



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



entuzjaści
edukacji

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Kinga Białek
dr hab. Krzysztof Biedrzycki
Adam Brożek
dr Wioletta Kozak
dr Błażej Przybylski

Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego



Autorzy raportu:

Kinga Białek
dr hab. Krzysztof Biedrzycki
Adam Brożek
dr Wioletta Kozak
dr Błażej Przybylski

Recenzje:

Prof. UG dr hab. Grażyna Tomaszewska, Uniwersytet Gdański
Prof. UJ dr hab. Anna Janus-Sitarz, Uniwersytet Jagielloński

Publikacja została opracowana na podstawie Raportu końcowego z badania, który opracowali na zlecenie firmy PBS eksperci:

dr Joanna Dobkowska
prof. UO dr hab. Jolanta Nocoń
prof. dr hab. Sławomir Jacek Żurek

Analiza statystyczna:

Rafał Wegliński, PBS

Korekta:

Małgorzata Pośnik

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, październik 2014

Wzór cytowania:

Białek, K., Biedrzycki, K., Brożek, A., Kozak, W., Przybylski, B., (2014). Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Skład, druk:

Drukarnia TINTA, Z. Szymański
ul. Żwirki i Wigury 22
13-200 Działdowo
www.drukarniatinta.pl

Publikacja została opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

1. Opis zmian maturalnych w roku 2015	5
2. Cel badania	7
3. Opis koncepcji	9
3.1. Koncepcja badania	9
3.2. Charakterystyka narzędzia	9
4. Opis próby badawczej	17
4.1. Dobór próby	17
4.2. Realizacja próby	17
4.3. Struktura próby	19
5. Wyniki	21
5.1. Wynik ogólny	21
5.2. Wynik z części testowej	27
5.2.1. Wynik sumaryczny	27
5.2.2. Wyniki zadań	30
5.3. Wypracowania	70
5.3.1. Rozprawka – wyniki	71
5.3.2. Interpretacja – wyniki	87
6. Wnioski i zalecenia	101

1. Opis zmian maturalnych w roku 2015

Wprowadzenie nowej formuły egzaminu maturalnego obowiązującego od roku 2015¹ jest konsekwencją sukcesywnego wdrażania na kolejnych etapach edukacji nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. To dokument, w którym zaproponowano podział wymagań szczegółowych na trzy obszary (odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, analiza i interpretacja tekstów kultury, tworzenie wypowiedzi) oraz wprowadzenie dla tych obszarów wspólnej płaszczyzny, jaką jest tekst stanowiący przedmiot różnorodnych działań analityczno-interpretacyjnych i twórczych. Ta koncepcja przełożyła się na kształt egzaminów zewnętrznych, które dostosowano do idei i zapisów podstawy. Szczegóły zmian zawarte są w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka polskiego od roku szkolnego 2014/2015*².

W przypadku pisemnej części egzaminu zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym forma pozostaje bez zmian, zmienia się jednak charakter zadań i sprawdzane umiejętności. Tak jak dotychczas, egzamin na poziomie podstawowym od 2015 r. będzie dwuczęściowy: w części testowej sprawdzane będą: rozumienie tekstu nieliterackiego, świadomość językowa oraz umiejętności związane z wykonywaniem działań na tekście. W drugiej części egzaminu pisemnego maturzyści napiszą wypracowanie, wybierając jeden z dwóch zaproponowanych tematów. Każdy z nich wymaga przygotowania wypowiedzi argumentacyjnej, przy czym w przypadku pierwszego tematu jest to rozprawka, w przypadku drugiego – interpretacja tekstu poetyckiego. Na poziomie rozszerzonym egzamin pisemny jest jednoczęściowy i sprawdza umiejętność dokonywania interpretacji porównawczej utworów literackich lub tworzenia wypowiedzi argumentacyjnej wymagającej odniesienia się do tekstu historycznoliterackiego, teoretycznoliterackiego lub krytycznoliterackiego.

Wprowadzenie stałych form wypowiedzi, ujednoczonych formuł tematów, a także niezmiennych kryteriów oceniania dla poszczególnych form gatunkowych to istotna zmiana, która powinna ułatwić uczniom przygotowanie się do egzaminu oraz pomóc nauczycielom w takim planowaniu działań dydaktycznych, aby już od pierwszych miesięcy w szkole ponadgimnazjalnej uczniowie rozwijali umiejętności przydatne na maturze. Warto także podkreślić, że większość umiejętności rozwijanych w szkole ponadgimnazjalnej, takich jak na przykład umiejętność argumentowania czy interpretacji, uczniowie zdobywają i doskonalą już od początkowych etapów kształcenia.

¹ Uczniowie techników egzamin maturalny w nowej formule będą zdawać po raz pierwszy w 2016 r.

² http://cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/Jezyk-polski.pdf

2. Cel badania

Badanie pt. *Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego* jest częścią działań służących ocenie funkcjonowania podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkołach. Celem badania było zdiagnozowanie, w jakim stopniu uczniowie klas drugich opanowali wybrane wymagania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego z języka polskiego w zakresie podstawowym, a w szczególności:

- a. zdiagnozowanie, w jakim stopniu uczniowie opanowali umiejętność pisania rozprawki na temat oparty na sformułowanym w poleceniu problemie, załączonym do polecenia tekście literackim (epickim lub dramatycznym) i innych tekstach kultury
- b. zdiagnozowanie, w jakim stopniu uczniowie opanowali umiejętność pisania interpretacji utworu poetyckiego opartej na samodzielnie postawionej tezie interpretacyjnej
- c. sprawdzenie, czy istnieją zależności między wybraną formą wypracowania (rozprawka lub interpretacja) a charakterystyką uczniów (poziom umiejętności mierzonych testem, zmienne mierzone za pomocą ankiety)
- d. zdiagnozowanie, w jakim stopniu uczniowie opanowali:
 - umiejętność czytania tekstu popularnonaukowego/publicystycznego na poziomie znaczeń, komunikacji i struktury tekstu
 - umiejętność wykonywania działań na tekście popularnonaukowym/publicystycznym (np. transformacje, streszczanie, problematyzowanie)
 - umiejętności związane ze świadomością językową – w zakresie m.in. słownictwa, fleksji, składni, funkcji tekstu, cech gatunkowych i stylistycznych
- e. sprawdzenie, czy istnieją różnice w poziomie osiągnięć uczniów w zakresie umiejętności objętych badaniem, w zależności od realizowanego na lekcjach zakresu wymagań podstawy programowej (podstawowy/podstawowy i rozszerzony).

3. Opis koncepcji

3.1. Koncepcja badania

W celu zdiagnozowania, w jakim stopniu uczniowie klas drugich opanowali wymagania z zakresu objętego podstawą programową, zastosowano pomiar za pomocą arkusza diagnostycznego. Narzędzie badawcze skonstruowane zostało na wzór arkusza egzaminacyjnego, który będzie stosowany podczas egzaminu, począwszy od 2015 roku. Badaniem objęto uczniów, którzy jako pierwsi przystąpią do matury już w nowej formule, są do niej przygotowani na rok przed egzaminem (badanie przeprowadzono na koniec klasy drugiej liceum ogólnokształcącego).

Diagnoza objęła jedynie wymagania z podstawowego zakresu treści kształcenia wymienionych w podstawie programowej dlatego, że jest to poziom obowiązkowy dla wszystkich uczniów przystępujących do egzaminu maturalnego z języka.

Po oddaniu arkusza diagnozy przedmaturalnej uczniowie zostali poproszeni o wypełnienie krótkiej, złożonej z sześciu pytań zamkniętych, ankiety dotyczącej motywacji wyboru jednego z dwóch tematów wypracowania. Czas wypełnienia kwestionariusza nie przekraczał 15 minut, a każda ankieta opatrzona była indywidualnym kodem ucznia tożsamym z kodem na arkuszu testowym.

3.2. Charakterystyka narzędzia

Zastosowany arkusz diagnostyczny to zestaw zadań, na który składa się 13 zadań testowych oraz 2 tematy wypracowań (do wyboru). Narzędzie sprawdza, w jakim stopniu uczniowie opanowali wybrane wymagania podstawy programowej kształcenia ogólnego z zakresu podstawowego.

Zadanie 1

Artykuł popularnonaukowy Andrzeja Markowskiego *O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem* dotyczy zjawiska polegającego na modyfikowaniu zakorzenionych w polszczyźnie powiedzeń znanych postaci i funkcjonujących w świadomości społecznej cytatów z literatury – tzw. skrzydlatych słów. Odnosi się zatem do sfery świadomości językowej – poszerza ją i kształtuje poprzez zapoznanie odbiorcy ze zjawiskiem powszechnego „odkształcania” wspomnianych wyrażzeń i zwrotów. Autor opowiada się za precyzją w przywoływaniu „skrzydlatych słów”, za wiernością wobec „oryginałów”.

Zadanie 1.1

Zadanie sprawdzało stopień zrozumienia tekstu i jednocześnie umiejętność odczytania prostej metafory i zastąpienia jej wyrażeniem niemetaforycznym.

Wymagania podstawy programowej³

Uczeń:

I.1.8 rozumie dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi [szkoła podstawowa]

II.3.1 przedstawia propozycję odczytania konkretnego tekstu kultury i uzasadnia ją [gimnazjum]

III.2.3 tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wystawiania się; świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści [gimnazjum].

³ Wymagania realizowane na poziomach innych niż szkoła średnia oznaczono informacją w nawiasie kwadratowym.

Zadanie 1.2

Zadanie sprawdzało świadomość językową w obszarze rozumienia prostych archaizmów stanowiących część utrwalonych w języku związków frazeologicznych. Wykonanie zadania nie wymagało wiedzy z historii języka czy gramatyki historycznej, wystarczyła znajomość znaczenia przyimka „ku” wsparta wykorzystaniem zasady analogii.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.3.1 analizuje znaczenia słów

III.2.3 tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wysławiania się; świadomie dobiera synonimy i antonimy dla wyrażenia zamierzonych treści [gimnazjum].

Zadanie 1.3

Zadanie w części a) sprawdzało umiejętność rozpoznawania zasady kompozycyjnej rządzącej układem segmentów tekstu. Zasadę można sformułować zarówno na podstawie użytych w tekście wskaźników zespolenia, jak i treści poszczególnych akapitów.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

II.2.1 przedstawia najistotniejsze treści wypowiedzi w takim porządku, w jakim występują one w tekście [gimnazjum]

I.1.5 wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym

II.3.1 wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu (np. słowa-klucze, wyznaczniki kompozycji).

Część b) miała charakter analityczny i pełniła funkcję precyzującą w stosunku do części a). Wykonując to zadanie, uczeń miał sformułować argument na rzecz spostrzeżenia (rozpoznania) poczynionego w punkcie a).

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.5 wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym, dokonuje jego logicznego streszczenia

I.1.4 [...] rozpoznaje zastosowane w nim [w tekście] środki językowe i ich funkcje w tekście.

Zadanie 1.4

Zadanie odwoływało się do rozumienia całego tekstu (część a), a także poszczególnych akapitów. Części b) i c) sprawdzały opanowanie umiejętności czytania uważnego (wnikliwego) na poziomie dosłownym.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.1 odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych fragmentów [...].

Zadanie 1.5

Zadanie w części a) wymagało wskazania w tekście zabiegu retorycznego polegającego na przywołaniu przez autora opinii ewentualnych polemistów. W części b) uczeń powinien wyjaśnić, że ten chwyt służy wzmocnieniu przez autora własnej tezy lub osłabieniu tezy przeciwnej.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.2 wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje oraz cytuje odpowiednie fragmenty tekstu [gimnazjum]

I.1.1 odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych fragmentów; potrafi objaśnić ich sens oraz funkcję na tle całości

I.1.4 wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu, rozpoznaje zastosowane w nim środki językowe i ich funkcje w tekście.

Zadanie 1.6

Zadanie sprawdzało umiejętność streszczania tekstu. Wymagało rozpoznania tematu (o czym się mówi) i rematu (co się o tym mówi) całego tekstu, a także spójnego i logicznego uogólnienia treści na poziomie adekwatnym do wskazanej w poleceniu długości streszczenia. Wymagało także posłużenia się specyficznym stylem – rzeczowym, zwięzłym i precyzyjnym. Jest to zadanie sprawdzające stopień opanowania umiejętności złożonych o wysokim progu trudności.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.2 określa temat i główną myśl tekstu [szkoła podstawowa]

I.1.3 porządkuje informacje w zależności od ich funkcji w przekazie [gimnazjum]

III.2.3 tworząc wypowiedzi, dąży do precyzyjnego wyśławiania się [gimnazjum]

I.1.1 odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych fragmentów

III.1.7 wykonuje różne operacje na tekstach (np. streszcza).

Zadanie 2

Tematem obu tekstów (Umberto Eco i Józefa Tischnera) jest piękno jako kategoria estetyczna i etyczna. Autorzy rozważają zagadnienie z perspektywy filozoficznej. Aby dostrzec istotne niuanse tych rozważań, uczeń powinien przeprowadzić analizę obu wypowiedzi oraz odkryć sensy, wokół których zbudowana jest każda z nich.

Umberto Eco rozważa piękno w odniesieniu do odbiorcy. Formułuje hipotezę: piękno = dobro, następnie rozpatruje związek między dobrem a chęcią jego posiadania. Stwierdza, że człowiek pragnie być posiadaczem pięknego dobra (np. miłości czy uczciwego bogactwa), ale gdy ceną za nie jest cierpienie, podchodzi do piękna z dystansem – podziwia je, ale nie chce go doświadczać. Ludzie mogą zatem uznawać za piękne to, co wywołuje ich podziw i radość, bez względu na to, czy są posiadaczami owego piękna.

Józef Tischner rozważa piękno w odniesieniu do dzieła sztuki. Metaforycznie stwierdza, że piękno „świeci” i odsłania prawdę o tym, co dobre. Nawiązuje w ten sposób do klasycznej triady wartości: piękno – prawda – dobro. Dalsze rozważania mają charakter przede wszystkim etyczny. Autor twierdzi, że dzieło sztuki, w którym brak tych trzech wartości, nie jest dziełem autentycznym. Może to wynikać z braku talentu artysty lub z zewnętrznego przymusu, który nie pozwala artyście być sobą.

Teksty były zróżnicowane pod względem treści i zawartych w nich refleksji. Zadania sprawdzały ich rozumienie na poziomie znaczeń, struktury i komunikacji.

Zadanie 2.1

Zadanie sprawdzało rozumienie fragmentu 1. akapitu tekstu Umberto Eco. Uczeń miał zauważyć, że we wskazanym akapicie autor podaje przymiotniki, które są dla określenia „piękny” wyrazami bliskoznacznymi.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.1 odczytuje sens fragmentu (a w nim znaczenia wyrazów)

I.3.1 analizuje znaczenia słów; III.2.3 [...] świadomie dobiera synonimy dla wyrażenia zamierzonych treści [gimnazjum].

Zadanie 2.2

Zadanie wymagało od ucznia zwrócenia uwagi na zabiegi konstrukcyjne/stylistyczne dokonane w tekście Umberto Eco. Określenie funkcji wykorzystanego przez autora przykładu wymaga od ucznia wcześniejszej interpretacji tekstu.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.1 odczytuje sens całego tekstu oraz wydzielonych przez siebie fragmentów; potrafi objaśnić ich sens oraz funkcję na tle całości

I.1.2 odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje zarówno jawne, jak i ukryte

II.2.1 wskazuje funkcje zastosowanych w utworze wyznaczników poetyki danego utworu (z zakresu kompozycji)

II.2.5 omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu [gimnazjum].

Zadanie 2.3

Zadanie sprawdzało rozumienie całości tekstu oraz przedstawionych sentencji. Wymagało podjęcia refleksji o charakterze filozoficznym.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.1 odczytuje sens całego tekstu

II.3.2 poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne [gimnazjum].

Zadanie 2.4

Zadanie wymagało od ucznia dokonania analizy treści poszczególnych akapitów oraz tekstu jako całości. Uczeń powinien odrzucić odpowiedzi niepoprawne, uwzględniające tylko częściowo problematykę poszczególnych części tekstu, i wybrać pytania akcentujące główną myśl danego akapitu.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.1 odczytuje sens całego tekstu (a w nim znaczenia grup zdań uporządkowanych w akapicie)

I.1.2 odczytuje zawarte w odbieranych tekstach informacje

III.1.3 formułuje pytania do tekstu [szkoła podstawowa].

Zadanie 2.5

Zadanie odnosiło się do 1. akapitu tekstu J. Tischnera i wymagało zrozumienia sensu porównania piękna dzieła sztuki do światła (zarówno piękno, jak i światło skupiają uwagę, pozwalają dostrzec istotę rzeczy).

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.1 odczytuje sens całego tekstu [...]

I.1.5 wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym.

Zadanie 2.6

Zadanie sprawdzało umiejętność porównywania ogólnych myśli tekstów. W pierwszym kroku uczeń miał stwierdzić, czy postawione przez Eco i Tischnera tezy są identyczne, czy tylko podobne. Identyczność polega na całkowitej zgodności, w podobieństwie obecne są nie tylko elementy wspólne, ale zawarta jest też różnica. Oba teksty dotyczą tych samych zagadnień. Dla nieuważnego czytelnika mogłoby to być argumentem za tym, że tezy obu autorów są identyczne. Dostrzeżenie różnicy to drugi krok w tym zadaniu. Odpowiedź 1. nie jest poprawna, bowiem zawarty jest w niej sąd, iż obaj autorzy piszą o pięknie odmiennie, podczas gdy analiza tekstu pozwala na dostrzeżenie w ich poglądach wielu cech wspólnych, obaj poddają refleksji relację między pięknem a dobrem. Nie jest jednak właściwa i odpowiedź 2., gdyż Tischner nie utożsamia piękna i dobra. Mówi o harmonii między pięknem, dobrem i prawdą w dziele sztuki, jednak wyraźnie je rozdziela. Rzeczywisty związek między tezami obu autorów wskazujący zarówno elementy wspólne (z których wynika podobieństwo), jak i różnicę między nimi został przedstawiony w odpowiedzi 3.: obaj autorzy mówią o pięknie, jednak Tischner definiuje je szerzej, gdyż nie ogranicza się do opisu konkretnych przypadków, z których Eco wyprowadza swoją tezę, lecz za pomocą metafory przedstawia ogólne rozumienie piękna jako „światła dzieła sztuki” oraz syntezy dobra i prawdy.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.1 odczytuje sens całego tekstu [...]

I.1.5 wyróżnia argumenty, kluczowe pojęcia i twierdzenia w tekście argumentacyjnym.

Zadanie 2.7

Zadanie sprawdzało stopień zrozumienia tekstu (artykułu hasłowego ze słownika oraz podanych zdań), a także umiejętność odczytywania sensu tekstu w zależności od znaczeń określonych wyrazów. Aby zrozumieć znaczenie przymiotnika *piękny* w każdym z podanych zdań, uczeń musi zauważyć różnice znaczeniowe zasygnalizowane w opisie słownikowym.

Wymagania podstawy programowej

Uczeń:

I.1.8 rozumie dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi [szkoła podstawowa]

I.1.1 odczytuje sens całego tekstu (a w nim znaczenia wyrazów [...]), potrafi objaśnić ich sens oraz funkcję na tle całości)

I.1.7 rozpoznaje w wypowiedzi ironię.

Zadanie 3. Temat 1

Zadanie wymagało napisania wypracowania na zadany temat. W poleceniu wskazano, że należy rozważyć przedstawiony w temacie problem i uzasadnić swoje zdanie, czyli przedstawić argumenty przemawiające za postawioną przez ucznia tezę. Polecenie określa więc gatunek wypowiedzi – powinna być to rozprawka argumentacyjna. Wymaga się także, aby w argumentacji odwołać się do związanej fragmentu powieści oraz do innych (wybranych) tekstów kultury.

Przystępując do realizacji zadania, uczeń powinien najpierw zinterpretować podany fragment prozy, przy czym jego interpretacja musi być ukierunkowana przez temat, czyli skupiać się na wskazanym aspekcie dzieła. Powieść Hermana Hessego nie jest wprawdzie lekturą obowiązkową, ale podany fragment wystarcza do ustosunkowania się do problemu wskazanego w temacie. Kolejna czynność, którą należy wykonać, to rozważenie zawartego w temacie problemu. Uczeń powinien przeanalizować możliwe rozwiązania problemu, opowiedzieć się za którymś z nich i uzasadnić wybrane stanowisko. Uczniowskie tezy mogą być różne, ale w każdym wypadku powinny być adekwatne do tematu. Ważną umiejętnością sprawdzaną przez to zadanie jest dobieranie, selekcjonowanie oraz hierarchizowanie argumentów. Zgodnie z poleceniem powinny one zawierać odniesienia do wskazanego fragmentu powieści oraz do innych tekstów kultury (liczba mnoga w poleceniu wskazuje, że uczeń powinien odnieść się co najmniej do dwóch tekstów). Sprawdzana jest więc także znajomość tekstów kultury. Warto w tym miejscu podkreślić, że teksty kultury to nie tylko dzieła literackie, ale również filmy, obrazy, spektakle teatralne, dzieła operowe itd.

Zadanie sprawdza także umiejętność budowania dłuższej wypowiedzi, posługiwania się odpowiednim stylem i poprawnym językiem.

Wymagania podstawy programowej

Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji:

Uczeń:

1.1 odczytuje sens całego tekstu [...]

II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.

Uczeń:

3.2 omawia na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowe, ponadczasowe zagadnienia egzystencjalne [...], poddaje refleksji uniwersalne wartości humanistyczne [gimnazjum]

1.2 określa problematykę utworu

1.3 rozpoznaje konwencję literacką [...]

2.4 rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera (narracja, fabuła [...])

3.2 wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...] (np. literackie, kulturowe, filozoficzne, religijne)

3.3 porównuje funkcjonowanie tych samych motywów w różnych utworach literackich

4.2 dostrzega obecne w utworach literackich oraz innych tekstach kultury wartości [...] uniwersalne

4.3 dostrzega w świecie konflikty wartości [...] oraz rozumie źródła tych konfliktów.

III. Tworzenie wypowiedzi

Uczeń:

1.1) tworzy dłuższy tekst pisany [...] zgodnie z podstawowymi regułami jego organizacji, przestrzegając zasad spójności znaczeniowej i logicznej

1.2) przygotowuje wypowiedź [...] (wybiera [...] odpowiedni układ kompozycyjny, analizuje temat, wybiera formę kompozycyjną, sporządza plan wypowiedzi, dobiera właściwe słownictwo)

1.3) tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki lub retoryki (stawia tezę lub hipotezę, dobiera argumenty, porządkuje je, hierarchizuje, dokonuje ich selekcji pod względem użyteczności w wypowiedzi, podsumowuje, dobiera przykłady ilustrujące wywód myślowy, przeprowadza prawidłowe wnioskowanie).

Zadanie 3. Temat 2

Zadaniem ucznia jest dokonanie interpretacji tekstu poetyckiego. Wypowiedź powinna zawierać tezę lub hipotezę interpretacyjną i jej uzasadnienie, przy czym możliwe jest wskazanie więcej niż jednego odczytania, jeśli pozwala na to utwór. Nie mogą to być zatem luźne impresje na temat wiersza. Celem zadania jest sprawdzenie, na ile odbiorca radzi sobie z wyzwaniem, jakim jest interpretacja tekstu zawierającego wiele znaczeń, do których trzeba dotrzeć na drodze analizy i wnikliwej refleksji. Uczeń powinien wykazać, że jest świadomym uczestnikiem kultury, potrafiącym docierać do sensów zawartych w poezji.

Wykonując to zadanie, uczeń powinien zaprezentować wiele złożonych umiejętności. Miał dowieść, że potrafi przeczytać – zarówno na poziomie dosłownym, jak i metaforycznym, i symbolicznym – oraz przeanalizować wiersz. Powinien dostrzec zastosowane w nim środki wyrazu artystycznego i wykorzystane motywy, zrozumieć ich funkcję, dostrzec miejsca znaczące i odczytać ich sensy w dokonanym przez siebie wyborze, niezbędnym do realizacji zadania. Odczytanie sensu utworu powinno zostać uzasadnione poprzez odpowiedni dobór argumentów pochodzących z tekstu i z kontekstów (np. historycznoliterackiego, kulturowego, filozoficznego).

Zadanie sprawdza również umiejętność pisania dłuższego tekstu argumentacyjnego. Tekst powinien mieć właściwą (odpowiednią do formy) budowę, powinien też być napisany poprawnym i stosownym językiem.

Wymagania podstawy programowej

I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji:

Uczeń:

1.1 odczytuje sens całego tekstu

1.4 wskazuje charakterystyczne cechy stylu danego tekstu, rozpoznaje zastosowane w nim środki językowe i ich funkcje w tekście

1.7 rozpoznaje w wypowiedzi ironię, objaśnia jej mechanizm i funkcję.

II. Analiza i interpretacja tekstów kultury:

Uczeń:

1.1 prezentuje własne przeżycia wynikające z kontaktu z dziełem sztuki

1.2 określa problematykę utworu

2.1 wskazuje zastosowane w utworze środki wyrazu artystycznego i ich funkcje oraz inne wyznaczniki poetyki danego utworu (z zakresu podstaw wersyfikacji, kompozycji, genologii) i określa ich funkcje

2.4 rozpoznaje w utworze sposoby kreowania świata przedstawionego i bohatera [...] sytuacja liryczna [...]

3.1 wykorzystuje w interpretacji elementy znaczące dla odczytania sensu utworu (np. słowa-klucze, wyznaczniki kompozycji)

3.2 wykorzystuje w interpretacji utworu konteksty [...]

3.4 odczytuje treści alegoryczne i symboliczne utworu.

III. Tworzenie wypowiedzi:

Uczeń:

1.1 tworzy dłuższy tekst pisany [...] zgodnie z podstawowymi regułami jego organizacji, przestrzegając zasad spójności znaczeniowej i logicznej

1.2 przygotowuje wypowiedź [...] (wybiera [...] odpowiedni układ kompozycyjny, analizuje temat, wybiera formę kompozycyjną, sporządza plan wypowiedzi, dobiera właściwe słownictwo)

1.3 tworzy samodzielną wypowiedź argumentacyjną według podstawowych zasad logiki lub retoryki (stawia tezę lub hipotezę, dobiera argumenty, porządkuje je, hierarchizuje, dokonuje ich selekcji pod względem użyteczności w wypowiedzi, podsumowuje, dobiera przykłady ilustrujące wywód myślowy, przeprowadza prawidłowe wnioskowanie).

4. Opis próby badawczej

4.1. Dobór próby

Badanie *Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego* przeprowadzone zostało w 50 liceach ogólnokształcących. Próba badawcza miała charakter reprezentatywny dla populacji uczniów drugiej klasy szkół licealnych z wyłączeniem uczniów uczących się szkołach specjalnych, liceach uzupełniających dla dorosłych, liceów artystycznych oraz małych szkół. Dobór próby miał charakter losowy z zastosowaniem podziału warstwowego. Operatem losowania była baza przygotowana na podstawie Systemu Informacji Oświatowej 2012 (aktualna na wrzesień 2012). Operat składał się ze szkół licealnych publicznych i niepublicznych, które w roku szkolnym 2012/2013 miały przynajmniej jeden oddział w pierwszej klasie, w którym uczyło się co najmniej 10 uczniów. Z operatu wyłączono wspomniane powyżej rodzaje szkół (szkoły specjalne, licea uzupełniające dla dorosłych, licea artystyczne).

Dobór próby polegał na bezzwrotnym⁴ losowaniu szkół w obrębie wyznaczonych warstw. Szkoły zostały podzielone na 6 warstw, *explicite* będących kombinacją 2 zmiennych:

- wielkości gminy, w której zlokalizowana jest szkoła (wieś i miasto do 20 tys. mieszkańców; miasto do 100 tys. mieszkańców; miasto powyżej 100 tys. mieszkańców)
- wielkości szkoły (szkoły małe – liczące nie więcej niż 3 oddziały w 2. klasie liceum; szkoły duże – składające się z ponad 3 oddziałów w 2. klasie).

Liczebności próby w każdej warstwie zostały wyznaczone proporcjonalnie do liczby szkół w operacie losowania. Prawdopodobieństwo wylosowania każdej szkoły było proporcjonalne do liczby uczniów. Zakładana wielkość wylosowanej próby wyniosła 50 szkół. Po wylosowaniu próby głównej dla każdej szkoły wylosowano dwa zamienniki. Próby zamienników były losowane w ten sam sposób i z tego samego operatu, co próba główna. W każdej z wylosowanych szkół, których dyrektorzy wyrazili zgodę na udział w badaniu, miały zostać przebadane wszystkie oddziały klasy drugiej. W przypadku gdy szkoła z próby głównej odmówiła udziału w badaniu, z prośbą o możliwość przeprowadzenia badania zwracano się do szkoły, która była pierwszym zamiennikiem. Do takiej sytuacji podczas rekrutacji doszło tylko raz (zamiast szkoły L47, szkoła L52).

4.2. Realizacja próby

W wylosowanych szkołach do badania przystąpili ci uczniowie ze wszystkich oddziałów klas drugich, którzy wyrazili pisemną zgodę (w przypadku uczniów niepełnoletnich – których rodzice lub prawni opiekunowie wyrazili taką zgodę) oraz byli obecni w szkole w dniu badania. Badanie realizowane było we wszystkich szkołach w tym samym czasie – 10 czerwca 2014 roku od godziny 9.00. Łącznie do testu przystąpiło 3885 uczniów (2477 kobiet i 1408 mężczyzn), a stopa realizacji dla wszystkich szkół wyniosła 89,5%.

Poniższa tabela prezentuje osiągniętą stopę realizacji w wylosowanych szkołach.

⁴ Losowanie bezzwrotne (niezależne) – raz wylosowana jednostka nie trafia z powrotem do puli populacji.

Tabela 1.

Stopa realizacji badania w szkołach

LP	Numer identyfikacyjny szkoły	Liczba uczniów biorących udział w badaniu	Liczba uczniów w szkole	Stopa realizacji w szkole
1	L01	34	35	97,1%
2	L02	32	43	74,4%
3	L03	55	58	94,8%
4	L04	43	44	97,7%
5	L05	24	25	96,0%
6	L06	14	15	93,3%
7	L07	11	13	84,6%
8	L08	24	27	88,9%
9	L09	20	21	95,2%
10	L10	26	28	92,9%
11	L11	17	23	73,9%
12	L12	53	58	91,4%
13	L13	65	78	83,3%
14	L14	101	110	91,8%
15	L15	59	62	95,2%
16	L16	13	13	100,0%
17	L17	39	49	79,6%
18	L18	11	13	84,6%
19	L19	37	40	92,5%
20	L20	19	21	90,5%
21	L21	77	85	90,6%
22	L22	87	89	97,8%
23	L23	24	32	75,0%
24	L24	55	57	96,5%
25	L25	91	102	89,2%
26	L26	175	188	93,1%
27	L27	204	212	96,2%
28	L28	99	137	72,3%
29	L29	148	157	94,3%
30	L30	114	115	99,1%
31	L31	126	140	90,0%
32	L32	233	247	94,3%
33	L33	110	125	88,0%
34	L34	40	44	90,9%
35	L35	19	23	82,6%
36	L36	19	24	79,2%
37	L37	8	13	61,5%
38	L38	84	85	98,8%
39	L39	29	39	74,4%
40	L40	17	18	94,4%
41	L41	22	32	68,8%
42	L42	19	26	73,1%
43	L43	223	240	92,9%
44	L44	158	193	81,9%
45	L45	238	266	89,5%
46	L46	207	227	91,2%
47	L48	135	161	83,9%
48	L49	147	147	100,0%
49	L50	137	149	91,9%
50	L52	143	190	75,3%

4.3. Struktura próby

W ramach badania zbierano informacje o płci uczniów, wymiarze godzin języka polskiego w klasie I i II, zakresie wymagań realizowanego programu języka polskiego (deklaracje telefoniczne dyrektorów) oraz o liczbie uczniów posiadających opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji rozwojowej. W toku analizy danych sprawdzano, jak poszczególne zmienne wpływają na rozwiązania poszczególnych zadań oraz na wyniki całościowe uczniów. W badaniu wzięło udział znacznie więcej kobiet niż mężczyzn (63,8% do 36,2%), gdyż taka jest struktura płci w liceach ogólnokształcących. Zgodnie z deklaracjami dyrektorów, wśród uczniów biorących udział w badaniu niemal co piąty uczestniczył w zajęciach umożliwiających realizację wymagań podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie rozszerzonym. Ostatnią cechą, której wpływ na wyniki uzyskiwane przez uczniów został uwzględniony w badaniu, było posiadanie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji rozwojowej. Informacje o uczniach posiadających taką opinię zbierane były przed badaniem od dyrektorów szkół (czasem poprzez tzw. koordynatorów szkolnych, czyli nauczycieli wyznaczonych do pomocy w organizacji badania). Według informacji zebranych od dyrektorów szkół wśród przebadanych opinię o dysleksji miało 6,9%.

5. Wyniki

5.1. Wynik ogólny

W rozdziale prezentujemy wyniki ogólne uczniów: testu i wypracowania w całości, wyniki z testu i wypracowania uczniów piszących rozprawkę oraz wyniki z testu i wypracowania uczniów piszących interpretację.

W poniższej tabeli przedstawione zostały wybrane wskaźniki statystyczne dotyczące wyników ogólnych uzyskanych w całym badaniu (w zakresie testu i wypracowania łącznie). Podano dane ogółem oraz w wydzielonych warstwach ze względu na: płeć, realizowany zakres treści kształcenia (profil podstawowy lub rozszerzony) oraz posiadania lub nie przez badanych uczniów opinii o dysleksji rozwojowej wydanej przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Tabela 2.

Parametry statystyczne wyników ogólnych (test+wypracowanie)

	Średnia (w pkt.)	Mediana (w pkt.)	Dominanta (w pkt.)	Odchylenie standardowe (w pkt.)	Liczebności (nieważone) ⁴	Zdawalność (w proc.)
Ogółem	38	41	42	15	3885	86
Kobiety	40	42	48	14	2477	88
Mężczyźni	36	39	38	15	1408	82
Podstawowy	38	41	44	15	3121	86
Rozszerzony	39	41	42	14	764	87
Brak dysleksji	39	41	48	15	3616	86
Dysleksja	33	37	33	15	269	80

Na 70 możliwych do uzyskania punktów za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu testowym drugoklasiści średnio otrzymali 38 punktów, mediana wyniosła 41 punktów, a dominanta – 42 punkty. 72 uczniów nie napisało wypracowania, co stanowi 1,9% całej próby.

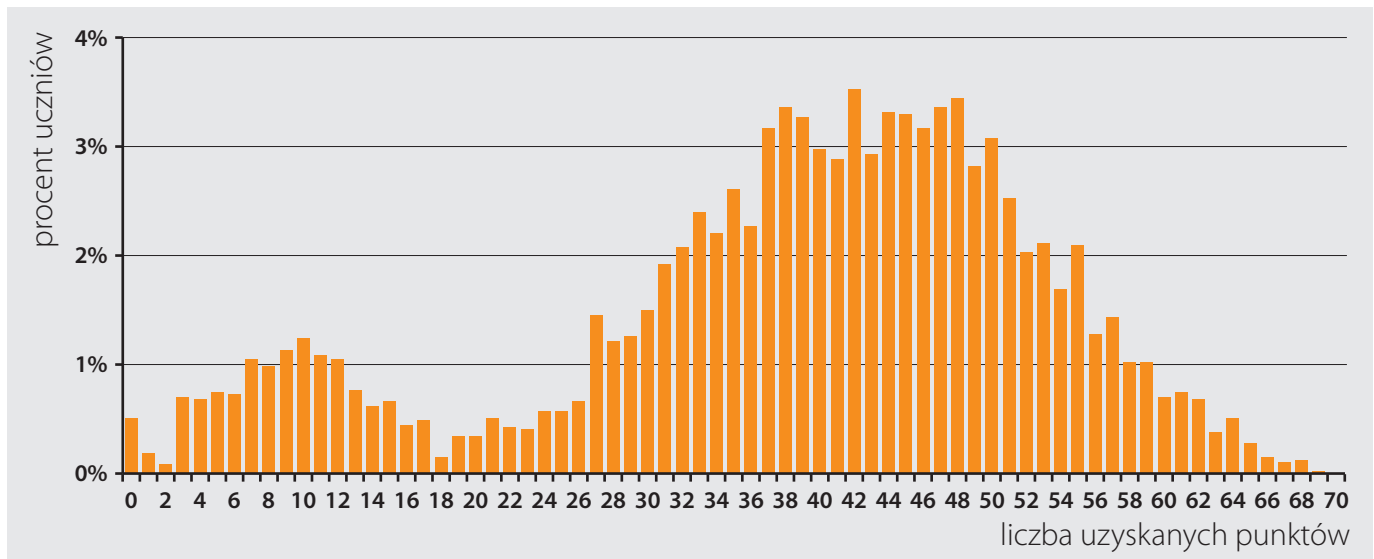
Dane liczbowe opisujące wyniki ze względu na płeć wskazują, że kobiety poradziły sobie lepiej niż mężczyźni z rozwiązaniem obu części zestawu testowego – różnica średniej wyniosła prawie 4 punkty procentowe (dalej: p.p.). Wynik uczennic był też wyższy od średniej w całej próbie (o ok. 1,25 p.p.), wyżej usytuowała się także mediana (42 punkty) – to wskazuje na lekkie przesunięcie wyników kobiet w stronę wyników wyższych w stosunku do całej próby. Z kolei średnia uzyskana przez mężczyzn jest o 2,3 p.p. niższa od średniej ogólnej, obniżyła się także mediana do wyniku bliskiego średniej uzyskanej przez wszystkich badanych (39 punktów).

Jeśli chodzi o wyniki w zależności od profilu kształcenia, to nie zanotowano istotnych różnic, średnia i mediana są identyczne lub prawie identyczne jak dla całej badanej próby. Jedyna zauważalna różnica dotyczy wyniku najczęstszego – w zakresie podstawowym to 44 punkty, a w rozszerzonym – 42 punkty.

⁵ Uzyskane wyniki zostały poddane ważeniu ze względu na wielkość szkoły oraz wielkość miejscowości w celu dopasowania struktury próby do struktury populacji szkół licealnych w Polsce oraz ze względu na uzyskaną stopę realizacji w oddziale. Wszystkie wyniki przedstawione w raporcie są wynikami ważonymi, natomiast wszystkie liczebności są podawane nieważone.

Uczniowie z dysleksją uzyskali wyniki o 5 p.p. niższy od uczniów nieposiadających opinii o dysleksji. Także mediana usytuowała się znacznie niżej (37 punktów), była niższa od wyniku średniego w całej badanej próbie, co oznacza, że ponad połowa drugoklasistów posiadających orzeczenie o dysleksji uzyskała wynik mieszczący się w niższej połowie wszystkich wyników.

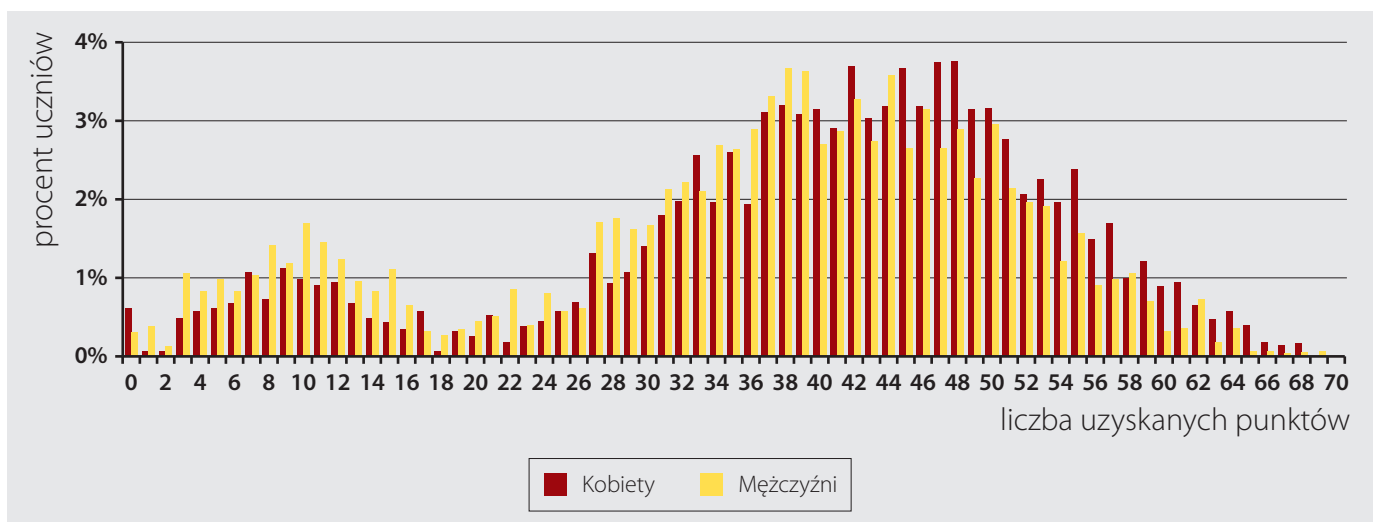
Wykres 1. Rozkład wyników uczniów (test+wypracowanie)



$N=3\ 885$

W rozkładzie wyników ogólnych widać dwie dominanty, wokół których grupują się wyniki – jedna (10 punktów) po stronie wyników niższych (przedział 0–18 punktów), druga (42 punkty) po stronie wyników wyższych (19–70 punktów). Ta niesymetryczność rozkładu wyników ma związek z konstrukcją arkusza diagnostycznego, składającego się z dwóch części. W dolnej części rozkładu grupują się wyniki uczniów, którzy w ogóle nie podjęli się rozwiązania jakiegokolwiek zadania (0 punktów) oraz tych, którzy rozwiązali tylko część testową i nie napisali wypracowania. W tej grupie znaleźli się również uczniowie, którzy uzyskali niski wynik w każdej części arkusza. Natomiast w grupie wyników wyższych na zdecydowaną większość rezultatów złożyły się zarówno wyniki uzyskane z testu, jak i z wypracowania.

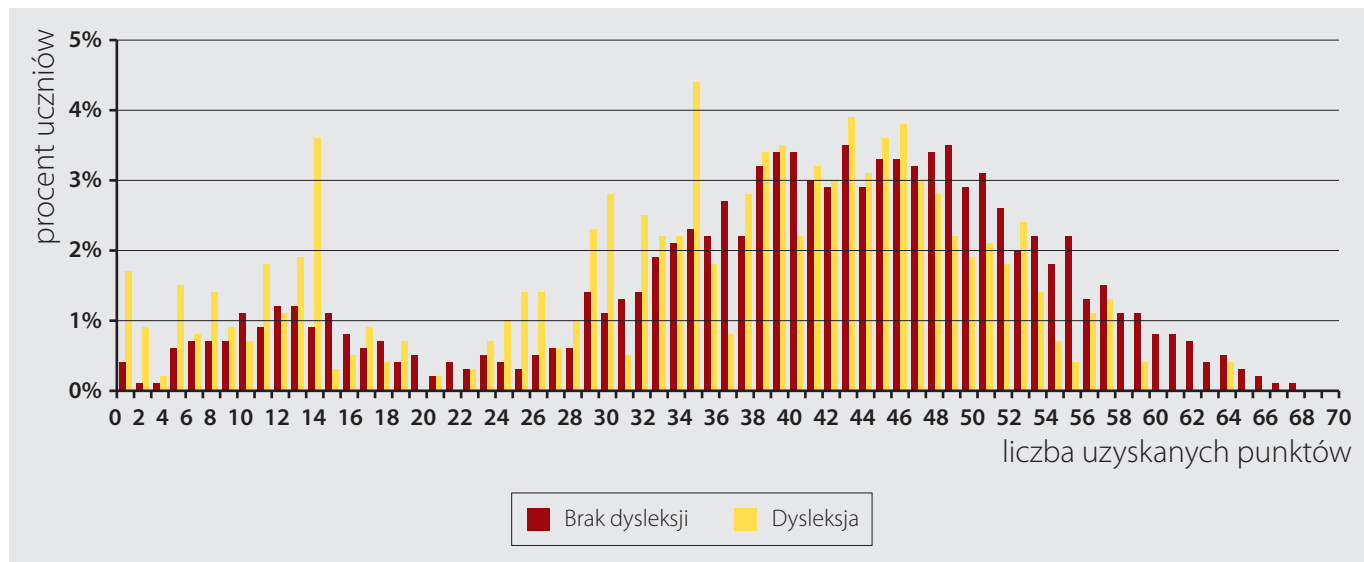
Wykres 2. Rozkład wyników uczniów (test+wypracowanie) ze względu na płeć



$N=3\ 885$ ($k=2\ 477$; $m=1\ 408$)

W rozkładzie wyników w zależności od płci widać, że wśród rezultatów zgrupowanych wokół dolnej dominanty przeważają wyraźnie wyniki mężczyzn. Odsetek wyników mężczyzn jest również większy po stronie wyników niższych w drugiej części rozkładu (wokół dominanty całego badania). Oznacza to, że mężczyźni częściej niż kobiety nie podejmowali się napisania wypracowania, a jeśli to robili, to uzyskiwali wyniki słabsze od swoich rówieśniczek (za test i za wypracowanie łącznie). Wyniki kobiet przeważają po stronie najwyższych wyników w całym badaniu.

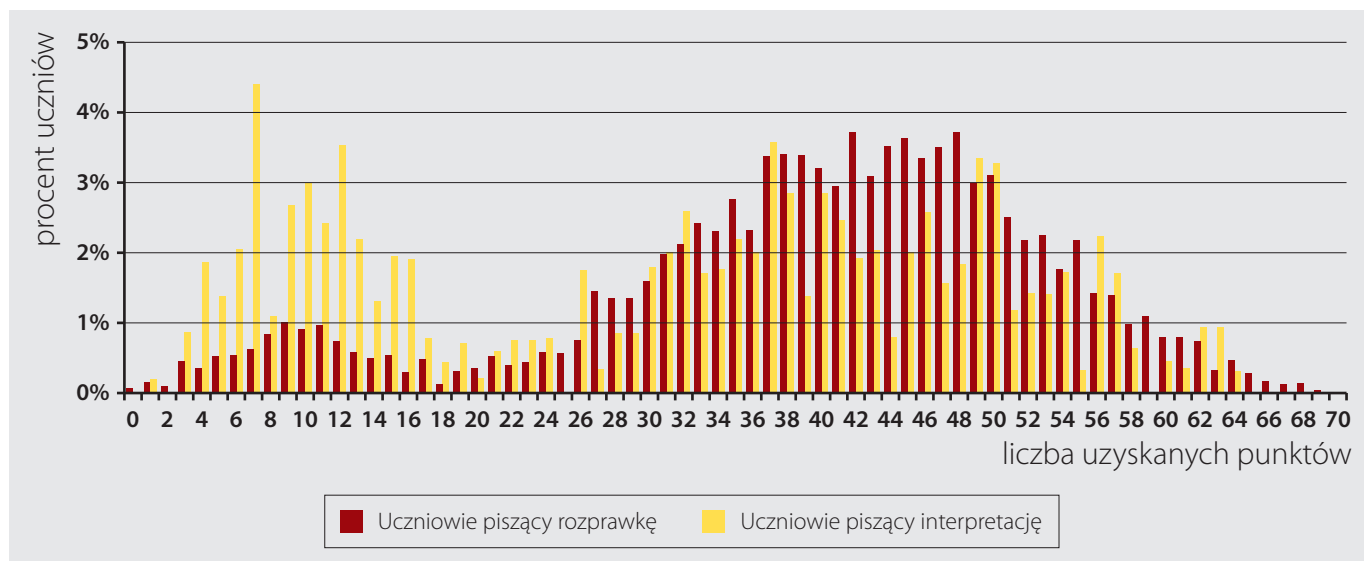
Wykres 3. Rozkład wyników uczniów (test+wypracowanie) z uwzględnieniem opinii o dysleksji



$N=3\ 885$ (bd-3616; d-269)

Rozkład wyników uczniów z dysleksją w zestawieniu z wynikami uczniów niedyslektycznych potwierdza niższe rezultaty tych pierwszych. Wyniki uczniów z opiniami o dysleksji dominują w części rozkładu skupiającej wyniki niskie, co oznacza, że uczniowie ci częściej rezygnowali z napisania wypracowania niż ich rówieśnicy, a jeśli już podejmowali się tego zadania, to osiągnęli niższe rezultaty. Jeśli chodzi o rozkład wyników dyslektyków w drugiej części wykresu, to jest on wyraźnie przesunięty w stronę wyników niższych. Po stronie wyników wysokich dominują uczniowie bez dysleksji.

Wykres 4. Porównanie wyników uczniów piszących dwie formy wypracowania



$N=3\ 885$ (r-3 441; i-372)

Wpływ na wynik miał dokonany przez ucznia wybór tematu wypracowania. Uczeń wybierał jeden z dwóch zaproponowanych tematów. Pierwszy temat definiował pracę jako rozprawkę, drugi jako interpretację wiersza. 88,6% uczniów napisało rozprawkę, 9,6% – interpretację. Prawie 2% uczniów nie podjęło próby napisania pracy.

Wykres zawierający porównanie wyników uzyskanych w całym badaniu w zależności od tego, czy uczeń napisał rozprawkę czy interpretację, dostarcza ciekawych informacji. Uczniowie, którzy wybrali formę rozprawki, uzyskiwali zwykle wyższe wyniki w przedziale wyników niskich. Wyniki uczniów wybierających interpretację były bardziej zróżnicowane, o czym świadczy spory odsetek uczniów, którzy uzyskali słabe wyniki oraz nieco większy odsetek uczniów najlepszych.

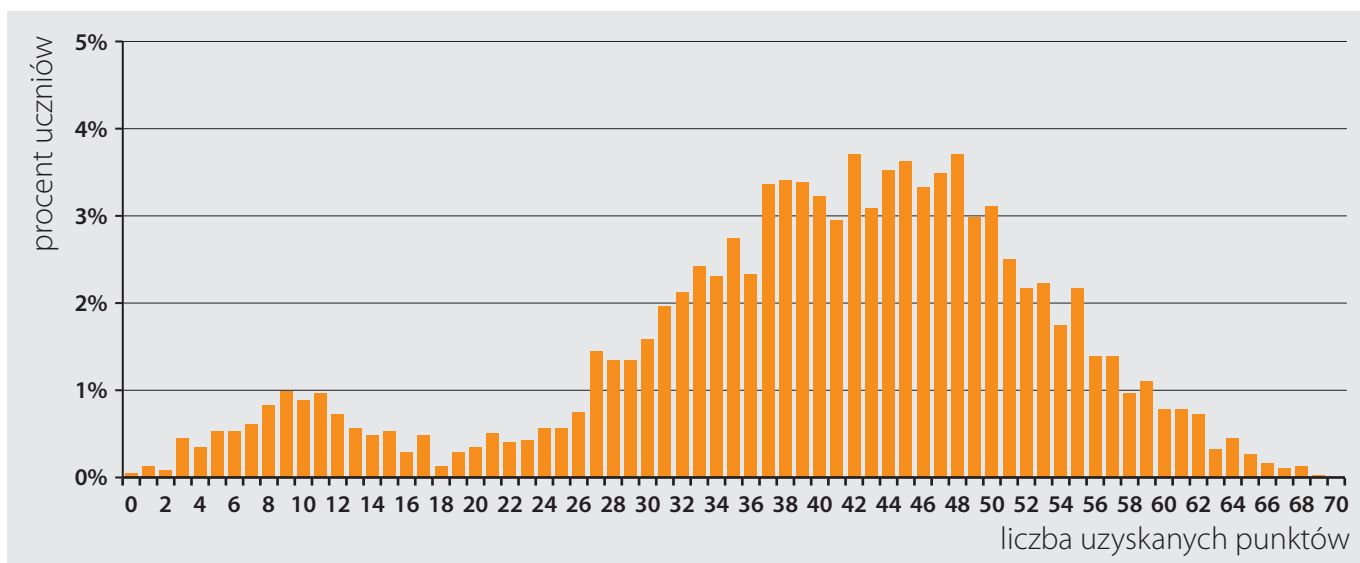
Z całej próby liczącej 3885 uczniów rozprawką problemową jako formę wypracowania wybrało 3441 osób, co stanowi prawie 89% piszących. Łącznie za test i wypracowanie uzyskali oni średni wynik ponad 39 punktów (na 70 punktów możliwych do uzyskania).

Tabela 3.

Wyniki uczniów piszących rozprawkę

	Średnia (w pkt.)	Mediana (w pkt.)	Dominanta (w pkt.)	Odchylenie standardowe (w pkt.)	Liczebności
Ogółem	40	42	42	14	3441
Kobiety	40	42	48	13	2191
Mężczyźni	37	39	44	14	1250
Podstawowy	40	41	44	14	2780
Rozszerzony	40	42	42	13	661
Brak dysleksji	40	42	48	13	3201
Dysleksja	35	38	42	14	240

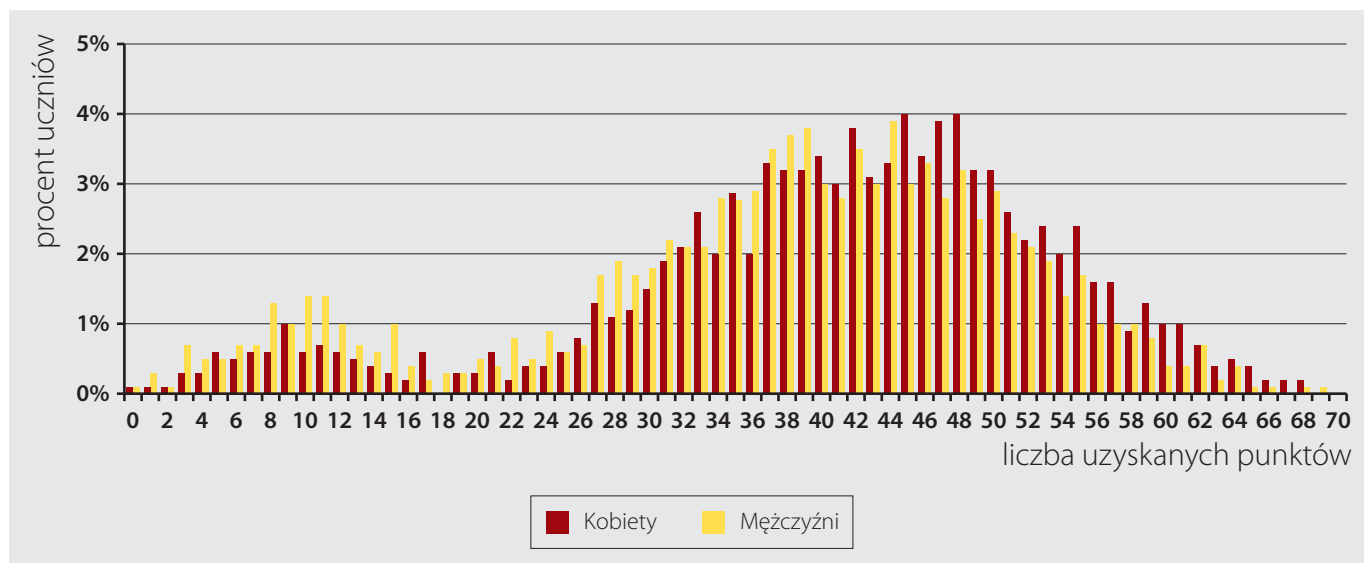
Wykres 5. Rozkład wyników uczniów piszących rozprawkę



W rozkładzie tych wyników, tak jak w rozkładzie wyników ogólnych, widać dwie dominanty, wokół których grupują się wyniki – jedna (10 punktów) po stronie wyników niższych (przedział 0–18 punktów), druga (42 punkty) po stronie wyników wyższych (19–70 punktów).

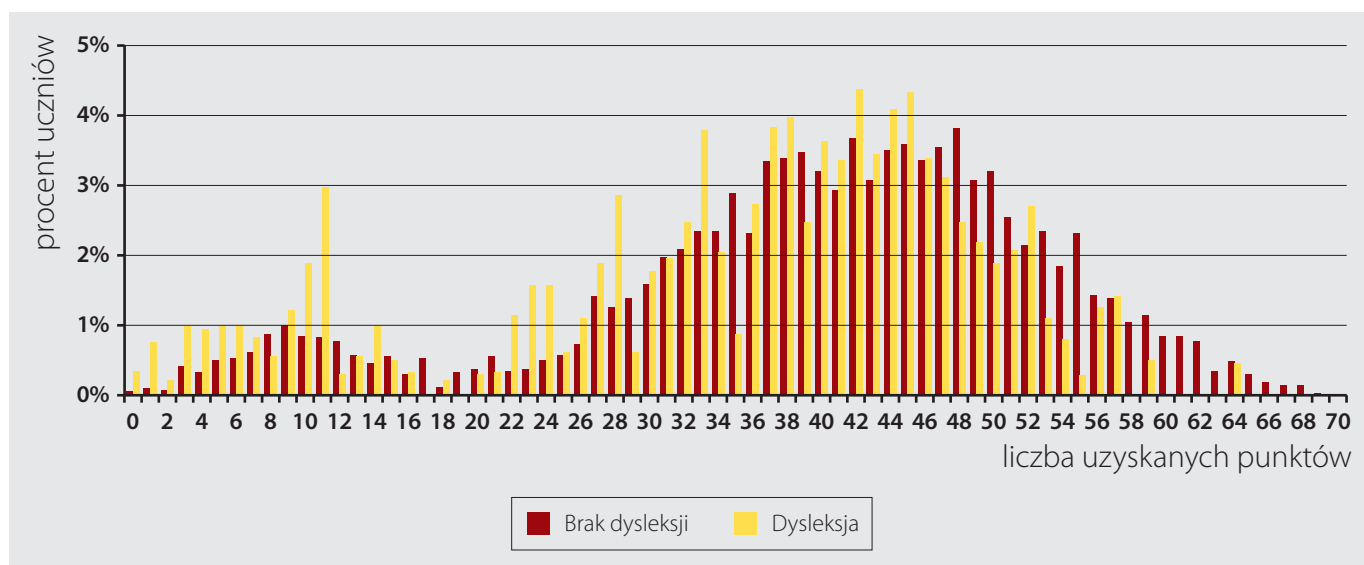
Wykres 6. przedstawia rozkład wyników uczniów piszących rozprawkę ze względu na płeć.

Wykres 6. Rozkład wyników uczniów piszących rozprawkę ze względu na płeć



Uczennice uzyskały więcej od uczniów średnio o ponad 3 punkty, co jest znaczącą różnicą.

Wykres 7. Rozkład wyników uczniów piszących rozprawkę z uwzględnieniem opinii o dysleksji



Uczniowie bez dysleksji osiągnęli średni wynik o 4 punkty wyższy od uczniów z dysleksją. Prawa strona wykresu pokazuje ponadto, że uczniowie z dysleksją nie uzyskiwali wyników najwyższych (0,5% uczniów uzyskało 64 punkty).

Z całej próby liczącej 3885 uczniów interpretację tekstu poetyckiego jako formę wypracowania wybrały 444 osoby, co stanowi około 11% piszących.

Tabela 4.

Parametry statystyczne wyników uczniów piszących interpretację

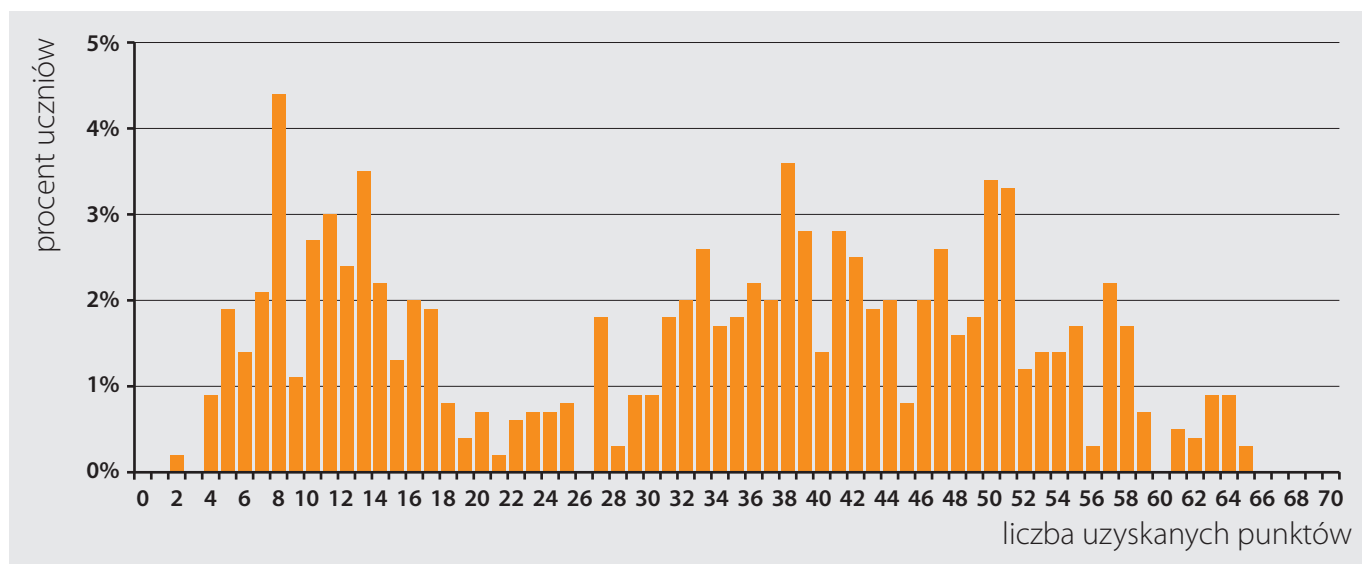
	Średnia (w pkt.)	Mediana (w pkt.)	Dominanta (w pkt.)	Odchylenie standardowe (w pkt.)	Liczebności
Ogółem	32	36	7	18	372
Kobiety	33	38	7	18	255
Mężczyźni	29	32	50	16	117
Podstawowy	31	35	7	18	285
Rozszerzony	35	38	38	17	87
Brak dysleksji	33	37	7	18	351
Dysleksja	26	28	33	15	21

Uczniowie piszący interpretację uzyskali słabszy średni wynik łączny (za test i wypracowanie) od tych, którzy pisali rozprawkę. Być może dlatego, że rozprawka jest ćwiczona w procesie lekcyjnym w ramach przygotowania do egzaminu gimnazjalnego, natomiast interpretacja bez ukierunkowania (bez wskazówki interpretacyjnej w temacie) zostaje wprowadzona do wymagań egzaminacyjnych na maturze od 2015 roku.

Jeżeli chodzi o wynik łączny w odniesieniu do płci piszących, to lepiej poradziły sobie dziewczęta, które uzyskały średni wynik wyższy o 4,21 w wypadku interpretacji i 3,33 w rozprawce, a więc różnice wyników między chłopcami i dziewczętami w obu wypadkach były zbliżone.

Jeśli chodzi o uczniów ze stwierdzoną dysleksją rozwojową, to uzyskali oni wynik słabszy od tych bez dysleksji.

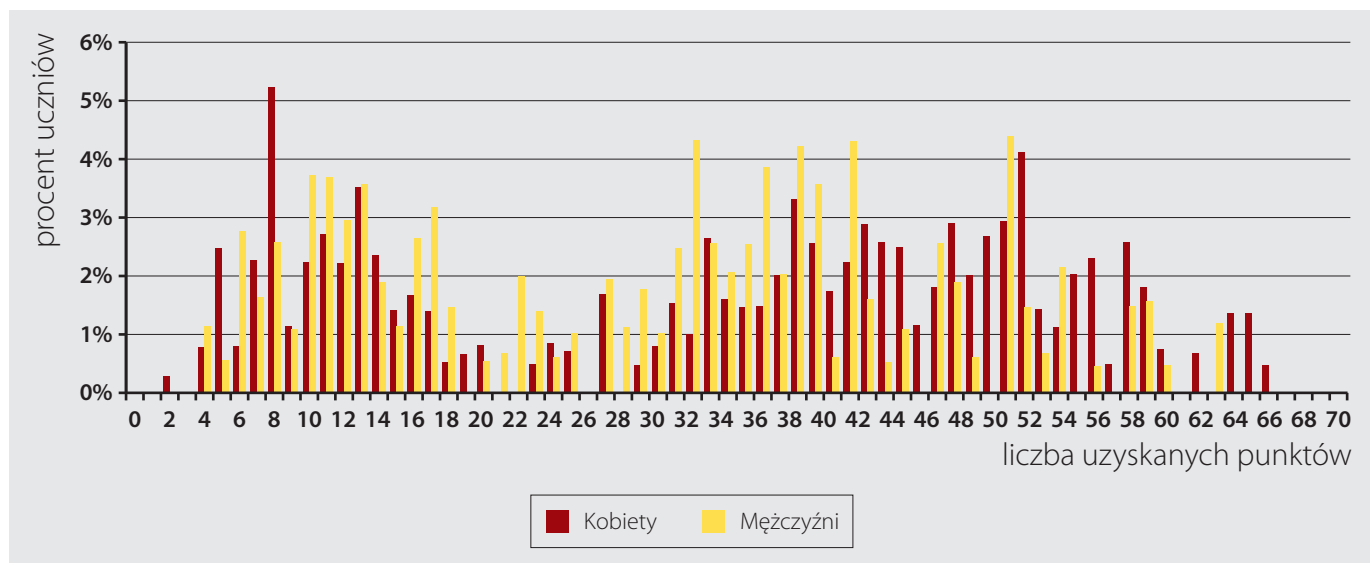
Wykres 8. Rozkład wyników uczniów piszących interpretację



N=372

Wyniki uczniów piszących interpretację cechuje rozkład dwumodalny, charakteryzujący się dwiema najczęściej występującymi wartościami, na dwóch biegunach zmiennej (przy wartościach minimalnych i wartościach maksymalnych).

Wykres 9. Rozkład wyników uczniów piszących interpretację pod względem płci



$N=372$ (k-255; m-117)

5.2. Wynik z części testowej

5.2.1. Wynik sumaryczny

W tabeli 5. przedstawione zostały wybrane wskaźniki statystyczne dotyczące części testowej badania. Podano dane ogółem oraz w wydzielonych warstwach ze względu na: płeć, realizowany zakres treści kształcenia (profil podstawowy lub rozszerzony), zrealizowaną do momentu badania liczbę godzin języka polskiego oraz posiadania lub nie przez badanych uczniów opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji.

Tabela 5.

Parametry statystyczne wyników uczniów z części testowej

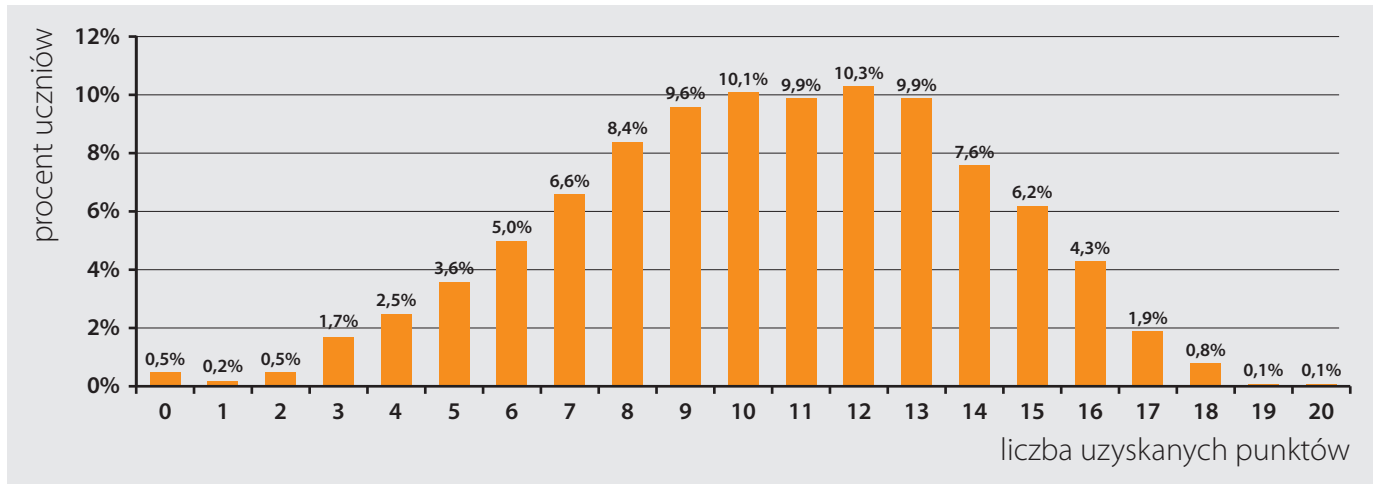
	Średnia (w pkt.)	Mediana (w pkt.)	Dominanta (w pkt.)	Odchylenie standardowe (w pkt.)	Liczebności	Testy puste
Ogółem	10	11	12	4	3885	16
Kobiety	11	11	13	4	2477	13
Mężczyźni	10	10	12	4	1408	3
Podstawowy	10	11	12	4	3121	15
Rozszerzony	10	10	13	3	764	1
Brak dysleksji	11	11	12	4	3616	13
Dysleksja	10	10	8	4	269	3

Na 20 możliwych do uzyskania punktów za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań w zestawie testowym badani drugoklasiści średnio uzyskali 10,5 punktów. Wynik środkowy to 11 punktów, co oznacza, że rezultaty wszystkich uczniów rozłożyły się mniej więcej równo poniżej i powyżej połowy maksymalnej liczby punktów. Modalna wyniosła 12 punktów.

Wyniki kobiet i mężczyzn nie są znacząco różne (średnia 10,59 punktu uzyskana przez kobiety w stosunku do 10,25 uzyskane przez mężczyzn), a mediana uczniów przesunęła się o jeden punkt w stronę wyników niższych.

Uczniowie z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej o dysleksji uzyskali niższą średnią (9,6 punktu) w stosunku do uczniów bez dysleksji (10,5).

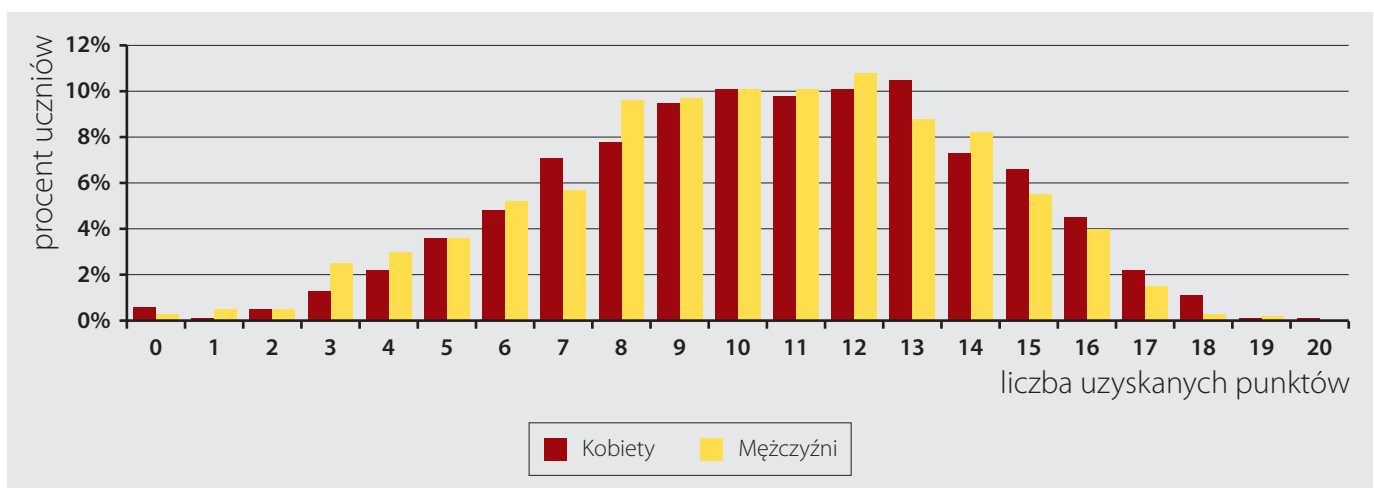
Wykres 10. Rozkład wyników uczniów z części testowej



$N=3\ 885$

Rozkład wyników uczniów jest bardzo zbliżony do rozkładu normalnego, z niewielką skośnością w stronę wyników wyższych i minimalnym zachwianiem proporcji w przedziale 10–12 punktów. To świadczy o tym, że użyte w badaniu narzędzie pozwoliło dobrze zdiagnozować kompetencje uczniów, nie było ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne.

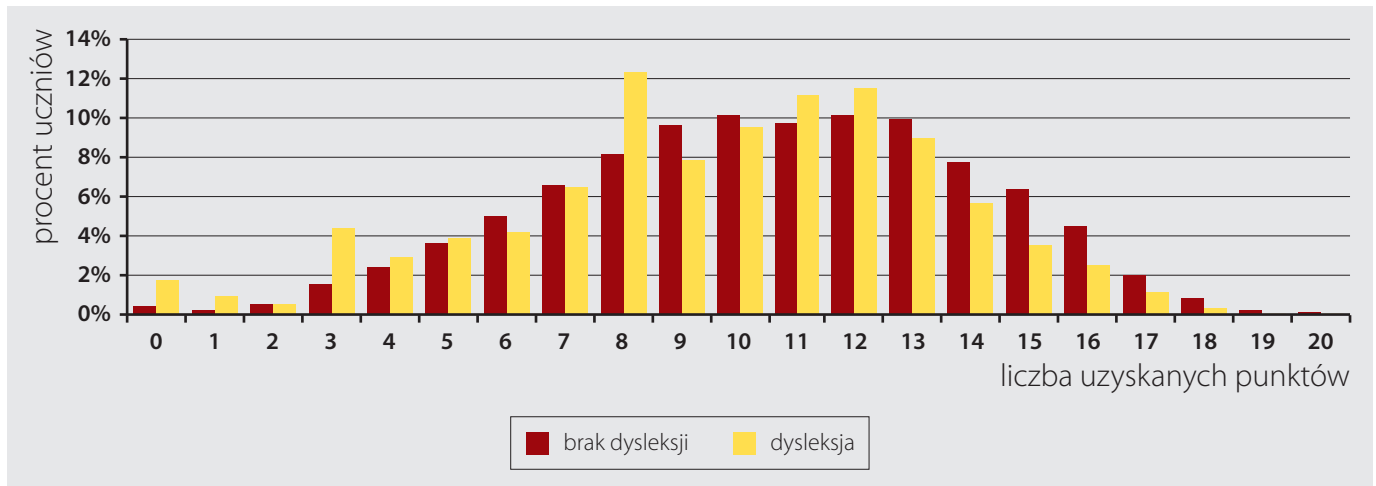
Wykres 11. Rozkład wyników uczniów z części testowej pod względem płci



$N=3\ 885$ (k-2477; m-1408)

Na rozkładzie wyników w zależności od płci widać, że w środkowym przedziale 9–11 punktów jest on niemal identyczny. Osiągnięcia różnicują się wyraźniej w niższych przedziałach punktowych (0–8 punktów) – tu z reguły procentowo przeważają wyniki mężczyzn – oraz w wyższych przedziałach punktowych (12–20 punktów), wśród których, z nielicznymi wyjątkami, procentowo przeważają rezultaty kobiet.

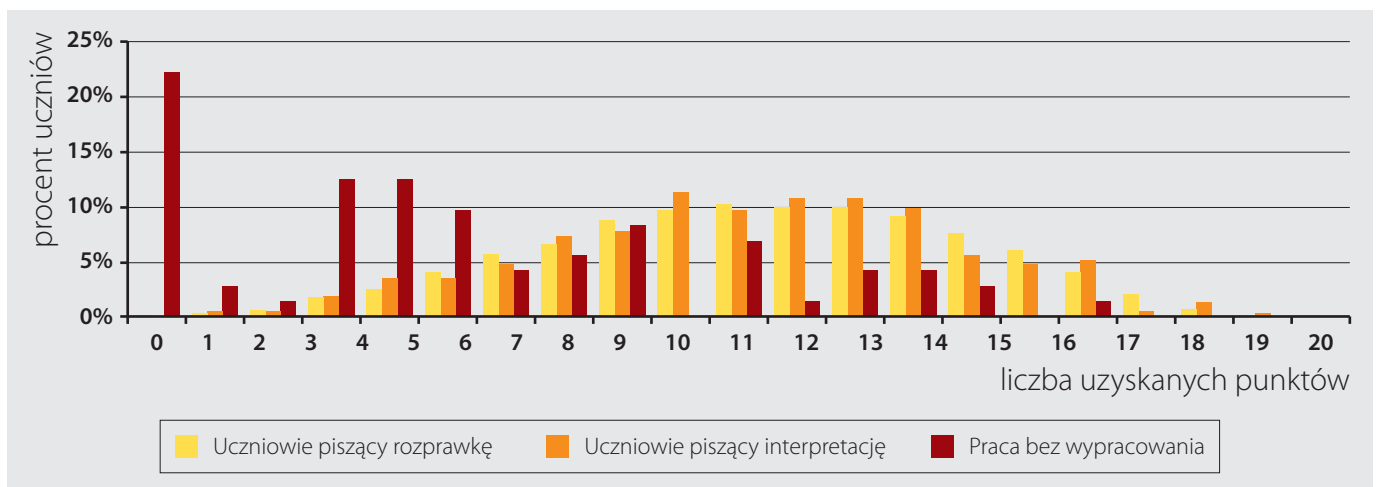
Wykres 12. Rozkład wyników uczniów z części testowej z uwzględnieniem opinii o dysleksji



$N=3\ 885$ (bd-3616; d-269)

Osiągnięcia uczniów z orzeczeniem o dysleksji w zakresie umiejętności sprawdzanych w badaniu za pomocą zestawu testowego okazały się niższe od osiągnięć uczniów bez tej dysfunkcji. Mniejsza liczba uczniów dyslektycznych uzyskiwała wyniki mieszczące się w górnej połowce na skali oceny, przy tym najwyższy wynik drugoklasisty z dysleksją to 18 punktów (bez dysleksji – 20 punktów). Z kolei wśród wyników najniższych (przedział 0–5 punktów) sytuacja była odwrotna.

Wykres 13. Rozkład wyników uczniów z części testowej w zależności od wybranego wypracowania



$N=3\ 885$ (r-3441; i-372; b-72)

Interesująco przedstawia się wykres wyniku z części testowej w zależności od wybranego typu wypracowania. Na zestawieniu widać lekką tendencję do wzrastania wyniku za część testową w grupie piszących interpretację (szczególnie w wynikach bliskich średniej), a obniżanie się tego wyniku wśród uczniów, którzy wybrali rozprawkę. Mogło tak być, że wśród licealistów decydujących się na formę trudniejszą, a za taką uchodzi interpretacja, znaczny odsetek stanowili uczniowie o wyższych ogólnie kompetencjach humanistycznych.

5.2.2. Wyniki zadań

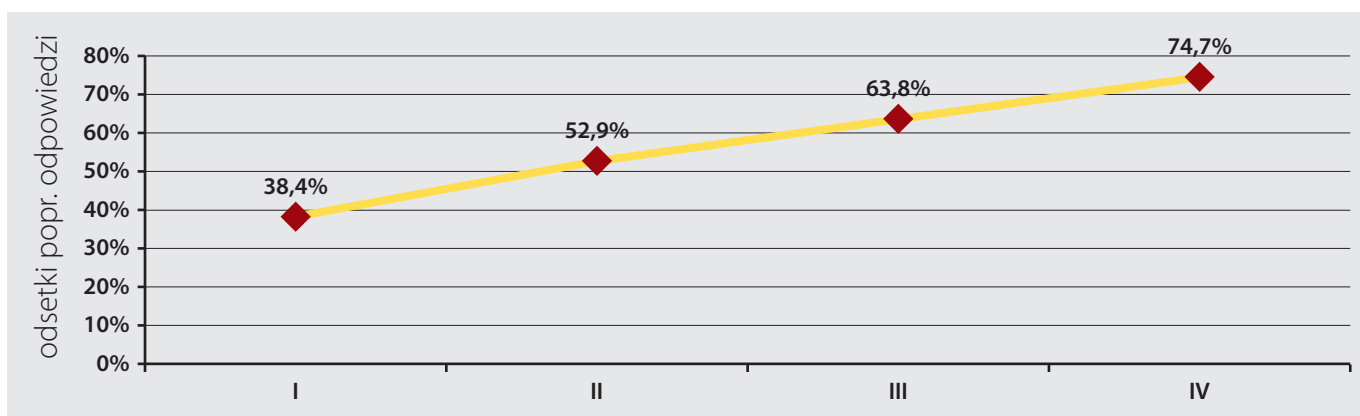
Wszystkie wyniki za poszczególne zadania przedstawiane są dla całej próby 3885 uczniów.

Zadanie 1.1

Przekształć tytuł artykułu tak, aby wyrazić jego sens bez użycia metafory.

Zadanie wymagało podjęcia następujących działań: rozpoznanie w tytule wyrażenia metaforycznego *skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem*, zinterpretowanie znaczenia tej metafory w odniesieniu do tekstu artykułu, dobranie wyrażenia (lub innej konstrukcji językowej) synonimicznego, zachowującego sens metafory wyjściowej oraz sformułowanie nowego tytułu, co oznaczało nie tylko zgodność z tytułem pierwotnym na poziomie znaczenia, ale także nadanie nowej konstrukcji cech stylistycznych właściwych tytułom artykułów. Uczeń otrzymywał 1 punkt za podanie tytułu zachowującego sens tytułu oryginału i niezawierającego metafory.

Wykres 14. Kwartylowy rozkład punktów za zadanie 1.1



Podział całej próby uczniów na ćwiartki został dokonany na podstawie wyników uzyskanych za cały zestaw zadań (test + wypracowanie). W pierwszej ćwiartce mieści się 25% uczniów z najniższymi wynikami uzyskanymi za zestaw zadań, w czwartej – 25% uczniów z najwyższymi wynikami. Zadanie bardzo dobrze różnicuje uczniów – im wynik w całym teście jest wyższy, tym więcej uczniów przekształciło poprawnie tytuł artykułu.

Ponad połowa badanych uczniów poprawnie przekształciła metaforyczny tytuł artykułu popularno-naukowego, nadając mu formę niemetaforyczną i zachowując sens oryginału.

Analiza jakościowa

Ponieważ przekształcane wyrażenie metaforyczne miało charakter złożony – składało się z dwóch metaforycznych członów, z których jeden (*ze zwichniętym skrzydłem*) dookreślał drugi (*skrzydlate słowa*) – uczniowie musieli ustalić formy alternatywne dla każdej z tych metafor, a następnie połączyć je w relacji takiej samej, jak w przekształcanej metaforze. Trafnych ekwiwalentów dla metafor składowych dostarczał tekst artykułu – w zdecydowanej większości badani drugoklasiści posłużyli się formami językowymi użytymi w artykule, czasami dokonując ich modyfikacji polegającej na niewielkim przekształceniu lub dodaniu jakichś elementów językowych. I tak metafora *skrzydlate słowa* najczęściej zastępowana była następującymi wyrażeniami:

- *powiedzonka znanych postaci*, także w wersji: *znane powiedzonka*, *znane powiedzenia*
- *cytaty z literatury*, także w wersji: *cytaty literackie* oraz *cytaty* lub *znane/popularne/słynne/sławne cytaty* (warianty uogólnione, obejmujące i *powiedzonka znanych postaci*, i *cytaty z literatury*)
- *ponadto* (stosunkowo rzadko): *cytowane słowa/teksty/zdania*.

Sporadycznie wykorzystywane było jeszcze jedno określenie „skrzydlatych słów” z artykułu: *sentencje*, również w wersji *znane sentencje*, może dlatego sporadycznie, że pojawia się ono dopiero w ostatnim akapicie. Czasami powtarzano w różnych wariantach wyrażenie z pierwszego wersu artykułu, definiujące „skrzydlate słowa”: *powiedzonka/powiedzenia znanych postaci i/ oraz/ albo cytaty z literatury* lub skrócone do *powiedzonka i cytaty*.

Nieliczni uczniowie starali się znaleźć semantyczny ekwiwalent metafory poza formami językowymi użytymi przez autora artykułu, np. *słynne wypowiedzi*. Najczęściej sięgano po wyraz *słowa*, często dodając do niego przeważnie niezbyt trafne specyfikacje, np.: *wzniosłe/podniosłe/piękne/wyszukane*. Metafora ze *zwichniętym skrzydłem* również najczęściej zastępowana była formami językowymi, które pojawiły się w początkowym akapicie artykułu:

- *modyfikowane*, także w wersji: *zmodyfikowane, z modyfikacjami, modyfikacje*, czasami z dookreśleniem *nieco*;
- *przyczacane nieściśle* (częściej w przestawionym szyku *nieściśle przyczacane*);
- *przekręcane* (rzadko).

Uczniowie znajdowali też ekwiwalenty tej metafory w kolejnych akapitach tekstu, np. w *zmienionej formie, ze zmienionym sensem*, a także sięgali po sformułowania spoza artykułu – tu największą popularnością cieszyło się wyrażenie z *błędami*, rzadziej w *błędnych wersjach*; ponadto: *nieudolne parafrazy, źle/niedokładnie cytowane, zdeformowane*. Ciekawym zabiegiem było zastąpienie metafory ze *zwichniętym skrzydłem* zdaniem podrzędnym przydawkowym, np.: *które nie są zgodne z oryginałem, które zostały przekształcone, które po zmianie jednego wyrazu mogą zmienić znaczenie*.

Jeśli chodzi o sposób przekształcenia tytułu oryginalnego, to stosowane były dwie strategie: parafraza wyłącznie drugiej, metaforycznej części tytułu (strategia zdecydowanie dominująca) oraz parafraza całości. W większości analizowanych testów uczniowie wykorzystali schemat składniowy tytułu oryginalnego *O przekręcaniu, czyli...*, wstawiając w miejsce metafory ekwiwalent niemetaforyczny (w różnych kombinacjach omówionych powyżej), np.:

- *O przekręcaniu, czyli nieudolne parafrazy znanych cytatów⁶*
- *O przekręcaniu, czyli o nieściśle przycaczanych cytatach*
- *O przekręcaniu, czyli modyfikowaniu powiedzonek znanych postaci lub cytatów z literatury*
- *O przekręcaniu, czyli o zmienianiu sensu cytowanych słów*
- *„O przekręcaniu, czyli znane cytaty z błędami”*
- *O przekręcaniu, czyli sławne cytaty ze zmianami, które nadają im niewłaściwy sens*

Do rzadkości należały modyfikacje schematu składniowego tytułu oryginalnego polegające na składniowym rozdzieleniu obu metafor składowych, jak np.

O przekręcaniu znanych cytatów, czyli o zmienianiu ich sensu.

Parafrazy całego tytułu były raczej schematyczne i sprowadzały się głównie do dwóch typów transformacji:

- najczęściej na konstrukcję „O + gerundium + ...”, np.:
 - *O przekształcaniu powiedzeń znanych postaci i cytatów z literatury.*
 - *O przekręcaniu powiedzonek znanych postaci lub cytatów z literatury.*
 - *O modyfikowaniu znanych cytatów.*
 - *O przekręcaniu i zmienianiu sensu cytatów słynnych ludzi.*
- na konstrukcję „Gerundium + ...”, np.
 - *Przekształcanie cytatów w błędny sposób*
 - *Przekręcanie i modyfikowanie przycaczanych słów*
 - *Modyfikowanie cytatów z literatury oraz powiedzeń znanych postaci*

⁶ Wszystkie cytaty z prac uczniów w raporcie są przyczacane zgodnie z oryginałem.

Inne typy przekształceń pojawiały się sporadycznie. Warto może wspomnieć o jednym z nich – konstrukcji „*O tym, jak...*” o stylistyce charakterystycznej m.in. dla tytułów baśni: „*O tym jak człowiek zniekształca cytaty literackie*”.

Znaleźli się także nieliczni uczniowie, którzy nadali swoim tytułom formę przypominającą omówienie treści artykułu, nazbyt długą i szczegółową, przypominającą stylem tytuły z epoki baroku, np.:

- *Niedokładne cytowanie znanych wypowiedzi i frazesów i ich skutek, czyli zmiana pierwotnego sensu wypowiedzi i intencji autora.*
- *Powiedzonka znanych postaci i cytaty z literatury, które tracą swoją wartość po przekręceniu choćby jednego z ich słów.*
- *Używanie pewnych, powszechnie znanych powiedzeń i cytatów, w sposób niepoprawny i mijający się z sensem danej sentencji.*
- *Skrzydlate słowa często ulegają modyfikacji, która nie zawsze jest właściwa i zgodna znaczeniowo z oryginałem.*

W pracach językoznawczych tytułom przypisywane są trzy podstawowe funkcje: nominatywna (każdy tytuł jest swoistą nazwą własną), deskryptywna (bezpośrednia informacja w tytule, o czym tekst jest) i perswazyjna (nadanie tytułowi takiej formy, która zachęca do przeczytania tekstu). Tytuł oryginalny artykułu Markowskiego *O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem* ma charakter perswazyjny dzięki m.in. zabiegowi metaforyzacji. Przekształcenie polegające na zastąpieniu metafory jej semantycznym ekwiwalentem najczęściej prowadziło, jak pokazały przytoczone wyżej przykłady, do zastąpienia funkcji perswazyjnej funkcją deskryptywną. Wśród analizowanych wykonań tego zadania znalazły się jednak także trafne transformacje łączące funkcję deskryptywną z perswazyjną, np.:

- *O przekręcaniu, czyli niewielka zmiana w tekście, ale ogromna w znaczeniu.*
- *O przekręcaniu, czyli cytujemy dokładnie.*
- *O przekręcaniu, po co? warto? dlaczego?*
- *Drobne przekształcenia, a tak duża zmiana.*
- *Nie tylko żywność jest modyfikowana, cytaty ze znanych dzieł również.*

Należy podkreślić, że tego typu niestandardowe transformacje odbiegają od powielanego w różnych wariantach schematu, świadczą tym samym o bardziej rozwiniętych kompetencjach odbiorczych i językowych ucznia.

Zdarza się czasami, że w rezultacie przekształcenia w nadanym artykułowi tytule pojawia się element metaforyczny lub bliski metaforze, np.:

- *O przekręcaniu, czyli wzniosłe słowa z nutką zakłamania.*
- *O przekręcaniu, czyli sentencje na opak.*
- *Modyfikacje, czyli skaleczona literatura.*

Inne problemy ujawnione w niepoprawnych rozwiązaniach, oprócz wspomnianego już zastępowania metafory inną metaforą (rzadkie), to:

– nierozpoznanie metafory w tytule oryginalnym, co powodowało, że w nowej wersji tytułu pojawiała się cała złożona metafora, np.:

- *O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa i zwichnięte skrzydło.*
- *Skrzydlate słowa – powiedzonka znanych postaci lecz tu ze zwichniętym skrzydłem.*
- *Przekręcone skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem.*
- *Skrzydlate słowa czyli o przekręcaniu ze zwichniętym skrzydłem.*

lub nie była przekształcana metafora *skrzydlate słowa*, np.:

- *O przekręcaniu, czyli zdeformowane skrzydlate słowa.*
- *O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa z błędami.*
- *O przekształcaniu, czyli modyfikacji skrzydlatych słów.*
- *O przekręcaniu skrzydlatych słów.*

– niezrozumienie tekstu, co skutkowało tytułem niezgodnym z sensem artykułu, np.:

- *Współczesne odpowiedniki dawnych sformułowań.*
- *O przekręcaniu, czyli cytowanie bez pomyłek.*
- *O przekręcaniu, czyli wieloznaczne słowa, które można odczytać na wiele sposobów.*
- *O przekręcaniu, czyli modyfikowanie cytatów z literatury przez znane postacie.*
- *O przekręcaniu, czyli niedokładnym modyfikowaniu cytatów.*
- *O przekręcaniu, czyli słowa, którym poeci literaccy nadali głębszy sens.*

Jednym z problemów, z jakim zmagali się uczniowie, była poprawność językowa (formalnie nie podlegała ocenie) – w nadawanych artykułowi tytułach pojawiły się prawie wszystkie typy błędów: stylistyczne, językowe i zapisu (w analizowanych rozwiązaniach tego zadania nie odnotowano jedynie błędu słowotwórczego), np.:

- *O przekręcaniu, czyli zmodyfikowane cytaty.*
- *Nie znaczne zmiany a, sens zupełnie inny.*
- *Jak drobne zmiany w wyrazach wpływają na ich rozumowanie?*
- *O przekręcaniu – czyli słowa które są pomówieniami.*
- *O zmienianiu, czyli chwalebne słowa.*
- *Przekręcanie, czyli modyfikacje powiedzeń znanych postaci lub cytaty z literatury.*
- *Niedokładne cytowanie znanych wypowiedzi i frazesów i ich skutek, czyli zmiana pierwotnego sensu wypowiedzi i intencji autora.*
- *O przekręcaniu, czyli o drobnych zmianach w ważnych, pokrępowanych cytowanych zdaniach.*
- *O przekręcaniu, czyli bogate słowa i zarazem nie zrozumiałe mogą zmienić intencje autora.*
- *Mówienie cytatów w niedokładny sposób.*
- *O zmienianiu, czyli cytaty z literatury ze zmienioną prawdą.*

Z analizy jakościowej wynika, że dla większości drugoklasistów problemem nie jest rozpoznanie metafory, ale znalezienie dla niej trafnego niemetaforycznego ekwiwalentu, a następnie przeformowanie tytułu z zachowaniem sensu oryginału. Co do formy językowej nowego tytułu, to jest ona najczęściej schematyczna, mało zindywidualizowana, uczniowie wykorzystują z reguły środki językowe użyte w tekście przez jego autora – zob. „Wnioski i zalecenia” pkt 5.).

Zadanie 1.2

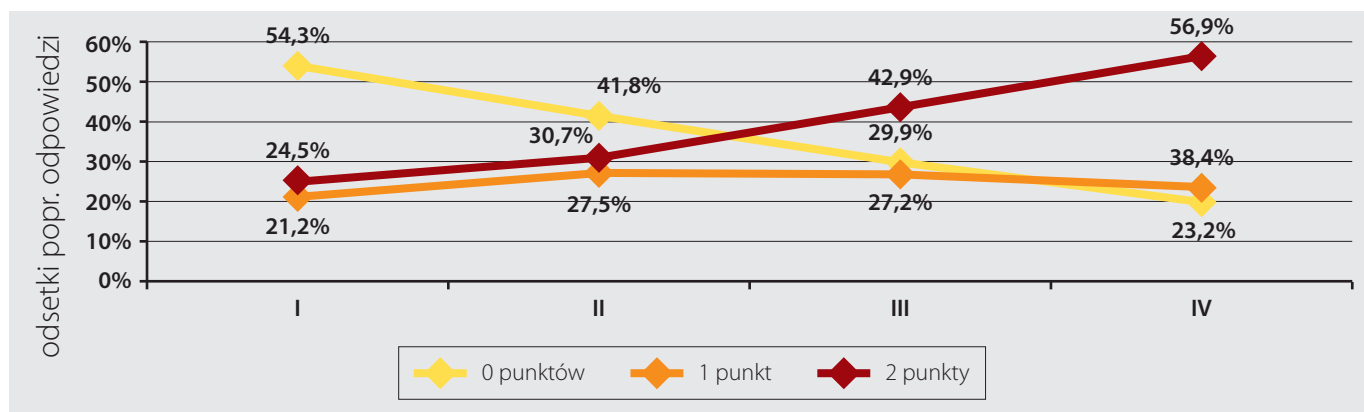
Zastąp współczesnymi odpowiednikami podane sformułowania z przyimkiem „ku”.

- a) ma się ku wiosnie**
- b) mają się ku sobie**
- c) mówi to ku przestrodze**

Poprawne wykonanie tego zadania wymagało od ucznia przeprowadzenia analizy semantycznej związków frazeologicznych, w których użyty został przyimek *ku*, i na tej podstawie zaproponowanie synonimicznej formy językowej pozbawionej tego przyimka, ale zachowującej sens każdego ze zwrotów. Ponieważ przyimek ten uznawany jest współcześnie za wyraz książkowy⁷, o ograniczonym zasięgu użycia, kluczowe było zrozumienie, jakie wyraża on relacje w kolejnych frazeologizmach. Za poprawne przekształcenie (tzn. pozbawione przyimka *ku* i zachowujące sens związku frazeologicznego) wszystkich trzech przykładów przyznawane były 2 punkty, a za dwa – 1 punkt.

⁷ Zob. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny PWN*, pod red. A. Markowskiego, Warszawa 1999.

Wykres 15. Kwartylowy rozkład punktów za zadanie 1.2



Zadanie dobrze różnicuje uczniów. W przypadku drugoklasistów, którzy udzielili odpowiedzi w pełni poprawnej oraz tych, którzy odpowiedzieli niepoprawnie kwartylowy rozkład punktów jest symetryczny po przekątnych.

Z podaniem synonimicznych odpowiedników niezawierających przyimka *ku* dla wszystkich trzech zwrotów nie miała problemu nieco ponad jedna trzecia badanych drugoklasistów. Co czwarty uczeń udzielił odpowiedzi częściowo poprawnej, podając trafne odpowiedniki tylko dla dwóch frazeologizmów, a odpowiedzi niepoprawnych (z co najmniej dwoma błędami) było mniej więcej tyle samo, co w pełni poprawnych (nieco ponad jedna trzecia).

Jeśli chodzi o wyniki w pełni poprawne w warstwach, to zwraca uwagę lepsze wykonanie tego zadania przez kobiety oraz przez uczniów bez dysleksji – w obu wypadkach różnica wynosi ponad 5 punktów procentowych.

Analiza jakościowa

a) Parafraza zwrotu *ma się ku wiosnie*

Utrwalony w języku polskim frazeologizm *ma się ku wiosnie* to konkretyzacja zwrotu *mieć się ku czemu* o znaczeniu „zbliżyć się ku czemu, kierować się ku czemu”⁸. W przeanalizowanych realizacjach tej części zadania zdecydowanie najczęstsze parafrazy zachowujące takie znaczenie to:

- *zbliża się wiosna/wiosna się zbliża*
- *nadchodzi wiosna/wiosna nadchodzi*
- oraz potoczne *idzie wiosna*.

Pojawiło się także wiele poprawnych przekształceń użytych przez co najwyżej kilku uczniów – wariantywność odpowiedzi była więc znaczna, np.:

- *coraz bliżej do wiosny/coraz bliżej wiosna*
- *zapowiada się/zanosi się na wiosnę*
- *czuć już wiosnę*
- *wiosna jest blisko*
- *(niedługo) będzie/przyjdzie wiosna*
- *widać w przyrodzie nadchodzącą wiosnę*
- *wszystko wskazuje na to, że przyjdzie wiosna*.

Liczne realizacje niepoprawne, świadczące o nieznanym znaczeniu zwrotu *ma się ku wiosnie*, sprowadzały się do:

- często wymiany jedynie przyimka *ku* z dostosowaniem formy przypadka rzeczownika *wiosna* do wymagań nowego przyimka. Najczęściej był to zwrot *ma się do wiosny*, stosunkowo często *ma się na wiosnę* i *ma się dla wiosny*, a rzadko m.in. *ma się przed wiosną*, *ma się przy wiosnie*. Zdarzało

⁸ S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 1977.

- się także, że nie dostosowywano przypadku rzeczownika do rekcji przyimka, co skutkowało powstaniem błędnych językowo form, np. *ma się dla wiosnie, ma się do wiosnie, ma się przed wiosnie*
- zastąpienia przyimka *ku* przysłówkiem *blisko*: *ma się blisko wiosny*, także z błędem składniowym *ma się blisko wiosnie*. Tworzone były ponadto kontaminacje zwrotów *ma się ku wiosnie* i *coraz bliżej wiosna*, co dawało rezultat w postaci *ma się bliżej wiosny*
 - stosowanie niewłaściwych ekwiwalentów predykatu *zbliżać się*, np.: *dąży do wiosny, zmierza w kierunku wiosny, skierowany w stronę wiosny*. Realizacje tego typu pokazują, że niuanse różnic semantycznych między bliskimi sobie znaczeniowo wyrazami są nieczytelne dla niektórych uczniów
 - przypisywanie przekształcanemu zwrotowi błędnego znaczenia, często nadanego na podstawie wiedzy stereotypowej, np.:
 - *klimat jest coraz cieplejszy*
 - *zaczyna rozkwitać, żyć*
 - *ma się ku lepszemu*
 - *zmierza w dobrym kierunku*
 - *sprawy mają się dobrze*
 - *lubi wiosnę/lubi okres wiosenny*
 - wśród rozwiązań znalazły się też propozycje bezsensowne, jak np.: *dobrze jak ku wiosnie* oraz takie, dla których trudno znaleźć motywację, np.: *nie ma nic ku temu, starzeć się*.

b) Parafraza zwrotu *mają się ku sobie*

Słownikowa definicja frazeologizmu *mieć się ku sobie* to „odczuwać, przejawiać żywą sympatię, miłość wzajemną”⁹. Zwrot ten sprawił drugoklasistom najwięcej problemów, być może dlatego, że tego typu uczucia wyrażają oni na co dzień za pomocą całkiem innych form językowych, często slangowych. Liczne niepoprawne rozwiązania wskazują ponadto, że brak tego zwrotu również w słowniku biernym wielu uczniów.

Wśród wykonań poprawnych najczęściej pojawiał się zwrot *są zakochani/są w sobie zakochani*, rzadziej: *zakochali się w sobie/zakochują się w sobie/kochają się*. Za poprawne należy także uznać *lubią się (nawzajem)/wzajemnie się lubią* oraz rzadko pojawiające się: *bardzo się lubią*, choć czasownik *lubić się* osłabia siłę uczucia łączącego dwoje ludzi.

Sporadycznie proponowane poprawne parafrazy to, m.in.:

- *czują do siebie sympatię*
- *są sobą bardzo zainteresowani*
- *są sobie coraz bardziej przychylni*
- *są sobie bliscy*
- *przybliżają się do siebie emocjonalnie*
- *lgną do siebie,*
- *zalecają się do siebie*
- *są sobą zauroczeni*
- także potoczny: *coś między nimi iskrzy, jest między nimi chemia*.

Czasami wśród propozycji trafiających w zasadnicze sedno zwrotu *mają się ku sobie* pojawiają się parafrazy nie do końca adekwatne, zbyt ogólne, wskazujące jedynie na uczucie i ewentualnie jego siłę, a nie na to, o jakie uczucie chodzi, np.:

- *czują coś do siebie*
- *darzą się uczuciem*
- *łączy ich silne uczucie*.

⁹ Tamże.

Realizacje zdecydowanie niepoprawne to:

- nietrafna wymiana przyimka *ku* na inny z dostosowaniem rekcji, np. częste *mają się dla siebie*, *mają się do siebie*, rzadsze *mają się przy sobie* oraz sporadyczne *mają się w sobie*. Tego typu rozwiązania pokazują nie tylko, że dla uczniów całkowicie niejasne jest znaczenie frazeologizmu *mieć się ku sobie*, ale także, że nie dostrzegają oni różnic semantycznych spowodowanych użyciem odmiennych przyimków
- parafrazy zawężone do pewnych charakterystycznych zachowań ujawniających uczucie nazwane frazeologizmem *mieć się ku sobie*, w tym stosunkowo częste:
 - *ciągnie/przyciąga ich do siebie* (potocznie)
 - *podobają się sobie* (wzajemnie/nawzajem)
- oraz sporadyczne:
 - *lubią ze sobą przebywać i rozmawiać*
 - *są blisko siebie*
 - *dobrze się dogadują*
 - *lubią spędzać ze sobą czas*
- parafrazy zdecydowanie zbyt ogólnie, zatracające sens zwrotu *mieć się ku sobie*, np.:
 - *mają coś do siebie*
 - *coś jest między nimi*
 - *coś ich łączy/łączy ich coś więcej*
 - *coś ich do siebie przyciąga*
- parafrazy błędnie odczytujące znaczenie przekształcanego frazeologizmu, np.:
 - *pasują do siebie*
 - *dążą do siebie*
 - *są zwróceniu do siebie*
 - *zgadzają się*
 - *oni to się mają*
- zastąpienie parafrazy definicją znaczeniową typu słownikowego. Często tego typu wyjaśnienie definicyjne trafnie oddaje sens frazeologizmu, co oznacza, że za przyczynę niepoprawnego wykonania zadania należałoby uznać niezrozumienie polecenia, np.:
 - *czuć coś do siebie wzajemnie*
 - *ktoś czuje miętę do kogoś*
 - *komuś ktoś podoba się ze wzajemnością*
 - *odwzajemniać uczucia, lubić się*
 - *mieć coś wspólnego*.

Zamiast formy naśladowującej definicję słownikową pojawiały się (sporadycznie) omówienia treści frazeologizmu, np. *dwoje ludzi darzy się wzajemnie uczuciem; zakochani, nierozłączni*.

c) Parafraza zwrotu *mówić to ku przestrodze*

Trzeci zwrot to konstrukcja *mówić coś + ku czemu*. W takim połączeniu przyimek *ku* wyraża relację „dla czego, w jakimś celu”¹⁰. Okazał się on dla drugoklasistów najmniej kłopotliwy być może dlatego, że pozwalał zastosować modyfikację omówioną w drugim akapicie artykułu (*ku pokrzepieniu serc – dla pokrzepienia serc*¹¹). Rzeczywiście, parafraza *mówi to dla przestrogi* to jeden z trzech sposobów przekształcenia zwrotu *mówić to ku przestrodze* zdecydowanie dominujących wśród poprawnych rozwiązań; pozostałe dwie (w wariantach mniej lub bardziej rozbudowanych) to:

- *mówi to, żeby/by/by (nas/kogoś) ostrzec/przestrzec (przed czymś)*
- *ostrzega (nas/kogoś/ktoś kogoś)*.

¹⁰ Tamże. W *Nowym słowniku poprawnej polszczyzny PWN* (op.cit.) podana jest informacja, że przyimek *ku* z nazwami czynności lub stanu tworzy wyrażenia wskazujące na cel.

¹¹ Zgodnie z *Nowym słownikiem poprawnej polszczyzny PWN* (op.cit.) przyimek *dla* tworzy z rzeczownikami wyrażenia oznaczające cel, może pełnić zatem tę samą funkcję, co przyimek *ku* w niektórych kontekstach.

Inne odpowiedzi poprawne (zdecydowanie rzadsze), budowane były wokół dwóch grup leksemów: *przeostroga/przeostrzec/przeostrzegać* oraz *ostrzeżenie/ostrzec/ostrzegać*, np.:

- *mówi to z przestroga*
- *mówi to jako przestroge*
- *przeostrzega (kogoś)*
- *mówi to w celu udzielenia przestrogi*
- *mówi z zamiarem ostrzeżenia*
- *mówi, aby ostrzec*
- *próbuję ostrzec*
- *daje ostrzeżenie.*

Odpowiedzi niepoprawne opierały się na tych samych mechanizmach, co w przypadku dwóch pozostałych zwrotów:

- zastosowanie niewłaściwego przyimka w miejsce *ku*, np.:
 - *mówi to przed przestroga*
 - *mówi to o przestrodze*
 - *mówi to za przestroga*
 - *mówi to w przestrodze.*

Zdarzało się, że wymiana całkowicie zmieniała sens zwrotu, np. *mówi to przeciw przestrodze*.

- podanie błędnego znaczenia, np.:
 - *grozi*
 - *należy mieć coś na uwadze*
 - *mówi na przekór.*

Czasami przyczyną zakłócenia semantyki była mała precyzja w formułowaniu znaczenia, np.:

- *przeostrzega przed przeszkodami*
- *mówi to na wypadek czegoś*
- zastąpienie parafrazy definicją typu słownikowego lub omówieniem znaczenia, np.
 - *mówi się to dla przestrogi/aby przestrzec*
 - *mówi się na przestroge*
 - *mówi się by kogoś ostrzec*
 - *ostrzega się (przed)*
 - *ostrzegać kogoś*
 - *powiedzieć coś na wypadek, gdyby coś miało się zdarzyć.*

Zadanie ujawniło, że świadomość językowa drugoklasistów w zakresie słownictwa i frazeologii przysparza im sporo problemów. Niepokoi m.in. nieuświadomienie sobie, że różne przyimki wyrażają w połączeniu z tymi samymi wyrazami odmienne relacje, wpływają zatem na semantykę całego wyrażenia i nie można dowolnie ich wymieniać. Wielu uczniów nie wie, jakie relacje można wyrazić za pomocą przyimków użytych przez siebie w parafrazach.

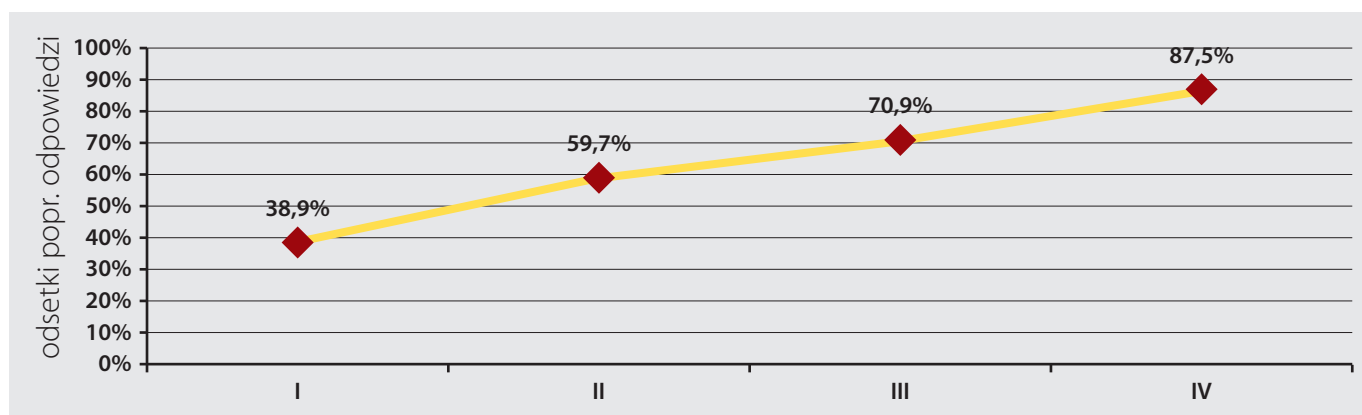
Duża grupa uczniów nie odtworzyła w parafrazie właściwego znaczenia przekształconych zwrotów, co świadczy o nieznaności, nawet biernej, wykorzystanych w zadaniu form językowych. O ile znaczenie trzeciego zwrotu można było wydedukować z tekstu artykułu, o tyle w przypadku dwóch pierwszych należało odwołać się do zasobów własnej kompetencji językowej, a ta często okazywała się niewystarczająca. Uczniowie imali się różnych strategii, aby poradzić sobie z postawionym przed nimi zadaniem. Jedną z najbardziej charakterystycznych było posłużenie się we wszystkich trzech parafrazach przyimkiem *dla* (*ma się dla wiosny, mają się dla siebie, mówi to dla przestrogi*), prawdopodobnie na wzór modyfikacji z drugiego akapitu artykułu – zob. „Wnioski i zalecenia” pkt 1).

Zadanie 1.3.a

Podaj zasadę uporządkowania trzech przykładów przedstawionych w artykule.

Wykonanie zadania 3. wymagało od ucznia zbadania struktury tekstu. W przypadku części a) należało przyrzeć się kolejności, w jakiej wprowadzane były do tekstu kolejne przykłady deformacji „skrzydlatych słów”, i odtworzyć na tej podstawie zamysł kompozycyjny autora tekstu. Tym samym konieczne było przyjęcie jako punktu wyjścia do analizy tekstu, że porządek ten nie jest przypadkowy. Uczeń otrzymywał 1 punkt, jeśli podał poprawną zasadę porządkującą trzy przykłady przytoczone w środkowych akapitach artykułu.

Wykres16. Kwartylowy rozkład punktów za zadanie 1.3.a



Zadanie bardzo dobrze różnicuje uczniów – im wynik w całym teście był wyższy, tym istotnie mniej uczniów nie rozpoznało zasady kompozycyjnej rządzącej porządkiem omawiania w tekście kolejnych przykładów modyfikacji „skrzydlatych słów”.

Z rozpoznaniem zamysłu kompozycyjnego autora tekstu nie miało problemów niecałe dwie trzecie drugoklasistów. Zwraca uwagę bardzo duży odsetek opuszczeń, co może wskazywać, że wielu uczniów uznało to zadanie za kłopotliwe dla siebie (zbyt trudne lub czasochłonne) i zrezygnowało z jego wykonania. Najczęściej pomijali to zadanie uczniowie z dysleksją (o 5,7 p.p. więcej niż opuszczeń ogółem), oni też udzielili najmniej poprawnych odpowiedzi (o 8,2 p.p. mniej niż wszyscy uczniowie ogółem, a o 8,8 p.p. mniej niż uczniowie bez dysleksji).

Analiza jakościowa

Badani uczniowie rozpoznawali cztery zasady uporządkowania kompozycyjnego przykładów przytoczonych przez autora artykułu: gradacyjną, retoryczną, akapitowo-kompozycyjną i chronologiczną.

1) Uporządkowanie gradacyjne

Była to zasada wskazywana najczęściej. Uczniowie poprawnie rozpoznawali, że przykłady ułożone zostały hierarchicznie w porządku rosnącym, co określano za pomocą wyrażen typu: *od najmniejszych do największych, od mniej znaczących do bardzo znaczących, od najmniej istotnej do najdalej idącej itp.*, bardzo rzadko natomiast używano wyrazów nazywających wprost tę zasadę, np. *gradacja, stopniowanie, hierarchia*. Jeśli chodzi o rozpoznanie, co podlegało gradacji, tzn. co obrazowały kolejne przykłady, to uczniowie koncentrowali się albo na narastającym stopniu deformacji formy cytatu, albo na rosnącym wpływie tych modyfikacji na przekształcenia sensu cytatu. W pierwszym przypadku zasadę łączono z przyczyną coraz większej zmiany pierwotnego sensu, w drugim na pierwszym miejscu stawiano skutki niedokładnego przytaczania „skrzydlatych słów”.

Przykładowe odpowiedzi wskazujące na narastający stopień deformacji formy:

- *Przykłady zostały uporządkowane od najmniejszych do największych różnic w modyfikowaniu znanych cytatów.*
- *Przykłady uporządkowane są od mniej znacznych do bardzo znaczących deformacji cytatów.*
- *Przykłady zostały uporządkowane od najmniej istotnej deformacji do najdalej idącej.*
- *Zostały one podane stopniowo, od tych najmniej zniekształconych do tych najbardziej deformowanych.*
- *Przykłady przedstawione w tekście uporządkowano kierując się stopniem deformacji, czyli od cytatu najmniej zniekształconego do cytatu najbardziej zniekształconego.*
- *Jest to gradacja, która porządkuje przykłady przedstawione w artykule w sposób stopniowy – od najmniejszej nieścisłości do największej.*
- *Przykłady zostały uporządkowane według wzrastającej zmienności cytatów, na początku są cytaty zmienione w niewielkim stopniu, a na końcu w znacznym już stopniu.*
- *Na początku została przedstawiona właściwie nic nie znacząca zmiana. Z każdym kolejnym przykładem była ona coraz istotniejsza.*
- *Trzy przykłady są uporządkowane stopniowo – każdy kolejny wymieniony błąd jest poważniejszy.*

Przykładowe odpowiedzi wskazujące na coraz bardziej wzrastającą niezgodność z pierwotnym sensem:

- *Od najdrobniejszych zmian w znaczeniu do największych (zmiana znaczenia całego wyrażenia).*
- *Zasada hierarchii ważności, od najbardziej błahego przykładu zmiany treści do zasadniczego błędu.*
- *Pierwszy pokazuje najmniej zmieniającą sens wypowiedzi zmianę, ostatni – bardzo dużą, zasadniczą. Przykłady uporządkowano według rosnącej zmiany sensu tekstu.*
- *Są ułożone od najmniejszej zmiany sensu cytatu do największej.*
- *Autor stopniowo wskazuje przykłady, które mogą prowadzić do zmiany intencji autora. Zaczyna od najmniej szkodliwej i kończy na najbardziej zmieniającej sens wypowiedzi.*
- *Wraz z przykładem deformacja coraz bardziej wpływa na ogólny sens zdania.*
- *Przykłady są uporządkowane według rosnącego stopnia modyfikacji treści.*
- *Przykłady przedstawione w artykule zostały uporządkowane według rangi, tj. wraz ze wzrastającym wpływem na sens wypowiedzi. (Od najmniej istotnych zmian, do tych, które w znaczący sposób zmienia sens, wydzwięk zdania).*

Dla drugiej grupy rozwiązań charakterystyczne są też bardziej opisowe sposoby określenia zasady porządkującej, zbliżające się do formy streszczenia czy też omówienia treści w porządku linearnym, np.:

- *Zaczyna się od błahych zmian nie zmieniających znaczenia poprzez zniekształcenie wymowy całości aż do znacznej deformacji tekstu.*
- *Pierwszy przykład miał „małą szkodliwość społeczną”, drugi zniekształcał wymowę całości, a trzeci zmieniał sens całej wypowiedzi.*
- *Najpierw podany jest przykład najmniej zmieniony, później większa modyfikacja, a jako ostatni przytoczony jest przykład modyfikacji najbardziej wypaczającej sens.*
- *Pierwszy przykład ma sens zmieniony nieznacznie, drugi znacząco, trzeci jest zdeformowany najbardziej.*

Inny problem, który zaobserwowano w sposobach konkretyzowania zasady gradacyjnej, to zbyt ogólne sformułowania, poprawnie wskazujące zasadę, ale nieokreślające kierunku gradacji, np.:

- *Zasadą jest stopień w jakim deformacja (błędne przytoczenie) wpływa na sens i znaczenie przytoczonego cytatu.*
- *Według szkodliwości zmiany jednego słowa w cytatach.*
- *Stopień deformacji tzn. jak wielkie zmiany w interpretacji powoduje ta modyfikacja.*
- *Stopień modyfikacji cytatu.*
- *Przykłady są uporządkowane zgodnie z zaawansowaniem i wagą zmian, jakie niesie ich przekręcenie.*

Sporadycznie bywa odwrotnie – wskazywane jest rosnące natężenie przekształceń, ale bez określenia, czego ono dotyczy, np.:

- *Przykłady przedstawione w artykule są uporządkowane rosnąco.*

Podczas analizy wyodrębniono sporą grupę odpowiedzi, w których poprawnie rozpoznane uporządkowanie gradacyjne łączone było z kategorią szkodliwości społecznej, bez doprecyzowania, czego ta szkodliwość dotyczy, np.:

- *Przykłady zostały uporządkowane wedle skali zmian. Podane są przykłady od najmniejszej „szkodliwości społecznej” do największej.*
- *Zasada polega na uporządkowaniu od najmniejszej „szkodliwości społecznej” do największej.*
- *Przykłady te uporządkowane są według „szkodliwości społecznej”, którą dostrzegł w nich autor tekstu.*
- *Przykłady zostały uporządkowane od najmniej szkodliwego do najbardziej szkodliwego.*
- *Przykłady przedstawione w artykule są uporządkowane od najmniej szkodliwych zmian w powiedzeniach do najbardziej szkodliwych.*

W tego typu odpowiedziach uczniowie odwołali się bezpośrednio do sformułowania z drugiego akapitu artykułu „mała szkodliwość społeczna”, zinterpretowali przydawkę „mała” zarówno w kontekście omawianego w tym akapicie przykładu, jak i w kontekście pozostałych dwóch przykładów przytoczonych w dalszej części tekstu, odkrywając w ten sposób zasadę kompozycyjną. Z takich odpowiedzi trudno jednak wywnioskować, czy uczniowie zrozumieli istotę narastania szkodliwości. Widać natomiast, że wielu drugoklasistom trudno oderwać się od tekstu, wejść na wyższy poziom uogólnienia, mówić o tekście własnymi słowami, a nie cytatami i parafrazami. O tym świadczą także przytoczone wcześniej przykłady omówień treści zamiast nazwania zasady kompozycyjnej.

Trudności jeszcze pogłębia niska sprawność językowa wielu drugoklasistów, przede wszystkim problemy z precyzyjnym formułowaniem myśli i nadawaniem im kształtu sensownego, komunikatywnego wypowiedzenia, oraz niewystarczający słownik czynny, co skutkuje licznymi błędami leksykalnymi, składniowymi i stylistycznymi (w tym m.in. sięganie po formy językowe typowe dla odmiany potocznej języka), np.:

- *Przykłady przedstawione w artykule uporządkowane są od przekształceń najmniej istotnych, do tych, które najbardziej krzywdzą cytaty.*
- *Trzy przykłady w artykule zostały przedstawione według coraz większego przeinaczenia słów autora, na wymowę całości.*
- *Przekrety w słowach coraz bardziej zmieniały znaczenie całego cytatu.*
- *Przykłady zostały uporządkowane w kolejności rosnącego rażenia niepoprawności modyfikowanego powiedzenia.*
- *Autor podawał przykłady z polskiej literatury. Przedstawił je w według stopnia zaniedbania cytatu, a przez to zmiany jego znaczenia od najniższego do najwyższego.*
- *Autor porządkuje je od tych najmniej znaczących i zmieniających sens zdania modyfikacji do tych najbardziej wpływających.*
- *Od najmniej zmienionego cytatu do najbardziej zinterpretowanego przez cytującego.*
- *Przedstawiono przykłady od niewielkiej zmiany (przymyka), aż po całe wyrażenie.*
- *Uporządkowane według tego, jak daleka w skutkach jest deformacja frazesów w trzech przykładach: od „najmniejszej szkodliwości społecznej” do przykładu, który wskazuje, że deformacja jest najdalej idąca.*
- *Trzy przykłady w tekście przedstawione są od najmniej do najbardziej szkodliwego. Zastosowana jest gradacja ze względu na wpływ zmian w sens rozumienia cytatu.*
- *Od najmniej do najbardziej deformującą treść.*
- *Przykłady w artykule zostały przedstawione tak, aby przejście z jednego do drugiego przykładu miało sens i pasowało do siebie oraz od najmniej niedopasowanej formy do takiej, która ma znaczącą wartość w rozumieniu.*

2) Uporządkowanie retoryczne

W tej grupie odpowiedzi zasady decydującej o kolejności przytaczania przykładów szukano w porządku argumentacyjnym tekstu i w porządku gatunkowym rozprawki (słusznie rozpoznano, że artykuł ma strukturę tekstu argumentacyjnego). Przykłady uznawane były za argumenty lub uzasadnienia argumentacji. Niektóre z odpowiedzi można uznać za poprawne, gdyż sformułowana została w nich także gradacyjna zasada uporządkowania przykładów-argumentów, np.:

- *Argumenty zostały uporządkowane według rosnącej siły. Pierwszy przykład pokazuje, że zmiana słowa nie ma dużego znaczenia, natomiast argument ostatni obrazuje jak zmiana słowa wpływa na znaczenie cytatu.*
- *Przykłady są uporządkowane w ten sposób, aby przechodzić do coraz to mocniejszych argumentów potwierdzających tezę we wstępie.*

Pozostałe, jakkolwiek prawdziwe, sprowadzają kompozycję do podawania po sobie kolejnych argumentów/przykładów przy argumentach, co odnosi się do każdego tekstu argumentacyjnego, ma więc charakter „nadasady”, np.:

- *Zasada uporządkowania tych trzech przykładów jest podanie przykładu i następna argumentacja. Jest to rozprawka.*
- *Jest to zasada rozprawki, która wiąże się z przedstawianiem kolejno nowych argumentów.*
- *Zasada ta polega na podaniu przykładu po argumentcie.*

3) Uporządkowanie akapitowo-kompozycyjne

Kolejna grupa to odpowiedzi odnoszące się do formalnego porządku struktury tekstu, jego segmentacji na sfunkcjonalizowane części i strukturę tych części.

Najczęściej wskazywane było uporządkowanie akapitowe, np.:

- *Jest to zasada uporządkowania akapitowa.*
- *Uporządkowane zostały, każde od nowego akapitu.*

Czasami z dodatkowym wyjaśnieniem, dlaczego przykłady zostały rozdzielone na odrębne akapity, np.:

- *Każdy z przykładów znajduje się w innym akapicie, ponieważ dotyczy innego rodzaju błędnego zastosowania.*

Kolejne dwie kategorie odpowiedzi są efektem niezrozumienia polecenia, stąd ich nieadekwatność do problemu, przed którym postawiono uczniów. W pierwszym przypadku uczniowie opisywali kompozycję akapitu, w którym omawiany był przykład, np.:

- *Najpierw przedstawione jest zniekształcenie, później właściwa forma cytatu i jego znaczenie.*
- *Na początku przedstawiono, jak w łatwy sposób za pomocą przymyka można zmienić sformułowanie. Następnie podany został przykład modyfikacji cytatu. Na samym końcu zostało wyjaśnione powiedzenie.*
- *Wyliczenie na zasadzie przyporządkowania jednego akapitu na dany cytat plus wytłumaczenie: wskazanie błędu, poprawna pisownia, wniosek.*

Druą grupą odpowiedzi to opis kompozycji całego fragmentu artykułu, np.:

- *Na samym początku jest przedstawiony temat artykułu, następnie Andrzej Markowski opisuje cytat z Trylogii Sienkiewicza oraz cytat Reja i Wyspiańskiego. [nieczytelne słowo] wstęp, rozwinięcie i zakończenie.*
- *Na początku autor wyjaśnia co to są skrzydlate słowa, później wprowadza nas jakie błędy są często popełniane w rozumowaniu jak i tworzeniu i na końcu zadaje pytanie po co te modyfikowania.*
- *Wprowadzenie do artykułu, przedstawienie sytuacji, wyrażenie opinii.*

Również w tym przypadku nie można realizacjom uczniów zarzucić nieprawdziwości. Są one jednak niepoprawne ze względu na nadmierną ogólność i uniwersalność sformułowanych zasad.

4) Uporządkowanie chronologiczne

Zdecydowanie niepoprawne są odpowiedzi wskazujące na chronologię powstania cytatów przytoczonych w artykule jako zasadę ich uporządkowania, np.:

- *Trzy przykłady przedstawione w artykule zostały podane w kolejności od najmłodszego do dzieła coraz starszego wydania.*
- *Przykłady są uporządkowane od najstarszego.*
- *Przykłady uporządkowane są od współczesnych do najstarszych przekształceń języka.*
- *Przykłady są uporządkowane według zasady chronologii – od tego, który był najwcześniej do tego, który był najpóźniej.*

5) Inne rozwiązania niepoprawne

Poniższe przykłady (bardzo zróżnicowane, często o niejasnej motywacji) dowodzą, że część uczniów nie potrafi czytać tekstu na poziomie jego struktury, nie widzi porządku w tekście, nie odczytuje funkcjonalności takiego a nie innego uporządkowania segmentów tekstowych ani zasady wydzielenia tych segmentów, np. myli porządek tekstu z jego przesłaniem (czyta więc tylko na poziomie znaczeń), np.:

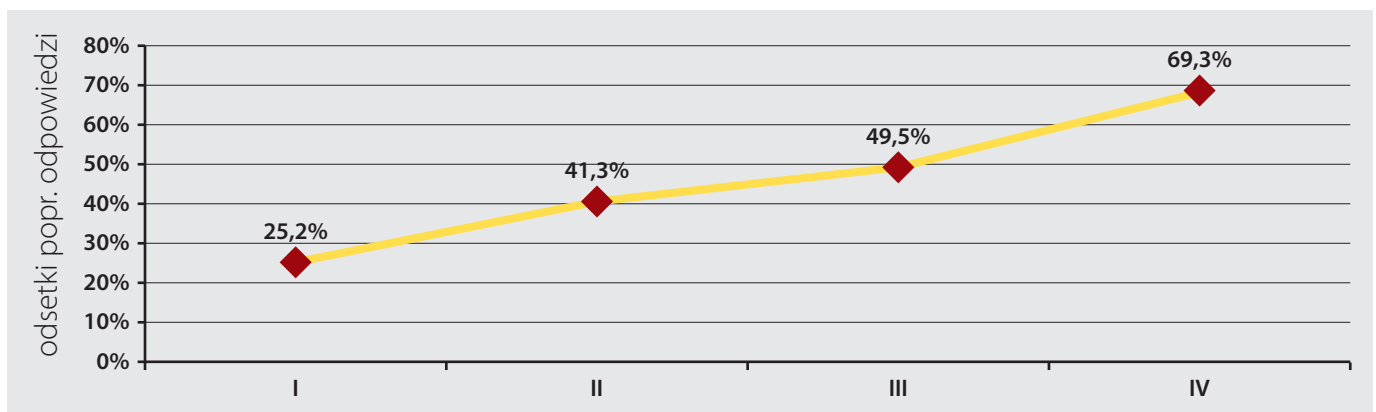
- *Zasada powinna być taka, że ludzie niepowinni przekreślać cytatów z literatury.*
- *Jeżeli ktoś coś cytuje, powinien robić to dokładnie.*
- *Jeśli cytujemy, należy robić to dokładnie.*

Zadanie 1.3.b

Wypisz wyrazy/wyrażenia, które wskazują na sposób, w jaki te przykłady zostały uporządkowane.

Druga część zadania 3. wymagała rozpoznania elementów językowych w funkcji metatekstu, które bezpośrednio wskazują na zasadę uporządkowania przytoczonych w tekście przykładów, odkrywają tym samym przed czytelnikiem zamysł kompozycyjny autora. Za wykonanie tej części zadania przyznawano 1 punkt niezależnie od sposobu wykonania części pierwszej. W kluczu odpowiedzi przyjęto za rozwiązanie poprawne wskazanie co najmniej dwóch spośród trzech wyrazów podkreślających porządek przykładów: *właściwie, gorzej, wreszcie*, ewentualnie w formie rozbudowanej do postaci wyrażenia.

Wykres17. Kwartylny rozkład punktów za zadanie 1.3.b



Przystawalność wyników w ćwiartkach do wyników całego testu nie zmieniła się w porównaniu do części a) zadania – dobrze różnicują one uczniów. Jednocześnie w każdej ćwiartce mniej więcej równomiernie (z wyjątkiem pierwszej, gdzie różnica jest wyraźnie mniejsza) zmniejszyła się liczba

poprawnych rozwiązań w stosunku do części pierwszej zadania – odpowiednio o: 13,7% w pierwszej ćwiartce, 18,4% w drugiej, 21,5% w trzeciej i 18,2% w czwartej. Oznacza to, że takie same problemy z rozpoznaniem metatekstu o funkcji określonej w treści zadania mieli uczniowie o wynikach niższych, jak i wysokich i najwyższych w całym teście. Ze względu na niezależność oceny części b) zadania od poprawnego rozwiązania części a) trudno określić, jak rozkładają się odpowiedzi poprawne w tej części zadania między odpowiedzi poprawne i niepoprawne w części pierwszej.

Z rozwiązania części b) zadania zrezygnowało jeszcze więcej uczniów niż było to w przypadku części a). Wzrosła też, blisko o połowę, liczba odpowiedzi niepoprawnych. O ile zatem uczniowie nawet poprawnie rozpoznali i określili zamysł kompozycyjny decydujący o porządku przykładów w tekście, to wielu z nich nie potrafiło wskazać form językowych, za pomocą których autor zasygnalizował ten porządek.

Analiza jakościowa

Założono, że rozpoznanie środków językowych, za pomocą których autor odkrywa przed czytelnikiem swój zamysł kompozycyjny, będzie oceniany niezależnie od poprawności rozpoznania tego zamysłu. Można było się spodziewać zatem takiej sytuacji, gdy uczniowie wskażą poprawnie językowe wykładniki zasady kompozycyjnej (środki metatekstowe), będą mieć natomiast problem z nazwaniem samej zasady. Analiza ilościowa pokazała jednak bardziej skomplikowaną sytuację, jeśli chodzi o sposób rozwiązania tej części zadania. Właściwie jedynie uczniowie, którzy jako zasadę uporządkowania przykładów podali zasadę akapitową lub argumentacyjną, wskazywali szereg *właściwie, gorzej, wreszcie* jako wykładnik tego uporządkowania.

Całkiem inaczej rozwiązali tę część zadania uczniowie, którzy poprawnie rozpoznali uporządkowanie gradacyjne przykładów. Dla wielu z nich nierozpoznawalna okazała się funkcja metatekstowa leksemu *właściwie*, który ma wiele znaczeń, a w artykule Markowskiego użyty został także jako „wyrz [...] uściślający w pewnym stopniu poprzedzającą go wypowiedź; mówiąc ściślej”¹². Drugoklasiści nie postrzegali tego leksemu jako wykładnika najniższego stopnia porządku gradacyjnego, o czym świadczy bardzo częste jego opuszczanie lub rozbudowywanie o inne elementy językowe. Wśród zanalizowanych rozwiązań poprawne, zgodnie z kluczem odpowiedzi, to: pojawiające się sporadycznie *właściwie* oraz wyrażenie *właściwie „małą szkodliwość społeczną”*. Pozostałe warianty odpowiedzi, w których pojawił się leksem *właściwie*, należało uznać za niepoprawne, ponieważ były zbyt rozbudowane (przyjęły formę zwrotu), np.:

- *Właściwie „małą szkodliwość społeczną ma zmiana ...*
- *Właściwie „małą szkodliwość społeczną ma zmiana formy”*
- *Właściwie „małą szkodliwość społeczną” ma zmiana formy znanego cytatu z „Trylogii”.*

Takie nadmierne rozbudowywanie pozwala wnioskować, że niektórzy uczniowie nie bardzo dostrzegają granicę między formami językowymi, które w tekście wnoszą informacje o samym tekście (o jego strukturze, kompozycji, realizowanych funkcjach) oraz tymi, które informują o rzeczy, czyli wnoszą informacje na realizowany w tekście temat.

Jak widać z przytoczonych już przykładów, najniższy stopień gradacji wyrażany był zdaniem uczniów przede wszystkim za pomocą wyrażenia *„małą szkodliwość społeczną”*, które konotowało najmniej negatywne wartościowanie pierwszego przykładu deformacji „skrzydlatych słów”. Podawane było ono albo samodzielnie, albo w połączeniu z innymi elementami językowymi, w tym z pominięciem leksemu *właściwie*, np.:

- *małą szkodliwość społeczną ma*
- *[...] „małą szkodliwość społeczną ma zmiana [...]*
- *małą szkodliwość społeczną ma zmiana formy*
- *małą szkodliwość społeczną ma zmiana formy znanego cytatu z „Trylogii”.*

¹² Słownik języka polskiego, red. naukowy M. Szymczak, Warszawa 1981.

Zdecydowanie najlepiej rozpoznawalny był leksem *gorzej*, wprowadzający gradację drugiego stopnia, o czym zadecydowała prawdopodobnie bardzo wyrazista jego semantyka i forma stopnia wyższego. Stosunkowo często przymiotnik ten podawany był samodzielnie albo, równie często, jako element wyrażenia *Gorzej, jeśli [...]* lub, rzadziej, w wyrażeniach bardziej rozbudowanych, np.: *Gorzej, jeśli zmiana...*; *Gorzej, jeśli zmiana wyrazu*; *Gorzej, jeśli zmiana wyrazu w cytacie literackim*.

Jednak wielu uczniów, którzy łączyli uporządkowanie gradacyjne z narastającą zmianą pierwotnego sensu cytatu, wskazywało jako wykładnik tego porządku zwrot/wyrażenie *zniekształca wymowę całości/zniekształcenie wymowy całości*, także w różnych bardziej rozbudowanych konfiguracjach, np.:

- *Gorzej, jeśli zmiana wyrazu w cytacie literackim zniekształca wymowę całości*
- *gorzej [...]* zniekształca wymowę całości
- *zmiana wyrazu w cytacie literackim zniekształca wymowę całości*.

W tym przypadku o wyborze uczniów decydowała wskazana przez nich zasada uporządkowania przykładów – zwrot *zniekształca wymowę całości* precyzyjniej opisywał narastający skutek deformacji cytatów w postaci nasilającej się deformacji sensu niż sam przymiotnik *gorzej*.

Jeśli chodzi o trzeci leksem metatekstowy, *wreszcie*, to przysługująca mu w tekście Markowskiego funkcja wykładnika najwyższego stopnia uporządkowania gradacyjnego była słabo rozpoznawalna, być może dlatego, że jego podstawowa funkcja tekstowa to zamknięcie wyliczanego szeregu¹³ (wnosi więc prymarnie informację, że to będzie ostatni przykład). Dla drugoklasistów bardziej wyraziste w funkcji gradacyjnej było w tym przypadku wyrażenie *deformacja najdalej idąca* (także w wersji skróconej *najdalej idąca*). Jeżeli wskazywali na leksem *wreszcie*, to tylko w połączeniu z tym wyrażeniem, np.:

- *I wreszcie deformacja najdalej idąca*
- *wreszcie deformacja najdalej idąca*.

Jako wykładnik najwyższego stopnia gradacji wskazywane było czasami także wyrażenie *zmiana zasadnicza* lub *drobna różnica [...]* a *zmiana zasadnicza*.

Problemy uczniów, którzy poprawnie rozpoznali gradacyjną zasadę uporządkowania przykładów, ze wskazaniem metatekstowych wykładników tego uporządkowania, należałoby tłumaczyć tym, że zamysł kompozycyjny można odczytać nie tylko z metatekstu, ale także z innych środków językowych użytych w tekście. Więcej informacji na temat uporządkowania wnosił szereg *mała szkodliwość społeczna – zniekształca wymowę całości – deformacja najdalej idąca* niż *właściwie – gorzej – wreszcie*. Należałoby wspomnieć jeszcze o jednej grupie niepoprawnych rozwiązań świadczących o nieumiejętności określania funkcji metatekstowej środków językowych użytych w tekście. Wielu uczniów wskazywało na konkretne przekształcenia, o których była mowa w artykule, nie potrafiło wyjść poza treść tekstu, nie dostrzegało w tekście ukształtowanej z określonym zamysłem formy, np.:

- *Konstrukcja składniowa „ku pokrzepieniu” współcześnie „dla pokrzepienia”, „Pospolitość, a nie rzeczywistość”, „Iż” nie „i”.*
- *Ku – dla, pospolitość – rzeczywistość, iż – i.*
- *1. „ku pokrzepieniu” – „dla pokrzepienia” archaizacja 2. „rzeczywistość skrzeczy” – „pospolitość skrzeczy” błąd rzeczowy 3. „nie gęsi i swój mają” – „nie gęsi, iż swój mają” całkowita zmiana znaczenia*
- *„dla pokrzepienia serc”, „pospolitość skrzeczy”, „Polacy nie gęsi i swój język mają”*
- *„Rzekomo za Sienkiewiczem mówimy, że ktoś coś zrobił ku pokrzepieniu serc”. „Ileż to razy słyszeliśmy o tym, że „rzeczywistość skrzeczy””. „I wreszcie deformacja najdalej idąca”.*

Z przedstawionej analizy wynika, że spojrzenie na tekst jako na uporządkowaną formalną całość, a nie tylko zbiór elementów treściowych, okazało się dla wielu uczniów zadaniem trudnym. Analiza na poziomie struktury sprawiała im sporo problemów – zob. „Wnioski i zalecenia” pkt 4).

¹³ Tamże.

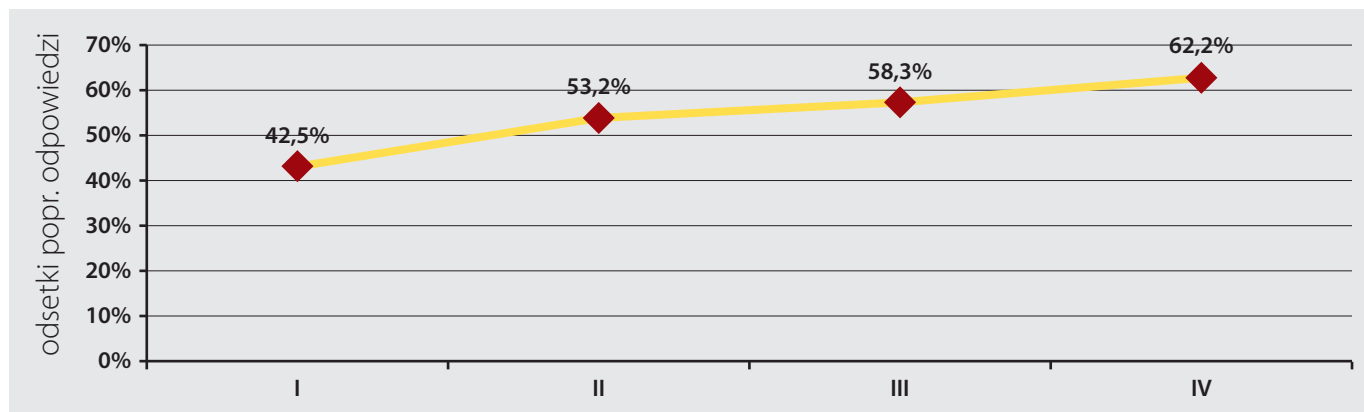
Zadanie 1.4

Wpisz TAK, jeśli zdanie jest zgodne z tekstem, lub NIE – jeśli nie jest zgodne.

a)	Dokonywanie niewielkich zmian w „skrzydlatych słowach” może mieć wpływ na zmianę ich znaczenia.	
b)	W sformułowaniu „dla pokrzepienia serc” Henryk Sienkiewicz zastosował archaizację.	
c)	Nie jest pewne, dlaczego łacinę nazywano gęsim językiem.	

Zadanie sprawdzało umiejętność czytania tekstu na poziomie znaczeń. Przykład a) wymagał wnikliwego odczytania tych fragmentów tekstu, w których omówione zostały deformacje wybranych „skrzydlatych słów”, a przede wszystkim ich konsekwencje – to tu mowa jest o zmianach znaczeniowych. Podpowiedź można było znaleźć także w odpowiedzi na zadanie 1.3 – osoby, które uznały, że zasadą uporządkowania przykładów w artykule jest stopień modyfikacji znaczenia, miały gotową odpowiedź na zadanie 1.4a). Aby rozwiązać pozostałe dwa przykłady, należało dokonać interpretacji semantycznej dwóch zdań z artykułu – w przykładzie b) zdania „Zniekształcając cytaty, przypisujemy autorowi intencje archaizacyjne, których akurat w tym miejscu nie przejawiał”, a w przykładzie c) zdania „A gęsim językiem nazywano wówczas łacinę – czy to od skojarzeń dźwiękowych, czy też raczej od tego, że pisano w tym języku – gęsim piórem”. Za poprawne wykonanie zadania przyznawany był 1 punkt. Aby go uzyskać, uczeń musiał poprawnie ocenić zgodność lub nie z tekstem wszystkich trzech przykładów.

Wykres 18. Kwartyłowy rozkład punktów za zadanie 1



Kwartyłowy rozkład punktów za zadanie jest skorelowany z wynikami całego testu, jednak dosyć „spłaszczony” – różnica między poprawnymi rozwiązaniami w pierwszej i czwartej ćwiartce wynosi tylko ok. 20%. Zatem zadanie średnio zróżnicowało uczniów. Niewiele mniej niż połowa uczniów z najniższymi wynikami w całym badaniu poprawnie określiła zgodność z tekstem lub nie wszystkich trzech stwierżeń. Z kolei prawie 40% drugoklasistów o najwyższych wynikach w całym teście popełniło co najmniej jeden błąd w rozwiązaniu tego zadania lub je opuściło.

Odczytanie całego tekstu lub jego fragmentu na poziomie dosłownym sprawiło badanym uczniom sporo problemów. Niewiele ponad połowa z nich rozpoznała poprawnie zgodność lub niezgodność z tekstem artykułu trzech podanych stwierżeń. Opuszczeń była znikoma liczba, co oznacza, że prawie co drugi drugoklasista popełnił co najmniej jeden błąd w rozwiązaniu zadania.

Stwierdzenie *Dokonywanie niewielkich zmian w „skrzydlatych słowach” może powodować wpływ na zmianę ich znaczenia* było zgodne z wymową tekstu, tymczasem prawie wszyscy uczniowie uznali,

że tak nie jest. Prawdopodobnie sugerowano się pierwszym przykładem obrazującym sposób przekształcania cytatów, które rzeczywiście nie skutkuje zmianą znaczenia. Tymczasem w zadaniu użyto konstrukcji *może powodować*, a nie *powoduje* (zawsze) – zdaje się, że uczniowie tej subtelności nie zauważyli. Należało zatem przyrzeć się także pozostałym dwóm przykładom, o którym mowa w tekście. Drugi w kolejności obrazuje również niewielką modyfikację formy (wymiana zaledwie jednego wyrazu), podobnie zresztą jak trzeci, która jednak ma już istotne konsekwencje dla znaczenia całego wyrażenia. Drugi z podanych przykładów *W sformułowaniu „dla pokrzepienia serc” Henryk Sienkiewicz zastosował archaizację* był niezgodny z treścią artykułu – zdecydowana większość badanych uczniów uznała jednak inaczej. Rozkład wyników w tej części zadania okazał się odwrotnie proporcjonalny do wyników w całym teście – najwięcej poprawnych odpowiedzi udzielili uczniowie o najniższych wynikach w całym badaniu, a najmniej ci o wynikach najwyższych. A przecież w artykule zostało wprost powiedziane, że Sienkiewicz *intencji archaizacyjnych [...] akurat w tym miejscu nie przejawiał, że to my takie mu przypisaliśmy, przekształcając jego słowa*. Wygląda na to, że badani uczniowie nie zrozumieli treści drugiego akapitu tekstu, a przede wszystkim ostatniego zdania tego fragmentu, pełniącego funkcję konkluzji. Być może pojęcie archaizacji nie do końca zostało dobrze przyswojone. Albo też uczniowie nie czytali wnikliwie, a posiłkowali się, dość bezmyślnie, wiedzą wyniesioną z lekcji – przecież język „Trylogii” jest stylizowany na polszczyznę siedemnastowieczną, co automatycznie powinno oznaczać, że Sienkiewicz stosował archaizację w całym tekście.

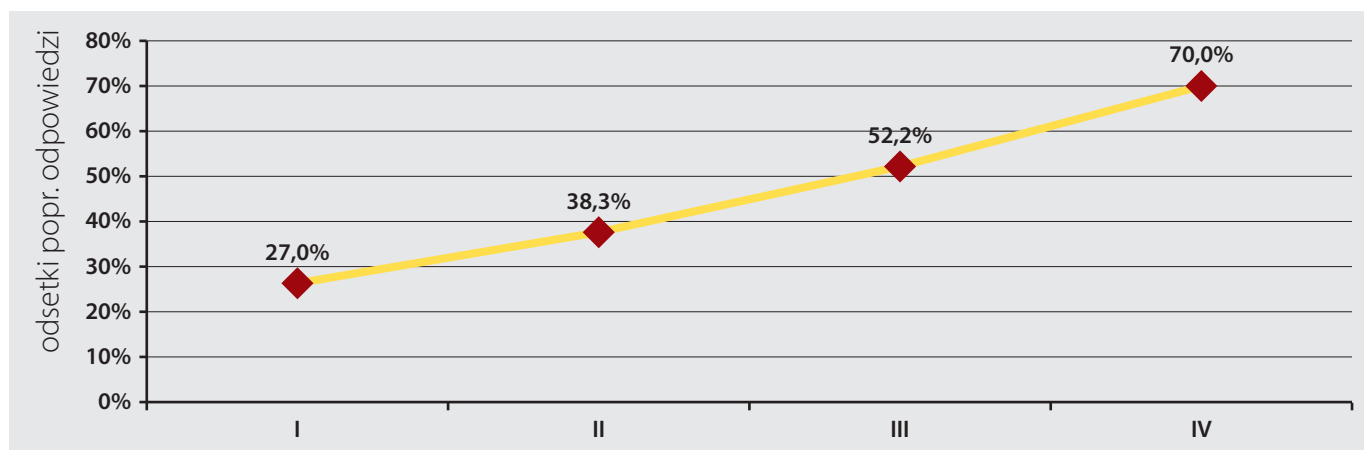
Trzecie stwierdzenie *Nie jest pewne, dlaczego łacinę nazywano gęsim językiem* było zgodne z wymową tekstu. Jedynie niecałe 40% badanych uczniów udzieliło poprawnej odpowiedzi, przy tym tu także kwartyłowy rozkład wyników jest odwrotnie proporcjonalny do wyników uzyskanych w całym teście. Różnice między ćwiartkami nie są duże – między pierwszą a czwartą liczbą poprawnych rozwiązań zmniejsza się o 11,5 p.p., a między pierwszą a drugą zaledwie o 3,7 p.p., co oznacza, że wszyscy uczniowie, niezależnie od wyniku ogólnego, mieli podobne problemy z tym przykładem. Przyczyną nieudzielenia poprawnej odpowiedzi mogło być niezrozumienie fragmentu *czy to od [...], czy też raczej od tego, że [...]*, który wskazywał na poprawne rozwiązanie. Zastosowana w tym zdaniu konstrukcja składniowa wskazywała na alternatywność wyrażonych sądów, a więc ich niepewność; tę wymowę wzmacniał jeszcze leksem *raczej*. To może wskazywać na problemy z odczytywaniem znaczeń na poziomie struktury zdania.

Zadanie 1.5.a

a) Zacytuj fragment tekstu, w którym autor przedstawia opinie wyobrażonych przez siebie polemistów.

Zadanie sprawdzało umiejętność czytania tekstu popularnonaukowego na poziomie jego retorycznej organizacji. Zastosowany w artykule zabieg retoryczny został nazwany w poleceniu – to sformułowanie możliwych, lecz przeciwnych niż autora tekstu opinii na temat dopuszczalności przekształcania „skrzydlatych słów”. Przed uczniem postawiono zadanie (część a) zacytowania fragmentu tekstu zawierającego przytoczenie polemicznych opinii, co wymagało znalezienia w tekście i zinterpretowania zwrotu *powie ktoś*, wskazującego wprost na inną osobę niż autor artykułu. Uczeń otrzymywał 1 punkt za poprawne zacytowanie właściwego fragmentu.

Wykres 19. Kwartylny rozkład punktów za zadanie 1.5.a



Kwartylny rozkład punktów pokazuje, że zadanie dobrze zróżnicowało drugoklasistów. Najslabiej poradzili sobie uczniowie z wynikami w pierwszej ćwiartce – tylko co czwarty poprawnie wskazał cytat zawierający polemiczną opinię. Właściwego cytatu także nie potrafił wskazać prawie co trzeci uczeń z wynikiem ogólnym mieszczącym się w czwartej ćwiartce.

Wydawać by się mogło, że nie ma prostszej czynności niż zacytowanie fragmentu tekstu zawierającego informację wskazaną w treści zadania. Tymczasem zaledwie niespełna połowa drugoklasistów potrafiła znaleźć w tekście artykułu fragment, w którym autor przedstawił polemiczne w stosunku do własnych opinii o dopuszczalności modyfikowania „skrzydlatych słów”. O tym, że zadanie to przerosło kompetencje wielu uczniów, świadczyć mogą stosunkowo liczne opuszczenia – najliczniejsze u dyslektyków, oni też uzyskali wyraźnie niższy wynik od swoich rówieśników (o 7,5 p.p. w stosunku do nie dyslektyków). To nie powinno zaskakiwać, gdyż dysleksja zaburza proces czytania. Wyniki w pozostałych wydzielonych warstwach są zbieżne, niewiele się od siebie różnią.

Analiza jakościowa

Opinie polemiczne zostały przytoczone we fragmencie rozpoczynającym ostatni akapit tekstu – oczekiwano, że uczeń zacytuje:

- *A może – powie ktoś – te wszystkie zmiany są celowe, zamierzone i stanowią polemikę z sentencjami od dawna znanymi, a przez to wyświechtanymi? Może jest to próba ich odświeżenia?*

Za poprawne uznawano także przytoczenie tylko pierwszego zdania tego fragmentu (w poleceniu nie określono, ile opinii powinien uczeń przytoczyć):

- *A może – powie ktoś – te wszystkie zmiany są celowe, zamierzone i stanowią polemikę z sentencjami od dawna znanymi, a przez to wyświechtanymi?,*

a także wersje pomijające cały początkowy fragment *A może – powie ktoś – te...* lub któryś jego element, uznając, że w poleceniu wymagano przytoczenia opinii, a te zostały wyrażone w dalszej części, np.:

- *wszystkie zmiany są celowe, zamierzone i stanowią polemikę z sentencjami od dawna znanymi, a przez to wyświechtanymi? Może jest to próba ich odświeżenia?*

Nie uznawano natomiast sporadycznie pojawiających się w odpowiedziach wersji rozszerzonych o fragmenty z dalszej części ostatniego akapitu, np. o *zmiany są nieznaczne i właściwie niezauważalne* – tego typu rozwiązania świadczyły o nieumiejętności rozgraniczenia opinii autora od opinii antagonistów.

W analizowanych realizacjach pozostałe niepoprawne odpowiedzi sprowadzały się do wskazania innego cytatu w funkcji przytoczenia polemicznych opinii. Zdecydowanie najliczniejsze były cytowania

w różnych wersjach (krótszych i dłuższych) fragmentu ostatniego akapitu od *Przeciw temu przemawiają dwa argumenty...*, w tym najczęściej:

- *Zły byłby to publicysta czy mówca, który świadomie modyfikowałby tak, żeby nikt tego nie poznał.*
- *lub Zły byłby to publicysta czy mówca, który świadomie modyfikowałby tak, żeby nikt tego nie poznał. Jeśli więc cytujemy – róbmy to dokładnie.*

Można domyślać się, że uczniów zmyliły leksemy *publicysta* i *mówca*, które zidentyfikowane zostały jako nazwy wyobrażonych polemistów. Wybór tego fragmentu, jak i innych niepoprawnych, wskazuje na nieumiejętności rozdzielanie kategorii „kto mówi” i „o kim się mówi”.

Inne, znacznie rzadsze, cytacje fragmentów ostatniego akapitu to, np.:

- *zmiany są nieznaczne i właściwie niezauważalne*
- *zmodyfikowane cytaty są używane stale w takiej tylko formie i znowu – uchodzą za oryginał*
- *Przeciw temu przemawiają dwa argumenty: zmiany są nieznaczne i właściwie niezauważalne dla czytelników czy słuchaczy, którzy myślą, że jest to wierny cytat. Po drugie – zmodyfikowane cytaty są używane stale w takiej tylko formie i znowu – uchodzą za oryginał.*
- *Po drugie – zmodyfikowane cytaty są używane stale w takiej tylko formie i znowu – uchodzą za oryginał. Zły byłby to publicysta czy mówca, który świadomie modyfikowałby tak, żeby nikt tego nie poznał. Jeśli więc cytujemy – róbmy to dokładnie.*
- *Przeciw temu przemawiają dwa argumenty: zmiany są nieznaczne i właściwie niezauważalne dla czytelników czy słuchaczy, którzy myślą, że jest to wierny cytat. Po drugie – zmodyfikowane cytaty są używane stale w takiej tylko formie i znowu – uchodzą za oryginał. Zły byłby to publicysta czy mówca, który świadomie modyfikowałby tak, żeby nikt tego nie poznał. Jeśli więc cytujemy – róbmy to dokładnie.*

Uczniowie tak odpowiadający rozpoznali poprawnie akapit, w którym toczy się wyobrażona polemika, pomylili jednak role autora i polemisty, co świadczy o nierozpoznaniu wewnątrztekstowych relacji nadawczych.

Cytowane były także najróżniejsze fragmenty spoza ostatniego akapitu, także w wersjach o różnym stopniu rozbudowania, np.:

- *Zamiar poety jest jasny. Wokół jest tyle pospolitości, że nie sposób realizować rzeczy wzniosłych. Wszechobecna pospolitość ludzkich zachowań i działań niweczy wszelkie starania o dokonania wielkie, niepospolite.*
- *A cóż to byłby za powód do dumy?! + Że nie jesteśmy gęśmi? + Też mi powód do chwały!*
- *Sens Panarejowej sentencji jest więc taki: Niech wszyscy za granicą wiedzą, że Polacy mają swój język, a nie łacinę, i mogą tworzyć literaturę w tym języku.*
- *Ileż to razy słyszeliśmy o tym, że „rzeczywistość skrzeczy”.*
- *Wszechobecna pospolitość ludzkich zachowań i działań niweczy wszelkie starania o dokonania wielkie, niepospolite.*
- *Tak więc u Wyspiańskiego skrzeczy pospolitość, a nie rzeczywistość. Zamiar poety jest jasny. Wokół jest tyle pospolitości, że nie sposób realizować rzeczy wzniosłych. Wszechobecna pospolitość ludzkich zachowań i działań niweczy wszelkie starania o dokonania wielkie, niepospolite.*
- *„Skrzydlate słowa” to powiedzonka znanych postaci albo cytaty z literatury, które są często używane w rozmaitych tekstach, czasem występują jako ozdobnik przemówienia albo innej wypowiedzi publicznej i mają świadczyć o erudycji mówiącego.*
- *Zdarza się jednak, że pewne takie cytaty literackie, choć często używane, są przytaczane nieściśle, przekręcane, modyfikowane. Niekiedy nie ma to większego znaczenia, ale w innych wypadkach może prowadzić do wypaczenia myśli w nich zawartej, do zmiany intencji autora.*
- *Zniekształcając cytat, przypisujemy autorowi intencje archaizacyjne, których akurat w tym miejscu nie przejawiał.*

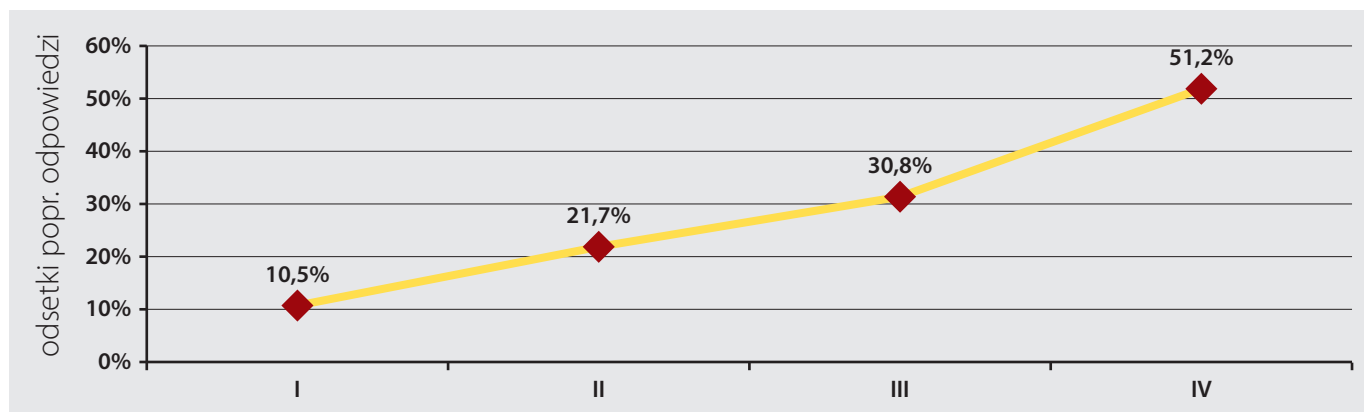
Ta grupa niepoprawnych odpowiedzi wskazuje na problemy z rozpoznaniem w tekście fragmentu zawierającego polemikę między adwersarzami. Niektórzy uczniowie zdawali się nie rozumieć słów *polemista* i *polemika* i to mogła być główna przyczyna zacytowania niewłaściwego fragmentu – świadczą o tym odpowiedzi udzielone w drugiej części zadania (zob. fragment opracowania dot. zadania 1.5.b). Nieumiejętność rozpoznania fragmentu tekstu, w którym zastosowany został wskazany w poleceniu zabieg retoryczny, jako strategia organizująca wywód argumentacyjny, świadczy o trudnościach, jakie ma wielu drugoklasistów z czytaniem tekstu na innych poziomach niż treściowy – zob. „Wnioski i zalecenia” pkt 4).

Zadanie 1.5.b

b) Wyjaśnij, jaki efekt autor uzyskał dzięki przedstawieniu opinii wyobrażonych polemistów.

W drugiej części zadania należało określić funkcję zabiegu retorycznego, polegającego na przytaczaniu polemicznych opinii w wywodzie argumentacyjnym. Podpowiedź znajdowała się w zdaniu *Przeciw temu przemawiają dwa argumenty* i wskazywała na celowe wejście w spór z sądami antagonistycznymi po to, by dowieść własnej racji. Uczeń otrzymywał 1 punkt za poprawne rozwiązanie tej części zadania, ale tylko wówczas, gdy zacytował wcześniej właściwy fragment tekstu.

Wykres 20. Kwartylowy rozkład punktów za zadanie 1.5.b



Wynik uzyskany za zadanie 1.5.b w kolejnych ćwiartkach wskazuje, że zadanie dobrze różnicuje uczniów. Spadek poprawnych rozwiązań w stosunku do wykonania zadania 1.5.a) widoczny jest w każdej ćwiartce i jest to spadek wyraźny – w pierwszej ćwiartce o 16% w stosunku do poprawnych rozwiązań pierwszej części zadania, w drugiej o 16,6%, w trzeciej o 21,4%, a w czwartej o 18,8%. Większość drugoklasistów z wynikami mieszczącymi się do trzeciego kwartyla (ćwiartki I, II i III) nie potrafiło określić funkcji odwołania się autora tekstu do opinii polemicznych, a w przypadku uczniów o najwyższych wynikach w badaniu co drugi z nich nie poradził sobie z tym zadaniem.

Procent poprawnych wykonań części b) zadania jest znacznie niższy od poprawnych odpowiedzi w części a) (różnica wyniosła 18,3 punkty procentowe). Biorąc pod uwagę, że przyznanie punktu za część drugą uzależnione było od poprawnego rozwiązania części pierwszej, to okazuje się, że prawie połowa uczniów, którzy zacytowali właściwy fragment tekstu, nie potrafiła określić funkcji zastosowanego w artykule zabiegu retorycznego. Zwraca uwagę jeszcze większy niż w zadaniu 1.5.a) procent opuszczeń części b) – w skali ogólnej wzrost o 4,7 p.p. Dotyczy to wszystkich wydzielonych warstw, z tym że największe problemy mieli uczniowie z dysleksją – pominął tę część zadania co piąty uczeń dysfunkcyjny, a procent rozwiązań w tej grupie był o 4,7 p.p. niższy niż w grupie uczniów niedyslektycznych.

Analiza jakościowa

Wśród poprawnych określeń celu posłużenia się przez autora artykułu zabiegiem przywołania polemicznych opinii można wyróżnić:

- wskazanie na wzmocnienie własnej tezy, np.:
 - *Autor przedstawia inny punkt widzenia niż przedstawiony w artykule, a następnie neguje go swoimi argumentami, aby pokazać to, że ma on rację i jego rozważania są trafne.*
 - *Mógł od razu obronić swoją opinię o przekształceniach, a także ją umocnić i uzasadnić.*
 - *Przedstawiając opinie wyobrażonych polemistów, autor mógł potem użyć kontrargumentów, które mają na celu przekonać czytelnika o słuszności jego artykułu.*
 - *Jeszcze bardziej, kontrując ich argumenty, obronił swoją tezę, którą stawiał na początku i był jej wierny. Podkreślił on, że nawet niewielkie korekty są niedopuszczalne, bo mogą wprowadzić w błąd słuchających. Uzasadził swoje stanowisko.*
 - *Autor w ten sposób chciał dodatkowo wzmocnić swoją argumentację poprzez uprzednią odpowiedź na potencjalnie możliwe pytania czy też odmienne opinie.*
- wskazanie na osłabienie tezy polemistów, np.:
 - *Autor przedstawił te opinie, aby przedstawić argumenty przemawiające przeciw tym opiniom, aby im zaprzeczyć.*
 - *Dzięki temu autor mógł od razu zaprzeczyć tym opiniom, obalić je i podkreślić niewiedzę osób tak mówiących.*
 - *Przedstawił dzięki temu swoje argumenty, które przemawiają za tym, iż nie mają oni racji.*
 - *Opinie wyraziły potencjalne pytania i argumenty przeciw jego opinii i dały możliwość ich obalenia.*
 - *Autor przytoczył opinie wyobrażonych polemistów, aby później móc przedstawić kontrargumenty i zanegować ich myśli.*
 - *Przedstawił on możliwe, różniące się od jego, opinie i zyskał możliwość zanegowania ich.*
- wskazanie na zobiektywizowanie wywodu i tym samym uwiarygodnienie własnego zdania przez autora (rzadziej), np.:
 - *Dzięki przedstawieniu opinii wyobrażonych polemistów, autor stara się pokazać temat w jak najbardziej obiektywnym świetle i odpowiedzieć na hipotetyczne pytania polemistów.*
 - *Dzięki temu, że opinia ta jest przeciwna opinii autora, autor zyskuje na wiarygodności, można lepiej poznać jego zdanie.*
 - *Podkreślił, że w tym co pisze, jest prawda. Pewnie wielu z nas zadało sobie takie pytania jak polemiści, a autor je stanowczo zanegował.*
 - *Tekst jest bardziej wiarygodny. Efekt ten autor uzyskał, pokazując czytelnikowi logiczność swoich argumentów.*
 - *Dzięki przedstawieniu opinii wyobrażonych polemistów autor sprawił, że tekst wydaje się być bardziej wiarygodny.*
- wskazanie na konstrukcję tekstu na zasadzie dyskusji/dialogu, po to, by przedstawić opinię autora artykułu na tle innych, odmiennych i w ten sposób przekonać do własnego stanowiska (rzadziej), np.:
 - *Przedstawienie opinii polemistów pozwoliło mu odpowiedzieć na kontrowersyjne pytania, które ktoś mógłby zadać, po przeczytaniu tekstu.*
 - *Autor uzyskał efekt dyskusji, w której mógł wyrazić argumenty przeciw opinii polemistów.*
 - *Dzięki temu autor uzyskał efekt dialogu i mógł skonfrontować się z potencjalnymi polemistami.*
 - *Zawierając w sobie tekście opinie wyobrażonych polemistów, autor uzyskał efekt podjęcia dyskusji, wymiany zdań i przytoczenia wyjaśnień za nimi idących.*
 - *Autor dzięki takiemu zabiegowi odpowiedział na możliwą polemikę, odpowiadając na opinie wyobrażonych polemistów.*

Nie wszyscy uczniowie, którzy zacytowali właściwy fragment, poradzi sobie z określeniem celu, w jakim autor przytoczył opinie wyobrażonych polemistów. Wśród analizowanych rozwiązań tego zadania znalazły się takie, których autorzy zinterpretowali słowo *efekt* użyte w poleceniu nie jako

pytanie o cel, funkcję zastosowanego w tekście zabiegu retorycznego (odpowiedź na pytanie: po co?), ale o jego skutek, stąd koncentrowali się na treści ostatniego akapitu i wskazywali na wniosek wynikający z podjętej polemiki, np.:

- *Zaznaczył jak bardzo te błędy są rażące i niedopuszczalne.*
- *Ukazał, że przekręcanie i modyfikowanie cytatów nie jest dobre, bo psuje sens wypowiedzi. Przez te słowa chciał ukazać, że jak cytujemy mamy to robić dokładnie.*
- *Autor w ten sposób chciał pokazać, że zmiany cytatów nie są celowe.*
- *Autor uzyskał efekt podsumowania swojego artykułu oraz przestrogi przed modyfikowaniem cudzych wypowiedzi, idei.*
- *Dzięki przedstawieniu tej opinii autor pod koniec tekstu zawarł wniosek i podsumowanie całego tekstu.*

Czasami jako cel wskazywano uaktywnianie odbiorcy, zaangażowanie go w polemikę, np.:

- *Dzięki przedstawieniu opinii wyobrazonych polemistów autor spowodował u czytelników zastanowienie; wzbudził w nich myślenie, przedstawiając inny tok myślenia, niż sam obrał.*
- *Autor osiągnął efekt zmylenia, chciał aby ludzie, którzy czytają artykuł zastanowili się, czy pomyłki w cytatach nie są efektem zamierzonym.*
- *Autor poprzez zastosowanie pytania retorycznego zmusił czytelnika do refleksji nad sensem jaki ma deformacja skrzydlatych słów.*

Nieliczni uczniowie doszukali się strategii ośmieszenia sądów niezgodnych ze stanowiskiem autora, by w ten sposób je zanegować, np.:

- *Autor dzięki przedstawieniu opinii wyobrazonych polemistów uzyskał efekt satyrystyczny [], wyśmiewający ludzi używających niepoprawnych cytatów.*
- *Autor uzyskał efekt ironiczny, wyjaśniający, jak ważne jest odczytywanie dokładnie cytatów.*
- *Autor ironicznie przedstawił opinie wyobrazonych polemistów, przez co wydają się one infantylne.*
- *ośmieszenie mówców, którzy świadomie zmieniają cytaty poetów*
- *Autorowi udało się wyśmiać tych, którzy nie potrafią przyznać się do błędów.*

Wiele z odpowiedzi niepoprawnych było efektem niezrozumienia tekstu na poziomie znaczeń, np.:

- *W celu ukazania, że nie wszystkie przekształcone przytoczenia są błędem. Mogą być one zamysłem autora.*
- *Autor uzyskał efekt zobrazowania, że ludzie nie zauważają zmian wprowadzonych w tych powiedzeniach.*
- *Autor dzięki przedstawieniu takiej opinii uzyskał uzasadnienie dla przekształcania cytatów.*
- *Autor uzyskał przez to efekt chwilowego zawahania, zastanowienia się.*
- *Autor chciał przedstawić efekt archaizacji.*
- *Żaden gdy zaraz zaprzeczył takiej tezie mówiąc że zmiany są nieznaczne i niewidoczne dla człowieka*

Należałoby jeszcze zwrócić uwagę na jedną grupę odpowiedzi tych uczniów, którzy nie potrafili wskazać właściwego cytatu, tzn. źle rozwiązyali pierwszą część zadania. Chodzi o takie określenia celu przywołania sądów polemicznych, które świadczą o nieznajomości znaczenia słowa *polemika*, np.:

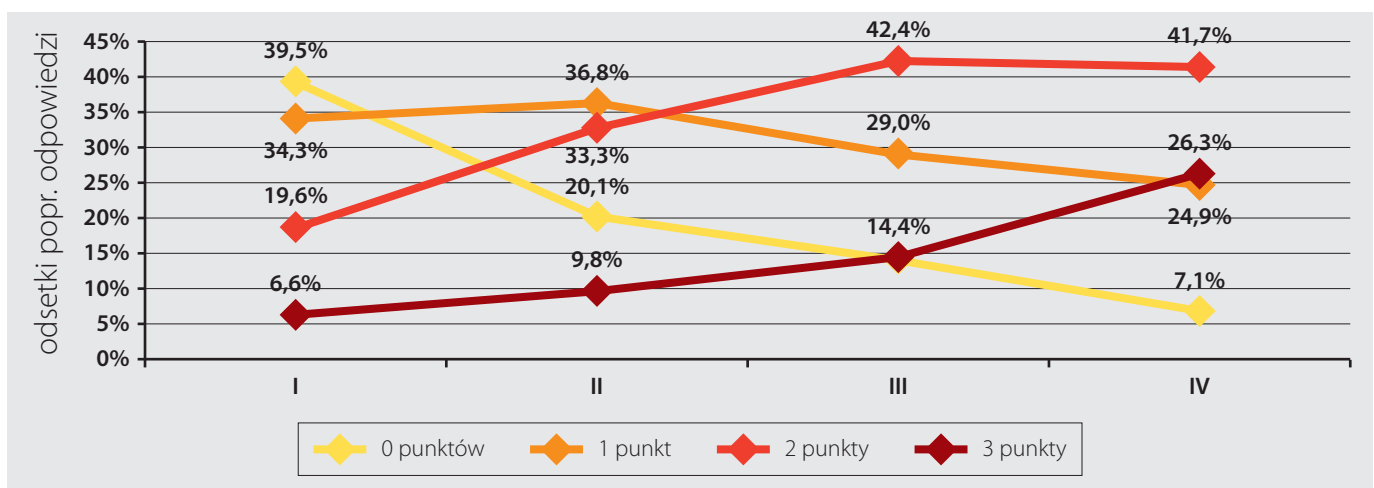
- *Autor uzyskał efekt porównania prawdziwych polemistów takich jak Stanisław Wyspiański z terazniejszymi, którzy niweczą wszystko.*
- *Autor pokazuje nam, że niedokładne stosowanie cytatów przez polemistów, może mieć złe skutki.*
- *Autor pokazał, po co polemiści zmieniają „skrzydlate słowa” choć i tak dla normalnego człowieka są one niezauważalne i myślą oni, że są to wierne cytaty.*

Zadanie 1.6

Napisz streszczenie artykułu liczące 40–60 słów.

Zadanie sprawdzało umiejętność wykonywania jednego z typów działań na tekście – streszczenia artykułu popularnonaukowego. To umiejętność bardzo przydatna w życiu, ale trudna ze względu na swoją złożoność. Poprawne streszczenie tekstu wymaga, po pierwsze, globalnego odczytania tekstu na poziomie znaczeń, a po drugie, przeprowadzenia analizy ukierunkowanej na wyodrębnienie tematu (o czym jest tekst) i rematu (co się mówi w tekście na ten temat) całego tekstu, rozpoznanie tematów i rematów na niższych piętrach organizacji znaczeń w tekście (o różnym stopniu szczegółowości), odtworzenie relacji między elementami treści oraz ustalenie zakresu treści, który powinien zostać uwzględniony w streszczeniu (co uwarunkowane jest określoną w zadaniu długością streszczenia). Ostatnia trudność, to nadanie streszczeniu kształtu językowego, a to wymaga opanowania specyficznych sprawności językowych – precyzyjnego, jasnego i skrótowego mówienia o rzeczy. W dobrze napisanym streszczeniu powinna znaleźć się informacja o głównym temacie tekstu (przedmiocie rozważań, podstawowej myśli) oraz o tym, co na ten temat powiedziano w tekście. To warunek konieczny, aby zgodnie z zastosowanymi w badaniu kryteriami oceny można było uznać za streszczenie tekst napisany przez ucznia. Dodatkowe kryteria to: adekwatny poziom uogólnienia treści, logicznie spójny porządek tekstu oraz zachowanie wymaganej długości streszczenia. Za spełnienie wszystkich warunków przyznawano 3 punkty. Streszczenia ocenione na 2 lub 1 punkt nie musiały mieścić się w 40–60 słowach, a ich ocena zależała od niespełnienia jednego (2 punkty) lub dwóch (1 punkt) pozostałych kryteriów. Uczeń nie otrzymywał punktów za streszczenie, jeśli nie przedstawił tematu tekstu i tego, co na ten temat powiedziano w tekście, oraz jeśli napisany przez niego tekst miał formę planu (tekst musiał być ciągły, z ewentualnym podziałem na akapity) lub jeśli zawierał tylko linearny skrót treści tekstu (był jego konspektem). Ocenie nie podlegała poprawność językowa, stylistyczna i zapisu.

Wykres 21. Kwartyłowy rozkład punktów za zadanie 1.6



Na wykresach kwartyłowych widać duże zróżnicowanie poziomu opanowania umiejętności streszczenia w każdej ćwiartce, mimo zachowania ogólnej zasady zwiększania procentu poprawnych i bliskich poprawnemu rozwiązaniu w kolejnych ćwiartkach. Najmocniejsza korelacja z wynikiem całego testu (najlepsze zróżnicowanie uczniów) widoczna jest w przypadku streszczeń w pełni poprawnych (z największym skokiem liczby poprawnych realizacji między trzecią a czwartą ćwiartką) oraz realizacji niepoprawnych (z największym spadkiem liczby błędnych realizacji między ćwiartką pierwszą a drugą).

Uwagę należałoby zwrócić na ćwiartkę trzecią i czwartą. W grupie uczniów z wynikiem w trzeciej ćwiartce (a więc stosunkowo wysokim) było tyle samo realizacji ocenionych na maksimum punktów, jak i błędnych – świadczy to o dużym zróżnicowaniu poziomu umiejętności streszczania w tej grupie. Z kolei w czwartej ćwiartce prawie identyczny, przy tym znaczny (po ok. 25%), był procent streszczeń w pełni poprawnych i niepełnych – taki rozkład wyników także obrazuje dużą rozpiętość w poziomie kompetencji streszczania u uczniów o najwyższych wynikach w całym badaniu, ale jednocześnie uświadamia skalę tego zróżnicowania – dotyka ono połowy wyników w ostatniej ćwiartce. Uwagę zwraca ponadto identyczny procent streszczeń bliskich poprawnemu w trzeciej i czwartej ćwiartce. Streszczeń spełniających wszystkie kryteria było w sumie niewiele (średnio ok. 14%, mniej jedynie w grupie dyslektyków – 12%), ale jeśli wziąć pod uwagę realizacje bardzo bliskie pełnej poprawności (za długie lub z zaburzeniami poziomu uszczegółowienia albo spójności logicznej) to widać, że co drugi uczeń potrafi w miarę poprawnie (ewentualnie z niewielkimi problemami) streścić artykuł popularnonaukowy. A gdy się weźmie pod uwagę realizacje ocenione na 1 punkt, można uznać, że czterech na pięciu drugoklasistów wie, co to jest streszczenie (ma świadomość, że streszczając tekst, należy określić nadrzędny temat tekstu i to, co się na ten temat mówi), choć co trzeci ma duże problemy z nadaniem swojemu streszczeniu optymalnego kształtu. O nabytych już kompetencjach w zakresie streszczania tekstu świadczyć mogą zaskakująco nieliczne opuszczenia – uczniowie nie bali się tego zadania, choć było złożone, trudne i czasochłonne. Prawdopodobne jest, że główną przyczyną opuszczeń był brak motywacji – zadanie zamykało pierwszy test w zestawie testowym i wymagało sporo czasu i dużego wysiłku, co mogło skłaniać mniej zmotywowanych uczniów do jego opuszczenia.

Zestawienie danych statystycznych pokazuje, że wyniki w wydzielonych warstwach raczej niewiele się od siebie różnią. Większe zróżnicowanie widać tylko w grupie dyslektyków (o 2,3 p.p. niższe wyniki uczniów z dysfunkcją); poza tym trochę lepiej poradziły sobie ze streszczeniem uczennice niż uczniowie, ale różnica jest bardzo niewielka (1,6 p.p.). Można zatem stwierdzić, że na poziom opanowania umiejętności streszczania tekstu popularnonaukowego nie mają większego wpływu takie czynniki, jak: płeć oraz zakres realizowanej treści kształcenia.

Analiza jakościowa

Streszczenia, które spełniały wszystkie wymagania opisane w kryteriach, to np. (w nawiasie podano liczbę słów):

- *Artykuł pt. „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem” Andrzeja Markowskiego opowiada o cytatach z polskiej literatury które zostały zmienione w różny sposób, przez co najczęściej zmieniają swoje znaczenie. Autor przytacza trzy sformułowania trzech twórców – Henryka Sienkiewicza, Stanisława Wyspiańskiego oraz Mikołaja Reja. Wyjaśnia błędy w znanych powiedzeniach. Na koniec Markowski radzi, byśmy używając cytatów używali ich dokładnie. (58)*
- *Andrzej Markowski w artykule „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem” poruszył problem modyfikacji słów znanych autorów przez współczesnych ludzi. Zauważył iż może stanowić to poważny problem w odbiorze oraz właściwemu zrozumieniu znaczenia. W swoim artykule przedstawia konkretne przykłady, najczęstszych przekręceń znanych cytatów pochodzących z polskiej literatury. W zakończeniu zwraca się z prośbą o dokładność w cytowaniu. (58)*
- *Artykuł Andrzeja Markowskiego mówi o modyfikacjach powiedzonek znanych postaci lub cytatów z literatury i o wpływie na prawidłowe ich zrozumienie. Autor podał trzy przykłady, w których przedstawił różne konsekwencje tych przekształceń. Przedstawia on również swoją opinię na ten temat nie zgadzając się z celowością takich zabiegów i przestrzega czytelników przez niedokładnym cytowaniem. (52)*
- *Artykuł „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem” opowiada o nieświadomym modyfikowaniu cytatów. Autor tekstu przedstawia trzy przykłady przekształceń, które zmieniają sens słów znanych pisarzy. Tekst ma na celu uświadomić czytelnika, aby uważnie i starannie cytował słowa artystów. Autor zaznacza, że nawet niewielkie zmiany stylistyczne, mogą spowodować duże modyfikacje znaczeniowe. (51)*

Początki większości streszczeń (nie tylko tych ocenionych na 3 punkty) są bardzo podobne – zaczynają się od określenia tematu całego tekstu, który wprowadzany jest głównie za pomocą form językowych typu: *opowiada o...* (częste), *mówi o...*, *pisze o...*, *odnosi się do...*, *przedstawia problem...*, *porusza problem...*, także z użyciem leksemu *temat*, np.: *podejmuje temat...*, *tematem jest...* Następnie przedstawione zostają wybrane z tekstu szczegółowe treści (te, które autor streszczenia uznał za najważniejsze), a tekst kończy informacja o stanowisku autora artykułu wobec podjętego problemu. Tak napisane streszczenie ma wyraźną klamrę oddającą kompozycję streszczanego tekstu.

O jakości streszczenia decyduje w znacznej mierze to, co jego autor umieścił po inicjalnym wypowiedzeniu informującym o temacie tekstu. W przytoczonych powyżej przykładach widać umiejętne zhierarchizowanie informacji z artykułu Markowskiego i przywołanie tylko tych najważniejszych (z pominięciem szczegółów), a także logiczne powiązanie ich ze sobą, odtwarzające relacje łączące je w streszczanym tekście. Oczywiście stopień uszczegółowienia odtwarzanych treści powiązany jest ściśle z długością streszczenia. Jednym z problemów, które m.in. ujawniła analiza, była trudność zmieszczenia się w wyznaczonym limicie słów – wiele tekstów było za długich, odnosiło się wrażenie, że ich autorzy nie liczyli słów, a sugerowali się m.in. miejscem wyznaczonym w arkuszu na streszczenie (mieścił się tam obszerniejszy niż 60 słów tekst napisany standardową wielkością liter):

- *Tekst Andrzeja Markowskiego opowiada o częstym zjawisku przekręcania cytowanych słów znanych postaci lub tych pochodzących z literatury. Autor sformułował w tym artykule tezę mówiącą, że niedokładne przytaczanie słów prowadzi do wypaczania intencji ich autora. Na potwierdzenie tego stanowiska w kolejnych akapitach podaje przykłady często popełnianych błędów podczas cytowania oraz nieporozumień, które z nich wynikają. Andrzej Markowski zakończył swój tekst apelem, aby dokładnie cytować. (63)*
- *Artykuł „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem” mówi o często używanych w świecie współczesnym powiedzeniach znanych osób lub cytatów z literatury. Wskazuje na błędy jakie są popełniane podczas stosowania tego zabiegu. Autor stara się to uwidocznić na przykładach znanych słów „ku pokrzepieniu serc” H. Sienkiewicza, „pospolicie skrzeczy” S. Wyspiańskiego oraz „iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają” Rejenta [!]. Na końcu pojawia się stwierdzenie, które jednak nie odpowiada na pytanie w jakim celu źle cytujemy, ale przestrzega nas przed tym abyśmy cytując robili to rozważnie. (87)*

Problemem dla sporej grupy drugoklasistów okazało się właściwe zhierarchizowanie informacji szczegółowych zawartych w streszczanym artykule, przede wszystkim rozpoznanie „pięter” w organizacji treści – w planie treściowym streszczenia pojawiały się wówczas obok siebie informacje bardziej i mniej szczegółowe (szczególnie te drugie w dość przypadkowym wyborze), np.:

- *Andrzej Markowski w swoim artykule pt. „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem” pisze o zjawisku nieścisłego przytaczania znanych cytatów. Podaje on przykład z „Trylogii” Henryka Sienkiewicza, „Wesela” Stanisława Wyspiańskiego oraz Mikołaja Reja, który pisał: „Iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają”, a nie „Iż Polacy i gęsi i swój język mają”. Autor artykułu mówi, że takie błędne, niedokładne cytowanie jest złe i nie świadczy dobrze o publicyście, który to robi. Markowski uważa, że jeśli już przytaczamy jakiś tekst musimy to robić dokładnie. (85)*
- *Andrzej Markowski w artykule „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem” przedstawia czytelnikom problem dotyczący modyfikowania znanych cytatów lub wypowiedzi popularnych postaci. Podaje takie przykłady jak m.in. wypowiedź Henryka Sienkiewicza „dla pokrzepienia serc”, którą współcześnie ludzie zmienili na „ku pokrzepieniu serc”. Przez takie nieścisłe przytaczanie pierwotny sens słów jest zmieniony razem z ich znaczeniem. (55)*
- *Artykuł Andrzeja Markowskiego pt. „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem” uświadamia społeczeństwo jak łatwo dajemy się zmanipulować innym, wierząc, że niektóre zmodyfikowane cytaty są oryginałem. Autor przedstawia czytelnikom błędy zaczynając od najdrobniejszego a kończąc na tym, który potrafi zmienić cały sens cytatu. Odświeżanie i unowocześnianie nie wychodzi na dobre, bo czasem ważny cytat traci swój pierwotny sens. Autor w ostatnim zdaniu apeluje o dokładne cytowanie, a nie własne modyfikacje. (71)*

Niepoprawnemu zhierarchizowaniu treści często towarzyszyły problemy z odtworzeniem relacji między poszczególnymi informacjami. To wpływało na zakłócenie logicznej spójności w tekście streszczenia, np.:

- *Artykuł Andrzeja Markowskiego odnosi się do cytatów, powiedzeń, myśli przytoczonych błędnie. Owe cytaty określa mianem skrzydlatych słów, które często pojawiają się w wypowiedziach ludzi przemawiających publicznie. Mają one za zadanie urozmaicić przemówienie. Jako przykład błędnie przytoczonych sentencji autor podaje cytaty m.in. z twórczości Wyspiańskiego, Sienkiewicza oraz Reja. Drobną modyfikacją znacząco wpływa na kontekst. (52)*
- *Tematem artykułu Andrzeja Markowskiego jest przekręcanie słów, które mają duże znaczenie. Mała zmiana formy cytatu zmienia całkowicie znaczenie. Zdarza się, że zamiana wyrazu w cytacie literackim zniekształca wymowę całości np., tak jak napisał w Weselu Wyspiański „... a tu pospolitość skrzeczy, a tu pospolitość tłoczy...”. My jednak nie raz słyszymy o tym, że „rzeczywistość skrzeczy”. Jeśli cytujemy róbmy to poprawnie. (60)*
- *„Skrzydlate słowa” to często zniekształcone cytaty. Zdarzają się przekształcenia nieznaczne, nie zmieniające sensu wypowiedzi, np. zamiana słów współczesnych na archaizmy. Niekiedy przekształcenia zmieniają sens nieznacznie, ale bywają takie, które nadają słowom całkiem nowe znaczenie. Ponieważ są to zmiany niecelowe, traktuje się je jako błędy, których należy unikać. (47)*

Inny problem związany z wyborem informacji, które powinny się znaleźć w streszczeniu, to wprowadzenie zachowania adekwatnego w całym tekście poziomu uogólnienia treści artykułu, ale pominięcie pewnych istotnych informacji z tego samego poziomu, w tym m.in. stanowiska autora wobec modyfikowania „skrzydlatych słów” (streszczenie sprawia wówczas wrażenie, że zostało urwane) lub jakiegoś fragmentu tekstu, np.:

- *Andrzej Markowski w swoim tekście „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem” porusza temat powiedzonek znanych postaci i cytatów, które po drobnych modyfikacjach zmieniają swoje znaczenie. Autor twierdzi, że w zależności od wielkości zmiany, oryginał może w różnym stopniu zmienić swój pierwotny przekaz. Za przykłady podaje twórczość Sienkiewicza, Wyspiańskiego czy Reja i zastanawia się nad sensem zmian ich wypowiedzi/tekstów. (60)*
- *Fragment tekstu Andrzeja Markowskiego opowiada nam o powiedzonkach znanych postaci oraz cytatach z literatury, które bardzo często pojawiają się w różnych tekstach kultury. Autor przedstawia nam trzy przykłady ze znanych książek m. in. cytaty z Trylogii, Wesela oraz frag. tekstu Mikołaja Reja. We wszystkich przykładach mamy ukazane nieścisłości, przekręcenia lub modyfikacje różnych wyrazów przez które sens całej wypowiedzi zupełnie się zmienia. Przykłady są uporządkowane tak, że każdy kolejny błąd jest gorszy od poprzedniego. (71)*
- *„Skrzydlate słowa” – to artykuł opisujący co się może stać z danym cytatem jeśli zmienimy jedno lub dwa słowa. Możliwe jest to, że dany cytat może zmienić swoje znaczenie. Autor podanego artykułu już pod koniec artykułu, kończąc zwraca się do nas z prośbą, że jeśli już chcemy cytować czyjeś słowa, powinniśmy robić to w dokładny sposób. (55)*

Jeden z istotniejszych problemów, jaki ujawnił się podczas analizy jakościowej, to mylenie streszczenia z innymi, podobnymi gatunkami tekstów, przede wszystkim z konspektem, czyli linearnym skrótem treści tekstu. Cecha najwyraźniej odróżniająca streszczenie od konspektu to brak w tym drugim informacji o nadrzędnym temacie tekstu – w to miejsce przedstawiane są tematy kolejno po sobie następujących fragmentów, np.:

- *„Skrzydlate słowa” to powiedzonka znanych postaci lub cytaty z literatury. Niektóre cytaty przytaczane są nie ściśle, przekręcane, modyfikowane. Małą szkodliwość ma zmiana formy cytatu, gorzej jeśli zmiana wyrazu w cytacie zniekształca wymowę całości. Natomiast najgorszą jest deformacja. Zmiany są nieznaczne i niezauważalne dla czytelników którzy myślą, że to wierny cytat. (50)*
- *„Skrzydlate słowa” są to często używane cytaty znanych autorów, jednak nie są one dokładnie powtarzane. Zakończenie „Trylogii” H. Sienkiewicza brzmi: „dla pokrzepienia serc”, nie „ku pokrzepieniu” nieprawidłowo sądząc, iż użyto archaizacji. Zmiana słowa w cytacie „pospolitość skrzeczy” w Weselu*

S. Wyspiańskiego na „rzeczywistość” całkowicie zmienia sens. Największą deformacją jest zmiana „iż” na „i” w cytacie M. Reja „Iż Polacy nie gęsi iż swój język mają”, która zmienia całkiem sens, gdzie chodzi o język polski, a nie łacinę jako język stacjonujący w narodzie. Różnica może być mała, ale też i ogromna, więc lepiej cytować dokładnie. (93)

- Na początku zdefiniowano „skrzydlate słowa” i wprowadzono do tematu. Następnie przytoczono pierwszy cytat. Ukazano w nim małą zmianę w znaczeniu. Potem użyto kolejnego cytatu. Zniekształcono w nim sens. W kolejnym akapicie opisano deformację następnego cytatu. Akapit potem wytłumaczono błąd w cytowaniu Reja. Na końcu zwrócono uwagę na niezauważalne zmiany w cytatach. (51)

Konспект łączy ze streszczeniem skrótowość. Drugoklasiści mylący te dwie formy są zatem świadomi, czego się od nich oczekuje, potrafią skrócić tekst, mają do tego wystarczające kompetencje. Nie mają natomiast opanowanej formy streszczenia. O rozchwianiu normy gatunkowej świadczą także takie realizacje, które przyjmują postać hybrydy – zaczynają się jak streszczenie (pierwsze zdanie zawiera informację o nadrzędnym temacie tekstu), a następnie przechodzą w linearne przedstawienie treści przekształcanego tekstu, np.:

- Autor pisze o przekręcaniu cytatów. Niektóre modyfikacje nie mają dużego znaczenia, lecz zdarza się, że zmieniają one wymowę całości. Przykładem o najmniejszej szkodliwości jest słynny zwrot „ku pokrzepieniu serc” zamiast „dla pokrzepienia”. Gorzej, gdy przekręcanie zmienia sens wypowiedzi jak „rzeczywistość skrzeczy”, a nie „pospolitość skrzeczy”. Największą zmianą jest np. słynny cytat Reja: „i”, a nie „iż”. Powinniśmy cytować dokładnie. (59)
- Autor artykułu chce zwrócić uwagę na sposób w jaki są deformowane cytaty znanych osób. Przywołane są trzy przykłady, pierwszy jest z Trylogii Sienkiewicza, drugi z Wesela Wyspiańskiego a trzeci pochodzi od Mikołaja Reja. Na końcu autor poucza nas że jeśli kogoś cytujemy to żebyśmy robili to dokładnie. (47)
- W pierwszym akapicie artykułu autor wyjaśnia pojęcie „skrzydlate słowa” oraz przedstawia problem, z którym się zmierzy, mianowicie problem przekręcania cytatów. W akapicie drugim omawia pierwszy, najmniej szkodliwy błąd w cytacie Henryka Sienkiewicza. W akapicie trzecim jest podany drugi błąd w cytowanych zazwyczaj słowach Stanisława Wyspiańskiego. Akapit czwarty to omówienie błędu, który zmienia sens słów wypowiedzianych wcześniej przez Mikołaja Reja. Ostatni akapit zawiera wniośki dotyczące niedokładnego cytowania oraz osobiste zdanie autora. (70)

Streszczenie jest działaniem na tekście, które ze względu na odniesienie do całej treści streszczanego tekstu, a nie jedynie do jej fragmentów, dostarcza globalnej informacji o zrozumieniu tego tekstu na poziomie znaczeń. Treść streszczenia musi być w pełni zgodna z treścią przekształcanego tekstu, nie może zawierać informacji źle odczytanych, jak i informacji spoza tekstu, naddanych. Wśród zanalizowanych streszczeń znalazły się i takie, w których ich autorzy popełniali błąd niezgodności z tekstem pierwowzoru, np.:

- Tekst pt. „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem” mówi o przekształcaniu wyrazów, zdań, powiedzonek ze znanych nam książek. Przykładem na to są pisarze którzy swoją twórczość opierali na znanych pisarzy z minionych już epok. Do nich można zaliczyć Henryka Sienkiewicza, Stanisława Wyspiańskiego i Mikołaja Reja. Pisarze Ci wykorzystywali znane cytaty, zdania i przekształcali na język odpowiadający epoce. (61)
- Tekst „Polszczyzna znana i nieznaną” przedstawia zmiany w mowie czyli archaizację wyrazów. Opisuje modyfikacje na przykładzie cytatów z polskich utworów. Zamieszczona jest również myśl o manipulacji publicystów nad cytatami aby nadal wydawały się pierwowzorami. (34)
- „Skrzydlate słowa” czyli cytaty znanych postaci etc. Są używane przez mówców. Często są przekręcane, co może całkiem zmienić przesłanie wyrażenia. Henryk Sienkiewicz a Trylogii użył przekształconego cytatu zmieniając go w celu uwspółcześnienia. W tym przypadku było to nieszkodliwe. Wyspiański użył „skrzydlatego słowa” zniekształcając wymowę całości. Chciał powiedzieć, że jest bardzo dużo pospolitości na świecie. Rej najbardziej zdeformował cytat. Powiedział w ten sposób, że Polacy mają swój język i nie będą tworzyć dzieł w języku łacińskim. Większość zmian jest niezauważalnych i są uważane za oryginalne, więc cytujemy dokładnie. (88)

- W artykule Andrzeja Markowskiego „O przekręcaniu, czyli skrzydlate słowa ze zwichniętym skrzydłem”, autor przedstawia problem modyfikowania cytatów znanych twórców. Daje do zrozumienia, że lepiej zachować takie twierdzenia, gdyż za kilka lub kilkadziesiąt lat nikt nie będzie wiedział kto jest ich twórcem. (41)
- W artykule pt. „skrzydlate słowa” są zawarte informacje, które przydadzą nam się w dorosłym życiu, przyszłości. Oto kilka z nich powiedzonka znanych postaci, np. Sienkiewicz napisał „ku pokrzepieniu serc” cytat wzięty z jego Trylogii. Kolejnym cytatem jest: *Iż polacy nie gęsi i swój język mają – tłumacząc na polski Niech wszyscy obcokrajowcy wiedzą że polacy też tak jak inne kraje mają swój język.* (62)

Na koniec należałoby wspomnieć o jeszcze jednym, sporadycznie zdarzającym się przypadku – o pisaniu na kanwie przeczytanego tekstu i nadawaniu własnej wypowiedzi postaci subiektywnych, luźnych reminiscencji po lekturze, przy tym w znacznym stopniu z tą lekturą się mijających:

- *We współczesnym świecie ludzie interpretują wiersze, opowiadania pisarzy z przed wielu lat. Źle dobrana konstrukcja składniowa może doprowadzić do złego tłumaczenia tekstu. Archaizowanie niektórych słów może upiększyć cały utwór, a także przytoczyć czasy, w których były pisane. Według Wyspiańskiego jest dużo pospolitości, przez które trudno jest pokazać coś nowego. Polak ma swój język, swoją literaturę i nie musi pisać w innym języku, jakim jest np. łacina. Występują zdania retoryczne, które chcą nam dać do myślenia, po co to wszystko jest robione.* (81)

Wydaje się, że mimo różnego rodzaju problemów z poprawną realizacją zadania większość badanych uczniów posiada dobre podstawy do streszczania tekstu, przede wszystkim potrafi tekst skrócić i nadać swojej wypowiedzi syntetyczną formę językową – zob. „Wnioski i zalecenia” pkt 2).

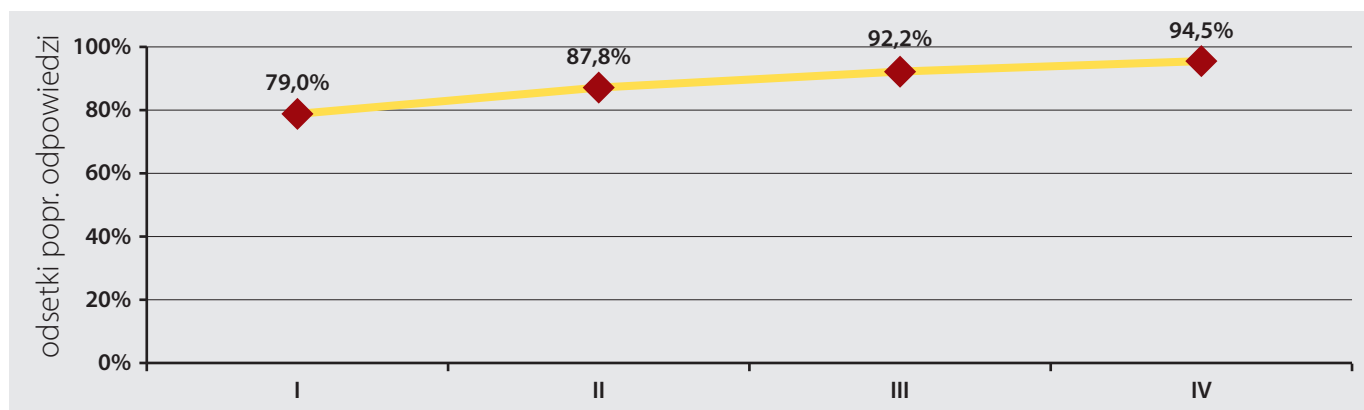
Zadanie 2.1

Podkreśl te z podanych przymiotników, które zgodnie z wymową tekstu Umberta Eco można zaliczyć do wskazanych w 1. akapicie „tym podobnych wyrazów”.

starożytny, świetny, podobny, zabytkowy, doskonały, nowoczesny, czarujący

W akapicie pierwszym autor tekstu wymienia synonimy przymiotnika *piękny*: *wdzięczny, ładny, wzniosły, cudowny, pyszny*, kończąc wyliczenie sformułowaniem *i tym podobne wyrazy*. Przed uczniem postawiono zadanie poszerzenia tego szeregu o inne wyrazy bliskoznaczne – należało je wskazać spośród przykładów podanych w zadaniu. Pośrednio zadanie sprawdzało rozumienie znaczenia leksemu *piękny*. Za poprawne rozwiązanie (tzn. wskazanie wszystkich trzech synonimów: *świetny, doskonały i czarujący*) przyznawano 1 punkt.

Wykres 22. Kwartyłowy rozkład punktów za zadanie 2.1



Wyniki w kolejnych ćwiartkach rosną, co wskazuje na ich korelację z wynikami w całym teście. Przyrost jest jednak niewielki (między pierwszą a czwartą ćwiartką o 15,5 p.p.), a największa różnica wystąpiła między dwoma pierwszymi (o 8,8 p.p.). Zadanie okazało się łatwe lub bardzo łatwe dla wszystkich uczniów, niezależnie od osiągniętego przez nich wyniku za rozwiązanie całego testu.

Zadanie okazało się najłatwiejsze w całym zestawie testowym – rozwiązało je poprawnie prawie 90% badanych uczniów. Z rozpoznaniem wszystkich trzech synonimów trochę większe problemy mieli tylko uczniowie z dysleksją – osiągnęli wynik gorszy o 3,1 p.p. od swoich rówieśników. W pozostałych warstwach wyniki są zbliżone do siebie.

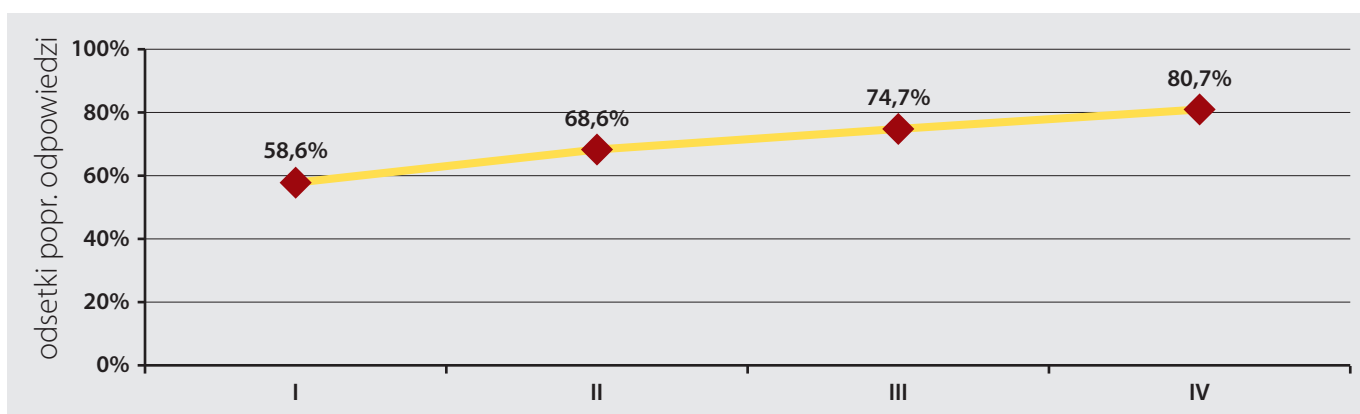
Z analizy rozwiązań tego zadania wynika, że ci nieliczni uczniowie, którzy nie rozwiązali zadania poprawnie, najczęściej nie rozpoznawali jednego z synonimów i wskazywali tylko dwa. Najmniej problematyczny okazał się przymiotnik *doskonały* – prawie we wszystkich odpowiedziach został on podkreślony, jeśli zatem uczeń nie rozwiązywał poprawnie zadania, to dlatego że nie dostrzegł bliskości semantycznej między leksemem *piękny* a leksemem *świetny* lub *czarujący*. Znacznie rzadziej przyczyną błędu w rozwiązaniu zadania było wskazanie wyrazu, który ze względów znaczeniowych nie mógłby się pojawić w szeregu wymienionym przez autora tekstu. W tym przypadku wskazywane były mniej więcej w tej samej proporcji wszystkie przymiotniki niesynonimiczne podane w zadaniu z wyjątkiem *podobny* – ten kojarzył się z *pięknym* tylko pojedynczym uczniom.

Zadanie 2.2

W trzecim akapicie Umberto Eco przedstawia tort weselny jako przykład. Wyjaśnij, czemu ten przykład służy.

Zadanie wymagało określenia celu, w jakim autor pierwszego tekstu odwołał się w ostatnim akapicie do przykładu tortu weselnego. Aby znaleźć poprawne rozwiązanie, należało spojrzeć na ten przykład, uwzględniając kontekst, w jakim został on usytuowany w tekście, co oznaczało konieczność wnikliwego odczytania całego akapitu, a nie wyłącznie zdania o torcie weselnym. Wskazówek dostarczały oba wypowiedzenia okalające fragment o torcie weselnym – trzeba było je dobrze zrozumieć, co mogło jednak sprawić sporo trudności ze względu na znaczną abstrakcyjność zawartych w nich rozważań o istocie piękna. Za poprawne rozwiązanie zadania przyznawano 1 punkt.

Wykres 23. Kwartyłowy rozkład punktów za zadanie 2.2



Kwartyłowy rozkład punktów pokazuje, że wyniki za zadanie rosną wraz z wynikami za cały test, ale ten przyrost jest stosunkowo niewielki – sięga 22,1 p.p. między skrajnymi ćwiartkami, przy tym najmniejsza różnica jest między trzecią a czwartą ćwiartką (tylko o 6 p.p. więcej poprawnych odpowiedzi, wyniki są więc bardzo wyrównane). Stosunkowo nieźle poradzili sobie uczniowie o najniższych wynikach w całym teście – ponad połowa z nich dobrze rozwiązała zadanie.

Wyniki statystyczne pokazują, że badani uczniowie nieźle poradzili sobie z tym zadaniem – około dwóch trzecich drugoklasistów poprawnie określiło funkcje przywołanego w tekście przykładu.

Analiza jakościowa

W zanalizowanych rozwiązaniach tego zadania najczęstsza poprawna odpowiedź to wskazanie na funkcję uzasadnienia sądu o niezależności postrzegania rzeczy jako pięknej od pragnienia jej posiadania, np.:

- *Przykład ten uświadamia czytelnikowi, iż rzecz piękna nie musi być rzeczą przez nas pożądaną, rzeczą którą pragniemy.*
- *Autor uświadamia odbiorcom, że piękno to nie tylko to co należy do nas. Piękno, to również to, co nas raduje, niezależnie od posiadania tego. Raduje nas z tego powodu, że jest.*
- *Przykład służy pokazaniu czytelnikowi, że coś co wydaje się mu piękne wcale nie musi być dobrem, które pragnie. Po prostu podoba mu się i to wystarczy do nazwania tego pięknem.*
- *Zobrazowanie sytuacji, w której piękna rzecz nie jest pożądana.*
- *Umberto Eco chciał tym przykładem wyjaśnić, że coś może być piękne, a jednocześnie nie będziemy odczuwali pragnienia, aby to posiadać.*
- *Ten przykład służy potwierdzeniu wcześniejszych słów, że nie musimy czegoś posiadać, żeby uznawać to za dobre i piękne.*
- *Autor wybrał tort weselny na przykład, ponieważ ta rzecz nie budzi w każdym żądzy posiadania, a jednak każdy uzna tort weselny za coś pięknego.*
- *Ten przykład służy pokazaniu, iż nawet coś czego nie chcemy posiadać, można uznać za coś pięknego. Tort jest dobrym przykładem, ponieważ pomimo iż jest piękny, to nie musi być uważany za obiekt pożądania.*

W tej grupie odpowiedzi zwracają uwagę rozbudowane wypowiedzi, o długości zbliżającej się do długości komentowanego tekstu, czasami mające cechy parafrazy. To może wskazywać na problemy z ujęciem abstrakcyjnej treści „własnymi słowami” i formułowaniu syntetycznych wniosków, np.:

- *Autor podkreśla w nim, że nie tylko piękne jest to, co należy do nas, ale też to, co budzi w nas takie emocje, niezależnie od tego czy to posiadamy, bądź jest własnością kogoś innego. Piękno nie jest uwarunkowane przynależnością, ale tym, że po prostu jest i istnieje, a służy to wyjaśnieniu poprzednio omawianych zagadnień.*
- *Tort weselny użyty jako przykład miał pokazać, że nie wszystko musi być nam potrzebne, nie musimy tego pragnąć aby nazwać je pięknym. Tort weselny możemy uważać za piękny, mimo, że wcale nie chcemy go zdobyć, mieć w posiadaniu.*
- *Pokazania nam czym jest piękno. Można nam się on podobać jako przedmiot „ładny”, ale mimo wszystko nie pragniemy go mieć np: ze względu na chorobę. Piękne jest to, co cieszyłoby nas, gdyby było nasze, ale również pozostaje piękne nawet, gdy należy do kogoś innego.*

Uczniowie, którzy wskazywali na uzasadnienie sądu jako cel odwołania się do przykładu, odczytywali funkcję tego środka retorycznego z treści ostatniego akapitu, a więc z poziomu znaczeń. Mniejsza grupa uczniów dostrzegła retoryczną motywację przywołania przykładu tortu weselnego i uznała ten zabieg za sposób na ukonkretnienie abstrakcyjnych rozważań. W tym przypadku uczniowie czytali tekst w perspektywie jego funkcjonalnej organizacji, a nie jedynie na poziomie treści, np.:

- *Przykład ten służy przybliżeniu toku rozumowania autora. Pomaga zrozumieć jego intencję, główną myśl, jaką chciał przekazać.*
- *Służy pokazaniu zjawiska, o którym mówi, w bliższych nam realiach, aby każdy mógł zrozumieć omawiane zjawisko/problem.*
- *Podany przykład służy temu, by czytelnik mógł łatwiej i lepiej zrozumieć tok rozumowania autora. Podając przykład autor utrzymuje też dobry kontakt z czytelnikiem, chcąc by jak najlepiej czytelnik zrozumiał sens wypowiedzi.*

- *Umberto Eco użył takiego przykładu z życia codziennego, aby czytelnik mógł lepiej zrozumieć istotę piękna i dobra.*
- *Przykład ten służy unaocznieniu poglądów przedstawionych w tekście, pokazaniu, że mechanizmy w nim opisane, faktycznie funkcjonują w życiu.*

Zdarzają się także połączenia obu funkcji: uzasadnienia sądu i ukonkretnienia abstrakcji, np.:

- *Ten przykład służy przeniesieniu wywodu autora na grunt codzienności. Służy też wyjaśnieniu na czym polega piękno, sam autor ukazuje że ten przytoczony przez niego tort, może być piękny nawet jeśli nie posiadamy go lub też nie chcemy go posiadać.*
- *Przykład Umberto Eco pozwala lepiej zrozumieć intencje autora. Tort weselny jest rzeczą, która wzbudza w wielu ludziach poczucie obserwowania czegoś pięknego, nawet jeśli nie mielibyśmy ochoty skosztować tego „piękna”. Można zatem twierdzić, że istnieje pewien rodzaj piękna, którego ludzie nie chcą sobie przywłaszczać. „Tort” stanowił tu przykład, a zarazem argument na potwierdzenie tezy Umberto Eco.*
- *Jest to przykład przedmiotu, który uznajemy za piękny, choć niekoniecznie w danym momencie go pożądamy. Autor stara się w ten sposób jaśniej zilustrować czytelnikowi jego własne rozważania.*

Za budzące wątpliwość należałoby uznać odpowiedzi zbyt ogólne, mogące się odnosić także do innych tekstów, tzn. niemających bezpośrednich odniesień do tekstu Eco, np.:

- *Przykład służy unaocznieniu tego, co autor ma na myśli w sposób prosty i łatwy do zrozumienia dla przeciętnego człowieka.*
- *Przykład ten ma za zadanie unaocznić i wytłumaczyć poprzednie stwierdzenie autora oraz wzbogacić tekst.*
- *Przykład ten służy przybliżeniu problemu czytelnikowi.*

Niektórzy uczniowie zamiast wskazać funkcję przytoczenia przykładu, formułują konstatacje omawiające/streszczające treść ostatniego akapitu, czasami koncentrując się na jednej tylko informacji, np.:

- *To, że podziwiamy tort weselny i nazywamy go „pięknym”, nie zawsze znaczy że pragniemy go dla siebie. „Pięknymi” nazywamy wiele zjawisk, które najczęściej po prostu nam się podobają.*
- *Mimo piękna tego tortu nie chcemy go mieć, czyli nie wszystko co jest dobre czy piękne musimy robić czy mieć.*
- *Nawet rzecz, której nie mamy, ale sam fakt że istnieje i ją widzimy może nam się podobać. Czasem chcielibyśmy mieć coś pięknego, ale nawet jeśli tego nie mamy nadal nam się podoba.*
- *Coś co jest piękne zawsze będzie cieszyć niezależnie czy jest nasze, tylko z powodu, że istnieje.*
- *Ponieważ zachwyca nas samym swoim wyglądem, jest piękny nawet gdy tylko na niego patrzymy. Podoba nam się nawet kiedy nie możemy go zjeść lub nie chcemy.*

Jednym z najczęstszych błędów w odpowiedziach niepoprawnych jest odtworzenie niezgodnych z wymową tekstu relacji między pięknem a pragnieniem posiadania/posiadaniem, czasami także dobrem. Jest to efekt niezrozumienia abstrakcyjnego wywodu na poziomie znaczeń, np.:

- *Na przykładzie tortu weselnego Umberto Eco pragnie nas uświadomić, że nie wszystko, co piękne jest nam do życia potrzebne.*
- *Ten przykład służy, żeby pokazać, że piękne i dobre są rzeczy, których nie posiadamy, a moglibyśmy je mieć.*
- *Przykład ten służy ukazaniu, że piękno jest prawdziwe jeśli dostrzegamy je w rzeczach nie należących do nas i w tych których nie chcemy mieć tak jak ten piękny tort.*
- *Polega na tym, iż piękno jest niezależne od posiadanej rzeczy. Piękne może być to czego pragniemy.*
- *Przykład ten ukazuje nam chęć zdobycia czegoś, nawet gdy jest to niemożliwe.*
- *Aby pokazać, że rzeczy, które tak bardzo chcemy pozyskać i wydają nam się doskonałe, często są nam niepotrzebne i zbyteczne.*
- *Służy do uświadomienia że człowiek chce to co piękne, nawet jeżeli tego nie potrzebuje.*

Pojawiają się także inne odpowiedzi niepoprawne, również świadczące o niezrozumieniu sensu wynikającego z abstrakcyjnego wywodu. Uczniowie czytają na poziomie dosłownym, koncentrują się na wybranych, jasnych dla nich informacjach, nie wychodzą poza konkret, poza tym szukają wyjaśnienia poza tekstem, wykorzystują wiedzę o charakterze potocznym, odwołują się do stereotypów i schematów wyobrażeniowych, mijając się w ten sposób z tekstem Eco, np.:

- *Tort weselny to przykład, że coś może nam się podobać ale nie możemy tego mieć ze względu na stan zdrowia.*
- *Tort weselny przedstawiony w tekście Umberto Eco służy jako przykład czegoś pięknego, ponieważ jego wygląd na witrynie cukierni przyciąga każdego do jego kupna, czy też samego spojrzenia się.*
- *Umberto Eco podaje jako przykład tort weselny aby ukazać nam, że coś może być piękne dla nas ale jednocześnie niedobre dla nas.*
- *Ponieważ tak naprawdę nie wiemy jak smakuje ten tort, widzimy go tylko z zewnątrz. Wiemy że jest piękny z zewnątrz, ale tego jaki jest wewnątrz jak smakuje czyli tego co najważniejsze nie wiemy.*
- *Tort weselny służy jako przykład, gdyż patrząc na niego widzimy piękno i dobro a po drugie symbolizuje on szczęście.*
- *Służy temu, że wyobrażamy sobie również piękne, szykowne wesele, piękną pannę młodą, pomimo tego, że to zwykły tort widzimy w nim piękno.*
- *Ponieważ wszystkie torty weselne są okazałe i większość ludzi nazywa je pięknymi, chociaż to słowo powinno się odnosić do rzeczy, ludzi, zdarzeń, które dają nam szczęście lub naszym bliskim.*
- *Tort weselny jest ładnie ozdobiony i smaczny, ale jak sama nazwa wskazuje, nie je się go co dzień.*
- *Jest to przykład na potwierdzenie tezy, że pomimo iż nie jesteśmy głodni to i tak zachwyca się tortem i to jest właśnie piękno tego tortu.*
- *Służy do ukazania iż, nie wszystko co z zewnątrz wygląda pięknie w środku jest równie dobre i nie szkodliwe.*
- *Tort weselny – może być przykładem przedmiotu który pomimo iż bardzo chcielibyśmy go mieć nie robimy wszystkiego aby go zdobyć, ponieważ możemy cieszyć się ze szczęścia innych.*
- *Służą jako odniesienie do całej ceremonii wesela, które każdy chciałby przejść.*

Ostatnie grupa odpowiedzi (nieliczna) to doszukiwanie się w torcie weselnym środka retorycznego – metafory, alegorii, symbolu, np.:

- *Tort weselny jest metaforą, pomagającą zrozumieć myśl Umberto Eco dotyczącą różnicy pomiędzy pięknem a dobrem, polegającą na tym, że piękno podziwiamy bez względu na to, czy podziwane dobro należy do nas, czy nie i czy w ogóle chcielibyśmy je posiadać, czy nie.*
- *Ukazaniu że najpiękniejsze są te rzeczy, które uważamy za dobre, ale nie musimy ich posiadać. Tort jest tego metaforą.*
- *Przykład ten jest alegorią, odzwierciedleniem dobra, które choćby nie było w naszym posiadaniu pozostanie piękne.*
- *Tort jest tu symbolem piękna którego nie posiadamy. Jest to przedmiot, który pomimo tego, iż go nie posiadamy jest dla nas piękny bo cieszymy się z samej jego obecności. Przykład ten obrazuje w najprostszym sposobie myśl autora i jego definicję piękna (tutaj funkcja przykładu została określona poprawnie).*

Wiele z przytoczonych wyżej przykładów odpowiedzi obrazuje problemy, jakie mieli uczniowie z ich językową formą. Oprócz licznych błędów różnego rodzaju zwraca uwagę problem z jasnym sformułowaniem swoich przemyśleń. Dodatkową trudność stanowił tu abstrakcyjny wywód i skomplikowane relacje logiczne między kategoriami omawianymi przez Eco, co trzeba było wyrazić własnymi słowami, a więc dokonać w pewnym sensie językowego przekładu, np.:

- *Służy on pokazaniu dystansu, który pozwala nam nazywać piękno dóbr niebudzących w nas pragnienia.*
- *Przykład służy dla zaprezentowania twierdzenia o rzeczach które wydają się dla nas piękne pomimo braku konieczności ich posiadania.*
- *Ukazuje on przykład znany każdemu z nas, co pozwala upostaciować temat.*

- Ten przykład służy temu, aby pokazać, że nie zawsze dobro równa się pięknie. Nawet jak twierdzilibyśmy, że tort jest ładny to niekoniecznie musielibyśmy uważać go za dobro, które chcemy posiadać chociażby nawet przez apetyt, którego w tym momencie nie mielibyśmy.
- Przykład ten służy ukazaniu prostej sytuacji z życia codziennego ludzi aby podkreślić to, jak ludzie postrzegają piękno mimo, iż nie należy „to” do nas a mimo wszystko dostrzegamy w tym piękno, i pojawia się u nas chciwość bez dostrzegania piękna
- Przedstawiony tort służy poznawaniu piękności. Coś może być piękne, lecz nie musimy tego posiadać. Samoistnie może być piękny dla naszych oczu.
- Przykład ten służy do zobrazowania sobie piękna w rzeczywistej postaci oraz uświadomieniu pewnych nieścisłości w opisywaniu niektórych rzeczy/czynów pięknem.

Abstrakcyjny tekst o skomplikowanych relacjach logicznych czytany był przede wszystkim na poziomie znaczeń – w większości zanalizowanych rozwiązań, także poprawnych, funkcję przykładu rozpoznawano na podstawie interpretacji treści, a nie analizy funkcjonalnej organizacji tekstu. Uczniowie, którzy udzielili niepoprawnej odpowiedzi, nie zrozumieli tekstu. Często brakowało sprawności językowej na takim poziomie, który ułatwiłby wypowiedzanie się na złożone, abstrakcyjne tematy – zob. „Wnioski i zalecenia” pkt. 4, 5.

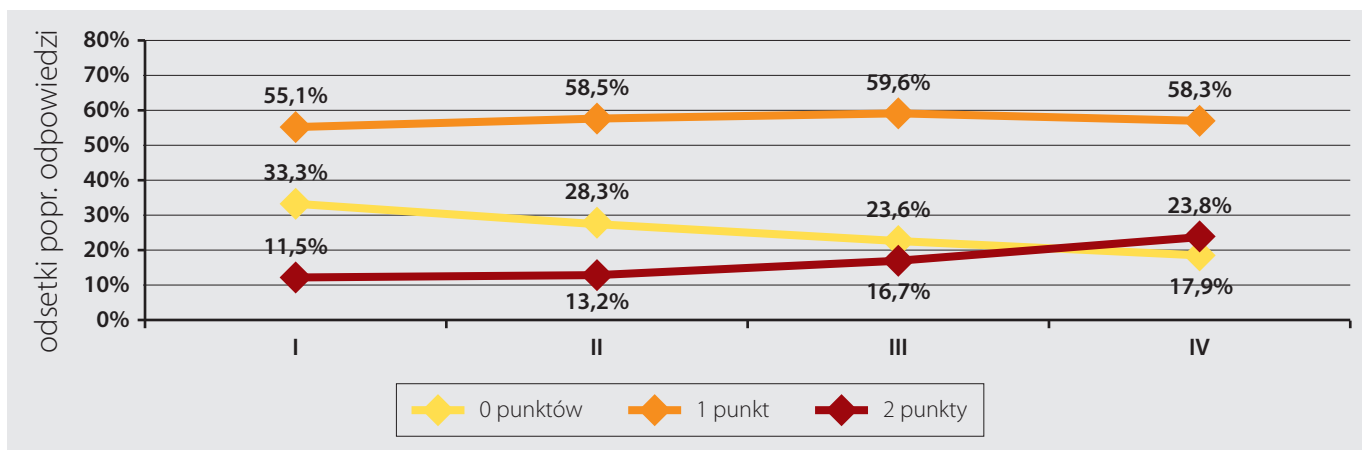
Zadanie 2.3

Oceń zgodność podanych stwierdzeń z poglądami Umberta Eco wyrażonymi w tekście. Wpisz TAK, jeśli stwierdzenie jest zgodne z tymi poglądami, lub NIE – jeśli nie jest zgodne.

1.	Pięknem jest to, co samo przez się jest godne wyboru. (Arystoteles)	
2.	Piękno rzeczy istnieje jedynie w umyśle tego, kto rzeczy te ogląda. (D. Hume)	
3.	Czasami trzeba jako dobro ocenić mniejsze zło. (N. Machiavelli)	

Zadanie sprawdzało umiejętność czytania na poziomie znaczeń niedosłownych. Aby poprawnie je rozwiązać, należało z tekstu Eco odczytać, jak autor rozumie kategorie *piękno* i *dobro* oraz łączące je relacje, następnie zinterpretować wymowę trzech filozoficznych sentencji podanych w zadaniu, by w końcu porównać tekst i sentencje ze sobą i stwierdzić, czy na poziomie sensu są zbieżne, czy nie. Jeśli wszystkie rozpoznania były poprawne, uczeń otrzymywał 2 punkty, jeśli tylko dwa – wówczas przyznawano 1 punkt.

Wykres 24. Kwartylowy rozkład punktów za zadanie 2.3



Kwartyłowe rozkłady wyników w pełni poprawnych i niepoprawnych korelują z wynikami w całym teście, ale różnice między kolejnymi ćwiartkami są niewielkie. Im wyższa ćwiartka, tym mniejsza dysproporcja między liczbą wyników poprawnych i niepoprawnych – w trzeciej i czwartej ćwiartce jest ich prawie tyle samo, z tym że w odwrotnym układzie (te dwa wykresy przecinają się między dwoma najwyższymi ćwiartkami).

Rozpoznanie zgodności lub nie wszystkich trzech sentencji z wymową tekstu Eco okazało się zadaniem bardzo trudnym dla badanych uczniów – zaledwie 16,4% z nich udzieliło w pełni poprawnej odpowiedzi. Jednocześnie ponad połowa drugoklasistów popełniła tylko jeden błąd – z dwoma sentencjami sobie dobrze poradziła. Z kolei co czwarty uczeń zadania nie rozwiązał. Różnice w wykonaniu zadania w wydzielonych warstwach nie są znaczące.

Sentencja Arystotelesa nie sprawiła uczniom większych problemów – średnio prawie 80% uznało poprawnie, że jest ona zgodna z wymową tekstu Eco. Sposób rozwiązania przykładu w kolejnych ćwiartkach korelował z wynikiem całego testu.

Druga z sentencji okazała się najbardziej problematyczna – tylko jeden uczeń na trzech rozpoznał, że jest ona sprzeczna z poglądami wyrażonymi w tekście. Sentencja Hume'a podkreśla subiektywną istotę piękna, natomiast Eco rozpatruje tę kategorię jako obiektywną. Ta część zadania koreluje z wynikami testu tylko w dwóch ćwiartkach z najwyższymi wynikami. Odwrócenie proporcji między dwoma pierwszymi ćwiartkami jest jednak procentowo nieznaczne.

Eco w swoim tekście w ogóle nie podejmuje tematu relacji między dobrem i złem. Zauważyło to dwie trzecie uczniów, którzy uznali trzecią sentencję za niezgodną z wymową fragmentu. Kwartyłowy rozkład punktów pokazuje, że ta część zadania dobrze zróżnicowała uczniów.

Zadanie 2.4

Z podanych pytań wybierz i wpisz do tabeli te, na które odpowiedź dają całe akapity tekstu Umberta Eco. Każdemu akapitowi przyporządkuj jedno pytanie.

Akapit	Pytanie

Jak można rozumieć dobro?

Czy każdy jest zdolny do wielkich czynów?

Czy piękno jest tożsame z dobrem?

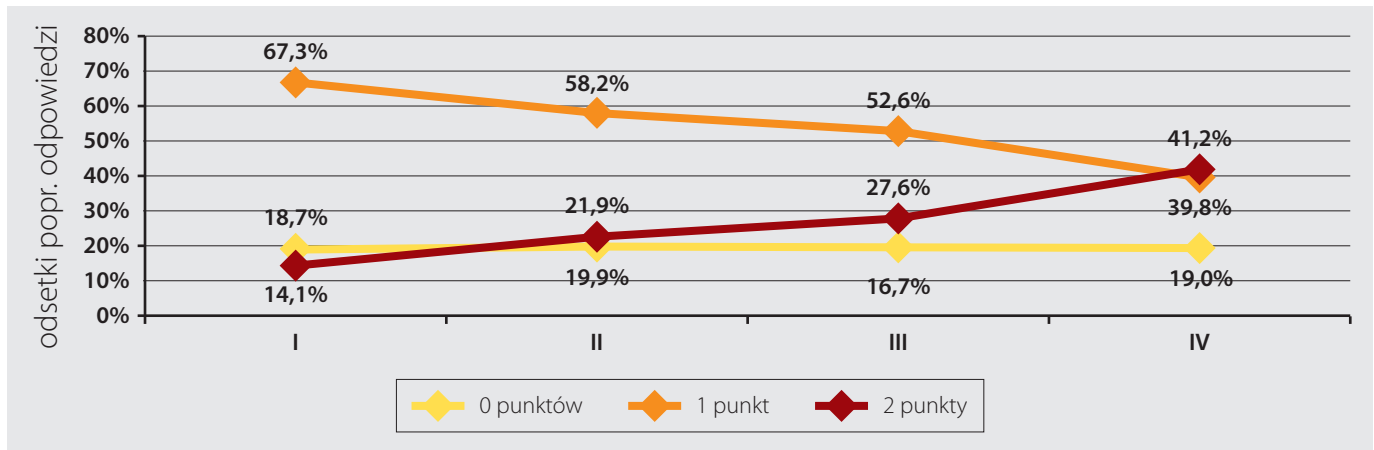
Czy kategoria piękna jest istotna w życiu codziennym?

Z jakiego rozumienia dobra wywodzi się pojęcie piękna?

Czy istnieją synonimy trafnie zastępujące przymiotnik „piękny”?

Aby poprawnie rozwiązać zadanie, uczeń musiał odpowiedzieć sobie najpierw na pytanie, o czym jest każdy akapit w tekście Eco, czyli ustalić nadrzędne tematy dla kolejnych trzech akapitów. W następnym kroku należało wybrać te pytania, które są zakresowo najbliższe rozpoznany temat. Zadanie sprawdzało umiejętność odczytywania znaczeń na poziomie akapitu – bez rozpoznania tematu całego akapitu nie można było wybrać dobrych pytań. Za poprawne przypisanie trzech pytań do akapitów przyznawane były 2 punkty, a dwóch – 1 punkt.

Wykres 25. Kwartylowy rozkład punktów za zadanie 2.4



Kwartylowy rozkład punktów za odpowiedź w pełni poprawną koreluje z ogólnym wynikiem testu, podobnie jak rozkład odpowiedzi niepoprawnych. Linie obu rozkładów nie przecinają się jednak, ale zbliżają do siebie tak, że w czwartej ćwiartce procent odpowiedzi w pełni poprawnych i niepoprawnych jest niemal identyczny. To świadczy o dużym zróżnicowaniu stopnia opanowania sprawdzanej zadaniem kompetencji w grupie uczniów o najwyższych wynikach w całym teście – ok. 40% z nich nie miało żadnego problemu z doбором pytań, ale również ok. 40% nie potrafiło poprawnie rozwiązać tego zadania. Jeśli chodzi o wybory częściowo poprawne, to w tym przypadku rozkład punktów nie koreluje z wynikiem testu – jest mniej więcej stały (na poziomie ok. 20%) we wszystkich ćwiartkach. Tylko co czwarty badany uczeń poprawnie dobrał takie pytania, do każdego z trzech akapitów, na które odpowiedzią był cały akapit. Mniej więcej co piątemu udało się wskazać dwa właściwe pytania, ale dla ponad połowy zadanie okazało się za trudne. Udzielenie poprawnej odpowiedzi uwarunkowane było uważnym i wnikliwym przeczytaniem każdego akapitu, stąd nie jest zaskoczeniem, że najwięcej problemów mieli uczniowie dyslektyczni – w pełni poprawnej odpowiedzi udzieliło niespełna 20% z nich (o 6,9 p.p. mniej niż uczniów bez dysleksji).

Pytanie, na które odpowiedzią jest cały akapit 1., to *Czy piękno jest tożsame z dobrem?* – wskazała je niewiele ponad połowa uczniów, przy czym procent wyborów rósł z każdą ćwiartką. Dobry wynik zanotowano w pierwszej ćwiartce – prawie połowa uczniów z najniższymi wynikami ogólnymi wskazała właściwe pytanie. Jeśli chodzi o niepoprawne odpowiedzi, to wybierano przede wszystkim dystraktor *Czy istnieją synonimy trafnie zastępujące przymiotnik „piękny”?* – takiego wskazania dokonał co trzeci badany uczeń. Procent wyborów spadał z każdą ćwiartką, ale aż co czwarty drugoklasista z najwyższym wynikiem wskazał na to pytanie. Oba najczęściej wybierane pytania dotyczyły treści akapitu 1., z tym że drugie z nich odnosiło się tylko do fragmentu tego akapitu.

Akapit 2. odpowiada na pytanie *Jak można rozumieć dobro?* – wybrała je bardzo zbliżona liczba badanych uczniów jak poprawną odpowiedź w przypadku akapitu 1. (nieco ponad połowa) – także w kolejnych ćwiartkach rozkład punktów był bardzo zbliżony. Spośród dystraktorów nieatrakcyjne okazało się ostatnie pytanie na liście (średnio 0,2% wyborów). Pozostałe były wybierane podobnie (od 8,8% wyborów do 14,8%), z tym, że krzywa wyborów w kolejnych ćwiartkach spadała wraz z wynikiem ogólnym z testu w przypadku pytań drugiego, trzeciego i czwartego na liście, natomiast jeśli chodzi o pytanie *Z jakiego rozumienia dobra wywodzi się pojęcie piękna?*, to tendencja była odwrotna – wskazało je więcej drugoklasistów z wyższej połówki wyników ogólnych niż z połówki z wynikami niższymi. Odpowiedzi niepoprawne mogą wynikać z niezrozumienia akapitu 2. na poziomie znaczeń i w efekcie trudności ze sformułowaniem jego tematu nadrzędnego. W tym akapicie nie mówi się o pięknie, stąd zaskakujące są wybory pytań o tę kategorię, z kolei pytanie drugie odnosi się tylko do fragmentu tego akapitu. Najslabiej w całym zadaniu rozpoznawane było pytanie *Z jakiego rozumienia dobra wywodzi się pojęcie piękna?* Odnoszące się do akapitu 3. – wybrało je ok. 40% badanych uczniów. Kwartylowy rozkład punktów i w tym przypadku koreluje z wynikiem ogólnym, tzn. dobrze różnicuje uczniów. Po raz pierwszy w całym zadaniu zdarzyło się tak, że dla uczniów z pierwszej ćwiartki atrakcyjniejszy od odpowiedzi

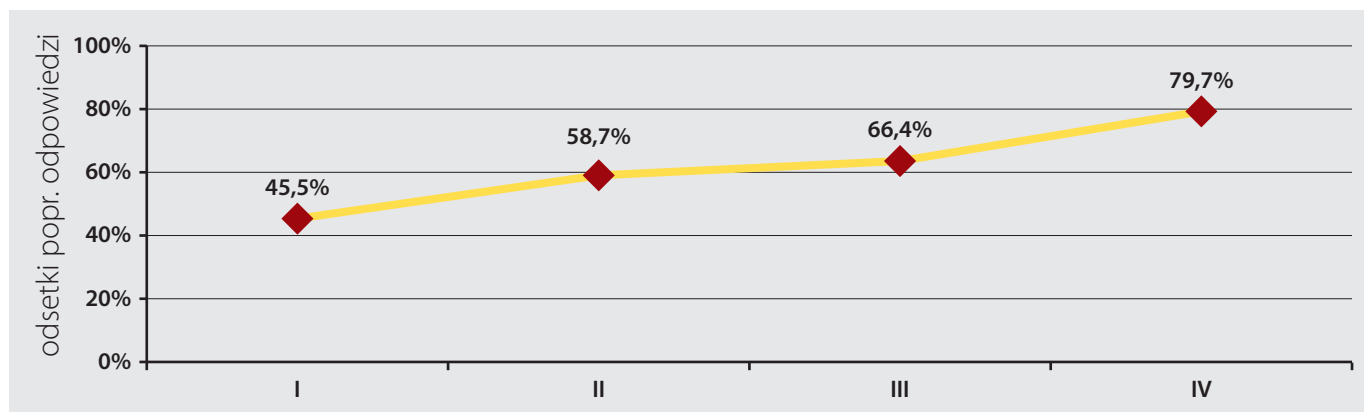
poprawnej okazał się jeden z dystraktorów: *Czy kategoria piękna jest istotna w życiu codziennym?* (30,7% wskazań w stosunku do ok. 29% poprawnych odpowiedzi). Był to dystraktor najczęściej wybierany także w pozostałych ćwiartkach – wskazał go m.in. co piąty uczeń z grupy najwyższych wyników z testu. Uczniowie wybierali jeszcze, choć rzadziej, dystraktor: *Czy piękno jest tożsame z dobrem?* – najczęściej w ćwiartce pierwszej (co piąty uczeń), najrzadziej w czwartej (ok. 14% wyborów). Poza tym co dziesiąty uczeń wskazał pytanie pierwsze. Wydaje się, że większość badanych nie zrozumiała treści akapitu 3., stąd trudność z doбором pytania i duży rozrzut proponowanych rozwiązań.

Zadanie 2.5

Wyjaśnij, na czym polega podobieństwo między pięknem i światłem w tekście Józefa Tischnera. Nie cytuj.

Zadanie wymagało odczytania metaforycznego sensu porównania dzieła sztuki do światła. Interpretacja pierwszego akapitu tekstu Tischnera powinna ucznia doprowadzić do wniosku, że piękno jest światłem dzieła sztuki, odsłania jego sens. Konieczne było zauważenie, że sens wynikający z tego porównania odnosi się do dzieła sztuki. Za poprawną odpowiedź, sformułowaną własnymi słowami, przyznawano 1 punkt.

Wykres 26. Kwartyłowy rozkład punktów za zadanie 2.5



Wyniki uzyskane za zadanie rosną wraz z wynikami ogólnymi za cały test – zadanie dobrze różnicowało uczniów. Dobrze poradzili sobie z odczytaniem trudnego logicznego, abstrakcyjnego wywodu uczniowie z najniższymi wynikami w teście – prawie połowa z nich udzieliła poprawnej odpowiedzi. Z odczytaniem abstrakcyjnego tekstu większe problemy, w porównaniu do pozostałych uczniów, mieli dyslektycy – ich wynik jest o 8,3 p.p. niższy od wyniku rówieśników; w grupie dysfunkcyjnej zanotowano też najwięcej opuszczeń (6,1%).

Analiza jakościowa

Analiza 300 losowo wybranych rozwiązań tego zadania pokazała, że odpowiedzi poprawnie interpretujących sens porównania, przy tym w pełni trafnie opisujących relacje między światłem, pięknem i dziełem sztuki, było stosunkowo niewiele, np.:

- *Dzieło sztuki, które określono pięknym, musi przykuwać uwagę swoim blaskiem, światłem. Jest to coś, co nadaje mu sensu.*
- *Piękno tak jak światło zwraca naszą uwagę. Ukazuje nam prawdę, a również dobro tak jak światło ukazuje nam świat. Piękno zajmuje miejsce światła w dziedzinie sztuki.*
- *Piękno, niczym światło w życiu, pozwala zobaczyć to co najważniejsze w sztuce. Piękno kieruje nasz wzrok na dzieło sztuki.*

- Światło skupia naszą uwagę, sprawia, iż dostrzegamy wiele rzeczy. Piękno jest światłem dla sztuki, gdyż przyciąga naszą uwagę, zmusza do refleksji.
- Piękno jest wyrazem dzieła sztuki. Wyraża jego sens i prawdę, jest takim jego światłem.
- Podobieństwo między pięknem i światłem polega na tym, że spełniają podobną funkcję – oświetlają i odsłaniają. Światło rozświetla mrok, a piękno metaforycznie świeci i odsłania prawdę zawartą w dziele sztuki.
- Piękno jest połączeniem prawdy i dobra, dlatego stanowi ważny element dzieła sztuki, tzn. rozświetla je.
- Piękno jest ważną rzeczą w sztuce gdyż jest światłem czyli kierunkiem, najważniejszym wyznacznikiem jakości dzieła.

Wielu uczniom połączenie w sensowną całość relacji między światłem, pięknem i dziełem sztuki sprawiło dużą trudność. Główną przyczyną było niezrozumienie tego fragmentu tekstu Tischnera, co objawiało się m.in. gubieniem się w relacjach łączących składowe porównania, niepoprawnym odczytaniem tych relacji, zbyt dosłownym rozumieniem porównania, nadawaniem porównaniu sensu niezgodnego z tekstem Tischnera, w tym niepoprawnym odczytaniu metafory, np.:

- Piękno i światło w tekście Józefa Tischnera są kluczem do odkrywania prawdy i dobra. Dzięki pięknu możliwe jest zrozumienie i dowiedzenie się prawdy w życiu, natomiast światło również niesie prawdę, ale o dziele.
- Podobieństwo między pięknem i światłem w tekście Józefa Tischnera polega na tym, że autor sądzi, że pięknem i światłem jest dzieło sztuki, zwraca ono naszą uwagę, ponieważ jest piękne.
- Podobieństwo między pięknem i światłem w tekście Józefa Tischnera polega na ustosunkowaniu się do dzieła sztuki. Oba te wyrazy są podobne do siebie poprzez piękno, które świeci w dziele sztuki.
- Piękno zdaniem autora wywodzi się ze światła sztuki. Pojęcia są ze sobą zależne bez jednego istnienie drugiego byłoby bez sensu.
- Podobieństwo między pięknem i światłem według Józefa Tischnera jest takie, że światło pozwala nam dostrzegać oraz podziwiać piękno zawarte w sztuce.
- Piękno skupia naszą uwagę na rzeczy, osoby. Światło może być porównywane do dzieła sztuki, jest harmonią. Dzieło i światło są pięknem. Światło i piękno są puste. Nie mają w sobie prawdziwej wartości.
- Tak jak światło, namalowane na obrazie, skupia uwagę na jednej rzeczy, która może dać do myślenia, tak piękno skupia uwagę na czynie.
- W tekście Józefa Tischnera podobieństwo polega na tym, że piękno porównywane jest do dzieła sztuki. A żeby oglądać i podziwiać dzieła sztuki potrzebne nam jest światło abyśmy mogli zobaczyć, odsłonić piękno, które jest przed nami.
- Podobieństwo piękna i światła polega na zauważeniu ładnych dzieł sztuki malarskiej, choć w tej gorszej sztuce też jest piękno i światło lecz „puste”.
- Podobieństwo między pięknem i światłem polega na tym, że coś może być uważane za dzieło sztuki, jest drogie, namalował to słynny malarz, lecz nie jest to piękne, nie ma to tego „czegoś” w sobie. Czasem zwykła osoba może stworzyć coś niezwykłego.
- Artysta, który namaluje dzieło, które zachwyca to tak jakby blask, światło aż z niego biło, a to tak samo jak my. My jesteśmy tym pięknem, dziełem, którym dajemy dobro i prawdę. I te światło, piękno, które od nas bije to tak jak z dzieł artystów.

Znacząca część analizowanych odpowiedzi skupia się wyłącznie na relacji między światłem i dobrem, pomijając w ogóle odniesienie do dzieła sztuki, przy tym bardzo często relacje te zostają nietrafnie uchwycone, np.:

- Światło ukazuje i przedstawia piękno. Podobieństwem jest to że oba odnoszą się do dobra i prawdy.
- Józef Tischner uważa, że światło jest podobne do piękna, gdyż tak samo przyciągają wzrok, ujawniają prawdę – bez piękna nie byłoby to możliwe. Według autora piękno to swego rodzaju światło – i na odwrót. Światło to swego rodzaju piękno.

- *Piękno tak jak światło wskazuje nam drogę, pokazującą prawdę i dobro, skupia nasz wzrok na tym, co ważne.*
- *Podobieństwo polega na przyciągnięciu uwagi odbiorcy do tego co piękne. Tak jak światło skupia ludzi na sobie, tak piękno, skupia uwagę odbiorców na sobie.*
- *Piękno przez swój blask (jak blask światła) sprawia, że jesteśmy w stanie zwrócić na coś większą uwagę, oraz spojrzeć na inne rzeczy z zupełnie innej nieznannej perspektywy.*
- *Podobieństwo między pięknem i światłem polega na tym że oba świecą. Piękno, gdy świeci ukazuje prawdę i dobro; światło gdy świeci ukazuje wszystko i jest tak jakby częścią piękna.*
- *Piękno podobnie jak światło umożliwia nam widzenie i możliwość lepszego rozumienia świata. Odsłania, rozjaśnia ludziom pewne prawdy. Pozwala zachwycać się światem.*
- *Według Józefa Tischnera piękno i światło dają możliwość zobaczenia prawdziwej rzeczywistości, która jest piękna. Dzięki temu możemy zdobyć się na refleksję i podziwiać świat.*
- *Podobieństwo między pięknem i światłem w tekście Józefa Tischnera polega na tym, że te dwa pojęcia się wzajemnie uzupełniają. Piękno nie istniałoby bez światła.*

W grupie odpowiedzi nieodnoszących się do dzieła sztuki są takie, które pomijają metaforyczny wymiar porównania światła i piękna, odczytują sens tego porównania dosłownie, odwołują się do wiedzy potocznej, czasami fizycznej, zdarza się także, że naddają porównaniu sens symboliczny, np.:

- *Podobieństwo polega na tym że światło widać z daleka dokładnie tak samo jak piękno.*
- *Piękno i światło jest czymś naturalnym, co podoba się każdemu. Można zatrzymać się na chwilę i przyjrzeć się temu dokładnie. Naturalne wdzięki pokazują całą prawdę.*
- *Podobieństwo między pięknem i światłem w tekście Józefa Tischnera polega na tym, że światło kojarzy się nam ze Słońcem, a jak wiadomo w gwiazdzie tej piękne są kolory i kształt.*
- *Moim zdaniem te dwa wyrazy się uzupełniają. Gdyby nie było światła świat byłby czarny, ponury i straszny, więc w pewnym rodzaju światła jest czymś pięknym.*
- *Moim zdaniem podobieństwo między pięknem i światłem światło świeci i to co jest piękne też może się świecić.*
- *Podobieństwo polega na tym, że światło kieruje nami i naszym życiem, mówi dokąd mamy iść. Tak samo jest z pięknem, bo również chcemy podążać za nim.*
- *Piękno jest czymś dobrym, czymś co rozświetla nasze dusze. Natomiast światło jest symbolem nadziei oraz zwykle uważane jest za piękne.*

Odczytanie sensu porównania, którego autor tekstu użył dla zobrazowania funkcji piękna w dziele sztuki, okazało się dla części uczniów trudne. Bariere stanowiło filozoficzne ujęcie tego zagadnienia oraz niedosłowny sposób jego przedstawienia – zob. „Wnioski i zalecenia” pkt 3.).

Zadanie 2.6

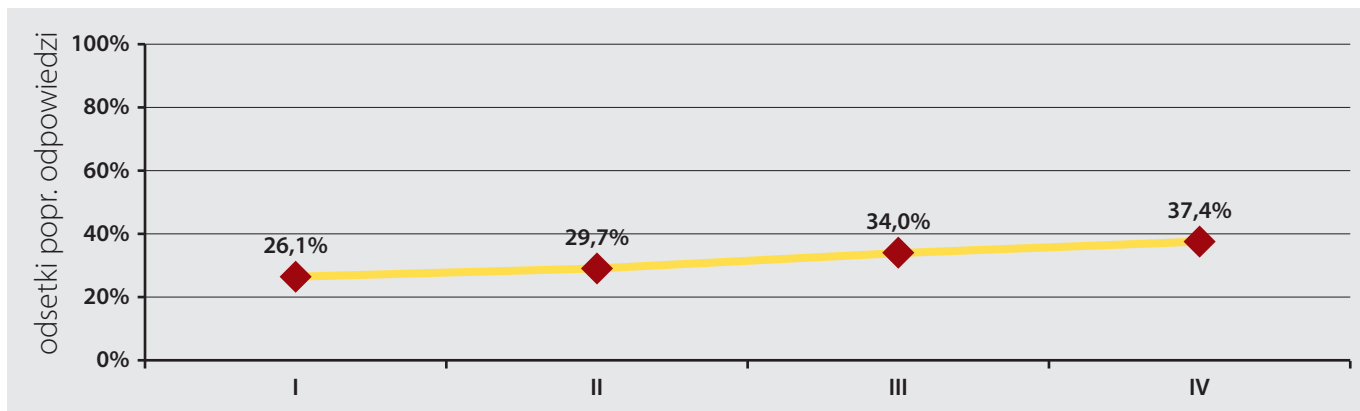
Wybierz i zaznacz odpowiedź A albo B oraz jej uzasadnienie spośród odpowiedzi 1.–3.

Tezy o pięknie autorstwa Umberta Eco i Józefa Tischnera są

A.	identyczne,	ponieważ	1.	Tischner i Eco postrzegają piękno odmiennie.
			2.	Tischner i Eco utożsamiają piękno z dobrem.
B.	podobne,		3.	Tischner przedstawia nieco szerszą definicję piękna niż Eco.

Zadanie to wymagało porównania zestawionych ze sobą tekstów (na poziomie znaczeń). Aby je poprawnie rozwiązać, należało najpierw wnikliwie przeczytać oba fragmenty, znaleźć w nich tezy dotyczące piękna i na ich podstawie odczytać sposób ujmowania tej kategorii przez Eco i przez Tischnera. Kolejny krok to zestawienie ze sobą obu ujęć i rozpoznanie tego, co jest dla nich wspólne i tego, co je różni. Konieczne było także wskazanie trafnego wyjaśnienia, na czym polega podobieństwo w rozumieniu piękna przez obu autorów. Za poprawne rozwiązanie zadania można było otrzymać 1 punkt.

Wykres 27. Kwartylny rozkład punktów za zadanie 2.6



Wyniki zadania słabo różnicowały uczniów – rozkład poprawnych rozwiązań w ćwiartkach równomiernie rośnie, ale jest to przyrost niewielki, co świadczy o dosyć wyrównanym poziomie opanowania sprawdzanej zadaniem kompetencji przez wszystkich uczniów (różnica między pierwszą a czwartą ćwiartką to 11,3 p.p.). Spośród uczniów o najniższych wynikach w całym teście co czwarty poprawnie porównał ujęcie kategorii piękna w obu tekstach. Wśród najwyższych wyników ogólnych odsetek ten wzrósł do niespełna 40%, zatem również i w tej grupie większość uczniów nie poradziła sobie z analizą porównawczą na poziomie treści.

Zadanie sprawiło trudność dużej grupie badanych uczniów – poprawnego porównania obu tekstów na poziomie znaczeń dokonał mniej więcej jeden drugoklasista na trzech. Wyniki w większości wyodrębnionych warstw są bardzo wyrównane. Znacząco gorzej rozwiązali to zadanie jedynie uczniowie z dysleksją (8,2 p.p. mniej poprawnych odpowiedzi niż w grupie uczniów niedyslektycznych), co nie dziwi, bo zadanie wymagało przeprowadzenia skomplikowanej analizy porównawczej treści dwóch tekstów, a jego rozwiązanie nie było możliwe bez wnikliwego czytania, co dla dyslektyków stanowi istotny problem.

Nie było problemów z pierwszą częścią zadania – we wszystkich ćwiartkach ponad 90% uczniów rozpoznało, że ujęcie kategorii piękna nie jest identyczne w obu tekstach.

Problematyczna okazała się druga część zadania, w której należało wybrać stwierdzenie uzasadniające, z czego wynika podobieństwo sformułowanych w obu tekstach tez o pięknie. Każde z trzech uzasadnień okazało się we wszystkich ćwiartkach atrakcyjne dla uczniów. Odpowiedź poprawna *Tischner przedstawia nieco szerszą definicję piękna niż Eco* nie była najczęściej wybierana. Procent jej wskazania wzrasta jednak równomiernie w kolejnych ćwiartkach – wybrał tę odpowiedź mniej więcej co czwarty uczeń w pierwszej ćwiartce i trochę więcej niż jeden na trzech w czwartej ćwiartce. Natomiast najczęściej wybieranym uzasadnieniem (średnio około 40% wyborów) przez wszystkich uczniów, niezależnie od wyniku uzyskanego w całym teście, było stwierdzenie *Tischner i Eco utożsamiają piękno z dobrem*. Stosunkowo często we wszystkich ćwiartkach wybierano też drugi dystraktor *Tischner i Eco postrzegają piękno odmiennie* (średnio ok. 27% wyborów). Wydaje się, że przyczyna tkwi w sposobie rozumienia słowa *podobny* – wybór odpowiedzi poprawnej był możliwy tylko wówczas, jeżeli miało się świadomość, że podobieństwo zakłada istnienie cech wspólnych i cech odmiennych, a więc nie identyczność, na którą wskazywał najbardziej atrakcyjny dystraktor, ani odmiennność, którą akcentował drugi z dystraktorów. Najczęstszy wybór dystraktora *Tischner i Eco utożsamiają piękno z dobrem*

wskazuje na jeszcze jeden problem – stwierdzenie to jest niezgodne z wymową tekstu Tischnera, zatem uczniowie oparli swój wybór na błędnym odczytaniu tego tekstu na poziomie znaczeń.

Zadanie 2.7

Słownik języka polskiego podaje pięć znaczeń przymiotnika „piękny”. Na podstawie artykułu hasłowego określ, w jakich znaczeniach przymiotnik „piękny” występuje w zdaniach podanych w tabeli.

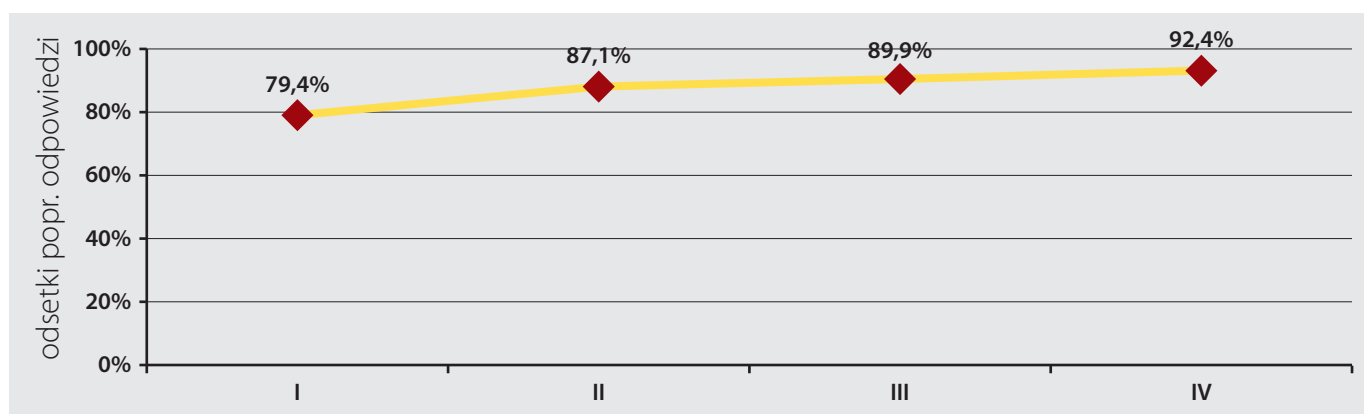
Piękny – 1. odznaczający się pięknem kształtów, barw, dźwięków itp. 2. mający dużą wartość moralną 3. mający najlepsze cechy swojego gatunku, rodzaju itp., będący doskonałym, najlepszym w jakiejś dziedzinie 4. duży, okazały, znacznych rozmiarów 5. *iron.* Nie taki, jakiego się oczekuje, jakiego się spodziewa; nic nie wart, do niczego, okropny

Słownik języka polskiego, pod red. S. Dubisza, Warszawa 2003.

Zdanie	Numer definicji
Ależ ty masz piękne pismo... Zupełnie nieczytelne...	
Dzięki pięknym czynom Roland zyskał sławę nieśmiertelną.	
Piękny był dziś zachód słońca, jeszcze jestem pod wrażeniem.	

W zadaniu 2.7. wprowadzony został do testu trzeci tekst – artykuł hasłowy ze słownika, definiujący znaczenia leksemu *piękny*. Zadaniem ucznia było rozpoznanie, w których ze znaczeń opisanych w słowniku został użyty ten przymiotnik w trzech podanych zdaniach, sprawdzało więc umiejętność rozumienia artykułu słownikowego na poziomie znaczeń oraz umiejętność odczytywania znaczenia słowa z kontekstu zdaniowego. Za poprawne wskazanie wszystkich trzech definicji przyznawany był 1 punkt.

Wykres 28. Kwartylowy rozkład punktów za zadanie 2.7



Wyniki w kolejnych ćwiartkach rosną wraz z wynikiem w całym teście. Między ćwiartką drugą i czwartą przyrost poprawnych rozwiązań jest niewielki i oscyluje w granicach 2–3 punktów procentowych; między dwiema pierwszymi ćwiartkami różnica ta wynosi 7,7 punktu, a więc też niewiele. Wyniki są zatem stosunkowo wyrównane i wysokie. Zadanie należało do najłatwiejszych w całym zestawie testowym. Z rozpoznaniem znaczeń słownikowych, w których został użyty przymiotnik *piękny* w trzech różnych zdaniach, problemu nie miało niewiele poniżej 90% badanych drugoklasistów.

W pierwszym zdaniu *Ależ ty masz piękne pismo... Zupełnie nieczytelne...* przymiotnik *piękny* został użyty w znaczeniu ironicznym. Badani uczniowie nie mieli większych problemów ze wskazaniem w haśle słownikowym właściwego znaczenia. Być może dlatego, że przykładowe zdanie pochodziło z rejestru polszczyzny potocznej.

W przypadku zdania drugiego *Dzięki pięknym czynom Roland zyskał sławę nieśmiertelną* można było wskazać dwa znaczenia słownikowe (oznaczona jako 2. lub 3.). Procent odpowiedzi poprawnych w każdej ćwiartce przekroczył 90%, a w kwartylowych rozkładach wyboru dwóch wariantów poprawnej odpowiedzi da się zauważyć interesujące prawidłowości. Procent wyboru znaczenia 2. wzrasta w kolejnych ćwiartkach, co oznacza, że im wyższy wynik w całym tekście uzyskuje uczeń, tym atrakcyjniejsze jest dla niego znaczenie wskazujące na aspekt wysokiej wartości moralnej. W przypadku znaczenia 3. tendencja jest dokładnie odwrotna – im niższy wynik w całym tekście, tym więcej wskazań na aspekt doskonałości.

W ostatnim zdaniu, *Piękny był dziś zachód słońca, jeszcze jestem pod wrażeniem*, przymiotnik *piękny* użyty został w pierwszym znaczeniu z hasła słownikowego. Rozwiązanie tego przykładu sprawiło najwięcej problemów i to we wszystkich ćwiartkach, choć wynik ogólny i tak przekroczył 90% (z wyjątkiem pierwszej ćwiartki, gdzie osiągnął 83,9%). Najczęściej wybierane niepoprawne znaczenie to „duży, okazały, znacznych rozmiarów” – tylko w czwartej ćwiartce nie był to dystraktor najbardziej atrakcyjny (częściej wybierano „mający najlepsze cechy swojego gatunku”).

5.3. Wypracowania

Zadanie 3. polegało na dokonaniu wyboru jednego z dwóch podanych tematów, a następnie napisaniu na ten temat wypracowania. Temat 1. składał się z polecenia oraz tekstu epickiego i wymagał napisania rozprawki. Brzmiał: „Samotność – szansa czy ograniczenie? Rozważ problem i uzasadnij swoje zdanie, odwołując się do załączonego fragmentu *Wilka stepowego* oraz do innych, wybranych przez siebie, tekstów kultury. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów”. Uczniowie, którzy pisali temat 2., poproszeni zostali o przeprowadzenie interpretacji wiersza Stanisława Barańczaka *Zdjęcie*. Temat brzmiał: „Zinterpretuj podany utwór. Postaw tezę interpretacyjną i uzasadnij ją. Twoja praca powinna liczyć co najmniej 250 słów”. W tym zadaniu uczeń sam musiał postawić tezę interpretacyjną, czyli nadać kierunek swoim rozważaniom na temat tekstu poetyckiego, a także dobrze ją uargumentować (trafnie i w sposób pogłębiony).

Zaobserwowano, że ocena z języka polskiego na koniec ostatniego półrocza nie miała wpływu na wybór typu wypracowania: rozkład ocen wśród osób piszących rozprawkę i interpretację był bardzo do siebie zbliżony. Nie ma zatem podstaw, by sądzić, że oceny z języka polskiego są powiązane z wyborem konkretnego typu wypracowania.

Widoczna jest natomiast zależność pomiędzy wyborem typu wypracowania a praktyką pisania rozprawek i interpretacji na lekcjach języka polskiego. Uczniowie, którzy częściej pisali interpretacje wiersza (co najmniej 3 razy w ciągu roku), chętniej wybierali ten rodzaj wypracowania. Badani, którzy w szkole nie pisali rozprawek (takich sytuacji było bardzo mało), rzadziej wybierali tę formę wypowiedzi.

Uczniowie, którzy w trakcie diagnozy pisali rozprawkę, najczęściej decydowali się na taki wybór ze względu na częstotliwość pojawiania się tej formy wypowiedzi na lekcjach. Natomiast najczęstszym powodem wyboru interpretacji wiersza było zainteresowanie zaproponowanym tematem.

Większość uczniów podjęła decyzję o wyborze konkretnego typu wypracowania dopiero po zapoznaniu się z tematami. Wśród piszących interpretację wiersza prawie 90% wybrało formę wypowiedzi po zapoznaniu się z tematami zaproponowanymi w arkuszu. Wśród piszących rozprawkę wyboru formy wypowiedzi po zapoznaniu się z tematami dokonało 2/3 badanych. Przed przystąpieniem do egzaminu (a więc przed zapoznaniem się z tematami) 11% badanych było zdecydowanych na dokonanie interpretacji wiersza, a 33% na napisanie rozprawki. Konsekwentnie, zgodnie z wcześniejszymi planami, wybrali oni daną formę wypowiedzi. Bardzo niewielki odsetek uczniów zmienił zdanie w ostatniej chwili.

5.3.1. Rozprawka – wyniki

Rozprawka na poziomie podstawowym sprawdza zarówno umiejętność odbioru, analizy i interpretacji tekstu literackiego, jak i tworzenia własnej wypowiedzi. Zadanie to wymaga od uczniów wykonania złożonej operacji obejmującej takie czynności, jak:

- analiza wskazanego w poleceniu problemu i sformułowanie wobec niego stanowiska będącego próbą jego rozwiązania
- interpretacja załączonego tekstu literackiego oraz powiązanie zawartego w poleceniu problemu z tym tekstem i innymi, wybranymi tekstami kultury
- przedstawienie rzeczowych argumentów uzasadniających stanowisko opartych na załączonym tekście i przywołanych kontekstach
- przygotowanie spójnej oraz poprawnej pod względem języka i zapisu wypowiedzi pisemnej.

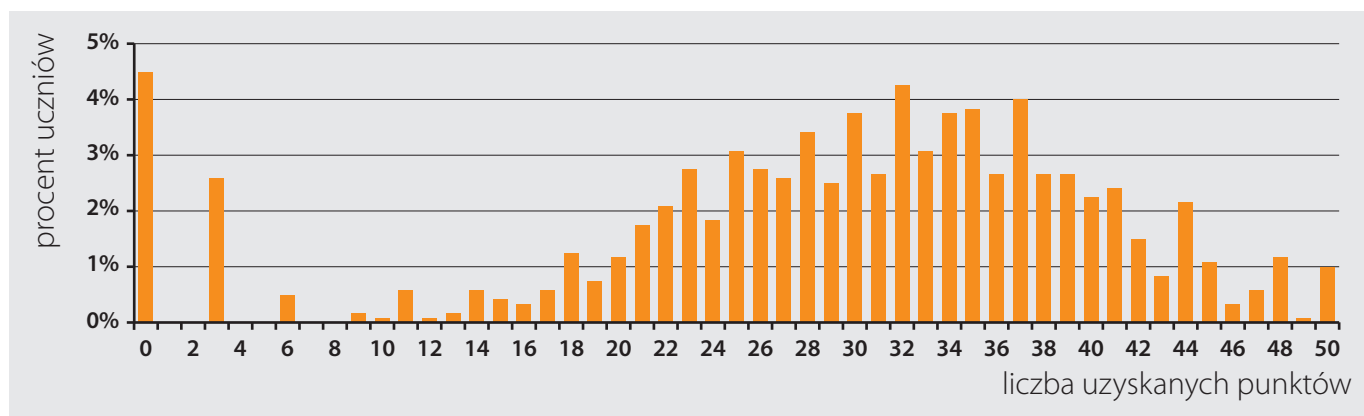
Zgodnie ze wskazówką zawartą w poleceniu wypracowanie nie może liczyć mniej niż 250 słów. W wykorzystanej podczas diagnozy przedmaturalnej rozprawce pierwsze zdanie polecenia sygnalizowało problem, jaki w swojej pracy powinien rozwiązać uczeń: *Samotność – szansa czy ograniczenie?* Do polecenia dołączony był fragment powieści *Wilk stepowy* Hermanna Hessego.

5.3.1.1. Wyniki ogólne

Z całej próby liczącej 3885 uczniów rozprawkę problemową jako formę wypracowania wybrało 3441 uczniów, co stanowi prawie 89% populacji. Uzyskali oni średni wynik 29 punktów przy 50 punktach możliwych do uzyskania.

Wyniki uzyskane przez uczniów piszących rozprawkę zostały przedstawione na wykresie 29.

Wykres 29. Wyniki uczniów z rozprawki



Zniekształcenie lewej strony rozkładu jest skutkiem specyfiki kryteriów, według których rozprawki były oceniane. Otóż 3 początkowe kryteria, dotyczące merytorycznych walorów rozprawki, umożliwiały przyznanie zera za całość pracy.

5.3.1.2. Wyniki w kryteriach

Kryterium A (sformułowanie stanowiska)

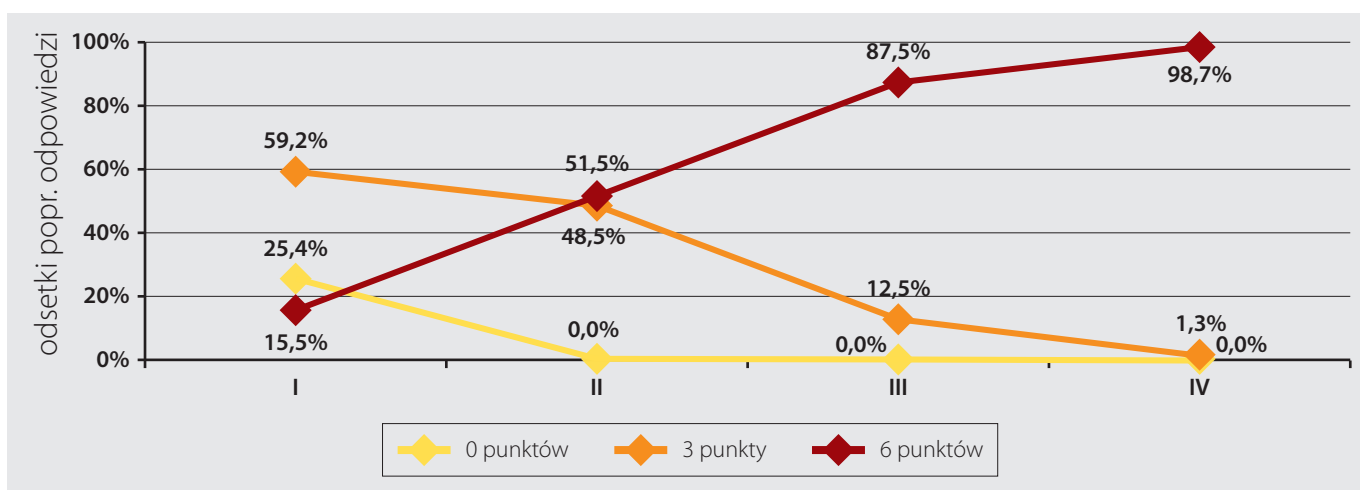
W kryterium A. oceniano umiejętność sformułowania stanowiska wobec problemu określonego w temacie rozprawki.

Aby wykonać to zadanie, uczeń powinien był rozważyć zawartą w temacie kwestię, przeanalizować możliwe rozwiązania problemu i opowiedzieć się za którymś z nich. Mógł dokonać wyboru jednego rozwiązania, powinien jednak uzasadnić ten wybór lub wskazać, dlaczego odrzuca inne rozwiązania. Mógł także wskazać zalety i wady kilku możliwych rozwiązań lub zachować wobec istoty problemu

postawę ambiwalentną. Uczniowska teza mogła być różnie ukierunkowana, ale w każdym wypadku powinna być adekwatna do tematu.

Zgodnie z kryteriami oceny rozprawki zamieszczonymi w *Informatorze* za sformułowanie stanowiska adekwatnego do problemu podanego w poleceniu zdający otrzymuje 6 punktów. W przypadku sformułowania stanowiska częściowo adekwatnego do problemu w kryterium A – 3 punkty. Stanowisko częściowo adekwatne do problemu należy rozumieć jako częściowo udaną próbę rozwiązania problemu. Niepowodzenie może w tym wypadku wynikać z niepełnego zrozumienia problemu lub tekstu, do którego odnosi się uczeń. Zdający nie otrzymuje punktów w kryterium A, jeśli sformułowane stanowisko jest nieadekwatne do problemu podanego w poleceniu lub w pracy brak stanowiska (wypowiedź np. zawiera jedynie streszczenie tekstu, biografię autora itp. lub rozwija myśli niezwiązane z poleceniem). Zaznaczyć należy, że jeśli w kategorii A praca jest oceniona na 0 punktów, nie przyznaje się punktów w pozostałych kategoriach, mamy więc do czynienia z tzw. zerem strukturalnym. Rozkład wyników zadania dla kryterium A został przedstawiony na wykresie 30.

Wykres 30. Kwartylny rozkład punktów za kryterium A w rozprawce



Średni wynik za kryterium A to 4,8 pkt. (80% punktów możliwych do uzyskania).

Analiza jakościowa

Z analizy ilościowej wynika, że badani uczniowie stosunkowo dobrze radzą sobie ze sformulowaniem stanowiska wobec problemu określonego w poleceniu. Analiza jakościowa wskazuje jednak, że do uzyskania najwyższej oceny w tym zakresie w wielu wypadkach wystarczyło jedynie udzielenie twierdzącej lub przeczącej odpowiedzi na pytanie zawarte w temacie, podczas kiedy w pracy nie pojawia się żaden fragment świadczący o tym, że uczeń rozumie postawiony problem. Zaproponowany w zadaniu fragment powieści zawiera bezpośrednio wyrażoną przez narratora ocenę samotności. W tym kontekście zajęcie stanowiska mówiącego, że samotność jest dla człowieka szansą, byłoby przedsięwzięciem znacznie trudniejszym, gdyż wymagałoby od piszącego polemiki z tekstem Hessego lub przytoczenia alternatywnych przykładów bohaterów literackich (jest takich przykładów niewiele). Także w oderwaniu od literatury samotność kojarzy się przede wszystkim negatywnie, na co zwracają uwagę piszący, powołując się na osobiste doświadczenia. Potwierdza to jakościowa analiza prac: wśród 300 analizowanych rozprawek jedynie w 29 autorzy widzą samotność jako szansę. W kilku rozprawkach uczniowie, którzy przeczytali całą powieść, oceniając samotność jako szansę dla bohatera, odnosili się do jego dalszych losów. W 44 wypowiedziach uczniowie nie rozstrzygali jednoznacznie problemu, widząc w samotności i szansę, i ograniczenia, przy czym negatywna ocena wpływu samotności na życie człowieka powiązana była zawsze z przytoczonym fragmentem. W 227 pracach piszący stanęli na stanowisku, że samotność to jedynie ograniczenie. Wśród rozprawek pojawiają się takie, w których autorzy, zwykle we wstępnej części wypowiedzi, podejmowali próbę

określenia jego zakresu znaczeniowego oraz odniesienia do sytuacji człowieka zarówno we współczesnym świecie, jak i w rzeczywistości literacko-kulturowej, a dopiero na podstawie wniosków z dokonanej analizy, określali swoje stanowisko w odniesieniu do problemu wskazanego w poleceniu. Na przykład:

- *Przedmiotem moich rozważań będzie samotność, która przejawia się na coraz większą skalę w życiu codziennym. Zastanówmy się na początek, czym w istocie jest samotność? Czy samotnością nazywamy brak drugiej osoby? Czy też niechęcią do kontaktów międzyludzkich? W mojej opinii oba stwierdzenia są trafne, lecz uważam, że samotność jest to stan psychiczny, osoba odczuwająca samotność podświadomie blokuje się przed kontaktami z drugą osobą, nie zauważa sensu posiadania bliskiej osoby. Samotność szansa czy ograniczenie? W mojej opinii samotność jest ograniczeniem. Słuszność swojego stanowiska spróbuję udowodnić w poniższych argumentach.*
- [wstęp] *Człowiek jest istotą społeczną – taki pogląd wyrażał znany psycholog Aronson. Od najmłodszych lat bowiem ludzie uczą się mówić, by móc komunikować się ze sobą nawzajem, mieszkają na wsiach lub w dużych aglomeracjach, są częścią jakiejś grupy przedszkolnej, szkolnej, członkami związków zawodowych czy rady miasta, Należą do różnych wspólnot z własnej woli lub z przymusu, ale współpracują ze sobą. Samotność to ograniczenie. Bo choć w XXI wieku człowiek wszędzie się spieszy, za czymś goni, zawsze po drodze wpada na innych ludzi, często wpływają na jego światopogląd, wspierają i doradzają. Człowiek ma świadomość, że nie jest sam i dzięki temu nie przeraża go rzeczywistość. [...]*
- [podsumowanie – nawiązuje do wstępu] *Człowiek to istota społeczna ma pisaną w swój kod genetyczny potrzebę rozmowy. Znając opinię innych, jest w stanie kształtować swoją tożsamość poprzez poszerzanie perspektyw. Samotność odbiera ludziom możliwość dostrzeżenia różnorodności rzeczywistości. W ten sposób ogranicza rozwój jednostki oraz jej myślenie.*

Ponad 1/3 badanych drugoklasistów nie otrzymała pełnej liczby punktów za sformułowanie stanowiska wobec problemu podanego w poleceniu. Analiza wypracowań pozwoliła zauważyć, że obniżenie oceny w tym kryterium może wynikać z przyczyn opisanych poniżej.

Zdarzało się, że **problem postawiony w poleceniu nie został rozstrzygnięty**, autor nie zajął też postawy ambiwalentnej wobec omawianej kwestii. Na przykład:

- [wstęp] *„Samotność” – Dla jednych jest to coś wspaniałego i pięknego. Niektórzy ludzie pragną mieć spokój i żyć w samotności. Inni zaś wybierają formę życia w społeczeństwie wraz z ludźmi. Kwestia samotności poruszana jest w utworze A. Mickiewicza czy choćby w powieści B. Prusa pod tytułem „Lalka”. Czy samotność tak naprawdę jest człowieka wolnością na lepsze szanse, czy potrafi spełniać wszystkie marzenia?*
- [podsumowanie] *Na podstawie wyżej wymienionych wniosków nie można jednoznacznie stwierdzić, czy samotność zdaje się być szansą czy ograniczeniem. Z pewnością dla bohatera tekstu zamieszczonego w tym arkuszu samotność stała się czymś strasznym. W przypadku Stanisława Wokulskiego próba zdjęcia tej samotności była zgubna i nękająca. Czy jednak człowiek potrafi w pełni żyć w samotności? Czy może dać mu to szczęście i wolność? Według mojej opinii każda istota ludzka potrzebuje bliskości i czułości ludzkiej. Jest to normalna cecha każdego z nas.*

Często **zamiast analizy problemu pojawiają się ogólniki**, a w dalszej części pracy uczniowie zwykle omawiają przykłady bohaterów, którzy doświadczyli samotności, nie odnosząc się do kwestii podanej w poleceniu. Na przykład:

- *Samotność często jest postrzegana jako coś, co bardzo trudno określić i wyrazić jednym słowem. Poeci w przeszłości stawiali już sobie pytania czy jest samotność, do czego dąży i co jest jej powodem. W wielu tekstach kultury podejmowany jest temat samotności często powiązany z czynami bohaterów.*
- *Samotność to uczucie, które można zdobyć samemu, ale również przez kogoś. Samotność nie jest to szansa na lepsze życie, samotność to ograniczenie, które nas męczy i trapi i nie chce odpuścić. Niestety w tekstach literackich wiele informacji jest o samotności.*

Kryterium B (uzasadnienie stanowiska)

W tym kryterium oceniano uzasadnianie stanowiska wobec problemu określonego w temacie rozprawki.

Uzasadnienie stanowiska wymaga od ucznia właściwego dobierania, selekcjonowania oraz hierarchizowania argumentów. Zgodnie z poleceniem powinny one zawierać odniesienia do wskazanego fragmentu powieści oraz do innych tekstów kultury (liczba mnoga w poleceniu wskazuje, że uczeń powinien odnieść się co najmniej do dwóch tekstów), sprawdzana jest więc także znajomość tekstów kultury, mogą nimi być m.in. filmy, obrazy, spektakle teatralne, dzieła operowe itd.

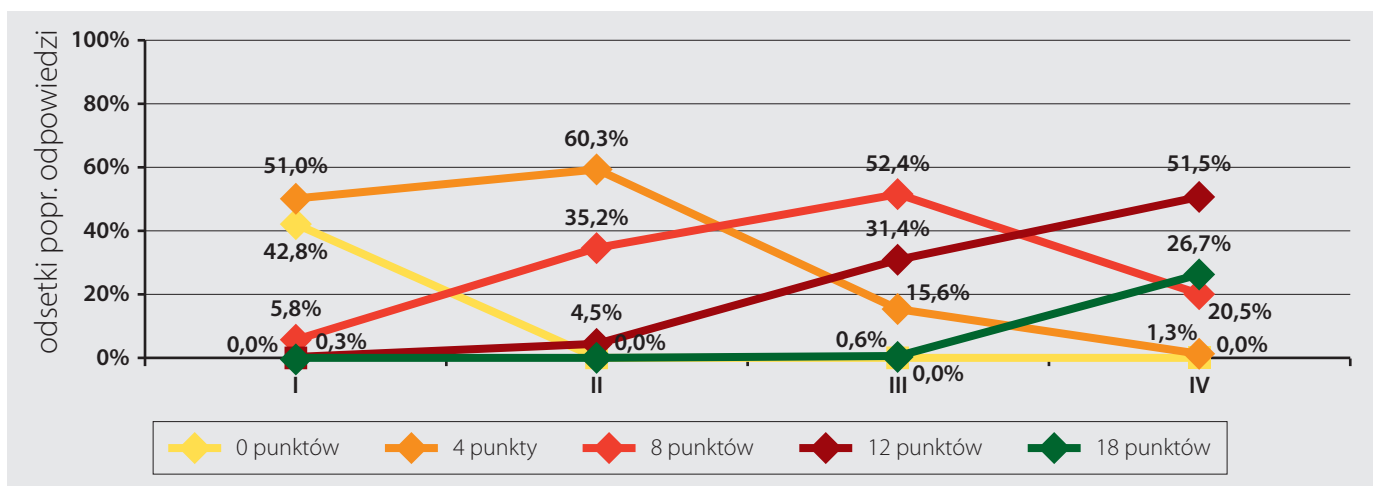
Uzasadnienie jest oceniane ze względu na to, czy jest trafne (zawiera logicznie poprawne argumenty, czyli stwierdzenia poparte przykładami, za przyjętym rozwiązaniem problemu), czy jest szerokie (zdający trafnie odniósł się do wszystkich elementów wskazanych w poleceniu) i czy jest pogłębione (zdający wnikliwie odniósł się w rozwinięciu do wszystkich elementów polecenia).

Za uzasadnienie, które można ocenić jako trafne, szerokie i pogłębione, uczeń otrzymuje aż 18 punktów, czyli ponad 1/3 wszystkich punktów za wypracowanie. Zwraca to uwagę na zasadniczą rolę argumentacji stanowiącej konstytutywną część rozprawki. W kryteriach waga tej części pracy podkreślona jest także zapisem odnoszącym się do kolejnego „zera strukturalnego”: jeśli w kategorii A praca uzyska 3 punkty, a w kategorii B – 0 punktów (wypowiedź nie zawiera logicznie poprawnych argumentów za przyjętym rozwiązaniem problemu lub rozwija myśli niezwiązane ze stanowiskiem), egzaminator nie przyznaje punktów w pozostałych kategoriach.

Za uzasadnienie, które można uznać za trafne i szerokie, ale nie pogłębione, uczniowie otrzymują 12 punktów, za uzasadnienie trafne, ale wąskie (w przypadku, gdy uczeń trafnie odniósł się tylko do niektórych elementów wskazanych w poleceniu, na przykład nie odniósł się do podanego w zadaniu tekstu lub nie przywołał innego tekstu kultury) – 8 punktów, a za uzasadnienie częściowe – 4 punkty. Objasnienia w kryteriach szczegółowo definiują każdą z cech branych pod uwagę w ocenie uzasadnienia oraz wyróżnione poziomy wykonania (wskazują na przykład, że uzasadnienie można uznać za częściowe, jeżeli niektórych argumentów nie można uznać za logicznie poprawne wobec przyjętego stanowiska lub niektóre argumenty są niepoparte przykładami, lub niektóre argumenty są wzajemnie sprzeczne). Taki sposób opisu kryteriów podkreśla ich hierarchiczny układ: w przypadku uzasadnienia stanowiska zasadniczą cechą jest jego trafność, bez której uzasadnienie nie może być przyjęte. Pozostałe cechy: szerokość i pogłębienie mają wpływ na różnicowanie rozprawek na poziomach wyższych. Jeśli ocena w kryterium B jest niepełna, uzyskany wynik szczegółowo wskazuje na usterki w obrębie uzasadnienia stanowiska – można więc powiedzieć, że ocena pełni w tym przypadku także funkcję dydaktyczną.

Rozkład wyników ilustruje wykres 31.

Wykres 31. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium B w rozprawce



Średni wynik za kryterium B to 7,66 punktów (42,5% punktów możliwych do zdobycia). To najniższy wynik spośród wszystkich kryteriów. Wszystkie rozkłady są regularne – z lekkim przesunięciem w stronę wyników niskich.

Analiza jakościowa

Za Haliną Wiśniewską można wskazać zakładane cztery możliwe układy argumentacji w rozprawce¹⁴:

- 1) hierarchiczny, w którym wypowiedź rozpoczyna argument najmocniejszy, po nim następują argumenty coraz mniej istotne
- 2) wyliczeniowy, w którym każdy z argumentów ma tę samą wagę dowodową
- 3) paralelny, kiedy dwa argumenty są zestawiane ze sobą ze względu na podobieństwo
- 4) kontrastowy, gdy zestawienie argumentów opiera się na ich przeciwieństwie.

Wśród analizowanych prac znalazły się realizacje każdego z przedstawionych układów. Skuteczność konstruowania uzasadnienia uwarunkowana jest przede wszystkim tym, czy uczeń odpowiednio zaplanował strukturę tej części pracy i trzymał się swojego planu (duże znaczenie ma w tym wypadku przygotowany przed przystąpieniem do pisania konspekt wypowiedzi, który w przypadku pewnej części prac można prześledzić na podstawie notatek w brudnopisie. Bardzo ciekawą argumentację pokazuje poniżej zacytowana praca. Mimo usterek językowych i drobnych niespójności lokalnych argument został wyraźnie powiązany z problemem – autorka wypracowania pokazuje, że samotność Kordiana w czasie zamachu na cara przyczyniła się do niepowodzenia przedsięwzięcia:

- *Kolejnym bohaterem literackim, który odznaczał się samotnością był Kordian z dramatu Juliusza Słowackiego. Tak samo jak wilk stepowy Kordian już od najmłodszych lat przejawiał cechy, które wskazywały na jego odmiennosc. Początkowo był chłopcem, który nie mógł odnaleźć się w świecie, brakowało mu celu życia, bez przerwy rozmyślał na tematy egzystencjalne. Kordian przechodzi przemianę i odnajduje sens swojego życia w walce o wolność ojczyzny – co było charakterystyczne dla bohaterów romantycznych. Poświęca się dla swojego celu całkowicie i tak samo jak Harry zatracą się w dążeniu do niego. Kulminacją walki o niepodległość kraju dla Kordiana miało być zabicie cara – przyczyny zła dziejącego się na ziemiach polskich. Jednakże w spisku koronacyjnym, który zorganizował weźmie udział zbyt mało osób skłaniających się ku poglądom głównego bohatera i zostanie on przegłosowany. Tytułowy bohater pod maską podchorążego (którą zrywa dowiadując się o braku poparcia ze swoich pobratymców) postanawia sam udać się do Zamku, gdzie przebywa car i dokonać zamachu bez udziału kompanów. Kordian przemierzając korytarz zamku doznaje mistycznych wizji, które odradzają mu dokonanie mordu. Być może, gdyby dzielił swoje lęki i wahania z kimś jeszcze nie poniósłby porażki będąc tak blisko wykonania planowanego czynu. Kordian jako samotnik nie mógł liczyć na wsparcie i pomoc ze strony innego człowieka – jego samotność stała się przyczyną jego porażki.*

Analiza jakościowa prac wskazuje, że kłopoty z argumentacją wynikają najczęściej z **nietrafnego doboru i niepogłębionego przedstawiania przykładów**. Wśród postaci prezentowanych przez uczniów w uzasadnieniu pojawiają się bohaterowie kultury popularnej i dziecięcej (m.in. piłkarz Cristiano Ronaldo, Chuck Norris, Shrek, Bella i Edward ze *Zmierzchu* Stephenie Meyer, Jon Snow z *Gry o tron*, Batman, Frodo Baggins, dzieci z Bullerbyn czy Tomek z powieści Alfreda Szklarskiego). Ocenie nie podlega sam przykład, a tylko jego trafność w odniesieniu do tematu oraz stopień pogłębienia analizy (w tym wykorzystanie narzędzi interpretacyjnych). Przykładem może być dokonane przez uczennicę zestawienie bohaterów romantycznych z postaciami stworzonymi przez Rafała Kosika w powieści *Felix, Net i Nika* przeznaczonej dla uczniów szkół podstawowych i młodszych gimnazjalistów:

- *Warto też wspomnieć, że skutki samotności są zależne od tego, co było przyczyną wpadnięcia człowieka w samotność. W książce „Felix, Net i Nika oraz Pułapka Nieśmiertelności” Rafała Kosika ukazana została historia kobiety, która stała się samotna, aby chronić ludzi przed swoim „złem”. Kiedy ciężko zachorowała, jej mąż stworzył dla niej nowe, mechaniczne ciało. Po jej śmierci przeniósł do niego jej*

¹⁴ H. Wiśniewska, łatwa i trudna kompozycja pisemnych wypracowań uczniowskich, [w:] *Wokół szkoły i nauczyciela*, pod red. H. Wiśniewskiej i J. Plisieckiego, Lublin 1997, s. 125.

umysł. Kiedy pacjentka się przebudziła, nieświadoma swojej nowej siły przytuliła męża i córkę i tym samym ich zabiła. Po tym wydarzeniu uciekła do podziemi Warszawy i tam spędziła wiele samotnych lat. W takiej sytuacji osamotnienie dało jej szansę na ochronę ludzi przed nią samą, ale też ograniczyło jej rozwój i uczyniło ją „Bazyliżkiem”.

Ostatnim argumentem może być fakt, że bohaterowie romantyczni, tacy jak Werter, główny bohater „Cierpień młodego Wertera” autorstwa J.W. Goethego, też bardzo często uciekają w samotność. Werter czuł się, inny, nie był rozumiany przez świat i często przebywał sam ze swoimi myślami. Nie była to jednak samotność radykalna, a jedynie częściowa. po prostu takim już był człowiekiem, z takim stylem życia, jaki mu odpowiadał. Większość czasu spędzał sam, ale nie porzucał relacji z ludźmi, szukał miłości i przyjaźni. Częściowa samotność była więc dla niego drugą naturą, azylem i natchnieniem. Nie pochłaniała go całego, ale dała mu szansę na przemyślenie i zebranie myśli.

Bardziej powszechnym zjawiskiem jest jednak **niefunkcjonalne przywoływanie bohaterów lektur**, które uczniowie omawiali podczas lekcji. Można wskazać dwa typy takich odwołań. Pierwszy z nich dotyczy bohaterów, którzy pod jakimś względem wpisują się w tematykę rozprawki, ale w sposobie ich prezentacji razi przede wszystkim brak ścisłego ukierunkowania na omawiany problem. Wśród takich postaci można wskazać na przykład Konrada z „Dziadów”, Kordiana czy Stanisława Wokulskiego. Uczniowie szczegółowo omawiają wszystko, co wiedzą na temat danej postaci, przedstawiają jej życiorys, czasem wskazując na te epizody z życia, które pozwalają stwierdzić, że jest to bohater, który doświadczył samotności. Nie potrafią jednak powiązać prezentowanych faktów z rozwiązaniem problemu, którego dotyczy praca, czyli wykorzystać przywoływanych przykładów w funkcji argumentacyjnej dla uzasadnienia stanowiska. Niżej zamieszczono kilka fragmentów takich prac.

- *Innym przykładem bohatera samotnego jest Konrad w utworze pod tytułem „Dziady część III”. To postać pyszna, chciał zrobić coś dla ludzi i im pomóc, ale bez niczyjej pomocy, gdyż uważał, że tylko on jest ponad wszystko inne, nawet ponad samego Boga. Był człowiekiem samotnym, bo uważał, że nikt nie jest w stanie go zrozumieć. Wyobcowany od świata żył z myślą, że jest lepszy od wszystkich. Wolał być nieszczęśliwy, niż prowadzić normalne życie z ludźmi gorszymi od niego. Zgubił go jego indywidualizm. Izabela Łęcka z powieści Bolesława Prusa pod tytułem „Lalka” była niezwykle ograniczona przez swoją samotność. Miała wielu adoratorów, jednak bardziej liczyły się dla niej pieniądze, a nie prawdziwe uczucia. Obracała się w gronie arystokratów, była wychowana jak dama, jednak nie potrafiła prawdziwie kochać, współczuć, była sama w swoim idealnym świecie.*
- *Innym przykładem jest postawa Wokulskiego – głównej postaci książki Bolesława Prusa pt. „Lalka”. Mężczyzna w średnim wieku nie widział prawdziwego celu w swoim życiu. Pracował w sklepie, ożenił się Minclową, której nie kochał i żył z dnia na dzień. Czuł się człowiekiem nieszczęśliwym, samotnym. Gdy poznał pannę Izabelę, obudziła się w nim miłość i porządanie. Uczucie chęci bycia z drugim człowiekiem sprawiło, że otwarły się mu drogi na świat. Wyjechał na wojnę, dużo zarobił, poznał nowych ludzi. Jego egzystencja nabrała sensu i znaczenia, ponieważ robił to dla ukochanej Izabeli. [omówienie historii Wokulskiego obok problemu].*
- *Innym przykładem bohatera literackiego, który miał kontakt z samotnością jest Stanisław Wokulski z powieści Bolesława Prusa pod tytułem „Lalka”. Po śmierci swojej żony Małgorzaty Mincel jego życie znalazło się na skraju losu. Nie wiedział, co miał ze sobą zrobić. Wszystko uległo zmianie, gdy pewnego wieczoru wrócił z teatru. Jego „samotność” nabrała chęci do działania. Próbował on zbliżyć się do Izabeli Łęckiej, przez którą miał zaspokoić swoją samotność, która mu towarzyszyła. W związku zdecydował się, aby zarobić dość sporą sumę pieniędzy na dostawach dla wojska, która pozwoliłaby zbliżyć się mu do Izabeli Łęckiej, a co za tym idzie uwolnić się od samotności i pustki. Po powrocie z wojny Wokulski całe swoje życie poddał Izabeli, która była dla niego wszystkim. Mimo rozczarowań, które go spotykały dopiero podczas podróży do Krakowa dostrzegł zło i niechęć Izabeli do swojej osoby. Skutkiem pozbycia się właśnie samotności Wokulskiego poprzez kontakt z Izabelą była próba samobójstwa. Mniej ważnym skutkiem jest w tym przypadku strata licznej sumy pieniędzy. Jednakże strata najbardziej cenną jest utrata przez Wokulskiego szansy na pozytywistyczne zbawienie świata. Stanisław Wokulski poprzez swój kontakt z panną Łęcką w pełni odrzucił idee nad rozwojem świata dla*

przyszłych pokoleń. Mimo przykładu ludzi, którzy poświęcili się nauce, nie pragnął on wrócić do swoich dawnych marzeń z czasów młodości. [streszczenie życiorysu bohatera]

- Kolejnym bohaterem jest Rzecki z „Lalki”. Jest to stary kawaler, który jest dobrym obserwatorem rzeczywistości. Ważnym fragmentem, w którym udowadnia, że jest dobrym obserwatorem, jest jego wysnuta teoria przy zabawie mechanicznymi lalkami, w której twierdzi, iż świat jest jak teatr lalek gdzie gdy zabawka zepsuje się jest odkładana do szafy i zapomniana. Podobnie jest także z „zepsutymi” ludźmi, o których się zapomina. Ten topos teatrum mundi nie mógłby być wysnuty, gdyby Rzecki miał rodzinę i dzieci, nie miałby czasu na takie przemyślenia. Rzecki także marzy o tym, by wyjechać na wieś gdzie byłby jeszcze bardziej odizolowany i osamotniony.
- Życie w samotności nie jest łatwe, czasem wspólne życie z kimś, małżeństwo otwiera nam nowe drogi, otwiera horyzonty. W powieści Władysława Reymonta „Chłopi” wydanie Jagny za mąż było dla jej matki szansą na powiększenie majątku. Tutaj małżeństwo to szansa na lepszy byt.
- Uczucie samotności towarzyszy również bohaterowi w utworze Adama Mickiewicza pt. „Pielgrzym”. Bohater, podróżując po stepach, opowiada o swojej dotkliwej samotności. Czuje się z nią źle, przy swym boku ma tylko woźnicę. Uważa, że samotność jest przytłaczająca, ale tylko tak można odnaleźć sens życia.
- W utworze o podobnym wymiarze samotności przedstawiony jest bohater, który został skazany przez los na samotność. Jest to Kochanowski, który stracił córkę Urszulę. W swej tęsknocie za nią postanowił napisać treny, w których upamiętniał ukochane dziecko. Czuje się on samotny i opuszczony. Nie może pojąć tego, że w tak młodym wieku zostało odebrane mu dziecko, w czego wyniku zaczyna wątpić w Boga, Zarzuca mu, iż jest winien śmierci Urszuli i zadaje mu pytania dlaczego zkażuje go na takie cierpienia. Kochanowski czuje ból z tego powodu, ponieważ wszystko, w co dotychczas wierzył, przestało mieć dla niego jakiegokolwiek znaczenie. Wiąż między ojcem a córką została zerwana z czym Kochanowski nie potrafił się pogodzić. Uspokaja go jednak widok jego matki w zaświatach, która trzyma Urszulę na rękach. Dzięki temu zdarzeniu Kochanowski odzyskuje równowagę w życiu i wiarę w Boga.
- Kolejnym przykładem, który odzwierciedla problem samotności jest „Dżuma” Alberta Camusa. Cierpienie małego Filipa oraz bezradność osób wokół niego obrazują samotność w tłumie. Doktor Rieux w żaden sposób nie może pomóc chłopcu, doskonale zdając z tego sprawę. Brak obecności rodziców przy chłopcu również porusza aspekt samotności. W domu małego Filipa panowały bardzo rygorystyczne zasady. Brak prawdziwej miłości w domu rodzinnym było pierwszym stopniem prowadzącym do wyobcowania. Bezradność lekarzy na chorobę Filipa to kolejny element potęgujący samotność jednostki ludzkiej. W konsekwencji śmierć dziecka i brak akceptacji na cierpienie niewinnego chłopca.
- Samotność często jest powodowana brakiem uczuć okazywanych przez rodziców albo bliskich. Aurelia Jedwabińska z „Opium w rosole” Małgorzaty Musierowicz była zostawiana przez matkę u sąsiadki, skąd często uciekała, bo czuła się samotna i niekochana. Wolała uciekać do Borejków gdzie czuła się jak członek rodziny i tak była traktowana.

W przypadku trudności ze sformułowaniem uzasadnienia do często stosowanych sposobów należy także streszczenie przywoływanych tekstów lub ich fragmentów, np.:

- Trzecia część „Dziadów” Adama Mickiewicza ukazuje brak jedności w działaniach polskiego narodu. Społeczeństwo było podzielone na zwolenników cara, Nowosilcowa oraz na patriotów walczących o wolność i niepodległość własnego kraju. Zwolennicy walk o suwerenność stali się osamotnieniu w swoich działaniach. Byli ograniczeni przez władzę i wyższych urzędników. Brak pomocy i zrozumienia przyczyniał się do ich klęsk i niepowodzeń. Ludzie samotnie stawiali czoła najeźdźcy, podejmowali się trudu, który z góry został skazany na porażkę. W lekturze ukazana jest scena rozmów towarzystwa stolikowego i towarzystwa przy drzwiach. Ci ostatni są jakby wyjęci spod norm, pozbawieni prawa głosu, nie mogą wyrażać swojego zdania. Zwolennicy Nowosilcowa natomiast dyskutują na tematy znikome, mało ważne, mówią o balach i zabawach, nie czują potrzeby jednoczenia się z frontem patriotów.

W przypadku odwołań, które można zaliczyć do drugiego typu, autorzy rozprawek przywołują postacie z tekstów kultury według klucza niezwiązanego z rozważanym w rozprawce problemem, a wynikającego

jedynie faktu, że określona powieść została omówiona na lekcji lub uczeń zapoznał się z jej streszczeniem, a także ze znajomości jakiegoś filmu czy gry komputerowej. W takich wypadkach streszczenie całości lub części fabuły zostaje sztucznie uzupełnione o zdawkowe nawiązanie do tematu samotności. Wśród przywoływanych tekstów pojawiają się Biblia (Adam i Ewa), „Dywizjon 303” (lotnicy), „Granica” (Cecylia i Justyna) czy „Kamizelka” (urzędnik i jego żona). Oto przykłady tego rodzaju przypadkowych odwołań:

- *Film pt. „Chłopiec w pasiastej piżamie” przedstawia historię chłopca, który po awansie ojca (żołnierza niemieckiego) wyjeżdża z całą rodziną z swojego ukochanego domu na wieś. Z racji takiej iż było mu trudno przestawić się i zacząć życie w innym miejscu, stara się znaleźć sobie jakiegoś serdecznego przyjaciela z którym będzie mógł dzielić swoje radości i troski. Pomimo tego, że ma rodziców i siostrę oraz nauczyciela czuje się samotny. Pewnego razu natknął się na nieznaną mu do tej pory furtkę. Główny bohater postanowił sprawdzić, co kryje się za bramką. Gdy już przeszedł przez bramkę znalazł się na ścieżce na polanie. Idąc dalej doszedł do siatki z drutem kolczastym. Za siadką siedział chłopiec ubrany w pasiastą piżamę. Chłopiec miał poranione ręce od pracy. Chłopcy od razu się zaprzyjaźnili. Główny bohater starał się przychodzić codziennie do swojego nowo poznanego kolegi. Rozmawiali o sobie, swoich rodzinach. Przyjaciel głównego bohatera opowiedziało swoim ojcu, którego nie widział od kilku dni. Jak przystało na przyjaciół chłopiec pochodzenia niemieckiego zaproponował pomoc swojemu żydowskiemu koledze. Następnego dnia chłopcy wykopali niewielki dół pod siatką i główny bohater znalazł się pod drugiej stronie siatki. Przebrał się w taką samą piżamę i razem ruszyli na poszukiwanie taty przyjaciela. Pech chciał, że ludzie z pomieszczenia w którym aktualnie się znaleźli byli zagonieni do komory gazowej. Obaj chłopcy ponieśli śmierć. Umarli lecz jako przyjaciele. Samotność nie zawsze oznacza brak ludzi wokół nas, samotność oznacza obecność osób niewłaściwych.*
- *Moim kolejnym argumentem jest książka Barbary Rosiek „Pamiętnik narkomanki”. Bohaterka tej książki zostaje wciągnięta w narkotykowy świat, poznaje w nim wielu ludzi, lecz oni nie są jej prawdziwymi przyjaciółmi. Napotyka ona na swojej drodze mnóstwo problemów zdrowotnych, jak i psychicznych. Jest osobą pewną siebie, gdyż twierdzi, że nie jest osobą uzależnioną i łatwo może przestać brać. Jej znajomi w dalszej części książki umierają z przedawkowania i wycieńczenia. Dziewczyna odsuwa się od rodziny i znajomych ze szkoły, Jej nowym przyjacielem staje się morfina. Bohaterka przestaje chodzić do szkoły, jest zagubiona w wielkim świecie, dlatego też sięgnęła po narkotyki. Zostaje odesłana do ośrodka dla uzależnionych, zawiera tam jakieś przelotne znajomości. Jedyńą jej bliską osobą jest koleżanka, z którą koresponduje, lecz nie spotykają się.*
W dramacie Wiliama Szekspira „Romeo i Julia” samotność jest ograniczeniem, Julii i Romea przez ich bliskich. Poprzez zakazy związane z widywaniem się tych dwojga staje się tragedia, oboje giną.

Wśród przyczyn niepowodzenia w konstruowaniu uzasadnienia można także wskazać **brak logiki wewnątrz argumentu, powtórzenia i wewnętrzne sprzeczności**. Fragment pracy zawierającej usterki tego rodzaju zamieszczono niżej (podkreślono zdania sprzeczne względem siebie, pogrubioną czcionką zaznaczone zostały zdania zaczerpnięte bezpośrednio lub po niewielkiej modyfikacji z fragmentu „Wilka stepowego”).

Samotność Harry’ego stała się jego losem, na który został skazany, samotność doprowadziła go do biedy oraz nędznego życia. Harry nienawidzi godzin popołudniowych, **nie miał** pomysłu na przyjemność, brakowało mu pomysłu na dzień. W dużej mierze głównym jego ograniczeniem, było brak kontaktu z drugą osobą. Nie miał pomysłu na dzień, nie miał osoby, z którą mógłby porozmawiać, spędzić czas. Pozwolę sobie zasugerować, że pewnie nawet nie chciał kontaktu z drugą osobą. Harry nie był człowiekiem niemym, miał przyjaciół, lecz ta przyjaźń była tylko na poziomie wzajemnej sympatii i życzliwości. Nienawidził biura, kancelarii, urzędu, a już **najgorsze, co mogło mu się przydarzyć to niewola w koszarach**. Po raz kolejny nasuwa się brak kontaktów międzyludzkich. Z samotnością **więzała się również jego bieda i los**. „Tak też wilka stepowego zgubiła jego niezależność” – cytat ukazuje, że bohater jest niezależny, nie potrzebuje do szczęścia drugiej osoby, lecz w pewnym momencie, tak jego niezależność okazuje się omylna. Był niezależny, osiągnął swój cel, nikt mu nie rozkazywał. Lecz nasuwa się pytanie „I co z tego?”, jeżeli Harry w pewnym etapie dostrzegł, że ta jego wspaniała **wolność, stała się jego śmiercią**, został ograniczony, **niezależność przestała być jego pragnieniem**. Gdy w pewnym etapie swojego życia dostrzegł, że brakuje

mu bliskiej osoby, było już za późno, **zostawiono go samego**. Sam swoim zachowaniem spowodował, że ludzie już go również nie potrzebowali. Został sam, dostał to, czego zawsze pragnął lecz nie dawało mu to już satysfakcji. Z pewnością czuł, że w jego życiu panuje pustka. [30426C25K0].

Czynnikiem mającym wpływ na obniżenie punktacji w kryterium B jest także **brak odniesienia do podanego fragmentu powieści „Wilk stepowy”** lub/i innych tekstów kultury. Może on wynikać z nieuważnej lektury polecenia, które poza wskazówkami dotyczącymi treści wypowiedzi zawiera także informacje o wymaganej formie i zakresie pracy. Możliwe, że na taki sposób uzasadniania stanowiska wpłynęły także doświadczenia związane z rozprawką gimnazjalną, w której odwołania do „doświadczeń z życia” są dopuszczalne. Przykład argumentacji, w której uczennica odwołuje się jedynie do własnych doświadczeń – niżej.

Dużo jest rozważań, dlaczego ludzie wolą być samotni. Jedni to kryminaliści, którzy uważają, że najlepiej sami radzą sobie w życiu ze wszystkim. Jak wiadomo dzięki temu lądują w więzieniu. Inni kiedyś zostali skrzywdzeni przez osobę, którą bardzo kochali, na której bardzo im zależało, a ta osoba na przykład ich zdradziła. Wtedy ludzie zamykają się w sobie i nie chcą albo żyć, albo utrzymywać z ludźmi żadnego kontaktu. Przeżywają wtedy trudny okres w swoim życiu. Nie mają poczucia bezpieczeństwa. Dzięki braku rozmowy z ludźmi jest z nimi coraz gorzej. Popadają w depresję, nerwice, a często kończą ze swoim życiem. Niektórzy zaś pochodzą z bardzo biednych rodzin. Ich rodzice nadużywają alkoholu.

Dziecko żyje w ciągłym stresie, udęce. Zaczyna radzić sobie ze wszystkim sam. Nie potrafi rozmawiać z ludźmi, zamyka się w sobie. Chce sam zadbać o swoje życie. Uważa, że nie potrzebuje pomocy. Życie staje się wtedy obowiązkiem, a najlepsze rzeczy w życiu jak miłość, szczęście i rodzina przepada. Inni zaś są poważnie chorzy, starzy, twierdzą, że nie będą sprawiali problemu swoim dzieciom i się od nich izolują. Podświadomie nie potrafią bez nich żyć, ale świadomość kłopotu, jaki mogliby zrobić, jest od nich silniejsza, dlatego postanawiają zostać sami na starość.

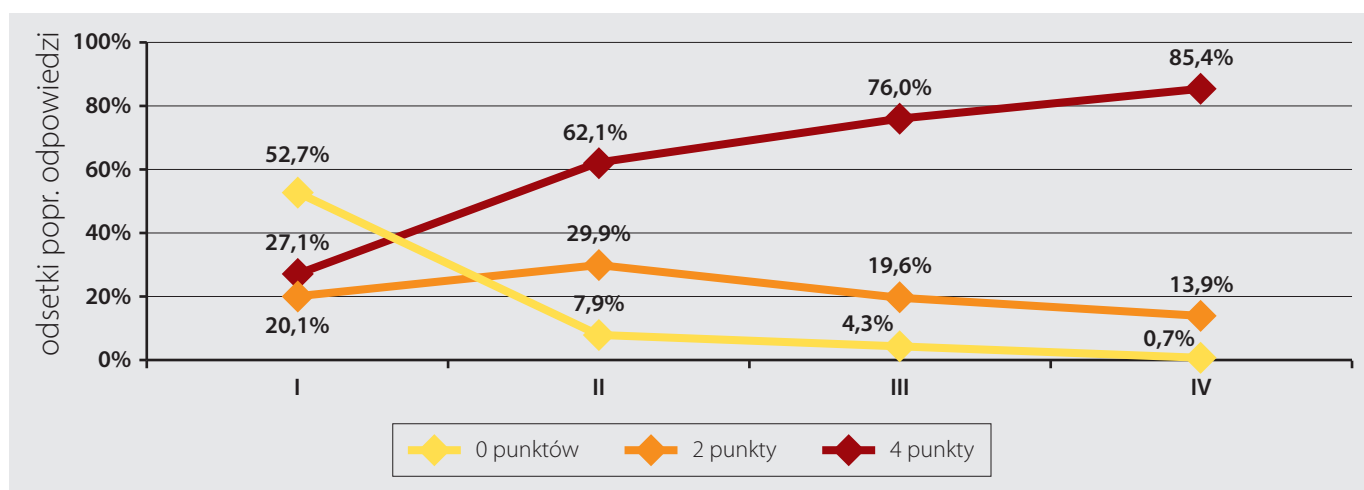
Kryterium C (poprawność rzeczowa)

W kryterium C oceniano poprawność merytoryczną wypowiedzi. Poprawność tę ocenia się na podstawie popełnionych w wypracowaniu istotnych błędów rzeczowych, czyli stwierdzeń o charakterze merytorycznym niezgodnych z wiedzą przedmiotową, które mogą mieć charakter faktograficzny (odwołania do tekstu kultury niezgodne z jego treścią lub stwierdzenia niezgodne z wiedzą historyczno-literacką) bądź analityczno-interpretacyjny (odczytanie tekstu kultury pozostające w częściowej lub całkowitej sprzeczności z tym tekstem).

Oceny w kryterium C dokonuje się na zasadzie ilościowej: jeśli w rozprawce nie ma błędów rzeczowych, egzaminator przyznaje 4 punkty, jeśli uczeń popełnił jeden błąd, otrzymuje 2 punkty, jeśli więcej niż jeden błąd – 0 punktów.

Rozkłady wyników kryterium C przedstawiono na wykresie 32.

Wykres 32. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium c w rozprawce



Kryterium dobrze różnicuje uczniów. Niewielkie zaburzenie występuje tylko na poziomie pierwszej ćwiartki, gdzie wyników najwyższych jest nieco więcej niż dwupunktowych. W kolejnych ćwiartkach sytuacja jest modelowa – uczniowie osiągają stopniowo coraz więcej wyników najwyższych, a liczba wyników zerowych i dwupunktowych sukcesywnie maleje.

Średni wynik za kryterium C to 3 punkty.

W kryterium C, analogicznie jak w dwóch poprzednich kryteriach, uczeń mógł otrzymać „zero strukturalne”.

Analiza jakościowa

Analiza jakościowa wskazuje, że do najczęściej popełnianych przez uczniów błędów rzeczowych można zaliczyć dwa rodzaje usterek. Jest to przede wszystkim **mylenie bohaterów** (przypisywanie bohaterów do niewłaściwych utworów, np.: Kordian z „Dziadów cz. III” lub łączenie cech różnych postaci w jednej) oraz **nadinterpretacja** treści przywołanego tekstu lub wprowadzanie informacji, które nie wynikają z tekstu lub są z nim sprzeczne w celu uzasadnienia stanowiska.

Kryterium D (zamyśl kompozycyjny)

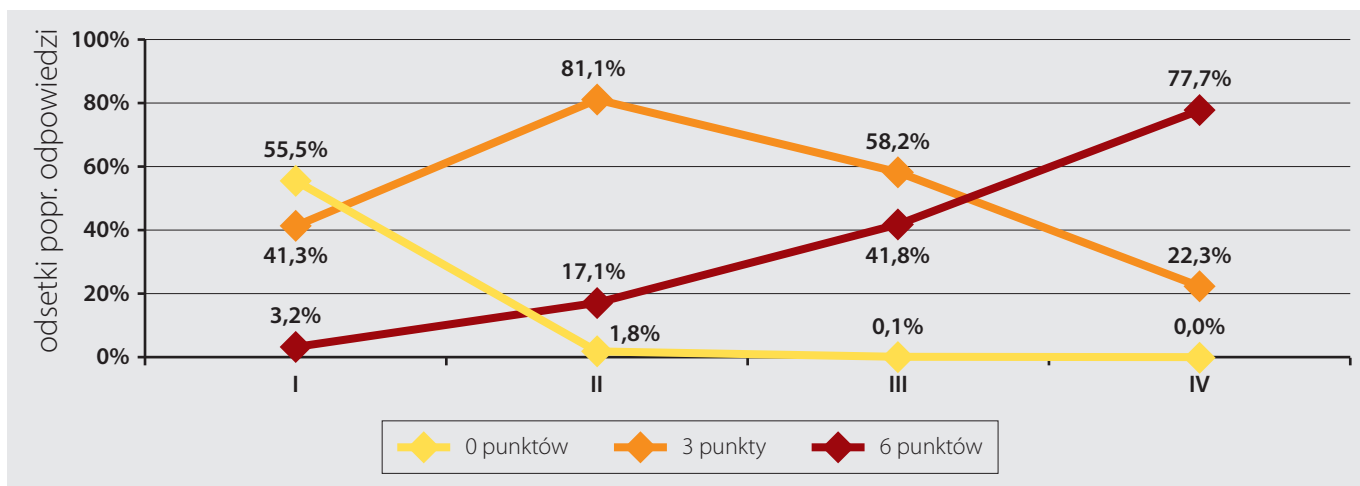
Kryterium D dotyczy kompozycji wypracowania. Kompozycja oceniana jest ze względu na funkcjonalność segmentacji i uporządkowanie tekstu zgodnie z gatunkiem wypowiedzi. W ocenie kompozycji wypracowania bada się, czy w tekście zostały wyodrębnione – językowo i graficznie – części pracy oraz akapity niezbędne dla jasnego przedstawienia stanowiska i uzasadniających je argumentów, a także czy wyodrębnione części i akapity są logicznie uporządkowane (bez luk i zbędnych powtórzeń). Kompozycja jest funkcjonalna, jeśli podział tekstu na części wynika z treści pracy. Cała wypowiedź powinna świadczyć o tym, że jej autor precyzyjnie zaplanował konstrukcję tekstu i trzyma się tego planu, na przykład przechodząc od tezy przez argumenty do wniosków końcowych wynikających z argumentacji (struktura pracy może być odmienna, ważne jednak, żeby była konsekwentna i umożliwiła prześledzenie rozumowania piszącego).

Brak zamysłu kompozycyjnego skutkuje chaosem w układzie poszczególnych treści, co utrudnia odbiór tekstu i sprawia, że cel wypowiedzi argumentacyjnej, którym jest przedstawienie przekonującego dowodu potwierdzającego postawioną tezę, może nie zostać osiągnięty.

Jeśli kompozycja rozprawki jest funkcjonalna, uczeń otrzymuje 6 punktów. Zaburzenia funkcjonalności kompozycji skutkują obniżeniem punktacji do 3. Jeśli w pracy widoczny jest brak zamysłu kompozycyjnego, piszący nie otrzymuje punktów w kryterium D.

Wykres 33. przedstawia rozkład odpowiedzi udzielanych przez uczniów.

Wykres 33. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium D w rozprawce



Kryterium bardzo dobrze różnicuje. Uczniowie mieszczący się w pierwszej ćwiartce uzyskali przede wszystkim wyniki zerowe, mniej było wyników trzypunktowych, wyniki maksymalne zdarzały się sporadycznie. W drugiej ćwiartce niemal do zera spada liczba wyników zerowych, znacząco zwiększa się liczba wyników trzypunktowych i nieco – maksymalnych. Wśród uczniów najlepszych odsetek wyników maksymalnych przekracza 80%.

Średni wynik za kryterium D to 62% możliwych do uzyskania punktów.

Analiza jakościowa

Analiza jakościowa wskazuje, że do najczęściej występujących zaburzeń funkcjonalności kompozycji należy **brak segmentacji tekstu** w obrębie kilku następujących po sobie części wyznaczonych porządkiem treści i realizowanymi w tekście funkcjami retorycznymi. Części te nie są wyróżnione graficznie, co skutkuje „potokiem” wypowiedzi i utrudnia odbiór.

Do zaburzeń kompozycji pojawiających się w analizowanych pracach można zaliczyć także **powtarzanie podobnych treści w kolejnych akapitach**. W takich wypadkach należy uznać, że segmentacja tekstu ma charakter jedynie formalny i nie spełnia swojej zasadniczej funkcji – podkreślenia logicznego porządku treści. Przykład takiej pracy znajduje się niżej.

Samotność jest szansą czy ograniczeniem? Jest to ciężkie pytanie, na które nie zawsze można jednoznacznie odpowiedzieć. Wiele zależy od człowieka, gdyż nie każdy chce mieć kontakt z innymi. Według mnie samotność jest ograniczeniem, ale i szansą co zamierzam udowodnić w późniejszej wypowiedzi. Samotność jest szansą na to, że w przyszłości nasze życie będzie lepsze, lecz nie dlatego, że będziemy spędzać je sami. Uważam, że spędzenie całego życia samemu jest bez sensu. Spędzanie czasu w odosobnieniu jest dla nas szansą na odnalezienie samego siebie. Wielu ludzi przechodzi przez życie, nie wiedząc, kim tak naprawdę są. Przed poznaniem samych siebie hamuje ich strach, strach przed tym, co pomyślą inni, strach przed nieznanym. Ludzie obawiają się tego, co może się nigdy nie wydarzyć. I aby pokonać ten strach trzeba poświęcić się samemu sobie w ciszy i samotności, tam gdzie stoczymy walkę między naszymi lękami a naszym „prawdziwym ja”. Nasze obawy nas ograniczają, ale tylko my sami jesteśmy w stanie je przezwyciężyć. Możemy natrafić na ludzi, którzy będą nas w tym wspierać, albo na takich, którzy nazwą nas głupimi. Lecz to, czy będziemy dumnie szli przez życie, pokazując, kim naprawdę jesteśmy i do czego dążymy, czy po cichu i w strachu przemkniemy przez życie, nie dając szansy naszym marzeniom, zależy wyłącznie od nas samych. Nasze decyzje oraz wybory pokazują, kim jesteśmy, ale nie możemy bać się ich podejmować.

Przezwyciężyć strach można jedynie samemu. W samotności musimy się zastanowić, kim naprawdę jesteśmy i do czego dążymy, czego pragniemy i o czym marzymy. Walka z naszym strachem, naszymi lękami jest naszą własną, nikt jej nie może rozstrzygnąć za nas. Tylko my możemy ją wygrać. Dlatego uważam, że spędzanie pewnej ilości czasu samemu jest bardzo ważne. Daje to nam szansę na poznanie samego siebie i naszych marzeń.

Teraz pragnę przedstawić samotność jako ograniczenie. Jeżeli w odosobnieniu udało nam się odnaleźć nasz cel, który przedstawiłem w poprzednim akapicie, a mianowicie odnalezienie samego siebie, przezwyciężenie lęków, osiągnęliśmy pewien sukces. Lecz na jednym osiągnięciu nie można poprzestać. Celem samotności jest odnalezienie samego siebie. Jeśli to już zrobimy to musimy wyjść do ludzi. Dalsze spędzanie czasu samemu będzie bez sensu. Nie pokażemy, kim jesteśmy i nie zrealizujemy naszych marzeń, jeżeli będziemy chować się przed światem. Trzeba wyjść pomiędzy ludzi. Jeżeli natrafiło się na osoby, które nas motywowały do stoczenia walki ze strachem, od teraz jest to także nasze zadanie. Jasno określając nasze marzenia, przyciągniemy do siebie ludzi, którzy będą myśleć w podobny sposób do nas. Wraz z nimi będziemy spełniać nasze cele i wspierać się wzajemnie, a wszystko dlatego, że my będziemy rozumieć ich a oni nas.

By spełniać marzenia nie możemy być sami, musimy otaczać się ludźmi, którzy podobnie jak my pragną sukcesu. Jeżeli zdecydujemy się dalej żyć w samotności, sami się ograniczymy, sami zrezygnujemy ze swoich marzeń. Dlaczego potrzebujemy do osiągnięcia naszych celów innych osób? Ponieważ marzenia się nie spełniają. Marzenia się spełniają. Wszystkie nasze cele, plany i marzenia są możliwe, ale nie wszystko można osiągnąć w pojedynkę. Przytoczę tutaj przykład podboju kosmosu. [...] Rasa ludzka

dotarła na księżyc dzięki ludziom, którzy uwierzyli, że jest to możliwe. A wszystko zaczęło się od jednej osoby. Lecz ten człowiek musiał również zebrać innych podobnych mu ludzi. Sam nigdy by nie spełnił swojego marzenia. Ale dzięki pomocy innych osiągnął to, co niektórzy zapewne nazywali niemożliwym. Dlatego samotność nazywam również ograniczeniem. Nie wszystkie marzenia można spełnić w pojedynkę.

W mojej trzeciej części wypowiedzi przytoczę przykład Harry'ego z „Wilka stepowego”. Bohater pragnął niezależności i wolności. Wiązało się to dla niego z samotnością. Osiągnął swój cel. Był niezależny. Po spełnieniu tego marzenia zatrzymał się. Nie miał więcej pragnień. Odcięty od świata nie mógł już nic zrobić. Jego osiągnięcie przemieniło się w niefortunny los. Zbyt długa samotność zniszczyła go. Jak już powiedziałem wcześniej, trzeba spędzić trochę czasu samemu, lecz później trzeba wyjść do ludzi, bo w przeciwnym razie się zatrzymamy i już nic nie osiągniemy. Kontakt z ludźmi potrzebuje każdy, bo są w świecie ludzie, którzy nam pomogą w ciężkich chwilach. Nie trzeba przechodzić przez życie samemu. Powinniśmy się otoczyć ludźmi, którzy są podobni do nas, wiedzą, kim są, pragną sukcesu i realizacji swoich marzeń.

Podsumowując, samotność jest dla nas szansą na lepsze życie pod warunkiem, że nie pogrążymy się w niej za długo. W odosobnieniu jest jeden cel do spełnienia – odnalezienie siebie. Gdy to zrobimy, poznamy także nasze marzenia. Po odkryciu tych dwóch rzeczy musimy zrezygnować z samotności, by się nie zatrzymać w miejscu. Musimy dążyć do realizacji naszych celów. Bez względu na to, jak one są trudne, są możliwe do spełnienia. Lecz czasem potrzebujemy do tego innych ludzi. Nie wszystko można osiągnąć samemu. Jeżeli otoczymy się właściwymi ludźmi i jeżeli wierzymy w nasze marzenia to je osiągniemy. Ale to wszystko zależy od dwóch decyzji: czy jesteśmy gotowi odciąć się od świata, by odnaleźć siebie, oraz czy po odnalezieniu siebie jesteśmy gotowi wejść spowrotem między ludzi, po to, aby osiągać nasze marzenia? Kończąc moją wypowiedź, samotność jest szansą na lepsze życie, ale trzeba w odpowiednim momencie porzucić samotność i wejść między ludzi. W przeciwnym razie nasze odosobnienie nas ograniczy, co doprowadzi do naszego nieszczęścia. Jednak podjęcie decyzji czy chcemy odnaleźć siebie, zależy od jednej rzeczy: czy chcemy przeżyć życie, czy chcemy by to życie przeżyło nas.

Aby zobrazować sygnalizowane problemy kompozycyjne konieczne było w tym wypadku przytoczenie całej wypowiedzi.

Przy okazji cytowanej wyżej pracy warto także zwrócić uwagę na powtarzające się w analizowanych wypowiedziach zaburzenia związane z zachwianiem proporcji pomiędzy poszczególnymi częściami rozprawki: wstępem (który może obejmować analizę problemu i sformułowanie stanowiska), argumentacją (która powinna zajmować zdecydowanie najwięcej miejsca i obejmować wskazane w poleceniu odwołania do załączonego tekstu oraz innych tekstów kultury) oraz podsumowaniem.

Kryterium E (spójność lokalna)

W kryterium E sprawdzano spójność lokalną.

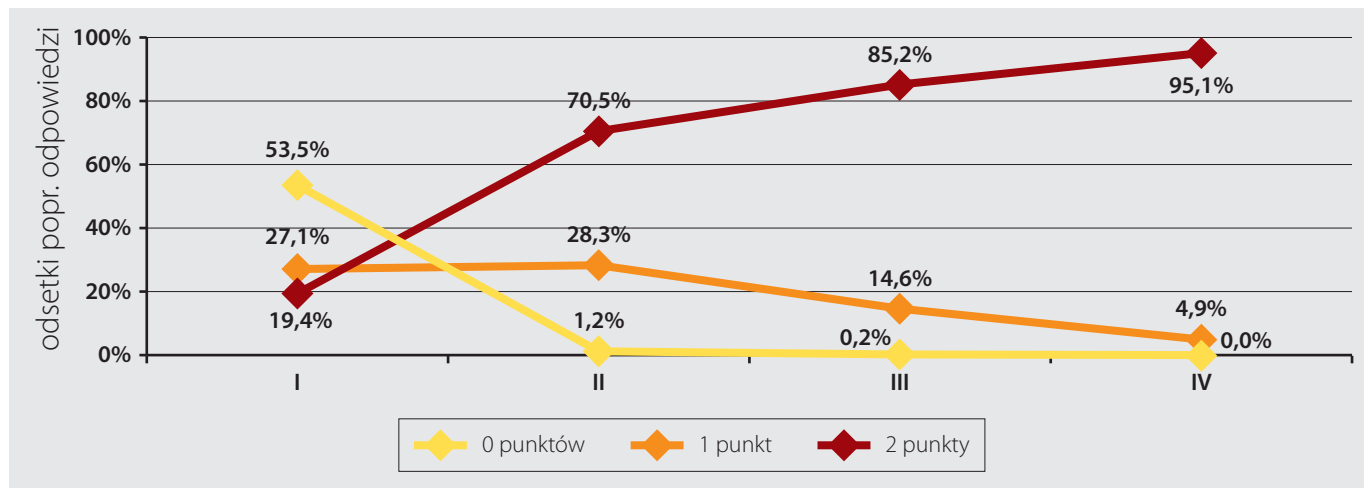
Spójność wypowiedzi to właściwość tekstu polegająca na tym, że tworzące go wypowiedzenia powiązane są ze sobą znaczeniowo i zazwyczaj zawierają formalne (gramatyczne i wyrazowe) sygnały tych powiązań, którymi mogą być zaimki, formy fleksyjne, spójniki, powtórzenia, synonimy leksykalne i inne¹⁵. W ocenie spójności bierze się pod uwagę zgodność logiczną i gramatyczną między kolejnymi, znajdującymi się w bezpośrednim sąsiedztwie zdaniami w akapitach. Znaczne zaburzenia spójności wypowiedzi to np. akapity zbudowane z sekwencji zdań niepowiązanych ze sobą ani logicznie, ani gramatycznie (potok luźnych myśli, skojarzeń).

W przypadku, kiedy wypowiedź ucznia charakteryzuje się pełną spójnością wypowiedzi lub nieznacznymi zaburzeniami spójności, które wynikają zwykle z braku czasu na staranną redakcję tekstu,

¹⁵ Wiedza o języku w zreformowanej szkole, pod red. A. Mikołajczuk, J. Puzynyń, Warszawa 2004, s. 50.

piszący otrzymuje 2 punkty. Znaczone zaburzenia spójności skutkują obniżeniem punktacji o 1 punkt, w przypadku wypowiedzi niespójnej, uczeń nie otrzymuje punktów w omawianym kryterium. Rozkład wyników dla kryterium E ilustruje wykres 34.

Wykres 34. Kwartylny rozkład punktów za kryterium E w rozprawce



Kryterium dobrze różnicuje uczniów. W szczególności dotyczy to grup mieszczących się w pierwszej i drugiej ćwiartce. Rośnie tu radykalnie liczba wyników maksymalnych, a maleje – wyników zerowych. Liczba wyników dwupunktowych utrzymuje się na tym samym poziomie; w trzeciej i czwartej ćwiartce zmniejsza się stopniowo na rzecz wyników najwyższych.

Średni wynik za kryterium E to 79% punktów możliwych do zdobycia.

W rozprawkach, w których pojawiły się znaczne zaburzenia spójności widoczne są zarówno problemy z łączeniem gramatycznym poszczególnych zdań, jak i z logicznym uporządkowaniem myśli wewnątrz akapitu – każde zdanie dotyczy innej kwestii, a między zdaniami brak jest logicznych powiązań (choćby za pomocą prostych wskaźników nawiązania).

Kryterium F (styl tekstu)

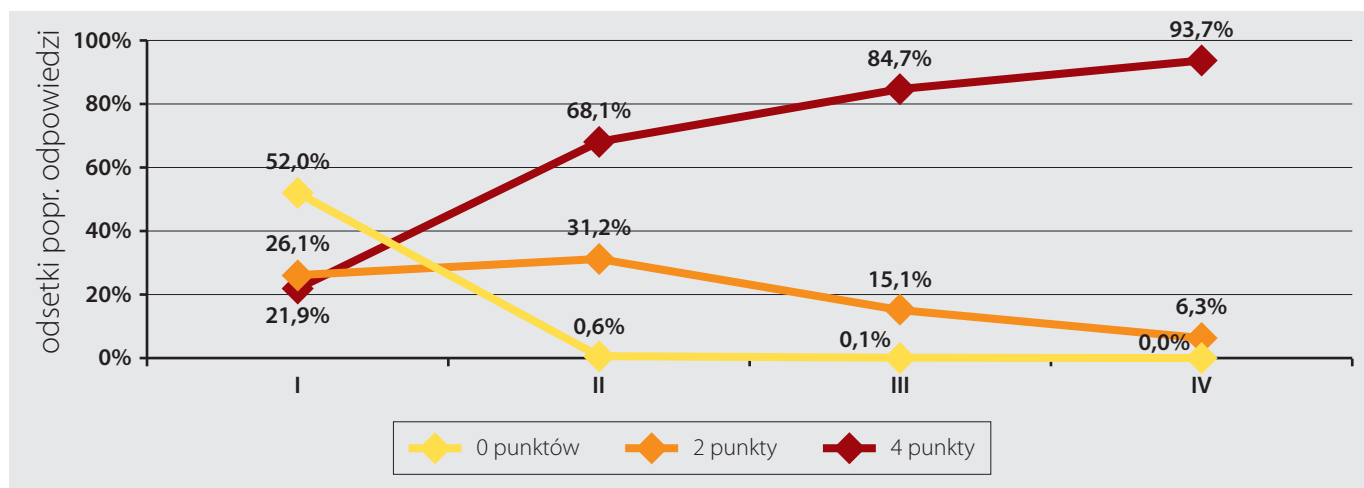
W kryterium F sprawdzano sprawdzono styl tekstu.

Język wypowiedzi argumentacyjnej charakteryzuje się nie tylko specyficznym słownictwem (m.in. wyrazy abstrakcyjne, wyrażenia modalne służące podkreśleniu stanowiska nadawcy, wyznaczniki spójności tekstu porządkujące wywód i uwydatniające stosunki myślowej łączności między członami wypowiedzi), ale przede wszystkim składnią. Jej cechy rozpoznawcze to liczne występowanie zdań podrzędnie złożonych (także wielokrotnie), zwłaszcza skutkowych, przyczynowych i celowych, częsta obecność zdań pytających w początkowych partiach tekstu; występowanie składni przytoczenia w związku z cytatami, których zadaniem jest wzmacnianie i uwiarygodnienie argumentów.

W ocenie wypracowania styl ocenia się ze względu na stosowność. Styl uznaje się za stosowny (4 punkty), jeśli zachowana jest zasada *decorum* (dobór środków językowych jest celowy i adekwatny do wybranego przez ucznia gatunku wypowiedzi, sytuacji egzaminacyjnej, tematu i intencji wypowiedzi oraz odmiany pisanej języka). Styl częściowo stosowny (2 punkty) dotyczy wypowiedzi, w której zdający niefunkcjonalnie łączy różne style, nie kontrolując jednolitości stylu. Styl należy uznać, za niestosowny, jeśli wypowiedź zawiera np. wulgaryzmy lub ma charakter obraźliwy. W takim wypadku uczeń nie otrzymuje punktów w kryterium F. Należy podkreślić, że styl pracy nie musi być zgodny z upodobaniami stylistycznymi egzaminatora.

Rozkład wyników w kryterium F został przedstawione na wykresie 35.

Wykres 35. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium F w rozprawce



Kryterium dobrze różnicuje uczniów. Wykres pokazuje, że rozkład punktów w poszczególnych ćwiartkach jest niemal identyczny jak w wypadku wyników za kryterium E (spójność lokalna). Średni wynik za kryterium F to 3,16 punktu. Zarówno wynik średni, jak i rozkłady punktów są bardzo zbliżone do parametrów rozkładów punktów uzyskanych za kryterium poprzednie (E – spójność lokalna).

Analiza jakościowa

Analiza jakościowa wskazuje, że w pracach, w których pojawiają się zaburzenia stosowności, najczęściej dotyczą one pojawiania się wyrazów i konstrukcji z języka potocznego, nieoficjalnego oraz niepotrzebnej metaforyki.

Przykłady wypowiedzi, w których pojawiają się konstrukcje z języka potocznego, zbliżającego się w niektórych fragmentach do wypowiedzi mówionej, zamieszczono poniżej.

- *Weźmy na przykład tekst kultury frag. pt. Wilk stepowy. Jest to niby samotnik, który nie lubie poranki, ale przecież kto lubi poranki. Przecież każdy czuje samotność nawet nasz wilk: jest to uczucie męczące oraz trapiące w życiu, myślę, że nikt nie lubi tego uczucia samotności.*
- *W Dziadach była postać o imieniu Konrad, był to człowiek samotny, nie miał nikogo, a swój cały gniew oddawał na Boga. Ale nawet jeśli nie miał nikogo, żadnej kobiety, żadnej ważnej rzeczy miał swój kraj [...].*
- *Biorąc pod uwagę samotność, to nasuwa mi się na myśl postać o nazwisku Wokulski. [...]. Kobieta go nie chciała przez to, skąd on pochodził, że nie był on szlachcicem z krwi i kości.*
- *Głębokie refleksje nad tym wierszem mogą pokazać najważniejsze wartości w życiu człowieka, by nie tracić cennego czasu na bzdety i osiągnąć cel życiowy. [28813A16M01].*

W wypracowaniach pojawiają się także pojedyncze wyrazy, wyrażenia i zwroty z języka potocznego: *wywołać efekt «wow»*; *wszystko trzeba jednak robić z głową*; *boi się, że z jego planów żaden nie wypali*; *zmyłka*; *nie mówiąc co nas dołuje, robimy dobrą minę do złej gry*.

Łączenie cech wypowiedzi pisanej i mówionej, dotyczy przede wszystkim zaburzeń składniowych i leksykalnych, np.:

- *Ustawia go bardzo długo, czyli szuka w nim tych samych dobrych cech, że aż zapada zmrok, czyli to świadczy o przemijaniu czasu.*
- *Widać, że się przykłada do swojej pracy, ponieważ przechodnie przeszkadzają mu w wykonywaniu swojej pracy.*
- *Wszystkie te różne sprawy, które nam się przydadzą, są lekcjami życia, których nikt nam nie odbierze, a te wszystkie dobre sytuacje okażą się dla nas bezcenną pamiątką, którą będziemy radośnie wspominać.*
- *Może chce komuś pomóc, ma wiele trosk, martwi się czymś, bierze na siebie czyjeś ciężary, a tak naprawdę mógłby odpuścić, bo zaniedbuje siebie i swoje potrzeby. [...] Może zawsze mamy źle, pod górkę?*
- *Podmiot liryczny majstruje w aparacie dla osiągnięcia maksimum, nawet do rzeczy niezauważalnych dla drugiego człowieka.*

W odosobnionych wypadkach widoczne są próby zastosowania języka poetyckiego lub eseistycznego, uzewnętrzniające się między innymi w przeplataniu zdań rozbudowanych (wielokrotnie złożonych) równoważnikami zdań: *Po co ludzie?* stosowanie archaicznej łacińskiej składni, np.: *Człowiek zniewolony jest*; pytań retorycznych, np.: *Człowiek na chwilę? Właśnie. Kim jest jego modelka?* lub zbędnej metaforyki, np.: *Harry dążył do niezależności, gdy osiągnął swój cel, zrozumiał, że błędził. Osiągając swój odwieczny cel jego dusza umarła. Został człowiek. Kości, trochę mięsa – niby jak każdy z nas. Ale tkwiła w nim pustka.*

Warto także zwrócić uwagę na schematyzm uczniowskich wypowiedzi, opierających się na wyćwiczonych podczas lekcji konstrukcjach, wyrażeniach i zwrotach. Przykłady fragmentów prac ilustrujące opisane zjawisko zamieszczono niżej.

- *Pierwszym argumentem jaki przedstawię to, że przez samotność zamykamy się w sobie, izolujemy się od ludzi i świata. Kiedy wybieramy samotność, musimy liczyć się z tym, że w przyszłości gdy będziemy potrzebować pomocy, to niestety jej nie otrzymamy, bo nie utrzymywaliśmy kontaktów z ludźmi, odrzucaliśmy ich zainteresowanie swoją osobą. Jest to przykład z życia codziennego. Drugim argumentem na potwierdzenie mojej tezy to, że samotność ogranicza nas w pracy. Osoba typu samotnik podczas gdy pracuje, na przykład w jakiejś wielkiej firmie będzie chciał, żeby nikt nie wtrącał się w to, co robi, żeby mu pomóc. Za wszelką cenę będzie chciał pokazać, że sam potrafi coś zrobić. Inni pracownicy, pracujący obok będą go rozpraszać. Trzecim i ostatnim argumentem potwierdzającym tezę będzie to, że Harry, kiedy osiągnął tą wolność, stał się niezależny, zaczęło mu brakować towarzystwa. [...]*
- *[...] Reasumując, uważam, że powyższe argumenty potwierdziły słuszność mojej tezy iż samotność jest ograniczeniem.*

Analiza stylu rozprawek pozwala także zauważyć inną ich słabość – rozwlekłość

- *Jednak w życiu nie zawsze mamy prawo do wyboru swojego losu. Czasem, mimo że nie chcemy samotności, ona przychodzi sama, np. wraz ze śmiercią bliskiej nam osoby. Taki przypadek został opisany w całym cyklu „Trenów” Jana Kochanowskiego. Poeta opisuje emocje, które towarzyszą mu po utracie córki. Mimo, że posiada jeszcze rodzinę, to ta śmierć go przytłacza, nie potrafi pogodzić się z odejściem Urszulki, czuje samotność. Podmiot liryczny pamięta tą radość, gdy dziecko było w domu, a teraz towarzyszy mu tylko pustka i samotność. Kochanowski czuje tylko pustkę i ból po stracie, tęskni za córeczką, czuje się samotny. Ojciec po utracie dziecka może izolować się od innych, nawet od rodziny, jednak w końcu musi przestać się ograniczać i zacząć normalnie funkcjonować.*
- *W utworze pt. „Gloria victis” żołnierze wiedzą, że czekają na pewną śmierć, gdyż nadchodzą wrogowie, którzy mają przewagę liczebną – Rosjanie, a mimo to Polscy żołnierze pozostają na polu walki. Niestety koniec jest tragiczny, wszyscy umierają w nieludzki sposób. Wojska carskie zabijają ich bez skrępowań. Na tak tragiczny koniec składa się samotność w działaniu. Polacy nie mieli szans z wojskami carskimi, ponieważ było ich za mało. Samotność tutaj jest ukazana w całej grupie, gdyż zostali już oni skazani na pewną śmierć na początku, nikt w nich nie wierzył. Co innego mogłoby się stać, gdyby otrzymali oni pomoc, nie zostaliby skazani na samotność. Nikt im nie pomógł, nie przyjechało wsparcie wojskowe. Ich śmierć była pewna. W ich przypadku samotność okazała się ograniczeniem, które dało im śmierć, które skończyło się bardzo tragicznie. Ich samotność w walce oraz działaniu doprowadziła do spotkania z wrogiem, który miał przewagę liczebną i nie pozwolił im wygrać. [tu autor wielokrotnie powtarza to samo, miota się].*

W cytowanych fragmentach widoczne są powtórzenia i parafrazy służące powielaniu tych samych treści w różny sposób. Można przypuszczać, że przyczyną nieuzasadnionych i niefunkcyjnych powtórzeń jest chęć sztucznego wydłużenia pracy, aż do uzyskania wymaganej objętości. Temu może służyć także niepotrzebne wydłużanie opisów źródeł, z których pochodzą przykłady, np.:

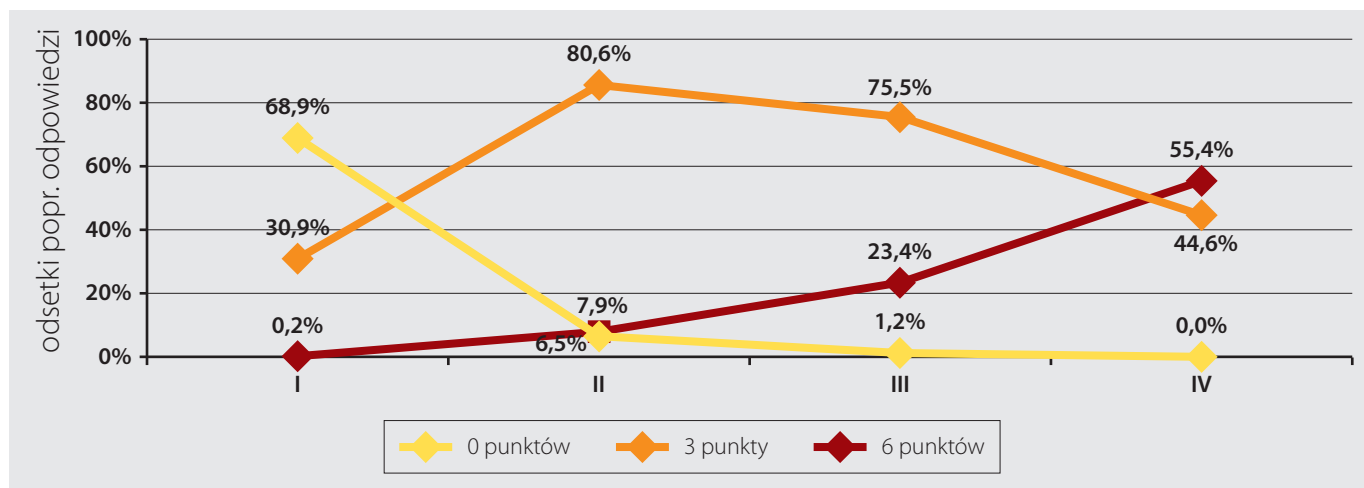
- *Innym przykładem bohatera samotnego jest Konrad w utworze pod tytułem „Dziady część III” [...] Izabela Łęcka z powieści Bolesława Prusa pod tytułem „Lalka” była niezwykle ograniczona przez swoją samotność [...].*

Kryterium G (poprawność językowa)

W kryterium G sprawdzano poprawność językową, ocenianą ze względu na liczbę i wagę błędów składniowych, leksykalnych, słowotwórczych, frazeologicznych, fleksyjnych i stylistycznych. W przypadku, kiedy w pracy nie było błędów lub pojawiły się nieliczne błędy nierażące, uczeń otrzymywał 6 punktów. Za wypracowanie z licznymi błędami nierażącymi lub nielicznymi błędami rażącymi przyznawano 3 punkty, a jeśli w rozprawce znalazły się liczne błędy rażące, piszący nie otrzymywał punktów w kryterium G.

Wyniki dla kryterium G przedstawia wykres 36.

Wykres 36. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium G w rozprawce



Kryterium bardzo dobrze różnicuje uczniów. W pierwszej ćwiartce najczęściej występują wyniki zerowe, dwa razy rzadziej wyniki 3-punktowe. Wyniki maksymalne zaczynają otrzymywać dopiero uczniowie w drugiej ćwiartce i ich liczba rośnie w kolejnych ćwiartkach – do 60% w grupie uczniów najlepszych, w której nie ma już wyników zerowych.

Średni wynik za kryterium G to 53% punktów możliwych do zdobycia.

Analiza jakościowa

Zaburzenia poprawności językowej w analizowanych pracach dotyczą najczęściej błędów i usterek gramatycznych, w tym zwłaszcza składniowych, np.:

- *Zapadł już zmierzch, który może być metaforą do naszego życia – do starości.*
- *warta do uchwycenia*
- *Autor uświadamia nam, że nie tylko my posiadamy problemy, ukazuje nam że sprawy innych osób są zupełnie inne co do naszych.*

Rzadziej pojawiały się usterki fleksyjne i fleksyjno-słowotwórcze, np.: [ta] *adresata*, [...] *są bardziej przyjemniejsze*.

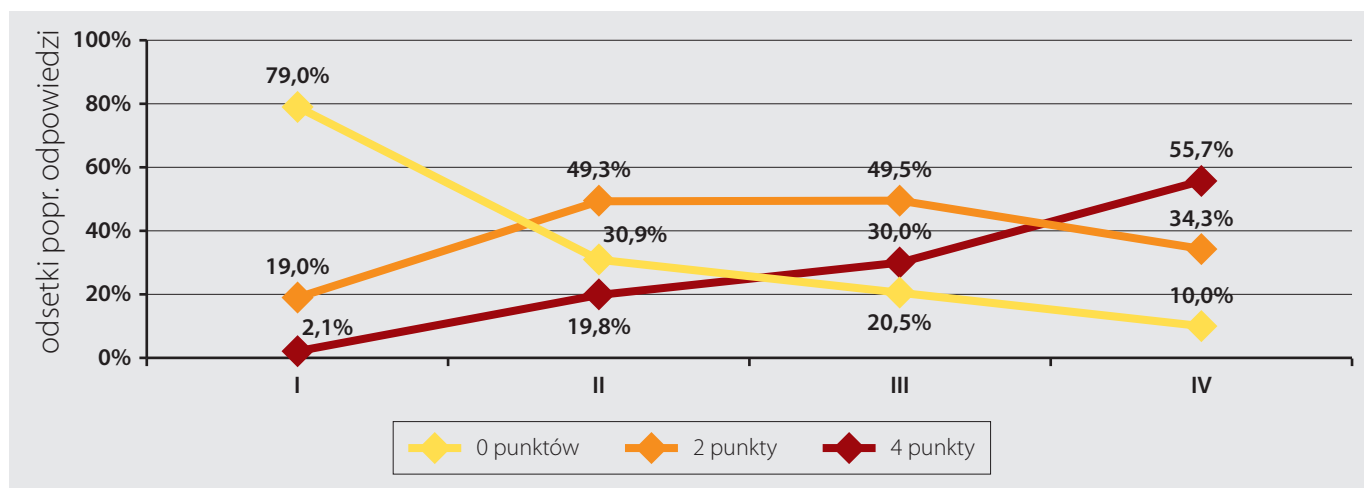
W rozprawkach można wskazać także błędy frazeologiczne i leksykalne, w tym pleonazmy i tautologie, np.: *są momenty, które chcielibyśmy żeby utknęły nam w pamięci; w dobie dzisiejszych czasów; dawać wydzwięk pozytywny; lekko do tyłu się cofnie*.

Kryterium H (poprawność zapisu)

W kryterium H sprawdzano poprawność zapisu, którą ocenia się ze względu na liczbę błędów ortograficznych i interpunkcyjnych, szacowaną odpowiednio do objętości tekstu, oraz ich wagę. Za błąd rażący uznaje się błąd, który polega na naruszeniu ogólnej reguły ortograficznej lub interpunkcyjnej

w zapisie słów lub fraz o wysokiej frekwencji. Praca, w której zapis jest w pełni poprawny lub popełnione zostały nieliczne błędy nierażące, w kryterium H jest oceniana na 4 punkty. W przypadku pojawiających się licznie błędów nierażących lub nielicznych błędów rażących – na 2 punkty. Jeśli uczeń popełnił w rozprawce liczne błędy rażące, otrzymuje 0 punktów.

Wykres 37. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium H w rozprawce



Analiza wyników wskazuje, że kryterium bardzo dobrze różnicuje uczniów. W pierwszej ćwiartce występują przede wszystkim wyniki zerowe, które w grupie najsłabszej uzyskało aż 80% uczniów. Liczba wyników zerowych spada o ponad połowę w drugiej ćwiartce. W kolejnych ćwiartkach ten spadek jest łagodniejszy – do poziomu 10% w grupie uczniów najlepszych. Liczba wyników maksymalnych systematycznie rośnie od poziomu 2% w grupie uczniów najsłabszych do 55% wśród uczniów najlepszych.

Średni wynik za kryterium H to 45,8% punktów.

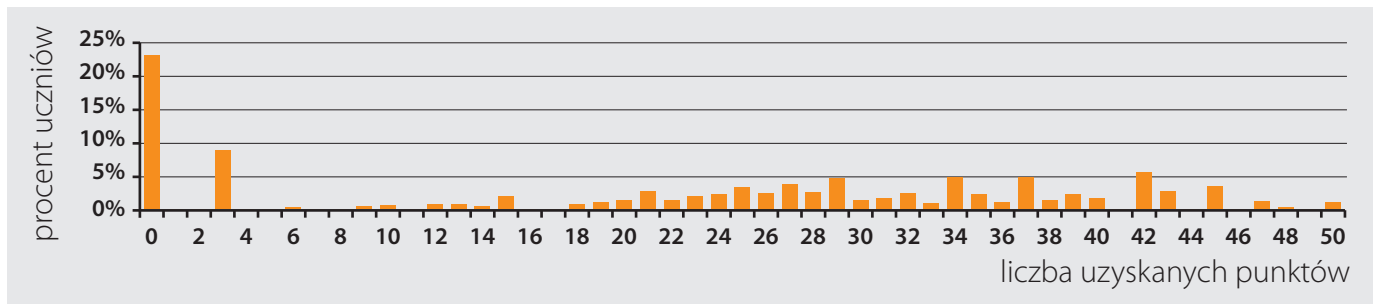
Analiza jakościowa

Analiza jakościowa prac wskazuje, że wśród najczęściej popełnianych rażących błędów ortograficznych można wskazać kilka kategorii. Są to: **nieznajomość zasad pisowni „nie” z różnymi częściami mowy**, (np.: *nie koniecznie, nie potrzebne, nie wyraźne, nie chciało, nie typowy, nie odzwierciedli, nie łatwa, nie potrafi, nie koniecznie, nie trudny, nie potrzebnych, niewiadomo*), **nieznajomość zasad pisowni wyrazów z „ż” i „rz”** (*przydażą, przeżutnia, obejżeć, uwietrzić*), **nieznajomość zasad pisowni wyrazów z „u” i „ó”** (*szusty, przymróżenie, dwókrrotnie, mnustwo*), **nieznajomość zasad pisowni wyrazów z „h” i „ch”** (*blachostka, blacha, zachamowanie*), nieznajomość pisowni takich wyrazów, jak: *na prawdę, na codzień, oryginalność, oryginalny, do póki*. Wśród błędów nierażących w wypracowaniach najczęściej powtarzają się błędy dotyczące **pisowni partykuły „by”** z różnymi częściami mowy, **pisowni wyrazów zakończonych na „i”** poprzedzonych pojedynczą spółgłoską lub dwiema spółgłoskami, z których ta druga to „l”, „m”, „n”, „r” typu „fotografia”, „Anglia”, „linia” w dopełniaczu liczby pojedynczej, **pisowni samogłosek nosowych**.

5.3.2. Interpretacja – wyniki

Uczniowie, którzy pisali temat 2., mieli dokonać interpretacji wiersza Stanisława Barańczaka *Zdjęcie*. W tym zadaniu uczeń sam musiał postawić tezę interpretacyjną, czyli nadać kierunek swoim rozważaniom na temat tekstu poetyckiego, a także dobrze ją uargumentować (trafnie i w sposób pogłębiony).

Wykres 38. Wyniki uczniów za interpretację



N=372

Wśród uczniów piszących interpretację prawie 70% poradziło sobie z napisaniem tego rodzaju tekstu. Najwięcej prac uczniowskich zostało odrzuconych z powodu braku przyjęcia koncepcji interpretacyjnej (ponad 20%) i z powodu braku przeprowadzenia dowodzenia (około 10%).

5.3.2.1. Wyniki w kryteriach

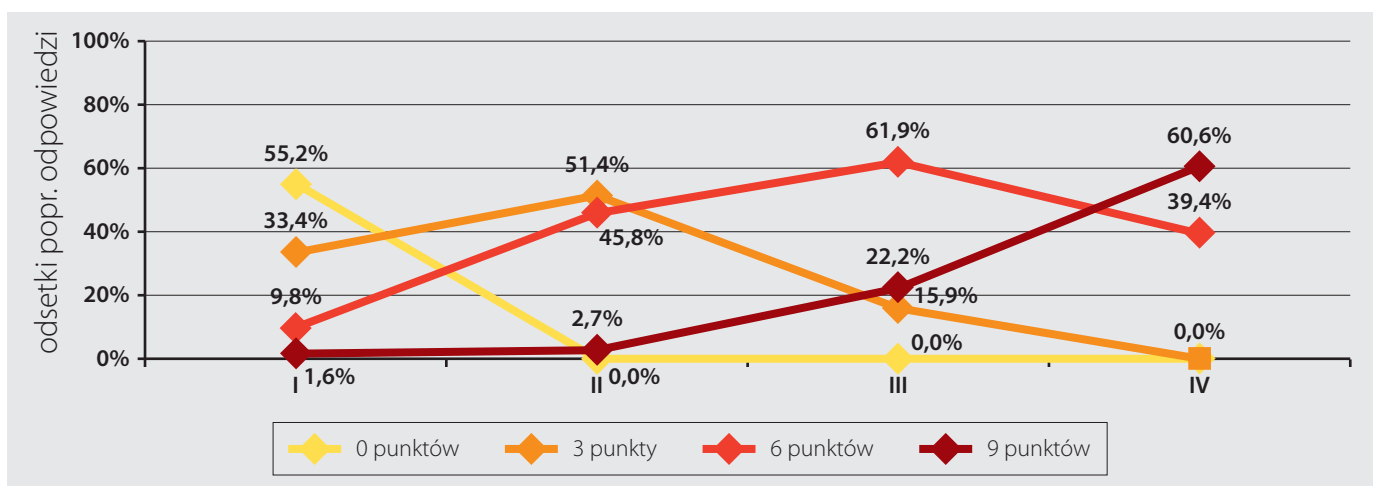
Kryterium A (koncepcja interpretacyjna)

W kryterium (A) oceniano przyjętą koncepcję interpretacji, która miała być efektem poszukiwania przez zdającego całościowego sensu utworu, tzn. była samodzielnym pomysłem na jego odczytanie (wyrażonym np. w postaci tezy lub hipotezy interpretacyjnej). Sprawdzano, czy teza była niesprzeczna z utworem, czy była spójna, a także czy zdający dotarł do sensów niedosłownych interpretowanego utworu, czy też czytał go jedynie na poziomie dosłownym. Koncepcję uznawano za częściowo sprzeczną z utworem, jeśli znajdowała potwierdzenie w tekście jedynie we fragmentach (lub fragmencie). Natomiast za całkowicie sprzeczną uznawano te tezy, które nawet we fragmentach (lub fragmencie) nie znajdowały swojego potwierdzenia w tekście.

Koncepcję uznawano za spójną, gdy obejmowała i łączyła w całość odszukane przez piszącego sensory utworu, a za niespójną, gdy była fragmentaryczna, tzn. piszący rekonstruował pojedyncze sensory cząstkowe (np. z poszczególnych strof tekstu) bez wskazania całościowego sensu utworu, oraz gdy zawierała luźno powiązane, czy wręcz w ogóle niepowiązane lub wzajemnie wykluczające się odczytania sensu utworu.

Za prace pozbawione koncepcji były uznawane te pozbawione nawet śladów poszukiwania przez piszącego sensu utworu (całościowego i/lub sensów cząstkowych). W tych wypadkach prace z reguły nie były interpretacjami, lecz streszczeniami utworu.

Wykres 39. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium A w interpretacji



Kryterium A dobrze różnicuje uczniów. W pierwszej ćwiartce najczęściej udzielali oni odpowiedzi za 0 p., najrzadsze były odpowiedzi za 9 p. W ćwiartce czwartej sytuacja jest odwrotna.

Średni wynik w kryterium A wyniósł 48,5% (4,37p.) Ogółem około 23% uczniów otrzymało 0 punktów, co oznaczało, że jedna piąta piszących nie przedstawiła żadnej koncepcji interpretacyjnej lub koncepcja ta była całkowicie sprzeczna z utworem. 27% piszących otrzymało 3 punkty, a więc przedstawiło koncepcję częściowo sprzeczną z utworem, natomiast 32% – koncepcję niesprzeczną z utworem, lecz często niespójną lub obejmującą w większości znaczenia dosłowne. Tylko 18% stanowiły prace, w których koncepcja była niesprzeczna z utworem, spójna i obejmująca sensy niedosłowne.

Analiza jakościowa:

Opis rodzajów tezy:

Bardzo ważną umiejętnością w sytuacji, w której w temacie wypracowania nie ma zamieszczonej wskazówki interpretacyjnej, jest postawienie samodzielnie przez ucznia tezy wyznaczającej kierunek interpretacyjny – licealiści uczestniczący w badaniu stawiali ją w poniżej przedstawionych formach. Najwięcej piszących wyrażało tezę interpretacyjną w sposób ogólny, przedstawiając niedosłowny sens interpretowanego dzieła, np.:

- *Zdjęcie w utworze Stanisława Barańczaka pokazuje realia współczesnego świata. W swojej pracy postaram się udowodnić prawdziwość tezy.*
- *W wierszu [...] możemy dostrzec ukryte znaczenie, które zostało przedstawione w wierszu jako zwykła czynność – jaką było robienie zdjęć.*

Teza najczęściej odnosiła się do **wydzwiku egzystencjalnego utworu** (tego rodzaju wypracowań jest zdecydowanie najwięcej), np.:

- *[...] życie to nieustanne poszukiwanie swojego miejsca i wielka gonitwa za szczęściem, którego synonimem jest tutaj dobrze wykadrowane i zrobione zdjęcie.*
- *[...] ludzkie życie [...] jako ustawianie i ciągle poprawianie zdjęcia.*
- *Wiersz na podstawie symbolicznego robienia zdjęcia opowiada o życiu.*
- *[...] ukazana jest sytuacja, w której dochodzi do próby wykadrowania zdjęcia niczym życia.*
- *Podmiot liryczny w wierszu porównuje życie człowieka do robienia fotografii.*
- *Ludzkie życie możemy porównać do albumu na zdjęcia.*
- *Wiersz ten pokazuje jak wygląda nasze życie, że tylko na zdjęciach wszystko jest piękne.*
- *Jest to metafora ludzkiego życia, w którym często zachowujemy się tak, jak ktoś chce tylko po to, by nie zepsuć sobie wizerunku i opinii.*
- *[...] życie ludzkie jest niczym tytułowe „Zdjęcie”, trwa chwilę, lecz może zostać zapamiętane.*
- *Wiersz [...] ma na celu pokazanie jak trudno uchwycić najlepsze momenty w życiu, gdzie wszystko jest piękne tak jak by się chciało, wręcz idealne, jak z bajki.*
- *Wiersz ten opowiada o samotności wśród ludzi.*
- *Moim zdaniem autor chciał pokazać obraz osoby samotnej, której fotograf robi zdjęcie.*
- *Utwór [...] opowiada o kobiecie pozującej do zdjęcia oraz fotografa czekającego na właściwy moment, a gdy ta chwila przyjdzie to jest już za późno. Całe to czekanie może oznaczać czekanie na śmierć, a całe zajęcie – życie.*
- *By przeciwstawić się tzw. „epidemii, tej choroby” cywilizacyjnej można stwierdzić, że sztuka robienia zdjęcia uczy i jest przykładem refleksji patrzenia na własne życie i egzystencję innych ludzi. Człowiek poprzez problemy codziennego dnia, traci najpiękniejsze rzeczy w życiu. Dowodem jest podany utwór Stanisława Barańczaka „Zdjęcie”.*
- *Życie każdego z nas jest jego własnym fotografem. [...] W utworze Stanisława Barańczaka „Zdjęcie” osoba mówiąca jest fotograf czyli życie, które ustawia swój obiekt w jak najlepszej pozycji.*
- *Stanisław Barańczak w utworze „Zdjęcie” porównuje proces robienia zdjęć do życia, co więcej do jego ulotności.*

- *Autor jednorazowe życie ludzkie przedstawia jako zdjęcie.*
- *[Zdjęcia] są odbiciem rzeczywistości i zapisaniem jej [...].*

Kolejną grupę stanowią prace zawierające tezę interpretacyjną dotyczącą zawartej, zdaniem piszących, w utworze tematyki **temporalnej (kwestii znaczenia czasu, przemijania i w ogóle czasowości w kulturze)**, np.:

- *[...] chwile są ulotne i gdy tylko się da trzeba je uwiecznić.*
- *Ulotne chwile są warte uwagi, bo życie nie trwa wiecznie.*
- *Wiersz [...] jest przykładem wiersza o ulotnej chwili.*
- *W wierszu [...] autor chciał nam poprzez porównanie do fotografii pokazać ulotność chwili oraz to, jak często idealizujemy naszą przeszłość.*
- *W swoim utworze pod tytułem „Zdjęcie” Stanisław Barańczak przedstawia tę jedną ulotną chwilę.*
- *Celem utworu jest pokazanie ulotności czasu.*
- *Stanisław Barańczak w swoim dziele „Zdjęcie” przedstawia nam jak bardzo piękna może być chwila uwieczniona na zdjęciu.*
- *Według mnie wiersz [...] jest przekazem o ulotności i przemijaniu ludzkiego życia oraz jego egoizmie.*
- *[...] podmiot liryczny goni osobę, której chce zrobić zdjęcie. Ta pogoń jest jednoznaczna z czekaniem.*
- *Wiersz [...] mówi o nieuchwytności chwili. [...] Jest to moim zdaniem metafora próby uchwycenia danej chwili z życia tego mężczyzny.*
- *[...] [wiersz] mówi o nieubłagalnym upływie czasu w życiu człowieka.*
- *[...] [w utworze zarejestrowane jest] uchwycenie chwili, która już więcej się nie zdarza, a dzięki upamiętnieniu jej na fotografii zostanie ona zapamiętana na długi czas.*

Inną grupę prac stanowiły te, w których w tezie podkreślana była kwestia **etapowości ludzkiego życia**, np.:

- *Stanisław Barańczak w utworze pt. „Zdjęcie” upodabnia proces robienia zdjęcia do etapów życia człowieka i jego codziennych pomyłek, zachowań które są obecne u wszystkich.*
- *Wiersz Stanisława Barańczaka „Zdjęcie” mówi o chęci człowieka do uwieczniania wszystkich chwil spędzonych z bliskimi osobami. Podmiot liryczny próbując sfotografować ukochanego nie postrzega szybkości mijanego czasu.*
- *Stanisław Barańczak uważa zdjęcie za pewien przebieg życia każdego człowieka (dalej wypowiedź logiczna, jednak w argumentacji materiał dowodowy stanowią nie cytaty z utworu, lecz refleksje autorki: *Wiadomo, że im bardziej się starzejemy i przechodzimy różnego typu etapy życia, tym więcej będzie problemów, często nawet ciężkich dla rozwiązania w dość krótkim czasie. To jest właśnie ten cień ukazany w utworze.**

Byli i tacy uczniowie, którzy starali się określić w tezie **motywację twórczą autora liryku**:

- *Stanisław Barańczak [...] przedstawił swój, świat oczyszczając go z będných [błędnych, zbędnych] rzeczy, czyniąc go piękniejszym i tym jakim my chcielibyśmy go widzieć.*
- *[...] widzimy jak przeżywa [Barańczak] to co robi.*

Grupa autorów prac starała się wyeksponować w tezie **antropologiczny aspekt wiersza**:

- *Człowiek dąży do tego, by żyć w spokoju, zapomnieć o tym co złe i jak najmniej się przejmować rzeczami błahymi.*
- *[...] ludzie często chcą, żeby jakaś sytuacja była idealna, dopracowana na „ostatni guzik” i nagle wszystko przepada.*
- *[Na zdjęciach] ukrywamy to, jakimi naprawdę jesteśmy.*
- *Wiersz Stanisława Barańczaka „Zdjęcie” ukazuje mało prawdziwy obraz człowieka, do którego dąży się we współczesnej cywilizacji, do którego przekonuje się siebie i innych – dalej w pracy zawarte jest bardzo trafne i pogłębione odczytanie utworu: *Fotograf stara się przedstawić portretowaną osobę jako pozbawioną niedoskonałości, skupioną na swoim celu, nieugiętą. Wykonane musi zostać zdjęcie,**

a więc stworzone i uchwycone pozory surowego ideału („na jawie uchwycić twój sen twój cień, tak, z tą właśnie miną, w tej pozie”), człowieka pozbawionego indywidualnych cech, w którym dopatrzeć się można słabości („tylko się cofnę może, żeby nie za wyraźnie rysowały się linie na twarzy”).

- [...] pozowanie do fotografii przypomina przystosowywanie się ludzi do życia w społeczeństwie.
- Człowiek pokazany na fotografii jest inny niż zawsze. Jego obraz jest fałszywy.
- W każdej czynności [człowieka] można spostrzec samotność.

W wielu realizacjach tezy były stawiane niezdarnie (co widać także w niektórych powyższych przykładach) i tylko z kontekstu całego wypracowania można było się domyślić, że wypowiedzenia pełnią w wywodzie właśnie tę funkcję:

- [...] chce on ukazać sytuację gdy człowiek chce aby druga osoba przestała myśleć o sprawach nieważnych, a skupiła się na tym co naprawdę ważne.
- W utworze [...] przeplatają się wzajemnie chęci, sfotografowania osoby oraz dostrzeżenia i odgrozdzenia jej od nieszczęść i problemów.
- Wiersz jest utworem idealizującym drugą osobę.

Część stawianych tez (lub prób ich postawienia, często bardzo nieudolnych, stanowiących w swej istocie jakąś formę określenia tematyki wiersza) odnosiła się do **kwestii ogólnych o charakterze uniwersalnym**, np.:

- Wiersz Stanisława Barańczaka „Zdjęcie” jest wołaniem do ludzkości o wybicie się z codziennego rytmu, zatrzymanie się, dostrzeżenie pewnych chwil, zjawisk, piękno.
- Wiersz [...] to próba zwrócenia uwagi człowieka na to czym jest szczęście i jak je dostrzec w swoim życiu.
- Barańczak pisze o tym, że musimy nauczyć się podejmować dobre decyzje bo mamy jedno życie, tylko jedną szansę.
- Pod presją czasu i doskonałości, idealizujemy wszystkie sytuacje, każdy nasz ruch musi być przemyślany, tak aby świat zewnętrzny jak najlepiej nas postrzegał.
- Postnowoczesny wiersz [...] obrazuje dążenia do ukazania rzeczywistości idealnej, których realizacja staje się kluczowa.
- Po przez zrobienie idealnego zdjęcia możemy pokazać drugiej osobie jak wiele dla nas znaczy.

Rzadko kiedy można było w pracach odnaleźć interesująco i oryginalnie postawione tezy interpretacyjne, w dodatku dobrze uargumentowane, takie, jak np. te:

- Ludzie dążą by wpasować się w cudze ideały zapominając o swoim własnym „ja”.
- Nasze życie jest pozowane, żeby dopasować się do ogólnie przyjętych wzorców.
- [...] fotografie to tylko puste obrazy pozornie przedstawiające chwile, nie zawsze prawdziwe i szczerze, które są realizacją naszego poczucia piękna.
- [...] ludzie nie wyrażają swoich prawdziwych uczuć i emocji, nie mówią o troskach, gdyż wolą pozostać na pozór uśmiechnięci i lubiani.

Pewną część piszących (zdecydowaną mniejszość) stanowili ci, którzy starali się postawić tezę **interpretacyjną w formie pytania, a nawet szeregu pytań szczegółowych**, np.:

- Czy ludzie w swoich zachowaniach są prawdziwie autentyczni? Czy są wolni i postępują jak chcą? Ludzie szczęśliwi, a może jednak nie? (w dalszej części autor próbuje uzasadnić tę tezę, omawiając kolejne strofy wiersza i szukając w nim elementów mających świadczyć o politycznym wydźwięku utworu – jest to zresztą jedyna ścieżka interpretacyjna, którą dopuszcza, przy czym nie przywołuje absolutnie jakichkolwiek kontekstów interpretacyjnych),
- [...] czy człowiek może na chwilę chociaż krótką zatrzymać czas, uchwycić emocję, uczucia, myśli, które w danym momencie mu towarzyszą?

Zdarzały się w tej grupie (zawierającej tezy w formie pytań) prace uargumentowane logicznie, np. w interpretacjach, w których autorzy stawiali jako tezę następujące pytania:

- *Czy sztuka będąc idealną, może być jednocześnie szczerą i realną?*
- *Czy ludzie w XXI wieku korzystają z życia?*
- *Czy wyobraźnia to dobry pomocnik człowieka?*

Jednak wiele z tych prac tak naprawdę nie dało odpowiedzi na stawiane w tezie pytanie.

W dużej części prac **teza interpretacyjna nie jest zwerbalizowana wprost**, można się jej tylko domyślać, wyczytując ją pomiędzy słowami wypowiedzi ucznia. Zdarza się, że uczniowie **poprzestają na próbie ogólnego określenia problematyki lub przesłania utworu** (tych jest najwięcej), np.:

- *O ulotności i dążeniu do ideału pisze w swoim wierszu Stanisław Barańczak.*
- *Porusza więc tematykę egzystencjalną – ukazuje prawdy o życiu i naturze człowieka.*
- *Wiersz [...] opowiada o życiu człowieka, który nieustannie czegoś szuka, do czegoś dąży.*
- *W wierszu Stanisław Barańczak „Zdjęcie” przedstawiona została sytuacja robienia zdjęcia przez jakąś osobę, symbolizująca przemijanie i poszczególne etapy z nim związane.*
- *Tezą interpretacyjną utworu Stanisława Barańczaka pt „Zdjęcie” jest to, że człowiek robiąc zdjęcie chce uchwycić najlepsze chwile swojego życia, szczęścia, a pozostawić to, co niepotrzebne, odrębne od naszego życia.*
- *[...] tezą jest obecność motywu przemijania i ulotność chwil w wierszu Zdjęcie”.*
- *Przesłaniem tego utworu jest [...] to, że życie jest jedną wielką szansą, którą musimy w pełni wykorzystać.*
- *Uważam, że wiersz [...] porusza temat tempa dzisiejszego życia i marnowania czasu.*
- *Poeta ukazuje w wierszu, że na zdjęciu można ukryć troski, które zajmują myśli ludzi.*

W kilku wypadkach uczniowie stawiali **błędne lub zupełnie alogiczne tezy interpretacyjne**, np.:

- *Stanisław Barańczak w wierszu „Zdjęcie” pokazał chęć zrobienia zdjęcia i odskocznym fotografowanego przez niego człowieka od codziennych spraw.*
- *Stanisław Barańczak w swoim utworze pt. „Zdjęcie” mówi o swojej pasji, zamiłowaniu, czym jest dla niego fotografowanie.*
- *W utworze „Zdjęcie” pan Stanisław Barańczak pisze, żeby nie zwracać uwagi na innych ludzi. Uważa również, że mają oni swoje własne problemy, trudne sytuacje, ale zawsze muszą sobie z nimi poradzić. Autor uważa, że nie muszą interesować nas sprawy innych ludzi.*
- *Zdjęcia mogą być piękne, gdyż ciężko za ich pomocą przedstawić przykre słowa, niepotrzebne nieszczęścia.*
- *W podanym utworze autor ukazuje nam robienie zdjęć, jako coś, co jest świętością. Pokazuje odbiorcy, jakie czerpie z tego korzyści. Jednorazowy flesz a jednak coś wielkiego, coś co cieszy innych.*
- *Wiersz [...] mówi o tym jak trudno jest w dzisiejszych czasach znaleźć zaciszny kącik. Jak trudno jest w tych czasach być sobą, a nie tym kim są ludzie sławni lub nasi idole.*

Wśród wypowiedzi o charakterze alogicznym zdarzają się i wypowiedzi wręcz **groteskowe**:

- *Teza jest: „spiesz się powoli” – lepiej mieć wszystko idealnie ustawione, niż robić to dwa razy.*
- *Odnosi się wrażenie, że niektórzy uczniowie, po prostu **nie rozumieją, czym jest teza interpretacyjna**, czego dowody można znaleźć już w przykładach powyższych, zdarzają się jednak przykłady pełnej nieporadności, np:*
- *Teza którą postawię to „Ścisłość tytułu utworu z jego treścią”.*
- *Utwór Stanisława Barańczaka pt. „Zdjęcie” jest krótki, zwięzły, ukazujący zatrzymanie się czasu podczas robienia zdjęcia. Tezą interpretacyjną jest dana chwila w gronie, towarzystwie i obecności dwóch osób.*
- *Aparat ustawia osobę to zdjęcie, w miejscu, w którym nie ma żadnych emocji: Życie jego ma być czymś nierzeczywistym [...]. Aparat musi zrobić tylko jeszcze jeden flesz, żeby adresat stał się fotografią na której jest oddzielony od wszelkich uczuć.*
- *Moim zdaniem udoskonalanie piękna nie jest potrzebne, ponieważ piękno samo w sobie jest piękne.*

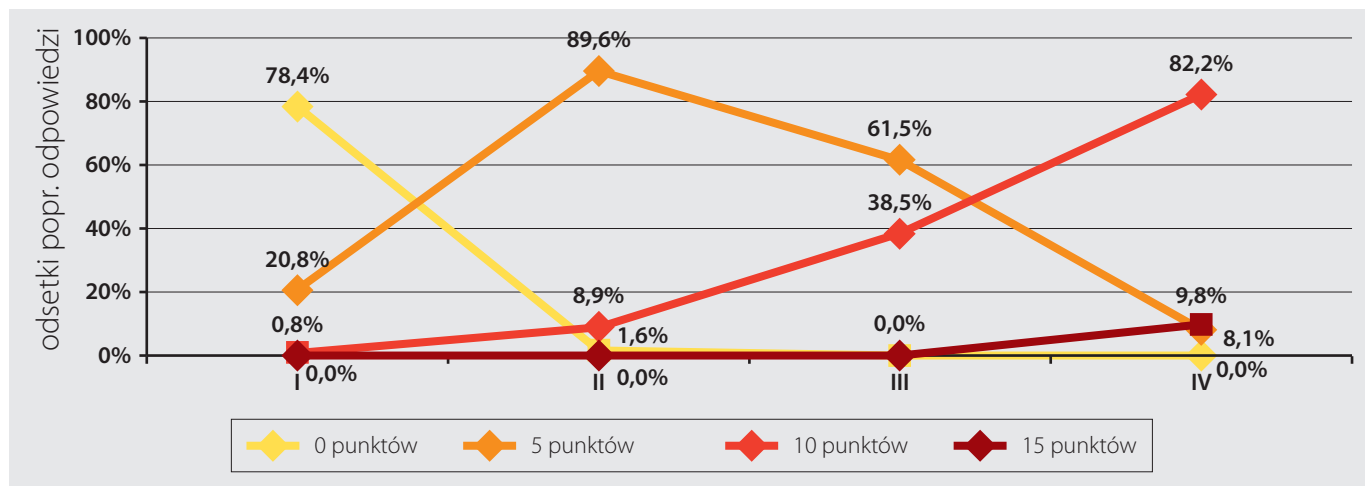
Kryterium B (uzasadnienie tezy interpretacyjnej)

W kryterium (B) prace były oceniane ze względu na to, czy zaprezentowane uzasadnienia tezy interpretacyjnej są trafne i czy są pogłębione. Za uzasadnienie trafne uznawane było takie, które zawierało wyłącznie powiązane z tekstem argumenty świadczące o zrozumieniu sensu utworu. Argumenty musiały wynikać ze sfunkcjonalizowanej analizy, to znaczy wywodzić się z formy lub/i treści tekstu. Za częściowo trafne uzasadnienie było uznawane, jeśli w pracy – oprócz argumentów niepowiązanych z tekstem, lub/i niewynikających ze sfunkcjonalizowanej analizy – został sformułowany przynajmniej jeden argument powiązany z utworem i wynikający ze sfunkcjonalizowanej analizy.

Uzasadnienie zostało ocenione jako pogłębione, jeśli znajdowało potwierdzenie nie tylko w tekście, ale także w kontekstach (np. biograficznym, historycznoliterackim, filozoficznym, kulturowym). W tym wypadku uczeń powinien chociaż częściowo rozwinąć przywołany kontekst w celu uzasadnienia jego przywołania. W ten sposób premię w postaci dodatkowych punktów otrzymywał uczeń, który wykazywał się szerszą wiedzą na temat literatury i kultury. Uzasadnienie było uznawane za niepogłębione, gdy uczeń przywoływał argumenty tylko z tekstu albo tylko z kontekstu (ale i w tym wypadku wszystkie argumenty musiały być sfunkcjonalizowane).

W ocenianiu zostało wprowadzone rozróżnienie między wynikiem 0 punktów, rozumianym jako brak trafnych argumentów, a takim samym wynikiem (0 punktów) wynikającym z sytuacji, gdy piszący uzyskał już 0 punktów w pierwszym kryterium (a wtedy praca już nie podlegała dalszej ocenie). W przypadkach, gdy za pierwsze kryterium uczeń uzyskał 3 punkty, a za drugie 0 – praca także nie była dalej oceniana (począwszy od kryterium C).

Wykres 40. Kwartylny rozkład punktów za kryterium B w interpretacji



Średni wynik w kryterium B wyniósł 32,7% (4,9 p.). W wypadku tego kryterium (B) rozróżnienie między wynikiem 0 punktów rozumianym jako brak trafnych argumentów (9,9%), a takim samym wynikiem (0 punktów) wynikającym z sytuacji, gdy w pierwszym kryterium (A) piszący uzyskał już 0 punktów (22,9%), spowodowało, że w sumie 32,8% prac zostało uznanych jako nieuzasadniających postawionej tezy. Największa liczba uczniów (38,4%) zdobyła 5 punktów, czyli ich uzasadnienie było tylko częściowo trafne. Uzasadnienie trafne, ale niepogłębione (10 punktów) przedstawiło 26,6% piszących, a za trafne i pogłębione (15 punktów) uznano jedynie 2,2% prac. Zatem jedynie wąski margines piszących potrafił postawić prawidłową tezę, a następnie ją uargumentować i przywołać właściwe konteksty (pogłębić ją).

Analiza jakościowa:**Opis trafności uzasadnienia tezy**

Rzadko kiedy uzasadnienie wynikało ze sfunkcjonalizowanej analizy formy. W większości odnosiło się jedynie do treści tekstu i było linearnym odczytywaniem znaczeń (swoistym przekładem poezji na prozę).

- *Pierwsza strofa zawiera początek znajomości, zaintrygowanie oraz lekką niepewność. Widać to w słowach: „... brawo, tylko poczekam, aż przejdą ci ludzie i sprawy...”*
- *W następnej zwrotce podmiot liryczny mówi „stój właśnie tak...”, żeby na jawie uchwycić twój sen”. Może to oznaczać, że człowiek podczas snu nie martwi się codziennymi problemami i nie widać po nim zmartwień zupełnie tak jak na zdjęciu*

W innym wypracowaniu dowodzenie przebiega na tej samej zasadzie, ale dodatkowo – co jakiś czas – pada stwierdzenie typu: *Jest to metafora do nieumiejętnego szukania miejsca w życiu. [...] zdjęcie jest przenośnią do pragnienia uchwycenia momentu, chwili, w której ta osoba czuje się dobrze.*

Bardzo rzadko zdarza się, żeby stwierdzenie o charakterze merytorycznym (np. „Zdjęcie” Stanisława Barańczaka jako utwór łączący w sobie cechy kilku epok literackich – tu literaturoznawczym) było poprawnie udowodnione. Zdarzają się realizacje będące w argumentacji zbiorem przypadkowych skojarzeń, wyliczanką kategorii najprawdopodobniej utrwalonych w pamięci podczas lekcji języka polskiego: *panta rhei* (antyk), oniryzm i impresjonizm (Młoda Polska), którym przyporządkowane są też często w sposób przypadkowy (skojarzeniowy) poszczególne fragmenty utworu. Podobnie w innej pracy, w której teza o przynależności wiersza Barańczaka do porządku literatury współczesnej w żaden sposób nie została w wypowiedzi uargumentowana i udowodniona.

Są realizacje, w których widać dysonans między postawioną tezą a argumentacją, np.: autor określa jako kierunek poprowadzenia interpretacji sprawę opisaną w utworze krótkości ludzkiego życia (*ukazanego w jednym kadrze*), natomiast w dowodzeniu koncentruje się na zupełnie innym zagadnieniu, mianowicie na egoizmie, *który przejawia bohater*. W innym wypadku wiersz traktowany jest jako seria moralistycznych wskazówek dla czytelnika, jak dobrze przeżyć życie.

Wiele wypowiedzi skoncentrowano na wyjaśnianiu (domniemyanych) intencji autorskich, m.in.: *Autor miał na myśli to, że [...], Moim zdaniem autor wiersza chciał nas w pewnym sensie ukierunkować...*

Występują też prace **całkowicie pozbawione uzasadnienia tezy**, czy też takie, w których uczniowie przypisują dowodzenie tezy autorowi wiersza, np. *Jako kolejny argument autor przedstawia nastrój jaki wywołują na tobie słowa i zachowania innych.*

Przywoływanie kontekstu interpretacyjnego

W bardzo wielu pracach nie został przywołany żaden kontekst interpretacyjny, poza – co było już kilkakrotnie wzmiankowane – **stricte egzystencjalnym**, np.:

- *Jednak choć zdjęcie oddaje to, co jest namacalne i fizyczne, artysta skupia się bardziej na sferze duchowej i próbuje poprzez instrukcje dopasować ją tak, aby zdjęcie wyszło, według jego opinii, idealnie. [...] Według mojej interpretacji zdjęcie ma symbolizować życie i jego brutalność, a fotograf ogół wszystkich ludzi, którzy czegoś od nas oczekują*

Inne konteksty przywoływane były tylko przez pojedynczych autorów. Na przykład te z **zakresu literatury i kultury antycznej**. I tak uczniowie interpretowali wiersz, odwołując się do twórczości Horacego, a konkretnie do kojarzącej się z wierszem Barańczaka sentencji tłumaczonej tak:

- *„non omnis moriar – nie wszystkim umrę. Horacy uważał, że on jako człowiek umrze, ale jego twórczość pozostanie. Twierdził, że jego dzieła są warte przetrwania.*

Zdarzają się też odosobnione wypadki, że autorzy wypracowań odczytują (najczęściej nieudolnie) wiersz **w kontekście politycznym**:

- utwór Barańczaka *nakazuje ustawić się po prawej, po lewej. Nie daje wyboru – jak polskie państwo, [...] a z drugiej strony może sfotografować cechy złe – posłuszeństwo, które jest zapragnione przez rząd w ludziach.*

lub **historycznym**:

- [...] czas, gdy dzieje się akcja to okolice lat 50., ponieważ aparat, którym jest wykonywana fotografia wymaga dużo czasu aby uchwycić bohatera zdjęcia i tło, na którym jest robione dzieło.

W pracach odnajdujemy też przywołanie **kontekstu religijnego**, np.:

- *Fotograf, czyli podmiot liryczny wiersza może być tożsamy z Bogiem, który całe życie kontroluje niczym kadr usuwając z niego niepotrzebnych ludzi, negatywne słowa i wydarzenia. Sprawia, aby życie było doskonałe niczym sen oraz zatrzymane jak najdłużej w szczęśliwych chwilach. Bóg jest jedyną osobą, która ma na nasze życie tak duży wpływ jak fotograf na swoje*

Kolejny z kontekstów występujących w pracach miał charakter **filozoficzny**. I tak zdaniem kilku autorów interpretacji Barańczak ilustruje w swoim wierszu różne zasady filozoficzne, np. *panta rhei* czy *carpe diem*.

Wprawdzie rzadko, lecz pojawiały się też konteksty z zakresu **kultury popularnej**:

- „Łapię chwile ulotne” – śpiewali członkowie zespołu Paktofonika w swoim utworze i to samo chce nam przekazać Stanisław Barańczak w wierszu białym pt. „Zdjęcie”.
- [Bohater] podzielił los głównego bohatera utworu „Moja miłość największa” Michała Bajora. [...] utwór zdaje się być śpiewany podczas czytania.

W niektórych interpretacjach został uwzględniony **kontekst z zakresu historii sztuki**:

- *Autor w utworze nawiązuje do impresjonizmu, pragnie uchwycić aparatem wrażenia zmysłowe oraz uczucia towarzyszącej osobie fotografowanej.*
- *Dzieło porusza tematykę impresjonizmu, autor wspomina o niewyraźnych liniach, które pomimo braku ostrości, są piękne.*
- *Robiąc zdjęcie podmiot liryczny chce na kliszy aparatu zapisać uczucia tej osoby, sądząc że to na to przede wszystkim stawia, na ekspresję, gdyż cofa się by zdjęcie było zamazane, jak w dziełach neoromantycznych malarzy, którzy stawiali na uczucia w tworzeniu swoich dzieł.*

Bardzo rzadko pojawiają się konteksty **z zakresu historycznoliterackiego**, np.:

- *Podobnie twórca dzieła pt.: „Melodia mgieł nocnych” dostrzegał doskonałość wpływających chwil.*
- *Utwór ten nawiązuje tematycznie do wiersza Czesława Miłosza „Który skrzywdziłeś”. W nim także zastosowana jest ironia oraz świat na siłę przeinaczony.*

Przywołana została twórczość Gałczyńskiego (bez nazwiska autora), *Makbet* Szekspira, utwór Daniela Naborowskiego (bez wskazania nazwiska twórcy) – [...] *był nasz ledwie może/Nazwan być czwartą częścią mgnienia z wiersza Krótkość żywota* czy: *Życie to tylko „jedna czwarta mgnienia”* jak napisał sławny pisarz.

Odnosi się wrażenie, że przywoływane konteksty historycznoliterackie są w wielu wypadkach zupełnie przypadkowe, o czym mogą świadczyć poniższe przykłady:

- *Ja widzę tutaj głębszy sen tego wiersza np.: to że kojarzy mi się z Młoda Polską w której różni autorzy, utworów uchwytowali różna chwile Chcę przedstawić każdy drobiazg, tak aby wyszedł jak najlepiej.*
- *Jest jak renesansowy bóg – Deux Artifex.*

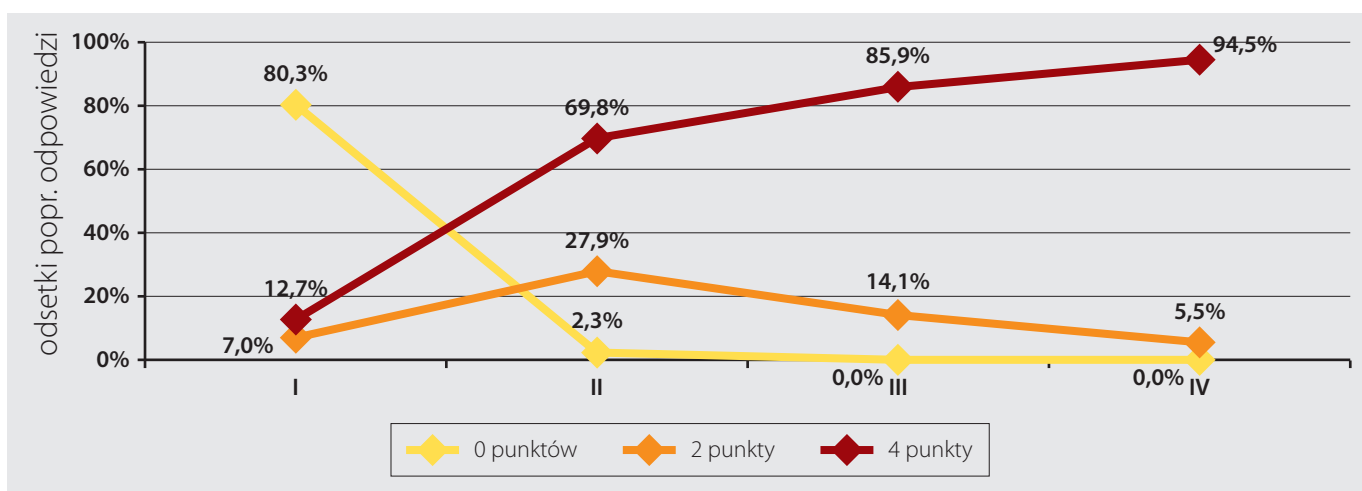
Jest też sytuacja, gdy wiersz Barańczaka kojarzy się piszącemu z sarmackim portretem trumiennym. Czasami też pojawiają się dywagacje o literaturze poznawanej na lekcjach języka polskiego, pozostające zupełnie obok rzeczywistości tekstowej omawianego utworu. Stanowią nieudolną próbę zilustrowania postaw ludzkich podobnych do tych zaprezentowanych w liryku Barańczaka. Niezwykle rzadko można wskazać wypowiedzi merytorycznie poprawne, typu:

- *W literaturze często podejmowano problem dążenia do ideału. Wiersz Kawafisa „Itaka” mówi, że sama droga staje się ważniejsza od celu.*

Kryterium C (poprawność rzeczowa)

Poprawność rzeczowa była oceniana na podstawie liczby błędów rzeczowych: brak błędów rzeczowych – 4 punkty, nie więcej niż jeden błąd rzeczowy – 2 punkty, błędy rzeczowe – 0 punktów.

Wykres 41. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium C w interpretacji



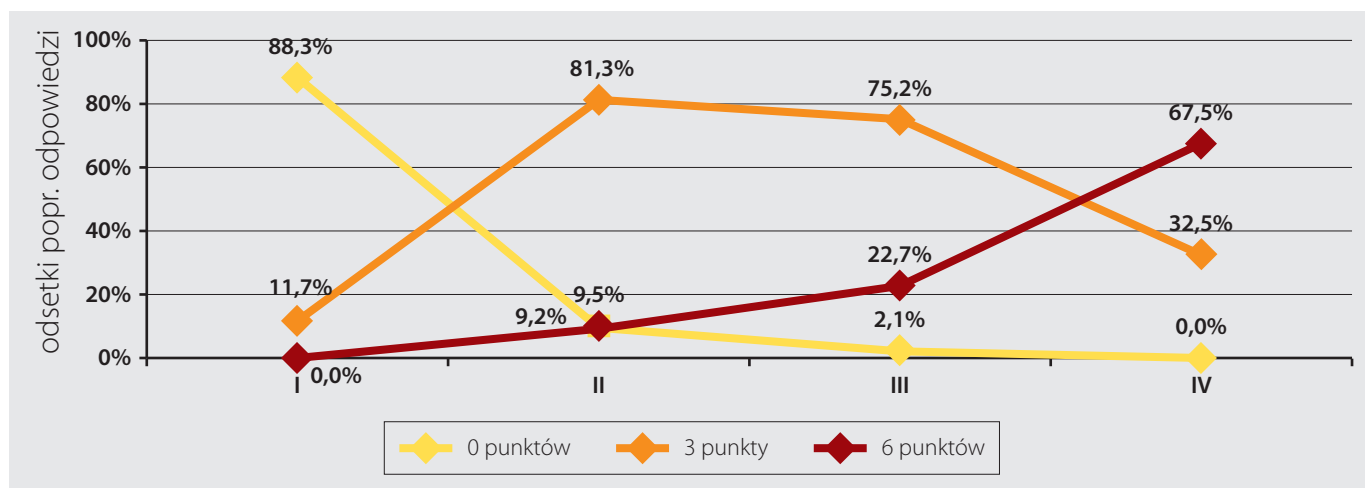
Średni wynik w kryterium C wyniósł 60,2% (2,41 p.). Niewielka grupa uczniów popełniła błędy rzeczowe (w sumie 14,1%: 0 p.+2 p.). Ponad połowa prac była bezbłędna. Analiza jakościowa wskazywała jednak, że wynikało to przede wszystkim z faktu przytaczania przez uczniów bardzo skąpej liczby kontekstów interpretacyjnych oraz faktografii.

Kryterium D (zamyśl kompozycyjny)

Kompozycja pracy interpretacyjnej była oceniana ze względu na funkcjonalność segmentacji uporządkowanie tekstu zgodnie z wybranym przez ucznia gatunkiem wypowiedzi. Wzięto przy tym pod uwagę to, czy w tekście zostały wyodrębnione (językowo i graficznie) części pracy oraz akapity niezbędne dla jasnego przedstawienia koncepcji interpretacyjnej i uzasadniających ją argumentów, a także czy wyodrębnione części i akapity były logicznie oraz konsekwentnie uporządkowane (bez luk i zbędnych powtórzeń).

Kompozycja była uznawana za funkcjonalną, jeśli podział tekstu na segmenty (części) i ich porządek (układ) był ściśle powiązany z treścią i realizowanymi w tekście funkcjami retorycznymi. Odejście od zasady trójdzielnej kompozycji nie traktowano jako błąd tylko pod warunkiem, że przyjęta przez piszącego segmentacja była funkcjonalna.

Wykres 42. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium D w interpretacji



Średni wynik w kryterium D wyniósł 40,8% (2,45p.). Tylko co piątą pracę (20,5%) cechowała kompozycja funkcjonalna, u zdecydowanej większości (40,6%) były widoczne różnego rodzaju zaburzenia w funkcjonalności kompozycji. Stan ten potwierdza analiza jakościowa – większość prac (w skład których wchodziły przede wszystkim prace niespełniające kryterium A i B) to nieudolne streszczenia wiersza.

Analiza jakościowa:

Poprawność kompozycyjna

Można powiedzieć, że w przeważającej większości prac występuje **bardzo podobna kompozycja wypracowania, mieszcząca się w schemacie**: 1) wstęp zawierający tezę lub jakieś ogólne określenie tematyki (zamiast tezy) wiersza wyrażone w sposób opisowy, 2) rozwinięcie, rozpoczynające się w wielu wypadkach od zdefiniowania występujących w liryku osób (podmiotu lirycznego, bohatera lirycznego, adresata), a następnie będące opisem tego, co stanowi treść wiersza (mówiąc językiem strukturalistów – sytuacji lirycznej), zazwyczaj w odniesieniu do wyznaczonej tezy (jeśli taka została wcześniej wyartykułowana), rzadziej stanowiące argumentację, 3) podsumowanie będące najczęściej powtórzeniem tezy, pozbawione wnioskowania.

W wielu wypadkach wywód (jeśli nie jest opisem) w części argumentacyjnej (w rozwinięciu) jest niezwykle uproszczony. Zdarza się, że każdy akapit rozpoczyna się w ten sam sposób, np.: *Pierwszym moim argumentem, Drugim moim argumentem, Kolejnym moim argumentem, Następnym moim argumentem*. Są prace, gdzie całe rozwinięcie składa się z dwóch krótkich akapitów, będących w swej istocie dwoma argumentami. W większości prac **wewnątrz akapitów argumentacyjnych została przyjęta zasada – opis fragmentu wiersza (lub cytatu z niego) i próba wyjaśnienia sensu (lub na odwrót)**. Te wypowiedzi są z reguły także niezwykle schematyczne pod względem stylistycznym: *W pierwszej strofie [...], Strofa druga* itd. W argumentacji czasami podkreślany jest metaforyczny charakter wiersza, lecz w zdecydowanej większości w odniesieniu jedynie – co było już opisane – do kontekstu egzystencjalnego. Jednostkowo zdarzało się, że w realizacji wprowadzony był podział na część analityczną i interpretacyjną.

Opis zaburzeń funkcjonalności kompozycji

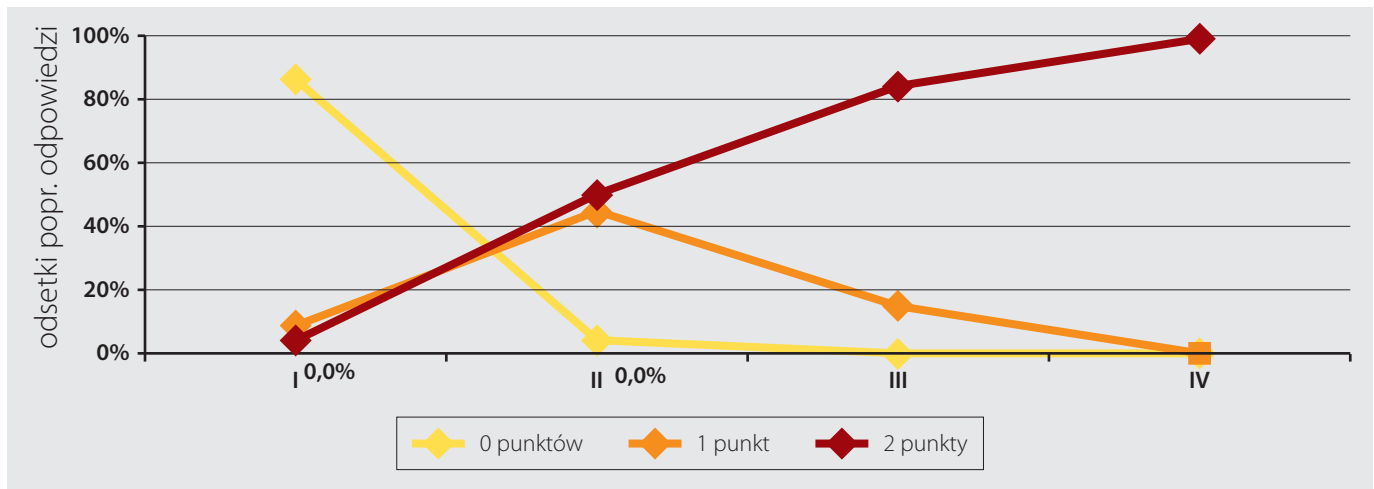
W niektórych pracach uczniowie w części właściwej nie wyróżniają akapitów. Są też wypracowania, w których wypowiedź polega jedynie na opisie utworu, brakuje w nich wstępu i podsumowania, nie ma ani tezy, ani argumentacji.

Kryterium E (spójność lokalna)

Spójność lokalną oceniano na podstawie zgodności logicznej i gramatycznej między kolejnymi, znajdującymi się w bezpośrednim sąsiedztwie zdaniem w akapitach. Za znaczne zaburzenia spójności

w wypowiedzi uznano np. te, w których akapity były zbudowane z sekwencji zdań niepowiązanych ze sobą ani logicznie, ani gramatycznie (potok luźnych myśli, skojarzeń).

Wykres 43. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium E w interpretacji



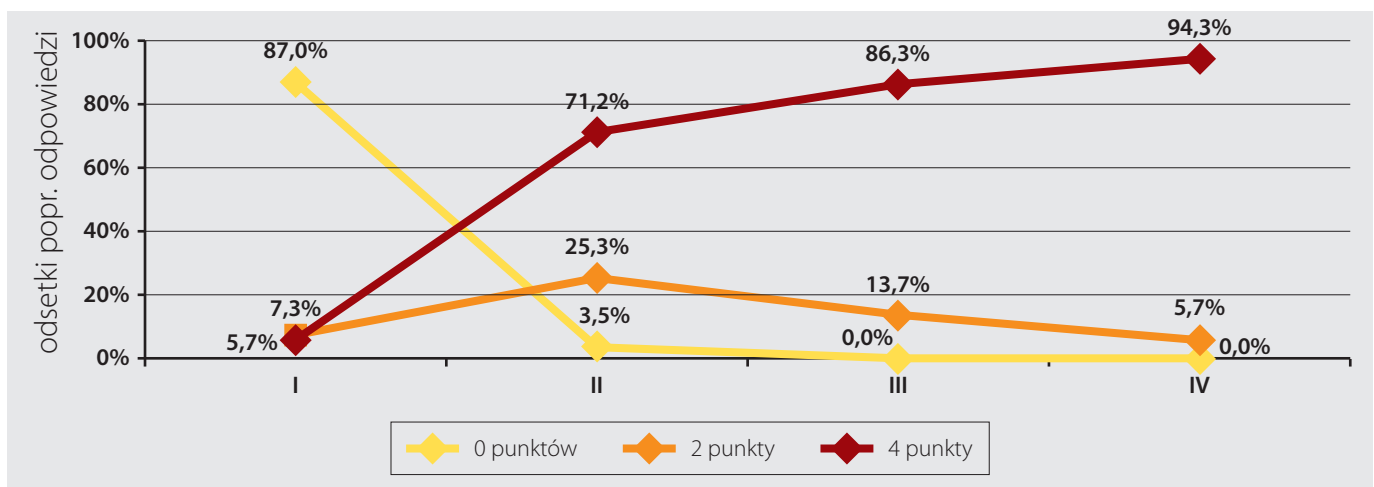
Kryterium F (styl tekstu)

Styl uznawany był za stosowny (2 p.), jeśli została zachowana zasada *decorum* (dobór środków językowych był celowy i adekwatny do wybranego przez ucznia gatunku wypowiedzi, sytuacji egzaminacyjnej, tematu i intencji wypowiedzi oraz odmiany pisanej języka). Dopuszczone zostały drobne, sporadyczne odstępstwa od stosowności.

Styl częściowo stosowny (1 p.) dotyczył wypowiedzi, w której zdający niefunkcjonalnie łączył różne style, nie kontrolował jednolitości stylu, np.: w wypowiedzi pojawiają się wyrazy i konstrukcje z języka potocznego, nieoficjalnego, wtręty ze stylu urzędowego, nadmierna metaforyka. Mieszanie różnych stylów wypowiedzi uznawano za uzasadnione, jeśli było funkcjonalne.

Styl był niestosowny (0 p.), jeśli wypowiedź zawierała np. wulgaryzmy lub miała charakter obraźliwy.

Wykres 44. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium F w interpretacji



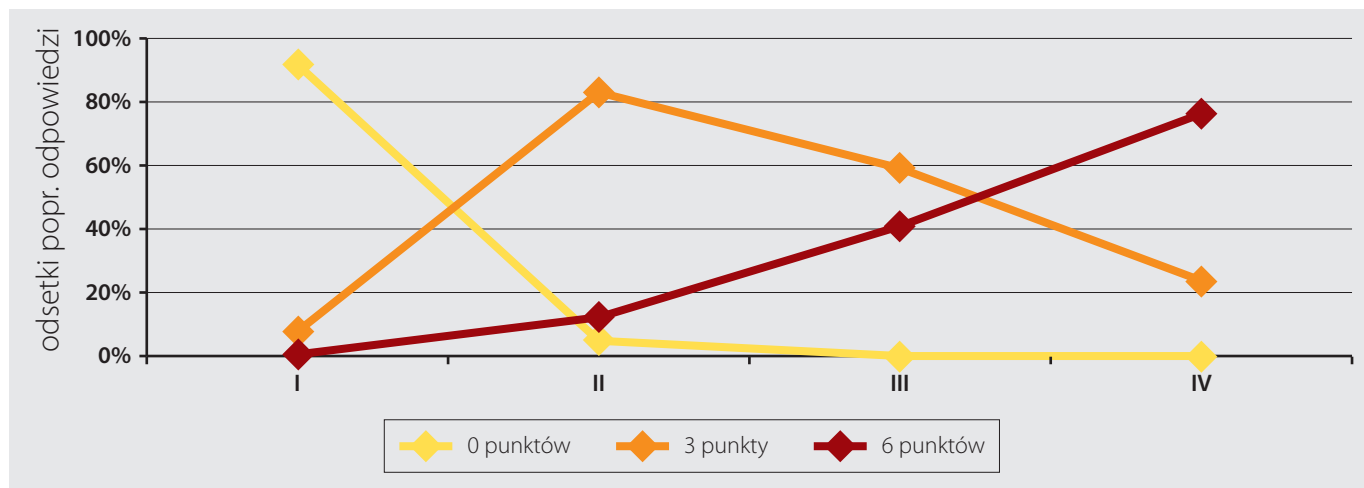
Zdecydowana większość uczniów dobrze radzi sobie z zastosowaniem odpowiedniego stylu. Kryterium dobrze różnicuje uczniów.

Średni wynik w kryterium F wyniósł 57,4% (2,3 p.).

Kryterium G (poprawność językowa)

Poprawność językowa była oceniana ze względu na **liczbę i wagę** błędów składniowych, leksykalnych, słowotwórczych, frazeologicznych, fleksyjnych i stylistycznych. Błąd stylistyczny to konstrukcja zgodna z normą językową, ale niewłaściwa w sytuacji, w której powstaje tekst, oraz nieodpowiednia dla stylu, w jakim tekst jest pisany, np.: udziwniona metafora, niefunkcjonalny kolokwializm, wulgaryzm, nieuzasadnione powtórzenie leksykalne lub składniowe. Błędy logiczne nie były uznawane za błędy stylistyczne.

Wykres 45. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium G w interpretacji



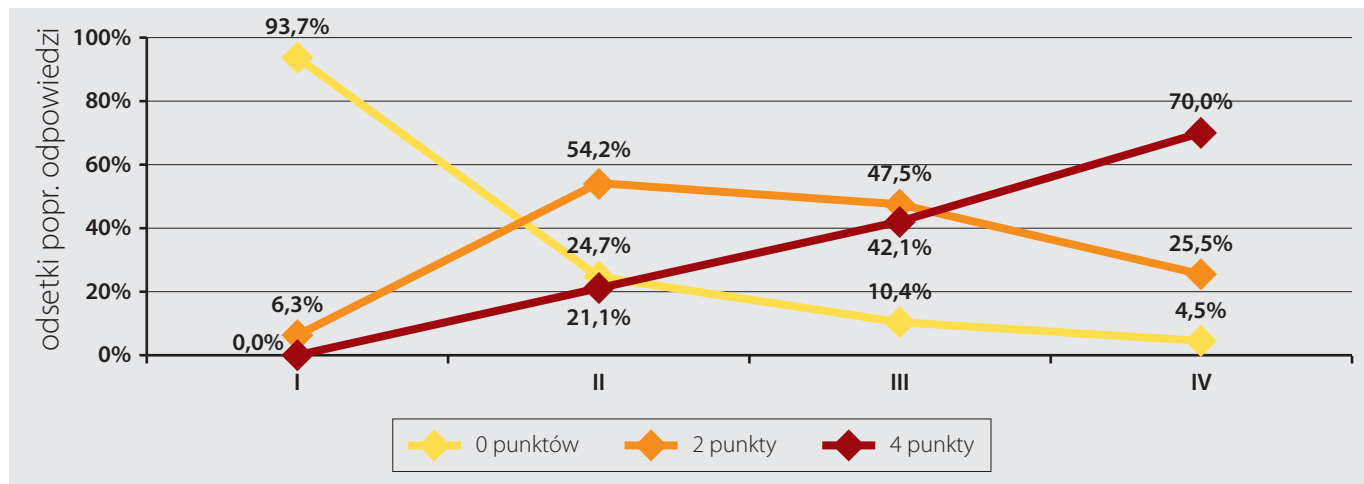
Okolo 90% uczniów w ćwiartce pierwszej uzyskało 0 punktów.

Średni wynik oceny według kryterium poprawności językowej (G) wyniósł 43,6% (2,61 p.).

Kryterium H (poprawność zapisu)

Poprawność zapisu była oceniana ze względu na **liczbę** błędów ortograficznych i interpunkcyjnych (szacowaną odpowiednio do objętości tekstu) oraz ich **wagę** (błędy rażące i nierażące). Za **błąd rażący** uznawano błąd, który polega na naruszeniu ogólnej reguły ortograficznej lub interpunkcyjnej w zapisie słów lub fraz o wysokiej frekwencji.

Wykres 46. Kwartylowy rozkład punktów za kryterium H w interpretacji



Średni wynik ocen za zadanie 3.2 według kryterium H wyniósł 40% (1,6 p.). Zadanie to wypadło najsłabiej. Uczniowie popełniali liczne błędy ortograficzne i interpunkcyjne. Tylko 1/4 prac było bezbłędnych (4 p.).

Analiza ilościowa oraz jakościowa przy zastosowaniu kryteriów E, F, G, H pokazuje, że niezależnie od wyboru formy zadania (rozprawka lub interpretacja) uczniowie wykazują się podobnymi kompetencjami językowymi, a zwłaszcza popełniają podobne błędy. Dlatego przykłady usterek przedstawione w części poświęconej rozprawce obrazują problemy dostrzeżone w również w zadaniach interpretacyjnych.

6. Wnioski i zalecenia

Badanie ujawniło, które kompetencje zostały już przez uczniów dobrze, a które jeszcze niedoskonale opanowane. Poniższe wnioski i zalecenia koncentrują się przede wszystkim na tych wymaganiach, którym należałoby poświęcić szczególną uwagę podczas lekcji w klasie trzeciej, gdyż część uczniów ma wciąż z nimi problemy.

- 1) Najłatwiejsze dla drugoklasistów okazały się dwa zadania odwołujące się do ich kompetencji leksykalnej – uczniowie bez problemu poradzili sobie z rozpoznaniem synonimów i z rozpoznaniem znaczenia słowa użytego w kontekście zdaniowym. Problemy leksykalno-frazeologiczne zostały dostrzeżone w zakresie słownictwa spoza rejestru polszczyzny potocznej, wyszukanego, specjalistycznego, abstrakcyjnego. Zbyt ubogi słownik bierny lub czynny stanowi istotną barierę w odbiorze tekstów lub w tworzeniu własnej wypowiedzi – nie tylko zaciemnia sens tekstu, ale przede wszystkim ogranicza możliwość wypowiadania się na wiele tematów. Nauczyciele uczący w szkołach ponadgimnazjalnych powinni zwrócić baczniejszą uwagę na poszerzanie zasobu słownikowego swoich uczniów – w tym celu wykorzystywać można teksty czytane z uczniami na lekcjach (rozwijanie słownika biernego). Należy też analizować błędy leksykalne i frazeologiczne popełniane przez uczniów w ich własnych tekstach (doskonalenie słownika czynnego).
- 2) Dużo kłopotu sprawiło uczniom napisanie w pełni poprawnego streszczenia. Konieczne byłyby następujące ćwiczenia:
 - rozpoznawanie i formułowanie głównego tematu (o czym jest) streszczanego tekstu i głównego rematu (co się na ten temat mówi)
 - odtwarzanie struktury tematycznej tekstu (tematy szczegółowe, o jakich jest mowa w tekście, i ogólne tematy w nich rozwinięte) oraz podporządkowanie tym tematom określonych treści z tekstu
 - wskazywanie tematów i rematów, o których należałoby w streszczeniu napisać, aby zachować odpowiedni poziom uogólnienia i spójność logiczną
 - analizowanie przykładowych streszczeń, rozpoznawanie błędów w ich realizacji i korekta;
 - rozwijanie specyficznych sprawności językowych, w tym skracania zdania (np. wskazywanie w wypowiedzeniu wyrazów, które można opuścić bez szkody dla zasadniczej myśli)
 - uświadamianie, że limit słów jest nieprzekraczalny, a podawanie tytułu streszczanego tekstu i imion obok nazwisk niepotrzebnie wydłuża tekst
 - pokazanie różnic między streszczeniem a omówieniem treści tekstu (konspektem).
- 3) Dużą trudność sprawiło porównywanie tekstów na poziomie znaczeń niedosłownych, sensów zawartych w nich pojęć abstrakcyjnych, zestawianie ze sobą różnych stanowisk na ten sam temat. To umiejętności szczególnie ważne w humanistyce, w której kategorii pojęciowe bardzo często nie są jednoznaczne, a w tekstach różnych autorów odmiennie się je rozumie – porównywanie różnych ujęć, odkrywanie podobieństw i różnic pozwala samemu lepiej zrozumieć istotę rzeczy i zająć własne stanowisko. Dobrze byłoby, aby znaczące miejsca w procesie dydaktycznym w szkole ponadgimnazjalnej zajęło czytanie porównawcze dwóch tekstów nieliterackich, w tym również takich, w których ich autorzy snują teoretyczne rozważania na abstrakcyjne tematy, a relacje logiczne między omawianymi zagadnieniami są złożone i skomplikowane.
- 4) Zauważalnie większe trudności niż w innych przypadkach pojawiły się z rozwiązaniem zadań, które sprawdzały umiejętność czytania tekstu na poziomie struktury. Z analizy jakościowej wynika, że spojrzenie na tekst jako na sfunkcjonalizowaną na poziomie formy (struktury) całość, a nie tylko zbiór elementów treściowych, jest dla uczniów trudne. Wielu drugoklasistów czyta

6. Wnioski i zalecenia

tylko na poziomie treści, wyłącznie tam szuka odpowiedzi, nawet jeśli pyta się ich o strukturę. Brakuje świadomości, że tekst „mówi” także poprzez swoją formę. Uczniom przydałoby się więcej ćwiczeń, które pozwoliłyby na analizę tekstów na poziomie struktury, na rozpoznawanie użytych w tekście środków formalnych oraz – co jest szczególnie ważne – określenie ich funkcji. Zmianie powinien także ulec sposób uczenia składni na taki, który bardziej służyłby odczytywaniu znaczeń wyrażonych przez samą konstrukcję składniową.

- 5) W kształceniu polonistycznym rozwijanie i doskonalenie umiejętności werbalnego wyrażania własnych sądów, przekonań, ocen, stanowisk to jedno z najważniejszych zadań. Wielu licealistom brakuje sprawności językowej na takim poziomie, który ułatwiłby wypowiadanie się o złożonych, abstrakcyjnych zagadnieniach. Liczne błędy, przede wszystkim składniowe, leksykalne i stylistyczne zakłócają sens formułowanych przez uczniów wypowiedzi, utrudniają jej zrozumienie. To powinno zmotywować nauczycieli języka polskiego do zintensyfikowania pracy nad poprawnością i sprawnością językową. Najlepszą formą działania dydaktycznego byłoby analizowanie pod tym kątem wypowiedzi uczniów (nie tylko wypracowań, ale także innych form), wskazywanie i omawianie pojawiających się w nich błędów (każdego typu), nieścisłości czy niejasności oraz ich korekta.
- 6) Wielu uczniom kłopot sprawia rozważenie problemu postawionego w temacie rozprawki. Podczas ćwiczeń związanych z pisaniem tekstu argumentacyjnego należy zwrócić uwagę uczniów na konieczność zrozumienia tematu i nieodchodzenie od niego. Konieczne jest przeprowadzenie analizy problemu podanego w poleceniu, rozpoznanie możliwych rozwiązań i kontekstów, a na kolejnym etapie pracy – podporządkowanie interpretacji podanego fragmentu literackiego oraz wybranych przez siebie tekstów pod kątem rozważanej kwestii.
- 7) W rozprawkach najtrudniejszym dla uczniów zadaniem jest sformułowanie spójnego logicznie i trafnego uzasadnienia przyjętego stanowiska. Wymaga to wprowadzenia na lekcje ćwiczeń w konstruowaniu argumentów (np. ćwiczenia wg schematu: postawienie problemu, określenie stanowiska, dyskusja dotycząca doboru przykładów, analiza przykładów ukierunkowana na wybór tych elementów, które służą uzasadnieniu stanowiska).
- 8) Wskazane jest wprowadzenie na lekcje ćwiczeń służących doskonaleniu umiejętności komponowania, a potem redagowania tekstu tak, aby był klarowny i spójny. W pracach zwykle argumentacja jest zasadna, choć mało logiczna i słabo uporządkowana. Uczniowie powinni częściej rozpoczynać pisanie rozprawki (problemowej i interpretacyjnej) od naszkicowania planu (w brudnopisach szkice takie są zjawiskiem odosobnionym).
- 9) Interpretację wybrała mała grupa uczniów spośród wszystkich biorących udział w badaniu. Najprawdopodobniej wynika to stąd, że uczniowie rzadko piszą samodzielne wypracowania w formie interpretacji tekstu poetyckiego, a także zbyt rzadko podczas lekcji są zachęceni do formułowania samodzielnych hipotez interpretacyjnych i ich uzasadniania. Konieczne jest częste i intensywne ćwiczenie tych umiejętności. Zwiększenie częstotliwości lekcji interpretacyjnych, proponowanie do lektury tekstów interesujących dla ucznia, poruszających jego emocje, zarazem stanowiących wyzwanie dla nauczyciela (żeby poszukiwał sensu razem z uczniami) – wszystko to daje szansę na wyzwolenie w młodzieży potrzeby częstszego sięgania po poezję. Pożyteczne jest wypracowanie i upowszechnienie odpowiednich metod dydaktycznych, które by temu skutecznie służyły.
- 10) Nauczyciele powinni większą wagę przykładąć do ćwiczeń mających na celu określanie znaczenia i celu użycia przez autorów zastosowanych w utworze środków stylistycznych, zabiegów językowych wiersza czy przyjętych konwencji wypowiedzi poetyckiej. Analiza struktury tekstu bez uwzględnienia funkcji jego poszczególnych elementów skutkuje niepotrzebnym formalizmem.

- 11) W rozprawkach i pracach interpretacyjnych najbardziej brakuje umiejętności pogłębiania argumentacji. Uczniowie nie rozumieją, jak osadzać utwór w różnych kontekstach kulturowych. Czynią to w większości przypadkowo, mechanicznie, w sposób nieprzemysłany. Należy w centrum całego procesu interpretacyjnego stawiać tekst, lecz jednocześnie ukazywać uczniom, że ten zawsze odnosi się do jakichś kontekstów, które trzeba wziąć pod uwagę.
- 12) W pracach uczniowskich widoczne bywają schematyzm kompozycyjny, nieudolne wnioskowanie, przytaczanie nietrafnych argumentów. Podczas lekcji poświęconych interpretacji trzeba położyć nacisk na logikę uzasadniania formułowanych sądów, wyszukiwanie dowodów w tekście, ujmowanie tekstu w całości, przy odwoływaniu się również do części, podsumowywanie przeprowadzonej interpretacji. Umiejętności te powinny być następnie przenoszone do pisanej pracy interpretacyjnej, która musi mieć zwartą i logiczną strukturę.
- 13) Badanie potwierdziło znany fakt zróżnicowania wyników uczniów z dysleksją i bez dysleksji. Analizując dane, trzeba jednak wziąć pod uwagę to, że uczniów z dysleksją było w próbie tylko 269 (6,9% ogółu badanych), co nie pozwala uogólniać wniosków na populację. Zachowując ostrożność wnioskowania, można wszakże zauważyć symptomy pewnej tendencji: uczniowie, u których stwierdzono dysleksję, z reguły uzyskują wyniki niższe. Dotyczy to w szczególności wypracowania, wyniki części testowej są w miarę wyrównane. Warto zatem przemyśleć w szerszym wymiarze strategię pracy z takimi uczniami. Ułatwienia podczas egzaminów na kolejnych etapach edukacji służą wprowadzić wyrównaniu ich szans w uzyskiwaniu wyników, paradoks polega jednak na tym, że mogą przy okazji wpływać na obniżenie motywacji do intensywnej pracy mającej na celu prawdziwego wyrównywania szans życiowych poprzez minimalizowanie różnic w opanowaniu umiejętności, z którymi ci uczniowie mają problemy. Wyniki za poszczególne kryteria wypracowania wskazują, że kłopoty te dotyczą wszystkich aspektów wypowiedzi pisemnej, a nie tylko jej zapisu. O ile na niższych etapach edukacji (zwłaszcza w szkole podstawowej) powszechnie prowadzi się specjalne zajęcia kompensacyjne i reedukacyjne dla uczniów z dysleksją, o tyle w szkole ponadgimnazjalnej najczęściej takich działań się nie podejmuje. Uczniowie z opinią o dysleksji nierzadko pozostawiani są samym sobie. W takiej sytuacji wskazane by było opracowanie nowej strategii pracy dla uczniów z dysfunkcjami (nie tylko dysleksją, ale na przykład również z zespołem Aspergera czy ADHD). Konieczna jest dobrze pojęta indywidualizacja pracy z nimi polegająca m.in. na odpowiednim dostosowywaniu wymagań, co nie musi oznaczać ich obniżania. W pracy z uczniem dyslektycznym trzeba się koncentrować nie tylko na pisowni, ale też na podjęciu specjalnych ćwiczeń fonologicznych. W liceum jego podstawą powinna być analiza uczniowskich błędów, ich źródeł i typów: na ich podstawie nauczyciel mógłby ustalać dla konkretnych uczniów etapy treningu słuchu mownego - czyli typy ćwiczeń rozwijających umiejętności słuchowego stwierdzania następstw dźwięków w różnych kombinacjach (nagłosie, śródgłosie i wygłosie) oraz ćwiczeń w poprawnej artykulacji ciągów wyrazów i zdań, a także ćwiczenia kształtujące świadomość morfologiczną – związek fleksji z zapisem. Niezbędna jest współpraca nauczyciela (zwłaszcza nauczyciela polonisty) z psychologiem, gdyż bardzo ważne jest wzmacnianie sfery wolicjonalnej: duży odsetek uczniów ze zdiagnozowaną dysleksją, którzy w ogóle nie podjęli próby napisania wypracowania, świadczy o tym, że do problemów operacyjnych, polegających na obiektywnym braku umiejętności wykonania pewnych elementów zadania, nakładają się problemy emocjonalne – subiektywne przekonanie, że zadanie jest niemożliwe do zrealizowania. Nauczyciele w ramach indywidualizacji pracy z takimi uczniami powinni zwrócić uwagę nie tylko na kształcenie odpowiednich sprawności, ale też na poprawę samooceny tych uczniów. Informacja zwrotna po każdorazowym sprawdzeniu zadania pisemnego powinna być klarowna i ukierunkowana na zauważanie osiągnięć oraz projektowanie dalszych postępów.

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych w tym *PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS* oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.