

## Czego można się dowiedzieć o umiejętnościach uczniów na podstawie wyników części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego z maja 2004 roku?



Szanowni Państwo

W maju 2004 roku w całej Polsce sprawdzano wiadomości i umiejętności uczniów klas III gimnazjum z zakresu przedmiotów humanistycznych korzystając z arkusza egzaminacyjnego *Moda ma swoją historię*. Biuletyn OKE z informacją o wynikach części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego przekazano do szkół w czerwcu 2004 roku. W serwisie internetowym SIEMA udostępniono zainteresowanym szczegółową informację o wynikach każdego ucznia i każdej szkoły.

Egzamin gimnazjalny to otwarta księga, z której można czerpać informacje o rezultatach pracy szkół. Zadaniem biuletynu, który Państwu przekazujemy, jest pomoc w odzyskaniu tych informacji.

Arkusz egzaminacyjny *Moda ma swoją historię* wraz z kryteriami oceny prac uczniów można znaleźć w serwisie internetowym OKE w Krakowie ([www.oke.krakow.pl](http://www.oke.krakow.pl)).

Dyrektor OKE

Marek Legutko

Kraków, październik 2004

Autorzy

*Małgorzata Boba, Maria Michlowicz*

Konsultacja

*Marek Legutko, Henryk Szaleniec, Krystyna Traple*

Korekta

*Danuta Harnik*

**Na okładce wykorzystano grafikę komputerową Bożeny Panek (SP nr 10 w Tarnowie) nagrodzoną w konkursie *Najważniejsze umiejętności, które powinna kształcić nowoczesna szkoła XXI wieku* ogłoszonym przez OKE w Krakowie oraz Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.**

©OKE Kraków

ISSN 1643-2428

**Spis treści biuletynu *Czego można się dowiedzieć o umiejętnościach uczniów na podstawie wyników części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego z maja 2004 roku?***

Wstęp	4
Standard I/1	5
<i>Zadanie 1.</i>	7
<i>Zadanie 5.</i>	7
<i>Zadanie 7.</i>	8
<i>Zadanie 9.</i>	9
<i>Zadanie 12.</i>	10
<i>Zadanie 19.</i>	11
<i>Zadanie 22.</i>	12
<i>Zadanie 24.</i>	15
Standard I/2	17
<i>Zadanie 4.</i>	18
<i>Zadanie 13.</i>	19
<i>Zadanie 15.</i>	20
<i>Zadanie 20.</i>	21
Standard I/3	22
<i>Zadanie 2.</i>	23
<i>Zadanie 6.</i>	24
<i>Zadanie 8.</i>	25
<i>Zadanie 21.</i>	26
Standard I/4	28
<i>Zadanie 10.</i>	29
<i>Zadanie 16.</i>	30
<i>Zadanie 17.</i>	32
<i>Zadanie 18.</i>	32
Standard I/5	33
<i>Zadanie 3.</i>	33
Standard I/6	34
<i>Zadanie 11.</i>	35
<i>Zadanie 14.</i>	37
<i>Zadanie 23.</i>	37
<i>Zadanie 25.</i>	38
Standard II/2 ( <i>Zadanie 27.</i> )	41
Standard II/5 ( <i>Zadanie 29.</i> )	43
Standard II/7 ( <i>Zadanie 28.</i> )	46
Standard II/8 ( <i>Zadanie 26.</i> )	48
Standardy II/1, II/3, II/4, II/5, II/6 (zadania rozszerzonej odpowiedzi)	51
<i>Zadanie 30. Zaproszenie</i>	51
<i>Zadanie 31. Rozprawka</i>	53
Teksty kultury z arkusza <i>Moda ma swoją historię</i>	64



## Wstęp

Każdy egzamin zewnętrzny stanowi bogate źródło informacji na temat poziomu osiągnięć uczniów. Dlatego proponujemy Państwu zapoznanie się z opracowaniem dotyczącym funkcjonowania poszczególnych zadań zamieszczonych w arkuszu *Moda ma swoją historię*, który był przeznaczony do sprawdzenia wiadomości i umiejętności uczniów klas III gimnazjum w maju 2004 r.

Pomimo że egzamin gimnazjalny odbył się już po raz czwarty, nadal tematem niezwykle frapującym są wymagania zapisane w standardach egzaminacyjnych. Celem pogłębiania znajomości i rozumienia ich zapisów w roku szkolnym 2003/2004 skierowaliśmy do Państwa szkół opracowanie *Co sprawdzamy na egzaminie gimnazjalnym w części humanistycznej* zawierające nie tylko treść poszczególnych standardów, ale również zadania, za pomocą których w dotychczasowych egzaminach zewnętrznych sprawdzano osiągnięcia uczniów. Niniejsze opracowanie stanowi kontynuację wcześniej wspomnianego. Poszczególne zadania z tegorocznego arkusza zostały pogrupowane również według standardów wymagań egzaminacyjnych. Pozwoliło to na przeanalizowanie przyczyn sukcesów i niepowodzeń egzaminacyjnych uczniów w odniesieniu do konkretnych umiejętności, które na ogół mają charakter złożony i wymagają podjęcia bardzo różnorodnych działań.

Wnioski i spostrzeżenia zawarte w proponowanym Państwu opracowaniu zostały sformułowane na podstawie dwóch źródeł informacji. W przypadku zadań zamkniętych podstawą refleksji było funkcjonowanie zadań. Ogólne spostrzeżenia oraz uwagi do poszczególnych poleceń często mają charakter hipotezy, której postawienie uwarunkowane było analizą wybieralności zaproponowanych przez konstruktorów odpowiedzi (dystraktorów), spośród których uczeń wskazywał tę prawidłową. W przypadku zadań otwartych zgromadzono za pośrednictwem koordynatorów refleksje egzaminatorów oceniających prace dotyczące przyczyn niepowodzeń uczniów. Charakterystyka funkcjonowania poleceń krótkiej i rozszerzonej odpowiedzi cechuje się zatem obiektywizmem – stanowi wypadkową opinii nauczycieli z różnym doświadczeniem pedagogicznym.

Mamy nadzieję, że opracowanie *Czego można się dowiedzieć o umiejętnościach uczniów...* wesprze nauczycieli w diagnozowaniu potrzeb edukacyjnych szkoły zlokalizowanej w środowisku, w którym pracują. W tym celu warto skonfrontować wnioski i spostrzeżenia zawarte w przekazywanym Państwu materiale z wynikami przesłanymi bezpośrednio po egzaminie gimnazjalnym. Niniejsze opracowanie może pomóc również w diagnozowaniu potrzeb indywidualnych jako materiał wspomagający rozpoznawanie problemów ucznia rozpoczynającego dopiero edukację na III etapie kształcenia.

Proponujemy również rozważenie przydatności zawartych w opracowaniu informacji przez doradców metodycznych realizujących formy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli oraz osoby kierujące zespołami nauczycielskimi w szkołach. Być może spostrzeżenia wynikające z funkcjonowania zadań staną się inspiracją dla planowania tematyki spotkań, szkoleń czy warsztatów. Warto zadbać o wymianę doświadczeń w zakresie sukcesów i niepowodzeń w przygotowaniu uczniów do tak ważnego wydarzenia, jakim jest egzamin gimnazjalny oraz sformułowanie własnych wniosków dotyczących kształcenia umiejętności z przedmiotów humanistycznych zapisanych nie tylko w standardach wymagań, ale również w podstawie programowej.

Dziękujemy wszystkim Egzaminatorom za wytrwałą pracę, dzięki której możliwe stało się opracowanie obszernej części tego biuletynu.

*Małgorzata Boba, Maria Michłowicz*



## STANDARD I CZYTANIE I ODBIÓR TEKSTÓW KULTURY



### Standard I/1

Uczeń czyta teksty kultury (...) na poziomie dosłownym, przerośnym i symbolicznym

Ponieważ powyższa umiejętność jest kluczową (warunkuje skuteczność kształcenia nie tylko w zakresie przedmiotów humanistycznych) należy do najczęściej sprawdzanych w zakresie I obszaru standardów. W tegorocznym arkuszu *Moda ma swoją historię* polecenia dotyczące omawianej umiejętności miały różną formę. Odczytywanie tekstów kultury na różnych poziomach było sprawdzane za pomocą 8 zadań wyboru wielokrotnego i 2 zadań otwartych krótkiej odpowiedzi. Z uwagi na różnorodność badanych czynności poszczególne polecenia okazały się łatwymi bądź trudnymi dla przystępujących do egzaminu.

Nr zadania	Forma zadania	Sprawdzana czynność Uczeń:	Łatwość (p) w OKE w Krakowie	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
1.	WW	wskazuje temat tekstu popularnonaukowego	0,94	bardzo łatwa
5.	WW	rozpoznaje cechę pojęcia na podstawie informacji z tekstu	0,59	umiarkowanie trudna
7.	WW	odczytuje znaczenie fragmentu zdania w kontekście akapitu	0,67	umiarkowanie trudna
9.	WW	odczytuje znaczenie zdania o charakterze metaforycznym w kontekście całego tekstu	0,51	umiarkowanie trudna
12.	WW	określa pochodzenie wyrazu na podstawie analizy słowotwórczej	0,70	łatwa
19.	WW	odczytuje znaczenie zwrotu językowego	0,80	łatwa
22.	KO	określa cechę Polaków na podstawie analizy tekstu literackiego	0,48	trudna
24.	KO	hierarchizuje wartości uznawane przez bohatera literackiego na podstawie jego wypowiedzi	0,66	umiarkowanie trudna

Ogólne wnioski wynikające z analizy funkcjonowania zadań oraz spostrzeżeń egzaminatorów:

1. Gimnazjaliści przystępujący do egzaminu w części humanistycznej mieli **problem z identyfikowaniem wymagań zawartych w poleceniu**. Przyczyn wskazanych trudności jest wiele (np. możliwości poszczególnych uczniów), jednak najbardziej zauważalne to:
  - nieuważne czytanie poleceń:
    - o skupianie uwagi tylko na fragmencie treści zadania,
    - o brak umiejętności selekcjonowania i porządkowania informacji na temat wymagań (przede wszystkim działań koniecznych do pełnego zrealizowania zadania oraz warunków uzyskania punktu – zad. 9.);
  - niestosowanie w sytuacji egzaminacyjnej działań wyćwiczonych podczas zajęć lekcyjnych (w przypadku analizy niektórych odpowiedzi rodzi się pytanie: czy gimnazjaliści zetknęli się w codzienności szkolnej z pewnymi podstawowymi wymaganiami? – zad. 22.).
2. Podobnie jak w roku ubiegłym, okazało się, że uczniowie mają **problem z pokonaniem bariery semantycznej**, niestety, już na poziomie pojedynczych wyrazów, zwłaszcza pochodzenia obcego, ale powszechnie używanych. Trudności te dotyczą przede wszystkim:
  - rozumienia słów, rozpoznawania sensów w nich zawartych oraz, zależnych od kontekstu, różnych odcieni znaczeń (zad. 7.),
  - braku znajomości znaczenia niektórych pojęć (zad. 5.),
  - braku świadomego, czyli uwzględniającego faktyczny sens, stosowania wyrazów podczas formułowania wypowiedzi, a w konsekwencji udzielanie odpowiedzi zawierającej nieprecyzyjne, nietrafne informacje (zad. 22.).
3. Funkcjonowanie poszczególnych zadań z zakresu standardu I/1 stanowi podstawę do sformułowania wniosku dotyczącego dużych **trudności w zakresie opanowania i stosowania działań związanych z analizą krótkiego tekstu** (zad. 22. i 24.). Uczniowie:
  - nie potrafią odczytać tekstu w sposób ukierunkowany, celowościowy;
  - nie porządkują lub niewłaściwie selekcjonują informacje uzyskane na podstawie lektury tekstu.

W kontekście powyższych spostrzeżeń niezwykle istotnym wydaje się zagadnienie pokonywania rozbieżności dzielących ucznia od nauczyciela w zakresie stosowanego przez te dwie grupy zasobu leksykalnego. Warto pamiętać, że – aby porozumienie między nimi było możliwe – muszą posługiwać się tym samym kodem. Jeżeli przedstawiciele jednej z grup inaczej rozumieją znaczenia poszczególnych słów, nie jest możliwe skuteczne komunikowanie się w zakresie rozumienia tekstu. Wybory błędnych odpowiedzi w przypadku niektórych zadań zamkniętych, sposób realizacji zadania 22., świadczą o tym, że istotnym problemem jest przygotowanie i sprawdzenie stopnia opanowania przez ucznia już w początkowym etapie edukacji gimnazjalnej umiejętności świadomego posługiwania się zasobem językowym, w tym znaczeniami pojedynczych wyrazów.

Czynności, które okazały się łatwymi lub bardzo łatwymi dla przystępujących do egzaminu w części humanistycznej, były sprawdzane za pomocą zadań niewymagających lektury całego tekstu zamieszczonego w arkuszu (zad. 12.), odnoszących się przede wszystkim do sfery życiowych doświadczeń (zad. 19.) – czyli łączących edukację z codziennymi obserwacjami młodego człowieka – oraz umożliwiających proste łączenie informacji zdobywanych w trakcie pracy z arkuszem (zad. 1.).

**Zadanie 1. (0–1)****Głównym tematem tekstu I są rozważania o**

- A. historii.
- B. modzie.
- C. polityce.
- D. biżuterii.

Zadanie pojawiło się jako pierwsze w arkuszu, czyli „na rozgrzewkę”. Zgodnie z przewidywaniami zdecydowana większość uczniów nie miała problemu z określeniem tematu tekstu popularnonaukowego. 94% przystępujących do egzaminu gimnazjalnego wskazało właściwą odpowiedź. Uczniowie dobrze zrozumieli treść i funkcję (poinformowanie o omawianym problemie) dwóch pierwszych zdań tekstu otwierającego cały zestaw.

Spośród zaproponowanych przez konstruktorów błędnych odpowiedzi najczęściej wybierana była ta, która wskazywała *historię* jako temat tekstu I. Około 15% uczniów osiągających najniższe wyniki egzaminu wybierało ten dystraktor. Wraz ze wzrostem możliwości gimnazjalistów atrakcyjność omawianego dystraktora wyraźnie maleje. Decyzja o wskazaniu tej właśnie odpowiedzi zapewne miała związek z historycznym ujęciem zjawiska mody zaprezentowanym w tekście opracowanym na podstawie publikacji Teresy Kuczyńskiej.

Sporadycznie wybierany był również dystraktor odwołujący się do *polityki*. Na jego wybór miała zapewne wpływ również treść tekstu I, ponieważ część zjawisk związanych z modą została w nim ujęta w aspekcie politycznym.

Uczniowie właściwie na ogół eliminowali odpowiedź dotyczącą *biżuterii*. Tylko niewielki fragment tekstu nawiązywał do tej sfery mody.

**Zadanie 5. (0–1)****Fanatyzm, np. dżinsowy, przejawia się w**

- A. narzucaniu innym własnych upodobań.
- B. tolerancji wobec innych przekonań.
- C. akceptacji ludzi o odmiennych poglądach.
- D. krytycznym odnoszeniu się do własnych gustów.

Czynność rozpoznawania cechy pojęcia na podstawie informacji z tekstu okazała się umiarkowanie trudna dla gimnazjalistów. Zjawisko to jest o tyle niepokojące, że jego konsekwencją może być trudność w definiowaniu, a przede wszystkim, wartościowaniu otaczających zjawisk. 59% spośród przystępujących do egzaminu udzieliło prawidłowej odpowiedzi.

Dla uczniów z najniższymi wynikami *fanatyzm dżinsowy* polegał głównie na *akceptacji ludzi o odmiennych poglądach* (!). Atrakcyjność powyższej błędnej odpowiedzi wprawdzie maleje wprost proporcjonalnie do możliwości uczniów, ale w grupie ze średnimi wynikami waha się jeszcze na poziomie 30 – 20%. Rozumienie pojęcia i zjawiska *fanatyzmu* jest zatem na tyle obce niektórym uczniom, że nawet na podstawie informacji z tekstu nie są w stanie trafnie rozpoznać cechę związaną z jego znaczeniem. Potwierdzeniem problemów związanych z rozumieniem sensu wyrazów nazywających ludzkie postawy jest fakt, że dla uczniów z najniższymi wynikami atrakcyjny okazał się również dystraktor, który wyjaśniał fanatyzm jako *tolerancję wobec innych przekonań*. 20% gimnazjalistów z tej grupy uznało go za prawidłową odpowiedź.

Tylko 30% uczniów z najniższymi wynikami wybierało właściwą odpowiedź, czyli *narzucanie innym własnych upodobań*. Wybory dokonywane w tej grupie prowokują do postawienia pytań: na ile niezwykle ważne dla kształtowania postaw młodych ludzi pojęcia *akceptacji* i *tolerancji* są zrozumiałe dla przeciętnych szesnastolatków?, jak często

spotykają się z ich znaczeniem w rzeczywistości szkolnej? – oraz w konsekwencji kolejnego: jak pracować na lekcjach języka polskiego, aby uczniowie w pełni świadomie posługiwali się swoim zasobem słownikowym?

Zadanie dobrze różnicowało uczniów. Wybór prawidłowej odpowiedzi wzrasta wprost proporcjonalnie do wyników z całego testu. Wśród gimnazjalistów osiągających średnie wyniki od 50 do 70% wskazywało na *narzucanie innym swoich upodobań* jako znaczenie *fanatyzmu*, natomiast w grupie uczniów z najlepszymi wynikami wybieralność prawidłowej odpowiedzi waha się na poziomie 70 – 90%.

Najmniej atrakcyjna dla uczniów okazała się odpowiedź wyjaśniająca pojęcie *fanatyzmu* jako *krytyczne odnoszenie się do własnych gustów*. W grupie z najniższymi wynikami tylko około 10% przystępujących do egzaminu wskazało ten dystraktor. Dla uczniów z najwyższymi wynikami jego atrakcyjność – podobnie jak innych proponowanych odpowiedzi – spada do poziomu około 0%.

#### **Zadanie 7. (0–1)**

**Stwierdzenie: *Współcześnie jesteśmy zewnątrznie w pełni zdemokratyzowani w kontekście akapitu oznacza, że***

- A. wszyscy mamy wpływ na rozwój mody.
- B. ubieramy się wszyscy w taki sam sposób.
- C. wybierając styl ubierania, uznajemy wolę większości.
- D. mamy prawo do indywidualnych upodobań w sferze mody.

Wnioski wynikające z funkcjonowania 5. zadania w pewnym zakresie potwierdza sposób rozwiązywania zadania 7. Wprawdzie 67% – zatem nieco więcej uczniów – udzieliło prawidłowej odpowiedzi na zagadnienia poruszane w tym ostatnim poleceniu, jednak rozpoznawanie znaczenia zdania w kontekście całego akapitu sprawiło również niektórym z przystępujących do egzaminu trudności. Stąd zadanie to zalicza się także do umiarkowanie trudnych.

Ponad 50% uczniów z najniższymi wynikami wskazało prawidłową odpowiedź i uznało, że stwierdzenie: *współcześnie jesteśmy zewnątrznie w pełni zdemokratyzowani* w kontekście całego akapitu oznacza, iż *mamy prawo do indywidualnych upodobań w sferze mody*. Atrakcyjność tej odpowiedzi wzrasta wraz z osiąganiem coraz wyższych wyników z całego testu, jednak nawet wśród uczniów z najwyższą punktacją osiąga poziom tylko 80% wybieralności.

Niepokoić może fakt niewielkiego zróżnicowania w zakresie wskazywania dystraktora *wybierając styl ubierania, uznajemy wolę większości*. Tę błędną odpowiedź wybrało około 15 do 20% uczniów niezależnie od poziomu osiągnięć w zakresie całego testu (!), przy czym znamienne jest, iż najbardziej atrakcyjny powyższy dystraktor okazał się dla uczniów ze średnimi wynikami. Przyczyną uznania błędnej odpowiedzi za prawidłową może być w tym przypadku niewłaściwe uporządkowanie informacji w obrębie całego akapitu (lub całkowite pominięcie tego działania podczas dochodzenia do prawidłowej odpowiedzi) i rozwiązywanie zadania na podstawie wiadomości z lekcji historii czy wos-u, na których pojęcie demokracji omawiane jest tylko w kontekście pewnych rozwiązań prawno-ustrojowych. Uczniowie z najniższymi wynikami na ogół nie ukierunkowują podejmowanych działań na wykorzystywanie wiadomości, stąd w omawianej grupie odpowiedź *wybierając styl ubierania, uznajemy wolę większości* jest nieco mniej atrakcyjna. Podczas uznawania omawianej odpowiedzi za prawidłową prawdopodobne jest również odwoływanie się uczniów (zwłaszcza osiągających średnie, wysokie i najwyższe wyniki) do doświadczeń związanych z rzeczywistością pozaszkolną, na przykład medialną (informacje w *Wiadomościach*, doniesienia prasowe).



W grupie najsłabszych uczniów z rozwiązywania zadania na podstawie formułowania wniosków z otaczającej rzeczywistości wynika zapewne atrakcyjność odpowiedzi **wszyscy mamy wpływ na rozwój mody**. Blisko 20% gimnazjalistów spośród wyżej wymienionej grupy uznało ten dystraktor za prawidłową odpowiedź. Jego atrakcyjność wyraźnie spada dla uczniów ze średnimi wynikami, a w grupie najwyższych wyników osiąga poziom bliski 0%.

Na pominięcie przez niektórych przystępujących do egzaminu fragmentu polecenia dotyczącego wyjaśniania znaczenia zdania *w kontekście akapitu* świadczy niewielka, ale obecna, atrakcyjność odpowiedzi: **ubieramy się wszyscy w taki sam sposób**. Około 10% uczniów z najniższymi, niskimi i średnimi wynikami wskazało tę odpowiedź. Uznanie omawianego dystraktora za prawidłową odpowiedź może mieć związek tylko i wyłącznie z obserwacją otaczającej rzeczywistości (np. funkcjonowania niektórych grup młodzieżowych).

Niezależnie od przyczyn wyboru przez 33% gimnazjalistów błędnych odpowiedzi warto zwrócić uwagę na poziom rozumienia przez nich różnic w znaczeniu pojęć *demokracja* i *zdemokratyzowanie*. Uczniowie powinni mieć świadomość, że w zależności od kontekstu sens danego słowa może mieć różne odcienie znaczeń.

#### **Zadanie 9. (0–1)**

**Słowa: *Kto przechodzi obok mody, przechodzi obok życia* w kontekście całego tekstu I oznaczają, że moda**

- A. narzuca ludziom poglądy i sposób życia.
- B. jest przeszkodą w doświadczaniu życia.
- C. jest źródłem informacji o życiu człowieka.
- D. odsuwa człowieka od spraw związanych z życiem.

Funkcjonowanie powyższego zadania podczas tegorocznego egzaminu gimnazjalnego potwierdza trudności gimnazjalistów z rozumieniem wypowiedzi literackich o charakterze metaforycznym. Zdanie: *Kto przechodzi obok mody, przechodzi obok życia* stanowiło pointę tekstu I. Uczeń mógł więc trafnie rozpoznać sens aforyzmu poprzez uważną lekturę wymienionego tekstu, o czym został poinformowany w poleceniu (*Słowa [...] w kontekście całego tekstu I oznaczają, że moda ...*).

Większość uczniów właściwie określiła, że wskazanie prawidłowej odpowiedzi wymaga uważnej lektury fragmentu opracowanego na podstawie publikacji Teresy Kuczyńskiej. Odczytanie ze zrozumieniem w przypadku realizacji zadania 9. wymagało jednak przede wszystkim wyselekcjonowania informacji pozwalających na trafne wyjaśnienie metaforycznego sensu przytoczonej wypowiedzi. To kolejne działanie dla dużej grupy przystępujących do egzaminu zakończyło się niepowodzeniem i doprowadziło do wyboru błędnej odpowiedzi. Dystraktor ***moda narzuca ludziom poglądy i sposób życia*** wskazało jako właściwe wyjaśnienie:

- około 45% uczniów z najniższymi wynikami,
- 40% z wynikami średnimi,
- około 35% z wynikami wysokimi,
- blisko 30% z najwyższymi wynikami.

Powyższa odpowiedź była atrakcyjna nie tylko dla uczniów o najmniejszych możliwościach, ale także dla tych, którzy umiejętności z przedmiotów humanistycznych mają opanowane na średnim i wysokim poziomie. Popularność dystraktora ***moda narzuca ludziom poglądy i sposób życia*** w tej ostatniej grupie wynika z nadinterpretacji tekstu I, ukazującego zjawiska mody w aspekcie historycznym i politycznym jako elementy jednoczące naród i pozwalające wyrażać indywidualne lub zbiorowe poglądy. Wymienione informacje mogły zostać przez uczniów odczytane w błędnym aspekcie narzucania postaw i sposobu życia.

Dodatkowymi czynnikami, które zapewne miały wpływ na popularność przyznawania słuszności stwierdzeniu, że *moda narzuca ludziom poglądy i sposób życia*, były:

- wrażliwość młodego człowieka na problem mody w jego życiu (chęć wyróżnienia się lub – przeciwnie – nieodróżniania się od innych i związana z tym konieczność podążania za najnowszymi propozycjami w tej dziedzinie),
- doświadczenia z życia codziennego (propagowane trendy w zakresie ubierania się, wystroju wewnątrz czy zachowania, postawy, światopoglądu młodego człowieka w obrębie danej subkultury).

Prawidłowa odpowiedź – *moda jest źródłem informacji o życiu człowieka* – dla uczniów z najniższymi wynikami nie była tak atrakcyjna, jak poprzednio omawiana, ale także często wybierana. Wskazało ją około 35% gimnazjalistów z tej grupy. Wybieralność prawidłowej odpowiedzi jest jednak proporcjonalna do wyniku z egzaminu. Wskazało ją 45% uczniów ze średnimi wynikami, około 55% z wysokimi wynikami, około 70% uczniów z wynikami najwyższymi.

Dane te można interpretować także w inny sposób. Tylko nieco ponad 1/3 uczniów z najniższymi wynikami uważnie przeczytała tekst i dokonała selekcji informacji pozwalających na trafne wyjaśnienie przytoczonej sentencji. Te same czynności wykonał co drugi uczeń, który osiągnął wynik średni lub wysoki. Nie potrafił skutecznie ich wykonać co trzeci uczeń z wynikiem najwyższym (!).

Dwie pozostałe proponowane odpowiedzi: *moda jest przeszkodą w doświadczaniu życia* oraz *moda odsuwa człowieka od spraw związanych z życiem* – nie były dla przystępujących do egzaminu tak atrakcyjne, jak poprzednio opisywane. Wybierało je około 10% uczniów z najniższymi wynikami. Atrakcyjność pierwszej z nich wyraźnie maleje już w grupie ze średnimi wynikami. Zapewne odrzucano tę błędną odpowiedź dlatego, że jej sens jest zaprzeczeniem przytoczonego w trzonie zadania stwierdzenia.

Natomiast dystraktor *moda odsuwa człowieka od spraw związanych z życiem* jako wyjaśnienie sentencji było wskazywane jeszcze przez niewielki procent uczniów ze średnimi i wysokimi wynikami, u których prawdopodobnie stres egzaminacyjny spowodował skupienie uwagi tylko na drugiej frazie zacytowanego aforyzmu (*ten przechodzi obok życia*).

#### **Zadanie 12. (0–1)**

**Wyraz *zetempowski* został utworzony z pierwszych liter wyrazów wchodzących w skład nazwy**

- A. Związek Młodzieży Polskiej.
- B. Związek Młodzieży Wiejskiej.
- C. Związek Harcerstwa Polskiego.
- D. Związek Młodzieży Socjalistycznej.

Łatwą czynnością w zakresie czytania tekstu kultury na różnych poziomach okazało się określanie pochodzenia wyrazu na podstawie analizy budowy słowotwórczej. 70% przystępujących w 2004 r. do egzaminu gimnazjalnego udzieliło prawidłowej odpowiedzi do zadania 12. W grupie osiągających najniższy wynik co drugi uczeń wybierał *Związek Młodzieży Polskiej* jako nazwę, od której pochodzi przymiotnik *zetempowski*. Atrakcyjność tej odpowiedzi wzrasta w grupie ze średnimi wynikami do blisko 70%, z wysokimi wynikami do ponad 75%. Prawie 90% gimnazjalistów z najwyższym wynikiem uznało tę odpowiedź za prawidłową.

Błędne odpowiedzi wybierali najczęściej uczniowie z najniższymi wynikami. Zastanawiający jest fakt, że 20% z tej grupy za prawidłową odpowiedź uznało dystraktor *Związek Młodzieży Socjalistycznej*. Warto rozważyć, czy wybór uczniów z najniższymi wynikami zawsze był przypadkowy. Mógł stanowić efekt rozumowania na zasadzie skojarzeń

odnoszących informację z tekstu o władzy ludowej do przymiotnika nazywającego ustrój w latach pięćdziesiątych.

Powyższe przyczyny zapewne zadecydowały o podobnym funkcjonowaniu odpowiedzi **Związek Młodzieży Wiejskiej** – wybranej przez ponad 15% gimnazjalistów z najniższymi wynikami. Jest prawdopodobne, że niektórzy uczniowie również niewłaściwie rozpoznawali wymagania dotyczące czynności pozwalającej na udzielenie prawidłowej odpowiedzi, mimo iż została ona sprecyzowana w poleceniu. Ich działania polegały nie na dokonywaniu analizy słowotwórczej wyrazu, ale na odnoszeniu się do wiadomości z tekstu, mediów czy lekcji historii. Wybieralność obu odpowiedzi wyraźnie zmniejsza się proporcjonalnie do stopnia opanowania umiejętności przez uczniów, przekładającego się na średnie, wysokie i najwyższe wyniki egzaminu.

Najrzadziej uczniowie wskazywali dystraktor **Związek Harcerstwa Polskiego**. Uznanie tej błędnej odpowiedzi za prawidłową przez grupę 10% uczniów z najniższymi wynikami może mieć związek z rozwiązywaniem zadań poprzez losowy wybór lub sugerowanie się gimnazjalistów zbieżnością brzmienia przymiotników *zetempowski* – *zethapowski*.

W przypadku podjęcia błędnej decyzji wybór odpowiedzi do zadania 12. rzadko zatem wynikał z przyjęcia drogi logicznego rozumowania w zakresie analizy budowy słowotwórczej wyrazu.

#### Zadanie 19. (0–1)

Ten, kto czyni *baczenie*, to człowiek, który

- A. działa lekkomyślnie.
- B. postępuje z rozwagą.
- C. podporządkowuje się innym.
- D. cechuje się brakiem rozsądku.

Odczytywanie znaczeń związku wyrazowego przytoczonego w poleceniu było łatwe dla przystępujących do egzaminu, pomimo że stanowił on fragment osiemnastowiecznej wypowiedzi. Uczniowie dobrze rozpoznawali sens fragmentu utworu Franciszka Zabłockiego, ponieważ przysłówek *baczenie* występujący w zacytowanym związku wyrazowym jest również stosowany współcześnie w podobnym znaczeniu: np. *baczenie się przyglądać*, *baczenie się przysłuchiwać*, czyli *przyglądać się uważnie*, *przysłuchiwać się uważnie*. Skonstruowanie polecenia wokół frazy bliskiej życiowemu doświadczeniu młodego człowieka zadecydowało o tym, że 80% gimnazjalistów udzieliło prawidłowej odpowiedzi. Właściwe dokończenie stwierdzenia: *ten*, „*kto czyni baczenie*”, *to człowiek, który postępuje z rozwagą*, wskazało:

- 60% uczniów z najniższymi wynikami,
- około 80% uczniów ze średnimi i wysokimi wynikami,
- 90% uczniów z wynikami najwyższymi.

Dla pierwszej grupy uczniów zadanie okazało się zatem umiarkowanie trudne, dla drugiej – łatwe, natomiast dla tych, którzy osiągnęli wynik najwyższy – bardzo łatwe.

Wśród wskazywanych przez niektórych uczniów błędnych odpowiedzi zastanawiający jest wybór dystraktora *działa lekkomyślnie*. Nie jest to stwierdzenie, które odpowiada znaczeniu związku wyrazowego znanego młodemu człowiekowi z życia. Wybór tej właśnie odpowiedzi jako prawidłowej mógł być zatem przypadkowy (np. stanowił efekt niesamodzielnej pracy podczas egzaminu), ale w równej mierze prawdopodobne jest, że pojawiał się jako skutek próby zrozumienia tekstu, z którego przytoczony fragment pochodził.

W utworze Zabłockiego pojawia się dwukrotnie spójnik *ani*, charakterystyczny dla zdań współrzędnie złożonych przeczących:

*Ani ostatni jej rzuca zwyczaję,  
Ani ich oraz przed innymi zacznie.*

Powyższy cytat służył w utworze charakterystyce człowieka, który *czyni baczenie*. Z uwagi na dwukrotne użycie przez autora spójnika przeczącego mógł być rozumiany jako opis niezdecydowania, chwiejności, czyli braku przezorności, niefrasobliwości, a więc cech związanych z lekkomyślnością.

Warto również zwrócić uwagę, że przyczyną niepowodzenia niektórych uczniów spośród 20% z najniższymi wynikami wskazujących tę odpowiedź, mogły być również problemy z rozumieniem znaczeń słów pod wpływem silnego stresu egzaminacyjnego. Przysłówek *niebacznie* to jeden z bliskoznacznych wyrazów do *lekkomyślnie* i w takim znaczeniu bywa używany w języku potocznym (np. *niebacznie się odezwałem*).

Próba odczytania utworu Franciszka Zabłockiego zakończyła się niepowodzeniem również dla kolejnych 20% uczniów z najniższymi wynikami, którzy za prawidłową odpowiedź uznali dystraktor ***podporządkowuje się innym***. W tym przypadku rozwiązujący zadanie zapewne skoncentrowali się na nieodpowiednim fragmencie tekstu:

*Moda jest tyran, który prawa daje,  
Słuchać go trzeba(...)*

i nie zwrócili uwagi na spójnik przeciwstawny *lecz*, łączący powyższy fragment z charakterystyką człowieka, który *czyni baczenie*.

Atrakcyjność obu wyżej opisywanych odpowiedzi wyraźnie maleje w grupie uczniów ze średnimi i wysokimi wynikami. Ci, którzy osiągnęli najwyższe wyniki, najczęściej nie wskazywali ich jako prawidłowe (wybieralność obu dystraktorów w tej grupie bliska jest 0%).

Najmniej atrakcyjna dla wszystkich gimnazjalistów okazała się błędna odpowiedź ***cechuje się brakiem rozsądku***.

#### **Zadanie 22. (0–1)**

**Napisz, jaka cecha Polaków, według Podkomorzego, przyczyniła się do utraty niepodległości.**

Udzielenie odpowiedzi do zadania 22. wymagało bardzo uważnej lektury tekstu III, czyli fragmentu *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza. Odczytanie ze zrozumieniem epepei stwarza młodym ludziom trudności z uwagi na barierę semantyczną (metaforyczny język, obecność wyrazów i związków obecnie powszechnie nieużywanych), formalną (wiersz trzynastozgłoskowy, obecność przerzutni, zdań złożonych w obrębie kilku wersów) oraz tematyczną (problematyka odległa wobec zainteresowań nastolatka). Uczniom, którzy zostali przygotowani do celowościowej analizy krótkiego fragmentu *Pana Tadeusza* podczas zajęć szkolnych, poprawne sformułowanie odpowiedzi nie sprawiało trudności. Niestety, tylko 48% ogółu przystępujących do egzaminu skutecznie w aspekcie wymagań polecenia potrafiło odczytać załączony fragment epepei, z czego:

- 15% uczniów z wynikiem najniższym,
- tylko 35% uczniów z wynikiem średnim,
- 60% z wynikami wysokimi,
- 70% z najwyższymi wynikami.

Na podstawie powyższego zestawienia można stwierdzić, że tylko uczniowie z najwyższymi wynikami dokonali analizy wypowiedzi Podkomorzego w taki sposób, że mogli następnie trafnie określić cechę Polaków, która przyczyniła się do utraty niepodległości i wykazać się zadowalającym stopniem opanowania umiejętności ukierunkowanego czytania i odbioru tekstów kultury.

Ponad połowa wszystkich gimnazjalistów nie sformułowała poprawnej odpowiedzi.

Na podstawie analizy wypowiedzi uczniów dokonanej przez egzaminatorów można wyodrębnić cztery podstawowe grupy dotyczące przyczyn niepowodzeń:

1. brak umiejętności właściwego odczytania polecenia, czyli brak umiejętności określenia wymagań postawionych w treści zadania,
2. brak podjęcia próby odczytania i analizy wypowiedzi Podkomorzego w aspekcie zagadnienia przedstawionego w poleceniu,
3. niewłaściwe odczytanie tekstu – brak umiejętności pokonywania opisywanych we wstępie do omawiania zadania 22. barier warunkujących właściwe rozumienie fragmentu *Pana Tadeusza*,
4. brak umiejętności trafnego i precyzyjnego formułowania odpowiedzi na postawiony problem.

Ad. 1.

Polecenie wymagało podjęcia przez ucznia następujących działań:

- uważnego przeczytania wypowiedzi Podkomorzego,
- selekcjonowania informacji dotyczących cech Polaków przedstawionych przez wspomnianego bohatera,
- uporządkowania informacji o cechach Polaków w aspekcie utraty niepodległości.

Wśród odpowiedzi udzielanych przez uczniów można zauważyć pewną grupę takich, które świadczą o trudności w uświadomieniu sobie powyższych wymagań. Niektórzy gimnazjaliści nie analizowali całej treści zadania, ale skupili swoją uwagę tylko na jej niewielkim fragmencie.

Przykład A

to przez to że mapodki na masz ...  
.....  
.....

Zaprezentowana powyżej przykładowa błędna odpowiedź stanowi wynik pominięcia przez ucznia informacji na temat tego, że wymaga się od niego podania cechy. Uczeń odwołuje się do tekstu, który rozumie tylko na poziomie dosłownym i wybiera informację dotyczącą wydarzenia, a nie cechy. W efekcie udziela odpowiedzi na zupełnie inne pytanie – dotyczące przyczyn utraty niepodległości.

Ad. 2.

Poważnym problemem dla niektórych gimnazjalistów było zrealizowanie wymagań związanych z koniecznością odczytania i analizy tekstu. Uczniowie próbowali udzielać odpowiedzi na podstawie posiadanych z lekcji historii wiadomości. Stąd – na szczęście rzadko – pojawiały się sformułowania podobne do przedstawionego poniżej.

Przykład B

...słabe przygotowanie wojskowe...

Ad. 3.

Najczęściej przyczyną egzaminacyjnego niepowodzenia podczas udzielania odpowiedzi do zadania 22. był brak umiejętności odczytania ze zrozumieniem wypowiedzi Podkomorzego. W większości takich przypadków niektóre fragmenty tekstu uczniowie rozumieli tylko na poziomie dosłownym. Stąd pojawiały się odpowiedzi typu:

### Przykład C

Według Podkomorzego, do ~~mioty~~ ~~niepodległości~~ przyczyniła się ~~brak rozum~~ ~~branie~~ przykładu z plemienia tatarskiego przez Polaków

Uczeń zrozumiał krytyczny stosunek Podkomorzego do naśladowania obcych wzorów, nie był jednak w stanie odczytać informacji, skąd czerpano owe wzory, ponieważ nie rozpoznał sensu przenośnego omówienia zastosowanego w tekście.

Trudności ze zrozumieniem tekstu dotyczyły różnych poziomów. Niektórzy gimnazjaliści wprawdzie przyjęli właściwy kierunek rozumowania, jednak nie dokończyli analizy wypowiedzi Podkomorzego. Tym samym nie odkryli zawartych w niej sensów, przy czym niektóre odpowiedzi świadczą o pobieżnym rozumieniu tekstu, bez jakiegokolwiek odniesienia do kontekstu historycznego. Stąd pojawiały się sformułowania typu:

### Przykład D

zauważenie Francuzom - francuszczyzny

Przedstawiona powyżej odpowiedź zwraca uwagę na jeszcze jeden problem – precyzyjnego formułowania spostrzeżeń, czyli posługiwania się takim zasobem językowym, w którym jego użytkownik ma świadomość znaczenia słów.

### Ad. 4.

Egzaminatorzy zauważyli, że podczas udzielania odpowiedzi do zadania 22. często uczniowie podawali cechy lub stosowali ich opisy stanowiące uogólnienia zbyt odległe od poglądów Podkomorzego – na przykład:

### Przykład E

lekceomyślność

### Przykład F

Ułomność

O ile odpowiedź zamieszczona w przykładzie E – wprawdzie niepoprawna, bo taka cecha nie wynika z wypowiedzi Podkomorzego – w niektórych kontekstach może dotyczyć semantycznie pola *brak rozumu, rozsądku* (ale nie w znaczeniu *głupota*), o tyle sformułowanie z przykładu F jest bardzo odległe od informacji, które uczeń mógł podać na podstawie tekstu III. Wskazana cecha ma dwa znaczenia – jedno odnoszące się do fizyczności człowieka (*kalectwo*), drugie do jego sfery psychicznej, osobowościowej (*słabość, niedoskonałość, nieudolność*), jednak żadne z tych znaczeń nie odpowiada wprost charakterystyce postaw dokonanej przez Podkomorzego.

Wśród poprawnych odpowiedzi zdarzały się takie, które świadczyły nie tylko o właściwym odczytaniu polecenia i tekstu, ale również stanowiły powtórzenie pewnych działań związanych z analizą tekstu podejmowanych w szkolnej codzienności.

## Przykład G

Utrata zerowego rozsądku - „Bo Pan Bóg wiedy karę na naród  
przepusza, Odbiera naprzód rozum  
od obywateli”

Sposób sformułowania powyższej odpowiedzi świadczy o tym, że w trakcie zajęć z języka polskiego podczas pracy z lekturą wymagano od ucznia nie tylko podania informacji, ale również przytoczenia odpowiedniego fragmentu tekstu, na podstawie którego tę informację pozyskał. Taka metoda pracy z krótkim fragmentem tekstu zaowocowała w tym przypadku egzaminacyjnym sukcesem.

### Spostrzeżenia egzaminatorów

W trakcie oceniania prac egzaminatorzy zauważyli, że w przypadku udzielania błędnych odpowiedzi uczniowie najczęściej:

1. nie dokonywali analizy tekstu, wykorzystywali do formułowania odpowiedzi gotowe schematy myślowe o Polsce i Polakach; często podawali cechy, które nie wynikały z tekstu,
2. wymieniali cechy, które nie przyczyniły się do utraty niepodległości,
3. stosowali uogólnienia stanowiące nadinterpretację tekstu,
4. nie rozumieli kluczowych pojęć – np. *cecha*,
5. nie nazywali cechy, ale ją opisywali, co przy słabej świadomości znaczenia wyrazów skutkowało nieprecyzyjnym wyrażaniem myśli i – w konsekwencji – utratą punktu.

### **Zadanie 24.(0–1)**

#### **Dokończ zdanie.**

*Analiza wypowiedzi Podkomorzego pozwala stwierdzić, że ceni on szczególnie.....*

Podobnie jak w poprzednio omawianym zadaniu, tak i w tym przypadku, sukces egzaminacyjny ucznia zależał od tego, w jakim stopniu został on przygotowany do samodzielnej, ale ukierunkowanej, analizy tekstu. Pomimo wspólnych cech polecenie 24. funkcjonowało inaczej niż 22. Okazało się łatwiejsze dla poszczególnych grup uczniów. Poprawnej odpowiedzi udzieliło około:

- 35% uczniów z najniższymi wynikami,
- 60% uczniów ze średnimi wynikami,
- 75% z wysokimi wynikami,
- 85% z wynikami najwyższymi.

Przyczyną innego funkcjonowania obu zadań jest odmienna konstrukcja każdego z nich. Zadanie 24. sprawdzało hierarchizowanie wartości uznawanych przez bohatera literackiego (na podstawie jego wypowiedzi). Polecenie wymagało powtórzenia działań często obecnych w rzeczywistości szkolnej (i to już od szkoły podstawowej), polegających na gromadzeniu informacji na temat postawy wskazanej postaci literackiej.

Tymczasem zadanie 22. związane było z innymi oczekiwaniami – rzadziej obecnymi w codziennym nauczaniu. – udzieleniem odpowiedzi na pytanie: w jaki sposób Podkomorzy charakteryzuje zbiorowość? Najpierw uczeń musiał zatem określić stosunek bohatera do Polaków, a następnie odczytać informacje na temat cech naszego narodu i odpowiednio je usystematyzować, wyłaniając tylko te, które miały wpływ na losy państwa.

Wymagania obecne w zadaniu 24. były zatem bliższe szkolnemu doświadczeniu ucznia, co przełożyło się na poziom jego łatwości. O ile poprzednio omawiane polecenie

znalazło się w grupie zadań trudnych, o tyle zadanie 24. było umiarkowanie trudne dla gimnazjalistów – 66% przystępujących do egzaminu udzieliło poprawnych odpowiedzi.

Najtrudniejszym wymaganiem w przypadku hierarchizowania wartości uznawanych przez bohatera literackiego okazało się dokonanie syntezy porządkującej informacje zawarte w wypowiedzi Podkomorzego. Dlatego wśród poprawnych odpowiedzi najczęściej występowały takie, które miały bardzo rozbudowaną formę.

Przykład A

*Analiza wypowiedzi Podkomorzego pozwala stwierdzić, że ceni on szczególnie .....<sup>staro</sup>.....  
.....<sup>zwykłe</sup>.....<sup>tradycje</sup>.....<sup>ostojność</sup>.....<sup>i</sup>.....<sup>charakter</sup> u Podków.....  
.....<sup>wiarę</sup>.....*

Przytoczona powyżej wypowiedź świadczy o tym, że wielu gimnazjalistów – zapewne z uwagi na czas przeznaczony na rozwiązanie zadania – notowało na bieżąco efekty dokonywanej analizy bez selekcjonowania informacji na temat bohatera. Skutki takiego postępowania były różne – niekiedy prowadziły do udzielania dodatkowych informacji, niewymaganych w poleceniu.

Przykład B

*Analiza wypowiedzi Podkomorzego pozwala stwierdzić, że ceni on szczególnie .....<sup>odwagę</sup>.....  
.....<sup>i honor</sup>.....<sup>na to że jest</sup>.....<sup>podobnie</sup>.....<sup>tradycjonalistom</sup>.....*

Autor powyższego sformułowania początkowo skupił się na fragmencie przedstawiającym krytyczną ocenę postawy związanej z tym, że *krzyczano [na modnisiów] a brano z nich wzory*. Dlatego jako wartości cenione przez Podkomorzego pojawiły się *odwaga* i *honor*. W dalszej części odpowiedzi uczeń udziela jednak informacji, o którą nie był proszony i charakteryzuje bohatera.

Niejednokrotnie podobne zbiegi kończyły się dla uczniów niepowodzeniem. Brak umiejętności dokonywania wyboru najbardziej trafnej informacji skutkowało zapisywaniem krótkiego strumienia świadomości, w którym – obok właściwej odpowiedzi – występowały błędne sformułowania. Zgodnie z przyjętym schematem punktowania, w takim przypadku uczniowie otrzymywali 0 punktów.

Podobnie jak podczas rozwiązywania zadania 22., trudnością dla pewnej – choć w tym przypadku mniejszej – grupy uczniów było zrozumienie niektórych wyrazów w poleceniu. Stąd niekiedy uczniowie udzielający błędnych odpowiedzi zamiast informacji na temat wartości uznawanych przez Podkomorzego powiadamiali o jego upodobaniach.

Przykład C

*Analiza wypowiedzi Podkomorzego pozwala stwierdzić, że ceni on szczególnie .....  
.....<sup>Łopaniec</sup>.....<sup>stare</sup>.....<sup>czasy</sup>.....<sup>i</sup>.....<sup>celnie</sup>.....<sup>opowiadać</sup>.....*

W przypadku zacytowanej odpowiedzi analiza wypowiedzi Podkomorzego nie wynika z uważnego odczytania polecenia. Uczeń przekazuje informację na temat tego, co robi Podkomorzy lub co lubi robić, a nie, jakie wartości sobie ceni. Brak właściwej analizy



polecenia warunkuje zatem niejednokrotnie właściwe odczytanie tekstu (ukierunkowane na cel przedstawiony w treści zadania).

### Spostrzeżenia egzaminatorów

Egzaminatorzy zwracali uwagę na to, że uczniowie:

1. koncentrowali się na dokończeniu zdania, a nie na analizie tekstu,
2. udzielali odpowiedzi nieprecyzyjnych,
3. nie nazywali wartości (czasami próbowali je opisywać),
4. nie dostrzegali wartości, tylko zaznaczali, co Podkomorzy lubi robić,
5. niekiedy kończyli zdanie przez podanie jednego rzeczownika, nie zawsze trafnie nazywającego najcenniejszą dla bohatera wartość.



### **Standard I/2**

### **Uczeń interpretuje teksty kultury.**

W tegorocznym arkuszu umiejętność interpretowania tekstów kultury sprawdzana była tylko za pomocą zadań zamkniętych wyboru wielokrotnego. Poszczególne polecenia dotyczyły jednak nie tylko konieczności zrealizowania różnych czynności, ale także tekstów i dzieł o odmiennych formach. Dwa zadania – 13. i 15. – związane były z analizą, a następnie interpretacją obrazu, jedno dotyczyło fragmentu tekstu popularnonaukowego (zad. 4.), a ostatnie wymagało odczytania i wnioskowania na podstawie treści wiersza (zad. 20.). Otrzymane wyniki świadczą o tym, że czynności wchodzące w zakres interpretacji tekstów kultury w zależności od szczegółowych wymagań mogą być trudne i łatwe dla gimnazjalistów – zwłaszcza tych, którzy osiągają średnie i wysokie wyniki.

<b>Nr zadania</b>	<b>Forma zadania</b>	<b>Sprawdzana czynność</b> <b>Uczeń:</b>	<b>Łatwość (p) w OKE w Krakowie</b>	<b>Klasyfikacja czynności pod względem łatwości</b>
4.	WW	określa postawę ludzi wobec wskazanego zjawiska kulturowego	0,63	umiarkowanie trudna
13.	WW	rozpoznaje zdanie zawierające fakty	0,48	trudna
15.	WW	określa cechę zjawiska na podstawie analizy dzieła plastycznego	0,75	łatwa
20.	WW	odczytuje intencje osoby wypowiadającej się w wierszu	0,59	umiarkowanie trudna

Podstawą interpretacji dzieła jest możliwość dokonania jego analizy. Stąd głównym problemem gimnazjalistów – podobnie jak w przypadku odczytywania tekstów na różnych poziomach – okazała się sprawność w zakresie rozpoznawania znaczeń obecnych w tekście oraz odpowiedniego przyporządkowania jednego z nich do problemu wskazanego w poleceniu (zad. 4.). W tym zakresie uczniowie często nie potrafią wyselekcjonować właściwego fragmentu tekstu, na podstawie którego powinni udzielić odpowiedzi. Znacznie większą trudnością jest jednak dokonanie analizy sensów zawartych w zdaniu złożonym lub akapicie.

Wyżej opisane kłopoty mogą mieć związek z brakiem znajomości znaczenia pojęć i terminów charakterystycznych dla przedmiotów humanistycznych. Wyniki tegorocznego egzaminu – sposób funkcjonowania zadania 13. – potwierdzają, że uczniowie nie rozumieją znaczenia słów *fakt* i *opinia*. Sensy wpisane w te pojęcia mylą się gimnazjalistom.

Uczniowie trafnie interpretują tekst, jeżeli mogą wnioskować na podstawie prostego odczytania treści dzieła (zad. 15.).

Barierą w toku dokonywania analizy, a w konsekwencji interpretacji, może być forma utworu. Uczniowie napotykają na trudności podczas wnioskowania, które dotyczy znaczeń wpisanych do utworu poetyckiego (zad. 20.). Świadczy to o braku sprawności w zakresie określania funkcji i odczytywania znaczeń środków poetyckich i językowych.

#### **Zadanie 4. (0–1)**

**Pierwsi zwolennicy dżinsowej mody wyrażali swoim ubiorem przede wszystkim**

- A. tęsknotę za utraconą przeszłością.
- B. sprzeciw wobec zastanej rzeczywistości.
- C. potrzebę podkreślenia swej zamożności.
- D. akceptację panujących stosunków społecznych.

Zadanie wymagało od ucznia określenia postawy ludzi wobec pewnego zjawiska. Wskazanie prawidłowej odpowiedzi uwarunkowane było ściśle właściwym odczytaniem fragmentu tekstu. W procesie dochodzenia do odpowiedzi uczeń powinien:

- odszukać fragment tekstu, do którego odsyłało go polecenie,
- dokonać analizy znaczeń zawartych w odpowiednim zdaniu tekstu I w odniesieniu do sensu poszczególnych proponowanych odpowiedzi,
- na podstawie znaczeń wskazać wniosek dotyczący symboliki dżinsowego stroju u początków mody na ten typ ubioru.

Dla przystępujących do egzaminu w 2004 r. działania te okazały się umiarkowanie trudne. 63% ogółu uczniów wskazało prawidłową odpowiedź, z czego:

- co trzeci uczeń z wynikiem najniższym i niskim,
- co drugi uczeń z wynikiem średnim.

Dla tych gimnazjalistów, którzy osiągnęli wysokie wyniki, powyższe działania były łatwe. 75% z tej grupy wybrało prawidłową odpowiedź. Prawie w ogóle nie mieli trudności z rozwiązaniem zadania 4. uczniowie z najwyższymi wynikami – 90% z tej grupy stwierdziło, że pierwsi zwolennicy dżinsowej mody wyrażali swoim ubiorem przede wszystkim *sprzeciw wobec zastanej rzeczywistości*.

Spośród pozostałych proponowanych odpowiedzi najczęściej wybieranym był dystraktor *akceptację panujących stosunków społecznych*. Wskazał go

- co trzeci uczeń z najniższym i niskim wynikiem,
- co czwarty uczeń ze średnim wynikiem.

Powyższą błędną odpowiedź wybrało również 15% uczniów z wynikiem wysokim oraz kilka procent uczniów z wynikiem najwyższym.

Przyczyną uznawania omawianego dystraktora za prawidłową odpowiedź była niewłaściwa analiza sensu informacji z tekstu. Uczniowie wprawdzie odczytywali właściwe zdanie: *U początków swej szalonej kariery [dżinsowe ubrania] stały się (...) wyzwaniem rzuconym dotychczasowej hierarchii wartości społecznie pożądanym*, jednak podczas analizowania znaczeń zawartych w zacytowanej frazie nie rozumieli związku *wyzwaniem rzuconym*, a skupili swoją uwagę na określeniu *wartości społecznie pożądanym*. Popęlenie tego błędu w toku rozumowania powodowało, że odpowiedź *akceptację panujących stosunków społecznych* wydawała się uczniom jak najbardziej poprawną. Dlatego też dystraktor ten był atrakcyjny przede wszystkim dla uczniów z niskimi i średnimi wynikami. Niepokojący jest fakt, że także co dziesiąty uczeń z wysokim wynikiem miał problemy z pełnym zrozumieniem sensu przytoczonego fragmentu.

Dość spora grupa gimnazjalistów udzielała odpowiedzi z całkowitym pominięciem tekstu I. Co piąty uczeń z najniższym i niskim wynikiem i średnio co dziesiąty z wynikiem średnim i wysokim wybierał dystraktor *potrzebę podkreślenia swojej zamożności*. Ponieważ dżinsy kojarzą się z odpowiednią marką i dla większości współczesnych młodych ludzi jest to zagadnienie dość frapujące, powyższa odpowiedź była bliska emocjonalnie młodym

ludziom. Pomijali więc fakt, że zastosowane w trzonie zadania sformułowanie wyraźnie nawiązuje do konkretnego akapitu tekstu I i podczas udzielania odpowiedzi kierowali się jedynie osobistym doświadczeniem.

Najmniej atrakcyjny był dystraktor *tęsknotę za utraconą przeszłością*. Przyczyną jego wyboru mogła być niewłaściwa selekcja informacji zawartych w tekście i – w konsekwencji – koncentrowanie się na treści nieodpowiedniego akapitu. Znamienne jest, że informacja o związkach między zjawiskami w dziedzinie mody jest jedną z pierwszych informacji pojawiających się w tekście opracowanym na podstawie publikacji Teresy Kuczyńskiej, czyli uczniowie, którzy dokonywali wyboru powyższego dystraktora, nie wnikali w treść całego tekstu I, ale odczytywali jedynie jego początkowy fragment.

### **Zadanie 13. (0–1)**

**Wskaż zdanie, które zawiera tylko fakty.**

- A. Diego Velázquez, jak sądzę, należy do grona najwybitniejszych malarzy baroku hiszpańskiego.
- B. Panny dworskie są jednym z wielu obrazów, które Velázquez namalował, przebywając u króla hiszpańskiego Filipa IV.
- C. Wydaje mi się, że malarz chciał zaintrygować odbiorcę sposobem zaprezentowania rodziny królewskiej i dostojników.
- D. Uważam, że Velázquez skupił uwagę widza nie tylko na postaci księżniczki, ale i na odbijającej się w lustrze parze królewskiej oraz postaci mężczyzny.

Funkcjonowanie zadania 13. nie tylko pozwala określić, czy uczniowie potrafią rozpoznać zdanie zawierające fakty, ale również daje podstawę do sformułowania wniosków zwracających uwagę na ważne aspekty edukacji humanistycznej. Kluczowym zagadnieniem okazało się w tym przypadku pojęcie *fakt*. Tylko niespełna co drugi uczeń przystępujący do egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej wiedział, że polecenie: *Wskaż zdanie, które zawiera tylko fakty* dotyczy rozpoznania wśród proponowanych odpowiedzi takiej, która zawiera informację o tym, co zaszło lub zachodzi w rzeczywistości. Niska łatwość zadania – 0,48 – decyduje o tym, że znalazło się ono wśród poleceń trudnych dla gimnazjalistów.

Funkcjonowanie zadania 13. jest o tyle zaskakujące, że każda z proponowanych odpowiedzi – z wyjątkiem prawidłowej – zawierała zwroty charakterystyczne dla wypowiedzi argumentacyjnej, służące wyrażaniu opinii, podkreślaniu swojego stanowiska – *wydaje mi się, jak sądzę, uważam*. Powyższe spostrzeżenie warunkuje stwierdzenie, że – oprócz nieznamomości znaczenia pojęcia *fakt* – gimnazjaliści mają problemy z rozpoznaniem funkcji określonych zwrotów lub nie potrafią przełożyć ich sensu na inny niż mechanicznie wyuczony kontekst. Ponieważ formy: *wydaje mi się, jak sądzę, uważam* uczniowie stosują najczęściej podczas redagowania rozprawek, pojedyncze zdania nie naprowadziły ich na rozpoznanie właściwej funkcji powyższych zwrotów. Wśród gimnazjalistów z najwyższymi wynikami co czwarty nie wskazał prawidłowej odpowiedzi, a w grupie uczniów z wysokimi wynikami nie rozpoznał zdania zawierającego fakt już co drugi (!) przystępujący do egzaminu. Dla tych, którzy otrzymali wynik niski lub średni zadanie okazało się trudne i tylko 30-40% wskazało prawidłową odpowiedź.

Wśród błędnych odpowiedzi najczęściej wybierany był dystraktor: *Uważam, że Velázquez skupił uwagę widza nie tylko na postaci księżniczki, ale i na odbijającej się w lustrze parze królewskiej oraz na postaci mężczyzny*. Jakość reprodukcji zamieszczonej w arkuszu (odbijająca się w lustrze para królewska jest zamazana, postacie mężczyzn – niewyraźne) pozwala stwierdzić, że tym, co naprowadzało uczniów na uznanie tego dystraktora za odpowiedź prawidłową, jest czasownik *uważam*. Wyrazem bliskoznacznym w tym przypadku może być zwrot *twierdzą*. Uczniowie dokonywali uproszczenia w zakresie

rozumienia wyrazu *fakt*. Tok rozumowania w tym przypadku może obrazować ciąg: *uwazam – twierdze – stwierdzenie*, bezpośrednio odnoszący się do często używanego związku *stwierdzenie faktu*. Powyższa logika może charakteryzować odpowiedzi:

- 35% uczniów z najniższymi i niskimi wynikami,
- 30% ze średnimi wynikami,
- 25% z wysokimi wynikami,
- 15% z najwyższymi wynikami.

Nieco inaczej funkcjonował drugi pod względem atrakcyjności dystraktor – *Wydaje mi się, że malarz chciał zaintrygować odbiorcę sposobem zaprezentowania rodziny królewskiej i dostojników*. Treść zdania podrzędnego dotyczy intencji autora dzieła. Obecny w zdaniu nadrzędnym zwrot *wydaje mi się* jest więc spójny i logiczny wobec sensu kolejnego wypowiedzenia. Dodatkowo sens odpowiedzi jest najbliższy praktyce analizowania dzieła literackiego i plastycznego w sposób schematyczny, czyli domyślenia się *co autor miał na myśli?* Uczniowie, którzy mieli trudności ze zrozumieniem treści zadania, przyjęli za poprawną tę odpowiedź, która była najbliższa ich doświadczeniu w zakresie kontaktu z różnymi dziełami sztuki. Nie analizowali treści dystraktorów zgodnie z kontekstem określonym w trzonie zadania. Polecenie *wskaz fakt* odczytywali jako pytanie o intencje autora. Za prawidłową omawianą błędną odpowiedź uznał średnio co piąty uczeń z wynikiem niskim, średnim i wysokim (!) oraz co dziesiąty uczeń z najwyższym wynikiem (!).

Najmniej atrakcyjny dla gimnazjalistów przystępujących w tym roku do egzaminu okazał się dystraktor: *Diego Velázquez, jak sądzę, należy do grona najwybitniejszych malarzy baroku hiszpańskiego*. Był on jednak wybierany średnio przez co dziesiątego ucznia, niezależnie od poziomu osiągnięć. O sposobie funkcjonowania tego dystraktora zadecydowała zapewne jego treść. W przypadku uczniów z niskimi i średnimi wynikami schemat rozumowania mógł być związany z wysoką oceną twórczości malarza, z którego dziełem uczeń obcował w sytuacji egzaminacyjnej. To mogło stanowić przyczynę stwierdzenia przez ucznia słuszności zawartej w błędnej odpowiedzi opinii (ale nie faktu). Dla niektórych uczniów z wysokim lub najwyższym wynikiem przyznanie słuszności wyrażonej w dystraktorze ocenie mogło wynikać z własnych wiadomości z zakresu historii sztuki.

#### **Zadanie 15. (0–1)**

**Postacie na obrazie ubrane są według wzorów obowiązujących w XVII-wiecznej modzie hiszpańskiej. Modę tę cechuje**

- A. prostota.
- B. surowość.
- C. przepych.
- D. skromność.

W grupie zadań sprawdzających umiejętności z zakresu interpretowania tekstów kultury polecenie to okazało się najłatwiejszym. Już 75% uczniów ze średnimi wynikami wskazało prawidłową odpowiedź, czyli uznało, że cechą siedemnastowiecznej hiszpańskiej mody jest *przepych*. Dla gimnazjalistów z najwyższymi wynikami zadanie 15. było bardzo łatwe.

Aby wskazać prawidłową odpowiedź, uczniowie przede wszystkim analizowali ubiór postaci przedstawionych na obrazie i wnioskowali o cechach hiszpańskiej mody barokowej. Efektem rozumowania było określenie cechy zjawiska. Tylko co drugi uczeń z wynikiem niskim lub najniższym nie był w stanie właściwie przetworzyć informacji uzyskanych na podstawie analizy ubioru postaci przedstawionych na obrazie.

Wśród proponowanych błędnych odpowiedzi najbardziej atrakcyjna była **surowość**. Za prawidłową uznało ją:

- ponad 20% uczniów z najniższymi i niskimi wynikami,
- ponad 15% uczniów ze średnimi wynikami,
- 10% uczniów z wysokimi wynikami.

Powyższy dystraktor prawie w ogóle nie był atrakcyjny dla uczniów z najwyższymi wynikami.

Znamienne jest, że bardzo podobnie funkcjonuje inna błędna odpowiedź – **skromność**. W tym przypadku warto zwrócić uwagę, jakie znaczenie obu wyrazów odczytali uczniowie. Otóż wśród znaczeń pierwszego z omawianych dystraktorów najważniejsza dla gimnazjalistów okazała się nie bezwzględność, kategoryczność, ale powaga. Uczniowie uznawali, że przedstawione na obrazie stroje cechuje surowość w znaczeniu powagi odpowiedniej dla kultury dworskiej. Podobny sposób rozumowania w zakresie odbioru dzieła Velázquezego dotyczy tych uczniów, którzy stwierdzili, że postacie ubrane są skromnie. Długie suknie zapięte pod samą szyję nie kojarzyły się oczywiście w tym przypadku gimnazjalistom z prostotą, ale z brakiem kokieterii. Uznawali, że postacie ubrane są niewyzywająco, a więc skromnie.

Najmniej atrakcyjna spośród proponowanych odpowiedzi była **prostota**. Za prawidłową uznał ją co dziesiąty uczeń z niskim wynikiem i zaledwie kilka procent gimnazjalistów z wynikami średnimi. Treść omawianego dystraktora stanowiła oczywiste zaprzeczenie sposobu przedstawienia postaci na obrazie. Zastanawiające jest, w jaki sposób uczniowie, którzy dokonywali takiego wyboru, rozumieli znaczenie wyrazu *prostota*?

#### **Zadanie 20. (0–1)**

**Rada udzielona młodej panie jest**

- A. zgubna.
- B. złośliwa.
- C. życzliwa.
- D. szydercza.

Tym razem uczniowie poprzez wskazanie prawidłowej odpowiedzi udowodniali, że potrafią odczytać intencje osoby wypowiadającej się w tekście literackim. Pomimo że podstawą analizy przeprowadzanej przez ucznia w celu interpretacji tekstu był osiemnastowieczny wiersz, 59% ogółu uczniów przystępujących do egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej dokonało właściwego wyboru i uznało, że rada udzielona przez poetę młodej panie jest **życzliwa**. Odpowiedź tę wskazało:

- 40% uczniów z najniższymi i niskimi wynikami,
- 50% uczniów ze średnimi wynikami,
- 60% uczniów z wysokimi wynikami,
- 80% uczniów z najwyższymi wynikami.

Największy przyrost wybieralności prawidłowej odpowiedzi można zaobserwować między wysokimi i najwyższymi wynikami. W tym przedziale częstość jej wskazywania zwiększa się o 20%. Przedstawiona różnica wynika zapewne ze wzrostu możliwości odczytania sensów zawartych w metaforycznej wypowiedzi, w której dodatkowym utrudnieniem jest obecność szyku przestawnego. Warto jednak zwrócić uwagę, że co drugi uczeń z wynikiem średnim pokonał barierę semantyczną właściwą dla ogólnego zrozumienia osiemnastowiecznego utworu.

Proponowane przez konstruktorów błędne odpowiedzi mają wydźwięk negatywny, a tylko prawidłowa – pozytywny. Znamienne, że każdy z dystraktorów jest uznawany za prawidłową odpowiedź przez co dziesiątego ucznia z wynikiem najwyższym.

Najbardziej atrakcyjnym dystraktorem jest odpowiedź **zgubna**. Za prawidłową uznał ją

- co trzeci uczeń z wynikiem niskim lub najniższym,
- co czwarty uczeń z wynikiem średnim,
- co piąty uczeń z wynikiem wysokim

i – jak już wspomniano – co dziesiąty uczeń z najwyższym wynikiem. Sposób odczytania tekstu Franciszka Zabłockiego wynikał z dokonywania analizy tylko dwóch pierwszych wersów (*Moda jest tyran, który prawa daje./Słuchać go trzeba...*), przy czym – podobnie jak w przypadku zadania 19. – uczniowie nie uwzględniali funkcji i znaczenia przeciwstawnego spójnika *lecz*. Powodowało to formułowanie konkluzji, że jeżeli młoda panna podda się modzie-tyranowi, doprowadzi ją to do zguby.

Co piąty gimnazjalista z najniższym i niskim wynikiem i co dziesiąty z pozostałych grup za prawidłowy uznał dystraktor **złośliwa**. Przyczyną powyższego wyboru może być – podobnie jak w przypadku odpowiedzi opisywanej powyżej – brak analizy całego utworu, a skoncentrowanie uwagi tylko na dwóch pierwszych wersach. W tym przypadku uczniowie rozumowali, że jeżeli osoba wypowiadająca się w wierszu radzi słuchać tyrana, to przyjmuje złośliwą postawę wobec młodej panny.

Błędna odpowiedź **szydercza** – jest jednakowo atrakcyjna we wszystkich grupach. Wskazywał ją co dziesiąty uczeń z niskim i najniższym wynikiem, co dziesiąty z wynikiem średnim i co dziesiąty z wynikiem wysokim i najwyższym.

Niezrozumiwały lub trudny do właściwego odczytania wiersz uczniowie interpretowali nie na podstawie wnikliwej analizy treści, ale odwołując się do osobistych doświadczeń lub emocji związanych z istnieniem w jego życiu zjawisk nie tylko z dziedziny mody. Zdecydowany wpływ na błędne rozumienie tekstu miał brak umiejętności wyjaśnienia w tym przypadku użytej przez poetę metafory oraz całkowite niezrozumienie treści zawartej we fragmencie, w którym dominował szyk przestawny.



### Standard I/3

#### Uczeń wyszukuje informacje zawarte w różnych tekstach kultury

Nr zadania	Forma zadania	Sprawdzana czynność Uczeń:	Łatwość (p) w OKE w Krakowie	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
2.	WW	wyszukuje informację na wskazany temat – wyrażoną wprost – w tekście popularnonaukowym	0,88	łatwa
6.	WW	wyszukuje informację na wskazany temat – wyrażoną pośrednio – w tekście popularnonaukowym	0,63	umiarkowanie trudna
8.	WW	określa wiek na podstawie informacji zawartych w tekście	0,45	trudna
21.	KO	wybiera informacje z tekstu literackiego ze względu na postawiony problem	0,51	umiarkowanie trudna

Dane zamieszczone w powyższej tabeli pozwalają stwierdzić, że zadania sprawdzające umiejętność wyszukiwania informacji były zróżnicowane pod względem wymagań.

W zależności od treści każdego z poleceń uczeń był obowiązany realizować nieco odmienne czynności.

Warto zwrócić uwagę, że prosta – wydawałoby się – umiejętność może przysporzyć trudności. Najłatwiejszymi okazały się te zadania, które wymagały od ucznia wyszukania informacji wyrażonej w tekście w sposób bezpośredni (zad. 2.). Trudności w zrealizowaniu zadań ze standardu I/3 pojawiały się wtedy, gdy uczniowie uzyskiwali oczekiwaną informację na podstawie danych zawartych w tekście, wyrażonych pośrednio (zad. 6. i 8.). Stopień skomplikowania działań w zakresie rozumowania decydował o skutecznej ich realizacji przez uczniów prezentujących podczas egzaminu niższe lub wyższe poziomy osiągnięć.

Podobnie jak w przypadku poleceń z zakresu czytania tekstów kultury na różnych poziomach, również w omawianym zbiorze zadań warunkiem powodzenia egzaminacyjnego było właściwe rozumienie sensu wyrazów oraz rozpoznawanie ich znaczeń w zależności od kontekstu wynikającego na przykład z użycia ich w określonych związkach wyrazowych (zad. 21.).

### **Zadanie 2. (0–1)**

**Na upodobanie do efekciarskich ozdób wyjątkowo mocno wpłynął styl**

- A. pop.
- B. folk.
- C. retro.
- D. op-art.

Zadanie sprawdzało umiejętność wyszukiwania w tekście popularnonaukowym informacji podanej wprost. Uczeń identyfikował treść polecenia z odpowiednim fragmentem tekstu I. Badana czynność okazała się łatwa dla przystępujących do egzaminu. 88% uczniów wskazało prawidłową odpowiedź, czyli stwierdziło, że na upodobanie do tanich, efekciarskich ozdób przyczyniło się pojawienie się w sztuce stylu *pop*. Z udzieleniem właściwej odpowiedzi nie mieli problemu uczniowie osiągający już wyniki średnie – 90% z tej grupy dokonało trafnego wyboru. Niewielkie trudności w zakresie wyszukiwania informacji podanej wprost można zauważyć w grupie uczniów z najniższymi wynikami. Nieco ponad 70% uczniów z tej grupy wskazało odpowiedź *pop*. Pozwala to na sformułowanie wniosku, że charakteryzowana czynności została przez przystępujących do egzaminu opanowana na zadowalającym poziomie.

Trudności związane ze wskazaniem prawidłowej odpowiedzi przez około 30% uczniów z najniższymi wynikami oraz około 10% uczniów z wynikami średnimi i wysokimi wynikały z występowania informacji, do których odwoływały się proponowane przez konstruktora dystraktory, w bardzo bliskim sąsiedztwie fragmentu zawierającego właściwy komunikat. Stąd w grupie z najniższymi wynikami blisko 15% uczniów wybierało odpowiedź *op-art*. Warto zwrócić uwagę, że nazwy obu stylów – *pop* i *op-artu* – znajdują się w tekście w tym samym zdaniu. Oba terminy są mało lub praktycznie w ogóle nieznane – zwłaszcza wśród gimnazjalistów z najniższymi wynikami. Pewną atrakcyjność dystraktora *op-art* można zaobserwować również wśród niewielkiej grupy uczniów ze średnimi (około 10%), wysokimi i najwyższymi wynikami. Uznanie go za prawidłową odpowiedź świadczy o tym, że uczniowie wprawdzie zidentyfikowali właściwy fragment tekstu, jednak na tym ich działania się zakończyły. Nie wykonywali następnego kroku, czyli nie porządkowali informacji zawartych w rozpoznanym zdaniu.

Pozostałe dwie odpowiedzi – *folk* i *retro* – są mało atrakcyjne dla uczniów z najniższymi wynikami (wskazywało je nieco ponad 5% gimnazjalistów z tej grupy). Na poziomie wyników średnich, wysokich i najwyższych ich wybieralność jest bliska 0%.

### Zadanie 6. (0–1)

W XVIII i XIX wieku ubieranie się niezgodnie z modą typową dla określonej warstwy społecznej często wywoływało

- A. drwinę.
- B. zawiść.
- C. obawę.
- D. zazdrość.

Polecenie również sprawdzało umiejętność wyszukiwania informacji, jednak zawartej w treści fragmentu tekstu w sposób pośredni. Wymagało zatem szerszej grupy działań. Aby wskazać prawidłową odpowiedź, uczeń powinien:

- wyszukać akapit zawierający informacje, których dotyczy polecenie,
- wyselekcjonować zdanie bezpośrednio odnoszące się do zagadnienia wskazanego w treści zadania,
- utożsamić pod względem znaczeń treść poszczególnych proponowanych odpowiedzi z informacjami zawartymi we wspomnianym powyżej zdaniu.

Z uwagi na złożony charakter działań warunkujących wskazanie prawidłowej odpowiedzi zadanie okazało się umiarkowanie trudne dla uczniów. Prawidłową odpowiedź – **drwinę** – wskazało:

- tylko 30% uczniów z najniższymi i niskimi wynikami,
- 55% uczniów ze średnimi wynikami,
- ponad 70% z wysokimi wynikami,
- około 85% uczniów z najwyższymi wynikami.

Powyższe dane pozwalają zauważyć, że zadanie dobrze różnicowało przystępujących do egzaminu. Co drugi uczeń ze średnim wynikiem udzielił prawidłowej odpowiedzi. Jej atrakcyjność wyraźnie wzrasta w grupie gimnazjalistów z wysokimi i najwyższymi wynikami. 1 punkt uzyskało 63% spośród wszystkich przystępujących do egzaminu.

Wśród błędnych odpowiedzi najbardziej atrakcyjna okazała się **zawiść**. Za prawidłową uznał ją:

- co czwarty uczeń z niskim i najniższym wynikiem,
- co piąty uczeń z wynikiem średnim lub wysokim,
- co dziesiąty uczeń z wynikiem najwyższym.

Ci, którzy dokonywali wyboru omawianego dystraktora, właściwie wyszukali odpowiedni akapit oraz właściwie selekcjonowali zdanie bezpośrednio odnoszące się do zagadnienia wskazanego w treści zadania. Przyczyną niepowodzenia był brak utożsamienia znaczeń treści proponowanych odpowiedzi z informacją zawartą w zdaniu: *W późniejszych wiekach już co prawda nie formułowano zakazów, ale próby przeskoczenia barier stanowych bywały obiektem szyderstw*. Uczniowie w tym przypadku nie rozpoznawali sensu związku wyrazowego *obiekt szyderstw*, ale – prawdopodobnie między innymi pod wpływem czynnika emocjonalnego – wskazywali na przyczyny przyjęcia postawy opisywanej przez przytoczony związek. Wykazywali w ten sposób zależność między dotkliwym żartem, złośliwymi słowami (*szyderstwem*), a silnym uczuciem niechęci spowodowanym powodzeniem, sukcesem drugiego człowieka (*zawiścią*). Zapewne dlatego dystraktor ten jest atrakcyjny nie tylko dla uczniów z niskimi wynikami, ale również dla tych z wynikami średnimi, wysokimi i najwyższymi.

Nieco inna jest przyczyna niepowodzenia egzaminacyjnego wynikającego ze wskazania odpowiedzi: **obawę**. Wybór tego dystraktora wiązał się z niewłaściwym wyselekcjonowaniem zdania. Uczniowie udzielali odpowiedzi nie tylko na podstawie stwierdzenia: *W późniejszych wiekach już co prawda nie formułowano zakazów, ale próby przeskoczenia barier stanowych bywały obiektem szyderstw*, ale również w odniesieniu



do wcześniejszej informacji: *Na przykład w 1613 roku ustanowiono, że plebejuszom i mieszczanom nie wolno nosić kosztownych futer ani też szat z jedwabiu.* W powszechnej świadomości łamanie zakazów wywołuje *obawę*, strach przed poniesieniem kary.

Wybieralność charakteryzowanej odpowiedzi wśród uczniów z niskimi i najniższymi wynikami jest podobna do poprzedniej (*zawiść*), czyli co trzeci gimnazjalista z tej grupy uznał ją za prawidłową, jednak jej popularność maleje wśród uczniów ze średnimi wynikami i wyraźnie spada do zaledwie kilku procent w grupie z wysokimi i najwyższymi wynikami.

Najrzadziej wybierany był dystraktor *zazdrość*. Wprawdzie za prawidłową odpowiedź uznał go co piąty uczeń z niskim lub najniższym wynikiem i co dziesiąty z wynikiem średnim, ale w grupie wysokich wyników został on wskazany przez zaledwie kilka procent przystępujących do egzaminu. Dla tych, którzy osiągnęli najlepsze wyniki okazał się zatem zupełnie nieatrakcyjny. Przyczyną uznawania za prawidłową odpowiedź dystraktora *zazdrość* było niewłaściwe hierarchizowanie informacji uzyskanych dzięki lekturze tekstu i odczytaniu polecenia. Skupienie uwagi na obecnym w treści zadania czasowniku *wywoływało* spowodowało, że bliższa świadomości ucznia stawała się odpowiedź *zazdrość*, ponieważ częściej w swym życiowym doświadczeniu spotyka się ze zwrotem *wywołać zazdrość* niż *wywołać drwinę*. Można nawet przyjąć, że niektórzy gimnazjaliści uznali ten właśnie dystraktor za prawidłową odpowiedź, ponieważ całkowicie pominieli tak ważne elementy jak wyszukiwanie właściwego fragmentu tekstu i selekcjonowanie informacji w nim zawartych.

#### **Zadanie 8. (0–1)**

##### **Moda zatraciła funkcję podkreślania pozycji społecznej w wieku**

- A. XVII.
- B. XVIII.
- C. XIX.
- D. XX.

Zadanie 8. okazało się trudnym dla uczniów. Tylko 45% ogółu przystępujących do egzaminu wskazało prawidłową odpowiedź i tym samym dowiodło, że potrafi określić wiek na podstawie informacji zawartych w tekście.

Udzielenie prawidłowej odpowiedzi wymagało od ucznia podjęcia kilku działań:

- uważnej lektury tekstu I,
- wyselekcjonowania informacji dotyczących zagadnienia poruszonego w treści zadania,
- zwrócenia uwagi na opis bibliograficzny,
- dokonania syntezy informacji,
- odniesienia się do wiadomości z zakresu posługiwania się pojęciem czasu w aspekcie historycznym.

Najwięcej trudności przysporzył uczniom wybór właściwych informacji. Gimnazjaliści, którzy osiągnęli najniższy i niski wynik z egzaminu częściej niż prawidłową odpowiedź wskazywali dystraktor *XIX* wiek. Takiego wyboru dokonało ponad 45% uczniów z tej grupy. Powyższy dystraktor był atrakcyjny dla ponad 25% gimnazjalistów ze średnim wynikiem, 20% z wysokim i 10% z wynikiem najwyższym. Jego atrakcyjność maleje wraz ze wzrostem możliwości uczniów. Uczniowie z niskimi i średnimi wynikami na ogół nie dokonują wnikliwej analizy informacji, tylko łączą dwie – jedną uzyskaną poprzez odczytanie polecenia oraz drugą tę najbardziej wyrazistą w tekście, a w tym przypadku odnoszącą się do manifestacji patriotycznych w XIX wieku. W ten sposób wyszukiwali informacji podanej wprost (stwierdzenie w tekście: *Z kolei w okresie manifestacji patriotycznych na początku lat 60. XIX wieku*), a nie pośrednio.

W sposób zaskakujący funkcjonowała błędna odpowiedź stwierdzająca, że moda zatraciła funkcję podkreślania pozycji społecznej w *XVIII* wieku. Za prawidłową uznał ją tylko co dziesiąty uczeń z wynikiem najniższym, ale już co piąty z wynikiem wysokim

i najwyższym (!). Atrakcyjność omawianej odpowiedzi wzrasta więc wraz z poziomem możliwości ucznia. Dokonywanie takiego wyboru przez gimnazjalistów z wysokimi wynikami podyktowane było zapewne skupieniem uwagi na informacji, że w XVIII wieku istniała zależność między zjawiskami mody a manifestowaniem określonej postawy politycznej i światopoglądowej. Uczniowie kojarzyli fragment tekstu niosący powyższą informację z treścią 7. zadania odwołującego się do stwierdzenia: *Współcześnie jesteśmy zewnętrznie w pełni zdemokratyzowani* oraz z pierwszym zdaniem czwartego akapitu: *Także współczesność dostarcza nam dowodów na wyrastanie mody z ruchów społecznych i politycznych*. W efekcie rozpoznawali genezę innego zagadnienia – związku między obyczajowością a polityką. Pomijali przy tym całkowicie informację zawartą w opisie bibliograficznym. Ich działania podążały w kierunku odwrotnym do tego, które warunkowało sukces egzaminacyjny. Analizowali informacje zawarte w tekście pod kątem określenia zależności między zjawiskami, a nie dokonywali syntezy wiadomości.

Najmniej atrakcyjny był dystraktor dotyczący *XVII* wieku. Za prawidłowy uznał go co piąty uczeń z niskim i najniższym wynikiem i co dziesiąty z wynikiem średnim. W grupie z wysokimi wynikami powyższą odpowiedź wskazało zaledwie kilka procent przystępujących do egzaminu. Należy się spodziewać, że wybieralność tego dystraktora może mieć związek z powtórzeniem w sposób mechaniczny pewnych działań. Jeżeli wymagane jest wskazanie wieku, zapewne związane jest to z przekształceniem daty rocznej na informację o stuleciu. Ponieważ jedyną datą, wobec której możliwe było wykonanie powyższego przekształcenia był rok 1613, dlatego pewna grupa uczniów wskazała XVII stulecie jako wiek, w którym moda zatraciła funkcję podkreślania pozycji społecznej. Treść akapitu, w którym ta data została ujęta, dodatkowo sugeruje inną przyczynę – brak uważnego czytania polecenia. Być może w egzaminacyjnym stresie niektórzy uczniowie nie zrozumieli wszystkich informacji i skoncentrowali się na *funkcji pozycji społecznej*, a pominęli znaczenie czasownika *zatraciła*.

#### **Zadanie 21. (0–1)**

#### **Wymień cztery obszary życia, które objęła moda na francuszczyźnie.**

Zadanie sprawdzało, czy uczniowie potrafią dobierać informację z tekstu z uwzględnieniem problemu określonego w poleceniu. Tylko co drugi gimnazjalista zrealizował tę czynność i uzyskał punkt. Łatwość zadania wynosi 0,51. Poprawnie sformułowało odpowiedź:

- nieco ponad 20% uczniów z wynikiem najniższym i niskim,
- około 35% uczniów z wynikiem średnim,
- około 55% uczniów z wysokim wynikiem,
- ponad 80% uczniów z najwyższym wynikiem.

Schemat punktowania dopuszczał cytowanie wprost informacji zawartych we fragmencie *Pana Tadeusza*, jak również dokonywanie przez uczniów uogólnień. Pomimo przyjęcia pewnej dowolności w sposobie formułowania odpowiedzi zadanie okazało się łatwe tylko dla tych gimnazjalistów, którzy osiągnęli najwyższe wyniki z egzaminu. Umiarkowanie trudne było dla uczniów z wysokimi wynikami, natomiast trudne już dla gimnazjalistów ze średnim wynikiem z całego testu.

Funkcjonowanie zadania 21. potwierdza, jak ważne są wszelkie działania związane z czytaniem tekstu na różnych poziomach. Z opisu sprawdzanej czynności oraz z polecenia wynika, że jednym z podstawowych działań ucznia podczas dochodzenia do odpowiedzi powinna być ukierunkowana analiza tekstu.

Zrealizowanie zadania 21. uwarunkowane było przede wszystkim właściwym zrozumieniem polecenia. Niestety, wielu uczniów zetknęło się w tym przypadku z barierą semantyczną – rozumieniem pojęcia *obszar* na podstawie treści zadania. Często zdarzało się,

że gimnazjaliści odczytywali wyraz w jego dosłownym znaczeniu jako *terytorium, teren*. Stąd nierzadko egzaminatorzy oceniali odpowiedzi takie, jak prezentowane poniżej:

Przykład A

...cudze kraje, Nogajowie - plemię tatarskie.....

Przykład B

...Włochy, Węgry, ~~Krośno~~, ~~Gdańsk~~, Polska, Francja, Włochy, Austria

Przykład A świadczy o tym, że uczeń próbował dostosować dosłowne znaczenie wyrazu *obszar* do informacji zawartych w tekście. Tym sposobem wyszukał fragment tekstu, który odpowiadał podstawowemu znaczeniu kluczowego – jak się okazało – pojęcia zawartego w poleceniu. Dosłowne odczytanie wyrazu nie pozwoliło jednak na udzielenie poprawnej odpowiedzi.

Przykład B jest o tyle charakterystyczny, że równie często zdarzały się wypowiedzi formułowane na podstawie opisu bibliograficznego związanego z konkretnym wydawnictwem. Informacja w nim zawarta rzeczywiście odpowiadała dosłownemu znaczeniu wyrazu *obszar*. Autor omawianej odpowiedzi – w przeciwieństwie do wielu uczniów – zreflektował się i po podjęciu pierwszej próby skupił swoją uwagę na analizie fragmentu *Pana Tadeusza*. Dowodem takiego działania jest pierwsza część odpowiedzi – informacje o Polsce i Francji uczeń uzyskał na podstawie tekstu. Zagadką pozostaje drugi człon – odniesienie do Włoch i Austrii.

Niekiedy uczniowie podejmowali próby odczytania sensu tego wyrazu w przenośni i dostosowania informacji zawartych w tekście do własnego rozumienia wskazanego w poleceniu pojęcia.

Przykład C

...szlachta, mieszczenie, duchowieństwo, chłopie.....

Niewłaściwe rozumienie znaczenia wyrazu *obszar* skutkowało niekiedy (jak w przykładzie C) wymienieniem warstw społecznych, czyli formułowaniem odpowiedzi na podstawie kontekstu historycznego.

W każdym z omawianych powyżej przypadków uczniowie całkowicie pomijali informację pozwalającą na trafne rozpoznanie sensu kłopotliwego wyrazu. Nie zwrócili uwagi, że użyte pojęcie występuje w związku wyrazowym jako wyrażenie *obszar życia*, co nadaje mu zupełnie inne znaczenie – *dziedzina, sfera*. Rozpoznanie tego znaczenia od razu naprowadziłoby przystępujących do egzaminu na odpowiednią drogę rozumowania.

Wśród poprawnych odpowiedzi – dowodzących zrozumienia sensu kluczowego pojęcia – najczęściej pojawiały się sformułowania zaczerpnięte z tekstu III, gdyż wielu uczniów dostrzegło, że zadanie wymaga jedynie wyboru odpowiednich wyrazów występujących w tekście. Nazywały one wprost cztery obszary, czyli dziedziny życia, które objęła moda na francuszczyznę. Dlatego też niekiedy egzaminatorzy mieli okazję zetknąć się

z odpowiedziami stanowiącymi udokumentowanie dokonywanej przez ucznia analizy, czyli w formie cytatu z tekstu (choć z pominięciem cudzośłowu).

Przykład D

zmieniano...wiarę...mowę...prawo...i...ubióry....

Szybkie i trafne rozpoznanie wymagań na podstawie polecenia sporadycznie owocowało przyjęciem bezpiecznej dla ucznia formy odpowiedzi.

Przykład E

wiara (religia), mowa (język), ubióry (moda), prawa (obyczaje).

Autor powyższej odpowiedzi – na wszelki wypadek – nie tylko wypisuje poszczególne pojęcia z wypowiedzi Podkomorzego, ale również dokonuje ich uogólnień. Realizuje zatem formę typowej i nietypowej odpowiedzi z zapisów w schemacie punktowania.

Refleksje egzaminatorów związane z ocenianiem zadania 21.

Uczniowie

- w przypadku błędnych odpowiedzi:

1. mieli trudności ze zrozumieniem pojęcia *obszar* – mylili obszary życia z etapami życia, odczytywali je w znaczeniu *terytorium*, utożsamiali z warstwami społecznymi;
2. podawali informacje, które nie wynikały z treści *Pana Tadeusza*;

- w przypadku poprawnych odpowiedzi:

1. cytowali odpowiedni wers utworu;
2. uogólniali cztery obszary życia na podstawie wybranych informacji z tekstu;
3. wypisywali nazwy dziedzin życia z tekstu



#### Standard I/4

#### Uczeń dostrzega w odczytywanych tekstach środki wyrazu i określa ich funkcje

Czynności wchodzące w zakres umiejętności opisanej w standardzie I/4 w tegorocznym arkuszu z przedmiotów humanistycznych sprawdzane były tylko za pomocą zadań zamkniętych. Pomimo to polecenia dobrze różnicowały uczniów pod względem stopnia opanowania poszczególnych czynności. Analiza ich funkcjonowania pozwala zatem na dokonanie pewnych spostrzeżeń w zakresie diagnozy edukacyjnej.

Nr zadania	Forma zadania	Sprawdzana czynność Uczeń:	Łatwość (p) w OKE w Krakowie	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
10.	WW	wskazuje środek językowy służący określonej celowi w tekście prozatorskim (popularnonaukowym)	0,49	trudna
16.	WW	określa funkcję kompozycyjną środka artystycznego zastosowanego w dziele plastycznym	0,68	umiarkowanie trudna
17.	WW	określa funkcję środka artystycznego zastosowanego w dziele plastycznym	0,83	łatwa
18.	WW	rozpoznaje środek stylistyczny w tekście literackim	0,72	łatwa

Wnioski wynikające z funkcjonowania zadań:

1. W zakresie umiejętności zapisanych w standardzie I/4 najtrudniejsze dla tegorocznych gimnazjalistów okazało się wskazywanie środka językowego z uwzględnieniem jego celu (zad. 10). Znamienne jest, że polecenie dotyczyło tekstu prozatorskiego. W trakcie nauczania języka polskiego uczniowie rzadko wykonują ćwiczenia w zakresie analizy i określania funkcji środków wyrazu w tekście prozatorskim – zwłaszcza popularnonaukowym. Wymagania były zapewne dla uczniów zaskoczeniem. Warto, aby teksty popularnonaukowe od czasu do czasu zaistniały w edukacji polonistycznej i podlegały analizie nie tylko treściowej, ale również formalnej. Idealną sytuacją byłoby, gdyby uczniowie podczas pracy z takimi tekstami dostrzegali zależności między sposobem przedstawiania zagadnienia a znaczeniem fragmentu utworu.
2. Uczniowie na ogół nie mieli problemu z zadaniami, które dotyczyły umiejętności i treści utrwalanych na poszczególnych poziomach edukacji (zad. 18).
3. W zakresie rozpoznawania środków wyrazu oraz określania ich funkcji w dziełach plastycznych uczniowie dobrze rozwiązywali zadania niewymagające od nich dokonywania złożonej analizy, ale pozwalające określić funkcję elementu kompozycyjnego na podstawie prostej identyfikacji treści obrazu (zad. 17.). Jeżeli natomiast wskazanie funkcji środka wyrazu związane było z koniecznością rozpoznawania znaczeń wynikających z zastosowania danego środka kompozycyjnego (zad. 16.), gimnazjaliści napotykali na trudności. Na podstawie powyższego faktu można wnioskować, że rzadko (lub w ogóle) podejmowali podczas edukacji szkolnej ćwiczenia w zakresie analizy treściowej i formalnej dzieł sztuki. Tymczasem warto, aby uczniowie dokonywali analizy tekstów ikonicznych, zwłaszcza, że coraz częściej ich świadomość kształtowana jest przez kulturę masową o charakterze niewerbalnym.

**Zadanie 10. (0–1)**

**Teresa Kuczyńska uzyskała bliższy kontakt z czytelnikami, stosując w narracji**

- A. równoważniki zdań.
- B. 1. osobę liczby mnogiej.
- C. zdania podrzędnie złożone.
- D. 3. osobę liczby pojedynczej.

Zadanie sprawdzało, czy uczeń potrafi wskazać w tekście środek językowy służący określonej celowi, w tym przypadku – nawiązaniu kontaktu z czytelnikiem. Rozpoznawanie funkcji środków wyrazu jest trudne dla uczniów. Funkcjonowanie zadania 10. potwierdza to spostrzeżenie. Prawidłową odpowiedź wskazało tylko 49% ogółu badanej populacji, z czego:

- 30% uczniów z najniższymi i niskimi wynikami,
- około 40% ze średnim wynikiem,
- około 50% z wysokimi wynikami,
- ponad 70% z najwyższymi wynikami.

Wiadomości z zakresu gramatyki stosują zatem w sposób funkcjonalny uczniowie, którzy wykazują się największymi możliwościami w zakresie przedmiotów humanistycznych. Pozostałe grupy gimnazjalistów operują nimi tylko biernie i podchodzą do zagadnień językowych w sposób encyklopedyczny. Dlatego tak mała grupa uczniów określiła, że forma **1. osoby czasownika** warunkuje przyjęcie stanowiska subiektywnego, a liczba mnoga tej formy decyduje o ukazywaniu zjawiska z perspektywy wspólnych doświadczeń autora i odbiorcy.

Co piąty uczeń ze średnim i wysokim wynikiem za prawidłową uznawał odpowiedź **3. osoba liczby pojedynczej**. Z taką formą narracji uczniowie najczęściej spotykają się w lekturze szkolnej oraz tej wynikającej z własnych zainteresowań. Dominowała ona również w tekście I podczas prezentowania poszczególnych zjawisk związanych z historią mody. Gimnazjaliści, którzy wybierali powyższy dystraktor, nie odczytywali zatem informacji o funkcji, jakiej miała służyć określona forma narracji, lecz jedynie skupili swoją uwagę na samym pojęciu *narracja* obecnym w trzonie zadania. Udzielali odpowiedzi w sposób mechaniczny, na podstawie skojarzenia treści dystraktora z najczęściej spotykanym zjawiskiem w dziedzinie prozy.

Co piąty uczeń z omawianych wcześniej grup wskazywał również błędną odpowiedź nawiązującą do **zdań podrzędnie złożonych**. Częściowo wybory te mogły mieć związek z niesamodzielnym charakterem pracy, gdyż uznanie omawianego dystraktora za prawidłową odpowiedź jest zagadkowe. Jego atrakcyjność może jednak również wynikać z niewłaściwego rozumienia treści polecenia. *Bliższy kontakt z czytelnikami* niektórzy uczniowie mogli odczytać jako wyjście naprzeciw oczekiwaniom odbiorcy, czyli pragnieniu uzyskania jak najpełniejszej informacji. Sposób poruszania zagadnień z zakresu składni na lekcjach poświęconych nauce o języku zwraca uwagę ucznia na zależność między przekazywaniem precyzyjnych i pełnych informacji a rozwinięciem zdania. Ci, którzy uznali *zdania podrzędnie złożone* za prawidłową odpowiedź, odwoływali się do nieodpowiedniego zakresu wiadomości. Tekst I stanowił dla nich jedynie dalszy kontekst drogi rozumowania. W przypadku uczniów z najwyższymi wynikami co dziesiąty wskazuje dystraktor **3. osoba liczby pojedynczej** i co dziesiąty – *zdania podrzędnie złożone*.

Dla uczniów z najniższymi i niskimi wynikami równie atrakcyjna co poprzednio omawiane jest błędna odpowiedź wskazująca, że zastosowanie formy **równoważników zdań** służy nawiązaniu przez autora bliższego kontaktu z czytelnikami. Jej atrakcyjność wyraźnie maleje w kolejnych grupach uczniów uporządkowanych według wyników z całego testu. Jest prawdopodobnym, że uczniowie z niskimi i najniższymi wynikami wskazywali odpowiedź nie na podstawie tekstu I, ale w odniesieniu do życiowego doświadczenia. W mowie potocznej porozumiewanie odbywa się często poprzez stosowanie równoważników zdania, które są bardziej ekonomiczne w procesie nawiązywania kontaktu między nadawcą a odbiorcą.

Pomimo wyraźnego ukierunkowania w trzonie zadania na analizę tekstu I uczniowie udzielali odpowiedzi częściej z wykorzystaniem szkolnego i życiowego doświadczenia niż na podstawie rozpoznawania funkcji i obecności poszczególnych form językowych we fragmencie literatury popularnonaukowej.

#### **Zadanie 16. (0–1)**

**Otwarte drzwi, przy których stoi mężczyzna na schodach,**

- A. zamykają przestrzeń w głębi obrazu.
- B. są tylko elementem wystroju pomieszczenia na obrazie.
- C. skupiają uwagę wszystkich postaci namalowanych na obrazie.
- D. pogłębiają przestrzeń, ukazując także to, co jest poza pomieszczeniem.

Tym razem uczniowie musieli się zmierzyć z określaniem funkcji środków wyrazu w dziele plastycznym. Pomimo że zadanie dotyczyło treści rzadko obecnych w edukacji gimnazjalnej, okazało się umiarkowanie trudnym. Prawidłową odpowiedź wskazało 68% przystępujących do egzaminu.

Co drugi uczeń z najniższym wynikiem dobrze rozwiązał zadanie 16. W pewnej mierze potwierdza się zatem spostrzeżenie coraz częściej obecne w środowisku pedagogów, że dla współczesnego młodego człowieka łatwiejsze w odbiorze są teksty ikoniczne niż

werbalne. Wraz ze wzrostem umiejętności gimnazjalistów wzrasta atrakcyjność prawidłowej odpowiedzi.

Ponad 60% uczniów ze średnimi wynikami, 75% uczniów z wysokimi wynikami, 85% uczniów z najwyższymi wynikami uznało, że otwarte drzwi **pogłębiają przestrzeń, ukazując także to, co jest poza pomieszczeniem**. Czynność określania funkcji elementu kompozycji dzieła plastycznego opanowali zatem na zadowalającym poziomie uczniowie z wysokimi i najwyższymi wynikami.

W grupie gimnazjalistów z najniższymi wynikami:

- co piąty wskazuje odpowiedź: *skupiają uwagę wszystkich postaci namalowanych na obrazie*,
- co piąty wybiera dystraktor: *zamykają przestrzeń w głębi obrazu*,
- co piąty za prawidłowe uznaje stwierdzenie: *są tylko elementem wystroju pomieszczenia na obrazie*.

Błędna odpowiedź **zamykają przestrzeń w głębi obrazu** jest równie atrakcyjna dla uczniów ze średnimi wynikami. Jej wybieralność nieznacznie tylko maleje w grupie wysokich wyników. Funkcjonowanie omawianego dystraktora ma związek z działaniami wykonywanymi przez ucznia w procesie poszukiwania prawidłowej odpowiedzi. Pierwszym krokiem w przypadku analizy dzieła plastycznego jest na ogół rozpoznawanie elementów kompozycyjnych przynależnych do poszczególnych planów. Otwarte drzwi umiejscowione są w głębi obrazu. Uczniowie, którzy wybrali ten dystraktor, poprzestawali na podstawowym działaniu związanym z analizą obrazu, czyli lokalizowali element kompozycyjny w przestrzeni dzieła. Nie zadali sobie jednak pytania, w jakim celu autor obrazu umieścił otwarte drzwi właśnie w tym miejscu. Działanie takie wykonali najczęściej dopiero uczniowie z najwyższymi wynikami, gdyż w tej grupie tylko co dziesiąty uczeń wybrał omawianą błędną odpowiedź.

Pozostałe dwa dystraktory są mniej atrakcyjne. Ich wybieralność maleje proporcjonalnie do wzrastających wyników. Odpowiedź **są tylko elementem wystroju pomieszczenia na obrazie** wskazało:

- 20% uczniów z najniższymi wynikami,
- 15% uczniów ze średnimi wynikami,
- 10% uczniów z wysokimi wynikami,
- kilka procent uczniów z najwyższymi wynikami.

Wybór tego dystraktora wynika z prostego odczytywania treści obrazu na poziomie dosłownym, czyli z braku przygotowania do działań związanych z analizą kompozycji dzieła plastycznego. Wskazujący tę odpowiedź nie mieli świadomości, jaki jest cel poszczególnych zabiegów kompozycyjnych autora obrazu.

Dla uczniów ze średnimi, wysokimi i najwyższymi wynikami najmniej atrakcyjne jest stwierdzenie: **skupiają uwagę wszystkich postaci namalowanych na obrazie**. Stanowi ono zaprzeczenie treści obrazu, na którym przedstawione postacie zostały umieszczone tyłem lub jedynie profilem do drzwi.

Funkcjonowanie zadania 16. potwierdza łatwość odczytywania i analizowaniu tekstu ikonicznego, ale tylko wśród uczniów, którzy osiągnęli wysokie i najwyższe wyniki. Dla gimnazjalistów z najniższymi i niskimi wynikami czynności te są trudne – zwłaszcza, gdy dotyczą dzieł z kanonu dorobku kulturowego świata, a ich kompozycja ma charakter złożony, cechujący się współistnieniem treści dosłownych z dodatkowymi znaczeniami, co wymaga ukierunkowanej analizy podczas odczytywania obrazu.

**Zadanie 17. (0–1)****Światło w obrazie**

- A. oświetla równomiernie wszystkie postacie.
- B. akcentuje jednakowo wszystkie przedmioty.
- C. wyróżnia niektóre postacie kobiet i mężczyzn.
- D. wydobywa z tła obrazy zawieszane na ścianie.

Tym razem czynność określenia funkcji elementu kompozycyjnego dzieła plastycznego okazała się umiarkowanie trudna tylko dla uczniów z najniższymi i niskimi wynikami. W tej grupie prawidłową odpowiedź wskazało ponad 65% gimnazjalistów. Dla pozostałych uczniów zadanie 17. było łatwe. W efekcie 83% ogółu badanej populacji wybrało właściwą odpowiedź, czyli stwierdziło, że światło w obrazie Velásqueza **wyróżnia niektóre postacie kobiet i mężczyzn**.

Przyczyną odmiennego funkcjonowania zadań sprawdzających te same czynności jest – podobnie jak w innych przypadkach – odmienny charakter działań prowadzących do rozwiązania problemu postawionego w poleceniu. Wskazanie prawidłowej odpowiedzi do zadania 17. nie było uwarunkowane przeprowadzeniem analizy kompozycji dzieła plastycznego. Treść poszczególnych dystraktorów kierowała uczniów na identyfikowanie zgodności ich znaczeń z plastycznym przedstawieniem. Odczytywanie treści obrazu z uwzględnieniem obecności światła pozwalało na ogół eliminować odpowiedzi:

- **oświetla równomiernie wszystkie postacie,**
- **akcentuje jednakowo wszystkie przedmioty,**
- **wydobywa z tła obrazy zawieszane na ścianie.**

Każdą z powyższych proponowanych odpowiedzi wybierał tylko co dziesiąty uczeń z najniższymi i niskimi wynikami. W grupie gimnazjalistów ze średnimi i wysokimi wynikami powyższe dystraktory były wskazywane zaledwie przez kilka procent przystępujących do egzaminu i prawie w ogóle przez uczniów z najwyższymi wynikami.

**Zadanie 18. (0–1)****Moda jest tyran. Zastosowany środek stylistyczny to**

- A. epitet.
- B. kontrast.
- C. apostrofa.
- D. przenośnia.

Treść zadania pozwalała uczniowi odwołać się do czynności obecnych na lekcjach języka polskiego już na poziomie szkoły podstawowej. Uczniowie bardzo często wykonują działania związane z rozpoznawaniem środka artystycznego w utworze poetyckim. Dlatego zapewne 72% ogółu uczniów wskazało prawidłową odpowiedź – **przenośnię** (w tym: blisko 60% z najniższymi i niskimi wynikami, 65% ze średnimi wynikami, 75% z wysokimi wynikami, 85% z najwyższymi wynikami).

Powyższe zestawienie pozwala stwierdzić, że pomimo iż ćwiczenia związane z przygotowaniem do realizacji tej czynności na lekcjach języka polskiego są obecne w ciągu kilku lat szkolnej edukacji, zadanie okazało się łatwym tylko dla uczniów z wysokimi i najwyższymi wynikami. Dla pozostałych grup sprawdzana czynność była umiarkowanie trudna.

Jak należało się spodziewać, wśród proponowanych błędnych odpowiedzi najczęściej wybierano tę, która stwierdzała, że *moda jest tyran* to **epitet**. Za prawidłową uznawał ją co piąty gimnazjalista z niskimi, najniższymi oraz średnimi wynikami oraz co dziesiąty z wynikiem wysokim. Oprócz typowych dla uczniów problemów z zastosowaniem w praktyce informacji na temat środków artystycznych, przyczyną egzaminacyjnego



niepowodzenia mogła być próba dokonania analizy budowy obecnego w poleceniu tropu stylistycznego. Kanwę metafory stanowią dwa rzeczowniki pozostające w relacji wzajemnej zależności i dzięki temu tworzące nowe znaczenie pierwszego z nich, czyli *mody*. Znając najprostszą definicję epitetu (określenie rzeczownika), uczniowie nie zwracali uwagi na element nowej jakości semantycznej, lecz jedynie ograniczali się do dostrzeżenia struktury przytoczonego w poleceniu środka.

Pozostałe dwa dystraktory – *apostrofa* i *kontrast* – były uznawane za prawidłowe przez co dziesiątego ucznia z wynikiem najniższym lub niskim i co dziesiątego gimnazjalistę z wynikiem średnim. W pozostałych grupach poziom ich wybieralności wyraźnie spada.

W przypadku drugiej z omawianych proponowanych odpowiedzi przyczyną atrakcyjności dla niewielu spośród przystępujących do egzaminu mogło być ograniczenie działań prowadzących do udzielenia odpowiedzi jedynie na podstawie rozpoznania znaczeń poszczególnych rzeczowników. Ponieważ moda młodemu człowiekowi kojarzy się na ogół z wolnością dokonywania wyborów zgodnie z własnymi gustami, naturalną konsekwencją jest uznanie tyrana jako jej przeciwieństwa i błędne rozpoznanie *kontrastu*.

Natomiast dystraktor *apostrofa* zapewne był wybierany przez tych uczniów, którzy, zamiast rozpoznawać środek wyrazu, próbowali go zrozumieć w kontekście całego utworu i obecnej w nim personifikacji zjawiska.

Warto zwrócić uwagę, że o niepowodzeniu uczniów mogła decydować trudność w zrozumieniu osiemnastowiecznego tekstu, niełatwego do odczytania, przede wszystkim z uwagi na zastosowany w ostatnim wersie szyk przestawny.



#### Standard I/5

#### Uczeń odnajduje i interpretuje związki przyczynowo-skutkowe

Zadania sprawdzające osiągnięcia ucznia w zakresie powyższej umiejętności są mało reprezentatywne dla arkuszy egzaminacyjnych z części humanistycznej. Działania związane z odnajdywaniem i interpretowaniem związków przyczynowo-skutkowych są jednak na tyle istotne, że warto zwrócić uwagę na funkcjonowanie poleceń sprawdzających poziom ich opanowania.

W tegorocznym arkuszu tylko jedno zadanie wyboru wielokrotnego sprawdzało umiejętność opisaną w standardzie I/5. Okazało się ono trudne dla gimnazjalistów przystępujących do egzaminu. Prawidłową odpowiedź wskazał tylko co drugi uczeń.

#### Zadanie 3. (0–1)

**Związek przyczynowo-skutkowy jest przedstawiony w szeregu:**

- A. moda na wąsy → rozwój sarmatyzmu.
- B. tęsknota za przeszłością → moda retro.
- C. moda na czarne stroje → klęska powstania styczniowego.
- D. niechęć do rządów komunistycznych → moda na wysokie buty z cholewami.

Zadanie sprawdzało, czy uczeń – na podstawie informacji z tekstu – potrafi dostrzegać zależności między powstaniem określonego zjawiska a jego konsekwencjami. Ponieważ punktem odniesienia dla zrealizowania tej czynności jest tekst, trafne jego odczytanie warunkowało przyjęcie właściwego toku rozumowania.

Polecenie okazało się łatwe tylko dla uczniów z najwyższymi wynikami. 80% gimnazjalistów z tej grupy dokonało wyboru prawidłowej odpowiedzi i wskazało, że zależność przyczynowo-skutkową przedstawia szereg *tęsknota za przeszłością → moda retro*. Tylko co drugi uczeń z wysokim wynikiem uznał tę odpowiedź za poprawną.

Dla uczniów ze średnimi i niskimi wynikami zrealizowanie czynności badanej w zadaniu 3. okazało się trudne.

Około 40% gimnazjalistów z niskimi i najniższymi wynikami częściej niż prawidłową wskazało błędną odpowiedź *moda na czarne stroje* → *kłęska powstania stycziowego*. Uczniowie, którzy wybrali ten dystraktor, wprawdzie odnosili się do tekstu, nie potrafili jednak w taki sposób uporządkować wiadomości w nim zawartych, aby określić zależności między powstaniem określonego zjawiska a jego konsekwencjami. Znamienne jest, że już pierwsze zdanie akapitu, na podstawie którego dokonywali wyboru odpowiedzi, opisuje zależność odwrotną do przedstawionej w dystraktorze (to upadek powstania stycziowego spowodował pojawienie się mody na żałobne stroje). W grupie uczniów ze średnimi wynikami odpowiedź *moda na czarne stroje* → *kłęska powstania stycziowego* jest prawie tak samo atrakcyjna, jak prawidłowa – wskazało ją ponad 30% gimnazjalistów. Atrakcyjność omawianego dystraktora wyraźnie maleje dopiero wśród uczniów z wysokimi wynikami, ale i w tej grupie za poprawną uznaje ją co piąty przystępujący do egzaminu.

Nieco rzadziej we wszystkich grupach uczniów wybierane były pozostałe dwie odpowiedzi: *moda na wąsy* → *rozwój sarmatyzmu* i *niechęć do rządów komunistycznych* → *moda na wysokie buty z cholewami*. O ile w przypadku pierwszej odpowiedzi uczniowie również dokonywali wyboru nieodpowiedniego fragmentu tekstu, na podstawie którego rozwiązywali zadanie, o tyle w przypadku drugiej ich błąd polegał również na niewłaściwym przyporządkowaniu informacji (tekst mówi o znaczeniu mody na buty z cholewami w czasach okupacji hitlerowskiej, a nie po wprowadzeniu do Polski ustroju socjalistycznego).

Funkcjonowanie zadania 3. pozwala zauważyć, że uczniowie mają problemy w zakresie rozpoznawania:

- „kierunku zależności” – posługują się tylko biernie pojęciami przyczyna i skutek, bez świadomości ich znaczenia i relacji między nimi zachodzących,
  - fragmentów tekstu, w których te zależności zostały przedstawione (zapewne wiąże się to z niezrozumieniem znaczeń wyrazów, które takie zależności mogą opisywać)
- oraz porządkowania informacji zawartych w tekstach o charakterze popularnonaukowym.



#### Standard I/6

Uczeń dostrzega i analizuje konteksty niezbędne do interpretacji tekstów kultury.

Nr zadania	Forma zadania	Sprawdzana czynność Uczeń:	Łatwość (p) w OKE w Krakowie	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
11.	WW	wskazuje kontekst historyczny niezbędny do odczytania znaczenia wyrazu	0,69	umiarkowanie trudna
14.	WW	przywołuje kontekst kulturowy niezbędny do odczytania dzieła plastycznego	0,91	bardzo łatwa
23.	KO	przywołuje kontekst literacki i historyczny	0,35	trudna
25.	KO	odczytuje znaczenie symbolu w kontekście historycznym i religijnym	0,29	trudna

Wymagania związane z koniecznością odniesienia się do praktyki zdobytej wiedzy są trudne dla gimnazjalistów. Niepowodzenia egzaminacyjne wynikają z braku utrwalonych wiadomości, zwłaszcza z zakresu historii, stanowiących w tym przypadku podstawowy układ odniesienia. Brak ugruntowanej znajomości faktów i wydarzeń powoduje, że uczniowie nie są w stanie w taki sposób uporządkować informacji, aby zrealizować wymagania stawiane w zadaniu egzaminacyjnym. Niekiedy próbują ratować się poprzez odwołanie do wiadomości spoza szkolnej edukacji, jednak nie zawsze skutkuje to osiągnięciem sukcesu (zad. 11.). Warto zwrócić również uwagę na brak odpowiedniego przygotowania do samodzielnego porządkowania informacji zdobytych poza szkołą.

Na bardzo duże trudności napotykają uczniowie w zadaniach, w których na podstawie danych zawartych w poleceniu i/lub tekście wymaga się od nich nie tylko dostrzeżenia, ale przede wszystkim dokonania analizy kontekstów (zad. 23. i 25.). Niepokojący jest fakt, że w tym zakresie egzaminacyjne niepowodzenia dotyczą nie tylko gimnazjalistów o przeciętnych możliwościach, ale omawianą sprawnością nie charakteryzuje się również co drugi uczeń z najwyższym wynikiem z całego testu.

Łatwym zadaniem – niezależnie od poziomu możliwości – okazało się takie, które wymagało tylko potwierdzenia dodatkowych wskazówek, jakie uczeń uzyskiwał w opisie bibliograficznym dotyczącym reprodukcji obrazu. W tej sytuacji rozpoznanie wyznaczników określonego kręgu kulturowego w poszczególnych elementach kompozycji dzieła rzeczywiście nie sprawiło uczniom trudności (zad. 14.).

Tegoroczny egzamin – zwłaszcza w zakresie sprawdzania umiejętności dostrzegania i analizowania kontekstów – potwierdza, że w edukacji gimnazjalnej **kompetencją kluczową** jest umiejętność, **ukierunkowane na zrealizowanie określonego celu wykorzystanie informacji**. Aby jednak uczeń mógł się nią sprawnie posługiwać podczas rozwiązywania zadań egzaminacyjnych, musi posiadać podstawowe wiadomości i w trakcie zajęć szkolnych poznawać czynności związane z porządkowaniem, analizowaniem oraz łączeniem informacji w celu ich wykorzystania do rozwiązywania problemów.

**Zadanie 11. (0–1)**

*Za czasów okupacji hitlerowskiej buty z cholewami oznaczały sympatyzowanie z podziemnymi organizacjami.*

Wyraz *okupacja* użyty w powyższym zdaniu odnosi się do okresu

- A. 1914-1918.
- B. 1939-1945.
- C. 1945-1956.
- D. 1968-1989.

Poprzez wybór prawidłowej odpowiedzi uczniowie dowodzili, że potrafią wskazać kontekst historyczny niezbędny do odczytania znaczenia wyrazu. Słownictwo związane z wydarzeniami z historii Polski stanowi dla większości uczniów trudne zagadnienie. Zwiększający się odstęp czasu dzielący obecne pokolenie od wydarzeń II wojny światowej decyduje o tym, że problematyka tego okresu nie jest bliska młodemu człowiekowi. Dlatego wskazanie odpowiedniego czasu, wobec którego można zastosować pojęcie *okupacja*, okazało się łatwe tylko dla tych, którzy osiągnęli wysoki wynik i bardzo łatwe dla tych z najwyższymi wynikami. W pierwszej grupie prawidłową odpowiedź – **1939-1945** – wskazało 75% uczniów, natomiast w drugiej grupie – 90%. Wiadomościami z zakresu historii swobodnie operowali jedynie gimnazjaliści z najwyższymi wynikami.

Wskazywanie kontekstu historycznego niezbędnego do rozumienia wyrazu dla uczniów, którzy otrzymali wynik średni, było czynnością umiarkowanie trudną. 65% z tej grupy otrzymało 1 punkt. Gimnazjaliści z najniższymi i niskimi wynikami mieli trudność

ze wskazaniem prawidłowej odpowiedzi – wybrało ją tylko 40% z tej grupy. Problemy uczniów znajdujących się w obu grupach wyników mogą mieć związek z brakiem opanowania podstawowych wiadomości z zakresu historii (tym bardziej, że proponowane odpowiedzi dotyczyły dat) lub trudnościami z wyselekcjonowaniem właściwych informacji.

Powyższe przyczyny mogły także decydować o największej atrakcyjności wśród błędnych odpowiedzi dystraktora **1945-1956**. Wskazało go:

- 30% uczniów z najniższymi i niskimi wynikami,
- 25% uczniów ze średnimi wynikami,
- 20% uczniów z wysokimi wynikami,
- kilka procent uczniów z najwyższymi wynikami.

Co czwarty uczeń z grupy średnich wyników i co piąty z grupy wyników wysokich odwoływał się do okresu bliższego w dziejach niż określony w prawidłowej odpowiedzi. Punktem wyjścia w tym przypadku prawdopodobnie nie była szkolna edukacja historyczna. Ci, którzy wskazali omawianą odpowiedź, odwołali się tylko do tekstu, w którym informacja dotycząca lat pięćdziesiątych pojawia się w tym samym zdaniu, co opis znaczenia mody w czasach okupacji hitlerowskiej. Dokonanie wyboru dystraktora **1945-1956** dowodzi zatem, że uczniowie niedokładnie porządkowali poszczególne wiadomości zawarte w odpowiednim fragmencie tekstu I.

Dla części uczniów z obu grup potwierdzeniem prawidłowości dokonywanego wyboru mogły być również informacje zdobywane z innych źródeł – przede wszystkim filmów dokumentalnych czy fabularnych i artykułów prasowych odnoszących się do zagadnienia powojennych postawy polskiego społeczeństwa wobec uzależnienia od ZSRR, w których często pojawiają się motywy działalności nielegalnych (podziemnych) organizacji. Pozwala to wnioskować, że dla uczniów ze średnimi i wysokimi wynikami problemem było odczytanie polecenia, uwzględnienie wszystkich informacji w nim zawartych oraz sprawność w zakresie odwołania się do praktyki zdobytej wiedzy z uwagi na brak utrwalenia wiadomości.

Nieco mniej atrakcyjny od poprzednio omawianego był dystraktor **1914-1918**. Za prawidłową odpowiedź uznał go co piąty uczeń z najniższymi i niskimi wynikami oraz co dziesiąty ze średnim wynikiem. W grupie wysokich wyników jego wybieralność wynosi zaledwie kilka procent, a wśród uczniów z najwyższymi wynikami bliska jest 0%. Większa atrakcyjność tego dystraktora w grupie z niskimi i średnimi wynikami związana jest z niewłaściwym porządkiem informacji dotyczących dziejów Polski. Uczniowie wiedzieli, że daty **1914-1918** oraz **1939-1945** odnoszą się do wojen, jednak nie potrafili właściwie przyporządkować informacji zawartych w proponowanych odpowiedziach i w trzonie zadania do faktów.

Najmniej atrakcyjna była odpowiedź **1968-1989**. Jako prawidłową wskazywał ją co 10 uczeń w grupie z niskimi i najniższymi wynikami. Wybory te miały charakter przypadkowy, pozbawiony związku z zagadnieniami z lekcji historii. Jedynymi punktami odniesienia mogłyby być informacje dotyczące wprowadzenia w 1981 r. stanu wojennego lub wydarzeń z marca 1968 r., ale raczej mało prawdopodobne, aby uczniowie z obu grup opanowali powyższe wiadomości w stopniu, który pozwoliłby dokonać świadomego wyboru odpowiedzi **1968-1989**.

**Zadanie 14. (0–1)****Ubiory oraz wnętrza są zgodne z kanonami mody**

- A. dworskiej.
- B. rycerskiej.
- C. plebejskiej.
- D. mieszczańskiej.

Polecenie sprawdzało, czy uczniowie potrafią przywołać kontekst niezbędny do odczytania dzieła plastycznego. Na terenie objętym działalnością OKE w Krakowie zadanie okazało się bardzo łatwe dla uczniów. 91% ogółu przystępujących do egzaminu stwierdziło, że ubiory oraz wnętrza są zgodne z kanonami mody *dworskiej*. Czynność ta była łatwa już dla uczniów z najniższymi i niskimi wynikami – 80% z tej grupy wybrało właściwą odpowiedź.

Niestety, nie można na podstawie funkcjonowania zadania 14. określić, czy rzeczywiście poziom opanowania sprawdzanej czynności jest tak wysoki. Uczniowie rozwiązywali zadanie nie poprzez odwołanie się do kontekstu kulturowego, ale na podstawie tytułu obrazu – *Panny dworskie*. Warto jednak zwrócić uwagę, że odczytanie tytułu to tylko jeden z elementów naprowadzających na wskazanie prawidłowej odpowiedzi. Kolejnym działaniem powinno być skonfrontowanie uzyskanej w ten sposób informacji z treścią obrazu. Ten krok był o tyle istotny, że właśnie do niego w pierwszej kolejności odsyłało uczniów polecenie, wymagające zwrócenia uwagi na sposób przedstawienia przez malarza ubiorów oraz wnętrza.

Pozostałe błędne odpowiedzi są nieatrakcyjne dla uczniów i sporadycznie uznawane za poprawne jedynie w grupie gimnazjalistów z najniższymi i niskimi wynikami.

**Zadanie 23. (0–1)****Podaj wiek, w którym miały miejsca wydarzenia wspomiane przez Podkomorzego.**

Podstawową trudnością dla uczniów było właściwe odczytanie polecenia. Wśród błędnych odpowiedzi na ogół uczniowie wskazywali na kontekst czasowy całej epopei. Najczęściej zatem pojawiała się odpowiedź XIX wiek. Ci, którzy udzielali takiej odpowiedzi koncentrowali się na informacji, że fragment pochodzi z *Pana Tadeusza* (opis bibliograficzny zamieszczony pod fragmentem tekstu), utworu, którego jednym z bohaterów jest Podkomorzy (treść zadania). Pomijali natomiast część polecenia, która kierunkowałaby odpowiednio porządkowanie wiadomości dotyczących wymagań, czyli nie zwracali uwagi na konieczność określenia czasu wydarzeń, o których opowiada Podkomorzy. Dla uczniów w taki sposób hierarchizujących informacje zdobyte podczas lektury tekstu i polecenia zbyt skomplikowana była droga rozumowania, w której punktem wyjścia stałby się również czas wydarzeń opisywanych w całej lekturze (jeżeli akcja epopei rozgrywa się na początku XIX wieku, to Podkomorzy, rozpoczynając swą wypowiedź od słów: *Pamiętam czasy...*, nie może odwoływać się do innego niż XVIII wiek).

Sporadycznie zdarzały się odpowiedzi, które dowodziły wykorzystywania przez uczniów szerokiej znajomości kontekstu kulturowego. Przywoływano w nich XVII wiek jako czas wydarzeń wspomnianych przez Podkomorzego. Udzielenie takiej odpowiedzi świadczy o pobieżnej lekturze lub niezrozumieniu przytoczonego fragmentu. Uczniowie w tym przypadku zwrócili jedynie uwagę na kwestię nawiązania przez bohatera do kultury francuskiej, której rozkwit przypada właśnie na XVII stulecie.

Warto również odnotować, że uczniowie – niezależnie od tego, której z wymienionych odpowiedzi udzielali – w różny sposób ją zapisywali. Najczęściej stosowali najbardziej tradycyjny zapis, czyli cyframi rzymskimi. Zdarzały się jednak odpowiedzi, w których wiek

był podawany słownie. Sporadycznie stosowano niefunkcjonujący w naszym systemie zapis wieku cyframi arabskimi.

Zadanie okazało się trudne dla uczniów. Prawidłowej odpowiedzi udzieliło zaledwie 35% ogółu przystępujących do egzaminu, w tym:

- tylko co piąty uczeń z wynikiem niskim lub najniższym,
- tylko co trzeci uczeń z wynikiem średnim i wysokim,
- tylko co drugi (!) uczeń z wynikiem najwyższym.

**Zadanie 25. (0–1)**

**Napisz, co symbolizowały krzyże i korony cierniowe znajdujące się na biżuterii modnej na ziemiach polskich w latach 60. XIX wieku.**

Zadanie okazało się trudne dla uczniów. Aby sformułować prawidłową odpowiedź, gimnazjaliści powinni:

- wyselekcjonować i uporządkować fakty związane ze wskazanym okresem w dziejach Polski,
- odczytać symbolikę krzyża i korony cierniowej w kontekście kulturowym (w odniesieniu do kręgu religii chrześcijańskiej),
- dokonać syntezy kontekstu historycznego i kulturowego w celu rozpoznania znaczenia obu symboli.

Już pierwsze z powyższych działań stanowiło dla uczniów trudność. Gimnazjaliści mylili czasy zaborów z okresem okupacji podczas II wojny światowej. Świadczy to albo o nieuważnym odczytaniu polecenia, albo o nieopanowaniu podstawowych wiadomości z historii Polski w zakresie, który umożliwiłby interpretowanie zjawisk dotyczących życia w XIX wieku.

Niekiedy uczniowie koncentrowali się tylko na tym pierwszym działaniu, czyli jedynie porządkowali fakty związane ze wskazanym okresem w dziejach Polski. W efekcie niewłaściwie wyjaśniali znaczenie symboli. Sposób formułowania odpowiedzi był zbyt ogólny, oparty na schemacie: XIX wiek – zabory – walka narodowowyzwoleńcza – patriotyzm.

Przykład A

..... Symbolizowały one mocne pragnienie  
nie do Polaków do kraju, ~~całkowicie~~  
za Ojczyznę.....

Warto zwrócić uwagę na stopień ogólnikowości powyższej odpowiedzi. Została sformułowana w taki sposób, że nie zawarto w niej objaśnienia symboliki wskazanych elementów. Stwierdzenie ucznia charakteryzuje jedynie ogólną postawę Polaków, czyli stanowi odpowiedź na zupełnie inne pytanie.

Bardzo często formułowano odpowiedzi w taki sposób, że dowodziły one odczytania symboliki krzyża i korony cierniowej tylko w aspekcie kulturowym. Pojawiały się stwierdzenia odnoszące się do funkcjonowania wskazanych elementów w kręgu kultury chrześcijańskiej, ale bez jakiegokolwiek powiązania ich z wydarzeniami lat 60. XIX wieku.

Innym rodzajem błędu popełnianego podczas formułowania odpowiedzi było wyjaśnianie symboliki tylko krzyża lub tylko korony cierniowej. Treść zadania wyraźnie

określała, że aby otrzymać punkt, uczniowie muszą wyjaśnić znaczenie obu wskazanych elementów. Korona cierniowa i krzyż w ujęciu symbolicznym cechują się nieco odmiennymi polami znaczeń.

Tylko 29% ogółu przystępujących do egzaminu potrafiło objaśnić znaczenie symboli zarówno w kontekście historycznym, jak i religijnym. Uczniowie, którzy otrzymali punkt, w różny sposób formułowali odpowiedzi. Niektóre świadczą o dużej sprawności w zakresie syntezy informacji uzyskanych w toku rozumowania oraz formułowania odpowiedzi w precyzyjny i oszczędny sposób.

Przykład B

..... Polska była pod zaborami - cierpienie i krzyż.....  
..... symbolizowały - cierpienie, ból, niewolę, upokorzenie, etc.....  
..... ~~ta nadzieja~~ ....., ale ta nadzieja.....

Inne stanowią zapis pewnego etapu w procesie dochodzenia do odpowiedzi. W takiej sytuacji uczniowie na ogół oddzielnie formułowali wnioski dotyczące krzyża i cierniowej korony:

Przykład C

~~Krzyż to symbolizuje Polskę!~~ W tych.....  
..... latach XIX wieku Polska znajdowała się pod.....  
..... zaborami, krzyż i korona cierniowa symbolizują, cierpienie i mękę.....  
..... cierpienie w jakim Polska się znajdowała. Krzyż symbolizuje również.....  
..... wiary, możemy tu powieścić do wnie w Polskę.

Na uwagę zasługuje fakt, że uczeń bardzo wnikliwie rozpoznawał sensy poszczególnych symboli. W efekcie syntezy informacji odnalazł wspólne znaczenie obu wskazanych elementów, by następnie zwrócić uwagę na wartość jednego z nich w kształtowaniu postaw Polaków w czasach zaborów. W podobnych odpowiedziach można było znaleźć i takie, które w trafny sposób nawiązywały do nadziei wpisanej w symbolikę krzyża.

Często przyczyną egzaminacyjnego niepowodzenia był brak sprawności w zakresie poprawnego pod względem językowym formułowania odpowiedzi. Zdarzały się stwierdzenia, w których uczniowie wyjaśniali symbolikę klamry (klamry u pasa), a nie korony cierniowej. Niekiedy dobór środków językowych decydował o innym niż zamierzone znaczeniu wypowiedzi.

#### Przykład D

Okres państwa w Państwie polskim, a kłopot  
pochodząca ta biżuteria świadczy o  
tym że Polacy czuli się uciskani i chcieli wywołanie  
się z rad. rządów  
kupentów, manifestować  
w ten sposób swój  
sprzeciw.

Błędy językowe podczas oceniania odpowiedzi do tego typu zadań nie są brane pod uwagę przez egzaminatorów, nie mają zatem wpływu na punktację, ale pod warunkiem, że sformułowanie ucznia można umiejscowić w zakresie znaczeniowym wynikającym z polecenia, tekstu i schematu punktowania. W przypadku powyższej odpowiedzi nie było to możliwe. Sposób realizacji zadania przez ucznia świadczy o tym, że

- charakteryzuje on postawę Polaków w czasach zaborów,
- wyjaśnia funkcję biżuterii (w sposób nie do końca czytelny i jednoznaczny).

Żaden fragment jego wypowiedzi nie stanowi jednak objaśnienia znaczenia krzyża i korony cierniowej.

Zadanie przeznaczone było dla uczniów z wysokimi możliwościami w zakresie przedmiotów humanistycznych. Znamienne jest jednak, że tylko co drugi uczeń z wynikiem najwyższym udzielił poprawnej odpowiedzi, czyli wyjaśnił znaczenie symboli w obu kontekstach i dobrał środki językowe w taki sposób, że umożliwiło to egzaminatorowi trafne odczytanie jego intencji. Już dla uczniów z wysokimi wynikami z całego testu sprawdzana czynność okazała się trudna. Tylko co piąty gimnazjalista ze średnim wynikiem otrzymał punkt. W grupie uczniów z najniższymi i niskimi wynikami poprawnej odpowiedzi udzieliło zaledwie kilka procent.

Egzaminatorzy jeszcze przed przystąpieniem do oceniania prac uznali, że zadanie jest trudne, złożone pod względem wymagań. W trakcie swojej pracy zauważyli, że uczniowie:

1. często mylili fakty historyczne (pojawiały się błędy rzeczowe wynikające z ich nieznamośności),
2. odczytywali symbole krzyża i korony cierniowej tylko w jednym kontekście religijnym (najczęściej) lub historycznym,
3. mieli problem z poprawnym sformułowaniem swoich odpowiedzi, np. szyk wypowiedzi wpływał na odczytanie intencji nadawcy.





## STANDARD II TWORZENIE WŁASNEGO TEKSTU



### Standard II/2

Uczeń posługuje się terminami typowymi dla przedmiotów humanistycznych.

Podczas egzaminu w maju 2004 roku gimnazjaliści rozwiązywali tylko jedno zadanie związane z powyższą umiejętnością. Treść polecenia 27. odsyłała do ważnych zagadnień dotyczących otaczającej rzeczywistości. Zadanie wymagało posłużenia się pojęciami z zakresu wiedzy o społeczeństwie.

W przypadku umiejętności opisanych w standardzie II/2 o egzaminacyjnym powodzeniu ucznia decyduje jego przygotowanie do biernego i czynnego posługiwania słownictwem związanym z danym zagadnieniem. Niepokoić może fakt, że dla 36% uczniów tematyka współczesnych zmian w funkcjonowaniu państwa w kontekście jego miejsca na mapie geopolitycznej Europy jest obca nie tylko ze względu na brak zainteresowania młodego człowieka przemianami w otaczającej rzeczywistości, ale również z uwagi na brak możliwości zrozumienia informacji pochodzących z różnych źródeł. Niektórzy uczniowie kończący gimnazjum nie są w stanie porządkować i łączyć w całość wiadomości przeczytane w doniesieniach prasowych czy usłyszane w mediach, ponieważ nie rozumieją pojęć związanych z przedstawianymi zjawiskami. Dobór informacji oraz ich wartościowanie w rzeczywistości pozaszkolnej odbywa się zatem w sposób całkowicie swobodny, wybiórczy i w związku z tym rodzi się pytanie: na ile świadomy?

Nr zadania	Forma zadania	Sprawdzana czynność Uczeń	Łatwość (p) w OKE w Krakowie	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
27.	KO	posługuje się terminami charakterystycznymi dla wiedzy o społeczeństwie	0,64	umiarkowanie trudna

### Zadanie 27. (0–1)

**Jaki proces społeczno-polityczny spowodował, że temat dotyczący Unii Europejskiej stał się modny w mediach?**

Zadanie okazało się umiarkowanie trudne dla gimnazjalistów. 64% uczniów udzieliło poprawnej odpowiedzi. Najwięcej problemów z jej sformułowaniem mieli uczniowie z najniższymi i niskimi wynikami.

Barierą dla uczniów podejmujących próbę udzielenia odpowiedzi okazało się rozumienie pojęcia *proces*. Trudność ta miała dwojake oblicze. Gimnazjaliści nie wiedzieli, jakie znaczenia wpisane są w to pojęcie. Udzielali odpowiedzi niejako intuicyjnie, na podstawie określeń wyrazu *proces*, czyli koncentrowali się przede wszystkim na kwestiach społecznych (pierwszy człon określenia).

#### Przykład A

Wchodząc do Unii Europejskiej bezkierunkowy przepływ bez przeszkód przekracza granice, poprawia się sytuacja Polski pod względem finansowym i materialnym

Autor powyższej odpowiedzi skupił swoją uwagę na problemach bliskich jego zainteresowaniom. Stąd sformułował wypowiedź w odniesieniu do kwestii społecznych i ekonomicznych, przy czym w tym drugim przypadku znaczenia wyrazu *materialny*, nie utożsamia z *finansowy*, co świadczy o braku zrozumienia słów, którymi się posługuje.

Rzadziej gimnazjaliści odnosili się w swych wypowiedziach do kwestii politycznych (drugi człon określenia).

#### Przykład B

Każdy człowiek który znalazł się w Unii Europejskiej, chce wiedzieć jakie zmiany zoido w jego państwie, dlatego w mediach każdy dowiaduje się o Unii Europejskiej jak najczęściej.

Na uwagę zasługuje fakt, że uczeń formułuje swoją odpowiedź w sposób ogólnikowy. Nie wymienia konkretnych zmian politycznych. Problematyka dotycząca funkcjonowania państwa, zmian prawnych wpływających na ustrój i funkcjonowanie społeczeństwa jest na tyle obca gimnazjalistom, że nie potrafią wypowiadać się na ten temat. Dodatkowo w powyższej wypowiedzi można zauważyć odwrócenie sytuacji problemowej określonej w treści zadania. Uczeń wyjaśnia, dlaczego odbiorcy poszukują informacji o Unii Europejskiej w mediach, a nie z jakiej przyczyny ten temat stał się modny w ostatnim czasie.

Z zaobserwowanymi w powyższych przykładach zjawiskami łączy się kolejny problem: ekonomicznego i precyzyjnego udzielania odpowiedzi. Polecenie wymagało bowiem sformułowania wypowiedzi zwartej i rzeczowej. Tymczasem uczniowie redagowali odpowiedzi w sposób opisowy, ponieważ nie potrafili dokonać syntezy uzyskiwanych z różnych źródeł informacji lub – co jest bardziej prawdopodobne – mieli trudności z połączeniem tych informacji z problemem wskazanym w poleceniu. Być może wprowadzała ich w błąd w tym przypadku obecność nazwy *Unia Europejska* w treści zadania. Dla niektórych gimnazjalistów odpowiedź *integracja z Unią Europejską* wydawała się zbyt „podejrzana”, bo zbyt oczywista. Warto jednak zauważyć, że część uczniów nie rozumie kolejnego pojęcia – *integracja*. Świadczy o tym poniższy przykład:

#### Przykład C

Ten proces nazywał się ~~urbanizacja~~ migracja emigracja

Kształt odpowiedzi może prowokować podejrzenie niesamodzielnej pracy przystępującego do egzaminu. Uczeń albo nie był w stanie odczytać, albo nie dosłyszał odpowiedzi innego gimnazjalisty. Zamiast pojęcia *integracja* stosuje trzy inne wyrazy, każdy o innym – diametralnie różnym znaczeniu (*urbanizacja*, *migracja*, *emigracja*). Stosowaniu pojęć nie

towarzyszy refleksja dotycząca ich znaczeń i adekwatności do wskazanego w poleceniu problemu. Znaczenie wyrazu *integracja* jest na tyle obce, że uczeń próbuje jego brzmienie dostosować do pojęć bliższych jego doświadczeniu. Posługuje się nimi jednak w sposób całkowicie bierny.

Podobne do opisanych powyżej problemy z udzieleniem odpowiedzi miało:

- ponad 40% uczniów ze średnimi wynikami,
- blisko 30% uczniów z wysokimi wynikami,
- około 15% uczniów z najwyższymi wynikami.

Z obserwacji egzaminatorów wynika, że uczniowie:

1. udzielali odpowiedzi niepełnej lub bez związku z poleceniem,
2. prezentowali opinię o mediach,
3. skupiali uwagę na jednym aspekcie procesu: społecznym lub politycznym.

Dodatkowo egzaminatorzy zauważyli, że częste stosowanie opisowych odpowiedzi spowodowało występowanie wielu błędów językowych, które decydowały o niekomunikatywności wypowiedzi uczniów.



### Standard II/5

#### Uczeń formułuje argumenty uzasadniające stanowisko własne lub cudze.

Umiejętność formułowania argumentów podczas egzaminu gimnazjalnego w maju 2004 r. była sprawdzana dwukrotnie – raz za pomocą zadania krótkiej odpowiedzi, drugi raz podczas redagowania dłuższej wypowiedzi pisemnej. Różnice w funkcjonowaniu tej samej umiejętności wynikają nie tylko z formy poleceń, ale – przede wszystkim – z wymagań stawianych w ich treści. W przypadku zadania krótkiej odpowiedzi uczniowie uzasadniali jedno ze stanowisk wybranych spośród trzech zaproponowanych przez konstruktorów. Rozumowanie wymagało zatem takiego doboru informacji o charakterze argumentacyjnym, który umożliwiłby udowodnienie słuszności przyjętego stwierdzenia.

Temat zadania rozszerzonej odpowiedzi wymagał samodzielnego sformułowania tezy. Sposób, w jaki uczeń zrealizował ten wymóg (nie tylko pod względem formalnym, ale i treściowym) warunkował dobór przykładów – co najmniej dwóch – które autor wykorzystywał w celu uzasadnienia stwierdzenia stanowiącego punkt wyjścia dla dalszych rozważań. Wykazanie się stopniem opanowania umiejętności formułowania argumentów w zakresie redagowania rozszerzonej odpowiedzi związane było ściśle z konsekwentnym przeprowadzeniem logicznego rozumowania ukazującego zależności między przyjętą tezą a przykładami wykorzystanymi do jej udowodnienia. Stąd tylko co trzeci gimnazjalista podczas redagowania rozprawki pozytywnie zrealizował ten wymóg. W zadaniu krótkiej odpowiedzi poprawną odpowiedź sformułował co drugi uczeń przystępujący do egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej.

Ponieważ forma zadania miała wpływ na osiągnięcia uczniów w zakresie formułowania argumentów, w pierwszej kolejności zostaną przedstawione zagadnienia dotyczące funkcjonowania 29. polecenia.

Nr zadania	Forma zadania	Sprawdzana czynność Uczeń	Łatwość (p) w OKE w Krakowie	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
29.	KO	logicznie uzasadnia własne stanowisko	0,52	umiarkowanie trudna

### Zadanie 29. (0–1)

Zapożyczenia wyrazów z języków obcych, głównie z języka angielskiego, są typowe dla współczesnej polszczyzny. Czy to zjawisko mody językowej jest, według Ciebie, negatywne, pozytywne, czy też niemożliwe do jednoznacznej oceny? Uzasadnij swoje stanowisko.

Treść zadania sugeruje pewną dowolność formułowania wypowiedzi przez uczniów. Gimnazjaliści wybierali jedno z trzech wskazanych stanowisk, które dotyczyły zjawiska obecnego w otaczającej rzeczywistości, a więc bliskiego życiowemu doświadczeniu młodego człowieka. Zadanie stwarzało możliwość wyrażenia swojej opinii i – przede wszystkim – uzasadnienia jej słuszności. Wypowiedź formułowana przez ucznia podczas realizacji tego zadania tylko pozornie mogła mieć charakter subiektywny. Tymczasem dopuszczenie subiektywizmu w trakcie analizy wymagań zawartych w treści zadania często decydowało o egzaminacyjnym niepowodzeniu uczniów. Gimnazjaliści formalnie tworzyli krótką wypowiedź argumentacyjną, jednak znaczenia w nią wpisane tylko dotyczyły problemu wskazanego w treści zadania:

Przykład A

..... Uważam, że zapożyczenie wyrazów z języków obcych jest  
..... głównie dobre, żeby podać, że umie się język obcy,  
..... albo też może służyć do popisywania się przed  
..... innymi.....

Podstawowym problemem z punktu widzenia poprawności powyższej wypowiedzi jest brak określenia, jakie stanowisko jej autor przyjmuje. Można się jedynie domyślać, że w jego odczuciu zjawisko zapożyczeń jest negatywne, ale – nawet przy takim założeniu – uczeń nie realizuje wymagań zawartych w treści zadania. Sens odpowiedzi ucznia pozwala jedynie stwierdzić, że wyjaśnia on funkcję zapożyczeń stosowanych we współczesnej obyczajowości, natomiast nie wskazuje plusów i minusów zjawiska. Nie odnosi się przy tym do sfery językowej. Warto zauważyć, że gimnazjalista rozumie argumentowanie jedynie jako wyrażanie własnej opinii, formułowanie sądów, czyli działania bliższe formułowaniu tezy. Zapis rozumowania nie zawiera natomiast przeprowadzenia dowodu.

Powyższy przykład łączy się z kolejną obserwacją związaną z funkcjonowaniem zadania 29. Uczniowie mieli duże problemy z uzasadnieniem swojego stanowiska, jeżeli oceniali zjawisko zapożyczeń jako negatywne. Przyczyną egzaminacyjnego niepowodzenia w takich przypadkach była bariera semantyczna. Rozwiązujący zadanie nie formułowali swej wypowiedzi na podstawie znaczenia związku *zjawisko negatywne* – nie przywoływali przykładów uzasadniających i wyjaśniających, dlaczego zapożyczenia są ujemne, złe, niekorzystne dla współczesnej polszczyzny. Najczęściej ich wypowiedzi przybierały formę postulatów i apeli.

### Przykład B

Moje stanowisko w tej sprawie jest negatywne, gdyż  
współczesny kraj powinien mieć i postępować  
wobec ojczystego języka.

Tym razem uczeń wyraźnie określił swoje stanowisko, ale go nie uzasadnił. Sformułował następne w postaci własnego sądu na temat postawy narodu wobec ojczystego języka.

Na ogół dobrze realizowali zadanie ci uczniowie, którzy jako swoje stanowisko przyjęli, że zapożyczenia z języka angielskiego są zjawiskiem pozytywnym we współczesnej polszczyźnie. Ich rozumowanie w zakresie formułowania odpowiedzi cechowała pewna konsekwencja – skupiali swoją uwagę na korzyściach płynących z tego zjawiska.

### Przykład C

Uważam, iż zapożyczenia wyrazów z języków obcych nie są  
negatywnym zjawiskiem, gdyż poprzez to wzbogacamy  
naszą mowę o nowe wyrazy. Uważam, że nasz język  
wzbogacamy go o nowe słowa. Sądzę, że to <sup>jest</sup> dobre zjawisko.

W przypadku dowodzenia pozytywnych aspektów obecności zapożyczeń we współczesnej polszczyźnie uczniowie wykazywali się dużą dozą świadomości językowej. Zwracali uwagę nie tylko na bogacenie zasobu językowego, ale również na pojawianie się we współczesnym świecie wynalazków czy przedmiotów niemających odpowiedników w ojczystym zasobie leksykalnym oraz odwoływali się do zagadnień związanych z ekonomicznością języka.

Przykład B i C charakteryzują odpowiedzi, w których uczniowie jako słuszne uznali stwierdzenie, iż zjawisko zapożyczeń jest niemożliwe do jednoznacznej oceny. W tego typu wypowiedziach na ogół bardzo dobrze wyjaśniali, jakie korzyści wynikają z sięgania do zasobu leksykalnego języka angielskiego. Właściwe porządkowanie informacji w zakresie pozytywów zjawiska było jednak dyskwalifikowane przez emocjonalny ton wypowiedzi w trakcie poruszania kwestii dotyczących niekorzystnego wpływu zapożyczeń. Uczniowie budowali logiczne uzasadnienie tylko w jednym fragmencie wypowiedzi, natomiast drugi nie miał na ogół formy uzasadnienia.

Co piąty uczeń z wynikiem najniższym lub niskim wykazał się umiejętnością formułowania argumentu do przyjętego stanowiska. Równocześnie co piąty uczeń z wynikiem najwyższym nie potrafił przeprowadzić właściwego dowodzenia. W grupie uczniów, którzy osiągnęli średni wynik z całego testu 45% sformułowało poprawną odpowiedź, a wśród uczniów z wysokimi wynikami 60% wykazało się umiejętnością argumentowania.

Egzaminatorzy zauważali, że trudności przystępujących do egzaminu w zakresie realizowania zadania 29. polegały na:

1. zaburzeniu jasnego, logicznego i rzeczowego sprecyzowania uzasadnienia,
2. skłonności do uogólnień,
3. braku konsekwencji w uzasadnianiu własnego stanowiska,
4. odnoszeniu się do innych problemów – np. uczenia się języków obcych czy relacji międzyludzkich.
5. niskim poziomie umiejętności językowych.



## Standard II/7

### Uczeń dokonuje celowych operacji na tekście – przekształca stylistycznie.

Czynność dokonywania celowego zabiegu redakcyjnego związanego z przekształcaniem tekstu była sprawdzana za pomocą tylko jednego zadania. Funkcjonowanie 28. polecenia świadczy o braku opanowania wyżej wspomnianej umiejętności przez większość uczniów. Tym samym dowodzi, że rzadko gimnazjaliści stykają się z tego typu wymaganiami podczas szkolnej edukacji. Powyższy wniosek pozwala zastanowić się nad funkcją wprowadzania ćwiczeń w zakresie dokonywania celowych operacji na tekście podczas zajęć lekcyjnych. Przekształcanie zdania pod względem konstrukcyjnym oraz znaczeniowym jest ważne w procesie kształcenia poprawności leksykalnej, składniowej i stylistycznej.

Nr zadania	Forma zadania	Sprawdzana czynność Uczeń	Łatwość (p) w OKE w Krakowie	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
28.	KO	przekształca zdanie, zachowując sens podanego wyrażenia	0,45	trudna

#### Zadanie 28. (0–1)

Przekształć zdanie tak, aby własnymi słowami oddać znaczenie wyrażenia *ostatni krzyk mody*.

*Prasa donosi, że ostatnim krzykiem mody jest literatura fantastycznonaukowa.*

Przystępujący do egzaminu gimnazjaliści mieli problemy ze zidentyfikowaniem wymagań określonych w treści zadania. Polecenie określa podstawową czynność, jaką powinien wykonać uczeń, czyli przekształcenie związku frazeologicznego w obrębie zdania z zachowaniem jego znaczenia. Zabiegi ucznia powinny dotyczyć zatem stylistyki, a nie semantyki. Tylko 45% przystępujących do egzaminu sformułowało poprawną odpowiedź, w tym:

- co dziesiąty uczeń z wynikiem niskim i najniższym,
- co trzeci uczeń ze średnim wynikiem,
- około 60% gimnazjalistów z wysokim wynikiem.

Nie udzielił poprawnej odpowiedzi co czwarty uczeń z wynikiem najwyższym.

Podczas rozwiązywania zadania 28. najczęściej trudności gimnazjaliści mieli ze zrozumieniem treści zadania. Nie analizowali wszystkich informacji zawartych w poleceniu pod względem wymagań, ale koncentrowali się na pierwszym komunikacie: *przekształć zdanie*. W efekcie przekształcali wszelkie fragmenty zdania – poza związkiem frazeologicznym.

Przykład A

Uważam, że ostatnim krzykiem mody jest literatura fantastycznonaukowa





## Standard II/8

**Uczeń wypowiada się na temat związków między kulturą rodzimą a innymi kręgami kulturowymi.**

Podczas egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej tylko jedno zadanie badało stopień opanowania powyższej umiejętności. Wymagało ono od ucznia wykazania się dostrzeganiem wpływu kultury starożytnej na wytwory współczesnej sztuki użytkowej.

Refleksje, jakie rodzą się w związku z funkcjonowaniem zadania 26., dotyczą sfery technicznej i merytorycznej w szkolnej edukacji. Przyczyną egzaminacyjnego niepowodzenia uczniów był brak umiejętności odczytywania i porządkowania informacji przekazywanej w formie tabelarycznej. Stąd warto, aby uczniowie podczas ćwiczeń na lekcjach języka polskiego czy historii spotykali się z zadaniami, podczas rozwiązywania których wykorzystywaliby wiadomości odczytywane z tabeli lub sami byli twórcami tabel. Pomoże to w kształtowaniu nie tylko umiejętności zapisanej w standardzie II/8, ale przede wszystkim w opanowaniu czynności związanych z porządkowaniem, selekcjonowaniem i hierarchizowaniem informacji.

Równocześnie wyniki omawianego polecenia wskazują na braki w zakresie kształcenia kontekstowego. Uczniowie nie wykazują się sprawnością w zakresie kojarzenia informacji, zwłaszcza informacji z różnych dziedzin. Rozumowanie w tym zakresie powinno cechować się pewną logiką. Uczniowie w wytworach współczesnej, a więc bliskiej im, kultury mogą zauważyć pewne cechy, właściwości, które odsyłają do dawnych sposobów artystycznej kreacji. Odkrywanie zależności między zjawiskami artystycznymi w otaczającej rzeczywistości a dziedzictwem kulturowym niejednokrotnie pomaga zrozumieć, wyjaśnić przyczyny takiego, a nie innego wyobrażenia przedstawionego w sztuce. Czyni to, co odległe, bliższym świadomości młodego człowieka.

Nr zadania	Forma zadania	Sprawdzana czynność Uczeń	Łatwość (p) w OKE w Krakowie	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
26.	KO	dostrzega wpływ kultury starożytnej na wytwory współczesnej sztuki użytkowej	0,21	trudna

### Zadanie 26. (0–1)

Uzupełnij tabelę.

Starożytne korzenie współczesnej mody.

**Zadanie okazało się najtrudniejsze spośród poleceń zaproponowanych w zestawie.** Tylko co piąty gimnazjalista udzielił poprawnej odpowiedzi. Łatwość zadania wyniosła 0,21. W grupie z najniższymi i niskimi wynikami zaledwie około 2-3% uczniów potrafiło trafnie wyjaśnić zależności między współczesną sztuką użytkową a kulturą antyku. W grupie średnich wyników tylko co dziesiąty gimnazjalista wykazał się tą sprawnością, a wśród uczniów z wysokimi wynikami – co piąty. Zaledwie 45% tych, którzy osiągnęli najwyższe wyniki, udzieliło poprawnej odpowiedzi.

W celu zrealizowania zadania przystępujący do egzaminu musieli uzupełnić tabelę poprzez wpisanie starożytnych źródeł inspiracji współczesnej mody. Konstruktorzy zadania podali wzór, według którego uczniowie wypełniali dwa pola tabeli. Realizacja polecenia wymagała zatem odczytania przedstawionych na fotografii przedmiotów sztuki użytkowej,



a następnie wyselekcjonowania wiadomości, które pozwoliłyby na wyjaśnienie związku między zjawiskami współczesnej mody a obyczajowością różnych kultur starożytnych.

O udzieleniu poprawnej odpowiedzi decydowały:

- stopień opanowania wiadomości – głównie z zakresu historii,
- sprawność w zakresie łączenia informacji uzyskanych na podstawie odczytania reprodukcji z wiadomościami zapamiętanymi w procesie edukacji (w szkole lub w ramach poszerzania indywidualnych zainteresowań).

Najwięcej trudności przysporzył przystępującym do egzaminu wymóg poprawnego wyjaśnienia związku między kulturą starożytną a obydwoma przedmiotami sztuki użytkowej. Najczęściej uczeń wypełniał poprawnie jedno pole, natomiast w przypadku drugiego popełniał błąd. Niepoprawne odpowiedzi dominowały w przypadku wyjaśniania związku między kształtem butelki perfum *Organza* a wytworami starożytnej kultury. Podczas odczytywania informacji z fotografii i z jej opisu uczniowie skupiali swoją uwagę głównie na zawartości opakowania. Stąd często egzaminatorzy przyznawali 0 punktów za wypowiedzi, w których uczniowie wykazali się znajomością starożytnej obyczajowości, ale z powodu błędnej identyfikacji zagadnienia odnosili się do niewłaściwych wiadomości.

Przykład A

Wone olejki zapachowe, były już znane w starożytnym Egipcie i Grecji.	Wzorec fryzury zapożyczony do starożytnych Egipcjan.
---	---

Błędne odpowiedzi gimnazjalistów wynikały także z odwoływania się do najprostszych skojarzeń. Część uczniów przeprowadzała wnioskowanie: butelka – naczynie – waza.

Przykład B

W starożytnym Grecji - Waza i charakterystyczny zawijas.	Starożytny Egipt Fryzura jak egipskie penelki
---	---

W wyniku takiego rozumowania wnioskowanie ucznia zostało zawężone. Nie uwzględniało możliwości istnienia zależności między różnymi dziedzinami sztuki – w przypadku zadania 26. relacji między starożytną architekturą a współczesną sztuką użytkową.

Błędne rozumowanie podczas udzielania odpowiedzi miało również związek z brakiem umiejętności właściwego odczytania układu tabeli.

Przykład C

Perfumy <sup>używane</sup> były przez kobiety w starożytnym Egipcie np. Kleopatra	Plakaty rozp meluione zoltety w starożytnym Grecji - K Teatraln plakat informacj o przedstawieniu sztuce.
--	--

Niektórzy uczniowie niewłaściwie porządkowali informacje zawarte w tabeli. Ich odpowiedzi były rezultatem próby odkrycia zależności nie tylko między wytworami kultury antycznej i współczesnej, ale także związków między ilustracjami, ich opisami i przykładowym objaśnieniem. Odpowiedź przedstawiona w przykładzie C jest potwierdzeniem takiego chaosu myślowego. Uczeń próbuje wyjaśniać poszczególne elementy, łącząc – świadomie lub nieświadomie – informacje, które ze sobą niosą. Nie porządkuje pozyskanych wiadomości i – w efekcie – popełnia błąd podczas formułowania odpowiedzi (zależność między kulturą antyczną a butelką perfum wyjaśnia poprzez odniesienie do cywilizacji starożytnego Egiptu, treść okładki płyty K. Groniec wiąże z przedstawieniami teatru antycznego). Niekiedy uczniowie usiłovali zatem formułować odpowiedź w taki sposób, aby była ona zgodna również z treścią wyjaśnienia zamieszczonego przez autorów zadania i tłumaczyć zależności poprzez odwołania do starożytnych przedstawień. W tego typu odpowiedziach najczęściej pojawiały się skojarzenia z maską lub peruką, zwłaszcza w próbach objaśnienia ostatniego pola tabeli.

Na pewno zadanie 26. ze względu na skomplikowaną formę i szeroki zakres wiadomości w założeniu miało różnicować przystępujących do egzaminu ze względu na sprawne posługiwanie się wiadomościami z zakresu przedmiotów humanistycznych. Jak już wyżej wspomiano, niewielka grupa uczniów swobodnie posługuje się treściami nauczania z zakresu historii, a tym samym, niewielu gimnazjalistów potrafi odkryć w otaczającej rzeczywistości dziedzictwo kultury antycznej. Do rzadkości należały zatem odpowiedzi podobne do zamieszczonych w poniższych przykładach:

Przykład D

Egzecha kolumna	Fryzera noszona w starożytnym Egipcie.
-----------------	--

Przykład E

Kolumna jonska w architekturze starożytnej Grecji.	Wygląd kobiet które żyły w starożytnym Egipcie, np. ze czasów Kleopatry.
--	--

Warto zwrócić uwagę, że przywołane przez konstruktorów wytwory współczesnej sztuki użytkowej prowokowały uczniów do odwoływania się do najbardziej

charakterystycznych elementów sztuki antycznej. Schemat punktowania dopuszczał posłużenie się informacjami o pewnym stopniu ogólnikowości (np. określenie *kolumna grecka*). Ze względu na treść fotografii oraz oczekiwane wiadomości 26. zadanie było bliskie szkolnemu i życiowemu doświadczeniu gimnazjalisty. Równocześnie stwarzało możliwości udzielania odpowiedzi nietypowych, charakterystycznych dla uczniów interesujących się starożytnymi cywilizacjami. Stąd egzaminatorzy spotkali się z różnymi skojarzeniami świadczącymi o wysokim poziomie kultury humanistycznej gimnazjalisty (jak np. wyjaśnienie inspiracji dla kształtu butelki perfum przez odniesienia do kultury starożytnego Egiptu – przywołanie w odpowiedzi *uszebti*).

#### Charakterystyka odpowiedzi uczniów w opiniach egzaminatorów

1. Uczniowie mieli zbyt odległe, błędne skojarzenia.
2. Część uczniów nie rozumiała pojęcia *źródła inspiracji* i odpowiadała na pytanie: *z czym ci się kojarzy ilustracja?*
3. Uczniowie mylili źródła inspiracji, np. egipskie z greckimi.
4. Przywoływano skojarzenia niezwiązane z kulturą starożytnej Grecji (Rzymu) i Egiptu.
5. Zdarzały się prawidłowe odpowiedzi uzupełnione szczegółowymi informacjami świadczącymi o erudycji ucznia.

#### *Zadania rozszerzonej odpowiedzi*



**Standardy II/1, II/3, II/4, II/5, II/6**

**Uczeń:**

- **buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym i stylistycznym,**
- **tworzy teksty o charakterze informacyjnym lub perswazyjnym, dostosowane do sytuacji komunikacyjnej,**
- **zna i stosuje zasady organizacji tekstu, tworzenia tekstu na zadany temat, spójnego pod względem logicznym i składniowym,**
- **formuluje, porządkuje i wartościuje argumenty uzasadniające stanowisko własne lub cudze,**
- **analizuje, porównuje, porządkuje i syntetyzuje informacje.**

Wśród zadań z przedmiotów humanistycznych podczas egzaminu gimnazjalnego występują zadania rozszerzonej odpowiedzi. Poprzez ich realizację uczniowie wykazują się umiejętnością tworzenia różnych form wypowiedzi – w tym formy użytkowej. Zadania te są wielopunktowe, a więc stopień opanowania umiejętności w wyżej wymienionym zakresie można rozpatrywać dwojako: holistycznie, z uwzględnieniem danych dotyczących całego zadania i analitycznie, biorąc pod uwagę poszczególne czynności składające się na realizację określonej formy. W egzaminie gimnazjalnym z maja 2004 r. uczniowie realizowali zaproszenie i rozprawkę.

#### **Zadanie 30. (0–5)**

**Zredaguj zaproszenie na otwarcie wystawy *Historia mody*.**

**Posłuż się fikcyjnymi danymi.**

Łatwość całego zadania wyniosła 0,69. Wynik może być zadowalający, jednak należy w tym przypadku wziąć pod uwagę popularność formy wypowiedzi oraz doświadczenia edukacyjne uczniów.

Zaproszenie to forma wypowiedzi, którą uczniowie poznają już w szkole podstawowej. Jest ona często obecna w przykładowych testach egzaminacyjnych, dlatego gimnazjaliści mieli szansę utrwalać umiejętności stosowania wyróżników formalnych charakterystycznych dla zaproszenia. Stąd niepokojący może być fakt, że tylko co drugi

uczeń przystępujący do egzaminu na zakończenie III etapu edukacji potrafił przestrzegać wymogów typowych dla tej formy wypowiedzi (1.kryterium).

Na podstawie doświadczeń związanych z udostępnianiem prac rodzi się refleksja na temat znajomości formalnego kształtu zaproszenia. Uczniowie starali się urozmaicać szablonową formę tej wypowiedzi, ale niekiedy czynili to nieporadnie. Rzeczywiście, w treści zadania nie zostało określone, czy redagowany przez ucznia tekst ma mieć oficjalny czy nieoficjalny charakter. Stąd przystępujący do egzaminu bardzo często tworzyli wypowiedzi swobodne pod względem formy, łączyli elementy zaproszenia, ogłoszenia, zawiadomienia czy reklamy, jednak takim działaniom nie towarzyszyła refleksja dotycząca funkcjonalności stosowanych środków wyrazu. Konsekwencją była często utrata punktu za dostosowanie wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej, spójność wypowiedzi lub poprawność językową i stylistyczną – w zależności od rodzaju błędnego zastosowania wyróżników charakterystycznych dla kompilowanych przez gimnazjalistów form.

<b>Kryterium nr 1</b> <b>Uczeń</b>	<b>Badana czynność</b> <b>Uczeń</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość</b> <b>czynności</b>
wskazuje adresata, nadawcę, jednoznacznie określa miejsce, czas oraz cel	redaguje tekst na zadany temat, przestrzegając wymogów typowych dla zaproszenia	II/3	0,53

Tylko co drugi uczeń sformułował wypowiedź w sposób funkcjonalny, to znaczy taki, w wyniku którego adresat zaproszenia otrzymywał niezbędne informacje, pozwalające na skorzystanie z zawartej w nim oferty. Najczęściej gimnazjaliści mieli problemy z uwzględnieniem właściwego celu. Powtórzył się w tym przypadku obecny podczas realizacji innych poleceń problem z uważnym czytaniem i analizowaniem treści zadania. Uczniowie, którzy nie otrzymali punktu za pierwsze kryterium, często zapraszali na wystawę, a nie na otwarcie wystawy. Tymczasem właściwy cel zaproszenia został precyzyjnie określony w poleceniu.

Konsekwencją formułowania zaproszenia na wystawę było pomijanie godziny otwarcia wystawy, brak adresata – zwłaszcza w przypadku stosowania różnicowania formalnego i redagowania zaproszenia z elementami ogłoszenia, zawiadomienia lub reklamy. Powyższe błędy występowały niekiedy niezależnie od wskazania właściwego celu wystawy. W takim przypadku uczniowie nie zwracali uwagi na fakt, że wypowiedź o charakterze użytkowym powinna cechować się przede wszystkim funkcjonalnością. Warto zauważyć, że problemy z tworzeniem funkcjonalnej wypowiedzi miał co trzeci uczeń z wynikiem najwyższym (!) i co drugi z wynikiem średnim i wysokim.

<b>Kryterium nr 2</b> <b>Uczeń</b>	<b>Badana czynność</b> <b>Uczeń</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość</b> <b>czynności</b>
dostosowuje wypowiedź do sytuacji komunikacyjnej	dostosowuje wypowiedź do sytuacji komunikacyjnej	II/3	0,95

Z formą zaproszenia uczniowie często spotykają się w szkolnej codzienności. Doskonale znają i potrafią stosować zwroty i wyrażenia charakterystyczne dla tej formy. Dlatego też czynność dostosowania wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej okazała się dla gimnazjalistów bardzo łatwa.

<b>Kryterium nr 3</b> <b>Uczeń</b>	<b>Badana czynność</b> <b>Uczeń</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość</b> <b>czynności</b>
zachowuje spójność wypowiedzi	tworzy spójną wypowiedź	II/4	0,93

Czynność budowania spójnej wypowiedzi również okazała się bardzo łatwa dla uczniów. Utrata punktu w przypadku tego kryterium najczęściej stanowiła konsekwencję mieszania różnych form wypowiedzi. Zdarzało się, że uczniowie kompilowali ogłoszenie, zaproszenie, zawiadomienie, reklamę. Niekiedy trudno było zachować podczas tak skomplikowanych zabiegów redakcyjnych spójność wypowiedzi.

<b>Kryterium nr 4</b> <b>Uczeń</b>	<b>Badana czynność</b> <b>Uczeń</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość</b> <b>czynności</b>
przestrzega poprawności językowej i stylistycznej	pisze poprawnie pod względem językowym	II/1	0,59

Forma zaproszenia jest krótka, dlatego uczniowie rzadziej niż w przypadku rozprawki popełniali błędy językowe. Pojawiały się one najczęściej w wypowiedziach dłuższych, często w wyniku kompilowania różnych form. Najczęściej dotyczyły problemów trafnego doboru środków językowych, czyli poprawności stylistycznej. Wśród innych typów błędów zauważalne było naruszenie norm językowych w zakresie składni (np. *ma zaszczyt zaprosić na otwarcie wystawy, która odbędzie się*).

<b>Kryterium nr 5</b> <b>Uczeń</b>	<b>Badana czynność</b> <b>Uczeń</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość</b> <b>czynności</b>
przestrzega poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej	przestrzega zasad ortografii i interpunkcji	II/1	0,47

O utracie punktu w przypadku tego kryterium najczęściej decydowało przekroczenie limitu błędów interpunkcyjnych. Uczniowie mieli problemy z poprawnym zapisem zdań wtrąconych i dopowiedzeń oraz skrótów. Zdarzało się, że nadużywali przecinków podczas stosowania okoliczników czasu lub miejsca.

W przypadku poprawności ortograficznej dość często zdarzały się problemy z konsekwentnym zapisem formy grzeckościowej wielką literą.

### **Zadanie 31. (0–16)**

**Napisz rozprawkę na temat:**

**Jeśli nie szata zdobi człowieka, to w czym tkwi jego wartość?**

**W pracy posłuż się przykładami z literatury, historii bądź sztuki.**

W dotychczasowej praktyce egzaminu właściwego rozprawka jest formą najczęściej obecną w arkuszach dla gimnazjalistów. Fakt ten ma przełożenie na praktykę dydaktyczną – nauczyciele coraz więcej czasu poświęcają na omówienie cech i ćwiczenia redakcyjne w zakresie bardzo wymagającej formy wypowiedzi, w której uczniowie muszą wykazać się nie tylko umiejętnością zastosowania odpowiednich środków językowych, ale – przede wszystkim – umiejętnością adekwatnego do treści komponowania swej wypowiedzi. Problemowy charakter rozprawki decyduje o konieczności odwołania się nie tylko do wiadomości i umiejętności już posiadanych, ale również wskazania nowych horyzontów myślowych w sferze wyrażania własnych sądów i opinii na poruszane zagadnienie. Dlatego tak ważne są wnioskowanie, uzasadnianie, wyjaśnianie, ustalanie związków między różnymi elementami przywołanych bądź formułowanych treści. W tym celu uczeń gromadzi materiał argumentacyjny oraz dokonuje odpowiedniej jego selekcji i wartościowania.

Łatwość całego zadania to 0,43. Zadanie okazało się zatem trudne dla uczniów. Przyczyny niepowodzeń wielu spośród przystępujących do egzaminu w 2004 r. wynikają zapewne z założenia przez konstruktorów testu dowolności w realizacji zadania. Polecenie umożliwiało uczniom swobodę w zakresie przyjęcia tezy (lub hipotezy), a następnie rozwinięcia własnych rozważań. Temat rozprawki wymagał od uczniów umiejętności logicznego rozważenia i uzasadnienia pytania o wartość człowieka. Problemy pojawiły się już na poziomie właściwego odczytania tematu wypowiedzi. Prace uczniów świadczyły między innymi o braku umiejętności operowania pojęciami nazywanymi wartością, czyli cechy lub zespoły cech właściwych danej osobie, stanowiące o jej walorach.

#### TEMAT (0–6 PKT)

Kryterium nr 1 Uczeń	Badana czynność Uczeń	Standard	Łatwość czynności
tworzy tekst we fragmentach zgodny z tematem	redaguje rozprawkę na wskazany temat	II/1	0,90

Łatwość czynności wskazuje, że prawie cała populacja gimnazjalistów potrafiła stworzyć tekst, który przynajmniej we fragmentach przypominał rozprawkę. Egzaminatorzy zwracali jednak uwagę na duże trudności uczniów z właściwym odczytaniem tematu. Przywołane w treści zadania przysłowie duża grupa przystępujących do egzaminu odczytywała tylko dosłownie, a nie metaforycznie.

Kryterium nr 2 Uczeń	Badana czynność Uczeń	Standard	Łatwość czynności
formułuje tezę (hipotezę)	formułuje tezę (hipotezę)	II/9	0,81

Kryterium ujęto w taki sposób, że umiejętność formułowania tezy została poddana ocenie formalnej. Funkcjonowanie całego zadania pozwala jednak na sformułowanie istotnych wniosków ogólnych dotyczących kształcenia umiejętności redagowania wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym przez uczniów. Dwa podstawowe omówiono poniżej.

#### 1. Trudności z identyfikacją problemu wskazanego w treści zadania

Można w tym przypadku wyselekcjonować różne rodzaje przyczyn tych trudności:

##### a) konstrukcja zadania

Uczniowie mieli problemy z właściwym odczytaniem zdania warunkowego, które stanowiło najważniejszy fragment polecenia. Dla niektórych temat zadania składał się tak naprawdę z dwóch zagadnień, które należało rozważyć – czy rzeczywiście nie szata zdobi człowieka oraz na czym polega wartość człowieka. Na poziomie realizacji omawianego kryterium takie odczytanie tematu skutkowało brakiem wskazania właściwej tezy. W najlepszym przypadku tezy były tak naprawdę dwie, w najgorszym – nie było jej w ogóle. Rzadko uczniowie decydowali się na przyjęcie formy indukcyjnej i rozpoczynanie rozważań od sformułowania hipotezy z uwagi na brak umiejętności dokonywania syntezy w zakresie rozważanego problemu. Formalne trudności związane z konstrukcją zadania miały duży wpływ także na funkcjonowanie kryteriów dotyczących kompozycji.

##### b) semantyka tematu

Spora grupa uczniów nie hierarchizowała informacji zawartych w temacie rozprawki. Dlatego punktem wyjścia dla rozważań bywało niejednokrotnie przywołane w treści polecenia przysłowie. Jak już wspomniano, najczęściej uczniowie odczytywali je dosłownie. Mieli bardzo duże problemy ze zrozumieniem rzadko obecnie stosowanego wyrazu *szata*. Dlatego, chociaż formalnie teza w pracy niejednokrotnie została sformułowana i uczeń

otrzymywał punkt za realizację tego kryterium, treściowo stwierdzenie stanowiące punkt wyjścia dla rozważań pozostawiało wiele do życzenia. Najczęściej błędy w zakresie semantyki tezy pojawiały się w pracach, w których uczniowie odwzorowywali mechanicznie działania związane z najbardziej typowym schematem rozprawki i usiłowali jako punkt wyjścia dla rozpoczęcia rozważań powtórzyć treści zawarte w temacie. Brak rozumienia przysłowia oraz kluczowego wyrazu *szata* powodował pojawianie się rozumowania, w którym bywał on odczytywany jako *szatan*, *sztuka*, a nawet *szafa* (!).

c) umiejętność korzystania z informacji

Niektórzy uczniowie usiłowali sobie poradzić z ogarnięciem trudnego dla nich tematu poprzez wykorzystanie informacji zawartych w arkuszu. Formułowali antytezę, w której stwierdzali (wyrażając to pośrednio lub bezpośrednio), że moda jest ważnym elementem w życiu człowieka. W rozwinięciu analizowali to zjawisko obyczajowe także w ujęciu historycznym. Sięgali przy tym do tekstu I i tu pojawiał się problem związany z właściwym wykorzystaniem zawartych w nim informacji. Często bowiem przyjęcie takiej koncepcji pracy wiązało się z przytaczaniem lub przepisywaniem obszernych fragmentów publikacji Teresy Kuczyńskiej.

2. Świadomość roli tezy w wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym

Przyczyny trudności z identyfikacją zagadnienia wskazanego w temacie zadania zwracają uwagę na kolejny ważny problem w zakresie kształcenia umiejętności tworzenia rozprawki. Wielu uczniów nie wiedziało, jaka jest funkcja tezy w całej wypowiedzi. Nie miało świadomości, że stanowi ona punkt wyjścia dla rozważań i z tego względu jest jednym z najbardziej newralgicznych elementów całej wypowiedzi. Od umiejętnego sformułowania tezy zależy rozwinięcie całego tematu w sposób logiczny, spójny i klarowny, czyli taki, który przekona odbiorcę do słuszności postawionego stwierdzenia. Nawet jeżeli uczniowie zrozumieli temat i udzielali odpowiedzi na pytanie, na czym polega wartość człowieka, to formułowali tezę zawierającą kilka elementów (np. *Uważam, że wartość człowieka tkwi w jego wrażliwości, sercu i umyśle*). W efekcie trudno było gimnazjalistom udowodnić słuszność stwierdzenia w tak krótkim czasie za pomocą konkretnych przykładów z literatury, historii lub sztuki, ponieważ wymagało to umiejętnego porządkowania i syntezy informacji w obrębie każdego z przywołanych przykładów, ukierunkowanego na formułowanie wniosków adekwatnych do wskazanej tezy.

<b>Kryterium nr 3</b> <b>Uczeń</b>	<b>Badana czynność</b> <b>Uczeń</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość</b> <b>czynności</b>
posługuje się co najmniej dwoma przykładami z literatury (lub historii, lub sztuki) adekwatnymi do postawionej tezy	posługuje się co najmniej dwoma przykładami w funkcji argumentacyjnej	II/5	0,27

Funkcjonowanie powyższego kryterium dowodzi nieradzenia sobie z egzaminacyjnym stresem. Wobec trudnego tematu duża grupa uczniów nie przeprowadzała dokładnej analizy treści zadania. Stąd często zdarzały się prace, w których uczniowie formułowali tezę adekwatną do tematu pod względem treści, ale uzasadniali ją w odniesieniu do przykładów bliskich młodemu człowiekowi, wynikających z obserwacji otaczającej rzeczywistości. Uczniowie odwoływali się do osobistych przeżyć lub problemów społecznych charakterystycznych dla współczesnych czasów. Dominowało w takich przypadkach myślenie baśniowe, sprowadzające istotę zagadnienia do relacji między bogatymi a biednymi, w których układem odniesienia stawał się stereotyp: biedny to dobry, bogaty to zły.

Charakterystycznym zjawiskiem w kontekście powyższej informacji jest częste przywoływanie w funkcji argumentacyjnej tekstów znanych gimnazjalistom z dzieciństwa (*Kopciuszek, Brzydkie kaczątko*, itp.). Zwraca to uwagę nie tylko na kwestie dotyczące dojrzałości uczniów na III etapie edukacji, ale przede wszystkim prowokuje do postawienia pytania dotyczącego miejsca lektury szkolnej w edukacji polonistycznej. Bohaterowie literaccy dla dużej grupy uczniów nie stanowią wzorów postaw. Ich losy nie łączą się w świadomości ucznia o przeciętych możliwościach z zagadnieniami dotyczącymi człowieczeństwa, a więc istotnymi dla humanistyki. Warto zastanowić się, w jaki sposób pracować z lekturą szkolną, aby jej znajomość stała się – przede wszystkim – impulsem dla przeżyć gimnazjalisty, prowokowała do refleksji na temat miejsca człowieka w świecie dawniej i współcześnie, pomagała rozumieć i świadomie uczestniczyć w otaczającej rzeczywistości, a nie stanowiła jedynie warunku otrzymania takiej, a nie innej, oceny z języka polskiego.

Uzupełnienie powyższych wniosków stanowi fakt, że najczęściej chyba przywoływanym bohaterem literackim był Andrzej Radek z *Szyfowych prac* Stefana Żeromskiego, który wpisuje się w przywołany powyżej stereotyp biednego, ale dobrego, bo wytrwałego człowieka.

Niekiedy brak umiejętności właściwego rozumienia tematu powodował utrudnianie sobie realizacji zadania przez samych gimnazjalistów, którzy na siłę próbowali odwołać się do przykładów z literatury, historii i sztuki, ponieważ nie zauważyli, że w treści zadania wymagania zostały sformułowane alternatywnie.

<b>Kryterium nr 4 i 5</b> <b>Uczeń:</b>	<b>Badana czynność</b> <b>Uczeń:</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość</b> <b>czynności</b>
uzasadnia wybór jednego przykładu	właściwie dobiera informacje – uzasadnia wybór jednego przykładu	II/6	0,45
uzasadnia wybór kolejnego przykładu (kolejnych przykładów)	właściwie dobiera informacje – uzasadnia wybór kolejnego przykładu	II/6	0,24

Umiejętność selekcjonowania informacji okazała się trudna dla uczniów. Na ogół gimnazjaliści mieli problemy z takim doбором informacji, który byłby podporządkowany przyjętej tezie. Często zdarzały się prace, w których uczniowie odwoływali się do dwóch przykładów adekwatnych do postawionej tezy, ale niewłaściwie rozwijali argumentację. Egzaminatorzy zauważyli następujące trudności w tym zakresie:

1. Uczniowie streszczali losy postaci lub całe lektury. Kończyli omawianie przykładu w tym miejscu, w którym następował koniec wydarzeń z życia bohatera i nie formułowali podsumowania stanowiącego nawiązanie do postawionej tezy.
2. Niektóre prace cechował taki dobór informacji, w konsekwencji którego podsumowanie rozwinięcia przykładu dotyczyło innej tezy czy też stanowiło sformułowanie nowej, tylko częściowo zgodnej z wcześniej postawioną, lub całkowicie odmiennej.
3. Podczas omawiania przykładów uczniowie nie posługiwali się konkretnymi informacjami. Swoje wypowiedzi formułowali w sposób ogólnikowy, odwołując się do utartych schematów myślowych. Tym samym realizowana przez nich forma traciła funkcję argumentacyjną, a przybierała kształt luźnych rozważań nieadekwatnych do postawionej tezy.

Spostrzeżenia egzaminatorów dowodzą, że podstawowym problemem kształcenia umiejętności tworzenia rozprawki jest ćwiczenie w zakresie konsekwencji rozumowania. Uczniowie nie mają świadomości, że ta forma wypowiedzi jest swoistym systemem „naczyń



połączonych”, czyli autor rozprawki powinien tak dobierać informację, aby umożliwiły wykazanie zależności między przywołanymi elementami a potwierdzeniem tezy. Podczas rozwijania argumentacji uczniowie nie uwzględniali konieczności nawiązania do tezy. Tymczasem ukierunkowanie działań na ten cel pozwoliłoby właściwie selekcjonować informacje oraz porządkować je w taki sposób, aby w konsekwencji sformułować wniosek stanowiący potwierdzenie punktu wyjścia dla rozważań.

Warto również zwrócić uwagę, że częściej uczniowie uzasadniali wybór tylko jednego przykładu. Co czwarty uczeń uzasadnił wybór drugiego przykładu. W niektórych pracach uczniowie przywoływali jedną postać literacką lub historyczną, dlatego mogli otrzymać tylko punkt za 4. kryterium realizacji tematu. W innych pracach pojawiał się problem sygnalizowany wcześniej – zbyt dużej liczby przykładów, których uczniowie nie byli w stanie rozwinąć adekwatnie do postawionej tezy w czasie przeznaczonym na realizację 31. zadania. Właśnie te wypowiedzi cechowała duża doza ogólnikowości. Najczęściej, jeżeli gimnazjalista omawiał przykłady, niewłaściwy dobór informacji uniemożliwiał przyznanie punktu w 4. lub 5. kryterium lub warunkował stratę obydwu punktów.

Kryterium nr 6 Uczeń	Badana czynność Uczeń	Standard	Łatwość czynności
podsumowuje rozważania	podsumowuje rozważania	II/6	0,60

Podsumowanie wymaga sformułowania fragmentu wypowiedzi, w którym w sposób syntetyczny zostaną przedstawione zagadnienia poruszane w całej treści rozprawki. Niezależnie od tego, czy uczniowie rozwijali uzasadnienie tezy poprzez przywołanie przykładów z życia czy w odniesieniu do przykładów z literatury, historii lub sztuki, niezależnie również od stopnia ogólnikowości rozważań, mogli dokonać rekapitulacji wypowiedzi.

Czynność podsumowania rozważań okazała się zatem umiarkowanie trudna. 60% przystępujących do egzaminu zrealizowało ją poprawnie. Część uczniów nie zakończyła rozważań, stąd nie mogli zrekapitulować wypowiedzi. W pracach, w których egzaminatorzy nie przyznali punktu za podsumowanie, często uczniowie stosowali formalne zakończenie, które na ogół miało postać jednego – dwóch zdań typu: *Sądzę, że przywołane przeze mnie argumenty dowodzą słuszności postawionej tezy.* Niestety, można było też wyodrębnić sporą liczbę prac bardzo dobrych, w których w końcowym etapie konstruowania wypowiedzi wystąpiło zachwianie logicznego toku rozumowania. W takich przypadkach podsumowanie dotyczyło tylko jednego fragmentu pracy (najczęściej poprzedzającego rekapitulację czy wniosek z rozważań) lub stanowiło zupełnie nową jakość znaczeniową o nikłym związku z całym wywodem.

### KOMPOZYCJA (0–3 PKT)

Kryterium nr 1 Uczeń	Badana czynność Uczeń	Standard	Łatwość czynności
redaguje tekst o trójdzielnej kompozycji, zachowując właściwe proporcje	stosuje zasady typowe dla kompozycji budowanej formy wypowiedzi	II/4	0,61

Na zachowanie układu kompozycji rozprawki miały wpływ wcześniej omawiane trudności związane z realizacją tematu. Formalnie uczniowie zachowywali na ogół układ: wstęp – rozwinięcie – zakończenie, jednak, paradoksalnie, mieli problemy z dostosowaniem treści do poszczególnych części wypowiedzi. Zachwianie struktury kompozycyjnej rozprawki dotyczyło zwłaszcza lokalizacji tezy. Stwierdzenie, które uczniowie udowadniali, pojawiała się jako element rozwinięcia, a nawet zakończenia, przy czym w tym ostatnim przypadku

punktem wyjścia dla rozważań ucznia często nie było sformułowanie hipotezy (!). Zdarzały się przykłady prac, w których wobec odczytania z tematu konieczności rozważenia dwóch zagadnień (czy rzeczywiście nie szata zdobi człowieka oraz na czym polega wartość człowieka) we wstępie uczniowie formułowali pierwszą tezę, a na początku rozwinięcia lub w jego trakcie stawiali kolejną, nie zawsze stanowiącą rozwinięcie myśli zawartej w pierwszym stwierdzeniu, jakie zamierzali udowodnić.

Kolejnym problemem związanym z kompozycją rozprawki, jaki wystąpił w pracach egzaminacyjnych uczniów, było przywołanie co najmniej dwóch przykładów. Egzaminatorzy napotykali prace, w których uczniowie dopiero pod koniec rozważań przypominali sobie, że omówienie jednego przykładu nie spełnia wymogów określonych w treści zadania. W podsumowaniu przywoływali więc drugi przykład, który w tej części wypowiedzi nie mógł wystąpić w funkcji argumentacyjnej oraz – dodatkowo – zaburzał tok rozumowania przyjęty podczas rekapitulowania treści pracy.

Sporadycznie zdarzało się, że uczniowie komponowali inne formy wypowiedzi, np. opowiadania, charakterystyki postaci literackich czy historycznych.

<b>Kryterium nr 2</b> <b>Uczeń</b>	<b>Badana czynność</b> <b>Uczeń</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość</b> <b>czynności</b>
redaguje spójną wypowiedź	redaguje spójny tekst	II/4	0,66

Poznanie wskaźników zespolenia tekstu to jeden z pierwszych kroków podejmowanych podczas ćwiczeń dotyczących kształcenia umiejętności pisania wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Jest to zapewne podstawowa przyczyna, dla której spośród czynności związanych z komponowaniem rozprawki ta osiągnęła najwyższą łatwość. Problemy uczniów wynikały – podobnie jak w przypadku poprzedniego kryterium – z braku umiejętności porządkowania i selekcjonowania informacji, którymi uczeń się posługiwał. Najczęściej przystępujący do egzaminu nie stosowali wskaźników zespolenia tekstu, jeżeli w wypowiedzi argumentacyjnej zaczynała przeważać inna forma wypowiedzi. Rozwinięcie tematu przeobrażało się w streszczenie, opowiadanie lub charakterystykę postaci.

Zdarzały się prace, w których uczniowie stosowali mechanicznie wskaźniki zespolenia tekstu. Wprowadzali je na siłę, bez zastanowienia się nad ich funkcjonalnością w danym fragmencie tekstu. Tym samym wypowiedź traciła charakter płynnego wywodu. Niekiedy brak funkcjonalnego zastosowania wskaźników zespolenia tekstu był przyczyną zaburzenia logiki rozumowania.

Podczas poprawnego użycia wskaźników zespolenia tekstu uczniowie najczęściej mieli trudności z zastosowaniem ich w celu ukazania zależności między kolejnymi przykładami. Omawiane zjawisko dotyczyło zwłaszcza prac, w których teza składała się z kilku elementów (cech postawy lub osobowości decydujących o wartości człowieka). Uczniowie w obrębie akapitu łączyli wskaźnikami zespolenia poszczególne treści, ale brakowało tego elementu między kolejnymi częściami wypowiedzi.

<b>Kryterium nr 3</b> <b>Uczeń</b>	<b>Badana czynność</b> <b>Uczeń</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość</b> <b>czynności</b>
redaguje wypowiedź logicznie uporządkowaną	redaguje tekst logicznie uporządkowany	II/4	0,59

Uporządkowanie treści rozważań było najtrudniejszym elementem w zakresie kompozycji rozprawki. Stres egzaminacyjny dodatkowo wzmocniony brakiem rozumienia tematu oraz wymagań zawartych w poleceniu stanowił podstawową przyczynę pojawienia się w wielu pracach chaosu myślowego. Uczniowie często snuli swobodne rozważania niepodporządkowane jakiegokolwiek koncepcji lub nieukierunkowane poprzez przyjęcie

konkretnego założenia. Umiejętne sformułowanie tezy warunkowało możliwość zachowania logiki wypowiedzi w pozostałych częściach pracy. Kolejne punkty newralgiczne, w których egzaminatorzy mogli zauważyć naruszenie ciągłości znaczeniowej toku rozumowania, stanowiły:

- przejście do omówienia kolejnego przykładu,
- podjęcie próby podsumowania treści zawartych w rozprawce.

### JĘZYK I STYL (0–4 PKT)

Kryterium nr 1 i 2 Uczeń:	Badana czynność Uczeń:	Standard	Łatwość czynności
a) poprawnie stosuje słownictwo również w związkach frazeologicznych b) poprawnie odmienia wyrazy oraz łączy wyrazy w zdania i zdania pojedyncze w zdania złożone c) trafnie dobiera środki językowe	pisze poprawnie pod względem językowym	II/1	0,44
stosuje styl charakterystyczny dla wywodu argumentacyjnego	dostosowuje styl wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej	II/3	0,63

Zachowanie poprawności językowej jest trudną umiejętnością dla uczniów. Powyższy fakt jest udowodniany w trakcie kolejnych sesji egzaminacyjnych. Tymczasem z uwagi na liczbę punktów możliwych do uzyskania w ramach 16 pkt. za realizację zadania rozszerzonej odpowiedzi opanowanie tej czynności na zadowalającym poziomie jest bardzo istotne. Istotność zagadnienia powinna być jednak oceniana nie tylko z perspektywy egzaminacyjnej. Spostrzeżenia egzaminatorów oraz wnioski wypływające z funkcjonowania poszczególnych zadań dowodzą, że problem jest ważny z uwagi na jakość funkcjonowania młodego człowieka w otaczającym świecie. Wyniki tegorocznego i poprzedniego egzaminu dowodzą, że podstawową bolączką obecnej edukacji jest bariera semantyczna, a w jej konsekwencji brak umiejętności precyzyjnego odczytywania i formułowania wypowiedzi. Dlatego zagadnienie poprawności językowej jest ważne dla możliwości skutecznego porozumiewania się młodego człowieka (wykazania się opanowanymi umiejętnościami i wiadomościami, wyrażania własnych opinii i sądów, itp.).

Dzięki pracy weryfikatorów możliwe stało się zdiagnozowanie problemów edukacyjnych w omawianym zakresie. Dane uzyskane na podstawie analizy próbek liniuszków wykorzystywanych do weryfikacji prac, pochodzących ze zróżnicowanych wielkością miejscowości, dowodzą, że najwięcej trudności mają uczniowie z zachowaniem poprawności składniowej:

Błędy stylistyczne	Błędy składniowe	Błędy frazeologiczne	Błędy leksykalne	Błędy fleksyjne
29,85 %	42,27 %	12,95 %	8,44 %	6,46 %

Problemy z poprawnym konstruowaniem wypowiedzi można zaobserwować niezależnie od wielkości miejscowości. Blisko 30% uczniów z badanej populacji miało również trudności z zachowaniem poprawności językowej z powodu trafnego doboru

środków wyrazu. Powyższe spostrzeżenia prowokują do postawienia pytania, w jaki sposób realizować takie założenia edukacji polonistycznej obecne w podstawie programowej jak:

- rozpoznawanie i rozumienie założeń komunikacji,
- operowanie strukturami gramatycznymi odpowiednio do sytuacji i kontekstu.

Najmniej błędów uczniowie popełnili w zakresie poprawności fleksyjnej. Jak można było przypuszczać trudności stosowania odpowiednich form odmiany wyrazów dotyczą zwłaszcza uczniów małych miejscowości, z uwagi na uwarunkowania środowiskowe, jednak błędy tego rodzaju występują również w pracach gimnazjalistów ze szkół wielkomijskich.

Przyjęta przez uczniów swoboda w zakresie realizacji tematu stała się przyczyną, dla której dostosowanie stylu wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej okazało się w tym roku umiarkowanie trudne dla uczniów. Egzaminatorzy zauważali, że w niektórych pracach pojawiał się styl emocjonalny, osobisty, ponieważ taką błędną koncepcję realizacji tematu przyjął uczeń. Według oceniających rozprawki zauważalnym zjawiskiem było również niestosowanie przez gimnazjalistów odpowiednich struktur składniowych charakterystycznych dla tej formy wypowiedzi, czyli zdań okolicznikowych przyczyny. Zdarzało się, że uczniowie używali niefunkcjonalnie zwrotów i wyrażen charakterystycznych dla wywodu argumentacyjnego.

### ZAPIS (0–3)

<b>Kryterium nr 1 i 2 Uczeń:</b>	<b>Badana czynność Uczeń:</b>	<b>Standard</b>	<b>Łatwość czynności</b>
pisze poprawnie pod względem interpunkcyjnym	buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym	II/1	0,14
pisze poprawnie pod względem ortograficznym	buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym	II/1	0,29

Łatwości dwóch ostatnich kryteriów do zadania rozszerzonej odpowiedzi wykazują, że uczniowie mają bardzo duże trudności w zakresie poprawności interpunkcyjnej. Tylko 14% z przystępujących do egzaminu otrzymało punkt za to kryterium, czyli popełniło nie więcej niż trzy błędy interpunkcyjne. Warte uwagi jest połączenie informacji dotyczącej funkcjonowania poprawności interpunkcyjnej z wnioskami związanymi z kłopotami w zakresie konstruowania wypowiedzenia, gdyż te dwie czynności silnie korelują ze sobą. Uczniowie nie tylko powinni mieć świadomość podstawowych reguł przestankowania, ale również rozumieć ich założenia funkcjonalne. Innymi słowy może podczas lekcji poświęconych zagadnieniom nauki o języku warto przeprowadzić i taką, podczas której operacje zdaniotwórcze będą polegały nie tylko na operowaniu określonymi strukturami gramatycznymi, ale również zwrócić uwagę uczniów na zmianę znaczenia wypowiedzi w zależności od zastosowania lub pominięcia najczęściej stosowanych znaków interpunkcyjnych.

Niepokojący jest fakt, że o ile łatwość zachowania poprawności ortograficznej wzrosła w stosunku do ubiegłego roku (z 0,25 do 0,29), to łatwość zachowania poprawności interpunkcyjnej bardzo zmalała (z 0,24 do 0,14).



### Przykładowe rozwiązanie uczniowskie zadania 31. wraz z komentarzem

Sądze, że wata nie zrobi ustawka tak samo jak jego porcja materiału. Uwolam, i w wani ustawka tawi w jego wawilwoski, seru, umysle.

Ważnym w historii przekonaliśmy się, że zawartość portfela nie ma nic wspólnego z tym w ustawek sobą reprezentuje. Dwie, większość wybitnych odkrywcy zawdzięczamy naukowcy naukowcom, którzy nigdy nie zawiodli bogactwo. M. twórca teorii względności A. Einstein był zwykłym mechanikiem samochodowym. J. Newton, który sformułował prawo powszechnego ciążenia, również pochodził z niezamożnej rodziny. ~~Mimo~~ Pomimo tego, że porcja spolewna i materiału wyszej wymienionych ludzi była nader ~~po~~ przeciętna, to zapisali się w kartach historii trwale w kartach historii jako ludzie, którzy swoim blyskotliwym odkrywami drastycznie zwiększyli poziom życia i wiedzę o wszechświecie. Innym przykładem będzie d. Wata. Zwykły elektryk, który dzięki swojej wytrwałości w dążeniu <sup>do celu</sup> zrealizował swoje marzenie swoje jak i w rystkich Polaków.

W literaturze bardzo często można spotkać się ze schematem bogaty - zły i biedny - dobry. Klasycznym przykładem jest wielokrotnie filmowana powieść „Robin Hood”. Główny bohater, tytułowy Robin, rabuje bogatych i rozdaje biednym. Mimo, że postać ta jest nikim innym jak ródzajem, to wbrew przyjętym wzorom. Natomiast rabownicy (bogaci) zawsze są źli, bez serca i wyszukują niższą klasę społeczną.

Z tego co wyżej napisatem jako wynika, że nie ma porównania między tym stanem materialnym, a wartością człowieka. Prawdziwa wartość pochodzi z głębi korydło z nas i za nic nie można jej kupić.

#### Komentarz – realizacja poszczególnych kryteriów w pracy ucznia

REALIZACJA TEMATU (0-6)	
→ Kryterium nr 1	Uczeń udzielił odpowiedzi na pytanie postawione w temacie zadania.
→ Kryterium nr 2	Uczeń sformułował tezę: <i>Uważam, iż wartość człowieka tkwi w jego wrażliwości, sercu, umyśle.</i>
→ Kryterium nr 3	Uczeń przywołuje postaci: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Einsteina i Newtona (umysł) – historia,</li> <li>- Wałęsa (serce?) – historia,</li> <li>- Robin Hood (serce, wrażliwość) – literatura, sztuka.</li> </ul>
→ Kryterium nr 4	W omówieniu pierwszego przykładu brak jednoznacznego uzasadnienia związku przykładu z postawioną tezą – brak nawiązania do tezy.

<p>→ Kryterium nr 5</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lech Wałęsa – przykład omówiony poprzez posłużenie się niejednoznaczными uogólnieniami (<i>Zwykły elektryk, który dzięki swojej wytrwałości w dążeniu do celu zrealizował marzenie swoje jak i wszystkich Polaków</i> – jedyna informacja w treści pracy o przywołanej postaci),</li> <li>- Robin Hood – brak wyjaśnienia, dlaczego Robin Hood jest dla czytelnika postacią pozytywną, jest natomiast charakterystyka rabowanych przez niego ludzi bogatych.</li> </ul>
<p>→ Kryterium nr 6</p> <p>Uczeń formułuje wniosek zbieżny z tokiem rozważań.</p>
<p>KOMPOZYCJA (0–3)</p>
<p>→ Kryterium nr 1</p> <p>Uczeń tworzy tekst o trójdzielnej kompozycji, z zachowaniem właściwych proporcji.</p>
<p>→ Kryterium nr 2</p> <p>W obrębie pierwszego akapitu, w którym uczeń omawia przykłady Einsteina, Newtona i Lecha Wałęsy tekst jest spójny (istnieją wskaźniki zespolenia tekstu). Brak formalnego (za pomocą środków językowych) oraz logicznego połączenia ostatniego przykładu z resztą pracy.</p>
<p>→ Kryterium nr 3</p> <p>Uczeń porządkuje myśli w obrębie omówienia każdego z przykładów – nie dyscyplinuje ich w odniesieniu do tezy.</p>
<p>JĘZYK I STYL (0–4)</p>
<p>→ Kryterium nr 1</p> <p>Uczeń popełnił liczne błędy językowe, np.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- frazeologiczne: <i>pozycja materialna, dużą większość, nie zaznali bogactwa, stan materialny</i></li> <li>- składniowe: (...) <i>zrealizował marzenie swoje</i> (zaburzenie szyku zdania); (...) <i>są źli, bez serca i wyzyskujący niższą klasę społeczną</i> (błędna konstrukcja zdania)</li> <li>- polegające na nietrafnym doborze środków językowych: <i>swoimi błyskotliwymi osiągnięciami drastycznie zwiększyli poziom życia i wiedzę; dzięki swojej wytrwałości zrealizował marzenie swoje</i></li> </ul>
<p>→ Kryterium nr 2</p> <p>Uczeń stosuje wyrażenia i zwroty charakterystyczne dla wywodu argumentacyjnego (<i>sądzę, uważam, innym przykładem, ...</i>)</p>
<p>ZAPIS (0–3)</p>
<p>→ Kryterium nr 1</p> <p>Uczeń popełnił 7 błędów interpunkcyjnych.</p>
<p>→ Kryterium nr 2</p> <p>Uczeń popełnił 1 błąd ortograficzny.</p>

## Tekst I

Oceniając modę wyłącznie jako kaprys na użytek pań i panów, upraszczamy to pojęcie.

Moda z reguły nie wyrasta z niczego. Zawsze jest uwarunkowana jakimiś nowymi zjawiskami w stosunkach społecznych, w polityce, psychologii, a nawet filozofii, na przykład przejawiającą się w modzie retro i folk tęsknotą za dawnymi czasami, Źródłem mody są także nowe prądy w sztuce. Wspomnijmy owe sukienki letnie w stylu op-artowym<sup>1</sup> z tkanin deseniowych albo szczególnie silny wpływ sztuki pop na upodobanie do tanich, efekciarskich ozdób, do zwielokrotnionych łańcuchów na szyi, bransolet, pierścionków.

Nie jest zjawiskiem rzadkim w historii, że jakaś moda zyskuje charakter manifestacji politycznej. W okresie Sejmu Czteroletniego wybuchła nawet zażarta walka między obrońcami sarmatyzmu, dla których wąsy stanowiły narodowy symbol, a zwolennikami nowego ducha oświecenia, którzy dumnie eksponowali gładkie lica. Z kolei w okresie manifestacji patriotycznych na początku lat 60. XIX wieku, a także po upadku powstania styczniowego w 1864 roku Ogród Saski w Warszawie wypełniał w godzinach spacerów tłum kobiet i mężczyzn ubranych w czerń.

Także współczesność dostarcza nam dowodów na wyrastanie mody z ruchów społecznych czy politycznych. Za czasów okupacji hitlerowskiej wysokie buty z cholewami oznaczały sympatyzowanie z podziemnymi organizacjami, długie włosy u mężczyzn w latach pięćdziesiątych były wyznacznikiem niechęci do poczynań władzy ludowej, kolorowe pończochy u dziewcząt – nieco później – wyrazem buntu przeciw zetempowskiej szarości. A dzinsy to już nie tylko część garderoby, ale symbol. U początków swej szalonej kariery stały się wizytówką postawy wobec świata, wyzwaniem rzuconym dotychczasowej hierarchii wartości społecznie pożądanym. Bo dziś przez swoją totalną popularyzację zatraciły już ideologiczne znaczenie. Stały się w efekcie zwykłym objawem mody. A więcej nawet – terrorem. Wobec fanatyzmu dzinsowego można podziwiać odwagę tych, którzy noszą jeszcze innego typu spodnie i spódnice.

Zawsze ubiór był sumą znaków. Dzięki ubiorowi różnice były widoczne na pierwszy rzut oka. Tym bardziej, że niektóre ubiory stawały się zastrzeżone dla pewnych klas. Na przykład w 1613 roku ustanowiono, że plebejuszom i mieszczanom nie wolno nosić kosztownych futer ani szat z jedwabów. W późniejszych wiekach już co prawda nie formułowano zakazów, ale próby przeskoczenia barier stanowych bywały obiektem szyderstw. Współcześnie jesteśmy zewnątrznie w pełni zdemokratyzowani. Jednak nadal „suknia chce coś wyrazić” – nie pozycję społeczną czy sytuację finansową, ale ogólny poziom kultury, rodzaj upodobań, wyobraźnię, nawet stan ducha.

Dlatego tak słuszne wydaje mi się stwierdzenie Jeana-Paula Fargue’a, że „kto przechodzi obok mody, przechodzi obok życia”.

Na podstawie: Teresa Kuczyńska, *Moda w rytmie epoki*, Warszawa 1979.

<sup>1</sup> op-art. – styl w sztuce XX wieku

<sup>2</sup> zetempowski – przymiotnik odnoszący się do nazwy organizacji młodzieżowej istniejącej w latach 1948-1957



## Tekst II

### Franciszek Zabłocki *Rady młodej pannie dane* (fragment)

Moda jest tyran, który prawa daje;  
Słuchać go trzeba; lecz kto czyni bacznie,  
Ani ostatni jej rzuca zwyczaję,  
Ani ich oraz przed innymi zacznie.

Franciszek Zabłocki, *Rady młodej pannie dane*, [w:] *Księga cytatów*, Warszawa 1975.

## Tekst III

Wtem brząknął w tabakierę złotą Podkomorzy  
I rzekł: [...]  
„Ach, ja pamiętam czasy, kiedy do ojczyzny  
Pierwszy raz zawitała moda francuszczyzny!  
Gdy raptem paniczyki młode z cudzych krajów  
Wtargnęli do nas hordą gorszą od Nogajów<sup>1</sup>,  
Prześladując w ojczyźnie Boga, przodków wiarę,  
Prawa i obyczaje, nawet suknie stare. [...]  
Miała nad umysłami wielką moc ta tłuszczą;  
Bo Pan Bóg, kiedy karę na naród przypuszcza,  
Odbiera naprzód rozum od obywateli.  
I tak mędrsi fircykom oprzeć się nie śmieli,  
I zląkł się ich się jak dzumy jakiej cały naród,  
Bo już sam wewnątrz siebie czuł choroby zaród;  
Krzyczano na modnisiów, a brano z nich wzory;  
Zmieniano wiarę, mowę, prawa i ubiory.  
Była to maszkarada, zapustna swawola,  
Po której miał przyjść wkrótce wielki post – niewola!”

Adam Mickiewicz, *Pan Tadeusz*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1981.

<sup>1</sup> Nogajowie – plemię tatarskie



Diego Velázquez, *Panny dworskie*, [w:] *Sztuka świata*, t.7, Warszawa 1994

<b>STAROŻYTNE KORZENIE WSPÓŁCZESNEJ MODY</b>			
<b>Przykłady mody XX wieku</b>			
	<p>Sandał na koturnie, [w:] G. Lehnert, <i>Historia mody XX wieku</i>, Köln 2000.</p>	<p>Butelka perfum <i>Organza</i>, [w:] „Twój Styl”, 1998/3.</p>	<p>Okładka płyty K. Groniec <i>Mężczyźni</i>, Warszawa 2000.</p>
<b>Starożytne źródła inspiracji</b>	<p>Koturn noszony przez aktorów występujących w teatrach starożytnej Grecji.</p>		

Notatki:

Wersję elektroniczną arkusza egzaminacyjnego *Moda ma swoją historię*, klucza odpowiedzi do zadań zamkniętych, schematu punktowania zadań otwartych można znaleźć w serwisie internetowym OKE w Krakowie ([www.oke.krakow.pl](http://www.oke.krakow.pl)). W serwisie tym umieszczono też biuletyn *Co sprawdzamy w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego*.



## BIULETYN INFORMACYJNY OKRĘGOWEJ KOMISJI EGZAMINACYJNEJ

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie: Al. F. Focha 39, 30-119 Kraków  
tel. (012) 61 81 201, 202, 203 fax: (012) 427 28 45 e-mail: [oke@oke.krakow.pl](mailto:oke@oke.krakow.pl) [www.oke.krakow.pl](http://www.oke.krakow.pl)

### Co sprawdzamy w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego

Szanowni Państwo

Wraz z arkuszem próbnego egzaminu gimnazjalnego przekazujemy biuletyn informacyjny. Zachęcamy do wykorzystania go w pracy szkoły.

Spis treści:

1. Wprowadzenie.
2. Co sprawdzamy w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego – standardy wymagań egzaminacyjnych w przykładach.
3. Jak sprawdzamy – formy zadań egzaminu.
4. Zadania egzaminu na lekcjach języka polskiego – przykłady.
5. Zadania egzaminu na lekcjach historii – przykłady.
6. Zadania egzaminu na lekcjach sztuki – przykłady.
7. Międzyprzedmiotowe zadania egzaminu – przykłady
8. Zadania dla egzaminatorów części humanistycznej egzaminu.
9. Przykładowe arkusze.



Dyrektor OKE

Marek Legutko

Kraków, grudzień 2003