



Jak maturzyści poradzili sobie z egzaminem z języka angielskiego?

Omówienie wyników matury z języka angielskiego 2015 r.

Marek Muszyński, Agata Gajewska-Dyszkiewicz,
Katarzyna Paczuska, Magdalena Szpotowicz

Wyniki egzaminu maturalnego z roku 2015 to podsumowanie efektów wdrożonej w 2009 r. podstawy programowej. Instytut Badań Edukacyjnych w raporcie *Umiejętności maturzystów 2015. Obowiązkowy egzamin maturalny z języka angielskiego w 2015 roku* (Szpotowicz i in., 2015) przeprowadził pogłębioną analizę wyników matury z języka angielskiego na poziomie podstawowym. Poniższy tekst prezentuje wybrane zagadnienia oraz wnioski z raportu.

Większość krajów europejskich przeprowadza zewnętrzne egzaminy z języków obcych na zakończenie edukacji na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Najczęściej są to egzaminy wysokiej stawki, których wyniki decydują o kolejnych etapach dalszej nauki. W prawie wszystkich krajach uczniowie kończący etap edukacji gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej mogą zdawać egzamin z języka angielskiego. Większość systemów edukacji w Europie odnosi swoje egzaminy językowe do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) (Council of Europe 2001), a najwyższy poziom wymagań dla gimnazjum to A2 lub B1, podczas gdy dla etapu ponadgimnazjalnego wymagany poziom nie przekracza zazwyczaj B2. Prawie wszystkie zewnętrzne egzaminy językowe w Europie sprawdzają cztery podstawowe

sprawności językowe: słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie (Eurydice 2015).

Jednym z podstawowych założeń reformy edukacji wprowadzonej w życie w 2009 r. było zapewnienie kontynuacji nauki trzech podstawowych przedmiotów maturalnych: języka polskiego, matematyki i języka obcego na kolejnych etapach edukacyjnych (Marciniak 2009). Rozpoczęta wtedy reforma systemu kształcenia oraz egzaminów zewnętrznych została zakończona w roku 2015, gdy pierwszy rocznik gimnazjalistów rozpoczynających naukę według nowej podstawy programowej (MEN 2008) ukończył edukację szkolną w liceum. Zmiany w podstawie programowej skutkowały nową formułą egzaminu maturalnego, co wiązało się również ze zmianami merytorycznymi w arkuszu maturalnym, o czym wyczerpująco piszą Trzcicka (2015) oraz Smolik (2012).

	Procent wykonania zadania	Średnia/maksymalna liczba punktów	Mediana	CV
Rozumienie wypowiedzi ustnych	74%	11,09/15	12	0,33
Rozumienie wypowiedzi pisemnych	81%	12,19/15	14	0,30
Znajomość środków językowych	72%	7,21/10	8	0,29
Tworzenie wypowiedzi pisemnych	79%	7,86/10	9	0,36

Tabela 1. Wyniki uczniów w rozbiciu na wymagania ogólne objęte egzaminem maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym

Egzamin z języka obcego na poziomie podstawowym jest obowiązkowy dla wszystkich przystępujących do matury. Zawiera on zadania sprawdzające umiejętności w zakresie wymagań podstawy programowej IV.0 i IV.1 i nawiązuje do poziomu biegłości językowej B1 według ESOKJ. W 2015 r. aż 90 proc. uczniów przystępujących do części podstawowej egzaminu z języka obcego wybrało język angielski (CKE 2015a). Część z nich przystąpiła także do egzaminu z tego języka na poziomie rozszerzonym.

Wyniki matury w odniesieniu do wymagań podstawy programowej

W omówieniu wyników pierwszego egzaminu maturalnego z języka angielskiego w nowej formule zwracano uwagę na stosunkowo wysokie osiągnięcia uczniów (średni wynik – 77 proc. punktów, mediana – 98 proc. punktów) oraz wiązano ten fakt z przystąpieniem do „nowej matury” tylko części abiturientów – absolwentów liceów ogólnokształcących (CKE 2015a, Trzcińska 2015). Jednak trzeba pamiętać, że jest to funkcja trudności testu: tzw. sufitowy efekt egzaminu z języka angielskiego na poziomie podstawowym utrzymuje się co najmniej od 2010 r. (Szalencic i in. 2015). Dobry wynik świadczy więc o wysokich umiejętnościach polskich abiturientów w stosunku do zakładanego poziomu docelowego egzaminu.

Najwyższy procent wykonania zadań odnotowano w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych (średnio 81 proc. liczby punktów). Najniższe osiągnięcia prezentowali licealiści w zakresie znajomości środków językowych (średnio 72 proc. liczby punktów). Taki wzorec wyników obserwuje się również w wynikach poprzednich roczników abiturientów i gimnazjalistów (CKE 2015b, 2014, 2012).

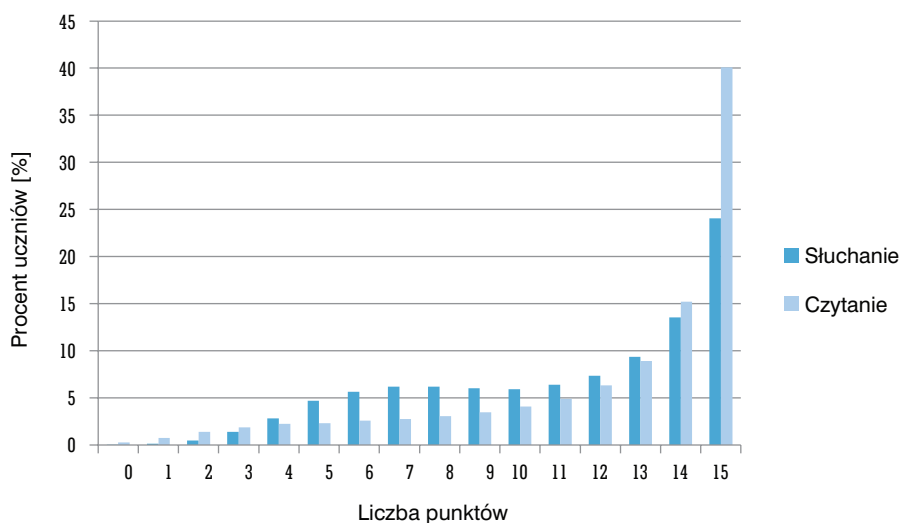
Wyniki uczniów są stosunkowo mało zróżnicowane (Tabela 1). Relatywnie największą zmienność w populacji obserwuje się w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych (współczynnik zmienności CV = 0,36)¹. Wpływ na tak niską zmienność wyników ma z pewnością fakt, że do egzaminu w nowej formule przystąpili tylko uczniowie liceów ogólnokształcących (Trzcińska 2015).

Rozumienie ze słuchu

Rozkład wyników uczniów z zadań w zakresie rozumienia ze słuchu świadczy o istnieniu dwóch grup zdających: liczniejszej grupy uczniów osiągających najwyższe wyniki w teście, oraz mniejszej – osiągającej wyniki w okolicy połowy maksymalnej liczby punktów (Wykres 1.). Rozkłady te najbardziej z wszystkich obszarów objętych egzaminem zbliżają się do dwumodalnego rozkładu wyników (odnotowywanego wielokrotnie w poprzednich latach – CKE 2015b, 2014, 2013, 2012, 2011). Widzimy zatem, że nawet wśród grupy uczniów o najwyższych umiejętnościach – absolwentów liceów ogólnokształcących – istnieje grupa słabiej radzących sobie z zadaniami na rozumienie ze słuchu.

Najlepiej uczniowie radzili sobie z zadaniami polegającymi na określaniu głównej myśli tekstu i kontekstu wypowiedzi (średnio 85 proc. i 79 proc. wykonanych zadań w zakresie odpowiednich wymagań szczegółowych). Natomiast najwięcej trudności przysparzały uczniom zadania na wyszukiwanie

¹ Współczynnik zmienności (ang. coefficient of variation, CV) jest to iloraz odchylenia standardowego i średniej, mówi on o zróżnicowaniu obiektów w stosunku do średniej: poniżej 20 proc. (lub 0,2) można mówić o małej zmienności, powyżej 40 proc. o dużej, powyżej 100 proc. o bardzo dużej lub skrajnej. Jego zaletą jest możliwość porównywania zróżnicowania (dyspersji) między zmiennymi wyrażonymi w różnych jednostkach (UCLA, 2015; patrz też: Forkman, 2009).



Wykres 1. Rozkład procentowy wyników w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego

określonych informacji (70 proc. punktów). Stosunkowo wielu uczniów nie poradziło sobie także z określaniem intencji nadawcy tekstu (74 proc. punktów), choć trzeba pamiętać, że egzamin zawierał tylko jedno zadanie cząstkowe badające to wymaganie szczegółowe.

Uczniowie lepiej radzą sobie z zadaniami wymagającymi holistycznego odbioru tekstu niż wychwytywania szczegółowych informacji lub dedukowania na ich podstawie wniosków. Analogiczną prawidłowość obserwuje się także w odniesieniu do umiejętności gimnazjalistów (CKE 2015b). Należy zwrócić uwagę, że odnajdowanie szczegółowych informacji jest złożonym procesem poznawczym, wymagającym identyfikacji związków logicznych, leksykalnych i gramatycznych pomiędzy fragmentami tekstu. Słabsze wyniki w zakresie tego wymagania szczegółowego należy w pewnym stopniu wiązać z naturą odbioru słuchowego zadań – czynności wymagającej dużej koncentracji, jaką jest wyszukiwanie szczegółowych informacji w słuchanej wypowiedzi, przy braku możliwości powrotu do odpowiedniego jej fragmentu. Z drugiej strony, inne badania (np. Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015) pokazują, że uczniowie lepiej radzą sobie z wyszukiwaniem szczegółowych informacji niż z określaniem kontekstu wypowiedzi lub intencji autora. Analiza treści zadań umieszczonych w podręcznikach do III etapu edukacyjnego pokazuje, że ćwiczenia na wyszukiwanie szczegółowych informacji zdecydowanie dominują nad ćwiczeniami wymagającymi całościowego odbioru tekstu

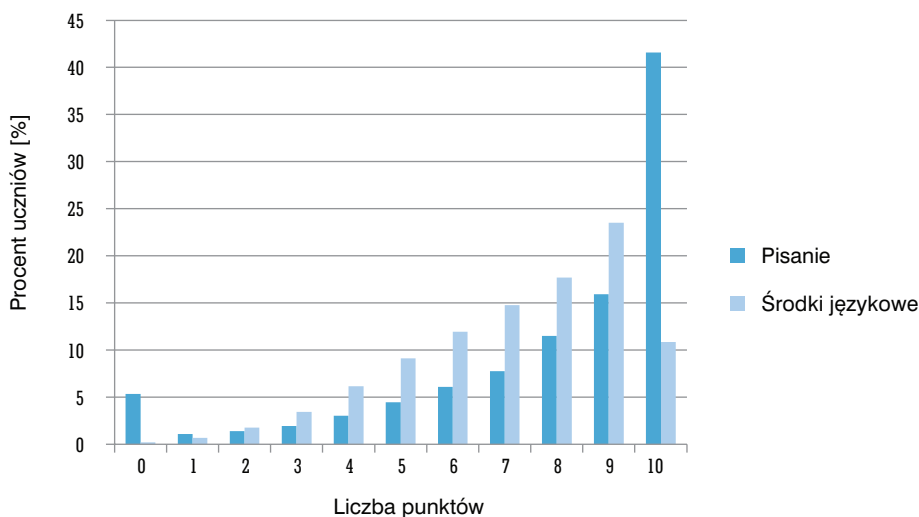
(Fituch 2011). Kwestia ta wymaga dalszych badań, a nie bez znaczenia jest zapewne trudność poszczególnych zadań w danym teście.

Rozumienie wypowiedzi pisemnej

Większość zadań mierzących poziom opanowania wymagań szczegółowych składających się na obszar rozumienia wypowiedzi pisemnej okazała się łatwa dla uczniów. Największa grupa abiturientów (aż 40 proc.) zdobyła maksymalną liczbę punktów (Wykres 1.). Uwzględniając m.in. rozkład wyników egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym (bardzo wiele wysokich wyników), należy zakładać, że umiejętności dużej części zdających przekraczają założony poziom egzaminu na poziomie podstawowym, w szczególności właśnie w zakresie czytania.

Stosunkowo najwięcej problemów sprawiło uczniom rozwiązanie zadania na określenie głównej myśli i rozpoznawanie związków między częściami tekstu (średnio 60 proc. i 78 proc. możliwych punktów w zakresie odpowiednich wymagań szczegółowych). Wyszukiwanie określonych informacji w tekście pisany wypadło zdecydowanie lepiej (83 proc. punktów) niż w przypadku rozumienia ze słuchu. Uczniowie również dość łatwo poradzi sobie z określaniem intencji nadawcy (89 proc. punktów) oraz wskazaniem głównej myśli poszczególnych części tekstu (84 proc. punktów).

Jak wspomniano, wyższe wyniki w zakresie czytania obserwuje się także na wcześniejszych etapach edukacyjnych.



Wykres 2. Rozkład procentowy wyników w zakresie znajomości środków językowych i tworzenia wypowiedzi pisemnej

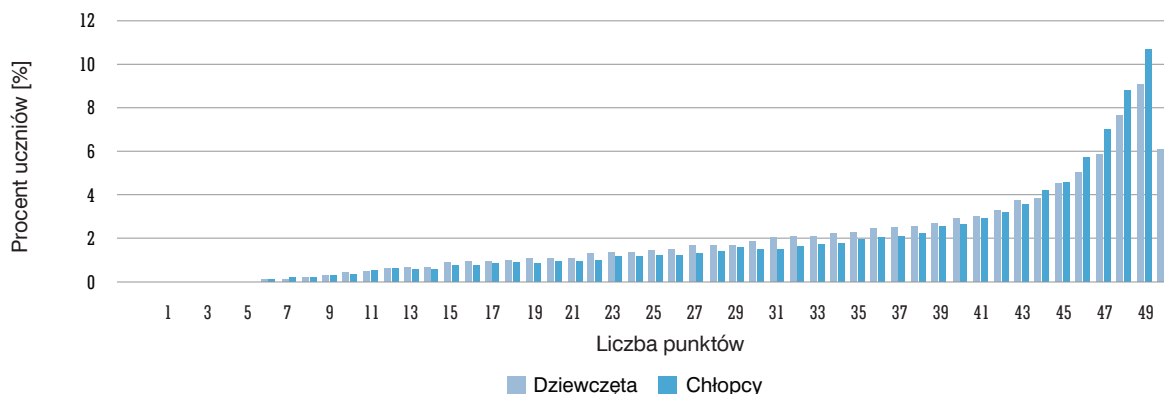
Podstawa programowa z 2008 r. kładzie nacisk na umiejętność pracy z tekstem zarówno w języku ojczystym, jak i obcym na każdym etapie edukacyjnym, a udział ćwiczeń skierowanych na rozwijanie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnej w podręcznikach języka angielskiego bywa niewspółmiernie duży. Analiza wybranych serii podręczników gimnazjalnych pokazuje, że w większości podręczników udział ćwiczeń na czytanie był największy spośród siedmiu grup ćwiczeń wspomagających rozwój poszczególnych działań językowych (Fituch 2011). Wysokie wyniki polskich gimnazjalistów w zakresie czytania w języku ojczystym pozwalają przypuszczać, że część strategii ćwiczonych do analizy wypowiedzi pisemnych w języku pierwszym przenoszona jest przez uczniów także do pracy z tekstami w języku obcym (Federowicz i in. 2013).

Znajomość środków językowych

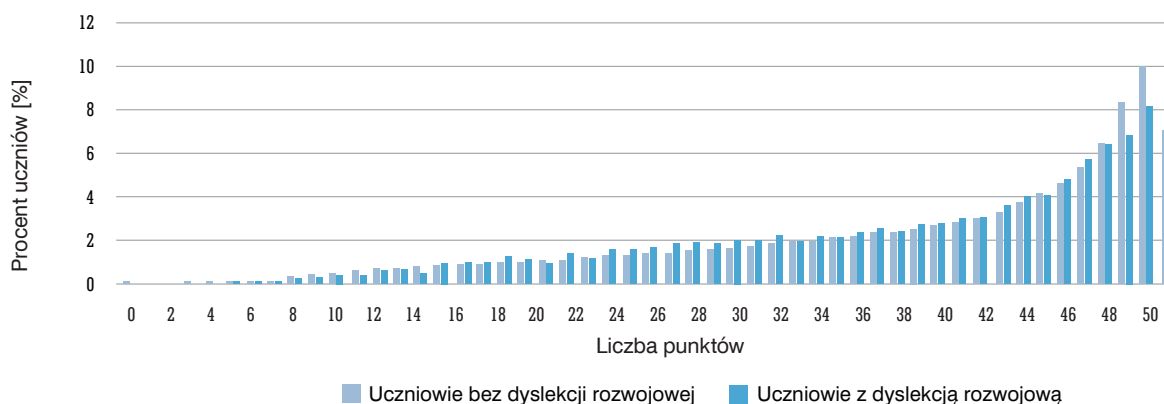
Znajomość środków językowych – po raz pierwszy uwzględniona w roku 2015 na egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym – to obszar, w zakresie którego uczniowie uzyskali stosunkowo najniższe wyniki (72 proc. punktów). Jest to stała obserwacja odnosząca się do kolejnych roczników zdających egzamin gimnazjalny i maturę na poziomie rozszerzonym (CKE 2015a; CKE 2015b). Jest to też jedyna część egzaminu, gdzie uczniowie, którzy otrzymali maksymalną liczbę punktów (11 proc. abiturientów), nie stanowią największej grupy zdających (Wykres 2.).

Jak wskazują autorzy raportu CKE, uczniowie gorzej poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi znajomość słownictwa, niż z zadaniami badającymi znajomość struktur gramatycznych. Najtrudniejsze okazało się zadanie cząstkowe 8.5 wymagające znajomości czasownika złożonego *go off*. Problemy ze znajomością czasowników złożonych wśród abiturientów odnotowywano także wcześniej (CKE 2014). W literaturze opisywany jest fenomen trudności przyswojenia i mechanizmu unikania używania czasowników złożonych, związany z ich wielością, niemożnością złożenia znaczenia z pojedynczych członów, wieloznacznością oraz poznawczą trudnością operacji na zbitkach słów (Dagut i Laufer 1985; Ghabanchi i Goudarzi 2012; Liao i Fukuya 2004; Side 1990). W tym wypadku kluczową rolę odgrywa raczej relatywna trudność związana z rzadkością występowania danego wyrażenia. W korpusie *English Profile* (2015), opartym m.in. na analizie częstości występowania wyrażen w języku naturalnym i w pomocach dydaktycznych do nauki języka na poszczególnych poziomach biegłości, czasownik *go off* w znaczeniu użytym w egzaminie maturalnym przypisany jest do poziomu biegłości B2 według ESOKJ. Jest to więc wyrażenie, z którym uczeń przygotowujący się do matury na poziomie podstawowym (poziom biegłości językowej B1), bardzo rzadko (jeśli w ogóle tak było) się stykał w czasie kursu językowego.

Powtarzające się słabe wyniki uczniów w zakresie znajomości środków językowych pozostają trudnym do wyjaśnienia



Wykres 3. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym ze względu na płeć ucznia

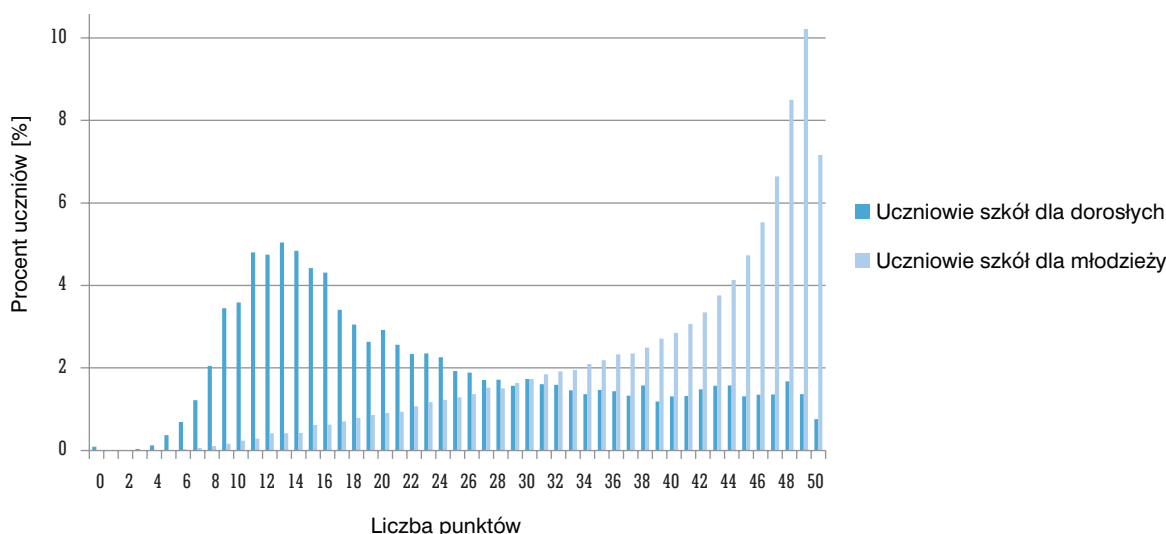


Wykres 4. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym ze względu na posiadanie orzeczenia o dysleksji rozwojowej

fenomenem. Polscy nauczyciele zdają się przykładać dużą wagę do nauki środków językowych. Z danych badania ESLC wynika bowiem, że polscy nauczyciele języka angielskiego kładą duży nacisk na te obszary, w tym stosunkowo największy nacisk na naukę słownictwa, spośród nauczycieli 14 krajów europejskich uczestniczących w badaniu (European Commission 2012). Przyczyną niskiej skuteczności nauczania środków językowych może być niedostateczna integracja z ćwiczeniem wypowiedzi ustnych i pisemnych – brak wykorzystania środków leksykalno-gramatycznych w kontekście oraz ćwiczenie ich w oderwaniu od bezpośredniego użycia w wypowiedziach (Muszyński, Campfield i Szpotowicz 2015; Paczuska i Szpotowicz 2014; Paczuska, Kutylowska, Gajewska-Dyszkiewicz, Ellis i Szpotowicz 2014).

Tworzenie wypowiedzi pisemnej

Umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim są bardziej zróżnicowane niż w każdej innej z badanych na maturze sprawności. Bardzo duża grupa maturzystów uzyskała maksymalną liczbę punktów w każdym z czterech kryteriów oceny: zakresu środków językowych, poprawności środków językowych, treści oraz spójności i logiki wypowiedzi. Jednocześnie obserwuje się niemałą grupę uczniów, którzy z zadania na pisanie nie uzyskali żadnego punktu – zadania w ogóle nie wykonali lub poziom ich pracy był tak niski, że w żadnym z kryteriów nie kwalifikowała się ona do przyznania minimalnej choćby liczby punktów (Wykres 2.).



Wykres 5. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym dla maturzystów z liceów dla młodzieży oraz dla dorosłych

Podobnie jak w poprzednich latach, uczniowie uzyskali znacząco niższe wyniki w zakresie kryteriów oceny dotyczących zasobu i poprawności środków językowych niż według kryteriów dotyczących treści i spójności wypowiedzi (CKE 2011, 2012, 2014, 2015), co potwierdza problemy maturzystów omówione w poprzednim punkcie. Wyniki uczniów w zakresie poprawności środków językowych były również najbardziej zróżnicowane spośród wyników w ramach wszystkich kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej (współczynnik zmienności $CV=0,51$).

Wyniki dziewcząt i chłopców

Wyniki dziewcząt i chłopców nie różnią się od siebie zasadniczo. Nieznacznie większy procent chłopców osiągających najwyższe wyniki i konsekwentnie nieco wyższy średni wynik dla tej grupy (Wykres 3.) może mieć związek z przystąpieniem do egzaminu maturalnego w nowej formule tylko uczniów liceów ogólnokształcących.

Wyniki uczniów z orzeczeniem o dysleksji rozwojowej

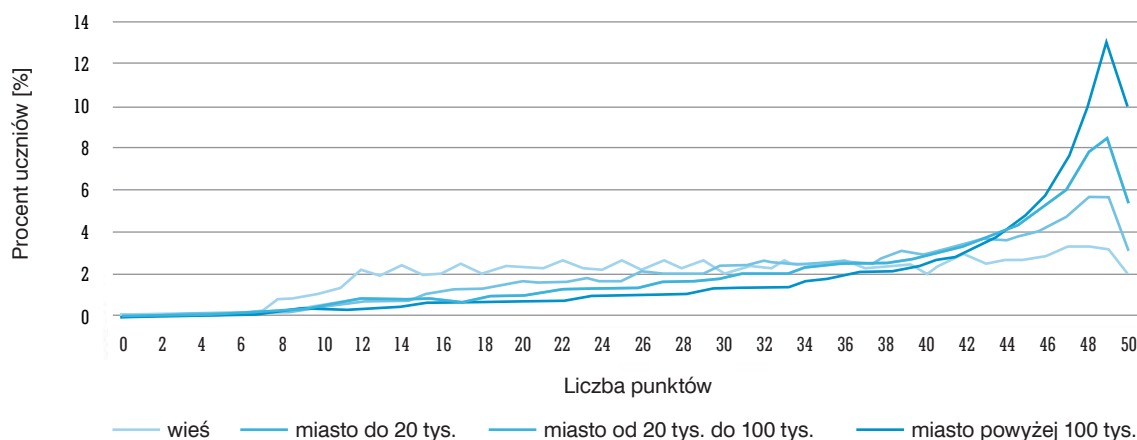
Uczniowie o orzeczonej dysleksji rozwojowej osiągają tylko minimalnie niższe wyniki w zakresie języka angielskiego od reszty populacji maturzystów. Większy udział uczniów z dysleksją obserwuje się przede wszystkim w grupie osiągającej wyniki w połowie skali punktów (20-30 punktów). Wyrażna

przewaga uczniów, u których nie orzeczono dysleksji, zaznacza się natomiast w grupie uczniów osiągających najwyższe wyniki (od 47 do 50 punktów).

Nie obserwuje się znaczących różnic w osiągnięciach uczniów z orzeczeniem dysleksji rozwojowej i bez takiego orzeczenia w wynikach w poszczególnych wymaganiach objętych egzaminem. Nie zauważa się też fenomenu zaobserwowanego w odniesieniu do języka polskiego, zgodnie z którym uczniowie z orzeczoną dysleksją osiągnęli zauważalnie niższe wyniki w części badającej tworzenie wypowiedzi pisemnej – dyslektycy częściej rezygnowali z napisania rozprawki, ci natomiast, którzy wykonali to zadanie, otrzymywali średnio mniejszą liczbę punktów (Białek i in. 2014). Wyniki w zakresie wszystkich czterech kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej w zakresie języka angielskiego są bowiem zasadniczo porównywalne dla obu grup.

Wyniki uczniów ze szkół dla dorosłych

Sluchacze liceów dla dorosłych uzyskali niższy wynik z egzaminu na poziomie podstawowym niż uczniowie ze szkół dla młodzieży. Abiturienti ze szkół dla dorosłych zdobyli średnio 47 proc. maksymalnej liczby punktów, abiturienti ze szkół dla młodzieży – 79 proc. Rozkład wyników dla dorosłych ilustruje, że dla większości tej grupy maturzystów wyniki mieszczą w się w pierwszej połowie skali punktów (Wykres 5).



Wykres 6. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym w rozbiciu na wielkość miejscowości, gdzie zlokalizowane są szkoły

Wyniki w podziale na poszczególne obszary egzaminu pokazują, że w zakresie rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego oraz znajomości środków językowych słuchacze liceów dla dorosłych uzyskali średnio około połowy maksymalnej liczby punktów. Zdecydowanie słabiej wypadli natomiast w zadaniu sprawdzającym umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej – średni wynik to w przybliżeniu $\frac{1}{3}$ maksymalnej liczby punktów. Jednocześnie odnotowuje się znaczne zróżnicowanie wyników wśród tej grupy maturzystów. Dla pierwszych trzech omawianych części egzaminu – słuchania, czytania, znajomości środków językowych – współczynnik zmienności CV oscyluje na poziomie 45-63 proc. Jest on zdecydowanie wyższy w przypadku wypowiedzi pisemnej, wynosi bowiem powyżej 100 proc.

Wyniki a wielkość miejscowości, gdzie znajduje się szkoła

Istnieją znaczące różnice między osiągnięciami absolwentów liceów położonych w miejscowościach nisko i wysoko zurbanizowanych (Wykres 6.). Różnice są tym większe, im większa jest dysproporcja między wielkością miejscowości: średnie wyniki uczniów szkół wiejskich i wielkomiejskich różnią się o 20 punktów procentowych (Tabela 2.). Największe różnice obserwowane są w odniesieniu do grupy uczniów o najwyższych umiejętnościach. W przypadku liceów położonych na obszarach wiejskich grupa takich uczniów jest stosunkowo mała i nie przeważa nad uczniami o średnich czy niskich umiejętnościach. Jednak im większa miejscowość,

tym udział uczniów o skrajnie wysokiej liczbie punktów się zwiększa – w dużych miastach połowa uczniów osiąga 45 punktów (lub więcej) na 50 możliwych do zdobycia.

Specyficzny rozkład wyników uczniów ze szkół z obszarów wiejskich należy wiązać z dwoma czynnikami. Z jednej strony, równy udział uczniów o niskich, średnich i wysokich osiągnięciach świadczy o braku selekcji kandydatów do tych placówek (Dolata, Jasińska, Modzelewski 2012). Z drugiej strony – należy przypuszczać, że część młodzieży wiejskiej o dużych umiejętnościach i wysokich aspiracjach edukacyjnych uczęszcza do szkół w większych miejscowościach, niekiedy bardzo oddalonych od miejsc zamieszkania. Ten odpływ uzdolnionej młodzieży wiejskiej powoduje z kolei większy udział uczniów o sporych umiejętnościach obserwowany w miastach.

Szukając przyczyn takich wyników, należy zauważyć, że szkoły położone na terenach wiejskich rzadziej oferowały zajęcia dodatkowe z języka angielskiego, w tym w szczególności zajęcia dla uczniów kierunkowo uzdolnionych, niż szkoły położone w miastach (Paczuska i in. 2014, Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015). Placówki wiejskie rzadziej zapewniają też możliwość nauki w grupach zróżnicowanych ze względu na poziom biegłości językowej uczniów (Paczuska i in. 2014). Okoliczność ta może znacząco zmniejszać skuteczność procesu dydaktyki języka, szczególnie na terenach wiejskich, gdzie – jak wskazują analizowane wyniki egzaminu maturalnego – poziom uczniów jest bardzo różnorodny, a zatem w grupie nauczania potencjalnie uczestniczą uczniowie o bardzo różnym

Lokalizacja szkoły	Procent wykonania zadania	Średnia	Mediana	CV	Zdawalność (%)
wieś	61,55	30,77	31	0,39	88,66
miasto do 20 tys. mieszkańców	70,72	35,36	38	0,31	95,16
miasto od 20 tys. mieszkańców	75,77	37,89	41	0,28	95,99
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	81,24	40,62	45	0,25	97,19

Tabela 2. Wyniki uczniów w podziale na wielkość miejscowości, gdzie położone są szkoły (maksymalna liczba punktów =50)

Województwo	Średnia	Mediana	CV
dolnośląskie	39,46	43	0,26
kujawsko-pomorskie	37,69	41	0,29
lubelskie	36,81	40	0,31
lubuskie	39,11	43	0,27
łódzkie	38,14	42	0,28
małopolskie	39,19	43	0,26
mazowieckie	38,81	43	0,28
opolskie	39,01	43	0,27
podkarpackie	37,76	41	0,28
podlaskie	38,03	42	0,29
pomorskie	38,93	43	0,29
śląskie	39,18	43	0,27
świętokrzyskie	36,80	39	0,30
warmińsko-mazurskie	37,54	41	0,29
wielkopolskie	37,66	41	0,29
zachodniopomorskie	37,78	42	0,30

Tabela 3. Wyniki uczniów w podziale na województwa (maksymalna liczba punktów=50)

Uczniowie lepiej radzą sobie z zadaniami wymagającymi holistycznego odbioru tekstu niż wychwytywania szczegółowych informacji lub dedukowania na ich podstawie wniosków.

profilu umiejętności. Istotną rolę w wyjaśnianiu wyraźnie mniejszych umiejętności uczniów szkół wiejskich odgrywają również zajęcia dodatkowe (korepetycje, kursy), na które uczniowie szkół wiejskich uczęszczają znacznie rzadziej niż uczniowie z większych ośrodków (Muszyński i in. 2015). Kolejnym deficytem jest też niski poziom znajomości języka angielskiego wśród rodziców oraz przeciętnie niższy poziom kapitału kulturowego i społecznego rodzin uczniów z terenów wiejskich (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013, Paczuska i in. 2014, Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015).

Regionalne zróżnicowanie wyników

Średnie wyniki maturzystów dla poszczególnych województw są stosunkowo mało zróżnicowane (Tabela 3.). Różnice między wynikami uczniów województw o najwyższych wynikach (województwa: dolnośląskie, małopolskie, śląskie, lubuskie, opolskie, pomorskie i mazowieckie) a uczniów z województw osiągających średnio najniższe wyniki (województwa: lubelskie i świętokrzyskie) wynoszą ok. 4-5 punktów procentowych (2-2,5 punktów na skali egzaminu).

Wyniki zdecydowanie bardziej zróżnicowane ze względu na położenie terytorialne obserwuje się natomiast w analizie średnich wyników powiatów. Różnice między wynikami uczniów powiatów o najwyższych wynikach, a uczniów z powiatów o średnio najniższych wynikach, sięgają ok. 44 punktów procentowych (22 punktów na skali egzaminu). W grupie powiatów, których uczniowie osiągają najwyższe wyniki, znalazły się przede wszystkim miasta na prawach powiatu, w tym największe miasta Polski. Dziesięć powiatów osiągających najwyższe wyniki to: Warszawa, Gdynia, Gorzów

Wielkopolski, Opole, Gdańsk, Wrocław, Bielsko-Biała, powiat strzelecki (woj. opolskie) oraz Kraków. Wysokie wyniki uczniów tych powiatów należy wiązać z wszystkimi czynnikami wspomnianymi w poprzednim podrozdziale: wyższym kapitałem kulturowym, społecznym i materialnym rodzin uczniów (UNDP 2012), dużą liczbą szkół do wyboru i presją na przygotowanie się do egzaminów zewnętrznych na każdym etapie edukacyjnym oraz lepszą ofertą edukacyjną w zakresie kształcenia językowego liceów wielkomiejskich. Bardzo istotną rolę odgrywa również rozwinięty rynek prywatnej nauki języka (por. Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015). W tym kontekście interesujące wydaje się przeanalizowanie w przyszłości powodów sukcesu uczniów z mniejszych miejscowości, którego przykładem może być powiat strzelecki znajdujący się pośród 10 powiatów, których maturzyści osiągnęli najwyższe wyniki.

Z kolei wśród powiatów, których uczniowie osiągnęli najniższe wyniki, znalazły się przede wszystkim powiaty ościenne względem średnich i dużych miast, z których „wykrojono” miasta na prawach powiatu. Dziesięć powiatów znajdujących się na dole rankingu to: grudziądzki, brzeziński, lubelski, zamojski, skierniewicki, wrocławski, kaliski, ostrołęcki, piotrkowski oraz koszaliński. Niskie wyniki uczniów należy wiązać z wyborem przez większą część uczniów, w tym zapewne grupę uczniów o wyższych aspiracjach edukacyjnych, liceów zlokalizowanych w przyległych ośrodkach miejskich. Taką interpretację tej sytuacji wspiera fakt, że w znacznej części powiatów osiągających najniższe wyniki jest bardzo mało szkół, w których uczniowie przystępują do matury (i niewiele szkół w ogóle).

Właściwości psychometryczne egzaminu

Test, aby mógł być czymś więcej niż tylko *zbiorem pytań lub zadań*, musi spełniać określone warunki: być obiektywny, wystandaryzowany, trafny, rzetelny i znormalizowany (Hornowska 2007). Przeprowadzone analizy właściwości psychometrycznych omawianego arkusza egzaminacyjnego pokazały, że egzamin jest wysokiej klasy narzędziem diagnostycznym, które ma zadowalającą rzetelność, by dokonywać na podstawie jego wyników diagnoz indywidualnych (szczegółowy opis: Muszyński i in. 2016). Tylko nieliczne pytania wykazywały niską korelację z ogólnym wynikiem testowym. Były to głównie pytania z zadania 1., w którym, prawdopodobnie, format odpowiedzi (prawda/

Obszarem, w którym najbardziej odbija się zróżnicowanie umiejętności uczniów, jest umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych. Badania kontekstowe nauczania języka angielskiego dowodzą, że sprawność pisania nie zawsze jest rozwijana z wystarczającą dbałością.

falsz) umożliwiał uczniom łatwe zgadywanie poprawnych odpowiedzi, oraz niektóre pytania z zadania 8., które okazały się zbyt trudne dla uczniów. Test jest również narzędziem bezstronnym: analizy wykazały, że pytania nie dyskryminują uczniów ze względu na płeć, rozpoznanie dysleksji lub lokalizację szkoły.

Podsumowanie i wnioski

Wyniki uczniów w zakresie wszystkich czterech obszarów: rozumienia ze słuchu, rozumienia wypowiedzi pisemnych, znajomości środków językowych i tworzenia wypowiedzi pisemnych, badanych na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym – są wysokie. Efekt sufitowy, charakterystyczny dla egzaminu w starej formule, uwidacznia się także w egzaminie przeprowadzonym w 2015 r., choć w dużej mierze może być związany z przystąpieniem do niego tylko części abiturientów – absolwentów liceów ogólnokształcących.

Nie obserwuje się znacznych różnic między poziomem rozwoju umiejętności maturzystów w zakresie czterech sprawności badanych na egzaminie. Stosunkowo najwyższe wyniki uczniowie osiągnęli w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych, najniższe – w zakresie znajomości środków językowych. Podobną sytuację odnotowuje się od lat w odniesieniu zarówno

do wyników egzaminu gimnazjalnego, jak i maturalnego. Widać tu pewną stałą słabość dydaktyki języka przejawiającą się na różnych etapach edukacyjnych. Dziedziny problematyczne dla uczniów młodszych pozostają problematyczne dla maturzystów, a szkoła nie niweluje tych problemów.

Obszarem, w którym najbardziej odbija się zróżnicowanie umiejętności uczniów, jest umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych. Badania kontekstowe nauczania języka angielskiego dowodzą, że sprawność pisania nie zawsze jest rozwijana z wystarczającą dbałością. Wskazana jest zatem refleksja nad sposobem ćwiczenia tworzenia wypowiedzi pisemnych i reagowania językowego w formie pisemnej na wszystkich etapach edukacyjnych, tak by zminimalizować procent uczniów, którzy w ogóle nie podejmują próby stworzenia wypowiedzi pisemnej na egzaminie.

Nie obserwuje się znaczących różnic wyników maturzystów ze względu na płeć lub fakt orzeczenia dysleksji rozwojowej. Uczniowie szkół dla dorosłych osiągnęli znacznie gorsze wyniki niż uczniowie szkół dla młodzieży. Duże różnice w wynikach uczniów zaznaczają się również ze względu na wielkość miejscowości, w której położona jest dana szkoła. Uczniowie liceów ogólnokształcących z terenów wiejskich osiągają znacząco niższe wyniki niż ich koledzy uczęszczający do liceów miejskich, w szczególności położonych w dużych miastach. Modele efektywności nauczania języka angielskiego pokazują, że głównymi czynnikami wpływającymi na wyżej opisane różnice są mniejsze zasoby kulturowe, społeczne i materialne rodzin uczniów z mniejszych miejscowości, praktyczny brak szkół do wyboru na mniejszych rynkach edukacyjnych oraz rzadkie uczestnictwo w dodatkowej nauce poza szkołą.

Właściwości psychometryczne testu są wysokie, jedynie kilka pytań wykazuje problematyczne charakterystyki. W kolejnych odsłonach egzaminu należy utrzymać jego wysoki standard, można jednak rozważyć zmianę pewnych formatów zadań, które premiuje zgadywanie, oraz lepsze monitorowanie treści pytań, tak by nie zawierały one słownictwa lub struktur wykraczających poza wymagany na egzaminie poziom.

Bibliografia

- Białek, K., Biedrzycki, K., Brożek, A., Kozak, W., Przybylski, B. (2014) *Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- CKE (2015a) *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego*. Warszawa: CKE.

- CKE (2015b) *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2015*. Warszawa: CKE.
- CKE (2014) *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego. Język angielski*. Warszawa: CKE.
- CKE (2013) *Osiągnięcia maturzystów w 2013 roku*. Warszawa: CKE.
- CKE (2012) *Osiągnięcia maturzystów w 2012 roku*. Warszawa: CKE.
- CKE (2011) *Osiągnięcia maturzystów w 2011 roku*. Warszawa: CKE.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dagut, M., i Laufer, B. (1985) Avoidance of Phrasal Verbs: A Case for Contrastive Analysis. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 7, 73-79.
- English Profile (2015) *English Vocabulary Profile* [online] [dostęp 30.10.2015] <<http://www.englishprofile.org/wordlists>>.
- European Commission (2012) *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2015) *Languages in Secondary Education: An Overview of National Tests in Europe – 2014/15*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federowicz, M., (red.) (2013) *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Fituch, M. (2011) *Analiza podręczników do nauki języka angielskiego w gimnazjum: badanie pod kątem zgodności z podstawą programową, poziom III.1*. Niepublikowany raport opracowany w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.
- Forkman, J. (2009) Estimator and Tests for Common, Coefficients of Variation in Normal Distributions. W: *Communications in Statistics – Theory and Methods*, 38(2), 233-251.
- 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.
- Ghabanchi, Z., Goudarzi, E. (2012) Avoidance of Phrasal Verbs in Learner English: A Study of Iranian Students. W: *World Journal of English Language*, nr 2, 43-54.
- Hornowska, E. (2007) *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Scholar.
- Liao, Y., i Fukuya, Y. J. (2004) Avoidance of Phrasal Verbs: The Case of Chinese Learners of English. W: *Language Learning*, nr 54, 193-226.
- Marciniak, Z. (2009) O potrzebie reformy kształcenia ogólnego. W: MEN. *Podstawa programowa z komentarzami*, t 1.
- 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.
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015) *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011-2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Muszyński, M., Kondrtek, B., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K. i Szpotowicz, M. (2016) Właściwości psychometryczne egzaminu maturalnego 2015 – język angielski, poziom podstawowy. Analizy IBE.
- Paczuska, K., Kutylowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Ellis, M. i 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.
- Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2014) *Nauczyciele języka angielskiego*. W: Federowicz, M., Chojńska-Mika, J. i Walczak, D. (red.) *Raport o stanie edukacji: Liczą się nauczyciele*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Side, R. (1990) Phrasal Verbs: Sorting them Out. W: *ELT journal*, nr 44(2), 144-152.
- Smolik, M (2012) Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012-2015. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, 22-33 [online] [dostęp 8.03.2016] <http://jows.pl/sites/default/files/JOWs_01_M_Smolik_0.pdf>.
- Szaleniec, H., Kondrtek, B., Kulon, F., Pokropek, A., Skórska, P., Świst, K., Wołodźko, T., Żółtak, M. (2015) *Porównywalne wyniki egzaminacyjne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szpotowicz, M., Muszyński, M., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K. i Kondrtek, B. (2015) *Umiejętności maturzystów 2015. Obowiązkowy egzamin maturalny z języka angielskiego w 2015 roku*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Trzcńska, B. (2015) Egzamin maturalny z języka angielskiego 2015: wyniki i wnioski. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 21-28 [online] [dostęp 8.03.2016] <<http://jows.pl/sites/default/files/trzcinska.pdf>>.
- UCLA (2015) *What is the Coefficient of Variation?* [online] [dostęp 2.03.2016] <http://www.ats.ucla.edu/stat/mult_pkg/faq/general/coefficient_of_variation.htm>.
- UNDP (2012) *Krajowy Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2012. Rozwój regionalny i lokalny*. Warszawa: Biuro projektowe UNDP w Polsce.

Pracownia Języków Obcych IBE

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