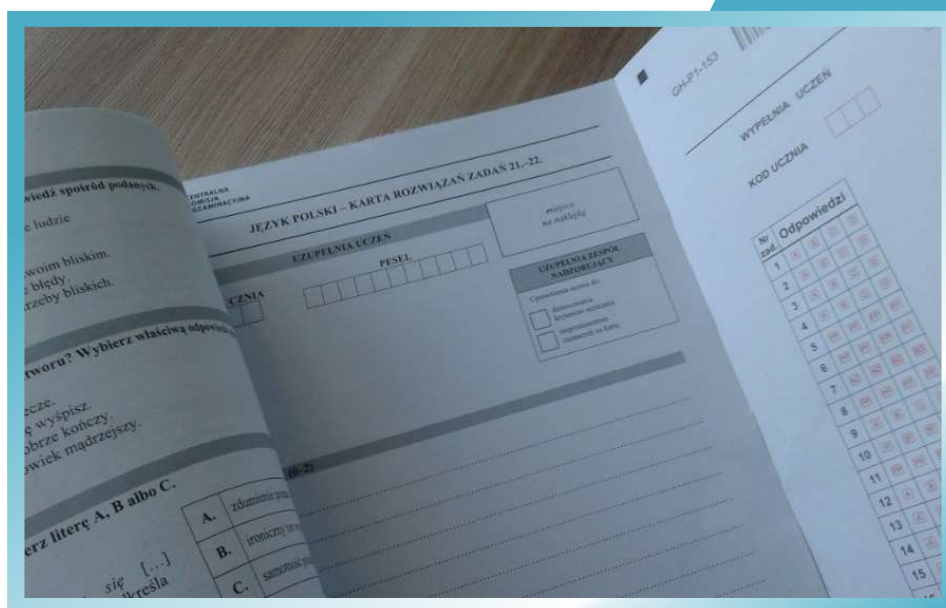


Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2018

Województwo zachodniopomorskie



Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2018

Województwo zachodniopomorskie

Opracowanie: Monika Adamczyk, Krystyna Dziamska,
Danuta Kwasiżur, Przemysław Mróz,
Małgorzata Lembicz, Małgorzata Pastusiak

Opracowanie:**język polski**

Wioletta Łakoma-Sabat (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Joanna Wawrowska (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku)
Bożena Mrugalska (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu)

historia i wiedza o społeczeństwie

Marek Zieliński (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Sylwia Derda (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie)
Andrzej Bobrow (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży)

matematyka

Edyta Warzecha (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Grażyna Miłkowska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Jerzy Borkowicz (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie)
Elżbieta Rzepecka (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu)

przedmioty przyrodnicze

Alicja Kwiecień (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Elżbieta Tyralska-Wojtycza (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie)
dr Piotr Malecha (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku)
Sławomir Sapanowski (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi)

język angielski

Jolanta Szatan (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
dr Anna Kozioł (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Aleksandra Kodzis (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży)
Grzegorz Przybylski (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu)

język niemiecki

Ewa Bartołd-Pieniążek (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Elżbieta Kręciejewska (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie)
Bożena Niebrzydowska (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży)

język francuski

Mariusz Mazurek (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Maria Olchowik (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie)

język rosyjski

Svetlana Galant (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Monika Klimecka-Markiewicz (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi)
Monika Zdunik (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie)

język hiszpański

Anna Łochowska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Krystyna Łapieńska-Rey (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Monika Łomnicka-Jurewicz (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi)

język włoski

Anna Opolska-Waszkiwicz (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Opieka merytoryczna:

dr Marcin Smolik (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Ludmiła Stopińska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Beata Trzcńska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Współpraca:

Beata Dobrosielska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Mariola Jaśniewska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Agata Wiśniewska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Pracownie ds. Analiz Wyników Egzaminacyjnych okręgowych komisji egzaminacyjnych

Centralna Komisja Egzaminacyjna

ul. Marka Edelmana 6, 00-190 Warszawa

tel. 022 536 65 00, fax 022 536 65 04

e-mail: sekretariat@cke.gov.pl

www.cke.gov.pl

SPIS TREŚCI

I. CZĘŚĆ HUMANISTYCZNA	9
Język polski	9
1. Opis arkusza standardowego	9
2. Dane dotyczące populacji uczniów	9
3. Przebieg egzaminu	10
4. Podstawowe dane statystyczne	11
Komentarz	17
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	34
Historia i wiedza o społeczeństwie	38
1. Opis arkusza standardowego	38
2. Dane dotyczące populacji uczniów	38
3. Przebieg egzaminu	39
4. Podstawowe dane statystyczne	40
Komentarz	46
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	49
II. CZĘŚĆ MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZA	53
Matematyka	53
1. Opis arkusza standardowego	53
2. Dane dotyczące populacji uczniów	53
3. Przebieg egzaminu	54
4. Podstawowe dane statystyczne	55
Komentarz	61
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	81
Przedmioty przyrodnicze	85
1. Opis arkusza standardowego	85
2. Dane dotyczące populacji uczniów	85
3. Przebieg egzaminu.....	86
4. Podstawowe dane statystyczne	87
Komentarz	93
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	99
III. JĘZYKI OBCE	103
Język angielski – poziom podstawowy	103
1. Opis arkusza standardowego	103
2. Dane dotyczące populacji uczniów	103
3. Przebieg egzaminu	104
4. Podstawowe dane statystyczne	105
Język angielski – poziom rozszerzony	111
1. Opis arkusza standardowego	111
2. Dane dotyczące populacji uczniów	111
3. Przebieg egzaminu	112
4. Podstawowe dane statystyczne	113
Komentarz	120
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	143

Język niemiecki – poziom podstawowy	149
1. Opis arkusza standardowego	149
2. Dane dotyczące populacji uczniów	149
3. Przebieg egzaminu	150
4. Podstawowe dane statystyczne	151
Język niemiecki – poziom rozszerzony	157
1. Opis arkusza standardowego	157
2. Dane dotyczące populacji uczniów	157
3. Przebieg egzaminu	157
4. Podstawowe dane statystyczne	159
Komentarz	165
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	189
Język rosyjski – poziom podstawowy	192
1. Opis arkusza standardowego	192
Język rosyjski – poziom rozszerzony	192
1. Opis arkusza standardowego	192
Komentarz	193
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych	211
Język francuski – poziom podstawowy	212
1. Opis arkusza standardowego	212
Język francuski – poziom rozszerzony	212
1. Opis arkusza standardowego	212
Komentarz	213
Język hiszpański – poziom podstawowy	225
1. Opis arkusza standardowego	225
2. Dane dotyczące populacji uczniów	225
3. Przebieg egzaminu	225
4. Podstawowe dane statystyczne	225
Język hiszpański – poziom rozszerzony	231
1. Opis arkusza standardowego	231
Komentarz	232
Język włoski – poziom podstawowy	241
1. Opis arkusza standardowego	241
Język włoski – poziom rozszerzony	241
1. Opis arkusza standardowego	241
Komentarz	242

Aneks	249
1. Gimnazja, w których przeprowadzono egzamin gimnazjalny w kwietniu 2018 r.	249
1.1. Liczba (odsetek) gimnazjów w kraju i województwach – ogółem i z podziałem na szkoły na wsi oraz w miastach do 20 tys., od 20 tys. do 100 tys. i powyżej 100 tys. mieszkańców	249
1.2. Liczba (odsetek) gimnazjów publicznych i niepublicznych w kraju i województwach	249
2. Uczniowie, którzy przystąpili do egzaminu gimnazjalnego w kwietniu 2018 r.	250
2.1. Liczba (odsetek) gimnazjalistów w kraju i województwach – ogółem i z podziałem na uczniów szkół na wsi oraz w miastach do 20 tys., od 20 tys. do 100 tys. i powyżej 100 tys. mieszkańców	250
2.2. Liczba (odsetek) uczniów gimnazjów publicznych i niepublicznych w kraju i województwach	250
3. Liczba laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim z zakresu jednego z grupy przedmiotów objętych egzaminem, zwolnionych z danej części / danego zakresu egzaminu gimnazjalnego w 2018 r. na podstawie zaświadczenia stwierdzającego uzyskanie tytułu odpowiednio laureata lub finalisty, otrzymujących zaświadczenie o uzyskaniu z tej części/zakresu egzaminu najwyższego wyniku – w kraju i województwach	251
3.1. Liczba (odsetek) laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych z części pierwszej w kraju i województwach	251
3.2. Liczba (odsetek) laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych z części drugiej w kraju i województwach	252
3.3. Liczba (odsetek) laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych z części trzeciej z języka angielskiego, języka niemieckiego i języka rosyjskiego w kraju i województwach w 2018 r.	252
3.4. Liczba (odsetek) laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych z części trzeciej z języka francuskiego i języka hiszpańskiego w kraju i województwach w 2018 r.	253

I. CZĘŚĆ HUMANISTYCZNA

Język polski

1. Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu standardowym. Podstawę zadań stanowiły różne teksty kultury: literackie – fragment utworu *Tygrys i Róża* Małgorzaty Musierowicz i wiersz *Wyspa* Jonasza Kofty, oraz publicystyczny *O godności* Barbary Skargi i popularnonaukowy *Rowerować, teatrować czy kawkować* Jana Burzyńskiego.

Arkusz egzaminacyjny składał się z 22 zadań, wśród których było 20 zadań zamkniętych różnego typu i 2 zadania otwarte wymagające od ucznia samodzielnego, zgodnego z poleceniem, sformułowania krótkiej oraz dłuższej wypowiedzi – charakterystyki.

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań można było uzyskać 32 punkty.

2. Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 1. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		13803
Uczniowie	bez dysleksji rozwojowej	11743
	z dysleksją rozwojową	2060
	dziewczeta	6816
	chłopcy	6987
	ze szkół na wsi	2433
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4269
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3079
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	4022
	ze szkół publicznych	13164
	ze szkół niepublicznych	639

Z egzaminu zwolniono 24 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 2. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	55
	słabowidzący i niewidomi	25
	słabosłyszący i niesłyszący	48
	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	269
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	3
	o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)	34
	Ogółem	434

3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

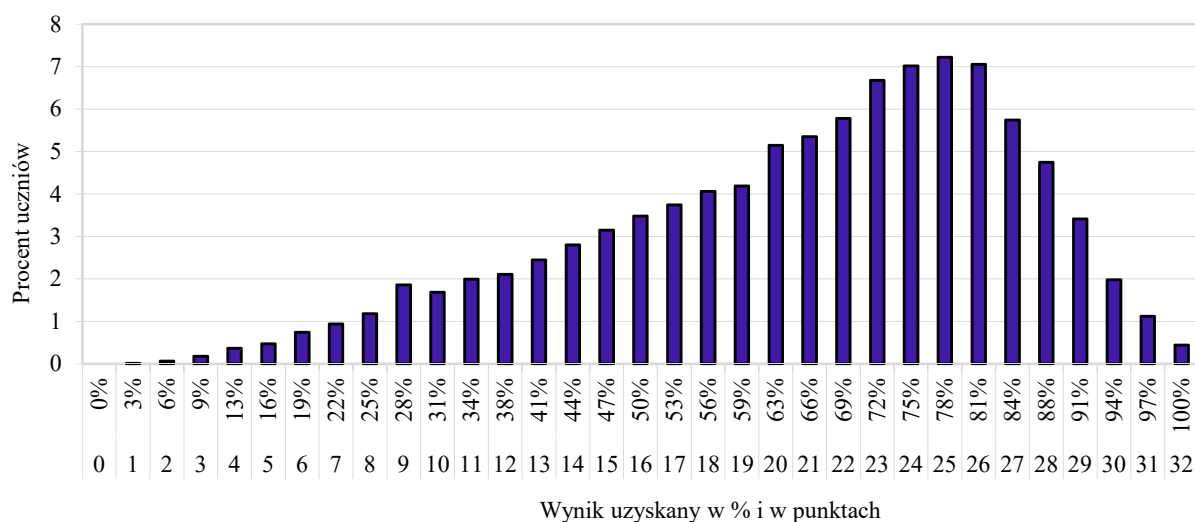
Termin egzaminu		18 kwietnia 2018 r.	
Czas trwania egzaminu		90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym lub czas przedłużony zgodnie z przyznanym dostosowaniem	
Liczba szkół		289	
Liczba zespołów egzaminatorów		5	
Liczba egzaminatorów		88	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		11	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego	2
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi)	-
inne (np. złe samopoczucie ucznia)			-
Liczba wglądów ² (art. 44zzz ust. 1)		3	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016, poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2017, poz. 2198, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 1. Rozkład wyników uczniów

Tabela 4. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
13803	3	100	69	78	65,01	19,25

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

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

Część humanistyczna – język polski		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
6	1	
9	1	
13	1	
16	1	
19	2	
22	3	
25	4	
28	5	
31	7	2
34	8	
38	10	
41	12	
44	15	3
47	18	
50	21	
53	24	
56	28	4
59	32	
63	37	
66	42	
69	48	5
72	55	
75	63	
78	70	6
81	78	
84	85	7
88	91	
91	95	8
94	98	
97	100	9
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka polskiego uzyskał 75% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 63% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 37% zdających i znajduje się on w 5. staninie.

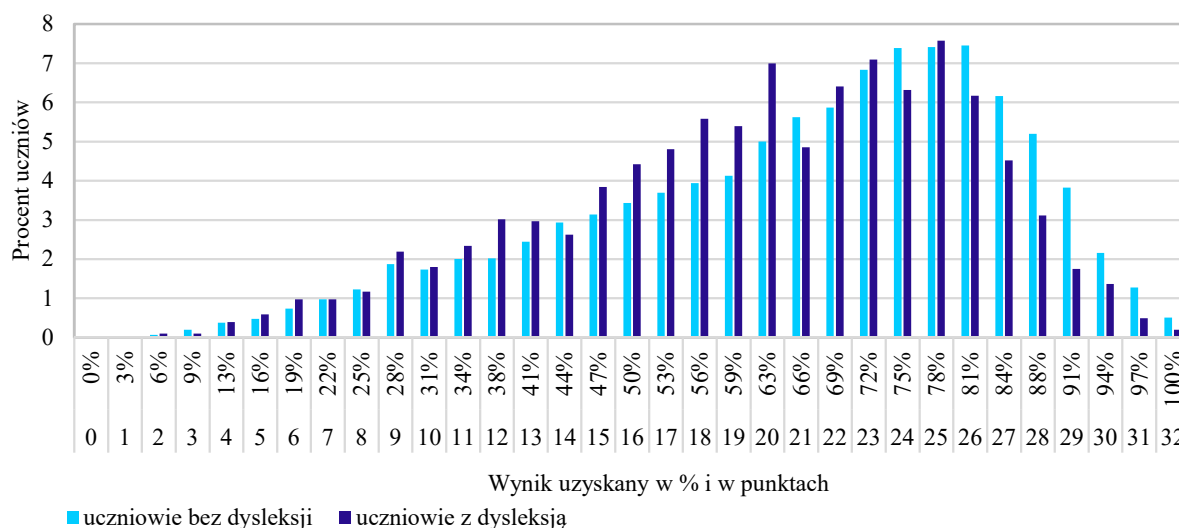
Średnie wyniki szkół³ na skali staninowej

Tabela 6. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	20–39
2	40–56
3	57–61
4	62–64
5	65–68
6	69–72
7	73–76
8	77–82
9	83–93

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

Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



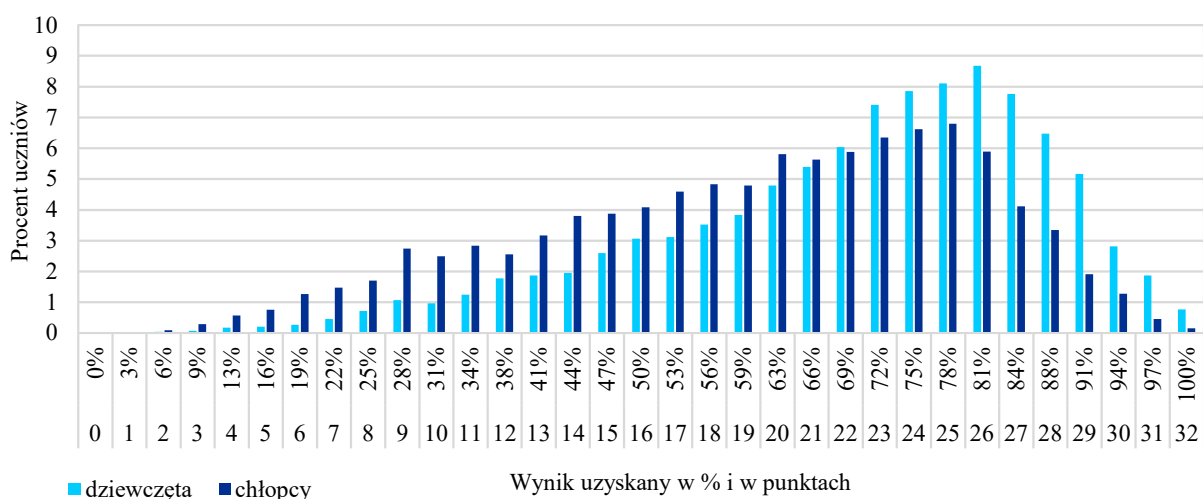
Wykres 2. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	11743	3	100	69	81	65,54	19,33
Uczniowie z dysleksją rozwojową	2060	6	100	63	78	62,01	18,48

³ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2018 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z arkusza GH-P1-182.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 3. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 8. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	6816	6	100	72	81	69,77	17,56
Chłopcy	6987	3	100	63	78	60,37	19,69

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	2433	3	100	66	72	61,75	19,17
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4269	6	100	66	81	63,41	19,06
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3079	6	100	69	78	64,17	20,15
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	4022	3	100	72	81	69,32	18,02

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	13164	3	100	69	78	65,11	19,08
Szkoła niepubliczna	639	9	100	69	84	63,02	22,32

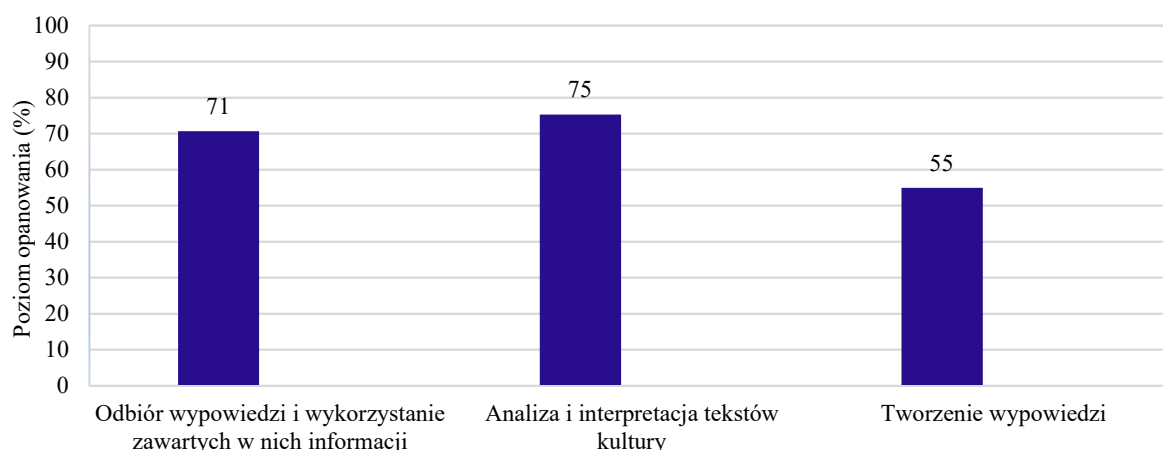
Poziom wykonania zadań

Tabela 11. Poziom wykonania zadań

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
1.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 9) wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście [...].	81
2.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje [...].	73
3.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje [...].	61
4.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje [...]. <i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 7) wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio (ukryte).	71
5.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje [...].	70
6.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	2. Analiza. Uczeń: 4) wskazuje funkcje użytych w utworze środków stylistycznych z zakresu [...] składni ([...] pytań retorycznych, różnego typu zdań [...]).	86
7.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście [...].	83
8.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 9) wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście [...].	84
9.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 2. Analiza. Uczeń: 10) charakteryzuje i ocenia bohaterów.	82
10.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) określa temat i główną myśl tekstu.	73
11.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 3) porządkuje informacje w zależności od ich funkcji w przekazie.	80
12.	III. Tworzenie wypowiedzi.	2. Świadomość językowa. Uczeń: 9) wykorzystuje wykrzyknik jako część mowy w celu wyrażenia emocji [...].	89
13.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	1. Wstępne rozpoznanie. Uczeń: 2) rozpoznaje problematykę utworu.	66

14.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 2. Analiza. Uczeń: 4) rozpoznaje w tekście literackim porównanie, przenośnię [...] i objaśnia ich rolę.	61
15.	II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.	2. Analiza. Uczeń: 4) wskazuje funkcje użytych w utworze środków stylistycznych [...] ([...] metafor) [...].	81
16.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) określa temat i główną myśl tekstu.	64
17.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 2) wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje [...].	59
18.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	3. Świadomość językowa. Uczeń: 3) dostrzega różnicowanie słownictwa – rozpoznaje [...] neologizmy [...] – rozumie ich funkcję w tekście.	89
19.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 1. Czytanie i słuchanie. Uczeń: 9) wyciąga wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście [...].	63
20.	I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.	3. Świadomość językowa. Uczeń: 9) rozpoznaje temat słowotwórczy i formant w wyrazach pochodnych i wskazuje funkcje formantów w nadawaniu znaczenia wyrazom pochodnym.	38
21.	III. Tworzenie wypowiedzi.	1. Mówienie i pisanie. Uczeń: 1) tworzy spójne wypowiedzi [...] pisemne [...]; 5) [...] uzasadnia własne zdanie, przyjmuje poglądy innych lub polemizuje z nimi.	73
22.	III. Tworzenie wypowiedzi.	1. Mówienie i pisanie. Uczeń: 1) tworzy spójne wypowiedzi [...] pisemne w następujących formach gatunkowych: [...] charakterystyka postaci literackiej [...]; dostosowuje odmianę i styl języka do gatunku, w którym się wypowiada.	46
		1. Mówienie i pisanie. Uczeń: 2) stosuje zasady organizacji tekstu zgodne z wymogami gatunku, tworząc spójną pod względem logicznym i składniowym wypowiedź na zadany temat.	75
		2. Świadomość językowa. Uczeń: 3) tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wysławiania się; świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści.	78
		2. Świadomość językowa. Uczeń: 4) stosuje związki frazeologiczne, rozumiejąc ich znaczenie; 5) stosuje różne rodzaje zdań we własnych tekstach; dostosowuje szyk wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje przekazywanym informacjom; 6) wykorzystuje wiedzę o składni w stosowaniu reguł interpunkcyjnych [...]; 10) stosuje poprawne formy odmiany rzeczowników, czasowników (w tym imiesłów), przymiotników, liczebników i zaimków; stosuje poprawne formy wyrazów w związkach składniowych (zgody i rzędu).	32
		<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 2. Świadomość językowa. Uczeń: 5) pisze poprawnie pod względem ortograficznym [...].	53
		<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 2. Świadomość językowa. Uczeń: 6) poprawnie używa znaków interpunkcyjnych [...].	24

Średnie wyniki uczniów w zakresie wymagań ogólnych



Wykres 4. Średnie wyniki uczniów w zakresie wymagań ogólnych

Komentarz

Poziom opanowania umiejętności zawartych w wymaganiach ogólnych podstawy programowej sprawdzano za pomocą zadań odnoszących się do:

- tekstu *O godności* Barbary Skargi (zadania 1.–6.)
- fragmentu powieści *Tygrys i Róża* Małgorzaty Musierowicz (zadania 7.–12.)
- wiersza *Wyspa* Jonasza Kofty (zadania 13.–15.)
- fragmentu artykułu *Rowerować, teatrować czy kawkować* Jana Burzyńskiego (zadania 16.–21.).

Na egzaminie z języka polskiego uczniowie rozwiązywali zadania zamknięte i otwarte, obejmujące treści zapisane w podstawie programowej dla II i III etapu edukacyjnego.

Wśród 20 zadań zamkniętych zastosowanych w arkuszu egzaminacyjnym większość stanowiły zadania wyboru wielokrotnego (12 zadań), w których uczniowie spośród podanych odpowiedzi wskazywali jedną, poprawną odpowiedź. Uczniowie rozwiązywali także zadania, w których oprócz wskazania poprawnej odpowiedzi wybierali jej uzasadnienie (2 zadania). Kolejny typ zadań, prawda-fałsz, polegał na ocenie prawdziwości dwóch podanych stwierdzeń (6 zadań). Za poprawne rozwiązanie każdego zadania zamkniętego uczeń mógł otrzymać 1 punkt, łącznie 20 punktów.

Zadania otwarte zamieszczone w arkuszu wymagały od gimnazjalistów samodzielnego sformułowania wypowiedzi. Za rozwiązanie zadań krótkiej odpowiedzi (zadanie 21.) i rozszerzonej odpowiedzi (zadanie 22.) uczeń mógł zdobyć łącznie 12 punktów.

Za pomocą zadań w arkuszu badano umiejętności proste np. wyszukiwanie w wypowiedzi potrzebnych informacji (zadania: 2., 3., 5., 17.), wyszukiwanie w tekście informacji wyrażonych wprost i pośrednio (zadanie 4.), określanie tematu i głównej myśli tekstu (zadania 10., 16.); porządkowanie informacji w zależności od ich funkcji w przekazie (zadanie 11.), jak i umiejętności złożone, np. wyciąganie wniosków wynikających z przesłanek zawartych w tekście (zadania: 1., 7., 8., 19.), wskazywanie funkcji użytych w utworze środków stylistycznych, np. pytania retorycznego, różnego typu zdań (zadanie 6.), rozpoznawanie i omawianie roli porównania, przenośni (zadanie 14.) czy metafor (zadanie 15.); charakteryzowanie i ocenianie bohaterów (zadanie 9.) oraz rozpoznawanie problematyki utworu (zadanie 13.). Z zakresu świadomości językowej sprawdzano umiejętności rozpoznawania neologizmów i rozumienia ich funkcji w tekście (zadanie 18.), wykorzystywania wykrzyknika jako części mowy w celu wyrażenia emocji (zadanie 12.) oraz funkcjonalnego zastosowania wiedzy o budowie wyrazu pochodnego i znaczeniu formantu (zadanie 20.). Zadaniem

egzaminacyjnymi posłużono się również dla zbadania umiejętności tworzenia krótkiej wypowiedzi argumentacyjnej (zadanie 21.) oraz wypowiedzi pisemnej w formie charakterystyki (zadanie 22.).

Uczniowie za rozwiązanie zadań z języka polskiego uzyskali średnio 65% punktów możliwych do zdobycia. Najłatwiejsze dla gimnazjalistów były zadania, za pomocą których sprawdzano *umiejętność analizy i interpretacji tekstów kultury* (średni wynik to 75% punktów) oraz *umiejętność odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji* (średni wynik 71% punktów). Zadania, za pomocą których sprawdzano *umiejętności z zakresu tworzenia wypowiedzi*, były dla gimnazjalistów umiarkowanie trudne (średni wynik 55% punktów).

Zadania z I obszaru – *odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji* – odnosiły się do wszystkich tekstów zamieszczonych w arkuszu. Najłatwiejsze dla gimnazjalistów było zadanie 18., które nawiązywało do tekstu Jana Burzyńskiego *Rowerować, teatrować czy kawkować* i sprawdzało świadomość językową uczniów. Poprawnie rozwiązało je 89% gimnazjalistów. Zadaniem uczniów było wybranie spośród czterech wyrazów tego, który w tekście został użyty do nazwania tylko jednej czynności. Uczniowie poprawnie wskazali właściwy wyraz – *koncertują*. Pozostałe przykłady: *bankuję, ciastkuję, burgeruję* posłużyły autorowi tekstu do zilustrowania zjawiska wieloznaczności czasowników odrzeczownikowych.

Łatwe były dla uczniów m.in. zadania 7. i 10., za pomocą których sprawdzano odbiór fragmentu powieści *Tygrys i Róża* Małgorzaty Musierowicz. Na podstawie wyników uzyskanych za rozwiązanie tych zadań można stwierdzić, że uczniowie docierają do istotnych sensów tekstu, potrafią określić jego temat i główną myśl oraz wyciągać wnioski z przesłanek zawartych w tekście.

W zadaniu 7. uczniowie poddawali ocenie prawdziwość dwóch zdań, wyciągając wnioski wynikające z przesłanek zawartych w tekście. Musieli w tym celu rozważyć, jaką funkcję w zamieszczonym w arkuszu fragmencie powieści pełni wątek zainteresowania obojga bohaterów filozofią. Zadanie poprawnie rozwiązało 83% uczniów. Natomiast zadanie 10. wymagało od gimnazjalistów rozstrzygnięcia, jaką funkcję w tym tekście pełni przywoływanie rozważań Seneki, np. *Jeżeli chcesz umknąć przed tym, co cię gnębi, trzeba ci być innym, nie gdzie indziej*. Około 73% uczniów uznało, że sentencje filozofa mają charakter ponadczasowy. Odpowiedź *są oderwane od życia* wskazało 7% piszących.

Do zadań łatwych w obszarze I należy także zaliczyć zadanie 4. Odnosiło się ono do tekstu *O godności* Barbary Skargi. Uczniowie spośród czterech pytań wybierali jedno, na które odpowiedź znajdowała się w 5. akapicie tekstu *O godności*. Ponad 71% piszących poprawnie odczytało treści zawarte w tym akapicie i uznało, że są one odpowiedzią na pytanie *Jakie wartości są podstawą naszej kultury?*

Wśród zadań z zakresu I obszaru wymagań, których rozwiązanie okazało się dla tegorocznych trzecioklasistów umiarkowanie trudne, znalazły się m.in. zadania: 3., odnoszące się do tekstu Barbary Skargi *O godności*, oraz 17. i 19. odnoszące się do tekstu popularnonaukowego Jana Burzyńskiego *Rowerować, teatrować czy kawkować*.

W zadaniu 3. uczniowie powinni byli odwołać się do fragmentu artykułu *O godności*, w którym autorka snuje refleksje na temat religijnych podwalin naszej współczesnej kultury. Barbara Skarga stwierdza: *W tej kulturze nigdy nie skrywano wiedzy o słabościach człowieka (...). Przeciwnie, podkreślając to wszystko, co mu grozi upadkiem i małością, wskazuje się drogę ku wartościom (...)*. 61% gimnazjalistów poprawnie odczytało intencje autorki i wybrało odpowiedź: *ludzkie słabości są bodźcem do doskonalenia się*.

Rozwiązując zadanie 19., odnoszące się do tekstu *Rowerować, teatrować czy kawkować*, uczniowie rozstrzygali, co jest przyczyną współczesnej tendencji do tworzenia czasowników odrzeczownikowych typu *kawkować, rowerować*. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 63% gimnazjalistów. Około 23% piszących wywnioskowało, biorąc pod uwagę przesłanki zawarte w tekście, że użytkownicy języka polskiego dążą w ten sposób do *ujednolicania form językowych*. Ci uczniowie

nie wzięli pod uwagę faktu, że formy powstałe według wzorców językowych właściwych anglojęzycznej kulturze stają się alternatywne do już istniejących, rodzimych, co sprzyja urozmaiceniu zasobów językowych. Zadanie 17. natomiast wymagało od piszących wyszukania w tym samym tekście odpowiednich informacji i powiązania ich ze sobą w taki sposób, aby móc określić stanowisko autora tekstu wobec opisywanych przez niego tendencji językowych. Poprawnie rozwiązało to zadanie około 59% uczniów, natomiast 34% gimnazjalistów oceniło zdanie *Autor wyraża sprzeciw wobec zmian zachodzących we współczesnym języku polskim* jako prawdziwe. Tymczasem Jan Burzyński zwrócił uwagę na ścisły związek między kierunkiem zmian w polszczyźnie a najnowszymi przemianami kulturowymi. Uznał dążenie do ekonomizacji języka za naturalną konsekwencję zwiększenia tempa życia i upowszechnienia elektronicznej komunikacji. To przekonanie wyraził w stwierdzeniu: *Żyjemy w takich czasach, w których czas mamy już jedynie na używanie czasowników*.

Najtrudniejsze dla tegorocznych gimnazjalistów było zadanie 20., za pomocą którego sprawdzano poziom opanowania wiadomości i umiejętności w zakresie świadomości językowej. Zadaniem uczniów było wskazanie wyrazu, w którym zastosowany formant pełni tę samą funkcję co formant w wyrazie „neologista”. Powinni oni zatem wybrać wyraz, w którym formant nazywa wykonawcę czynności. Zadanie poprawnie rozwiązało 38% uczniów. Odpowiedzi *kosmita* oraz *wyboisty* wskazało po 18% uczniów. Natomiast odpowiedź *neonówka* wybrało 25% tegorocznych gimnazjalistów. Uznali oni, że wyraz *neologista* oraz fonetycznie podobny do niego w nagłosie wyraz *neonówka* utworzono za pomocą formantów pełniących taką samą funkcję. Zatem znaczna część trzecioklasistów nie potrafiła w wyrazie *neologista* poprawnie wskazać formantu *-ista*, za pomocą którego od wyrazu podstawowego *neologizm* utworzono nazwę twórcy nowych słów. Brak wiedzy o funkcji, jaką pełni ten formant, uniemożliwił im wskazanie nazwy innego wykonawcy czynności – *rzeźbiarza*, a więc wyrazu pochodnego utworzonego poprzez dodanie formantu *-arz*.

Za rozwiązanie zadań z II obszaru – *analiza i interpretacja tekstów kultury* – uczniowie otrzymali średnio 75% punktów możliwych do uzyskania. Najliczniejsza grupa gimnazjalistów (86%) zdobyła punkt za wskazanie poprawnej odpowiedzi w zadaniu 6. Uczniowie ci trafnie ocenili pierwsze ze zdań zamieszczonych w tabeli jako prawdziwe, a drugie – jako fałszywe. Potrafili więc wskazać funkcje zastosowanych w tekście Barbary Skargi wypowiedzeń rozkazujących i pytań retorycznych. Niewłaściwej oceny prawdziwości zarówno pierwszego, jak i drugiego zdania (odpowiedź FP) dokonało około 2% gimnazjalistów.

Z kolei do umiarkowanie trudnych z zakresu *analizy i interpretacji tekstów kultury* należą zadania 13. i 14. odnoszące się do wiersza *Wyspa* Jonasza Kofty. W zadaniu 13. uczniowie musieli rozpoznać problematykę wiersza, rozważając prawdziwość dwóch stwierdzeń. Pierwsze ze zdań, trafnie oddające refleksję zawartą w wierszu, uznało za fałszywe około 10% trzecioklasistów. Drugie, fałszywe stwierdzenie: *Z wiersza wynika, że człowiek nieustannie dąży do kontaktu z innymi* oceniło jako prawdziwe 28% uczniów, podczas gdy podmiot liryczny utworu Jonasza Kofty mówi o ludzkiej samotności jako o *najdroższym na świecie towarze*. Całe zadanie poprawnie rozwiązało około 66% gimnazjalistów.

Kolejne, 14. zadanie poprawnie rozwiązało niemal 61% uczniów. Polegało ono na wskazaniu odpowiedniego sformułowania *Kiedy się szumem, tłumem, gwarem / Ludzkie skupiska ustokrotnią*, a następnie na określeniu funkcji, jaką pełni ono w utworze (przenośnia). Około 11% gimnazjalistów nie potrafiło rozpoznać metafory w zacytowanym sformułowaniu i wskazało, że jest to porównanie.

Umiejętności tegorocznych trzecioklasistów z III obszaru – *tworzenie wypowiedzi* – były badane m.in. za pomocą zadań otwartych: krótkiej odpowiedzi (zadanie 21.) i rozszerzonej odpowiedzi (zadanie 22.).

Rozwiązując zadanie krótkiej odpowiedzi, odnoszące się do zamieszczonego w arkuszu artykułu *Rowerować, teatrować czy kawkować* Jana Burzyńskiego, gimnazjalista powinien wykazać się umiejętnością argumentowania stanowiska zajętego wobec problemu sformułowanego w poleceniu.

Uczniowie podejmujący próbę rozwiązania tego zadania stawali się uczestnikami dyskusji na temat: *Czy dążenie do skrótowości w codziennym komunikowaniu się jest zjawiskiem pozytywnym czy negatywnym?* Powinni byli sformułować dwa argumenty i w jednym z nich odwołać się do tekstu źródłowego, a w drugim – do własnych obserwacji. Samo zajęcie przez ucznia stanowiska, chociaż nie było punktowane, stanowiło warunek konieczny, aby rozwiązanie można było ocenić na 1 punkt lub 2 punkty. Co ważne, ta krótka wypowiedź argumentacyjna musiała cechować się wewnętrzną spójnością i logiką, ponieważ dowodzenie swoich racji wymaga od autora konsekwencji, ściśle powiązanej ze świadomością celu, do którego zmierza. Za rozwiązanie tego zadania uczniowie mogli otrzymać maksymalnie 2 punkty. Tegorocznymi gimnazjaliści uzyskali za nie średnio 73% punktów możliwych do zdobycia.

W części prac argument oparty na odwołaniu do tekstu popularnonaukowego był poprzedzany podaniem tytułu artykułu lub nazwiska jego autora. Spora grupa uczniów odwoływała się jednak do tekstu źródłowego w sposób pośredni, parafrazując spostrzeżenia autora, ujmując je własnymi słowami.

W gronie piszących byli zarówno uczniowie dostrzegający wyłącznie zalety dążenia do coraz większej skrótowości wypowiedzi, jak i tacy, którzy wyrażali swoje obawy o standardy komunikowania się – o teraźniejszość i przyszłość języka polskiego. Wśród argumentów „na tak” najczęściej formułowano odpowiedzi dotyczące rozwoju języka polskiego, podkreślające aspekt wzbogacania rodzimego słownictwa. Uczniowie wyrażali aprobatę dla wieloznaczności i większej uniwersalności nowych słów w stosunku do zwrotów zakorzenionych w języku polskim. Z kolei krytycy tych zjawisk językowych wskazywali na często spotykany brak poprawności nowych słów, na utrwalanie w ten sposób złych nawyków językowych. Wyrażali niepokój związany z zaburzeniem codziennej komunikacji, w której każdy z uczestników ma inną świadomość językową, a tylko jeden z nich jest zwolennikiem skrótowości wypowiedzi. Uczniowie, którzy zajęli takie stanowisko, uważali czasowniki odrzeczownikowe za zbędne uduziwienia.

Zamieszczone poniżej realizacje 1. i 2. są przykładami pełnych rozwiązań zadania. Ich autorzy, zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy omawianej tendencji językowej, sformułowali swoje stanowiska i uzasadnili je, podając dwa argumenty; w jednym z nich odwoływali się do tekstu Jana Burzyńskiego, w drugim nawiązywali do własnych doświadczeń. Każde z tych rozwiązań oceniono na 2 punkty.

Przykład 1.

Dążenie do skrótowości w codziennym komunikowaniu się jest zjawiskiem pozytywnym. Jak wspomniał autor tekstu „Rowerować, teatrwać czy kawkować”, oznacza to, że język się rozwija i ułatwia komunikowanie się. Z własnych doświadczeń mogę powiedzieć, że używanie skrótów w sferze wirtualnej pomaga zaoszczędzić czas. Szybciej i wygodniej napisać wiadomość o mniejszej zawartości słów.

Przykład 2.

Moim zdaniem dążenie do skrótowości w codziennym komunikowaniu się jest zjawiskiem negatywnym, gdyż jest to zbyt mało precyzyjna forma komunikacji międzyludzkiej, o czym wspomniał Jan Burzyński w tekście „Rowerować, teatrwać czy kawkować”. Uważam również, że w ten sposób zanika poprawna polszczyzna w naszym kraju, co jest w pewnym stopniu ujmą dla naszej kultury i języka.

Argumentem najczęściej przywoływanym przez piszących przeciwko opisywanemu w tekście zjawisku językowemu była obawa o skuteczność komunikacji, podyktowana niejednoznacznością nowo tworzonych słów, a co za tym idzie – niejasnością wypowiedzi. Ilustruje to przykład 3. (również oceniony na 2 punkty), w którym uczeń zwraca uwagę na fakt, że takie neologizmy są zrozumiałe zwykle dla nielicznej grupy użytkowników języka, co powoduje swoiste „wykluczenie” części z nich z procesu skutecznej komunikacji.

Przykład 3.

Według mnie jest to zjawisko negatywne i udowodnię to poniższymi argumentami. Moim pierwszym argumentem będzie to, że jeżeli zwrócilibyśmy się do kogoś słowem „samochodować”, to odbiorca

mógłby się nas spytać, o co nam chodzi, ponieważ nie wiedziałby, czy mamy na myśli to, że siedzimy w samochodzie, czy też szukamy jakiegoś samochodu, np. w internecie. Mój drugi argument to, że tracimy znajomość języka i możemy później nie wiedzieć, jak się pisze dane słowo czy zdanie.

Uczniowie, udzielając odpowiedzi na pytanie zawarte w zadaniu 21., mogli zająć stanowisko zarówno za dążeniem do skrótowości, jak i przeciw temu zjawisku w codziennym komunikowaniu się, pod warunkiem jednak, że ta dwoistość przekonań była poparta logicznie sformułowanymi argumentami. Autor poniższej realizacji zasignalizował, że dostrzega zarówno negatywne, jak i pozytywne aspekty dążenia do skrótowości wypowiedzi, a następnie logicznie uzasadnił każdą z opcji. Za swoją odpowiedź uczeń otrzymał 2 punkty.

Przykład 4.

Dążenie do skrótowości w codziennym komunikowaniu się jest zjawiskiem zarówno negatywnym jak i pozytywnym. W moim pierwszym argumencie odniosę się do tekstu „Rowerować, teatrować czy kawkować” Jana Burzyńskiego. W tekście Burzyński opisuje to, że jeden utworzony wyraz może oznaczać kilka różnych rzeczy. Ten przykład pokazuje, że jeżeli będziemy skracać większość wyrazów to może odbiorca nas nie zrozumieć. Mój następny argument zaczerpnę z własnych obserwacji i doświadczeń. Tak jak większość mojego pokolenia bardzo często komunikuję się dzięki nowym telefonom komputerowym. Dzięki skrótowości w tym przypadku możemy skrócić tekst do minimum. Mam nadzieję, że udowodniłam to, iż skrótowość w codziennym komunikowaniu się nie jest tylko negatywna, ale również pozytywna.

Około 42% uczniów posłużyło się tylko jednym argumentem do uzasadnienia swojego stanowiska. W niektórych pracach argument ten był rozbudowany i dodatkowo poparty przykładem z tekstu (przykład nr 5), w innych argument dotyczył tylko własnych przemyśleń (przykład nr 6). W obu przypadkach uczeń za swoją wypowiedź mógł otrzymać jedynie 1 punkt.

Przykład 5.

Moim zdaniem używanie skrótów myślowych ma negatywny wpływ na nasze komunikowanie się. Uważam tak, ponieważ mogą zdarzyć się różne sytuacje, kiedy może dojść do złego zrozumienia przekazu i w konsekwencji do nieporozumienia. Tego typu skróty jak „fejsbukować” czy „rowerować” mogą być zrozumiane tylko przez część społeczeństwa, co może powodować trudności z porozumieniem się.

Przykład 6.

Moim zdaniem dążenie do skrótowości w codziennym komunikowaniu się jest zjawiskiem negatywnym, ponieważ jeżeli ludzie będą dążyć do skrótowości, to za kilkadziesiąt lat nie będą znali wcale lub prawie wcale języka polskiego, którym obecnie mówimy czy piszemy.

Ani jednego punktu z dwóch możliwych do zdobycia za napisanie krótkiego tekstu argumentacyjnego nie otrzymało niemal 6% przystępujących do egzaminu. W tej grupie znaleźli się zarówno uczniowie, którzy nie podjęli próby rozwiązania zadania 21., jak i ci, którzy próbowali rozwiązać to zadanie, ale nie spełnili wymagań koniecznych do uzyskania 1 punktu.

Warunkiem koniecznym realizacji zadania krótkiej wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym jest zajęcie stanowiska, ponadto logiczne odwołanie do polecenia i zachowanie dyscypliny myślenia. Uczniowie, którzy nie sprecyzowali swojej opinii na temat problemu przywołanego w poleceniu, nie zrozumieli polecenia, np. niewłaściwie zinterpretowali słowo *skrótowość* lub tylko sformułowali stanowisko, ale nie poparli go argumentami, otrzymywali 0 punktów.

Zamieszczone poniżej wypowiedzi 7., 8. i 9. są przykładami takich rozwiązań.

Przykład 7.

Skrótowość można użyć do komunikowania się poprzez pisanie krótkich listów, esemesów lub rozmawianie przez telefon, by pytać się o coś.

Przykład 8.

Dążenie do skrótowości jest negatywne, ponieważ sport to zdrowie i najlepiej wybierać się na rower na długie wycieczki a drugi argument wezmę z życia codziennego – długi spacer daje dużo energii do życia więc gdy idę do szkoły, to dłuższą drogą.

Przykład 9.

Dążenie do skrótowości w codziennym komunikowaniu się nie jest zjawiskiem pozytywnym a negatywnym.

W uczniowskich realizacjach krótkiej wypowiedzi argumentacyjnej egzaminatorzy niejednokrotnie stwierdzali brak dbałości uczniów o właściwą budowę każdego z dwóch argumentów. Autorzy prac pozostawiali odbiorcy rozstrzygnięcie, który z argumentów stanowi nawiązanie do tekstu Jana Burzyńskiego, a który jest inspirowany własnymi obserwacjami autora wypowiedzi – taki sposób dowodzenia wskazywał na niewiedzę uczniów dotyczącą struktury argumentu.

W ramach zadania rozszerzonej odpowiedzi (zadanie 22.) tegoroczni trzecioklasiści redagowali charakterystykę bohatera literackiego, *który kierował się najważniejszą dla siebie wartością, dokonując życiowego wyboru*. Uczniowie musieli wykazać się umiejętnością tworzenia spójnej pod względem logicznym i składniowym wypowiedzi pisemnej na zadany temat, dostosowując styl języka do wymogów gatunku, z zachowaniem poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej. Maksymalną liczbę 10 punktów za zredagowanie rozszerzonej wypowiedzi uzyskało około 3% uczniów kończących gimnazjum. Średni wynik uzyskany przez zdających za rozwiązanie tego zadania wyniósł 48% punktów możliwych do zdobycia, zatem zredagowanie charakterystyki okazało się dla uczniów zadaniem umiarkowanie trudnym.

Forma charakterystyki

Z uwagi na merytoryczne warunki zawarte w poleceniu uczeń nie mógł się skupić jedynie na wypełnieniu formalnych wymogów charakterystyki. Powielenie typowego planu charakterystyki (1. zaprezentowanie bohatera, 2. opis jego wyglądu zewnętrznego, 3. przedstawienie wielu różnych cech charakteru, 4. podanie przykładów postaw i zachowań, 5. ocena postaci) oznaczałoby, że uczeń nie odnosi się w pełni do polecenia. Od trzecioklasisty oczekiwano, że wybierze swojego bohatera w sposób celowy i zaprezentuje go, uwzględniając wszystkie wymogi tematu. Uczeń musiał w tym celu wykorzystać funkcjonalnie także elementy innych form wypowiedzi, np. streszczenia czy opisu (postaci, sytuacji). Ponieważ w rzeczowy sposób dowodził, że dobór bohatera dokonany przez niego jest słuszny, wprowadzał do charakterystyki elementy wyводу argumentacyjnego. Jeśli uczniowi zdarzało się zaburzyć formalne wymogi tematu, a co za tym idzie – kompozycję pracy – to zwykle z powodu niefunkcjonalnego, niecelowego streszczenia zbyt obszernych fragmentów lektury lub wręcz relacjonowania w całości, bez dokonania selekcji, losów bohatera.

Polecenie pomagało uczniowi ukierunkować myślenie o postaci: miał to być bohater podporządkowujący swoje życie, decyzje, wybory najcenniejszej dla siebie wartości. Najczęściej nie miał znaczenia wygląd bohatera, lecz te jego cechy charakteru, które wiązały się z podjętymi przez niego wyborami oraz wartością, której służył. Zadaniem ucznia było więc takie zaprezentowanie postaci i jej cech wewnętrznych oraz zachowań, aby potwierdzić, że określona wartość była najważniejsza dla bohatera, gdy dokonywał życiowego wyboru. Dobra realizacja tematu stanowiła kompilację charakterystyki z wypowiedzią argumentacyjną podporządkowaną tematowi. Taka właśnie argumentacja – dopełniająca charakterystykę ukierunkowaną zgodnie z tematem – była uznawana za argumentację trafną i wnikliwą, uzasadniającą słuszność opinii piszącego.

Dobór bohatera literackiego

Piszącym pozostawiono swobodę w kwestii doboru postaci literackich; nie musieli to być bohaterowie lektur szkolnych. Uczniowie jednak najchętniej odwoływali się do postaci doskonale im znanych z lekcji języka polskiego. Najczęściej charakteryzowali bohaterów *Kamieni na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Przywoływali również takie postacie jak: Antygona, Zbyszko z Bogdańca,

Andrzej Kmicic, Romeo Montecchi, Stanisława Bozowska, Santiago, Marcin Borowicz, Ernest Nemecek, Ebenezer Scrooge czy Stanisław Tarkowski. Zdający charakteryzowali także postacie fantastyczne – byli to np.: Bilbo Baggins, Herkules, Geralt z Rivii, Harry Potter, Joachim Lwie Serce, Percy Jackson czy Mały Książę.

Najważniejsza dla bohatera wartość i dokonywanie przez niego wyboru

Polecenie do zadania 22. obligowało ucznia do przemyślanego, trafnego wyboru bohatera literackiego; musiał nim być ktoś, kto podejmując najistotniejszą życiową decyzję, kierował się ważną dla siebie wartością – tym, co najbardziej cenił. Uczeń musiał skupić się na analizie motywów postępowania wybranego bohatera, a wyjaśniając je, odwołać się do przykładów zachowań, sytuacji i cech charakteru postaci.

Uczniowie snuli rozważania nad różnymi wartościami, które były najważniejsze dla bohaterów literackich. Wśród nich wskazywali zarówno uniwersalne wartości ludzkie (godność człowieka, dobro, altruizm, pokój, przyjaźń, miłość), jak i wartości ważne jedynie dla wybranego bohatera – duchowe (samotność i spokój, jak w przypadku Bilbo Bagginsa z książki *Hobbit, czyli tam i z powrotem* J.R.R. Tolkiena) czy materialne.

W pracach uczniowskich pojawiły się postacie szlachetnych bohaterów, poświęcających swoje życie lub rezygnujących z własnego dobra dla innych. Byli to m.in. Antygona z tragedii Sofoklesa, Winicjusz z *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza, sir Lancelot z książki *Król Artur i rycerze Okrągłego Stołu* Rogera L. Greena, Stanisława Bozowska z noweli *Silaczka* Stefana Żeromskiego, Old Shatterhand z powieści Karola Maya, Tris Prior, bohaterka trylogii *Nieznajoma* Veroniki Roth.

Uczniowie wskazywali także godnych podziwu bohaterów podejmujących decyzje dotyczące wyłącznie własnego losu, np. Achillesa – bohatera *Iliady* Homera, Santiago z noweli *Stary człowiek i morze* Ernesta Hemingwaya, Neila Perry'ego z powieści *Stowarzyszenie umarłych poetów* Nancy H. Kleinbaum, Oskara – bohatera opowiadania *Oskar i pani Róża* Érica-Emmanuela Schmitta.

Nie zawsze to, co stanowi wartość dla bohaterów literackich zaprezentowanych w wypracowaniach uczniowskich, jest powszechnie uznawane za wartościowe i godne naśladowania. Dotyczy to np. Balladyny – bohaterki tragedii Juliusza Słowackiego czy Harpagona – tytułowego bohatera komedii *Skąpiec* Moliera. Żądza zdobycia władzy i bogactwa za wszelką cenę to uczucia charakterystyczne dla tych postaci, obsesyjnie podporządkowujących całe swoje życie i wszystkie wybory swoim „wartościom”, bez których nie wyobrażają sobie życia. Postawy tych bohaterów na pewno nie zyskują aprobaty czytelników, niemniej decyzja uczniów o wykorzystaniu ich w swoich rozważaniach była w pełni uzasadniona.

Treść

Uczeń mógł uzyskać maksymalnie 4 punkty za realizację tego kryterium, o ile w swojej wypowiedzi wyczerpał wymagania tematu – uwzględnił następujące kluczowe elementy zawarte w poleceniu: formę charakterystyki, wybór bohatera literackiego oraz konieczność ukazania najważniejszej dla niego wartości, którą kierował się on, dokonując życiowego wyboru. Ponadto uczeń powinien był zawrzeć w swojej wypowiedzi **trafną i wnikliwą argumentację** oraz ocenę charakteryzowanej postaci wraz z uzasadnieniem. Maksymalną liczbę punktów za realizację tego kryterium zdobyło 8% gimnazjalistów.

Poniżej zamieszczono przykłady prac, w których uczniowie posłużyli się trafną i wnikliwą argumentacją (przykład 1. i przykład 2.).

Przykład 1.

Frodo Baggins był głównym bohaterem powieści pt. „Władca pierścieni” J.R.R. Tolkiena. Gdy Frodo zdecydował się zniszczyć pierścień, wyzwolenie świata z jego mocy stało się dla niego najważniejszą wartością, którą kierował się do samego końca wyprawy. Wtedy to musiał podjąć życiowy wybór – zniszczyć pierścień czy zachować go dla siebie.

Ten hobbit nie wyróżniał się wyglądem spośród innych hobbitów. Był niewysoki, miał kręcone włosy i charakterystyczne, duże stopy. Mimo to był wyjątkowy. Jego zadanie polegało na zniszczeniu legendarnego pierścienia posiadającego wielką moc w Mordorze, czyli krainie orków, w której ten skarb powstał.

Frodo wykazał się ogromną odwagą już w momencie, gdy zdecydował się na wyprawę. Dobrze wiedział, że moc pierścienia sprawi, iż z każdym dniem będzie mu ciężej. Wiedział też, że niejedynym mieszkańcem Śródziemia pragnie go mieć, by stać się najpotężniejszym władcą na świecie.

Frodo nie był bezduszny jak wielu wojowników. Uliłował się nad Golumem i pozwolił mu wędrować z nim mimo sprzeciwu kompana. Gdy dotarł wreszcie do celu, jego ostatnim zadaniem było wrzucenie pierścienia do lawy. Miał wybór. Mógł uwolnić świat od mocy działania pozornie niewinnego skarbu lub zachować go tylko dla siebie i stać się najsilniejszym na świecie. W chwili życiowego wyboru udowodnił, że najważniejsze są dla niego losy świata i mimo ogromnego trudu zniszczył pierścień. Wszyscy byli dla niego pełni podziwu, lecz Frodo nie czuł się wielkim bohaterem. Był na to zbyt skromny. Cieszył się jedynie, że może wrócić do domu.

Mimo wielu trudów i przeszkód Baggins wypełnił swoją wyjątkową misję, a jeszcze poznał nowych przyjaciół. Uważam, że podolał ogromnej odpowiedzialności, która ciążyła na nim i podziwiam go za to, że dzięki silnemu charakterowi osiągnął swój cel.

Przykład 2.

Postacią, którą chciałbym opisać, jest Andrzej Kmicic – główny bohater powieści Henryka Sienkiewicza zatytułowanej „Potop”.

Był to człowiek niespożytej siły i wytrwałości, czego dał dowód, gdy był torturowany po pochwyceniu przez Szwedów podczas oblężenia Jasnej Góry. Znalazł się w beznadziejnej sytuacji, ale się nie ugiął i nie okazał słabości wrogom.

Andrzej Kmicic to bez wątpienia człowiek, który kierował się najważniejszą dla siebie wartością wtedy, gdy dokonywał życiowego wyboru. Dał tego dowód, gdy przedłożył miłość do ojczyzny nad osobiste interesy i mimo nadawanych mu licznych zaszczytów odstąpił od zdrajcy – Janusza Radziwiłła i zdecydował się przystąpić do prawego władcy Rzeczypospolitej – Jana Kazimierza.

Andrzej Kmicic był człowiekiem, który potrafił również przedłożyć dobro przyjaciół nad swoją godność. Dowodem tego jest ukorzenie się Kmicica przed księciem Bogusławem w celu odzyskania z niewoli swojego wachmistrza – Soroki.

Kolejnym świadectwem kierowania się wybranymi przez siebie wartościami przez Andrzeja Kmicica jest wybór między dobrem ojczyzny a sprawami miłosnymi wtedy, gdy zdecydował się posłuchać nakazu Stefana Czarnieckiego i ciągnąć ze swoim czambułem na południe w celu obrony swojej ojczyzny, mimo że miał możliwość spotkania się ze swoją ukochaną Oleńką. Dał tym również dowód bezgranicznego oddania sprawie wolności kraju.

Postać ta jest dla mnie inspiracją do przedkładania dobra ojczyzny nad dobro własne. Bohater ukazuje to w niesamowity sposób, nie ma sobie równych, czym wzbudza mój podziw. Chciałbym kiedyś spotkać kogoś takiego w codziennym życiu.

Tegoroczni trzecioklasiści mieli świadomość, że charakterystykę należy podsumować oceną bohatera. Uogólnienie czy refleksja dotyczące charakteryzowanej postaci uzasadniały przyznanie 4 punktów za całą realizację. Jeżeli uczeń w swojej pracy dokonał oceny charakteryzowanej postaci bez uzasadnienia i powtarzał jedynie swoje wcześniejsze stwierdzenia dotyczące opisywanej postaci, np. ze wstępu pracy, mógł otrzymać maksymalnie 3 punkty za realizację tego kryterium.

Poniżej zamieszczono przykład pracy ocenionej na 3 punkty – z formalnym podsumowaniem wypowiedzi.

Przykład 3.

Antygona jest bohaterką tragedii Sofoklesa pt. „Antygona”. Akcja owej tragedii rozgrywa się w starożytnych Tebach rządzonych przez króla Kreona.

Jakiś czas temu rozgrywała się tam wojna pomiędzy dwoma braćmi – Eteoklesem, który rządził Tebami, oraz Polinejesem, który Teby najechał. Obaj zginęli w bratobójczej walce, lecz tylko Eteokles został pochowany z należytym szacunkiem. Kreon zakazał pogrzebu drugiego brata. Antygona, która jest siostrą obu braci, staje przed dramatycznym wyborem: pochować brata i narazić się na gniew króla, czy nie zrobić tego. Będzie to sprzeczne z wolą bogów.

Antygona jest młodą, piękną dziewczyną oraz narzeczoną Hajmona – syna Kreona. Charakteryzuje się pobożnością i posłuszeństwem wobec woli bogów. To właśnie te dwie wartości sprawiły, że postanowiła złamać jednak zakaz króla i pochować zabitego brata. Wielekroć bardziej bała się potęgi bogów, niż potęgi człowieka.

Inną charakterystyczną cechą dla Antygony jest odwaga. Mimo, że wiedziała, co będzie ją czekać za złamanie prawa, zdecydowała się to zrobić. Wiedziała bowiem, że jej sprawa była słuszna.

Ostatnią cechą Antygony, która uwydatnia się w tragedii, jest jej bezkompromisowość. Podczas rozmowy ze swoją siostrą Ismeną nie chciała przyjąć jej rad, co mogłoby ocalić Antygonę od śmierci. Podsumowując, Antygona dla wielu ludzi może być dziś przykładem odwagi i pobożności.

Z kolei **argumentacją prostą** (oceniającą na 2 punkty) posłużyli się uczniowie, którzy wybranych przez siebie bohaterów zaprezentowali w sposób ogólnikowy. Powierzchniowo odnieśli się do problemu zawartego w temacie, nie pogłębiając go, a jedynie sygnalizując. Z analizy wyników tegorocznego egzaminu można wywnioskować, że taką argumentacją posłużyło się około 34% gimnazjalistów.

W pracy zamieszczonej poniżej uczeń zawarł informacje o cechach charakteru wybranego bohatera, lecz bez pogłębienia argumentacji.

Przykład 4.

Tadeusz Zawadzki jest jednym z głównych bohaterów książki „Kamienie na Szaniec” autorstwa Aleksandra Kamińskiego. Znany jest również pod pseudonimem „Zośka”. Jest młodym mieszkańcem Warszawy.

Tadeusz posiada krótkie, jasne włosy oraz duże, ciemne oczy. Jest wysoki i ma sportową sylwetkę. Jego codzienny ubiór stanowi mundur lub ubrania w ciemnych kolorach.

Bohater ten jest niezwykle lojalny i wierny wobec swoich przyjaciół oraz ojczyzny. Właśnie tym kierował się, kiedy podejmował decyzję o walce z wrogami Polski. Odznacza się również odwagą. Nie bał się iść na wojnę, nawet z ryzykiem śmierci. Jest również bardzo ambitny i posiada zdolności przywódcze. Kierował wieloma oddziałami w codziennych potyczkach, i zawsze walczył do końca.

Podsumowując, Tadeusz Zawadzki posiada wiele dobrych cech. Sprawia to, że jest godnym wzorem do naśladowania, a także wielkim bohaterem.

Próbie argumentacji podjęło około 24% uczniów – tylko formalnie wskazali oni, np. we wstępie czy w zakończeniu, wartość, która była najważniejsza dla bohatera, gdy dokonywał życiowego wyboru.

Prac niespełniających podstawowych wymagań zawartych w temacie było około 13%. Ich autorzy nie uwzględnili jednego z kluczowych aspektów: napisali wypowiedź w innej formie niż charakterystyka, wskazali bohatera nieliterackiego lub nie odnieśli się do najważniejszej w życiu bohatera wartości, decydującej o dokonywaniu wyborów przez niego. Prace takie zostały ocenione na 0 punktów.

Poniżej zamieszczono przykłady takich prac. Przykład 5. to praca, w której uczeń napisał streszczenie losów bohatera *Oskara i pani Róży* Érica-Emmanuela Schmitta zamiast zredagować charakterystykę. Przykład 6. natomiast to praca, w której uczeń nie nawiązał do innych podstawowych

wymogów tematu – wartości najważniejszej dla bohatera podczas dokonywania przez niego życiowego wyboru.

Przykład 5.

Postać opisywana przeze mnie będzie Oskar z powieści „Oskar i Pani Róża”.

Oskar jest bardzo młodym chłopcem, którego spotkało nieszczęście w swoim życiu. Zachorował na ciężką chorobę do wyleczenia „białaczkę”. Chłopiec nie był za wysoki jak na sześciolatka, był podobny do kolegów ze szpitala. Nie miał włosów z powodu swojej choroby, miał szczupłą twarz i niebieskie oczy.

Kiedy trafił do szpitala, zaopiekowała się nim Pani Róża, wychodziła z nim na spacer do lasu by się pomodlić o jego zdrowie.

Oskar w szpitalu poznał dziewczynę, która była też chora na białaczkę. Z początku ich znajomości się zakolegowali, aż do pewnego czasu kiedy Oskar się w niej zakochał.

Kiedy chory chłopiec dowiedział się, że zostało mu dziesięć dni życia, postanowił wziąć ślub z dziewczyną którą poznał w szpitalu. Dziewczynka się zgodziła zostać jego żoną i żyli jak szczęśliwe małżeństwo.

Przykład 6.

Bohaterem książki A. de Saint Exuper'ego pt.: „Mały Księżę”, jest właśnie mały Księżę. Ta postać idealnie pasuje do tematu tej pracy.

Mały Księżę to młody chłopiec, szczupły i drobny. Na pierwszy rzut oka widać jego piękne, rozwiane blond włosy. Ma on delikatną i młodzieńczą twarz, którą zdobią błękitne oczy.

Bohater książki Exuper'ego, mimo wieku, to bardzo mądry chłopiec. Wszystko czego się nauczył, czy dowiedział, to tylko dzięki sobie. Jest bardzo uparty i zawsze robi to co zaplanuje. Nie można również zapomnieć o jego wrażliwości. Musi być również odważny, skoro udało mu się zawędrować w głąb siebie i odkryć siebie samego.

Mały Księżę to wspaniała postać. Bardzo wiele nauczyłam się od niego. Nauczyłam się, że dobrze widzi się tylko sercem i, że w życiu należy kierować się wartościami, które uważasz za najważniejsze.

Uczniowie podejmowali również próbę scharakteryzowania postaci, których nie udało się zidentyfikować jako bohaterów literackich (brak tytułu książki, imienia i nazwiska bohatera). Poniżej – przykład takiej właśnie realizacji, również ocenionej na 0 punktów.

Przykład 7.

Bohater, który kierował się najważniejszą dla siebie wartością, to taki, który jest uważany za najważniejszego, pewnego siebie i innych, swoją postawą wzbudza uśmiech. Otoczenie, w którym przebywa ma pewność do zaufania. Nie miał on w sobie żadnej władzy, jak i też dostatków, ale mimo tego nie poddawał się. Był bardzo odpowiedzialny za swoje czyny. Ma w sobie bardzo duże poczucie chumoru. Jego wartościami to są: pewno siebie dobro i szczerą prawdą. Dla niego w życiu największą wartością był człowiek, a więc jest to taki, który ma w sobie jakąś wartość. Wszyscy, którzy żyją na świecie, zawsze dokonują jakiegokolwiek wyboru.

Najważniejszym w życiu jest to, aby nie kłamać i być szczerym. Na miejscu bohatera trzeba postępować tak jak on się zachowuje, przynajmniej się starać.

Trzecioklasiści przywołujący samodzielnie wybrane utwory literackie musieli wykazać się świetną znajomością ich treści. Błędy świadczące o nieznaności tekstów traktowano jako naruszenie poprawności merytorycznej; były to m.in. błędy dotyczące rodzajów i gatunków literackich, tytułów, imion i nazwisk autorów oraz bohaterów przywołanych tekstów, a także przebiegu wydarzeń w utworze. Powodowały one obniżenie oceny o jeden poziom w kryterium dotyczącym treści. Podobne były konsekwencje popełniania błędów rzeczowych zakłócających logikę wypowiedzi.

Analiza przykładowych uczniowskich realizacji zadania 22. może stanowić punkt wyjścia do wnioskowania o poziomie osiągnięć trzecioklasistów w pozostałych aspektach oceny rozszerzonej odpowiedzi, tj. umiejętności budowania uporządkowanego i spójnego tekstu, posługiwania się stylem dostosowanym do formy wypowiedzi i językiem zgodnym z obowiązującymi normami oraz pisania z zachowaniem zasad ortografii i interpunkcji.

Segmentacja

Konsekwentną i celową segmentację tekstu, zgodną z wymogami formy wypowiedzi, zastosowało 75% piszących. Wykazali się oni dobrym opanowaniem umiejętności komponowania wypowiedzi spójnej i uporządkowanej zarówno zewnątrz, jak i wewnątrz. Ci uczniowie umieli przeprowadzić podział zewnętrzny odzwierciedlający logikę wewnętrznej struktury pracy. Stosowali tradycyjne wcięcia akapitowe lub interlinie, a czasem dzielili swoje wypowiedzi na bloki treściowe. Pamiętali o zasadzie trójdzielności kompozycji, zachowywali także właściwe proporcje między wyodrębnionymi częściami pracy. Taka właśnie organizacja wypowiedzi, wyrażona graficznie i składniowo, jest niezbędna dla jasnego i funkcjonalnego przedstawienia realizacji tematu. W około 25% prac wystąpiła segmentacja przypadkowa lub nie było jej wcale.

Poprawność stylistyczna i językowa

78% uczniów przystępujących do egzaminu dostosowało wypowiedź pisemną do gatunku, w którym się wypowiada, za co otrzymali oni 1 punkt możliwy do zdobycia. Uczniowie konsekwentnie posługiwali się stosownym stylem, dobierali środki językowe w sposób celowy i adekwatny do formy charakterystyki, realizowanego tematu i intencji swojej wypowiedzi. Przestrzegali zasad obowiązujących przy posługiwaniu się odmianą pisaną języka. Jeśli wprowadzali do swojej wypowiedzi słownictwo typowe dla innego stylu, np. języka potocznego, to w sposób funkcjonalny – w celu zaprezentowania swoistego sposobu wypowiedziania się bohatera literackiego. W około 22% prac piszący posługiwali się stylem niestosownym, niejednolitym, niefunkcjonalnie mieszały różne style, np. w ich wypowiedziach pojawiały się konstrukcje z języka potocznego, nadmierna metaforyka, a nawet wulgaryzmy. W zaprezentowanym poniżej fragmencie pracy widoczny jest problem z zastosowaniem właściwego stylu; wpłynęło to także na zaburzenie formy wypowiedzi.

Balladyna

Miała włosy koloru brązowego

Wzrost około 165 cm

Dosyć szczupła

Bardzo ładna

Balladyna była zazdrosną, kłamiwą dziewczynką. Miała siostrę o imieniu Alina. Balladyna kierowała się tym, że myślała o sobie. Była egoistką. Wykorzystywała (...)

Trudność piszącym sprawiało zachowanie jednorodności stylistycznej, dlatego w niektórych wypowiedziach zdarzały się elementy opowiadania czy streszczenia. W pracach tych zwracały uwagę formuły, np. *pewnego dnia...* oraz nagromadzenie czasowników, przysłówków określających następstwo zdarzeń, np. *wtedy, następnie, wówczas*. Poprawny styl wypowiedzi to również styl stosowny, właściwy dla odmiany pisanej języka, oraz konsekwentny. Odstępstwa w tym zakresie mogły być akceptowane tylko wtedy, gdy były uzasadnione. Do takich nie należało np. wprowadzanie kolokwializmów, jak w wypowiedzeniach:

Oskar był pozytywną osobą, lecz jego choroba go dobiła i już nigdy nie był taki jak zawsze;

Urzędnik, bohater opowiadania Czechowa, posiadał smutne życie, no ale co poradzisz.

O ile w zakresie poprawności stylistycznej tegoroczni gimnazjaliści osiągnęli zadowalające wyniki, o tyle w zakresie poprawności językowej otrzymali zaledwie około 32% punktów możliwych do zdobycia. Najczęściej spotykane błędy polegały na naruszeniu normy frazeologicznej związanej z wyrazami *wybór* i *decyzja*. Dzięki uważnej lekturze tematu można było się zorientować, że *wyborów się dokonuje*, zatem *decyzje – podejmuje*, a nie, jak pisali zdający, *Codziennie wykonujemy wybory*

w naszym życiu czy też Bohater żył w czasach II wojny światowej, dlatego musiał podejmować życiowe wybory codziennie.

Do rażących błędów należało naruszenie związku zgody między podmiotem a orzeczeniem, co ilustrują przykłady: Bohater literacki, który według mnie kierował się najważniejszą dla siebie wartością, dokonując życiowego wyboru jest Tadeusz Zawadzki czy Bohater literacki który kierował się najważniejszą dla siebie wartością był urzędnik z lektury „Śmierć Urzędnika”.

Bardzo często gimnazjaliści nie potrafili uniknąć powtórzeń czasownika „być”, co widać w przytoczonych fragmentach dwóch wypracowań: Jedną z postaci literackich potwierdzających powyższe stwierdzenie jest Santiago. Jest on bohaterem książki napisanej przez Ernesta Hemingwaya pod tytułem „Stary człowiek i morze”. Santiago jest rybakiem w starczym wieku. oraz: Tytułowa bohaterka była ciemnowłosą dziewczyną o ciemnych oczach i dość bladej cerze. Pod względem wyglądu była przeciwnieństwem swojej siostry – Aliny. Balladyna była zła i okrutna.

Liczną grupę stanowiły również błędy składniowe związane z szykiem wyrazów. Przywołane przykłady ilustrują takie użycie szyku, który zakłócał logikę wypowiedzi: W czasie tzw. akcji „kopernikowskiej” zdjął ciężką, kamienną tablicę z niemieckimi napisami i odkrył polską tablicę („Mikołajowi Kopernikowi, rodacy”) w bardzo krótkim czasie; Marysia Kawczak to główna bohaterka powieści autorstwa Tomka Tryzny o tytule „Panna Nikt”.

Warto również zwrócić uwagę na nadużywanie zaimków osobowych. Zjawisko to można zilustrować przykładem: Nie rozumiał on dorosłych, którzy nie mieli tak bujnej wyobraźni jak on sam. Starł się on dostrzegać dobro i miłość wszędzie tam, gdzie się znajdował. Najważniejsza była dla niego Róża mieszkająca razem z nim.

Uczniowie bardzo często błędnie używali przyimka *przez*, nadając mu funkcję spójnika *dlatego* lub sformułowania *z tego powodu*. Oto przykłady ilustrujące ten problem:

Przez cały ten czas nie udało mu się, nic złowić, przez co [dlatego] jego towarzysz Manolin został zmuszony do, pływania na innej łodzi, u innego rybaka; Santiago codziennie kierował się najważniejszymi dla siebie wartościami, a przez to [z tego powodu] każdego dnia podejmował różne decyzje;

Osobną grupę stanowiły błędy logiczne związane z brakiem spójności w obrębie zdania złożonego, np.:

Księżę nie do końca znalazł przyjaciela [nielogiczne] z prawdziwego zdarzenia, ale dokonał życiowego wyboru [brak spójności z poprzednim zdaniem składowym];

Podsumowując [co? – brak dokończenia myśli], każdy z nas dokonuje wyborów, ale najpierw musimy wytyczyć sobie pewne cele, punkty [brak dokończenia myśli i brak spójności z poprzednim zdaniem składowym].

Z analizy poprawności językowej dłuższych wypowiedzi pisemnych można wysnuć wniosek, że warto być uważnym użytkownikiem języka, zwłaszcza że czasami drobna różnica w zapisie wyrazu zmienia poprawne sformułowanie w błędne, jak np. w zdaniach: Santiago zawdzięcza uzyskaną sławę swojej determinacji oraz wierze w siebie.

Dziewczynka całe życie była osobą bardzo posłuszną i kulturalną, a nad wszystko ceniła sobie szczerść.

Poprawność ortograficzna i interpunkcyjna

W zakresie poprawności ortograficznej na tegorocznym egzaminie gimnazjaliści uzyskali około 53% punktów możliwych do zdobycia. Ponieważ za to kryterium można było otrzymać 1 punkt, 47% uczniów nie spełniło koniecznych wymagań, to znaczy, że ci gimnazjaliści w napisanych przez siebie charakterystykach popełnili co najmniej trzy błędy ortograficzne. Do najczęstszych uchybień w tym zakresie można zaliczyć błędne zapisywanie tytułów utworów literackich, np.:

Jan „Rudy” Bytnar jest bohaterem książki Aleksandra Kamińskiego pt. „Kamienie na Szaniec”. Bohater literacki który kierował się najważniejszą dla siebie wartością był urzędnik z lektury „Śmierć Urzędnika”.

Równie częstym błędem była nieumiejętność poprawnego rozróżnienia w zapisie wygłosu liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników w celowniku, np.:

Jan był szczupłym, dość wysokim, młodym mężczyznom.

Będąc na emigracji, pomagał rozwijać się instytucją szerzącym Polską kulturę.

Uczniowie często popełniali błędy dotyczące pisowni rzeczowników zakończonych na *-nia*, np.:

Skawiński (...) zapomina zapalić światło w latarnii;

Córka króla Ligów trafiła (...) pod opiekę Aulusa Plaucjusza i Pomponi Grecyny.

W zakresie kolejnego kryterium oceny wypracowania – poprawności interpunkcyjnej – na tegorocznym egzaminie tylko około 24% gimnazjalistów spełniło konieczne wymagania. Liczna grupa uczniów, czyli około 76%, w napisanych przez siebie charakterystykach popełniła co najmniej cztery błędy interpunkcyjne. Do najczęściej spotykanych naruszeń normy w tym zakresie należały błędy związane ze składnią zdań wielokrotnie złożonych, np.:

Bohaterem literackim, który kierował się najważniejszą dla siebie wartością, jest Rudy z „Kamieni na szaniec”.

Gdy zaginęła jego córka, robił wszystko co mógł.

W przytoczonych przykładach piszący nie wydzielał przecinkami zdań składowych.

Nieumiejętność powiązania wiedzy z zakresu składni z zasadami interpunkcji przejawia się również w niewydziałaniu przecinkami imiesłowowych równoważników zdań, np.: *Bohaterem literackim, który kierował się najważniejszą dla siebie wartością, dokonując życiowego wyboru, jest główna bohaterka powieści „Quo vadis”. Nie umiała przejść obojętnie obok cierpiącego Winicjusza i pomimo bólu, który jej zadał, sprowadzając ją na dwór Nerona, opiekowała się nim troskliwie.*

Nie tylko brak znaków przestankowania zaliczamy do błędów interpunkcyjnych, ale również ich nadmiar. Zdający zapominali o tej zasadzie, pisząc np.:

Pomimo, że jej ukochany nawrócił się i próbował...

Bardzo podziwiam tego bohatera, za podjęte przez niego wybory.

Spośród błędów interpunkcyjnych często popełnianych przez tegorocznych gimnazjalistów warto również zwrócić uwagę na stawianie znaków przestankowania na początku wersu oraz nieuzasadnione pozostawianie tychże znaków w sytuacji przekreślenia jakiegoś zapisu. Błędy te świadczą o nieuwadze czy też pośpiechu i mogą być podyktowane brakiem właściwych nawyków postępowania w omawianym zakresie.

„Pod lupą” – Precyzja wypowiedzi

Szczegółowa analiza uczniowskich prac prowadzi do konkluzji, że o precyzji wypowiedzi należy myśleć jednocześnie w dwóch aspektach: przejrzystości w prezentowaniu treści oraz jednoznaczności językowej.

W dotychczasowych rozważaniach nad wynikami egzaminu poświęciliśmy sporo uwagi zagadnieniu pełnej realizacji przez gimnazjalistów wymagań zawartych w poleceniu pracy pisemnej. Redagowanie charakterystyki z elementami wywodu argumentacyjnego wymagało od gimnazjalistów dużej precyzji myślenia i nie mniej istotnej, ściśle z nią związanej, precyzji języka. Uczniowie musieli zdecydować nie tylko, co mają pisać, lecz także – w jaki sposób. Na nic nie zdałyby się starania o spełnienie wymogów tematu, gdyby myślowe i językowe umiejętności nie harmonizowały ze sobą.

W części wypowiedzi uczniowskich stwierdzono w zakresie ich merytorycznego poziomu niezrozumienie pojęć z tematu, a także brak spójności między tezą a argumentami. Warto się zastanowić, w jakim stopniu odpowiedzialny jest za to poziom umiejętności językowych tych uczniów, nieumiejętność wyrażenia przez nich myśli w sposób zrozumiały dla odbiorcy.

Pierwsze ze spostrzeżeń wynikających z tych analiz dotyczy nieadekwatności stylu wypowiedzi do jej formy. Uczniowie wychodzili z założenia, że ich wypowiedź będzie „brzmiała” ładnie, jeśli posłużą się kwiecistym językiem. Bali się prostoty wypowiedzi, co przejawiało się nadużywaniem metafor, stosowaniem ozdobników i zawilosci. W zestawieniu z przedmiotową i ścisłą formą charakterystyki z elementami dowodzenia przyniosło to efekt niepożądany – niestosowności stylu. Oto przykłady takiego nadmiaru słów:

- *Zamierzam scharakteryzować niesamowitego człowieka, jakim był Alek Dawidowski.;*
- *(...) wraz z Alkiem i Rudym wkraczają w zastępy organizacji wojskowej.;*
- *Jest on postacią, którą z całego serca chciałabym poznać i podzielić się jego ideologią z innymi.;*
- *Bohater ubierał się stosownie do epoki, w której przyszło mu żyć.;*
- *Ten młody chłopak charakteryzuje się niezwykle przystojnym wyglądem, lecz nie posiada cech wyglądu nadzwyczaj oryginalnych.;*
- *Było to bardzo ryzykowne, zważając na fakt, że znajdował się wtedy wewnątrz labiryntu.*

Innym przejawem zaburzenia precyzji wysławiania były konstrukcje językowe, których uczniowie używali z błędnym przekonaniem, że troszczą się o elegancję i trafność swojego języka. Były to tautologie i pleonazmy, a więc zarówno wyrazy pozostające w stosunku współrzędnym, jak i konstrukcje niewspółrzędne, np.:

- *Balladyna przez ten okres czasu (...);*
- *Tego bohatera oceniam na ocenę bardzo dobrą.;*
- *Kontynuując dalej, opowiem o (...);*
- *(...) swoje złe zachowania potrafił poprawić na lepsze.;*
- *Tomasz pozostaje wierny swej wierze (...)*

Uczniowie prawdopodobnie starali się w ten sposób dobitnie wyrazić wyjątkowość jakiegoś zjawiska lub cechy.

Na przeciwnym biegunie zaprezentowanych przykładów przesady w wyrażaniu myśli należy usytuować różnego rodzaju niedopowiedzenia, nieostrości i wieloznaczności sformułowań. Tę grupę nietreściwych stwierdzeń reprezentują m.in.:

- *(...) Zrobił bardzo dużo w tamtych czasach. (...)*
- *Bohater miał tyle na głowie.;*
- *Takim bohaterem jak on możesz się stać, kiedy dowiesz się, co jest dla ciebie najważniejsze i wtedy kiedy dokonasz życiowego wyboru.;*
- *Robił on, co tylko mógł, aby pomóc Polsce.;*
- *Moim zdaniem jest to idealny bohater, który pokazał, że jego wartość jest najważniejsza.*

Ważny dla precyzji wysławiania jest dobór środków językowych umożliwiający wyraziste oddanie oczekiwanego znaczenia. Tymczasem trzecioklasiści posługują się w swoich pracach ogólnikami i zbitkami pojęciowymi, które czasem są efektem niedostatecznej wiedzy uczniów na temat poruszanych zagadnień. Ilustrują to np. sformułowania:

- *Na początku mi się on nie podobał, ale za całokształt bardzo go szanuję i podziwiam.;*
- *Mnogość pozytywnych cech charakteru Old Shatterhanda jest nie do opisan.;*
- *Osobiście uważam, że jest to osoba idealnie pasująca na kogoś, na kim można się wzorować.;*
- *Uważam, że jest to osoba z przekazem.;*
- *Postać ta ma duże znaczenie w lekturze.;*
- *Jego cechy charakteru ukazują się, kiedy podejmuje on swój życiowy wybór.*

Skuteczność komunikacyjną wypowiedzi uczniowskich w poważny sposób zakłócają nagminnie wplątane do nich powtórzenia słów i połączeń wyrazowych. Największa wśród nich jest

częstotliwość użycia czasowników „być” i „mieć”. Zakres znaczeniowy tych wyrazów rzeczywiście jest szeroki i może się odnosić zarówno do treści dosłownych, jak i przenośnych. Uczniowie mimo to znajdują czasem dla tych słów nietypowe zastosowania.

- *Dla Tadeusza najważniejsza jest jego przyjaźń z Rudym, jest on dla niego jak brat.;*
- *Winicjusz jest młodym, silnym i przystojnym patrycjuszem. Jest znany i lubiany przez wszystkich. Jest mściwy i samolubny.;*
- *Ryba była tak wielka, że nie był w stanie podnieść jej na łódź.;*
- *Miał krótkie siwe włosy. Skórę miał spierzchniętą i opaloną. Cerę miał pomarszczoną. Oczy miał koloru morza.*

Znaczna część powyższych cytatów to przykłady błędów popełnionych przez zdających nieświadomie; forma charakterystyki wywołuje u znacznej części piszących automatyczne skojarzenie z tym, jaki **jest/był** bohater i jakie **ma** cechy. Jednocześnie błędy te świadczą o ubóstwie słownictwa czynnego uczniów.

Za przejaw braku precyzji należy uznać również użycie słów w niewłaściwym znaczeniu, często wywodzących się z języka potocznego, np.:

- *(...) zwykle nosił byle jakie ciuchy.;*
- *Po drodze rekiny oskubały mu rybę.;*
- *Potrafił zrobić wszystko, aby tylko pomóc kumplowi.;*
- *Największym zainteresowaniem Ligii było chrześcijaństwo.;*
- *(...) chciał, żeby jego przyjaciele wyrecytowali mu kawałek utworu Słowackiego.;*
- *Uznałem, że ten osobnik do samego końca wierzył w swoje ideały.*

Większość z zaprezentowanych błędów prawdopodobnie wynika z niedostatecznej wiedzy uczniów na temat zakresu znaczeniowego stosowanych wyrazów. To właśnie braki leksykalne są główną przyczyną problemów uczniów w komunikowaniu się. Popelnianie błędów gramatycznych zwykle skutkuje zakłóceniem przekazu, natomiast braki leksykalne mogą komunikat nawet zablokować.

Niekorzystnym zjawiskiem dla przejrzystości wypowiedzi są błędne konstrukcje z imiesłowowym równoważnikiem zdania, w których pojawia się zaburzenie informacji, np. o wykonawcy czynności:

- *Patrząc na jego twarz charakteryzowały ją niebieskie oczy i włosy koloru rudego.;*
- *Dokonał wyboru, popelniając samobójstwo, widząc Julię gotową do pochówku.;*
- *Będąc wreszcie królową zginęła przez uderzenie piorunem.*

Formułowanie skomplikowanych składniowo zdań to kolejna przyczyna poważnego zaburzenia precyzji wypowiedzi.

- *Bilbo był też odważnym Hobbitem ponieważ przyznał się do zdradzenia Thorina na jego własnym zamku gdy przyszedł Król Elfów i człowiek z miasta na wodzie, wtedy przyznał się do zdradzenia Thorina i powiedział wszystko jak to było.;*
- *Jest on nieufny pewnie przez swoich rodziców, którzy nie chcieli powiedzieć mu prawdy co do przebiegu operacji i czy się udała, miał on zaufanie tylko do jednej osoby – cioci Róży szpitalnej wolontariuszce, która chcąc ulżyć chłopcu podsunęła mu pomysł z traktowaniem każdego dnia jako 10 lat.;*
- *Decyzją która zadecydowała o jego dalszym życiu, było niewydanie Niemcom żadnych informacji, o konspiracyjnej organizacji w której uczestniczył razem z przyjaciółmi, pomimo straszego bólu i ryzyka śmierci.*

Autorzy realizacji, z których pochodzą powyższe przykłady, sami utrudnili sobie zadanie. Zbudowali zdania zbyt złożone składniowo, by zapanować nad spójnością form gramatycznych poszczególnych wyrazów, fraz, a także całego wypowiedzenia.

Przejawem braku rzeczowości wypowiedzi jest również rozbitcie logiki wywodu wynikające z braku spójności między kolejnymi zdaniami. W efekcie każde ze zdań zawiera osobne stwierdzenie, a w pracy brakuje myślowej ciągłości. Ilustrują to przykłady:

- (...) *Alek miał zawsze przy sobie dużo kolegów. Był zawsze jednym z lepszych harcerzy ze swojej grupy. Chodzi do harcerstwa. Był wysokim dryblasem, który zawsze się uśmiechał, nawet kiedy został postrzelony. Dla niego najważniejszą wartością byli koledzy i rodzina. Miał charakter dowódcy. (...);*
- (...) *W czasie walk w Warszawie dowodził grupą sabotażystów. Ten młody człowiek był miły i wesoły. Najczęściej podejmował najlepsze decyzje. Bardzo źle zniósł stratę przyjaciół. (...)*

Autorzy tych wypowiedzi nie wykazali się odpowiednim poziomem świadomości językowej w zakresie komponowania spójnego wywodu.

Umiejętność tworzenia tekstów o uchwytnej dla odbiorcy, jasnej treści zależy od potencjału językowego ucznia, od jego wiedzy na temat wyrazów – ich znaczenia, roli w zdaniu, ich postaci fonetycznej i graficznej. Te cztery aspekty (semantyczny, syntaktyczny, fonologiczny i ortograficzny) wiedzy leksykalnej autora wypowiedzi pisemnej decydują o jego sprawności w posługiwaniu się słownictwem i stosowaniu reguł gramatycznych umożliwiających budowanie poprawnych gramatycznie, zrozumiałych oraz trafnych wypowiedzi. Tylko wytrwałe, systematyczne ćwiczenie tych umiejętności może ukształtować świadomość językową ucznia.

Należy budować i wzmacniać w uczniach przekonanie, że jeżeli umiejętnie posługują się słowami, mogą wyrazić swoją wiedzę o literaturze, świecie, życiu, a także swój stosunek do nich, w tym uchwycić wszelkie ich odcienie, niuanse i złożoności. Warto więc, aby słowa ważyli i starannie je dobierali – zgodnie z przedmiotem i intencją swojej wypowiedzi. Bez celowego doboru środków językowych nie powstanie dobry tekst.

Wnioski i rekomendacje

W 2018 roku gimnazjaliści przystępujący do egzaminu z języka polskiego najczęściej otrzymywali wynik 78% punktów możliwych do zdobycia (przy średnim wyniku wynoszącym 65%), co pozwala stwierdzić, że dobrze opanowali umiejętności sprawdzane na tegorocznym egzaminie. Warto jednak zapoznać się ze szczegółowymi wynikami uzyskanymi przez uczniów w poszczególnych obszarach wymagań, aby sprawdzić, które umiejętności uczniowie opanowali w sposób zadowalający, a nad którymi należałoby jeszcze pracować.

Najwyższe wyniki uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadań dotyczących analizy i interpretacji tekstów kultury. Większość z nich poprawnie określiła funkcje wypowiedzeń rozkazujących i pytań retorycznych; większość uczniów poprawnie określiła również problematykę wiersza i rozpoznała przenośnię w zacytowanym fragmencie tekstu lirycznego. Łatwe dla gimnazjalistów okazały się także zadania, za pomocą których sprawdzano umiejętność odbioru wypowiedzi i wykorzystania zawartych w nich informacji. Uczniowie nie mieli trudności z wyszukiwaniem potrzebnych informacji oraz z wnioskowaniem na podstawie przesłanek zawartych w tekście. Zadania sprawdzające te umiejętności poprawnie rozwiązało 71% gimnazjalistów. Na uwagę zasługuje fakt, że tegoroczni trzecioklasiści wykazali się większą biegłością w odbiorze tekstu literackiego niż w odbiorze tekstów: publicystycznego i popularnonaukowego. Średnia uzyskana za rozwiązanie zadań odnoszących się do tekstu literackiego jest wyższa o około 10 punktów procentowych od średniej uzyskanej za rozwiązanie zadań nawiązujących do pozostałych obu tekstów.

Osiągnięcie wysokiego wyniku z zakresu tworzenia wypowiedzi wymagało od uczniów przede wszystkim umiejętności napisania wypowiedzi argumentacyjnej i zredagowania charakterystyki. Ten obszar wymagań w całym arkuszu okazał się dla uczniów najtrudniejszy. Należy jednak podkreślić, że w przypadku zadania krótkiej odpowiedzi trzecioklasiści w większości nie mieli trudności z wyrażeniem

własnego stanowiska i poparciem go odpowiednimi argumentami (średnia za to zadanie wyniosła 73% punktów możliwych do uzyskania).

Redagując charakterystykę, uczniowie udowodnili, że potrafią posłużyć się trafnymi przykładami literackimi, a z zakresu lektur wymienionych w podstawie programowej najczęściej przywoływali oni *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego. Zdarzały się jednak prace, w których uczniowie charakteryzowali postacie filmowe, postacie z nieistniejących utworów literackich (niejednokrotnie podając ich autorów lub tytuły), a także postacie twórców literatury, których interpretowali jako bohaterów literackich. Oczywiście zdający mógł wybrać do swojej charakterystyki pisarza lub poetę, ale tylko w tym przypadku, gdy prezentował go jako bohatera utworu literackiego – biografii, autobiografii. Trzecioklasiści w swoich pracach łączyli też cechy dwu lub kilku postaci literackich pochodzących z jednego utworu literackiego lub z dwóch różnych tekstów.

Gimnazjaliści opanowali umiejętność segmentacji tekstu; potrafili zachować trójdzielną kompozycję i odpowiednie proporcje pomiędzy poszczególnymi częściami swojej wypowiedzi. Kłopotów nie sprawiało również dopasowanie stylu do formy wypowiedzi.

Zdecydowanie trudniejsza dla uczniów okazała się umiejętność trafnej i wnikliwej argumentacji. Uczniowie podawali właściwe przykłady literackie, jednakże nie potrafili nazwać wartości i uzasadnić, w jakiej sytuacji przywołany bohater dokonał życiowego wyboru. To wymaganie opanowała tylko połowa uczniów. Najwięcej problemów przysporzyły uczniom wymagania dotyczące poprawności językowej i interpunkcyjnej, co często wynikało z faktu, że budowali wypowiedzenia wielokrotnie złożone.

W praktyce szkolnej warto więc:

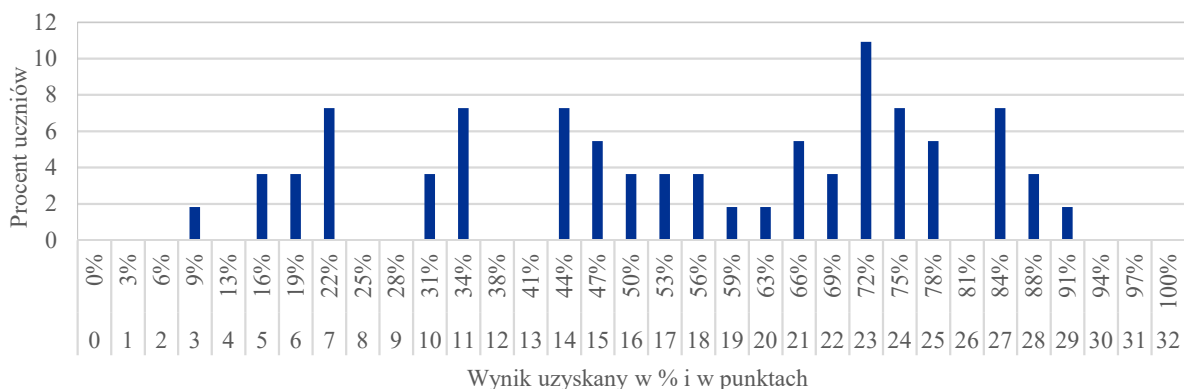
- więcej uwagi poświęcić kształtowaniu nawyku uważnego czytania poleceń do zadań otwartych i spełniania koniecznych warunków w nim zawartych
- położyć nacisk na umiejętności z zakresu retoryki, w szczególności – formułowania stanowiska oraz logicznie powiązanych z nim argumentów; należy doskonalić sztukę konstruowania precyzyjnych i jednoznacznych argumentów, a także doboru adekwatnych przykładów
- doskonalić umiejętność sprawnego posługiwania się językiem polskim, z uwzględnieniem sytuacji komunikacyjnej, celu i formy wypowiedzi
- rozwijać kompetencje leksykalne uczniów, przede wszystkim sprawność posługiwania się słowami w procesach nadawczo-odbiorczych
- dążyć do precyzji wypowiedzi, uczyć zasad doboru słownictwa oraz precyzyjnego formułowania myśli, co sprzyja skutecznemu komunikowaniu się
- położyć większy nacisk na zwalczanie ubóstwa słownikowego, na systematyczne rozwijanie uczniowskiego zasobu słownictwa czynnego i biernego, tak aby młodzież była świadoma znaczenia słów, zasad ich używania w zdaniach i poprawnego zapisu
- ćwiczyć umiejętności komunikacyjne z wykorzystaniem różnorodnych, interesujących dla młodzieży tekstów reprezentujących różne gatunki i style
- utralać stosowanie zasad interpunkcji, w tym związanych ze składnią zdań pojedynczych i złożonych, a także wynikających ze stosowania podstawowych reguł postępowania w wypowiedzi pisemnej.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

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

Arkusz zadań z zakresu języka polskiego dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (GH-P2-182) został przygotowany na podstawie arkusza GH-P1-182, zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem merytorycznym: wyjaśniono słownictwo do tekstów źródłowych, uproszczono polecenia zadań, oraz graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera



Wykres 5. Rozkład wyników uczniów

Tabela 12. Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
55	9	91	56	72	55,04	22,91

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

Arkusze z zakresu języka polskiego dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych (GH-P4-182, GH-P5-182, GH-P6-182) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GH-P4-182 – Arial 16 pkt, GH-P5-182 – Arial 24 pkt. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusz w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

Tabela 13. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

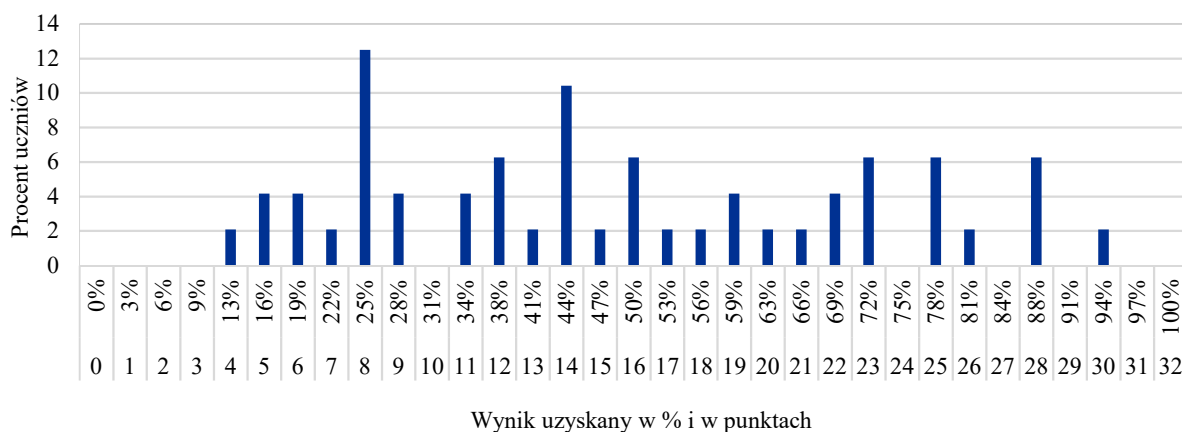
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
GH-P4 – 23	22	97	56	56	57,52	21,59
GH-P5 – 2	81	94	87,5	-	87,5	9,19

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GH-P7-182. Podstawę zadań stanowiły teksty literackie i publicystyczne, w których uproszczono i wyjaśniono słownictwo.

Arkusz składał się z 22 zadań – 20 zamkniętych różnego typu i 2 otwartych. W zadaniu rozszerzonej odpowiedzi uczniowie musieli napisać charakterystykę bohatera literackiego, który kierował się najważniejszą dla siebie wartością, dokonując życiowego wyboru.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 6. Rozkład wyników uczniów

Tabela 14. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

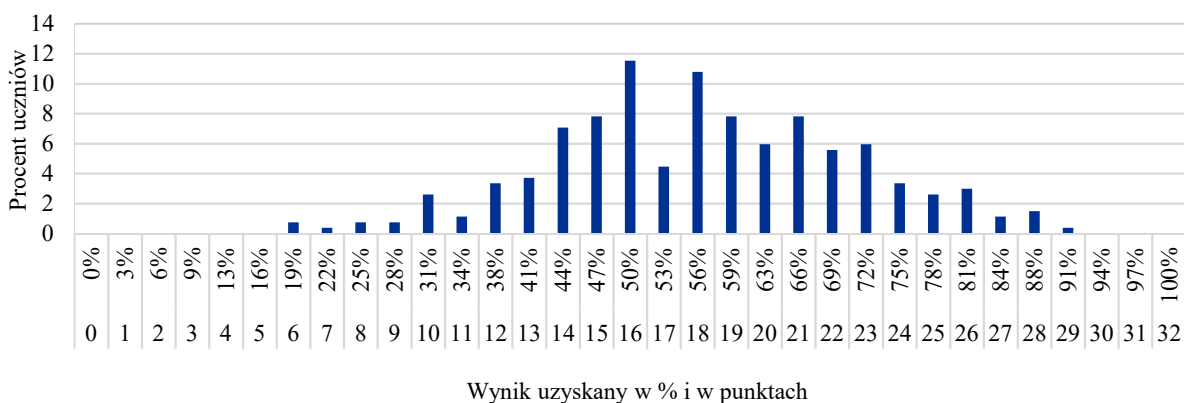
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
48	13	94	44	25	48,63	22,89

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GH-P8-182. Podstawę zadań stanowiły krótkie fragmenty tekstów literackich i tekstu popularyzatorskiego, w których uproszczono lub wyjaśniono słownictwo.

Arkusz zawierał 22 zadania – 20 zamkniętych różnego typu i 2 otwarte. Polecenie do pierwszego zadania otwartego brzmiało: *Napisz, kto jest dla Ciebie osobą, którą podziwiasz. Uzasadnij swoją odpowiedź.* Drugie zadanie rozszerzonej odpowiedzi polegało na napisaniu charakterystyki wybranego bohatera literackiego, który w swoim życiu kierował się dobrocią lub pragnieniem pomocy innym. Polecenie zostało dodatkowo opatrzone szczegółową instrukcją, która ułatwiała uczniowi wykonanie zadania. Treści zadań zamieszczonych w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających, a polecenia do nich sformułowane prosto i zrozumiale.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim



Wykres 7. Rozkład wyników uczniów

Tabela 15. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
269	19	91	56	50	56,71	14,05

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym rozwiązywali zadania w arkuszu GH-PQ-182, który składał się z 22 zadań – 20 zamkniętych różnego typu i 2 otwartych. Podstawą zadań były krótkie teksty literackie i tekst popularnonaukowy. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem merytorycznym: wyjaśniono słownictwo do tekstów źródłowych, uproszczono polecenia zadań, oraz graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami oraz powiększono czcionkę. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi. Ponadto polecenie do zadania 22. zostało dodatkowo opatrzone szczegółową instrukcją, która ułatwiała uczniowi jego wykonanie.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

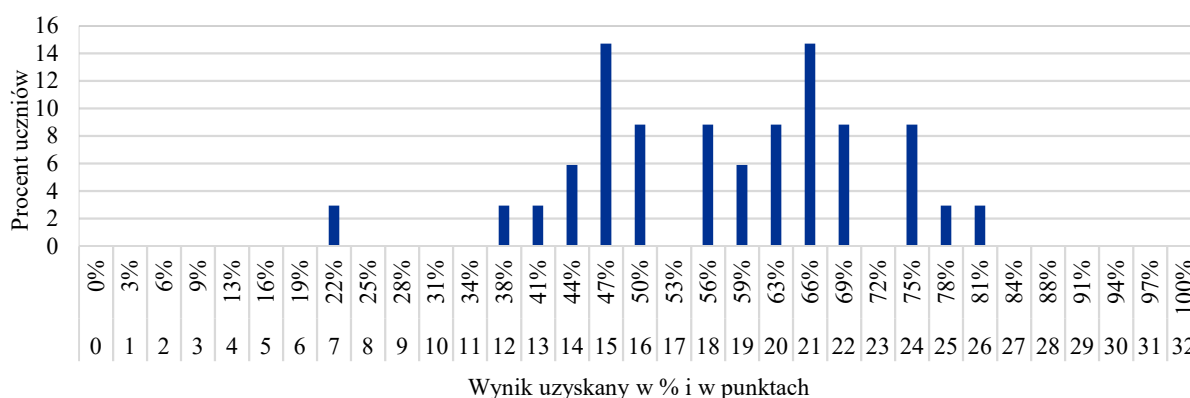
Tabela 16. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
3	66	91	84	-	80,33	12,90

Opis arkusza dla uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)

Uczniowie, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy), rozwiązywali zadania w arkuszu GH-PC-182, który został dostosowany w taki sposób, aby ograniczona znajomość języka polskiego zdających pozwoliła zrozumieć czytany tekst (teksty źródłowe oraz polecenia zadań). Arkusz ten składał się z 22 zadań – 20 zamkniętych różnego typu i 2 otwartych. Podstawą zadań był m.in. fragment tekstu literackiego *Czarnoksiężnik z Archipelagu* Ursuli K. Le Guin, a także fragment tekstu Ewy Kołodziejek dotyczący pochodzenia i znaczenia niektórych wyrazów w języku polskim. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem merytorycznym oraz leksykalnym – wyjaśniono słownictwo do tekstów źródłowych i uproszczono polecenia zadań.

Wyniki uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)



Wykres 8. Rozkład wyników

Tabela 17. Wyniki uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy) – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
34	22	81	59	47; 66	57,94	13,19

Historia i wiedza o społeczeństwie

1. Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie z dysleksją rozwojową rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu standardowym.

Arkusz egzaminacyjny składał się z 25 zadań zamkniętych różnego typu: 20 zadań z historii i 5 z wiedzy o społeczeństwie. Dominowały zadania wyboru wielokrotnego, w których uczeń wybierał jedną z podanych odpowiedzi. Podstawę zadań stanowiły teksty kultury, m.in.: teksty historyczne, ilustracje, mapy, tablica genealogiczna i diagram.

2. Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 18. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		13804
Uczniowie	bez dysleksji rozwojowej	2060
	z dysleksją rozwojową	11744
	dziewczeta	6815
	chłopcy	6989
	ze szkół na wsi	2433
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4269
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3080
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	4022
	ze szkół publicznych	13164
	ze szkół niepublicznych	640

Z egzaminu zwolniono 41 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 19. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	55
	słabowidzący i niewidomi	25
	słabosłyszący i niesłyszący	47
	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	268
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	3
	o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)	34
	Ogółem	432

3. Przebieg egzaminu

Tabela 20. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

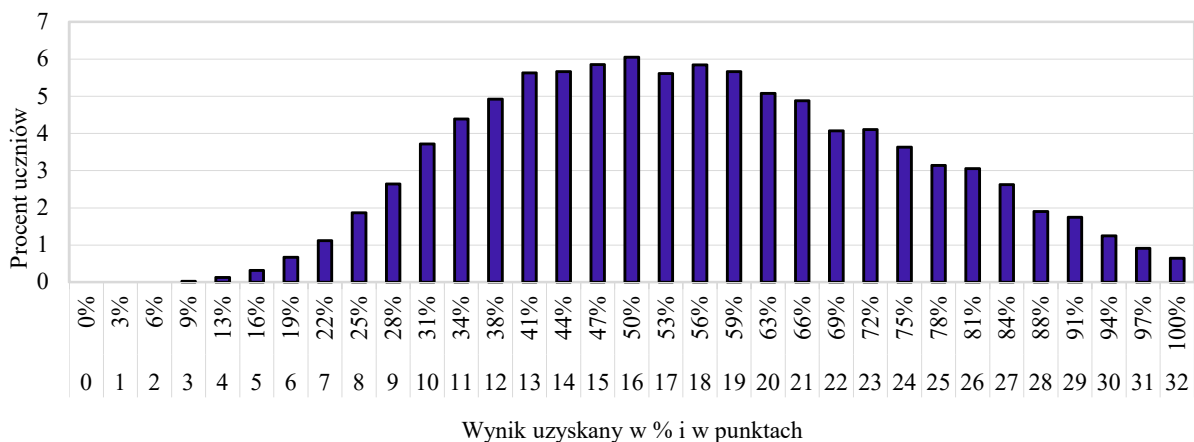
Termin egzaminu		18 kwietnia 2018 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym lub czas przedłużony zgodnie z przyznanym dostosowaniem	
Liczba szkół		289	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		11	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego	5
	art. 44zzy ust. 10	niedość ustalania wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi)	-
	inne (np. złe samopoczucie ucznia)		
Liczba wglądów ² (art. 44zzz ust. 1)		1	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016, poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2017, poz. 2198, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 9. Rozkład wyników uczniów

Tabela 21. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
13804	9	100	53	50	55,93	18,63

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

Tabela 22. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli oraz wyniki na skali staninowej

Część humanistyczna – historia i wiedza o społeczeństwie		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
6	1	
9	1	
13	1	
16	1	
19	1	
22	2	
25	4	
28	6	
31	9	
34	12	3
38	17	
41	21	
44	27	4
47	32	
50	38	
53	44	5
56	50	
59	56	
63	61	
66	66	6
69	71	
72	76	
75	80	7
78	84	
81	88	
84	91	8
88	94	
91	96	
94	98	9
97	100	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z historii i wiedzy o społeczeństwie uzyskał 75% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 80% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 20% zdających i znajduje się on w 7. staninie.

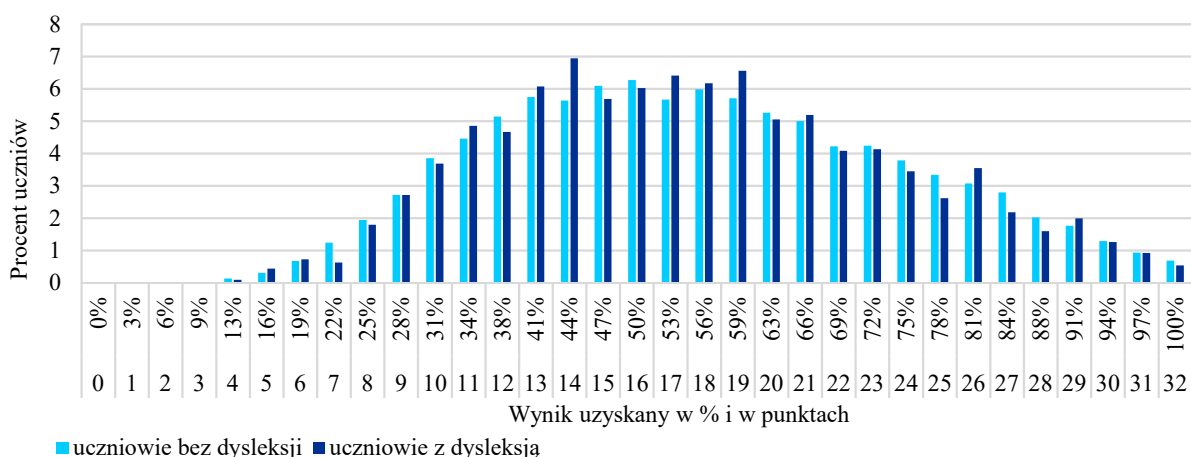
Średnie wyniki szkół³ na skali staninowej

Tabela 23. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	27–38
2	39–47
3	48–51
4	52–54
5	55–58
6	59–62
7	63–67
8	68–75
9	76–92

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

Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



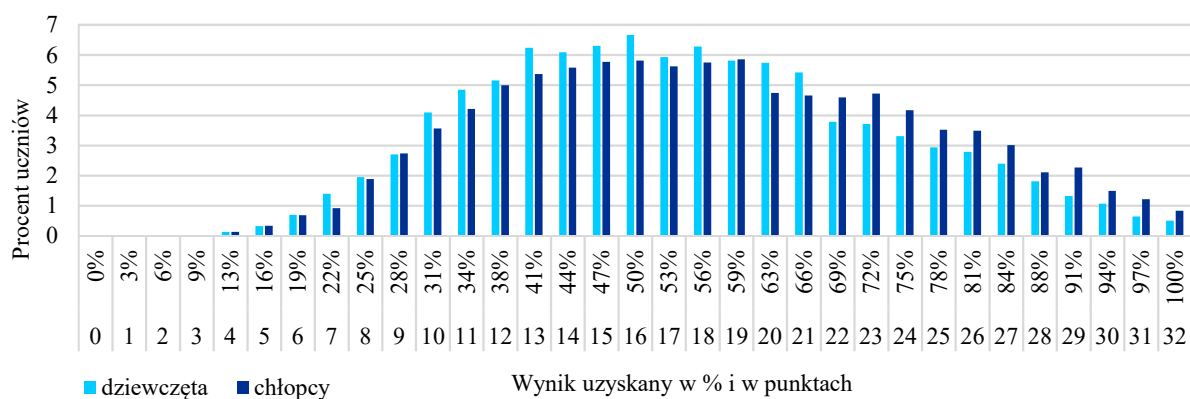
Wykres 10. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 24. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	11744	9	100	56	50	55,98	18,70
Uczniowie z dysleksją rozwojową	2060	13	100	53	44	55,64	18,23

³ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2018 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z arkusza GH-H1-182.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 11. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 25. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	6815	9	100	53	50	54,67	18,05
Chłopcy	6989	9	100	56	59	57,16	19,10

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 26. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	2433	9	100	50	41	52,85	17,45
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4269	9	100	53	50	53,34	17,64
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3080	9	100	53	47	54,96	17,91
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	4022	13	100	59	59	61,27	19,73

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 27. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	13164	9	100	53	50	55,89	18,58
Szkoła niepubliczna	640	16	100	56	53	56,58	19,68

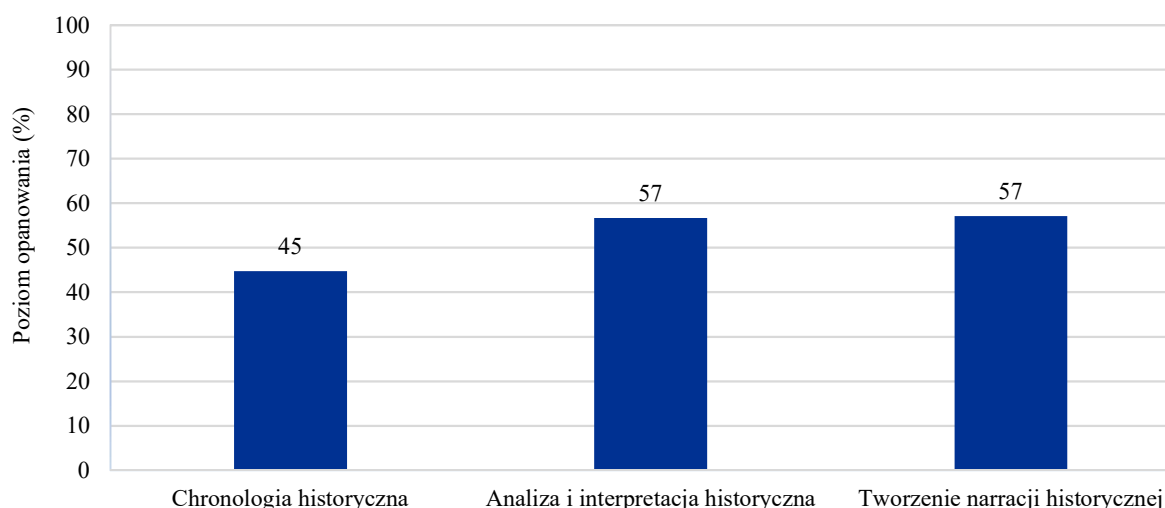
Poziom wykonania zadań

Tabela 28. Poziom wykonania zadań

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
1.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	4. Cywilizacja grecka. Uczeń: 2) umiejscawia w czasie [...] system sprawowania władzy [...] w [...] Atenach peryklejskich.	58
2.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	5. Cywilizacja rzymska. Uczeń: 2) [...] opisuje postawy Rzymian wobec niewolników [...].	64
3.	I. Chronologia historyczna. II. Analiza i interpretacja historyczna.	5. Cywilizacja rzymska. Uczeń: 2) [...] wskazuje skutki ekspansji Rzymu [...].	57
4.	I. Chronologia historyczna.	7. Chrześcijaństwo. Uczeń: 1) umiejscawia w czasie i przestrzeni narodziny i rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa.	49
5.	I. Chronologia historyczna. II. Analiza i interpretacja historyczna.	13. Polska pierwszych Piastów. Uczeń: 4) ocenia dokonania pierwszych Piastów w dziedzinie polityki [...].	34
6.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	14. Polska dzielnicowa i zjednoczona. Uczeń: 1) sytuuje w czasie i przestrzeni Polskę okresu rozbicia dzielnicowego.	79
7.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	15. Polska w dobie unii z Litwą. Uczeń: 3) charakteryzuje rozwój uprawnień stanu szlacheckiego.	62
8.	I. Chronologia historyczna. II. Analiza i interpretacja historyczna. III. Tworzenie narracji historycznej.	12. Kultura materialna i duchowa łańskiejskiej Europy. Uczeń: 3) rozpoznaje zabytki kultury średniowiecza, wskazując różnice pomiędzy stylem romańskim a stylem gotyckim [...].	51
9.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	20. Społeczeństwo i ustroj Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Uczeń: 3) przedstawia zasady wolnej elekcji.	51
10.	I. Chronologia historyczna. II. Analiza i interpretacja historyczna. III. Tworzenie narracji historycznej.	18. Rozłam w Kościele zachodnim. Uczeń: 2) [...] przedstawia okoliczności powstania kościoła anglikańskiego.	57
11.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	22. Formy państwa nowożytnego. Uczeń: 2) wymienia, odwołując się do przykładu Anglii, główne cechy monarchii parlamentarnej.	61
12.	II. Analiza i interpretacja historyczna. III. Tworzenie narracji historycznej.	24. Rzeczpospolita Obojga Narodów w XVIII w. Uczeń: 1) przedstawia przyczyny i przejawy kryzysu państwa polskiego w czasach saskich.	64
13.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	23. Europa w XVIII w. Uczeń: 2) charakteryzuje [...] zasadę umowy społecznej Rousseau.	39
14.	I. Chronologia historyczna.	27. Walka o utrzymanie niepodległości w ostatnich latach XVIII w. Uczeń: 1) sytuuje w czasie [...] III rozbiór Rzeczypospolitej [...]. <i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i>	48

		37 22. Upadek I Rzeczypospolitej. Uczeń: 1) podaje przykłady naprawy państwa polskiego za panowania Stanisława Augusta Poniatowski53ego [...].	
15.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	29. Epoka napoleońska. Uczeń: 2) wyjaśnia okoliczności utworzenia Legionów Polskich [...].	46
16.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	34. Społeczeństwo dawnej Rzeczypospolitej w okresie powstań narodowych. Uczeń: 2) przedstawia przyczyny [...] powstań narodowych.	40
17.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	35. Życie pod zaborami. Uczeń: 2) charakteryzuje [...] postawy społeczeństwa wobec zaborców.	53
18.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	32. Europa i świat w XIX w. Uczeń: 1) opisuje przyczyny [...] wojny secesyjnej w Stanach Zjednoczonych.	69
19.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	37. I wojna światowa i jej skutki. Uczeń: 1) wymienia główne przyczyny narastania konfliktów pomiędzy mocarstwami europejskimi na przełomie XIX i XX w. [...].	41
20.	II. Analiza i interpretacja historyczna.	39. Sprawa polska w I wojnie światowej. Uczeń: 2) ocenia wysiłek zbrojny Polaków.	71
21.	V. Znajomość podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej.	17. Gmina jako wspólnota mieszkańców. Uczeń: 2) wymienia najważniejsze zadania samorządu gminnego i wykazuje, jak odnosi się to do jego codziennego życia.	57
22.	IV. Znajomość zasad i procedur demokracji.	10. Państwo i władza demokratyczna. Uczeń: 5) porównuje demokrację bezpośrednią z przedstawicielską [...].	71
23.	V. Znajomość podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej.	12. System wyborczy i partyjny. Uczeń: 1) wyjaśnia, jak przeprowadzane są w Polsce wybory prezydenckie [...].	69
24.	IV. Znajomość zasad i procedur demokracji.	20. Integracja europejska. Uczeń: 2) wyjaśnia, czym zajmują się najważniejsze instytucje Unii Europejskiej ([...] Parlament Europejski [...]).	35
25.	VI. Rozumienie zasad gospodarki rynkowej.	28. Gospodarka w skali państwa. Uczeń: 3) przedstawia główne rodzaje podatków w Polsce (PIT, VAT, CIT) [...].	71

Średnie wyniki uczniów w zakresie wymagań ogólnych z historii



Wykres 12. Średnie wyniki uczniów w zakresie wymagań ogólnych z historii

Komentarz

Egzamin gimnazjalny z historii i wiedzy o społeczeństwie badał poziom opanowania przez gimnazjalistów umiejętności zapisanych w podstawie programowej dla III etapu edukacyjnego. Z historii badano umiejętności z zakresu chronologii, analizy i interpretacji historycznej, a z wiedzy o społeczeństwie – m.in. znajomość zasad i procedur demokracji, podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej i rozumienia zasad gospodarki rynkowej. Średni wynik egzaminu na poziomie 58% świadczy o tym, że dla tegorocznych gimnazjalistów egzamin był umiarkowanie trudny.

Wysoki poziom wykonania osiągnęły zadania, za pomocą których sprawdzano m.in. umiejętność analizy źródeł kartograficznych. W zadaniu 6. ustalenie prawdziwości podanych zdań wymagało od uczniów poprawnego odczytania informacji z mapy przedstawiającej obszar państwa polskiego za panowania Bolesława Krzywoustego i obszar państwa Władysława Łokietka. Zadanie dobrze rozwiązało 79% uczniów. Zadanie 18. odnosiło się do historii Stanów Zjednoczonych i sprawdzało, oprócz analizy źródła kartograficznego, umiejętność wyszukiwania informacji w tekście popularnonaukowym. Aby móc ustalić, czy mapa potwierdza informacje znajdujące się w tekście, uczniowie musieli przeanalizować oba materiały. 69% z nich prawidłowo odczytało informacje z mapy (na północy kraju występują kopalnie węgla, żelaza i huty, a na południu uprawiane są bawełna i tytoń), które znalazły potwierdzenie w tekście (*Stany północne były [...] uprzemysłowione, południe natomiast [...] nastawione na gospodarkę rolną*). Łatwe było także dla uczniów zadanie 20. 71% gimnazjalistów, po przeanalizowaniu danych dotyczących liczby Polaków zmobilizowanych do armii państw zaborczych w czasie I wojny światowej, poprawnie stwierdziło, że większość Polaków walczyło po stronie państw centralnych. Umiarkowanie trudne było zadanie 7., za pomocą którego sprawdzano umiejętność analizy tekstu i tablicy genealogicznej. Uczniowie na podstawie informacji o wybranych przywilejach szlacheckich oraz fragmentu tablicy genealogicznej powinni sprawdzić, czy wszystkie wymienione uprawnienia zostały wydane przez królów z dynastii Jagiellonów, a także – czy przywilej nadany przez Jana Olbrachta ograniczał prawa mieszczan. Poprawnie rozwiązało to zadanie 62% uczniów, ale blisko 30% gimnazjalistów nie wiedziało, że tablica zawierała również imiona władców spoza dynastii Jagiellonów.

Umiarkowanie trudne dla uczniów były zadania reprezentujące zakres wymagań dotyczących analizy tekstów źródłowych i popularnonaukowych. W zadaniu 2. 64% uczniów poprawnie wskazało na tekst charakteryzujący sytuację niewolników w starożytnym Rzymie. W zadaniu 11. 61% uczniów, na podstawie dwóch XVII-wiecznych tekstów, poprawnie rozstrzygnęło prawdziwość zdań dotyczących zakresu władzy króla. Do wykonania zadania 12., za rozwiązanie którego można było uzyskać łącznie 3 punkty, niezbędna była interpretacja fragmentów utworów Jędrzeja Kitowicza i Stanisława Konarskiego. 71% uczniów poprawnie odczytało wymowę zamieszczonych tekstów. Znacznie mniej potrafiło wskazać zasadę, której stosowanie przyniosło opisane skutki (63%), oraz określić czas powstania obu źródeł (58%). Całe zadanie rozwiązało 64% gimnazjalistów. Podobnie skonstruowane zadanie 10. sprawdzało zrozumienie fragmentu *Aktu o supremacji*. 67% uczniów udzieliło poprawnej odpowiedzi, że przedstawiona organizacja Kościoła jest charakterystyczna dla anglikanizmu, ale tylko 44% wiedziało, że dokument powstał za panowania króla Henryka VIII, a 60% umiało poprawnie stwierdzić, że jest to dokument z XVI wieku. Zadanie rozwiązało 57% uczniów. Podobną łatwość jak zadanie 10. miało zadanie 1. (58%), które wymagało wiedzy, że praktyka ostracyzmu opisana w źródle była stosowana w starożytnych Atenach.

Spośród zadań sprawdzających umiejętność analizy i interpretacji tekstów najtrudniejsze były zadania 9., 17. i 15. W zadaniu 9. 51% uczniów poprawnie zidentyfikowało adresata przytoczonych słów Jana Zborowskiego *Jeżeli nie zaprzysięgniesz, nie będziesz panował*, a w zadaniu 17. 53% gimnazjalistów uznało, że Polacy współpracujący z jednym z państw zaborczych według formuły *Przy Tobie, Najjaśniejszy Panie, stoimy i stać chcemy*, prezentowali postawę lojalistyczną wobec cesarza Austrii. W zadaniu 15. gimnazjaliści musieli wybrać autora zacytowanego tekstu odezwy nawołującej do wstępowania do legionów. Mimo podania miejsca i roku ogłoszenia odezwy tylko 46% trzecioklasistów przypisało jej autorstwo Janowi Henrykowi Dąbrowskiemu, ale byli też uczniowie wskazujący na Józefa Piłsudskiego (28%), a także na Tadeusza Kościuszkę (16%).

Trudne były zadania, za pomocą których sprawdzano umiejętności dotyczące chronologii historycznej oraz analizy i interpretacji źródeł historycznych. W zadaniu 14. wymagano od uczniów uporządkowania w kolejności chronologicznej wydarzeń z okresu walk o utrzymanie niepodległości Rzeczypospolitej w ostatnich latach XVIII wieku. Uczniowie nie potrafili określić wydarzenia chronologicznie ostatniego spośród podanych (dla 38% uczniów *Konstytucję 3 maja* uchwalono później niż podpisano traktat trzeciego rozbioru Polski). Zadanie poprawnie rozwiązało 48% gimnazjalistów. W zadaniu 3. należało odczytać podstawowe informacje z mapy przedstawiającej rozwój Imperium Rzymskiego, przy zwróceniu uwagi na treść legendy. Ocena prawdziwości jednego ze zdań wymagała rozstrzygnięcia, czy obszar, który na mapie podpisano *provincia zdobyta w latach 98–161*, został włączony do Imperium Rzymskiego w II wieku przed naszą erą. 36% uczniów nie opanowało najprostszej umiejętności z zakresu chronologii i niepoprawnie określiło wiek i erę lat podanych w legendzie mapy.

W zadaniu 8. uczniowie mieli wybrać nazwę stylu architektonicznego przedstawionej na ilustracji fasady katedry Notre Dame w Paryżu, cechy architektoniczne budowli oraz podać czas jej wzniesienia. 48% gimnazjalistów trafnie wskazało styl gotycki, 67% wybrało charakterystyczne cechy tego stylu, a tylko 38% wskazało średniowiecze jako epokę, w której rozpoczęto budowę katedry. Całe zadanie poprawnie rozwiązało 51% piszących. Zadanie 16. zawierało źródło ikonograficzne przedstawiające srebrną ozdobę oraz fragment tekstu opisującego okres manifestacji patriotycznych z 1861 roku. Uczniowie mieli za zadanie wskazać, do jakiego okresu odnoszą się oba źródła. Mimo informacji, że manifestacje urządzano *w 30. rocznicę ataku na Belweder*, i podpisu *ozdoba pochodząca z lat sześćdziesiątych XIX wieku*, co czwarty uczeń uznał, że źródła odnoszą się do okresu przed wybuchem powstania listopadowego, a tylko 40% gimnazjalistów wskazało, że chodzi o okres przed wybuchem powstania styczniowego. 41% trzecioklasistów rozwiązało zadanie 19. i stwierdziło, że opisany zamach na arcyksięcia Franciszka Ferdynanda stał się bezpośrednią przyczyną wybuchu I wojny światowej, ale aż 30% uznało, że był przyczyną wojny prusko-austriackiej, ponad 17% połączyło go z wojną secesyjną w Stanach Zjednoczonych, a 11% z rewolucją październikową w Rosji.

Najtrudniejsze było zadanie 5., za pomocą którego sprawdzano umiejętność analizy tekstu i kompetencje z zakresu chronologii historycznej. Uczniowie musieli rozpoznać wydarzenie opisane we fragmencie żywota św. Wojciecha, a następnie umiejscowić je na taśmie chronologicznej. Zadanie to poprawnie wykonało 34% piszących, wskazując na okres pomiędzy chrztem Mieszka I a zjazdem w Gnieźnie. 36% uznało, że działo się to po zjeździe w Gnieźnie. Gimnazjaliści nie wykonali zadania poprawnie prawdopodobnie dlatego, że nie potrafili sytuować w czasie najważniejszych wydarzeń z historii pierwszych Piastów.

Spośród zadań z wiedzy o społeczeństwie wysoki poziom rozwiązania uzyskały trzy zadania 22., 23. i 25. W zadaniu 22. 71% gimnazjalistów prawidłowo wskazało referendum i obywatelską inicjatywę ustawodawczą jako formę demokracji bezpośredniej. 69% uczniów w przytoczonych artykułach *Kodeksu wyborczego* rozpoznało zapisy dotyczące wyborów Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej (zadanie 23.); również 71% prawidłowo zinterpretowało diagram dotyczący struktury dochodów budżetu Polski w 2016 roku, wskazując, że największe dochody pochodziły z podatku od towarów i usług (zadanie 25.). Tylko zadanie 24. było dla gimnazjalistów trudne. Na podstawie tekstu opisującego działalność europosłów, należało podać nazwę właściwego organu Unii Europejskiej. 35% uczniów poprawnie wskazało Parlament Europejski, ale 43% wybrało Radę Unii Europejskiej.

Wnioski i rekomendacje

Najłatwiejsze dla uczniów okazały się te zadania, w których należało odczytać podstawowe informacje z mapy historycznej. Uczniowie potrafili poprawnie zrozumieć rolę legendy i odczytać symbole występujące na mapach.

Najtrudniejsze dla uczniów były zadania, które sprawdzały umiejętności analizy i interpretacji źródeł historycznych, a umiejętności chronologiczne były tylko jednym z narzędzi koniecznych do ustalenia poprawnej odpowiedzi.

Warto podczas edukacji historycznej zwrócić uwagę na:

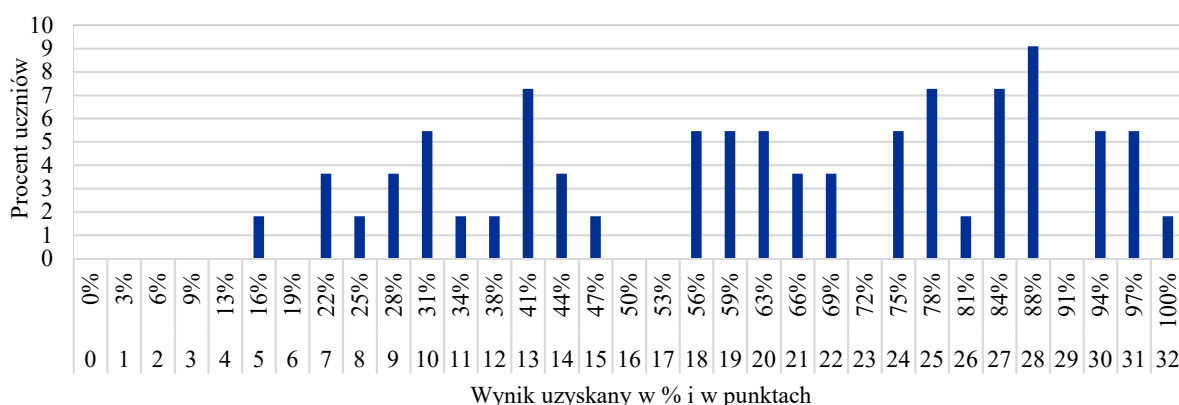
- ćwiczenie umiejętności z zakresu chronologii historycznej ze zwróceniem uwagi na umiejętności umiejscawiania wydarzeń w epokach historycznych
- doskonalenie umiejętności dostrzegania i analizowania kontekstów podczas interpretacji tekstów źródłowych
- integrowanie informacji z różnych źródeł, np. przez jednoczesną pracę ze źródłem pisanim, ikonograficznym, mapą lub tablicą genealogiczną.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

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

Arkusz dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie (GH-H2-182), został przygotowany na podstawie arkusza GH-H1-182, zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstęp między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Przy każdym zadaniu umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera



Wykres 13. Rozkład wyników uczniów

Tabela 29. Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
55	16	100	66	88	63,20	24,14

Opis arkusza dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu historii i wiedzy o społeczeństwie (GH-H4-182, GH-H5-182, GH-H6-182) zostały przygotowane na podstawie arkusza GH-H1-182. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki – odpowiednio Arial 16 pkt i Arial 24 pkt, uproszczono mapy oraz taśmę chronologiczną, tablicę genealogiczną zastąpiono opisem, powiększono ilustracje, a gdy było to konieczne dodano opis. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusz w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

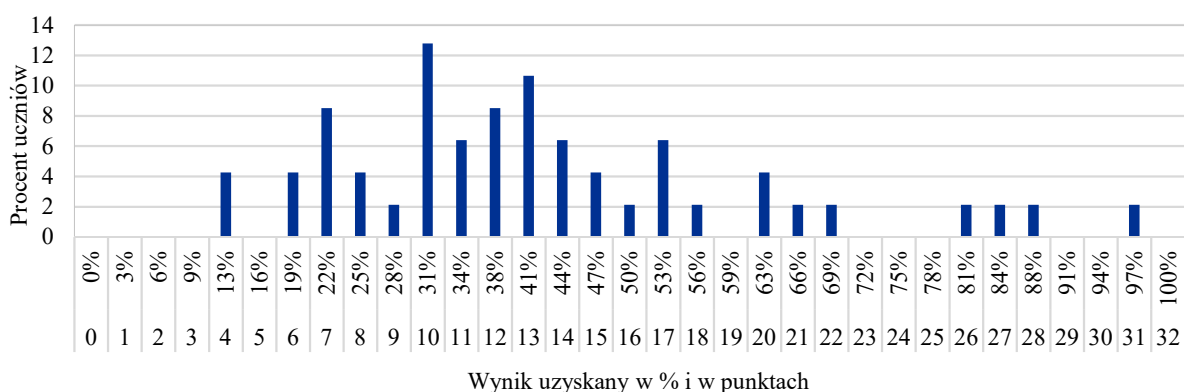
Tabela 30. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
GH-H4 - 23	25	100	47	28; 41	53,35	22,66
GH-H5 - 2	78	88	83	-	83,00	7,07

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i uczniowie niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GH-H7-182, który został przygotowany na podstawie arkusza GH-H1-182. Trzono zadań i polecenia uproszczono, ograniczając je do niezbędnych informacji. W arkuszu skrócono teksty źródłowe, zachowując pierwotną ich treść i znaczenie, a także wyjaśniono trudne słownictwo. Zadania, w miarę możliwości, wzbogacono o dodatkowe materiały ilustracyjne ułatwiające jego wykonanie.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 14. Rozkład wyników uczniów

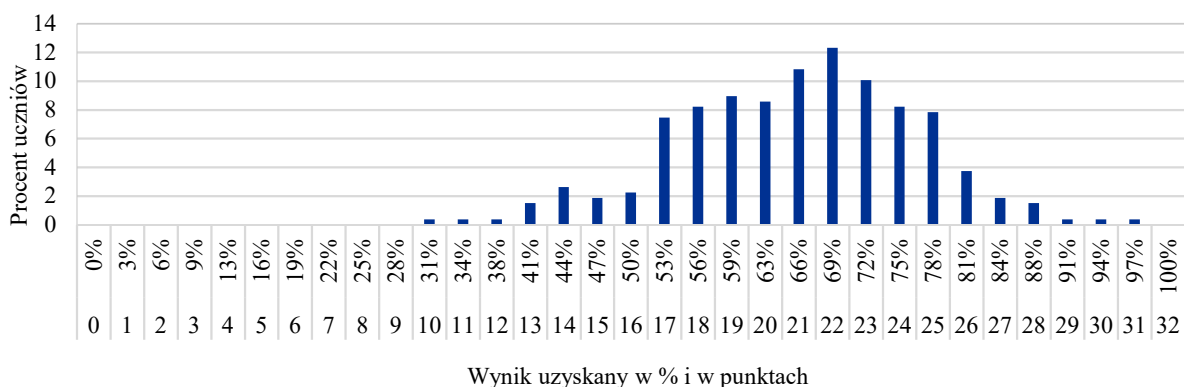
Tabela 31. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
47	13	97	38	31	42,06	19,45

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GH-H8-182. Arkusz zawierał 20 zadań zamkniętych różnego typu. Podstawę zadań stanowiły teksty źródłowe, m.in.: teksty historyczne, ilustracje, mapa i tablica genealogiczna. Zadania zamieszczone w arkuszu były przyjazne uczniowi w formie i treści, w miarę możliwości odnosiły się do sytuacji życiowych. Teksty były krótkie, miały uproszczone słownictwo. Polecenia były proste, zrozumiałe dla ucznia.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim



Wykres 15. Rozkład wyników uczniów

Tabela 32. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
268	31	97	66	69	65,50	11,19

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym rozwiązywali zadania w arkuszu GH-HQ-182, który składał się z 20 zadań zamkniętych różnego typu. Arkusz został dostosowany zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali zadania, w których uproszczono polecenia, umieszczając informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi. Wyróżniono też informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami oraz powiększono czcionkę. Każde zadanie umieszczono na osobnej stronie.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

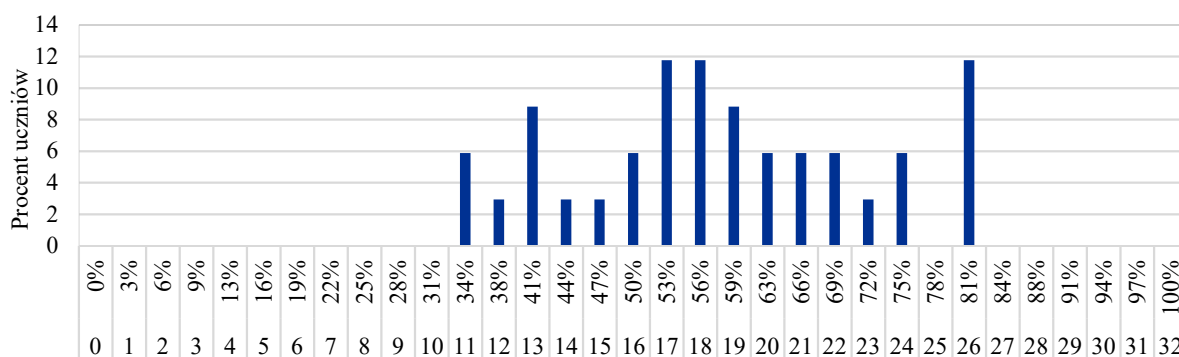
Tabela 33. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
3	63	88	72	-	74,33	12,66

Opis arkusza dla uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)

Uczniowie, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy), rozwiązywali zadania w arkuszu GH-HC-182, który składał się z 25 zadań zamkniętych różnego typu. W zadaniach uproszczono polecenia, ograniczając je do niezbędnych informacji oraz dostosowano słownictwo. Zadania, w miarę możliwości, wzbogacono o dodatkowe materiały ilustracyjne ułatwiające jego wykonanie.

Wyniki uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)



Wynik uzyskany w % i w punktach

Wykres 16. Rozkład wyników uczniów

Tabela 34. Wyniki uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy) – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
34	34	81	56	53; 56; 81	58,09	13,81

II. CZĘŚĆ MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZA

Matematyka

1. Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie z dysleksją rozwojową rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GM-M1-182.

Arkusz zawierał 23 zadania: 20 zamkniętych i 3 otwarte. Dominowały zadania wyboru wielokrotnego, w których uczeń wybierał jedną z podanych odpowiedzi. W sześciu zadaniach typu prawda-fałsz należało ocenić prawdziwość podanych zdań. Zadania otwarte wymagały od gimnazjalistów samodzielnego sformułowania rozwiązania. W zadaniach wykorzystano rysunki i wykresy.

2. Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 1. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		13809
Uczniowie	bez dysleksji rozwojowej	11747
	z dysleksją rozwojową	2062
	dziewczeta	6818
	chłopcy	6991
	ze szkół na wsi	2435
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4270
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3084
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	4020
	ze szkół publicznych	13166
	ze szkół niepublicznych	643

Z egzaminu zwolniono 20 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 2. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	55
	słabowidzący i niewidomi	25
	słabosłyszący i niesłyszący	48
	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	269
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	3
	o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)	34
	Ogółem	434

3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

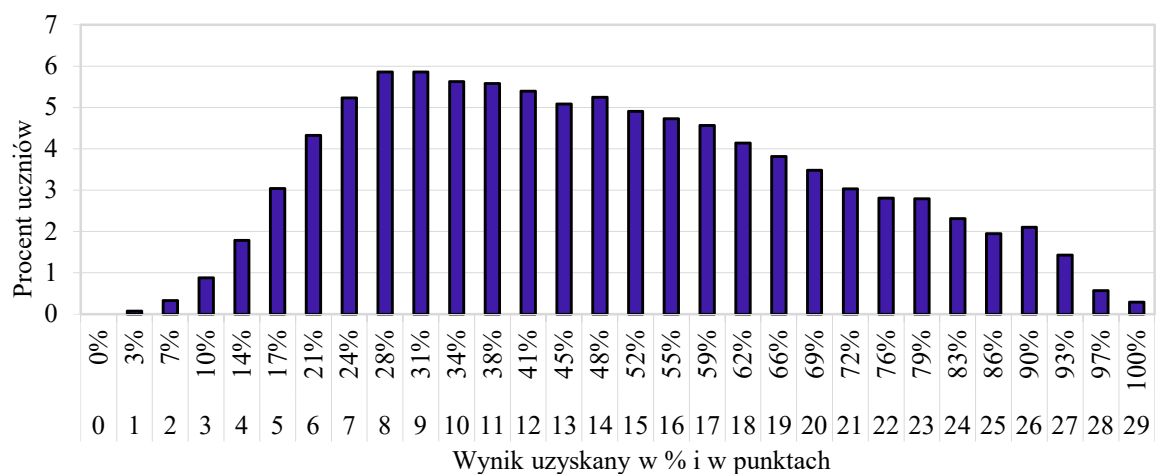
Termin egzaminu		19 kwietnia 2018 r.	
Czas trwania egzaminu		90 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym lub czas przedłużony zgodnie z przyznanym dostosowaniem	
Liczba szkół		289	
Liczba zespołów egzaminatorów		2	
Liczba egzaminatorów		30	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		13	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	1
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi)	-
	inne (np. złe samopoczucie ucznia)		
Liczba wglądów ² (art. 44zzz ust. 1)		9	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016, poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2017, poz. 2198, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 1. Rozkład wyników uczniów

Tabela 4. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
13809	3	100	45	28; 31	48,40	21,41

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

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

Część matematyczno-przyrodnicza – matematyka		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
7	1	
10	1	
14	3	
17	5	
21	9	2
24	13	
28	18	3
31	24	
34	29	4
38	34	
41	40	
45	45	5
48	50	
52	55	
55	60	
59	65	6
62	70	
66	74	
69	78	
72	82	7
76	86	
79	89	
83	92	8
86	94	
90	97	
93	99	9
97	100	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z matematyki uzyskał 76% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 86% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 14% zdających i znajduje się on w 7. stanie.

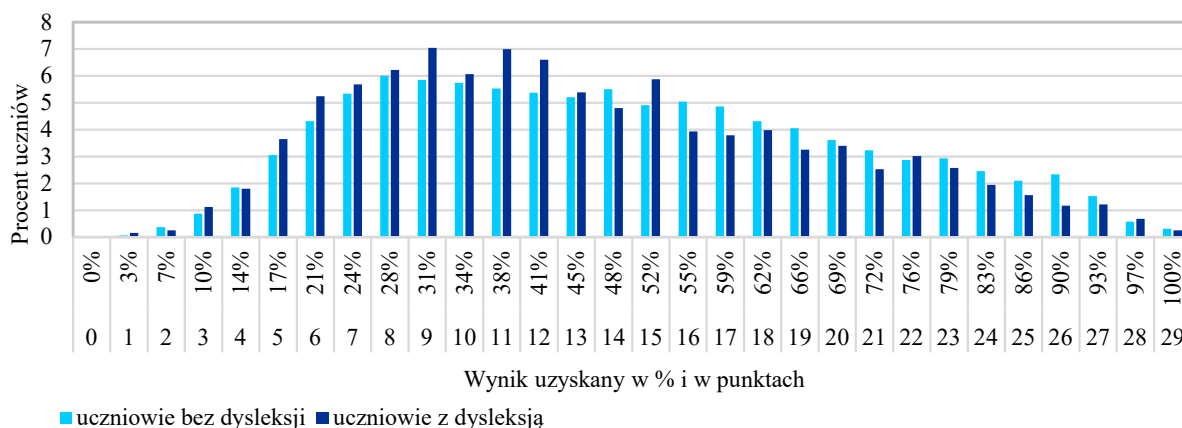
Średnie wyniki szkół³ na skali staninowej

Tabela 6. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	14–25
2	26–37
3	38–43
4	44–47
5	48–52
6	53–56
7	57–62
8	63–72
9	73–93

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

Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



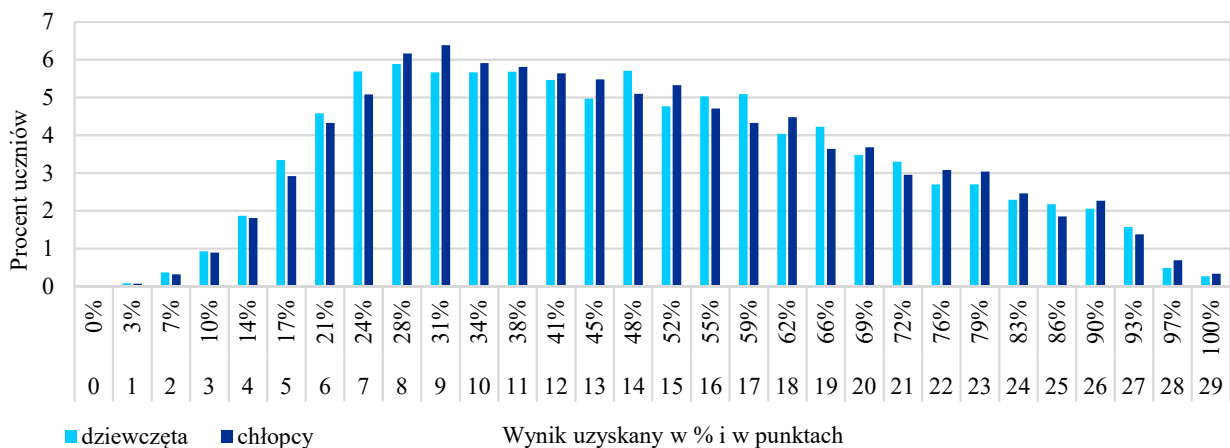
Wykres 2. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	11747	3	100	48	28	48,81	21,50
Uczniowie z dysleksją rozwojową	2062	3	100	41	31	46,08	20,77

³ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2018 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z arkusza GM-M1-182.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 3. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 8. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	6818	3	100	45	28	48,27	21,43
Chłopcy	6991	3	100	45	31	48,53	21,40

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	2435	3	100	41	38	44,80	19,25
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4270	3	100	41	28	45,06	19,90
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3084	3	100	45	28	46,86	21,05
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	4020	3	100	55	52	55,32	22,82

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	13166	3	100	45	28	48,36	21,31
Szkoła niepubliczna	643	3	100	48	24	49,30	23,34

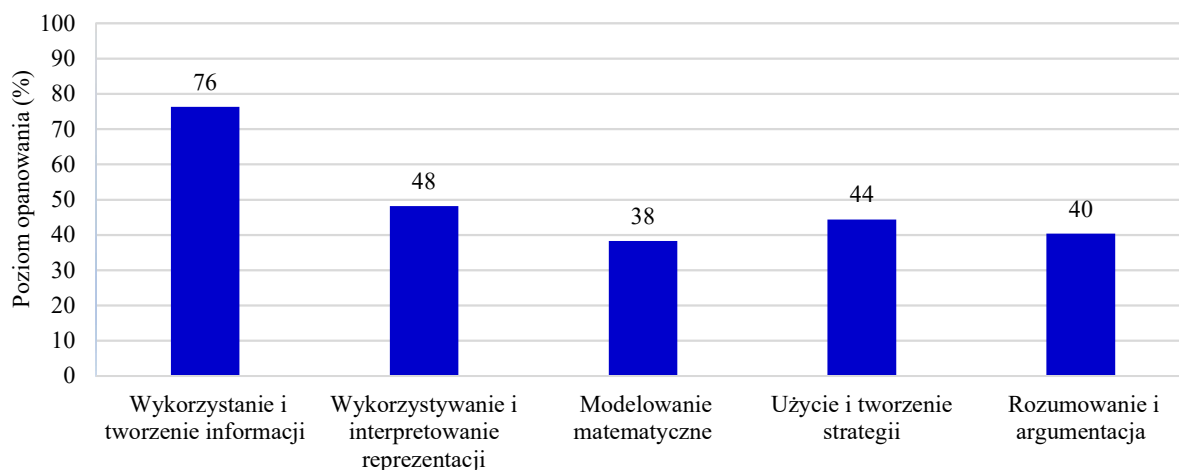
Poziom wykonania zadań

Tabela 11. Poziom wykonania zadań

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
1.	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji.	8. Wykresy funkcji. Uczeń: 4) odczytuje i interpretuje informacje przedstawione za pomocą wykresów funkcji [...].	90
2.	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji.	1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 1) odczytuje i zapisuje liczby naturalne dodatnie w systemie rzymskim (w zakresie do 3000). 2. Liczby wymierne (dodatnie i niedodatnie). Uczeń: 3) dodaje, odejmuje [...] liczby wymierne.	69
3.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	4. Pierwiastki. Uczeń: 1) oblicza wartości pierwiastków drugiego i trzeciego stopnia z liczb, które są odpowiednio kwadratami lub sześciątami liczb wymiernych.	43
4.	III. Modelowanie matematyczne.	1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 7) stosuje obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym [...].	66
5.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	5. Procenty. Uczeń: 4) stosuje obliczenia procentowe do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym [...].	58
6.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	3. Potęgi. Uczeń: 2) zapisuje w postaci jednej potęgi: [...] iloczyny i ilorazy potęg o takich samych wykładnikach [...].	44
7.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	4. Pierwiastki. Uczeń: 3) mnoży i dzieli pierwiastki drugiego stopnia.	61
8.	III. Modelowanie matematyczne.	7. Równania. Uczeń: 1) zapisuje związki między wielkościami za pomocą równania pierwszego stopnia z jedną niewiadomą [...]; 3) rozwiązuje równania stopnia pierwszego z jedną niewiadomą.	56
9.	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji.	6. Wyrażenia algebraiczne. Uczeń: 1) opisuje za pomocą wyrażeń algebraicznych związki między różnymi wielkościami.	77
10.	V. Rozumowanie i argumentacja.	2. Liczby wymierne (dodatnie i niedodatnie). Uczeń: 1) interpretuje liczby wymierne na osi liczbowej. Oblicza odległość między dwiema liczbami na osi liczbowej; 3) dodaje, odejmuje, mnoży i dzieli liczby wymierne.	65
11.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	10. Figury płaskie. Uczeń: 9) oblicza pola i obwody trójkątów i czworokątów.	36
12.	V. Rozumowanie i argumentacja.	9. Statystyka opisowa i wprowadzenie do rachunku prawdopodobieństwa. Uczeń: 5) analizuje proste doświadczenia losowe [...] i określa prawdopodobieństwa najprostszych zdarzeń w tych doświadczeniach [...].	88

13.	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji.	8. Wykresy funkcji. Uczeń: 2) odczytuje współrzędne danych punktów. <i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 9. Wielokąty, koła, okręgi. Uczeń: 5) zna najważniejsze własności kwadratu [...].	70
14.	I. Wykorzystanie i tworzenie informacji.	8. Wykresy funkcji. Uczeń: 3) odczytuje z wykresu funkcji: wartość funkcji dla danego argumentu, argumenty dla danej wartości funkcji, dla jakich argumentów funkcja przyjmuje wartości [...]	76
15.	IV. Użycie i tworzenie strategii.	10. Figury płaskie. Uczeń: 9) oblicza pola [...] trójkątów i czworokątów.	62
16.	IV. Użycie i tworzenie strategii.	10. Figury płaskie. Uczeń: 7) stosuje twierdzenie Pitagorasa; 15) korzysta z własności trójkątów prostokątnych podobnych.	55
17.	III. Modelowanie matematyczne.	<i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 9. Wielokąty, koła, okręgi. Uczeń: 2) [...] ustala możliwość zbudowania trójkąta (na podstawie nierówności trójkąta).	52
18.	IV. Użycie i tworzenie strategii.	10. Figury płaskie. Uczeń: 3) korzysta z faktu, że styczna do okręgu jest prostopadła do promienia poprowadzonego do punktu styczności. <i>Umiejętność z zakresu szkoły podstawowej.</i> 9. Wielokąty, koła, okręgi. Uczeń: 3) stosuje twierdzenie o sumie kątów trójkąta.	57
19.	II. Wykorzystywanie i interpretowanie reprezentacji.	10. Figury płaskie. Uczeń: 7) stosuje twierdzenie Pitagorasa; 9) oblicza pola [...] trójkątów [...].	47
20.	III. Modelowanie matematyczne.	11. Bryły. Uczeń: 2) oblicza pole powierzchni [...] walca [...]. 6. Wyrażenia algebraiczne. Uczeń: 1) opisuje za pomocą wyrażeń algebraicznych związki między różnymi wielkościami.	44
21.	V. Rozumowanie i argumentacja.	9. Statystyka opisowa i wprowadzenie do rachunku prawdopodobieństwa. Uczeń: 4) wyznacza [...] medianę zestawu danych.	4
22.	III. Modelowanie matematyczne.	1. Liczby wymierne dodatnie. Uczeń: 7) stosuje obliczenia na liczbach wymiernych do rozwiązywania problemów w kontekście praktycznym [...]. 5. Procenty. Uczeń: 1) przedstawia część pewnej wielkości jako procent [...]. 7. Równania. Uczeń: 7) za pomocą równań lub układów równań opisuje i rozwiązuje zadania osadzone w kontekście praktycznym.	22
23.	IV. Użycie i tworzenie strategii.	11. Bryły. Uczeń: 2) oblicza pole powierzchni i objętość graniastosłupa prostego [...] (także w zadaniach osadzonych w kontekście praktycznym).	31

Średnie wyniki uczniów w zakresie wymagań ogólnych



Wykres 4. Średnie wyniki uczniów w zakresie wymagań ogólnych

Komentarz

Egzamin gimnazjalny w części matematyczno-przyrodniczej z zakresu matematyki badał poziom opanowania – przez gimnazjalistów – umiejętności zapisanych w podstawie programowej z matematyki dla II i III etapu edukacyjnego.

Zestaw egzaminacyjny składał się z 23 zadań, spośród których najliczniejszą grupę stanowiło dziewięć zadań umiarkowanie trudnych. Zadań łatwych i trudnych było po sześć, jedno zadanie okazało się dla zdających bardzo łatwe i jedno – bardzo trudne. Za rozwiązanie zadań zamkniętych uczniowie uzyskali średnio 63% punktów możliwych do zdobycia, a za rozwiązanie zadań otwartych – 23% punktów.

W zestawie zadań najłatwiejsze dla gimnazjalistów były – tradycyjnie – zadania odnoszące się do I wymagania ogólnego, czyli *wykorzystania i tworzenia informacji*. Uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadań z tego zakresu średnio 76% punktów możliwych do zdobycia. Zadanie 1., polegające na wskazaniu wykresu funkcji spełniającej określone warunki, było zadaniem bardzo łatwym. Zadanie to, osadzone w kontekście praktycznym, było najłatwiejszym zadaniem w całym zestawie. Za jego rozwiązanie uczniowie uzyskali 90% punktów możliwych do zdobycia. Cztery inne zadania, za pomocą których sprawdzano umiejętność *wykorzystania i tworzenia informacji*: 2., 9., 13. i 14. były zadaniami łatwymi.

W zadaniach 13. i 14., podobnie jak w zadaniu 1., informacje potrzebne do ich rozwiązania przedstawiono w układzie współrzędnych. W zadaniu 13. należało wybrać tę parę punktów o danych współrzędnych, która wraz z parą zaznaczoną w układzie utworzy kwadrat. W zadaniu 14. rozwiązanie polegało na zweryfikowaniu własności funkcji, której wykres przedstawiono. Poziom wykonania tych zadań to odpowiednio 70% i 76%. Za rozwiązanie zadania 2., w którym należało wykonać proste obliczenia z wykorzystaniem liczb zapisanych w systemie rzymskim, uczniowie uzyskali 71% punktów możliwych do zdobycia.

Śród zadań odnoszących się do *wykorzystywania i interpretowania reprezentacji* zadania 3., 6. i 11. były trudne, natomiast pozostałe – 5., 7. i 19. – były zadaniami umiarkowanie trudnymi. W zadaniu 3. poprawnej oceny obu zdań dokonało 43% uczniów. Oznacza to, że ponad połowa gimnazjalistów nie potrafiła wyznaczyć poprawnej wartości wyrażeń, w których występowały pierwiastki drugiego i trzeciego stopnia. W jednym ze zdań dodatkową trudnością była konieczność stwierdzenia, czy uzyskany wynik (-1) jest liczbą naturalną, – czy – nie. Można sądzić, że miało to istotny wpływ na wynik, ponieważ zdecydowanie mniej uczniów wskazało w przypadku tego zdania poprawną odpowiedź (o ok. 12% mniej) niż w przypadku pierwszego zdania do oceny. Poza tym w zadaniu 7., które wymagało bardziej zaawansowanych niż w zadaniu 3. działań na pierwiastkach, znacznie więcej zdających (61%) udzieliło poprawnej odpowiedzi. Za pomocą zadania 6. sprawdzano

umiejętność wykonywania działań na potęgach, a dokładniej: umiejętność sprowadzania potęg do wspólnej podstawy i zapisywania w postaci jednej potęgi iloczynu i ilorazu tych potęg. Zadanie to zostało rozwiązane poprawnie przez 44% uczniów. Zadanie 11. wymagało porównania obwodu czworokąta z obwodem wielokąta powstałego w wyniku usunięcia fragmentu danego czworokąta. Poprawnie rozwiązało to zadanie 35% gimnazjalistów. Ponad połowa uczniów (58%) poprawnie obliczyła wielkości procentowe w zadaniu 5. Zadanie 19., badające umiejętności z zakresu geometrii płaskiej, wymagało zastosowania związków miarowych w kwadracie oraz zastosowania wzoru na obliczanie pola trójkąta równobocznego, w którym długość boku miała niewymierną wartość. Poprawnie rozwiązało to zadanie 47% uczniów.

Cztery zadania zamknięte (4., 8., 17. i 20.) oraz jedno zadanie otwarte (22.) odnosiły się do III wymagania ogólnego, czyli *modelowania matematycznego*. Każde z tych zadań szczegółowo omówiono w dalszej części opracowania. Gimnazjaliści za rozwiązanie zadań z tego zakresu uzyskali średnio 38% punktów możliwych do zdobycia.

Najłatwiejszym dla trzecioklasistów zadaniem, za pomocą którego sprawdzano umiejętność *użycia i tworzenia strategii* i zarazem najłatwiejsze zadanie z zakresu geometrii płaskiej, było zadanie 15. (poziom wykonania 62%). Jego rozwiązanie wymagało wyznaczenia pola wielokąta narysowanego na siatce kwadratowej. W zadaniu 16. gimnazjaliści obliczali długość przeciwprostokątnej trójkąta podobnego w podanej skali. W zadaniu 18. należało obliczyć miarę kąta w sytuacji przedstawionej na rysunku. W tym celu uczniowie musieli wykorzystać fakt, że styczna do okręgu jest prostopadła do promienia poprowadzonego do punktu styczności, który w przedstawionej sytuacji jest zarazem jednym z ramion trójkąta równoramiennego, a następnie wykorzystać twierdzenie o sumie miar kątów w trójkącie. W obu zadaniach (16. i 18.) gimnazjaliści otrzymali odpowiednio— 55% i 57% punktów możliwych do uzyskania.

Więcej problemów mieli uczniowie z rozwiązaniem otwartego zadania 23. Było to zadanie z zakresu geometrii przestrzennej, za którego rozwiązanie można było otrzymać 3 punkty. Na zamieszczonych rysunkach przedstawiono fragmenty siatek dwóch graniastosłupów prawidłowych czworokątnych. Zarówno w treści zadania, jak również na rysunkach podano długości niektórych odcinków. Na podstawie tych informacji uczeń musiał określić długość wysokości oraz długość krawędzi podstawy bryły. Błędna interpretacja danych była częstą przyczyną niepowodzenia w tym zadaniu. Ponadto uczniowie stosowali niepoprawne wzory na obliczanie objętości, a także mylili się w obliczeniach. Ilustrują to poniższe przykłady.

Przykład 1.

Przykład 1. przedstawia rysunki dwóch graniastosłupów prawidłowych czworokątnych. Pierwszy ma wymiary 12 cm x 28 cm x 28 cm, drugi 12 cm x 12 cm x 28 cm. Obliczenia błędne:

$P_B = 336 \text{ cm}^2$
 $P_P = 12^2 = 144 \text{ cm}^2$
 $V = P_P \cdot P_B$
 $V = 50394 \text{ cm}^3$

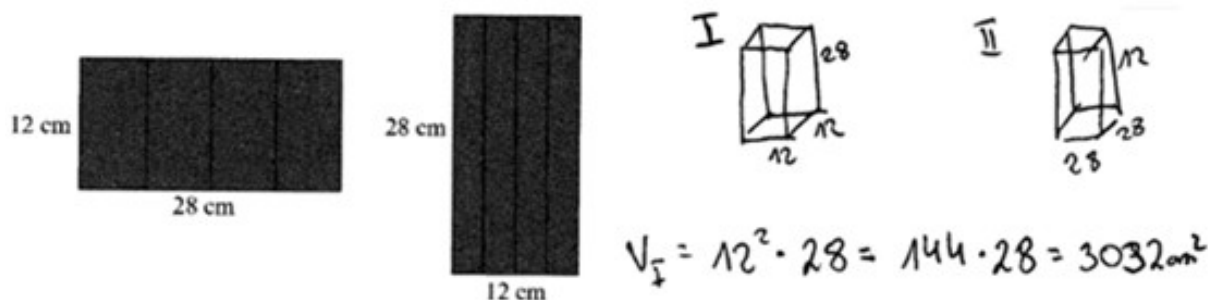
Wymiary graniastosłupów są niezgodne z treścią zadania.

błędy rachunkowe

błędny wzór na objętość

Rozwiązanie przytoczone jako przykład 1. pokazuje, że uczeń błędnie zinterpretował siatki obu graniastosłupów, a do obliczenia objętości zastosował niepoprawny wzór. Poza tym rozwiązanie zawiera błędy rachunkowe.

Przykład 2.



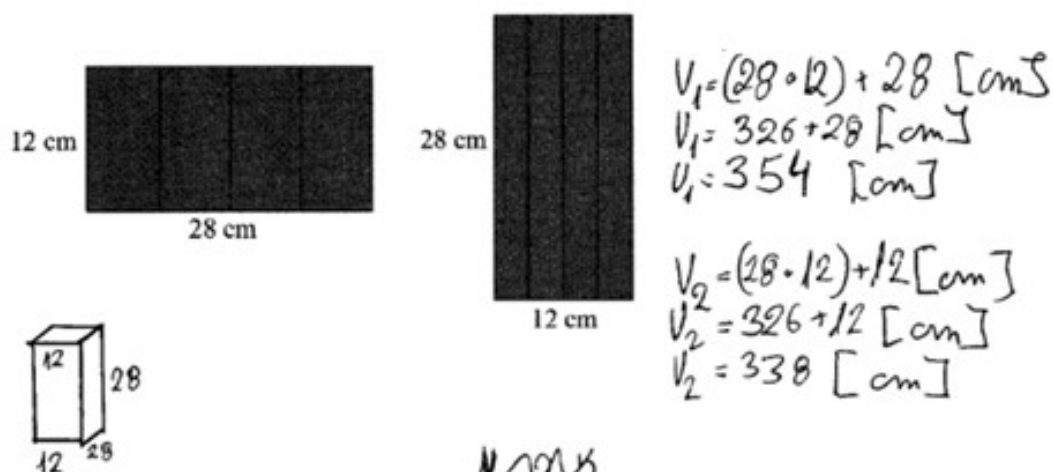
$$V_2 = 28^2 \cdot 12 = 784 \cdot 12 = 9408 \text{ cm}^3$$

$$V_{II} - V_I = 9408 - 3032 = 6376$$

Odp. Różnica objętości tych graniastosłupów wynosi 9408 cm³

W przedstawionym przykładzie 2. gimnazjalista niepoprawnie zinterpretował wymiary obu graniastosłupów. Obliczone objętości dotyczą innych graniastosłupów niż te, które zostały opisane w zadaniu (wzory przy tym stosowane są poprawne). Ponadto, w rozwiązaniu jest błąd rachunkowy.

Przykład 3.



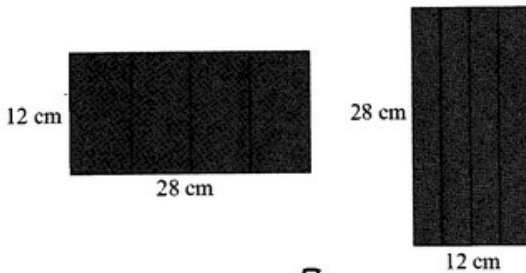
$$354 - 338 = 16 \text{ [cm]}$$

Odp: Różnica w objętościach wynosi 16 cm

W rozwiązaniu stanowiącym przykład 3. uczeń błędnie zinterpretował siatki obu graniastosłupów, ponadto przy obliczaniu ich objętości (innych niż opisane w zadaniu) zastosował

niepoprawne wzory. Rozwiązania przedstawione w przykładach 1., 2., 3. oraz podobne oceniane były na 0 punktów.

Przykład 4.

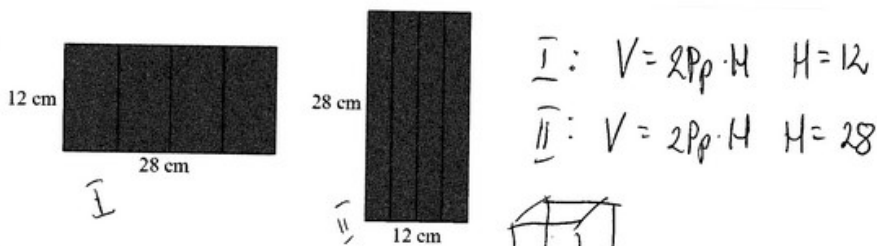


$$12 : 4 = 3 \quad \square$$

$$28 : 4 = 7 \quad \square$$

W przykładzie 4. poprawnie obliczono długości krawędzi obu prostopadłościów. Uczeń nie przedstawił dalszego rozwiązania.

Przykład 5.

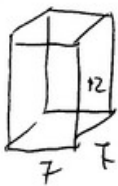


$$I: 28 : 4 = 7$$

$$II: 12 : 4 = 3$$



$$P_p = 3 \cdot 3 = 9$$



$$P_p = 7 \cdot 7 = 49$$

$$V_I = 2 \cdot 9 \cdot 12 = 18 \cdot 12 = 216$$

$$V_I = 216 \text{ cm}^3$$

$$V_{II} = 7 \cdot 2 \cdot 28 = 7 \cdot 56 = 392 \text{ cm}^3$$

$$V_{II} - V_I = \text{różnica obj.}$$

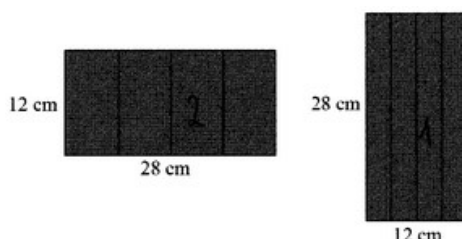
$$392 \text{ cm}^3 - 216 \text{ cm}^3 = 176 \text{ cm}^3$$

Odp. Różnica objętości graniastostupów wynosi 176 cm³

Autor rozwiązania 5. dobrze zinterpretował rysunek, ale zastosował niepoprawne wzory do obliczania objętości graniastostupów. Wszystkie obliczenia wykonał bezbłędnie, jednak w takim przypadku nie miało to wpływu na ocenę.

Za rozwiązania przedstawione w przykładach 4. i 5. uczniowie otrzymali po 1 punkcie.

Przykład 6.



$P_{p1} = 12 : 4 = 3 \text{ cm}$ $\frac{28}{9}$
 $P_{p1} = 3 \cdot 3 = 9 \text{ cm}$ $\frac{202}{9}$
 $V_1 = 9 \cdot 28 = 202 \text{ cm}^2$
 $9 \cdot 28 = 252$

$P_{p2} = 28 : 4 = 7 \text{ cm}$
 $P_{p2} = 7 \cdot 7 = 49 \text{ cm}^2$ $7 \cdot 7 = 49$
 $V_2 = 49 \cdot 12 = 588 \text{ cm}^2$ $\frac{14}{12}$ $\frac{912}{202}$
 $\frac{28}{28}$ $\frac{-168}{134}$
 $\frac{14}{168}$ $\frac{134}{134}$

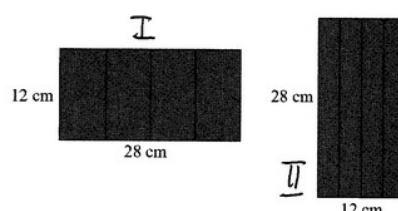
$202 - 168 = 134 \text{ cm}$ $202 - 168 = 34$

Odp. Różnica między objętościami tych graniastostupów jest równa 134 cm^2 .

W przykładzie 6. gimnazjalista dobrze zinterpretował rysunek, zastosował poprawne metody obliczania kolejnych wielkości, ale popełnił błędy w obliczeniach. Za rozwiązania takie jak w przykładzie 6. i analogiczne uczniowie otrzymywali 2 punkty.

Przedstawione i omówione powyżej przyczyny niepowodzeń czasem kumulowały się w jednym rozwiązaniu, a czasem jedna z nich była powodem zdobycia tylko części punktów możliwych do uzyskania za rozwiązanie.

Przykład 7.



$28 : 4 = 7 \text{ [cm]}$
 $12 : 4 = 3 \text{ [cm]}$
 $V = P_p \cdot H$

$V_I = 7^2 \cdot 12 = 49 \cdot 12 = 588 \text{ [cm}^3\text{]}$
 $V_{II} = 3^2 \cdot 28 = 9 \cdot 28 = 252 \text{ [cm}^3\text{]}$
 $V_I - V_{II} = 588 - 252 = 336 \text{ [cm}^3\text{]}$

Odp. Różnica objętości tych graniastostupów wynosi 336 cm^3 .

W ostatnim, 7. przykładzie przedstawiono rozwiązanie ocenione na maksymalną liczbę punktów, które oprócz poprawności merytorycznej odznacza się przejrzystym zapisem. Poziom wykonania zadania 23. przez tegorocznych gimnazjalistów wynosi 31%.

Do V wymagania ogólnego, czyli *rozumowania i argumentacji*, odnosiły się trzy zadania, w tym dwa zadania zamknięte (10. i 12.) oraz jedno zadanie otwarte (21.). Zadanie 10. wymagało oceny dwóch zdań. W pierwszym należało zbadać, jakiego znaku są liczby, gdy ich suma jest dodatnia, a iloczyn – ujemny (81% poprawnych odpowiedzi). Drugie polegało na porównaniu odległości tych liczb od zera na osi liczbowej (76% poprawnych odpowiedzi). Oba zdania poprawnie oceniło 65% gimnazjalistów. Zatem dwie trzecie uczniów nie miało problemu z określaniem znaku wyrażeń literowych ani z interpretacją umiejscowienia na osi liczbowej liczb użytych do ich zapisu. W zadaniu 12., z zakresu rachunku prawdopodobieństwa, należało sprawdzić, czy w opisanej sytuacji poprawnie obliczono prawdopodobieństwo, a następnie wskazać odpowiednie uzasadnienie. Było to jedno z najłatwiejszych zadań w zestawie – rozwiązało je poprawnie 88% zdających. Zadanie otwarte szerzej zostało omówione w dalszej części opracowania.

„Pod lupą”. Umiejętność algebraizacji zagadnień – czyli z jakim skutkiem gimnazjaliści stosowali algebraiczne metody rozwiązywania zadań.

W zestawie zastosowanym na egzaminie znalazły się zadania wymagające przełożenia treści zadania na język algebry (zadania: 9., 17., 20., 21.) lub takie, w których zastosowanie równania lub układu równań stanowiło wygodny choć nie jedyny sposób rozwiązania (zadania: 4., 8., 22.). Średni poziom wykonania w wymienionych siedmiu zadaniach wynosi 35%. Można zauważyć różnicę poziomu wykonania zadań praktycznych (4., 8., 9., 22.) i zadań teoretycznych (17., 20., 21.). W pierwszej grupie zadań wynosi on 40%, a w drugiej – 24%, przy czym w drugiej grupie wpływ na tak niski poziom wykonania ma głównie zadanie 21.

Gimnazjaliści lepiej poradzili sobie z zadaniami zamkniętymi, gorzej rozwiązywano zadania otwarte, 21. – na dowodzenie – i 22. – zadanie złożone, wymagające realizacji kilku etapów rozwiązania.

Zadania zamknięte

W zadaniu 4. do obliczenia średniego zużycia benzyny na każde 100 km pokonanej trasy należało wykorzystać pojęcie proporcjonalności prostej, tzn. zapisać związek między wielkościami wprost proporcjonalnymi, a następnie – na podstawie tego związku – wyznaczyć szukaną wartość. Poprawnie rozwiązało to zadanie 66% uczniów. Zatem dwie trzecie gimnazjalistów potrafiło w sytuacji praktycznej zauważyć i zastosować proporcjonalność prostą. Wszystkie niepoprawne odpowiedzi były skutkiem nie dość dokładnej analizy zadania i – w konsekwencji – błędnego powiązania długości trasy z ilością zużytej benzyny.

Wygodnym narzędziem algebraicznym pozwalającym rozwiązać zadanie 8. jest równanie. Kolejne odcinki trasy pokonywanej przez turystów można opisać wyrażeniami algebraicznymi, a następnie – ułożyć równanie. Umożliwia to sprawne rozwiązanie zadania bez wikłania się w obliczenia przy sprawdzaniu poszczególnych wariantów, z czym wiąże się metoda prób i błędów. Zadanie to rozwiązało poprawnie 56% uczniów. Wśród odpowiedzi błędnych wyróżnia się odpowiedź 3,5 km (zamiast poprawnej: 4,5 km), która może być konsekwencją błędu rachunkowego albo nietrafnego oszacowania. Odpowiedź tę wskazało 21% uczniów.

W zadaniu 9. należało utworzyć wyrażenia algebraiczne do opisanej nieskomplikowanej sytuacji praktycznej. O ile w zadaniu poprzednim zdający mógł wybrać algebraiczny sposób rozwiązania, to w tym ustalenie odpowiednich wyrażeń algebraicznych było obowiązkowe. Zadanie to poprawnie rozwiązało 77% uczniów, z czego wynika, że tworzenie wyrażeń algebraicznych w prostej sytuacji praktycznej dla zdecydowanej większości uczniów nie stanowi problemu. Najczęściej wybierana (12% gimnazjalistów) błędna odpowiedź to: $(m + 3)$ mężczyzn i $(k + 1)$ kobiet. W odpowiedzi tej wyrażenie opisujące liczbę mężczyzn jest poprawne, natomiast liczbę kobiet – niepoprawne. Wyrażenie opisujące liczbę kobiet na etapie tworzenia rozwiązania ma postać: $k - 3 + 2$, co w efekcie powinno dać wynik $k - 1$. Wynik błędny $k + 1$ (występujący w tej odpowiedzi) mógł być konsekwencją nieuważnego czytania treści zadania lub błędu rachunkowego.

Aby rozwiązać zadanie 17., należało ocenę każdego z dwóch zdań powiązać z warunkiem trójkąta. W pierwszym zdaniu z podanego obwodu i danych długości dwóch boków trójkąta trzeba było obliczyć długość trzeciego boku i następnie sprawdzić nierówność trójkąta – algebraiczną zależność zachodzącą w każdym trójkącie. Natomiast w drugim zdaniu, stosując ten sam warunek, należało sprawdzić, czy trzeci bok może mieć podaną długość, tzn. czy trójkąt może mieć boki o długościach: 3, 12, 15. Jako zdanie prawdziwe oceniło je 34% gimnazjalistów, natomiast jest ono zdaniem fałszywym, ponieważ nieprawdą jest, że $12 + 3 > 15$. Poprawnie oceniło oba zdania 52% uczniów.

Wstępnym i koniecznym etapem rozwiązania zadania 20. było wprowadzenie oznaczeń literowych dla dwóch wielkości opisujących walec – promienia podstawy i wysokości. Następnie należało zapisać dwa równania i obliczyć najpierw promień podstawy, a następnie wysokość walca. Zadanie to poprawnie rozwiązało 44% uczniów. Było ono więc zadaniem trudnym. W celu jego rozwiązania należało zastosować wzór na pole koła oraz wzór na pole powierzchni bocznej walca (na egzaminie gimnazjalnym zdający nie korzysta z karty wzorów). Konieczne było wykorzystanie zależności ilorazowej między polami – podstawy i powierzchni bocznej bryły. Obliczenia w tym zadaniu nie powinny mieć znaczącego wpływu na trudność zadania, ponieważ nie wykroczyły poza zbiór liczb naturalnych, natomiast można sądzić, że decydujące przyczyny niepowodzeń gimnazjalistów to niezajomość wzorów lub niewystarczająca umiejętność posługiwania się wyrażeniami algebraicznymi.

Zadania otwarte

Zadanie 21. było zadaniem na dowodzenie i w związku z tym wymagało przedstawienia rozumowania w oderwaniu od przykładowych liczb, dla których twierdzenie także jest poprawne. Użycie konkretnych liczb sprawdzało tylko szczególne przypadki i nie mogło być podstawą do uogólnienia. Bardzo często uczniowie postępowali w ten sposób, sprawdzając twierdzenie dla kilku wybranych liczb. Zdarzały się także rozwiązania, w których uczniowie nie potrafili obliczyć mediany. Przeprowadzone poprawnie uzasadnienia na ogół składały się z rozpatrzonych czterech przypadków „położenia” czwartej liczby x , ale niektórzy gimnazjaliści z powodzeniem zastosowali dowód nie wprost.

Przykład 8.

3, 5, 9

$$3 + 5 + 9 = 17$$

$$17 : 3 \approx 5$$

$$3 + 5 + 9 + 5 = 22$$

$$22 : 4 = 4$$

Mediana po dodaniu 5
Wynosi 4 więc
nie jest większe od
 ≈ 5 dlatego to
nie jest liczba 5.

uczeń zamiast mediany obliczył
średnie arytmetyczne

Odp: Liczba jest na pewno
większa od 5

W przykładzie 8. uczeń obliczył średnie arytmetyczne zamiast mediany, ponadto uzasadnienie ograniczył do sprawdzenia tylko jednego konkretnego przypadku, w którym popełnił błąd rachunkowy. Przykład 8. jest ilustracją grupy rozwiązań zawierających błędy różnego rodzaju: błędny sposób obliczania mediany, niepoprawny sposób dowodzenia oraz błędy w obliczeniach na liczbach spoza zbioru liczb naturalnych.

Przykład 9.

$$3, \underline{5}, 9$$

mediana to 5

$$3, \underline{5}, 6, 9$$

$$\frac{5+6}{2} = \frac{30}{2} = \underline{15} \quad \text{mediana to } \underline{15}$$

$$15 : 3 = \underline{5}$$

W przykładzie 9. gimnazjalista potrafił określić medianę zestawu trzech liczb, natomiast błędnie obliczył medianę, gdy do zestawu dopisana została czwarta liczba.

Przykład 10.

$$3, \underline{5}, 9$$

5 - to mediana

$$3, \underline{5}, 9, 6$$

$$14 : 2 = 7$$

Jest to jeszcze jeden przykład, w którym źle obliczono medianę. Uczeń zapomniał o uprządkowaniu zestawu liczb. Ponadto ograniczył rozważania tylko do jednego, w dodatku – konkretnego przypadku i nie formułował wniosku.

Przykład 11.

$$3, \underline{5}, 9$$

mediana 5

$$3, 5, 9, x$$

$$3, \underline{5}, 5, 9$$

$$\frac{5+5}{2} = 5 \quad \text{- nie może być}$$

$$3, \underline{5}, 6, 9$$

$$\frac{5+6}{2} = \frac{11}{2} = 5,5 \quad \text{- może być}$$

Odp. Dopisana liczba jest większa niż 5, ponieważ jeśli byłaby liczbą 5 mediana otrzymanego zestawu też wynosiłaby 5.

W przykładzie 11. gimnazjalista ograniczył rozważania do dwóch szczególnych przypadków: $x = 5$ i $x = 6$.

Przykład 12.

3, 5, 9
mediana - 5

3, 5, 5, 9

$\frac{5+5}{2} = \frac{10}{2} = 5$ - taka sama mediana,
jak na początku

3, 3, 5, 9

$\frac{3+5}{2} = \frac{8}{2} = 4$ - mediana
jest za mała,

3, 5, 7, 9 $\frac{5+7}{2} = \frac{12}{2} = 6$

Dopisana czwarta liczba musi być większa od 5, ponieważ, jeśli wynosiłaby ona 5 lub mniej to mediana byłaby równa 5 lub mniej. Aby mediana była większa od 5, dopisana 4 liczba musi być większa od 5.

uczeń wskazał medianę początkowego zestawu trzech liczb

uczeń obliczył medianę, gdy do początkowego zestawu dopisał 5

uczeń obliczył medianę, gdy do zestawu dopisał 3

uczeń obliczył medianę, gdy do zestawu dopisał 7

W rozwiązaniu stanowiącym przykład 12. sprawdzono szczególne przypadki dla $x = 5$, $x = 3$, $x = 7$. Gimnazjalista zbadał wartość mediany dla liczby mniejszej od 5, równej 5 oraz większej od 5 i zapisał nieuprawniony wniosek.

Przykład 13.

zestaw liczb 1 = 3, 5, 9 mediana tego zestawu = 5

Dopisano jedną liczbę x . Po dopisaniu liczby x zestaw liczb ma większą medianę niż zestaw 1. mediana zestawu 2 musi być większa niż zestawu 1. liczba musi być większa od 5 gdyż

jeśli będzie mniejsza (np. $x = 4$) to: 3, 4, 5, 9

można się domyślać, że: $3 < x < 5$ $\frac{4+5}{2} = \frac{9}{2} = 4,5$

jeśli będzie taka sama ($x = 5$) to: 3, 5, 5, 9

$\frac{5+5}{2} = \frac{10}{2} = 5$

jeśli będzie większa (np. $x = 6$) to: 3, 5, 6, 9

$\frac{5+6}{2} = \frac{11}{2} = 5,5$

jak widać wyżej liczba x musi być większa od 5

$(x < 5) < \text{mediana zestawu 1} < (x > 5)$

zbiór liczb 2

uczeń wskazał medianę początkowego zestawu trzech liczb

uczeń obliczył medianę dla $x = 4$

uczeń obliczył medianę dla $x = 6$

W przykładzie 13. można zauważyć element algebraizowania – wprowadzenie liczby x , która ma spełniać określony warunek. Zabrakło jednak konsekwencji, ponieważ po sformułowaniu założenia („jeśli liczba x będzie mniejsza” w domyśle – od 5), nastąpiło obliczenie mediany dla konkretnego $x = 4$. Ponadto wybrane liczby nie wyczerpywały wszystkich możliwości ich „położenia” względem liczb początkowego zestawu.

Za rozwiązania przedstawione w przykładach od 8. do 13. i analogiczne uczniowie otrzymywali 0 punktów.

Przykład 14.

Handwritten student work for Example 14. The student considers two cases for the median of the set $\{3, 5, n, 9\}$:

- Case 1:** $5 < n < 9$. The median is $m = \frac{5+n}{2}$. The student notes $\frac{5+n}{2} \geq 5$.
- Case 2:** $9 \leq n$. The median is $\frac{5+9}{2} = 7$. The student notes $9 \leq n$.

The student concludes: "bo jeżeli: $5 \leq \frac{5+n}{2} < 9$ to $\frac{5+5}{2} = 5$ czyli mediana byłaby równa pierwszemu zestawowi."

W przykładzie 14. rozważono trzy przypadki: gdy $5 < n < 9$, gdy $n \geq 9$ i gdy $n = 5$. Badanie mediany w zależności od n przeprowadzono bez odwoływania się do konkretnych wartości. Do pełnego rozwiązania zabrakło rozważenia dwóch pozostałych przypadków.

Przykład 15.

Handwritten student work for Example 15. The student starts with the set $\{3, 5, 9\}$ and notes the median is 5. They then consider a fourth number x and analyze its position relative to the median 5.

- Case 1:** If $x < 5$, the set is $\{3, x, 5, 9\}$ and the median is $\frac{x+5}{2}$. The student shows $\frac{1}{2}x + 2,5 < 5$, concluding the median is less than 5.
- Case 2:** If $x = 5$, the set is $\{3, 5, 5, 9\}$ and the median is 5.
- Case 3:** If $x > 5$, the set is $\{3, 5, 9, x\}$ and the median is 5.

The student concludes: "x nie może być równy 5, bo $\frac{5+5}{2} = 5$ $5=5$. Aby mediana 4 liczb była większa od 5, czwarta liczba musi być większa od 5."

W przykładzie 15. bardzo szczegółowo i poprawnie zostało przedstawione, jak zmienia się wartość mediany, gdy do zestawu zostanie dopisana czwarta liczba należąca do lewostronnego

otoczenia liczby 5, tzn. gdy $3 < x < 5$, następnie – gdy $x = 5$. Uczeń zapisał wniosek, ale pominął pozostałe przypadki „położenia” czwartej liczby x .

Za rozwiązania przedstawione w przykładach 14. i 15. oraz analogiczne uczniowie otrzymywali 1 punkt.

Przykład 16.

$3; 5; 9$ - początkowy zestaw liczb
 x - dopisana liczba
 5 - mediana początkowa y - mediana po dopisaniu
 $y > 5$
 Teza: $x > 5$

I dla $x < 5$
 uporządkowany zbiór $\rightarrow x; 3; 5; 9$ lub $3; x; 5; 9$
 mediana w takim przypadku będzie wynosiła 4 lub będzie większa od 4, ale mniejsza od 5 zatem x nie może być mniejsze od 5, gdyż mediana wynosiłaby mniej niż 5

II dla $x = 5$
 uporządkowany zbiór $\rightarrow 3; 5; 5; 9$
 Mediana w takim przypadku będzie wynosiła 5, a więc nie będzie większa od tej przed dopisaniem x

III dla $x > 5$
 uporządkowany zbiór $\rightarrow 3; 5; x; 9$ lub $3; 5; 9; x$
 Mediana w tym przypadku będzie wynosiła 7 lub będzie mniejsza od 7, ale nadal większa od 5, a więc
 przypadek kiedy $x > 5$ jest jedynym, w którym mediana będzie większa od mediany przed dopisaniem x .

W przykładzie 16. przedstawiono kompletne rozwiązanie. Wyodrębniono założenie, zapisano tezę. Zostały rozpatrzone wszystkie przypadki i całość podsumowano wnioskiem.

Przykład 17.

Oznaczmy dopisaną liczbę przez x .

Dla $x=5$ mediana będzie wynosić 5

Dla $x < 5$ mediana będzie mniejsza od 5
(dla $3 \leq x < 5$ mediana będzie średnią arytmetyczną x oraz 5, a dla $x < 3$ będzie wynosić 4)

Wobec tego jedynie dla $x > 5$ mediana będzie większa od mediany początkowego zestawu, która wynosi 5.

W tym rozwiązaniu gimnazjalista przeprowadził dowód nie wprost. Należało wykazać: $Me(x) > 5 \Rightarrow x > 5$. Uczeń wykazał równoważne: $x \leq 5 \Rightarrow Me(x) \leq 5$.
Za rozwiązania przedstawione w przykładach 16. i 17. uczniowie otrzymali 2 punkty.

Zadanie 21. było zadaniem bardzo trudnym, uczniowie uzyskali za jego rozwiązanie 4% punktów możliwych do zdobycia. Znaczna część gimnazjalistów nie podjęła rozwiązania, natomiast rozwiązania podjęte bardzo często zawierały błędy zilustrowane przykładami od 8. do 15.

Zadanie 22. jest zadaniem, w którym zbudowanie algebraicznego modelu w postaci równania lub układu równań jest optymalnym sposobem rozwiązania. Poszukiwanie innych sposobów było utrudnione ze względu na procentowe zróżnicowanie zmian dwóch nieznanymi wielkości.

Przyczyny niepowodzeń w rozwiązaniu tego zadania to m. in.:

- nieumiejętność zapisania zależności procentowych
- nieumiejętność zapisania równania lub układu równań pomimo poprawnego opisu zależności procentowych
- błędna interpretacja zależności
- nieuważna analiza treści zadania
- niezadawalająca sprawność rachunkowa.

Przykład 18.

cena hurtowa deskorolki - x c. h. d + 60 zł $y + 60$ zł
cena hurtowa kasku - y

Deskorolka + kask = 387 zł

Obecna cena deskorolki = $y + 60 + 20\%$
- " - kasku = $y - 60 + 40\%$

uczeń błędnie opisał
zależności procentowe

$$y + 60 \text{ zł} + 20\% + y + 40\% = 387 \text{ zł}$$

$$2y + 60\% = 337 \text{ zł} \quad | :2$$

$$y + 30\% = 168,5 \text{ zł}$$

$$\begin{array}{r} 168,5 \\ 337 : 2 \\ \hline 2 \\ 13 \\ \hline 12 \\ \hline 11 \\ \hline 10 \end{array}$$

W przykładzie 18. zmiana ceny podana procentowo nie została poprawnie opisana za pomocą odpowiedniego wyrażenia arytmetycznego. W konsekwencji równanie także jest błędne. Część wstępna prowadząca do zbudowania równania, czyli opisanie zależności między cenami hurtowymi, jest poprawna.

Przykład 19.

x - cena kasku
 $x + 60$ - cena deskorolki (hurtowa)

$$1,4x + 1,2x + 60 = 397 \quad / -60$$

$$2,6x = 337 \quad / : 2,6$$

$$x = 128,10 \leftarrow \text{cena kasku (hurtowa)}$$

$$128,10 + 60 = 188,10 \leftarrow \text{cena deskorolki (hurtowa)}$$

128,10	
+ 188,10	
316,20	\leftarrow cena łączna kasku i deskorolki (hurtowa)

Odp. łączny koszt zakupu deskorolki i kasku po cenie hurtowej wynosi 316,20 zł.

w równaniu brakuje istotnego elementu - nawiasów; powinno być:
 $1,4x + 1,2(x + 60) = 397$

W przykładzie 19. uczeń nie wstawił nawiasów, bez których równanie jest niezgodne z warunkami podanymi w zadaniu. Opis zależności między cenami hurtowymi obu artykułów i zależności procentowych jest poprawny. W rozwiązaniu gimnazjalista popełnił także błąd rachunkowy.

Przykład 20.

397 - cena w sklepie deskorolki i kasku
 x - cena w hurtowni kasku
 $x + 60$ - cena deskorolki w hurtowni
 397 - 100%
 y - 60%

$$y = \frac{397 \cdot 60\%}{100\%} = \frac{1191}{5} = 238,2$$

397,0	
+ 238,2	
635,2	

odp. łączny koszt wynosi 635,2 zł.

uczeń opisał wielkości występujące w zadaniu za pomocą wyrażeń algebraicznych

238,2	
1191 : 5	
-10	
=19	
-65	
=41	
-40	
=90	
-60	
=30	

W przykładzie 20. algebraiczna część rozwiązania – opisanie cen hurtowych za pomocą wyrażeń algebraicznych – jest poprawna. Dalsza część to obliczenia wynikające z niepoprawnej interpretacji zmiany cen. Do sumy cen detalicznych obu artykułów zdający dodał 60% tej ceny. Można się domyślać, że 60% jest sumą podwyżek cen – deskorolki o 20% i kasku o 40%.

Przykład 21.

Dane:
 x – kask
 y – deskorolka
 $y = x + 60\%$ – cena detalicznej

Szukane:
 koszt zakupu jednej deski i jednego kasku = ?

$$\begin{cases} y = x + 60\%x \\ x + y = 337\%x \end{cases}$$

W przykładzie 21. nie ma rozróżnienia cen hurtowych i detalicznych. Pierwsze równanie dotyczy cen hurtowych, a drugie – detalicznych. Gimnazjalista nie wykorzystuje w nich istotnych danych z treści zadania. Zatem przedstawiony układ równań jest niepoprawny i być może jest następstwem pobieżnej analizy zadania.

Przykład 22.

cena hurtowa deskorolki – $60 + x$
 cena hurtowa kasku – x

$$60 + x \cdot 20\%$$

$$x \cdot 40\%$$

$$337 - 60 = 337$$

$$337 : 2 = 168,5$$

$$168,5 - 60 = 108,5 \text{ – cena hurtowa kasku}$$

$$337 - 108,5 = 228,5 \text{ – cena hurtowa deskorolki}$$

$$\begin{array}{r} 337 \\ - 108,5 \\ \hline 228,5 \end{array} \quad \begin{array}{r} 168,5 \\ - 60 \\ \hline 108,5 \end{array}$$

W przykładzie 22. poprawnie przedstawiono algebraiczną zależność między cenami hurtowymi. W dalszej części nastąpiła zmiana sposobu rozwiązania na arytmetyczny, w którym wykorzystane zależności nie odpowiadają danym z treści zadania. Różnica cen hurtowych została błędnie przeniesiona na taką samą różnicę cen detalicznych bez uwzględnienia zależności procentowych.

Za rozwiązania przedstawione w przykładach od 18. do 22. oraz analogiczne uczniowie otrzymywali 1 punkt.

Przykład 23.

~~125 zł~~
~~185 zł~~
 x - cena kasku
 $x + 60$ - cena deskorolki
~~125 zł~~
 $1,4x + 1,2(x + 60) = 397$
 $1,4x + 1,2x + 72 = 397$
 $2,6x + 72 = 397 \quad | -72$
 $2,6x = 325 \quad | :2,6$
 $26x = 3250 \quad | :26$
 $x = 125 \text{ (zł)}$
 $x + 60 = 185 \text{ (zł)}$

y - cena hurtowa kasku
 $y + 60$ - cena hurtowa kasku

$120\% - 125 \text{ zł}$
 $100\% - y$
 $y = \frac{5 \times 125 \cdot 125}{125} = \frac{625}{6} = 104 \frac{1}{6} \text{ (zł)}$

$y + 60 = 104 \frac{1}{6} + 60 = 164 \frac{1}{6} \text{ (zł)}$
 $164 \frac{1}{6} + 104 \frac{1}{6} = 268 \frac{1}{3} \text{ (zł)}$

Odp.: Łączny zakup deskorolki i kasku po cenach hurtowych wyniósł $268 \frac{1}{3} \text{ zł}$.

uzyskane wyniki 125 zł i 185 zł to ceny hurtowe, lecz piszący potraktował je jako detaliczne

niepoprawne wyniki są konsekwencją błędnej interpretacji cen

W przykładzie 23. uczeń otrzymane (poprawne) ceny hurtowe obu artykułów – 125 zł i 185 zł w dalszej części rozwiązania potraktował jako detaliczne, odpowiednio: 140% i 120% ich cen hurtowych.

Przykład 24.

x - deserdka y - loda

$$\begin{cases} 1,2x + 1,4y = 397 \\ x = y + 60 \end{cases}$$

$$\begin{cases} 1,2(y + 60) + 1,4y = 397 \\ x = y + 60 \end{cases}$$

$$\begin{cases} 2,6y + 72 = 397 \quad | :2,6 \\ x = y + 60 \end{cases}$$

W przykładzie 24. poprawnie ułożono układ równań, jednak jego rozwiązanie nie zostało dokończono. Przyczyną może być niewystarczająca umiejętność rozwiązywania układów równań (przekształcania wyrażeń algebraicznych) bądź słaba sprawność rachunkowa.

Za rozwiązania przedstawione w przykładach 23. i 24. oraz analogiczne uczniowie otrzymywali 2 punkty.

Przykład 25.

x = cena lodu
 $x + 60$ = cena deserdu

$$1,2(x + 60) + 1,4x = 397$$

$$1,2x + 72 + 1,4x = 397$$

$$2,6x = 397 - 72$$

$$2,6x = 325 \quad | : 2,6$$

$$x = 130 \text{ zł}$$

$$\begin{array}{r} 1,2 \\ + 1,4 \\ \hline 2,6 \end{array}$$

błąd rachunkowy przy
dzieleniu 325 przez 2,6

$$x + 60 = 130 + 60 = 190 \text{ zł}$$

odp: lody i deserdu kosztowały 320 zł

W przykładzie 25. popełniono błąd rachunkowy.

Przykład 26.

x - cena deskorolki hurtowa y - cena kasku hurtowa

$$\begin{cases} x = y + 60 \\ 1,2x + 1,4y = 394 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = y + 60 \\ 1,2(y + 60) + 1,4y = 394 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = y + 60 \\ 1,2y + 72 + 1,4y = 394 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = y + 60 \\ 2,6y = 322 \quad || :2,6 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = y + 60 \\ y = 125 \end{cases}$$

$$\begin{cases} x = 125 + 60 \\ y = 125 \\ x = 185 \\ y = 125 \end{cases}$$

poprawnie ułożony i rozwiązany układ równań

udzielona odpowiedź nie jest odpowiedzią na pytanie postawione w zadaniu

Odp. koszt zakupu jednej deskorolki wynosi 125 zł, a jednego kasku 185 zł.

W przykładzie 26. gimnazjalista nieuważnie przeczytał polecenie zadania. Zamiast podać w odpowiedzi łączny koszt zakupu po cenach hurtowych obu artykułów, podał wynik rozwiązania układu równań, który nie był odpowiedzią na zadane pytanie.

W trzech ostatnich przykładach uczniowie poprawnie wykonali część algebraiczną. Rozwiązania przedstawione w przykładach 25., 26. oraz podobne zostały ocenione na 3 punkty.

Przykład 28. przedstawia niemal w pełni poprawne rozwiązanie zadania, przeprowadzone metodą prób i błędów – widać, jak wiele pracy autor tego rozwiązania musiał włożyć, aby dojść do celu. Do pełnego rozwiązania zabrakło jedynie podania łącznego kosztu zakupu obu artykułów po cenach hurtowych. Umiejętność posługiwania się takimi narzędziami jak równanie czy układ równań jest przy rozwiązywaniu tego typu problemów najefektywniejsza. Metoda prób i błędów nie zawsze jest tak skuteczna, jak przedstawiono to w przykładzie 28. Bardzo często, niestety, nieumiejętność skorzystania z równania czy układu równań nie kończy się sukcesem, co zostało ilustrowane poniższym przykładem 29.

Przykład 29.

~~$x + 60 \text{ zł}$~~ $x + 42$
 ~~$y + 4090$~~ $y + 4090$
 ~~$x = y \cdot 60$~~
 ~~$x = 60y$~~ $x = y$
 ~~$304 + 25 = 158,5$~~

Odp: Ceną hurtową deski to 186,5 zł, a kołnierza 124,5 zł.

~~150%~~
~~50%~~

150 $210 + 150$ $252 + 210$	100% 50% $186,5 + 124,5$ $222,5 + 174,5 = 397$
$190 + 130$ $228 + 182 =$	100% $60 = 160 + 32$ 100% $192 + 140$
$189 + 129$ $225 + 158 =$	$225 + 144 =$ $189,5 +$
$188 + 128$ $224 + 186 = 410$	$187 + 124$ $223 + 145 =$

ramkami zaznaczono kolejne próby

Kolejne próby wykonywano z zachowaniem warunków zadania – różnica cen hurtowych równa 60 zł i wzrost cen o 20% i 40%. Gimnazjalista, pomimo wykonania sześciu prób (niektóre z błędami rachunkowymi), nie trafił na właściwą parę liczb. Za przedstawione rozwiązanie i analogiczne uczniowie otrzymywali 1 punkt.

Wnioski i rekomendacje

Zadania z zakresu *wykorzystanie i tworzenie informacji* były dla gimnazjalistów istotnie łatwiejsze od zadań, za których pomocą sprawdzano pozostałe wymagania ogólne. Poziom wykonania zadań z tego zakresu to 76%. W pozostałych czterech wymaganiach poziom wykonania jest niższy i mniej zróżnicowany – od 38% do 48%. Gdyby porównać poziomy wykonania zadań z poszczególnych działów matematyki, to w zadaniach, gdzie dominuje arytmetyka, wynosi on 57%, w zadaniach dotyczących geometrii płaskiej jest on równy 51%, a w zadaniach praktycznych osiągnął 48%. Gdyby zadania praktyczne ograniczyć tylko do zadań zamkniętych, to poziom ich wykonania wyniósłby 67%. O trudności zadania stanowią bardziej jego indywidualne cechy niż to, czy bada ono dane wymaganie ogólne lub należy do danego działu matematyki. Zadania 3. i 7. badają to samo wymaganie ogólne, dotyczą działań na pierwiastkach, oba są zadaniami zamkniętymi, a znacznie różnią się poziomem wykonania, który wynosi odpowiednio 43% i 61%. Podobnie zadanie 4. i zadanie 20. Z zakresu modelowania matematycznego, również oba zamknięte, mają wyraźnie różny poziom wykonania 66% i 44%. Do indywidualnych cech zadania, decydujących o jego trudności, można zaliczyć jego złożoność (pod względem treści i rozwiązania, np. zadania 22. i 23.), konieczność dostrzeżenia i odpowiedniego zapisywania zależności (np. zadania 17., 20., 23.), przeprowadzenie i zapisanie dowodu matematycznego (zadanie 21.) czy potrzebę wykorzystania odpowiedniego zasobu wiedzy (np. zadania 3. i 20.).

Wnioski, które mogą być pomocne w planowaniu pracy dydaktycznej, to:

- konieczność rozwiązywania zadań o różnym stopniu złożoności
- rozwiązywanie zadań, w których można lub trzeba stosować modele algebraiczne (w tym poszukiwanie różnych sposobów rozwiązania tego samego problemu)
- zwiększenie liczby ćwiczeń w przeprowadzaniu i zapisywaniu dowodów matematycznych (w tym – uświadamianie różnicy między przypadkiem szczególnym a dowodem)
- zwracanie uwagi na dokładną analizę treści zadania i polecenie
- systematyczne wzbogacanie zasobu wiedzy – czyli spełnienie warunku koniecznego dla efektywnego rozwiązywania większości zadań.

Systematyczne wzbogacanie wiedzy oraz poznawanie i stosowanie nowych metod/narzędzi, które ułatwiają czy wręcz umożliwiają drogę dojścia do rozwiązania problemów, są w edukacji matematycznej niezbędne. Bez wcześniejszego wyposażenia ucznia w odpowiedni warsztat pracy podjęcie przez niego nowych wyzwań w szkole ponadgimnazjalnej i zgłębianie tajników królowej nauk może być niezwykle trudne lub wręcz niemożliwe.

E-ocenie egzaminu gimnazjalnego z zakresu matematyki

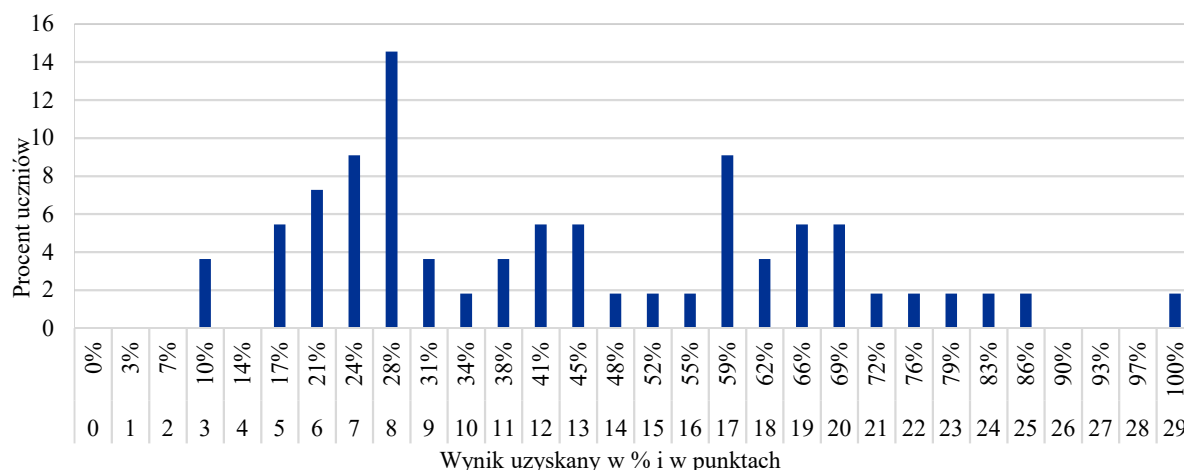
Rozwiązania zadań otwartych z egzaminu gimnazjalnego z matematyki zostały ocenione z wykorzystaniem elektronicznego systemu oceniania (tzw. *e-ocenie*). Egzaminatorzy, korzystając ze skanów prac uczniów i ze specjalnego oprogramowania (*scoris®Assessor*), ocenili na ekranach komputerów poprawność rozwiązań niemal miliona zadań. W sesji e-ocenie wzięło udział 1305 egzaminatorów. Przed przystąpieniem do oceniania prac każdy egzaminator uczestniczył w szkoleniu dotyczącym zasad oceniania zadań. Praca egzaminatorów była na bieżąco monitorowana przez przewodniczących zespołów egzaminatorów oraz koordynatorów oceniania poszczególnych zadań.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

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

Arkusz dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu matematyki (GM-M2-182) został przygotowany na podstawie arkusza standardowego GM-M1-182, zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali arkusze dostosowane pod względem graficznym: dodano i powiększono rysunki, wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach, zastosowano – jednolity w całym arkuszu – pionowy układ odpowiedzi. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera



Wykres 5. Rozkład wyników uczniów

Tabela 12. Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
55	10	100	41	28	43,71	21,92

Opis arkusza dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu matematyki (GM-M4-182, GM-M5-182, GM-M6-182) zostały przygotowane na podstawie arkusza GM-M1-182. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki (odpowiednio Arial 16 pkt i Arial 24 pkt), uproszczono i powiększono formy graficzne. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusz w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

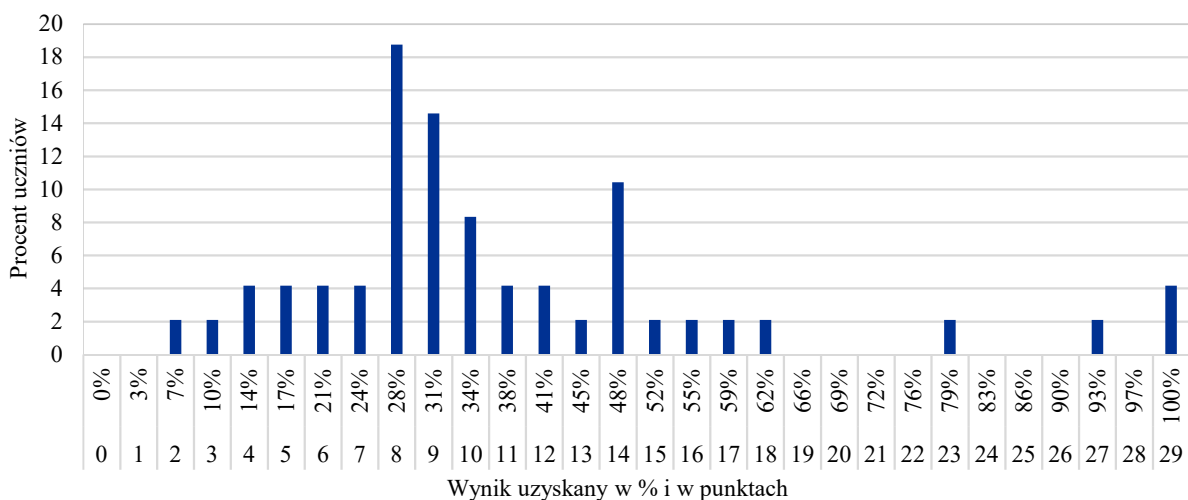
Tabela 13. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
GM-M4 - 23	14	93	34	31	43,78	23,69
GM-M5 - 2	38	48	43	-	43,00	7,07

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i uczniowie niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GM-M7-182, który został przygotowany na podstawie arkusza GM-M1-182. Arkusz egzaminacyjny składał się z 23 zadań: 20 zamkniętych i 3 otwartych. Trzony zadań i polecenia uproszczono, ograniczając je do niezbędnych informacji oraz dostosowano słownictwo. W miarę możliwości przeredagowano treści zadań, wykorzystując znany uczniowi kontekst praktyczny lub dodając rysunki.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 6. Rozkład wyników uczniów

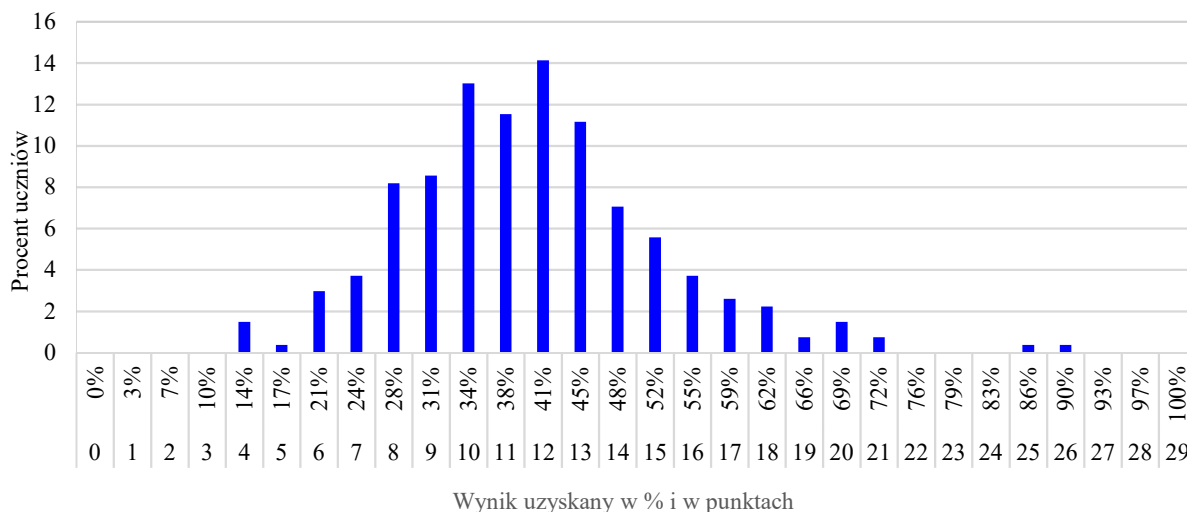
Tabela 14. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
48	7	100	31	28	37,85	20,89

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GM-M8-182. Arkusz egzaminacyjny zawierał 20 zadań: 17 zamkniętych i 3 otwarte, które wymagały od uczniów samodzielnego sformułowania rozwiązania. Treści wielu zadań odnosiły się do sytuacji życiowych bliskich uczniowi. W zadaniach wykorzystano rysunki, które ułatwiały udzielenie poprawnych odpowiedzi.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim



Wykres 7. Rozkład wyników uczniów

Tabela 15. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
269	14	90	41	41	40,30	11,95

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GM-MQ-182. Arkusz egzaminacyjny zawierał 20 zadań: 17 zamkniętych i 3 otwarte, które wymagały od uczniów samodzielnego sformułowania rozwiązania. Arkusz został dostosowany zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali arkusze dostosowane pod względem graficznym: zróżnicowano wielkość czcionki Arial 14 pkt, Arial 16 pkt, każde zadanie umieszczono na osobnej stronie, wyróżniono informację o numerze zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach, dodano i powiększono rysunki, zastosowano – jednolity w całym arkuszu – pionowy układ odpowiedzi. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi. Treści wielu zadań odnosiły się do sytuacji życiowych bliskich uczniowi. W zadaniach wykorzystano rysunki, które ułatwiały udzielenie poprawnych odpowiedzi.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

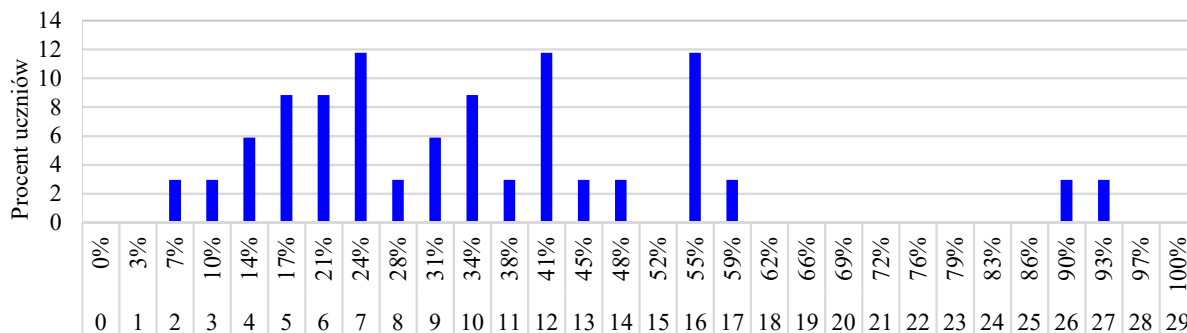
Tabela 16. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
3	55	90	59	-	68,00	19,16

Opis arkusza dla uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)

Uczniowie, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy), rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GM-MC-182. Arkusz ten składał się z 23 zadań: 20 zamkniętych oraz 3 otwartych i był dostosowany do potrzeb zdających, którym ograniczona znajomość języka polskiego utrudnia zrozumienie czytanego tekstu. Trzono zadań i polecenia zapisano prostym językiem, ograniczając je do niezbędnych informacji. Treści zadań nawiązywały do sytuacji praktycznych, a dodatkowo większość z nich zilustrowano różnymi formami graficznymi.

Wyniki uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)



Wynik uzyskany w % i w punktach

Wykres 8. Rozkład wyników

Tabela 17. Wyniki uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy) – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
34	7	93	32,5	24; 41; 55	35,41	20,15

Przedmioty przyrodnicze

1. Opis arkusza standardowego

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie z dysleksją rozwojową rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GM-P1-182.

Arkusz egzaminacyjny zawierał 24 zadania zamknięte z biologii, chemii, fizyki i geografii. Każdy z przedmiotów reprezentowany był przez zadania różnego typu: wyboru wielokrotnego, prawda-falsz, na dobieranie.

2. Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 18 Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		13809
Uczniowie	bez dysleksji rozwojowej	11747
	z dysleksją rozwojową	2062
	dziewczeta	6816
	chłopcy	6993
	ze szkół na wsi	2435
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4269
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3085
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	4020
	ze szkół publicznych	13165
	ze szkół niepublicznych	644

Z egzaminu zwolniono 71 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 19. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	55
	słabowidzący i niewidomi	25
	słabosłyszący i niesłyszący	48
	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	269
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	3
	o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)	34
	Ogółem	434

3. Przebieg egzaminu

Tabela 20. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

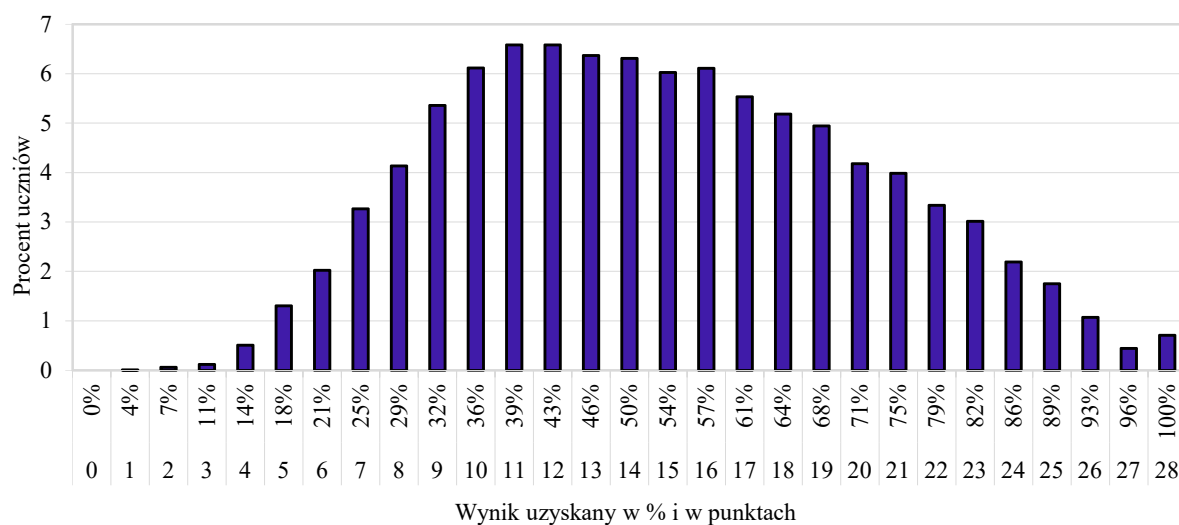
Termin egzaminu		19 kwietnia 2018 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym lub czas przedłużony zgodnie z przyznanym dostosowaniem	
Liczba szkół		289	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		11	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi)	-
	inne (np. złe samopoczucie ucznia)		
Liczba wglądów ² (art. 44zzz ust. 1)		2	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016, poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2017, poz. 2198, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 9. Rozkład wyników uczniów

Tabela 21. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
13809	4	100	50	39; 43	53,07	19,03

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

Tabela 22. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Część matematyczno-przyrodnicza – przedmioty przyrodnicze		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
4	1	
7	1	
11	1	
14	1	
18	2	
21	4	
25	7	2
29	10	3
32	15	
36	20	
39	26	4
43	32	
46	38	
50	44	5
54	51	
57	57	
61	63	
64	69	6
68	74	
71	79	
75	84	7
79	88	
82	92	
86	95	8
89	97	
93	99	9
96	100	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z przedmiotów przyrodniczych uzyskał 75% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 84% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 16% zdających i znajduje się on w 7. staninie.

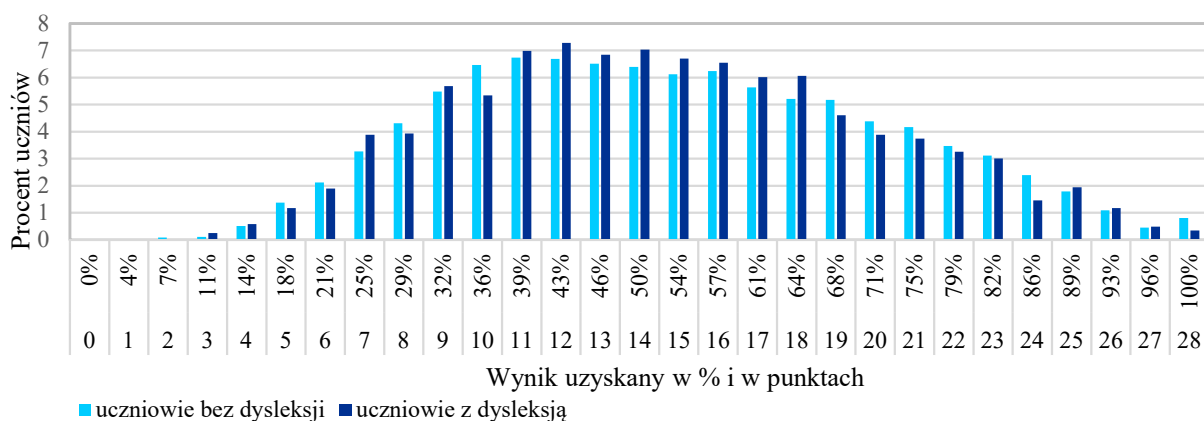
Średnie wyniki szkół³ na skali staninowej

Tabela 23. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	23–35
2	36–44
3	45–48
4	49–51
5	52–55
6	56–59
7	60–64
8	65–73
9	74–92

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

Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



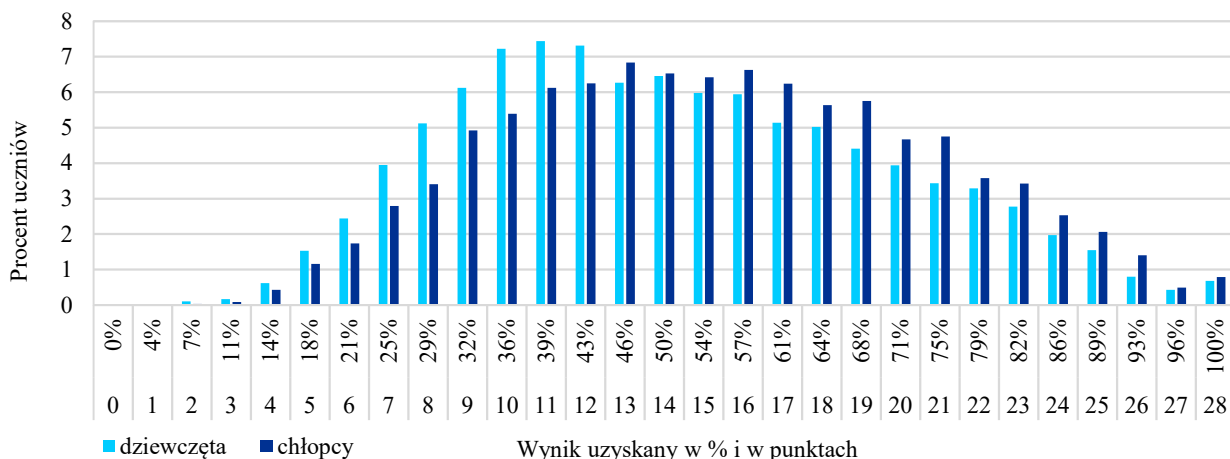
Wykres 10. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 24. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	11747	4	100	50	39	53,16	19,13
Uczniowie z dysleksją rozwojową	2062	11	100	50	43	52,55	18,49

³ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2018 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z arkusza GM-P1-182.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 11. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 25. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	6816	7	100	50	39	51,14	18,98
Chłopcy	6993	4	100	54	46	54,94	18,89

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 26. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	2435	4	100	50	43	50,17	17,59
Miasto do 20 tys. mieszkańców	4269	7	100	50	43	50,19	17,69
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3085	7	100	50	39	52,23	18,95
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	4020	7	100	57	54,57	58,52	20,13

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 27. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	13165	4	100	50	43	53,01	18,96
Szkoła niepubliczna	644	7	100	54	54	54,31	20,42

Poziom wykonania zadań

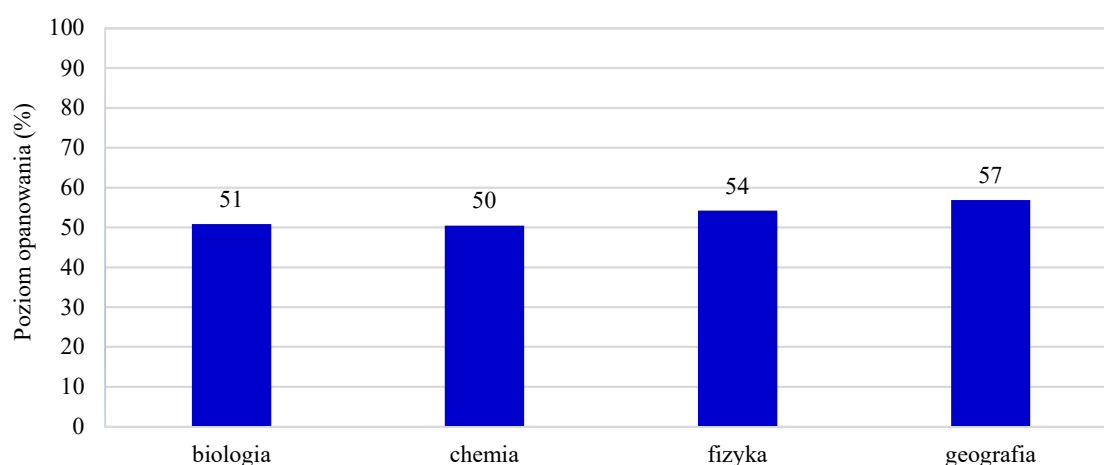
Tabela 28. Poziom wykonania zadań

Numer zadania	Wymaganie ogólne zapisane w podstawie programowej	Wymaganie szczegółowe zapisane w podstawie programowej	Poziom wykonania zadania (%)
1.	III. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji.	III. Systematyka – zasady klasyfikacji, sposoby identyfikacji i przegląd różnorodności organizmów. Uczeń: 2) posługuje się prostym kluczem do oznaczania organizmów.	49
2.	IV. Rozumowanie i argumentacja.	III. Systematyka – zasady klasyfikacji, sposoby identyfikacji i przegląd różnorodności organizmów. Uczeń: 9) wymienia cechy umożliwiające zaklasyfikowanie organizmu do [...] ssaków oraz identyfikuje nieznaną organizm jako przedstawiciela jednej z wymienionych grup na podstawie obecności tych cech.	39
3.	III. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji.	V. Budowa i funkcjonowanie organizmu roślinnego na przykładzie rośliny okrytozależkowej. Uczeń: 2) [...] opisuje organy rośliny okrytonasiennej (korzeń [...]) oraz przedstawia ich funkcje. IV. Ekologia. Uczeń: 1) przedstawia czynniki środowiska niezbędne do prawidłowego funkcjonowania organizmów w środowisku lądowym [...].	55
4.	III. Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji.	VI. Budowa i funkcjonowanie organizmu człowieka. 7. Układ wydalniczy. Uczeń: 1) podaje przykłady substancji, które są wydalane z organizmu człowieka [...].	40
5.	I. Znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych.	VI. Budowa i funkcjonowanie organizmu człowieka. 9. Narządy zmysłów. Uczeń: 2) przedstawia rolę zmysłu równowagi [...] i wskazuje lokalizację odpowiednich narządów i receptorów. 8. Układ nerwowy. Uczeń: 3) opisuje łuk odruchowy [...].	44
6.	IV. Rozumowanie i argumentacja.	VIII. Genetyka. Uczeń: 4) przedstawia zależność pomiędzy genem a cechą; 5) przedstawia dziedziczenie cech [...], posługując się podstawowymi pojęciami genetyki (fenotyp, genotyp [...]); 8) podaje ogólną definicję mutacji [...].	86
7.	I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	1. Substancje i ich właściwości. Uczeń: 2) przeprowadza obliczenia z wykorzystaniem pojęć: masa, gęstość i objętość.	49
8.	I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	3. Reakcje chemiczne. Uczeń: 1) [...] podaje przykłady zjawisk fizycznych i reakcji chemicznych [...].	45
9.	II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	1. Substancje i ich właściwości. Uczeń: 6) posługuje się symbolami (zna i stosuje do zapisywania wzorów) pierwiastków [...]. 3. Reakcje chemiczne. Uczeń: 4) oblicza masy cząsteczkowe prostych związków chemicznych [...].	50
10.	I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	8. Węgiel i jego związki z wodorem. Uczeń: 3) tworzy wzór ogólny szeregu homologicznego alkanów (na podstawie wzorów trzech kolejnych alkanów) i układa wzór sumaryczny alkanu o podanej liczbie atomów węgla; rysuje wzory strukturalne [...] alkanów.	62

11.	II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów. III. Opanowanie czynności praktycznych.	9. Pochodne węglowodorów. Substancje chemiczne o znaczeniu biologicznym. Uczeń: 5) bada i opisuje właściwości kwasu octowego ([...] reakcja z [...] metalami i tlenkami metali).	37
12.	II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów. III. Opanowanie czynności praktycznych.	9. Pochodne węglowodorów. Substancje chemiczne o znaczeniu biologicznym. Uczeń: 11) opisuje [...] właściwości [...] chemiczne pochodnych węglowodorów zawierających azot na przykładzie amin (metyloaminy) [...].	47
13.	I. Wykorzystanie wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych.	1. Ruch prostoliniowy i siły. Uczeń: 1) posługuje się pojęciem prędkości do opisu ruchu [...].	52
14.	I. Wykorzystanie wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych.	2. Energia. Uczeń: 2) posługuje się pojęciem pracy [...]; 5) stosuje zasadę zachowania energii mechanicznej.	58
15.	III. Wskazywanie w otaczającej rzeczywistości przykładów zjawisk opisanych za pomocą praw i zależności fizycznych.	2. Energia. Uczeń: 11) opisuje ruch [...] gazów w zjawisku konwekcji. 3. Własności materii. Uczeń: 3) posługuje się pojęciem gęstości.	46
16.	I. Wykorzystanie wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych.	6. Ruch drgający i fale. Uczeń: 2) posługuje się pojęciami amplitudy drgań, okresu [...] do opisu drgań, wskazuje położenie równowagi oraz odczytuje amplitudę i okres z wykresu $x(t)$ dla drgającego ciała.	57
17.	IV. Posługiwanie się informacjami pochodzącymi z analizy przeczytanych tekstów (w tym popularnonaukowych).	1. Ruch prostoliniowy i siły. Uczeń: 1) posługuje się pojęciem prędkości do opisu ruchu [...]. 7. Fale elektromagnetyczne i optyka. Uczeń: 11) podaje przybliżoną wartość prędkości światła w próżni; wskazuje prędkość światła jako maksymalną prędkość przepływu informacji.	59
18.	I. Wykorzystanie wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych.	8. Wymagania przekrojowe. Uczeń: 8) [...] odczytuje dane z wykresu.	51
19.	I. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej.	1. Mapa – umiejętności czytania, interpretacji i posługiwania się mapą. Uczeń: 2) odczytuje z map informacje przedstawione za pomocą różnych metod kartograficznych.	64
20.	I. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej. II. Identyfikowanie związków i zależności oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów.	2. Kształt, ruchy Ziemi i ich następstwa. Uczeń: 3) podaje cechy ruchu obiegowego Ziemi; przedstawia [...] zmiany w oświetleniu Ziemi oraz w długości trwania dnia i nocy w różnych szerokościach geograficznych i porach roku.	43
21.	III. Stosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce.	4. Położenie i środowisko przyrodnicze Polski. Uczeń: 4) podaje główne cechy klimatu Polski; wykazuje ich związek z czynnikami je kształtującymi [...].	30
22.	I. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej. III. Stosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce.	8. Sąsiedzi Polski – zróżnicowanie geograficzne, przemiany. Uczeń: 1) charakteryzuje i porównuje, na podstawie różnych źródeł informacji geograficznej, środowisko przyrodnicze krajów sąsiadujących z Polską; wykazuje ich zróżnicowanie społeczne [...].	66
23.	I. Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej.	9. Europa. Relacje przyroda – człowiek – gospodarka. Uczeń: 1) wykazuje się znajomością podziału politycznego Europy.	73
24.	II. Identyfikowanie związków i zależności oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów.	10. Wybrane regiony świata. Relacje: człowiek – przyroda – gospodarka. Uczeń: 4) wykazuje znaczenie czynników społeczno-kulturowych w tworzeniu nowoczesnej gospodarki Japonii na tle niekorzystnych cech środowiska przyrodniczego.	57

Średnie wyniki uczniów z podziałem na przedmioty

Wykres 12. Średnie wyniki uczniów z podziałem na przedmioty



Komentarz

Za pomocą zadań z zakresu przedmiotów przyrodniczych sprawdzano znajomość zagadnień dotyczących biologii, chemii, fizyki i geografii. Szczegółowy wykaz umiejętności podano w tabeli 28. Średni wynik uzyskany za rozwiązanie zadań to 53%.

Zadania z biologii

Z biologii sprawdzano umiejętności z zakresu trzech wymagań ogólnych: *Znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych*, *Poszukiwanie, wykorzystanie i tworzenie informacji* oraz *Rozumowanie i argumentacja*. Treści zadań obejmowały zagadnienia związane z systematyką, zasadami klasyfikacji, budową i funkcjonowaniem organizmu roślinnego, budową i funkcjonowaniem organizmu człowieka oraz genetyką. Poziom wykonania zadań wahał się od 39% do 86%.

Łatwe dla uczniów było zadanie 6. dotyczące dziedziczenia cech. 86% gimnazjalistów wybrało prawidłową odpowiedź. Korzystając z informacji zawartych w tekście, uczniowie sprawnie posługiwali się podstawowymi pojęciami z genetyki, takimi jak *fenotyp* i *genotyp*. Wykazali się też rozumieniem zależności między genem a cechą oraz rozumieniem definicji mutacji.

W grupie zadań umiarkowanie trudnych znalazły się zadania: 1., 3. oraz 5.2. Zadanie 1. dotyczyło systematyki, a w szczególności – posługiwania się prostym kluczem do oznaczania organizmów. Na podstawie uproszczonego klucza do oznaczania gatunków z rodzaju rdestnica gimnazjaliści powinni rozpoznać gatunek rdestnicy przedstawiony na rysunku. 49% uczniów bezbłędnie rozpoznało, że jest to rdestnica przeszyta. Co piąty uczeń, który wskazał rdestnicę pływającą zamiast przeszytej, prawdopodobnie popełnił błąd już na etapie rozróżniania liści siedzących od ogonkowych, gdyż w tym właśnie miejscu polecenie w kluczu skierowało go do wyboru błędnego gatunku. pomocą zadania 3. sprawdzano umiejętności z ekologii oraz wiadomości dotyczące budowy i funkcjonowania organizmu roślinnego na przykładzie rośliny okrytonasiennej. Na podstawie tekstu piszących powinni wykazać związek między korzeniami oddechowymi cypryśnika błotnego a środowiskiem, w którym roślina ta występuje. 55% uczniów poprawnie stwierdziło, że korzenie oddechowe są formą przystosowania cypryśnika do gleb ubogich w tlen. Jednak 23% uznało, że wyrastanie korzeni tej rośliny ponad poziom gleby lub wody jest przystosowaniem do wzrostu na glebach dobrze napowietrzonych. Uczniowie ci prawdopodobnie nie mają świadomości, że tereny podmokłe są ubogie w tlen – stąd wykształcenie takiej formy korzeni u tego gatunku. Poprzez zadanie 5.2. sprawdzano umiejętność

opisywania łuku odruchowego. Zadaniem uczniów był wybór właściwej odpowiedzi, w której przedstawiono drogę impulsu podczas odruchów uruchamianych w celu utrzymania równowagi. 54% gimnazjalistów wybrało poprawną odpowiedź.

Trudne dla piszących były zadania 2., 4. oraz 5.1. Zadanie 2. odnosiło się do zasad klasyfikacji i sposobu identyfikacji organizmów. Zadaniem gimnazjalistów było wskazanie cechy umożliwiającej zaklasyfikowanie lemura katta do ssaków. 39% uczniów uznało, że tą cechą jest obecność ucha zewnętrznego. Ci uczniowie poprawnie rozumieli ideę tego zadania, skupili uwagę na postawionym problemie i wybrali cechę, która jest charakterystyczna tylko dla ssaków; pozwala odróżnić je od innych grup kręgowców. Część uczniów wybierała cechy, które są charakterystyczne także dla innych grup kręgowców – 30% piszących uznało, że jest to obecność palców, a 22% wybrało obecność czterech kończyn. Także zadanie 4. było trudne dla uczniów. Treść zadania została przedstawiona za pomocą tekstu i uproszczonego schematu. Analiza schematu pozwalała wskazać prawidłowy zestaw, w którym wymieniono substancje usuwane z moczem z organizmu zdrowego człowieka, czyli mocznik i leki. Poprawnie zadanie to rozwiązało 40% gimnazjalistów. Co trzeci uczeń uznał, że są to aminokwasy i sole, a co piąty wybrał odpowiedź – glukoza i sole. Trudno powiedzieć, czym kierowali się uczniowie wybierający błędne odpowiedzi, czy sugestywna dla nich była obecność soli w obydwu odpowiedziach, czy może obecność glukozy lub aminokwasów, których nie umieli powiązać z procesem usuwania moczu, a nie przeanalizowali wystarczająco dokładnie załączonego schematu. Najtrudniejszym zadaniem, choć także mieszczącym się w grupie zadań trudnych, było zadanie 5.1., dotyczące roli zmysłu równowagi i lokalizacji odpowiednich narządów i receptorów u człowieka. 34% gimnazjalistów odpowiedziało, że narząd równowagi mieści się w uchu wewnętrznym, które zbudowane jest z kanałów półkolistych, co było poprawnym wyborem. Na podstawie analizy wyboru dystraktorów przez uczniów można stwierdzić, że łączenie budowy i funkcji zarówno ucha środkowego jak i wewnętrznego jest słabą stroną tegorocznych gimnazjalistów. I tak np. w grupie uczniów, którzy dokonali błędnych wyborów, 24% trzecioklasistów wybrało poprawnie ucho wewnętrzne jako narząd równowagi, ale niestety uważało, że jest ono zbudowane ze ślimaka. Z kolei 23% uczniów poprawnie określiło budowę narządu równowagi (z kanałów półkolistych), ale przypisało je do ucha środkowego zamiast wewnętrznego.

Zadania z chemii

Z chemii sprawdzano umiejętności z zakresu trzech wymagań ogólnych: *Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji, Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów, Opanowanie czynności praktycznych*. Treści zadań obejmowały zagadnienia związane z właściwościami substancji, reakcjami chemicznymi, związkami węgla z wodorem i ich pochodnymi oraz z substancjami o znaczeniu biologicznym. Poziom wykonania zadań wahał się od 37% do 62%.

Najłatwiejszym dla uczniów było zadanie 10., które dotyczyło węglowodorów nasyconych. Zadanie składało się z dwóch części: 10.1. i 10.2, i za jego pomocą sprawdzano umiejętność korzystania z wzorów ogólnych węglowodorów. W części pierwszej 60% uczniów poprawnie rozpoznało modele przedstawione na rysunku jako cząsteczki alkanów, wykorzystując informację wprowadzającą do zadania. 25% uczniów wskazało alkeny; wybór ten spowodowany był najprawdopodobniej nieznanością wzorów ogólnych szeregów homologicznych węglowodorów. Pozostali uczniowie wskazali alkohole (10%) lub estry (7%), czyli pochodne węglowodorów zawierające tlen. W drugiej części 70% uczniów prawidłowo obliczyło liczbę atomów wodoru w cząsteczce podanego w treści alkanu i wybrało poprawny wzór. 18% gimnazjalistów wskazało wzór alkenu, być może zgodnie z wyborem odpowiedzi w zadaniu 10.1.

W grupie zadań umiarkowanie trudnych znalazły się zadania: 7., 9. oraz 10. Zadanie 7. dotyczyło właściwości fizycznych substancji. Aby wykonać proste obliczenie gęstości minerału, należało zdecydować, czy badanym materiałem jest malachit, i uzasadnić wybór. 49% uczniów bezbłędnie określiło, że gęstość różni się (jest mniejsza) od gęstości malachitu, wobec tego nie jest to ten materiał. 32% uczniów poprawnie porównało gęstości, lecz nie potrafiło wyciągnąć odpowiedniego

wniosku. Około $\frac{1}{5}$ uczniów nie znała prawdopodobnie zależności między masą, gęstością a objętością substancji. Poprzez zadanie 9. sprawdzano umiejętności odczytywania informacji z fragmentu układu okresowego pierwiastków, obliczania masy cząsteczkowej oraz znajomość symboli pierwiastków. 49% uczniów poprawnie odczytało masę atomową miedzi, a następnie obliczyło masę atomową pierwiastka X i zidentyfikowało jego nazwę (siarka), odczytując symbol z układu okresowego. 25% gimnazjalistów uznało, że ten pierwiastek to węgiel. Stwierdzili oni prawdopodobnie, że wzór tlenku XO_2 przypomina znany im CO_2 , a pominieli konieczne obliczenia. Pozostali uczniowie wybrali jedną z dwóch błędnych odpowiedzi. Ci uczniowie prawdopodobnie nie dokonali analizy informacji wprowadzającej lub nie potrafili z niej skorzystać, o czym świadczy przypadkowy wybór odpowiedzi: 14% wskazało krzem, a 12% – glin.

Trudne dla uczniów były zadania: 8., 11. oraz 12. W zadaniu 8. (typu prawda-fałsz) należało wskazać, czy opisane w treści zadania procesy są reakcjami chemicznymi, czy – procesami fizycznymi. 45% zdających oceniło, że obydwa zdania są prawdziwe: proces otrzymywania tlenku azotu(I) jest reakcją chemiczną, a otrzymywanie białej śmietany – przemianą fizyczną. Około 26% uczniów wskazało jedno ze zdań jako fałszywe. Osoby, które wskazały, że jest to zdanie 1., być może kierowały się opisem, według którego tlenek azotu(I) otrzymuje się pod wpływem ogrzewania, i uznały, że samo ogrzewanie nie jest reakcją chemiczną. Natomiast nie wykorzystały informacji przedstawionej w postaci równania chemicznego, która jednoznacznie świadczy o tym, że jest to reakcja chemiczna. Z kolei uczniowie oceniający zdanie 2. jako fałszywe dowiedli, że nie rozumieją, na czym polegają przemiany fizyczne. Potwierdzeniem tej hipotezy może być fakt, że tylko 3% gimnazjalistów zaznaczyło obydwa zdania jako fałszywe.

Najtrudniejsze dla piszących było zadanie 11. (również typu prawda-fałsz), którego rozwiązanie wymagało analizy opisu doświadczenia. Następnie należało ocenić prawdziwość zdań opisujących produkty obydwu reakcji. 37% uczniów wykazało się znajomością właściwości kwasu octowego oraz sposobów otrzymywania soli i prawidłowo zidentyfikowało produkty jego reakcji z sodem (w probówce I) i tlenkiem sodu (w probówce II). Po 17% uczniów poprawnie oceniło jedno ze zdań; udzieliło odpowiedzi PP lub FF. Te osoby uznały, że ta sama sól nie może powstać w wyniku różnych reakcji chemicznych, lub, że w reakcji metalu z kwasem wydziela się CO_2 . 31% uczniów oceniło jednak błędnie dwa zdania: wykazało się brakiem znajomości metod otrzymywania soli lub dokonało wyboru przypadkowego, z pominięciem analizy informacji wprowadzającej, która zawierała schemat doświadczenia wraz z obserwacjami.

Zadanie 12. również dotyczyło właściwości pochodnej węglowodoru (metyloaminy). Do rozwiązania zadania nie była konieczna znajomość właściwości badanego związku, a jedynie – analiza informacji wprowadzającej, zawierającej schemat doświadczenia wraz z opisem i sformułowanymi wnioskami. 47% uczniów poprawnie wybrało opis właściwości badanego związku wraz z uzasadnieniem. 53% uczniów nie potrafiło dokonać poprawnej analizy informacji wprowadzającej lub powiązać informacji o odczynie roztworu z właściwościami kwasowo-zasadowymi substancji. 30% uczniów poprawnie określiło właściwości metyloaminy jako zasadowe, jednak błędnie wybrało reakcję z wodorotlenkiem sodu jako uzasadnienie. 13% uczniów, chociaż wskazało poprawne uzasadnienie (reaguje z kwasem), błędnie uznało, że amina ma właściwości kwasowe.

Zadania z fizyki

Umiejętności uczniów z zakresu fizyki były sprawdzane za pomocą zadań reprezentujących wymagania ogólne podstawy programowej, przy czym skupiono się głównie na diagnozie opanowania umiejętności dotyczących *Wykorzystania wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązywania prostych zadań obliczeniowych*. Treści zadań obejmowały zagadnienia związane z ruchem prostoliniowym, pracą i zasadą zachowania energii, gęstością, zjawiskiem konwekcji, prędkością światła oraz ruchem drgającym. Ponadto przy pomocy jednego zadania sprawdzano umiejętność odczytywania danych z wykresów. Poziom wykonania poszczególnych zadań wahał się od 46% do 59%.

Najłatwiejszym dla uczniów było zadanie 16.1., które wymagało określenia długości toru, korzystając z rysunku i wykresu zależności wychylenia wahadła matematycznego od czasu. Informacje zawarte w treści zadania poprawnie zinterpretowało i wskazało właściwą odpowiedź 63% gimnazjalistów. Co czwarty uczeń utożsamiał długość toru KL z amplitudą wahań i udzielał błędnej odpowiedzi.

Umiarkowanie trudne okazały się dla uczniów pozostałe zadania: 13., 14., 15., 16.2., 17. oraz 18. Do poprawnego rozwiązania zadania 13. konieczne było wybranie z treści polecenia potrzebnych danych i obliczenie czasu trwania ruchu. Ponad połowa piszących (52%) poprawnie rozwiązała zadanie. 21% gimnazjalistów właściwie wybrało potrzebne dane, ale było przekonanych, że czas ruchu jest iloczynem prędkości i drogi, co prowadziło do błędnego wyboru odpowiedzi.

W zadaniu 14. uczniowie musieli przeanalizować zmiany energii w sytuacji opisanej w zadaniu. Odpowiedź poprawną wybrało 58% uczniów. Co piąty uczeń błędnie interpretował ruch jednostajny i wybierał odpowiedź wskazującą na wzrost energii kinetycznej.

Za pomocą zadania 16.2. sprawdzano, czy na podstawie rysunku i wykresu zależności wychylenia od czasu uczniowie potrafią wskazać, ile sekund trwa połowa okresu wahań wahadła matematycznego. Zadanie poprawnie rozwiązało 56% uczniów. Co czwarty uczeń przystępujący do egzaminu w swojej analizie uwzględniał okres drgań i udzielał błędnej odpowiedzi.

Rozwiązanie zadania 17. wymagało od uczniów obliczenia, czy informacja o zderzeniu sondy z asteroidą dotrze do Ziemi przed kolizją, a także określenia, jakiego rodzaju fal używa radar sondy do wykrywania obiektów w przestrzeni kosmicznej. Uczeń powinien obliczyć czas, w którym sygnał poruszający się z prędkością światła pokona odległość 3 mln km. Z porównania obliczonego czasu z czasem pozostałym do zderzenia powinien wyciągnąć wniosek, że sygnał dotrze do Ziemi przed kolizją. Uczniowie mieli za zadanie stwierdzić, czy zdania opisujące sytuację sondy kosmicznej są prawdziwe, czy – fałszywe. Pierwsze zdanie – *Sygnał o nadchodzącym zderzeniu, wysłany przez sondę w stronę Ziemi, zdąży do Ziemi dotrzeć przed zderzeniem sondy z asteroidą* – poprawnie oceniło 73% gimnazjalistów, a drugie – *Radar tej sondy mierzy odległość, wykorzystując fale elektromagnetyczne odbite od obiektu* – 85%. Prawie dwie trzecie piszących (59%) poprawnie rozwiązało całe zadanie.

W zadaniu 18. należało odczytać z wykresu przybliżone ciśnienie panujące na szczycie Mount Everestu, a następnie ustalić temperaturę wrzenia wody na tej wysokości. Ponad połowa piszących (51%) dobrze odczytała konieczne wartości i udzieliła poprawnej odpowiedzi.

Rozwiązanie zadania 15. polegało na wybraniu miejsca (nad podłogą czy pod sufitem), w którym jest wyższa temperatura, oraz na uzasadnieniu swojego wyboru: powołaniu się na mniejszą gęstość powietrza ogrzanego niż gęstość powietrza zimnego. Ponad trzy czwarte uczniów poprawnie wybrało miejsce, w którym gromadzi się ciepłe powietrze. Jednakże co trzeci z nich błędnie uzasadniał swoje stanowisko, powołując się na nieprawdziwe stwierdzenie, że *ciśnienie powietrza pod sufitem jest większe niż nad podłogą*. Zadanie to było najtrudniejszym zadaniem z fizyki. Poprawnie rozwiązało je 46% gimnazjalistów.

Zadania z geografii

Zadania, którymi sprawdzano umiejętności z geografii na tegorocznym egzaminie gimnazjalnym, odnosiły się do następujących wymagań ogólnych: *Korzystanie z różnych źródeł informacji geograficznej, Identyfikowanie związków i zależności oraz wyjaśnianie zjawisk i procesów, Stosowanie wiedzy i umiejętności geograficznych w praktyce*. Treści zadań obejmowały zagadnienia dotyczące czytania i interpretacji mapy, następstw ruchu obiegowego Ziemi, środowiska przyrodniczego Polski i krajów sąsiadujących z Polską oraz Europy i wybranego regionu świata – Japonii. Poziom wykonania zadań zawierał się w granicach 30% do 73%.

Najłatwiejszym dla uczniów było zadanie 23. sprawdzające znajomość podziału politycznego Europy. Poprawnie rozwiązało je 73% piszących. Uczniowie nie mieli problemu z wyborem odpowiedzi, w której prawidłowo podano – zaznaczone na mapie – nazwy państw leżących nad Morzem Północnym, do których kolejno zawiązał statek podczas rejsu.

W grupie zadań umiarkowanie trudnych znalazły się zadania 19., 22. oraz 24. Najłatwiejszym z nich było zadanie 22., za którego pomocą sprawdzano umiejętność analizy danych statystycznych dotyczących ludności wybranych krajów sąsiadujących z Polską. W celu ustalenia, czy podane informacje są prawdziwe, czy fałszywe należało wykorzystać znajomość pojęć z zakresu demografii takich jak przyrost naturalny i saldo migracji. Poprawnie rozwiązało je 66% uczniów. Nieco trudniejsze było zadanie 19., za którego pomocą sprawdzano umiejętność odczytywania informacji przedstawionych na mapie poziomicowej. Większość uczniów (73%) poprawnie zinterpretowała układ poziomic i wskazała właściwą trasę turystyczną prowadzącą przez przełęcz. Więcej problemów sprawiło odczytanie wysokości bezwzględnych i obliczenie największej wysokości względnej, którą pokonuje turysta wędrujący z danego punktu na szczyt wzniesienia. Prawie co trzeci uczeń błędnie odczytał treść polecenia i wskazywał najdłuższą trasę wędrowki na szczyt zamiast trasy o największej różnicy wysokości. Zadanie 19. składające się z dwóch poleceń uzyskało poziom wykonania 64%. Nieco trudniejsze dla uczniów było zadanie 24. Podano w nim wybrane cechy środowiska przyrodniczego Japonii. Zadaniem uczniów było wskazanie trzech spośród sześciu cech, które nie sprzyjają rozwojowi gospodarki Japonii. Poprawną odpowiedź wybrało 57% egzaminowanych. Jednak co trzeci uczeń zaznaczył odpowiedź błędną, w której, w odróżnieniu od poprawnej odpowiedzi, wymieniono klimat monsunowy jako cechę niesprzyjającą rozwojowi gospodarki.

Trudne dla gimnazjalistów były zadania 20. i 21. Do poprawnego rozwiązania zadania 20. niezbędna była wiedza dotycząca zmian oświetlenia Ziemi oraz długości trwania dnia i nocy w różnych szerokościach geograficznych i porach roku podczas ruchu obiegowego. Uczniowie, na podstawie zamieszczonego rysunku, powinni wskazać punkt, w którym 22 grudnia dzień trwa 24 godziny. Z rysunku wynikało, że punkt ten oznaczony numerem 4 położony jest na kole podbiegunowym południowym. Właściwy punkt wskazało 43% piszących. 29% uczniów wybrało punkt położony na równiku, gdzie dzień i noc trwają po 12 godzin. Atrakcyjnym dla 20% piszących był także punkt znajdujący się na zwrotniku Koziorożca. Z powyższego zestawienia wynika, że uczniowie kończący gimnazjum mają trudność w opanowaniu wiedzy z zakresu astronomii. Trudne i równocześnie najtrudniejsze, zarówno z geografii, jak i w całym teście, było zadanie 21.-Za pomocą tego zadania sprawdzano umiejętność określania związku między cechami klimatu Polski a czynnikami je kształtującymi. Uczniowie powinni ustalić – na podstawie opisu sytuacji – która z mas powietrza napływająca nad obszar Polski latem kształtowała pogodę w Kołobrzegu w ostatnich dniach lipca. Duże zachmurzenie, opady deszczu, silny wiatr zachodni i temperatura powietrza nieprzekraczająca 17 °C świadczą o tym, że pogodę panującą w Kołobrzegu latem kształtowały masy powietrza polarnego morskiego. Tę odpowiedź wybrało 30% piszących. Natomiast 40% uczniów uznało, że pogoda była efektem napływania nad obszar Polski powietrza zwrotnikowego morskiego. Gimnazjaliści, którzy wybrali tę odpowiedź, zapomnieli, że powietrze zwrotnikowe morskie napływające z południa Europy jest bardzo ciepłe i na obszarach, nad które napływa ta masa powietrza, temperatura jest wyższa niż 17 °C.

Wnioski i rekomendacje

Przedstawiona analiza osiągnięć uczniów pozwala stwierdzić, że:

- najłatwiejsze dla gimnazjalistów były zadania, poprzez które sprawdzano umiejętność odczytywania informacji i wykorzystania wiadomości w sytuacjach typowych
- uczniowie nie potrafią odnieść zdobytej wiedzy teoretycznej do sytuacji przedstawionych w zadaniach zwłaszcza wtedy, gdy mają do czynienia z sytuacją nietypową czy nową
- trudność w udzieleniu poprawnej odpowiedzi może być spowodowana nie tyle brakiem wiadomości czy umiejętności, ile niedokładną analizą treści zadania czy poszczególnych odpowiedzi.

Sukces egzaminacyjny jest zależny nie tylko od znajomości pojęć i faktów, lecz także od umiejętności wykorzystywania informacji i operowania nimi. Warto w pracy z uczniami stosować metody doskonalące te umiejętności. Powinno się wykorzystywać w praktyce dydaktycznej teksty popularnonaukowe, informacje z prasy czy internetu, które będą stawiać uczniów w nowych sytuacjach zadaniowych, obligować do pokonywania trudności, uczyć stawiać czoło nieznanemu. Należy zwrócić

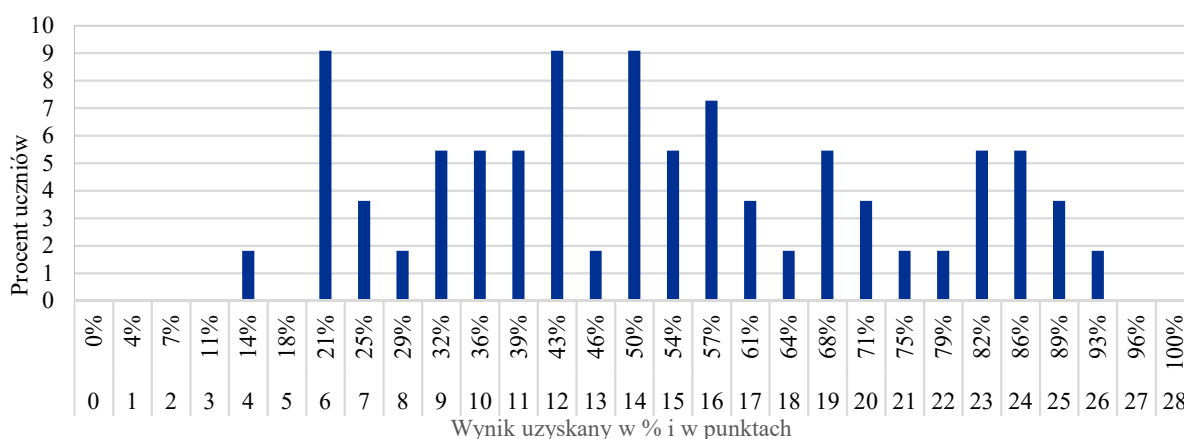
szczególną uwagę na wdrażanie uczniów do samodzielnego wykonywania doświadczeń, formułowania obserwacji i wniosków, stawiania/sprawdzania hipotez oraz analizowania tekstów i wyszukiwania informacji.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

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

Arkusz dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu przedmiotów przyrodniczych (GM-P2-182) został przygotowany na podstawie arkusza GM-P1-182 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali arkusz, w którym została wyróżniona informacja o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie. W tekstach do zadań i między odpowiedziami zwiększono interlinię oraz zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Uczniowie wybrane odpowiedzi zaznaczali w arkuszu poprzez otoczenie ich kółkiem.

Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera



Wykres 13. Rozkład wyników uczniów

Tabela 29. Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
55	14	93	50	21; 43; 50	52,38	21,48

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu przedmiotów przyrodniczych (GM-P4-182, GM-P5-182, GM-P6-182) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki – odpowiednio Arial 16 pkt i Arial 24 pkt. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusz w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

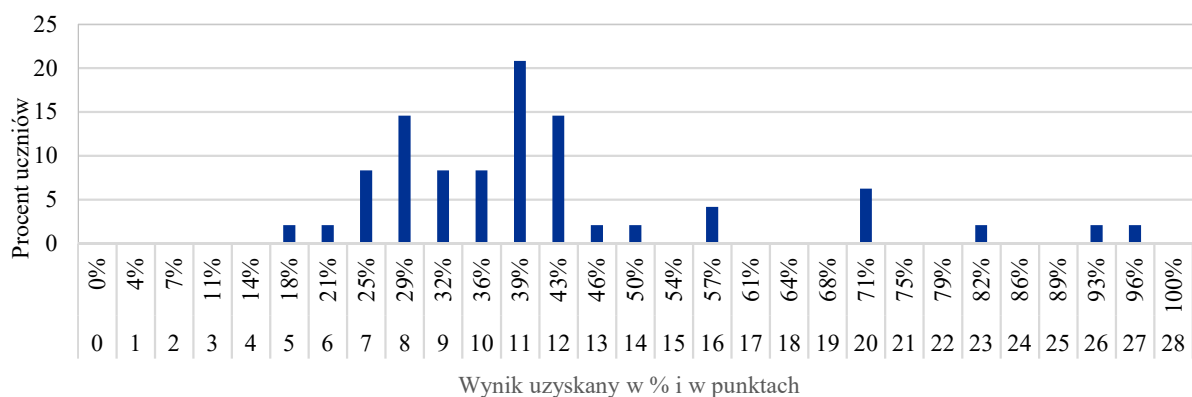
Tabela 30. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
GM-P4 - 23	29	89	46	29; 32	50,48	19,44
GM-P5 - 2	61	82	71,5	-	71,5	14,85

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i uczniowie niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GM-P7-182, który został przygotowany na podstawie arkusza standardowego. Arkusz egzaminacyjny składał się z 24 zadań. Polecenia uproszczono, ograniczając je do niezbędnych informacji oraz dostosowano słownictwo. W miarę możliwości przeredagowano treści zadań, wykorzystując znany uczniowi kontekst praktyczny lub ilustrując treść rysunkami.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 14. Rozkład wyników uczniów

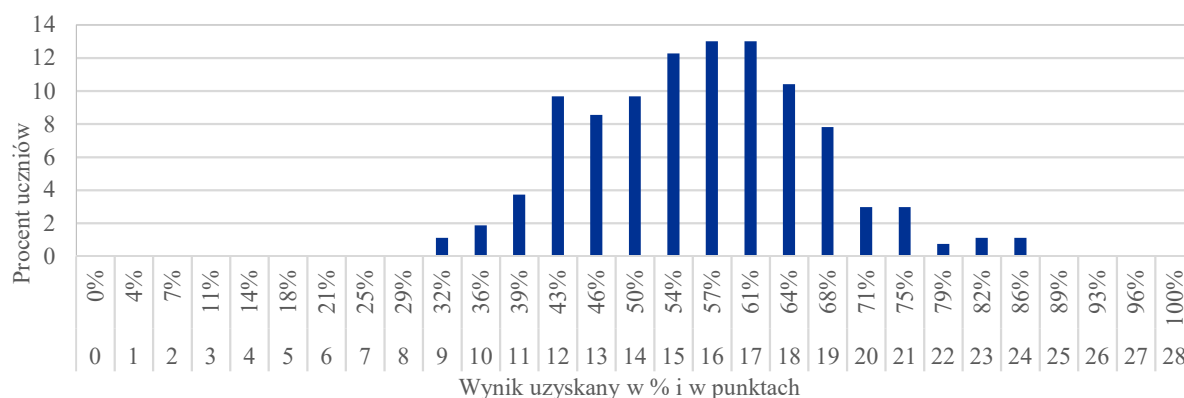
Tabela 31. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
48	18	96	39	39	41,65	17,36

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GM-P8-182. Arkusz egzaminacyjny zawierał 20 zadań zamkniętych. W zadaniach wykorzystano rysunki, wykresy, tabele, opisy doświadczeń i mapy.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim



Wykres 15. Rozkład wyników uczniów

Tabela 32. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
269	32	86	57	57; 61	56,15	10,68

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym rozwiązywali zadania w arkuszu GM-PQ-182, który składał się z 20 zadań zamkniętych różnego typu. Arkusz został dostosowany zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali arkusz, w którym każde zadanie umieszczono na osobnej stronie. W zadaniach uproszczono polecenia, zapisano informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi. Wyróżniono też informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami oraz powiększono czcionkę.

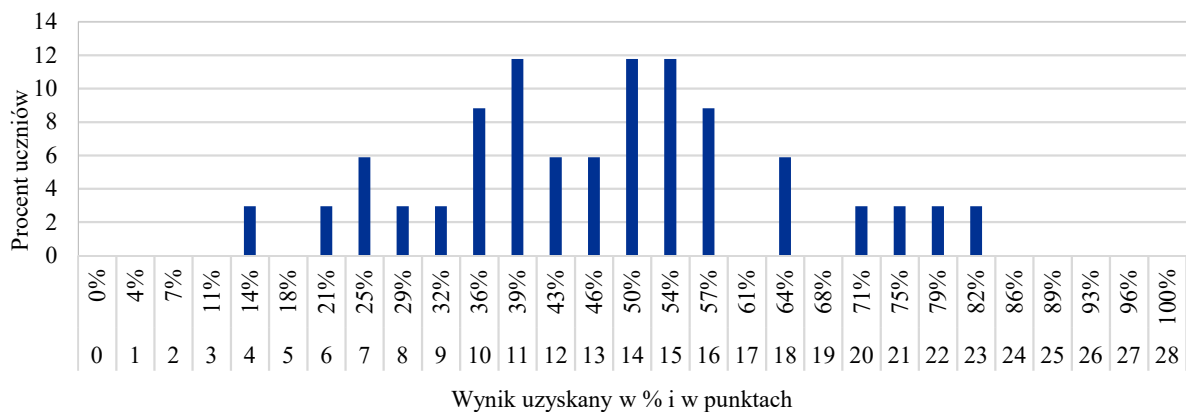
Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

Tabela 33. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
3	57	75	64	-	65,33	9,07

Opis arkusza dla uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)

Uczniowie, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy), rozwiązywali zadania w arkuszu GM-PC-182, który składał się z zadań zamkniętych różnego typu. W zadaniach uproszczono polecenia, ograniczając je do niezbędnych informacji oraz dostosowano słownictwo. W miarę możliwości przeredagowano treści zadań, wykorzystując znany uczniowi kontekst praktyczny lub ilustrując treść rysunkami.

Wyniki uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy)

Wykres 16. Rozkłady wyników

Tabela 34. Wyniki uczniów, o których mowa w art. 94a ust. 1 ustawy (cudzoziemcy) – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
34	14	82	48	39; 50; 54	47,35	16,19

III. JEZYKI OBCE

Język angielski – poziom podstawowy

1. Opis arkusza standardowego

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

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

2. Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 1. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		11119
Uczniowie	bez dysleksji rozwojowej	9416
	z dysleksją rozwojową	1703
	dziewczeta	5270
	chłopcy	5849
	ze szkół na wsi	1715
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	3286
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	2616
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	3502
	ze szkół publicznych	10541
	ze szkół niepublicznych	578

Z egzaminu zwolniono 88 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 2. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	52
	słabowidzący i niewidomi	19
	słabosłyszący i niesłyszący	46
	słabosłyszący i niesłyszący z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	1
	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	163
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	3
	Ogółem	284

3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

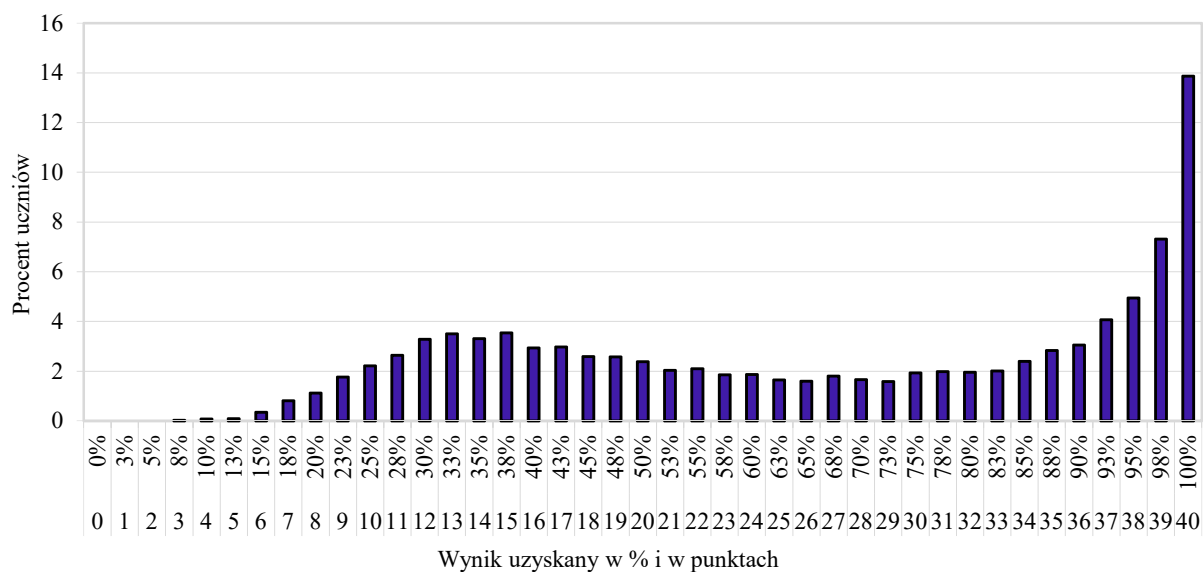
Termin egzaminu		20 kwietnia 2018 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym lub czas przedłużony zgodnie z przyznanym dostosowaniem	
Liczba szkół		281	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		7	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócania przez ucznia prawidłowego przebiegu egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi)	-
	inne (np. złe samopoczucie ucznia)	-	
Liczba wglądów ² (art. 44zzz ust. 1)		0	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016, poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2017, poz. 2198, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wykres 1. Rozkład wyników uczniów

Tabela 4. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
11119	8	100	70	100	66,78	27,30

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

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

Język angielski – poziom podstawowy		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	1	
8	1	
10	1	
13	1	
15	1	
18	2	
20	3	
23	4	
25	6	2
28	8	3
30	11	
33	14	
35	18	
38	21	
40	24	4
43	27	
45	29	
48	32	
50	34	
53	36	
55	38	5
58	41	
60	42	
63	44	
65	46	
68	48	
70	50	
73	52	
75	54	
78	56	
80	58	6
83	61	
85	63	
88	66	
90	70	
93	74	7
95	79	
98	87	8, 9
100	100	

Wyniki na skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka angielskiego na poziomie podstawowym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 58% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 42% zdających i znajduje się on w 5. stanie.

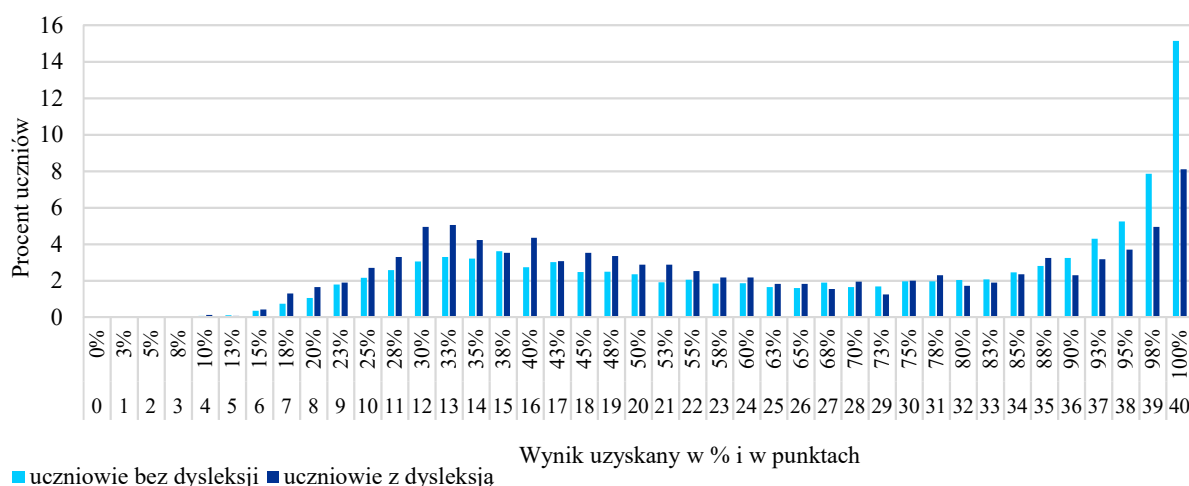
Średnie wyniki szkół³ na skali staninowej

Tabela 6. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	24–37
2	38–48
3	49–55
4	56–61
5	62–68
6	69–75
7	76–84
8	85–95
9	96–100

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

Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



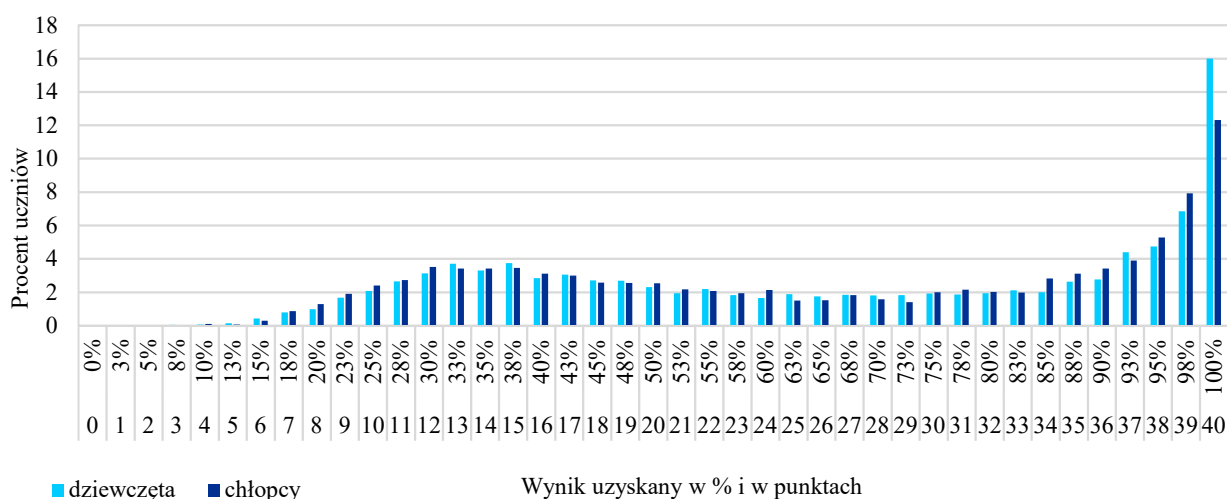
Wykres 2. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	9416	8	100	73	100	68,02	27,28
Uczniowie z dysleksją rozwojową	1703	10	100	55	100	59,92	26,43

³ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2018 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z zestawu GA-P1-182.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 3. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 8. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	5270	8	100	70	100	67,26	27,34
Chłopcy	5849	8	100	68	100	66,35	27,26

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	1715	8	100	53	100	58,32	25,96
Miasto do 20 tys. mieszkańców	3286	10	100	58	100	60,87	26,60
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	2616	8	100	73	100	67,89	27,29
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	3502	10	100	88	100	75,64	25,88

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

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

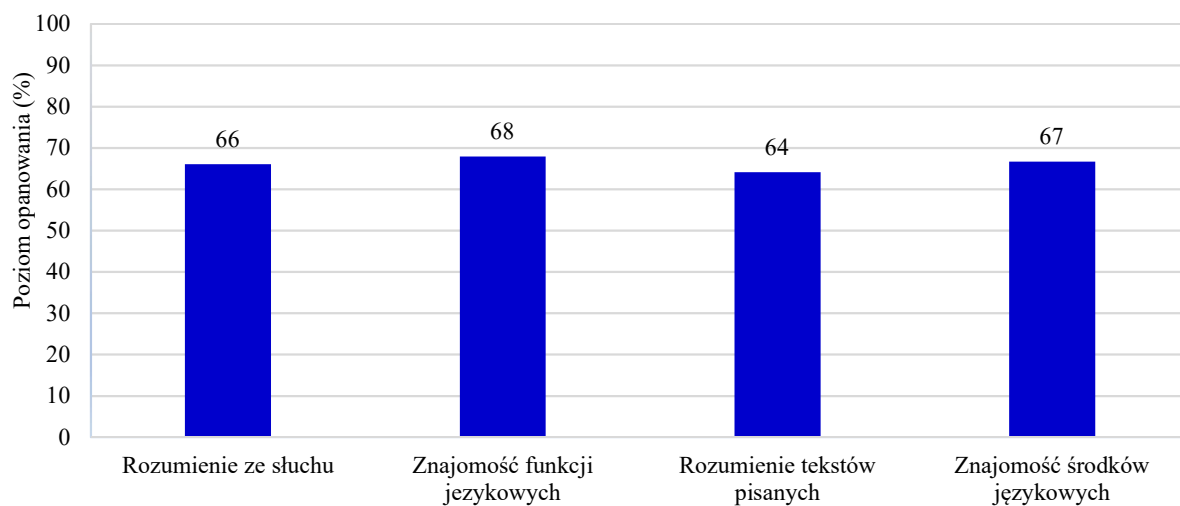
	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	10541	8	100	70	100	66,70	27,19
Szkoła niepubliczna	578	10	100	78	100	68,29	29,38

Poziom wykonania zadań

Tabela 11. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych) tj. Rozumienie ze słuchu	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	65
	1.2.		91
	1.3.		83
	1.4.	2.2) Uczeń określa główną myśl tekstu.	81
	1.5.	2.4) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	63
	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	70
	2.2.		84
	2.3.		59
	2.4.		82
	3.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	62
	3.2.		64
	3.3.	2.2) Uczeń określa główną myśl tekstu.	51
	IV. Reagowanie na wypowiedzi tj. Znajomość funkcji językowych	4.1.	6.5) Uczeń wyraża swoje opinie [...].
4.2.		6.5) Uczeń wyraża swoje [...] życzenia [...].	54
4.3.		6.2) Uczeń stosuje formy grzecznościowe.	74
4.4.		6.3) Uczeń [...] przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	63
5.1.		6.7) Uczeń wyraża prośby [...].	79
5.2.		6.1) Uczeń nawiązuje kontakty towarzyskie (np. przedstawia siebie i inne osoby [...]).	71
5.3.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	68
6.1.		6.2) Uczeń stosuje formy grzecznościowe.	67
6.2.		6.3) Uczeń uzyskuje [...] proste informacje i wyjaśnienia	78
6.3.		6.4) Uczeń prosi o pozwolenie [...].	49
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych) tj. Rozumienie tekstów pisanych	7.1.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	72
	7.2.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	62
	7.3.	3.3) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu	72
	7.4.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	64
	8.1.	3.3) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	77
	8.2.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	55
	8.3.		74
	8.4.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	67
	9.1.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	61
	9.2.		69
	9.3.		63
	9.4.		76
I. Znajomość środków językowych	10.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	58
	10.2.		52
	10.3.		62
	11.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	53
	11.2.		49
	11.3.		54

Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności



Wykres 4. Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

Język angielski – poziom rozszerzony

1. Opis arkusza standardowego

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

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

2. Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 12. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		10006
Uczniowie	bez dysleksji rozwojowej	8452
	z dysleksją rozwojową	1554
	dziewczeta	4825
	chłopcy	5181
	ze szkół na wsi	1381
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	2827
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	2424
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	3374
	ze szkół publicznych	9524
	ze szkół niepublicznych	482

Z egzaminu zwolniono 88 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 13. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	51
	słabowidzący i niewidomi	18
	słabosłyszący i niesłyszący	42
	słabosłyszący i niesłyszący z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	-
	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	2
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	3
	Ogółem	116

3. Przebieg egzaminu

Tabela 14. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

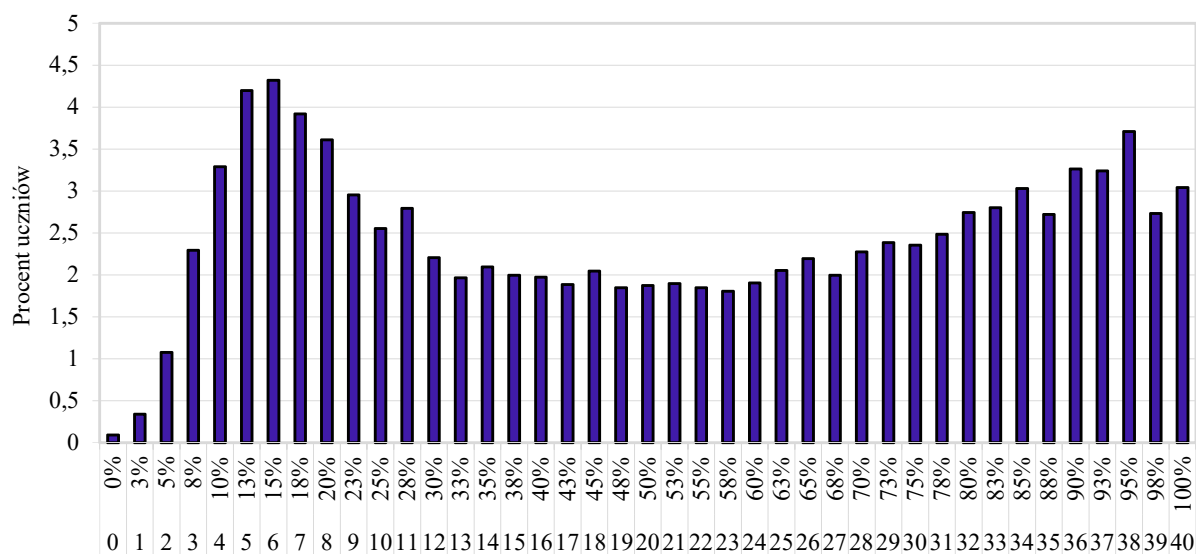
Termin egzaminu		20 kwietnia 2018 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym lub czas przedłużony zgodnie z przyznanym dostosowaniem	
Liczba szkół		270	
Liczba zespołów egzaminatorów		3	
Liczba egzaminatorów		79	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		8	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócania przez ucznia prawidłowego przebiegu egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi)	-
	inne (np. złe samopoczucie ucznia)		1
Liczba wglądów ² (art. 44zzz ust. 1)		0	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016, poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2017, poz. 2198, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wynik uzyskany w % i w punktach

Wykres 5. Rozkład wyników uczniów

Tabela 15. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
10006	0	100	53	15	52,56	30,20

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

Tabela 16. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Język angielski – poziom rozszerzony		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	2	
8	4	
10	7	2
13	11	
15	16	3
18	20	
20	23	
23	26	4
25	29	
28	32	
30	34	
33	36	
35	39	
38	41	5
40	43	
43	45	
45	47	
48	49	
50	51	
53	53	
55	55	
58	57	
60	59	
63	61	6
65	63	
68	65	
70	67	
73	70	
75	72	
78	74	
80	77	7
83	79	
85	82	
88	85	
90	88	8
93	92	
95	95	9
98	98	
100	100	

Wyniki na skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 77% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 23% zdających i znajduje się on w 6. stanie.

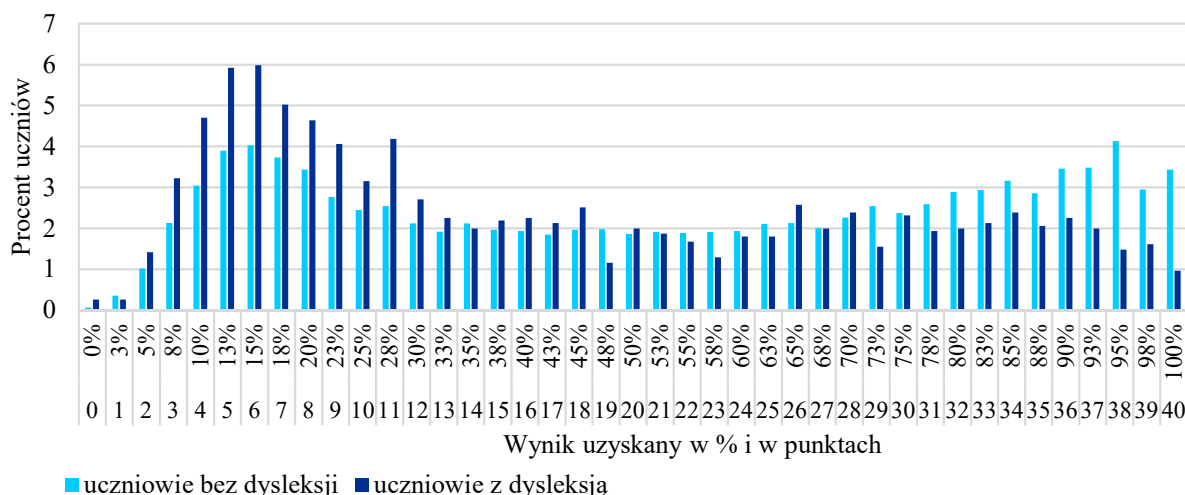
Średnie wyniki szkół³ na skali staninowej

Tabela 17. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	10–20
2	21–31
3	32–38
4	39–44
5	45–51
6	52–59
7	60–70
8	71–85
9	86–98

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

Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



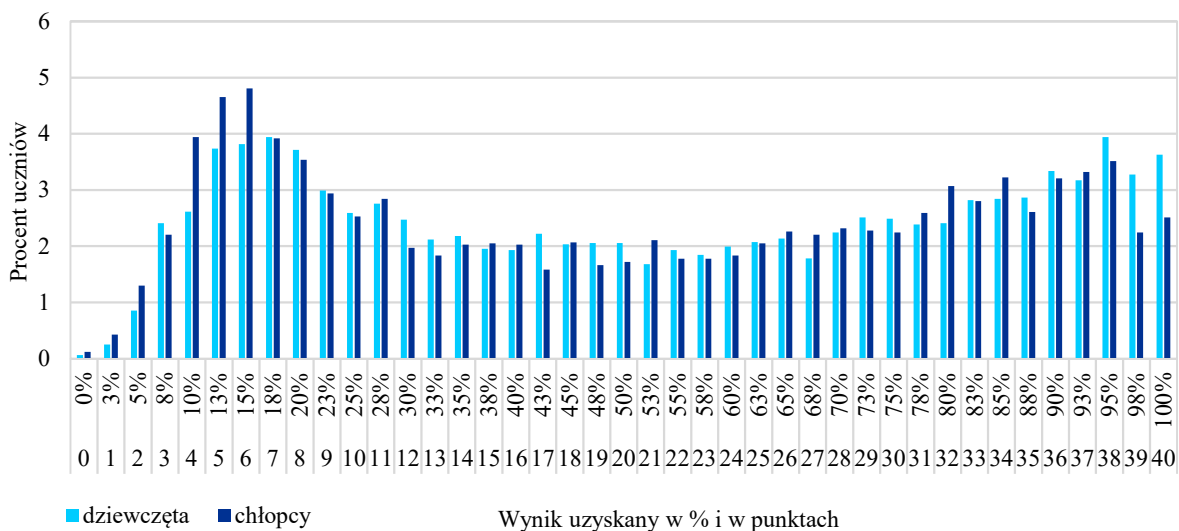
Wykres 6. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 18. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	8452	0	100	55	95	54,18	30,23
Uczniowie z dysleksją rozwojową	1554	0	100	38	15	43,74	28,46

³ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2018 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z arkusza GA-R1-182.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 7. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 19. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	4825	0	100	53	18; 95	53,67	30,10
Chłopcy	5181	0	100	50	15	51,52	30,26

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 20. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	1381	0	100	53	13	44,57	27,77
Miasto do 20 tys. mieszkańców	2827	0	100	43	15	46,25	28,80
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	2424	0	100	53	15	53,54	30,17
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	3374	0	100	68	100	60,40	30,32

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

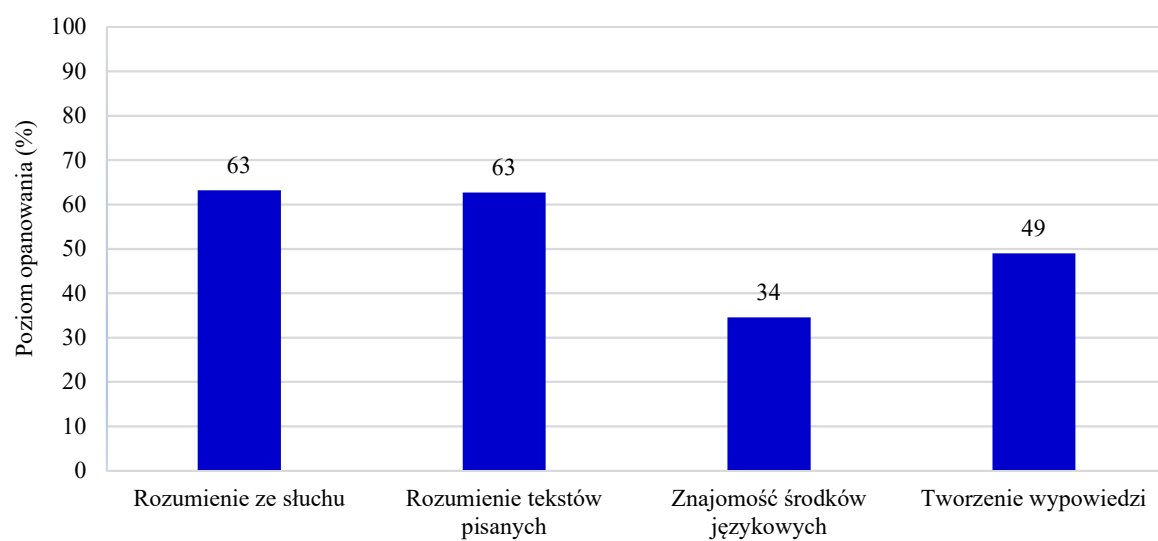
Tabela 21. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	9524	0	100	53	15	52,22	30,08
Szkoła niepubliczna	482	3	100	65	95	59,13	31,85

Poziom wykonania zadań

Tabela 22. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe/Kryteria	Poziom wykonania zadania (%)	
I. Rozumienie wypowiedzi (ustnych) tj. Rozumienie ze słuchu	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	84	
	1.2.		68	
	1.3.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	71	
	1.4.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	37	
	1.5.		59	
	1.6.		2.2) Uczeń określa główną myśl tekstu.	58
	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	58	
	2.2.		69	
	2.3.		67	
	2.4.		61	
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych) tj. Rozumienie tekstów pisanych	3.1.	3.2) Uczeń określa główną myśl poszczególnych części tekstu.	55	
	3.2.		54	
	3.3.		61	
	4.1.	3.6) Uczeń rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.	75	
	4.2.		66	
	4.3.		48	
	4.4.		68	
	5.1.		69	
	5.2.		3.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	65
	5.3.	67		
I. Znajomość środków językowych	6.1.	1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	49	
	6.2.		38	
	6.3.		45	
	6.4.		43	
	6.5.		46	
	7.1.	1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	43	
	7.2.		13	
	7.3.		22	
	7.4.		17	
	7.5.		30	
I. Znajomość środków językowych III. Tworzenie wypowiedzi IV. Reagowanie na wypowiedzi tj. Wypowiedź pisemna	8.	5. Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne, np. e-mail: 1) uczeń opisuje [...] przedmioty, miejsca [...] 4) uczeń relacjonuje wydarzenia z przeszłości 9) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji. 7) uczeń opisuje intencje [...]	treść	45
		7. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego, np. e-mail, w typowych sytuacjach: 2) [...] przekazuje informacje i wyjaśnienia.	spójność i logika wypowiedzi	58
		1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: 1) człowiek 2) dom 5) życie rodzinne i towarzyskie.	zakres środków językowych	51
			poprawność środków językowych	46

Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

Wykres 8. Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

Komentarz

Poziom podstawowy

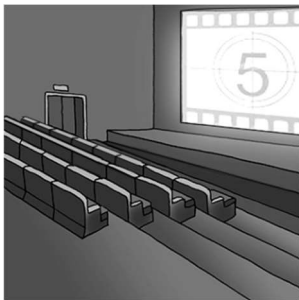
Uczniowie klas trzecich przystępujący do egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym uzyskali średnio 67% punktów. Piszący uzyskali najwyższe wyniki za rozwiązanie zadań za pomocą których sprawdzano umiejętność rozumienia ze słuchu (średni wynik – 71%). Niższe wyniki uzyskali w obszarach: rozumienie tekstów pisanych (średni wynik – 68%) i znajomość funkcji językowych (średni wynik – 67%). Najtrudniejsze były zadania za pomocą których sprawdzano znajomość środków językowych (średni wynik – 55%).

W części arkusza służącej do sprawdzenia umiejętności rozumienia ze słuchu uczniowie uzyskali wyższe wyniki za umiejętność odnalezienia w tekście określonych informacji (średni wynik – 73%) niż za rozumienie tekstu jako całości (średni wynik – 65%). Poziom wykonania poszczególnych zadań był dość zróżnicowany (od 91% do 62%) w zadaniach za pomocą których sprawdzano znajdowanie w tekście określonych informacji; od 81% do 51% w zadaniach służących do sprawdzenia umiejętności rozumienia tekstu jako całości).


Najłatwiejsze spośród zadań za pomocą których sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji było zadanie 1.2. oparte na materiale ilustracyjnym.

1.2. Where is Natalie going tonight?


A.



B.



C.



Transkrypcja
Boy: We are going to the cinema tonight. Would you like to join us, Natalie?
Girl: Tonight? Sorry, I'm busy.
Boy: Come on. Tom will be there, too. We invited him yesterday when we met at the gym.
Girl: I'd love to see Tom, but I'm afraid I can't make it tonight. My grandma's arriving today and I have to pick her up from the airport at 8 p.m.
Boy: Oh, I see.

Poprawnej odpowiedzi udzieliło 91% gimnazjalistów. Zdecydowana większość uczniów trafnie wybrała lotnisko jako miejsce, do którego Natalie uda się dziś wieczorem. Wskazówką do rozwiązania tego zadania był fragment dialogu, w którym dziewczyna tłumaczy, że musi odebrać babcię, która przylatuje o 20:00.

Trudniejsze było zadanie 2.3., za pomocą którego sprawdzano tę samą umiejętność. Wymagało ono dopasowania zawodu do jednej z osób, której dotyczyła rozmowa.

Zadanie 2. (fragment)

Person	Job
2.3. Mary Gray	B. journalist
B	D. actor

Transkrypcja (fragment)
Girl: What about Mary Gray? She also went to our school.
Boy: Who's she? Is she famous?
Girl: Oh, yes. She works for our local TV station. She has her own programme in which she discusses with guests the latest political news. She also does interviews with celebrities.

Poprawną odpowiedź wskazało 59% uczniów. Do Mary Gray należało dobrać zawód dziennikarza. Wskazywały na to informacje, że w swoim programie telewizyjnym Mary dyskutuje z zaproszonymi gośćmi o wydarzeniach politycznych i przeprowadza wywiady ze znanymi ludźmi. Atrakcyjna dla ponad 28% uczniów była odpowiedź D. Gimnazjaliści, którzy ją wybrali, prawdopodobnie skupili się jedynie na informacji, że Mary występuje w telewizji, i błędnie założyli, że jest aktorką.

Spśród zadań za pomocą których sprawdzano umiejętność rozumienia tekstu jako całości najtrudniejsze dla uczniów było zadanie 3.3., służące do sprawdzenia umiejętności określania głównej myśli tekstu.

3.3.	The speaker explains how to attract butterflies to your garden.	P	F
-------------	---	----------	----------

Transkrypcja
Woman: Good morning everybody. Welcome to our butterfly house. During the first part of your visit you'll spend some time in the main exhibition room where the guide will tell you how butterflies behave, what they eat and drink and if it's possible to feed them. Then we'll watch a 10-minute documentary about the life cycle of a butterfly. You may also test your knowledge and answer some questions in the activity book. You can get it in our souvenir corner for just £1.50. There is also a DVD available to those of you who'd like to learn more about butterflies or create your own butterfly garden.

Poprawne rozwiązanie tego zadania wymagało zrozumienia ogólnego sensu całego usłyszanego komunikatu; dokonało tego 51% uczniów. Wypowiedź kobiety dotyczyła przebiegu wizyty w motylarni i nie było w niej żadnych wskazówek, jak zwabić motyle do ogrodu. Mimo to około połowa uczniów uznała zdanie 3.3. za prawdziwe. Gimnazjaliści, którzy udzielili błędnej odpowiedzi, prawdopodobnie zasugerowali się ostatnim zdaniem wypowiedzi, w którym kobieta informuje, że w sklepie z pamiątkami dostępne jest DVD, z którego można dowiedzieć się, jak stworzyć własny motyli ogród. Część uczniów prawdopodobnie nie rozumiała wyrażenia *how to attract butterflies* i udzieliła odpowiedzi, sugerując się padającymi w nagraniu słowami *butterfly* i *garden*, które pojawiły się także w zadaniu 3.3.

Inne zadanie służące do sprawdzenia tej samej umiejętności, zadanie 1.4., było łatwiejsze.

1.4. The woman is talking about

- A. a new swimming instructor.
- B. an extra hour of swimming.
- C. a change of swimming-class time.

Transkrypcja

Woman: Hello, Phil. I'm calling from Delta Sports Centre about your swimming class with Martin Sanders. I'm afraid this Tuesday he can't be here at 4 p.m. as usual. Can you start the class at 5 p.m.? That's an hour later. Please let me know if it's okay with you.

Wiadomość nagrana na automatycznej sekretarce była skierowana do osoby, która uczęszcza na zajęcia na basenie, i dotyczyła zmiany godziny ich rozpoczęcia. Osoba dzwoniąca chciała się upewnić, że Phil zgadza się na przesunięcie swoich zajęć. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 81% gimnazjalistów. Uczniowie, którzy udzielili błędnej odpowiedzi, najczęściej wybierali odpowiedź B. Prawdopodobną przyczyną były dwie padające w nagraniu godziny (4 p.m. i 5 p.m.), jednak osoba dzwoniąca nie proponowała dodatkowej godziny zajęć, tylko rozpoczęcie ich godzinę później.

W zadaniach za pomocą których sprawdzano znajomość funkcji językowych należało się wykazać znajomością różnorodnych umiejętności określonych w podstawie programowej: wyrażanie próśb, opinii i życzeń, stosowanie form grzecznościowych, uzyskiwanie i przekazywanie prostych informacji i wyjaśnień, przedstawianie siebie i innych osób oraz prośenie o pozwolenie. Stosunkowo łatwe było zadanie 5., które wymagało uzupełnienia minidialogów w języku angielskim (średni wynik –73%). Na najniższym poziomie uczniowie rozwiązali zadania 4. i 6., w których zadaniem zdającego było wybranie właściwej reakcji na wypowiedzi wysłuchane z płyty CD oraz dobranie właściwej reakcji do sytuacji opisanych w języku polskim. Średni wynik w tych zadaniach wyniósł odpowiednio 64% i 65%.

Najłatwiejsze było zadanie 5.1., za pomocą którego sprawdzano umiejętność wyrażania próśb.

5.1. X:

Y: Certainly. What can I do for you?

X: I'm looking for a cheap smartwatch.

- A. Did you need any help?
- B. Could you help me?
- C. Can I help you?

Większość gimnazjalistów (79%) udzieliła poprawnej odpowiedzi. Bez trudu rozpoznali oni, że dialog jest rozmową w sklepie, i wybrali wyrażenie, którym zwykle kupujący zwraca się do sprzedawcy, kiedy potrzebuje pomocy.

Łatwe było także zadanie 6.2., w którym zdający miał wybrać właściwe pytanie, aby dowiedzieć się o wrażenia kolegi z pobytu za granicą (78% poprawnych odpowiedzi)

Najtrudniejsze w tym obszarze było dla uczniów zadanie 6.3., służące do sprawdzenia umiejętności prośenia o pozwolenie.

6.3. Chcesz otworzyć okno w sali lekcyjnej. Jak poprosisz o pozwolenie?

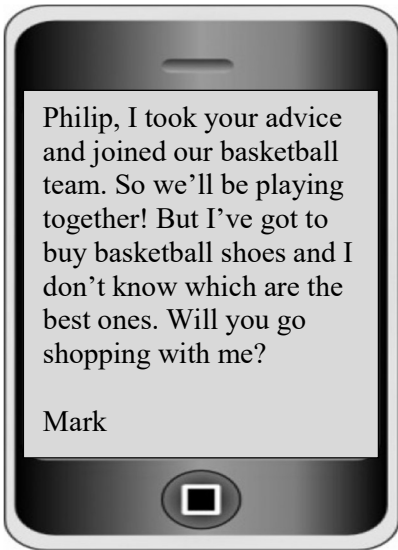
- A. Do I have to open the window?
- B. May I open the window?
- C. Will I open the window?

Jedynie 49% uczniów udzieliło poprawnej odpowiedzi. Wyrażenie *open the window* pojawiało się we wszystkich opcjach odpowiedzi. Trudność polegała więc na tym, żeby zidentyfikować strukturę, która wyraża prośbę o pozwolenie. Warunek ten spełniała odpowiedź B. Wielu uczniów zaznaczyło

błędne opcje odpowiedzi A. lub C., w których użyte były wyrażenia stosowane w innych sytuacjach komunikacyjnych.

W obszarze rozumienia tekstów pisanych uczniowie w porównywalnym stopniu opanowali umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji oraz globalnego rozumienia tekstu (średni wynik odpowiednio – 67% i 68%). Również wyniki za poszczególne zadania są do siebie bardzo zbliżone. Średni wynik za zadanie 7. wyniósł 66%, a za zadania 8. i 9. – 67%.


Najłatwiejsze dla uczniów w tej części arkusza było zadanie 8.1., za pomocą którego sprawdzano umiejętność określania intencji autora tekstu.

	<p>8.1. Mark is texting Philip to</p> <p><input checked="" type="radio"/> A. ask him for help.</p> <p><input type="radio"/> B. give him some advice.</p> <p><input type="radio"/> C. invite him to join the team.</p>
--	--

Poprawną odpowiedź A. wybrało 77% gimnazjalistów. Trafnie zauważyli oni, że Mark prosi Philipa o pomoc. Pisze on, że nie wie, które buty są najlepsze do gry w koszykówkę, i chce, żeby Philip poszedł z nim na zakupy. Osoby, które wybrały błędne odpowiedzi, prawdopodobnie sugerowały się powtarzającymi się w tekście i zadaniu słowami: *advice* i *join*, jednak kontekst, w jakim te wyrazy pojawiały się w tekście, sprawiał, że odpowiedzi B. i C. nie były poprawne. Z tekstu wynika, że Mark przyłączył się do drużyny koszykówki za radą Philipa, a nie na odwrót.

Trudniejsze były zadania, za pomocą których sprawdzano umiejętność określania głównej myśli tekstu (zdanie 8.4. – 67% poprawnych odpowiedzi) oraz określania kontekstu wypowiedzi (zadania 7.2. oraz 7.4. odpowiednio 62% i 64% poprawnych odpowiedzi).

Najtrudniejsze w tej części arkusza było dla uczniów zadanie 8.2., służące do sprawdzenia umiejętności znajdowania w tekście określonych informacji.

Today	
 Jenny:	<p>I can't talk right now. We landed on time. I've just gone through passport control but I have to fill in some forms because my suitcase is missing – I can't find it anywhere! I'll contact you soon.</p> <p style="text-align: right;">21:45</p>

**8.2. What is Jenny's problem?**

- A. She can't find her passport.
 B. Her luggage is lost.
 C. The plane was late.




Poprawnie zadanie to rozwiązało 55% uczniów. Wymagało ono znajomości wyrażen synonimicznych *luggage is lost* oraz *suitcase is missing*, które pojawiły się w zadaniu i w treści SMS-a. Około 38% gimnazjalistów uznało za poprawną odpowiedź A. Prawdopodobnie przeoczyli oni informację o tym, że Jenny już przeszła przez kontrolę paszportową, i nie zrozumieli, że zaimek *it* w zdaniu *I can't find it anywhere* odnosi się do walizki, a nie do paszportu.

W zadaniu 9., za pomocą którego sprawdzano tę samą umiejętność, uczniowie uzyskali zróżnicowane wyniki.

Zadanie 9.

Przeczytaj teksty o trzech szkockich zamkach (A–C) oraz zdania dotyczące tych zamków (9.1.–9.4.). Do każdego zdania dopasuj właściwy tekst. Wpisz rozwiązania do tabeli. Uwaga! Jeden tekst pasuje do dwóch zdań.

SCOTTISH CASTLES

A.		<i>Eilean Donan</i> is a 13 th -century castle situated on a small island in the Scottish Highlands far away from the noise of city life. In 2001 only one person lived on the island but every year the castle is visited by many tourists. It's one of the most photographed castles in the world and is famous for appearing in many popular films, including <i>Highlander</i> and <i>The World Is Not Enough</i> .
B.		<i>Edinburgh Castle</i> , standing on a rock, high above Scotland's capital, was home to kings and queens. You should get there in time for the firing of the <i>One O'Clock Gun</i> . The event is so loud that it can be heard all around the city. The castle houses the Crown Jewels of the Scottish monarchs. Unfortunately, for security reasons you are not allowed to make films or take pictures in the Crown Room where the jewels can be seen.
C.		<i>Balmoral Castle</i> is a holiday home to the Royal Family. The Queen sometimes invites her government ministers there to discuss important national problems. When the royals aren't in residence, you can enjoy a walk through the gardens and visit the largest room in the castle, the Ballroom. Other rooms in the castle are not open to the public. But you can watch a documentary about life at the castle.

9.1.	In this castle you mustn't photograph things which belonged to the royals.	B
9.2.	On some occasions the monarch meets with politicians there.	C
9.3.	In this place it's possible to watch a ceremony which is very noisy.	B
9.4.	You can see this castle in some well-known movies.	A

Najtrudniejsze dla piszących było zadanie 9.1. Poprawną odpowiedź **B**, wskazało 61% uczniów. Rozwiązanie zadania wymagało połączenia informacji o tym, że w Edinburgh Castle mieszkali kiedyś monarchowie i że przechowywane tam klejnoty królewskie nie mogą być fotografowane. 21% uczniów wybrało odpowiedź C. Prawdopodobnie sugerowali się oni tym, że Balmoral Castle jest własnością rodziny królewskiej i z wyjątkiem jednej sali nie jest on udostępniony zwiedzającym. Jednak z tekstu nie wynikał zakaz fotografowania przedmiotów znajdujących się w zamku.

Trudne było także zadanie 9.3., które miało największą frakcję opuszczeń. Prawdopodobnie część uczniów nie znała znaczenia przymiotnika *noisy* i pozostawili oni to zadanie bez odpowiedzi. Gimnazjaliści, którzy nieuważnie przeczytali polecenie, mogli też założyć, że jest to zdanie dodatkowe, do którego nie pasuje żaden opis zamku. Jednak w przypadku tego zadania, zgodnie z poleceniem, jeden tekst należało dopasować do dwóch zdań. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 63% gimnazjalistów.

Największy odsetek poprawnych odpowiedzi był w zadaniu 9.4. Zamek, który pojawiał się w filmach, właściwie zidentyfikowało 76% uczniów.

Arkusz egzaminacyjny na poziomie podstawowym zamykały dwa zadania z obszaru znajomości środków językowych. Za pomocą zadania 10. sprawdzano przede wszystkim znajomość leksyki, natomiast dzięki wiązce nr 11. Sprawdzano znajomość struktur gramatycznych. Trudniejsze było zadanie 11. Uczniowie uzyskali za rozwiązanie tego zadania najniższy średni wynik w całym arkuszu egzaminacyjnym – 52%.

Zadanie 11.

Przeczytaj tekst. Wybierz poprawne uzupełnienie luk 11.1.–11.3. Zakreśl jedną z liter: A, B albo C.

ATLAS IS LOOKING FOR A NEW HOME!

Atlas is a giant rabbit, as big 11.1. ___ a huge dog. He needs plenty of exercise and a lot of food. Atlas enjoys fresh fruit and vegetables including carrots, lettuce, apples and peaches. He 11.2. ___ only 7 months old but he weighs about 30 pounds. Atlas is a very friendly pet who loves playing with children or other house pets all day long. Unfortunately, his present owner cannot take care of him anymore. If you have 11.3. ___ space in your garden and would like to give this giant rabbit a new home, call us at the Animal Shelter on 699 000 111.



- | | | | |
|-------|-------------|-----------|--|
| 11.1. | A. as | B. so | C. like |
| 11.2. | A. finishes | B. has | <input checked="" type="radio"/> C. is |
| 11.3. | A. lots | B. enough | C. many |

Trudne było dla uczniów wskazanie poprawnej odpowiedzi w zadaniu 11.2. Za jego pomocą sprawdzano znajomość podstawowego wyrażenia służącego do udzielenia informacji na temat czyjegoś wieku. Chociaż jest to wyrażenie wprowadzane na samym początku nauki języka obcego, tylko 49% wskazało poprawną odpowiedź C. Dla ponad 42% uczniów wybierało odpowiedź B., która jest dosłownym tłumaczeniem zwrotu „ma tylko siedem miesięcy” z języka polskiego na język angielski. Zadanie to pokazuje wpływ interferencji między językiem ojczystym a obcym oraz niedostateczne opanowanie przez uczniów najprostszych wyrażen specyficznych dla wyrażania znaczeń w języku angielskim.

Zadanie 11.3. poprawnie rozwiązało 54% uczniów, którzy zaznaczyli opcję B. Pozostali gimnazjaliści kierowali się prawdopodobnie jedynie tłumaczeniem podanych słów na język polski i nie zwracali uwagi na gramatykę. W języku angielskim zaimki liczebne *many* i *lots* nie mogły być poprawnym uzasadnieniem zdania, ponieważ łączą się tylko z rzeczownikami w liczbie mnogiej, a dodatkowo po *lots* musi być przyimek *of*.

Łatwiejsze było zadanie 11.1., za pomocą którego sprawdzano znajomość wyrażenia *as ... as...*, którego używa się do porównywania dwóch rzeczy, zjawisk, itp. Lukę tę poprawnie uzupełniło 50% uczniów. Około 31% gimnazjalistów wskazało odpowiedź C. Możliwe, że wybrali oni słowo *like* sugerując się polskim tłumaczeniem angielskiego zwrotu *as big as*, które brzmiałoby „tak duży jak”. Jednak w języku angielskim słowo *like* nie może być użyte w takim kontekście.

Poziom rozszerzony

Uczniowie, którzy przystąpili do egzaminu na poziomie rozszerzonym, uzyskali średnio 53% punktów za rozwiązywanie zadań w arkuszu egzaminacyjnym. Gimnazjaliści uzyskali najwyższe wyniki za rozwiązanie zadań służących do sprawdzenia umiejętności w zakresie rozumienia tekstów, zarówno słuchanych, jak i pisanych (średni wynik wyniósł 63%). Na niższym poziomie opanowali oni umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej (średni wynik – 49%), a najtrudniejsze były dla nich zadania służące do sprawdzenia znajomości środków językowych (średni wynik – 34%).

W obszarze rozumienia ze słuchu gimnazjaliści osiągnęli niemal jednakowe średnie wyniki za rozwiązanie zadań, za pomocą których sprawdzano ogólne rozumienie tekstu oraz za zadania sprawdzające znajdowanie w tekście określonych informacji (odpowiednio 65% i 63%). Natomiast w obrębie każdej z tych grup zadań wyniki były dość zróżnicowane.

Część arkusza za pomocą której sprawdzano umiejętność rozumienia ze słuchu składała się z dwóch zadań: zadanie 1. wymagało wykazania się różnorodnymi umiejętnościami zapisanymi w podstawie programowej; z kolei za pomocą zadania 2. sprawdzano wyłącznie umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji. W zadaniu 2. wyniki były dość wyrównane (od 58% do 69% poprawnych odpowiedzi). Znacznie większe zróżnicowanie trudności zadań obserwujemy w zadaniu 1. Wykorzystane w nim były dwa różne teksty. Zadania do drugiego z nich były dla piszących trudniejsze.

Dwa zadania służyły do sprawdzenia umiejętności globalnego rozumienia tekstu słuchanego. Łatwiejsze z nich było zadanie 1.3., wymagające określenia kontekstu wypowiedzi. Właściwy kontekst rozmowy dwojga nastolatków – przygotowania do szkolnego przedstawienia – wskazało 71% piszących. Trudniejsze było zadanie 1.6., za pomocą którego sprawdzano umiejętność określania głównej myśli tekstu, który był komunikatem skierowanym do pasażerów statku wycieczkowego. Trudne były też pozostałe zadania do tego tekstu, służące do sprawdzenia umiejętności znajdowania w tekście określonych informacji.

Tekst 2.

Usłyszysz komunikat dla pasażerów statku.

1.4. On the ship, the passengers can see

- A. a picture of Columbus' cabin.
- B. a model of an island Columbus visited.
- C. a letter written by the Spanish king to Columbus.

1.5. The passengers will have a chance to

- A. try regional food and drink.
- B. play with dolphins.
- C. climb a high cliff.

1.6. The speaker

- A. informs the passengers how to behave on board.
- B. describes the journey the passengers are going to take.
- C. presents the history of the island the passengers will visit.

Transkrypcja

Man: Welcome aboard *The Santa Maria*! *The Santa Maria* was built only 10 years ago. It looks exactly like the ship Christopher Columbus sailed on to America. One of the cabins has been turned into a museum. There you can see some pictures of the maps which he used to plan his trips. There's also a copy of a letter Columbus wrote to the king and queen of Spain. In the letter he announced the discovery of a new land. On the deck there's also a 3D miniature of Gran Canaria – the island the explorer stayed on before his journey.

Our tour takes about 4 hours. We will travel along the coastline and pass several fishing villages, beautiful beaches and impressive cliffs. We'll stop near one of the highest sea cliffs in Europe. Unfortunately, you won't be able to walk up the cliff, but you can enjoy bathing in the warm waters. If you are lucky, you may see some dolphins near the ship. But it's forbidden to get too close to them. During the trip you'll also be able to taste the island's specialties – delicious ginger cake and fresh juice made from local fruit. Now, it's time to set sail.

Główną myśl tekstu w zadaniu 1.6. poprawnie wskazało 58% gimnazjalistów. Zrozumieli oni, że tekst jest opisem podróży, w jaką udają się pasażerowie statku. Nieco ponad 23% uczniów przystępujących do egzaminu wskazało błędną odpowiedź C. Prawdopodobnie zasugerowali się oni informacjami na temat muzeum na statku oraz faktami historycznymi na temat wyprawy Kolumba. Około 15% piszących błędnie uznało tekst za zestaw instrukcji dla pasażerów o tym, jak zachować się na pokładzie statku. Jednak jedyne instrukcje zawarte w tekście dotyczyły zakazu zbliżania się do delfinów podczas kąpieli w morzu.

Najtrudniejsze w obszarze rozumienia ze słuchu było dla uczniów zadanie 1.4. – poprawnej odpowiedzi udzieliło 37% przystępujących do egzaminu gimnazjalistów. Rozwiązanie zadania wymagało precyzyjnego wyselekcjonowania informacji o tym, co pasażerowie mogą zobaczyć na statku, którym będą podróżować. Chodziło o model wyspy odwiedzonej przez Kolumba, czyli odpowiedź B. Osoba, która zwraca się do pasażerów, mówi o różnorodnych przedmiotach znajdujących się na statku, między innymi o trójwymiarowej miniaturze wyspy, na której Kolumb przez jakiś czas przebywał. Wielu zdających dokonało wyboru odpowiedzi na podstawie pojedynczych wyrazów występujących w nagraniu oraz w niepoprawnych opcjach odpowiedzi, np. *picture* i *cabin* w odpowiedzi A. oraz *letter* i *king* w odpowiedzi C., jednak statek, którym pasażerowie mają udać się na wycieczkę, nie był statkiem Kolumba, a list, o którym mowa, został napisany przez Kolumba, a nie przez króla Hiszpanii.

Wyższe wyniki uzyskali uczniowie za zadanie 1.5., w którym należało wskazać atrakcję przewidzianą dla pasażerów statku. Był nią poczęstunek lokalnymi produktami: ciastem imbirowym oraz sokiem z lokalnych owoców. Poprawnie rozwiązało to zadanie 59% zdających. 25% uczniów wskazało odpowiedź C. Prawdopodobnie zasugerowali się wzmianką o postoju w pobliżu najwyższego klifu w Europie. Nie zrozumieli jednak, że turyści nie będą mieli możliwości wspinaczki, ponieważ w okolicy klifu planowana jest jedynie kąpiel w morzu.

W obszarze rozumienia tekstów pisanych sprawdzane były trzy umiejętności, każda w odrębnym zadaniu. Na podstawie analizy wyników można stwierdzić, że uczniowie uzyskali najwyższe wyniki za rozwiązanie zadania 5., za pomocą którego sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 67%). Zadanie to polegało na dobraniu odpowiednich imprez biegowych do profili trzech osób.

Trudniejsze było zadanie 4., służące do sprawdzenia umiejętności rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu. W grupie zadań sprawdzających rozumienie tekstów pisanych, właśnie w tym zadaniu zaobserwowano największą różnicę między wynikiem najwyższym i najniższym.

Zadanie 4.

Przeczytaj tekst, z którego usunięto cztery zdania. Wpisz w każdą lukę 4.1.–4.4. literę, którą oznaczono brakujące zdanie (A–E), tak aby otrzymać spójny i logiczny tekst.

Uwaga! Jedno zdanie zostało podane dodatkowo i nie pasuje do żadnej luki.

SMART TEENS

A 14-year-old boy and his cousin were spending their holiday on Camano Island, Washington. On the first day they did some sailing on their yacht and returned to the island for the night. 4.1. D When they woke up the next morning, they heard sounds coming from the place where they had left the yacht. The boys looked out of the window and saw that two men had tied their yacht to a speedboat and were escaping with it. 4.2. A He quickly got it into the air and it started to ‘chase’ the thieves. The drone followed them for some time. 4.3. B But thanks to the recording from the drone, the police discovered where the thieves were going. They sent two helicopters to that location. 4.4. E The stolen yacht was given back to the boys and the thieves were arrested.

- A. One of the boys immediately called the police and the other one ran for his drone.
- B. However, it was a bit slower than the speedboat, and finally lost track of the men.
- C. They got the video from the drone but they couldn’t find the stolen yacht.
- D. They tied up their yacht by the shore and went to their guesthouse.
- E. The police officers landed there just before the thieves arrived.

W zadaniu 4.1. właściwą odpowiedź wskazało 75% uczniów, natomiast zadanie 4.3. rozwiązało poprawnie 48% piszących. Różnica w trudności tych zadań wynika z faktu, że związki pomiędzy brakującym zdaniem **D**. a fragmentami tekstu w sąsiedztwie luki 4.1. były oparte na powiązaniach gramatycznych (szereg struktur zdaniowych opartych na zaimku *they* w funkcji podmiotu oraz czasownikach w czasie Past Simple) i dość prostych powiązaniach semantycznych. Brakujące zdanie zawierało dwie spośród całego szeregu wykonanych przez chłopców czynności, które tworzyły logiczny ciąg zdarzeń (żeglowanie jachtem, powrót na noc na wyspę, przywiązanie jachtu do brzegu, udanie się do pensjonatu, pobudka następnego ranka, usłyszenie dźwięków dobiegających z miejsca, gdzie zostawili jacht poprzedniego wieczoru).

W zadaniu 4.3. sekwencja czynności rozdzielona została porównaniem prędkości drona i motorówki, a związki logiczne były trudniejsze do zrozumienia i sięgały dalszych fragmentów tekstu. Uczniowie musieli wywnioskować ze zdania po luce, że zaistniał jakiś problem, który uniemożliwił śledzenie motorówki przez drona, i dobrać do luki zdanie **B**., z którego dowiadujemy się o różnicy prędkości obu maszyn oraz utracie kontaktu między nimi. Trzeba było również dostrzec związek znaczeniowy między wyrazami *thieves – them – men* w trzech kolejnych zdaniach.

Najtrudniejsze w tej części arkusza było zadanie 3., za pomocą którego sprawdzano umiejętność określania głównej myśli poszczególnych części tekstu (średni wynik – 57%).

Zadanie 3.

Przeczytaj tekst. Do każdego akapitu (3.1.–3.3.) dopasuj właściwy nagłówek (A–E).

Wpisz odpowiednią literę obok numeru każdego akapitu.

Uwaga! Dwa nagłówki zostały podane dodatkowo i nie pasują do żadnego akapitu.

- A. An unusual piece of advice
- B. A successful advertising trick
- C. The career of a circus acrobat
- D. A guest at an international event
- E. An invention inspired by a show

TRAMPOLINE

3.1. E

In 1924, a young gymnast, George Nissen went to a circus and watched the acrobats. They did amazing tricks and then landed in the safety net below the trapeze. After their performance, Nissen began thinking about how to change a net into a training tool that could help him prepare for gymnastics competitions. In his family's garage, he built the first trampoline ever.

3.2. B

In 1941, Nissen started a company producing trampolines, but few people were interested in his invention. Nissen bought a kangaroo and taught it to perform with him. Then he published a photograph of himself, in a suit and tie, jumping on a trampoline with the animal. The picture became famous and sales of trampolines went up. A kangaroo became the company logo.

3.3. D

Nissen spent most of his life doing trampoline demonstrations and promoting both his invention and the sport. In 2000 trampolining finally became an official Olympic discipline and Nissen was invited to watch athletes from all over the world compete for Olympic medals. "I'm really happy. My dream has come true," Nissen told reporters as he sat in the audience.

Trudne było dla uczniów w tym zadaniu określenie głównej myśli pierwszych dwóch części tekstu, a w szczególności dobranie nagłówka **B**. do fragmentu 3.2. (54% poprawnych odpowiedzi). Akapit ten zawiera opis sposobu wykorzystania przez Nissena zdjęcia z kangurem w celu spopularyzowania swojego wynalazku. Aby poprawnie wybrać nagłówek, należało dostrzec związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy sposobem reklamowania trampolin (*Nissen bought a kangaroo and taught it to perform with him. Then he published a photograph of himself, in a suit and tie, jumping on a trampoline with the animal.*) a osiągniętym rezultatem (*The picture became famous and sales of trampolines went up.*). Jednak niemal co piąty uczeń wybrał jako podsumowanie tego akapitu nagłówek E. Najprawdopodobniej uczniowie ci potraktowali fragment tekstu *Nissen bought a kangaroo and taught it to perform with him.* jako informację o wspólnych występach Nissena z kangurem, choć w tekście jest jedynie mowa o publikacji prezentującego ich zdjęcia. Poza tym fragment ten rozpoczyna się od informacji o założeniu firmy produkującej trampoliny, więc nagłówek wskazujący na inspirację dla jej wynalazienia jest w tym kontekście nielogiczny.

Trochę wyższe wyniki uzyskali uczniowie za wykazanie się umiejętnością dobrania właściwego nagłówka do pierwszej części tekstu (55% poprawnych odpowiedzi). Właściwie zrozumieli oni, że wizyta w cyrku była dla Nissena natchnieniem do wynalazienia trampoliny i wskazali nagłówek **E**. Najczęściej wybieraną błędną odpowiedzią w zadaniu 3.1. był nagłówek C. Tekst jednak zawiera jedynie informację o akrobatach, których Nissen obserwował w cyrku, a nie o karierze jednego z nich, jak sugeruje nagłówek C. Najłatwiejsze było zadanie 3.3., w którym 61% uczniów poprawnie dobrało

nagłówek **D.**, mówiący o gościu na międzynarodowym wydarzeniu, do fragmentu tekstu dotyczącego zaproszenia wynalazcy trampoliny na igrzyska olimpijskie w 2000 roku.

Najtrudniejsze dla tegorocznych gimnazjalistów były zadania otwarte za pomocą których sprawdzano znajomość środków językowych. Zdecydowana większość uczniów nie potrafiła poprawnie uzupełnić tekstu odpowiednimi formami wyrazów w zadaniu 6. (średni wynik – 44%) oraz przetłumaczyć fragmentów zdań w zadaniu 7. (średni wynik – 25%).

W zadaniu 6. podstawową trudnością dla wielu uczniów było zastosowanie poprawnych form wyrazów wpisywanych do luk. Wielu piszących dopasowało do luk właściwe wyrazy, co świadczy o wystarczającym zrozumieniu przez nich zarówno tekstu o zagrożonych wyginieciem pandach, jak i wyrazów do wyboru, ale często nie podejmowali oni próby zmiany formy wpisywanych słów, co było sprzeczne z poleceniem. W wielu pracach próba taka została podjęta, ale zastosowane formy były niepoprawne.

Najtrudniejsze było dla gimnazjalistów zadanie 6.2. (38% poprawnych odpowiedzi). Najczęściej wpisywaną niepoprawną formą był czasownik *need*. Większość uczniów nie pamiętała o zastosowaniu odpowiedniej formy czasownika w czasie Present Simple dla trzeciej osoby liczby pojedynczej lub nie zwróciła uwagi na kontekst zdania, który takiej formy wymagał. (It 6.2. needs up to 38 kilograms of bamboo every day and scientists warn that because of the climate change the bamboo in China's mountains is disappearing very fast.) Wielu uczniów zastosowało w tym kontekście niewłaściwy wyraz *climbs*, który wprawdzie dość często występuje w związku z następującym po luce wyrazem *up*, jednak nie tworzy logicznego powiązania z informacją o liczbie kilogramów bambusa podaną bezpośrednio za luką. Najłatwiejsze było zadanie 6.1. (50% poprawnych odpowiedzi). Wymagało ono utworzenia liczby mnogiej rzeczownika *city*. W tym przypadku kontekst dość jasno wskazywał na konieczność zastosowania rzeczownika w liczbie mnogiej (One is that many of the bamboo forests are cut down to build new 6.1. cities and roads.), a sam rzeczownik jest bardzo podstawowy i powinien być przez uczniów znany. Trudniejsza była znajomość zasad poprawnego zapisu; wielu uczniów, którzy otrzymali 0 punktów za to zadanie, wpisało w lukę niepoprawną formę *citys*. Błędy ortograficzne często były też przyczyną utraty punktów w pozostałych zadaniach np. *needz* w zadaniu 6.2., *highter* w 6.3., *worrid* w 6.4. oraz *helping* w zadaniu 6.5.

W wiązce numer 7. fragmenty poszczególnych zdań poprawnie przetłumaczyło od 13% do 43% uczniów. Najtrudniejsze było zadanie 7.2., które wymagało poprawnego skonstruowania zdania pytającego. W tym przypadku bardzo częstym błędem było dosłowne tłumaczenie zwrotu *on chce* z zastosowaniem konstrukcji oznajmującej: *he wants*. Trudne było również zadanie 7.4. (17% poprawnych odpowiedzi): *Our teacher (kazał nam przyjść) _____ earlier on Monday.* W tym przypadku uczniowie często stosowali niewłaściwą formę bezosobową czasownika *come*, niewłaściwe czasowniki jako angielskie odpowiedniki wyrazu *kazać* (np. *say*, *need*, *want*) albo niewłaściwą formę czasownika na początku zwrotu (forma podstawowa lub czas teraźniejszy zamiast formy czasu przeszłego). Najłatwiejsze było zadanie 7.1., wymagające przetłumaczenia konstrukcji porównawczej. Zwrot *więcej czasu niż* poprawnie przetłumaczyło 43% gimnazjalistów.

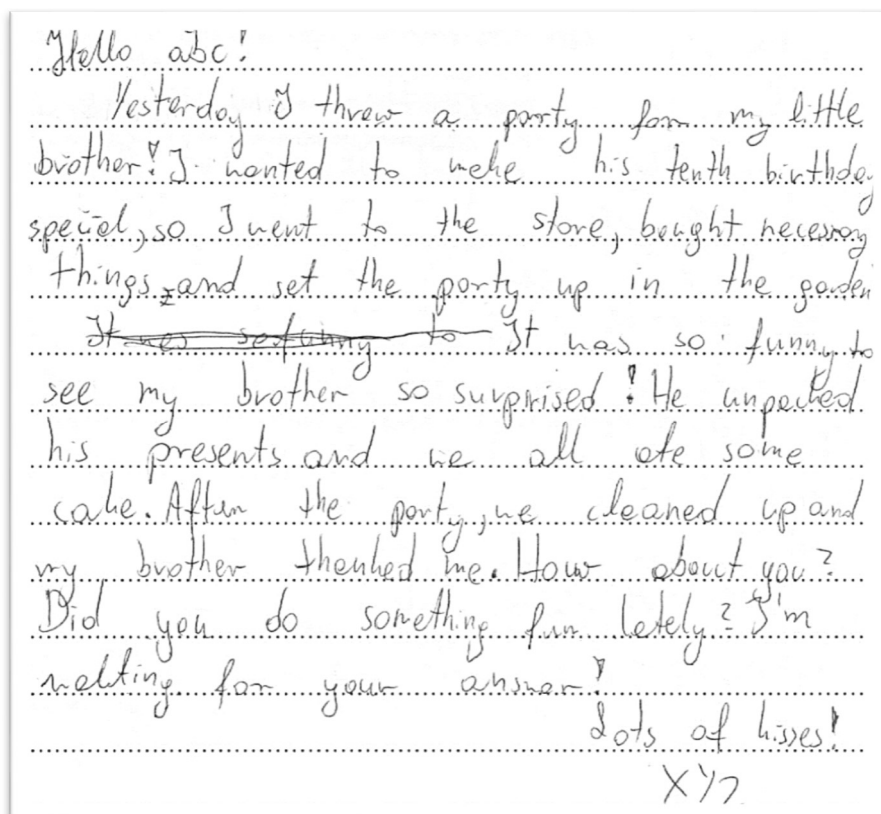
Ostatnią częścią arkusza była wypowiedź pisemna. Uczniowie mieli za zadanie napisać krótką wiadomość e-mail na temat przyjęcia, które zorganizowali dla swojego młodszego brata. Polecenie wymagało wykazania się m.in. umiejętnością opisywania przedmiotów, miejsc, intencji oraz relacjonowania wydarzeń z przeszłości.

Najwyższy średni wynik uczniowie uzyskali w kryterium spójności i logiki wypowiedzi (58%). Niższy był wynik za jakość języka, czyli zakres środków językowych (51%) oraz poprawność środków językowych (46%). Najniższy średni wynik (45%) uczniowie uzyskali w kryterium treści.

Na podstawie analizy prac uczniowskich pod kątem realizacji treści można stwierdzić, że pierwszy i trzeci podpunkt polecenia były zrealizowane na dość zbliżonym poziomie. Jako powód zorganizowania przyjęcia uczniowie najczęściej podawali urodziny brata, ale w niektórych pracach uczniowie pokusili się o bardziej oryginalne powody, np. wygrane zawody, powrót brata z podróży, chęć sprawienia bratu niespodzianki albo miłość i przywiązanie do niego.

Relacjonowanie przebiegu przyjęcia było z reguły realizowane w sposób dość sztywny, ale piszącym nie sprawiało specjalnej trudności rozwinięcie tego podpunktu polecenia. Uczniowie przeważnie opisywali czynności typowe dla przebiegu przyjęcia urodzinowego, np. taniec, śpiewanie piosenki dla jubilata, podanie tortu, zdmuchiwanie przez jubilata świeczek, czasem również gry towarzyskie i sportowe. Zdarzało się jednak, że gimnazjaliści opisywali przygotowania do przyjęcia zamiast jego przebiegu.

Najtrudniejszy w realizacji był drugi podpunkt polecenia, który wymagał zredagowania krótkiego opisu miejsca, w którym odbyło się przyjęcie. Bardzo często piszący wskazywali, gdzie przyjęcie się odbyło (podawali rodzaj miejsca, np. restauracja, kino, ogród, dom), ale go w żaden sposób nie opisywali. W takiej sytuacji realizacja tego podpunktu polecenia była kwalifikowana na poziom „nie odniósł się”.



Innym mankamentem dość często występującym w pracach uczniów była realizacja tego podpunktu polecenia w czasie przyszłym, co zapewne wynikało z niezbyt uważnego zapoznania się z treścią polecenia.

Hi Lily

I'm very excited about tomorrow. It's my brother's birthday party. He ~~was~~^{is} already eight years old!

It was my idea to prepare party for him. Last year he had fun with his friends in "Happy Town" so I thought about party this year. I hope that he will be happy. The party is in our garden, because in May it's a lot of flowers and trees grow up. I prepared decorations and bought birthday cake.

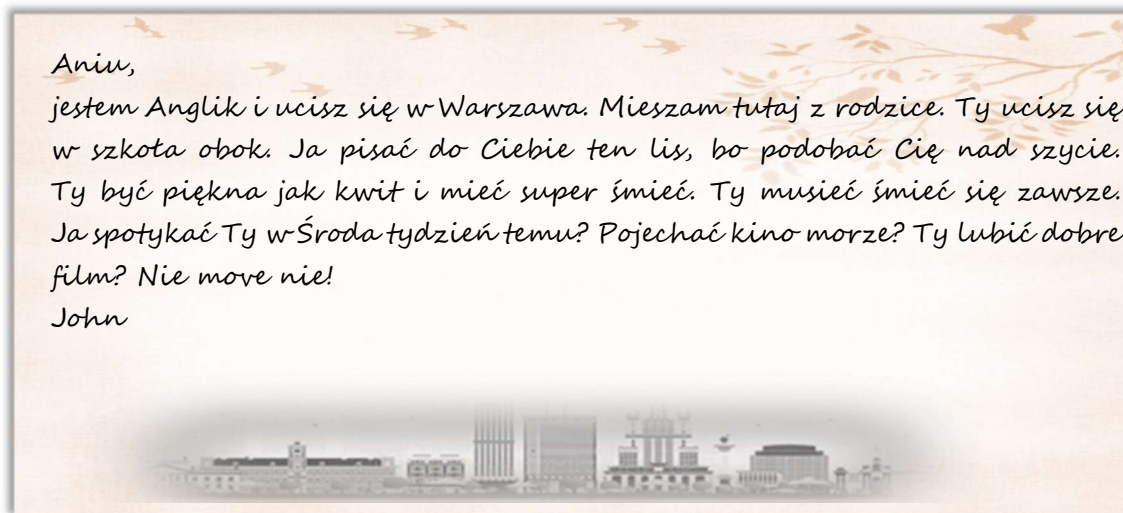
We may play soccer or have cars race. I invited his friends so it's big party.

I can't wait for this and I think it will be the best Saturday for me.

Jednak największą przeszkodę w uzyskaniu wysokiego wyniku za realizację poszczególnych podpunktów polecenia stanowiła duża liczba błędów językowych i ortograficznych popełnianych przez gimnazjalistów. Często prowadziło to do zakłócenia komunikacji i mogło wpływać na wszystkie aspekty wypowiedzi pisemnej. Problem ten szerzej został omówiony w sekcji „pod lupą”.

„Pod lupą” – wpływ błędów językowych na ocenę wypowiedzi pisemnej

Pewnemu młodemu Anglikowi spodobała się dziewczyna znad Wisły. Aby zrobić na niej wrażenie, podjął się trudnego zadania nauczenia się języka polskiego. Po kilku miesiącach intensywnej nauki w Warszawie napisał do dziewczyny pierwszą wiadomość.



Ania przeczytała list i wysłała odpowiedź.



Egzaminatorzy sprawdzający wypowiedzi pisemne uczniów mają często podobne wątpliwości. Muszą zdecydować, które fragmenty prac uczniów, pomimo popełnionych przez zdającego błędów, są zrozumiałe, a które nie, w jakim stopniu błędy te zakłócają przekazanie informacji, spójność i logikę tekstu oraz jaki mają wpływ na pozostałe kryteria. W poniższej analizie zajmiemy się wpływem błędów na ocenę prac uczniów.

Polecenie do zadania 8. w tegorocznym arkuszu egzaminacyjnym brzmiało:



Zorganizowałeś(-aś) przyjęcie dla Twojego młodszego brata. W e-mailu do kolegi/koleżanki z Londynu:

- wyjaśnij, dlaczego zorganizowałeś(-aś) to przyjęcie
- opisz miejsce, w którym odbyło się to przyjęcie
- zrelacjonuj przebieg tego przyjęcia.

• **WPLYW BŁĘDÓW NA OCENĘ TREŚCI**

Oceniając prace pisemne w kryterium treści, zwraca się uwagę przede wszystkim na to, w jakim stopniu odbiorcy zostali poinformowani w zakresie kluczowych elementów podpunktów polecenia.

Jak poradził sobie z tym zadaniem autor poniższej pracy?

	<p>POPRAWNOŚĆ</p>	
<p>Hi' Ana,</p> <p>I <u>written</u> to you, <u>because</u> my young brothers <u>am</u> birthday. I <u>organizators</u> <u>because</u> he is young people. In <u>garden</u> <u>organizators</u> party. In <u>garden</u> is a <u>mach</u> tree. My brother like playing football <u>an</u> volleyball and <u>you</u> birthday we <u>playind</u> in <u>game</u>. My parents <u>foing</u> to <u>you</u> parents See you X42</p>		
<p>TREŚĆ</p>		

Uczeń popełnił liczne błędy językowe w znacznym stopniu zakłócające komunikację. W kryterium poprawności środków językowych otrzymał więc za swoją wypowiedź 0 punktów. Popelnione błędy miały również duży wpływ na ocenę treści.

Realizując pierwszy podpunkt polecenia, piszący prawdopodobnie chciał przekazać, że powodem zorganizowania przyjęcia były urodziny jego młodszego brata. Jednak błędne użycie czasownika *am* zamiast *had*, pomylenie liczby mnogiej rzeczowników *brother* i *person* z pojedynczą oraz użycie nieistniejącego słowa *organizators*, które bardziej przypomina rzeczownik niż czasownik, spowodowały, że egzaminator nie mógł uznać takiej realizacji za odniesienie się do podpunktu polecenia nawet w minimalnym stopniu.

We fragmencie pracy dotyczącym drugiego podpunktu polecenia (*In garden is a mach tree.*) uczeń popełnił błędy, ale nie zakłócają one przekazania wymaganej informacji. Pomimo tego, że nie rozumiemy o jakie drzewo chodzi, to dowiadujemy się, że w ogrodzie jakieś drzewo jest. Zatem pomimo tego błędu należy uznać, że uczeń w minimalnym stopniu odniósł się do opisu miejsca, w którym odbyło się przyjęcie.



Uczeń podjął również próbę zrelacjonowania przebiegu przyjęcia. Możemy przypuszczać, że chciał napisać, iż jego brat lubi grać w piłkę nożną i siatkówkę, dlatego w czasie przyjęcia urodzinowego goście grali w jedną z tych gier. Jednak błędnie zastosowany zaimek osobowy *you* przed rzeczownikiem *birthday* i brak czasu przeszłego sprawiają, że komunikacja jest na tyle zaburzona, że zgodnie z zasadami oceniania, realizację tego podpunktu polecenia należy zakwalifikować na poziom niższy („rozwinął” → „odniósł się”).

Ponieważ w całej pracy uczeń odniósł się do dwóch spośród trzech podpunktów polecenia i żadnego z nich nie rozwinął, praca oceniona została na 1 punkt.

• WPLYW BŁĘDÓW NA OCENĘ SPÓJNOŚCI I LOGIKI WYPOWIEDZI

Najważniejsze w kryterium spójności i logiki wypowiedzi jest funkcjonowanie tekstu jako całości dzięki jasnym powiązaniom (np. leksykalnym, gramatycznym) wewnątrz zdań oraz między zdaniami/akapitami tekstu. W tym kryterium ocenia się, czy poszczególne zdania są zrozumiałe i czy są ze sobą w klarowny sposób powiązane, a odbiorca nie gubi się czytając wypowiedź.

Przeanalizujmy poniższą pracę.



 POPRAWNOŚĆ	<p>I wrote a email to you, because speak birthday party my brother. I do to the party, because I love my brother and he is young. I do the party in park. He was nice and green. They eating very very candy so they giving a presents with my brother. It was good. X42</p>	 SPÓJNOŚĆ I LOGIKA
--	--	---

Fragmety, które negatywnie wpływają na ocenę tej pracy w kryterium spójności i logiki, zostały podkreślone, zgodnie z zasadami oznaczania błędów, falistą linią. Liczne usterki występują zarówno na poziomie pojedynczych zdań, jak i tekstu jako całości. Już w pierwszym zdaniu mamy poważne zaburzenie logiki. Nagromadzenie błędów w drugiej części tego zdania jest tak duże, że trudno jest nawet domyślić się, co uczeń chciał przekazać. Kolejne zaburzenia zostały spowodowane poprzez błędne użycie zaimka osobowego *he*. Nie wiemy, czy pisząc *He was nice and green*, zdający chciał opisać park, czy może brata. Dodatkowo w kolejnym zdaniu, uczeń wprowadził zaimek osobowy *they*, który nie został poprzedzony żadnym rzeczownikiem w liczbie mnogiej, a zatem nie wiadomo, do czego ten zaimek się odnosi. Również błędne zastosowanie spójnika *so* w tym samym zdaniu sprawia, że staje się ono całkowicie nielogiczne. Zaburzenia spójności w powyższej pracy są też spowodowane błędami w stosowaniu czasów gramatycznych. Zdający na przemian używa czasów teraźniejszych, przeszłych i bezokoliczników, co powoduje, że odbiorca gubi się czytając tekst.

Wypowiedź ucznia jest w znacznej mierze niespójna oraz nielogiczna i została oceniona na 0 punktów w kryterium spójności i logiki.

Błędy, które najczęściej zaburzają spójność tekstu, to brak konsekwencji w stosowaniu czasów gramatycznych, używanie niewłaściwych zaimków oraz nieumiejętne łączenie zdań lub części zdań, a zwłaszcza używanie niewłaściwych spójników.

Przyjrzyjmy się kolejnej wypowiedzi pisemnej.

 POPRAWNOŚĆ	<p>Hi Marta</p> <p>Last <u>Sunday</u> <u>me</u> <u>little</u> brother have birthday and I decided <u>give</u> him best gift that he ever <u>have</u> birthday party!</p> <p>I <u>organizated</u> the party at <u>him</u> favourik club - <u>place</u> with <u>lot</u> <u>trampolins</u> so he <u>exited</u>.</p> <p>First he and his friends <u>was singing</u> <u>a birthday songs</u>, <u>next time</u> they spent <u>two hour</u> at <u>trampolines</u> and finally we <u>eaten</u> birthday cake.</p>	 SPÓJNOŚĆ I LOGIKA
--	---	---



Praca zawiera bardzo liczne błędy językowe. Jednak widzimy, że linią falistą zostały podkreślone tylko dwa fragmenty tekstu. W pierwszym przypadku uczeń popełnił błąd ortograficzny w słowie *excited* i napisał słowo *exited*. W rezultacie przekazana informacja jest niespójna, gdyż wynika z niej, że autor pracy zorganizował przyjęcie w ulubionym klubie brata i z tego powodu brat ten klub opuścił. Pozostałe błędy ortograficzne nie zmieniają znaczenia wyrazów i nie mają wpływu na ocenę spójności i logiki. W drugim podkreślonym fragmencie, przedstawiając wydarzenia, które miały miejsce podczas przyjęcia, zdający użył zwrotu *next time* zamiast *next*. Błąd ten znacząco zaburza logikę relacji z przebiegu przyjęcia.

Analizując inne błędy popełnione przez zdającego, możemy stwierdzić, że chociaż nie zawsze w sposób uzasadniony używa on czasów gramatycznych, to jednak dzięki zastosowaniu okoliczników czasu odbiorca nie ma wątpliwości, kiedy wydarzenia miały miejsce. Zdający błędnie użył zaimków osobowych i przymiotników dzierżawczych *me* i *my* oraz *him* i *his*. Kilkakrotnie popełnił też błąd polegający na pominięciu przedimków *a* lub *the*. Błędy te jednak nie wpływają znacząco na logikę tekstu i nie zakłócają przekazu informacji. Takie błędy są sporadycznie popełniane nawet przez rodzimych użytkowników języka angielskiego, ale nikt nie ma wątpliwości, co chcą oni przekazać.


Powyższa wypowiedź ucznia jest w znacznej mierze spójna i logiczna zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu, a zatem zgodnie z zasadami oceniania została oceniona w tym kryterium na 2 punkty.

• WPLYW BŁĘDÓW NA OCENĘ ZAKRESU ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH

W ocenie zakresu środków językowych bierze się pod uwagę stopień zróżnicowania słownictwa oraz struktur gramatycznych oraz ich precyzję w wyrażaniu znaczeń. Oceniając wypowiedź, egzaminator bierze też pod uwagę, czy środki językowe zastosowane przez zdającego do wyrażenia treści są charakterystyczne dla języka angielskiego. Należy jednak zaznaczyć, że zakres środków językowych wzbogacają tylko te struktury leksykalno-gramatyczne, które zostały użyte we właściwym kontekście i nie zawierają poważnych błędów językowych bądź ortograficznych. W poniższej pracy nie wszystkie użyte środki językowe można za takie uznać.

 POPRAWNOŚĆ	<p>Hi. Kate!</p> <p>How are you? I must tell you about very important thing! Last week I organized my <u>your</u> brother party, because he was 10 years. The party was being ^{been} in our garden. On the tables was ^{stood} the decorations under the. On the trees <u>was</u> <u>balons</u> and many presents. While party played rock and <u>country</u> music. When the <u>friends</u> me my brother arrived party was started. After my and my ma mum bring chocolate cake. The kids were playing football and dance. If you have time <u>pleas</u> call <u>to</u> me.</p> <p style="text-align: right;">Love XYZ</p>	 ZAKRES ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH
--	---	---


Autor tej pracy dysponuje dość szerokim zakresem słownictwa, dzięki któremu udało mu się przekazać wiele informacji. Wypowiedź zawiera kilka precyzyjnych zwrotów charakterystycznych dla tematu: *organized, party, decorations, rock and country music, chocolate cake*, ale jest to zaledwie jeden czasownik i kilka rzeczowników, które, choć precyzyjne, są dość proste i powszechnie stosowane. Nieliczne błędy ortograficzne, jakie popełnił uczeń, nie spowodowały zmiany znaczenia bądź formy gramatycznej wyrazów. Większość błędnie zapisanych słów jest zrozumiała w kontekście, w którym zostały użyte. Jednak w pracy występują liczne błędy językowe, które powodują, że wielu struktur leksykalno-gramatycznych nie można było uwzględnić w ocenie pracy w kryterium zakresu środków językowych. Jeśli zatem weźmiemy pod uwagę tylko poprawnie zastosowane struktury (środki językowe zawierające błędy eliminujące je z zakresu oznaczono kolorem niebieskim), oto co pozostaje:



Hi, Kate!

How are you? I must tell you about very important thing! Last week I organized my brother's party, because he was 10 years. The party was being in our garden. On the tables was ~~stared~~ blue decorations. Under the trees was balloons and many presents. While party played rock and country music. When the friends and my brother arrived party was started. After my and my mom mum brought chocolate cake. The kids were playing football and dance. If you have time please call to me.

Love
XYZ

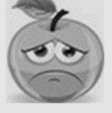



POPRAWNOŚĆ

ZAKRES ŚRODKÓW JEZYKOWYCH

Jak widać, w powyższej wypowiedzi tylko nieliczne grupy orzeczenia są poprawnie skonstruowane, czego rezultatem jest niemal całkowity brak w pracy prawidłowo zbudowanego zdania pojedynczego. Uczeń trzykrotnie zastosował poprawnie konstrukcję Past Simple oraz w jednym zdaniu Past Continuous. Poza tym do zakresu można zaliczyć jedynie kilka prostych związków rzeczowników, np. *in our garden, on the tables, last week, many presents, blue decorations*. Takiego zakresu środków językowych nie można uznać za zadowalający. Zdający próbował zastosować w pracy struktury zawierające czasownik modalny, stronę bierną czasu przeszłego, dość liczne konstrukcje czynne w czasie przeszłym, a nawet zdanie warunkowe, jednak żadna z tych struktur nie przyczynia się do zróżnicowania zakresu, gdyż są one zastosowane niepoprawnie. W opisie miejsca uczeń nie zastosował też konstrukcji *there was/were*, która jest charakterystyczna dla języka angielskiego w takim kontekście. Wypowiedź zatem cechuje ograniczony zakres środków językowych, głównie o wysokim stopniu pospolitości i dlatego praca została w tym kryterium oceniona na 1 punkt.

Poniższy przykład pokazuje, że przyznanie kompletu punktów za zakres środków językowych nie zawsze jest uwarunkowane napisaniem całkowicie bezbłędnej pracy.

	<p>...Amy,..... I'm writing to you because I want to tell you..... something about my <u>brothers'</u> party. He is younger..... than me and he really <u>want</u> to have fun that day so..... I <u>decided</u> to organise <u>him</u> a birthday party. We've got..... a big house so I <u>don't</u> have a <u>problem</u> <u>with</u> the place..... for it. <u>I</u> <u>his</u> friends and our family were decorating..... a living room and preparing food. Of course he wasn't..... at home. <u>one</u> of his friends <u>taked</u> him for a <u>walking</u>..... when they came back we started singing and later..... we gave him a presents. I've never forget the <u>smail</u>..... on his face and <u>that</u> <u>how</u> <u>much</u> he was <u>happy</u>..... XYZ.....</p>	
POPRAWNOŚĆ		ZAKRES ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH

Powyższa wypowiedź zawiera liczne błędy niezakłócające komunikacji, zatem w kryterium poprawności zasługuje na 1 punkt. Jednak pomimo błędów, zakres poprawnie zastosowanych środków językowych jest zadowalający (różne czasy gramatyczne: Present Simple i Continuous, Past Simple w zdaniach oznajmujących i przeczących, Past Continuous, konstrukcja porównawcza z przymiotnikiem w stopniu wyższym, liczne zdania złożone, a oprócz pospolitych środków językowych zdający zastosował także precyzyjne słownictwo i struktury (*organise a birthday party, decorating a living room and preparing food, we started singing, we were dancing, eating and laughing all the time*), dlatego w kryterium zakresu środków językowych piszący powinien otrzymać za swoją wypowiedź 2 punkty.

Na podstawie powyższej analizy można stwierdzić, że popełniane przez uczniów błędy językowe mogą wpływać na jakość wypowiedzi pisemnej również w innych kryteriach niż poprawność językowa. Często błędy zakłócają przekaz informacji, powodują zaburzenie spójności i logiki tekstu, a także zawężają zakres poprawnie zastosowanych środków językowych.

John, niezrażony pierwszym niepowodzeniem kontynuował naukę. W swojej szkole poprosił nauczyciela o zapisanie kilku wskazówek, które pomogą mu lepiej opanować umiejętność pisania w języku polskim. Oto co poradził mu nauczyciel.

Drogi Johnie

- ✓ Unikaj dosłownego tłumaczenia z jednego języka na drugi – najlepiej uczyć się słów w kontekście, który nie tylko doprecyzuje znaczenie słowa, ale też pokaże, jakie związki wyrazowe ono tworzy z innymi słowami – dlatego na przykład powiemy: „Janek popełnia błąd.”, a nie: „Janek wytwarza błąd.”
- ✓ Zwracaj uwagę na wyrazy wieloznaczne (np. zamek = budowla, rodzaj zapięcia w ubiorze, część karabinu) i homofony, czyli różne wyrazy o takim samym brzmieniu (może–morze) – jak sam już wiesz, pomyłka może doprowadzić do nieporozumienia.
- ✓ Pamiętaj, że język to nie tylko pojedyncze słowa, ale też struktury gramatyczno-leksykalne, które są charakterystyczne dla danego języka, dlatego na przykład Polak, chcąc przekazać informację o swoim wieku, użyje czasownika „mieć” (Mam piętnaście lat.), natomiast Anglik zastosuje w takim kontekście odpowiednik czasownika „być” i powie: „I am fifteen years old.”
- ✓ Ćwicz stosowanie czasów gramatycznych w praktyce – buduj zdania, twórz wypowiedzi pisemne. Pamiętaj przy tym, że każdy czas gramatyczny to forma czasownika, która nadaje mu określony charakter – jeśli pomieszasz przypadkowo dobrane czasy, wypowiedź będzie niejasna. Odbiorca nie zrozumie, co chcesz mu przekazać, mówiąc: „Kiedy jutro przyszedłem, pójdziemy do kina wczoraj o ósmej”.
- ✓ Kiedy piszesz wiadomość, sprawdź, czy zaimki, które zastosowałeś, mają czytelne odniesienie. Wypowiedź „Ten komiks przyniósł mi Adam. On jest już stary i dość podniszczony.” nasz rozmówca mógłby opacznie zrozumieć.
- ✓ Kiedy już napiszesz wiadomość, zawsze przed wystaniem krytycznie ją przeczytaj, żeby sprawdzić, czy odbiorca, który przecież nie siedzi w Twojej głowie ani nie znajduje się w Twojej sytuacji, na pewno zrozumie to, co chciałeś mu przekazać.

Johnie, pracuj wytrwale a na efekty nie będzie trzeba długo czekać.

Powodzenia!

Wnioski

Na podstawie analizy wyników egzaminu z języka angielskiego można wyciągnąć następujące wnioski.

- ❖ Na podstawie wyborów dokonanych przez uczniów w zadaniach zamkniętych można stwierdzić, że uczniowie bardzo często udzielają odpowiedzi, sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach, a za mało uwagi zwracają na kontekst, w jakim te słowa są użyte. Bardzo ważne jest, aby analizować z uczniami powiązania tekstu z poszczególnymi opcjami odpowiedzi w zadaniu. Wskazane jest, by rozwiązując zadania zamknięte, uczniowie potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i powody odrzucenia odpowiedzi, które są dystraktorami w zadaniu. Ważne jest też, aby zdający po wybraniu poprawnej odpowiedzi upewnili się, że żaden jej element nie jest sprzeczny z tekstem, ponieważ aby odpowiedź była uznana za poprawną, musi w pełni wynikać z tekstu.
- ❖ Na podstawie wyników egzaminu można stwierdzić, że gimnazjaliści na poziomie podstawowym uzyskują niższe wyniki za zadania sprawdzające ogólne rozumienie tekstu, zwłaszcza w części arkusza służącej do sprawdzenia umiejętności rozumienia ze słuchu. Zwykle łatwiejsze są dla nich zadania wymagające określenia kontekstu sytuacyjnego lub intencji nadawcy tekstu niż zadania sprawdzające umiejętność określenia głównej myśli tekstu. Warto zwracać uwagę uczniów na tego typu zadania i sformułowanie ich trzonu (zwykle *The text is about...; The speaker presents...*) i uświadamiać im, że w tego typu zadaniach nie można skupiać się na pojedynczych słowach i informacjach, ponieważ zwykle wymagają one połączenia kilku informacji z tekstu i dopasowania do nich ogólnego „podsumowania” usłyszonej lub przeczytanej wypowiedzi.
- ❖ Uczniowie często mają bardzo ograniczone słownictwo, a to wpływa nie tylko na wynik osiągnięty w wypowiedzi pisemnej, ale często powoduje też błędne rozwiązanie zadań zamkniętych. W wielu przypadkach błędne odpowiedzi piszących w zadaniach zamkniętych wynikały właśnie z braku znajomości środków językowych użytych w opcjach odpowiedzi. Niewystarczająca jest także znajomość struktur gramatycznych, często bardzo podstawowych. Błędy popełniane przez uczniów w wypowiedzi pisemnej wpływają nie tylko na poprawność językową, ale często obniżają punktację przyznaną w pozostałych kryteriach. Dotyczy to przede wszystkim błędów, które zakłócają komunikację. Jeśli egzaminator gubi się czytając tekst, to nie może to pozostać bez wpływu na treść, zakres środków językowych oraz na spójność i logikę odpowiedzi.
- ❖ W wypowiedzi pisemnej niezwykle istotną kwestią jest także precyzyjne realizowanie poszczególnych podpunktów polecenia. Zadania formułowane są w taki sposób, aby sprawdzały kilka różnych wymagań z podstawy programowej, np. opisywanie, relacjonowanie, wyrażanie opinii. Tymczasem wielu gimnazjalistów nie zwraca uwagi na to, czego konkretnie wymaga dany podpunkt polecenia. Jeśli, zamiast opisu miejsca, w pracy pojawia się relacja z wyjazdu lub ogólne informacje o tym miejscu, które nie mają charakteru opisu, to taka realizacja polecenia nie jest akceptowana lub jest kwalifikowana na poziom niższy. Warto więc ćwiczyć z uczniami różne sposoby realizacji danego wymagania i podkreślać, jak ważne jest, aby precyzyjnie uwzględniali w pracy wszystkie elementy zawarte w poleceniu.
- ❖ Jednym z wymagań szczegółowych w podstawie programowej jest posiadanie przez ucznia świadomości językowej. Opanowanie tego wymagania nie jest bezpośrednio sprawdzane w zadaniach egzaminacyjnych, jednak doskonalenie tej umiejętności jest bardzo ważne. W przypadku zadań za pomocą których sprawdzane jest rozumienie wypowiedzi może być pomocne zwracanie uwagi uczniów na podobieństwa między językami. Czasami nawet nie znając znaczenia słowa w języku angielskim, możemy się go domyślić poprzez podobieństwo do słów w języku polskim lub innym języku, którego się uczymy. Jednak jeszcze ważniejsze jest zwracanie uwagi uczniów na specyfikę danego języka, swoisty sposób wyrażania znaczeń naturalny dla rodzimych użytkowników. Istotne jest, aby wprowadzając podczas lekcji struktury charakterystyczne dla języka angielskiego (np. *there is/there are; used to*) zwracać uwagę uczniów na odmiennosć ich funkcjonowania w języku polskim. Ograniczy to stosowanie przez uczniów dosłownych tłumaczeń (tzw. kalek językowych).

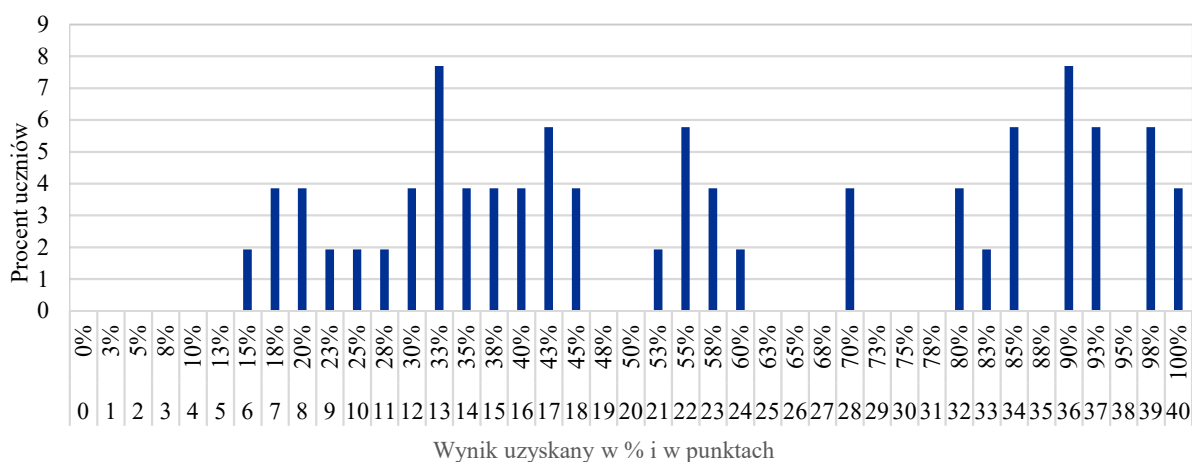
Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

Poziom podstawowy

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

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka angielskiego (GA-P2-182) został przygotowany na podstawie arkusza GA-P1-182 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstęp między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. W związku z wydłużonym czasem trwania egzaminu na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Przy każdym zadaniu umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera



Wykres 9. Rozkład wyników uczniów

Tabela 23. Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
52	15	100	54	33; 90	57,10	27,62

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka angielskiego (GA-P4-182, GA-P5-182, GA-P6-182) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GA-P4-182 – Arial 16 pkt, GA-P5-182 – Arial 24 pkt. W arkuszu GA-P5-182 materiał ikonograficzny został dodatkowo opisany. Na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

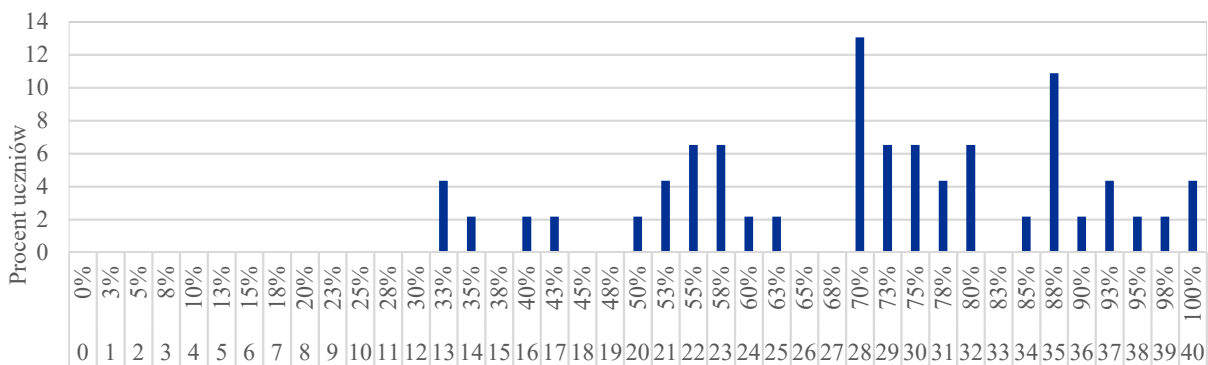
Tabela 24. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
19	23	100	48	40	60,37	29,17

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-P7-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 9 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz znajomość funkcji językowych.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wynik uzyskany w % i w punktach

Wykres 10. Rozkład wyników uczniów

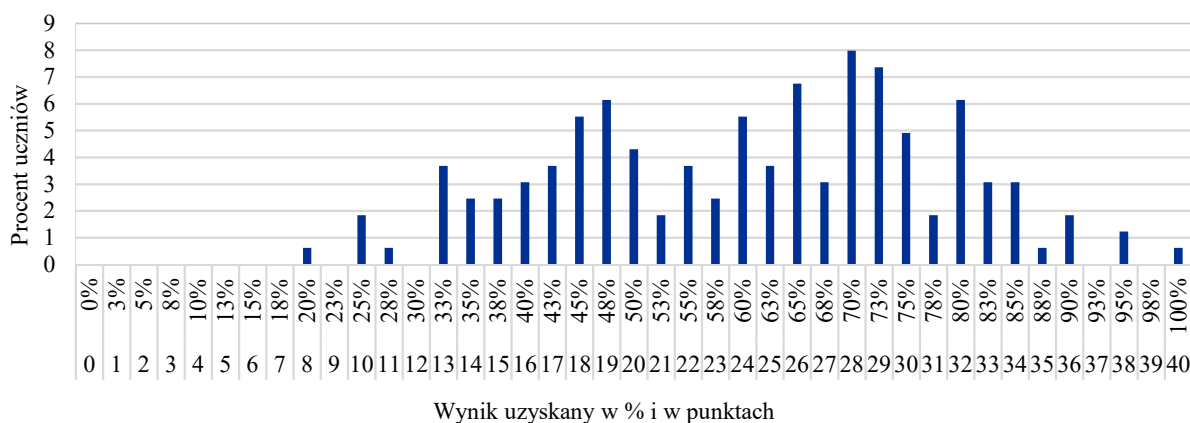
Tabela 25. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
46	33	100	73	70	70,78	18,16

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-P8-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim



Wykres 11. Rozkład wyników uczniów

Tabela 26. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
163	20	100	63	70	60,79	17,08

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-PQ-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 14 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

Tabela 27. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym – parametry statystyczne

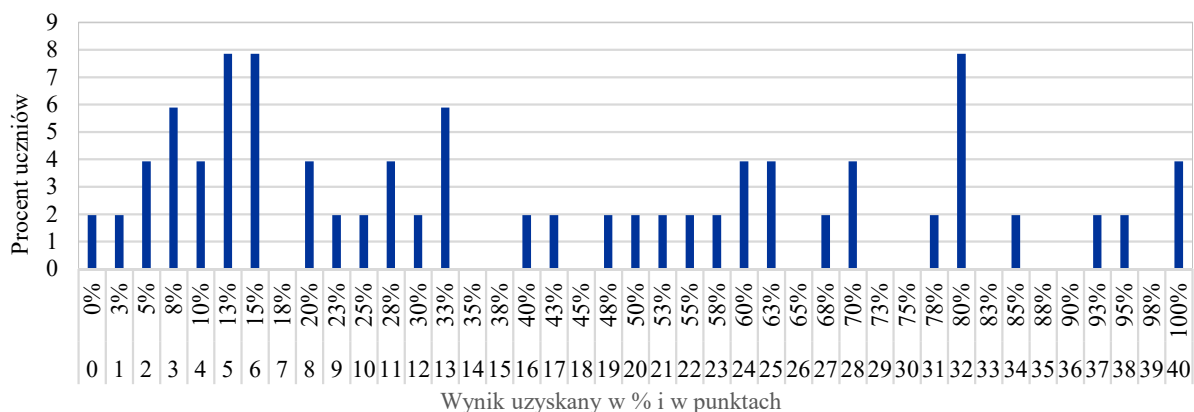
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
3	68	90	73	68; 73; 90	77,00	11,53

Poziom rozszerzony

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

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka angielskiego (GA-R2-182) został przygotowany na podstawie arkusza GA-R1-182 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstępy między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. Zmodyfikowany został także temat wypowiedzi pisemnej. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera



Wykres 12. Rozkład wyników uczniów

Tabela 28. Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
51	0	100	33	13; 15; 80	41,45	30,23

Opis arkuszy dla uczniów słabowidzących i niewidomych

Arkusze dla uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych z zakresu języka angielskiego (GA-R4-182, GA-R5-182, GA-R6-182) zostały przygotowane na podstawie arkusza standardowego zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie słabowidzący otrzymali arkusze, w których dostosowano wielkość czcionki: GA-R4-182 – Arial 16 pkt, GA-R5-182 – Arial 24 pkt. Na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Dla uczniów niewidomych przygotowano arkusze w brajlu.

Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych

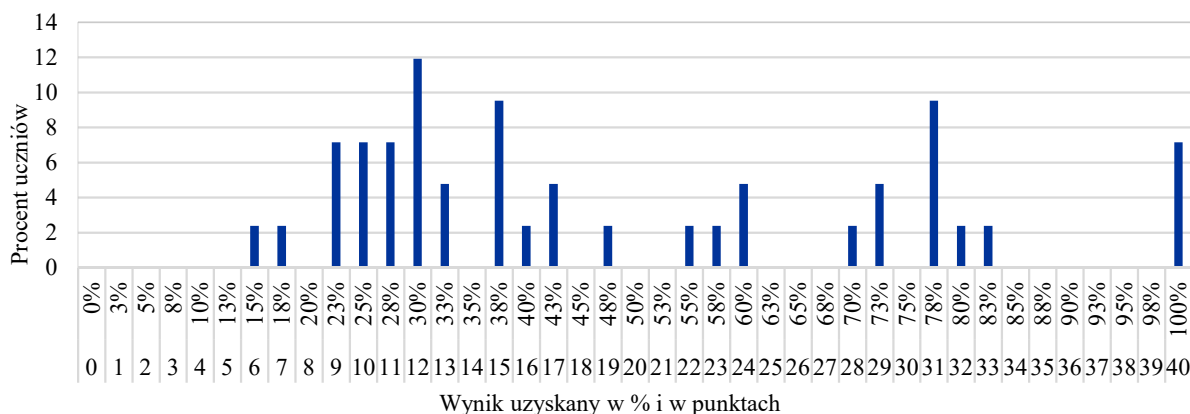
Tabela 29. Wyniki uczniów słabowidzących i uczniów niewidomych – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
18	10	100	45,5	13	54,33	30,97

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-R7-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 7 zadań (4 zadania zamknięte i 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących



Wykres 13. Rozkład wyników uczniów

Tabela 30. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
42	15	100	38	30	48,26	24,87

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-R8-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań (10 zadań zamkniętych oraz 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Tabela 31. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
2	28	30	29	-	29,00	1,41

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GA-RQ-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań (10 zadań zamkniętych oraz 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym

Tabela 32. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
3	40	85	60	-	61,67	22,55

Język niemiecki – poziom podstawowy

1. Opis arkusza standardowego

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

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

2. Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 1. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		2646
Uczniowie	bez dysleksji rozwojowej	2266
	z dysleksją rozwojową	380
	dziewczeta	1513
	chłopcy	1133
	ze szkół na wsi	722
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	999
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	466
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	459
	ze szkół publicznych	2585
	ze szkół niepublicznych	61

Z egzaminu zwolniono 24 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 2. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	3
	słabowidzący i niewidomi	5
	słabosłyszący i niesłyszący	2
	słabosłyszący i niesłyszący z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	-
	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	104
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	-
	Ogółem	114

3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

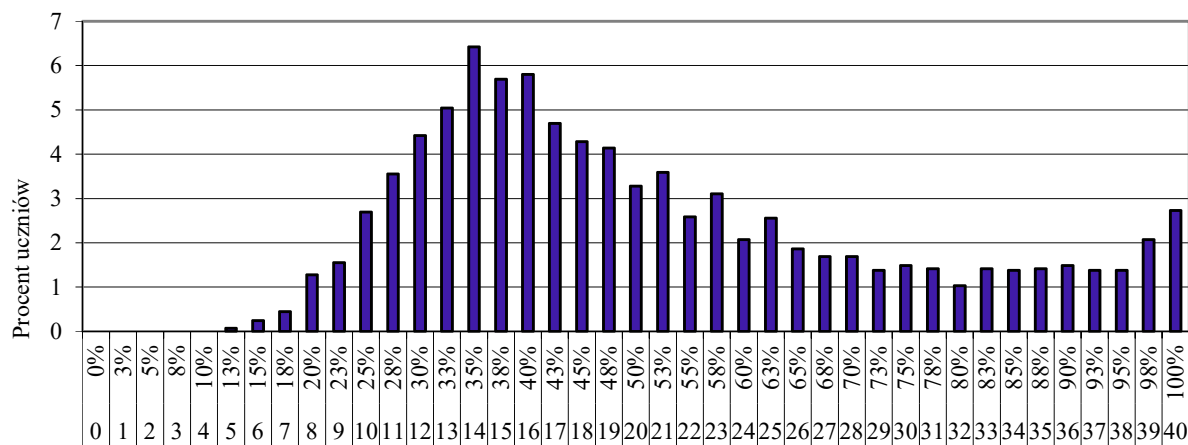
Termin egzaminu		20 kwietnia 2018 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym lub czas przedłużony zgodnie z przyznanym dostosowaniem	
Liczba szkół		230	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		3	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi)	-
	inne (np. złe samopoczucie ucznia)		
Liczba wglądów ² (art. 44zzz ust. 1)		0	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016, poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2017, poz. 2198, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wynik uzyskany w % i w punktach

Wykres 1. Rozkład wyników uczniów

Tabela 4. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
2646	13	100	45	35	52,07	21,81

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

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

Język niemiecki – poziom podstawowy		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	1	
8	1	
10	1	
13	1	
15	1	
18	1	
20	3	
23	5	
25	8	2
28	11	3
30	16	
33	22	4
35	28	
38	34	
40	39	5
43	45	
45	50	
48	55	
50	59	6
53	63	
55	66	
58	69	
60	72	
63	74	
65	77	7
68	79	
70	81	
73	83	
75	84	
78	86	
80	87	8
83	89	
85	90	
88	92	
90	93	
93	94	9
95	96	
98	98	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka niemieckiego na poziomie podstawowym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 87% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 13% zdających i znajduje się on w 7. stanie.

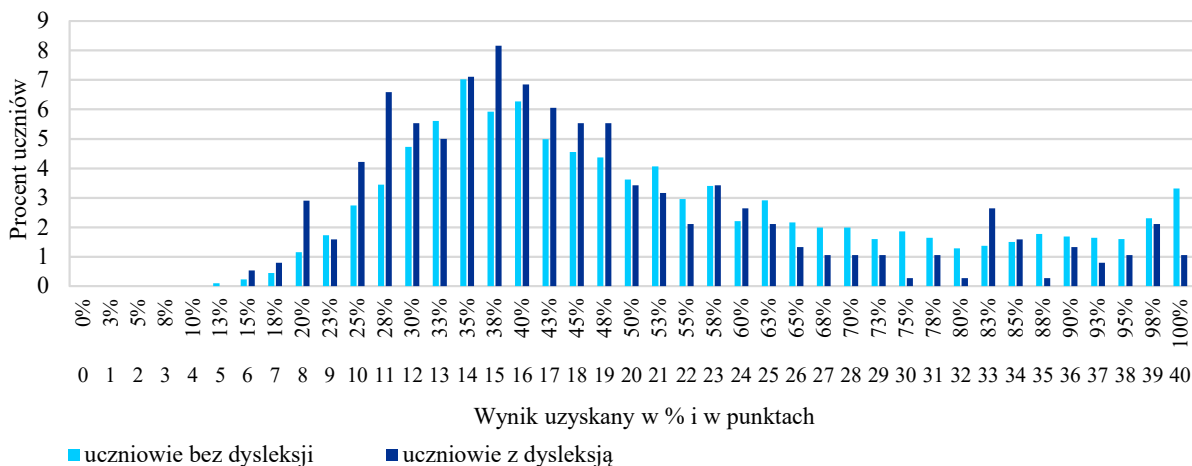
Średnie wyniki szkół³ na skali staninowej

Tabela 6. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	25–32
2	33–36
3	37–40
4	41–45
5	46–51
6	52–58
7	59–67
8	68–78
9	79–100

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

Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



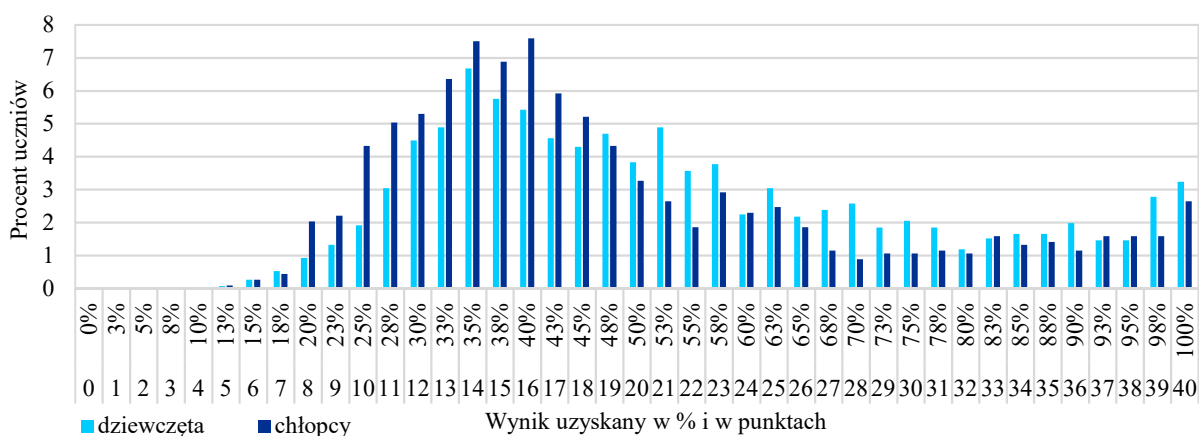
Wykres 2. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	2266	13	100	48	35	52,93	21,99
Uczniowie z dysleksją rozwojową	380	15	100	43	38	46,96	19,97

³ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2018 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z arkusza GN-P1-182.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 3. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 8. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	1513	13	100	50	35	54,40	21,79
Chłopcy	1133	13	100	43	40	48,96	21,45

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

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

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	722	13	100	45	35	48,59	18,58
Miasto do 20 tys. mieszkańców	999	15	100	45	35	49,77	19,66
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	466	18	100	43	38	50,90	22,99
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	459	13	100	60	100	63,75	25,62

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

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

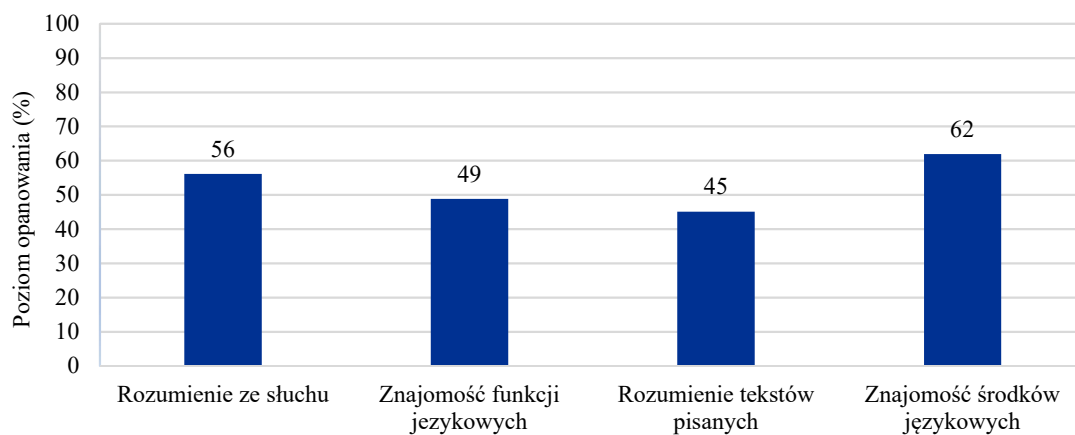
	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	2585	13	100	45	35	51,88	21,73
Szkoła niepubliczna	61	18	100	58	38	60,23	23,62

Poziom wykonania zadań

Tabela 11. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych) tj. Rozumienie ze słuchu	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	48
	1.2.		75
	1.3.		68
	1.4.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	36
	1.5.	2.2) Uczeń określa główną myśl tekstu.	41
	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	62
	2.2.		57
	2.3.		69
	2.4.		59
	3.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	56
	3.2.		43
	3.3.		58
	IV. Reagowanie na wypowiedzi tj. Znajomość funkcji językowych	4.1.	6.1) Uczeń nawiązuje kontakty towarzyskie.
4.2.		6.8) Uczeń prosi o powtórzenie bądź wyjaśnienie (sprecyzowanie) tego, co powiedział rozmówca.	41
4.3.		6.6) Uczeń wyraża swoje emocje.	32
4.4.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	51
5.1.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	45
5.2.		6.5) Uczeń wyraża swoje opinie [...].	42
5.3.		6.2) Uczeń stosuje formy grzecznościowe.	49
6.1.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	55
6.2.		6.1) Uczeń nawiązuje kontakty towarzyskie.	84
6.3.	6.6) Uczeń wyraża swoje emocje.	42	
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych) tj. Rozumienie tekstów pisanych	7.1.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu..	45
	7.2.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	20
	7.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	38
	7.4.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	35
	8.1.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	70
	8.2.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	51
	8.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	41
	8.4.	3.3) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	49
	9.1.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	54
	9.2.		51
	9.3.		32
	9.4.		54
I. Znajomość środków językowych	10.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	73
	10.2.		45
	10.3.		53
	11.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	67
	11.2.		81
	11.3.		52

Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności



Wykres 4. Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

Język niemiecki – poziom rozszerzony

1. Opis arkusza standardowego

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

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

2. Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 12. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		1088
Uczniowie	bez dysleksji rozwojowej	955
	z dysleksją rozwojową	133
	dziewczeta	634
	chłopcy	454
	ze szkół na wsi	270
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	449
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	151
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	218
	ze szkół publicznych	2585
	ze szkół niepublicznych	20

Z egzaminu zwolniono 24 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 13. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	-
	słabowidzący i niewidomi	-
	słabosłyszący i niesłyszący	1
	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	1
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	-
	Ogółem	2

3. Przebieg egzaminu

Tabela 14. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

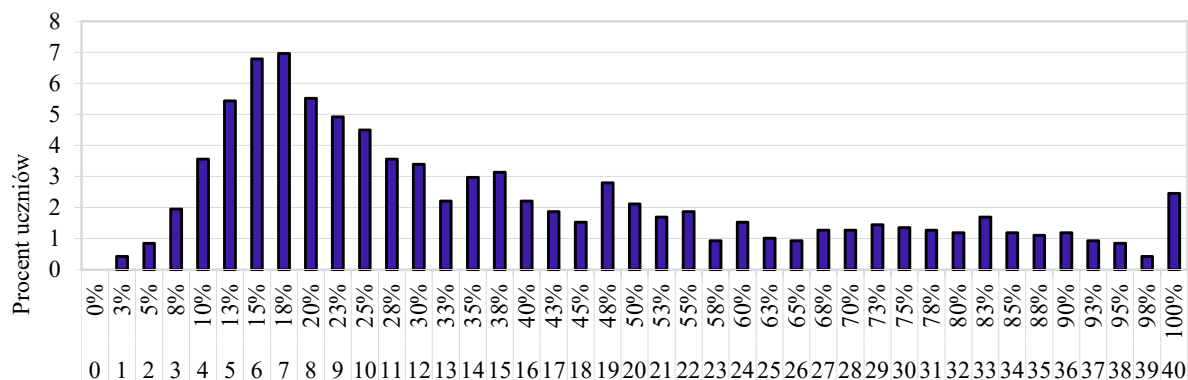
Termin egzaminu		20 kwietnia 2018 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym lub czas przedłużony zgodnie z przyznanym dostosowaniem	
Liczba szkół		157	
Liczba zespołów egzaminatorów		-	
Liczba egzaminatorów		-	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		6	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	2
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi)	-
	inne (np. złe samopoczucie ucznia)		
Liczba wglądów ² (art. 44zzz ust. 1)		0	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016, poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2017, poz. 2198, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wynik uzyskany w % i w punktach

Wykres 5. Rozkład wyników uczniów

Tabela 15. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
1088	3	100	30	18	39,07	26,10

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

Tabela 16. Wyniki uczniów w procentach, odpowiadające im wartości centyli i wyniki na skali staninowej

Język niemiecki – poziom rozszerzony		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	2	
8	4	
10	8	2
13	13	
15	20	3
18	26	
20	32	4
23	37	
25	41	
28	45	5
30	48	
33	51	
35	54	
38	57	
40	60	
43	62	6
45	64	
48	67	
50	68	
53	70	
55	72	
58	73	
60	75	
63	77	
65	78	7
68	79	
70	81	
73	83	
75	84	
78	85	
80	87	
83	89	
85	90	8
88	92	
90	93	
93	95	
95	96	9
98	97	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 87% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 13% zdających i znajduje się on w 7. staninie.

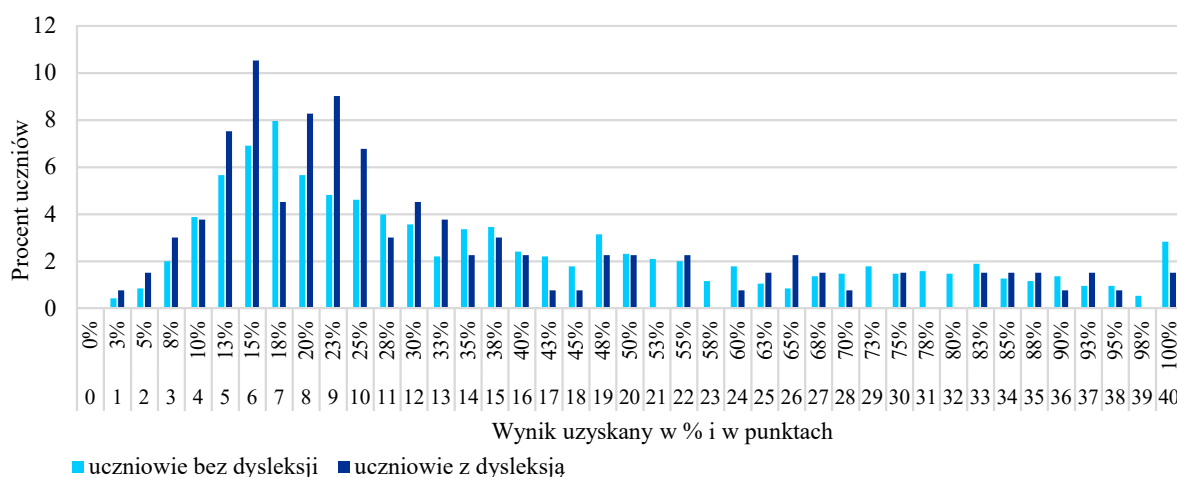
Średnie wyniki szkół³ na skali staninowej

Tabela 17. Wyniki szkół na skali staninowej

Stanin	Przedział wyników (w %)
1	9–14
2	15–21
3	22–25
4	26–31
5	32–38
6	39–52
7	53–69
8	70–85
9	86–99

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

Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową



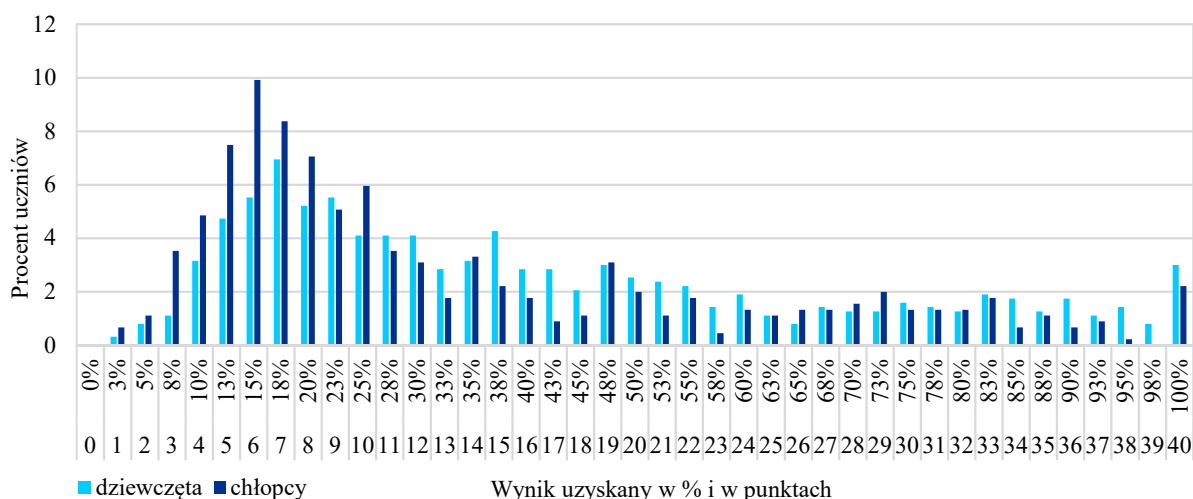
Wykres 6. Rozkłady wyników uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 18. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	955	3	100	30	18	39,84	26,27
Uczniowie z dysleksją rozwojową	133	3	100	25	15	33,57	24,22

³ Ilekroć w niniejszym sprawozdaniu jest mowa o wynikach szkół w 2018 roku, przez szkołę należy rozumieć każdą placówkę, w której liczba uczniów przystępujących do egzaminu była nie mniejsza niż 5. Wyniki szkół obliczono na podstawie wyników uczniów, którzy wykonywali zadania z arkusza GN-R1-182.

Wyniki dziewcząt i chłopców



Wykres 7. Rozkłady wyników dziewcząt i chłopców

Tabela 19. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	634	3	100	35	18	42,07	26,38
Chłopcy	454	3	100	25	15	34,89	25,15

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 20. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	270	3	100	23	23	31,71	21,12
Miasto do 20 tys. mieszkańców	449	3	100	28	18	34,43	21,88
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	151	3	100	28	20	39,30	27,89
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	218	5	100	58	100	57,58	29,62

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 21. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

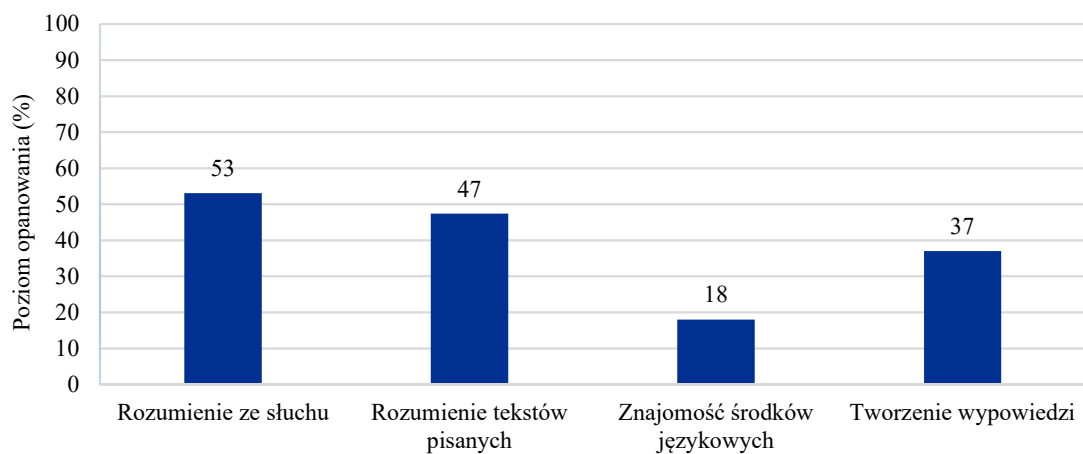
	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	1068	3	100	30	13	38,92	26,01
Szkoła niepubliczna	20	5	90	57,5	18	47,05	30,06

Poziom wykonania zadań

Tabela 22. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe/Kryteria	Poziom wykonania zadania (%)	
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych)	1.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	69	
	1.2.		76	
	1.3.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	39	
	1.4.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	76	
	1.5.		48	
	1.6.		2.2) Uczeń określa główną myśl tekstu.	36
	tj. Rozumienie ze słuchu	2.1.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	51
	2.2.	52		
	2.3.	47		
	2.4.	37		
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych)	3.1.	3.2) Uczeń określa główną myśl poszczególnych części tekstu.	36	
	3.2.		49	
	3.3.		35	
	4.1.	3.6) Uczeń rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.	36	
	4.2.		52	
	4.3.		49	
	4.4.		41	
	5.1.		58	
	5.2.		3.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	69
	5.3.	49		
I. Znajomość środków językowych	6.1.	1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	17	
	6.2.		21	
	6.3.		20	
	6.4.		26	
	6.5.		27	
	7.1.	1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...].	23	
	7.2.		12	
	7.3.		18	
	7.4.		9	
	7.5.		6	
I. Znajomość środków językowych	8.	5. Uczeń tworzy krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi pisemne, np. e-mail: 1) opisuje [...] przedmioty, miejsca [...] i czynności 3) przedstawia fakty z przeszłości [...] 9) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji.	treść	36
		7. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego, np. e-mail, w typowych sytuacjach: 2) [...] przekazuje informacje i wyjaśnienia.	spójność i logika wypowiedzi	44
		1. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: 5) życie rodzinne i towarzyskie 8) podróżowanie i turystyka.	zakres środków językowych	37
			poprawność środków językowych	33
III. Tworzenie wypowiedzi				
IV. Reagowanie na wypowiedzi				
tj. Wypowiedź pisemna				

Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności



Wykres 8. Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

Komentarz

Poziom podstawowy

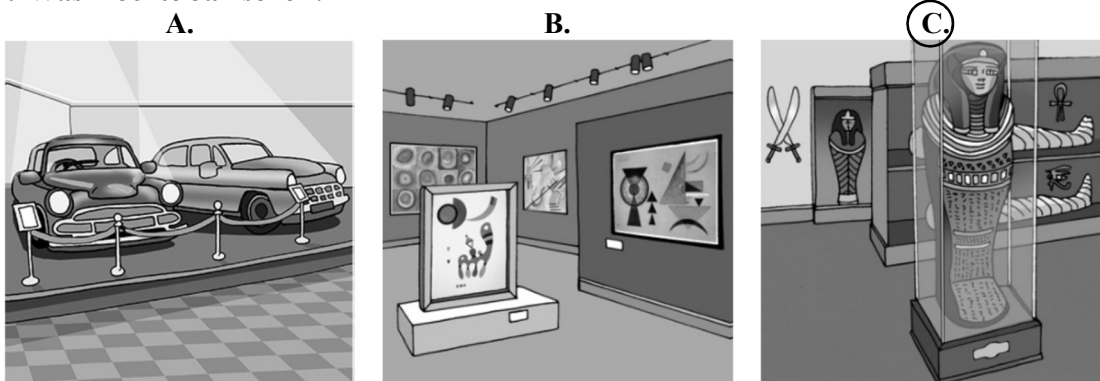
Za rozwiązanie zadań z języka niemieckiego na poziomie podstawowym gimnazjaliści z województwa zachodniopomorskiego uzyskali średnio 50% punktów.

Dla tegorocznych gimnazjalistów najłatwiejsze były zadania, za pomocą których sprawdzano znajomość środków językowych. Piszący uzyskali w tej części arkusza najwyższy średni wynik – 62% punktów. Niższe wyniki gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano umiejętność rozumienia ze słuchu (średni wynik – 56%) oraz znajomość funkcji językowych (średni wynik – 49%). Najtrudniejsze były zadania, za pomocą których sprawdzano rozumienie tekstów pisanych (średni wynik – 45% punktów).

Na podstawie analizy wyników uzyskanych za rozwiązanie zadań w obszarze rozumienia ze słuchu można stwierdzić, że najwyższe wyniki gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadań, za pomocą których sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 59%). Natomiast za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano ogólne rozumienie tekstu średni wynik wyniósł 45%.

Poziom wykonania zadań, które służyły do sprawdzenia umiejętności znajdowania w tekście określonych informacji był bardzo zróżnicowany (od 36% do 75%). Przeanalizujmy dwa zadania: najłatwiejsze (zadanie 1.2.) i najtrudniejsze (zadanie 3.2.).

1.2. Was möchte Jan sehen?



Transkrypcja

Tekst 2.

Frau: Jan, guck mal, das Plakat hier, die Ausstellung von Kandinsky ... Seine abstrakten Bilder kann man jetzt im Kunstmuseum sehen. Vielleicht gehen wir dorthin?

Junge: Mama, ich und abstrakte Kunst? Ich möchte lieber etwas Konkretes, z. B. ägyptische Mumien sehen. Wir können ins archäologische Museum gehen.

Frau: Das archäologische Museum ist weit weg und unser Auto ist kaputt.

Junge: Dann fahren wir mit dem Bus.

Frau: Gute Idee.

Zdecydowana większość piszących (75%) udzieliła w tym zadaniu prawidłowej odpowiedzi C. Aby je rozwiązać, należało zrozumieć, że chłopiec rozmawiający z mamą nie interesuje się sztuką abstrakcyjną, więc należało odrzucić propozycję zwiedzenia muzeum sztuki współczesnej. Chłopiec chciał natomiast obejrzeć mumie egipskie w muzeum archeologicznym.

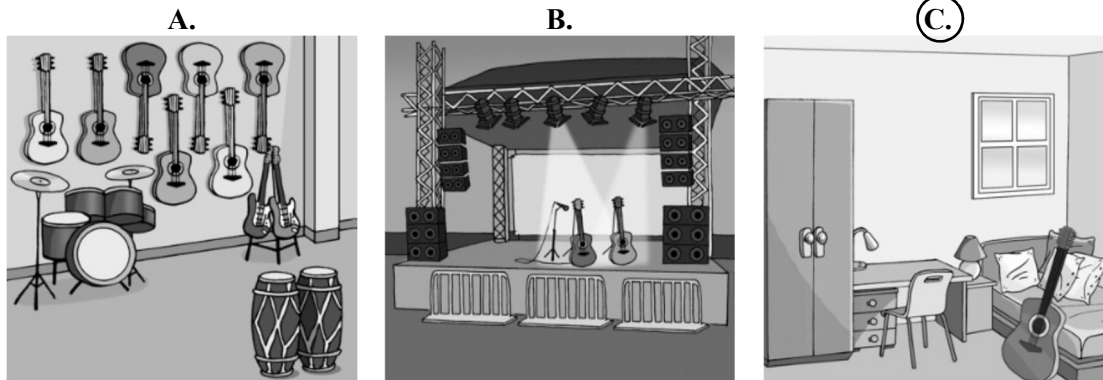
3.2.	Die Klassen 3A und 3B haben um 13.00 Uhr ein Volleyballspiel.	P	F
-------------	---	----------	----------

Transkrypcja (fragment):

Um 13.00 Uhr gibt es auf dem Volleyballplatz in der neuen Halle eine Show von Cheerleaderinnen der Klassen 3A und 3B. Danach könnt ihr von ihnen lernen, wie man richtige Pompons macht.

43% piszących poprawnie rozwiązało to zadanie i uznało zdanie za fałszywe. Pozostali błędnie przyjęli tę informację za prawdziwą. Gimnazjaliści ci sugerowali się zapewne wyrażeniami *auf dem Volleyballplatz* i *in der neuen Halle* nie zauważając, że osoba mówiąca zaprasza wszystkich nie na mecz, a na pokaz umiejętności cheerleaderek z klas 3A i 3B.

Najtrudniejszym zadaniem w obszarze rozumienia ze słuchu było dla gimnazjalistów zadanie 1.4., za pomocą którego sprawdzano umiejętność określenia kontekstu wypowiedzi.

1.4. Wo sind die Personen?**Transkrypcja****Tekst 4.**

Mädchen: Peter, wie findest du meine neue Gitarre?

Junge: Super!

Mädchen: Meine Eltern haben sie mir gestern im Musikladen am Markt gekauft.

Junge: Spiel etwas!

Mädchen: Dann gib mir, bitte, meine Noten. Sie liegen auf meinem Schreibtisch, hinter dir. Ich spiele einen Song von meinem letzten Konzert.

36% uczniów wskazało prawidłową odpowiedź C. Uczniowie ci zrozumieli, że w pokoju dziewczyny odbywa się przyjacielska rozmowa, podczas której nastolatka pyta kolegę o zdanie na temat gitary, otrzymanej ostatnio od rodziców. Na przebywanie w pokoju wskazuje wyraźnie wypowiedź dziewczyny, która prosi o podanie nut, leżących na jej biurku. Aż 51% gimnazjalistów uznało jednak za prawidłową odpowiedź B. Prawdopodobnie sugerowali się oni słowem *Konzert* w końcowej części dialogu i powiązali je z obrazkiem przedstawiającym scenę.

W obszarze rozumienia tekstów pisanych piszący wyższe wyniki uzyskali za rozwiązanie zadań, za pomocą których sprawdzano umiejętność ogólnego rozumienia tekstu (średni wynik – 50%) niż za rozwiązanie zadań, poprzez sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 43%).


Najniższe wyniki gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadania 7. (średni wynik – 35%). W wiązce nr 7 były zadania, za pomocą których sprawdzano zarówno umiejętność określania głównej myśli tekstu, jak i umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji.

Zadanie 7.


7.1.

Am Wochenende können Sie in unserem Flora-Zentrum Blumen in den schönsten Kompositionen sehen.
Bewundern Sie ihre Farben und ihr Aroma!

Im Raum A dürfen alle Gäste eigene Blumenkompositionen machen.



7.2.




Mein Kochblog

Kochrezepte für Blumengerichte:
Lavendelsuppe
Pikanter Chrysanthemensalat
Rosenmarmelade

Achtung: Blumen aus dem Blumengeschäft darf man nicht essen! Man soll nur Zutaten aus dem Garten nehmen.

7.3.

Wer kennt Benjamin Blümchen nicht?

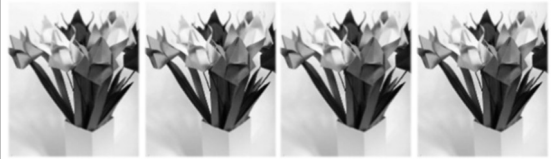


Im Kindergarten hat die Klasse 8A eine Show über den lustigen Elefanten organisiert. Unsere Schüler haben mit Kindern gesungen und getanzt.

Mit selbstgemachten Papierblumen haben die Kinder ihnen gedankt. Ein tolles Geschenk!

7.4.

Da ich gut in Origami bin, muss ich sagen, dass das Album klasse ist. Die Fotos sind eine präzise Instruktion, wie man die fantastischen Dekorationen macht! Dank der Fotos kann man die Blumen aus Papier leicht selbst machen.



In diesem Text

- A. schreibt jemand über einen sympathischen Dank.
- B. informiert man über eine Ausstellung.
- C. lädt man in ein neues Restaurant ein.
- D. schreibt jemand über ein Buch.
- E. gibt es ein Verbot.

7.1.	7.2.	7.3.	7.4.
B	E	A	D

Zadanie 7.2. było najtrudniejsze w wiązce 7. i jednocześnie w całym arkuszu egzaminacyjnym. Zadaniem sprawdzano umiejętność znalezienia w tekście określonej informacji. Jedynie 20% uczniów udzieliło poprawnej odpowiedzi E., trafnie łącząc wyrażenie *man darf nicht* ze słowem *Verbot* użytym w poprawnej odpowiedzi do tego zadania. Ponad połowa piszących wybrała odpowiedź C. Prawdopodobnie sugerowali się oni zdjęciami potraw, ilustrującymi przepisy kucharskie podane na blogu i skojarzyli je z wyrażeniem *ein neues Restaurant* w zdaniu C.

Wyższe wyniki uzyskali uczniowie za rozwiązanie zadania 7.3., którym sprawdzano tę samą umiejętność. 38% piszących udzieliło poprawnej odpowiedzi A. Zauważyli oni, że w relacji z wizyty uczniów w przedszkolu znajduje się informacja o sympatycznej formie podziękowania gimnazjalistom przez dzieci. Znaczna część piszących, sugerując się prawdopodobnie wizerunkiem słonia, występującym często w książkach dla dzieci, wybrało odpowiedź D., zakładając, że autor tekstu informuje o książce.

Łatwiejsze w wiązce 7. były dla uczniów zadania, poprzez które sprawdzano umiejętność określania głównej myśli tekstu (średni wynik – 40%). 45% gimnazjalistów wskazało w zadaniu 7.1. poprawną odpowiedź B. Zrozumieli oni, że kompozycje kwiatowe można obejrzyć na wystawie w centrum florystycznym. Wskazówkami do udzielenia poprawnej odpowiedzi były również czasowniki *sehen* i *bewundern*, odnoszące się do oglądania wystawy. Niższe wyniki uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadania 7.4., w którym prawidłową odpowiedź D. wskazało 35% zdających. Zorientowali się oni, że autor tekstu pisze o książce – albumie z instrukcjami wykonania figur origami. Jednak 1/3 gimnazjalistów wskazała, rozwiązując to zadanie, odpowiedź A. Sugerowali się oni prawdopodobnie słowem *Dank*, które wystąpiło zarówno w tekście do zadania 7.4., jak i w zdaniu A. Jednak w tekście pełniło ono tylko funkcję przyimka.

Zadania 8. i 9. były dla uczniów łatwiejsze (średni wynik – odpowiednio 53% i 48%). Najwyższy wynik w obszarze rozumienia tekstów pisanych gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadania 8.1., które służyło do sprawdzenia umiejętności określenia głównej myśli tekstu.



FORUM

12.03.2018, 12:37

Karl

Hallo, Leute,

meine Tante Jessi hat zwei kleine Katzen. Sie ist jetzt in den Urlaub gefahren, aber sie konnte die Katzen nicht ins Hotel mitnehmen. Ich soll jeden Tag zu ihr nach Hause kommen und die Katzen füttern. Seit 2 Tagen wollen sie nicht essen, sie spielen nicht mit mir. Vielleicht sind die Katzen krank? Was soll ich tun?

8.1. Karl schreibt über

- A. Hotels für Katzen.
- B. einen Tag im Urlaub.
- C. ein Problem mit Katzen.

70% uczniów wskazało poprawną odpowiedź C. Trafnie zauważyli oni, że we wpisie na forum jest mowa o kotach ciotki autora i o tym, że ciotka nie może się nimi zajmować podczas swojego urlopu. Pytania kończące tekst również zostały przez nich odczytane jako prośba Karla o opinie innych użytkowników forum w sytuacji, która stanowi dla niego problem.

Za pomocą zadania 9. sprawdzano wyłącznie umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji. Wyniki za rozwiązanie poszczególnych zadań, uzyskane przez piszących były zróżnicowane (od 32% za rozwiązanie zadania 9.3. do 73% za rozwiązanie zadania 9.1.)

Za zadania, poprzez które sprawdzano znajomość funkcji językowych piszący uzyskali średnio 49%. Aby je poprawnie rozwiązać należało wybrać właściwą reakcję do wypowiedzi odtworzonych dwukrotnie z płyty CD.

Zadanie 4.

- A. Nach Berlin.
- B. Wirklich? Ich auch!
- C. Heute um 16.00 Uhr.
- D. Den großen, blonden?
- E. Nett, dich kennenzulernen.

4.1.	4.2.	4.3.	4.4.
E	D	B	C

Transkrypcja

Wypowiedź 1.

Mein Name ist Albert Krause.

Wypowiedź 2.

Kennst du Martin Meier?

Wypowiedź 3.

Ich wohne in der Berliner Allee.

Wypowiedź 4.

Wann gehen wir in den Zoo?

Najłatwiejsze dla piszących było rozwiązanie zadania 4.4., za pomocą którego sprawdzano umiejętność przekazywania informacji (51% prawidłowych odpowiedzi). Uczniowie ci zrozumieli pytanie o termin wyjścia do zoo i połączyli je z poprawną odpowiedzią C., która zawierała określenie czasu.

Trudniejsze było dla gimnazjalistów rozwiązanie pozostałych trzech zadań, w których sprawdzane były inne wymagania niż udzielanie i uzyskiwanie informacji. Aby wskazać w nich prawidłową odpowiedź należało właściwie zrozumieć kontekst sytuacyjny, w którym dana wypowiedź pada.

Zadanie 4.1. prawidłowo rozwiązało 46% uczniów, wskazując odpowiedź E., która zawierała typowy zwrot, stosowany przy nawiązywaniu kontaktów towarzyskich. W zadaniu 4.2. 41% gimnazjalistów dobrało prawidłowo odpowiedź D. Zamieszczona w niej była prośba o sprecyzowanie, o którego Martina Meiera zapytał rozmówca.

Najtrudniejsze w tej wiązce zadań było zadanie 4.3., które poprawnie rozwiązało 32% piszących. Na usłyszaną wypowiedź, dotyczącą adresu osoby mówiącej, uczeń powinien zareagować dobierając odpowiedź B., w której zawarte były zwroty wyrażające zdziwienie *wirklich?* i jego powód (wyrażenie *ich auch!* oznacza, że druga osoba również mieszka na tej ulicy). Tymczasem ponad połowa piszących wybrała odpowiedź A., kojarząc tylko usłyszane określenie (*Berliner Allee*) z nazwą miasta, występującą w odpowiedzi A. (*Berlin*). Nie zrozumieli oni całego wyrażenia *nach Berlin*, które oznaczać może tylko kierunek, w którym ktoś się udaje i nie może być reakcją na usłyszaną informację o miejscu czyjegoś zamieszkania.

Lepsze wyniki piszący uzyskali za rozwiązanie zadania 6. (średni wynik – 60%). Zadanie 6.2. było dla gimnazjalistów najłatwiejsze zarówno spośród zadań sprawdzających znajomość funkcji językowych, jak i w całym arkuszu egzaminacyjnym.

W tym zadaniu należało wskazać pytanie o rodzeństwo koleżanki. Prawidłowo rozwiązało to zadanie 84% piszących, podając odpowiedź C. *Hast du einen Bruder oder eine Schwester?* jako właściwą reakcję w danej sytuacji. To pytanie należy do typowych reakcji językowych, ćwiczonych już na początku nauki języka.

Jednak inne typowe wyrażenie było trudne dla uczniów.

6.3. Chcesz wyrazić satysfakcję ze swoich ocen. Jak to zrobisz?

A. Ich möchte endlich gute Noten haben.

B. Das gefällt mir gar nicht.

C. Ich bin sehr zufrieden.

Prawidłową odpowiedź C. w zadaniu 6.3. wskazało 42% piszących. Aż 49% gimnazjalistów wybrało błędną odpowiedź A. Prawdopodobnie zasugerowali się oni wyrażeniem *gute Noten haben*, gdyż opis sytuacji zawierał słowa *oceny* oraz *satysfakcja*, co zdający przełożyli błędnie na wyrażenie zawarte w odpowiedzi A.

W dwóch ostatnich zadaniach w arkuszu egzaminacyjnym sprawdzano znajomość środków językowych.

Za rozwiązanie zadania 10., w którym należało wykazać się znajomością struktur leksykalnych, piszący uzyskali średnio 57% punktów. Na podstawie analizy wyborów uczniów w tym zadaniu można dojść, że uczniowie mają problemy ze zrozumieniem tekstu i nie opanowali podstawowego zasobu środków leksykalnych. Bardzo często wybierane przez nich odpowiedzi świadczą, że nie rozumieją oni zdania, które mają uzupełnić. Często też sugerują się pojedynczym wyrazem lub wyrażeniem w zdaniu, błędnie odczytując jego sens. Dla przykładu w zadaniu 10.2., piszący powinni wybrać rzeczownik „telewizor” (*Fernseher*). Bezpośrednio za luką znajduje się informacja, że stoi on w większości niemieckich mieszkań, ponieważ Niemcy oglądają telewizję statystycznie 3,5 godziny dziennie. Prawidłową odpowiedź wskazało 45% piszących. Mimo że rzeczownik *Fernseher* jest jednym z podstawowych słów wykorzystywanych przy omawianiu różnych tematów jak np. „opis pokoju”, „urządzenie domu”, „przebieg dnia” czy „czas wolny”, pozostali gimnazjaliści wybierali nieprawidłowe rzeczowniki *Tisch* lub *Skischuhe*, które nie są powiązane z otoczeniem luki.

Znacznie łatwiejsze dla gimnazjalistów było zadanie 11., poprzez które sprawdzano umiejętność stosowania właściwych form gramatycznych, (średni wynik – 67%). Najniższe wyniki uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadania 11.3. Poprawną odpowiedź wybrało 52% uczniów. W lukę, którą należało uzupełnić męskim rodzajnikiem nieokreślonym w odpowiednim przypadku, często wpisywano formę rodzajnika *einem*. Sugerowano się być może przyimkiem *bei* w zdaniu z luką, który wymaga uzupełnienia w celowniku. Przyimek ten jednak odnosił się do zaimka osobowego występującego w zdaniu, a nie do rzeczownika *Tag*, który wymagał poprzedzenia go rodzajnikiem w bierniku.

Poziom rozszerzony

Uczniowie z województwa zachodniopomorskiego przystępujący do egzaminu gimnazjalnego z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym uzyskali średnio 39% punktów za rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu.

Na podstawie wyników egzaminu można dojść do wniosku, że uczniowie lepiej przyswoili umiejętności receptywne niż umiejętności produktywne. Średni wynik za rozwiązanie zadań, za pomocą których sprawdzano umiejętność rozumienia ze słuchu wyniósł 53%, a za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano rozumienie tekstów pisanych – 47%. Trudniejsze dla piszących były zadania, poprzez które sprawdzano umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej (średni wynik – 37%), a najniższe wyniki tegoroczni gimnazjaliści uzyskali za zadania, które służyły do sprawdzenia znajomości środków językowych (średni wynik – 18%).

W obszarze rozumienia ze słuchu podstawa programowa określa te same umiejętności zarówno dla poziomu podstawowego, jak i rozszerzonego. Różnice pomiędzy poziomem podstawowym a rozszerzonym wynikają przede wszystkim z długości tekstów, tempa odtwarzanych nagrań oraz wymaganego do rozwiązania zadań zakresu środków językowych.

W zakresie rozumienia ze słuchu najwięcej zadań (8 z 10) służyło do sprawdzenia umiejętności znajdowania określonych informacji. Na podstawie analizy można wywnioskować, że poziom wykonania tych zadań był bardzo zróżnicowany (od 36% do 76% poprawnych odpowiedzi).

Uczniowie uzyskali najwyższy wynik za zadanie 1.4.

1.4. Wie schnell fuhr der erste Zug von Nürnberg nach Fürth?

- A. 6 km/h.
- B. 10 km/h.
- C. 35 km/h.

Transkrypcja (fragment):

Da fuhr der erste Zug von Nürnberg nach Fürth. Auf seiner ersten Fahrt fuhr er nur etwa 35 Kilometer pro Stunde – Züge heute sind fast zehn Mal schneller. Wer die sechs Kilometer lange Strecke zwischen Nürnberg und Fürth zu Fuß gehen musste, brauchte dafür zwei Stunden.

Zadanie rozwiązało poprawnie 76% uczniów. Słusznie powiązali oni odpowiedź C. z informacją w tekście: *Auf seiner ersten Fahrt fuhr er nur etwa 35 Kilometer pro Stunde*. Atrakcyjna dla dużej grupy zdających była odpowiedź A. Uczniowie ci sugerowali się prawdopodobnie liczbą *sechs*, która wystąpiła przed wyrazem *Kilometer*. Nie zrozumieli oni jednak całego wyrażenia z rzeczownikiem *Strecke*, które informowało o długości odcinka między miastami, a nie o prędkości pociągu.

Znacznie trudniejsze dla gimnazjalistów było zadanie 2.4.

Zadanie 2.

- A. In Deutschland sind die Ferien kurz.
- B. Im Unterricht gibt es viele Diskussionen.
- C. Hier muss ich früher aufstehen als zu Hause.
- D. Der Schultag dauert hier kürzer als in meinem Land.
- E. Mit der Zeit gefällt mir die deutsche Schule immer besser.

2.4.

D

Transkrypcja (fragment):

Wypowiedź 2.4.

Ich komme aus China. Der Unterricht in Deutschland ist leichter als in China. Zu Hause hatte ich von Montag bis Samstag täglich acht Stunden in der Schule. In Deutschland habe ich viel mehr Zeit für meine Gastfamilie, denn ich bleibe höchstens 6 Stunden in der Schule. Auch einige Fächer finde ich super, z. B. Philosophie. Es ist zwar schwierig, aber man lernt viel Interessantes.

Udzielenie poprawnej odpowiedzi **D**. wymagało zrozumienia fragmentu dotyczącego porównania liczby godzin spędzanych na zajęciach szkolnych w Niemczech i w kraju autora wypowiedzi. Taką odpowiedź wybrało 37% piszących. 28% piszących zaznaczyło odpowiedź C. Prawdopodobnie sugerowali się oni wyrażeniem „zu Hause”, które wystąpiło zarówno w nagraniu, jak i w zdaniu C. Dla większości gimnazjalistów najtrudniejsze były zadania, rozwiązanie których wymaga ogólnego zrozumienia tekstu (za rozwiązanie zadania 1.3. – 39% poprawnych odpowiedzi, poprzez które sprawdzano umiejętność określania kontekstu wypowiedzi oraz za rozwiązanie zadania 1.6.– 36% poprawnych odpowiedzi, za pomocą którego sprawdzano umiejętność określania głównej myśli tekstu). Przeanalizujemy zadanie 1.6., które było najtrudniejsze dla uczniów w obszarze rozumienia ze słuchu.

1.6. Der Sprecher erzählt über

- A. die Geschichte des Zugverkehrs zwischen zwei Orten.
- B. die Anfänge des Museums für Technik.
- C. seine Fahrt mit einem historischen Zug.

Transkrypcja (fragment)

:

Tekst 2.

Diese technische Revolution passierte vor 175 Jahren: Da fuhr der erste Zug von Nürnberg nach Fürth. Auf seiner ersten Fahrt fuhr er nur etwa 35 Kilometer pro Stunde – Züge heute sind fast zehn Mal schneller.

Wer die sechs Kilometer lange Strecke zwischen Nürnberg und Fürth zu Fuß gehen musste, brauchte dafür zwei Stunden. Mit dem Zug war es damals einfacher, jemanden in der anderen Stadt zu besuchen: Man brauchte nur noch eine Viertelstunde! Und das Beste: Jeder konnte eine Fahrt mit dem Zug bezahlen. Man zahlte für sie so viel wie für ein Brot. Die Fahrt war billiger als mit einer Kutsche. Über die Preise kann man in einer alten Zeitung im Museum lesen.

Als der erste Zug seine Reise begann, von Nürnberg nach Fürth, standen viele Leute an den Schienen, schrien und winkten mit den Händen.

Eine interessante Geschichte, nicht wahr?

Tylko ponad 1/3 piszących wybrała prawidłową odpowiedź A. Zrozumieli oni, że osoba mówiąca przedstawia historię ruchu kolejowego pomiędzy dwiema miejscowościami. Równie atrakcyjna dla gimnazjalistów była odpowiedź B. (36% poprawnych odpowiedzi). Prawdopodobnie piszący sugerowali się pierwszym zdaniem w tekście o rewolucji technicznej, która miała miejsce przed 175 latami. Powiązali więc oni błędnie słowo *technische*, które padło w nagraniu, z odpowiedzią, w której wystąpiło słowo *Technik*. W tekście była wprowadzona informacja o muzeum, ale jako o miejscu, gdzie można sprawdzić ceny za przejazdy pociągami, które jeździły w przeszłości.

W obszarze rozumienia tekstów pisanych, oprócz szerszego niż na poziomie podstawowym zakresu środków językowych, w podstawie programowej wymienia się dwa wymagania dodatkowe, które powinni opanować uczniowie na poziomie rozszerzonym, tj. określanie głównej myśli poszczególnych części tekstu (umiejętność sprawdzana poprzez zadanie 3.) oraz rozpoznawanie związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu (umiejętność sprawdzana za pomocą zadania 4.). Uczniowie wyższe wyniki uzyskali za umiejętność rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu. Średni wynik za rozwiązanie zadania 4. był wyższy niż za rozwiązanie zadania 3. – odpowiednio 45% oraz 40%.

Zadanie 3. było najtrudniejsze w obszarze rozumienia tekstów pisanych.

Zadanie 3.

Przeczytaj tekst. Do każdego akapitu (3.1.–3.3.) dopasuj właściwy nagłówek (A–E). Wpisz odpowiednią literę obok numeru każdego akapitu.

Uwaga! Dwa nagłówki zostały podane dodatkowo i nie pasują do żadnego akapitu.

- A. Freunde um Rat bitten
- B. Online-Geschäfte nutzen
- C. Einkäufe zu zweit machen
- D. In Secondhandläden einkaufen
- E. Gebrauchte Kleider online verkaufen

KLEIDER GÜNSTIG KAUFEN

3.1. C

Oft kann man so eine Werbung im Internet und in Geschäften sehen: „Kauf vier T-Shirts zum Preis von drei!“, „Kauf vier T-Shirts, das billigste bekommst du gratis!“. Findest du diese Angebote blöd? Sei schlau! Geh mit deiner Freundin oder deinem Freund einkaufen. Du brauchst nicht alle vier T-Shirts. Jeder von euch kann die Hälfte der Einkäufe nehmen. Ihr teilt die Kosten und spart dabei Geld.

3.2. D

In vielen Städten gibt es Geschäfte, in denen man originelle Kleider günstig kaufen kann. Sogar jeden Tag billiger! Die Kleider sind zwar gebraucht, aber noch in gutem Zustand. Und jedes Kleidungsstück ist ein Einzelstück! Dort findest du auch Markenklamotten für wenige Euro! Du musst doch nicht immer neue Sachen kaufen.

3.3. B

Wenn du ein neues Kleidungsstück günstig kaufen willst, dann solltest du im Internet Preise vergleichen. Dieselbe Bluse kann in einem Shop 20 Euro kosten und in einem anderen zwanzig Prozent billiger sein. Alles machst du von Zuhause. Bei solchen Einkäufen sparst du Geld und Zeit.

Najtrudniejsze było zadanie 3.1., dotyczące zakupu ubrań wspólnie z kolegą lub koleżanką w celu zaoszczędzenia pieniędzy. Prawidłową odpowiedź **C.** wskazało 36% uczniów. Zrozumieli oni, że oferty kupna kilku sztuk odzieży naraz, można wykorzystać dzieląc na połowę zarówno same zakupy, jak i ich koszt. Atrakcyjna była dla piszących odpowiedź **B.** W tekście do tego zadania występował wprawdzie wyraz *Internet*, kojarzący się z wyrażeniem *online*, ale odnosił się on do reklamy, która tam się pojawia, a nie do możliwości robienia zakupów.

W zadaniu 3.3. prawidłową odpowiedź **B.** wskazało 35% piszących. Uczniowie ci zrozumieli tekst trzeciego akapitu jako radę, jak można wykorzystać sklepy internetowe dla porównywania cen odzieży. Równie atrakcyjna dla gimnazjalistów była odpowiedź **E.** Uczniowie nie zauważyli jednak, że w tekście jest mowa o zakupie odzieży przez internet, ale dotyczy to nowej odzieży, a nie używanej. Wyższe wyniki uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadania 3.2. (49% poprawnych odpowiedzi). Należało zrozumieć następujące wyrażenia: *billiger, gebraucht, in gutem Zustand, Markenklamotten für wenig Euro, nicht immer neue Sachen kaufen* i powiązać je z nagłówkiem **D.**, odnoszącym się do robienia tańszych zakupów w sklepach z markową odzieżą używaną.

Najłatwiejsze w obszarze rozumienia tekstów pisanych było zadanie 5., poprzez które sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 59%). Większość piszących poprawnie wyszukała informacje dotyczące ulubionych zajęć młodych ludzi i dopasowała je do informacji o wycieczkach, które najbardziej by im odpowiadały.

Najtrudniejsze były zadania, za pomocą których sprawdzano znajomość środków językowych (średni wynik – 18%). Zdecydowana większość uczniów nie potrafiła poprawnie uzupełnić tekstu w zadaniu 6. odpowiednimi strukturami leksykalno-gramatycznymi oraz wykorzystać w odpowiedniej formie wyrazów podanych w zadaniu 7.

Średni wynik za rozwiązanie zadań w wiązce nr 6 wyniósł 22%. Najwyższe wyniki uzyskali piszący za uzupełnienie luki 6.5. rzeczownikiem *Stunden*. Poprawnej odpowiedzi udzieliło w tym zadaniu 27% uczniów. Najtrudniejsze było natomiast zadanie 6.1., w którym należało uzupełnić lukę formą imiesłowu czasu przeszłego utworzonego od czasownika *fliegen*. Tylko 17% uczniów poprawnie dobrało wyraz i prawidłowo utworzyło wymaganą formę *geflogen*. Często wpisywana była błędnie odmieniona forma *fliegt*.

W wiązce zadań nr 7. poszczególne zdania poprawnie uzupełniło od 6% do 23% piszących. Najtrudniejsze było dla gimnazjalistów zadanie 7.5., w którym należało poprawnie odmienić czasownik modalny *wollen* i zastosować odpowiedni przyimek, pamiętając o formie skróconej *im* łączącej ten przyimek z rzeczownikiem w rodzaju męskim. Uczniowie ograniczali się często do wpisania przyimka *in*. Najłatwiejsze dla gimnazjalistów było zadanie 7.1., w którym należało uzupełnić lukę w zdaniu czasownikiem *bringen* w odpowiedniej formie oraz zaimkiem osobowym *du* w Dativie.

Zadanie 8. polegało na napisaniu krótkiej wiadomości e-mail na wskazany temat. Sprawdzane było opanowanie przez piszących kilku wymagań z podstawy programowej. Należało wykazać się umiejętnością opisywania przedmiotów, miejsc i czynności, przedstawiania faktów z przeszłości, przekazania informacji i wyjaśnień. Średni wynik za to zadanie wyniósł 37%.

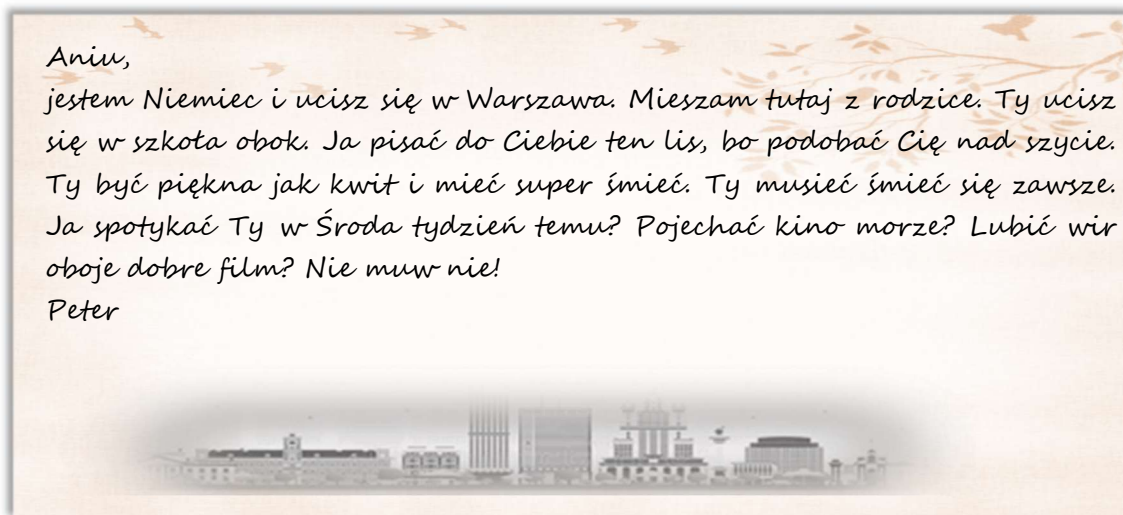
Niski wynik uzyskany przez uczniów w kryterium treści (36% punktów) świadczy o tym, że wielu z nich ma problemy z komunikatywnym przekazaniem informacji i rozwinięciem swoich wypowiedzi. Niedokładna analiza pierwszego podpunktu polecenia miała prawdopodobnie wpływ na niskie wyniki w kryterium treści. Piszący mieli opisać miejsce, w którym odbędzie się przyjęcie niespodzianka dla kolegi z klasy. Opis powinien być związany z wyglądem tego miejsca, atmosferą w nim panującą czy też usytuowaniem. W wielu pracach brakowało jednak tych elementów. Uczniowie wskazywali jedynie miejsce przyjęcia, np. *im Restaurant, in der Pizzeria* lub podawali nazwę własną: *in Berlin, in Gdańsk*.

Przyczyną niskich wyników w kryterium treści mogła być również słaba znajomość środków językowych. Szczególnie istotne mogło to być przy realizacji drugiego podpunktu polecenia, w którym wymagano wyjaśnienia sposobu dotarcia na imprezę. Znaczna grupa uczniów nie знаła precyzyjnych sformułowań takich jak: *links einbiegen, am Supermarkt aussteigen, bis zur Post gehen, ein Taxi nehmen*. Dość często wskazywali tylko adres miejsca, w którym odbędzie się przyjęcie. Słaba znajomość języka dała się zauważyć też przy realizacji trzeciego podpunktu polecenia. Potrzebna była tutaj znajomość precyzyjnych środków językowych, które dotyczą przygotowań do przyjęcia, np. *einkaufen, aufräumen, Gäste einladen*. Trudne było też dla piszących stosowanie czasu przeszłego do zrelacjonowania przygotowań do przyjęcia. Często niewłaściwie używali oni form imiesłowu czasu przeszłego Perfekt.

Najniższy wynik w tej części egzaminu uczniowie uzyskali w kryterium poprawności środków językowych (33% punktów). Błędy gramatyczne bardzo często uniemożliwiały lub znacznie utrudniały komunikatywne przekazanie treści. Wyższe wyniki uczniowie uzyskali w kryterium zakres środków językowych (37% punktów) oraz w kryterium spójności i logiki tworzonych wypowiedzi (44% punktów). Znaczna grupa uczniów w ogóle nie podjęła próby napisania własnej wypowiedzi.

„Pod lupą” – wpływ błędów językowych na ocenę wypowiedzi pisemnej

Pewnemu młodemu Niemcowi spodobała się dziewczyna znad Wisły. Aby zrobić na niej wrażenie, podjął się trudnego zadania nauczenia się języka polskiego. Po kilku miesiącach intensywnej nauki w Warszawie napisał do dziewczyny pierwszą wiadomość.



Ania przeczytała list i wysłała odpowiedź.



Egzaminatorzy sprawdzający wypowiedzi pisemne uczniów mają często podobne wątpliwości. Muszą zdecydować, które fragmenty pomimo popełnionych przez zdającego błędów są zrozumiałe, a które nie,

w jakim stopniu błędy te zakłócają przekazanie informacji, spójność i logikę tekstu oraz jaki mają wpływ na pozostałe kryteria. W poniższej analizie zajmiemy się wpływem błędów na ocenę prac uczniów.

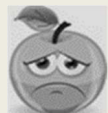

Polecenie do zadania 8. w tegorocznym arkuszu egzaminacyjnym brzmiało:

Organizujesz urodzinowe przyjęcie niespodziankę dla kolegi z klasy. Swoją obecność na tym przyjęciu potwierdziła niemiecka koleżanka mieszkająca w Polsce. W e-mailu do niej:

- **opisz miejsce, w którym to przyjęcie się odbędzie**
- **wytłumacz, jak dotrzeć na miejsce imprezy**
- **napisz, co już zrobiłeś(-aś) w ramach przygotowań do tego przyjęcia.**

• WPLYW BŁĘDÓW NA OCENĘ TREŚCI

Oceniając prace pisemne w kryterium treści, zwraca się uwagę przede wszystkim na to, w jakim stopniu odbiorcy zostali poinformowani w zakresie kluczowych elementów podpunktów polecenia. Jak wykonał to zadanie autor poniższej pracy?

 POPRAWNOŚĆ	 TREŚĆ
<p> Danke für deine e-mail. Ich habe mich darüber sehr gefreund. Heute ^{über} mich ich die meine einla- dem. Maja habe Geburtstag im Sonntag. Im Imprese zu zu Hause. Du fahrt vom Zug nach Berlin. Du fahrt dem Bus in schneße die Kristina. Numer. Heuse ist a zwei. Ich mache esse. Fisch Fleisch mit pommes frites. Ich mache trinke Lemonade. Ich kaufe viele Obst. Zu Heuse ist nicht groß. sale Ist Teppich. Tisch und viele blauen. Für Heute ist das alles. Ich merke/deine e-mail. Viele Größe. XYZ </p>	

W pracy występują bardzo liczne błędy językowe i ortograficzne, które zakłócają komunikację. Uczeń otrzymał więc za swoją wypowiedź 0 punktów w kryterium poprawności środków językowych. Popętnione błędy miały również duży wpływ na ocenę treści.

Wypowiedź zawiera elementy opisu miejsca, które mogłyby być uznane za realizację pierwszego podpunktu polecenia, ale dla odbiorcy nie jest czytelne, że ten opis odnosi się do miejsca, w którym będzie zorganizowana impreza. Z tekstu końcowej części e-maila wynika jedynie, że w domu jest być może duża sala lub sale, dywan, stół i dużo *blauen* (*niebieskich*). Błędy w tym zdaniu nie pozwalają na zrozumienie informacji, czytając je należy jednak założyć, że zdający próbował opisać własny dom. Odbiorca nie jest poinformowany, gdzie przyjęcie się odbędzie, gdyż uczeń realizując ten podpunkt polecenia, użył zdania *Im Imprese zu Hause.*, które jest niezrozumiałe. Uczeń prawdopodobnie chciał poinformować, że impreza urodzinowa będzie zorganizowana w domu. Jednak użycie nieistniejącego

słowa *Imprese*, które niemiecki odbiorca bardziej skojarzyłby ze słowem *Impressen* (informacje o firmie, stopki redakcyjne), użycie przyimka *in* w błędnym złożeniu z rodzajnikiem męskim oraz brak orzeczenia w zdaniu spowodowały, że nie jest możliwe uznanie takiej realizacji za odniesienie się do podpunktu polecenia nawet w minimalnym stopniu.

We fragmencie pracy dotyczącym drugiego podpunktu polecenia (*Du fahrst dem Zug nach Berlin. Du fahrst dem Bus in schtraße Kwiatowa.*) uczeń popełnił błędy, ale nie zakłócają one przekazania wymaganej informacji. Pomimo tego, że odbiorca niemiecki nie rozumiałby słowa *Kwiatowa*, a w wyrażeniu opisującym jazdę środkiem lokomocji brakuje przyimka *mit*, odbiorca ten jednak dowiedziałby się z pracy, że dotrzeć na miejsce może jadąc najpierw pociągiem, potem autobusem. Zatem błędy te nie zakłóciły elementów kluczowych dla przekazania informacji, jak dotrzeć na miejsce imprezy.



W ostatnim podpunkcie polecenia piszący powinien użyć czasu przeszłego do opisu poczynionych przez niego przygotowań do imprezy urodzinowej. W pracy brak jest odniesienia do przeszłości, a błędy językowe powodują, że nie wszystkie informacje są jasne. Np. *Ich mache trinke Limonade*. Nie wiemy, czy uczeń robi czy pije jakiś napój. Odbiorca też musi się domyślać, że napojem tym jest w języku niemieckim *Limonade*. To zdanie nie może więc być uznane za rozwinięcie tego podpunktu polecenia.

Ponieważ w całej pracy uczeń odniósł się do dwóch spośród trzech podpunktów polecenia i tylko jeden z nich rozwinął, pracę tę w kryterium treści można ocenić maksymalnie na 1 punkt.

• WPLYW BŁĘDÓW NA OCENĘ SPÓJNOŚCI I LOGIKI WYPOWIEDZI

Najważniejsze w kryterium spójności i logiki wypowiedzi jest funkcjonowanie tekstu jako całości dzięki jasnym powiązaniom (np. leksykalnym, gramatycznym) wewnątrz zdań oraz między zdaniami/akapitami tekstu. W tym kryterium ocenia się, czy poszczególne zdania są zrozumiałe i czy są ze sobą w klarowny sposób powiązane, a odbiorca nie gubi się czytając wypowiedź.

Przeanalizujmy poniższą pracę.

 POPRAWNOŚĆ	<p>Hallo Sonia!</p> <p>Wie geht's? Ich bin zufrieden, dass du zu Vorbereitung <u>Geburtsstag</u> hast <u>gekommen</u>.</p> <p>Die Party wäre in einem fantastischen <u>Botanischen</u> Garten in Warschau, deshalb mein Freund Alex mag die Natur. In den <u>Gärten</u> können wir die Pflanzen auch von dem ^{bestimmen} bestimmen Ich gehe in diese Party zu dir. Ich mache die Speisen und kaufe die <u>Trinken</u> und Süßigkeiten. Ich muss <u>laden</u> mehr Freunde ein.</p> <p>Ich warte <u>zu dir!</u> gute reise XVZ</p>	 SPÓJNOŚĆ I LOGIKA
--	--	---

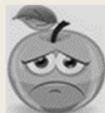

Błędy w spójności i logice zostały podkreślone, zgodnie z zasadami oznaczania błędów, falistą linią. Liczne usterki występują zarówno na poziomie pojedynczych zdań, jak i tekstu jako całości.

Już przy realizacji pierwszego podpunktu polecenia mamy do czynienia z poważnym zaburzeniem logiki. Piszący powinien opisać miejsce, w którym odbędzie się przyjęcie urodzinowe dla kolegi. Użycie trybu przypuszczającego *Die Party wäre....*, może oznaczać, że przyjęcie odbyłoby się, gdyby był spełniony jakiś warunek, ale dalsza część zdania nie precyzuje tego warunku. Jeszcze bardziej komplikuje zrozumienie informacji spójnik *deshalb* błędnie użyty w dalszej części zdania. Nie jesteśmy pewni, czy zdający zamiast spójnika *deshalb* chciał zastosować np. spójnik zdania warunkowego, a wtedy rozumielibyśmy zdanie, że przyjęcie odbyłoby się w ogrodzie botanicznym, gdyby przyjaciel, dla którego ma być ono zorganizowane, lubił naturę. Gdyby jednak uczeń zamiast spójnika *deshalb* użył spójnika *weil*, można byłoby założyć, że przyjęcie odbędzie się w ogrodzie, ponieważ przyjaciel właśnie lubi przyrodę. W tym jednak przypadku użycie trybu przypuszczającego zaburzyłoby zrozumienie całego zdania. Tak sformułowane zdanie jest dla odbiorcy nielogiczne. W końcowej części wypowiedzi gimnazjalista pisze *Ich gehe in diese Party zu dir*. To zdanie stanowi zakłócenie komunikacji, bo oznacza, że to przyjęcie odbędzie się u odbiorcy wiadomości.

Wypowiedź ucznia zawiera usterki w spójności i logice na poziomie poszczególnych zdań oraz całego tekstu, dlatego została oceniona na 1 punkt w kryterium spójności i logiki.

Błędy, które najczęściej zaburzają spójność tekstu, to używanie nieodmienionych części mowy, stosowanie niewłaściwych przyimków i zaimków oraz nieumiejętne łączenie zdań lub części zdań, a zwłaszcza używanie niewłaściwych spójników.

Przyjrzyjmy się kolejnej wypowiedzi pisemnej.

 POPRAWNOŚĆ	 SPÓJNOŚĆ I LOGIKA
<p>Hallo Maria!</p> <p>Entschuldigunx, dass ich so lange nicht geschrieben habe - ich war krank.</p> <p>Ich organisiere <u>Geburtstagsparty</u> zu meinem <u>Kolegen</u> Martin Party besten <u>sich besichtigen</u> im Restaurant in <u>Warszawa</u> „Pod Grzybem“ ist im Stadtzentrum auf <u>Platzobststraße</u>. Du musst <u>Bahnhof</u> fahren und so <u>zwei Kilometer</u> zu Fuß gehen:</p> <p>Ich kaufe <u>doch</u> Essen und Getränke ein. Wir müssen noch <u>Balle</u> aufräumen.</p> <p>Viel Spaß und Tische!</p> <p>XYZ</p>	

Praca zawiera liczne błędy językowe. Jednak falistą linią zostały podkreślone tylko dwa wyrażenia w tekście. W pierwszym przypadku uczeń popełnił błąd leksykalny i gramatyczny w słowie *sich besichtigen*, gdyż czasownik *besichtigen* nie jest czasownikiem zwrotnym. Być może piszący miał na myśli zwrot *sich befinden*, który również byłby niepoprawny znaczeniowo, ale jego połączenie z wyrazami *Party* i *Restaurant* nadałoby zdaniu sens, tzn. odbiorca założyłby, że chodzi o imprezę, która odbędzie się w warszawskiej restauracji.

Również falistą linią podkreślona została partykuła *doch*, użyta przez ucznia w przedostatnim zdaniu. Nie jest ona fortunnym sformułowaniem i w tym kontekście jest zbyteczna.


Błędem jest użycie wyrazu *Kolegen* w odniesieniu do kolegi szkolnego, jednak nie zakłóca to komunikacji, jak również spójności i logiki, może być więc w powyższym kontekście rozumiane prawidłowo. Wyrażenie „Pod Grzybem” napisane po polsku nie jest zrozumiałe dla niemieckiego odbiorcy, ale ponieważ w poprzednim zdaniu wystąpił wyraz *Restaurant*, określający miejsce imprezy,

to odbiorca założy prawdopodobnie, że w ten sposób podana jest nazwa tego lokalu. Błędy te nie wpływają na spójność i logikę tekstu, ponieważ nie zakłócają przekazu informacji. Niektóre z nich są sporadycznie popełniane nawet przez rodzimych użytkowników języka niemieckiego, ale nikt nie ma wątpliwości, co chcą oni przekazać.

Powyższa wypowiedź ucznia jest w znacznej mierze spójna i logiczna zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu, a zatem zgodnie z zasadami oceniania została oceniona w tym kryterium na 2 punkty.


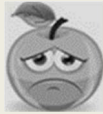
• WPLYW BŁĘDÓW NA OCENĘ ZAKRESU ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH

Przy ocenie wypowiedzi w kryterium zakresu środków językowych ważne jest, aby środki językowe, zastosowane przez piszącego do wyrażenia treści były charakterystyczne dla języka niemieckiego. Należy jednak zaznaczyć, że zakres środków językowych wzbogacają tylko te struktury leksykalno-gramatyczne, które zostały użyte we właściwym kontekście i nie zawierają poważnych błędów językowych bądź ortograficznych. W poniższej pracy nie wszystkie środki językowe można za takie uznać.

	<p>Hallo Lara,</p> <p>Wie gehts du? Mir gehts super. Danke für deine <u>email</u>.</p> <p>Das <u>Geburtstagsparty</u> befindet sich nicht in die Pizzeria, deshalb hier die <u>Atmosphäre</u> fatal war. Kusias <u>Geburtstag</u> mache ich in <u>meinem</u> Garten. Hier ist viel <u>Atraktion</u>: Musik, Spiele.</p> <p>Du warst nie in <u>meinem</u> Garten. Das <u>party</u> befindet sich in Mikotki. Du <u>musst</u> neben die Kirche sein. Dann gehen <u>gerade aus</u> und neben dem <u>Supermarkt</u> nach links.</p> <p>Ich habe schon <u>eine</u> Kuchen gekauft und <u>wiele</u> essen und <u>trinken</u> gemacht.</p> <p>Schreib mir bitte.</p> <p>XYZ</p>	ZAKRES ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH
POPRAWNOŚĆ		

Autor tej pracy wykorzystuje dość szeroki zasób słownictwa. To pozwoliło mu na przekazanie i rozwinięcie informacji wymaganych w poleceniu. W tekście występują błędy zapisu: *email*, *Atmosphäre*, *Geburtstag*, *Atraktion*, *party*, *gerade aus*, *Supermarket*. Te błędy nie spowodowały jednak zmiany znaczenia bądź formy gramatycznej wyrazów. Błędy ortograficzne w tej pracy nie mają wpływu na obniżenie liczby punktów za zakres środków językowych. W pracy można znaleźć zwroty swoiste dla tematu: *Geburtstagsparty*, *Pizzeria*, *Kuchen*, *nach links*, które są napisane bezbłędnie. Niewiele jest też zwrotów o wysokim stopniu pospolitości: *super*, *Danke für*, *Hier ist [...]*. Można byłoby rozważyć przyznanie maksymalnej liczby punktów za zakres środków językowych biorąc pod uwagę zastosowanie spójnika *deshalb*, czasownika *sein* w czasie Präteritum lub też zwrotów dotyczących wskazywania drogi. Jednak przyznanie maksymalnej liczby za zakres środków językowych jest możliwe tylko wtedy, gdy są one użyte poprawnie.



Jeśli zatem weźmiemy pod uwagę tylko poprawnie zastosowane struktury (środki językowe zawierające błędy oznaczono kolorem niebieskim), oto co pozostaje:

 POPRAWNOŚĆ	Hallo Lary, Wie gehts du? Mir gehts super. Danke für deine Email! Das Geburtstagsparty befindet sich nicht in die Pizzeria, deshalb hier die Atmosphäre total war. Kusius Geburtstag mache ich in mein Garten. Hier ist viel Aktivität: Musik, Spiele. Du war nie in mein Garten. Das party befindet sich im Mikolajki. Du muss neben die Kirche sein. Dann gehen gerade aus und neben der Supermarkt nach links. Ich habe schon eine Kuchen gekauft und viele essen und trinken gemacht. Schreib mir bitte. XYZ	 ZAKRES ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH
---	---	---

Jak widać, w powyższej wypowiedzi tylko nieliczne grupy orzeczenia są poprawnie skonstruowane, czego rezultatem jest niemal całkowity brak w pracy prawidłowo zbudowanego zdania pojedynczego. Piszący popełnił błędy już na początku pracy pytając o samopoczucie koleżanki i informując o swoim samopoczuciu, choć są to struktury powszechnie używane. Niewłaściwy jest też szyk zdania po spójniku *deshalb*. Nieadekwatne jest również użycie tego spójnika w podanym kontekście. Autor pracy chciał prawdopodobnie użyć spójnika *weil*, użył jednak czasownika *sich befinden*, który można byłoby zaliczyć do słownictwa precyzyjnego, ale jest on wykorzystany w niewłaściwym kontekście.

Błędna jest też odmiana czasownika *war*, którego użycie mogłoby wskazywać na szeroki zakres środków leksykalno-gramatycznych. Kolejnym problemem jest odmiana rodzajnika i zaimka dzierżawczego po przyimkach lokalnych *in* oraz *neben*. Uczeń nie użył rodzajnika i zaimka dzierżawczego we właściwym przypadku.

W pracy jest użyty czas Perfekt czasowników *kaufen* i *machen*. Forma Partizip Perfekt dla czasownika *kaufen* jest jednak niepoprawna. Liczne błędy językowe popełnione przez piszącego powodują, że nie ma możliwości przyznania maksymalnej liczby punktów za zakres struktur leksykalno-gramatycznych. Została ona w tym kryterium oceniona na 1 punkt.

 POPRAWNOŚĆ	 ZAKRES ŚRODKÓW JEZYKOWYCH
<p> <i>Lieber Monika,</i> <i>entschuldige für mein lange Schweigen,</i> <i>aber ich war krank. Ich organisiere Geburtstagsparty</i> <i>für mein Freund. Er hat Geburtstag im</i> <i>Donnerstag. Ich lade ein deiner Familie.</i> <i>Die Geburtstagsparty ist bei mir. Das ist große</i> <i>weiße Haus mit Garten. Du musst fahren auf V</i> <i>land. Zunächst mit dem Bus, dann 500 Meter</i> <i>zu Fuß. Dort sind viele Haustiere und dahinten</i> <i>ist meine Haus. Ich gemacht Kuchen und</i> <i>gekauft Trinken. Ich räumte Zimmer auf.</i> <i>Meine Schwester half mir. Ich danke ihr.</i> <i>Ich vermisse dir und du <u>mußt</u> sein!</i> <i>Für heute ist das alles.</i> <i>XYZ</i> </p>	

Wypowiedź zawiera liczne błędy, niezakłócające komunikacji. W kryterium poprawności językowej przyznano zatem 1 punkt. Błędy dotyczą m.in. odmiany przymiotnika, rekcji czasowników *einladen*, *vermissen*, szyku zdania oznajmującego po czasowniku modalnym. Choć w pracy występują błędy, zakres poprawnie zastosowanych środków językowych jest zadowalający: czas *Präsens*, czas *Perfekt*, czas *Präteritum*, a oprócz pospolitych środków językowych zdający zastosował także precyzyjne słownictwo i struktury (*Schweigen*, *Geburtstagsparty*, *bei mir*, *mit dem Bus*, *zu Fuß*, *Ich vermisse*, *Ich räumte Zimmer auf*.), dlatego w kryterium zakresu środków językowych zdający otrzymał za swoją wypowiedź 2 punkty.

Jak wykazuje powyższa analiza, popełniane przez piszących błędy językowe mogą wpływać na jakość wypowiedzi pisemnej również w innych aspektach niż sama poprawność językowa.

Peter, niezrażony pierwszym niepowodzeniem kontynuował naukę. W swojej szkole poprosił nauczyciela o zapisanie kilku wskazówek, które pomogą mu lepiej opanować umiejętność pisania w języku polskim. Oto co poradził mu nauczyciel.

Drogi Peterze,

- ✓ Unikaj dostownego tłumaczenia z jednego języka na drugi – najlepiej uczyć się słów w kontekście, który nie tylko doprecyzuje znaczenie słowa, ale też pokaże, jakie związki wyrazowe ono tworzy z innymi słowami – dlatego na przykład powiemy: „popłyniemy statkiem”, a nie: „pojedziemy statkiem”.
- ✓ Zwracaj uwagę na wyrazy wieloznaczne (np. zamek = budowla, rodzaj zapięcia w ubiorze, część karabinu) i homofony, czyli różne wyrazy o takim samym brzmieniu (może–morze) – jak sam już wiesz, pomyłka może doprowadzić do nieporozumienia.
- ✓ Pamiętaj, że język, to nie tylko pojedyncze słowa, ale też struktury gramatyczno-leksykalne, które są charakterystyczne dla danego języka, dlatego na przykład Polak, chcąc przekazać informację o swoim wieku, użyje czasownika „mieć” („Mam piętnaście lat”), natomiast Niemiec zastosuje w takim kontekście odpowiednik czasownika „być” i powie: „Ich bin fünfzehn Jahre alt”.
- ✓ Ćwicz stosowanie czasów gramatycznych w praktyce – buduj zdania, twórz wypowiedzi pisemne. Pamiętaj przy tym, że każdy czas gramatyczny to forma czasownika, która nadaje mu określony charakter – jeśli pomieszasz przypadkowo dobrane czasy, wypowiedź będzie mieć „zaburzenia osobowości”. Odbiorca nie zrozumie, co chcesz mu przekazać, mówiąc: „Kiedy jutro przyszedłem, pójdziemy do kina wczoraj o ósmej”.
- ✓ Kiedy piszesz wiadomość, sprawdź, czy zaimki, które zastosowałeś, mają czytelne odniesienie. Wypowiedź – „Ten komiks przyniósł mi Adam. On jest już stary i podniszczony”. – nasz rozmówca mógłby opacznie zrozumieć.
- ✓ Kiedy już napiszesz wiadomość, zawsze przed wystaniem krytycznie ją przeczytaj, żeby sprawdzić, czy odbiorca, który przecież nie siedzi w Twojej głowie ani nie znajduje się w Twojej sytuacji, na pewno zrozumie to, co chciałeś mu przekazać.

Peter, pracuj wytrwale a na efekty nie będzie trzeba długo czekać.

Powodzenia!


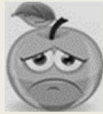
Wnioski

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

- ❖ Na podstawie analizy wyborów uczniów w zadaniach zamkniętych można stwierdzić, że piszący bardzo często udzielają odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Bardzo ważne jest zwracanie uwagi uczniów na kontekst, w jakim poszczególne słowa są użyte i ich powiązanie z opcjami w zadaniu. Wykonanie zadania z podręcznika nie powinno polegać jedynie na sprawdzeniu rozwiązań poprzez odczytanie poprawnych odpowiedzi. Dobrą praktyką jest wymaganie od uczniów, aby potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i podać powody odrzucenia opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą wybierać odpowiedzi na egzaminie.
- ❖ Na podstawie uzyskanych przez piszących wyników egzaminu gimnazjalnego w obszarze znajomości środków językowych, można wywnioskować, że nauczyciele powinni bardziej skupić się na pracy nad jakością języka uczniów. Bardzo ograniczony zasób słownictwa wpływa nie tylko na wynik zadań, poprzez które sprawdzano znajomość środków językowych, ale bardzo często powoduje błędne rozwiązanie zadań w części arkusza, za pomocą której sprawdzano umiejętności rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych, ponieważ znacznie utrudnia lub wręcz uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania. Bardzo ograniczony zasób słownictwa i struktur gramatycznych często powoduje zaburzenie komunikacji, a tym samym uzyskanie mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwego czasu lub słowa). Warto zatem pracować nad stałym wzbogacaniem zasobu środków leksykalnych. Zapoznając uczniów z leksyką najczęściej używaną (o wysokim stopniu frekwencji i użyteczności), należy jednocześnie ćwiczyć podstawowe wyrażenia synonimiczne. Identyfikowanie i zestawianie ze sobą wyrażen o podobnym znaczeniu jest szczególnie pomocne przy rozwiązywaniu zadań wielokrotnego wyboru. Po etapie rozpoznania i integracji nowego słownictwa niezwykle ważne są wszelkie działania uczniów o charakterze produktywnym, które zakładają posługiwanie się nowym słownictwem np. podczas formułowania płynnej wypowiedzi pisemnej.
- ❖ W arkuszu na poziomie podstawowym są zadania, za pomocą których sprawdzana jest umiejętność reagowania językowego w typowych sytuacjach życia codziennego. Nie oznacza to jednak, że praca z uczniami powinna się ograniczyć wyłącznie do ćwiczenia umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji. Należy uświadamiać uczniom, że na pytanie: *Czy znasz określoną osobę?* możemy zareagować w wieloraki sposób. Równie prawdopodobna może być odpowiedź potwierdzająca lub negująca taką znajomość, jak i prośba o sprecyzowanie, o kogo chodzi czy też wyrażenie swoich emocji dotyczących tej znajomości. Warto przygotować uczniów na wzajemność i otwartość w relacjach. Zazwyczaj w sytuacjach komunikacyjnych po reakcji językowej na czyjaś wypowiedź rozmowa jest kontynuowana. Od tego, czy uczeń zrozumie właściwy kontekst sytuacyjny zależy jego sukces w komunikacji.
- ❖ W wypowiedzi pisemnej niezwykle istotną kwestią jest precyzyjny dobór słownictwa i struktur gramatycznych. Od uczniów oczekuje się, że wykażą się znajomością leksyki swoistej dla tematu, będą używać typowych dla danego języka kolokacji, a ich prace nie będą składać się głównie ze struktur o wysokim stopniu pospolitości. Istotne jest więc, aby nauczyciele wprowadzając zwroty charakterystyczne dla danego tematu, zwracali uwagę na odmienność sposobu ich funkcjonowania w języku polskim oraz języku obcym.

przyznanie maksymalnej liczby punktów za zakres środków językowych biorąc pod uwagę zastosowanie spójnika *deshalb*, czasownika *sein* w czasie Präteritum lub też zwrotów dotyczących wskazywania drogi. Jednak przyznanie maksymalnej liczby za zakres środków językowych jest możliwe tylko wtedy, gdy są one użyte poprawnie.

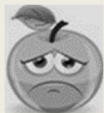

Jeśli zatem weźmiemy pod uwagę tylko poprawnie zastosowane struktury (środki językowe zawierające błędy oznaczono kolorem niebieskim), oto co pozostaje:

 POPRAWNOŚĆ	<p>Hallo Lary.</p> <p>Wie gehts du? Mir gehts super. Danke für deine Email!</p> <p>Das Geburtstagsparty befindet sich nicht in die Pizzeria, deshalb hier die Atmosphäre total war. Kusias Geburtstag mache ich in mein Garten. Hier ist viel Attraktion: Musik, Spiele. Du war nie in mein Garten. Das party befindet sich im Mikolajki. Du muss neben die Kirche sein. Dann gehen gerade aus und neben der Supermarkt nach links. Ich habe schon eine Kuchen gekauft und viele essen und trinken gemacht. Schreib mir bitte.</p> <p>XYZ</p>	 ZAKRES ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH
--	---	---

Jak widać, w powyższej wypowiedzi tylko nieliczne grupy orzeczenia są poprawnie skonstruowane, czego rezultatem jest niemal całkowity brak w pracy prawidłowo zbudowanego zdania pojedynczego. Piszący popełnił błędy już na początku pracy pytając o samopoczucie koleżanki i informując o swoim samopoczuciu, choć są to struktury powszechnie używane. Niewłaściwy jest też szyk zdania po spójniku *deshalb*. Nieadekwatne jest również użycie tego spójnika w podanym kontekście. Autor pracy chciał prawdopodobnie użyć spójnika *weil*, użył jednak czasownika *sich befinden*, który można byłoby zaliczyć do słownictwa precyzyjnego, ale jest on wykorzystany w niewłaściwym kontekście.

Błędna jest też odmiana czasownika *war*, którego użycie mogłoby wskazywać na szeroki zakres środków leksykalno-gramatycznych. Kolejnym problemem jest odmiana rodzajnika i zaimka dzierżawczego po przyimkach lokalnych *in* oraz *neben*. Uczeń nie użył rodzajnika i zaimka dzierżawczego we właściwym przypadku.

W pracy jest użyty czas Perfekt czasowników *kaufen* i *machen*. Forma Partizip Perfekt dla czasownika *kaufen* jest jednak niepoprawna. Liczne błędy językowe popełnione przez piszącego powodują, że nie ma możliwości przyznania maksymalnej liczby punktów za zakres struktur leksykalno-gramatycznych. Została ona w tym kryterium oceniona na 1 punkt.

 <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">POPRAWNOŚĆ</p>	<p>Lieber Monika, entschuldige für mein lange Schweigen, aber ich war krank. Ich organisiere Geburtstagsparty für mein Freund. Er hat Geburtstag im Donnerstag. Ich lade ein deiner Familie. Die Geburtstagsparty ist bei mir. Das ist große weiße Haus mit Garten. Du musst fahren auf V. hand. Zunächst mit dem Bus, dann 500 Meter zu Fuß. Dort sind viele Haustiere und dahinten ist meine Haus. Ich gemacht Kuchen und gekauft Trinken. Ich räumte Zimmer auf. Meine Schwester half mir. Ich danke ihr. Ich vermisse dir und du <u>mußt</u> sein! Für heute ist das alles. XYZ</p>	 <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">ZAKRES ŚRODKÓW JEZYKOWYCH</p>
---	---	--

Wypowiedź zawiera liczne błędy, niezakłócające komunikacji. W kryterium poprawności językowej przyznano zatem 1 punkt. Błędy dotyczą m.in. odmiany przymiotnika, rekcji czasowników *einladen*, *vermissen*, szyku zdania oznajmującego po czasowniku modalnym. Chociaż w pracy występują błędy, zakres poprawnie zastosowanych środków językowych jest zadowalający: czas Präsens, czas Perfekt, czas Präteritum, a oprócz pospolitych środków językowych zdający zastosował także precyzyjne słownictwo i struktury (*Schweigen*, *Geburtstagsparty*, *bei mir*, *mit dem Bus*, *zu Fuß*, *Ich vermisse*, *Ich räumte Zimmer auf.*), dlatego w kryterium zakresu środków językowych zdający otrzymał za swoją wypowiedź 2 punkty.

Jak wykazuje powyższa analiza, popełniane przez piszących błędy językowe mogą wpływać na jakość wypowiedzi pisemnej również w innych aspektach niż sama poprawność językowa.

Peter, niezrażony pierwszym niepowodzeniem kontynuował naukę. W swojej szkole poprosił nauczyciela o zapisanie kilku wskazówek, które pomogą mu lepiej opanować umiejętność pisania w języku polskim. Oto co poradził mu nauczyciel.

Drogi Peterze,

- ✓ Unikaj dostownego tłumaczenia z jednego języka na drugi – najlepiej uczyć się słów w kontekście, który nie tylko doprecyzuje znaczenie słowa, ale też pokaże, jakie związki wyrazowe ono tworzy z innymi słowami – dlatego na przykład powiemy: „popłyniemy statkiem”, a nie: „pojedziemy statkiem”.
- ✓ Zwracaj uwagę na wyrazy wieloznaczne (np. zamek = budowla, rodzaj zapięcia w ubiorze, część karabinu) i homofony, czyli różne wyrazy o takim samym brzmieniu (może–morze) – jak sam już wiesz, pomyłka może doprowadzić do nieporozumienia.
- ✓ Pamiętaj, że język, to nie tylko pojedyncze słowa, ale też struktury gramatyczno-leksykalne, które są charakterystyczne dla danego języka, dlatego na przykład Polak, chcąc przekazać informację o swoim wieku, użyje czasownika „mieć” („Mam piętnaście lat”), natomiast Niemiec zastosuje w takim kontekście odpowiednik czasownika „być” i powie: „Ich bin fünfzehn Jahre alt”.
- ✓ Ćwicz stosowanie czasów gramatycznych w praktyce – buduj zdania, twórz wypowiedzi pisemne. Pamiętaj przy tym, że każdy czas gramatyczny to forma czasownika, która nadaje mu określony charakter – jeśli pomieszasz przypadkowo dobrane czasy, wypowiedź będzie mieć „zaburzenia osobowości”. Odbiorca nie zrozumie, co chcesz mu przekazać, mówiąc: „Kiedy jutro przyszedłem, pójdziemy do kina wczoraj o ósmej”.
- ✓ Kiedy piszesz wiadomość, sprawdź, czy zaimki, które zastosowałeś, mają czytelne odniesienie. Wypowiedź – „Ten komiks przyniósł mi Adam. On jest już stary i podniszczony”. – nasz rozmówca mógłby opacznie zrozumieć.
- ✓ Kiedy już napiszesz wiadomość, zawsze przed wystaniem krytycznie ją przeczytaj, żeby sprawdzić, czy odbiorca, który przecież nie siedzi w Twojej głowie ani nie znajduje się w Twojej sytuacji, na pewno zrozumie to, co chciałeś mu przekazać.

Peter, pracuj wytrwale a na efekty nie będzie trzeba długo czekać.

Powodzenia!

Wnioski

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

- ❖ Na podstawie analizy wyborów uczniów w zadaniach zamkniętych można stwierdzić, że piszący bardzo często udzielają odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Bardzo ważne jest zwracanie uwagi uczniów na kontekst, w jakim poszczególne słowa są użyte i ich powiązanie z opcjami w zadaniu. Wykonanie zadania z podręcznika nie powinno polegać jedynie na sprawdzeniu rozwiązań poprzez odczytanie poprawnych odpowiedzi. Dobrą praktyką jest wymaganie od uczniów, aby potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i podać powody odrzucenia opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą wybierać odpowiedzi na egzaminie.
- ❖ Na podstawie uzyskanych przez piszących wyników egzaminu gimnazjalnego w obszarze znajomości środków językowych, można wywnioskować, że nauczyciele powinni bardziej skupić się na pracy nad jakością języka uczniów. Bardzo ograniczony zasób słownictwa wpływa nie tylko na wynik zadań, poprzez które sprawdzano znajomość środków językowych, ale bardzo często powoduje błędne rozwiązanie zadań w części arkusza, za pomocą której sprawdzano umiejętności rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych, ponieważ znacznie utrudnia lub wręcz uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania. Bardzo ograniczony zasób słownictwa i struktur gramatycznych często powoduje zaburzenie komunikacji, a tym samym uzyskanie mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwego czasu lub słowa). Warto zatem pracować nad stałym wzbogacaniem zasobu środków leksykalnych. Zapoznając uczniów z leksyką najczęściej używaną (o wysokim stopniu frekwencji i użyteczności), należy jednocześnie ćwiczyć podstawowe wyrażenia synonimiczne. Identyfikowanie i zestawianie ze sobą wyrażen o podobnym znaczeniu jest szczególnie pomocne przy rozwiązywaniu zadań wielokrotnego wyboru. Po etapie rozpoznania i integracji nowego słownictwa niezwykle ważne są wszelkie działania uczniów o charakterze produktywnym, które zakładają posługiwanie się nowym słownictwem np. podczas formułowania płynnej wypowiedzi pisemnej.
- ❖ W arkuszu na poziomie podstawowym są zadania, za pomocą których sprawdzana jest umiejętność reagowania językowego w typowych sytuacjach życia codziennego. Nie oznacza to jednak, że praca z uczniami powinna się ograniczyć wyłącznie do ćwiczenia umiejętności uzyskiwania i przekazywania informacji. Należy uświadamiać uczniom, że na pytanie: *Czy znasz określoną osobę?* możemy zareagować w wieloraki sposób. Równie prawdopodobna może być odpowiedź potwierdzająca lub negująca taką znajomość, jak i prośba o sprecyzowanie, o kogo chodzi czy też wyrażenie swoich emocji dotyczących tej znajomości. Warto przygotować uczniów na wzajemność i otwartość w relacjach. Zazwyczaj w sytuacjach komunikacyjnych po reakcji językowej na czyjąś wypowiedź rozmowa jest kontynuowana. Od tego, czy uczeń zrozumie właściwy kontekst sytuacyjny zależy jego sukces w komunikacji.
- ❖ W wypowiedzi pisemnej niezwykle istotną kwestią jest precyzyjny dobór słownictwa i struktur gramatycznych. Od uczniów oczekuje się, że wykażą się znajomością leksyki swoistej dla tematu, będą używać typowych dla danego języka kolokacji, a ich prace nie będą składać się głównie ze struktur o wysokim stopniu pospolitości. Istotne jest więc, aby nauczyciele wprowadzając zwroty charakterystyczne dla danego tematu, zwracali uwagę na odmiennosć sposobu ich funkcjonowania w języku polskim oraz języku obcym.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

Poziom podstawowy

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

Arkusz zadań dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z zakresu języka niemieckiego (GN-P2-182) został przygotowany na podstawie arkusza GN-P1-182 zgodnie z zaleceniami specjalistów. Uczniowie otrzymali zadania dostosowane pod względem graficznym: wyróżniono informację o numerze każdego zadania i liczbie punktów możliwych do uzyskania za jego rozwiązanie, zwiększono odstęp między wierszami w tekstach i zastosowano pionowy układ odpowiedzi. W związku z wydłużonym czasem trwania egzaminu na płycie CD do zadań sprawdzających rozumienie tekstów słuchanych wydłużono przerwy przeznaczone na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Przy każdym zadaniu zamkniętym umieszczono informację o sposobie zaznaczenia właściwej odpowiedzi.

Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera

Tabela 23. Wyniki uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
3	-	-	-	-	-	-

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GN-P7-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 9 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz znajomość funkcji językowych.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Tabela 24. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne

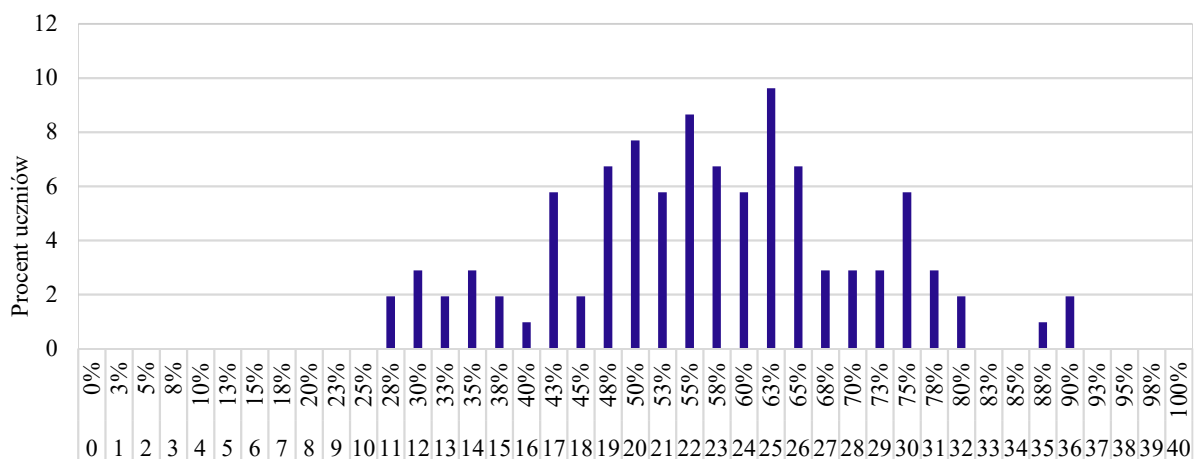
Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
2	-	-	-	-	-	-

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GN-P8-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań zamkniętych, sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim



Wynik uzyskany w % i w punktach

Wykres 12. Rozkład wyników uczniów

Tabela 25. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
104	28	90	58	63	56,98	13,94

Poziom rozszerzony

Opis arkusza dla uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Uczniowie słabosłyszący i niesłyszący rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GN-R7-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz składał się z 7 zadań (4 zadania zamknięte i 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna.

Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących

Tabela 26. Wyniki uczniów słabosłyszących i uczniów niesłyszących – parametry statystyczne*

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
1	-	-	-	-	-	-

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GN-R8-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 13 zadań (10 zadań zamkniętych oraz 3 zadania otwarte), sprawdzających opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Tabela 27. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – parametry statystyczne *

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
1	-	-	-	-	-	-

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Język rosyjski – poziom podstawowy

1. Opis arkusza standardowego

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

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Tabela 1. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
2	–	–	–	–	–	–

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Język rosyjski – poziom rozszerzony

1. Opis arkusza standardowego

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

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Tabela 2. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
1	–	–	–	–	–	–

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Komentarz¹

Poziom podstawowy

Gimnazjaliści przystępujący do egzaminu z języka rosyjskiego na poziomie podstawowym uzyskali średnio 61% punktów. Piszący najwyższe wyniki uzyskali za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano rozumienie ze słuchu (średni wynik – 72%), natomiast niższe wyniki uzyskali za rozwiązanie zadań w obszarze znajomości funkcji językowych (średni wynik – 69%). Najtrudniejsze były zadania, za pomocą których sprawdzano rozumienie tekstów pisanych (średni wynik – 50%) i znajomość środków językowych (średni wynik – 47%).

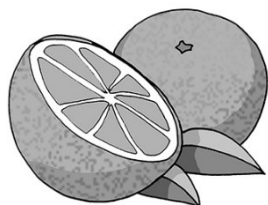
Na podstawie analizy wyników uzyskanych w obszarze rozumienia ze słuchu można dojść do wniosku, że dla trzecioklasistów trudniejsze były zadania służące sprawdzenia umiejętności globalnego rozumienia tekstu, czyli określania kontekstu wypowiedzi oraz określania intencji nadawcy/autora tekstu (średni wynik – 63%) niż te, poprzez które sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 75%).

Za rozwiązanie zadań, za pomocą których sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji, najwyższy wynik gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadania 1.3., które było najłatwiejsze nie tylko w omawianym obszarze, ale również w całym arkuszu (97% poprawnych odpowiedzi). Wysokie wyniki uczniowie uzyskali także za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano tę samą umiejętność. Zadania: 1.1. (78% poprawnych odpowiedzi), 2.1. – 2.4. (średni wynik – 80%).

Trudne dla uczniów było natomiast zadanie 1.2.

1.2. Что нельзя есть Оле?

A.



B.



C.



Transkrypcja:

- Оля, ты уже выбрала себе салат?
- Ещё нет. А ты?
- Я – да. Я возьму салат с лососем и грейпфрутом.
- Наверное, он вкусный. Но у меня аллергия на рыбу, и врач запретил мне её есть.
- Как я тебя понимаю! Я по той же самой причине не могу есть орехи.

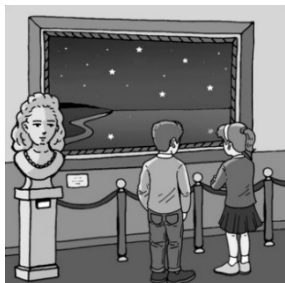
Poprawną odpowiedź C. wybrało 66% uczniów. Gimnazjaliści, którzy udzielili błędnej odpowiedzi, prawdopodobnie nie znali znaczenia słowa *нельзя* lub nie zrozumieli, że Ola ma alergię i lekarz zabronił jej jeść rybę. Wśród niepoprawnych odpowiedzi dominowała opcja B., którą wybrało 21% piszących. Być może uczniowie ci usłyszeli na końcu dialogu fragment *не могу есть орехи*, i błędnie pomyśleli, że dotyczy on dziewczyny, a nie chłopca.

¹ Ze względu na niewielką liczbę uczniów przystępujących do egzaminu, komentarz dotyczy populacji w kraju.

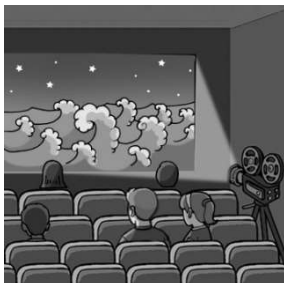
Spośród zadań, za pomocą których sprawdzano umiejętność rozumienia tekstu jako całości najłatwiejsze było dla piszących zadanie 1.4. Tym zadaniem to sprawdzano umiejętność określania kontekstu wypowiedzi.

1.4. Где разговаривают друзья?

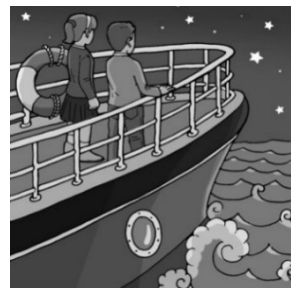
А.



В.



С.



Transkrypcja:

- Катя, ну и как? Нравится?
- Очень! Небо такое красивое. Звёзды чудесные. Такое только в кино увидишь! Картина – необыкновенная! Посмотри сам! Иди сюда, только осторожно, не упади, море сегодня неспокойное.
- Это потому, что ветер сильный. Вот нас и качает. Ты лучше держись, а то в воду упадёшь. А берег далеко.
- Ты ведь отлично плаваешь. Я уверена, что ты меня вытащишь из воды.
- Конечно! Здорово, что мы выбрали в этот рейс.

Gimnazjaliści mieli zdecydować, gdzie toczy się rozmowa przyjaciół. Większość piszących (71%) słusznie zauważyła, że fragmenty nagrania: *не упади, море сегодня неспокойное...*, *...ветер сильный. Вот нас и качает...* *лучше держись, а то в воду упадёшь, ...берег далеко, ...ты меня вытащишь из воды*, a w szczególności zdanie *Здорово, что мы выбрали в этот рейс.*, jednoznacznie wskazują, że miejscem tym jest pokład statku. 18% uczniów, którzy wybrali odpowiedź В., prawdopodobnie zasugerowało się usłyszonym fragmentem *Такое только в кино увидишь!* 11% piszących, którzy wskazali odpowiedź А., najprawdopodobniej skojarzyli rzeczownik *картина* z pierwszą ilustracją, przedstawiającą obraz w muzeum.

Najniższe wyniki w obszarze rozumienia ze słuchu uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadania 3. (średni wynik – 54%). Znalazły się w nim dwa najtrudniejsze zadania, poprzez które sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji oraz umiejętność określania kontekstu wypowiedzi (odpowiednio 3.2. i 3.3.).

3.2.	Конкурс «Мисс и Мистер пляжа» будет в кафе.	Р	ⓕ
3.3.	Это объявление можно услышать утром.	ⓐ	F

Transkrypcja:

Дорогие друзья! Сегодня 16 июня. Новый день приветствует нас хорошей погодой. И мы рады видеть всех, кто сразу после завтрака пришёл на пляж. День только начинается, а у нас очередной сюрприз. Но он не для всех! Мы с радостью бесплатно выдадим разноцветные пляжные зонтики всем тем, кто взял с собой на пляж повесть, роман, сказки или сборник стихов. Достаточно показать их нам, и зонтик – ваш.

И ещѐ одна важная информация. Сегодня вечером в концертном зале гостиницы «Русалка» пройдёт конкурс «Мисс и Мистер пляжа». Участники выступят в пляжной и вечерней одежде. Пара победителей получит приз – ужин в уютном кафе на пляже. Начало дня – всё впереди! Улыбнитесь! Приятного отдыха!

Najtrudniejsze dla piszących było zadanie 3.2. Uczniowie mieli zrozumieć, gdzie odbędzie się konkurs. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 45% gimnazjalistów. Mimo, że w komunikacie zaznacza się, że miejscem przeprowadzenia konkursu będzie sala koncertowa w hotelu, to dużа część piszących uznała zdanie 3.2. za prawdziwe. Prawdopodobnie uczniowie zasugerowali się słowem *кафе*, występującym w zadaniu i w nagraniu.

Trudne dla piszących było także zadanie 3.3. Poprawnej odpowiedzi w tym zadaniu udzieliło 52% uczniów. Uczniowie, którzy wybrali błędną odpowiedź, prawdopodobnie nie zauważyli takich wyrazów, jak: *новый день приветствует, сразу после завтрака, день только начинается, начало дня – всё впереди*, które wskazywały na to, że komunikat ten jest ogłaszany rano.

W zadaniach, poprzez które sprawdzano znajomość funkcji językowych należało się wykazać różnorodnymi umiejętnościami: przekazywanie prostych informacji i wyjaśnień, stosowanie form grzecznościowych, wyrażanie opinii, podziękowania, udzielanie pozwolenia, a także prośby o powtórzenie wypowiedzi. Wyższe wyniki gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadania 6., w którym należało dopasować właściwe reakcje do sytuacji opisanych w języku polskim (średni wynik – 87%). Trudniejsze były zadania, w których wymagano uzupełnienia minidialogów w języku rosyjskim oraz wybrania właściwej reakcji na wypowiedzi wysłuchane z płyty CD (średni wynik za zadanie 5. oraz 4. odpowiednio 62% oraz 60%)

Najtrudniejsze w tym obszarze było zadanie 4.4., poprzez które sprawdzano umiejętność wyrażania podziękowań.

- A. Мой лучший друг.
- B. Завтра к нашему учителю.
- C. Пожалуйста, только осторожно.
- D. Вот эту модель – сердце человека.
- E. Спасибо. Я рад, что тебе нравится.

4.4.

E

Transkrypcja:

Wypowiedź 4.

Здорово у вас получилось!

Poprawną odpowiedź E. wskazało 50% piszących. Osoby te umiały logicznie powiązać pochwałę za wykonane zadania z odpowiednią reakcją – podziękowaniem za nią. Gimnazjaliści, którzy wybrali błędną wypowiedź prawdopodobnie mieli problem ze zrozumieniem słowa *здорово*. Być może skojarzyli je ze zdrowiem, tymczasem w tym kontekście znaczy ono, że coś zostało zrobione świetnie, wyśmienicie.

Trudne też było dla piszących zadanie 5.3.

5.3. X: Ура! Сегодня мы едем на море!

Y: _____

A. Мы рады Вас видеть!

B. Счастливого пути!

C. С приездом!

W tym zadaniu należało wybrać brakującą wypowiedź jednej z osób. Właściwą reakcją na informację o wyjeździe nad morze były życzenia szczęśliwej podróży (odpowiedź B.). Na podstawie analizy wyników można wywnioskować, że uczniowie mieli problem z typowymi zwrotami z życia codziennego. Zadanie to poprawnie rozwiązało 53% zdających. Jednak dla 26% gimnazjalistów atrakcyjna była odpowiedź A. Być może uczniowie skojarzyli wyrażenie wykrzyknikowe *Ура!* ze zwrotem *мы рады*, wyrażającym radość. Uczniowie, którzy wybrali odpowiedź C., prawdopodobnie nie zwrócili uwagi, że ludzie dopiero jadą nad morze, a nie wrócili z podróży.

W części arkusza, poprzez którą sprawdzano zadaniami rozumienie tekstów pisanych uczniowie wyższe wyniki uzyskali za rozwiązanie zadań, za pomocą których sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 53%), niż za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano globalne rozumienie tekstu (średni wynik – 46%). Zadaniem 7. jak i 8. sprawdzane były różnorodne umiejętności. Średnie wyniki uzyskane przez gimnazjalistów za zadania 7. i 8. są jednakowe – 49%.

Trudne dla uczniów było również zadanie 7. Przeanalizujmy dwa zadania, które służą do sprawdzenia globalnego rozumienia tekstu.

7.3.

«Белый Кенгуру» – это уникальное место для детей и взрослых. Здесь вы познакомитесь с белым кенгуру и его семьёй. На наших площадках вы увидите коз, овец и кроликов. Гордость зоопарка – весёлая компания обезьян. Ждём вас по адресу: ул. Спортивная, 5.



7.4.



Вы – болельщик и собираетесь на спортивные соревнования? Тогда вам наверняка подойдёт новинка сезона – стильная куртка «Кенгуру». Её лучше всего надевать с узкими джинсами или брюками. Отлично с этой курткой смотрятся ботинки на плоской подошве. Хотите узнать больше или купить?

НАЖМИТЕ ЗДЕСЬ 

- A. Тут есть информация о том, как купить книгу.
 B. Этот текст для тех, кто хочет выглядеть модно.
 C. Автор текста приглашает на встречу с животными.
 D. В этом тексте есть информация о цене билета в зоопарк.
 E. Здесь есть информация о том, где пройдут соревнования.

7.3.	7.4.
C	B

Łatwiejsze было задание 7.4., poprzez które sprawdzano umiejќnoћ определения контексту wypowiedzi. Poprawną odpowiedź **В.** wskazało 55% пишущих. Uczniowie, którzy prawidłowo rozwiązали задание potrafili wywnioskować z całości tekstu, że przeznaczony on jest dla osób, które chcą wyglądać modnie: *Вам (...) подойдёт новинка сезона – стильная куртка., Её лучше всего надевать с узкими джинсами или брюками., Отлично с этой курткой смотрятся ботинки на плоской подошве.* 17% пишущих выбрало odpowiedź E., kierując się prawdopodobnie występującym w niej словом *соревнования*, które pojawia się również w задании. 14% пишущих, którzy выбрали odpowiedź A. wskazało ją być może dlatego, że zarówno w tekście jak i w zdaniu występuje слово *купить*.

Trudniejsze dla gimnazjalistów было задание 7.3., за помощью którego sprawdzano umiejќnoћ определения интенции автора/надавцу текста. 43% пишущих właściwie поłączyло выражения *здесь вы познакомитесь с белым кенгуру, увидите коз, овец и кроликов, ждём вас* ze zdaniem C. Natomiast 29% uczniów jako prawidłowe wskazało zdanie D. Prawdopodobnie zasugerowali się oni pojawiającym się w задании 7.3. i odpowiedzi D., словом *зоопарк*.

Najtrudniejsze w całym arkuszu было задание 8.1., poprzez które sprawdzano umiejќnoћ określania głównej myśli tekstu. Prawdówo rozwiązało to задание 17% uczniów, którzy zrozumieli, że Ania pisze o niezwyklej roślinie. Zdecydowana większość gimnazjalistów выбрала odpowiedź B. *пользе от комаров*. Tymczasem tekście nie было информации о korzyściach, jakie dają komary, а о korzyściach z posiadania roślinы, która je zjada. Prawdopodobnie пишущы не знали значения слова *польза*.

W tej części arkusza пишущы najwyższe wyniki uzyskali за задание 9., które służyло do sprawdzenia umiejќności znajdowania w tekście określonych informacji. Uzyskali oni за nie średnio 54% punktów. W wiązce zadań nr 9 было zarówno najtrudniejsze jak i najłatwiejsze задание, poprzez które sprawdzano tę umiejќnoћ.

О НАШИХ ЛЮБИМЦАХ		
А.	Раньше мы с родителями много путешествовали, поэтому не могли иметь домашних животных. Теперь мы выезжаем реже, вот и завели кошку Марусю и собаку Ричи. Ричи ни на минуту не отходит от своей подруги Маруси. Он играет с ней, делится вкусной едой, а когда Маруся спит в своей корзине, Ричи тихонько сидит возле неё.	
В.	Пёс Дружок – наш самый большой друг. Даже увлечения у нас похожие: мы любим интересные поездки, и Дружок тоже. Ему не страшен ни проливной дождь, ни снегопад, ни холод. Пёс отлично чувствует себя и в машине, и в поезде. В пути он не спит, а разглядывает пейзажи за окном. У него есть один недостаток – он ненавидит соседскую кошку.	
С.	Однажды я поехал на рынок, чтобы купить котёнка. Но у одного продавца в коробке я увидел щеночка. Было морозно, и пёсик дрожал от холода. Я взял его домой и дал ему кличку Фунтик. Мы вместе играем, гуляем. Я не расстаюсь с Фунтиком даже ночью. Когда я ложусь в кровать, он забирается под одеяло и быстро затихает на моей подушке. Сразу на душе становится хорошо!	
В каком тексте есть информация о том, что собака		
9.2.	не боится плохой погоды?	В
9.3.	обожает путешествовать?	В

Uczniowie najwyższe wyniki uzyskali za zadanie 9.2. Zadanie polegało na wskazaniu tekstu, w którym jest informacja o tym, że opisany pies nie boi się złej pogody. Prawidłową odpowiedź **B.** wskazało 60% zdających. Kluczowym dla rozwiązania tego zadania był fragment, z którego wynikało, że psu jest niestraszny ani ulewny deszcz, ani śnieżyca, ani chłód. Duża grupa zdających, która wybrała odpowiedź **C.**, prawdopodobnie skojarzyła ze *złą pogodą* fragment *Было морозно*, ale nie zwrócili uwagi na czasownik *дрожать*, wskazujący na to, że pies nie czuje się dobrze przy złej pogodzie.

Prawidłową odpowiedź **B.** w zadaniu 9.3. wskazało 39% gimnazjalistów, którzy zrozumieli zarówno pytanie o psa, który uwielbia podróżować, jak i kluczowy dla rozwiązania tego zadania fragment tekstu *Пёс отлично чувствует себя и в машине, и в поезде. В пути он не спит, а разглядывает пейзажи за окном.* W zadaniu 9.3. najczęściej wskazywaną niepoprawną odpowiedzią była opcja **A.**, którą wybrało 38% uczniów. Najprawdopodobniej piszący zasugerowali się fragmentem *Раньше мы с родителями много путешествовали* i *Теперь мы выезжаем реже*, w którym jest informacja o podróżowaniu, ale informacja ta nie dotyczy psa.

Najtrudniejsze na egzaminie na poziomie podstawowym były dla uczniów zadania, poprzez które sprawdzano znajomość środków językowych. Średni wynik uzyskany przez piszących w tej części arkusza to 47%. Niższe wyniki uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadania 10., za pomocą którego sprawdzano znajomość leksyki, niż za rozwiązanie zadania 11., poprzez które sprawdzano znajomość struktur gramatycznych (średni wynik odpowiednio – 45% i 50%).

Najniższe wyniki otrzymali piszący za uzupełnienie luki 10.2. *Счастье, которое ты можешь _____ всем без исключения, когда и где захочешь.* Poprawną odpowiedź **D.** *дарить* wskazało 35% uczniów. Aby poprawnie rozwiązać zadanie, należało nie tylko zrozumieć tekst, ale również wykazać się znajomością struktur gramatycznych. Prawie 21% gimnazjalistów wybrało odpowiedź **A.** Prawdopodobnie uczniowie wiedzieli, że czasownik *можешь* wymaga użycia po nim bezokolicznika. Nie zwrócili oni jednak uwagi na to, że czasownik *брать* nie łączy się logicznie ze słowami otaczającymi lukę.

W zadaniu 11. uczniowie wyższe wyniki uzyskali za umiejętność odmiany zaimka *они* i rzeczownika *пассажиры* (zadania 11.1. i 11.2.) niż za użycie właściwej formy czasownika *находиться* (zadanie 11.3.). Poprawną odpowiedź **C.** w zadaniu 11.3. wybrało 37% uczniów. Natomiast prawie 49% piszących, jako prawidłową wskazało odpowiedź **B.** Prawdopodobnie uczniowie nie skojarzyli brakującego w zdaniu czasownika *находиться* z występującym po luce rzeczownikiem *аптека*. Czasownik ten należy do grupy czasowników zakończonych na *-ить(ся)*. Końcówki takich czasowników w formie bezokolicznika i w formie 3. osoby liczby pojedynczej wyglądają podobnie. Istotna różnica polega na braku znaku miękkiego w formie osobowej tych czasowników.

Poziom rozszerzony

Uczniowie, którzy przystąpili do egzaminu gimnazjalnego z języka rosyjskiego na poziomie rozszerzonym otrzymali średnio 48% punktów. Piszący uzyskali najwyższe wyniki za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano umiejętność rozumienia ze słuchu (średni wynik – 60%), a niższe wyniki uzyskali za rozwiązanie zadań z obszaru rozumienia tekstów pisanych (średni wynik – 56%). Najniższe wyniki piszący uzyskali za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano znajomość środków językowych (średni wynik – 39%) oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej (średni wynik – 37%).

Na podstawie analizy wyników uzyskanych przez piszących za rozwiązanie zadań w obszarze rozumienia ze słuchu można wyciągnąć wnioski, że w odróżnieniu od poziomu podstawowego, na poziomie rozszerzonym uczniowie lepiej opanowali umiejętność globalnego rozumienia tekstu (średni wynik – 69%) niż umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 58%).

Piszący wyższe wyniki uzyskali za rozwiązanie zadań, poprzez które była sprawdzana umiejętność określania kontekstu wypowiedzi (zadanie 1.3. – 72% poprawnych odpowiedzi) niż za rozwiązanie zadań, za pomocą których sprawdzano umiejętność określania głównej myśli tekstu (zadanie 1.6. – 65%)

poprawnych odpowiedzi). Poziom wykonania zadań, poprzez które sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji w zadaniach 1. i 2. był zróżnicowany i wahał się od 29% do 67%.

Trudne dla piszących było zadanie 1.5.

1.5. Фотографии для своей книги юноша

- A.** сделает самостоятельно.
 B. закажет у фотографа.
 C. возьмёт у папы.

Transkrypcja:

Всем привет!

Я с детства люблю путешествовать, поэтому собираю путеводители по городам и странам. Хотя новые технологии позволяют покупать путеводители в электронной форме, в моей коллекции все они – традиционные книги. Среди них много оригинальных. Есть, например, кулинарный путеводитель по Риму. Его подарил мне Дарио, мой ровесник из Италии. Он гостил у нас прошлым летом. Я хотел подарить ему такой же, но только по Москве. В книжном магазине я нашёл много универсальных путеводителей с описанием памятников архитектуры и различных музеев моего города. А вот кулинарного – ни одного. И тогда я подумал: а что, если самому стать автором кулинарного путеводителя по Москве? У меня такой план: напишу о необычных ресторанах, которые стоит посетить в моём городе, и о блюдах, которые там обязательно надо попробовать. Мой папа – профессиональный фотограф. Сначала я хотел попросить его, чтобы для моей книги он сфотографировал те места, которые я опишу, и то, что в них можно заказать. Но он очень занят. Придётся самому снимать. Надеюсь, у меня всё получится!

W zadaniu tym należało wskazać, w jaki sposób chłopiec zdobędzie fotografie do swojego przewodnika kulinarnego. Poprawna była odpowiedź A., którą wybrało 29% uczniów. Ci spośród piszących, którzy wskazali tę odpowiedź zwrócili uwagę na końcowy fragment nagrania *nana (...)* *очень занят. Придётся самому снимать*. Natomiast bardziej atrakcyjną dla gimnazjalistów okazała się odpowiedź C., którą wybrało prawie 57% piszących. Uczniowie, którzy udzielili tej odpowiedzi, najprawdopodobniej zasugerowali się występującym w nagraniu fragmentem *Мой папа – (...) фотограф. Сначала я хотел попросить его, чтобы для моей книги он сфотографировал те места, которые я опишу*. Uczniowie nie zwrócili uwagi na pojawiające się na początku drugiego zdania słowo *Сначала*, które oznacza, że pierwotny zamiar poproszenia taty o sfotografowanie miejsc, które mają zostać opisane w książce, uległ jakiejś zmianie.

W obszarze rozumienia tekstów pisanych, zadaniami sprawdzane były trzy umiejętności: określanie głównej myśli poszczególnych części tekstu (zadanie 3.), rozpoznawanie związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu (zadanie 4.) oraz znajdowanie w tekście określonych informacji (zadanie 5.).

Uczniowie lepiej opanowali umiejętność określania głównej myśli poszczególnych części tekstu (średni wynik – 74%). Niższe wyniki uzyskali za umiejętność rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu (średni wynik – 50%), a najtrudniejsze było zadanie 5., poprzez które sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 47%).

W zadaniu 5. uczniowie na podstawie informacji o trzech osobach mieli wskazać najbardziej odpowiednią dla każdej z nich ofertę transportu w góry.

5.1. C**Виктор**

Ура! Дедушка согласился взять меня с собой в горы! Он уже не водит машину, но на горном склоне за ним не угнаться. Его лыжам десять лет, но он катается только на них. Мы с дедушкой, кроме лыж, берём два огромных рюкзака и сумку – в горах всё может пригодиться. Жалко, что мой пёс Шарик с нами не поедет. Он плохо переносит поездки.

5.2. A**Андрей**

Мой дядя так же, как и я, любит кататься на лыжах. На выходные мы вместе отправляемся в горы. Мы поедem только с небольшими рюкзаками. Лыжи возьмём напрокат в доме отдыха. А вот дядину собаку придётся взять с собой. Нам её не с кем оставить.

5.3. D**Николай**

Мы с родителями планировали поехать в горы. Но папа заболел, и нам с мамой придётся ехать вдвоём. Соседи нам предложили поехать с ними, но они путешествуют с собакой. А у мамы аллергия на шерсть животных. Теперь мы ищем, с кем поехать. Вещей берём очень мало. Главное, чтобы наши лыжи поместились.

A.

Еду в горы. 4 свободных места, багажник средний (лыжи не войдут). Животные не мешают, но просьба – не кормить их перед поездкой.

B.

Поездка в горы.
Машина небольшая. В багажник войдут рюкзак или дорожная сумка. Могу взять двух человек без лыж или одного с лыжами. Путешествую с собакой, поэтому никаких животных взять не могу.

C.

Ищу пассажиров в горы.
3 свободных места, багажник большой, есть место также и для лыж.
Путешествую с собакой, которая отлично ведёт себя в дороге. Но других животных она не терпит.

D.

Еду в горы. Машина маленькая. Возьму не более двух пассажиров с небольшим багажом. На крыше машины есть багажник для двух пар лыж. Животных в автомобиле не вожу.

Aby dobrać do danej osoby właściwą ofertę, należało zwrócić uwagę na informacje szczegółowe dotyczące wielkości i ilości bagażu, jaki planują zabrać podróżujące osoby (np. czy chcą one zabrać ze sobą narty, czy psa), a także na ewentualne dolegliwości związane z przebywaniem w towarzystwie zwierząt.

Najwyższe wyniki trzecioklasiści uzyskali za zadanie 5.3 (52%), które polegało na tym, aby ustalić, która oferta najbardziej odpowiada Mikołajowi. To, co wyróżniało Mikołaja spośród innych chłopców to fakt, że jego mama, z którą będzie podróżował, ma alergię na sierść zwierząt. Kluczowym dla wskazania poprawnej oferty **D.** był fragment tekstu *Животных в автомобиле не вожу*. Prawie 19% piszących wybrało ofertę **A.** Być może błędnie zrozumieli oni fragment *Животные не мешают.*, uznając, że przeczenie *nie* wskazuje na zakaz przewożenia zwierząt.

Trudniejszym zadaniem było wskazanie najbardziej odpowiedniej oferty dla Wiktora (zadanie 5.1.). Odpowiedź **C.** zaznaczyło 45% uczniów, którzy słusznie zauważyli, że chłopiec i jego dziadek zamierzają podróżować z dużym bagażem i nartami. Tylko ta oferta dawała taką możliwość (*багажник большой, есть место также и для лыж*). 23% piszących, którzy wskazali ofertę **B.** zasugerowało się prawdopodobnie występującym w tekście fragmentem *берём два огромных рюкзака и сумку*

i błędnie połączyli go z fragmentem oferty B. *В багажник войдут рюкзак или дорожная сумка.*, nie zwracając uwagi na występujący w zdaniu spójnik *или*.

Trudny dla gimnazjalistów był wybór najbardziej odpowiedniej oferty dla Andrzeja (zadanie 5.2.). Zadanie to poprawnie rozwiązało 43% piszących, którzy słusznie zauważyli, że chłopiec i jego wujek zabiorą ze sobą psa, natomiast narty wypożyczą na miejscu. Wymagania te spełniała oferta A. *Животные не мешают..., лыжи не войдут.* 23% piszących, którzy wskazali ofertę C., być może błędnie połączyło fragment *дядину собаку придётся взять с собой*, z fragmentem oferty C. *Путешествую с собакой*. Natomiast prawie 22% uczniów, którzy wybrali ofertę B. prawdopodobnie zrozumiało fragment *Могут взять двух человек без лыж*, natomiast nie zwrócili oni uwagi na ostatnie zdanie, które wyklucza możliwość zabrania psa *Путешествую с собакой, поэтому никаких животных взять не могу*.

Średni wynik uzyskany przez zdających za zadania, poprzez które sprawdzano umiejętność stosowania środków językowych wyniósł 39%. Większość uczniów nie umiała poprawnie uzupełnić tekstu w zadaniu 6. i przetłumaczyć na język rosyjski fragmentów zdań w zadaniu 7.

W zadaniu 6. najtrudniejsze do uzupełnienia były luki 6.1. i 6.5. Poprawną formę zaimka *он* w zadaniu 6.1. utworzyło 29% gimnazjalistów. Istotnym dla utworzenia prawidłowej formy zaimka była znajomość rekcji, występującego po luce, czasownika *отказать (кому?)*. Najniższy wynik w obszarze znajomości środków językowych uzyskali uczniowie za rozwiązanie zadania 6.5. (21% poprawnych odpowiedzi). W zadaniu tym należało utworzyć formę 3. osoby liczby pojedynczej czasownika *ложиться*. Po luce 6.5. występował czasownik *спать*. Być może piszący nie spodziewali się, że w zdaniu pojawią się obok siebie dwa czasowniki. Część osób, które dopasowały czasownik *ложиться* do odpowiedniej luki w tekście, błędnie go zapisały – w formie bezokolicznika. Czasownik ten należy do grupy czasowników zakończonych na *-ить(ся)*. Końcówki takich czasowników w formie bezokolicznika i w formie 3. osoby liczby pojedynczej wyglądają podobnie. Istotna różnica polega na braku znaku miękkiego w formie osobowej tych czasowników.

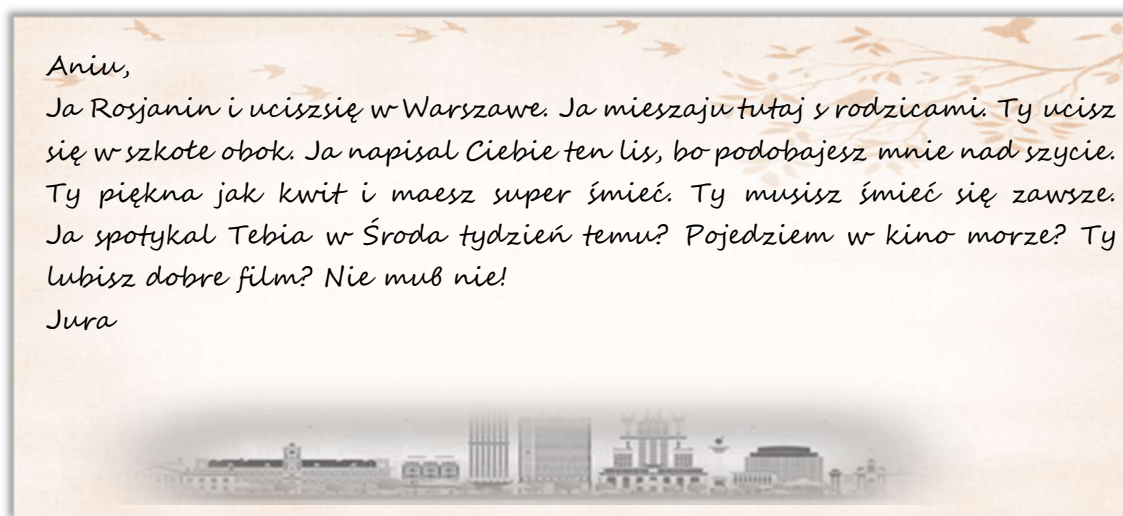
Najniższe wyniki w całym arkuszu piszący uzyskali za rozwiązanie zadania 7. (średni wynik – 32%). Na podstawie analizy wyników uzyskanych przez uczniów za rozwiązanie tego zadania można wnioskować, że najtrudniejsze było dla uczniów przetłumaczenie na język rosyjski fragmentu *пойдiesz do lekarя z zadania 7.2.* (25% poprawnych odpowiedzi).

Ostatnie zadanie w arkuszu egzaminacyjnym na poziomie rozszerzonym polegało na stworzeniu krótkiej wypowiedzi pisemnej na podany temat. Sprawdzano opanowanie przez piszących kilku wymagań z podstawy programowej. Tegoroczni gimnazjaliści powinni wykazać się m.in. umiejętnością opisywania przedmiotów, miejsc i czynności, przedstawiania faktów z przeszłości oraz przekazywania informacji i wyjaśnień. Wszystkie podpunkty polecenia stanowiły dla piszących podobną trudność. Część gimnazjalistów potrafiła opisać miejsce, w którym ma odbyć się przyjęcie, ale nie rozwijała informacji w żaden sposób. Niektórzy uczniowie mieli problem z objaśnieniem, jak dotrzeć na miejsce imprezy, wskazując jedynie miejsce przyjęcia, a nie sposób dotarcia. Trudny dla gimnazjalistów był również ostatni podpunkt polecenia, czyli przekazanie informacji o tym, co piszący już zrobił w ramach przygotowań do przyjęcia. Część uczniów informowała o swoich zamiarach, a nie o tym, co już zostało zrobione. Średni wynik uzyskany za rozwiązanie tego zadania wyniósł 37% punktów.

Najwyższe wyniki piszący uzyskali za spójność i logikę wypowiedzi (średni wynik – 45%). Pozostałe kryteria to: zakres środków językowych (średni wynik – 38%), treść (średni wynik – 34%) oraz poprawność środków językowych (średni wynik – 33%). Niskie wyniki uzyskane przez gimnazjalistów w zakresie poprawności mogą świadczyć o tym, że wielu zdających ma trudności z poprawnym użyciem właściwych środków językowych i ich zapisem, co może wpływać na komunikatywne przekazywanie określonych w poleceniu informacji i rozwinięcie wypowiedzi, a także na spójność i logikę wypowiedzi.

„Pod lupą” – wpływ błędów językowych na ocenę wypowiedzi pisemnej

Pewnemu młodemu Rosjaninowi spodobała się dziewczyna znaną z Wisły. Aby zrobić na niej wrażenie, podjął się trudnego zadania nauczenia się języka polskiego. Po kilku miesiącach intensywnej nauki w Warszawie napisał do dziewczyny pierwszą wiadomość.



Ania przeczytała list i wysłała odpowiedź.



Egzaminatorzy sprawdzający wypowiedzi pisemne uczniów mają często podobne wątpliwości. Muszą zdecydować, które fragmenty pomimo popełnionych przez zdającego błędów są zrozumiałe, a

które nie, w jakim stopniu błędy te zakłócają przekazanie informacji, spójność i logikę tekstu oraz jaki mają

wpływ na pozostałe kryteria. W poniższej analizie zajmiemy się wpływem błędów na ocenę prac uczniów.



Polecenie do zadania 8. w tegorocznym arkuszu egzaminacyjnym brzmiało:

Organizujesz urodzinowe przyjęcie niespodziankę dla kolegi z klasy. Swoją obecność na tym przyjęciu potwierdziła rosyjska koleżanka mieszkająca w Polsce. W e-mailu do niej:

- opisz miejsce, w którym to przyjęcie się odbędzie
- wytłumacz, jak dotrzeć na miejsce imprezy
- napisz, co już zrobiłeś(-aś) w ramach przygotowań do tego przyjęcia.

WPLYW BŁĘDÓW NA OCENĘ TREŚCI

Oceniając prace pisemne w kryterium treści, zwraca się uwagę przede wszystkim na to, w jakim stopniu odbiorcy zostali poinformowani w zakresie kluczowych elementów podpunktów polecenia. Jak wykonał to zadanie autor poniższej pracy?

 POPRAWNOŚĆ	Привет сама! У мене в домі я організую імпрезу. моего <u>колеги</u> Он большой У мене в домі <u>єст</u> <u>много</u> <u>места</u> Ты <u>можеш</u> <u>їхати</u> <u>автобусом</u> и <u>їєть</u> <u>просто</u> . Я <u>куплю</u> <u>Тавлови</u> <u>терт</u> . Я <u>єщо</u> <u>купи</u> <u>купить</u> <u>балони</u> . Думаю <u>что</u> <u>імпреза</u> <u>будет</u> <u>варшавя</u> И <u>тєє</u> <u>будеш</u> <u>тєє</u> <u>з нами</u> . Тока ХУЗ	 TREŚĆ
---	---	--

Uczeń popełnił liczne błędy językowe w znacznym stopniu zakłócające komunikację. W kryterium poprawności środków językowych powinien otrzymać więc za swoją wypowiedź 0 punktów. Popełnione błędy miały również duży wpływ na ocenę treści.

Realizując pierwszy podpunkt polecenia, piszący prawdopodobnie chciał poinformować, że impreza urodzinowa kolegi odbędzie się w domu, ale użycie nieistniejącego w języku rosyjskim słowa *імпреза* oraz użycie rzeczownika *колега*, który w języku rosyjskim ma inne znaczenie niż w języku polskim

(osoba, z którą pracujesz lub studiujesz) powoduje, że odbiorca się gubi. Zdanie *У мне в дому я организую импезу моего коллеги.* jest niezrozumiałe. Możliwe, że uczeń próbował opisać miejsce urodzin i powiedzieć, że jego dom jest duży i jest w nim dużo miejsca. Jednak błędy ortograficzne w słowach *валишой* (nieistniejące słowo) i *места* (błąd zmienił znaczenie wyrazu) w znacznym stopniu zakłócają komunikację. Taka realizacja polecenia nie może być uznana za odniesienie się do pierwszego podpunktu nawet w minimalnym stopniu.

We fragmencie pracy dotyczącym drugiego podpunktu polecenia (jak dotrzeć na miejsce imprezy) uczeń popełnił błędy, ale nie zakłócają one przekazania wymaganej informacji (*Ты можеш ехать автобусом и усть просто.*). Pomimo tego, że odbiorca rosyjski nie rozumie słowa *усть*, a przysłówek *просто* w języku rosyjskim znaczy *łatwo*, odbiorca ten jednak dowiedziałby się z pracy, że dotrzeć na miejsce przyjęcia można jadąc autobusem.



W ostatnim podpunkcie polecenia zdający powinien użyć czasu przeszłego do opisu poczynionych przez niego przygotowań do imprezy urodzinowej. W pracy brak jest odniesienia do przeszłości, a błędy językowe (*мушу, бальоны*) powodują, że nie wszystkie informacje są jasne. Uczeń przedstawia czynność, którą dopiero zamierza wykonać. *Я куплю Павлови торт.* Zgodnie z zasadami oceniania, realizacje tego podpunktu polecenia należy zakwalifikować na poziom niższy („odniósł się” → „nie odniósł się”).

Ponieważ w całej pracy uczeń odniósł się do dwóch spośród trzech podpunktów polecenia i żadnego z nich nie rozwinął, praca ta została oceniona na 1 punkt.

• WPLYW BŁĘDÓW NA OCENĘ SPÓJNOŚCI I LOGIKI WYPOWIEDZI

Najważniejsze w kryterium spójności i logiki wypowiedzi jest funkcjonowanie tekstu jako całości dzięki jasnym powiązaniom (np. leksykalnym, gramatycznym) wewnątrz zdań oraz między zdaniami/akapitami tekstu. W tym kryterium ocenia się, czy poszczególne zdania są zrozumiałe i czy są ze sobą w klarowny sposób powiązane, a odbiorca nie gubi się czytając wypowiedź.

Przeanalizujmy poniższą pracę.



	Привет..... Вина!.....	
POPRAWNOŚĆ Как у тебя дела? Я пишу к тебе	SPÓJNOŚĆ I LOGIKA
	<u>не.э.т.е.н.у.</u> <u>Згедане</u> <u>гелн</u> <u>ратгелннн</u>	
 група..... Антона..... Он..... будет..... в..... кафе.....	
 На..... тосу..... Там..... играет..... музыка.....	
 Друз не..... <u>знает</u> что..... <u>делает</u> <u>сюрприз</u>	
 Я..... <u>убрала</u> <u>кафе</u> в..... <u>красивое</u>	
 <u>цветы</u> Там..... <u>красиво</u> и..... <u>харашо</u>	
 Там..... тоже..... <u>будем</u>?..... Там..... <u>наша</u>	
 <u>есть</u> <u>метрелн</u> Я..... <u>пока</u> <u>на</u>	
 <u>тебе</u>	
	Пока ууу	

Fragmety, które negatywnie wpływają na ocenę tej pracy w kryterium spójności i logiki zostały podkreślone, zgodnie z zasadami oznaczania błędów, falistą linią. Liczne usterki występują zarówno na poziomie pojedynczych zdań jak i tekstu jako całości. Już w drugim zdaniu mamy poważne zaburzenie logiki, ponieważ uczeń nieumiejętnie połączył części zdania używając niewłaściwego spójnika *поэтому* zamiast oczekiwanego *потому что*. Kolejne zdanie rozpoczyna się zaimkiem *он*. Użycie tego zaimka spowodowało, że nie jesteśmy pewni, czy w kawiarni będzie kolega, czy odbędą się tam urodziny. Zdanie *Друг не знает что делает сюрприз*, też utrudnia zrozumienie tekstu. Gdyby piszący w drugiej części zdania użył zaimka *мы* z odpowiednią formą czasownika (*делаем*), to zdanie byłoby logiczne. Kolejne zaburzenie zostało spowodowane poprzez użycie niewłaściwego czasownika *убрать* (sprzątać). Prawdopodobnie uczeń miał na myśli słowo *украсить* (ubrać). Możliwe, że błąd ten był wynikiem podobnego brzmienia wyrazów w języku polskim i rosyjskim, co zaburzyło komunikację.

Wypowiedź ucznia jest w znacznej mierze niespójna oraz nielogiczna i została oceniona na 0 punktów w kryterium spójności i logiki.

Błędy, które najczęściej zaburzają spójność tekstu, to stosowanie niewłaściwych czasowników, spójników i zaimków oraz nieumiejętne łączenie zdań lub części zdań, a zwłaszcza używanie niewłaściwych dla danego kontekstu słów, które podobnie brzmią w języku polskim, ale mają inne znaczenie w języku rosyjskim.

Przyjrzyjmy się kolejnej wypowiedzi pisemnej.

	<p>Привет Ана!</p> <p>Я <u>машинка</u> потому <u>что</u> мы будем на <u>дне рождения</u> Агата Дисомена будем в спортивном <u>зале</u>. Там много места и <u>цвета</u>. Спортивный <u>зал</u>. <u>несколько</u> метра от моего дома. Тот пойдёт <u>на лево</u> 200 метров. Я сделаю <u>шалотки</u>. Она <u>высочая</u> и ещё. Я <u>купила</u> <u>ножарек</u> и <u>шарик</u></p> <p>XYZ</p>	
<p>POPRAWNOŚĆ</p>		<p>SPÓJNOŚĆ I LOGIKA</p>

Praca zawiera bardzo liczne błędy. Jednak widzimy, że falistą linią zostały podkreślone tylko dwa wyrażenia w tekście. W pierwszym przypadku uczeń popełnił błąd leksykalny i gramatyczny w słowie *цвета* i napisał słowo *цвета*. W rezultacie przekazana informacja jest niespójna, i odbiorca się gubi. W drugim podkreślonym fragmencie, informując o przygotowaniach do przyjęcia, piszący użył nieistniejącego w języku rosyjskim słowa *шалотки*, mając na myśli prawdopodobnie słowo *шарлотка*.

Analizując inne błędy popełnione przez zdającego możemy stwierdzić, że nie zawsze on przestrzega zasad poprawnej pisowni znaku miękkiego. Uczeń błędnie odmienia rzeczowniki i przymiotniki. Błędy te jednak nie wpływają znacząco na logikę tekstu i nie zakłócają przekazu informacji.

Powyższa wypowiedź ucznia jest w znacznej mierze spójna i logiczna, zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu, a zatem zgodnie z zasadami oceniania została oceniona w tym kryterium na 2 punkty.

• WPLYW BŁĘDÓW NA OCENĘ ZAKRESU ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH

W ocenie zakresu środków językowych bierze się pod uwagę stopień zróżnicowania słownictwa oraz struktur gramatycznych oraz ich precyzję w wyrażaniu znaczeń. Oceniając wypowiedź, egzaminator bierze też pod uwagę, czy środki językowe zastosowane przez zdającego do wyrażenia treści są charakterystyczne dla języka rosyjskiego. Należy jednak zaznaczyć, że zakres środków językowych wzbogacają tylko te struktury leksykalno-gramatyczne, które zostały użyte we właściwym kontekście i nie zawierają poważnych błędów językowych bądź ortograficznych. W poniższej pracy nie wszystkie użyte środki językowe można za takie uznać.

.....
 Дорогая Оля!
 Как у тебе дела? У мне всё в порядке
 Я буду организовала день рождения
 твоя. День рождения находится
 в клубе. Он ма вкусная блюда и
 красивая музыку. Там встретится
 многие мои (друзья). Хорошо что
 ты приходишь. Ты лучше ездить
 трамваем в три. Слева есть
 это клуб. Ты можешь идти пешком.
 Будет хорошо. Я сделала красивый
 подарок и купила сладости.
 Пока КХЗ

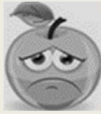

Autor tej pracy dysponuje dość szerokim zakresem słownictwa, dzięki któremu udało mu się przekazać wiele informacji. Wypowiedź zawiera kilka precyzyjnych zwrotów charakterystycznych dla tematu: *день рождения*, *в клубе*, *слева*, *идти пешком*, *подарок*, *сладости*, ale jest to zaledwie jeden czasownik, kilka rzeczowników i przysłówki, które, choć precyzyjne, są dość proste i powszechnie stosowane. Nieliczne błędy ortograficzne, jakie popełnił uczeń, nie spowodowały zmiany znaczenia bądź formy gramatycznej wyrazów. Większość błędnie zapisanych słów jest zrozumiała w kontekście, w którym zostały użyte. Jednak w pracy występują liczne błędy językowe, które powodują, że wielu struktur leksykalno-gramatycznych nie można było uwzględnić w ocenie pracy w kryterium zakresu środków językowych. Jeśli zatem weźmiemy pod uwagę tylko poprawnie zastosowane struktury (środki językowe zawierające błędy eliminujące je z zakresu oznaczono kolorem niebieskim), oto co pozostaje:

Дорогая Оля!
 Как у тебе дела? У мене всё в порядке
 Я буду организова́ла день рождения
 зюга. День рождения находится
 в клубе. Он ма вкусная блюда и
 красивая музыку. Там встретится
 многие маи (груза). Хорошо что
 ты приходишь. Ты мушу считать
 трамбаети V три. Слева есть
 это клуб. Ты могу идти пешком.
 Будет хорошо. Я сделала красивый
 подарок и купила сладости.
 Люка ХУЗ

Jak widać, w powyższej wypowiedzi nieliczne grupy orzeczenia są poprawnie skonstruowane, czego rezultatem jest niemal całkowity brak w pracy prawidłowo zbudowanego zdania pojedynczego. Zdający popełnił błędy już na początku pracy, pytając o sprawy koleżanki i informując o swoich sprawach, choć są to struktury powszechnie używane. Błędna jest forma czasu przyszłego czasownika *организовать*. Można byłoby zaliczyć go do słownictwa precyzyjnego, ale konstrukcja, w której został użyty, jest niepoprawna. Nieadekwatne jest również użycie czasownika *находиться* w podanym kontekście. Autor pracy chciał prawdopodobnie użyć czasownika *пройдёт*. Kolejnym problemem jest stosowanie polskich wyrazów napisanych cyrylicą w podstawowych konstrukcjach *он ма...*, *ты мушу...* zamiast *он предлагает...*, *ты должен...*

Błędna jest też odmiana czasowników *встретится*, *приходить*, *мочь* i przymiotnika *красивая*, których użycie mogłoby wskazywać na szeroki zakres środków leksykalno-gramatycznych. Autor pracy ma problem z rozróżnieniem i użyciem czasowników *купить* – *покупать*. Liczne błędy językowe popełnione przez zdającego powodują, że nie ma możliwości przyznania maksymalnej liczby punktów za zakres struktur leksykalno-gramatycznych. Została ona w tym kryterium oceniona na 1 punkt.

Po przeczytaniu poniższego przykładu możemy wywnioskować, że przyznanie kompletu punktów za zakres środków językowych nie zawsze jest uwarunkowane napisaniem całkowicie bezbłędnej pracy.

	<p style="text-align: center;">Здравствуй тья!</p> <p>Как хорошо что ты приедешь на день рождения Олега! Я <u>очен</u> рад! Этот день мы будем <u>празнувать</u> в <u>басейне</u>. Мы любим плавать. Надеюсь ты тоже.</p> <p>Это <u>современой</u> <u>басейн</u>. Там чиста вода. Тебе необходимо поехать на автобусе и <u>потом</u> сесть в трамвай. Это <u>далёко</u>. Ехать два часа. Але ты не <u>перетывай</u>. Я тебе встречу на остановке.</p> <p>К дню рождения я купил уже много вещей. Шары, напитки и чипсы. Помни о том <u>чтобы</u> взять в <u>басейн</u> вещи для плавания.</p> <p style="text-align: center;">До встречи. X.Y.Z</p>	
POPRAWNOŚĆ		ZAKRES ŚRODKÓW JĘZYKOWYCH

Powyższa wypowiedź zawiera liczne błędy niezakłócające komunikacji, zatem w kryterium poprawności zasługuje na 1 punkt. Błędy dotyczą m.in. odmiany zaimka osobowego *ты* i rzeczowników zakończonych na *-ие* (*рождение, плавание*); pisowni wyrazów z podwójnymi literami (*басейн, современный*). Chociaż w pracy występują błędy, zakres poprawnie zastosowanych środków językowych jest zadowalający, a oprócz pospolitych środków językowych piszący zastosował także precyzyjne słownictwo i struktury (*я рад, любим плавать, надеюсь, тебе необходимо поехать, сесть в трамвай, ехать два часа, встречу на остановке, купил много вещей, помни о том*), dlatego w kryterium zakresu środków językowych zdający otrzymał za swoją wypowiedź 2 punkty.

Na podstawie powyższej analizy możemy stwierdzić, że popełniane przez piszących błędy językowe mogą wpływać na jakość wypowiedzi pisemnej również w innym niż poprawność aspekcie. Często brak poprawności skutkuje obniżeniem oceny pracy nie tylko w jednym, ale we wszystkich pozostałych kryteriach, gdyż błędy zakłócają przekaz informacji, powodują zaburzenie spójności i logiki tekstu, a także zawężają zakres poprawnie zastosowanych środków językowych.

Jura niezrażony pierwszym niepowodzeniem kontynuował naukę. W swojej szkole poprosił nauczyciela o zapisanie kilku wskazówek, które pomogą mu lepiej opanować umiejętność pisania w języku polskim. Oto co poradził mu nauczyciel.

Drogi Jura

- ✓ Unikaj dosłownego tłumaczenia z jednego języka na drugi – najlepiej uczyć się słów w kontekście, który nie tylko doprecyzuje znaczenie słowa, ale też pokaże, jakie związki wyrazowe ono tworzy z innymi słowami – dlatego na przykład powiemy: *Ania namalowała obraz.*, a nie: *Ania napisała obraz.*
- ✓ Zwracaj uwagę na wyrazy wieloznaczne (np. zamek = budowla, rodzaj zapięcia w ubiorze, część karabinu), homofony, czyli różne wyrazy o takim samym brzmieniu (może–morze) i na słowa, które podobnie brzmią w języku polskim i rosyjskim, ale mają zupełnie inne znaczenie (np. krawat – крoватъ, dywan – диван, ubrać – yбpaмb) – jak sam już wiesz, pomyłka może doprowadzić do nieporozumienia.
- ✓ Pamiętaj, że język, to nie tylko pojedyncze słowa, ale też struktury gramatyczno-leksykalne, które są charakterystyczne dla danego języka, dlatego na przykład Polak, chcąc się przedstawić, użyje czasownika „mieć” (Mam na imię Adam.), natomiast Rosjanin zastosuje w takim kontekście odpowiednik czasownika „nazywać” i powie: Меня зовуm Адам.
- ✓ Ćwicz stosowanie czasów gramatycznych w praktyce – buduj zdania, twórz wypowiedzi pisemne. Pamiętaj przy tym, że każdy czas gramatyczny to forma czasownika, która nadaje mu określony charakter – jeśli pomieszasz przypadkowo dobrane czasy, wypowiedź będzie niejasna. Odbiorca nie zrozumie, co chcesz mu przekazać, mówiąc: „Будь завтра делал приглашения”.
- ✓ Kiedy piszesz wiadomość, sprawdź, czy zaimki, które zastosowałeś, mają czytelne odniesienie. Wypowiedź „Ten komiks przyniósł mi Adam. On był już stary i dość podniszczony.” nasz rozmówca mógłby opacznie zrozumieć.
- ✓ Kiedy już napiszesz wiadomość, zawsze przed wystaniem krytycznie ją przeczytaj, żeby sprawdzić, czy odbiorca, który przecież nie siedzi w Twojej głowie ani nie znajduje się w Twojej sytuacji, na pewno zrozumie to, co chciałeś mu przekazać.

Jura, pracuj wytrwale a na efekty nie będzie trzeba długo czekać.

Powodzenia!

Wnioski

Analiza wyników egzaminu gimnazjalnego z języka rosyjskiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków.

- ❖ Na podstawie wyników egzaminu gimnazjalnego można stwierdzić, że na poziomie podstawowym piszący niższe wyniki uzyskali za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano umiejętność globalnego rozumienia tekstu pisanego: określania głównej myśli tekstu, intencji nadawcy/autora tekstu, a także kontekstu wypowiedzi. Warto podczas procesu dydaktycznego przypominać uczniom, że dopiero po zapoznaniu się z całym tekstem można stwierdzić, co jest jego głównym tematem, w jakim celu nadawca/autor napisał dany tekst. Pomocne w tym wypadku mogą okazać się ćwiczenia polegające na zadawaniu uczniom pytań typu: Do kogo jest adresowany tekst?, O czym jest mowa w tekście?, Gdzie toczy się rozmowa?, Kim jest narrator? Udzielając odpowiedzi, uczniowie nauczą się patrzenia na tekst z innej perspektywy – jako całości. Można również zaproponować uczniom ćwiczenia polegające na wymyślaniu tytułów do tekstów.
- ❖ Po przeanalizowaniu wybranych przez piszących odpowiedzi w zadaniach zamkniętych można dojść do wniosku, że ważną umiejętnością, której należy poświęcić uwagę w czasie zajęć lekcyjnych, jest umiejętność rozpoznawania wyrażen synonimicznych. Warto zaproponować uczniom ćwiczenia, które będą polegały na zestawianiu ze sobą słów i wyrażen o podobnym znaczeniu. Taka umiejętność będzie pomocna przy rozwiązywaniu zadań wielokrotnego wyboru i zadań polegającym na dobieraniu, w których piszący dość często przy wyborze poprawnej odpowiedzi kierują się jedynie takim samym pojedynczym słowem występującym w odpowiedzi i w tekście, nie zwracając uwagi na kontekst.
- ❖ Uczniowie uzyskali stosunkowo niskie wyniki za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano umiejętność reagowania językowego w typowych sytuacjach życia codziennego. Dlatego warto w trakcie zajęć zachęcać uczniów do odgrywania scenek symulujących typowe sytuacje codzienne, w których ich zadaniem będzie podziękowanie komuś za coś, zaproszenie kogoś gdzieś, sformułowanie lub odrzucenie prośby, zaproponowanie czegoś itp. Oprócz podawania uczniom przykładów mniej lub bardziej typowych odpowiedzi warto zachęcać ich również do tworzenia własnych propozycji. Zadania, w których uczniowie wykażą się większą samodzielnością i twórczym podejściem do ich rozwiązania, z pewnością pozostaną w pamięci uczących się dłużej.
- ❖ Podobnie jak w latach ubiegłych znajomość środków językowych to obszar, w którym za rozwiązanie zadań w tej części arkusza uczniowie uzyskują bardzo niskie wyniki lub w ogóle nie podejmują próby rozwiązania zadań. Nieznajomość lub brak umiejętności stosowania podstawowych struktur gramatycznych, a także bardzo ograniczony zasób leksyki ma również wpływ na wynik uczniów w pozostałych zadaniach. Bardzo często powoduje to zaburzenie komunikacji czym prowadzi do uzyskania mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwej formy czasownika lub wyrazu). Umiejętność wyrażania myśli przy pomocy różnorodnych środków językowych jest kluczowa przy tworzeniu wypowiedzi pisemnej. Dlatego tak istotnym jest, aby na doskonalenie tej umiejętności poświęcić dużo czasu w procesie edukacyjnym.

Dodatkowo, trudności z właściwym użyciem struktur leksykalno-gramatycznych często pośrednio prowadzą do problemów z rozwiązywaniem zadań w obszarze rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych, gdyż znacznie utrudniają lub wręcz uniemożliwiają zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania.

- ❖ W wypowiedzi pisemnej od uczniów oczekuje się, nie tylko tego, że wykażą się precyzyjnym doбором swoistego dla tematu słownictwa i właściwym użyciem struktur gramatycznych, ale również, że ich wypowiedzi będzie cechowała poprawność językowa. Po przeanalizowaniu zadania 8. na poziomie rozszerzonym można stwierdzić, że uczniowie mają duże braki w zakresie poprawności użycia, odmiany i zapisu leksyki. Ważne jest, aby w trakcie ćwiczenia z gimnazjalistami umiejętności tworzenia własnych wypowiedzi pisemnych zwracać uwagę nie tylko na to, by uczniowie przekazywali i rozwijali określone informacje, ale również na to, by przekazywali te informacje zachowując poprawność językową (gramatyczną, ortograficzną i leksykalną). To pozwoli im na stworzenie poprawnego, spójnego i logicznego tekstu.

Podstawowe informacje o arkuszach dostosowanych

Poziom podstawowy

Opis arkusza dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim rozwiązywali zadania zawarte w arkuszu GR-P8-182 przygotowanym zgodnie z zaleceniami specjalistów. Arkusz zawierał 17 zadań zamkniętych, które sprawdzały opanowanie przez uczniów umiejętności w następujących obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych oraz znajomość środków językowych. Dostosowane do potrzeb tej grupy zdających było tempo nagrań na płycie CD oraz długość przerw na zapoznanie się z treścią zadań oraz ich rozwiązanie. Zadania zamieszczone w arkuszu były bliskie sytuacjom życiowym zdających. Polecenia były jasne, proste i zrozumiałe.

Tabela 3. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
1	–	–	–	–	–	–

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Język francuski – poziom podstawowy

1. Opis arkusza standardowego i parametry statystyczne

Arkusz składał się z 40 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz oraz zadań na dobieranie) ujętych w 11 wiązek. Poprzez zadania sprawdzano wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.0 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (12 zadań), rozumienie tekstów pisanych (12 zadań), znajomość funkcji językowych (10 zadań) oraz znajomość środków językowych (6 zadań).

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Tabela 1. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
22	–	–	–	–	–	–

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Język francuski – poziom rozszerzony

1. Opis arkusza standardowego i parametry statystyczne

Uczniowie bez dysfunkcji oraz uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wykonywali zadania zawarte w arkuszu standardowym. Arkusz składał się z 20 zadań zamkniętych różnego typu (wyboru wielokrotnego oraz zadań na dobieranie) ujętych w 5 wiązek oraz 11 zadań otwartych: 2 wiązki zadań, za pomocą których sprawdzano znajomość środków językowych oraz jednego zadania, poprzez które sprawdzano umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej. Za pomocą zadań sprawdzano wiadomości oraz umiejętności określone w podstawie programowej III.1 w czterech obszarach: rozumienie ze słuchu (10 zadań), rozumienie tekstów pisanych (10 zadań), znajomość środków językowych (10 zadań) oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej (1 zadanie).

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Tabela 2. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
1	–	–	–	–	–	–

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Komentarz¹

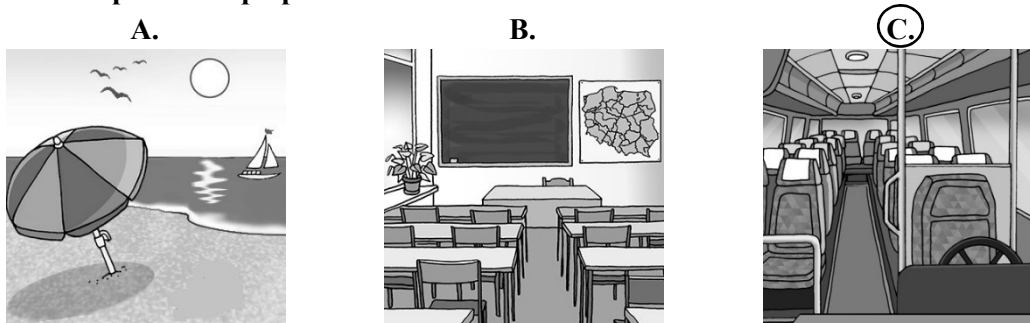
Poziom podstawowy

Uczniowie klas trzecich przystępujący do egzaminu z języka francuskiego na poziomie podstawowym uzyskali średnio 70% punktów. Gimnazjaliści uzyskali najwyższe wyniki za rozwiązanie zadań, za pomocą których sprawdzano umiejętność rozumienia ze słuchu oraz znajomość środków językowych (średni wynik dla każdego z wymienionych obszarów umiejętności – 74%), niższe wyniki uzyskali w obszarze rozumienia tekstów pisanych (średni wynik – 69%). Najtrudniejsze były zadania służące do sprawdzenia znajomości funkcji językowych. Średni wynik dla tego obszaru wyniósł 62%.

W części arkusza, za pomocą której sprawdzano umiejętność rozumienia ze słuchu średni wynik za zadania służące do sprawdzenia umiejętności znajdowania w tekście określonych informacji oraz globalnego rozumienia tekstu był niemal jednakowy (odpowiednio 74% i 73%). Jednak poziom wykonania poszczególnych zadań był zróżnicowany. Przyjrzyjmy się na początku zadaniom sprawdzającym rozumienie tekstu jako całości.

Spośród nich najłatwiejsze było zadanie 1.4., służące do sprawdzenia umiejętności określania kontekstu wypowiedzi.

1.4. Où est la personne qui parle ?



Transkrypcja

Regardez à votre droite. On voit déjà la mer. Préparez-vous, dans quelques minutes, on va descendre. Le professeur Martin nous attend déjà sur place. Êtes-vous prêts pour votre première classe de mer ? Prenez vos serviettes de bain, vos lunettes de soleil et vos casquettes. Laissez vos sièges propres. Doucement ! Faites attention quand vous descendez et n'oubliez pas de dire merci au chauffeur.

76% uczniów trafnie wybrało autokar jako miejsce, w którym można usłyszeć przytoczony powyżej komunikat. Jego nadawcą był opiekun szkolnej wycieczki, który zwracał się do uczniów udających się nad morze. Na tę odpowiedź wskazywały następujące fragmenty nagrania: *dans quelques minutes, on va descendre, laissez vos sièges propres* oraz *n'oubliez pas de dire merci au chauffeur*.

Trudniejsze było zadanie 1.5., w którym gimnazjaliści mieli wykazać się umiejętnością określania głównej myśli tekstu.

¹ Ze względu na niewielką liczbę uczniów przystępujących do egzaminu, komentarz dotyczy populacji w kraju.

1.5. Le garçon parle

- A. du métier de ses rêves.
 B. des dangers d'un métier.
 C. de la profession de son père.

Transkrypcja

Vous pensez que c'est dangereux de travailler avec les animaux ? Pas trop, à vrai dire, si on sait comment faire. Mon père répète toujours que, dans la vie, il faut faire ce qu'on aime. Moi, j'adore les animaux, ils sont intelligents et fidèles. Voilà pourquoi, devenir vétérinaire, c'est mon idéal.

Poprawną odpowiedź **A.** wskazało 71% gimnazjalistów. Uczniowie mieli zdecydować, o czym mówi chłopiec. Informacje o tym, co lubi i kim chciałby zostać w przyszłości wyraźnie wskazywały, że opisuje on zawód swoich marzeń. Blisko 20% uczniów wybrało jednak odpowiedź **C.** Powodem wyboru tej odpowiedzi było prawdopodobnie zdanie: *Mon père répète toujours que, dans la vie, il faut faire ce qu'on aime.* Jednak chłopiec nie opowiadał o zawodzie swojego ojca, przywoływał jedynie jego słowa o tym, że w życiu należy robić to, co się kocha.

W obszarze rozumienia ze słuchu najtrudniejsze było zadanie 2.4., za pomocą którego sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji.

Qui ?**Quel moyen de transport ?**

2.4. Sophie

B

A. le train

B. le vélo

C. le bus

Transkrypcja (fragment)

Sophie : [...] Et tu ne veux pas prendre le bus ? C'est moins cher que le taxi et il va vite.

Victor : [...] Et toi, qu'est-ce que tu fais ici ?

Sophie : Je reviens de chez ma grand-mère. Je suis allée la chercher à la gare. Elle avait une grande valise alors je l'ai aidée à descendre du wagon et je l'ai accompagnée à la maison.

Victor : Vous avez pris le taxi, j'espère ?

Sophie : Non, ma grand-mère habite pas loin de la gare. On est allées chez elle à pied. Et maintenant, je dois aller chercher ma bicyclette à la gare. Tu sais, elle était pratique pour aller à la gare mais pas pour porter de lourds bagages.

Poprawną odpowiedź **B.** wskazało 57% uczniów. Właściwie dopasowali oni do Sophie środek transportu, którym poruszała się ona tego dnia. Wymagało to zrozumienia fragmentu, w którym dziewczynka informuje, że wraca na dworzec, aby odebrać pozostawiony tam rower, którym wcześniej podróżowała. Atrakcyjna dla blisko 15% uczniów była odpowiedź **C.** (*le bus*). Ten środek transportu był wymieniony w pytaniu, jakie Sophie zadała swojemu koledze, Victorowi, na początku rozmowy. Część uczniów mogła z góry założyć, że jest to już właściwa odpowiedź do zadania i automatycznie wskazała ją jako poprawną. Tymczasem Sophie jedynie pytała swojego rozmówcę, czy nie chciałby pojechać na lotnisko autobusem. Z kolei dla ponad 14% uczniów słownictwo związane z dworcem kolejowym, którego używa dziewczyna (*descendre du wagon, aller à la gare*), było prawdopodobnie wskazówką do wybrania odpowiedzi **A.** *le train*.

Najłatwiejsze w całym arkuszu egzaminacyjnym było zadanie 3. – komunikat przed rozpoczęciem spektaklu teatralnego (średni wynik – 81%). Gimnazjaliści uzyskali najwyższe wyniki za zadanie 3.2., służące do sprawdzenia umiejętności znajdowania w tekście określonych informacji.

3.2.	Plus tard, le spectacle va être présenté à la télévision.	P	F
-------------	---	----------	----------

Transkrypcja (fragment)

[...] Juste un tout petit mot pour vous dire que le spectacle va être enregistré pour la télévision. Vous pourrez le voir la semaine prochaine sur la chaîne Arte. [...]

Zadanie to poprawnie rozwiązało 91% uczniów, którzy połączyli zawartą w nagraniu informację o rejestracji spektaklu i jego planowanej emisji na antenie kanału telewizyjnego Arte ze zwrotem *va être présenté à la télévision*, uznając zdanie 3.2. za prawdziwe.

W obszarze rozumienia tekstów pisanych uczniowie uzyskali wyższe wyniki za zadania, za pomocą których sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 71%) niż za zadania służące do sprawdzenia umiejętności globalnego rozumienia tekstu (średni wynik – 65%). Dobrze to ilustruje zadanie 8. Pomimo że było najłatwiejsze w tym obszarze (średni wynik – 72%), poziom wykonania poszczególnych zadań był zróżnicowany.

Najłatwiejsze dla zdających było zadanie 8.1., za pomocą którego sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji. Uczniowie mieli stwierdzić, kiedy odbędzie się przyjęcie u Céline. Kluczowe dla rozwiązania tego zadania było zdanie: *Samedi, la fête chez moi n'est pas possible. Ma mère est d'accord pour dimanche*. 84% gimnazjalistów słusznie zaznaczyło odpowiedź C., wnioskując, że Céline zaprasza swoją koleżankę na przyjęcie, które odbędzie się w niedzielę.

Znacznie niższe wyniki uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadania 8.4., które służyło do sprawdzenia umiejętności określania intencji nadawcy/autora tekstu. Było to najtrudniejsze zadanie w obszarze rozumienia tekstów pisanych.

Message		✕
De :	Marceline	
À :	Louis	
Objet :	sortie	
<p>Louis,</p> <p>Je t'ai proposé d'aller voir « Clowns Rouges » parce que je sais que tu aimes les cabarets. J'ai choisi ce spectacle pour toi. Moi, je préfère les concerts ! J'ai déjà acheté les places et, aujourd'hui, tu m'écris que tu ne peux pas y aller ! Ce n'est pas sérieux ! Et qu'est-ce que je fais maintenant ?</p> <p>Marceline</p>		

8.4. Marceline a écrit ce message pour


- A. demander à son ami d'acheter des places.
- B. inviter son ami à un spectacle de cabaret.
- C. exprimer son mécontentement.

Poprawnie zadanie to rozwiązało 56% uczniów. Autorka e-maila chciała wyrazić swoje niezadowolenie z powodu tego, że jej przyjaciel w ostatniej chwili poinformował ją, że nie pójdzie z nią na występ kabaretu. O jej zdenerwowaniu spowodowanym zaistniałą sytuacją świadczą m.in. następujące fragmenty: *Ce n'est pas sérieux ! Et qu'est-ce que je fais maintenant ?*. Jedna trzecia

uczniów, zamiast poprawnej odpowiedzi C., wybrała odpowiedź B., zgodnie z którą Marceline miałyby pisać tę wiadomość w celu zaproszenia swojego przyjaciela na spektakl kabaretowy. Uczniowie, którzy udzielili błędnej odpowiedzi, prawdopodobnie nie rozpoznali znaczenia słowa *mécontentement* w prawidłowej odpowiedzi oraz zasugerowali się rzeczownikiem *spectacle* w zdaniu B., ponieważ ten sam rzeczownik wystąpił również w treści e-maila. Ponadto do wyboru tej odpowiedzi mogły skłonić uczniowie fragmenty opisujące powód zakupu biletów na spektakl kabaretowy (*je sais que tu aimes les cabarets, j'ai choisi ce spectacle pour toi*) oraz kolejne etapy związane z ich zakupem (*je t'ai proposé d'aller voir « Clowns Rouges », j'ai déjà acheté les places*). Dodatkowo wybór odpowiedzi B. mogło wzmocnić ostatnie zdanie w e-mailu. Jego forma pytająca mogła sugerować niektórym uczniom, że jest to prośba o przyjęcie zaproszenia na występ kabaretowy.

Pozostałe zadania z obszaru rozumienia tekstów pisanych, tj. zadania 7. i 9., były dla gimnazjalistów trudniejsze od zadania 8. (średni wynik – odpowiednio 66% i 69%).

Spośród zadań służących do sprawdzenia umiejętności znajdowania określonych informacji w tekście pisanym najtrudniejsze było zadanie 9.2.

FESTIVALS DE CINÉMA		
A.	Le Festival International des Effets Spéciaux aura lieu dans les cinémas Gaumont où on peut déjà acheter les billets. Vous ne verrez pas de films de débutants. On vous invite à voir des films de réalisateurs célèbres. Après les séances, on vous propose des ateliers de maquillage et de doublage et des dîners-débats avec des spécialistes des effets spéciaux où on expliquera les secrets de la réalisation du film.	
C.	Depuis des années, le Festival des Films du Monde de Montréal encourage les cinéastes de tous les continents à chercher de nouvelles techniques d'expression artistique. Vous avez envie de connaître de nouveaux talents et leur vision du monde ? Venez à nos séances ! Il nous reste seulement une vingtaine de billets alors dépêchez-vous !	
Quel festival est le meilleur pour une personne qui		
9.2.	voudrait voir le film d'un réalisateur débutant ?	C

W zadaniu tym uczniowie mieli wskazać festiwal, podczas którego można obejrzeć film reżysera debiutanta. Aby poprawnie je rozwiązać, należało przyporządkować do wyrażenia *réalisateur débutant* fragment kluczowy dla tego zadania: *Vous avez envie de connaître de nouveaux talents et leur vision du monde ? Venez à nos séances !* Prawidłową odpowiedź C. wskazało 63% uczniów. 29% z nich wybrało odpowiedź A., kierując się zapewne występującym w tekście zwrotem *films de débutants*. Uczniowie ci prawdopodobnie nie zauważyli, że zwrot ten pojawia się w kontekście informacji o nieuwzględnieniu w programie festiwalu filmów reżyserów debiutantów. Informacja ta zostaje potwierdzona w kolejnym zdaniu: *On vous invite à voir des films de réalisateurs célèbres*.

W części arkusza, za pomocą której sprawdzano znajomość funkcji językowych uczniowie uzyskali najwyższe wyniki za zadanie 6., w którym wybierali reakcje właściwe dla sytuacji opisanych w języku polskim (średni wynik – 67%), natomiast najtrudniejsze było dla gimnazjalistów zadanie 4. (średni wynik – 57%). Było to najtrudniejsze zadanie w całym arkuszu egzaminacyjnym. Zadanie to wymagało od piszących umiejętności szybkiego przeanalizowania podanych propozycji odpowiedzi, a następnie wskazania tej, która była właściwą reakcją na usłyszaną wypowiedź, podobnie jak ma to miejsce w autentycznej rozmowie.

Zadanie 4.

Usłyszysz dwukrotnie cztery wypowiedzi (4.1.–4.4.). Do każdej z nich dobierz właściwą reakcję (A–E). Wpisz rozwiązania do tabeli.

Uwaga! Jedna reakcja została podana dodatkowo i nie pasuje do żadnej wypowiedzi.

- A. C'est de ma faute, excusez-moi.
- B. Oui mais, pour moi, il était difficile !
- C. Bien sûr, tu es Pascal, le frère d'Aline !
- D. D'accord ! Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ?
- E. Vous pouvez répéter, s'il vous plaît, comment y aller ?

4.1.	4.2.	4.3.	4.4.
D	C	E	B

Transkrypcja**Wypowiedź 1.**

S'il te plaît, Pascal, on peut commencer ?

Wypowiedź 2.

Salut Michel, tu te souviens de moi ?

Wypowiedź 3.

D'abord, tournez à gauche et ensuite, prenez la dernière rue à droite.

Wypowiedź 4.

Le devoir de maths, tu l'as déjà fait ?

Wyniki za poszczególne zadania były zróżnicowane. Najwyższy wynik gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadania 4.3. Prawidłową odpowiedź **E**. wskazało 79% uczniów. Zrozumieli oni, że jest to prośba o powtórzenie wyjaśnień dotyczących sposobu dotarcia w określone miejsce, zawartych w wypowiedzi 3. Trudniejsze było zadanie 4.4. (67% poprawnych odpowiedzi), które służyło do sprawdzenia umiejętności przekazania prostej informacji w kontekście szkolnym, a także zadanie 4.2., sprawdzające umiejętność reagowania w sytuacji powitania (44% poprawnych odpowiedzi). Najtrudniejsze okazało się zadanie 4.1. Prawidłową odpowiedź **D**. wybrało 39% piszących. Odpowiedź ta jest naturalną reakcją na prośbę o udzielenie pozwolenia na rozpoczęcie pracy, np. na początku lekcji, a wyrażenie *D'accord !* to jeden z podstawowych sposobów wyrażania zgody. Najczęściej wybieraną błędną odpowiedzią w tym zadaniu była opcja C. Uczniowie prawdopodobnie zasugerowali się występującym na jej początku wyrażeniem *bien sûr*, często używanym w przypadku chęci wyrażenia zgody na coś, a także imieniem Pascal, które pojawia się w wypowiedzi 1. Nie zwrócili oni jednak uwagi na całość sytuacji komunikacyjnej w odpowiedzi C., której druga część dotyczyła sytuacji przedstawiania się sobie nawzajem i nie pasowała do wypowiedzi 1.

Stosunkowo trudne były również zadania 5.2. i 6.2. Przyjrzyjmy się pierwszemu z nich.

- 5.2. X : _____
 Y : Dans trois ans.
 A. Quand est-ce que tu vas partir ?
 B. Qu'est-ce que tu feras dans dix ans ?
 C. À quel âge est-ce que tu as appris à nager ?

Zadanie 5.2., za pomocą którego sprawdzano umiejętność uzyskiwania prostych informacji i wyjaśnień. Poprawnie rozwiązało je 51% uczniów. Prawie połowa piszących nie potrafiła dopasować odpowiedzi A., będącej pytaniem o planowany czas wykonania danej czynności, do wyrażenia okolicznikowego czasu, które na to pytanie odpowiadało. Prawdopodobnie nie znali oni znaczenia słowa *dans* używanego do budowania określeń czasowych związanych z przyszłością. 38% uczniów wskazało błędnie odpowiedź C. Być może wyrażenie *Dans trois ans.* skojarzyli z odpowiedzią na pytanie o czyjś wiek, a wówczas atrakcyjna mogła się okazać właśnie odpowiedź C.

Z kolei w zadaniu 6.2., za pomocą którego sprawdzano umiejętność wyrażania swoich opinii, należało wskazać pozytywną reakcję na wiersz przyjaciela.

- 6.2. Spodobał Ci się wiersz, który napisał Twój przyjaciel. Co powiesz?
 A. Pas mal !
 B. Volontiers !
 C. Bien entendu !

Poprawnie zadanie to rozwiązało 52% uczniów. Prawie 38% gimnazjalistów wskazała odpowiedź C. Prawdopodobnie uczniowie ci – zamiast wybrać reakcję, która wyrażała pozytywną opinię – potraktowali opisaną sytuację jako prośbę o odpowiedź na pytanie, czy podoba im się wiersz przyjaciela. Tylko w takich warunkach odpowiedź *Bien entendu !* mogłaby zostać uznana za poprawną.

Ostatnie dwa zadania w arkuszu (10. i 11.) służące do sprawdzenia znajomości środków językowych. Uczniowie uzyskali wyższe wyniki za zadanie 10., za pomocą którego sprawdzano znajomość leksyki (średni wynik – 77%) niż za zadanie 11. sprawdzającym głównie znajomość struktur gramatycznych (średni wynik – 70%). Poziom wykonania poszczególnych zadań był jednak zróżnicowany. Najłatwiejsze było dla uczniów uzupełnienie luki 10.2. w zadaniu polegającym na połączeniu czasownika *déguster* w formie bezokolicznika z wyliczeniem jesiennych produktów sezonowych: *des champignons, des pommes, des poires et surtout des châtaignes* (83% poprawnych odpowiedzi).

Najtrudniejsze było dla uczniów uzupełnienie luk w zadaniach 11.1. i 11.3. (średni wynik dla każdego z tych zadań – 67%). Pierwsze z nich sprawdzało znajomość wyrażenia przyimkowego *par an*, określającego częstotliwość, z kolei drugie polegało na dobraniu właściwego czasownika posiłkowego do czasownika *devenir* w 3. osobie liczby pojedynczej czasu *passé composé*. W tym zadaniu ponad jedna czwarta uczniów, chcąc uzupełnić lukę w zdaniu *C'est une ancienne gare qui ____ devenue un musée en 1986.*, wybrała błędnie odpowiedź C., tj. formę czasownika *avoir*.

Poziom rozszerzony

Uczniowie przystępujący do egzaminu gimnazjalnego z języka francuskiego na poziomie rozszerzonym uzyskali średnio 78% punktów za rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu.

Najwyższe średnie wyniki gimnazjaliści uzyskali w obszarze rozumienia tekstów pisanych oraz tworzenia wypowiedzi pisemnej (odpowiednio dla każdego z tych obszarów – 86% punktów). Trudniejsze były dla nich zadania z obszaru rozumienia ze słuchu (średni wynik – 72%). Najniższy wynik gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadań sprawdzających znajomość środków językowych (67% punktów).

Na podstawie analizy wyników za zadania w części, za pomocą której sprawdzano rozumienie ze słuchu można stwierdzić, że podobnie jak na poziomie podstawowym uczniowie w porównywalnym stopniu opanowali zarówno umiejętność znajdowania określonych informacji (średni wynik – 71%), jak i umiejętność rozumienia tekstu jako całości (średni wynik – 73%). Wyniki uczniów za rozwiązanie zadań służących do sprawdzenia tej ostatniej umiejętności są dość zbliżone. W zadaniu 1.3., za pomocą którego sprawdzano umiejętność określania kontekstu wypowiedzi, 78% uczniów nie miało wątpliwości, że osoba, z którą rozmawia dziewczyna, to jej młodszy sąsiad (odpowiedź **B.**). Nieco trudniejsze było zadanie 1.6., w którym należało określić intencję nadawcy/autora tekstu.

1.6. À la fin de l'émission, le journaliste s'adresse aux auditeurs pour

- A. sensibiliser au problème de la protection de la vie privée.
- B. alarmer sur le risque de dépendance au smartphone.
- C. rassurer au sujet de la cybersécurité.

Transkrypcja (fragment)

[...] Si la maison intelligente se généralise, notre vie en sera bouleversée, s'alarment les spécialistes. Au nom du confort, on risque de faire trop confiance aux objets intelligents depuis nos smartphones. N'oublions pas qu'ils sont une source importante de données personnelles qui pourraient ensuite être volées et exploitées contre nous. Une nouvelle peu rassurante alors, soyez prudents !

68% piszących zrozumiało, że dziennikarz zwraca się do swoich słuchaczy, aby uwrażliwić ich na kwestię ochrony sfery życia prywatnego człowieka. Tymczasem ponad 21% uczniów wybrało odpowiedź B. Nie zwrócili oni uwagi na to, że dotyczyła ona innego problemu, tj. ryzyka uzależnienia od smartfonów. Osoby, które uznały tę odpowiedź za prawdziwą, prawdopodobnie zasugerowały się identycznymi słowami występującymi w wysłuchanym tekście i w zadaniu (*s'alarment..., on risque de..., nos smartphones*).

Wyniki uzyskane za rozwiązanie zadań sprawdzających znajdowanie określonych informacji były znacznie bardziej zróżnicowane. Najlepiej obrazuje to zadanie 2., oparte na czterech wypowiedziach na temat wycieczek szkolnych. Było to najtrudniejsze zadanie w części arkusza służącej do sprawdzenia rozumienia ze słuchu (średni wynik – 63%).

- A. On paie moins cher un voyage.
- B. On apprend mieux qu'à l'école.
- C. On visite d'autres endroits qu'avec ses proches.
- D. On organise trop de voyages scolaires au collège.
- E. On met en pratique ses connaissances théoriques.

2.1.	2.3.	2.4.
E	C	A

Transkrypcja (fragment)

Wypowiedź 1.

Pour ou contre les voyages scolaires ? Ça dépend ! Je suis contre parce que c'est généralement très cher. Mais je suis aussi pour parce que les profs accompagnateurs sont souvent plus cool que d'habitude et puis c'est l'occasion de vérifier ce que nous apprenons au collège, par exemple si nous savons utiliser le plan d'une ville ou reconnaître une plante dans un jardin botanique.

Wypowiedź 3.

Je suis pour les voyages scolaires parce qu'on passe pratiquement tout notre temps avec les copains. Comme ça on se connaît mieux, on est plus ouverts, plus tolérants. En plus, c'est toujours amusant, même pendant les cours dans le car. Ça fait des vacances, on organise des jeux et on découvre des pays ou des villes qu'on n'a pas l'occasion de voir avec notre famille.

Wypowiedź 4.

Pour moi, un voyage scolaire, c'est tout simplement une perte de temps. Premièrement, pour moi, c'est plus sympa de partir en colonie de vacances qu'avec sa classe. Deuxièmement, si on est malade dans le car, le voyage devient moins agréable. Par contre, c'est l'occasion de partir pour un prix plus intéressant que lorsqu'on voyage en famille.

Najwyższy wynik uczniowie uzyskali za zadanie 2.3. Poprawną odpowiedź C. wskazało 70% z nich. Zdający właściwie powiązali fragment wypowiedzi dotyczący podróżowania z najbliższymi z wyrażeniem *avec ses proches* występującym w zadaniu. Zdaniem osoby mówiącej wycieczki szkolne są doskonałą okazją do odkrywania miejsc, których nie zobaczy się podczas rodzinnych wycieczek.

Trudniejsze było zadanie 2.1. Poprawnie rozwiązało je 64% uczniów. Aby wskazać odpowiedź E., należało zrozumieć, że podczas wycieczki szkolnej można zastosować w praktyce wiedzę teoretyczną zdobytą w szkole, np. spróbować odczytać mapę miasta lub rozpoznać roślinę w ogrodzie botanicznym. Prawie 13% uczniów wybrało odpowiedź A. Możliwe, że zasugerowali się oni tym samym słowem *cher* występującym w nagraniu oraz w wybranej odpowiedzi. Nie zwrócili jednak uwagi na fakt, że w nagraniu mowa jest o wysokiej cenie wycieczek szkolnych, podczas gdy opcja A. zakładała – wręcz przeciwnie – niski koszt takich wyjazdów.

Najtrudniejsze dla uczniów było zadanie 2.4. Rozwiązało je poprawnie 53% gimnazjalistów. Wybranie właściwej odpowiedzi A. wymagało zrozumienia fragmentu, w którym autor docenia atrakcyjną cenę wycieczek szkolnych. Kluczowy dla rozwiązania zadania był następujący fragment tekstu: [...] *c'est l'occasion de partir pour un prix plus intéressant que lorsqu'on voyage en famille*. Jednak blisko 21% uczniów wybrało odpowiedź D. Prawdopodobnie na wybór uczniów miał wpływ fakt, że odpowiedź ta jako jedyna spośród zaproponowanych odzwierciedlała negatywną opinię na temat wycieczek klasowych jako wyjazdów organizowanych zbyt często w ciągu roku szkolnego. W większości krytyczną opinię o wycieczkach szkolnych miał również autor wypowiedzi 4., co więcej, uważał je za stratę czasu: *Pour moi, un voyage scolaire, c'est tout simplement une perte de temps*. Nigdzie nie wspominał jednak o tym, że jego zdaniem wycieczek jest za dużo. Odpowiedź D. mogła się

wydać dla uczniów atrakcyjna również z innego powodu: zawierała słowo *voyage*, które w wypowiedzi 4. występuje aż trzykrotnie – raz jako czasownik („podróżować”), a dwa razy jako rzeczownik („podróż”).

W obszarze rozumienia tekstów pisanych, za pomocą których sprawdzane były trzy umiejętności. Różnice pomiędzy wynikami osiągniętymi za poszczególne zadania nie były duże. Najwyższe wyniki uczniowie uzyskali w zadaniu 3., służącym do sprawdzenia umiejętności określenia głównej myśli poszczególnych części tekstu (średni wynik – 89%). Tekst dotyczył deskorolki z napędem elektrycznym. Zdecydowana większość piszących poprawnie dopasowała nagłówki do treści trzech akapitów, mówiących odpowiednio o docelowych odbiorcach tego pojazdu, o ewentualnych trudnościach związanych z nauką jazdy na tym urządzeniu oraz o zasadach bezpieczeństwa, o których należy pamiętać podczas jazdy.

Nieco trudniejsze było zadanie wymagające znalezienia w tekście określonych informacji (zadanie 5. – średni wynik 88%).

Najwięcej problemów uczniowie mieli z zadaniem 4., służącym do sprawdzenia umiejętności rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu (średni wynik – 81%). Na niższy wynik piszących wpłynęło przede wszystkim zadanie 4.1.

UNE VISITE ORIGINALE DU CHÂTEAU



Le château de Chambord, symbole de la Renaissance française, propose au jeune public une visite extraordinaire. **4.1. C** Il se compose de dix-huit pages et facilite la visite fabuleuse du château.

- B.** Les châteaux de la Loire sont situés au centre du pays.
C. Elle se fait avec un cahier de devinettes dans les mains.

Poprawnie rozwiązało je 70% uczniów. Wskazówkami do poprawnego rozwiązania tego zadania był zwrot *elle se fait* występujący w zdaniu C., który łączył się logicznie z informacją o niecodziennej propozycji zwiedzania, jaką zamek w Chambord przygotował dla najmłodszych, a także rozpoczynający zdanie występujące po luce zwrot *Il se compose de dix-huit pages*, który nawiązywał do występującego w zdaniu C. wyrażenia *cahier de devinettes*. Jednak ponad 15% uczniów wybrała zdanie B., które nie pasowało do tej luki nie tylko gramatycznie, ale też logicznie. Mowa była w nim o wszystkich zamkach nad Loarą, podczas gdy tekst dotyczył jedynie oferty zamku w Chambord. Ponadto wybierając tę odpowiedź, uczniowie nie zwrócili uwagi na zdanie występujące bezpośrednio po luce: zaimek osobowy *il* odnosił się w podanym kontekście wyłącznie do zeszytu z zagadkami, a nie do regionu, o którym mowa w zdaniu B. Prawdopodobnie wybór odpowiedzi B. był podyktowany występującym w niej słowem *châteaux*, tym samym, które pojawiło się w liczbie pojedynczej w obu zdaniach otaczających lukę.

Umiejętnością opanowaną przez gimnazjalistów na najniższym poziomie było stosowanie środków językowych. Pomimo to uczniowie dobrze poradzi sobie z zadaniem 6. (średni wynik – 68%), opartym na krótkim tekście informacyjnym, który należało uzupełnić wyrazami z ramki w odpowiedniej formie. Na podstawie analizy odpowiedzi uczniów można stwierdzić, że większość gimnazjalistów dobierała właściwe części mowy do poszczególnych luk, a w przypadku czasowników (*connaître*, *répondre*) potrafiła również stwierdzić, że należy ich użyć w czasie teraźniejszym, co świadczy o dobrym zrozumieniu tekstu. Wysokie wyniki uczniowie osiągnęli za zadanie 6.4., wymagające utworzenia liczby mnogiej rzeczownika *inventeur* (75% poprawnych odpowiedzi), oraz za zadanie 6.5., w którym zadaniem uczniów było utworzenie formy rodzaju żeńskiego liczby mnogiej zaimka przymiotnego nieokreślonego *tout* (74% poprawnych odpowiedzi). Najtrudniejsze było zadanie 6.3. Znajomością odmiany przymiotnika *meilleur* wykazało się 61% uczniów. Część z nich wpisywała formę męską liczby mnogiej tego przymiotnika zamiast oczekiwanej żeńskiej, tj. uzgodnionej z rzeczownikiem *techniques*, do którego ten przymiotnik się odnosił.

Trudniejsze było zadanie 7., polegające na przetłumaczeniu podanych w nawiasach fragmentów zdań (średni wynik – 66%). Najłatwiejsze spośród wszystkich zadań służących do sprawdzenia znajomości środków językowych było zadanie 7.3. (77% poprawnych odpowiedzi), polegające na przetłumaczeniu zwrotu bezosobowego opisującego pogodę (*jest ciepło*). Uczniowie uzyskali zadowalające wyniki za zadania 7.4. i 7.5., wymagające znajomości form trybu rozkazującego oraz strony biernej (69% poprawnych odpowiedzi). Z kolei najniższy wynik zdający uzyskali za zadanie 7.2. (53% poprawnych odpowiedzi). Było to jedno z dwóch najtrudniejszych zadań w całym arkuszu egzaminacyjnym. Wymagało ono przetłumaczenia fragmentu zdania *ze swoimi przyjaciółmi* z użyciem zaimka dzierżawczego *leurs*. Najczęściej popełnianym błędem było użycie zaimka *ses*. Uczniowie nie zwrócili uwagi na konieczność użycia w tym zdaniu formy liczby mnogiej zaimka dzierżawczego.

Ostatnią częścią arkusza była wypowiedź pisemna (50-100 słów). W tym roku polecenie do tego zadania brzmiało następująco:

Organizujesz urodzinowe przyjęcie niespodziankę dla kolegi z klasy. Swoją obecność na tym przyjęciu potwierdziła francuska koleżanka mieszkająca w Polsce. W e-mailu do niej:

- opisz miejsce, w którym to przyjęcie się odbędzie
- wytłumacz, jak dotrzeć na miejsce imprezy
- napisz, co już zrobiłeś(-aś) w ramach przygotowań do tego przyjęcia.

Jest to zadanie służące do sprawdzenia jednocześnie kilka umiejętności: przekazywania informacji i wyjaśnień, opisywania przedmiotów, miejsc i czynności oraz przedstawiania faktów z przeszłości. Ponadto wypowiedź ucznia powinna być spójna, logiczna oraz poprawna pod względem językowym, a także zawierać precyzyjne słownictwo z danego zakresu tematycznego. Średni wynik za to zadanie wyniósł 86%.

Wyniki uczniów w poszczególnych kryteriach oceny wypowiedzi pisemnej były porównywalne i na podstawie ich analizy można stwierdzić, że większość trzecioklasistów opanowała sprawdzane umiejętności na zadowalającym poziomie. Większość piszących precyzyjnie przekazywała wymagane w poleceniu informacje, a także rozwijała swoje wypowiedzi, dbając jednocześnie o to, aby były one spójne i logiczne zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu. Najwyższe wyniki uczniowie uzyskali właśnie za spójność i logikę wypowiedzi (91% punktów). Nieco niższe wyniki osiągnęli w kryterium zakresu środków językowych (90% punktów) oraz poprawności środków językowych (86% punktów). Najniższy wynik uczniowie uzyskali w kryterium treści (83% punktów), co wskazuje, że część uczniów miała problemy z komunikatywnym przekazaniem informacji i rozwinięciem swoich wypowiedzi.

Na podstawie analizy prac uczniowskich można stwierdzić, że w zakresie treści najtrudniejszą była dla uczniów realizacja pierwszego podpunktu polecenia. Zdarzało się, że gimnazjaliści pisali jedynie, gdzie odbędzie się przyjęcie, zapominając o elementach opisu wskazanego miejsca. Najczęściej wybieranym miejscem był ich własny dom, a zwłaszcza przydomowy ogród, rzadziej kawiarnia, kino czy dyskoteka. Niejednokrotnie – prawdopodobnie z powodu pobieżnego zapoznania się z poleceniem – zamiast pisać o przyjęciu niespodziance dla kolegi z klasy uczniowie opisywali przygotowania do własnych urodzin, np.

Salut Julie !
 Je suis très heureuse parce qu tu ~~est~~ vas aller chez
 moi pour fêter mon anniversaire. de voir où on va
 s'amuser est ~~est~~ vraiment magnifique.

Zdarzało się, że opisując drogę dotarcia na miejsce, ograniczali się do podawania nazw własnych, dzielnicy bądź ulicy i numeru domu, a także numerów autobusów i tramwajów, które dojeżdżały pod wskazany adres. Czasami uczniowie opisywali czynności niezwiązane bezpośrednio

z opisem drogi, słusznie uznając, że mogą one pomóc w dotarciu na miejsce imprezy. Taka realizacja tego podpunktu polecenia była akceptowana, np.

J'ai regardé dans l'Internet...
 et tu m'a raconté à 9h du matin ce samedi. Ma mère
 viendra te récupérer et elle t'emmènera chez vous. Tu y
 laisseras tes affaires et vous irez dans le club.
 J'attendrai là-bas.

Przy realizacji trzeciego podpunktu polecenia uczniowie dość chętnie używali czasu teraźniejszego i przyszłego zamiast oczekiwanego czasu przeszłego. Wynikało to raczej z niedokładnego zapoznania się z poleceniem niż z braku umiejętności tworzenia czasu przeszłego. Jeżeli uczeń przedstawił czynność mającą związek z organizowanym przyjęciem, którą dopiero zamierzał wykonać, wówczas jego wypowiedź była akceptowana, ale kwalifikowana na poziom niższy (odpowiednio „odniósł się” lub „nie odniósł się”).

Najczęściej przytaczanymi czynnościami wykonanymi w ramach przygotowań do przyjęcia było upieczenie ciasta oraz zakup jedzenia, prezentu lub elementów dekoracji, np.

La fête est prévue, j'ai déjà
 fait un gâteau au chocolat, j'ai
 fait des décorations, grâce à ma mère
 nous avons beaucoup de ballons et
 fait un estimation que ça va être 90 ballons!

Wnioski

Na podstawie analizy wyników egzaminu z języka francuskiego można wyciągnąć następujące wnioski dotyczących pracy z gimnazjalistami.

- ❖ Rozwiązując zadania zamknięte, uczniowie bardzo często udzielają odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Ważne jest, aby zwracali oni uwagę również na kontekst, w jakim poszczególne słowa są użyte, oraz aby potrafili powiązać je z poszczególnymi opcjami w zadaniu. Wykonanie zadania z podręcznika podczas zajęć lekcyjnych nie powinno więc polegać jedynie na sprawdzeniu rozwiązań poprzez odczytanie poprawnych odpowiedzi. Dobrą praktyką jest wymaganie od uczniów, aby potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i powody odrzucenia opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą wybierać odpowiedzi na egzaminie.
- ❖ Na poziomie podstawowym uczniowie niezbyt dobrze radzą sobie z zadaniami, za pomocą których sprawdzana jest umiejętność reagowania językowego w typowych sytuacjach życia codziennego. Warto w procesie dydaktycznym ćwiczyć z uczniami tę umiejętność, np. poprzez zachęcanie ich do angażowania się w różnorodne krótkie scenki sytuacyjne, bliskie ich doświadczeniom, które byłyby regularnie inicjowane przez nauczycieli np. na początku każdej lekcji. Ponadto należy zachęcać uczniów do przewidywania możliwych reakcji w danej sytuacji komunikacyjnej, np. prosząc ich o wyrażenie własnej opinii na zadany temat, udzielenie pozwolenia czy uzyskanie informacji i wyjaśnień. Zadania, w których uczniowie wykażą się działaniem oraz większą

samodzielnością, z pewnością pozostaną w ich pamięci dużo dłużej. Praktyka taka sprawi też, że nie będą się czuli ograniczeni do stereotypowych rozwiązań, także w sytuacji egzaminacyjnej.

- ❖ Uzyskane przez zdających wyniki egzaminu gimnazjalnego w obszarze znajomości środków językowych wskazują na konieczność nieustannej pracy nad stałym wzbogacaniem zasobu środków językowych. Zapoznając uczniów z leksyką najczęściej używaną, należy jednocześnie ćwiczyć podstawowe wyrażenia synonimiczne. Identyfikowanie i zestawianie ze sobą wyrażen o podobnym znaczeniu jest szczególnie pomocne przy rozwiązywaniu zadań wielokrotnego wyboru. Po etapie rozpoznania i integracji nowego słownictwa niezwykle ważne jest zachęcenie uczniów do podjęcia działań o charakterze produktywnym, z wykorzystaniem nowopoznanego słownictwa.
- ❖ Polecenie w wypowiedzi pisemnej na poziomie rozszerzonym przygotowywane jest w taki sposób, aby sprawdzić opanowanie kilku wybranych umiejętności z podstawy programowej w zakresie tworzenia tekstów i reagowania językowego. Dlatego ważne jest, aby przyzwyczajać uczniów do wnikliwej analizy polecenia i planowania swojej wypowiedzi. W tym celu warto ćwiczyć na lekcjach dobieranie odpowiednich środków językowych niezbędnych do precyzyjnego zrealizowania poszczególnych elementów polecenia i wskazywać uczniom różnorodne sposoby realizacji wymagania w taki sposób, aby uniknąć niejednoznaczności w pracy. W zależności od grupy językowej ten wachlarz wprowadzanych struktur może być mniej lub bardziej szeroki; ważne jest, aby każdy uczeń, niezależnie od swojego poziomu biegłości językowej, był w stanie zrealizować wymagania podstawy programowej w sposób przejrzysty i komunikatywny dla odbiorcy.
- ❖ Należy zwracać uwagę zdających na uważne czytanie poleceń przy tworzeniu wypowiedzi pisemnej. Uważna lektura polecenia da im cenne wskazówki dotyczące typu tekstu, jaki mają napisać, kontekstu całej sytuacji (czyli m. in. informację o adresacie tekstu) oraz zawartości treściowej całej pracy. Od zdających wymaga się, aby nie tylko uwzględnili wszystkie podpunkty polecenia, ale także je rozwinęli. Warto ćwiczyć z uczniami umiejętność rozwijania podpunktów na przykładzie konkretnych poleceń, żeby pokazać im, że można zrealizować dany podpunkt rozwijając jeden aspekt lub odnosząc się do kilku aspektów, przy czym żaden z nich nie musi zostać opisany w sposób bardziej szczegółowy.

Język hiszpański – poziom podstawowy

1. Opis arkusza standardowego

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

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

2. Dane dotyczące populacji uczniów

Tabela 1. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba uczniów		37
Uczniowie	bez dysleksji rozwojowej	31
	z dysleksją rozwojową	6
	dziewczeta	26
	chłopcy	11
	ze szkół na wsi	-
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	-
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	34
	ze szkół publicznych	33
	ze szkół niepublicznych	4

Z egzaminu zwolniono 0 uczniów – laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim.

Tabela 2. Uczniowie rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Uczniowie	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	-
	słabowidzący i niewidomi	-
	słabosłyszący i niesłyszący	-
	z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	-
	z niepełnosprawnością ruchową spowodowaną mózgowym porażeniem dziecięcym	-
	Ogółem	-

3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

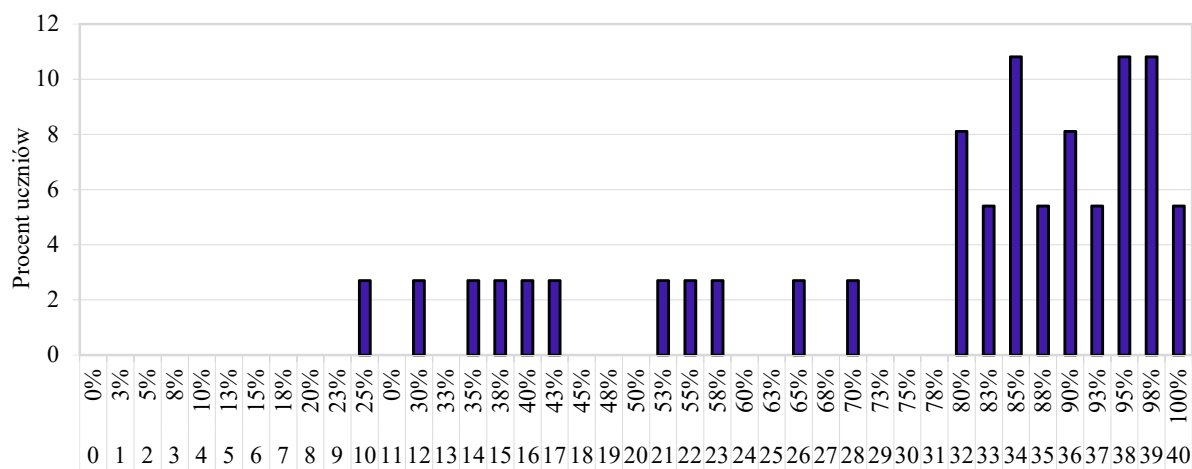
Termin egzaminu		20 kwietnia 2018 r.	
Czas trwania egzaminu		60 minut dla uczniów rozwiązujących zadania w arkuszu standardowym lub czas przedłużony zgodnie z przyznanym dostosowaniem	
Liczba szkół		4	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 8 ust. 1)		-	
Liczba unieważnień ²	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez ucznia w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez ucznia prawidłowego przebiegu egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzw ust. 1	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez ucznia	-
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego	-
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcia karty odpowiedzi)	-
	inne (np. złe samopoczucie ucznia)		
Liczba wglądów ² (art. 44zzz ust. 1)		0	

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2016 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2016, poz. 2223).

² Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2017, poz. 2198, ze zm.).

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki uczniów



Wynik uzyskany w % i w punktach

Wykres 1. Rozkład wyników uczniów

Tabela 4. Wyniki uczniów – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
37	25	100	85	85; 95; 98	77,35	22,40

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

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

Język hiszpański – poziom podstawowy		
wynik procentowy	wartość centyla	stanin
0	1	1
3	1	
5	1	
8	1	
10	1	
13	1	
15	1	
18	2	
20	3	
23	5	
25	7	2
28	10	
30	12	
33	15	3
35	19	
38	22	
40	25	
43	27	4
45	29	
48	31	
50	31	
53	33	
55	34	
58	36	
60	38	
63	40	
65	41	
68	43	5
70	45	
73	46	
75	48	
78	49	
80	51	
83	53	
85	56	
88	60	6
90	64	
93	69	
95	77	7, 8, 9
98	86	
100	100	

Wyniki w skali centylowej i staninowej umożliwiają porównanie wyniku ucznia z wynikami uczniów w całym kraju. Na przykład, jeśli uczeń z języka hiszpańskiego na poziomie podstawowym uzyskał 80% punktów możliwych do zdobycia (wynik procentowy), to oznacza, że jego wynik jest taki sam lub wyższy od wyniku 51% wszystkich zdających (wynik centylowy), a niższy od wyniku 49% zdających i znajduje się on w 5. staninie.

Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową

Tabela 6. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Uczniowie bez dysleksji	31	30	100	88	95; 98	80,35	20,94
Uczniowie z dysleksją rozwojową	6	25	85	66,5	85	61,83	25,27

Wyniki dziewcząt i chłopców

Tabela 7. Wyniki dziewcząt i chłopców – parametry statystyczne

Płeć	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Dziewczęta	Dziewczęta	26	25	100	85	85; 95; 98	77,00
Chłopcy	Chłopcy	11	38	98	85	80	78,18

Wyniki uczniów a wielkość miejscowości

Tabela 8. Wyniki uczniów w zależności od lokalizacji szkoły – parametry statystyczne*

	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Wieś	-	-	-	-	-	-	-
Miasto do 20 tys. mieszkańców	-	-	-	-	-	-	-
Miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	3	43	55	53	43; 53; 55	50,53	6,43
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	34	25	100	86,5	85; 95; 98	79,74	21,74

* Parametry statystyczne są podawane dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Wyniki uczniów szkół publicznych i szkół niepublicznych

Tabela 9. Wyniki uczniów szkół publicznych i niepublicznych – parametry statystyczne

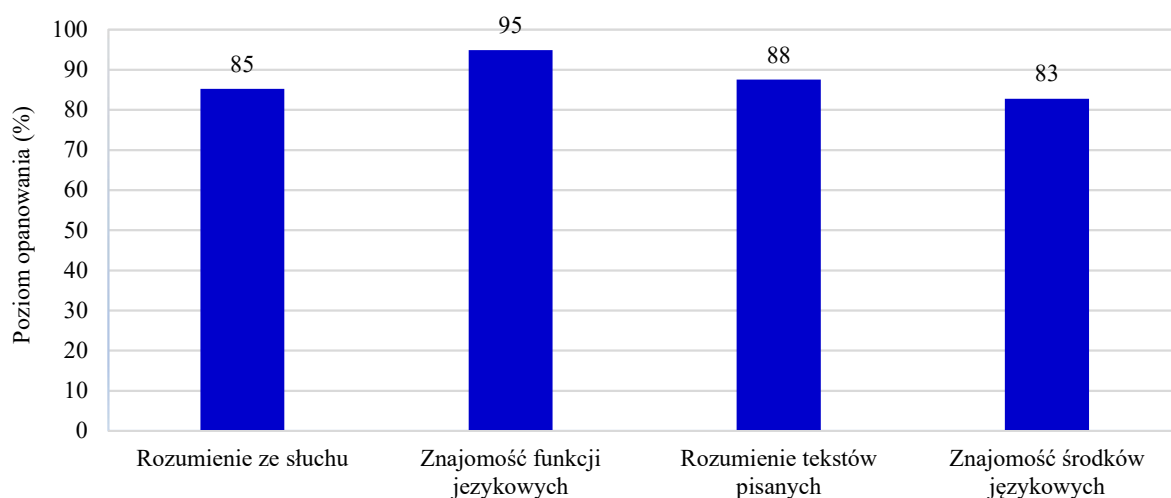
	Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Szkoła publiczna	33	25	100	88	85; 95	80,18	21,92
Szkoła niepubliczna	4	43	65	54	-	54,00	9,02

Poziom wykonania zadań

Tabela 10. Poziom wykonania zadań

Wymagania ogólne	Nr zad.	Wymagania szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
II. Rozumienie wypowiedzi (ustnych) tj. Rozumienie ze słuchu	1.1.		95
	1.2.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	76
	1.3.		89
	1.4.	2.5) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	62
	1.5.	2.4) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	62
	2.1.		84
	2.2.		73
	2.3.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	86
	2.4.		89
	3.1.		97
	3.2.	2.3) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	84
	3.3.	2.4) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	68
	IV. Reagowanie na wypowiedzi tj. Znajomość funkcji językowych	4.1.	6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.
4.2.		6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	78
4.3.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	62
4.4.		6.4) Uczeń prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia.	76
5.1.		6.1) Uczeń nawiązuje kontakty towarzyskie.	68
5.2.		6.5) Uczeń wyraża swoje opinie i życzenia, pyta o opinie i życzenia innych.	81
5.3.		6.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.	76
6.1.		6.7) Uczeń wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby.	86
6.2.			76
6.3.	6.2) Uczeń stosuje formy grzecznościowe.	35	
II. Rozumienie wypowiedzi (pisemnych) tj. Rozumienie tekstów pisanych	7.1.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	86
	7.2.		73
	7.3.	3.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi.	89
	7.4.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	81
	8.1.	3.1) Uczeń określa główną myśl tekstu.	84
	8.2.		89
	8.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	62
	8.4.	3.3) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu.	73
	9.1.		95
	9.2.		84
	9.3.	3.2) Uczeń znajduje w tekście określone informacje.	68
9.4.		81	
I. Znajomość środków językowych	10.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych)	76
	10.2.		81
	10.3.	[...].	78
	11.1.	1. Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych)	84
	11.2.		49
	11.3.	[...].	76

Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności



Wykres 2. Średnie wyniki uczniów w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

Język hiszpański – poziom rozszerzony

1. Opis arkusza standardowego

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

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Tabela 2. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
10	–	–	–	–	–	–

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Komentarz¹

Poziom podstawowy

Średni wynik uzyskany przez gimnazjalistów przystępujących do egzaminu z języka hiszpańskiego na poziomie podstawowym wyniósł 70% punktów.

Najwyższe średnie wyniki uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano umiejętność rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstów pisanych (odpowiednio 73% i 72% punktów). Niższe wyniki uczniowie otrzymali za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano znajomość środków językowych oraz znajomość funkcji językowych (średni wynik – odpowiednio 69% i 66%).

W części arkusza rozumienie ze słuchu łatwiejsze dla gimnazjalistów były zadania, za pomocą których sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik – 78%) niż zadania, poprzez które sprawdzano umiejętność ogólnego rozumienia tekstu, tj. określania intencji nadawcy oraz kontekstu wypowiedzi (średni wynik – 59%). Dobrze ilustrują to zadania 3.1.–3.3. oparte na krótkim komunikacie skierowanym do pacjentów kliniki stomatologicznej. Uczniowie mieli stwierdzić, które z podanych zdań są zgodne z treścią wysłuchanego tekstu (P – Prawda), a które nie (F – Fałsz).

3.1.	La clínica está abierta todos los días de la semana.	P	F
3.2.	La clínica ha cambiado de dirección.	P	F
3.3.	La hablante recomienda los servicios médicos de la clínica.	P	F

Transkrypcja:

Este es el contestador automático de la Clínica Dental Martínez. El horario de visitas de nuestra clínica es: lunes, martes, jueves y viernes por la mañana de 9 a 12 y por la tarde de 4 a 9. El miércoles está cerrado. Si desea reservar el día y la hora de su visita, deje su nombre y su número de teléfono y le llamaremos nosotros. Recordamos a los pacientes que desde el pasado 6 de abril estamos en otro local: calle Arenal 5, planta baja. Gracias.

Aby rozwiązać zadania 3.1. i 3.2. należało zrozumieć dwie najistotniejsze informacje: klinika jest nieczynna w środy (*El miércoles está cerrado.*) oraz że zmieniła swą dotychczasową siedzibę i obecnie mieści się w nowym lokalu przy ulicy Arenal (*desde el pasado 6 de abril estamos en otro local: calle Arenal 5*). Analiza wyników świadczy, że zdecydowana większość piszących nie miała problemów z wyselekcjonowaniem tych informacji. Prawidłową odpowiedź w zadaniu 3.1. wskazało 89% uczniów, a w zadaniu 3.2. – 75%. Znacznie trudniejsza dla gimnazjalistów była umiejętność określenia intencji nadawcy tekstu. W zadaniu 3.3., poprzez które sprawdzano tę umiejętność, należało zrozumieć ogólny sens komunikatu. 57% piszących słusznie uznało podane zdanie za fałszywe. Wysłuchany komunikat był typowym tekstem informacyjnym nagrany na automatyczną sekretarkę, a nie tekstem o charakterze reklamowym, zachęcającym do skorzystania z usług kliniki. Osoby, które stwierdziły, że podane zdanie jest prawdziwe prawdopodobnie nie znały kluczowego dla zadania czasownika *recomendar* (polecać) lub skupiły swoją uwagę wyłącznie na słowach *los servicios médicos de la clínica* i rozumiały, że mają zdecydować, czy tekst dotyczy ogólnie kliniki. Niektórzy uczniowie mogli też mylnie zinterpretować cel nadawcy, sądząc, że podanie informacji o adresie kliniki, porach

¹ Ze względu na niewielką liczbę uczniów przystępujących do egzaminu, komentarz dotyczy populacji w kraju.

jej funkcjonowania i sposobie umówienia wizyty jest formą zachęty do skorzystania z jej usług. Tekst nie zawierał jednak żadnych wyrażeń uprawniających do wyciągnięcia takiego wniosku.

Równie trudne jak zadanie 3.3. było zadanie 1.4., poprzez które badana była umiejętność określania kontekstu wypowiedzi.

1.4. ¿Dónde está la persona que habla?

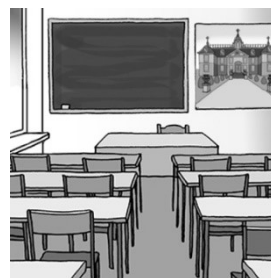
A.



B.



C.



Transkrypcja:

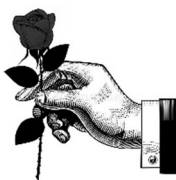

Chicos, ¿os acordáis del marqués de la Vega, del que hablamos durante la última clase? Pues este es el palacio donde vivió. Ahora es un museo conocido por su gran colección de cuadros. A ver, el museo abre dentro de media hora, así que tenéis tiempo para dar una vuelta por el jardín. Nos vemos aquí, fuera del museo, delante de la puerta de entrada, a las diez en punto. A las diez y cuarto empieza nuestra visita guiada.

Uczniowie mieli stwierdzić, w którym z przedstawionych na ilustracjach miejsc znajduje się osoba mówiąca. O tym, że miejscem tym jest otoczenie pałacu zdecydował fragment *Nos vemos aquí, fuera del museo, delante de la puerta de entrada*. Pomocne w wyborze odpowiedzi mogły też być słowa nauczyciela zachęcające uczniów do przejścia się po pałacowym ogrodzie w oczekiwaniu na otwarcie muzeum. Poprawną odpowiedź **B.** wybrało 58% piszących. Dla dużej grupy gimnazjalistów atrakcyjne były odpowiedzi **A.** i **C.** Osoby, które wybrały obrazek przedstawiający wnętrze muzeum najprawdopodobniej zasugerowały się informacją o bogatej kolekcji obrazów, ich uwadze umknęła natomiast informacja o tym, że muzeum jest jeszcze zamknięte. O atrakcyjności odpowiedzi **C.** mógł zadecydować fakt, że osobą mówiącą był nauczyciel oraz że w nagraniu pojawiało się słowo *clase*.

Spośród dziewięciu zadań w tej części arkusza, poprzez które sprawdzano umiejętność znajdowania informacji tylko jedno (2.2.) było trudne dla uczniów. Na podstawie wysłuchanego dialogu dwójki przyjaciół, Anny i Juana, uczniowie mieli zdecydować, którą z wymienionych w zadaniu czynności wykonała rozmówczyni. Jej słowa *Bueno, tengo una sorpresa para ti. (...) Te he comprado una película* wskazywały, że podarowała swojemu koledze prezent. Poprawną odpowiedź **A.** *Ha hecho un regalo* wybrało 63% piszących. Dla prawie 20% gimnazjalistów atrakcyjny był dystraktor **B.** *Ha visto una película*. Część uczniów prawdopodobnie nie zrozumiała dokładnie dialogu i kierowała się wyłącznie występującym w nagraniu i w odpowiedzi **B.** słowem *película*. Część osób mogła natomiast mylnie założyć, że Anna podarowała Juanowi film, który wcześniej widziała i który wydał się jej ciekawy. Uczniowie nie zwrócili uwagi, że dziewczyna, mówiąc o filmie, że jest interesujący, wyrażała opinię innych osób, a nie własną (*Dicen que es muy interesante.*), co z kolei świadczyło o tym, że ona sama filmu nie widziała.

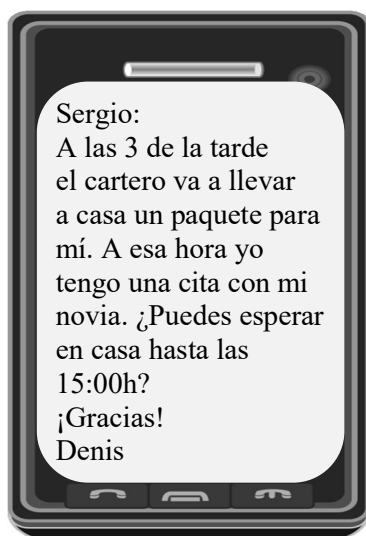
W obszarze rozumienia tekstów pisanych gimnazjaliści uzyskali wysokie wyniki zarówno za rozwiązanie zadań, które służyły do sprawdzenia globalnego rozumienia tekstu, jak i za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano umiejętność znajdowania określonych informacji. Świadczą o tym uzyskane średnie wyniki – odpowiednio 73% i 71% punktów. Należy jednak podkreślić, że poziom rozwiązania poszczególnych zadań był zróżnicowany. Przeanalizujmy te zadania, które były

najłatwiejsze i najtrudniejsze w każdej z wymienionych grup. Zaczniemy od zadań, w których należało wykazać się umiejętnością ogólnego zrozumienia tekstu.

7.1.	7.2.				
<div style="text-align: center;"> <p>La flor de mi secreto</p> <p>Lo mejor del arte flamenco</p> <p>Los famosos bailaores</p> <p>Lola Martínez y Nacho Romero</p> <p>en vivo</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="width: 70%;"> <p>Director: José García Coreografía: Ángel Molino Auditorio Nacional 23 de julio, 20:00h</p> </div> <div style="width: 25%; text-align: center;">  </div> </div>	<div style="text-align: center;"> <p>PROHIBIDO</p> <p>bajo multa de 30 euros</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-start; margin-top: 10px;"> <div style="width: 70%;"> <ul style="list-style-type: none"> • ENTRAR CON MASCOTAS • CORTAR FLORES O PLANTAS • SUBIRSE A LOS ÁRBOLES • JUGAR A LA PELOTA <p style="text-align: right; margin-top: 10px;"><i>Ayuntamiento de Madrid</i></p> </div> <div style="width: 25%; text-align: center;">  </div> </div>				
<p>A. Este texto es una oferta comercial. B. En este texto se anuncia un espectáculo. C. En este texto se informa del lugar de una exposición. D. Este texto está dirigido a los visitantes de un jardín público. E. En este texto aparece la información sobre el horario de un parque.</p>					
<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">7.1.</td> <td style="padding: 5px;">7.2.</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">B</td> <td style="padding: 5px;">D</td> </tr> </table>		7.1.	7.2.	B	D
7.1.	7.2.				
B	D				

Zadaniem 7.1. sprawdzano umiejętność określania głównej myśli tekstu, natomiast zadaniem 7.2. – określanie kontekstu wypowiedzi. Na podstawie wyników można stwierdzić, że łatwiejsze było dla uczniów zadanie 7.1. Wyrażenia takie jak *director*, *coreografía*, *bailaores [...] en vivo*, *arte flamenco* sugerowały, że ogłoszenie dotyczy występu tancerzy flamenco, a więc zapowiada pewien rodzaj przedstawienia. Prawidłową odpowiedź **B**. wybrało 80% piszących. Znacznie trudniejsze było rozwiązanie zadania 7.2. W tekście była informacja o zakazie wchodzenia ze zwierzętami, zrywania kwiatów, wspinania się na drzewa i grania w piłkę. Był to typowy regulamin korzystania z publicznych terenów zielonych, który można przeczytać np. przy wejściu do parku lub ogrodu miejskiego. Skojarzenie tego faktu pozwalało wyeliminować zdania A., B. i C. i skoncentrować się tylko na odpowiedziach. Trzy czwarte piszących wybierało spośród tych właśnie opcji. Prawidłową odpowiedzią było zdanie **D.**, które wskazało 61% gimnazjalistów. Uczniowie, którzy wybrali zdanie E. prawdopodobnie nie znali słowa *horario* lub nie zwrócili uwagi na ten rzeczownik, oznaczający „godziny otwarcia”. Tekst nie zawierał informacji, w jakich godzinach czynny jest park.

W grupie zadań, poprzez które sprawdzano umiejętność znajdowania określonych informacji najtrudniejsze dla piszących było zadanie 8.3., oparte na krótkiej wiadomości SMS.



8.3. ¿Qué piensa hacer Denis?

- A. Esperar al cartero en casa.
- B. Mandar un paquete.
- C. Encontrarse con una chica.

Zadanie to poprawnie rozwiązało 61% gimnazjalistów. Warunkiem wskazania właściwej odpowiedzi było nie tylko zrozumienie treści wiadomości, ale też zwrócenie uwagi na to, kogo dotyczy pytanie postawione w trzonie zadania: nadawcy czy odbiorcy wiadomości. Chodziło o popołudniowe plany Denisa, autora SMS-a. Zdanie *A esa hora tengo una cita con mi novia.* wskazywało, że Denis jest po południu umówiony ze swoją dziewczyną. Dokładnie ten sam sens oddawało wyrażenie *encontrarse con una chica* użyte w odpowiedzi C. Tymczasem około 26% uczniów wybrało błędną odpowiedź A., zawierającą wyrażenie *esperar en casa*, takie samo, jakie pojawiało się w SMS-ie. Wielu uczniów mogło po prostu nie zwrócić uwagi, że to Sergio miał czekać w domu na kuriera, a nie Denis, o którego pytano w zadaniu.

Łatwe dla piszących było natomiast zadanie 9.1. Uczniowie mieli stwierdzić, w którym z opisanych parków rozrywki (A–C) zwiedzający będą musieli znieść upał (*¿En cuál de los parques el visitante pasará mucho calor?*). 84% piszących nie miało wątpliwości, że będzie to park rozrywki oznaczony literą **B.**, w którym odtworzone zostały warunki naturalne panujące w lesie tropikalnym (*te sientes como en un bosque de verdad. La temperatura es muy alta y hay mucha humedad.*).

Znajomość funkcji językowych sprawdzano za pomocą trzech zadań, z których jedno (zadanie 4.) polegało na przyporządkowaniu właściwych odpowiedzi do usłyszanych pytań odtwarzanych z płyty CD. Najłatwiejsze dla piszących było dobranie brakujących wypowiedzi do krótkich dialogów w zadaniu 5. (średni wynik – 69% punktów), natomiast najtrudniejsze było zadanie 6., w którym uczniowie wybierali reakcje właściwe dla sytuacji opisanych w języku polskim (średni wynik – 63%). Przeanalizujmy to zadanie.

- 6.1. **Kolega mówi zbyt cicho. Chcesz go poprosić, żeby mówił głośniejsze. Co powiesz?**
 A. ¿Puedes hablar más alto?
 B. ¿Puedes dejar de hablar?
 C. ¿Puedes hablar más despacio?
- 6.2. **Kolega wyjeżdża na wycieczkę za granicę. Chcesz mu życzyć dobrej zabawy. Co powiesz?**
 A. ¡Bienvenido!
 B. ¡Enhorabuena!
 C. ¡Que lo pases bien!
- 6.3. **Podajesz dziadkowi okulary. Co powiesz?**
 A. Dámelas.
 B. Por favor.
 C. Aquí tienes.

Zadanie 6.1. poprawnie rozwiązało 81% piszących. Tak wysoki wynik nie dziwi, bowiem użyte w opcjach odpowiedzi zwroty wyrażające prośbę to jedne z podstawowych wyrażení, które uczniowie powinni znać z lekcji języka hiszpańskiego. Znacznie trudniejsze dla trzecioklasistów było rozwiązanie zadań 6.2. i 6.3., poprzez które sprawdzano znajomość zwrotów grzecznościowych. W zadaniu 6.3. poprawną odpowiedź C. wskazała dokładnie połowa zdających. Dla 42% uczniów atrakcyjną była odpowiedź B. Wybór tego właśnie dystraktora wynikał zapewne z faktu, że wyrażenie *por favor* w tłumaczeniu na język polski brzmi „proszę”, jednak w języku hiszpańskim zwrot ten jest używany wyłącznie w sytuacjach, gdy rozmówca prosi drugą osobę o wykonanie jakiejś czynności. W sytuacji opisanej w zadaniu, a więc gdy rozmówca podaje coś komuś używany jest zwrot *aquí tiene(n)*. Wyższe wyniki gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadania 6.2., które poprawnie rozwiązało 59% uczniów. Spośród niepoprawnych odpowiedzi najczęściej osób wybrało dystraktor A., myśląc zapewne znaczenie zwrotu *bienvenido* (witaj) z wyrażeniem *buen viaje* (miłej podróży).

Poprzez ostanie dwa zadania w arkuszu (10. i 11.) sprawdzano znajomość środków językowych. Średnie wyniki uzyskane za rozwiązanie tych zadań były porównywalne i wyniosły odpowiednio 68% i 70% punktów. Poziom wykonania zadań 10.1.–10.3., poprzez które sprawdzana była przede wszystkim znajomość leksyki, był wyrównany i wyniósł odpowiednio 68%, 67% i 68%. Większe różnice można było natomiast zaobserwować w rozwiązaniach zadań 11.1.–11.3., za pomocą których sprawdzano znajomość struktur gramatycznych. Najwięcej osób udzieliło błędnej odpowiedzi w zadaniu 11.2., w którym należało uzupełnić zwrot *montar ___ bicicleta* odpowiednim przyimkiem. Poprawną odpowiedź A. *en* wskazało 56% piszących. Prawie 40% uczniów wybrało przyimek *a* (odpowiedź B.), być może przez analogię do zwrotów *ir a pie* lub *montar a caballo*. Najwyższe wyniki trzecioklasiści uzyskali za rozwiązanie zadania 11.3., które polegało na dobraniu właściwego czasownika do luki. Poprzez to zadanie sprawdzano znajomość zwrotu *estar de vacaciones* (79% poprawnych odpowiedzi). Większość gimnazjalistów (77%) uzyskała też wysokie wyniki za uzupełnieniem zwrotu porównawczego w zdaniu *Me alegro de estar en un foro tan interesante* 11.1. ___ este, wybierając właściwy przysłówek (C. *como*).

Poziom rozszerzony

Uczniowie przystępujący do egzaminu gimnazjalnego z języka hiszpańskiego na poziomie rozszerzonym uzyskali średnio 78% punktów za rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu.

Najwyższe średnie wyniki gimnazjaliści uzyskali za rozwiązanie zadań w trzech obszarach: rozumienie tekstów słuchanych, rozumienie tekstów pisanych oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej (odpowiednio 84%, 81% i 82% punktów). Średni wynik uzyskany za zadania, poprzez które sprawdzano znajomość środków językowych był wyraźnie niższy i wyniósł 64% punktów.

W obszarze rozumienia ze słuchu uczniowie wysokie wyniki uzyskali zarówno za rozwiązanie zadań, poprzez które sprawdzano umiejętność znajdowania określonych informacji (średni wynik – 84% punktów), jak za rozwiązanie zadań, za pomocą których sprawdzano globalne rozumienie tekstu (średni wynik – 86%). Porównywalne były nie tylko średnie wyniki, ale też poziom wykonania poszczególnych zadań. Dobrze ilustruje to zadanie 1.

W zadaniu 1.3., poprzez które sprawdzano umiejętność określania kontekstu wypowiedzi, piszący mieli stwierdzić, kim jest rozmówca dziewczyny relacjonującej okoliczności napadu. 87% uczniów słusznie uznało, że był nim sąsiad Rosy, i wskazało odpowiedź *C. un vecino suyo*. Łatwe dla piszących było też zadanie 1.6., w którym należało określić główną myśl wysłuchanego monologu. 84% gimnazjalistów zrozumiało, że dziewczyna, wspominając tygodnie spędzone w łóżku po wypadku, opowiada o okolicznościach narodzin jej życiowej pasji, jaką stało się czytanie książek (odpowiedź *C. El nacimiento de una afición.*). Poziom wykonania zadań służących do sprawdzenia umiejętności znajdowania określonych informacji w obu tekstach był zbliżony: zadania 1.2. i 1.5. rozwiązało 82% uczniów, zadanie 1.1. – 83%, a zadanie 1.4. – 86% piszących.

Umiejętność znajdowania szczegółowych informacji w wysłuchanym tekście sprawdzana była też zadaniem 2., opartym na krótkich wypowiedziach czterech osób opowiadających o swoich ulubionych programach telewizyjnych. I w tym wypadku poszczególne zadania (2.1.–2.4.) rozwiązała poprawnie zdecydowana większość piszących (od 82% do 88% poprawnych odpowiedzi).

W obszarze rozumienia tekstów pisanych sprawdzane były trzy umiejętności: określanie głównej myśli poszczególnych części tekstu (zadanie 3.), rozpoznawanie związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu (zadanie 4.) oraz znajdowanie określonych informacji (zadanie 5.).

Dla tegorocznych trzecioklasistów najłatwiejsze było zadanie 4., które polegało na uzupełnieniu luk w tekście brakującymi zdaniami (średni wynik – 88% punktów). Aby wykonać to zadanie należało przeanalizować zarówno związki logiczne, jak i leksykalno-gramatyczne istniejące pomiędzy zdaniami. Poszczególne luki poprawnie uzupełniło od 83% do 90% zdających.

Na podstawie analizy wyników w zadaniu 5. Można stwierdzić, że trzecioklasiści uzyskali wysokie wyniki za rozwiązanie zadań, które polegały na wyszukiwaniu określonych informacji w tekstach pisanych. Na podstawie informacji o trzech osobach planujących wyjazd na narty i opisów ofert czterech kierowców, udających się na zimowy odpoczynek w góry, należało zdecydować, która oferta najbardziej odpowiadałaby danej osobie. Zadania 5.1.–5.3. rozwiązało poprawnie odpowiednio 83%, 82% i 87% piszących.

W omawianym obszarze najtrudniejsze dla gimnazjalistów było rozwiązanie zadania 3., które polegało na przyporządkowaniu do poszczególnych fragmentów tekstu odpowiednich nagłówków. Średni wynik uzyskany za rozwiązanie zadań 3.1.–3.3. nie był niski (71% punktów), ale poziom ich wykonania był zróżnicowany. Przyjrzyjmy się dwóm fragmentom tekstu.

- A. ¿Qué opina del polaco?
- B. ¿Qué le extraña de Polonia?
- C. ¿Qué parte de Polonia le gusta más?
- D. ¿Qué tienen en común los dos países?
- E. ¿Qué es lo más difícil del idioma polaco?

3.2. D

En el norte de España, donde vivo, nieva bastante y suelo disfrutar de los meses de invierno. Y aquí, desde luego, también hay mucha nieve. Es fantástico. La semana que viene voy a la montaña a esquiar. Por otra parte, los veranos son bastante calurosos. Se puede tomar el sol y disfrutar de la playa. Nada de monotonía, igual que en España.

3.3. A

Cuando vine a Polonia, quería aprender rápido algunas frases básicas y poder comunicarme con la gente. Y lo logré. Creo que la lengua polaca es muy diferente de la española, complicada y sorprendente, pero precisamente por eso me gusta. Tanto en el vocabulario, como en la gramática y hasta en la forma de hablar he descubierto una nueva forma de expresarme y describir el mundo.

Zadanie oparte było na wspomnieniach młodej Hiszpanki Glorii, która dzieliła się swoimi wrażeniami z pobytu w Polsce. Najłatwiejszym było dobranie odpowiedniego nagłówka do drugiego akapitu, w którym dziewczyna porównywała warunki klimatyczne w Polsce i w Hiszpanii. Z jej obserwacji wynikało, że kraje te mają ze sobą wiele wspólnego pod tym względem: w północnych regionach Hiszpanii zimy są tak samo śnieżne jak w Polsce, a lata – upalne. Poprawną odpowiedź **D. ¿Qué tienen en común los dos países?** wskazało 85% piszących. Najniższe wyniki uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadania, które polegało na dobraniu właściwego nagłówka do trzeciego fragmentu tekstu. Gloria wyjaśniała pokrótce, co zdecydowało o tym, że postanowiła uczyć się języka polskiego i jakie walory tego języka odkryła. Użyta w tekście leksyka (np. przymiotniki *diferente, complicada, sorprendente*, wyrażenia *creo que, por eso me gusta, he descubierto una nueva forma de expresarme y describir el mundo*) jednoznacznie wskazywała, że Gloria wyrażała swoją opinię o języku. Pasujący do tego fragmentu nagłówek **A. dobrało** 58% piszących. Uczniowie, którzy stracili punkt w tym zadaniu, najczęściej zaznaczali odpowiedź E. (ok. 36%). Najprawdopodobniej wybierali ją odruchowo, sugerując się użytym w pytaniu rzeczownikiem *idioma* oraz przymiotnikiem *difícil*, który skojarzyli z pojawiającym się w tekście przymiotnikiem *complicado*. Nie zwrócili uwagi, że pytanie brzmiało nie „Czy język polski jest trudny?“, a „Co jest najtrudniejsze w języku polskim?“. Dziewczyna, choć przyznawała, że język polski jest skomplikowany, to nie precyzowała, co sprawiło jej największą trudność.

Najniższy średni wynik (64%) tegoroczni trzecioklasiści uzyskali za rozwiązanie zadań w części arkusza, poprzez którą sprawdzano znajomość środków językowych. Nie oznacza to jednak, że wszystkie zadania z tego obszaru były dla nich trudne.

Za rozwiązanie zadania 6., opartego na krótkim tekście informacyjnym, który należało uzupełnić wyrazami z ramki w odpowiedniej formie uczniowie uzyskali 70% punktów. Analiza rozwiązań świadczy o tym, że większość gimnazjalistów dobierała właściwe części mowy do poszczególnych luk, co świadczy o dobrym zrozumieniu tekstu. Ponad dwie trzecie uczniów prawidłowo uzgodniło formy wpisywanych przymiotników *lleno* i *valiente* oraz zaimka *alguno* z rodzajem i liczbą towarzyszących im rzeczowników (6.2. *las calles [...] llenas*; 6.4. *valientes corredores*; 6.5. *algunos accidentes*). Większość piszących zastosowała poprawne formy czasowników, przy czym łatwiejsze było utworzenie poprawnej formy czasownika *empezar* w czasie teraźniejszym w zadaniu 6.1. (*empieza*) niż formy

czasownika *venir* w tym samym czasie w zadaniu 6.3. (*vienen*). Zadania te poprawnie rozwiązało odpowiednio 76% i 67% gimnazjalistów.

Znacznie niższe wyniki uczniowie uzyskali za rozwiązanie zadań, które polegały na uzupełnieniu zdań brakującymi fragmentami w zadaniu 7. (średni wynik – 57%). Najtrudniejsze było uzupełnienie zdania 7.5. *Juan estaba solo en casa cuando de repente (oír / voz / extraño) _____ y se asustó*. Brakujący fragment *oyó una voz extraña* lub *oyó unas voces extrañas* poprawnie wpisało 31% piszących. Jedną z przyczyn utraty punktu przez gimnazjalistów w tym zadaniu było niewłaściwe uzgodnienie rodzaju przymiotnika z rodzajem rzeczownika. Wielu uczniów nie wiedziało lub po prostu zapomniało, że rzeczownik *voz* jest rodzaju żeńskiego, a więc przymiotnik musi przyjąć formę żeńską (*extraña*). Częste były przypadki użycia czasownika w niewłaściwym czasie gramatycznym: zamiast czasu Pretérito Indefinido stosowano czas Pretérito Imperfecto lub Presente de Indicativo.

Dość trudne było też uzupełnienie zdań 7.2. *Antes (haber / poco / gente) _____ en esta playa*. i 7.4. *Hasta ahora Elvira nunca (viajar / avión) _____*. *Hoy va a ser la primera vez*. Zadania te poprawnie rozwiązało odpowiednio 52% i 53% uczniów. Najczęściej popełniane błędy to użycie czasowników w niewłaściwych czasach gramatycznych (np. *hubo / hay* zamiast *había*; *vijaba / viaja* zamiast *ha viajado*), użycie niewłaściwych form osobowych czasownika (np. *habían* zamiast *había*), stosowanie podwójnego przeczenia (*nunca no ha viajado* zamiast *nunca ha viajado*), użycie niewłaściwego przyimka (*de avión* zamiast *en avión*), nieuzgodnienie rodzaju przymiotnika z rodzajem rzeczownika (np. *había poco gente* zamiast *había poca gente*) oraz błędy zapisu (np. *habia* zamiast *había*). Wyższe wyniki uzyskali uczniowie za rozwiązanie zadania 7.1., czyli uzupełnienie luki strukturą *me duelen los ojos* i zadania 7.3., które polegało na utworzeniu trybu rozkazującego czasownika *abrir* (*abre*). Brakujące fragmenty zdań poprawnie wpisało odpowiednio 71% i 80% trzecioklasistów.

Ostatnie zadanie polegało na stworzeniu krótkiej wypowiedzi pisemnej. Polecenie do tego zadania brzmiało następująco:

Zorganizowałeś(-aś) przyjęcie dla Twojego młodszego brata. W e-mailu do kolegi / koleżanki z Hiszpanii:

- wyjaśnij, dlaczego zorganizowałeś(-aś) to przyjęcie
- opisz miejsce, w którym odbyło się to przyjęcie
- zrelacjonuj przebieg tego przyjęcia.

Tworząc wypowiedź pisemną uczniowie powinni komunikatywnie przekazać wskazane w poleceniu informacje przy użyciu zróżnicowanych struktur leksykalno-gramatycznych, poprawnie stosować środki językowe oraz zaplanować swoją wypowiedź tak, aby była spójna i logiczna. W tym roku najwyższe średnie wyniki gimnazjaliści uzyskali w trzech kryteriach: zakres środków językowych (89% punktów), spójność i logika wypowiedzi (87%) oraz poprawność środków językowych (81%). Najniższy średni wynik uczniowie uzyskali w kryterium treści – 77% punktów. Przyjrzyjmy się, jak realizowano poszczególne podpunkty polecenia.

Najczęściej podawanym powodem zorganizowania przyjęcia były urodziny młodszego brata. Niestety, wielu uczniów ograniczyło się do tej lakonicznej informacji, przez co ich wypowiedź mogła być zakwalifikowana maksymalnie na poziom „odniósł się”. Nieliczni rozwijali swoją odpowiedź, dodając, ile lat kończył brat, dlaczego organizacją przyjęcia nie mogli zająć się rodzice lub w jaki sposób świętowano urodziny najmłodszego członka rodziny do tej pory.

Realizując drugi podpunkt polecenia, zdający mieli wykazać się umiejętnością opisywania miejsc. Tymczasem wielu uczniów zupełnie pominęło w swoich pracach ten istotny element polecenia. Owszem, podawali miejsce zorganizowania przyjęcia (np. dom rodzinny, kino, pływalnię, nawet ogród zoologiczny), ale go nie opisywali.

Gimnazjaliści najwyższe wyniki uzyskali za realizację trzeciego podpunktu polecenia. Jak na każdym przyjęciu urodzinowym, nie mogło zabraknąć tortu, wręczania prezentów, zabawy przy muzyce i innych atrakcji (np. występu zaproszonego klauna).

Jak podkreślali egzaminatorzy, mocną stroną tegorocznych trzecioklasistów był szeroki zasób środków językowych.

Wnioski

Analiza wyników egzaminu z języka hiszpańskiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków dotyczących pracy z gimnazjalistami.

- ❖ Na poziomie podstawowym uczniowie trudne były dla piszących zadania, poprzez które sprawdzano umiejętność ogólnego rozumienia tekstu. Warto w procesie dydaktycznym zwracać uwagę na sformułowania występujące w trzonach takich zadań, np. *Esta persona escribió este mensaje para...*, *Esta persona habla de...*, *Estas personas están en...*. Ważne jest, aby uczący się potrafili dokonać syntezy informacji. Gimnazjaliści powinni mieć świadomość, że dopiero po wysłuchaniu lub przeczytaniu całego tekstu można określić, co jest intencją nadawcy, kim jest osoba mówiąca/pisząca, gdzie toczy się rozmowa lub jakiego tematu dotyczy. Wskazanie prawidłowej odpowiedzi wymaga nie tylko zrozumienia poszczególnych wyrażeń, ale też skojarzenia różnych informacji. Prawdą jest, że zadania, poprzez które sprawdzane są te umiejętności rzadziej występują w podręcznikach, ale wiele tekstów wykorzystywanych na lekcjach może służyć jako doskonały materiał do ćwiczenia tych umiejętności.
- ❖ Wielu gimnazjalistów udziela odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Bardzo ważne jest zwracanie uwagi uczniów na kontekst, w jakim poszczególne słowa są użyte i ich powiązanie z opcjami w zadaniu. Warto wymagać od uczniów, aby potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i podać powody odrzucenia opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą udzielać odpowiedzi na egzaminie.
- ❖ W celu podniesienia kompetencji receptywnej uczniów, szczególnie tych przystępujących do egzaminu na poziomie podstawowym, należy kontynuować pracę nad systematycznym wzbogacaniem zasobu środków leksykalnych poprzez różnorodne ćwiczenia poszerzające zakres słownictwa. Należą do nich m.in.:
 - technika synonimów i antonimów: zadaniem uczniów jest dobór do wyrazu głównego wyrazu bliskoznacznego lub przeciwstawnego, wybieranego z kilku podanych (to samo zadanie może się odbywać na poziomie całych zdań);
 - tworzenie razem z uczniami definicji nawet najbardziej podstawowych pojęć przyswajanych przez nich w trakcie nauki, dzięki czemu uczniowie mają okazję sięgnąć po wyrazy o znaczeniu ogólnym, nadrzędnym w stosunku do słów definiowanych, bardziej szczegółowych pod względem semantycznym (relacja hiperonim-hiponim);
 - tworzenie wspólnie z uczniami map pamięci, ułatwiających zapamiętywanie: jest to metoda wizualnego przedstawiania tematu z wykorzystaniem schematów, haseł, zwrotów, symboli; każde ze słów kluczowych może być źródłem dla kolejnych grup słów, zagadnień, wyrażeń, tworzących swoistą mapę z informacjami;
 - wdrażanie na lekcjach techniki kategoryzacji polegającej na grupowaniu przez uczniów wielu różnych wyrazów według podanych kategorii (w przypadku uczniów bardziej zaawansowanych można ograniczyć się jedynie do podania liczby kategorii, do których uczniowie mają przyporządkować otrzymane słowa).

Zgodnie z podstawą programową uczeń powinien posiadać świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami). Istotne jest, by nauczyciele, wprowadzając podczas lekcji struktury charakterystyczne dla danego języka, zwracali uwagę uczniów na odmiennosć sposobu ich funkcjonowania w języku polskim oraz języku obcym. Ograniczy to stosowanie przez nich dosłownych tłumaczeń (tzw. kalek językowych), a w konsekwencji wpłynie pozytywnie na naturalność oraz poprawność ich wypowiedzi.

Język włoski – poziom podstawowy

1. Opis arkusza standardowego

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

Za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

Tabela 1. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
16	–	–	–	–	–	–

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

Język włoski – poziom rozszerzony

1. Opis arkusza standardowego

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

Tabela 2. Wyniki uczniów bez dysleksji oraz uczniów z dysleksją rozwojową – parametry statystyczne

Liczba uczniów	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
2	–	–	–	–	–	–

* Parametry statystyczne podawane są dla grup liczących 30 lub więcej uczniów.

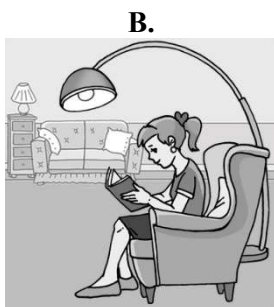
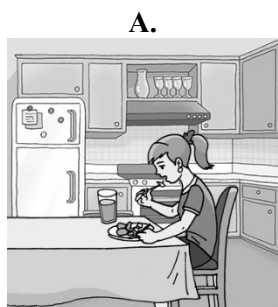
Komentarz¹

Do egzaminu z języka włoskiego na poziomie podstawowym przystąpiło w całej Polsce 96 gimnazjalistów, a na poziomie rozszerzonym – 13. Uczniowie uzyskali średni wynik 59% na poziomie podstawowym oraz 78% na poziomie rozszerzonym. W poniższej analizie, ze względu na niewielką liczbę uczniów przystępujących do egzaminu na poziomie rozszerzonym, omówione zostaną jedynie zadania z arkusza na poziomie podstawowym.

Na poziomie podstawowym w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności uczniowie uzyskali najwyższe wyniki za zadania, za pomocą których sprawdzano znajomość funkcji językowych (średni wynik 64%) i rozumienia ze słuchu (średni wynik 62%). Najtrudniejsze były zadania służące do sprawdzania umiejętności rozumienia tekstów pisanych (średni wynik 55%) i znajomości środków językowych (średni wynik 49%).

Na podstawie analizy wyników uzyskanych w obszarze rozumienia ze słuchu można stwierdzić, że uczniowie uzyskali najwyższe wyniki za zadania, za pomocą których sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji (średni wynik 65%), niż za umiejętność rozumienia tekstu jako całości (średni wynik 52%). Jednak nie wszystkie zadania, za pomocą których sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji były jednakowo łatwe. W tej części arkusza najłatwiejsze było zadanie 1.2.

1.2. Che cosa ha intenzione di fare Paola nel pomeriggio?



Transkrypcja

Tekst 1.

Papà: Hai finito di mangiare, Paola?

Paola: Sì, papà, il pranzo era buonissimo!

Papà: Allora, che programmi hai per il pomeriggio? Magari leggi un po'?

Paola: Ma papà, oggi è sabato, è un giorno libero. Voglio divertirmi. Ho un videogioco bellissimo.

Papà: Secondo me, anche quando leggi un buon libro ti diverti.

Paola: Sì, ma io mi diverto di più con il computer. Ora vado a giocare, però ti prometto che non giocherò a lungo.

Papà: Allora, va bene.

W zadaniu tym poprawną odpowiedź C. wskazało 75% gimnazjalistów. Mimo że w rozmowie Paoli z tatą mowa jest o obiedzie i książce, uczniowie właściwie zrozumieli informację, że dziewczynka nie będzie czytać, ani jeść żadnego posiłku. Tata proponuje córce lekturę, ale Paola woli grać na komputerze (*io mi diverto di più con il computer*). Obiecuje jednak, że nie będzie grała długo.

¹ Ze względu na niewielką liczbę uczniów przystępujących do egzaminu, komentarz dotyczy populacji w kraju.

Trudniejsze było dla gimnazjalistów rozwiązanie zadania 1.1., za pomocą którego również sprawdzano umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji.

1.1. Che cosa ha dimenticato Carlo?

A.



B.



C.



Transkrypcja

Tekst 1.

Mamma: Carlo, come ti sei vestito? Guarda, sta nevicando! Tutti portano il cappello. Devi metterti vestiti più pesanti.

Carlo: Ma mamma, ho una sciarpa di lana, non ho freddo.

Mamma: E dov'è il tuo cappello? L'hai dimenticato?

Carlo: No, ce l'ho in tasca.

Mamma: Allora, lo devi mettere! E i guanti? Anche quelli sono in tasca?

Carlo: Ah, no, non ci sono. Forse sono rimasti sul comodino. Ma non ti preoccupare, mamma, metto le mani in tasca e non avrò freddo.

54% gimnazjalistów wykonało to zadanie poprawnie. Wskazanie właściwej odpowiedzi **A.** wymagało od uczniów zrozumienia, którego z elementów garderoby zapomniał Carlo. Kluczowy dla wykonania tego zadania był fragment wypowiedzi, w którym Carlo stwierdza, że nie ma ze sobą rękawiczek i mówi, gdzie prawdopodobnie się znajdują (*Ah, no, non ci sono. Forse sono rimasti sul comodino.*). Uczniowie, którzy zaznaczyli niewłaściwe rozwiązania, prawdopodobnie zasugerowali się słowami *cappello* i *sciarpa* padającymi na początku dialogu, jednak Carlo mówi, że ma na sobie szalik, a czapkę włożył do kieszeni.

Spośród zadań służących do sprawdzenia ogólnego rozumienia tekstu trudniejsze dla uczniów było zrozumienie intencji nadawcy/autora wypowiedzi niż określenie kontekstu wypowiedzi. Z dwóch zadań sprawdzających w tym obszarze umiejętność określania intencji nadawcy/autora trudniejsze było zadanie 3.3. oparte na komunikacie zachęcającym do wzięcia udziału w szkolnym konkursie fotograficznym.

Fragment zadania

3.3.

La persona che parla chiede aiuto nell'organizzazione di un concorso.

P

F

Transkrypcja

Donna: Come ogni anno organizziamo il concorso fotografico per tutti gli studenti della nostra scuola. Quest'anno ogni partecipante deve lasciare una busta con al massimo 5 fotografie all'insegnante d'informatica. Non accetteremo al concorso le foto mandate con l'e-mail. Quest'anno ci sono le seguenti categorie: animali, alberi e foreste. Per i vincitori sono previsti premi preziosi: una bicicletta da montagna e racchette da tennis. Uscite dunque di casa! Passate un fine settimana in mezzo al verde! I genitori sicuramente vi aiuteranno nella scelta del posto. Osservate insieme a loro le bellezze dell'ambiente naturale! Aspettiamo le vostre fotografie fino al 23 giugno! Partecipate numerosi!

Poprawną odpowiedź w tym zadaniu wskazało 40% gimnazjalistów, słusznie uznając podane zdanie za fałszywe. Wskazanie prawidłowej odpowiedzi wymagało zrozumienia ogólnego sensu całego komunikatu. Osoba mówiąca przedstawiała zasady konkursu i zachęcała do spędzenia czasu z rodzicami poza domem w celu znalezienia odpowiedniego miejsca do fotografowania. Gimnazjaliści, którzy udzielili błędnej odpowiedzi, prawdopodobnie zasugerowali się zdaniem *I genitori sicuramente vi aiuteranno nella scelta del posto.*, jednak intencją osoby mówiącej nie było wyrażenie prośby o pomoc w organizacji konkursu, lecz rada, by zwrócić się o pomoc do rodziców.

W obszarze rozumienia tekstów pisanych, tak jak i w obszarze rozumienia ze słuchu, uczniowie na wyższym poziomie opanowali umiejętność znajdowania w tekście określonych informacji niż globalnego rozumienia tekstu (średni wynik odpowiednio: 58% oraz 51%). Wśród zadań, za pomocą których sprawdzano umiejętność znajdowania określonych informacji najłatwiejsze było zadanie 9. (średni wynik 61%). Wyniki za poszczególne zadania były zróżnicowane. Przyjrzyjmy się dwóm z nich: najłatwiejszemu i najtrudniejszemu.

Zadanie 9.		
A.	È una storia scritta da Elisabetta Neri. Racconta di due poliziotti che abitano in una grande città e hanno tante avventure pericolose ma anche divertenti. È la prima parte della serie. Il libro è in inglese e alla fine c'è il dizionario con le parole difficili spiegate in italiano. Le persone che cercano illustrazioni saranno purtroppo deluse perché non ci sono.	
B.	Il libro di Liliana Ghezzi è famoso in molti paesi. Descrive il grande amore tra un'italiana e un ragazzo inglese. I due giovani sognano una vita insieme ma incontrano molti problemi. È un racconto emozionante, insomma è una lettura ideale per l'estate. Da comprare in tutte le librerie a soli 5 euro.	
C.	I lettori hanno aspettato a lungo il nuovo libro di Carlo Rossi. È un'opera che è nata dalla sua passione e dall'amore per i viaggi intorno al mondo. Lo scrittore parla molte lingue, così comunica facilmente durante i viaggi. Descrive nei dettagli i suoi viaggi esotici e gli incontri con popoli stranieri. Il libro è pieno di immagini e disegni bellissimi.	
Quale libro è il più interessante per chi		
9.3.	preferisce storie romantiche?	B
9.4.	ama i libri con le illustrazioni?	C

W zadaniu 9.3 uczniowie mieli za zadanie wskazać opis książki, która byłaby najbardziej interesująca dla kogoś, kto lubi romantyczne historie. 73% gimnazjalistów prawidłowo wybrało odpowiedź **B.**, na którą wskazywało zdanie *Descrive il grande amore tra un'italiana e un ragazzo inglese*, kluczowe dla rozwiązania tego zadania.

W zadaniu 9.4. (45% poprawnych odpowiedzi) zadaniem gimnazjalistów było znalezienie informacji, która powieść zainteresuje osobę lubiącą książki z ilustracjami. Dla 47% uczniów atrakcyjna była odpowiedź A. O wyborze tej odpowiedzi mogło zdecydować użyte w tekście słowo *illustrazioni*.

Jednak zostało ono użyte w zdaniu, które informuje, że ilustracji tam nie ma *Le persone che cercano illustrazioni saranno purtroppo deluse perché non ci sono*.

W zadaniach, za pomocą których sprawdzano globalne rozumienie tekstu gimnazjaliści nieco lepiej poradzili sobie z umiejętnością określania kontekstu wypowiedzi i intencji autora niż z umiejętnością określania głównej myśli tekstu. Przyjrzyjmy się trzem tekstom do zadania 7., które okazały się dla zdających największym wyzwaniem jeśli chodzi o rozumienie tekstu jako całości.

Fragment zadania 7.

7.2.



Occasione da non perdere!
In vendita:
magliette e pantaloni sportivi,
accessori fitness,
scarpe da jogging a metà prezzo!
Entra subito!

7.3.

“CAMPIONI SPORTIVI”

Fotografie dei grandi dello sport nei loro
momenti di vittoria e sconfitta.
In esposizione anche magliette, scarpe,
medaglie, coppe e altri oggetti regalati dai
campioni.
Aperto tutta la settimana
dalle 15 alle 20.
Biglietti: 5 euro.
Biglietteria al primo piano.



7.4.



Siete appassionati di sport? Volete raccontare le
vostre avventure sportive?
Partecipate al concorso letterario:
“I MIEI PRIMI PASSI NEL MONDO DELLO
SPORT”.

Potete mandare i vostri racconti fino al 15 luglio.

Quest’annuncio

- A. informa su una mostra a tema sportivo.
- B. si rivolge a chi vuole vendere qualcosa.
- C. invita a descrivere la propria esperienza sportiva.
- D. è diretto a chi vuole comprare un vestito sportivo.
- E. informa quali vestiti deve portare ogni partecipante.

7.2.	7.3.	7.4.
D	A	C

Zadanie 7.2. poprawnie rozwiązało 50% uczniów. Wskazanie prawidłowego rozwiązania wymagało zrozumienia kontekstu wypowiedzi oraz skojarzenia kluczowych wyrażeń użytych w ogłoszeniu i zdaniu **D.**: *In vendita, a metà prezzo, comprare un vestito sportivo*. Autor tekstu 7.2.

informował o wyprzedaży ubrań i akcesoriów sportowych, i zwracał się do osób zainteresowanych ich zakupem. Dla piszących, którzy udzielili błędnej odpowiedzi atrakcyjne były dystraktory A. i C. Jednak w tekście 7.2. nie ma mowy ani o wystawie, ani o opisywaniu swoich doświadczeń sportowych. Prawdopodobnie część uczniów miała problem ze zrozumieniem zdań A. i C. i swój wybór oparła na słowie *sportivo*, występującym w obydwu tych zdaniach oraz w tekście ogłoszenia.

Zbliżony wynik uzyskali gimnazjaliści w zadaniu 7.4., w którym autor zachęcał do udziału w konkursie literackim polegającym na opisanu swoich przygód związanych ze sportem. 49% uczniów poprawnie odczytała intencję wyrażoną w tym tekście i udzieliła odpowiedzi C. Dla 18% piszących atrakcyjny był dystraktor E. Prawdopodobnie wyboru takiego dokonali opierając się na skojarzeniu słowa *partecipante* występującego w zdaniu E. ze słowem *partecipate* użytym w tekście, aby wyrazić zachętę do udziału w konkursie.

Najtrudniejsze było zadanie 7.3. służące do sprawdzenia umiejętności rozumienia głównej myśli tekstu (44% poprawnych odpowiedzi). Aby udzielić właściwej odpowiedzi, należało zrozumieć, że autor tekstu mówi o wystawie związanej ze sportem. Część uczniów prawdopodobnie nie zwróciła uwagi na kluczowe słowo *esposizione* będące synonimem słowa *mostra* użytego w zdaniu A. Być może z powodu zbyt nieuważnej lektury, piszący nie zwrócili również uwagi na ten fragment tekstu, w którym podane są informacje o godzinach otwarcia wystawy i cenie biletu.

W części arkusza sprawdzającej znajomość funkcji językowych uczniowie uzyskali najwyższe wyniki za zadanie 6., w którym wybierali reakcje właściwe dla sytuacji opisanych w języku polskim (średni wynik 78%), natomiast najtrudniejsze było zadanie 4., za pomocą którego sprawdzano umiejętność reagowania na wypowiedź wysłuchaną z płyty CD (średni wynik 54%). Dla części uczniów zadanie to mogło być trudne nie tylko dlatego, że wymagało szybkiego przeanalizowania podanych propozycji odpowiedzi i dopasowania właściwej reakcji do wysłuchanej wypowiedzi, ale również dlatego, że wyboru należało dokonać w większości spośród zdań z tego samego zakresu tematycznego (zdrowie).

Największą trudność sprawiło uczniom dobranie prawidłowej reakcji do wypowiedzi 2., w której mówiący prosi o zakup aspiryny.

Zadanie 4.

- A. È dentista.
- B. Perché? Stai male?
- C. Allora prendi un'aspirina!
- D. Sì, sto benissimo, grazie, e tu?
- E. Mi dispiace, magari vado a trovarlo a casa sua.

Transkrypcja (fragment):

Wypowiedź 2.

Franco, va' a comprare una confezione di aspirina!

4.2.
B

Poprawną odpowiedź **B.** wskazało 44% gimnazjalistów. Zawierała ona dwa typowe zdania pytające, jedno będące pytaniem o przyczynę, drugie o samopoczucie. Prawdopodobnie część uczniów, która udzieliła nieprawidłowej odpowiedzi, nie skojarzyła, że można odpowiedzieć pytaniem na prośbę. Dla 35% piszących atrakcyjny był dystraktor C., w którym zostało użyte to samo słowo *aspirina*, co w usłyszanej wypowiedzi 2.

Stosunkowo trudne było także zadanie 5.3. służące do sprawdzenia umiejętności uzyskiwania i przekazywania prostych informacji i wyjaśnień.

- 5.3. X:** Non ti piace la pasta?
Y: _____
X: Allora, perché non mangi?
 A. Non ho fame.
 B. Per me è troppo piccante.
 C. Ma che dici, è buonissima!

Prawidłową odpowiedź C. wskazało 56% uczniów. Dla prawie połowy gimnazjalistów atrakcyjne były zdania A. i B., które mogłyby być użyte w sytuacji, gdy ktoś odmawia jedzenia. Jednak z reakcji osoby X na wypowiedź Y wynika, że makaron smakuje osobie Y. Zdania A. i B. nie łączą się więc logicznie z drugą wypowiedzią osoby X. Uczniowie powinni pamiętać, że uzupełniając luki należy zawsze zwracać uwagę na spójność całej wypowiedzi. Wstawiany element musi zgadzać się z fragmentem poprzedzającym lukę, jak i następującym po niej.

Ostatnie dwa zadania w arkuszu (10. i 11.) służyły do sprawdzenia znajomości środków językowych. Uczniowie uzyskali nieco wyższe wyniki za rozwiązanie zadania 10., za pomocą którego sprawdzano znajomość leksyki (średni wynik 47%) niż za zadanie 11. Służące do sprawdzenia znajomości środków językowych (średni wynik 51%).

Najtrudniejsze dla uczniów było uzupełnienie luki 10.1. w zdaniu *Quando prepari la bevanda nella tazza, _____ subito se il tè o il caffè non è troppo caldo*. Poprawnej odpowiedzi E. (*sai*) udzieliło 35% uczniów. Dla 27% z nich atrakcyjny był dystraktor F. Prawdopodobnie wybór odpowiedzi oparli oni na słowie *caldo* (ciepły) i skojarzyli je ze słowem *temperatura*. Jednak w tym wypadku uzupełnieniem zdania nie może być rzeczownik. 19% zdających wybrało odpowiedź A. (*bere*). Uczniowie, którzy wybrali odpowiedź A. prawdopodobnie nie zrozumieli znaczenia tego zdania i skojarzyli czasownik *bere* ze słowami *caffè* oraz *tè* występującymi w tym fragmencie tekstu. Jednak słowo *bere* nie łączy się logicznie z całym zdaniem.

W zadaniu 11. Najtrudniejsze było dobranie odpowiedniego rodzajnika do wyrazu *scrittore*. Poprawnej odpowiedzi C. (*lo*) udzieliło 46% uczniów. Stosowanie rodzajników w języku włoskim to jeden z tematów wprowadzanych już na początku nauczania, do którego powraca się w całym trzyletnim procesie dydaktycznym. Na podstawie niskiego wyniku uzyskanego za rozwiązanie tego zadania można stwierdzić, że nauczyciele powinni położyć większy nacisk na opanowanie przez uczniów tego zagadnienia.

Wnioski

Na podstawie analizy wyników egzaminu z języka włoskiego można wyciągnąć następujące wnioski dotyczących pracy z gimnazjalistami.

- ❖ Zadania, za pomocą których sprawdzana jest umiejętność globalne rozumienie tekstu (główną myśl, intencję nadawcy, kontekst wypowiedzi), sprawiają zdającym trudności zarówno w przypadku rozumienia ze słuchu, jak i rozumienia tekstów pisanych. Warto włączyć do codziennej pracy z uczniami występujące w zadaniach sformułowania, np. *L'autore di questo testo si rivolge a...*, *Questo annuncio è diretto a...*, *Anna descrive...* W przypadku określania intencji należy kłaść nacisk na użycie czasowników pojawiających się w tego rodzaju zadaniach w arkuszu egzaminacyjnym, np. *chiedere, invitare, consigliare*. Ważne jest, aby uczący się potrafili dokonać syntezy informacji, które pojawiają się w nagraniu bądź w tekście. Uczniowie powinni mieć

świadomość, że dopiero po przeczytaniu lub wysłuchaniu całego tekstu można określić, co jest głównym tematem wypowiedzi lub jaka jest intencja osoby mówiącej. Ponadto wskazanie prawidłowej odpowiedzi wymaga nie tylko zrozumienia poszczególnych wyrażen, ale też łączenia różnych informacji.

- ❖ W zadaniach zamkniętych uczniowie bardzo często udzielają odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Bardzo ważne jest, aby uczniowie zwracali uwagę, w jakim kontekście te słowa zostały użyte oraz jak są powiązane z opcjami w zadaniu. Uczniowie podczas wykonywania ćwiczeń na lekcji powinni nauczyć się uzasadniać zarówno wybór odpowiedzi właściwej, jak i powody odrzucenia tych opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą wybierać odpowiedzi na egzaminie. Warto zachęcać uczniów do podejmowania prób syntetycznego podejścia do tekstów. Dzięki różnorodnym zadaniom leksykalnym i komunikacyjnym tematyka tekstu powinna stać się punktem wyjścia do dyskusji, symulacji itp. Można również zachęcić uczniów do snucia hipotez dotyczących „didaskaliów” tekstu jeszcze przed jego wysłuchaniem bądź lekturą, wyłącznie na podstawie np. tytułu tekstu lub obrazków, które mu towarzyszą. Taki zabieg pozwoli nie tylko zaktywizować uczniów na lekcji, ale również wzmocni ich świadomość jako odbiorców tekstów.
- ❖ Na podstawie analizy wyników w obszarze reagowania językowego można stwierdzić, że uczniowie uzyskują wyższe wyniki za opanowanie tej umiejętności, kiedy zadanie oparte jest na typowych wyrażeniach występujących w życiu codziennym. Trudniejsze jest zadanie, w którym nawet znane im zwroty i wyrażenia użyte zostaną w sposób niestandardowy. Warto więc uświadomić uczniom, że istnieje wiele sposobów reakcji, że możliwa jest np. odpowiedź pytaniem na pytanie lub prośbę. Pracując z uczniami na lekcji warto nawet najbardziej typowe zdania w podręczniku uzupełniać dodatkowymi wypowiedziami oraz zachęcać ich również do tworzenia własnych propozycji reakcji. Uczniowie będą wykazywać się wtedy większą samodzielnością i twórczym podejściem w posługiwaniu się językiem obcym. Praktyka taka sprawi też, że nie będą się czuli ograniczeni do stereotypowych rozwiązań, także w sytuacji egzaminacyjnej.
- ❖ Największym wyzwaniem dla gimnazjalistów jest sprawdzana na poziomie podstawowym znajomość środków językowych. Duży odsetek uczniów uzyskuje bardzo niskie wyniki w tym obszarze. Wskazywać to może na zbyt duże skupienie się na umiejętnościach receptywnych i mniej intensywną pracę nad jakością języka uczniów. Tymczasem brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych lub bardzo ograniczony zasób słownictwa wpływa nie tylko na wynik zadań sprawdzających znajomość środków językowych, ale bardzo często powoduje błędne rozwiązanie zadań w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych. Brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych znacznie utrudnia lub wręcz uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych do rozwiązania zadania.

Aneks

1. Gimnazja, w których przeprowadzono egzamin gimnazjalny w kwietniu 2018 r.¹

1.1. Liczba (odsetek) gimnazjów w kraju i województwach – ogółem i z podziałem na szkoły na wsi oraz w miastach do 20 tys., od 20 tys. do 100 tys. i powyżej 100 tys. mieszkańców

Województwo	Wieś		Miasto do 20 tys.		Miasto od 20 tys. do 100 tys.		Miasto powyżej 100 tys.		Razem
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	
dolnośląskie	139	31,7	98	22,3	97	22,1	105	23,9	439
kujawsko-pomorskie	172	46,5	69	18,6	31	8,4	98	26,5	370
lubelskie	288	65,6	48	10,9	67	15,3	36	8,2	439
lubuskie	61	35,7	51	29,8	18	10,5	41	24,0	171
łódzkie	194	49,5	35	8,9	83	21,2	80	20,4	392
małopolskie	463	63,8	70	9,6	67	9,2	126	17,4	726
mazowieckie	444	48,2	106	11,5	124	13,4	248	26,9	922
opolskie	72	46,2	39	25,0	30	19,2	15	9,6	156
podkarpackie	412	74,2	50	9,0	67	12,1	26	4,7	555
podlaskie	92	41,8	46	20,9	40	18,2	42	19,1	220
pomorskie	190	48,6	46	11,8	72	18,4	83	21,2	391
śląskie	222	30,9	55	7,7	148	20,6	293	40,8	718
świętokrzyskie	129	56,3	43	18,8	32	14,0	25	10,9	229
warmińsko-mazurskie	129	47,8	62	23,0	41	15,2	38	14,1	270
wielkopolskie	319	50,8	131	20,9	93	14,8	85	13,5	628
zachodniopomorskie	91	32,4	75	26,7	49	17,4	66	23,5	281
POLSKA	3 417	49,5	1 024	14,8	1 059	15,3	1 407	20,4	6 907

1.2. Liczba (odsetek) gimnazjów publicznych i niepublicznych w kraju i województwach

Województwo	Gimnazja publiczne		Gimnazja niepubliczne		Razem
	liczba	procent	liczba	procent	
dolnośląskie	380	86,6	59	13,4	439
kujawsko-pomorskie	332	89,7	38	10,3	370
lubelskie	404	92,0	35	8,0	439
lubuskie	149	87,1	22	12,9	171
łódzkie	345	88,0	47	12,0	392
małopolskie	650	89,5	76	10,5	726
mazowieckie	769	83,4	153	16,6	922
opolskie	147	94,2	9	5,8	156
podkarpackie	520	93,7	35	6,3	555
podlaskie	191	86,8	29	13,2	220
pomorskie	335	85,7	56	14,3	391
śląskie	630	87,7	88	12,3	718
świętokrzyskie	205	89,5	24	10,5	229
warmińsko-mazurskie	241	89,3	29	10,7	270
wielkopolskie	545	86,8	83	13,2	628
zachodniopomorskie	245	87,2	36	12,8	281
POLSKA	6 088	88,1	819	11,9	6 907

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, dane dotyczące gimnazjów i gimnazjalistów odnoszą się do uczniów rozwiązujących zadania z arkusza GH-P1-182 z części humanistycznej. Niewielkie różnice liczebności w porównaniu z częścią matematyczno-przyrodniczą wynikały m.in. z różnej liczby uczniów zwolnionych z danej części egzaminu. Nie uwzględniono szkół łączących mniej niż pięcioro uczniów.

2. Uczniowie, którzy przystąpili do egzaminu gimnazjalnego w kwietniu 2018 r.

2.1. Liczba (odsetek) gimnazjalistów w kraju i województwach – ogółem i z podziałem na uczniów szkół na wsi oraz w miastach do 20 tys., od 20 tys. do 100 tys. i powyżej 100 tys. mieszkańców

Województwo	Wieś		Miasto do 20 tys.		Miasto od 20 tys. do 100 tys.		Miasto powyżej 100 tys.		Razem
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	
dolnośląskie	4 740	21,4	5 325	24,0	5 526	24,9	6 592	29,7	22 183
kujawsko-pomorskie	6 222	34,6	4 183	23,2	2 381	13,2	5 219	29,0	18 005
lubelskie	8 955	47,4	2 697	14,3	4 421	23,4	2 827	15,0	18 900
lubuskie	1 710	20,1	3 085	36,2	1 436	16,8	2 292	26,9	8 523
łódzkie	7 086	34,1	2 679	12,9	6 046	29,1	4 960	23,9	20 771
małopolskie	15 748	50,0	4 397	14,0	4 515	14,3	6 838	21,7	31 498
mazowieckie	15 898	32,5	6 645	13,6	9 317	19,1	17 026	34,8	48 886
opolskie	2 323	30,2	2 573	33,5	1 792	23,3	999	13,0	7 687
podkarpackie	10 464	52,8	3 178	16,0	4 416	22,3	1 766	8,9	19 824
podlaskie	2 908	28,0	2 515	24,2	2 338	22,5	2 621	25,2	10 382
pomorskie	7 323	34,1	3 237	15,1	5 397	25,2	5 502	25,6	21 459
śląskie	8 478	23,7	2 769	7,7	9 387	26,2	15 211	42,4	35 845
świętokrzyskie	4 684	43,0	3 036	27,9	1 871	17,2	1 295	11,9	10 886
warmińsko-mazurskie	3 747	29,0	3 521	27,2	3 008	23,2	2 665	20,6	12 941
wielkopolskie	11 261	34,6	8 688	26,7	7 389	22,7	5 173	15,9	32 511
zachodniopomorskie	2 433	17,6	4 269	30,9	3 079	22,3	4 022	29,1	13 803
POLSKA	113 980	34,1	62 797	18,8	72 319	21,6	85 008	25,4	334 104

2.2. Liczba (odsetek) uczniów gimnazjów publicznych i niepublicznych w kraju i województwach

Województwo	Gimnazja publiczne		Gimnazja niepubliczne		Razem
	liczba	procent	liczba	procent	
dolnośląskie	20 706	93,3	1 477	6,7	22 183
kujawsko-pomorskie	17 323	96,2	682	3,8	18 005
lubelskie	18 054	95,5	846	4,5	18 900
lubuskie	7 953	93,3	570	6,7	8 523
łódzkie	19 636	94,5	1 135	5,5	20 771
małopolskie	29 895	94,9	1 603	5,1	31 498
mazowieckie	45 255	92,6	3 631	7,4	48 886
opolskie	7 473	97,2	214	2,8	7 687
podkarpackie	19 112	96,4	712	3,6	19 824
podlaskie	9 813	94,5	569	5,5	10 382
pomorskie	20 036	93,4	1 423	6,6	21 459
śląskie	34 197	95,4	1 648	4,6	35 845
świętokrzyskie	10 492	96,4	394	3,6	10 886
warmińsko-mazurskie	12 448	96,2	493	3,8	12 941
wielkopolskie	30 647	94,3	1 864	5,7	32 511
zachodniopomorskie	13 164	95,4	639	4,6	13 803
POLSKA	316 204	94,6	17 900	5,4	334 104

3. Liczba laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu wojewódzkim lub ponadwojewódzkim z jednego z grupy przedmiotów objętych egzaminem, zwolnionych z danej części / danego zakresu² egzaminu gimnazjalnego w 2018 r. na podstawie zaświadczenia stwierdzającego uzyskanie tytułu odpowiednio laureata lub finalisty, otrzymujących zaświadczenie o uzyskaniu z tej części/zakresu egzaminu najwyższego wyniku – w kraju i województwach

3.1. Liczba (odsetek) laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych z części pierwszej w kraju i województwach

Województwo	Finaliści lub laureaci olimpiad / laureaci konkursów					
	Historia i wiedza o społeczeństwie			Język polski		
	ogólna liczba zdających	liczba laureatów	procent ogólnej liczby zdających	ogólna liczba zdających	liczba laureatów	procent ogólnej liczby zdających
dolnośląskie	22 180	25	0,11	22 183	22	0,10
kujawsko-pomorskie	17 997	48	0,27	18 005	30	0,17
lubelskie	18 901	24	0,13	18 900	29	0,15
lubuskie	8 521	10	0,12	8 523	20	0,23
łódzkie	20 771	42	0,20	20 771	9	0,04
małopolskie	31 498	16	0,05	31 498	20	0,06
mazowieckie	48 767	63	0,13	48 886	89	0,18
opolskie	7 687	14	0,18	7 687	21	0,27
podkarpackie	19 830	47	0,24	19 824	39	0,20
podlaskie	10 383	45	0,43	10 382	51	0,49
pomorskie	21 457	37	0,17	21 459	17	0,08
śląskie	35 847	108	0,30	35 845	130	0,36
świętokrzyskie	10 886	24	0,22	10 886	41	0,38
warmińsko-mazurskie	12 943	147	1,14	12 941	93	0,72
wielkopolskie	32 513	103	0,32	32 511	33	0,10
zachodniopomorskie	13 804	41	0,30	13 803	24	0,17
POLSKA	333 985	794	0,24	334 104	668	0,20

² Zwolnienie z danego zakresu egzaminu dotyczy laureatów/finalistów odpowiednich olimpiad oraz laureatów konkursów przedmiotowych z lat 2016, 2017 i 2018.

3.2. Liczba (odsetek) laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych z części drugiej w kraju i województwach

Województwo	Finaliści lub laureaci olimpiad / laureaci konkursów					
	Przedmioty przyrodnicze			Matematyka		
	ogólna liczba zdających	liczba laureatów	procent ogólnej liczby zdających	ogólna liczba zdających	liczba laureatów	procent ogólnej liczby zdających
dolnośląskie	22 181	61	0,28	22 184	25	0,11
kujawsko-pomorskie	17 993	129	0,72	17 997	73	0,41
lubelskie	18 902	74	0,39	18 900	34	0,18
lubuskie	8 518	46	0,54	8 519	19	0,22
łódzkie	20 757	67	0,32	20 758	34	0,16
małopolskie	31 496	94	0,30	31 500	17	0,05
mazowieckie	48 873	98	0,20	48 858	75	0,15
opolskie	7 688	59	0,77	7 687	5	0,07
podkarpackie	19 823	112	0,57	19 825	55	0,28
podlaskie	10 354	118	1,14	10 353	65	0,63
pomorskie	21 452	100	0,47	21 464	42	0,20
śląskie	35 844	141	0,39	35 849	52	0,15
świętokrzyskie	10 886	94	0,86	10 884	25	0,23
warmińsko-mazurskie	12 941	145	1,12	12 939	41	0,32
wielkopolskie	32 508	197	0,61	32 509	75	0,23
zachodniopomorskie	13 809	71	0,51	13 809	20	0,14
POLSKA	334 025	1606	0,48	334 035	657	0,20

3.3. Liczba (odsetek) laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych z części trzeciej z języka angielskiego, języka niemieckiego i języka rosyjskiego w kraju i województwach w 2018 r.

Województwo	Finaliści lub laureaci olimpiad / laureaci konkursów								
	Część 3.								
	Język angielski			Język niemiecki			Język rosyjski		
	ogólna liczba zdających	liczba laureatów	procent ogólnej liczby zdających	ogólna liczba zdających	liczba laureatów	procent ogólnej liczby zdających	ogólna liczba zdających	liczba laureatów	procent ogólnej liczby zdających
dolnośląskie	18 821	25	0,13	3 349	14	0,42	19	0	0,00
kujawsko-	15 351	24	0,16	2 193	20	0,91	386	13	3,37
lubelskie	16 301	28	0,17	1 184	23	1,94	1 298	4	0,31
lubuskie	6 554	20	0,31	1 964	7	0,36	2	0	0,00
łódzkie	18 354	30	0,16	1 960	16	0,82	440	3	0,68
małopolskie	29 289	16	0,05	2 141	9	0,42	29	0	0,00
mazowieckie	44 554	125	0,28	2 632	7	0,27	1 504	4	0,27
opolskie	5 672	17	0,30	1 977	43	2,18	2	0	0,00
podkarpackie	18 112	36	0,20	1 640	25	1,52	26	0	0,00
podlaskie	8 422	29	0,34	762	10	1,31	1 163	18	1,55
pomorskie	19 532	36	0,18	1 859	25	1,34	50	0	0,00
śląskie	32 536	57	0,18	2 985	18	0,60	65	2	3,08
świętokrzyskie	9 448	24	0,25	1 048	8	0,76	379	5	1,32
warmińsko-	10 752	49	0,46	1 802	15	0,83	358	4	1,12
wielkopolskie	27 991	46	0,16	4 282	9	0,21	97	3	3,09
zachodniopomorski	11 119	88	0,79	2 646	24	0,91	2	0	0,00
POLSKA	292 808	650	0,22	34 424	273	0,79	5 820	56	0,96

3.4. Liczba (odsetek) laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych z części trzeciej z języka francuskiego i języka hiszpańskiego w kraju i województwach w 2018 r.

Województwo	Finaliści lub laureaci olimpiad / laureaci konkursów					
	Część 3.					
	Język francuski			Język hiszpański		
	ogólna liczba zdających	liczba laureatów	procent ogólnej liczby zdających	ogólna liczba zdających	liczba laureatów	procent ogólnej liczby zdających
dolnośląskie	23	1	4,35	25	0	0,00
kujawsko-pomorskie	27	15	55,56	38	13	34,21
lubelskie	66	11	16,67	89	17	19,10
lubuskie	2	2	100,00	1	0	0,00
łódzkie	34	10	29,41	20	0	0,00
małopolskie	74	17	22,97	19	0	0,00
mazowieckie	149	4	2,68	164	5	3,05
opolskie	26	6	23,08	17	0	0,00
podkarpackie	33	14	42,42	27	6	22,22
podlaskie	42	12	28,57	16	0	0,00
pomorskie	33	0	0,00	36	0	0,00
śląskie	178	33	18,54	53	0	0,00
świętokrzyskie	10	5	50,00	6	0	0,00
warmińsko-mazurskie	17	7	41,18	14	0	0,00
wielkopolskie	88	15	17,05	66	0	0,00
zachodniopomorskie	22	0	0,00	37	0	0,00
POLSKA	824	152	18,45	628	41	6,53



**CENTRALNA
KOMISJA
EGZAMINACYJNA**



Centralna Komisja Egzaminacyjna
ul. Marka Edelmana 6, 00-190 Warszawa
tel. 22 536-65-00, fax 22 536-65-04
www.cke.gov.pl sekretariat@cke.gov.pl

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku
ul. Na Stoku 49, 80-874 Gdańsk
tel. 58 320-55-90, fax 58 320-55-91
www.oke.gda.pl komisja@oke.gda.pl



Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Jaworznie
ul. Adama Mickiewicza 4, 43-600 Jaworzno
tel. 32 616-33-99, fax 32 616-33-99 w.108
www.oke.jaworzno.pl oke@oke.jaw.pl



Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie
os. Szkolne 37, 31-978 Kraków
tel. 12 683-21-01, fax 12 683-21-02
www.oke.krakow.pl oke@oke.krakow.pl



Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży
ul. Al. Legionów 9, 18-400 Łomża
tel./fax 86 216-44-95
www.oke.lomza.pl sekretariat@oke.lomza.pl



Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi
ul. Ksawerego Praussa 4, 94-203 Łódź
tel. 42 634-91-33, fax 42 634-91-54
www.komisja.pl komisja@komisja.pl



Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu
ul. Gronowa 22, 61-655 Poznań
tel. 61 854-01-60, fax 61 852-14-41
www.oke.poznan.pl sekretariat@oke.poznan.pl



Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie
ul. Plac Europejski 3, 00-844 Warszawa
tel. 22 457-03-35, fax 22 457-03-45
www.oke.waw.pl info@oke.waw.pl



Okręgowa Komisja Egzaminacyjna we Wrocławiu
ul. Tadeusza Zielińskiego 57, 53-533 Wrocław
tel. 71 785-18-94, fax 71 785-18-73
www.oke.wroc.pl sekretariat@oke.wroc.pl