

Województwo zachodniopomorskie

Język hiszpański

**Sprawozdanie z egzaminu maturalnego
w roku 2014**

Opracowanie:

Anna Łochowska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

Małgorzata Płończak (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku)

Opieka merytoryczna

Beata Trzcńska (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 zachodniopomorskiego**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 hiszpańskiego 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		31
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	z liceów ogólnokształcących	29
	z liceów profilowanych	-
	z techników	2
	z liceów uzupełniających	-
	z techników uzupełniających	-
	ze szkół na wsi	-
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	3
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	8
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	20
	ze szkół publicznych	30
	ze szkół niepublicznych	1
	kobiety	23
	mężczyźni	8
	bez dysfunkcji	30
z dysleksją rozwojową	1	

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	-
	słabowidzący	-
	niewidomi	-
	słabosłyszący	-
	niesłyszący	-
	Ogółem	-

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 hiszpańskiego jako nowego przedmiotu dodatkowego.

3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

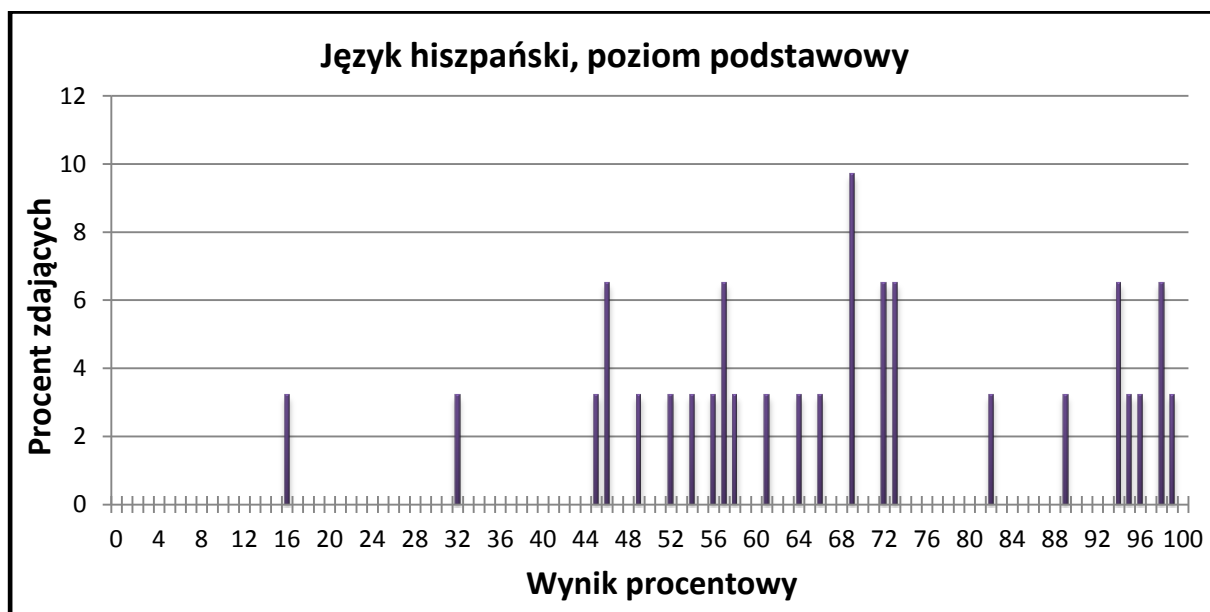
Termin egzaminu		21 maja 2014 r.	
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego		120 minut	
Liczba szkół		15	
Liczba zespołów egzaminatorów*		-	
Liczba egzaminatorów*		-	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 143)		-	
Liczba unieważnień ¹	w przypadku:		
	§ 99 ust. 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań 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)		-	

* 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	31	16	99	69	69	68	21	100
w tym:								
z liceów ogólnokształcących	29	-	-	-	-	-	-	-
z liceów profilowanych	-	-	-	-	-	-	-	-
z techników	2	-	-	-	-	-	-	-
z liceów uzupełniających	-	-	-	-	-	-	-	-
z techników uzupełniających	-	-	-	-	-	-	-	-
bez dysfunkcji	30	16	99	69	-	68	21	100
z dysleksją rozwojową	1	-	-	-	-	-	-	-

*Dane w tabeli dotyczą wszystkich tegorocznych absolwentów. Parametry statystyczne są podawane dla grup liczących 30 lub więcej zdających.

**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	20	100	73	100	71	22
Rozumienie pisanego tekstu	25	100	65	95	69	21
Wypowiedź pisemna	0	100	67	93	63	29

Poziom wykonania zadań

Tabela 6. Poziom wykonania zadań

Obszar standardów	Numer zadania	Standard Zdający:	Poziom wykonania zadania (%)
Rozumienie ze słuchu	1.1.	stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje (II. 1 c)	74
	1.2.		87
	1.3.		65
	1.4.		74
	1.5.	określa kontekst sytuacyjny (II. 1 g)	52
	2.1.	określa główną myśl tekstu (II. 1 a)	58
	2.2.		55
	2.3.		71
	2.4.		45
	2.5.		81
	3.1.	selekcjonuje informacje (II. 1 d)	84
	3.2.		68
	3.3.		81
	3.4.		87
	3.5.	określa główną myśl poszczególnych części tekstu (II. 1 b)	84
Rozumienie tekstu czytanego	4.1.	określa główną myśl tekstu (II. 2 a)	81
	4.2.		81
	4.3.		74
	4.4.		61
	4.5.		68
	4.6.		81
	4.7.		84
	5.1.	selekcjonuje informacje (II. 2 d)	94
	5.2.		5
	5.3.		42
	5.4.		55
	5.5.		55
	5.6.		71
	5.7.	określa intencje autora tekstu (II. 2 e)	55
	6.1.	stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje (II. 2 c)	77
	6.2.		65
	6.3.		74
	6.4.		74
6.5.	48		
6.6.	90		

Wypowiedź pisemna	Zadanie 7.		
	inf.1.	uzyskuje, udziela, przekazuje lub odmawia informacji, wyjaśnień, pozwoleń (IV. 2 b)	74
	inf.2.		90
	inf.3.		58
	inf.4.		52
	poprawność językowa	poprawnie stosuje środki leksykalno-gramatyczne, adekwatnie do ich funkcji (III. 2 e)	48
	Zadanie 8.		
	inf.1.	uzyskuje, udziela, przekazuje lub odmawia informacji, wyjaśnień, pozwoleń (IV. 2 b)	56
	inf.2.		84
	inf.3.		69
	inf.4.		73
	forma	wypowiada się w określonej formie z zachowaniem podanego limitu słów (III. 2 f)	68
	bogactwo językowe	zna proste struktury leksykalno-gramatyczne umożliwiające formułowanie wypowiedzi (I. 1)	53
	poprawność językowa	poprawnie stosuje środki leksykalno-gramatyczne, adekwatnie do ich funkcji (III. 2 e)	47

Poziom rozszerzony

1. Opis arkusza

Arkusz egzaminacyjny z języka hiszpańskiego 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 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		6
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu w wersji standardowej	z liceów ogólnokształcących	5
	z liceów profilowanych	-
	z techników	1
	z liceów uzupełniających	-
	z techników uzupełniających	-
	ze szkół na wsi	-
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	1
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	2
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	3
	ze szkół publicznych	5
	ze szkół niepublicznych	1
	kobiety	2
	mężczyźni	4
	bez dysfunkcji	5
	z dysleksją rozwojową	1

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	-
	słabowidzący	-
	niewidomi	-
	słabosłyszący	-
	niesłyszący	-
	Ogółem	-

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 hiszpańskiego jako nowego przedmiotu dodatkowego.

3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

Termin egzaminu		21 maja 2014 r.	
Czas trwania egzaminu dla arkusza standardowego		Część I: 120 minut Część II: 70 minut	
Liczba szkół		6	
Liczba zespołów egzaminatorów*		-	
Liczba egzaminatorów*		-	
Liczba obserwatorów ¹ (§ 143)		-	
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).		-	

* 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	6	34	91	49	49	60	24

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	46	100	70	67	75	19
Rozumienie pisanego tekstu	0	100	50	-	50	43
Rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych	13	81	25	19	37	27
Wypowiedź pisemna	23	94	69	-	62	28

Poziom wykonania zadań

Tabela 6. Poziom wykonania zadań

Obszar standardów	Nr zad.	Standard	Poziom wykonania zadania (%)
Przetwarzanie tekstu	1.1.	stosuje zmiany struktur leksykalno-gramatycznych, rejestru, stylu lub formy tekstu (V. 2 b)	17
	1.2.		17
	1.3.		0
	1.4.		0
	1.5.		33
	2.1.	stosuje zmiany struktur leksykalno-gramatycznych, rejestru, stylu lub formy tekstu (V. 2 b)	33
	2.2.		17
	2.3.		33
	2.4.		33
	2.5.		33
Wypowiedź pisemna	Zadanie 3.		
	treść	– tworzy tekst w postaci dłuższej wypowiedzi pisemnej uwzględniającej relacjonowanie wydarzeń (III. 2 b) – tworzy tekst w postaci dłuższej wypowiedzi pisemnej uwzględniającej opisywanie ludzi, przedmiotów, miejsc, zjawisk, czynności (III. 2 a) – tworzy tekst w postaci dłuższej wypowiedzi pisemnej uwzględniającej przedstawianie i uzasadnianie opinii własnych i innych osób (III. 2 d)	73
	kompozycja	wypowiada się w określonej formie z zachowaniem podanego limitu słów (III. 2 f)	67
	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)	42
Rozumienie ze słuchu	4.1.	stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje (II. 1 c)	67
	4.2.		83
	4.3.		100
	4.4.		83
	4.5.		100
	5.1.	określa główną myśl tekstu (II. 1 a)	50
	5.2.		67
	5.3.		67
	5.4.		67
	5.5.		83
	6.1.	selekcjonuje informacje (II. 1 d)	67
	6.2.		83
	6.3.		50
	6.4.		100
	6.5.	określa główną myśl poszczególnych części tekstu (II. 1 b)	50

Rozumienie tekstu czytanego	7.1.	selekcjonuje informacje (II. 2 d)	50
	7.2.		50
	7.3.		17
	7.4.		67
	7.5.	określa kontekst komunikacyjny (II. 2 g)	50
	8.1.	rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu (II. 2 f)	50
	8.2.		50
	8.3.		50
	8.4.		67
	9.1.	rozpoznaje różnorodne struktury leksykalno-gramatyczne w podanym kontekście (II. 2 j)	33
	9.2.		50
	9.3.		50
	9.4.		83
	9.5.		67
	9.6.		83

Komentarz

Poziom podstawowy

Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych przystępujący do egzaminu maturalnego z języka hiszpańskiego na poziomie podstawowym uzyskali średni wynik za rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu równy 68%. Wyniki w trzech obszarach sprawdzanych umiejętności: rozumienia słuchanego tekstu, rozumienia pisanego tekstu i tworzenia wypowiedzi pisemnej wyniosły odpowiednio: 71%, 69% i 63%, co może świadczyć o tym, że zdający nie opanowali sprawdzanych umiejętności w porównywalnym stopniu. Nie oznacza to także, że wszyscy abiturienti osiągnęli podobny poziom biegłości językowej i że wszystkie jednostki testu okazały się dla nich jednakowo łatwe lub umiarkowanie trudne.

W obszarze rozumienia słuchanego tekstu zdający osiągnęli najwyższe wyniki w zadaniach, które polegały na wyszukiwaniu i selekcjonowaniu informacji w tekście (jednostki 1.1.–1.4. i 3.1.–3.4.). Najłatwiejszym w tej części arkusza okazało się zadanie 3.4. Na podstawie wysłuchanego wywiadu z hiszpańskim podróżnikiem Florencio Moreno, należało zdecydować, w jaki sposób jego dzieci najchętniej spędzają długie godziny lotu: śpiąc, grając czy czytając. Rozwiązując to zadanie należało zwrócić uwagę na trzy informacje: jak dzieci spędzały czas podróży kiedyś, jak obecnie i za czym wyraźnie nie przepadają. Kluczem do rozwiązania zadania było zrozumienie fragmentu wypowiedzi, w którym podróżnik przyznawał, że nie ma dla nich lepszej rozrywki niż konsola. Poprawną odpowiedź B. *jugando* wskazało 87% zdających.

W obszarze rozumienia słuchanego tekstu zdecydowanie więcej problemów niż wyszukiwanie szczegółowych informacji sprawiło zdającym określanie głównej myśli tekstu. W zadaniu 2., opartym na krótkich streszczeniach filmów fabularnych, do których należało dopasować odpowiednie tytuły, jednostki 2.1. i 2.2. rozwiązała nieco więcej niż połowa zdających (odpowiednio 58% i 55%). Jeszcze trudniejsze okazało się zadanie 2.4.

Transkrypcja:

2.4. Es la historia de dos adolescentes que se conocen durante un viaje a París. Ella es hija de un diplomático canadiense y él, hijo de una familia de inmigrantes. Se conocen y se enamoran, pero ella tiene que volver con sus padres a Canadá. Quince años más tarde, cuando ella va a París a pasar las vacaciones, se vuelven a encontrar y reviven aquel sentimiento del pasado.

Poprawną odpowiedź D. *Afecto juvenil recuperado* wybrało 45% zdających, prawidłowo kojarząc "odzyskaną miłość z lat młodości" z takimi wyrażeniami z tekstu jak *adolescentes, se conocen y se enamoran, se vuelven a encontrar, reviven aquel sentimiento del pasado*. Tymczasem wiele osób wskazało odpowiedź E. *Final feliz de una desaparición*. Jednym z powodów wyboru tego właśnie dystraktora mogło być błędne zinterpretowanie powrotu bohaterki z rodzicami do rodzinnej Kanady

jako jej "zniknięcie". Niektórzy zdający uznali, że jest to historia sekretnej przyjaźni i wybrali odpowiedź F. Do takiego wniosku skłoniło ich być może przekonanie, że dziewczyna z wyższych sfer, córka dyplomaty, nie mogła jawnie spotykać się z synem imigrantów. Należy przypuszczać, że wskazanie tych i innych niepoprawnych rozwiązań wynikało w dużej mierze z niezrozumienia słów *juvenil* i *recuperado*.

Ciekawe, że w obszarze pisanego tekstu abiturienti uzyskali najwyższy wynik (76%) właśnie za zadanie sprawdzające umiejętność określania głównej myśli tekstu. O wyniku zdających w zadaniu 4. mógł zdecydować fakt, że opierało się ono na tekstach informacyjnych, a nagłówki, które należało do nich dobrać, były bardziej dosłowne niż tytuły filmów w zadaniu 2. Ponadto abiturienti mieli możliwość kilkakrotnego przeczytania każdego tekstu i przeanalizowania kluczowych wyrażań, których zrozumienie warunkowało wskazanie właściwej odpowiedzi. Przyjrzyjmy się poniższemu przykładowi.

4.3.	
------	--

Ayer, el País Vasco se despertó nublado en gran parte de su territorio, en una jornada en la que las nubes, las lluvias y los fuertes vientos que llegaron a los 80 km/h fueron los grandes protagonistas. No hubo grandes daños, aunque sí numerosos accidentes en las carreteras. Las dificultades se concentraron en la costa, donde las lluvias fueron más intensas, especialmente en Guipúzcoa, donde la tormenta golpeó con más fuerza.

Dobierając nagłówek H. *Problemas de tráfico a causa del mal tiempo* do powyższej wiadomości, 74% zdających prawidłowo skojarzyło ze sobą dwa najistotniejsze jej elementy: liczne wypadki drogowe oraz bardzo złe warunki atmosferyczne, takie jak mgła, intensywne opady deszczu i silny wiatr. W informacji 4.3. nic nie wskazywało na to, że przyczyną wypadków mogły być złe nawyki kierowców, co mógł sugerować dystraktor E. *Malos hábitos de los conductores*, ani że oczekuje się poprawy pogody. Nagłówek D. *A la espera del buen tiempo* pasował do informacji 4.5., w której wyrażano nadzieję na ustanie ulewnych deszczy, wstrzymujących prace budowlane.

Selekcjonowanie informacji i określanie intencji autora tekstu to umiejętności, za które zdający uzyskali najniższe wyniki w omawianym obszarze rozumienia pisanego tekstu. Przyjrzyjmy się najpierw zadaniu 5.5.

11:30 Camino por el hospital perdido en mis propias reflexiones. La proposición del señor Joaquín me provoca mucha confusión. Ahora, cuando ya ha pasado el entusiasmo inicial, comprendo que mi reacción ha sido demasiado optimista. Si me quedo con el bar, tendré que vivir para siempre en la Tierra y abandonar la misión espacial que motivó la llegada de Gurb (desaparecido) y la mía. Además, ahora estoy bien, pero ¿cuánto tiempo puede resistir mi organismo las condiciones de vida de este planeta tan primitivo?

5.5. ¿Qué se sabe del protagonista?

- A. Viene de otro planeta.
- B. Ha terminado su misión.
- C. Tiene experiencia en los negocios.
- D. Ha rechazado la propuesta de Joaquín.

Podkreślone zdania wskazują jednoznacznie, że bohater jest przybyszem z obcej planety. Jednak odpowiedź A. wybrało 55% zdających. Bardzo atrakcyjnym okazał się dystraktor D. Do wskazania tej właśnie odpowiedzi mogły skłonić zdających rozważania bohatera, który przyznawał w duchu, że zbyt optymistycznie zareagował na propozycję sąsiada, nie wzięwszy pod uwagę wszystkich możliwych konsekwencji swojej decyzji. W tekście była jednak mowa tylko o rodzących się wątpliwościach, bohater nie zdecydował jeszcze, czy wycofa się z powziętego zamiaru.

Wiele osób wybrało też odpowiedź B., uznając że bohater zakończył swoją misję. Osoby te zasugerowały się najprawdopodobniej wyrażeniem *abandonar la misión espacial*. Nie zwróciły uwagi na cały kontekst wypowiedzi i użyte zdanie warunkowe: *Si me quedo con el bar, tendré que (...) abandonar la misión espacial*.

Wyzwaniem dla wielu zdających stało się rozwiązanie ostatniej siódmej jednostki w zadaniu 5. sprawdzającej umiejętność określania intencji autora. Prowadząc dziennik, jego autor ograniczał się do skrupulatnego odnotowywania wydarzeń, których był świadkiem lub uczestnikiem, a więc do chłodnego relacjonowania swoich doświadczeń. Nie wspominał ani o celu swojej misji, ani nie zdradzał swych uczuć. Poprawną odpowiedź D. (*el narrador) relata sus experiencias* wskazało 55% abiturientów.

W obszarze tworzenia wypowiedzi pisemnej zdający na ogół bardzo dobrze radzili sobie z realizacją poszczególnych podpunktów polecenia, i to zarówno w zadaniu krótkiej, jak i dłuższej wypowiedzi pisemnej. W zadaniu 7. najmniej problemów sprawiło przedstawienie zalet oferowanego do sprzedaży sprzętu elektronicznego (90%), a w zadaniu 8. opisanie wnętrza restauracji i stroju kelnerów (84%).

Najwięcej trudności przysporzyło natomiast w zadaniu krótkiej wypowiedzi zaproponowanie sposobu dostarczenia odsprzedawanego sprzętu, a w dłuższej – zapytanie kolegi o jego ulubione danie (średni wynik za realizację ostatniego podpunktu polecenia w obu zadaniach wyniósł odpowiednio 52% i 73%).

Wiele do zyczenia pozostawiała natomiast jakość języka. Dysponując ograniczonym zasobem słownictwa i struktur leksykalno-gramatycznych, zdający przekazywali informacje stosując najprostsze środki językowe. Potwierdza to wynik 53% uzyskany w kryterium bogactwa językowego w zadaniu 8. (więcej na ten temat w dalszej części sprawozdania w *Zagadnieniu pod lupą*).

Jeszcze niższy wynik zdający uzyskali w kryterium poprawności językowej (w zadaniu 7. – 48%; w zadaniu 8. – 47%). Do najczęściej popełnianych błędów należało mylenie pierwszej osoby liczby pojedynczej z trzecią osobą czasowników *ir* i *estar* w czasie *Preterito Indefinido* (*fue* zamiast *fui*; *estuvo* zamiast *estuve*); nieprawidłowe stosowanie czasów przeszłych (np. *me gustaba mucho la paella* zamiast *me gustó mucho la paella*), niepoprawne stosowanie czasowników *ser*, *estar* i *haber* (np. *En mi ciudad es un restaurante español* zamiast *En mi ciudad hay un restaurante español*). W dość licznych pracach problemem okazało się też słowo kluczowe dla realizacji polecenia: restauracja. Zdający stosowali niewłaściwy rodzajnik (*la* zamiast *el*) lub wyraz *restauración*, który w języku hiszpańskim znaczy *renowacja, odbudowa*.

Poziom rozszerzony¹

Absolwenci szkół ponadgimnazjalnych, przystępujący do egzaminu maturalnego z języka hiszpańskiego na poziomie rozszerzonym uzyskali średnio 69% punktów za rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu. 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 (76% punktów możliwych do uzyskania), a najniższe w części sprawdzającej rozpoznawanie i stosowanie struktur leksykalno-gramatycznych (46%). Zdający lepiej opanowali umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych (79%) niż umiejętność rozumienia pisanego tekstu (60%).

W obszarze rozumienia słuchanego tekstu, większość zadań okazała się dla zdających łatwa, co świadczy o dobrym opanowaniu umiejętności sprawdzanych w tej części arkusza: stwierdzenia, czy tekst zawiera określone informacje (zadanie 4.), selekcjonowania informacji (zadanie 6.) oraz określania głównej myśli tekstu (zadanie 5.). Pewne trudności sprawiło rozwiązanie tylko dwóch jednostek: 5.2. (58%) i 6.3. (56%). Zadanie 5.2. oparte było na krótkiej informacji dotyczącej gwiazdy

¹ Ze względu na liczbę zdających w województwie zachodniopomorskim, omówienie dotyczy wszystkich zdających na terenie kraju.

muzyki pop, szantażowanej przez byłych pracowników, żądających pieniędzy w zamian za nieujawnianie kompromitujących ją faktów. Do wysłuchanej wiadomości należało dobrać nagłówek B. *Personal desleal*. Tymczasem wielu zdających wskazało odpowiedź C. *Huelga de empleados*. Najprawdopodobniej ta część maturzystów zrozumiała, że pracownicy zagrozili strajkiem, jeśli nie otrzymają określonej sumy pieniędzy za swe usługi. W zadaniu 6.3., opartym na fragmencie wypowiedzi zawodowego fotografa, zdający mieli zdecydować, jaką metodę pracy rozmówca uważa na najlepszą. Artysta stwierdzał: *Hay que saber tanto aprovechar las circunstancias improvisando como preparar el terreno para conseguir una buena foto*. Należało wskazać odpowiedź B. *compaginar los métodos*. Duża grupa maturzystów wybrała jednak odpowiedź A. *planificar los detalles*. O wyborze tego dystraktora mogło zadecydować kilka czynników: niezajomość czasownika *compaginar*, niedokładne zrozumienie wypowiedzi artysty oraz własne przekonanie o tym, że zrobienie dobrego zdjęcia wymaga drobiazgowego zaplanowania.

W obszarze rozumienia pisanego tekstu zdający uzyskali niższe wyniki, nie można jednak powiedzieć, że są one niezadowalające. Poziom wykonania obu zadań – 7. i 8. – okazał się porównywalny (średni wynik odpowiednio 59% i 60% punktów). W zadaniu 7., najwięcej problemów sprawiło zdającym określenie kontekstu komunikacyjnego.

(...) Al llegar a las Ramblas el extraño cruzó al paseo central y puso rumbo al puerto. El paseo estaba lleno de tradicionales adornos navideños y más de un comercio ya había decorado su escaparate. En aquellos años la Navidad todavía conservaba cierto aire de magia y misterio. Quizá por eso me pareció todavía más evidente que no había personaje menos navideño (...).

7.5. La acción se desarrolla durante

- A. una velada.
- B. una época festiva.
- C. una feria regional.
- D. la temporada estival.

Odświętny wystrój ulicy i witryn sklepowych, bożonarodzeniowa aura, przepelniona magią i tajemniczością, jednoznacznie wskazują, że opisana przez narratora historia ma miejsce w okresie świątecznym (B. *una época festiva*). Mimo to 63% abiturientów wybrało odpowiedzi A., C. lub D., przy czym najbardziej atrakcyjna okazała się ta ostatnia. Jedną z głównych przyczyn wybierania tego dystraktora mogło być mylenie znaczenia dwóch podobnie brzmiących słów: *festivo* (święteczny) i *estival* (letni). Wiele osób wskazało też odpowiedź A., kojarząc znaczenie słowa *velada* z *fiesta*. Jednostka ta okazała się najtrudniejsza spośród wszystkich zadań zamkniętych i to ona w głównej mierze zaważyła na niższym średnim wyniku uzyskanym za rozwiązanie całego zadania 7. Z satysfakcją należy natomiast stwierdzić, że selekcionowanie informacji w tym zadaniu nie sprawiło maturzystom większych problemów, choć zrozumienie tekstu – adaptacji fragmentu powieści Carlosa Ruiza Zafona – wymagało znajomości zaawansowanych struktur leksykalnych, gramatycznych i składniowych.

Dość dobrze maturzyści opanowali też umiejętność rozpoznawania związków między poszczególnymi częściami tekstu, sprawdzaną w zadaniu 8. Najniższy wynik 49% osiągnęli w jednostce 8.2., natomiast najwyższy 70% w jednostce 8.1., w której wybór właściwego zdania uzależniony był zarówno od związków logicznych, jak i leksykalno-gramatycznych.

Así que cada uno se fue por su lado en un curioso estallido familiar que no figuraba en los cálculos de ninguno. **8.1.** ____ **Las** regaba con el cuidado que le había visto poner a ella, hablándoles a las hojas (...).

Zdanie, które należało wstawić w lukę brzmiało: E. *Yo cogí un apartamento con mucho sol y una gran terraza para llevarme las macetas de mamá, que dijo que no quería volver a verlas*. Kluczem do rozwiązania tego zadania było zwrócenie uwagi na zaimek *las* użyty w funkcji dopełnienia bliższego, zastępujący rzeczownik *las macetas*.

Dość dobra bierna znajomość struktur leksykalno-gramatycznych, warunkująca w znacznym stopniu poprawne rozwiązanie zadań zamkniętych w obszarach rozumienia słuchanego i pisanego tekstu, a także w zadaniu 9. sprawdzającym rozpoznawanie struktur leksykalno-gramatycznych (średni wynik 72%), nie znalazła odzwierciedlenia w zadaniach otwartych w obszarze stosowania struktur leksykalno-gramatycznych. Zdający uzyskali w tej części arkusza w większości jednostek niskie i bardzo niskie wyniki.

Zadanie 1. polegało na uzupełnieniu pięciu zdań poprawnymi pod względem gramatycznym i ortograficznym strukturami językowymi z zachowaniem sensu zdań wyjściowych (transformacje), natomiast w zadaniu 2. należało uzupełnić każdą lukę wyrazem utworzonym od wyrazu podanego w nawiasie (słowotwórstwo).

W przypadku transformacji najwięcej problemów sprawiło zdającym zadanie 1.3., w którym należało przekształcić podane zdanie na mowę zależną.

1.3. Me repitió: “Si vuelves a hacerlo, te arrepentirás.”

Me repitió que como _____ hacerlo, me arrepentiría.

Zaledwie 18% maturzystów poprawnie uzupełniło lukę konstrukcją *volviera a*, pamiętając o zasadzie następstwa czasów i o tym, że po spójniku *como* użytym w zdaniu warunkowym należy zastosować tryb *Subjuntivo*. Najczęściej popełnianym błędem było wstawianie czasownika *volver* w czasie *Presente de Indicativo* lub *Presente de Subjuntivo*, oraz opuszczanie przyimka *a*.

Łatwiejsze okazało się zadanie 1.2., w którym należało zastosować stronę bierną. Przyjrzyjmy się temu zadaniu.

1.2. Los biólogos pusieron en libertad a un puma rescatado hace casi dos años.

Un puma rescatado hace casi dos años _____ en libertad por los biólogos.

W lukę należało wstawić formę *fue puesto*. Wielu maturzystów utworzyło stronę bierną od właściwego czasownika, ale zamiast formy *puesto* użyło formy imiesłowowej w rodzaju żeńskim (*puesta*). Błąd ten spowodowany był interferencją języka ojczystego: w języku polskim wyraz *puma* jest rodzaju żeńskiego, natomiast w języku hiszpańskim – rodzaju męskiego. Zadanie to poprawnie rozwiązało 43% abiturientów.

W zadaniu 2. prawdziwym wyzwaniem dla zdających okazało się utworzenie czasownika *oscurecer* od przymiotnika *oscuro*, choć zarówno jedno, jak i drugie słowo powinny być dobrze znane osobom nawet o średnich umiejętnościach językowych. Zadanie to rozwiązało zaledwie 14% zdających.

Niewiele więcej osób (18%) poprawnie utworzyło od czasownika *perder* rzeczownik *pérdida*. Tym razem zawiodła przede wszystkim znajomość ortografii. Zdający najczęściej uzupełniali lukę wyrazem *perdida* zapominając o postawieniu akcentu graficznego. Oba wyrazy – choć tak do siebie podobne – należą do różnych kategorii gramatycznych i mają zupełnie inne znaczenie.

Najmniej problemów w omawianym obszarze umiejętności sprawiło zdającym utworzenie rzeczownika *inferioridad* od przymiotnika *inferior*. Zadanie to poprawnie wykonało 54% maturzystów.

Słabe opanowanie umiejętności stosowania struktur leksykalno-gramatycznych dało się zaobserwować również w wypowiedzi pisemnej. Podobnie jak na poziomie podstawowym, najniższy średni wynik zdający uzyskali w kryterium poprawności językowej (62%). Wyraźnie wyższe wyniki uzyskali w pozostałych trzech kryteriach: bogactwa językowego (74%), kompozycji (aż 90%) i treści (87%). Jak widać najmocniejszą stroną maturzystów jest opanowanie formy wypowiedzi. Zdecydowana większość abiturientów potrafiła stworzyć spójne, harmonijne wypowiedzi z uwzględnieniem wstępu, rozwinięcia i zakończenia, z zachowaniem właściwych proporcji między poszczególnymi częściami wypowiedzi, i z zachowaniem objętości pracy w granicach określonych w poleceniu. Bardzo dobrze maturzyści radzili sobie też z przekazywaniem treści, uwzględniając wszystkie elementy tematu

i rozwijając swoją wypowiedź zgodnie z wymogami wybranej formy wypowiedzi. Jeśli zdarzały się usterki, były to:

- w rozprawce – brak tezy lub jej nieprawidłowe usytuowanie (np. w rozwinięciu lub zakończeniu zamiast we wstępie)
- w opowiadaniu – pomijanie faktu załamania pogody, które miało być bezpośrednią przyczyną głównego wydarzenia
- w opisie – brak uzasadnienia, dlaczego opisywany ośrodek byłby idealnym miejscem odpoczynku dla amatorów sportu.

Zagadnienie „pod lupą”

Problemem wybranym do analizy spośród zadań z tegorocznej pisemnej matury z języka hiszpańskiego jest bogactwo językowe w wypowiedzi pisemnej na poziomie podstawowym. Jest to jedno z kryteriów oceniania zadania 8.

W tym roku zdający mieli zrealizować następujące polecenie:

W Twojej miejscowości otwarto restaurację hiszpańską. W liście do kolegi z Hiszpanii:

- **poinformuj o tym fakcie i napisz, dlaczego cieszysz się z otwarcia tej restauracji**
- **opisz wnętrze lokalu i ubrania kelnerów**
- **napisz, z jakiej okazji byłeś(-aś) w tej restauracji po raz pierwszy i jaką niespodziankę przygotowali dla gości jej właściciele**
- **napisz, co najbardziej zaskoczyło Cię w hiszpańskich potrawach i zapytaj kolegę o jego ulubione danie.**

W odczuciu egzaminatorów, zwiększyła się, w stosunku do poprzednich lat, liczba prac, w których zakres słownictwa, frazeologii i struktur gramatycznych można uznać za zadowalający. Jednak było też dużo realizacji na poziomie raczej przeciętnym, gdzie treść została przekazana przy użyciu mało zróżnicowanego słownictwa, sformułowań bardzo pospolitych i z zastosowaniem najprostszych konstrukcji składniowych. Zdarzały się też prace, w których braki w znajomości leksyki i struktur gramatycznych uniemożliwiały przekaz treści i całkowicie zakłócały komunikację.

Średni wynik w skali kraju, uzyskany w kryterium bogactwa językowego w tegorocznych pracach, wyniósł 1,35 punktu na 2. Jest on bliższy ocenie na 1 punkt, co oznacza, że w wypowiedzi pisemnej przeważały, cytując kryteria oceniania, „mało zróżnicowane struktury gramatyczne, mało urozmaicone słownictwo i frazeologia”.

Bogactwo językowe jest więc obszarem nauczania, któremu warto się przyjrzeć i poświęcić więcej uwagi. Celem nadrzędnym jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej: im większym zakresem środków językowych dysponuje uczeń, tym lepiej może wyrażać własne myśli, poglądy, argumenty, tym lepiej może zrozumieć teksty pisane i słuchane, i podejmować interakcję w języku obcym.

Od 2015 roku w kryterium *zakres środków językowych* (termin, który zastąpi *bogactwo językowe*) przyznanie punktów będzie w większym stopniu uzależnione od użycia precyzyjnych sformułowań, czyli wyrażen charakterystycznych dla danego tematu oraz struktur typowych dla danego języka obcego. Ocena będzie wyższa, jeśli więcej będzie wyrażen precyzyjnych, które powinny zastępować wyrażenia o wysokim stopniu pospolitości, czyli takie, które mogą mieć zastosowanie prawie w każdym kontekście.

Przyjrzyjmy się realizacjom poszczególnych podpunktów polecenia z zadania 8. z tegorocznej matury pod kątem bogactwa językowego.

Informacja 1.:

W Twojej miejscowości otwarto restaurację hiszpańską; (...) poinformuj o tym fakcie i napisz, dlaczego cieszysz się z otwarcia tej restauracji

Umiejętności językowe, jakimi zdający miał wykazać się w tym punkcie to relacjonowanie wydarzeń oraz przedstawianie i uzasadnianie własnych opinii.

Realizacja obu części polecenia nie sprawiła maturzystom dużo problemów. Pisząc o otwarciu nowej restauracji wielu zdających używało czasownika *abrir*, który w języku hiszpańskim może być używany w takim samym kontekście jak polski czasownik *otwierać*. Wyrażenia *han abierto*, *abrieron* można uznać za sformułowania jak najbardziej precyzyjne. Zdający wykazywali się przy tym znajomością tworzenia zdań bezosobowych. Miłym zaskoczeniem było też zastosowanie konstrukcji peryfrastycznej *acabar de* lub strony biernej *fue abierto*.

Nie brakowało jednak prac, w których zdający przekazywali informacje w sposób dużo prostszy, przy pomocy czasownika *tener* (np. *En mi ciudad tenemos el nuevo restaurante español.*). Czasownik *tener* należy do słów o wysokim stopniu pospolitości, jest często powtarzany w wypowiedziach w różnorodnych kontekstach. Z tego właśnie powodu bogactwo językowe na pewno zostałyby ocenione wyżej przy realizacji *En mi ciudad han abierto / abrieron / fue abierto un nuevo restaurante español* niż *Tenemos un nuevo restaurante español*.

W odniesieniu do drugiej części polecenia najczęściej podawanym powodem były upodobania gastronomiczne lub zainteresowanie Hiszpanią. Standardowe realizacje to: *Estoy muy contento porque me gusta la cocina española. / Soy feliz porque me encanta la comida española*. Powodów do radości może być więcej niż tylko dość ogólnie wyrażone zamiłowanie do kuchni hiszpańskiej. Są to oczywiście pełne i poprawne realizacje polecenia, tym niemniej, przygotowując uczniów do matury od 2015 roku należy zwrócić uwagę na możliwość rozwinięcia wypowiedzi i wykazanie się tym samym szerszym zakresem słownictwa, zwłaszcza że bardziej szczegółowe i precyzyjne realizowanie podpunktów polecenia będzie skutkowało wyższą oceną nie tylko za bogactwo językowe, ale również za treść.

Poniżej podano przykład dość dobrej realizacji pierwszego podpunktu polecenia.

.....
 Querido Juan :
 Te escribo porque quiero informarte de que
 en mi ciudad acaban de abrir el nuevo
 restaurante que sirve la comida española. Me
 alegro mucho porque me encantan los platos españoles.

Zdający zastosował zróżnicowane, jak na poziom podstawowy, struktury gramatyczne (*quiero informarte de que...*, *acaban de abrir*, *me alegro mucho porque...*) i słownictwo (*servir*, *platos*).

Informacja 2.:

(...) opisz wnętrze lokalu i ubrania kelnerów

Wyniki pokazują, że realizacja tego podpunktu polecenia okazała się dla zdających najłatwiejsza. Opisując wnętrze lokalu, najczęściej uwzględniano jego wielkość, kolory ścian i mebli, usytuowanie przedmiotów, czasem elementy dekoracyjne. Jednak w większości wypadków osiągnano to najprostszymi środkami językowymi. Powszechnie używano przymiotników *grande* i *bonito*, w nazwach mebli dominowały *mesas* i *sillas*, a wśród dekoracji – *fotos*. Taki zasób słownictwa pozwalał na zrealizowanie polecenia w kryterium treści, ale nie mógłby zostać uznany

za satysfakcjonujący w kryterium bogactwa językowego. Wyżej ocenione byłoby użycie np. przymiotników *enorme*, *amplio*, *maravilloso* czy *espectacular*. Wystrój wnętrza z pewnością wzbogaciłyby takie wyrażenia jak *objetos tradicionales*, *abanicos* czy *floreros*, a mówiąc o zdjęciach można było wspomnieć o ich zawartości treściowej (np. *en las fotos se podían ver diferentes paisajes*).

Opis kelnerów (kelnerek) na ogół ograniczał się do sformułowania: *Los camareros llevan ropa elegante*. W opisach bardziej szczegółowych najczęściej pojawiały się *camisas blancas* oraz *pantalones negros*. Nie wiadomo, czy na takim opisie zaważył niewielki zasób słownictwa, czy po prostu odniesienie do własnych doświadczeń i najczęściej spotykanego stroju wśród kelnerów. Tymczasem wystarczyło kilka prostych zabiegów, aby urozmaicić ten opis. Można było podać np. rodzaj materiału, z którego były wykonane stroje (*de seda*, *de lana*), ich wzór lub fason (*pantalones de rayas*, *camisas de manga corta*, *trajes de torero*, *zapatos de tacón*).

Oto przykład pracy, w której zdający zastosował zróżnicowane, jak na poziom podstawowy, struktury leksykalno-gramatyczne. Na szczególną uwagę zasługuje użycie czasu *Preterito Imperfecto*, zwrotu *dar a*, a także przymiotnika *numerosas* zamiast *muchas*.

En el interior ~~había~~ había una habitación enorme con numerosas mesas, paredes azules y ventanas que daban a un jardín espectacular. Los camareros llevaban unas camisas blancas con corbatas y unos pantalones largos.

Informacja 3.:

(...) napisz, z jakiej okazji byłeś(-aś) w tej restauracji po raz pierwszy i jaką niespodziankę przygotowali dla gości jej właściciele

Umiejętności językowe, jakimi uczeń musiał wykazać się w tym podpunkcie to udzielanie i przekazywanie informacji i wyjaśnienie oraz relacjonowanie wydarzeń.

Najczęściej podawanym powodem pójścia do restauracji było świętowanie urodzin. Wielu zdających dysponujących ograniczonym zasobem środków językowych używało najprostszyc struktur i ograniczało się do minimalnej realizacji polecenia, np. *Fui a este restaurante para celebrar mi cumpleaños*. Wypowiedź można było wzbogacić użyciem takich konstrukcji, jak np. *La primera vez fui allí para...*, *Fui allí una tarde con... para...*, *Tuve la ocasión de estar allí...*

Znacznie lepiej zdający radzili sobie z przekazaniem informacji o przygotowanej niespodziance. Znajomość czasownika *sorprender* lub zdań wykrzyknikowych (*¡Qué sorpresa!*, *¡Increíble!*) pozwalała im precyzyjnie oddać element zaskoczenia. Dość powszechne było stosowanie form bezosobowych (*nos sorprendieron con...*, *nos prepararon una sorpresa*). Nie bez znaczenia dla oceny bogactwa językowego było wykazanie się umiejętnością zastosowania odpowiednich czasów przeszłych.

Poniżej podano przykład bardzo dobrej realizacji trzeciego podpunktu polecenia.

Por primera vez estuve allí en la fiesta de los cumpleaños de mi amigo, David, quien quiso celebrarla en un lugar especial. A todos nosotros nos sorprendió la música en vivo organizada por los propietarios del local.

Zdający zastosował zróżnicowane, jak na poziom podstawowy, struktury gramatyczne (*czas pretérito indefinido, estuve allí, quiso celebrarla, todos nos sorprendió, organizado por*) i słownictwo (*fiesta de cumpleaños, música en vivo, los propietarios del local*).

Informacja 4.:

(...) napisz, co najbardziej zaskoczyło Cię w hiszpańskich potrawach i zapytaj kolegę o jego ulubione danie.

Umiejętności językowe, jakimi uczeń musiał wykazać się w tym podpunkcie to udzielanie i przekazywanie informacji i wyjaśnień oraz wyrażanie stanów emocjonalnych.

Realizacja tego podpunktu polecenia okazała się dla maturzystów najtrudniejsza w całym zadaniu. Pisząc o zaskoczeniu zdający najczęściej stosowali wyrażenie *estar sorprendido* albo czasownik *sorprender*, powtarzając tym samym struktury zastosowane przy realizacji trzeciej „kropki”. Było to jednak zgodne z poleceniem. Dość powszechnie stosowano też strukturę *no sabía que...* (np.: *No sabía que la cocina española tiene un sabor tan intenso*). Sporadycznie pojawiały się wyrażenia mniej popularne, takie jak *me extrañó* czy zdanie wykrzyknikowe *¡Qué raro!*. Uczniowie najczęściej odwoływali się do smaku konkretnych dań z kuchni hiszpańskiej, wśród których prym wiodły *gazpacho, paella* oraz *marisco*. Przy okazji tego ostatniego, dość powszechna była niepoprawna kalka językowa *frutas del mar*. Ucząc bogactwa warto zwracać uwagę na różnice językowe i negatywne transfery z języka ojczystego.

Przy opisie smaku najczęściej używane przymiotniki to *picante, sabroso, soso* i *rico*. Są to przymiotniki, które można określić jako „wyrażenia precyzyjne”, czyli takie, które są typowe dla danego tematu, w tym przypadku dla tematu „kuchnia”. O zupie, którą spróbowaliśmy możemy powiedzieć *La sopa estuvo mala*, ale możemy też powiedzieć *La sopa estuvo sosa*. Użyty w pierwszym zdaniu przymiotnik *malo* jest słowem o wysokim stopniu popularności, bo ma zastosowanie do opisu lub oceny wielu zjawisk, osób, etc. Natomiast przymiotnik *soso* jest przede wszystkim używany w kontekście oceny smaku jedzenia. Warto zwrócić uwagę na uczenie takich wyrażań, bo w myśl kryteriów oceniania matury od 2015 roku ich zastosowanie w wypowiedzi pisemnej przełoży się na wyższą oceną za zakres środków językowych.

Co zaskakujące, postawienie dość prostego, jak na poziom podstawowy, pytania o ulubione danie kolegi było najtrudniejszym punktem zadania 8. Przeszkodą była niedostateczna znajomość struktur składniowych, a konkretnie tworzenia pytań z zaimkami *qué* oraz *cuál*. Zdający popełniali tu dużo błędów. (np.: *¿Cuál plato te gusta más?*; *¿Qué es tu plato favorito?*).

Poniżej przykład bardzo dobrej realizacji ostatniego podpunktu polecenia.

En cuanto a la comida me sorprendió la variedad de productos. Sin embargo, todo me pareció muy rico. ¿Cuál es tu plato favorito?

Zdający zastosował zróżnicowane, jak na poziom podstawowy, struktury gramatyczne (czas *pretérito indefinido*, zwłaszcza przy ocenie smaku; *cuál es...*) oraz słownictwo (*en cuanto a; la variedad de; sin embargo; rico*).

Wnioski

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

- Zadania sprawdzające umiejętność stosowania struktur leksykalno-gramatycznych od lat są dla maturzystów największym wyzwaniem. Wielu zdających uzyskuje 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 osiągany 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 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 do rozwiązania zadania.
- Dość niski średni wynik w kryterium bogactwa językowego w zadaniu 8. na poziomie podstawowym sugeruje, że przygotowując uczniów do egzaminu warto zadbać o poszerzenie zakresu środków językowych, którymi się posługują. Pierwszym krokiem na tej drodze powinno być wyjście poza wyrażenia o dużym stopniu pospolitości, wprowadzanie słownictwa i struktur charakterystycznych dla danego tematu i stylu. Można to osiągnąć kładąc nacisk na naukę synonimów, antonimów, na kolokacje językowe, wyrażenia frazeologiczne i na kontekstualizację (uczenie słownictwa w kontekście zdania, tekstu, sytuacji) oraz na naukę zasad słotwórstwa. Dobrą praktyką jest stosowanie na lekcjach map mentalnych ze wskazaniem podgrup słowakłucza (np. dla słowa *escuela* byłyby to *sistema escolar, actividades escolares, asignaturas*) lub tworzenie przez uczniów własnych mini słowników tematycznych. Należy pamiętać, że warunkiem opanowania danej struktury czy wyrażenia jest ich praktyczne, samodzielne zastosowanie.
- 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 odmiennosc sposobu ich funkcjonowania w języku polskim oraz języku obcym. Służyć temu mogą np. tłumaczenia zdań z języka rodzimego na obcy i odwrotnie. Odpowiednio sformułowane zdania pozwalają ugruntować poznane słownictwo, pokazać jego różnorodność i użycie w kontekście, uwrażliwiają ucznia na możliwe błędy, przede wszystkim kalki językowe będące efektem interferencji negatywnej.

Na zakończenie warto sparafrazować prostą zasadę dydaktyczną sformułowaną przez Merrill Swain w odniesieniu do sprawności mówienia: *We learn to speak by speaking* (Uczymy się mówić mówiąc). Odnosząc się do sprawności receptywnych można by powiedzieć: im więcej słuchamy i czytamy w języku obcym, tym więcej tekstów słuchanych i pisanych rozumiemy. Wspomnianą zasadę powinniśmy też odnieść do sprawności pisania: uczeń uczy się pisać pisząc, i do znajomości środków językowych: uczeń tylko wtedy będzie potrafił je zastosować, gdy będzie je stosował. Rolą nauczyciela jest mu to umożliwić i przekazać informację zwrotną.