



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Agata Gajewska-Dyszkiewicz

Mariusz Marczak

Katarzyna Paczuska

Joanna Pitura

Katarzyna Kutyłowska

Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym

Raport końcowy

Badania uczenia się i nauczania

języków obcych w gimnazjum

i Badania umiejętności mówienia

Autorzy:

Agata Gajewska-Dyszkiewicz
dr Mariusz Marczak
Katarzyna Paczuska
dr Joanna Pitura
Katarzyna Kutylowska

Redakcja merytoryczna:

dr Magdalena Szpotowicz

Recenzenci:

dr Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic
dr hab. Ewa Piechurska-Kuciel, prof. Uniwersytetu Opolskiego

Redakcja językowa:

Beata Dąbrowska

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8
01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015

ISBN: 978-83-65115-36-2

Wzór cytowania:

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.

Korekta, skład, łamanie:

Business Point Sp. z o.o.
ul. Erazma Ciołka 11A/302
01-402 Warszawa
Tel. +48 22 188 18 72
biuro@businesspoint.pl
www.businesspoint.pl

Publikacja opracowana 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.

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Streszczenie	5
1. Podstawowe informacje o raporcie i badaniach	7
1.1. Wprowadzenie	7
1.2. Cele raportu	8
1.3. Cele i charakterystyka badań.....	8
1.3.1. Cele i charakterystyka BUNJO.....	8
1.3.2. Cele i charakterystyka BUM 2.....	9
1.4. Ograniczenia.....	10
2. Metodologia badań	11
2.1. Populacja i dobór prób.....	11
2.1.1. Dobór i reprezentatywność próby BUNJO	11
2.1.2. Dobór i reprezentatywność próby BUM 2.....	12
2.2. Zbieranie danych – narzędzia i techniki	13
2.2.1. Testy językowe.....	14
2.2.1.1. Testy językowe BUNJO	14
2.2.1.2. Test ustny BUM 2	20
2.2.2. Badania kontekstowe.....	21
2.2.2.1. Badanie kontekstowe BUNJO	21
2.2.2.2. Badanie kontekstowe BUM 2.....	22
2.3. Opis analiz statystycznych	23
2.3.1. Testy osiągnięć.....	23
2.3.2. Testy ustne.....	23
2.3.3. Pomiar przyrostu i analizy wyników	23
3. Umiejętności gimnazjalistów w świetle podstawy programowej	25
3.1. Wstęp.....	25
3.2. Osiągnięcia gimnazjalistów	25
3.2.1. Rozumienie wypowiedzi ustnych (słuchanie)	25
3.2.2. Rozumienie wypowiedzi pisemnych (czytanie).....	28
3.2.3. Tworzenie wypowiedzi pisemnych (pisanie).....	31
3.2.4. Tworzenie wypowiedzi ustnych i ustne reagowanie (mówienie)	35
3.3. Podsumowanie	41
4. Uwarunkowania umiejętności językowych uczniów	43
4.1. Pomiar kompetencji językowych	43
4.2. Pozaszkolne uwarunkowania umiejętności uczniów	47
4.2.1. Status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia	48
4.2.2. Znajomość języka angielskiego przez rodziców.....	49
4.2.3. Kontakt z językiem w sytuacjach nieformalnych.....	51
4.2.4. Pozaformalna nauka języka.....	54
4.3. Szkolne uwarunkowania umiejętności uczniów	57
4.3.1. Czynniki dydaktyczne	57

4.3.2. Godzinowy wymiar nauczania	65
4.3.3. Zajęcia pozalekcyjne	67
4.3.4. Selekcja uczniów na progu gimnazjum	70
4.4. Podsumowanie	72
5. Wnioski.....	74
Spis ilustracji.....	83
Spis tabel.....	85
Literatura cytowana.....	78
Załącznik 1. Podstawowe informacje dotyczące konstrukcji wag.....	87
Załącznik 2. Wyniki analizy rzetelności testów osiągnięć i kompetencji.....	89
Załącznik 3. Testy statystyczne wyników przedstawionych w raporcie	96

Streszczenie

W latach 2012–2014 Pracownia Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych przeprowadziła dwa projekty badawcze dotyczące nauczania języka angielskiego w gimnazjum: *Badanie uczenia się i nauczania języków obcych* (BUNJO) oraz *Badanie umiejętności mówienia* (BUM). Celem obu badań było poszerzenie wiedzy o kontekście i efektach nauczania języka angielskiego na ostatnim obowiązkowym etapie edukacyjnym. Stanowią one jedyne obok egzaminów zewnętrznych źródło reprezentatywnych danych dotyczących osiągnięć uczniów w zakresie języka angielskiego po wprowadzeniu zreformowanej podstawy programowej w 2009 roku.

Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum to badanie podłużne, obejmujące trzy lata nauki w gimnazjum. Uczestniczyło w nim około 4700 uczniów, 380 nauczycieli i 120 dyrektorów szkół. Poza pomiarem językowym w zakresie rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych zbierano także szereg informacji kontekstowych dotyczących szkolnych i pozaszkolnych uwarunkowań kompetencji językowych uczniów. *Badanie umiejętności mówienia* uzupełnia pozyskane informacje o dane dotyczące poziomu biegłości w zakresie komunikacji ustnej gimnazjalistów. Zostało ono zrealizowane na celowej próbie niemal 600 uczniów.

Umiejętności gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego

- Jedna trzecia (32%) gimnazjalistów opanowała sprawność rozumienia wypowiedzi ustnych w stopniu wymaganym zapisami podstawy programowej III.1. dla języka obcego nowożytnego. Oznacza to, że znakomita większość uczniów nie rozumie ze słuchu prostych, krótkich, typowych wypowiedzi artykułowanych wyraźnie, w standardowej odmianie języka.
- W zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnych mniej niż połowa (42%) uczniów osiąga poziom umiejętności zakładany na koniec nauki w gimnazjum. Większość uczniów nie radzi sobie na oczekiwanym poziomie z określeniem kontekstu wypowiedzi, odczytywaniem intencji autora, wyszukiwaniem szczegółowych informacji, zrozumieniem powiązań logicznych w tekście.
- W zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych niemal co drugi badany gimnazjalista (47%) wykazał się osiągnięciami zgodnymi z zapisami podstawy programowej. Pozostali uczniowie nie opanowali umiejętności pozwalających im na stworzenie krótkiej, prostej i zrozumiałej wypowiedzi pisemnej.
- Dwóch na trzech badanych gimnazjalistów (63%) osiąga w zakresie komunikacji ustnej poziom zbliżony do oczekiwanego na tym etapie edukacyjnym – A2 – lub wyższy. Oznacza to, że co trzeci uczeń nie potrafi sformułować krótkich, prostych wypowiedzi ustnych oraz uczestniczyć w prostych rozmowach w typowych sytuacjach z życia codziennego.

Uwarunkowania umiejętności gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego

- Czynniki związane ze społecznym, materialnym i kulturowym zapleczem rodziny ucznia są najsilniejszymi predyktorami umiejętności językowych gimnazjalistów. Uczniowie z najbardziej uprzywilejowanych rodzin osiągają wyższy poziom kompetencji na koniec III klasy gimnazjum i czynią większe postępy w trakcie nauki w gimnazjum niż ich koledzy z rodzin gorzej sytuowanych. Czynnikiem wspierającym naukę języka angielskiego przez uczniów jest także znajomość języka angielskiego przez ich rodziców, jednak grupa uczniów deklarujących wysoki poziom biegłości w zakresie języka angielskiego u swoich rodziców jest bardzo mała.
- Internet jest podstawowym środowiskiem kontaktu z językiem angielskim młodzieży gimnazjalnej. Bezpośredni kontakt z osobami anglojęzycznymi jest zjawiskiem rzadkim, w szczególności w grupie uczniów o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Jednocześnie materiały dostępne przez Internet mogą stać się ważnym elementem wspierającym naukę języka angielskiego. Oglądanie anglojęzycznych filmów i programów telewizyjnych bez polskich napisów wykazuje stosunkowo silny pozytywny związek z umiejętnościami językowymi uczniów.
- Co trzeci uczeń uczęszczał co najmniej w jednym roku szkolnym w toku nauki w gimnazjum na zajęcia z języka angielskiego także poza szkołą. Gimnazjaliści decydują się na dodatkowe lekcje języka głównie w perspektywie dalszej edukacji i pra-

cy zawodowej. Uczniowie korzystający ze wsparcia w nauce języka angielskiego poza szkołą osiągają wyższe wyniki na koniec III klasy gimnazjum niż ich koledzy, którzy nie uczęszczają na dodatkowe zajęcia językowe. Pozaszkolna nauka jest stosunkowo silnym predyktorem poziomu umiejętności w zakresie języka angielskiego.

- Na lekcjach języka angielskiego w szkole przeważa komunikacja w języku ojczystym, dotyczy to zarówno wypowiedzi uczniów, jak i nauczycieli. Przeprowadzone analizy potwierdzają ugruntowane w metodyce i doświadczeniu nauczania języków obcych przekonanie o wpływie intensywności komunikacji w nauczonym języku na poziom znajomości tego języka u uczniów. W rezultacie uczniowie, których nauczyciele mówią wyłącznie po angielsku, czynią większe postępy i osiągają wyższe wyniki na koniec nauki w gimnazjum niż uczniowie, których lekcje prowadzone są w głównej mierze w języku ojczystym.
- Większość gimnazjalistów uczy się języka angielskiego w wymiarze nieprzekraczającym trzech godzin tygodniowo. Tylko co piątemu uczniowi szkoła zapewnia bardziej intensywną naukę języka. Zwiększonemu tygodniowemu wymiarowi nauczania języka angielskiego towarzyszą wyższe wyniki uczniów w III klasie gimnazjum. Jednocześnie na szczególną uwagę zasługuje fakt, że uczniowie, którzy w gimnazjum mieli średnio trzy lekcje w tygodniu, poczynili takie same postępy w nauce jak uczniowie uczący się w ponadprzeciętnym wymiarze godzinowym. Wyniki te eksponują rolę jakości nauczania.
- Mimo że szkoły oferują swoim uczniom dość szeroki wachlarz pozalekcyjnych zajęć z języka angielskiego, większość gimnazjalistów z nich nie korzysta. Uczestnictwo w bezpłatnych, pozalekcyjnych zajęciach z języka angielskiego nie wykazuje związku z umiejętnościami uczniów kończących gimnazjum.

1. Podstawowe informacje o raporcie i badaniach

1.1. Wprowadzenie

Poprawa osiągnięć szkolnych polskich gimnazjalistów stała się międzynarodowo rozpoznawalnym faktem. Wyniki naszych uczniów w badaniu PISA w zakresie umiejętności matematycznych, czytania i interpretacji w języku ojczystym oraz rozumowania w naukach przyrodniczych stawiają Polskę w czołówce krajów europejskich, choć nie było tak jeszcze kilka lat temu. Badacze wskazują na dużą dynamikę wzrostu umiejętności oraz łączą fakt poprawy wyników z kolejnymi odsłonami reformy systemu oświaty – reformy struktury systemu szkolnictwa w 1999 roku oraz wprowadzeniem nowej podstawy programowej w roku 2009 (Federowicz, 2012, s. 4).

Jednak osiągnięcia polskich uczniów w zakresie języków obcych nie wpisują się – a może raczej: na razie nie wpisują się – w tę historię sukcesu. W przeprowadzonym w 2011 roku *Europejskim badaniu kompetencji językowych* (ang. *European Survey on Language Competences – ESLC*) wyniki polskich uczniów plasowały ich w dolnej ćwiartce międzynarodowego rankingu. Badanie to pokazało, że większa część uczniów nie osiągnęła poziomu umiejętności A2 według skali biegłości językowej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* w żadnej z badanych umiejętności, to jest: rozumienia tekstu pisanego, rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013). Podobnie, zrealizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych komponent krajowy badania obejmujący test ustny w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnej i interakcji wykazał, że większa część badanych gimnazjalistów nie osiągnęła poziomu umiejętności A2 w zakresie mówienia (Gajewska-Dyszkiewicz, Męziński, Rycielska, Ellis i Chandler, 2014). Uczniowie ci, należący do ostatniego rocznika realizującego podstawę programową z 2002 roku, choć uczęszczali średnio 7 lat na lekcje języka, nie osiągnęli poziomu oczekiwanego obecnie od ucznia na koniec nauki w gimnazjum. Kontrapunkt stanowiła mała grupa uczniów osiągająca wyniki daleko przekraczające obecne docelowe poziomy umiejętności, reprezentująca pod koniec gimnazjum umiejętności oczekiwane od obecnych maturzystów i studentów.

Wyniki te zgodne są z analizami jedynej systematycznie zbieranej informacji dotyczącej umiejętności polskich uczniów w zakresie znajomości języków obcych – egzaminów zewnętrznych po poszczególnych etapach edukacyjnych. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego, realizowanego od roku 2009, wskazują na istnienie dużej grupy uczniów osiągających stosunkowo niskie rezultaty w zakresie znajomości języka angielskiego (CKE, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Jednocześnie obserwuje się znaczne zróżnicowanie poziomu umiejętności gimnazjalistów. Po wprowadzeniu egzaminu gimnazjalnego na dwóch poziomach zaawansowania w 2012 r. zróżnicowanie to jest jeszcze bardziej widoczne (CKE, 2012, 2013, 2014).

Obserwowane niższe osiągnięcia na egzaminach zewnętrznych uczniów ze szkół położonych w mniejszych miejscowościach rodzą z kolei pytania dotyczące nierówności edukacyjnych w odniesieniu do nauki języków obcych. Podnosi się kwestię mniejszego dostępu do czynników wspierających naukę języka (skutecznych nauczycieli, zasobów edukacyjnych, kontaktu z obcokrajowcami) młodzieży wiejskiej. W szczególności przyjęło się uważać, że powodem znacznych różnic w poziomie umiejętności językowych jest dostęp do dodatkowych zajęć językowych poza szkołą. Jednak brak reprezentatywnych krajowych badań dotyczących uwarunkowań wyników w zakresie znajomości języków obcych wśród polskich uczniów uniemożliwia dotychczas odniesienie się do tych wniosków.

Z kolei wyniki kontekstowej części badania ESLC potwierdzają prawidłowości stwierdzane wielokrotnie w porównawczych pomiarach kompetencji, wskazujące na decydującą rolę czynników społeczno-demograficznych takich jak: zasoby materialne rodziny ucznia, poziom wykształcenia i aspiracji edukacyjnych rodziców czy miejsce zamieszkania ucznia lub położenia szkoły (Federowicz, 2003, 2006, 2009, 2012). Obserwowane stosunkowo słabe związki, które badanie ESLC wykazało między osiągnięciami uczniów a poszczególnymi rozwiązaniami dydaktycznymi i systemowymi w zakresie nauczania języków obcych, tym bardziej stawiają badaczy przed pytaniem o realny wkład i przełożenie nakładów pracy szkoły na umiejętności uczniów. Wyjaśnienia wymaga kwestia, czy rzeczywiście umiejętności językowe uczniów uwarunkowane są głównie czynnikami pozaszkolnymi, a jeżeli tak – jakie powinno mieć to konsekwencje dla naszego myślenia o misji szkoły.

Pytanie uzyskuje dodatkowy wymiar, jeśli wziąć pod uwagę, że jedyne rozwiązania systemowe, których pozytywny związek z wynikami dotychczas wykazano w międzynarodowym porównaniu – wczesny wiek rozpoczęcia nauki języka oraz fakt nauki więk-

szej liczby języków obcych (KE, 2012) – to kwestie uwzględnione przez autorów ostatnich przemian nauczania języków obcych w Polsce. Przypomnijmy, że wraz z wprowadzeniem nowej podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego znacząco wydłużono okres nauczania pierwszego języka obcego, określając obowiązek jego nauki od pierwszej klasy szkoły podstawowej oraz obowiązek kontynuacji jego nauki w gimnazjum (MEN, 2008). Wprowadzono także obowiązek nauki drugiego języka obcego w gimnazjum, tym samym zwiększając minimalną liczbę języków, których uczyć się będzie polski gimnazjalista (tamże).

Te oraz szereg innych rozwiązań organizacyjnych wprowadzonych w życie od 2009 roku miały na celu systematyczne podniesienie umiejętności językowych polskiej młodzieży. I choć rocznik uczniów, którzy zostali objęci wszystkimi zapisami reformy, dopiero kończy szkołę podstawową, konieczne wydaje się przyjrzenie się pierwszym efektom wprowadzonych zmian. Jak wygląda profil umiejętności uczniów nauczanych według nowej podstawy programowej? Jakie są mocne i słabe strony naszych uczniów? Czy osiągamy zamierzone cele programowe? Wskazane jest także zbadanie uwarunkowań wyników uczniów w kontekście specyficznych dla Polski zjawisk. Jaki wpływ ma kapitał kulturowy, społeczny czy materialny rodziny ucznia na jego osiągnięcia językowe? Czy i ewentualnie w jakiej mierze różnią się kompetencje językowe młodzieży wiejskiej i miejskiej? Czy rzeczywiście dzieci masowo uczą się języka poza szkołą i jaki jest związek prywatnych lekcji z osiąganymi rezultatami? Jaki jest wkład szkoły w ich osiągnięcia i czy szkoły znacząco się różnią pod względem efektów nauczania? Prezentowane w niniejszej publikacji analizy mają na celu choćby częściową odpowiedź na powyższe pytania. Autorzy raportu mają także nadzieję, że staną się one punktem wyjścia do podjęcia szerszej debaty na temat sposobów powtórzenia sukcesu polskiego gimnazjum – tym razem w zakresie kształcenia językowego.

1.2. Cele raportu

Niniejszy raport stawia sobie za cel zapoznanie czytelnika z wybranymi wynikami dwóch badań nauki języka angielskiego w gimnazjum prowadzonych w latach 2012–2014 przez Pracownię Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych: *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (BUNJO) oraz drugiej edycji *Badania umiejętności mówienia* (BUM 2). Podstawowym celem publikacji jest poszerzenie wiedzy o efektach nauczania języka angielskiego na koniec III etapu edukacyjnego – ostatniego obowiązkowego cyklu kształcenia ogólnego, a co za tym idzie, także kształcenia językowego. Na potrzeby tej publikacji efektywność rozumiana jest jako stopień realizacji założeń programowych. O w pełni efektywnym nauczaniu mówilibyśmy zatem, gdyby wszyscy badani uczniowie wykazali się na koniec nauki w gimnazjum całkowitym opanowaniem wiedzy i umiejętności wyznaczonych podstawą programową na tym etapie edukacyjnym.

Raport stara się w komplementarny sposób ukazać profil umiejętności absolwenta polskiego gimnazjum. Przedstawia zatem informacje dotyczące poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klasy III w zakresie wszystkich czterech sprawności językowych – rozumienia tekstu pisanego, rozumienia ze słuchu, tworzenia wypowiedzi pisemnych i ustnych. Jest to istotne w kontekście ograniczonych informacji uzyskiwanych z danych egzaminów zewnętrznych, nieobejmujących zadań z wypowiedzi ustnej ani dłuższych wypowiedzi pisemnych. Autorzy raportu dążyli także do pogłębienia obrazu umiejętności gimnazjalistów, wskazując na umiejętności cząstkowe, w jakich wykazują oni większą lub mniejszą biegłość, ich mocne i słabe strony.

W końcu, celem raportu jest wskazanie na czynniki potencjalnie i faktycznie warunkujące efektywność nauczania języka angielskiego młodzieży gimnazjalnej. Tam, gdzie to możliwe, autorzy raportu wskazywali na cechy uczniów osiągających najwyższe i najniższe wyniki w testach kompetencji językowych. W odniesieniu do czynników dotychczas niebadanych szerszej na reprezentatywnych próbach, takich jak np. kwestie uczestnictwa w szkolnych i pozaszkolnych zajęciach językowych, autorzy referowali niekiedy bardziej szczegółowe informacje dotyczące skali danego zjawiska.

1.3. Cele i charakterystyka badań

1.3.1. Cele i charakterystyka BUNJO

Celem *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (BUNJO) był opis poziomu osiągnięć językowych uczniów na koniec III etapu edukacyjnego, kontynuujących naukę języka angielskiego po szkole podstawowej. Było to badanie podłużne o charakterze panelu, polegające na kilkukrotnym pomiarze umiejętności wśród tej samej grupy uczniów. W ramach badania obserwowano osiągnięcia edukacyjne uczniów wybranych grup nauczania języka angielskiego z reprezentatywnej próby polskich

gimnazjów. Badanie zrealizowano w latach 2012–2014 w trzech etapach, podczas których badani uczniowie przeszli cały tok nauczania w gimnazjum.

Trzon badania stanowił pomiar umiejętności językowych w zakresie języka angielskiego z wykorzystaniem dwóch typów narzędzi: testów osiągnięć oraz testów kompetencji (więcej w podrozdziale 2.2.1.1). Przeprowadzone na II i III etapie badania testy osiągnięć z zakresu rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, tworzenia wypowiedzi pisemnej, gramatyki oraz funkcji językowych sprawdzały poziom osiągnięć szkolnych w odniesieniu do wymagań ogólnych i szczegółowych podstawy programowej III.l. Natomiast głównym celem realizowanych na I i III etapie badania testów kompetencji był pomiar przyrostu kompetencji na początku i końcu gimnazjum. Wyniki testów kompetencji zostały także wykorzystane do analiz różnicowania i uwarunkowań umiejętności językowych gimnazjalistów.

Pomiarowi umiejętności językowych towarzyszyło zbieranie informacji dotyczących kontekstu nabywania umiejętności językowych młodzieży. Badaniem kontekstowym objęci zostali uczniowie, nauczyciele języka angielskiego oraz dyrektorzy szkół. Zestawienie wyników testów uczniów z danymi pozyskanymi z badań kontekstowych pozwolić miało na wypowiedzenie się na temat efektywności nauczania języka angielskiego oraz zidentyfikowanie czynników mających wpływ na przyrost umiejętności językowych uczniów.

Na I etapie projektu dodatkowo zrealizowano komponent obserwacji lekcji oraz wywiady indywidualne z uczniami, nauczycielami i dyrektorami szkół dotyczące wybranych zmian organizacyjnych nauczania języków obcych w gimnazjum. Sporządzono także zestawienie programów nauczania, podręczników oraz dodatkowych materiałów dydaktycznych do języka angielskiego. Schemat badań cząstkowych badania BUNJO i BUM 2 wraz z informacją o elementach badania wchodzących w zakres niniejszej publikacji znajduje się na rysunku 1.

Rysunek 1. Schemat realizacji badań cząstkowych BUNJO i BUM 2

	III–V 2012	V–VI 2013	II–V 2014	V–VI 2013
	BUNJO I etap	BUNJO II etap	BUNJO III etap	BUM 2
Uczniowie	test kompetencji I (część 1 i część 2)* kwestionariusze, wywiady obserwacje	testy osiągnięć	test kompetencji II* testy osiągnięć* kwestionariusz*	test ustny* kwestionariusz
Nauczyciele	kwestionariusz wywiady		kwestionariusz	
Dyrektorzy	kwestionariusz wywiady		kwestionariusz*	

* badania cząstkowe prezentowane w niniejszym raporcie

1.3.2. Cele i charakterystyka BUM 2¹

Celem *Badania umiejętności mówienia* (BUM 2) była diagnoza poziomu biegłości w zakresie sprawności mówienia w języku angielskim uczniów na koniec III etapu edukacyjnego, nauczanych według podstawy programowej wprowadzonej w 2009 roku. Ponadto dążeniem badania było zestawienie pozyskanych informacji o poziomie biegłości w mówieniu z cechami społeczno-demograficznymi uczniów oraz czynnikami kontekstowymi (np. nauka języka angielskiego i kontakt z tym językiem poza szkołą), potencjalnie wspomagającymi rozwój umiejętności językowych.

Badanie miało charakter przekrojowy. Przeprowadzono je na celowej próbie uczniów kontynuujących naukę języka angielskiego ze szkoły podstawowej. Badanie zrealizowano wiosną 2013 roku (rysunek 1). Pomiar biegłości językowej realizowany był w formie

¹ W raporcie prezentowane są wyniki drugiej edycji *Badania umiejętności mówienia* (BUM 2). Wynikom pierwszej edycji badania (BUM 1) poświęcona jest odrębna publikacja (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2014).

testu ustnego, mającego postać krótkiej rozmowy ucznia z osobą przeprowadzającą test. Poziom znajomości języka oceniany był w odniesieniu do skal biegłości językowej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) (Rada Europy, 2003). Informacje dotyczące kontekstu nauki zebrano za pomocą krótkiego kwestionariusza skierowanego do badanych uczniów.

1.4. Ograniczenia

Zakres treści prezentowany w niniejszej publikacji z konieczności podlegał pewnym ograniczeniom, z których część wypływa z wyboru tematyki raportu, inna część natomiast jest konsekwencją przyjętych założeń badania oraz charakterystyki poszczególnych narzędzi badawczych.

Jak wspomniano, raport skupia się na zaprezentowaniu efektów nauczania języka angielskiego pod koniec III etapu edukacyjnego. W konsekwencji prezentowane są głównie dane pozyskane na III etapie badania BUNJO, realizowanym wśród uczniów ostatniej klasy gimnazjum. Część wyników badań cząstkowych zrealizowanych na poprzednich etapach badania została zaprezentowana w odrębnych publikacjach (Fituch, 2011; Paczuska, Kutylowska, Gajewska-Dyszkiewicz, Ellis i Szpotowicz, 2014; IBE, 2015), jednak zawarte w nich spostrzeżenia i wnioski wykorzystywane są w obecnym raporcie do pogłębienia obrazu obserwowanych prawidłowości.

Część ograniczeń wynika również z czynników organizacyjnych realizacji tak rozbudowanych projektów badawczych. W konsekwencji przedłużających się procesów przetargowych testy kompetencji badania zakładające pomiar umiejętności „na wejściu” uczniów do gimnazjum zrealizowano na początku drugiego semestru nauki w klasie I (zamiast, jak planowano, w semestrze pierwszym). Pomiar „na wyjściu” miał miejsce planowo, w szóstym semestrze nauczania, niedługo przed terminem egzaminu gimnazjalnego. Należy zatem pamiętać, że raportowany przyrost dotyczy nie całości cyklu nauczania, lecz nieco ponad 2 lat nauki szkolnej.

Z kolei przyjęta podłużna konstrukcja badania, oprócz niewątpliwych walorów poznawczych, które za sobą niesie, jednocześnie naraża badanie na stosunkowo duży stopień utraty respondentów, związany z przechodzeniem uczniów między grupami lub reorganizacją grup w szkołach (patrz także podrozdział 2.1.1). Ten ostatni czynnik utrudnił przeprowadzenie części z pierwotnie planowanych analiz wpływu czynników dydaktycznych na efekty nauczania. Analizy te zostaną podjęte na dalszym etapie prac wymagających krytycznego przesłedzenia informacji dotyczących migracji uczniów między grupami.

2. Metodologia badań

2.1. Populacja i dobór prób

Niniejszy raport dotyczy osiągnięć uczniów klas III gimnazjów publicznych realizujących program nauczania języka angielskiego według podstawy programowej III.1. Schemat doboru szkół i uczniów do badania BUNJO i BUM 2 wiąże się jednak z pewnymi ograniczeniami reprezentatywności prób, które należy uwzględnić, zapoznając się z prezentacją i interpretacją wyników. Poniżej opisano szczegółowo dobór prób w obu badaniach i ewentualne ograniczenia z nimi związane.

2.1.1. Dobór i reprezentatywność próby BUNJO

Schemat doboru próby BUNJO zakładał losowy, prosty dobór szkół oraz celowy dobór grup nauczania w ramach szkół. Operat próby badania BUNJO skonstruowano na podstawie danych z Systemu Informacji Oświatowej (SIO) pozyskanych w 2011 roku. Obejmował on gimnazja publiczne, które w roku szkolnym 2011/2012 prowadziły nauczanie języka angielskiego według podstawy programowej III.1 w klasach I. Z operatu losowania próby wykluczono szkoły specjalne, szkoły dla dorosłych oraz tzw. szkoły związane (np. szkoły przyszpitalne). Ze względu na założenie doboru do badania trzech grup nauczania w każdej ze szkół wykluczono również szkoły prowadzące w roku 2011/2012 mniej niż dwa oddziały klasowe lub o liczbie uczniów w klasach I mniejszej niż 50. W konsekwencji operat zawierał 78,2% deklarowanej w SIO liczby uczniów gimnazjów. Poniżej znajduje się porównanie wybranych parametrów operatu losowania szkół, wylosowanej próby podstawowej i próby zrealizowanej (tabela 1).

Tabela 1. Zestawienie parametrów operatu losowania, wylosowanej próby podstawowej i próby zrealizowanej

Wielkość miejscowości	Operat		Próba podstawowa		Próba zrealizowana	
	N	%	n	%	n	%
wieś	1121	35,9	55	36,7	43	35,8
miasto do 5 tys. mieszkańców	253	8,1	10	6,7	6	5
miasto pow. 5 tys. mieszkańców	1752	56	85	56,7	71	59,2
suma	3126	100	150	100	120	100

Typ gminy	Operat		Próba podstawowa		Próba zrealizowana	
	N	%	n	%	n	%
gmina wiejska	1024	32,8	52	34,7	39	32,5
gmina miejsko-wiejska	784	25,1	26	17,3	31	25,8
gmina miejska	1318	42,2	72	48	50	41,7
suma	3126	100	150	100	120	100

Liczba uczniów	Operat		Próba podstawowa		Próba zrealizowana	
średnia		95		91,1		88,2
mediana		83		<79, 80>		<74, 77>

Liczba oddziałów	Operat		Próba podstawowa		Próba zrealizowana	
średnia		3,9		3,7		3,6
mediana		3		3		3

W każdej ze szkół dyrektor wyznaczał do badania trzy grupy nauczania języka angielskiego z I klasy, kierując się możliwie zróżnicowanym poziomem umiejętności uczniów (celem był dobór grupy o stosunkowo niskim, średnim i wysokim poziomie zaawansowania). Na pierwszym etapie BUNJO badaniem objęto 344 grupy nauczania. W 105 szkołach zbadano po trzy grupy, natomiast w 15 szkołach – po dwie lub jedną. Z badania wyłączono uczniów niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo w stopniu uniemożliwiającym uczestnictwo w badaniu oraz uczniów nieposługujących się językiem polskim w stopniu umożliwiającym zrozumienie pytań kwestionariuszowych.

W efekcie, na pierwszym etapie badania łączna próba uczniów wyniosła 4761. Założeniem realizacji panelu było uczestnictwo w badaniach częściowych kolejnych etapów badania wszystkich uczniów niepodlegających wykluczeniu, przypisanych do wybranych w roku pierwszym trzech grup nauczania. Natomiast uczniowie, którzy w konsekwencji migracji między grupami, oddziałami lub szkołami byli wypisywani z grup nauczania objętych badaniem, byli wykluczani z dalszych etapów badania. W rezultacie do II etapu badania zakwalifikowano 4527 uczniów, do III etapu – 4382 uczniów. Dodatkowo badaniem objętych było 120 dyrektorów placówek oraz wszyscy nauczyciele języka angielskiego uczący w wylosowanych szkołach. Na I etapie badania próba anglistów liczyła 382 nauczycieli, na III etapie – 357 nauczycieli.

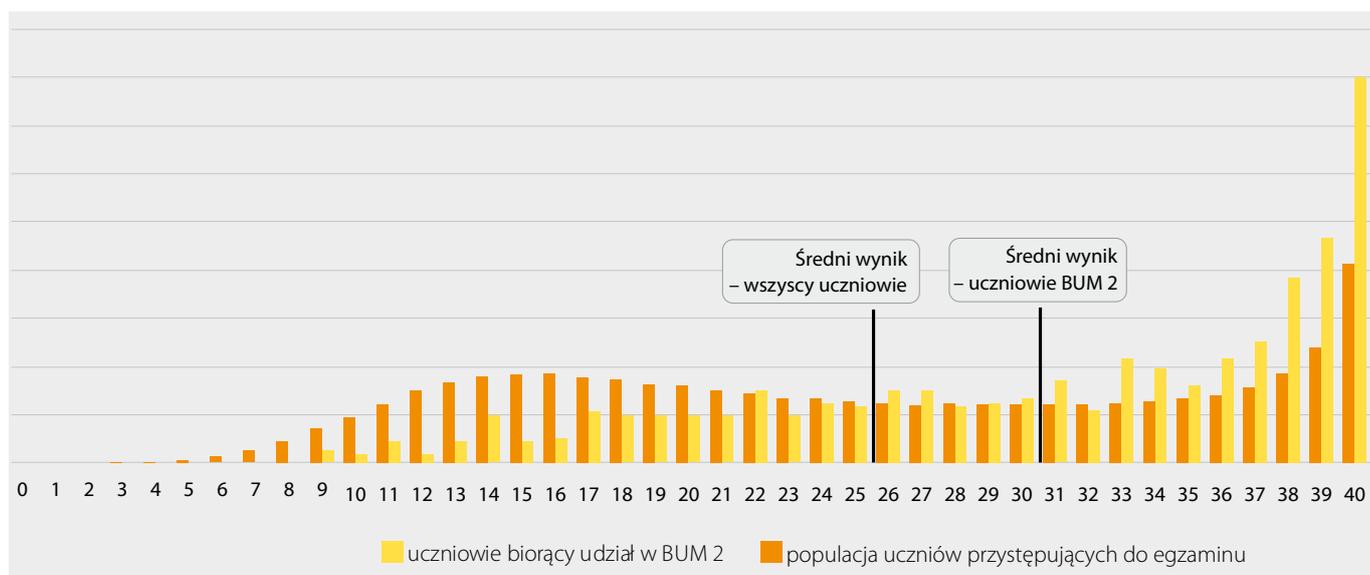
W celu skorygowania planowanego doboru uczniów na poziomie szkół i związanych z nim nierównych szans znalezienia się poszczególnych uczniów w badaniu zdecydowano się na konstrukcję wag dla wybranych narzędzi i etapów badania. Szczegółowy opis konstrukcji wag znajduje się w załączniku 1. Przy wnioskowaniu na populację należy jednak pamiętać o ograniczeniach wynikających z operatu losowania szkół. Ile razy zatem mowa jest w raporcie o populacji gimnazjalistów, grupą, do której odnosi się wniosek, są uczniowie gimnazjów ze szkół publicznych o średniej i dużej liczebności (z wykluczeniem szkół o liczbie uczniów mniejszej niż 50 uczniów w badanym roczniku).

2.1.2. Dobór i reprezentatywność próby BUM 2

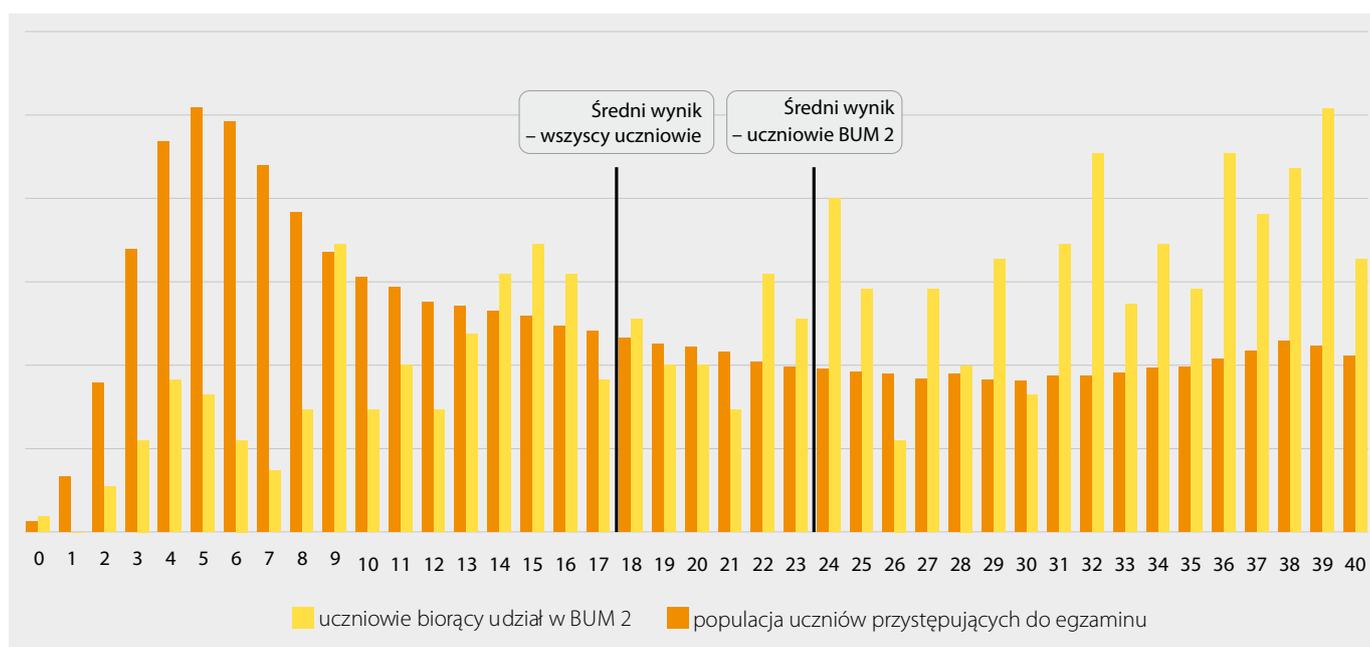
Schemat doboru próby BUM 2 zakładał realizację badania wśród celowej próby uczniów z 40 spośród 120 szkół uczestniczących w badaniu BUNJO. Do badania BUM 2 były rekrutowane szkoły, które zgłosiły się do uczestnictwa w badaniu obserwacyjnym realizowanym w ramach I etapu badania BUNJO. W każdej ze szkół losowano od 15 do 20 uczniów klasy III kontynuujących naukę języka angielskiego rozpoczętą w szkole podstawowej. Ostatecznie w BUM 2 udział wzięło 594 uczniów. Należy zwrócić uwagę, że uczniowie uczestniczący w BUNJO i BUM 2 stanowią niezależne próby, wylosowane spośród dwóch innych roczników gimnazjalistów.

W efekcie celowego doboru próby na poziomie szkół uczestnikami badania zostali uczniowie o przeciętnie wyższych kompetencjach językowych. Jak pokazano na rysunkach 2 i 3, uczniowie ci uzyskali średnio wyższe wyniki na egzaminie gimnazjalnym z języka obcego, zarówno na poziomie podstawowym (średnia dla całej populacji uczniów – 25 punktów na 40 możliwych; średnia dla uczniów BUM 2 – 31 punktów), jak i rozszerzonym (średnia dla całej populacji – 18 punktów na 40 możliwych; średnia uczniów BUM 2 – 24 punkty). Dlatego rezultatów badania nie należy odnosić do całej populacji gimnazjalistów – uzyskane wyniki dotyczą tylko badanej próby i wyciąganie wniosków trzeba ograniczyć tylko do tych uczniów.

Rysunek 2. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w 2013 r. na poziomie podstawowym – uczniowie BUM 2 i cała populacja



Rysunek 3. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w 2013 r. na poziomie rozszerzonym – uczniowie BUM 2 i cała populacja



2.2. Zbieranie danych – narzędzia i techniki

Omawiane w raporcie wyniki badań BUNJO i BUM 2 uzyskane zostały przy użyciu następujących narzędzi badawczych: (1) testów osiągnięć, (2) testów kompetencji, (3) testu ustnego oraz (4) kwestionariuszy kontekstowych. W celu lepszej prezentacji podstawowych informacji o narzędziach badawczych badań poniżej zestawiono najważniejsze informacje dotyczące badań cząstkowych dla poszczególnych grup respondentów (tabele 2, 3 i 4).

Tabela 2. Zestawienie podstawowych informacji dotyczących badań cząstkowych, narzędzi badawczych oraz liczebności i poziomu realizacji prób – testy językowe BUNJO

Badanie cząstkowe	Etap badania	Charakterystyka narzędzia	Zasady doboru próby	Próba założona	Próba zrealizowana
test kompetencji I (część 1 i część 2)	I etap	arkusz papierowy, słownictwo, gramatyka	uczniowie trzech grup nauczania języka angielskiego z klasy I	n = 4716	część 1 n = 4433 część 2 n = 3157
test kompetencji II	III etap	arkusz papierowy, słownictwo, gramatyka	uczniowie trzech grup nauczania języka angielskiego z klasy III	n = 4382	n = 4097
test osiągnięć 1	III etap	arkusz papierowy, rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego	uczniowie trzech grup nauczania języka angielskiego z klasy III	n = 4382	n = 4136
test osiągnięć 2	III etap	arkusz papierowy, słownictwo, gramatyka, funkcje językowe	uczniowie trzech grup nauczania języka angielskiego z klasy III	n = 4382	n = 4069
test osiągnięć 3	III etap	arkusz papierowy, tworzenie wypowiedzi pisemnych	5 uczniów z klasy III	n = 588	n = 581

Tabela 3. Zestawienie podstawowych informacji dotyczących badań cząstkowych, narzędzi badawczych oraz liczebności i poziomu realizacji prób – kwestionariusze BUNJO

Badanie cząstkowe	Etap badania	Charakterystyka narzędzia	Zasady doboru próby	Próba założona	Próba zrealizowana
badanie kwestionariuszowe uczniów	III etap	arkusz papierowy, 76 pytań, w tym pytania półotwarte (liczbowe)	uczniowie trzech grup nauczania języka angielskiego z klasy III	n = 4382	n = 4098
badanie kwestionariuszowe dyrektorów	III etap	CAWI, 16 pytań, w tym pytania otwarte	dyrektor lub jeden z wicedyrektorów szkoły	n = 120	n = 116

Tabela 4. Zestawienie podstawowych informacji dotyczących badań cząstkowych, narzędzi badawczych oraz liczebności i poziomu realizacji prób – testy ustne BUM

Badanie cząstkowe	Termin badania	Charakterystyka narzędzia	Zasady doboru próby	Próba założona	Próba zrealizowana
test ustny	IV–VI 2013	rozmowa osoby prowadzącej test z uczniem, rozgrzewka, zadanie plasujące, dłuższa wypowiedź, interakcja	uczniowie klasy III szkół uczestniczących w komponencie obserwacyjnym BUNJO	n = 600	n = 594

2.2.1. Testy językowe

2.2.1.1. Testy językowe BUNJO

Badanie wykonano w oparciu o dwa rodzaje testów: testy osiągnięć (ang. *achievement tests*) oraz testy kompetencji (ang. *proficiency tests*). Testy osiągnięć zawierały zadania, których celem było zmierzenie stopnia, w jakim gimnazjaliści opanowali wymagania podstawy programowej w zakresie sprawności językowych kształconych na lekcjach języka angielskiego w klasach I–III.

Test kompetencji natomiast miał na celu zbadanie ogólnego poziomu kompetencji językowej uczniów. Pomiaru dokonano w odniesieniu do opanowanego przez uczniów zasobu środków językowych w zakresie dwóch podsystemów języka: słownictwa i gra-

matyki. Są one uznawane za silne predyktory ogólnego poziomu kompetencji językowej (Rifkin, 2005; Lee, 2011). Szczegóły dotyczące konstrukcji poszczególnych testów podano poniżej.

Testy osiągnięć. Testy opracowano na podstawie analizy wymagań ogólnych i szczegółowych podstawy programowej III.1 dla szkół gimnazjalnych dla języka obcego nowożytnego oraz treści podręczników do nauki języka angielskiego najczęściej wykorzystywanych w szkołach uczestniczących w badaniu. Były to zatem testy kryterialne (Arends, 2002), które doskonale nadają się do szacowania zakresu, w jakim osiągnane są cele postawione przed placówkami szkolnymi, jak i do diagnozowania trudności w nauce. Co ważne, testy tego typu opierają się na dokładnie określonych wiadomościach i umiejętnościach, które w założeniu osiągnąć mają uczniowie, i dostarczają więcej informacji niż testy różnicujące, które pozwalają ocenić osiągnięcia wybranego ucznia w odniesieniu do osiągnięć konkretnie określonej grupy uczniów (Arends, tamże).

Opracowano trzy testy osiągnięć: *Test osiągnięć 1*, sprawdzający rozumienie wypowiedzi ustnych (słuchanie) oraz rozumienie wypowiedzi pisemnych (czytanie); *Test osiągnięć 2*, sprawdzający znajomość gramatyki, słownictwa i funkcji językowych, oraz *Test osiągnięć 3*, sprawdzający sprawność tworzenia wypowiedzi pisemnych.

Testy osiągnięć skonstruowane zostały na podstawie specyfikacji, które określały, że zadania testowe odpowiadać będą poziomowi A2, A2+ oraz B1 według ESOKJ (Rada Europy, 2003). Założono, że zadania odpowiadające poziomowi A2 i A2+ skierowane były do przeciętnego ucznia, który otrzymuje oceny przynajmniej dostateczne. Natomiast zadania odpowiadające poziomowi B1, które są bardziej skomplikowane i wkraczają poza minimalne wymagania podstawy programowej w stosunku do gimnazjalistów, miały dać szansę lepszym uczniom na pokazanie swoich umiejętności. Uczeń poniżej przeciętnej powinien wykonać zadania na poziomie A2 i podejść do zadań na poziomie A2+, uczeń przeciętny powinien być w stanie poprawnie wykonać zadania na poziomie A2 i A2+ oraz spróbować rozwiązać zadania na poziomie B1, a uczeń lepszy powinien poradzić sobie ze wszystkimi zadaniami.

Biorąc pod uwagę powyższe założenia oraz punktację poszczególnych zadań (patrz tabele 5, 6, 7, 8, 9 i 10 poniżej), próg wymagań zgodnych z podstawą programową w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych oraz w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych wypadł na poziomie 69% (9/13 punktów w każdym przypadku). Ze względu na odmienną konstrukcję testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych (test otwarty) próg wymagań ustalono na poziomie 83% (10/12 punktów). Za prawidłową treść wypowiedzi w tym teście uczniowie mogli uzyskać 6 punktów, za zakres stosowanych środków językowych mogli otrzymać 3 punkty, a za poprawność środków językowych kolejne 3 punkty. Przyjęto, że przeciętny gimnazjalista powinien być w stanie osiągnąć ok. 80% maksymalnego wyniku.

Szczegółową konstrukcję testów z uwzględnieniem badanego konstruktów, typów zadań oraz testowanych umiejętności częściowych oraz liczby pytań ilustrują tabele: 5, 6, 7, 8, 9 i 10. Natomiast wyniki analizy rzetelności testów mierzących osiągnięcia uczniów w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych, rozumienia wypowiedzi pisemnych oraz znajomości zasobów językowych, tzn. słownictwa, gramatyki i funkcji językowych, umieszczono w załączniku 2.

Tabela 5. Test osiągnięć 1 – zadania sprawdzające rozumienie wypowiedzi ustnych

Konstrukt	Narzędzie	Typ zadania	Testowane umiejętności	Liczba pytań częściowych	Punktacja
rozumienie wypowiedzi ustnych	zadanie 1	wielokrotnego wyboru	znajdowanie określonych informacji; określanie głównej myśli tekstu; określanie kontekstu wypowiedzi	5	5
	zadanie 2	dobieranie	znajdowanie określonych informacji	4	4
	zadanie 3	wielokrotnego wyboru	znajdowanie określonych informacji; określanie kontekstu wypowiedzi; określanie intencji nadawcy/autora	4	4
liczba pytań częściowych/liczba punktów ogółem				13	13

Tabela 6. Test osiągnięć 1 – zadania sprawdzające rozumienie wypowiedzi pisemnych

Konstrukt	Narzędzie	Typ zadań	Testowane umiejętności	Liczba pytań cząstkowych	Punktacja
rozumienie wypowiedzi pisemnych	zadanie 1	dobieranie	rozpoznawanie kontekstu tekstu; odczytywanie intencji nadawcy/autora; znajdowanie określonych informacji	5	5
	zadanie 2	dobieranie	rozumienie struktury tekstu i połączeń logicznych między jego poszczególnymi częściami	4	4
	zadanie 3	dobieranie	znajdowanie określonych informacji	4	4
liczba pytań cząstkowych ogółem/liczba punktów ogółem				13	13

Tabela 7. Test osiągnięć 3 – sprawdzający tworzenie wypowiedzi pisemnych

Konstrukt	Narzędzie	Typ zadań	Testowane umiejętności	Liczba kryteriów	Punktacja
tworzenie wypowiedzi pisemnych	zadanie	zadanie otwarte	konstruowanie treści	6	6
			zakres środków językowych (bogactwo języka, złożoność zdań oraz spójność, logika tekstu)	3	3
			poprawność środków językowych	3	3
liczba kryteriów ogółem/liczba punktów ogółem				12	12

Tabela 8. Test osiągnięć 2 – zadania sprawdzające znajomość słownictwa

Konstrukt	Narzędzie	Typ zadań	Testowane pola semantyczne	Liczba pytań cząstkowych	Punktacja
znajomość słownictwa	zadanie 1	wielokrotnego wyboru	szkoła, człowiek, świat przyrody, praca	4	4
	zadanie 2	dobieranie (wstawienie słów z ramki do luk w tekście)	życie rodzinne i towarzyskie (np. okresy życia, członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy)	5	5
	zadanie 3	dobieranie (uzupełnienie luk właściwym słowem, podana jest pierwsza litera słowa)	zakupy i usługi, żywienie, sport, zdrowie	4	4
liczba pytań cząstkowych ogółem/liczba punktów ogółem				13	13

Tabela 9. Test osiągnięć 2 – zadania sprawdzające znajomość gramatyki

Konstrukt	Narzędzie	Typ zadań	Testowany zakres struktur gramatycznych	Liczba pytań częściowych	Punktacja
znajomość gramatyki	zadanie 1	wielokrotnego wyboru	zdania przydawkowe definiujące (<i>defining relative clauses</i>), stopniowanie przymiotników [struktura (<i>not</i>) <i>as ... as</i>], składnia czasowników (np. <i>promise to do/avoid doing</i>), czasowniki modalne (<i>could, should, must</i>), zaimki zwrotne (<i>ourselves</i>)	5	5
	zadanie 2	układanie zdań z rozsypanki	zdanie przeczące, zdanie pytające, zdanie twierdzące	4	4
	zadanie 3	uzupełnienie luk czasownikami we właściwej formie	czas <i>Past Simple</i> w zdaniu z czasem <i>Past Continuous</i> , czas <i>Present Continuous</i> , czasownik <i>will</i> , drugi okres warunkowy, czas <i>Present Perfect</i>	5	5
liczba pytań częściowych ogółem/Liczba punktów ogółem				14	14

Tabela 10. Test osiągnięć 2 – zadania sprawdzające znajomość funkcji językowych

Konstrukt	Narzędzie	Typ zadań	Testowane funkcje językowe/pola semantyczne	Liczba pytań częściowych	Punktacja
znajomość funkcji językowych	zadanie 1	dopasowanie pytania/stwierdzenia do odpowiedzi/reakcji	przekazywanie wiadomości i reagowanie na nie, pytanie o pozwolenie, odmawianie pozwolenia, przedstawianie osób, składanie i przyjmowanie podziękowań, wyrażanie sugestii, wyrażanie zgody, wyrażanie pragnień/marzeń	6	6
	zadanie 2	wielokrotnego wyboru, dwie opcje odpowiedzi	kultura (np. rozmowa o obejrzanej wystawie), zakupy i usługi (składanie reklamacji)	7	7
	zadanie 3	wstawienie słów z ramki do luk w tekście	wyrażanie zgody, pytanie o opinię, wyrażanie opinii, sugerowanie, odmawianie	7	7
	zadanie 4	uczniom zostaje przedstawiona sytuacja (w języku polskim) i część odpowiedzi (początek, koniec lub początek i koniec), uczniowie muszą wypełnić brakującą część zdania	udzielanie porad, prośba o informacje, o cenę (zakupy), wyrażanie opinii, pytanie o drogę	4	4
liczba pytań częściowych ogółem/liczba punktów ogółem				24	24

Na poziomie konstrukcji testów trafność zapewniono poprzez opracowanie szczegółowych specyfikacji dla autorów testów, opartych na wymaganiach w zakresie testowanych osiągnięć zaczerpniętych z podstawy programowej, które zawierały wskazówki dotyczące: celów i typów zadań, badanych umiejętności, treści oraz przykładów zaczerpniętych z informatora gimnazjalnego.

Ponieważ zapisy podstawy programowej nawiązują do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2003), specyfikacje dla autorów testów sporządzono w nawiązaniu do obu tych dokumentów. Ujednoliciły one zakres testowanych treści w zakresie słownictwa, struktur gramatycznych oraz funkcji językowych tak, by odzwierciedlały one zawartość większości podręczników gimnazjalnych. Specyfikacje uzupełniono także o przykłady zadań pochodzących z informatora gimnazjalnego, który zawiera szczegółowe informacje na temat zadań egzaminacyjnych rozwiązywanych przez gimnazjalistów na koniec klasy III.

Testy osiągnięć poddano pilotażowi, który przeprowadzono na próbie 2472 uczniów klas II i III z 42 szkół gimnazjalnych z województw: lubelskiego, mazowieckiego i podlaskiego. W każdym przypadku przebadano po 2 oddziały klas II i III, których uczniowie kontynuowali naukę języka angielskiego po ukończeniu szkoły podstawowej. Na podstawie wyników pilotażu, w tym analizy trudności zadań testowych według teorii *Item Response Theory* (IRT), dokonano niezbędnych modyfikacji zadań do ostatecznej wersji testów.

Dla testów osiągnięć sprawdzających sprawność rozumienia wypowiedzi ustnych i rozumienia wypowiedzi pisemnych obliczono wartości alfa Cronbacha, które wyniosły odpowiednio: 0.8636 oraz 0.9181. Statystyki te oznaczają wysoką rzetelność zastosowanych narzędzi.

Testy kompetencji. Przyrost kompetencji uczniów uczestniczących w badaniu BUNJO w okresie niepełnych trzech lat nauki w gimnazjum przeanalizowano za pomocą testów, które badały umiejętności gimnazjalistów w zakresie dwóch podsystemów języka: słownictwa i gramatyki, jako silnych predyktorów kompetencji językowej (Rifkin, 2005; Lee, 2011). Testy zawierały pytania wielokrotnego wyboru, obejmujące poziomy biegłości językowej od A1 do B2 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2003). Należy podkreślić, że treść pytań testowych skonstruowana została w oparciu o:

- wymagania podstawy programowej (zakresy tematyczne)
- zapisy informatora gimnazjalnego (CKE, 2010) (struktury gramatyczne)
- dokumenty *T-series* oparte bezpośrednio na oryginalnej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, zatytułowanej *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR) (Rada Europy, 2001):
 - *English Profile* (www.englishprofile.org)
 - *Breakthrough* (www.englishprofile.org/index.php/resources)
 - *Waystage, 1990* (van Ek i Trim, 1991)
 - *Threshold, 1990* (van Ek i Trim, 1991)
 - *Vantage* (van Ek i Trim, 2001).

Dokumenty z *T-series* zawierają specyfikacje poziomów biegłości językowej według CEFR oraz listy słów, struktur gramatycznych i pól semantycznych odpowiadających danemu poziomowi biegłości. Zatem, pytania testowe można odnieść bezpośrednio do ESOKJ (Rada Europy, 2003). Szczegóły dotyczące konstrukcji zawarte są w tabelach 11, 12 i 13.

Tabela 11. Test kompetencji I, część 1 – zadania sprawdzające znajomość słownictwa i gramatyki

Konstrukt	Narzędzie	Poziom zadań wg ESOKJ (A1–B1)	Zakres testowanych podsystemów języka	Liczba pytań częściowych	Punktacja
słownictwo	pytania wielokrotnego wyboru	A1 – 7 pytań A2 – 12 pytań B1 – 3 pytania	pola semantyczne i słowa zaczerpnięte z informatora gimnazjalnego (CKE, 2010) i dokumentów <i>T-series</i> opracowanych przez Radę Europy (van Ek i Trim, 1991a, 1991b, 2001)	22	22
gramatyka	pytania wielokrotnego wyboru	A1 – 7 pytań A2 – 11 pytań B1 – 5 pytań	struktury gramatyczne zaczerpnięte z informatora gimnazjalnego (CKE, 2010) i dokumentów <i>T-series</i> opracowanych przez Radę Europy (van Ek i Trim, 1991a, 1991b, 2001)	23	23
liczba pytań częściowych ogółem				55	55

Tabela 12. Test kompetencji I, część 2 – zadania sprawdzające znajomość słownictwa i gramatyki

Konstrukt	Narzędzie	Poziom zadań wg ESOKJ (A2–B2)	Zakres testowanych podsystemów języka	Liczba pytań częściowych	Punktacja
słownictwo	pytania wielokrotnego wyboru	A2 – 7 pytań B1 – 11 pytań B2 – 7 pytań	pola semantyczne i słowa zaczerpnięte z informatora gimnazjalnego (CKE, 2010) i dokumentów <i>T-series</i> opracowanych przez Radę Europy (van Ek i Trim, 1991a, 1991b, 2001)	25	25
gramatyka	pytania wielokrotnego wyboru	A2 – 3 pytania B1 – 12 pytań B2 – 5 pytań	struktury gramatyczne zaczerpnięte z informatora gimnazjalnego (CKE, 2010) i dokumentów <i>T-series</i> opracowanych przez Radę Europy (van Ek i Trim, 1991a, 1991b, 2001)	20	20

Tabela 13. Test kompetencji II – zadania sprawdzające znajomość słownictwa i gramatyki

Konstrukt	Narzędzie	Poziom zadań wg ESOKJ (A1–B2)	Zakres testowanych podsystemów języka	Liczba pytań częściowych	Punktacja
słownictwo	pytania wielokrotnego wyboru	A1 – 4 pytań A2 – 17 pytań B1 – 2 pytania B2 – 2 pytania	pola semantyczne i słowa zaczerpnięte z informatora gimnazjalnego (CKE, 2010) i dokumentów <i>T-series</i> opracowanych przez Radę Europy (van Ek i Trim, 1991a, 1991b, 2001)	25	25
gramatyka	pytania wielokrotnego wyboru	A1 – 3 pytania A2 – 13 pytań B1 – 4 pytania B2 – 4 pytania	pola semantyczne i słowa zaczerpnięte z informatora gimnazjalnego ((CKE, 2010) i dokumentów <i>T-series</i> opracowanych przez Radę Europy (van Ek i Trim, brak daty, 1991a, 1991b, 2001)	24	24
liczba pytań częściowych ogółem				49	49

Test kompetencji I przeprowadzono wśród uczniów klasy I w marcu 2012 r., a test kompetencji II odbył się w maju 2014 r., kiedy badani uczniowie kończyli już naukę w III klasie gimnazjum.

Aby badanie niepotrzebnie nie obciążało uczniów, test kompetencji I przeprowadzono w dwóch etapach. Do pierwszego, łatwiejszego etapu (poziom A1–B1) przystąpili wszyscy badani uczniowie, zaś w drugim, trudniejszym etapie (poziom A2–B2) brali udział tylko ci uczniowie, którzy na pierwszym etapie uzyskali co najmniej 16 punktów na możliwych 45 do zdobycia (3157 spośród 4433 uczniów). Do testu kompetencji II przystąpili wszyscy badani uczniowie. Składał się on z 49 pytań, które wybrano spośród pytań zawartych w testach z obu etapów testu kompetencji I, nie zawierał zatem żadnych nowych zadań.

Taka organizacja badania przełożyła się na sposób obliczania wyników testów kompetencji. Ze względu na fakt, że nie wszyscy uczniowie brali udział w obu częściach testu kompetencji I, poziom umiejętności dla uczniów, którzy do niego nie przystąpili, oszacowano przy pomocy zestawu 10 zmiennych zależnych – *plausible values* (PV), które stanowią uznaną i stosowaną w badaniach edukacyjnych metodę szacowania wyników testów i egzaminów (patrz Jakubowski i Pokropek, 2009; Pokropek i Kondrątek, 2012).

Testy kompetencji poddano również pilotażowi, a na podstawie jego wyników, jak i analizy trudności zadań testowych według klasycznej teorii testów oraz teorii IRT, zmodyfikowano zadania testowe do ostatecznej wersji testów.

Dla testów kompetencji obliczono wskaźnik rzetelności alfa Cronbacha, który wynosił odpowiednio: 0,9068 dla pierwszej części testu kompetencji I, 0,8102 dla drugiej części testu kompetencji I oraz 0,9293 dla testu kompetencji II.

2.2.1.2. Test ustny BUM 2

W badaniu BUM 2 użyto bezpośredniego testu ustnego. Został on skonstruowany w myśl założenia, że językowa kompetencja komunikacyjna w zakresie mówienia przejawia się w dwóch rodzajach działań językowych: produkcji i interakcji językowej (Rada Europy, 2003; patrz także podrozdział 3.2.4). Po raz pierwszy wykorzystany on został na cele badania BUM 1 (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2014) i – jako że wyniki badania pilotażowego dowiodły, że test ten charakteryzuje wysoka trafność fasadowa i treściowa (Ellis i Chandler, 2011), a wskaźniki uzyskane w BUM 1 wskazywały na dużą rzetelność narzędzia (ang. *inter- i intra-rater reliability*) – zdecydowano się na jego użycie również i w tej edycji badania.

Test ustny zastosowany w badaniu polegał na kilkunastominutowej rozmowie osoby prowadzącej test z uczniem. Każda rozmowa ma jednakową strukturę i składa się z czterech części: rozgrzewki, zadania plasującego, zadania wymagającego dłuższej wypowiedzi – produkcji językowej (zadania z obrazkiem) oraz zadania sprawdzającego umiejętność interakcji (zadania z luką informacyjną) (Tabela 14; szczegółowy opis struktury testu w: Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2014).

Tabela 14. Struktura testu ustnego

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 – produkcji językowej (zadanie z obrazkiem)	wywołanie jednodominutowej 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 (zadanie z luką informacyjną)	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 wykonaniu zadania na wyższym poziomie zaawansowania

Do oceny wypowiedzi uczniów zastosowano dwie skale: skalę globalną (ang. *global scale*) i skalę analityczną (ang. *analytic assessment scale*), obie zaprojektowane w oparciu o dokument Rady Europy *Relating Language Examinations to the Common European*

Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual (Rada Europy, 2009) oraz w odniesieniu do *Europejskiego portfolio językowego dla 10–15 latków* (2005). Pierwsza skala zawiera syntetyczne opisy biegłości językowej na poszczególnych poziomach i używana była do sformułowania ogólnej oceny umiejętności ucznia przez osobę przeprowadzającą test bezpośrednio po jego zakończeniu. Z kolei skala analityczna na każdym poziomie biegłości zawiera kryteria cząstkowe (zakres i spójność, poprawność, płynność, interakcję oraz wykonanie zadania), które stanowiły podstawę do wyrażenia ostatecznej oceny (analitycznej). Ta skala była używana do oceny ucznia przez trzy niezależne osoby odsłuchujące nagranie wypowiedzi ucznia ex post.

W celu określenia wyników uczniów posłużono się poziomami biegłości językowej *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*: A1, A2, B1 i B2, przyjmując, że poziomy C1 i C2 nie będą adekwatne w odniesieniu do populacji gimnazjalistów. Dodatkowo, wyniki *Europejskiego badania kompetencji językowych* (ESLC) oraz jego polskiego komponentu BUM 1 pokazały, że część badanych uczniów nie spełniała kryteriów opisu dla poziomu A1, który jest najniższym poziomem biegłości językowej według ESOKJ. Dlatego w tej edycji *Badania umiejętności mówienia* zdecydowano się na zastosowanie zabiegów metodologicznych pozwalających na wyodrębnienie grupy uczniów, którzy są poniżej tego poziomu.

Obliczono współczynnik zgodności pomiędzy osobami oceniającymi poziom biegłości językowej uczniów w zakresie sprawności mówienia (ang. *inter-rater reliability*) – współczynniki korelacji międzygrupowej (ang. *ICC, interclass correlation*) dla modelu mieszane-go (ang. *mixed model design*) ICC(1,k), w tym przypadku ICC(1,3) (Hoyt, 2010; Shrout i Fleiss, 1979). W tabeli 15 zaprezentowano wartość alfa Cronbacha oraz wartości współczynników korelacji międzygrupowej dla ostatecznej oceny analitycznej. Wartości współczynników są zadawalające – oznaczają dużą zgodność w ocenach wystawianych jednemu uczniowi przez trzech oceniających (Hoyt, 2010) i świadczą o dobrych parametrach rzetelności użytego narzędzia badawczego.

Tabela 15. Współczynniki zgodności pomiędzy oceniającymi (n = 594, k = 3)

	Alfa Cronbacha	ICC pojedyncza ocena	ICC uśrednione oceny
Ostateczna ocena analityczna	0,943	0,844	0,942

2.2.2. Badania kontekstowe

Badając osiągnięcia gimnazjalistów oraz szkolne uwarunkowania efektów kształcenia językowego, badacze starali się uchwycić wieloaspektową naturę przyswajania języków. Dlatego część kontekstowa obu badań (BUNJO i BUM 2) obejmuje nie tylko aspekty nauczania związane z dydaktyką szkolną, ale uwzględnia także fakt, iż przyswajanie języka realizuje się także w innych niż lekcyjne formach – pozaformalnie (np. w postaci projektów i zajęć rozwijających organizowanych przez szkołę i inne instytucje) oraz nieformalnie (w prywatnym życiu uczniów). Tam, gdzie to możliwe, zbierano informacje dotyczące badanych zagadnień od różnych grup respondentów (uczniów i nauczycieli, a w przypadku BUNJO także dyrektorów) oraz różnymi technikami (badaniem kwestionariuszowym, wywiadem indywidualnym lub obserwacjami lekcji).

2.2.2.1. Badanie kontekstowe BUNJO

Schemat badań kontekstowych BUNJO zakładał zebranie informacji pozwalających wypowiedzieć się na temat dwóch bloków zagadnień: wymiaru i organizacji nauczania języków obcych w gimnazjum oraz czynników potencjalnie warunkujących kompetencje językowe uczniów. Pierwszy z bloków pytań zbierał informacje dotyczące skali i sposobów wprowadzenia wybranych zaleceń podstawy programowej i zapisów ramowych planów nauczania, takich jak np. podział na grupy nauczania, w tym pod względem zaawansowania uczniów, wymiar i podział godzin nauczania przeznaczonych na naukę języków obcych, indywidualizacja nauczania etc. Zebranie tych danych miało na celu głównie zobrazowanie stopnia wprowadzonych zmian oraz zidentyfikowania potencjalnych trudności w ich implementacji w realiach szkolnych. Wybrane zmienne (takie jak godzinowy wymiar nauczania języka angielskiego) zostały wykorzystane przy analizach uwarunkowań kompetencji uczniów.

Drugi główny blok pytań dotyczył domowych, indywidualnych, organizacyjnych i dydaktycznych czynników potencjalnie sprzyjających nabywaniu umiejętności językowych. W skład tej grupy zagadnień wchodziły dane dotyczące np. statusu

społeczno-demograficznego ucznia, wymiaru kontaktu z językiem w sytuacjach nieformalnych, wymiaru uczestnictwa w szkolnych i pozaszkolnych dodatkowych lekcjach językowych etc. Dane z drugiego bloku zostały wykorzystane głównie do analiz warunkowań kompetencji uczniów, jednak w przypadku niektórych zagadnień (np. wymiar uczestnictwa w dodatkowych zajęciach językowych) zebranie informacji miało na celu także pogłębienie wiedzy na temat skali zjawiska i rozkładów cechy w populacji. Ze-stawienie wszystkich obszarów tematycznych wraz z grupami respondentów, od których pozyskiwano informacje, przedstawio-ne jest w tabeli 16.

Narzędziami, przy pomocy których zbierano informacje prezentowane w niniejszym raporcie, były kwestionariusze osobowe skierowane do uczniów i dyrektorów, realizowane na III etapie badania. Kwestionariusze skierowane do uczniów miały formę papierową i przeprowadzane były w formie ankiety audytoryjnej w szkołach. Wypełnienie kwestionariusza zajmowało do 45 minut. Kwestionariusze przeznaczone dla dyrektorów administrowane były on-line, z możliwością wielokrotnego logowania. Czas prze-znaczony do wypełnienia kwestionariuszy szacowany był na 30 minut.

Tabela 16. Obszary tematyczne BUNJO uwzględnione w poszczególnych narzędziach kontekstowych

Zmienne/obszary tematyczne	Uczniowie	Dyrektorzy
dane demograficzne (płeć, data urodzenia, wielkość miejscowości zamieszkania)	x	x
status społeczno-ekonomiczny ucznia	x	
kontakt z językiem angielskim poza szkołą w sytuacjach nieformalnych	x	
uczestnictwo w pozaszkolnych zajęciach językowych	x	
uczestnictwo w szkolnych, pozalekcyjnych zajęciach językowych	x	x
opinie o nauce języków obcych i języka angielskiego w gimnazjum	x	
wymiar nauki języków obcych w szkole	x	x
oceny z języka polskiego, angielskiego, drugiego obowiązkowego języka obcego	x	
indywidualizacja w nauczaniu		x
egzamin gimnazjalny	x	x
udział w projektach międzynarodowych	x	x
stosunek do uczniów/nauczyciela i przedmiotu	x	
motywacja i zaangażowanie uczniów na lekcji	x	
formy pracy na lekcji	x	

2.2.2.2. Badanie kontekstowe BUM 2

Kwestionariusz BUM 2 miał na celu uzyskanie danych na temat kontekstu edukacyjnego każdego badanego ucznia, czyli dodatkowych czynników, które mogą mieć związek z wynikami testu ustnego. Pytania ankiety zostały oparte na pytaniach z wersji pilotażowej kwestionariusza stworzonego do projektu badawczego *Europejskie badanie kompetencji językowych* (ESLC). Użyty kwestionariusz był skróconą wersją kwestionariusza ESLC i zawierał 16 pytań zamkniętych. Obszary tematyczne zawarte w ankiecie przedstawione są w tabeli 17.

Tabela 17. Obszary tematyczne ankiety BUM

Zmienne/obszary tematyczne	Uczniowie
płeć, data urodzenia, wielkość miejscowości zamieszkania	x
dane dotyczące nauki języka angielskiego w szkole: w których klasach, ile lekcji tygodniowo, ile przeciętnie obecnych uczniów w klasie	x
oceny z języka polskiego i angielskiego na koniec pierwszego semestru	x
jak uczeń radzi sobie z nauką – samoocena ucznia	x
uczestnictwo ucznia w dodatkowych lekcjach języka angielskiego (poza szkołą)	x
motywy podjęcia decyzji uczenia się poza szkołą	x
okoliczności i częstota kontaktu z językiem angielskim poza szkołą i poprzez media	x
ocena przydatności języka angielskiego	x

2.3. Opis analiz statystycznych

2.3.1. Testy osiągnięć

Rezultaty testów osiągnięć zostały wyrażone w wynikach surowych, to jest w liczbie punktów zdobytych przez uczniów. Operuje się również miarą procentu punktów możliwych do zdobycia. Analizy zostały przeprowadzone na danych ważonych na próbie uczniów $n=3886$ dla testu osiągnięć w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego oraz na próbie uczniów $n = 3824$ dla testu osiągnięć w zakresie słownictwa i funkcji językowych. Analizy testu osiągnięć w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej zostały przeprowadzone na próbie uczniów $n = 539$, na danych nieważonych. Z analiz wykluczono prace całkowicie niezgodne z poleceniem, całkowicie niekomunikatywne dla odbiorcy, prace niesamodzielne oraz prace puste. W odniesieniu do wyników testów osiągnięć w raporcie zaprezentowano podstawowe statystyki opisowe (rozkłady częstości, średnie i odchylenia standardowe dla populacji oraz grup wydzielonych ze względu na płeć i wielkość miejscowości, mediany dla populacji), testy istotności różnic między średnimi oraz korelacje. Obliczenia zostały wykonane przy pomocy pakietu statystycznego STATA 13.

2.3.2. Testy ustne

W raporcie zaprezentowano rozkłady częstości wyników uzyskanych w testach ustnych wszystkich uczniów ($n = 594$) oraz grup wydzielonych ze względu na płeć oraz wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła ucznia. Ze względu na niereprezentatywność próby badawczej analizy istotności różnic pomiędzy grupami nie mogły zostać przeprowadzone. Obliczenia statystyczne zostały wykonane przy pomocy pakietu SPSS 21.

2.3.3. Pomiar przyrostu i analizy wyników

Wyniki testów kompetencji zostały wyrażone w *plausible values*. Wyniki zostały oszacowane za pomocą wielogrupowego modelu IRT ze zmiennymi warunkującymi. Do oszacowania wyników uczniów zostały wykorzystane zmienne kontekstowe – zarówno zmienne dotyczące szkoły (lokalizacja i wielkość szkoły), jak i informacje na temat uczniów (np. płeć ucznia, wykształcenie rodziców). Model IRT został oddzielnie dopasowany dla uczniów, którzy w pomiarze pierwszym rozwiązywali obie części testu kompetencji, oraz oddzielnie dla uczniów, którzy w pierwszym pomiarze rozwiązywali wyłącznie część pierwszą testu. Dla każdego ucznia w każdym z pomiarów wygenerowanych zostało po 10 *plausible values*.

Wszystkie analizy porównujące wyniki w pierwszym i drugim pomiarze, analizy przyrostu umiejętności oraz analizy uwarunkowań kompetencji uczniów przeprowadzono na próbie panelowej, tj. próbie uczniów uczestniczących zarówno w pierwszej części testu kompetencji I, jak i w teście kompetencji II ($n = 3754$). Dla każdego ucznia w każdym z pomiarów wygenerowanych zostało po

10 plausible values, które wystandaryzowano tak, aby ich średnia wynosiła 100, a odchylenie standardowe 15². Analizy zostały przeprowadzone na danych ważonych wagą panelową.

W raporcie zaprezentowano podstawowe statystyki opisowe (rozkłady częstości, średnie i odchylenia standardowe dla populacji oraz grup wydzielonych ze względu na wybrane zmienne kontekstowe), testy istotności różnic między średnimi, analizy korelacji oraz analizy regresji liniowej dla par zmiennych. Obliczenia zostały wykonane przy pomocy pakietu statystycznego SPSS 21.

Szczegółowe wyniki analiz przedstawionych w raporcie znajdują się w załączniku 3.

² Mimo niedoskonałości takiego rozwiązania zdecydowano się na wyrażenie wyników testów kompetencji w formie średniego wyniku z 10 PV. W rezultacie wyniki pierwszego pomiaru zostały przedstawione na skali o średniej 100 i odchyleniu standardowym 14,57. Efektem tego rozwiązania są nieco zaniżone błędy standardowe w analizach dotyczących testów kompetencji przedstawionych w rozdziale 4. Wyniki drugiego pomiaru zostały przedstawione na tej samej skali, celem ukazania różnic w poziomie kompetencji w porównaniu z pierwszym pomiarem.

3. Umiejętności gimnazjalistów w świetle podstawy programowej

3.1. Wstęp

Umiejętność skutecznego porozumiewania się w językach obcych jest uważana za jedną z kluczowych kompetencji współczesnego człowieka, umożliwiającą mu sprawne funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy oraz szybsze dostosowywanie się do zmian w dzisiejszym świecie. Nabycie tej kompetencji jest szczególnie istotne dla młodych ludzi, którzy kończąc obowiązkową edukację powinni być przygotowani do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie (Parlament Europejski, 2006). Dlatego tak ważne dla ucznia jest rozwijanie umiejętności posługiwania się językami obcymi na etapie szkolnym, zaś zadaniem szkoły jest pomóc mu w sposób adekwatny do potrzeb współczesności w nabyciu tej kompetencji.

Przygotowanie uczniów do komunikowania się w mowie i piśmie jest nadrzędnym celem kształcenia językowego, jak to zostało ujęte w obecnie obowiązującej podstawie programowej dla języka obcego nowożytnego (MEN, 2008). Stanowi ona opis wiedzy i umiejętności, którymi ma dysponować uczeń na zakończenie danego etapu edukacyjnego. Należy zauważyć, że założenia, struktura i zapisy zawarte w obecnej podstawie programowej mają swoje ugruntowanie m.in. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2003) – dokumencie powstałym w wyniku starań Rady Europy, mającym w obecnej dobie duży wpływ na kształt programów nauczania i certyfikację kompetencji językowych w Europie. Polska podstawa programowa zawiera zatem zapisy określające efekty nauczania w zakresie wiedzy: znajomości środków językowych oraz działań językowych: rozumienia i tworzenia tekstów jako działań receptywnych i produktywnych oraz działań interakcyjnych i mediacyjnych realizowanych w formie ustnej i pisemnej ujęte w sposób analogiczny do definicji zawartych w ESOKJ (MEN, 2008).

Oprócz obszarów kształcenia podstawa programowa przybliża także poziom kompetencji językowej oczekiwanej od uczniów gimnazjum. Również w tym aspekcie czerpie z ESOKJ, określając docelowe poziomy umiejętności w odniesieniu do skal biegłości językowej zdefiniowanych w tym dokumencie. W podstawie programowej dla języków nowożytnych docelowy poziom biegłości językowej określono jako A2 dla uczniów rozpoczynających naukę języka w gimnazjum, zaś dla uczniów gimnazjum kontynuujących naukę języka rozpoczętą w szkole podstawowej – jako A2+, czyli poziom pośredni pomiędzy A2 i B1 (MEN, 2009a).

Niniejszy rozdział przedstawia umiejętności gimnazjalisty w zakresie języka angielskiego w odniesieniu do zapisów podstawy programowej III.1 – dla uczniów kontynuujących naukę języka rozpoczętą w szkole podstawowej. Osiągnięcia polskich gimnazjalistów w zakresie znajomości języka obcego przedstawione zostały w rozbiciu na następujące działania językowe: rozumienie wypowiedzi ustnych (słuchanie), rozumienie wypowiedzi pisemnych (czytanie), tworzenie wypowiedzi pisemnych (pisanie) oraz tworzenie wypowiedzi ustnych i ustne reagowanie (mówienie). W każdym przypadku omówiono wyniki testów, odniesiono je do zapisów podstawy programowej i poddano próbie interpretacji.

3.2. Osiągnięcia gimnazjalistów

3.2.1. Rozumienie wypowiedzi ustnych (słuchanie)

Rozumienie wypowiedzi ustnych stanowi swego rodzaju fundament dla sprawności produktywnych – aby konstruować wypowiedzi należy najpierw rozpoznawać i rozróżniać elementy języka, a także rozumieć wypowiedzi innych. Znajduje to odzwierciedlenie w procesie naturalnego przyswajania języka ojczystego, gdy rozwój sprawności rozumienia ze słuchu poprzedza rozwój pozostałych sprawności językowych (Komorowska, 2011).

Podstawa programowa dla szkół gimnazjalnych na poziomie III.1 określa umiejętności absolwenta gimnazjum w zakresie rozumienia ze słuchu jako umiejętności pozwalające rozumieć „(. . .) proste, krótkie, typowe wypowiedzi (np. instrukcje, komunikaty, ogłoszenia, rozmowy) artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka” (MEN, 2008, s. 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 określić główną myśl tekstu, intencję nadawcy/autora tekstu oraz kontekst wypowiedzi np. czas, miejsce, sytuację i uczestników (MEN, 2008).

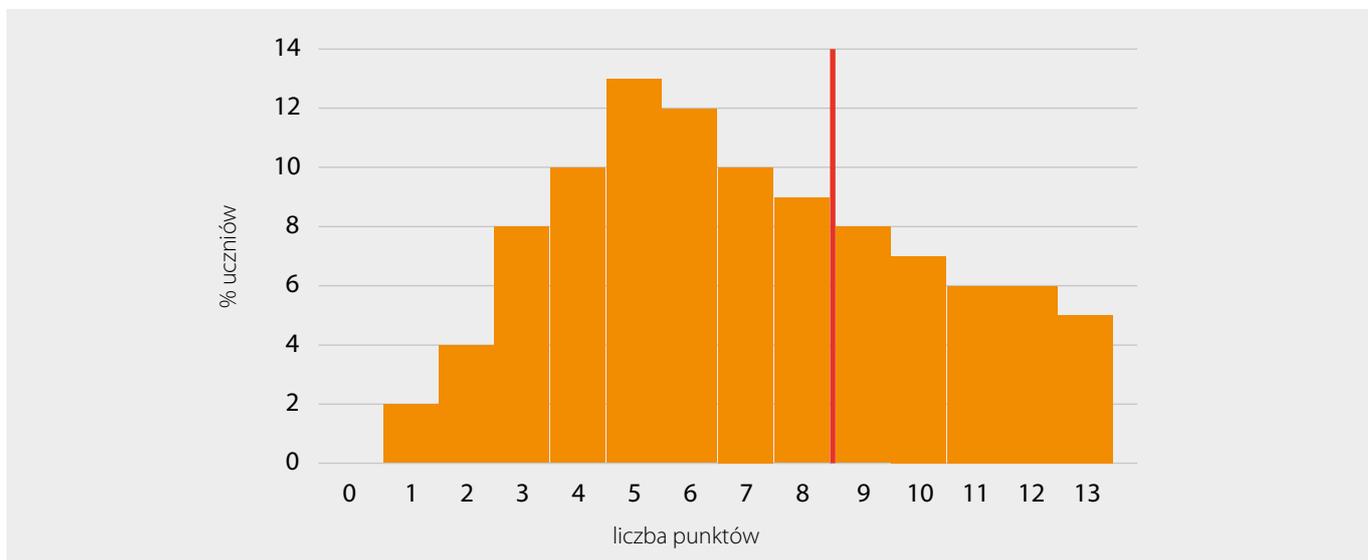
W badaniu BUNJO sprawność rozumienia wypowiedzi ustnych zawężono do jej najistotniejszych umiejętności cząstkowych, w zakresie których można wnioskować o osiągnięciach uczniów. W konsekwencji, w testach osiągnięć BUNJO rozumienie wypowiedzi ustnych zoperacjonalizowane zostało jako umiejętność:

- odnajdowania określonych informacji w wypowiedzi
- określania głównej myśli wypowiedzi
- rozpoznawania kontekstu wypowiedzi
- określania intencji nadawcy/autora wypowiedzi.

Wyniki testu osiągnięć. Wyniki testu wskazują, że tylko co trzeci gimnazjalista (32% uczniów) wykazał się zakładanym w podstawie programowej III.1 poziomem osiągnięć w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych. Oznacza to, że potrafił odnajdować określone informacje w tekście, określać główną myśl tekstu, rozpoznawać kontekst wypowiedzi oraz określać intencje nadawcy/autora tekstu. Niestety, aż 68% badanych gimnazjalistów nie wykazało się takimi umiejętnościami, co oznacza, że ich osiągnięcia szkolne w tym zakresie są niższe, niż zakładają wymagania podstawy programowej. Wyodrębniono przy tym bardzo małą grupę uczniów (5%), którzy opanowali tę sprawność w wyższym stopniu od wymaganego, osiągając maksymalną liczbę punktów w teście.

Rysunek 4 prezentuje rozkład wyników testu, na osi X zaznaczono wyrażone w punktach wyniki testu (maksymalnie 13 punktów), a wysokość kolumn wykresu ilustruje odsetek uczniów, którzy uzyskali dany wynik. Czerwona linia wyznacza natomiast granicę pomiędzy zbyt niskimi osiągnięciami uczniów a osiągnięciami zgodnymi z wymaganiami podstawy programowej (po prawej stronie linii).

Rysunek 4. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych (n = 3886)



Wyniki gimnazjalistów w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych przeanalizowano również w rozbiciu na poszczególne zadania. Zadania testowe były stopniowane pod względem trudności w odniesieniu do poziomów biegłości językowej ESOKJ (poziom A2: zadanie 1; A2/A2+: zadanie 2; B1: zadanie 3) i sprawdzały wybrane umiejętności cząstkowe (znajdowanie określonych informacji: zadania 1, 2 i 3; określanie kontekstu wypowiedzi: zadania 1, 3; określanie głównej myśli tekstu: zadanie 1; określanie intencji nadawcy/autora: zadanie 3).

Wyniki analiz pokazały, że 15% uczniów poprawnie rozwiązało zadanie 1, 33% uczniów poradziło sobie w całości poprawnie z zadaniem 2, a 11% uczniów rozwiązało bezbłędnie zadanie 3. Skoro uczniowie najlepiej poradzili sobie z zadaniem 2, którego poziom trudności był nieco wyższy od zadania 1, można przyjąć, że najmniej problemów mieli z odnajdowaniem w wypowiedzi ustnej

określonych informacji. Wyraźnie większe problemy mieli z określeniem intencji nadawcy/autora tekstu, bądź szeroko rozumianego kontekstu wypowiedzi (zadania 1 i 3). Ta ostatnia umiejętność była badana między innymi w zadaniu o najniższym poziomie trudności, a pomimo tego bardzo duża grupa uczniów (85%) sobie z nim nie poradziła.

Problemy z umiejętnościami, które wypadły słabiej, wynikać mogą z faktu, że na lekcjach gimnazjaliści nie mają zbyt wielu okazji, by rozwijać te właśnie sprawności cząstkowe. Potwierdzają to wyniki analizy treści podręczników gimnazjalnych, które wykorzystywano w szkołach objętych badaniem BUNJO (Fituch, 2011). Jak stwierdzono, w podręcznikach dominowały ćwiczenia wymagające odnajdowania określonych informacji w tekście (średnio 94% wszystkich ćwiczeń z zakresu rozumienia ze słuchu), natomiast brakowało ćwiczeń, w których uczniowie mieli określić intencje autora tekstu lub określić kontekst wypowiedzi; takie ćwiczenia stanowiły średnio 1% i 2% wszystkich ćwiczeń ukierunkowanych na rozwój sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych.

Rozkład wyników ze względu na płeć ucznia i lokalizację szkoły. Warto przyrzeć się również rozkładowi wyników testu osiągnięć sprawdzającego rozumienie wypowiedzi ustnych ze względu na dwa czynniki kontekstowe stanowiące niejako kanon analizy osiągnięć szkolnych: płeć ucznia i charakter miejscowości, w której położona jest szkoła (Jasińska i in., 2013).

Nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy między wynikami dziewcząt i chłopców. Średni wynik dziewcząt wynosił 7,03 punktu (sd = 3,151), co stanowi 54% maksimum punktów w teście, i był on tylko nieznacznie wyższy od średniego wyniku uzyskanego przez chłopców, który wynosił 6,86 punktu (sd = 3,186), co stanowi 53% maksimum punktów w teście.

Obserwuje się natomiast istotne statystycznie różnice w wynikach uczniów ze względu na wielkość miejscowości i typ gminy, w której położona jest szkoła (tabela 18 i 19). Najniższe średnie wyniki zanotowali uczniowie, którzy uczęszczali do gimnazjów w najmniejszych lokalizacjach, tj. w gminach wiejskich lub wiejskich częściach gmin miejsko-wiejskich oraz w miastach poniżej 15 tys. mieszkańców. Zauważalnie wyższe wyniki osiągnęli natomiast uczniowie z gimnazjów zlokalizowanych w miastach o populacji 15–100 tys. mieszkańców oraz miastach o liczbie ludności przekraczającej 100 tys. W zależności od porównywanych kategorii różnice między osiągnięciami uczniów szkół z większych i mniejszych miejscowości wynoszą między 1,1 a 1,6 punktu (na 13 możliwych do zdobycia).

Tabela 18. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3 886)

Wielkość miejscowości lokalizacji szkoły	Średni wynik testu	Odchylenie standardowe
gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	6,21	2,910
miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	6,29	2,966
miasto 15–100 tys. mieszkańców	7,43	3,070
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	7,82	3,372

Zróznicowanie w osiągnięciach między uczniami z gimnazjów położonych w małych i dużych miejscowościach ukazują się jeszcze wyraźniej, gdy w analizach uwzględni się położenie i typ funkcjonalny tych miejscowości. Różnice między średnimi wynikami uczniów z miejscowości najbardziej defaworyzowanych – gmin typowo wiejskich oraz gmin popegeerowskich – a wynikami uczniów uczęszczających do szkół w większych ośrodkach miejskich – miastach na prawach powiatu – sięgają bowiem niemal 2 punktów. Analiza ta ukazuje również zróznicowanie 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 osiągają bowiem wyniki porównywalne ze swoimi kolegami ze szkół położonych w miastach.

Tabela 19. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (typ gminy) (n = 3886)

Lokalizacja szkoły (typ gminy)	Średni wynik testu	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 ramach aglomeracji	7,31	3,264
miasta poza obszarami aglomeracji	7,16	3,070
miasta na prawach powiatu	7,83	3,280

Typ i wielkości miejscowości lokalizacji szkoły okazują się jednymi z predyktorów osiągnięć uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych. Wielkość miejscowości lokalizacji szkoły wyjaśnia około 5% zmienności w poziomie osiągnięć uczniów w zakresie tej sprawności, natomiast typ gminy, w której zlokalizowana jest szkoła – 6%.

Słabe osiągnięcia uczniów w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych wynikać mogą z różnego rodzaju trudności, które napotykać mogą zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Dla nauczycieli mogą to być kłopoty z zapewnieniem uczniom wystarczającej ilości czasu poświęconego na rozwijanie tej sprawności oraz brak odpowiedniej różnorodności słuchanych tekstów, które pomogłyby utrzymać koncentrację uczniów na zadaniach, a także zmotywować ich do aktywnego uczestnictwa w lekcji. Ponadto, pomimo pozornie nieograniczonych możliwości wyszukiwania nagrań, np. w Internecie, problem stanowić może odnalezienie ćwiczeń, które odzwierciedlałyby rozumienie ze słuchu w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, o odpowiednim poziomie trudności oraz zawierających naturalny język (Underwood, 1989). Czasami występować mogą też problemy techniczne związane np. z jakością sprzętu i wykorzystywanych nagrań audio.

Z perspektywy ucznia przede wszystkim problemem może być zbyt mało okazji do słuchania wypowiedzi ustnych w języku obcym. Zasadniczą barierą utrudniającą prawidłowe zrozumienie wypowiedzi ustnych jest też ograniczony zasób środków językowych uczniów, np. słaba znajomość słownictwa. Na skutek tego uczniowie zbyt dużą uwagę skupiają na nieznanym sobie słowach, tracąc z „oczu” naczelną myśl odsłuchiwanej wypowiedzi. Popołniają również błędy pragmatyczne, tzn. na podstawie kontekstu wypowiedzi nie są w stanie właściwie odczytać jej treści, ponieważ przypisują słowom i wyrażeniom błędne znaczenia (tamże).

Problemem może być również tempo słuchanej wypowiedzi, którego uczeń nie może z natury rzeczy kontrolować, poprzez co często traci orientację w treści. Jest to tym bardziej frustrujące, że w wielu sytuacjach uczeń nie może poprosić mówcy o powtórzenie wypowiedzi (tamże). Podczas wykonywania ćwiczeń na rozumienie ze słuchu uczniowie mogą mieć również trudności z koncentracją, zwłaszcza jeśli słuchana wypowiedź jest długa, a jej tematyka nie mieści się w kręgu ich zainteresowań (Underwood, 1989; Ur, 1984). Co więcej, pewne ograniczenie stanowi brak autentyczności nagrań odtwarzanych na lekcjach języka obcego (Hedge, 2000). Problemy stricte językowe podczas słuchania powodowane mogą być przez rozmaite aspekty wymowy w języku obcym zarówno na poziomie zdania (intonacja), słowa, jak i dźwięków. Kłopoty sprawiać mogą rozbieżności między systemem graficznym i fonicznym języka, pomijanie dźwięków podczas wypowiadania słów, czy też akcent wyrazowy (Rixon, 1986).

3.2.2. Rozumienie wypowiedzi pisemnych (czytanie)

Sprawność rozumienia wypowiedzi pisemnych, czyli inaczej czytania ze zrozumieniem, to kolejna sprawność receptywna. Według Komorowskiej (2011) podczas nauki języka obcego czytanie pozwala uczniowi skutecznie opanować pozostałe sprawności językowe, ponieważ wymaga utrwalania poznanych wcześniej środków językowych w postaci słów, zwrotów oraz struktur gramatycznych.

Wymagania szczegółowe podstawy programowej III.1 określają umiejętności absolwenta gimnazjum w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych w odniesieniu do umiejętności cząstkowych i zakładają, że uczeń potrafi: określać główną myśl tekstu i główne myśli poszczególnych części tekstu, odnajdować w tekście określone informacje, określać 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).

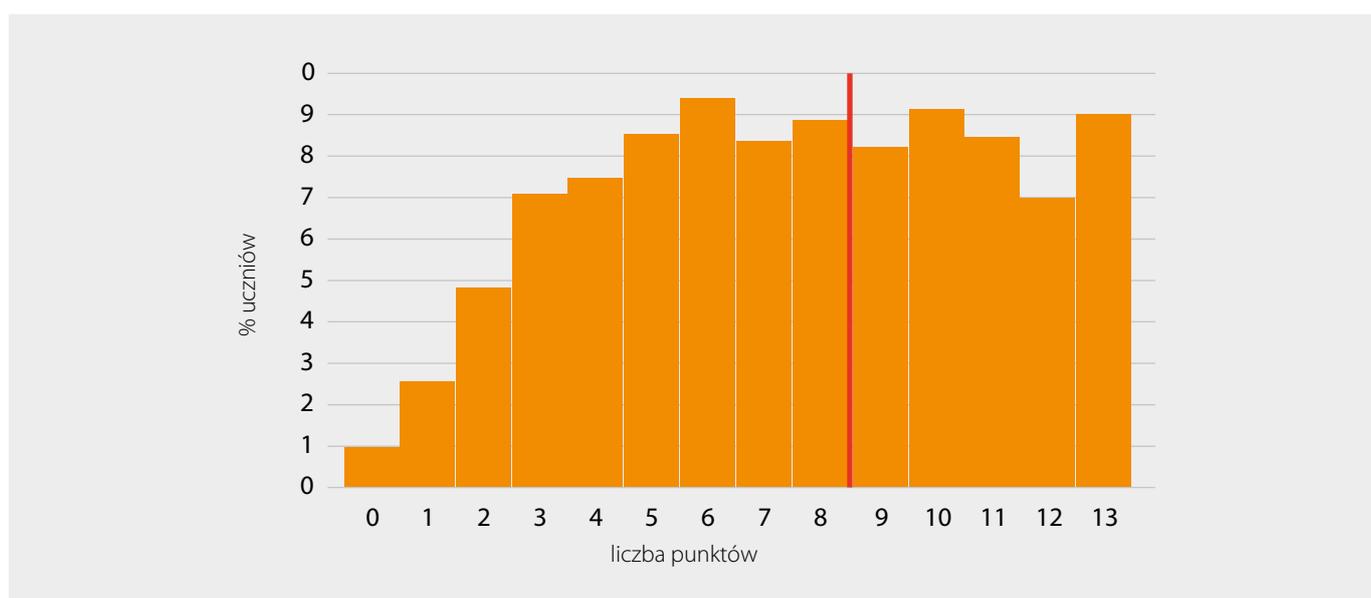
By móc wypowiedzieć się na temat stopnia osiągnięć uczniów w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnych, w testach osiągnięć BUNJO zawężono ją do wybranych, stosunkowo łatwo obserwowalnych umiejętności, zaczerpniętych z podstawy programowej:

- prawidłowego rozpoznawania kontekstu tekstu
- odczytywania intencji nadawcy/autora tekstu
- odnajdowania w tekście określonych informacji szczegółowych
- rozumienia struktury tekstu i połączeń logicznych między jego poszczególnymi częściami
- odnajdowania w tekście określonych informacji szczegółowych.

Osiągnięcia gimnazjalistów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych były tylko nieznacznie lepsze od osiągnięć w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych. Mniejszość uczniów (42%) zanotowała osiągnięcia na poziomie wymaganym w zapisach podstawy programowej. Uczniowie ci potrafili: prawidłowo rozpoznawać kontekst tekstu; odczytywać intencje nadawcy/autora tekstu; odnajdywać w tekście określone informacje szczegółowe; rozumieć strukturę tekstu i połączenia logiczne między jego poszczególnymi częściami oraz odnajdywać w tekście określone informacje szczegółowe. Niestety, większość uczniów (58%) uzyskała wynik na poziomie poniżej docelowo zakładanego na koniec nauki w gimnazjum. Jednocześnie analizy wykazały, że tylko w przypadku 9% badanych uczniów umiejętności w zakresie tej sprawności przekraczały wymagany w podstawie programowej poziom na tyle, że uczniowie ci uzyskali maksymalny wynik w teście.

Rysunek 5 ilustruje rozkład wyników testu sprawdzającego osiągnięcia w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnych. Na osi X zaznaczono punktowy wynik w teście (maksymalnie 13 punktów), wysokość kolumn odzwierciedla odsetek uczniów, którzy uzyskali dany wynik, natomiast czerwona linia wyznacza granicę pomiędzy zbyt niskimi osiągnięciami uczniów a osiągnięciami zgodnymi z wymaganiami podstawy programowej (kolumny po prawej stronie linii).

Rysunek 5. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnych (n = 3886)



Osiągnięcia uczniów przeanalizowano także w rozbiciu na poszczególne zadania. Analogicznie do testu w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych, zadania testu rozumienia wypowiedzi pisemnych były zróżnicowane ze względu na stopień trudności w odniesieniu do poziomów biegłości językowej ESOKJ (poziom A2: zadanie 1; A2/A2+: zadanie 2; B1: zadanie 3) i odnosiły się do wybranych umiejętności cząstkowych (rozpoznawanie kontekstu tekstu; odczytywanie intencji nadawcy/autora tekstu: zadanie 1; znajdowanie określonych informacji: zadania 1 i 3; rozumienie struktury tekstu i połączeń logicznych między jego poszczególnymi częściami: zadanie 2).

Uzyskane przez uczniów wyniki kształtowały się następująco: 40% uczniów prawidłowo odpowiedziało na wszystkie pytania w zadaniu 1, 21% uczniów poradziło sobie poprawnie z całością zadania 2, a 23% uczniów rozwiązało bezbłędnie zadanie 3. Najlepiej uczniowie radzili sobie z odnajdowaniem w tekście określonych informacji szczegółowych, odczytywaniem intencji nadawcy/autora tekstu, a także rozpoznawaniem kontekstu wypowiedzi. Co prawda umiejętności te sprawdzało zadanie o najniższym poziomie trudności, ale odnajdowanie w tekście określonych informacji szczegółowych wystąpiło również w najtrudniejszym zadaniu, a pomimo to 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 że poziom zadania, które sprawdzało te umiejętności, był tylko nieco wyższy od zadania najłatwiejszego.

Uzyskane wyniki mogą być związane z intensywnością ćwiczenia przez gimnazjalistów poszczególnych umiejętności cząstkowych składających się na rozumienie wypowiedzi pisemnych. Taka interpretacja znajduje potwierdzenie w zawartości treściowej podręczników gimnazjalnych, które wykorzystywano w szkołach objętych badaniem BUNJO (Fituch, 2011). Wśród zawartych tam ćwiczeń ukierunkowanych na rozwijanie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnych zdecydowanie dominowały ćwiczenia wymagające odnajdowania określonych informacji w tekście (średnio 80% ćwiczeń). Brakowało natomiast ćwiczeń dających uczniowi okazję do rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu (średnio 7% ćwiczeń), określania intencji nadawcy/autora tekstu (średnio 1% ćwiczeń) lub określania kontekstu wypowiedzi (średnio 1% ćwiczeń). Przy tak silnej dominacji w podręcznikach ćwiczeń ukierunkowanych na odnajdowanie w tekście określonych informacji 23% testowanych gimnazjalistów było sobie w stanie poradzić nawet z zadaniem na poziomie B1 skali ESOKJ.

Rozkład wyników ze względu na płeć ucznia i lokalizację szkoły. Obserwuje się nieznaczne, lecz istotne statystycznie różnice w osiągnięciach dziewcząt i chłopców. Dziewczęta uzyskały średnio 7,75 punktu w teście (sd = 3,367), co stanowi 60% maksymalnej liczby punktów. Natomiast średni wynik chłopców wynosił 7,26 punktu (sd = 3,608), co stanowi 56% maksymalnej liczby punktów.

Wyraźne różnice w osiągnięciach uczniów widać przy uwzględnieniu wielkości i typu miejscowości, w której położona jest szkoła (tabela 20 i 21). Zarówno gimnazjaliści ze szkół zlokalizowanych w gminach wiejskich oraz wiejskich częściach gmin wiejsko-miejskich, jak i ci ze szkół usytuowanych w miastach poniżej 15 tys. mieszkańców uzyskali niższe wyniki od ich rówieśników z miast o populacji 15–100 tys. mieszkańców oraz miast przekraczających 100 tys. mieszkańców. Różnice w średnich wynikach sięgają 1,6 punktu (na 13 możliwych do zdobycia). Wyniki te są zbliżone z analizami dotyczącymi umiejętności rozumienia wypowiedzi ustnych.

Tabela 20. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3886)

Wielkość miejscowości lokalizacji szkoły	Średni wynik testu	Odchylenie standardowe
gmina wiejska albo część wiejska gminy wiejsko-wiejskiej	6,72	3,328
miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	6,93	3,347
miasto 15–100 tys. mieszkańców	8,11	3,368
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	8,30	3,611

Analogicznie obserwuje się jeszcze większe różnice przy uwzględnieniu typu miejscowości lokalizacji szkoły. 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 różni-

ca między wynikami uczniów szkół z gmin przemysłowych oraz gmin typowo wiejskich wynosi 1,7 punktu. Podkreśla to wagę zaplecza społeczno-ekonomicznego środowiska, w którym funkcjonuje szkoła.

Wielkość i typ miejscowości lokalizacji szkoły wykazują podobny poziom predykcji osiągnięć uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych jak w analizach dotyczących rozumienia wypowiedzi ustnych (5% i 6% zmienności wyników wyjaśnianych przez dany czynnik). Podobny poziom predykcji wykazuje również płeć ucznia.

Tabela 21. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3886)

Lokalizacja szkoły (typ gminy)	Średni wynik testu	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 ramach aglomeracji	8,02	3,393
miasta poza obszarami aglomeracji	7,9	3,310
miasta na prawach powiatu	8,33	3,558

Nie w pełni zadowalające osiągnięcia gimnazjalistów w zakresie badanej sprawności wynikać mogą z wielorakich przyczyn. Na przykład nauczyciele rozwijający sprawność rozumienia wypowiedzi pisemnych natrafić mogą na problemy związane z niskim poziomem motywacji uczniów, co może mieć swoje źródło zarówno w domu, jak i w szkole, np. na lekcjach języka obcego. Z jednej strony brak pozytywnych wzorców i zainteresowania rodziców książkami przekładać się może na gotowość dziecka do podejmowania prób czytania (patrz rozdział 4), z drugiej – szkoła może niezbyt skutecznie zachęcać dziecko do systematycznego czytania.

Problemem dla uczniów może być także mała atrakcyjność form ćwiczeń ukierunkowanych na rozwijanie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnych oraz nieadekwatna do ich zainteresowań tematyka tekstów. Ważne jest, by na lekcji ćwiczenia doskonalące rozumienie wypowiedzi pisemnych dawały uczniowi poczucie autentyczności, tzn. by nie polegały tylko na mechanicznym odpowiadaniu na pytania o treść tekstów niepowiązanych w żaden sposób z jego zainteresowaniami, co demotywuje do podejmowania trudu podczas nauki czytania (Rivers, 1983).

3.2.3. Tworzenie wypowiedzi pisemnych (pisanie)

Sprawność tworzenia wypowiedzi pisemnych jest drugą, obok sprawności tworzenia wypowiedzi ustnych, sprawnością produktywną. Uważana jest jednak za wtórną w stosunku do sprawności mówienia (Valdman, 1966), ponieważ nie jest sprawnością rozwijaną naturalnie (Myles, 2002), o czym świadczy między innymi istnienie licznych języków, które nigdy nie rozwinęły systemu pisma i opierały się tylko na komunikacji ustnej. Zdania na temat przydatności tejże sprawności są podzielone, bo choć we współczesnym świecie jej znaczenie może wzrastać dzięki popularności pisemnych form komunikacji internetowej (Coulmas, 2003), niektórzy użytkownicy języka nadal mogą korzystać z niej stosunkowo rzadko (Komorowska, 2011).

Wymagania szczegółowe podstawy programowej w zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych obejmują dwa typy działań językowych: tworzenie wypowiedzi i reagowanie pisemne. W przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnych wymagania rozpisano w odniesieniu do formy i treści. W ich świetle gimnazjalista ma być w stanie 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). Po względem treści natomiast podstawa programowa przewiduje, że będzie on potrafił 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).

W przypadku reagowania w formie pisemnej na informacje/komunikaty przekazywane przez inne osoby uczeń powinien umieć reagować w formie prostego tekstu pisanego, np. wiadomości e-mail, wiadomości, pocztówki, krótkiego listu prywatnego, w typowych sytuacjach komunikacyjnych. Ma być przy tym w stanie pisemnie nawiązać kontakty towarzyskie, uzyskać i przekazać informacje i wyjaśnienia, prowadzić proste negocjacje w typowych sytuacjach życia codziennego, proponować, przyjmować i odrzucać propozycje i sugestie, prosić o pozwolenie, udzielać i odmawiać pozwolenia, wyrażać swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pytać o opinie, preferencje i życzenia innych, zgadzać się, sprzeciwiać się, wyrażać swoje emocje, prosić o radę i udzielać rady, wyrażać prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby, a także wyrażać skargę, przepraszać i przyjmować przeprosiny (tamże).

Badanie BUNJO koncentrowało się na sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych. Zoperacjonalizowano ją jako umiejętność sformułowania w ograniczonym czasie (25 minut) tekstu krótkiego ogłoszenia o długości od 50 do 100 słów, w którym uczeń powinien:

- zawrzeć wymaganą treść, tj. rozwinąć trzy punkty podane w treści zadania tak, by przekazać w pełni niezbędne informacje, tj. przedstawić fakty z przeszłości i teraźniejszości oraz relacjonować wydarzenia z przeszłości
- wykazać się znajomością środków językowych, które obejmują:
 - bogactwo języka
 - złożoność zdań i spójność
 - logikę tekstu

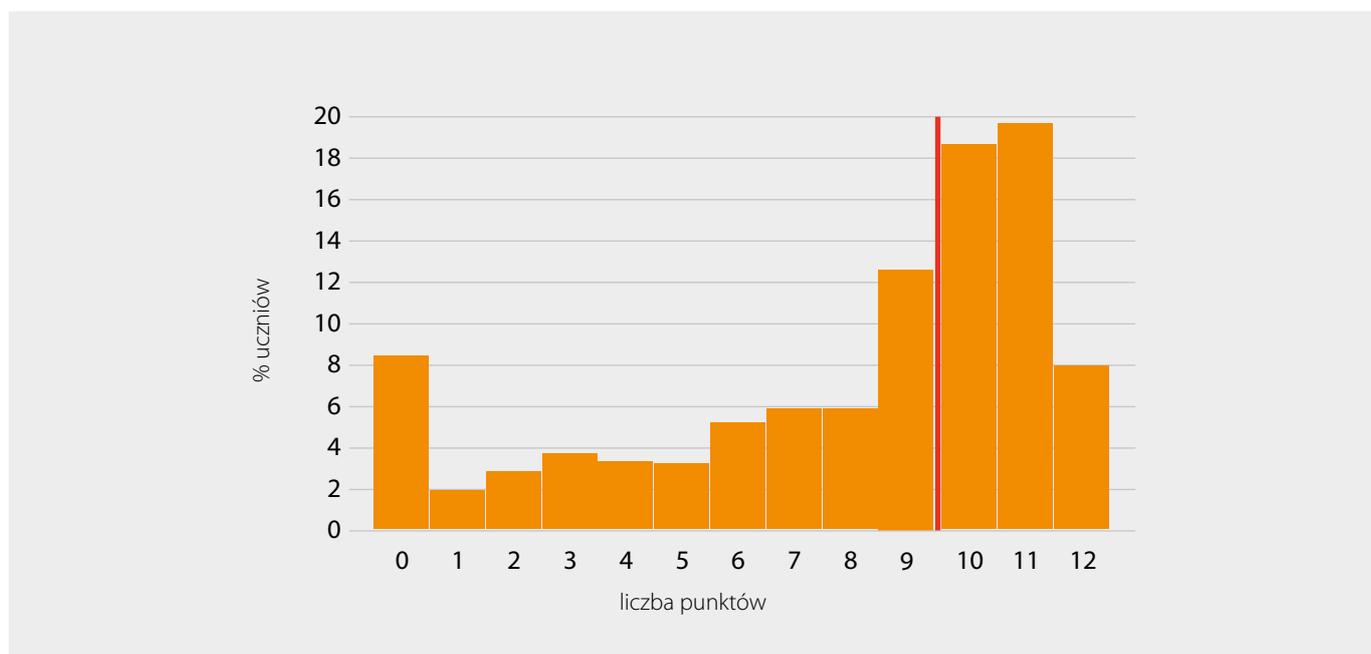
oraz

- wykazać się umiejętnością zastosowania ww. środków językowych w zgodzie z regułami gramatycznymi, leksykalnymi i ortograficznymi obowiązującymi w języku angielskim.

Wyniki testu osiągnięć. Tylko 47% uczniów z badanej próby osiągnęło wymagany na koniec klasy III gimnazjum poziom umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych; uzyskali oni co najmniej 10 na 12 punktów w teście. Oznacza to, że nieco mniej niż połowa badanych gimnazjalistów wykazała się umiejętnością tworzenia gramatycznie, leksykalnie i ortograficznie poprawnej wypowiedzi pisemnej, 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 zakładanym w wymaganiach podstawy programowej. Wśród nich 8% uczniów wykazało się wysokimi umiejętnościami, uzyskując 100% punktów w teście.

Rysunek 6 przedstawia graficznie wyniki testu w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na osi X oznaczono punktowy wynik uzyskany przez uczniów (maksymalnie 12 punktów), a 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 6. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych (n = 539)



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.

W odniesieniu do badanych umiejętności cząstkowych stwierdzono, że nieco ponad połowa (52%) uczniów potrafiła uwzględnić i rozwinąć w wypowiedzi pisemnej wymagane elementy treści na tyle poprawnie, że uzyskali oni maksymalną liczbę punktów przyznawaną w tym kryterium. Uczniowie ci potrafili w treści wypowiedzi przedstawić fakty z przeszłości i teraźniejszości oraz relacjonować wydarzenia z przeszłości. Niemal co trzeci gimnazjalista (30%) uzyskał maksymalną liczbę punktów w drugim kryterium – wykazał się umiejętnością konstruowania logicznej i spójnej wypowiedzi pisemnej z wykorzystaniem wymaganego zasobu środków językowych, tj. bogatego języka i złożonych zdań. Natomiast 12% uczniów potrafiło stworzyć w pełni komunikatywną wypowiedź pisemną o wysokim stopniu poprawności językowej, która charakteryzowała się małym natężeniem błędów, kompletnością i poprawnym szykiem zbudowanych zdań.

Badani uczniowie mieli więc najmniej problemów z uwzględnieniem w treści ich 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 pisanej wypowiedzi, tj. kontrolowanie przez uczniów błędów językowych na tyle, by nie zakłócały one komunikatywności wypowiedzi oraz posługiwanie się kompletnymi i prawidłowo zbudowanymi zdaniami.

Uzyskane wyniki sugerują, że nauczyciele podejmujący próby rozwijania sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych uczulają uczniów na potrzebę odniesienia się w tworzonych przez nich tekstach do zagadnień wymienionych w treści wykonywanych zadań oraz ich odpowiedniego rozwinięcia. Natomiast niedostatecznie dużo czasu i wysiłków poświęcają rozwijaniu zakresu środków językowych oraz ich poprawnemu stosowaniu. Może to wynikać nie tylko z decyzji podejmowanych przez samych nauczycieli, ale również z celów zadań w podręcznikach. Analiza podręczników wykorzystywanych w szkołach uczestniczących w badaniu BUNJO wykazała, że dominowały tam właśnie ćwiczenia ukierunkowane głównie na umiejętności cząstkowe, które najlepiej wypadły w badaniu, a więc: przedstawianie faktów z przeszłości i teraźniejszości (średnio 32% zadań) oraz relacjonowanie wydarzeń z przeszłości (średnio 12% zadań) (Fituch, 2011).

Słabe wyniki spowodowane mogły być również specyficznymi trudnościami w rozwijaniu sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych. Przede wszystkim sprawność ta nawet w naturalnym procesie przyswajania języka rozwijana jest jako ostatnia i nie za-

licza się do naturalnych sprawności językowych, a zatem jest trudniejsza do opanowania zarówno w przypadku pierwszego, jak i drugiego języka.

Tworzenie wypowiedzi pisemnych polega na zakodowaniu informacji w taki sposób, by mogły one zostać odebrane ze zrozumieniem przez adresata. Według Daviesa i Widdowsona (1983) kodowanie takie odbywa się na trzech poziomach: graficznym, strukturalnym i semantycznym. Informacja musi zatem zostać zapisana za pomocą prawidłowych znaków, sformułowana poprawnie pod względem gramatyki i składni, ale również, a może przede wszystkim, musi skutecznie przekazywać znaczenia zamierzone przez autora/nadawcę. Już na pierwszym etapie mogą pojawić się trudności, jako że opanowanie zasad pisowni i interpunkcji dla wielu uczniów jest trudne. Jednak, jak zauważają Davies i Widdowson (tamże), szczególnie dwa ostatnie etapy sprawiają problemy, przy czym najbardziej skomplikowanym wymiarem tworzenia wypowiedzi pisemnych jest wyrażanie na piśmie zamierzonych znaczeń. Co ciekawe, jak zauważa Lipińska (2000), o ile nauka ortografii i interpunkcji odbywa się w szkole dość regularnie, o tyle już nauka kompozycji i redagowania tekstów realizowana jest rzadko lub odbywa się w sposób powierzchowny.

Rozwijanie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych wymaga dużych nakładów czasu. Ze względów pragmatycznych nauczyciele mogą się więc zniechęcać do organizowania ćwiczeń wymagających tworzenia wypowiedzi pisemnych, mając na uwadze czasochłonność sprawdzania prac pisemnych uczniów oraz wysiłek, jaki należy włożyć w opracowanie, a później również zastosowanie rzetelnych kryteriów oceniania (Komorowska, 2011).

Problem stanowić może również brak naturalności ćwiczeń pisemnych. W wyniku często popełnianego przez autorów materiałów do nauki języka lub samych nauczycieli błędów dydaktycznego w zadaniach ukierunkowanych na tworzenie wypowiedzi pisemnych brakuje autentycznego odbiorcy wypowiedzi tworzonej przez ucznia (Jones, 2004), a treść polecenia dotyczy nie kontekstu wypowiedzi, a technicznych informacji na temat jej długości i formy. W takim wypadku jedynym odbiorcą jest nauczyciel, który wypowiedź głównie ocenia, co może wpływać demotywująco na ucznia.

Rozkład wyników ze względu na płeć ucznia i lokalizację szkoły. Średni wynik dziewcząt wynosił 7,81 punktu ($sd=3,876$), to jest 65% maksymalnej liczby punktów do zdobycia. Średni wynik chłopców zaś wynosił 7,94 punktu ($sd=3,336$), stanowi to 66% maksymalnej liczby punktów. Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic w wynikach ze względu na płeć, mimo nieznacznej przewagi punktowej chłopców.

Tabela 22. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły ($n = 539$)

Wielkość miejscowości lokalizacji szkoły	Średni wynik testu	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

Wyniki pokazały, że 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 w miastach poniżej 15 tys. mieszkańców. Wyraźnie lepsze średnie wyniki zanotowano u uczniów ze szkół zlokalizowanych w miastach o populacji 15-100 tys. mieszkańców oraz miastach przekraczających 100 tys. mieszkańców. W zależności od porównywanych kategorii różnice w wynikach młodzieży uczęszczającej do szkół z małych miejscowości a uczniów szkół położonych w średnich i dużych miastach wynoszą od 1,5 do 1,9 punktu (tabela 22).

Osiągnięcia gimnazjalistów w zakresie sprawności receptywnych a osiągnięcia w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz znajomości środków językowych. W uzupełnieniu analiz wyników testów osiągnięć gimnazjalistów w zakresie obu sprawności receptywnych przeanalizowano, czy korelują one wzajemnie ze sobą oraz ze sprawnością tworzenia wypowiedzi pisemnych, a także z osiągnięciami uczniów w zakresie znajomości środków językowych: słownictwa, gramatyki oraz funkcji językowych.

Analizy wykazały korelację dodatnią pomiędzy osiągnięciami w zakresie obu sprawności receptywnych, co oznacza, że wysokiemu poziomowi osiągnięć w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych towarzyszy wysoki poziom osiągnięć w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych. Ponadto stwierdzono korelację dodatnią pomiędzy osiągnięciami w zakresie obu sprawności receptywnych a osiągnięciami w zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych. Oznacza to, że ze wzrostem osiągnięć w zakresie sprawności receptywnych jednocześnie rosną osiągnięcia uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych. Należy pamiętać, że zależność tę zbadano tylko dla uczniów, którzy przystąpili do testu osiągnięć z tworzenia wypowiedzi pisemnych, a próba uczniów badanych była znacznie mniej liczna ($n = 539$) niż w przypadku pozostałych testów ($n = 3865$) (patrz Rozdział 2, punkt 2.2.1). Ponadto ze względu na schemat badania, charakteryzujący się nielosowym doбором respondentów, na podstawie wyników nie można wnioskować w odniesieniu do całej populacji. Jeżeli chodzi o zależność pomiędzy osiągnięciami gimnazjalistów w zakresie każdej ze sprawności receptywnych a poziomem znajomości środków językowych stwierdzono również silne korelacje dodatnie.

Wnioskując na podstawie powyższych korelacji, wydaje się zasadne stwierdzenie, że rozwijając obie sprawności receptywne, należy również pracować nad poszerzaniem zasobu środków językowych, takich jak: słownictwo, gramatyka oraz funkcje językowe. Wydaje się prawdopodobne, że poprzez systematyczne słuchanie oraz wypowiedzi w języku obcym można te środki językowe doskonalić, co może dodatkowo – choć nie da się tego stwierdzić z całą pewnością – pozytywnie wpływać na stopień opanowania przez uczniów sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych, np. poprzez systematyczny kontakt z językiem, który pomaga w opanowaniu zasobu środków leksykalno-gramatycznych.

3.2.4. Tworzenie wypowiedzi ustnych i ustne reagowanie (mówienie)

Ostatnią analizowaną sprawnością jest mówienie. Sprawność ta jest szczególnie istotna z uwagi na stale zwiększającą się intensywność kontaktów bezpośrednich z użytkownikami innych języków w różnych sytuacjach życiowych, co wymaga od współczesnego człowieka zdolności do komunikacji ustnej także w językach innych niż rodzimy. Często też opanowanie jej w stopniu pozwalającym na swobodne porozumiewanie się w mowie jest utożsamiane z sukcesem w nauce języka obcego (Komorowska, 2011; Lewicka-Mroczek, 2011).

W podstawie programowej obszar mówienia ujęty jest w podziale na dwa typy działań językowych: tworzenie wypowiedzi ustnej oraz ustne reagowanie językowe. Podział ten nawiązuje do dokumentu ESOKJ (Rada Europy, 2003), w którym przyjęto, że językowa kompetencja komunikacyjna w zakresie mówienia przejawia się podejmowaniem przez użytkownika języka działań produktywnych (tworzenie tekstów – mówienie) oraz działań interakcyjnych (gdzie w trakcie rozmowy jednocześnie następuje odbieranie komunikatów oraz – w reakcji – tworzenie wypowiedzi).

Tworzenie wypowiedzi ustnej jest typem działania językowego, podczas którego „użytkownik języka tworzy tekst, odbierany przez publiczność złożoną z jednego lub większej liczby słuchaczy” (Rada Europy 2003, s. 62). Przykładami jej stosowania są wypowiedzi monologiczne (opisywanie doświadczeń i przeżyć, przedstawianie własnego stanowiska, np. w trakcie dyskusji), publiczne przekazywanie informacji lub instrukcji, zwracanie się do publiczności w trakcie przemówień, wykładów, prezentacji, itp. (Rada Europy, 2003, s. 62–63). Na poziomie A2³ zachowania językowe w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnej są scharakteryzowane w ESOKJ w następujący sposób:

Uczący się potrafi przedstawić proste opisy lub prezentować osoby, warunki życia lub pracy, codzienne rutynowe czynności, rzeczy lubiane/nie lubiane itp. w formie krótkiego ciągu prostych zwrotów i zdań, tworzących listę spraw (Rada Europy 2003, s. 62).

W obszarze tworzenia wypowiedzi ustnej podstawa programowa przewiduje, że uczeń kontynuujący naukę języka obcego ze szkoły podstawowej, kończąc III klasę gimnazjum, potrafi tworzyć „krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne” w następujących obszarach: opisuje ludzi, przedmioty, miejsca, zjawiska i czynności; opowiada o wydarzeniach życia codziennego; przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości; relacjonuje wydarzenia z przeszłości; wyraża i uzasadnia swoje opinie, poglądy i uczucia; przedstawia opinie innych osób; przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość; opisuje doświadczenia swoje i innych osób; stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi w zależności od sytuacji (MEN, 2008).

³ W podstawie programowej dla języków nowożytnych docelowy poziom biegłości językowej określono jako A2 dla uczniów rozpoczynających naukę języka w gimnazjum, zaś dla uczniów gimnazjum kontynuujących naukę języka ze szkoły podstawowej jako A2+. ESOKJ wprowadza rozróżnienie na poziomie podstawowe (np. A2) oraz dodatkowe (np. A2+) (Rada Europy 2003, s. 40). Przy czym rozróżnienie to nie jest stosowane w odniesieniu do wszystkich działań językowych. Rada Europy, 2003.

Ustne reagowanie językowe jest drugim rodzajem działania językowego w zakresie sprawności mówienia. Jak to opisano w ESOKJ: „W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólną rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi zasadami współpracy. Podczas rozmowy są stale stosowane strategie receptywne i produktywne, czyli odbioru i tworzenia wypowiedzi” (Rada Europy, 2003, s. 73).

Przykładami działań w zakresie interakcji ustnej są nieformalne rozmowy i dyskusje (z przyjaciółmi), formalne dyskusje, debaty, wywiady, negocjacje, itp. (Rada Europy, 2003, s. 73). Są to sytuacje o charakterze interakcyjnym, co oznacza, że ich uczestnicy występują na zmianę w roli nadawcy i odbiorcy wypowiedzi. Użytkownik języka na poziomie A2 jest w stanie podjąć następujące czynności językowe w zakresie interakcji ustnej:

Potrafi uczestniczyć w rozmowach wymagających prostej i bezpośredniej wymiany informacji na znane mu lub rutynowe tematy związane z pracą i czasem wolnym. Umie uczestniczyć w krótkich rozmowach towarzyskich, lecz rzadko potrafi zrozumieć wystarczająco dużo, żeby samodzielnie inicjować i podtrzymywać rozmowę (Rada Europy, 2003, s. 74).

W odniesieniu do interakcji ustnej ESOKJ definiuje również poziom dodatkowy A2+. Użytkownik języka obcego na tym poziomie:

Potrafi ze stosunkową łatwością uczestniczyć w typowych i krótkich rozmowach, pod warunkiem otrzymania w razie potrzeby pomocy od rozmówcy. Potrafi bez zbyteńnego wysiłku radzić sobie z prostą, rutynową wymianą zdań. Potrafi zadawać pytania i odpowiadać na nie oraz wymieniać poglądy i informacje na znane mu tematy w możliwych do przewidzenia sytuacjach życia codziennego (Rada Europy, 2003, s. 74).

W odniesieniu do tego typu działań językowych podstawa programowa III.1 określa, że uczeń potrafi reagować ustnie „w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach”: nawiązuje kontakty towarzyskie (np. przedstawia siebie i inne osoby, wita się i żegna, udziela podstawowych informacji na swój temat i pyta o dane rozmówcy i innych osób); rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; stosuje formy grzecznościowe; uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia; prowadzi proste negocjacje w typowych sytuacjach życia codziennego (np. wymiana zakupionego towaru); proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje i sugestie; prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia; wyraża swoje opinie, intencje, preferencje i życzenia, pyta o opinie, preferencje i życzenia innych, zgadza się, sprzeciwia się; wyraża swoje emocje (np. radość, niezadowolenie, zdziwienie); prosi o radę i udziela rady; wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby; wyraża skargę, przeprasza, przyjmuje przeprosiny; prosi o powtórzenie bądź wyjaśnienie (sprecyzowanie) tego, co powiedział rozmówca (MEN, 2008).

Warto także zwrócić uwagę na kryteria szczegółowe ESOKJ odnoszące się do jakości wypowiedzi ustnych, dzięki którym można uzyskać pełniejszy obraz językowej kompetencji użytkownika języka obcego. Dotyczą one zakresu, poprawności, płynności, interakcji oraz spójności wypowiedzi, a ich opis stopniowo różnicuje ilościowo i jakościowo każdy poziom biegłości językowej. W dokumencie ESOKJ znajdują się szczegółowe zapisy dla każdego poziomu, zaś w tabeli 23 poniżej orientacyjnie zaprezentowane są kryteria opisujące jakość wypowiedzi ustnej na poziomie A2 (w dokumencie nie są zawarte szczegółowe kryteria dla poziomu A2+).

Tabela 23. Jakość wypowiedzi ustnych na poziomie A2 według ESOKJ – kryteria szczegółowe

Zakres	Stosuje podstawowe struktury zdań z zapamiętanymi zwrotami, wyrażeniami i formułami w celu przekazania ograniczonych informacji w prostych, codziennych sytuacjach komunikacyjnych.
Poprawność	Poprawnie używa niektórych prostych struktur, lecz ciągle popełnia podstawowe błędy.
Płynność	Potrafi się wypowiadać w bardzo krótkich zdaniach, choć przerwy, falstarty i przeformułowania są nagminne w jego wypowiedziach.
Interakcja	Potrafi odpowiadać na pytania i reagować na proste wypowiedzi. Potrafi wskazać, co rozumie, lecz rzadko potrafi zrozumieć tyle, by móc samemu prowadzić rozmowę.
Spójność	Potrafi łączyć grupy słów takimi prostymi spójnikami jak „i”, „lecz”, „dlatego że”.

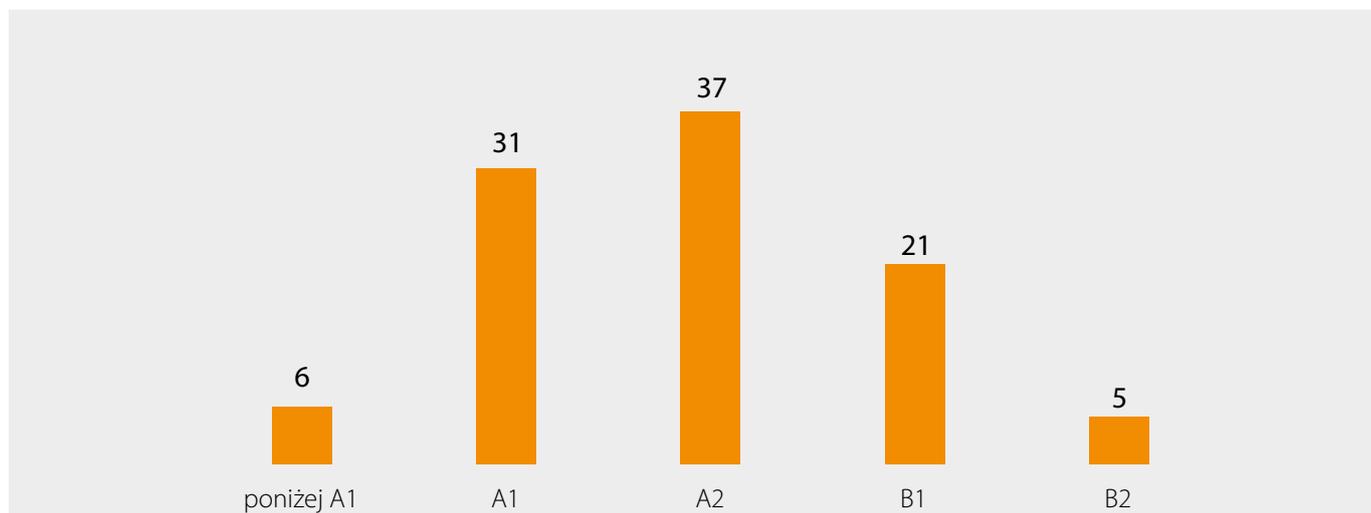
Źródło: Rada Europy, 2003, s. 36–37.

Na koniec należałoby stwierdzić, że rozwinięcie kompetencji komunikacyjnej w mowie jest kwestią dość złożoną. Uczeń, by podjąć się wypowiedzi, musi wcześniej opanować właściwe środki językowe (słownictwo, gramatykę), sprawnie używać ich w odpowied-

nich działaniach językowych (tworzenie wypowiedzi lub reagowanie językowe) oraz umieć zastosować właściwe strategie komunikacyjne i kompensacyjne w sytuacjach załamania się komunikacji, czego nabycie wymaga czasu i praktyki.

Wyniki testów ustnych. 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 (por. 2.2.1. *Testy językowe – BUM 2*). Rozkład procentowy wyników przeprowadzonego testu ustnego został zaprezentowany na rysunku 7.

Rysunek 7. Rozkład procentowy wyników uczniów według poziomów biegłości ESOKJ w BUM 2 (n = 594)



Na podstawie przeprowadzonego testu ustnego umiejętności 37% uczniów zostały ocenione jako odpowiadające poziomowi A2 (n = 218). Poniżej poziomu A2 uplasowało się kolejne 37% badanych (n = 219). Wśród nich znalazło się 31% gimnazjalistów (n = 186) ocenionych na poziom A1, poziomu tego nie osiągnęło zaś 6% (n = 33). Umiejętności 26% badanych uczniów (n = 157) zakwalifikowano na poziomach B1 i B2, czyli powyżej poziomu oczekiwanego obecnie od ucznia kończącego gimnazjum. Na poziomie B1 znalazło się 21% próby (n = 125), natomiast pozostałe 5% (32 uczniów) wykazało się umiejętnościami odpowiadającymi poziomowi B2.

Wśród uczestników badania znaleźli się uczniowie, którzy zostali ocenieni poniżej poziomu A1. Są to uczniowie, którzy w trakcie rozmowy często uciekają się do języka polskiego, by oznajmić, że nie potrafią odpowiedzieć na zadane pytanie („Nie rozumiem”, „Nie umiem powiedzieć”, „Nie rozumiem, co Pani mówi”), okazują oznaki dyskomfortu, nawet gdy zadawane są im bardzo proste pytania. Wydaje się też, że nie podejmują prób zrozumienia pytań i uczestnictwa w komunikacji.

Umiejętności co trzeciego ucznia zakwalifikowano na poziom A1. Uczniowie ci potrafią uczestniczyć w rozmowie pod warunkiem, że rozmówca wolno powtarza i parafrazuje swoje wypowiedzi oraz pomaga uczniowi sformułować swoje myśli. Uczniowie na tym poziomie potrafią zadawać pytania i odpowiadać na te dotyczące ich doraźnych potrzeb lub na bardzo znane im tematy. Potrafią używać pojedynczych, prostych fraz lub zdań w celu opisanego miejsca, w którym mieszkają, i ludzi, których znają, nie łącząc ich jednak ze sobą, starając się powiedzieć wszystko, co potrafią. Ich zdania zazwyczaj bywają połączone jedynie spójnikiem „and”, a cała ich wypowiedź jest pełna przerw.

Największa grupa gimnazjalistów uplasowała się na poziomie A2. Radzą sobie oni z komunikacją w rutynowych sytuacjach wymagających prostej i bezpośredniej wymiany informacji na znane im tematy. Potrafią oni zaangażować się w krótkie wymiany zdań, chociaż czasami mogą nie być w stanie rozumieć wszystkiego, by podtrzymać rozmowę. Używają kilku wyrażeni i zdań, w prosty sposób opisując swoją rodzinę, inne osoby czy szkołę. Uczniowie ci potrafią już odnieść się do swoich poprzednich zdań lub do tego, co powiedziała inna osoba. Oprócz spójnika „and” pojawiają się w ich wypowiedziach również i inne spójniki. Tempo wypowiedzi jest już szybsze, choć przerwy i przeformułowywania są nadal częste.

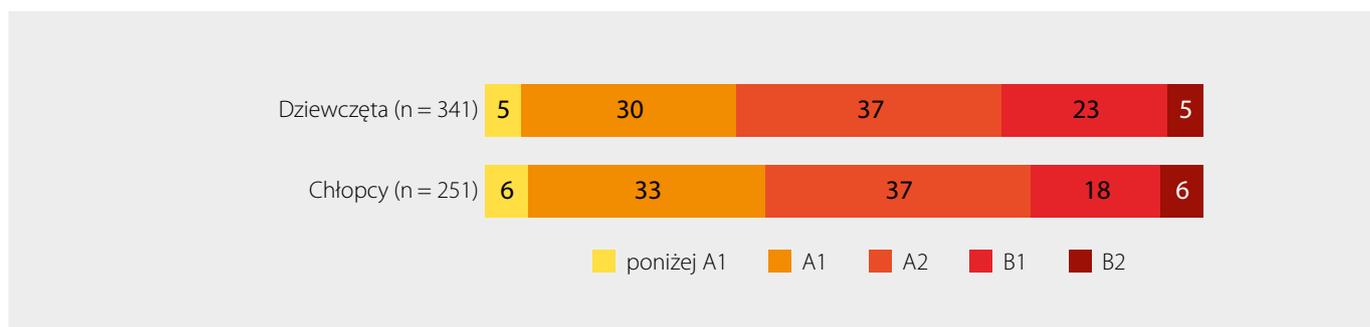
Umiejętności co piątego ucznia odpowiadają poziomowi B1. Ta grupa gimnazjalistów poradziłaby sobie w większości sytuacji komunikacyjnych podczas pobytu za granicą. Uczniów na tym poziomie cechuje większe tempo w mówieniu w porównaniu do

uczniów na niższych poziomach biegłości. Nie potrzebują oni zwykle pomocy rozmówcy, by efektywnie poprowadzić rozmowę. Bez uprzedniego przygotowywania się mogą oni nawiązać rozmowę na tematy, które są im znane, którymi się interesują lub które odnoszą się do ich życia codziennego (np. rodzina, hobby, podróże). Uczniowie ci potrafią w prosty sposób wyrazić swoje opinie i ich uzasadnienie, zrelacjonować przeszłe doświadczenia, powiedzieć o marzeniach, planach i ambicjach. Formułują oni dłuższe, bardziej złożone zdania, z zastosowaniem różnych spójników. W porównaniu do poziomu A2 zakres słownictwa ucznia na tym poziomie jest szerszy, czasami uczeń może nawet zaskoczyć wyrażeniami mniej codziennymi lub powszechnymi. Powstające przerwy pojawiają się zwykle na końcu zdania i wynikają z tego, że uczeń zastanawia się, co powiedzieć dalej. Używa wtedy wyrażień takich jak: „so”, „stuff like that”, „I mean”, by wypełnić czas potrzebny do namysłu.

Niewielka grupa badanych uczniów wykazała się umiejętnościami odpowiadającymi poziomowi B2. Uczniowie tacy charakteryzują się dużą swobodą i płynnością wypowiedzi, potrafiliby oni w spontaniczny sposób brać udział w rozmowie z rodzimym użytkownikiem języka, można powiedzieć, że są oni pełnoprawnymi partnerami w rozmowie. Mogą oni w aktywny sposób uczestniczyć w dyskusjach, dokładniej przedstawiać poglądy i bronić swojego zdania. Wyjaśniając punkt widzenia na jakiś temat, potrafią podać jego wady i zalety. Uczniowie na tym poziomie posługują się szerszym wachlarzem struktur gramatycznych oraz słownictwa w różnych zakresach tematycznych, a ich wypowiedzi cechuje znaczna poprawność i płynność.

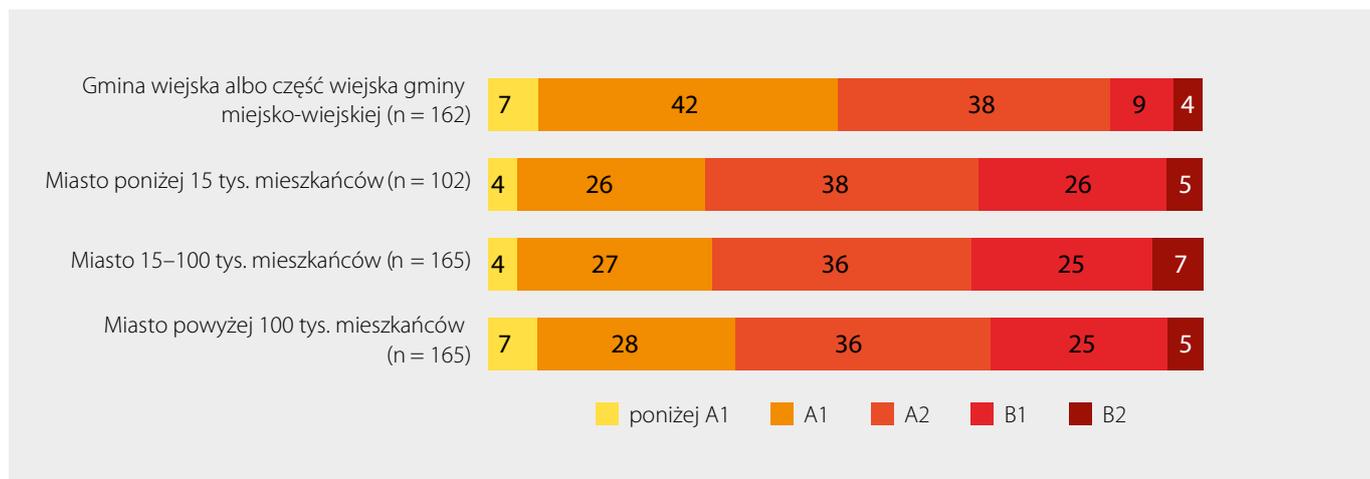
Rozkład wyników ze względu na płeć i lokalizację szkoły. Rysunek 8 przedstawia porównanie rozkładów wyników uzyskanych w teście ustnym w podziale na płeć ucznia. Proporcje w wynikach pomiędzy płciami są podobne. Na poziomie A2 odsetek chłopców i dziewcząt jest taki sam (po 37%), choć największa grupa chłopców została oceniona poniżej tego poziomu (A1 i poniżej – 39%). Grupa dziewcząt osiągająca najniższe wyniki (A1 i poniżej – 35%) jest tylko nieznacznie mniejsza. Tak małe różnice w rozkładach wyników nie wskazują na zależność pomiędzy osiągniętym poziomem a płcią uczniów w badanej próbie.

Rysunek 8. Rozkład procentowy wyników w BUM 2 ze względu na płeć



W zależności od lokalizacji szkoły obserwujemy pewne różnice w osiągnięciach uczniów. Jak zaprezentowano na rysunku 9, w miastach zauważalnie dominują uczniowie, których sprawność mówienia została oceniona jako A2 (36–38% 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 znacząco niższy jest odsetek gimnazjalistów o wyższym poziomie biegłości językowej (13%).

Rysunek 9. Rozkład procentowy wyników w BUM 2 ze względu na wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła ucznia



Zaprezentowane powyżej wyniki nie są zaskakujące. Zbliżone rozkłady poziomów kompetencji uczniów wykazała pierwsza edycja *Badania umiejętności mówienia* (BUM 1) przeprowadzona w 2011 r. wśród gimnazjalistów realizujących poprzednią podstawę programową. W badaniu tym 34% uczniów uplasowało się na poziomie A2, umiejętnościami poniżej tego poziomu wykazało się 41% uczniów, a umiejętności co czwartego ucznia odpowiadały poziomowi B1 lub B2. Podobnie jak w BUM 2, nie uwidoczniły się znaczące różnice w wynikach testu ze względu na płeć ucznia. Ponadto, analogicznie do drugiej edycji badania, w BUM 1 uczniowie uczęszczający do szkół na terenach wiejskich stanowili największy odsetek (38%) ocenionych na najniższym poziomie biegłości językowej (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2014).

W świetle wymagań obecnej podstawy programowej otrzymane wyniki nie są jednak satysfakcjonujące. Należy przypomnieć, że poziom obecnie oczekiwany od absolwenta gimnazjum kontynuującego naukę języka ze szkoły podstawowej obowiązująca od 2008 r. podstawa programowa określa jako A2+ (czyli poziom pośredni między A2 i B1). Badanie pokazuje, że co najmniej jedna trzecia badanych uczniów poziomu tego nie osiąga.

Należy wziąć też pod uwagę fakt, że zastosowana metodologia badania nie różnicuje wyników uczniów na poziomie A2 i A2+. W konsekwencji nie jest możliwe wskazanie, jaki odsetek uczniów zaklasyfikowanych w badaniu jako A2 to uczniowie, którzy w rzeczywistości są na poziomie A2+ i oczekiwania podstawy programowej III.1 spełniają, a ilu jest takich, którzy ich nie spełniają, ponieważ są jeszcze na poziomie A2. W związku z tym trudno jest przypisać osiągnięcie sukcesu wszystkim uczniom, którzy w badaniu uzyskali poziom A2.

W końcu należy też pamiętać, że sposób rekrutacji szkół do badania BUM 2 spowodował, że uczestnikami badania byli dobrzy uczniowie o przeciętnie wyższych wynikach na egzaminie gimnazjalnym od reszty populacji gimnazjalistów (por. rozdział 2). Dlatego wynik wskazujący, że dwie trzecie badanych jest na poziomie A2 i wyżej, należy potraktować z należytą rezerwą – rozkład poziomów umiejętności w całej populacji uczniów może być mniej korzystny.

Prawdopodobnie jedną z głównych przyczyn takiej sytuacji jest fakt, że umiejętność mówienia w języku obcym jest bardzo złożoną i trudną kompetencją do opanowania w stopniu umożliwiającym sprawną komunikację (Pawlak, 2011; Dakowska, 2005). Chcąc coś powiedzieć, uczeń musi najpierw zaplanować treść przekazu, sformułować swoją wypowiedź oraz ją wyartykułować (Rada Europy, 2003, s. 85). Nie jest to łatwe w przypadku języka obcego, gdyż wymaga opanowania systemu dźwięków w języku obcym oraz zautomatyzowania wiedzy językowej w komunikacji, czyli natychmiastowego dostępu do potrzebnych w danej chwili środków językowych oraz ich umiejętnego wykorzystania. Ponadto zaangażowanie w rozmowę oznacza potrzebę błyskawicznego przetwarzania napływających informacji i rozumienia otrzymywanych komunikatów oraz odpowiedniego i natychmiastowego reagowania, często na nieprzewidziane treści. Ten fakt niemalże jednoczesnego tworzenia i odbioru komunikatów ustnych może być obciążający, szczególnie dla początkujących użytkowników języka obcego. Warto zauważyć, że w przypadku tworzenia wypowiedzi w formie pisemnej jest czas na jej zaplanowanie czy ewentualne skorygowanie, co zazwyczaj nie jest możliwe w przypadku wypowiedzi ustnej.

Nabycie biegłości w mówieniu wymaga aktywnego i częstego używania języka, co jest jednak często zaniedbywane w praktyce szkolnej – sprawność ta nie jest ćwiczona na lekcjach, mało jest na nich mówienia w języku docelowym. Jak pokazują wyniki badań kontekstowych BUNJO (podrozdział 4.3.1. *Czynniki dydaktyczne*), intensywność posługiwania się językiem angielskim na lekcjach zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli jest niska, język polski ma dominującą pozycję w komunikacji na lekcji. Być może powodem takiego stanu rzeczy jest fakt, że mówienie jest obszarem nieobjętym egzaminem gimnazjalnym, który w obecnej formie nie sprawdza w sposób bezpośredni umiejętności wypowiedzi ustnej i reagowania językowego. Ta sytuacja może powodować zaniechanie przez część nauczycieli i uczniów systematycznego rozwijania i monitorowania umiejętności w zakresie komunikacji ustnej, a tym samym tzw. niekorzystny efekt zwrotny (ang. *washback effect*) (Ellis i Chandler, 2011; Szpotowicz, 2012).

Słabe wyniki mogą również być spowodowane tym, że nauczyciele nie rozwijają tego obszaru w sposób właściwy, co może wynikać z niezrozumienia przez nich potrzeb ucznia czy też celów nauczania. Badanie przeprowadzone na próbie 208 norweskich uczniów w wieku 13–15 lat pokazało, że miarą sukcesu w mówieniu w ocenie tych uczniów był stopień zrozumienia ich przez rozmówców, swoboda w rozmowie, długość wypowiedzi oraz to, jak chętnie używają języka (Hasselgreen, 2003). Tymczasem polskie badania wskazują, że szkoła nie pomaga realizować tych potrzeb i nie uczy skutecznie komunikować się w języku obcym. Tak stwierdziło większość badanych w sondażu przeprowadzonym na próbie 366 polskich uczniów ostatnich klas liceum i technikum oraz pierwszych lat studiów z regionu lubelskiego, Warszawy i Gdańska. Badani uczniowie przyznali, że często nie dostrzegają związku pomiędzy nauką języka obcego a jego przydatnością w przyszłym życiu, wskazywali na nadmierną koncentrację na zagadnieniach gramatycznych i na braku ćwiczenia komunikacji, którą – jak twierdzi autorka – większość uczących uważa za cel nauki (Sowa, 2013, s. 176). Taka sytuacja jest jednocześnie w konflikcie z zapisami podstawy programowej. Warto przypomnieć, że autorzy podstawy programowej podkreślają, że uczniowie mają posiadać umiejętność bycia komunikatywnym, a „poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym” (MEN, 2008).

Na wyniki badania mógł mieć również wpływ brak systematycznego oceniania sprawności mówienia przez anglistów. Jak pokazuje badanie BUNJO, tylko co drugi nauczyciel języka angielskiego w gimnazjum regularnie stawia stopnie za wypowiedzi ustne uczniów, co potwierdzają sami uczniowie – 45% uczniów nie sądzi, by regularnie dostawało stopnie za wypowiedzi ustne (Paczuska i in., 2014). Ten brak „kultury oceniania” sprawności mówienia może z jednej strony wiązać się ze słabą motywacją uczniów do nauki w tym zakresie, z drugiej – z brakiem orientacji nauczyciela w aktualnym stanie kompetencji uczniów i niedostosowywaniem form pracy na lekcji w oparciu o realne potrzeby uczniów, co w obu przypadkach może prowadzić do niedostatecznych postępów w mówieniu.

Ponadto, jako że ocenianie biegłości językowej w zakresie sprawności mówienia jest niełatwe ze względów teoretycznych i praktycznych (Pawlak, 2011), nauczyciele, choć oceniają postępy swoich uczniów, mogą mieć spore trudności związane z właściwym jej ocenianiem, co może mieć również niekorzystny wpływ na rozwijanie sprawności mówienia wśród uczniów. Wiadomo to dzięki badaniu Szmerdt-Chandler (2011), która badała postawy i praktykę oceniania sprawności mówienia wśród polskich nauczycieli języka angielskiego. Główną ich trudnością była postrzegana subiektywność oceny – dużym problemem było ustalenie i stosowanie kryteriów oceniania sprawności mówienia. Kryteria, którymi posługują się nauczyciele języka angielskiego, pochodzą głównie z doświadczenia i są oparte na intuicji, bądź zaczerpnięte są z warsztatów lub konferencji metodycznych, literatury metodycznej, systemów ocen używanych przez duże komisje egzaminacyjne, z zajęć z metodyki w kolegium nauczycielskim, od innych nauczycieli oraz z Internetu.

Dodatkowym utrudnieniem w nabywaniu umiejętności mówienia przez ucznia w szkole, które może mieć związek z niskimi wynikami w badaniu, jest dość powszechna nieumiejętność radzenia sobie z ograniczeniami natury psychicznej – lękiem językowym i lękiem przed mówieniem. Ich wysoki poziom utrudnia postępy (Dakowska, 2005). Jak twierdzi Piechurska-Kuciel (2011, s. 243) „[s]tanowią one teoretyczne podstawy problemów komunikacyjnych jednostki, w których należy upatrywać genezy trudności ucznia w porozumiewaniu się z innymi osobami podczas nauki języka obcego w środowisku szkolnym”. Na skutek przeżywanego tego rodzaju stresu przywoływanie z pamięci potrzebnych słów jest znacznie utrudnione, co często uniemożliwia przekazanie komunikatu w pożądanej formie. Podobnie jest w przypadku osób, które krępują się i „blokują”, obawiając się mówienia niepoprawnie. O ile w ogóle zdecydują się mówić, mówią wolniej i mniej, inni wolą milczeć lub przechodzą na język ojczysty lub inny język obcy. „[Z]achowania tego typu pozbawiają ucznia cennych możliwości doskonalenia własnych umiejętności. W konsekwencji prowadzi to do pogłębiających się problemów językowych wynikających z braku praktyki, co może znaleźć odzwierciedlenie w przekonaniu o własnym braku kontroli sytuacji komunikacyjnych, które dalej wiedzie do wymawiania się od uczestnictwa w zadaniach wymagających komunikowania się w języku obcym” (Piechurska-Kuciel, 2011, s. 244).

W końcu wydaje się, że wyjaśnieniem słabych wyników w teście ustnym może być też brak kompetencji uczniów w zakresie stosowanych strategii mających na celu skuteczne opanowywanie tej sprawności. W rozwijaniu mówienia niezbędne są strategiczne i autonomiczne działania uczącego się – inicjatywa w używaniu tego języka w szkole i poza nią. Wymaga ona długotrwałego treningu w zakresie tworzenia wypowiedzi oraz reagowania językowego, zaangażowania, wytrwałości i podjęcia dużego wysiłku ze strony ucznia. Być może uczniom brakuje wiedzy i umiejętności, jak rozwijać tę sprawność, pomysłów, jak ją ćwiczyć poza szkołą oraz determinacji w systematycznej pracy nad nią.

Tak więc, o ile rozwijanie sprawności mówienia ma ogromne znaczenie w uczeniu się języka w celach komunikacyjnych, osiągnięcie zadowalającego poziomu zaawansowania w posługiwaniu się tą sprawnością w praktyce może być zadaniem niełatwym z wielu – opisanych powyżej – powodów. Jednakże wszystkie te próby wyjaśnienia wyników badania pozostają jedynie hipotezami. Niewątpliwie konieczne jest pogłębienie stanu wiedzy na temat uwarunkowań tej sytuacji w przyszłości.

3.3. Podsumowanie

Omawiane w tym rozdziale wyniki badań dotyczą osiągnięć gimnazjalistów w zakresie następujących działań językowych: rozumienie wypowiedzi ustnych (słuchanie), rozumienie wypowiedzi pisemnych (czytanie), tworzenie wypowiedzi pisemnych (pisanie) oraz tworzenie wypowiedzi ustnych i ustne reagowanie (mówienie). Wyniki te pozwalają stwierdzić, jak biegli językowo są gimnazjaliści po kilku latach obowiązkowej nauki języka angielskiego, w tym jakie są ich mocne i słabe strony. Analizie poddano wyniki testów osiągnięć BUNJO oraz testów ustnych BUM 2.

Rozumienie wypowiedzi ustnych (słuchanie). Wyniki badania BUNJO wykazały, że tylko blisko jedna trzecia (32%) polskich gimnazjalistów opanowuje sprawność rozumienia wypowiedzi ustnych w stopniu wymaganym na koniec nauki w gimnazjum. Oznacza to, że znakomita większość uczniów (blisko 70%) nie rozumie ze słuchu prostych, krótkich, typowych wypowiedzi artykułowanych wyraźnie, w standardowej odmianie języka.

Uczniowie najlepiej radzą sobie z odnajdowaniem w wypowiedzi ustnej określonych informacji, natomiast wyraźnie większe problemy mają z określaniem intencji nadawcy/autora tekstu, bądź szeroko rozumianego kontekstu wypowiedzi.

Uczniowie ze szkół zlokalizowanych na terenach miejskich i w większych miejscowościach notują nieco lepsze osiągnięcia niż uczniowie ze szkół położonych na terenach wiejskich i mniej licznie zamieszkałych. Nie stwierdzono natomiast statystycznie istotnych różnic w osiągnięciach dziewcząt i chłopców w zakresie tej sprawności.

Rozumienie wypowiedzi pisemnych (czytanie). Tylko nieco lepiej wyglądają osiągnięcia gimnazjalistów w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnych, w przypadku której mniej niż połowa (42%) uczniów osiąga wymagany poziom, a więc rozumie proste wypowiedzi pisemne. Blisko 60% uczniów legitymuje się osiągnięciami poniżej wymagań.

Najmniej problemów sprawia uczniom odnajdywanie w tekście określonych informacji szczegółowych, odczytywanie intencji nadawcy/autora tekstu i rozpoznawanie kontekstu wypowiedzi. Wyraźnie słabiej uczniowie radzą sobie z analizowaniem tekstu pod kątem jego struktury oraz połączeń logicznych między jego poszczególnymi częściami.

W przypadku sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnych zauważono istotne statystycznie różnice między osiągnięciami dziewcząt i chłopców na korzyść dziewcząt. Ponadto uczniowie ze szkół zlokalizowanych na terenach miejskich i w większych miejscowościach osiągają nieco lepsze wyniki niż uczniowie ze szkół położonych na terenach wiejskich.

Tworzenie wypowiedzi pisemnych (pisanie). W przypadku sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych niewiele mniej niż połowa (47%) badanych gimnazjalistów wykazała się osiągnięciami na wymaganym w podstawie programowej poziomie. Ponad połowa (53%) nie potrafiła stworzyć krótkich, prostych i zrozumiałych wypowiedzi pisemnych.

Gimnazjaliści stosunkowo dobrze radzą sobie z umieszczaniem w treści wypowiedzi wymaganych informacji. Potrafią więc np. opisywać przedmioty, przedstawiać fakty z przeszłości oraz udzielać podstawowych informacji o sobie. Posługują się jednak nieco ograniczonym zakresem środków językowych, mają kłopoty z konstruowaniem zadań złożonych oraz logiką tekstu. Jednak najtrudniejsze jest dla nich kontrolowanie błędów językowych, również na poziomie struktury zdania, co ma negatywny wpływ na

komunikatywność tworzonych przez nich wypowiedzi. Także w przypadku sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych potwierdza się zjawisko notowania lepszych wyników przez uczniów ze szkół miejskich w stosunku do ich rówieśników uczęszczających do szkół położonych na terenach wiejskich i małomiasteczkowych. Nie odnotowuje się natomiast istotnych statystycznie różnic między osiągnięciami dziewcząt i chłopców.

Wykonane analizy wskazują, że wysokiemu poziomowi osiągnięć w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych towarzyszy wysoki poziom osiągnięć w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych. Podobnie wysokie wyniki w testach osiągnięć w zakresie obu sprawności receptywnych korelują z wysokimi wynikami w zakresie znajomości środków językowych oraz sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych.

Tworzenie wypowiedzi ustnych i ustne reagowanie (mówienie). Jak pokazują wyniki badania BUM 2, wielu z badanych gimnazjalistów (37%) nie wykazuje się umiejętnościami w zakresie komunikacji ustnej na poziomie określonym w podstawie programowej. Są to głównie uczniowie uczęszczający do szkół z obszarów wiejskich.

Jednak badanie pokazuje także, że w grupie badanych jest wielu uczniów – w szczególności uczęszczających do szkół miejskich – którzy nieźle, a nawet bardzo dobrze, radzą sobie z mówieniem w języku angielskim. Około co trzeci badany uczeń (37%) zbliżył się do poziomu obecnie oczekiwanego od ucznia kończącego gimnazjum, a co czwarty z nich (26%) posługuje się językiem angielskim w stopniu znacznie powyżej oczekiwanego. Oznacza to, że dwie trzecie badanych uczniów potrafi tworzyć przynajmniej bardzo krótkie i proste wypowiedzi ustne oraz zrozumiałe i w adekwatny do sytuacji komunikacyjnej sposób reagować ustnie.

4. Uwarunkowania umiejętności językowych uczniów

Jak pokazują prezentowane w rozdziale 3 wyniki badania osiągnięć uczniów klasy III, dużej grupie gimnazjalistów nie udało się skutecznie przyswoić programu ujętego w podstawie programowej dla języka obcego nowożytnego. Sytuacja zdaje się wymagać natychmiastowej, a jednocześnie głęboko przemyślanej reakcji. Refleksja na temat obecnego stanu rzeczy naturalnie kieruje myślenie w stronę odpowiedzialności systemu i poszczególnych placówek szkolnych. Umożliwienie wszystkim uczniom opanowania umiejętności wyznaczonych obowiązkowym programem jest zadaniem każdej szkoły, niezależnie od lokalnych uwarunkowań i trudności, z jakimi się boryka. Pomijanie jednak pozaszkolnego kontekstu wpływającego na umiejętności uczniów byłoby wielkim błędem. Szkoły pracują z uczniami o różnym zapleczu materialnym i kulturowym, różnym poziomie umiejętności i różnym poziomie motywacji do ich rozwijania. W efekcie placówki pracujące w środowiskach, w których kumulują się braki na tych płaszczyznach, rozliczane są z tego samego zadania, co szkoły pracujące w bardziej uprzywilejowanym otoczeniu, mając do dyspozycji zdecydowanie mniejszy potencjał, na którym mogą oprzeć swoje starania.

W przypadku znajomości języka angielskiego wpływ czynników niezależnych od szkoły na wyniki uczniów może być jeszcze większy niż w przypadku innych przedmiotów szkolnych. Wiele możliwości wsparcia nauki, takich jak kontakt z językiem podczas wyjazdów zagranicznych, dostęp do kultury i mediów krajów anglojęzycznych, czy w końcu uczęszczanie na dodatkowe lekcje, nie jest w równym stopniu osiągalne dla wszystkich uczniów. Uczciwa refleksja nad sposobami podniesienia poziomu biegłości językowej uczniów powinna zatem wyważyć żądania kierowane pod adresem szkół oraz świadomość konkretnych uwarunkowań pracy w danym środowisku, odnosząc je do zgromadzonego doświadczenia, literatury przedmiotu oraz reprezentatywnych badań.

W tym kontekście informacje pozyskane z kwestionariuszowej części badania BUNJO posłużyć mogą jako punkt wyjścia do ewaluacji strategii nauczania języka angielskiego zarówno na poziomie krajowym, jak i pojedynczych szkół. Prezentowane w niniejszym rozdziale analizy koncentrują się na zagadnieniu zróżnicowania poziomu kompetencji językowych uczniów oraz ich potencjalnych i faktycznych uwarunkowaniach. Dotyczą one wpływu na umiejętności uczniów dwóch grup czynników: szkolnych i pozaszkolnych. Rozdział rozpoczyna się od prezentacji czynników pozaszkolnych, w szczególności związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny, jako najsilniejszych predyktorów wyników uczniów. Następnie zaprezentowane są wybrane czynniki szkolne, które choć być może bardziej istotne z punktu widzenia praktycznych rozważań nad podnoszeniem poziomu umiejętności uczniów, wykazują jednak zazwyczaj mniejszy – lub trudniejszy do uchwycenia – związek z osiągnięciami uczniów.

Miarą wykorzystaną do analiz uwarunkowań umiejętności uczniów jest wynik testów kompetencji, przeprowadzonych w klasie I i III gimnazjum. Omawiany w poprzednim rozdziale pomiar osiągnięć szkolnych daje wgląd w szczegółowe umiejętności i wiedzę odnoszące się bezpośrednio do zapisów podstawy programowej w zakresie poszczególnych sprawności językowych gimnazjalistów kończących naukę na III etapie edukacyjnym. W kontekście badania uwarunkowań umiejętności nie są jednak idealną miarą, ze względu na stosunkowo „krótką skalę”, nie pozwalającą na wykazanie umiejętności uczniów daleko wykraczających poza te wyznaczone programem. Natomiast wyniki testów kompetencji językowych ujmują w sposób syntetyczny poziom znajomości języka angielskiego przez uczniów, niezależnie od programu szkolnego. Sposób ich konstrukcji umożliwia zarówno dobry pomiar kompetencji językowych uczniów na znacząco wyższym od wymaganego na tym etapie edukacyjnym poziomie zaawansowania, jak i większą czułość na wymiary kompetencji językowych niesprowadzalnych do treści objętych podstawą programową. Decyzja o wykorzystaniu testów kompetencji podyktowana jest także względami praktycznymi – wybór jednej, syntetycznej miary umiejętności uczniów umożliwia przejrzystą prezentację i interpretację wyników analiz. Należy także podkreślić, że ze względu na temat niniejszego rozdziału wyniki pomiaru kompetencji używane są wyłącznie w charakterze zmiennej zależnej w analizach uwarunkowań umiejętności językowych i nie stanowią podstawy wypowiedzenia się o kompetencjach językowych uczniów.

4.1. Pomiar kompetencji językowych

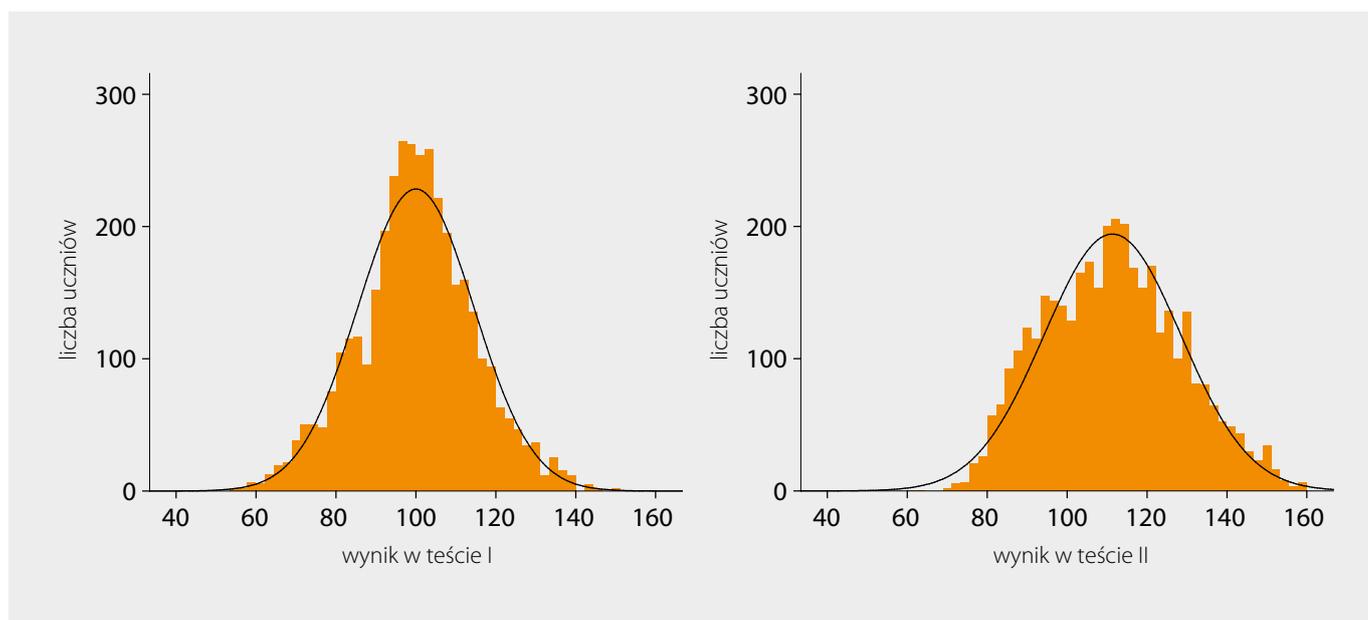
Pomiar kompetencji językowych przeprowadzono dwukrotnie: w 2 i 6 semestrze nauki uczniów w gimnazjum, odpowiednio na I i III etapie badania BUNJO. Pomiar obejmował znajomość słownictwa i struktur gramatycznych uznawanych za trafne predyktory poziomu kompetencji językowych. Na testy składały się zadania wielokrotnego wyboru o zróżnicowanym stopniu trudności odpowiadającym poziomom biegłości językowej od A1 do B2 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (patrz podrozdział 2.2.1.1).

Dla obu pomiarów wyniki poddano skalowaniu. Wyniki testu I zostały przedstawione na skali o średniej 100 i odchyleniu standardowym 15. Do porównań zmian poziomu kompetencji uczniów wyniki drugiego pomiaru zostały odniesione do skali pierwszego testu. W efekcie średnia wyniku z drugiego pomiaru wynosi 111,36, a odchylenie standardowe wynosi 17. Tabela 24 przedstawia statystyki opisowe dla wyników obu testów. Rozkłady wyskalowanych wyników testu I i II (rysunek 10) pokazują, że zbliżone są one do rozkładów normalnych, co oznacza, że przedstawione są na skali o dobrze zdefiniowanej jednostce pomiaru.

Tabela 24. Statystyki opisowe dla wyników testu kompetencji I i II (n = 3754)

	Średnia	Odchylenie standardowe	Kwartyl I	Mediana	Kwartyl III	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Test kompetencji I	100	14,572	91,37	100,03	108,98	43,27	150,6	-0,011	0,188
Test kompetencji II	111,36	17,135	98,06	111,2	122,79	60,26	162,38	0,192	-0,478

Rysunek 10. Rozkład wyników testu kompetencji I i II⁴ (n = 3754)



Różnica między średnim wynikiem testu II i I wynosi 11,36. Wartość ta wyraża średni przyrost wiedzy i umiejętności w zakresie języka angielskiego na przestrzeni dwóch lat nauki języka, średnio 5,7 punktu na rok nauki. Wielkość efektu dla przyrostu wynosi 0,36 na rok nauki (d Cohena). Na uwagę zasługują wartości minimalne w rozkładzie przyrostu – są one ujemne (rysunek 11, tabela 25). Sytuacja, gdy wynik testu I jest wyższy niż wynik testu II, to jest, gdy różnica między wynikami obu pomiarów jest wartością ujemną, dotyczy 7,8% uczniów. Oznaczałoby to, że uczniowie ci na przestrzeni 2 lat nie tylko nie poczynili postępów, ale wykazali regres umiejętności. Choć nie można wykluczyć braku postępów w nauce, prawdopodobnie uzyskane przez nich wyniki nie odzwierciedlają faktycznych umiejętności i wiedzy, być może udzielali oni odpowiedzi na zasadzie zgadywania lub brakowało im motywacji, by odpowiadać na miarę swoich możliwości.

⁴ Średnia z 10 PV dla danych ważonych.

Rysunek 11. Rozkład różnicy wyników pomiędzy testami kompetencji (przyrostu) (n = 3754)

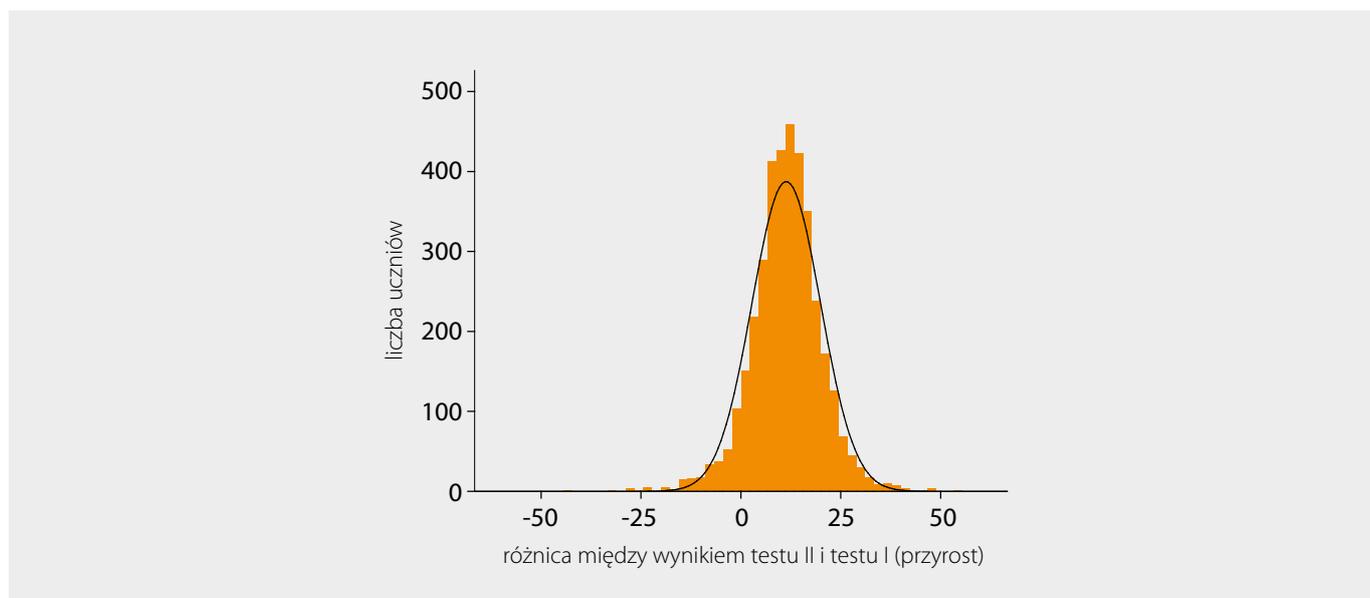


Tabela 25. Statystyki opisowe dla różnicy wyników pomiędzy testami kompetencji (przyrostu) (n = 3754)

	Średnia	Odchylenie standardowe	Kwartyl I	Mediana	Kwartyl III	Minimum	Maksimum	Skośność	Kurtoza
Przyrost	11,36	8,592	6,59	11,54	16,4	-42,61	54,59	-0,231	2,124

Wyniki pomiaru kompetencji a płeć ucznia. Dziewczynki wykazywały się nieznacznie wyższymi umiejętnościami językowymi w I klasie gimnazjum. Na przestrzeni dwóch lat w ich przypadku nauka języka była efektywniejsza – swoją przewagę nawet nieco powiększyły. Różnice średnich wyników dla chłopców i dziewcząt są istotne statystycznie dla obu pomiarów oraz przyrostu (tabela 26). Wyniki te pokazują pewną niezależność pomiarów osiągnięć szkolnych od szerszej ujętych kompetencji językowych. Omawiane w rozdziale 3 analizy testów osiągnięć w zakresie poszczególnych sprawności językowych jedynie w przypadku rozumienia wypowiedzi pisemnych wykazywały zróżnicowanie poziomu umiejętności w zależności od płci ucznia (na korzyść dziewcząt).

Tabela 26. Średnie wyniki testów kompetencji i średni przyrost ze względu na płeć ucznia (n = 3754)

	Test kompetencji I		Test kompetencji II		Przyrost	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Dziewczęta	100,82	14,187	112,63	16,596	11,8	8,256
Chłopcy	99,04	14,953	109,88	17,632	10,84	8,94

Wyniki pomiaru kompetencji a wielkość, status administracyjny i społeczno-gospodarcze cechy miejscowości lokalizacji szkoły. Analizy wyników testów kompetencji uczniów w 2 i 6 semestrze nauki w gimnazjum potwierdzają istotne statystycznie różnice w poziomie umiejętności uczniów w zależności od wielkości i statusu administracyjnego miejscowości, w której położona jest szkoła, w odniesieniu do większości badanych kategorii miejscowości (tabele 27 i 28). Widoczna jest wyraźna różnica poziomu umiejętności między uczniami z małych miejscowości (gmin wiejskich i miast do 15 tys. mieszkańców) a ich rówieśnikami z większych miast (powyżej 15 tys. mieszkańców). Różnica ta wynosi co najmniej 5,7 punktu dla pierwszego pomiaru oraz co naj-

mniej 6,4 punktu dla drugiego pomiaru kompetencji językowych. Natomiast różnice między skrajnymi kategoriami – gminą wiejską a miastem powyżej 100 tys. mieszkańców – sięgają na początku nauki w gimnazjum 8,9 punktu, a na koniec 9,9 punktu. Nie ma natomiast różnic między wynikami uczniów ze szkół położonych w średnich i dużych miastach oraz różnic między wynikami uczniów ze szkół położonych na obszarach wiejskich i uczniów szkół z mniejszych miast – do 15 tys. mieszkańców.

Obserwowane nierówności rozkładają się zatem raczej na linii: (miejscowości) duże–małe, a nie wiejskie–miejskie. Utrzymują się w porównywalnym natężeniu od rozpoczęcia przez uczniów nauki w gimnazjum po jej koniec. Przyjmując za analizę średniego rocznego przyrostu wiedzy i umiejętności językowych, że 5,7 punktu odpowiada 2 semestrom nauki, można zobrazować wielkość różnic między wynikami uczniów uczęszczających do szkół położonych w miejscowościach różnych wielkości. Różnica w kompetencjach językowych między uczniami uczęszczającymi do szkół w średnich i dużych miastach i ich kolegami z obszarów mniej zurbanizowanych odpowiada 2 semestrom nauczania języka angielskiego, a różnica między uczniami z obszarów wiejskich i uczniami ze szkół wielkomiejskich – ponad 3 semestrom nauki.

Tabela 27. Średnie wyniki testów kompetencji i średni przyrost ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3754)

	Test kompetencji I		Test kompetencji II		Przyrost	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Gmina wiejska lub część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	95,56	14,198	106,58	16,082	11,01	8,585
Miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	97,15	13,119	107,94	15,48	10,8	8,729
Miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	102,88	12,717	114,38	16,287	11,5	8,832
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	104,43	15,737	116,48	18,235	12,04	8,221

W dość zgodnej opinii badaczy polskiego systemu edukacji nierówności edukacyjne, w tym te ujawniające się w rozkładach poziomów umiejętności według wielkości miejscowości, mają swe źródło przede wszystkim w socjoekonomicznych cechach środowiska, w którym funkcjonuje szkoła (Dolata, 2011; Konarzewski, 2003). Różnice w poziomie kompetencji uczniów z miejscowości porównywalnych pod względem wielkości, lecz o innym poziomie kapitału społeczno-ekonomicznego, być może najjaskrawiej widać na przykładzie gmin wiejskich. W zależności od odległości miasta względem metropolii i struktury lokalnej gospodarki uczniowie szkół położonych w różnych typach gmin wiejskich mogą mieć różny dostęp do określonych zasobów: kulturowych, edukacyjnych czy finansowych, kształtujących ich motywacje do nauki języków obcych i wspomagających tę naukę. W efekcie wyniki uczniów z gmin wiejskich położonych w obrębie aglomeracji mogą znacząco odbiegać od wyników uczniów gmin typowo wiejskich, położonych peryferyjnie względem większych ośrodków miejskich (tabela 28). Tak więc, choć niewykluczone jest, że na zróżnicowanie wyników uczniów wpływają mogą specyficzne cechy placówek szkolnych związane z ich przestrzennym położeniem, to jednak wydaje się, że różnice w osiągnięciach uczniów związane są głównie ze specyfiką społeczno-gospodarczego funkcjonowania mieszkańców gminy.

Tabela 28. Średnie wyniki testów kompetencji i średni przyrost ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3754)

	Test kompetencji I		Test kompetencji II		Przyrost	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Gminy typowo wiejskie	93,95	13,21	104,51	14,99	10,56	8,823
Gminy mieszane rolnicze	97,67	12,798	108,94	15,71	11,27	8,395
Gminy popegeerowskie	95,03	15,1	105,2	16,116	10,17	9,724
Gminy przemysłowe	102,67	10,122	111,43	14,04	8,76	8,478
Gminy w ramach aglomeracji	101,05	14,242	112,94	16,818	11,89	8,019
Miasta poza obszarami aglomeracji	101,53	12,333	113,16	16,002	11,63	8,345
Miasta na prawach powiatu	104,60	15,245	116,74	17,87	12,14	8,344

Przeprowadzone na danych pozyskanych z testów kompetencji BUNJO analizy regresji wskazują na pozytywny związek wielkości miejscowości lokalizacji szkoły i osiągnięć uczniów. Czynnikiem ten wyjaśniał jednak tylko 6% wariacji wyników testu kompetencji II. Warto zaznaczyć, że po dodaniu do modelu miary statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia efekt pozostawał istotny, wskazując na częściową niezależność wpływu lokalizacji szkoły od socjoekonomicznego zaplecza uczniów. Związek wielkości miejscowości położenia szkoły z osiągnięciami uczniów w zakresie języka angielskiego pozostaje więc zagadnieniem, które należałoby poddać dalszym analizom przy pomocy modelu obejmującego szerszy zestaw zmiennych kontrolnych.

Na pewną niezależność wyników nauczania od specyficznych cech szkół położonych w różnych typach miejscowości wskazuje też pośrednio brak zasadniczych różnic w średnim przyroście kompetencji uczniów placówek położonych na obszarach miejskich i wiejskich. Wielkość średniego postępu uczniów szkół z różnych kategorii wielkości miejscowości jest do siebie bardzo zbliżona (tabela 27). Różnice występują jedynie między miastami do 15 tys. mieszkańców a miastami powyżej 100 tys. mieszkańców. Jest to bardzo ważna obserwacja. Bowiem jeżeli przyrost kompetencji na etapie gimnazjum jest podobny w szkołach miejskich i wiejskich, nie mamy podstaw do wypowiedzania się o niższej efektywności tych ostatnich.

4.2. Pozaszkolne uwarunkowania umiejętności uczniów

Od publikacji raportu Colemana w 1966 roku kwestia pozaszkolnych, a w szczególności rodzinnych, uwarunkowań umiejętności uczniów wyznacza podstawowe ramy debaty na temat przyczyn zróżnicowania osiągnięć szkolnych uczniów (podsumowanie dyskusji na ten temat – patrz: Dolata, 2013). Zainteresowanie wpływem czynników środowiskowych i uczeniem przebiegającym poza ramami formalnej edukacji na umiejętności uczniów przejęte zostało z czasem także na polu badania uwarunkowań przyswajania pierwszego i drugiego/obcego języka. Badania uwarunkowań osiągnięć w zakresie znajomości języków obcych potwierdziły przeważający wpływ zaplecza domowego ucznia na poziom biegłości w zakresie języków obcych (Skehan, 1989; Muñoz i Lindgren, 2013). Wpływ czynników pozaszkolnych na osiągnięcia młodzieży w zakresie języka obcego na gruncie polskim potwierdziły także analizy przeprowadzone na danych *Europejskiego badania kompetencji językowych* – ESLC (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013).

W dyskusji wokół wpływu środowiska domowego na biegłość językową uczniów wskazuje się na większy jego wpływ na osiągnięcia (ang. *achievement*) niż na zdolności językowe (ang. *aptitude*) uczniów (Skehan, 1989). Jak podkreślają badacze, te pierwsze uwarunkowane są poziomem kulturowego, społecznego i materialnego kapitału rodziny i mogą przekładać się na korzystne oddziaływania, takie jak: umożliwianie wcześniejszej lub bardziej intensywnej nauki języka, umożliwianie kontaktu z językiem, modelowanie sprzyjających przekonań dotyczących nauki języków, strategii uczenia się języków, czy w końcu samo modelowanie językowe, choćby przez czytanie w języku obcym lub komunikację z dzieckiem w tym języku (Gass, 2008). W odniesieniu do drugiego

z aspektów – zdolności językowej – badacze wyrażali przekonanie o większej niezależności od zaplecza rodzinnego ucznia (tamże), jednak w świetle doniesień na temat stopnia dziedziczności cech osobowościowych, w tym potencjału poznawczego, być może i to przekonanie będzie musiało być zweryfikowane.

4.2.1. Status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia

Choć analizy przy użyciu miar statusu społeczno-ekonomicznego (SES) dobrze obrazują rodzinne uwarunkowania umiejętności uczniów, to jednak konkretne mechanizmy przekładające się na wyniki pozostają zazwyczaj nieuchwytnie. Przyjmuje się powszechnie, że wysoki SES przekłada się na wyższe aspiracje edukacyjne rodziców, ich zaangażowanie w naukę dziecka i poziom kontroli, którą rodzice sprawują (Hara i Burke, 1998; Hill i Craft, 2003). Z kolei wyższy poziom dochodów otwiera cały szereg możliwości wsparcia nauki dziecka – od dodatkowych zajęć (ogólnorozwojowych, przedmiotowych, terapeutycznych), przez zakup odpowiednich pomocy naukowych, po stwarzanie możliwości wykorzystania zdobywanej wiedzy w praktyce. W badaniu BUNJO uwarunkowania rodzinne kompetencji uczniów mierzone były przy pomocy wskaźnika analogicznego do używanego w badaniach PISA wskaźnika *Economic, Social and Cultural Status* (ESCS)⁵. Wskaźnik ten obejmuje różne wymiary statusu rodziny ucznia – materialny, społeczny i kulturowy, a zatem jest w stanie uchwycić stosunkowo szeroki wachlarz możliwych czynników domowych wykazujących związek z wysokimi umiejętnościami uczniów.

Różnice między wynikami uczniów z rodzin o najniższym statusie społeczno-ekonomicznym a uczniów z rodzin najbardziej uprzywilejowanych są niebagatelne. Uczniowie z pierwszej grupy kwartyłowej rozkładu wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego ESCS, czyli uczniowie z rodzin najbardziej defaworyzowanych, osiągnęli średnio wyniki testu kompetencji II na poziomie 102,8 punktów, podczas gdy uczniowie plasujący się w czwartej grupie kwartyłowej, pochodzących z rodzin najbardziej uprzywilejowanych – 123 punkty (tabela 29). Przyjmując średnią miarę postępu uczniów między pomiarami kompetencji po 2 i 6 semestrze nauczania języka angielskiego w gimnazjum za odpowiednik dwóch lat nauki (por: podrozdział 4.1.1), oznaczałoby to, że uczniowie z rodzin o najwyższym SES osiągają wyniki przekładające się na dodatkowe dwa lata nauki względem średniej w populacji, natomiast uczniowie z rodzin o najniższym SES byłiby opóźnieni w nauce o ok. półtora roku. A zatem pod koniec nauki w gimnazjum obie porównywane grupy dzieli od siebie ponad trzy lata nauczania.

Tabela 29. Średnie wyniki testu kompetencji I, testu kompetencji II oraz przyrostu ze względu na grupy kwartyłowe wskaźnika ESCS (n = 3175)

	Test kompetencji I		Test kompetencji II		Przyrost	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
I grupa kwartyłowa ESCS	97,27	12,851	102,79	14,469	10,50	8,953
II grupa kwartyłowa ESCS	102,53	12,649	107,84	15,102	10,57	8,155
III grupa kwartyłowa ESCS	109,86	12,978	113,83	15,277	11,30	8,314
IV grupa kwartyłowa ESCS	100,49	14,415	122,97	15,931	13,10	7,917

Wpływ zaplecza rodzinnego ucznia potwierdzają przeprowadzone analizy regresji liniowej. Poziom wariacji wyników gimnazjalistów w teście kompetencji II z języka angielskiego wyjaśniany przez poszczególne składowe wskaźniki ESCS wynosi odpowiednio:

⁵ Używany w badaniu PISA wskaźnik ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*) tworzony jest na podstawie następujących zmiennych: wskaźnika prestiżu zawodu rodzica (*International Socio-Economic Index of Occupational Status – ISEI*); najwyższego poziomu edukacji dla obojga rodziców (*Highest Parental Education – HPARED*); wskaźnika dóbr materialnych; wskaźnika zasobów edukacyjnych oraz wskaźnika dóbr kulturowych.

15% dla statusu społeczno-ekonomicznego, 13% dla poziomu wykształcenia rodziców, 8% dla wskaźnika wyposażenia gospodarstwa domowego, 3% dla dóbr kulturowych i 1% dla dóbr materialnych. Wartości te są porównywalne z wynikami analogicznych analiz przeprowadzonych na danych badania ESLC w odniesieniu do społeczno-demograficznych uwarunkowań osiągnięć w zakresie języka angielskiego. Natomiast status społeczno-ekonomiczny mierzony wskaźnikiem ESCS obejmującym wszystkie wyżej wymienione składowe wyjaśnia aż 21% zmienności wyników uczniów i jest tym samym najsilniejszym predyktorem kompetencji językowych gimnazjalistów.

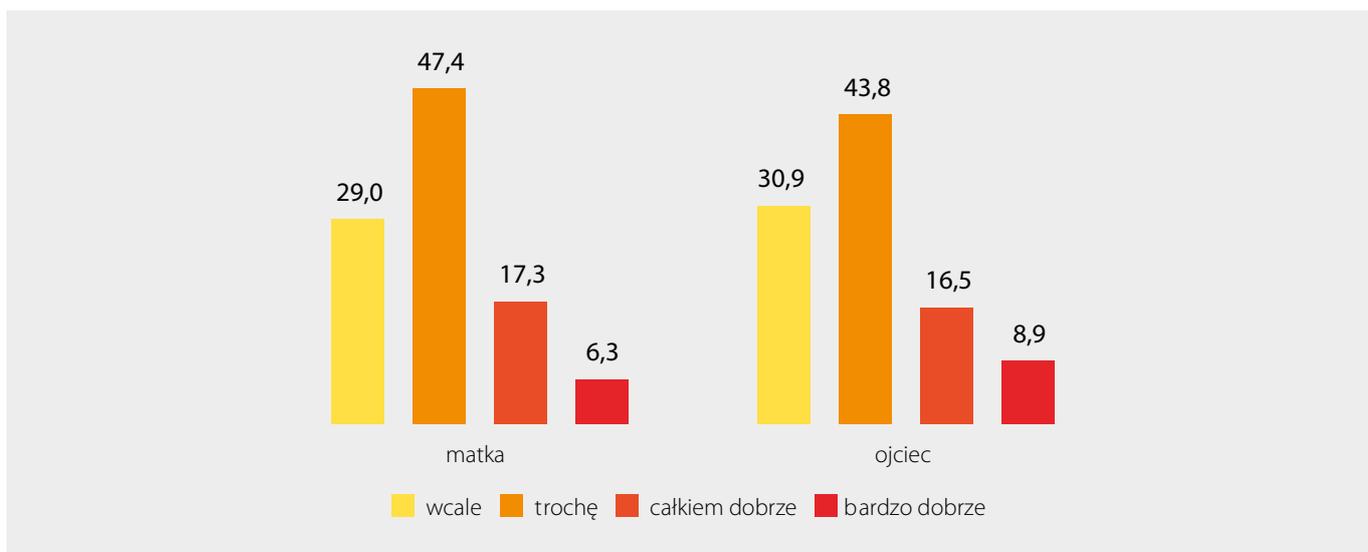
Należy podkreślić, że także tempo postępu uczniów o różnym zapleczu społeczno-ekonomicznym jest zróżnicowane (tabela 29). Uczniowie z pierwszej grupy kwartylowej ESCS w ciągu dwóch lat nauczania czynią poniżej przeciętny postęp, przesuając się na skali wyników o średnio 10,5 punktu. Uczniowie z czwartej grupy kwartylowej wykazują nieco większy postęp – 13,1 punktu. W przybliżonym przeliczeniu na czas nauki uczniów z obu grup różni semestr nauczania w ciągu dwuletniego cyklu pomiaru. W jednej i drugiej grupie natomiast obserwujemy stosunkowo dużą wariację przyrostu. Wskazuje to pośrednio na odmienne od społeczno-ekonomicznych uwarunkowania przyrostu kompetencji językowych uczniów. Potwierdzenie tego przypuszczenia znajdujemy w analizie wpływu statusu społeczno-ekonomicznego mierzonego wskaźnikiem ESCS na przyrost kompetencji ucznia, która wykazała minimalny poziom wpływu zmiennej ($R^2 = 0,02$).

4.2.2. Znajomość języka angielskiego przez rodziców

W dyskusji na temat mechanizmów wpływu cech rodziny na osiągnięcia uczniów podnoszona jest niekiedy także kwestia roli modelowania postaw względem danej dziedziny – przekonania o jej poznawczej atrakcyjności, łatwości przyswojenia i postrzegania przez ucznia poziomu umiejętności rodzica w danej dziedzinie (Topor, Keane, Shelton i Calkins, 2010). Wpływ zaangażowania rodziców, postrzegania poziomu ich umiejętności i wykorzystania tych umiejętności w życiu zawodowym na osiągnięcia dzieci został wykazany również na gruncie badań nad uwarunkowaniami osiągnięć w zakresie języka obcego (Szpotowicz, Campfield i Rycielska, 2014; Chambers, 1999; Enever, 2011; Hewitt, 2009).

Temat związku poziomu znajomości języka obcego rodziców z poziomem znajomości języka ich dzieci oraz defaworyzowanej pozycji polskich uczniów w tym względzie był ostatnio podniesiony przy dyskusji o wynikach badania ESLC (KE, 2012). Badanie to nie tylko wykazało wpływ postrzeganego poziomu znajomości języka przez rodziców na osiągnięcia językowe uczniów, ale pozwoliło umieścić informacje o poziomie znajomości badanych języków obcych w międzynarodowej perspektywie. Polscy uczniowie deklarowali najniższy poziom umiejętności językowych swoich rodziców spośród uczniów wszystkich krajów uczestniczących w badaniu (tamże). Dane zebrane w ramach BUNJO zasadniczo potwierdziły obserwacje poczynione w badaniu międzynarodowym (rysunek 12). Z informacji pozyskanych na pierwszym etapie badania wynika, że około trzech na czterech uczniów ocenia znajomość języka angielskiego przez swoich rodziców nisko – uczniowie ci uważają, że rodzice znają język angielski słabo lub też nie znają go wcale (Paczuska i in., 2014).

Rysunek 12. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „W jakim stopniu Twój ojciec/Twoja matka zna język angielski?” (n = 3355/n = 3440)



W badaniu BUNJO stopień determinacji wyników kompetencji uczniów przez postrzegany poziom znajomości języka angielskiego rodziców⁶ był umiarkowany. Wyjaśniał on 6,5% zmienności wyników uczniów. Różnice między średnimi wynikami uczniów rodziców nieposługujących się językiem angielskim a uczniów z rodzin, gdzie co najmniej jedno z rodziców bardzo dobrze zna ten język, są jednak wyraźne. Średni wynik testu kompetencji II uczniów o najwyższym poziomie znajomości języka angielskiego wynosił bowiem 119,7 punktu, czyli o 14,7 punktu więcej od uczniów, których rodzice nie znają języka angielskiego w ogóle (tabela 30). Różnica ta odpowiada ponad dwóm latom szkolnym nauki języka angielskiego.

Tabela 30. Średni wynik testu kompetencji II ze względu na postrzeganą znajomość języka angielskiego przez rodziców (n = 3450)

Znajomość języka angielskiego przez rodziców	Test kompetencji I		Test kompetencji II		Przyrost	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Oboje rodziców nie znają języka wcale	94,65	13,849	105	15,513	10,35	8,567
Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	98,88	13,708	110,2	16,221	11,32	8,435
Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	102,54	13,870	114,32	16,881	11,79	8,224
Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	107,75	14,851	119,68	17,75	11,93	9,336

Prawidłowość ta widoczna jest także w odniesieniu do przyrostu umiejętności uczniów. Uczniowie, których rodzice nie znają języka angielskiego, czynią średnio nieco mniejsze postępy – 10,4 punktu (tabela 30). Uczniowie, którzy postrzegają umiejętności swoich rodziców jako bardzo dobre, czynią większe postępy – 11,9 punktu. Choć znów wariancja wyników w obu grupach, a w szczególności w grupie uczniów, których rodzice dobrze władają językiem, jest bardzo duża.

Zagadnieniem niezależnym od poziomu znajomości języka jest kwestia zachęty do nauki języków, którą uczeń otrzymuje od rodziców. Tylko jeden na pięciu uczniów częściowo lub w pełni nie zgodził się ze stwierdzeniem, że w domu jest zachęcany do nauki języków obcych. Większość uczniów przynajmniej częściowo zgodziła się z tą opinią, a co czwarty zgodził się z nią całkowicie.

⁶ Wskaźnik stworzony na podstawie 2 pytań z kwestionariusza ucznia dotyczących postrzeganej znajomości języka angielskiego przez matkę i ojca.

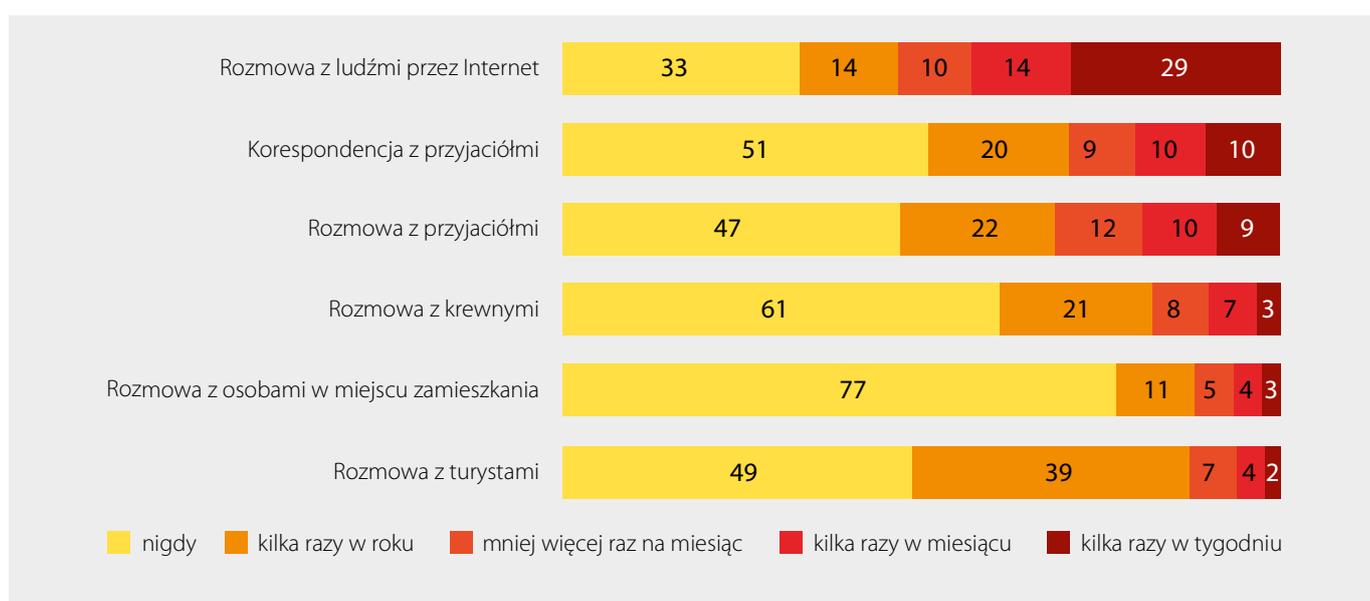
Dane te po części potwierdzają popularną opinię o wadze, jaką polscy rodzice przykładają do znajomości języków. Przy czym trzeba powiedzieć, że udział uczniów zachęcanych do nauki wśród uczniów, których rodzice nie znają języka angielskiego, wciąż jest mniejszy w porównaniu do uczniów, których rodzice znają język bardzo dobrze (46% uczniów, którzy raczej lub w pełni zgadzają się ze stwierdzeniem, że w domu są zachęcani do nauki języków obcych wśród uczniów, których rodzice nie znają języka versus 75% uczniów deklarujących zachętę wśród uczniów, których rodzice znają język bardzo dobrze). Porównywalne dysproporcje zauważalne są także, jeżeli przyjrzeć się udziałom uczniów deklarujących wsparcie rodzinne w grupach wydzielonych ze względu na poziom wykształcenia rodziców czy podział kwartylowy zmiennej ESCS.

4.2.3. Kontakt z językiem w sytuacjach nieformalnych

W badaniach nad przyswajaniem języka rozróżnia się zwykle naukę języka prowadzoną w formalnym otoczeniu (ang. *foreign language learning*) oraz przyswajanie języka w sytuacjach nieformalnych (ang. *foreign language acquisition*). Choć wymiar, w jakim przyswajanie języka w sytuacjach nieformalnych przekłada się na umiejętności uczniów jest dyskutowany, stanowi ono istotny przedmiot badań nad uwarunkowaniami kompetencji językowych (patrz omówienie w: Ellis, 2008). W odniesieniu do nastolatków wskazuje się szczególnie na istotną rolę środowiska medialnego w przyswajaniu języków. Kolejne badania, w tym *Europejskie badanie kompetencji językowych młodzieży* (ESLC), potwierdzają pozytywny związek ekspozycji przez media na poziom umiejętności uczniów (Kuppens, 2010; KE, 2012).

Tymczasem polscy uczniowie nie mają wielu okazji do komunikacji w języku angielskim w życiu prywatnym. Polska znalazła się w grupie krajów, których uczniowie stosunkowo rzadko deklarowali kontakt z językiem angielskim w kontaktach z rodziną, znajomymi czy rodowitymi użytkownikami języka, i jednym z krajów, w których młodzież najrzadziej wyjeżdżała za granicę lub przyjmowała u siebie zagranicznych gości (KE, 2012). Dane BUNJO potwierdzają, iż najczęstszą formę kontaktu z językiem angielskim młodzieży stanowią rozmowy za pośrednictwem Internetu (rysunek 13). Większość badanych gimnazjalistów (67%) deklarowała kontakt z innymi osobami w języku angielskim w sieci, przy czym niemal co trzeci badany (29%) uczeń deklarował bardzo częsty kontakt – kilka razy w tygodniu. Biorąc pod uwagę okoliczności kontaktu z językiem angielskim przez media (por. rysunek 14), można przypuszczać, że dużą część tych rozmów uczniowie odbywają podczas gier komputerowych on-line. Około połowa polskich uczniów zdaje się mieć także regularny, choć niezbyt częsty, kontakt z przyjaciółmi – korespondencyjny lub bezpośredni. Natomiast kontakty z krewnymi i osobami anglojęzycznymi spotykanymi w miejscu zamieszkania deklarowane są przez gimnazjalistów o wiele rzadziej.

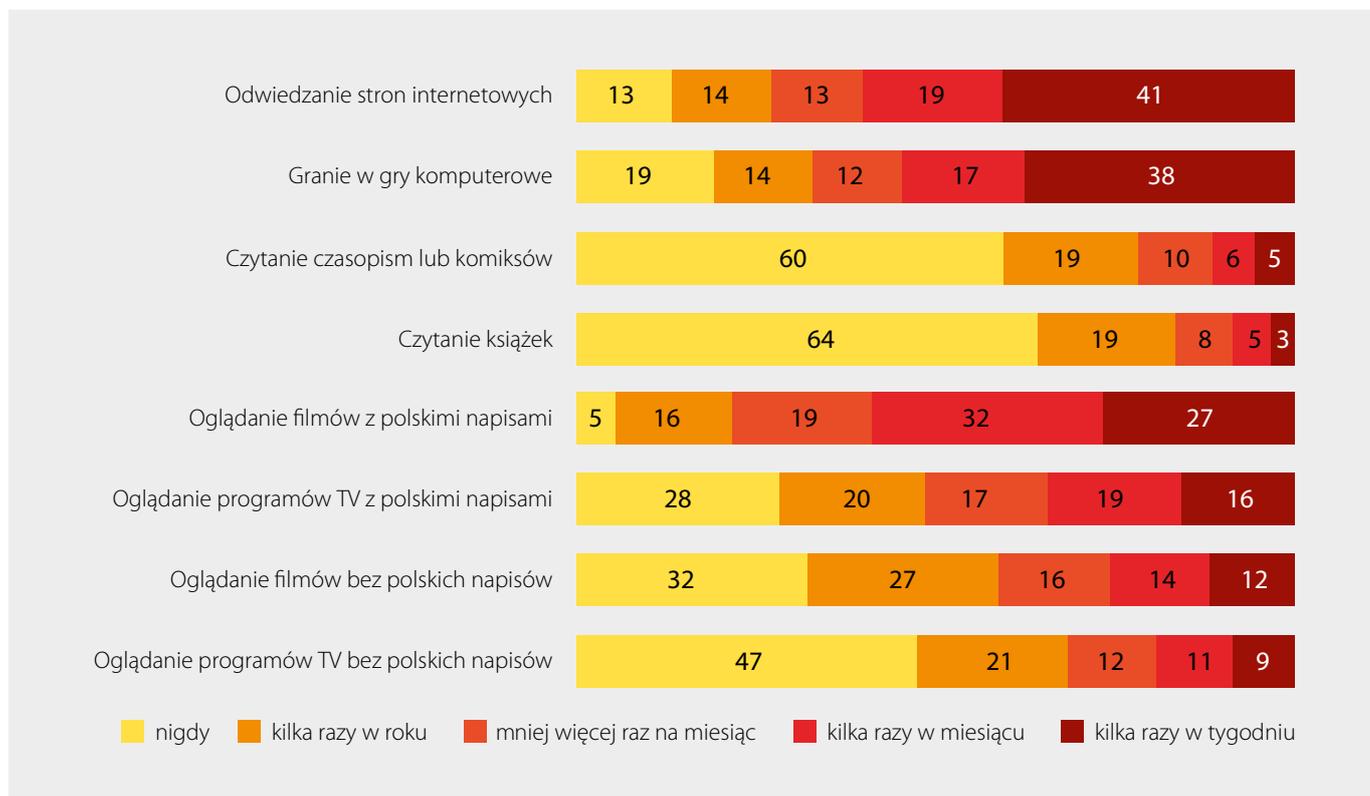
Rysunek 13. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?” – część 1 (n = 3709–3715)



Poza przeglądaniem stron internetowych i graniem w gry komputerowe (w tym gry on-line) gimnazjaliści deklarowali również stosunkowo częstą styczność z językiem angielskim podczas oglądania anglojęzycznych filmów i programów telewizyjnych (rysunek

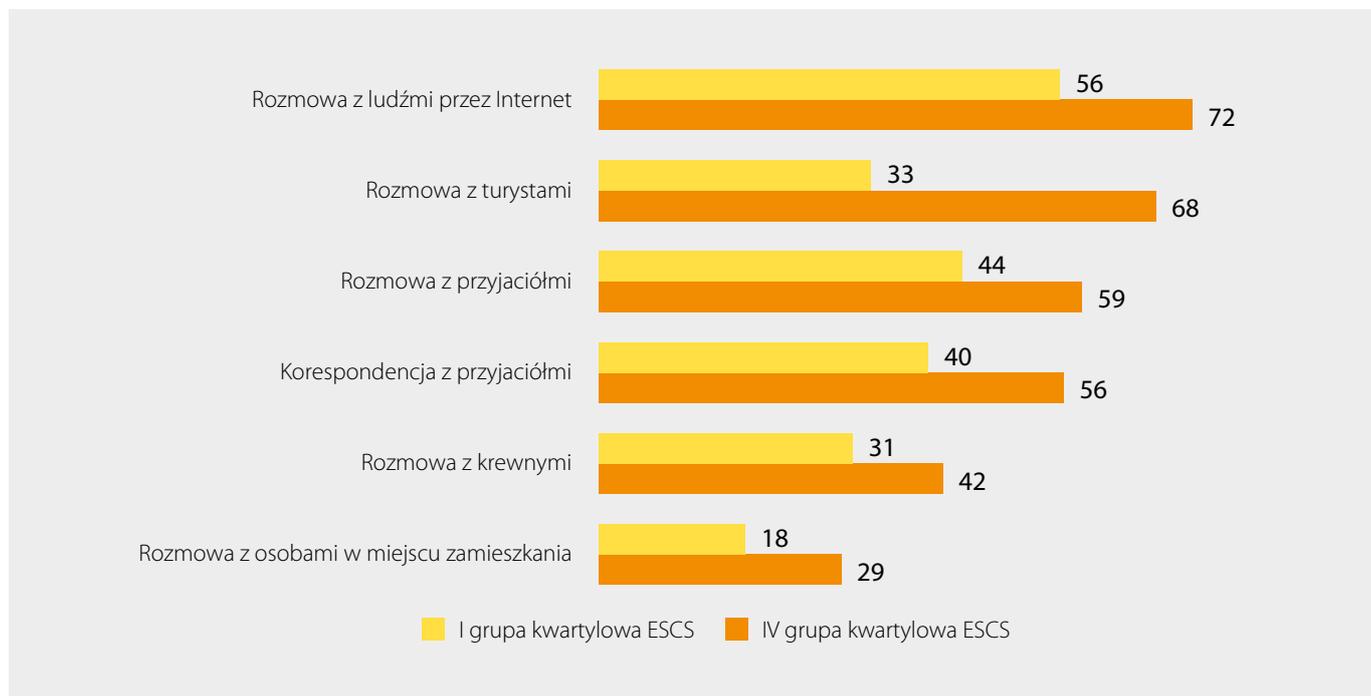
14). Większość uczniów (95%) ogląda anglojęzyczne filmy z polskimi napisami co najmniej kilka razy w roku, a co drugi uczeń (49%) robi to co najmniej kilka razy w miesiącu. Anglojęzyczne programy telewizyjne zdają się cieszyć mniejszą popularnością, podobnie jak oglądanie filmów lub programów bez polskich napisów. Mimo wszystko co czwarty uczeń (26%) deklaruje oglądanie filmów w oryginalnej wersji językowej co najmniej kilka razy w miesiącu. Natomiast udział uczniów deklarujących choćby sporadyczną lekturę anglojęzycznych książek lub czasopism nie przekracza 40% gimnazjalistów.

Rysunek 14. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?” – część 2 (n = 3696–3725)

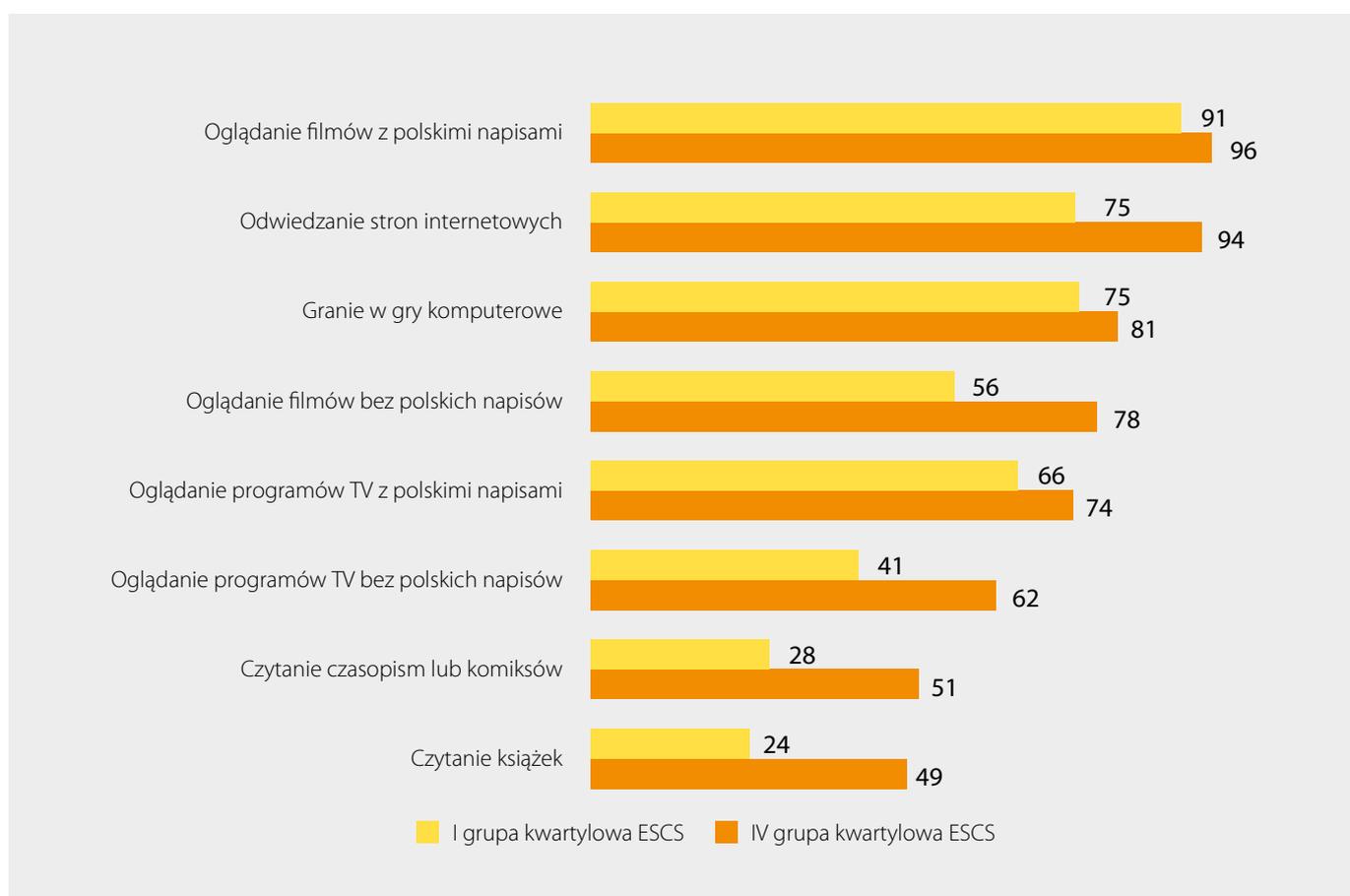


Należy podkreślić, że intensywność styczności z językiem angielskim jest zróżnicowana pośród różnych grup młodzieży ze względu na dostępność (przestrzenną czy finansową) danych form kontaktu. W stosunku do większości okoliczności sprzyjających podchwytywaniu języka – używania języka angielskiego do komunikacji między członkami rodziny, dostępu do anglojęzycznej literatury i czasopism, sieci towarzyskich kontaktów za granicą – rozsądne jest zakładać, że są one bardziej dostępne dla rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Potwierdzają to również deklaracje uczniów uczestniczących w badaniu BUNJO. Jak pokazują rysunki 15 i 16, uczniowie pochodzący z najbardziej uprzywilejowanych rodzin częściej niż ich koledzy z rodzin o niższym statusie społecznym mają kontakt z językiem angielskim w życiu prywatnym. Różnice w udziałach uczniów deklarujących choćby sporadyczny kontakt z językiem angielskim w podanych okolicznościach są zauważalne i sięgają nawet około 20 punktów procentowych, jednak poza częstością rozmów z turystami nie są one drastyczne.

Rysunek 15. Rozkład procentowy pozytywnych odpowiedzi (co najmniej kilka razy w roku) na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?” ze względu na grupę kwartylową wskaźnika ESCS – część 1 (n = 3175)



Rysunek 16. Rozkład procentowy pozytywnych odpowiedzi (co najmniej kilka razy w roku) na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?” ze względu na grupę kwartylową wskaźnika ESCS – część 2 (n = 3175)



Analizy przeprowadzone na danych dotyczących intensywności kontaktu z językiem angielskim uczniów uczestniczących w BUNJO wzmacniają przekonanie o istotnej roli ekspozycji na język przez media. Częstotliwość kontaktu z językiem angielskim przez filmy i programy telewizyjne, materiały pisane oraz treści zamieszczane w Internecie⁷ wyjaśniały 12% zmienności wyników uczniów. Co ciekawe, pozytywny wpływ kontaktu przez filmy i programy telewizyjne dotyczył tylko materiałów bez napisów w języku polskim. Oglądanie filmów i programów telewizyjnych z polskim tłumaczeniem⁸, często polecane jako metoda wspierająca naukę języka, tłumaczyło zaledwie 1% wariacji wyników uczniów. Podobnie nie wykazano silnego związku wyników uczniów z kontaktem z językiem w kontaktach towarzyskich czy rodzinnych. Spośród kilku okoliczności używania języka w kontaktach z innymi osobami – turystami, obcokrajowcami, krewnymi i przyjaciółmi – stosunkowo najsilniejszy związek z umiejętnościami uczniów wykazywały kontakty z rówieśnikami (korespondencja, osobiste rozmowy, komunikacja przez Internet)⁹. Tłumaczyły one jednak zaledwie 4% zmienności wyników. Warto przypomnieć, że podobne zależności wykazano w analizach danych międzynarodowych badania ESLC, gdzie odnotowano wpływ na poziom kompetencji językowych uczniów kontaktu z językiem obcym przez media, natomiast nie wykazano wpływu kontaktu w sytuacjach nieformalnych. Możliwe jednak, że w obu przypadkach trudności w udokumentowaniu wpływu na umiejętności językowe kontaktu z językiem w życiu osobistym uczniów związane są z małym zróżnicowaniem intensywności kontaktu w badanych populacjach.

4.2.4. Pozaformalna nauka języka

Jednym z pozaszkolnych czynników potencjalnie warunkujących osiągnięcia uczniów w edukacji formalnej może być uczestnictwo uczniów w pozaformalnej nauce w zakresie danego przedmiotu szkolnego w postaci dodatkowych zajęć, np. kursów lub korepetycji. Przyjmując różne formy i natężenie, zjawisko dodatkowej odpłatnej nauki poza szkołą przedmiotów objętych programem obowiązkowym w szkole dotyczy bardzo wielu krajów zarówno rozwijających się, jak i wysoko rozwiniętych na wszystkich kontynentach (Aurini, Davies i Dierkes, 2013; Bray, 2011; ESP, 2006; Silova, 2010). Jednak jej wpływ na szkolne osiągnięcia jest kwestią trudną do uchwycenia w badaniach, m.in. dlatego, że jest to obszar „szarej strefy” w edukacji (Bray, 2010).

Wątek zajęć pozaszkolnych mieści się w nurcie dyskusji dotyczącej nierówności szans edukacyjnych oraz odpowiedzialności szkoły za osiągnięcia uczniów: tak jak w przypadku innych omawianych wcześniej cech zaplecza społeczno-ekonomicznego uczniów, które warunkują wyniki w nauce, korzystanie z dodatkowych zajęć jest niezależne od szkoły. Zależne jest natomiast potencjalnie właśnie od wspomnianej już charakterystyki środowiska domowego ucznia np. aspiracji edukacyjnych rodziny, jej zamożności.

Panuje obiegowa opinia, że skala korzystania z pozaszkolnego wsparcia przez polskie dzieci i młodzież w nauce wielu przedmiotów szkolnych jest duża, dotyczy to także języków obcych. Warto przyjrzeć się zatem danym obrazującym rozmiary tego zjawiska. W dwóch edycjach badania PISA (2006 i 2009) w przybliżeniu co czwarty polski piętnastolatek deklarował, że uczęszcza na dodatkowe zajęcia z języka obcego poza szkołą (Federowicz i Sitek, 2011, s. 175). *Europejskie badanie kompetencji językowych 2011* pokazało natomiast konkretniej w odniesieniu do dwóch populacji gimnazjalistów: uczących się języka angielskiego i niemieckiego, że powszechność uczestnictwa w pozaszkolnych zajęciach różna jest w zależności od języka. W III klasie gimnazjum dodatkowe lekcje z języka angielskiego pobierało ok. 27% uczniów, a z języka niemieckiego 13% (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013, s. 67).

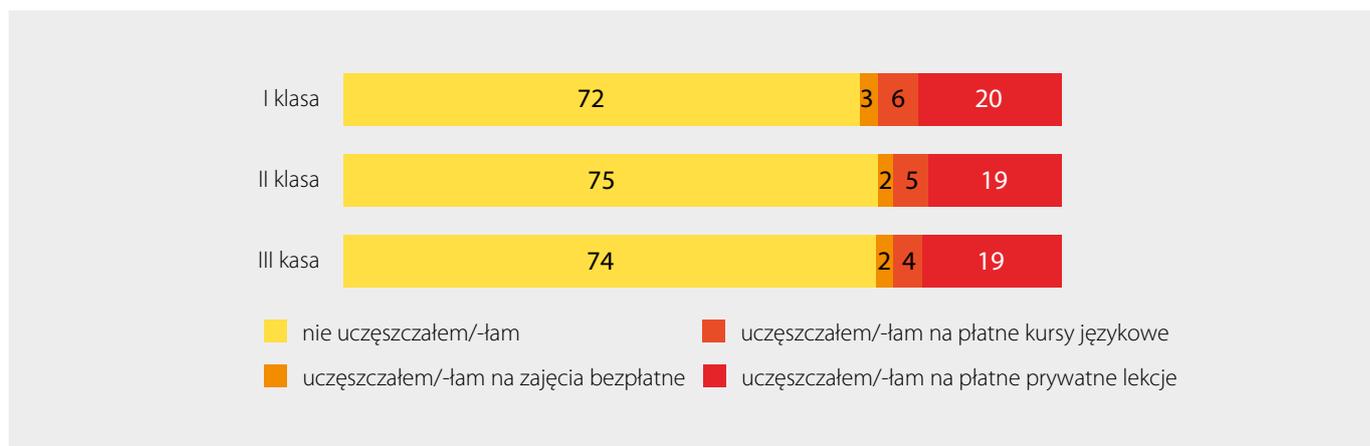
W badaniu BUNJO w przybliżeniu jedna trzecia uczniów zadeklarowała, że podczas trzech lat nauki w gimnazjum co najmniej w jednej klasie uczęszczała na pozaszkolne zajęcia z języka angielskiego. Dane te sugerują, podobnie jak wyniki powyżej cytowanych badań, że dodatkowa nauka języka poza szkołą jest zjawiskiem mocno ugruntowanym i nie podlega na przestrzeni czasu radykalnym zmianom. Wśród uczniów badania BUNJO, którzy korzystali z dodatkowych zajęć, większość uczęszczała na lekcje prywatne. Mniejszą popularnością cieszyły się kursy językowe. Najniższe odsetki uczestnictwa widać w przypadku bezpłatnych zajęć dodatkowych, co wynikać może z braku lub bardzo ograniczonej oferty nieodpłatnych zajęć oferowanych poza murami szkoły lub braku zainteresowania taką ofertą (rysunek 17).

⁷ Wskaźnik stworzony przy wykorzystaniu analizy głównych składowych na podstawie danych z 4 pytań z kwestionariusza ucznia dotyczących intensywności kontaktu z językiem angielskim w różnych typach mediów.

⁸ Wskaźnik stworzony przy wykorzystaniu analizy głównych składowych na podstawie danych z 2 pytań z kwestionariusza ucznia dotyczących intensywności kontaktu z językiem angielskim w różnych typach mediów.

⁹ Wskaźnik stworzony przy wykorzystaniu analizy głównych składowych na podstawie danych z 3 pytań z kwestionariusza ucznia dotyczących intensywności kontaktu z językiem angielskim w określonych w sytuacjach nieformalnych.

Rysunek 17. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Czy uczęszczałaś/-łeś na zajęcia poza szkołą z języka angielskiego?” w podziale na klasę w gimnazjum i typ zajęć (I klasa n = 3566, II klasa n = 3560, III klasa n = 3552)



Uwarunkowania decyzji o nauce języka angielskiego poza szkołą. W kontekście pozaszkolnej nauki sytuacja języków obcych na tle innych przedmiotów jest dość szczególna. Decyzja o dodatkowej nauce języka wydaje się być podejmowana często niezależnie od potrzeb i osiągnięć szkolnych. Odzwierciedla to komercyjny rynek usług edukacyjnych w zakresie kształcenia językowego, który z powodzeniem rozwija się w Polsce od ponad 20 lat. Bogata oferta zajęć dla dzieci i młodzieży w odniesieniu do najbardziej i mniej popularnych języków obcych niewątpliwie jest odpowiedzią na popyt na zajęcia dla tych grup wiekowych.

Przewidywania te potwierdzają dane uzyskane w badaniu. Największa grupa gimnazjalistów – blisko 60%, wskazała, że czynnikiem decydującym o uczęszczaniu na lekcje i kursy językowe poza szkołą była dla nich istotna rola znajomości języka angielskiego dla przyszłości edukacyjnej i zawodowej. W przybliżeniu co trzeci uczeń zadeklarował, że decydującą rolę w podjęciu nauki poza szkołą odegrała chęć dobrego przygotowania się do egzaminu gimnazjalnego, co czwarty – chęć zdobywania lepszych ocen w szkole. Jedynie 6% gimnazjalistów oceniło, że na podjęcie dodatkowych lekcji wpłynęła w decydującym stopniu potrzeba dorównywania do wymagań szkolnych i opanowywania materiału wymaganego w szkole. Wynika z tego, że dodatkowa nauka jest raczej przejawem proaktywnej postawy – inwestycją w przyszłość, bardziej niż reakcją na doraźne trudności w uczeniu się w szkole.

Wskazanie na aspiracje edukacyjne jako czynnik wpływający na decyzję o podjęciu pozaszkolnej nauki języka wzmacniają informacje o osiągnięciach szkolnych uczniów uczęszczających na dodatkowe lekcje angielskiego oraz o wyborze dalszej ścieżki edukacyjnej w systemie oświaty – szkoły ponadgimnazjalnej. Uczniowie korzystający z językowych zajęć pozaszkolnych uzyskiwali wyższe oceny niż ich koledzy nieuczęszczający na dodatkowe lekcje, na koniec I i II klasy i na koniec I semestru III klasy z języka angielskiego, z drugiego języka obcego, którego uczyli się w gimnazjum, oraz z języka polskiego. Ci pierwsi w zdecydowanej większości planowali kontynuację nauki w liceum ogólnokształcącym (70% vs 45%), rzadziej natomiast w technikum (26% vs 43%) i zasadniczej szkole zawodowej (3% vs 10%).

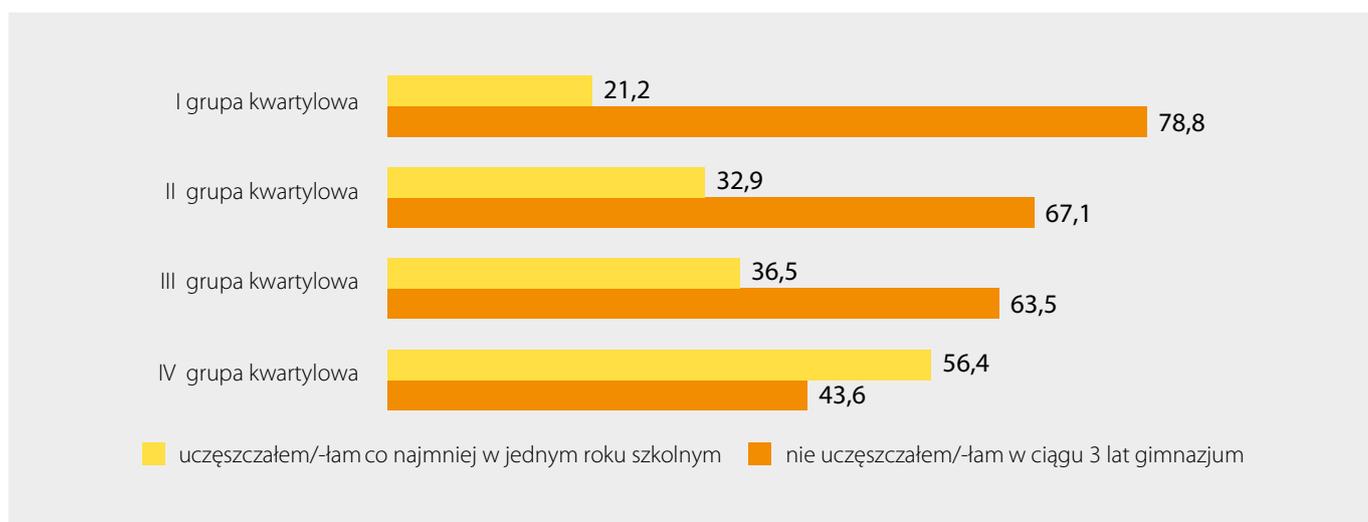
Badania edukacyjne pokazują, że wyższe aspiracje edukacyjne rodziców wobec swoich dzieci są korelatem wyższego statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, w tym wykształcenia rodziców (Brzozowska i in., 2014; Dupriez, Monseur, van Campenhoudt i Lafontaine, 2012; Kozłowski i Matczak, 2012). W przypadku dodatkowych zajęć związek ze statusem społeczno-ekonomicznym ma jeszcze jeden wymiar: oprócz rozpoznania potrzeby i celowości pozaszkolnej nauki języka rolę odgrywają możliwości finansowe rodziny, czyli tego, czy może ona sobie pozwolić na ponoszenie kosztów płatnej nauki poza szkołą. Różnice w odsetkach uczniów korzystających z zajęć pozaszkolnych z rodzin o najniższym i najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym wskazują, że dodatkowa nauka jest domeną uczniów o większych zasobach materialno-kulturowych. Wśród uczniów w pierwszej grupie kwartylowej wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego ESCS, czyli z rodzin najmniej uprzywilejowanych, 18% gimnazjalistów uczęszczało na dodatkowe lekcje języka, w kolejnych grupach kwartylowych udziały te wzrastają, w czwartej – czyli wśród uczniów o najwyższych wartościach wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego, jest to już 61%.

Poza rozpoznaniem potrzeby pozaszkolnej nauki i zapleczem finansowym umożliwiającym jej podjęcie na decyzję o korzystaniu z dodatkowych zajęć wpływa też ich dostępność. W większych miastach oferta zajęć językowych jest bogatsza i łatwiej dostępna. W porównaniu z terenami wiejskimi i małymi miejscowościami są one pod tym względem obszarem uprzywilejowanym. Wyniki

BUNJO pokazują, że odsetek uczniów uczących się języka angielskiego poza szkołą jest tym większy, im większa jest miejscowość, w której znajduje się szkoła: wśród młodzieży ze szkół wiejskich jest to 25%, ze szkół w miastach poniżej 15 tys. mieszkańców – 34%, a w większych miastach – 45%. Poza oczekiwanymi różnicami godny uwagi jest fakt, że jest jednak znacząca grupa gimnazjalistów ze szkół na obszarach mniej zurbanizowanych korzystająca z dodatkowej nauki języka angielskiego. W przypadku tych uczniów nakłady finansowe i czasowe ponoszone przez rodzinę związane z uczestnictwem w pozaszkolnych zajęciach są prawdopodobnie nawet wyższe niż w przypadku uczniów wielkomiejskich. Ilustruje to, że środowisko wiejskie nie jest homogeniczne. Jak wskazują Strzemińska i Wiśnicka (2011), rodziny stanowiące na terenach wiejskich lokalne elity są zaangażowane w dodatkową edukację swoich dzieci, prawdopodobnie dotyczy to także nauki języków obcych.

Uczestnictwo w pozaszkolnych zajęciach językowych a osiągnięcia uczniów. Wbrew pozorom przekładalność zwiększenia intensywności nauki i jej innych warunków w postaci dodatkowych zajęć w zakresie danego przedmiotu szkolnego na osiągnięcia szkolne nie jest oczywista, a efektem pozaszkolnej pracy uczniów niekoniecznie muszą być ponadprzeciętne wyniki w szkole. Może tak być, gdy podjęcie dodatkowej nauki wynika z potrzeby dorównywania do wymagań szkolnych i ma charakter kompensacyjno-interwencyjny – jej celem jest wsparcie słabszego ucznia. Na przykład analiza wyników matematyczno-przyrodniczej części egzaminu gimnazjalnego wykazała negatywną zależność między uzyskanym na egzaminie wynikiem a korzystaniem z zajęć pozalekcyjnych z matematyki i przedmiotów przyrodniczych (Dolata i in., 2013, s. 198–205, Hawrot i Jasińska, 2013).

Rysunek 18. Udziały procentowe uczniów z poszczególnych grup kwartylowych wyników testu kompetencji II, którzy co najmniej w jednym roku uczęszczali na zajęcia pozaszkolne oraz którzy nie uczęszczali na takie zajęcia w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum (n = 3570)



W przypadku języka angielskiego przeważają jednak inne motywacje podejmowania dodatkowej nauki, inne są też zależności pomiędzy kompetencjami uczniów korzystających z zajęć pozaszkolnych. W grupie gimnazjalistów o najniższych wynikach testu kompetencji II 79% uczniów zadeklarowało nieuczęszczanie na dodatkowe zajęcia. Natomiast w grupie gimnazjalistów o najwyższych wynikach już tylko 44% uczniów wskazało taką odpowiedź (rysunek 18). Uczniowie, którzy w okresie trzech lat nauki w gimnazjum nigdy nie uczęszczali na dodatkowe lekcje, uzyskali średnio 10 punktów mniej w tym teście niż uczniowie, którzy uczyli się języka angielskiego także poza szkołą co najmniej w jednej klasie. Przyjmując, zgodnie z wynikami pomiaru kompetencji w badaniu BUNJO, że 5,7 punktu to średni roczny przyrost wiedzy i umiejętności, 10 punktów różnicy w wynikach testów obu grup oznacza różnice w poziomie kompetencji odpowiadające blisko 4 semestrom nauki. Poza różnicami w wynikach testu na koniec gimnazjum różnice widoczne są także w przyroście umiejętności pomiędzy tymi dwoma grupami uczniów, w obu przypadkach są one istotne statystycznie (tabela 31).

Dodatkowa pozaszkolna nauka języka angielskiego¹⁰ okazuje się w przypadku gimnazjalistów czynnikiem powiązanim z osiągnięciami – wyjaśnia 13% zmienności wyniku testu II. W analizie regresji przy kontroli statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia efekt pozostawał istotny statystycznie.

Tabela 31. Średnie wyniki testu kompetencji I, II oraz przyrostu dla uczniów, którzy co najmniej w jednym roku uczęszczali na zajęcia pozaszkolne oraz którzy nie uczęszczali na takie zajęcia w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum (n = 3570)

Językowe zajęcia pozaszkolne	Test kompetencji I		Test kompetencji II		Przyrost	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
nie uczęszczał/-ła	97,3	13,949	107,83	15,961	10,53	8,563
uczęszczał/-ła	104,77	14,619	117,76	17,401	13	8,266

W świetle omówionej charakterystyki gimnazjalistów korzystających z lekcji i kursów pozaszkolnych – są to uczniowie pochodzący z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, uzyskujący dobre wyniki w nauce – warto przyjrzeć się, jaki poziom umiejętności uczniowie ci mieli, rozpoczynając naukę w gimnazjum. Okazuje się, że uczniowie, którzy zdecydowali się na dodatkowe lekcje angielskiego poza szkołą, mieli już na początku nauki w gimnazjum przewagę i przewagę tę zachowali (tabela 31). Niewykluczone, że jest to efekt dodatkowej nauki.

Zaprezentowane wyniki badania BUNJO jasno wskazują, że skala zjawiska nauki języka angielskiego poza szkołą jest znacząca i sygnalizuje stopień, w jakim wyniki w nauce w szkole wypracowywane są poza nią. Wydaje się też wyrazem percepcji efektywności szkoły w zakresie dydaktyki języka obcego pokażnego grona rodziców i uczniów. Charakterystyka gimnazjalisty uczęszczającego na dodatkowe zajęcia i motywy podjęcia decyzji o pozaszkolnych lekcjach pokazują jego uprzywilejowaną pozycję materialno-kulturową. Poglębia to istniejące nierówności edukacyjne, zmniejsza m.in. szanse pozostałych uczniów na dostanie się do dobrych szkół ponadgimnazjalnych, gdy kryterium przyjęcia stanowią wynik egzaminu zewnętrznego i oceny na świadectwie ukończenia gimnazjum. Jednym z rozwiązań sprzyjających wyrównywaniu szans edukacyjnych mogłoby być wspieranie dostępności do dodatkowych zajęć językowych dla młodzieży z rodzin o niższym kapitale społeczno-ekonomicznym oraz z obszarów defaworyzowanych, m.in. poprzez rozwój atrakcyjnej, wysokiej jakości oferty zajęć pozalekcyjnych samych szkół, lokalnych instytucji edukacyjnych – domów kultury, świetlic środowiskowych. Jednak w pierwszej kolejności konieczne wydaje się podjęcie działań mających na celu zwiększenie efektywności nauczania języka w ramach zajęć obowiązkowych w szkole.

4.3. Szkolne uwarunkowania umiejętności uczniów

4.3.1. Czynniki dydaktyczne

Badania edukacyjne od lat mierzą się z problemem wykazania związku poszczególnych czynników dydaktycznych z osiągnięciami uczniów. Z jednej strony wielu badaczy podziela intuicję o kluczowej roli cech nauczyciela i dydaktyki na wyniki nauczania uczniów, z drugiej strony uchwycenie wpływu poszczególnych czynników w schematach badawczych innych niż eksperymentalne okazuje się bardzo trudne (Dolata, 2014). Badacze wskazują, że choć możemy zaobserwować różnice między wynikami poszczególnych oddziałów czy grup nauczania, które z kolei możemy wiązać z cechami nauczyciela i nauczania, analizy te nie prowadzą do konkluzyjnych wniosków dotyczących konkretnych cech nauczycieli i dydaktyki warunkujących sukces edukacyjny uczniów (Goldhaber, 2002; Hanushek, 1971; Hanushek i Rivkin, 2006). Przyczyn trudności w wykazaniu wpływu określonych czynników dydaktycznych upatruje się zatem w nietrafnym ich doborze do badania. Badacze wskazują także na małą wariancję cech nauczania utrudniającą wykazanie ich związku z wynikami uczniów. Sytuacja ta dotyczy także, a może w szczególności, krajowych badań uwarunkowań efektywności nauczania (Dolata, 2014), ponieważ różnice w cechach dydaktyki w ramach jednego systemu edukacji są zazwyczaj mniejsze niż w przypadku porównań między systemami edukacji.

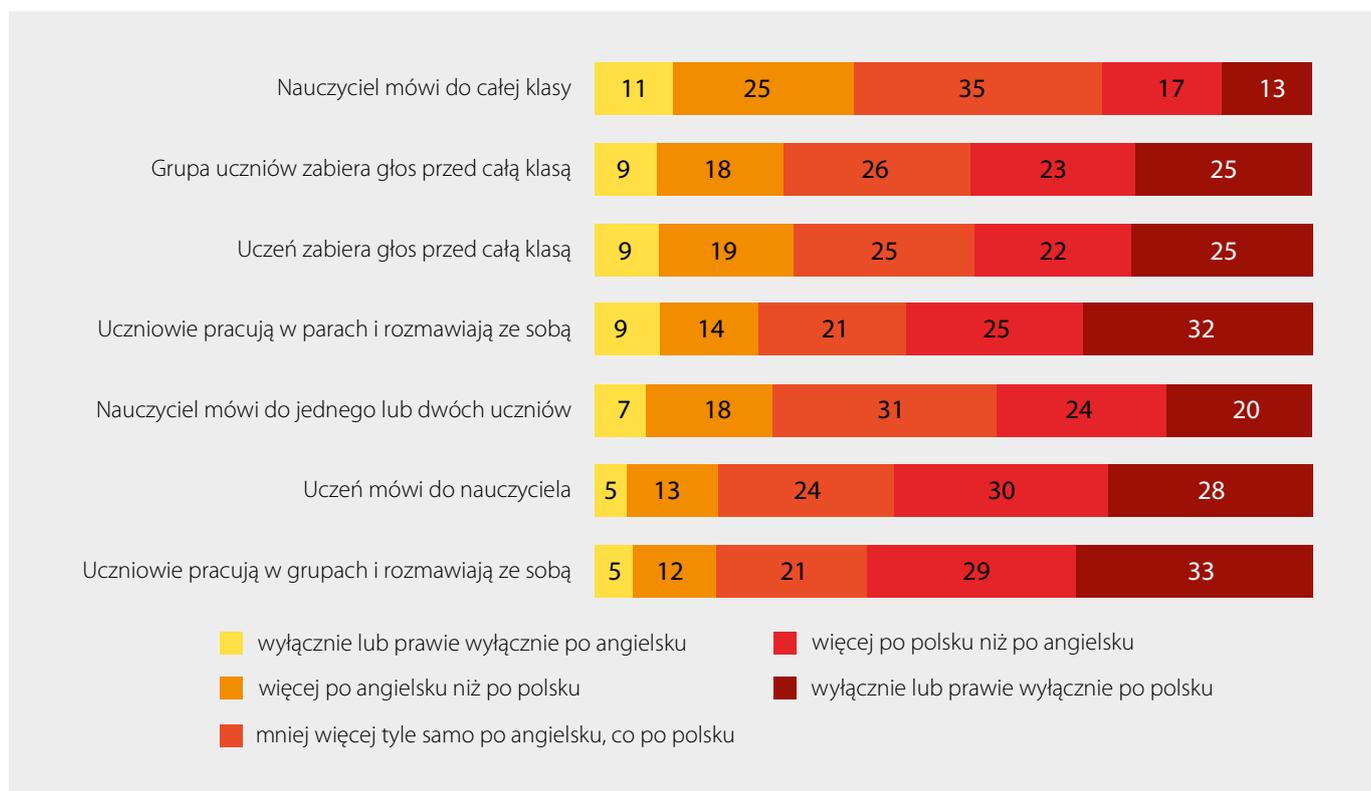
¹⁰ Wskaźnik stworzony na podstawie danych z pytań z kwestionariusza ucznia dotyczących tygodniowego wymiaru zajęć pozaszkolnych (w minutach) z języka angielskiego w poszczególnych latach szkolnych (klasy I–III) w gimnazjum.

Analogicznie ograniczenia formułuje się w odniesieniu do przekrojowych badań nad uwarunkowaniami kompetencji językowych. W przeprowadzonym na próbie 15-latków badaniu ESLC jedynymi spośród badanych czynników dydaktycznych wykazujących pozytywny związek z poziomem umiejętności językowych uczniów była intensywność używania nauczanego języka przez nauczyciela oraz intensywność używania go przez uczniów (KE, 2012). Badanie wskazywało również na związek czynników afektywnych z wynikami uczniów. Uczniowie, którzy deklaruowali pozytywne nastawienie do nauki języków w szkole i poza nią – uważali ich naukę za użyteczną, lubili nauczany przedmiot oraz mieli przekonanie, że dają sobie radę z nauką języków – osiągnęli wyższe wyniki w testach kompetencji językowych (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013; KE, 2012). Pytania o związek innych czynników dydaktycznych pozostały bez odpowiedzi, a brak zróżnicowania w populacji badanych cech był główną z przyczyn tego stanu rzeczy podawanych przez autorów raportów.

Komunikacja w języku angielskim na lekcji. W świetle omawianych w poprzednim rozdziale założeń polskiej podstawy programowej (patrz podrozdział 3.1) obserwacja dotycząca wpływu intensywności komunikacji w nauczanym języku na osiągnięcia uczniów zasługuje na szczególną uwagę. Pierwsze reprezentatywne w skali kraju informacje na ten temat, uzyskane w badaniu ESLC, wskazywały na nieco niższą w stosunku do innych krajów europejskich intensywność posługiwania się językiem angielskim na lekcjach zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. Obserwowano także różnice w intensywności porozumiewania się w języku angielskim w zależności od sytuacji komunikacyjnej – język angielski częściej używany był w kontakcie nauczyciel–uczeń czy nauczyciel–klasa, natomiast rzadziej, gdy to uczeń zwracał się do nauczyciela, lub w rozmowach pomiędzy samymi uczniami (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013).

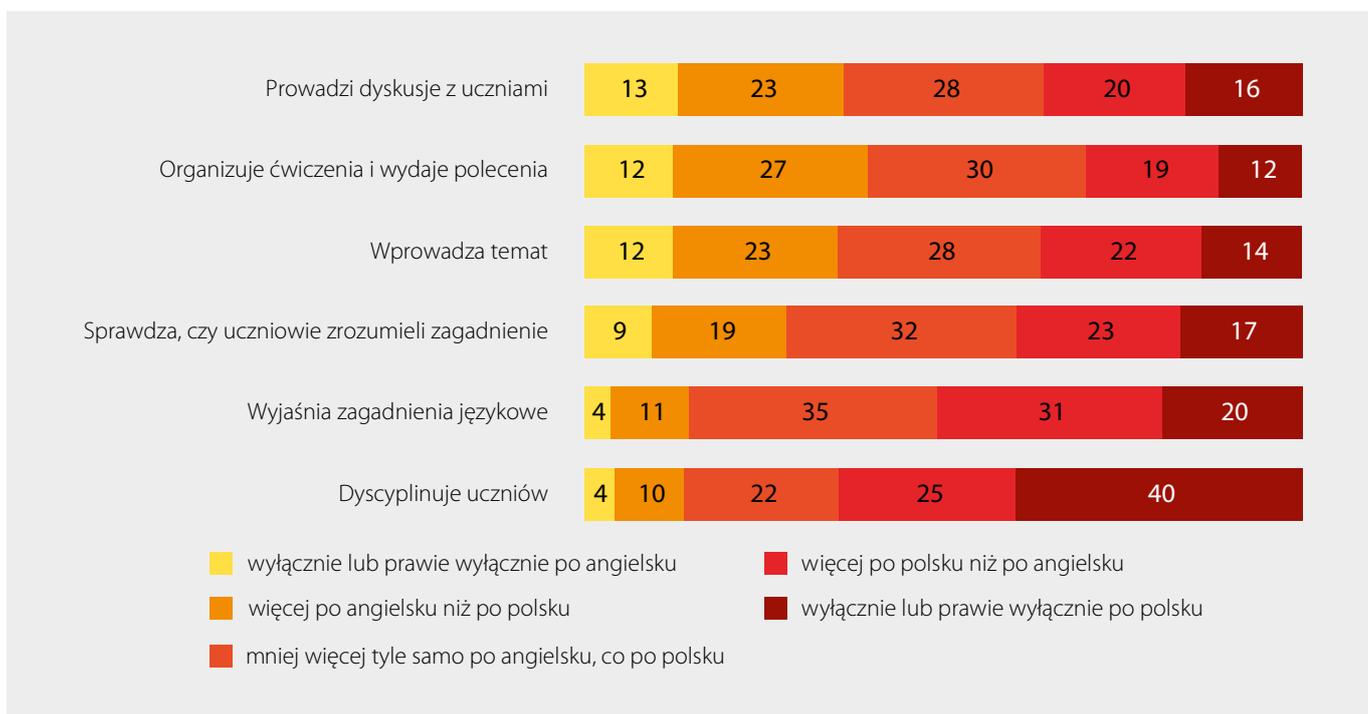
Zagadnienie użycia języka angielskiego przez uczniów i nauczyciela zostało zatem pogłębione w ramach badania kwestionariuszowego uczniów stanowiącego element trzeciego etapu badania BUNJO. Uczniowie zostali poproszeni o odpowiedź na pytanie o dominujący język komunikacji na lekcji w odniesieniu do dwóch aspektów: osób, między którymi zachodzi komunikacja, oraz typów działań dydaktycznych realizowanych podczas lekcji. Dane BUNJO dotyczące porozumiewania się w języku angielskim pomiędzy poszczególnymi uczestnikami lekcji (rysunek 19) potwierdziły w dużej mierze obserwacje poczynione w ramach badania ESLC. Dla około połowy polskich gimnazjalistów podstawowym językiem komunikacji na lekcjach języka angielskiego nie jest język nauczany, lecz język polski. Odnosi się to w porównywalnym stopniu do sytuacji, w której uczeń zwraca się do nauczyciela, jak i do sytuacji, w której uczeń pracuje z kolegami w parze lub grupie. Wyróżnia się tylko niewielka grupa uczniów (5–9%, w zależności od sytuacji, której dotyczyło pytanie), którzy na lekcjach używają wyłącznie lub prawie wyłącznie języka angielskiego. W odniesieniu do języka komunikacji nauczycieli sytuacja tylko w umiarkowanym stopniu jest korzystniejsza. W opinii uczniów tylko nieco ponad 1/3 ich nauczycieli (36%) używa przeważnie języka angielskiego, zwracając się do całej klasy. Do komunikacji w języku polskim ucieka się natomiast około 30% z nich.

Rysunek 19. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „W jakim języku mówią uczniowie oraz Twój nauczyciel w poniższych sytuacjach na lekcjach języka angielskiego?” (n = 3715–3735)



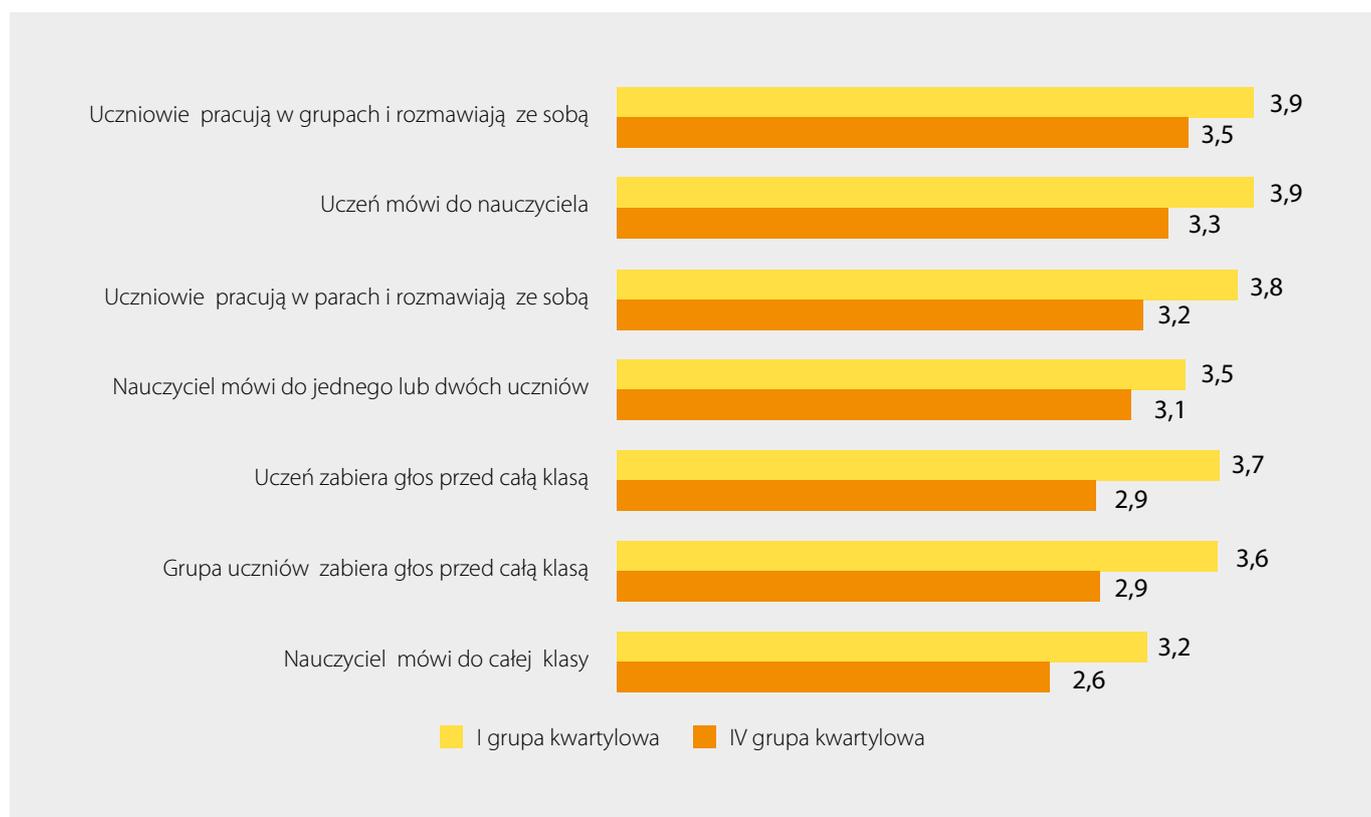
Aby pełniej zobrazować powyższe dane, warto je skonfrontować z odpowiedziami uczniów dotyczącymi języka dominującego podczas wybranych części lekcji (rysunek 20). Z perspektywy badanych gimnazjalistów ich nauczyciele najczęściej używają języka polskiego w dwóch sytuacjach: gdy dyscyplinują uczniów oraz gdy wyjaśniają zagadnienia językowe. Odpowiednio 65% i 51% zwraca się do uczniów wyłącznie lub przeważnie w języku polskim w tych okolicznościach. W przypadku reszty czynności dydaktycznych (wprowadzania tematu czy organizowania ćwiczeń) proporcje komunikacji w języku ojczystym i języku docelowym są nieco bardziej wyrównane, jednak w żadnej z badanych okoliczności przeważającym językiem komunikacji nie jest język angielski. Co ważne, dotyczy to także czynności nakierowanych na spontaniczną komunikację w klasie. W opinii ponad 1/3 gimnazjalistów (36%) ich nauczyciele moderują dyskusję w klasie, używając głównie języka polskiego. Choć optymalny wymiar użycia języka rodzimego na lekcjach języka obcego jest wciąż przedmiotem dyskusji (Levine, 2011; Turnbull, Miles i Dailey-O’Cain, 2009), to jednak tak duża intensywność komunikacji w języku ojczystym na lekcji wydaje się nie odpowiadać nawet bardziej liberalnym zaleceniom metodycznym. Odejście od wyłącznego użycia języka nauczanego w sytuacjach, w których użycie języka ojczystego może być bardziej skuteczne lub wskazane ze względów organizacyjnych (dyscyplinowanie uczniów, wyjaśnianie skomplikowanych zagadnień językowych), może być zrozumiałe, jednak użycie języka ojczystego podczas tych części lekcji, które nastawione są na pobudzanie komunikacji uczniów, takich jak prowadzenie dyskusji w klasie, budzi zdecydowany niepokój.

Rysunek 20. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „W jakim języku mówi Twój nauczyciel w poniższych sytuacjach na lekcjach języka angielskiego?” (n = 3725–3736)



Dane BUNJO ukazują także prawidłowość, zgodnie z którą uczniowie o niższych wynikach w teście kompetencji częściej wskazują na dominację języka polskiego podczas pracy nauczyciela z klasą niż uczniowie o wyższych umiejętnościach. Rysunek 21 pokazuje poziom intensywności użycia języka ojczystego na lekcji. Obserwujemy, że choć obie grupy wskazują na dominację języka polskiego w klasie, proporcje użycia obu języków są mniej korzystne na lekcjach uczniów o najsłabszych wynikach. Być może częstsze używanie języka ojczystego nauczycieli uczniów o najniższych wynikach wiąże się z przekonaniem o potrzebie nauki prowadzonej w języku ojczystym w pracy z uczniami o niższym stopniu zaawansowania. Znow jednak należy podkreślić, że ewentualne potrzeby mniej zaawansowanych uczniów nie uzasadniają tak intensywnego wykorzystania języka ojczystego na lekcji.

Rysunek 21. Średnie wartości wskaźnika intensywności użycia języka ojczystego (0 = wyłączone użycie języka angielskiego, 2 = równe użycie języka angielskiego i polskiego, 4 = wyłączone użycie języka polskiego) dla uczniów z I i IV grupy kwartylowej wyników testu II (n = 3715–3735)



Nie zapominając o możliwych powodach używania przez anglistów języka ojczystego na lekcji, należy podkreślić, że proporcje użycia języka nauczanego i rodzimego znajdują swoje odzwierciedlenie w wynikach uczniów. Gimnazjaliści, którzy deklaruwali, że ich nauczyciele niemal wyłącznie mówią w języku angielskim, osiągnęli średnio wyższe wyniki niż ich koledzy z grup, w których nauczyciele używali przeważnie języka polskiego (tabela 32). Co więcej, mimo że uczniowie ci już w klasie I gimnazjum wykazywali się wyższym poziomem umiejętności, osiągnęli oni w trakcie dwóch lat nauki większy przyrost kompetencji niż uczniowie z grup, w których nauczyciele przeważnie komunikowali się w języku polskim. Pod koniec klasy III gimnazjum obie grupy uczniów – deklarujących niemal wyłączone użycie języka angielskiego oraz niemal wyłączone użycie języka polskiego przez nauczyciela – dzieliło ponad 11 punktów, to jest równowartość średniego przyrostu wiedzy uczniów podczas dwóch lat nauki w gimnazjum.

Tabela 32. Średnie wyniki testu kompetencji I, II oraz przyrostu dla uczniów ze względu na postrzegany poziom użycia języka docelowego i ojczystego na lekcjach języka angielskiego (n = 3725)

Język komunikacji nauczyciela, gdy mówi do całej klasy	Test kompetencji I		Test kompetencji II		Przyrost	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	105,76	14,741	117,82	18,053	12,06	8,793
Więcej po angielsku niż po polsku	102,66	14,118	114,87	16,520	12,22	7,883
Mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	98,86	14,722	110,17	16,975	11,31	8,767
Więcej po polsku niż po angielsku	97,22	14,133	108,57	16,517	11,35	8,173
Wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	96,57	13,155	106,26	15,795	9,68	8,929

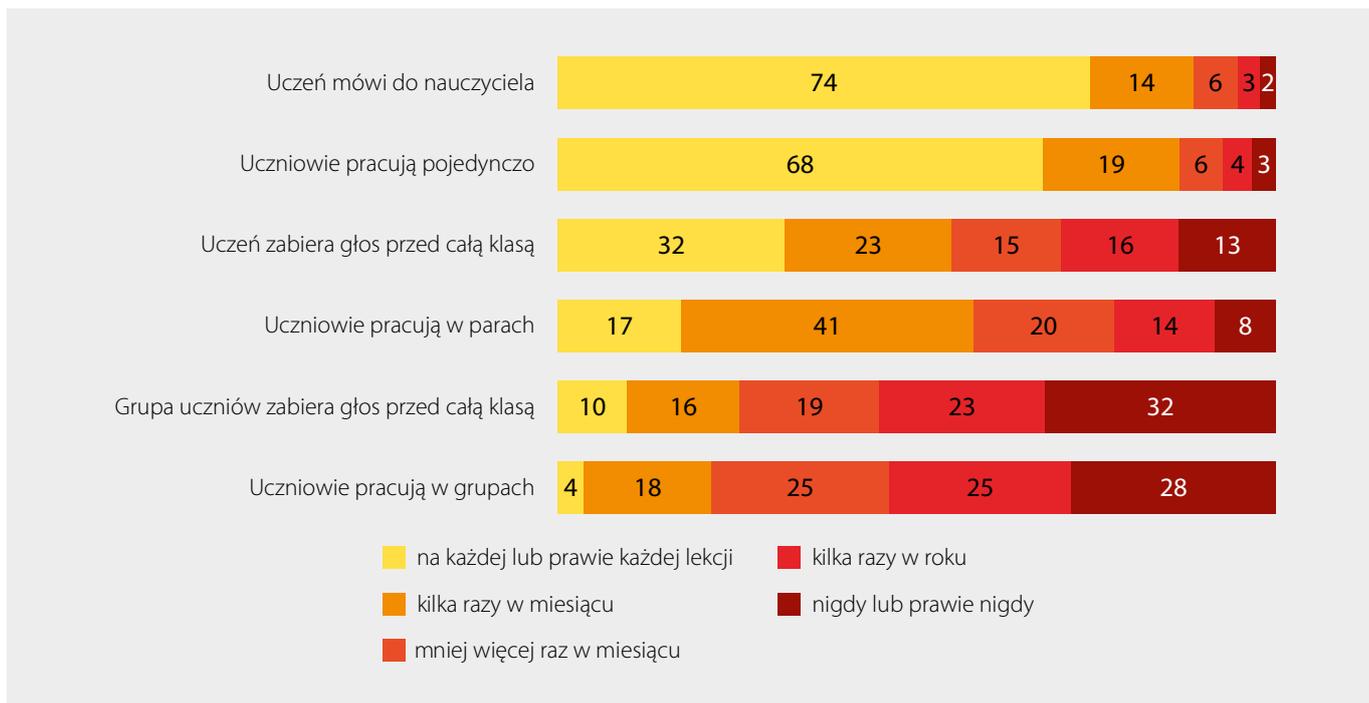
Intensywność użycia języka angielskiego podczas lekcji tego języka, zarówno przez uczniów, jak i przez nauczycieli, okazuje się zatem istotnym predyktorem kompetencji językowych uczniów. Używanie języka angielskiego przez uczniów na forum klasy¹¹ wyjaśnia 7% zmienności wyników uczniów. Podobny poziom predykcji wykazuje fakt prowadzenia z uczniami dyskusji w języku angielskim. Dane BUNJO potwierdzają także analizy krajowych danych badania ESLC mówiące o determinacji poziomu użycia języka angielskiego przez uczniów intensywnością posługiwania się nim przez nauczycieli. Im częściej dydaktycy posługują się językiem angielskim na lekcji, tym częściej używają go ich uczniowie. Stąd rozważania na temat poziomu biegłości uczniów w zakresie języków obcych warto rozpocząć od refleksji nad sposobem używania go w klasie przez ich nauczycieli.

Formy pracy wspierające komunikację w języku angielskim na lekcji. Wspieranie komunikacji uczniów w języku angielskim powinno przekładać się na odpowiednie organizowanie sytuacji komunikacyjnych na lekcji. Zaleca się zatem stosowanie zróżnicowanych form interakcji – takich, w których uczeń może przyjmować różne role (odbiorcy lub nadawcy komunikatów) oraz komunikować się zarówno z rówieśnikami, jak i nauczycielem. Dane pozyskane w 2011 roku w ramach badania ESLC wskazywały na silne tradycje metody podawczej, wskazując na wykład i indywidualną pracę uczniów jako na zdecydowanie dominujące elementy lekcji (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013). Z kolei dane zebrane na pierwszym etapie badania BUNJO świadczyły o tym, że choć większość nauczycieli stara się włączyć w lekcję elementy pracy wspierającej interakcję między rówieśnikami, duża część z nich wyraża choćby częściowe wątpliwości co do ich skuteczności (Paczuska i in., 2014).

Wymiar włączenia różnych form interakcji w lekcję przybliżają deklaracje gimnazjalistów zebrane na trzecim etapie badania (rysunek 22). Potwierdza się, że podstawową formą pracy na lekcji jest indywidualna praca ucznia lub indywidualny kontakt ucznia z nauczycielem. Większość gimnazjalistów (58%) wskazuje również na częstą, w wymiarze co najmniej kilku razy w miesiącu, pracę w parach. Natomiast udział uczniów deklarujących częstą pracę w grupach jest znacznie mniejszy. Możliwości ćwiczenia interakcji z większą grupie stwarzane są tylko co piątemu uczniowi (22%).

¹¹ Wskaźnik stworzony przy wykorzystaniu analizy głównych składowych na podstawie danych z 3 pytań z kwestionariusza ucznia dotyczących intensywności komunikacji w języku angielskim w różnych sytuacjach komunikacyjnych na lekcjach języka angielskiego.

Rysunek 22. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często na lekcjach języka angielskiego...?” (n = 3722–3736)

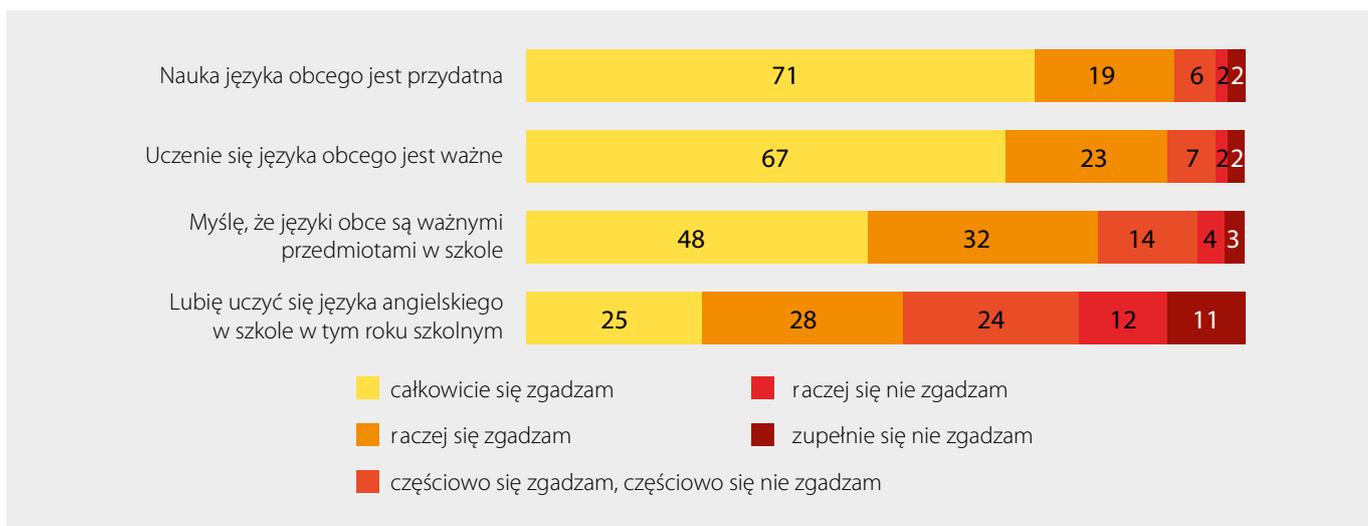


Deklaracje dotyczące częstości poszczególnych form pracy uczniów o najwyższych i najniższych wynikach nie różnią się znacząco. Być może właśnie ze względu na małe zróżnicowanie obrazu lekcji analizy regresji nie wykazały związku tego czynnika z osiągnięciami uczniów. Biorąc jednak pod uwagę fakt, że praca w parach i grupach jest jednym z łatwiejszych sposobów zagwarantowania i wydłużenia czasu wypowiedzi każdego ucznia w klasie oraz ich inne zalety podnoszone przez metodyków, takie jak rozwijanie autonomii ucznia czy zmniejszanie lęku językowego (Komorowska, 2000) warto podjąć refleksję nad proporcją indywidualnych i grupowych form pracy uczniów oraz ich efektywnym wykorzystaniem.

Postawy uczniów względem nauki języków obcych w szkole. W opinii nauczycieli języka angielskiego wyrażonych w kwestionariuszach oraz wywiadach zrealizowanych w pierwszym roku badania główną przeszkodą w rozwoju umiejętności językowych gimnazjalistów jest brak motywacji po stronie uczniów. Niektórzy z nauczycieli wskazywali wręcz na różnicę w postawie uczniów względem nauki języka angielskiego w ramach podstawowych lekcji a nauki tego samego języka poza obowiązkowymi lekcjami, choćby na zajęciach dodatkowych (Paczuska i in., 2014). Tymczasem badania ankietowe przeprowadzane wśród polskich uczniów nie tylko potwierdzają pozytywny stosunek uczniów do nauki języków obcych, w tym w szczególności języka angielskiego, lecz również wskazują na lepszy stosunek uczniów do lekcji języka angielskiego w porównaniu z innymi przedmiotami szkolnymi (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013).

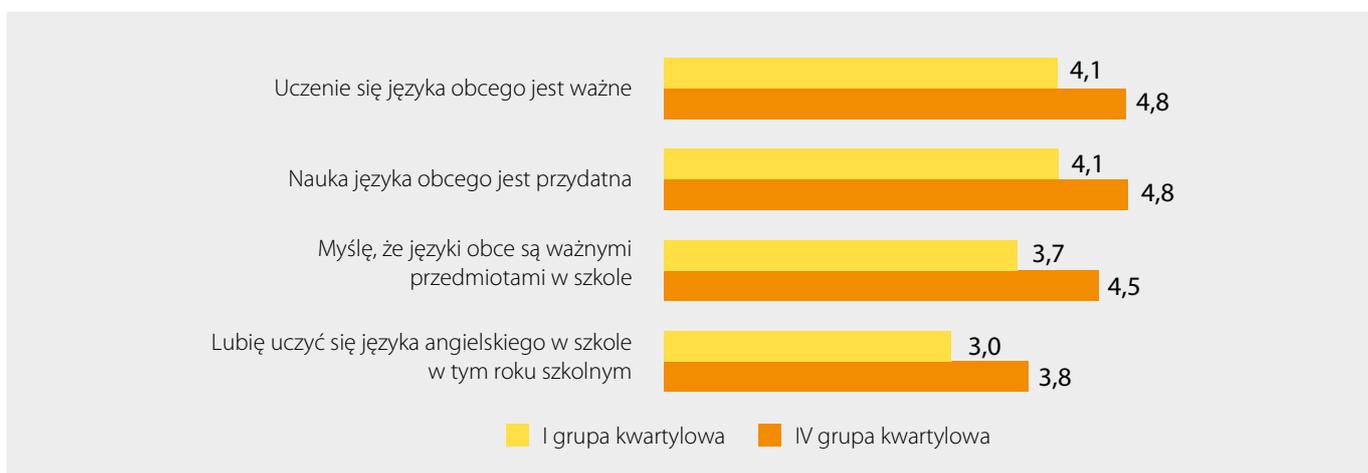
Choć nie dysponujemy danymi, które pozwoliłyby konkluzywnie wypowiedzieć się o domniemanym różnym stosunku uczniów do zajęć oferowanych w ramach zajęć obowiązkowych i nieobowiązkowych, możemy stwierdzić, że odniesienie uczniów do szkolnej nauki języka angielskiego jest w przeważającej mierze pozytywne. Uczniowie dobrze się czują w swoich grupach i pozytywnie postrzegają swojego nauczyciela. Znakomita część uczniów w III klasie gimnazjum (80%) zgadza się ze stwierdzeniem, że lekcje języków obcych są ważnymi przedmiotami szkolnymi (połączone kategorie odpowiedzi „Całkowicie się zgadzam” i „Raczej się zgadzam”), a ponad połowa z nich (53%) deklaruje, że lubi uczyć się języka angielskiego w danym roku szkolnym (rysunek 23). Uczniowie dają też wyraz wysokiej motywacji do nauki języków. Niemal wszyscy gimnazjaliści (90%) uważają bowiem naukę języków obcych za ważną oraz za przydatną.

Rysunek 23. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „W jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi nauki języka angielskiego?” (n = 3518)



Jednocześnie należy zwrócić uwagę na różnice w postawach uczniów o najwyższych i najniższych wynikach. Choć najslabsi uczniowie podzielają większość pozytywnych opinii dotyczących przebiegu nauki języka angielskiego w szkole (lubią swoich nauczycieli, dobrze się czują w swojej grupie), waga, jaką przykładają do nauki języków obcych, jest mniejsza niż u uczniów o najwyższych umiejętnościach (rysunek 24). Uczniowie z pierwszej grupy kwartylowej wyników testu II rzadziej niż uczniowie najbardziej biegli językowo zgodzili się ze stwierdzeniami o wadze i przydatności języków obcych, rzadziej również uznają je za ważne języki w szkole. Nie dziwi także fakt, że mają zdecydowanie mniej pozytywne odczucia względem nauki języka angielskiego.

Rysunek 24. Rozkład procentowy wskaźników poparcia w odniesieniu do wybranych stwierdzeń dotyczących nauki języków obcych (1 = zupełnie się nie zgadzam, 3 = częściowo się zgadzam, częściowo się nie zgadzam, 5 = zupełnie się zgadzam) dla uczniów z I i IV grupy kwartylowej wyników testu II (n = 3518)



Nie powinno zaskakiwać, że waga, jaką uczeń przykładają do nauki języków obcych w kontekście szkolnym, wykazywać będzie stosunkowo silny, pozytywny związek z umiejętnościami w zakresie języka angielskiego. Zgoda z twierdzeniem głoszącym, że języki obce są ważnymi przedmiotami szkolnymi, wyjaśnia 10% zmienności wyników uczniów w teście kompetencji. Analogiczne poziomy współczynnika determinacji R^2 wykazują stwierdzenia dotyczące przydatności i wagi nauki języków obcych ogólnie. Ustalenia te zgodne są z wynikami analiz przeprowadzonych na międzynarodowych i krajowych danych ESLC. Istotnym aspektem obecnych analiz jest jednak potwierdzenie obserwowanych zależności konkretnie w odniesieniu do nauki szkolnej. Warto także podkreślić, że związek zmiennych z wynikiem uczniów pozostaje istotny przy kontroli statusu społeczno-ekonomicznego rodziny ucznia. Pozytywny stosunek do nauki języka angielskiego może być zatem uznany za czynnik, na którym skutecznie można budować strategię wspierania w nabywaniu umiejętności językowych uczniów o uboższym zapleczu domowym.

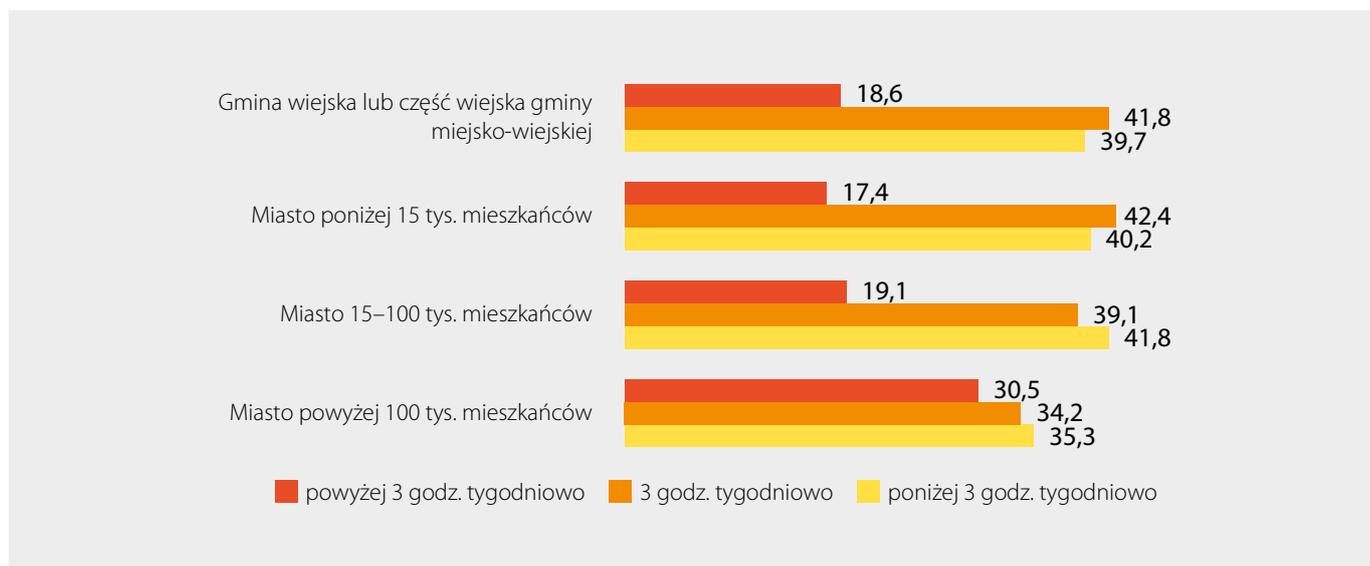
4.3.2. Godzinowy wymiar nauczania

Kwestia czasu przeznaczanego na kształcenie w zakresie danego przedmiotu i jego przełożenia na osiągnięcia uczących się przyciąga dużą uwagę w dyskusji dotyczącej polityk i strategii oświatowych w wielu krajach, jest także przedmiotem badań nad efektywnością edukacji. Złożoność samych zależności pomiędzy nakładami czasowymi a efektami nauczania, a także problemów z ich uchwyceniem, dobrze ilustrują wyniki badania PISA. Wynika z nich, że godzinowy wymiar nauki w ramach zajęć obowiązkowych jest pozytywnie skorelowany z osiągnięciami uczniów, ale siła korelacji jest zróżnicowana w zależności od przedmiotu szkolnego. Jednocześnie kraje, w których uczniowie osiągają najwyższe wyniki, niekoniecznie prowadzą nauczanie w szerokim wymiarze godzinowym, a wśród krajów prowadzących nauczanie w wymiarze porównywalnym z krajami osiągającymi najwyższe wyniki są też takie, których uczniowie uzyskiwali wyniki przeciętne lub poniżej przeciętnej (OECD, 2010, 2011).

Polska szkoła dysponuje pewną swobodą i możliwością dostosowania intensywności kursu językowego w ramach zajęć obowiązkowych do potrzeb uczniów i możliwości placówki. Pozwalają na to zapisy ramowego planu nauczania dla gimnazjum określającego minimalną liczbę godzin przeznaczonych na zajęcia obowiązkowe łącznie dla obu języków (MEN, 2009b, 2012). W gestii szkoły i organu prowadzącego leży decyzja, ile godzin w ciągu 3 lat przeznaczy na każdy z języków obcych oraz jak w cyklu kształcenia rozłoży przeznaczone na dany język godziny na poszczególne lata. Dodatkowo szkoła może przeznaczyć godziny do dyspozycji dyrektora na lekcje języka, a organ prowadzący szkołę przekazać dofinansowanie na zwiększoną liczbę godzin nauczania. Z perspektywy efektywności nauczania wydaje się zasadne przesłedzenie, jakie rozwiązania w ramach swojej autonomii gimnazja przyjmują i czy wiążą się one z osiągnięciami szkolnymi ich uczniów. Wyniki *Europejskiego badania kompetencji językowych 2011* pokazały pozytywny związek pomiędzy efektami nauki języka obcego w warunkach szkolnych a godzinowym wymiarem nauczania języka. Warto dodać, że dla uczniów z większości krajów uczestniczących w tym badaniu średni tygodniowy wymiar nauczania języka obcego w roku badania wynosił od 2 do 3 godzin zegarowych (120–180 minut) (KE, 2012, s. 78, 162).

Z informacji pozyskanych od dyrektorów na pierwszym etapie badania BUNJO wynika, że opracowując siatkę godzin dla trzyletniego cyklu kształcenia, dużo szkół decyduje się przeznaczyć na nauczanie pierwszego języka, czyli języka, którego nauczanie kontynuowane jest po szkole podstawowej, 3 godziny lekcyjne tygodniowo w każdym roku nauki (135 minut) (Paczuska i in., 2014). Ta deklarowana ogólna strategia szkół odnajduje częściowe potwierdzenie w konkretnych przypadkach uczniów objętych badaniem. Dane zebrane od gimnazjalistów na trzecim etapie badania pokazują, że 39% uczniów miało w ciągu 3 lat nauki angielskiego średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu, dla takiego samego odsetka uczniów średni tygodniowy wymiar nauki na przestrzeni całego cyklu kształcenia w gimnazjum był mniejszy niż 3 godziny lekcyjne, 21% uczniów miało średnio więcej niż 3 lekcje w tygodniu.

Rysunek 25. Udziały procentowe uczniów uczących się średnio poniżej trzech, trzy lub powyżej trzech godzin lekcyjnych tygodniowo przez 3 lata w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3754)



Widać dość wyraźne różnice w udziałach procentowych uczniów o różnej liczbie lekcji w tygodniu w zależności od wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła ucznia, kontrast widoczny jest w głównej mierze pomiędzy szkołami wielkomiejskimi a zlo-

kalizowanymi w mniejszych miejscowościach i na wsi. Najwięcej gimnazjalistów o najwyższym wymiarze godzinowym nauczania języka angielskiego było w największych miastach. Nie oznacza to jednak, że w gimnazjach wielkomiejskich średni tygodniowy wymiar nauczania języka angielskiego powyżej 3 godzin lekcyjnych jest dominującym rozwiązaniem: w największych miastach najbardziej proporcjonalnie rozkładają się odsetki gimnazjalistów uczących się języka angielskiego średnio 3, powyżej i poniżej 3 godzin lekcyjnych tygodniowo.

Różnice pomiędzy szkołami wiejskimi i z mniejszych miast nie są znaczące. We wszystkich przypadkach odsetek gimnazjalistów uczących się w ciągu 3 lat średnio 3 lub poniżej 3 godziny lekcyjne języka angielskiego tygodniowo był w przybliżeniu dwukrotnie wyższy niż uczących się więcej niż 3 godziny lekcyjne (rysunek 25). Jednym z powodów omawianego zróżnicowania w wymiarze nauczania języka angielskiego może być zróżnicowana zamożność gmin. Przeprowadzona na danych z 2011 roku analiza nakładów finansowych w gimnazjach zarządzanych przez gminy z najniższego i najwyższego decyla ze względu na uzyskiwane dochody własne *per capita* pokazała różnicę między nimi dotyczącą liczby godzin nauczania języka obcego w ramach zajęć obowiązkowych (Herbst i Wojciuk, 2014). Warto jednak podkreślić, iż autorzy badania wiązali te różnice raczej z faktem, że oddziały klasowe w bogatych gminach częściej dzielone są na mniejsze grupy nauczania języka, nie zaś z większą liczbą godzin oferowaną uczniom.

W badaniu BUNJO gimnazjaliści różniący się intensywnością nauczania języka w szkole osiągnęli odmienne wyniki w teście kompetencji przeprowadzonym na koniec nauki w szkole, różnice te są istotne statystycznie. Średni wynik uczniów, którzy mieli 3 lekcje w tygodniu, zbliżony był do średniego wyniku całej badanej próby. Różnica między osiągnięciami uczniów, którzy w szkole mieli średnio więcej i mniej niż 3 godziny lekcyjne języka angielskiego tygodniowo w cyklu nauki w gimnazjum, to 6 punktów, co odpowiadałoby w przybliżeniu dwóm semestrom nauki, na korzyść uczących się w większym wymiarze godzinowym (tabela 33).

Widać też różnice w udziałach procentowych uczniów w podziale na grupy kwartylowe wyniku tego testu – wśród uczniów o najniższych wynikach przeważa młodzież, która miała mniej niż 3 lekcje w tygodniu. Niemniej wśród uczniów o wynikach najwyższych proporcjonalnie rozkładają się odsetki gimnazjalistów, dla których tygodniowy wymiar nauki języka angielskiego wynosił dokładnie 3 godziny lekcyjne, powyżej i poniżej 3 (Rysunek 26). Jednocześnie analiza regresji liniowej testująca wpływ intensywności nauki języka angielskiego¹² w ramach zajęć obowiązkowych na kompetencje językowe wyjaśnia tylko 2% wariancji wyniku omawianego testu.

Tabela 33. Średnie wyniki testów dla gimnazjalistów uczących się poniżej trzech, trzy lub powyżej trzech godzin lekcyjnych tygodniowo przez 3 lata (n = 3754)

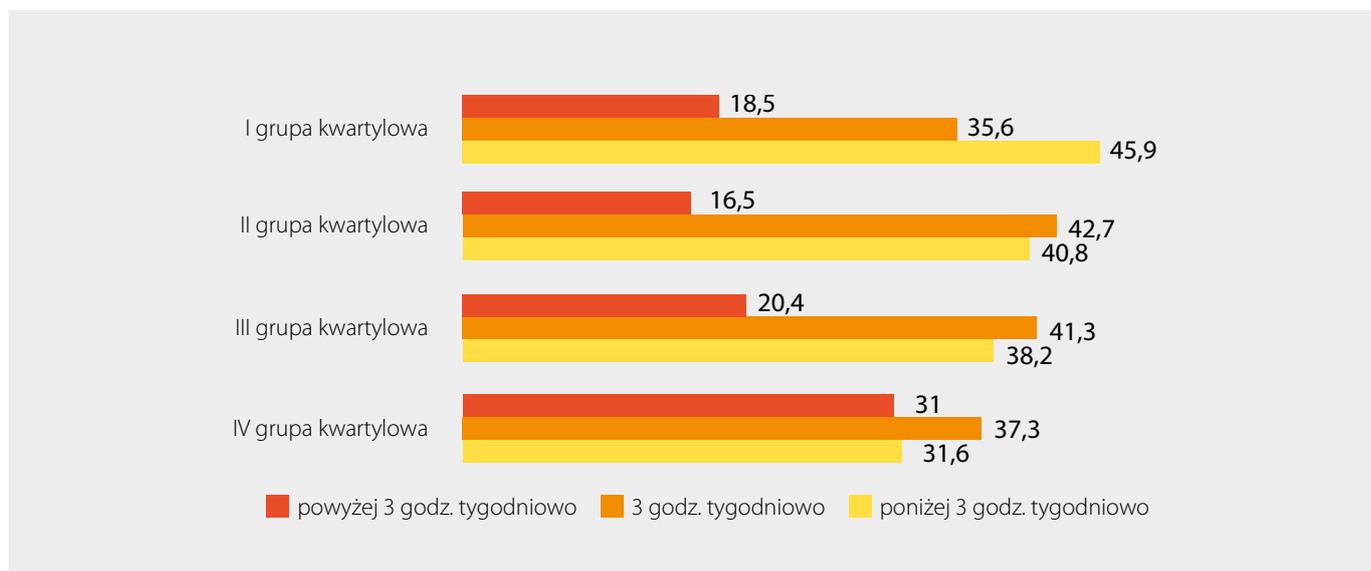
Średnia liczba lekcji w tygodniu	Test kompetencji I		Test kompetencji II		Przyrost	
	średnia	odchylenie standardowe	odchylenie standardowe	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
Poniżej 3 godzin	98,31	14,256	108,92	16,664	10,61	8,7
3 godziny	99,77	13,954	111,79	16,458	12,02	8,483
Powyżej 3 godzin	103,48	15,62	114,98	18,448	11,5	8,495

Na uwagę zasługują wartości przyrostu umiejętności dla uczniów o różnym godzinowym wymiarze nauczania języka angielskiego. W przypadku uczniów uczących się średnio 3 godziny lekcyjne języka angielskiego w tygodniu w cyklu kształcenia w gimnazjum jest on porównywalny do grupy uczniów uczących się intensywniej w szkole (różnica nieistotna statystycznie). Sugeruje to dobrze wykorzystywany czas na lekcji i efektywną pracę uczniów oraz nauczycieli w pierwszej z omawianych grup uczniów. Jest to istotne zwłaszcza w świetle danych pokazujących, że szkoły z mniejszych miast i terenów wiejskich rzadziej prowadzą nauczanie języka angielskiego w wymiarze większym niż średnio 3 godziny lekcyjne tygodniowo. Odniesienie do miary przyrostu wskazuje także, że przewaga uczniów mających najwięcej lekcji języka tygodniowo w wynikach testu kompetencji na koniec gimnazjum

¹² Wskaźnik stworzony na podstawie danych z pytań z kwestionariusza ucznia dotyczących tygodniowej liczby lekcji języka angielskiego w ramach zajęć obowiązkowych w poszczególnych latach szkolnych (klasy I–III) w gimnazjum.

wynikała w dużej mierze z ich przewagi w zakresie znajomości języka angielskiego już w pierwszym pomiarze, ilustrują to średnie wyniki testu kompetencji I (tabela 33).

Rysunek 26. Udziały procentowe uczniów z poszczególnych grup kwartylowych wyniku testu kompetencji II uczących się poniżej trzech, trzy lub powyżej trzech godzin lekcyjnych tygodniowo przez 3 lata (n = 3754)



Wyniki badania BUNJO nie wskazują jednoznacznie, że którekolwiek z przyjmowanych w szkołach rozwiązań dotyczących godzinowego wymiaru nauczania języka angielskiego jest lepsze i gwarantuje sukces. Pokazują natomiast, że przeznaczony na nauczanie i naukę czas, nawet jeśli nie jest on ponadprzeciętny, można efektywnie wykorzystać. Dowodzi tego zbliżony średni przyrost kompetencji uczniów, którzy mieli 3 lekcje języka angielskiego tygodniowo w gimnazjum oraz uczniów, którzy uczyli się w szkole powyżej trzech godz. lekcyjnych w tygodniu. Innymi słowy, liczy się jakość, nie tylko ilość. Wyniki te zwracają także uwagę na kwestię względności sukcesu edukacyjnego – czy jest nim jedynie wynik końcowy uczniów, czy też w tej samej mierze postęp uczniów w nauce? Dążąc do maksymalizacji czasu nauczania warto pamiętać, że towarzyszyć mu musi jego dobra jakość i zapewne dopiero integracja tych dwóch aspektów stanowi optymalne połączenie dla efektywności nauki.

4.3.3. Zajęcia pozalekcyjne

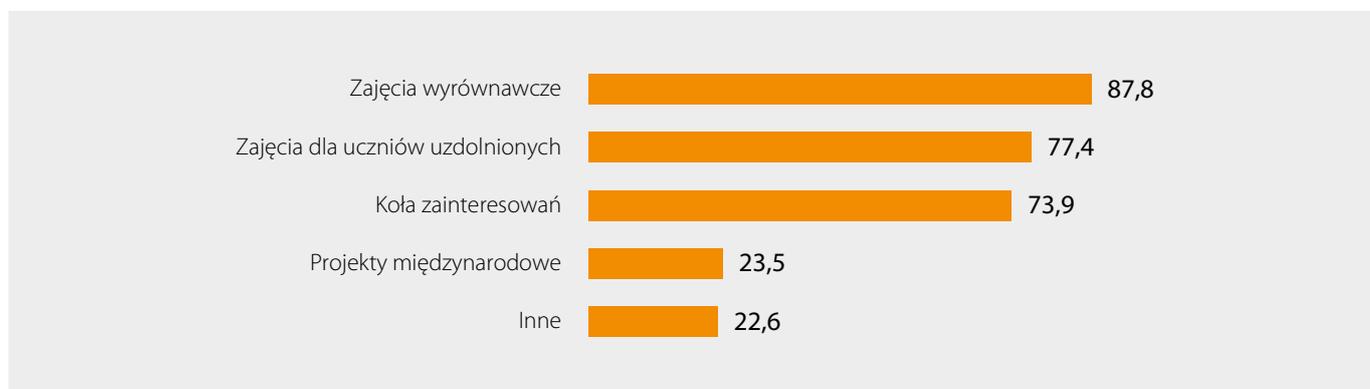
Wyniki badań dotyczących wpływu szkolnych zajęć nieobowiązkowych na postępy w nauce i osiągnięcia uczniów nie są w pełni konkluzywne, wiele analiz i metaanaliz pokazuje pozytywne zależności, ale także ich brak, lub korelacje negatywne, zdarza się tak także w przypadku badań pozwalających na porównania międzynarodowe, np. PISA, TIMSS (OECD, 2011; Scheerens, 2013).

W polskim gimnazjum nieobowiązkowe zajęcia stanowią jedno z narzędzi do realizowania ważnego celu szkoły, jakim jest zwiększanie szans edukacyjnych. Ta forma wsparcia w nauce jest w założeniu jednym ze sposobów odpowiedzi systemu oświaty na pozaszkolne uwarunkowania szkolnych osiągnięć uczniów, w tym ogniskujące się wokół zaplecza społeczno-ekonomicznego ucznia, ograniczeń przestrzennych w dostępie do zasobów, dóbr i usług mogących wpływać na kapitał edukacyjny ucznia. Jednocześnie szkoły w różnym stopniu są w stanie udzielać swoim podopiecznym wsparcia. Jak pokazują wyniki analiz nakładów gimnazjów z gmin najuboższych i biednych, budżet gminy determinuje znacząco dostęp uczniów do zajęć o charakterze wspomagającym i konsultacyjnym: wsparcia pedagogów, logopedów, psychologów, nauczycieli wspomagających oraz dostęp do biblioteki (Herbst i Wojciuk, 2014). W efekcie młodzieży z obszarów defaworyzowanych, czyli potencjalnie najbardziej potrzebująca wsparcia, może je otrzymywać w ograniczonym stopniu i zakresie. W świetle ilustrowanego również danymi badania BUNJO rozwarstwienia szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej oraz celów wyznaczonych zajęciom pozalekcyjnym szalenie istotne jest, czy w praktyce ta oferta oświaty sprawdza się i przynosi efekty, a partycypacja w tego typu zajęciach ma związek z osiągnięciami uczniów.

Większość szkół objętych badaniem BUNJO prowadzi zajęcia pozalekcyjne z języka angielskiego skierowane zarówno do uczniów z trudnościami w nauce, jak i uczniów uzdolnionych językowo, w większości placówek prowadzone są także koła zainteresowań. Gimnazja najczęściej organizują pierwsze z wymienionych typów zajęć – zajęcia wyrównawcze (rysunek 27). Oferta szkół wyda-

je się niezwiązana z wielkością miejscowości lokalizacji szkoły w przypadku zajęć adresowanych do uczniów słabszych i kół zainteresowań. Jednocześnie szkoły wiejskie zdecydowanie rzadziej w ramach zajęć pozalekcyjnych wspierają uczniów uzdolnionych w porównaniu z gimnazjami z większych miejscowości (61% vs 80%) i zdecydowanie rzadziej prowadzą projekty międzynarodowe (7% vs 27%).

Rysunek 27. Rozkład procentowy odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie: „Jakie dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dla uczniów gimnazjum odbywają się w Pani/Pana szkole w roku szkolnym 2013/2014”? (n = 115)



Powszechności organizowania przez szkoły tej formy zajęć z języka angielskiego nie towarzyszy powszechne korzystanie z nich przez gimnazjalistów. Dane pozyskane od dyrektorów szkół w odniesieniu do wszystkich uczniów danej szkoły pokazują, że w roku szkolnym, 2013/2014 od 11% do 5% uczniów całej szkoły uczęszczało na zajęcia pozalekcyjne z języka angielskiego (w zależności od rodzaju zajęć). Większy wgląd w kwestię partycypacji w nieobowiązkowych zajęciach z angielskiego na przestrzeni cyklu nauki w gimnazjum pokazują informacje zebrane od uczniów objętych badaniem BUNJO. W poszczególnych latach nauki w szkole w przybliżeniu trzech na czterech uczniów nie chodziło na żadne zajęcia pozalekcyjne z języka angielskiego. Odsetek uczniów uczęszczających na zajęcia nieobowiązkowe nieznacznie wzrasta w III klasie, co może być związane ze zbliżającym się egzaminem gimnazjalnym i chęcią dodatkowego przygotowania się do niego. Dwóch na trzech uczniów (67%) ani razu w trakcie 3 lat nauki w gimnazjum nie korzystało ze szkolnej oferty zajęć pozalekcyjnych.

Rysunek 28 pokazuje udziały uczniów uczęszczających na zajęcia pozalekcyjne w szkole w podziale na zajęcia płatne i bezpłatne. Z danych tych wynika, że na terenie szkół prowadzone są także zajęcia wymagające nakładów finansowych i mała grupa gimnazjalistów z nich korzysta. Ponieważ dostępność niewarunkowana możliwościami finansowymi jest ważną cechą pozalekcyjnych zajęć, dalsza część analiz odnosić się będzie wyłącznie do zajęć nieodpłatnych prowadzonych przez szkołę. Uczęszczała na nie co najmniej w jednym roku szkolnym blisko jedna czwarta badanych gimnazjalistów (23%), natomiast korzystających z tej formy wsparcia w nauce języka angielskiego przez 3 lata było 5%.

Rysunek 28. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Czy uczęszczałeś/-łaś na pozalekcyjne zajęcia z języka angielskiego w szkole?” w podziale na klasę w gimnazjum i typ zajęć (I klasa n = 3646, II klasa n = 3655, III klasa n = 3655)



Motywacje uczniów biorących udział w bezpłatnych pozalekcyjnych zajęciach nie odbiegają znacząco od powodów wskazywanych przez uczniów decydujących się na podjęcie nauki poza szkołą (patrz podrozdział 4.2.4). W obu przypadkach najczęściej de-

cydującą rolę odgrywało znaczenie przypisywane znajomości języka angielskiego dla przyszłości edukacyjnej i zawodowej ucznia, chęć dobrego przygotowania się do egzaminu gimnazjalnego, chęć otrzymywania lepszych stopni w szkole.

Uczniowie, którzy zadeklarowali uczęszczanie na bezpłatne nieobowiązkowe zajęcia, nie różnią się osiągnięciami szkolnymi od młodzieży, która na takie zajęcia nigdy w gimnazjum nie chodziła. Obie grupy gimnazjalistów otrzymywały zbliżone oceny szkolne z języka angielskiego, obowiązkowego drugiego języka obcego i języka polskiego w kolejnych latach nauki, deklarywały podobne wybory szkół ponadgimnazjalnych. Nie widać też różnic w statusie społeczno-ekonomicznym wyrażonym wskaźnikiem ESCS między uczniami biorącymi i niebiorącymi udziału w nieodpłatnych zajęciach pozalekcyjnych. Nieco więcej młodzieży z terenów wiejskich i mniejszych miast korzysta z pozalekcyjnej oferty szkoły w porównaniu z młodzieżą wielkomięską (rysunek 29).

Nie obserwuje się także zależności pomiędzy korzystaniem z bezpłatnych zajęć pozalekcyjnych a wynikami przeprowadzonych w ramach badania BUNJO testów językowych. Udziały procentowe uczniów uczęszczających i nieuczęszczających na tego typu zajęcia w każdej z grup kwartyłowych wyniku testu kompetencji II są zbliżone (rysunek 30). Niewielkie, choć istotne statystycznie różnice w wynikach uczniów uczęszczających i nieuczęszczających na dodatkowe zajęcia językowe w szkole zaobserwować można zarówno na testach w 2, jak i 6 semestrze nauki w gimnazjum. Nie ma natomiast różnicy w tempie postępów w nauce języka angielskiego między obiema omawianymi grupami uczniów – różnice w wartościach przyrostu są nieistotne statystycznie. Także regresja liniowa testująca związek pomiędzy wynikiem pomiaru kompetencji a wymiarem korzystania z bezpłatnych nieobowiązkowych zajęć¹³ nie wykazała statystycznie istotnej zależności.

Rysunek 29. Udziały procentowe uczniów, którzy co najmniej w jednym roku uczęszczali na bezpłatne zajęcia pozalekcyjne oraz którzy ani razu w ciągu 3 lat na takie zajęcia nie uczęszczali, w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3667)



¹³ Wskaźnik stworzony na podstawie danych z pytań z kwestionariusza ucznia dotyczących tygodniowego wymiaru bezpłatnych pozalekcyjnych zajęć (w minutach) z języka angielskiego w szkole w poszczególnych latach szkolnych (klasy I–III) w gimnazjum.

Rysunek 30. Udziały procentowe uczniów z poszczególnych grup kwartylowych wyników testu kompetencji II, którzy co najmniej w jednym roku uczęszczali na bezpłatne zajęcia pozalekcyjne oraz którzy ani razu w ciągu 3 lat na takie zajęcia nie uczęszczali (n = 3667)

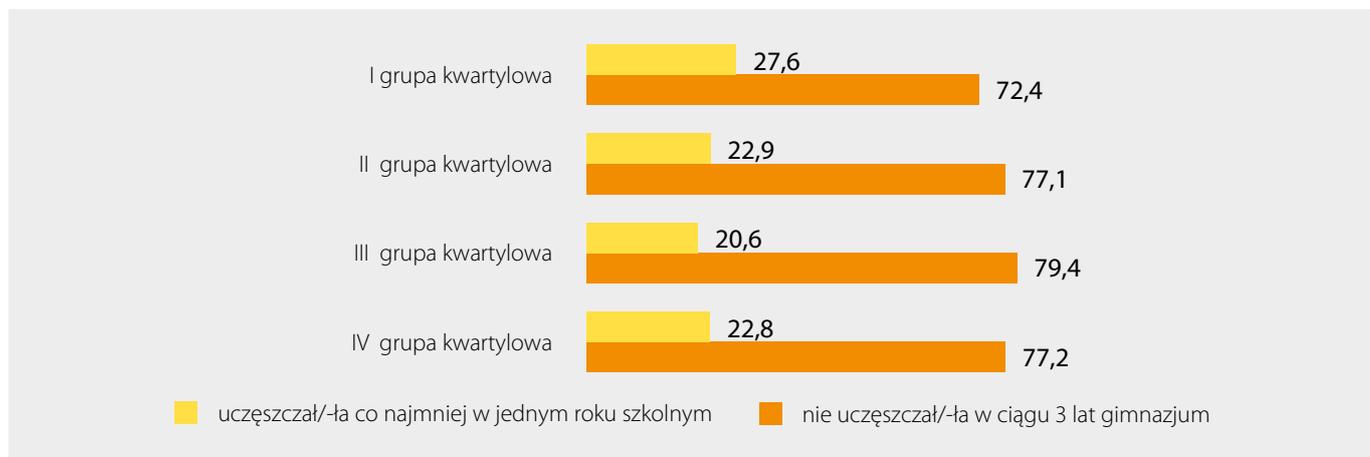


Tabela 34. Średnie wyniki testów dla uczniów, którzy co najmniej w jednym roku szkolnym uczęszczali na nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne oraz uczniów, którzy na nie nie uczęszczali w toku nauki w gimnazjum (n = 3667)

Bezpłatne zajęcia pozalekcyjne	Test kompetencji I		Test kompetencji II		Przyrost	
	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe	średnia	odchylenie standardowe
uczęszczał/-ła	98,59	15,572	110,09	17,763	11,5	8,681
nie uczęszczał/-ła	100,37	14,165	111,74	16,817	11,37	8,426

Zaprezentowane powyżej dane skłaniają do refleksji zarówno w odniesieniu do popularności oferowanych zajęć, jak i ich efektywności. Aby trafnie wyjaśnić obserwowany stopień partycypacji uczniów w tej formie nauki, należałoby bliżej poznać jej uwarunkowania, np. czy zajęcia dostępne są dla wszystkich chętnych, jak podejmowane są decyzje o ofercie dla uczniów, dlaczego uczniowie na nie uczęszczają lub nie uczęszczają. W odniesieniu do efektów edukacyjnych na uwagę zasługują kwestie takie jak: cele i treści programów zajęć pozalekcyjnych, godzinowy wymiar zajęć, jakość ich prowadzenia.

W świetle omawianych danych do myślenia daje np. popularność prowadzonego przez Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej programu na obszarach wiejskich dla uczniów III klasy, dający im możliwość uczestniczenia w dodatkowych, dobrowolnych zajęciach z języka angielskiego. Od 2008 roku uczestniczyło w nim ok. 20 tys. uczniów z 210 gmin wiejskich¹⁴. Na uwagę zasługują też wyniki badania zrealizowanego na przełomie 2011 i 2012 roku na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji dotyczącego źródeł finansowania zajęć pozalekcyjnych. Wykazało ono „znaczący poziom niewiedzy i brak zainteresowania organów prowadzących szkoły sposobem realizacji zajęć pozalekcyjnych” oraz brak systemów monitorowania efektów działań podejmowanych w tym obszarze działalności szkoły (IBO, 2012, s. 4). W efekcie nie może być mowy o tym, by stanowiły one narzędzie do realizacji lokalnej polityki oświatowej. Uznanie autonomii szkoły oraz dbałość o misję i jakość zajęć oferowanych młodzieży w szkole poza lekcjami powinny być jednak do pogodzenia. Póki co, wydaje się, że duży potencjał drzemący w zajęciach pozalekcyjnych nie jest wykorzystywany.

4.3.4. Selekcja uczniów na progu gimnazjum

Rejonizacja – przyjmowanie z urzędu absolwentów szkół podstawowych zamieszkałych w obwodzie gimnazjum niezależnie od wcześniejszych osiągnięć w nauce – w założeniu służyć ma nieróżnicowaniu szans edukacyjnych na starcie III etapu edukacyjnego. Jednocześnie szkoły dysponują narzędziem pozwalającym im na nielosowy dobór części uczniów i mają możliwość dokonywania

¹⁴ Źródło: <http://www.efrwp.pl/edukacja/youngster>

ich selekcji – gdy szkoła dysponuje wolnymi miejscami, może przyjmować uczniów spoza rejonu, a jeśli chętnych jest więcej niż wolnych miejsc, kandydatów przyjmuje się na podstawie kryteriów zawartych w statucie gimnazjum. Są też szkoły bez rejonu. Na terenach wiejskich kształtuje się system bliski założenia szkoły jednolitej, czyli niedobierającej uczniów ze względu na cechy inne niż miejsce zamieszkania. Selekcja uczniów do szkoły na obowiązkowych etapach edukacyjnych dotyczy głównie gimnazjów wielkomiejskich (Dolata, 2012).

Zjawisku selekcyjności przypisuje się kluczową rolę w różnicowaniu się gimnazjów w dużych miastach, którego jedną z miar jest międzyszkolne zróżnicowanie wyników egzaminu gimnazjalnego (Dolata, 2009, 2012). Większy rynek edukacyjny w gminach miejskich sprzyja budowaniu konkurencyjności poszczególnych placówek i strategii przyciągania do nich dobrych uczniów. Ich wysokie wyniki na egzaminie gimnazjalnym pomagają we wzmacnianiu prestiżu szkoły, co z kolei przyciąga kolejne roczniki mocniejszych uczniów. Liczba gimnazjów w mieście i możliwość dokonania wyboru szkoły okazuje się wpływać nie tylko na pogłębiające się międzyszkolne zróżnicowanie wyników egzaminu gimnazjalnego, ale także na same jego wyniki (do określonego progu) (Herzynski i Herbst, 2005). Omawiając szkolne uwarunkowania wyników w nauce języka angielskiego, warto przyjrzeć się więc, czy w przypadku tego przedmiotu szkolnej selekcyjności szkoły związana jest z osiągnięciami uczniów.

Zebrane w badaniu BUNJO dane pozwoliły na uchwycenie dwóch aspektów zjawiska selekcyjności szkoły: I) skali przyjmowania uczniów spoza rejonu oraz II) skali odrzucania uczniów spoza rejonu ubiegających się o przyjęcie. Wykorzystując dane dotyczące rekrutacji w badanych gimnazjach (łącznie liczba przyjętych uczniów, liczba uczniów przyjętych i nieprzyjętych spoza rejonu) w latach szkolnych 2009/2010–2013/2014 stworzono dwa wskaźniki¹⁵ odnoszące się odpowiednio do obu wspomnianych wymiarów selekcji uczniów na progu gimnazjum. Dane te dotyczą dwóch lat przed podjęciem przez badanych uczniów nauki w gimnazjum i kolejnych trzech, gdy do niego uczęszczali. Uwzględnienie informacji z 5 lat miało na celu odzwierciedlenie w miarę stałej tendencji panującej w szkole, mniej wrażliwej na losowe wahania.

Analizy wpływu selekcyjnego charakteru szkoły na osiągnięcia uczniów potwierdzają, że także w przypadku języka angielskiego ta cecha szkoły przekłada się na wyniki w nauce. Pierwszy z omawianych wskaźników wyjaśnia 11% zmienności wyników testu kompetencji II, drugi wskaźnik selekcyjności szkoły – 8%. Wyraźne jest także powiązanie statusu społeczno-ekonomicznego ucznia z uczęszczaniem do szkoły o selekcyjnym charakterze. Zgodnie z przewidywaniami, wraz ze zwiększającą się wielkością miejscowości lokalizacji szkoły zwiększają się wartości wskaźników selekcyjności dotyczących uczniów spoza rejonu uczęszczających do szkoły oraz kandydatów spoza rejonu nieprzyjętych do szkoły, przyjmując najniższe wartości dla szkół wiejskich i wielokrotnie wyższe do szkół wielkomiejskich (tabela 35).

Tabela 35. Wartości wskaźników selekcyjności ze względu na kategorie wielkości miejscowości lokalizacji szkoły (n = 110 i n = 107)

	Gmina wiejska lub wiejska część gminy miejsko- -wiejskiej	Miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	Miasto 15 tys.–100 tys. mieszkańców	Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców
Wartości wskaźnika selekcyjności I (przyjmowanie kandydatów spoza rejonu szkoły)	8,05	20,64	24,93	50,84
Wartości wskaźnika selekcyjności II (odrzucanie kandydatów spoza rejonu ubiegających się o przyjęcie do szkoły)	0,2	1,69	4,24	18,24

Omówione wyniki pokazują kolejną płaszczyznę nierówności edukacyjnych. Uczniowie osiągający dobre wyniki w nauce mają większą szansę na dostanie się do szkół z wyboru. Z kolei w szkołach tych, ze względu na wysokie początkowe osiągnięcia uczniów na starcie, nauczanie może odbywać się na wyższym poziomie i w konsekwencji kończy się odpowiednio wysokim wynikiem uczniów na egzaminie gimnazjalnym. W rezultacie absolwenci takich szkół mają pogłębioną przewagę u progu kolejnego etapu edukacyjnego.

¹⁵ Wskaźniki utworzone na wzór wskaźników wykorzystanych w badaniu trafności metody edukacyjnej wartości dodanej (Dolata i in., 2013, s. 269).

4.4. Podsumowanie

Celem badania BUNJO było podjęcie kwestii potencjalnych i faktycznych uwarunkowań umiejętności językowych uczniów w odniesieniu do różnych grup czynników: domowych, indywidualnych, systemowych i dydaktycznych. Przeprowadzone analizy potwierdzają, że przyswajanie języka jest procesem, który zachodzi w wielu środowiskach, nie tylko tym najbardziej oczywistym – szkolnym. Każą też spojrzeć szerzej na kwestię podnoszenia poziomu kompetencji językowych polskich gimnazjalistów, wskazując na potrzebę włączenia różnych grup docelowych – rodziców, organizacji pozarządowych, mediów – we wspieranie procesu nauki języka.

Dane BUNJO potwierdzają w odniesieniu do kompetencji językowych ustalenia wielokrotnie poczynione na gruncie badań edukacyjnych, zgodnie z którymi czynniki związane ze społeczno-ekonomicznym zapleczem rodziny ucznia są najsilniejszymi predyktorami kompetencji uczniów. Choć dokładne mechanizmy wpływu zaplecza rodzinnego ucznia są trudne do uchwycenia, łączne miary statusu społecznego, materialnego i kulturowego rodziny ucznia tłumaczyły 21% zmienności wyniku ucznia. Różnice w osiągnięciach uczniów z rodzin najbardziej i najmniej uprzywilejowanych odpowiadają różnicy ponad trzech lat nauki języka. Różnice te widoczne są także w odniesieniu do przyrostu kompetencji mierzonego między 2 a 6 semestrem nauczania w gimnazjum. Uczniowie z rodzin o najwyższym statusie społeczno-ekonomicznym czynili średnio większy postęp niż ich koledzy z mniej uprzywilejowanych rodzin.

Zróżnicowanie wyników uczniów ze względu na status społeczno-ekonomiczny uczniów odzwierciedla się w przestrzennych nierównościach w zakresie kompetencji językowych uczniów. Gimnazjaliści z małych miast (do 15 tys. mieszkańców) i obszarów wiejskich osiągają na koniec III etapu edukacyjnego niższe wyniki niż ich rówieśnicy z miast średnich i dużych. Różnice te sięgają ponad 6 punktów i przekładają się na dodatkowe dwa semestry nauczania języka angielskiego na korzyść uczniów z terenów wysoko zurbanizowanych. Warto też zaznaczyć, że poziom przyrostu kompetencji jest porównywalny pośród uczniów szkół położonych we wszystkich badanych wielkościach miejscowości.

Jednym z elementów kapitału rodziny ucznia, wspierającym nabywanie biegłości językowej, jest znajomość danego języka przez rodziców ucznia. Deklarowany przez uczniów poziom znajomości języka przez ich rodziców okazał się cechą stosunkowo silnie różnicującą umiejętności językowe uczniów. Wyniki testów kompetencji uczniów, których rodzice nie znają języka angielskiego w ogóle, i tych, których rodzice znają go bardzo dobrze, różniły się o odpowiednik ponad dwóch lat nauki języka. Różnice te dostrzegalne były także w wielkości przyrostu kompetencji w obu porównywanych grupach. Jednocześnie postrzegany poziom znajomości języka angielskiego rodziców nie determinował wyników uczniów w dużym stopniu, wyjaśniając tylko 5% zmienności w wynikach kompetencji badanych uczniów.

Spśród okoliczności kontaktu z językiem angielskim w sytuacjach nieformalnych największy wpływ na kompetencje językowe uczniów wykazały oglądanie filmów i programów telewizyjnych bez polskich napisów, czytanie anglojęzycznych książek i czasopism oraz przeglądanie stron internetowych. Kontakt z wymienionymi mediami wyjaśniał 12% zmienności wyników uczniów. Intensywność ekspozycji na język angielski jest związana ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny ucznia. Uczniowie z lepiej sytuowanych rodzin częściej mają możliwość używania języka angielskiego w kontaktach z przyjaciółmi (w rozmowie, korespondencji czy przez komunikatory), ale także z krewnymi i turystami.

Duża grupa gimnazjalistów uczy się języka angielskiego poza szkołą, mimo że jest to dla nich przedmiot szkolny. Czynnikiem ten wyjaśniał 13% zmienności wyników uczniów. Decyzja o podjęciu dodatkowej nauki jest wypadkową uwarunkowań społeczno-ekonomicznego zaplecza uczniów. Utrwala i pogłębia to istniejące nierówności szans edukacyjnych. Skala powszechności pozaszkolnej nauki języka angielskiego nie pozwala, aby ją ignorować, zwłaszcza przyjmując, na co wskazują wyniki badania, że podjęcie dodatkowej nauki wynika z przekonania o niepełnym zaspokajaniu przez szkołę potrzeb edukacyjnych ucznia.

Z deklaracji gimnazjalistów dotyczących lekcji w szkole wynika, że nauczyciele częściej posługują się językiem polskim na zajęciach niż językiem nauczonym. Dzieje się tak zwłaszcza w dwóch okolicznościach: dyscyplinowania uczniów i wyjaśniania zagadnień językowych. Poziom użycia języka angielskiego na lekcji różnicuje uczniów o najwyższych i najniższych umiejętnościach – gimnazjaliści, którzy osiągają najwyższe wyniki w teście kompetencji, deklarują większy udział języka angielskiego na lekcji zarówno w odniesieniu do komunikacji uczniów, jak i nauczycieli. Spośród badanych czynników dydaktycznych intensywność komunikacji w języku angielskim jest także najsilniejszym predyktorem wysokich kompetencji językowych uczniów.

Analiza jednego z czynników szkolnych dotyczących organizacji nauczania języka obcego leżącego w gestii szkoły i organu prowadzącego – tygodniowej liczby lekcji języka angielskiego w toku nauczania w gimnazjum – pokazuje złożoność kwestii efektywności pracy szkoły. Na koniec III klasy gimnazjaliści uczący się języka angielskiego w wymiarze mniejszym niż średnio 3 godziny lekcyjne, uzyskali wyniki niższe niż uczniowie, którzy średnio mieli 3 lekcje tygodniowo, ci z kolei – wyniki niższe od uczniów, dla których tygodniowy wymiar nauczania języka większy był niż 3 godziny lekcyjne. Jednak przyrost kompetencji gimnazjalistów uczących się w wymiarze 3 godzin lekcyjnych w tygodniu w cyklu kształcenia w gimnazjum jest taki sam, jak przyrost kompetencji językowych uczniów, którzy mieli średnio więcej lekcji tygodniowo w 3-letnim toku nauki. Wskazuje to, że dobrze zaplanowana i realizowana praca nauczycieli i uczniów może być skuteczna nawet w mniej korzystnych warunkach organizacyjnych nauczania języków obcych.

Zadaniem szkoły jest działanie na rzecz spójności społecznej, jednym z narzędzi, które ma do dyspozycji, są pozalekcyjne zajęcia. W świetle omawianych rozwarstwień szans edukacyjnych wydaje się szalenie istotne, jak szkoły realizują to zadanie. Wyniki badania pokazują, że gimnazjaliści na dość małą skalę biorą udział w nieobowiązkowych zajęciach poza lekcjami, nie ma też związku pomiędzy korzystaniem z tej formy wsparcia w nauce a wynikami w zakresie języka angielskiego. Rodzi to pytania dotyczące organizacji tego typu zajęć i treści nauczania.

Selekcyjny charakter szkoły – cecha wielu szkół wielkomiejskich – ma związek z osiągnięciami uczniów w języku angielskim. Zależność ta wynika nie tylko z pracy z uczniem w toku nauki w gimnazjum, lecz także z wysokiego poziomu znajomości języka przez uczniów uczęszczających do szkół selekcyjnych już na starcie III etapu edukacyjnego. Są to jednocześnie uczniowie z rodzin o wyższych wartościach wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego. Zjawisko to przypomina efekt kuli śnieżnej – kumulację edukacyjnego kapitału przez młodzież uprzywilejowaną pod względem zaplecza kulturowo-materialnego.

Z punktu widzenia budowania strategii podnoszenia kompetencji językowych uczniów ogromnym kapitałem jest bardzo pozytywny stosunek młodzieży do nauki języków obcych. Pozytywne nastawienie do nauki języków obcych, odnotowywane już we wcześniejszych badaniach, jest jednym z czynników wykazujących silny związek z wysokimi osiągnięciami uczniów. Waga, jaką uczeń przykładął do nauki języka angielskiego w szkole, wyjaśniała 10% zmienności w wynikach uczniów. Uczniowie jednak nie tylko uważają naukę języków za ważną i przydatną, ale wyrażają też pozytywny emocjonalny stosunek do przedmiotu, swojej grupy i do nauczycieli.

5. Wnioski

Wyniki testów w badaniach BUNJO i BUM 2 wskazują na stosunkowo niski poziom osiągnięć w zakresie wszystkich czterech sprawności językowych w języku angielskim wśród wielu gimnazjalistów. Jako że badani uczniowie kontynuowali naukę języka angielskiego ze szkoły podstawowej i w momencie przystąpienia do badania uczyli się tego języka już szósty rok, uzyskane wyniki powinny niepokoić. Sugerują one bowiem, że dla dużej grupy uczniów nie był to czas efektywnie wykorzystany i nie wystarczyło on, by opanować wiedzę i umiejętności wyznaczone w podstawie programowej.

Dwóch na trzech gimnazjalistów nie spełnia oczekiwań stawianych w podstawie programowej w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych (słuchanie). Wyniki pokazują, że najwięcej problemów uczniowie mieli z zadaniami wymagającymi operacji analizy i syntezy odbieranych informacji, tzn. określania intencji nadawcy/autora tekstu oraz rozpoznawania kontekstu wypowiedzi. Lepiej radzili sobie natomiast z odnajdowaniem w wypowiedzi ustnej określonych informacji. Dlatego podczas nauki równomierny nacisk powinien być kładziony na wszystkie umiejętności cząstkowe w ramach tej sprawności, tak, by uczniowie nie tylko odnajdywali informacje, ale również regularnie ćwiczyli wnioskowanie – dedukcję na podstawie słuchanych treści oraz rozumienie kontekstu wypowiedzi.

Trzech na pięciu gimnazjalistów nie wykazało się umiejętnością rozumienia wypowiedzi pisemnych (czytanie) w stopniu określonym przez podstawę programową. Wyniki wskazują, że najtrudniejsze były zadania wymagające rozumienia struktury tekstu oraz połączeń logicznych między jego poszczególnymi częściami. Lepiej gimnazjaliści radzili sobie z odnajdowaniem w tekście określonych informacji szczegółowych, odczytywaniem intencji nadawcy/autora tekstu, a także rozpoznawaniem kontekstu wypowiedzi. Tak więc również w przypadku tej sprawności lekcje, ale także pracę indywidualną uczniów w domu, należy planować tak, by systematycznie rozwijać wszystkie umiejętności cząstkowe, w tym umiejętność rozumienia logiki i wywodu autora tekstu, której należy poświęcać więcej uwagi niż dotychczas.

Ponad połowa badanych uczniów nie wykazała się wystarczającymi w świetle wymagań podstawy programowej umiejętnościami w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych (pisanie). Z badania wynika, że uczniowie mieli trudności z konstruowaniem logicznej i spójnej wypowiedzi pisemnej z wykorzystaniem wymaganego zasobu środków językowych, tj. odpowiednio urozmaiconego języka i złożonych zdań. Ponadto uczniowie mieli poważne problemy ze stosowaniem reguł językowych, w tym reguł dotyczących składni, oraz budowaniem kompletnych i zrozumiałych zdań. Dlatego zalecane jest odpowiednio częste analizowanie modelowych wypowiedzi pisemnych tak, by uczniowie zapoznawali się z przykładami „dobrych” tekstów, a następnie regularnie mieli okazje tworzyć własne – logiczne, spójne i bogate językowo wypowiedzi pisemne z zastosowaniem odpowiednich rozwiązań.

W odniesieniu do biegłości uczniów w tworzeniu wypowiedzi ustnych i ustnego reagowania (mówienie) wyniki badania pokazują, że co trzeci badany gimnazjalista nie opanował tej sprawności w stopniu określonym w podstawie programowej, pomimo iż w badaniu wzięli udział uczniowie o ponadprzeciętnym poziomie umiejętności (nadreprezentowani byli uczniowie, którzy uzyskali wyższe wyniki na egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiego). Niezmiernie istotna jest zatem w pełni świadoma praca nauczyciela nad rozwijaniem biegłości w mówieniu poprzez odpowiednie planowanie pracy na przestrzeni całego roku szkolnego, właściwy dobór metod i zadań na lekcji. Ćwiczenie mówienia będzie automatycznie zwiększone, jeśli język angielski będzie dominującym językiem w komunikacji na lekcji. Nauczyciel powinien różnicować typ działań językowych uczniów na lekcji w taki sposób, by skłaniać ich zarówno do dłuższych wypowiedzi na dany temat, jak i angażowania się w prowadzenie rozmowy: zadawanie pytań, wymianę poglądów i informacji.

Analizy korelacyjne wykazują silny związek pomiędzy badanymi sprawnościami oraz środkami językowymi (słownictwo, gramatyka oraz funkcje językowe). Tak więc wyższy poziom biegłości w ramach jednej sprawności towarzyszy wyższemu poziomowi biegłości w ramach innych. Dlatego, aby zapewnić uczniom zrównoważony rozwój umiejętności w ramach każdej z nich, ważna jest systematyczna praca nad wszystkimi sprawnościami językowymi. Ponadto analizy znajdują potwierdzenie istnienia współzależności pomiędzy zasobami środków językowych a działaniami językowymi (słuchaniem, czytaniem i pisanem). Przeprowadzony sposób badania nie pozwala jednak na rozstrzygnięcie o kierunku tej zależności. Nie można zatem stwierdzić, czy rozwijanie środków językowych wpływa na postępy w ramach każdej sprawności, czy też raczej jest tak, że te działania językowe sprzyjają rozwijaniu zasobów leksykalno-gramatycznych.

Płeć nie stanowi cechy znacząco różnicującej uczniów w zakresie osiągnięć szkolnych w ramach poszczególnych sprawności językowych¹⁶, z wyjątkiem testów sprawdzających rozumienie wypowiedzi pisemnych, w których dziewczęta osiągnęły średnio nieco wyższe wyniki.

Wyniki testów BUNJO potwierdzają odnotowywane także na egzaminie gimnazjalnym różnice w osiągnięciach pomiędzy młodzieżą ze szkół położonych na obszarach wiejskich i w mniejszych miejscowościach a uczniami z większych i największych miast. Jednocześnie prezentowane w raporcie analizy rzucają nowe światło na ocenę pracy szkół. Wyniki pomiaru poziomu kompetencji językowych uczniów w I klasie gimnazjum wskazują bowiem, że uczniowie w szkołach wiejskich i małomiastekowych rozpoczynają naukę w gimnazjum z niższym poziomem znajomości języka w porównaniu do młodzieży ze szkół w większych miastach. Natomiast postępy gimnazjalistów w toku nauki w gimnazjum są porównywalne praktycznie niezależnie od wielkości miejscowości lokalizacji szkoły. Różnice w osiągnięciach na koniec III etapu edukacyjnego wydają się wynikać nie z różnej efektywności pracy szkół, lecz ze zróżnicowania umiejętności uczniów na progu nauki w gimnazjum.

Refleksja nad sposobami podniesienia jakości nauczania języków obcych w polskiej szkole powinna uwzględniać omawiane obserwacje. Powinna także brać pod uwagę fakt nabywania umiejętności językowych w różnych środowiskach – domowym, medialnym, rówieśniczym i szkolnym. Przedstawione w raporcie analizy uwarunkowań kompetencji uczniów mogą okazać się pomocne w określeniu faktycznych lub potencjalnych przyczyn zróżnicowania umiejętności oraz w rozpoczęciu refleksji nad skutecznymi sposobami interwencji.

Najsilniejszym predyktorem umiejętności gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego są czynniki związane ze społecznym, materialnym i kulturowym kapitałem rodziny ucznia. Uczniowie z rodzin najbardziej uprzywilejowanych rozpoczynają naukę w gimnazjum z wyższym poziomem umiejętności i czynią większy postęp w trakcie nauki w szkole, umacniając swoją przewagę nad uczniami z rodzin o gorszym zapleczu społeczno-ekonomicznym. Wyższy poziom kapitału społecznego i kulturowego rodziców może przekładać się na wiele mechanizmów wspierających nabywanie umiejętności językowych uczniów zarówno w kontekście szkolnym, jak i pozaszkolnym. Przeprowadzone analizy wskazują na związek statusu społeczno-ekonomicznego z większością czynników pozytywnie związanych z poziomem kompetencji uczniów w zakresie języka angielskiego.

Poziom znajomości języka angielskiego rodziców ucznia jest istotnym czynnikiem wpływającym na biegłość językową uczniów. Niestety, grupa uczniów deklarujących wysokie umiejętności rodziców w zakresie języka angielskiego pozostaje, póki co, bardzo mała. Antycypując zmianę tej sytuacji w przyszłości, gdy kolejne pokolenia rodziców będą wykazywały się wyższymi umiejętnościami w zakresie języków obcych, warto już teraz uwzględnić tę grupę w strategiach podnoszenia kompetencji językowych uczniów, wskazując na możliwość aktywizacji i ekspozycji na język w środowisku domowym.

Analizy danych dotyczących kontaktu młodzieży z językiem angielskim w życiu prywatnym wskazują na istotną rolę środowiska medialnego w nabywaniu kompetencji językowych. Wyższym umiejętnościom uczniów sprzyjało intensywne korzystanie z anglojęzycznych mediów (filmy, TV, literatura, Internet). Co ciekawe, zależności te nie dotyczyły oglądania anglojęzycznych filmów i programów telewizyjnych z napisami w języku polskim. Obserwacja ta skłania do podjęcia dalszych badań i ewentualnego zrewidowania poglądu o wspierającym wymiarze oglądania filmów z napisami w języku ojczystym.

Ustalenia te są istotne z punktu widzenia wyrównywania szans edukacyjnych dzieci ze zróżnicowanych środowisk domowych. Internet umożliwia bezpłatny dostęp do wielu rodzajów zasobów medialnych wspomagających przyswajanie języków obcych. Dodatkowo praktycznie nie wymaga nakładów czasowych na ich zdobycie, co jest szczególnie istotne w przypadku nierówności powodowanych peryferyjnym położeniem względem ośrodków kultury. Wsparcie defaworyzowanych grup w nabywaniu umiejętności językowych powinno się zatem budować na „demokratyzującej” roli Internetu, umożliwiając choćby legalny bezpłatny dostęp do dóbr kultury w sieci.

Pozaszkolna nauka języka angielskiego na kursach i prywatnych lekcjach jest czynnikiem warunkującym osiągnięcia gimnazjalistów. Decyzja o uczęszczaniu na zajęcia poza szkołą wydaje się wyrazem aspiracji edukacyjnych, podejmują ją uczniowie dobrze radzący sobie z nauką w szkole. Skala zjawiska nauki języka poza szkołą jest duża – na dodatkowe zajęcia co najmniej w jednym roku nauki w gimnazjum uczęszczał co trzeci uczeń. Oznacza to, że w ocenie dużej grupy uczniów i ich rodziców szkoła nie jest w sta-

¹⁶ Należy też pamiętać, że w przypadku BUM 2 oraz Testu osiągnięć 3 (sprawdzających tworzenie wypowiedzi pisemnych) ze względu na niereprezentatywność próby wniosek ten można wysnuć jedynie w odniesieniu do badanych uczniów.

nie spełnić ich oczekiwań edukacyjnych. Jest to jeden z przykładów kumulowania kapitału edukacyjnego uczniów z rodzin uprzywilejowanych i źródeł pogłębiania się rozwarstwienia szans edukacyjnych.

Spośród badanych czynników dydaktycznych stosunkowo najsilniejszym predyktorem kompetencji językowych uczniów okazała się intensywność komunikacji w języku angielskim. Tymczasem obserwuje się dominację języka ojczystego na lekcjach języka angielskiego. Uczniowie, którzy osiągają najwyższe wyniki w teście kompetencji, deklarują większy udział języka angielskiego na lekcji zarówno w odniesieniu do komunikacji uczniów, jak i nauczycieli.

Kwestia komunikacji w języku angielskim nauczyciela powinna być jednym z ważniejszych, choć nie jedynym, przedmiotów refleksji nad zwiększeniem biegłości językowej uczniów. Poziom intensywności komunikacji w języku angielskim nauczycieli determinuje bowiem w dużym stopniu poziom użycia tego języka przez uczniów podczas lekcji. Zakładając u dydaktyków świadomość wagi komunikacji w języku docelowym oraz metodyczne zalecenia maksymalizacji ekspozycji na język obcy podczas lekcji tych języków, należy zbadać, jakie mogą być powody tak intensywnego wykorzystania języka polskiego podczas nauczania. Badania te powinny za punkt wyjścia przyjąć opinie nauczycieli w tym temacie. Jednocześnie sugeruje się zweryfikowanie faktycznej proporcji komunikacji w języku rodzimym i obcym na lekcjach języków obcych przez analizę danych obserwacyjnych.

Rozważania nad zwiększaniem intensywności komunikacji nauczyciela i uczniów w języku angielskim powinny także obejmować kwestię form pracy na lekcji. Dane zebrane na pierwszym i trzecim etapie badania wskazują na dominację metody podawczej w nauczaniu języków. Zwiększenie częstości form pracy nastawionych na interakcję między uczniami powinno być zatem traktowane jako jeden ze sposobów zwiększania czasu na komunikację uczniów w języku angielskim podczas lekcji i wyważenia proporcji między ćwiczeniem różnych typów interakcji (uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń i uczeń–klasa).

Pomimo wskazań nauczycieli dotyczących niskiej motywacji uczniów do nauki języka angielskiego w kontekście szkolnym, uczniowie deklarują pozytywny stosunek do lekcji języków obcych – uważają naukę języków obcych za ważną i przydatną, a lekcje języków obcych za ważny przedmiot szkolny. Lubią też swojego nauczyciela języka angielskiego i dobrze czują się w swoich grupach nauczania. Jednocześnie widoczne są różnice w postrzeganiu nauki języków obcych u uczniów o najwyższych i najniższych umiejętnościach językowych. Ci ostatni nieco rzadziej dostrzegają przydatność nauki języków obcych i przykładają do niej mniejszą wagę. Pozytywne przekonania uczniów dotyczące nauki języków obcych, także w kontekście szkolnym, są niewątpliwym kapitałem, na którym mogą opierać strategię nauki języków zarówno nauczyciele, jak i rodzice. Sugestię tę wzmacniają wyniki analiz wskazujących na stosunkowo silny związek pozytywnych opinii ucznia dotyczących nauki języków z jego osiągnięciami w zakresie języków obcych.

Spośród czynników szkolnych dotyczących organizacji dydaktyki języka obcego godzinowy wymiar nauczania języka w ramach zajęć obowiązkowych w trzyletnim cyklu kształcenia w gimnazjum nie wykazał silnego związku z osiągnięciami uczniów. Kwestia ta wymaga dalszych badań dotyczących m.in. uwarunkowań decyzji szkoły o alokacji określonej liczby godzin na nauczanie języka angielskiego, planowaniu ich wykorzystania oraz monitorowania i ewaluacji efektów przyjmowanych rozwiązań. Jednak już teraz prowadzi do wniosków, że intensyfikacji nauczania musi towarzyszyć dobra jakość kształcenia.

Uczestnictwo w prowadzonych przez szkołę zajęciach pozalekcyjnych, których flagowym celem jest zwiększanie szans edukacyjnych, nie ma przełożenia na kompetencje językowe uczniów. Obserwowany stopień partycypacji gimnazjalistów w nieobowiązkowych zajęciach poza lekcjami rodzi pytanie o ich organizację i treści nauczania. Wydaje się, że to jest niewykorzystany potencjał szkoły. Wyniki badania BUNJO pokazują potrzebę przeciwdziałania zróżnicowaniu kapitału edukacyjnego uczniów i konieczne jest, aby środki i zasoby szkoły, które mają temu służyć, były skutecznie wykorzystywane. W pierwszej kolejności należy dokonać pogłębionej diagnozy obecnego stanu.

Informacje dotyczące naboru uczniów do gimnazjum potwierdziły związek selekcyjnego charakteru szkoły z osiągnięciami w języku angielskim oraz związek pomiędzy uczęszczaniem do takiej szkoły przez ucznia a jego statusem społeczno-ekonomicznym. Jest to kolejna odsłona pozaszkolnych uwarunkowań decyzji edukacyjnych, których jedną z konsekwencji jest segregacja uczniów na tym etapie edukacyjnym, choć w założeniach systemu oświaty ma być on jednolity.

Należy podkreślić potrzebę stałego monitorowania postępów uczniów gimnazjalnych w zakresie osiągnięć uczniów w ramach wszystkich sprawności językowych skierowanego na dynamikę wzrostu umiejętności oraz rozwarstwienie wyników pomię-

dzy poszczególnymi grupami uczniów. Istotne wydaje się również dalsze dociekanie dotyczące dydaktycznych i organizacyjnych czynników wpływających na kompetencje językowe uczniów, co może być podjęte w ramach badań eksperymentalnych i quasi-eksperymentalnych.

Literatura cytowana

- Arends, R. I. (2002). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Aurini, J., Davies, S. i Dierkes, J. B. (red.). (2013). *Out of The Shadows: The Global Intensification of Supplementary Education*. Bingley, UK: Emerald.
- Bray, M. (2010). Researching shadow education: methodological challenges and directions. *Asia Pacific Education Review*, 11(1), 3–13.
- Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission: Luxembourg.
- Brzozowska, Z., Koń, B., Kotowska, I. E., Kuszewski, T., Magda, I., Minkiewicz, B. i Zwierzchowski, J. (2014). *Uwarunkowania decyzji edukacyjnych: Wyniki pierwszej rundy badania panelowego gospodarstw domowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CKE [Centralna Komisja Egzaminacyjna] (2009). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2009*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE [Centralna Komisja Egzaminacyjna] (2010). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2010*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE [Centralna Komisja Egzaminacyjna] (2011). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2011*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE [Centralna Komisja Egzaminacyjna] (2012). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2012*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE [Centralna Komisja Egzaminacyjna] (2013). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2013*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- CKE [Centralna Komisja Egzaminacyjna] (2014). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2014. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2014*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Coulmas, F. (2003). *Writing Systems. An Introduction to their Linguistic Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dakowska, M. (2005). *Teaching English as a foreign language: a guide for professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska, M. (2008). Determinanty przedmiotu badań glottodydaktycznych. W: W. A. Jaroszewska i M. Torenc (red.), *POZNAWAĆ – UCZYĆ SIĘ – NAUCZAĆ*. Warszawa: Instytut Germanistyki UW.
- Dakowska, M. (2014). *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Davies, A. i Widdowson, H. G. (1983). Czytanie i pisanie. W: A. Davies i H. G. Widdowson (red.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. Techniki w językoznawstwie stosowanym* (t. 2). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Davies, M., Gonzales, E. i Mitlevy, J. (2009). *IERI Monograph Series: Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments* (t. 2, s. 9–36).
- Doherty, R. W. (2002). *Transformed Pedagogy organisation, and student achievement*. New Orleans: LA.
- Dolata, R. (2009). Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach. W: B. Niemierko i K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i zagraniczne wzory w diagnostyce edukacyjnej*. Kielce: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Dolata, R. (2011). *Analiza różnicowania się systemu oświaty w Polsce na poziomie szkół podstawowych i gimnazjów, edycja 2011*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Dolata, R. (2012). *Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum. Raport podsumowujący*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Hawrot, A., Humenny, G., Jasińska, A., Koniewski, M., Majkut, P. i Żółtak, T. (2013). *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Dupriez, V., Monseur, Ch., van Campenhoudt, M. i Lafontaine, D. (2012). Social inequalities of post-secondary educational aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504–529.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, M. i Chandler, D. (2011). *Raport z badania pilotażowego umiejętności mówienia w języku angielskim wśród uczniów klasy trzeciej szkoły gimnazjalnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Enever, J. (2011). *Early Language Learning in Europe*. London, UK: The British Council.
- ESP (2006). *Education in a Hidden Marketplace: Monitoring of Private Tutoring*. Budapest: Education Support Program (ESP) of the Open Society Institute.
- Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej (2010). *Angielski – czyja szansa?* Warszawa: Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej.
- Federowicz, M. (red.). (2006). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania 2006 w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Federowicz, M. (red.). (2009). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania 2009 w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Federowicz, M. (red.). (2012). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- Federowicz, M. i Sitek, M. (red.). (2010). *Raport o stanie edukacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- 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.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutyłowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013). *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Męziński, M., Rycielska, L., Ellis, M. i Chandler, D. (2014). *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gass, S. i Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. New York: Routledge/Taylor Francis.
- Gąsiorkiewicz-Kozłowska, I. i Kaźmierczak, M. (2009). *Języki obce na egzaminie gimnazjalnym*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Goldenberg, C., Rueda, R. S. i August, D. (2008). Sociocultural contexts and literacy development. W: D. August i T. Shanahan (red.), *Developing reading and writing in second-language learners*. New York: Routledge.
- Goldhaber, D. (2002). The Mystery of Good Teaching: Surveying the Evidence on Student Achievement and Teachers' Characteristics. *Education Next*, 2(1), 50–55.
- Grabe, W. (1988). Reassessing the Term Interactive. W: P. L. Carrell, J. Devine i D. E. Eskey (red.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hanushek, E. A. (1971). Teacher Characteristics and Gains in Student Achievement: Estimation Using Micro-Data. *American Economic Review*, 61(2), 280–288.
- Hanushek, E. A. i Rivkin, S. G. (2006). Teacher Quality. W: E. A. Hanushek i F. Welch (red.), *Handbook of the Economics of Education*, t. 2. Amsterdam: North Holland.
- Hara, S. R. i Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *The School Community Journal*, 8, 9–19.
- Hasselgreen, A. (2003). *Bergen „Can do” Project*. Council of Europe Publishing.
- Hawrot, A. i Jasińska, A. (2013). Kto się uczy poza szkołą? Predyktory korzystania z płatnej i bezpłatnej pomocy w nauce. W: B. Niemierko i M. K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych* (s. 179–198). Kraków: Grupa Tomami.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom: A guide to current ideas about the theory and practice of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Herbst, M. i Wojciuk, A. (2014). Przestrzenne nierówności oferty edukacyjnej w zdecentralizowanym systemie oświaty. Przypadek Polski. *Edukacja* 1(126), 34–52.
- Herczyński, J. i Herbst, M. (2005). *School Choice and Student Achievement. Evidence from Poland. University of Warsaw*. Strona internetowa: <http://mpira.ub.uni-muenchen.de/6138/>
- Hewitt, E. (2009). Are parents an effective resource for learning English as a foreign language? An empirical study with complete-beginner children. W: M. Navarro Coy (red.), *Practical approaches to foreign language teaching and learning*. Bern: Peter Lang.
- Hill, N. E. i Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 96, 74–83.
- Hoyt, W. T. (2010). Interrater reliability and agreement. W: G. R. Hancock i R. O. Mueller (red.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences*. New York: Taylor & Francis.
- IBE [Instytut Badań Edukacyjnych] (2015). *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego – wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- IBO [Instytut Badań w Oświacie] (2012). *Systemy finansowania zajęć pozalekcyjnych przez jednostki samorządu terytorialnego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jakubowski, M. i Pokropek, A. (2009). *Badając egzaminy. Podejście ilościowe w badaniach edukacyjnych*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Jones, N. B. (2004). *When Students Join the Debate about the Control of Writing Courses*. Referat wygłoszony 24 maja 2004 r. podczas konferencji The Fourth International Conference on ELT w Pekinie, Chiny. Strona internetowa: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490430.pdf>
- KE [Komisja Europejska] (2012). *First European survey on language competences: Final report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Komorowska, H. (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2011). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konarzewski, K. (2003). Gimnazjum wobec nierówności oświatowych. *Nowa Szkoła*, 21, 1–16.
- Kozłowski, W. i Matczak, E. (2012). Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do własnych dzieci. *Edukacja*, 1(126), 66–78.
- Krashen, S. D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35, 65–85.
- Lee, J. (2011). Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 69–92.
- Lewicka-Mroczek, E. (2011). Proces uczenia się uczniów w gimnazjum. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Lipińska, E. (2000). Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego. *Języki Obce w Szkole*, 5, 10–19.
- MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (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 [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2009a). *Podstawa Programowa z komentarzami* (t. 3. *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*). Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2009b). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. z 2009 r. nr 54, poz. 442). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2012). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* (Dz. U. 2012 poz. 204). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Muñoz, C. i Lindgren, E. (2011). Out-of-school factors: the home. W: J. Enever (red.), *ELLiE Early Language Learning in Europe*. UK: British Council.

- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *TESL-EJ*, 6(2). Strona internetowa: <http://tesl-ej.org/ej22/a1.html>
- OECD [Organization for Economic Cooperation and Development] (2010). *Pisa 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices* (t. 4), OECD Publishing.
- OECD [Organization for Economic Cooperation and Development] (2011). *Quality Time for Students: Learning In and Out of School, PISA*. OECD Publishing.
- 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.
- Parlament Europejski (2006). *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [Dz. U. L 394 z 30.12.2006].
- Pawlak, M. (2011). Instructed Acquisition of Speaking: Reconciling Theory and Practice. W: M. Pawlak, E. Waniek-Klimczak i J. Majer (red.), *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*. Bristol – Buffalo - Toronto: Multilingual Matters.
- Piechurska-Kuciel, E. (2011). Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Pokropek, A. i Kondratek, B. (2012). Zrównywanie wyników testowania. Definicje i przykłady zastosowania. *Edukacja*, 4(120), 52–71.
- Rada Europy (2001). Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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*. Strona internetowa: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/manualrevision-proofread-final_en.pdf
- Rada Unii Europejskiej (2009). *Konkluzje Rady z dnia 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ET 2020) (2009/C 119/02)*. Strona internetowa: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:PL:PDF>
- Rifkin, B. (2005). A ceiling effect in traditional classroom foreign language instruction: Data from Russian. *The Modern Language Journal*, 89(1), 3–18.
- Rivkin, S. G. i Schiman J. C. (2013). *Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement*. NBER Working Paper No. 19464.
- Rivers, W. M. (1983). *Communicating naturally in a second language: Theory and practice in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rixon, S. (1986). *Developing Listening Skills*. Macmillan Publishers Ltd.
- Scheerens, J. (red.). (2014). *Effectiveness of Time Investments in Education*. Springer International Publishing.
- Shrout, P. E. i Fleiss, J. L. (1979). Intraclass correlations: Uses in assessing rater reliability. *Psychological Bulletin*, 86, 420–428.
- Silova, I. (2010). Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications. *Compare*, 40(3), 327–344.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Sowa, M. (2013). Kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w klasie języka obcego. Perspektywa ucznia. *Neofilolog*, 40(2), 165–181.
- Strzemińska, A. i Wiśnicka, M. (2011). *Młodzież na wsi*. Warszawa: Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności.
- Szmerdt-Chandler, D. (2011). Assessing oral production. W: H. Komorowska (red.), *Issues in promoting multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Szpotowicz, M. (2012). Egzamin gimnazjalny a podstawa programowa, czyli czego egzamin nie sprawdza. *Języki Obce w Szkole*, 1, 34–41.
- Szpotowicz, M., Campfield, D. i Rycielska, L. (2014). Wyniki nauczania w zakresie języka angielskiego i ich uwarunkowania. W: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Tanner, R. i Green, C. (1998). *Tasks for teacher education. A reflective approach. Trainer's book*. Addison Wesley Longman Limited.
- Tierney, R. J. i Pearson, P. D. (1994). Learning to learn from text: A framework for improving classroom practice. W: R. B. Ruddell, M. R. Ruddell i H. Singer (red.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L. i Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183–197.
- Turnbull, M. i Dailey–O’Cain, J. (red.). (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Underwood, M. (1989). *Teaching Listening*. New York: Longman.
- Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valdman, A. (1966). On the primacy of writing in french: The primacy of speech. *The Modern Language Journal*, 50(7), 468–474.
- van Ek, J. A. i Trim, J. L. M. (1991a). *Waystage 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A. i Trim, J. L. M. (1991b). *Threshold 1990*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Ek, J. A. i Trim, J. L. M. (2001). *Waystage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Spis ilustracji

Rysunek 1. Schemat realizacji badań cząstkowych BUNJO i BUM 2	9
Rysunek 2. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w 2013 r. na poziomie podstawowym – uczniowie BUM 2 i cała populacja	
Rysunek 3. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego w 2013 r. na poziomie rozszerzonym – uczniowie BUM 2 i cała populacja	13
Rysunek 4. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi ustnych (n = 3886).....	26
Rysunek 5. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnych (n = 3886).....	29
Rysunek 6. Rozkład wyników w teście sprawdzającym osiągnięcia w zakresie sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych (n = 539).....	33
Rysunek 7. Rozkład procentowy wyników uczniów według poziomów biegłości ESOKJ w BUM 2 (n = 594).....	37
Rysunek 8. Rozkład procentowy wyników w BUM 2 ze względu na płeć.....	38
Rysunek 9. Rozkład procentowy wyników w BUM 2 ze względu na wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła ucznia.....	39
Rysunek 10. Rozkład wyników testu kompetencji I i II (n = 3754)	44
Rysunek 11. Rozkład różnicy wyników pomiędzy testami kompetencji (przyrostu) (n = 3754)	45
Rysunek 12. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „W jakim stopniu Twój ojciec/Twoja matka zna język angielski?” (n = 3355/n = 3440)	50
Rysunek 13. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?” – część 1 (n = 3709–3715).....	51
Rysunek 14. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?” – część 2 (n = 3696–3725).....	52
Rysunek 15. Rozkład procentowy pozytywnych odpowiedzi (co najmniej kilka razy w roku) na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?” ze względu na grupę kwartylową wskaźnika ESCS – część 1 (n = 3175).....	53
Rysunek 16. Rozkład procentowy pozytywnych odpowiedzi (co najmniej kilka razy w roku) na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?” ze względu na grupę kwartylową wskaźnika ESCS – część 2 (n = 3175).....	53
Rysunek 17. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Czy uczęszczałaś/-łeś na zajęcia poza szkołą z języka angielskiego?” w podziale na klasę w gimnazjum i typ zajęć (I klasa n = 3566, II klasa n = 3560, III klasa n = 3552)	55
Rysunek 18. Udziały procentowe uczniów z poszczególnych grup kwartylowych wyników testu kompetencji II, którzy co najmniej w jednym roku uczęszczali na zajęcia pozaszkolne oraz którzy nie uczęszczali na takie zajęcia w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum (n = 3570)	56
Rysunek 19. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „W jakim języku mówią uczniowie oraz Twój nauczyciel w poniższych sytuacjach na lekcjach języka angielskiego?” (n = 3715–3735).....	59
Rysunek 20. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „W jakim języku mówi Twój nauczyciel w poniższych sytuacjach na lekcjach języka angielskiego?” (n = 3725–3736).....	60

Rysunek 21. Średnie wartości wskaźnika intensywności użycia języka ojczystego (0 = wyłączone użycie języka angielskiego, 2 = równe użycie języka angielskiego i polskiego, 4 = wyłączone użycie języka polskiego) dla uczniów z I i IV grupy kwartylowej wyników testu II (n = 3715–3735)	61
Rysunek 22. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często na lekcjach języka angielskiego...?” (n = 3722–3736)	63
Rysunek 23. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „W jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami dotyczącymi nauki języka angielskiego?” (n = 3518)	64
Rysunek 24. Rozkład procentowy wskaźników poparcia w odniesieniu do wybranych stwierdzeń dotyczących nauki języków obcych (1 = zupełnie się nie zgadzam, 3 = częściowo się zgadzam, częściowo się nie zgadzam, 5 = zupełnie się zgadzam) dla uczniów z I i IV grupy kwartylowej wyników testu II (n = 3518)	64
Rysunek 25. Udziały procentowe uczniów uczących się średnio poniżej trzech, trzy lub powyżej trzech godzin lekcyjnych tygodniowo przez 3 lata w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3754)	65
Rysunek 26. Udziały procentowe uczniów z poszczególnych grup kwartylowych wyniku testu kompetencji II uczących się poniżej trzech, trzy lub powyżej trzech godzin lekcyjnych tygodniowo przez 3 lata (n = 3754)	67
Rysunek 27. Rozkład procentowy odpowiedzi dyrektorów szkół na pytanie: „Jakie dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dla uczniów gimnazjum odbywają się w Pani/Pana szkole w roku szkolnym 2013/2014?” (n = 115)	68
Rysunek 28. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Czy uczęszczałeś/-łaś na pozalekcyjne zajęcia z języka angielskiego w szkole?” w podziale na klasę w gimnazjum i typ zajęć (I klasa n = 3646, II klasa n = 3655, III klasa n = 3655)	68
Rysunek 29. Udziały procentowe uczniów, którzy co najmniej w jednym roku uczęszczali na bezpłatne zajęcia pozalekcyjne oraz którzy ani razu w ciągu 3 lat na takie zajęcia nie uczęszczali, w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3667)	69
Rysunek 30. Udziały procentowe uczniów z poszczególnych grup kwartylowych wyników testu kompetencji II, którzy co najmniej w jednym roku uczęszczali na bezpłatne zajęcia pozalekcyjne oraz którzy ani razu w ciągu 3 lat na takie zajęcia nie uczęszczali (n = 3667)	70

Spis tabel

Tabela 1. Zestawienie parametrów operatu losowania, wylosowanej próby podstawowej i próby zrealizowanej.....	11
Tabela 2. Zestawienie podstawowych informacji dotyczących badań cząstkowych, narzędzi badawczych oraz liczebności i poziomu realizacji prób – testy językowe BUNJO.....	14
Tabela 3. Zestawienie podstawowych informacji dotyczących badań cząstkowych, narzędzi badawczych oraz liczebności i poziomu realizacji prób – kwestionariusze BUNJO.....	14
Tabela 4. Zestawienie podstawowych informacji dotyczących badań cząstkowych, narzędzi badawczych oraz liczebności i poziomu realizacji prób – testy ustne BUM.....	14
Tabela 5. Test osiągnięć 1 – zadania sprawdzające rozumienie wypowiedzi ustnych.....	15
Tabela 6. Test osiągnięć 1 – zadania sprawdzające rozumienie wypowiedzi pisemnych.....	16
Tabela 7. Test osiągnięć 3 – sprawdzający tworzenie wypowiedzi pisemnych.....	16
Tabela 8. Test osiągnięć 2 – zadania sprawdzające znajomość słownictwa.....	16
Tabela 9. Test osiągnięć 2 – zadania sprawdzające znajomość gramatyki.....	17
Tabela 10. Test osiągnięć 2 – zadania sprawdzające znajomość funkcji językowych.....	17
Tabela 11. Test kompetencji I, część 1 – zadania sprawdzające znajomość słownictwa i gramatyki.....	19
Tabela 12. Test kompetencji I, część 2 – zadania sprawdzające znajomość słownictwa i gramatyki.....	19
Tabela 13. Test kompetencji II – zadania sprawdzające znajomość słownictwa i gramatyki.....	19
Tabela 14. Struktura testu ustnego.....	20
Tabela 15. Współczynniki zgodności pomiędzy oceniającymi (n = 594, k = 3).....	21
Tabela 16. Obszary tematyczne BUNJO uwzględnione w poszczególnych narzędziach kontekstowych.....	22
Tabela 17. Obszary tematyczne ankiety BUM.....	23
Tabela 18. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3 886).....	27
Tabela 19. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi ustnych ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (typ gminy) (n = 3886).....	28
Tabela 20. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3886).....	30
Tabela 21. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3886).....	31
Tabela 22. Średnie wyniki testu sprawdzającego osiągnięcia uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 539).....	34
Tabela 23. Jakość wypowiedzi ustnych na poziomie A2 według ESOKJ – kryteria szczegółowe.....	36
Tabela 24. Statystyki opisowe dla wyników testu kompetencji I i II (n = 3754).....	44
Tabela 25. Statystyki opisowe dla różnicy wyników pomiędzy testami kompetencji (przyrostu) (n = 3754).....	45
Tabela 26. Średnie wyniki testów kompetencji i średni przyrost ze względu na płeć ucznia (n = 3754).....	45

Tabela 27. Średnie wyniki testów kompetencji i średni przyrost ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3754)	46
Tabela 28. Średnie wyniki testów kompetencji i średni przyrost ze względu na typ funkcjonalny miejscowości lokalizacji szkoły (n = 3754).....	47
Tabela 29. Średnie wyniki testu kompetencji I, testu kompetencji II oraz przyrostu ze względu na grupy kwartylowe wskaźnika ESCS (n = 3175).....	48
Tabela 30. Średni wynik testu kompetencji II ze względu na postrzeganą znajomość języka angielskiego przez rodziców (n = 3450).....	50
Tabela 31. Średnie wyniki testu kompetencji I, II oraz przyrostu dla uczniów, którzy co najmniej w jednym roku uczęszczali na zajęcia pozaszkolne oraz którzy nie uczęszczali na takie zajęcia w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum (n = 3570).....	57
Tabela 32. Średnie wyniki testu kompetencji I, II oraz przyrostu dla uczniów ze względu na postrzegany poziom użycia języka docelowego i ojczystego na lekcjach języka angielskiego (n = 3725)	62
Tabela 33. Średnie wyniki testów dla gimnazjalistów uczących się poniżej trzech, trzy lub powyżej trzech godzin lekcyjnych tygodniowo przez 3 lata (n = 3754)	66
Tabela 34. Średnie wyniki testów dla uczniów, którzy co najmniej w jednym roku szkolnym uczęszczali na nieodpłatne zajęcia pozalekcyjne oraz uczniów, którzy na nie nie uczęszczali w toku nauki w gimnazjum (n = 3667)	70
Tabela 35. Wartości wskaźników selekcyjności ze względu na kategorie wielkości miejscowości lokalizacji szkoły (n = 110 i n = 107).....	71
Tabela 36. Porównanie rozkładu udziału uczniów z poszczególnych typów gmin w zależności od źródła danych i zastosowanych wag	88
Tabela 37. Rzetelność testu osiągnięć 1	89
Tabela 38. Rzetelność testu osiągnięć 2	90
Tabela 39. Rzetelność testu kompetencji I, część 1	91
Tabela 40. Rzetelność testu kompetencji I, część 2	92
Tabela 41. Rzetelność testu kompetencji II	93

Załącznik 1. Podstawowe informacje dotyczące konstrukcji wag

W badaniu BUNJO zastosowano dwuetapowy schemat doboru próby. Na poziomie szkół placówki były losowane w sposób prosty, bez warstwowania. W każdej ze szkół do badania wyznaczeni byli uczniowie trzech grup nauczania języka angielskiego (patrz podrozdział 2.1.1). Celem skorygowania celowego doboru uczniów na poziomie szkół i związanych z nim nierównych szans znalezienia się poszczególnych uczniów w badaniu zdecydowano się na konstrukcję wag uczniowskich oraz wag korygujących dla wybranych narzędzi i etapów badania.

Rodzaje i sposób konstrukcji wag

Waga uczniowska określa, ilu uczniów z danej szkoły reprezentują przebadani uczniowie. Ponieważ w każdej szkole badane były maksymalnie 3 grupy nauczania języka angielskiego, w przypadku dużych szkół (np. miejskich, które są przeciętnie większe niż szkoły wiejskie) 1 przebadany uczeń reprezentuje znacznie większą liczbę uczniów tej szkoły niż ma to miejsce w przypadku mniejszych szkół. W efekcie w próbie jest nadreprezentacja uczniów z małych szkół. Waga uczniowska pozwala na skorygowanie tej rozbieżności. Dla każdego ucznia oblicza się ją w następujący sposób: (suma uczniów z wszystkich grup nauczania języka angielskiego szkoły ucznia)/(suma uczniów z przebadanych grup szkoły ucznia).

Waga korygująca ze względu na stopę uczestnictwa określa, ilu uczniów z badanej grupy reprezentują uczniowie uczestniczący w badaniu. Dla każdego ucznia oblicza się ją w następujący sposób: (liczba uczniów przypisanych do badanej grupy ucznia)/(liczba przebadanych uczniów z danej grupy ucznia). Iloczyn wagi uczniowskiej i wagi korygującej przemnażany jest przez następujący współczynnik: (liczebność uczestniczących w danej części badania)/(suma wartości wagi pośredniej). W efekcie suma wartości ostatecznej wagi jest równa liczebności uczniów uczestniczących w danej części badania.

Do wyliczenia wag wykorzystywane były dane na temat liczby uczniów z każdej badanej grupy wypełniających dane narzędzie, liczby uczniów z każdej badanej grupy oraz liczby uczniów ze wszystkich grup nauczania języka angielskiego (także niebadanych) w szkole w danym roku badania (klasa I dla BUNJO 1, klasa II dla BUNJO 2, klasa III dla BUNJO 3). Ponadto niekiedy w celu uzupełnienia braków danych o liczbie uczących się języka angielskiego wykorzystywano dane o liczbie uczniów we wszystkich oddziałach danej klasy. Należy zaznaczyć, że dane dotyczące liczebności grup zbierane były w trzecim roku badania (tj. dane za pierwszy i drugi rok badania pozyskiwano wstecz), a uzyskanie pełnych danych w niektórych przypadkach nie było możliwe. Ze względu na występujące niespójności części danych dane pozyskane z wybranych szkół były kilkakrotnie weryfikowane przez wykonawcę terenowego badania.

Na podstawie danych pozyskanych od szkół utworzono tzw. grupy analityczne, stanowiące podstawę do kalkulacji wag. Grupy te są tożsame z grupami badanymi, o ile nie uzyskano informacji wskazujących na znaczące migracje uczniów między grupami, łączenie grup lub wręcz reorganizację wszystkich grup. W takich sytuacjach na potrzeby obliczania wag uczniów przypisano do grupy analitycznej, będącej sumą wybranych lub wszystkich grup badanych. Szczegółowe informacje na temat przeprowadzonych agregacji przedstawione są w opisach poszczególnych wag.

Wagi do analiz danych z poszczególnych narzędzi i etapów badania

Do analiz wykonywanych wyłącznie na danych z BUNJO 1 lub z BUNJO 2 wykorzystywana jest waga oparta o liczbę uczniów uczestniczących w 1. części testu kompetencji I. Waga ta przyjmuje wartości niezerowe dla uczniów, którzy uczestniczyli w Teście 1 i zerowe dla nieuczestniczących. W konsekwencji uczniowie, którzy wypełnili Test 2, ale nie wzięli udziału w Teście 1, są pomijani w analizach.

Do analiz wykonywanych wyłącznie na danych z BUNJO 3 wykorzystywana jest waga oparta o liczbę uczniów uczestniczących w teście kompetencji II. Waga ta przyjmuje wartości niezerowe dla uczniów, którzy uczestniczyli w Teście 1 i zerowe dla nieuczestniczących. W konsekwencji uczniowie, którzy wypełnili pozostałe narzędzia, ale nie wzięli udziału w teście kompetencji II, są pomijani w analizach.

Do porównań pomiędzy pierwszą i trzecią falą badania wykorzystywana powinna być waga panelowa. Waga przyjmuje niezerowe wartości dla osób, które uczestniczyły zarówno w 1. części testu kompetencji I, jak i w teście kompetencji II. Pozostali uczestnicy badania są wyłączeni z badania.

Cząstkowa waga korygująca ze względu na stopę realizacji jest ilorazem pomiędzy wielkością przebadanej grupy analitycznej z BUNJO 3 a liczbą uczestników, którzy brali udział w 1. części testu kompetencji I, jak i w teście kompetencji II. Cząstkowa waga uczniowska jest ilorazem uczniów uczęszczających do grup nauczania języka angielskiego w BUNJO 3 i sumy z grup analitycznych z BUNJO 3. Waga ostateczna jest konstruowana analogicznie jak pozostałe.

Wpływ ważenia danych został pokazany w tabeli 30 na przykładzie rozkładu udziału uczniów ze szkół z określonych typów gmin. Jak widać, wagi skorygowały nadreprezentację uczniów ze szkół wiejskich biorących udział w badaniu, powodując „wyrównanie” wyników do udziałów uczniów zgodnych z operatem.

Tabela 36. Porównanie rozkładu udziału uczniów z poszczególnych typów gmin w zależności od źródła danych i zastosowanych wag

Typ gminy	Operat	Próba główna	Próba zrealizowana	Nieważeni wszyscy uczestnicy z trzech lat	Przeważeni wagą dla BUNJO 1	Przeważeni wagą dla BUNJO 2	Przeważeni wagą dla BUNJO 3	Przeważeni wagą panelową dla BUNJO 1 i BUNJO 3
miejska	49,0%	53,9%	46,7%	40,4%	49,3%	48,9%	48,3%	48,3%
miejsko-wiejska	26,1%	20,4%	27,1%	27,1%	25,6%	25,7%	25,9%	25,9%
wiejska	24,9%	25,6%	26,2%	32,5%	25,1%	25,4%	25,8%	25,8%
N/n	296815	13665	10588	4857	4433	4155	4097	3754

Załącznik 2. Wyniki analizy rzetelności testów osiągnięć i kompetencji

Tabela 37. Rzetelność testu osiągnięć 1

	Zadanie_ Pytanie	Liczba obserwacji	RIT (korelacja zadania z całym testem)	RIR (korelacja zadania z resztą testu)	Kowariancja	Alpha po usunięciu zadania
Rozumienie wypowiedzi ustnych (słuchanie)	1_1	4136	0,2161	0,1362	0,0478573	0,8669
	1_2	4136	0,5217	0,4566	0,0448122	0,8574
	1_3	4136	0,6014	0,5436	0,0440187	0,8547
	1_4	4136	0,4988	0,4318	0,0450389	0,8582
	1_5	4136	0,4427	0,3716	0,0455959	0,8601
	2_1	4136	0,3269	0,2526	0,046816	0,8634
	2_2	4136	0,5119	0,4495	0,0450871	0,8577
	2_3	4136	0,4689	0,4143	0,0459802	0,8590
	2_4	4136	0,4926	0,4256	0,0451219	0,8584
	3_1	4136	0,5658	0,5052	0,044411	0,8560
	3_2	4136	0,3708	0,2961	0,0463332	0,8623
	3_3	4136	0,3609	0,2889	0,0465111	0,8624
	3_4	4136	0,4137	0,3454	0,0460391	0,8607
Rozumienie wypowiedzi pisemnych (czytanie)	1_1	4136	0,4567	0,3890	0,0455528	0,8595
	1_2	4136	0,4985	0,4460	0,0457541	0,8582
	1_3	4136	0,5104	0,4474	0,0450766	0,8578
	1_4	4136	0,4673	0,4024	0,0455398	0,8591
	1_5	4136	0,5235	0,4627	0,0450131	0,8574
	2_1	4136	0,6287	0,5746	0,0438122	0,8538
	2_2	4136	0,5894	0,5309	0,0441653	0,8552
	2_3	4136	0,5950	0,5375	0,0441399	0,8550
	2_4	4136	0,4282	0,3601	0,0458802	0,8603
	3_1	4136	0,4610	0,3921	0,0454493	0,8594
	3_2	4136	0,3785	0,3044	0,0462605	0,8621
	3_3	4136	0,5132	0,4478	0,0449145	0,8577
	3_4	4136	0,5411	0,4776	0,0446177	0,8568
Ogółem					0,0453769	0,8636
						Rzetelność testu

Tabela 38. Rzetelność testu osiągnięć 2

	Zadanie_ Pytanie	Liczba obserwacji	RIT (korelacja zadania z całym testem)	RIR (korelacja zadania z resztą testu)	Kowariancja	Alpha po usunięciu zadania	
Słownictwo	1_1	4069	0,5021	0,4587	0,0661659	0,9161	
	1_2	4069	0,4479	0,3952	0,0662501	0,9171	
	1_3	4069	0,5381	0,4898	0,0652658	0,9156	
	1_4	4069	0,4055	0,3496	0,066621	0,9178	
	1_1	4069	0,5476	0,5007	0,065225	0,9155	
	1_2	4069	0,3710	0,3144	0,0670115	0,9183	
Gramatyka	1_3	4069	0,4096	0,3542	0,0665957	0,9177	
	1_4	4069	0,4015	0,3458	0,0666812	0,9179	
	1_5	4069	0,5348	0,4883	0,0654644	0,9157	
	1_1	4069	0,7373	0,7056	0,0632223	0,9122	
	1_2	4069	0,5774	0,5319	0,0648532	0,9150	
	1_3	4069	0,6790	0,6419	0,0638356	0,9132	
	1_4	4069	0,6991	0,6637	0,0636074	0,9129	
	1_5	4069	0,6631	0,6246	0,0639927	0,9135	
	1_6	4069	0,6484	0,6095	0,0642608	0,9138	
Funkcje językowe	2_1	4069	0,5464	0,5016	0,0654204	0,9155	
	2_2	4069	0,5411	0,4956	0,0654487	0,9155	
	2_3	4069	0,4037	0,3574	0,0671262	0,9174	
	2_4	4069	0,4969	0,4482	0,0658433	0,9163	
	2_5	4069	0,4874	0,4394	0,0660237	0,9164	
	2_6	4069	0,5180	0,4698	0,0655791	0,9159	
	2_7	4069	0,3395	0,2842	0,0674222	0,9186	
	3_1	4069	0,6272	0,5872	0,0645429	0,9142	
	3_2	4069	0,5616	0,5206	0,0655357	0,9152	
	3_3	4069	0,5904	0,5459	0,0647306	0,9148	
	3_4	4069	0,6554	0,6162	0,0640773	0,9136	
	3_5	4069	0,7216	0,6889	0,0634668	0,9125	
	3_6	4069	0,7220	0,6888	0,0633905	0,9125	
	3_7	4069	0,5684	0,5222	0,064944	0,9151	
	Ogółem					0,0652622	0,9181
							Rzetelność testu

Tabela 39. Rzetelność testu kompetencji I, część 1

Zadanie_ Pytanie	Liczba obserwacji	RIT (korelacja zadania z całym testem)	RIR (korelacja zadania z resztą testu)	Kowariancja	Alpha po usunięciu zadania
1.	4433	0,4653	0,4330	0,0399535	0,9047
2.	4433	0,4370	0,4044	0,0400923	0,9050
3.	4433	0,6060	0,5717	0,0388665	0,9028
4.	4433	0,5620	0,5268	0,0391804	0,9034
5.	4433	0,4064	0,3653	0,039949	0,9053
6.	4433	0,5676	0,5320	0,0391195	0,9033
7.	4433	0,6295	0,5959	0,038692	0,9024
8.	4433	0,4719	0,4373	0,039818	0,9046
9.	4433	0,5265	0,4882	0,0392869	0,9038
10.	4433	0,4745	0,4341	0,0395519	0,9045
11.	4433	0,5459	0,5096	0,0392433	0,9036
12.	4433	0,2866	0,2370	0,0403963	0,9069
13.	4433	0,2193	0,1706	0,0407579	0,9076
14.	4433	0,3514	0,3038	0,0400748	0,9061
15.	4433	0,5129	0,4767	0,0394828	0,9040
16.	4433	0,3988	0,3608	0,040091	0,9053
17.	4433	0,5519	0,5150	0,0391594	0,9035
18.	4433	0,3968	0,3512	0,0398578	0,9055
19.	4433	0,4738	0,4322	0,0395074	0,9045
20.	4433	0,3436	0,2963	0,0401279	0,9062
21.	4433	0,5940	0,5579	0,0388627	0,9029
22.	4433	0,4998	0,4594	0,0393769	0,9042
23.	4433	0,5434	0,5044	0,0391166	0,9036
24.	4433	0,4698	0,4313	0,0396637	0,9045
25.	4433	0,5128	0,4721	0,0392695	0,9040
26.	4433	0,4397	0,3961	0,039655	0,9049
27.	4433	0,4787	0,4368	0,0394612	0,9044
28.	4433	0,3745	0,3275	0,0399553	0,9058
29.	4433	0,4044	0,3620	0,0399159	0,9053
30.	4433	0,4850	0,4429	0,0394064	0,9044
31.	4433	0,5963	0,5607	0,0388654	0,9029
32.	4433	0,4175	0,3744	0,0398116	0,9052
33.	4433	0,4571	0,4161	0,0396431	0,9047
34.	4433	0,4561	0,4126	0,0395503	0,9047

35.	4433	0,5082	0,4673	0,0392906	0,9041
36.	4433	0,4344	0,3912	0,0397087	0,9050
37.	4433	0,4086	0,3731	0,0401226	0,9052
38.	4433	0,4164	0,3721	0,0397783	0,9052
39.	4433	0,3133	0,2648	0,0402707	0,9066
40.	4433	0,3948	0,3544	0,040035	0,9054
41.	4433	0,3720	0,3257	0,0399898	0,9058
42.	4433	0,2331	0,1829	0,0406692	0,9076
43.	4433	0,3784	0,3336	0,0399934	0,9057
44.	4433	0,3045	0,2620	0,0404397	0,9064
45.	4433	0,2193	0,1726	0,0407807	0,9075
Ogółem				0,0397076	0,9068
					Rzetelność testu

Tabela 40. Rzetelność testu kompetencji I, część 2

Zadanie	Liczba obserwacji	RIT (korelacja zadania z całym testem)	RIR (korelacja zadania z resztą testu)	Kowariancja	Alpha po usunięciu zadania
1.	3157	0,3003	0,2415	0,0197133	0,8074
2.	3157	0,5264	0,4746	0,0188745	0,8004
3.	3157	0,4172	0,3557	0,0192099	0,8039
4.	3157	0,4946	0,4394	0,0189574	0,8014
5.	3157	0,3127	0,2462	0,0195943	0,8073
6.	3157	0,4590	0,3999	0,0190539	0,8025
7.	3157	0,4151	0,3547	0,0192377	0,8040
8.	3157	0,3456	0,2806	0,0194749	0,8062
9.	3157	0,4346	0,3772	0,0191995	0,8034
10.	3157	0,2146	0,1451	0,0199574	0,8104
11.	3157	0,4505	0,3917	0,0191019	0,8028
12.	3157	0,2762	0,2139	0,0197709	0,8082
13.	3157	0,3650	0,3017	0,0194129	0,8056
14.	3157	0,3731	0,3099	0,0193797	0,8053
15.	3157	0,4677	0,4175	0,0191938	0,8026
16.	3157	0,2772	0,2104	0,0197332	0,8084
17.	3157	0,3614	0,2969	0,0194141	0,8057
18.	3157	0,1298	0,0648	0,0202682	0,8123
19.	3157	0,2568	0,1884	0,0198011	0,8091
20.	3157	0,5121	0,4575	0,0188823	0,8008

21.	3157	0,2221	0,1529	0,0199302	0,8101
22.	3157	0,3836	0,3203	0,0193329	0,8050
23.	3157	0,5017	0,4471	0,0189342	0,8012
24.	3157	0,3755	0,3124	0,0193713	0,8052
25.	3157	0,3031	0,2373	0,0196393	0,8076
26.	3157	0,4492	0,3918	0,0191337	0,8029
27.	3157	0,3003	0,2337	0,0196438	0,8077
28.	3157	0,4233	0,3625	0,0191948	0,8037
29.	3157	0,3818	0,3242	0,0194213	0,8050
30.	3157	0,3735	0,3108	0,0193851	0,8053
31.	3157	0,3437	0,2789	0,0194854	0,8063
32.	3157	0,2723	0,2130	0,0198071	0,8081
33.	3157	0,2887	0,2222	0,0196911	0,8080
34.	3157	0,2430	0,1772	0,0198684	0,8093
35.	3157	0,2490	0,1857	0,0198612	0,8090
36.	3157	0,1023	0,0370	0,0203611	0,8131
37.	3157	0,2604	0,2030	0,0198624	0,8084
38.	3157	0,2831	0,2264	0,0197918	0,8078
39.	3157	0,2916	0,2282	0,0197041	0,8078
40.	3157	0,1768	0,1115	0,0201068	0,8111
41.	3157	0,2682	0,2113	0,0198404	0,8082
42.	3157	0,2356	0,1695	0,0198947	0,8095
43.	3157	0,2718	0,2072	0,0197689	0,8084
44.	3157	0,1287	0,0711	0,0202738	0,8116
45.	3157	0,1003	0,0412	0,0203602	0,8125
Ogółem				0,0195754	0,8102
					Rzetelność testu

Tabela 41. Rzetelność testu kompetencji II

Zadanie	Liczba obserwacji	RIT (korelacja zadania z całym testem)	RIR (korelacja zadania z resztą testu)	Kowariancja	Alpha po usunięciu zadania
1.	4097	0,5408	0,5157	0,0477143	0,9275
2.	4097	0,4880	0,4608	0,0478928	0,9278
3.	4097	0,4738	0,4448	0,0478739	0,9279
4.	4097	0,3502	0,3098	0,0481116	0,9290
5.	4097	0,4872	0,4592	0,0478559	0,9278
6.	4097	0,6889	0,6660	0,0466737	0,9261

7.	4097	0,6249	0,5980	0,0469126	0,9267
8.	4097	0,6354	0,6074	0,0467136	0,9265
9.	4097	0,5664	0,5383	0,0473161	0,9272
10.	4097	0,5392	0,5078	0,0472971	0,9274
11.	4097	0,5843	0,5562	0,0471728	0,9270
12.	4097	0,4097	0,3712	0,0478228	0,9285
13.	4097	0,5010	0,4771	0,0480193	0,9278
14.	4097	0,5578	0,5323	0,0475623	0,9273
15.	4097	0,5786	0,5486	0,0470838	0,9270
16.	4097	0,5594	0,5288	0,0471923	0,9272
17.	4097	0,5719	0,5447	0,0473389	0,9272
18.	4097	0,4356	0,3980	0,0476923	0,9283
19.	4097	0,6070	0,5817	0,0472115	0,9269
20.	4097	0,5660	0,5343	0,0470616	0,9271
21.	4097	0,6453	0,6181	0,0466908	0,9264
22.	4097	0,6529	0,6261	0,0466417	0,9264
23.	4097	0,4950	0,4628	0,0475671	0,9277
24.	4097	0,5955	0,5675	0,0470908	0,9269
25.	4097	0,6064	0,5797	0,047097	0,9269
26.	4097	0,5268	0,4937	0,0472858	0,9275
27.	4097	0,4464	0,4093	0,0476404	0,9282
28.	4097	0,5398	0,5067	0,047181	0,9274
29.	4097	0,3242	0,2830	0,0482402	0,9292
30.	4097	0,4317	0,3940	0,0477126	0,9283
31.	4097	0,5813	0,5503	0,0469824	0,9270
32.	4097	0,4325	0,3953	0,0477308	0,9283
33.	4097	0,4983	0,4632	0,0473845	0,9277
34.	4097	0,4237	0,3857	0,0477525	0,9284
35.	4097	0,4255	0,3882	0,0477715	0,9284
36.	4097	0,2342	0,1911	0,0486848	0,9300
37.	4097	0,3807	0,3429	0,0480222	0,9287
38.	4097	0,4547	0,4178	0,0475998	0,9281
39.	4097	0,6032	0,5734	0,046879	0,9268
40.	4097	0,2101	0,1670	0,0488082	0,9302
41.	4097	0,4985	0,4638	0,047398	0,9277
42.	4097	0,4971	0,4620	0,0473913	0,9277
43.	4097	0,3500	0,3097	0,0481194	0,9290
44.	4097	0,3521	0,3120	0,048112	0,9290

45.	4097	0,1827	0,1418	0,0489707	0,9302
46.	4097	0,2764	0,2359	0,0485163	0,9296
47.	4097	0,3693	0,3295	0,0480246	0,9288
48.	4097	0,3473	0,3068	0,04813	0,9290
49.	4097	0,4098	0,3713	0,0478196	0,9285
Ogółem				0,0475871	0,9293
					Rzetelność testu

Załącznik 3. Testy statystyczne wyników przedstawionych w raporcie

I. KORELACJE

1. Korelacje Pearsona pomiędzy wynikami testów osiągnięć sprawdzających sprawność rozumienia ze słuchu i rozumienia wypowiedzi pisemnych oraz zasobu środków językowych: słownictwa, gramatyki i funkcji językowych (n = 3685); korelacje są istotne na poziomie $p \leq 0,05^*$.

		Rozumienie wypowiedzi ustnych	Rozumienie wypowiedzi pisemnych	Słownictwo	Gramatyka	Funkcje językowe
rozumienie wypowiedzi ustnych	korelacja Pearsona	1	0,666*	0,703*	0,684*	0,709*
	N	3886	3886	3685	3685	3685
rozumienie wypowiedzi pisemnych	korelacja Pearsona	0,666*	1	0,736*	0,694*	0,751*
	N	3886	3886	3685	3685	3685
słownictwo	korelacja Pearsona	0,703*	0,736*	1	0,840*	0,860*
	N	3685	3685	3685	3685	3685
gramatyka	korelacja Pearsona	0,684*	0,694*	0,840*	1	0,832*
	N	3685	3685	3685	3685	3685
funkcje językowe	korelacja Pearsona	0,709*	0,751*	0,860*	0,832*	1
	N	3685	3685	3685	3685	3685

2. Korelacje Pearsona pomiędzy wynikami testów osiągnięć sprawdzających sprawność rozumienia ze słuchu, rozumienia wypowiedzi pisemnych i tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz zasobu środków językowych: słownictwa, gramatyki i funkcji językowych (n = 539); ze względu na celowy charakter próby testu pisania nie oznaczono istotności statystycznej korelacji.

		Rozumienie wypowiedzi ustnych	Rozumienie wypowiedzi pisemnych	Słownictwo	Gramatyka	Funkcje językowe	Tworzenie wypowiedzi pisemnych
rozumienie wypowiedzi ustnych	korelacja Pearsona	1	0,617	0,675	0,635	0,662	0,504
	N	539	539	538	538	538	539
rozumienie wypowiedzi pisemnych	korelacja Pearsona	0,617	1	0,711	0,678	0,731	0,544
	N	539	539	538	538	538	539
słownictwo	korelacja Pearsona	0,675	0,711	1	0,848	0,848	0,662
	N	538	538	538	538	538	538

gramatyka	korelacja Pearsona	0,635	0,678	0,848	1	0,830	0,606
	N	538	538	538	538	538	538
funkcje językowe	korelacja Pearsona	0,662	0,731	0,848	0,830	1	0,689
	N	538	538	538	538	538	538
tworzenie wypowiedzi pisemnych	korelacja Pearsona	0,504	0,544	0,662	0,606	0,689	1
	N	539	539	538	538	538	539

II. RÓŻNICE ŚREDNICH

W przypadku dwóch grup użyto testu t, a w przypadku większej liczby grup użyto testu Scheffe'a, różnica średnich jest istotna na poziomie $\leq 0,05^*$.

1. Płeć

a) test osiągnięć sprawdzający rozumienie wypowiedzi ustnych – słuchanie

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
dziewczęta	chłopcy	0,169	0,102	0,098	założono równość wariancji
			0,102	0,098	nie założono równości wariancji

b) test osiągnięć sprawdzający rozumienie wypowiedzi pisemnych – czytanie

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
dziewczęta	chłopcy	0,489*	0,112	0,000	założono równość wariancji
			0,112	0,000	nie założono równości wariancji

c) test osiągnięć sprawdzający tworzenie wypowiedzi pisemnej – pisanie

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
dziewczęta	chłopcy	-0,138	0,318	0,666	założono równość wariancji
			0,311	0,659	nie założono równości wariancji

d) test kompetencji I

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
dziewczęta	chłopcy	1,779*	0,476	0,000	założono równość wariancji
			0,478	0,000	nie założono równości wariancji

e) test kompetencji II

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
dziewczęta	chłopcy	2,748*	0,559	0,000	założono równość wariancji
			0,562	0,000	nie założono równości wariancji

f) różnica między wynikiem testu kompetencji II i I – przyrost

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
dziewczęta	chłopcy	0,969*	0,281	0,001	założono równość wariancji
			0,283	0,001	nie założono równości wariancji

2. Wielkość miejscowości lokalizacji szkoły

a) test osiągnięć sprawdzający rozumienie wypowiedzi ustnych – słuchanie

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gmina wiejska lub część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	-0,081	0,142	0,956
	miasto 15-100 tys. mieszkańców	-1,219*	0,138	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-1,615*	0,134	0,000
miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	-0,081	0,142	0,956
	miasto 15-100 tys. mieszkańców	-1,139*	0,148	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-1,534*	0,144	0,000
miasto 15-100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	1,219*	0,138	0,000
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	1,139*	0,148	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-0,396*	0,140	0,045
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	1,615*	0,134	0,000
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	1,534*	0,144	0,000
	miasto 15-100 tys. mieszkańców	0,396*	0,140	0,045

b) test osiągnięć sprawdzający rozumienie wypowiedzi pisemnych – czytanie

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gmina wiejska lub część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	-0,205	0,158	0,637
	miasto 15-100 tys. mieszkańców	-1,383*	0,152	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-1,580*	0,148	0,000
miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	0,205	0,158	0,637
	miasto 15-100 tys. mieszkańców	-1,178*	0,163	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-0,375*	0,159	0,000

miasto 15-100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	1,383*	0,152	0,000
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	1,178*	0,163	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-0,197	0,154	0,654
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	1,580*	0,148	0,000
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	1,375*	0,159	0,000
	miasto 15-100 tys. mieszkańców	0,197	0,154	0,654

c) test osiągnięć sprawdzający tworzenie wypowiedzi pisemnych – pisanie

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gmina wiejska lub część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	-0,098	0,445	0,997
	miasto 15-100 tys. mieszkańców	-2,362*	0,456	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-1,805*	0,442	0,001
miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	-0,098	0,445	0,997
	miasto 15-100 tys. mieszkańców	-2,263*	0,509	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-1,707*	0,496	0,008
miasto 15-100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	2,362*	0,456	0,000
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	2,263*	0,509	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	0,556	0,506	0,751
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	1,805*	0,442	0,001
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	1,707*	0,496	0,008
	miasto 15-100 tys. mieszkańców	-0,556	0,506	0,751

d) test kompetencji I

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gmina wiejska lub część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	-1,580	0,658	0,124
	miasto 15–100 tys. mieszkańców	-7,314*	0,638	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-8,870*	0,621	0,000
miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	1,580	0,658	0,124
	miasto 15–100 tys. mieszkańców	-5,734*	0,684	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-7,290*	0,668	0,000
miasto 15–100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	7,314*	0,638	0,000
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	5,734*	0,684	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-1,556	0,648	0,124

miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	8,870*	0,621	0,000
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	7,290*	0,668	0,000
	miasto 15–100 tys. mieszkańców	1,556	0,648	0,124

e) test kompetencji II

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gmina wiejska lub część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	-1,369	0,777	0,376
	miasto 15–100 tys. mieszkańców	-7,803*	0,753	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-9,905*	0,733	0,000
miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	1,369	0,777	0,376
	miasto 15–100 tys. mieszkańców	-6,434*	0,807	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-8,536*	0,788	0,000
miasto 15–100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	7,803*	0,753	0,000
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	6,434*	0,807	0,000
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-2,102	0,765	0,056
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	9,905*	0,733	0,000
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	8,536*	0,788	0,000
	miasto 15–100 tys. mieszkańców	2,102	0,765	0,056

f) różnica między wynikiem testu kompetencji II i I – przyrost

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gmina wiejska lub część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	0,212	0,402	0,964
	miasto 15–100 tys. mieszkańców	-0,489	0,389	0,664
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-1,035	0,379	0,059
miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	-0,212	0,402	0,964
	miasto 15–100 tys. mieszkańców	-0,701	0,417	0,420
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-1,246*	0,407	0,025
miasto 15–100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	0,489	0,389	0,664
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	0,701	0,417	0,420
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	-0,545	0,395	0,593
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	gmina wiejska albo część wiejska gminy miejsko-wiejskiej	1,035	0,379	0,059
	miasto poniżej 15 tys. mieszkańców	1,246*	0,407	0,025
	miasto 15–100 tys. mieszkańców	0,545	0,395	0,593

3. Funkcjonalna typologia gmin lokalizacji szkoły

a) test osiągnięć sprawdzający rozumienie wypowiedzi ustnych – słuchanie

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gminy typowo wiejskie	gminy mieszane rolnicze	-0,560	0,193	0,208
	gminy popegeerowskie	0,039	0,189	1,000
	gminy przemysłowe	-1,166*	0,322	0,042
	gminy w ramach aglomeracji	-1,418*	0,178	0,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	-1,261*	0,179	0,000
	miasta na prawach powiatu	-1,938*	0,149	0,000
gminy mieszane rolnicze	gminy typowo wiejskie	0,560	0,193	0,208
	gminy popegeerowskie	0,600	0,211	0,232
	gminy przemysłowe	-0,606	0,335	0,775
	gminy w ramach aglomeracji	-0,858*	0,200	0,005
	miasta poza obszarami aglomeracji	-0,701	0,201	0,059
	miasta na prawach powiatu	-1,377*	0,176	0,000
gminy popegeerowskie	gminy typowo wiejskie	-0,039	0,189	1,000
	gminy mieszane rolnicze	-0,600	0,211	0,232
	gminy przemysłowe	-1,205*	0,333	0,042
	gminy w ramach aglomeracji	-1,458*	0,197	0,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	-1,300*	0,198	0,000
	miasta na prawach powiatu	-1,977*	0,172	0,000
gminy przemysłowe	gminy typowo wiejskie	1,166*	0,322	0,042
	gminy mieszane rolnicze	0,606	0,335	0,775
	gminy popegeerowskie	1,205*	0,333	0,042
	gminy w ramach aglomeracji	-0,252	0,327	0,996
	miasta poza obszarami aglomeracji	-0,095	0,327	1,000
	miasta na prawach powiatu	-0,772	0,312	0,411
gminy w ramach aglomeracji	gminy typowo wiejskie	1,418*	0,178	0,000
	gminy mieszane rolnicze	0,858*	0,200	0,005
	gminy popegeerowskie	1,458*	0,197	0,000
	gminy przemysłowe	0,252	0,327	0,996
	miasta poza obszarami aglomeracji	0,157	0,187	0,994
	miasta na prawach powiatu	-0,520	0,159	0,097
miasta poza obszarami aglomeracji	gminy typowo wiejskie	1,261*	0,179	0,000
	gminy mieszane rolnicze	0,701	0,201	0,059
	gminy popegeerowskie	1,300*	0,198	0,000
	gminy przemysłowe	0,095	0,327	1,000
	gminy w ramach aglomeracji	-0,157	0,187	0,994
	miasta na prawach powiatu	-0,677*	0,160	0,007

miasta na prawach powiatu	gminy typowo wiejskie	1,938*	0,149	0,000
	gminy mieszane rolnicze	1,377*	0,176	0,000
	gminy popegeerowskie	1,977*	0,172	0,000
	gminy przemysłowe	0,772	0,312	0,411
	gminy w ramach aglomeracji	0,520	0,159	0,097
	miasta poza obszarami aglomeracji	0,677*	0,160	0,007

b) test osiągnięć sprawdzający rozumienie wypowiedzi pisemnych – czytanie

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gminy typowo wiejskie	gminy mieszane rolnicze	-0,731	0,213	0,068
	gminy popegeerowskie	-0,032	0,209	1,000
	gminy przemysłowe	-1,747*	0,356	0,001
	gminy w ramach aglomeracji	-1,697*	0,196	0,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	-1,573*	0,197	0,000
	miasta na prawach powiatu	-2,009*	0,165	0,000
gminy mieszane rolnicze	gminy typowo wiejskie	0,731	0,213	0,068
	gminy popegeerowskie	0,699	0,233	0,174
	gminy przemysłowe	-1,016	0,370	0,274
	gminy w ramach aglomeracji	-0,966*	0,221	0,004
	miasta poza obszarami aglomeracji	-0,842*	0,222	0,026
	miasta na prawach powiatu	-1,278*	0,194	0,000
gminy popegeerowskie	gminy typowo wiejskie	0,032	0,209	1,000
	gminy mieszane rolnicze	-0,699	0,233	0,174
	gminy przemysłowe	-1,715*	0,368	0,001
	gminy w ramach aglomeracji	-1,665*	0,217	0,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	-1,540*	0,219	0,000
	miasta na prawach powiatu	-1,977*	0,190	0,000
gminy przemysłowe	gminy typowo wiejskie	1,747*	0,356	0,001
	gminy mieszane rolnicze	1,016	0,370	0,274
	gminy popegeerowskie	1,715*	0,368	0,001
	gminy w ramach aglomeracji	0,050	0,361	1,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	0,174	0,361	1,000
	miasta na prawach powiatu	-0,262	0,345	0,997
gminy w ramach aglomeracji	gminy typowo wiejskie	1,697*	0,196	0,000
	gminy mieszane rolnicze	0,966*	0,221	0,004
	gminy popegeerowskie	1,665*	0,217	0,000
	gminy przemysłowe	-0,050	0,361	1,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	0,124	0,206	0,999
	miasta na prawach powiatu	-0,312	0,175	0,786

miasta poza obszarami aglomeracji	gminy typowo wiejskie	1,573*	0,197	0,000
	gminy mieszane rolnicze	0,842*	0,222	0,026
	gminy popegeerowskie	1,540*	0,219	0,000
	gminy przemysłowe	-0,174	0,361	1,000
	gminy w ramach aglomeracji	-0,124	0,206	0,999
	miasta na prawach powiatu	-0,436	0,177	0,411
miasta na prawach powiatu	gminy typowo wiejskie	2,009*	0,165	0,000
	gminy mieszane rolnicze	1,278*	0,194	0,000
	gminy popegeerowskie	1,977*	0,190	0,000
	gminy przemysłowe	0,262	0,345	0,997
	gminy w ramach aglomeracji	0,312	0,175	0,786
	miasta poza obszarami aglomeracji	0,436	0,177	0,411

c) test kompetencji I

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gminy typowo wiejskie	gminy mieszane rolnicze	-3,720*	0,895	0,008
	gminy popegeerowskie	-1,081	0,877	0,958
	gminy przemysłowe	-8,717*	1,473	0,000
	gminy w ramach aglomeracji	-7,098*	0,824	0,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	-7,580*	0,827	0,000
	miasta na prawach powiatu	-10,645*	0,691	0,000
gminy mieszane rolnicze	gminy typowo wiejskie	3,720*	0,895	0,008
	gminy popegeerowskie	2,639	0,978	0,296
	gminy przemysłowe	-4,997	1,535	0,102
	gminy w ramach aglomeracji	-3,379*	0,931	0,040
	miasta poza obszarami aglomeracji	-3,860*	0,933	0,009
	miasta na prawach powiatu	-6,926*	0,816	0,000
gminy popegeerowskie	gminy typowo wiejskie	1,081	0,877	0,958
	gminy mieszane rolnicze	-2,639	0,978	0,296
	gminy przemysłowe	-7,636*	1,525	0,000
	gminy w ramach aglomeracji	-6,017*	0,914	0,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	-6,499*	0,917	0,000
	miasta na prawach powiatu	-9,564*	0,796	0,000
gminy przemysłowe	gminy typowo wiejskie	8,717*	1,473	0,000
	gminy mieszane rolnicze	4,997	1,535	0,102
	gminy popegeerowskie	7,636*	1,525	0,000
	gminy w ramach aglomeracji	1,618	1,495	0,978
	miasta poza obszarami aglomeracji	1,137	1,497	0,997
	miasta na prawach powiatu	-1,929	1,426	0,935

gminy w ramach aglomeracji	gminy typowo wiejskie	7,098*	0,824	0,000
	gminy mieszane rolnicze	3,379*	0,931	0,040
	gminy popegeerowskie	6,017*	0,914	0,000
	gminy przemysłowe	-1,618	1,495	0,978
	miasta poza obszarami aglomeracji	-0,482	0,865	0,999
	miasta na prawach powiatu	-3,547*	0,737	0,001
miasta poza obszarami aglomeracji	gminy typowo wiejskie	7,580*	0,827	0,000
	gminy mieszane rolnicze	3,860*	0,933	0,009
	gminy popegeerowskie	6,499*	0,917	0,000
	gminy przemysłowe	-1,137	1,497	0,997
	gminy w ramach aglomeracji	0,482	0,865	0,999
	miasta na prawach powiatu	-3,065*	0,741	0,009
miasta na prawach powiatu	gminy typowo wiejskie	10,645*	0,691	0,000
	gminy mieszane rolnicze	6,926*	0,816	0,000
	gminy popegeerowskie	9,564*	0,796	0,000
	gminy przemysłowe	1,929	1,426	0,935
	gminy w ramach aglomeracji	3,547*	0,737	0,001
	miasta poza obszarami aglomeracji	3,065*	0,741	0,009

d) test kompetencji II

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gminy typowo wiejskie	gminy mieszane rolnicze	-4,428*	1,054	0,007
	gminy popegeerowskie	-0,690	1,033	0,998
	gminy przemysłowe	-6,913*	1,734	0,014
	gminy w ramach aglomeracji	-8,427*	0,970	0,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	-8,651*	0,974	0,000
	miasta na prawach powiatu	-12,221*	0,814	0,000
gminy mieszane rolnicze	gminy typowo wiejskie	4,428*	1,054	0,007
	gminy popegeerowskie	3,738	1,152	0,104
	gminy przemysłowe	-2,486	1,807	0,929
	gminy w ramach aglomeracji	-4,000*	1,095	0,038
	miasta poza obszarami aglomeracji	-4,223*	1,099	0,022
	miasta na prawach powiatu	-7,794*	0,960	0,000
gminy popegeerowskie	gminy typowo wiejskie	,690	1,033	0,998
	gminy mieszane rolnicze	-3,738	1,152	0,104
	gminy przemysłowe	-6,223	1,795	0,062
	gminy w ramach aglomeracji	-7,737*	1,075	0,000
	miasta poza obszarami aglomeracji	-7,961*	1,079	0,000
	miasta na prawach powiatu	-11,531*	0,937	0,000

gminy przemysłowe	gminy typowo wiejskie	6,913*	1,734	0,014
	gminy mieszane rolnicze	2,486	1,807	0,929
	gminy popegeerowskie	6,223	1,795	0,062
	gminy w ramach aglomeracji	-1,514	1,760	0,994
	miasta poza obszarami aglomeracji	-1,738	1,762	0,987
	miasta na prawach powiatu	-5,308	1,679	0,125
gminy w ramach aglomeracji	gminy typowo wiejskie	8,427*	0,970	0,000
	gminy mieszane rolnicze	4,000*	1,095	0,038
	gminy popegeerowskie	7,737*	1,075	0,000
	gminy przemysłowe	1,514	1,760	0,994
	miasta poza obszarami aglomeracji	-0,224	1,019	1,000
	miasta na prawach powiatu	-3,794*	0,868	0,004
miasta poza obszarami aglomeracji	gminy typowo wiejskie	8,651*	0,974	0,000
	gminy mieszane rolnicze	4,223*	1,099	0,022
	gminy popegeerowskie	7,961*	1,079	0,000
	gminy przemysłowe	1,738	1,762	0,987
	gminy w ramach aglomeracji	0,224	1,019	1,000
	miasta na prawach powiatu	-3,570*	0,872	0,010
miasta na prawach powiatu	gminy typowo wiejskie	12,221*	0,814	0,000
	gminy mieszane rolnicze	7,794*	0,960	0,000
	gminy popegeerowskie	11,531*	0,937	0,000
	gminy przemysłowe	5,308	1,679	0,125
	gminy w ramach aglomeracji	3,794*	0,868	0,004
	miasta poza obszarami aglomeracji	3,570*	0,872	0,010

e) różnica między wynikiem testu kompetencji II i I – przyrost

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
gminy typowo wiejskie	gminy mieszane rolnicze	-0,708	0,547	0,947
	gminy popegeerowskie	0,391	0,536	0,997
	gminy przemysłowe	1,803	0,901	0,675
	gminy w ramach aglomeracji	-1,329	0,504	0,324
	miasta poza obszarami aglomeracji	-1,071	0,506	0,611
	miasta na prawach powiatu	-1,576*	0,423	0,031
gminy mieszane rolnicze	gminy typowo wiejskie	0,708	0,547	0,947
	gminy popegeerowskie	1,099	0,598	0,760
	gminy przemysłowe	2,511	0,939	0,307
	gminy w ramach aglomeracji	-0,621	0,569	0,977
	miasta poza obszarami aglomeracji	-0,363	0,571	0,999
	miasta na prawach powiatu	-0,868	0,499	0,805

gminy popegeerowskie	gminy typowo wiejskie	-0,391	0,536	0,997
	gminy mieszane rolnicze	-1,099	0,598	0,760
	gminy przemysłowe	1,412	0,932	0,891
	gminy w ramach aglomeracji	-1,720	0,559	0,148
	miasta poza obszarami aglomeracji	-1,462	0,560	0,339
	miasta na prawach powiatu	-1,967*	0,487	0,012
gminy przemysłowe	gminy typowo wiejskie	-1,803	0,901	0,675
	gminy mieszane rolnicze	-2,511	0,939	0,307
	gminy popegeerowskie	-1,412	0,932	0,891
	gminy w ramach aglomeracji	-3,132	0,914	0,068
	miasta poza obszarami aglomeracji	-2,874	0,915	0,131
	miasta na prawach powiatu	-3,379*	0,872	0,020
gminy w ramach aglomeracji	gminy typowo wiejskie	1,329	0,504	0,324
	gminy mieszane rolnicze	0,621	0,569	0,977
	gminy popegeerowskie	1,720	0,559	0,148
	gminy przemysłowe	3,132	0,914	0,068
	miasta poza obszarami aglomeracji	0,258	0,529	1,000
	miasta na prawach powiatu	-0,247	0,451	0,999
miasta poza obszarami aglomeracji	gminy typowo wiejskie	1,071	0,506	0,611
	gminy mieszane rolnicze	0,363	0,571	0,999
	gminy popegeerowskie	1,462	0,560	0,339
	gminy przemysłowe	2,874	0,915	0,131
	gminy w ramach aglomeracji	-0,258	0,529	1,000
	miasta na prawach powiatu	-0,505	0,453	0,975
miasta na prawach powiatu	gminy typowo wiejskie	1,576*	0,423	0,031
	gminy mieszane rolnicze	0,868	0,499	0,805
	gminy popegeerowskie	1,967*	0,487	0,012
	gminy przemysłowe	3,379*	0,872	0,020
	gminy w ramach aglomeracji	0,247	0,451	0,999
	miasta poza obszarami aglomeracji	0,505	0,453	0,975

4. ESCS (ang. *Economic, Social and Cultural Status*) – status ekonomiczny, społeczny i kulturowy

a) test kompetencji I

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
I grupa kwartylowa	II grupa kwartylowa	-4,980*	0,648	0,000
	III grupa kwartylowa	-10,240*	0,648	0,000
	IV grupa kwartylowa	-17,573*	0,648	0,000

II grupa kwartylowa	I grupa kwartylowa	4,980*	0,648	0,000
	III grupa kwartylowa	-5,260*	0,648	0,000
	IV grupa kwartylowa	-12,593*	0,648	0,000
III grupa kwartylowa	I grupa kwartylowa	10,240*	0,648	0,000
	II grupa kwartylowa	5,260*	0,648	0,000
	IV grupa kwartylowa	-7,333*	0,648	0,000
IV grupa kwartylowa	I grupa kwartylowa	17,573*	0,648	0,000
	II grupa kwartylowa	12,593*	0,648	0,000
	III grupa kwartylowa	7,333*	0,648	0,000

b) test kompetencji II

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
I grupa kwartylowa	II grupa kwartylowa	-5,054*	0,765	0,000
	III grupa kwartylowa	-11,046*	0,766	0,000
	IV grupa kwartylowa	-20,176*	0,766	0,000
II grupa kwartylowa	I grupa kwartylowa	5,054*	0,765	0,000
	III grupa kwartylowa	-5,992*	0,765	0,000
	IV grupa kwartylowa	-15,123*	0,765	0,000
III grupa kwartylowa	I grupa kwartylowa	11,046*	0,766	0,000
	II grupa kwartylowa	5,992*	0,765	0,000
	IV grupa kwartylowa	-9,130*	0,766	0,000
IV grupa kwartylowa	I grupa kwartylowa	20,176*	0,766	0,000
	II grupa kwartylowa	15,123*	0,765	0,000
	III grupa kwartylowa	9,130*	0,766	0,000

c) różnica między wynikiem testu kompetencji II i I – przyrost

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
I grupa kwartylowa	II grupa kwartylowa	-0,074	0,420	0,999
	III grupa kwartylowa	-0,806	0,420	0,298
	IV grupa kwartylowa	-2,604*	0,420	0,000
II grupa kwartylowa	I grupa kwartylowa	0,074	0,420	0,999
	III grupa kwartylowa	-0,732	0,420	0,385
	IV grupa kwartylowa	-2,530*	0,420	0,000
III grupa kwartylowa	I grupa kwartylowa	0,806	0,420	0,298
	II grupa kwartylowa	0,732	0,420	0,385
	IV grupa kwartylowa	-1,797*	0,420	0,000
IV grupa kwartylowa	I grupa kwartylowa	2,604*	0,420	0,000
	II grupa kwartylowa	2,530*	0,420	0,000
	III grupa kwartylowa	1,797*	0,420	0,000

5. Znajomość języka angielskiego przez rodziców

a) test kompetencji I

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
oboje rodziców nie znają języka wcale	Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	-4,226*	0,662	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	-7,886*	0,736	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	-13,097*	0,866	0,000
przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	Oboje rodziców nie znają języka wcale	4,226*	0,662	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	-3,659*	0,595	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	-8,870*	0,751	0,000
przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	Oboje rodziców nie znają języka wcale	7,886*	0,736	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	3,659*	0,595	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	-5,211*	0,816	0,000
przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	Oboje rodziców nie znają języka wcale	13,097*	0,866	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	8,870*	0,751	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	5,211*	0,816	0,000

b) test kompetencji II

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
oboje rodziców nie znają języka wcale	Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	-5,198*	0,783	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	-9,319*	0,870	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	-14,675*	1,024	0,000
przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	Oboje rodziców nie znają języka wcale	5,198*	0,783	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	-4,121*	0,704	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	-9,477*	0,888	0,000
przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	Oboje rodziców nie znają języka wcale	9,319*	0,870	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	4,121*	0,704	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	-5,356*	0,965	0,000

przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	Oboje rodziców nie znają języka wcale	14,675*	1,024	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	9,477*	0,888	0,000
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	5,356*	0,965	0,000

c) różnica między wynikiem testu kompetencji II i I – przyrost

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
oboje rodziców nie znają języka wcale	Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	-0,972	0,406	0,125
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	-1,433*	0,451	0,018
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	-1,578*	0,530	0,031
przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	Oboje rodziców nie znają języka wcale	0,972	0,406	0,125
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	-0,461	0,365	0,659
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	-0,606	0,460	0,628
przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	Oboje rodziców nie znają języka wcale	1,433*	0,451	0,018
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	0,461	0,365	0,659
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	-0,145	0,500	0,994
przynajmniej jedno z rodziców zna język bardzo dobrze	Oboje rodziców nie znają języka wcale	1,578*	0,530	0,031
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język trochę	0,606	0,460	0,628
	Przynajmniej jedno z rodziców zna język całkiem dobrze	0,145	0,500	0,994

6. Zajęcia pozaszkolne z języka angielskiego

a) test kompetencji I

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
nie uczęszczał/-ła w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	uczęszczał/-ła co najmniej w jednym roku szkolnym w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	-7,468*	0,493	0,000	założono równość wariancji
			0,499	0,000	nie założono równości wariancji

b) test kompetencji II

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
nie uczęszczał/-ła w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	uczęszczał/-ła co najmniej w jednym roku szkolnym w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	-9,932*	0,573	0,000	założono równość wariancji
			0,586	0,000	nie założono równości wariancji

c) różnica między wynikiem testu kompetencji II i I – przyrost

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
nie uczęszczał/-ła w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	uczęszczał/-ła co najmniej w jednym roku szkolnym w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	-2,464*	0,293	0,000	założono równość wariancji
			0,291	0,000	nie założono równości wariancji

7. Język komunikacji nauczyciela (gdy mówi do klasy)

a) test kompetencji I

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	więcej po angielsku niż po polsku	3,105*	0,848	0,010
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	6,905*	0,813	0,000
	więcej po polsku niż po angielsku	8,539*	0,910	0,000
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	9,187*	0,969	0,000
więcej po angielsku niż po polsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-3,105*	0,848	0,010
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	3,800*	0,613	0,000
	więcej po polsku niż po angielsku	5,434*	0,737	0,000
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	6,083*	0,809	0,000
mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-6,905*	0,813	0,000
	więcej po angielsku niż po polsku	-3,800*	0,613	0,000
	więcej po polsku niż po angielsku	1,634	0,697	0,240
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	2,282	0,772	0,068
więcej po polsku niż po angielsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-8,539*	0,910	0,000
	więcej po angielsku niż po polsku	-5,434*	0,737	0,000
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	-1,634	0,697	0,240
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	0,648	0,874	0,968

wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-9,187*	0,969	0,000
	więcej po angielsku niż po polsku	-6,083*	0,809	0,000
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	-2,282	0,772	0,068
	więcej po polsku niż po angielsku	-0,648	0,874	0,968

b) test kompetencji II

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	więcej po angielsku niż po polsku	2,944	0,995	0,068
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	7,648*	0,954	0,000
	więcej po polsku niż po angielsku	9,247*	1,068	0,000
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	11,561*	1,137	0,000
więcej po angielsku niż po polsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-2,944	0,995	0,068
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	4,704*	0,720	0,000
	więcej po polsku niż po angielsku	6,303*	0,865	0,000
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	8,616*	0,949	0,000
mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-7,648*	0,954	0,000
	więcej po angielsku niż po polsku	-4,704*	0,720	0,000
	więcej po polsku niż po angielsku	1,599	0,817	0,430
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	3,912*	0,905	0,001
więcej po polsku niż po angielsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-9,247*	1,068	0,000
	więcej po angielsku niż po polsku	-6,303*	0,865	0,000
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	-1,599	0,817	0,430
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	2,313	1,025	0,278
wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-11,561*	1,137	0,000
	więcej po angielsku niż po polsku	-8,616*	0,949	0,000
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	-3,912*	0,905	0,001
	więcej po polsku niż po angielsku	-2,313	1,025	0,278

c) różnica między wynikiem testu kompetencji II i I – przyrost

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	więcej po angielsku niż po polsku	-0,160	0,503	0,999
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	0,743	0,482	0,667
	więcej po polsku niż po angielsku	0,708	0,540	0,787
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	2,373*	0,575	0,002

więcej po angielsku niż po polsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	0,160	0,503	0,999
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	0,904	0,364	0,187
	więcej po polsku niż po angielsku	0,869	0,438	0,414
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	2,534*	0,480	0,000
mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-0,743	0,482	0,667
	więcej po angielsku niż po polsku	-0,904	0,364	0,187
	więcej po polsku niż po angielsku	0-,035	0,413	1,000
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	1,630*	0,458	0,013
więcej po polsku niż po angielsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-0,708	0,540	0,787
	więcej po angielsku niż po polsku	-0,869	0,438	0,414
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	0,035	0,413	10,000
	wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	1,665*	0,518	0,036
wyłącznie lub prawie wyłącznie po polsku	wyłącznie lub prawie wyłącznie po angielsku	-2,373*	0,575	0,002
	więcej po angielsku niż po polsku	-2,534*	0,480	0,000
	mniej więcej tyle samo po angielsku, co po polsku	-1,630*	0,458	0,013
	więcej po polsku niż po angielsku	-1,665*	0,518	0,036

8. Godzinowy wymiar nauczania języka

a) test kompetencji I

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
średnio mniej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu	-1,466*	0,533	0,023
	średnio więcej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	-5,169*	0,632	0,000
średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu	średnio mniej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	1,466*	0,533	0,023
	średnio więcej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	-3,703*	0,632	0,000
średnio więcej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	średnio mniej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	5,169*	0,632	0,000
	średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu	3,703*	0,632	0,000

b) test kompetencji II

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
średnio mniej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu	-2,874*	0,626	0,000
	średnio więcej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	-6,059*	0,743	0,000
średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu	średnio mniej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	2,874*	0,626	0,000
	średnio więcej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	-3,185*	0,743	0,000
średnio więcej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	średnio mniej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	6,059*	0,743	0,000
	średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu	3,185*	0,743	0,000

c) różnica między wynikiem testu kompetencji II i I – przyrost

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność
średnio mniej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu	-1,408*	0,316	0,000
	średnio więcej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	-0,891	0,375	0,060
średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu	średnio mniej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	1,408*	0,316	0,000
	średnio więcej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	0,518	0,375	0,385
średnio więcej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	średnio mniej niż 3 godziny lekcyjne w tygodniu	0,891	0,375	0,060
	średnio 3 godziny lekcyjne w tygodniu	-0,518	0,375	0,385

9. Nieodpłatne pozalekcyjne zajęcia z języka angielskiego

a) test kompetencji I

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
uczęszczał/-ła co najmniej w jednym roku szkolnym w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	nie uczęszczał/-ła w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum		0,566	0,02	założono równość wariancji
		-1,783*	0,595	0,03	nie założono równości wariancji

b) test kompetencji II

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
uczęszczał/-ła co najmniej w jednym roku szkolnym w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	nie uczęszczał/-ła w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	-1,656*	0,664	0,013	założono równość wariancji
			0,684	0,016	nie założono równości wariancji

c) różnica między wynikiem testu kompetencji II i I – przyrost

X	Y	Różnica średnich (X-Y)	SE	Istotność	Uwagi
Uczęszczał/-ła co najmniej w jednym roku szkolnym w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	Nie uczęszczał/-ła w ciągu 3 lat nauki w gimnazjum	0,127	0,331	0,701	założono równość wariancji
			0,336	0,705	nie założono równości wariancji

III. ANALIZY WPŁYWU ZMIENNYCH KONTEKSTOWYCH NA WYNIKI TESTÓW KOMPETENCJI¹ – REGRESJE LINIOWE

Analizy regresji są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$.

1. ESCS (ang. *Economic, Social and Cultural Status*) – status ekonomiczny, społeczny i kulturowy

skorygowane $R^2 = 0,211$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	111,858*	0,268	417,202	0,000
zmienna niezależna	7,779*	0,268	29,009	0,000

2. HISEI (ang. *Highest International Social and Economic Index*) – najwyższy z poziomów wskaźnika statusu społeczno-ekonomicznego obojga rodziców

skorygowane $R^2 = 0,153$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	96,409*	0,697	138,242	0,000
zmienna niezależna	0,311*	0,013	24,016	0,000

¹ O ile nie zaznaczono inaczej, do analiz regresji wykorzystano wynik testu kompetencji II.

3. HISCED (ang. *Highest International Standard Classification of Education*) – najwyższy z poziomów wskaźnika wykształcenia obojga rodziców

skorygowane $R^2 = 0,131$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	79,680*	1,366	58,349	0,000
zmienna niezależna	2,301*	0,097	23,692	0,000

4. HOMEPOS (ang. *Home Possessions*) – wskaźnik wyposażenia gospodarstwa domowego

skorygowane $R^2 = 0,083$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	111,139*	0,268	414,486	0,000
zmienna niezależna	3,764*	0,205	18,405	0,000

5. Wskaźnik dóbr kulturowych

skorygowane $R^2 = 0,031$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	106,646*	0,510	209,159	0,000
zmienna niezależna	7,147*	0,651	10,974	0,000

6. Wskaźnik dóbr materialnych

skorygowane $R^2 = 0,014$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	99,192*	1,659	59,776	0,000
zmienna niezależna	10,404*	1,399	7,436	0,000

7. Najwyższy z poziomów znajomości języka angielskiego obojga rodziców

skorygowane $R^2 = 0,065$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	100,472*	0,766	131,229	0,000
zmienna niezależna	4,746*	0,307	15,477	0,000

8. Kontakt z językiem angielskim przez media anglojęzyczne

skorygowane $R^2 = 0,117$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	111,634*	0,265	420,782	0,000
zmienna niezależna	5,833*	0,265	21,983	0,000

9. Kontakt z językiem angielskim przez filmy i programy telewizyjne (z polskimi napisami)

skorygowane $R^2 = 0,014$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	111,593*	0,280	398,872	0,000
zmienna niezależna	2,055*	0,280	7,343	0,000

10. Kontakt z rówieśnikami w języku angielskim

skorygowane $R^2 = 0,038$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	111,356*	0,274	405,920	0,000
zmienna niezależna	3,344*	0,274	12,188	0,000

11. Intensywność uczęszczania na pozaszkolne zajęcia z języka angielskiego

a) Model regresji liniowej ze zmienną niezależną

skorygowane $R^2 = 0,129$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	108,031*	0,297	364,323	0,000
zmienna niezależna	0,055*	0,002	23,491	0,000

b) Model regresji liniowej ze zmienną niezależną i ESCS

skorygowane $R^2 = 0,253$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	109,896*	0,301	364,756	0,000
zajęcia pozaszkolne	0,032*	0,002	13,047	0,000
ESCS	6,529*	0,280	23,303	0,000

12. Język komunikacji ucznia na forum klasy

skorygowane $R^2 = 0,069$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	111,517*	0,271	411,032	0,000
zmienna niezależna	-4,503*	0,271	-16,595	0,000

13. Waga przykładana przez uczniów do nauki języka angielskiego

a) Model regresji liniowej ze zmienną niezależną

skorygowane $R^2 = 0,100$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	88,504*	1,153	76,753	0,000
zmienna niezależna	5,477*	0,268	20,400	0,000

b) Model regresji liniowej ze zmienną niezależną i ESCS

skorygowane $R^2 = 0,271$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	94,023*	1,142	82,311	0,000
zmienna niezależna	4,260*	0,265	16,059	0,000
ESCS	7,123*	0,262	27,221	0,000

14. Godzinowy wymiar nauczania języka angielskiego

skorygowane $R^2 = 0,019$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	101,911*	1,129	90,256	0,000
zmienna niezależna	1,081*	0,125	8,629	0,000

15. Intensywność uczęszczania na bezpłatne pozalekcyjne zajęcia z języka angielskiego w szkole

a) Model regresji liniowej ze zmienną niezależną

skorygowane $R^2 = 0,001$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	111,970*	1,046	107,032	0,000
zmienna niezależna	-0,012	0,009	-1,356	0,175

b) Model regresji liniowej ze zmienną niezależną i ESCS

skorygowane $R^2 = 0,194$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	113,119*	1,008	112,218	0,000
zajęcia pozaszkolne	-0,015	0,008	-1,853	0,064
ESCS	7,995*	0,627	12,752	0,000

16. Wskaźnik selekcyjnego charakteru szkoły – przyjmowania uczniów do klas I spoza rejonu gimnazjum

skorygowane $R^2 = 0,108$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	105,780*	0,400	264,328	0,000
zmienna niezależna	0,220*	0,011	20,484	0,000

17. Wskaźnik selekcyjnego charakteru szkoły – nieprzyjmowania do klas I uczniów spoza rejonu gimnazjum ubiegających się o przyjęcie

skorygowane $R^2 = 0,081$

	Współczynnik regresji	SE	t	Istotność
stała	109,369*	0,317	345,279	0,000
zmienna niezależna	0,374*	0,022	17,226	0,000

Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac przydatnych w rozwoju polityki i praktyki edukacyjnej.

Instytut zatrudnia ponad 150 badaczy zajmujących się edukacją – pedagogów, socjologów, psychologów, ekonomistów, politologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych – wybitnych specjalistów w swoich dziedzinach, o różnorodnych doświadczeniach zawodowych, które obejmują, oprócz badań naukowych, także pracę dydaktyczną, praktykę w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

Instytut w Polsce uczestniczy w realizacji międzynarodowych projektów badawczych, w tym PIAAC, PISA, TALIS, ESLC, SHARE, TIMSS i PIRLS, oraz projektów systemowych współfinansowanych przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.