



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



RAPORT Z BADANIA

Zespół Dydaktyk Szczegółowych

DIAGNOZA KOMPETENCJI GIMNAZJALISTÓW JĘZYK POLSKI

Warszawa, Luty 2012

1. Ogólna charakterystyka testu

Wprowadzona w 2009 r. Podstawa programowa z języka polskiego wyróżnia trzy obszary wymagań:

- I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji.
- II. Analiza i interpretacja tekstów kultury.
- III. Tworzenie wypowiedzi.

Zawarte w dokumencie zapisy wskazują na znaczenie dwóch kluczowych umiejętności: odbioru i tworzenia tekstów. Są to umiejętności podstawowe, kształtowane w trakcie szkolnej edukacji dzieci i młodzieży. Pełnią one ważną funkcję społeczną, bowiem posługiwanie się językiem jest fundamentalną sprawnością umożliwiającą uczniowi realizację kolejnych etapów nauczania szkolnego i przygotowanie się do dorosłego życia. Umiejętności odbioru i tworzenia wypowiedzi umożliwiają samodzielne poszerzanie wiedzy zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami (także poza sytuacją szkolną), służą samodoskonaleniu, komunikowaniu się, umożliwiają rozwój, kształtowanie osobowości, poglądów czy systemu wartości; warunkują uczestnictwo w kulturze oraz we współczesnym rozwoju cywilizacyjnym i technicznym.

Wraz ze zmianą podstawy programowej konieczna okazała się korekta modelu egzaminu gimnazjalnego: sposobu tworzenia arkuszy, konstruowania zadań i ich oceniania. Wzięli to pod uwagę konstruktorzy narzędzia zastosowanego w badaniu diagnostycznym uczniów trzeciej klasy przeprowadzonym 7 grudnia 2011 r.

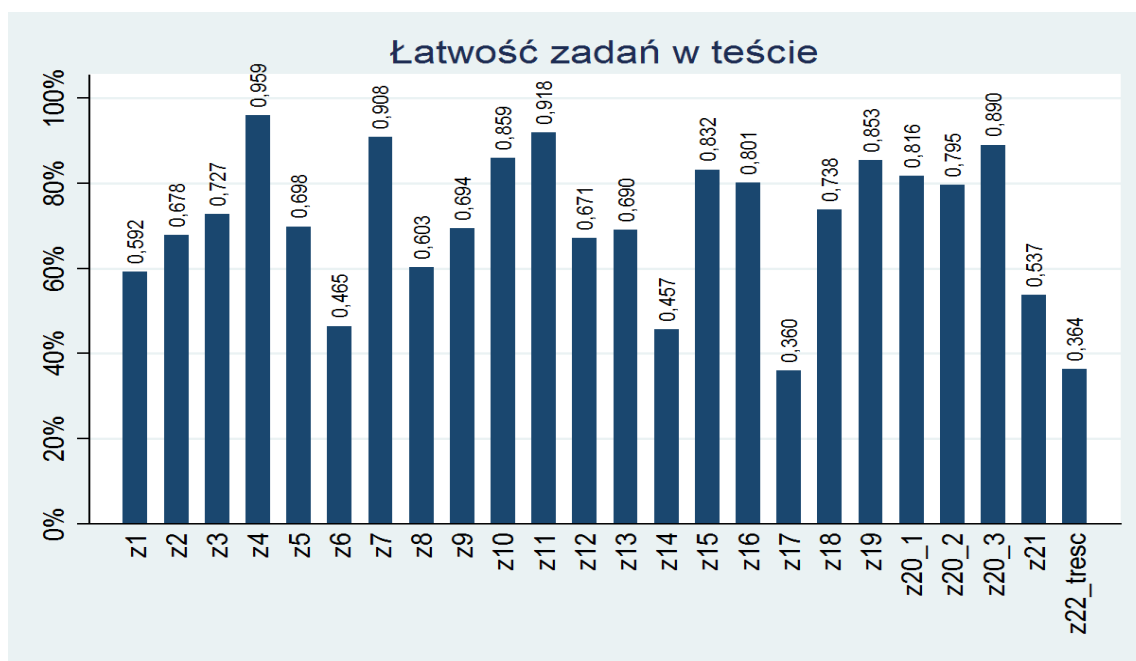
Zadania, z których składa się zestaw, przewidziany do wykonania w czasie 90 minut, dobrze reprezentują te wymagania podstawy programowej możliwe do sprawdzenia w formie pisemnej. Za poprawne wykonanie wszystkich (22) zadań uczeń mógł otrzymać 34 punkty. W podziale na wymagania ogóle z podstawy programowej struktura arkusza jest następująca:

- I. Odbiór wypowiedzi – 6 zadań (łącznie za 6 punktów)
- II. Analiza i interpretacja tekstów kultury – 13 zadań (łącznie za 16 punktów)
- III. Tworzenie wypowiedzi pisemnej – 3 zadania (łącznie za 12 punktów).

Zadania zostały skonstruowane do czterech tekstów: krótkiej fraszki Jana Sztaudyngera, fragmentu poradnika językowego Jana Miodka, fragmentu wiersza Czesława Miłosa oraz do obszernego fragmentu Dziadów cz. 2 Adama Mickiewicza (z odwołaniami do całości dramatu).

2. Zbiorcza analiza wykonania zadań

Średnie wyniki poszczególnych zadań osiągnięte przez uczniów 82 gimnazjów, które wzięły udział w badaniu, przedstawiono na poniższym wykresie. Dla wieloaspektowego zadania 22. (rozprawka) podano wynik uzyskany za jego najważniejszy aspekt – treść.



Jak widać, wyniki wykonania zadań są bardzo zróżnicowane – od wysokich (zad. 4., 7., 11.) po niskie (zad. 17., zad. 22.).

Na kolejnych stronach opracowania przedstawione została analiza wykonania kolejnych zadań. Każde zadanie zostało dokładnie opisane pod kątem dydaktycznym. W opisach wyników uwzględniono zróżnicowania osiągnięć uczniów w poszczególnych szkołach, które wzięły udział w badaniu.

3. Analiza wykonania poszczególnych zadań

TEKST 1

Szczęście mnie mija,
Bo wciąż „mnie”, „mi”, „ja”.

Jan Sztudynger, *Raptularz¹ zakochanych*, Warszawa 1986.

¹ raptularz – w dawnej Polsce rodzaj księgi, w której zapisywano różne wydarzenia rodzinne i towarzyskie, plotki, zasłyszane anegdoty, figle, dowcipy, zabawne historyjki, żartobliwe wierszyki oparte na anegdocie lub dowcipnym pomysle

Komentarz do tekstu

Fraszka Jana Sztudyngera jest utworem opartym na wyraźnym koncepcie: z gry słów polegającej na homofonii (mija – „mi”, „ja”) wynika przesłanie, które z jednej strony jest czytelne i łatwe do zrozumienia, ale z drugiej – wymaga wykonania operacji intelektualnej opartej na podstawowej znajomości procedur interpretacyjnych. Jest to utwór prosty w lekturze, odrobinę żartobliwy, a przy tym zawierający poważną wymowę, dobrze się nadaje jako tekst otwierający arkusz egzaminacyjny. Uczeń powinien rozpoznać gatunek, do którego on należy, bo przeczytał fraszki Kochanowskiego (lektura bezwzględnie obowiązkowa). Krótki tekst daje możliwości ułożenia zadań sprawdzających umiejętności analityczne, a także – co szczególnie ważne – pozwala na sformułowanie poleceń z zakresu świadomości językowej.

Zadanie 1.

W zamieszczonym dwuwierszu jest mowa o skutkach

- A. naiwności.
- B. egoizmu.
- C. niezaradności.
- D. pychy.

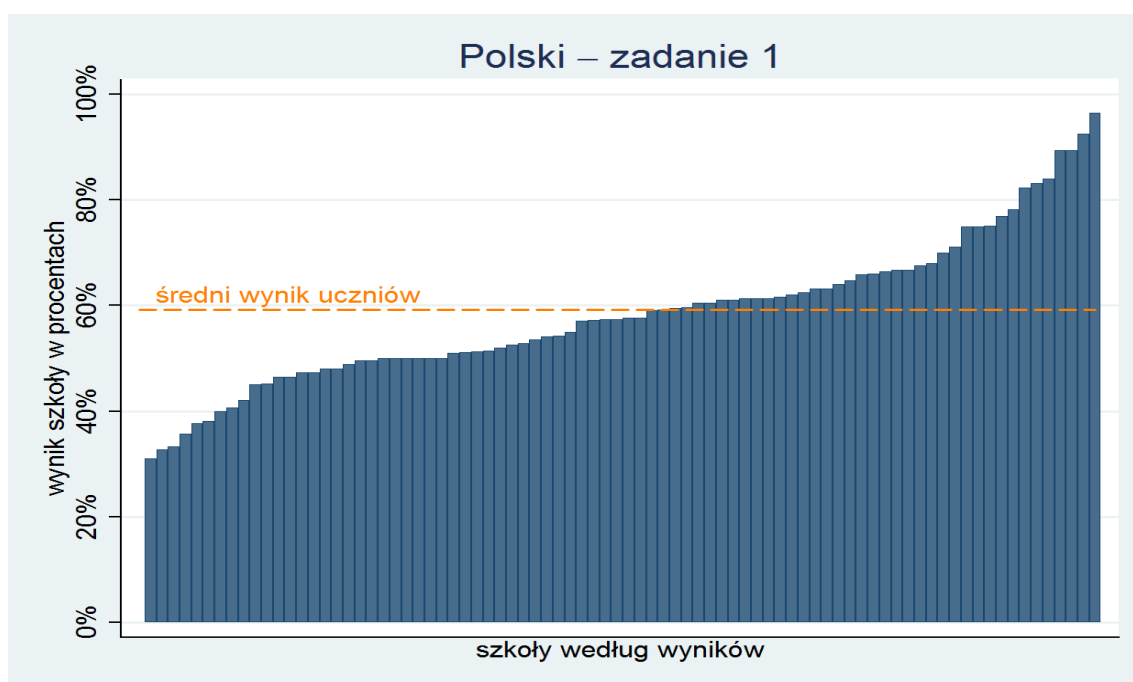
Komentarz do zadania

Rozwiązanie zadania wymaga zrozumienia ogólnego sensu fraszki J. Sztudyngera (to najważniejsze zadanie wśród tych, które sprawdzają rozumienie tego tekstu). Nie powiedziano w niej bezpośrednio, że chodzi o egoizm, wynika to jednak z zestawienia zaimków „mnie”, „mi”, „ja”, wyrażenie charakterystycznych postać mówiącą jako egoistę.

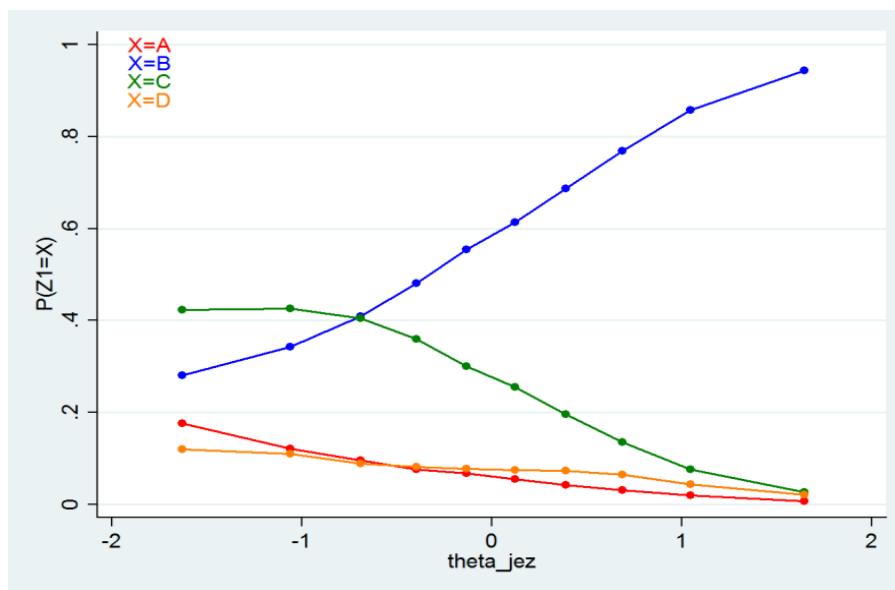
Zdający powinien wykonać operację interpretacyjną polegającą na tym, że łączy informacje zawarte w dwu wersach. Najpierw „szczęście mnie mija”, czyli rodzaj pretensji do świata (szczęście jest czymś, co jakoby przychodzi lub nie przychodzi z zewnątrz) – mówiący ma poczucie jakiejś krzywdy. Ta konstatacja zostaje jednak zderzona z przyczyną opisaną w drugim wersie. Brak szczęścia okazuje się spowodowany zachowaniem człowieka, skoro on „wciąż” powtarza „mnie”, „mi”, „ja”. Konkluzja powinna być dla ucznia jasna: brak szczęścia wynika ze skupienia się człowieka wyłącznie na sobie samym. Ta postawa to egoizm. Do takiej interpretacji zdający powinien dojść po samodzielnej, niekierowanej lekturze fraszki. Może do niej jednak dojść z drugiej strony – podprowadzony przez sugestie zawarte w dystraktorach. Wówczas poddaje refleksji podane postawy i odczytuje utwór w ten sposób, że wyszukuje ich obecność. To jest typ lektury sterowanej, jednak domagającej się wnikliwego przeczytania tekstu i skonfrontowania go z przedłożonymi koncepcjami. W ten sposób uczeń sfalsyfikuje postawy naiwności (bo przedstawiony we fraszce człowiek nie jest naiwny, ale skupiony na sobie), niezaradności (bo w swoim mniemaniu, skoro najważniejsze dla niego jest „ja”, stara się być zaradny, choć chyba bezskutecznie, skoro „szczęście go mija”) oraz pychy (on nie tyle siebie wywyższa, ile nie dostrzega nikogo poza sobą). Oczywiście dystraktory tak są dobrane, żeby były bliskie właściwej odpowiedzi, dlatego uczeń musi się nad nimi zastanowić: w jakiś sposób można by w postawie bohatera odnaleźć każdą z postaw, ale nie ma o nich mowy w samym wierszu, we fraszce wyeksponowana jest tylko jedna z nich, czyli egoizm.

Wyniki

Na poniższym wykresie pokazano zróżnicowanie wyników zadania w poszczególnych szkołach. Linia przerywaną zaznaczono średni wynik uzyskany przez uczniów z wszystkich (82) szkół w próbie.



Kolejny wykres i tabela pokazują, jak uczniowie wybierali poszczególne odpowiedzi: A, B, C, D. Na osi pionowej zaznaczono odsetek wyborów (od 0 do 1), a na osi poziomej rosnący (od wartości -2 do 2) poziom umiejętności mierzonych zastosowanym zestawem zadań.



odpowiedź	procent wyboru
A	6,9
B	59,2*
C	26,0
D	7,6

W próbie 82 szkół zadanie poprawnie wykonało ponad 59% uczniów. Odnotowano przy tym bardzo duże zróżnicowanie średnich wyników poszczególnych szkół – od 31% punktów do 96% punktów.

Spośród odpowiedzi błędnych uczniowie najczęściej wybierali C, uznając, że tematem fraszki nie jest egoizm, lecz niezaradność. Prawdopodobnie podczas analizy tekstu pominęli fakt, że sens fraszki wynika, z gry słów – zaimków dowcipnie i metaforycznie definiujących egoizm. Ponadto wybierając tę niepoprawną odpowiedź, mogli się odwoływać do doświadczenia życiowego, które jednoznacznie podpowiada, że niezaradność jest częstą przyczyną niepowodzeń.

Zadanie 2.

Konstrukcja utworu Jana Sztudyngera została oparta na

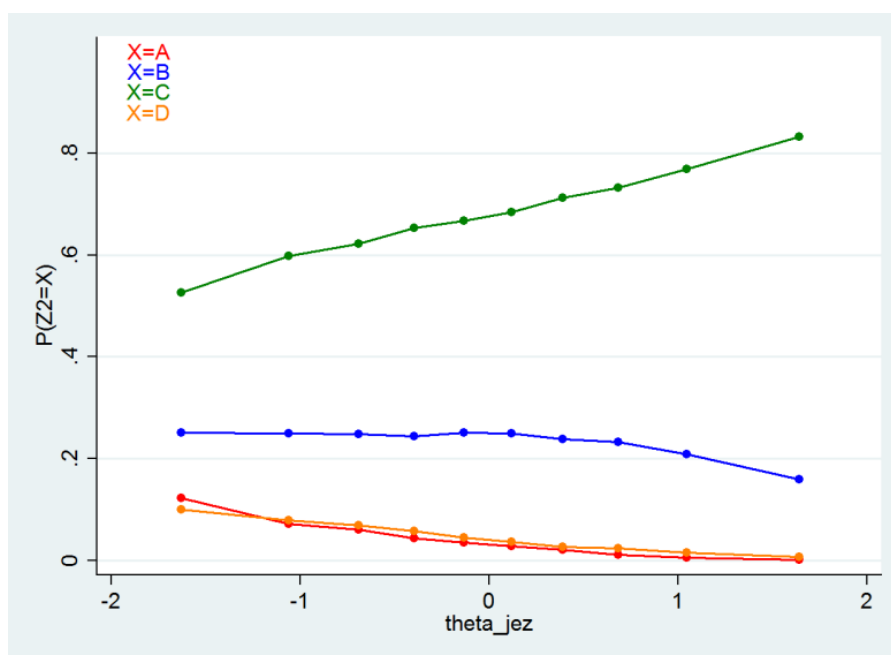
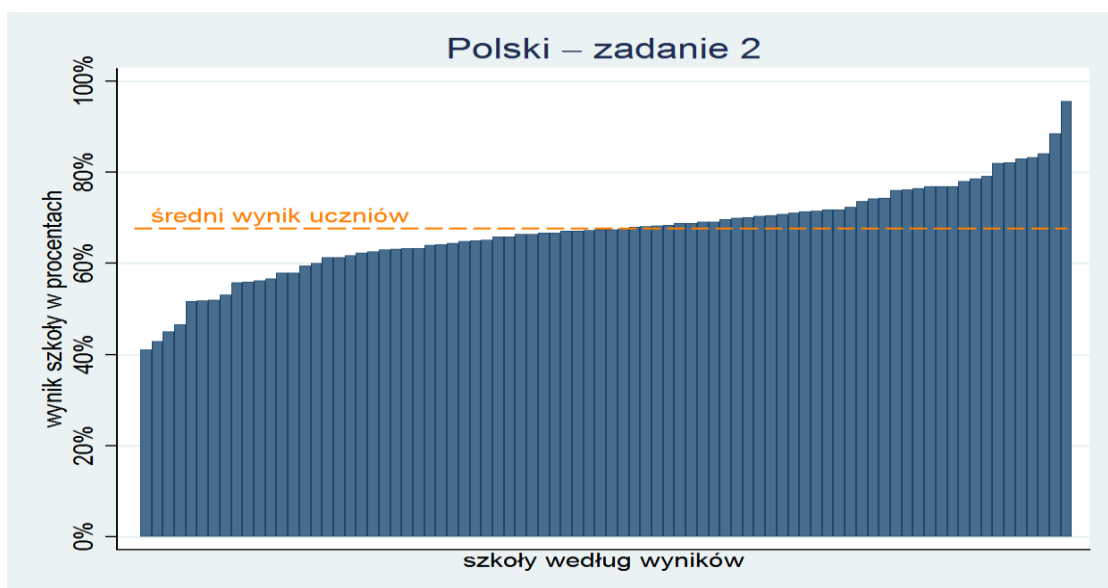
- wykorzystaniu zdrobnień.
- nagromadzeniu synonimów.
- wykorzystaniu słów podobnie brzmiących.
- zestawieniu słów o przeciwnych znaczeniach.

Komentarz do zadania

Aby rozwiązać zadanie, uczeń musi przeanalizować budowę fraszki i zauważyć, że ciąg brzmieniowy „mniemija” można zapisać na dwa sposoby: „mnie mija” oraz „mnie, mi, ja”. Tę właśnie grę językową wykorzystał autor fraszki jako zasadę konstrukcyjną.

Uczeń z całą pewnością tę zasadę budowy zauważył, jego zadaniem jest ją nazwać i zrozumieć jej funkcję (czyli dostrzec, że jest ona pomysłem konstrukcyjnym). Nieumiejętność wykonania tego polecenia (dokonanie fałszywego wyboru) wiązałaby się z poważnymi niedostatkami w świadomości językowej, oznaczałaby, że uczeń nie wie, co to są zdrobnienia, synonimy lub słowa o przeciwnych znaczeniach (których w tym utworze nie ma) lub że w ogóle nie zna podstawowych terminów językowych i dokonuje wyboru losowego.

Wyniki



odpowieź	procent wyboru
A	4,1
B	23,3
C	67,8*
D	4,6

Ogólnie zadanie poprawnie wykonało prawie 68% uczniów. Zróżnicowanie średnich wyników między szkołami jest nieco mniejsze niż przy zadaniu 1.

Spośród odpowiedzi błędnych uczniowie najczęściej wybierali B. Jest to skutek nieznamomości pojęć z zakresu wiedzy o języku – podobnie brzmiące zaimki *mnie*, *mi*, *ja* uznali za synonimy.

Zadanie 3.

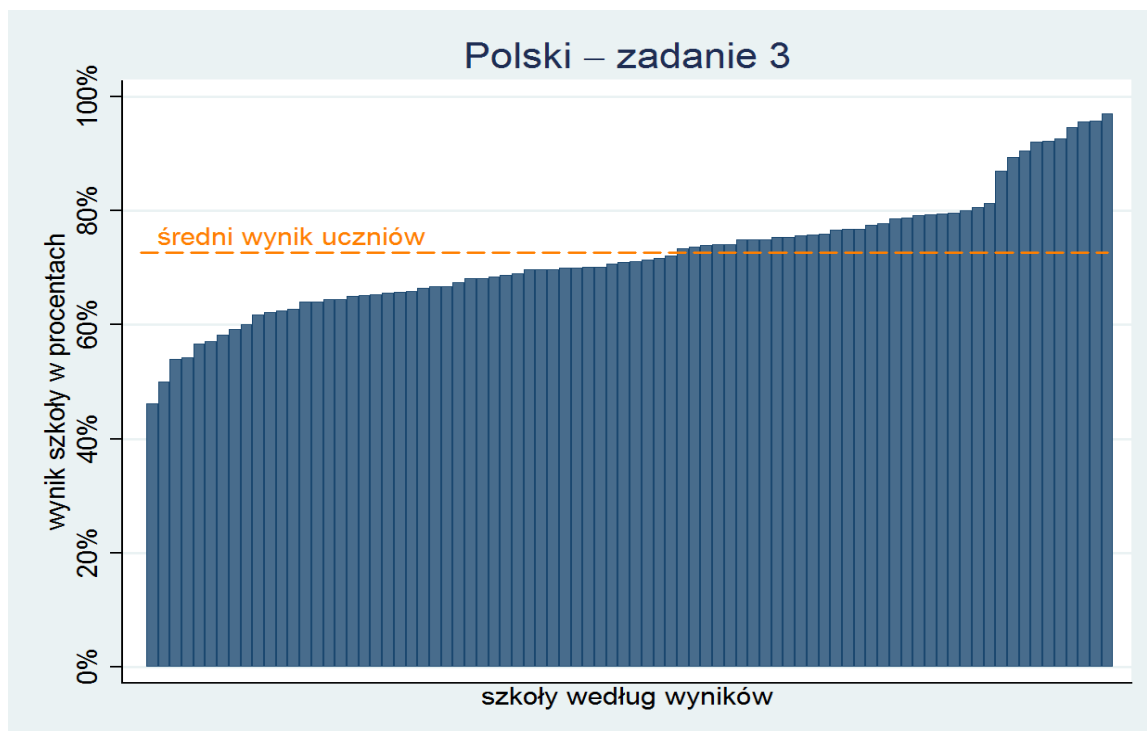
Które z poniższych form literackich można było znaleźć w raptularzu?

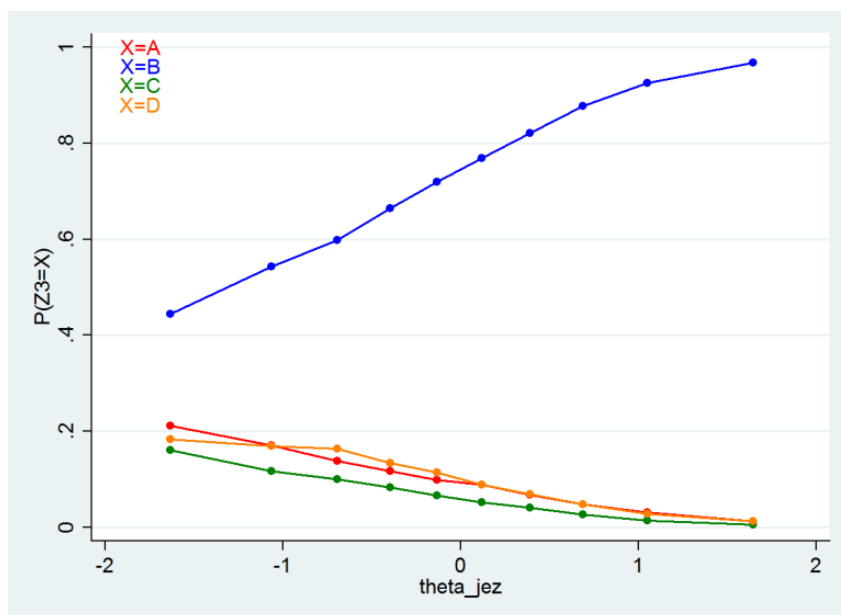
- A. Treny.
- B. Fraszki.
- C. Powieści.
- D. Eposy.

Komentarz do zadania

Zadanie ma wprowadzić prostą formę, ale pod względem wykonywanych przez ucznia czynności jest dosyć skomplikowane. Najpierw należy się zorientować, że informacja, której dotyczy pytanie, zawarta jest w przypisie. W kolejnym kroku do treści przypisu uczeń musi dopasować nazwę odpowiedniego gatunku literackiego – spośród czterech wymienionych w zadaniu. Ponieważ jednak żadna z tych nazw nie pojawia się w przypisie, uczeń musi odwołać się do swojej wiedzy o gatunkach, przypomnieć sobie definicje trenu, fraszki, powieści i eposu (wszystkie te gatunki reprezentowane są wśród zalecanych do lektury tekstów) i skonfrontować je z formami literackimi opisanymi w przypisie. Są tam wymienione m.in. „żartobliwe wierszyki oparte na anegdocie lub dowcipnym pomysłem”, które zdający powinien połączyć z fraszkami. Jeśli sprawi mu to trudność, to na zasadzie eliminacji wykluczy treny (nie ma w przypisie mowy o tekstach dotyczących śmierci) oraz powieści i eposy (nie ma tam również mowy o dużych formach narracyjnych).

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	9,8
B	72,7*
C	6,7
D	10,1

Zadanie w całej próbie poprawnie wykonało prawie 73% uczniów. To dobry wynik świadczący o tym, że uczniowie potrafią czerpać informację z przypisów i trafnie rozróżniają gatunki literackie pod względem ich zawartości treściowej. Zróżnicowanie średnich wyników między szkołami jest podobne jak przy zadaniu 2, przy czym nieco więcej szkół osiągnęło wyniki najwyższe .

Rozkład odpowiedzi błędnych jest w miarę równomierny.

Zadanie 4.

Zaimek *ja* ma dwie formy: krótszą – *mi* (A) i dłuższą – *mnie* (B). Uzupełnij poniższe zdania właściwą formą.

nie oszukasz.

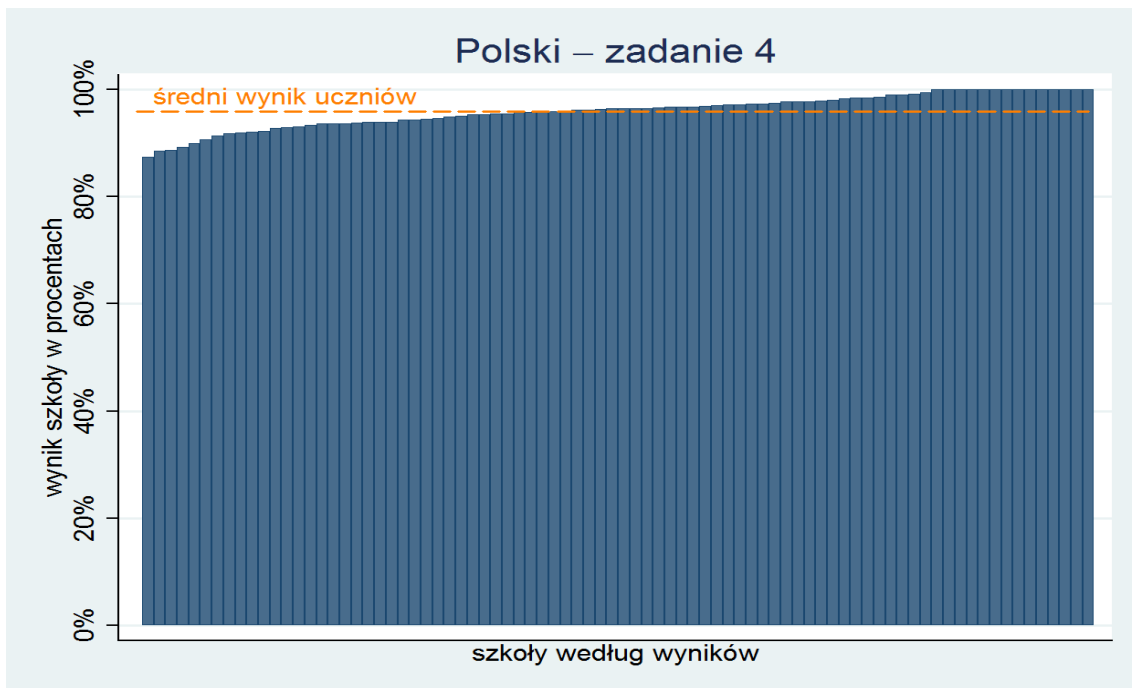
Pomóż znaleźć właściwe rozwiązanie.

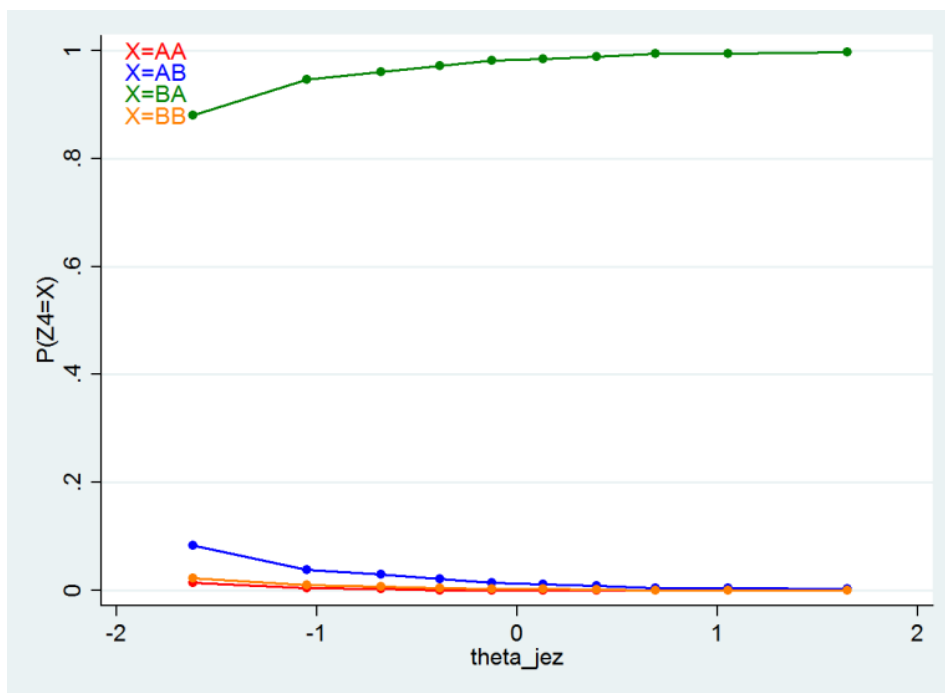
Komentarz do zadania

W zadaniu uczeń powinien poprawnie zastosować odpowiednią formę zaimka „ja” („mnie”, „mi”) w zależności od jego pozycji w zdaniu. Jest to umiejętność ważna z punktu widzenia praktyki językowej, ponieważ użytkownicy języka często błędnie stosują długie i krótkie formy zaimków.

Zadanie nie przedstawia jednak sytuacji wyjątkowo trudnej. Uczeń, który posiada świadomość językową na elementarnym poziomie, powinien wiedzieć, w którym z tych zdań (czyli w jakiej pozycji w zdaniu) należy użyć której formy. Oba zdania są proste i jednoznaczne.

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	0,2
B	2,2
C	95,9*
D	0,6

Zadanie wymagające praktycznego zastosowania krótszej i dłuższej formy zaimków (*mi – mnie*) okazało się najłatwiejsze w teście, co pozwala uznać, że uczniowie opanowali tę umiejętność bardzo dobrze. Oczywiście przy poprawnym wykonaniu zadania przez niemal 96% uczniów różnicowanie średnich wyników szkół jest niewielkie.

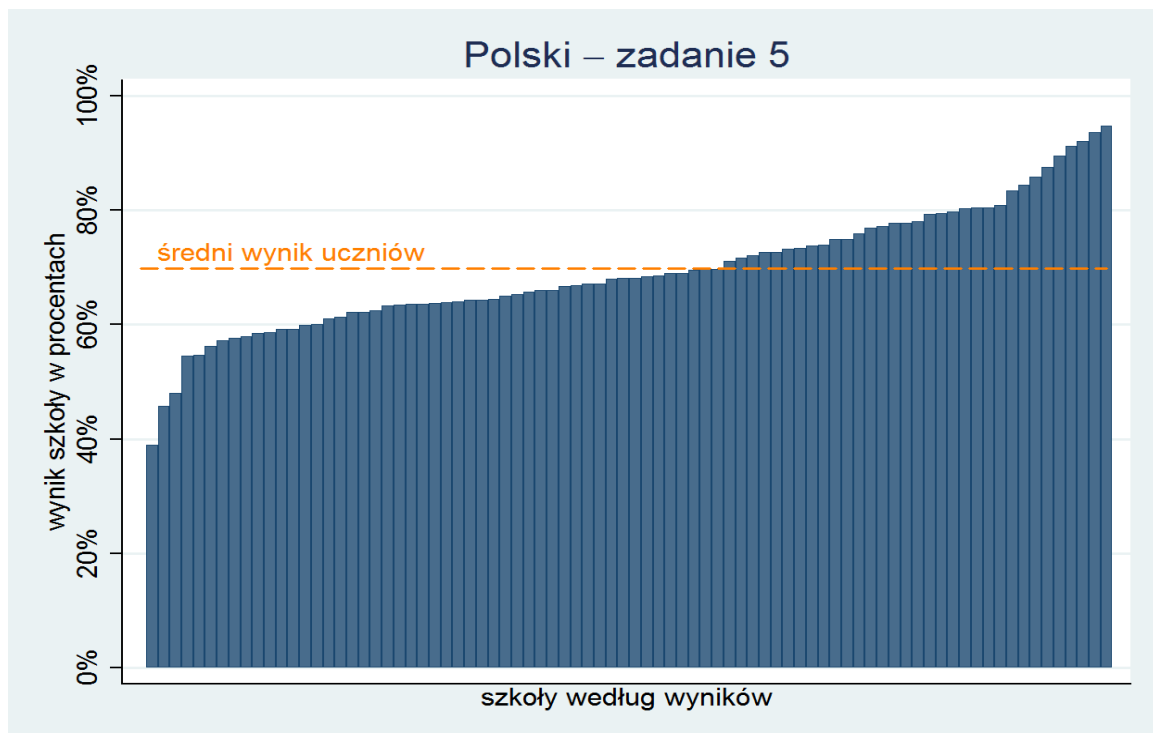
Zadanie 5.

Jaką zasadą należy się kierować, wybierając do uzupełnienia powyższych zdań formy *mi* albo *mnie*? Wybierz T (tak), jeśli zdanie jest prawdziwe, albo N (nie) – jeśli jest fałszywe.

Celownik zaimka <i>ja</i> to <i>mnie</i> i <i>mi</i> , więc nie ma znaczenia, której formy użyje się w zdaniu.	T	N
Na początku zdania należy używać formy dłuższej zaimka, czyli <i>mnie</i> .	T	N

Komentarz do zadania

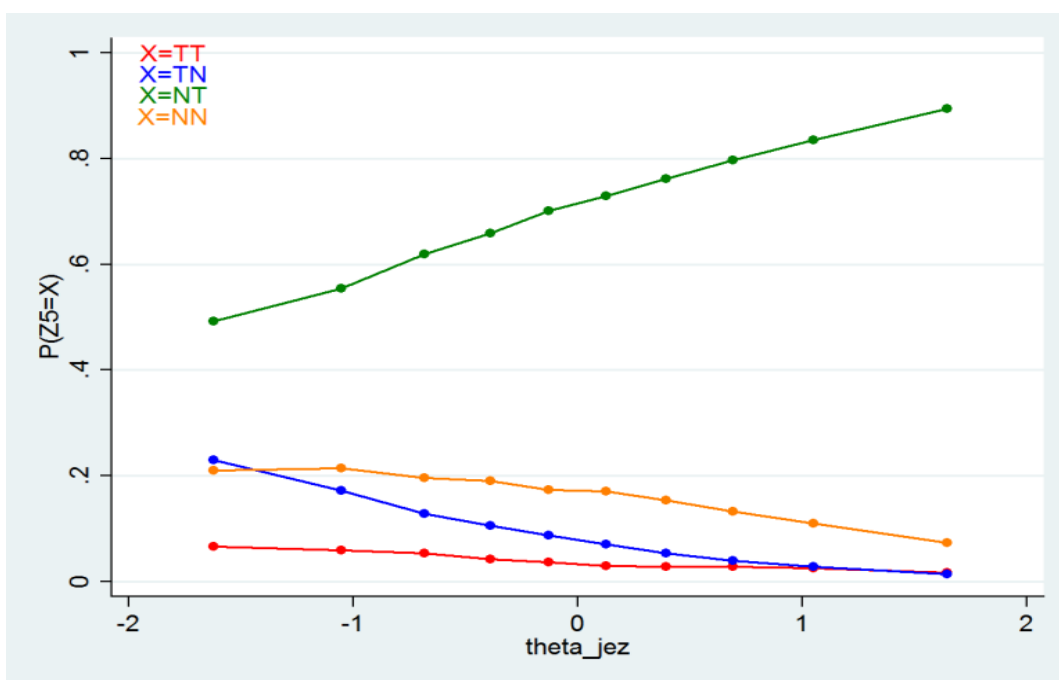
Zadanie stanowi rozwinięcie poprzedniego zadania (dotyczy teoretycznego aspektu świadomości językowej). Sprawdza znajomość zasad poprawnościowych odnoszących się do stosowania długich i krótkich form zaimka „ja”. Uczeń powinien wiedzieć, że na początku zdania należy stosować dłuższą formę zaimka, ponieważ tam pada akcent logiczny.



odpowiedź	procent wyboru
TT	3,9
TN	9,3
NT	69,8*
NN	16,2

Zestawienie wyników zadań 4. i 5. pozwala przypuszczać, że uczniowie znacznie lepiej opanowali praktyczną umiejętność zastosowania form zaimka *ja* w przypadkach zależnych niż teoretyczną wiedzę o zasadach użycia tych form na różnych pozycjach w zdaniu. Z tym poradziło sobie niespełna 70% uczniów. Rozkład błędnych odpowiedzi świadczy o tym, że piszącym przede wszystkim zabrakło wiedzy o tym, że na początku zdania należy używać wyłącznie dłuższej formy zaimka – *mnie*.

Zróznicowanie średnich wyników szkół jest znaczne – od 39% do 95% uzyskanych punktów



TEKST 2

DZIĘKI ZA HELP!

Wyrazy obce, wplatanie do codziennych rozmów, ożywiają je stylistycznie i ubarwiają. Niektóre z nich stały się tak popularne, że czasem w ogóle sobie nie uświadamiamy ich obcości. *Dostałem taki prikaz* – mówią Polacy, polskie formy *rozkaz* czy *polecenie* zastępując rosyjskim rzeczownikiem *prikaz*. *To se ne vrati* – lubimy powiedzieć po czesku, gdy chcemy się z kimś podzielić refleksją o przemijaniu czasu, o tym, że nie ma powrotu do rzeczy minionych.

Jakże charakterystyczne pod tym względem są Wasze wypowiedzi! Nasycacie je przede wszystkim wyrazami angielskiego pochodzenia. To kolejne potwierdzenie dominacji tego języka we współczesnym świecie. Dzięki za *help!* – mówi kolega do mego syna, w ten sposób dziękując mu za pomoc. A w innych rozmowach bez przerwy słyszę takie konstrukcje, jak *sorry* (*przepraszam*), *thanks* (*dzięki, dziękuję*), *ale man!* (*ale mężczyzna!*) itp. – nieobecne w języku mojego pokolenia.

Chodzi o to, byście w tej modzie na angielszczyznę nie przesadzili. Pamiętajcie o konieczności zachowania równowagi w stosowaniu takich czy innych środków stylistycznych. A nic tak nie śmiesz, jak kontrast między napuszoną formą językową a pozostającą z nią w związku rzeczywistością.

Na podstawie: Jan Miodek, *Nie taki język straszny. O polszczyźnie do uczniów*, Warszawa 2005.

Komentarz do tekstu

Zadania 6, 7, 8, 9 odnoszą się do tekstu opracowanego na podstawie książki Jana Miodka *Nie taki język straszny. O polszczyźnie do uczniów*. Książka jest poradnikiem językowym przeznaczonym dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej i uczniów gimnazjum. W wybranym fragmencie autor w sposób przystępny dla uczniów omawia zagadnienie używania wyrazów obcych. Tego typu teksty poradnikowe są cenną pomocą na lekcjach języka polskiego, ponieważ w zrozumiały i atrakcyjny sposób przekazują wiedzę z zakresu świadomości językowej.

Wybrany fragment DZIĘKI ZA HELP! stanowi spójną całość – pierwszy akapit stanowi wprowadzenie do tematu zapożyczeń, drugi odnosi się do zapożyczeń z konkretnego języka, trzeci zaś zawiera wskazówki dotyczące ich używania. Tekst dotyczy zagadnienia bliskiego uczniom – opisuje codzienne zachowania językowe współczesnych Polaków, w szczególności ludzi młodych. Autor, skracając dystans, zwraca się bezpośrednio do odbiorców – przedstawicieli młodego pokolenia. Dodatkowym walorem wybranego tekstu są zawarte w nim porady dotyczące używania zapożyczeń.

Tekst jest „ekonomiczny” – mimo niewielkiej objętości stanowi podstawę do zadań sprawdzających różnorodne aspekty rozumienia tekstu: wyszukiwania informacji, dostrzegania powiązań między informacjami, wnioskowania na podstawie przesłanek zawartych w tekście czy też określania stosunku autora do opisanych zagadnień. Zadania odnoszą się zarówno do treści fragmentu, jak i do jego tytułu, a także do tytułu książki Jana Miodka.

Zadanie 6.

W tabeli zapisano 4 zdania odnoszące się do tekstu Jana Miodka. Oceń ich prawdziwość.

1.	Tekst mówi o zapożyczeniach występujących w tłumaczeniach z języków obcych.
2.	Wykorzystane w tytule sformułowanie <i>dzięki za help</i> należy do polszczyzny potocznej.
3.	W języku pokolenia, do którego należy autor, popularne były cytowane w tekście zapożyczenia z angielszczyzny.
4.	Mówiąc o środkach stylistycznych, autor ma na myśli tylko teksty pisane.

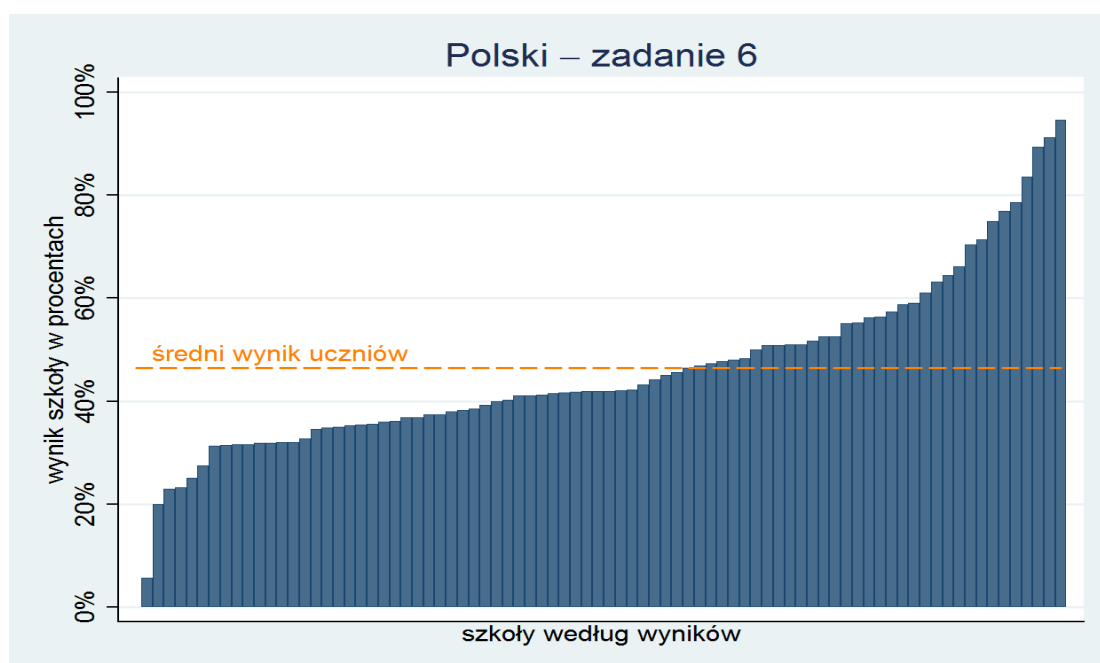
Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

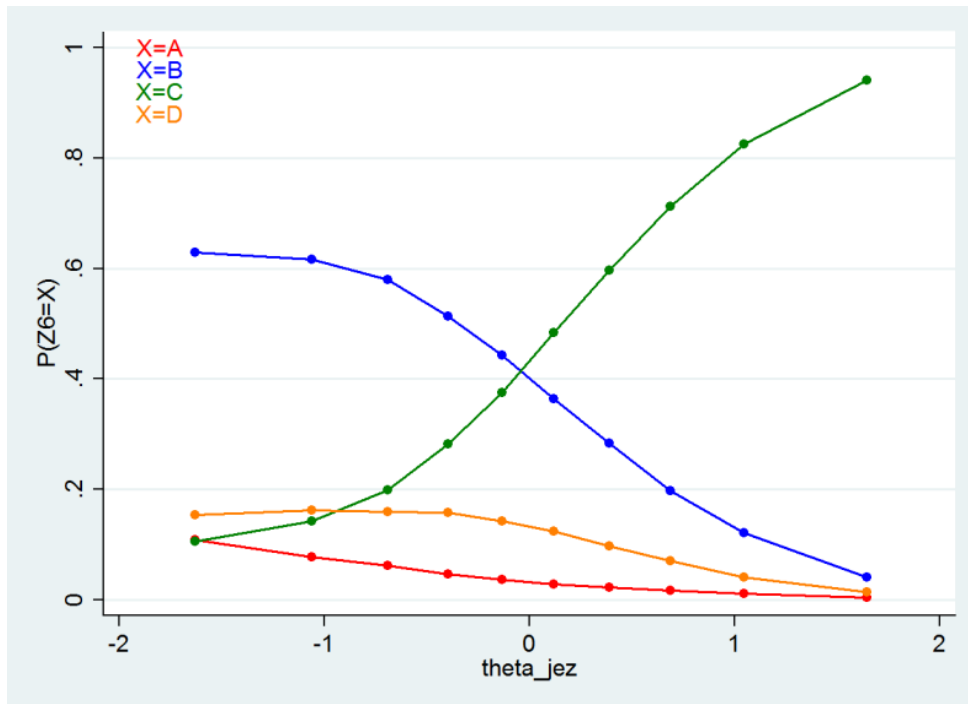
- A. Wszystkie zdania są prawdziwe.
- B. Zdania 1. i 3. są prawdziwe, a 2. i 4. są fałszywe.
- C. Tylko zdanie 2. jest prawdziwe, pozostałe są fałszywe.
- D. Tylko zdanie 4. jest fałszywe, pozostałe są prawdziwe.

Komentarz do zadania

Uczeń musi najpierw ocenić prawdziwość czterech stwierdzeń odnoszących się do tekstu. Aby rozstrzygnąć o prawdziwości zdania 1, uczeń powinien zauważyć, że tekst mówi o stosowaniu zapożyczeń w codziennych rozmowach, a nie w tłumaczeniach. Jednak aby stwierdzić, że zdanie 2 jest prawdziwe, nie wystarczy proste wyszukiwanie informacji. Uczeń musi przeprowadzić wnioskowanie na podstawie informacji z tekstu i na podstawie własnej wiedzy. Wyraz *dzięki* nie ma wersji stylistycznie neutralnej, w słownikach określany jest jako podniosły lub potoczny (*podn.* «podziękowania, wyrazy wdzięczności», *pot.* «dziękuję» –USJP). Zadaniem ucznia jest rozstrzygnięcie, do której kategorii stylistycznej należy *dzięki* w użyciu cytowanym w tekście. Aby o tym zdecydować, uczeń powinien zauważyć, że w opisywanej sytuacji nieoficjalnej rozmowa między dwoma nastolatkami jest prowadzona w stylu potocznym. Określenie prawdziwości zdania 3. wymaga odwołania się do informacji zawartych w trzecim akapicie. Zdanie 4. jest dość łatwe do sfalsyfikowania – autor tekstu omawia używanie zapożyczeń w codziennych rozmowach, nie pojawia się tu żadna wzmianka o tekstach pisanych.

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	4,2
B	37,8
C	46,5*
D	11,2

Zadanie sprawdzające umiejętność złożoną z zakresu wyszukiwania w tekście i integrowania ze sobą informacji oraz przeprowadzanie na tej podstawie wnioskowania wykonało niespełna 47% uczniów – przy bardzo dużym zróżnicowaniu średnich wyników poszczególnych szkół – od 6% do 95% punktów; przy czym trzeba zaznaczyć, że wynik najniższy jest incydentalny i właściwy rozkład zaczyna się w granicach 20% punktów.

Spośród błędnych odpowiedzi najczęściej wybierano B, co świadczy o niezrozumieniu przez uczniów zarówno poszczególnych fragmentów tekstu (zdania 2. i 3.), jak i jego całościowej wymowy (zdania 1. i 4.)

Zadanie 7.

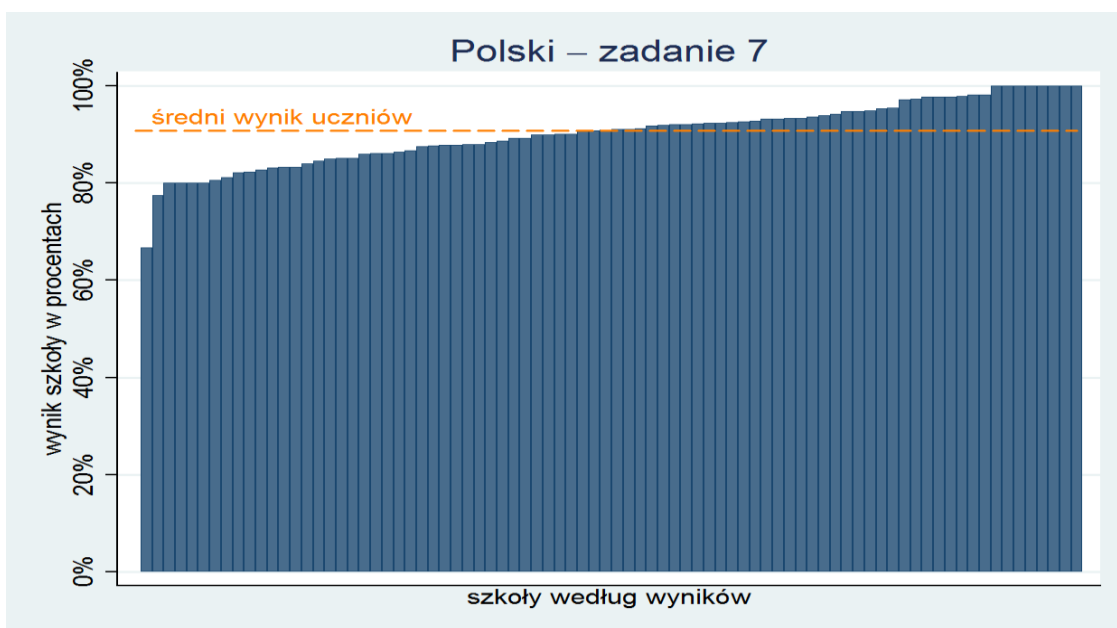
Dlaczego autor połączył w tytule wyrazy z języka polskiego i języka angielskiego?

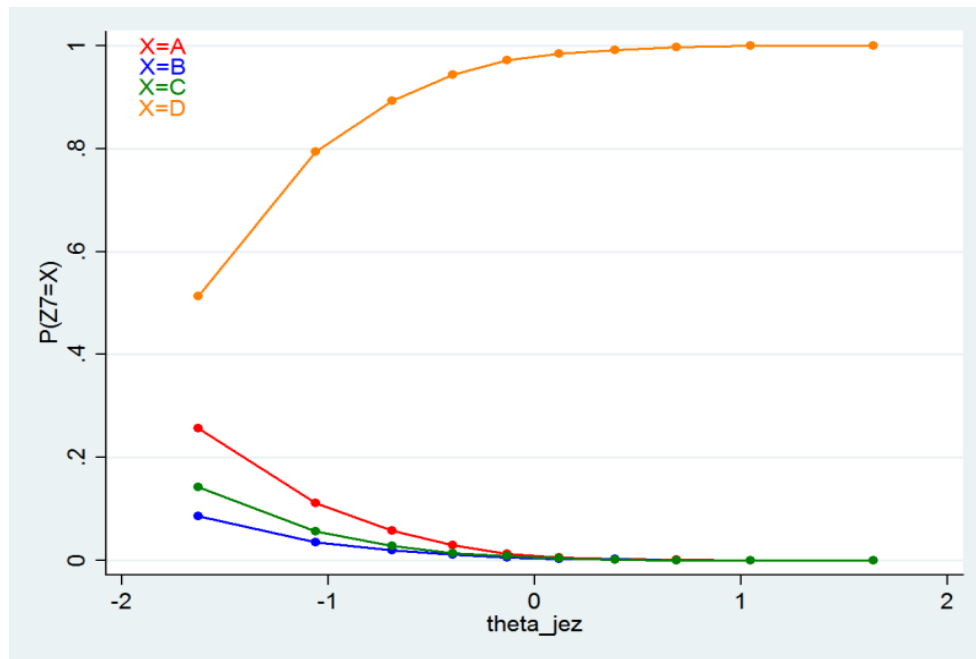
- A. Pragnął wyrazić współpracownikom podziękowanie za pomoc.
- B. Chciał podkreślić, że tekst jest adresowany do osób wykształconych.
- C. Nie mógł znaleźć w języku polskim odpowiednika dla słowa „help”.
- D. Chciał w żartobliwy sposób wprowadzić czytelników w problematykę tekstu.

Komentarz do zadania

W tytule DZIĘKI ZA HELP! wykorzystano jedno z wyrażeń przywołanych w tekście. Połączenie polskiego *dzięki* (pot. «dziękuję») z angielskim *help* (pomoc) to wyrazisty przykład wplatania zapożyczeń z języków obcych w polskie konstrukcje zdaniowe. Odczytanie intencji wyrażonej w tytule wymaga przeprowadzenia jego analizy językowej w kontekście całego tekstu. Uczeń powinien zauważyć, że tytułowe wyrażenie stanowi przykład zapożyczeń, stanowi więc wprowadzenie w problematykę tekstu. Uczeń powinien również dostrzec, że zastosowanie w tytule wyrażenia *dzięki za help!* to świadomy żart językowy zastosowany przez autora. Wybranie odpowiedzi A może świadczyć o tym, że uczeń nie odnosi się do całości tekstu i wyciąga (błędne) wnioski na podstawie samego tytułu.

Wyniki





odpowieź procent wyboru

A	4,8 %
B	1,7 %
C	2,6 %
D	90,8 %

Zrozumienie intencji autora tekstu, który poprzez połączenie w tytule wyrazów polskich i angielskich nadał mu żartobliwą wymowę, okazało się dla uczniów zadaniem bardzo łatwym – poprawnie wykonało je ponad 90% piszących. Przy takim poziomie wykonania zadania zróżnicowanie wyników między szkołami musi być niewielkie (od 80% do 100% punktów).

Zadanie 8.

Jaki jest stosunek autora do zapożyczania obcojęzycznych sformułowań?

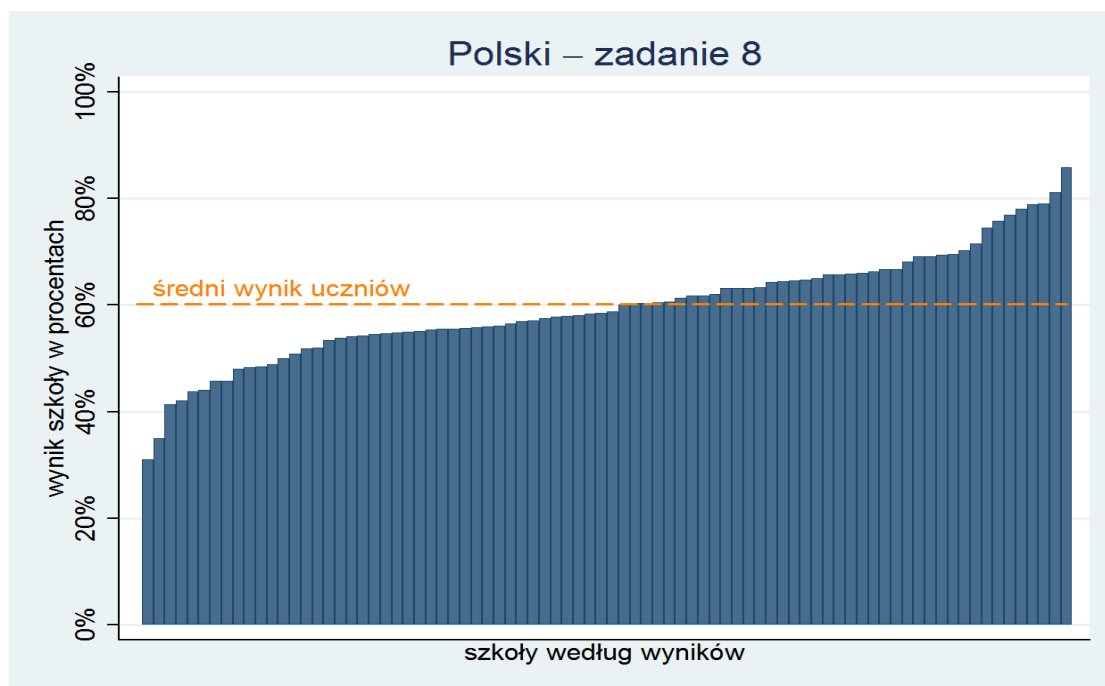
- A. Negatywny, bo zapożyczenia zaśmiecają język.
- B. Obojętny, bo zapożyczenia nie mają wpływu na język.
- C. Pozytywny, bo zapożyczenia używane z umiarem są przydatne.
- D. Entuzjastyczny, bo zapożyczenia w każdej sytuacji wzbogacają język.

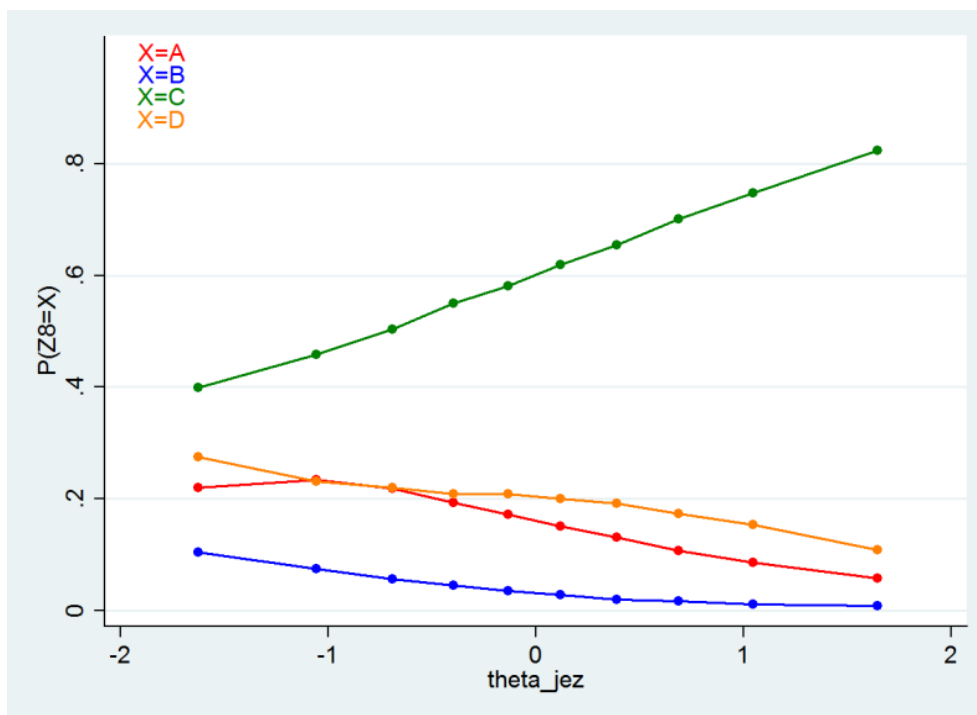
Komentarz do zadania

Aby odpowiedzieć na pytanie o stosunek autora do opisywanych zagadnień, uczeń powinien odszukać i przeanalizować odpowiednie fragmenty tekstu w pierwszym i ostatnim akapicie. Aby wybrać poprawną odpowiedź, uczeń powinien zestawić te informacje, ponieważ tylko ich połączenie pozwala poprawnie określić stosunek autora do zapożyczeń z języków obcych.

Jeśli uczeń udzieli odpowiedzi A lub B, może to oznaczać, że nieuważnie przeczytał początek tekstu i przeoczył opinię autora o zapożyczeniach zawartą w pierwszym zdaniu. Uczeń powinien jednak odrzucić odpowiedź D ze względu na treść trzeciego akapitu. Jej wybranie może wskazywać na to, że uczeń podczas rozwiązywania zadania potraktował tekst powierzchownie i zasugerował się jedynie treścią pierwszego zdania.

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	15,8
B	4,1
C	60,3*
D	19,7

To najważniejsze zadanie do tekstu J. Miodka rozwiązało 60% uczniów. Niestety aż 40% uczniów nie zrozumiało sensu porady językowej: korzystajmy z zapożyczeń, bo wzbogacają nasz język, ale bądźmy przy tym ostrożni, żeby się nie ośmieszyć pretensjonalnością. Większość z nich udzieliła odpowiedzi A lub D, co pozwala przypuszczać, że wskazówkę językoznawcy zrozumieli oni wręcz opacznie.

Zróżnicowanie wyników między szkołami jest dość duże.

Zadanie 9.

Tytuł książki Jana Miodka nawiązuje do przysłowia mówiącego, że

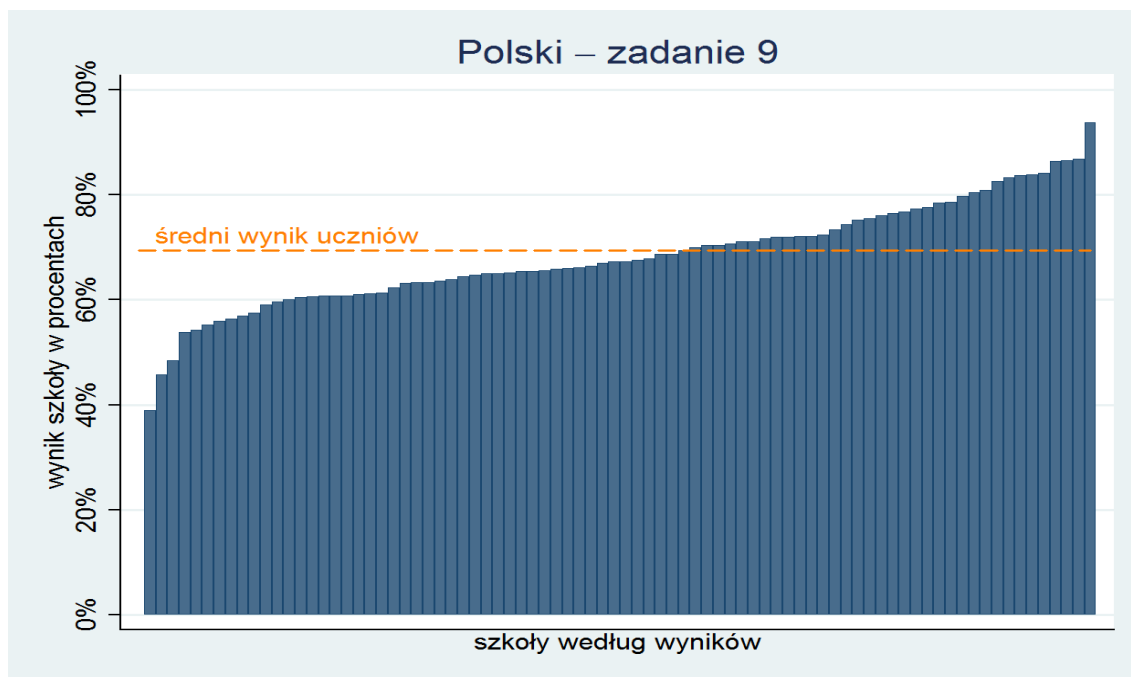
- A. nauka języków obcych jest bardzo prosta.
- B. coś może być łatwiejsze, niż się wydawało.
- C. słowami nie można nikogo naprawdę zranić.
- D. zło jest gorsze, niż nam się zdaje.

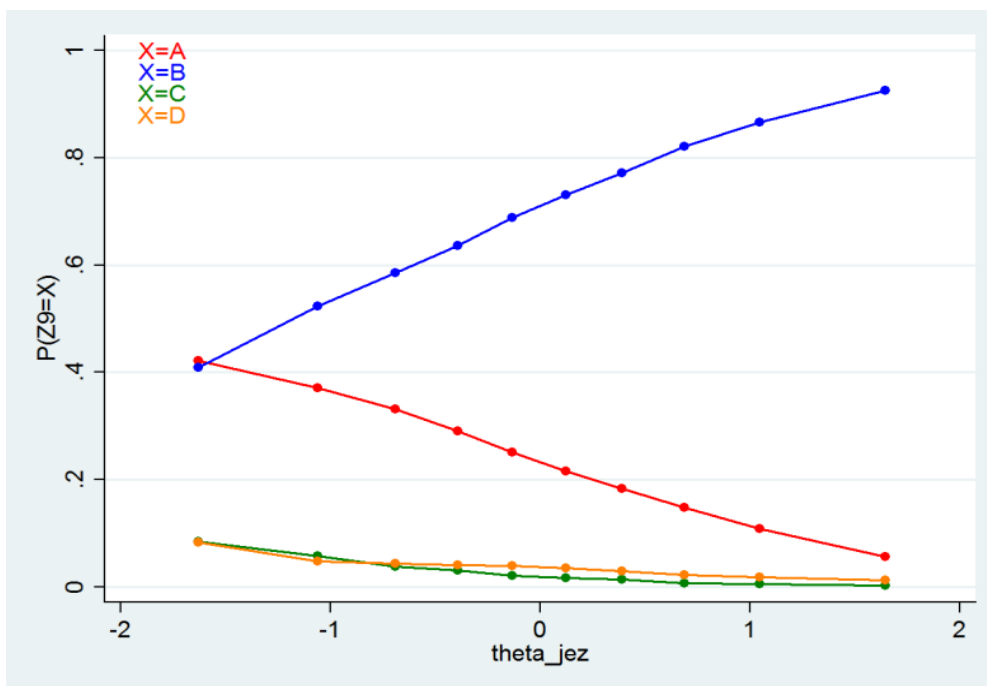
Komentarz do zadania

Tytuł książki Jana Miodka *Nie taki język straszny* nawiązuje do popularnego przysłowia *Nie taki diabeł straszny, jak go malują*. W codziennym języku funkcjonuje często tylko pierwszy człon tego przysłowia – *nie taki diabeł straszny*.

Uczeń powinien wiedzieć, że tytuł książki znajduje się w adresie bibliograficznym pod tekstem, i nie może go pomylić ze sformułowaniem DZIĘKI ZA HELP!, które jest tytułem wybranego fragmentu. Następnie musi dostrzec, że tytuł książki jest parafrazą pierwszego członu przysłowia. Aby udzielić poprawnej odpowiedzi, uczeń musi więc znać przysłowie i rozumieć jego znaczenie («coś się okazuje nie tak trudne, jak się początkowo zdawało» – USJP), a następnie dostrzec związek pomiędzy przysłowiem i tytułem książki.

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	23,8
B	69,4*
C	2,9
D	3,8

Zadanie poprawnie wykonało prawie 70% uczniów, przy dość dużym zróżnicowaniu średnich wyników poszczególnych szkół – od 39% punktów do 94% punktów.

Spośród odpowiedzi błędnych uczniowie najczęściej wybierali A. Prawdopodobnie podczas analizy tytułu książki *J. Miodka* nie odwołali się do odpowiedniego przysłowia, lecz potraktowali ten tytuł dosłownie: skoro *nie taki język straszny*, to nauka języków obcych musi być bardzo prosta.

TEKST 3

Czesław Miłosz

Do LESZCZYNY

Nie poznajesz mnie, ale to ja, ten sam,
Który wycinał na łuki twoje brunatne pręty,
Takie proste i śmigłe w biegnięciu do słońca.
Rozrosłaś się, ogromny twój cień, hodujesz pędy nowe.
Szkoda, że tamtym chłopcem już nie jestem.
Chyba kij sobie bym wyciął, bo widzisz, chodzę o lasce.

Kochałem twoją korę, brązową z białym nalotem,
Koloru najzupełniej leszczynowego.
Radują mnie te, co przetrwały, dęby i jesiony,
Ale ty ucieszyłaś mnie najbardziej,
Jak zawsze czarodziejska, z perłami twoich orzechów,
Pokoleniami wiewiórek, które w tobie tańczyły.
[...]

Czesław Miłosz, *Do leszczyny* [w:] tegoż, *To*, Kraków 2004.

Komentarz do tekstu

Uczeń otrzymał połowę tekstu, co zaznaczono w zadaniu. Takie postępowanie jest możliwe tylko wówczas, gdy w utworze dadzą się wydzielić wyraźne części – tak jest w wierszu Czesława Miłosza *Do leszczyny*. Część pierwsza wiersza odróżnia się od drugiej przez wyraźne zastosowanie apostroficznej formy zwrotu do adresata (leszczyny). Część druga stanowi już osobistą i skierowaną do siebie wypowiedź o charakterze refleksyjnym. Jest filozoficznym dopowiedzeniem tego, co o upływie czasu można wnioskować za pośrednictwem figury *łuku* i *laski* z części pierwszej.

Część pierwsza utworu operuje konkretem, jest monologiem skierowanym do drzewa. Jest to część utworu, na której można sprawdzać czytanie ze zrozumieniem tekstu poetyckiego.

Wartość poezji Czesława Miłosza nie potrzebuje rekomendacji, należy zatem pokazywać uczniom utwory pisane w różnych etapach jego twórczości. Zarówno problem, jak i język utworu nie przekraczają możliwości percepcyjnych gimnazjalisty. Co więcej, warto problem przemijania, starzenia się i starości pokazywać młodym ludziom w szkole, bo poza nią, we wszystkich mediach, problem ten jest wypierany, panuje wszechogarniające przekonanie o niezniszczalnej i trwałej młodości.

Reasumując, tekst Miłosza nie przekracza możliwości percepcyjnych gimnazjalisty, daje możliwości postawienia pytań ważnych dla jego rozwoju intelektualnego i emocjonalnego. Prezentacja połowy utworu jest w tym przypadku dopuszczalna i uzasadniona.

Zadanie 10.

To właśnie leszczynę, a nie inne drzewa osoba mówiąca darzy szczególnym uczuciem, ponieważ

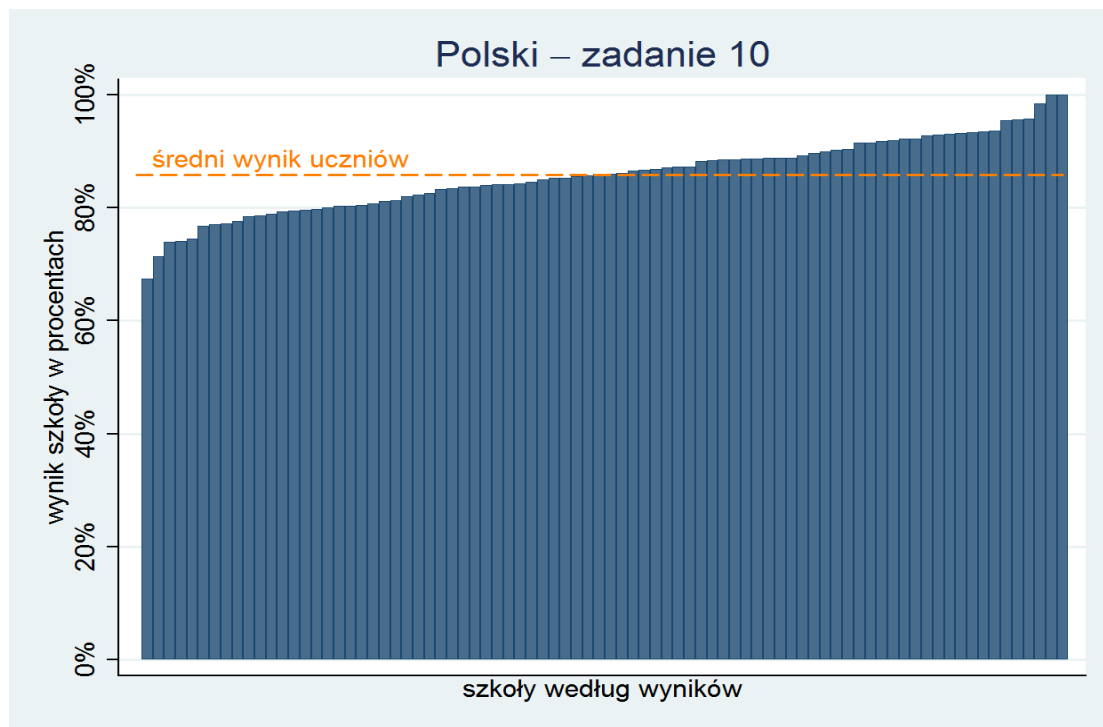
- A. najbardziej przypomina mu ona dzieciństwo.
- B. jest przydatna – może sobie z niej wyciąć laskę.
- C. roślina rozrosła się i dostarcza cienia w upalne dni.
- D. jest ona symbolem pierwszej miłości.

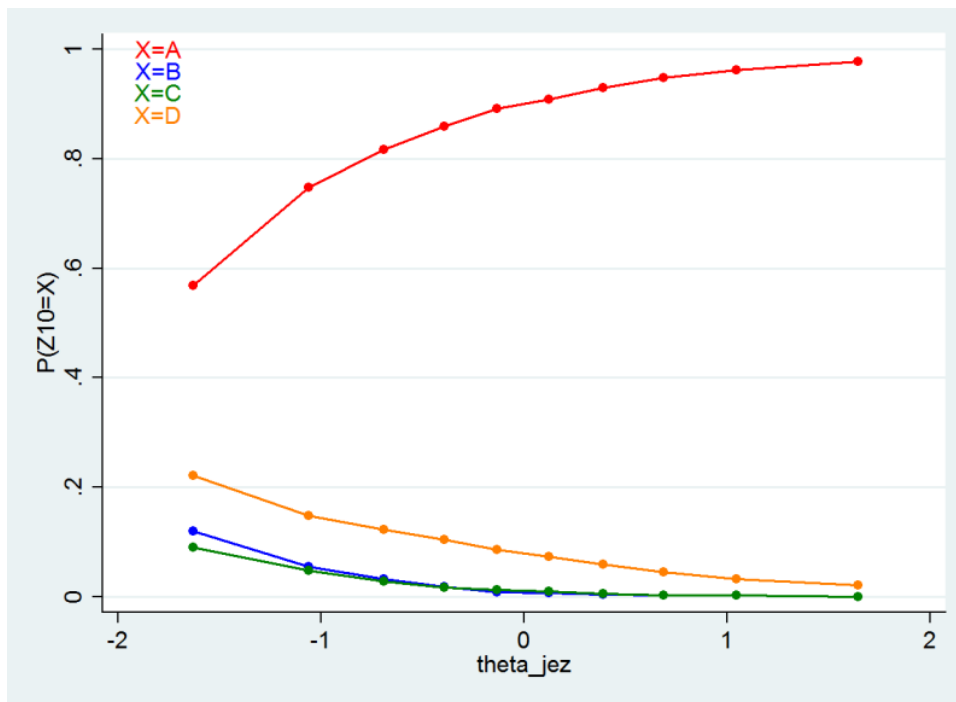
Komentarz do zadania

Aby rozwiązać zadanie, uczeń powinien na podstawie całego tekstu zrozumieć, dlaczego osoba mówiąca darzy szczególnym uczuciem leszczynę. Odnosi się to przede wszystkim do przeszłości, gdy leszczyna była dla małego chłopca obiektem podziwu i miejscem beztrudnej zabawy.

Wskazanie właściwej odpowiedzi wymaga uważnego przeczytania tekstu i skupienia uwagi na wszystkich zjawiskach poetyckich. Rozwiązując to zadanie, uczeń musi wykazać się umiejętnością rozpoznania najistotniejszych treści wiersza, rozpoznania postaci mówiącej i formy jej wypowiedzi (pierwszoosobowej).

Wyniki





odpowieź	procent wyboru
A	85,9*
B	2,6
C	2,2
D	9,2

Uczniowie poradzili sobie z tym zadaniem bardzo dobrze (choć w dodatkowym badaniu, przeprowadzonym bezpośrednio po diagnozie, ocenili je jako trudne). Zróżnicowanie wyników między szkołami jest umiarkowane. Stosunkowo duża wybieralność błędnej odpowiedzi D jest spowodowana nieuprawnioną implikacją: druga zwrotka zaczyna się od wyznania „kochałem”, zatem wiersz mówi o dawnej, pierwszej miłości.

Zadanie 11.

Mówiący zakłada, że nie został rozpoznany przez leszczynę, ponieważ

- A. znowu jest chłopcem.
- B. bardzo się zmienił.
- C. leszczyna bardzo się postarzała.
- D. leszczyna nie pamięta wszystkich ludzi.

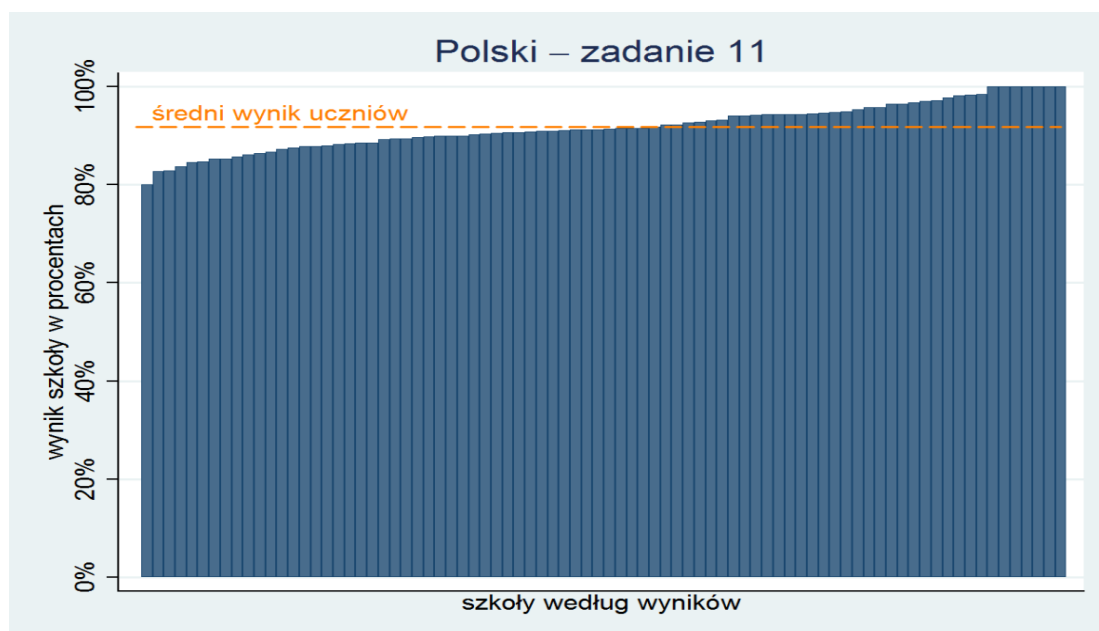
Komentarz do zadania

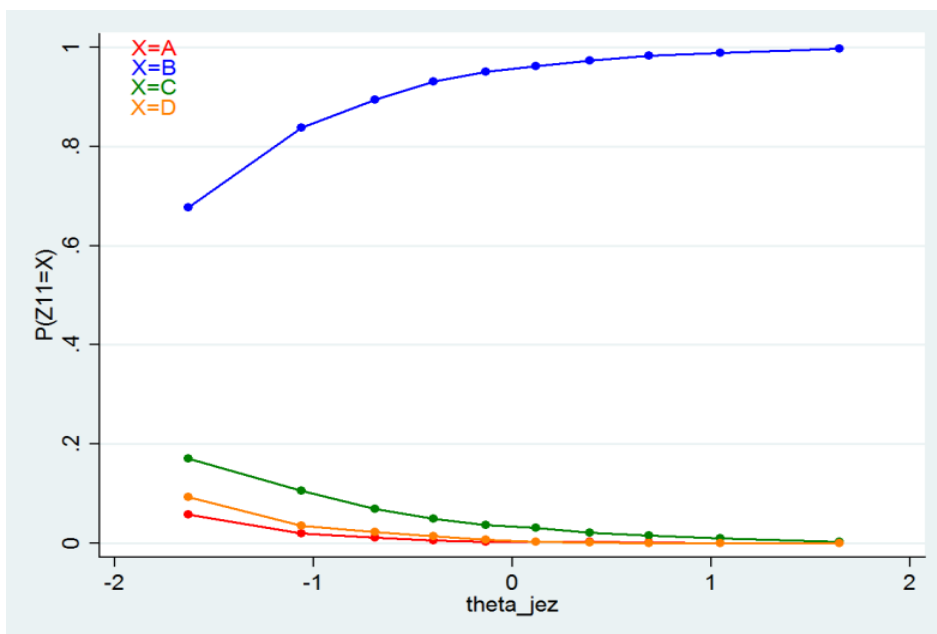
Zadanie wymaga odnalezienia w wierszu fragmentów, które pozwalają scharakteryzować mówiącego. Zestawienie fraz: *tamtym chłopcem już nie jestem – chodzę o lasce* pozwala zauważyć, że w jego wyglądzie nastąpiła zmiana, która może uniemożliwiać rozpoznanie (bohater wygląda inaczej, bo najprawdopodobniej bardzo się postarzał).

Jest to kolejne zadanie sprawdzające czytanie ze zrozumieniem tekstu innego niż informacyjny. Uczeń musi rozpoznać sytuację egzystencjalną nadawcy i wywnioskować na podstawie zastosowanych środków stylistycznych, w tym wypadku apostroficznych zwrotów do adresata – jaka jest ich funkcja w utworze. Ponadto uczeń musi odczytywać metaforę, ponieważ nigdzie w utworze nie powiedziano wprost o fizycznej zmianie człowieka. Rozwiązanie tego zadania wymaga umiejętności z zakresu analizy tekstu, które zapisane są w następujących punktach podstawy programowej: II,1,2; II,2,4 „analiza i interpretacja tekstów kultury,” w zakresie wstępnego rozpoznania problematyki utworu.

Poprawna odpowiedź: B.

Wyniki





odpowieź procent wyboru

A	1,1
B	91,8*
C	5,2
D	1,8

Ponad 90% uczniów zadanie rozwiązało poprawnie, można zatem przyjąć, że potrafią oni bez trudu wstępnie rozpoznać problematykę utworu lirycznego (na podobnym poziomie trudności recepcyjnej). Zróżnicowanie wyników między szkołami jest nieduże.

Zadanie 12.

Znakami terażniejszości i przeszłości w wierszu są

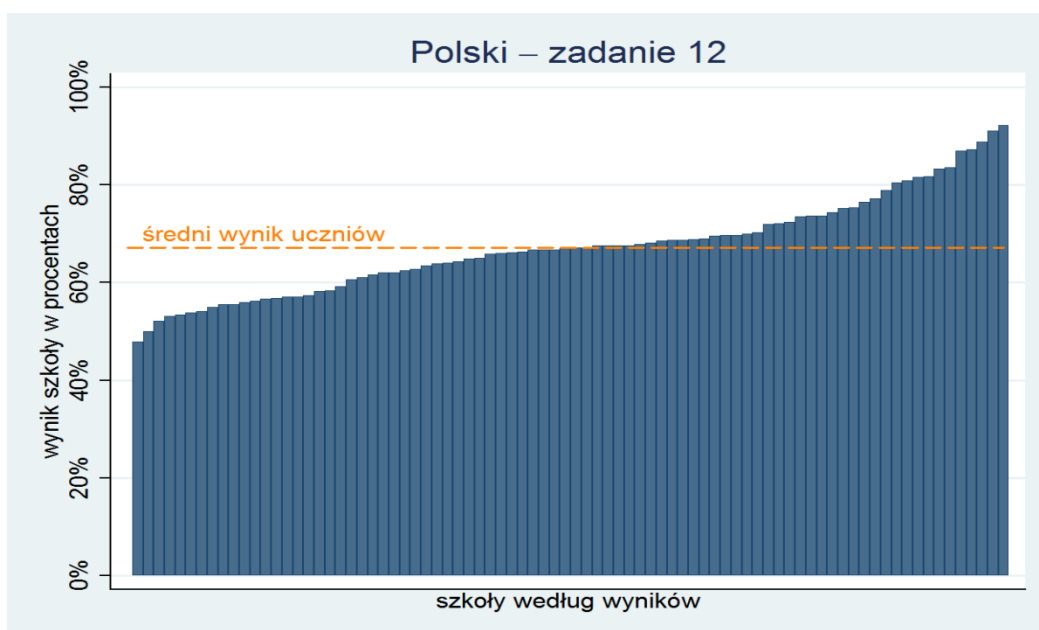
- A. laska i łuk.
- B. słońce i cień.
- C. dęby i jesiony.
- D. perły i orzechy.

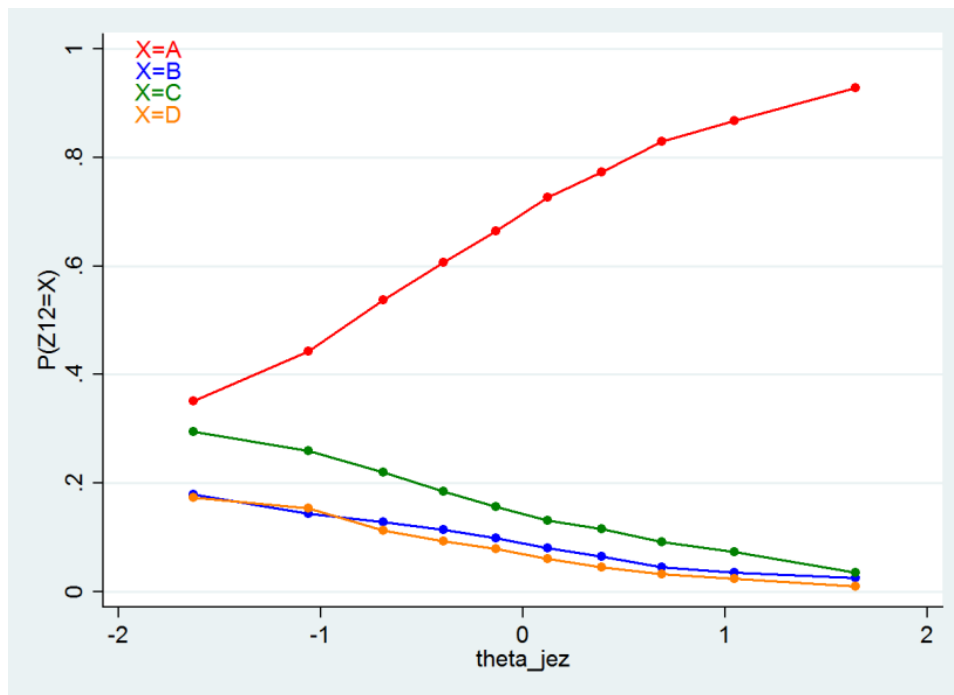
Komentarz do zadania

Uczeń powinien rozpoznać dwa plany czasowe wiersza. Pierwszy to terażniejszość, kiedy bohater chodzi o lasce. Drugi plan to przeszłość: bohater był wtedy chłopcem, robił łuki z leszczynowych prętów. Łuk zatem jest w wierszu znakiem minionego dzieciństwa, a laska oznacza obecną starość, niepełnosprawność.

Zadanie sprawdzające umiejętność analizy tekstu i rozpoznawania tematyki utworu oraz odczytywania sensów metaforycznych. Czytanie metafory (symbolu) *łuku* i *laski* wymaga od ucznia sfunkcjonalizowania obu elementów tekstu tak, by dostrzec, że jeden z nich jest wskazaniem na czas przeszły, czyli dzieciństwo (*łuk*), a drugi jest znakiem metaforycznym starości (*laska*). Warto podkreślić, że odpowiedź na to pytanie wymaga szczegółowej analizy wymienionych par elementów, (przedstawionych jako warianty odpowiedzi), bo wszystkie one występują w utworze, natomiast funkcję określania dwu porządków czasowych pełnią tylko dwa: *łuk* i *laska*. Warto podkreślić, że odpowiedzi na pytania: 10, 11 i 12 wymagają refleksyjnej, nie mechanicznej analizy tekstu. Umiejętność tę zdobywa uczeń w procesie lekcyjnych rozmów o poezji, w czasie których nauczyciel dba o to, by uczniowie zawsze uzasadniali swoje sądy, wskazując dla nich argumenty w utworze literackim. Prawidłowa decyzja o wyborze odpowiedzi wymaga analizy tekstu i w jego kontekście eliminacji niewłaściwych propozycji.

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	67,1*
B	9,2
C	15,7
D	7,9

To kluczowe w zestawie zadanie rozwiązało niespełna 70% uczniów. Można przyjąć, że potrafią oni odkrywać metaforyczne (symboliczne) sensory utworu lirycznego. Niestety, ponad 30% wykazało się w tym zakresie bezradnością. Spośród nich najwięcej wybrało błędną odpowiedź C, wskazując na znaki nieistotne dla rozróżnienia dwóch planów czasowych wiersza: przeszłości i terażniejszości. Zróżnicowanie wyników między szkołami jest duże (od 48 do 92% punktów).

Zadanie 13.

Wiersz Do LESZCZYNY uświadamia, że

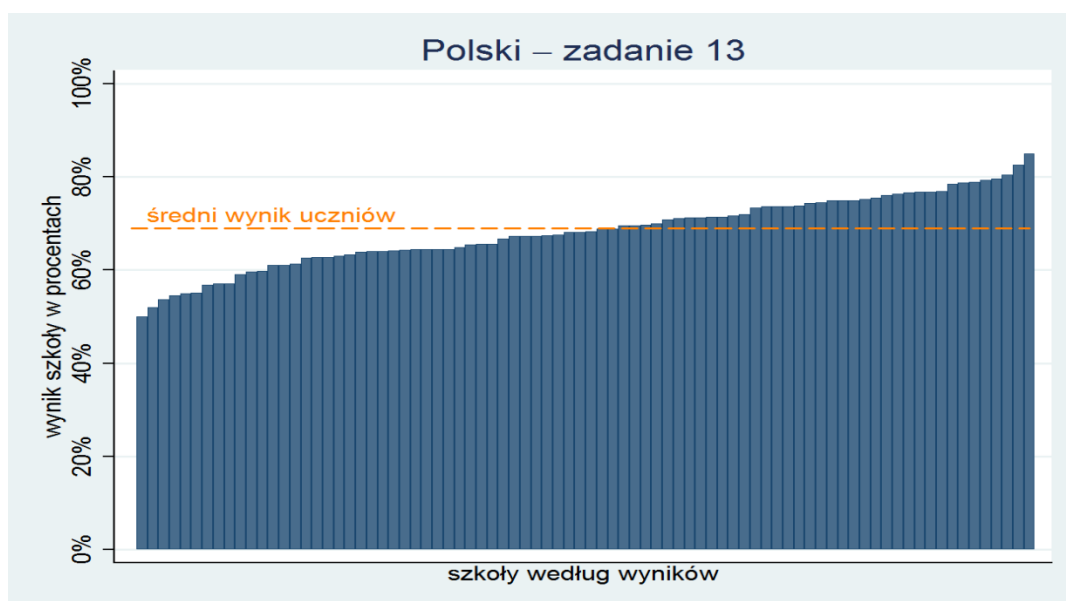
- A. człowiek zapomina, natura pamięta.
- B. nic na świecie nie jest trwałe.
- C. błędy dzieciństwa można naprawić na starość.
- D. ludzie przemijają, natura trwa.

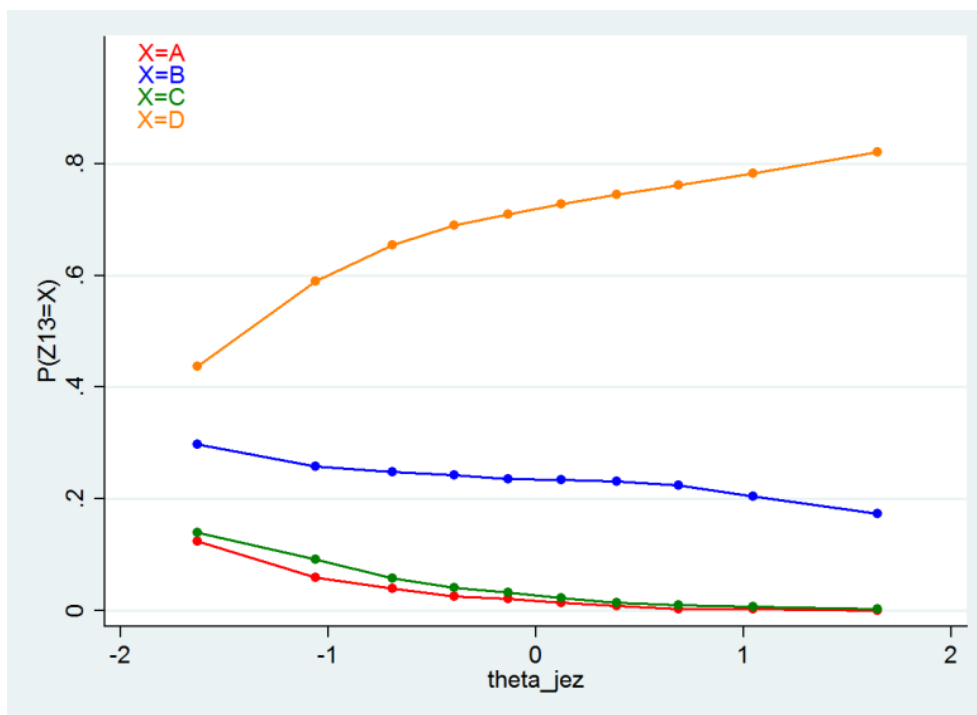
Komentarz do zadania

Zadanie odnosi się do przesłania wiersza, który dotyczy problemu przemijania człowieka (bohater z chłopca stał się starcem) i trwałości natury (leszczyna ciągle się rozrasta, pięknieje). Spotkanie bohatera z leszczyną, której nie widział od dzieciństwa, uświadamia przemijalność i kruchość ludzkiej egzystencji.

Zadanie sprawdza umiejętność logicznego wnioskowania, którego efektem jest sformułowanie przesłania wiersza. W zadaniu zamkniętym uczeń otrzymuje cztery wersje odpowiedzi, co w istocie ogranicza jego dowolność interpretacyjną, sprawdza jednak logikę myślenia. Aby wybrać właściwą odpowiedź, uczeń musi mieć umiejętność przeanalizowania każdej z odpowiedzi w kontekście utworu. Oznacza to, że po raz kolejny powinien prześledzić elementy tekstu w taki sposób, by dostrzec, co zostało pokazane jako element trwałe w świecie, a co podlega zmianie i przemijaniu. Wcześniejsze analizy elementów tekstu pozwalają dostrzec, że trwa natura, reprezentowana przez wiele nazw drzew. Ponadto w pierwszoosobowej wypowiedzi pojawia się sformułowanie *Radują mnie te, co przetrwały*, drzewa, a zatem sygnał trwałości natury właśnie, podczas gdy człowiek poddany jest niszczącej sile czasu. Analiza tekstu poetyckiego doprowadzi do wyeliminowania błędnych odpowiedzi. Uczeń wykazuje się tu umiejętnościami złożonymi (do takich zalicza się interpretacje tekstu). Trzeba tu wszakże dodać, że przy tego typu zadaniach uczeń nie uzasadnia wybranej interpretacji. Jego uzasadnienie pozostaje niewerbalne, to znaczy – wskazanie właściwej odpowiedzi wymaga od niego całego procesu myślowego, który (przeprowadzony właściwie) ujawnia się w wyborze odpowiedzi.

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	3,0
B	23,5
C	4,2
D	69,0*

Prawie 70% uczniów potrafiło wskazać przesłanie wiersza, pokazując przez to, że rozumieją co najmniej większość jego znaczących elementów. Uczniowie, którzy tego nie potrafią, najczęściej wskazywali błędną odpowiedź B, nie dostrzegając, że elementem symbolizującym trwanie jest w wierszu leszczyna (fragment natury).

Zróźnicowanie wyników między szkołami jest znaczące.

Zadanie 14.

„To ja, ten sam, który wycinał na łuki twoje brunatne pręty [...] Szkoda, że tamtym chłopcem już nie jestem” – w tej wypowiedzi bohatera kryje się refleksja dotycząca życia człowieka. Wyraż ją własnymi słowami.

.....

Komentarz do zadania

Zadanie sprawdza interpretacyjne umiejętności złożone. W poleceniu zacytowano dwie frazy, z których uczeń powinien wywnioskować, że bohater ma świadomość trwania i tożsamości własnej osoby, a jednocześnie zdaje sobie sprawę, że starzeje się i przemija. Będąc starszym człowiekiem, wspomina beztrudne dzieciństwo i tęskni do niego. Zadanie ma formę otwartą, która wymaga od ucznia samodzielnego sformułowania wypowiedzi wyrażającej ww. refleksję.

Zadanie stanowi kontynuację zadania 13. w tym sensie, że wymaga samodzielnego sformułowania wniosku interpretacyjnego w odniesieniu do sytuacji człowieka. Zacytowane dwie frazy z tekstu raz jeszcze wymagają od ucznia analitycznego namysłu, by w konsekwencji mógł sformułować własny wniosek. Nie może on być tożsamy z odpowiedzią na zadanie 13. Zadanie 14. dotyczy bowiem wyłącznie sytuacji człowieka, poza tym uwaga ucznia kierowana jest na dwa sformułowania, pozornie przeciwstawne: „ja ten sam” – „tamtym chłopcem nie jestem”. To zderzenie powinno uświadomić z jednej strony trwanie, z drugiej starzenie i przemijanie. Stopień trudności tego zadania jest najwyższy, bowiem uczeń musi sformułować samodzielną tezę interpretacyjną.

KRYTERIA OCENY WYKONANIA ZADANIA

2 p. – odpowiedź z użyciem dwóch przesłanek: Człowiek ma świadomość:

- 1) trwania /tożsamości swojej osoby/ duchowości
- 2) przemijania /starzenia się swojej cielesności.

Przykłady odpowiedzi:

- *Człowiek rozumie, że jest tym samym człowiekiem, chociaż wie, że się postarzał i wygląda inaczej.*
- *Człowiek duchowo czuje się ciągle młody i żałuje, że zewnętrźnie nie jest młody.*
- *Mimo upływu lat i postarzenia się ciała człowiek czuje się ciągle tą samą osobą, którą był w dzieciństwie.*

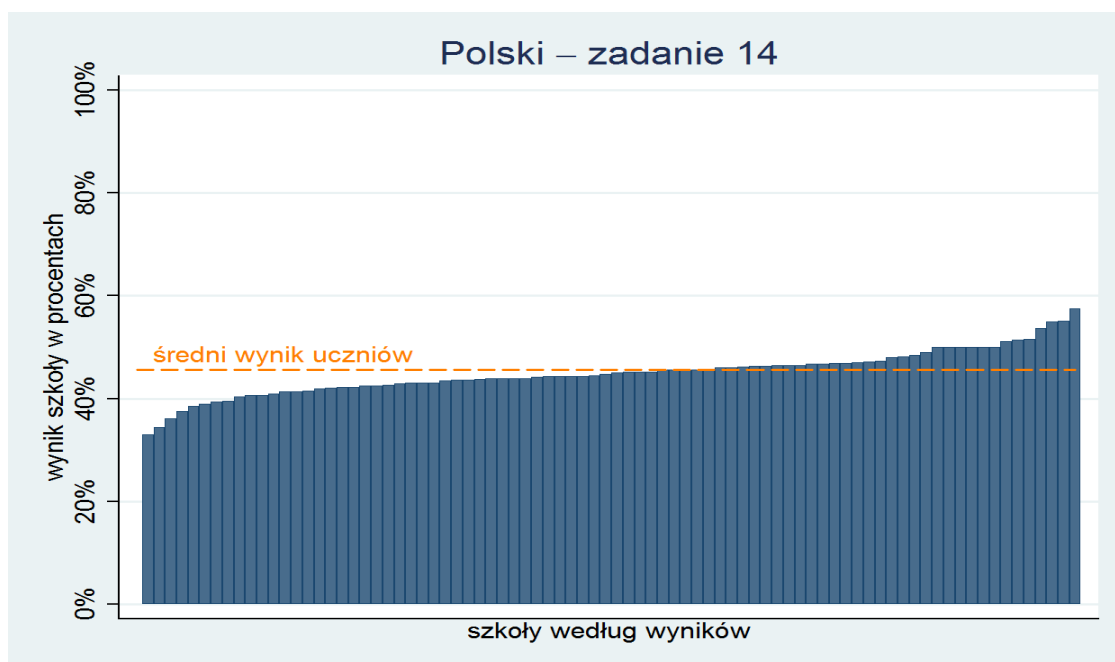
1 p. – odpowiedź z użyciem jednej z ww. przesłanek.

Przykłady odpowiedzi:

- *Człowiek tęskni do lat dzieciństwa.*
- *Człowiek rozumie, że się starzeje i zmienia.*
- *Duchowo człowiek czuje się ciągle młody.*

0 p. – odpowiedź niezawierająca żadnej z ww. przesłanek

Wyniki



liczba punktów	procent odpowiedzi
0 pkt.	21,1
1 pkt.	66,5
2 pkt.	12,4

Pełna odpowiedź wymagała przekroczenia bariery myślenia konkretno-wyobrażeniowego, czyli odbioru tekstu na poziomie refleksyjno-symbolicznym.

Ponad 66% uczniów otrzymało za to zadanie 1 pkt. Najczęściej zauważano aspekt przemijania, wspomnienia młodości, żalu za nią np.:

- *W życiu człowieka wszystko przemija. Każdy zmieni się zewnętrznie czy wewnętrznie. Niektórzy są nie do poznania, a swojej młodości nie można odzyskać.*
- *Człowiek zawsze z rozrzewnieniem wspomina, to co robił w młodości i żałuje, że już nie jest młody.*

Takie odczytanie utworu nie wychodzi zazwyczaj poza refleksyjny poziom odbioru (rzadko przekracza próg odbioru symbolicznego).

Nieco ponad 12 % uczniów sformułowało pełną odpowiedź. Oto wybrane przykłady:

- *Każdy człowiek zmienia się z wiekiem. Nie zawsze na lepsze, lecz czasu nie da się zatrzymać. Ważne aby pozostać sobą pomimo upływu lat.*
- *Mimo że z wiekiem zmienia się nasz wygląd, to w głębi siebie wciąż jesteśmy tymi samymi dziećmi, jednak nasz świat w wieku dorosłym pełen jest trosk, które utrudniają czerpanie radości z życia.*

Nasza młodość przemija, lecz my na zawsze pozostaniemy dziećmi. Tęsknimy do beztrudnych lat naszego dzieciństwa. Często żałujemy, że nie możemy do niego wrócić.

- *Refleksja ta mówi o przemijaniu. Jest on tym samym człowiekiem, serce ma takie samo, tylko wyglądem się zmienił. On wie o tym, dlatego przedstawia się leszczynie.*

W cytowanych przykładach dostrzegamy konstatacje wynikające z odczytań tekstu na poziomie symbolicznym, gdzie następuje oderwanie się od znaku, konkretności, faktyczności.

Prace ocenione na 0 pkt. (około 21%) można ująć w następujące kategorie:

1. Brak zrozumienia cytatu, np.:
 - *Myślę, że autor uświadomił sobie, jak ten czas szybko leci, nie poznaje dawnej leszczyny. (p.693) Bohater chce naprawić na starość błędy młodości.*
 - *Człowiek z biegiem lat dojrzewa, nie ma czasu na zabawy, w które bawił się za młodu.*
2. Stwierdzenia zbyt ogólne/stereotypowe, np.:
 - *Życie nie jest wieczne i wszystko z wiekiem się zmienia.*
 - *Słowa te, które zostały użyte w tym wierszu są bardzo mądre.*
 - *Czasami ludzie zapominają o dawnych pamiątkach.*
3. Dosłowne odczytanie fragmentu lub jego prosta parafraza, np.:
 - *Mężczyzna, który kiedyś był chłopcem ścinającym gałęzie dla łuków, teraz martwi się, że już nie jest tamtym chłopcem, bo teraz wyciąłby sobie kij na łaskę.*
 - *To ja jestem tym samym chłopcem co kiedyś, pamiętasz, jak wycinałem łuki, twoje brunatne pręty. Żałuję, że nie jestem już tamtym chłopcem.*

Zero punktów otrzymywali również uczniowie, którzy nie udzielili żadnej odpowiedzi.

Zróznicowanie wyników między szkołami jest stosunkowo nieduże.

TEKST 4

DZIADY CZ. II (fragment)

[Ze względu na dużą objętość fragment został umieszczony w Załączniku 1.]

Komentarz do tekstu

Dziadów cz. II należy do szczytowych osiągnięć polskiego romantyzmu, jest całością dramatyczną o zwartej, czytelnej kompozycji. Gimnazjalista nie jest obowiązany lokować tekst w konkretnej epoce historycznoliterackiej, stopniowo natomiast poznaje w trakcie edukacji literackiej dzieła Adama Mickiewicza i omawiany utwór wprowadza go w sferę obszerniejszych dzieł wieszczów, które w większym wymiarze poznają uczniowie szkoły ponadgimnazjalnej.

Tekst Mickiewicza odwołuje się do sfery wierzeń i wyobrażeń związanych z pośmiertnym bytowaniem dusz ludzkich. Uczestnicy zdarzenia są zanurzeni zarówno w obrzędowości chrześcijańskiej, jak i w świecie wyobrażeń wywodzących się z praktyk pogańskich. To połączenie odległych od siebie wymiarów w jeden duchowy świat bohaterów jest najistotniejszym walorem poznawczym tekstu Mickiewicza dla nastoletnich czytelników. Poznawczo i filozoficznie (aksjologicznie) zaskakujące jest zwłaszcza przypisywanie winy tym, którzy nie doznali goryczy życia (dzieci) i nie doświadczyli zmysłowej strony miłości (Dziewczyna, fragmentów tych nie zawiera zamieszczona w arkuszu partia tekstu, ale uczniowie winni je znać ze szkolnej lektury). We fragmencie stanowiącym część arkusza egzaminacyjnego uderza przede wszystkim dalekie od ortodoksji czy tradycji chrześcijańskiej ulokowanie duszy Pana, która przebywa nie w piekle ani nie w czyśćcu, lecz „błąka się wiecznie po ziemi”. Równie nietradycyjne jest zanegowanie jakichkolwiek możliwości pomocy czy wstawiennictwa ze strony żyjących na korzyść potępionej duszy. Właśnie te – religijno-filozoficzne aspekty tekstu, a także kreowany przezeń, doczesno-ponadzmysłowy świat przedstawiony – stanowią najważniejsze walory poznawcze tekstu.

Dziadów cz. II jest napisana w przeważającej części potoczystym ośmioletniogłoskowcem naśladowującym tok mowy potocznej. Od rytmu tych partii tekstu różnią się wypowiedzi chóru, bogatsze w każdym wersie o jedną sylabę, która wnosi do tych fragmentów klimat bardziej uroczysty, ton powagi – odwołujące się do wyższego porządku i ponadludzkiej rzeczywistości. Tekst – z racji budowy wersyfikacyjnej – nie powinien stawiać gimnazjalistom większego oporu, treść natomiast – odwołująca się do nośnych obecnie motywów „grozy” – wpisuje się w nieobcy nastolatkom krąg tematyczny.

Niewątpliwie jednak *Dziadów* cz. II wymaga od uczniów uważnej lektury. Jest ona fundamentem zrozumienia tekstu i pozwala na wykonanie szeregu działań analitycznych i interpretacyjnych. Utwór pozwala na sformułowanie wielu różnorodnych zadań i poleceń – obejmujących m.in. – rekonstrukcję świata przedstawionego i przebiegu zdarzeń, wyjaśnienie związków przyczynowo-skutkowych, rozpoznanie sytuacji bohatera, refleksję interpretacyjną dotyczącą morału sceny. Świat przedstawiony utworu jest bogaty (sceneria, postacie, zdarzenia, „efekty” – zmrok, głos widma) i pobudza wyobraźnię czytelnika. Fragment skłania więc również do działań, które mogą stać się przedmiotem zadań twórczych, otwartych.

Zadanie 15.

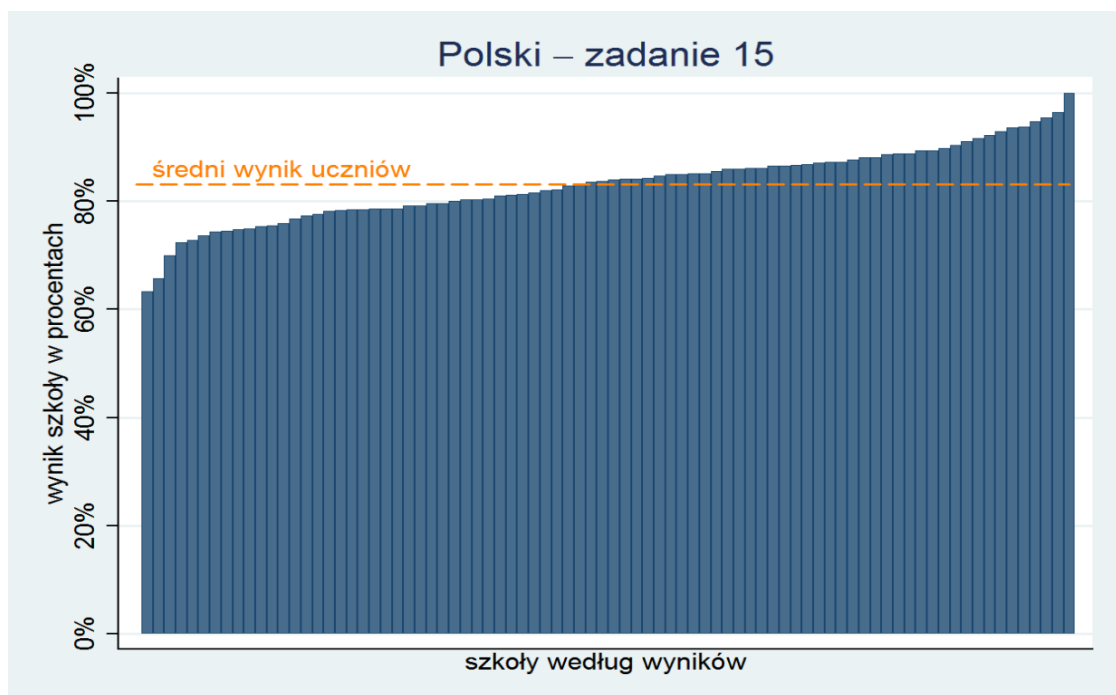
Po co Guślarz zaprasza duchy do kaplicy?

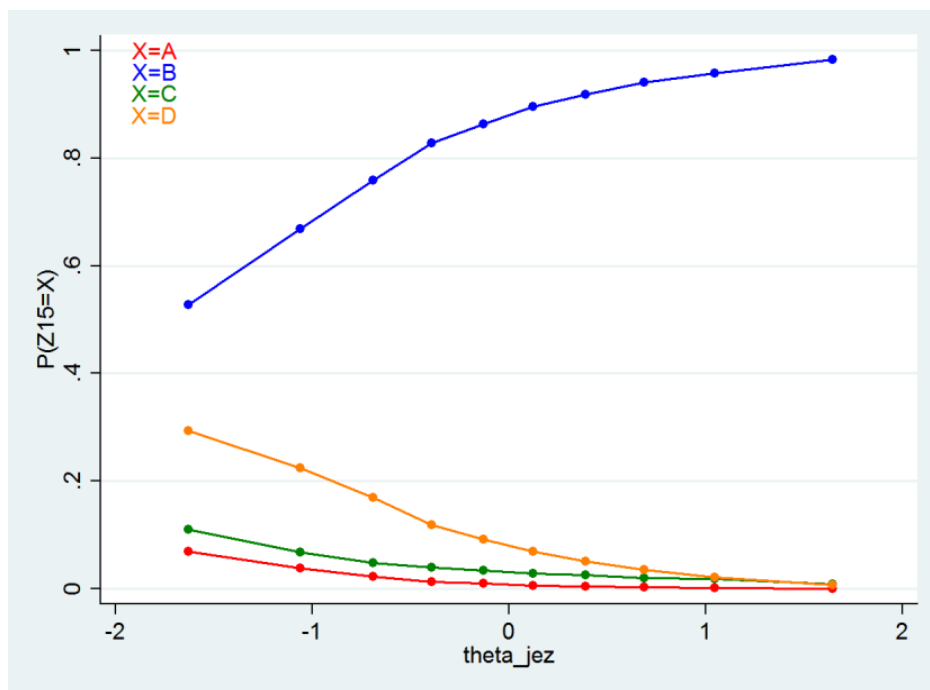
- A. Zamierza postraszyć nimi mieszkańców wioski.
- B. Chce im pomóc w osiągnięciu wiecznego spokoju.
- C. Zaprasza je do udziału w nabożeństwie.
- D. Chce skłonić je do zmiany postępowania.

Komentarz do zadania

Zadanie odnosi się zarówno do cytowanego fragmentu *Dziadów*, jak i do całego dramatu. Aby je rozwiązać, uczeń powinien pamiętać, że obrzęd przywoływania zmarłych dotyczył dusz błąkających się między ziemią a zaświatami. Pomoc udzielona duszom miała sprawić, że będą mogły zakończyć tułaczkę. Guślarz formułuje swe „zaproszenie” na początku obrzędu, spraszając dusze czyścicowe na uroczystość Dziadów. W zaproszeniu tym nie ma jednak mowy o jego przyczynie. W wykonaniu zadania pomagają zatem uważna lektura fragmentu – pytanie zadane Widmu przez Guślarza *A czegoż potrzeba dla duszy,/ Aby uniknąć katuszy?* naprowadza ucznia na trop poprawnej odpowiedzi, z pytania bowiem wynika pośrednio przyczyna obecności Widma w kaplicy – prowadzący obrzęd zaprasza duchy, by pomóc im w uniknięciu męki, cierpienia. W tym wypadku uczeń powinien wykazać się umiejętnością elementarnego rozumienia tekstu i skojarzenia tego rozpoznania z pytaniem.

Wyniki





odpowiedź	Procent wyboru
A	1,7
B	83,2*
C	4,0
D	10,8

Zadanie poprawnie wykonało ponad 83% uczniów, co świadczy o dobrej znajomości sprawdzanego nim aspektu *Dziadów* – przede wszystkim cytowanego w arkuszu fragmentu, ale z odniesieniem do całości dramatu. Wśród odpowiedzi błędnych najczęściej wskazywano D. Wydaje się, że jest to z logicznego punktu widzenia odpowiedź najbardziej prawdopodobna dla uczniów, którzy: a) nie znają treści lektury, b) nieuważnie przeczytali cytowany fragment (jest w nim wprawdzie mowa o złym postępowaniu okrutnego właściciela wioski, ale też jednoznaczne jest to, że jego los jest przesądzony i ani on, ani nikt inny w żaden sposób nie może już niczego naprawić ani odwrócić biegu zdarzeń).

Zróznicowanie wyników między szkołami jest umiarkowane.

Zadanie 16.

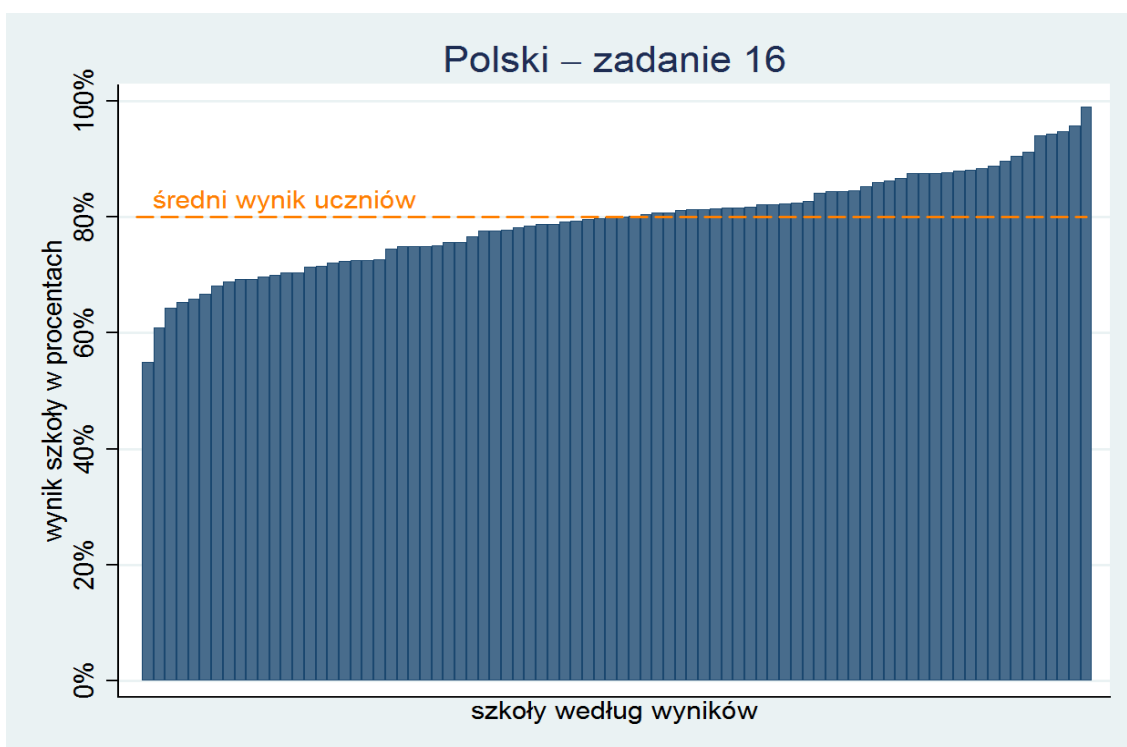
Widmo pojawiające się w cytowanym fragmencie to duch

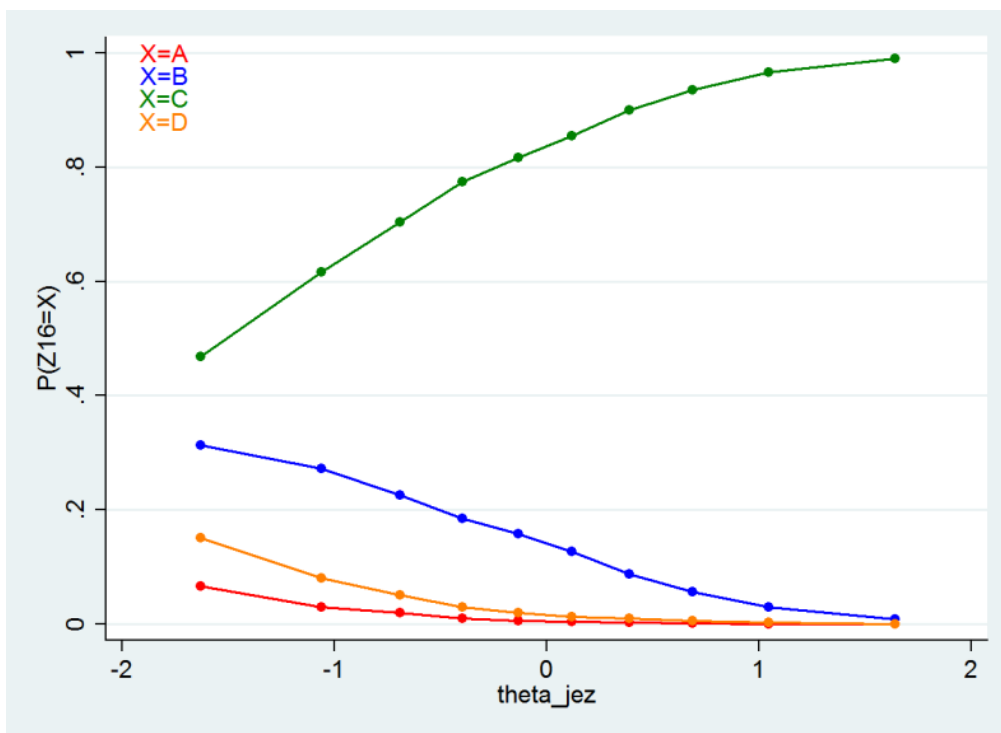
- A. nieszczęśliwego kochanka.
- B. ogrodnika z pańskiego sadu.
- C. właściciela wioski.
- D. biednego wieśniaka.

Komentarz do zadania

Zadanie dotyczy przytoczonego fragmentu *Dziadów*. Na podstawie opowieści Widma oraz Kruka uczeń powinien stwierdzić, że Widmo to duch bezlitosnego właściciela wioski, który skazał poddanego na okrutną chłostę za próbę kradzieży owoców z sadu. Zadanie sprawdza umiejętność uważnego czytania tekstu – wyszukiwania w nim właściwej informacji. W pierwszym rzędzie wymaga to wyboru właściwego segmentu tekstu – wypowiedzi Widma – w innych bowiem fragmentach znajdują się przesłanki, które mogą stanowić elementy utrudniające poprawną odpowiedź, np. wypowiedź Kruka zawiera wzmiankę o ogrodniku i może się kojarzyć ze skargą biednego wieśniaka. Znajomość całego tekstu, tym bardziej jego rzetelne szkolne omówienie – oczywiście – ułatwiają wykonanie zadania.

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	1,4
B	14,7
C	80,1*
D	3,7

Zadanie poprawnie wykonało ponad 80% uczniów, co świadczy o tym, że identyfikacja wskazanej postaci na podstawie przytoczonego fragmentu dramatu okazała się dość łatwa. Uczniowie, którzy odpowiadali błędnie, najczęściej wybierali odpowiedź B. Świadczy to o pomyleniu głównych postaci (sprawcy i ofiary) wskutek błędnego odczytania tekstu.

Zróżnicowanie wyników między szkołami jest dość duże jak na tak wysoki poziom wykonania zadania.

Zadanie 17.

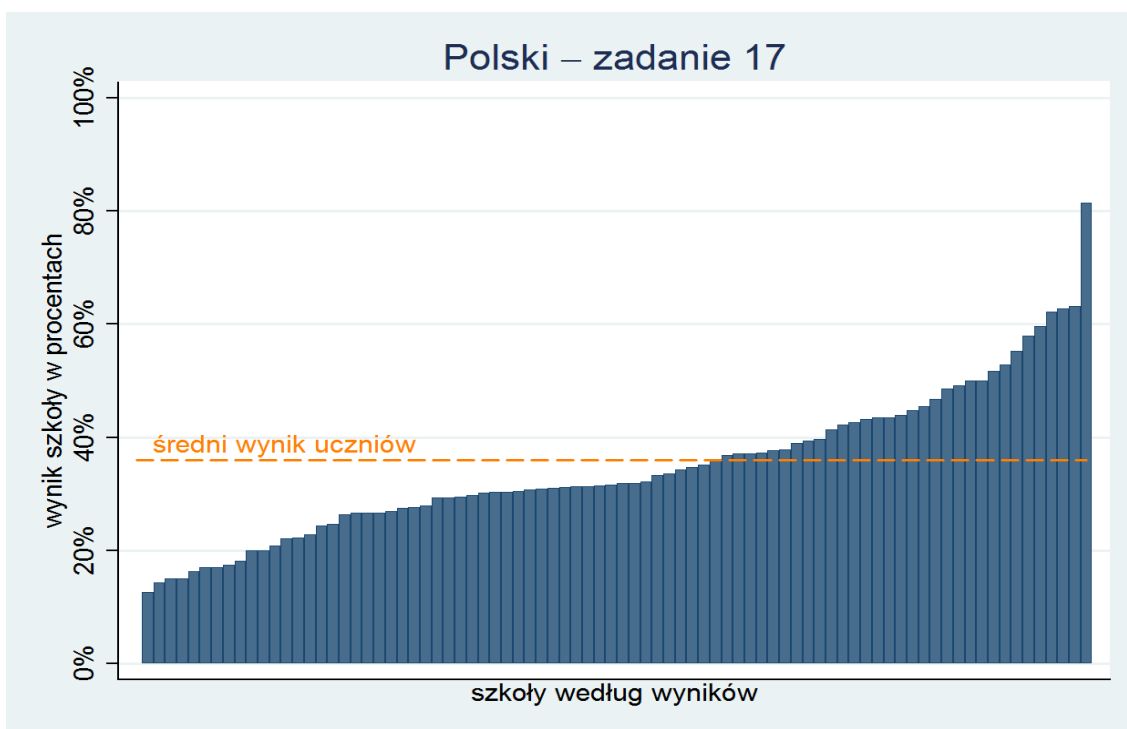
W pierwszej wypowiedzi Widmo zwraca się bezpośrednio do

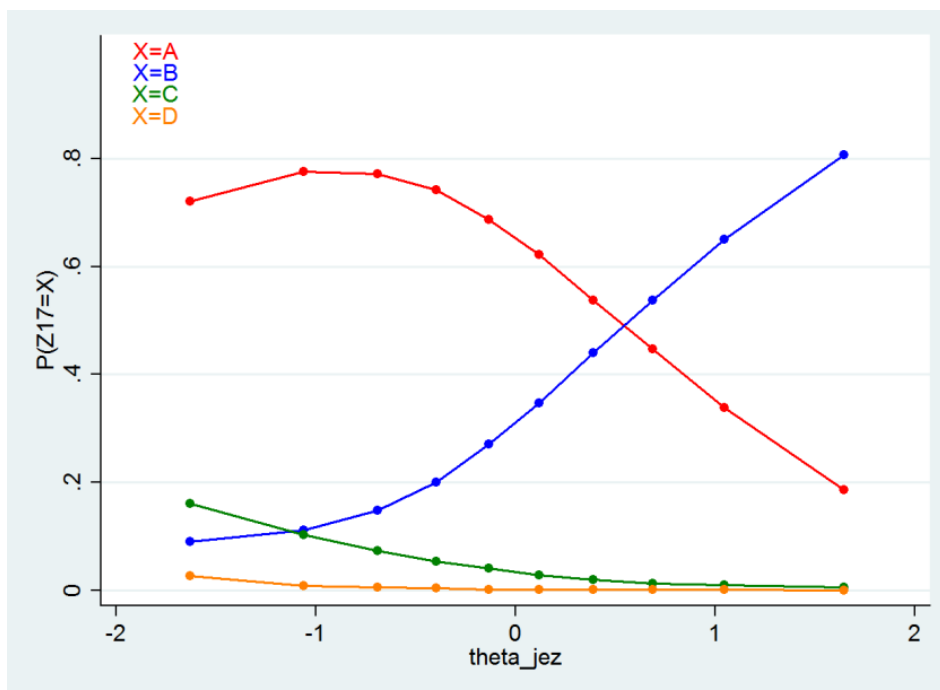
- A. dzieci zgromadzonych w kaplicy.
- B. ludzi, którzy kiedyś byli jego poddanymi.
- C. Guślarza, który zauważył jego przybycie.
- D. strażników strzegących wejścia do kaplicy.

Komentarz do zadania

Rozwiązując zadanie, uczeń powinien zwrócić uwagę na to, że Widmo zwraca się do zebranych w kaplicy, używając określenia *dzieci*. Znaczące są także jego słowa: *Ja nieboszczyk pan wasz...* W ten sposób wyraża swój stosunek do słuchaczy – postawę protekcyjną, opartą na poczuciu wyższości wobec byłych poddanych. Jeszcze istotniejszy, kluczowy fragment wypowiedzi Widma to zdanie: *Wszak to moja była wioska* – informacja ta stanowi niemal bezpośrednią odpowiedź na zadane w trzonie pytanie, postać bowiem niejako przedstawia się jako były pan wioski. Wykonanie zadania wymaga zatem uważnego czytania, umiejętnego wyszukiwania informacji oraz świadomości metaforycznego statusu inicjalnego zwrotu: *Dzieci!* Brak owej świadomości może poważnie utrudnić wykonanie zadania i sugerować wybór pierwszej, narzucającej się odpowiedzi, w tym wypadku błędnej.

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	58,2
B	36,0*
C	5,1
D	0,6

Zadanie okazało się dla uczniów trudne – poprawnie rozwiązało je tylko 36% piszących. Większość uczniów (ponad 58%) udzieliła błędnej odpowiedzi A. Może to świadczyć o braku znajomości całej lektury (kto uważnie przeczytał całość, musi wiedzieć, że na uroczystość *dziadów* dzieci nie zapraszano) – dodatkowo – o dość powierzchownym odczytaniu przytoczonego fragmentu.

Zróżnicowanie wyników między szkołami jest duże.

Zadanie 18.

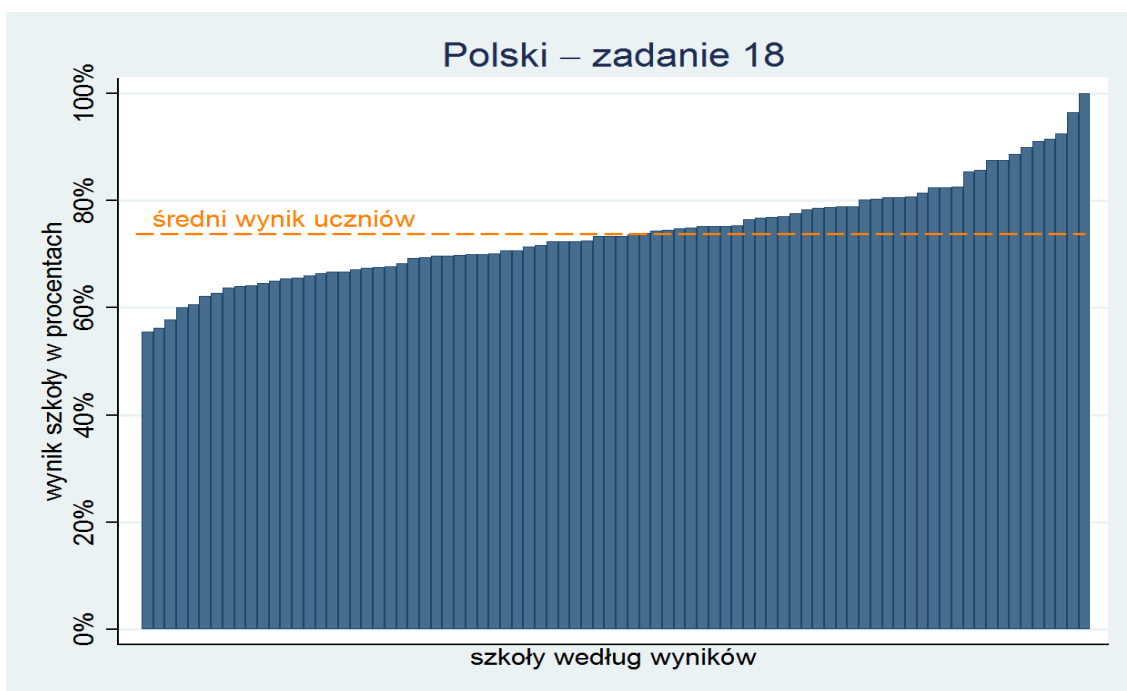
Dlaczego pan tak okrutnie ukarał poddanego za kradzież?

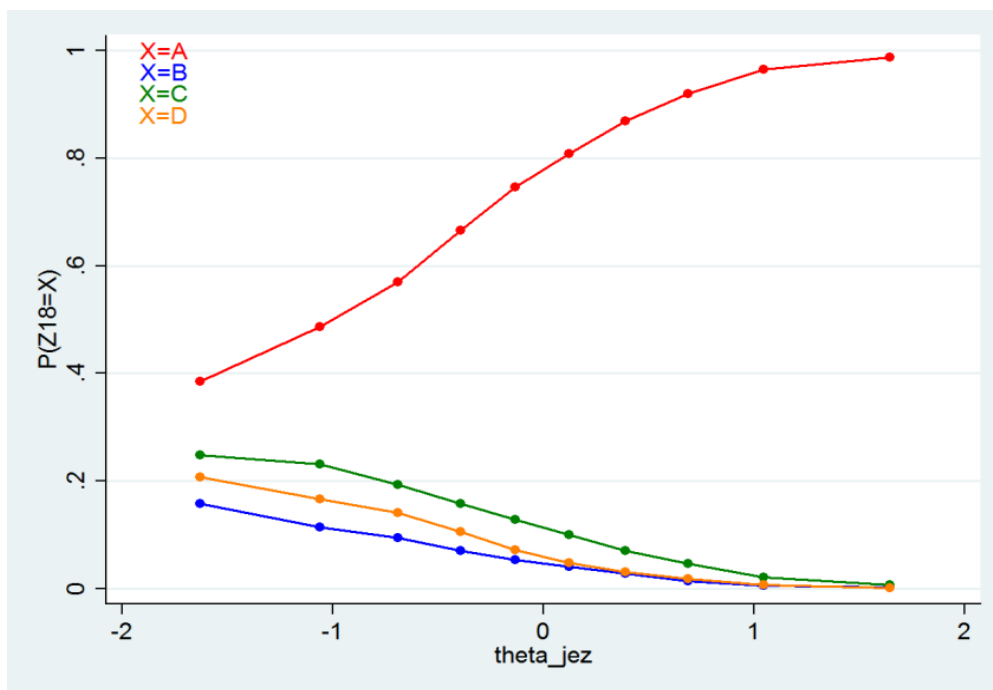
- A. Chciał zniechęcić innych do kradzieży.
- B. Jego przestępstwo było bardzo poważne.
- C. Lud domagał się bardzo surowej kary.
- D. Taką karę nakładało obowiązujące prawo.

Komentarz do zadania

Rozwiązanie zadania wymaga przeprowadzenia analizy wypowiedzi Kruka, w której spotykamy informację o karze nałożonej na mieszkańca wioski. Po raz kolejny zatem zadanie sprawdza umiejętność wyszukiwania informacji – jest ona zawarta w zdaniu Pana, które przytacza Kruk: *Potrzeba dać przykład grozy*. Wynika z niego, że niewspółmierna do przewinienia kara miała odstraszyć ewentualnych naśladowców winowajcy. Oprócz wyszukania potrzebnej informacji uczeń musi także dokonać przekładu nieco archaicznej konstrukcji zdaniowej na język współczesny, zatem umiejętności, których wymaga wykonanie zadania, mają charakter złożony.

Wyniki





odpowieź	procent wyboru
A	73,8*
B	5,9
C	12,1
D	8,0

Zadanie, którego rozwiązanie nie wymagało odniesienia się do całości lektury, okazało się dla uczniów dość łatwe – poprawnie rozwiązało je prawie 74% uczniów.

Zróznicowanie wyników, jak na tak wysoki poziom wykonania zadania, jest dość duże .

Zadanie 19.

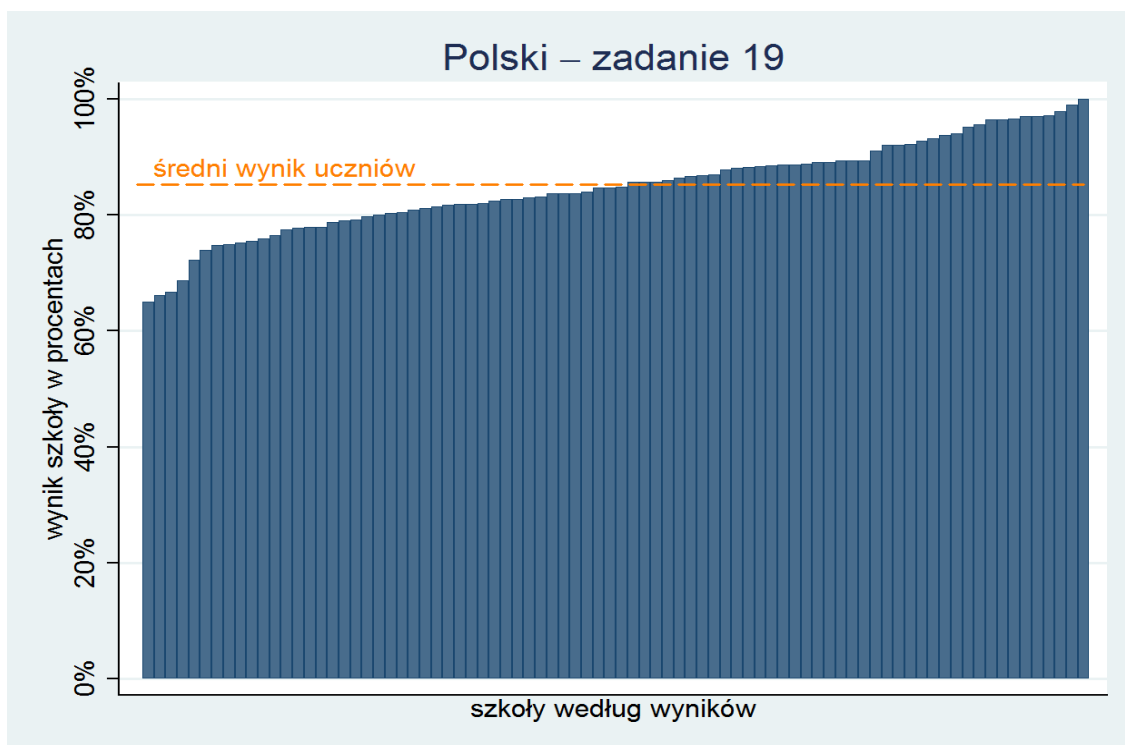
Pragnieniem Widma jest

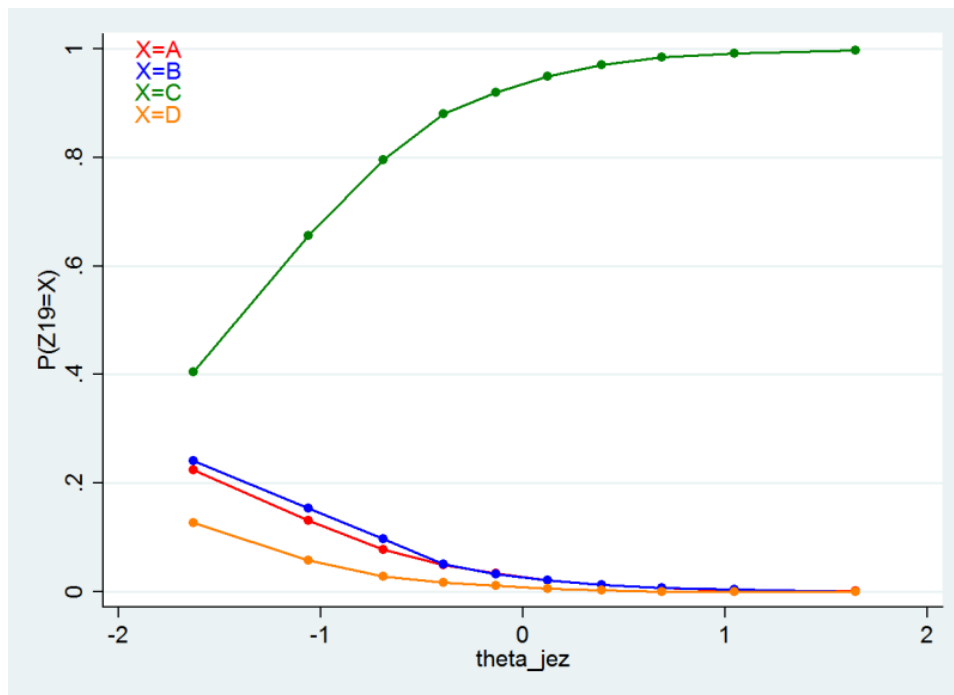
- A. wynagrodzić krzywdy wyrządzone innym.
- B. powrócić do świata ziemskich uciech.
- C. zakończyć przymusową tułaczkę.
- D. dostać się do raju.

Komentarz do zadania

Aby rozwiązać zadanie, uczeń powinien przeanalizować w przytoczonym fragmencie *Dziadów* drugą wypowiedź Widma. Wynika z niej, że potępieniec nie ma złudzeń: w żaden sposób nie może się dostać do nieba, bo jego wina jest zbyt duża – za życia był bezlitosny dla poddanych. Pragnie tylko zakończyć przymusową ziemską tułaczkę, nawet choćby to miało oznaczać pójście do piekła. Umiejętności, którymi powinien wykazać się uczeń w trakcie udzielania odpowiedzi na to pytanie, to zatem: analiza fragmentu tekstu, wyszukanie potrzebnej informacji, odróżnienie jej od innych prawdopodobnych wskazań – w tekście bowiem informacja o pragnieniu Widma sąsiaduje z wyznaniem postaci na temat tych kolei losu, które duch odrzuca lub uważa za niemożliwe do zaistnienia (np. pobyt w niebie). Czynnikiem utrudniającym udzielenie właściwej odpowiedzi jest fakt, iż Widmo wylicza inne aprobowane przezeń scenariusze dalszych kolei losu (*stokroć wolę pójść do piekła, wolę jęczeć w piekle na dnie*), zaś w kolejnych wersach pojawiają się wzmianki na temat oglądania śladów „dawnych uciech”. Udzielenie poprawnej odpowiedzi wymaga zatem również dokonania poprawnej analizy składniowej wypowiedzi Widma.

Wyniki





odpowieź	procent wyboru
A	5,7
B	6,3
C	85,3*
D	2,6

Zadanie, które wymagało przeanalizowania wyłącznie przytoczonego fragmentu *Dziadów*, bez konieczności odnoszenia się do całości lektury, poprawnie wykonało ponad 85% uczniów. Jak na tak wysoki wynik zróżnicowanie wyników między szkołami jest dość duże.

Zadanie 20.

W tabeli wymieniono środki literackie zastosowane w cytowanym fragmencie *Dziadów*. Zaznacz TAK lub NIE w zależności od tego, czy trafnie określono ich funkcje.

Lp.	Środek stylistyczny	Przykład z tekstu	Funkcja	Tak	Nie
20.1.	powtórzenie	Bo kto nie był ni razu człowiekiem / Temu człowiek nic nie pomoże.	podkreśla najważniejszą myśl wypowiedzi	T	N
20.2.	pytanie retoryczne	Do nieba?...	zmusza słuchaczy do udzielenia odpowiedzi	T	N
20.3.	wykrzyknienie	Ach! gdybyście mnie podali / Choćby dwa pszenicy ziarka!	wskazuje emocjonalne zaangażowanie mówiącego	T	N

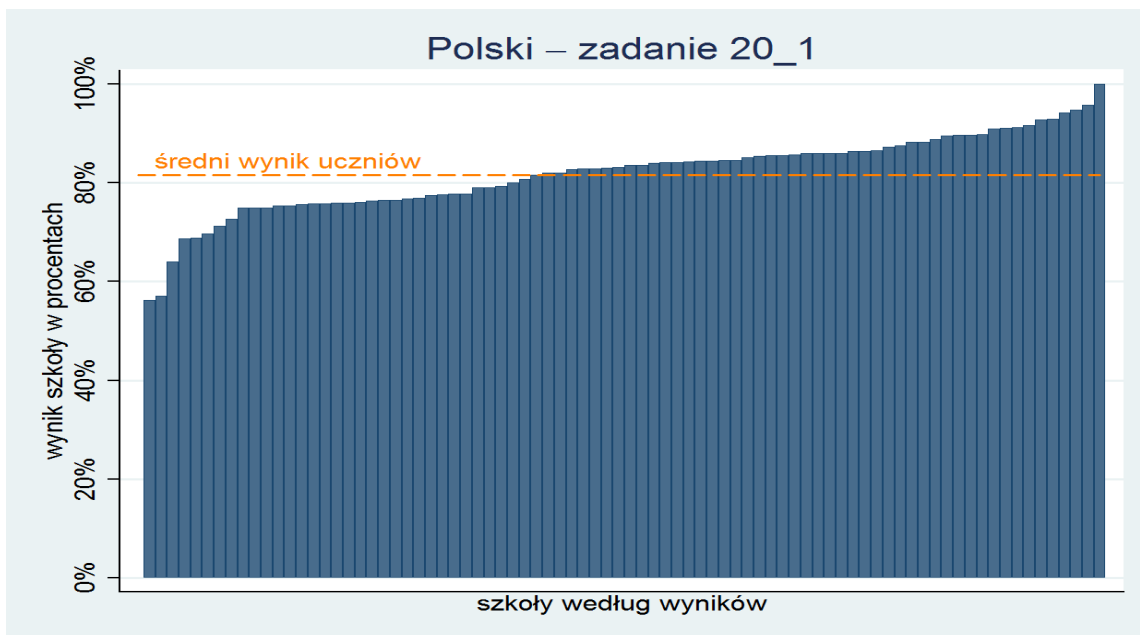
Komentarz do zadania

W zadaniu zacytowano trzy przykłady środków literackich zastosowanych w przytoczonym fragmencie *Dziadów*. Każdemu z tych środków prawdziwie lub fałszywie przypisano funkcję w utworze. Uczeń najpierw powinien odnaleźć w tekście zacytowane przykłady, następnie rozpoznać ich funkcje w kontekście wypowiedzi odpowiednich postaci i na końcu ocenić trafność opisu dotyczącego funkcji. Wykonanie zadania wymaga więc czynności połączonych: odszukania fragmentu w tekście, rozpoznania jego funkcji (na podstawie analizy kontekstu i/lub odwołania się do wiedzy teoretycznoliterackiej) i zakreślenia właściwej litery w prawej rubryce.

Zadanie ma wprawdzie jeden numer, ale ze względu na zastosowany klucz oceniania należy je uznać za trzy niezależne zadania typu prawda – fałsz stanowiące tematyczną *wiązkę* zadań oznaczonych jako: 20.1, 20.2, 20.3. Tak też zostały poniżej zaprezentowane wyniki.

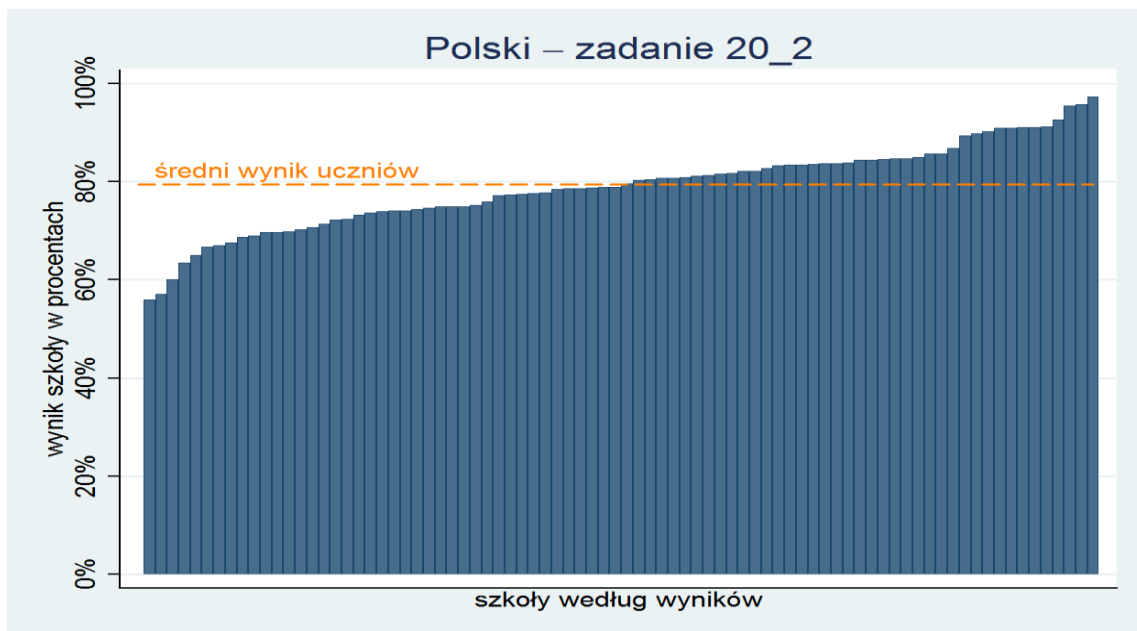
Wyniki

Zadanie 20.1.



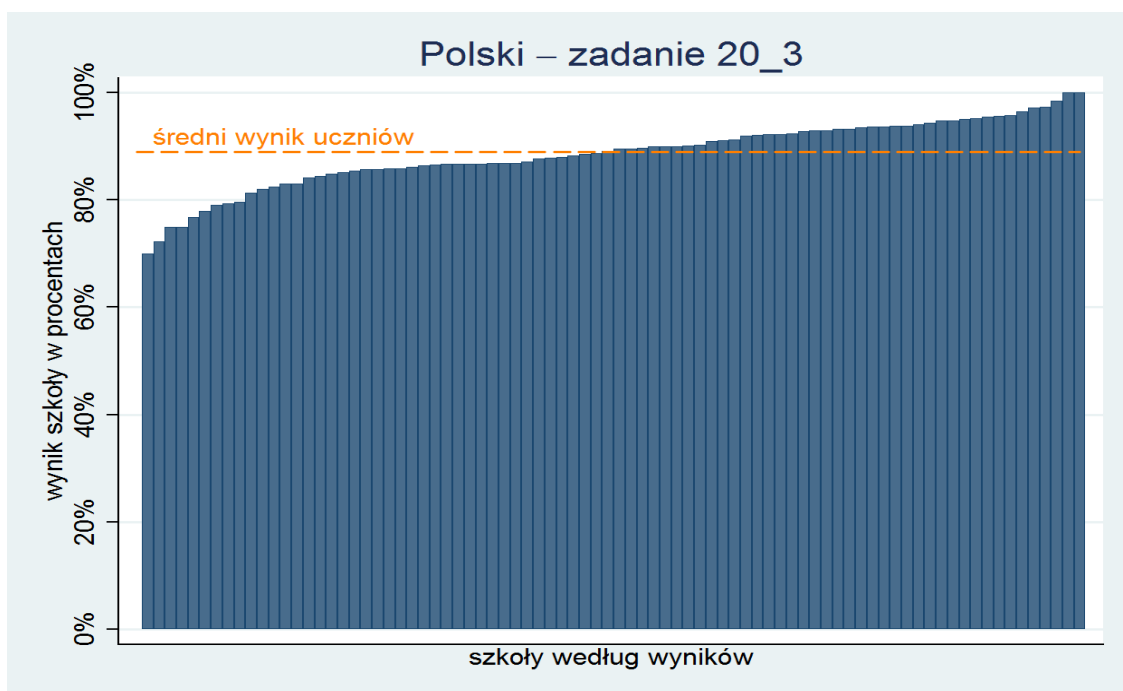
odpowiedź	procent wyboru
TAK	81,6*
NIE	18,5

Zadanie 20.2.



odpowiedź	procent wyboru
TAK	20,3
NIE	79,5*

Zadanie 20.3.



odpowiedź	procent wyboru
TAK	89,0*
NIE	10,9

Trzy zadania wymagające rozpoznania funkcji środków literackich użytych w przytoczonym fragmencie *Dziadów* zostały wykonane na wysokim poziomie (średnio powyżej 80%). Zastanawiający jest przy tym fakt, że bezpośrednio po diagnozie w specjalnym badaniu uczniowie uznali te zadania za trudne. Może to sugerować, że jakaś część poprawnych odpowiedzi została udzielona wskutek zgadywania (zadania typu prawda – fałsz są na zgadywanie dość podatne).

Zróznicowanie wyników między szkołami jest umiarkowane (wykresy).

Zadanie 21.

Przyporządkuj poszczególnym postaciom prawdy wypowiedziane w utworze.

I. ANIOŁKI	II. DZIEWCZYNA	III. WIDMO
------------	----------------	------------

- a) *Bo kto nie był ni razu człowiekiem,
Temu człowiek nic nie pomoże.*
- b) *Kto nie dotknął ziemi ni razu,
Ten nigdy nie może być w niebie.*
- c) *Kto nie doznał goryczy ni razu,
Ten nie dozna słodyczy w niebie.*

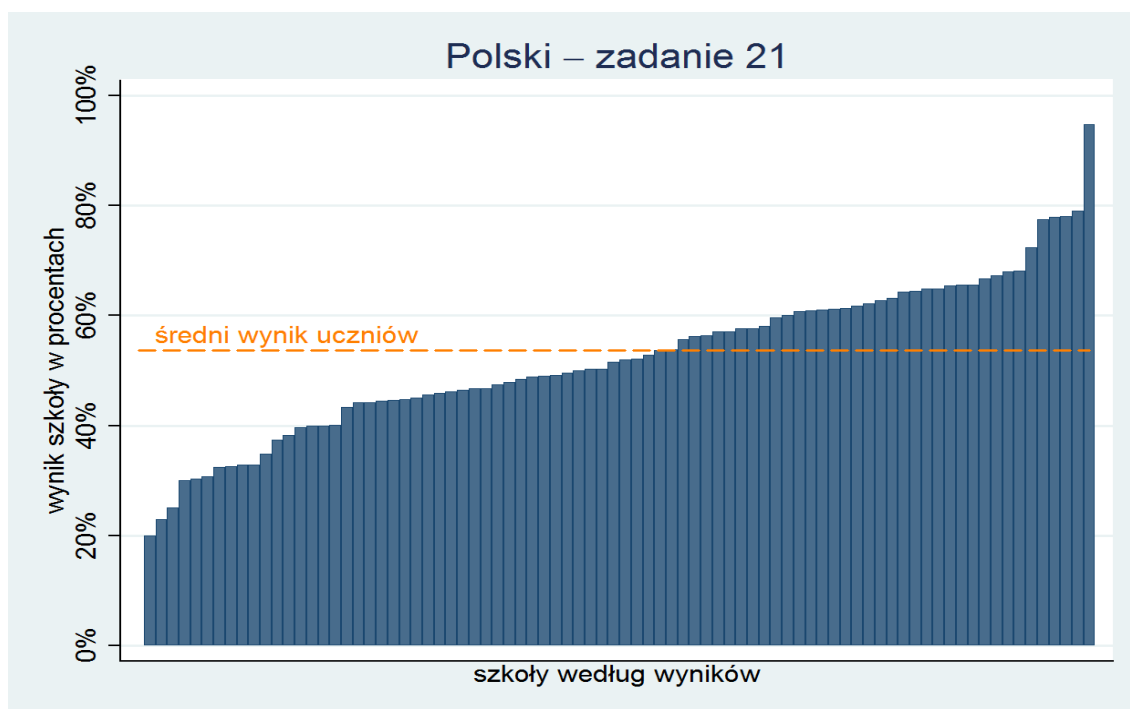
Wskaż właściwe przyporządkowanie. Wybierz odpowiednią odpowiedź spośród podanych.

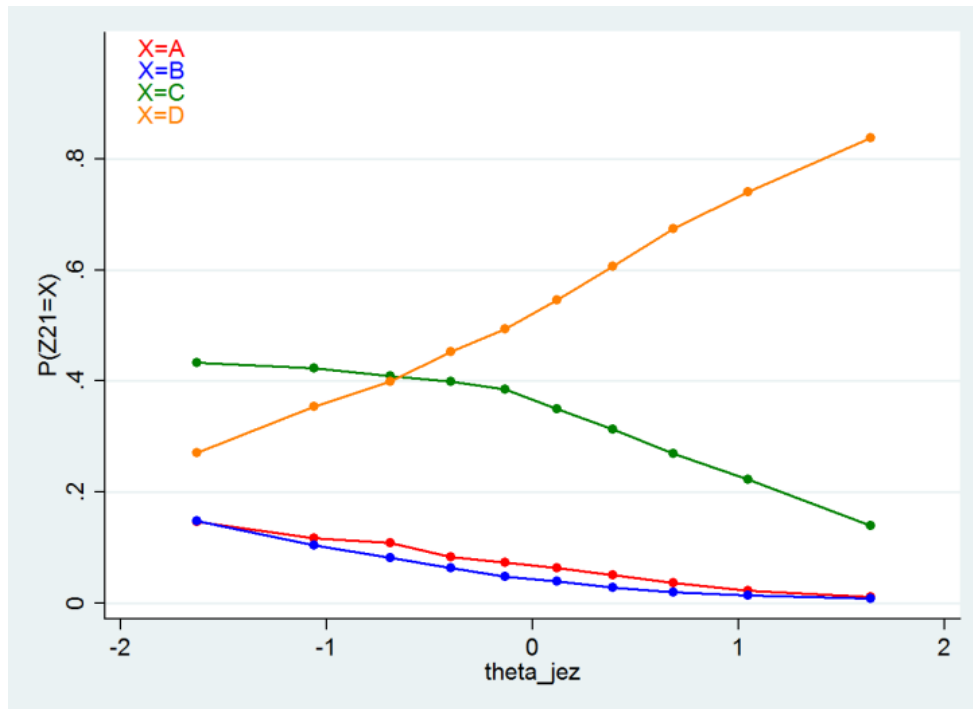
- A. Ia, IIb, IIIc.
- B. Ic, IIa, IIIb.
- C. Ib, IIc, IIIa.
- D. Ic, IIb, IIIa.

Komentarz do zadania

Zadanie sprawdza znajomość całego tekstu *Dziadów cz.II* (w podstawie programowej utwór został oznaczony jako lektura obowiązkowa). Uczeń powinien rozpoznać związek przytoczonych wypowiedzi (prawd moralnych) ze wskazanymi postaciami (Aniołkami, Dziewczyną i Widmem). Uważna lektura fragmentu zamieszczonego w arkuszu ułatwia zadanie – jednoznacznie bowiem wiąże wypowiedź z postacią Widma. W dwóch pozostałych przypadkach uczeń powinien odwołać się do fabuły dramatu – do losów postaci ujawnionych w ich wypowiedziach.

Wyniki





odpowiedź	procent wyboru
A	7,2
B	5,6
C	33,4
D	53,7*

Pod względem formalnym są to w zasadzie dwa zadania; pierwsze – na dobieranie (wypowiedzi do postaci), drugie – WW (wybór odpowiedniej kombinacji trzech par).

Zadanie to, wymagające dobrej znajomości całej lektury (nawet uważna analiza przytoczonego fragmentu nie dawała podstaw do udzielenia właściwej odpowiedzi), poprawnie rozwiązał tylko co drugi uczeń. Zróżnicowanie wyników między szkołami jest duże.

Zadanie 22.

Co w kontekście *Dziadów cz. II* znaczy *być człowiekiem*? Rozważ problem w rozprawce. Odnies się do przykładów z innych utworów literackich.

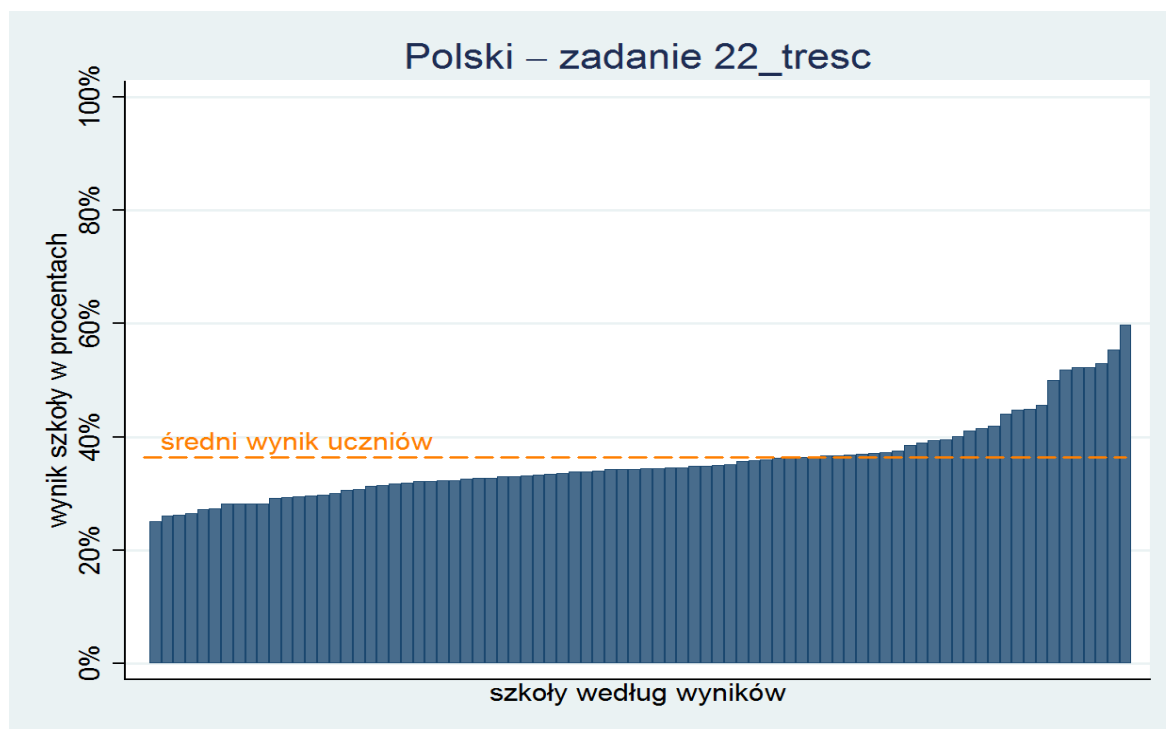
Pamiętaj, że Twoja praca nie powinna być krótsza niż połowa wyznaczonego miejsca.

Komentarz do zadania

Napisanie rozprawki na wskazany temat wymaga głębokiej znajomości *Dziadów cz. II*. Uczeń powinien zinterpretować zwrot „być człowiekiem” w odniesieniu do sytuacji postaci występujących w dramacie. Interpretacja ta pozwala sformułować tezę, która powinna być odpowiedzią na pytanie postawione w temacie. Bardzo ważne w rozprawce jest uprawomocnienie tezy, czyli poparcie jej trafnymi, przekonującymi argumentami. Zgodnie z poleceniem muszą one zostać zaczerpnięte także z innych utworów literackich. W utworach wskazanych w podstawie programowej – zarówno dla szkoły podstawowej, jak i dla gimnazjum – znajdują się liczne przykłady pozwalające wykonać to zadanie. Uczeń mógł się również odwołać do lektury własnej – spoza podstawy programowej.

W niniejszym opracowaniu przedstawiono analizę treści (z uwzględnieniem elementów kompozycji) napisanych przez uczniów rozprawek. Skalę oceny treści rozprawki ze względu na jej obszerność podano w Załączniku 2.

Wyniki



Procentowy rozkład punktów przyznanych uczniom za treść rozprawki przedstawia się następująco:

0 pkt	1 pkt	2 pkt	3 pkt	4 pkt
12,7%	43,2%	31,3%	11,3%	1,4%

Do oceny treści rozprawki zastosowano uniwersalną skalę holistyczną, na której wyodrębniono 5 kategorii punktowych treści 0 – 1 – 2 – 3 – 4 (Załącznik 2). Rozkład procentowy przyznanych punktów pokazuje, że uczniowie najczęściej za treść rozprawki otrzymywali 1 punkt. Nie świadczy to dobrze o ich umiejętnościach.

W celu przeprowadzenia analizy jakościowej z próby ok. 8 tys. prac wylosowano tysiąc rozprawek. W badanych pracach wyróżniono **trzy kategorie** rozumienia tematu pracy:

- 1) zaznanie w życiu pełnej gamy uczuć: szczęścia, cierpienia, bólu, smutku, radości...
- 2) wrażliwość na krzywdę innych,
- 3) odpowiedzialność za drugiego człowieka.

Ponad połowa uczniów uznała, iż **człowieczeństwo to wrażliwość na krzywdę innych**. Taki wynik nie dziwi, z racji tego, iż w arkuszu zamieszczono fragment z utworu Mickiewicza, dotyczący przybycia Widma, ducha złego pana, który za życia był okrutny dla swoich poddanych. Uczniowie w interpretacji tematu odwołali się do tego tekstu, co było najprostszym rozwiązaniem. Potwierdza ten wniosek liczba odwołań w rozprawkach właśnie do fragmentu „Dziadów” – zdecydowanie największa, np.:

- *Bo jak można nazwać człowiekiem kogoś, kto martwi się tylko o siebie i przechodzi obojętnie obok krzywdy i zła?*
- *W kontekście dramatu Mickiewicza być człowiekiem oznacza postępowanie miłosierne, litościwe i altruistyczne.*
- *Człowieczeństwo to sztuka pomagania i przebaczenia innym. Ludzie nie mogą być głusi na cudzą krzywdę.*

[We wszystkich cytowanych fragmentach prac zachowano oryginalną pisownię.]

Około 20% uczniów wskazało tak zwane inne, zróżnicowane interpretacje zwrotu „być człowiekiem”, wśród których wyróżniono 38 uczniowskich rozwinięć. Najczęściej człowieczeństwo rozumiano jako: **dobroć, uczciwość, brak egoizmu oraz pomaganie innym**, np.:

- *Uważam, że zwrot „być człowiekiem” w tym kontekście oznacza gotowość pomocy i okazania dobroci innym ludziom.*
- *W kontekście Dziadów cz. II być człowiekiem znaczy pomagać innym w potrzebie, głodnego nakarmić, a spragnionego napoić.*
- *Bycie człowiekiem to być kimś na kim można polegać i otrzymać od kogoś pomoc.*
- *Najważniejszą wartością człowieczeństwa jest bezinteresowna pomoc.*

Należy zauważyć, iż w tej grupie dość często uczniowie interpretowali zwrot bez odniesienia się do wskazanej lektury, prezentując własny punkt widzenia, zaś do tekstu Mickiewicza odwoływali się jako do przykładu lekturowego, np.:

- *Być człowiekiem oznacza posiadać cechy człowieka, takie jak, np. dobro, czy zyczliwość. Powołując się na poniższe argumenty, postaram się dowieść słuszności postawionej tezy.*
- *Co to znaczy być człowiekiem? Myślę, że to głównie kierowanie się ludzkimi uczuciami, a nie zwierzęcymi.*
- *Ja uważam, że być człowiekiem to traktować bliźnich wokół siebie tak, jak sami byśmy chcieli, żeby nas traktowano.*

W około 15 % prac bycie człowiekiem było rozumiane jako **zaznanie w życiu pełnej gamy uczuć: szczęścia, cierpienia, bólu, smutku, radości**, np.:

- *Być człowiekiem w Dziadach cz II autorstwa Adama Mickiewicza oznacza, że w życiu na ziemi należy doznać różnorodnych rzeczy, takich jak: miłość, porażki, czy miłosierdzie. Każda osoba, która chce być człowiekiem powinna się kierować słowami „Człowiekiem jestem i nic co ludzkie nie jest obce.*
- *Nazywać człowiekiem może się ten, kto posiada empatię oraz doświadczył wszystkiego co ludzkie. Bycie człowiekiem znaczy doświadczyć smutku, być litościwym, stąpać twardo po ziemi, nie bujać w obłokach, nie krzywdzić innych dla własnych korzyści.*

To najszersze ujęcie tematu zaprezentowali zarówno uczniowie, którzy otrzymali maksimum punktów za kryterium „treść”, jak i ci, którzy zostali ocenieni niżej. Niestety, większość uczniów formułując taką tezę, nie potrafiła potem poprzeć jej trafnymi argumentami i podać właściwe przykłady.

Okolo 14% uczniów rozumie „bycie człowiekiem” jako odpowiedzialność za drugiego człowieka, np.:

- *Być człowiekiem to znaczy być odpowiedzialnym, troszczyć się o swoich bliskich.*

W poniższej tabeli zebrano wszystkie zauważone w pracach kategorie.

Liczba uzyskanych punktów w kategorii TREŚĆ	4	3	2	1	0	Razem	%
INTERPRETACJA TEMATU W KONTEKŚCIE DZIADÓW CZ. II	LICZBA WSKAZAŃ						
wrażliwość na krzywdę innych	14	83	187	196	4	484	52%
zaznanie w życiu pełnej gamy uczuć: szczęścia, cierpienia, bólu, smutku, radości...	11	31	60	43	0	145	15%
odpowiedzialność za drugiego człowieka	8	30	59	30	1	128	14%
Inne:	7	16	70	84	2	179	19%
uczciwość			11	15	1	27	
dobroć		1	11	15		27	
brak egoizmu	2			20		22	
pomaganie innym	1		15		1	17	
otwarcie na innych				10		10	
przebaczenie	2	2	5			9	
szacunek wobec bliskich/innych ludzi		1		5		6	
życie godne dziecka bożego				5		5	
cierpienie		1		3		4	
dążenie do celu			4			4	
kierowanie się uczuciami			4			4	
zrozumienie dla innych			4			4	
niewyrządzanie krzywdy	1	2				3	
życie godne dziecka Bożego			3			3	
sprawiedliwość			3			3	
dążenie do celu			2			2	
czyste sumienie			1	1		2	
odpowiedzialność za słowa i czyny			2			2	
przewycięzanie zła poprzez miłość		2				2	
otrzymamy to, co dajemy innym			2			2	
szacunek			2			2	
dokonywanie wyborów				2		2	
życie z godnością				2		2	
posłuszeństwo bogu	1					1	
mieć uczucia i dobrą duszę		1				1	
litość		1				1	
troskliwość		1				1	
życie zgodnie z wyższymi wartościami		1				1	
doświadczenie wszystkiego co ludzkie		1				1	
umiejętność wyciągania wniosków z własnych błędów		1				1	
kochać ludzi		1				1	
postawa honorowa			1			1	
rodzina i przyjaciele				1		1	
otrzymamy to, co dajemy innym				1		1	
zdolność do popełniania błędów				1		1	
zadawanie pytań i poszukiwanie				1		1	
wierność ideałom				1		1	
zdolność do rozwoju				1		1	

W rozprawkach prac odnotowano także błędne interpretacje tematu pracy, w których definiowano bycie człowiekiem jako: *Egoizm*, *Skłonność do popełniania zła*, *Głód*, *pragnienie*, *Myśl jest nieludzka*, *Upływ czasu*, *Skąpstwo*, *Bycie żywym*. Przyjęcie takiego rozumienia skutkowało sformułowaniem błędnej tezy i nielogicznością całej pracy.

Dobór tekstów literackich

Bardzo ważne w rozprawce jest uprawomocnienie tezy, czyli poparcie jej trafnymi, przekonującymi argumentami. Zgodnie z poleceniem muszą one zostać zaczerpnięte także z innych utworów literackich. W utworach wskazanych w podstawie programowej – zarówno dla szkoły podstawowej, jak i dla gimnazjum – znajdują się liczne przykłady pozwalające wykonać to zadanie. Uczeń mógł również odwołać do lektury własnej – spoza podstawy programowej. W analizowanych pracach wyróżniono odwołania do:

- 1) tekstów literackich z kanonu obowiązkowych (z tak zwaną gwiazdką, których nie można pominąć)
- 2) dodatkowych tekstów literackich z podstawy programowej (zarówno w całości, jak i we fragmentach)
- 3) tekstów literackich spoza podstawy programowej (tutaj zakwalifikowano wszystkie pozostałe teksty, także te które były obecne w Podstawie Programowej dla szkoły podstawowej, jak i inne teksty kultury – filmy, gry komputerowe)

Oceniono również, czy dobór tekstu literackiego był właściwy, trafny i adekwatny do omówienia problemu zawartego w temacie.

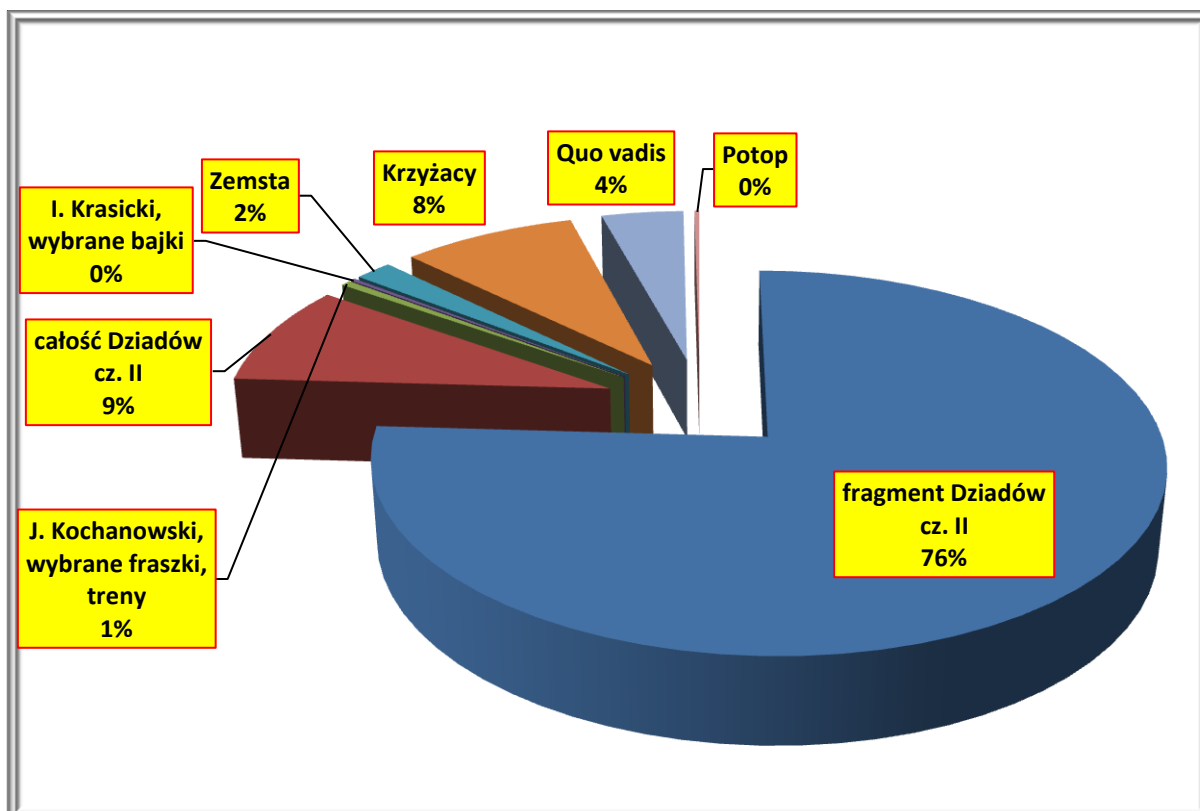
Odwołania do kanonu lekturowego

Uczniowie zdecydowanie najczęściej (¾ prac) odwoływali się do fragmentu utworu Mickiewicza zamieszczonego w arkuszu diagnostycznym.

W ocenie egzaminatorów były to w zdecydowanej większości – ponad 80% – odwołania funkcjonalne. Zauważyć należy, że trafność odwołań wyraźnie wiąże się z liczbą uzyskanych przez uczniów punktów – im wyższa, tym przywołania są trafniejsze, uczniowie z pełną świadomością potrafią wykorzystać poznane teksty przy argumentacji sformułowanej tezy. Najczęściej popełniane błędy wynikały z nieznaności przywoływanego tekstu, np.:

- *Widmo chciało być dobrym, miłym, uczciwym człowiekiem. Tylko niestety duch widma jest w złego ducha mocy.*
- *W Dziadach cz. II osobą, która popełniła głupstwo i otrzymała solidną nauczkę jest widmo – dawny właściciel wioski. Ukradł on cenną rzecz i lud z jego wioski domagał się surowej kary. Tak też się stało, właściciel wioski został przywiązany do sochy i zaczęto go bić. Zabicowano go na śmierć.*

Na poniższym wykresie zaprezentowano omawiane wyniki w ujęciu graficznym .



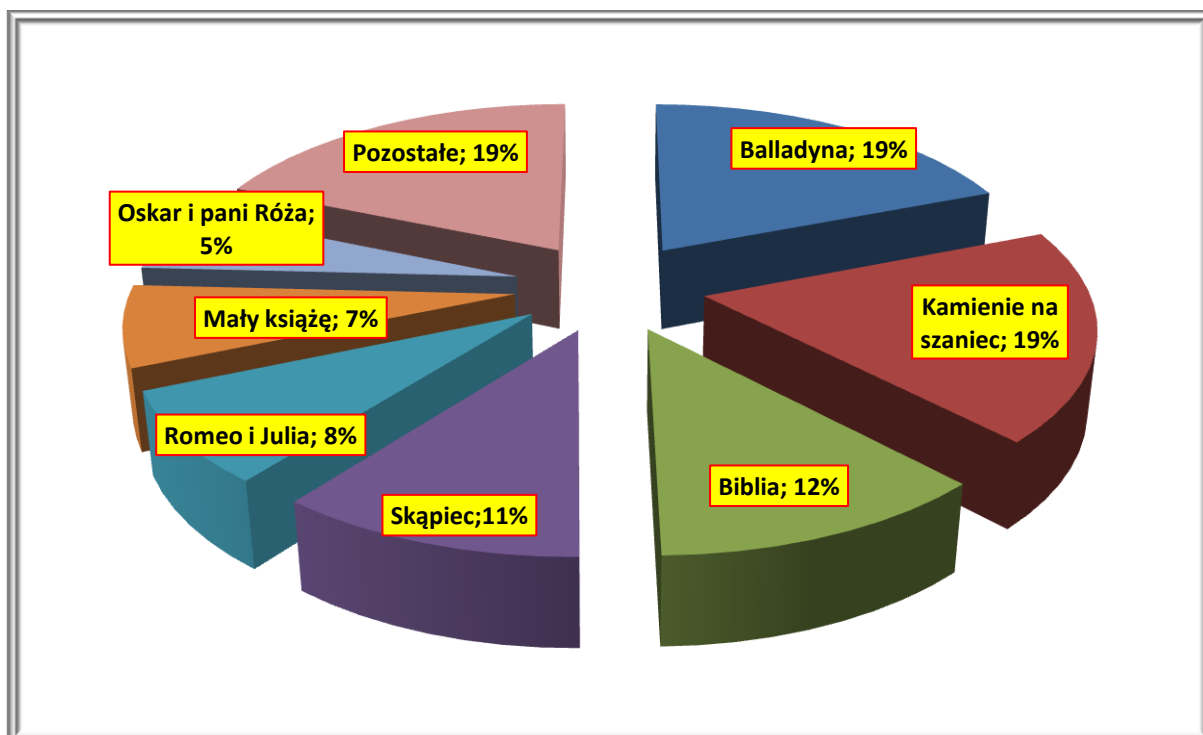
Egzaminatorzy oceniający rozprawki w zróżnicowany sposób ocenili funkcjonalność doboru wymienionych wyżej tekstów literackich:

Liczba uzyskanych punktów w kategorii TREŚĆ		dobór tekstu literackiego był właściwy, trafny i adekwatny do omówienia problemu zawartego w temacie					razem	%		
		0	1	2	3	4				
Kanon lekturowy	fragment <i>Dziadów</i> cz. II	Tak	1	202	204	82	19	508	62	
		Nie	4	88	27	-	-	119	14	
	całość <i>Dziadów</i> cz. II	Tak	-	11	31	19	5	66	8	
		Nie	1	4	2	-	-	7	1	
	J. Kochanowski, wybrane fraszki, treny	Tak	-	-	-	2	-	2	0	
		Nie	-	-	2	-	-	2	0	
	I. Krasicki, wybrane bajki	Tak	-	1	-	1	-	2	0	
		Nie	-	-	-	-	-	-	-	
	<i>Zemsta</i>	Tak	-	1	6	2	-	9	1	
		Nie	-	5	1	-	-	6	1	
	H. Sienkiewicz, wybrana powieść	Krzyżacy	Tak	-	14	27	16	1	58	7
			Nie	2	7	3	-	-	12	1
		Quo vadis	Tak	-	3	9	15	4	31	4
			Nie	1	1	-	-	-	2	0
Potop		Tak	-	-	-	-	-	-	-	
		Nie	-	1	1	-	-	2	0	

Odwołania do tekstów dodatkowych z PP

Analiza odwołań do tekstów dodatkowych z podstawy programowej wykazała, iż łącznie ponad 80 % uczniów odwoływało się do siedmiu tekstów. Były to: **Balladyna**, **Kamienie na szaniec**, **wybrane fragmenty Biblii**, **Skąpiec**, **Romeo i Julia**, **Mały książe** oraz **Oskar i pani Róża**. Zdecydowanie najwięcej odwołań miały dwa pierwsze – dramat Słowackiego oraz powieść Kamińskiego, utwory od dawna obecne na szkolnej liście lektur, często wybierane przez nauczycieli i uczniów. Na uwagę zasługują pozycje, które sklasyfikowano we wspólnej kategorii „pozostałe”. Pojawiły się tam tytuły reprezentujące bardzo zróżnicowaną tematykę i gatunki, na co położono nacisk w podstawie programowej. Bardzo rzadko zaś pojawiły się teksty poetyckie – tylko 9 wskazań. Analiza funkcjonalności wykorzystania przywoływanych tekstów wykazała podobne zależności, jak w grupie tekstów kanonicznych. Poniżej zaprezentowano omawiane wyniki w ujęciu graficznym oraz tabelarycznym.

Dobór lektur dodatkowych z podstawy programowej przedstawiono na wykresie:



A tak egzaminatorzy ocenili funkcjonalność doboru lektur dodatkowych:

Liczba uzyskanych punktów w kategorii TREŚĆ		0	1	2	3	4	razem	%
		Liczba wskazań						
dodatkowe lektury z podstawy programowej	Balladyna	1	20	38	17	7	83	19
	Kamienie na szaniec	1	20	36	18	6	81	19
	Biblia (wybrane fragmenty)		7	31	12	2	52	12
	Skąpiec	1	12	21	11	2	47	11
	Romeo i Julia		13	15	6	1	35	8
	Mały książę		6	13	10	2	31	7
	Oskar i pani Róża		7	8	7	2	24	5
	Opium w rosole	2	2	3	3	1	11	
	Kamizelka	1	4	2	1		8	
	Stary człowiek i morze		4	3			7	
	Do leszczyny (Miłosz)		4	2	1		7	
	Katarynka			2	1	2	5	
	Latarnik			4			4	
	Władca pierścieni		2	1	1		4	
	Dywizjon 303			3	1		4	
	Cesarz		1	1	1		3	
	Buszujący w zbożu			2	1		3	
	Robinson Crusoe		2				2	
	Pieśń o Rolandzie		1	1			2	
	Hobbit			1		1	2	
	Wiedźmin			1	1		2	
	Buszujący w zbożu		1				1	
	12 prac Herkulesa (A. Christie)		1				1	
	Iliada		1				1	
	Telemach w dżinsach, A. Bahdaj		1				1	
	Robin Hood		1				1	
	List do ludożerców, T. Różewicz				1		1	
	Reduta Ordona				1		1	
	To lubię! Mickiewicz				1		1	
	Mitologia				1		1	
	Który skrzywdziłeś				1		1	
	Pamiętnik z powstania warszawskiego				1		1	
	Zapałka na zakręcie, K. Siesicka					1	1	
	Weiser Dawidek, P. Huelle					1	1	
Pola, H. Krall					1	1		
Mit o Narcyzie					1	1		
cykl Jeżycjada						1		
B. Tylicka, Jeden dzień Ani						1		
								19

Odwołania do tekstów spoza podstawy programowej

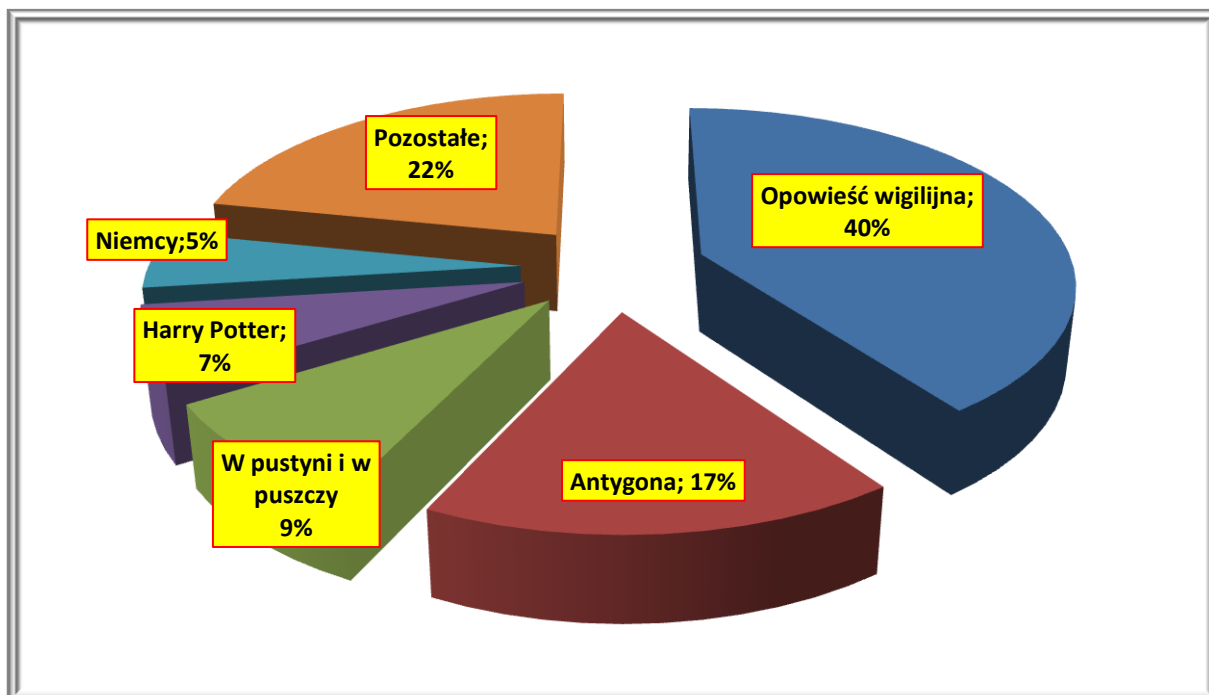
Badani uczniowie, argumentując sformułowane przez siebie tezy odwoływali się także do licznych tekstów spoza podstawy programowej dla gimnazjum – **łącznie 64 pozycje**. Wśród nich pojawiły się także te omówione w szkole podstawowej, stanowiły one większość, uczniowie wskazali m.in. na – **Opowieść wigilijną – najwięcej odwołań – 101, W pustyni i w puszczy, baśnie**. Sporo wskazań

miała **Antygona – 43** i **Niemcy – 13**. Utwory te z pewnością pojawiły się we fragmentach lub na lekcjach, są obecne bowiem w wielu podręcznikach dla gimnazjum.

Większość pozostałych to teksty, które można uznać za tzw. własną lekturę uczniów. Odnotowano także przywołania filmów i gry komputerowej. Wymienione teksty cechuje duża różnorodność tematyczna i gatunkowa, aczkolwiek można wskazać, iż większość z nich reprezentuje literaturę o tematyce bliskiej młodzieży – problemy dojrzewania, sensacja, fantastyka. Zatem teza, iż młodzi uczniowie w ogóle nie czytają, w tym przypadku, się nie potwierdziła. Należy ją zmodyfikować, młodzież nie czyta lektur obowiązkowych lub czyta niechętnie, natomiast czyta pozycje wybrane samodzielnie. Być może należy niektóre z tych pozycji, szczególnie wartościowe włączyć do lektur, o których „się rozmawia w szkole”.

Inny problem, to funkcjonalne wykorzystanie przeczytanych tekstów. Brak umiejętności argumentowania, językowych, reakcyjnych sprawia, iż uczniowie dokonują jedynie streszczenia treści, nie problematyzując zagadnień podejmowanych w trafnie przywołanych tekstach. Szczególnie wśród słabych prac są takie, w których uczniowie streszczają utwory, bez ich analizy lub refleksji, np.: *Kolejnym argumentem jest opowiadanie pt. "Opowieść Wigilijna. Opowiada ona o skąpym człowieku, dla którego liczyły się tylko pieniądze. Pewnej nocy objawił się mu jego spółnik, który powiedział mu że w ciągu trzech dni objawią mu się trzy duchy, a on sam do nich dołączy jeżeli nie zmieni swojego nastawienia. Gdy objawiły mu się duchy, zmienił swoje nastawienie na pieniądze.* (p. 55)

Poniżej zaprezentowano omawiane wyniki w ujęciu graficznym oraz tabelarycznym.



Liczba uzyskanych punktów w kategorii TREŚĆ		0	1	2	3	4	razem	%
		Liczba wskazań						
spoza podstawy programowej	Opowieść wigilijna		26	42	22	11	101	40
	Antygona	1	11	16	8	7	43	17
	W pustyni i w puszczy		10	8	5		23	9
	Harry Potter		2	6	7	2	17	7
	Niemcy	1	2	7	2	1	13	5
	Baśnie Andersena, Grimm	1	2	4	1		8	
	Latarnik	1	3				4	
	Pinokio		4				4	
	Szyfowe prace		4				4	
	Siłaczka			2	2		4	
	Pamiętnik narkomanki, K. Rosiek				3		3	
	Ten obcy	1	2				3	
	Szewczyk Dratewka	1		1	1		3	
	Chłopcy z placu broni		1	2			3	
	Ania z Zielonego Wzgórza			3			3	
	Medaliony			3			3	
	Czarnoksiężnik z Archipelagu, U. K. Le Guin			2			2	
	Pinokio			2			2	
	Sztudynger, Fraszki			2			2	
	Tristan i Izolda			2			2	
	Pianista (film)			2			2	
	Pan Tadeusz		2				2	
	Opowieści z Narnii				1	1	2	
	Ogniem i mieczem	1				1	2	
	Sztudynger, fraszki		1				1	
	Kopciuszek		1				1	
	Pan Samochodzik		1				1	
	Życie po życiu		1				1	
	Piękna i bestia		1				1	
	Opowieść o św. Franciszku		1				1	
	W cieniu klątwy, A. Noel	1					1	
	Hera moja miłość, A. Onichimowska		1				1	
	Splinter Cell – T. Clancy (gra komputerowa)		1				1	
	Powrót posła		1				1	
	Plotkara (film)		1				1	
	Dom na krańcu czasu, J. Winterson		1				1	
	Intruz, S. Meyer			1			1	
	Alchemik, P. Coelho			1			1	
	Folwark zwierzęcy			1			1	
	Tolerancja – piosenka			1			1	
	Cień wiatru, L. Zafon			1			1	
	Samotność bogów, D. Terakowska			1			1	
Eragon (film)			1			1		
Robin Hood			1			1		
Zwiadowcy, J. Flanagan			1			1		
Książę Drakula			1			1		
Piękna i bestia				1		1		
Pinokio				1		1		
Bracia Lwie Serce				1		1		
Robin Hood				1		1		
Ja Blanka, E. Barańska				1		1		
Forrest Gump				1		1		
Pożegnanie z bronią				1		1		
Ostatnia piosenka, N. Sparks				1		1		
Zew krwi				1		1		
Rekrut (film)				1		1		

22

Liczba uzyskanych punktów w kategorii TREŚĆ	0	1	2	3	4	razem	%
	Liczba wskazań						
Zmierzch, S. Meyer				1		1	
Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela				1		1	
Jeden dzień z życia Iwana Denisowicza				1		1	
Pianista (film)				1		1	
Podaj dalej (film)				1		1	
Przeminęło z wiatrem					1	1	
O. Pamuk, Muzeum Niewinności					1	1	
E. Stachura, Prefacja					1	1	

Podsumowując, należy stwierdzić iż:

- 1) Uczniowie znający wymagany w temacie rozprawki tekst potrafili sformułować właściwą tezę i uprawomocnić ją trafnymi argumentami.
- 2) Uczniowie w większości potrafili dobrać odpowiednie przykłady z tekstów literackich wskazanych przez podstawę programową lub spoza niej.
- 3) Uczniowie wskazali w rozprawkach przykłady z wielu interesujących tekstów literackich. Są one nośnikami wartości bliskich ludziom w tym wieku, takich jak: przyjaźń, miłość, koleżeństwo, solidarność, pomoc drugiemu człowiekowi, zaufanie, szacunek dla inności.
- 4) Lekturowe problemy z napisaniem rozprawki wynikały przede wszystkim z nieznamomości *Dziadów* cz.II, co skutkowało sformułowaniem błędnej tezy i doбором niewłaściwych argumentów i przykładów.

Kompozycja tekstu

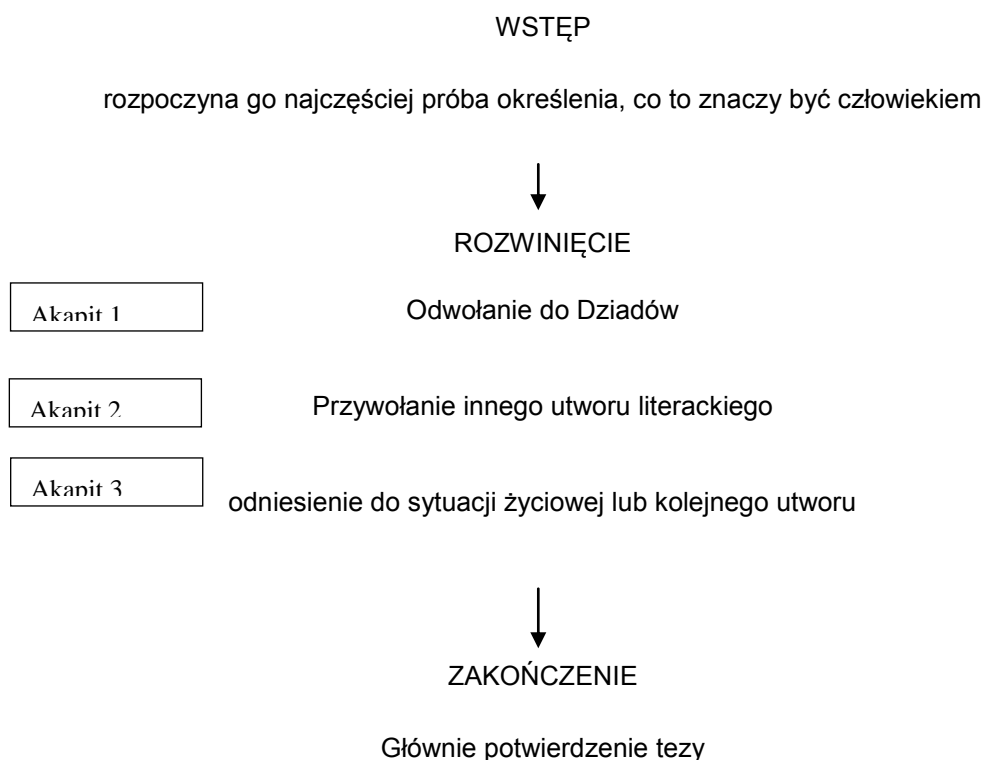
Tradycyjna definicja tekstu zakłada, że jest on konstrukcją całościową i zamkniętą, o ustalonym porządku (ma początek, rozwinięcie i zakończenie). Podstawową jednostką kompozycji tekstu jest akapit (wyrazy składają się w tekście w zdania, zdania w akapity, akapity w podrozdziały etc. Ów podstawowy fragment tekstu jest zazwyczaj wydzielany przez fakt, iż zawiera jedną myśl. I z pisanie pracy w strukturze akapitu uczniowie poradzili sobie stosunkowo najlepiej. Tylko w niektórych pracach zaburzona została trójdzielność poprzez stworzenie tekstu ciągłego lub niepotrzebne wprowadzania światła (dodatkowej przerwy) między poszczególne części. W dwóch wypracowaniach każde zdanie tworzyło odrębny akapit (były to prace, których treść została oceniona na 0 i 1 p.).

Można więc przyjąć, że umiejętność segmentacji tekstu została w miarę dobrze opanowana przez gimnazjalistów.

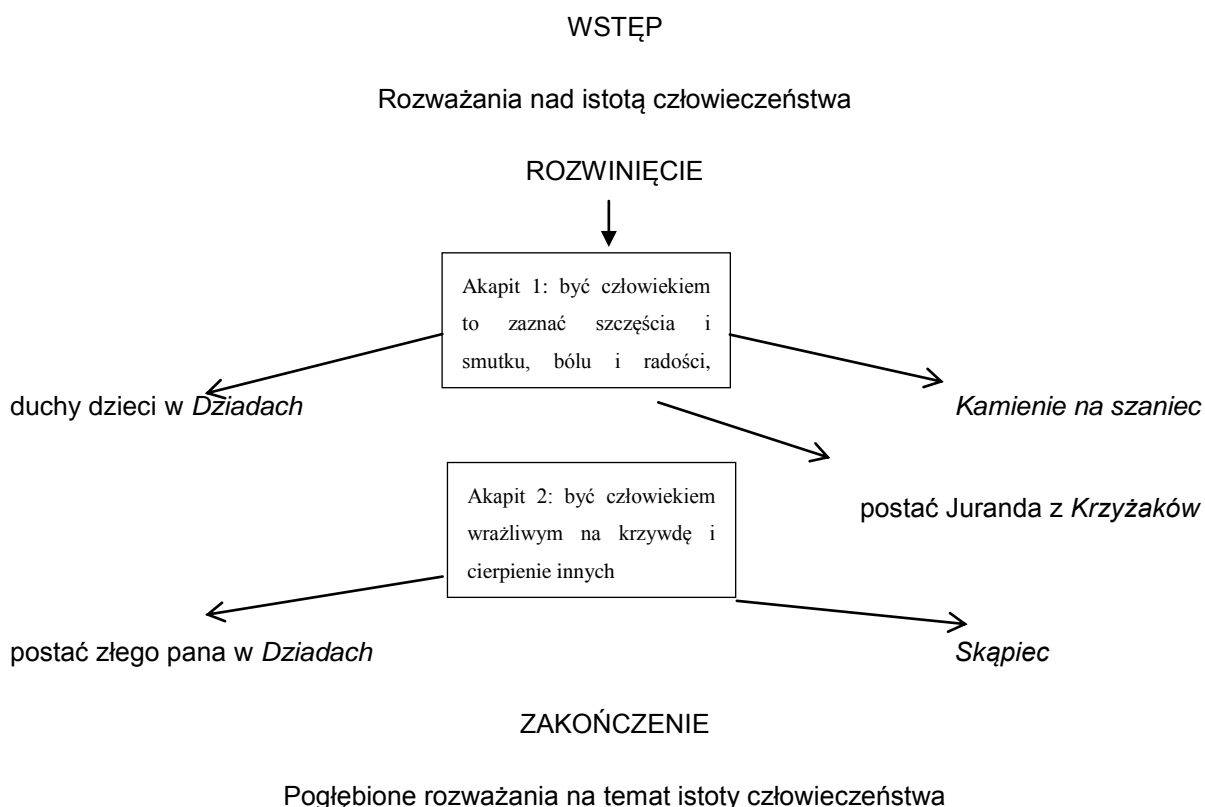
Kolejnym problemem, jaki został zbadany, to umiejętność hierarchizowania argumentów, ich logicznego układania. Służy temu kompozycja liniowa lub problemowa.

Kompozycja o układzie liniowym (relacja wynikania) – kolejne akapity odnoszą się do innych przywołanych lektur, wiąże je relacja przyczynowo-skutkowa, nie da się odwrócić lub zmienić ich porządku:

Typowa struktura pracy o charakterze liniowym przedstawia się następująco:



Natomiast kompozycja problemowa wymaga większego wysiłku i sprawności redakcyjnych autora tekstu, bowiem zbudowana na zasadzie koncentrycznej (kolekcji) — kolejne akapity z innej strony oświetlają temat główny, nie polegają na omawianiu kolejnych przykładów:



W analizowanych pracach, niestety, przeważa zdecydowanie kompozycja liniowa. Uczniowie po kolei omawiają poszczególne lektury, często streszczając lub nie pogłębiając refleksji.

Formy stosowanej przez uczniów kompozycji w zestawieniu z liczbą uzyskanych punktów przedstawiono w tabeli:

Kompozycja	Liczba uzyskanych punktów za treść				
	0p.	1p.	2p.	3p.	4p.
Liniowa	-	157	144	106	22
Problemowa	-	32	44	11	1
Uczeń podjął próbę uszeregowania argumentów w aspekcie ich wagi	-	27	16	1	1

Spójność tekstu

Maria Renata Mayenowa¹ uznaje, iż tekst spójny musi spełniać trzy warunki:

Tekst spójny opiera się na trzech jednościach.

Jest tekstem sformułowanym przez jedną osobę. Mówiąc tak, nie twierdzą bynajmniej, że tekst spójny musi być sformułowany przez jednostkę w sensie biologicznym. Idzie o tę jedność, która wynika z możliwości utożsamienia wszystkich „ja” danego tekstu.

Jest tekstem adresowanym do jednego odbiorcy. Ów odbiorca nie musi być jedyną odbiorcą w sensie pewnego obowiązującego typu wiedzy językowej. Może to być zatem bardzo wąska i wyspecjalizowana grupa ludzi, może być to grupa tak szeroka, jak całe pokolenie mówiące określonym językiem, może być grupa tak szeroka, jak cały naród.

I wreszcie jedność najtrudniejsza do względnie jednoznacznego określenia: tekst musi być tak zbudowany, by treść wszystkich zdań, które się nań składają, dawała w rezultacie opis jednego przedmiotu, opowieść o jednym przedmiocie lub rozumowanie dowodzące jednej tezy. Przedmiot ten może być dowolnie skomplikowany. Tym przedmiotem może być wygląd jednego drobnoustroju lub stosunki w obrębie nowoczesnego społeczeństwa; mogą to być dzieje motyla lub dzieje globu ziemskiego; rozumowanie dowodzące, iż suma kątów w trójkącie równa się 180 lub że nieprawdą jest, jakoby to, co dobre, było jednocześnie piękne i vice versa. Nie ulega wątpliwości, że formuła ta jest daleka od wymaganej jednoznaczności. Sądzę jednak, że przy dobrej woli zainteresowanych może stanowić płaszczyznę wstępnego porozumienia.

Trzy warunki Mayenowej: jedność tematyczna, określony nadawca, określony adresat odnoszą się w gruncie rzeczy do dwóch aspektów umiejętności uczniów jako twórców: świadomości roli nadawcy i odbiorcy tekstu oraz jakości wykorzystanych argumentów. Przyjrzyjmy się, jak oba te aspekty zostały ocenione w analizowanych rozprawkach gimnazjalistów:

Argumenty	Liczba uzyskanych punktów za treść				
	0p.	1p.	2p.	3p.	4p.
Rzeczowe	-	142	122	115	23
Emocjonalne	-	95	23	7	1
Logiczne	-	17	6	-	1

¹ M.R. Mayenowa, *O tekście spójnym*, za: H. Karaś, E. Wierzbicka-Piotrowska, dz.cyt., s. 44-45.

Analiza prac pod względem jakości argumentów, którymi posłużyli się uczniowie implikuje kilka spostrzeżeń:

- 1) W pracach ocenionych na 0 p. za treść egzaminatorzy nie odnaleźli żadnych argumentów.
- 2) Wśród argumentów logicznych dominowały przywołane przykłady Jana Pawła II i Matki Teresy z Kalkuty, np.: *Jako pierwszym przykładem posłużę się historią z życia wielkiego człowieka, jakim był papież Jan Paweł II; Matka Teresa pomagała innym, zwalczała różnice pomiędzy ludźmi.* Pojawiały się także inne, np. odniesienie do Fundacji Ewy Błaszczak.
- 3) Argumenty emocjonalne, choć w większości oparte były na tekstach literackich, nie analizowały problemu zawartego w temacie, a stan emocjonalny swój lub bohaterów przywoływanych utworów: *Ktoś w takiej sytuacji może nam powiedzieć: Gdy ja potrzebowałem pomocy i prosiłem, abys był człowiekiem odwróciłeś się ode mnie. Więc teraz ja nie mam podstaw, aby ci pomóc. Przykładem takiej pomocy jest pielęgniarka, która pomaga chorym pacjentom, wolontariusz pomagający niepełnosprawnym lub też zwierzętom* (praca numer 585)
- 4) Prace można podzielić pod względem doboru argumentów na dwa przedziały: za 1 i 2 p. – tam w znacznym stopniu pojawiają się argumenty emocjonalne i rzeczowe oraz prace za 3 i 4 p., w których liczba tych argumentów jest marginalna.
- 5) Ponieważ prace ocenione za treść jako dobre i bardzo dobre (3p. i 4p.) stanowią niewielki odsetek wszystkich prac poddanych analizie jakościowej (145 prac, co stanowi 15%), należy uznać za niewystarczające przygotowanie uczniów do trafnego argumentowania.

Zdecydowana większość uczniów ma świadomość roli nadawcy i odbiorcy, pisze swoją pracę z perspektywy ucznia jako badacza i kieruje ją do nauczyciela – osoby dorosłej.

Odstępstwa od tych reguł dotyczą w przeważającej części prac ocenionych jako słabe i polegają na:

- a) mieszaniu podmiotu domyślnego, który jest znakiem związku tematycznego ze zdaniem poprzednim. Wyraża się to w przeplataniu „ja” jako nadawcy (lub formy bezosobowej) z „my”, np.:
 - *Uważam, że być człowiekiem oznacza być dobrym dla innych, pomagającym i wspierającym, bo może za dobre ziemskie życie tam w niebie czeka nas nagroda...*
 - *Podsumowując, aby powiedzieć, że jest się człowiekiem, trzeba zrozumieć i spełnić wszystkie normy. Powinno się traktować innych tak, jakbyśmy my chcieli być traktowani, trzeba zaznać smaku radości, ale i bólu oraz trzeba kogoś pokochać. Bo to właśnie czyni nas ludźmi.*
- b) błędnym określeniu odbiorcy i sytuacji komunikacyjnej, np.:
 - *Mam nadzieję, że przekonałam was co czyni człowieka wyjątkowym i dowiedzieliście się co to znaczy być człowiekiem...*
- c) podawaniu przykładów z bezpośredniego otoczenia i rzeczywistości ucznia, dotyczących sytuacji szkolnych, tworzących wizerunek infantylnego nadawcy.
- d) braku krytycznej refleksji nad podawanymi przykładami, np. posiłkowanie się tekstami opisującymi życie narkomanów czy „życia po życiu”, niestosownymi w danej sytuacji komunikacyjnej,

Spójność tekstu to także umiejętność stosowania wyrazów spajających tekst, czyli spójników, partykuł, przysłówków, wyrażenia przyimkowych czy niektórych czasowników (np. „prawdę mówiąc”). O roli wyrazów spajających piszą A. i P. Wierzbicki² :

W tekście wielozdaniowym zdania nie mogą stać każde sobie, „odwrócone do siebie plecami”. Przeciwnie – powinny „trzymać się za ręce” – tzn. łączyć w sensowną, spójną całość. Jednym z głównych środków, które służą do tego celu, są rozmaite specjalne wyrazy spajające. Przede wszystkim spójniki i wyrażenia spójnikowe. Każdy spójnik tzw. współrzędny może stać na początku zdania – pełni wtedy odrębną od ściśle spójnikowej funkcję nawiązania międz zdaniowego, funkcję łączenia zdań samodzielnych w kompleksy. Złą przysługę oddałby nauczyciel uczniom, który by głosił zasadę: po kropce nie może następować spójnik. Może. A często – powinien. „Ale...”, „Toteż...”, „Jednak...”, „Tak więc...” stanowią bardzo często doskonałe, świetnie spełniające swą funkcję początki zdań. W szczególności jednak dobrze spełniają rolę nawiązującą całe wyrażenia, zbudowane z kilku spójników, wyrażenia przyimkowe i inne rozwinięte grupy wyrazów.

Pomyślmy na chwilę o spójniku „jednak”. Co to znaczy „jednak”? „Niedźwiedź brunatny w zasadzie nie atakuje ludzi. Jednakże gdy się go zrani, rozdrażni, sprowokuje, pocziwy miś zmienia się w groźnego drapieżnika i wtedy jest bardzo niebezpieczny”. „Jednak” mówi: „z poprzedniego zdania mogliście wyciągnąć pewien wniosek, nazwijmy go A (niedźwiedź brunatny nigdy nie atakuje ludzi); otóż treść obecnego zdania przeczy tamtemu wnioskowi (czasem bywa niebezpieczny dla człowieka).

A więc słowo „jednak” nie odnosi się bezpośrednio do niedźwiedzia: słowo „jednak” to zamaskowany dialog między autorem i czytelnikiem, między nadawcą tekstu i jego odbiorcą, słowo „jednak” jest znakiem, że autor czuwa nad całością tekstu, kontroluje wnioski wypływające z poszczególnych zdań, sprawdza logiczną niesprzeczność różnych zdań.

Jest tak, jakby autor tekstu wciąż chciał zapobiegać ewentualnym nieporozumieniom, usuwać pozorne sprzeczności, tłumaczyć słuchaczowi, że wszystko się zgadza, wygładzać wszelkie treściowe nierówności, wszelkie chropowatości, usuwać wszelkie trudności, na jakie tekst mógłby narażać odbiorcę. „Jednak”, „za to”, „ale”, „z drugiej strony”, „tymczasem”, „podczas gdy”, „chociaż”, „mimo to”, „jakkolwiek”, „w istocie”, „w gruncie rzeczy”, „w rzeczywistości” są pod tym względem zbliżone do siebie. Ale też każdy niesie swój własny odcień. Możemy sobie wyobrazić, że np. wyrażenie „z drugiej strony” wygłasza do słuchacza – w imieniu swego autora – taką przemowę: „ty myślałeś, że jest tak, bo tak mogło wynikać z mojego poprzedniego zdania; otóż nie jest tak; myśleć tak byłoby przejawem jednostronności, a nawet pewnej stronniczości, subiektywności; a ja jestem obiektywny.

Podsumowujemy. „Wyrazy spajające”, owo z pozoru sztywne, logiczne podpórki tekstu, są w istocie znakami, gestami, mrugnięciami oka, sygnałami porozumiewawczymi między nadawcą a odbiorcą. Nadają one tekstowi żywość, koloryt, indywidualność. Utrzymują w napięciu słuchacza, mobilizują jego uwagę. Zamieniają martwą wiązkę izolowanych zdań w spójną wypowiedź, w logicznie powiązaną i emocjonalnie zabarwioną rozmowę autora z czytelnikiem.

² A. Wierzbicka, P. Wierzbicki, *Praktyczna stylistyka*, Warszawa 1968.

Wyniki analizy spójności rozprawek ukazuje poniższa tabela.

Spójność tekstu	Liczba uzyskanych punktów za treść				
	0p.	1p.	2p.	3p.	4p.
Tekst spójny wewnątrznie w całości – pod względem myślowym i językowym (zastosowano językowe wykładniki zespolenia, aby połączyć akapity)	-	53	99	56	15
Tekst spójny wewnątrznie w zakresie akapitów (zastosowano językowe wykładniki zespolenia, aby połączyć zdania)	-	117	151	54	14

Przede wszystkim należy zauważyć, iż w przeważającej liczbie uczniowie nie potrafią osiągnąć spójności tak wewnętrznej jak i zewnętrznej. Tylko 223 z nich (czyli 23%) potrafiło stworzyć tekst spójny wewnątrznie, a niewielu więcej – 336 (34%) tekst spójny w zakresie akapitów. Świadczy to o poważnym deficycie w sprawnościach tworzenia uporządkowanego, spójnego tekstu.

Jednocześnie ową spójność w zakresie akapitów uczniowie uzyskiwali właściwie tylko dzięki jednemu zabiegowi – tj. wykorzystaniu formuł spajających typu: „pierwszym argumentem jest...”, „kolejnym moim argumentem będzie...”, rekordzista doszedł do 8 takich sformułowań. Często także używano fraz: „po pierwsze...”, „po drugie...” lub akapit rozpoczynał się od słów: „w utworze xyz bohater jest... Utwór xyz opowiada o...” I choć na pewno ten sposób porządkowania argumentów jest cenną umiejętnością, jednak okazał się właściwie jedynym.

Oto kilka ciekawych fragmentów prac z innym sposobem uzyskiwania spójności:

- *Przykładem człowieka.. Na zakończenie moich rozważań podam przypadek głównego bohatera...*
- *W kontekście utworu ... Na podstawie ukazanego fragmentu....Według Terencjusza...*
- *Warto dodać, że człowiek ma wielkie możliwości...*
- *Natomiast z widmem była inna sytuacja...., W tym kontekście „być człowiekiem” oznacza...*
- *Przykładem kogoś, o kim można powiedzieć, że jest człowiekiem...*

Konstrukcja wstępów rozprawek

Jakość wstępów w ocenie egzaminatorów:

Jakość wstępu	Liczba uzyskanych punktów za treść					Ogółem
	0p.	1p.	2p.	3p.	4p.	
Zawiera wyjaśnienie problemu	-	128 (31%)	141 (45%)	58 (50%)	13 (52%)	340
Właściwie interpretuje temat	-	42 (10%)	57 (18%)	40 (34%)	11 (44%)	150
Odnosi się do tekstu A. Mickiewicza	-	86 (21%)	104 (33%)	34 (29%)	9 (36%)	233
Zawiera informacje zbędne	-	88 (21%)	52 (17%)	13 (11%)	3 (12%)	156

Umiejętność budowania wstępu w świetle uzyskanych wyników można uznać za stanowczo niewystarczającą, gdyż tylko 340 osób (35% prac) buduje wstępy zawierające wyjaśnienie problemu, 233 (24%) odwołuje się do tekstu A. Mickiewicza, a 150 (16%) osób właściwie interpretuje temat. W

przypadku 156 prac wstępy zawierają informacje zbędne, w pozostałych 81 przypadkach wstępu nie ma w ogóle.

Przykłady ciekawych wstępów:

- *Być człowiekiem znaczy to iż w życiu trzeba doznawać wszystkiego, co ludzkie. Ważne jest to, aby być szczęśliwym i doznać miłości, ale istotną rolę odgrywa także cierpienie, ból i odrzucenie.*
- *Czyż człowiek to nie pan świata? Czy to nie on odpowiada za rozwój i polepszenie warunków życia? Wiele osób sądzi, że człowiek jest najważniejszą istotą na Ziemi, a jego rozum i inteligencja przewyższają wszelkie organizmy. Pozostaje postawić jeszcze jedno pytanie. Kto jest sprawcą wszelkiego zła z którym mamy do czynienia? Moim zdaniem człowiek jest samolubny i niegodny tego co posiada...*
- *Być człowiekiem oznacza kochanie innych ludzi i pomaganie im w trudnych sytuacjach. Osób, które nienawidzą bliźnich i znęcają się nad zwierzętami nie powinno nazywać się ludźmi.*
- *Co miał na myśli Adam Mickiewicz zarzucając duchowi właściciela wioski, Widmu tego że nigdy nie był człowiekiem? Przecież Widmo przed śmiercią egzystował jak każdy inny. Możliwe zatem że autor w ten sposób wyraził opinię że na bycie człowiekiem nie składa się nasza rutynowa funkcja życiowa, tylko nasze człowieczeństwo.*
- *Wierząc w to, że po śmierci przejdziemy do innego świata (złego lub dobrego) za życia ludzkiego musimy tego dopilnować. Wraz z końcem wędrówki po tej ziemi, kończy się też nasz czas zasług. Dlatego będąc człowiekiem powinniśmy zrobić jak najwięcej, jeśli nie, to po śmierci może być różnie. Możemy się o tym przekonać na podstawie różnych bohaterów literackich.*

Bardzo często uczniowie kończyli wstęp schematycznym sformułowaniem: *W poniższych argumentach postaram się udowodnić, że ...*

Świadczy to o pewnej świadomości wymagań, jakie w zakresie wstępu stawia forma rozprawki, ale jednocześnie jest dowodem braku swobody, utrwalenia, wyćwiczenia umiejętności charakterystycznych przy pisaniu tego typu prac. Opanowany schemat powinien być szlifowany, ale i podnoszony na poziom wyższy, powinien wykraczać poza schemat.

Przykłady niefunkcjonalnych wstępów:

- *Dziady to piękna lektura, a każdy może być człowiekiem.*
- *Dziady cz. II to utwór literacki napisany przez A. Mickiewicza...*
- *Adam Mickiewicz to jeden z najwybitniejszych twórców epoki romantyzmu.*

Konstrukcja zakończeń rozprawek

Jakość zakończeń rozprawek w ocenie egzaminatorów:

Zakończenie	Liczba uzyskanych punktów za treść					Ogółem
	0p.	1p.	2p.	3p.	4p.	
Brak wyraźnego zakończenia, uogólnienia, puenty	-	165	74	11	1 (4%)	251 (26%)

Jest tylko powtórzeniem tezy	-	47	48	15	4 (16%)	114 (19%)
Zawarte wnioski powielają myśli z pracy	-	76	85	23	8 (32%)	192 (20%)
Zawiera uogólnienie, puentę, podsumowanie	-	85	119	72	18 (72%)	294 (31%)

Przeprowadzona analiza wykazała, że tylko 31% badanych uczniów właściwie buduje zakończenie rozprawki. Oczywiście istnieje zgodność między uzyskanymi punktami za treść a umiejętnością budowania wstępów i zakończeń, czyli im wyższa sprawność argumentacyjna, tym lepsza umiejętność konstruowania prac i prowadzenia logiki wywodu. W większości uczniowie stosowali typowe zakończenia, polegające na użyciu schematycznej frazy, bez odniesień, refleksji lub jakiegokolwiek rozwinięcia schematu. Oto kilka przykładów:

- *Myślę, że udowodniłem co to znaczy być człowiekiem powyższymi argumentami.*
- *Podsumowując moją pracę myślę, że dość dokładnie wyjaśniłem to zagadnienie.*
- *Mam nadzieję, że przekonałem was poniższymi argumentami, że...*
- *W ostatnim moim zdaniu chcę wyrazić podziw dla Pisarza tego utworu Wielki podziw że pisał o czymś takim w tak ciężkich czasach.*
- *Uważam, że Widmo jak i również my sami powinniśmy przemyśleć nasze zachowanie i całe życie, bo nie zawsze jesteśmy ludźmi a nawet momentami, możemy porównać się do zwierząt.*
- *Uważam, że każdy z nas powinien docenić to, że jest człowiekiem i tak się zachowywać.*

Zdarzają się także ciekawe i funkcjonalne zakończenia:

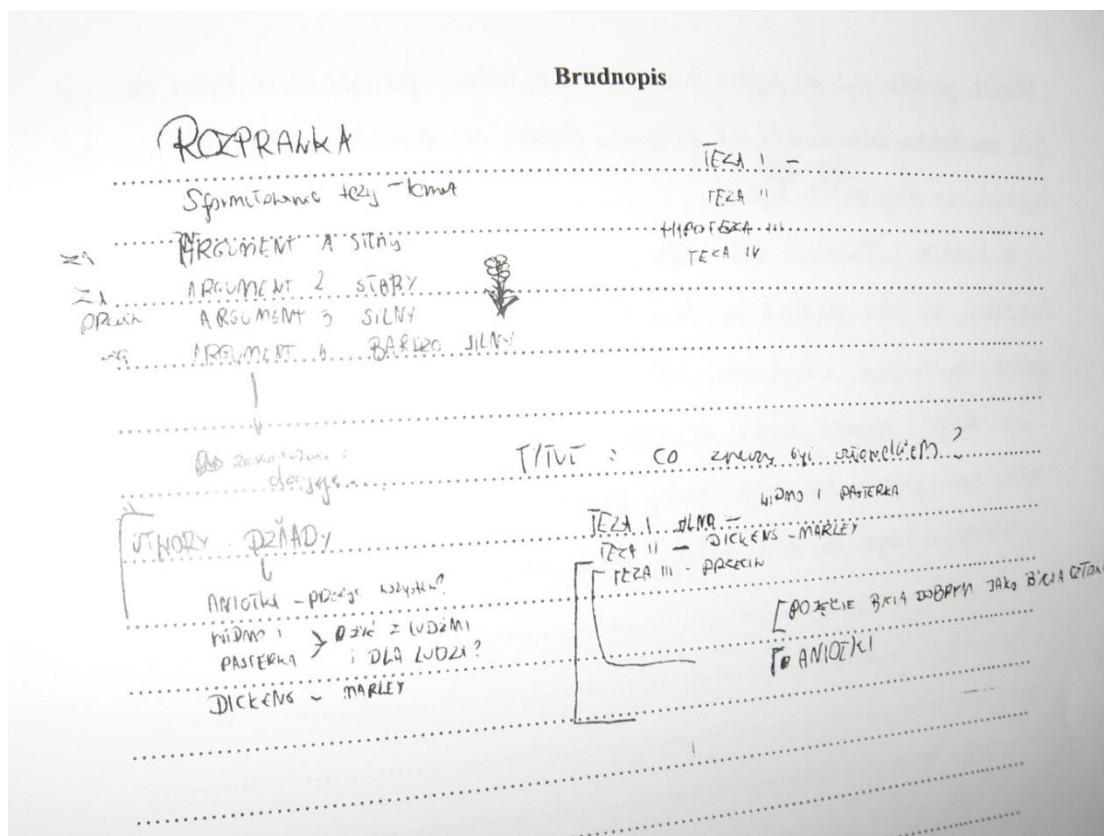
- *Reasumując przytoczone przykłady stwierdzam, iż bycie człowiekiem to przede wszystkim bycie osobą empatyczną.*
- *Stwierdzam, iż teza ogólna jest słuszna. Nie każdy zasługuje na to by być człowiekiem. Według mnie powinniśmy kochać, szanować i dbać o bliźnich. Traktujmy innych tak, jak byśmy chcieli, aby nas traktowano.*
- *Podsumowując, czas bycia człowiekiem to czas zasługi. Być człowiekiem to być w stanie dokonać czegoś, co po śmierci zrobić rady nie damy*

Planowanie rozprawki – wykorzystanie brudnopisu

Brak umiejętności funkcjonalnego ułożenia tekstu potwierdza także analiza brudnopisów:

Jako miejsce na szczegółowe notatki	Jako miejsce na pierwotne napisanie pracy	Tworzenie planu wypowiedzi	Dokończenie pracy	Miejsce rysunków, treści niezwiązanych z pracą
106	39	15	16	24

W sumie z brudnopisu skorzystało 200 osób, czyli 1/5 wszystkich piszących. Zdecydowana większość z nich w brudnopisie pisała obszernie fragmenty pracy lub wręcz całe prace, które następnie przepisała na czysto. Tylko 16 skorzystało z brudnopisu na dokończenie pracy ze względu na wyczerpanie miejsca w czystopisie, a 15 – z możliwości stworzenia planu wypowiedzi. Taką próbę „rozpoznania” tematu przedstawia ilustracja 1. z pracy o numerze 370:



Burdnopis pokazuje w pewnym stopniu, w jaki sposób uczniowie przygotowują się do pisania rozprawki, w szczególności jak dokonują analizy tematu, czyli procesu zrozumienia problemu podanego w temacie.

Żeby dobrze zaplanować rozprawkę, uczeń powinien wykazać się umiejętnością selekcji materiału. Przydatna mu w tym będzie wiedza o dwóch rodzajach planów: psychologicznym i kompozycyjnym. Plan psychologiczny to swoista mapa myśli, brulionowy zapis wszystkiego, co kojarzy się z omawianym problemem. Plan kompozycyjny to efekt porządkowania tego wszystkiego, co zawiera plan pierwszy.

Wnioski z analizy umiejętności planowania pracy są następujące:

- Uczniowie nie wykorzystują do planowania pracy dostępnego miejsca.
- Uczniowie nie znają specyficznych warunkowań pracy redakcyjnej, które psychologia określa mianem „technologii pracy umysłowej”³.

Uczniowie zbyt często tracą czas na przepisywanie rozprawek niepotrzebnie „na brudno” zapisywanych w brudnopisie zamiast umiejętnie zaplanować pracę, zebrać i przeanalizować materiał rzeczowy.

³ B. Angelów, *Jak się uczyć skutecznie, szybko i przyjemnie. Poradnik nowoczesnych metod nauki dla uczniów i studentów*, Poznań 1998; A. Baddeley, *Pamięć: poradnik użytkownika*, rozdział: *Organizacja materiału i zapamiętywanie*, Warszawa 1998, s. 87 – 96; H. Hamer, *Nowoczesne uczenie się albo ściągą z metodyki pracy umysłowej*, Warszawa 1999; J. Rudniański, *Sprawność umysłowa*, Warszawa 1984.

4. Podsumowanie. Mocne i słabe strony gimnazjalistów.

Przeprowadzone w grudniu 2011 r. badanie diagnostyczne w trzeciej klasie gimnazjum pozwala na sformułowanie wielu wniosków, które mogą się przyczynić do podniesienia poziomu osiągnięć uczniów, a tym samym ich lepszego przygotowania do egzaminu gimnazjalnego w kwietniu 2012 r. Wnioski wynikają z analizy wyników uzyskanych przez wszystkich uczniów w próbie, przez co mają charakter uogólniony, należy je zatem odpowiednio adaptować do zdiagnozowanego poziomu osiągnięć uczniów w poszczególnych szkołach.

- 1) Rozwiązując zadania do fraszki, uczniowie wykazali, że nieźle sobie radzą z określaniem zasady konstrukcyjnej utworu oraz z korzystaniem z informacji zawartych w przypisie. Gorzej jest z umiejętnością całościowego odczytania utworu, które wymaga dotarcia do jego sensu i odkrycia przesłania. Tak więc gimnazjaliści stosunkowo dobrze rozumieją elementy utworu, mają jednak kłopoty z integrowaniem ich w całość. Należy zatem koniecznie ćwiczyć całościowe odczytywanie utworów literackich poprzez określanie ich tematyki, docieranie do ogólnych sensów oraz odkrywanie przesłań.
- 2) Wyniki zadań sprawdzających świadomość językową wskazują, że uczniowie bardzo dobrze radzą sobie z praktycznym zastosowaniem zaimków *mi* i *mnie*, natomiast znacznie gorzej wypada wskazanie normy językowej, która tym zastosowaniem rządzi. Świadczy to o praktycznym *wyczuciu* normy, nie pozwalającym jednak na teoretyczną refleksję nad zagadnieniem poprawności językowej (w omawianym zakresie). Nie jest to zadowalający stan świadomości językowej, gdyż takie intuicyjne zastosowanie normy językowej nie gwarantuje powtarzalności tego zjawiska. Tak więc wychodząc od praktycznego zastosowania języka, warto wzbogacać teoretyczną wiedzę o zasadach nim rządzących.
- 3) Z diagnostycznego punktu widzenia bardzo ważny w zastosowanym teście jest zestaw zadań dotyczących tekstu popularnonaukowego, ponieważ na jego podstawie można orzec, czy uczniowie potrafią się skutecznie uczyć. Wyniki zadań pokazują, że gimnazjaliści stosunkowo dobrze rozumieją różne elementy tekstu (odczytywanie poszczególnych informacji, rozumienie konstrukcji tytułu), gorzej natomiast jest z rozumieniem całościowej wymowy tekstu (ok. 40% uczniów po przeczytaniu porady językowej dotyczącej używania zapożyczeń językowych, nie wiedziało, co autor tekstu poradził w tej sprawie użytkownikom języka). Można przypuszczać, że uczniowie ci mają spore kłopoty z samodzielnym uczeniem się na podstawie lektury tekstów informacyjnych. W takiej sytuacji należy ćwiczyć określanie problemu, którego dotyczy tekst, oraz intencji jego nadawcy.
- 4) Wyniki zadań do tekstu lirycznego pozwalają na sformułowanie następującego wniosku: Uczniowie dobrze sobie radzą z analizą tekstu poetyckiego tylko wtedy, gdy recepcja utworu jest odpowiednio kierowana za pomocą zadań zamkniętych, w których nie trzeba przedstawiać własnej interpretacji. W zadaniu otwartym, wymagającym zinterpretowania tekstu na poziomie symbolicznym, ich wyniki są znacznie gorsze (średnio nie przekraczają połowy punktów możliwych do uzyskania). Konieczne zatem wydaje się prowadzenie ćwiczeń polegających na samodzielnym formułowaniu przez uczniów hipotez interpretacyjnych oraz ich uprawomocnianiu za pomocą trafnych odwołań do tekstu poetyckiego.

- 5) Zestaw siedmiu zadań do *Dziadów* cz. II pozwolił zdiagnozować sytuację następującą: Uczniowie dość dobrze radzą sobie z zadaniami, które można rozwiązać tylko na podstawie analizy przytoczonego w arkuszu fragmentu. Średnie wyniki oscylują tu w granicach 80% punktów możliwych do uzyskania. Kłopoty zaczynają się tam, gdzie trzeba się wykazać pogłębioną znajomością całego utworu. W takich zadaniach średnie wyniki nie przekraczają 60% punktów, co pozwala przypuszczać, że blisko połowa uczniów nie zna w wystarczającym stopniu lektury obowiązkowej. Przede wszystkim trzeba im uświadomić, że egzamin gimnazjalny od roku 2012 zmienia formułę i odwoływanie się wyłącznie do utworów bądź ich fragmentów cytowanych w arkuszu egzaminacyjnym, jak to było na egzaminach w latach ubiegłych, z całą pewnością nie wystarczy do osiągnięcia sukcesu. Po drugie należy tak omawiać z uczniami utwory określone w podstawie programowej jako obowiązkowe, żeby uczniowie dogłębnie poznali ich różne aspekty.
- 6) Wiele wniosków nasuwa się po analizie ilościowej i jakościowej wyników uzyskanych przez uczniów za napisanie rozprawki na temat, który wymagał odwołania się do lektur – obowiązkowej i co najmniej dwóch dowolnych.

Gimnazjaliści dogłębnie znający wymagany w temacie rozprawki tekst (*Dziadów* cz. II) potrafili sformułować właściwą tezę i uprawomocnić ją trafnymi argumentami oraz dobrać odpowiednie przykłady z tekstów literackich wskazanych przez podstawę programową lub spoza niej. Tacy uczniowie otrzymali za treść rozprawki 3 lub 4 punkty. Niestety, jest ich niewiele – niespełna 13%.

Problemy z napisaniem rozprawki wynikały przede wszystkim z nieznaności wskazanej lektury obowiązkowej, co najczęściej skutkowało sformulowaniem błędnej tezy bądź doбором niewłaściwych argumentów i przykładów.

Inny problem to niefunkcjonalne wykorzystanie przeczytanych tekstów. Brak umiejętności argumentowania sprawia, iż uczniowie jedynie streszczają utwory, nie problematyzując obecnych w nich zagadnień. Wydaje się konieczne ćwiczenie świadomego i sprawnego formułowania argumentów – z ich rozróżnieniem na logiczne, rzeczowe i emocjonalne.

Warto z uczniami ćwiczyć świadome komponowanie rozprawki – przede wszystkim w oparciu o strukturę problemową, trudniejszą od liniowej, która narzuca się niejako samoistnie, ale pozwalającą lepiej przedstawić rozważany problem i zbudować bardziej przekonującą argumentację.

Na zakończenie kilka słów o uczniowskich wstępach do rozprawek oraz ich zakończeniach. Większość gimnazjalistów, niestety, nie potrafi zręcznie formułować ani jednego, ani drugiego. Konstrukcja wstępów jest zazwyczaj nazbyt schematyczna, a zakończeń – banalna. W opracowaniu podano przykłady ciekawych wstępów i podsumowań. Warto je z uczniami przynajmniej przedyskutować.