



Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży  
18-400 Łomża, ul. Nowa 2, tel. fax (86) 216-44-95  
(86) 473-71-20, (86) 473-71-21, (86) 473-71-22  
www.oke.lomza.pl e-mail: sekretariat@oke.lomza.pl

## ANEKS

do sprawozdania z egzaminu gimnazjalnego  
przeprowadzonego w kwietniu 2013 roku  
w województwie podlaskim i warmińsko-mazurskim

## CZĘŚĆ II

**REDAKTOR PROWADZĄCY**

GRAŻYNA KLIMUSZKO

**AUTORZY ANEKSU CZĘŚCI II**

EWA ANDROSIUK-KOTARSKA

REGINA BAJERSKA

MONIKA BRAJCZEWSKA

BARBARA HARTFELDER

JUSTYNA KLIMASZEWSKA

ALEKSANDRA KODZIS

MARIOLA MATEJKOWSKA

IWONA ŁUBA

BOŻENA NIEBRZYDOWSKA

DOROTA ZALEWSKA

ANETA ZIĘBA

**OPRACOWANIE STATYSTYCZNE**

KRZYSZTOF NAJDA

**DANE STATYSTYCZNE**

MARCIN MUZYK

**OPRACOWANIE TECHNICZNE**

GRAŻYNA KLIMUSZKO

## SPIS TREŚCI

1.	Egzamin gimnazjalny w części humanistycznej z zakresu języka polskiego .....	5
1.1.	Charakterystyka na egzaminie w 2013 roku .....	5
1.2.	Nie tylko rozprawka! .....	18
1.3.	Nim trudne stanie się proste, czyli o pracy z charakterystyką na lekcjach języka polskiego .....	21
2.	Egzamin gimnazjalny w części matematyczno-przyrodniczej z zakresu matematyki	23
2.1.	Dlaczego zadania z geometrii przestrzennej sprawiają uczniom problem? .....	23
2.2.	Jak uczyć rozwiązywania zadań z geometrii przestrzennej .....	33
3.	Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego – język angielski .....	35
3.1.	Dobre spoiwo i właściwy budulec – o spójności i logice w budowaniu wypowiedzi pisemnych na poziomie rozszerzonym .....	35
3.2.	<i>Dancing witch</i> i <i>beast instructors</i> , czyli kilka uwag po sesji sprawdzania prac gimnazjalnych .....	46
4.	Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego – język niemiecki .....	47
4.1.	„Porządek to połowa życia” – o spójności i logice w wypowiedziach pisemnych na poziomie rozszerzonym .....	47
4.2.	<i>Człowiek niczego nie zdobywa bez wysiłku</i> (przysłowie akadyjskie), czyli kilka uwag po sesji sprawdzania prac gimnazjalnych .....	53
5.	Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego – język rosyjski .....	55
5.1.	Układanka czy rozsypanka? – krótka rozprawa o spójności i logice wypowiedzi pisemnych na poziomie rozszerzonym .....	55



## 1. EGZAMIN GIMNAZJALNY W CZĘŚCI HUMANISTYCZNEJ Z ZAKRESU JĘZYKA POLSKIEGO

### 1.1. CHARAKTERYSTYKA NA EGZAMINIE W 2013 ROKU

Mariola Matejkowska  
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży

Dwa zadania w zestawie zadań z zakresu języka polskiego w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego sprawdzały umiejętność samodzielnego formułowania odpowiedzi. Wśród nich charakterystyka bohatera literackiego, który, zdaniem ucznia, wykazał się odwagą. Zadanie to okazało się zdecydowanie trudniejsze niż te, w których była możliwość wyboru odpowiedzi spośród zaproponowanych.

Poprawne wykonanie zadania wymagało uważnej analizy polecenia, które określało warunki zredagowania wypowiedzi zgodnej z tematem, znajomości jednego tekstu literackiego, jak również znajomości formy, w jakiej powinien wypowiedzieć się piszący.

Redagując charakterystykę bohatera literackiego, uczniowie powinni wykazać się następującymi umiejętnościami:

- tworzenia wypowiedzi w formie charakterystyki;
- stosowania zasad organizacji tekstu zgodnie z wymogami gatunku, tworzenia spójnej pod względem logicznym i składniowym wypowiedzi na zadany temat;
- precyzyjnego wysławiania się; świadomego dobierania synonimów i antonimów do wyrażenia zamierzonych treści;
- stosowania różnego rodzaju zdań we własnych tekstach; dostosowywania szyku wyrazów i zdań składowych do wagi, jaką nadaje się przekazywanym informacjom;
- stosowania poprawnych form gramatycznych wyrazów odmiennych;
- pisanie poprawnego pod względem ortograficznym i interpunkcyjnym.

Mimo że podstawową formą wypowiedzianą się w charakterystyce jest opis, to praca mogła zawierać również elementy opowiadania, sprawozdania, a w części dotyczącej analizy zachowania świadczącego o odwadze bohatera, mogła być zbliżona do rozprawki.

Zarówno wybór postaci, jak i wybór sposobu charakteryzowania osoby, zawsze zależy od sformułowanego tematu. W zadaniu 22. nie ograniczono uczniowi wyboru bohatera literackiego. Decyzję pozostawiono wrażliwości czytelniczej ucznia. Mogła to być postać spoza kanonu lektur szkolnych. Polecenie opisywanego zadania składało się z dwóch części. Pierwsza określała konieczność wyboru przez piszących bohatera literackiego. W drugiej części wskazano odwagę jako kryterium, którym uczeń powinien kierować się przy wyborze postaci.

Zgodnie z warunkami zapisanymi w poleceniu oczekiwano takiej charakterystyki bohatera, która miała pokazać, w jakich sytuacjach i okolicznościach opisywana postać ujawnia odwagę. Autor charakterystyki powinien przedstawić bohatera, uwzględnić, w miarę możliwości, w wypowiedzi informacje o tym, kim był, co go cechowało oraz sformułować przemyślaną ocenę tego bohatera. Warto przy tym dodać, że nie oczekiwano charakterystyki pełnej, zawierającej szczegółowy opis wyglądu zewnętrznego postaci, jej cech umysłu, charakteru itd., uwzględniającej wszystkie dane znajdujące się w materiale lekturowym.

Pisząc charakterystykę, nie można było ograniczyć się do wymieniania samych cech postaci – przedstawiane cechy należało uzasadnić, przywołując odpowiednie przykłady zachowań bohatera czy sytuacji, w których się znalazł.

Ocenie podlegała również poprawność merytoryczna podawanych informacji. Decydowała ona o przyznaniu punktów w zakresie kryterium treści. Łatwość tego kryterium to 0,41.

Za pracę na inny temat – czyli za charakterystykę, w której brakowało stwierdzenia, że jest to postać literacka i nie było odniesienia do książki, na podstawie której charakteryzowana była postać – uczeń otrzymywał 0 punktów. Nie przyznawano również punktów za pracę w innej

formie. Prawie 15% gimnazjalistów otrzymało 0 punktów za zadanie 22. (w tym również uczniowie, którzy nie podjęli się redagowania charakterystyki).

Charakterystyka ma ustaloną strukturę, od ucznia wymagano więc wyodrębnienia (oddzielenia akapitami) zasadniczych części pracy: wstępu, rozwinięcia i zakończenia. Ważna była także treściowa i graficzna segmentacja tekstu – stosowanie np. akapitów, interlinii, bloku. Poprawnie napisany tekst powinien być uporządkowany i spójny. Oczekiwano od piszącego powiązania poszczególnych zdań w spójną całość za pomocą spójników, zaimków, wyrażeń przyimkowych itp. Niedopuszczalne były dygresje rozbijające temat, powtórzenia myśli, zdania pozbawione logicznego uporządkowania. Warunkiem poprawnego napisania charakterystyki jest nie tylko znajomość struktury tej formy wypowiedzi czy odpowiednio bogate słownictwo, ale i dostrzeżenie cech wybranej postaci, ich selekcja, przedstawienie w określonym porządku, zinterpretowanie, a następnie wyciągnięcie wniosków czy uogólnienie. Wymaganiom tym sprostało około 70% gimnazjalistów.

Niezwykle ważne było również dostosowanie stylu wypowiedzi do sytuacji komunikacyjnej – w charakterystyce nie mogło zabraknąć słownictwa oceniającego i wartościującego. Dla 70% piszących umiejętność ta okazała się łatwa.

Od ucznia wymagano również, by jego tekst był poprawny pod względem językowym i zapisany z uwzględnieniem zasad ortografii i interpunkcji. Umiejętności te sprawiły jednak piszącym dużo trudności. Zgodnie z poleceniem wypracowanie powinno zająć co najmniej połowę wyznaczonego miejsca. W wypadku krótszych tekstów punkty przyznawano wyłącznie za treść.

### **Odpowiedzi poprawne w zakresie realizacji tematu i stylu**

Uczniowie, których rozwiązania w zakresie realizacji tematu i kompozycji były poprawne, właściwie zrozumieli polecenie i zrealizowali temat. Dokonali trafnego wyboru bohatera literackiego. Przedstawili postać, uwzględnili na przykład jej wygląd zewnętrzny, pochodzenie lub tło historyczne. Wskazali cechy bohatera z zakresu charakterystyki wewnętrznej, uwzględnili cechy bohatera świadczące o jego odwadze oraz omówili je, ilustrując przykładami działań lub zachowań, co wymagało uwzględnienia obu typów charakterystyki: bezpośredniej i pośredniej. Pracę zakończyli wynikającym z treści podsumowaniem.

Do tej grupy prac należy znajdujący się poniżej przykład 1. i 2.

Autorzy tych wypowiedzi wybrali bohaterów z kanonu lektur szkolnych. Rozpoczęli swoje wypowiedzi od zaprezentowania postaci. Następnie dokonali ich charakterystyki. W swojej wypowiedzi zwrócili uwagę na sytuacje, które świadczyły o odwadze bohaterów.

Charakteryzując wybranego bohatera bezpośrednio, uczniowie użyli nazw cech (np. *odwaga*, *męstwo*), ale zastosowali też konstrukcje typowe dla charakterystyki pośredniej (np. *Daszewski musiał się przemóc, podjąć walkę, by wydostać się ze spadającej maszyny, Przewyciężając strach (Alek), wykonywał coraz to śmielsze zadania. (...) wybijał szyby wystaw oraz ściągał z budynków niemieckie flagi.*)

W ten sposób zrealizowali schemat postępowania właściwy charakteryzowaniu postaci: przywołaniu cechy towarzyszy przywołanie przykładu z życia bohatera.

Mimo poprawnej realizacji tematu we wskazanej formie, piszącym nie udało się uniknąć błędów językowych i interpunkcyjnych. Ich liczba jednak nie wpłynęła na obniżenie oceny pracy.

## Przykład 1.

Bohaterem literackim, który <sup>moim zdaniem</sup> wykazał się niekłą odważą, jest Kazimierz Daszczyński. Pomałam po książce lekturę rozklatu „Ból” zawartego w książce Arkadego Fiedlera „Demizjon 303” tego

Kazimierz Daszczyński był jednym z lotników <sup>podziemnego</sup> demizjonu. Mężczyzna o niepozornym wyglądzie, pogodnym sposobie i delikatnym uśmiechu w rzeczywistości skrywał w sobie ogromne męstwo i siłę. Wskazuje na to już sam wybór profesji; jednak nawet wśród ~~znajomych~~ towarzyszy broni wyróżniał się po całości szczerze, co wskazywało na to, iż jest idealnym przykładem i wzorem żołnierza.

Każdy, kto wybiera tę drogę, musi być świadomy, że na każdym kroku czeka na niego niebezpieczeństwo starcia się o śmierć. Taki przykład spotkał i Kazimierza, który cudem przetrwał po tym jak jego samolot został bestrelony. Był to ogromny sprawdzian odwagi i odwagi. W rzeczywistości zachowanie zimnej krwi. Daszczyński musiał się pnieć, podjąć walkę, by przetrwać.

się ze spadającej maszyny. Lechował po wielko-  
odporności na ból. Potem - mimo poważnych  
obrażeń udało mu się wyskoczyć z bomb-  
lotu i otworzyć spadochron. Złagodził sam  
siebie, smół strach i rezygnację. Nie podał się,  
co wskazuje na jego wytrwałość.

Nasz niezwykły bohater nie jest traumie.  
Po rekonwalescencji powrócił na służbę,  
pokonując później niejednego wroga. Myślę,  
że właśnie to jest najlepszym dowodem  
odwagi: z jednej strony śmiało walczył w obronie  
tego, co jest bliższe sercu; z drugiej jeszcze  
śmielszy walczył ze sobą samym.

Kazimierz Doszowski doskonale spełnia  
oba warunki. Właśnie to jest źródłem mojego  
podziwu i uznania dla tego bohatera.  
Jest dla mnie wzorem i motywacją  
do podejmowania walki oraz zachowywanie  
męstwa w każdej sytuacji.



## Przykład 2.

..... Moim zdaniem bohaterem literackim, który wykazał się odwagą  
 .. był Aleksander Dawidowski - Alek z powieści „Kamienie na szaniec”  
 .. Kamińskiego.

..... Alek był młodym Polakiem. Wyglądem nie wyróżniał się spośród  
 .. swoich kolegów. Był wysportowany. Ukończył Gimnazjum im. Stefana Ba-  
 .. torego w Warszawie. Miał ~~trzy~~<sup>dwóch</sup> wspaniałych przyjaciół, Żoskę i Rudego,  
 .. z którymi razem należał do Małego Sabotazu, a później walczył w Szarych  
 .. Szeregach.

..... Alek był patriotą, kochał swoją ojczyznę, a nawet oddał za  
 .. nią życie. W czasie trwania II wojny światowej, broniąc kraju  
 .. przed okupantem, wykazał się wyjątkową odwagą. Akcje <sup>przewodzone</sup> wykonywane przez  
 .. niego wymagały poświęcenia. Przewyższając strach, wykonywał coraz to  
 .. śmielsze zadania. Na zatłoczonych ulicach bez wahania wybijał szyby  
 .. wystaw oraz ~~ściągał~~ <sup>wyciągał</sup> z budynków niemieckie flagi. Sam też zdjął  
 .. niemiecką tablicę z pomnika Mikołaja Kopernika. Był oddanym przyjacielem.  
 .. Wraz z Żoską i wieloma kolegami ruszył na ratunek <sup>Rudemu</sup> Rudego. Właśnie w tej  
 .. akcji został śmiertelnie postrzelony w brzuch. Nie bał się śmierci.

..... Alek nigdy nie kierował się brawurą, ani nie chciał się popisować. Wszystko  
 .. co robił, czynił dla ~~ojczyzny~~ i Polski i Polaków. Sam nie odnosił prywatnych  
 .. korzyści, chociaż i tak był podziwiany przez swoich znajomych.

..... Aleksander Dawidowski to jeden z najodważniejszych bohaterów, których  
 .. udało mi się poznać na kartach książek. Uważam, że każdy może brać  
 .. z niego przykład.



wspelacie..... szypierstwa..... ze..... strony..... innych..... rybaków.....  
Cały..... czas..... nosmiewali..... się..... ze..... ~~nie~~ <sup>w celu</sup> 85 dni..... nie  
potrofi..... zowieć..... oni..... jednej..... ryby..... ale..... on.....  
nie..... brat..... tego..... do..... <sup>serce</sup> ~~nie~~..... czasami..... potrofi.....  
nawet..... śmiać..... się..... sam..... z..... siebie.....  
..... Podsumowując..... uważam..... że..... Santiago..... to.....  
postać..... bardzo..... pozytywna..... odznacza..... się.....  
niezamowątą..... odwagą..... swoim..... postępowaniem.....  
potężnie..... ze..... światem..... można..... zniechęcić..... ale  
nigdy..... pokonać.....

Przykład 3. świadczy o tym, że autor dokonał odpowiedniego wyboru bohatera. Schemat kompozycyjny charakterystyki postaci został dostosowany do koncepcji wypowiedzi i ilustruje intencje piszącego. Uczeń rozpoczął wypowiedź od wyboru bohatera literackiego, który, jego zdaniem, wykazał się odwagą, następnie przedstawił tę postać i opisał jej niektóre cechy zewnętrzne. W dalszej części wypowiedzi zaprezentował cechy wewnętrzne z wyeksponowaniem odwagi. Potwierdził ją stosownym przykładem zachowania bohatera. Swoją wypowiedź gimnazjalista zakończył podsumowaniem, w którym dzieli się z odbiorcą refleksją związaną z charakteryzowaną postacią.

Oprócz niedoskonałości w zakresie realizacji tematu, za który nie przyznano maksymalnej liczby punktów, uczeń popełnia błędy w zakresie języka i zapisu. Ich liczba jednak nie wpłynęła na obniżenie punktów za te umiejętności.

## Przykład 4.

Jurand ze brychosa jest, postacią tragiczną, utworem „Kryziacy” autora Henryka Sienkiewicza.

Bohater wykazał się odwagą, mimo że zginęła jego żona i córka przez Łachów Kryziacki, odcięto mu język i wypalono oko. Jurand wiedząc co go czeka, nie zrezygnował z wyznaczonego celu. To, że zginie było wiadome bez względu na to ~~co~~ czego by nie uczynił.

Jurand był postacią odważną, mężką, a przede wszystkim był dobrym ojcem jak i mężem.

Bohater wykazywał się ~~z~~ cechami wyróżniającymi z pozostałych akapitów praktycznie przez cały czas, gdyż tylko ~~była~~ wspomniano o nim z książce.

Moim zdaniem postaci Juranda wykazała się ogromną odwagą, gdyż iadem zwykły człowiek gdyby wiedział, a nawet przypuszczał, że zginie nie ryzykowałby. Gdyby zadano mi takiego typu pytanie, obojętnie z jakich dołicznościach, bez zastanowienia wybrałabym akurat postaci Juranda ze brychosa.

Uczeń podjął się realizacji tematu, mimo że nie potrafił potwierdzić odwagi bohatera odpowiednimi sytuacjami z jego życia. Dysponował jednak pewnymi wiadomościami o wybranym bohaterze i umiejętnościami, które umożliwiły mu poprawną realizację niektórych kryteriów oceny pracy. Przykład 4. świadczy o tym, że problemem dla gimnazjalistów było zrealizowanie wymagań określonych w drugiej części polecenia. Jeśli nawet – na podstawie posiadanych wiadomości – pisali charakterystykę bohatera literackiego, to mieli trudności z wyeksponowaniem zachowań świadczących o odwadze.

W przytoczonej wypowiedzi autor sygnalizuje we wstępie, że wybrana postać jest bohaterem tragicznym, odznaczającym się odwagą, jednakże w rozwinięciu nie nawiązuje do podanego we wstępie założenia. Dopiero w podsumowaniu znajdziemy nawiązanie do wstępnego założenia dotyczącego wyboru bohatera, który wykazywał się odwagą w swoim życiu. Wypowiedź świadczy o tym, że piszący podjął próbę napisania charakterystyki postaci literackiej wykazującej się odwagą. Uczeń popełnia błędy, które zadecydowały o obniżeniu punktacji w zakresie treści, języka oraz zapisu (interpunkcji).

**Przykład 5.**

..... Co oznacza być odważnym? Czy to... popisywanie...  
 się... przed... znajomymi... swą... śmiałością, niewiedzą? Dla mnie...  
 odwaga to stawianie się na danym słowie mimo...  
 przeciwności... losu, sakra... i naturalności. Według mnie...  
 taki właśnie był Zbyszko z Bodganica, bohater...  
 powieści historycznej Henryka Sienkiewicza pt. „Kryżacy”  
 Zbyszko był młodym, sierocnym chłopcem,  
 który chciał zostać rycerzem, by walczyć u boku...  
 króla Władysława Jagiełły. Podczas postoju w...  
 karczmie, gdzie zatrzymał się wraz ze swoim...  
 strykiem Mackiem (jego opiekunem) spotkali orszak...  
 księżnej Anny. Jedną z dwórek była córka Jurdana...  
 ze Spychowa - Danusia, która zwróciła szczególną...  
 uwagę młodzieńca. Dziewczyna imponowała...  
 młodemu mężczyźnie swym śpiewem i grą na lutni.  
 Pragnął rycerz złożyć przysięgę dotyczącą...  
 sienia Danusi pawich czubów z chętnością Kryżackich...  
 Gdy Zbyszko spotkał (po wyruszeniu) pierwszego...  
 „kryżowca” zaatakował go bez wachania, lecz...  
 dwoje mężczyzn było postem kryżackim. Za zamiar...  
 ataku został skazany na śmierć. Danusia była

wdzięczna młodemu wojownikowi, za jego poświęcenie, by dotrzymać obietnicy, dlatego w dniu, gdy miał zostać stracony, dwórka zamocowała mu na głowę nateczkę, co oznaczało, że chce go posłubić. Chłopak był silnym, mądrym i rezolutnym chłopcem. Dbał o Maccha, gdy zachorował, opiekował się Danusią. W czasie polowania w lesie ocalił księżną od niedźwiedzia, za co został nagrodzony tytułem rycerza. Ten bohater powinien być wzorem odwagi, mimo iż jest postacią fikcyjną. Napawa mnie aprobata, ponieważ dotrzymał złożonej Danusi obietnicy z pałkami cukkami, lecz nie strzymał ich ob ręk, ponieważ umanta z wyuczenia po porwaniu i przejęciu jej przez Zbyszka i jego orszak.

Autorowi powyższej wypowiedzi realizacja zadania przysporzyła wiele trudności. Podstawową barierą było takie wykorzystanie informacji z zakresu wskazanego tekstu literackiego, które umożliwiłoby uporządkowanie wiadomości i – na tej podstawie – stworzenie własnego tekstu. Uczeń we wstępie wypowiedzi snuje rozważania na temat odwagi, następnie wskazuje postać literacką, która wykazywała się odwagą, autora i tytuł tekstu, z którego czerpie informacje o bohaterze. Niestety, rozwinięcie wypowiedzi świadczy o tym, że gimnazjalista ma trudności z doбором informacji, którymi mógłby się posłużyć do napisania charakterystyki. W stworzonym przez ucznia tekście dominuje opowiadanie dotyczące sytuacji z życia bohatera. Niektóre z nich świadczą pośrednio o odwadze wskazanej w pracy postaci literackiej. Jednak niedostateczne opanowanie i utrwalenie wiadomości dotyczących treści lektury (popętnia błędy rzeczowe) i formy wypowiedzi uniemożliwiło gimnazjaliście satysfakcjonujące wykonanie zadania. Uczeń nie był w stanie sprostać kryteriom realizacji tematu, ale podjął taką próbę.

W omawianej pracy nie dostosowano stylu do wymaganej formy wypowiedzi (charakterystyki), nie uniknięto też błędów w zakresie poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej.

Analizowana wypowiedź ucznia jest charakterystyczna dla tekstów zredagowanych przez gimnazjalistów w tegorocznych pracach egzaminacyjnych ze względu na trudności:

a) w zakresie poprawności merytorycznej (wzmianka, iż Zbyszko z Bogdańca ocalił księżną od niedźwiedzia);

b) dotyczące komponowania swej wypowiedzi:

- brak konsekwencji w stosowaniu stylu charakterystycznego dla wymaganej formy wypowiedzi – problemy ze wstępem do charakterystyki postaci, rozwinięciem;
- uporządkowanie treści – zwłaszcza w kontekście logiki wypowiedzi.

## Odpowiedzi niepoprawne

Podobnie jak w poprzednich sesjach egzaminacyjnych w tej grupie prac znalazły się wypowiedzi nie na temat lub w innej formie. W pierwszej kategorii prac można było odnaleźć realizacje zadania, w których uczniowie:

- charakteryzowali bohatera nieliterackiego,
- charakteryzowali postać wymyśloną,
- prezentowali ogólne rozważania dotyczące różnych postaci,
- poruszali problem odwagi w różnych tekstach literackich.

Efektem braku wiadomości o bohaterach utworów literackich było tworzenie przez uczniów wypowiedzi na inny temat na podstawie ogólnikowych informacji o treści lektur lub ratowanie się dobrze znanymi sobie i utrwalonymi schematami działania: redagowaniem charakterystyk innych postaci, często historycznych albo snuciem rozważań na temat odwagi.

### Przykład 6. Wypowiedź niepoprawna – charakterystyka innego bohatera

..... Moim zdaniem ~~ogromnym~~ ogromną odwagę  
wykazała się Hena Sandlerowa, która podczas drugiej  
wojny światowej uratowała wiele żydowskich dzieci.  
..... Hena Sandlerowa była zwykłą kobietą, jednak  
przez swoje czyny stała się bohaterką. W tamtych  
czasach niewiele było osób, które chciały pomagać  
innym. Każdy walczył o siebie przetrwanie swoje  
i swoich najbliższych. Niemcy szczególnie okrutnie  
traktowali żydów, dla których utworzono getta. Życie  
w warunkach nałożonych przez gestapo, przedzej czy  
później przynosiło śmierć. Lidze Rodkin próbowała ukryć  
gdzieś swoje dzieci, aby uchronić je od najgorszego.  
Hena Sandlerowa okazała im swoją bezinteresowną  
pomoc, biorąc udział z nich pod opiekę. Mimo, że  
zagroziło to bezpieczeństwu i życiu jej i jej rodziny,  
Sandlerowa wykazała się wielkim sercem i nie zważała  
na wszelkie przeciwności. Dzięki niej dziesiętki lub  
nawet i setki żydowskich dzieci przetrwało ciężkie czasy  
wojny.  
..... Hena Sandlerowa była dodatkowo bardzo  
skromną kobietą i nie uważała, aby miała coś wielkiego...

## Przykład 7. Wypowiedź niepoprawna – przywołanie różnych postaci

Charakterystyczna dla mnie jest Henryk Sienkiewicz  
 pt. „Kryzys”. Historyczna powieść dużo jest o  
 odwadze np. „Bitwa pod Grunwaldem”, na terenach  
 Warmii i Mazur odbyło się dużo walk np. Szarytno,  
 Halbork. Odwaga to jest druga druga strona  
 strachu pokonanie tego strachu. Książka bardzo  
 mnie zaciekawiła, także inne. Bardzo miło  
 się czytało „Kryzys” różne myśli i nierz.  
 się chciały śmieć Jagienki jak np. mały przykład.  
 Odwaga myli się ludziom z brawurą, deficytem.  
 W książce o „Kryzysach” jest odwagi, miłości,  
 jałowości, braterstwa. Dużo ludzi a odnosi się  
 odwaga jak np. Kinga Baranowska, Hena  
 Sandlerowa. Kinga Baranowska jest po  
 himalaistka, a Hena Sandlerowa ratowała  
 żydowskie dzieci z rąk Gestapo. Takie  
 a książce „Kamień na Szaniec” to w tej książce  
 było braterska odwaga „jeden za wszystkich  
 wszyscy wszyscy za jednego”. Odwaga to była  
 im potrzebna jak rozwieszali Polska flaga  
~~przed~~ na pomniku Kopernika przed  
~~to~~ komisariatem Gestapo. Takie, jak paraski  
 wzięli na przesłuchanie Alka i jego koleżki  
 go odbyli z komisariatem, lecz byli bardzo  
 mocno pobity przez Gestapowców.



**Przykład 8. Wypowiedź niepoprawna – inna forma wypowiedzi**

... Charakterystyka .....

... Przedstawienie postaci .....

• Stanisława Borowska, .....

• kobieta, .....

• bohaterka utworu książki "Siłaczka" .....

• Polka, .....

• pierwsza miłość doktora Pawła Obareckiego, .....

• młoda, .....

• szczupła, .....

• nauczycielka, .....

• pracownica .....

... Wygląd: .....

• młoda .....

• szczupła, .....

• długie włosy splecione w warkocz, .....

• miała kolor oczu herbaty z dużej ilości .....

... Cechy charakteru: .....

• Porzuciła książki dla chłopca ze swojej klasy, .....

• Bardzo dużo pracowała, .....

• Zaniedbała swoje zdrowie, .....

• Odmówiła chodzenia z Pawłem Obareckim .....

## 1.2. NIE TYLKO ROZPRAWKA!

Monika Brajczewska

Publiczne Gimnazjum nr 1 im. Noblistów Polskich w Łomży

Co wiemy na pewno, przygotowując uczniów do egzaminu gimnazjalnego? Otóż z pewnością musimy liczyć się z koniecznością zredagowania przez nich tzw. dłuższej formy wypowiedzi. Właściwie tyle. Sugerując się zapisami podstawy programowej kształcenia ogólnego (swoistą biblią każdego nauczyciela), powinniśmy ćwiczyć z uczniami tworzenie spójnej wypowiedzi pisemnej w następujących formach gatunkowych: urozmaicone kompozycyjnie i fabularnie opowiadanie, opis sytuacji i przeżyć, opis zwykłych przedmiotów lub dzieł sztuki, charakterystyka postaci literackiej, filmowej lub rzeczywistej, sprawozdanie z lektury, filmu, spektaklu i ze zdarzenia z życia, rozprawka, podanie, życiorys i CV, list motywacyjny. Nasi uczniowie mają opanować umiejętność redagowania pod względem logicznym i składniowym wypowiedzi na zadany temat, wykazując się znajomością tych wskazanych (nie da się ukryć, że raczej wielu) form gatunkowych.

Dlaczego więc w tym roku uczniowie wychodzący z sal po egzaminie z zakresu języka polskiego wyrażali bardzo często zdziwienie i zaskoczenie faktem, że polecenie ostatnie wymagało od nich napisania charakterystyki? Dlaczego wielu ich nauczycieli w pierwszej chwili podzielało te odczucia? Dlaczego raczej spodziewamy się na egzaminie rozprawki? Jako polonistka ucząca od początku istnienia gimnazjów i egzaminator mogę podać kilka powodów tego konsekwentnego „faworyzowania” rozprawki.

Po pierwsze, statystyka. Rozprawka na egzaminach (oczywiście tych w pierwszym terminie) pojawiała się najczęściej, co pozwala sądzić, że jest najbardziej prawdopodobną formą wypowiedzi egzaminacyjnej. Od 2002 roku, czyli od pierwszego egzaminu, mieliśmy do czynienia z charakterystyką (teraz już dwukrotnie) i z listem, który także zawierał elementy rozprawki. Każdy polonista (gimnazjaliści znacznie rzadziej interesują się egzaminami z lat poprzednich), mając taką wiedzę, nie może ignorować konieczności przygotowywania swoich uczniów do sprawnego redagowania rzeczowej formy wypowiedzi.

Drugi powód upatruję w fakcie, iż rozprawka jest raczej nową dla ucznia formą wypowiedzi, z którą spotyka się (oczywiście jako jej twórca) w pierwszej lub drugiej klasie gimnazjum, gdyż tego wymagają zapisy podstawy programowej. Piszę „raczej nową”, gdyż z doświadczenia wiem, że czasami nauczyciele w szkole podstawowej wprowadzają elementy rozprawki lub nawet uczą kompozycji całości. Mimo wszystko rozprawka jako novum wymaga wielu godzin ćwiczeń redakcyjnych na lekcjach, jest bardzo często wybierana na sprawdzianach szkolnych i zadawana jako praca domowa. To kompozycyjnie trudna forma, dlatego nauczyciele szczególnie dbają o dobre przygotowanie uczniów do jej redagowania. Takie częste i intensywne spotkania z zagadnieniami rozprawkowymi, czyli „rozprawkowa codzienność gimnazjalisty”, to powody, które pozwalają sądzić, że także na egzaminie rozprawka nas nie ominie (zabawna rymowana fraza pożyczona od jednego z uczniów).

Trzeciej kategorii powodów dostarcza przywołana już wcześniej podstawa programowa. Po dokładnej analizie wszystkich jej zapisów nie można pominąć faktu, że to właśnie forma rozprawki sprytnie pozwala sprawdzić stopień opanowania wielu umiejętności wymienionych w tym dokumencie, nie tylko w części dotyczącej redagowania form wypowiedzi. W obszarze „Czytanie i słuchanie” spotykamy zapis: „uczeń rozpoznaje wypowiedź argumentacyjną, wskazuje tezę, argumenty i wnioski”, natomiast „Analiza i interpretacja tekstów kultury” wymaga od ucznia omawiania na podstawie poznanych dzieł literackich i innych tekstów kultury podstawowych, ponadczasowych zagadnień egzystencjalnych, dotyczących wartości, tj. miłości, przyjaźni, śmierci, cierpienia, lęku, nadziei, wiary religijnej, samotności, inności, poczucia wspólnoty, solidarności, sprawiedliwości. Uczeń powinien posiadać umiejętność dostrzegania i poddawania refleksji uniwersalnych wartości humanistycznych. Biorąc pod uwagę fakt, że rozprawka (właściwie jako jedyna forma wypowiedzi) może jednocześnie sprawdzić znajomość i zrozumienie kilku wymaganych przez podstawę lektur

obowiązkowych, można z dużą dozą pewności spodziewać się jej na egzaminie gimnazjalnym.

„Potęga rozprawki” jako tekstu egzaminacyjnego jest więc niewątpliwa. Potwierdzają ją statystyka, codzienność pracy polonistycznej i zapisy podstawy programowej. Jednak przygotowując uczniów do egzaminu, nie możemy pozwolić sobie na działania, które utwierdzą ich w przekonaniu, że na egzaminie będą mieli za zadanie napisanie rozprawki. Wprost przeciwnie. Jako nauczyciele mamy dłuższą perspektywę egzaminacyjną, za nami nie jeden egzamin i wiele z pewnością jeszcze przed nami. Natomiast uczniowie mają perspektywę trzech lat nauki w gimnazjum i tylko jeden egzamin. Egzamin, do którego muszą być przygotowani kompleksowo. Odpowiedzialny i zapobiegliwy nauczyciel musi zadbać o to, by żadna forma wypowiedzi nie była traktowana po macoszemu, żadna nie powinna być kojarzona z komentarzem: „na egzaminie raczej nie będzie”. Wszelkie uproszczenia, przyzwyczajenia i schematy myślowe mogą zaszkodzić wszechstronnemu rozwojowi ucznia, który chętnie przyjmie rozwiązania pozwalające na uniknięcie „zbędnego” wysiłku intelektualnego.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, powinniśmy więc powiedzieć bez zaskoczenia, a już na pewno bez bolesnego rozczarowania, iż w 2013 roku uczniowie mieli za zadanie zrehabilitować charakterystykę wybranego bohatera literackiego, który wykazał się odwagą. Jakich wyborów dokonywali? Bezapelacyjnie najczęściej wybierali postaci z powieści Aleksandra Kamińskiego pt. „Kamienie na szaniec”. Można podać co najmniej kilka powodów takich decyzji. Bohaterowie utworu Kamińskiego to postaci wyraziste, charyzmatyczne, naznaczone tragedią okupacji. Ich młodość, barwność, fantazja z pewnością przemawiają do współczesnego gimnazjalisty. Innym powodem redagowania charakterystyki Rudego, Alka lub Zośki jest fakt, że podobnej pracy stylistycznej wymagano na egzaminie w 2008 r. i z pewnością poloniści sięgają do tego arkusza, omawiając lekturę. Kolejną sprawą jest proste kojarzenie motywu odwagi z wojną, która naraża człowieka na ekstremalne sytuacje i przez to wydobywa z niego zdolność do heroiczych, spektakularnych czynów.

W czołówce utworów wybieranych w tym roku znalazły się także powieści historyczne Henryka Sienkiewicza, przede wszystkim „Krzyżacy”, ale także „Potop”, „Ogniem i mieczem”, „Quo vadis”. Uczniowie charakteryzowali najczęściej Zbyszka z Bogdańca, Juranda ze Spychowa, Wołodyjowskiego, Skrzetuskiego, Longinusa Podbięty i Marka Winicjusza lub Petroniusza. Sądzę, że redagowali charakterystyki tych bohaterów, omawiając powieści na lekcji, i swoje doświadczenia wykorzystali na egzaminie. Są to również utwory pokazujące sytuacje wojenne, konflikty międzyludzkie, podczas których niejako „łatwiej” o przykłady odważnych postaw. Z utworów Sienkiewicza często sięgano także po „W pustyni i w puszczy” (czyżby sentyment do ostatniej, przeczytanej jeszcze w podstawówce lektury?) oraz do „Latarnika”.

Kolejnym bohaterem, który, według gimnazjalistów, cechował się odwagą, był Santiago z opowiadania Hemingwaya „Stary człowiek i morze”. Po ten utwór sięgano równie często jak po powieści Sienkiewicza, a główną przyczyną tego wyboru z pewnością tkwi w metodyce omawiania tej lektury na lekcjach języka polskiego.

Warto zwrócić uwagę na niemałą popularność takich utworów jak „Oskar i pani Róża” E. E. Schmitta, „Mały Książę” A. de Saint-Exupery'ego, „Romeo i Julia” W. Szekspira. Odwaga bohaterów tych lektur nie miała związku z sytuacjami ekstremalnymi, ale dotyczyła ludzkich wyborów związanych z hierarchią wartości, moralnością. Uczniowie doceniali heroizm postaw wobec życia i śmierci, miłości i nienawiści, przyjaźni i obojętności.

Ostatnią grupą lektur, na którą należy zwrócić uwagę, są utwory fantasy, zarówno te związane z podstawą programową, czyli „Hobbit”, „Władca pierścieni” J. R. R. Tolkiena, opowiadania i „Saga o Wiedźminie” A. Sapkowskiego, ale także te wszechobecne w kulturze masowej i po prostu dziś modne, jak np. „Zmierzch”, „Harry Potter”, „Igrzyska śmierci”, „Eragon”, „Akademia wampirów” itp. Pojawiały się także powieści S. Larssona (np.

„Millenium”) i D. Browna. Nasuwają mi się tu co najmniej dwa pytania, a mianowicie: na ile uczniowie znają te dzieła w wersjach książkowych, a na ile wiedzę o ich bohaterach czerpią z bogatej oferty kin i DVD? Uczciwie zaznaczam, że te wątpliwości mam także przy innych „żelaznych” pozycjach lekturowych, wśród których już właściwie nie ma niesfilmowanych. Drugie pytanie dotyczy problemu, czy wszystkie przedstawione książki są na pewno odpowiednie dla nastolatków. Ale może lepiej, że czytają cokolwiek niż nic.

Kiedy przeglądam dość długie i zróżnicowane listy wybieranych przez gimnazjalistów lektur, mam dosyć optymistyczne refleksje. Niektóre pojedyncze wybory uczniów budzą szacunek (np. „Poczwarka”), niektóre bawią (np. „Pinokio”), a niektóre wprawiają w zdumienie (np. „Żywe trupy”). Optymistyczna jest właśnie ta różnorodność tytułów i gatunków. Nauczyciele proponują uczniom oryginalne utwory do opracowania na zajęciach i z pewnością uczniowie, niejako prywatnie, dokonują świadomych lub nie wyborów czytelniczych.

Mój optymizm nieco przygasa pod ciężarem wspomnień z egzaminacyjnych bezpośrednich spotkań z uczniowską twórczością inspirowaną wymienionymi na tych listach lekturami. Każdy egzaminator z pewnością domyśla się, o jakich problemach z charakterystyką bohatera teraz napiszę. Uczniowie odwołują się do lektur, ale ich wiedza o nich jest specyficzna. Można ją nazwać poważnie ograniczoną, znikomą, czasami wręcz „wiedzą ze słyszenia”. Nagminnie myślą autorów, gatunki, epoki, w których utwory powstały. A już to, co niektórzy wyprawiają podczas omawiania losów bohaterów, budzi zgrozę. Bohaterowie „Kamieni na szaniec” walczą we wszelkich możliwych wojnach i powstaniach, postaci z „Krzyżaków” posługują się bardzo współczesnymi typami broni, np. rewolwerami, a Santiago nic nie pił i nie jadł przez ponad 2 miesiące. Odrębną ciekawostką są opisy wyglądu bohaterów, w których uczniowie wykazali się niejednokrotnie bezgraniczną wyobraźnią. Częstym błędem jest mylenie bohaterów, np. Jurand jest młody i lekkomyślny (jak Zbyszko), Skawiński wypływa, by złować marlina (jak Santiago). Z sentymentem wspominam pracę, w której dzielny Alek, odznaczający się dziewczęcą delikatnością rysów twarzy, boatersko przetrwał przesłuchania gestapowców i nie zdradził przyjaciół. Bardzo powierzchowna czasami znajomość lektur, częste błędy rzeczowe, wskazywanie i uzasadnianie niewielu cech (szczególnie odwagi) to przyczyny, z powodu których uczniowie kryterium TREŚĆ zrealizowali jedynie w 41%.

Na zakończenie dodam, że my, poloniści musimy wykazać się dużą odwagą i wytrwałością, by podjąć wyzwanie zachęcenia naszych uczniów do wnikliwszego czytania lektur, a także nauczania ich redagowania pisemnych wypowiedzi i to nie tylko w formie rozprawki.

### 1.3. NIM TRUDNE STANIE SIĘ PROSTE, CZYLI O PRACY Z CHARAKTERYSTYKĄ NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO

Dorota Zalewska  
Gimnazjum im. Adama Mickiewicza w Stawiskach

Tegoroczny egzamin gimnazjalny sprawił wielu uczniom (a może także polonistom) niespodziankę, ponieważ zamiast oczekiwanej rozprawki pojawiła się inna forma wypowiedzi. Gimnazjaliści musieli zmierzyć się z charakterystyką postaci literackiej. Niestety, niektórzy nie sprościli temu – zdawałoby się prostemu – zadaniu, o czym świadczą wyniki egzaminu. Choć charakterystyka w przeciwieństwie do rozprawki należy do form, które uczniowie poznają już w szkole podstawowej, okazało się, że sprawia różne trudności. Może warto więc zastanowić się nad tym, jak pracować na lekcjach języka polskiego, aby temat zadania otwartego na kolejnym egzaminie nie wywoływał na twarzach gimnazjalistów grymasu niezadowolenia.

Analiza prac egzaminacyjnych uczniów dowodzi, że szczególnie trudne okazało się dla piszących zredagowanie pełnej, wyczerpującej charakterystyki, która prezentowałaby odpowiednią postać literacką, przywoływałaby właściwe informacje, zawierałaby opis cech zewnętrznych oraz wewnętrznych, a jednocześnie eksponowałaby odwagę bohatera i ją uzasadniała. Wydaje się, że przyczyną uczniowskich kłopotów egzaminacyjnych są słaba znajomość tekstów literackich oraz brak umiejętności funkcjonalnego ich wykorzystania. Aby te umiejętności rozwijać, warto podjąć działania, które wyeliminują korzystanie przez gimnazjalistów z proponowanych przez różne wydawnictwa oraz twórców stron internetowych opracowań lektur zawierających tzw. wzory wypracowań.

Z praktyki wielu polonistów wynika, że dobre efekty przynosi na lekcjach poświęconych lekturze praca z fragmentami tekstu (nie oznacza to oczywiście rezygnacji z przywoływania całej lektury). Opracowane przez nauczyciela zestawy zadań nie tylko ułatwiają odczytanie sensu całości i stwarzają różne możliwości ich wykorzystania, ale także przygotowują do redagowania dłuższej formy wypowiedzi. Uczniowie mogą wejść w rolę detektywa, by poszukiwać wszystkich śladów obecności bohatera w świecie przedstawionym. Indywidualnie lub w zespołach wskazują informacje o postaci, przygotowują jej opis zewnętrzny, czyli detektywistyczny rysopis, a następnie tworzą portret wewnętrzny, nazywając cechy. Kolejnym etapem pracy nad charakterystyką jest uzasadnianie cech, a zatem poszukiwanie w tekście sytuacji, zdarzeń, zachowania postaci dowodzących określonej cechy wewnętrznej. Warto wtedy poświęcić chwilę na wyszukiwanie odpowiednich cytatów, które mogą być później wykorzystane w wypracowaniu. Po uporządkowaniu zgromadzonego materiału nadchodzi czas na funkcjonalne wykorzystanie całego utworu i wskazanie w nim dodatkowych informacji związanych z postacią. Jeśli zespół klasowy jest słaby, należy pracę zmodyfikować – uczniowie mogą dokonać selekcji informacji i podzielić je na pochodzące z analizowanych fragmentów oraz mające źródło w innych częściach tekstu.

Nie należy zapominać, że gimnazjalna charakterystyka powinna być podporządkowana tematowi pracy. Nie wystarczy zatem, że uczeń zna schemat – powinien umieć swoją wiedzę o danej formie wypowiedzi wykorzystać. Warto więc przemyśleć temat i redagować go tak, by piszący bez trudu mógł wskazać w nim dominantę. Wspólnie z uczniami można podjąć próbę sformułowania kilku różnych tematów charakterystyki tej samej postaci – tak by każdy z nich eksponował inną cechę. Teksty wskazane w podstawie programowej na pewno takie możliwości stwarzają. Można zatem charakteryzować Zbyszka z Bogdańca jako bohatera, który wykazał się odwagą, postawą rycerską lub konsekwencją w dążeniu do celu. Santiago z opowiadania „Stary człowiek i morze” to nie tylko człowiek niezłomny w walce z przeciwnościami losu i własnymi słabościami, ale także szanujący naturę i podziwiający jej siłę. Z kolei wybrany bohater „Kamieni na szaniec” może być charakteryzowany jako patriota, prawdziwy przyjaciel, człowiek dochowujący wierności wyznawanym zasadom lub

dorastający pod wpływem przeżyć. Kreatywność nauczycieli i uczniów na pewno pozwoli na stworzenie imponująco długiej listy tematów. Propozycje nie powinny się jednak ograniczać do wskazania postaci i tekstu, z którego pochodzi. Sposobem na poznanie czytelniczych zainteresowań młodzieży jest na pewno otwartość zadań, a zatem pozostawienie gimnazjalistom prawa wyboru postaci, która reprezentuje określoną postawę lub wyróżnia się jakąś cechą.

Po sformułowaniu tematu należy wrócić do opracowanego na początku planu, uporządkować, dokonać selekcji znajdujących się w nim informacji i uzasadnić różnymi przykładami z tekstu wyeksponowaną cechę. Na tym etapie rozwija się także umiejętność formułowania argumentów. Uczniowie podejmują bowiem próbę uzasadnienia celowości wyboru danej postaci i rozwijają umiejętność funkcjonalnego wykorzystywania tekstu.

Analiza prac uczniowskich skłania do refleksji, że gimnazjaliści zbyt często ulegają pokusie nadużywania opowiadania tekstu literackiego w różnych formach wypowiedzi. Zamiast funkcjonalnie wykorzystać fragment tekstu i przywołać odpowiednią sytuację z książki, tworzą fragment odtwórczego opowiadania lektury. Czy można tego uniknąć w charakterystyce? Jest to na pewno trudne. Być może pomocne okażą się zadania wymagające porównania fragmentu opowiadania, charakterystyki pośredniej i bezpośredniej. Ważne będą także ćwiczenia związane z parafrazowaniem tekstu, a zatem przekształcanie fragmentu opowiadania w charakterystykę i charakterystyki w opowiadanie.

Na koniec warto zadać sobie pytanie, czy podejmowanie przez nauczyciela języka polskiego różnych działań rzeczywiście okaże się skuteczne, jeśli uczeń po powrocie do domu skorzysta z propozycji wydawnictw i twórców stron internetowych oferujących napisaną przez kogoś pracę. Zawsze istnieje taka możliwość. Jeśli jednak zgromadzony na lekcji materiał będzie bogaty, a temat odbiegający od schematu i wymagający wykorzystania wykonanych na zajęciach ćwiczeń, istnieje duża szansa, że samodzielne napisanie pracy okaże się prostsze niż poszukiwanie tekstu odpowiadającego tematowi lub jego poprawianie.

## 2. EGZAMIN GIMNAZJALNY W CZĘŚCI MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZEJ Z ZAKRESU MATEMATYKI

### 2.1. DLACZEGO ZADANIA Z GEOMETRII PRZESTRZENNEJ SPRAWIAJĄ UCZNIOM PROBLEM?

Iwona Łuba  
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży

Geometria jest jednym z działów matematyki, którego przedmiotem jest badanie figur geometrycznych i zależności między nimi. Uczeń kształtuje wyobraźnię przestrzenną, gdy ma okazję do obserwacji, myślenia i wyciągania wniosków. Wyobraźnia ma duże znaczenie w procesie uczenia się.

Wyobraźnia poszczególnych układów form geometrycznych pomaga zrozumieć wiele zależności w przestrzeni. Człowiek posiada zdolność do wyobrażania sobie nie tylko tego, co aktualnie spostrzega, ale może przedstawić sobie w wyobraźni każdą rzecz, o której pomyśli. Jest to możliwe dzięki spostrzeżeniom i doświadczeniom, które kształtują naszą wyobraźnię.

Dziecko obdarzone wyobraźnią łatwiej przyswaja wiedzę. Wyobraźnią dysponują wszyscy ludzie, jednakże w różnym stopniu ją wykorzystują. Jeżeli tworzymy myślowym są bryły i stosunki przestrzenne, wówczas mówimy o wyobraźni przestrzennej. Obserwacja i wyrażenie przestrzeni wymagają od dziecka dużego wysiłku intelektualnego. Uczniowie stopniowo poznają wiadomości dotyczące sposobów przedstawiania brył, przedmiotów trójwymiarowych i ich usytuowanie w przestrzeni. Jest to okazja do aktywnego zaangażowania wyobraźni. Z przestrzenią dzieci zapoznają się już od najmłodszych lat. Wtedy, gdy najpierw poznają kształty przedmiotów, a następnie uczą się nimi manipulować.

Jedno z tegorocznych zadań otwartych w arkuszu gimnazjalnym z zakresu matematyki sprawdzało umiejętność z czwartego obszaru wymagań ogólnych podstawy programowej – użycie i tworzenie strategii. Jest to bardzo ważna umiejętność, trudność leży w konieczności tworzenia strategii rozwiązania problemu – niealgorytmicznego podejścia do zadania. Celem zadania było sprawdzenie umiejętności obliczenia długości krawędzi ostrosłupa prawidłowego czworokątnego. Rozwiązując zadanie, należało wykorzystać wzory na pola trójkątów i czworokątów, zastosować twierdzenie Pitagorasa oraz wykazać się wiedzą dotyczącą obliczania pola powierzchni całkowitej ostrosłupa.

Większość zadań, które uczniowie rozwiązywali w szkole, polegała na ćwiczeniu wyuczonych schematów i algorytmów, prowadzących do otrzymania konkretnego wyniku. Rozwiązując zadanie 23, uczeń nie mógł wykorzystać wprost wzoru, którego nauczył się podczas lekcji matematyki, ale mógł zastosować zwykle stosowany na lekcjach schemat postępowania.

Strategia rozwiązania tego zadania sprowadzała się do realizacji następujących etapów: obliczenia pola podstawy ostrosłupa, obliczenia krawędzi podstawy ostrosłupa, obliczenia pola powierzchni jednej ściany bocznej ostrosłupa, obliczenia wysokości ściany bocznej ostrosłupa i obliczenia krawędzi bocznej ostrosłupa.

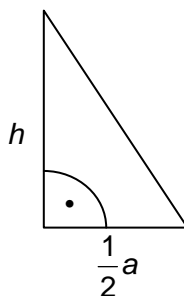
Przyjrzyjmy się szczegółowej analizie zarówno samego zadania i schematu punktowania jego rozwiązań, jak i uzyskanych wyników.

#### **Zadanie 23**

Pole powierzchni bocznej ostrosłupa prawidłowego czworokątnego jest równe  $80 \text{ cm}^2$ , a pole jego powierzchni całkowitej wynosi  $144 \text{ cm}^2$ . Oblicz długość krawędzi podstawy i długość krawędzi bocznej tego ostrosłupa. Zapisz obliczenia.

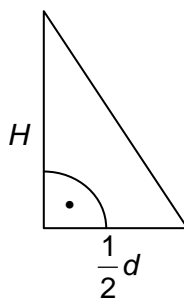
W schemacie punktowania przewidziano dwa sposoby rozwiązania. Oba sposoby polegały na zauważeniu, że podstawą ostrosłupa jest kwadrat (którego pole wprowadzicie nie wprost, ale było podane) i obliczeniu krawędzi podstawy ostrosłupa, a następnie obliczeniu wysokości ściany bocznej. Aby obliczyć wysokość ściany bocznej, należało wykorzystać pole powierzchni bocznej, pamiętając, że składa się ono z pól czterech trójkątów równoramiennych.

Pierwszy sposób przedstawiony w schemacie punktowania obrazuje metodę obliczenia krawędzi bocznej ostrosłupa opartą na twierdzeniu Pitagorasa w trójkącie,



gdzie  $h$  oznacza wysokość ściany bocznej ostrosłupa,  $a$  krawędź podstawy ostrosłupa.

Drugi sposób przedstawiony w schemacie punktowania obrazuje metodę obliczenia krawędzi bocznej ostrosłupa opartą na twierdzeniu Pitagorasa w trójkącie,



gdzie  $H$  oznacza wysokość ostrosłupa,  $d$  przekątną podstawy ostrosłupa.

Gimnazjaliści otrzymywali 1 punkt, gdy obliczyli długość krawędzi podstawy ostrosłupa lub obliczyli pole jednej ściany bocznej ostrosłupa. Jeżeli piszący obliczyli tylko wysokość ściany bocznej ostrosłupa, wówczas otrzymywali 2 punkty. Uczniowie pokonali zasadnicze trudności i otrzymali 3 punkty wtedy, gdy zastosowali poprawny sposób obliczenia długości krawędzi bocznej (zastosowali tw. Pitagorasa). Schemat oceniania przewidywał sytuację, w której piszący obliczyli długość krawędzi bocznej ostrosłupa wynikającą z błędnego zastosowania pola powierzchni całkowitej lub pola powierzchni bocznej lub pola ściany bocznej do wyznaczenia wysokości ściany bocznej. Za takie rozwiązanie gimnazjalista otrzymywał 2 punkty. Za pełne rozwiązanie, czyli osiągnięcie poziomu najwyższego  $P_6$  (obliczenie długości krawędzi podstawy i długości krawędzi bocznej ostrosłupa), uczeń otrzymywał 4 punkty.

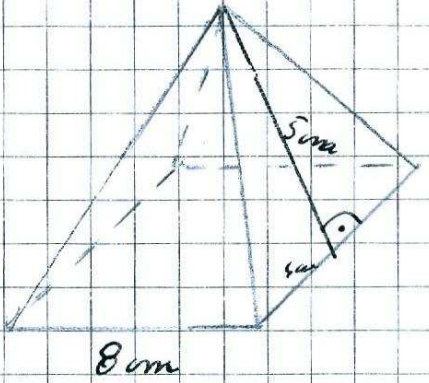
Zadanie sprawdzające umiejętność wyznaczenia związków miarowych w ostrosłupie prawidłowym czworokątnym okazało się dla piszących trudne. Maksymalną liczbę punktów za zadanie otrzymało 18,4% piszących z województwa podlaskiego i 13,8% piszących z województwa warmińsko-mazurskiego. Natomiast 54,5% i 60,3% piszących odpowiednio z województwa podlaskiego i warmińsko-mazurskiego nie otrzymało żadnego punktu za to zadanie. Byli to uczniowie, którzy nie podjęli próby rozwiązania zadania lub nie stosowali poprawnych metod wyznaczenia związków miarowych w ostrosłupie prawidłowym czworokątnym, tj. poziom  $P_0$ .

Gimnazjaliści, którzy za rozwiązanie zadania otrzymali maksymalną liczbę punktów, zastosowali poprawną metodę obliczenia krawędzi ostrosłupa. Sprawnie radzili sobie ze stosowaniem wzorów na pola figur płaskich i przestrzennych. Sprawnie posługiwali się



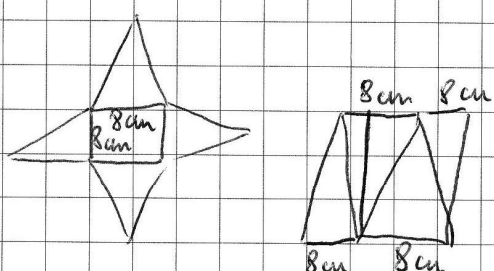
twierdzeniem Pitagorasa. Zadanie 23 było rozwiązywane przez trzecioklasistów różnorodnymi metodami. Zaprezentowany poniżej zapis rozwiązania jest zwięzły i logiczny.

$P_b = 80 \text{ cm}^2$   
 $P_c = 144 \text{ cm}^2$   
 $144 \text{ cm}^2 - 80 \text{ cm}^2 = 64 \text{ cm}^2$   
 $\sqrt{64 \text{ cm}^2} = 8 \text{ cm}$



Długość krawędzi podstawy wynosi 8 cm  
 $80 \text{ cm}^2 : 4 = 20 \text{ cm}^2$   
 $20 \text{ cm}^2 \cdot 2 = 40 \text{ cm}^2$   
 $40 \text{ cm}^2 : 8 \text{ cm} = 5 \text{ cm}$   
 $8 \text{ cm} : 2 = 4 \text{ cm}$   
 $5 \text{ cm}^2 + 4^2 = 25 + 16 = 41$   
 Długość krawędzi bocznej / wysokości  $\sqrt{41} \text{ cm}$

Wśród rozwiązań były też takie, w których uczniowie oryginalnie obliczali długość wysokości ściany bocznej. Gimnazjaliści dostrzegli, że ze ścian bocznych ostrosłupa można zbudować równoległobok. Zdarzały się też rozwiązania, w których uczniowie brali do obliczeń dwie ściany boczne i ze wzoru na pole równoległoboku obliczali długość wysokości ściany bocznej ostrosłupa,  $40 = 8 \cdot h$ .



$\sqrt{64} = 8 \text{ cm}$  (ze wzoru  $P_k = a^2$ )  
 $P_b = 80 \text{ cm}^2$   
 $80 \text{ cm}^2 = 16 \text{ cm} \cdot h$

Zdarzały się odpowiedzi uczniowskie, w których trzecioklasiści rozwiązywali zadanie za pomocą równania lub układu równań. Autor pracy zapisał poprawne równanie, pamiętał o sprawdzeniu warunków zadania. Wykazał się sprawnością w rozwiązywaniu równań

i stosowaniu jednostek. Na uwagę zasługuje fakt, iż uczeń widzi potrzebę sprawdzenia otrzymanego wyniku.

$$P_b = 180 \text{ cm}^2 \quad P_c = P_b + P_p = 144 \text{ cm}^2 \quad P_p = a^2$$

$$a^2 + 80 \text{ cm}^2 = 144 \text{ cm}^2 \quad | - 80 \text{ cm}^2 \quad P_b = 4 \cdot \frac{1}{2} \cdot a \cdot h$$

$$a^2 = 64 \text{ cm}^2$$

$$h = \sqrt{b^2 - (0,5a)^2}$$

$$a = 8 \text{ cm}$$

$$P_b = 4 \cdot \frac{1}{2} \cdot a \cdot \sqrt{b^2 - 0,25a^2}$$

$a$  - krawędź podstawy  
 $b$  - krawędź boczna

$$180 \text{ cm}^2 = 2 \cdot 8 \text{ cm} \cdot \sqrt{b^2 - 0,25(8 \text{ cm})^2} \quad | : 8 \text{ cm}$$

$$10 \text{ cm} = 2 \sqrt{b^2 - 0,25 \cdot 64 \text{ cm}^2} \quad | : 2$$

$$5 \text{ cm} = \sqrt{b^2 - 16 \text{ cm}^2}$$

$$25 \text{ cm}^2 = b^2 - 16 \text{ cm}^2 \quad | + 16 \text{ cm}^2$$

$$41 \text{ cm}^2 = b^2$$

$$b = \sqrt{41} \text{ cm}$$

$$\text{Spr}^w: P_b = 4 \cdot \frac{1}{2} \cdot 8 \text{ cm} \cdot \sqrt{(\sqrt{41} \text{ cm})^2 - 0,25(8 \text{ cm})^2} =$$

$$= 2 \cdot 8 \text{ cm} \cdot \sqrt{41 \text{ cm}^2 - 0,25 \cdot 64 \text{ cm}^2} =$$

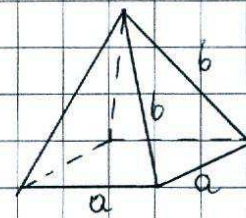
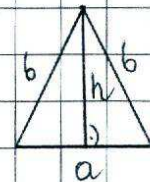
$$= 16 \text{ cm} \cdot \sqrt{41 \text{ cm}^2 - 16 \text{ cm}^2} = 16 \text{ cm} \cdot \sqrt{25 \text{ cm}^2} =$$

$$= 16 \text{ cm} \cdot 5 \text{ cm} = 80 \text{ cm}^2$$

$$P_p = (8 \text{ cm})^2 = 64 \text{ cm}^2$$

$$P_c = 80 \text{ cm}^2 + 64 \text{ cm}^2 = 144 \text{ cm}^2$$

Idp: Krawędź podstawy wynosi 8 cm, a krawędź boczna  $\sqrt{41} \text{ cm}$ .



Wśród rozwiązań pojawiły się prace, w których uczniowie sprawnie radzili sobie z układami

równań, np. 
$$\begin{cases} 2ah = 80 \\ a^2 + 2ah = 144 \end{cases}$$

W prezentowanym poniżej rozwiązaniu uczeń oblicza długość krawędzi podstawy i długość krawędzi bocznej ostrosłupa, ma jednak trudności w wyborze poprawnej metody rozwiązania. Trudno dostrzec tok rozumowania ucznia. Często pojawiały się prace, w których zapis rozwiązania był chaotyczny.

Obliczenia na dole po prawej i poprawnej

$a = 8 \text{ cm}$   $P_b = 80 \text{ cm}^2$   
 $l = \sqrt{41}$   $P_c = 144 \text{ cm}^2$   
 $h_{\Delta} = 5$   $P_p = 64 \text{ cm}^2$

$P_b = 80 \text{ cm}^2$   
 $P_c = 144 \text{ cm}^2$   
 $P_p = 64 \text{ cm}^2$

$P_c = 20 \text{ cm}^2$   
 $P_b = 80 \text{ cm}^2$   
 $P_c = 80 : 4 = 20 \text{ cm}^2$   
 $20 \text{ cm}^2 = \frac{1}{2} \cdot 8 \cdot h$   
 $20 \text{ cm}^2 = 4h : 4$   
 $h = 5 \text{ cm}$

$P_p = 64 \text{ cm}^2$   
 $P_b = a^2$   
 $a = 8 \text{ cm}$

$21 \frac{1}{3} + x^2 = 85 \frac{1}{3}$   
 $x = \sqrt{3} \cdot 20$

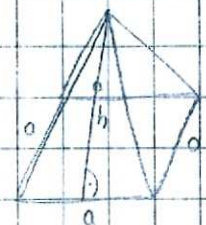
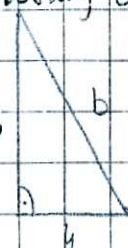
$21 \frac{1}{3} + x^2 = 85 \frac{1}{3}$   
 $x = \sqrt{100} \cdot \frac{2}{3}$

$P_p = 64 \text{ cm}^2$   
 $P_b = a^2$   
 $a = 8 \text{ cm}$

Zasadnicze trudności zadania pokonało 2% piszących z województwa podlaskiego i 1,9% piszących z województwa warmińsko-mazurskiego, stracili punkt za błędy rachunkowe, czyli osiągnęli poziom P<sub>5</sub>. Niektórzy próbowali wyłączyć czynnik przed znak pierwiastka i zapisywali, że liczba  $\sqrt{41}$  jest równa  $\sqrt{36+5}$  i otrzymywali  $6\sqrt{5}$ . W dalszym ciągu do słabych stron gimnazjalistów należy mała sprawność rachunkowa. W poniższym rozwiązaniu trzecioklasista popełnia błąd przy sumowaniu.

$P_b = 80 \text{ cm}^2$		
$P_c = 144 \text{ cm}^2$		
$P_c = P_p + P_b$		
$144 = P_p + 80 \quad   -80$		
$P_p = 64 \text{ (cm}^2\text{)}$		$\frac{1}{2}a = 8 : 2 = 4 \text{ (cm)}$
$P_p = a^2$		$4^2 + H^2 = 5^2$
$a^2 = 64$		$16 + H^2 = 25$
$a = 8 \text{ (cm)}$ - dl. krawędzi podstawy		$H^2 = 9$
$P_b = 4 \cdot \frac{1}{2} \cdot 8 \cdot h_b$		$H = 3 \text{ (cm)}$
$80 = 4 \cdot \frac{1}{2} \cdot 8 \cdot h_b$		$a\sqrt{2} = 8\sqrt{2} \text{ (cm)}$
$80 = 2 \cdot 8 \cdot h_b$	$\frac{1}{2}a\sqrt{2} = 4\sqrt{2} \text{ (cm)}$	
$16h_b = 80$	$[4\sqrt{2}]^2 + 3^2 = x^2$	
$h_b = 5 \text{ (cm)}$	$32 + 9 = x^2$	
	$x = \sqrt{39} \text{ (cm)}$ - dl. krawędzi bocznej ostrosłupa	

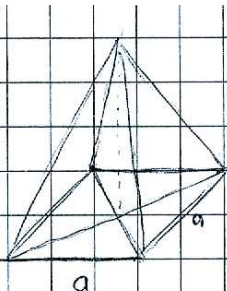
W prezentowanym poniżej rozwiązaniu uczeń błędnie zakłada, że trójkąt prostokątny, którego dwa boki (nieważne, które) mają długości 5 i 4, jest trójkątem egipskim. Trzecioklasista powinien wiedzieć, że przeciwprostokątna w trójkącie prostokątnym jest najdłuższym bokiem. Uczeń naszkicował czytelny rysunek, na podstawie, którego powinien zauważyć, że jego założenie jest błędne.

$P_b = 80 \text{ cm}^2$	$P_p = P_c - P_b$	
$P_c = 144 \text{ cm}^2$	$P_p = 144 \text{ cm}^2 - 80 \text{ cm}^2 = 64 \text{ cm}^2$	
$P_c = P_b + P_p$	$P_p = a^2$	
$P_b = \frac{1}{2} \cdot \frac{a \cdot h}{x} = 2a \cdot h$	$a^2 = 64$	
<del><math>P_c = a^2 + 2a \cdot h + a^2</math></del>	$a = \sqrt{64} = 8 \text{ cm}$	
$2a \cdot h = 80$	$b = 3 \text{ cm}$ - długość przeciwprostokątnej ostrosłupa	
$2 \cdot 8 \cdot h = 80$	5, 4 i 3 tworzą trójkąt	
$16h = 80 \quad   :16$	przeglądając	
$h = 5 \text{ cm}$		
<p>Odp: Długość przeciwprostokątnej wynosi 8 cm, a przeciwprostokątnej ostrosłupa 3 cm.</p>		

Często występującym błędem była niewłaściwa interpretacja pola powierzchni bocznej. Piszący przyjmowali, że pole powierzchni bocznej ostrosłupa jest równe polu jednego trójkąta równoramiennego. Uczniowie, którzy szkicowali siatkę ostrosłupa, dobrze radzili sobie z tym etapem zadania. Często pojawiały się rozwiązania, w których uczniowie mieli problem z właściwym wzorem, np. na pole trójkąta, lub mylili pole powierzchni całkowitej ostrosłupa z polem powierzchni bocznej.

$P_b = 80 \text{ cm}^2$	$P_c = P_b + P_p$	$\frac{20^2 + 8^2}{2}$
$P_c = 144 \text{ cm}^2$	$P_c = P_b + a^2$	$20^2 + 4^2 = x^2$
$80 = \frac{1}{2} \cdot 8 \cdot h \quad   \cdot 2$	$144 = 80 + a^2$	$x^2 = 400 + 16$
$160 = 8h \quad   :8$	$64 = a^2$	$x^2 = 416$
$h = 20$	$a = 8$	$x = \sqrt{416}$

Autor poniższego rozwiązania zakończył rozwiązanie na obliczeniu wysokości ściany bocznej ostrosłupa, utożsamiając ją z krawędzią boczną (mimo iż zastosował prawidłowe oznaczenie literowe wysokości). Nie był to jednostkowy przypadek.



$$P_c = 144 \text{ cm}^2$$

$$P_b = 80 \text{ cm}^2$$

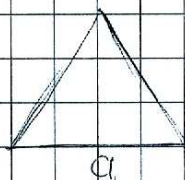
$$P_p = 144 \text{ cm}^2 - 80 \text{ cm}^2 = 64 \text{ cm}^2$$

$$P_p = a^2$$

$$64 \text{ cm}^2 = a^2$$

$$a = \sqrt{64}$$

$$a = 8 \text{ (cm)}$$



$$P_{\text{ściany bocznej}} = 80 \text{ cm}^2 : 4 = 20 \text{ cm}^2$$

$$\frac{a \cdot h}{2} = 20 \text{ cm}^2$$

$$\frac{8 \text{ cm} \cdot h}{2} = 20 \text{ cm}^2$$

$$8 \cdot h = 40 \text{ cm}$$

$$h = 40 : 8 \text{ cm}$$

$$h = 5 \text{ cm}$$

Op: Długości krawędzi podstawy wynosi 8 cm, a długości krawędzi bocznej wynosi 5 cm.

Niewielki, ale konieczny postęp na drodze do całkowitego rozwiązania, czyli poziom  $P_1$  osiągnęło 17,8% gimnazjalistów, otrzymując jeden punkt za rozwiązanie tego zadania. Autor poniższego rozwiązania poprawnie oblicza długość krawędzi podstawy, ale kolejne etapy rozwiązania zawierają poważne błędy merytoryczne. Uczeń błędnie interpretuje pole powierzchni bocznej jako pole jednej ściany bocznej, stosując przy tym zły wzór na pole trójkąta. Ponadto ma problem z poprawnym zapisaniem twierdzenia Pitagorasa. Nie potrafi wskazać trójkąta prostokątnego.

dane:

$$P_b = 80 \text{ cm}^2$$

$$P_c = 144 \text{ cm}^2$$

$$P_c = P_b + P_p$$

$$144 = 80 + x$$

$$x = 144 - 80$$

$$x = 64 \text{ cm}^2$$

$$P_b = a \cdot h$$

$$80 = 8 \cdot h$$

$$8h = 80 \quad | :8$$

$$h = \frac{80}{8}$$

$$h = 10$$

$$P_p = a^2$$

$$64 = a^2$$

$$\sqrt{64} = a$$

$$\underline{8 = a}$$
~~$$P_c = a \cdot b$$~~

$$a^2 + h^2 = b^2$$

$$8^2 + 10^2 = b^2$$

$$64 + 100 = b^2$$

$$164 = b^2$$

$$\sqrt{164} = b$$

$$\underline{13 = b}$$

Odp. Długość krawędzi podstawy tego ostrosłupa wynosi 8 cm, natomiast długość krawędzi bocznej tego ostrosłupa wynosi 13 cm.

Wśród rozwiązań były też takie, w których uczniowie zakładali, że ściana boczna ostrosłupa jest trójkątem równobocznym i obliczali długości krawędzi, stosując wzór na pole trójkąta równobocznego (np.  $\frac{a^2\sqrt{3}}{4} = 20$ ). Zdarzało się że uczniowie mylili wzory na pole powierzchni całkowitej ostrosłupa z polem podstawy. Często występującym błędem było mylenie wzorów na pole i obwód kwadratu i obliczanie długości krawędzi podstawy:  $64 : 4 = 16$ . Wśród rozwiązań pojawiały się prace, w których uczniowie mylili ostrosłup ze stożkiem czy też z graniastostupem.

Niemal w każdym rozwiązaniu znalazł się rysunek. Rysunek lub model ułatwia uczniom odczytanie relacji, którą ma wyabstrahować. Geometria zawiera szczególnie przydatny materiał do wyzwalań matematycznych intuicji oraz kształcenia kreatywności. Do rozwiązania zadania czasem wystarczy rysunek, uczeń powinien rysować podczas rozwiązywania zadań tekstowych – „rysowanie zadania” jest jedną z najważniejszych strategii służących ich rozwiązaniu na każdym szczeblu edukacji. Podsumowując, należy stwierdzić, że zadanie okazało się dla uczniów bardzo trudne. Przy rozwiązywaniu zadania uczniowie mieli problem z tworzeniem i realizowaniem planu rozwiązania ukazanego w treści zadania i kolejno z przeprowadzeniem właściwych obliczeń.



## 2.2. JAK UCZYĆ ROZWIĄZYWANIA ZADAŃ Z GEOMETRII PRZESTRZENNEJ

Aneta Zięba

Zespół Szkół w Zalewie

Justyna Klimaszewska

Samorządowe Gimnazjum w Ząbrowie

Zadania z geometrii, a w szczególności z geometrii przestrzennej, stanowią dla uczniów dużą trudność. Zauważamy, że na przestrzeni lat jest to, niestety, proces postępujący. W czasie, gdy pełniłyśmy funkcję egzaminatorek egzaminu gimnazjalnego, zauważyłyśmy, że w części prac zadania ze stereometrii pozostawały, w przeciwieństwie do innych, nierozwiązane.

Przyczyn tej sytuacji jest prawdopodobnie wiele. Dla nas, nauczycieli matematyki, ważne jest, jak pomóc uczniom, aby przezwyciężali te trudności. Zachęcamy więc ich do podejmowania wysiłku i prób rozwiązywania zadań z geometrii przestrzennej, nawet jeśli nie potrafią przedstawić ich w pełni poprawnie. Niech słaby uczeń zrobi rysunek, naniesie dane, a wtedy, dokonując analizy zadania, może okazać się, że potrafi je częściowo rozwiązać.

W nauczaniu nie można pominąć nawet prostych dla uczniów treści, ponieważ może to skutkować brakiem umiejętności podczas rozwiązywania zadań. Jeśli nauczyciel zaniedba rysowania brył na płaszczyźnie, to niektórzy uczniowie mogą mieć problemy, np. z odczytywaniem danych zamieszczonych na rysunkach. Jeśli szkoda mu będzie czasu na wykonywanie siatek i klejenie brył, to słabsi uczniowie nie poradzą sobie ze zrozumieniem zadań na pole powierzchni, bo nie będą potrafili, np. stwierdzić, jakimi figurami są ściany wielościanu. Ważne jest, aby to uczniowie samodzielnie wykonali siatki podstawowych wielościanów i dlatego dobrze jest poświęcić 1-2 godziny na projektowanie i klejenie figur przestrzennych. Korzystamy również z gotowych siatek magnetycznych, które można wielokrotnie składać i rozkładać, mocować do tablicy, dzięki temu można przedstawić również inne siatki tej samej bryły.

W prawie każdym gabinecie matematycznym znajdują się wykonane z drutu szkielety podstawowych brył na których uczniowie zaznaczają sznurkiem lub kolorową gumką np. przekątne, wysokości. Pozwala im to wyobrazić sobie, gdzie w istocie znajdują się potrzebne wielkości i potem je obliczać. Pokazujemy również, stwarzając odpowiednie warunki, cień takiego modelu. Uczniowie zauważają, że krawędzie równoległe w rzeczywistości, są równoległe również na cieniu. Łatwiej później wykonują rysunki wielościanów. Wykorzystywanie szkieletów brył, na każdym etapie nauki wyraźnie pomaga w rozwiązywaniu zadań.

Gdy omawiamy objętości, pokazujemy również w praktyce zależność między objętością graniastosłupa i ostrosłupa prostego o przystających podstawach i równych wysokościach. Warto zademonstrować, ile takich ostrosłupów „zmieści się” w graniastosłupie. Wykorzystujemy do tego sklezione modele brył, w których brakuje podstawy. Podobnie pokazujemy zależność objętości walca i stożka o jednakowych promieniach i wysokościach. Można w tym celu użyć np. ryżu, wody, piasku, w zależności jakimi modelami brył dysponujemy. Dobrze, jeśli to doświadczenie wykonają uczniowie samodzielnie. Starajmy się pamiętać, że uczeń więcej przyswoi wiadomości, jeśli sam „dotknie i wykona”.

Zadania ze stereometrii są trudne jeszcze z innego powodu. Uczeń, aby je rozwiązać, powinien dysponować wiedzą z zakresu geometrii płaskiej. Mając to na względzie, powinniśmy powtórzyć wzory na pola wielokątów, koła i twierdzenie Pitagorasa oraz wzory na przekątną kwadratu i wysokość trójkąta równobocznego.

Ucząc rozwiązywania zadań z geometrii przestrzennej, nie narzucamy uczniom formalnych zapisów rozwiązań. Bywa, że gimnazjaliści rozumieją zadanie, ale jego rozwiązanie przedstawiają w uproszczonym zapisie, np. nie używając wzorów. Z drugiej strony zauważamy i doceniamy też ciekawe i nietypowe rozwiązania, które przedstawiają

uczniowie. Przy rozwiązywaniu już nieco trudniejszych zadań, pomaga „wyjmowanie” figur płaskich z brył i rysowanie ich bez zniekształcenia. Przydaje się to szczególnie przy zastosowaniu twierdzenia Pitagorasa.

Oprócz zwykłych pomocy dydaktycznych warto zainteresować się specjalnymi programami komputerowymi. Każdy nauczyciel zaopatrzony w komputer i rzutnik multimedialny (jeszcze lepiej tablicę interaktywną) znajdzie coś dla siebie. Dostępne są kursy, których ukończenie pozwala wykorzystywać dość sprawnie możliwości konkretnego programu. Nie bez znaczenia jest też fakt, że część tych programów jest bezpłatna. Sprzęt komputerowy wymaga nakładów finansowych i nie każdą szkołę stać na wyposażenie każdej klasopracowni, ale jeśli mamy tylko możliwość, warto włączyć technologię informacyjną na stałe do swojej pracy.

Większość wydawnictw programów, z których korzystają nauczyciele w gimnazjum, oferuje dodatkowe publikacje w postaci zadań, prezentacji multimedialnych, ćwiczeń itp. dostępnych dla uczniów. Korzystamy z nich w miarę możliwości. Jeśli w klasie mamy dostęp do Internetu, to sytuacja jest prostsza, bo wybór jest większy, a jeśli możemy poprowadzić zajęcia w pracowni komputerowej, gdzie każdy ma dostęp do swojego komputera, może być bardziej interesująco i pożytecznie.

Gimnazjaliści oczekują potwierdzenia, że zdobywana wiedza, będzie dla nich użyteczna w przyszłości. Ponieważ bryły rozpoznają w otaczającej rzeczywistości, warto im wskazać, w jakich okolicznościach wiadomości i umiejętności, które aktualnie zdobywają, przydadzą się im w dorosłym życiu (np. obliczanie objętości zbiorników, ilości farby do malowania mieszkania itd.).

Zdajemy sobie sprawę, że każdy uczeń jest inny. Myśli oraz uczy się w inny sposób i mimo pewnych podobieństw między uczniami w klasie trzydziestoosobowej, znajdziemy kilka różnych wzorców myślenia. Jeśli stosujemy zróżnicowane metody i środki w pracy z uczniami, mamy większe szanse dotrzeć do każdego. Wiemy doskonale, że dobrze rozwinięta wyobraźnia przestrzenna, wykorzystywana podczas rozwiązywania zadań egzaminu gimnazjalnego, będzie służyć naszym uczniom przez całe życie. Warto zatem ją doskonalić przez odpowiednio dobrane ćwiczenia. Starajmy się, aby zadania ze stereometrii nie były tymi, które gimnazjaliści od razu odrzucają, jako niemożliwe do rozwiązania. Zauważmy i doceńmy wszystkie starania i próby uczniów, które przyczynią się do osiągnięcia sukcesu.

### 3. EGZAMIN GIMNAZJALNY Z JĘZYKA OBCEGO NOWOŻYTNEGO – JĘZYK ANGIELSKI

#### 3.1. DOBRE SPOIWO I WŁAŚCIWY BUDULEC – O SPÓJNOŚCI I LOGICE W BUDOWANIU WYPOWIEDZI PISEMNYCH NA POZIOMIE ROZSZERZONYM

Aleksandra Kodzis

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży

Osiągnięcia gimnazjalistów oraz ich sposób radzenia sobie z zadaniami na egzaminie z języka angielskiego w formule obowiązującej od 2012 roku zostały szczegółowo przeanalizowane w zeszłorocznej publikacji *Osiągnięcia gimnazjalistów z województwa podlaskiego i warmińsko-mazurskiego – na podstawie wyników egzaminu gimnazjalnego w 2012 roku*. Arkusze w roku 2013 miały taką samą budowę, zastosowano w nich takie same techniki egzaminacyjne, także wyniki osiągnięte przez uczniów są porównywalne z zeszłorocznymi. Dlatego w tegorocznym opracowaniu skoncentrowano się na wypowiedzi pisemnej, która nastręcza uczniom największych trudności w realizacji. Jest to zadanie, które stawia przed uczniem największe wymagania: musi on nie tylko wykazać się czynną znajomością środków językowych, ale również musi potrafić połączyć je w spójną i logiczną wypowiedź, która będzie spełniała określone wymogi pod względem treści i formy. Jako że treść była obiektem wnikliwej analizy w publikacji zeszłorocznej, w niniejszym opracowaniu w centrum zainteresowania znalazło się kryterium spójności i logiki. Wprawdzie najczęściej nie jest to obszar o kluczowym znaczeniu dla komunikacji, ale często wpływa na jakość przekazu, a jednocześnie wydaje się być zagadnieniem stosunkowo często pomijanym w nauczaniu języka obcego, w którym skupiamy się na przekazie treści, nauce słownictwa, gramatyki, poszczególnych sprawności językowych. Oczywiście nie sposób analizować spójność i logikę tekstu w całkowitym oderwaniu od przekazywanych treści, dlatego też sposób przekazania informacji został potraktowany jako baza w niniejszej analizie osiągnięć uczniowskich w zakresie spójności i logiki.

Część egzaminu na poziomie rozszerzonym poświęcona wypowiedzi pisemnej sprawdzała następujące umiejętności określone wymaganiami szczegółowymi w podstawie programowej:

1. posługiwanie się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych i ortograficznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów: „Człowiek” oraz „Życie rodzinne i towarzyskie”;
5. tworzenie krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi pisemnych (e-mail), w których uczeń:
  - 1) opisuje ludzi;
  - 4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości;
  - 6) przedstawia opinie innych osób;
  - 8) opisuje doświadczenia swoje i innych osób;
  - 9) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji;
7. reagowanie w formie prostego tekstu pisanego (e-mail) w typowych sytuacjach, w których uczeń:
  - 2) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia.

Część sprawdzająca umiejętność tworzenia krótkich wypowiedzi pisemnych zawierała jedno zadanie otwarte, w którym należało zredagować krótką (50-100 słów) wiadomość e-mail do kolegi/koleżanki z Anglii. Wypowiedzi były oceniane w czterech kryteriach. Osiągnięcia uczniów w tym zadaniu ilustruje Tabela 3.1.

Tabela 3.1. Osiągnięcia uczniów w części wypowiedź pisemna (GA-R1-132)

Nr zadania (czynności)	Kryterium oceny	Liczba punktów	Procent uzyskanych punktów	
			podlaskie	warmińsko-mazurskie
8.	treść (przekazanie wymaganych w poleceniu informacji)	4	51	50
	spójność i logika wypowiedzi	2	52	50
	zakres środków językowych	2	47	46
	poprawność środków językowych	2	41	39

Za stworzenie krótkiej wypowiedzi pisemnej gimnazjaliści z województwa podlaskiego uzyskali 48% możliwych do przyznania punktów, a w warmińsko-mazurskim odsetek ten wyniósł 47%. Jest to odpowiednio o 2 i 3% więcej niż w zeszłym roku, jednak wyniki wskazują, że umiejętność tę uczniowie opanowali w stopniu niskim.

Różnice w wynikach za poszczególne kryteria nie są bardzo duże. Analiza prac uczniowskich wykazała jednak, że wynik najniższy spośród uzyskanych w poszczególnych kryteriach, czyli ilość punktów uzyskanych za poprawność środków językowych, nie pozostaje bez związku z wynikami w pozostałych kryteriach. W szczególności znacząco wpływa na treść (błędy językowe często utrudniają zrozumienie informacji, jakie uczeń chciał przekazać) oraz na spójność i logikę wypowiedzi.

Zadaniem uczniów na tegorocznym egzaminie gimnazjalnym na poziomie rozszerzonym było stworzenie wypowiedzi pisemnej według następującego polecenia:

Zapisałeś/zapisałaś się do szkoły tańca. W e-mailu do kolegi/koleżanki z Anglii:

- wyjaśnij, dlaczego wybrałeś/wybrałaś tę szkołę tańca (element 1.)
- opisz wygląd osoby, z którą tańczysz (element 2.)
- napisz, jaki problem pojawił się podczas pierwszych zajęć. (element 3.)

Sposób realizacji przez uczniów poszczególnych elementów treści, jak wspomniano powyżej, stanowi podstawę analizy spójności i logiki. Tabela 3.2. przedstawia przykłady realizacji poszczególnych elementów treści wymaganych w poleceniu, które uczeń miał rozwinąć w swojej wypowiedzi. Są to często spotykane w tegorocznych pracach uczniowskich sposoby realizacji tych elementów, sklasyfikowane zgodnie z kryteriami oceny treści w trzech kategoriach. W podanych przykładach zostały zachowane popełnione przez uczniów błędy językowe.

Tabela 3.2. Przykłady realizacji elementów treści oraz typowych błędów w zadaniu 8. (GA-R1-132)

Odniósł się i rozwinął	Odniósł się	Nie odniósł się
<b>Element 1.</b> (wyjaśnij, dlaczego wybrałeś/wybrałaś tę szkołę tańca)		
Podanie jednego powodu wyboru szkoły i rozwinięcie go: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>All students from this school says that this is the best dancing school in Poland.</i></li> </ul> Podanie dwóch powodów wyboru szkoły tańca: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I'm going to 'Samba Dancing School'. It is near to my house, is really nice atmosphere.</i></li> </ul>	Podanie jednego powodu wyboru szkoły tańca i brak jego rozwinięcia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Dance school is really great.</i></li> <li>• <i>I'm going to the dancing school because I love dancing.</i></li> <li>• <i>I want go there, because people are friendly.</i></li> </ul>	Zakłócenie komunikacji na skutek niewłaściwego doboru środków językowych: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I saved to the Dance School. There is fine!</i></li> </ul> Przekazanie informacji innej niż wymagana w poleceniu: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I'm going to go to my second dance lesson in dance school in this week. This is sick! I'm terrible dancer!</i></li> <li>• <i>I go to school dance because I love dance.</i> (błąd w użyciu środków językowych – wielu uczniów pisało o szkolnej potańcówce, zamiast o szkole tańca.)</li> </ul>

<b>Element 2.</b> (opisz wygląd osoby, z którą tańczysz)		
<p>Podanie więcej niż jednej cechy wyglądu osoby, z którą piszący tańczy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>My partner is very beautiful and slim. He has got black hair.</i></li> <li>• <i>He's very handsome and tall. Peter has got dark short hair and green eyes.</i></li> <li>• <i>He is tall. He has black long hare and blue eyes.</i> (zrozumieli opis dwóch cech wyglądu, pomimo zakłócenia komunikatu)</li> </ul>	<p>Podanie tylko jednej cechy wyglądu (brak rozwinięcia):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I'm dancing with beautiful and smart girl named Anna.</i></li> <li>• <i>My partners is small, boring and old.</i></li> <li>• <i>She is blond hair and blue eyes.</i> (próba podania dwóch cech wyglądu, ale poważne zakłócenie komunikacji)</li> <li>• <i>I dance with John. He is nice and have long blond hair.</i> (zastosowano dwa przymiotniki, ale dotyczą one jednego aspektu wyglądu – włosów)</li> </ul>	<p>Opis osoby nieuwzględniający wyglądu (podanie cech charakteru, wieku, umiejętności, itp.):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>The girl witch I dance is very kind, nice and clever. She dances better than me.</i></li> <li>• <i>I dance with Monika. She is fifteen.</i></li> <li>• <i>Is very nice and friandly.</i> (brak cech wyglądu oraz odniesienia – nie wiadomo kogo dotyczy opis)</li> </ul>
<b>Element 3.</b> (napisz, jaki problem pojawił się podczas pierwszych zajęć.)		
<p>Rozwinięty opis problemu podczas pierwszych zajęć w szkole tańca:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>I broke my leg and I can't dance for next 3 weeks.</i></li> </ul> <p>Podanie problemu dotyczącego zajęć w szkole tańca oraz rozwiązania tego problemu (rozwinięcie elementu dotyczącego problemu):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Last Monday was my first lesson. I was feeling like I'm worst but Annie helps me and she teach me after school.</i></li> </ul>	<p>Podanie problemu bez rozwinięcia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>But on a first lesson I broken my leg.</i></li> </ul> <p>Podanie problemu i jego rozwiązania, ale z zakłóceniem komunikacji:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>On of first lesson I have problems with small music but after it was very good.</i></li> <li>• <i>On first lesson I have problem. I don't have good shoes. My friend give me tramps and must dancing.</i></li> </ul>	<p>Przekaz niezrozumiały na skutek błędów językowych:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>On my first lesson I don't undestond how I heve do step.</i></li> <li>• <i>In first lesson I'm and Szymon don't speak is teacher.</i></li> <li>• <i>In one lesson had small problem. In lesson going five children.</i></li> </ul>

Z powyższych przykładów wynika, że uczniowie próbują realizować poszczególne podpunkty polecenia, jednak często robią to nieudolnie. W wielu przypadkach nieznamość odpowiednich struktur leksykalno-gramatycznych lub nieumiejętność ich zastosowania sprawiała, że wypowiedź była w całości lub znacznej części niezrozumiała, co nie pozostawało bez wpływu na spójność i logikę tekstu. Ocenie wypowiedzi pisemnej gimnazjalistów pod względem **kryterium spójności i logiki tekstu** poświęcona jest poniższa analiza.

Zgodnie z kryteriami opublikowanymi przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w aktualnie obowiązującym *Informatorze o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012*, w kryterium spójności i logiki można przyznać maksymalnie 2 punkty (na 10 punktów możliwych do przyznania za całą wypowiedź pisemną). W ocenie spójności bierze się pod uwagę, czy i w jakim stopniu tekst funkcjonuje jako całość dzięki jasnym powiązaniom (np. leksykalnym, gramatycznym) wewnątrz zdań oraz między zdaniami/akapitami tekstu. W ocenie logiki wypowiedzi bierze się pod uwagę, czy i w jakim stopniu wypowiedź jest klarowna (np. czy nie jest jedynie zbiorem przypadkowo zebranych myśli). Wypowiedź kwalifikuje się do jednego z trzech poziomów zgodnie z Tabelą 3.3. (czyli w kryterium spójności i logiki przyznana zostaje liczba punktów odpowiadająca danemu poziomowi: od 0 do 2).

Tabela 3.3. Punkty przyznawane w kryterium spójności i logiki wypowiedzi

2	wypowiedź jest w całości lub w znacznej większości spójna i logiczna zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu
1	wypowiedź zawiera usterki w spójności/logice na poziomie poszczególnych zdań oraz/lub całego tekstu
0	wypowiedź jest w znacznej mierze niespójna/nielogiczna; zbudowana jest z trudnych do powiązania w całość fragmentów

Ocena spójności i logiki wypowiedzi musi również być zgodna z następującymi dodatkowymi wytycznymi.

- W ocenie spójności analizuje się poziom spójności tekstu zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu w stosunku do jego długości. Nie przelicza się bezpośrednio liczby usterek w spójności i logice na liczbę punktów.
- Zaburzenie spójności i logiki może również wynikać z nieuzasadnionego użycia czasowników w różnych czasach gramatycznych („przeskakiwania” z jednego czasu gramatycznego na inny).
- Jeżeli uczeń zrealizował podpunkty polecenia w taki sposób, jakby odpowiadał na pytania, może to skutkować (i zazwyczaj skutkuje, choć nie w sposób automatyczny) obniżeniem punktacji za spójność i logikę tekstu.
- Uczeń nie musi realizować podpunktów z polecenia w kolejności, w jakiej są wymienione w poleceniu. Sama zmiana kolejności nie powoduje automatycznego obniżenia punktacji za spójność i logikę wypowiedzi.
- Wypowiedź nie podlega ocenie, jeżeli jest nieczytelna, całkowicie niezgodna z poleceniem, niekomunikatywna dla odbiorcy lub odtworzona z podręcznika lub innego źródła (nie jest wówczas uznawana za wypowiedź sformułowaną przez zdającego).
- Jeżeli treść wypowiedzi oceniono na 0 punktów, wówczas we wszystkich pozostałych kryteriach przyznaje się również 0 punktów.
- Jeżeli za treść przyznano 1 punkt, we wszystkich pozostałych kryteriach można wówczas przyznać nie więcej niż 1 punkt.
- Jeżeli wypowiedź jest znacząco krótsza, niż określa to dolna granica podana w poleceniu (tekst składa się z 40 słów lub mniej), jest oceniana wyłącznie w kryterium treści, natomiast w pozostałych kryteriach należy przyznać 0 punktów.
- Błędy w spójności i logice oznaczane są poprzez podkreślenie fragmentu tekstu, który je zawiera linią falistą. Jeśli występuje zakłócenie spójności między zdaniami, podkreśla się linią falistą koniec jednego zdania i początek zdania następnego.

W wypowiedziach uczniowskich na tegorocznym egzaminie gimnazjalnym napotkać można było różnego rodzaju problemy w zakresie spójności i logiki. Zostały one bardziej szczegółowo omówione poniżej na podstawie wybranych prac egzaminacyjnych.

Praca nr 1.

How are you?  
 School dance is very cool. My partner ~~is~~  
<sup>just</sup> blue eyes <sup>and</sup> brown hairs, ~~and~~ pink ~~of~~ mind. In  
 one lesson stand ~~my~~ in <sup>my</sup> leg.

I kiss you  
 XYZ

W **Pracy nr 1** zaobserwować można wciąż jeszcze dość częste zjawisko, polegające na potraktowaniu poszczególnych podpunktów polecenia jak pytania, na które uczeń odpowiada. W wyniku takiego sposobu redagowania tekstu, powstaje wypowiedź wysoce niespójna. Trudno w zasadzie mówić tu o redagowaniu tekstu – jest to po prostu spisanie odpowiedzi na zagadnienia. Uczeń uzyskałby 0 punktów w kryterium spójności i logiki nawet gdyby w ogóle istniała możliwość przyznania jakichkolwiek punktów w tym kryterium. Taką możliwość uczeń wykluczył już na samym początku, ponieważ jego wypowiedź liczy 26 wyrazów, zatem nie tylko nie mieści się w limicie określonym w poleceniu (50–100 słów), ale również nie mieści się w przedziale powyżej 40 słów. Według kryteriów, w takim przypadku pracę można ocenić jedynie w kryterium treści, a w pozostałych kryteriach uczeń automatycznie otrzymuje 0 punktów.

Kolejnym problemem w niniejszej pracy jest jej niski poziom językowy, który znacząco wpływa zarówno na spójność i logikę tekstu, jak i na jego komunikatywność. W odniesieniu do pierwszego elementu polecenia, uczeń podaje zatem, że zabawa szkolna jest fajna (bardzo często popełniany przez tegorocznych zdających błąd, polegający na odwróceniu kolejności wyrazów – *school dance* zamiast *dance school*, czyli szkolna zabawa/potańcówka zamiast szkoły tańca). Informacja taka jest niezgodna z poleceniem. W odniesieniu do opisu wyglądu partnera do tańca, wystąpiło zakłócenie komunikacji poprzez pozbawienie zdania czasownika – *My partner just blue eyes and brown hairs*. – nie do końca wiadomo, czy partner te cechy sam posiada, czy może lubi, czy też chciałby mieć. Można się jedynie domyślać, co uczeń chciał przekazać, a zadanie polegało na stworzeniu komunikatywnej i klarownej wypowiedzi, która nie pozwala na różnorodną interpretację. Część tekstu dotycząca elementu trzeciego (problem podczas pierwszych zajęć) jest całkowicie niezrozumiała: *In one lesson stand in my leg*. Trudno stwierdzić, kto stał, czy też stanął w nodze autora na jednej lekcji, czyli na czym właściwie problem polegał. W kryterium treści gimnazjalista uzyskał tylko 1 punkt za dwa odniesienia (element 1. i 2.).

Zadziwia i martwi liczba usterek, jaką uczeń popełnił w tak krótkiej wypowiedzi: stworzenie tekstu w postaci zlepku „odpowiedzi na pytania”, błędy językowe zakłócające przekaz informacji lub powodujące przekazanie informacji innej niż zamierzona oraz oczywiście stanowczo zbyt mała objętość tekstu. Wszystkie te usterki spowodowały, że wypowiedź jest niespójna i pozbawiona logiki.

Praca nr 2.

Hi xy2!

How are you? I've written you, ~~xxxx~~ be was  
dancer. Your <sup>1.</sup> designer T-shirt, sweatshirt and jeans. <sup>2.</sup> Here  
customers can buy stylishly designed elegant clothes at  
unbelievably low prices. He dancing at to school, <sup>4.</sup>  
<sup>3.</sup> working till 5 p.m. Is talking ~~to~~ <sup>about</sup> what she had do to  
find a summer job. I'm don't not to dance. I'm real  
problems. Help me, pleas! Writen to me. I'm very ☹️

See you soon!

abc

W **Pracy nr 2** niespójność i brak logiki wynika z faktu, że uczeń zaczerpnął środki językowe do jej stworzenia nie z własnej głowy, ale z innych części arkusza, w którym rozwiązywał zadania: fragment zakreślony i oznaczony w powyższej pracy numerem 1. pochodzi z tekstu D. w zadaniu 5., fragment 2. – z tekstu C w zadaniu 5., fragment 3. to przepisana odpowiedź A w zadaniu 1.4., a fragment 4. stanowi przepisany trzon zadania 1.6. oraz odpowiedź C w tymże. W rezultacie praca ma objętość 67 słów, ale tylko 34 słowa nie pochodzą z innych zadań w arkuszu, czyli prawdopodobnie są rzeczywiście autorstwa tego ucznia. Na podstawie fragmentów napisanych samodzielnie przez autora tej pracy można wysnuć przypuszczenie, że nie posiadał on znajomości wystarczającej ilości środków językowych i próbował sobie poradzić z zadaniem popełniając plagiat, bo tym właśnie jest podanie jako własny tekstu (lub jego części) napisanego przez innego autora, w tym przypadku przez autorów zadań w arkuszu na poziomie rozszerzonym i tekstów w nich zamieszczonych.

Zamierzony efekt nie został jednak przez ucznia osiągnięty – podczas sprawdzania prac, zgodnie z obowiązującą procedurą, fragmenty nienawiązujące do polecenia (a tak jest w tym przypadku) przepisane przez zdającego z innego źródła, a jednocześnie zaburzające spójność i logikę tekstu (to również ten przypadek) nie są brane pod uwagę przy liczeniu słów i ocenie wypowiedzi. Pozostałe fragmenty tej pracy, samodzielnie napisane przez ucznia, są w zasadzie niekomunikatywne (z wyjątkiem *How are you?* oraz *Help me, pleas!*, które stanowią elementy wstępu i zakończenia, ale nic nie wnoszą do realizacji podpunktów polecenia). Dlatego w kryterium treści przyznano tu 0 punktów. W związku z tym w pozostałych kryteriach również przyznaje się 0 punktów, choć byłoby tak nawet w przypadku, gdyby za treść uczeń jakieś punkty zdobył, gdyż tekst jest niespójny i nielogiczny (w zasadzie wyrazy są zestawione w dość przypadkowy sposób i trudno doszukać się jakiegokolwiek znaczenia), jak również tekst prawie nie zawiera poprawnie użytych środków językowych, które mogłyby skutkować przyznaniem punktów za zakres środków językowych i poprawność językową.



## Praca nr 3

Dear ABC,  
 I write to you this e-mail because I want to tell you  
 that I go dancing school.  
 I go to this school because ~~is~~ are cool people and  
 favour teachers.  
 I dancing with Tom Kowalski. He is very height tall.  
 He has long curly and dark chair. On the face ~~is~~  
 he has small. He ~~is~~ <sup>has</sup> maustache.  
 On the first lesson I hit Tom. He has red face.  
 Se go Love.  
 XYZ

W **Pracy nr 3** zostały oznaczone błędy w spójności i logice. Wystąpiły tu zakłócenia spójności na różnych poziomach. Niespójność na poziomie zdań z reguły wynika z niewłaściwego zastosowania słownictwa, czyli z błędów językowych. Wyrazy: *favour*, *height* oraz *chair* zakłócają rozumienie tekstu – odbiorca musi się zastanowić, co właściwie osoba pisząca chciała wyrazić. Oczywiście ostatecznie tekst jest zrozumiały, ale sama konieczność dłuższego zatrzymania się nad jakimś fragmentem prostego tekstu w celu „rozszyfrowania” znaczenia stanowi zakłócenie spójności. Tak jest w przypadku powyższej pracy: *favour teachers* zamiast – przypuszczalnie – *favourite teachers*; niepotrzebne i wprowadzające lekki zamęt słowo *height* w zestawieniu z wyrazem *tall*; brak rzeczownika po wyrazie *small*, co sprawia, że informacja jest niekompletna ([*partner do tańca*] *na twarzy ma małe*, ale nie wiemy co); wreszcie *curly chair* zamiast *curly hair* w kontekście opisu wyglądu partnera. Na poziomie tekstu występuje zakłócenie spójności pod koniec tekstu, gdzie uczennica zawarła pewien skrót myślowy (*Na pierwszej lekcji uderzyłam Toma. On ma czerwoną twarz.*). Odbiorca musi chwilę dłużej przetwarzać informację, żeby dojść do wniosku, że czerwona obecnie twarz partnera jest skutkiem uderzenia go na pierwszej lekcji – zwłaszcza, że wcześniej opisywany był jego wygląd. Nie są to oczywiście błędy poważne, jednak sprawiają, że na odbiór tego tekstu trzeba poświęcić nieco więcej czasu i wysiłku niż miałyby to miejsce, gdyby był napisany bez powyższych usterek. Przyznano zatem 1 punkt w kryterium spójności i logiki, gdyż według kryteriów (Tabela 3.3.) stwierdzamy, że wypowiedź zawiera usterki w spójności/logice na poziomie poszczególnych zdań oraz/lub całego tekstu. Nie można zakwalifikować tej pracy jako wypowiedzi w znacznej mierze niespójnej/nielogicznej, zbudowanej z trudnych do powiązania w całość fragmentów (kryterium na 0 punktów), ale też nie można powiedzieć, że wypowiedź jest w całości lub znacznej większości spójna i logiczna na poziomie zdań i całego tekstu (kryterium na 2 punkty).

Mimo usterek w spójności i logice, uczennica nieźle poradziła sobie z realizacją treści – podała dwa powody wyboru szkoły (są w niej fajni ludzie i pozytywnie postrzega nauczycieli, co sugeruje słowo *favour*); co najmniej dwie cechy wyglądu partnera do tańca (wysoki i ma wąsy); jest też opisany problem i jego konsekwencja. Zakres użytych środków językowych jest dość ograniczony – środki te są pospolite, ale w pełni umożliwiają realizację polecenia. W pracy są dość liczne błędy językowe i ortograficzne, ale zakłócają one komunikację tylko nieznacznie. Objętość pracy mieści się w określonym limicie – praca liczy 69 słów, była więc możliwość przyznawania punktów we wszystkich kryteriach, w sumie przyznano 7 punktów.

Praca nr 4

Dear Kate!

How are you? I haven't seen you for a long time.

I'm writing to you because I have some great news.

I will go to new dance school tomorrow. My best friend was dancing there and she was so glad.

~~I'm~~ I'm dancing with John. He is better dancer than me.

On the first lesson I forgot my special ~~to~~ clothes. I was so angry. I love dance and you?

I'm waiting for your answer.

All the best,

XYZ

**Praca nr 4** zawiera bardzo ciekawy przypadek błędu w spójności i logice. Podobne błędy często przydarzają się uczniom, którzy nie do końca przemyślą polecenie. W tym przypadku na poziomie zdań praca jest spójna i logiczna. Niespójność pojawiła się na poziomie tekstu, ponieważ realizacja pierwszego elementu polecenia stoi w sprzeczności z realizacją elementu trzeciego, w wyniku czego powstał błąd logiczny. I tak, przystępując do realizacji pierwszego elementu uczennica napisała: *I will go to new dance school tomorrow*. Jedno zdanie dalej pojawia się informacja: *I'm dancing with John.*, która już zaczyna zastanawiać – uczennica wcześniej zastosowała formę Future Simple w kontekście nowej szkoły oraz okolicznik czasu *tomorrow*, co każe odbiorcy tekstu rozumieć, że na zajęcia w szkole tańca dopiero zacznie uczęszczać (nie pisze *I'm going...* ani *I'm going to go...*, co pewnie bardziej sprawiałoby wrażenie, że jutro są może kolejne zajęcia w nowej szkole). W tym kontekście odbiorca może zacząć się nieco gubić próbując zrozumieć, czy tańczenie z Johnem dopiero będzie miało miejsce w nowej szkole (czyli na zajęcia uczennica dopiero pójdzie, ale wie kto będzie jej partnerem do tańca), czy też z Johnem tańczy zwyczajowo (może była w innej szkole tańca, a teraz przenosi się do nowej razem z Johnem?). W kolejnym zdaniu znajdujemy informację o problemie, który wystąpił podczas pierwszych zajęć – autorka pracy słusznie zastosowała tu czas przeszły i informacja jest w pełni zrozumiała, jednak w połączeniu z wcześniejszym stwierdzeniem *I will go to new dance school tomorrow*. trochę „gubi” czytelnika, który musi pogodzić te dwie informacje ze sobą.

W przypadku tej pracy standardowe oznaczenie braku spójności między zdaniami wygląda dość nietypowo, gdyż – zgodnie z przyjętym sposobem oznaczania błędów w spójności i logice – podkreślono linią falistą końcówkę zdania poprzedniego i początek następnego, jednak zdania powodujące zakłócenie spójności i logiki znajdują się w pewnym oddaleniu od siebie. Oczywiście niespójność w tej konkretnej pracy nie sięga aż tak daleko, żeby odjąć punkty w kryterium spójności i logiki – wypowiedź jest w znacznej większości spójna i logiczna na poziomie tekstu oraz jest w całości spójna na poziomie zdań. Przynano zatem 2 punkty w tym kryterium. Jednak przykład ten może stanowić swego rodzaju przestrożę dla uczniów redagujących własny tekst na egzaminie z języka – nie tylko obcego, ale też i rodzimego, że warto przed przystąpieniem do tworzenia wypowiedzi pisemnej przemyśleć

polecenie w całości pod kątem konsekwencji w jego realizacji, zaplanować wypowiedź, chociażby w prowizoryczny sposób w brudnopisie.

Odnosnie do pozostałych aspektów powyższej pracy można stwierdzić, że jej autorka odniosła się do pierwszego i trzeciego elementu polecenia i je rozwinęła, pominęła natomiast element drugi – brak opisu wyglądu partnera (stwierdzenie, że tańczy on lepiej od niej nie jest realizacją tego elementu). Stopień poprawności językowej tekstu jest wysoki – uczennica popełniła bardzo nieliczne błędy. Tekst cechuje też zadowalający zakres środków językowych, zwłaszcza struktur gramatycznych, zastosowane słownictwo pozwala na swobodną realizację polecenia. Poziom tej pracy jest zatem ogólnie dość wysoki.

### Praca nr 5

Hay', ~~XYZ~~ Monika  
 Am studying dance. Working das dancing friends Am  
 spacious. Inspiration with my am recent. I'm not a ~~friend~~  
 new Faschions. T-shirt am looking men. Friends. Kon das and  
 orange elegant. Proctim a doesem trainer. Maintaining blonder  
 fashion. Jozus. Kon on 19 p.m. later looking fresher. Pading  
 presider. szlizec problematick. polegejszyn and krokeed afternoon  
 running. Rescance. Predning tanger. melis order das 18 Saturday  
 2012 raked on gades 17<sup>00</sup>. Posto more calkemen new. Das an ~~some~~  
 Next staying. Prtished z tanger raskaweraw.  
 Pordered pordering XYZ

**Praca nr 5** liczy sobie 82 słowa, jednak uczniowi nie udało się za nią zdobyć ani jednego punktu. Trzeba stwierdzić, że jest ona w całości niespójna i nielogiczna, a wynika to z faktu, że jest właściwie całkowicie niekomunikatywna. To, że uczeń podjął próbę realizacji polecenia można właściwie wywnioskować na podstawie niektórych wyrazów związanych z tematyką: *dance*, *dancing*, *elegant*, uczeń najwyraźniej próbował też pisać coś o etapach, rundach, problemie, choć tu są to bardziej domysły odbiorcy, niż możliwość odczytania jakiegokolwiek klarownej informacji. Praca ta właściwie bardziej przypomina tekst e-maila wizualnie, niż rzeczywiście nim jest, składa się bowiem z dowolnie zestawionych ze sobą wyrazów angielskich oraz innych – widać tu dość duży wpływ języka niemieckiego (*das* – kilkakrotnie użyte, *Faschions*, *doesem*, *problematick*, pisanie rzeczowników z wielkiej litery, inne słowa przypominające niemieckie) oraz elementy języka polskiego. Często trudno nawet stwierdzić, jakim językiem w danym momencie posługiwał się autor, gdyż można spotkać mnóstwo tworów wykreowanych „własnoręcznie” przez niego samego, np. *krokeed*, *etaping*, *polegejszyn* (polskie wyrazy z angielskimi końcówkami – w ostatnim przypadku spolszczona końcówka angielska), rozmaite inne kombinacje wyrazów z jednego, bądź dwóch języków – *pozdering*, *tanger*, *blonder*, *calkemen* i wiele innych.

Cała praca stanowi nie tylko skrajny przypadek niespójności i braku logiki. Wydaje się, że wiedza językowa gimnazjalisty, który tworzy taki tekst jest bardzo powierzchowna. Powyższa praca nie jest niestety przypadkiem odosobnionym. Uczniom stosunkowo często miesza się język niemiecki z angielskim, co świadczyć może o niskim poziomie przyswojenia jednego i drugiego. Często wiedza językowa jest nieugruntowana, co widać w licznych przypadkach

prac, w których stosunkowo dobre wyniki uczniowie uzyskali za zadania zamknięte, a w zadaniach otwartych napotkali duże trudności – potrafią w miarę dobrze rozpoznawać środki językowe i zrozumieć informacje, ale mają kłopoty ze stosowaniem środków językowych do skutecznego komunikowania treści w języku obcym. W takich przypadkach oprócz prac takich, jak powyższa praca nr 5, zdarzają się prace „międzyjęzykowe”, jak ilustruje przykład poniżej.

ABC  
 Destatem się o do dance school. Wybrałem tę szkołę, because  
 jako small boy, interested ~~in~~ dance.  
 My parents to dancee is niezawielka blondynka

### Praca nr 6

Hi Alice!

How are things? I have great news for you! I just joined to  
 school of dancing. I'm really excited because I love listen to  
 music and dancing. (also) my partner is really handsome!  
 He is very tall and well build. He has got blue eyes and  
 dark, messy, hair. His smile is so cute!

I choosed school near my house because a lot of my  
 friends (recomended) me that (pleace) to learn dancing.  
 It's really cool but first day I went there, I was  
 a little bit stressed and shy.

(That's) all, I hope you write me ~~soon~~ back soon.

Love, XYZ

**Praca nr 6** nie jest całkowicie pozbawiona błędów, jednak pokazuje, że za pomocą niezbyt skomplikowanych środków językowych, których opanowanie z pewnością leży w granicach możliwości przeciętnego gimnazjalisty, można z powodzeniem zrealizować to zadanie. Uczennica rozwinęła w tej wypowiedzi wszystkie trzy elementy polecenia: dość obszernie omówiła powody wyboru szkoły tańca (lubi muzykę i lubi tańczyć, szkoła jest blisko domu i polecili ją przyjaciele), opisała wygląd partnera do tańca (*handsome, well build, dark messy hair, cute smile*) oraz opisała problem na pierwszych zajęciach (...*first day when I went there, I was a little bit stressed and shy*). Dość ciekawie została tu ujęta informacja dotycząca powodów wyboru szkoły – w zasadzie autorka pracy pisze o nich na początku, ale również w drugiej części pracy. Często w pracach uczniowskich tego typu realizacja skutkuje zakłóceniem spójności i logiki tekstu, jednak w powyższym przykładzie powody wyboru

szkoły w obu miejscach, w których wystąpiły są na tyle zgrabnie wkomponowane w tekst, że takie zakłócenie nie występuje. Uczennica w logiczny sposób łączyła ze sobą zdania, jedna myśl wynika z drugiej i pomimo błędów językowych i ortograficznych treść jest w pełni zrozumiała. Praca liczy 102 wyrazy (przekroczenie wyznaczonego limitu o 2 słowa nie odbija się negatywnie w ocenie pracy), możliwe było zatem przyznawanie punktów we wszystkich kryteriach, również za spójność i logikę, które w powyższym tekście można powiedzieć, są wzorcowe. Wypowiedź ma przejrzystą strukturę – uczennica rozpoczyna zwrotami charakterystycznymi dla wstępu (*How are things? I have news for you!*), z których wynika charakter maila – pisze, żeby przekazać wieści – czytelnik wie, czego się spodziewać w tym tekście. Potem w spójny i logiczny sposób przekazuje wiadomości – wszystkie zaimki w pracy mają klarowne odniesienia, zdania są ze sobą połączone na poziomie konceptualnym, cały tekst charakteryzuje płynny przepływ myśli, pisze np. że *właśnie zaczęła uczęszczać do szkoły tańca i jest podekscytowana, ponieważ lubi muzykę i taniec, a także ma przystojnego partnera. Jest wysoki i dobrze zbudowany. Ma niebieskie oczy i ciemne zmierzwiłone włosy; ładny uśmiech.* – myśli łączą się ze sobą, czytelnik nie musi się zatrzymywać dłużej nad żadnym fragmentem w celu rozszyfrowania znaczenia przekazu, ani wracać do wcześniej przeczytanych fragmentów. Na końcu uczennica krótko podsumowuje, co napisała (*Thats all.*) i wyraża nadzieję na rychłą odpowiedź adresata. Spójność i logika tego tekstu otrzymała zatem maksymalną ocenę (2 punkty).

Praca zawiera dość proste, ale niepospolite, urozmaicone struktury. Uczennica skutecznie stosuje czas teraźniejszy i przeszły, z powodzeniem buduje dość skomplikowane zdania złożone, w których popełnione błędy nie mają większego znaczenia dla funkcjonalności zastosowanych środków językowych. Nie ma w pracy licznych powtórzeń tej samej struktury gramatyczno-leksykalnej. Słownictwo jest ładne i dość urozmaicone – *great news, joined, school of dancing, I'm excited, handsome, messy hair, smile is cute, recommended, a little bit stressed and shy* (drobne błędy nie powodują wykluczenia wyrazu/zwrotu z zakresu użytych środków). Za pomocą tych niezbyt skomplikowanych, a jednak precyzyjnych i dość sprawnie zastosowanych środków językowych, uczennica skomponowała ładną, komunikatywną wypowiedź. Za zakres środków językowych otrzymała więc 2 punkty, za treść 4 punkty, jedynie straciła 1 punkt w poprawności językowej, ponieważ popełniła dość liczne błędy niezakłócające komunikacji. W sumie otrzymała więc za pracę 9 punktów. Jak dowodzi powyższy przykład, nie jest konieczne operowanie trudnymi strukturami ani wyrafinowanym słownictwem, żeby z pozytywnym rezultatem skonstruować zgrabną wypowiedź pisemną na egzaminie gimnazjalnym na poziomie rozszerzonym.

### 3.2. DANCING WITCH I BEAST INSTRUCTORS, CZYLI KILKA UWAG PO SESJI SPRAWDZANIA PRAC GIMNAZJALNYCH

Ewa Androsiuk-Kotarska

Szkoła Podstawowa nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi im. Kazimierza Pułaskiego w Białymstoku

W maju bieżącego roku już po raz drugi dane mi było zmagać się z twórczością gimnazjalistów (przykłady w tytule). W trakcie sesji sprawdzania nasunęło mi się kilka uwag i przemyśleń, zarówno pozytywnych, jak i tych nienapawających optymizmem.

Zacznę od ćwiczenia 6, w którym zdający musieli uzupełnić luki w tekście wyrazami podanymi w ramce, odpowiednio je przekształcając. Niestety, nie wszyscy pamiętali o zmianie formy! Wielu uczniów po prostu wstawiało podane słowa w wolne miejsca. Odnoszę wrażenie, że młodzież jest tak przyzwyczajona do zadań zamkniętych wymagających wstawienia gotowej formy wyrazu, że wykonuje je mechanicznie, nie zagłębiając się w treść polecenia.

Kolejne zadanie polegało na uzupełnieniu zdań z wykorzystaniem podanych wyrazów. W poleceniu ograniczono liczbę słów, jakie zdający mógł wpisać, do czterech. Należało też zachować pełną poprawność zapisu. Z moich obserwacji wynika, że wiele problemów sprawiło zdającym zdanie, w którym należało zastosować konstrukcję *times a day*. Ponadto okazało się, że wielu zdających, także wśród tych „dobrych uczniów”, miało problem z zauważeniem i stosowaniem liczby mnogiej, wskutek czego powstawały wyrażenia typu *many cloud, houses was built*, itp. Wielu uczniów nie pamięta zatem o takich konsekwencjach występowania liczby mnogiej w zdaniu, jak brak przedimka nieokreślonego (*a/an*), zaimek wskazujący w liczbie mnogiej to *these/those*, czasownik *być* przyjmuje wtedy formy liczby mnogiej.

Ostatnie spośród zadań otwartych – napisanie e-maila – dla niektórych gimnazjalistów stanowiło, podobnie jak w ubiegłym roku, barierę nie do pokonania. Mnie osobiście podoba się ta forma zadania egzaminacyjnego, gdyż daje zdającemu szansę przekazania ustalonych z góry informacji właściwie w dowolny sposób. Młodzież zdobywa punkty za skuteczne przekazanie tych informacji, a także za poprawność, spójność i logikę wypowiedzi oraz zakres zastosowanych środków językowych. Oznacza to brak dyskryminacji wobec gimnazjalistów, którzy nie znają gramatyki w stopniu bardzo dobrym – mają szansę wykazać się w innych punktowanych sferach. Jak wiadomo, niekiedy uczniowie nie potrafią zastosować poprawnie czasownika w trzeciej osobie liczby pojedynczej czasu Present Simple (nawet po polsku brzmi to „niemożliwie”), umieją za to skutecznie komunikować się w języku angielskim, a więc mają szansę zdobyć punkty. Chcę w tym miejscu zauważyć, że w roku 2013 z tej szansy skorzystało więcej zdających niż przed rokiem, a przynajmniej tak wynikało z tych prac, z którymi miałam do czynienia.

Sprawdzając to zadanie, zauważyłam, że uczniowie bardzo rozsądnie nauczyli się zwrotu rozpoczynającego nieformalny typ korespondencji, mianowicie *Dear ....., how are you?*. Nawet dyslektycy, pomimo licznych błędów w dalszej części pracy, ten element formy realizowali bezbłędnie. Bardzo przyjemnie sprawdzało mi się też opisy partnerów ze szkoły tańca, czego wymagano od zdających w poleceniu. Była to w zdecydowanej większości przypadków lektura „peanów” na cześć przystojnych chłopców o niebieskich oczach i pięknych dziewcząt z długimi nogami. Co ciekawe, w zaskakująco wielu pracach zajęcia taneczne kończyły się złamaniem nogi!

Nader często, tworząc wypowiedzi pisemne, uczniowie nie stosowali przedimków. Jednak podsumowując sprawdzanie prac gimnazjalistów, muszę też przyznać, że wielu uczniów wykazało się naprawdę imponującym zakresem środków językowych, jakim zawstydziłoby niejednego maturzystę!

#### 4. EGZAMIN GIMNAZJALNY Z JĘZYKA OBCEGO NOWOŻYTNEGO – JĘZYK NIEMIECKI

##### 4.1. „PORZĄDEK TO POŁOWA ŻYCIA” – O SPÓJNOŚCI I LOGICE W WYPOWIEDZIACH PISEMNYCH NA POZIOMIE ROZSZERZONYM

Bożena Niebrzydowska  
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży

Spełnienie wymagań określonych w *podstawie programowej dla poziomu III.1* sprawdzano w grupie 1388 gimnazjalistów, którzy pisali egzamin z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym.

Jedną z części egzaminu, która wystąpiła na egzaminie, była **wypowiedź pisemna**. W ramach wypowiedzi pisemnej sprawdzano:

1. posługiwanie się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych), umożliwiających realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: „Człowiek”, „Szkoła” oraz „Życie rodzinne i towarzyskie”;
5. tworzenie krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi pisemnych (e-mail), w których uczeń:
  - 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności;
  - 4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości;
  - 8) opisuje doświadczenia swoje i innych osób;
  - 9) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji;
7. reagowanie w formie prostego tekstu pisanego (e-mail) w typowych sytuacjach, w których uczeń:
  - 2) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
  - 6) wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych, zgadza się, sprzeciwia się.

Część *wypowiedź pisemna* zawierała jedno zadanie otwarte, w którym należało zredagować krótką (50-100 słów) wiadomość e-mail do kolegi/koleżanki z Niemiec.

Przypomnijmy, jak brzmiało polecenie:

- Zapisałeś/zapisałaś się do szkoły tańca. W e-mailu do kolegi/koleżanki z Niemiec:
- wyjaśnij, dlaczego wybrałeś/aś tę szkołę tańca (element pierwszy)
  - opisz wygląd osoby, z którą tańczysz (element drugi)
  - napisz, jaki problem pojawił się podczas pierwszych zajęć. (element trzeci)

Osiągnięcia uczniów w części arkusza poświęconej wypowiedzi pisemnej ilustruje Tabela 4.1.

Tabela 4.1. Osiągnięcia uczniów w części *wypowiedź pisemna* (GN-R1-132)

Nr zadania (czynności)	Kryterium oceny	Liczba punktów	Procent uzyskanych punktów	
			podlaskie	warmińsko-mazurskie
8.	treść (przekazanie wymaganych w poleceniu informacji)	4	54	29
	spójność i logika wypowiedzi	2	62	38
	zakres środków językowych	2	58	35
	poprawność środków językowych	2	57	28

Wyniki uzyskane za stworzenie krótkiej wypowiedzi pisemnej wśród gimnazjalistów z województwa podlaskiego należą do grupy niżej zadowolających (rozwiązywalność zadania 8. wyniosła 54%), zaś wyniki uzyskane przez gimnazjalistów z województwa warmińsko-mazurskiego można określić jako niskie (rozwiązywalność – 32%).

Wypowiedzi pisemne były oceniane w czterech kryteriach (Tabela 4.1.). Między wynikami uczniów w obu województwach dają się zauważyć znaczne rozbieżności. Najwyższe wyniki uzyskali gimnazjaliści obu województw w kryterium **spójności i logiki**. Zdarzały się jednak prace, w których tekst nie funkcjonował jako całość na poziomie zdań albo całego tekstu. Pojawiły się też wypowiedzi pisemne, które zawierały mniej niż 40 słów, wynikiem czego było przyznanie 0 punktów za spójność i logikę, znajomość środków językowych i poprawność językową. W zakresie znajomości **struktur leksykalno-gramatycznych**, które umożliwiają sprawną komunikację, liczna grupa uczniów używa leksyki i frazeologii na poziomie elementarnym i na granicy komunikatywności, równocześnie stosując bardzo proste i nieurozmaicone struktury gramatyczne. Najwięcej problemów w całym zadaniu przysporzyło jednak gimnazjalistom zachowanie **poprawności środków językowych**. Znaczna większość osób konstruujących wypowiedź pisemną na poziomie rozszerzonym nie wykazała się umiejętnością utworzenia poprawnego pod względem językowym e-maila.

Jak można wnioskować z liczby punktów uzyskanych przez uczniów obu województw w kryterium **treści**, obok konieczności zastosowania właściwych środków językowych był to również jeden z najtrudniejszych aspektów tworzenia wypowiedzi pisemnej. Uczniowie częstokroć odnosili się do poszczególnych elementów polecenia, ale nierzadko zapominali o ich rozwinięciu. Tabela 4.2. przedstawia przykłady autentycznych wypowiedzi uczniów z podziałem na trzy kategorie oceny. W podanych przykładach zachowane zostały popełnione przez uczniów błędy językowe.

Tabela 4.2. Przykłady realizacji kryterium treści oraz typowych błędów w zadaniu 8. (GN-R1-132)

Odniósł się i rozwinął	Odniósł się	Nie odniósł się
<b>Element 1.</b> (wyjaśnij, dlaczego wybrałeś/aś tę szkołę tańca)		
Podanie dwóch powodów wyboru szkoły: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>In dieser Schule kann man viele moderne Tänze lernen und neue Menschen kennenlernen.</i></li> <li><i>Diese Schule ist sehr gut und befindet sich in der Nähe von meinem Haus.</i></li> </ul> Bardziej szczegółowy opis powodu wyboru szkoły: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Diese Schule gefällt mir, denn meine Freunde besuchen sie.</i></li> <li><i>Das ist die beste Schule in meiner Stadt.</i></li> </ul>	Podanie tylko jednego powodu wyboru szkoły: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Die Tanzschule ist in der Nähe.</i></li> <li><i>Der Kurs ist am Nachmittag.</i></li> </ul> Brak rozwinięcia powodu wyboru szkoły: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Ich habe über diese Schule in Internet gelesen.</i></li> <li><i>Sie ist billig.</i></li> </ul>	Informacja o uczęszczaniu na kurs tańca bez powodu zapisania się na kurs: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Ich besuche eine Tanzkurs.</i></li> <li><i>Der Tanzkurs ist im Club.</i></li> </ul>
<b>Element 2.</b> (opisz wygląd osoby, z którą tańczysz)		
Zastosowanie dwóch przymiotników opisujących różne aspekty wyglądu: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Er ist klein und schlank.</i></li> <li><i>Sie hat dunkle Haare und blaue Augen.</i></li> </ul> Podanie jednego aspektu wyglądu w sposób bardziej szczegółowy: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Sie hat kurze, schwarze, lockige Haare.</i></li> <li><i>Sie trägt rote, blaue und schwarze Hosen.</i></li> </ul>	Podanie dwóch wyrażen synonimicznych, np.: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Olaf ist klein und nicht groß.</i></li> </ul> Podanie tylko jednej informacji na temat wyglądu bez rozwijania wypowiedzi: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Sie ist schlank.</i></li> </ul> Podanie jednego aspektu wyglądu za pomocą jednego lub dwóch określeń: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Claudia hat lange schwarz Haare.</i></li> </ul>	Zastosowanie przymiotników określających charakter, usposobienie lub zachowanie człowieka: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Monika ist nervös.</i></li> </ul> Informacja o wieku: <ul style="list-style-type: none"> <li><i>Monika ist 14.</i></li> </ul>



Element 3. (napisz, jaki problem pojawił się podczas pierwszych zajęć)		
Podanie w sposób bardziej szczegółowy problemu, który zdarzył się na zajęciach w szkole, podczas dojazdu na zajęcia lub bezpośrednio po zajęciach: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ich habe mich am ersten Tag verspätet, weil der Bus früher abgefahren war.</i></li> </ul>	Podanie problemu bez rozwinięcia wypowiedzi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Unser Lehrer war krank.</i></li> <li>• <i>Ich hatte Kopfschmerzen.</i></li> </ul>	Brak informacji o problemie: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Die Erste Stunde war fantastisch.</i></li> <li>• <i>Wir hatten keine probleme.</i></li> </ul>

Warto zauważyć, że wielu gimnazjalistów nie podjęło próby sformułowania wypowiedzi pisemnej. Nierzadko można było znaleźć prace, w których wyrazy w języku niemieckim przeplatano wyrazami w języku polskim. Zdarzały się też wypowiedzi, w których fragmenty pochodziły z innych zadań arkusza. Liczni gimnazjaliści mieli też problem z zachowaniem estetyki wypowiedzi pisemnej, nie biorąc pod uwagę możliwości skorzystania z brudnopisu.

Poniższa analiza koncentruje się na kryterium **spójności i logiki** wypowiedzi pisemnej. Komentarz do prac zawiera również informację o realizacji pozostałych kryteriów, gdyż ocena kryterium spójności i logiki wiąże się z oceną treści, zakresu i poprawności środków językowych. Warto przypomnieć aspekty, które bierze się pod uwagę w ocenie spójności i logiki wypowiedzi. Przedstawia je Tabela 4.3.

Tabela 4.3. Punkty przyznawane w kryterium spójności i logiki wypowiedzi

Liczba punktów	Opis kryterium oceny
2	wypowiedź jest w całości lub znacznej większości spójna i logiczna zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu
1	wypowiedź zawiera usterki w spójności/ logice na poziomie poszczególnych zdań oraz/lub całego tekstu
0	wypowiedź jest w znacznej mierze niespójna/ nielogiczna; zbudowana jest z trudnych do powiązania fragmentów

W ocenie spójności i logiki oceniany jest poziom spójności tekstu, zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu, w stosunku do jego długości. Jedna lub dwie usterki w dłuższym tekście nie są traktowane tak samo jak jedna lub dwie usterki w spójności w tekście krótkim. Często zaburzenie spójności może wynikać z nieuzasadnionego użycia czasowników w różnych czasach gramatycznych.

Jeżeli za wypowiedź przyznano 0 punktów, w kryterium spójności i logiki przyznaje się 0 punktów (w kryterium zakresu i poprawności środków językowych również 0 punktów). Jeżeli za wypowiedź przyznano 1 punkt, uczeń może otrzymać najwyżej 1 punkt (w kryterium zakresu i poprawności środków językowych również najwyżej 1 punkt).

Jeżeli praca zawiera 40 słów lub mniej, jest oceniana wyłącznie w kryterium treści, a więc uczeń nie może uzyskać żadnego punktu za spójność i logikę.

W sytuacji, gdy uczeń traktuje poszczególne podpunkty z polecenia jak zadawane pytania i tworzy wypowiedź poprzez odpowiadanie na te pytania bez przywoływania wszystkich elementów z polecenia, może uzyskać niższą ilość punktów za spójność i logikę wypowiedzi.

Uczeń nie musi realizować podpunktów z polecenia w kolejności, w jakiej są one wymienione w zadaniu. Tak więc zmiana kolejności nie musi być podstawą do obniżenia punktów za spójność i logikę wypowiedzi. Zdania, w których zaburzona jest spójność i logika, podkreślane są linią falistą.

W pracach gimnazjalistów, którzy przystąpili do tegorocznego egzaminu z języka niemieckiego, dostrzec można różnego rodzaju problemy w zakresie spójności i logiki. Zostały one bardziej szczegółowo omówione poniżej na podstawie wybranych prac egzaminacyjnych.

Praca nr 1

~~Hallo~~ Hallo Claudio!  
wie geht es dir? Bei mir im alles im Ordnung! Ich  
danke schön f ron die e-mail. Am Morgen  
ausgeschrieben zu schulle tanzen. Er ist groß und  
viele kinder. Ich bin in ~~in~~ Berlin Meine partner:  
ist Daniels. Sie ist elegante ~~Schreibt~~ Wie ganze deine  
Familie. ~~Ich~~ Schüss Schreibt von es dir  
  
deine XYZ

Początek **Pracy nr 1** zapowiada prawidłową realizację polecenia, jednak dalsza jej część jest niespójna, nielogiczna i zbudowana z trudnych do powiązania w całość fragmentów, np.: *Meine partner ist Daniels. Sie ist elegante. [...] Wie ganze deine Familie.* Dowiadujemy się wprawdzie, kto jest partnerem autorki tekstu, ale błędny zapis zaimka osobowego powoduje, że nie wiadomo, do kogo odnosi się przedstawiony opis wyglądu. Spójność i logika jest zaburzona nie tylko na poziomie tekstu, ale też wewnątrz zdań: *Am Morgen ausgeschrieben zu schulle tanzen.[...] Schreibt von es dir.* W pracy występuje ograniczony zakres środków językowych w znacznym stopniu uniemożliwiający realizację polecenia oraz bardzo liczne błędy w znacznym stopniu zakłócające komunikację. Odbiorca tekstu uzyskał tylko jedną informację na temat wyglądu partnera: *Er ist groß.* W związku z tym uczennica nie uzyskała żadnego punktu w kryterium treści. Taka ocena treści powoduje, że w pozostałych kryteriach, a więc między innymi w kryterium spójności i logiki, nie można było przyznać żadnego punktu.

Praca nr 2

Hallo  
Ich schreibe im Schule tanzen. Ich liebe tanzen  
Sie ist cool. Sie mag nur elegante  
~~kleidung~~ Kleidung. Sie hat eine schwarze Hose,  
eine blaue Bluse, ein orh Socken, ein weiß  
hemd und eine blaue Schuhe, Heute war ein toller  
Tag.  
Viele grüße,  
XYZ

**Praca nr 2** zawiera usterki w spójności i logice na poziomie niektórych zdań i całego tekstu. Odbiorca nie uzyskuje informacji na temat przyczyny wyboru szkoły tańca, lecz dowiaduje się: *Ich schreibe in Schule tanzen.* Nie jest więc jasne, czy nadawca pisze ten e-mail

w szkole, czy też tańczy w szkole. Z kolei nie jest oczywisty związek tego zdania ze sformułowaniem: *Ich liebe tanzen*. W pracy znajdujemy jednak szczegółowy opis wyglądu osoby: *Sie mag nur elegante Kleidung. Sie hat eine schwarze Hose, eine blaue Bluse, ein grün Socken, ein weiß Hemd...* Można uznać, że fragment dotyczący opisu wyglądu, który zajmuje największą część pracy, jest w pełni spójny i logiczny. Czytelnik nie dowiaduje się jednak, czy opis wyglądu dotyczy partnerki, z którą tańczy autor tekstu. Ta część pracy nie jest pozbawiona błędów, ale nie zakłócają one komunikacji. Pracę zamyka niezwiązane tematycznie z poleceniem i treścią pracy zdanie: *Heute war ein toller Tag*. Można odnieść wrażenie, że autor nauczył się na pamięć opisu osoby. Nie był jednak w stanie połączyć go z pozostałymi częściami e-maila.

Za realizację treści przyznano 1 punkt, a tym samym najwyższa liczba punktów, którą można rozpatrywać w kryterium spójności i logiki, wynosi 1. Przyznanie 1 punktu za treść uniemożliwiło również uzyskanie większej liczby punktów w pozostałych kryteriach. W kryterium zakresu środków językowych uczeń uzyskał 1 punkt. Użył wprawdzie kilku precyzyjnych sformułowań, które dotyczą wyglądu, ale niewystarczająca realizacja kryterium treści nie pozwoliła na przyznanie większej liczby punktów za zakres. Podobna sytuacja dotyczy poprawności środków językowych. W pracy występują nieliczne błędy, ale 1 punkt w kryterium treści blokuje możliwość przyznania większej liczby punktów za poprawność. Z analizy powyższej pracy wynika, że gimnazjaliści, którzy szeroko rozwinęli tylko jeden element polecenia, nie mieli szans na zdobycie zadowalającej liczby punktów we wszystkich kryteriach.

### Praca nr 3

Hi. Abc!

Ich gehe in die tanzen Schule. Meine Schule ist groß und cool. In die Schule ist viele ~~sympathisch~~ sympathisch Freunden. In die Schule ist viele style tanzen. Andreas ist groß und schmutz. Andreas hat viele Interessiert. Ich keine Problem. Nicht tanzen machen.

**Praca nr 3** zawiera usterki w spójności i logice na poziomie poszczególnych zdań oraz całego tekstu. W zdaniu: *Meine Schule ist groß und cool. In die Schule ist viele sympathisch Freunden*, uczennica podaje informację o zaletach szkoły, ale brak jest tu bezpośredniego nawiązania do treści polecenia, gdzie mowa jest o uzasadnieniu wyboru szkoły tańca. Gimnazjalistka potraktowała ten element zadania tak, jakby odpowiadała na pytanie: *Dlaczego wybrałeś/aś tę szkołę tańca?* Podobna sytuacja ma miejsce w opisie wyglądu osoby, z którą tańczy nadawczyni e-maila. Opis wyglądu pojawia się, ale nie wiadomo, czy chodzi tu o osobę, z którą tańczy autorka tekstu. Gimnazjalistka udzieliła informacji tak, jakby odbiorca z góry wiedział, że chodzi mu o osobę, z którą tańczy. W kryterium treści możliwe było jednak uznanie tych zdań jako prawidłowej realizacji polecenia. Można więc stwierdzić, że uczennica odniosła się do pierwszego podpunktu i go rozwinęła. Do drugiego podpunktu uczennica odniosła się i w ten sposób uzyskała w kryterium treści łącznie 1 punkt. Taka realizacja dwóch pierwszych podpunktów polecenia oraz brak związku z dalszą treścią tekstu: *Ich keine Problem. Nicht tanzen machen*, skutkuje jednak obniżeniem punktacji w kryterium spójności i logiki do 1 punktu. W pracy występuje bardzo ograniczony zakres środków językowych w znacznym stopniu uniemożliwiający realizację polecenia (0 punktów) oraz liczne błędy niezakłócające komunikacji lub czasami zakłócające komunikację (1 punkt).

Praca nr 4

Häbe Klaudia  
~~Ich gehe in tanzschule, dass ich mag tanze.~~  
Wie geht es dir? Ich danke für <sup>dir</sup> die E-mail.  
Bei mir ist Alles in Ordnung. Ich gehe in tanz-  
schule, dass ich mag tanze. Tanze ist interessant  
und toll. Meine ~~Partnerin~~ Partnerin ist kleine. Sie hat  
kurze blonde Haare und blaue Auge. ~~Sie~~  
Sie sind ~~toll~~ <sup>toll</sup>. In erste lektion wart  
~~kleine~~ kleine Problem z Schuhe, aber alles ist gut.  
Schreib mir bald. liebe Grüße.  
Dein XYZ

Praca nr 4 jest w znacznej mierze spójna i logiczna zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu, dlatego gimnazjalista uzyskał 2 punkty. Autor zamieszcza wstęp, w którym dopytuje o samopoczucie kolegi i dziękuje za otrzymaną wiadomość. Z kolei podaje informację o uczęszczaniu do szkoły tańca i podaje powody swojej decyzji. W logiczny sposób przechodzi do opisu partnerki oraz problemu, który pojawił się podczas pierwszych zajęć. Spójność i logika została nieznacznie zaburzona w zdaniach: *Ich danke für dir die E-mail.* oraz *Ich gehe in tanzschule, dass ich mag tanze.* Podane wyżej zaburzenia spójności i logiki wypowiedzi poprzez błędne zastosowanie zaimka osobowego *dir* oraz spójnika *dass* nie mogą prowadzić automatycznie do obniżenia oceny pracy.

Uczeń uzyskał 3 punkty w kryterium treści. Podpunkt trzeci, dotyczący problemu podczas zajęć, został zrealizowany nieudolnie: *In Erste lektion wart kleine Problem z Schuhe, aber alles ist gut.* Pojawiły się błędy, które spowodowały, że zdania tego nie można uznać za pełną realizację trzeciego elementu polecenia. W pracy wystąpiły środki językowe o wysokim stopniu pospolitości (1 punkt za zakres środków językowych) oraz liczne błędy niezakłócające lub czasami zakłócające komunikację (1 punkt za poprawność środków językowych).

Gimnazjalista uzyskał w sumie 7 punktów. Niepokojący jest jednak brak estetyki pracy. Mimo że w arkuszu jest miejsce na brudnopis, w wypowiedzi pojawiły się liczne skreślenia.

Praca nr 5

liebe Julia!  
Entschuldigung, dass ich so lange geschwiegen habe. Ich nehme in ~~der~~ Tango-Unterrichten teil. Im Bartoszyce ist neues Tanzeschule geöffnet. Ich gehe dort, weil die Schule sehr schöne und moderne ist. Ich tanze mit Bruno. Er ist sehr groß, hat braune Augen und braune Haare. Ich finde, dass er sehr lustig ist. Ich mag ihn. Im ersten Unterricht war sehr schlecht. Ich ~~war~~ <sup>bin</sup> erkältet gewesen. Nach habe ich Husten ~~und~~ <sup>und</sup> Fieber. Morgen gehe ich zum Arzt. Ich fühle mich nicht gut. Und du? Wie fühlst du dich? Was machst du? ~~im Sommerferien?~~  
Ich warte auf ~~deine~~ <sup>deine</sup> Antwort!  
Mit freundlichen Grüßen.

Xyz

Za Pracę nr 5 przyznano 2 punkty w kryterium spójności i logiki. Wypowiedź jest w całości spójna i logiczna zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu. W pozostałych kryteriach gimnazjalistka uzyskała również maksymalną liczbę punktów. Autorka podaje argumenty odnośnie kryterium wyboru szkoły tańca: jej położenie oraz wygląd, a następnie w płynny sposób przechodzi do opisu osoby, z którą tańczy i w sposób bardziej szczegółowy podaje jeden problem, jaki pojawił się na pierwszej lekcji (autorka przeziębiła się i musi teraz leżeć w łóżku). Praca nie jest pozbawiona drobnych błędów językowych, ale nie może to skutkować utratą punktów w kryterium spójności i logiki, zakresu i poprawności środków językowych. Dodatkowym atutem pracy jest bogaty zakres środków językowych: dobór czasowników (*telnehmen*, *schweigen*, *sich fühlen*, *warten auf*) oraz struktury gramatyczne (zdanie okolicznikowe przyczyny, zdanie dopełnieniowe, czas przeszły Perfekt, przymiotnik w funkcji przydawki oraz strona bierna określająca stan) sprawiają, że możliwe jest przyznanie maksymalnej liczby punktów we wszystkich kryteriach.

#### 4.2. „CZŁOWIEK NICZEGO NIE ZDOBYWA BEZ WYSIŁKU” (PRZYSŁOWIE AKADYJSKIE), CZYLI KILKA UWAG PO SESJI SPRAWDZANIA PRAC GIMNAZJALNYCH

Barbara Hartfelder  
Gimnazjum nr 2 im. Królowej Jadwigi w Działdowie

W maju 2013 roku sprawdzałam prace uczniów, którzy pisali egzamin gimnazjalny z języka niemieckiego na poziomie rozszerzonym. Pełniłam również funkcję egzaminatora powtórnie sprawdzającego (EPS). Podobnie jak w roku ubiegłym, było to dla mnie duże wyzwanie.

Tegoroczny egzamin gimnazjalny z języka niemieckiego był przystępny dla gimnazjalistów pod warunkiem, że język niemiecki został wybrany przez nich świadomie i uczniowie poświęcili odpowiednią ilość czasu na wytrwałą naukę.

Analizując i sprawdzając prace gimnazjalistów, mogę stwierdzić, że uczniowie starają się zgłębiać tajniki języka niemieckiego i pracują wytrwale nad swoimi wynikami. Fakt, czy są

one wysokie, czy też niskie, zależy nie tylko od zdolności i umiejętności uczniów, ale również od włożonego wysiłku, wytrwałości w nauce i motywacji.

Cieszył mnie fakt, że wśród zdających pojawiła się grupa uczniów, którzy napisali zadanie otwarte na bardzo wysokim poziomie. Świadczą o tym między innymi: właściwa realizacja wymogów dotyczących treści, zachowana spójność i logika, redagowanie wypowiedzi poprawnej pod względem gramatycznym i leksykalnym. Oprócz środków językowych o wysokim stopniu pospolitości, stosowano również środki na bardzo wysokim poziomie, np.:

- przymiotnik w funkcji przydawki: *Julia ist ein schlankes und schönes Mädchen. Sie hat blonde Haare und braune Augen.*;
- zdania złożone podrzędnie: *Ich tanze mit meiner besten Freundin. Wir hatten ein Problem, weil sie sehr klein ist und ich sehr groß bin.*;
- słownictwo typowe dla tematu; sporadyczne użycie słów o wysokim stopniu pospolitości: *Sie hat auch lockige Haare Und ein pickeliges Gesicht. / Ich muss jetzt Schluss machen. / Das wäre alles für heute.*

Zaskakujące dla mnie były również twórcze rozwiązania przy redagowaniu zadania 8. (e-mail), np. uzasadnienie problemu: *Ich habe meine Tanzschuhe verloren. Ich muss neue kaufen. / Ich habe mein Bein gebrochen.*

Wyuczone na pamięć wzorcowe zwroty zastosowane były we właściwych kontekstach: *Ich danke dir für deinen Brief. Entschuldigung, dass ich so lange nicht geschrieben habe, aber ich hatte viel zu tun.*

Na pochwałę zasługują także dyslektycy, którzy podobnie, jak rok temu starali się formułować prawidłowo wypowiedzi, pomimo specyficznych trudności w nauce.

Znaczna grupa uczniów popełniała następujące błędy:

- odniesienie do podpunktu z polecenia bez podania rozwinięcia;
- ograniczony zakres środków językowych;
- zastosowanie słownictwa w nieodpowiednim kontekście, np.: *Ich bin nicht hoch., Er ist hoch und hat 16 Jahre alt.* (wpływ języka polskiego na język niemiecki);
- nieznaną formę liczby mnogiej, np. *Ich habe viele Problem.*;
- nieprawidłowe zastosowanie odmiany przymiotników, np. *Sie hat schwarz Haare.*;
- błędy w odmianie czasowników, np. *Er tanzen.*;
- niewłaściwe przyimki przed nazwami własnymi, np. *Ich bin am Tanzkurs.*;
- błędy w szyku zdania, np.: *Mein eProbleme, dass nicht tanzen. Sie musst mich gelernt. Sie ist viele Alt deine.*

W pracach słabych pojawiały się także wypowiedzi z wtrąceniami po angielsku, np.: *Ich nehme diese Schule, denn she is prima. He ist Damian. He hat blond hair und blue Auge. He ist groß. He is pünktlich.*

Z analizy sprawdzanych przeze mnie prac wynika, że w roku szkolnym 2012/2013 większość gimnazjalistów z rozważą podeszła do egzaminu. Włożyli oni na pewno sporo wysiłku i czasu, by móc uzyskać wysokie wyniki. Pamiętajmy jednak, że język niemiecki jest jednym z wielu języków obcych, którego nauka wymaga ogromu systematycznej i wytężonej pracy. Może jednak przynieść radość oraz satysfakcję pod warunkiem, że uczeń rozwija swoje umiejętności zgodnie z maksymą: „Człowiek niczego nie zdobywa bez wysiłku”. Dlatego też życzę wszystkim przyszłym gimnazjalistom, którzy będą zmagać się z językiem niemieckim, dużo motywacji do nauki, zapału oraz ciekawości poznania języka naszych zachodnich sąsiadów.

## 5. EGZAMIN GIMNAZJALNY Z JĘZYKA OBCEGO NOWOŻYTNEGO – JĘZYK ROSYJSKI

### 5.1. UKŁADANKA CZY ROZSYPAŃKA? – KRÓTKA ROZPRAWA O SPÓJNOŚCI I LOGICE WYPOWIEDZI PISEMNYCH NA POZIOMIE ROZSZERZONYM

Regina Bajerska  
Gimnazjum nr 1 im. Jana Pawła II w Sokółce

Analiza wyników tegorocznego egzaminu gimnazjalnego z języka rosyjskiego wykazała słabą znajomość podstawowych struktur leksykalno-gramatycznych, szczególnie w arkuszu na poziomie rozszerzonym. Najbardziej uwidacznia się ona w zadaniach otwartych 6. i 7., których głównym celem było właśnie sprawdzenie znajomości środków językowych. Słaba znajomość tych środków wyraźnie wpłynęła również na jakość wypowiedzi pisemnych tworzonych przez gimnazjalistów w zadaniu 8.

Część egzaminu na poziomie rozszerzonym poświęcona wypowiedzi pisemnej sprawdzała następujące umiejętności określone wymaganiami szczegółowymi w podstawie programowej:

1. posługiwanie się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych i ortograficznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów: „Człowiek”, „Szkoła”, „Życie rodzinne i towarzyskie – formy spędzania czasu wolnego”;
5. tworzenie krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi pisemnych, np. e-mail, w których uczeń:
  - 1) opisuje ludzi, miejsca i czynności;
  - 4) relacjonuje wydarzenia z przeszłości;
  - 5) wyraża i uzasadnia swoje poglądy;
  - 8) opisuje doświadczenia swoje i innych osób;
  - 9) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji;
7. reagowanie w formie prostego tekstu pisanego (e-mail) w typowych sytuacjach, w których uczeń:
  - 2) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
  - 6) wyraża swoje opinie.

Część arkusza sprawdzająca umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej zawierała jedno zadanie otwarte, w którym należało zredagować krótką, liczącą od 50 do 100 słów, wiadomość e-mail do kolegi/koleżanki z Rosji. Poprawne wykonanie tego zadania umożliwiało uczniom osiągnięcie 25% oceny ogólnej (10 punktów), ponieważ taki jest właśnie jego udział w wyniku ogólnym egzaminu na poziomie rozszerzonym. Osiągnięcia uczniów w tym zakresie ilustruje poniższa tabela.

Tabela 5.1. Osiągnięcia uczniów w części *wypowiedź pisemna* (GR-R1-132)

Nr zadania (czynności)	Kryterium oceny	Liczba punktów	Procent uzyskanych punktów	
			podlaskie	warmińsko-mazurskie
8.	treść (przekazanie wymaganych w poleceniu informacji)	4	46	39
	spójność i logika	2	56	50
	zakres środków językowych	2	41	38
	poprawność środków językowych	2	34	32

Za zadanie 8. gimnazjaliści w województwie podlaskim uzyskali 44% możliwych do przyznania punktów, a w województwie warmińsko-mazurskim ten odsetek wyniósł 40%. Analizując wyniki, należy stwierdzić, że dla większości uczniów było to zadanie trudne.

Zadaniem uczniów na tegorocznym egzaminie gimnazjalnym z języka rosyjskiego na poziomie rozszerzonym było stworzenie wypowiedzi pisemnej według następującego polecenia:

Zapisałeś/zapisałaś się do szkoły tańca. W e-mailu do kolegi/koleżanki z Rosji:

- wyjaśnij, dlaczego wybrałeś/wybrałaś tę szkołę tańca (element 1.)
- opisz wygląd osoby, z którą tańczysz (element 2.)
- napisz, jaki problem pojawił się podczas pierwszych zajęć. (element 3.)

Poniższa tabela ilustruje przykłady realizacji poszczególnych elementów treści w zadaniu 8. Przytoczone przykłady są autentycznymi sposobami realizacji elementów polecenia, zaczerpniętymi z tegorocznych prac uczniowskich z zachowaniem popełnionych przez uczniów błędów językowych.

Tabela 5.2. Przykłady realizacji elementów treści oraz typowych błędów w zadaniu 8. (GR-R1-132)

Odniósł się i rozwinął	Odniósł się	Nie odniósł się
<b>Element 1.</b> (wyjaśnij, dlaczego wybrałeś/wybrałaś tę szkołę tańca)		
<p>Podanie powodu i opisanie go w sposób szczegółowy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Я записался в школу танца, потому что люблю танцевать, а танец каждого поставит на ноги.</i></li> <li>• <i>Школа недалеко моего дома, мне только 3 остановки автобусом к ней.</i></li> <li>• <i>Я всегда хотела научиться прекрасно танцевать, чтобы ходить на дискотеки.</i></li> </ul> <p>Podanie więcej niż jednego powodu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Школа дешёвая и в ней приятная атмосфера.</i></li> <li>• <i>Я люблю танцевать и там работает мальчик, который мне нравится.</i></li> <li>• <i>Школа большая, там учится моя любимая подруга.</i></li> </ul>	<p>Podanie powodu bez rozwinięcia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Я пошла там, чтобы быть с подругой.</i></li> <li>• <i>Потому что хочу научиться танцевать.</i></li> <li>• <i>Потому что школа самая хорошая.</i></li> </ul>	<p>Poinformowanie o szkole, ale bez podania powodu wyboru:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Я записался в школу танца.</i></li> <li>• <i>Я хожу в танечную школу.</i></li> <li>• <i>Я запишу в музыкальную школу.</i></li> </ul>
<b>Element 2.</b> (opisz wygląd osoby, z którą tańczysz)		
<p>Opisanie tylko jednego aspektu wyglądu, ale w sposób szczegółowy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Он одевается элегантно. Он одет в костюм, галстук и туфли.</i></li> <li>• <i>Она блондинка, у неё длинные кудрявые волосы.</i></li> </ul> <p>Opisanie więcej niż jednego aspektu wyglądu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Он шатен, низкого роста, темные глаза.</i></li> <li>• <i>У него коричневые глаза и волосы. Он часто ходит в крассовках.</i></li> <li>• <i>Она блондинка с голубыми глазами.</i></li> </ul>	<p>Opisanie tylko jednego aspektu wyglądu z uwzględnieniem jednego lub dwóch określeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>У неё длинные чёрные волосы.</i></li> <li>• <i>Это высокий мальчик.</i></li> <li>• <i>Она модно одевается.</i></li> <li>• <i>У неё блузка и юбка.</i></li> </ul>	<p>Brak informacji o wyglądzie, użyte wyrazy określają charakter, wiek, zainteresowania lub zachowanie osoby:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ему 17 лет.</i></li> <li>• <i>Он милый.</i></li> <li>• <i>Она занимается музыкой.</i></li> <li>• <i>Он не умеет хорошо танцевать.</i></li> </ul>



<b>Element 3.</b> (napisz, jaki problem pojawił się podczas pierwszych zajęć)		
<p>Podanie jednego problemu, który pojawił się na zajęciach i opisanie go w sposób bardziej szczegółowy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>На первых занятиях был проблем, не пришел учитель, он заболел.</i></li> <li>• <i>У моего друга болела голова и я танцевала сама.</i></li> <li>• <i>На первом уроке я забыла кроссовок и тренировала без обуви. Все с меня смеялись.</i></li> </ul> <p>Podanie więcej niż jednego problemu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>На первых занятиях мой друг сломал ногу и я ещё как глупой наступил во время танца на ногу моей подруги.</i></li> </ul>	<p>Podanie problemu bez rozwinięcia wypowiedzi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Мой первый проблем я не знал с кем я танцую.</i></li> <li>• <i>На занятиях я жаловался на боль головы.</i></li> <li>• <i>На уроке я сламал руку.</i></li> </ul>	<p>Brak opisu problemu – jedynie stwierdzenie, że zaistniał lub zupełne pominięcie tego elementu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>У меня был проблем.</i></li> </ul> <p>Brak powiązania wymienionego problemu ze szkołą i osobami z nią związanymi (nie wynikało ono również z kontekstu):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>У меня болит нога.</i></li> </ul>

Jak wynika z Tabeli 5.1., przy ocenianiu tworzonych przez uczniów tekstów użytkowych w dużym stopniu promowana jest komunikatywność wypowiedzi. Dzięki temu każdy uczeń, nawet ten słabszy, ma możliwość uzyskania chociażby kilku punktów. Niestety wielu uczniów nawet nie podjęło próby skonstruowania wypowiedzi.

Spora grupa uczniów spośród tych, którzy podjęli to wyzwanie, stosunkowo nieźle radziła sobie z przekazywaniem wymaganych treści. W większości w sposób czytelny i logiczny uczniowie ci nie tylko odnosili się do każdego z elementów, ale i dość ciekawie je rozwijali. Pojawiły się też prace na bardzo dobrym poziomie, a niektóre z nich nawet znacznie wykraczały ponad poziom wymagań określonych podstawą programową. Na uwagę zasługuje fakt, że bardzo często, tworząc wypowiedź, uczniowie pamiętali o formie e-maila. Prace te oprócz wymaganej treści zawierały zwroty grzecznościowe rozpoczynające i kończące list, wstęp oraz zakończenie. Niejednokrotnie w trakcie sprawdzania można było napotkać wypowiedzi, które charakteryzowało twórcze rozwiązywanie problemów, oryginalność pomysłu, bogaty zasób środków językowych, spójność tekstu, poprawność językowa i ortograficzna.

Wystąpiły jednak i takie wypowiedzi, w których przekaz informacji był na granicy komunikatywności. Dość często zdający nie pamiętali o rozwinięciu każdego z trzech podpunktów polecenia lub realizowali je w sposób całkowicie niekomunikatywny. Podstawowymi przyczynami słabych wyników realizacji zadania 8. były przede wszystkim ubogie środki językowe. Komunikacja najczęściej zaburzona była na skutek użycia niewłaściwej struktury leksykalno-gramatycznej bądź niewłaściwego czasu gramatycznego. Użyte w jednym zdaniu struktury często wzajemnie się wykluczały, np. *вчера я запишусь..., я болею сегодня две недели...* Przekazując informacje, uczniowie próbowali uciec się do leksyki pochodzącej z języka białoruskiego, np.: *каб, калі, спатканне, навучится, таксама*. Nierzadko kluczowy fragment wypowiedzi przekazywano w języku polskim, zapisując polskie wyrazy rosyjskimi literami, np.: *я люблю танчить, мы не познали кроков*. Niskie wyniki w kryterium poprawności językowej (Tabela 5.1.) świadczą o tym, że wielu spośród tegorocznych zdających nie zna podstawowych zasad ortograficznych, nie potrafi użyć czasownika we właściwej formie i czasie, ma problemy z odmianą rzeczownika, przymiotnika, zaimka.

Uczniowie na tegorocznym egzaminie popełniali błędy leksykalne, ale najczęściej ortograficzne i gramatyczne. Oprócz niepoprawnej pisowni wyrazów z *ь*, *и-ы* po spółgłoskach *ж, ш, ч, щ* i *ц*, mieli problem z odmianą rzeczownika, przymiotnika, użyciem czasowników zwrotnych, wyborem właściwej formy czasownika; często mylili litery rosyjskie bądź w zapisie używali liter polskich. Nie radzili sobie z wyznaczeniem granic zdania, poprawnym stosowaniem spójników, w szczególności *потому что – поэтому*. Błędy

językowe sprawiały często, że przekaz informacji był niezrozumiały bądź inny od zamierzonego, a to z kolei wpływało na ocenę za spójność i logikę.

Warto jeszcze zwrócić uwagę na brak estetyki prac pisemnych. Gimnazjaliści bardzo rzadko korzystali z miejsca przeznaczonego na brudnopis. Dość częstym zjawiskiem były prace napisane pismem mało czytelnym. Teksty zawierały dużą liczbę poprawek, skreśleń, były trudne do odczytania i zrozumienia.

W opracowaniach dotyczących osiągnięć gimnazjalistów na egzaminie z języka rosyjskiego sporo miejsca poświęcono analizie wyników za zadania zamknięte, za zadania sprawdzające znajomość środków językowych na obu poziomach oraz realizacji treści w wypowiedziach pisemnych. Poniższa analiza poświęcona jest ocenie wypowiedzi pisemnej gimnazjalistów pod względem **kryterium spójności i logiki** tekstu, któremu z reguły poświęca się niewiele uwagi, a które ma niebagatelne znaczenie dla jakości przekazu.

Na podstawie danych z Tabeli 5.1. możemy stwierdzić, że z konstruowaniem wypowiedzi w sposób spójny i logiczny tegoroczni piszący egzamin gimnazjalny z języka rosyjskiego na poziomie rozszerzonym poradzili sobie w stopniu niżej zadowalającym.

W ocenie spójności egzaminatorzy rozważali, czy i w jakim stopniu tekst funkcjonuje jako całość dzięki jasnym powiązaniom (np. leksykalnym, gramatycznym) wewnątrz zdań oraz między zdaniami/akapitami tekstu. W ocenie logiki wypowiedzi pod uwagę bierze się, czy i w jakim stopniu wypowiedź jest klarowna (np. czy nie jest zbiorem przypadkowo zebranych myśli). Wypowiedź w zakresie spójności i logiki tekstu kwalifikuje się do jednego z trzech poziomów zgodnie z Tabelą 5.3. (liczba punktów odpowiada poziomowi, czyli od 0 do 2 punktów).

Tabela 5.3. Punkty przyznawane w kryterium spójności i logiki wypowiedzi

2	wypowiedź jest w całości lub w znacznej większości spójna i logiczna zarówno na poziomie poszczególnych zdań jak i całego tekstu
1	wypowiedź zawiera usterki w spójności/logice na poziomie poszczególnych zdań oraz/lub całego tekstu
0	wypowiedź jest w znacznej mierze niespójna/nielogiczna; zbudowana jest z trudnych do powiązania w całość fragmentów

Ocena spójności i logiki wypowiedzi musi również być zgodna z następującymi dodatkowymi wytycznymi.

- W ocenie spójności analizuje się poziom spójności tekstu zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu w stosunku do jego długości. Nie przelicza się bezpośrednio liczby usterek w spójności i logice na liczbę punktów.
- Zaburzenie spójności i logiki może również wynikać z nieuzasadnionego użycia czasowników w różnych czasach gramatycznych („przeskakowania” z jednego czasu gramatycznego na inny).
- Jeżeli uczeń zrealizował podpunkty polecenia w taki sposób, jakby odpowiadał na pytania, może to skutkować obniżeniem punktacji za spójność i logikę tekstu.
- Uczeń nie musi realizować podpunktów z polecenia w kolejności, w jakiej są wymienione w poleceniu. Sama zmiana kolejności nie powoduje automatycznego obniżenia punktacji za spójność i logikę wypowiedzi.
- Wypowiedź nie podlega ocenie, jeżeli jest nieczytelna, całkowicie niezgodna z poleceniem, niekomunikatywna dla odbiorcy lub odtworzona z podręcznika lub innego źródła (nie jest wówczas uznawana za wypowiedź sformułowaną przez zdającego).
- Jeżeli treść wypowiedzi oceniono na 0 punktów, wówczas we wszystkich pozostałych kryteriach przyznaje się również 0 punktów.

- Jeżeli za treść przyznano 1 punkt, we wszystkich pozostałych kryteriach można wówczas przyznać nie więcej niż 1 punkt.
- Jeżeli wypowiedź jest znacząco krótsza, niż określa to dolna granica podana w poleceniu (tekst składa się z 40 słów lub mniej), jest oceniana wyłącznie w kryterium treści, natomiast w pozostałych kryteriach należy przyznać 0 punktów.
- Błędy w spójności i logice oznaczane są poprzez podkreślenie fragmentu tekstu, który je zawiera linią falistą. Jeśli występuje zakłócenie spójności między zdaniami, podkreśla się linią falistą koniec jednego zdania i początek zdania następnego.

Na tegorocznym egzaminie można było zauważyć różnego rodzaju błędy, które wprowadzały zakłócenia w spójności i logice wypowiedzi. Zostały one szczegółowo omówione na podstawie wybranych prac uczniowskich.

Praca nr 1

Дорогой Павел

Я хочу тебе написать, что я зашла в танцевальную школу.

Я пошёл в эту школу потому, что я люблю танцевать и знакомиться с новыми людьми. Девушка, с которой я танцую прекрасна, у неё длинные светлые волосы, красивое лицо, зелёные глаза. Но, как всегда не было хорошо, тренер заболел на первых занятиях, он сломал ногу, когда входил в зал.

Этот я закончил своё письмо. Передай привет своим родителям. Буду отвечать.

ХУЗ

**Praca nr 1** liczy 71 słów, mieści się więc w wyznaczonym limicie (50-100 słów). Graficzny układ wypowiedzi świadczy o tym, że autor tekstu najwyraźniej dobrze pamiętał o wymaganej formie e-maila, o zachowaniu proporcji pomiędzy poszczególnymi częściami listu oraz o ich graficznym wyróżnieniu. I chociaż pierwsze zdanie trudno zaliczyć do wstępu, jest to dobry przykład wypowiedzi o przejrzystej konstrukcji. Przyjrzyjmy się teraz treści, albowiem od niej częściowo zależy ocena pracy w pozostałych kryteriach. Czytając pracę, stwierdzamy, że uczeń nie tylko odniósł się do każdego z trzech wymaganych w poleceniu podpunktów, ale i w sposób twórczy je rozwinął. W tekście znajdujemy powody, dla których chłopak zapisał się do szkoły tanecznej: *я пошёл в школу потому, что я люблю танцевать и знакомиться с новыми людьми*. Jeszcze dokładniej opisuje on wygląd dziewczyny, z którą tańczy. W tym celu najpierw używa przymiotnika o znaczeniu bardziej ogólnym (*девушка, с которой я танцую прекрасна*), a różniej rozbudowuje swoją wypowiedź za pomocą opisu włosów, twarzy, oczu. Nie ma wątpliwości co do realizacji trzeciego elementu. Autor nie tylko określa zaistniały na zajęciach problem, ale i opisuje go w sposób bardziej szczegółowy: *тренер заболел на первых занятиях, он сломал ногу*. Wyjaśnia nawet okoliczności zdarzenia: *когда входил в зал*. Tekst jest precyzyjny, spójny i logiczny. Każda następna myśl wynika z poprzedniej, co pozwala czytającemu podążać za tokiem myśli piszącego. Dzięki jasnym powiązaniom leksykalnym i gramatycznym wypowiedź funkcjonuje jako całość zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu. W związku z powyższym, w kryterium spójności i logiki pracę zakwalifikowano do poziomu 2 (2 punkty).

Uczeń używa trafnych, precyzyjnych sformułowań, np.: *у неё длинные светлые волосы, зал, знакомиться с новыми людьми*, co pozwala w kryterium zakresu środków językowych przyznać mu maksymalną liczbę punktów (2 pkt). Odnośnie do poprawności językowej należy stwierdzić, że błędy są sporadyczne, najczęściej o charakterze ortograficznym, a co najważniejsze, nie zakłócają one w najmniejszym stopniu komunikacji językowej. Zatem i w tym kryterium praca została oceniona na 2 punkty. W sumie za swoją wypowiedź pisemną uczeń uzyskał maksymalną liczbę 10 punktów. Praca gimnazjalisty stanowi dobry przykład właściwej realizacji zadania 8. Jedyne zastrzeżenie dotyczy estetyki pracy, która nieco utrudnia jej odbiór przez czytelnika.

## Praca nr 2

Привет Вике!

Как давно я тебе не писала, потому что у меня много занятий. Я хожу в школу танца. Тренировки два раза в неделю. Мальчик с которым я танцую это высокий брюнет. У него чёрные волосы и голубые глаза. Он есть хороший а это хороший друг, а у него в школе самые парты. Во время первых фотографий наступил праздник, маме мне кажется повернул глаз в маме за себя, потому что в нам прислали фотографии и бабушке, но в конце нас мамочка фотографировать у Виктора зрящее лицо. Я рад что мне наступил такой рас. ~~потому~~ Я всегда хожу на танцы, танцую, что бы могут ходить на дискотеку. Я рад. Всё твою дель? Поздрав сего. Всего хорошего. Поздрав сего. А как

Margo

Praca nr 2 jest przykładem wypowiedzi, za którą w kryterium spójności i logiki autorka uzyskała 1 punkt. W wypowiedzi wystąpiły usterki zarówno na poziomie poszczególnych zdań, jak i całego tekstu. Na początku uczennica w sposób czytelny najpierw informuje swoją koleżankę o szkole tańca, do której uczęszcza dwa razy w tygodniu, a później przedstawia osobę, z którą tańczy, opisując jej wygląd dość szczegółowo za pomocą trafnych określeń, np. *это высокий брюнет, у него чёрные волосы и голубые глаза*. O przyczynie zapisania się do szkoły można dowiedzieć się na końcu wypowiedzi. Taki sposób realizacji podpunktów z polecenia, w innej kolejności niż zostały one wymienione w zadaniu, nie jest jeszcze powodem do obniżenia punktów w kryterium spójności i logiki. Zakłócenia w tekście występują w momencie, gdy gimnazjalistka przechodzi do realizacji trzeciego elementu polecenia i ma za zadanie przedstawić problem, który zaistniał na zajęciach w szkole. W tym miejscu w pracy pojawia się fragment, którego w żaden sposób nie można powiązać z wcześniejszą częścią wypowiedzi. Uczennica próbuje pisać o problemie, ale podczas fotografowania, o przyjeździe dziadków, podejmuje innego rodzaju kwestie, które nie dotyczą ani szkoły tańca, ani osób i zdarzeń z nią związanych. Tak naprawdę cały ten fragment tekstu jest bardzo trudny do zrozumienia z powodu zakłóceń, które występują na skutek niewłaściwego użycia środków językowych, a jednocześnie zaburza on spójność i logikę całego tekstu. Na koniec swojej wypowiedzi autorka wraca do tematu i z pozytywnym skutkiem przekazuje pierwszą informację z polecenia, opisując w sposób szczegółowy powód uczęszczania na zajęcia taneczne. W sumie w kryterium treści pracę oceniono na 2 punkty: uczennica dwa razy się odniosła do elementów z polecenia i w sposób zadowalający je rozwinęła. Jednakże w kryterium spójności i logiki wypowiedź można było zakwalifikować tylko do poziomu 1. W tekście oprócz usterek na poziomie całego tekstu (chodzi tu o fragment odbiegający od tematu wypowiedzi) zauważamy również uchybienia w spójności i logice na poziomie poszczególnych zdań (pierwsza i ostatnia linijka wypowiedzi), spowodowane przede wszystkim błędami językowymi, wliczając w to błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazu.

## Praca nr 3

Привет Нина!  
 Прости, что я так долго не писал, но у мене нет времени. Вчера я ~~был~~ <sup>ушел</sup> ~~домой~~ <sup>учился</sup>.  
 Я выбрал эту школу, потому что можно ~~там~~ <sup>там</sup> ~~ваша~~ <sup>ваша</sup> ~~школа~~ <sup>школа</sup> хорошо ~~научится~~ <sup>учится</sup>.  
 Я ~~стараюсь~~ <sup>учую</sup> ~~быть~~ <sup>стараюсь</sup> ~~молодой~~ <sup>молодой</sup> ~~и~~ <sup>и</sup> ~~приятной~~ <sup>приятной</sup> ~~учительницей~~ <sup>учительницей</sup>.  
 Я ~~люблю~~ <sup>люблю</sup> ~~там~~ <sup>там</sup> ~~ходить~~ <sup>ходить</sup>, потому что я ~~люблю~~ <sup>люблю</sup> ~~там~~ <sup>там</sup> ~~ходить~~ <sup>ходить</sup>.  
 Когда я ~~первый~~ <sup>первый</sup> ~~раз~~ <sup>раз</sup> ~~там~~ <sup>там</sup> ~~з~~ <sup>з</sup> ~~ее~~ <sup>ее</sup> ~~ушел~~ <sup>ушел</sup>, я ~~расстался~~ <sup>расстался</sup> ~~на~~ <sup>на</sup> ~~доль~~ <sup>доль</sup> ~~там~~ <sup>там</sup>. После я ~~вернулся~~ <sup>вернулся</sup> ~~домой~~ <sup>домой</sup>.

До встречи!  
XUZ

**Praca nr 3** została zakwalifikowana w kryterium treści do poziomu 0, a to znaczy, że we wszystkich pozostałych kryteriach przyznano jej również 0 punktów. Wypowiedź liczy 62 słowa, a więc długość tekstu odpowiada wymaganemu w poleceniu limitowi i w tej kwestii nie ma żadnych zastrzeżeń. Przyczyna niepowodzenia gimnazjalisty kryje się w braku skuteczności przekazu informacji zawartych w poleceniu, a tak naprawdę na wszystkich płaszczyznach „zawiódł” jeden tylko czasownik, którego uczeń użył w niewłaściwym miejscu i czasie. Chodzi tu o wyraz *гулять*. Słownik języka rosyjskiego S.I. Ożogowa podaje, że najczęściej używamy go w znaczeniu *chodzić na spacer*, czasami w znaczeniu przenośnym służy on do określenia przemieszczania się w różnych kierunkach, np. *ветер гуляет*. W mowie potocznej wyraz ten może występować jeszcze i w innych znaczeniach, np. *гулять на свадьбе* (bawić się na weselu) ale, jak widać, przytoczone przykłady nie nawiązują do tematu, na który uczeń miał za zadanie sformułować swoją wypowiedź. Miała to być szkoła tańca, a więc czasownik o znaczeniu kluczowym *танцевать*. Niestety w pracy nr 3 dominującym okazał się wyraz *гулять*, który autor zastosował w swojej wypowiedzi aż pięciokrotnie. Jeśli przyjrzymy się dokładniej leksyce użytej w wypowiedzi, niejednokrotnie napotkamy słownictwo zaczerpnięte z języka białoruskiego, np. *навучитца, калі, у мяне*. Najprawdopodobniej i czasownik *гулять* (w zastosowanym znaczeniu) ma podobne pochodzenie, gdyż w języku białoruskim używa się go na równi z *танцаваць*, np. *гуляць польку / танцаваць польку* (tańczyć polkę).

W swojej wypowiedzi uczeń starał się odnieść do każdego z elementów polecenia, a drugi z nich nawet rozwinął, ale za każdym razem komunikacja była zaburzona na skutek zastosowania niewłaściwego czasownika. Każde kolejne zdanie było pozbawione sensu. W takim przypadku zakłócenia komunikacji podpunkt wspomniany traktuje się jako nieujęty, a rozwinięcie tylko jako odniesienie. Praca, jak widać, zawiera dużo poprawek i skreśleń. Jeśli przyrzeć się im bliżej, można dostrzec, że dotyczą one wspomnianego wyżej wyrazu *гулять*. Uczeń w pierwszej wersji swojej wypowiedzi użył właściwego czasownika *танцевать* i za każdym razem była to forma poprawna pod względem gramatycznym. Co spowodowało, że dokonał korekty? Trudno powiedzieć. Być może bliskie pokrewieństwo języków rosyjskiego i białoruskiego. Wiemy jednak, że za wypowiedź w wersji pierwotnej gimnazjalista mógłby uzyskać 6 punktów: 3 pkt za treść (odniósł się do trzech elementów z polecenia i dwa z nich rozwinął), 1 pkt za spójność i logikę (w wypowiedzi występują usterki na poziomie całego tekstu – uczeń realizował poszczególne elementy z polecenia w różnych miejscach pracy, co uczyniło ją do pewnego stopnia chaotyczną), 1 pkt za bogactwo środków językowych oraz 1 pkt w kryterium poprawności językowej. Istnieje przeświadczenie, że pierwsza myśl jest zawsze najlepsza, a analizowana praca jest tego dobrym przykładem.

Praca nr 4

Привет брату Маша  
 Я записал себе в школу танцу. ~~В~~ Это школа  
 близко у праг дарогу и я люблю танцевать я танцую  
<sup>урачаеуно</sup> в девчонок, она высокая ч ней короткие волосы.  
 Первого дня мне ~~то~~ балела лалава.  
 Тока  
 ХУЗ

Autor **pracy nr 4** wykazał się umiejętnością krótkiego, ale klarownego przekazu informacji wymaganych w poleceniu. Jednak objętość pracy nie mieści się w wymaganym limicie słów, gdyż jest ich tylko 34. W takim przypadku można ją oceniać wyłącznie w kryterium treści, a we wszystkich pozostałych należy przyznać 0 punktów. Uczeń skutecznie odniósł się do wszystkich trzech elementów polecenia, a dwa z nich rozwinął w stopniu zadowalającym (element 1. i 2.). W kryterium treści przyznano zatem 3 punkty. Gdyby praca miała właściwą objętość można byłoby oceniać ją we wszystkich pozostałych kryteriach. Za spójność i logikę należałoby wówczas przyznać maksymalną liczbę punktów. Wypowiedź nie jest chaotyczna, zdania są powiązane ze sobą i stanowią całość. Liczne błędy językowe, które popełnił w swojej wypowiedzi uczeń nie zakłócają komunikacji, a więc tekst funkcjonuje jako całość również na poziomie poszczególnych zdań. Ośmiu wyrazów zabrakło, aby za tę pracę przyznać nie 3, ale aż 7 punktów. To w sumie tylko 1 zdanie, które mogło być wstępem lub zakończeniem wiadomości, ale uczeń najwyraźniej zapomniał o wymaganej formie e-maila, a skupił się wyłącznie na przekazaniu wymaganych treści.

Praca nr 5

Привет!  
 Извини что я так долго тебе не писала, но у меня не было времени.  
 В прошлую субботу я пошла в школу, в которой училась, потому что пришла сюда меня подруга. Она очень любит учиться и хотела чтоб я так само полюбила я танцую с высоким мальчиком. Ему семнадцать лет. Он очень милый. На первой встрече мы не изучили кроков. Сегодня мы тоже хотим учиться. Мы интересно проводим время.  
 Дядя тебе пишет. Передай привет родителям!  
 Тока!

**Praca nr 5** liczy 74 słowa i mieści się w wymaganym limicie. Już na wstępie należy podkreślić, że autorka zadbała o estetykę swojej wypowiedzi pisemnej. Tekst napisany został starannym pismem; nie ma problemów z jego odczytaniem. Na tegorocznym egzaminie było to rzadkością. U podstawy analizy wypowiedzi od strony spójności i logiki leży treść tekstu, dobrze jest zatem stwierdzić, z jakim skutkiem udało się uczennicy przekazać wymagane w poleceniu informacje. Element 1. – uczennica odnosi się do tego podpunktu polecenia (*я пошла в школу... потому что пригласила меня подруга*) i podejmuje próbę rozwinięcia swojej wypowiedzi (*она очень любит гулять и хотела как я таксамо полюбила*), jednakże przekaz jest zaburzony na skutek użycia wyrazów z języka białoruskiego (*каб, таксамо*), a w szczególności czasownika *гулять*. W takim przypadku, zgodnie z zasadami oceniania, podpunkt potencjalnie rozwinięty należy potraktować jako wspomniany. Element 2. – uznać można tylko odniesienie (*я танцюю с высоким мальчиком*). Natomiast próba rozwinięcia wypowiedzi nie powiodła się – uczennica myli opis wyglądu osoby z określeniem wieku i charakteru. Element 3. – uczennica próbuje odnieść się do elementu, jednakże używa polskiego wyrazu *крокос*, który jest kluczowy dla przekazania informacji, a więc występuje zakłócenie komunikacji. Podpunkt wspomniany traktujemy jako nieujęty. Reasumując, w analizowanej pracy gimnazjalistka odniosła się do dwóch elementów z polecenia, ale nie udało jej się rozwinąć żadnego z nich.

Przyznanie w pracy 1 punktu w kryterium treści powoduje, że w pozostałych kryteriach można przyznać nie więcej niż po 1 punkcie. Szkoda zatem, że realizacja treści nie do końca się powiodła, ponieważ jest to praca wyróżniająca się pozytywnie pod wieloma innymi względami. Na uwagę zasługuje piękny wstęp oraz zakończenie tekstu. Można by pomyśleć, że jest to wyuczony na pamięć fragment, ale czytając pracę, nie zauważamy znaczącej różnicy stylistycznej pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu. Uczennica kolejno realizuje podpunkty polecenia. Usterki w spójności i logice zauważamy na poziomie zdań, dotyczą one niewłaściwego użycia czasownika *гулять*, podobnie jak to było w pracy nr 3. Tyle, że autorka pracy nr 5 dobrze zna czasownik *танцевать*, używa go przecież poprawnie w odniesieniu do elementu 2. Najprawdopodobniej traktuje te dwa czasowniki jako synonimy, jednakże w języku rosyjskim są to wyrazy o odmiennym znaczeniu. Praca nie zawiera błędów ortograficznych, nieliczne są również błędy gramatyczne, przy czym nie zaburzają one komunikacji językowej. Jeśli chodzi o zakres słownictwa, jest ono dość zróżnicowane i w większości poprawnie użyte. A więc jest to kolejny przykład pracy, w której jeden wyraz niewłaściwie użyty powoduje znaczne zakłócenia w odbiorze tekstu i niewłaściwą realizację polecenia, a zatem i obniżenie w znacznym stopniu oceny za całą wypowiedź.



## Praca nr 6

Проблем Ура!  
 Ужбину, что я маме рано тебе не писала,  
 но у меня было много друзей, я была  
 знакома, ксерью ~~моя~~ маму назар я замесала  
 в музыкальную школу. Но я замесала зред,  
 маму, что это посоветовали мне моя  
 подружка и я ~~я~~ люблю мамуевань, я  
 мамуевань с мамуевань. Она забывает драм.  
 Он очень красивый. Он ~~он~~ высокого роста.  
 У него короткие волосы, голубые глаза и  
 маленький нос. Когда я первый раз пришла  
 в ~~эту~~ эту школу я волновалась потому,  
 что я не знала ~~эту~~ школу не знала. Мне  
 было очень трудно, потому что я думала  
 что я не ~~я~~ понравилась подружкам. Когда я  
~~я~~ очень робкая. Это хорошая школа но она  
 закончила все мысли ~~я~~ ~~я~~ ~~я~~

до конца,

XVZ

Wprowadzenie do arkusza egzaminacyjnego zadań otwartych, a w szczególności wypowiedzi pisemnej, dało możliwość absolwentowi gimnazjum do zaprezentowania swoich umiejętności językowych, do pochwalenia się precyzją i bogactwem języka. Autorka **pracy nr 6** skorzystała z tej okazji i wykazała się na egzaminie gimnazjalnym umiejętnością tworzenia wypowiedzi, z której niejeden egzaminowany byłby dumny nawet na maturze. Praca liczy 106 słów, a więc nieznacznie przekracza wyznaczony limit, jednak takie przekroczenie górnej granicy nie ma bezpośredniego wpływu na ocenę. Analizowana wypowiedź zawiera wstęp, rozwinięcie, zakończenie, zwroty grzecznościowe rozpoczynające i kończące list, a więc wyróżnia ją również poprawność kompozycyjna.

Nie mniej wartościowa jest także pod względem treści. Realizując poszczególne elementy polecenia, uczennica opisuje je w sposób bardzo szczegółowy, często zaskakuje czytelnika oryginalnością pomysłu, np. pisząc o problemie na pierwszych zajęciach w szkole, wymienia ich nie jeden, a kilka i każdy w sposób twórczy rozwija: *я волновалась потому, что я никого не знала / мне было трудно, потому что я думала, что я не понравлюсь подружкам*. Układ tekstu jest spójny i logiczny. Wypowiedź funkcjonuje jako całość dzięki poprawnym powiązaniom (leksykalnym, gramatycznym) wewnątrz zdań oraz między zdaniami tekstu.

Jeśli chodzi o zakres środków językowych, praca charakteryzuje się zróżnicowanymi strukturami gramatycznymi oraz urozmaiconym słownictwem. Uczennica używa bardzo precyzyjnych sformułowań, np.: *мне посоветовала, я волновалась, он высокого роста*. Gimnazjalistka co prawda nie ustrzegła się w swojej pracy błędów językowych, ale są one sporadyczne i nie zakłócają komunikacji językowej. Wypowiedź w całości została oceniona na maksymalną liczbę 10 punktów.