



**KAPITAŁ LUDZKI**  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

**IBE**



*entuzjaści  
edukacji*

**UNIA EUROPEJSKA**  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Kinga Białek

Krzysztof Biedrzycki

Piotr Bordzoł

Agata Hącia

# **Stan opanowania przez uczniów liceów umiejętności wymaganych przez podstawę programową do nauczania języka polskiego**

**Raport na podstawie analizy  
egzaminu maturalnego z 2015,  
badania „Diagnoza przedmaturalna” z 2014 oraz  
badania „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” z 2011**

Warszawa, październik 2015

**Autorzy:**

Kinga Białek  
Krzysztof Biedrzycki  
Piotr Bordzół  
Agata Hącia

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, październik 2015

**Wzór cytowania:**

Białek, K., Biedrzycki, K., Bordzół, P., Hącia, A. (2015). *Stan opanowania przez uczniów liceów umiejętności wymaganych przez podstawę programową do nauczania języka polskiego. Raport na podstawie analizy egzaminu maturalnego z 2015, badania „Diagnoza przedmaturalna” z 2014 oraz badania „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” z 2011.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

**Wydawca:**

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

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

Publikacja została wydrukowana na papierze ekologicznym.

Egzemplarz bezpłatny

# Spis treści

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Wprowadzenie .....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>2. Wyszukiwanie informacji, hierarchizacja informacji i wnioskowanie .....</b> | <b>5</b>  |
| 2.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011 .....                             | 5         |
| 2.2. „Diagnoza przedmaturalna” 2014.....  | 6         |
| 2.3. Matura 2015 .....  | 6         |
| 2.4. Wniosek.....   | 7         |
| <b>3. Zrozumienie tematu i treści tekstu .....</b>                                | <b>8</b>  |
| 3.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011 .....                             | 8         |
| 3.2. „Diagnoza przedmaturalna” 2014.....  | 8         |
| 3.3. Matura 2015 .....  | 10        |
| 3.4. Wniosek.....   | 10        |
| <b>4. Interpretacja poszczególnych aspektów tekstu .....</b>                      | <b>11</b> |
| 4.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011 .....                             | 11        |
| 4.2. „Diagnoza przedmaturalna” .....  | 12        |
| 4.3. Matura 2015 .....  | 12        |
| 4.4. Wniosek.....   | 12        |
| <b>5. Wiedza o literaturze i budowie tekstu .....</b>                             | <b>13</b> |
| 5.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011 .....                             | 13        |
| 5.2. „Diagnoza przedmaturalna” .....  | 13        |
| 5.3. Matura 2015 .....  | 13        |
| 5.4. Wniosek.....   | 14        |
| <b>6. Zasób słownictwa.....</b>   | <b>15</b> |
| 6.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011 .....                             | 15        |
| 6.2. „Diagnoza przedmaturalna” .....  | 15        |
| 6.3. Matura 2015 .....  | 15        |
| 6.4. Wniosek.....   | 16        |
| <b>7. Świadomość i sprawność językowa.....</b>                                    | <b>17</b> |
| 7.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011 .....                             | 17        |
| 7.2. „Diagnoza przedmaturalna” .....  | 17        |
| 7.3. Matura 2015 .....  | 18        |
| 7.4. Wniosek.....   | 18        |
| <b>8. Tworzenie tekstu .....</b>  | <b>19</b> |
| 8.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011 .....                             | 19        |
| 8.2. „Diagnoza przedmaturalna” .....  | 19        |
| 8.2.1. Streszczenie.....  | 20        |
| 8.2.2. Wypracowanie (rozprawka lub interpretacja tekstu poetyckiego).....         | 20        |
| 8.3. Matura 2015 .....  | 24        |
| 8.3.1. Streszczenie.....  | 24        |
| 8.3.2. Zadanie 3. – wypracowanie .....  | 24        |
| 8.4. Wniosek.....   | 26        |
| <b>9. Wnioski .....</b>   | <b>27</b> |
| <b>10. Zalecenia.....</b>   | <b>29</b> |

# 1. Wprowadzenie

Matura 2015 roku stanowiła zwieńczenie istotnego etapu reformy programowej zapoczątkowanej w roku 2009. Nowa podstawa programowa została wówczas wprowadzona do gimnazjów. W 2012 roku odbył się po raz pierwszy egzamin gimnazjalny według nowej formuły, natomiast zmiany programowe pojawiły się w szkolnictwie ponadgimnazjalnym. W przypadku języka polskiego zmiany te sięgały bardzo daleko. Zdecydowanie zostały rozróżnione poziomy podstawowy i rozszerzony (na ten drugi przeznaczono znacznie więcej godzin dydaktycznych niż uprzednio). Zmieniła się również koncepcja matury, co niewątpliwie wpłynęło na sposób nauczania tego przedmiotu. Warto się zatem przyjrzeć, jak pierwszy rocznik uczniów kształconych od gimnazjum według nowej podstawy programowej opanował najważniejsze kompetencje z zakresu języka, komunikacji i umiejętności odbioru tekstu kultury. Może w tym pomóc analiza wyników matury z 2015 roku oraz dwóch badań, które obejmowały tę generację: „Diagnozy przedmaturalnej” z czerwca 2014 oraz „Diagnozy kompetencji gimnazjalistów” z grudnia 2011. Szczegółowe raporty z wykorzystanych badań dostępne są na stronach:

- „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów 2011”:  
<http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/412-diagnoza-kompetencji-gimnazjalstow.html>
- „Diagnoza przedmaturalna”:  
<http://eduentuzjasci.pl/zespoly/216-publicacje/raport/raport-z-badania/diagnoza-przedmaturalna-z-jezyka-polskiego/1177-diagnoza-przedmaturalna-z-jezyka-polskiego.html>
- Matura 2015: <http://www.cke.edu.pl/index.php/egzamin-maturalny-left/informacje-o-wynikach-z-lat-2005-2015>

Podstawa programowa do nauczania języka polskiego stawia przed uczniem trzy wymagania ogólne: I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji, II. Analiza i interpretacja tekstów kultury, III. Tworzenie wypowiedzi. Te wymagania są wspólne dla edukacji polonistycznej na wszystkich czterech etapach edukacji, toteż można śledzić przyrost kompetencji, które umożliwiają ich spełnienie. Zarazem w obrębie poszczególnych obszarów kompetencji można wskazać grupy zagadnień szczegółowych: wyszukiwanie w tekście informacji, hierarchizacja informacji i wnioskowanie, zrozumienie tematu i treści tekstu, interpretacja poszczególnych aspektów tekstu, wiedza o literaturze i budowie tekstu, zasób słownictwa, świadomość i sprawność językowa, tworzenie tekstu. Analiza zadań podzielonych na te grupy pozwala na dostrzeżenie prawidłowości w dydaktyce polonistycznej na III i IV etapie edukacji.

Trzeba poczynić kilka zastrzeżeń. Analiza wyników maturalnych dotyczy tylko trzyletnich liceów, w których egzamin został przeprowadzony według nowej formuły. Nie obejmuje ona arkusza na poziomie rozszerzonym (gdyż jej celem jest dokonanie opisu kompetencji możliwie szerokiej populacji uczniów), a także wewnętrznych egzaminów ustnych, ponieważ trudno ich wyniki poddać całościowej interpretacji (zbyt dużo uwarunkowań trzeba by wziąć pod uwagę).

Oczywiście egzamin maturalny ze swej istoty nie zawsze jest skupiony na tych samych umiejętnościach, co egzamin gimnazjalny, dlatego porównanie wyników „Diagnozy kompetencji gimnazjalistów” z „Diagnozą przedmaturalną” i wynikami matury 2015 jest obarczone dużym ryzykiem. Warto jednak to ryzyko ponieść, by ujrzeć skuteczność dydaktyki polonistycznej na III i IV etapie edukacyjnym, jej ciągłość i kumulatywność.

## 2. Wyszukiwanie informacji, hierarchizacja informacji i wnioskowanie

Umiejętność wyszukiwania informacji, hierarchizacji i wnioskowania na ich podstawie stanowi fundament kompetencji komunikacyjnych. Bez tego niemożliwy jest świadomy odbiór wypowiedzi. Uczeń na koniec gimnazjum, a zwłaszcza szkoły ponadgimnazjalnej powinien być biegły w wyszukiwaniu i wykorzystywaniu informacji, które znajduje w tekście.

### 2.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011

Podczas badania te umiejętności sprawdzano za pomocą kilku zadań.

Zadanie 6 odnosiło się do tekstu popularnonaukowego Jana Miodka (tekst został zaczerpnięty z poradnika językowego dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej i dla gimnazjum). Wykonanie zadania 6 wymagało wyszukiwania informacji i wnioskowania na ich podstawie. Poprawnie wykonało polecenie około połowy uczniów (47%), czyli niewiele. Być może wpłynęła na to trudność polegająca na konieczności zinterpretowania podanych do wyboru odpowiedzi na podstawie domniemanej wiedzy zastanej (np. czym jest polszczyzna potoczna).

Z kolei zadania 16, 17, 18, 21 dotyczyły II części *Dziadów* Adama Mickiewicza.

W zadaniu 16 chodziło o rozpoznanie, kim jest Widmo, na podstawie przytoczonego fragmentu dramatu. Operacja ta wymagała m.in. uruchomienia czynności interpretacyjnych. Poprawnie zadanie to wykonało 80% uczniów, co świadczy o dość dużej jego łatwości.

Zadanie 17 polegało na wyciągnięciu wniosku z wypowiedzi Widma. Uczeń powinien był nie tylko wcześniej zapamiętać to, o czym mówi dana postać, ale potraktować nabyte informacje jako tło, punkt odniesienia dla cytatu, o którym mowa w zadaniu. Poprawnie wykonało je 58% uczniów, a zatem można stwierdzić, że pomyłki świadczą o powierzchownej lekturze tekstu.

Zadanie 18 wymagało przeanalizowania wypowiedzi Kruka i wyciągnięcia wniosków na podstawie koniecznego uprzedniego przekształcenia archaicznej konstrukcji zdaniowej. Poprawnie zadanie to wykonało 74% uczniów, co świadczyłoby o pewnych trudnościach z wnioskowaniem na podstawie strawestowanej wypowiedzi.

Zadanie 21 polegało na przyporządkowaniu wskazanym bohaterom (Aniołkowi, Dziewczynie, Widmu) podanych wypowiedzi (prawd moralnych). Wykonanie zadania wymagało znajomości całego utworu, choć uważna lektura fragmentu zamieszczonego w arkuszu ułatwiała zadanie – jednoznacznie bowiem wiązała wypowiedź z postacią Widma. W dwóch pozostałych przypadkach uczeń powinien odwołać się do fabuły dramatu – do losów postaci ujawnionych w ich wypowiedziach. Zadanie poprawnie wykonał co drugi uczeń (54%), co – podobnie jak we wcześniejszych zadaniach – świadczy o powierzchownej lekturze tekstu, a dodatkowo o nieznajomości opatrzonego gwiazdką (a więc bezwzględnie obowiązkowego) utworu z podstawy programowej.

## 2.2. „Diagnoza przedmaturalna” 2014

Umiejętność wyszukiwania informacji była sprawdzana w zadaniu 1.5. Jego podstawą był felieton Andrzeja Markowskiego o funkcjonowaniu w polszczyźnie potocznej „skrzydlatych słów”. W części a. prawidłowe wykonanie zadania wymagało wskazania w tekście zabiegu retorycznego polegającego na przywołaniu przez autora opinii ewentualnych polemistów. W części b. uczeń powinien wyjaśnić, że ten chwyt służy wzmocnieniu przez autora własnej tezy lub osłabieniu tezy przeciwnej. Zaledwie niespełna połowa drugoklasistów potrafiła znaleźć w tekście artykułu fragment, w którym autor przedstawił polemiczne w stosunku do własnych opinii o dopuszczalności modyfikowania „skrzydlatych słów”. O tym, że zadanie to przerosło kompetencje wielu uczniów, świadczyć mogą stosunkowo liczne opuszczenia. Procent poprawnych wykonań części b. zadania jest znacznie niższy od poprawnych odpowiedzi w części a. (różnica wyniosła 18 punktów procentowych). Biorąc pod uwagę, że przyznanie punktu za część drugą uzależnione było od poprawnego rozwiązania części pierwszej, to okazuje się, że prawie połowa uczniów, którzy zacytowali właściwy fragment tekstu, nie potrafiła określić funkcji zastosowanego w artykule zabiegu retorycznego. Zwraca uwagę jeszcze większy niż w zadaniu 1.5.a. procent opuszczeń części b. – w skali ogólnej jest to o 5 p.p. więcej.

## 2.3. Matura 2015

Umiejętność wyszukiwania informacji, ich hierarchizacji oraz wnioskowania została sprawdzona za pomocą zadań związanych z lekturą nieliterackiego tekstu popularnonaukowego autorstwa Jerzego Bralczyka – dotyczył on modnych wyrazów we współczesnym języku polskim. Zadania miały charakter złożony, to znaczy wymagały wykonania operacji łączących co najmniej dwie umiejętności.

Zadanie 1.2. polegało na określeniu podobieństwa oraz różnicy między perswazją a manipulacją językową. Rozwiązanie wymagało od ucznia nie tylko odnalezienia właściwego fragmentu tekstu, ale także odniesienia się do sytuacji opisanych w tekście w różnych miejscach (opisy zachowań marketingowców czy polityków). Następnie należało wesprzeć te obserwacje tekstu wiedzą i doświadczeniem spoza niego. Zadanie to sprawiło zdającym umiarkowaną trudność (poziom wykonania – 64%). Maturzyści nie mieli dużych problemów z dostrzeżeniem podobieństwa, określając je najczęściej jako intencję wpłynięcia na sposób myślenia odbiorcy lub jako nastawienie nadawcy na skuteczność mówienia. Większą trudność sprawiło zdającym określenie różnicy. Wydaje się, że postulowane odniesienie do własnego doświadczenia nie wystarczyło zdającym, aby poprawnie zinterpretować różnicę jako jawną lub ukrytą intencję komunikatu.

Zadanie 1.3., polegające na wykorzystaniu wiedzy o zjawiskach językowych (tabu językowym) do oceny realizacji tekstowej, okazało się minimalnie łatwiejsze (poziom wykonania – 65%). Pytanie brzmiało: *Czy Jerzy Bralczyk w tym tekście przestrzega tabu językowego, o którym pisze w swoim artykule?* Uczeń musiał przede wszystkim odnieść się do jednego zdania padającego w tekście. Trudność tego zadania polegała na tym, że uczeń musiał wykazać się znajomością pojęcia ‘tabu językowe’ (mógł wykorzystać kontekst), następnie wykazać, że „nieprzepraszanie za brak przykładów” jest właśnie dowodem na przestrzeganie tabu. Kolejną istotną kwestią było także rozpoznanie stylu tekstu – pewna publicystyczna swoboda przez niektórych uczniów odbierana była właśnie jako dowód na złamanie tabu.

## 2.4. Wniosek

Na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym nie sprawdzano już prostej umiejętności wyszukiwania informacji, uczniowie mieli za zadanie wykonywanie bardziej skomplikowanych operacji: łączenia szczegółowej lektury z interpretacją, z posiadaną wiedzą, nade wszystko jednak informacje miały być poddawane hierarchizacji, a konsekwencją wszystkich tych operacji powinno być właściwe wnioskowanie. Wyniki pokazują, że uczniowie rozmaicie sobie radzili z takimi wyzwaniami. W badaniach „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” i „Diagnoza przedmaturalna” około połowy uczniów potrafiło trafnie wynajdywać w tekstach odpowiednie fragmenty i prawidłowo je odczytywać. Na maturze było lepiej (poziom wykonania odpowiednich zadań wyniósł około 65%), co może wynikać z tego, że mniej skomplikowane były polecenia, ale być może wielu nauczycieli, mając świadomość nowej formuły egzaminu dojrzałości, w ostatniej klasie liceum więcej uwagi poświęciło kształceniu uważnej lektury tekstu. Niepokoi jednak, że jedna trzecia maturzystów nie opanowała tej umiejętności w zadowalającym stopniu.

### 3. Zrozumienie tematu i treści tekstu

Interpretacja tekstu ma dwa aspekty. Jeden dotyczy całościowej lektury, ogarnięcia treści i zrozumienia tematu. Drugi obejmuje analizę fragmentów. Kolejność działań może być różna. Jednak zgodnie z zasadą koła hermeneutycznego zawsze odczytanie całości zostaje poddane weryfikacji przez dokładne przyjrzenie się częściom, a części są interpretowane z perspektywy całości.

#### 3.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011

W badaniu umiejętność ta została zbadana za pomocą czterech zadań.

W zadaniu 8 pytano o stosunek autora tekstu o języku do zapożyczeń. Rozwiązanie tego zadania wymagało zrozumienia wymowy całości artykułu, a w szczególności zinterpretowania informacji znajdujących się w pierwszym i ostatnim akapicie. Poprawnie zadanie to rozwiązało 60% uczniów – pozostali prawdopodobnie opacznie zrozumieli wymowę tekstu.

Zadanie 10 dotyczyło wiersza *Leszczyna* Czesława Miłosza. Wykonanie wymagało zrozumienia całościowej wymowy wiersza. Poprawnie rozwiązało je 86% uczniów. Trudniejsze okazało się jednak zadanie 13, w którym uczeń powinien rozpoznać przesłanie utworu i jego problematykę (przemijanie) na podstawie zawartej w nim symboliki: to zadanie poprawnie wykonało tylko 69% uczniów. Błędne odpowiedzi wiązały się z nierozpoznanie podwójnego znaczenia tytułowej leszczyny.

Z kolei zadanie 15 dotyczyło *Dziadów*. Chodziło w nim o wskazanie sensu sceny, która została zamieszczona w arkuszu. Poprawnie wykonało je 83% uczniów.

Można zatem – w dość dużym przybliżeniu – stwierdzić, że uczniowie nie najgorzej radzą sobie z odczytywaniem sensu utworu, jeśli jest to odczytywanie ogólne, bez zagłębiania się w szczegóły interpretacyjne.

#### 3.2. „Diagnoza przedmaturalna” 2014

W badaniu „Diagnoza przedmaturalna” wskazane umiejętności były sprawdzane w kilku zadaniach. Zadanie 1.1 sprawdzało stopień zrozumienia tekstu i jednocześnie umiejętność odczytania prostej metafory i zastąpienia jej wyrażeniem niemetaforycznym. Ponad połowa badanych uczniów poprawnie przekształciła metaforyczny tytuł artykułu popularnonaukowego, nadając mu formę niemetaforyczną i zachowując sens oryginału. Trafnych ekwiwalentów dla metafor składowych dostarczał tekst artykułu – w zdecydowanej większości badani drugoklasiści posłużyli się formami językowymi użytymi w artykule, czasami dokonując ich modyfikacji polegającej na niewielkim przekształceniu lub dodaniu jakichś elementów językowych. Nieliczni uczniowie starali się znaleźć semantyczny ekwiwalent metafory poza formami językowymi użytymi przez autora artykułu. Uczniowie znajdowali też ekwiwalenty tej metafory w kolejnych akapitach tekstu. Jeśli chodzi o sposób przekształcenia tytułu oryginalnego, to stosowane były dwie strategie: parafraza wyłącznie drugiej, metaforycznej części tytułu (strategia zdecydowanie dominująca) oraz parafraza całości. Jednym z problemów, z jakim zmagali się uczniowie, była poprawność językowa (formalnie nie podlegała ocenie) – należy



podkreślić, że w nadawanych artykułowi tytułach pojawiły się prawie wszystkie typy błędów: stylistyczne, językowe i zapisu (w analizowanych rozwiązaniach tego zadania nie odnotowano jedynie błędu słowotwórczego). Z analizy jakościowej wynika, że dla większości drugoklasistów problemem nie jest rozpoznanie metafory, ale znalezienie dla niej trafnego niemetaforycznego ekwiwalentu, a następnie przeformowanie tytułu z zachowaniem sensu oryginału. Co do formy językowej nowego tytułu, to jest ona najczęściej schematyczna, mało zindywidualizowana, uczniowie wykorzystują z reguły środki językowe użyte w tekście przez jego autora.

Zadanie 1.3 w części a. sprawdzało umiejętność rozpoznawania zasady kompozycyjnej rządzącej układem segmentów tekstu. Zasadę można sformułować zarówno na podstawie użytych w tekście wskaźników zespolenia, jak i treści poszczególnych akapitów. Część b. miała charakter analityczny i pełniła funkcję precyzującą w stosunku do części a. Wykonując to zadanie, uczeń miał sformułować argument na rzecz spostrzeżenia (rozpoznania) poczynionego w punkcie a. Zadanie odwoływało się do rozumienia całego tekstu (część a), a także poszczególnych akapitów. Części b. i c. sprawdzały opanowanie umiejętności czytania uważnego (wnikliwego) na poziomie dosłownym. Z rozpoznaniem zamysłu kompozycyjnego autora tekstu nie miało problemów niecałe dwie trzecie drugoklasistów. Zwraca uwagę bardzo duży odsetek opuszczeń, co może wskazywać, że wielu uczniów uznało to zadanie za kłopotliwe dla siebie (zbyt trudne lub czasochłonne) i zrezygnowało z jego wykonania. Z rozwiązania części b. zadania zrezygnowało jeszcze więcej uczniów niż było to w przypadku części a. Wzrosła też, blisko o połowę, liczba odpowiedzi niepoprawnych. O ile zatem uczniowie nawet poprawnie rozpoznali i określili zamysł kompozycyjny decydujący o porządku przykładów w tekście, to wielu z nich nie potrafiło wskazać form językowych, za pomocą których autor zasygnalizował ten porządek.

Zadanie 1.4 odwoływało się do rozumienia całego tekstu (część a), a także poszczególnych akapitów (części b i c). Odczytanie całego tekstu lub jego fragmentu na poziomie dosłownym sprawiło badanym uczniom sporo problemów. Niewiele ponad połowa z nich rozpoznała poprawnie zgodność lub niezgodność z tekstem artykułu trzech podanych stwierdzeń. Opuszczeń była znikoma liczba, co oznacza, że prawie co drugi drugoklasista popełnił co najmniej jeden błąd w rozwiązaniu zadania.

Zadanie 2.3 sprawdzało rozumienie całości tekstu oraz przedstawionych sentencji. Wymagało podjęcia refleksji o charakterze filozoficznym. Rozpoznanie zgodności lub braku zgodności wszystkich trzech sentencji z wymową tekstu Eco okazało się zadaniem bardzo trudnym dla badanych uczniów – zaledwie 16% z nich udzieliło w pełni poprawnej odpowiedzi. Jednocześnie ponad połowa drugoklasistów popełniła tylko jeden błąd – z dwoma sentencjami sobie dobrze poradziła. Z kolei co czwarty uczeń zadania nie rozwiązał.

Zadanie 2.6 sprawdzało umiejętność porównywania ogólnych myśli tekstów filozoficznych Umberta Eco i Józefa Tischnera. Zadanie sprawiło trudność dużej grupie badanych uczniów – poprawnego porównania obu tekstów na poziomie znaczeń dokonał mniej więcej jeden drugoklasista na trzech. Nie było problemów z pierwszą częścią zadania – ponad 90% uczniów rozpoznało, że ujęcie kategorii piękna nie jest identyczne w obu tekstach. Problematyczna okazała się druga część zadania, w której należało wybrać stwierdzenie uzasadniające, z czego wynika podobieństwo sformułowanych w obu tekstach tez o pięknie. Każde z trzech uzasadnień, jakie mieli do wyboru, okazało się atrakcyjne dla uczniów.

### 3.3. Matura 2015

Zadanie 2.2. sprawdzało umiejętność zrozumienia całości tekstu. Polegało ono na przyporządkowaniu trzem wskazanym akapitom z felietonu Wojciecha Nowickiego o lekturach, do których powraca się przez całe życie, odpowiednich pytań wybranych spośród sześciu podanych propozycji. Aby poprawnie rozwiązać zadanie, uczeń musiał odpowiedzieć sobie najpierw na pytanie, o czym jest każdy akapit w tekście, czyli ustalić nadrzędne tematy dla kolejnych trzech akapitów. W następnym kroku należało wybrać te pytania, które są zakresowo najbliższe rozpoznanym tematom. Zadanie sprawdzało umiejętność odczytywania znaczeń na poziomie akapitu – bez rozpoznania tematu całego akapitu nie można było wybrać dobrych pytań. Zadanie to poniekąd można potraktować jako diagnostyczne wobec zadania streszczenia tekstu. Ma ono bowiem *de facto* sprawdzać podobne umiejętności. Rozwiązanie tego zadania sprawiło zdającym trudność (poziom wykonania – 62%). Wydaje się, że kłopot mógł wynikać właśnie z niedostatecznego zrozumienia tekstu jako całości z wyodrębnieniem znaczenia poszczególnych akapitów.

### 3.4. Wniosek

Większość gimnazjalistów potrafiła zrozumieć ogólną treść przeczytanych tekstów. Jako licealiści i maturzyści mieli wykonać bardziej skomplikowane zadania związane z odbiorem całości tekstu. Przeważnie radzili sobie z nimi, jakkolwiek trudność stanowiło dla nich przejście na poziom uogólnienia refleksji. Można postawić hipotezę, że problemem jest dla nich zmierzenie się z tekstem trudnym, filozoficznym, wymagającym uważniejszej i dogłębszej lektury.

## 4. Interpretacja poszczególnych aspektów tekstu

Skupienie uwagi na poszczególnych aspektach tekstu to druga strona aktu interpretacji. Zrozumienie funkcji i znaczenia części (fragmentu) stanowi krok do zrozumienia całości. Bez szczegółowej analizy i uważnej lektury interpretacja tekstu może być nadmiernie swobodna, a w konsekwencji może wieść poza sam tekst.

### 4.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011

Ta umiejętność była częściowo sprawdzana w zadaniach ułożonych do wszystkich tekstów z arkusza: fraszki Jana Sztudyngera, felietonu Jana Miodka, wiersza Czesława Miłosza *Leszczyna* i do II części do *Dziadów* Adama Mickiewicza.

Jeśli chodzi o zadanie 1, to kluczem do zrozumienia istoty fraszki Sztudyngera były użyte w niej formy gramatyczne (zaimki 1 osoby). Należało je potraktować jako symbol skupienia człowieka na sobie samym, co prostą drogą prowadziło do zrozumienia sensu utworu. Zadanie wykonało poprawnie 59% uczniów. Najczęstsze odpowiedzi błędne polegały na myleniu funkcji tych zaimków (uczniowie sądzili, że te wyrazy mówią nie o egoizmie, lecz o bezradności). Być może w ten sposób uczniowie odwoływali się do swoich doświadczeń życiowych, lecz oddalali od sensu fraszki.

Zadanie 2 polegało na rozpoznaniu 2 możliwości dekodowania ciągu fonetycznego MNIEMIJA (mnie-mi-ja, mnie-mija). Poprawnie wykonało zadanie 68% uczniów. Pomyłki należy wiązać z nieznaną terminami gramatycznymi wykorzystanych w zadaniu (uczniowie nie wiedzieli, czym jest synonim).

Zadanie 7 wymagało zrozumienia funkcji tytułu o określonej budowie (połączenie wyrazów polskich i obcych: *Dzięki za help!*). Wykonanie tego zadania wymagało przywołania wiedzy o temacie tekstu i jednego z użytych w nim wyrażań. Poprawnie wykonało to zadanie 90% uczniów, czyli tylko dla nielicznych było ono trudne. Można sądzić, że uczniowie rozwiązyali to zadanie mechanicznie (nie interpretowali treści tekstu wyjściowego, odwołali się jedynie do znanej i zapamiętanej formy *dzięki za help*).

Zadanie 11 wymagało odwołania się do poszczególnych fragmentów wiersza Czesława Miłosza – po to, by na podstawie ich interpretacji scharakteryzować wskazaną postać. Poprawnie wykonało to zadanie 92% uczniów, lecz już zadanie 12, o podobnej budowie, lecz odwołujące się do rekwizytów występujących w wierszu jako symboli czasu teraźniejszego i przeszłego, poprawnie wykonało 67% uczniów. Podobny lub nawet słabszy wynik miało zadanie 14, odwołujące się do treści i symboli obecnych w zadaniach 11 i 12, a polegające na parafrazie cytatu zawierającego refleksje dotyczące życia człowieka (odpowiedź uwzględniającą 2 przesłanki przygotowało 12% uczniów, a 1 przesłankę – 66% uczniów).

Można zatem stwierdzić, że im bardziej złożone czynności interpretacyjne, im bardziej symboliczny poziom tekstu, tym większą trudność zadania sprawiają uczniom.

W zadaniu 19 uczniowie mieli zinterpretować wypowiedź Widma i na tej podstawie wyciągnąć wnioski o jego pragnieniach – to ostatnie poprawnie wykonało 85% uczniów.

## 4.2. „Diagnoza przedmaturalna”

Zadanie 2.4 wymagało od ucznia dokonania analizy treści poszczególnych akapitów oraz tekstu jako całości. Uczeń powinien odrzucić odpowiedzi niepoprawne, uwzględniając tylko częściowo problematykę poszczególnych części tekstu, i wybrać pytania akcentujące główną myśl danego akapitu. Tylko co czwarty badany uczeń poprawnie dobrał takie pytania, do każdego z trzech akapitów, na które odpowiedzią był cały akapit. Mniej więcej co piątemu udało się wskazać dwa właściwe pytania, ale dla ponad połowy zadanie okazało się zbyt trudne. Udzielenie poprawnej odpowiedzi uwarunkowane było uważnym i wnikliwym przeczytaniem każdego akapitu.

Zadanie 2.5 odnosiło się do 1. akapitu tekstu Józefa Tischnera i wymagało zrozumienia sensu porównania piękna dzieła sztuki do światła (zarówno piękno, jak i światło skupiają uwagę, pozwalają dostrzec istotę rzeczy). Dobrze poradzili sobie z odczytaniem trudnego logicznie, abstrakcyjnego wywodu także uczniowie z najniższymi wynikami w teście – prawie połowa z nich udzieliła poprawnej odpowiedzi (45%). Wśród uczniów o najwyższych wynikach w teście niemal 80% poprawnie rozwiązało zadanie.

Zadanie 2.1 sprawdzało rozumienie fragmentu 1 akapitu tekstu Umberto Eco. Uczeń miał zauważyć, że we wskazanym akapicie autor podaje przymiotniki, które są dla określenia „piękny” wyrazami bliskoznacznymi. Zadanie okazało się najłatwiejsze w całym zestawie testowym – rozwiązało je poprawnie prawie 90% badanych uczniów.

## 4.3. Matura 2015

Zadanie 2.4 wymagało wyjaśnienia znaczenia użytych przez autora tekstu metafor: *łańcuszek szczęścia* i *kosmos*. Jest to takie zadanie, które sprawdza umiejętność funkcjonalnego odczytania metafory – w kontekście artykułu. W tekście metafory nie tylko obrazują główne myśli, ale przede wszystkim je budują. Bez zrozumienia tego, w jaki sposób metaforyczny obraz łączy się z treścią, nie można było zrozumieć całego tekstu. Zadanie sprawiło zdającym umiarkowaną trudność (poziom wykonania – 60%). Wydaje się, że podstawową przyczyną niepowodzenia było to, że uczniowie nie mają zwyczaju czytać takich tekstów, nie uczestniczą w kulturze słowa na tyle intensywnie, by forma felietonu nie była dla nich przeszkodą. Biegłość w odbiorze tekstów o charakterze bardziej popularnonaukowym nie przekłada się u nich na biegłość w odczytywaniu tekstów paraliterackich, czerpiących przecież dużo z zasobu stylistycznego literatury pięknej. Z kolei interpretacja znaczeń niedosłownych dla maturzystów jest trudna, co wiąże się na przykład z tym, jak niechętnie sięgają po temat interpretacyjny na wypracowaniu.

## 4.4. Wniosek

Tak gimnazjaliści, jak licealiści w większości radzą sobie z analizą fragmentów tekstu i ich powiązaniem ze znaczeniem całości. Dla gimnazjalistów trudne było przejście na poziom metafory. Wielu licealistów nie potrafiło odpowiednio interpretować akapitów. Im większy stopień abstrakcji, konieczność uważniejszej lektury, zrozumienie sensów przenośnych, tym większa trudność. Najprawdopodobniej nie wszyscy nauczyciele przykładają wagę do pogłębionej analizy fragmentów tekstu.

## 5. Wiedza o literaturze i budowie tekstu

Pogłębiona lektura powinna być podparta wiedzą o literaturze i zasadach budowy tekstu. Potrzebna jest zatem erudycja, elementarna znajomość podstawowych faktów z historii literatury i najważniejszych pojęć z zakresu poetyki.

### 5.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011

Te kompetencje sprawdzano bezpośrednio w 2 zadaniach.

W zadaniu 3 umiejętność wyszukiwania informacji połączono ze sprawdzeniem wiedzy o literaturze i budowie tekstu: uczeń musiał wykorzystać wiedzę o gatunkach literackich i dopasować zawarty w przypisie opis tekstu reprezentującego określony gatunek do jego nazwy (żadna z tych nazw nie pojawiła się w tekście źródłowym). Zadanie okazało się względnie łatwe – 73% uczniów udzieliło poprawnych odpowiedzi.

Zadanie 20 dotyczyło rozpoznawania funkcji środków literackich: powtórzeń, pytań retorycznych, wykrzyknień. Właściwie te funkcje rozpoznało – odpowiednio: 81%, 80%, 89% uczniów, co świadczy o tym, że znajomość poetyki w sprawdzanym zakresie jest w szkole dobrze opanowywana.

### 5.2. „Diagnoza przedmaturalna”

Zadanie 2.2 wymagało od ucznia zwrócenia uwagi na zabiegi konstrukcyjne/stylistyczne dokonane w tekście Umberta Eco. Określenie funkcji wykorzystanego przez autora przykładu wymagało od ucznia wcześniejszej interpretacji tekstu. Wyniki statystyczne pokazały, że badani uczniowie nieźle poradzili sobie z tym zadaniem – około dwie trzecie drugoklasistów poprawnie określiło funkcje przywołanego w tekście przykładu. Abstrakcyjny tekst o skomplikowanych relacjach logicznych czytany był jednak przede wszystkim na poziomie znaczeń – w większości zanalizowanych rozwiązań, także poprawnych, funkcję przykładu rozpoznawano na podstawie interpretacji treści, a nie analizy funkcjonalnej organizacji tekstu. Natomiast uczniowie, którzy udzielili niepoprawnej odpowiedzi, prawdopodobnie nie zrozumieli tekstu. Często brakowało im sprawności językowej na takim poziomie, który ułatwiłby wypowiedzanie się na złożone, abstrakcyjne tematy.

### 5.3. Matura 2015

Zadanie 2.5 to nowa forma wprowadzona na egzamin maturalny od tego roku. Wiąże się z postulatem wnikliwszego sprawdzania stopnia znajomości lektur obowiązkowych. Jednak twórcy koncepcji nie chcieli przeprowadzać tylko testu znajomości treści lektur. Zadanie związane było z tekstem Nowickiego, wymagało zrozumienia jego głównej myśli, a następnie powiązania jej z fragmentem innego utworu. Polecenie składało się z dwóch punktów i w pierwszej części wymagało podania autora i tytułu *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza na podstawie fragmentu *Epilogu*, a następnie odpowiedzi na pytanie, czy myśl wyrażona w tym fragmencie jest zgodna z wymową analizowanego

felietonu i uzasadnienia jej. Zadanie to okazało się najtrudniejsze w całym arkuszu egzaminacyjnym (poziom wykonania – 29%), co zaskakuje, bo cytat z epepei narodowej był dla uczniów na tyle niecharakterystyczny, że wiązali go z III częścią *Dziadów*, *Weselem* Wyspiańskiego, wierszami Kochanowskiego, a nawet z powieścią Reymonta *Chłopi*. Wydaje się, że diagnoza faktu, iż uczniowie raczej nie czytają nawet lektur obowiązkowych, jest słuszna. Mimo że już w 2012 roku gimnazjaliści mierzyli się z tego typu zadaniami, to wydaje się, że stanowiły dla nich zaskoczenie trzy lata później na maturze.

## 5.4. Wniosek

Wiedza z zakresu poetyki, gatunków i znajomości zasad konstrukcji tekstu na ogół jest dobrze opanowana już na poziomie gimnazjalnym. Słabością uczniów, tak w gimnazjum, jak na maturze, był jednak brak zadowalającej znajomości podstawowych lektur, które w podstawie programowej oznaczone są gwiazdką. Zyskuje potwierdzenie to, co wiadomo tak z obserwacji, jak z innych badań, że wielu uczniów nie czyta, a jeśli nawet czytają, czynią to powierzchownie, przez co niska jest ich kompetencja kulturowa.

## 6. Zasób słownictwa

Uczeń kończący edukację powinien mieć bogaty zasób słownictwa, szczególnie powinien być biegły w operacjach językowych o charakterze leksykalnym, gdyż jest to warunkiem jego kompetencji komunikacyjnej.

### 6.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011

Nie badano osobno kompetencji leksykalnej. Można jednak od tej strony spojrzeć na zadanie 18 dotyczące *Dziadów*, gdyż wymagało ono przekładu archaicznej konstrukcji zdaniowej na język współczesny. Prawidłowe wnioskowanie uzależnione było od sprawności słownikowej. Kłopot jednej czwartej uczniów z tym zadaniem po części mógł się wiązać z tym, że nie rozumieli dobrze odpowiedniego fragmentu dzieła.

### 6.2. „Diagnoza przedmaturalna”

Wyniki analizy „Diagnozy przedmaturalnej” pokazują, że najłatwiejsze dla drugoklasistów okazały się dwa zadania odwołujące się do ich kompetencji leksykalnej – uczniowie bez problemu poradzili sobie z rozpoznaniem synonimów i z rozpoznaniem znaczenia słowa użytego w kontekście zdaniowym. Problemy leksykalno-frazeologiczne zostały jednak dostrzeżone w zakresie słownictwa spoza rejestru polszczyzny potocznej, wyszukanego, specjalistycznego, abstrakcyjnego.

Zadanie 2.1 sprawdzało rozumienie fragmentu 1. akapitu tekstu Umberta Eco. Uczeń miał zauważyć, że we wskazanym akapicie autor podaje przymiotniki, które są dla określenia „piękny” wyrazami bliskoznacznymi. Zadanie okazało się najłatwiejsze w całym zestawie testowym – rozwiązało je poprawnie prawie 90% badanych uczniów.

Zadanie 2.7 sprawdzało stopień zrozumienia tekstu (artykułu hasłowego ze słownika oraz podanych zdań), a także umiejętność odczytywania sensu tekstu w zależności od znaczeń określonych wyrazów. Aby zrozumieć znaczenie przymiotnika „piękny” w każdym z podanych zdań, uczeń musi zauważyć różnice znaczeniowe zasygnalizowane w opisie słownikowym. Zadanie okazało się jednym z najłatwiejszych w całym zestawie testowym. Z rozpoznaniem znaczeń słownikowych, w których został użyty przymiotnik piękny w trzech różnych zdaniach, problemu nie miało niewiele poniżej 90% badanych drugoklasistów.

### 6.3. Matura 2015

Zadanie 1.1. polegało na zapisaniu tytułu tekstu (*Co się nosi w mówieniu?*) bez użycia metafory. Zadanie to sprawiło maturzystom umiarkowaną trudność (poziom wykonania – 56%). Polegała ona na tym, że uczeń musiał przede wszystkim zobaczyć i rozpoznać metaforę w tekście, następnie sfunkcjonalizować ją w kontekście całego tekstu, a następnie przetworzyć. Wydaje się, że największym problemem dla zdających był środkowy etap pracy nad zadaniem – odniesienie

znaczenia metafory do całego tekstu (maturzyści odnosili się do języka w ogóle z pominięciem aspektu mody językowej).

#### **6.4. Wniosek**

Uczniowie w zasadzie nie mają problemów leksykalnych. Owszem, pojawiają się one wówczas, gdy trzeba się zmierzyć z archaizmami czy słownictwem specjalistycznym, na poziomie języka potocznego kłopotów nie stwierdzono.



## 7. Świadomość i sprawność językowa

Świadomość językowa obejmuje wiedzę o języku, znajomość reguł nim rządzących oraz intuicję dotyczące właściwych wyborów lingwistycznych w formułowaniu wypowiedzi. Dlatego łączy się ona ściśle ze sprawnością językową.

### 7.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011

Świadomość i sprawność językowa zostały zbadane w zadaniach 4, 5, 9.

Zadania 4 i 5 dotyczyły długiej i krótkiej formy zaimka „ja” (*mnie, mi*). Zadanie 4 miało charakter praktyczny i polegało na wstawieniu w luki odpowiedniej formy. Okazało się bardzo łatwe – poprawnie rozwiązało je 96% uczniów. Zadanie 5 sprawdzało znajomość zasady rządzącej użyciem wskazanych form. Poprawnie wykonało je 70% uczniów. Można zatem stwierdzić, że mają oni wiedzę praktyczną, lecz wielu z nich nie potrafi sobie poradzić z wyabstrahowaniem zasad gramatycznych.

Zadanie 9 podsumowywało wiązkę dotyczącą tekstu i wymagało wykonania operacji prostych (odnalezienie tytułu książki, z której pochodzi tekst źródłowy, w jego metryczce) oraz złożonych (rozpoznanie przysłowia, do którego nawiązuje odszukany tytuł (*nie taki diabeł straszny, jak go malują*), zinterpretowanie tego przysłowia i odnalezienia odpowiedzi, która najtrafniej wyraża jego sens). Poprawnie wykonało to zadanie 70% uczniów, przy czym można stwierdzić, że pomyłki dotyczyły drugiej, złożonej części zadania, tzn. interpretacji przysłowia. Bardzo możliwe, że uczniowie nie znali wcześniej przysłowia, o którym mowa, i próbowali wymyślić jego znaczenie na podstawie niepełnych danych.

### 7.2. „Diagnoza przedmaturalna”

Zadanie 1.2 sprawdzało świadomość językową w obszarze rozumienia prostych archaizmów stanowiących część utrwalonych w języku związków frazeologicznych. Wykonanie zadania nie wymagało wiedzy z historii języka czy gramatyki historycznej, wystarczyła znajomość znaczenia przyimka „ku” wsparta wykorzystaniem zasady analogii. Z podaniem synonimicznych odpowiedników niezawierających przyimka „ku” dla wszystkich trzech zwrotów nie miała problemu nieco ponad jedna trzecia badanych drugoklasistów. Co czwarty uczeń udzielił odpowiedzi częściowo poprawnej, podając trafne odpowiedniki tylko dla dwóch frazeologizmów, a odpowiedzi niepoprawnych (z co najmniej dwoma błędami) było mniej więcej tyle samo, co w pełni poprawnych (nieco ponad jedna trzecia). Zadanie ujawniło, że świadomość językowa drugoklasistów w zakresie słownictwa i frazeologii nie jest wysoka. Niepokoi m.in. nieświadomość sobie, że różne przyimki wyrażają w połączeniu z tymi samymi wyrazami odmienne relacje, wpływają zatem na semantykę całego wyrażenia i nie można dowolnie ich wymieniać. Wielu uczniów nie wie, jakie relacje można wyrazić za pomocą przyimków użytych przez siebie w parafrazach.

Duża grupa uczniów nie odtworzyła w parafrazie właściwego znaczenia przekształcanych zwrotów, co świadczy o nieznajomości, nawet biernej, wykorzystanych w zadaniu form językowych.

### 7.3. Matura 2015

Wiązka zadań dotyczących tekstu Jerzego Bralczyka łączyła umiejętności rozumienia wypowiedzi oraz kompetencje lingwistyczne. Uczniowie mieli się wykazać zarówno sprawnością w posługiwaniu się językiem, jak wiedzą o podstawowych zjawiskach w języku. Tego dotyczą omówione wyżej zadania 1.1, 1.2, 1.3. W pierwszym z nich chodziło o dokonanie parafrazy tytułu tekstu bez użycia metafory, a więc o znalezienie adekwatnego ekwiwalentu. W dwóch pozostałych uczeń swoją lekturę tekstu miał połączyć z wiedzą o manipulacji i perswazji językowej, a także o tabu językowym. Innymi słowy: z wiedzą o mechanizmach, które funkcjonują w języku. Wszystkie trzy zadania okazały się umiarkowanie trudne (1.1: poziom wykonania 56%, 1.2: 64%, 1.3: 65%).

### 7.4. Wniosek

Gimnazjaliści i licealiści wykazali się dużą sprawnością językową. Posiadają też względnie dobrą wiedzę o mechanizmach lingwistycznych. Kłopot sprawia jednak umiejętność radzenia sobie ze zjawiskami spoza rejestru języka potocznego (o charakterze bardziej literackim).

## 8. Tworzenie tekstu

Zwieńczeniem wszystkich kompetencji polonistycznych jest umiejętność formułowania własnej wypowiedzi. Sprawność tworzenia wypowiedzi ustnej była sprawdzana podczas wewnętrznych egzaminów maturalnych. Zarówno podczas badań gimnazjalistów, jak podczas matury pisemnej uczniowie mieli jednak za zadanie przygotować własne wypracowanie.

### 8.1. „Diagnoza kompetencji gimnazjalistów” 2011

W arkuszu było jedno zadanie tego typu: 22. Uczniowie mieli napisać rozprawkę. Analizie poddano przede wszystkim wyniki w kryteriach: „treść”, „kompozycja”, „spójność”.

Jeśli chodzi o kryterium „treść”, oceniane na maksymalnie 4 p., to wyniki przedstawiają się następująco: 0 p. – 13%, 1 p. – 44%, 2 p. – 31%, 3 p. – 11%, 4 p. – 1%. Najczęściej uczniowie otrzymywali zatem 1 p., co jest wynikiem słabym.

Na słabe wyniki wpływ miał i dobór argumentów, i odwoływanie się do kanonu lekturowego (nieczęste; 2/3 uczniów korzystało tylko z fragmentu pomieszczonego w arkuszu, jednak ci, którzy przywołali dodatkowe teksty, najczęściej robili to trafnie).

Jeśli chodzi o kompozycję rozprawki, to w zasadzie wyniki są zadowalające. Rozprawka powinna być zamkniętą całością, w której podział na akapity odpowiada podziałowi na myśli. Tak było w większości wypadków. Kryterium to było punktowane w skali 0–4; większość uczniów otrzymała 2 p. Można więc stwierdzić, że uczniowie dość dobrze opanowali segmentację tekstu.

Co do ostatniego kryterium – spójności – to przeważająca liczba uczniów nie umie osiągnąć spójności ani wewnętrznej (treściowej), ani zewnętrznej (powiązania akapitów) tekstu. Wykorzystywano bardzo ubogi repertuar środków językowych (operatory typu *po pierwsze, po drugie, pierwszym argumentem jest, kolejnym argumentem będzie*).

Analiza rozprawek wykazała również, że uczniowie nie umieją zaplanować pracy, nie korzystają z brudnopisów itd. Skutkuje to powstawaniem prac powierzchownych – tak jak szybka lektura sprzyja spłyceńiu odbioru tekstu.

### 8.2. „Diagnoza przedmaturalna”

W badaniu „Diagnoza przedmaturalna” zbadana została, zgodnie z ideą zmodernizowanego egzaminu maturalnego, umiejętność tworzenia streszczenia oraz – do wyboru przez uczniów – rozprawki bądź interpretacji tekstu poetyckiego.

### 8.2.1. Streszczenie

Zadanie 1.6 sprawdzało umiejętność wykonywania jednego z typów działań na tekście – streszczania artykułu popularnonaukowego. Poprawne wykonanie zadania wymagało m.in. rozpoznania tematu (o czym się mówi) i tematu (co się o tym mówi) całego tekstu, a także spójnego i logicznego uogólnienia treści na poziomie adekwatnym do wskazanej w poleceniu długości streszczenia. Ocenie nie podlegała poprawność językowa, stylistyczna i zapisu. Streszczeń spełniających wszystkie kryteria było w sumie niewiele (średnio ok. 14%), ale jeśli wziąć pod uwagę realizacje bardzo bliskie pełnej poprawności (za długie lub z zaburzeniami poziomu uszczegółowienia albo spójności logicznej) to widać, że co drugi uczeń potrafi w miarę poprawnie (ewentualnie z niewielkimi problemami) streścić artykuł popularnonaukowy. A gdy się weźmie pod uwagę realizacje ocenione na 1 punkt, można uznać, że czterech na pięciu drugoklasistów wie, co to jest streszczenie (ma świadomość, że streszczając tekst, należy określić nadrzędny temat tekstu i to, co się na ten temat mówi), choć co trzeci ma duże problemy z nadaniem swojemu streszczeniu optymalnego kształtu. O nabytych już kompetencjach w zakresie streszczania tekstu świadczyć mogą zaskakująco nieliczne opuszczenia – uczniowie nie bali się tego zadania, choć było złożone, trudne i czasochłonne. Prawdopodobne jest, że główną przyczyną opuszczeń był brak motywacji – zadanie zamykało pierwszy test w zestawie testowym i wymagało sporo czasu i dużego wysiłku, co mogło skłaniać mniej zmotywowanych uczniów do jego opuszczenia.

### 8.2.2. Wypracowanie (rozprawka lub interpretacja tekstu poetyckiego)

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

#### a) Rozprawka

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

#### Rozprawka – wyniki

W kryterium A oceniano umiejętność sformułowania stanowiska wobec problemu określonego w temacie rozprawki. Średni wynik za kryterium A to 4,8 pkt. (80% punktów możliwych do uzyskania). Z analizy ilościowej wynika, że badani uczniowie stosunkowo dobrze radzą sobie ze sformulowaniem stanowiska wobec problemu określonego w poleceniu. Analiza jakościowa wskazuje jednak, że do uzyskania najwyższej oceny w tym zakresie w wielu wypadkach wystarczyło jedynie udzielenie twierdzącej lub przeczącej odpowiedzi na pytanie zawarte w temacie, podczas kiedy w pracy nie pojawia się żaden fragment świadczący o tym, że uczeń rozumie postawiony problem. Ponad 1/3 badanych drugoklasistów nie otrzymała pełnej liczby punktów za sformułowanie stanowiska wobec

problemu podanego w poleceniu. Przyczyny: problem postawiony w poleceniu nie został rozstrzygnięty, zamiast analizy problemu pojawiają się ogólniki.

W kryterium B oceniano uzasadnianie stanowiska wobec problemu określonego w temacie rozprawki. Średni wynik za kryterium B to 7,66 punktów (42,5% punktów możliwych do zdobycia). To najniższy wynik spośród wszystkich kryteriów. Wszystkie rozkłady są regularne – z lekkim przesunięciem w stronę wyników niskich. Analiza jakościowa prac wskazuje, że kłopoty z argumentacją wynikają najczęściej z nietrafnego doboru i niepogłębionego przedstawiania przykładów. Bardziej powszechnym zjawiskiem jest jednak niefunkcjonalne przywoływanie bohaterów lektur, które uczniowie omawiali podczas lekcji. Wśród przyczyn niepowodzenia w konstruowaniu uzasadnienia można także wskazać brak logiki wewnątrz argumentu, powtórzenia i wewnętrzne sprzeczności. Czynnikiem mającym wpływ na obniżenie punktacji w kryterium B jest także brak odniesienia do podanego fragmentu powieści.

W kryterium C oceniano poprawność merytoryczną wypowiedzi. Poprawność tę ocenia się na podstawie popełnionych w wypracowaniu istotnych błędów rzeczowych, czyli stwierdzeń o charakterze merytorycznym niezgodnych z wiedzą przedmiotową, które mogą mieć charakter faktograficzny (odwołania do tekstu kultury niezgodne z jego treścią lub stwierdzenia niezgodne z wiedzą historyczno-literacką) bądź analityczno-interpretacyjny (odczytanie tekstu kultury pozostające w częściowej lub całkowitej sprzeczności z tym tekstem). Średni wynik za kryterium C to 3 punkty (na 4 możliwe do zdobycia). Analiza jakościowa wskazuje, że do najczęściej popełnianych przez uczniów błędów rzeczowych można zaliczyć dwa rodzaje usterek. Jest to przede wszystkim mylenie bohaterów oraz nadinterpretacja treści przywołanego tekstu lub wprowadzanie informacji, które nie wynikają z tekstu lub są z nim sprzeczne w celu uzasadnienia stanowiska.

Kryterium D dotyczyło kompozycji wypracowania. Kompozycja oceniana była ze względu na funkcjonalność segmentacji i uporządkowanie tekstu zgodnie z gatunkiem wypowiedzi. Średni wynik za kryterium D to 62% możliwych do uzyskania punktów. Analiza jakościowa wskazała, że do najczęściej występujących zaburzeń funkcjonalności kompozycji należy brak segmentacji tekstu w obrębie kilku następujących po sobie części wyznaczonych porządkiem treści i realizowanymi w tekście funkcjami retorycznymi. Do zaburzeń kompozycji pojawiających się w analizowanych pracach można zaliczyć także powtarzanie podobnych treści w kolejnych akapitach. Warto także zwrócić uwagę na powtarzające się w analizowanych wypowiedziach zaburzenia związane z zachwianiem proporcji pomiędzy poszczególnymi częściami rozprawki: wstępem (który może obejmować analizę problemu i sformułowanie stanowiska), argumentacją (która powinna zajmować zdecydowanie najwięcej miejsca i obejmować wskazane w poleceniu odwołania do załączonego tekstu oraz innych tekstów kultury) oraz podsumowaniem.

W kryterium E sprawdzano spójność lokalną. Spójność wypowiedzi to właściwość tekstu polegająca na tym, że tworzące go wypowiedzenia powiązane są ze sobą znaczeniowo i zazwyczaj zawierają formalne (gramatyczne i wyrazowe) sygnały tych powiązań, którymi mogą być zaimki, formy fleksyjne, spójniki, powtórzenia, synonimy leksykalne i inne. Średni wynik za kryterium E to 79% punktów możliwych do zdobycia. W rozprawkach, w których pojawiły się znaczne zaburzenia spójności zaobserwowano zarówno problemy z łączeniem gramatycznym poszczególnych zdań, jak i z logicznym uporządkowaniem myśli wewnątrz akapitu – każde zdanie dotyczy innej kwestii, a między zdaniem brak jest logicznych powiązań (choćby za pomocą prostych wskaźników nawiązania).

W kryterium F sprawdzano sprawdzono styl tekstu. W ocenie wypracowania styl ocenia się ze względu na stosowność. Średni wynik za kryterium F to 3,16 punktu (na 4 możliwe do zdobycia).

Zarówno wynik średni, jak i rozkłady punktów są bardzo zbliżone do parametrów rozkładów punktów uzyskanych za kryterium poprzednie (E – spójność lokalna). Analiza jakościowa wskazuje, że w pracach, w których pojawiają się zaburzenia stosowności, najczęściej dotyczą one pojawiania się wyrazów i konstrukcji z języka potocznego, nieoficjalnego oraz niepotrzebnej metaforyki. Warto także zwrócić uwagę na schematyzm uczniowskich wypowiedzi, opierających się na wyćwiczonych podczas lekcji konstrukcjach, wyrażeniach i zwrotach. Analiza stylu rozprawek pozwala także zauważyć inną ich słabość – rozwlekłość. Widoczne są powtórzenia i parafrazy służące powielaniu tych samych treści w różny sposób. Można przypuszczać, że przyczyną nieuzasadnionych i niefunkcyjnych powtórzeń jest chęć sztucznego wydłużenia pracy, aż do uzyskania wymaganej objętości. Temu może służyć także niepotrzebne wydłużanie opisów źródeł, z których pochodzą przykłady.

W kryterium G sprawdzano poprawność językową, ocenianą ze względu na liczbę i wagę błędów składniowych, leksykalnych, słowotwórczych, frazeologicznych, fleksyjnych i stylistycznych. Średni wynik za kryterium G to 53% punktów możliwych do zdobycia. Zaburzenia poprawności językowej w analizowanych pracach dotyczyły najczęściej błędów i usterek gramatycznych, w tym zwłaszcza składniowych, rzadziej pojawiały się usterki fleksyjne i fleksyjno-słowotwórcze.

W kryterium H sprawdzano poprawność zapisu, którą oceniano ze względu na liczbę błędów ortograficznych i interpunkcyjnych, szacowaną odpowiednio do objętości tekstu, oraz ich wagę. Średni wynik za kryterium H to 46% punktów. Analiza jakościowa prac wskazała, że wśród najczęściej popełnianych rażących błędów ortograficznych można wymienić kilka kategorii. Są to: nieznanie zasad pisowni „nie” z różnymi częściami mowy, nieznanie zasad pisowni wyrazów z „z” i „rz”, nieznanie zasad pisowni wyrazów z „u” i „ó”, nieznanie zasad pisowni wyrazów z „h” i „ch”.

## b) Interpretacja

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

### Interpretacja – wyniki

W kryterium A oceniano przyjętą koncepcję interpretacji, która miała być efektem poszukiwania przez zdającego całościowego sensu utworu, tzn. była samodzielnym pomysłem na jego odczytanie (wyrażonym np. w postaci tezy lub hipotezy interpretacyjnej). Średni wynik w kryterium A wyniósł 48,5% (4,37p. na 9 możliwych) Ogółem około 23% uczniów otrzymało 0 punktów, co oznaczało, że jedna piąta piszących nie przedstawiła żadnej koncepcji interpretacyjnej lub koncepcja ta była całkowicie sprzeczna z utworem. 27% piszących otrzymało 3 punkty, a więc przedstawiło koncepcję częściowo sprzeczną z utworem, natomiast 32% – koncepcję niesprzeczną z utworem, lecz często niespójną lub obejmującą w większości znaczenia dosłowne. Tylko 18% stanowiły prace, w których koncepcja była niesprzeczna z utworem, spójna i obejmująca sensy niedosłowne.

W kryterium B prace były oceniane ze względu na to, czy zaprezentowane uzasadnienia tezy interpretacyjnej są trafne i czy są pogłębione. Za uzasadnienie trafne uznawane było takie, które zawierało wyłącznie powiązane z tekstem argumenty świadczące o zrozumieniu sensu utworu. W ocenianiu zostało wprowadzone rozróżnienie między wynikiem 0 punktów, rozumianym jako brak trafnych argumentów, a takim samym wynikiem (0 punktów) wynikającym z sytuacji, gdy piszący uzyskał już 0 punktów w pierwszym kryterium (a wtedy praca już nie podlegała dalszej ocenie). W przypadkach, gdy za pierwsze kryterium uczeń uzyskał 3 punkty, a za drugie 0 – praca także nie

była dalej oceniana (począwszy od kryterium C). Średni wynik w kryterium B wyniósł 33% (4,9 p.). W wypadku tego kryterium (B) rozróżnienie między wynikiem 0 punktów rozumianym jako brak trafnych argumentów (10%), a takim samym wynikiem (0 punktów) wynikającym z sytuacji, gdy w pierwszym kryterium (A) piszący uzyskał już 0 punktów (23%), spowodowało, że w sumie 33% prac zostało uznanych jako nieuzasadniających postawionej tezy. Największa liczba uczniów (38%) zdobyła 5 punktów, czyli ich uzasadnienie było tylko częściowo trafne. Uzasadnienie trafne, ale niepogłębione (10 punktów) przedstawiło 27% piszących, a za trafne i pogłębione (15 punktów) uznano jedynie 2% prac. Zatem jedynie wąski margines piszących potrafił postawić prawidłową tezę, a następnie ją uargumentować i przywołać właściwe konteksty (pogłębić ją).

Kryterium C – poprawność rzeczowa – była oceniana na podstawie liczby błędów rzeczowych. Średni wynik w kryterium C wyniósł 60,2% (2,41 p. na 4 możliwe do uzyskania). Niewielka grupa uczniów popełniła błędy rzeczowe (w sumie 14%: 0 p.+2 p.). Ponad połowa prac była bezbłędna. Analiza jakościowa wskazywała jednak, że wynikało to przede wszystkim z faktu przytaczania przez uczniów bardzo skąpej liczby kontekstów interpretacyjnych oraz faktografii.

Kryterium D – Kompozycja pracy interpretacyjnej była oceniana ze względu na funkcjonalność segmentacji, uporządkowanie tekstu zgodnie z wybranym przez ucznia gatunkiem wypowiedzi. Średni wynik w kryterium D wyniósł 41% (2,45p. na 6 możliwych do zdobycia). Tylko co piątą pracę (20,5%) cechowała kompozycja funkcjonalna, u zdecydowanej większości (41%) były widoczne różnego rodzaju zaburzenia w funkcjonalności kompozycji. Stan ten potwierdza analiza jakościowa – większość prac (w skład których wchodziły przede wszystkim prace niespełniające kryterium A i B) to nieudolne streszczenia wiersza.

Kryterium E – spójność lokalna – oceniano na podstawie zgodności logicznej i gramatycznej między kolejnymi, znajdującymi się w bezpośrednim sąsiedztwie zdaniami w akapitach.

Kryterium F – styl tekstu – zdecydowana większość uczniów dobrze poradziła sobie z zastosowaniem odpowiedniego stylu. Średni wynik w kryterium F wyniósł 57% (2,3 p. na 4 możliwe do zdobycia).

Kryterium G – poprawność językowa – była oceniana ze względu na liczbę i wagę błędów składniowych, leksykalnych, słowotwórczych, frazeologicznych, fleksyjnych i stylistycznych. Średni wynik wyniósł 44% (2,61 p. na 6 możliwych do zdobycia).

Kryterium H – poprawność zapisu – była oceniana ze względu na liczbę błędów ortograficznych i interpunkcyjnych (szacowaną odpowiednio do objętości tekstu) oraz ich wagę (błędy rażące i nierażące). Średni wynik wyniósł 40% (1,6 p. na 4 możliwe do zdobycia). Zadanie to wypadło najslabiej. Uczniowie popełniali liczne błędy ortograficzne i interpunkcyjne. Tylko 1/4 prac było bezbłędnych (4 p.).

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

## 8.3. Matura 2015

Podczas egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym w nowej formule umiejętność tworzenia tekstu sprawdzana była w zadaniu krótszej odpowiedzi – streszczeniu oraz dłuższej: wypracowania w formie rozprawki lub interpretacji, do wyboru.

### 8.3.1. Streszczenie

Podczas tegorocznego egzaminu maturalnego uczniowie mieli za zadanie napisać streszczenie tekstu językoznawczego autorstwa Jerzego Bralczyka. Było to ostatnie zadanie w tej wiązce, zatem można przypuszczać, że przystępujący do pisania streszczenia uczniowie rozwiązali uprzednio zadania sprawdzające rozumienie czytanego tekstu, których ostateczną formą jest całościowe streszczenie.

Taka forma zadania sprawdzającego rozumienie czytanego tekstu jest pewnego rodzaju nowością, także w dydaktyce języka polskiego w gimnazjum czy liceum. Zadanie wymaga połączenia wielu różnych umiejętności pracy z tekstem – od zrozumienia poszczególnych fragmentów i wyciągania wniosków ogólnych, aż po umiejętność parafrazowania. Odpowiedź oceniona na najwyższym poziomie (3 p.) miała spełniać następujące warunki: musiała zawierać informację o głównym temacie tekstu (przedmiocie rozważań, podstawowej myśli) oraz o tym, co na ten temat powiedziano w tekście (czyli remacie), mieć adekwatny poziom uogólnienia treści, logicznie spójny porządek tekstu oraz zachowanie wymaganej długości streszczenia (40-60 słów). Poziom wykonania zadania w tegorocznym arkuszu to 65%.

Co ciekawe, największą trudność sprawiało uczniom nie wyodrębnienie tematu i rematu tekstu, a zachowanie odpowiedniego poziomu uogólnienia, a także zachowanie logicznej spójności tekstu. Najczęściej uczniowie skupiali się na szczegółach lub pomijali wnioski zapisane przez autora tekstu.

### 8.3.2. Zadanie 3. – wypracowanie

W zakresie tworzenia własnego tekstu ocenie podlegały następujące kryteria:

- treść (zarówno teza, jak i poziom argumentacji), w tych kryteriach potraktowanych łącznie oceniano adekwatność postawionej tezy (w rozprawce) i tezy interpretacyjnej (w interpretacji tekstu poetyckiego), jakość przytoczonych argumentów i przykładów, pogłębienie argumentacji; poziom realizacji tego kryterium w tegorocznym egzaminie maturalnym to 62%;
- poprawność rzeczowa, czyli poprawne przywołanie informacji o omawianych tekstach, poziom realizacji tego kryterium w tegorocznym egzaminie maturalnym to 87%;
- zamysł kompozycyjny, czyli ustrukturyzowanie własnego tekstu, poziom realizacji tego kryterium w tegorocznym egzaminie maturalnym to 78%;
- spójność lokalna, czyli spójność tekstu na poziomie zdań, poziom realizacji tego kryterium w tegorocznym egzaminie maturalnym to 85%;
- stosowność stylu, czyli zachowanie stylu adekwatnego do charakteru wypowiedzi, poziom realizacji tego kryterium w tegorocznym egzaminie maturalnym to 88%;



- poprawność językowa (poprawność fleksyjna, składniowa, leksykalna frazeologiczna), poziom realizacji tego kryterium w tegorocznym egzaminie maturalnym to 57%;
- poprawność zapisu (ortografia i interpunkcja) poziom realizacji tego kryterium w tegorocznym egzaminie maturalnym to 55%.

### a) Rozprawka

Rozprawka na poziomie podstawowym łączy wszystkie trzy umiejętności ogólne podstawy programowej, sprawdza zarówno umiejętność odbioru, analizy i interpretacji tekstu literackiego, jak i tworzenia własnej wypowiedzi. Uczeń musi odczytać dołączony do polecenia tekst, zinterpretować go w kontekście polecenia, a następnie wyszukać odpowiednie konteksty (teksty kultury), wykorzystując je w funkcji argumentacyjnej.

W tegorocznym egzaminie maturalnym temat rozprawki problemowej dotyczył tego, co decyduje o ludzkim losie, wolna wola czy siły od człowieka niezależne. Do polecenia dołączony był fragment *Lalki* Bolesława Prusa dotyczący refleksji Wokulskiego o historii Paryża.

Niewątpliwie tak sformułowany temat i dołączony do niego tekst sprzyjał zarówno uczniom o średnim poziomie umiejętności, jak i tym, którzy wykazują się najwyższymi umiejętnościami polonistycznymi. Powieść Prusa, lektura obowiązkowa, jest maturzystom dobrze znana. Ocena postawy głównego bohatera wobec rzeczywistości nie powinna była nastęrczać im trudności, nie było też trudne odtworzenie najbardziej powierzchownej warstwy przytoczonego fragmentu i sformułowanie na tej podstawie tezy rozprawki. Ułatwieniem mógł być fakt, że oczywistym kontekstem (wskazanym już zresztą w poleceniu) była cała powieść Prusa. Z drugiej strony, uczniowie o szerszych horyzontach, wykazujący się wyższymi umiejętnościami interpretacyjnymi, zauważyli dwugłos, napięcie, między narracją a tezami samego Wokulskiego, umieszczali fragment w kontekście epoki i włączali go w realizację motywu miasta-organizmu. To pozwoliło na głębsze rozważania i dało możliwość pełniejszego zaprezentowania umiejętności, a tym samym poszukiwania kontekstów mniej oczywistych i sztamkowych.

### b) Interpretacja

Zadanie interpretacyjne składa się z polecenia i utworu poetyckiego lub jego fragmentu, przy czym nowością na tegorocznym egzaminie była rezygnacja ze wskazówki interpretacyjnej zawartej w poleceniu. Stawia się zatem na większą samodzielność i biegłość interpretacyjną ucznia w zderzeniu z tekstem poetyckim.

Jak czytamy w Informatorze o egzaminie maturalnym CKE: *Praca interpretacyjna powinna polegać na przedstawieniu propozycji odczytania utworu poetyckiego, czyli zaprezentowaniu zrozumianych przez zdającego sensów tekstu. Zadaniem zdającego jest uzasadnienie postawionej tezy/hipotezy interpretacyjnej za pomocą argumentów pozwalających na jej uprawomocnienie. Uzasadnienie powinno znajdować potwierdzenie nie tylko w tekście, ale także w kontekstach (np. biograficznym, historycznoliterackim, filozoficznym, kulturowym).* Tak rozumiana interpretacja jest de facto tekstem argumentacyjnym, w którym wykorzystanie narzędzi analitycznych (nawet na najprostszym poziomie, takim jak odczytanie stanowiska podmiotu lirycznego czy sytuacji poetyckiej) sprzyja obserwowaniu zjawisk tekstowych i wnioskowanie na ich podstawie, pogłębione włączeniem własnej interpretacji w szereg kontekstów.

W tegorocznym egzaminie maturalnym wykorzystano utwór Elizabeth Bishop *Ta jedna sztuka*. Znow, podobnie jak w przypadku rozprawki, taki dobór tekstu umożliwiał zarówno uczniom słabszym, jak i najwybitniejszym stworzenie własnego tekstu interpretacyjnego. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że zaproponowano uczniom tekst poetki obcej, współczesnej, która rzadko pojawia się w szkolnym repertuarze poezji. Dzięki temu uczniowskie interpretacje nie musiały cechować się banalnością czy odtwórstwem, maturzyści mogli rzeczywiście samodzielnie zmierzyć się z zadaniem interpretacyjnym.

Z drugiej strony tak wyrafinowana przecież forma vilanelli skłaniała uczniów do wykorzystania różnych narzędzi analitycznych w sposób funkcjonalny, wszystkie zjawiska tekstowe znajdowały swoje uzasadnienie w interpretacji, co pozwoliło sprawdzić rzeczywiście, na ile sprawnie uczniowie funkcjonalnie wykorzystują wiedzę z zakresu poetyki.

## 8.4. Wniosek

Tak na poziomie gimnazjalnym, jak licealnym, uczniowie w zadowalającym stopniu opanowali umiejętność tworzenia tekstu. Najwyraźniej forma rozprawki jest dobrze ćwiczona na III i IV etapie edukacyjnym. Uczniowie zazwyczaj potrafią stawiać tezę, znacznie gorzej radzą sobie z argumentacją. Duży problem stanowią dla nich jednak odczytanie, a także samodzielność myślenia, stąd wynika mniejsza popularność tekstu interpretacyjnego jako formy wypowiedzi i większa skala niepowodzenia tych, którzy dokonali takiego wyboru. Nie zawsze sobie radzą z kompozycją. Kłopot stanowią również umiejętności językowe, zwłaszcza ortografia.

## 9. Wnioski

- Duża część uczniów, którzy w 2015 roku przystąpili do egzaminu maturalnego, tak na etapie nauki w gimnazjum, jak w liceum miała problemy z bardziej skomplikowanymi zadaniami związanymi z lekturą tekstu. O ile dla większości nie było trudne wyszukiwanie wskazanych wprost informacji, wskazywanie odpowiednich akapitów, o tyle wnioskowanie, znajdowanie informacji, których rozpoznanie wymagało wysiłku interpretacyjnego, sprawiało znaczny kłopot. Łatwiej badanym i zdającym maturę było przedstawić ogólną treść lub temat tekstu, co znajdowało wyraz w streszczeniu, gdzie najczęściej bez trudu uczniowie i maturzyści wskazywali o czym tekst traktuje, niż wnikliwie wczytać się w szczegóły. To świadczy o tym, że zbyt często w praktyce dydaktycznej poprzestaje się na ogólnej refleksji na temat tekstu, nie zostaje ona podparta rzetelną i wnikliwą analizą.
- Kłopotliwe dla uczniów i maturzystów były teksty lub ich fragmenty zmetaforyzowane, napisane językiem mocno nacechowanym literacko, archaicznym. To kwestia kompetencji językowej i interpretacyjnej zdających. Nie można zarzucić, że ich zasób słownictwa jest zbyt ubogi, jednak tylko w rejestrze potocznym, słownictwo specjalistyczne, naukowe czy wyraźnie literackie jest dla nich trudne, a niekiedy obce. Dlatego niejednokrotnie pogłębiona interpretacja tekstu nie była możliwa z uwagi na niezrozumienie tekstu na podstawowym poziomie.
- O ile teksty popularnonaukowe i felietony nie były dla uczniów trudne, o tyle bardziej skomplikowane i mniej jednoznaczne, a także wymagające uważnej lektury teksty filozoficzne i poetyckie często stanowiły zbyt duże wyzwanie interpretacyjne (o czym między innymi świadczy fakt, że niewielu maturzystów jako wypracowanie wybierało interpretację, a jeszcze mniej potrafiło stawiać tezę interpretacyjną i ją uzasadniać). Najprawdopodobniej zbyt rzadko na lekcjach języka polskiego czyta się trudne teksty i niezbyt często pozwala się uczniom na samodzielną pracę nad nimi.
- Bardzo niepokoi brak erudycji wśród gimnazjalistów i licealistów. Wielu nie zna podstawowych lektur (opatrzonych w podstawie programowej gwiazdką). Tego braku nie równoważy znajomość innych (pozaszkolnych) lektur.
- Podstawowa wiedza o języku i literaturze w większości została przez uczniów opanowana. Zwróćmy jednak uwagę, że w badaniach i podczas matury sprawdzone zostały tylko nieliczne elementy wiedzy, dlatego wnioski muszą być ostrożne.
- Sprawność językowa uczniów i maturzystów jest raczej zadowalająca. Największy kłopot sprawia im ortografia.
- Formą wypowiedzi dobrze opanowaną jest rozprawka, ćwiczona zarówno na III, jak i na IV etapie edukacji. W przypadku rozprawki piszący radzą sobie z wyrażaniem stanowiska, co jednak jest o tyle ułatwione, że wystarczy ustosunkować się do tematu wypracowania. Znacznie więcej trudności sprawia argumentacja. Prace zbyt często bywają źle skomponowane, nie zawsze rządzi nimi logika wywodu. Znacznie bardziej kłopotliwa jest forma tekstu interpretacyjnego. Po pierwsze podczas badania i egzaminu była ona wybierana rzadziej niż rozprawka, po drugie jej realizacja nazbyt często bywała nieudana: piszący nie potrafili stawiać tezy interpretacyjnej, a jeśli już, to miewali problemy z jej uzasadnieniem.

Prace interpretacyjne częściej niż rozprawki bywały też wadliwie skomponowane. Ze względnym powodzeniem maturzyści 2015 radzili sobie ze streszczeniem – znają te formę, na ogół potrafią ująć najważniejsze myśli streszczanego tekstu, mają jednak trudności z kondensacją formalną i hierarchizacją informacji.

## 10. Zalecenia

- Zarówno w gimnazjum, jak w liceum trzeba więcej uwagi poświęcać uważnej lekturze tekstów różnego rodzaju. Należy ćwiczyć umiejętność wyszukiwania najważniejszych informacji, ich hierarchizowania, streszczania tekstu. Ważna jest nauka wnioskowania, w którym uczniowie wskazywaliby przesłanki i pokazywali drogę, która ich prowadzi do sformułowania wniosku.
- Nie można unikać trudnych tekstów poetyckich i filozoficznych. Uczniowie podczas lekcji powinni mieć swobodę przedstawiania swoich interpretacji, rolą nauczyciela jest dbałość o to, żeby proces odczytywania znaczeń w tekście był zdyscyplinowany.
- Podczas pracy nad tekstami należy ćwiczyć sprawność językową. Nie można rezygnować z ćwiczeń słownikowych. Trzeba czytać teksty zmetaforyzowane, wieloznaczne, pisane językiem specjalistycznym, naukowym lub mocno nacechowanym literacko, w tym teksty zawierające archaizmy. Podczas lekcji powinno się zatrzymywać przy trudnych słowach i sformułowaniach, uczniowie mogą sprawdzać ich znaczenia w słownikach, mogą jednak również podejmować dyskusję o znaczeniach, przeprowadzać analizy słowotwórcze, poszukiwać etymologii na zasadzie analogii, odwoływać się do znajomości języków obcych.
- Nauczyciele muszą znaleźć sposób na motywowanie uczniów do lektury. Ważne jest ćwiczenie umiejętności wykorzystywania swojej erudycji w uzasadnianiu formułowanych tez.
- Niezbędne jest ćwiczenie sprawności językowych, zwłaszcza biegłości w formułowaniu wypowiedzi. Szczególną uwagę trzeba poświęcić ćwiczeniom ortografii, gdyż pod tym względem maturzyści wykazują się szczególną nieudolnością.

Konieczne jest częste pisanie przez uczniów wypracowań w różnych formach. Szczególnie trzeba położyć nacisk na umiejętność argumentowania. Potrzebne jest ćwiczenie streszczenia, zwłaszcza pod kątem spójności i zwięzłości tekstu. Bardzo dużym wyzwaniem, przed jakim stają nauczyciele, jest nauka pisemnej interpretacji. Można sądzić, że ta umiejętność kształcona jest w dalece niewystarczającym stopniu.