



BIULETYN INFORMACYJNY
OKRĘGOWEJ KOMISJI EGZAMINACYJNEJ

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

Wyniki egzaminu gimnazjalnego
źródłem inspiracji
w pracy dydaktycznej nauczycieli

część humanistyczna



Kraków, październik 2005

Opracowanie:

Małgorzata Boba, Maria Michlowicz

Współpraca:

Bożena Barańska, Agnieszka Romanik, Marek Zieliński

Analiza statystyczna:

Anna Rappe

Korekta:

Marzena Kwietniewska-Talarczyk

© Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

ISSN 1643-2428

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział I.	
Porównanie tegorocznego arkusza <i>Plemiona Europy</i> z arkuszami zastosowanymi do przeprowadzenia części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego w poprzednich latach	7
Rozdział II.	
Analiza jakościowa zadań	10
1. Zadania zamknięte	10
2. Zadania otwarte krótkiej odpowiedzi	25
3. Zadania otwarte rozszerzonej odpowiedzi	72
Rozdział III.	
Realizacja umiejętności zapisanych w standardach wymagań egzaminacyjnych	86

Wstęp

Celem egzaminu gimnazjalnego jest między innymi wpływanie na proces nauczania poprzez dostarczanie informacji zwrotnej na temat jakości kształcenia. Podobnie jak w roku 2004, przekazujemy Państwu szczegółową analizę jakościową, opracowaną na podstawie wyników egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej. Poniższe opracowanie jest obszerne, ponieważ z roku na rok zwiększa się świadomość związana z możliwością wykorzystania wyników egzaminu zewnętrznego w codziennej pracy z uczniem.

Analiza wyników części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego została przeprowadzona w trzech aspektach:

- porównania zestawu zadań, z którym pracowali uczniowie w roku 2005, z testami z lat poprzednich (rozdział I),
- szczegółowego badania sytuacji zadaniowych i sposobów ich realizacji w pracach uczniów (rozdział II),
- wniosków płynących z realizacji standardów wymagań egzaminacyjnych (rozdział III).

Spostrzeżenia dotyczące zadań zamkniętych wielokrotnego wyboru były formułowane na podstawie analiz statystycznych, głównie łatwości czynności. W celu scharakteryzowania poszczególnych sytuacji zadaniowych odrębnie analizowano treści poleceń i proponowanych odpowiedzi. Wyciągnięto również wnioski dotyczące czynności cząstkowych, jakie uczeń powinien zrealizować, aby wskazać prawidłową odpowiedź.

W przypadku zadań otwartych – zarówno krótkiej, jak i rozszerzonej odpowiedzi – na podstawie zasad przyznawania punktu oraz uwag egzaminatorów zgromadzonych dzięki koordynatorom Ośrodków Koordynacji Oceniania i przewodniczącym Zespołów Egzaminatorów – sklasyfikowano typy poprawnych i błędnych odpowiedzi. Kierowano się przy tym różnymi sposobami rozumowania przyjętymi w procesie rozwiązywania zadania. Bardzo cenne – zwłaszcza w zakresie listu – okazały się wyniki pracy weryfikatorów. Dzięki ich wysiłkowi już po raz drugi można było poczynić niezwykle ważne spostrzeżenia związane z jedną z najtrudniejszych dla gimnazjalistów umiejętności – budowania wypowiedzi poprawnej pod względem językowym.

Uwagi zamieszczone w opracowaniu mogą być wykorzystane przez szkoły podczas formułowania wniosków płynących z osiągnięć uczniów – tegorocznych absolwentów danego gimnazjum. Mogą służyć również pojedynczym nauczycielom do modyfikowania na bieżąco metod pracy z uczniami. Warto w tym przypadku zwrócić szczególną uwagę na analizę zadań otwartych krótkiej odpowiedzi, ponieważ w arkuszu *Plemiona Europy* ich konstrukcja jest zbliżona do konstrukcji poleceń towarzyszących zajęciom przeprowadzanym metodą heurystyki. Zamieszczone w tym opracowaniu sklasyfikowane przykładowe odpowiedzi uczniów mogą wspomóc nauczyciela w codziennym kształtowaniu i właściwym modelowaniu rozumowania uczniów zarówno I, jak i II oraz III klas gimnazjum.

Zaproponowany przez autorki układ treści ma na celu dostosowanie sposobu korzystania z opracowania do bieżących potrzeb odbiorcy. Z poszczególnymi rozdziałami można się zapoznać w porządku linearnym, ale można również sięgnąć wybiórczo do tych fragmentów, które – z uwagi na spostrzeżenia dokonane po analizie wyników danej grupy

uczniów – są interesujące. Nauczyciel lub cały zespół humanistyczny mogą zatem zwrócić szczególną uwagę na analizę jakościową konkretnych zadań lub konkretnych umiejętności zapisanych w standardach wymagań egzaminacyjnych. Warto zwrócić uwagę na przykłady poprawnych i błędnych odpowiedzi pochodzących z prac uczniowskich. Umożliwiają one skonfrontowanie różnych sposobów rozumowania podczas rozwiązywania zadań sprawdzających różne umiejętności ze sposobami realizowania poleceń charakterystycznymi dla znanej Państwu grupy uczniów.

Niniejszy biuletyn – podobnie jak ubiegłoroczny – może być również pomocny doradcom metodycznym realizującym formy doskonalenia zawodowego nauczycieli. Spostrzeżenia dotyczące przyjętych przez uczniów sposobów rozumowania w odniesieniu do konkretnych umiejętności czy wiadomości stanowią źródło inspiracji przy planowaniu tematyki spotkań, szkoleń i warsztatów. Niezwykle cenna jest w tym przypadku wymiana doświadczeń przez nauczycieli pracujących w różnych środowiskach.

Zachęcamy do lektury przekazywanego Państwu materiału w kontekście innych opracowań wyników tegorocznego egzaminu gimnazjalnego. Swoistym wstępem do analiz zamieszczonych w tym opracowaniu jest dostarczona do szkół wraz z wynikami *Informacja o wynikach egzaminu w klasie III gimnazjum w 2005 r.* Na stronie internetowej CKE (www.cke.edu.pl) znajdują Państwo sprawozdanie dotyczące ogólnopolskich wyników tegorocznej sesji egzaminacyjnej. Warto porównać informacje zawarte w biuletynach OKE w Krakowie oraz wyniki Państwa szkoły zamieszczone na naszej stronie internetowej w serwisie dla dyrektorów szkół z informacjami zawartymi w wyżej wymienionym sprawozdaniu.

Mamy nadzieję, że biuletyn, który przekazujemy do rąk Państwa, dostarczy cennych wskazówek w zakresie dostosowania treści i metod nauczania oraz bieżącego diagnozowania potrzeb uczniów. W tym celu istotne jest porównanie zawartych w nim sugestii z wynikami Państwa uczniów oraz wiedzą o uwarunkowaniach procesu dydaktycznego konkretnej szkoły.

*Małgorzata Boba
Maria Michłowicz*

Rozdział I

Porównanie tegorocznego arkusza *Plemiona Europy* z arkuszami zastosowanymi do przeprowadzenia części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego w poprzednich latach

Średni wynik punktowy uczniów przystępujących do części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego na terenie objętym działalnością OKE w Krakowie w 2005 r.: 33,87 – jest wyższy od ubiegłorocznego o 6 punktów. W kontekście powyższych informacji warto dokonać porównania arkusza użytego do przeprowadzenia części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego z testami, jakie gimnazjaliści rozwiązywali w poprzednich sesjach.

Tabela 1. Zestawienie liczby zadań sprawdzających umiejętności z poszczególnych standardów w latach 2002–2005.

Standardy z zakresu czytania i odbioru tekstów	2002			2003			2004			2005		
	WW	KO	SUMA	WW	KO	SUMA	WW	KO	SUMA	WW	KO	SUMA
I/1	3	1	4	6	0	6	6	1	7	7	1	8
I/2	3	1	4	5	3	8	4	1	5	1	1	2
I/3	7	0	7	6	0	6	3	1	4	4	1	5
I/4	2	1	3	1	1	2	4	0	4	2	1	3
I/5	2	0	2	0	0	0	1	0	1	2	0	2
I/6	3	2	5	2	1	3	2	2	4	4	1	5
I/7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Standardy z zakresu tworzenia własnego tekstu	KO	RO	SUMA	KO	RO	SUMA	KO	RO	SUMA	KO	RO	SUMA
II/1	0	5	5	0	5	5	0	6	6	0	5	5
II/2	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1
II/3	1	2	3	0	3	3	0	3	3	0	5	5
II/4	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0	6	6
II/5	1	3	4	0	2	2	1	1	2	1	0	1
II/6	0	3	3	2	4	6	0	3	3	2	0	2
II/7	0	0	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1
II/8	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0
II/9	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1

Dane zamieszczone w tabeli 1. ukazują różnice między poszczególnymi testami w zakresie doboru przez konstruktorów umiejętności sprawdzanych w poszczególnych sesjach egzaminacyjnych. W arkuszu *Plemiona Europy* zamieszczono więcej niż w ubiegłych latach zadań sprawdzających stopień opanowania wymagań zapisanych w standardzie I/1 – czytanie tekstów kultury na poziomie dosłownym i przenośnym. W stosunku do testów z poprzednich lat było natomiast najmniej poleceń odnoszących się do interpretowania tekstów kultury (standard I/2). Częściej niż w 2003 i 2004 r. uczniowie musieli rozwiązywać zadania poprzez przywołanie określonych wiadomości poznawanych i utrwalanych na lekcjach języka polskiego i historii (standard I/6 – dostrzeganie kontekstów). Rzadziej natomiast niż w 2002 i 2003 r. wyszukiwali informacje (standard I/3), zamieszczone wprost lub pośrednio w poznawanych podczas pracy z arkuszem tekstach.

Za zrealizowanie wszystkich zadań sprawdzających umiejętność czytania tekstów kultury na różnych poziomach w 2005 r. uczniowie mogli uzyskać maksymalnie 8 punktów, co stanowiło 16% punktów możliwych do uzyskania. Podczas dalszej lektury tego opracowania warto zwrócić uwagę, że w omawianym zakresie tylko jedno zadanie (24.) – krótkiej odpowiedzi, sprawdzające wyjaśnianie sensów ukrytych – okazało się trudne dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów. Pozostałe były łatwe, a nawet bardzo łatwe.

Wyniki uzyskane przez uczniów mogą stanowić potwierdzenie wniosku płynącego z badań przeprowadzonych przez PISA, a dotyczącego wzrostu umiejętności rozumienia tekstu przez młodych Polaków. Równocześnie odbiór tekstu na różnych poziomach jest kluczową umiejętnością warunkującą możliwość kształcenia (nie tylko humanistycznego) oraz prawidłowe funkcjonowanie w życiu społecznym.

W przypadku zadań z zakresu tworzenia własnego tekstu tegoroczni gimnazjaliści mogli otrzymać więcej punktów za realizację czynności związanych z dostosowaniem wypowiedzi do wskazanej sytuacji komunikacyjnej (standard II/3) oraz za tworzenie spójnego i logicznego tekstu na zadany temat (standard II/4). Ponieważ konstruktorzy zadań nie zaproponowali rozprawki jako formy wymaganej podczas realizacji ostatniego zadania rozszerzonej odpowiedzi, uczniowie mogli uzyskać maksymalnie 1 punkt za formułowanie argumentu (standard II/5). Również 1 punkt mogli otrzymać za wyciągnięcie prostego wniosku (standard II/9). Umiejętności zapisane w tym standardzie były sprawdzane również w 2004 r., wymagały jednak od ucznia nieco innej czynności (formułowania tezy lub hipotezy). Warto zaznaczyć, że we wszystkich testach od 2002 r. uczniowie mogli uzyskać tę samą liczbę punktów (8) za budowanie wypowiedzi poprawnej pod względem językowym i stylistycznym (4 punkty; tylko w 2005 r. – 3 punkty) oraz ortograficznym i interpunkcyjnym (4 punkty).

Aby wyciągać jakiegokolwiek wnioski dotyczące stopnia opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności zapisanych w standardach wymagań egzaminacyjnych, warto również porównać łatwości zadań rozwiązywanych w trakcie egzaminu gimnazjalnego w kolejnych latach.

Tabela 2. Liczba zadań uporządkowanych pod względem łatwości w arkuszach egzaminacyjnych zastosowanych do przeprowadzenia egzaminu gimnazjalnego w I terminie w latach 2002–2005.

Łatwość zadań	2002	2003	2004	2005
Bardzo trudne 0,00–0,19	0	0	0	0

Trudne 0,20–0,49	7	5	10	4
Umiarkowanie trudne 0,50–0,69	5	5	13	6
Łatwe 0,70–0,89	8	14	6	19
Bardzo łatwe 0,90–1,00	9	7	2	4
Liczba zadań w teście	29	31	31	33

Dane liczbowe zamieszczone w tabeli 2. ilustrują kolejny problem związany z analizą wyników egzaminu gimnazjalnego oraz ich wykorzystaniem do opracowania strategii nauczania w kolejnych latach. Począwszy od 2002 r. zadania testowe sprawdzały umiejętności zapisane w standardach wymagań egzaminacyjnych, ale poprzez stworzenie odmiennych sytuacji zadaniowych dla uczniów. Warto zwrócić uwagę, że w 2003 r. polecenia zamieszczone w teście były tak skonstruowane, że sytuacje zadaniowe okazały się w większości łatwe i bardzo łatwe dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów. Takich sytuacji było najmniej w 2004 r., a najwięcej w tegorocznym teście. Informacja ta jest niezwykle ważna dla formułowania wniosków związanych z porównaniem wyników szkoły i klas w kolejnych latach. Istotną pomocą dla nauczycieli może okazać się w tym przypadku analiza jakościowa zadań, zawierająca nie tylko omówienie poszczególnych sytuacji zadaniowych, ale również sposobów radzenia sobie z daną sytuacją przez uczniów.

W kolejnym rozdziale każde zadanie z tegorocznego kwietniowego testu egzaminacyjnego zostało poddane analizie, uwzględniającej sprawdzaną umiejętność, wymagane sposoby rozumowania w zakresie dochodzenia do właściwej odpowiedzi oraz klasyfikację poprawnych i niepoprawnych odpowiedzi uczniów w zadaniach otwartych.

Rozdział II

Analiza jakościowa zadań z arkusza *Plemiona Europy*

1. Zadania zamknięte

Podobnie jak w latach poprzednich tegoroczny test rozpoczynało 20 zadań zamkniętych wielokrotnego wyboru punktowanych w skali 0–1. Spośród nich 4 zadania okazały się bardzo łatwe dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów (zadania: 3., 6., 8., 19.), czyli prawidłowej odpowiedzi udzieliło ponad 90% uczniów. Jedno polecenie było umiarkowanie trudne (zadanie 18.). Na podstawie łatwości pozostałych zadań można stwierdzić, że ponad 70% uczniów wskazało prawidłową odpowiedź do każdego z nich. w zestawie *Plemiona Europy* nie było bardzo trudnych zadań zamkniętych.

Łatwości zadań oraz częstość wskazywania przez uczniów poszczególnych odpowiedzi zostały opracowane na podstawie wersji A testu egzaminacyjnego. Dla ułatwienia lektury opracowania prawidłowe odpowiedzi wyróżniono podkreśleniem.

Tekst I

W IX wieku kraje Europy rozumianej jako krąg cywilizacji, wciśnięte między Bizancjum, islam i krąg ludów pogańskich, nie były zbyt rozległe. Wówczas jednak uzyskały tożsamość kulturową, nawiązując do tradycji dawnego cesarstwa, ale opierając się także na tradycji plemiennej ludów tworzących nową mapę polityczną w zachodniej, łacińskiej i katolickiej części kontynentu. Ojcem tej Europy (tak nazywanym już przez współczesnych) był Karol Wielki.

Przez ponad stulecie jej granice praktycznie nie ulegały zmianom. Gwałtowny rozwój nastąpił dopiero w wieku X. Do wspólnoty chrześcijańskiej zostały włączone nowe i, co ważniejsze, trwałe organizmy państwowe. W kolejności chronologicznej Czechy, Dania, Polska, Węgry, Ruś, Norwegia i Szwecja przyjęły chrzest, w rozumieniu ówczesnych polityków i intelektualistów, wchodząc do grona państw tej samej ideologii. (...) Pozornie Polska miała niewielkie szanse na odegranie znaczącej roli w nowym układzie politycznym. Zaskakujący zatem był fakt udania się cesarza Ottona III do najmniej znanego kraju nowej Europy.

Podróż cesarska do Gniezna spowodowana była szczególnie korzystnym dla Chrobrego zbiegiem okoliczności. Jedną z najbardziej znanych postaci na dworze cesarza rzymskiego – biskup praski Wojciech, osobisty przyjaciel Ottona III, zginął w 997 r. z rąk pogan podczas swej misji chrystianizacyjnej w Prusach. I Otton, i Wojciech mieli przed oczyma ideę wskrzeszenia Rzymu – uniwersalnego państwa chrześcijańskiego. Pod koniec X wieku mogło się wydawać, że czas zjednoczenia Włoch, Niemiec, Francji i nowych ziem – Słowiańszczyzny jest już niedaleki. (...) Nowa idea Europy rzymskiej wymagała bohaterów czasów sobie współczesnych, którzy swą działalnością i postawą kształtowaliby właściwie wzory. Wojciech, dobrze znany w otoczeniu cesarza i papieża,

męczennik za wiarę, został niemal natychmiast zaliczony w poczet świętych. Papież Sylwester II już w 999 r. podjął decyzję o utworzeniu nowej metropolii i powołaniu na tron arcybiskupi Gaudentego (który też brał udział w misji pruskiej Wojciecha). Do Gniezna zwołany został synod, w którym obok licznie przybyłego duchowieństwa postanowił wziąć udział sam cesarz – przyjaciel męczennika.

Chrobry znakomicie wykorzystał sprzyjające okoliczności. Wśród powstałych nowych organizmów politycznych Europy jego terytorium stało się najważniejszym ogniwem ziem świeżo włączonych do wspólnoty łacińskiej. Miało to oczywiście pozytywne skutki dla planowanych politycznych poczynań Bolesława – po raz pierwszy Polska zaistniała w świadomości elit europejskich. Skutki zjazdu ważne były także dla stosunków wewnętrznych kraju. Powstały bowiem początki więzi obejmującej mieszkańców różnych terytoriów plemiennych.

Na podstawie artykułu Henryka Samsonowicza *Odprawa u Bolesława*, „Polityka” 10/2000.

Zadanie 1. (0-1)

Autor tekstu I pisze o Europie

A. współczesnej. B. średniowiecznej. C. renesansowej. D. oświeceniowej.

Łatwość zadania: 0,77

Zadanie sprawdzało umiejętność dostrzegania kontekstu. Wiadomości, do których powinien się odwołać uczeń, były niezbędne dla rozumienia czytanego tekstu, ponieważ ściśle wiązały się z problematyką poruszaną w wypowiedzi wybitnego historyka, dotyczącą średniowiecznych idei związanych z kształtowaniem się nowych struktur państwowych w Europie.

W udzieleniu prawidłowej odpowiedzi pomagały uczniom informacje zawarte w tekście – daty: 997 i 999 r. oraz imiona znanych przedstawicieli historii powszechnej i polskiej: Karol Wielki, Otton III, św. Wojciech, Bolesław Chrobry. Zadanie okazało się łatwe, 23% uczniów nie potrafiło jednak umieścić dat i wymienionych powyżej osób w ramach czasowych odnoszących się do epoki średniowiecza. Brak znajomości podstawowych faktów historycznych w przypadku zadania 1. stał się zatem przyczyną niepowodzenia $\frac{1}{5}$ przystępujących do egzaminu gimnazjalistów.

Warto zwrócić uwagę, że łatwość kolejnych zadań świadczy o pewnego rodzaju mechanicznej analizie tekstu przez uczniów. Przystępującym do egzaminu nie przysparzały trudności niektóre zadania sprawdzające wyszukiwanie informacji czy odczytywanie dosłownych znaczeń fragmentów tekstu, a nawet odczytywanie intencji nadawcy, pomimo że nie potrafili zrozumieć informacji zawartych w wypowiedzi Henryka Samsonowicza w kontekście historycznym.

Zadanie 2. (0-1)

W X wieku o wejściu nowych państw w krąg cywilizacji europejskiej zdecydowało

A. utworzenie metropolii w Gnieźnie. B. zagrożenie islamem.
C. zwołanie synodu w Polsce. D. przyjęcie przez nie chrześcijaństwa.

Łatwość zadania: 0,87

Sytuacja zadaniowa wynikająca z treści polecenia wymagała od uczniów zmierzenia się z umiejętnością wyszukiwania informacji, ale niepodanej w tekście I wprost, a jedynie wynikającej z wypowiedzi Henryka Samsonowicza.

Wybór prawidłowej odpowiedzi uwarunkowany był analizą trzonu zadania, pozwalającą na określenie danych, które kierowałyby uwagę ucznia na odpowiednią analizę tekstu I. Polecenie odsyłało ucznia do treści I akapitu (określenie *krąg cywilizacji*) oraz II akapitu (zwrócenie uwagi na polityczny byt *nowych państw*). Treść proponowanych odpowiedzi sprawiła, że aby określić, co zdecydowało o wejściu nowych państw w krąg cywilizacji europejskiej, uczniowie musieli właściwie rozpoznać i połączyć sens obu wyżej wymienionych fragmentów oraz trafnie wyselekcjonować informacje.

Odpowiedzi A i C mogły być wybierane przez uczniów, którzy tylko ogólnie zaznajomili się z treścią polecenia. Wybór tych dystraktorów łączył się z odczytaniem informacji dotyczących zjazdu gnieźnieńskiego w III akapicie tekstu I. W przypadku uznania jednej z wyżej wymienionych odpowiedzi za prawidłową uczniowie nie uwzględnili danych zawartych w trzonie zadania i – w efekcie – szukali informacji podanej wprost.

Wybór odpowiedzi B świadczy o tym, że uczniowie skupili się tylko na jednej informacji z trzonu zadania, dotyczącej kręgu cywilizacji, i tym samym nie rozpoznali problematyki, do której odwoływała się treść polecenia. Próbowali zatem wskazać prawidłową odpowiedź tylko na podstawie I akapitu. Jedyną informacją obecną zarówno w tym fragmencie, jak i w proponowanych odpowiedziach jest stwierdzenie dotyczące położenia krajów europejskich w sąsiedztwie państw islamskich. Uczniowie odczytywali w odpowiedzi B kontekst do informacji zamieszczonej w I akapicie tekstu.

Kluczem do udzielenia prawidłowej odpowiedzi było zatem właściwe zrozumienie polecenia. Na podstawie wyników dotyczących drugiego polecenia w arkuszu *Plemiona Europy* można stwierdzić, że w tej sytuacji zadaniowej 87% uczniów przystępujących do egzaminu gimnazjalnego w 2005 r. opanowało niezwykle istotną w edukacji umiejętność analizowania treści zadania.

Zadanie 3. (0-1)

Ojcem Europy w IX wieku nazywano

A. Karola Wielkiego.

B. Ottona III.

C. Bolesława Chrobrego.

D. Sylwestra II.

Łatwość zadania: 0,98

Zadanie 3. sprawdzało umiejętność wyszukiwania informacji zamieszczonej wprost w artykule prasowym. Uczniowie odnajdywali ją już w I akapicie tekstu. Udzielenie prawidłowej odpowiedzi wymagało podjęcia tylko jednego działania – zidentyfikowania odpowiedniego fragmentu artykułu. Ponieważ polecenie dotyczyło informacji zamieszczonej już w początkowym fragmencie artykułu oraz nie wymagało skomplikowanych operacji myślowych, okazało się bardzo łatwe dla gimnazjalistów przystępujących do egzaminu.

Warto zwrócić uwagę, że jeżeli uczniowie sporadycznie wybierali inną odpowiedź, to wskazywali na Ottona III, którego imię pojawia się w artykule częściowej i stanowi punkt odniesienia dla rozważań w III – najobszerniejszym – akapicie tekstu I.

Zadanie 4. (0-1)

Otton III i Wojciech byli rzecznikami

- A. odrodzenia państwa polskiego.
- B. utworzenia państw narodowych.
- C. wykreowania bohatera Europy.
- D. połączenia państw chrześcijańskich.

Łatwość zadania: 0,85

Trzon zadania 4. odsyłał uczniów do konkretnego fragmentu wypowiedzi Henryka Samsonowicza. Tylko w III akapicie artykułu pojawiają się informacje dotyczące zarówno Ottona III, jak i św. Wojciecha. Wyszukanie odpowiedniego fragmentu tekstu, czyli pierwszy krok uczniów na drodze do udzielenia prawidłowej odpowiedzi, nie było trudne.

W kontekście treści odpowiedzi C i D bardziej złożoną operacją myślową mogło okazać się wyselekcjonowanie tego fragmentu III akapitu, który odnosił się do wskazanego w trzonie zadania problemu – wspólnych poglądów politycznych cesarza i męczennika. Wybór błędnej odpowiedzi, nawiązującej do konieczności wykreowania nowego bohatera Europy, wynikał z niezrozumienia fragmentu tekstu. Niektórzy uczniowie nie zwrócili uwagi na brak logiki w rozumowaniu podczas dokonywania wyboru odpowiedzi C (św. Wojciech po śmierci nie mógł być rzecznikiem wykreowania samego siebie na bohatera Europy). Ponieważ jednak informacja obecna w dystraktorze C była w pewnym sensie kontynuacją myśli zawartej w prawidłowej odpowiedzi, jest on najczęściej wybierany spośród proponowanych błędnych odpowiedzi.

Treść proponowanych odpowiedzi A i B nie łączy się z tekstem I, zatem ich wybór mógł być podyktowany jedynie poszukiwaniem kontekstów historycznych do informacji zawartych w treści zadania i nie wiązał się z odpowiednią analizą fragmentu artykułu.

Zadanie 5. (0-1)

W zjeździe gnieźnieńskim uczestniczyli między innymi

- A. Otton III i Bolesław Chrobry.
- B. Otton III i Mieszko I.
- C. Sylwester II i Bolesław Chrobry.
- D. Wojciech i Otton III.

Łatwość zadania: 0,75

Podczas wyboru prawidłowej odpowiedzi w zadaniu 5. uczniowie musieli wykazać się umiejętnością wyszukiwania informacji podanej wprost w tekście I – podobnie jak w zadaniu 3. (łatwość zadania 3.: 0,98). Porównanie łatwości obu zadań może nieść element zaskoczenia. Należy zwrócić uwagę, że inna jest sytuacja zadaniowa wynikająca z operacji myślowych wykonywanych przez ucznia podczas udzielania odpowiedzi do obu zadań.

W zadaniu 3. uczniowie szukali w tekście informacji składającej się tylko z jednego elementu. Zadanie 5. wymagało wyszukania i potwierdzenia informacji dotyczącej dwóch postaci. W pierwszym z porównywanych zadań szukana informacja znajdowała się na końcu I akapitu tekstu, natomiast udzielenie prawidłowej odpowiedzi do zadania 5. wymagało dokładnej analizy treści III – najdłuższego – akapitu. Złożoność czynności wykonywanych przez ucznia zadecydowała o tym, że w przypadku powyższego polecenia ¼ przystępujących do egzaminu gimnazjalistów wybrała błędną odpowiedź.

Treść proponowanych odpowiedzi – bardziej lub mniej ściśle powiązana z informacjami zawartymi w III akapicie artykułu – warunkowała mniejszą lub większą ich atrakcyjność dla

uczniów. Ponieważ Mieszko I w ogóle nie był wymieniany w tekście I, odpowiedź B była najrzadziej wybierana przez uczniów. Najbardziej atrakcyjny okazał się natomiast dystraktor, w którym obok Ottona III został umieszczony Wojciech. Trudność w określeniu tej odpowiedzi jako błędnej wynika z natężenia w III akapicie informacji dotyczących cesarza i świętego. Uczniowie, którzy wybrali dystraktor B jako odpowiedź prawidłową, zasugerowali się dominantą treściową akapitu, natomiast zapomnieli o znaczeniu trzonu zadania.

Żmudność czynności wynikających z konstrukcji zadania 5. zdecydowała o tym, że 8% uczniów wskazało jako prawidłową odpowiedź C. Warto zwrócić uwagę, że informacja o Bolesławie Chrobrym w tekście I występuje po opisanie faktu zwołania przez Sylwestra II synodu w Gnieźnie. Uczniowie, którzy uznali tę właśnie odpowiedź za prawidłową, nie dokonywali szczegółowej analizy informacji zawartych w tekście I pod względem ich powiązania z zagadnieniem umieszczonym w trzonie zadania. Wybrali tę odpowiedź, w której zamieszczono nazwiska, występujące w tekście I w bliskim sąsiedztwie informacji dotyczącej zjazdu gnieźnieńskiego.

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie posiadający utrwalone wiadomości z dziejów Polski mogli na to zadanie odpowiedzieć, nie wracając do informacji zamieszczonych w tekście.

Zadanie 6. (0-1)

Od końca X wieku postać św. Wojciecha była symbolem

- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| A. wierności w przyjaźni. | B. <u>męczeństwa za wiarę.</u> |
| C. radykalizmu poglądów. | D. rozsądku politycznego. |

Łatwość zadania: 0,93

Zadanie 6. sprawdzało również umiejętność wyszukiwania informacji w tekście popularnonaukowym. Okazało się ono bardzo łatwe dla gimnazjalistów przystępujących w tym roku do egzaminu. Przyczyną, dla której uczniowie nie mieli problemów z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi, była konstrukcja zadania, wymagająca od ucznia wyszukania informacji podanej we fragmencie artykułu praktycznie wprost.

Informacja o męczeństwie św. Wojciecha została podana w bliskim sąsiedztwie informacji o potrzebie kształtowania właściwych wzorów postępowania. Dlatego uczniowie nie mieli problemu z odnalezieniem fragmentu, do którego odsyłał ich trzon zadania. Określenie obecne w treści prawidłowej odpowiedzi występuje w artykule z „Polityki” w innej formie gramatycznej. Uczniowie zatem nie mieli trudności ze skojarzeniem informacji podczas dokonywania wyboru odpowiedzi.

Niewielka grupa uczniów niewłaściwie wybrała informacje z tekstu I i jako prawidłową wskazała odpowiedź A. Fakt przyjaźni Ottona III ze św. Wojciechem został podany w III akapicie fragmentu artykułu jako jedna z pierwszych informacji. Uczniowie, którzy uznali tę odpowiedź za prawidłową, nie analizowali dokładnie tekstu I, lecz skupili uwagę na pierwszej pojawiającej się informacji o świętym.

Podobnie jak w przypadku poprzedniego zadania, nie można wykluczyć, że pewna grupa uczniów udzieliła odpowiedzi, wykorzystując wiadomości z zakresu historii i kultury Polski, a nie umiejętność wyszukiwania informacji.

Zadanie 7. (0-1)

Skutkiem zjazdu w Gnieźnie było

- A. uznanie św. Wojciecha za patrona Polski.
- B. podporządkowanie Kościoła cesarstwu.
- C. zaprzestanie misji chrystianizacyjnych.
- D. wzmocnienie pozycji Polski w Europie.

Łatwość zadania: 0,78

Odnajdywanie związków przyczynowo-skutkowych w standardach wymagań egzaminacyjnych połączone jest głównie z umiejętnościami zdobywanymi przez uczniów na lekcjach historii i wiedzy o społeczeństwie. Stąd w testach egzaminacyjnych rzadko pojawiają się zadania sprawdzające czynności prowadzące do ustalenia lub analizowania relacji przyczynowo-skutkowych.

W tegorocznym arkuszu z przedmiotów humanistycznych pierwsze z tego typu zadań – zadanie 7. – dotyczyło skutków znamienego w historii Polski wydarzenia – zjazdu gnieźnieńskiego. Aby udzielić prawidłowej odpowiedzi, uczniowie musieli dokładnie zrozumieć treść ostatniego akapitu, w którym został przedstawiony skutek tego wydarzenia. W układzie dystraktorów tylko prawidłowa odpowiedź oddawała sens tego fragmentu tekstu.

Najczęściej wybierane błędne odpowiedzi zawierały informacje obecne w wypowiedzi Henryka Samsonowicza i odnoszące się do postaci św. Wojciecha, zawarte w III, a nie w IV akapicie. Uczniowie, którzy wskazywali odpowiedzi A i C dobrze kojarzyli fakty, ale nie potrafili ich trafnie odnieść do skutków wydarzenia politycznego, jakim było zwołanie w Gnieźnie synodu. Tropem poprzednich zadań analizowali treść III akapitu i kojarzyli, że jeżeli św. Wojciech zginął podczas swojej misji chrystianizacyjnej w Prusach, to jego śmierć musiała spowodować przerwanie tej misji (odpowiedź C). Męczeńska śmierć Wojciecha była przyczyną uznania go za świętego i stała się powodem, dla którego wybrano Gniezno na miejsce organizacji synodu w roku 1000. Wskazanie odpowiedzi A było podyktowane kojarzeniem poszczególnych wydarzeń. Do uznania tej odpowiedzi za prawidłową prowadziło błędne porządkowanie informacji zawartych w III akapicie. Uczniowie nie brali pod uwagę informacji dotyczących przyczyn kanonizowania Wojciecha oraz zwołania synodu w nowym arcybiskupstwie i błędnie łączyli przedstawione w III akapicie fakty ze skutkiem zjazdu gnieźnieńskiego.

Powodem wyboru błędnych odpowiedzi był przede wszystkim niewłaściwy wybór fragmentu tekstu, na podstawie którego uczniowie rozwiązywali zadanie. Uniemożliwiło to właściwe porządkowanie informacji oraz brak zrozumienia problemu wskazanego w trzonie zadania.

Najrzadziej za prawidłową uznawana była odpowiedź B, ponieważ zagadnienia dotyczące podporządkowania Kościoła cesarstwu nie są obecne w tekście I, zatem uczniowie nie mogli się sugerować informacjami ani ich analizować.

Zadanie 8. (0-1)

Nawiasy z wielokropkiem (...) zostały zastosowane w tekście I, aby

- A. zasygnalizować stanowiska różnych osób.
- B. zaznaczyć opuszczenia fragmentów tekstu.
- C. udramatyzować wypowiedź.
- D. urozmaicić interpunkcję.

Łatwość zadania: 0,91

Zadanie sprawdzało umiejętność czytania tekstu na poziomie dosłownym. Gimnazjaliści musieli rozpoznać znaczenie znaku graficznego obecnego w tekście I. Z zapisem wypowiedzi, w której pominięto jakiś jej fragment, uczniowie mają okazję zetknąć się w szkolnej codzienności już na początku swojej edukacji oraz w życiu codziennym podczas lektury czasopism, także młodzieżowych. Zadanie okazało się więc łatwe dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów.

Częstość wybierania błędnych odpowiedzi jest w zasadzie proporcjonalna. Charakterystyczne, że podobna liczba uczniów wybierała odpowiedzi A i C (3% i 4%), mające związek z zasadami cytowania wypowiedzi innych osób. Najmniej atrakcyjną okazała się odpowiedź D, co świadczy o funkcjonalnym rozumieniu stosowania znaków interpunkcyjnych w tekstach przez przystępujących do egzaminu gimnazjalistów.

Zadanie 9. (0-1)

Autor tekstu I posłużył się stylem

- A. potocznym.
- B. popularnonaukowym.
- C. urzędowym.
- D. artystycznym.

Łatwość zadania: 0,70

Zadanie 9. stanowi przykład typowego sposobu sprawdzania umiejętności związanych z dostrzeganiem środków wyrazu. Sytuacja zadaniowa wymagała od uczniów rozpoznania stylu wypowiedzi. Zdobywanie umiejętności charakteryzowania wypowiedzi może odbywać się w szkole zarówno w przypadku realizacji treści kształcenia z podstawy programowej, jak i ćwiczeń w zakresie dostosowywania wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej, rozpoznawania założeń komunikacyjnych. Uczeń mógł zatem podczas rozwiązywania zadania połączyć wiadomości z działaniami praktycznymi.

Udzielenie prawidłowej odpowiedzi mogła poprzedzić analiza tekstu. Zauważenie przewagi faktów nad opiniami, rozpoznanie tematu artykułu, stwierdzenie stosowania słownictwa specjalistycznego (synod, misja itp.) mogło naprowadzić uczniów na wybór prawidłowej odpowiedzi. Potwierdzeniem wniosków płynących z takiej analizy była informacja zamieszczona w przypisie, określająca formę wypowiedzi (artykuł) oraz źródło jej pochodzenia („Polityka”).

Innym sposobem był wybór prawidłowej odpowiedzi poprzez eliminowanie pozostałych dystraktorów. W tekście nie występowały środki artystyczne, w związku z czym uczniowie mogli stwierdzić błędne znaczenie odpowiedzi D. Tekst nie był pismem urzędowym, co eliminowało odpowiedź C. Jeżeli uczniowie wybrali ten sposób rozwiązywania zadania, a nie posiadali wiadomości na temat stylów, mogli dokonać niewłaściwego wyboru między odpowiedziami A i B. Ci, którzy zrozumieli bez problemu tekst, a nie rozpoznali właściwego znaczenia określenia obecnego w odpowiedzi A, uznawali tę właśnie odpowiedź za prawidłową. Tym samym stwierdzali, że wypowiedź Henryka Samsonowicza jest napisana językiem powszechnie zrozumiałym, codziennym, a więc potocznym. Wybór błędnej odpowiedzi wynikał z braku wiadomości. Uczniowie, którzy wskazali odpowiedź A, nie wiedzieli, że styl potoczny jest cechą języka mówionego, codziennego, w którym rzadko są używane środki wyrazu charakterystyczne dla wypowiedzi popularnonaukowej – na ogół występującej w postaci pisanej, książkowej. Dopiero znajomość znaczenia poszczególnych pojęć zastosowanych w dystraktorach umożliwiała rozwiązanie zadania 9. poprzez eliminację odpowiedzi błędnych.

Częstość uznawania odpowiedzi A za prawidłową świadczy o tym, że $\frac{1}{5}$ uczniów nie rozumie pojęcia stylu potocznego. Znamienne jest, że cechy charakterystyczne wypowiedzi Henryka Samsonowicza dla dość dużej grupy uczniów (około 7%) są tożsame z wypowiedzią urzędową. Można postawić hipotezę, że ci uczniowie mieli problemy z rozumieniem treści artykułu i prawidłowym rozwiązaniem innych zadań w tej części testu.

Zadanie 10. (0-1)

Intencją autora tekstu I było

- A. potępienie chrystianizacji pogan w Europie Środkowej.
- B. skrytykowanie idei wskrzeszenia Rzymu, modnej w czasach Ottona III.
- C. wskazanie najważniejszych przyczyn słabości państwa polskiego.
- D. opisanie okoliczności, w których doszło do zjazdu gnieźnieńskiego.

Łatwość zadania: 0,86

Zadanie 10. sprawdzało umiejętność interpretowania tekstu. Zgodnie z opisem tej umiejętności w standardach wymagań egzaminacyjnych uczniowie musieli rozpoznać intencje autora wypowiedzi.

Dochodzenie do uznania jednej z czterech odpowiedzi za prawidłową wymagało ukierunkowanej analizy tekstu, podczas której uczniowie musieli konfrontować treści poszczególnych dystraktorów z zagadnieniami obecnymi w artykule z „Polityki”. Pomimo żmudnego charakteru opisanej czynności zadanie okazało się łatwe. Ukierunkowaną analizę tekstu polegającą na konfrontowaniu treści proponowanych odpowiedzi z zagadnieniami przedstawionymi w artykule ułatwiała rozwiązywanie zadań od 4. do 7., dotyczących stwierdzenia obecnego w prawidłowej odpowiedzi (D). Nawet jeżeli uczniowie niewłaściwie rozwiązywali wyżej wymienione zadania, często musieli sięgać do III akapitu, w którym autor określił główną myśl swej wypowiedzi.

Dodatkowe ułatwienie stanowiła treść poszczególnych odpowiedzi. W tekście I nie ma w ogóle informacji odpowiadającej dystraktorowi A. Fragment artykułu Henryka Samsonowicza ma charakter informacyjny, nie ma w nim zatem komentarza umożliwiającego stwierdzenie krytycznego podejścia do przedstawianych faktów. Wyeliminowanie odpowiedzi B było zatem także możliwe bez powtórnej analizy tekstu, jeżeli uczniowie zapamiętali ogólne wrażenie z lektury fragmentu artykułu dokonywanej podczas rozwiązywania poprzednich zadań. W tekście I brak również informacji dotyczących słabości państwa polskiego (odpowieź C). Taki daleki wniosek można wysnuć na podstawie ostatniego akapitu, ale zawarte w nim informacje podkreślają pozycję Polski na arenie międzynarodowej za czasów panowania Chrobrego, a nie określają przyczyn jej słabości.

Tekst II

I w zjednoczonej Europie byłoby pięknie, gdyby policjantami zostali Anglicy, szefami kuchni Francuzi, inżynierami Niemcy, kochankami Włosi, a koordynację powierzono Szwajcarom. Ale Unię trzeba by rozwiązać, gdyby szefami kuchni zostali Anglicy, mechanikami Grecy, kochankami Szwajcarzy, policjantami Niemcy, a wszystko koordynowałiby Włosi. (...)

W Europie zaskakują nas rzeczy najbardziej wydawałoby się oczywiste. Moja córka Patrycja z wielką tremą pierwszy raz zaprezentowała rodzicom angielskiego

boyfrienda, który okazał się sympatyczny, lecz przy obiedzie trzymał jedną rękę pod stołem. Kiepskie wychowanie – orzekliśmy autorytatywnie z żoną, ale ocena okazała się niekompetentna. Otóż u nas (także we Francji i w Niemczech) do dobrego tonu należy trzymanie przy jedzeniu obu rąk nad krawędzią stołu, a w Anglii – elegancja nakazuje opuszczenie jednej ręki poza stół.

Anglicy mają nie tylko podejrzaną kuchnię. Odmienny jest też zabobon z czarnym kotem. Na kontynencie czarny kot przynosi pecha, u Anglików – odwrotnie, to zwiastun powodzenia. Podobno czarny kot przebiegł wzdłuż linii frontu przed bitwą pod Waterloo. Wszystko jasne! (...)

Nie wiadomo, jak powstają stereotypy. Ktoś się obrazi, coś powie, powstanie plotka, chętnie powtarzana. (...)

Holendrzy, potomkowie pastorów, żeglarzy i kupców, uchodzą za lud zgodny. Dlaczego? Bo w genach mają niski stopień kłótności: nie mieli czasu się kłócić, współdziałanie ludzi na terenach depresyjnych (poniżej poziomu morza) było konieczne, by utrzymać wodę za wałami i tym samym utrzymać się przy życiu.

Hiszpanie to duma, zaangażowanie i fatalizm – przebijające z białych twarzy mieszczan z obrazów El Greca. Skąd fatalizm? Zapewne domieszka krwi Maurów, może obecność słów arabskich w języku? w każdym razie ujęła mnie gorycz przysłowia – Bóg daje orzechy bezzębny.

O Włochach trzeba by napisać osobny poemat, gdyż los oferował im Florencję, Michała Anioła i widok z teatru greckiego w Segeście. Zapewne to najbardziej teatralny naród w Europie. I w kostiumie, i w zachowaniu. Otóż chłop na polu, o cokolwiek zagadnięty, mówi, jakby stał na scenie!

Dla Niemców czystość, porządek i spokój są cechami kardynalnymi. Brytyjski autor John Ardagh pisał o ich „głębokiej teutońskiej¹ potrzebie ciszy”. Być może w tym podobni są do naszych braci Litwinów.

Bracia Słowianie – cóż, tych najlepiej znamy, więc nie ma tu już miejsca na opis. Z dumą można podkreślić, że w zachodnich książkach jako cechę narodową wymienia się słowiańskie poczucie humoru.

Wykorzystano fragmenty artykułu Marka Ostrowskiego *Plemiona Europy*, „Polityka” 16/2003.

¹ teutońskiej – tu: germańskiej.

Zadanie 11. (0-1)

Stereotyp jest to

- A. pozycja jednostki w grupie społecznej lub usytuowanie grupy w większej zbiorowości.
- B. oznaka czegoś, zwykle jakiegoś ujemnego zjawiska, często choroby.
- C. uproszczony obraz rzeczywistości, często oparty na niepełnej lub fałszywej wiedzy.
- D. postawa wynikająca z założenia, że ojczyzną człowieka jest cały świat.

Łatwość zadania: 0,80

W przypadku zadania 11. uczniowie musieli zmierzyć się z umiejętnością czytania tekstu na poziomie dosłownym. Rozpoznanie znaczenia pojęcia często obecnego w charakteryzowaniu otaczającej rzeczywistości mogło zostać zrealizowane dwojako.

Jeżeli uczniowie znali biernie i czynnie sens wyrazu *stereotyp*, mogli spośród zaproponowanych odpowiedzi wybrać tę, która odpowiadała znaczeniu pojęcia obecnemu w praktyce życiowej gimnazjalistów. Drugim sposobem – przy nieznanym znaczeniu wyrazu *stereotyp* – mogło być konfrontowanie zawartych w dystraktorach wyjaśnień z sytuacją przedstawioną w tekście II. Zarówno w przypadku pierwszego, jak i drugiego sposobu rozwiązywania zadania, warunkiem udzielenia prawidłowej odpowiedzi było rozpoznanie sensu fragmentu tekstu.

Zadanie okazało się łatwe dla uczniów. $\frac{1}{5}$ gimnazjalistów przystępujących do egzaminu nie poradziła sobie jednak z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi. Częstość wybierania poszczególnych dystraktorów dowodzi, że podczas rozwiązywania zadania 11. pewne znaczenie mogło mieć również odwoływanie się do zjawisk życia społecznego. Najbardziej atrakcyjną błędną odpowiedzią okazała się ta, która odnosiła się do funkcjonowania jednostki w obrębie grupy społecznej i grup społecznych w społeczeństwie (dystraktor A). Uczniowie, którzy pobieżnie znali sens wyrazu *stereotyp*, nie odwoływali się do sytuacji przedstawionej w tekście, a udzielali odpowiedzi na podstawie własnych obserwacji lub doświadczeń (np. uznanie ucznia za wzorowego lub akceptacja rówieśnika na podstawie statusu majątkowego itp.). Rzadziej natomiast uczniowie uznawali za prawidłowe błędne odpowiedzi B i D, ponieważ nie miały one związku z tekstem II oraz z sytuacjami znanymi z życia, w których pojęcie *stereotypu* było używane.

Zadanie 12. (0-1)

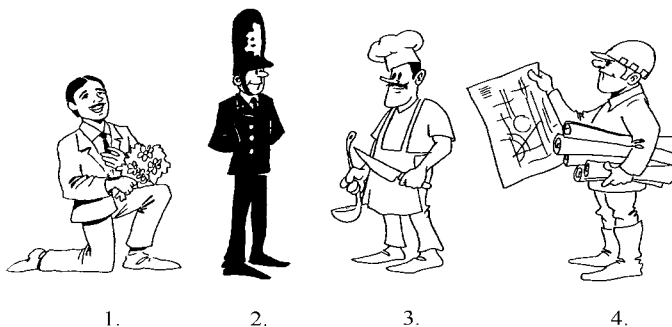
Wychowanie chłopca Patrycji zostało ocenione przez jej rodziców

A. trafnie. B. złośliwie. C. wnikliwie. D. mylnie.

Łatwość zadania: 0,80

W zadaniu 12. czytanie tekstu na poziomie dosłownym polegało na rozpoznaniu założeń komunikacyjnych lub wyborze spośród proponowanych odpowiedzi tej, która zawierała wyraz bliskoznaczny do określenia obecnego w tekście II. Polecenie sprawiło trudność $\frac{1}{5}$ przystępujących do egzaminu gimnazjalistów.

Ułatwieniem dla uczniów było odesłanie w treści polecenia do odpowiedniego fragmentu tekstu II. Przystępujący do egzaminu gimnazjaliści mogli więc od razu skupić swoją uwagę na drugim akapicie artykułu i odnaleźć fragment: *ocena okazała się niekompetentna*. Zrozumienie sensu tej wypowiedzi pozwalało na trafny wybór dystraktora na zasadzie wskazania wyrazu bliskoznacznego. Warto jednak zwrócić uwagę, że obecne w II akapicie określenia *autorytatywnie* i *niekompetentnie* mogły być nieznanymi częściami uczniów – zwłaszcza tych o niskich możliwościach lub niskiej motywacji kształcenia. Być może dlatego około 10% uczniów stwierdziło, że rodzice Patrycji *wnikliwie* ocenili zachowanie jej sympatii (odpowiedź C), ponieważ rozwiązywali zadanie nie na podstawie znaczenia określeń użytych w opisie sytuacji, ale w odniesieniu do zachowania dorosłych w pewnej sytuacji życiowej, czyli odwołali się do zachowań charakterystycznych dla relacji między rodzicami a kręgiem znajomych ich dzieci.



Zadanie 13. (0-1)

Który z rysunków odpowiada stereotypowi Francuza przedstawionemu w tekście II?

- A. 1. B. 2. C. 3. D. 4.

Łatwość zadania: 0,88

Zadanie 13. sprawdzało umiejętność rozpoznawania dosłownego znaczenia prostego rysunku. Polecenie odsyłało uczniów do konkretnego fragmentu tekstu II, w którym mogli znaleźć informacje pozwalające na właściwe rozpoznanie sensu przedstawionych w proponowanych odpowiedziach ilustracji. Informacje te rozpoczynały tekst II, dlatego analiza tego tekstu poprzedzająca wybór prawidłowej odpowiedzi nie wymagała skomplikowanych operacji myślowych. Zadanie okazało się więc łatwe dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów.

Dodatkowym ułatwieniem dla rozwiązujących zadanie była jego konstrukcja. Uczniowie analizowali nieskomplikowane teksty ikoniczne opisane dodatkowo w tekście II. Sporadycznie zdarzało się, że uczniowie pomijali tę część polecenia, która odsyłała ich do I akapitu tekstu II i rozwiązywali zadanie, odwołując się do innych – znanych z życia – stereotypów związanych z narodowościami. Dlatego wśród błędnych odpowiedzi najbardziej atrakcyjny był dystraktor A, przedstawiający amanta.

Zadanie 14. (0-1)

Jak pod Waterloo potwierdziło się przekonanie Anglików, że czarny kot przynosi szczęście?

- A. Pokonali oni Napoleona. B. Nie wzięli udziału w bitwie.
C. Napoleon odniósł zwycięstwo. D. Bitwa nie została rozstrzygnięta.

Łatwość zadania: 0,71

Choć zadanie okazało się łatwe dla uczniów, 29% przystępujących do egzaminu gimnazjalistów miało problem z udzieleniem prawidłowej odpowiedzi. Sprawdzana za pomocą zadania 14. umiejętność dostrzegania kontekstu wymagała odwołania się do konkretnego wydarzenia z historii powszechnej – klęski Napoleona pod Waterloo.

Trudniejszą drogą do ustalenia prawidłowej odpowiedzi było odwołanie się do kontekstu kulturowego, poparte uważną analizą III akapitu tekstu II. Uczniowie mogli wywnioskować, że skoro dla Anglików czarny kot jest znakiem szczęścia, to w bitwie pod Waterloo musieli oni pokonać Napoleona. Przystępujący do egzaminu gimnazjaliści musieli jednak wiedzieć, że informacje zawarte w tym fragmencie tekstu II dotyczą wojen napoleońskich.

Atrakcyjność błędnej odpowiedzi C może świadczyć o tym, że uczniowie usiłowali rozwiązać zadanie z całkowitym pominięciem treści III akapitu, odnosząc się jedynie do encyklopedycznych wiadomości o Napoleonie. Ponieważ w kulturze dominuje stereotyp

przedstawiający Bonapartego jako wielkiego i zwycięskiego wodza, część z przystępujących do egzaminu gimnazjalistów za prawidłowy uznała dystraktor przywołujący w treści taki właśnie obraz.

Wybór odpowiedzi B i D może natomiast dowodzić próby rozwiązania zadania tylko na podstawie treści odpowiedniego akapitu (niedokładnie zrozumianego) z całkowitym pominięciem kontekstu historycznego, prawdopodobnie z powodu braku odpowiednich wiadomości.

Warto jednak zauważyć, że ponad 70% młodych ludzi potrafiło właściwie zrozumieć fragment tekstu przywołujący wydarzenie historyczne stanowiące również pewien znak w kulturze wykorzystywany w komunikowaniu informacji zarówno w życiu codziennym, jak i w wiadomościach o charakterze popularnonaukowym.

Zadanie 15. (0-1)

Co sprawiło, że Holendrzy stali się ludźmi zgodnymi?

- | | |
|--------------------------------|---------------------|
| A. Osiadły tryb życia. | B. Morskie wyprawy. |
| C. <u>Zmagania z żywiołem.</u> | D. Brak zagrożeń. |

Łatwość zadania: 0,82

Zadanie 15. było drugim w teście, które sprawdzało umiejętność odnajdywania związków przyczynno-skutkowych. Tym razem jednak uczniowie musieli dostrzec tego typu relacje na podstawie informacji z tekstu II, dotyczących kształtowania się więzi w społeczeństwie holenderskim.

Podobnie jak w poprzednich zadaniach tron polecenia odsyłał uczniów do konkretnego fragmentu tekstu II. W V akapicie rozwiązujący zadanie mogli odnaleźć informacje pozwalające na określenie relacji przyczynowych w życiu społecznym. Dlatego trudna umiejętność zapisana w standardzie I/5 okazała się łatwa.

Sporadycznie wybory dokonane przez uczniów świadczą o nieuważnym odczytaniu polecenia i fragmentu tekstu II. 9% przystępujących do egzaminu gimnazjalnego wybrało odpowiedź B, być może dlatego, że jedną z pierwszych informacji o Holendrach, jakie pojawiają się w V akapicie, jest stwierdzenie, że przodkami narodu byli żeglarze.

Błędne odpowiedzi A i D były mniej atrakcyjne, ponieważ trudno było w teście odnaleźć informacje łączące się z możliwością określenia relacji przyczynowej między cechami Holendrów a dziejami tego narodu. Być może uczniowie, którzy uznawali te dystraktory za prawidłowe odpowiedzi, rozwiązywali zadanie bez nawiązania do tekstu. Osiadły tryb życia (odpowiedź A) kojarzy się ze stabilizacją, natomiast brak zagrożeń (odpowiedź D) z bezpieczeństwem. Obie sytuacje nie łączą się w prostym rozumowaniu z konfliktami, a raczej z ładem i harmonią, czyli pojęciami o pozytywnych znaczeniach, odpowiadających wymowie stwierdzenia *zgodni ludzie*.

Zadanie 16. (0-1)

Hiszpańskie przysłowie: *Bóg daje orzechy bezzębny* mówi o

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| A. dobrodziejstwie losu. | B. <u>złośliwości losu.</u> |
| C. sprawiedliwości losu. | D. zmienności losu. |

Łatwość zadania: 0,78

Pomimo że na podstawie łatwości zadanie można zaklasyfikować do łatwych, $\frac{1}{5}$ przystępujących do egzaminu miała trudności ze wskazaniem prawidłowej odpowiedzi. Na pewno przyczynił się do tego fakt, że zadanie było konstruowane z myślą o sprawdzeniu umiejętności czytania tekstu na poziomie przenośnym. Odkrywanie sensów ukrytych stanowi na ogół trudność dla pewnej grupy uczniów.

Ułatwieniem w dochodzeniu do prawidłowej odpowiedzi było skonstruowanie zadania wokół przysłowia. Uczniowie nie musieli więc wracać do fragmentu tekstu, warto jednak było to uczynić, ponieważ informacje zawarte w VI akapicie tekstu II znacznie ułatwiały analizę sensów ukrytych w hiszpańskim przysłowiu. Zrozumienie fragmentu: (...) *ujęła mnie gorycz przysłowia* (...) pozwoliło na wyeliminowanie błędnych odpowiedzi. Dystraktory A i C mają bowiem zdecydowanie pozytywne emocjonalnie znaczenie, natomiast ambiwalentna w wymowie błędna odpowiedź D jest sprzeczna z negatywnym sensem przytoczonego fragmentu.

Trudniejszą drogą dochodzenia do prawidłowej odpowiedzi było rozpoznawanie znaczeń poszczególnych elementów przysłowia i stwierdzenie na tej podstawie nowej jakości semantycznej całego wypowiedzenia. Ponieważ jest to trudna operacja myślowa, mogła się zakończyć niepowodzeniem dla pewnej grupy uczniów. Potwierdzeniem, że około 20% uczniów rozwiązywało zadanie tylko na podstawie treści przysłowia – bez ponownej analizy VI akapitu – jest równomierny rozkład częstości wybierania błędnych odpowiedzi. Nieco wyższy procent przystępujących do egzaminu, którzy wybrali dystraktor D, może świadczyć o próbie dokonania analizy zarówno na podstawie znaczeń ukrytych w treści przysłowia, jak i informacji zawartych w VI akapicie tekstu II.

Zadanie 17. (0-1)

Słowo *boyfriend* użyte w tekście II jest przykładem

- | | |
|---------------------------------|-----------------|
| A. wyrazu rodzimego. | B. dialektyzmu. |
| C. <u>wyrazu zapożyczonego.</u> | D. archaizmu. |

Łatwość zadania: 0,84

Zadanie sprawdzało umiejętność dostrzegania kontekstu kulturowego. Aby udzielić prawidłowej odpowiedzi, uczniowie musieli przywołać konkretne wiadomości z zakresu nauki o języku, na podstawie których rozpoznawali znaczenie poszczególnych pojęć obecnych w proponowanych odpowiedziach. Trudność w rozwiązaniu zadania mieli zatem uczniowie niezwracający uwagi na przydatność wiadomości zdobywanych w trakcie szkolnej edukacji dla rozpoznawania i rozumienia zjawisk w otaczającej rzeczywistości.

Łatwość zadania wynikała w dużej mierze z faktu skonstruowania zadania wokół tematyki bliskiej młodemu człowiekowi. W komunikacji szesnastolatków określenie *boyfriend* w odniesieniu do sympatii dziewczyny jest często używane. Temat zapożyczeń – zwłaszcza z języka angielskiego – jest obecny nie tylko w codziennym porozumiewaniu się młodych ludzi, ale także w mediach. Uczniowie zatem nie tylko w szkole zdobywają informacje o wyrazach zapożyczonych z języka obcego i powszechnie używanych w języku mówionym współczesnej polszczyzny. Można więc wysunąć hipotezę, że pewna grupa uczniów udzieliła odpowiedzi, nie znając pojęć zamieszczonych w pozostałych odpowiedziach, a jedynie kojarząc fakt pochodzenia kluczowego wyrazu ze znaczeniem prawidłowej odpowiedzi.

O tym, że uczniowie odczuwali określone w trzonie zagadnienie jako bliskie ich doświadczeniu życiowemu, może świadczyć fakt, że wśród błędnych odpowiedzi najczęściej wybierany był dystraktor A. Pewna grupa uczniów nie zna pojęć *wyraz rodzimy* i *wyraz zapożyczony* i dlatego wskazywała jako poprawną odpowiedź zgodną

z indywidualnym doświadczeniem (częste posługiwanie się wyrazem *boyfriend* w języku młodzieżowym), a nie z informacjami z zakresu nauki o języku.

Zadanie 18. (0-1)

Co oddzielają przecinki we fragmencie Tekstu II: Moja córka Patrycja z wielką treścią pierwszy raz zaprezentowała rodzicom angielskiego *boyfrienda*, który okazał się sympatyczny, lecz przy obiedzie trzymał jedną rękę pod stołem?

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| A. Zdania składowe. | B. Wyrazy bliskoznaczne. |
| C. Części zdania. | D. Równoważniki zdania. |

Łatwość zadania: 0,67

Zadanie 18. w teście *Plemiona Europy* było jedynym zadaniem wśród poleceń wielokrotnego wyboru, które okazało się umiarkowanie trudne dla gimnazjalistów przystępujących do egzaminu w 2005 r. Aby udzielić prawidłowej odpowiedzi, uczniowie musieli ponownie przywołać wiadomości z zakresu nauki o języku. Zadanie sprawdzało umiejętność dostrzegania kontekstu.

Zagadnienia z zakresu składni języka polskiego są trudne dla uczniów. Obok logicznego rozumowania wymagają przyswojenia na zasadzie zapamiętania pewnych prawidłowości związanych z konstrukcją wypowiedzenia.

33% gimnazjalistów przystępujących w tym roku do egzaminu nie wykazało się takim stopniem opanowania wiadomości z zakresu składni, który umożliwiłby im wskazanie prawidłowej odpowiedzi. Konstrukcja zadania wymagała bowiem rozumienia pojęć z zakresu nauki o języku oraz praktycznego zastosowania wiadomości w celu wyeliminowania błędnych odpowiedzi i/lub ustalenia odpowiedzi prawidłowej.

Najczęściej wybieraną błędną odpowiedzią okazał się dystraktor C. Może to świadczyć o biernej znajomości zasad interpunkcyjnych. Uczniowie wiedzą, że w wypowiedzeniach przecinkami oddziela się jednorodne części zdania, ale brak umiejętności dokonywania logicznych operacji na wypowiedzeniu uniemożliwił wskazanie prawidłowej odpowiedzi. Być może z tego powodu dość często uczniowie za prawidłową odpowiedź uznawali dystraktor D, przywołując z pamięci informację o roli przecinków w konstruowaniu wypowiedzeń zawierających imiesłowowe równoważniki zdania.

O próbie rozwiązywania zadania 18. tylko poprzez przywołanie określonych zasad interpunkcyjnych może świadczyć również niska atrakcyjność odpowiedzi B. Uczniom trudno było przywołać zasadę interpunkcyjną, która dotyczyłaby oddzielania przecinkiem wyrazów bliskoznacznych – nieobecnych zresztą w przytoczonym w trzonie zadania wypowiedzeniu.

Okazuje się, że bez odpowiedniego zakresu wiadomości dotyczących konstrukcji składniowych uczniowie nie byli w stanie udzielić prawidłowej odpowiedzi do zadania 18.

Tekst III

Czesław Miłosz *Ojciec objaśnia*

*„Tam, gdzie ten promień równiny dotyka
I cień ucieka, jakby biegł naprawdę,
Warszawa stoi, ze wszech stron odkryta,
Miasto niestare, ale bardzo sławne.*

*Dalej, gdzie z chmurki wiszą deszczu struny,
Pod pagórkami z akacjowym gajem,
To Praha. Nad nią zamek widać cudny,
Wsparty na górze starym obyczajem.*

*To, co krainę białą pianą dzieli,
To Alpy. Czarność – to są lasy jodły.
Za nimi, w słońca żółtego kąpieli,
Italia leży niby talerz modry.*

*Z pięknych miast, których wznosi się tam wiele,
Rzym rozpoznacie, chrześcijaństwa stolicę,
Po tych okrągłych dachach na kościele,
Czyli świętego Piotra bazylice.*

*A tam, na północ, za morską zatoką,
Gdzie mgły niebieskiej chwieje się równina,
Paryż chce wieży towarzyszyć krokom
I stado mostów ponad rzeką wspina.*

*I inne miasta Paryżowi wtórzą
Szklę ozdobione, okute żelazem.
Ale na dzisiaj byłoby za dużo.
Resztę opowiem kiedyś innym razem.”*

Czesław Miłosz, *Świat (Poema naiwne)*, [w:] *Wiersze wybrane*, Warszawa 1980.

Zadanie 19. (0-1)

Charakteryzując miasta, osoba mówiąca w wierszu zwraca uwagę na ich

- A. położenie i architekturę.
- B. mieszkańców i tradycję lokalną.
- C. wzajemne kontakty handlowe i kulturalne.
- D. udział w najważniejszych wydarzeniach dziejowych.

Łatwość zadania: 0,94

W przypadku 19. zadania uczniowie musieli rozpoznać ogólny sens tekstu poetyckiego na podstawie metaforycznych treści w nim zawartych. Dla większości przystępujących do egzaminu sytuacja zadaniowa nie stwarzała żadnych trudności. Dużym ułatwieniem była konstrukcja polecenia.

Treści proponowanych odpowiedzi w zderzeniu z trzonem zadania nie wymagały od uczniów wnikliwej analizy znaczeń poszczególnych elementów metafor. W przypadku drugiego członu prawidłowej odpowiedzi uczniowie mogli wyszukać w tekście informacje o okrągłych dachach na kościele, o wieży i mostach w Paryżu. Rozpoznawanie metaforycznych znaczeń tekstu dotyczyło pierwszego członu prawidłowej odpowiedzi – położenie poszczególnych miast zostało opisane za pomocą licznych przenośni.

Proponowane przez konstruktorów błędne odpowiedzi nie mają związku z treścią wiersza polskiego poety. Jedynie na drodze dalekich kontekstowych skojarzeń pewną zbieżność z tekstem III można zaobserwować w przypadku treści dystraktora D. Udzielenie prawidłowej odpowiedzi nie wymagało zatem dokonania wielu operacji

myślowych. Po stwierdzeniu prawidłowości odpowiedzi A na podstawie treści dystraktorów i znajomości wiersza uczniowie z łatwością mogli wyeliminować błędne odpowiedzi.

Zadanie 20. (0-1)

W cytacie: Paryż chce wieży towarzyszyć krokom występuje

A. apostrofa. B. porównanie. C. przenośnia. D. epitet.

Łatwość zadania: 0,76

Ostatnie z zadań zamkniętych sprawdzało umiejętność dostrzegania środków wyrazu w tekście poetyckim. Uczniowie często mają trudności z określeniem tropu stylistycznego występującego we fragmencie tekstu, zwłaszcza w przypadku wiersza. W trzonie zadania zamieszczono bardzo typowy przykład metafory. 24% przystępujących do egzaminu gimnazjalnego w 2005 r. miało jednak problem z wyborem prawidłowej odpowiedzi.

Najmniej atrakcyjną błędną odpowiedzią był dystraktor A. Najmniejsza grupa uczniów uznała go za stwierdzenie prawidłowe. W trakcie szkolnej edukacji podczas analizowania tekstów poetyckich przykłady zastosowania apostrofy nie pojawiają się zbyt często. Uczniowie dość późno poznają cechy tego środka wyrazu. Dla części gimnazjalistów pojęcie apostrofy mogło być nieznane (nierozumiane, niezapamiętane), dla innej grupy stanowiło określenie nieadekwatne do treści fragmentu przytoczonego w trzonie zadania.

Najczęściej uczniowie uznawali za prawidłową błędną odpowiedź zamieszczoną w dystraktorze B. W praktyce szkolnej uczniowie często mylą porównanie z przenośnią, ponieważ niewłaściwie przyporządkowują nazwę terminu do zaobserwowanego zjawiska.

2. Zadania otwarte krótkiej odpowiedzi

W tegorocznym teście egzaminacyjnym w porównaniu z latami poprzednimi było więcej zadań otwartych krótkiej odpowiedzi. Sprawdzały one umiejętności zarówno z zakresu czytania i odbioru tekstów kultury, jak i tworzenia własnego tekstu. Każde z zadań otwartych krótkiej odpowiedzi punktowane było w skali 0-1.

Omawiane zadania były zróżnicowane pod względem wymagań stawianych przed uczniem. Duże spektrum działań w zakresie rozumowania, niezbędnych do sformułowania poprawnej odpowiedzi, skutkowało rozpiętością między łatwościami poszczególnych czynności. Zarówno zadania sprawdzające umiejętności z I obszaru standardów (22., 23., 24., 27., 28.), jak i z II obszaru (21., 25., 26., 29., 30., 31.) okazały się w zależności od określonych w nich wymagań łatwe, umiarkowanie łatwe i trudne.

Wśród zadań otwartych krótkiej odpowiedzi w teście *Plemiona Europy* nie było poleceń bardzo łatwych i bardzo trudnych dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów.

Zadanie 21. (0-1)

Sformułuj argument, którym uzasadnisz celowość ujęcia w cudzysłów wszystkich zwrotek wiersza.

Łatwość: 0,27

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
21.	Np.: Wiersz wzięto w cudzysłów, ponieważ stanowi on przytoczenie wypowiedzi ojca. Cytowana jest wypowiedź ojca.	Np.: Jest wypowiedzią. Jest to wypowiedź Miłosza. Jest wypowiedzią podmiotu lirycznego. Są to wybrane zwrotki z dłuższego wiersza.	1	Przyznaje się 1 punkt za właściwe uzasadnienie użycia cudzysłowu.

Aby otrzymać punkt, uczniowie musieli uzasadnić celowość użycia w tekście poetyckim wskazanego w treści polecenia znaku interpunkcyjnego. Łatwość zadania świadczy o tym, że umiejętność ta okazała się trudna dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów.

Uczniowie w różny sposób mogli rozwiązać to zadanie. Jedną z metod zredagowania trafnej wypowiedzi polegała na przywołaniu odpowiedniej funkcji cudzysłowu.

Poprawne odpowiedzi

Typ A

Uzasadnienie użycia cudzysłowu poprzez wskazanie odpowiedniej funkcji cudzysłowu na podstawie analizy sytuacji komunikacyjnej

Przykład 1.

..... Autor wiersza cytuje..... szyjeś słowa, niewypowiedziane.....
..... jego:.....

Przykład 2.

..... Są to cytowane słowa konkretnej osoby.....

Przykład 3.

..... gdyż wiersz jest cytatą wypowiedzi, cytatem.....

W takich przypadkach odpowiedź ucznia stanowiła wniosek sformułowany na podstawie obserwacji sytuacji komunikacyjnej przedstawionej w wierszu Miłosza – sytuacji bardzo złożonej, bowiem w wierszu poety osobą, która wypowiadała swoje przemyślenia był ojciec, fikcyjna postać.

Jednym z warunków sformułowania poprawnej odpowiedzi było przywołanie wiadomości z nauki o języku, związanych z zasadami stosowania wskazanego znaku interpunkcyjnego. Bez dokładnej analizy tekstu uczniowie nie byli jednak w stanie udzielić poprawnej odpowiedzi. Dopiero zapoznanie się z sytuacją komunikacyjną przedstawioną w wierszu umożliwiło wybór właściwej reguły stosowania cudzysłowu. Uczniowie, którzy zdobyli punkt, właściwie dokonywali wyboru podstawowej metody służącej udzieleniu odpowiedzi i w pierwszej kolejności dokonywali analizy wiersza. Dlatego część poprawnych wypowiedzi stanowiła zapis spostrzeżeń dokonywanych w trakcie analizy tekstu pod względem zaprezentowanej w nim sytuacji komunikacyjnej. Tego typu odpowiedzi przybierały na ogół postać opisów, które, z uwagi na informacje w nich zawarte, mogły być uznane za uzasadnienie użycia cudzysłowu w utworze Miłosza.

Poprawne odpowiedzi

Typ B

Uzasadnienie użycia cudzysłowu poprzez opisanie funkcji, a nie jej nazwanie, na podstawie analizy sytuacji komunikacyjnej przedstawionej w wierszu

Przykład 1.

.....Ponieważ są to słowa wypowiedziane przez Ojca.....

Przykład 2.

.....tytuł wiersza mówi „Quis dixerit” jest to doskonałe
.....przystawienie jego słów dlatego cały wiersz jest w cudzysłowie.

Przykład 3.

.....~~Wszystkie zwroty~~ wiersza zostały wyjęte z cudzysłowu
.....ponieważ jest to ~~tytuł~~ tylko wybrana część wiersza
.....stwierdzenia wypowiedzi narratora.

Wśród poprawnych odpowiedzi można było znaleźć i takie, w których uczniowie przywoływali także dodatkowe informacje z zakresu nauki o języku, zgodne z kompozycją wiersza Miłosza. Wykorzystywali w nich wiadomości na temat mowy niezależnej i jej funkcji w tekście literackim. Warto zwrócić uwagę, że tego typu wypowiedzi świadczą o dużej sprawności porządkowania posiadanych informacji. Uczniowie, którzy w taki sposób próbowali rozwiązać zadanie, właściwie rozpoznali sytuację komunikacyjną i potrafili ją syntetycznie opisać za pomocą pojęć poznawanych na lekcjach języka polskiego. Ci spośród przystępujących do egzaminu, którzy udzielili odpowiedzi podobnych do prezentowanych poniżej, opanowali bardzo trudną umiejętność – wykorzystania zdobywanych informacji dla rozwiązania sytuacji problemowych.

Poprawne odpowiedzi

Typ C

Uzasadnienie użycia cudzysłowu poprzez przywołanie pojęć z nauki o języku i z teorii literatury

Przykład 1.

Wszystkie zwrotki wiersza są ujęte w cudzysłowie, bo jest to mowa
mierzalna

Przykład 2.

Wszystkie zwrotki wiersza są ujęte w cudzysłów, bo twórca
jest wypowiedzią ^o ~~o~~ ^o ~~o~~ przedstawiającą mowę mierzalną.

Przykład 3.

Wszystkie zwrotki wiersza ujęte są w cudzysłów, ponieważ
jest to wypowiedź w formie mowy mierzalnej, tytułowego głośnika.

Warunkiem właściwego uzasadnienia użycia cudzysłowu w utworze Miłosa była analiza sytuacji komunikacyjnej przedstawionej w wierszu. Polecenie zatem wymagało w pierwszej kolejności dokonania analizy tekstu, ukierunkowanej na celowość zastosowania wskazanego w treści zadania znaku interpunkcyjnego (uwzględnienia relacji: autor – osoba mówiąca – bohater liryczny). Dla wielu przystępujących do egzaminu próba dokonania tej analizy zakończyła się niepowodzeniem, ponieważ udzielali odpowiedzi głównie na podstawie wiadomości, bez dokonania konfrontacji z kompozycją utworu. Stąd często pojawiały się odpowiedzi, w których użycie cudzysłowu uczniowie uzasadniali przytaczaniem (prawidłowe rozpoznanie reguły stosowania znaku interpunkcyjnego), ale nie odnosząc się do utworu Miłosa w teście egzaminacyjnym (brak uwzględnienia sytuacji komunikacyjnej z wiersza, czyli brak ukierunkowanej analizy tekstu).

Błędne odpowiedzi

Typ A

Przywołanie funkcji cudzysłowu bez analizy sytuacji komunikacyjnej w wierszu

Przykład 1.

Ujęcie wiersza w cudzysłów ma służyć omówieniu
wiersza wiersza Miłosa jest cytowany

Przykład 2.

Wszystkie zwroty wiersza wzięte w cudzysłów, w celu podkreślenia tego że cytowany jest utwór, który można znaleźć w innym miejscu źródła.

Przykład 3.

Uważam że te zwroty wiersza które są wzięte w cudzym słowie są wyjątkiem wierszem (z Miłosza), jeśli by ktoś ich nie wziął w cudzysłów mógłby być oskarżony o plagiat

Przykład 4.

Moim argumentem jest to że autor mógł ~~nie~~ ^{zreponować} epizemij miast Europejskich z Encyklopedii geograficznej i postanowił wziąć ~~to~~ ^{jej} w cudzysłów ~~po to~~ ^{aby nieponosił żadnych konsekwencji związanych z przypisaniami} w jej wywodzie.

W niektórych pracach zdarzały się odpowiedzi świadczące o braku umiejętności dokonywania tego typu analizy. Wypowiedzi uczniów dowodzą, że dokonywali oni próby analizy tekstu, w niewłaściwym jednak kierunku. Na jej podstawie wyciągali błędne wnioski dotyczące funkcji wskazanego znaku interpunkcyjnego w utworze Miłosza.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Błędne rozpoznanie funkcji cudzysłowu

Przykład 1.

Wiersz ten jest wierszem abstrakcyjnym czyli występuje tam w nich przenośnia.

Przykład 2.

W wierszu tym występuje bardzo wiele porównań, które należy wziąć w cudzysłów.

Przykład 3.

Cały wiersz został wzięty w cudzysłów, gdyż cały tekst ma znaczenie przenośne i nie można traktować go dosłownie.

Przykład 4.

Jednym z argumentów może być fakt że autor chciał oddać
wartość tego wiersza, jakby cały był tytułem.

Warto zwrócić uwagę, że w powyższych przykładach błędnych odpowiedzi uczniowie w większości przypadków próbowali rozwiązać zadanie, dokonując analizy najczęściej stosowanej na zajęciach poświęconych tekstom poetyckim, czyli poprzez rozpoznanie środków artystycznych występujących w utworze. Działanie to doprowadziło do sformułowania błędnego w tym przypadku wniosku związanego z zasadą użycia cudzysłowu, dotyczącą zastosowania w wypowiedzi wyrazu o innym niż dosłowne znaczeniu.

Skupienie uwagi na analizie środków wyrazu, a nie na kompozycji tekstu, było przyczyną innego typu błędnych odpowiedzi. Niektórzy uczniowie nie odwoływali się w ogóle do wiadomości z zakresu nauki o języku i do obecnych w języku polskim zasad użycia cudzysłowu, próbowali natomiast odnaleźć znaczenie tego znaku jako środka wyrazu. Prowadziło to najczęściej do formułowania wniosków odnoszących się do interpretacji treści, a nie analizy kompozycji wiersza Miłosza.

Błędne odpowiedzi

Typ C

Próba określenia znaczenia cudzysłowu jako środka stylistycznego

Przykład 1.

Poeta użył wiersza w cudzysłowu ponieważ chciał dodać mu
barwy i podkreślić wszystkie wady miast.

Przykład 2.

Znaki wiersza zostały wzięte w cudzysłow
aby oddać piękno tych terenów.

Przykład 3.

Gdyi wszystkie chciały połączyć w całość aby dać to
wrażenie że jest to ~~opis~~ wiersz o wspieraniu i zachęcaniu
kolejki.

Niektórzy uczniowie podczas próby rozwiązania zadania niewłaściwie wykorzystywali informacje. Nie dokonywali analizy utworu, a skupiali uwagę na informacjach dotyczących wiersza, czyli na opisie bibliograficznym. Wnioski, jakie formułowali, dotyczyły jednej z zasad użycia cudzysłowu w języku polskim, stanowiły jednak przykład błędnego wykorzystania posiadanych wiadomości (podobnie jak w typie A błędnych odpowiedzi). Brak dokonania analizy kompozycji wiersza powodował niemożność sformułowania poprawnego uzasadnienia i przywołania właściwej funkcji wskazanego znaku interpunkcyjnego.

Błędne odpowiedzi**Typ D*****Formułowanie odpowiedzi na podstawie informacji zawartych w opisie bibliograficznym***

Przykład 1.

...Ponieważ ~~ten~~ jest jednym z wielu wierszy, które znajdują się
 ...w tomiku Bestia Kł. 2520.....

Przykład 2.

...Wszystkie zwrotki wiersza ujęte zostały w cytatach, ponieważ jest
 ...to wybrana część z całego poematu.....

Wśród niepoprawnych odpowiedzi zdarzały się takie, w których niepowodzenie egzaminacyjne uczniów uwarunkowane było sprawnością wyrażania własnych myśli. Zgodnie z założeniami kryterialnego oceniania w odpowiedziach do zadań krótkiej odpowiedzi nie oceniano poprawności językowej. Brak jednak umiejętności precyzyjnego wyrażania myśli nierzadko decydował o utracie punktu, ponieważ egzaminator nie był w stanie zrozumieć intencji ucznia. Uniemożliwiało to z kolei stwierdzenie, czy sens wypowiedzi odpowiada znaczeniu przykładowych poprawnych odpowiedzi ze schematu punktowania oraz jednoznaczne określenie, czy sformułowania ucznia realizują zasady przyznawania punktu.

Błędne odpowiedzi***Odpowiedzi nieporadne językowo***

...~~sz~~ Argumentem jest czyjaś myśl, stowa.....

Rozwiązanie zadania 21. uzależnione było od następujących działań:

- dokonanie ukierunkowanej na sytuację komunikacyjną analizy wiersza,
- przywołanie zasad użycia cudzysłowu w języku polskim,
- precyzyjne pod względem językowym sformułowanie wniosku.

Zasady przyznawania punktu nie uwzględniały konieczności nadania wypowiedzi formy uzasadnienia. Wniosek nie musiał mieć konstrukcji zdania okolicznikowego przyczyny, nie wymagano od uczniów słownictwa charakterystycznego dla wypowiedzi argumentacyjnej. Uczniowie mogli zatem bardzo skrótowo sformułować odpowiedź, pod warunkiem, że zawierała ona informacje stanowiące uzasadnienie celowości użycia cudzysłowu. Warto zauważyć pozytywną cechę charakteryzującą nawet błędne odpowiedzi uczniów: w większości przykładów udzielający odpowiedzi starali się nadać swej wypowiedzi językowy kształt uzasadnienia, czyli posługiwali się konstrukcjami składniowymi lub słownictwem charakterystycznym dla wypowiedzi argumentacyjnej. Świadczy to o próbie odczytania z treści zadania warunków uzyskania punktu.

Zadanie okazało się trudne dla uczniów, ponieważ sformułowanie wniosków wymagało pewnej samodzielności i dojrzałości w wyborze określonych działań i wiadomości. Uczniowie musieli rozpoznać, w jakim kierunku powinna zmierzać analiza wiersza oraz dokonać wyboru jednej z kilku obowiązujących zasad użycia cudzysłowu. Niepowodzenie egzaminacyjne dotyczyło zwłaszcza tych gimnazjalistów, którzy biernie opanowali zakres wiadomości oraz mechanicznie powtarzali działania wykonywane podczas zajęć lekcyjnych. Udzielenie poprawnej odpowiedzi uwarunkowane było elastycznym i kreatywnym myśleniem o wierszu w kontekście treści zadania. Warto zwrócić uwagę, że na zdobycie punktu duży wpływ miało posiadanie przez ucznia odpowiedniego zaplecza w postaci wiadomości z zakresu nauki o języku i/lub teorii literatury.

Zadanie 22. (0-1)

W jakiej roli występuje ojciec?

Łatwość: 0,72

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
22.	Np.: w roli nauczyciela; przewodnika po Europie; osoby opowiadającej o miastach Europy; gawędziarza.	Np.: w roli Miłosza; w roli podmiotu lirycznego.	1	Przyznaje się 1 punkt za właściwe określenie roli ojca.

Tym razem udzielenie poprawnej odpowiedzi wymagało od uczniów zmierzenia się z analizą treści utworu. Na jej podstawie bowiem możliwe było sformułowanie wniosku dotyczącego roli postaci występującej w utworze Miłosza. Zadanie dotyczyło więc umiejętności interpretowania tekstu kultury.

Podobnie jak w przypadku zadania 21., forma odpowiedzi nie była istotna. Uczniowie mogli swoją wypowiedź zredagować skrótowo lub udzielić odpowiedzi pełnym zdaniem. Pomimo swobody w zakresie wyboru konstrukcji wypowiedzi dla 28% gimnazjalistów próba rozwiązania zadania zakończyła się niepowodzeniem.

Zadanie wymagało zapisania wniosków z ukierunkowanej analizy treści utworu. W zależności od sprawności w zakresie syntetyzowania zdobytych informacji poprawne odpowiedzi były formułowane w różny sposób. Część z nich stanowiła bezpośrednią odpowiedź na pytanie postawione w treści zadania.

Poprawne odpowiedzi

Typ A

Bezpośrednie nazwanie roli ojca

Przykład 1.

Ojciec... występuje w roli nauczyciela

Przykład 2.

Ojciec... występuje w roli podróżnika po Europie

Przykład 3.

Ojciec występuje w roli przewodnika, tłumacza.

Przykład 4.

Ojciec występuje w roli (Hesajowego (Boga)) człowieka doświadczonego, który przekazuje swoją wiedzę innym dzieciom.

Przykład 5.

Ojciec występuje w roli narratora.

Ostatni przykład często pojawiających się w pracach uczniów odpowiedzi świadczy o tym, że uczniowie formułowali swoje wnioski także pod wpływem analizy kompozycji utworu. Redagując odpowiedzi, przystępujący do egzaminu wykorzystywali również wiadomości z teorii literatury, dotyczące osoby wypowiadającej się w utworze. Tego typu odpowiedzi są świadectwem określonej drogi rozumowania:

- określenie czynności wykonywanej przez ojca (opowiadanie),
- skojarzenie: osoba opowiadająca w utworze literackim to narrator,
- weryfikacja wniosku poprzez skonfrontowanie z wiadomościami z teorii literatury: istnieje typ liryki narracyjnej,
- możliwość sformułowania wniosku: ojciec w wierszu Miłosza występuje w roli narratora.

Niekiedy tego typu poprawne odpowiedzi miały postać – tak jak w przypadku lekcyjnej heurezy – jednowyrazową: *nauczyciela, przewodnika, narratora* itp. Warto zwrócić uwagę, że zadanie okazało się łatwe dla uczniów z uwagi na jego konstrukcję. Treść zadania składała się wyłącznie z pytania – takiego, z jakim uczniowie często spotykają się na lekcjach poświęconych analizie utworów poetyckich. Dlatego sytuacja zadaniowa w przypadku tego polecenia była bliska uczniom, ich szkolnym doświadczeniom. Być może również powyższy fakt był przyczyną pojawiania się często innego sposobu udzielania odpowiedzi, czyli zapisu spostrzeżeń dokonywanych w trakcie analizy, a stanowiących odpowiedź na pytanie pomocnicze stawiane podczas lekcji przez nauczyciela – co robi ojciec?

Poprawne odpowiedzi

Typ B

Opisanie roli ojca przez wskazanie na czynność

Przykład 1.

Ojciec występuje w roli osoby, która naucza i objaśnia.

Przykład 2.

Ojciec opowiada swoim dzieciom o położeniu miast, rzynek.

Przykład 3.

~~rola nowego, wyjątkowego, objaśnia, opowiada, wyłada~~.....

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie znajdowali bardzo wiele określeń czynności wykonywanej przez ojca. W przeciwieństwie do poprzednio omawianego typu poprawnych odpowiedzi, w tym przypadku wypowiedzi gimnazjalistów były bardziej rozbudowane. Uczniowie odczuwali potrzebę dookreślenia jednej czynności poprzez drugą. Ich odpowiedzi przypominają zapis ciągu skojarzeń wywołanych poszczególnymi fragmentami wiersza.

Pomiędzy poprawnymi odpowiedziami typu A i B egzaminatorzy mogli dostrzec jeszcze jeden typ wypowiedzi stanowiących próbę zapisania wniosku z analizy. Nie mogli znaleźć właściwej nazwy roli ojca, uczniowie tworzyli neologizmy. Podstawą słotwórczą w tym przypadku były czasowniki nazywające czynność.

Poprawne odpowiedzi

Typ C

Odpowiedzi w formie neologizmów

Przykład 1.

Objasniacza.....

Przykład 2.

Ojciec występuje w roli objaśniacza.....

Przykład 3.

Ojciec występuje w roli opasiodacza.....

O tym, że uczniowie podczas udzielania odpowiedzi do zadania 22. odwzorowywali działania charakterystyczne dla sytuacji lekcyjnej, może świadczyć również udzielanie odpowiedzi, w których obok bezpośredniego nazwania roli ojca występuje także uzasadnienie (lub próba uzasadnienia) przyjętego stanowiska.

Poprawne odpowiedzi

Typ D

Określenie roli ojca wraz z uzasadnieniem (wyjaśnieniem) przyjętego stanowiska

Przykład 1.

Muzim..... odziamiem..... ojciec..... występuje w roli..... przewodnika..... i w tym
tak ponieważ objaśnia kierunek położenie miast i gór Europejskich.

Przykład 2.

Ojciec występuje w roli narratora który prowadzi o powieści i
architekuralne brojeń

W przypadku zadania 22. o egzaminacyjnym powodzeniu, czyli otrzymaniu punktu, decydowała umiejętność analizy treści. Błędna analiza skutkowała sformułowaniem nietrafnych wniosków. Niekiedy brak udzielenia poprawnej odpowiedzi do zadania 21. skutkowało również nietrafną wypowiedzią w zadaniu 22. W takich przypadkach trudności były związane z nieodpowiednim określeniem sytuacji komunikacyjnej obecnej w wierszu Miłosza.

Błędne odpowiedzi

Typ A

Błędne wnioski z analizy tekstu

Przykład 1.

Jest autorem w roli autora

Przykład 2.

Ojciec występuje w roli piszącego wiersz

Przykład 3.

Ojciec występuje w roli kreatora Miłosza

Powyższe przykłady świadczą o tym, że uczniowie mieli duże trudności z rozpoznaniem relacji między autorem – podmiotem lirycznym i bohaterem lirycznym. Podstawowym powodem tego typu problemów był fakt nieznaności całego cyklu *Świat (Poema naiwne)*. Jednakże umiejętna analiza przede wszystkim treści utworu skutkowało możliwością sformułowania poprawnych odpowiedzi.

O trudnościach uczniów ze zrozumieniem sytuacji komunikacyjnej w wierszu świadczą także inne często obecne w pracach uczniów sformułowania. Stanowią one przykład mechanicznego odtwarzania wiadomości zdobytych na lekcjach języka polskiego poświęconych zagadnieniom z teorii literatury.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Przywołanie podstawowych wiadomości z teorii literatury bez praktycznego zastosowania

Przykład 1.

Podmiotu lirycznego

Przykład 2.

W tym wierszu ojciec występuje w roli podmiotu lirycznego, który opowiada studentom o miastach Europy.

Przykład 3.

Ojciec występuje w roli znanej miast europejskich i podmiotu lirycznego.

Przykład 1. jest odpowiedzią w formie skrótowej. Ilustruje ciąg skojarzeń wynikających z odwołania się do konkretnych wiadomości z teorii literatury, któremu nie towarzyszy analiza utworu. Uczniowie udzielający tego typu odpowiedzi odtwarzali zdobytą podczas zajęć informację – cechą liryki jest obecność podmiotu lirycznego – ale przywoływali tylko skróconą, uproszczoną definicję tego pojęcia: podmiot liryczny jest osobą wypowiadającą się w wierszu. Przyjęta droga rozumowania prowadziła ich do sformułowania błędnego wniosku: skoro osobą wypowiadającą się w wierszu jest ojciec, to występuje on w roli podmiotu lirycznego. Tymczasem ujęcie wypowiedzi w cudzysłów powoduje, że ojciec jest bohaterem lirycznym w tym wierszu. Warto zwrócić uwagę, że w przykładzie 2. uczeń dokonał analizy utworu, ale odwołanie się do uproszczonych wiadomości spowodowało wyciągnięcie błędnego wniosku. Natomiast przykład 3. jest odzwierciedleniem trudności uczniów w zrozumieniu polecenia. Pytanie, dla niektórych uczniów bliskie szkolnemu doświadczeniu, dla innych stanowiło problem. Autor odpowiedzi dokonał trafnej analizy treści wiersza i asekuracyjnie dopisał informację wynikającą z posiadanych wiadomości. Odpowiedzi tego typu sugerują, że uczniowie mieli trudności z rozpoznaniem typu analizy, na podstawie której powinni sformułować odpowiedź i – na wszelki wypadek – udzielali odpowiedzi poprzez odnotowanie spostrzeżeń dotyczących zarówno treści, jak i kompozycji utworu. Ponieważ jednak po raz drugi podczas egzaminu zewnętrznego kryteria punktowania za poprawne uznają tylko te odpowiedzi, w których uczniowie posłużyli się trafnymi informacjami (adnotacja w arkuszu egzaminacyjnym: *Jeśli w zadaniach otwartych punktowanych 0–1 wśród odpowiedzi poprawnych pojawiają się odpowiedzi niepoprawne, przyznaje się 0 pkt za zadanie*), takie rozumowanie skutkowało utratą punktu.

O trudnościach niektórych uczniów z odczytaniem z treści polecenia warunków uznania odpowiedzi za poprawną świadczy jeszcze jeden typ odpowiedzi. Niektórzy z przystępujących do egzaminu próbowali scharakteryzować rolę ojca w wierszu Miłosza poprzez przywołanie wiadomości, ale nie z teorii literatury, lecz z życia społecznego.

Błędne odpowiedzi

Typ C

Przywołanie społecznych schematów dotyczących roli ojca

Przykład 1.

Ojciec występuje w roli naszego opiekuna, twórcy...

Przykład 2.

Rola ojca jest zapewnienie bytu rodzinie, właściwe wychowanie potomstwa, ofiarowanie im poczucia bezpieczeństwa.

Przykład 3.

Ojciec występuje w roli takiego człowieka, który swoim dzieciom chce dużo pokazać, jest dobry dla nich i rozumiany

Sporadycznie egzaminatorzy mogli zaobserwować odpowiedzi sugerujące bezradność uczniów wobec polecenia i wymagań warunkujących rozwiązanie zadania. Zastanawia fakt, że autorzy poniższych odpowiedzi nie dokonali żadnej weryfikacji sensów w nich zawartych po zakończeniu lub w trakcie pracy z tekstem. Być może brak takiej weryfikacji był spowodowany słabą świadomością językową uczniów.

Błędne odpowiedzi

Typ D

Odpowiedzi ogólnikowe

Przykład 1.

Ojciec występuje w roli człowieka

Przykład 2.

Ojciec występuje w roli ojca

72% uczniów właściwie zrozumiało treść zadania. Podczas analizy utworu dostrzegali poznawczy i/lub pouczający aspekt wypowiedzi ojca.

Błędy występujące w 28% odpowiedzi uczniów stanowiły rezultat:

- utożsamiania osoby mówiącej w wierszu z autorem,
- udzielania odpowiedzi poprzez przywołanie wiadomości z teorii literatury bez dokonania analizy wiersza,
- przywoływania schematów myślenia na temat społecznej roli ojca z pominięciem analizy treści wiersza,
- udzielania odpowiedzi w sposób zbyt ogólnikowy.

Zadanie 23. (0-1)

Co w języku wypowiedzi ojca świadczy o tym, że mówi on do dzieci? Nie cytuj.

Łatwość: 0,45

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
23.	Np.: zdrobnienie; obrazowość; plastyczność; język baśniowy.	Np.: opisy natury; język potoczny; styl wypowiedzi; środki stylistyczne; wypowiedź jest rymowana.	1	Przyznaje się 1 punkt za poprawne podanie jednej cechy języka wskazującej na adresata wypowiedzi. Nie przyznaje się punktu za cytowanie.

Wymagania określone w zadaniu sprawiły, że mogło ono przysporzyć uczniom wiele trudności. Egzaminatorzy zauważyli, że uczniowie nie posiadają umiejętności analizowania warstwy językowej utworu i określania na podstawie tej analizy cech języka wypowiedzi w utworze poetyckim.

Aby udzielić poprawnej odpowiedzi, uczniowie musieli:

- przywołać wiadomości z teorii literatury,
- rozpoznać środki wyrazu w tekście Miłosza,
- nazwać cechy wypowiedzi ojca.

Trudności uczniów wynikały głównie z konieczności praktycznego zastosowania posiadanych wiadomości podczas analizy tekstu. Stąd nawet w poprawnych odpowiedziach można zauważyć, że gimnazjaliści najczęściej rozwiązywali zadanie poprzez powtórzenie działań utrwalonych podczas zajęć z języka polskiego lub poprzez przywołanie konkretnych wiadomości. Dlatego często egzaminatorzy mogli odczytać odpowiedzi uznawane – zgodnie z przykładowymi – za poprawne, a polegające na nazwaniu środków poetyckich występujących w wierszu.

Poprawne odpowiedzi

Typ A

Nazwanie środków artystycznych występujących w wierszu

Przykład 1.

Wszelkiego rodzaju zdrobnienie (dotychczasowe wyrażenia) podważania.

Przykład 2.

języku Bobkin Ojciec używa zdrobnień

Warto zwrócić uwagę, że w powyższych przykładach punktem wyjścia dla analizy tekstu były wiadomości, które uczniowie konfrontowali z tekstem Miłosza. We wszystkich powyższych odpowiedziach uczniowie przywołują zdrobnienia. Wiadomości o roli zdrobnienia jako środka wyrazu uczniowie zdobywają podczas zajęć poświęconych nauce o języku oraz w trakcie poznawania utworów literackich. Ponieważ w tekście Miłosza występowało zdrobnienie (*chmurki*), uczniowie uogólniali swoje spostrzeżenie i formułowali wniosek, że to właśnie ten środek wyrazu decyduje o adresacie wypowiedzi tekstu Miłosza.

Niektórzy uczniowie dokonywali próby scharakteryzowania wypowiedzi ojca. Część tego typu odpowiedzi zawierała odniesienie do środków poetyckich występujących w wierszu. Na ogół jednak przykłady podobnych odpowiedzi mogą sugerować, że uczniowie uciekali od rozpoznawania środków artystycznych, ponieważ nie posiadali wiadomości, które umożliwiłyby dokonanie analizy wiersza pod tym względem.

Poprawne odpowiedzi

Typ B

Wskazanie cech języka wypowiedzi ojca

Przykład 1.

O tym, że ojciec mówi do dzieci świądny, to się stosuje barwne opisy...
dzieci mają na wyobraźnię.

Przykład 2.

Wypowiedź ojca jest zrozumiała, używa on zdrobnień
oraz porównań.

Przykład 3.

Ojciec mówi tak, jakby opomadał kasę.

Przykład 4.

Ojciec mówi prostym, zrozumiałym dla dziecka językiem.

Podobne zabiegi uczniów mogły być również powodowane trudnościami we wskazaniu cechy języka świadczących o dziecięcym adresacie wypowiedzi ojca w wierszu Miłosza.

Bardzo rzadko natomiast uczniowie trafnie określali cechę języka na podstawie odpowiedniego fragmentu wiersza, czyli zakończenia. Uczniowie rozpoznawali element kompozycyjny świadczący o dziecięcym adresacie wypowiedzi (zakończenie wiersza), nie umieli jednak nazwać cechy języka występującej w wyżej wymienionym fragmencie tekstu.

Poprawne odpowiedzi

Typ C

Nazwanie cechy języka występującej w zakończeniu wiersza

Bezskł. i skł. w. w. nie. dzie. s. p. a. p. p. m. i. a. j. y. b. i. j. a. k. a. s. i. n. i.

Chociaż schemat punktowania dopuszczał możliwość przyznania punktu za nazwanie elementów kompozycji wypowiedzi, uczniowie bardzo rzadko nazywali cechę, czyli wskazywali na to, że *formuła zakończenia* przypomina o dziecięcym adresacie. Na ogół nie wskazywali w tym przypadku cechy języka, a jedynie fragment tekstu. Czasami swoją odpowiedź uzupełniali o charakterystykę treści utworu lub interpretację funkcji zakończenia, udzielając odpowiedzi na pytanie *po co* lub *dlatego* ojciec przerywa swoją opowieść.

Błędne odpowiedzi

Typ A

Odwołanie do fragmentu tekstu bez nazwania cech języka

Przykład 1.

Koniec... a... tym... dwa... statnie... wierszu... wierszu...

Przykład 2.

Poleceni smektada normalna polnig? Nie chce
meczy dku

Przykład 3.

Swiadcze: o tym sam tytul

Tego typu odpowiedzi świadczą także o trudnościach w odczytywaniu polecenia. Uczniowie zwracali uwagę na pierwszy element treści zadania i udzielali odpowiedzi na pytanie *co?* (przykłady: 1. i 3.). Nie zwrócili natomiast uwagi na kolejny fragment polecenia i nie skupili się na analizie języka wypowiedzi.

Być może ten fakt był przyczyną formułowania innych niepoprawnych odpowiedzi, w których uczniowie zawierali wnioski z interpretacji wypowiedzi ojca – wnioski świadczące o wpływie schematów społecznych na myślenie ucznia.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Błędne wnioski z interpretacji wypowiedzi ojca

Przykład 1.

Zwraca się do nich w sposób H & w ich: wie. Kojie
powinien zmusić się do obieda.

Przykład 2.

Mówi do nich z troską i dba o nie.

Przykład 3.

Ojciec stara się jak najlepiej opisać miasta. Stara
się zaciękarć małych słuchaczy.

Wśród odpowiedzi stanowiących świadectwo pracy ucznia z tekstem znajdują się również takie, w których uczniowie dokonali analizy języka wypowiedzi, ale w sposób spontaniczny lub intuicyjny. W takich przypadkach zabrakło uczniom odpowiedniego zaplecza wiadomości, ułatwiających sprecyzowanie odpowiedzi. Niektórzy uczniowie nie potrafili przywołać pojęć z zakresu nauki o języku lub teorii literatury lub brak utrwalenia pojęć powodował niemożność sformułowania poprawnej odpowiedzi.

Błędne odpowiedzi

Typ C

Odpowiedzi świadczące o braku znajomości pojęć

Przykład 1.

...trzywa. wiele. ubarwienie, określenie... Chce... zakazać... dzieci. do świata. wyobraźni.

Przykład 2.

Podobnyje on miejscowości do dziecięcych stwierżeń

Przykład 3.

Nie mówi językiem // Mówi on w języku potocznym

Niektóre niepoprawne odpowiedzi typu B oraz typu C świadczą o tym, że o utracie punktu zadecydował brak odpowiedniej sprawności językowej uczniów. Przystępującym do egzaminu gimnazjalistom zabrakło odpowiedniego zasobu językowego, umożliwiającego precyzyjne określenie własnych spostrzeżeń.

Niekiedy barierą dla sformułowania poprawnej odpowiedzi był brak uważnej analizy tekstu. W takich przypadkach uczniowie formułowali swoje wnioski zbyt pochopnie. Podczas analizy tekstu przeważała chęć przywołania konkretnych wiadomości, która powodowała, że obok informacji trafnych w wypowiedziach uczniów egzaminatorzy odczytywali błędne.

Błędne odpowiedzi

Typ D

Odpowiedzi zawierające informacje błędne obok poprawnych

Przykład 1.

Bardzo... ubarwniona... swoje... wypowiedzi... epitetami... oraz... używa... wielu... zdrobnień.

Przykład 2.

Zdania są... oznajmujące..., autor... wielokrotnie... używa... zdrobnień.

Przykład 3.

*Ojciec... mówi... prostym i zrozumiałym... językiem... i stosuje... wiele...
zdrobnień, = 3/4 dokładnie opisuje miasta.
i szczypanin*

Niejednokrotnie odpowiedzi tego typu – podobnie jak powyższe przykłady – świadczyły o zrozumieniu wymagań postawionych w poleceniu. Uczniowie dokonywali analizy wypowiedzi ojca w celu określenia cech języka i wskazywali środki wyrazu (przykład 1.), rozpoznawali konstrukcje składniowe (przykład 2.) lub nazywali cechy języka. Równocześnie przywoływali – być może na wszelki wypadek – wiadomości dotyczące środków językowych w przypadku tworzenia wypowiedzi kierowanej do dziecięcego adresata, i w tym momencie dokonywali nadużycia. Jak już wcześniej wspomniano, w utworze Miłosza występuje jedno zdrobnienie, tymczasem w odpowiedziach uczniów pojawia się określenie *wiele zdrobnień*. Ponieważ takie stwierdzenie jest niezgodne z prawdą, zgodnie z ogólną zasadą dotyczącą punktowania zadań krótkiej odpowiedzi (o której uczeń został w arkuszu poinformowany), egzaminatorzy nie mogli przyznawać punktu za podobne wypowiedzi, bowiem występowanie wielu zdrobnień nie jest cechą języka wypowiedzi ojca.

Wymagania łączące się z zadaniem 23. okazały się trudne dla uczniów, ponieważ przystępujący do egzaminu w celu sformułowania poprawnej odpowiedzi musieli wykorzystać zarówno posiadane wiadomości, jak i umiejętności. O stworzeniu wypowiedzi stanowiącej poprawne rozwiązanie decydowała również sprawność językowa. Uczniowie musieli nie tylko dostrzec cechy wypowiedzi ojca, ale również precyzyjnie je nazwać. Dodatkowym utrudnieniem był fakt, że wykorzystany do skonstruowania zadania utwór Miłosa nie jest przykładem typowej wypowiedzi skierowanej do dziecka. Gimnazjalista został zatem postawiony w sytuacji problemowej, w której tylko odpowiednie wykorzystanie utrwalonych wiadomości i umiejętności mogło doprowadzić do uzyskania punktu.

Zadanie 24. (0-1)

Wyjaśnij sens cytatu z drugiej zwrotki wiersza: *Wsparty na górze starym obyczajem.*

Łatwość: 0,30

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
24.	Np.: dawniej takie budowle stawiano na wzniesieniach; został zbudowany na górze zgodnie z tradycją. zbudowano go na górze (wzniesieniu) w celach obronnych.	Np.: Oznacza to, że coś jest wsparte tradycją przeszłości. Praga znajdowała się na górze.	1	Przyznaje się 1 punkt za wyjaśnienie zawierające właściwe odniesienie do czasu i miejsca.

Polecenie precyzowało wymagania jako wyjaśnienie fragmentu wiersza, czyli rozpoznanie i określenie sensu cytatu. Wydawałoby się, że jest to łatwa czynność, warunki jednak poprawnego rozwiązania zadania, czyli działania konieczne do wyciągnięcia wniosków pozwalających na sformułowanie trafnej odpowiedzi, były skomplikowane. Uczniowie musieli:

- rozpoznać we fragmencie wiersza rzeczownik, do którego odnosi się cytat,
- odczytać znaczenia poszczególnych części cytatu (wyrazów) i wybrać te spośród nich, które służą wyjaśnieniu ukrytych sensów,
- przywołać konteksty historyczne i/lub kulturowe, które odnoszą się do znaczeń ukrytych we wskazanym fragmencie.

Podobnie jak w przypadku poprzednich zadań, rozwiązanie zadania 24. łączyło się z wykorzystaniem zarówno wiadomości, jak i umiejętności. Zapewne złożoność działań, w których wiele zależy od sposobu rozumowania ucznia wywołanego treścią zadania, wpłynęła na fakt, że realizacja polecenia okazała się trudna dla uczniów. 70% przystępujących do egzaminu nie potrafiło sformułować odpowiedzi zgodnej ze schematem punktowania i przyjętymi kryteriami na podstawie posiadanych wiadomości i umiejętności.

Odpowiedzi poprawne

Typ A

Wyjaśnienie cytatu poprzez przywołanie informacji z kontekstu historycznego

Przykład 1.

Penelopa... w dawnych czasach... twierdzą i 'zamki' były umieszczone na wzgórzach aby twierdzą było je zatakować.

Przykład 2.

Jest to odwołanie do dawnej tradycji budowania zamków na wzgórzach. Pełniło to funkcję obronną.

Przykład 3.

Cytat... wskazuje na... popularność... zamku... na górze, co w dawnych czasach było bardzo popularne, gdyż góra stanowiła naturalną obronę przed wjazdami.

W powyższych przykładach odpowiedzi uczniowie zwracają uwagę na cel wznoszenia zamku na górach w dawnych czasach. Niejednokrotnie jednak na pierwszy plan w udanej próbie wyjaśnienia cytatu wysuwają się tylko ogólne informacje, mniej konkretnie precyzujące kontekst historyczny, jednak – zgodnie z zasadami przyznawania punktów – formułujące wyjaśnienie w odniesieniu do miejsca i czasu przywołanych w cytacie.

Poprawne odpowiedzi

Typ B

Wyjaśnienie cytatu poprzez przywołanie kontekstu kulturowego

Przykład 1.

...Lubuszczy... jeszcze starszą techniką na górze.

Przykład 2.

W dawnych czasach zamki budowano na górze...

Przykład 3.

Cytat ten oznacza, że zamek został postawiony, jak nakazuje obyczaj na górze.

Brak przywołania konkretnych wiadomości, skupienie uwagi na ogólnym kontekście kulturowym, powodowały niejednokrotnie sformułowanie błędnej odpowiedzi. Uczniowie zapominali, że wyjaśnienie fragmentu tekstu powinno dotyczyć wszystkich elementów (wyrazów), w których zostały ukryte sensy. Dlatego wśród niepoprawnych odpowiedzi najczęściej pojawiały się takie, w których uczniowie nie spełniali norm zawartych w zasadach przyznawania punktu i pomijali wyjaśnienie wyrazów odnoszących się do czasu lub miejsca.

Błędne odpowiedzi

Typ A

Próba wyjaśnienia z pominięciem informacji odnoszących się do czasu lub miejsca

Przykład 1.

Coś ma położenie na górze dlatego to zamek

Przykład 2.

Zamek wybudowany bardzo dawno temu.

Uczniowie niejednokrotnie dokonywali próby wyjaśnienia cytatu bez przywołania jakichkolwiek wiadomości, a jedynie przez rozpoznanie sensów zawartych w poszczególnych elementach cytatu. Próby takie kończyły się na ogół niepowodzeniem, ponieważ gimnazjaliści nie potrafili dokonać wyboru właściwych znaczeń wyrazów. Świadczyły raczej o nadinterpretacji fragmentu niż jego odczytywaniu, ponieważ wnioski formułowane przez uczniów nadawały fragmentowi znaczenie, które nie wynika z treści cytatu.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Próba wyjaśnienia cytatu poprzez błędny dobór znaczeń

Przykład 1.

Je jest ma on ołtynletnia tradycje

Przykład 2.

Samca to ja zamek patrzył na górze wiele obywateli i polityki w przeszłości podpięła się wszystkimi dotychczasowymi zmaganiem.

Przykład 3.

To znaczy, że zamek znajduje się na górze, która ma swoją historię, obywatel. Zamek góra.

Przykład 4.

Bo zamki budowano na górach i je wspierano

Warto zwrócić uwagę, że przyczyną sformułowania powyższych błędnych odpowiedzi jest próba wyjaśnienia tylko jednego lub dwóch elementów cytatu: *na górze* (przykład 3.), *starym obyczajem* (przykład 1.), *wsparty* (przykład 2.).

Zdarzały się także sformułowania świadczące o błędnym wyborze informacji.

Błędne odpowiedzi

Typ C

Próba wyjaśnienia cytatu na podstawie niewłaściwych informacji z wiersza

Przykład 1.

Dawniej miasta budowane były u podnóża gór aby
~~zwiększyć zagrożenie~~ zmniejszyć zagrożenie

Przykład 2.

Sens cytatu dotyczy miasta które do dziś słynie ze swych
 dawnych decyzji jest zbudowane na górze.

Powyższe przykłady odpowiedzi mogą świadczyć o braku umiejętności porządkowania informacji zawartych w tekście. Zdarzało się, że uczniowie nie potrafili dokonać wyboru rzeczownika, którego określenie stanowił cytat.

Sporadycznie zrozumienie polecenia motywowało ucznia tylko do nadania swej wypowiedzi odpowiedniej konstrukcji składniowej, ale nie wiązało się z podjęciem innych działań dotyczących analizy treści utworu. Skutkiem takiego odczytania polecenia były wypowiedzi świadczące o niezrozumieniu przytoczonego w poleceniu fragmentu wiersza.

Błędne odpowiedzi

Typ D

Niezrozumienie cytatu

Przykład 1.

Sensem tego cytatu jest to iż każdy ^{młody} człowiek ^z wsparty ^{na} braku ^{starym} pokoleniom.

Przykład 2.

Na tym zdaniu to znaczy że ktoś się wspiera ^{na swoim} wysoką starymi sposobami: np. starymi jak dobrymi sposobami wie radzi itp.

Przykład 3.

...ie...jest...już...starszym...odwiekiem...a...jakiś...młodszy...mu...pomaga...

Powyższe przykłady świadczą o próbie zrozumienia cytatu w kontekście informacji zawartej w tytule, a wskazującej na relacje między pokoleniami.

Fakt, że tylko co trzeci gimnazjalista potrafił poprawnie wyjaśnić znaczenie przywołanego cytatu, zwraca uwagę na rolę ćwiczeń w zakresie rozpoznawania znaczeń ukrytych we fragmentach dzieł literackich. Podczas rozwiązywania zadań sprawdzających umiejętność czytania tekstu na różnych poziomach uczniowie mogą napotkać na trudności związane nie tylko z barierą semantyczną poszczególnych słów. Równie ważne okazuje się porządkowanie informacji zawartych w treści utworu, niezbędnych do jego zrozumienia lub przywołanie określonych wiadomości, niekiedy zdobywanych na lekcjach innych przedmiotów.



Zadanie 25. (0-1)

Zatytułuj powyższą fotografię, posługując się informacjami z wiersza. Nie cytuj.

Łatwość: 0,74

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
25.	Np.: Bazylika Świętego Piotra w Rzymie Bazylika Świętego Piotra w Rzymie – centrum świata chrześcijańskiego	Np.: Synagoga św. Piotra w Rzymie	1	Przyznaje się 1 punkt za nadanie fotografii tytułu wskazującego na wykorzystanie informacji z wiersza.

Zadanie 25. okazało się jednym z łatwiejszych do rozwiązania. Wyniki egzaminu świadczą o tym, że jeżeli porządkowanie informacji jest jednym z kilku warunków koniecznych do spełnienia podczas rozwiązywania zadania, może stanowić przyczynę egzaminacyjnego niepowodzenia gimnazjalistów. Jeżeli jednak stanowi warunek podstawowy, uczniowie potrafią podjąć efektywne działania związane z tą umiejętnością.

26% uczniów nie udzieliło jednak poprawnej odpowiedzi, czyli można stwierdzić, że co czwarty uczeń nie rozpoznał budowli przedstawionej na fotografii lub niewłaściwie uporządkował informacje z tekstu III.

Realizacja zadania wymagała przede wszystkim nazwania obiektu przedstawionego na fotografii. W związku z wydarzeniami poprzedzającymi egzamin gimnazjalny – śmierć Jana Pawła II – oraz relacjami w mediach uczniowie nie powinni mieć trudności z rozpoznaniem budowli. Kolejnym krokiem było rozpoznanie fragmentu wiersza odnoszącego się do ilustracji, a następnie dokonanie wyboru treści zawartych w tym fragmencie, umożliwiających nadanie odpowiedniego tytułu. Zdarzało się, że uczniowie

realizowali zadanie modelowo i nadawali tytuły odpowiadające tym zaproponowanym w poprawnych odpowiedziach w schemacie punktowania.

Poprawne odpowiedzi

Typ A

Nadanie tytułu odpowiadającego treści fotografii, świadczącego o umiejętnym wykorzystaniu informacji z wiersza

Przykład 1.

..... Bazylika świętego Piotra ^{w Rzymie} ~~czyli~~ stolica
..... chrześcijańska stolica" chrześcijaństwa

Przykład 2.

..... Bazylika s.w. Piotra w Rzymie stolicy chrześcijaństwa

Przykład 3.

..... Rzym stolica Apostolska w Rzymie (Bazylika
..... Świętego Piotra.)

Ponieważ polecenie zaczynało się od czasownika „zatytułuj”, część przystępujących do egzaminu gimnazjalistów starała się nadać swojej odpowiedzi ciekawą formę i wyrażała ją w sposób metaforyczny. Taka odpowiedź była również uznawana za poprawną, pod warunkiem, że ukryte w tytule sensy dowodziły wykorzystania informacji z wiersza i odpowiadały treści fotografii.

Poprawne odpowiedzi

Typ B

Nadanie tytułu metaforycznego świadczącego o wykorzystaniu informacji z obu tekstów

Przykład 1.

..... „Centrum chrześcijaństwa”

Przykład 2.

..... „Stolica umiarkowań ~~do~~ chrześcijan

Przykład 3.

..... ~~Brama~~ „Brama ~~do~~ odkupienia”

Niektórzy uczniowie nie nazywali zatem bezpośrednio budowli przedstawionej na fotografii, ale wykorzystywali informacje o roli miejsca w kulturze chrześcijańskiej, informacje, do których odwoływał się także fragment wiersza Miłosza. Przytoczone odpowiedzi 1. i 2. stanowią przykład bezpośredniego nawiązania do tekstu III z uwzględnieniem zastrzeżenia zawartego w treści zadania, uprzedzającego, że tytuł nie może mieć postaci cytatu. Przykład 3. jest kontrowersyjny, w treści wypowiedzi zawarte zostały jednak sensy odwołujące się do znaczenia wizyty osoby wierzącej w tak wyjątkowej świątyni, jaką jest Bazylika św. Piotra, stąd można ją było uznać za poprawną.

Uczniowie rozpoznawali też właściwie wymagania dodatkowe zawarte w zasadach przyznawania punktów i zwracali uwagę na czasownik rozpoczynający polecenie (*zatyтуluj*). Świadczą o tym cudzysłowy obecne zwłaszcza przy tytułach o charakterze metaforycznym, a także treści wprowadzające tytuł.

Poprawne odpowiedzi

Typ C

Tytuły wzbogacone o treści wprowadzające

Przykład 1.

Fotografia przedstawia scenę z wnętrza kościoła, w której widać.....
..... „Miasto chmeńskie”

Przykład 2.

Przyjętą fotografię można zatyтуlować: Kłódka na.....
..... Bazylikę Świętego Piotra w Rzymie

Przykład 3.

tytuł: „Stolica Piotrowa”

74% przystępujących do egzaminu gimnazjalistów wybrało jedną z trzech przedstawionych powyżej metod, aby rozwiązać poprawnie zadanie 25. Wybór trafnej metody nie zawsze jednak gwarantował uzyskanie punktu. Niektóre odpowiedzi uczniów świadczą o dużych trudnościach z porządkowaniem informacji. Niekiedy przyczyną utraty punktu był brak wiadomości niezbędnych do nadania właściwego tytułu, uniemożliwiający czasami rozpoznanie budowli przedstawionej na fotografii. W innych przypadkach o błędnej odpowiedzi decydowała nadmierna metaforyczność wypowiedzi, powodująca, że odpowiedź nabierała niewłaściwych sensów (niekiedy nawet groteskowych).

Błędne odpowiedzi

Typ A

Przywołanie niewłaściwych informacji

Przykład 1.

..... *Cudowny zamek na Pradze.....

Przykład 2.

..... Bazylika świętego Piotra w Rzymie

Przykład 3.

..... „Kopie chrześcijaństwa”

Przykład 4.

..... Św. Piotr patrzący na nas z okna piątej
..... dechów Bazyliki

Przykład 1. dowodzi, że niektórzy uczniowie nie potrafili rozpoznać budowli przedstawionej na fotografii. Lokalizowali więc jakikolwiek fragment wiersza, mogący w przybliżeniu łączyć się z treścią fotografii. Warto zauważyć, że na udzielanie tego typu odpowiedzi mogła mieć wpływ analiza wiersza służąca udzieleniu odpowiedzi do zadania 24. Przykład 2. dowodzi pogubienia się autora podczas porządkowania informacji. Uczeń trafnie rozpoznał budowlę przedstawioną na fotografii, ale podczas wykorzystywania informacji z wiersza odwołał się do nieodpowiedniego fragmentu. Natomiast przykłady 3. i 4. dowodzą właściwego uporządkowania informacji z wiersza w odniesieniu do treści fotografii. Autorowi tej odpowiedzi zabrakło jednak odpowiedniej świadomości językowej, która pozwoliłaby zweryfikować tytuł pod względem nie tylko jakości stylistycznej, ale – przede wszystkim – semantycznej.

Niekiedy uczniowie usiłowali wzbogacić swoją odpowiedź o dodatkowe konteksty. Ich wypowiedzi mogły świadczyć o dużym zasobie wiadomości, niekiedy jednak dowodziły tylko pobieżnej znajomości kontekstu, jaki można byłoby przywołać w odniesieniu do fotografii i fragmentu wiersza Miłosa.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Wypowiedzi z przywołaniem kontekstu

Przykład 1.

..... Dom Ojca Świętego

Przykład 2.

..... „Renesansowe miasto”

Przykład 3.

..... Pałac królewski i jego podwładni

Odpowiedź 1. stanowi przykład realizacji zadania z uwzględnieniem znaczących wydarzeń poprzedzających egzamin. Zdarzały się jednak takie wypowiedzi, w których uczniowie przywoływali wiadomości zdobyte podczas zajęć z historii, czego dowodzi przykład 2. Ostatnia z przytoczonych odpowiedzi stanowi przykład nieumiejętnej próby ratowania się w sytuacji braku zrozumienia polecenia i braku rozpoznania budowy przedstawionej na fotografii. Być może autor tej wypowiedzi usiłował odnieść się znowu do fragmentu wiersza poświęconego Pradze, nadał jednak realizacji zadania taki kształt językowy, który świadczy o całkowitym braku znajomości jednego z podstawowych zabytków kultury europejskiej.

Często wypowiedzi uczniów nie spełniały jednak innego warunku otrzymania punktu zawartego w poleceniu i kryteriach. Ich odpowiedzi nie nosiły znamion tytułu. Uczniowie podczas rozwiązywania zadania odwoływali się do własnych doświadczeń w obcowaniu z fotografią pełniącą funkcję ilustracji książkowej i opisywali treść tego, co dostrzegli na ilustracji przedstawionej w arkuszu.

Zadanie okazało się czytelne dla uczniów. Podczas udzielania odpowiedzi występowały następujące problemy z realizacją zadania przez uczniów:

- brak wykorzystania informacji z wiersza,
- błędne wykorzystanie informacji z wiersza lub niewłaściwe odczytanie fotografii,
- pominięcie informacji z jednego lub obu tekstów,
- odpowiedź w formie cytatu,
- podanie informacji o treści fotografii (opisanie tego, co przedstawia) – odpowiedź nie ma cech tytułu.

Zadanie 26. (0-1)

Podaj dwie cechy tekstu Czesława Miłosza świadczące o tym, że jest on utworem poetyckim.

Łatwość: 0,55

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
26.	Np.: występowanie rymów; podział na strofy; wprowadzenie rytmu; podział na wersy; użycie średniówki; obecność podmiotu lirycznego; występowanie metafor; występowanie animizacji; użycie porównań; posłużenie się epitetami; utwór jest wierszowany.	Np.: budowa graficzna.	1	Przyznaje się 1 punkt za podanie dwóch wyróżników poetyckości obecnych w tekście Czesława Miłosza. Uwaga! Podane wyróżniki nie mogą być synonimiczne.

Zadanie odnosiło się do zakresu wiadomości trudnych dla uczniów. Ponieważ czytelnym punktem wyjścia dla poszukującego rozwiązania było przywołanie określonych wiadomości z zakresu teorii literatury (budowa dzieła literackiego), udzielane odpowiedzi nierzadko zawierały przypadkowo zestawiane i elementarne pojęcia związane z wypowiedzią poetycką.

Wykonanie zadania łączyło się zatem z opanowaniem umiejętności posługiwania się pojęciami charakterystycznymi dla przedmiotów humanistycznych – języka polskiego. Ponieważ wymagało przywołania konkretnych wiadomości, udzielenie poprawnej

odpowiedzi okazało się umiarkowanie trudne dla uczniów. Ponad połowa przystępujących do egzaminu gimnazjalistów uzyskała 1 punkt.

Uczniowie mogli w różny sposób rozwiązywać zadanie. Konstrukcja polecenia wskazywała na konieczność dokonania analizy kompozycji wiersza Miłosa i na jej podstawie sformułowania odpowiedzi poprzez przywołanie odpowiednich pojęć z zakresu poetyki. Niektórzy uczniowie mogli jedynie przywołać ogólne wiadomości o budowie wiersza i – bez dokonania analizy utworu – udzielić odpowiedzi. Przyjęcie tej metody rozwiązania zadania pozwoliło na pewno zaoszczędzić czas przeznaczony na rozwiązanie innych zadań w teście. Niosło jednak również niebezpieczeństwo dokonania niewłaściwego wyboru pojęć i zapisania w odpowiedzi takich wyróżników, które nie są obecne w wierszu Miłosa. Przystępujący do egzaminu gimnazjaliści prawdopodobnie mieli na uwadze opisane powyżej niebezpieczeństwo i, jeżeli udzielali odpowiedzi ogólnikowych, to w ich treści nawiązywali do tekstu Miłosa, o czym świadczą dwa przykłady zamieszczone poniżej.

Poprawne odpowiedzi

Typ A

Podanie ogólnych wyróżników poetyckości

Przykład 1.

Jest to utwór poetycki ponieważ zawiera zwrotki i rymy.

Przykład 2.

Występują w nim porównania i epitety.

Warto zwrócić uwagę, że w 1. przykładzie uczeń nawiązuje do budowy wiersza, czyli najbardziej czytelnej i jednoznacznej warstwy utworu, biorąc pod uwagę wyróżniki poetyckości. Druga odpowiedź może sugerować, że jej autor ma ugruntowane w świadomości skojarzenie, że poetyckość utworu wiąże się z użyciem przez twórcę odpowiednich środków wyrazu. Stąd jako wyróżniki tekstu Miłosa wymienia występujące w nim tropy stylistyczne. W wierszu *Ojciec objaśnia* występują tylko dwa porównania dość nietypowe w swej konstrukcji, bo łączące się z metaforyczną treścią zestawianych elementów. Istnieją zatem dwie możliwości: albo rozwiązujący zadanie gimnazjalista dokonał bardzo szczegółowej analizy wiersza Miłosa, albo udzielił odpowiedzi na podstawie skojarzenia: utwór poetycki – środki poetyckie – porównania i epitety.

Wśród błędnych odpowiedzi warto zwrócić uwagę na takie, w których uczniowie skupili swoją uwagę na konieczności odniesienia się do przywołanego w arkuszu tekstu. Powody błędnego rozwiązania zadania mogą być w tym przypadku dwa: albo uczniowie nie dysponowali odpowiednim zasobem wiadomości, które pomogłyby im w udzieleniu poprawnej odpowiedzi, albo nie potrafili dokonać analizy treści polecenia w celu uzyskania informacji na temat danych i szukanych. Niezależnie od opisanych przyczyn można było zauważyć, że uczniowie podawali informacje służące scharakteryzowaniu wiersza Miłosa na różnych poziomach (treści, zapisu, kompozycji), ale niebędące wyróżnikami poetyckości.

Błędne odpowiedzi

Typ A

Podanie informacji charakteryzujących wiersz pod względem treści, zapisu, kompozycji

Przykład 1.

... jest pisany przez wybitnego pisarza i poezję

Przykład 2.

... są tam zwrotki - zawiera znaki interpunkcyjne

Przykład 3.

1) są cudzysłowy; 2) wiersz jest podzielony na zwrotki, strofy;

Przykład 4.

... zwierzy, zawierające ciekawe (i ważne) informacje

W ocenianych pracach egzaminatorzy mogli zaobserwować takie odpowiedzi, w których uczniowie podawali tylko jedną cechę. W tych przypadkach barierą dla przystępujących do egzaminu był zapewne zakres opanowanych wiadomości, o czym świadczą poniższe przykłady.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Podanie tylko jednej cechy

Przykład 1.

... posiada zwrotki

Przykład 2.

... jest pisany wierszem, A występują rymy, B

Przecinek postawiony w 1. przykładzie świadczy o tym, że uczeń dobrze odczytał polecenie, ale nie potrafił w danym momencie przywołać kolejnej cechy utworu świadczącej o jego poetyckości. Natomiast drugi przykład odpowiedzi świadczy o problemach przystępującego do egzaminu gimnazjalisty z porządkowaniem i selekcjonowaniem posiadanych wiadomości. Uczeń udziela odpowiedzi, w której drugi człon jest wyjaśnieniem pierwszego: o tym, że tekst III jest pisany wierszem świadczą m.in. występujące w nim rymy. Tak naprawdę podaje więc informację o jednym wyróżniku poetyckości w wierszu Miłosza.

Trudności z praktycznym wykorzystaniem posiadanych wiadomości były również przyczyną pojawiania się innego typu błędnych odpowiedzi. Niektórzy uczniowie dokonywali niewłaściwej analizy utworu i na jej podstawie formułowali odpowiedź.

Błędne odpowiedzi**Typ C*****Odpowiedzi stanowiące rezultat niewłaściwej analizy tekstu***

Przykład 1.

Rymy w wierszu ^{linijek} ~~został~~ AA BB i:

Przykład 2.

Majna... zlasniema... ~~ten~~ tekst... ~~Czesław~~ Miłosz... jest... utworem... poematem...
 posiada rymy i posiada o naszej historii

Przykład 3.

Czesław Miłosz w tym wierszu zastosował liczne epitety i apostrofy.

Pierwsza przytoczona tu odpowiedź świadczy o problemach ucznia podobnych do obecnych w 1. przykładzie typu B. Tym razem chęć kontynuowania odpowiedzi sugeruje spójnik. Oprócz podania tylko jednej cechy podstawą do uznania tej odpowiedzi za błędną jest również informacja, która nie odpowiada wierszowi Miłosza. W utworze *Ojciec objaśnia* występują rymy przeplatane, a nie przyległe. Autor odpowiedzi był przygotowany do funkcjonalnej analizy wiersza, jednak sytuacja egzaminacyjna podziałała na niego tak destrukcyjnie, że nie był w stanie właściwie wykorzystać posiadanych umiejętności i wiadomości. Pozostałe dwie przykładowe odpowiedzi pozwalają zwrócić uwagę na bardzo ważny aspekt pracy z zadaniami egzaminacyjnymi: konieczność porządkowania informacji zawartych w poszczególnych poleceniach. W przykładzie 2. na udzielenie błędnej odpowiedzi miało zapewne wpływ rozwiązywanie zadania 24., związanego z przywołaniem kontekstu historycznego, a w przykładzie 3. pojawienie się apostrof wynikało być może z treści zadania 23., zwracającej uwagę na kierowanie wypowiedzi ojca do konkretnego adresata.

Sporadycznie uczniowie udzielali odpowiedzi w formie cytatów.

Błędne odpowiedzi**Typ D*****Odpowiedzi w formie cytatów***

Przykład 1.

"Tam, gdzie ten promień równiny dotyka", "i, co krajem białę piang
 dzieci"

Przykład 2.

LEWA UCIEKA, DOKŁAM, DŁUGI, NADPRAWOJE..... DŁUGI, Gdzie z SŁIMURKI WISZA, SŁONIM, NIESZCZU.....

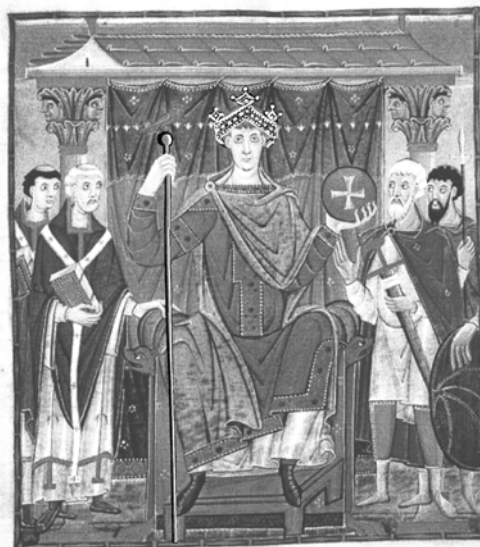
Warto zwrócić uwagę, że przyczyną egzaminacyjnego niepowodzenia uczniów udzielających tego typu odpowiedzi był brak umiejętności odczytania z treści zadania informacji o wymaganiach dotyczących sposobu jego realizacji. Uczniowie nie uwzględniali, że mają *podać* cechy, a nie wypisać fragmenty dowodzące istnienia tych cech. W przykładzie 1. dobór fragmentów wydaje się przypadkowy w odniesieniu do wyróżników poetyckości, pomimo paralelizmu składniowego (termin nieobecny w *Podstawie programowej* dla gimnazjum). Uczeń przytoczył dwa fragmenty o znaczeniu przenośnym. Zacytowane wersy zwracają więc uwagę na obecność metafor w wierszu. Uczeń jednak nie nazwał środka poetyckiego występującego w przytoczonych fragmentach. Natomiast 2. przykład zawiera cytaty, w których można zauważyć różne środki poetyckie (porównanie, metafory, epitet), dlatego można przyjąć, że ich doborowi towarzyszył jakiś zamysł zwrócenia uwagi na różne wyróżniki poetyckości związane z używaniem przez poetę języka artystycznego. Odpowiedź została jednak udzielona w formie cytatu – uczeń nie podał więc dwóch cech poetyckości w wierszu Miłosza.

Zadanie sprawdzało umiejętność posługiwania się pojęciami swoistymi dla przedmiotów humanistycznych (standard II/2). Uczeń musiał więc przywołać określone wiadomości albo w sposób funkcjonalny (czyli za pośrednictwem opisu) albo w sposób bezpośredni (czyli poprzez nazwanie zauważonych cech). Właściwe posłużenie się zdobywanymi podczas edukacji polonistycznej informacjami to jednak dopiero połowa sukcesu. Niezwykle istotna dla udzielenia poprawnej odpowiedzi była w przypadku zadania 26. umiejętność analizowania wiersza. Jeżeli uczeń nie był do niej przygotowany, nie mógł zweryfikować posiadanych wiadomości tak, aby wybrać spośród nich te, które są adekwatne do określonego utworu. Tegoroczne doświadczenia egzaminacyjne uczniów i nauczycieli nakłaniają do refleksji dotyczącej roli zajęć poświęconych analizie tekstu z wykorzystaniem odpowiednich wiadomości. Warto rozważyć, jakie metody wykorzystać w pracy z uczniami, aby zagadnienie budowy dzieła literackiego było bliższe gimnazjalistom.



A

Personifikacja ziem europejskich (Roma, Gallia, Germania i Sclavinia¹ składają hołd Ottonowi III).



B

Wizerunek Ottona III

Ewangeliarz Ottona III, [w:] Halina Manikowska, Julia Tazbirowa, *Średniowiecze*, Warszawa 1988.

¹ Rzym (Italia), Francja, Niemcy, Słowiańszczyzna.

Zadanie 27. (0-1)

Przedstawiciele jakich dwóch grup społecznych są ukazani obok władcy na ilustracji B?

Łatwość: 0,52

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
27.	Np.: duchowieństwa i rycerstwa.	Np.: Galii i Romy; chrześcijanie i katolicy.	1	Przyznaje się 1 punkt za poprawne określenie dwóch grup społecznych.

Zadanie skonstruowano w celu sprawdzenia umiejętności dostrzegania kontekstu historycznego. Aby rozwiązać zadanie, uczeń musiał przywołać wiadomości niezbędne do zrozumienia treści ilustracji. Warunkiem udzielenia poprawnej odpowiedzi było zatem przywołanie odpowiednio wybranych konkretnych wiadomości z zakresu historii. Konieczność wykorzystania informacji zapamiętanych na lekcjach historii stała się zapewne podstawową przyczyną utraty punktu przez blisko połowę gimnazjalistów przystępujących w kwietniu 2005 r. do egzaminu.

Treść zadania mogła zmusić uczniów do chwili zastanowienia. Pierwszy człon postawionego jako polecenie pytania stawiał przed koniecznością dokonania wyboru między nazwaniem grup społecznych a wskazaniem przedstawicieli tych grup. Zasady przyznawania punktów umożliwiały uznanie za poprawne obu odpowiedzi. Niezależnie zatem od dokonanego wyboru, wymagania postawione przed uczniem okazywały się dla niego czytelne.

Wśród poprawnych odpowiedzi można zatem wyróżnić dwa podstawowe typy: takie, w których uczniowie nazywali grupy społeczne przedstawione na ilustracji oraz te, w których gimnazjaliści wymieniali przedstawicieli grup społecznych.

Poprawne odpowiedzi

Typ A

Nazwanie grup społecznych

Przykład 1

..Są to następujące grupy społeczne: duchowieństwo, rycerstwo

Warto zwrócić uwagę, że odpowiednie utrwalenie wiadomości spowodowało, iż autor odpowiedzi nie tylko pewnie wskazał kontekst niezbędny do właściwego odczytania ilustracji, ale również miał czas na zadbanie o formę swej wypowiedzi – nadał jej konstrukcję pełnego zdania stanowiącego odpowiedź na postawione w treści zadania pytanie.

Poprawne odpowiedzi

Typ B

Wymienienie w odpowiedzi przedstawicieli grup społecznych

Przykład 1.

Na rysunku B obok wodcy są rycerze i kapłani

Przykład 2.

biskupi i rycerze

Przykład 3.

Są to księża i rycerze

Podczas wymieniania przedstawicieli jednej z grup społecznych uczniowie albo formułowali odpowiedzi w sposób ogólnikowy (kapłani, księża), albo – zgodnie z historycznymi uwarunkowaniami – precyzowali treść swojej informacji (biskupi).

Niekiedy odpowiedzi uczniów – choć dopuszczalne – świadczyły o pewnej nieporadności w zakresie sposobu odczytania polecenia. Sporadycznie zdarzały się takie rozwiązania, w których uczniowie opisywali treść ilustracji. Taka metoda udzielenia odpowiedzi była ryzykowna, bowiem niejednokrotnie jej treść mogła być rozumiana przez egzaminatora na granicy poprawności. Zamieszczony poniżej przykład może sugerować niepewność ucznia co do właściwego zrozumienia polecenia. Na wszelki wypadek opisuje podstawowe elementy kompozycji średniowiecznej miniatury, przy czym odczytuje je w kontekście ilustracji A, do której odnosi się informacja zamieszczona w nawiasie.

Poprawne odpowiedzi

Typ C

Odpowiedzi opisujące treść ilustracji

Przykład

Na prawej stronie jest tam rycerz a po lewej ksiądz
Rysunek przedstawia Ottona III (holc).

Próba udzielenia odpowiedzi poprzez opis ilustracji kończyła się utratą punktu wtedy, gdy uczniowie nie dysponowali odpowiednim zasobem słownikowym, który umożliwiłby udowodnienie właściwego rozpoznania grup społecznych przedstawionych na ilustracji.

Błędne odpowiedzi

Typ A

Odpowiedzi niewłaściwie opisujące treść ilustracji w kontekście polecenia

Przykład 1.

..... 52T Stagnmi ottomna III

Przykład 2.

..... KAPEANI i STRAZ KRÓLEWSKA

Przykład 3.

..... Władca i jego poddani

Przykład 4.

..... Na ilustracji A są to ^{przedstawiciele} ~~członkowie~~ Francji, Portugalii, Szwajcarii i Ryjw
 natomiast na ilustracji B ukazane jest szlachta i dworzanie cesarza

Warto zauważyć, że w przytoczonych powyżej odpowiedziach – z wyjątkiem przykładu 2. – uczniowie najczęściej próbują wybrnąć z trudnej sytuacji poprzez użycie wyrazów o znaczeniu ogólnym: władca, poddani, słudzy. Wskazują tym samym na hierarchię osób przedstawionych na ilustracji, ale nie nazywają grup społecznych. Odpowiedź zamieszczona w przykładzie 2. jest o tyle ciekawa, że uczeń prawidłowo określa jedną z grup społecznych poprzez wymienienie jej przedstawicieli. Być może zwrócenie uwagi na początkowy wyraz polecenia spowodowało błędne ukierunkowanie dalszego rozumowania i w efekcie próbę nazwania przedstawicieli rycerstwa.

Ostatni z przytoczonych przykładów kieruje uwagę na inny błąd występujący w sposobie rozwiązywania zadania, czyli próbę udzielenia odpowiedzi poprzez przywołanie innych treści z arkusza.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Udzielenie odpowiedzi poprzez przywołanie informacji z innych tekstów obecnych w arkuszu

Przykład 1.

..... Przedstawiciele ^{przedstawiciele:} ~~dwóch~~ kościołów chrześcijańskiego oraz ^{narodów} ~~skarżącej~~ ~~hołd~~ ~~cesarza~~ ~~ottomni~~ III

Przykład 2

..... Słowiańszczyzna i Ryjn

Powyższe przykłady odpowiedzi świadczą o próbie odnalezienia w treści arkusza podpowiedzi do poprawnego rozwiązania zadania. Takie postępowanie przystępujących do egzaminu gimnazjalistów zwraca uwagę na jeszcze inny problem zaobserwowany już w poprzedniej sesji egzaminacyjnej. Otóż przyczyną utraty punktu podczas rozwiązywania zadania 27. mogła być również bariera semantyczna. Niektórzy uczniowie nie rozumieli pojęcia *grupy społeczne* i dlatego nie byli w stanie udzielić poprawnej odpowiedzi na pytanie postawione w poleceniu. Ratunkiem mogło się wydawać w tej sytuacji odniesienie do informacji zawartych w innych tekstach.

Błędne odpowiedzi

Typ C

Odpowiedzi świadczące o barierze semantycznej

Przykład 1.

.....Chrześcijan i Pogan.....

Przykład 2.

.....chrześcijanie i prawosławni.....

Przykład 3.

.....Ławnickiej i Skatolickiej.....

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie w sposób intuicyjny próbowali zrozumieć pojęcie *grupy społecznej* i wybierali więc religijną jako podstawę połączenia pewnej grupy ludzi. Nie można jednak uznać ich odpowiedzi za poprawne, ponieważ używane przez uczniów nazwy nie odnosiły się do treści ilustracji. Można pokusić się o stwierdzenie, że przystępujący do egzaminu „ratowali się” poprzez odwołanie do jakichkolwiek wiadomości historycznych z tego okresu (stąd chrześcijanie, poganie i prawosławni) bez dokonania uważnej analizy, czy wybrane przez nich informacje są adekwatne do treści miniatury.

Brak umiejętności porządkowania posiadanych wiadomości sprawiał, że wśród błędnych odpowiedzi najczęściej pojawiały się takie, w których uczniowie wprawdzie wykonywali podstawową czynność, czyli nazywali grupy społeczne, ale używane przez nich nazwy nie odpowiadały realiom społecznym w czasach Ottona III.

Błędne odpowiedzi

Typ D

Nazwanie grup społecznych niezgodnie z historycznym kontekstem

Przykład 1.

.....duchowni i szlachta.....

Przykład 2.

.....są tam ukazani zwykli rycerze i ludzie inteligencji.....

Przykład 3.

... Są to ~~członkowie~~ ludzie duchowni i rycerze.....

Przykład 4.

... Szlachta, mieszczanie.....

Powyższe przykłady świadczą o posługiwaniu się przez gimnazjalistów nazwami grup społecznych. Uczniowie wiedzieli, że w hierarchii społecznej istniały szlachta, duchowieństwo, mieszczaństwo, nie potrafili jednak umieścić tych nazw w odpowiednich ramach czasowych. Niektórzy z nich nie wiedzieli, że *rycerz* ma nieco inne znaczenie niż *żołnierz*. Przyczyny niepowodzenia egzaminacyjnego były w tym przypadku dwie: brak umiejętności chronologicznego uporządkowania zjawisk oraz brak wrażliwości na mające związek z kontekstem historycznym różnice znaczeń między poszczególnymi wyrazami.

Zadanie 27. stanowi jedno z najważniejszych poleceń zamieszczonych w arkuszu *Plemiona Europy* z perspektywy wykorzystania wyników egzaminu zewnętrznego w celu modyfikacji metod kształcenia. Przykładowe poprawne i błędne odpowiedzi uczniów zwracają uwagę na podstawową umiejętność niezapisaną *expresis verbis* w standardach wymagań egzaminacyjnych, ale konieczną w życiu – hierarchizowanie informacji. Sukces egzaminacyjny uwarunkowany był w tym przypadku znalezieniem słowa-kłucza w poleceniu, jakim było pojęcie *grup społecznych*. Równocześnie przykładowe odpowiedzi uczniów świadczą o tym, jak ważne jest nauczanie umiejętności związanych ze stosowaniem w praktyce zdobytych wiadomości. Dowodzą, że sztuka życia nie polega na przyswojeniu sobie jak największej ilości informacji, ale na zrozumieniu, w jaki sposób posiadany zasób wiadomości – większy lub mniejszy – odpowiednio wykorzystać.

Warto przy tym zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt kształcenia. Tekst kultury, z którym spotkali się uczniowie, to ilustracja. Treści obrazowe na ogół są zrozumiałe dla młodego człowieka. Sposób rozwiązania zadania 27. w kontekście kolejnego polecenia pozwala na chwilę refleksji nad poziomami odczytywania treści obrazowych. Tegorocznym gimnazjalistom przystępującym do egzaminu o wiele łatwiej było nazwać takie elementy kompozycji, które były bliskie doświadczeniom życiowym wyniesionym z dzieciństwa, osobistemu obcowaniu z tradycją, niż nawiązujące do wiadomości nabywanych w trakcie szkolnej edukacji. Rozwiązanie kolejnego zadania dotyczącego ilustracji było łatwe również dlatego, że uczniowie wykorzystywali umiejętność wyszukiwania informacji. Konieczność odwołania się do konkretnych informacji powoduje, że poprawne odczytanie ilustracji przysparza kłopotów.

Zadanie 28. (0-1)

Podaj dwa przykłady oznak władzy Ottona III przedstawionych na ilustracji B.

Łatwość: 0,83

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
28.	Np.: berło (laska); korona; diadem; jabłko.	Np.: broń; księga; włócznia; tarcza z krzyżem, szata.	1	Przyznaje się 1 punkt za poprawne podanie dwóch oznak władzy.

Zadanie sprawdzało umiejętność wyszukiwania informacji. Istniały dwa sposoby pozyskania informacji wskazanych w treści zadania. Uczniowie mogli nazwać atrybuty władzy (jak w przykładowych odpowiedziach) lub pozyskać informację na ten temat poprzez określenie funkcji elementów kompozycyjnych związanych z postacią władcy (postać centralna, siedzi na podwyższeniu itp.). Możliwość skorzystania z dwóch metod rozwiązania zadania oraz sytuacja bliska doświadczeniom ucznia wyniesionym z wczesnego dzieciństwa sprawiły, że udzielenie poprawnej odpowiedzi było łatwe dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów.

Duża część gimnazjalistów udzielała odpowiedzi identycznych z przykładowymi lub bardzo do nich zbliżonych.

Poprawne odpowiedzi

Typ A

Nazwanie insygniów

Przykład 1.

O tym, że Otton III jest władcą, świadczy korona, którą ma na głowie, oraz berło trzymane w ręku.

Przykład 2.

Korona, berło

Warto zwrócić uwagę, że zadanie 28. było kolejnym poleceniem, w którym nie miało znaczenia, w jakiej formie zostanie udzielona odpowiedź, aby została ona uznana za poprawną. Dlatego też egzaminatorzy mogli zaobserwować zarówno wypowiedzi będące pełnymi zdaniami, jak i odpowiedzi krótkie, najczęściej dwuwyrazowe. Rzeczywiście, w tym przypadku forma odpowiedzi ucznia nie miała znaczenia dla poprawności merytorycznej wypowiedzi.

Wybór dłuższej formy udzielania odpowiedzi – najczęściej w postaci zdania – jest zastanawiający w kontekście precyzyjnej informacji o normach uzyskania punktu zawartej w poleceniu. Z punktu widzenia oszczędności czasu przeznaczanego na rozwiązanie poszczególnych zadań nie warto było udzielać takich odpowiedzi, jak przedstawione poniżej.

Poprawne odpowiedzi

Typ B

Opis ilustracji z uwzględnieniem oznak władzy

Przykład 1.

Siedzi na tronie, posiada insygnia cesarskie np. berło. Wokół niego są zgromadzeni rycerze i dostojnicy dworu.

Przykład 2.

Rekwizyty (trona, korona, berło, tarcza, miecz), Otton jest przedstawiany na pierwszym planie

Przedstawionym powyżej realizacjom zadania nie towarzyszy konsekwencja rozumowania wobec jego treści. Autorzy tych odpowiedzi nie uwzględniają informacji o konieczności podania jedynie dwóch oznak władzy. Dlatego ich wypowiedzi mogą świadczyć o:

- braku zrozumienia polecenia lub jego niedokładnym rozumieniu,
- zapisywaniu strumienia świadomości towarzyszącego rozwiązywaniu zadania,
- asekuracyjnym podejściu ucznia, który woli – na wszelki wypadek – podać więcej informacji niż jest o to proszony,
- trudnościach w odczytaniu treści ilustracji (cesarskie insygnia nie mają kształtu charakterystycznego dla innych przedstawień obrazowych atrybutów władzy).

Wybór sposobu rozwiązania zadania polegającego na opisaniu ilustracji – oprócz zagospodarowania większej ilości czasu niż to było konieczne – niekiedy prowadził do utraty punktu.

Błędne odpowiedzi

Typ A

Opis ilustracji bez uwzględnienia oznak władzy

Przykład 1.

Władca jest pewny siebie mowi nam to wysoko umieszona głowa i jest dobrze zbudowany i co z siebie ma nam postawa

Przykład 2.

Noja okrągła tarcza mieczem... sie w dłoni z marmalowym kmysem oraz łaska z okrągłym wybruszeniem w góry.

Przykład 3.

Polon z... gwałtownymi głowami, nie som mu dory

Przykłady 1. i 2. potwierdzają trudności uczniów z odczytaniem miniatury ukierunkowanym na uzyskanie konkretnych informacji. Autor pierwszej odpowiedzi skupił swoją uwagę na wyglądzie centralnej postaci i zinterpretowaniu sposobu jej przedstawienia. W drugiej z przytoczonych odpowiedzi uczeń dobrze rozumie polecenie, jednak przedstawienie atrybutów władzy jest na tyle obce jego doświadczeniom związanym z kontaktami z dziełem plastycznym, że postanawia opisać, a nie nazwać, dostrzeżone rekwizyty. Niezwykłym, choć nieodosobnionym, przykładem jest trzecia odpowiedź. Jej autor nie dostrzega odrębności ilustracji i jako podstawę do udzielenia odpowiedzi wybiera ilustrację A.

Problemy z trafnym nazwaniem oznak władzy przedstawionych na miniaturze uzewnętrzniają się również w odpowiedziach zbyt ogólnych w treści.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Odpowiedzi zbyt ogólne (nieprecyzyjne nazwy oznak władzy Ottona III)

Przykład 1.

1) *inna na głowie korony*..... 2) *tyłymi w rękach przedmioty oznaczające władzę.*

Przykład 2.

...jest to korona królewska oraz insygnia królewskie.....

Przykład 3.

korona, kula.....

Niewątpliwie przyczyną utraty punktu przez autorów przytoczonych błędnych odpowiedzi typu B była bariera semantyczna, polegająca na braku wrażliwości na znaczenie poszczególnych słów. Autor pierwszej odpowiedzi nie ma świadomości, że *przedmioty oznaczające władzę to oznaki władzy*. Uczeń, który udzielił kolejnej odpowiedzi, nie wie, że korona jest również insygnium, czyli, że w jego wypowiedzi znaczenie pierwszego członu zawiera się w znaczeniu drugiej części informacji, a więc podał tak naprawdę tylko jeden przykład oznak władzy Ottona III. Ostatni przykład zwraca uwagę na kolejny problem. Pomimo trudności w odczytaniu treści ilustracji uczniowie próbowali udzielić odpowiedzi za pomocą środków leksykalnych, którymi dysponowali. Stąd pojawiały się odpowiedzi zbyt ogólnikowe lub zaskakujące treścią w aspekcie polecenia.

17% przystępujących do egzaminu gimnazjalistów nie udzieliło poprawnych odpowiedzi. W kontekście czynności, jakie powinien wykonać uczeń, nie jest to mało. Blisko co piąty uczeń miał trudności z wyszukaniem informacji, polegające na niewłaściwym wyborze elementów, jakie dostrzegał lub ich nietrafnym nazwaniu.

Zadanie 29. (0-1)

Z jaką ideą Ottona III, opisaną w Tekście I, można powiązać sytuacje przedstawione na ilustracjach a i B?

Łatwość: 0,53

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
29.	Np.: ideą stworzenia uniwersalnego państwa chrześcijańskiego (wspólnoty państw chrześcijańskich); ideą Europy rzymskiej; ideą zjednoczenia chrześcijańskich państw europejskich; ideą wskrzeszenia Rzymu.	Np.: chce zjednoczyć państwa; połączenie chrześcijan; połączenie Europy i Słowiańszczyzny.	1	Przyznaje się 1 punkt za poprawne wyjaśnienie wynikające z ilustracji i tekstu I.

Polecenie odnosiło się do bardzo ważnej umiejętności porządkowania informacji. O ile nie sprawia uczniom trudności wyszukiwanie informacji – zwłaszcza podanej wprost – to wszelkie przetwarzanie informacji, z uwagi na konieczność bardziej złożonych operacji w zakresie rozumowania, niesie ze sobą problemy. Dlatego tylko 53% przystępujących do egzaminu gimnazjalistów otrzymało punkt za rozwiązanie zadania 29.

Tymczasem udzielenie poprawnej odpowiedzi mogło ograniczyć się tylko do odniesienia się do odpowiedniego fragmentu tekstu I.

Poprawne odpowiedzi

Typ A

Odpowiedź stanowiąca odniesienie do konkretnego fragmentu tekstu I

Przykład 1.

... Jest to idea połączenia państw chrześcijańskich, oraz wskneszenie Rzymu jako uniwersalnego państwa chrześcijańskiego

Przykład 2.

... Otton III pragnął jednego egomnego państwa na wzór i dawnego Cesarstwa Rzymskiego, któremu są podporządkowane inne państwa.

W tekście I pojawia się fragment, który dokładnie odpowiada na pytanie postawione w treści zadania (*I Otton, i Wojciech mieli przed oczyma ideę wskrzeszenia Rzymu – uniwersalnego państwa chrześcijańskiego*). Autor odpowiedzi zawartej w przykładzie 1. dokładnie przytacza fragmenty tekstu, które wyjaśniają ich związek z treścią miniatury. W 2. przykładzie znajduje się wypowiedź stanowiąca wyrażenie własnymi słowami odpowiednich fragmentów treści tekstu I. Obie odpowiedzi są poprawne, gdyż uczniowie trafnie uporządkowali informacje, czyli rozpoznali znaczenie ilustracji i przyporządkowali je do informacji zawartych w tekście I.

Inną metodę dochodzenia do odpowiedzi wybrali ci uczniowie, którzy uogólniali informacje zwarte w tekście I i na ilustracji.

Poprawne odpowiedzi

Typ B

Odpowiedzi zawierające uogólnienie informacji z tekstu i i ilustracji

Przykład 1.

... Można połączyć je z ideą połączenia wszystkich państw i z ideą uniwersalnego państwa chrześcijańskiego.

Przykład 2.

... Sytuacje na ilustracjach A i B można porównać z ideą o połączeniu państw europejskich

Przykład 3.

... Zjednoczenia państw chrześcijańskich

Charakterystyczne, że dwie z przytoczonych odpowiedzi (1. i 2.) uczniowie rozpoczęli od wykorzystania frazy z treści zadania. Sugeruje to, że uogólnianie informacji następowało bez ponownego odczytania tekstu I lub z pobeżnym przypomnieniem sobie jego treści. Uczniowie, którzy formułowali tego typu wypowiedzi, mieli na uwadze przede wszystkim odpowiedzenie na pytanie bardzo konkretnie. Problem dominacji fragmentu polecenia nad treścią poszczególnych tekstów stwarzał sytuację, w której niektóre odpowiedzi uczniów mogły być uznane jedynie za dopuszczalne. Pełna poprawna odpowiedź znajduje się tylko w 1. przykładzie. Dwa pozostałe zawierają informacje tylko częściowo prawdziwe: idea Ottona III nie dotyczyła wszystkich państw europejskich (przykład 2.) i wszystkich państw chrześcijańskich (przykład 3.).

Uogólnianie informacji łączyło się z niebezpieczeństwem utraty punktu, ponieważ dla uznania odpowiedzi za poprawną ważny był stopień ogólności sformułowania.

Błędne odpowiedzi

Typ A

Odpowiedzi zbyt ogólnikowe

Przykład 1.

..... *Z ideaą zjednoczenia czterech narodów.*

Przykład 2.

..... *Z ideaą zjednoczenia i podpisanie umowy między
wielkimi.*

Przykład 3.

..... *Podjęcie na całej Europie.*

W powyższych przykładach kształt językowy odpowiedzi nadaje im tak ogólne znaczenie, że nie mogły one zostać uznane za wyjaśnienie świadczące o odpowiednim uporządkowaniu informacji z ilustracji i tekstu I. Prawdopodobnie droga rozumowania ich autorów była zbliżona do sposobu rozwiązywania zadania przyjętego przez uczniów udzielających poprawnych odpowiedzi typu B, uporządkowanie informacji okazało się jednak na tyle trudne, że nie pozwoliło na nadanie wypowiedzi trafnego kształtu językowego. Warto bowiem zwrócić uwagę, że niedostatki zasobu leksykalnego mogą mieć wpływ zarówno na formułowanie, jak i na rozumienie wypowiedzi. Jeżeli jakaś informacja jest nie całkiem zrozumiała, trudno ją we właściwy sposób przekazać.

Trudności ze zrozumieniem informacji zawartych w tekście I i na ilustracji stały się przyczyną niewłaściwego uporządkowania wiadomości uzyskanych po lekturze wypowiedzi opracowanej na podstawie artykułu Henryka Samsonowicza.

Błędne odpowiedzi**Typ B*****Odpowiedzi świadczące o błędnym doborze informacji z tekstu I***

Przykład 1.

..... Misja... państwa... je... z... misja... chrystianizacyjna.....

Przykład 2.

..... z pomysłem... zjazdu... Gnieźnińskim.....

Podstawowym błędem popełnionym przez uczniów, którzy udzielali odpowiedzi podobnych do zawartych w przykładzie 1. i 2., był niewłaściwy dobór informacji z tekstu I. Okazuje się, że niektórzy przystępujący do egzaminu gimnazjaliści mieli problem z wyselekcjonowaniem odpowiednich wiadomości. Odpowiedzi zbliżone do tych zamieszczonych powyżej mogą sugerować brak zrozumienia pojęcia *idea*, tak charakterystycznego dla wszystkich przedmiotów humanistycznych. Ponieważ ich autorzy nie rozumieli kluczowego w treści zadania wyrazu, nie byli w stanie przyporządkować zagadnieniu określone w pytaniu odpowiedniego fragmentu tekstu. Paradoksalnie, przyczyną niepowodzenia mogło być również encyklopedyczne jedynie przyswojenie sobie określonych wiadomości. Tematyka misji chrystianizacyjnych oraz zjazdu gnieźnińskiego to jedno z podstawowych zagadnień lekcji historii już na etapie szkoły podstawowej. Uczniowie wybierali zatem te fragmenty tekstu I, które – chociaż nie pozwalały odpowiedzieć na pytanie – były najbardziej reprezentatywne dla problematyki średniowiecza.

Pomijanie istotnych informacji zawartych w treści zadania cechowało tę grupę błędnych odpowiedzi, które były formułowane tylko na podstawie ilustracji.

Błędne odpowiedzi**Typ C*****Odpowiedzi udzielane tylko w odniesieniu do ilustracji***

Przykład 1.

..... Jest... ukazany... składany... hołd... Ottonowi... III... przez... personifikacje ziem europejskich.....

Przykład 2.

..... Kobiety z różnych państw przynoszą ofny dla Ottona III.....

W realizacji zadania autorzy powyższych sformułowań całkowicie pominieli niezbędne do udzielenia odpowiedzi treści polecenia. Odnieśli się wyłącznie do ilustracji A, pominieli natomiast zarówno tekst I, jak i ilustrację B. Na podstawie ich odpowiedzi można wyciągnąć wniosek dotyczący umiejętności rozpoznawania warunków otrzymania punktu

poprzez analizę treści polecenia. W zadaniu 29. konstruktor wyraźnie zaznaczył, że uczeń powinien dokonać analizy obu ilustracji i tekstu I. Przystępujący do egzaminu gimnazjaliści otrzymali również informację o kierunku tej analizy – wyselekcjonowanie informacji o idei Ottona III.

Tego typu odpowiedzi powinny budzić niepokój nauczycieli. Świadczą bowiem nie tylko o braku umiejętności porządkowania informacji, ale przede wszystkim o braku najważniejszej w życiu umiejętności: rozumienia wydawanych poleceń czy stawianych pytań w taki sposób, aby odpowiednio na nie zareagować.

Rozwiązanie zadania zakończyło się niepowodzeniem w przypadku 47% uczniów piszących egzamin w części humanistycznej. Warto zwrócić uwagę na różnorodność przyczyn utraty punktu. Tylko część z 47% uczniów nie potrafiła dokonać selekcji i syntezy informacji. Powodem utraty punktu w równej mierze mógł być brak sprawności w precyzyjnym wyrażaniu wyciągniętych wniosków, jak i brak umiejętności wykorzystania informacji zawartych w treści zadania do jego rozwiązania. Dwie ostatnie obserwacje mogą napawać niepokojem w kontekście efektywności działań edukacyjnych na kolejnym etapie kształcenia. W codziennej pracy z uczniami warto reagować na przejawy braku rozumienia poleceń, ponieważ warunkuje ono prawidłowe funkcjonowanie młodego człowieka nie tylko w szkole, ale także poza nią.

Zadanie 30. (0-1)

Zastąp w nazwie motywu przewodniego arkusza egzaminacyjnego wyraz *plemiona* innym jego odpowiednikiem.

Łatwość: 0,42

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
30	Ludy.	Np.: kraje; państwa; cywilizacje; zastosowanie liczby pojedynczej (nacja; naród, lud, szczerp, narodowość).	1	Przyznaje się 1 punkt za zastąpienie wyrazu użytego w nazwie motywu przewodniego arkusza jego odpowiednikiem.

Założeniem konstruktora było sprawdzenie, czy uczeń potrafi przekształcić tekst. Sytuacja zadaniowa służąca sprawdzeniu tej umiejętności nie była typowa. Uczniowie mieli zastąpić synonimicznym określeniem jeden z elementów motywu przewodniego, czyli tytułu arkusza. Z takiego założenia w konstrukcji zadania wynikało wiele trudności dla uczniów. Pierwszym krokiem prowadzącym do zrealizowania zadania był dobór wyrazów bliskoznacznych do pojęcia *plemiona*. Warto zwrócić uwagę, że niezwykle istotne było w tym przypadku zwrócenie uwagi na formę gramatyczną wyrazu. Ważne było uwzględnienie informacji, że przekształcane słowo występuje w liczbie mnogiej, co ma przełożenie na znaczenie całego sformułowania. Drugim warunkiem właściwego zastąpienia wyrazu *plemiona* było określenie jego zakresu znaczeniowego jako myśli przewodniej dla poszczególnych tekstów i zagadnień przedstawionych w arkuszu. Dlatego wśród poprawnych odpowiedzi egzaminatorzy mogli zauważyć dwa podstawowe ich typy: podanie synonimu wyrazu *plemiona* i podanie odpowiednika przede wszystkim zgodnego z treścią arkusza.

Poprawne odpowiedzi

Typ A

Podanie synonimu wyrazu plemiona

Przykład 1.

Innym.....odpowiednikiem.....wyrazu.....plemiona.....jest.....wyraz.....
ludy.

Przykład 2.

.....ludy.....Europy.....

Przykłady 1. i 2. wskazują, że rozwiązaniu zadania towarzyszyły różne sposoby rozumowania w zakresie odczytywania polecenia. Pierwsza z przytoczonych wypowiedzi stanowi odpowiedź na pytanie: jaki jest inny odpowiednik wyrazu *plemiona*. Rozwiązując zadanie, uczeń skupił się zatem przede wszystkim na treści polecenia. Kształt drugiej odpowiedzi sugeruje, że polecenie było dla ucznia drogowskazem, określającym, jaki kierunek rozumowania należy przyjąć. Dokonuje on zatem swoistego przekształcenia całego motywu przewodniego arkusza.

Poprawne odpowiedzi

Typ B

Podanie odpowiednika zgodnego z treścią arkusza

Przykład 1.

.....kreskany Europy.....

Przykład 2.

.....kryz.....plemiona.....motywu.....zapisać.....na.....wyraz.....społeczności.....

W przypadku drugiego typu poprawnych odpowiedzi uczniowie nie skupiali się dokładnie na treści polecenia, lecz próbowali odczytać cel czynności wskazanej w treści zadania. Dlatego dla rozwiązujących zadanie najważniejsze stało się zrozumienie znaczenia wyrazu *plemiona* w kontekście zagadnień poruszanych w arkuszu. Uczniowie nie przywoływali zatem synonimów, ale próbowali znaleźć wyrazy, które odpowiadałyby tematyce dwóch pierwszych tekstów zamieszczonych w arkuszu.

Zwrócenie uwagi na konieczność zastąpienia jednego z elementów w motywie przewodnim arkusza egzaminacyjnego powodowało niekiedy utratę punktu. Ostatnim tekstem, z którym uczniowie intensywnie pracowali, rozwiązując zadania zamknięte i otwarte, był wiersz Czesława Miłosza. Jego treść nawiązuje nie do społecznego, ale raczej terytorialnego wymiaru Europy. Odpowiedzi niektórych uczniów świadczą o skupieniu uwagi właśnie na ostatnim zamieszczonym w arkuszu tekście i próbie odnalezienia myśli przewodniej przez pryzmat utworu poety. Takie błędne, bo jedynie szczegółowe, rozumowanie skutkowało podaniem propozycji niespełniających wymogów określonych w treści zadania.

Błędne odpowiedzi

Typ A

Podanie określenia wskazującego na terytorium

Przykład 1.

..... „Kraje Europy”

Przykład 2.

Państwa Europy.....

Przykład 3.

osady.....

Przykład 4.

plemiona - obszary, ~~z~~am które zamieszkuje różne masy ludzkie.

Ostatni przykład może posłużyć za zapowiedź kolejnego błędu występującego podczas rozwiązywania zadania 30. Niektóre odpowiedzi uczniów mogą sugerować bezradność przystępujących do egzaminu wobec treści polecenia. Problemem okazało się podanie odpowiednika, czyli synonimu wyrazu plemiona. Uczniowie niekiedy nie szukali wyrazów bliskoznacznych, a formułowali określenia, które – w ich mniemaniu – miały odpowiadać sensom wpisanym w motyw przewodni.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Brak podania synonimu wyrazu „plemiona”

Przykład 1.

..... Cywilizacje Europy.....

Przykład 2.

..... „Rasy ludzkie w Europie Europy”

Przykład 3.

..... Plemiona - Rodziny.....

Przykład 4.

..... Gminy potężne.....

Warto zwrócić uwagę, że uczniowie, zastępując wskazany wyraz innym, nadawali bardzo często nowe znaczenie tematowi arkusza, takie jednak, które nie odpowiadało myśli przewodniej poszczególnych tekstów i zadań. Niektóre z tych wyrazów zmierzały ku zbyt ogólnym treściom (*cywilizacje*), inne mogły być przywołane w znaczeniu metaforycznym (*rodziny*) lub stanowić próbę wyjaśnienia znaczenia kluczowego pojęcia (*grupy społeczne*). Zdarzały się i takie odpowiedzi, które świadczyły o niezrozumieniu głównych treści arkusza (*rasy ludzkie*).

Kolejną przyczyną utraty punktu była pewna nieuwaga. Niektórzy uczniowie popełniali bardzo znamieny błąd – podawali synonimy lub odpowiedniki wskazanego wyrazu w liczbie pojedynczej, a nie w liczbie mnogiej.

Błędne odpowiedzi

Typ C

Odpowiedzi w błędnej formie gramatycznej (liczba pojedyncza)

Przykład 1.

..... *naród*

Przykład 2.

..... *Plemięna = naród*

Ponieważ wyraz *plemię* jest bliskoznaczny do wyrazu *naród*, odpowiedź *narody* uznawano za poprawną. Niektórzy uczniowie zapominali jednak, że, zastępując w motywie przewodnim jeden wyraz innym, powinni zachować jego znaczenie, czyli uwzględnić także formę gramatyczną dostosowaną do wyrażania określonych treści. Tego typu błędne działanie było charakterystyczne nie tylko dla odpowiedzi, w których uczniowie poprawnie wskazali odpowiednik, ale również w przypadku odpowiedzi o całkowicie błędnym znaczeniu.

Błędne odpowiedzi

Typ D

Podanie błędnego pod względem znaczenia wyrazu w nieodpowiedniej formie gramatycznej

Przykład 1.

..... *ród*

Przykład 2.

..... *grupa ludzi*

Przykład 3.

..... *grupa ludzi rzuca na określonym terenie*

Zadanie okazało się trudne dla uczniów. Podstawowym problemem było znalezienie synonimu, który swym znaczeniem oddawałby nie tylko sens wyrazu, ale także myśl przewodnią towarzyszącą tekstom zamieszczonym w arkuszu. Realizacja zadania wymagała zwrócenia uwagi na formę gramatyczną udzielanej odpowiedzi. Analizie wyników zadania 30. może towarzyszyć refleksja dotycząca zasobu leksykalnego młodego człowieka oraz świadomego używania poszczególnych wyrazów z uwzględnieniem ich zakresu znaczeniowego. Wskazany problem stanowił bowiem przyczynę utraty punktu przez 58% przystępujących do egzaminu gimnazjalistów.

Zadanie 31. (0-1)

Do czego może doprowadzić posługiwanie się stereotypami w ocenie innych narodów?

Łatwość: 0,81

Nr zadania	Odpowiedzi poprawne	Odpowiedzi niedopuszczalne	Liczba punktów	Zasady przydzielania punktów
31.	Np.: Może to doprowadzić do mylnej lub niesprawiedliwej oceny innych narodów; do konfliktów. Możemy kogoś obrazić.	Np.: Stereotypy ciągle się zmieniają.	1	Przyznaje się 1 punkt za wskazanie jednej logicznej konsekwencji posługiwania się stereotypami.

Konstrukcja zadania: jego treść oraz przyjęte zasady przyznawania punktów, umożliwiające udzielenie odpowiedzi w dowolnej formie składniowej, sprawiły, że zadanie okazało się łatwe dla gimnazjalistów. Egzaminatorzy dostrzegali, iż polecenie było czytelne dla tych uczniów, którzy rozpoznali znaczenie pojęcia *stereotyp*. 81% przystępujących do egzaminu gimnazjalistów potrafiło wyciągnąć poprawny wniosek poprzez odwołanie się w toku rozumowania do własnych doświadczeń lub do niektórych zagadnień poruszanych w arkuszu – zwłaszcza w tekście II.

Uczniowie udzielali odpowiedzi w sposób rozwinięty lub bardzo lakoniczny, skrótowy, przypominający sytuacje charakterystyczne dla języka mówionego.

Poprawne odpowiedzi

Wskazanie logicznej konsekwencji posługiwania się stereotypami

Przykład 1.

Do kłutw, a nawet wojny między
a nawet wojny.

Przykład 2.

Do mylnej oceny jakiegoś narodu.

Przykład 3.

do wojny

Przykład 4.

Postępowanie się stereotypami może obrazić inne narody.
i spowodować niechęć obywateli ~~jednego~~ państwa do obywateli
państwa drugiego.

Warto zwrócić uwagę na przykłady 2. i 4. Uczniowie, którzy udzielili tych odpowiedzi, świadomie lub nie, wyciągali wnioski w odniesieniu do sytuacji opisanej w tekście II. Przykład 1. natomiast świadczy o tym, że część gimnazjalistów formułowała swoją wypowiedź na podstawie utartych schematów rozumowania. Przykład 3. jest ograniczonym do niezbędnego minimum wnioskiem, przypominającym odpowiedzi uczniów udzielane podczas najbardziej typowej lekcji przeprowadzanej metodą heurystyki. Jej autor stosuje elipsę myślową, która jednak może być uznana za wskazanie logicznej konsekwencji postępowania się stereotypami.

Swoboda w zakresie konstrukcji składniowej podczas formułowania odpowiedzi nie zawsze była elementem korzystnym dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów. Nieprecyzyjne wyrażenie własnych spostrzeżeń często skutkowało utratą punktu, ponieważ egzaminator nie był w stanie zrozumieć sensu wypowiedzi ucznia.

Błędne odpowiedzi

Typ A

Brak możliwości odczytania intencji autora odpowiedzi

Przykład 1.

~~...~~ @ jego... staraniami... do... kogoś... zachowaniu...

Przykład 2.

...mogę... inaczej patrzeć... na... nasz kraj...

Przykład 3.

...Można... doprowadzić... do tego... że kiedyś... miał
...ma... jakiegoś... inne... cechy... a... nie można... ich... tworzyć...

W przykładach od 1. do 3. zamieszczono odpowiedzi bardzo charakterystyczne dla rozwiązań obecnych co roku w pracach uczniów. W przypadku zadań krótkiej odpowiedzi – jeżeli nie zostało to wyraźnie zaznaczone w zasadach przyznawania punktów – przestrzeganie poprawności językowej i stylistycznej nie ma wpływu na przyznanie lub utratę punktu. Ważne jednak, żeby uczniowie mieli świadomość znaczenia swej wypowiedzi. W powyższych przykładach trudno zrozumieć sens wypowiedzi, ponieważ myśli ich autorów zostały wyrażone tak nieprecyzyjnie, że trudno odczytać jakiegokolwiek intencje nadawcy. Uczniowie przekazali informacje w sobie tylko rozumiały sposób, nie zważając na to, że użyta konstrukcja składniowa, frazeologia i dobór środków wyrazu tworzą komunikat kompletnie niezrozumiały dla odbiorcy, czyli egzaminatora. Być może

uczniowie dobrze rozumowali podczas rozwiązywania zadania, jednak taki sposób sformułowania rozważań zniweczył trud włożony w dochodzenie do odpowiedzi.

Problem świadomego, intuicyjnego i biernego korzystania z zasobu leksykalnego uzewnętrznił się również w innego typu błędnych odpowiedziach. Niektóre sformułowania mogą świadczyć, że uczniowie nie rozpoznali znaczenia pojęcia *stereotyp*, kluczowego dla realizacji zadania. Podstawowe braki próbowali zastąpić odczytaniem intencji konstruktorów tekstu. Swoje odpowiedzi formułowali poprzez nawiązywanie do tych treści obecnych w poszczególnych tekstach, które wydawały się znaczące w swej wymowie kulturowej lub były nacechowane pozytywnie pod względem ogólnego sensu.

Błędne odpowiedzi

Typ B

Odpowiedzi świadczące o braku rozumienia pojęcia „stereotyp”

Przykład 1.

...Do...wizji...obejmujące...wskazano...rodziny...terytorii...
...pł...k...n...y...k...
.....

Przykład 2.

...Moje...prowadzi...do ich...kultury...abyzajów...Do...zachowywania...
...i...b...w...nia...p...y...k...t...a...c...h...o...d...i...c...h...p...a...d...k...o...w...
.....

Autorzy zamieszczonych powyżej odpowiedzi próbowali zrealizować wymagania określone w poleceniu, dlatego udzielali odpowiedzi na pytanie: *do czego może prowadzić w ocenie innych narodów*. Dla sformułowania wypowiedzi ukazującej logiczne konsekwencje zabrakło jednak uwzględnienia znaczenia pojęcia *stereotyp*. Warto przy tym zwrócić uwagę, że powyższe spostrzeżenia potwierdzają łatwości zadań 11. i 31. Zadanie 11. sprawdzało, w innej formie, czy uczeń rozpoznaje znaczenie wyrazu *stereotyp* użytego w tekście II. 80% przystępujących do egzaminu gimnazjalnego wskazało w tym przypadku prawidłową odpowiedź. Łatwość zadania 31., sprawdzającego umiejętność wyciągania wniosków w kontekście posługiwania się stereotypami w ocenie innych narodów, wynosi 0,81. Łatwości obu zadań są bardzo bliskie, można zatem postawić tezę, że znajomość znaczenia kluczowego w treści polecenia pojęcia w przeważającej mierze decydowała o uzyskaniu lub utracie punktu.

3. Zadania otwarte rozszerzonej odpowiedzi

Zamieszczone w teście *Plemiona Europy* zadania otwarte rozszerzonej odpowiedzi okazały się umiarkowanie trudne dla uczniów, pomimo że konstruktorzy testu zaproponowali formy dotychczas nieobecne w arkuszach egzaminacyjnych: plan i list prywatny. Za realizację tych zadań uczniowie mogli otrzymać mniej punktów niż w 2004 r. – 4 punkty za zadanie 32. i 15 punktów za zadanie 33. Stanowiło to 38% wszystkich punktów możliwych do uzyskania.

Zadanie 32. (0-4)

Ułóż w punktach plan jednodniowej wycieczki klasowej do któregoś z miast europejskich. Zaplanuj zwiedzanie co najmniej trzech obiektów.

Tabela 26. Kryteria do zadania 32. z arkusza *Plemiona Europy* (część humanistyczna) wraz z łatwością poszczególnych czynności.

Kryteria	Zasady przyznawania punktów	Łatwość
Realizacja tematu	wskazanie nazwy miasta europejskiego i trzech zwiedzanych w nim obiektów	0,71
Kompozycja	zapisanie w punktach (z zachowaniem logicznego porządku) planu jednodniowej wycieczki	0,80
Język ¹	zachowanie jednolitej konstrukcji składniowej we wszystkich punktach (zdania, równoważniki zdań)	0,70
Zapis ¹	poprawność ortograficzna i interpunkcyjna (dopuszczalny 1 błąd ortograficzny i 1 błąd interpunkcyjny)	0,20
Razem:		0,60

Sytuacja zadaniowa wynikająca z treści polecenia była bliska uczniom. Z formą planu gimnazjaliści zapoznali się już na etapie szkoły podstawowej. Plan wycieczki to forma bliska także życiowemu doświadczeniu uczniów. Prawdopodobnie był to jeden z powodów, dla których w wypowiedziach po egzaminie wielu gimnazjalistów oceniło, że test był łatwy i przyjazny.

Konstrukcja zadania i przyjęte kryteria zakładały, że ma ono na celu sprawdzenie dwóch podstawowych umiejętności: budowania wypowiedzi w formie planu poprawnego pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym oraz tworzenie tekstu na zadany temat spójnego pod względem składniowym (standardy II/1 i II/4).

Temat zadania umożliwiał uczniom pewną swobodę w zakresie doboru treści. Wprawdzie plan jest formą wypowiedzi, która wymaga pewnej dyscypliny w zakresie kompozycji, jednak przystępujący do egzaminu mogli wybrać miasto i zwiedzane obiekty. Uczniowie na ogół tworzyli plan wycieczki do miast znanych z bezpośrednich doświadczeń lub na podstawie informacji zdobywanych w trakcie edukacji czy z przekazów medialnych. Oceniając prace, egzaminatorzy mogli zauważyć pewną prawidłowość. Jeżeli uczeń wybierał jedno z polskich miast (najczęściej Kraków lub Warszawę), jego wypowiedź była bardziej funkcjonalna, ponieważ tworzył plan realnej jednodniowej wycieczki. Wskazanie innego miasta europejskiego – np. Rzymu lub Paryża – skutkowało w większości przypadków zapisaniem nierealnej sytuacji, w której w ciągu jednego dnia odbywała się podróż (autokarem) i zwiedzanie miejscowości oddalonej o setki i tysiące kilometrów. Na szczęście dla przystępujących do egzaminu brak prawdopodobieństwa zrealizowania podobnego planu nie miał wpływu na punktację; żadne z kryteriów nie wymagało od egzaminatora nieprzyznania punktu w takim przypadku. Warto zauważyć, że wypowiedzi uczniów miały bardzo rozbudowaną formę. Egzaminatorzy rzadko oceniali plany zawarte w 3 punktach. Najczęściej przystępujący do egzaminu budowali wypowiedzi w 6–10 punktów, a nawet kilkunastopunktowe.

Poprawne wypowiedzi

Przykład 1.

1. 6¹⁵ - zbiórka na Placu Matejki w Krakowie
2. 7³⁰ - wyjazd do Rzymu
3. 12⁰⁰ - obejrzenie Koloseum
4. 13⁰⁰ - zwiedzanie Kaplicy Sykstyńskiej
5. 15⁰⁰ - wizyta w Bazylice św. Piotra
- ~~6. 19⁰⁰ - powrót do Krakowa~~
6. 16⁰⁰ - posiłek w restauracji Pedro
7. 17⁰⁰ - 18⁰⁰ - czas wolny
8. 19⁰⁰ - zbiórka i powrót do ~~Krakowa~~ Krakowa

Przykład 2.

- 1.) Zbiórka pod szkołą;
- 2.) Odjazd do Krakowa;
- 3.) zwiedzanie Wawelu (łączenie z komnatami królewskimi);
- 4.) wizyta w teatrze „Bagatela” na spektakl „Íajemniczy ogród”;
- 5.) czas wolny (około 30 minut);
- 6.) zwiedzanie muzeum w Sukiennicach;
- 7.) odjazd spod Wawelu;

Przykład 1 i 2. stanowią poprawną realizację zadania w zakresie trzech pierwszych kryteriów. Ich autorzy zaznaczyli w treści nazwę miasta, wskazali trzy zwiedzane obiekty i zapisać plan w punktach z zachowaniem jednorodnej konstrukcji składniowej (równoważników zdania). Warto jednak zwrócić uwagę, że jedną z podstawowych trudności w zakresie rozwiązania zadania 32. było zachowanie poprawności ortograficznej i interpunkcyjnej. Uczniowie przede wszystkim – podobnie jak w powyższych przykładach

– nie przestrzegali zasad interpunkcji związanych z zapisem planu w punktach, zależnie od formy wyliczenia, jaką wybrali (punkty, myślniki, litery). Drugą trudnością okazało się przestrzeganie reguł związanych z pisownią nazw własnych wielką i małą literą, zwłaszcza w odniesieniu do wymienianych obiektów. Tylko co 5. uczeń otrzymał punkt za kryterium poprawnego pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym zapisu planu.

Pomimo pierwszego wrażenia w ocenie trudności zadania 32. uczniowie mieli problemy związane z każdym z 4 kryteriów, a wynikające z niewłaściwego (nieuważnego) odczytania treści zadania.

W przypadku pierwszego kryterium egzaminatorzy zauważali:

- brak nazwania miasta,
- podanie nazw 2 miast,
- brak informacji o 3 zwiedzanych obiektach.

Błędne wypowiedzi

Przykład 1.

1. Objazd
 2. Zatrzymać się w Pradze przy górze z Czechami
 3. Zwiedzenie Pragi
 4. Zatrzymać się poza granicami czesko-austriacką
 5. Zwiedzenie Wiednia
 6. Zatrzymać się w Paryżu
 7. Zwiedzenie katedry Natfordam
 8. Wypicie i podziwianie widoków z wieży Eifla
 9. Podróż przez Berlin, w którym także się zatrzymamy

Autorowi powyższej wypowiedzi udało się zrealizować tylko jedno kryterium: zapisanie w punktach planu jednodniowej wycieczki. Wyraźne zaznaczenie w treści polecenia – już w początkowym jego fragmencie – wymaganej formy wypowiedzi nie warunkowało jednak realizacji drugiego kryterium. 20% przystępujących do egzaminu gimnazjalistów:

- ✓ nie zapisało swej wypowiedzi w punktach,
- ✓ zaplanowało wycieczkę na czas dłuższy niż 24 godziny,
- ✓ nie zachowało logicznego porządku następujących po sobie etapów (np. poprzez zamieszczenie na końcu informacji o celu wycieczki).

Wyżej wymienione punkty powodowały utratę punktu w drugim kryterium.

Błędne wypowiedzi

Przykład 2.

Plan wycieczki

Wycieczka do Krakowa: Wyjedziemy o godzinie 13⁰⁰
 przewidywany powrót o 19⁰⁰ będziemy zwiedzać
 następujące obiekty: Zamek Wawelski następnie
 jego piwnice poznamy legendę o smoku, oraz
 pojedziemy do Teatru Beniaminka koszt wycieczki 30zł.

Przykład 3.

WYCIECZKA DO KRAKOWA

~~W~~ ZAPRASZAMY NA WYCIECZKĘ DO NAJPIĘKNIEJSZEGO
 MIASTA JAKIM JEST KRAKÓW. ~~W~~ ZAINTERESOWANYCH WYJAZDEM
 PROSZE O STAWIENIE SIĘ DNIA 30.05.2005R. O GODZINIE
 14⁰⁰ PRZY SZKOLE ~~W~~ NR. PODSTAWOWEJ ~~W~~ NR. 113.
 WYJAZD ODBERZIE SIĘ DNIA 5.06.2005R. O GODZINIE 8³⁰.
 ZBIÓRKA PRZY SZKOLE PODSTAWOWEJ NR. 113.

Przedstawione powyżej przykłady błędnych realizacji zadania 32. skłaniają do refleksji dotyczącej odczytywania treści zadania. Uczniowie podczas pracy z testem egzaminacyjnym nie zwracali uwagi na konieczność porządkowania informacji zawartych w poleceniu. Autor planu zamieszczonego w przykładzie 1. uwzględnił w swej wypowiedzi wyłącznie informację o formie wypowiedzi, jaka była wymagana. Podczas analizy polecenia pominął natomiast drugi jego człon i zaplanował wycieczkę do kilku miast europejskich, przy czym nie uwzględnił zwiedzania trzech obiektów w żadnym z wymienionych przez siebie miast. Przykład 2. świadczy o tym, że jego autor nie widział, jak zrealizować formę planu. Sporządził notatkę informacyjną, w której starał się zawrzeć podstawowe informacje (nazwa miasta europejskiego, zwiedzane obiekty). W przykładzie 3. przedstawiono wypowiedź, która świadczy o zignorowaniu formy wypowiedzi. Prawdopodobnie z uwagi na częstość pojawiania się w przykładowych arkuszach egzaminacyjnych zaproszenia uczeń zrealizował zamiast planu tę formę, ponieważ jej wyznaczniki były mu najlepiej znane. Tym samym z treści zadania wybrał tylko jedną informację: jego wypowiedź powinna dotyczyć wycieczki do jednego z miast europejskich.

Chociaż poprawność merytoryczna podczas budowania planu nie podlegała ocenie punktowej, warto zasygnalizować, że realizacje zadania 32. dowiodły, iż przystępujący do egzaminu gimnazjaliści mają duże trudności z wykorzystaniem wiadomości. Prace gimnazjalistów uzewnętrzniły pobieżną znajomość i pewną bezradność wobec dziedzictwa kulturowego, nie tylko światowego, ale również rodzimego. Uczniowie planowali wycieczkę do Krakowa, w którym proponowali zwiedzanie np. Łazienek czy Pałacu Kultury i Nauki (!). Można, oczywiście, potępiać ignorancję młodego człowieka, ale warto się również zastanowić, z jakich przyczyn występują trudności z wykorzystaniem posiadanych wiadomości. Być może

problemem jest nie tylko motywacja do poznawania dorobku kulturowego, ale – przede wszystkim – wyposażenie ucznia w odpowiednie mechanizmy rozumowania w zakresie porządkowania i selekcjonowania informacji, jakie warto zapamiętać.

Pomimo że zadanie 32. wydawało się bliskie gimnazjalistom, wyniki egzaminu w jego zakresie pokazały, że w rzeczywistości było ono umiarkowanie trudne. Jak już wcześniej wspomniano, plan jest formą wypowiedzi wymagającą zdyscyplinowania i konsekwencji w zakresie organizacji wypowiedzi. Najwięcej trudności uczniowie mieli z przestrzeganiem określonych reguł. Choć z zestawienia łatwości poszczególnych czynności wynika, że zachowanie jednolitej konstrukcji składniowej we wszystkich punktach planu nie było trudne dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów, warto zwrócić uwagę, że 30% uczniów nie zrealizowało tego kryterium.

Zadanie 33. (0-15)

Napisz list do kolegi z zagranicy, w którym zachęcisz go do zwiedzenia wybranej miejscowości w Polsce. Opisz dokładnie jeden z prezentowanych obiektów.

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

Tabela 27. Kryteria do zadania 33. z arkusza *Plemiona Europy* wraz z łatwością poszczególnych czynności.

Kryteria oceniania	Łatwość
1. TEMAT (0–4 pkt)	
Uwzględnienie w tekście informacji wskazujących na adresata z zagranicy.	0,61
Ogólna charakterystyka wybranej miejscowości i zaprezentowanie co najmniej dwóch znajdujących się w niej obiektów.	0,76
Dokładniejsze opisanie wybranego obiektu.	0,71
Uzasadnienie wyboru miejscowości.	0,86
2. KOMPOZYCJA (0–4 pkt)*	
Zachowanie formalnych wyróżników listu prywatnego: miejscowość, data, nagłówek, formuła pożegnalna w zakończeniu, podpis.	0,66
Zachowanie trójdzielnej kompozycji.	0,90
Spójność tekstu (istnieją również językowe nawiązania wskazujące na kontakt między nadawcą a adresatem).	0,92
Logiczne uporządkowanie tekstu.	0,88
3. JĘZYK i STYL (0–4 pkt)*	
Poprawne (pod względem znaczeniowym) słownictwo, również w związkach frazeologicznych.	0,38
Poprawna odmiana wyrazów oraz łączenie wyrazów w zdania i zdań pojedynczych w zdania złożone (nie pojawia się powtarzanie tych samych struktur zdaniowych).	
Trafnie dobrane środki językowe (nie pojawiają się: nieuzasadnione kolokwializmy, wielosłowie, wieloznaczność, nieuzasadnione powtarzanie wyrazów, nadużywanie wyrazów obcych i nieuzasadnionych wyrażenia typu: <i>praktycznie rzecz biorąc, dajmy na to, powiedzmy</i>).	
Funkcjonalność stylu (słownictwo perswazyjne i opisowe).	0,90
4. ZAPIS (0–3 pkt)*	
Interpunkcja (dopuszczalne 3 błędy).	0,23
Ortografia.	0,18
Razem:	0,60

Naszą wycieczkę zaczniemy od zwiedzenia kościoła z XVII w., gdzie obecnie funkcjonuje parafia pod wezwaniem św. Małgorzaty i Katarzyny. Świątynia ta jest pełna rzeźb i wszelakich ozdób. Następnie wejdziemy do kaplicy św. Józefa Kantego - dumy naszego miasta. To tutaj

J. Piłsudski zostawił senny Tur z wygranej bitwy w zamian za okazaną gościnę podczas przemarszu jego wojsk, dupem tym jest bogato zdobiony namiot. Na rynku znajduje się tablica upamiętniająca ^{wspominany} ~~wspominany~~ przez mnie postać J. Piłsudskiego. Okazale także prezentuje się pomnik Józefa Kantego oraz fontanna.

Szczególnie ciekawym miejscem w Kętach jest regionalne muzeum. Można w nim zobaczyć m.in. armaty, różne obrazy, obiekty związane z kulturą lokalną (stacje maszyn do tkania itd.), meble. Zachował się także w tym miejscu fragment starych murów, które wybudowano tutaj po pożarze kilkaset lat temu. W muzeum najciekawszą rzeczą jest jednak makietka miastu imponująco wyglądają poruszające się na nim rzeczy np. dwie kota miłyńskie. Na pewno Ci się spodoba.

Po tym ~~meżem~~ meżycym dniu proponuję pójść na basen lub do kina. Opowiedz mi co słychać u Ciebie w Niemczech. Zadzwoni do mnie, kiedy przyjedziesz. Oddbię Cię z dworca.

P.S. Pozdrowienia dla całej Twojej rodziny i wszystkich znajomych.

Adam

Poprawne wypowiedzi

Przykład 2.

Dublin, 26.04.2005.

Drogi Gilbercie!

W ostatnim liście napisześ mi, że planujesz odwiedzić Polskę w najbliższe wakacje. Mam nadzieję, że nie masz sprzecywnego celu podróży i po lekturze mojego listu postanowisz odwiedzić „kulturalną” stolicę Polski - Kraków.

To miasto ma w sobie coś niezwykłego, coś co powoduje, że chce się tu zostać. Byłam w Krakowie kilka razy, wyciekło mi chustką odwiedzić, zobaczyć i mm, ale nie mogę się już doczekać kiedy znowu tam pojedę.

Kraków to miasto rezydencji. Sukiennice, Stare Miasto, Kościół Mariacki, Wawel - te miejsca musisz zobaczyć. Wiem, że nie lubisz zwiedzać, więc stwórz swój listę.

Wawel - to miejsce musisz zobaczyć. To miejsce powinno mieć widok na Jaskółce. Tu znajduje się Kaplica Królowa - perła polskiego renesansu. Skarbice, muzeum, w tych miejscach możemy zobaczyć pamiątki z dawnych czasów, czasów Piastów, Jagiellonów, m. in. insygnia wódzki królewskiej. W krypcie są pochówki królów, książąt, najwybitniejsi Polacy. Wychoźnac z podziemi możemy obejrzeć legendarną, czk, smoleń, usulebkiego, którego polbrama, szepczącym znajduje się na zewnątrz. Biebiwizja, ten największy rezytek architektury, kulturalny, mm, nadzieję, że zwrócisz swój prząd i polubisz zwiedkanie muzeów, by tylko tak możesz bliżej poznać obywatela, historię innych narodów.

Kraków to też miasto studentów. Tu znajduje się pierwszy uniwersytet w śródowej Europie, założony przez Kazimierza

Wielkiego - ostatniego z Pinstów... Akademia Konbrowka, xmas.....
 w świecie jako Uniwersytet Jęzielski, jest jedną z najlepszych.....
 w historii w Polsce i Europie. Może tutaj chcesz studiować?.....
 Jestem pewny, że już zdecydowałeś gdzie spędzić wakacje.....
 Pochodź z ciebie i do zabawienia w Konbrowie!.....
 Twój Przyjaciel,
 Ala

Podczas realizacji ostatniego zadania rozszerzonej odpowiedzi uczniowie wykazywali się niejednokrotnie dużym zasobem wiadomości na temat swojego regionu czy miejsc bardzo ważnych ze względu na polskie dziedzictwo kulturowe. Pomimo udogodnienia wynikającego ze swobody w zakresie wyboru treści, do których przystępujący do egzaminu mogli się odwołać, egzaminatorzy dostrzegali w wielu pracach błędy merytoryczne podobnej wagi, jak te wymienione już podczas omawiania planu. W tym przypadku pojawiające się błędy merytoryczne skłaniają do refleksji nie tylko nad metodami nauczania prowadzącymi do utrwalenia przez uczniów podstawowych wiadomości na temat rodzimego dorobku kulturowego, ale przede wszystkim nad funkcjonalnym wykorzystaniem przez ucznia posiadanych informacji. Rażące błędy merytoryczne napotymane przez egzaminatorów świadczą o braku przygotowania do takiego selekcjonowania wiadomości, które umożliwiłyby uczniowi jak najlepsze zaprezentowanie stopnia ich opanowania.

Gdyby pominąć poprawność językową oraz poprawność zapisu, okazuje się, że ostatnie zadanie rozszerzonej odpowiedzi było łatwe dla gimnazjalistów (łatwość 0,79). Niektórzy uczniowie mieli jednak trudności z poprawną realizacją zadania w zakresie tematu. Wynikały one przede wszystkim z braku uwzględnienia informacji zawartych w treści polecenia. W pracach niektórych osób przystępujących do egzaminu można było zaobserwować, że uczniowie:

- ✓ nie rozpoznawali sytuacji komunikacyjnej wskazanej w poleceniu (uczeń pisze list jako obcokrajowiec do kolegi z Polski i zachęca go do odwiedzenia miasta europejskiego, uczeń pisze list jako obcokrajowiec i zachęca go do odwiedzenia jednej z polskich miejscowości, uczeń pisze jako Polak przebywający na wakacjach za granicą do kolegi z Polski i zachęca go do odwiedzenia jednego z miast europejskich, uczeń pisze jako Polak przebywający na wakacjach za granicą i zachęca go do odwiedzenia polskiej miejscowości);
- ✓ nie uwzględniali adresata z zagranicy;
- ✓ nie zamieszczali dokładnego opisu jednego z obiektów;
- ✓ nie charakteryzowali wybranej miejscowości;
- ✓ nie uzasadniali wyboru miejscowości.

Analiza łatwości poszczególnych czynności przełożonych na kryteria oceny ukazuje, że ponad 70% przystępujących do egzaminu gimnazjalistów była w stanie zrealizować poprawnie wymagania określone w treści zadania i schemacie punktowania. Tylko jedna

z czynności: uwzględnienie adresata z zagranicy, okazała się umiarkowanie trudna. Wśród 39% uczniów, którzy nie otrzymali punktu za pierwsze kryterium, znajdują się tacy, którzy niewłaściwie rozpoznali sytuację komunikacyjną wynikającą z tematu zadania. Jedną z przyczyn błędnego rozumowania mogła być konstrukcja składniowa polecenia – wprawdzie poprawna, ale zbyt skomplikowana dla niektórych uczniów poprzez mnogość określeń rzeczowników. Problemy ze zrozumieniem komunikatu przekazanego w rozbudowanej konstrukcji składniowej znajdują swoje odzwierciedlenie w budowaniu wypowiedzi poprawnej pod względem językowym.

Pomimo że forma listu jest znana uczniom już od szkoły podstawowej, w zakresie kompozycji najtrudniejsze dla gimnazjalistów okazało się zachowanie formalnych wyróżników listu prywatnego. Często zdarzało się, że uczniowie tracili punkt, ponieważ nie umieszczali pod listem swojego podpisu lub pomijali informację o miejscowości, z której list mógłby być nadany. Zdarzało się również, że przystępujący do egzaminu, nie rozumiejąc sytuacji komunikacyjnej, zamieszczali dane adresowe nadawcy albo adresata, myląc formę listu prywatnego z oficjalnym. Być może przyczyną, dla której zachowanie formalnych wyróżników listu okazało się umiarkowanie trudne dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów (łatwość 0,66), jest brak zrozumienia funkcjonalności, czyli potrzeby zamieszczania tego typu informacji. Jeżeli uczniowie nie znają przyczyn konieczności użycia określonych danych, nie będą przestrzegać norm kompozycyjnych wskazanej w poleceniu formy wypowiedzi.

Błędne wypowiedzi

Przykład 1.

26.0

26 kwietnia 2005 r.

Thomas Osi

Carota 15/40

Canada 35-425

Drogi Thomasie

Na początku listu chciałbym Ci serdecznie
~~pozdrówić~~ i przeprosić, że tak długo nie
 odpisywałem na twój list. U mnie wszystko
 uporządku, mam nadzieję że u Ciebie też!
 Pięczę do Ciebie Thomasie, aby zaprosić
 Cię do mnie do Kłobnegu na tego roczne
 wakacje. Jeśli przyjmiesz propozycję przyjazdu

napewno nie ponałujesz. Jest tu bardzo pięknie, more, plaża. Co wieczór organizują na plaży ^{bardzo} ~~daleko~~ fajne imprezy.

Moiemy też poptynoci na dwu dniowy rejs po moru statkiem mojego taty.

Napewno spodoba Ci się też molo.

Mam nadzieje, że przyjedziesz i dobre będziemy się bawic. Na koniec pozdrawiam jeszcze raz ~~!~~ DOZOPACEFNA

Odpr P.S. Odpisz na mój list jak najszybciej. PAPA

Twój najlepszy przyjaciel Paweł

Błędne wypowiedzi

Przykład 2.

Zielonka 26.04.05

Drogi Pawle!

Na początku mojego listu chciałem Ci serdecznie pozdrowić i zapytać jak się masz i co słychać u Ciebie. Mam nadzieję, że u Ciebie wszystko w porządku, bo u mnie się dobrze prowadzi.

W moim liście pisałem Ci o sprawie mojej nieprawości. Nie jest ona zbyt duża, ale zato malownicza. Jest tu dużo pola uprawnego, lasów i dolin. Moja wioska nazywa się Zielonka, chyba dlatego ponieważ jest tu dużo zieleni. Są tu też przystanki

ludzie i pomagają Ci w razie potrzeby. Latem jest
 pięknie kiedy ludzie ~~się~~ koszą trawę, ^(to) umości
 się w powietrzu wspaniały zapach. Wszystko w
~~mojej~~ mojej miejscowości jest świeże, czyste, piękne i
 malownicze.
 Mam nadzieję, że spodoba Ci się
 moja miejscowość i że mnie odwiedzisz i
 sam będziesz mógł zobaczyć to co Ci opisałem
 w moim liście. Czekam na twój list i
 pozdrawiam wszystkich. Twój przyjaciel.
 Twój kolega z kolonii. ~~Janek~~
 Marek

O umiarkowanej trudności obu zadań rozszerzonej odpowiedzi zdecydowały kryteria poprawności językowej oraz przestrzegania zasad ortograficznych i interpunkcyjnych. Powyższe umiejętności były dla przystępujących do egzaminu trudne (poprawność językowa i interpunkcyjna) i bardzo trudne (poprawność ortograficzna).

Na podstawie 10% kart weryfikacji (około 1200 kart) możliwe było zaobserwowanie, jakiego typu błędy pojawiały się najczęściej w pracach uczniów.

Tabela 1. Procent różnych typów błędów językowych występujących w pracach uczniów – egzamin gimnazjalny w części humanistycznej – kwiecień 2005.

Typy błędów językowych	stylistyczne	składniowe	leksykalne	frazeologiczne	fleksyjne
%	35	36,9	16,5	4,7	6,8

Warto porównać procent występowania błędów językowych określonego typu z danymi z roku ubiegłego.

Tabela 2. Procent różnych typów błędów językowych występujących w pracach uczniów – egzamin gimnazjalny w części humanistycznej – maj 2004.

Typy błędów językowych	stylistyczne	składniowe	leksykalne	frazeologiczne	fleksyjne
%	29,9	42,3	8,4	12,9	6,4

W wyniku analizy danych statystycznych dotyczących łatwości budowania dłuższej wypowiedzi poprawnej pod względem językowym można stwierdzić, że egzaminatorzy zauważyli w tym roku więcej błędów językowych niż w roku ubiegłym – łatwość

czynności w 2004 r. wyniosła 0,44, w tym roku 0,38. Można zastanowić się, czy czynność ta okazała się trudniejsza ze względu na inną formę wypowiedzi. Swoboda tworzenia własnego tekstu wpisana w formę listu prywatnego mogła bowiem skutkować zmniejszeniem staranności przystępujących do egzaminu w zakresie wyrażania myśli. Spostrzeżenie to zdaje się potwierdzać różnica procentowa poszczególnych typów błędów językowych zaobserwowanych w pracach uczniów przez weryfikatorów. Wśród błędów językowych nadal najczęściej występowały błędy składniowe i stylistyczne. Warto jednak zwrócić uwagę, że w 2004 r. różnice między częstością występowania tych błędów były większe niż w tym roku. Swoboda tworzenia własnej wypowiedzi związana z listem prywatnym mogła spowodować, że uczniowie budowali zdania mniej skomplikowane pod względem konstrukcji składniowej – stąd mniejszy procent błędów tego typu, ale za to mieli większe trudności z trafnym doбором środków wyrazu, ponieważ ich teksty były bardziej zbliżone do mowy potocznej. Równocześnie możliwość budowania wypowiedzi charakterystycznej dla codziennego porozumiewania się, a nie wywodu argumentacyjnego, pozwoliła częściej unikać błędów frazeologicznych. Niepokojący jest natomiast przyrost błędów leksykalnych, który skłania do refleksji na temat kodu porozumienia. Język, jakim posługuje się współczesny młody człowiek, jest różny pod względem zasobu leksykalnego od tego, którym dysponuje nauczyciel-egzaminator. Rodzi się więc pytanie: na ile świadomie pod względem znaczenia używa młody człowiek wyrazów wpisanych w zasobach polszczyzny, a obcych pod względem sensów językowi młodzieżowemu?

W kontekście powyższych spostrzeżeń w toku nauczania warto pokusić się również o zwracanie uwagi na zależność między problemami związanymi ze świadomym posługiwaniem się zasobem słownikowym i regułami koniecznymi do zastosowania podczas budowania wypowiedzi, a jej poprawnością merytoryczną. Zmiana szyku, błędny dobór środków językowych, brak znajomości znaczenia poszczególnych wyrazów może mieć wpływ na zbudowanie wypowiedzi, której sens będzie znacząco odbiegał od intencji nadawcy. W sytuacji egzaminacyjnej zjawisko to będzie skutkowało utratą punktu w odpowiedziach do zadań krótkiej odpowiedzi.

Podczas analizy kryteriów dotyczących języka i stylu warto zwrócić uwagę, że bliska życiowemu doświadczeniu ucznia forma listu spowodowała także inne zjawisko. Dostosowanie wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej związane z zastosowaniem odpowiedniego dla listu prywatnego stylu wypowiedzi okazało się bardzo łatwe dla gimnazjalistów przystępujących do egzaminu w 2005 r. Brak konieczności dyscyplinowania wypowiedzi poprzez zastosowanie odpowiednich zwrotów i wyrażeń (co było konieczne np. w ubiegłorocznej rozprawce) oraz sytuacja komunikacyjna zbliżona do znanej z życia codziennego spowodowały, że tylko 10% przystępujących do egzaminu utraciło punkt za funkcjonalność stylu, polegającą na użyciu słownictwa opisowego i perswazyjnego.

Temat zadania 33. miał również wpływ na inne w stosunku do roku ubiegłego funkcjonowanie kryteriów dotyczących zapisu. Swoboda wypowiedzi związana z listem prywatnym, budowanie zdań mniej skomplikowanych pod względem konstrukcji składniowej, spowodowała zapewne zwiększenie łatwości poprawności interpunkcyjnej: w 2004 r. wyniosła ona 0,14, w 2005 r. – 0,23. Równocześnie konieczność używania podczas realizacji ostatniego zadania rozszerzonej odpowiedzi wielu nazw własnych skutkowałą większą częstością występowania błędów ortograficznych. W 2004 r. łatwość tej czynności wyniosła 0,29, natomiast w 2005 r. – 0,18.

Rozdział III

Realizacja umiejętności zapisanych w standardach wymagań egzaminacyjnych

Egzamin gimnazjalny ma charakter międzyprzedmiotowy. Zapisane w standardach egzaminacyjnych wymagania zwracają uwagę osób zainteresowanych (uczniów i nauczycieli) na konieczność łączenia umiejętności i elastycznego ich stosowania w odniesieniu do różnych zjawisk. Główna refleksja rodząca się pod wpływem analizy wyników egzaminu gimnazjalnego powinna być ukierunkowana na zdobycie takich informacji o procesie dydaktycznym, które będą pomocne w przygotowaniu młodego człowieka nie tylko do kontynuowania kształcenia na wyższym etapie, ale również do funkcjonowania w życiu społecznym. Zwraca również uwagę na potrzebę modyfikacji metod pod wpływem zmieniających się uwarunkowań procesu dydaktycznego (nowe źródła zdobywania wiadomości, zmiany pokoleniowe itp.).

Podstawową potrzebą obecnych czasów jest przygotowanie uczniów do operowania informacjami pochodzącymi z różnych źródeł. Dla wielu uczniów próba realizacji zadania egzaminacyjnego kończyła się niepowodzeniem, ponieważ ich rozumowanie nie było przygotowane do funkcjonalnego wykorzystywania informacji. Przytoczone w poprzednim rozdziale przykładowe odpowiedzi świadczą o tym, że uczniowie posiadają wiadomości, ale są w stanie je właściwie wykorzystać tylko w znanej sobie sytuacji zadaniowej. Ukazanie zagadnienia w nowym kontekście (innym niż ten, który jest znany z doświadczenia szkolnego) sprawia, że uczniowie stają się bezradni, pomimo wystarczającego bagażu wiadomości.

Zagadnienie korzystania z posiadanych wiadomości łączy się z innym: umiejętnością zrozumienia czytanego tekstu lub oglądanego przekazu ikonicznego. Niekiedy brak możliwości przywołania na zasadzie asocjacji odpowiednich (zrozumiałych już) informacji powoduje zaburzenia w odkrywaniu znaczeń poznawanego tekstu. Skutkiem jest odbiór tekstu tylko na jednym – najczęściej dosłownym – poziomie lub błędne odczytanie jego sensu. Być może w wytworzeniu mechanizmów wspomagających przygotowanie ucznia do porządkowania i selekcjonowania informacji (zarówno tych mających formę wiadomości, jak i poznawanych w trakcie lektury) przydatne okazałoby się nauczanie kontekstowe. Pozwoliłoby ono na pobudzenie rozumowania młodego człowieka w zakresie wywoływania skojarzeń, jak również stanowiło wsparcie procesu zapamiętywania.

Ważnym aspektem współczesnej edukacji jest zaakcentowanie jej wymiaru celowościowego. Jeżeli uczniowie nie rozumieją, dlaczego poznawane podczas lekcji wiadomości i umiejętności są ważne w ich życiu, na ogół nie wytworzą sobie odpowiedniej motywacji do ich opanowania. Wyniki tegorocznego egzaminu ukazują, że warto niekiedy – zamiast podawania dodatkowej porcji wiadomości – skupić się na udzieleniu odpowiedzi na pytanie: „po co ja się tego muszę uczyć?”. Być może realizacja lekcji przeprowadzonej według scenariusza zmodyfikowanego tak, aby pozwolić młodemu człowiekowi samodzielnie udzielić odpowiedzi na to pytanie, przyniesie więcej satysfakcji zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi.

Wynik punktowy tegorocznego egzaminu jest wyższy od wyników z lat poprzednich. Warto jednak przyrzeć się uważnie, czy wszystkie umiejętności uczniowie opanowali w zadowalającym stopniu oraz zadać sobie pytanie, w jaki sposób wesprzeć młodych ludzi w kształtowaniu mechanizmów pozwalających swobodnie funkcjonować w dalszym życiu.

Standard I/1 – czytanie tekstu na poziomie dosłownym i przenośnym

Kształtowanie szeroko pojętych umiejętności humanistycznych ma szczególne znaczenie w ogólnym rozwoju człowieka. Wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie nauki w gimnazjum powinny być pożyteczne w dalszej edukacji ucznia. Umiejętność czytania na różnych poziomach warunkuje skuteczność kształcenia i jest kluczową umiejętnością najczęściej sprawdzaną w zakresie I obszaru standardów. W tegorocznym arkuszu egzaminacyjnym *Plemiona Europy* powyższa umiejętność była sprawdzana za pomocą 8 zadań, w tym 7 wyboru wielokrotnego i 1 zadania otwartego krótkiej odpowiedzi. Ze względu na różnorodność badanych czynności, poszczególne polecenia okazały się łatwe bądź trudne dla przystępujących do egzaminu uczniów.

Tabela 1. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard I/1: uczeń czyta teksty kultury na poziomie dosłownym.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
4.	WW	rozpoznaje dosłowne znaczenie fragmentu tekstu	0,85	łatwa
8.	WW	rozpoznaje znaczenie znaku graficznego występującego w tekście popularnonaukowym	0,91	bardzo łatwa
11.	WW	rozpoznaje znaczenie wyrazu użytego w tekście	0,80	łatwa
12.	WW	rozpoznaje ocenę postawy zawartą i skomentowaną w tekście	0,80	łatwa
13.	WW	rozpoznaje na rysunku stereotyp związany z narodowością postaci	0,88	łatwa
16.	WW	odczytuje sens przysłowia	0,78	łatwa
19.	WW	odczytuje sens obrazów poetyckich występujących w tekście	0,94	bardzo łatwa
24.	KO	odczytuje przenośny sens cytatu	0,30	trudna

Uczniowie w różny sposób realizowali umiejętności opisane w standardach wymagań, a dotyczące czytania tekstów kultury. Gimnazjaliści przystępujący do egzaminu w części humanistycznej mieli między innymi problem z identyfikowaniem konkretnych wymagań zawartych w treści polecenia. Pobieżne czytanie tekstu sprawiało, że nieuważnie odczytywali znaczenia określające wymagania zawarte w trzonie polecenia, co skutkowało np. niezrozumieniem problemu wskazanego w treści zadania. Luki występujące w logice rozumowania uczniów były naturalną konsekwencją tego stanu rzeczy (zad. 4.). Podobnie jak w roku ubiegłym, okazało się, że uczniowie mają problemy związane z analizą tekstów i fragmentów tekstów. Nie potrafią odczytać tekstu w sposób ukierunkowany, a także nie porządkują lub niewłaściwie selekcionują informacje uzyskane w trakcie lektury tekstu.

Innym ważnym problemem dla gimnazjalistów jest pokonanie barier semantycznych. Rozumienie konkretnych słów i rozpoznawanie sensów ukrytych stanowi istotę zrozumienia myśli przewodniej, a także służy trudnej umiejętności wartościowania (zad. 11., 12. i 16.).

Stanowi więc podstawę dla zdobywania trudnej umiejętności interpretowania tekstu. Należy podkreślić, że umiejętność świadomego posługiwania się zasobem językowym wspomaga różne etapy procesu czytania: analizy i syntezy, a także wspomnianego już wartościowania. Warto zadbać o to, aby na lekcjach z przedmiotów humanistycznych pojawiały się jak najczęściej ćwiczenia kształtujące kluczowe umiejętności opisane w standardzie I/1.

Standard I/2 – interpretacja tekstu kultury

W arkuszu *Plemiona Europy* umiejętność interpretowania tekstów kultury sprawdzana była za pomocą 2 zadań. Zadania zamkniętego wielokrotnego wyboru oraz zadania otwartego krótkiej odpowiedzi. Otrzymane wyniki świadczą o tym, że czynności wchodzące w zakres interpretacji tekstów kultury okazały się łatwe zwłaszcza dla gimnazjalistów, którzy osiągnęli średnie i wysokie wyniki.

Tabela 2. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard I/2: uczeń interpretuje teksty kultury.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
10.	WW	dostrzega intencję autora tekstu	0,86	łatwa
22.	KO	określa rolę postaci z wiersza	0,72	łatwa

Nie wszyscy uczniowie prawidłowo rozpoznali intencję autora artykułu. Niektórzy nie dokonali prawidłowej analizy tekstu i błędnie zinterpretowali zagadnienia w nim przedstawione (zad. 10.).

Uczniowie trafnie interpretują tekst, jeżeli mogą wnioskować na podstawie prostego odczytania treści. Fragmenty utworów przesycone metaforą sprawiają gimnazjalistom trudności w dokonaniu prawidłowej analizy i wyciąganiu poprawnych wniosków (zad. 22.). Bariera w procesie dokonywania analizy, a w konsekwencji interpretacji, może być forma utworu, tak jak w przypadku zadania 22. Uczniowie napotykają na trudności, ponieważ brak im sprawności w zakresie określania funkcji i odczytywania znaczeń środków poetyckich i językowych. Umiejętność analizy i interpretacji konkretnego materiału jest trudną sztuką, którą gimnazjaliści ćwiczą na lekcjach przedmiotów humanistycznych i którą będą rozwijać na wyższych poziomach edukacji. Zadbajmy o ich rozwój.

Standard I/3 – wyszukiwanie informacji

Umiejętność wyszukiwania informacji w różnych tekstach kultury jest również ważną umiejętnością, którą powinni opanować gimnazjaliści. W tegorocznym arkuszu umiejętność wyszukiwania informacji sprawdzana była za pomocą 5 zadań, w tym 4 zamkniętych wyboru wielokrotnego i 1 zadania otwartego krótkiej odpowiedzi.

Tabela 3. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard I/3: uczeń wyszukuje informacje w tekstach kultury.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
2.	WW	wyszukuje informację z fragmentu tekstu popularnonaukowego	0,87	łatwa
3.	WW	wyszukuje informację z fragmentu tekstu popularnonaukowego	0,98	bardzo łatwa

5.	WW	wyszukuje informację z fragmentu tekstu popularnonaukowego	0,75	łatwa
6.	WW	wyszukuje informację z fragmentu tekstu popularnonaukowego	0,93	bardzo łatwa
28.	KO	wyszukuje informacje na ilustracji	0,83	łatwa

Dane zamieszczone w powyższej tabeli pozwalają stwierdzić, że zadania sprawdzające umiejętność wyszukiwania informacji należały do zadań łatwych i – jeżeli chodzi o wymagania – były mało zróżnicowane. W zależności od treści każdego z poleceń uczeń był zobowiązany realizować nieco inne czynności. Najłatwiejsze okazały się te zadania, które wymagały od ucznia wyszukania informacji podanej wprost (zad. 3.). Trudniejsze okazały się zadania dotyczące informacji wyrażonej pośrednio. W takich sytuacjach zadaniowych czynności wykonywane przez ucznia charakteryzowała pewna złożoność (zad. 5.). Analogicznie, jak w przypadku poleceń z zakresu czytania tekstów kultury na różnych poziomach, warunkiem powodzenia egzaminacyjnego było prawidłowe odczytanie tekstów kultury i zidentyfikowanie wymagań zawartych w poleceniu (zad. 2. i 28.).

W kontekście wyników poszczególnych zadań sprawdzających umiejętność wyszukiwania informacji ważnym wnioskiem dla procesu nauczania jest kształtowanie umiejętności odczytywania tekstu ukierunkowanego na pozyskanie określonych informacji.

Standard I/4 – dostrzeganie środków wyrazu i określanie ich funkcji

Czynności wchodzące w zakres umiejętności opisanych w powyższym standardzie w tegorocznym arkuszu z przedmiotów humanistycznych sprawdzane były za pomocą 3 zadań, w tym 2 wyboru wielokrotnego i 1 zadania otwartego krótkiej odpowiedzi. Zadania dobrze różnicowały uczniów pod względem stopnia opanowania poszczególnych czynności. Analiza funkcjonowania zadań pozwala na sformułowanie pewnych uwag.

Tabela 4. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard I/4: uczeń dostrzega środki wyrazu i określa ich funkcję.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
9.	WW	rozpoznaje styl tekstu	0,70	łatwa
20.	WW	rozpoznaje środek wyrazu we fragmencie wiersza	0,76	łatwa
23.	KO	charakteryzuje język wypowiedzi	0,45	trudna

Najtrudniejsze dla tegorocznych gimnazjalistów okazało się sprostanie wymaganiom określonym w zadaniu 23. Konieczność analizy warstwy językowej i rozpoznania środków wyrazu z uwzględnieniem charakterystyki języka wypowiedzi ojca postawiła uczniów w szczególnej sytuacji problemowej. Złożoność czynności sprawiła, że gimnazjaliści nie sprostali umiejętności analizowania nowych elementów i stosowania w praktyce zdobytych wiadomości. Dlatego warto w procesie kształcenia zwracać uwagę na cel zdobywania przez uczniów wiadomości. W przypadku niektórych uczniów na pewno takie działania pomogą w rozumieniu treści i ich stosowaniu dla rozwiązania sytuacji problemowych.

Łatwiejsze okazały się dwa pozostałe zadania wyboru wielokrotnego (zad. 9. i 20.), ale uczniowie także i w tym przypadku mieli kłopoty z wyborem prawidłowej odpowiedzi. Zdarzały się pomyłki w określaniu stylu wypowiedzi oraz trudności z rozpoznaniem często spotykanego w utworach poetyckich środka wyrazu, jakim jest metafora.

Standard I/5 – odnajdywanie związków przyczynowo-skutkowych

Umiejętność odnajdywania i interpretowania związków przyczynowo-skutkowych opisana w standardzie I/5 jest bardzo ważna dla zrozumienia zjawisk zachodzących w przeszłości i w świecie współczesnym. W tegorocznym arkuszu 2 zadania wyboru wielokrotnego sprawdzały powyższą umiejętność.

Tabela 5. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard I/5: uczeń odnajduje w tekstach kultury związki przyczynowo-skutkowe.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
7.	WW	dostrzega skutki wydarzenia historycznego	0,78	łatwa
15.	WW	dostrzega w tekście przyczynę zjawiska	0,82	łatwa

Zadania okazały się łatwe dla gimnazjalistów przystępujących do egzaminu. Analiza funkcjonowania powyższych zadań pozwala jednak na dokonanie pewnych spostrzeżeń w zakresie diagnozy edukacyjnej. Zdarzało się, że uczniowie nie dostrzegali prawidłowych relacji przyczynowo-skutkowych, ponieważ analizowali niewłaściwe fragmenty tekstu, a także popełniali błędy w trakcie porządkowania informacji czy też określania problemu wskazanego w treści polecenia (zad. 7. i 15.). Warto, aby gimnazjaliści dokonywali analizy tekstów pod kątem kształtowania umiejętności dostrzegania przyczyn i skutków wydarzeń historycznych czy zjawisk występujących w otaczającym ich świecie.

Standard I/6 – dostrzeganie kontekstów

Wymagania związane z realizacją standardu I/6 zmuszają uczniów do odwołania się do praktyki zdobytej wiedzy. Powyższe umiejętności sprawdzane były za pomocą 5 zadań, w tym 4 wyboru wielokrotnego i 1 zadania otwartego krótkiej odpowiedzi. Zadania różnicowały uczniów pod względem stopnia opanowania poszczególnych czynności. Analiza funkcjonowania zadań realizujących standard I/6 pozwala na sformułowanie kilku uwag.

Tabela 6. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard I/6: uczeń dostrzega konteksty.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
1.	WW	określa epokę na podstawie informacji z tekstu	0,77	łatwa
14.	WW	dostrzega kontekst historyczny	0,71	łatwa
17.	WW	rozpoznaje zapożyczenie	0,84	łatwa
18.	WW	rozpoznaje konstrukcję składniową we fragmencie tekstu	0,67	umiarkowanie trudna
27.	KO	rozpoznaje grupy społeczne, których przedstawiciele są ukazani na ilustracji	0,52	umiarkowanie trudna

Uczniowie mieli problem z zadaniami, które wymagały funkcjonalnego zastosowania wiedzy i rozpoznania informacji w konkretnych kontekstach historycznych. Niepowodzenia egzaminacyjne gimnazjalistów wynikają z braku utrwalonych wiadomości, zwłaszcza z zakresu historii (zad. 1., 14. i 27.) i nauki o języku (zad. 17. i 18.). Warto zwrócić uwagę na fakt, że nabywana w edukacji gimnazjalnej umiejętność wykorzystania konkretnych informacji i odczytania ich w związku z określonym celem jest bardzo istotna dla funkcjonowania ucznia we współczesnej rzeczywistości.

W trakcie zajęć w szkole należy nadal zwracać szczególną uwagę na przyswajanie przez uczniów podstawowych wiadomości oraz kształtowanie umiejętności związanych z porządkowaniem, analizowaniem i syntetyzowaniem informacji w celu rozwiązania konkretnego problemu zadaniowego.

Standard II/1 – budowanie wypowiedzi poprawnych pod względem językowym i stylistycznym

Kształtowanie umiejętności związanych z tworzeniem własnego tekstu ma również szczególne znaczenie w ogólnym rozwoju człowieka, podobnie jak umiejętności związane z czytaniem i odbiorem różnych tekstów kultury. Wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie nauki w gimnazjum powinny być użyteczne w dalszej edukacji ucznia, a w przyszłości także w życiu społecznym. Wymagania zawarte w II obszarze standardów są na ogół dla uczniów trudniejsze do realizacji. W tegorocznym arkuszu egzaminacyjnym *Plemiona Europy* uczniowie redagowali plan wycieczki oraz pisali list do kolegi z zagranicy. Ze względu na różnorodność badanych czynności poszczególne zadania / kryteria okazały się łatwe bądź trudne dla przystępujących do egzaminu uczniów.

Tabela 7. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard II/1:
uczeń buduje wypowiedzi poprawne pod względem językowym i stylistycznym.

Numer zadania / kryterium	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
32.2.	KO	pisze w punktach plan wycieczki	0,80	łatwa
32.4.	KO	poprawnie stosuje zasady ortografii i interpunkcji	0,20	trudna
33.3a.	RO	pisze poprawnie pod względem składniowym, leksykalnym, fleksyjnym, frazeologicznym	0,38	trudna
33.4a.	RO	stosuje zasady interpunkcji	0,23	trudna
33.4bc.	RO	stosuje zasady ortografii	0,18	bardzo trudna

Dane zamieszczone w powyższej tabeli pozwalają stwierdzić, że kryteria sprawdzające umiejętność budowania wypowiedzi poprawnych pod względem językowym i stylistycznym określały zróżnicowane wymagania. Przeważały kryteria trudne, a jedna z czynności okazała się nawet bardzo trudna dla przystępujących do egzaminu gimnazjalistów. Świadome stosowanie zasad ortograficznych i interpunkcyjnych należy do wyjątkowo trudnych umiejętności, którym gimnazjaliści po raz kolejny nie byli w stanie sprostać.

Standard II/2 – posługiwanie się kategoriami i pojęciami swoistymi dla przedmiotów humanistycznych

Czynność wchodząca w zakres umiejętności opisanych w powyższym standardzie w tegorocznym arkuszu sprawdzało jedno zadanie krótkiej odpowiedzi (zad. 26.). Okazało się ono umiarkowanie trudne dla tegorocznych gimnazjalistów.

Umiejętność posługiwania się pojęciami z poetyki jest ważna ze względu na świadomą analizę i interpretację tekstów poetyckich.

Tabela 8. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard II/2: uczeń posługuje się kategoriami i pojęciami swoistymi dla przedmiotów humanistycznych.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
26.	KO	posługuje się pojęciami z poetyki	0,55	umiarkowanie trudna

Fakt, że blisko połowa przystępujących do egzaminu gimnazjalistów nie udzieliła poprawnej odpowiedzi dowodzi konieczności takiej modyfikacji metod kształcenia, aby miały one na celu nie tylko przyswajanie i utrwalanie wiadomości, ale również ich porządkowanie i selekcjonowanie odpowiednio do sytuacji zadaniowej.

Standard II/3 – tworzy tekst o charakterze informacyjnym i perswazyjnym dostosowany do sytuacji komunikacyjnej

Tabela 9. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard II/3: uczeń tworzy tekst o charakterze informacyjnym i perswazyjnym dostosowany do sytuacji komunikacyjnej.

Numer zadania / kryterium	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
33.1a.	RO	uwzględnia adresata spoza kraju	0,61	umiarkowanie trudna
33.1b.	RO	charakteryzuje wybraną miejscowość i prezentuje znajdujące się w niej obiekty	0,76	łatwa
33.1c.	RO	opisuje dokładnie jeden z obiektów	0,71	łatwa
33.1d.	RO	uzasadnia własne stanowisko	0,86	łatwa
33.3b.	RO	posługuje się słownictwem właściwym dla opisu i słownictwem perswazyjnym	0,90	bardzo łatwa

W tegorocznym arkuszu umiejętności opisane w standardzie II/3 odnosiły się do dwóch aspektów dostosowania wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej: doboru treści podczas budowania wiadomości o charakterze informacyjnym oraz użycia odpowiedniego typu słownictwa.

Chociaż czynności związane z pierwszym typem dostosowania wypowiedzi na ogół były łatwe (tylko jedna z nich okazała się umiarkowanie trudna), na podstawie wyników można sformułować pewne wnioski dotyczące kształcenia. Otóż podstawową trudnością w realizacji tematu zadania 33. był brak umiejętności analizowania treści zadania pod względem wymagań.

Uczniowie nie mieli natomiast problemu z dostosowaniem stylu wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej.

Standard II/4 – zna i stosuje zasady organizacji tekstu, tworzy tekst na zadany temat, spójny pod względem logicznym i składniowym

Tabela 10. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard II/4: zna i stosuje zasady organizacji tekstu, tworzy tekst na zadany temat, spójny pod względem logicznym i składniowym.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
32.1.	RO	podaje informacje wskazane w temacie	0,71	łatwa
32.3.	RO	zachowuje jednolitą formę wypowiedzi	0,70	łatwa
33.2a.	RO	zachowuje formalne wyróżniki listu prywatnego	0,66	umiarkowanie trudna
33.2b.	RO	zachowuje trójdzielną kompozycję	0,90	bardzo łatwa
33.2c.	RO	pisze tekst spójny; podtrzymuje kontakt z adresatem	0,92	bardzo łatwa
33.2d.	RO	pisze tekst logicznie uporządkowany	0,88	łatwa

Podobnie jak w przypadku umiejętności zapisanych w standardzie II/3, czynności przyporządkowane do standardu II/4 dotyczą różnych poziomów kompozycji własnej wypowiedzi.

Więcej trudności przystępujący do egzaminu mieli z czynnościami, które wymagały od nich praktycznego zastosowania wiadomości o tworzeniu własnej wypowiedzi. Dlatego niższa łatwość cechuje kryteria dotyczące wyróżników planu czy listu. Zdecydowanie łatwiejsze – prawdopodobnie w wyniku dopuszczalnej swobody – okazały się czynności związane z łączeniem informacji składających się na treść wypowiedzi ucznia. Warto w tym przypadku zadać sobie trud porównania łatwości tych czynności z łatwościami w roku ubiegłym i zaobserwować, czy w przypadku rozprawki, wymagającej większej dyscypliny w zakresie logiki rozumowania, te czynności okazały się dla niektórych uczniów równie łatwe oraz analizować z uczniami, z czego wynikają trudności w łączeniu treści podczas realizacji różnych form dłuższej wypowiedzi pisemnej.

Standard II/5 – formułowanie argumentów

Umiejętność formułowania argumentów podczas egzaminu gimnazjalnego była sprawdzana za pomocą zadania krótkiej odpowiedzi. Zadanie okazało się trudne dla tegorocznych gimnazjalistów, ponieważ zmuszało ucznia do odwołania się do konkretnych wiadomości, dotyczących użycia znaku interpunkcyjnego w tekście poetyckim.

Tabela 11. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard II/5: uczeń formułuje argumenty.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
21.	KO	uzasadnia użycie znaku interpunkcyjnego w tekście poetyckim	0,27	trudna

Uczniowie mieli duży problem z uzasadnieniem celowości ujęcia w cudzysłów wszystkich zwrotek wiersza. Przyczyną egzaminacyjnego niepowodzenia było między innymi nierozpoznanie sytuacji komunikacyjnej utworu, a także błędna analiza tekstu i błędne porządkowanie wiadomości, co w konsekwencji powodowało mylne wyciąganie wniosków.

Uczniowie często udzielali odpowiedzi w oderwaniu od konkretnego utworu, przywołując jedynie wiadomości na temat funkcjonowania znaku interpunkcyjnego w ogóle. Należy jeszcze raz przemyśleć rolę zajęć poświęconych analizie tekstu z funkcjonalnym wykorzystaniem odpowiednich wiadomości z zakresu poetyki oraz nauki o języku.

Standard II/6 – analizowanie, porównywanie, porządkowanie i syntetyzowanie informacji zawartych w tekstach kultury

Umiejętność analizowania, porównywania, porządkowania i syntetyzowania informacji zawartych w tekstach kultury była podczas egzaminu gimnazjalnego sprawdzana za pomocą 2 zadań krótkiej odpowiedzi. Zadania różnicowały uczniów pod względem stopnia opanowania poszczególnych czynności.

Tabela 12. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard II/6: uczeń analizuje, porównuje, porządkuje i syntetyzuje informacje zawarte w tekstach kultury.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
25.	KO	nadaje tytuł fotografii, posługuje się odpowiednimi informacjami z wiersza	0,74	łatwa
29.	KO	syntetyzuje informacje na podstawie dwóch tekstów	0,53	umiarkowanie trudna

Analiza funkcjonowania zadań pozwala na sformułowanie pewnych uwag. Realizując warunki uzyskania punktu zawarte w poleceniu 25., uczniowie w większości prawidłowo porządkowali informacje zawarte w wierszu i właściwie nadawali tytuł fotografii. Niektórzy jednak gimnazjaliści mieli trudności z identyfikacją odpowiedniego fragmentu utworu, z wyborem treści i uporządkowaniem informacji, a także z rozpoznaniem budowli znajdującej się na fotografii. Podpisy pod fotografią nie nosiły znamion tytułów, często przyjmowały formę rozbudowanych opisów fotografii. Zadanie 29. okazało się trudniejsze do realizacji dla tegorocznych gimnazjalistów; umiejętność selekcji materiału w celu syntezy informacji sprawdzana była w oparciu o pracę z tekstem I oraz o analizę ilustracji A i B. Warto zwrócić uwagę na fakt, że wielość wykonywanych czynności stanowiła barierę dla przeprowadzenia prawidłowej syntezy informacji na podstawie podanych tekstów. Wykorzystanie w codziennej praktyce dydaktycznej różnorodnych ćwiczeń kształtujących umiejętność opisaną standardem II/6 pozwoli uczniom zetknąć się z odmiennymi pod względem treści i formy tekstami kultury, a także pozwoli rozwinąć kompetencje w zakresie analizowania, porównywania, porządkowania i syntetyzowania informacji tak potrzebne zarówno w życiu codziennym, jak i w sytuacji egzaminacyjnej.

Standard II/7 – dokonywanie celowych operacji na tekście

Czynność dokonywania celowych operacji na tekście była sprawdzana za pomocą tylko jednego zadania krótkiej odpowiedzi. Funkcjonowanie polecenia 30. świadczy o braku opanowania wyżej opisanej standardem II/7 umiejętności przez większość uczniów.

Tabela 13. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard II/7: uczeń dokonuje celowych operacji na tekście.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
30.	KO	zastępuje wyraz w nazwie motywu przewodniego arkusza jego odpowiednikiem	0,42	trudna

Nietypowość sytuacji zadaniowej sprawiła, że uczniowie mieli problemy z zastąpieniem jednego z elementów motywu przewodniego arkusza jego synonimicznym odpowiednikiem. Dobór wyrazu bliskoznacznego z równoczesnym określeniem zakresu semantycznego związku wyrazowego oraz przekształcenie motywu przewodniego w odpowiedniej formie gramatycznej okazało się przeszkodą dla poprawnej realizacji wymagań określanych w treści polecenia. Można wnioskować, że uczniowie rzadko spotykają się z tego typu wymaganiami podczas szkolnej edukacji. Warto wprowadzić ćwiczenia w zakresie dokonywania celowych operacji na tekście podczas zajęć lekcyjnych, pamiętając o tym, jak ważne są one w procesie kształcenia poprawności językowej.

Standard II/9 – wyciąganie wniosków

Umiejętność wyciągania wniosków jest ważną umiejętnością. Analiza tekstów kultury zmusza do dostrzegania zawartych w nich problemów, a także inspiruje ucznia do formułowania wniosków i szukania rozwiązań sformułowanych zagadnień. W tegorocznym arkuszu egzaminacyjnym *Plemiona Europy* powyższa umiejętność była sprawdzana za pomocą jednego zadania otwartego krótkiej odpowiedzi.

Tabela 14. Sprawdzane umiejętności i ich łatwości – standard II/9: uczeń wyciąga wnioski.

Numer zadania	Forma zadania	Nazwa sprawdzanej czynności	Łatwość	Klasyfikacja czynności pod względem łatwości
31.	KO	formułuje wnioski	0,81	łatwa

Zadanie okazało się łatwe dla gimnazjalistów przystępujących do egzaminu. Analiza funkcjonowania powyższego zadania pozwala na dokonanie pewnych spostrzeżeń w zakresie rozpoznania potrzeb edukacyjnych. Nie mieli kłopotu z realizacją polecenia uczniowie, którzy prawidłowo zrozumieli pojęcie stereotypu. Gimnazjaliści poprawnie wnioskowali poprzez odwoływanie się do własnych doświadczeń lub odnosząc się do sytuacji opisanej w tekście II. Zdarzało się, że uczniowie na przykład nie formułowali prawidłowych odpowiedzi, ponieważ mieli błędne skojarzenia i nie zrozumieli treści polecenia lub nieprecyzyjnie wyrażali własne myśli, tworząc trudne do zrozumienia konstrukcje składniowe w konsekwencji nieczytelne dla egzaminatora.

