

**OKRĘGOWA KOMISJA EGZAMINACYJNA  
W GDAŃSKU**

**Sprawozdanie  
z egzaminu maturalnego  
w 2016 roku**

**Chemia  
województwo pomorskie**

**Opracowanie**

Aleksandra Grabowska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)  
Beata Kupis (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Łodzi)  
Joanna Toczko (Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Warszawie)

**Redakcja**

dr Wioletta Kozak (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

**Opracowanie techniczne**

Bartosz Kowalewski (Centralna Komisja Egzaminacyjna)

**Współpraca**

Beata Dobrosielska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)  
Agata Wiśniewska (Centralna Komisja Egzaminacyjna)  
Pracownia ds. Analiz Wyników Egzaminacyjnych Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku

**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](http://www.cke.edu.pl)

**Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku**

ul. Na Stoku 49, 80-874 Gdańsk  
tel. 58 320 55 90, fax 58 520 55 91  
e-mail: komisja@oke.gda.pl  
[www.oke.gda.pl](http://www.oke.gda.pl)

# Chemia

## Poziom rozszerzony

### 1. Opis arkusza

Arkusz egzaminacyjny z chemii składał się z 41 zadań otwartych i zamkniętych, spośród których siedem składało się z dwóch części, a jedno – z czterech części sprawdzających różne umiejętności. Łącznie w arkuszu znalazło się 51 poleceń różnego typu, które sprawdzały wiadomości oraz umiejętności w trzech obszarach wymagań: wykorzystanie i tworzenie informacji (10 poleceń, za których rozwiązanie można było otrzymać łącznie 10 punktów), rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów (15 poleceń, za których rozwiązanie można było otrzymać łącznie 21 punktów) oraz opanowanie czynności praktycznych (9 poleceń, za których rozwiązanie można było otrzymać łącznie 9 punktów). W arkuszu egzaminacyjnym znalazły się także zadania, które jednocześnie sprawdzały wiadomości oraz umiejętności w dwóch obszarach wymagań: wykorzystanie i tworzenie informacji oraz rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów (12 poleceń, za których rozwiązanie można było otrzymać łącznie 15 punktów), a także opanowanie czynności praktycznych oraz rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów (5 poleceń, za których rozwiązanie można było otrzymać łącznie 5 punktów). Za rozwiązanie wszystkich zadań zdający mógł otrzymać 60 punktów. Podczas rozwiązywania zadań zdający mogli korzystać z *Wybranych wzorów i stałych fizykochemicznych na egzamin maturalny z biologii, chemii i fizyki*, linijki oraz kalkulatora prostego.

### 2. Dane dotyczące populacji zdających

Tabela 1. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym\*

Liczba zdających		
Zdający rozwiązujący zadania w arkuszu standardowym	<b>ogółem</b>	<b>1526</b>
	ze szkół na wsi	13
	ze szkół w miastach do 20 tys. mieszkańców	165
	ze szkół w miastach od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców	648
	ze szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców	700
	ze szkół publicznych	1436
	ze szkół niepublicznych	90
	kobiety	1116
	mężczyźni	90
	bez dysleksji rozwojowej	1319
	z dysleksją rozwojową	207

\* Dane w tabeli dotyczą tegorocznych absolwentów.

Z egzaminu zwolniono 3 osoby – laureatów i finalistów Olimpiady Chemicznej.

Tabela 2. Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych

Zdający rozwiązujący zadania w arkuszach dostosowanych	z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera	2
	słabowidzący	0
	niewidomi	0
	słabosłyszący	4
	nieśłyszący	2
	<b>ogółem</b>	<b>8</b>

### 3. Przebieg egzaminu

Tabela 3. Informacje dotyczące przebiegu egzaminu

Termin egzaminu		13 maja 2016 r.	
Czas trwania egzaminu		180 minut	
Liczba szkół		115	
Liczba zespołów egzaminatorów*		4	
Liczba egzaminatorów*		79	
Liczba obserwatorów <sup>1</sup> (§ 8 ust. 1)		10	
Liczba unieważnień <sup>2</sup>	w przypadku:		
	art. 44zzv pkt 1	stwierdzenia niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	0
	art. 44zzv pkt 2	wniesienia lub korzystania przez zdającego w sali egzaminacyjnej z urządzenia telekomunikacyjnego	0
	art. 44zzv pkt 3	zakłócenia przez zdającego prawidłowego przebiegu egzaminu	0
	art. 44zzw ust. 1.	stwierdzenia podczas sprawdzania pracy niesamodzielnego rozwiązywania zadań przez zdającego	0
	art. 44zzy ust. 7	stwierdzenia naruszenia przepisów dotyczących przeprowadzenia egzaminu maturalnego	0
	art. 44zzy ust. 10	niemożności ustalenia wyniku (np. zaginięcie karty odpowiedzi)	0
Liczba wglądów <sup>2</sup> (art. 44zzz)		209	
Liczba prac, w których nie podjęto rozwiązania zadań		0	

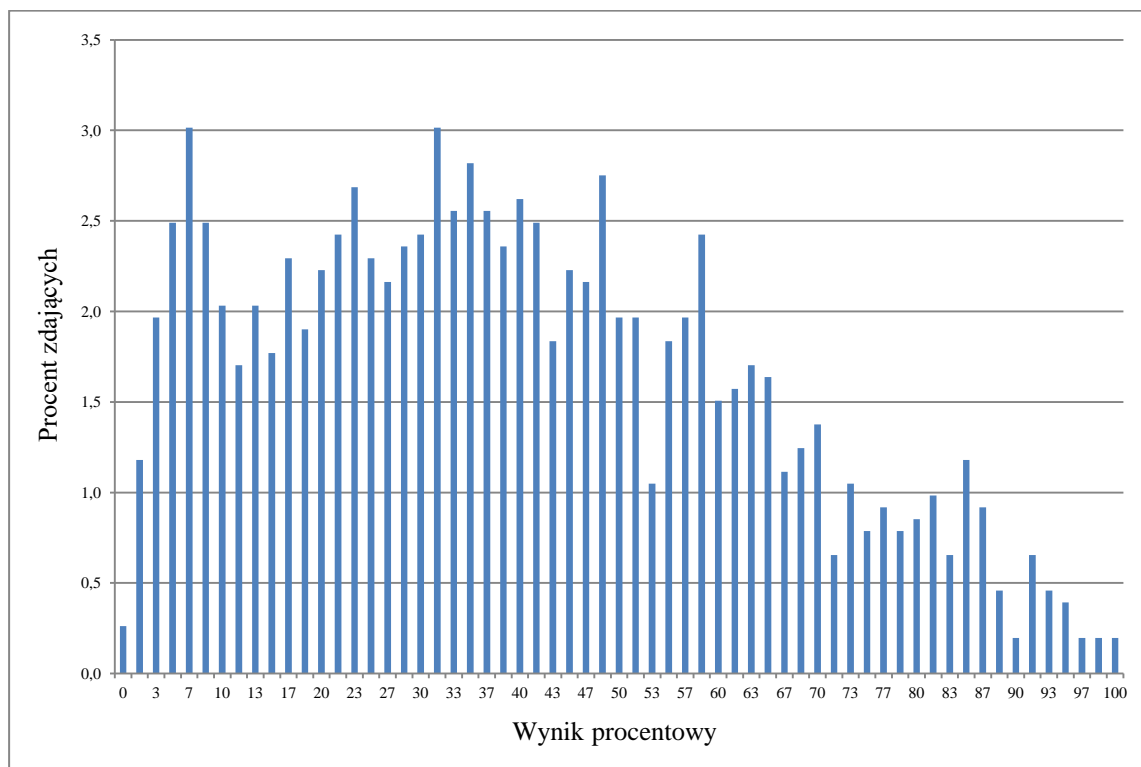
\* Dane dotyczą województwa kujawsko-pomorskiego i pomorskiego.

<sup>1</sup>Na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego (Dz.U. z 2015, poz. 959):

<sup>2</sup>Na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2015, poz. 2156, 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 (%)
<b>ogółem</b>	<b>1526</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>7</b>	<b>40</b>	<b>24</b>
w tym:							
z liceów ogólnokształcących	1414	2	100	40	32	42	23
z techników	112	0	87	7	5	11	14

\* Dane dotyczą tegorocznych absolwentów.

## 5. Poziom wykonania zadań

Tabela 5. Poziom wykonania zadań

Nr zad.	Wymaganie ogólne	Wymaganie szczegółowe	Poziom wykonania zadania (%)
1.1.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 2. Struktura atomu – jądro i elektrony. Zdający: 2.4) określa przynależność pierwiastków do bloków konfiguracyjnych: <i>s</i> , <i>p</i> i <i>d</i> układu okresowego [...]. 2.5) wskazuje na związek pomiędzy budową atomu a położeniem pierwiastka w układzie okresowym.	68
1.2.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 2. Struktura atomu – jądro i elektrony. Zdający: 2.2) stosuje zasady rozmieszczania elektronów na orbitalach w atomach pierwiastków wieloelektronowych. 2.3) zapisuje konfiguracje elektronowe atomów pierwiastków do $Z=36$ i jonów o podanym ładunku, uwzględniając rozmieszczenie elektronów na podpowłokach (zapisy konfiguracji: [...] schematy klatkowe).	57
2.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 7. Metale. Zdający: 7.3) analizuje i porównuje właściwości fizyczne [...] metali grup 1. i 2. 3. Wiązania chemiczne. Zdający: 3.1) przedstawia sposób, w jaki atomy pierwiastków bloku <i>s</i> [...] osiągają trwałe konfiguracje elektronowe (tworzenie jonów).	32
3.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 7. Metale. Zdający: 7.1) opisuje podstawowe właściwości fizyczne metali i wyjaśnia je w oparciu o znajomość natury wiązania metalicznego.	58
4.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 1. Atomy, cząsteczki i stechiometria chemiczna. Zdający: 1.6) wykonuje obliczenia z uwzględnieniem [...] mola [...].	34
5.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.7) stosuje regułę przekory do jakościowego określenia wpływu zmian temperatury [...] na układ pozostający w stanie równowagi dynamicznej.	43
6.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.7) stosuje regułę przekory do jakościowego określenia wpływu zmian [...] ciśnienia na układ pozostający w stanie równowagi dynamicznej.	36
7.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.7) stosuje regułę przekory do jakościowego określenia wpływu zmian temperatury, [...] ciśnienia na układ pozostający w stanie równowagi dynamicznej.	56

8.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.9) interpretuje wartości stałej dysocjacji [...]. 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.2) wykonuje obliczenia związane z [...] zastosowaniem pojęć stężenie [...] molowe. 5.6) stosuje termin stopień dysocjacji dla ilościowego opisu zjawiska dysocjacji elektrolitycznej.	24
9.1.	III Opanowanie czynności praktycznych.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.11) projektuje [...] doświadczenia pozwalające otrzymać różnymi metodami [...] sole. 7. Metale. Zdający: 7.3) analizuje [...] właściwości [...] chemiczne metali grup [...] 2.	70
9.2.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.7) przewiduje odczyn roztworu po reakcji [...] substancji zmieszanych w ilościach stechiometrycznych i niestechiometrycznych.	57
10.1.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 6. Reakcje utleniania i redukcji. Zdający: 6.1) wykazuje się znajomością i rozumieniem pojęć: stopień utlenienia, utleniacz, reduktor, utlenianie, redukcja. 6.5) stosuje zasady bilansu elektronowego – dobiera współczynniki stechiometryczne w równaniach reakcji utleniania–redukcji (w formie cząsteczkowej i jonowej).	30
10.2.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.		27
11.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.2) wykonuje obliczenia związane z przygotowaniem, rozcieńczaniem [...] roztworów z zastosowaniem pojęć: stężenie procentowe [...].	12
12.	III Opanowanie czynności praktycznych. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.9) podaje przykłady wskaźników pH [...] i omawia ich zastosowanie [...]. 5.2) wykonuje obliczenia związane z [...] zastosowaniem pojęcia stężenie [...] molowe.	26
13.	III Opanowanie czynności praktycznych. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.9) interpretuje wartość [...] pH [...]. 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.7) przewiduje odczyn roztworu po reakcji ([...] wodorotlenku sodu z kwasem solnym) substancji zmieszanych w ilościach stechiometrycznych [...].	64

14.	III Opanowanie czynności praktycznych.	III etap edukacyjny 6. Kwasy i zasady. Zdający: 6.6) wskazuje na zastosowanie wskaźników ([...] wskaźnika uniwersalnego) [...]. IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.7) przewiduje odczyn roztworu po reakcji ([...] wodorotlenku sodu z kwasem solnym) substancji zmieszanych w ilościach stechiometrycznych i niestechiometrycznych.	66
15.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.9) interpretuje wartość [...] pH [...]. 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.1) wymienia różnice we właściwościach roztworów [...].	64
16.1.	III Opanowanie czynności praktycznych.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.11) projektuje [...] doświadczenia pozwalające otrzymać różnymi metodami kwasy [...].	77
16.2.	III Opanowanie czynności praktycznych.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.11) projektuje [...] doświadczenia pozwalające otrzymać różnymi metodami kwasy [...]. 5.5) planuje doświadczenie pozwalające rozdzielić mieszaninę niejednorodną [...].	56
16.3.	III Opanowanie czynności praktycznych. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	III etap edukacyjny 7. Sole. Zdający: 7.5) [...] projektuje [...] doświadczenie pozwalające otrzymywać sole w reakcjach strąceniowych i pisze odpowiednie równania reakcji w sposób [...] jonowy. IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.10) pisze równania reakcji [...] wytrącania osadów [...].	67
16.4.	III Opanowanie czynności praktycznych.	III etap edukacyjny 1. Substancje i ich właściwości. Zdający: 1.8) [...] sporządza mieszaniny i rozdziela je na składniki [...]. IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.5) planuje doświadczenie pozwalające rozdzielić mieszaninę niejednorodną [...].	61

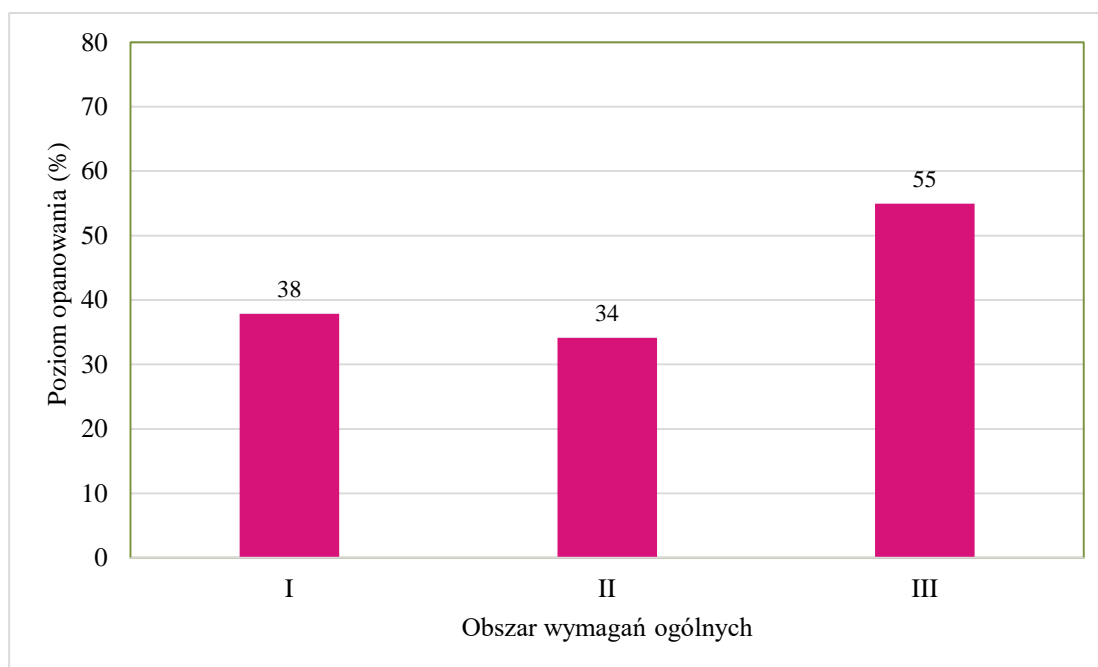


17.	III Opanowanie czynności praktycznych. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	III etap edukacyjny 6. Kwasy i zasady. Zdający: 6.5) wyjaśnia, na czym polega dysocjacja elektrolityczna [...]. IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.9) interpretuje wartość [...] pH [...]. 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.8) uzasadnia (ilustrując równaniami reakcji) przyczynę kwasowego odczynu roztworów [...] oraz odczynu niektórych roztworów soli (hydroliza). 5.9) [...] bada odczyn roztworu.	21
18.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.8) klasyfikuje substancje do kwasów lub zasad zgodnie z teorią Brønsteda–Lowry’ego.	66
19.	III Opanowanie czynności praktycznych.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.9) interpretuje wartości stałej dysocjacji [...].	42
20.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 1. Atomy, cząsteczki i stechiometria chemiczna. Zdający: 1.6) wykonuje obliczenia z uwzględnieniem [...] mola dotyczące: mas substratów i produktów [...], objętości gazów w warunkach normalnych.	24
21.1.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.10) pisze równania reakcji: zubożniania, wytrącania osadów [...] w formie [...] jonowej (pełnej i skróconej).	49
21.2.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.3) stosuje pojęcia: egzoenergetyczny, endoenergetyczny [...] do opisu efektów energetycznych przemian. 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.10) pisze równania reakcji: zubożniania, wytrącania osadów [...] w formie [...] jonowej (pełnej i skróconej).	32
22.	III Opanowanie czynności praktycznych. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 7. Metale. Zdający: 7.5) przewiduje kierunek przebiegu reakcji metali [...] z roztworami soli, na podstawie danych zawartych w szeregu napięciowym metali.	29
23.	II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 1. Atomy, cząsteczki i stechiometria chemiczna. Zdający: 1.4) ustala wzór empiryczny i rzeczywisty związku chemicznego ([...] organicznego) na podstawie jego składu wyrażonego w % masowych i masy molowej.	29

24.1.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 9. Węglowodory. Zdający: 9.8) opisuje właściwości chemiczne alkenów, na przykładzie następujących reakcji: [...] zachowanie wobec zakwaszonego roztworu manganianu(VII) potasu [...]. 9.5) rysuje wzory [...] półstrukturalne izomerów [...]; uzasadnia warunki wystąpienia izomerii <i>cis-trans</i> w cząsteczce związku [...].	17
24.2.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	III etap edukacyjny 9. Pochodne węglowodorów. Substancje chemiczne o znaczeniu biologicznym. Zdający: 9.4) [...] pisze wzory prostych kwasów karboksylowych i podaje ich nazwy zwyczajowe i systematyczne. IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 11. Związki karbonylowe – aldehydy i ketony. Zdający: 11.2) [...] tworzy nazwy systematyczne prostych [...] ketonów.	9
25.1.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 9. Węglowodory. Zdający: 9.11) wyjaśnia [...] mechanizmy reakcji [...].	44
25.2.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	10. Hydroksylowe pochodne węglowodorów – alkohole i fenole. Zdający: 10.3) opisuje właściwości [...] alkoholi [...].	17
26.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 9. Węglowodory. Zdający: 9.4) [...] wykazuje się rozumieniem pojęć [...] izomeria. 9.5) rysuje wzory [...] izomerów optycznych [...].	39
27.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 13. Estry i tłuszcze. Zdający: 13.10) zapisuje ciągi przemian [...] (i odpowiednie równania reakcji) wiążące ze sobą właściwości poznanych węglowodorów i ich pochodnych.	50
28.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 13. Estry i tłuszcze. Zdający: 13.10) zapisuje ciągi przemian [...] (i odpowiednie równania reakcji) wiążące ze sobą właściwości poznanych węglowodorów i ich pochodnych. 10. Hydroksylowe pochodne węglowodorów – alkohole i fenole. Zdający: 10.3) opisuje właściwości chemiczne alkoholi [...]. 9. Węglowodory. Zdający: 9.5) rysuje wzory [...] półstrukturalne fluorowcopochodnych [...]. 9.11) wyjaśnia [...] mechanizmy reakcji [...].	44

29.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 9. Węglowodory. Zdający: 9.4) [...] wykazuje się rozumieniem pojęć [...] izomeria. 9.5) rysuje wzory [...] izomerów [...]; wyjaśnia zjawisko izomerii <i>cis-trans</i> [...].	73
30.	III Opanowanie czynności praktycznych.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 9. Węglowodory. Zdający: 9.8) opisuje właściwości chemiczne alkenów na przykładzie następujących reakcji: przyłączenie (addycja) [...] Br <sub>2</sub> [...]. 9.16) projektuje doświadczenia dowodzące różnic we właściwościach węglowodorów nasyconych, nienasyconych [...]; przewiduje obserwacje [...]. 11. Związki karbonylowe. Zdający: 11.4) określa rodzaj związku karbonylowego [...] na podstawie wyników próby (z odczynnikiem [...] Trommera). 16. Cukry. Zdający: 16.4) projektuje doświadczenie, którego wynik potwierdzi obecność grupy aldehydowej w cząsteczce [...].	70
31.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 5. Roztwory i reakcje zachodzące w roztworach wodnych. Zdający: 5.2) wykonuje obliczenia związane z [...] zastosowaniem pojęcia stężenie [...] molowe. 5.6) stosuje termin stopień dysocjacji dla ilościowego opisu zjawiska dysocjacji elektrolitycznej. 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.9) interpretuje wartość stałej dysocjacji, pH [...].	16
32.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 13. Estry i tłuszcze. Zdający: 13.2) [...] zapisuje równania reakcji alkoholi z kwasami karboksylowymi [...].	19
33.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 9. Węglowodory. Zdający: 9.4) [...] wykazuje się rozumieniem pojęć [...] izomeria. 9.5) rysuje wzory strukturalne i półstrukturalne izomerów konstytucyjnych, położenia podstawnika, izomerów optycznych [...]. 3. Wiązania chemiczne. Zdający: 3.5) rozpoznaje typ hybrydyzacji ( <i>sp</i> , <i>sp</i> <sup>2</sup> , <i>sp</i> <sup>3</sup> ) w [...] cząsteczkach związków [...] organicznych.	55
34.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 6. Reakcje utleniania i redukcji. Zdający: 6.2) oblicza stopnie utlenienia pierwiastków w [...] cząsteczce związku [...] organicznego.	14

35.	III Opanowanie czynności praktycznych.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 9. Węglowodory. Zdający: 9.8) opisuje właściwości chemiczne alkenów, na przykładzie następujących reakcji: przyłączanie (addycja): [...] Br <sub>2</sub> [...]; zachowanie wobec zakwaszonego roztworu manganianu(VII) potasu [...]. 9.16) projektuje doświadczenia dowodzące różnic we właściwościach węglowodorów nasyconych, nienasyconych i aromatycznych; przewiduje obserwacje [...]. 10. Hydroksylowe pochodne węglowodorów. Zdający: 10.4) [...] projektuje doświadczenie, którego przebieg pozwoli odróżnić alkohol monohydroksylowy od alkoholu polihydroksylowego [...].	60
36.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 4. Kinetyka i statyka chemiczna. Zdający: 4.8) klasyfikuje substancje do kwasów lub zasad zgodnie z teorią Brønsteda–Lowry’ego. 6. Reakcje utleniania i redukcji. Zdający: 6.1) wykazuje się znajomością i rozumieniem pojęć: stopień utlenienia, utleniacz, reduktor, utlenianie, redukcja.	46
37.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 6. Reakcje utleniania i redukcji. Zdający: 6.5) stosuje zasady bilansu elektronowego – dobiera współczynniki stechiometryczne w równaniach reakcji utleniania-redukcji (w formie [...] jonowej).	31
38.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 13. Estry i tłuszcze. Zdający: 13.1) opisuje strukturę cząsteczek estrów i wiązania estrowego. 13.4) wyjaśnia przebieg reakcji octanu etylu [...] z roztworem wodorotlenku sodu; ilustruje je równaniami reakcji.	17
39.1.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji. II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 14. Związki organiczne zawierające azot. Zdający: 14.7) zapisuje równania reakcji acetamidu z wodą w środowisku kwasu siarkowego(VI) i z roztworem NaOH.	21
39.2.	III Opanowanie czynności praktycznych.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 14. Związki organiczne zawierające azot. Zdający: 14.7) zapisuje równania reakcji acetamidu z wodą w środowisku kwasu siarkowego(VI) [...]. 14.9) analizuje budowę cząsteczki mocznika [...] i wynikające z niej właściwości [...].	26
40.	II Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 9. Węglowodory. Zdający: 9.4) [...] wykazuje się rozumieniem pojęć: [...] izomeria [...]. 14. Związki organiczne zawierające azot. Zdający: 14.11) opisuje właściwości kwasowo-zasadowe aminokwasów [...].	57
41.	I Wykorzystanie i tworzenie informacji.	IV etap edukacyjny – poziom rozszerzony 14. Związki organiczne zawierające azot. Zdający: 14.13) [...] wskazuje wiązanie peptydowe [...]. 14.14) tworzy wzory [...] tripeptydów [...] oraz rozpoznaje reszty [...] aminokwasów [...] w cząsteczkach [...] tripeptydów.	49



Wykres 2. Poziom wykonania zadań w obszarach wymagań ogólnych

## Komentarz

W dniu 13 maja 2016 roku absolwenci liceów ogólnokształcących i techników przystąpili do egzaminu maturalnego z chemii na poziomie rozszerzonym w nowej formule. Egzamin ten miał formę pisemną i trwał 180 minut. Egzamin maturalny z chemii sprawdzał, w jakim stopniu absolwenci spełnili wymagania z zakresu tego przedmiotu określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego. Zadania w arkuszu egzaminacyjnym reprezentowały różnorodne wymagania ogólne i szczegółowe podstawy programowej i odnosiły się także do wymagań przypisanych do etapu wcześniejszego, tj. etapu III (gimnazjum). Ponadto zadania w arkuszu egzaminacyjnym odnosiły się do różnorodnych materiałów źródłowych oraz sprawdzały przede wszystkim umiejętności złożone, w tym umiejętność myślenia naukowego, projektowania doświadczeń i analizy wyników.

### 1. Analiza jakościowa zadań

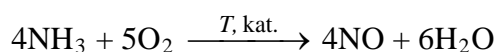
Większość zadań w arkuszu okazała się trudna (dwadzieścia cztery zadania) i umiarkowanie trudna (szesnaście zadań), osiem – bardzo trudnych, a trzy zadania były łatwe. Do łatwych zaliczyć można zadania 9.1., 16.1. i 29. Szczególnie niski poziom wykonania osiągnęli zdający w zadaniach 11., 24.1., 24.2., 25.2., 31., 32., 34. i 38.

Najłatwiejsze okazało się zadanie 16.1. – pierwsze z czterech zadań, które stanowiły wiązkę zadań doświadczalnych. W zadaniu tym należało zaprojektować doświadczenie (uzupełnić schemat doświadczenia) prowadzące do powstania niejednorodnej mieszaniny, w której skład wchodzi wodny roztwór kwasu siarkowego(VI). Poziom wykonania tego zadania wyniósł 77%. Kolejnym łatwym zadaniem (poziom wykonania 70%) okazało się także zadanie projektowe (zadanie 9.1.). Aby poprawnie rozwiązać to zadanie, należało skorzystać z informacji wprowadzającej i dokonać analizy tekstu – opis zmian możliwych do zaobserwowania podczas przebiegu doświadczenia pozwolił na poprawny wybór odczynnika. Najczęściej popełnianym błędem był wybór kwasu siarkowego(VI) lub kwasu ortofosforowego(V) – zamiast kwasu solnego – do przeprowadzenia reakcji z tlenkiem baru w celu otrzymania rozpuszczalnej soli. Cieszy fakt, że wśród zadań najłatwiejszych na tegorocznym

egzaminie maturalnym z chemii znalazły się właśnie zadania doświadczalne, które do tej pory charakteryzowały się niskim poziomem wykonania. Łatwe (poziom wykonania 73%) okazało się także zadanie, w którym należało napisać wzór izomeru *trans* aldehydu cynamonowego. Zdający skorzystali z informacji wprowadzającej, w której podano wzór grupowy aldehydu cynamonowego i w większości poprawnie napisali wzór izomeru. Sprawdzana umiejętność została więc dobrze opanowana przez liczną grupę zdających.

Do najtrudniejszych zadań arkusza zaliczyć można wszystkie zadania rachunkowe. Tegoroczny arkusz egzaminacyjny zawierał sześć zadań wymagających rozwiązania problemu obliczeniowego. Dwa spośród nich – zadania: 11. i 31. – osiągnęły poziom wykonania kwalifikujący je do zadań bardzo trudnych. Cztery pozostałe zadania obliczeniowe: 4., 8., 20., 23. okazały się dla zdających trudne.

Najłatwiejszym zadaniem wymagającym rozwiązania problemu obliczeniowego było zadanie 4. Jego poziom wykonania wyniósł 34%. W zadaniu tym podana była informacja, z której wynikało, że do reaktora wprowadzono 1,0 mol amoniaku oraz 1,6 mola tlenu i w odpowiednich warunkach przeprowadzono reakcję chemiczną opisaną równaniem



Rozwiązanie zadania polegało na podaniu – na podstawie obliczeń – składu mieszaniny poreakcyjnej wyrażonego w molach. Większość zdających zauważyła, że wprowadzony do reaktora tlen został użyty w nadmiarze, jednak wielu z nich nie obliczyło liczby moli tlenu, który nie uległ reakcji i nie uwzględniło go w składzie mieszaniny poreakcyjnej. Niektóre osoby błędnie zrozumiały polecenie: „podaj skład mieszaniny poreakcyjnej wyrażony w molach” jako wymóg podania łącznej liczby moli wszystkich reagentów wchodzących w skład tej mieszaniny.

W kolejnym trudnym zadaniu 8. (poziom wykonania 24%) liczna grupa zdających nie umiała poprawnie powiązać danych z szukaną. Poniżej przedstawiono 3 przykłady typowych błędów popełnianych w rozwiązaniach tego zadania. Przykład 1. pokazuje, że maturzyści znają i umieją wykorzystać zależność między stałą dysocjacji słabego elektrolitu, jego stopniem dysocjacji i stężeniem analitycznym roztworu tego elektrolitu, jednak nie rozumieją, że stopień dysocjacji to właśnie szukana, czyli procent cząsteczek, który uległ reakcji.

Przykład 1.

Obliczenia:

$$C_m = 0,1 \text{ mol/dm}^3 = C_0 \quad 298 \text{ K} = 25^\circ \text{C}$$

$$K_i = 1,8 \cdot 10^{-5} \quad L = \frac{C_x}{C_0}$$

$$K_i = L^2 \cdot C_0$$

$$L = \sqrt{\frac{1,8 \cdot 10^{-5}}{10^{-1}}} \quad C_x = 1,34 \cdot 10^{-2} \cdot 10^{-1}$$

$$L = 1,34 \cdot 10^{-2} \quad C_x = 1,34 \cdot 10^{-3}$$

Ilość cząsteczek narysłuch:

$$0,1 \cdot 6,02 \cdot 10^{23} = 6,02 \cdot 10^{24}$$

Ilość cząsteczek zdysocjowanych:

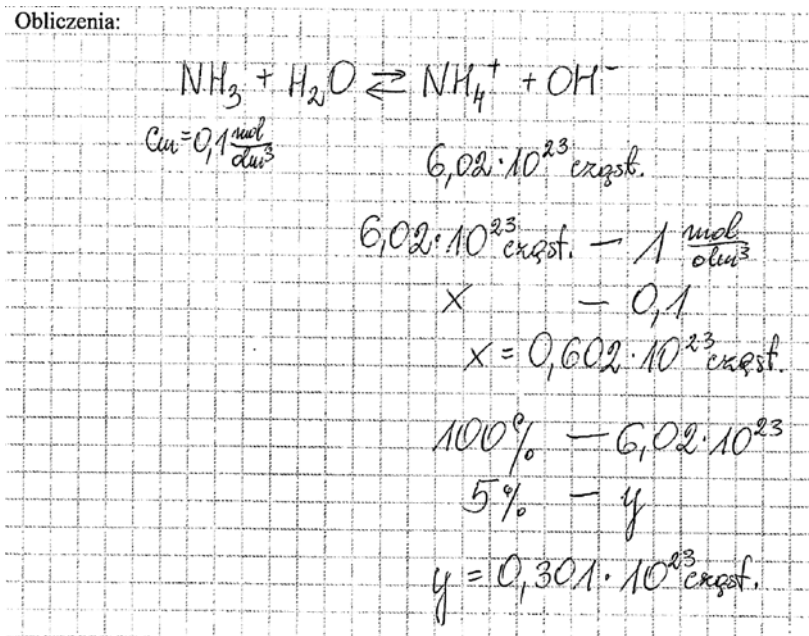
$$1,34 \cdot 10^{-3} \cdot 6,02 \cdot 10^{23} = 8 \cdot 10^{26}$$

$$6,02 \cdot 10^{24} = 100\%$$

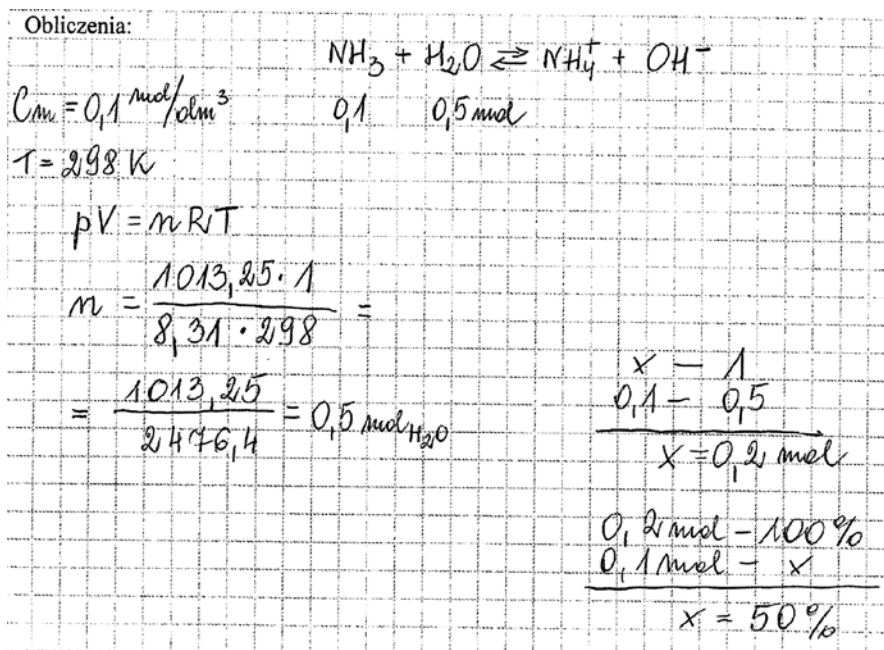
$$8 \cdot 10^{26} = x \Rightarrow x = 1,33\%$$

Rozwiązania, w których zdający wykorzystywali liczbę Avogadra, zdarzały się często (oczywiście w przedstawionym powyżej rozwiązaniu obliczenia z wykorzystaniem liczby Avogadra nie były potrzebne). W rozwiązaniu tym na uwagę zasługuje także użycie błędnej wartości tej podstawowej wielkości fizycznej. Oznacza to, iż zdający nie mają nawyku korzystania z *Wybranych wzorów i stałych*

fizykochemicznych na egzamin maturalny z biologii, chemii i fizyki, gdzie w tabeli *Stale i jednostki fizyczne i chemiczne* można odnaleźć poprawną wartość liczby Avogadra. Część zdających nie uwzględniła faktu, że reakcja amoniaku z wodą nie zachodzi z wydajnością równą 100%, co było podstawą przedstawionego w zadaniu problemu, i nie wykorzystwała w obliczeniach stałej  $K_b$  amoniaku, której wartość (dla temperatury 25 °C) podana jest w tablicach. Takie błędne rozwiązanie ilustruje przykład 2. Przykład 2.



Byli też tacy zdający, którzy zignorowali fakt, że reakcja zachodzi w środowisku wodnym, próbując zastosować równanie opisujące związek pomiędzy temperaturą, ciśnieniem i objętością gazu (równanie Clapeyrona) do obliczenia liczby moli reagentów (przykład 3.). Przykład 3.



Największą trudność (poziom wykonania 12%) sprawiło zdającym zadanie 11., w którym trzeba było obliczyć, ile gramów wody należy dodać do 100 gramów nasyconego roztworu tiosiarczanu sodu, aby uzyskać roztwór o podanym stężeniu wyrażonym w procentach masowych. Zasadniczą merytoryczną trudnością zadania było podanie rozpuszczalności soli uwodnionej, podczas gdy obliczenie należało wykonać dla soli bezwodnej, co wymagało pokonania kilku etapów rozwiązania. Dodatkowym

utrudnieniem był wymóg zaokrąglenia wyniku końcowego do jedności. W dalszej części tego opracowania przedstawiono trzy przykłady typowych błędnych prób rozwiązania tego zadania (przykład 4.–6.). Przykład 4. pokazuje, że zdający zignorował znaczną część informacji i warunków przedstawionych w zadaniu.

Przykład 4.

Obliczenia:

$$C_p = \frac{176}{276} \cdot 100\% \approx 64\%$$

$$\frac{176 \cdot 100\%}{276 + x} = 25\%$$

$$x = 428g$$

Przykład 5. jest ilustracją najczęściej popełnianego błędu, czyli wykonywania obliczeń z zastosowaniem masy hydratu zamiast masy soli bezwodnej.

Przykład 5.

Obliczenia:

$$\begin{array}{l} 176g \text{ hydratu} - 276g \text{ roztworu} \\ xg \quad \quad \quad - 100g \text{ roztworu} \\ m_s = 64g \\ 0,25 = \frac{m_s}{m_r} \quad m_r = \frac{64}{0,25} = 256g \\ m_{H_2O} = 256 - 100 = 156g \\ \text{Należy dodać } 156g \text{ wody} \end{array}$$

Przykład 6. przedstawia taką błędną odpowiedź, w której zdający wykonał obliczenia dla masy soli bezwodnej, ale nie zauważył, że w zadaniu narzucona jest wartość masy roztworu nasyconego.

Przykład 6.

Obliczenia:

$$\begin{array}{l} 248g \text{ hydratu} - 158g \text{ soli bezwodnej} \\ 176g \quad \quad \quad - x \\ x = 112,1g \\ \frac{112,1}{m_r} = \frac{25}{100} \quad m_r = 448,4g \\ 448,4 - 100 = 348,4g \end{array}$$

Trudne (poziom wykonania 24%) okazało się także zadanie 20., w którym na podstawie informacji do zadania oraz równań reakcji należało obliczyć masę opisanej w zadaniu próbki. Najczęściej popełniane w tym zadaniu błędy wynikały z założenia niezgodnego z opisem stosunku molowego reagentów lub jego nieuwzględnienia, mylenia stosunku molowego z masowym oraz błędnej analizy informacji i treści zadania (np. pomijanie faktu, że objętość powstałego  $CO_2$  to suma objętości  $CO_2$ , który wydziela się zarówno w reakcji węglanu wapnia, jak i wodorowęglanu wapnia z kwasem solnym). W poniższym przykładzie zdający zastosował błędną metodę rozwiązania. Tego typu błędne odpowiedzi były bardzo częste – ich autorzy nie uwzględnili faktu, że  $\frac{4}{5}$  całkowitej objętości otrzymanego  $CO_2$  stanowi gaz otrzymany w reakcji wodorowęglanu wapnia (przyjmowali, że stanowi on  $\frac{2}{3}$  tej objętości).



## Przykład 7.

Obliczenia:  
 $x = 10$

$$\frac{100x + 162 \cdot 2x}{100 + 162} = 0,25$$

$$3(100x + 324x) = 0,25 \cdot 262$$

$$300x + 972x = 65,5$$

$$1272x = 65,5$$

$$x = 0,05$$

$\frac{5,6 \text{ dm}^3 - x}{22,4 \text{ dm}^3} = 1$   
 $x = 0,25 \text{ mola}$

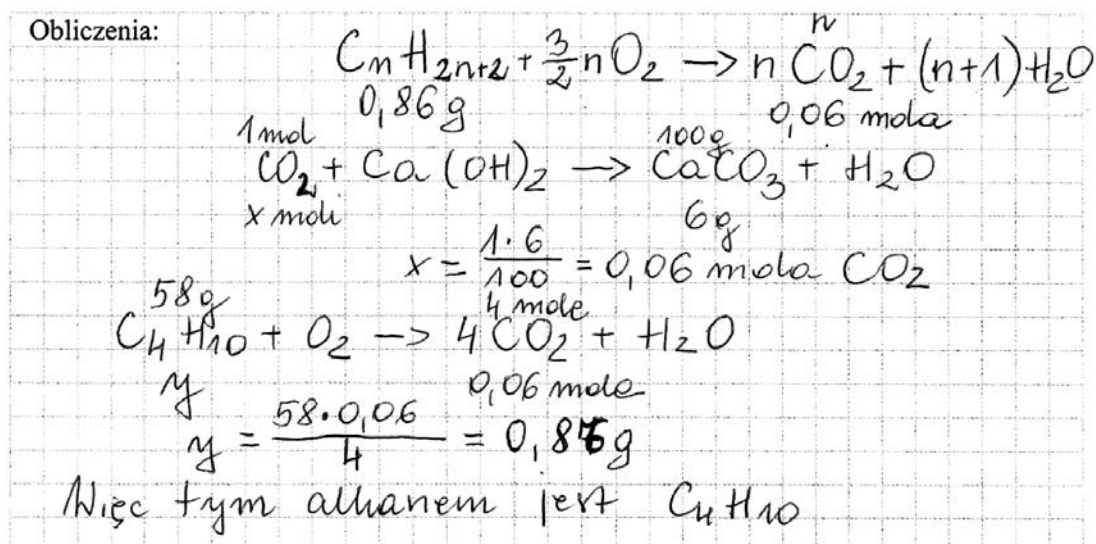
$$0,05 \cdot 100 = 5 \text{ g}$$

$$0,05 \cdot 324 = 16,2 \text{ g}$$

masa m = 16,2 g + 5 g = 21,2 g

Zaprezentowany przykład jest ciekawy również z tego powodu, że uzyskano w nim wynik zgodny z tym, który podano przy rozwiązaniu zadania 20. w *Zasadach oceniania rozwiązań zadań*. Nie jest on jednak konsekwencją poprawnego toku rozumowania, czyli zastosowania poprawnej metody rozwiązania zadania, ale wynika z przyjęcia dużych przybliżeń.

W kolejnym zadaniu rachunkowym – zadaniu 23. (poziom wykonania 29%) – należało skorzystać z informacji wprowadzającej do zadania, dokonać odpowiednich obliczeń i ustalić wzór sumaryczny alkanu. Oprócz rozwiązań, w których zdający przedstawiali tok rozumowania i dochodzili do poprawnego wyniku (ustalali poprawny wzór alkanu), były też rozwiązania błędne. Analiza niepoprawnych rozwiązań kolejny raz potwierdza niewystarczające umiejętności matematyczne maturzystów oraz pozwala zauważyć, że istotny wpływ na poprawne rozwiązanie zadania miało uważne czytanie informacji do zadania i polecenia oraz analiza ich treści – liczna grupa zdających rozwiązywała zadanie, stosując poprawną metodę rozwiązania, jednak podany wzór sumaryczny był wzorem alkeny. Zdarzały się także rozwiązania oparte na błędnych założeniach, co ilustruje przykład 8. Przykład 8.



W przedstawionym rozwiązaniu poprawnie obliczono liczbę moli tlenku węgla(IV). Następnie zapisano równanie reakcji, w którym założono, iż alkanem opisanym w zadaniu jest butan. W kolejnym etapie rozwiązania zapisano zależność i otrzymano wynik  $y = 0,87 \text{ g}$ . Na tym etapie rozwiązania zdający powinien ocenić, że wynik nie jest zgodny z danymi w zadaniu, bo  $0,86 \neq 0,87$ , a następnie wyciągnąć wniosek, że szukanym alkanem nie jest butan. Tymczasem autor rozwiązania

zmienił wynik (dopasowując go do danych w zadaniu) i tym samym potwierdził, że alkanem, który uległ całkowitemu spalaniu jest butan. Poszukiwanie przyczyn błędów w rozwiązaniu tego zadania prowadzi także do stwierdzenia, że maturzyści mają problemy z oceną, czy uzyskany wynik obliczeń jest prawdopodobny. W przypadku zadania 23. wiele odpowiedzi polegało na rozwiązaniu równania, w którym niewiadomą była liczba atomów węgla w cząsteczce alkanu  $n$ . Liczba ta jest liczbą naturalną i – jeżeli wskutek popełnionych błędów – zdający uzyskiwał wynik niebędący liczbą naturalną, powinien zauważyć, że jest on mało prawdopodobny, tymczasem w takiej sytuacji zdający najczęściej wynik zaokrąglali do najbliższej liczby całkowitej, uzyskując błędny wzór alkanu.

Zadanie 31. (poziom wykonania 16%) było ostatnim zadaniem rachunkowym, które zastosowano na egzaminie maturalnym z chemii. Obok zadania 11. było jednym z najtrudniejszych zadań w arkuszu. Zadanie to wymagało obliczenia pH wodnego roztworu kwasu mrówkowego – przy podanym stopniu dysocjacji. Dodatkowym utrudnieniem był wymóg zaokrąglenia wyniku końcowego do pierwszego miejsca po przecinku oraz konieczność sformułowania oceny poprawności sformułowanego w treści zadania twierdzenia. Najczęściej zdający prezentowali kilkietapowe rozwiązanie tego zadania: obliczenie stężenia molowego roztworu, obliczenie stężenia jonów  $H^+$  oraz pH roztworu, dokonanie oceny. W rozwiązaniu przedstawionym w przykładzie 9. zdający poprawnie obliczył stężenie molowe roztworu kwasu, jednak w kolejnym etapie rozwiązywania założył, że kwas mrówkowy jest mocnym elektrolitem, a w związku z tym stężenie jonów wodorowych jest równe stężeniu analitycznemu kwasu i wynosi  $0,1 \text{ mol} \cdot \text{dm}^{-3}$ . Założenie to jest poważnym błędem merytorycznym. Przykład ten pokazuje również częsty błąd logiczny popełniany przez maturzystów podczas formułowania oceny zawartego w treści zadania twierdzenia: osoby te dokonują nieuprawnionego uogólnienia i na podstawie pojedynczego przypadku twierdzą, że „im wyższa jest wartość stopnia dysocjacji kwasu, tym roztwór ma bardziej zasadowy odczyn”.

Przykład 9.

Obliczenia:

$$\begin{aligned} \text{pH} &= 1,9 & K &= 1,8 \cdot 10^{-4} \\ \alpha &= 1,33\% & \alpha &= 4,15\% \\ K &= \alpha^2 \cdot C_m \Rightarrow C_m = \frac{K}{\alpha^2} \\ C_m &= \frac{1,8 \cdot 10^{-4}}{0,0415^2} = \frac{1,8 \cdot 10^{-4}}{0,0017} = 0,1 \frac{\text{mol}}{\text{dm}^3} \\ C_m &= C_{H^+} \\ \text{pH} &= -\log C_{H^+} = -\log 0,1 = 1 \end{aligned}$$

Ocena: Tak, gdyż im wyższy stopień dysocjacji, tym więcej jonów  $H^+$  w warunkach tej samej kwasowości.

Kolejny przykład – 10. – przedstawia częsty błąd polegający na założeniu, że stężenia molowe obu roztworów kwasu mrówkowego były jednakowe. Założenie to jest błędem merytorycznym.

Przykład 10.

Obliczenia:  
 $pH_1 = 1,9$   
 $\alpha_1 = 1,83\% = 0,0183$   
 $pH_2 = ?$   
 $\alpha_2 = 0,0415$

Jeśli  $\alpha$  jest mniejsze od 5% to:  
 $K = \alpha^2 \cdot C$

$K_{HCOOH} = 1,8 \cdot 10^{-4}$   
 $1,8 \cdot 10^{-4} = (0,0183)^2 \cdot C$   
 $C = \frac{0,00018}{0,0001768} = 1,02 \text{ mol/dm}^3$

$\alpha = \frac{[H^+]}{[HR]}$

$0,0415 = \frac{[H^+]}{1,02}$   
 $[H^+] = 0,04$   
 $pH = -\log [H^+]$   
 $pH = -\log [0,04]$   
 $pH = 1,4$

Odp. pH roztworu, w którym stopień dysocjacji jest równy 4,15% wynosi 1,4

Ocena: Nie, wynika wartość stopnia dysocjacji oznacza, że roztwór ma mniej kwasowy odczyn.

Były też takie rozwiązania, w których zdający obliczali (na podstawie uproszczonego wzoru!) wartość stałej dysocjacji kwasu mrówkowego z danych dla pierwszego roztworu, aby wykorzystać ją do obliczeń dla roztworu drugiego.

Analiza rozwiązań zadań rachunkowych wskazuje, że trudności, jakie mają zdający podczas rozwiązywania zadań tego typu, mogą wynikać z połączenia wielu czynników. Do najistotniejszych przyczyn niepowodzeń zaliczyć należy:

- popełnianie błędów merytorycznych wynikających z błędnej interpretacji pojęć i wielkości fizycznych, a także informacji i danych liczbowych podanych w treści zadania lub uzyskanych w kolejnych etapach rozwiązania (np. nieumiejętność wyszukania danych niezbędnych do wykonania obliczeń lub wykonywanie obliczeń niezgodnych z treścią polecenia); szczególnie jest to widoczne w przypadku zadań wieloetapowych, nietypowych, które wymagają wykorzystania i powiązania kilku elementów
- nieumiejętność oceny poprawności (prawdopodobieństwa) uzyskanego wyniku
- brak umiejętności zaplanowania drogi rozwiązania (szczególnie w zadaniach złożonych, wymagających powiązania kilku elementów i wykonania sekwencji następujących po sobie czynności)
- błędna interpretacja wyników
- nieuwzględnianie w obliczeniach stechiometrii równania reakcji, co może świadczyć o niedostrzeżeniu zależności stechiometrycznych; błędne układanie proporcji
- trudności w przedstawianiu zależności ilościowych w postaci wyrażeń algebraicznych
- zapominanie o tym, że w rozwiązaniach zadań rachunkowych należy przedstawić tok rozumowania prowadzący do ostatecznego wyniku
- popełnianie błędów rachunkowych (błędy arytmetyczne, brak umiejętności wykonywania działań matematycznych, szczególnie na ułamkach i potęgach oraz obliczania logarytmów, błędy w przekształcaniu wzorów, niestosowanie matematycznych reguł zaokrąglania wyników liczbowych).

Obok zadań rachunkowych dużą trudność sprawiły zdającym także zadania innego typu. Należą do nich: zadanie 24.1., 24.2., 25.2., 32., 34., i 38. Analizując rozwiązania zadań z arkusza egzaminacyjnego, można zauważyć, że dla zdających okazały się trudne zadania, w których należało udzielić odpowiedzi słownej, wykazać się umiejętnością pogłębionej analizy problemu i złożonej argumentacji lub zaplanowania rozwiązania składającego się z kilku etapów.

Najtrudniejsze w całym arkuszu okazało się zadanie 24.2., którego poziom wykonania wyniósł 9%. Należy zauważyć, że zadanie to razem z zadaniem 24.1. (poziom wykonania 17%) tworzyło wiązkę.

Aby za rozwiązanie zadania 24.1. uzyskać maksymalną liczbę punktów (2 punkty), zdający musiał skorzystać z informacji wprowadzającej, dokonać jej analizy i na tej podstawie ułożyć wzory półstrukturalne (grupowe) alkenów A i B oraz wyjaśnić, dlaczego alken B nie występuje w postaci izomerów geometrycznych *cis-trans* (szczegółowa analiza odpowiedzi zdających do tego zadania znajduje się w dalszej części niniejszego opracowania). Fakt, że zadanie 24.2. osiągnęło poziom wykonania kwalifikujący je do zadań bardzo trudnych, można częściowo wytłumaczyć jego zależnością od zadania 24.1. Z zastosowanych kryteriów oceniania wynika, że za rozwiązanie zadania 24.2. zdający mógł uzyskać punkt tylko wtedy, gdy podał poprawne nazwy wszystkich związków organicznych, które powstały w wyniku utleniania alkenów A i B – przy poprawnym napisaniu ich wzorów w zadaniu 24.1. Analizując rozwiązania zadania 24.2., można zauważyć, że zdający mieli trudności w posługiwaniu się nomenklaturą (systematyczną i zwyczajową) związków organicznych; w odpowiedziach (niezależnie od poprawności zapisu wzorów alkenów A i B w zadaniu 24.1.) pojawiają się nazwy takie jak: *propon*, *pent-2-on* czy *potasian metylu*.

Dużą trudność (poziom wykonania 17%) sprawiło zdającym zadanie 25.2. wymagające

- analizy podanych informacji
- wyboru tych alkoholi, których nie można jako produktu głównego otrzymać podczas hydratacji alkenów prowadzonej w obecności kwasu
- uzasadnienia wyboru alkoholi.

Większość zdających, którzy nie uzyskali punktu za rozwiązanie tego zadania, popełniła błędy już na etapie wyboru alkoholi (obok wzoru propan-1-olu i butan-1-olu wybierali oni także etanol). Szczegółowa analiza drugiej części odpowiedzi do tego zadania, to znaczy uzasadnienia, znajduje się w dalszej części niniejszego opracowania.

W zadaniu 32. tylko 19% zdających potrafiło dokonać pogłębionej analizy informacji wprowadzającej, a następnie ustalić wzór związku X, którego użyto do estryfikacji kwasu 2-hydroksypropanowego i zapisać równanie reakcji. Część osób prawdopodobnie nie przeanalizowała informacji wprowadzającej i dlatego błędnie zidentyfikowała związek X jako np.  $CH_3CH_2OH$ ,  $CH_3CH_2COOH$ ,  $CH_2(OH)CH_2(OH)$ , a także  $CH=CH$ . Były również rozwiązania, w których zdający poprawnie ułożyli wzór związku X ( $CH_3COOH$ ), ale błędnie zapisali wzór powstałego estru. Bardzo częstą przyczyną utraty punktu za rozwiązanie tego zadania był błąd nieuwagi, który polegał na pominięciu wody jako drugiego produktu reakcji estryfikacji.

Bardzo trudne dla zdających (poziom wykonania 14%) okazało się także zadanie 34., w którym należało określić formalne stopnie utlenienia atomów węgla w cząsteczce nietypowego związku (kwasu askorbinowego). Najczęstszym błędem było przypisywanie atomowi węgla oznaczonemu literą *f* (w podanym wzorze) IV stopnia utlenienia.

Nietypowość substratu reakcji i niedostateczna analiza informacji wprowadzającej (z której wynikała konieczność odwołania się do właściwości chemicznych estrów) to także przyczyna, że zadanie 38. tegorocznego arkusza egzaminacyjnego znalazło się w grupie zadań bardzo trudnych (poziom wykonania 17%).

Analiza popełnionych błędów pozwala stwierdzić, że liczna grupa maturzystów

- schematycznie odtwarza zapamiętane wiadomości, nie dostrzegając zależności między prezentowanymi faktami
- niewystarczająco opanowała umiejętność myślenia analitycznego, powiązania skutku z przyczyną, logicznego uzasadniania i wyjaśniania oraz sformułowania logicznie uporządkowanej odpowiedzi
- niewystarczająco opanowała umiejętności z zakresu matematyki i fizyki
- ma duże trudności w posługiwaniu się całością zdobytej wiedzy chemicznej.

## 2. Problem „pod lupą” – zadania sprawdzające umiejętności złożone

Wśród zadań badających umiejętności złożone znalazły się takie, które wymagały sformułowania uzasadnienia lub wyjaśnienia. Były to zadania 5., 6., 19., 24.1., 25.2., 26. i 39.2. Każde z nich składało się z dwóch części. W części pierwszej zdający mieli określić cechę przemiany (zadania 5. i 6.), wybrać odczynnik, którego należy użyć w doświadczeniu (zadanie 19.), lub związki chemiczne spełniające podany warunek (zadania 25.2. i 26.), ułożyć wzory związków chemicznych o określonych właściwościach (zadanie 24.1.), wybrać doświadczenie pozwalające na rozróżnienie związków chemicznych (zadanie 39.2.). W części drugiej każdego z tych zadań zdający powinni uzasadnić swoją odpowiedź albo wyjaśnić, dlaczego wybrane przykłady spełniają określony w zadaniu warunek. Z wyjątkiem zadania 24.1. we wszystkich wymienionych powyżej zadaniach część pierwsza była „zamknięta”, to znaczy zdający wybierali odpowiedź spośród ograniczonego zbioru możliwości, natomiast część druga była „otwarta” – zdający sami musieli sformułować uzasadnienie albo wyjaśnienie. Z tej grupy zadań zadania 5., 6., 19., 26. i 39.2. okazały się dla maturzystów trudne, a dwa – zadania 24.1. i 25.2. – bardzo trudne. Po analizie błędnych odpowiedzi nasuwają się następujące wnioski:

1. Wiele błędów powstało już na etapie analizy informacji niezbędnych do udzielenia poprawnej odpowiedzi, szczególnie wtedy, gdy zadanie wymagało uwzględnienia jednocześnie kilku warunków. Zdający często brali pod uwagę tylko niektóre z nich, a inne pomijali.
2. Trudnością dla wielu zdających była sama konieczność wykonania sekwencji następujących po sobie kilku czynności. Można przypuszczać, że gdyby rozwiązywali odrębne zadania sprawdzające tylko jedną umiejętność, poziom wykonania tych zadań byłby wyższy.
3. Znacznie lepiej zdający radzili sobie z „zamkniętą” częścią zadania niż z częścią „otwartą”, co wskazuje na fakt, że mniejszą trudność sprawia im wykorzystywanie i przetwarzanie informacji niż samodzielne tworzenie informacji. Można powiedzieć, że wykazali się pewnymi umiejętnościami „operacyjnymi”, szczególnie wtedy, gdy odpowiedź wybierano spośród elementów zamkniętego zbioru. Te umiejętności „operacyjne” nie były jednak poparte głębszą refleksją i ugruntowaną znajomością przedmiotu. Niektóre odpowiedzi udzielone w części drugiej zaprzeczały poprawnej odpowiedzi w części pierwszej. Formułując wyjaśnienia lub uzasadnienia, zdający posługiwali się językiem nieporadnym, nierzadko błędnie używali terminologii chemicznej, zmieniali sens niektórych pojęć albo mieszały pojęcia, stosowali skróty myślowe, podawali odpowiedzi nieprecyzyjne, nie doprowadzali do końca wyjaśnienia.

Poniżej przedstawiono najczęściej popełniane błędy w omawianych zadaniach.

W przypadku zadania 24.1. obie części – ułożenie wzorów izomerów i wyjaśnienie – wymagały samodzielnego sformułowania odpowiedzi. Większość zdających nie poradziła sobie z analizą informacji wprowadzającej, w której określonych było kilka warunków, jakie muszą spełnić izomeryczne alkeny A i B, i błędnie ułożyła ich wzory, przy czym częściej poprawnie zapisywano wzór alkenu B. Jednak nawet osoby, które poprawnie ułożyły wzory półstrukturalne obu alkenów albo tylko alkenu B, formułowały błędne wyjaśnienia (przykład 11.–13.).

Przykład 11.

Wyjaśnienie: Alken B nie występuje w postaci izomerów cis-trans, ponieważ przy jednym atomie węgla (połączonym z drugim wiązaniem podwójnym) nie ma uodoru.

Przykład 12.

Wyjaśnienie: Alken B nie występuje w postaci izomerów *cis-trans*, ponieważ przy atomach węgla połączonych wiązaniem podwójnym nie ma jednorodnych grup funkcyjnych.

Przykład 13.

Wyjaśnienie: Dlatego, że ma różne podstawniki.

Wiele też było odpowiedzi zbyt ogólnych, niewyjaśniających problemu (przykład 14.) lub niebędących odpowiedzią na pytanie (przykład 15.).

Przykład 14.

Wyjaśnienie: Ponieważ atom węgla ma dwa takie same podstawniki.

Przykład 15.

Wyjaśnienie: Z alkenem A powstaje kwas, a z alkenem B keton i kwas.

Część osób prawdopodobnie pomyliła pojęcie izomerii geometrycznej *cis-trans* z innym rodzajem izomerii (przykład 16.–17.).

Przykład 16.

Wyjaśnienie: Alken B nie występuje w postaci izomerów *cis-trans*, ponieważ nie posiada on płaszczyzny symetrii.

Przykład 17.

Wyjaśnienie: Związek B nie występuje w postaci izomerów *cis-trans*, dlatego, że nie ma dwóch symetrycznych atomów węgla.

Liczna grupa zdających (która także poprawnie napisała wzór alkenu B) formułowała błędne wyjaśnienia świadczące o całkowitej nieznaności problemu. Ich zdaniem alken B nie występuje w postaci izomerów geometrycznych *cis-trans* ponieważ

- wiązanie podwójne w tym związku nie występuje pośrodku

- alken ten posiada rozgałęziony łańcuch
- alken ten nie posiada symetrycznych podstawników.

W przypadku zadania 25.2. większość zdających, którzy nie uzyskali punktu za jego rozwiązanie, popełniła błędy już podczas wyboru alkoholi, podkreślając wzory wszystkich alkoholi pierwszorzędowych, a więc także wzór etanolu. Przy poprawnym wyborze alkoholi, pojawiały się jednak błędne uzasadnienia. Do najczęstszych błędów należało powoływanie się na regułę Zajcewa, zbytnie uogólnienia, posługiwanie się niepoprawną terminologią chemiczną, użycie błędnych argumentów (przykład 18.–20.).

Przykład 18.

Uzasadnienie: Ponieważ reakcja zachodzi zgodnie z reakcją regułą Zajcewa.

Przykład 19.

Uzasadnienie: Podczas hydratacji alkenów nie można otrzymać alkoholi pierwszorzędowych.

Przykład 20.

Uzasadnienie: Podczas hydratacji alkenów produktem głównym jest związek, w którym grupa  $\text{OH}^-$  wiąże się z węglem o najwyższej rzetawości.

Zadanie 39.2. wymagało zaprojektowania doświadczenia (wybór doświadczenia), za pomocą którego możliwe jest odróżnienie acetamidu od mocznika oraz uzasadnienia tego wyboru. Pomimo faktu, że na tegorocznym egzaminie maturalnym niektóre zadania projektowe okazały się zadaniami łatwymi, zadanie 39.2. było jednak dla tegorocznych maturzystów trudne – poziom jego wykonania wyniósł 26%. Większą trudność sprawił zdającym opis zmian możliwych do zaobserwowania w czasie wybranego doświadczenia i pozwalających na odróżnienie acetamidu od mocznika, niż wybór doświadczenia A. Przy wyborze doświadczenia A przedstawiali oni błędny opis obserwacji (przykład 21.–25.).

Przykład 21.

Probówka I:

Ciasto stale się rozтворяло.

Probówka II:

Ciasto stale się rozтворяло, wydzielą газ o charakterystycznym zapachu.

Przykład 22.

Probówka I:

Wydzielają się pszelewyki gazu o charakterystycznym zapachu octu.

Probówka II:

Wydzielają się pszelewyki bezbarwnego bezwonowego gazu.

Przykład 23.

Probówka I:

Wydzielają się bezbarwny i bezwonny gaz o charakterystycznym zapachu.

Probówka II:

Wydzielają się gazy.

Przykład 24.

Probówka I:

Wydzielają się charakter o intensywnym zapachu.

Probówka II:

Wydzielają się charakter bez zapachu.

Przykład 25.

Probówka I:

Wydzielają się gazy.

Probówka II:

Wydzielają się palny gaz.



Niektórzy zdający (pomimo wyboru doświadczenia A) w ogóle nie potrafili przewidzieć możliwych do zaobserwowania zmian. Udzielali więc odpowiedzi przypadkowych (przykłady 26.–28.).  
Przykład 26.

Probówka I:

.....  
ULATNIA SIĘ WIĘCEJ AMONIAKU.  
.....

Probówka II:

.....  
ULATNIA SIĘ MNIEJ AMONIAKU.  
.....

Przykład 27.

Probówka I:

.....  
OSAD...ROZTWARZA SIĘ.....  
.....

Probówka II:

.....  
STRĄCA SIĘ OSAD.....  
.....

Przykład 28.

Probówka I:

.....  
Probówka zmienia zabarwienie na inny kolor (żółty).  
.....

Probówka II:

.....  
Brak objawów reakcji  
.....

Wśród tegorocznych maturzystów byli również tacy, którzy projektowali inne niż opisane doświadczenie (wykorzystywali uniwersalny papierek wskaźnikowy, wodę wapienną) (przykład 29.–30.).

Przykład 29.

Probówka I:

.....  
Ciepło stale się wytwarza  
.....

Probówka II:

.....  
Ciepło stale się wytwarza, wydzielają się gazy o charakterystycznym zapachu, który wprowadzony do wody napiennej powoduje jej mętnienie.  
.....

Przykład 30.

Probówka I:

Wyolizła się gaz, który powoduje mniejsze  
mętnienie wody wapiennej.

Probówka II:

Wyolizła się gaz, który powoduje większe  
mętnienie wody wapiennej.

Taki sposób rozwiązania zadania wynika prawdopodobnie z niedostatecznej analizy informacji i polecenia, a także z mechanicznego odtwarzania zapamiętanych wiadomości i sytuacji, takich jak doświadczenia wykonywane na lekcjach, opisane w podręcznikach szkolnych, np. doświadczenie z użyciem wody wapiennej.

Zadanie 26. okazało się dla zdających trudne (poziom wykonania 39%). Wiele osób umiało poprawnie wskazać związki, które nie są optycznie czynne, ale nie umiało poprawnie uzasadnić swojego wyboru (przykład 31.–34.).

Przykład 31.

Numer związku	Uzasadnienie wyboru
I	Regle chiralne posiadają takie same podstawniki.
II	Bo można przez niego przeprowadzić os symetrii, a jak związek jest symetryczny to nie wykazuje czynności optycznej.

Przykład 32.

Numer związku	Uzasadnienie wyboru
I	Zaden węgiel nie zawiera trzech różnych podstawników.
II	Jedzi węgiel w trójkącie ma dwa takie same podstawniki.

Przykład 33.

Numer związku	Uzasadnienie wyboru
I	Ponieważ na górze i na dole nie ma występują atomy węgla.
II	Ponieważ na górze i na dole występuje $C_2H_5$ .

## Przykład 34.

Numer związku	Uzasadnienie wyboru
I	Ponieważ przy każdym atomie węgla znajdują się te same cząsteczki
II	Ponieważ ma oś symetrii

Analiza odpowiedzi zdających wskazuje, iż tegoroczni maturzyści mieli duży problem z określeniem elementów symetrii cząsteczek. Nie uwzględniali oni bowiem faktu, że podane w treści zadania wzory cząsteczek, to wzory rzutowe w projekcji Fischera – w rzeczywistości cząsteczki te mają budowę przestrzenną.

Często zdarzały się takie odpowiedzi, w których zdający wpisywali dwa identyczne uzasadnienia, np.: wskazywali na obecność formy *mezo*, czy na symetryczność obu cząsteczek lub podawali inne uzasadnienia (przykład 35.–37.).

## Przykład 35.

Numer związku	Uzasadnienie wyboru
I	Związek ten ma asymetryczne atomy węgla, ale ma też płaszczyzną symetrii
II	Związek ten ma asymetryczne atomy węgla, ale ma też płaszczyzną symetrii.

## Przykład 36.

Numer związku	Uzasadnienie wyboru
I	W tej cząsteczce nie ma asymetrycznych atomów węgla
II	W tej cząsteczce nie ma asymetrycznych atomów węgla

## Przykład 37.

Numer związku	Uzasadnienie wyboru
I	Poniemniej posiada oś symetrii oraz zwoleń z jego atomów węgla nie posiada 4 różnych podstawników
II	Poniemniej posiada oś symetrii oraz zwoleń z jego atomów węgla nie posiada 4 różnych podstawników.

Zadanie 19. okazało się dla zdających trudne (poziom wykonania 42%). Częstą przyczyną utraty punktu za rozwiązanie tego zadania był zły wybór odczynnika: niektórzy zdający wybierali *chlerek* albo *bromek potasu*, ale też wśród niepoprawnych odpowiedzi pojawiał się *jodek srebra*. Przy poprawnym wyborze odczynnika (wodny roztwór jodku potasu) zdający formułowali błędne uzasadnienia, np.:

- *Ponieważ iloczyn rozpuszczalności jodku potasu jest najmniejszy.*
- *Ponieważ jod jest mniej aktywny niż chlor i brom, przez co proces dysocjacji będzie zachodzić wolniej, przez co stężenie jonów srebra będzie najmniejsze.*

- Po zmieszaniu roztworów ( $KI$  i  $AgNO_3$ ) wytrąci się osad, który ma największy iloczyn rozpuszczalności.
- Stężenie jonów srebra w roztworze po reakcji będzie najmniejsze przy wybranym przez mnie odczynniku ( $KI$ ), ponieważ osad w postaci  $Ag^+$  będzie najtrudniej się wytrącał, co obrazuje że  $[Ag^+]$  było najmniej.
- Ponieważ użycie tego odczynnika spowoduje strącenie największej ilości atomów srebra.

W przypadku zadań 5. i 6., które osiągnęły poziom wykonania odpowiednio 43% i 36%, niektórzy zdający popełnili błąd przy określaniu cechy opisanego procesu, co prawdopodobnie wynikało przede wszystkim z błędnej interpretacji diagramu (przykład 38.–40.).

Przykład 38. (zadanie 5.)

Układ przyjmuje energię od otoczenia (endotermiczna),  
 ponieważ im wyższa temperatura, tym większa wydajność.

Przykład 39. (zadanie 6.)

Liczba moli substratów w równaniu stechiometrycznym opisanej reakcji jest równa liczbie moli produktów, ponieważ dane w równaniu stechiometrycznym są niezmienne.

Przykład 40. (zadanie 6.)

W równaniu stechiometrycznym opisanej reakcji liczba moli produktu jest równa liczbie moli substratów, ponieważ zachodzi równowaga reakcji.

Wielu zdających umiało poprawnie zinterpretować przedstawione informacje, jednak nie uzyskało oceny pozytywnej, popełniając błędy w drugiej części odpowiedzi (przykład 41.–45.).

Przykład 41. (zadanie 5.)

Układ oddaje energię, bo produkt nie stanowi 100% mieszaniny po reakcji, a więc została wydzielona energia.

Przykład 42. (zadanie 5.)

W opisanej reakcji układ oddaje energię do otoczenia, ponieważ objętość mieszaniny po reakcji jest, a więc objętość produktu jest zawsze mniejsza niż stan początkowy. Jest to reakcja egzoenergetyczna.

Przykład 43. (zadanie 5.)

Układ oddaje energię do otoczenia (reakcja egzotermiczna), ponieważ wraz ze wzrostem temperatury maleje objętość mieszaniny początkowej.

Przykład 44. (zadanie 6.)

Łączna liczba moli substratów jest większa od liczby moli produktów, ponieważ objętość produktu jest zawsze mniejsza niż objętość substratów, więc reakcja nie przebiega w 100% wyphajności.

Przykład 45. (zadanie 6.)

Łączna liczba moli substratów jest większa od liczby moli produktów, ponieważ wraz ze wzrostem ciśnienia rośnie objętość mieszaniny początkowej.

Niektóre błędy wynikały z niezrozumienia stanu równowagi chemicznej i reguły przekory, jednak wydaje się, że główną przyczyną trudności w zadaniu 5. i 6. była nieumiejętność sformułowania logicznie uporządkowanej wypowiedzi oraz tendencja do posługiwania się skrótami myślowymi prowadząca do błędów merytorycznych. W odpowiedziach zdających często pojawiały się sformułowania, które dyskwalifikowały udzieloną odpowiedź, np.: [...] stała równowagi przesuwa się w lewo, [...] stała równowagi przesuwa się w prawo, [...] układ przesuwa się w lewo, [...] układ przesuwa się w prawo, [...] reakcja przesuwa się w lewo; [...] reakcja przesuwa się w prawo.

Do zadań sprawdzających umiejętności złożone należały także zadania 12. i 17. Poziom wykonania pierwszego z nich wyniósł 26%, a więc okazało się ono trudne. Niespełna jedna trzecia zdających umiała poprawnie wybrać odpowiednie wskaźniki. Więcej trudności sprawił zdającym wybór wskaźników, które mogą być użyte do odróżnienia roztworów wymienionych w 2. punkcie zadania, czyli roztworów mocnego kwasu i mocnej zasady o jednakowym stężeniu molowym. Najczęstszym błędem było pominięcie czerwieni bromofenolowej. Przyczyną tego błędu mogły być trudności związane z poprawnym obliczeniem pH wymienionych roztworów oraz porównanie ich wartości z zakresem pH zmiany barwy wskaźników. Być może także fakt, że czerwień bromofenolowa jest wskaźnikiem, z którym zdający nie zetknęli się w trakcie nauki (pozostałe dwa wskaźniki – oranż metylowy i fenolftaleina – to najczęściej stosowane w szkolnych doświadczeniach wskaźniki kwasowo-zasadowe), wpłynął na to, że wielu maturzystów nie umiało właściwie wykorzystać informacji podanych we wprowadzeniu do zadania.

W przypadku zadania 17. (poziom wykonania 21%) tylko co piąty maturzysta umiał poprawnie wskazać proces decydujący o odczynie wodnego roztworu soli i napisać jego równanie w formie jonowej. Dla wielu z nich trudnością był wybór odpowiedniej soli ( $\text{Na}_3\text{PO}_4$  czy  $\text{NaH}_2\text{PO}_4$ ), której

wprowadzenie do wody z dodatkiem fenoloftaleiny nie spowodowało malinowego zabarwienia roztworu. Inni mieli problem z jonowym zapisem równania reakcji – najczęściej pomijano fakt, że po wprowadzeniu stałej soli do wody, związek ten rozpuszcza się i reakcji hydrolizy ulega jeden rodzaj jonów tworzących tę sól.

Na zakończenie trzeba zaznaczyć, że część zdających napisała prace bardzo dobre, w których odpowiedzi i rozwiązania cechowały się prostotą i spójnością logiczną, były przejrzyste, trafne i poprawne merytorycznie.

### 3. Wnioski i rekomendacje

Na podstawie analizy wyników egzaminu maturalnego z chemii oraz uwag egzaminatorów oceniających arkusze egzaminacyjne można stwierdzić, że maturzyści poprawnie rozwiązują problemy typowe i o małym stopniu złożoności, a gorzej radzą sobie z rozwiązywaniem złożonych problemów oraz w sytuacjach nietypowych, które wymagają wykorzystania i skojarzenia kilku elementów. Tegoroczny egzamin pokazał, że część maturzystów niestety nie rozumiała podstawowych praw, pojęć i zjawisk chemicznych.

Zdający dobrze odczytywali i analizowali informacje przedstawione w formie prostych tekstów o tematyce chemicznej, wykresów, zestawień danych liczbowych lub wzorów. Zadania, które wymagały dokonania wnikliwej analizy wielu elementów albo syntezy przedstawionych informacji oraz wykonania złożonych czynności intelektualnych, w tym wykazania się zdolnością rozumowania właściwego dla chemii, sprawiły zdającym znacznie większe trudności. Widać wyraźnie, że często nie dostrzegali oni istotnych dla rozwiązania problemu zależności, a jedynie odtwarzali zapamiętane wiadomości i posługiwali się schematami, których zastosowanie prowadziło do formułowania odpowiedzi nielogicznych i niezgodnych z tematem zadania. Informacje zawarte w bardziej złożonych tekstach o tematyce chemicznej lub przedstawione za pomocą bardziej skomplikowanych wzorów chemicznych umiała dobrze wykorzystać tylko część maturzystów. Dużą trudność sprawiły zdającym sytuacje nietypowe oraz rozwiązywanie problemów wymagających powiązania i wykorzystania wiedzy z różnych działów tematycznych chemii. Szczególnie trudne okazało się samodzielne tworzenie informacji.

W rozwiązaniach zadań rachunkowych część maturzystów nie potrafiła przedstawić toku rozumowania, wyrazić zależności ilościowych w formie wyrażeń algebraicznych i uwzględnić stechiometrii równania reakcji. Część z nich wykazała także brak umiejętności oceny poprawności (prawdopodobieństwa) uzyskanego wyniku.

Można zauważyć, że poziom merytoryczny prezentowanych odpowiedzi był zróżnicowany. Obok prac bardzo dobrych, w których wszystkie lub prawie wszystkie odpowiedzi były poprawne, precyzyjne i logiczne, znalazły się prace bardzo słabe. Na negatywną ocenę wielu odpowiedzi wpływ miał często brak staranności i precyzji przy zapisie rozwiązania problemu a także nieumiejętność konstruowania krótkiej i logicznej odpowiedzi, stosowanie zbyt dużych uogólnień i skrótów myślowych, niewłaściwe posługiwanie się terminologią chemiczną, formułowanie odpowiedzi niejasnych, niezrozumiałych lub zawierających elementy poprawne i błędne, popełnianie błędów językowych, które prowadzą do błędów merytorycznych.

Do najczęstszych przyczyn błędów – tak jak w ubiegłych latach – można zaliczyć niewystarczająco wnikliwą analizę treści zadań oraz automatyzm w ich rozwiązywaniu, pobieżne czytanie informacji i poleceń, formułowanie odpowiedzi niespełniających wymagań określonych w poleceniu, np. zapisywanie równania reakcji w formie cząsteczkowej zamiast jonowej.

W trakcie nauki warto więc poświęcić czas na ćwiczenie umiejętności formułowania wypowiedzi słownych, dobierania argumentów, dostrzegania zależności przyczynowo-skutkowych. Ważną umiejętnością jest także biegle posługiwanie się językiem symboli, wzorów i równań chemicznych oraz językiem wyrażeń matematycznych. Najważniejsze jest jednak ciągłe dbanie o to, aby uczniowie rozumieli sens formułowanych stwierdzeń, wielkości i pojęć, którymi się posługują, oraz umieli ocenić poprawność własnych sądów.