



Osiągnięcia gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego.

Podstawa programowa wciąż niezrealizowana

Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Paczuska, Mariusz Marczak, Joanna Pitura, Marek Muszyński, Magdalena Szpotowicz

Tegoroczny egzamin gimnazjalny już za nami i zanim przeanalizujemy obecne osiągnięcia gimnazjalistów, warto przyrzeć się bliżej kompetencjom językowym 15-latków w kontekście badań efektów nauczania języka angielskiego w polskich szkołach. Wyniki dwóch projektów badawczych Instytutu Badań Edukacyjnych potwierdziły niski poziom osiągnięć szkolnych gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego. Mimo że uczniowie uczyli się tego języka co najmniej od IV klasy szkoły podstawowej, umiejętności w zakresie czytania i słuchania większej części badanych nie odpowiadają wymaganiom podstawy programowej. Wyniki w zakresie pisania i mówienia są tylko nieznacznie lepsze.

Ogłoszone w 2012 r. wyniki *Europejskiego badania kompetencji językowych* (ESLC) przyczyniły się do podjęcia dyskusji o poziomie umiejętności językowych gimnazjalistów. Wyniki polskich uczniów w międzynarodowym badaniu były stosunkowo niskie – zarówno względem wyników uczniów z innych krajów, jak i obecnych standardów wyznaczonych podstawą programową (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013). Choć badani gimnazjaliści uczyli się języka angielskiego przeciętnie ponad siedem lat, większość z nich nie osiągała docelowego poziomu umiejętności, do którego nawiązuje podstawa programowa z 2008 r. W omówieniu wyników podkreślano wówczas to, iż uczniowie, którzy przystąpili do badania, realizowali program wyznaczony poprzednią podstawą, oraz konieczność

odnoszenia osiągnięć uczniów do standardów krajowych. Wyrażano również uzasadnione nadzieje na wzrost kompetencji uczniów objętych zmianami w kształceniu językowym wprowadzanymi od 2009 r.

Celem niniejszego artykułu jest dokonanie opisu umiejętności absolwentów gimnazjum w zakresie języka angielskiego, którzy realizowali obecnie obowiązującą podstawę programową (III.1, tj. dla kontynuujących naukę języka ze szkoły podstawowej) w odniesieniu do wszystkich czterech sprawności językowych: tworzenia wypowiedzi ustnych oraz pisemnych, rozumienia tekstu pisanego i rozumienia ze słuchu. Poziom umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych został wyrażony w skali biegłości językowej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), natomiast osiągnięcia w zakresie

pozostałych trzech sprawności językowych odniesiono bezpośrednio do wymagań szczegółowych podstawy programowej III.1. Zestawienie wyników, zarówno dotyczących sprawności receptywnych, jak i produktywnych, których nie obejmuje bezpośrednio egzamin zewnętrzny po III etapie edukacyjnym, uzupełnia informacje dotyczące osiągnięć szkolnych uczniów uzyskiwane na podstawie egzaminu gimnazjalnego.

Z powodu różnic w wynikach kształcenia językowego młodzieży wiejskiej i miejskiej omawiane wyniki uzupełniono o informację dotyczącą osiągnięć uczniów ze względu na charakter miejscowości ich zamieszkania. Inne dane kontekstowe związane z poziomem umiejętności uczniów przedstawia publikacja *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym* (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015).

Podstawowe informacje metodologiczne

Prezentowane dane pochodzą z dwóch badań Instytutu Badań Edukacyjnych: przeprowadzonej w 2012 r. drugiej edycji *Badania umiejętności mówienia* (BUM 2) oraz realizowanego w latach 2012-2014 *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (BUNJO).

Do pomiaru osiągnięć szkolnych w zakresie rozumienia i tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz rozumienia wypowiedzi ustnych wykorzystano trzy testy pisemne opracowane na podstawie analizy wymagań ogólnych i szczegółowych podstawy programowej III.1 oraz treści podręczników do nauki języka angielskiego najczęściej wykorzystywanych w szkołach uczestniczących w badaniu. Zadania testowe odpowiadały poziomowi A2, A2+ oraz B1 ESOKJ (Rada Europy 2003). Do oszacowania umiejętności uczniów w zakresie sprawności mówienia użyto bezpośredniego testu ustnego obejmującego tworzenie wypowiedzi oraz interakcję językową. Do oceny wypowiedzi wykorzystano skalę globalną i analityczną, obie opracowane z wykorzystaniem dokumentów Rady Europy: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR). *A Manual* (Rada Europy 2009) oraz *Europejskie portfolio językowe dla 10-15-latków*. Warto przypomnieć, że podstawa programowa określa wymagania dla poziomu III.1 jako „zbliżone” do A2 skali ESOKJ (MEN 2009).

W testach pisemnych z zakresu sprawności receptywnych wzięło udział 4136 uczniów¹ z reprezentatywnej próby

120 gimnazjów, do testu tworzenia wypowiedzi pisemnych przystąpiła podgrupa wymienionego grona gimnazjalistów w liczbie 581 uczniów. Testy ustne przeprowadzono wśród celowej próby 594 uczniów z 40 szkół spośród 120 uczestniczących w badaniu BUNJO. Należy zwrócić uwagę, że uczniowie uczestniczący w obu badaniach stanowili niezależne próby, wylosowane spośród dwóch różnych roczników gimnazjalistów.

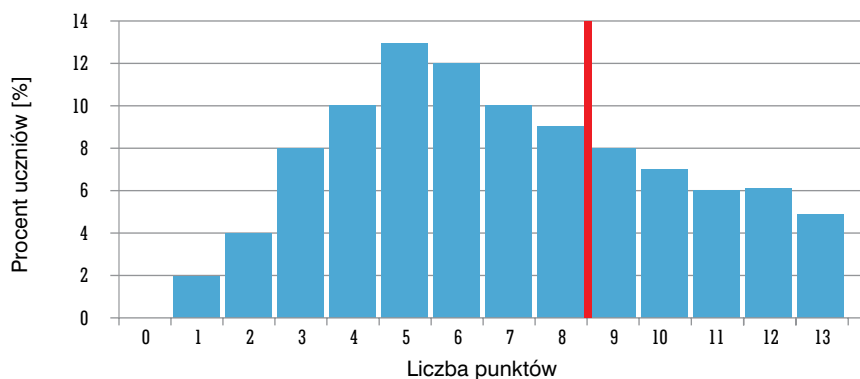
Rozumienie wypowiedzi ustnych

Podstawa programowa III.1 w opisie umiejętności absolwenta gimnazjum, kontynuującego naukę języka ze szkoły podstawowej, w zakresie rozumienia ze słuchu określa, że rozumie on (...) *proste, krótkie, typowe wypowiedzi (np. instrukcje, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka* (MEN 2008:289). Podstawa precyzuje, że uczeń ma być w stanie reagować na polecenia, odnajdować w tekście określone informacje oraz rozróżniać formalny i nieformalny styl wypowiedzi, a także określać główną myśl tekstu, intencję nadawcy/autora tekstu oraz kontekst wypowiedzi, np. czas, miejsce, sytuację i uczestników (MEN 2008).

Tylko 32 proc. uczniów wykazało się oczekiwanymi osiągnięciami (zgodnie z konstrukcją testu, osiągnęli co najmniej 9 na 13 punktów; por. Rysunek 1.). Potrafili oni odnajdować określone informacje w tekście, odczytywać główną myśl tekstu, rozpoznawać kontekst wypowiedzi oraz określać intencje nadawcy/autora tekstu na poziomie zakładanym przez podstawę programową. Wyodrębniono przy tym bardzo małą grupę uczniów – 5 proc., którzy opanowali tę sprawność w stopniu wyższym od wymaganego, osiągając maksymalną liczbę punktów w teście.

Na podstawie wyników w rozbiciu na poszczególne zadania (Tabela 1.) można przyjąć, że najmniej problemów gimnazjaliści mieli z odnajdowaniem w wypowiedzi ustnej określonych informacji. Największa grupa uczniów – 33 proc. – wykonała poprawnie zadanie 2., sprawdzające tę właśnie umiejętność cząstkową, mimo że poziom trudności tego zadania był nieco wyższy od poziomu zadania 1., które m.in. także dotyczyło wyszukiwania określonych informacji. Wyraźnie większe problemy uczniowie mieli z określeniem intencji nadawcy/autora tekstu bądź szeroko rozumianego kontekstu wypowiedzi (zadania 1. i 3.). Ta ostatnia umiejętność cząstkowa była badana między innymi w zadaniu o najniższym poziomie trudności,

¹ Przedstawione w raporcie analizy wyników testu osiągnięć w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego zostały przeprowadzone na danych ważonych na próbie uczniów n=3886.

Rysunek 1. Rozkład wyników² w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych (n = 3886)

| Nr zadania | Umiejętności cząstkowe, które sprawdzało zadanie: | Liczba zadań cząstkowych | Poziom zadania wg ESOKJ | Odsetek uczniów, którzy wykonali zadanie poprawnie |
|------------|---|--------------------------|-------------------------|--|
| 1 | – znajdowanie określonych informacji – określanie kontekstu wypowiedzi – określanie głównej myśli tekstu | 5 | A2 | 15% |
| 2 | – znajdowanie określonych informacji | 4 | A2/A2+ | 33% |
| 3 | – znajdowanie określonych informacji – określanie kontekstu wypowiedzi – określanie intencji nadawcy/autora | 4 | B1 | 11% |

Tabela 1. Poziom wykonania poszczególnych zadań testu w zakresie rozumienia ze słuchu

| Lokalizacja szkoły (typ gminy) | Średni wynik testu (w punktach) | Odchylenie standardowe |
|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------|
| gminy typowo wiejskie | 5,89 | 2,688 |
| gminy mieszane rolnicze | 6,45 | 3,018 |
| gminy popegeerowskie | 5,85 | 2,845 |
| gminy przemysłowe | 7,06 | 3,012 |
| gminy w obrębie aglomeracji | 7,31 | 3,264 |
| miasta poza obszarami aglomeracji | 7,16 | 3,070 |
| miasta na prawach powiatu | 7,83 | 3,280 |

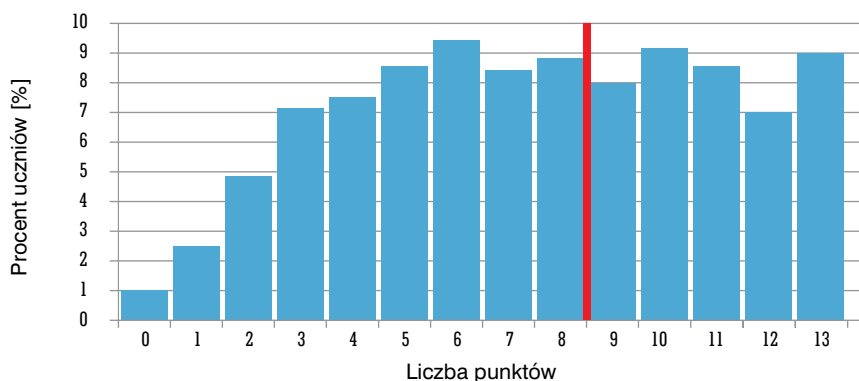
Tabela 2. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia ze słuchu ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (typ gminy) (n=3886)

a pomimo tego bardzo duża grupa uczniów (85 proc.) sobie z nim nie poradziła.

Różnice między średnimi wynikami uczniów z miejscowości najbardziej defaworyzowanych (gminy typowo wiejskie oraz

gminy popegeerowskie), a wynikami uczniów uczęszczających do szkół w większych ośrodkach miejskich (miasta na prawach powiatu) – sięgają niemal 2 punktów. Widać również zróżnicowanie wyników uczniów szkół położonych na terenach wiejskich w zależności od charakteru gminy i jej lokalizacji względem ośrodków miejskich. Uczniowie szkół z gmin przemysłowych lub gmin będących częścią aglomeracji

² Na osi X zaznaczono wyrażone w punktach wyniki testu (maksymalnie 13 punktów), wysokość kolumn wykresu ilustruje odsetek uczniów, którzy uzyskali dany wynik. Czerwona linia wyznacza granicę pomiędzy zbyt niskimi osiągnięciami uczniów a osiągnięciami zgodnymi z wymaganiami podstawy programowej – po prawej stronie linii.



Rysunek 2. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych (n=3886)

osiągają bowiem wyniki porównywalne ze swoimi kolegami ze szkół położonych w miastach.

Typ gminy, w której zlokalizowana jest szkoła, okazuje się jednym z predyktorów osiągnięć uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych: wyjaśnia około 6 proc. zmienności w poziomie osiągnięć uczniów w zakresie tej sprawności.

Rozumienie wypowiedzi pisemnych

Wymagania szczegółowe podstawy programowej III.1, określające umiejętności absolwenta gimnazjum w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych, zakładają, że potrafi on: *określać główną myśl tekstu i główne myśli poszczególnych części tekstu, odnajdować w tekście określone informacje, odczytywać intencje nadawcy/autora tekstu, określać kontekst wypowiedzi, np. nadawcy, odbiorcy czy też formy tekstu, rozpoznawać związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu oraz rozróżniać formalny i nieformalny styl wypowiedzi* (MEN 2008).

Osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych były tylko nieznacznie lepsze od osiągnięć w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych. Mniej niż połowa gimnazjalistów – 42 proc. – uzyskała wyniki na poziomie wymaganym w zapisach podstawy programowej w zakresie rozpoznawania kontekstu wypowiedzi, odczytywania intencji nadawcy/autora tekstu, odnajdowania w tekście określonych informacji szczegółowych, rozumienia struktury tekstu i połączeń logicznych między jego poszczególnymi częściami. Tylko w przypadku 9 proc. badanych uczniów umiejętności w zakresie tej sprawności przekraczały wymagany w podstawie programowej poziom na tyle, że uczniowie ci uzyskali maksymalny wynik w teście (Rysunek 2.).

Najlepiej uczniowie poradzili sobie z odnajdowaniem w tekście określonych informacji szczegółowych, odczytywaniem intencji nadawcy/autora tekstu, a także rozpoznawaniem kontekstu wypowiedzi (Tabela 3.) – 40 proc. uczniów poprawnie wykonało zadanie 1., w którym sprawdzano wymienione umiejętności cząstkowe. Co prawda było to zadanie o najniższym poziomie trudności, ale odnajdowanie w tekście określonych informacji szczegółowych wystąpiło również w najtrudniejszym zadaniu 3., a pomimo tego niemal co czwarty uczeń poradził sobie z nim całkowicie poprawnie. Wyraźnie większe kłopoty sprawiło uczniom natomiast analizowanie czytanego tekstu tak, by zrozumieć jego strukturę i odnaleźć połączenia logiczne między jego poszczególnymi częściami. Działo się to, pomimo iż poziom zadania, które sprawdzało te umiejętności, był tylko nieco wyższy od zadania najłatwiejszego.

Zaobserwowano nieznaczne, lecz istotne statystycznie różnice w osiągnięciach dziewcząt i chłopców. Dziewczęta uzyskały średnio 7,75 punktu w teście (sd = 3,367). Średni wynik chłopców wynosił 7,26 punktu (sd = 3,608). Wyraźne różnice w osiągnięciach uczniów widać natomiast przy uwzględnieniu typu gminy, w jakiej położona jest szkoła (Tabela 4).

W odniesieniu do umiejętności czytania różnice między średnimi wynikami uczniów gimnazjów położonych w gminach popegeerowskich a wynikami uczniów uczęszczających do szkół z większych miast są nieznacznie większe niż w przypadku umiejętności słuchania i sięgają nieco ponad 2 punkty. Widoczne jest także zróżnicowanie osiągnięć uczniów z różnych typów gmin wiejskich. Na przykład różnica między wynikami uczniów szkół z gmin przemysłowych oraz gmin typowo wiejskich wynosi 1,7 punktu. Podkreśla

| Nr zadania | Umiejętności cząstkowe, które sprawdzało zadanie | Liczba zadań cząstkowych | Poziom zadania wg ESOKJ | Odsetek uczniów, którzy wykonali zadanie poprawnie |
|------------|--|--------------------------|-------------------------|--|
| 1 | – rozpoznawanie kontekstu wypowiedzi – odczytywanie intencji nadawcy/autora – znajdowanie określonych informacji | 5 | A2 | 40% |
| 2 | – rozumienie struktury tekstu i połączeń logicznych między jego poszczególnymi częściami | 4 | A2/A2+ | 21% |
| 3 | – znajdowanie określonych informacji | 4 | B1 | 23% |

Tabela 3. Poziom wykonania poszczególnych zadań testu w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych

| Lokalizacja szkoły (typ gminy) | Średni wynik testu (w punktach) | Odchylenie standardowe |
|-----------------------------------|---------------------------------|------------------------|
| gminy typowo wiejskie | 6,32 | 3,220 |
| gminy mieszane rolnicze | 7,05 | 3,341 |
| gminy popegeerowskie | 6,35 | 3,373 |
| gminy przemysłowe | 8,07 | 3,244 |
| gminy w obrębie aglomeracji | 8,02 | 3,393 |
| miasta poza obszarami aglomeracji | 7,9 | 3,310 |
| miasta na prawach powiatu | 8,33 | 3,558 |

Tabela 4. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (n=3886)

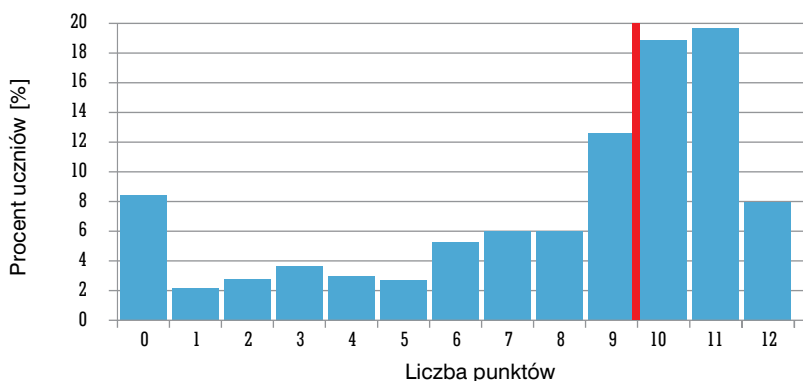
to wagę zaplecza społeczno-ekonomicznego środowiska, w jakim funkcjonuje szkoła. Typ miejscowości lokalizacji szkoły wykazuje podobny poziom predykcji osiągnięć uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych jak w analizach dotyczących rozumienia wypowiedzi ustnych – 6 proc. zmienności wyników. Podobny poziom predykcji wykazuje również płeć ucznia.

Tworzenie wypowiedzi pisemnych

Wymagania szczegółowe podstawy programowej w zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych obejmują dwa typy działań językowych: tworzenie wypowiedzi i reagowanie pisemne, a wymagania rozpisano w odniesieniu do formy i treści. W ich świetle w odniesieniu do pierwszego typu działań gimnazjalista powinien umieć tworzyć krótkie, proste i zrozumiałe formy pisemne, np. notatkę, ogłoszenie, zaproszenie, pozdrowienia, życzenia, wiadomość, ankietę, pocztówkę, e-mail, opis lub też krótki list prywatny (MEN 2008). Pod względem treści podstawa programowa przewiduje, że będzie on potrafił m.in. opisywać ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska oraz czynności i wydarzenia życia

codziennego, przedstawiać fakty z przeszłości i teraźniejszości, relacjonować wydarzenia z przeszłości, wyrażać i uzasadniać swoje poglądy i uczucia, przedstawiać opinie innych osób, opisywać intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość, opisywać doświadczenia swoje i innych osób oraz stosować formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji (tamże). Badanie osiągnięć gimnazjalistów w zakresie pisania dotyczyło pierwszego wymienionego w podstawie działania językowego – umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych. Zoperacjonalizowano ją jako umiejętność sformułowania w ograniczonym czasie (25 minut) tekstu krótkiego ogłoszenia o długości od 50 do 100 słów.

Tylko 47 proc. uczniów z badanej próby osiągnęło wymagany na koniec klasy III gimnazjum poziom umiejętności w tym zakresie. Oznacza to, że nieco mniej niż połowa badanych gimnazjalistów wykazała się umiejętnością tworzenia wypowiedzi pisemnej poprawnej gramatycznie, leksykalnie i ortograficznie, w której przekazała niezbędne informacje i rozwinęła wymagane elementy treści. Uczniowie ci wykazali się przy tym wymaganym bogactwem używanego języka, umiejętnością tworzenia logicznej wypowiedzi oraz spójnych i złożonych zdań w stopniu



Rysunek 3. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych (n = 539)

| Kryteria oceniania | Liczba podkryteriów | Odsetek uczniów, którzy uzyskali maksymalną liczbę punktów według danego kryterium |
|---|---------------------|--|
| konstruowanie treści | 6 | 52% |
| zakres środków językowych (bogactwo języka, złożoność zdań oraz spójność i logika tekstu) | 3 | 21% |
| poprawność środków językowych | 3 | 23% |

Tabela 5. Poziom realizacji testu w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w odniesieniu do poszczególnych kryteriów oceny

zakładanym w określeniach podstawy programowej. Wśród nich 8 proc. uczniów wykazało się wysokimi umiejętnościami, uzyskując 100 proc. punktów w teście (Rysunek 3).

Osiągnięcia badanych uczniów przeanalizowano również w zakresie poszczególnych kryteriów, według których sprawność tworzenia wypowiedzi pisemnych była oceniana: treści, zakresu środków językowych oraz poprawności środków językowych (Tabela 5.). Co drugi uczeń potrafił uwzględnić i rozwinąć w wypowiedzi pisemnej wymagane elementy treści na tyle poprawnie, że uzyskał maksymalną liczbę punktów przyznawaną według tego kryterium. Uczniowie ci potrafili w treści wypowiedzi przedstawić fakty z przeszłości i teraźniejszości oraz relacjonować wydarzenia z przeszłości. Niemal co trzeci gimnazjalista uzyskał maksymalną liczbę punktów według drugiego kryterium: wykazał się umiejętnością konstruowania logicznej i spójnej wypowiedzi pisemnej z wykorzystaniem wymaganego zasobu środków językowych, tj. bogatego języka i złożonych zdań. Natomiast w przybliżeniu co ósmy uczeń potrafił stworzyć w pełni komunikatywną wypowiedź pisemną o wysokim stopniu poprawności językowej, która charakteryzowała się niewielką liczbą błędów, kompletnością i poprawnym szykiem zdań.

Badani uczniowie mieli więc najmniej problemów z uwzględnieniem w treści swojej wypowiedzi pisemnej zagadnień, które wymienione zostały w treści zadania testowego. Wymagało to umiejętności opisanego przedmiotu, przedstawienia faktów z przeszłości oraz udzielenia podstawowych informacji o sobie. Nieco trudniejszym aspektem testu było wykazanie się szerokim zakresem środków językowych, w tym bogactwem języka, złożonością zdań oraz spójnością i logiką tekstu. Stosunkowo najtrudniejszym elementem zadania było poprawne stosowanie środków językowych w tworzonym tekście, tj. kontrolowanie przez uczniów błędów językowych na tyle, by nie zakłócały one komunikatywności wypowiedzi, oraz posługiwanie się kompletnymi i prawidłowo zbudowanymi zdaniami.

Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic w wynikach ze względu na płeć, mimo nieznacznej przewagi punktowej chłopców. Średni wynik dziewcząt wynosił 7,81 punktu (sd=3,876), a chłopców – 7,94 punktu (sd=3,336).

Najniższy średni wynik w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uzyskali gimnazjaliści uczący się w szkołach zlokalizowanych w gminach wiejskich i wiejskich częściach gmin wiejsko-miejskich oraz

| Wielkość miejscowości lokalizacji szkoły | Średni wynik testu (w punktach) | Odchylenie standardowe |
|--|---------------------------------|------------------------|
| gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej | 7,15 | 3,878 |
| miasto poniżej 15 tys. mieszkańców | 7,13 | 3,736 |
| miasto 15-100 tys. mieszkańców | 9 | 2,857 |
| miasto powyżej 100 tys. mieszkańców | 8,61 | 3,487 |

Tabela 6. Średnie wyniki testu w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n=539)

w miastach poniżej 15 tys. mieszkańców³. Wyraźnie lepsze średnie wyniki zanotowano u uczniów ze szkół zlokalizowanych w miastach o populacji 15-100 tys. mieszkańców oraz w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców. W zależności od porównywalnych kategorii, różnice w wynikach młodzieży uczęszczającej do szkół z małych miejscowości i uczniów szkół położonych w średnich i dużych miastach wynoszą od 1,5 do 1,9 punktu (Tabela 6.).

Tworzenie wypowiedzi ustnych i ustne reagowanie językowe

W podstawie programowej umiejętność mówienia ujęta jest w podziale na dwa typy działań językowych: tworzenie wypowiedzi ustnej oraz ustne reagowanie językowe. Dla pierwszego typu działań językowych podstawa programowa III.1 przewiduje, że absolwent gimnazjum potrafi tworzyć krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne, np. opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności; opowiada o wydarzeniach życia codziennego i faktach z przeszłości oraz teraźniejszości, wyraża i uzasadnia opinie; przedstawia plany na przyszłość, opisuje doświadczenia swoje i innych osób, stosuje styl wypowiedzi odpowiedni do sytuacji (MEN 2008). W odniesieniu do drugiego typu działań językowych podstawa określa, że uczeń potrafi reagować ustnie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach, np. nawiązuje kontakty towarzyskie, prowadzi rozmowę, prowadzi proste negocjacje w typowych sytuacjach, stosuje formy grzecznościowe, wyraża opinie, prośby, przeprosiny, zgodę, sprzeciw, skargę, a także o nie prosi lub je przyjmuje (MEN 2008).

Test ustny zastosowany w badaniu polegał na kilkunastominutowej rozmowie ucznia z osobą prowadzącą test. Każda rozmowa miała tę samą strukturę i składała się

z czterech części: rozgrzewki, zadania plasującego, zadania wymagającego dłuższej wypowiedzi (zadania z obrazkiem) oraz zadania sprawdzającego umiejętność interakcji (zadania z luką informacyjną). Szczegółowy zakres pytań oraz cel poszczególnych części testu przedstawia Tabela 7.

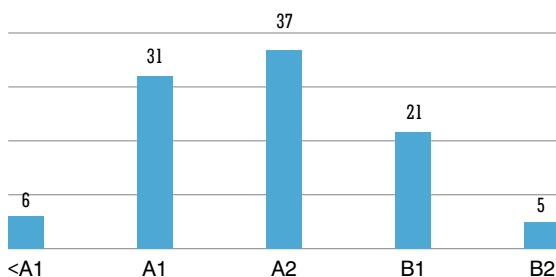
Umiejętności komunikacyjne uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnej oraz reagowania językowego zostały ocenione łącznie (tzw. ocena analityczna) w odniesieniu do poziomów biegłości językowej ESOKJ. Skala obejmowała poziomy od A1 do B2, wyodrębniono także grupę uczniów o poziomie biegłości poniżej poziomu A1.

Umiejętności największej grupy uczniów – 37 proc. – zostały ocenione jako odpowiadające poziomowi A2. Poniżej poziomu A2 uplasowało się kolejne 37 proc. badanych – wśród nich znalazło się 31 proc. gimnazjalistów ocenionych na poziom A1, poziomu tego nie osiągnęło zaś 6 proc. uczniów. Na poziomie B1 znalazło się 21 proc. próby, natomiast pozostałe 5 proc. wykazało się umiejętnościami odpowiadającymi poziomowi B2 (Rysunek 4.).

Umiejętnościami na poziomie A2 lub wyższym wykazało się zatem 67 proc. uczniów. Ponieważ jednak skala użyta do oceny nie uwzględniała poziomu pośredniego pomiędzy A2 i B1, nie jest możliwe wskazanie, ilu badanych zakwalifikowanych na poziom A2 osiągnęło określony podstawą docelowy poziom A2+. Warto także dodać, że analiza wyników egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego uczniów biorących udział w omawianym badaniu pokazała, iż jego uczestnikami byli dobrzy uczniowie – uzyskali oni przeciętnie więcej punktów niż cała populacja gimnazjalistów. Zatem wynik wskazujący, że dwie trzecie badanych jest na poziomie A2 lub wyższym, należy potraktować z należytą rezerwą – rozkład poziomów umiejętności w całej populacji uczniów może być mniej korzystny. Odnosi się to także do 26 proc. badanych uczniów, którzy w badaniu wykazali się poziomem znajomości języka wyższym niż oczekiwany od absolwenta gimnazjum, tj. B1 i B2.

³ Ze względu na małą liczebność próby dla testu tworzenia wypowiedzi pisemnej oraz wypowiedzi ustnej, do analizy różnic w wynikach uczniów młodzieży wiejskiej i miejskiej wykorzystano czterokategorialną skalę wielkości miejscowości.

| Część testu | Cel | Zakres pytań |
|---|--|---|
| rozgrzewka | adaptacja ucznia do sytuacji testowej | przedstawienie się, podanie swojego wieku, pytania dotyczące klasy, ulubionego przedmiotu szkolnego, hobby |
| zadanie plasujące | wstępna ocena poziomu biegłości ucznia, umożliwiająca osobie oceniającej wybór poziomu następnego zadania testującego | pytania w siedmiu zakresach tematycznych: dom, rodzina, żywienie, szkoła/edukacja, podróżowanie i turystyka, czas wolny/rozrywka oraz życie towarzyskie/stosunki międzyludzkie |
| zadanie wymagające dłuższej wypowiedzi | wywołanie jednogminutowej wypowiedzi ucznia oraz przeprowadzenie z nim krótkiej rozmowy na temat obrazka | pytania dotyczące przedstawionej na obrazku sytuacji, wymagające od ucznia użycia odpowiedniego słownictwa i struktur gramatycznych |
| zadanie sprawdzające umiejętność interakcji | wywołanie interakcji ucznia z osobą oceniającą, przypominającej autentyczną komunikację w codziennych sytuacjach życiowych | uzyskiwanie i udzielanie informacji w codziennych sytuacjach, takich jak pytanie o cenę biletu do kina, godzinę filmu lub adres hotelu i koszt noclegu, z komplikacją w przypadku zadania na wyższym poziomie zaawansowania |

Tabela 7. Struktura testu ustnego *Badania umiejętności mówienia*

Rysunek 4. Rozkład procentowy wyników uczniów według poziomów biegłości ESOKJ (n = 594)

Proporcje w wynikach pomiędzy płciami są podobne (Rysunek 5.). Na poziomie A2 odsetek chłopców i dziewcząt jest taki sam (po 37 proc.), choć największa grupa chłopców została oceniona poniżej tego poziomu (A1 i poniżej: 39 proc.). Grupa dziewcząt mająca najniższe wyniki (A1 i poniżej: 35 proc.) jest tylko nieznacznie mniejsza. Tak małe różnice w rozkładach wyników nie wskazują na zależność pomiędzy osiągniętym poziomem a płcią uczniów w badanej próbie.

Widać natomiast różnice w osiągnięciach uczniów w zależności od lokalizacji szkoły, do której uczęszczali (Rysunek 6.). W miastach zauważalnie dominują uczniowie, których sprawność mówienia została oceniona jako A2 (36-38 proc., w zależności od wielkości miejscowości), a odsetek uczniów poniżej i powyżej tego poziomu jest dość zbliżony. Z kolei na obszarach wiejskich największą grupę stanowią uczniowie o umiejętnościach odpowiadających poziomowi A1 lub poniżej. Udział uczniów osiągających poziom A2 jest porównywalny z uczniami szkół miejskich. Natomiast

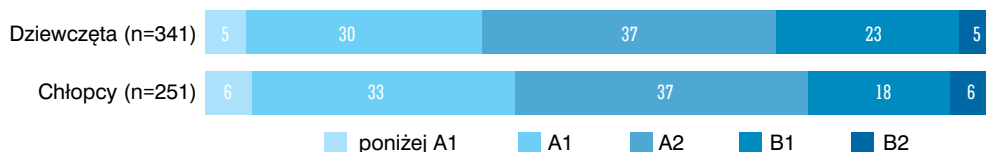
znaczaco niższy jest odsetek gimnazjalistów o wyższym poziomie biegłości językowej (13 proc.).

Podsumowanie

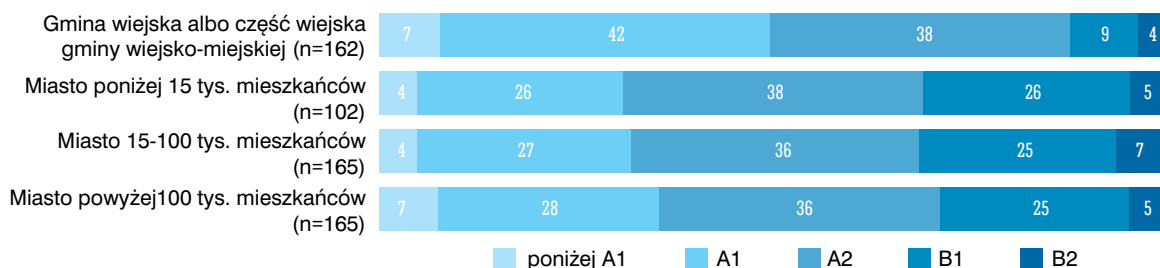
Jak pokazują referowane badania, efekty nauczania na III etapie edukacyjnym są dalekie od satysfakcjonujących. Biorąc pod uwagę, że większość uczniów uczestniczyła w ponad 500⁴ godzinach lekcyjnych obowiązkowej nauki języka angielskiego w ciągu sześciu lat kształcenia na II i III etapie edukacyjnym, a wielu z nich uczęszczało na lekcje w szkole także na I etapie, wyniki te muszą skłaniać do refleksji na temat efektywności nauczania języka angielskiego w warunkach szkolnych. Zapewne pierwszym krokiem powinna być pełniejsza recepcja i realizacja zapisów podstawy programowej, która wciąż realizowana jest nierównomiernie, a zatem w sposób uniemożliwiający harmonijny rozwój umiejętności uczniów (Marczak i in. 2015). Konieczne wydają się również zmiany w tych aspektach pracy na lekcji, których podstawa programowa nie reguluje, czyli w metodyce nauczania.

Badania wskazują na szereg niepokojących cech dydaktyki języka angielskiego w polskiej szkole: małą intensywność używania języka docelowego na lekcji, koncentrację nauczania na przygotowaniu do egzaminów zewnętrznych, rzadkie wykorzystywanie form pracy nastawionych na komunikację

⁴ Zgodnie z *Rozporządzeniem MEN w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* uczniowie na II etapie edukacyjnym realizują 290 godzin lekcyjnych nauki języka obcego nowożytnego, na III zaś – 450 godzin w podziale na dwa języki obce. Z deklaracji dyrektorów i uczniów wiadomo, że w znakomitej większości szkół godziny te rozdzielane są zgodnie z zasadą: 3 lekcje tygodniowo języka kontynuowanego ze szkoły podstawowej i 2 lekcje tygodniowo języka drugiego. Oznacza to, że na III etapie edukacyjnym uczniowie realizują 270 godzin lekcyjnych języka kontynuowanego ze szkoły podstawowej, a łącznie w ciągu sześciu lat nauki – 560 godzin.



Rysunek 5. Rozkład procentowy wyników testu ustnego ze względu na płeć (n = 592)



Rysunek 6. Rozkład procentowy wyników testu ustnego ze względu na wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła ucznia (n = 594)

między uczniami (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015; Paczuska i in. 2014). Te i szereg innych słabości polskich lekcji języka angielskiego powinny się stać przedmiotem troski środowiska związanego z kształceniem językowym młodzieży, w tym zespołu przedmiotowego nauczycieli języków obcych każdej polskiej szkoły.

Artykuł powstał na podstawie raportu *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia* (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015). Raport dostępny jest online na stronie Instytutu Badań Edukacyjnych: <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-ee-raport-efekty-nauczania-jez-angielskiego-3-et-ed.pdf>.

Bibliografia

- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013) *Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J. i Kutylowska, K. (2015) *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marczak, M., Muszyński, M., Campfield, D., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K., Pitura, J., Szpotowicz, M. (2015) Realizacja podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego. W: M. Sitek, J. Choińska-Mika (red.) *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego*.

Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 68-85.

- MEN (2008) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. nr 4 z dn. 15 stycznia 2009). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- MEN (2009) *Podstawa programowa z komentarzami (t. 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum)*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Paczuska, K., Kutylowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Ellis, M., Szpotowicz, M. (2014) *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z I etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Rada Europy (2009) *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. [online] [dostęp 01.02.2015] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/manualrevision-proofread-final_en.pdf>.

Pracownia Języków Obcych IBE

Autorzy są badaczami Pracowni Języków Obcych IBE, prowadzącej prace badawcze i analityczne w zakresie dydaktyki języków obcych, w tym – szczególnie – szkolnych i środowiskowych uwarunkowań efektów kształcenia językowego. Dziedzina zainteresowań Pracowni jest także krajowa i europejska polityka językowa w zakresie edukacji obowiązkowej. Misją Pracowni są działania na rzecz poprawy jakości kształcenia językowego w polskich szkołach. Od marca 2016 r. Pracownia jest częścią Zakładu

Dydaktyk Przedmiotów Szkolnych IBE.