

Województwo wielkopolskie

Język angielski

**Sprawozdanie z egzaminu maturalnego
w roku 2014**

Opracowanie:

Beata Trzcńska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Mariusz Zysk (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łomży)
Danuta Gumowska (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku)

Opieka merytoryczna

dr Marcin Smolik (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Opracowanie techniczne

Bartosz Kowalewski (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Współpraca

Beata Dobrosielska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Agata Wiśniewska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)
Wydziały Badań i Analiz okręgowych komisji egzaminacyjnych

Opracowanie dla województwa wielkopolskiego

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu

Jacek Pietrzak
Jerzy Kraczkowski
Michał Pawlak
Marcin Jakubowski

Centralna Komisja Egzaminacyjna
ul. Józefa Lewartowskiego 6, 00-190 Warszawa
tel. 022 536 65 00, fax 022 536 65 04
e-mail: ckesekr@cke.edu.pl
www.cke.edu.pl

Poziom podstawowy

1. Opis arkusza

Arkusz egzaminacyjny z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym składał się z 35 zadań zamkniętych różnego rodzaju (wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz, zadań na dobieranie) oraz 2 zadań otwartych rozszerzonej odpowiedzi. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności w trzech obszarach: rozumienia słuchanego tekstu (15 zadań zamkniętych), rozumienia pisanego tekstu (20 zadań zamkniętych) i tworzenia wypowiedzi pisemnej (2 zadania otwarte). Zadania na rozumienie słuchanego tekstu były oparte na nagranych tekstach, odtworzonych podczas egzaminu z płyty CD, natomiast zadania na rozumienie pisanego tekstu były oparte na tekstach oryginalnych lub adaptowanych zamieszczonych w arkuszu egzaminacyjnym. Za rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł otrzymać 50 punktów (1 punkt za każde zadanie zamknięte oraz 5 i 10 punktów za wypowiedzi pisemne).

2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 1. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba zdających		21746
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	z liceów ogólnokształcących	14216
	z liceów profilowanych	421
	z techników	6831
	z liceów uzupełniających	72
	z techników uzupełniających	206
	ze szkół na wsi	1084
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	4565
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	9080
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	7017
	ze szkół publicznych	20302
	ze szkół niepublicznych	1444
	kobiety	11983
	mężczyźni	9763
	bez dysfunkcji	20727
z dysleksją rozwojową	1019	

Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

Tabela 2. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	10
	słabowidzący	24
	niewidomi	2
	słabosłyszący	6
	niesłyszący	10
	Ogółem	52

Do egzaminu przystąpili również absolwenci z lat ubiegłych, którzy dotychczas nie uzyskali świadectwa dojrzałości, oraz tacy, którzy uzyskali świadectwo dojrzałości we wcześniejszych latach, a w maju 2014 r. przystąpili ponownie do egzaminu maturalnego w celu podwyższenia wyniku egzaminacyjnego albo uzyskania wyniku z języka angielskiego jako nowego przedmiotu dodatkowego.

3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

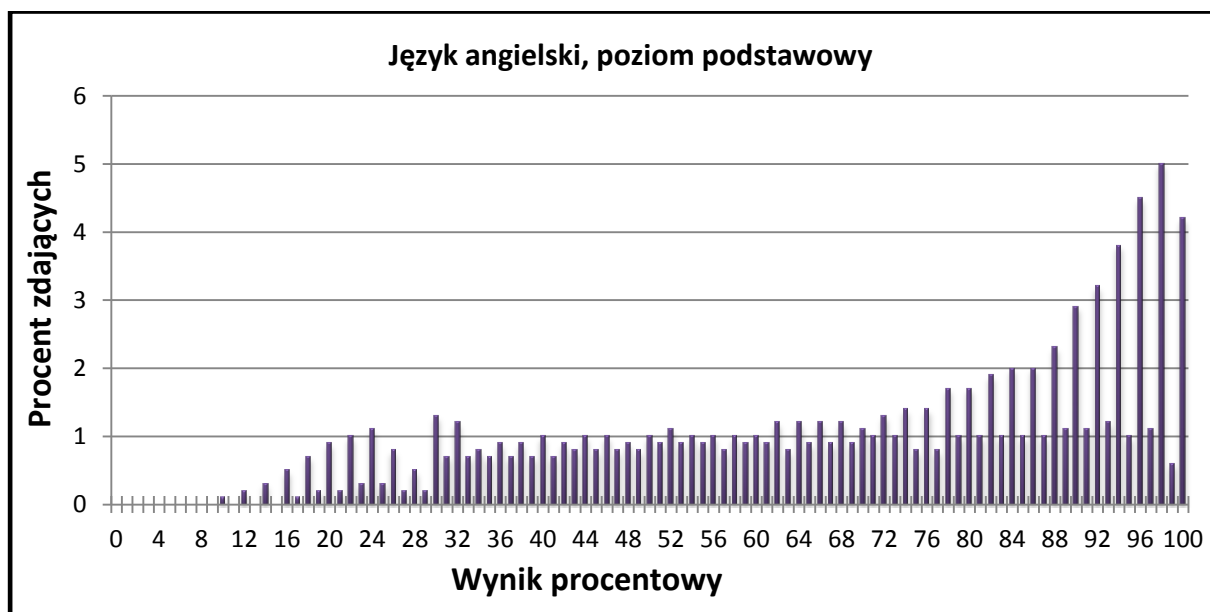
Termin egzaminu		7 maja 2014 r.	
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego		120 minut	
Liczba szkół		553	
Liczba zespołów egzaminatorów*		24	
Liczba egzaminatorów*		596	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 143)		6	
Liczba unieważnień ¹	w przypadku:		
	§ 99 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	-
		wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	1
		zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym zdającym	-
	§ 99 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	2
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	-	
Liczba wglądów ¹ (§ 107)		32	

* Dane dotyczą obu poziomów egzaminu (podstawowego i rozszerzonego) łącznie.

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, ze zm.)

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających



Wykres 1. Rozkład wyników zdających

Tabela 4. Wyniki zdających – parametry statystyczne *

Zdający:	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)	Odsetek sukcesów** (%)
ogółem	21798	0	100	74	98	69	25	93
w tym:								
z liceów ogólnokształcących	14260	0	100	83	98	76	22	96
z liceów profilowanych	425	2	96	43	-	47	21	83
z techników	6835	8	100	56	30	57	23	90
z liceów uzupełniających	72	10	85	28	24	38	19	51
z techników uzupełniających	206	8	90	26	22	30	15	44
bez dysfunkcji	20773	0	100	74	98	69	25	93
z dysleksją rozwojową	1025	12	100	72	96	68	24	93

*Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

**Dane dotyczą tegorocznych absolwentów, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych.

Tabela 5. Wyniki zdających w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Rozumienie słuchanego tekstu	0	100	67	100	66	24
Rozumienie pisanego tekstu	0	100	80	100	69	24
Wypowiedź pisemna	0	100	80	100	67	30

Poziom wykonania zadań

Tabela 6. Poziom wykonania zadań

Obszar standardów	Numer zadania	Standard	Poziom wykonania zadania (%)
Rozumienie ze słuchu	1.1.	Zdający: stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje (II. 1 c)	76
	1.2.		89
	1.3.		66
	1.4.		67
	1.5.	określa główną myśl tekstu (II. 1 a)	70
	2.1.	określa główną myśl tekstu (II. 1 a)	65
	2.2.		75
	2.3.		70
	2.4.		69
	2.5.		69
	3.1.	selekcjonuje informacje (II. 1 d)	61
	3.2.		36
	3.3.		75
	3.4.		49
	3.5.	określa kontekst sytuacyjny (II. 1 g)	86
Rozumienie tekstu czytanego	4.1.	określa główną myśl poszczególnych części tekstu (II. 2 b)	75
	4.2.		68
	4.3.		73
	4.4.		61
	4.5.		68
	4.6.		76
	4.7.		67
	5.1.	stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje (II. 2 c)	90
	5.2.		76
	5.3.		72
	5.4.		52
	5.5.		85
5.6.	84		
	6.1.	selekcjonuje informacje (II. 2 d)	54
	6.2.		65
	6.3.		69
	6.4.		75
	6.5.		52
	6.6.		71
	6.7.	określa główną myśl tekstu (II. 2 a)	46

Wypowiedź pisemna	Zadanie 7.		
	inf.1.	uzyskuje, udziela, przekazuje lub odmawia informacji, wyjaśnień, pozwoleń (IV. 2 b)	74
	inf.2.		80
	inf.3.		81
	inf.4.		62
	poprawność językowa	poprawnie stosuje środki leksykalno-gramatyczne, adekwatnie do ich funkcji (III. 2 e)	66
	Zadanie 8.		
	inf.1.	uzyskuje, udziela, przekazuje lub odmawia informacji, wyjaśnień, pozwoleń (IV. 2 b)	80
	inf.2.		73
	inf.3.		73
	inf.4.		67
	forma	wypowiada się w określonej formie z zachowaniem podanego limitu słów (III. 2 f)	70
	bogactwo językowe	zna proste struktury leksykalno-gramatyczne umożliwiające formułowanie wypowiedzi (I. 1)	59
	poprawność językowa	poprawnie stosuje środki leksykalno-gramatyczne, adekwatnie do ich funkcji (III. 2 e)	58

Poziom rozszerzony

1. Opis arkusza

Arkusz egzaminacyjny z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym składał się z dwóch części, które zawierały w sumie 30 zadań zamkniętych różnego rodzaju (wyboru wielokrotnego, prawda/fałsz, zadań na dobieranie) oraz 11 zadań otwartych, w tym 10 krótkiej i 1 dłuższej odpowiedzi. Zadania sprawdzały wiadomości oraz umiejętności w czterech obszarach: rozumienia słuchanego tekstu (15 zadań zamkniętych), rozumienia pisanego tekstu (9 zadań zamkniętych), rozpoznawania i stosowania struktur leksykalno-gramatycznych (6 zadań zamkniętych i 10 zadań otwartych krótkiej odpowiedzi) oraz tworzenia wypowiedzi pisemnej (1 zadanie otwarte rozszerzonej odpowiedzi). Zadania na rozumienie słuchanego tekstu były oparte na nagranych tekstach, odtworzonych podczas egzaminu z płyty CD, natomiast zadania na rozumienie pisanego tekstu oraz rozpoznawanie struktur leksykalno-gramatycznych były oparte na tekstach oryginalnych lub adaptowanych zamieszczonych w arkuszu egzaminacyjnym. Stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych było sprawdzane przy pomocy zadań w formie krótkich tekstów lub niepowiązanych ze sobą zdań. Za rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł otrzymać 50 punktów (1 punkt za każde zadanie zamknięte w obszarach rozumienia słuchanego i pisanego tekstu, 0,5 punktu za każde zadanie zamknięte i otwarte w obszarach rozpoznawania i stosowania struktur leksykalno-gramatycznych oraz 18 punktów za wypowiedź pisemną).

2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 1. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym

Liczba zdających		5781
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	z liceów ogólnokształcących	5156
	z liceów profilowanych	21
	z techników	604
	z liceów uzupełniających	
	z techników uzupełniających	
	ze szkół na wsi	96
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	1075
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	2137
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	2473
	ze szkół publicznych	5579
	ze szkół niepublicznych	202
	kobiety	3255
	mężczyźni	2526
	bez dysfunkcji	5529
z dysleksją rozwojową	252	

Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

Tabela 2. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach w wersji dostosowanej	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	1
	słabowidzący	7
	niewidomi	-
	słabosłyszący	3
	niesłyszący	1
	Ogółem	12

Do egzaminu przystąpili również absolwenci z lat ubiegłych, którzy w maju 2014 r. przystąpili ponownie do egzaminu maturalnego w celu podwyższenia wyniku egzaminacyjnego albo uzyskania wyniku z języka angielskiego jako nowego przedmiotu dodatkowego.

3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

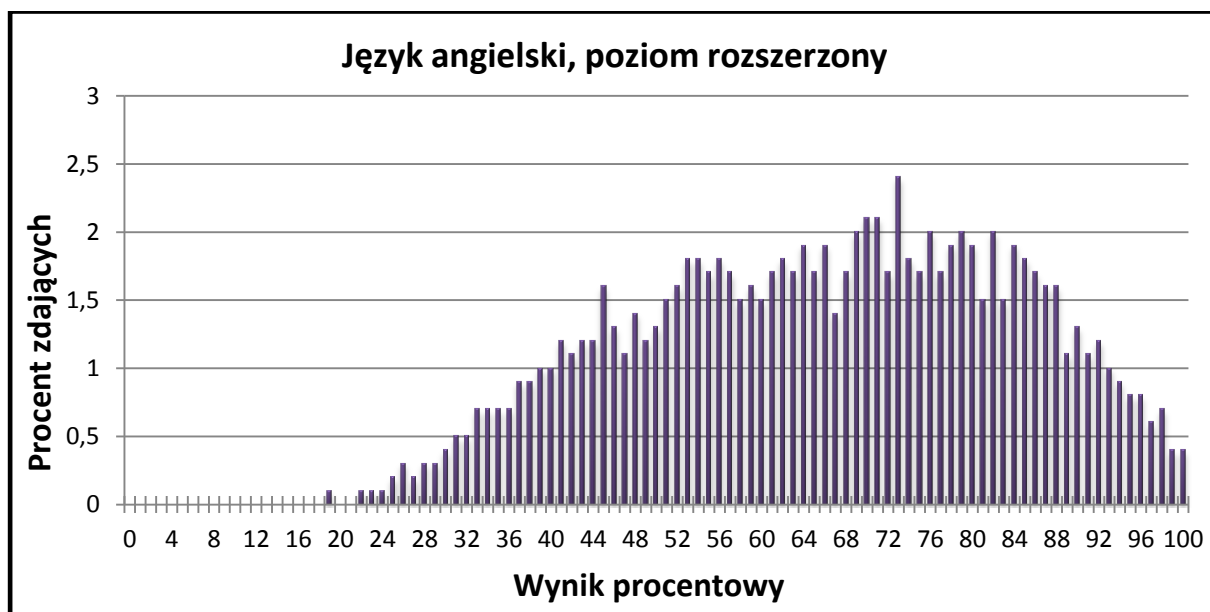
Termin egzaminu		7 maja 2014 r.	
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego		Część I: 120 minut Część II: 70 minut	
Liczba szkół		316	
Liczba zespołów egzaminatorów*		24	
Liczba egzaminatorów*		596	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 143)		4	
Liczba unieważnień ¹	w przypadku:		
	§99 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	-
		wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	-
		zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu części egzaminu w sposób utrudniający pracę pozostałym zdającym	-
	§99 ust. 2	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	-
§ 146 ust. 3	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu	-	
Liczba wglądów ¹ (§ 107)		13	

* Dane dotyczą obu poziomów egzaminu (podstawowego i rozszerzonego) łącznie.

¹ Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, ze zm.)

4. Podstawowe dane statystyczne

Wyniki zdających



Wykres 1. Rozkład wyników zdających

Tabela 4. Wyniki zdających – parametry statystyczne

Zdający:	Liczba zdających	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
ogółem	5793	0	100	67	73	66	18

Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów.

Tabela 5. Wyniki zdających w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności

	Minimum (%)	Maksimum (%)	Mediana (%)	Modalna (%)	Średnia (%)	Odchylenie standardowe (%)
Rozumienie słuchanego tekstu	0	100	80	93	75	21
Rozumienie pisanego tekstu	0	100	67	100	64	29
Rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych	0	100	31	19	35	23
Wypowiedź pisemna	0	100	72	78	71	18

Poziom wykonania zadań

Tabela 6. Poziom wykonania zadań

Obszar standardów	Nr zad.	Standard Zdający:	Poziom wykonania zadania (%)
Przetwarzanie tekstu	1.1.	stosuje zmiany struktur leksykalno-gramatycznych, rejestru, stylu lub formy tekstu (V. 2 b)	18
	1.2.		29
	1.3.		17
	1.4.		58
	1.5.		65
	2.1.	stosuje zmiany struktur leksykalno-gramatycznych, rejestru, stylu lub formy tekstu (V. 2 b)	19
	2.2.		26
	2.3.		18
	2.4.		33
	2.5.		30
Wypowiedź pisemna	Zadanie 3		
	treść	– tworzy tekst w postaci dłuższej wypowiedzi pisemnej uwzględniającej przedstawianie i uzasadnianie opinii własnych i innych osób (III. 2 d) – tworzy tekst w postaci dłuższej wypowiedzi pisemnej uwzględniającej relacjonowanie wydarzeń (III. 2 b)	79
	kompozycja	wypowiada się w określonej formie z zachowaniem podanego limitu słów (III. 2 f)	83
	bogactwo językowe	zna różnorodne struktury leksykalno-gramatyczne umożliwiające formułowanie wypowiedzi (I. 1)	63
	poprawność językowa	poprawnie stosuje środki leksykalno-gramatyczne, adekwatnie do ich funkcji (III. 2 e)	59
Rozumienie ze słuchu	4.1.	stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje (II. 1 c)	78
	4.2.		60
	4.3.		77
	4.4.		89
	4.5.	określa intencję nadawcy tekstu (II. 1 e)	65
	5.1.	określa główną myśl tekstu (II. 1 a)	77
	5.2.		88
	5.3.		84
	5.4.		79
	5.5.		81
	6.1.	selekcjonuje informacje (II. 1 d)	73
	6.2.		72
	6.3.		58
	6.4.		81
	6.5.	określa główną myśl tekstu (II. 1 a)	74
Rozumienie tekstu czytanego	7.1.	selekcjonuje informacje (II. 2 d)	72
	7.2.		70
	7.3.		70
	7.4.		63
	7.5.		62
	8.1.	rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu (II. 2 f)	65
	8.2.		68
	8.3.		49
8.4.	66		

	9.1.	rozpoznaje różnorodne struktury leksykalno-gramatyczne w podanym kontekście (II. 2 j)	14
	9.2.		52
	9.3.		48
	9.4.		33
	9.5.		37
	9.6.		55

Komentarz

Poziom podstawowy

Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy przystąpili do egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym, uzyskali średnio 69% punktów za rozwiązanie zadań w arkuszu egzaminacyjnym. Wyniki zdających w trzech obszarach sprawdzanych umiejętności: rozumienie słuchanego tekstu, rozumienie pisanego tekstu oraz tworzenie wypowiedzi pisemnej są bardzo zbliżone (68% – 69% punktów możliwych do uzyskania). Mogłoby to świadczyć o podobnym poziomie ich opanowania przez maturzystów. Jednak wykres rozkładu wyników pokazuje, że ogólne kompetencje językowe zdających są bardzo zróżnicowane (wyróżnić można dwie dość duże grupy osób: jedna – uzyskujących wysokie wyniki, druga – uzyskujących wyniki na granicy lub poniżej progu zaliczenia).

Głównym celem niniejszej analizy wyników jest wskazanie mocnych i słabych stron maturzystów oraz potencjalnych przyczyn trudności w rozwiązywaniu zadań z arkusza egzaminacyjnego. Analiza taka może pomóc w lepszym przygotowaniu uczniów, którzy będą przystępowali do egzaminu maturalnego z języka angielskiego w kolejnych latach.

W obszarze rozumienia słuchanego tekstu zdający osiągnęli wysokie wyniki w zadaniach, które sprawdzały ogólne rozumienie tekstu, np. określanie jego głównej myśli (zadanie 1.5. oraz zadania 2.1. – 2.5.) lub określanie kontekstu sytuacyjnego (zadanie 3.5.). Zadanie 3.5. okazało się najłatwiejsze w tej części arkusza. Na podstawie całości wysłuchanego wywiadu 86% abiturientów wskazało, że Jeff jest osobą zdecydowaną osiągnąć sukces.

Bardziej zróżnicowane były wyniki zdających w zadaniach sprawdzających umiejętność wyszukiwania i selekcjonowania informacji. Najtrudniejsze okazało się zadanie 3.2., w którym należało stwierdzić, w jaki sposób osoba udzielająca wywiadu przygotowuje się do wspinaczki na Everest.

3.2. How is Jeff preparing for his Everest challenge?

- A. He is on a special diet.
- B. He is trying to lose weight.
- C. He works out in the gym on weekdays.

Fragment transkrypcji:

On Saturday and Sunday I have more free time so I also do two hours of working out in the gym. I need to lose a few kilos and physical activity works better for me than going on any special diet. I've never been good at dieting, anyway.

Poprawną odpowiedź, B. *He is trying to lose weight.*, wybrało 36% zdających. Wynikała ona ze zdania *I need to lose a few kilos (...)*. Jednak około 40% uczniów wybrało odpowiedź C. *He works out in the gym on weekdays.* Zdający zrozumieli z nagrania, że Jeff ćwiczy na siłowni, ale najwyraźniej nie zwrócili uwagi, że czynność ta ma miejsce podczas weekendu (w sobotę i niedzielę), a nie w ciągu tygodnia. Około 15% zdających wybrało odpowiedź A. *He is on a special diet.* W sytuacji kiedy Jeff wyraźnie stwierdza w wywiadzie, że dieta w jego przypadku nie jest najbardziej skuteczną metodą odchudzania, może to wskazywać, że wielu zdających opierało swoje odpowiedzi na pojedynczych słowach usłyszanych w nagraniu.

W obszarze rozumienia pisanego tekstu abiturienti osiągnęli najwyższe wyniki w zadaniu 5. Wymagało ono stwierdzenia, czy tekst zawiera określone informacje. Prawie wszystkie jednostki zadania zostały poprawnie rozwiązane przez ponad 70% zdających. Jedynie w zadaniu 5.4. wyniki były niższe.

		T	F
5.4.	The man was angry that the girl had entered his house.		

Fragment tekstu:
 I was very angry. I turned to look up at the cliffs. There was a big house there and a man standing in front of it. He was watching me. Quickly I picked up my things and started to run up towards the house. "Leave immediately," the man shouted. "This is private property. You have no right to be here." When I got to the top of the cliff, he stopped me. (...) I looked at him and I said nothing more. I ran past the house and decided to contact the police as soon as I got to town.

Ponad połowa zdających uznała zdanie *The man was angry that the girl had entered his house*. za prawdziwe, sugerując się prawdopodobnie tym, że mężczyzna krzyczał na bohaterkę opowiadania. Jednakże kluczowe do poprawnego rozwiązania zadania było stwierdzenie, czy przyczyną złości mężczyzny było wejście dziewczynki do domu. Aby udzielić poprawnej odpowiedzi należało połączyć informacje znajdujące się w kilku miejscach tekstu. Uważne przeczytanie i zrozumienie tekstu (zwłaszcza podkreślonych fragmentów) pozwala stwierdzić, że jego bohaterka została zatrzymana na szczycie klifu i nie weszła do domu, a jedynie przebiegła obok niego.

Podobnie jak w przypadku rozumienia słuchanego tekstu, wyniki zdających były zróżnicowane w zadaniach sprawdzających umiejętność selekcjonowania informacji (zadania 6.1. – 6.6.). Poniższe zadanie okazało się jednym z najtrudniejszych w arkuszu egzaminacyjnym.

6.1. In the first paragraph, we learn

- A. which Shakespeare's play was recently discovered.
- B. how much people paid for watching a play.
- C. why Elizabethan theatres had no roof.
- D. where a certain discovery was made.

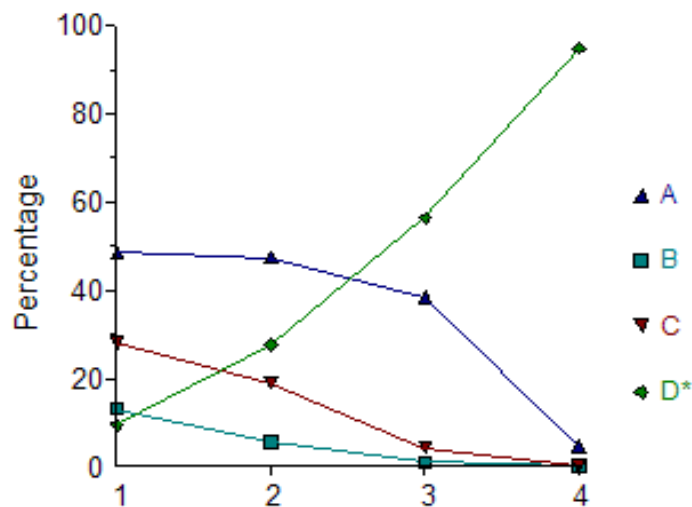
Fragment tekstu:

London guidebooks will soon add a new place to their list of tourist attractions. The remains of an Elizabethan theatre called *The Curtain*, recently discovered in East London, will be of special value to Shakespeare lovers. It is probably the place where Shakespeare's famous play, *Romeo and Juliet*, was performed for the first time. Just like other theatres in Shakespeare's times *The Curtain* was probably a round building with a big yard in front of the stage. Most of the audience stood there. There was also a wooden gallery around the yard with seats for people who could pay more. Another interesting feature is that the building had no roof.

Zadanie wymagało wyselekcjonowania informacji, która występuje w pierwszym akapicie tekstu. 54% zdających rozwiązało zadanie poprawnie, wskazując, że pojawia się tam informacja o miejscu dokonania pewnego odkrycia (*in East London*). Jednakże bardzo atrakcyjna dla zdających okazała się odpowiedź A., którą wybrało ponad 30% maturzystów. Prawdopodobnym powodem takiego wyboru było bliskie sąsiedztwo w tekście słów *play* oraz *recently discovered*. Można przypuszczać, że abiturienti, którzy wybrali tę odpowiedź, nie zrozumieli dokładnie treści tego fragmentu tekstu. Zaznaczyli opcję A, ponieważ w pierwszym akapicie autor wspominał o znanej sztuce Szekspira, nie zauważyli jednak, że nie ma tam mowy o jej odkryciu. Podobnie można wytłumaczyć fakt, że ponad 10% zdających wybrało

odpowieź C. Prawdopodobnie zasugerowali się oni fragmentem tekstu: *theatres had no roof*, ale nie zwrócili uwagi na to, że autor nie podaje wytłumaczenia braku dachu w teatrach elżbietańskich.

Poniższy wykres pokazuje, że zadanie 6.1. poprawnie rozwiązywali głównie zdający o najwyższym poziomie umiejętności językowych.



Na wykresie można prześledzić, jakich odpowiedzi udzielali zdający w zależności od ich umiejętności językowych, czyli wyniku osiągniętego za rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu. Na osi poziomej oznaczone są cztery grupy uczniów: od najslabszych (1 – grupa 25% osób z najniższymi wynikami z egzaminu), do najlepszych (4 – grupa 25% osób, które uzyskały najwyższe wyniki z egzaminu). Pionowa oś wskazuje natomiast, jaki procent osób z danej grupy wybierał poszczególne odpowiedzi (A – D). Widzimy, że wraz ze wzrostem poziomu umiejętności językowych (odzwierciedlonego w ogólnym wyniku egzaminu), wzrasta odsetek zdających, którzy wybrali w tym zadaniu poprawną odpowiedź D. (w grupie 1. wybrało ją 10%, a w grupie 4. – prawie 100% zdających). Błędne opcje odpowiedzi wybierane były głównie przez osoby, które uzyskały niższe wyniki z testu (grupy 1 – 3). Warto zwrócić uwagę, że opcja A. była bardzo atrakcyjna; nawet w grupie 3. wybrało ją ok. 40% maturzystów. Jedynie zdający o najwyższych wynikach z egzaminu (grupa 4.) zdecydowanie tę odpowiedź odrzucili.

Analiza wyników w części sprawdzającej tworzenie wypowiedzi pisemnej pokazuje, iż większość zdających potrafi skutecznie przekazać w formie pisemnej informacji wymagane w poleceniu do zadania. W zadaniach 7. i 8. maturzyści uzyskiwali zazwyczaj około 70%-80% punktów za przekazanie poszczególnych informacji. Najwięcej trudności w tym obszarze przysporzył maturzystom podpunkt 4. w zadaniu 7. (*Zaproponuj wspólny powrót po spotkaniu*). W sposób komunikatywny zrealizowało go 62% zdających. Najczęściej występujące problemy zaobserwowane w wypowiedziach zdających to:

- a) użycie słowa *back* jako czasownika mającego oznaczać wracanie zamiast poprawnej konstrukcji *come back* lub *go back*

laptop. We ~~together~~ together back on the house?

- b) brak propozycji wspólnego powrotu po zajęciach wynikający z niewłaściwego użycia czasu

We came back together after the class.

- c) przekazanie innej informacji niż zamierzona w związku z błędnym użyciem przymyka

Would you like go to the home
for me?

Oczywiście nie oznacza to, że każdy błąd językowy powoduje utratę punktu za treść. W poniższym przykładzie absolwent skutecznie formułuje propozycję wspólnego powrotu do domu, chociaż używa niewłaściwego przymyka. Nie powoduje to jednak zaburzenia komunikacji.

If you want we can come back to home
together.

Czasami jednak wypowiedzi zdających w zadaniach otwartych są całkowicie niekomunikatywne, a zdania przez nich budowane są nielogicznym ciągiem wyrazów, w których trudno doszukać się sensu. Może to wynikać z tworzenia wypowiedzi pisemnej poprzez tłumaczenie tekstu z języka polskiego. Nieudaną próbę takiej strategii wykonania zadania ilustruje przykład na następnej stronie.

BRUDNOPIS (nie podlega ocenie)

Wiadomość

czad
spotkanie. Informujemy, że po naszych zajęciach organizujemy
pojedziemy razem na wakacje. Temat spotkania będzie: czy będzie możliwość
bzdąemy pracować na nim. zabierze ze sobą laptop, ponieważ
powrot. Po spotkaniu proponuje wspólny

Message

Hi, Peter
I'm information you, that after your
we organised a appointment. The appointment
subject was: What I maybe driving all in a holidays?
I take for a computer, because was we
working in other. After appointment a propose
driving older.
See You
XYZ

Kiedy prześledzimy polski tekst i wersję angielską, zauważymy, że osoba pisząca nie знаła wielu łatwych struktur leksykalno-gramatycznych (np. angielskiego odpowiednika słowa *zajęcia*), w kilku

miejscach użyła niewłaściwych słów (np. *appointment* zamiast *meeting* lub *information* zamiast *inform*); nie знаła też form czasu przyszłego, na co wskazuje używanie w pracy po angielsku czasowników w czasie przeszłym (*was*, *organised*). W wypowiedzi po angielsku trudno doszukać się typowej dla tego języka składni, a cała praca jest niezrozumiała dla odbiorcy.

Słaba znajomość struktur leksykalno-gramatycznych, podobnie jak w latach ubiegłych, potwierdziła się w wynikach uzyskanych przez zdających w zadaniu 8. W kryterium bogactwa językowego oraz poprawności językowej zdający uzyskali znacznie niższy średni wynik (odpowiednio: 59% i 58%) niż w kryterium treści i formy (odpowiednio: 74% i 70%).

Poziom rozszerzony

Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, którzy przystąpili do egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym, uzyskali średnio 66% punktów za rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu egzaminacyjnym. W grupie zdających przystępujących do egzaminu na poziomie rozszerzonym zróżnicowanie poziomu opanowania sprawdzanych obszarów umiejętności jest większe niż w przypadku poziomu podstawowego. Najwyższe wyniki zdający uzyskali w części arkusza sprawdzającej rozumienie słuchanego tekstu (średnio 75% punktów możliwych do uzyskania), a najniższe w części sprawdzającej rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych (36%). Zdający lepiej opanowali umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych (71%) niż umiejętność rozumienia pisanego tekstu (64%).

W obszarze rozumienia słuchanego tekstu, podobnie jak na poziomie podstawowym, dość łatwe okazało się zadanie sprawdzające umiejętność określania głównej myśli tekstu (zadanie 5.). Pomimo nietypowego tematu, którego dotyczyły wypowiedzi (etykiety na żywności) we wszystkich jednostkach tego zadania zdający uzyskali wysokie wyniki (od 77% w zadaniu 5.1. do 88% w zadaniu 5.2.). W zadaniach 4. i 6., sprawdzających umiejętność wyszukiwania i selekcionowania informacji, poziom wykonania poszczególnych jednostek był bardziej zróżnicowany. Najtrudniejsze okazało się zadanie 6.3.

6.3. In Barney's Delicatessen, the ramblers were

- A. taken care of immediately.
- B. told to wait in a long queue.
- C. taken aback by the cost of the food.
- D. served extremely sophisticated dishes.

Fragment tekstu:

One afternoon, after walking for a few hours, we collapsed in a huge, crammed diner called Barney's Delicatessen. We expected a long queue before being seated as is often the case in central New York, but this time we were lucky and found a table almost immediately. The waiters, however, walked past and pretended not to notice us. When we finally caught their attention, they displayed the worst customer service this side of the Atlantic. Eventually, one of them slapped in front of us a huge sandwich which looked like an entire dead cow on a piece of bread. It was tasty but nothing special, and we were charged for it as if we had ordered a three-course dinner! We couldn't believe that the bill for something that simple would be so much.

Poprawnie zadanie to zostało rozwiązane przez 58% zdających. Podkreślony fragment tekstu jasno wskazuje, że podróżnicy byli zaskoczeni ceną jedzenia. Część maturzystów mogła nie zrozumieć istotnych dla poprawnego rozwiązania zadania wyrażen: *taken aback* użytego w zadaniu oraz *to be charged* występującego w nagraniu. Dla niespełna 30% zdających atrakcyjna okazała się odpowiedź D. *served extremely sophisticated dishes*. Powodem takiego wyboru była najprawdopodobniej niezajomość znaczenia słowa *sophisticated*. Kanaпка, którą zaserwowano, jest określana w tekście jako prosta potrawa (...*tasty, but nothing special; something that simple*) więc nie można jej uznać za wyszukane danie, a o innych potrawach serwowanych w tej restauracji nie ma mowy w tekście.

W części arkusza sprawdzającej rozumienie pisanego tekstu trudniejsze okazało się zadanie 8., sprawdzające umiejętność rozpoznawania związków między częściami tekstu, niż zadanie 7., sprawdzające umiejętność selekcjonowania informacji. Szczególnie trudne dla zdających w zadaniu 8. było uzupełnienie luki 8.3.

Fragment tekstu:

After a half-hour delay, during which the protester was pulled out of the river onto a police launch, handcuffed and charged with disturbing public order, the race was restarted where it had been halted, only to have the two boats collide immediately afterwards. **8.3.** ____ As a result, the crew was left with just seven effective contestants out of the starting eight. This incident allowed Cambridge to post an easy victory.

Poprawną odpowiedź, B. *The clash took the tip off one of the Oxford rowers' oars*, wybrało niespełna 50% zdających. Aby poprawnie wykonać to zadanie, zdający musieli połączyć informację o kolizji (fragment zdania poprzedzającego lukę) z informacją o wyeliminowaniu jednego z ośmiu wioślarzy z wyścigu (zdanie występujące po luce). Jedyne logicznie pasującym zdaniem była informacja o uszkodzeniu jednego z wiosł. Tymczasem około 20% zdających wybrało niepoprawną odpowiedź D. *Nevertheless, they regarded it as the most dangerous moment in the history of the boat race*. Kolizja dwóch łódek mogła sugerować niebezpieczną sytuację w trakcie wyścigu, jednakże zdanie to nie pasowało logicznie do tekstu ze względu na rozpoczynający je przysłówek *nevertheless*.

Analiza wyników zadania 7. pokazuje, że w grupie przystępującej do egzaminu na poziomie rozszerzonym mniejszym wyzwaniem niż w przypadku poziomu podstawowego były dla zdających zadania, w których udzielenie poprawnej odpowiedzi wymagało analizy informacji z różnych części tekstu. Bardzo dobrze ilustruje to zadanie 7.2.

7.2. What did Christine Francis find out about Peter McDermott during their conversation?

- A. That he had been reprimanded for his attempt to reform something.
- B. That he had managed the biggest hotel in New Orleans.
- C. Why he had been promoted to assistant general manager so quickly.
- D. Why he earned so little as an assistant general manager.

Wybranie prawidłowej odpowiedzi wymagało uważnego przeanalizowania kilku fragmentów tekstu, w których były odniesienia do poszczególnych opcji odpowiedzi w zadaniu. Dodatkowa trudność polegała na tym, że należało wskazać nie tylko informację zgodną z treścią tekstu, ale jednocześnie taką, którą Peter McDermott uzyskał w trakcie rozmowy z Christine Francis. Jednak większość zdających (70%) rozwiązała to zadanie poprawnie.

Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych najslabiej opanowali umiejętność rozpoznawania i stosowania struktur leksykalno-gramatycznych (zadania 1., 2. oraz 9.). Uzyskali oni z zadań sprawdzających ten obszar umiejętności średnio 36% punktów. W zadaniach otwartych wykorzystane zostały techniki słowotwórstwa (zadanie 1.) oraz transformacji (zadanie 2.). Za zadanie 1. zdający uzyskali wyższe wyniki (średnio 36%) niż za zadanie 2. (średnio 24%). W przypadku słowotwórstwa największym wyzwaniem okazało się uzupełnienie luki 1.3.

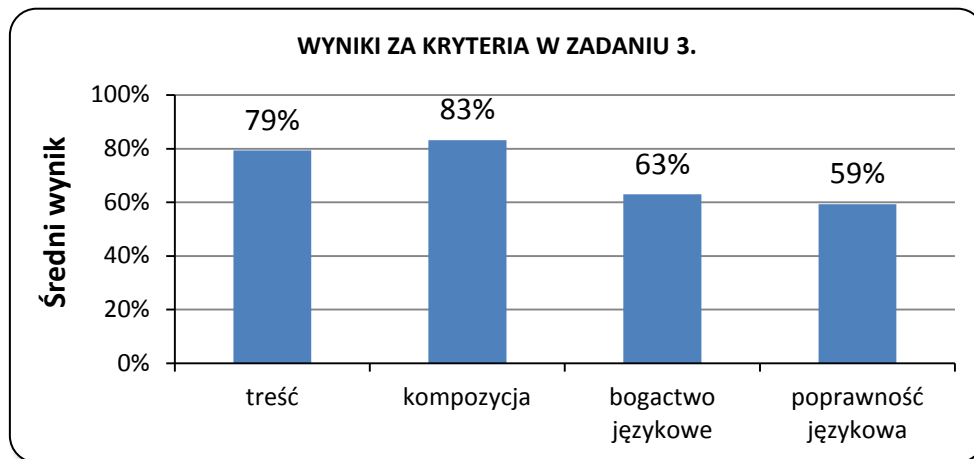
Fragment tekstu:

Rhythm and words, i.e. songs and verses, have always been a very powerful memory aid.
1.3. (ADVERT) _____ know only too well how powerful music can be in getting the message across with brainwashing jingles and soundbites.

Jedynie 18% maturzystów bezbłędnie rozwiązało to zadanie, wstawiając słowo *advertisers*. Typowym błędem było stosowanie w tym kontekście niewłaściwej formy liczby pojedynczej rzeczownika (*advertiser*) lub niewłaściwego rzeczownika (*advertisements*). Utworzenie tej drugiej formy wynika zapewne z faktu, że wyraz *advertisements* dużo częściej niż wyraz *advertisers* występuje w podręcznikach i jest używany na lekcjach.

Kolejnym zaobserwowanym problemem w zakresie leksyki jest słaba znajomość czasowników złożonych. Zdający uzyskali niskie wyniki zarówno w zadaniu otwartym 2.3., w którym należało zastosować czasownik *make out* (18% poprawnych rozwiązań), jak i w zadaniu zamkniętym 9.4. sprawdzającym znajomość czasownika *turn up* (33% poprawnych odpowiedzi). Najtrudniejsze dla tegorocznych maturzystów okazało się zadanie 9.1., które wymagało wybrania właściwego przyimka łączącego się ze słowem *unpopular*. Jedynie 14% maturzystów prawidłowo wybrało przyimek *with*. Częściej wskazywali jako poprawną odpowiedź *for* (ponad 40% zdających) lub *to* (około 20% zdających).

Stosunkowo niski poziom opanowania struktur leksykalno-gramatycznych potwierdzają też wyniki osiągnięte w zadaniu 3. (wypowiedź pisemna). Poniższy wykres, przedstawiający średni wynik za poszczególne kryteria uwzględniane podczas oceny wypowiedzi pisemnych, dość wyraźnie pokazuje, że zdający, podobnie jak na poziomie podstawowym, osiągnęli znacznie niższe wyniki w kryterium bogactwa językowego oraz poprawności językowej.



Pod względem jakości języka prace wielu maturzystów przystępujących do egzaminu na poziomie rozszerzonym nie spełniają wymogów określonych dla tego poziomu. Bardzo często zdający używają słownictwa i struktur gramatycznych, które są typowe dla poziomu podstawowego. Co istotne, nawet w takiej sytuacji te proste środki językowe nie są użyte poprawnie (przykład poniżej).

Lisa the end of the high school and she started work in restaurant where working her father. She was waitress for three months. Next, she take job where get much money. She like sports. She trained valleyball and dance. She want coming with this sports. She find club where she can training. Lisa take part in competition with her club. Competition will be organize in July in the seaside. Lisa go to seaside with friends and ^{sports} club. Every day Lisa morning in the beach and sunny bath and swimming in sea.

Zagadnienie „pod lupą”

Tworzenie wypowiedzi pisemnej to umiejętność złożona, wymagająca nie tylko zaangażowania określonego zasobu struktur leksykalno-gramatycznych, ale również starannego zaplanowania wypowiedzi na poziomie komunikatu oraz połączenia poszczególnych jej części w logiczną i spójną całość. W przypadku pracy egzaminacyjnej szczególnie istotne jest, aby wypowiedź była zgodna z tematem, w przeciwnym razie nie będzie mogła być poddana ocenie w pozostałych kryteriach. W niniejszym opracowaniu przyjrzymy się zagadnieniu zgodności z tematem na przykładzie najczęściej wybieranej przez maturzystów formy wypowiedzi pisemnej na poziomie rozszerzonym czyli rozprawki. W 2015 roku zmienia się formuła egzaminu, w tym także formy wypowiedzi pisemnej, jednakże rozprawka nadal będzie obecna na egzaminie maturalnym, więc poniższa analiza tegorocznych prac zdających z pewnością okaże się przydatna w pracy z uczniami, którzy przystąpią do egzaminu w kolejnych latach.

Temat tegorocznej rozprawki był następujący:

Wiele osób uważa, że przez rok po uzyskaniu prawa jazdy prowadzenie samochodu powinno być dozwolone wyłącznie w towarzystwie doświadczonego kierowcy. Napisz rozprawkę, w której przedstawisz argumenty za i przeciw wprowadzeniu takiego przepisu.

Analiza wypowiedzi maturzystów pozwala wyciągnąć wniosek, że nie zawsze uważnie analizują oni temat wypowiedzi, którą mają stworzyć. Aby praca mogła być uznana za w pełni zgodną z tematem, musi uwzględniać wszystkie kluczowe elementy polecenia. Na skutek pobieżnej analizy tematu zdający czasami konstruują prace, które w mniejszym lub większym stopniu od tego tematu odbiegają. W roku bieżącym najczęstszym błędem było pominięcie w pracy elementu „wprowadzenia przepisu”. W wielu wypracowaniach zdający odnosili się raczej do samej propozycji takiego rozwiązania, jednak nie wspominali o żadnej regulacji prawnej, która jest proponowana lub ma być wprowadzona. Nie oznacza to oczywiście, że tego typu prace nie podlegały ocenie. Jednak pominięcie tego elementu w całej pracy mogło spowodować obniżenie punktacji w kryterium treści.

Innym problemem, który mógł wpływać na zgodność pracy z poleceniem, był brak precyzji w wyrażaniu myśli, bardzo często wynikający z ograniczonego zakresu środków językowych. Lektura wielu rozprawek pokazała, że wielu maturzystów najprawdopodobniej nie zna angielskich odpowiedników słów *doświadczony/niedoświadczony*. Wydawać by się mogło, że uczniowie przystępujący do egzaminu na poziomie rozszerzonym powinni tego typu słownictwo mieć opanowane. Jednakże wielu z nich, zamiast użyć typowych w tej sytuacji określeń kierowcy jako *experienced* lub *inexperienced/beginner*, korzystało z prostszych, częściej używanych w języku angielskim słów (np. *new/old, fresh, young* itp.), które nie zawsze mogły być użyte jako wyrażenia synonimiczne w danym kontekście. Zastąpienie słowa nieodpowiednim synonimem może zmienić sens całej wypowiedzi. Bo przecież *young driver* to nie to samo co *inexperienced driver*. Warto więc zwrócić uwagę uczniów na konieczność używania precyzyjnej leksyki, zwłaszcza w elementach kluczowych dla tematu. Przyjrzyjmy się teraz poszczególnym częściom rozprawki.

Teza, czyli zapowiedź tego, co będzie

Postawienie tezy to jedna z kluczowych umiejętności w pisaniu rozprawki. Zanim jednak omówimy błędy popełniane przez zdających w tym zakresie, uwaga najważniejsza i pozornie tylko dotycząca sprawy oczywistej: przede wszystkim teza musi występować w pracy. W poniższym wstępie (Przykład 1.), pomimo że mamy dokładnie zarysowany problem, którego praca będzie dotyczyć, nie da się wskazać tezy. Autor nie odnosi się w żadnym stopniu do przeciwstawnych opinii na temat prowadzenia samochodu z bardziej doświadczonym kierowcą, a tego temat tej rozprawki wymagał.

Przykład 1.

Obtaining a driving license is popular for young people at present. Nowadays, lots of young people are ~~interesting~~ interested in driving a car. Many people think that after passing a driving test, people should drive with someone who has experience.

Należy pamiętać, że wstęp musi uwzględniać wszystkie kluczowe elementy tematu oraz odzwierciedlać typ rozprawki, jaki narzuca temat. W tym przypadku była to typowa rozprawka „za i przeciw”, tymczasem w pracach zdających pojawiały się wstępy, które zapowiadały jednostronną argumentację (Przykład 2.).

Przykład 2.

More and more people are thinking that a new driver should drive only with experienced driver for one year. I think that ~~so~~ such law should be forced in Poland. The question is what positive sides will it bring. I will discuss them in following paragraphs.

W wielu pracach tegorocznych maturzystów można też było zauważyć, że zdający pomijali inne ważne elementy polecenia.

Przykład 3.

Nowadays more and more people think that new drivers should drive a car with a passenger who also have got a driving licence. I would like to show advantages and disadvantages of this idea.

W przykładzie 3. zdający zapowiada, że będzie przedstawiał argumenty za i przeciw, ale nie odnosi się do wprowadzenia odpowiedniego przepisu, a nakreślonej sytuacji brakuje również precyzji, ponieważ „inna osoba posiadająca prawo jazdy” wcale nie musi oznaczać doświadczonego kierowcy.

Należy jednak podkreślić, że większość prac zawierała wstęp z poprawnie sformułowaną tezą. Przykład 4. ilustruje wprowadzenie tematu zawierające wszystkie niezbędne elementy polecenia.

Przykład 4.

Most people think that driving a car alone one year after passing a driving exam is dangerous and he or she should travel with more experienced driver. Other people say that it doesn't matter if someone more experienced is sitting next to you while driving and the introduction of such a regulation has no sense. I'm going to present pros and cons to make people understand the issue.

Rozwinięcie, czyli trafne dobranie argumentów

Tworząc rozwinięcie, maturzysta powinien omówić temat, trafnie dobierając argumenty za i przeciw. Trzeba przede wszystkim pamiętać, że argumentacja musi być ściśle związana z tematem, a nie tylko nawiązywać do jego części. Co więcej, argumentacja ta powinna być wieloaspektowa i pogłębiona. Oznacza to, że zdający nie powinni ograniczać się do jednego argumentu lub przedstawienia argumentów tylko w jednym aspekcie (np. bezpieczeństwo). Wprowadzone argumenty powinny być w pracy rozwinięte (np. poprzez bardziej dokładne omówienie lub poparcie przykładami). Oczywiście jest to duże wyzwanie w związku z ograniczeniem wynikającym z limitu słów. Jednak powinno to działać na zdających dyscyplinująco i ograniczyć przypadki występowania w pracach fragmentów odbiegających od tematu, takich jak zaznaczony poniżej (Przykład 5.).

Przykład 5.

Firstly, I think that young people should drive a car with an experienced driver for a year because it will be safer for all of us. A person who accompanies a fresh driver can watch him and give him instructions on the way. Then a young driver won't dare to drive dangerously.

(Everybody is watching TV or listening to the radio every day. Everyday we can hear about

accidents on the streets of our towns. But not many people know that 80% of the accidents is caused by inexperienced young driver person. We have got a problem. In many situations young people think that they are 'kings of streets'. This means they feel that they can speed and drive recklessly. In my opinion those people need to pass the driving exam again to qualify as drivers. That would be good for ~~everybody~~ everyone.)

Duża część tej pracy, mimo że dotyczy niedoświadczonych kierowców i zagrożeń, jakie powodują, nie jest ściśle związana z tematem. Autor bardziej koncentruje się na ogólnym opisie sytuacji na drogach niż na analizie wpływu obecności osoby doświadczonej na jakość jazdy niedoświadczonego kierowcy. Czasami zdający wprowadzają taki fragment przez nieuwagę. Można jednak przypuszczać, że część z nich woli po prostu pisać o czymś, co jest im bliższe lub o czym mają więcej do powiedzenia. Może to jednak mieć negatywny wpływ na ocenę pracy. Będzie to szczególnie istotne w nowej formule egzaminu od roku 2015, ponieważ występowanie w pracy fragmentów odbiegających od tematu będzie jednym z pięciu elementów branych pod uwagę w ocenie zgodności pracy z poleceniem.

Drugi istotny problem zaobserwowany w tegorocznych pracach to ograniczenie omówienia problemu tylko do jednego punktu widzenia (za albo przeciw). Rozprawka, którą zdający pisali w tym roku, wymagała rozważenia wad i zalet wprowadzenia określonego przepisu. Zdarzało się jednak, że maturzyści koncentrowali się wyłącznie na plusach albo minusach takiej potencjalnej regulacji. Przypuszczać można, że czasami było to wynikiem ich doświadczeń życiowych lub silnego przekonania o słuszności własnego stanowiska w tej sprawie. Widać to chociażby w przypadku pracy zamieszczonej poniżej (Przykład 6.).

Przykład 6.

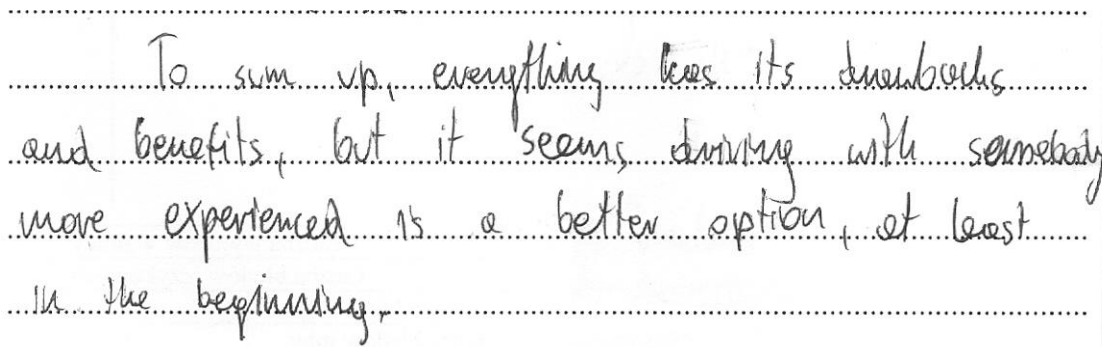
Secondly, young driver should drive alone because he can think about the situation on the road or street. He must observe other cars in the street and watch the signs. He can listen to music and relax. Driving with others you cannot relax. It is a problem when the person is experienced because he explains all the things all the time. Young driver cannot listen to more experienced driver and drive carefully.

Czytając to rozwinięcie, czytelnik może odnieść wrażenie, że maturzysta, konstruując wypowiedź, tak bardzo skupił się na własnym zdaniu i doświadczeniach, że zapomniał o temacie, na który miał się wypowiedzieć. W wypowiedzi występują jedynie argumenty przeciwko wprowadzeniu omawianego przepisu. Byłoby to dopuszczalne, a nawet pożądane, w przypadku rozprawki opiniującej (tego typu rozprawka będzie jedną z możliwych opcji w nowej formule od 2015 roku), natomiast z pewnością jest to rozwiązanie, którego zdający powinni unikać, pisząc rozprawkę „za i przeciw”.

Podsumowanie, czyli streszczenie tego, co było

Jak każde inne wypracowanie, rozprawka powinna zawierać podsumowanie. Dobre podsumowanie to takie, które jest zgodne z tematem i wynika z treści rozprawki, czyli argumentów przedstawionych w rozwinięciu (przykład 7).

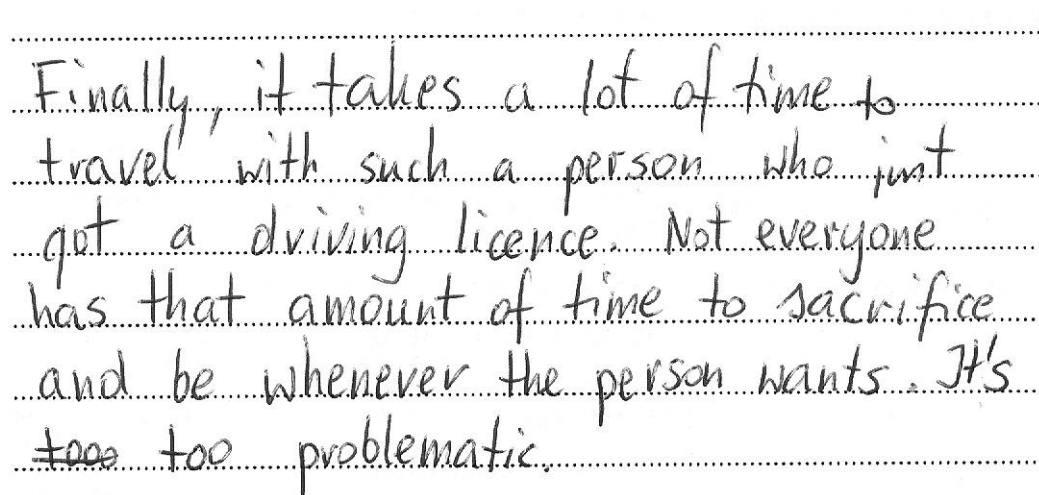
Przykład 7.



To sum up, everything has its drawbacks and benefits, but it seems driving with somebody more experienced is a better option, at least in the beginning.

Jednak nie wszyscy zdający potrafią posumować to, co napisali. Zdarza się, że praca kończy się akapitem, który jest elementem argumentacji, i nie może być uznany za podsumowanie (Przykład 8.).

Przykład 8.



Finally, it takes a lot of time to travel with such a person who just got a driving licence. Not everyone has that amount of time to sacrifice and be whenever the person wants. It's too too problematic.

W większości prac podsumowanie było zawarte w tekście, ale nie zawsze było ono udane. Bardzo często w zakończeniu występowało tylko jedno zdanie, które było powtórzeniem tezy ze wstępu (stwierdzenie faktu, że omawiany problem lub propozycja ma wady i zalety) lub wykorzystywane były podsumowania bardzo ogólne, nieodnoszące się do treści pracy. Takie podsumowania jak w przykładzie 9. pasują wprawdzie do niemalże każdej rozprawki, ale trudno byłoby je uznać za wzór godny do naśladowania.

Przykład 9.

Taking into consideration
 the mentioned arguments it can
 be said that both approaches
 to the problem are interesting.

Przykład 10. to ciekawe zakończenie pracy i na pewno na swój sposób oryginalne. Jednak w rozwinięciu zdający omawiał wady i zalety prowadzenia samochodu w towarzystwie osoby doświadczonej, więc poniższe podsumowanie powinno być bardziej neutralne. Odwołuje się ono wprawdzie do elementów tematu, ale jednoznaczne zajęcie stanowiska sprawia, że staje się ono niespójne z rozwinięciem i nie może być uznane za w pełni poprawne.

Przykład 10.

Taking all arguments into consideration
 I must say that the suggestion to introduce
 such a regulation is completely useless if
 a person cannot drive or feels unsafe
 behind steering wheel, then such a person
 should practise more at driving school
 and not drive with more experienced
 driver for a year. What if such a person
 is not ready after a year?

Prace znacznie odbiegające od tematu, czyli ostrzeżenie przed „gotowcami”

Co roku zdarzają się też prace, które nawiązują jedynie do jakiegoś wybranego elementu polecenia lub szeroko rozumianego zakresu tematycznego z tym poleceniem związanego. Bardzo często są to tzw. „gotowce”, czyli wypracowania odtworzone z Internetu lub materiałów dydaktycznych czy też pisane na lekcjach w ramach przygotowań do egzaminu, znacznie odbiegające od tematu z konkretnego zadania egzaminacyjnego. W tym roku zdarzały się na przykład prace na temat zalet i wad posiadania prawa jazdy, trudności z jego uzyskaniem, dobrych i złych stron bycia młodym kierowcą (Przykład 11.) lub dawania prawa jazdy nastolatkom. Należy pamiętać, że tematy egzaminacyjne zawsze zawierają elementy podlegające ocenie, które ten temat konkretyzują i niejako „blokują” możliwość uzyskania wysokiej liczby punktów w przypadku pracy napisanej na temat zbliżony, ale nie taki sam.

Przykład 11.

Nowadays it is extremely normal, that people pass the exam for a driving license just after they turn 18. A few years ago doing such a thing in such an early age was not only unusual, but also ~~is~~ ~~was~~ strange. The question is, if it is a positive, or rather negative change.

It is common knowledge, that a young person with a driving license may be either a blessing, or a curse. Especially when it is a man. Boys tend to be a little crazy in this age. First of all, they seldom understand that a car is not a toy, and the road is not a racing track. They search for an adrenaline booster, which they easily find ^{there} on the road. Secondly, young men often forget that drunken drivers go to prison. Unfortunately, many of young double-gas drivers kill themselves on a tree, or ~~even worse~~, on another vehicle. Finally, ~~the~~ ~~will~~ ~~to~~ ~~impress~~ ~~women~~, which is also a ~~common~~ ~~factor~~, makes young drivers very dangerous. Women, ~~on~~ the other hand, are more peaceful drivers, but those ~~one~~ ~~ones~~ young ~~ones~~ drive so slowly, that it makes other drivers angry. ~~and~~ ~~drives~~ ~~them~~ ~~mad~~.

But young drivers can also be very useful. First of all, when they become more mobile, there is no need for their parents to drive them to school or anywhere else. In addition, they can go to a party, and come back whenever they want. Secondly, having a car, on a party for example, forces young drivers not to drink alcohol ~~or~~ ~~take~~ ~~drugs~~. Finally, being a driver is a perfect way to learn responsibility.

To sum up, being a young driver is not a positive phenomenon, since advantages appear to be only for the driver. Disadvantages of it may affect others, that is why the pros simply do not outweigh the cons.

Autor powyższej pracy posługuje się wprawdzie dość bogatym zakresem struktur leksykalno-gramatycznych i zna zasady pisania rozprawki, jednak źle zrozumiał temat lub raczej przyjął, że wystarczy, że jego praca będzie związana z tematem prowadzenia samochodu. Jest to strategia bardzo ryzykowna. Jeśli praca znacznie odbiega od tematu (a tak jest w tym przypadku), nie podlega ona ocenie w pozostałych kryteriach, co oznacza, że zdający otrzymuje 0 punktów za swoje wypracowanie. Warto więc zawsze kilkakrotnie przeczytać polecenie, podkreślić wszystkie istotne elementy tematu i zaplanować swoją pracę w taki sposób, aby wszystkie te elementy zostały zawarte w treści wypracowania.

Wnioski

Analiza wyników egzaminu z języka angielskiego pozwala na wyciągnięcie następujących wniosków dotyczących pracy z maturzystami w kolejnych latach.

- ❖ Analiza wyborów uczniów w zadaniach zamkniętych pokazuje, że zdający bardzo często udzielają odpowiedzi sugerując się pojedynczymi słowami występującymi w tekstach. Istotne jest zwracanie uwagi uczniów na kontekst, w jakim poszczególne słowa są użyte i ich powiązanie z poszczególnymi opcjami odpowiedzi w zadaniu. Wykonanie zadania z podręcznika nie powinno polegać jedynie na sprawdzeniu rozwiązań poprzez odczytanie poprawnych odpowiedzi. Dobrą praktyką jest wymaganie od uczniów, aby potrafili uzasadnić zarówno wybór opcji właściwej, jak i powody odrzucenia opcji, które są dystraktorami w zadaniu. Dzięki temu bardziej świadomie będą wybierać odpowiedzi na egzaminie.
- ❖ Dość niski średni wynik w kryterium bogactwa językowego w zadaniu 8. sugeruje, że zdający przystępujący do egzaminu na poziomie podstawowym powinni więcej uwagi poświęcić wzbogaceniu zakresu środków językowych, którymi się posługują. Bardzo często używają oni najbardziej podstawowego słownictwa i najprostszych struktur gramatycznych, a i tak przekazanie komunikatu jest często zaburzone na skutek mało precyzyjnego ich użycia. Dobrą praktyką jest wprowadzenie oraz utrwalenie słownictwa w kontekście, tak aby uczniowie nie tylko znali tłumaczenie danego słowa na język polski, ale potrafili go użyć poprawnie w danej sytuacji komunikacyjnej. Należy też pamiętać, że zgodnie z podstawą programową uczeń powinien posiadać świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami). Istotne jest, by nauczyciele, wprowadzając podczas lekcji struktury charakterystyczne dla danego języka, zwracali uwagę uczniów na odmienną sposobu ich funkcjonowania w języku polskim oraz języku obcym. Ograniczy to stosowanie przez uczniów dosłownych tłumaczeń (tzw. kalek językowych), a w konsekwencji wpłynie pozytywnie na naturalność oraz poprawność ich wypowiedzi.
- ❖ Uczniowie przystępujący do egzaminu na poziomie rozszerzonym uzyskali stosunkowo niskie wyniki w zadaniu sprawdzającym umiejętność rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu. Od przyszłego roku umiejętność ta sprawdzana będzie również na poziomie podstawowym, warto więc poświęcić jej więcej uwagi, zwłaszcza że kształcenie tej umiejętności jest istotne nie tylko na lekcjach języka obcego. Różnorodne badania wskazują, że nawet w języku polskim gimnazjaliści i maturzyści rozumieją głównie dosłowne znaczenia, natomiast odczytywanie znaczeń wynikających ze struktury tekstu jest dla nich znacznie trudniejsze. Ważne, aby w ramach pracy z różnorodnymi tekstami (również tymi zawartymi w podręczniku) analizować je także pod tym kątem. Należy zwracać uwagę uczniów

na różnorodne rodzaje związków w tekście (np. logiczne, leksykalne, gramatyczne) oraz na typowe wyrażenia, które np. wskazują na kontynuację myśli, wprowadzają przeciwny punkt widzenia lub zapowiadają ilustrację jakiegoś problemu przykładem. Uczniowie powinni też umieć identyfikować, do czego odnoszą się poszczególne zaimki czy chronologicznie porządkować fakty, na przykład poprzez wskazywanie okoliczników czasu. Warto też ćwiczyć z uczniami pisanie krótkich, kilkudzaniowych tekstów w taki sposób, aby każde kolejne zdanie wynikało z poprzedniego lub było z nim połączone jakimś elementem leksykalnym lub strukturą gramatyczną. W ten sposób zwiększy się ich świadomość tekstu, który czytają, jak i spójność tworzonych przez nich wypowiedzi pisemnych.

- ❖ Zadania sprawdzające umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych od lat są dla maturzystów największym wyzwaniem. Wielu zdających uzyskuje w nich bardzo niskie wyniki, a czasem nie podejmuje nawet próby rozwiązania tych zadań. Wskazywać to może na zbyt duże skupienie się na lekcjach na umiejętnościach receptywnych i mniej intensywną pracę nad jakością języka uczniów podczas pracy dydaktycznej. W nowej formule egzaminu maturalnego zadania sprawdzające znajomość struktur-leksykalno gramatycznych zostają wprowadzone do arkusza na poziomie podstawowym i zwiększa się ich udział w wyniku sumarycznym w arkuszu na poziomie rozszerzonym. Brak znajomości podstawowych struktur gramatycznych lub ograniczony zasób słownictwa może wpływać nie tylko na wynik osiągnięty przez maturzystów w zadaniach sprawdzających umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych, ale bardzo często powoduje zaburzenie komunikacji, a tym samym uzyskanie mniejszej liczby punktów za przekazanie informacji w wypowiedzi pisemnej (np. na skutek użycia niewłaściwego czasu gramatycznego lub słowa). Co więcej, bardzo często pośrednio powoduje to też błędne rozwiązanie zadań w części sprawdzającej rozumienie słuchanych oraz pisanych tekstów, ponieważ brak znajomości struktur leksykalno-gramatycznych znacznie utrudnia lub uniemożliwia zrozumienie fragmentów tekstu kluczowych dla rozwiązania zadania.
- ❖ W przypadku wypowiedzi pisemnych warto zwrócić uwagę zdających na to, aby wnikliwie analizowali wybrany temat i dokładnie zaplanowali swoją wypowiedź. Analiza tegorocznych prac pokazuje, że niejednokrotnie maturzyści pomijali w swoich wypowiedziach elementy kluczowe dla pełnej realizacji tematu. Jednym ze sposobów na zwrócenie uwagi na ważne elementy w temacie jest podkreślanie ich i zaznaczanie w pracy fragmentów, które odnoszą się bezpośrednio do każdego podkreślonego elementu.

Należy równocześnie pamiętać, że zdający, konstruując wypowiedź pisemną powinien zachować pełną konsekwencję w swojej pracy. Od roku 2015 zmieniają się kryteria oceniania wypowiedzi pisemnych. Większy nacisk położony będzie na spójność i logikę wypowiedzi, a w kryterium zgodności z poleceniem na poziomie rozszerzonym bardzo ważne będzie zachowanie konsekwencji pomiędzy wstępem, rozwinięciem i zakończeniem pracy. Zmieniają się również formy wypowiedzi pisemnej na poziomie rozszerzonym. Zdający będą pisali list, artykuł lub rozprawkę, ale oprócz rozprawki „za i przeciw”, która była typową formą na dotychczasowym egzaminie, może pojawiać się także rozprawka opiniująca (*opinion essay*). Warto więc ćwiczyć z uczniami pisanie różnego rodzaju rozprawek i wymagać od nich konsekwentnego prezentowania argumentów. Rozwinięcie musi być zgodne z postawioną tezą a zakończenie musi wynikać z pracy, nie może nagle prezentować odwrotnego stanowiska. W przypadku rozprawki opiniującej i zajęcia w tezie jednoznacznego stanowiska (za lub przeciw), argumenty strony przeciwnej nie są wymagane, a jeśli uczeń zdecyduje się do nich odnieść w pracy, powinny być przez niego odrzucone.