



RAPORT TEMATYCZNY

Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC

Raport krajowy 2011



Redakcja merytoryczna:
dr Magdalena Szpotowicz

Recenzenci:
prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska
dr Marcin Smolik

Autorzy:
Agata Gajewska-Dyszkiewicz
Magdalena Grudniewska
Filip Kulon
Katarzyna Kutyłowska
Katarzyna Paczuska
Ludmiła Rycielska
dr Magdalena Szpotowicz

Redakcja językowa:
Katarzyna Kupiszewska-Grzybowska

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 2013

Skład, druk:
Drukarnia TINTA, Z. Szymański
ul. Żwirki i Wigury 22
13-200 Działdowo
www.drukarniatinta.pl

Raport przygotowany 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

Wprowadzenie	5
Streszczenie	7
1. Badanie ESLC	11
1.1. Cele badania	11
1.2. Kraje uczestniczące w badaniu	11
1.3. Przebieg badania	12
1.4. Schemat badania	13
1.5. Kontekst badania w Polsce	13
2. Metodologia badania ESLC	15
2.1. Populacja i próba	15
2.2. Narzędzia	17
3. Wyniki międzynarodowe	25
3.1. Umiejętności językowe europejskich uczniów	25
3.2. Czynniki wpływające na umiejętności językowe	27
4. Wyniki polskich uczniów	29
4.1. Wyniki a polskie wymagania edukacyjne	29
4.2. Język angielski – umiejętności językowe uczniów	30
4.3. Język niemiecki – umiejętności językowe uczniów	34
4.4. Przykładowe zadania testowe	38
4.5. Samoocena umiejętności językowych	43
4.6. Podsumowanie	49
5. Zróżnicowanie osiągnięć uczniów	51
5.1. Socjodemograficzne uwarunkowania osiągnięć	51
5.2. Szkolne uwarunkowania osiągnięć	54
5.3. Podsumowanie	56
6. Uczniowie i nauka języka obcego	59
6.1. Styczność z językiem obcym	59
6.2. Postawy względem nauki języków obcych	68
6.3. Uczniowie osiągający wysokie i niskie wyniki	69
6.4. Podsumowanie	71

7. Nauczanie języka obcego w gimnazjum	73
7.1. Formy pracy na lekcji	73
7.2. Komunikacja w języku obcym na lekcji	75
7.3. Materiały i środki dydaktyczne	77
7.4. Rozwijanie poszczególnych sprawności językowych	78
7.5. Rozwijanie świadomości językowej	80
7.6. Prace domowe i ocenianie uczniów	81
7.7. Pozalekcyjny kontakt ucznia z językiem obcym	83
7.8. Podsumowanie	84
8. Nauczyciele języków obcych w gimnazjum	85
8.1. Charakterystyka nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego	85
8.2. Kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela	87
8.3. Doskonalenie zawodowe	91
8.4. Styczność z nauczaniem językiem	96
8.5. Podsumowanie	97
9. Organizacja nauczania języków obcych w gimnazjum	99
9.1. Charakterystyka badanych szkół	99
9.2. Oferta językowa	100
9.3. Praktyki promujące naukę języków obcych	101
9.4. Zasoby szkoły	104
9.5. Podsumowanie	106
Bibliografia	109
Spis tabel	113
Spis ilustracji	114
Załączniki	119

Wprowadzenie

Badanie ESLC (*European Survey on Language Competences*) to pierwsza okazja do porównania poziomu znajomości języków obcych wśród europejskich uczniów kończących obowiązkową naukę szkolną, w Polsce – gimnazjum. To również możliwość przyjrzenia się różnorodności systemów nauczania i kontekstów, w jakich młodzież uczy się języków obcych oraz źródło informacji o tym, jakie czynniki wpływają korzystnie, a jakie niekorzystnie na wyniki uczniów. Badanie to stwarza unikalną możliwość cyklicznego monitorowania umiejętności językowych młodych Europejczyków i trendów w edukacji językowej w skali europejskiej i krajowej.

Przeprowadzenie badania kompetencji językowych ESLC miało miejsce w czasie głębokich zmian reformatorskich w polskiej edukacji językowej. Badanie objęło ostatni rocznik gimnazjalistów uczących się według programu „starej” podstawy programowej, tym samym, dokumentuje efekty kształcenia w zakresie języka angielskiego i niemieckiego w gimnazjum przed wprowadzeniem istotnych zmian programowych. Obniżenie wieku rozpoczynania obowiązkowej nauki języków obcych do pierwszej klasy szkoły podstawowej i wprowadzenie obowiązku nauki drugiego języka obcego w gimnazjum oraz zalecenie nauki języków w grupach o zbliżonym stopniu zaawansowania językowego dają szansę na podniesienie poziomu umiejętności językowych polskich uczniów. Efekty tych zmian można będzie ocenić po kolejnym cyklu badania ESLC.

Niniejszy raport poświęcony jest analizie osiągnięć polskich gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego i niemieckiego oraz tych zagadnień poruszanych w badaniu, które są istotne dla polskiego kontekstu nauki i systemu edukacji językowej. Rozdziały 1-2 skrótowo omawiają koncepcję badania, jego metodologię oraz narzędzia badawcze. Rozdział 3 referuje wyniki młodzieży ze wszystkich krajów uczestniczących w badaniu oraz główne czynniki wpływające na efekty nauczania języków obcych w Europie. Rozdział 4 poświęcony jest szczegółowej prezentacji wyników polskich gimnazjalistów. Rozdział 5 przedstawia analizy socjodemograficznych uwarunkowań umiejętności. Natomiast rozdziały 6-9 omawiają szerzej domowy i szkolny kontekst nauczania języków.

Mamy nadzieję, że raport ten przyczyni się do ożywienia dyskusji nad podnoszeniem jakości nauczania języków obcych w Polsce.

Autorzy raportu

Streszczenie

Przeprowadzone w 2011 roku *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych* (*European Survey on Language Competences*, ESLC) to pierwszy międzynarodowy pomiar znajomości języków obcych wśród europejskiej młodzieży. Badanie umożliwia porównanie poziomu umiejętności językowych uczniów w zakresie pięciu najczęściej nauczanych języków obcych w Europie w odniesieniu do skali poziomów biegłości językowej *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ). Dostarcza również informacji o tych elementach kontekstu nauczania i uczenia się języków obcych, które są przedmiotem zainteresowania europejskiej polityki językowej.

Kontekst badania

- Badanie ESLC zostało przeprowadzone z inicjatywy Komisji Europejskiej. Jego wyniki posłużą do monitorowania poziomu umiejętności językowych uczniów w perspektywie celów określonych podczas szczytu Rady Europejskiej w 2002 roku – podniesienia kompetencji kluczowych wśród Europejczyków, w tym znajomości co najmniej dwóch języków obcych.
- Opracowanie koncepcji i realizację badania zlecono międzynarodowemu konsorcjum *Survey-Lang* składającemu się z ośmiu instytucji specjalizujących się w: badaniach społecznych, egzaminach językowych, psychometrii i analizie statystycznej. Konsorcjum przewodniczyło *University of Cambridge ESOL Examinations*.
- Do badania przystąpiło 16 wspólnot językowych z 14 krajów: Anglia, Belgia (wspólnota flamandzka, frankofońska i niemieckojęzyczna), Bułgaria, Chorwacja, Estonia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Malta, Polska, Portugalia, Słowenia oraz Szwecja.

Cele badania

- Celem badania ESLC był pomiar umiejętności językowych europejskiej młodzieży w sposób umożliwiający porównanie poziomu umiejętności uczniów uczących się różnych języków obcych w ramach różnych systemów oświaty.
- Dążeniem autorów badania było również zebranie danych kontekstowych na temat nauczania języków obcych w poszczególnych krajach uczestniczących w badaniu, a przez to lepsze zrozumienie uwarunkowań osiągniętych rezultatów.
- Zebrane dane posłużą do stworzenia Europejskiego Wskaźnika Kompetencji Językowych (*European Indicator of Language Competence*, EILC). Wskaźnik ten pozwoli na syntetyczne ujęcie poziomu biegłości językowej uczniów i monitorowanie efektów wprowadzania polityki wielojęzyczności w poszczególnych krajach członkowskich UE.

Uczestnicy badania

- W każdym kraju do badania przystąpiła reprezentatywna próba uczniów szkół ponadpodstawowych (na poziomie edukacyjnym ISCED 2 lub ISCED 3). Ogółem w badaniu wzięło udział blisko 54 tysiące nastoletnich Europejczyków, w tym, 3324 polskich uczniów trzeciej klasy gimnazjum.
- Badaniem objęto również nauczycieli języków obcych oraz dyrektorów szkół. W Polsce było to 399 nauczycieli oraz 124 dyrektorów ze 146 gimnazjów.

Narzędzia badawcze

- W badaniu zastosowano pisemne testy w zakresie rozumienia tekstów pisanych, rozumienia ze słuchu i tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku obcym. Każdy uczeń przystępował do testów z jednego języka obcego sprawdzających dwie spośród trzech wyżej wymienionych, losowo wybranych sprawności językowych.
- Wyniki testów językowych wyrażone zostały w odniesieniu do poziomów: A1, A2, B1, B2 skali biegłości językowej *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*.

- W każdym kraju badano poziom znajomości dwóch najczęściej nauczanych języków obcych spośród: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i włoskiego. W Polsce przeprowadzono testy z języka angielskiego i niemieckiego.
- W badaniu ankietowym wykorzystano kwestionariusze dotyczące nauki i nauczania języków obcych przeznaczone dla uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół.

Najważniejsze wyniki badania ESLC w Polsce

Umiejętności językowe uczniów

- Ponad połowa badanych gimnazjalistów osiągnęła wyniki w zakresie języka angielskiego na poziomie A1 albo niższym. Udział uczniów, których kompetencje językowe odpowiadają poziomowi A2 wynosi 11-23%, w zależności od badanej sprawności językowej. Jednocześnie jedna czwarta uczniów osiągnęła poziom biegłości językowej oczekiwany od absolwentów szkół ponadgimnazjalnych – B1 lub B2.

Poziom umiejętności językowych gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego w podziale na badane sprawności przedstawia się następująco:

Poziom ESOKJ	Rozumienie tekstów pisanych	Rozumienie ze słuchu	Tworzenie wypowiedzi pisemnych
B2	13,4%	13,4%	3,8%
B1	10,3%	14,6%	18,8%
A2	11,1%	15,2%	23,2%
A1	38,1%	29,4%	35,5%
„-A1”	27,1%	27,4%	18,7%

- W przypadku języka niemieckiego, ponad 80% uczniów osiągnęło poziom A1 lub niższy, a około jedna dziesiąta uczniów osiągnęła poziom A2. Udział uczniów, których kompetencje w zakresie języka niemieckiego odpowiadają poziomowi B1 i B2 wynosi 5-7%, w zależności od badanej sprawności.

Poziom umiejętności językowych gimnazjalistów w zakresie języka niemieckiego w podziale na badane sprawności przedstawia się następująco:

Poziom ESOKJ	Rozumienie tekstów pisanych	Rozumienie ze słuchu	Tworzenie wypowiedzi pisemnych
B2	2,4%	1,5%	2,2%
B1	3,6%	3,8%	4,7%
A2	7,0%	8,9%	9,9%
A1	46,0%	41,1%	38,4%
„-A1”	41,0%	44,7%	44,8%

Socjodemograficzne uwarunkowania wyników uczniów

- Gimnazjaliści uczący się języka angielskiego, którzy uczęszczają do szkół zlokalizowanych w miastach liczących 20-100 tys. mieszkańców, osiągnęli lepsze wyniki w zakresie rozumienia ze słuchu i tworzenia wypowiedzi pisemnych niż ich rówieśnicy uczęszczający do szkół położonych na obszarach wiejskich. W przypadku języka niemieckiego nie odnotowano podobnej zależności.

- Uczniowie mieszkający w miastach liczących od 15 tys. do ponad 1 mln mieszkańców osiągnęli wyższy wynik w tworzeniu wypowiedzi pisemnych w języku angielskim niż uczniowie mieszkający na obszarach wiejskich. W przypadku języka niemieckiego miejsce zamieszkania ucznia nie wyjaśnia zróżnicowania w wynikach testu.
- Poziom wykształcenia rodziców wpływa pozytywnie na poziom umiejętności we wszystkich badanych sprawnościach językowych wśród gimnazjalistów uczących się języka angielskiego. Dla uczących się języka niemieckiego zaobserwowano analogiczną zależność jedynie pomiędzy poziomem wykształcenia matki i wynikiem ucznia z testu tworzenia wypowiedzi pisemnych.
- Wraz ze wzrostem pozycji zawodowej rodziców oraz zasobów materialnych rodziny wzrasta poziom umiejętności językowych uczniów we wszystkich badanych sprawnościach językowych zarówno w przypadku języka angielskiego, jak i niemieckiego.
- Nie zanotowano istotnych statystycznie różnic w poziomie umiejętności językowych chłopców i dziewcząt w żadnym z badanych języków.

Kontekst uczenia się i nauczania języka obcego

- Nowe i tradycyjne media są głównym źródłem pozaszkolnej ekspozycji na język obcy badanych uczniów, przy czym liczba uczniów korzystających z mediów anglojęzycznych jest zdecydowanie większa od liczby uczniów korzystających z mediów niemieckojęzycznych. Uczniowie o najniższym poziomie umiejętności, częściej niż uczniowie osiągający najwyższe wyniki, deklarują całkowity brak kontaktu z językiem obcym poprzez media.
- Gimnazjaliści mają pozytywny stosunek do nauki języków obcych, lekcji języka obcego, nauczycieli oraz siebie jako uczących się języków obcych, choć pozytywne oceny dotyczą znacznie częściej języka angielskiego niż języka niemieckiego. Przekonanie o możliwości poradzenia sobie z nauką języka jest pozytywnie skorelowane z poziomem umiejętności językowych uczniów.
- Zdecydowana większość uczniów uważa, że ich rodzice nie znają badanego języka obcego wcale lub znają go bardzo słabo. Deklarowana przez uczniów znajomość języków ich rodziców jest jedną z najniższych w Europie.
- Dla większości gimnazjalistów angielski jest językiem, od którego rozpoczynali naukę języków obcych. Był on też częściej kontynuowany przez kolejne lata nauki. Jest postrzegany jako najbardziej przydatny przedmiot szkolny – istnieje pozytywny związek między przekonaniem o przydatności lekcji języka angielskiego a poziomem umiejętności językowych uczniów.
- Badane aspekty organizacji i realizacji nauczania języka obcego w gimnazjum nie pokazują zasadniczych różnic w procesie dydaktycznym dla języka angielskiego i niemieckiego.
- Dominujące formy organizacji pracy na lekcji to praca indywidualna uczniów oraz wypowiedzi nauczyciela do całej klasy. Zdecydowanie rzadziej uczniowie pracują w grupach.
- Obserwuje się stosunkowo małą intensywność posługiwania się nauczonym językiem na lekcjach języka obcego.
- Technologie informacyjno-komunikacyjne są rzadko wykorzystywane w nauczaniu języka obcego w szkole.
- Wymiany międzynarodowe w ostatnich trzech latach zorganizowała co trzecia polska szkoła. Częściej wymiany międzynarodowe dotyczą uczniów uczących się języka niemieckiego.
- Średnia wieku polskich nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego, uczących w gimnazjum jest niska – ponad połowa z nich nie przekroczyła 35. roku życia. Badani nauczyciele posiadają wyższe wykształcenie i kwalifikacje do nauczania języka obcego w szkole.
- Badani germaniści pracujący w polskich gimnazjach mają nieco dłuższy staż nauczania języka oraz wyższy stopień awansu zawodowego niż ich koledzy uczący języka angielskiego. Nauczyciele języka niemieckiego mają także częstszy kontakt z nauczonym językiem poprzez wyjazdy do krajów niemieckojęzycznych.

1. Badanie ESLC 2011

1.1. Cele badania

W 2011 roku Instytut Badań Edukacyjnych zrealizował w Polsce pierwszy cykl międzynarodowego badania kompetencji młodzieży w zakresie języków obcych – Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (*European Survey on Language Competences, ESLC*).

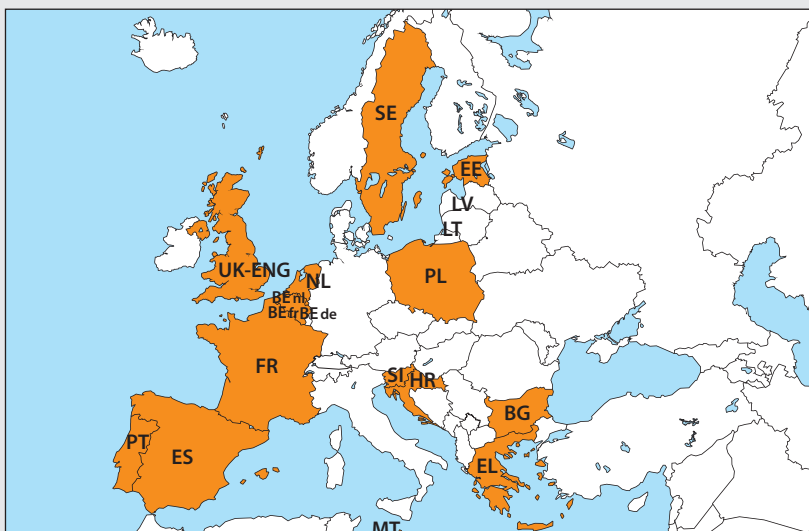
Badanie umożliwia określenie poziomu umiejętności językowych europejskich uczniów w odniesieniu do poziomów biegłości opisanych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)* oraz porównanie wyników uzyskanych przez młodzież z poszczególnych krajów uczestniczących w badaniu. Dążeniem autorów badania było również zebranie danych kontekstowych, dotyczących nauczania języków obcych w poszczególnych krajach uczestniczących w badaniu, a przez to lepsze zrozumienie uwarunkowań osiągniętych rezultatów.

Wyniki badania dostarczają istotnych informacji do refleksji nad polityką językową na poziomie krajowym i europejskim. W szczególności posłużyły one do wyznaczenia poziomów odniesienia w zakresie nauczania języków obcych (*benchmarks on languages*) zaproponowanych przez Komisję Europejską w listopadzie 2012 r. (KE 2012a) Oparty na danych badania Europejski Wskaźnik Kompetencji Językowych (*European Indicator of Language Competence, EILC*) posłużyć ma do monitorowania efektów realizacji polityki skierowanej na podwyższanie poziomów umiejętności językowych młodzieży w poszczególnych krajach członkowskich Unii Europejskiej.

1.2. Kraje uczestniczące w badaniu

Do pierwszego cyklu badania przystąpiło 14 krajów członkowskich lub kandydujących do UE: Anglia, Belgia (osobno: wspólnota flamandzka, wspólnota frankofońska i wspólnota niemieckojęzyczna), Bułgaria, Chorwacja, Estonia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Malta, Polska, Portugalia, Słowenia oraz Szwecja (rys. 1). Instytucje realizujące badanie w poszczególnych krajach odpowiedzialne były za tłumaczenie i adaptację narzędzi, realizację terenową badania oraz analizę danych na poziomie krajowym. Decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej w Polsce badanie realizowane było przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Rysunek 1. Kraje uczestniczące w ESLC 2011



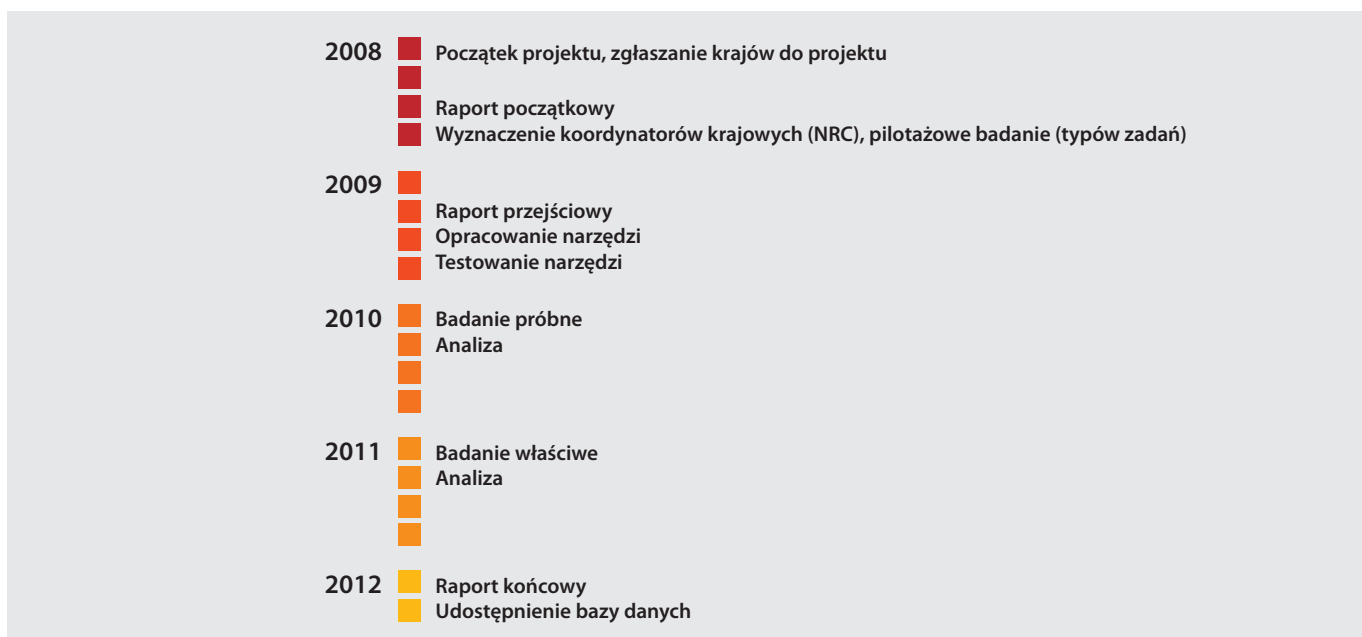
1.3. Przebieg badania

Europejskie Badanie Kompetencji Językowych to wieloetapowy projekt badawczy. W 2008 roku Komisja Europejska powierzyła opracowanie koncepcji oraz zarządzanie badaniem na poziomie międzynarodowym konsorcjum *SurveyLang*, w skład którego weszło osiem europejskich instytucji specjalizujących się w dziedzinie badań społecznych, egzaminów językowych, psychometrii i analityki statystycznej. Konsorcjum przewodniczyło *University of Cambridge ESOL Examinations*¹.

W tym samym roku konsorcjum *SurveyLang* przedstawiło Komisji Europejskiej wstępny raport prezentujący zarys koncepcji badania oraz nawiązało współpracę z krajami i instytucjami zainteresowanymi uczestnictwem w projekcie (rys. 2). Rozpoczęto również pracę nad tworzeniem i adaptacją zadań testowych, wykorzystując banki zadań członków konsorcjum.

Pilotaż zadań trwał od kwietnia do listopada 2008 roku. Na podstawie wyników analizy psychometrycznej funkcjonowania testowanych zadań wybrano ponad 60% zadań, stanowiących podstawę konstrukcji testu plasującego oraz testów właściwych badania próbnego ESLC. Pytania kwestionariuszowe poddane były pilotażowi w październiku 2008 roku. We wrześniu 2009 roku wersje źródłowe kwestionariuszy zostały przekazane do tłumaczenia i adaptacji krajowym instytucjom badawczym realizującym badanie. Od stycznia do marca 2010 roku zrealizowano badanie próbne, które służyło sprawdzeniu procedur badawczych oraz ponownemu pilotażowi kwestionariuszy i testów. W Polsce badanie próbne zrealizowano w 49 szkołach z województw pomorskiego i dolnośląskiego. W wyniku ponownej analizy psychometrycznej zadań testowych usunięto 50% zadań testowych oraz niektóre pytania z kwestionariuszy.

Rysunek 2. Harmonogram projektu badawczego ESLC 2011



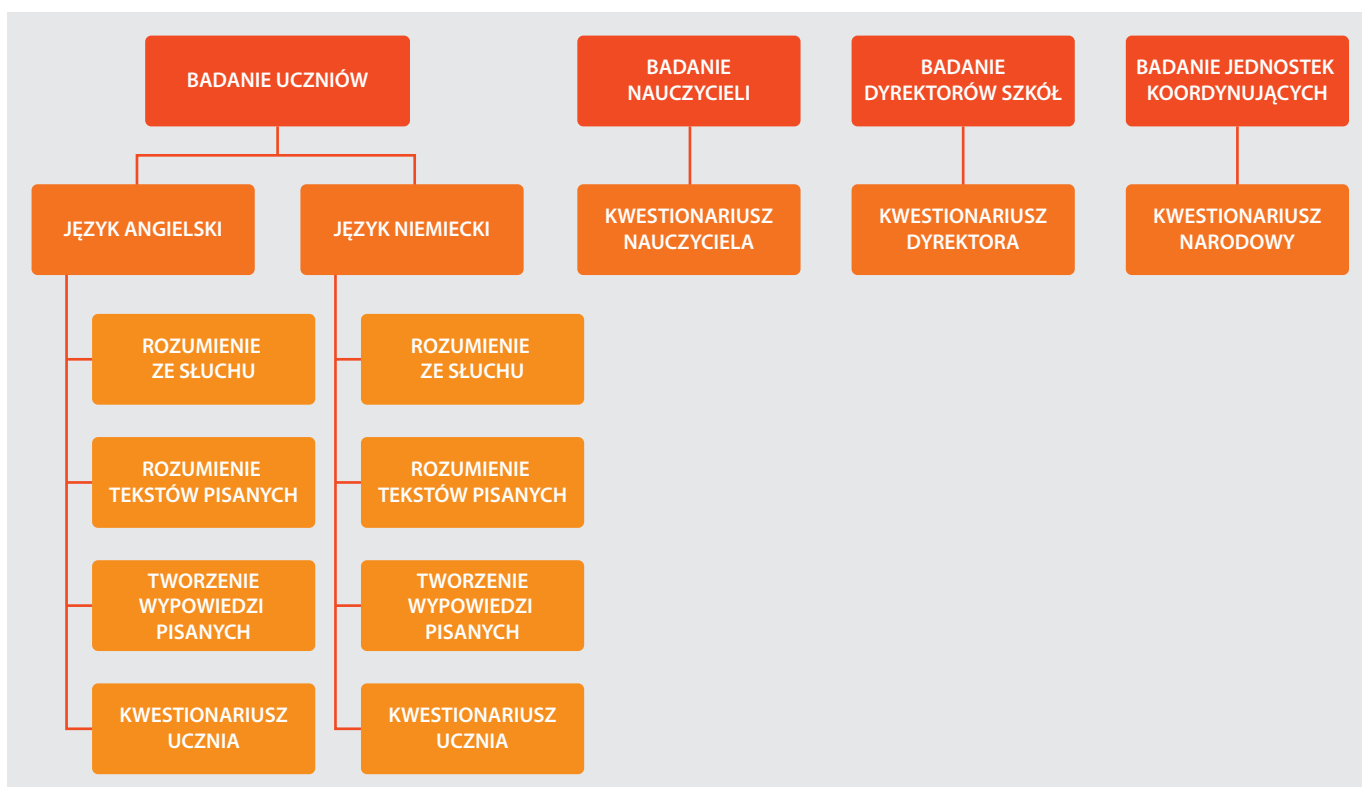
Badanie główne zrealizowane było w 13 krajach od stycznia do marca 2011 roku (w Anglii badanie przeprowadzono w listopadzie 2011 r.). Po przełożeniu wyników testów na poziomy biegłości ESOKJ, dane zostały poddane analizom statystycznym na poziomie międzynarodowym. W czerwcu 2012 roku na podstawie analiz przeprowadzonych na międzynarodowym zbiorze danych, Komisja Europejska opublikowała raport z badania głównego *First European Survey on Language Competences: Final Report* (KE 2012b).

¹ Konsorcjum tworzyło: *Centre international d'études pédagogiques (CIEP)*, *Gallup Europe*, *Goethe Institut*, *Instituto Cervantes*, *National Institute for Educational Measurement (Cito)*, *Universidad de Salamanca*, *Università per Stranieri di Perugia*, *Centre for Assessment and Language Certification (CVCI)*, *University of Cambridge ESOL Examinations*.

1.4. Schemat badania

Badanie ESLC obejmowało części: kompetencyjną (testy językowe) i kontekstową (kwestionariusze). W ramach części kompetencyjnej badano umiejętności językowe w zakresie dwóch najczęściej nauczanych języków obcych w danym kraju spośród: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i włoskiego. W Polsce badane były języki angielski i niemiecki. Badanie obejmowało testy trzech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych (rys. 3). Każdy uczeń był badany w zakresie jednego języka i przystępował do testów dwóch z trzech badanych sprawności. Testy językowe opracowane zostały na trzech poziomach: A1/A2, A2/B1 i B1/B2 w skali ESOKJ. Uczniowie wypełniali testy o trudności adekwatnej do ich poziomu kompetencji. Łączny czas sesji testowych nie przekraczał 75 min.

Rysunek 3. Schemat badania ESLC 2011



Kontekstowa część badania obejmowała badania kwestionariuszowe skierowane do czterech grup respondentów: uczniów, nauczycieli języków obcych, dyrektorów szkół oraz krajowych jednostek realizujących badanie ESLC. Uczniowie wypełniali kwestionariusz osobowy dotyczący ich środowiska rodzinnego, znajomości języków obcych w rodzinie, opinii na temat języków obcych oraz innych przedmiotów szkolnych, nauki języków obcych w szkole, sprawdzianów i zadań z języka obcego oraz odrabiania pracy domowej i nauki języków obcych po lekcjach. Wypełnienie kwestionariusza ucznia trwało 45 minut i realizowane było bezpośrednio po wypełnieniu testów językowych.

1.5. Kontekst badania w Polsce

Badanie ESLC zostało przeprowadzone w Polsce w ostatnim roku realizacji „starej” podstawy programowej (MEN 2002). Obowiązkowa nauka języka obcego w gimnazjum dotyczyła w tym czasie jednego języka. Ponieważ kontynuacja nauki języka ze szkoły podstawowej w gimnazjum nie była wymagana, mogło się zdarzyć, że w momencie przystępowania do badania ESLC niektórzy uczniowie

mieli za sobą niespełna trzy lata nauki języka. Zarówno ówczesna podstawa programowa, jak i obowiązujące w latach 2009-2011 standardy egzaminu gimnazjalnego z języków obcych nowożytnych nie zawierały odniesień do *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*. Jednocześnie cele i efekty nauki języka obcego zdefiniowane w podstawie programowej bliskie były zapisom ESOKJ. Zmiany w kształceniu językowym w Polsce objęły kolejny rocznik uczniów. Gimnazjaliści kończący szkołę w roku 2012 uczyli się już dwóch języków obcych, przy czym nauka jednego z nich mogła być kontynuacją nauki języka ze szkoły podstawowej. Istotną różnicą, jaką wprowadziła nowa podstawa programowa (MEN 2008), jest skonstruowanie wymagań dla poszczególnych etapów edukacyjnych tak, że odzwierciedlają one definicję komunikacyjnej kompetencji językowej opisaną w ESOKJ. Ponadto, wymagania po kolejnych etapach nawiązują do poziomów biegłości językowej ESOKJ, co zapisano w rozporządzeniu w zalecanych warunkach realizacji podstawy (MEN: 2009). Po etapie III (gimnazjum) poziom ten został określony jako zbliżony do A2 dla uczniów rozpoczynających naukę drugiego języka obcego w gimnazjum oraz A2+ dla uczniów kontynuujących naukę języka obcego ze szkoły podstawowej. Dodatkowo, podstawa została sformułowana tak, że zastąpiła standardy egzaminacyjne. Ponieważ testy w badaniu ESLC są skonstruowane na podstawie ESOKJ, egzamin nawiązujący do tego samego opisu kompetencji umożliwi w przyszłości dokładniejsze porównywanie wyników z obu pomiarów (ESLC i krajowego egzaminu gimnazjalnego).

2. Metodologia badania ESLC

2.1. Populacja i próba

W badaniu wzięli udział uczniowie szkół ponadpodstawowych – ISCED 2, uczący się jednego z dwóch najczęściej nauczanych w danym kraju języków obcych, przez okres nie krótszy niż jeden rok szkolny przed rokiem realizacji badania. W krajach, w których nauka drugiego języka obcego rozpoczyna się dopiero na poziomie edukacyjnym ISCED 3, badaniem objęci byli uczniowie drugiego roku szkoły średniej. Z tego powodu populacje uczniów badanych w każdym z krajów ESLC różnią się między sobą pod kilkoma względami: wiekiem uczniów, czasem nauki w szkole oraz czasem nauki badanego języka obcego. Jak pokazuje zestawienie cech populacji poszczególnych krajów (tabela 1), w większości krajów typowym wiekiem dla badanej populacji było 14-15 lat (choć są także kraje, w których badaną populacją byli trzynastolatki, jak i kraje, w których badaną populacją byli szesnastolatki).

W każdym kraju, z populacji docelowej wyłączeni byli: uczniowie szkół specjalnych, szkół dla dorosłych, uczniowie niepełnosprawni fizycznie lub umysłowo (w stopniu uniemożliwiającym uczestnictwo w badaniu), uczniowie nieposługujący się językiem urzędowym w stopniu umożliwiającym zrozumienie pytań kwestionariuszowych oraz uczniowie posiadający zaświadczenie o dysleksji. Dodatkowo w niektórych krajach wykluczono szkoły leżące w trudno dostępnych rejonach. Standardy techniczne określone przez konsorcjum *SurveyLang* stanowiły jednak, że łączny poziom wykluczeń na poziomie szkół i uczniów nie mógł przekroczyć 5% populacji.

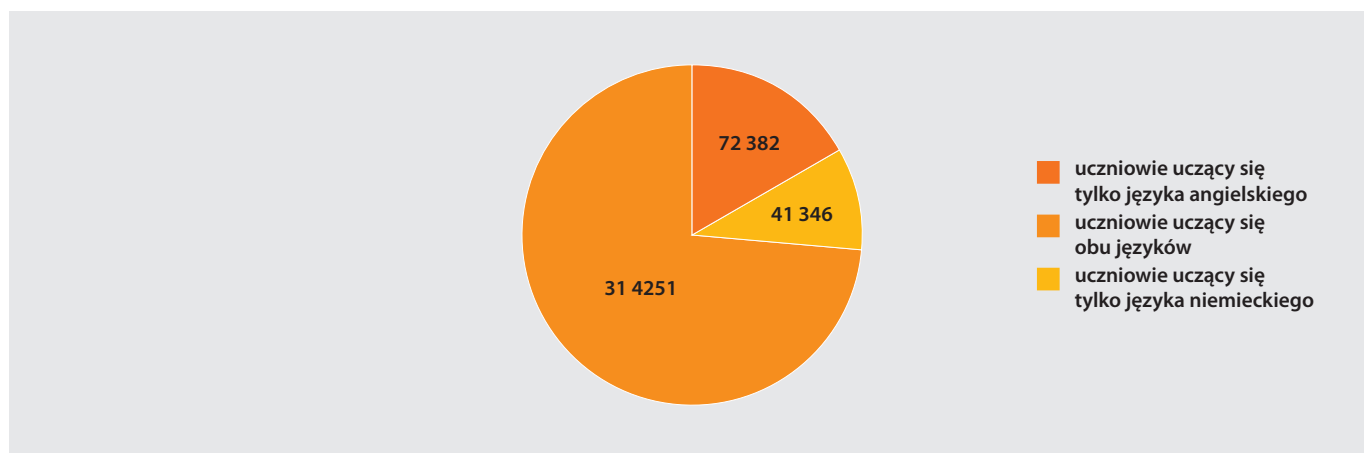
Tabela 1.

Badane języki oraz populacje wg krajów

Kraj/wspólnota językowa	Pierwszy badany język				Drugi badany język			
	badany język	poziom ISCED	typowy wiek	lata nauki szkolnej	badany język	poziom ISCED	typowy wiek	lata nauki szkolnej
Belgia (część flamandzka)	francuski	2	13	8	angielski	3	15	10
Belgia (część francuskojęzyczna)	angielski	3	15	10	niemiecki	3	15	10
Belgia (część niemieckojęzyczna)	francuski	2	13	8	angielski	3	15	10
Bułgaria	angielski	3	16	10	niemiecki	3	16	10
Chorwacja	angielski	2	14	8	niemiecki	2	14	8
Anglia	francuski	3	15	11	niemiecki	3	15	11
Estonia	angielski	2	15	9	niemiecki	2	15	9
Francja	angielski	2	14	9	hiszpański	2	14	9
Grecja	angielski	2	14	9	francuski	2	14	9
Malta	angielski	2	15	11	włoski	2	15	11
Holandia	angielski	2	14-15	9-10	niemiecki	2	14-15	9-10
Polska	angielski	2	15	9	niemiecki	2	15	9
Portugalia	angielski	2	14	9	francuski	2	14	9
Słowenia	angielski	2	14	9	niemiecki	2	14	9
Hiszpania	angielski	2	15	10	francuski	2	15	10
Szwecja	angielski	2	15	9	hiszpański	2	15	9

W Polsce badaną populacją byli uczniowie uczęszczający do trzeciej klasy gimnazjum, uczący się języka angielskiego lub niemieckiego w roku poprzedzającym pomiar. Uczniów takich było odpowiednio ok. 386 000 dla języka angielskiego oraz ok. 355 000 dla języka niemieckiego, przy czym większość uczniów uczyła się zarówno języka angielskiego, jak i niemieckiego. Wartości te zostały oszacowane na podstawie informacji z Systemu Informacji Oświatowej, dotyczącej liczby uczniów uczących się języków angielskiego i niemieckiego, którzy w roku poprzedzającym badanie (2009/2010) uczęszczali do klasy drugiej. Proporcje między uczniami uczącymi się obu języków, a uczącymi się wyłącznie jednego z dwóch badanych języków pokazane są na rysunku 4.

Rysunek 4. Liczba uczniów klas II gimnazjum uczących się języka angielskiego i/lub niemieckiego w roku szkolnym 2009/2010



Schemat doboru próby w badaniu ESLC zakładał wylosowanie oddzielnej reprezentatywnej próby uczniów dla każdego z badanych języków. Zastosowano dwustopniową procedurę losowania próby – na poziomie szkół (minimum 71 szkół na język) oraz na poziomie uczniów (przeciętnie 25 uczniów na szkołę). Losowane próby były próbami warstwowymi. W losowaniu uwzględniana była wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła oraz wielkość szkoły mierzona liczbą uczniów (warstwy *implicite*). W Polsce w próbie dla języka angielskiego dodatkowo zastosowano warstwowanie dla szkół publicznych i niepublicznych (warstwy *explicite*). Wielkość polskiej próby wylosowanej do badania wyniosła łącznie 3919 uczniów dla obu języków (2132 – język angielski, 1787 – język niemiecki). Do badania wylosowano 168 szkół (89 – język angielski i 79 – język niemiecki).

W badaniu udział wzięło 146 szkół (81 – język angielski i 69 – język niemiecki oraz 6 szkół, w których badano oba języki). Procent realizacji próby ogólnie dla języka angielskiego wyniósł 82,74% (n=1764), natomiast dla języka niemieckiego 87,30% (n=1560). Tabela 2 przedstawia poziomy realizacji próby w poszczególnych częściach badania. Głównymi przyczynami obniżonej frekwencji były odmowy rodziców lub opiekunów prawnych (7,14%) oraz nieobecności uczniów w dniu realizacji badania (5,13%). Dodatkowo, dwie szkoły wycofały zgodę na przeprowadzenie badania w trakcie jego realizacji.

Tabela 2.

Poziom realizacji próby w podziale na badane języki

	Język angielski	Język niemiecki
rozumienie ze słuchu	85,0%	87,7%
czytanie ze zrozumieniem	86,0%	87,9%
wypowiedź pisemna	85,7%	87,8%
kwestionariusz ucznia	85,5%	87,9%
kwestionariusz nauczyciela	90,4%	89,5%
kwestionariusz dyrektora	78,7%	91,5%

Dobór próby do badania kwestionariuszowego nauczycieli i dyrektorów oparty był z konieczności na schemacie doboru próby na poziomie szkół. Do badania dyrektorów przystępował dyrektor lub osoba przez niego wyznaczona z każdej wylosowanej placówki. Do badania nauczycieli języków obcych zgłaszani byli wszyscy nauczyciele uczący języka obcego, badanego w danej szkole. W Polsce do badania przystąpiło 399 nauczycieli języka angielskiego lub niemieckiego oraz 124 dyrektorów szkół. Zatem mimo że próba nauczycieli oraz dyrektorów nie była dobierana niezależnie, stosunkowo duża liczba respondentów pozwala na uogólnianie wyników badania na gimnazjalnych nauczycieli języków angielskiego i niemieckiego oraz dyrektorów szkół.

2.2. Narzędzia

2.2.1. Testy językowe

Założenia teoretyczne pomiaru umiejętności

Zgodnie z decyzją Komisji Europejskiej (2007) pomiar umiejętności językowych w badaniu ESLC miał pozwolić na odniesienie poziomu umiejętności językowych uczniów do poziomów biegłości językowej określonych w ESOKJ. Uznano, że biorąc pod uwagę wiek respondentów, najbardziej trafne i właściwe będzie wykorzystanie testów, które odnoszą się do skal ESOKJ opisujących początkującego użytkownika języka (poziomy A1-A2) oraz samodzielnego użytkownika języka (poziomy B1-B2).

Dodatkowo testy językowe, do których przestępował dany uczeń, miały być dostosowane do jego poziomu umiejętności. Test zawierający pozycje testowe odpowiadające poziomom A1, A2, B1 i B2 byłby potencjalnie demotywujący dla respondentów, którzy pewne pozycje testowe uznaliby za zdecydowanie zbyt łatwe, a inne za zbyt trudne. Co więcej, test obejmujący taki szeroki wachlarz poziomów znajomości języka nie dostarczyłby rzetelnych informacji o rzeczywistym poziomie umiejętności językowych respondentów. W związku z tym przed przystąpieniem do testu językowego w badaniu głównym gimnazjaliści przystępowali do tzw. testu plasującego, który miał na celu szybkie oszacowanie poziomu ich umiejętności językowych. Test plasujący dla każdego języka składał się z 20 zadań o rosnącym stopniu trudności, na rozwiązanie których uczniowie mieli 15 minut. Na podstawie wyników testu plasującego uczniów podzielono na trzy grupy zaawansowania, a w badaniu głównym przydzielono im testy dostosowane do ich poziomu umiejętności. W badaniu głównym wykorzystano testy o trzech stopniach trudności: testy o najniższym stopniu trudności, które zawierały zadania na poziomie A1 i A2 według ESOKJ, testy o średnim poziomie trudności z zadaniami na poziomie A2 i B1 oraz testy o najwyższym stopniu trudności z zadaniami na poziomie B1 i B2.

Co więcej, testy językowe powstałe na potrzeby badania miały odwoływać się do socjokognitywnego modelu użycia i uczenia się języka zawartego w ESOKJ oraz do rzeczywistości, w jakiej

funkcjonują mniej więcej piętnastoletni uczestnicy badania ESLC. Dążono również do zachowania jak największej porównywalności pomiędzy narzędziami pomiaru w zakresie testowanych języków. Aby osiągnąć te cele, na poziomie specyfikacji i opracowywania zadań zastosowano rygorystyczne procedury tworzenia zadań testowych w odniesieniu do deskryptorów biegłości językowej skali ESOKJ. Po pilotażu zadań oraz badaniu próbnym wybrano zadania testowe, które zostały wykorzystane w badaniu głównym. W tabeli 3. zamieszczono listę wykorzystanych typów zadań wraz z informacją o mikorumiejściach (*subskills*), których poziom mierzyły poszczególne zadania². Część zadań testowych wykorzystanych w badaniu została upubliczniona i znajduje się w międzynarodowym raporcie z badania ESLC (KE 2012b: 103-147). Przykładowe zadania z informacją o tym, jak poradzili sobie z nimi polscy uczniowie, zamieszczono również w niniejszym raporcie, w rozdziale 4.

Tabela 3.

Zakres treści testów językowych

Badana sprawność językowa	Poziom zadania wg ESOKJ	Zadanie	Typ zadania
rozumienie tekstów pisanych	A1	rozdzielanie informacji dotyczących spraw życia codziennego i innych tematów bliskich uczniowi w tekstach prywatnych	wybór odpowiedzi spośród trzech opcji (materiał ikonograficzny)
	A1, A2	wyszukiwanie potrzebnych informacji w materiałach informacyjnych, np.: ogłoszeniach, rozkładach jazdy, jadłospisach przy wsparciu materiałem ikonograficznym	wybór odpowiedzi spośród trzech opcji (krótki tekst)
	A1, A2	rozumienie znaków, tablic informacyjnych, etykiet, ogłoszeń i zawiadomień	połączenie zdań lub rysunków z właściwą informacją
	A2	określanie głównej myśli tekstu i znajdowanie szczegółowych informacji w tekście	wybór odpowiedzi na pytania do tekstu (trzy opcje odpowiedzi do każdego pytania)
	A2, B1	rozumienie informacji, uczuć i intencji w tekstach prywatnych	wybór odpowiedzi na pytania do tekstu (trzy opcje odpowiedzi do każdego pytania)
	B1, B2	wyszukiwanie określonych informacji, szczegółowe rozumienie tekstu; na poziomie B2 dodatkowo: określanie nastawienia i opinii	połączenie informacji z tekstem, w którym dana informacja się pojawia
	B1, B2	ogólne i szczegółowe rozumienie tekstu, określanie nastawienia, opinii i intencji nadawcy tekstu; na poziomie B2 dodatkowo: rozumienie znaczenia na podstawie kontekstu oraz rozpoznawanie związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu	wybór odpowiedzi na pytania do tekstu (trzy opcje odpowiedzi do każdego pytania)
	B2	rozpoznawanie struktury tekstu i związków między poszczególnymi częściami tekstu	wstawienie usuniętych z tekstu zdań w odpowiednią lukę w tekście
rozumienie ze słuchu	A1, A2	rozpoznawanie kluczowych słów (informacji)	połączenie imienia osoby wypowiadającej się w nagraniu z właściwą ilustracją
	A1, A2, B1, B2	określenie kontekstu sytuacyjnego lub głównej myśli tekstu (A1/A2) lub funkcji komunikacyjnej (B1/B2)	wybór odpowiedzi na pytania dotyczące treści nagrania (trzy opcje odpowiedzi do każdego pytania) (A1 i A2: materiał ikonograficzny lub B1 i B2: tekst)
	A2	zrozumienie i interpretacja szczegółów tekstu	wybór odpowiedzi „prawda” lub „fałsz”
	B1, B2	zrozumienie i interpretacja najważniejszych treści, nastawienia i opinii nadawcy	wybór odpowiedzi na pytania do nagrania (trzy opcje odpowiedzi do każdego pytania)
	B1, B2	określenie i interpretacja głównej myśli wypowiedzi, najważniejszych treści i szczegółów wypowiedzi, określenie nastawienia i opinii nadawcy	wybór odpowiedzi na pytania do nagrania (trzy opcje odpowiedzi do każdego pytania)

² Tabela 3. jest tłumaczeniem treści prezentowanych w raporcie technicznym (KE 2012 c: 32-34). Wykorzystana w oryginale terminologia nie zawsze mogła być precyzyjnie oddana w języku polskim.

Badana sprawność językowa	Poziom zadania wg ESOKJ	Zadanie	Typ zadania
tworzenie wypowiedzi pisemnych	A1	wyrażanie ogólnych lub szczegółowych treści przedstawionych w materiale ikonograficznym	napisanie krótkiego tekstu o charakterze prywatnym (e-mail), nawiązującego do materiału ikonograficznego
	A2	wyrażanie ogólnych lub szczegółowych treści w odniesieniu do tekstu lub punktów tekstu	napisanie krótkiego tekstu o charakterze prywatnym (e-mail, pocztówka) zawierającego wyjaśnienia, opisy, itd.
	B1	tworzenie wypowiedzi w celu przekazania informacji	napisanie krótkiego tekstu o charakterze prywatnym (e-mail) zawierającego wyjaśnienia, opisy, etc., a na poziomie B2: napisanie artykułu lub wypracowania, raportu, listu lub recenzji zawierającego wyjaśnienia, opisy, porównania, itd.
	B2	tworzenie wypowiedzi o funkcji perswazyjnej	napisanie wypracowania lub listu zawierającego wyjaśnienia, opisy, porównania, uzasadnienia i opinie autora

Ze względu na liczbę wyszczególnionych mikroumiejętności, konstrukt testu (*test construct*) został zoperacjonalizowany w zadaniach w odniesieniu do całej badanej populacji. Oznacza to nie tylko, że każdy uczeń przystąpił wyłącznie do testów sprawdzających dwie spośród trzech badanych sprawności, lecz także, że wykonał on tylko część z puli wszystkich zadań mierzących daną sprawność. Taki schemat testowania ograniczał czas trwania większości testów do 30 min, zapobiegając zmęczeniu lub znużeniu uczniów.

Testy dotyczące rozumienia tekstów pisanych i rozumienia ze słuchu zawierały wyłącznie zadania zamknięte, natomiast testy dotyczące tworzenia wypowiedzi pisemnej, zawierały tylko zadania otwarte. Zastosowana skala oceniania wypowiedzi pisemnych uwzględniała kryteria: „komunikacja” i „język”. W kryterium „komunikacja” ocenie podlegała umiejętność przekazania treści określonych w poleceniu do danego zadania. Na ocenę komunikacji składały się następujące zagadnienia:

- do ilu elementów z polecenia uczeń się odniósł w sposób jednoznaczny
- w jakim stopniu uczeń rozwinął elementy z polecenia, do których się odniósł
- czy styl wypowiedzi odpowiada jej celowi i adresatowi.

W kryterium „język” oceniano, jakiemu poziomowi w skali ESOKJ odpowiadają: wykorzystane słownictwo, organizacja tekstu i poprawność językowa oraz czy są one wystarczające do realizacji danego zadania. Język pracy był oceniany na poziomie:

- logiki i spójności wypowiedzi
- zakresu wykorzystanych środków językowych
- poprawności językowej.

Wypowiedzi pisemne uczniów podlegały procedurze rangowania. Zadaniem osób oceniających wypowiedzi pisemne nie było jednoznaczne określenie poziomu danej pracy wg skali ESOKJ, ale porównanie pracy ucznia z pracą przykładową oraz określenie czy jest od niej gorsza, lepsza czy na bardzo zbliżonym poziomie. Dla zadań na poziomie A1 i A2 przygotowano jedną pracę przykładową, która odpowiadała 2. poziomowi wykonania zadania (praca gorsza od przykładowej stanowiła poziom wykonania zadania 1, praca lepsza od przykładowej – poziom 3, a porównywalna z przykładową – poziom 2). Dla zadań na poziomie B1 i B2 przygotowano dwie prace przykładowe, które odpowiadały odpowiednio poziomom wykonania 2 i 4 (najniższy poziom wykonania to 1, a najwyższy 5).

Opis analiz statystycznych

Zgodnie z nowoczesną metodologią badań kompetencyjnych w opracowaniu wyników ESLC, wykorzystano teorię odpowiedzi na zadanie testowe (*Item Response Theory, IRT*). Metoda ta pozwala

na oszacowanie poziomu ukrytej cechy, na przykład poziomu umiejętności językowych w populacji uczniów na podstawie odpowiedzi uczniów w badanej próbie na zadania testowe.

Metodologia IRT jest powszechnie wykorzystywana w międzynarodowych badaniach edukacyjnych uwzględniających skomplikowany schemat losowania próby i przydzielania zeszytów testowych uczniom (np. badanie PISA, PIRLS czy TIMSS). Jak już wspomniano, w badaniu ESLC uczeń przystępował do testów dwóch z trzech badanych sprawności językowych. To właśnie dzięki złożonym metodom skalowania wyników stosowanych w IRT możliwe jest wypowiadanie się o poziomie wszystkich trzech badanych sprawności językowych na poziomie całej populacji uczniów.

Dla zwiększenia precyzji w szacowaniu poziomu umiejętności na poziomie populacji wyniki uczniów prezentowane są nie jako surowe dane lecz oszacowania poziomu umiejętności, tzw. *plausible values*, dosłownie „prawdopodobne wartości” (Dolata i inni 2011: 51) czy też „wartości możliwe” (Konarzewski, 2012: 24), w skrócie – PV. Wspomniana metoda IRT pozwala na stworzenie rozkładu prawdopodobnych wyników ucznia, a losowo wybrane wartości z tego rozkładu to właśnie PV.

Analogicznie do innych badań edukacyjnych, każdemu uczniowi przypisano po pięć takich losowo wybranych wartości PV dla każdej badanej sprawności językowej. Wykorzystanie pięciu PV pozwala na przedstawienie poziomu danej umiejętności w całej populacji, a uwzględnienie większej liczby PV choć znacząco zwiększa wymogi obliczeniowe, nie wpływa zasadniczo na precyzję oszacowania (Jakubowski 2009: 74).

Ze względu na konieczność odniesienia wyników uczniów do poziomów umiejętności językowych, wyrażonych na skali ESOKJ, w badaniu ESLC stworzono dodatkowo inny sposób oszacowania umiejętności ucznia – tzw. *plausible levels*, dosłownie: prawdopodobne poziomy (umiejętności językowych), w skrócie – PL. Powstały one na bazie wartości PV i są wynikiem złożonego procesu analizy zadań testowych oraz odpowiedzi uczniów przeprowadzonego przez sędziów kompetentnych (KE 2012c: 275). Na podstawie wyników analizy na rozkład umiejętności uczniów wyrażony w PV „nałożono” poziomy biegłości językowej w skali ESOKJ, tzn. ustalono górną i dolną granicę dla każdego PL na skali PV. PL są wyrażone za pomocą czterech symboli odpowiadającym poziomom biegłości językowej w skali ESOKJ: A1, A2, B1 i B2 oraz niewystępującym na skali symbolem „-A1”, który określa niższy niż A1 poziom umiejętności.

Analizy wyników testów językowych zawarte w tym raporcie zostały przeprowadzone w zależności od wymagań danego postępowania statystycznego na *plausible values* (analizy wymagające zmiennej ciągłej, takie jak analizy korelacji lub regresji) lub *plausible levels* (analizy dopuszczające zastosowanie zmiennej porządkowej, takie jak rozkłady częstości).

W analizie wyników testów językowych wzięto pod uwagę, o ile było to możliwe, wszystkie pięć PV lub PL (nie było to możliwe np. w przypadku współczynnika korelacji pomiędzy wynikami testów z poszczególnych sprawności). Natomiast w przypadku analiz, w których uwzględniano nie tylko wyniki testów, ale także inne zmienne, np. kontekstowe, odwołano się albo do pierwszej *plausible value* lub *plausible level*, albo do pięciu *plausible values* lub *plausible levels*. Informacje dotyczące sposobu przeprowadzenia poszczególnych analiz umieszczono każdorazowo przy prezentacji wyników.

2.2.2. Badanie ankietowe

Celem badania ankietowego było pozyskanie danych dotyczących kontekstu uczenia się języków obcych w Europie. Analiza danych kontekstowych służyć ma identyfikacji potencjalnych czynników wpływających na poziom umiejętności językowych, a także porównywaniu rozwiązań organizacyjnych i warunków nauczania języków obcych oraz językowej polityki oświatowej prowadzonej w poszczególnych krajach, aby określić i promować dobre praktyki w tej dziedzinie (KE 2005).

Założenia teoretyczne badania ankietowego

Opracowując koncepcję ankietowej części badania ESLC, za centralny punkt odniesienia przyjęto założenia unijnej polityki na rzecz wielojęzyczności, które bezpośrednio odnoszą się do nauki i nauczania języków obcych na poziomie edukacyjnym ISCED 2/3 lub mają wpływ na skuteczność

kształcenia, tj. na umiejętności językowe uczniów. Po analizie kluczowych dokumentów Komisji Europejskiej w zakresie polityki językowej wyodrębniono 13 obszarów tematycznych związanych z organizacją i jakością nauczania języków obcych oraz pozaszkolnym środowiskiem uczniów potencjalnie warunkującym efektywność nauki języków. Obszary te stanowią zagadnienia badawcze ankietowej części ESLC.

Przeanalizowano także charakterystyki systemów edukacyjnych funkcjonujących w krajach unijnych, wykorzystując dane europejskiej sieci informacji o edukacji Eurydice oraz Europejskiego Urzędu Statystycznego – Eurostat. Na tej podstawie określono różnice między poszczególnymi systemami oświatowymi mogące mieć wpływ na porównywalność uzyskiwanych danych. Chodzi tu m.in. o etapy edukacyjne i typy szkół w odniesieniu do klasyfikacji ISCED, języki mniejszości etnicznych i narodowych, najczęściej nauczane w danym kraju języki obce nowożytnie i starożytne, itp.

Aby zapewnić spójność pojęciową i terminologiczną umożliwiającą powiązanie wyników ESLC z międzynarodowymi badaniami edukacyjnymi o podobnym profilu, dokonano przeglądu koncepcji badań, takich jak m.in. PISA, PIRLS czy *European study of English as a foreign language*. Wyodrębniono ponad 150 pojęć lub zagadnień odnoszących się do kształcenia formalnego na różnych poziomach: polityki językowej (prawo oświatowe), instytucjonalnym (placówki oświatowe), praktyki nauczania na lekcji (nauczyciel) i indywidualnym (uczeń). Ostatecznej selekcji pojęć objętych badaniem dokonano, opierając się na zestawie kryteriów, które odnoszą się do celów badania ESLC oraz realizacji miarodajnego, etycznego pomiaru. Tabela 4 przedstawia 13 obszarów tematycznych badania ESLC. Ujęto je w czterech odrębnych narzędziach badawczych:

- kwestionariuszu ucznia, przeznaczonym dla osób przystępujących do testów językowych
- kwestionariuszu nauczyciela, przeznaczonym dla dydaktyków uczących języka obcego objętego badaniem ze szkół, w których przeprowadzono testy językowe
- kwestionariuszu dyrektora szkoły, przeznaczonym dla zarządzających placówkami oświatowymi, w których przeprowadzono testy językowe
- kwestionariuszu krajowym (dot. systemu oświaty danego kraju), za którego wypełnienie odpowiedzialne były jednostki realizujące badanie ESLC w danym regionie lub kraju w porozumieniu z krajowym ekspertem europejskiej sieci informacji o edukacji Eurydice.

Szczegółowy opis procesu tworzenia koncepcji badania ankietowego i opracowania narzędzi badawczych znajduje się w rozdziale 3 raportu technicznego badania ESLC (KE 2012c). Kwestionariusz ucznia, nauczyciela i dyrektora szkoły umieszczono w załączniku do ww. dokumentu.

Tabela 4.

Zagadnienia badawcze ESLC

Obszar 1. Wczesnoszkolna nauka języków obcych	
przykładowe zagadnienia	etap edukacyjny i klasa, w których powinna i faktycznie rozpoczyna się nauka języków obcych, w tym języka obcego, którego dotyczy badanie ESLC; tygodniowa liczba lekcji języka obcego
narzędzie pomiaru	kwestionariusz ucznia, kwestionariusz dyrektora, kwestionariusz krajowy
Obszar 2. Różnorodność oferty nauczanych języków obcych i kolejność nauczania języków obcych	
przykładowe zagadnienia	oferta językowa szkół; dostęp do nauczania mniej popularnych języków nowożytnych i języków starożytnych; rekomendacje i/lub obowiązek nauki konkretnego języka obcego
narzędzie pomiaru	kwestionariusz ucznia, kwestionariusz nauczyciela, kwestionariusz krajowy
Obszar 3. Pozaformalne możliwości kontaktu z językiem obcym i nauki języka obcego	
przykładowe zagadnienia	język lub języki codziennej komunikacji w domu; poziom znajomości języków obcych rodziców; język lub języki, z którymi uczeń styka się na co dzień w najbliższym otoczeniu; ekspozycja na badany język obcy poprzez media, wyjazdy zagraniczne
narzędzie pomiaru	kwestionariusz ucznia, kwestionariusz krajowy

Obszar 4. Specjalizacja szkoły w zakresie nauczania języków obcych	
przykładowe zagadnienia	dostęp do lekcji wyrównawczych i językowych kół zainteresowań w szkole; zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu (CLIL) w szkole
narzędzie pomiaru	kwestionariusz ucznia, kwestionariusz dyrektora
Obszar 5. Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w nauce i nauczaniu języków obcych	
przykładowe zagadnienia	dostęp do TIK w domu, wykorzystanie TIK do nauki i nauczania języków poza szkołą; dostęp do TIK w szkole; wykorzystanie TIK do nauki i nauczania języków na lekcji
narzędzie pomiaru	kwestionariusz ucznia, kwestionariusz nauczyciela, kwestionariusz dyrektora
Obszar 6. Międzykulturowy wymiar edukacji językowej – wymiany międzynarodowe i projekty językowe	
przykładowe zagadnienia	uczestnictwo w wymianach i projektach językowych; oferta wymian i projektów językowych; dofinansowanie wyjazdów
narzędzie pomiaru	kwestionariusz ucznia, kwestionariusz nauczyciela, kwestionariusz dyrektora, kwestionariusz krajowy
Obszar 7. Kadra nauczycielska z innych krajów	
przykładowe zagadnienia	język ojczysty nauczycieli uczących języka objętego badaniem; przygotowanie zawodowe do nauczania badanego języka jako języka obcego; obcojęzyczni nauczyciele w szkole
narzędzie pomiaru	kwestionariusz nauczyciela, kwestionariusz dyrektora
Obszar 8. Równe szanse w dostępie do nauki języków	
przykładowe zagadnienia	status społeczno-ekonomiczny ucznia; status imigranta (możliwość nauki języka kraju pochodzenia i kraju przyjmującego)
narzędzie pomiaru	kwestionariusz ucznia, kwestionariusz dyrektora
Obszar 9. Podejścia i metody nauczania języków obcych	
przykładowe zagadnienia	nastawienie do nauki i lekcji języka obcego; nacisk na poszczególne sprawności językowe i środki językowe na lekcji; używanie języka obcego na lekcji
narzędzie pomiaru	kwestionariusz ucznia, kwestionariusz nauczyciela, kwestionariusz krajowy
Obszar 10. Dostępność kształcenia nauczycielskiego i doskonalenia zawodowego wysokiej jakości	
przykładowe zagadnienia	wykształcenie, kwalifikacje nauczycieli; specjalizacje nauczycielskie; tematyka i formy doskonalenia zawodowego; wsparcie instytucjonalne
narzędzie pomiaru	kwestionariusz nauczyciela, kwestionariusz dyrektora, kwestionariusz krajowy
Obszar 11. Studia i/lub praca nauczycieli za granicą	
przykładowe zagadnienia	pobyty w kraju języka docelowego (studia, praca, inne); obowiązek wyjazdu do kraju języka docelowego podczas kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu; dofinansowanie wyjazdów nauczycieli w celach zawodowych
narzędzie pomiaru	kwestionariusz nauczyciela, kwestionariusz dyrektora, kwestionariusz krajowy
Obszar 12. Wykorzystanie europejskich narzędzi oceny biegłości językowej	
przykładowe zagadnienia	kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie ESOKJ i portfolio językowego; wykorzystanie ESOKJ i portfolio językowego w praktyce nauczycielskiej; zalecenia władz oświatowych dotyczące stosowania ESOKJ
narzędzie pomiaru	kwestionariusz nauczyciela, kwestionariusz krajowy
Obszar 13. Doświadczenie zawodowe nauczycieli	
przykładowe zagadnienia	praktyki w szkole w toku kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu; liczba lat nauczania w szkole; liczba lat nauczania języków obcych i nauczania języka docelowego
narzędzie pomiaru	kwestionariusz nauczyciela, kwestionariusz krajowy

Opis analiz statystycznych

Dane ESLC uzyskane z ankiet można analizować dwojako. Po pierwsze, ukazują one wybrane aspekty nauczania języków obcych z perspektywy różnych „aktorów” zaangażowanych w ten proces – uczniów, nauczycieli i dyrektorów. Po drugie, wskazują na związek niektórych czynników zewnętrznych z poziomem umiejętności uczniów w zakresie badanych języków.

Aby ukazać całościowy obraz nauczania języków obcych w polskich gimnazjach, a także w szkolenictwie ponadpodstawowym w innych krajach europejskich, w niniejszym raporcie prezentowane są różne statystyki opisowe zmiennych z wszystkich trzech kwestionariuszy (ucznia, nauczyciela i dyrektora). W analizach zastosowano wagi replikacyjne, co miało na celu nieobarczone oszacowanie błędów standardowych. W celu zapewnienia reprezentatywności, prócz wag replikacyjnych, stosowane są wagi probabilistyczne, uwzględniające schemat losowania oraz braki odpowiedzi. W większości przypadków w kontekście polskim dane są zatem uogólnione na populację uczniów ostatniej klasy gimnazjum uczących się języka angielskiego lub niemieckiego oraz nauczycieli nauczających tych przedmiotów w gimnazjach.

W celu uchwycenia złożonych zjawisk, jak np. poziom ekspozycji na język lub profil wykształcenia nauczycieli, zostały utworzone wskaźniki oparte na przekształconych odpowiedziach na pytania. Większość prezentowanych wskaźników (indeksów) została opracowana przez autorów międzynarodowego raportu z badania ESLC. Sposób ich konstrukcji opisany jest w raporcie technicznym z badania (KE 2012c). Podczas tworzenia raportu polskiego zostało w sposób analogiczny utworzonych kilka wskaźników, które opisano w tekście. Należy zwrócić uwagę, że autorzy raportu międzynarodowego przyjęli konwencję, według której przypisywano wartości liczbowe zmiennym porządkowym i np. obliczano z nich średnie. Ze względu na naturę zmiennych porządkowych, przy interpretacji tego typu wskaźników należy zachować daleko idącą ostrożność, przyjmując, że wyższe lub niższe wartości danego wskaźnika wskazują wyłącznie na względnie wyższą lub niższą skalę obrazowanego zjawiska i nie należy porównywać ich bezpośrednio pod względem wartości.

Prezentowane w raporcie analizy regresji to w głównej mierze regresje liniowe. Zmienne zależne (oprócz wyników uczniów) stanowią w nich wspomniane wyżej wskaźniki, a czasem tylko „surowe” odpowiedzi na pytania o charakterze porządkowym. Autorzy świadomie podeszli do założeń regresji liniowej bardzo liberalnie, gdyż w przeważającej większości tych analiz celem było sprawdzenie, czy efekt danej zmiennej występuje i – ewentualnie – jaki jest jego kierunek. Zamiarem autorów nie było bezpośrednie porównywanie wielkości efektów z poszczególnych analiz. Do tego celu regresja liniowa jest narzędziem wystarczającym i pozwala wyciągnąć wnioski tożsame z wnioskami z analizy regresji porządkowej, która jest narzędziem o wiele bardziej skomplikowanym. Autorzy zatem przyjęli, że jeśli dwie metody dają bardzo podobne wyniki (np. bardzo zbliżone wartości R^2) i prowadzą do tych samych wniosków, to lepiej użyć metody prostszej i mniej czasochłonnej. Wszystkie analizy zostały wykonane w środowisku GNU R (pakiet *survey*) oraz oprogramowaniu Stata (pakiet *survey*).

3. Wyniki międzynarodowe

3.1. Umiejętności językowe europejskich uczniów

Badanie ESLC ukazało znaczne różnice w umiejętnościach językowych europejskich uczniów. Szereg czynników zdaje się mieć związek z poziomem kompetencji uczniów: status języka jako obowiązkowego w poszczególnych systemach oświaty, bliskość językowa badanego języka do języka ojczystego, czy po prostu kraju pochodzenia uczniów. Kluczowe jednak okazują się być dwa czynniki: rozpowszechnienie danego języka obcego w kraju i na świecie oraz status języka jako pierwszego lub drugiego najczęściej nauczanego języka w danym kraju.

Przez rozpowszechnienie należy rozumieć nie tylko liczbę osób posługujących się danym językiem jako językiem obcym, ale także obecność języka w różnych dziedzinach życia, w tym w mediach i innych źródłach informacji oraz rozrywki. Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, nie dziwi fakt, że spośród wszystkich badanych języków, procent uczniów osiągających wyższy poziom biegłości (B1 i B2) jest najwyższy dla języka angielskiego. Badanie wyraźnie ukazało także popularność nauki tego języka (w 13 z 16 badanych wspólnot językowych jest to najczęściej nauczany język obcy). Dodatkowo poziom ekspozycji na język angielski przez media jest o wiele wyższy niż na jakikolwiek inny z badanych języków. Dane badania ESLC potwierdziły w ten sposób dominującą pozycję języka angielskiego. Ta szczególna sytuacja znajduje odzwierciedlenie w wynikach wielu z prezentowanych poniżej analiz.

Zauważalna jest również dysproporcja w poziomach umiejętności uczniów badanych w zakresie pierwszego i drugiego badanego języka (tj. pierwszego i drugiego najczęściej nauczanego języka w danym kraju). W każdym niemal kraju wyniki uczniów dla drugiego języka są zdecydowanie niższe niż wyniki osiągane przez uczniów badanych w zakresie języka pierwszego. Zależnie od badanej umiejętności, udział uczniów osiągających najwyższe wyniki (poziom B2) w pierwszym badanym języku a udział uczniów osiągających analogiczne wyniki w drugim badanym języku bywa dwukrotnie większy (np. dla pisania tworzenie wypowiedzi pisemnych).

Tabela 5 pokazuje zestawienie uśrednionych wyników testów językowych dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniu w rozbiciu na pierwszy i drugi badany język. Oprócz widocznej różnicy w wynikach dla pierwszego i drugiego badanego języka widoczne są również różnice w rozkładach poziomów biegłości osiąganych w poszczególnych sprawnościach. W każdym z badanych języków sprawności receptywne – rozumienie tekstów pisanych i rozumienie ze słuchu – prezentują zbliżony rozkład. Dla pierwszego języka udział uczniów osiągających najwyższy poziom B2 oscyluje wokół 30%, dla drugiego języka ok. 15%. Wyniki uczniów w tworzeniu wypowiedzi pisemnej, sprawności produktywnej i jako takiej uznawanej za bardziej wymagającą od receptywnych umiejętności czytania i słuchania (Richards 2008), są niższe o minimum kilka punktów procentowych. Dla pierwszego języka udział uczniów osiągających najwyższy poziom w pisaniu wynosi 14%, dla drugiego języka – 6%. Jednocześnie do 16% uczniów dla języka pierwszego i do 20% uczniów dla języka drugiego nie osiąga poziomu początkującego użytkownika, czyli A1³.

³ Przyjęto, że biegłość poniżej poziomu A1 będzie zapisywana skrótowo na rysunkach i w tekście jako „–A1”. Odpowiada to poziomowi pre-A1 wyznaczonemu przez konsorcjum *SurveyLang* w raporcie międzynarodowym (KE 2012b)

3. Wyniki międzynarodowe

3.1. Umiejętności językowe europejskich uczniów

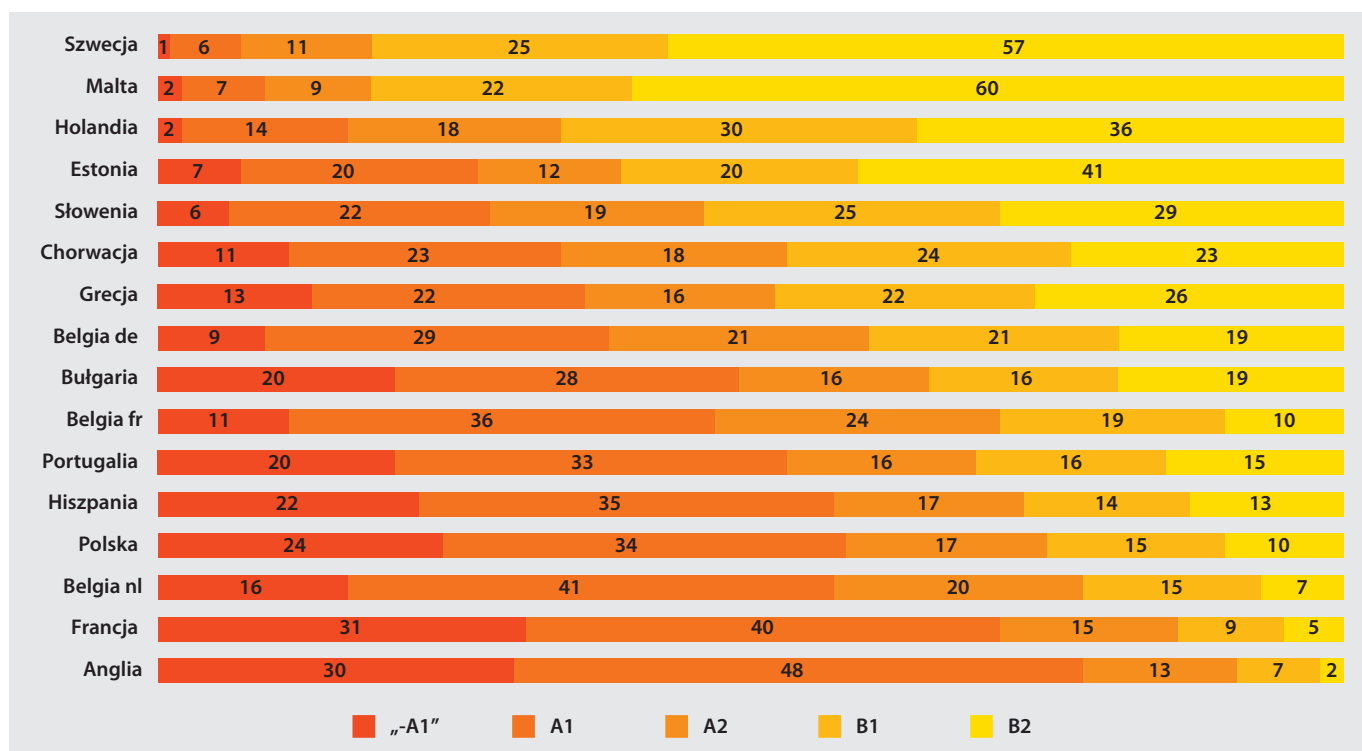
Tabela 5.

Rozkład procentowy uśrednionych wyników dla wszystkich krajów ESLC w rozbiciu na pierwszy i drugi badany język

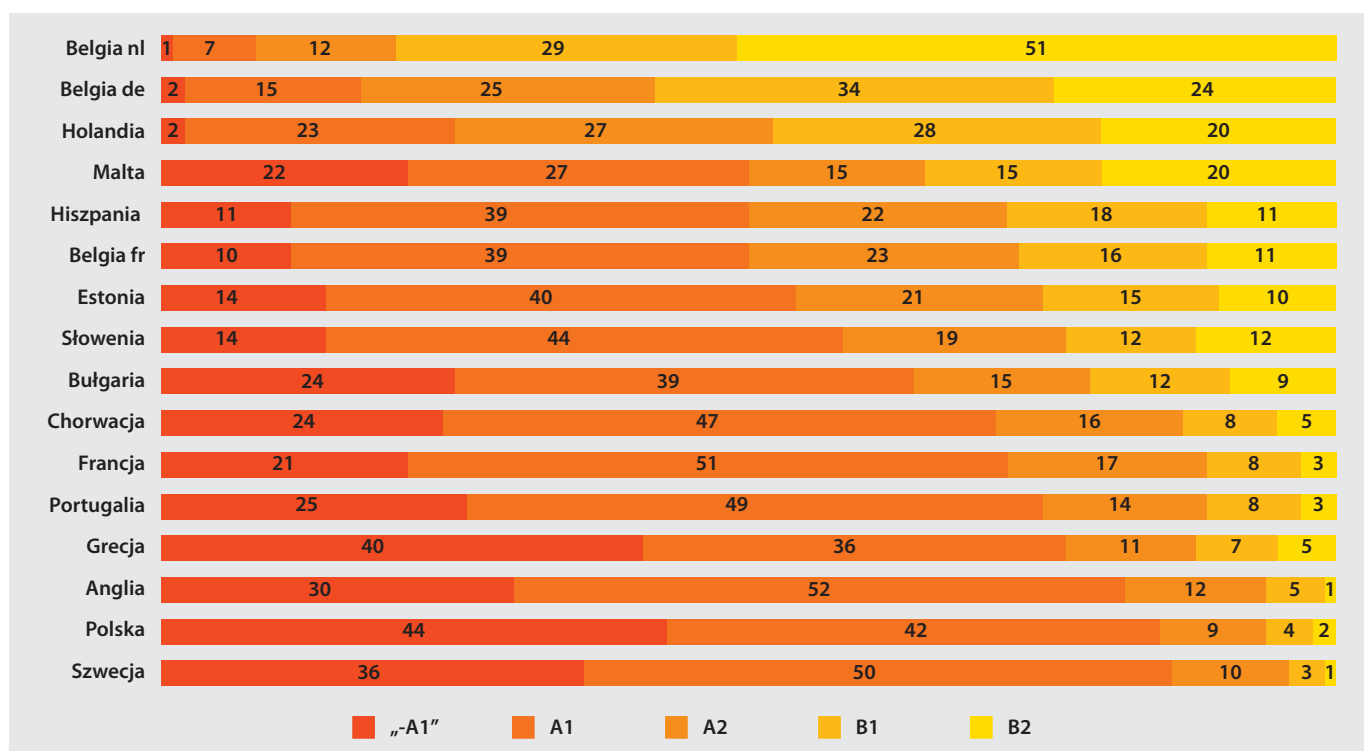
poziom ESOKJ	Pierwszy badany język			Drugi badany język		
	rozumienie tekstów pisanych	rozumienie ze słuchu	tworzenie wypowiedzi pisemnych	rozumienie tekstów pisanych	rozumienie ze słuchu	tworzenie wypowiedzi pisemnych
B2	28%	32%	14%	16%	15%	6%
B1	14%	16%	29%	12%	14%	17%
A2	12%	13%	24%	14%	16%	22%
A1	32%	23%	24%	40%	35%	35%
„-A1”	14%	16%	9%	18%	20%	20%

W badaniu ESLC widać także duże różnice w procentowym rozkładzie osiągniętych poziomów umiejętności uczniów poszczególnych krajów uczestniczących w badaniu. W Polsce, podobnie jak w Anglii, Francji, Bułgarii, Hiszpanii i Portugalii, ponad 20% uczniów nie osiąga poziomu A1 z pierwszego badanego języka. Jednocześnie w trzech krajach, które osiągają najwyższe wyniki w pierwszym badanym języku (Holandia, Malta i Szwecja), ponad połowa uczniów osiąga najwyższy z badanych poziomów kompetencji językowych – B2. Powodów tak dużych różnic nie można sprowadzać do charakterystyki systemów oświaty badanych państw. Pouczająca jest sytuacja Szwecji osiągającej najwyższe wyniki w zakresie najczęściej nauczanego języka obcego (angielskiego) oraz niemal najniższe wyniki w zakresie drugiego najczęściej nauczanego języka (hiszpańskiego). Poniżej przedstawiono wyniki dla wszystkich krajów uczestniczących w badaniu, uszeregowane osobno dla pierwszego i drugiego badanego języka (rys. 5, 6). Kraje uszeregowane są według proporcji uczniów osiągających wyższe wyniki (B1 i B2) względem uczniów osiągających wyniki słabsze (A1 i „-A1”).

Rysunek 5. Odsetek uczniów zakwalifikowanych na poszczególne poziomy ESOKJ w pierwszym badanym języku dla poszczególnych krajów uczestniczących w badaniu (KE 2012b)



Rysunek 6. Odsetek uczniów zakwalifikowanych na poszczególne poziomy ESOKJ w drugim badanym języku dla poszczególnych krajów uczestniczących w badaniu (KE 2012b)



3.2. Czynniki wpływające na umiejętności językowe

Wyniki badania ESLC pozwalają postawić kilka hipotez dotyczących czynników, wpływających na poziom kompetencji językowych. Badanie potwierdza, że wczesny wiek rozpoczęcia nauki ma pozytywny wpływ na poziom kompetencji językowych uczniów. We wszystkich krajach, które wzięły udział w badaniu, w tym w Polsce, uczniowie deklarowali wczesny wiek rozpoczęcia nauki, co nie znaczy, że wszędzie ten wiek był taki sam. Np. w kilku krajach (frankofońska i flamandzka wspólnota Belgii oraz Holandia) wczesny start oznacza odpowiednik piątej klasy. W Polsce, w przypadku języka angielskiego, uczniowie najczęściej deklarowali rozpoczęcie nauki angielskiego już w klasie zerowej. Większość uczniów uczących się języka niemieckiego rozpoczynała naukę w czwartej klasie szkoły podstawowej (patrz również: rozdz. 6.1.5).

Poziom znajomości badanego języka obcego wśród rodziców jest jednym z ważniejszych czynników wpływających na poziom kompetencji ich dzieci. Dotyczy to w szczególności umiejętności czytania i rozumienia ze słuchu. Im wyższy deklarowany przez uczniów stopień znajomości języka obcego ich rodziców, tym wyższe wyniki uczniów w tych dwu umiejętnościach. Subiektywne poczucie użyteczności języka wydaje się również mieć istotne znaczenie dla poziomu kompetencji uczniów, co widać na wspomnianym wcześniej przykładzie szwedzkim. Język hiszpański jest uznawany przez uczniów w tym kraju jako praktycznie bezużyteczny i poziom jego znajomości, jako drugiego badanego języka, jest najniższy w Europie.

Intensywność używania technologii informacyjno-komunikacyjnych do nauki języka obcego poza szkołą jest negatywnie skorelowana z wynikami w testach kompetencji w każdej z trzech mierzonych sprawności. Uczniowie, którzy częściej wykorzystują w domu nowe technologie do nauki języków obcych, osiągają stosunkowo niższe wyniki w testach kompetencji.

Wśród rozwiązań dotyczących przebiegu lekcji języków istotnie wpływających na poziom umiejętności uczniów za najważniejsze należy uznać intensywność komunikacji w języku obcym podczas

3. Wyniki międzynarodowe

3.2. Czynniki wpływające na umiejętności językowe

lekcji. Deklarowana częstość używania języka obcego podczas lekcji języków obcych zarówno przez uczniów jak i nauczycieli wykazuje pozytywny związek z poziomem umiejętności uczniów we wszystkich badanych umiejętnościach.

4. Wyniki polskich uczniów

4.1. Wyniki a polskie wymagania edukacyjne

Celem tego rozdziału jest zaprezentowanie wyników badania kompetencji językowych uczniów w zakresie rozumienia tekstów pisanych, rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych. Przy analizie wyników testów językowych przyjęto założenie, że wyniki na poziomie A1 i poniżej tego poziomu (tzw. „-A1”) określane są jako niskie, A2 jako średnie, a B1 i B2 jako wysokie.

Punktem odniesienia dla takiego podziału jest przede wszystkim raport międzynarodowy z badania ESLC, w którym wyższe osiągnięcia danego kraju zostały zdefiniowane jako stosunkowo większy procentowy udział uczniów na poziomach B1 i B2 względem procentowego udziału uczniów na poziomach A1 i poniżej tego poziomu (KE 2012b: 36).

Drugim argumentem przemawiającym za przyjęciem poziomu A2 jako punktu odniesienia jest obowiązująca obecnie podstawa programowa dla języków obcych nowożytnych w gimnazjum (MEN 2008). Zgodnie z tym dokumentem uczeń rozpoczynający naukę danego języka w gimnazjum „opaniuje dość duży wachlarz umiejętności językowych charakterystycznych dla poziomu A2, jednak będzie się jeszcze posługiwał bardzo ograniczonym zasobem środków językowych, typowym dla niższego poziomu”, a uczeń kontynuujący naukę języka ze szkoły podstawowej „opaniuje szerszy zakres umiejętności (niektóre nawet typowe dla poziomu B1), ale przede wszystkim będzie posługiwał się zdecydowanie szerszym zasobem środków językowych”, tak że jego poziom będzie można określić jako A2+ (MEN 2009a: 69). Uczniowie, którzy wzięli udział w badaniu ESLC, uczyli się według wymagań określonych w podstawie programowej z 2002 r. Niemniej ze względu na fakt, że dokument ten nie nawiązywał bezpośrednio do oczekiwanego poziomu biegłości językowej absolwenta gimnazjum wyrażonego w poziomach skali ESOKJ, cel wyznaczony w nowej podstawie programowej jest w kontekście krajowym jedynym możliwym punktem odniesienia dla wyników badania.

Ponadto „stara” i „nowa” podstawa programowa, mimo oczywistych różnic w układzie treści i sposobie formułowania celów edukacyjnych (nastawienie na efekty kształcenia w „nowej” podstawie programowej), została zbudowana na tych samych fundamentach – celem kształcenia językowego w gimnazjum jest sprawna komunikacja w języku obcym (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2012). W rozporządzeniu dotyczącym poprzedniej podstawy programowej, zgodnie z którą uczeni byli badani uczniowie, czytamy, że celem edukacji językowej w gimnazjum jest „osiągnięcie poziomu opanowania języka obcego zapewniającego w miarę sprawną komunikację językową” (MENiS 2002: 3623). Wydaje się, że o „w miarę sprawnej komunikacji” możemy mówić u osób, które osiągną biegłość językową na poziomie A2. Zgodnie z ESOKJ osoba na tym poziomie „potrafi porozumiewać się w prostych, rutynowych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie prostej, bezpośredniej wymiany informacji na tematy znane i typowe”. Ponadto badani uczniowie należą do rocznika, który został objęty obowiązkowym egzaminem z języka obcego w trzeciej klasie gimnazjum. Poziom tego egzaminu był „określany nieoficjalnie jako A2” (Smolik 2008: 187).

Co więcej, spodziewany stopień biegłości językowej badanych uczniów na poziomie A2 potwierdzają również szacunki *Association of Language Testers in Europe* – europejskiej organizacji zajmującej się testowaniem językowym – co do liczby godzin nauczania niezbędnej dla osiągnięcia określonego poziomu biegłości językowej. Przyjmuje się, że potrzeba ok. 90-100 godzin nauczania, aby osiągnąć poziom A1, ok. 180-200 godz., aby osiągnąć poziom A2, ok. 350-400 godz., aby osiągnąć poziom B1 oraz ok. 500-600 godz. dla osiągnięcia poziomu B2. Zgodnie z ramowym planem nauczania, którym byli objęci badani uczniowie, liczba godzin zajęć z języka obcego nowożytnego wynosiła 9 godzin lekcyjnych tygodniowo w trzyletnim okresie nauczania. Zakładając, że zajęcia dydaktyczne odbywały się przez co najmniej 32 tygodnie w roku szkolnym (choć zazwyczaj w roku szkolnym jest więcej tygodni nauki), daje to 216 godzin zegarowych na cały okres gimnazjum.

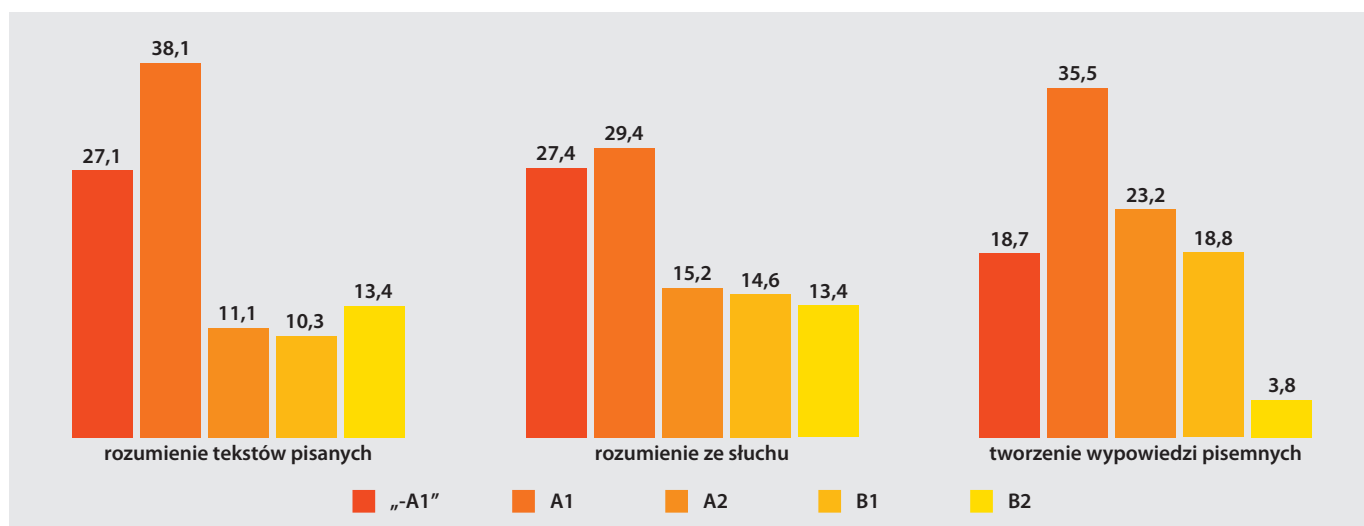
Odnosząc wyniki uczniów z testów językowych do spodziewanego poziomu A2 należy jednak zachować ostrożność przy ocenie efektów kształcenia językowego. Liczba lat nauki języka angielskiego i niemieckiego jest zróżnicowana wśród badanych uczniów. Część z nich uczęszczała na szkolne zajęcia z badanego języka już w szkole podstawowej, co istotnie wydłuża okres nauki (więcej, patrz: rozdz. 6.1.). Jednak jako że badani uczniowie nie byli objęci obowiązkiem nauki języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej, nie wszyscy uczęszczał na zajęcia z danego języka na tym etapie edukacyjnym albo uczęszczał na nie z przerwami (tylko w wybranych klasach).

4.2. Język angielski – umiejętności językowe uczniów

4.2.1. Poziom trzech badanych sprawności językowych

Poniżej przedstawiono wyniki testów kompetencyjnych z języka angielskiego. Procentowe udziały uczniów, których umiejętności w zakresie trzech badanych sprawności językowych zostały oszacowane jako spełniające kryteria dla poszczególnych poziomów ESOKJ zostały przedstawione na rysunku 7.

Rysunek 7. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach ESOKJ w trzech sprawnościach z języka angielskiego



Analiza przeprowadzona na pięciu plausible levels dla każdej sprawności.

Bez względu na badaną sprawność, największy udział procentowy mają uczniowie, których poziom umiejętności został oceniony jako odpowiadający A1, a więc poziomowi początkującego użytkownika. Taki rozkład umiejętności uczniów oznacza, że mniej więcej co trzeci gimnazjalista (w zależności od sprawności od 29,4% dla rozumienia ze słuchu do 38,1% dla rozumienia tekstów pisanych) potrafi dopiero:

- w zakresie rozumienia tekstów pisanych: zrozumieć bardzo krótkie, proste teksty, czasem pojedyncze wyrażenia, wychwytyjąc znane nazwy, słowa oraz podstawowe wyrażenia – jeśli trzeba, czytając ponownie niektóre fragmenty
- w zakresie rozumienia ze słuchu: zrozumieć wypowiedź artykułowaną bardzo powoli i uważnie z długimi pauzami umożliwiającymi stopniowe przyswajanie znaczenia
- w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych: napisać proste pojedyncze wyrażenia i zdania (Rada Europy 2003: 65, 68, 70).

Natomiast mniej więcej co czwarty gimnazjalista nie rozwinął opisywanych umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu (27,4%) i rozumienia tekstów pisanych (27,1%), a niemal co piąty uczeń (18,7%) w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim. Poziom umiejętności uczniów,

4. Wyniki polskich uczniów

4.2. Język angielski – umiejętności językowe uczniów

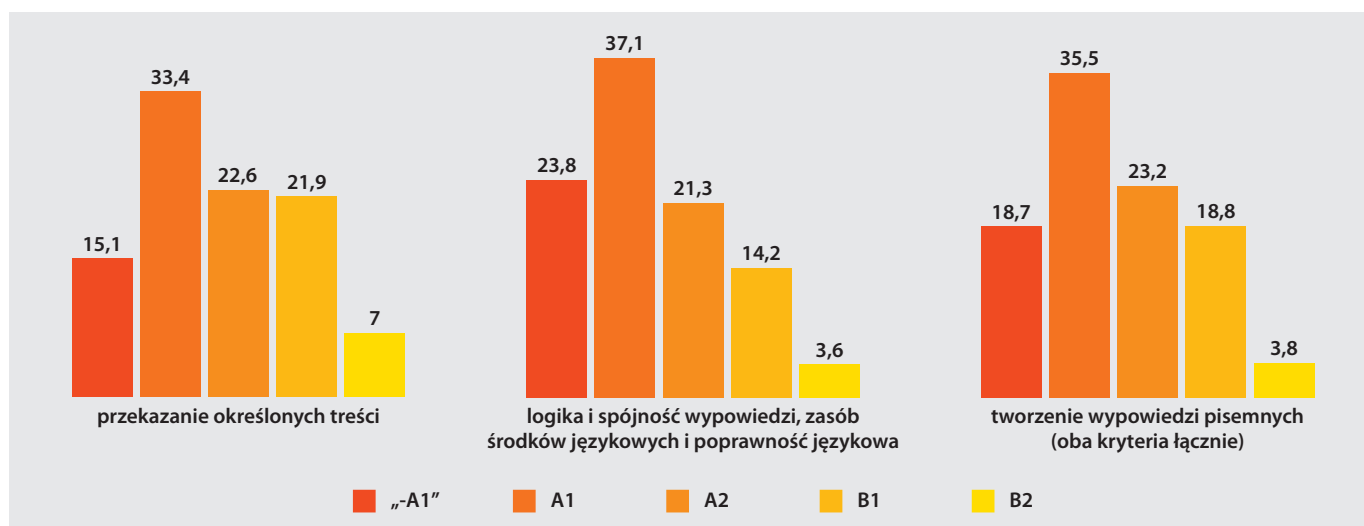
którzy nie spełniają wymagań dla poziomu A1 został w niniejszym raporcie (podobnie jak w raporcie międzynarodowym) określony w skrócie jako „-A1”.

Z drugiej strony należy zwrócić uwagę na znaczny procentowy udział uczniów, których umiejętności językowe zostały oszacowane jako odpowiadające poziomowi biegłości spodziewanemu po gimnazjum lub znacznie go przewyższające. Procentowy udział uczniów, którzy osiągnęli poziom A2 lub wyższy wynosi od 34,8% w zakresie rozumienia tekstów pisanych, przez 43,2% w zakresie rozumienia ze słuchu, do 45,8% w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych. Wynik na poziomie B1 lub B2 osiągnęło 22,6% uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych, 28% w zakresie rozumienia ze słuchu i 23,7% w zakresie rozumienia tekstów pisanych. Oznacza to, że średnio co czwarty polski absolwent gimnazjum może się pochwalić biegłością językową w zakresie języka angielskiego na poziomie samodzielnego użytkownika.

Uwagę zwracają różnice w rozkładzie poziomu umiejętności uczniów pomiędzy poszczególnymi sprawnościami językowymi. Rozkład umiejętności wskazuje na większe trudności polskich gimnazjalistów z rozumieniem tekstów pisanych, a mniejsze z tworzeniem wypowiedzi pisemnych i rozumieniem ze słuchu (choć różnica pomiędzy poziomem umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych i rozumienia ze słuchu jest niewielka).

Jeśli chodzi o tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku angielskim, to na ocenę poziomu prac uczniów składały się dwa kryteria – przekazanie określonych treści oraz spójność i logika wypowiedzi, zasób środków językowych i poprawność językowa (szczegółowy opis elementów, które podlegały ocenie patrz: rozdz. 2.2.1.). Okazuje się, że umiejętność przekazania określonych treści jest u gimnazjalistów bardziej rozwinięta niż umiejętność tworzenia spójnych, poprawnych i bogatych językowo tekstów (rys. 8). Zwłaszcza odsetek uczniów o najwyższych umiejętnościach (B1 i B2) jest większy w zakresie przekazywania określonych treści niż w przypadku drugiego kryterium oceny poziomu wypowiedzi pisemnych. Przy ocenie samej warstwy językowej pracy wzrasta odsetek uczniów na poziomie „-A1”.

Rysunek 8. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach ESOKJ w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim



Analiza przeprowadzona na pięciu plausible levels dla każdej sprawności.

Bardziej szczegółowa analiza danych pokazała, że w przypadku połowy (50,6%) uczniów prace pisemne zostały ocenione tak samo w obu kryteriach. Jednocześnie 39,2% prac pisemnych uczniów zostało ocenionych wyżej pod względem przekazania treści niż spójności i logiki wypowiedzi, wykorzystanych środków językowych oraz poprawności językowej. Uwagę zwraca stosunkowo duża grupa polskich uczniów (12,3%), którzy nie są w stanie stworzyć kilkudzaniowego tekstu, który

4. Wyniki polskich uczniów

4.2. Język angielski – umiejętności językowe uczniów

spełniałby wymagania dla poziomu A1 w którymkolwiek z kryteriów oceny. Kolejne 10,8% choć jest w stanie przekazać określone treści (otrzymali wynik na poziomie A1 w zakresie skutecznej komunikacji), to tworzy teksty niespójne, niepoprawne językowo lub posługuje się bardzo ubogimi środkami językowymi, które nie spełniają wymagań dla poziomu początkującego użytkownika (A1).

4.2.2. Związek pomiędzy poziomem umiejętności uczniów w zakresie poszczególnych sprawności językowych

Jak pokazano wyżej, poziom poszczególnych sprawności językowych wśród badanych uczniów różni się od siebie – testy z niektórych sprawności były dla uczniów łatwiejsze, a inne sprawiły im więcej trudności. W związku z tym warto zastanowić się w jakim stopniu poszczególne sprawności są ze sobą związane.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, przeprowadzono analizę korelacji Pearsona, która pokazuje na ile dwie zmienne (w tym przypadku: poziom poszczególnych sprawności językowych) są ze sobą powiązane (skorelowane). Współczynnik korelacji Pearsona może przyjąć wartości od -1 (dokładnie ujemna zależność liniowa między zmiennymi, tzn. wraz ze wzrostem jednej zmiennej, wartość drugiej proporcjonalnie maleje) do 1 (dokładnie dodatnia zależność liniowa między zmiennymi, tzn. wraz ze wzrostem jednej zmiennej, wartość drugiej proporcjonalnie wzrasta), przy czym 0 oznacza brak korelacji – dwa zjawiska są ze sobą niepowiązane. Tabela 6 pokazuje wynik przeprowadzonych analiz – miary siły związku między poziomem poszczególnych sprawności językowych.

Tabela 6.

Korelacja Pearsona dla wyników testów z poszczególnych sprawności z języka angielskiego

	Rozumienie ze słuchu	Rozumienie tekstów pisanych	Tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)
rozumienie ze słuchu	1		
rozumienie tekstów pisanych	0,75*	1	
tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)	0,71*	0,74*	1

* $p \leq 0,00$

Analiza przeprowadzona na *plausible value* 1 dla każdej sprawności, na danych nieważonych (analiza na danych ważonych niemożliwa w związku z istnieniem osobnych wag dla każdej sprawności).

Są to korelacje średnie i umiarkowanie silne. Najsilniejszą korelację zaobserwowano między rozumieniem ze słuchu a rozumieniem tekstów pisanych. Również wyniki uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych korelują z wynikami w zakresie obu sprawności receptywnych, a siła związku w obu przypadkach jest podobna. Taki wynik analiz potwierdza, że rozwój poszczególnych sprawności językowych nie jest równomierny. Uczniowie mogą reprezentować wysoki poziom w zakresie wybranych sprawności przy jednoczesnym niskim poziomie pozostałych.

Analizując związek pomiędzy poziomem poszczególnych sprawności, warto przyjrzeć się nie tylko miarom siły związku, ale również rozkładowi procentowemu uczniów na poszczególnych poziomach ESOKJ. Tabela 7 zawiera wyniki uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych wyrażone na skali ESOKJ i przedstawione w podziale ze względu na osiągnięcia uczniów w zakresie rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstów pisanych (grupa uczniów na danym poziomie wg ESOKJ w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych traktowana jako 100%). Taki schemat prezentacji danych był podyktowany faktem, że tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku obcym było jedyną sprawnością produktywną, którą zbadano. Warto przyjrzeć się poziomowi uczniów w zakresie sprawności produktywnej pod kątem ich umiejętności w zakresie sprawności receptywnych. Tabela 7 pozwala ocenić, na ile poziom uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych odpowiada poziomowi

4. Wyniki polskich uczniów

4.2. Język angielski – umiejętności językowe uczniów

rozumienia ze słuchu oraz na ile poziom tworzenia wypowiedzi pisemnych odpowiada poziomowi rozumienia tekstów pisanych. Pomarańczowym kolorem w tabeli zostały oznaczone komórki, w których te rozkłady się pokrywają, czyli na przykład dla ucznia, którego umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim jest na poziomie B1, również umiejętność rozumienia ze słuchu lub rozumienia tekstów pisanych odpowiada poziomowi B1⁴.

Tabela 7.

Poziomy umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim ze względu na poziom umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych

Rozumienie ze słuchu						
tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)	„-A1”	A1	A2	B1	B2	ogółem
„-A1”	55,0%	37,4%	6,1%	1,4%	0,2%	100,0%
A1	33,4%	41,3%	13,9%	9,7%	1,6%	100,0%
A2	5,3%	25,3%	26,1%	26,7%	16,5%	100,0%
B1	1,6%	8,8%	13,9%	31,1%	44,6%	100,0%
B2	0,0%	1,8%	2,9%	13,6%	81,6%	100,0%
ogółem	21,9%	27,6%	14,8%	17,1%	18,6%	100,0%

Rozumienie tekstów pisanych						
tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)	„-A1”	A1	A2	B1	B2	ogółem
„-A1”	69,7%	29,5%	0,4%	0,2%	0,2%	100,0%
A1	30,0%	54,6%	10,6%	4,0%	0,8%	100,0%
A2	7,9%	43,6%	20,3%	17,0%	11,1%	100,0%
B1	2,7%	15,0%	13,1%	24,1%	45,1%	100,0%
B2	0,0%	1,6%	3,2%	10,2%	85,1%	100,0%
ogółem	23,6%	36,4%	11,3%	11,2%	17,6%	100,0%

W grupach uczniów, którzy w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uzyskali ocenę na poziomie poniżej A1 lub ocenę na poziomie B1 znaczny udział procentowy mają gimnazjaliści, którzy zostali ocenieni wyżej w zakresie rozumienia ze słuchu czy rozumienia tekstów pisanych aniżeli tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim. Taki rozkład umiejętności, gdzie gimnazjaliści mają bardziej rozwinięte sprawności receptywne niż produktywne, jest zgodny z obserwacją, że u uczących się języka umiejętność rozumienia jest zazwyczaj wyższa niż umiejętność produkcji językowej (Richards 2008). Z drugiej strony, odwrotną prawidłowość zanotowano wśród uczniów, których wypowiedzi pisemne reprezentują poziom początkującego użytkownika (A1, A2). W tej grupie zaobserwowano znaczny odsetek uczniów, którzy za sprawności receptywne zostali ocenieni niżej niż za tworzenie wypowiedzi pisemnych. Taki rozkład poziomu umiejętności uczniów jest zaskakujący i wymaga dalszych analiz.

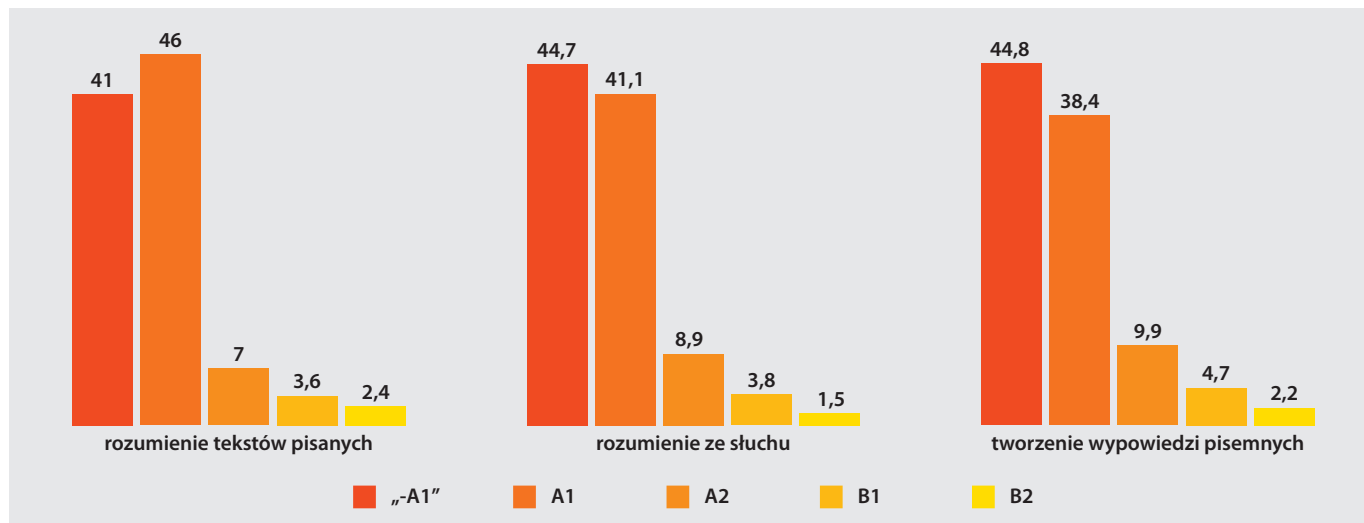
⁴ Analizując dane przedstawione w tabeli 7, należy pamiętać, że grupy uczniów reprezentujących poszczególne poziomy w skali ESOKJ w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych znacznie różnią się liczebnością. W związku z tym zbliżone wartości procentowe odnoszące się do różnych poziomów ESOKJ oznaczają grupy znacząco różniące się pod względem wielkości.

4.3. Język niemiecki – umiejętności językowe uczniów

4.3.1. Poziom trzech badanych sprawności językowych według ESOKJ

Poniżej przedstawiono wyniki testów kompetencyjnych z języka niemieckiego. Rysunek 9 przedstawia udziały procentowe uczniów zakwalifikowanych na poszczególne poziomy w skali ESOKJ w zakresie trzech badanych sprawności językowych.

Rysunek 9. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach ESOKJ w trzech sprawnościach z języka niemieckiego



Analiza przeprowadzona na pięciu plausible levels dla każdej sprawności.

W zależności od sprawności od 38% uczniów w przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnych do 46% uczniów w przypadku rozumienia tekstów pisanych spełnia kryteria dla poziomu A1. Oznacza to, że ok. dwóch na pięciu gimnazjalistów z klasy III uczących się języka niemieckiego potrafi dopiero:

- w zakresie rozumienia tekstów pisanych: zrozumieć bardzo krótkie, proste teksty, czasem pojedyncze wyrażenia, wychwytywać znane nazwy, słowa oraz podstawowe wyrażenia – jeśli trzeba, czytając ponownie niektóre fragmenty
- w zakresie rozumienia ze słuchu: zrozumieć wypowiedź artykułowaną bardzo powoli i uważnie z długimi pauzami umożliwiającymi stopniowe przyswajanie znaczenia
- w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych: napisać proste pojedyncze wyrażenia i zdania (Rada Europy 2003: 65, 68, 70).

Natomiast nieco mniej niż co drugi uczeń (w zależności od sprawności) nie wykazuje się wyżej wymienionymi podstawowymi umiejętnościami posługiwania się językiem. Łącznie ok. 85% uczniów jest z języka niemieckiego na poziomie A1 lub poniżej tego poziomu. Poziom umiejętności uczniów, którzy nie spełniają wymagań dla poziomu A1 został w niniejszym raporcie (podobnie jak w raporcie międzynarodowym) określony w skrócie jako „-A1”.

Z drugiej strony, zaobserwowano znaczną grupę uczniów, którzy osiągają spodziewany poziom biegłości językowej po gimnazjum (A2) lub wyższy. Procentowy udział uczniów, którzy spełniają wymagania dla poziomu A2 lub wyższego wynosi od 13% w zakresie rozumienia tekstów pisanych, przez 14,2% w zakresie rozumienia ze słuchu, do 16,8% w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych. Natomiast odsetek uczniów, którzy posiadają najwyższe umiejętności (B1 lub B2) wynosi 5,3% dla rozumienia ze słuchu, 6% dla rozumienia tekstów pisanych i 6,9% dla tworzenia wypowiedzi pisemnych. Zatem mniej więcej 6% gimnazjalistów posługuje się językiem niemieckim na poziomie oczekiwanym od absolwentów szkół ponadgimnazjalnych kończących się egzaminem maturalnym.

4. Wyniki polskich uczniów

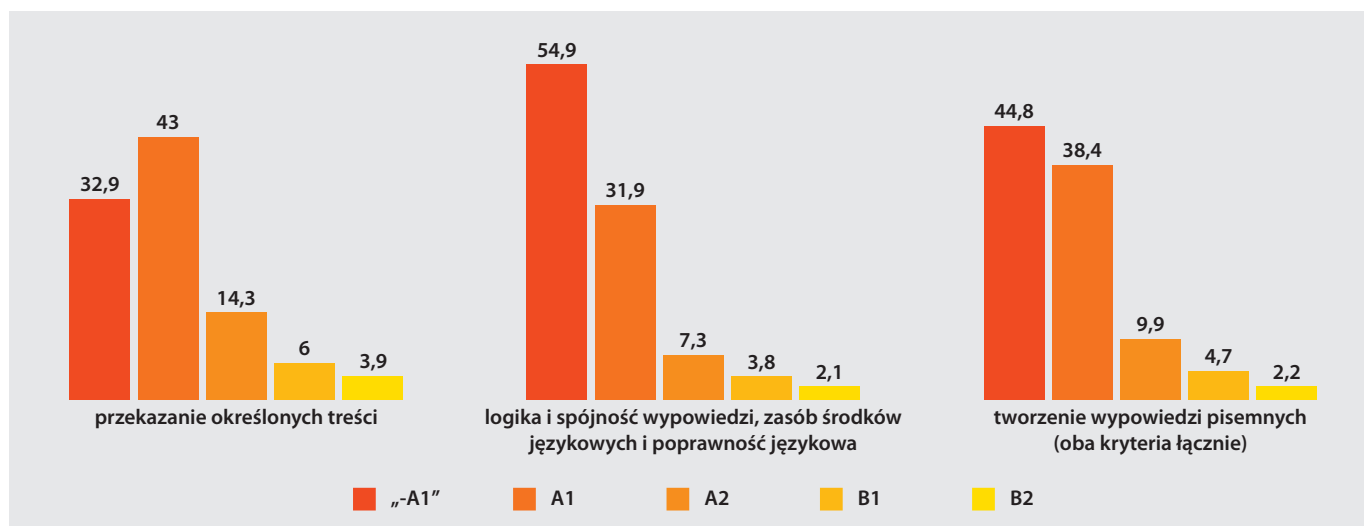
4.3. Język niemiecki – umiejętności językowe uczniów

Zaobserwowano zadziwiająco małe różnice w rozkładzie poziomu umiejętności uczniów pomiędzy poszczególnymi sprawnościami językowymi – zawsze dominujący udział procentowy mają uczniowie, których umiejętności odpowiadają poziomowi A1 lub są poniżej tego poziomu, a udział uczniów o wyższych umiejętnościach jest nieproporcjonalnie mniejszy. Wszystkie zaprezentowane rozkłady umiejętności są bardzo skośne – wraz ze wzrostem poziomu biegłości językowej wg ESOKJ spada odsetek uczniów na danym poziomie. Niewielkim odstępstwem jest jedynie rozkład wyników dla rozumienia tekstów pisanych, gdzie uczniów na poziomie A1 jest o 5% więcej niż uczniów, którzy nie spełnili wymagań dla tego poziomu.

Mimo bardzo podobnych rozkładów wyników dla poszczególnych sprawności, można wyróżnić sprawności, w zakresie których uczniowie osiągnęli nieco wyższe i nieco niższe wyniki. Najniższe wyniki odnotowano w zakresie rozumienia tekstów pisanych, nieznacznie wyższe w zakresie rozumienia ze słuchu, a jeszcze wyższe w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych. Może nieco dziwić fakt, że uczniowie najlepiej poradzili sobie z testem sprawdzającym poziom jedynej badanej sprawności produktywnej, ale należy pamiętać, że różnice pomiędzy wynikami za poszczególne sprawności są niewielkie.

Jeśli chodzi o tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim, to prace uczniów były oceniane według dwóch kryteriów: po pierwsze pod względem przekazania pewnych treści, które zostały jasno określone w poleceniu, a po drugie pod względem spójności i logiki wypowiedzi, poprawności językowej oraz zasobu środków językowych (szczegółowy opis elementów, które podlegały ocenie patrz: rozdz. 2.2.1.). Okazuje się, że występują spore różnice pomiędzy poziomem umiejętności uczniów w zakresie tych kryteriów – wyższe wyniki zanotowano w kryterium przekazania określonych treści (rys. 10). Jest to szczególnie widoczne w grupie uczniów, których umiejętności zostały ocenione jako niespełniające kryteriów dla poziomu A1 oraz w grupie uczniów, których umiejętności zakwalifikowano do poziomu A2.

Rysunek 10. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach ESOKJ w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim



Analiza przeprowadzona na pięciu plausible levels dla każdej sprawności.

Bardziej szczegółowa analiza danych pokazała, że w przypadku co drugiego ucznia (51,1%) ocena wypowiedzi pisemnych pod kątem przekazania określonych treści pokrywała się z oceną warstwy językowej pracy (w obu kryteriach praca została oceniona jako spełniająca wymagania dla tego samego poziomu w skali ESOKJ). Z drugiej strony 40,3% polskich gimnazjalistów posiada – w przypadku języka niemieckiego – bardziej rozwiniętą umiejętność przekazywania określonych treści niż umiejętność kontrolowania języka wypowiedzi na poziomie spójności i logiki, używanych środków językowych lub poprawności językowej. Uwagę zwraca znaczna grupa polskich

4. Wyniki polskich uczniów

4.3. Język niemiecki – umiejętności językowe uczniów

uczniów (29%), którzy zarówno pod względem spójności wypowiedzi, stosowanych środków językowych i poprawności językowej, jak i umiejętności przekazania określonych treści, nie osiągnęły poziomu A1. Oznacza to, że prawie trzech na dziesięciu uczniów dysponuje tak ubogim zasobem środków językowych, że nie jest w stanie przekazać w formie pisemnej nawet bardzo prostego komunikatu.

4.3.2. Związek pomiędzy poziomem umiejętności uczniów w zakresie poszczególnych sprawności językowych

Aby odpowiedzieć na pytanie czy jest jakiś związek pomiędzy poziomem poszczególnych sprawności, przeprowadzono analizę korelacji Pearsona. Analiza ta pokazuje na ile dwie zmienne (tu poziom poszczególnych sprawności językowych) są ze sobą powiązane (skorelowane). Współczynnik korelacji Pearsona może przyjąć wartości od -1 (związek między zmiennymi jest odwrotnie proporcjonalny, wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej maleje wartość drugiej) do 1 (związek między zmiennymi jest dokładnie proporcjonalny, wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej wzrasta wartość drugiej). Wartość współczynnika 0 oznacza, że nie ma żadnego związku pomiędzy badanymi zmiennymi – są one od siebie niezależne.

Tabela 8 pokazuje wynik przeprowadzonych analiz – miary siły związku między poziomem poszczególnych sprawności językowych. Korelacje te nie są silne. Najsilniej są ze sobą powiązane sprawności związane z tekstem pisany – rozumienie tekstów pisanych i tworzenie wypowiedzi pisemnych, a najslabiej sprawności receptywne – rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych. Ogólnie, przedstawione siły związku pokazują, że umiejętności uczniów w zakresie jednej sprawności mogą dość znacząco odbiegać od wyników za jedną lub pozostałe sprawności.

Tabela 8.

Korelacja Pearsona dla wyników testów z poszczególnych sprawności z języka niemieckiego

	Rozumienie ze słuchu	Rozumienie tekstów pisanych	Tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)
rozumienie ze słuchu	1		
rozumienie tekstów pisanych	0,51*	1	
tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)	0,56*	0,59*	1

* $p \leq 0,00$

Analiza przeprowadzona na *plausible value* 1 dla każdej sprawności, na danych nieważonych (analiza na danych ważonych niemożliwa w związku z istnieniem osobnych wag dla każdej sprawności).

Aby zweryfikować, jaką kombinację poziomu biegłości według ESOKJ z poszczególnych sprawności uzyskali uczniowie, warto przyjrzeć się rozkładowi umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych przez pryzmat poziomu uczniów w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych. Tabela 9 przedstawia rozkład umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim ze względu na poziom uczniów w zakresie rozumienia tekstów pisanych i rozumienia ze słuchu (grupa uczniów na danym poziomie wg ESOKJ w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych traktowana jako 100%). Tabela pokazuje, na ile pokrywa się poziom uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych i rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych i rozumienia tekstów pisanych. Zatem dane przedstawione w tabeli stanowią informacje o poziomie umiejętności gimnazjalistów w zakresie sprawności produktywnej przez pryzmat ich osiągnięć w zakresie sprawności receptywnych. Pomarańczowym kolorem w tabeli zostały

4. Wyniki polskich uczniów

4.3. Język niemiecki – umiejętności językowe uczniów

oznaczone komórki, w których poziom obu sprawności był taki sam, tzn. uczeń osiągnął np. poziom A1 w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych i rozumienia ze słuchu lub tworzenia wypowiedzi pisemnych i rozumienia tekstów pisanych⁵.

Tabela 9.

Poziomy umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim ze względu na poziom umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych

Rozumienie ze słuchu						
tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)	„-A1”	A1	A2	B1	B2	ogółem
„-A1”	59,8%	36,4%	3,5%	0,2%	0,1%	100,0%
A1	32,7%	53,8%	11,0%	2,2%	0,3%	100,0%
A2	13,6%	52,2%	23,4%	10,0%	0,8%	100,0%
B1	5,7%	28,9%	26,4%	27,7%	11,4%	100,0%
B2	4,0%	20,4%	16,9%	33,0%	25,7%	100,0%
ogółem	41,2%	44,9%	9,6%	3,4%	1,0%	100,0%

Rozumienie tekstów pisanych						
tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)	„-A1”	A1	A2	B1	B2	ogółem
„-A1”	54,0%	43,5%	2,1%	0,4%	0,0%	100,0%
A1	32,4%	54,5%	9,7%	3,0%	0,3%	100,0%
A2	4,7%	54,6%	22,0%	12,7%	5,9%	100,0%
B1	4,6%	36,0%	15,7%	19,9%	23,9%	100,0%
B2	0,0%	24,7%	13,1%	10,2%	52,0%	100,0%
ogółem	37,2%	48,3%	7,9%	3,7%	2,9%	100,0%

Okazuje się, że w grupie uczniów, których umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim odpowiadają poziomowi niższemu niż A1, największy udział procentowy mają uczniowie, którzy w zakresie rozumienia ze słuchu czy rozumienia tekstów pisanych reprezentują ten sam poziom, co w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych. Podobnie jest w przypadku uczniów, którzy za tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim uzyskali wynik na poziomie A1, ale w tej grupie dodatkowo znaczna część uczniów uzyskała w zakresie sprawności receptywnych wynik kwalifikujący ich do poziomu „-A1”, a więc o jeden poziom niższy niż ich poziom w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych.

Wśród gimnazjalistów, którzy pod względem poziomu wypowiedzi pisemnych reprezentują poziom A2 i wyższy, obserwujemy liczną grupę uczniów, których sprawności receptywne są na niższym poziomie niż sprawność produktywna. Taki rozkład umiejętności jest dość zaskakujący i wymaga dalszych analiz, ponieważ zazwyczaj to umiejętność rozumienia rozwija się szybciej niż umiejętność

⁵ Analizując dane przedstawione w tabeli 9 należy pamiętać, że grupy uczniów reprezentujących poszczególne poziomy w skali ESOKJ w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych znacznie różnią się liczebnością. W związku z tym zbliżone wartości procentowe odnoszące się do różnych poziomów ESOKJ oznaczają grupy znacząco różniące się pod względem wielkości.

produkcji językowej (Richards 2008). Największe zróżnicowanie poziomu umiejętności w zakresie sprawności receptywnych odnotowano natomiast wśród uczniów, którzy zostali zakwalifikowani do poziomu B1 za tworzenie wypowiedzi pisemnych. W tej grupie największy udział procentowy mają uczniowie, którzy za rozumienie ze słuchu czy rozumienie tekstów pisanych otrzymali wynik na poziomie A1, a więc o dwa poziomy niższy niż za tworzenie wypowiedzi pisemnych.

4.4. Przykładowe zadania testowe

Poniżej przedstawiono przykładowe zadania z języka angielskiego i niemieckiego wykorzystane podczas badania głównego. Stopień trudności wszystkich prezentowanych poniżej zadań odpowiada poziomowi docelowemu A2. Decyzja o zamieszczeniu zadań na tym poziomie była podyktowana opisanymi wyżej systemowymi wymaganiami stawianymi przed polskimi gimnazjalistami. Pod każdym zadaniem zamieszczono również informację o jego trudności, a więc średniej liczbie punktów uzyskanej przez uczniów. Dodatkowo pod każdym zadaniem zamkniętym zamieszczono rozkład procentowy odpowiedzi na poszczególne pozycje testowe. Szczególnie ważne są informacje o odsetku uczniów, którzy wybrali błędne odpowiedzi w danej pozycji testowej. Takie dane dają możliwość wskazania zagadnień czy też obszarów, z którymi uczniowie mają największe problemy. W przypadku zadań sprawdzających poziom tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku obcym dołączono również po dwie wypowiedzi polskich gimnazjalistów w każdym z badanych języków wraz z informacją o liczbie punktów uzyskanych w kryteriach „komunikacja” i „język” (szczegółowy opis elementów, które podlegały ocenie w obrębie każdego w tych dwóch kryteriów, patrz: rozdz. 2.2.1.).

Rozumienie ze słuchu na poziomie A2

Zadanie zawierało taki sam materiał graficzny dla języka angielskiego i niemieckiego.

You will hear a boy and girl talking about what they did at the weekend with their friends.
What did each friend do at the weekend?

For the next 5 questions, choose the answer (A–G). Use each letter once only.

People

- 10 Sue
- 11 Laura
- 12 Jamie
- 13 Charlie
- 14 Ricky

Answers

- 10
- 11
- 12
- 13
- 14

Activities



Źródło: KE 2012b: 130

Transkrypcja nagrania

język angielski							
<p>Andrew: Hi Cathy, how are you? Cathy: Fine. Andrew: What did you do on Saturday? Cathy: Well, first, I met Sue. We went shopping in town together. We bought some jeans and some shoes. And, later, about seven o'clock, we met Laura. Andrew: Didn't Laura go shopping with you? Cathy: No – on Saturday afternoons she always goes to the gym. After that she waits for her boyfriend Jamie, who plays volleyball. We always see each other later. And what did you do yesterday? Did you go out on your mountain bike? Andrew: No – actually my friend Charlie wanted to go to a disco, but when we got there, we found it closed on Sunday evening. Cathy: So, what happened? Andrew: Well, Charlie had some tickets to see a new band. I really enjoyed it – the music was great! Cathy: And didn't Ricky go with you all? Andrew: No, he went skiing in the mountains with his parents this weekend. Cathy: Lucky thing!</p> <p>Źródło: KE 2012b: 131</p>							
<p>Maksymalna liczba punktów za zadanie: 5 Średnia liczba punktów za zadanie: 3,00</p>							
Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów							
odsetki uczniów, którzy wybrali daną odpowiedź							
pozycja testowa	A	B	C	D	E	F	G
10.	5,1	3,7	5,4	2,2	4,8	2,1	76,8
11.	6,8	16,2	7,3	5,1	55,6	3,0	6,1
12.	8,7	69,6	7,2	3,8	2,7	5,9	2,1
13.	44,4	2,2	38,4	4,6	2,4	3,7	4,2
14.	5,4	3,1	8,5	60,5	3,4	16,7	2,6

język niemiecki	
<p>J1: Hallo Anna. MÄ1: Hallo Konrad. J1: Wie war dein Wochenende? Was hast du gemacht? MÄ1: Am Samstag habe ich Susanne getroffen. Wir sind um halb fünf ins Einkaufszentrum gegangen. Susanne wollte sich eine Hose und ein Paar Schuhe kaufen. Und um acht haben wir dann Barbara und ihren Freund Max getroffen. J1: Ist Barbara nicht mit einkaufen gegangen? MÄ1: Nein, samstags geht sie doch immer ins Fitness Studio. Dann wartet sie auf Max. Er spielt Volleyball. Danach treffen wir uns dann immer alle zusammen. J1: Ach so. MÄ1: Und du? Wie war's bei dir? Warst du Fahrrad fahren? J1: Nein, wir wollten eigentlich in eine Disco, aber die war geschlossen.</p>	
<p>MÄ1: Und was habt ihr dann gemacht? J1: Hmm... Leon hatte Karten für ein Konzert. Das war echt toll. Die Musik war super. MÄ1: Und war dein Freund Gregor auch dabei? J1: Nein, Gregor ist an diesem Wochenende mit seinen Eltern beim Skifahren in den Bergen.</p> <p>Źródło: KE 2012b: 137-138</p>	

Maksymalna liczba punktów za zadanie: 5

Średnia liczba punktów za zadanie: 3,29

Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów

pozycja testowa	odsetki uczniów, którzy wybrali daną odpowiedź						
	A	B	C	D	E	F	G
10.	5,6	5,0	4,5	2,9	8,1	1,9	72,1
11.	8,7	9,7	4,3	5,3	65,0	2,9	4,2
12.	15,0	64,4	4,4	4,0	7,0	4,1	1,0
13.	14,6	2,2	71,7	3,0	1,8	4,0	2,8
14.	5,7	4,3	5,2	56,2	2,1	22,8	3,8

Rozumienie tekstów pisanych na poziomie A2

You will read an article about the German Language Olympics.
For the next 5 questions, answer A, B or C.

German Language Olympics

This summer, more than 130 students from all over the world will get together in the city of Dresden. They were all chosen to be in the German Language Olympics in Dresden because they are so good at German.

Eighteen-year-old Ai Nakishima studies at Kyoto University. She has learnt German for four years and has come to the Language Olympics together with two other students from Japan.

'There are 132 young people here,' she says. 'We're sleeping at a school in a village not far from Dresden. Every morning we take the bus to the language school near the city centre. Before lunch we work together on projects for the competition. There are five of us in my team, all from different countries. We're writing a play and we'll perform it in front of an audience of German teachers. I'd love to win the first prize. It's a two-week holiday in Berlin next year.

'In the afternoons we go on trips or visit the old town. So far we've been to the opera and three museums. I liked the boat trip on the River Elbe best. We went as far as the mountains. It was really great!'

Źródło: KE 2012b: 112-113

- 1 What is Ai doing in Dresden?
 - A studying German at university
 - B visiting some Japanese friends
 - C taking part in a competition
- 2 Where are Ai and the other young people staying?
 - A in a school in the country
 - B at a language school in the city
 - C in a hotel outside the city
- 3 During the morning Ai
 - A acts in plays.
 - B learns different languages.
 - C works with her group.
- 4 What does Ai hope to win?
 - A a theatre course
 - B a trip to Berlin
 - C language lessons
- 5 Which afternoon activity did Ai enjoy most?
 - A climbing a mountain
 - B going along the river
 - C visiting a museum

Maksymalna liczba punktów za zadanie: 5 Średnia liczba punktów za zadanie: 2.34			
Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów			
odsetki uczniów, którzy wybrali daną odpowiedź			
pozycja testowa	A	B	C
1.	57,6	10,6	31,8
2.	50,5	39,1	10,4
3.	11,0	36,5	52,5
4.	11,2	69,6	19,2
5.	31,7	29,5	38,9

Du liest einen Artikel in einer Zeitschrift. Wähle bei den folgenden 5 Aufgaben die richtige Lösung A, B oder C.

Deutscholympiade in Dresden

In diesem Sommer treffen sich über 130 junge Leute aus der ganzen Welt, die eines gemeinsam haben: Sie können gut Deutsch. In ihrem Land hat man sie ausgesucht, damit sie in Dresden bei einer Olympiade der Sprachen teilnehmen. Ai Nakishima, 17, besucht in Kyoto ein Gymnasium. Sie lernt seit vier Jahren Deutsch. Zusammen mit zwei anderen Schülern aus Japan macht sie für ihr Land bei der Deutscholympiade mit.

Ai erzählt: „Wir sind 132 Jugendliche, immer drei aus einem Land. Wir wohnen in einer Internatsschule in einem Dorf in der Nähe von Dresden. Morgens fahren wir mit dem Bus ins Goethe-Institut. Vormittags arbeiten wir für die Projekte in der Olympiade. Ich bin dazu in einer Gruppe mit vier anderen Jugendlichen aus verschiedenen Ländern. Zusammen bereiten wir ein Theaterstück vor, das wir am Ende der Woche vor einer Jury zeigen sollen. In der Jury sind Lehrer, es sind alles Deutsche. Für die besten Teams gibt es Preise zu gewinnen. Der erste Preis ist ein Sprachkurs in Berlin im nächsten Jahr. Nachmittags machen wir Ausflüge oder besichtigen die Altstadt von Dresden. Sogar eine Schiffsreise auf der Elbe haben wir gemacht. Wir haben in Deutschland viele schöne Sachen besichtigt. Aber bald ist es Zeit, nach Hause zu fahren. Ich freue mich schon auf meine Familie, aber ich habe mich hier nie allein gefühlt. Wir sind hier alle so gute Freunde geworden – es ist sehr schade, wenn wir nur noch über Internet Kontakt haben!“

Źródło: KE 2012b: 119-120

- 1 Was macht Ai in Dresden? Sie...
 - A studiert Deutsch an der Universität.
 - B ist zu Besuch bei ihren Freunden.
 - C nimmt an einem internationalen Wettbewerb teil.
- 2 Wo schlafen die Jugendlichen?
 - A außerhalb von Dresden
 - B im Goethe-Institut
 - C im Stadtzentrum
- 3 Was tun die Jugendlichen am Vormittag? Sie...
 - A treffen sich mit deutschen Jugendlichen.
 - B besuchen verschiedene Theater.
 - C machen Gruppenarbeit.
- 4 Was kann man gewinnen?
 - A eine Reise nach Dresden
 - B einen Deutschkurs
 - C eine Schiffsreise
- 5 Was findet Ai traurig?
 - A Sie hat zu wenig von Deutschland gesehen.
 - B Ihre Familie hat sie nicht besucht.
 - C Sie trifft ihre neuen Freunde nicht mehr.

Maksymalna liczba punktów za zadanie: 5 Średnia liczba punktów za zadanie: 2,14			
Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów			
odsetki uczniów, którzy wybrali daną odpowiedź			
pozycja testowa	A	B	C
1.	36,8	23,3	39,8
2.	51,3	35,9	12,8
3.	30,2	22,9	46,9
4.	25,5	47,4	27,0
5.	34,7	36,6	28,7

Tworzenie wypowiedzi pisemnych na poziomie A2

język angielski
<p>You have a new hobby. Write an email to an English friend about your hobby. Say:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ what your new hobby is ■ when you started it ■ why you like it so much <p>Write 25–35 words. <i>Źródło: KE 2012b: 104</i></p>
<p>Maksymalna liczba punktów za zadanie w kryterium „komunikacja”: 3 Średnia liczba punktów za zadanie w kryterium „komunikacja”: 2,0</p>
<p>Maksymalna liczba punktów za zadanie w kryterium „język”: 3 Średnia liczba punktów za zadanie w kryterium „język”: 1,6</p>

język niemiecki
<p>Du hast ein neues Hobby. Schreib einer deutschen Freundin eine E-Mail. Schreib:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Was ist dein neues Hobby? ■ Wann hast du damit angefangen? ■ Was gefällt dir an dem Hobby? <p>Schreib 25–35 Wörter. <i>Źródło: KE 2012b: 104</i></p>
<p>Maksymalna liczba punktów za zadanie w kryterium „komunikacja”: 3 Średnia liczba punktów za całe zadanie w kryterium „komunikacja”: 1,3</p>
<p>Maksymalna liczba punktów za zadanie w kryterium „język”: 3 Średnia liczba punktów za zadanie w kryterium „język”: 1,3</p>

Przykładowe wypowiedzi polskich gimnazjalistów⁶:

język angielski	
<p>Hello Mike! My new hobby is swimming and reading horses. I started it when 5 years old. I like it so much, because I love animal. Jagoda</p>	<p>Hi For a one year I have a new hobby. It's a snowboarding! It is very exciting sport, but it's dangerous. Last month I was falled and I broken my arm's. I must be becourful next time. You must try this sport. The equipment is expensiw but is better. The snowbording desc is very hard and you can do everyfing. See you next time! Good Bye!</p>
<p>Liczba punktów w kryterium „komunikacja”: 3 Liczba punktów w kryterium „język”: 2</p>	<p>Liczba punktów w kryterium „komunikacja”: 2 Liczba punktów w kryterium „język”: 3</p>

język niemiecki	
<p>Hallo Suzzie, Wie geht's? Ich schreibe zu dir, weil ich nusse dir sagen, dass ich habe neues Hobby. Mein hobby ist tanzen. Ich habe Stunden mit mein Freundin. Sie heißt Magda. Ich treffe sie in unsere Studio. Wir gehen zusamen in gruppe, wer Wir haben neue Freundin. Das Hobby gefäll mir, weil ich liebe tanzen und energisch und hoch music. Ich liebe mein neue Freundin, sie waren nett und freundlich. Ich tanze drei Jahre und ich nache das gern.</p>	<p>Hallo Agata, Mein Lieblingshobby ist Sport. Ich mag Sport. Mein Lieblings Sport sind Handall und fußball Ich mag auch Computerspielen Wenn ich habe Zeit, treniere ich gern sport. Ab und zu im Wochenende Ich habe weig Zeit, weil ich zur Schule gehen und viele Pflichten habe, aber ich neus Sport treiben Ich liebe Handball oder Fußball spielen, weil ich fuhle sehr gut. Ich liebe das Wenn ich Probleme habe, treniere ich gern Sport. Ich mache das oft. Viele Größe! Ola</p>
<p>Liczba punktów w kryterium „komunikacja”: 3 Liczba punktów w kryterium „język”: 2</p>	<p>Liczba punktów w kryterium „komunikacja”: 2 Liczba punktów w kryterium „język”: 3</p>

4.5. Samoocena umiejętności językowych

W badaniu ESLC oprócz oceny poziomu umiejętności uczniów za pomocą testów językowych, zastosowano również samoocenę. Uczniowie oceniali poziom swoich umiejętności językowych w kwestionariuszu ucznia. Narzędzie do samooceny stworzono na podstawie zawartych w ESOKJ stwierdzeń typu „potrafię” (*can-do statements*). Na każdą z czterech sprawności językowych (rozumienie tekstów pisanych, rozumienie ze słuchu, tworzenie wypowiedzi pisemnych, tworzenie wypowiedzi ustnych) w kwestionariuszu przypadały cztery stwierdzenia, do których badani mogli się ustosunkować przez wybór odpowiedzi „Tak” [potrafię] lub „Nie, jeszcze nie” [potrafię]. Stwierdzenia odpowiadały kolejnym poziomom biegłości językowej skali ESOKJ: A1, A2, B1 i B2. Poniżej zamieszczono fragment opisywanego narzędzia dotyczący rozumienia tekstów pisanych, z zachowaniem oryginalnego formatowania.

⁶ Zachowano oryginalną pisownię uczniów.

4. Wyniki polskich uczniów

4.5. Samoocena umiejętności językowych

Twoje umiejętności w języku angielskim		
<i>W tej części określ, jak oceniasz swoją znajomość języka angielskiego</i>		
A1 Czy czytając po angielsku, potrafisz wykonać następujące czynności?		
<i>(Wybierz jedną odpowiedź dla każdego stwierdzenia: TAK, jeśli stwierdzenie opisuje coś, co czujesz, że już potrafisz robić; NIE, jeśli stwierdzenie opisuje coś, czego jeszcze NIE POTRAFISZ robić).</i>		
	Nie, jeszcze nie	Tak
Rozumiem znane mi słowa i bardzo proste zdania, na przykład na plakatach -----	<input type="radio"/> O ₀	<input type="radio"/> O ₁
Potrafę znaleźć informacje, np. w reklamach, rozkładach jazdy -----	<input type="radio"/> O ₀	<input type="radio"/> O ₁
Potrafę uchwycić sens prostych artykułów w gazecie dotyczących znanego mi tematu -----	<input type="radio"/> O ₀	<input type="radio"/> O ₁
Potrafę szybko przeczytać długie i złożone teksty, odnajdując potrzebne mi szczegóły -----	<input type="radio"/> O ₀	<input type="radio"/> O ₁

Samoocena ucznia dotycząca umiejętności językowych jest niezwykle istotna w procesie uczenia się języków. Przyczynia się ona do budowania autonomii uczenia (Larsen-Freeman 2000: 163). Uczeń samodzielny to uczeń zaangażowany we wszystkie aspekty procesu uczenia się: planowanie, wdrażanie zaplanowanych działań oraz ocenianie (Little, Ridley i Ushioda 2003). Wprowadzenie regularnej samooceny jest możliwe bez względu na wiek uczniów i wiąże się ono z: refleksją ucznia nad opanowanymi umiejętnościami, określeniem stopnia opanowania tych umiejętności oraz wskazaniem zagadnień, nad którymi uczeń musi jeszcze popracować (Komorowska 2009: 231).

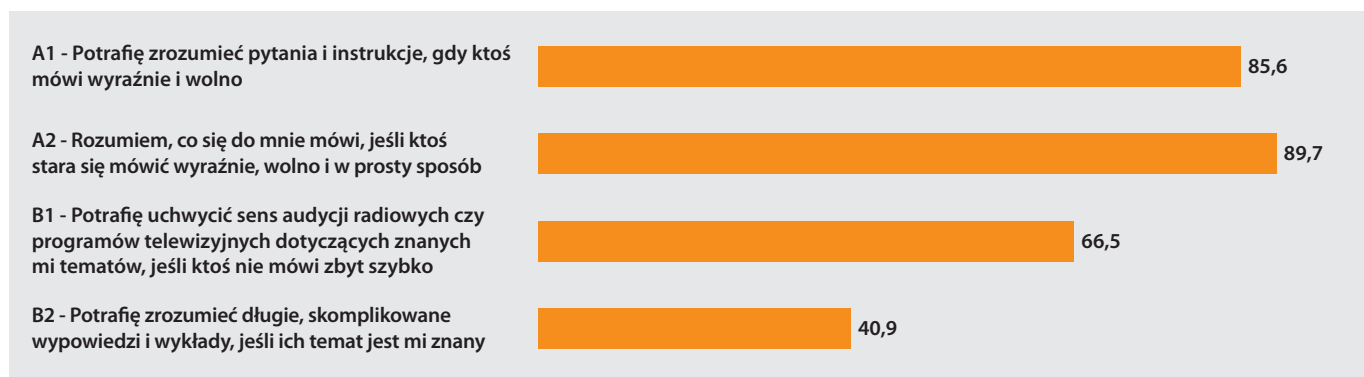
4.5.1. Rozkład umiejętności językowych według samooceny uczniów

Poniżej przedstawiono rozkład procentowy odpowiedzi „Tak [potrafię]” w odniesieniu do poszczególnych stwierdzeń w ramach czterech sprawności z języka angielskiego: rozumienia tekstów pisanych (rys. 11), rozumienia ze słuchu (rys. 12), tworzenia wypowiedzi pisemnych (rys. 13) oraz tworzenia wypowiedzi ustnych (rys. 14).

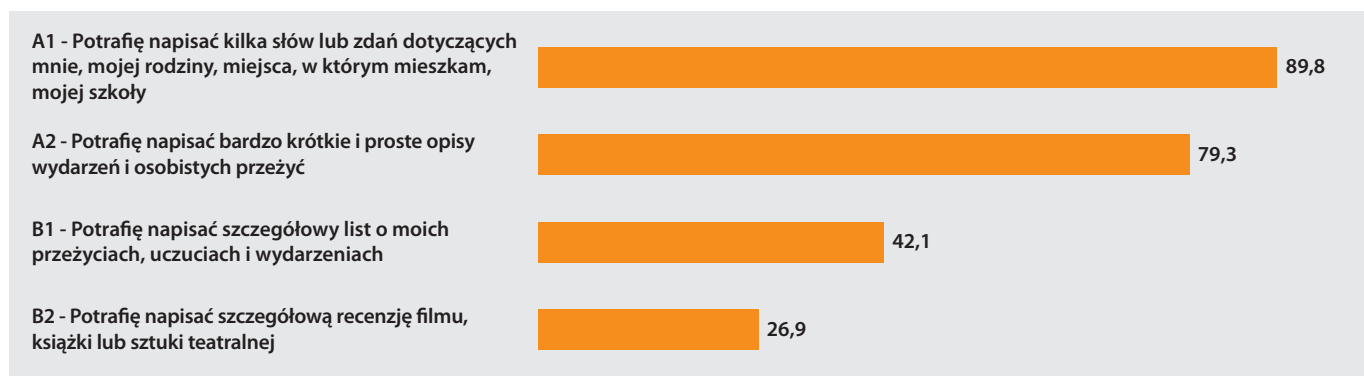
Rysunek 11. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie rozumienia tekstów pisanych uczniów języka angielskiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”



Rysunek 12. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu uczniów języka angielskiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”



Rysunek 13. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uczniów języka angielskiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”



Rysunek 14. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych uczniów języka angielskiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”



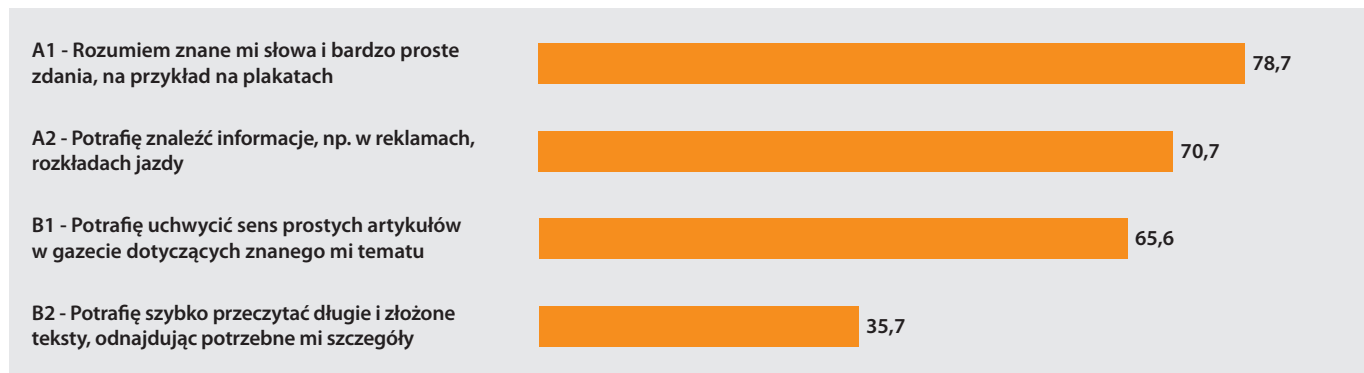
Zasadniczo udział procentowy uczniów deklarujących, że posiadają daną umiejętność maleje wraz ze wzrostem poziomu biegłości w skali ESOKJ, do którego odnosi się stwierdzenie z kwestionariusza. Dotyczy to wszystkich sprawności językowych. Pewne odstępstwo odnotowano tylko w samoocenie rozumienia ze słuchu, gdzie o 4% uczniów więcej deklaruje, że potrafi wykonać zadanie na poziomie A2 niż zadanie na poziomie A1. Może to wynikać ze sposobu sformułowania stwierdzeń, które odnoszą się do rzeczonych poziomów. Oba stwierdzenia brzmią bardzo podobnie, a zdanie dotyczące poziomu A2 zawiera frazę „w prosty sposób”, która przy pobieżnym zapoznaniu się ze zdaniem, może sugerować czynność łatwiejszą do wykonania niż opisana w stwierdzeniu dotyczącym poziomu A1.

4. Wyniki polskich uczniów

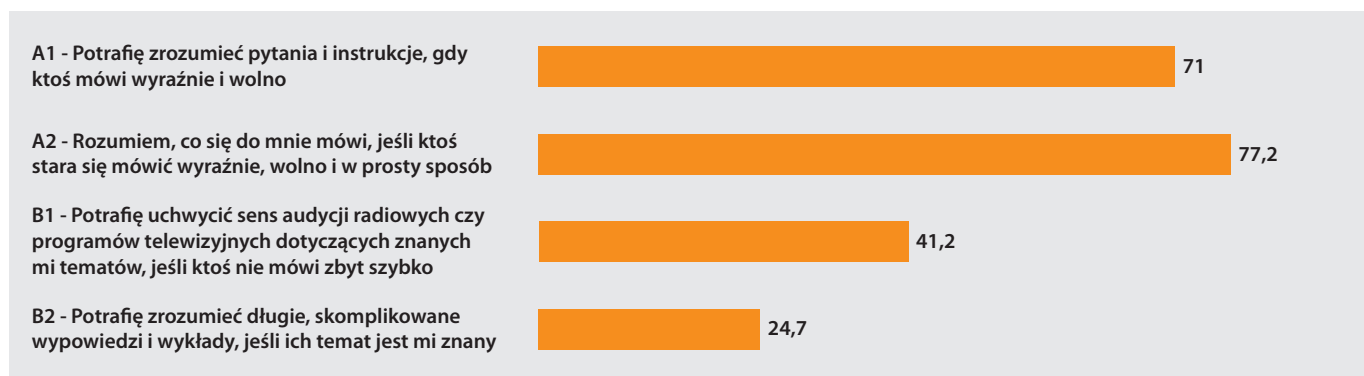
4.5. Samoocena umiejętności językowych

Wyniki samooceny w odniesieniu do poszczególnych sprawności w języku niemieckim przedstawiono poniżej (rys. 15, 16, 17 i 18).

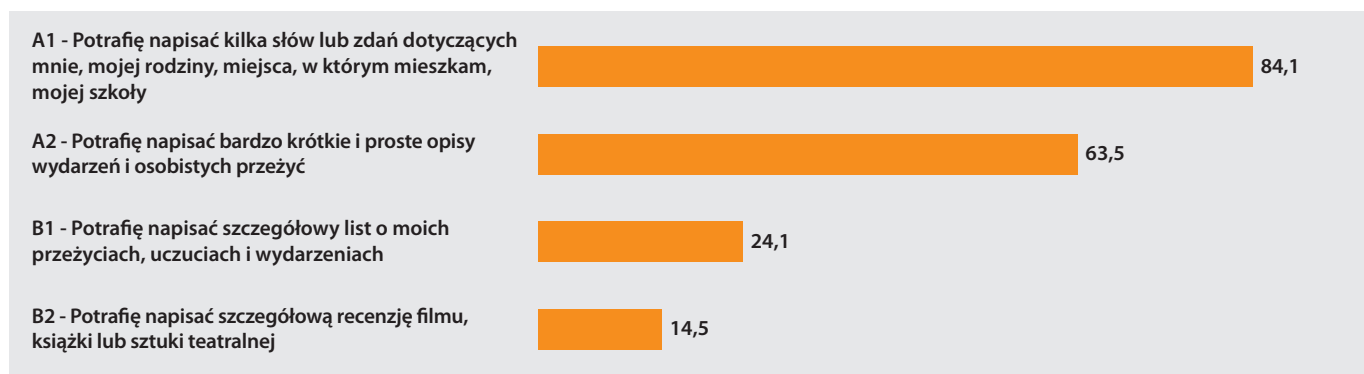
Rysunek 15. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie rozumienia tekstów pisanych uczniów języka niemieckiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”



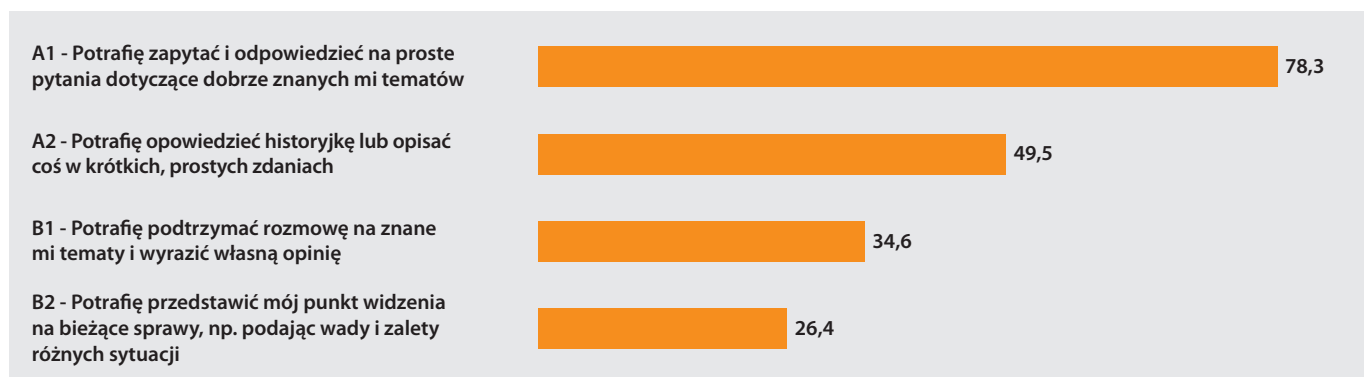
Rysunek 16. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu uczniów języka niemieckiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”



Rysunek 17. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uczniów języka niemieckiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”



Rysunek 18. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych uczniów języka niemieckiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”



Również wśród gimnazjalistów badanych z języka niemieckiego udział procentowy pozytywnych odpowiedzi w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących danej sprawności jest tym mniejszy, im wyższy poziom ESOKJ, związany z danym stwierdzeniem. I znowu podobnie jak w przypadku języka angielskiego, opisywany trend jest zaburzony na poziomie stwierdzeń odnoszących się do poziomów A1 i A2 w zakresie rozumienia ze słuchu. Zdaje się to potwierdzać opisywany wyżej problem językowy związany ze stwierdzeniem „Rozumiem co się do mnie mówi, jeśli ktoś stara się mówić wyraźnie, wolno i w prosty sposób”.

4.5.2. Wyniki samooceny a wyniki testów językowych

Aby dowiedzieć się, czy występuje związek pomiędzy poziomem umiejętności językowych wskazanym przez wynik testu a samooceną uczniów przeprowadzono analizę regresji liniowej. Poniżej (tabele 10, 11) przedstawiono wyniki tej analizy⁷. Wartość współczynnika R^2 pozwala na określenie w jakim stopniu wyniki testów i wyniki samooceny są ze sobą związane.

Tabela 10.

Związek między wynikami samooceny a wynikami testu z języka angielskiego

	R^2	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	p
rozumienie tekstów pisanych	0,191	0,529	0,042	12,531	0,000
rozumienie ze słuchu	0,173	0,384	0,024	15,878	0,000
tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)	0,213	1,225	0,094	13,068	0,000

Tabela 11.

Związek między wynikami samooceny a wynikami testu z języka niemieckiego

	R^2	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	p
rozumienie tekstów pisanych	0,091	0,189	0,019	10,134	0,000
rozumienie ze słuchu	0,087	0,183	0,027	6,829	0,000
tworzenie wypowiedzi pisemnych (oba kryteria łącznie)	0,112	0,923	0,123	7,514	0,000

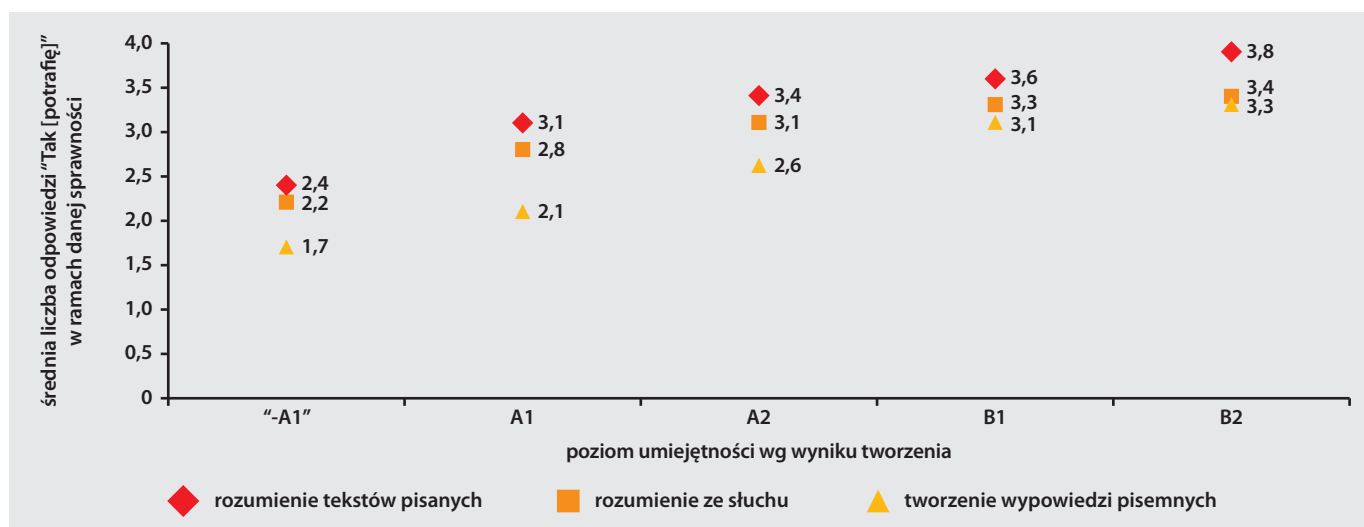
⁷ Jest to regresja liniowa, gdzie zmienną zależną jest liczba odpowiedzi „tak” z samooceny biegłości językowej, a zmienną niezależną wynik ucznia wyrażony za pomocą pierwszej *plausible value* (PV) (informacje o PV patrz: rozdz. 2.2.1.).

4. Wyniki polskich uczniów

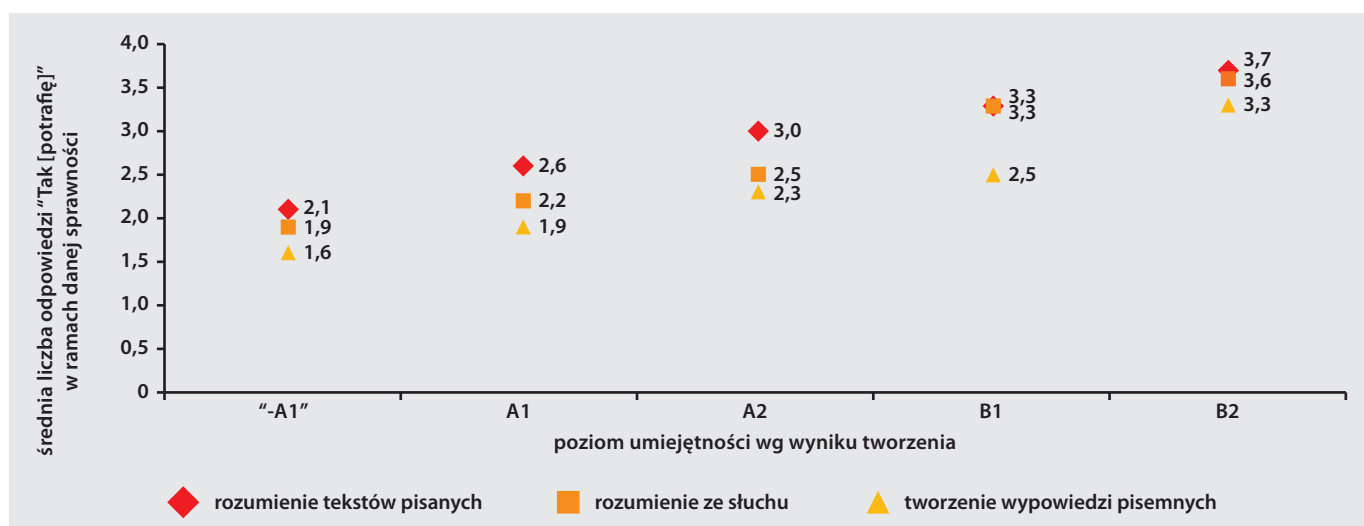
4.5. Samoocena umiejętności językowych

Wyniki testów i wyniki samooceny są ze sobą silniej związane w języku angielskim niż w języku niemieckim (wartość współczynnika R^2 jest niemal dwukrotnie większa dla języka angielskiego niż niemieckiego w zakresie danej sprawności). Okazuje się, że zarówno w przypadku języka angielskiego, jak i niemieckiego najsilniejszy związek pomiędzy wynikami testu a samooceną uczniów występuje w odniesieniu do tworzenia wypowiedzi pisemnych, a najslabszy w odniesieniu do rozumienia ze słuchu. Aby pokazać, jak ma się poziom samooceny do poziomu kompetencji językowych polskich uczniów, na rysunkach 19 i 20 przedstawiono, średnio do ilu stwierdzeń z samooceny ustosunkowali się pozytywnie (udzielili odpowiedzi „Tak [potrafię]”) uczniowie, którzy reprezentują określony poziom umiejętności językowych według wskazań testu. Okazuje się, że w przypadku obu badanych języków występuje pozytywny związek między średnią liczbą odpowiedzi twierdzących na pytania dotyczące samooceny a wynikiem testu językowego.

Rysunek 19. Zestawienie wyników samooceny biegłości językowej z wynikami testów językowych z języka angielskiego



Rysunek 20. Zestawienie wyników samooceny biegłości językowej z wynikami testów językowych z języka niemieckiego



Wyniki dla obu języków są bardzo zbliżone, choć średnia liczba odpowiedzi „Tak [potrafię]” dla poszczególnych grup uczniów jest wyższa dla angielskiego niż dla niemieckiego. W obu językach odnotowano zróżnicowanie, jeśli chodzi o średnią liczbę odpowiedzi twierdzących dla poszczególnych sprawności w grupie uczniów na danym poziomie według oceny z testu. Bez względu

na język i na poziom umiejętności uczniów wskazane przez wynik testu, uczniowie udzielali średnio najwięcej odpowiedzi twierdzących w odniesieniu do umiejętności w zakresie rozumienia tekstów pisanych, mniej dla rozumienia ze słuchu i najmniej dla tworzenia wypowiedzi pisemnych.

4.6. Podsumowanie

Ponad połowa polskich gimnazjalistów prezentuje znajomość języka angielskiego na poziomie A1 albo niższym w zakresie rozumienia ze słuchu i tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim. Dla rozumienia tekstów pisanych ten odsetek sięga aż 65%. Natomiast średnio co czwarty uczeń trzeciej klasy gimnazjum może się pochwalić biegłością w zakresie języka angielskiego na poziomie B1 lub B2.

Jeśli chodzi o język niemiecki, wyniki testów językowych pokazały, że ponad 40% uczniów trzeciej klasy gimnazjum prezentuje poziom A1 w zakresie tego języka, a kolejne 40% nie osiąga poziomu A1. Procentowy udział uczniów, których umiejętności językowe odpowiadają poziomowi samodzielnych użytkowników języka (B1 i B2), jest niewielki i wynosi 5-7% w zależności od badanej sprawności.

Obserwujemy zatem dużą różnicę w poziomie kompetencji językowych polskich gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego i niemieckiego. Uczniowie znacznie lepiej znają język angielski niż język naszych zachodnich sąsiadów. Jak wynika z Badania Kapitału Ludzkiego (Szczucka i Jelonek 2011), dysproporcja w poziomie znajomości tych dwóch języków utrzymuje się również na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. W rzeczonym badaniu analiza deklaracji uczniów co do poziomu znajomości poszczególnych języków obcych pokazała, że istnieje wyraźna dysproporcja pomiędzy językiem angielskim i pozostałymi językami, na rzecz tego pierwszego. Co więcej, pomimo że uczniowie w badaniu Kapitału Ludzkiego deklarowali stosunkowo powszechną znajomość języka niemieckiego (66%), ich deklaracje nie przekładały się na stopień rzeczywistej biegłości językowej (wskazanej przez wynik testu), jak miało to miejsce w przypadku języka angielskiego.

Pomijając wyżej wspomniane różnice między językami, poziom kompetencji językowych polskich gimnazjalistów pozostaje jednym z najniższych w Europie (więcej, patrz: rozdz. 3.). Jest on niepokojący nie tylko w świetle zaleceń unijnych (w tym celu wyznaczonego w 2002 r. w Barcelonie – każdy Europejczyk powinien znać dwa języki obce), ale także w kontekście wymagań egzaminu gimnazjalnego. Zgodnie z obowiązującą podstawą programową (MEN 2009a) uczeń kończący gimnazjum zna język obcy, którego uczył się od szkoły podstawowej na poziomie A2+, a język obcy, którego naukę rozpoczął w gimnazjum – na poziomie A2. Wyniki badania ESLC pokazują, że absolwenci gimnazjum mogą mieć problem z nauką języków obcych w szkołach ponadgimnazjalnych kończących się maturą, która zakłada znajomość języka na poziomie B1 (matura na poziomie podstawowym) lub B2 (matura na poziomie rozszerzonym).

Oprócz wyników testów językowych istotną informacją o umiejętnościach językowych polskich gimnazjalistów są wyniki samooceny przeprowadzonej przez uczniów. Zaobserwowano znaczną rozbieżność pomiędzy poziomem umiejętności deklarowanym przez uczniów w odniesieniu do poszczególnych sprawności językowych a wynikami testów mierzących poziom opanowania danej sprawności.

5. Zróżnicowanie osiągnięć uczniów

5.1. Socjodemograficzne uwarunkowania osiągnięć

Wyniki międzynarodowych badań edukacyjnych, takich jak PISA, PIRLS, TIMSS pokazują, że spośród całej baterii zmiennych, które mają wpływ na szkolne osiągnięcia ucznia, szczególnie istotne są zmienne socjodemograficzne. Różnicują one wyniki uczniów w zakresie osiągnięć z wielu przedmiotów szkolnych. Również w badaniu ESLC wykazano istotny statystycznie wpływ części z takich zmiennych na umiejętności językowe uczniów. Poniżej przedstawiono wnioski z przeprowadzonych analiz⁸, a szczegółowe wyniki liczbowe zamieszczono w załączniku 1.

5.1.1. Płeć a kompetencje językowe uczniów

Przeprowadzona analiza regresji liniowej między płcią uczniów a wynikami testów z języka angielskiego nie wykazała statystycznie istotnej zależności w żadnej z badanych sprawności językowych. Nie zaobserwowano również statystycznie istotnych różnic⁹ pomiędzy wystandaryzowanym średnim wynikiem chłopców i dziewcząt¹⁰.

Analogiczna regresja liniowa przeprowadzona dla uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego wykazała, że jedynie wyniki w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych są istotnie wyższe wśród dziewcząt niż wśród chłopców, ale płeć tłumaczy zaledwie niecałe 6% zróżnicowania wyników testu. Średni wystandaryzowany wynik chłopców z tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim wynosił -0,26, a dziewcząt 0,22. Zatem wyrażona w jednostkach odchylenia standardowego różnica pomiędzy średnimi wynosi 0,48 i jest statystycznie istotna¹¹.

5.1.2. Status szkoły a kompetencje językowe uczniów

Porównanie średniego wyniku uczniów szkół publicznych i niepublicznych jest możliwe wyłącznie w przypadku języka angielskiego, gdyż tylko w próbie szkół, w których badano ten język, znajdowała się nadreprezentacja szkół niepublicznych. Badanie w zakresie języka angielskiego zrealizowano w 20 szkołach niepublicznych. Informacje dotyczące statusu szkoły były pozyskiwane za pomocą kwestionariusza dyrektora, a następnie połączone z danymi Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, w celu uzupełnienia brakujących danych¹².

Wystandaryzowany średni wynik z języka angielskiego uczniów szkół niepublicznych był statystycznie istotnie wyższy niż uczniów szkół publicznych w zakresie rozumienia tekstów pisanych oraz rozumienia ze słuchu. W obu przypadkach różnica w średniej wynosiła 0,64 odchylenia standardowego.

⁸ Są to modele regresji liniowych, w których zmiennymi zależnymi są poszczególne pytania lub pozycje pytań z kwestionariusza ucznia, a zmienną niezależną wynik ucznia wyrażony za pomocą *plausible values* (PV). Każda z wykonanych regresji uwzględniła wszystkie pięć PV. W niektórych przypadkach zastosowano również porównywanie średnich wyników uczniów z poszczególnych grup (np. dziewczęta i chłopcy). Średnie zostały wystandaryzowane w taki sposób, że średnia z pięciu *plausible values* (PV1-PV5) dla danej umiejętności wynosi 0, a odchylenie standardowe 1.

⁹ Wszystkie statystycznie istotne różnice opisywane w tym rozdziale dotyczą poziomu istotności $p \leq 0,05$.

¹⁰ Wyrażona w jednostkach odchylenia standardowego różnica pomiędzy wynikiem chłopców i dziewcząt wynosiła: 0,09 dla rozumienia ze słuchu, 0,11 dla rozumienia tekstów pisanych, a dla tworzenia wypowiedzi pisemnych 0,29, w każdym przypadku na korzyść dziewcząt.

¹¹ Dla rozumienia ze słuchu różnica ta wynosiła 0,14, a dla rozumienia tekstów pisanych 0,19, ale w żadnym z tych dwóch przypadków różnica nie była statystycznie istotna.

¹² Jako że znaczna część dyrektorów nie uzupełniła kwestionariusza, w bazie powstały braki danych. W przypadku szkół publicznych dotyczyło to 417 uczniów, a w przypadku szkół niepublicznych 171 uczniów. Z tego względu informacje o statusie szkoły pozyskano z baz Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, a następnie połączono je z danymi z badania ESLC.

5.1.3. Wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła a kompetencje językowe uczniów

Informacje dotyczące lokalizacji szkoły zostały zebrane za pomocą kwestionariusza dyrektora, ale ze względu na braki danych w przeprowadzonych analizach wykorzystano dane z bazy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej¹³.

Analiza wpływu lokalizacji szkoły na umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego wykazała istotne różnice pomiędzy poziomem umiejętności uczniów ze szkół o różnej lokalizacji jedynie w przypadku rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych. Uczniowie z miast liczących 20-100 tys. mieszkańców osiągnęli wyższy wynik w zakresie tych sprawności językowych niż uczniowie z gimnazjów znajdujących się na terenach wiejskich. W obu przypadkach lokalizacja szkoły tłumaczy zmienność poziomu umiejętności uczniów w ok. 12%. W zakresie rozumienia tekstów pisanych nie zanotowano żadnych statystycznie istotnych różnic w poziomie umiejętności uczniów ze względu na lokalizację szkoły.

Z analogicznej analizy przeprowadzonej dla uczniów języka niemieckiego wynika, że wpływ lokalizacji szkoły na osiągnięcia uczniów nie jest statystycznie istotny w żadnej z badanych sprawności językowych.

5.1.4. Wielkość miejscowości, w której mieszkają uczniowie a ich kompetencje językowe

Informacje dotyczące miejsca zamieszkania uczniów zostały zebrane za pomocą kwestionariusza ucznia¹⁴.

Analiza wpływu miejsca zamieszkania ucznia na wynik z języka angielskiego pokazała, że podobnie jak w przypadku wpływu lokalizacji szkoły na wynik ucznia, o statystycznie istotnym wpływie możemy mówić jedynie w przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnych oraz częściowo rozumienia ze słuchu. W zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uczniowie mieszkający w miastach od 15 tys. do ponad miliona mieszkańców osiągnęli średnio lepszy wynik niż uczniowie mieszkający na terenach wiejskich. Nie zanotowano natomiast różnicy w wyniku osiągniętym przez gimnazjalistów z miast liczących od 3 do 15 tys. mieszkańców i gimnazjalistów z obszarów wiejskich. W zakresie rozumienia ze słuchu jedyna statystycznie istotna różnica dotyczyła wyższego wyniku osiągniętego przez uczniów mieszkających w miastach liczących od 100 tys. do miliona mieszkańców w porównaniu z uczniami mieszkającymi na terenach wiejskich.

W grupie uczniów z badanym językiem niemieckim nie zaobserwowano statystycznie istotnego wpływu miejsca zamieszkania ucznia na osiągnięcia w zakresie żadnej z testowanych sprawności językowych.

5.1.5. Status społeczno-ekonomiczny rodziców a kompetencje językowe uczniów

Pomijając różnice indywidualne pomiędzy uczącymi się, czynniki związane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny ucznia (tzw. SES, *socioeconomic status*) są kluczowymi prognostykami osiągnięć szkolnych. W badaniu ESLC, podobnie jak w trzech ostatnich edycjach badania PISA z 2003 r., 2006 r. i 2009 r., wskaźnik dotyczący ekonomicznego, społecznego i kulturowego statusu rodziny ucznia (ESCS, *economic, social and cultural status*) składał się z trzech komponentów: danych o (1) wykształceniu rodziców, (2) zawodzie rodziców oraz (3) zasobach materialnych rodziny (KE 2012c: 243, OECD 2012: 312). Poniżej przedstawiono wyniki analizy wpływu każdego z tych trzech komponentów na osiągnięcia uczniów z testów językowych.

¹³ Dane CKE są oparte na czterostopniowej klasyfikacji wielkości miejscowości: 1) wieś, 2) miasto do 20 tys. mieszkańców, 3) miasto od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców i 4) miasto powyżej 100 tys. mieszkańców.

¹⁴ Respondenci mieli określić, gdzie mieszkają, wybierając jedną odpowiedź spośród: 1) we wsi, w osadzie lub na terenie wiejskim (mniej niż 3 tys. mieszkańców), 2) w małym mieście (od 3 tys. do ok. 15 tys. mieszkańców), 3) w mieście (od 15 tys. do ok. 100 tys. mieszkańców), 4) w dużym mieście (od 100 tys. do ok. 1 mln mieszkańców) lub 5) w bardzo dużym mieście (ponad milion mieszkańców).

5.1.6. Wykształcenie rodziców¹⁵

Analiza wpływu wykształcenia matki na poziom umiejętności ucznia w zakresie języka angielskiego pokazała, że zasadniczo im wyższy poziom wykształcenia matki, tym wyższy poziom umiejętności ucznia we wszystkich testowanych sprawnościach. Poziom wykształcenia matki tłumaczy średnio ok. 15% zmienności poziomu umiejętności językowych polskich gimnazjalistów. Poziom wykształcenia ojca również wpływa na umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego – wraz ze wzrostem liczby lat nauki ojca, wzrasta poziom umiejętności ucznia. Najsilniejszy wpływ odnotowano w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim, gdzie wykształcenie ojca tłumaczy ok. 13% wariacji poziomu umiejętności ucznia, a najslabszy w przypadku rozumienia ze słuchu, gdzie ok. 10% zmienności poziomu umiejętności ucznia da się wytłumaczyć poziomem wykształcenia ojca.

Poziom wykształcenia matki ma statystycznie istotny wpływ również na umiejętności ucznia w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim – uczniowie, których matki posiadają wykształcenie wyższe, osiągnęli wyższy wynik niż uczniowie, których matki zakończyły edukację na poziomie technikum, zasadniczej szkoły zawodowej lub szkoły podstawowej. Poziom wykształcenia ojca nie wpływa w statystycznie istotny sposób na poziom umiejętności ucznia w zakresie żadnej z testowanych sprawności z języka niemieckiego.

5.1.7. Zawód rodziców¹⁶

Wyniki międzynarodowych badań edukacyjnych PISA, PIRLS, TIMSS pokazują, że szkolne osiągnięcia uczniów są związane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin, z których pochodzą (Willms, 2006). Niski status społeczno-ekonomiczny stanowi czynnik ryzyka dla wystąpienia niższych osiągnięć szkolnych ucznia (Tumo 2004). Również w badaniu ESLC pozycja zawodowa rodziców wykazała pozytywny związek z poziomem kompetencji językowych uczniów ze wszystkich sprawności językowych w obu testowanych językach. W przypadku języka angielskiego pozycja zawodowa rodziców tłumaczy wariację wyniku ucznia w zależności od sprawności w 13-15%, a w przypadku języka niemieckiego w 4-9%.

5.1.8. Zasoby materialne rodziny¹⁷

Zasoby materialne rodziny są istotnym predyktorem osiągnięć uczniów. W obu badanych językach i w zakresie wszystkich badanych sprawności językowych zaobserwowano, że zasobność rodziny wpływa pozytywnie na wynik ucznia z testu. W przypadku języka angielskiego zaplecze materialne domu i jego wyposażenia tłumaczy (w zależności od sprawności) ok. 8-9% zmienności wyniku ucznia, a w przypadku języka niemieckiego, ok. 4-5%.

¹⁵ Dane dotyczące wykształcenia rodziców badanych uczniów otrzymywano od uczniów za pomocą kwestionariusza ucznia. Uczniowie mieli odpowiedzieć na pytanie: „Jaki jest najwyższy poziom wykształcenia Twojej matki/Twojego ojca, udokumentowany świadectwem lub dyplomem?”. Odpowiedzi uczniów zostały następnie przekształcone na szacowaną liczbę lat nauki matki/ojca, zgodnie ze schematem zastosowanym w badaniu PISA 2006 z kilkoma niewielkimi zmianami (KE 2012c: 247).

¹⁶ Dodatkowo przy szacowaniu statusu społeczno-ekonomicznego rodziców posłużono się wskaźnikiem HISEI (*highest occupational status of parents*). Wskaźnik zbudowano na podstawie odpowiedzi uczniów na pytania o zawód rodziców („Jaki zawód wykonuje Twoja matka/ojciec?”, „Czym zajmuje się Twoja matka/Twoj ojciec w jej/jego głównym miejscu pracy?”), które zostały następnie zakodowane według międzynarodowej klasyfikacji zawodów ISCO-88 (*International Standard Classification of Occupations*). Im wyższy wynik w klasyfikacji ISCO, tym wyższy status społeczno-ekonomiczny zawodu rodzica. Wskaźnik HISEI odpowiada wynikowi w klasyfikacji ISCO tego rodzica, który uzyskał wyższy wynik lub w przypadku braku odpowiedzi ucznia na pytanie o zawód jednego z rodziców – wynikowi ISCO tego rodzica, którego dane były dostępne.

¹⁷ Ostatnim komponentem wskaźnika ESCS były informacje o zasobach materialnych rodziny (HOMEPOS, *home possessions*). Wskaźnik HOMEPOS skonstruowano na podstawie odpowiedzi uczniów na cztery pytania o dobra materialne w domu („Które z wymienionych poniżej rzeczy masz u siebie w domu: (1) biurko do nauki, (2) własny pokój, (3) spokojne miejsce do nauki, (4) pomoce do odrabiania lekcji (np. encyklopedia, atlas), (5) komputer, którego możesz używać do nauki, (6) edukacyjne programy komputerowe, (7) łącze internetowe, (8) słownik?”; „Które z wymienionych poniżej rzeczy masz u siebie w domu (ciąg dalszy): (1) dzieła klasyków polskiej literatury (np. powieści Sienkiewicza), (2) zbiory poezji, (3) dzieła sztuki (np. obrazy), (4) zmywarka, (5) odtwarzacz DVD, (6) aparat cyfrowy, (7) telewizor LCD/plazmowy, (8) domowa sieć komputerowa Wi-Fi”; „Ile książek znajduje się w Twoim domu: (1) 0-10 książek, (2) 11-25 książek, (3) 26-100 książek, (4) 101-200 książek, (5) 201-500 książek, (6) więcej niż 500 książek?; Jaka liczba tych rzeczy jest w Twoim domu: (1) telefony komórkowe, (2) telewizory, (3) komputery lub laptopy, (4) samochody, (5) łazienki?”).

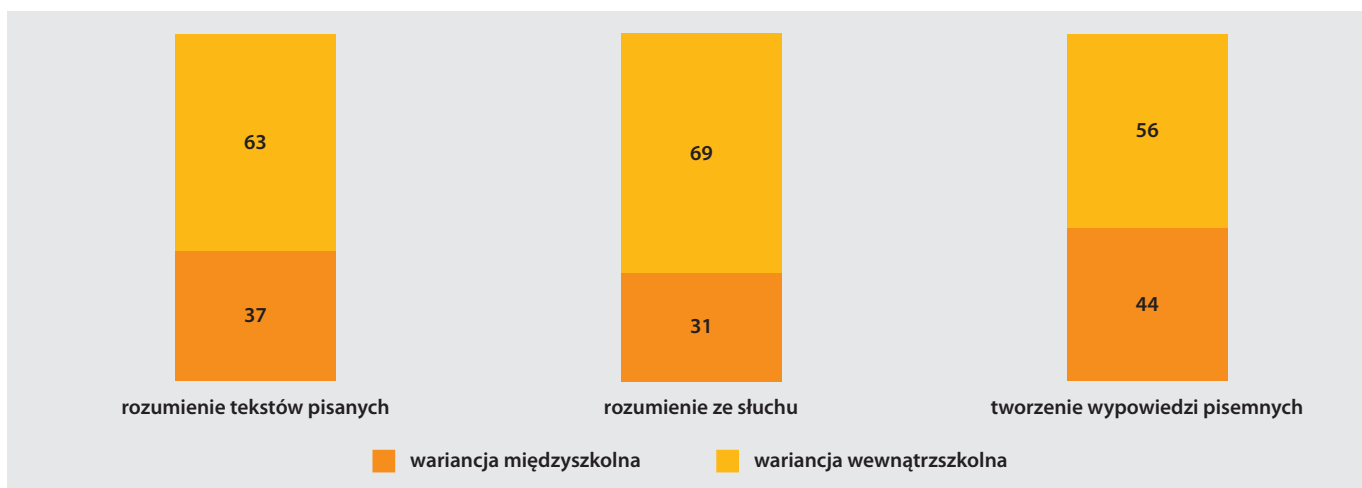
5.2. Szkolne uwarunkowania osiągnięć

Oprócz aspektów demograficznych oraz cech społecznych rodziny ucznia, bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na osiągnięcia ucznia jest środowisko szkolne. Fakt, że badani uczniowie uczęszczali do konkretnych szkół, w mniejszym lub większym stopniu wpłynął na ich wynik na teście językowym. Parametrem pozwalającym na pokazanie, w jakim stopniu zmienność (wariancja) wyników uczniów jest powiązana z uczęszczaniem do tej, a nie innej szkoły, jest międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania (a tu: międzyszkolne zróżnicowanie wyników testów). Wskaźnik ten jest wyrażony w procentach, a im wyższą wartość przyjmuje, tym większa część zmienności wyników uczniów wiąże się z nauką w danej szkole. Najniższa możliwa wartość omawianego wskaźnika – 0% oznaczałaby, że uczniowie z badanych szkół osiągnęli identyczne wyniki (średnia i zmienność wyniku), tj. bez względu na to, do której szkoły uczęszczali, poradził sobie na teście dokładnie tak samo. Wskaźnik przyjąłby wartość najwyższą – 100%, jeśli uczniowie z badanych szkół osiągnęliby skrajne wyniki (w przypadku dwóch badanych szkół – w jednej szkole wszyscy uczniowie uzyskali taki sam, wysoki wynik, a w drugiej taki sam, niski wynik), a to oznaczałoby, że „całość zmienności (...) wyników nauczania wiązałaby się z uczęszczaniem do danej szkoły” (Dolata 2011: 3).

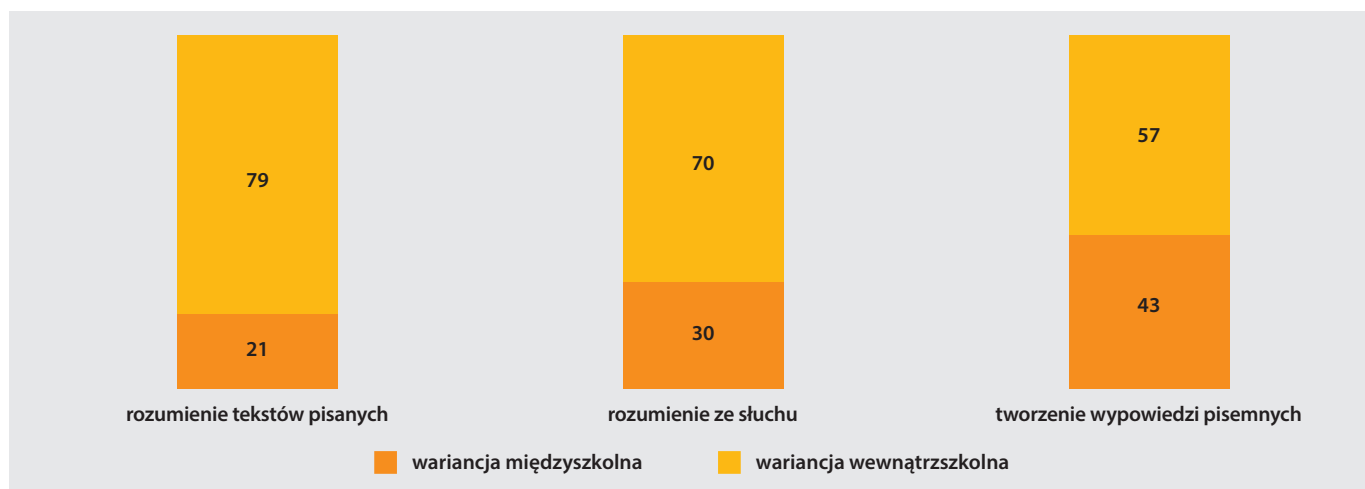
Należy pamiętać, że zróżnicowanie wyników nauczania jest rezultatem nie tylko różnic między szkołami (wariancja międzyszkolna), ale także różnic indywidualnych między uczniami (wariancja wewnątrzszkolna). Zatem całkowita wariancja (zmienność wyników) składa się z wariancji wewnątrzszkolnej i międzyszkolnej.

Na rysunku 21 przedstawiono wartość zróżnicowania wewnątrzszkolnego i międzyszkolnego wyników testów w zakresie języka angielskiego. Okazuje się, że zróżnicowanie międzyszkolne jest najsilniejsze w przypadku sprawności produktywnej i sięga 44%, a mniejsze dla sprawności receptywnych. W przypadku języka niemieckiego sytuacja kształtuje się podobnie (rys. 22). W odniesieniu do wyników testu w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych możemy aż w 43% przewidzieć poziom umiejętności ucznia na podstawie informacji, do której szkoły uczęszcza. Dla rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych wartości te są mniejsze – sięgają odpowiednio 30% i 21%.

Rysunek 21. Międzyszkolne i wewnątrzszkolne zróżnicowanie (wariancja) wyników testów z języka angielskiego przedstawione jako procent całkowitej wariancji

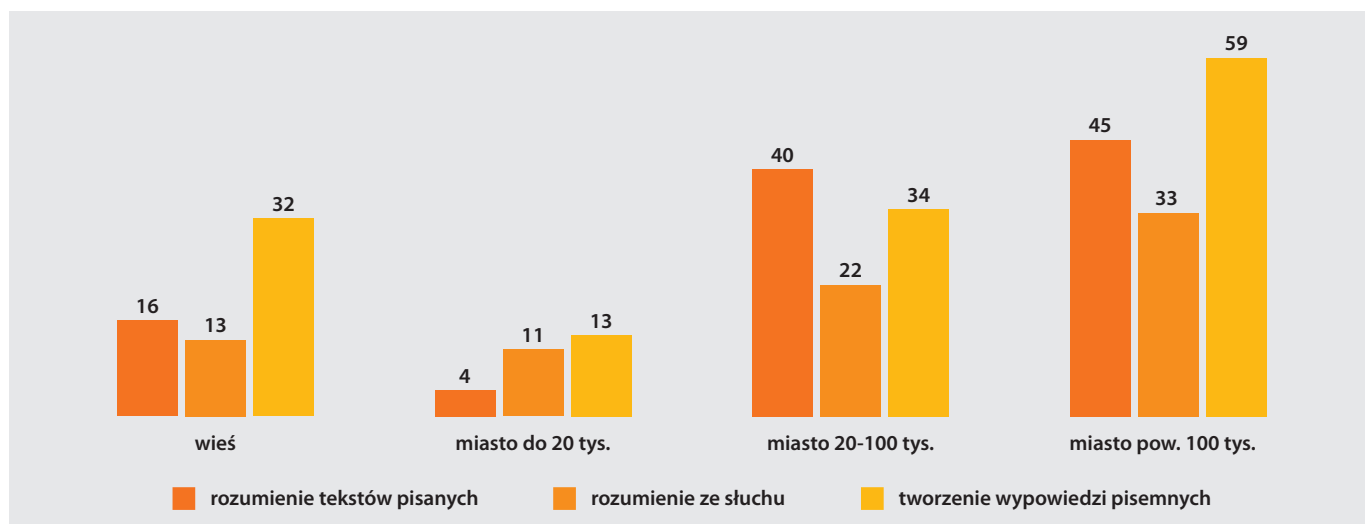


Rysunek 22. Międzyszkolne i wewnątrzszkolne zróżnicowanie (wariancja) wyników testów z języka niemieckiego przedstawione jako procent całkowitej wariancji



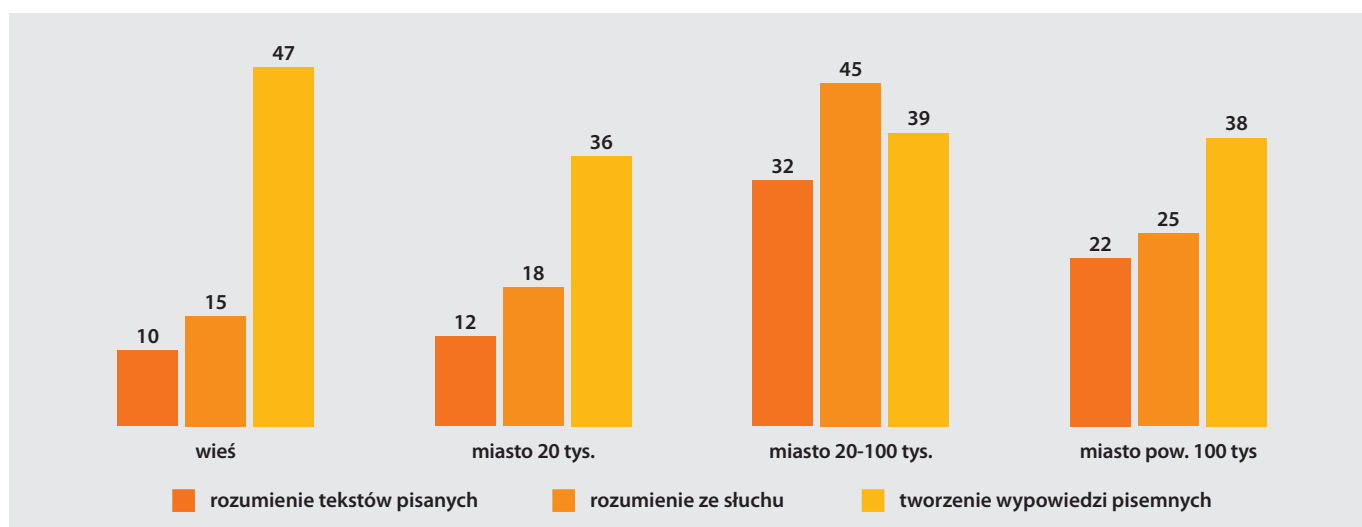
Wyniki zróżnicowania międzyszkolnego można obliczać nie tylko w skali całego kraju, ale również w podziale na segmenty szkół ze względu na lokalizację. Rysunki 23 i 24 przedstawiają wyniki takich analiz odpowiednio dla języka angielskiego i niemieckiego w podziale na: szkoły zlokalizowane na wsi, w miastach o liczbie mieszkańców do 20 tys., miastach od 20 do 100 tys. oraz powyżej 100 tys. mieszkańców. Na wspomnianych rysunkach przedstawiono wskaźnik wariancji międzyszkolnej, który informuje, jaki odsetek wariancji całkowitej stanowi wariancja międzyszkolna (ibid.). Jeśli chodzi o język angielski, obserwujemy po pierwsze, że w większości przypadków bez względu na wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, zróżnicowanie międzyszkolne jest najniższe w przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnych. Po drugie w odniesieniu do poszczególnych sprawności językowych – wraz ze wzrostem wielkości miejscowości, wzrasta również stopień zróżnicowania szkół. Ten trend zaburzają jedynie wyniki dla miast do 20 tys. mieszkańców i dotyczy to wszystkich badanych sprawności. Gimnazja wielkomiejskie są, w zależności od badanej sprawności językowej, ok. 2-3 razy bardziej zróżnicowane niż gimnazja wiejskie. Zatem w przypadku uczniów z obszarów wiejskich i małych miast fakt uczęszczania do konkretnej szkoły nie wpływa aż tak znacząco na wynik ucznia, jak w przypadku aglomeracji, gdzie obserwujemy znacznie większy stopień polaryzacji gimnazjów.

Rysunek 23. Międzyszkolne zróżnicowanie (wariancja) wyników testów z języka angielskiego. Procent wariancji całkowitej według lokalizacji szkoły



W przypadku języka niemieckiego, podobnie jak w angielskim, najwyższe wartości międzyszkolnego zróżnicowania wyników testów zanotowano zasadniczo w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na tym jednak podobieństwa się kończą, bo stopień zróżnicowania międzyszkolnego ze względu na wynik w tworzeniu wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim jest najwyższy w szkołach wiejskich, a w pozostałych segmentach niższy i na niemal takim samym poziomie. Trudno zinterpretować taki wynik. Zupełnie inna prawidłowość wyłania się z wyników sprawności receptywnych. Poziom zróżnicowania gimnazjów rośnie wraz ze wzrostem miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła, ale tylko dla miast do 100 tys. mieszkańców. Dla większych miast zróżnicowanie międzyszkolne znacząco się zmniejsza.

Rysunek 24. Międzyszkolne zróżnicowanie (wariancja) wyników testów z języka niemieckiego. Procent wariancji całkowitej według lokalizacji szkoły



5.3. Podsumowanie

Na poziom umiejętności językowych polskich gimnazjalistów wpływa szereg czynników socjodemograficznych, choć dotyczy to w większym stopniu języka angielskiego niż niemieckiego. Analizy pokazały, że:

- uczniowie szkół niepublicznych badani w zakresie języka angielskiego uzyskali statystycznie istotnie wyższy wynik z testu badającego poziom rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych niż uczniowie szkół publicznych
- im większa miejscowość, w której zlokalizowana jest szkoła, tym wyższy wynik otrzymali jej uczniowie w zakresie rozumienia ze słuchu i tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim; dla języka niemieckiego nie odnotowano podobnej zależności
- uczniowie mieszkający w miastach osiągnęli wyższy wynik dla rozumienia ze słuchu i tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim niż uczniowie mieszkający na obszarach wiejskich; w grupie uczniów badanych z języka niemieckiego miejsce zamieszkania ucznia nie tłumaczy zróżnicowania w wynikach testu
- poziom wykształcenia matki i ojca wpływa pozytywnie na poziom kompetencji ich dzieci w zakresie języka angielskiego; w przypadku języka niemieckiego analogiczny wpływ dotyczy tylko wybranych sprawności językowych i nie jest systematyczny – jedynie poziom ucznia w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych jest tym wyższy, im wyższe wykształcenie ma matka
- wyższa pozycja zawodowa rodziców oraz wyższe zasoby materialne rodziny wpływają pozytywnie na poziom kompetencji językowych uczniów (zarówno w zakresie języka angielskiego jak i niemieckiego)

- nie odnotowano statystycznie istotnych różnic pomiędzy średnim wynikiem chłopców i dziewcząt, z wyjątkiem wypowiedzi pisemnej w języku niemieckim, z którą dziewczęta poradziły sobie lepiej niż chłopcy; zasadniczo płeć ucznia nie wpływa na wynik testu w sposób istotny statystycznie.

Istotnym czynnikiem wpływającym na wyniki uczniów jest również szkoła, do której uczęszczają. Nauka w konkretnej szkole tłumaczy w największym stopniu zróżnicowanie umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych – w 44% dla języka angielskiego i w 43% dla języka niemieckiego. Jeśli chodzi o umiejętności receptywne, to międzyszkolne zróżnicowanie wyników testów wygląda inaczej w każdym z badanych języków – dla angielskiego wynosi 31% dla rozumienia ze słuchu i 37% dla rozumienia tekstów pisanych, a dla niemieckiego – 30% dla rozumienia ze słuchu i 21% dla rozumienia tekstów pisanych.

Międzyszkolne zróżnicowanie wyników testów osiąga różny poziom w zależności od wielkości miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła. Osiągnięcia uczniów w zakresie języka angielskiego pokazują, że zasadniczo im większa miejscowość, tym stopień zróżnicowania szkół jest większy. Dla języka niemieckiego wyniki uczniów z rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych pokazują, że stopień polaryzacji gimnazjów rośnie wraz z wielkością miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła. Tendencja ta zatrzymuje się na miastach liczących do 100 tys. mieszkańców. Dla większych miast stopień zróżnicowania międzyszkolnego znacznie maleje.

6. Uczniowie i nauka języka obcego

6.1. Styczeńność z językiem obcym

Jednym z najważniejszych czynników tłumaczących poziom wiedzy i kompetencji ucznia jest tak zwane „zaplecze domowe”: status zawodowy rodziców, ich poziom wykształcenia, poziom dochodów oraz związany z tym dostęp do szeregu dóbr, zarówno materialnych, jak i duchowych (OECD 2003, 2006, 2009). W kontekście nauki języków obcych kwestia pozaszkolnego środowiska ucznia zdaje się jednak mieć szczególne znaczenie. Inaczej niż w przypadku wielu innych przedmiotów szkolnych (takich jak matematyka i inne przedmioty ścisłe), nauka języków obcych w większym stopniu ma miejsce poza szkołą. Oprócz oczywistego przykładu dzieci wyrastających w środowisku wielojęzycznym, istnieje szereg sytuacji, w których uczniowie nabywają wiedzę i umiejętności w zakresie języków obcych w sytuacjach nieformalnych: przez media, sztukę (książki i muzykę), kontakty z cudzoziemcami w kraju i za granicą, by wymienić tylko niektóre z nich. Choć część z tych czynników wiąże się ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny (np. częstość wyjazdów zagranicznych), są i takie, które są od niego niezależne (kontakt z cudzoziemcami w miejscu zamieszkania, np. na terenach przygranicznych).

Ze względu na powiązanie poszczególnych czynników ze sobą (status finansowy rodziny, aspiracje naukowe ucznia i rodziców, style wychowawcze, dostęp do „dobrych” szkół i zasobów edukacyjnych), uchwycenie bezpośredniego związku przyczynowego między poszczególnymi aspektami życia rodzinnego a wynikami uczniów pozostaje bardzo trudne. Warto jednak zebrać informacje dotyczące charakteru szkolnego i pozaszkolnego kontaktu z językiem oraz tych cech środowiska domowego jak i szkolnego, które mogą wpływać na umiejętności w zakresie badanego języka.

Badanie ankietowe uczniów ESLC dotyczyło informacji na temat styczności uczniów z badanym językiem w określonych środowiskach i okolicznościach, rozróżniając cztery główne źródła kontaktu z językiem: dom rodzinny i najbliższe środowisko ucznia, media, szkołę oraz lekcje prywatne. Poniżej prezentowane są deklaracje uczniów dotyczące kontaktu z badanym językiem oraz – niekiedy – jego intensywności.

6.1.1. Styczeńność z językiem w środowisku domowym

Na pytanie o języki którymi regularnie posługuje się rodzina ucznia niemal 100% badanych uczniów wymienia język polski. Poza językiem polskim uczniowie deklarowali, że dodatkowo regularnie używają w domu języków: angielskiego (13%), francuskiego (11%), niemieckiego (10%), rosyjskiego (5%), śląskiego (3%) i kaszubskiego (3%). Jednocześnie tylko 1,2% uczniów deklaruje, że językiem najczęściej używanym w ich rodzinie jest inny język niż polski. Wśród nich znajdują się języki śląski i kaszubski, a także inne nieeuropejskie języki.

Liczba gimnazjalistów deklarujących używanie w środowisku domowym badanego języka różni się znacznie w przypadku języka angielskiego i niemieckiego. Udział procentowy uczniów badanych w zakresie języka angielskiego i posługujących się tym językiem w domu sięga niemal 10%, a dzieci dwujęzycznych, regularnie posługujących się badanym językiem w dzieciństwie (przed 5 rokiem życia) wynosi niecałe 5%. Dla języka niemieckiego grupy te są równoliczne i wynoszą około 1%.

Choć liczba rodziców będących rodowitymi użytkownikami badanych języków jest mała (ponad 99% dzieci podaje, że ich matka i ojciec urodzili się w Polsce), wpływ rodziców na umiejętności językowe ich dzieci pozostaje bardzo duży, choć nie tak bezpośredni, jak w przypadku rodzin wielojęzycznych. Analizy danych ESLC na poziomie międzynarodowym potwierdzają, że postrzegany przez uczniów poziom znajomości języka obcego ich rodziców jest istotnym czynnikiem wpływającym na poziom umiejętności ich dzieci (patrz również rozdz. 3.2). Dotyczy to w szczególności rozumienia tekstów pisanych i rozumienia ze słuchu. Im wyższy deklarowany stopień znajomości języka u rodziców, tym wyższe wyniki uczniów w zakresie powyższych sprawności.

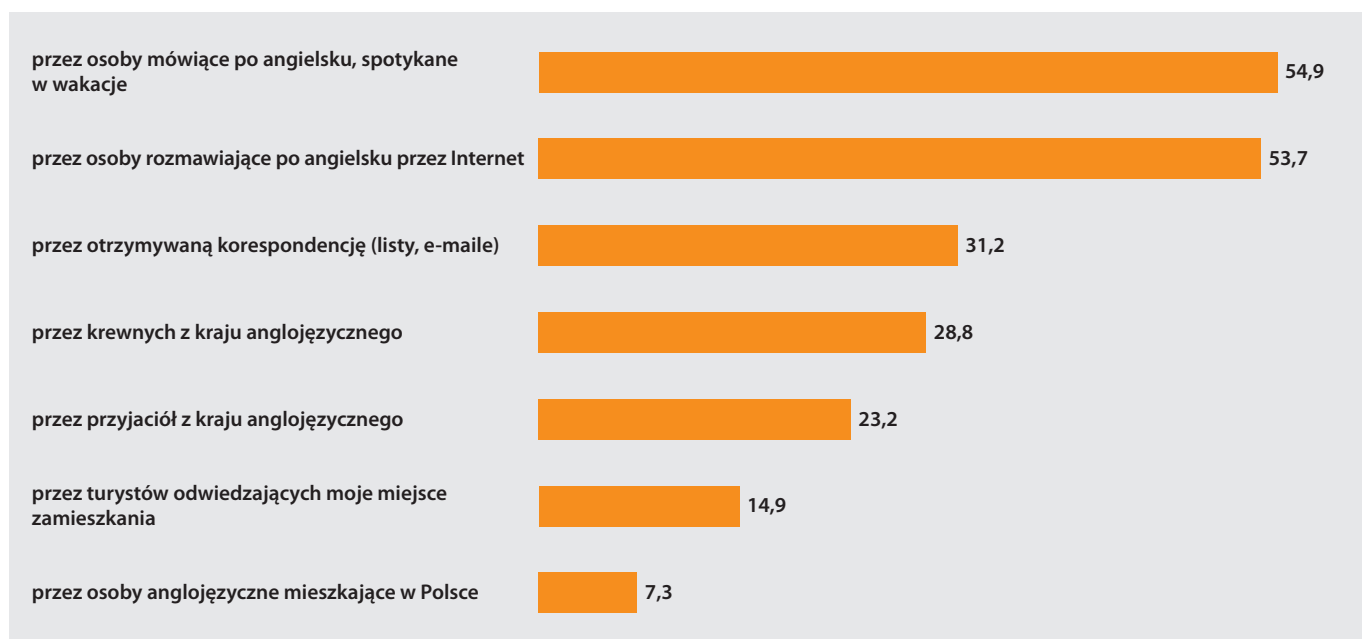
Deklarowany przez polskich uczniów poziom znajomości badanego języka ich rodziców jest jednak bardzo niski. Dla obu badanych języków ponad 80% uczniów zaznaczyło, że ich matka lub ojciec znają badany język *trochę* lub *nie znają go wcale*. Procent uczniów, którzy uważają, że ich rodzice znają badany język *bardzo dobrze*, waha się od 3% (znajomość języka niemieckiego u matki) do 7% (znajomość języka angielskiego u ojca). Choć porównywalne wyniki odnotowane są w innych krajach europejskich (Hiszpania i Bułgaria), polskie wyniki należą do najniższych w Europie.

6.1.2. Styczność z językiem w sytuacjach nieformalnych

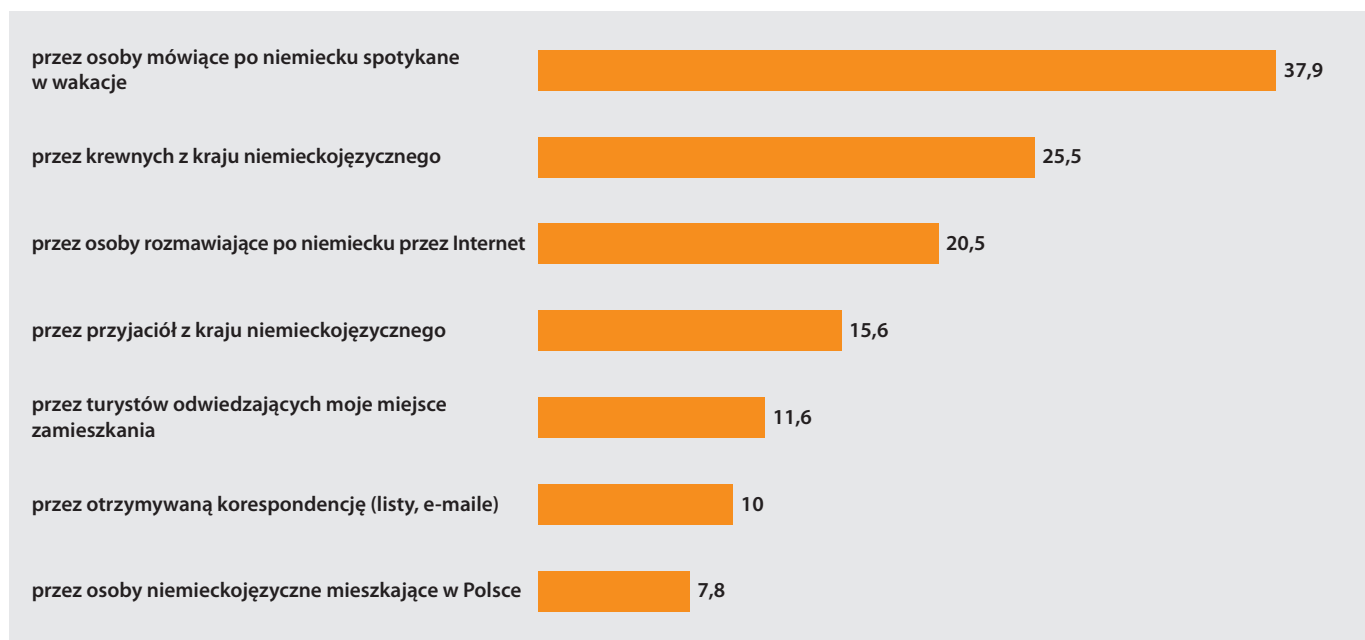
W badaniu ESLC pytano również o styczność uczniów z językiem obcym poprzez kontakt z osobami z dalszego kręgu kontaktów – krewnymi, przyjaciółmi, znajomymi, turystami odwiedzającymi Polskę. Uczniowie odpowiadali zarówno na pytania o kontakt z językiem rozumiany jako „bierną” styczność (np. słuchanie muzyki), jak i aktywne jego użycie (np. korespondencja przez pocztę elektroniczną). Zebrane dane sugerują, że i ten rodzaj kontaktów jest bardzo ograniczony. Tylko w dwóch kategoriach odpowiedzi (kontakt przez osoby rozmawiające przez Internet oraz kontakt przez osoby spotykane w czasie wakacji) nieco ponad połowa uczniów uczących się angielskiego zadeklarowała kontakt w wymienionych sytuacjach. Liczba uczniów deklarujących kontakt w innych sytuacjach nieformalnych nie przekracza 1/3 populacji. Najrzadziej uczniowie deklarują kontakt z osobami anglojęzycznymi lub niemieckojęzycznymi mieszkającymi w ich miejscu zamieszkania (7% dla języka niemieckiego, 8% dla języka angielskiego).

Zauważalna jest dysproporcja między częstością pozytywnych odpowiedzi na pytanie o formy kontaktu z językiem uczniów badanych w zakresie języka angielskiego (rys. 25) i niemieckiego (rys. 26). W przypadku języka niemieckiego liczba odpowiedzi *tak* była niższa od 5 do 28 punktów procentowych w zależności od formy kontaktu, której dotyczyło pytanie. W przypadku pytań o aktywne używanie języka obcego do komunikacji z przyjaciółmi i krewnymi dysproporcja między językami staje się jeszcze bardziej widoczna. Tylko 7% osób uczących się niemieckiego częściej niż raz w miesiącu pisze do przyjaciół w języku niemieckim (dla porównania w języku angielskim: 30%). Podobnie tylko 9% osób rozmawia z przyjaciółmi w języku niemieckim (dla porównania w języku angielskim: 31%).

Rysunek 25. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Ty sam/a masz kontakt z językiem angielskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?”

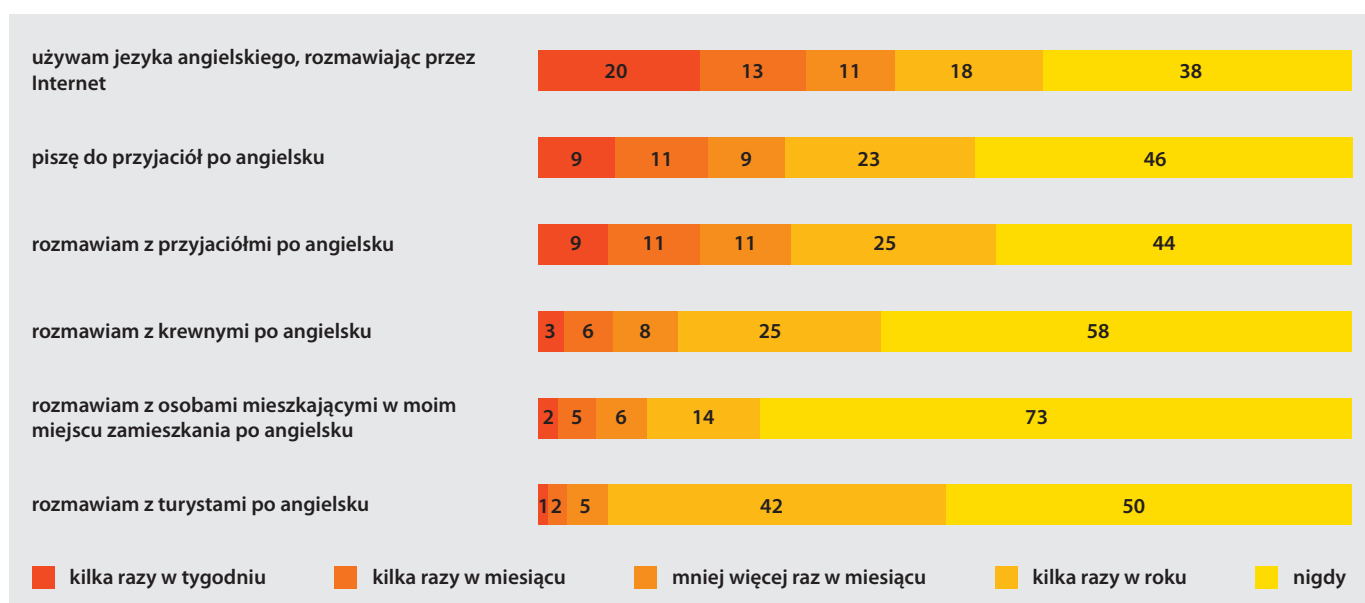


Rysunek 26. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Ty sam/a masz kontakt z językiem niemieckim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?”

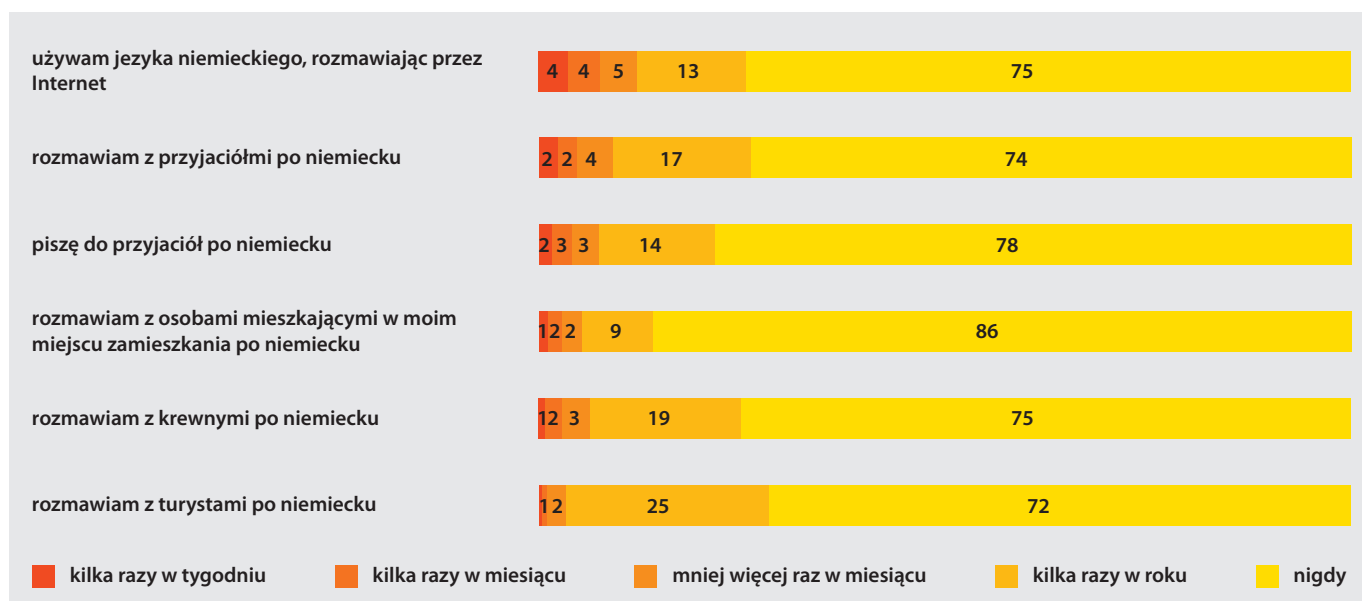


Obserwujemy także duży odsetek uczniów, którzy deklarują, że nie mają sposobności do aktywnego użycia języka obcego (rys. 27, 28). Około 3/4 uczniów uczących się języka niemieckiego twierdzi, że nigdy w życiu nie pisało do znajomych lub przyjaciół w języku niemieckim, nie rozmawiało z turystami lub rodzimymi użytkownikami języka, ani nie rozmawiało po niemiecku przez Internet. Uczniowie deklarujący brak kontaktu z językiem angielskim w podanych powyżej sytuacjach, stanowią około połowę populacji. Jednocześnie 44% uczniów badanych w zakresie języka angielskiego deklaruje, że używa języka angielskiego do rozmów przez Internet co najmniej raz w miesiącu. Obraz wykorzystania języków obcych w sytuacjach nieformalnych przez polskich gimnazjalistów jawi się więc jako niejednorodny, choć z wyraźną przewagą częstości kontaktów w języku angielskim.

Rysunek 27. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?”



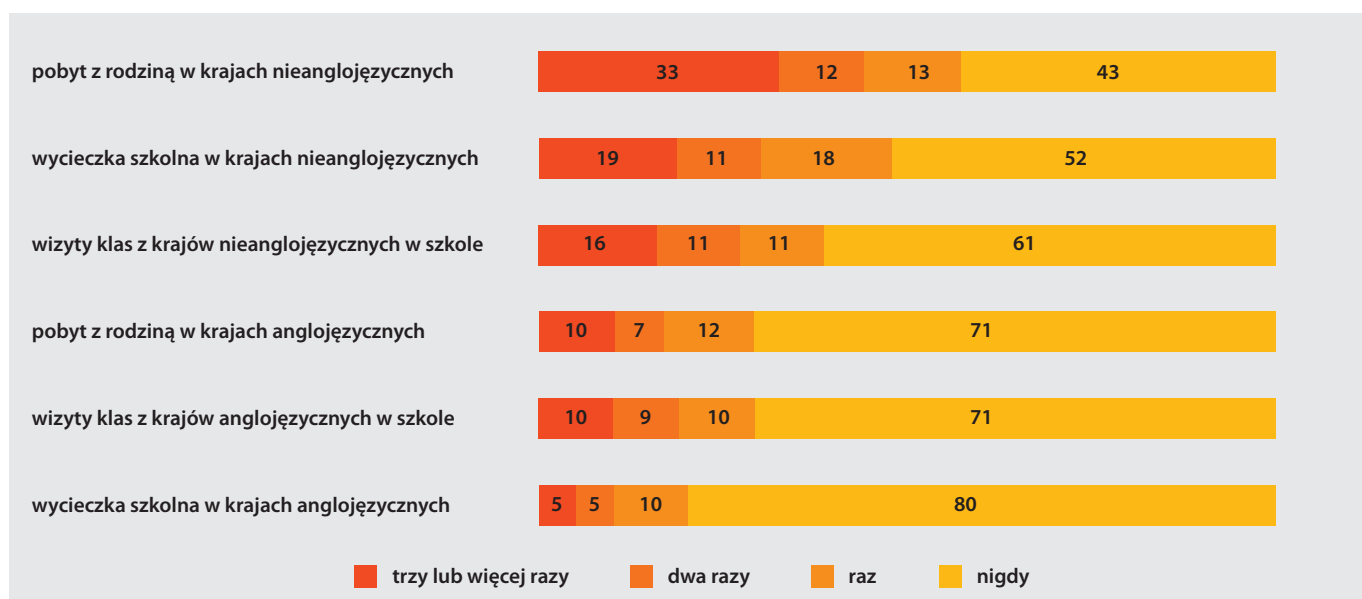
Rysunek 28. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często używasz języka niemieckiego poza szkołą w następujący sposób?”



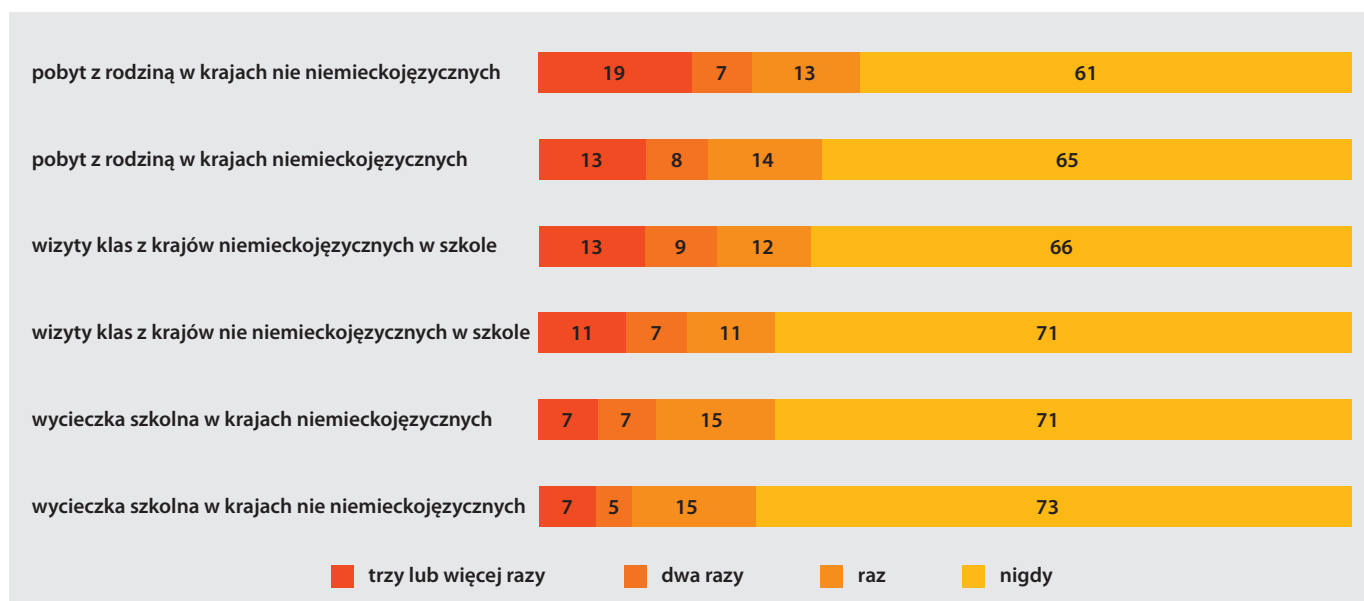
6.1.3. Styczeń z językiem przez podróże zagraniczne

Szczególną okolicznością używania języka obcego są wyjazdy zagraniczne, zarówno te inicjowane przez szkołę, jak i typowe wyjazdy rodzinne. Zebrane dane świadczą o dużym rozwarstwieniu uczniów pod tym względem. Niemal 1/5 uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego oraz 1/3 uczniów badanych w zakresie języka angielskiego deklaruje, że w ciągu ostatnich trzech lat wyjechała z rodziną za granicę trzy razy lub częściej (rys. 29, 30). Jednocześnie są uczniowie, którzy deklarują, że takiej możliwości nie mieli nigdy (dla języka niemieckiego – 61%, a dla angielskiego – 43%). Jeżeli brać pod uwagę wyłącznie wizyty w krajach anglojęzycznych lub niemieckojęzycznych, udział uczniów deklarujących częste wyjazdy (średnio raz rocznie) wynosi 13% dla języka niemieckiego i 10% dla języka angielskiego.

Rysunek 29. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów języka angielskiego na pytanie: „Ile razy byłeś/aś za granicą lub przyjmowałeś/aś gości z zagranicy w ciągu ostatnich trzech lat?”



Rysunek 30. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów języka niemieckiego na pytanie: „Ile razy byłeś/aś za granicą lub przyjmowałeś/aś gości z zagranicy w ciągu ostatnich trzech lat?”



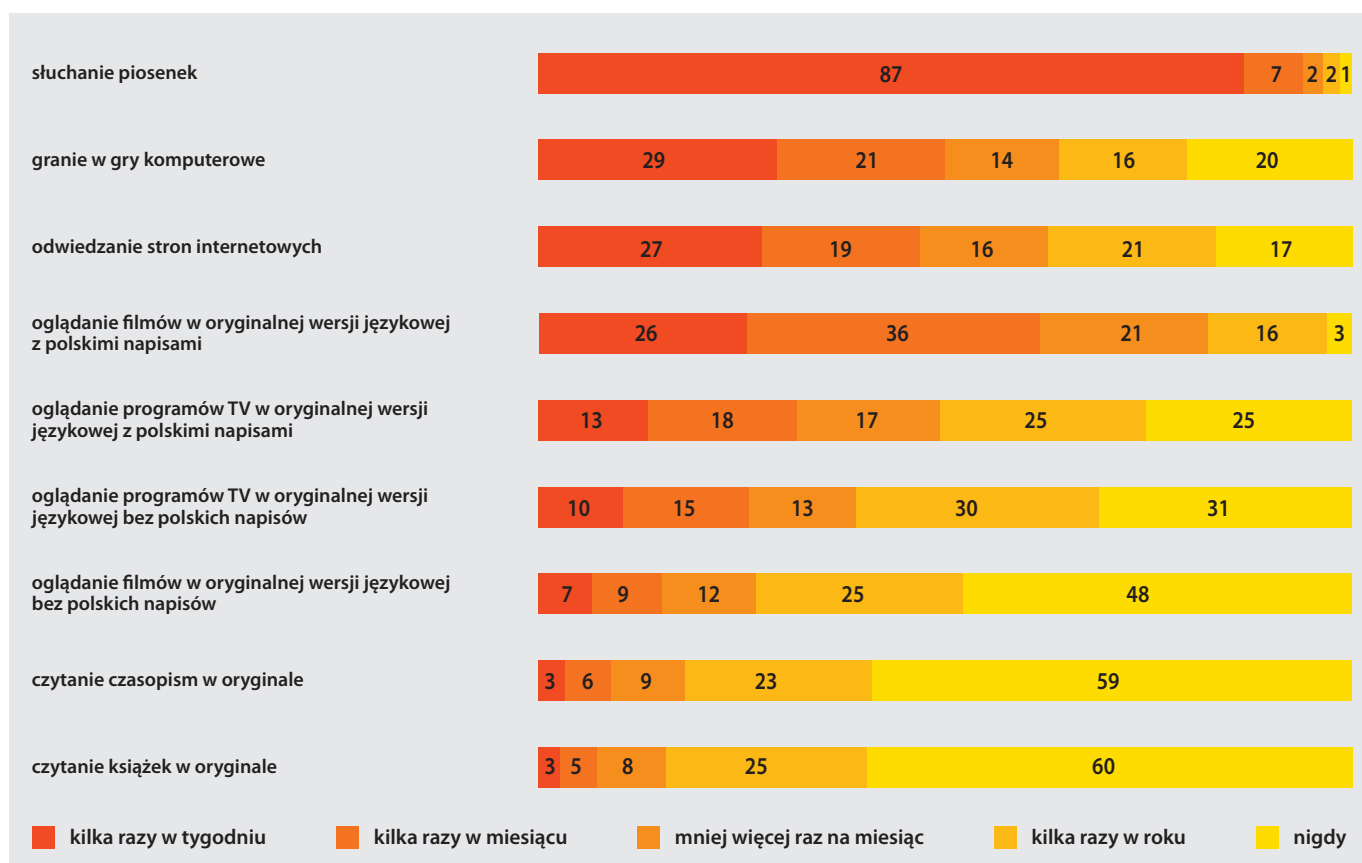
Podróże zagraniczne stanowią przykład czynnika ściśle związanego ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny ucznia. Co ciekawe jednak, wpływ podróży na wzrost umiejętności uczniów jest bardzo nieznaczny – w zależności od formy pobytu fakt uczestniczenia w podróży tłumaczy między 1% a 9% wariacji umiejętności ucznia. Chcąc więc otrzymać odpowiedź na pytanie, jakie składowe zaplecza rodzinnego wpływają na wyniki uczniów, należy jej szukać, eksplorując inne cechy środowiska domowego.

6.1.4. Styczność przez media

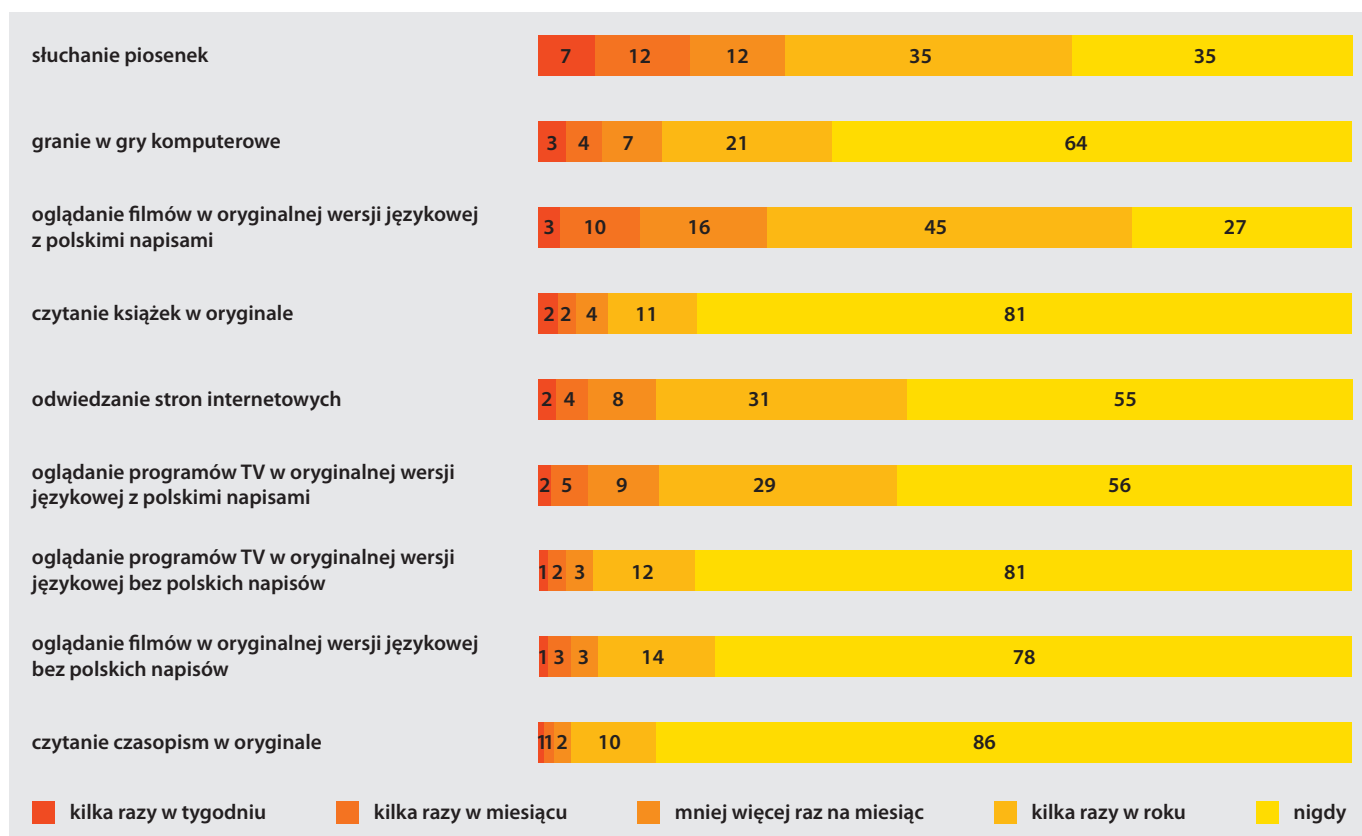
Czynnikiem, który zdaje się mieć istotny pozytywny wpływ na poziom umiejętności uczniów w zakresie języków obcych jest intensywność kontaktu z językiem przez media. Zależność ta widoczna jest wyraźnie w analizach danych całości próby ESLC¹⁸. Im wyższy wskaźnik kontaktu przez media, tym wyższe umiejętności uczniów we wszystkich badanych sprawnościach. Styczność z językiem za pośrednictwem mediów jest większa, niż w przypadku wcześniej omawianych okoliczności. Co prawda dla bardziej wymagających form rozrywki, takich jak lektura książek w oryginale, udział uczniów deklarujących brak tej formy kontaktu z językiem wciąż jest wysoki (81% dla języka niemieckiego i 60% dla języka angielskiego), to w przypadku mniej angażujących form – takich jak wizyty na stronach internetowych lub słuchanie piosenek – udział uczniów deklarujących choćby sporadyczny kontakt (co najmniej kilka razy w roku) waha się między 45% a 98% (rys. 31, 32).

¹⁸ Stosunkowo niskie wskaźniki wpływu kontaktu przez media na umiejętności polskich uczniów ($R^2=0.14$) mogą być związane z małą wariancją danych.

Rysunek 31. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim poprzez media w następujący sposób?”



Rysunek 32. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często masz do czynienia z językiem niemieckim poprzez media w następujący sposób?”



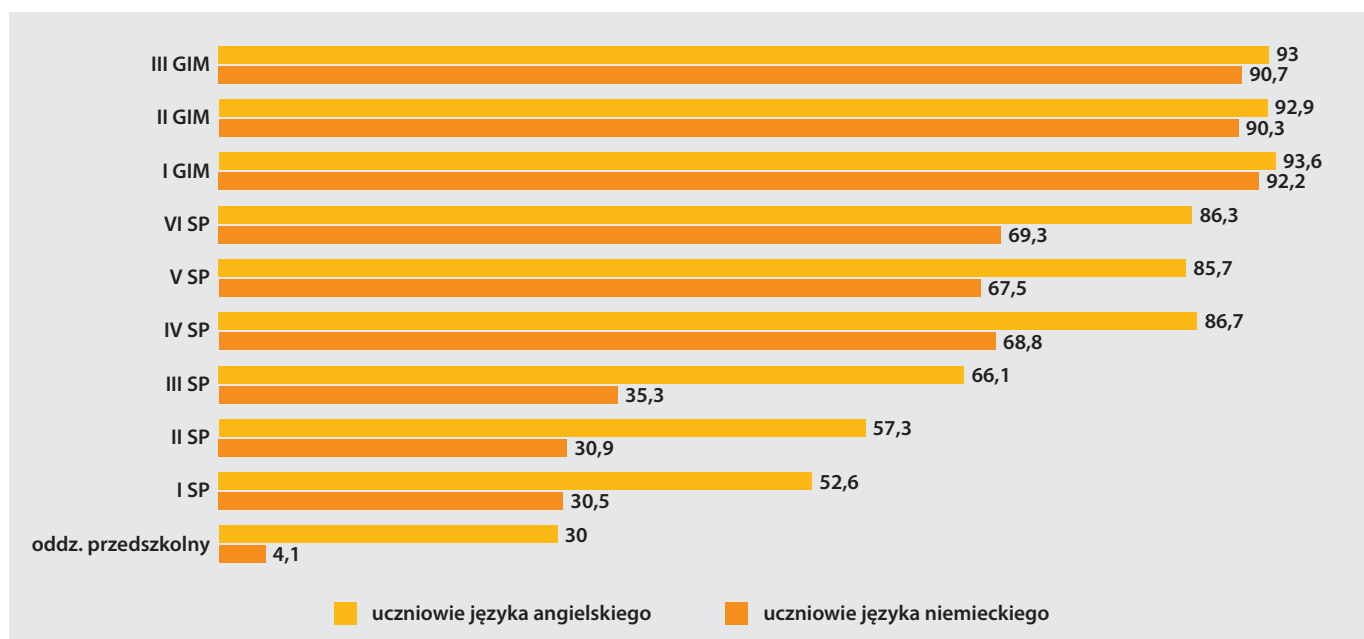
Jeśli chodzi o kontakt z językiem za pośrednictwem mediów, język angielski ma wyraźnie uprzywilejowaną pozycję. Dominacja języka angielskiego w Internecie, muzyce i filmie zdaje się wpływać na podaż dostępnych źródeł rozrywki, ograniczając i ukierunkowując wybory nastolatków na materiały anglojęzyczne. Skrajne dysproporcje między językiem angielskim a niemieckim obserwować można w deklarowanej częstości używania badanego języka do grania w gry komputerowe (kontakt z językiem w ten sposób częściej niż raz w miesiącu deklaruje 15% uczniów w przypadku języka niemieckiego i aż 64% uczniów w przypadku języka angielskiego)), oglądania filmów w oryginalnej wersji językowej (7% w stosunku do 39%) oraz słuchania piosenek w badanym języku (30% w stosunku do 96%).

6.1.5. Nauka języka obcego w szkole

Częsty kontakt z językiem w sytuacjach nieformalnych jest udziałem nielicznej grupy polskich gimnazjalistów. Udział uczniów deklarujących regularny kontakt w sytuacjach nieformalnych nie przekracza zazwyczaj 25–30%, i to wyłącznie dla języka angielskiego. Okazuje się zatem, że dla blisko 3/4 polskich gimnazjalistów szkoła jest jedynym miejscem regularnego kontaktu z językiem obcym. Tym większe znaczenie zyskuje problem jakości nauczania języków w szkole.

Badanie ESLC objęło w Polsce uczniów III klas gimnazjum. Uczniowie ci realizowali tzw. starą podstawę programową, według której obowiązkowa nauka języka obcego rozpoczynała się w IV klasie szkoły podstawowej. W chwili przystępowania do testów badani uczniowie powinni zatem realizować 6. rok nauki języka obcego w szkole. Obraz, który wyłania się z zebranych danych świadczy jednak o dużych rozbieżnościach w liczbie lat nauki języka. Średnia długość szkolnego kursu języka obcego wyniosła ok. 6 lat i 4 miesięcy (SE=0,2488) dla języka niemieckiego oraz prawie 8 lat (SE=0,1985) dla języka angielskiego. Różnicę około 1,5 roku w nauce należy zapewne wiązać z ograniczoną ofertą zajęć z języków innych niż angielski w placówkach szkolnych i przedszkolnych, a także większą popularnością języka angielskiego wśród uczniów i ich rodziców.

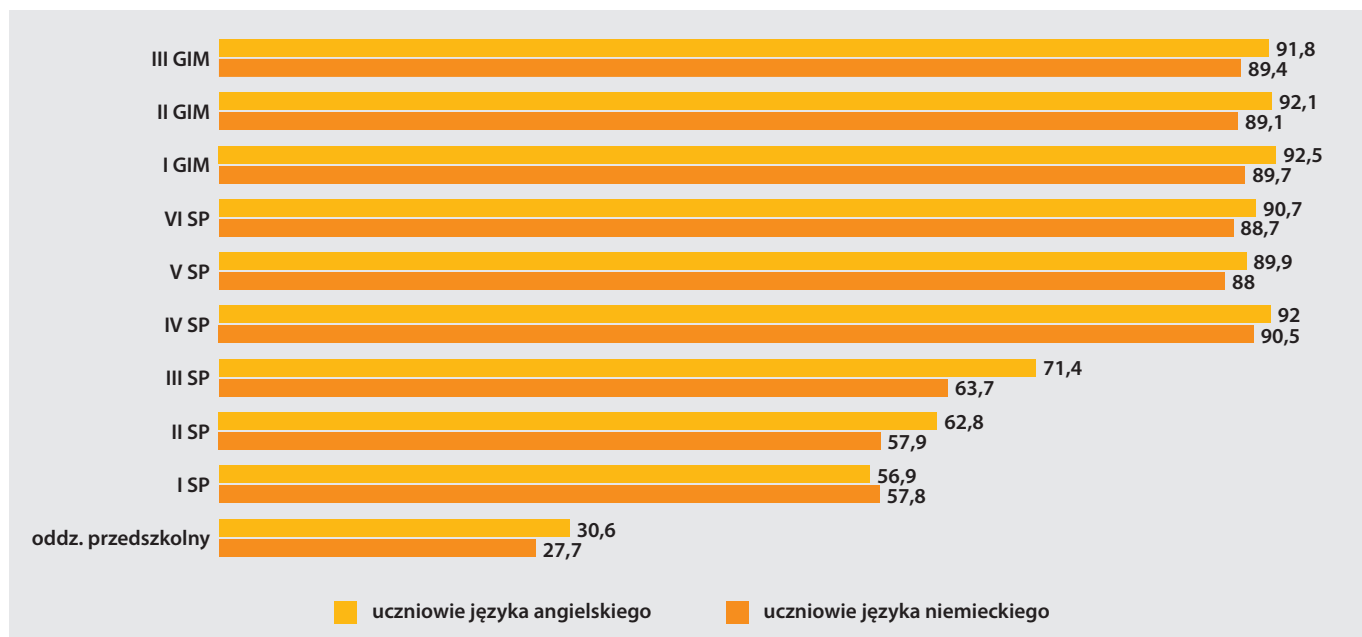
Rysunek 33. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „W których klasach uczyłeś/aś się w szkole języka angielskiego/niemieckiego?”



Aż 30% uczniów badanych w zakresie języka angielskiego deklarowało, że uczyło się tego języka już w klasie zerowej (rys 33). Dla uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego, liczba ta jest o wiele niższa – tylko 4%. Różnica ta (ok. 26 punktów procentowych) utrzymuje się przez klasy I–III i maleje nieco w klasach IV–VI szkoły podstawowej (ok. 17 punktów procentowych).

Niska popularność języka niemieckiego w pierwszych etapach edukacyjnych nie oznacza jednak, że uczniowie badani w zakresie języka niemieckiego rzadziej uczyli się języków obcych w szkole podstawowej, niż ich koledzy testowani ze znajomości języka angielskiego. Udział procentowy uczniów uczących się języka obcego (niekoniecznie języka niemieckiego lub angielskiego) w klasie zerowej wynosi bowiem 30% dla obu grup uczniów (rys. 34). Natomiast na dalszych etapach edukacyjnych znajdujemy tylko minimalne różnice w rozkładach procentowych uczniów deklarujących uczestnictwo w lekcjach języka obcego.

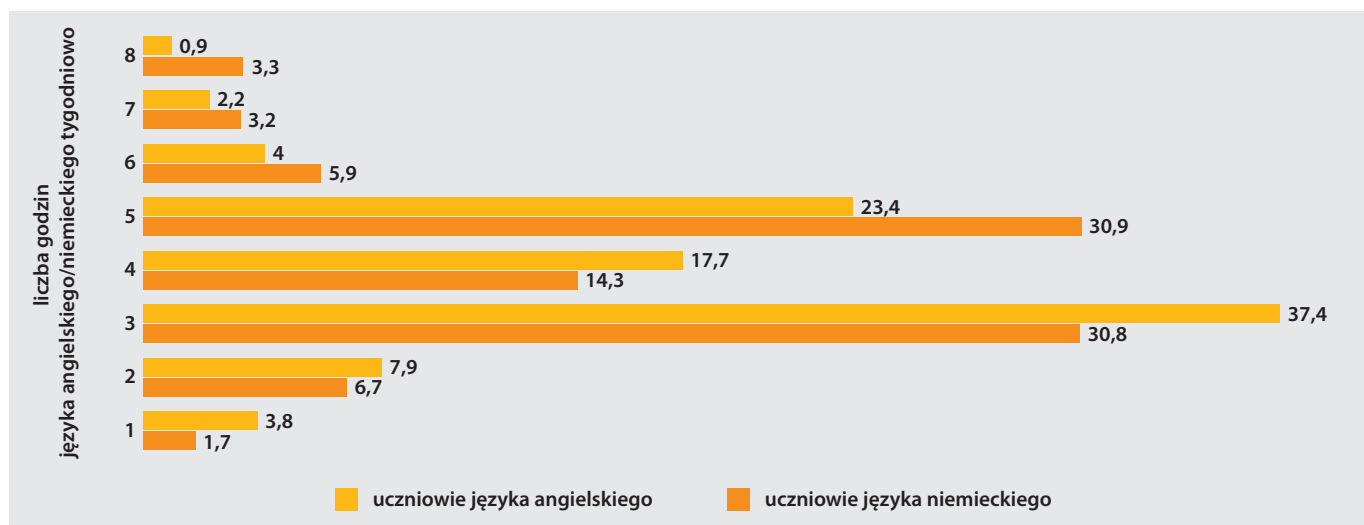
Rysunek 34. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „W których klasach uczyłeś/aś się języka obcego w szkole?”



Możemy zatem wnioskować, że uczniowie uczący się języka angielskiego częściej kontynuowali naukę tego języka, podczas gdy uczniowie badani w zakresie języka niemieckiego mieli bardziej „skomplikowaną” historię nauki języków obcych, tj. częściej zmieniali język, którego się uczyli. Wskazują na to także odpowiedzi uczniów na pytanie o pierwszy język obcy, którego uczyli się w szkole. Niemal połowa uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego, wskazała na język angielski jako na pierwszy język, którego uczyli się w szkole. Dla porównania, tylko co dziesiąty uczeń testowany w zakresie języka angielskiego wskazał na język niemiecki jako na pierwszy nauczany.

Dane ESLC zdają się potwierdzać także, iż gimnazjaliści, którzy uczyli się języka niemieckiego, uczyli się jednocześnie także innego języka (najpewniej języka angielskiego). Świadczyć o tym może choćby większy udział procentowy uczniów deklarujących wysoką liczbę godzin lekcyjnych przeznaczonych na języki obce w ogóle (rys. 35). Uczniowie badani w zakresie języka niemieckiego częściej wskazywali, że uczą się języków obcych 5 lub więcej godzin lekcyjnych tygodniowo, niż uczniowie badani w zakresie języka angielskiego. Należy przypomnieć, że badani uczniowie realizowali zapisy poprzedniej podstawy programowej, a zatem nie mieli obowiązku nauki drugiego języka obcego w gimnazjum.

Rysunek 35. Odsetki odpowiedzi na pytanie: „Ile masz lekcji z poniższych przedmiotów w ciągu normalnego pełnego tygodnia nauki szkolnej? Wszystkie języki obce.”



6.1.6. Korepetycje i kursy językowe

Wyniki badań PISA potwierdzają popularność lekcji prywatnych wśród polskich gimnazjalistów (IBE 2010). W przypadku języków obcych rynek prywatnych lekcji – korepetycji i kursów językowych – wydaje się być jeszcze bardziej rozbudowany, niż w przypadku innych przedmiotów szkolnych. Dane ESLC pozwalają na przyjrzenie się bliżej rozpowszechnieniu zjawiska lekcji prywatnych oraz na analizę motywacji uczniów do korzystania z tej formy nauki.

Z odpowiedzi uczniów na pytanie o korzystanie z różnych form prywatnej nauki języka na poszczególnych etapach edukacyjnych wynika, że liczba uczniów deklarujących korzystanie z korepetycji lub kursów językowych z języka angielskiego lub niemieckiego jest niemała (tabela 12). Korzysta z nich niecała 1/3 populacji uczniów. W przypadku języka angielskiego większą popularnością cieszą się korepetycje niż kursy językowe, w szczególności na poziomie gimnazjum i wyższych klas szkoły podstawowej. W przypadku języka niemieckiego udział uczniów deklarujących korzystanie z korepetycji i kursów jest zdecydowanie niższy. Co siódmy uczeń korzysta z którejś z tych dwóch form dodatkowych lekcji.

Tabela 12.

Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy uczęszczałeś/aś na dodatkowe lekcje języka angielskiego/niemieckiego (poza szkołą)?”

		Etapy edukacyjne					
		Przed szkołą podstawową	I-III SP	IV-VI SP	I GIM	II GIM	III GIM
uczniowie języka angielskiego	kursy językowe	5,6	10,1	12,6	11,4	10,5	9,7
	korepetycje	6,5	10,9	19,1	17,1	16,8	17,1
uczniowie języka niemieckiego	kursy językowe	2,6	4,4	5,5	5,1	5,4	5,6
	korepetycje	1,7	2,6	6,6	6,2	5,7	7,3

Wśród powodów, dla których uczniowie decydują się na prywatne lekcje, najczęściej wybieraną opcją jest: „Język obcy jest ważny dla mojej dalszej edukacji i kariery”¹⁹. Kolejne najczęściej wymieniane powody to: „Chciałem/am lepiej się przygotować do egzaminu gimnazjalnego” oraz „Chciałem/am mieć lepsze stopnie w szkole”. Dwie ostatnie przyczyny wskazują na specyficzną motywację do uczestnictwa uczniów w prywatnych formach nauki języków obcych. Uczniowie podejmują naukę ze względu na ocenę ich umiejętności wystawianą przez szkołę – czy to w formie ocen, czy egzaminu kończącego dany etap edukacyjny.

6.2. Postawy względem nauki języków obcych

Motywacja i postawy względem nauki języków obcych wymieniane są jako jeden z ważniejszych czynników wpływających na sukces w nauce języka (Dörnyei 2003). Jednym z elementów wpływających na postawy uczniów jest postrzeganie samej nauki języków obcych jako sensownej, przydatnej oraz względnie trudnej. Nie mniej istotne wydaje się postrzeganie siebie jako osoby uczącej się języka obcego, w tym przekonanie o skuteczności w podejmowanych działaniach. Dane badania ESLC zdają się potwierdzać wpływ wyżej wymienionych czynników na poziom osiągnięć uczniów. Gimnazjaliści badani w ramach ESLC odpowiadali na szereg pytań dotyczących opinii na temat nauki, lekcji i nauczyciela języków obcych. Ich raczej pozytywne nastawienie do nauki języka stwarza dobre podstawy do nauki języka w szkole i poza nią.

6.2.1. Opinie na temat języków obcych

Jak wspomniano, polskich uczniów cechuje pozytywne podejście do swoich umiejętności w zakresie badanych języków. Ponad 2/3 wszystkich gimnazjalistów (67% dla języka niemieckiego oraz 73% dla języka angielskiego) na pytanie, jak radzą sobie z nauką badanego języka, odpowiedziało: *całkiem dobrze* lub *bardzo dobrze*. Co ciekawe, pozytywna opinia dotyczy także Polaków jako narodu. Niemal 3/4 uczniów uważa, że Polacy radzą sobie z nauką języków *całkiem dobrze* lub *bardzo dobrze*. Badani uczniowie postrzegają języki jako przydatne w kontekście dalszej ścieżki edukacyjnej i zawodowej. Łącznie 73% uczniów uczących się języka niemieckiego oraz aż 94% uczniów uczących się języka angielskiego uznaje język, którego się uczy, za całkiem przydatny lub bardzo przydatny w dalszym kształceniu. Podobnie 69% uczniów uczących się języka niemieckiego oraz 91% uczniów uczących się języka angielskiego uznaje język, którego się uczy za przydatny w wykonywaniu przyszłej pracy. Znajomość języka obcego uznawana jest także jako istotna przy zdobyciu pracy – odpowiednio 78% uczniów języka niemieckiego i 95% języka angielskiego uważa znajomość języka za przydatną w tym kontekście. Widoczna jest dysproporcja między postrzeganiem użyteczności języka niemieckiego i angielskiego dla celów naukowych i zawodowych na korzyść języka angielskiego. Różnica w postrzeganiu stopnia użyteczności obu języków pogłębia się jeszcze bardziej w kontekście używania języków na płaszczyźnie prywatnej. Tylko 43% uczniów uczących się języka niemieckiego deklaruje, że uczy się go dla własnej satysfakcji (dla języka angielskiego liczba ta wynosi 72%). Podobnie tylko 37% uczniów uznaje język niemiecki za przydatny do rozrywki (oglądanie filmów i programów telewizyjnych, słuchanie muzyki, granie w gry). Udział uczniów badanych w zakresie języka angielskiego, którzy uznali go za przydatny do celów rozrywki, wynosi natomiast 80%. Znowu nie bez znaczenia jest tu popularność dóbr kultury w języku angielskim.

6.2.2. Opinie na temat lekcji języka obcego

Lekcje języka angielskiego są zdecydowanie bardziej lubiane niż lekcje języka niemieckiego. Poziom pozytywnych ocen plasuje język angielski zaraz po dwóch najbardziej lubianych przedmiotach szkolnych – plastyce lub muzyce i wychowaniu fizycznym. Niemal 3/4 uczniów (73%), którzy uczą się języka angielskiego twierdzi, że *całkiem lubi* lub *bardzo lubi* lekcje tego języka. Uczniów badanych

¹⁹ Odpowiedzi uszeregowane pod względem udziału procentowego uczniów, którzy zadeklarowali, że w *zdecydowany* sposób wymieniony powód skłonił ich do korzystania z lekcji prywatnych.

w zakresie języka niemieckiego, którzy lubią swoje lekcje języka jest o wiele mniej – tylko 47%. Mniej lubiane są przez nich tylko przedmioty ścisłe oraz dodatkowe języki obce.

Język angielski postrzegany jest przez uczniów także jako najbardziej przydatny przedmiot spośród wszystkich przedmiotów szkolnych – 92% uczniów uczących się angielskiego oceniło lekcje tego języka jako *bardzo przydatne* lub *całkiem przydatne*. Wśród tej samej grupy udział najwyższych ocen przydatności to 90% dla języka polskiego i 84% dla matematyki. Język niemiecki oceniany jest jako przydatny tylko przez 67% uczniów uczących się tego języka. Jako mniej przydatne oceniane są tylko nauki ścisłe, plastyka oraz inne języki obce. Istnieje zatem duża dysproporcja w postrzeganiu obu badanych języków.

Polscy gimnazjaliści nie uważają również nauki języków obcych za bardzo obciążającą. Niemal 2/3 uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego oraz połowa uczniów badanych w zakresie języka angielskiego twierdzi, że na naukę badanego języka poświęca stosunkowo mało czasu lub nie poświęca go wcale. Jednocześnie aż 13% uczniów badanych w zakresie języka angielskiego twierdzi, że poświęca na jego naukę bardzo dużo czasu. Tylko w przypadku języka polskiego procent zaznaczeń skrajnie wysokich kategorii wypowiedzi jest porównywalny.

Uczniowie generalnie odnoszą się pozytywnie także do swoich nauczycieli języka obcego. Niezależnie od języka ok. połowa uczniów zgadza się w pełni ze stwierdzeniem „lubię swojego nauczyciela”. Dalsze 25% zgadza się częściowo. Około 75% uczniów uważa, że ma dobry kontakt ze swoim nauczycielem (75% dla *zgadzam się* i *zgadzam się częściowo*). Podobnie ok. 75% uczniów uważa, że ich nauczyciel stara się, by lekcje były interesujące. Mimo pozytywnej oceny osoby nauczyciela i jego intencji, efekty pracy nauczyciela oceniane są nieco niżej. Ze stwierdzeniem „moje lekcje języka angielskiego lub niemieckiego są ciekawe” zgadza się już tylko 44% uczniów uczących się języka niemieckiego i 38% uczniów uczących się języka angielskiego. Około 31% uczniów uczących się języka niemieckiego i 22% uczniów uczących się języka angielskiego uważa swoje lekcje za stratę czasu (skumulowana odpowiedź dla *zgadzam się* i *zgadzam się częściowo*).

Jak istotne jest pozytywne odniesienie do nauki języka i siebie jako osoby uczącej się, widoczne jest w analizach wpływu tych czynników na wyniki uczniów. Analizy danych dotyczących języka angielskiego pokazują, że przekonanie o przydatności języka oraz o dawaniu sobie rady z jego nauką są, obok statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, najważniejszymi czynnikami wpływającymi na wysokie osiągnięcia uczniów. W zależności od badanej sprawności językowej czynniki te wyjaśniają odpowiednio do 32% i 31% wariacji wyniku. Podobnie, kwestia lubienia języka, którego się uczy, wyjaśnia do 25% wariacji wyników ucznia. W zakresie języka niemieckiego zależności te występują również, choć nie są równie silne.

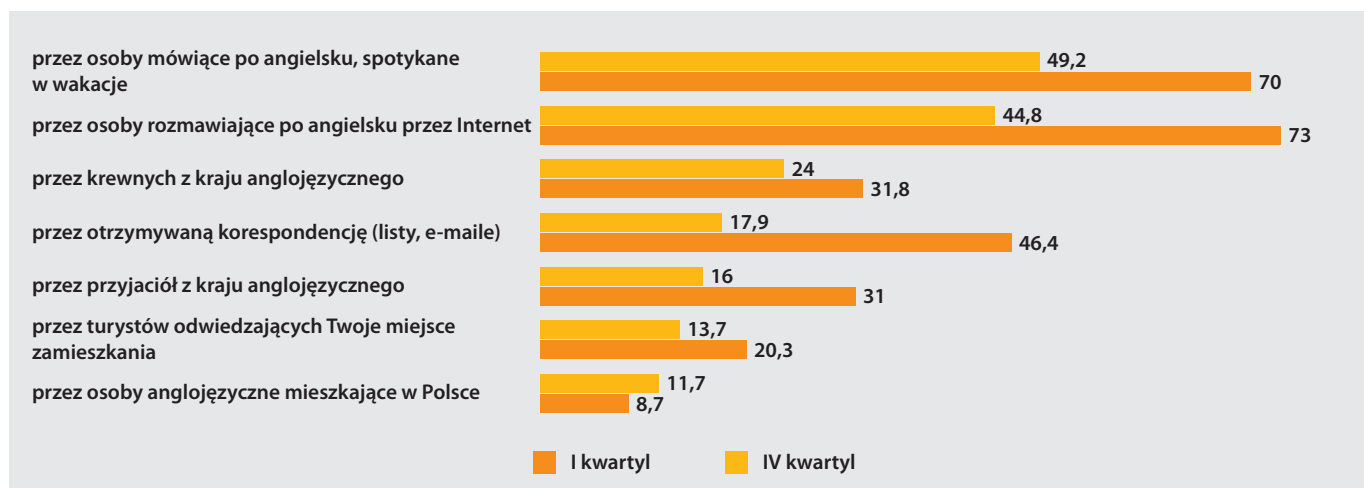
6.3. Uczniowie osiągający wysokie i niskie wyniki

Analizy danych kwestionariuszowych ESLC ujawniają pewne cechy badanych uczniów, które choć nie wykazują bezpośredniego wpływu na ich osiągnięcia, różnicują grupy uczniów o najniższych i najwyższych wynikach. Poniżej zaprezentowane zostały te zmienne, w których różnice są najwyraźniejsze. Informacje te podane są w rozbiciu dla uczniów, których wyniki plasują ich w pierwszym, najniższym, kwartylu rozkładu osiągnięć w poszczególnych sprawnościach i uczniów osiągających wyniki mieszczące się w czwartym, najwyższym, kwartylu rozkładu osiągnięć²⁰. Ponieważ prezentowane różnice są zazwyczaj mniej wyraziste dla uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego (najprawdopodobniej ze względu na generalnie niższy i mniej zróżnicowany poziom wyników) przytaczane dane dotyczyć będą grupy uczniów badanych w zakresie języka angielskiego. O ile nie zaznaczono inaczej, podział kwartylowy osiągnięć uczniów dotyczy sprawności rozumienia ze słuchu, uznanej tu arbitralnie za przykładową sprawność językową.

²⁰ Należy zauważyć, że podział uczniów na osiągających najwyższe i najniższe wyniki według podziałów kwartylowych zmiennej PV nie przekłada się dokładnie na poziomy uczniów wyrażone w poziomach biegłości językowej ESOKJ – według zmiennej PL.

Jednym z podstawowych aspektów, w którym widoczne są różnice między uczniami osiągającymi najniższe i najwyższe wyniki, jest poziom ekspozycji na badany język. Uczniowie osiągający najwyższe wyniki częściej mają kontakt z żywym językiem poza szkołą. Jak pokazuje rysunek 36 poniżej, różnica ta waha się od 6 do 28 punktów procentowych w zależności od formy kontaktu z językiem. Jedyny wyjątek stanowi kontakt z osobami anglojęzycznymi mieszkającymi w miejscu zamieszkania ucznia. Częstość tego typu kontaktu jest porównywalna u obu grup, a nawet nieco wyższa dla grupy uczniów o niższych wynikach.

Rysunek 36. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Ty sam/a masz kontakt z językiem angielskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?” uczniów uczących się języka angielskiego w rozbiciu na pierwszy i czwarty kwartył wg wyników (PV1) testów rozumienia ze słuchu



Można również zauważyć różnice w odpowiedziach uczniów na pytanie dotyczące aktywnego użycia języka angielskiego w sytuacjach nieformalnych. Największe różnice w deklaracjach częstego używania języka angielskiego (do 20 punktów procentowych) zaobserwować można w pytaniach dotyczących komunikacji z rówieśnikami: korespondencji i rozmów z przyjaciółmi (zarówno bezpośrednio, jak i przez Internet). W odniesieniu do komunikacji z dorosłymi: krewnymi, turystami i rodzowymi użytkownikami języka angielskiego mieszkającymi w Polsce, częstość tych deklaracji jest zbliżona w obu grupach i – generalnie – niska.

Najbardziej jaskrawe różnice między uczniami z pierwszego i czwartego kwartyła wyników widoczne są jednak nie wśród grupy uczniów deklarujących dużą intensywność kontaktu z językiem obcym w badanych okolicznościach, lecz grupy uczniów deklarujących jego brak. W większości pytań dotyczących używania języka angielskiego w sytuacjach nieformalnych udział procentowy uczniów osiągających najniższe wyniki deklarujących zupełny brak kontaktu z językiem jest co najmniej dwukrotnie większy, niż w przypadku uczniów osiągających najwyższe wyniki. Sytuacja ta dotyczy również deklarowanej częstości kontaktu z językiem angielskim przez media. Udziały uczniów z najniższego kwartyła wyników deklarujących brak kontaktu z językiem przez media są na ogół dwukrotnie większe od udziałów uczniów z najwyższego kwartyła deklarujących brak takiego kontaktu.

Wyraźne różnice zarysowują się także w rozkładach odpowiedzi słabych i mocnych uczniów pod względem korzystania z dodatkowych lekcji – zarówno prywatnych, jak i tych organizowanych przez szkołę. Dwukrotnie więcej uczniów z najniższego kwartyła (w porównaniu z ich kolegami plasującymi się w kwartylu najwyższym) uczestniczy w zajęciach wyrównawczych z języka angielskiego (24% w stosunku do 12%). Podobnie udział uczniów z najniższego kwartyła deklarujący uczestnictwo w kołach językowych jest dwukrotnie mniejszy od udziału uczniów osiągających najwyższe wyniki (16% w stosunku do 33%). Choć można zauważyć, że istnieje spora grupa uczniów mocnych, korzystających z lekcji wyrównawczych, jak również istnieje grupa uczniów słabych uczestniczących w zajęciach kół językowych.

Tabela 13.

Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy uczęszczałeś/aś na dodatkowe lekcje języka angielskiego (poza szkołą)?” uczniów uczących się języka angielskiego w rozbiciu na pierwszy i czwarty kwartył wg wyników (PV1) testów rozumienia ze słuchu.

		Etapy edukacyjne					
		Przed szkołą podstawową	I-III SP	IV-VI SP	I GIM	II GIM	III GIM
I kwartył	kursy	5,4	10,2	9,2	11,9	7,5	7,9
	korepetycje	4,6	6,5	11,6	11,6	11,7	10,2
IV kwartył	kursy	8,1	14,2	19,7	15,1	16,7	15,9
	korepetycje	8,4	19,7	29,7	25,3	24,7	26,9

W odniesieniu do lekcji prywatnych, dane badania ESLC pokazują jednak wyraźnie, że z dodatkowych lekcji prywatnych korzystają głównie uczniowie osiągający najwyższe wyniki. W przypadku korepetycji różnice w udziałach procentowych uczniów z najniższego i najwyższego kwartyła są największe i sięgają 20 punktów procentowych. Różnice między udziałami uczniów uczęszczających na kursy też są widoczne choć mniejsze (rys. 40). Oczywiście zależność tę można interpretować dwójako: albo mocni uczniowie, którzy uczęszczają na prywatne lekcje języków obcych, osiągają wysokie wyniki ze względu na wsparcie w formie dodatkowej nauki, albo są to uczniowie, którzy i tak osiągają wyższe wyniki i chcą pogłębiać swoje wiadomości i umiejętności. Dane zebrane w obecnym cyklu ESLC nie pozwalają, niestety, rozwiązać tej oraz szeregu innych wątpliwości dotyczących różnic między uczniami osiągającymi najniższe i najwyższe wyniki. Dalsza analiza danych może jednak wskazać kierunki badań nad uwarunkowaniami umiejętności językowych młodzieży.

6.4. Podsumowanie

Polscy gimnazjaliści mają ograniczony bezpośredni kontakt z badanymi językami w środowisku domowym. Tylko co setny uczeń uczący się języka niemieckiego i co 10 uczniów uczący się języka angielskiego regularnie używa tego języka w domu. Tym niemniej postrzegany przez uczniów poziom znajomości języków obcych rodziców wpływa na umiejętności ich dzieci. W przypadku Polski, poziom ten jest jednym z najniższych w Europie – przeważająca większość uczniów uważa, że ich rodzice znają badany język *trochę* lub *wcale*.

Nowe i tradycyjne media są głównym źródłem pozaszkolnej ekspozycji na język obcy badanych uczniów, przy czym liczba uczniów korzystających z mediów anglojęzycznych jest zdecydowanie większa, niż liczba uczniów korzystających z mediów niemieckojęzycznych. W stosunku do języka angielskiego można stwierdzić, że istnieje pewna grupa uczniów (ok. 1/3 populacji), która regularnie odwiedza anglojęzyczne strony WWW, słucha piosenek w języku angielskim, ogląda filmy w oryginalnej wersji językowej oraz gra w gry komputerowe w języku angielskim. Wciąż jednak niepokojąco niska jest liczba uczniów niemających sposobności kontaktu i aktywnego użycia języka obcego poza szkołą. Dotyczy to w szczególności uczniów uczących się języka niemieckiego. Fakt ten nie sprzyja podwyższaniu poziomu umiejętności uczniów. Analizy danych ESLC wskazują, że uczniowie o najniższych umiejętnościach częściej niż uczniowie osiągający najwyższe wyniki deklarują całkowity brak kontaktu z językiem obcym.

Dla większości polskich gimnazjalistów szkoła jest zatem podstawowym, a niekiedy jedynym miejscem regularnego kontaktu z językiem obcym. Warto zaznaczyć, że badani uczniowie często uczyli się języków obcych wcześniej i w większym wymiarze, niż zakładała to obowiązująca podstawa programowa. Około 1/3 badanych uczniów rozpoczęła naukę języków obcych już w klasie zerowej. Większość z nich wybierała język angielski. Uczniowie uczący się języka angielskiego także częściej

kontynuowali naukę tego języka, podczas gdy uczniowie badani w zakresie języka niemieckiego częściej zmieniali język, którego się uczyli. Większość gimnazjalistów, którzy uczą się języka niemieckiego, uczy się jednocześnie także innego języka.

Gimnazjaliści odnoszą się pozytywnie zarówno do swoich lekcji języka obcego, swoich nauczycieli, jak i do siebie, jako uczących się języków obcych. Liczba pozytywnych ocen języka angielskiego wśród uczniów uczących się tego języka zdecydowanie przewyższa liczbę pozytywnych ocen nauczanego języka uczniów uczących się języka niemieckiego. Niemal trzy czwarte uczniów badanych w zakresie języka angielskiego (i tylko połowa uczniów badanych w zakresie języka niemieckiego) twierdzi, że lubi swoje lekcje języka. Język angielski postrzegany jest także jako najbardziej przydatny ze wszystkich przedmiotów szkolnych. Uczniowie uważają, że oni sami i ich koledzy dobrze sobie radzą z nauką języków. Przekonanie o przydatności znajomości języków obcych oraz o własnej skuteczności w tym zakresie sprzyja rozwijaniu kompetencji językowych uczniów.

7. Nauczanie języka obcego w gimnazjum

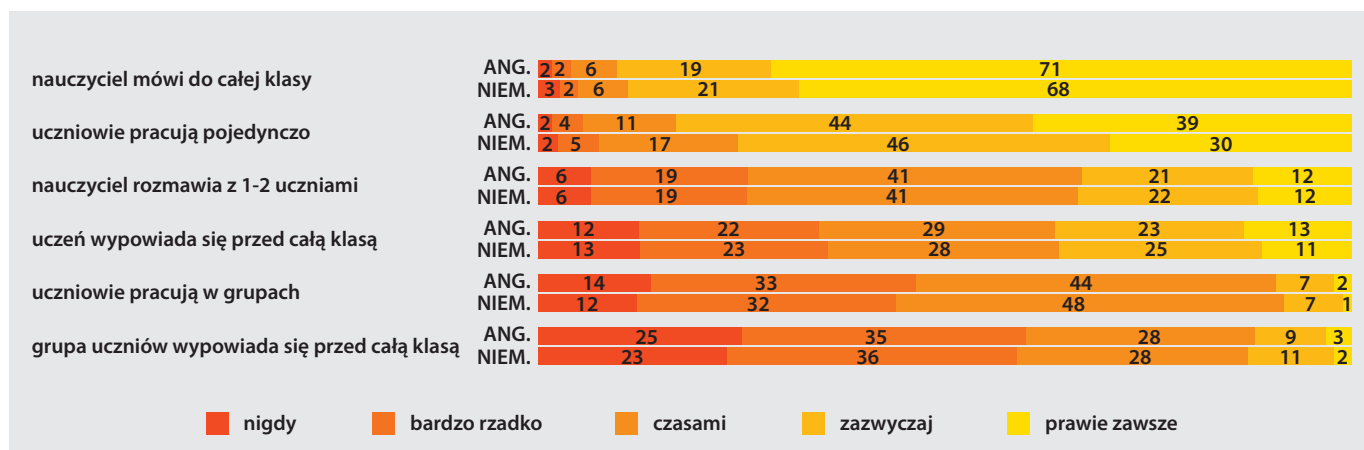
Dane uzyskane w badaniu ESLC dają wgląd w organizację i przebieg nauczania języka w szkole, zarówno na lekcji, jak i poza nią. Mimo że jest to obraz punktowy – nie obejmuje całości procesu dydaktycznego, dotyczy tylko wybranych aspektów nauczania – jest cenny, ponieważ jak dotąd nie przeprowadzono w Polsce badań dotyczących nauczania języków obcych w gimnazjum na próbie reprezentatywnej w skali kraju. Rozdział ten oparty jest na analizach informacji pochodzących od polskich uczniów i nauczycieli obu badanych w ESLC języków. Omawiane w nim kwestie dotyczą m.in. organizacji pracy na lekcji, materiałów wykorzystywanych do nauki i nauczania języka, prac domowych oraz szkolnych pozalekcyjnych inicjatyw na rzecz wspierania nauki języka obcego.

7.1. Formy pracy na lekcji

Zarówno poprzednia, jak i obecnie obowiązująca podstawa programowa dla języków obcych nowożytnych podkreśla, że celem nauki jest skuteczna komunikacja językowa. Stosowane w trakcie lekcji formy pracy powinny zatem umożliwiać interakcję zorientowaną na realizację celów komunikacyjnych, która w zrównoważony sposób angażuje uczących się zarówno jako adresatów, jak i nadawców wypowiedzi. Optymalna organizacja pracy na lekcji, sprzyjająca komunikacji, powinna uwzględniać jednocześnie różnorodność schematów interakcji, czyli porozumiewanie się uczniów nie tylko z nauczycielem, ale i z innymi uczniami (por. Pawlak 2009).

Dane ESLC pokazują, że na lekcjach w gimnazjum dominuje nauczanie skupione na nauczycielu, a formy organizacji dyskursu są mało zróżnicowane. W opinii zdecydowanej większości gimnazjalistów uczących się języka angielskiego i niemieckiego, *zazwyczaj* lub *prawie zawsze* na lekcjach uczniowie wykonują zadania samodzielnie, a nauczyciel mówi do całej klasy. Jednocześnie duży odsetek uczniów obu języków ocenił, że na lekcjach *nigdy* lub *bardzo rzadko* grupy uczniów wypowiadają się przed całą klasą oraz uczniowie *nigdy* lub *bardzo rzadko* pracują w grupach (rys. 37). Ponadto około 40% nauczycieli obu badanych języków poświęca na wyjaśnianie zagadnień językowych całej klasie aż połowę lekcji, kolejne 10% anglistów i 16% germanistów deklaruje, że poświęca na to większość zajęć. Dominuje zatem tzw. komunikacja szkolna, czyli ukierunkowana na nauczyciela (Komorowska 2002) – nauczyciel mówi więcej i dłużej niż uczniowie, i to on głównie inicjuje komunikację.

Rysunek 37. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak często następujące sytuacje mają miejsce podczas Twoich lekcji języka angielskiego/niemieckiego?”

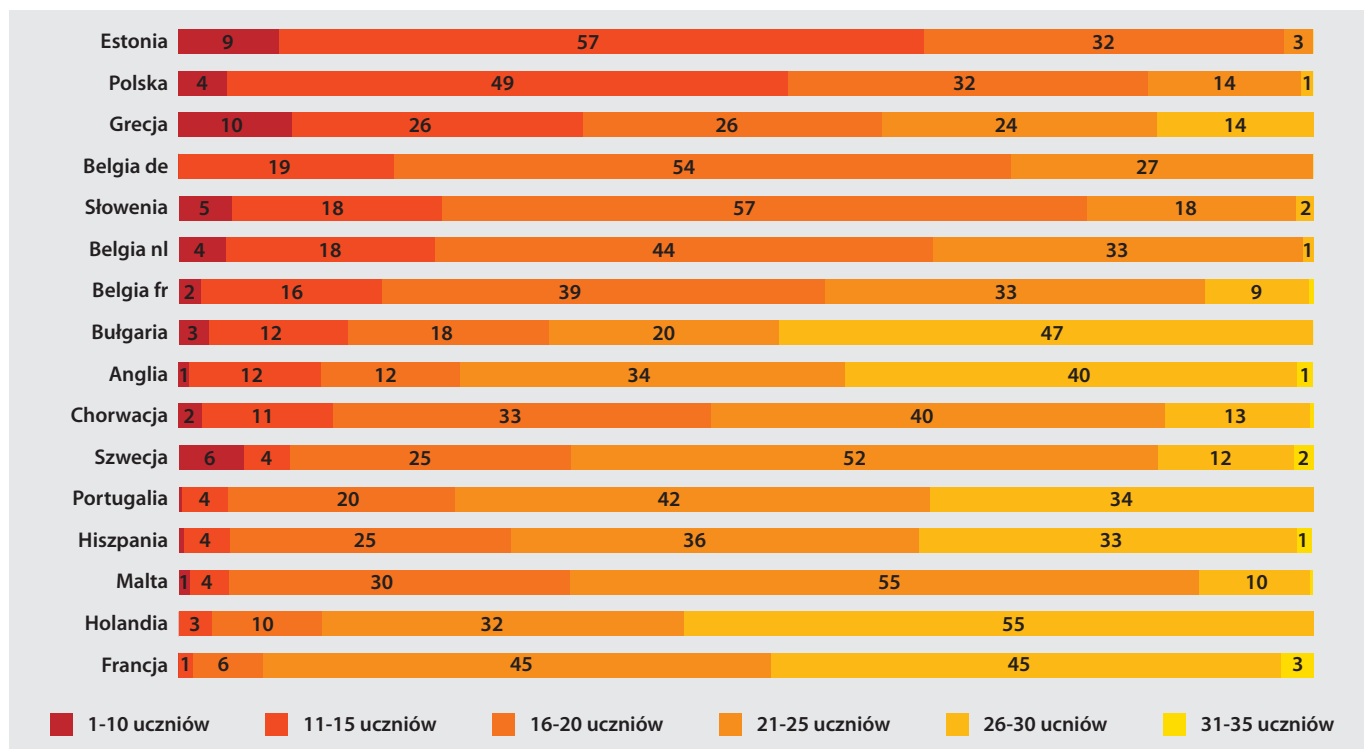


Liczebność grup

Formy pracy, które sprzyjają komunikacji między uczniami, mają wiele zalet zarówno pod względem pedagogicznym, jak i psychologicznym – m.in. zwiększają czas wypowiedzi poszczególnych uczniów, wspierają rozwój autonomii w nauce, obniżają poziom lęku językowego, czyli napięcia i niepokoju związanego z posługiwaniem się nie w pełni opanowanym językiem obcym (Komorowska 2002, Piechurska-Kuciel 2011). Wiązą się jednak z trudnościami organizacyjnymi, np. w przypadku pracy uczniów w parach lub grupach. Nauczyciel powinien monitorować pracę wszystkich uczniów, utrzymywać dyscyplinę oraz eliminować niezasadne używanie języka ojczystego, co w klasach o dużej liczebności jest zadaniem trudnym.

Z zebranych od nauczycieli informacji wynika, że lekcje języka w polskim gimnazjum odbywają się w umiarkowanie licznych grupach. W przybliżeniu co drugi nauczyciel języka niemieckiego i angielskiego podał, że w lekcjach, które prowadzi, zazwyczaj uczestniczy od 11 do 15 uczniów, a blisko 1/3 nauczycieli, że w klasie jest na ogół 16-20 uczniów. Warto przypomnieć, że podział na grupy na lekcjach języka obcego w przypadku, gdy oddział klasowy jest większy niż 24 uczniów jest obligatoryjny od roku 1999 na mocy rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych (MEN 1999). W przeważającej liczbie krajów, które przystąpiły do badania ESLC, lekcje języka obcego prowadzone są w nieco liczniejszych grupach niż w polskich gimnazjach. Ze wskazań nauczycieli wynika, że Polska jest jednym z dwóch krajów, w których na większości lekcji języka nie ma więcej niż 15 uczniów (rys. 38).

Rysunek 38. Rozkład procentowy średniej liczby uczniów na lekcji na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „Ilu zazwyczaj jest uczniów w Pana/i klasie podczas lekcji?”



Oparta na danych pozyskanych od polskich nauczycieli analiza regresji liniowej pokazuje jednak, że nie ma istotnego statystycznie związku pomiędzy liczbą uczniów w klasie a wyborem przez nauczyciela organizacji i omawianych form pracy na lekcji, tj. pracy indywidualnej ucznia i jego wypowiedzi, pracy i wypowiedzi uczniów w grupach, wypowiedzi nauczyciela do całej klasy i poszczególnych uczniów. Dotyczy to zarówno języka angielskiego, jak i niemieckiego. Możliwe zatem, że przyczyn, z jakich lekcje języka nie są oparte w głównej mierze na współpracy i komunikacji uczniów, oraz powodów zaburzonej proporcji między czasem wypowiedzi nauczyciela a czasem wypowiedzi uczniów, należy szukać gdzie indziej.

7.2. Komunikacja w języku obcym na lekcji

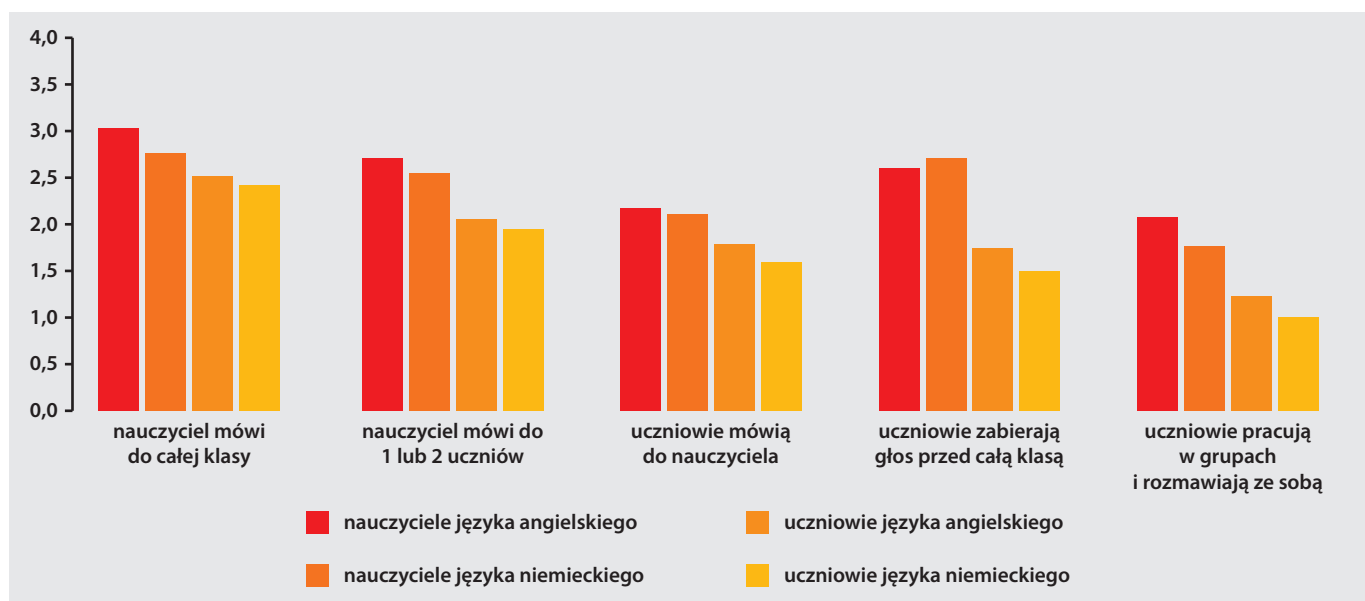
Nieuzasadnione używanie języka ojczystego na lekcjach języka obcego uważane jest za błąd metodyczny, obniżający wartość merytoryczną zajęć (Martin 2009). Jednak posługiwanie się językiem obcym na zajęciach poświęconych jego nauce tylko pozornie wydaje się kwestią oczywistą – mała intensywność komunikacji na lekcji w języku docelowym zdaje się być dość powszechnym zjawiskiem w polskim gimnazjum.

Z wypowiedzi uczniów wynika, że w przybliżeniu 2/3 z nich mówi po angielsku lub niemiecku na lekcji *bardzo rzadko* lub *nigdy*, pracując w grupach i rozmawiając z innymi uczniami (63% ang.; 71% niem.). Około połowa badanych twierdzi, że uczniowie *nigdy* lub *bardzo rzadko* zabierają głos przed całą klasą w języku docelowym (45% ang.; 52% niem.). Uczniowie stosunkowo najczęściej mówią w języku docelowym, zwracając się do nauczyciela. Co trzeci badany ocenia, że ma to miejsce na jego lekcjach *czasami* (35% ang.; 33% niem.), jednak i w tym przypadku wysoki odsetek gimnazjalistów wskazał *nigdy* lub *bardzo rzadko* (38% ang.; 46% niem.).

Mniej więcej połowa uczniów stwierdziła, że podczas lekcji nauczyciel *zawsze* lub *zazwyczaj* używa języka obcego, którego lekcja dotyczy, mówiąc do całej klasy (56% ang.; 50% niem.). Natomiast 1/3 gimnazjalistów wskazała, że nauczyciel używa języka obcego na lekcji *zawsze* lub *zazwyczaj*, kiedy rozmawia z jednym lub dwoma uczniami (35% ang.; 30% niem.). Jednocześnie mniej więcej co siódmy uczeń ocenia, że nauczyciel *bardzo rzadko* lub *nigdy* nie mówi w nauczonym języku zwracając się do klasy (14%), a prawie co trzeci uczeń podaje, że jego nauczyciel *nigdy* lub *bardzo rzadko* posługuje się angielskim lub niemieckim, mówiąc do poszczególnych uczniów (28% ang.; 30% niem.).

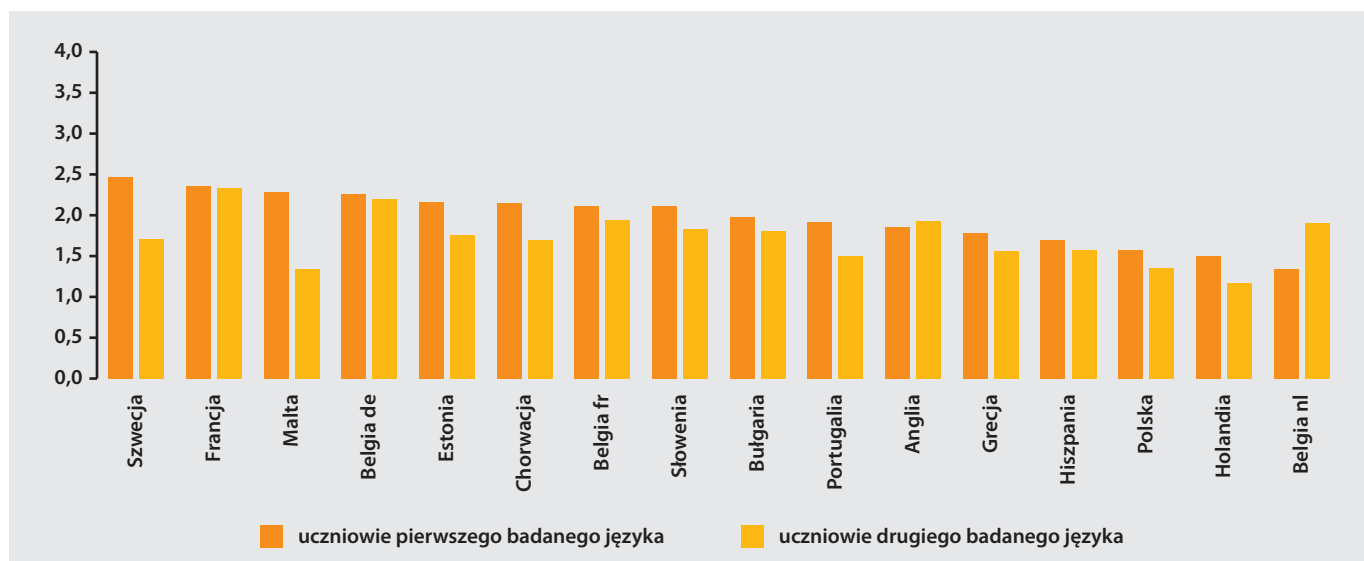
Postrzeganie intensywności używania języka obcego na lekcji wygląda nieco inaczej z perspektywy nauczyciela niż uczniów. Nauczyciele deklarowali, że w języku docelowym częściej mówią i oni, i ich podopieczni. Ilustruje to rysunek 39, przedstawiający uśrednioną deklarowaną intensywność komunikacji w języku docelowym na lekcji w opinii polskich uczniów i nauczycieli.

Rysunek 39. Wartości wskaźnika intensywności posługiwania się językiem docelowym na lekcji w określonej sytuacji komunikacyjnej opartego na wskazaniach uczniów oraz nauczycieli (0 – nigdy, 1 – bardzo rzadko, 2 – czasami, 3 – zazwyczaj, 4 – zawsze)

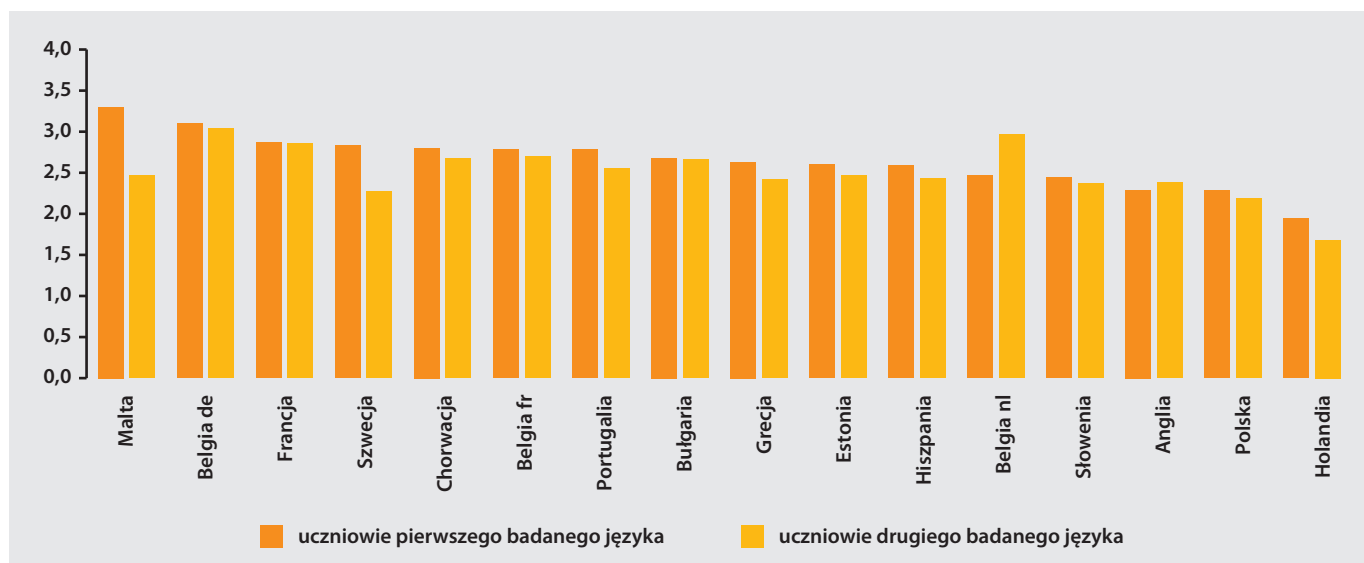


Wskaźniki oparte na odpowiedziach uczniów z innych krajów pokazują, że pomimo braku znaczących różnic pomiędzy poszczególnymi państwami, polscy nauczyciele i uczniowie mówią na lekcjach w języku docelowym rzadziej niż nauczyciele i uczniowie z większości krajów europejskich (rys. 40, 41).

Rysunek 40. Wartości wskaźnika intensywności posługiwania się językiem docelowym na lekcjach przez uczniów opartego na wskazaniach uczniów (0 – nigdy, 4 – zawsze)



Rysunek 41. Wartości wskaźnika intensywności posługiwania się językiem docelowym na lekcjach przez nauczycieli opartego na wskazaniach uczniów (0 – nigdy, 4 – zawsze)



Wyniki serii analiz regresji liniowej wskazują, że intensywność używania języka angielskiego i niemieckiego na lekcji przez polskich uczniów jest pozytywnie skorelowana z intensywnością używania tego języka przez nauczyciela. W nawiązaniu do zagadnienia wielkości grup, w których odbywają się lekcje języka w szkole, warto dodać, że podobna analiza dotycząca związku pomiędzy liczebnością grupy a posługiwaniem się językiem docelowym na zajęciach nie wykazała istotniej statystycznie zależności pomiędzy liczbą uczniów w grupie i tym, jak często uczniowie i nauczyciele mówią w nauczanym języku.

7.3. Materiały i środki dydaktyczne

Odpowiednio dobrane materiały dydaktyczne powinny spełniać wiele kryteriów, m.in. takich jak realizacja treści podstawy programowej i programu nauczania, równomierne rozwijanie poszczególnych umiejętności językowych, właściwy poziom trudności. Powinny być także dostosowane do poziomu rozwoju poznawczego uczniów oraz do ich zainteresowań. Dodatkowym kryterium jest dostępność, dotyczy to w dużej mierze odpowiedniego sprzętu i oprogramowania. Bez wątpienia zróżnicowane materiały, w tym materiały autentyczne, wykorzystanie multimedialnych i Internetu wpływają na atrakcyjność lekcji i zwiększają zaangażowanie oraz motywację uczniów.

Z danych uzyskanych od nauczycieli wynika, że podręcznik odgrywa centralną rolę w organizacji i realizacji procesu dydaktycznego. Około 90% nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego ocenia podręcznik jako *bardzo* lub *całkiem przydatny* do planowania lekcji. Korzystają z niego *prawie na każdej lekcji* uczniowie ponad 90% badanych anglistów i germanistów. Nauczyciele w nieco mniejszym stopniu opierają się na przygotowanych przez siebie materiałach. Co czwarty germanista i co trzeci anglista *prawie na każdej lekcji* wykorzystuje materiały lekcyjne opracowane samodzielnie lub przez innych nauczycieli, kolejne 40% nauczycieli obu języków – *kilka razy w miesiącu*.

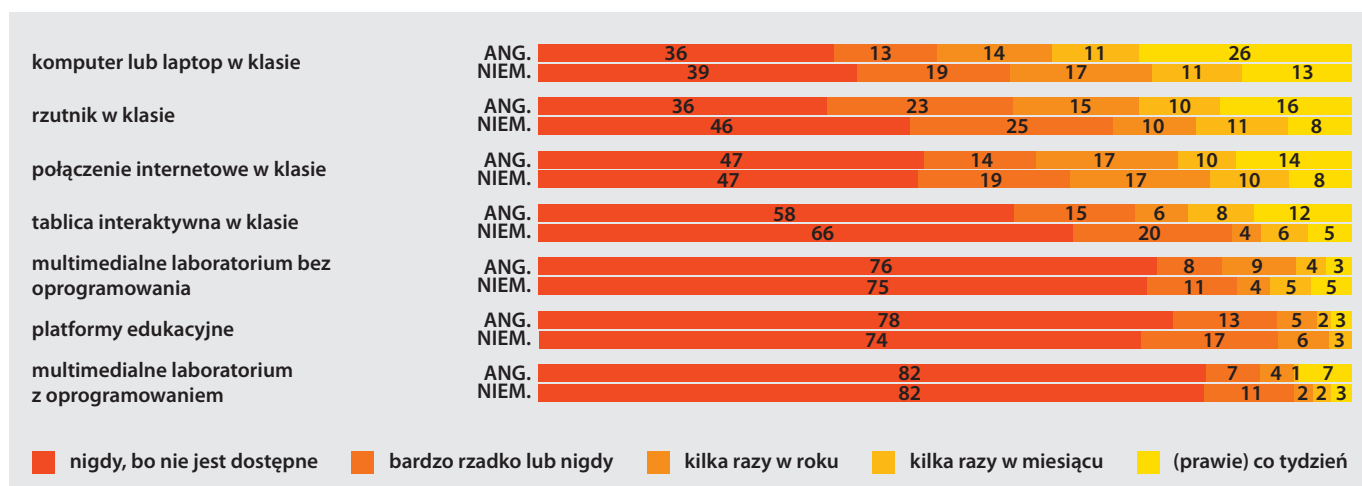
Zdecydowana większość nauczycieli – 92% anglistów i 84% germanistów – regularnie, *na prawie każdym zajęciach* wykorzystuje nagrania audio (kasyety magnetofonowe, płyty CD lub inne materiały dźwiękowe). Nagrania audiowizualne (kasyety wideo, płyty DVD, filmy z YouTube, itp.) są wykorzystywane rzadziej: w przypadku 43% anglistów i 53% germanistów – *nigdy, bardzo rzadko* lub *kilka razy w roku*, w przypadku 33% anglistów i 24% germanistów – *raz* lub *kilka razy w miesiącu*.

Uczniowie mają kontakt z materiałami autentycznymi, takimi jak gazety, czasopisma, komiksy lub teksty piosenek *raz* lub *kilka razy w miesiącu* na lekcjach blisko 2/3 badanych anglistów i prawie połowy badanych germanistów. Nauczyciele deklarują, że rzadziej wykorzystują książki przeznaczone do rozwijania umiejętności czytania, np. powieści (w uproszczonej wersji językowej) – 54% nauczycieli niemieckiego i 34% angielskiego sięga po nie *bardzo rzadko* lub *nigdy*, 47% anglistów i 28% germanistów – *kilka razy w roku*.

Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych

Nauczanie języka obcego w gimnazjum jest sporadycznie wspierane technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (TIK). Zasoby szkoły wydają się stanowić ważną barierę w wykorzystywaniu TIK na lekcjach. Zdecydowana większość nauczycieli obu języków deklaruje, że nie ma dostępu do laboratorium językowego – PC ucznia i PC nauczyciela z oprogramowaniem do nauki języków lub do laboratorium bez oprogramowania do nauki języków oraz do wirtualnych platform edukacyjnych, wspomagających naukę i nauczanie języka (np. Moodle). Ponad połowa badanych nie ma tablicy interaktywnej w klasie, blisko połowa nauczycieli nie ma w klasie łącza internetowego, około 40% brakuje rzutnika i komputera stacjonarnego lub laptopa. Warto jednak zwrócić uwagę, że nawet w przypadku, gdy wymienione urządzenia są dostępne, najwyższy odsetek nauczycieli obu języków zadeklarował, że nie wykorzystuje ich *nigdy*, wykorzystuje je *bardzo rzadko* lub *kilka razy w roku*. Wyjątek stanowi dostępny w klasie laptop lub komputer stacjonarny, ale tylko w przypadku nauczycieli języka angielskiego (rys. 42). Polska jest jednym z krajów uczestniczących w badaniu o niższej częstotliwości wykorzystywania TIK jako narzędzia dydaktycznego.

Rysunek 42. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często wykorzystuje Pan/i poniższe urządzenie do nauczania języka?”



7.4. Rozwijanie poszczególnych sprawności językowych

Dominujące we współczesnej glottodydaktyce podejście komunikacyjne kładzie nacisk na zrównoważony rozwój poszczególnych sprawności językowych oraz znajomości środków językowych. Zapisy o kluczowej dla znajomości języka kompetencji komunikacyjnej, która integruje i podporządkowuje sprawności językowe i znajomość środków językowych, znaleźć można w poprzedniej i obecnie obowiązującej podstawie programowej dla języków obcych nowożytnych (MEN 2008). Poszczególne sprawności językowe i środki językowe nauczane są na lekcji często i w miarę systematycznie – około ośmiu na dziesięciu nauczycieli deklaruje, że *prawie na każdej lekcji* lub *kilka razy w tygodniu* pracuje z uczniami nad doskonaleniem formułowania wypowiedzi ustnych w języku docelowym, rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstów pisanych, wymowy, poszerzaniem słownictwa i nauką gramatyki. Nauczyciele w mniejszym stopniu koncentrują się na rozwijaniu sprawności wypowiedzi pisemnych – *prawie na każdej lekcji* lub *kilka razy w tygodniu* pisanie ćwiczy z uczniami co drugi germanista i co czwarty anglista, 41% uczących języka niemieckiego i 53% angielskiego robi *to kilka razy w miesiącu*. Kształtowaniu kompetencji społeczno-kulturowej poświęca się mniej czasu na lekcji – literatura i kultura krajów języka docelowego jest *kilka razy w miesiącu* elementem lekcji 52% anglistów i 43% germanistów, a *kilka razy w roku* – 39% nauczycieli angielskiego i 43% niemieckiego.

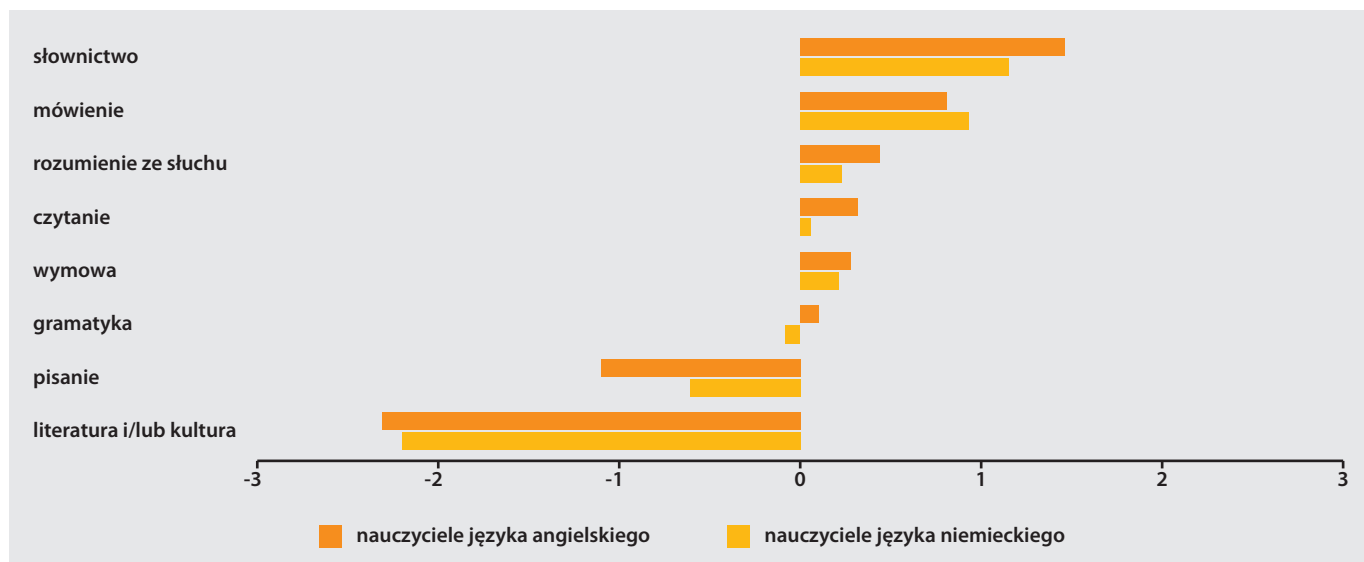
Analiza deklaracji nauczycieli na temat 1) częstości nauczania poszczególnych sprawności i środków językowych na lekcji, 2) zadawania z nich prac domowych, 3) ich wagi przy wystawianiu ocen i tego, 4) jak ważne jest dla nauczycieli, aby uczniowie je doskonalili, pokazuje względną wagę przypisywaną nauce formułowania wypowiedzi pisemnych, wypowiedzi ustnych, rozumienia tekstów pisanych, rozumienia ze słuchu oraz gramatyki, wymowy, słownictwa i znajomości kultury krajów języka docelowego. Wynika z niej, że polscy nauczyciele nieco większy nacisk, niż na pozostałe sprawności, kładą na naukę formułowania wypowiedzi ustnych oraz na naukę słownictwa, natomiast zdecydowanie mniejszy na rozwijanie sprawności wypowiedzi pisemnych. Kultura i literatura krajów języka docelowego jest wyraźnie na dalszym planie, podobnie jak na lekcjach prowadzonych przez nauczycieli z większości pozostałych krajów uczestniczących w badaniu. Natomiast jeśli chodzi o nacisk na naukę słownictwa i naukę pisania, Polska wyróżnia się na tle innych krajów – ma najwyższy wskaźnik nacisku na naukę słownictwa i najniższy wskaźnik nacisku na naukę tworzenia wypowiedzi pisemnych dla pierwszego badanego języka (angielskiego) oraz drugi odpowiednio – najwyższy i najniższy wskaźnik dla drugiego badanego języka (niemieckiego). Rysunek 43 ilustruje omawianą analizę dla Polski: zero oznacza uśredniony nacisk na wszystkie omawiane aspekty nauczania języka,

7. Nauczanie języka obcego w gimnazjum

7.4. Rozwijanie poszczególnych sprawności językowych

wartości powyżej zera – większy nacisk na daną sprawność językową bądź jeden ze środków językowych w odniesieniu do średniego nacisku na wszystkie sprawności językowe lub środki językowe, a wartości poniżej zera – mniejszy nacisk.

Rysunek 43. Wartości wskaźnika względnego nacisku na nauczanie poszczególnych sprawności językowych i środków językowych

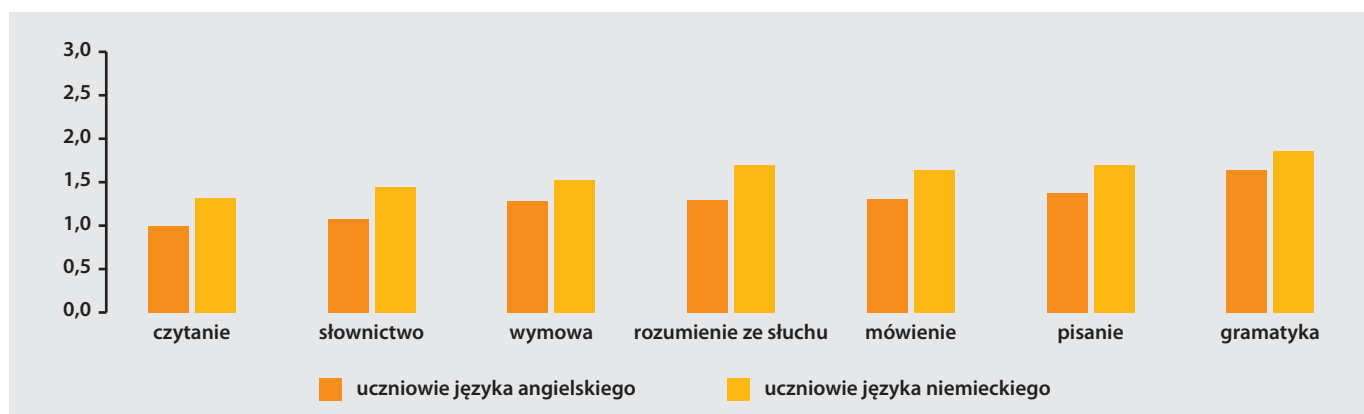


Ocena stopnia trudności nauki poszczególnych sprawności językowych

Z porównania uśrednionych odpowiedzi gimnazjalistów dotyczących oceny stopnia trudności, z jaką przychodzi im nauka badanych języków wynika, że nauka języka niemieckiego stanowi dla uczniów większe wyzwanie, niż nauka języka angielskiego. Wskaźnik postrzeganej trudności nauki języka docelowego na skali od 0 do 3, gdzie 3 wyraża najwyższy stopień trudności, dla uczących się niemieckiego wynosi 2,074 (SE=0,042) a dla uczących się angielskiego – 1,665 (SE=0,031).

Uczniowie obu języków są zdania, że rozumienie tekstów pisanych i przyswajanie słownictwa jest dla nich łatwiejsze niż nauka pozostałych sprawności i środków językowych, natomiast nauka gramatyki jest najtrudniejsza. Rozumienie ze słuchu i nauka wymowy oraz formułowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych plasują się pomiędzy, a uczniowie oceniają podobnie stopień ich trudności (rys. 44). Analiza regresji liniowej oparta na wskazaniach uczniów na temat częstości nauczania na lekcji omawianych aspektów nauki języka i oceną ich trudności pokazuje, że im częściej poszczególne sprawności i środki językowe są nauczane, tym uczniowie oceniają je jako łatwiejsze.

Rysunek 44. Wartości wskaźnika stopnia trudności nauki poszczególnych sprawności językowych i środków językowych w ocenie gimnazjalistów (skala: 0 – bardzo łatwo, 3 – bardzo trudno)



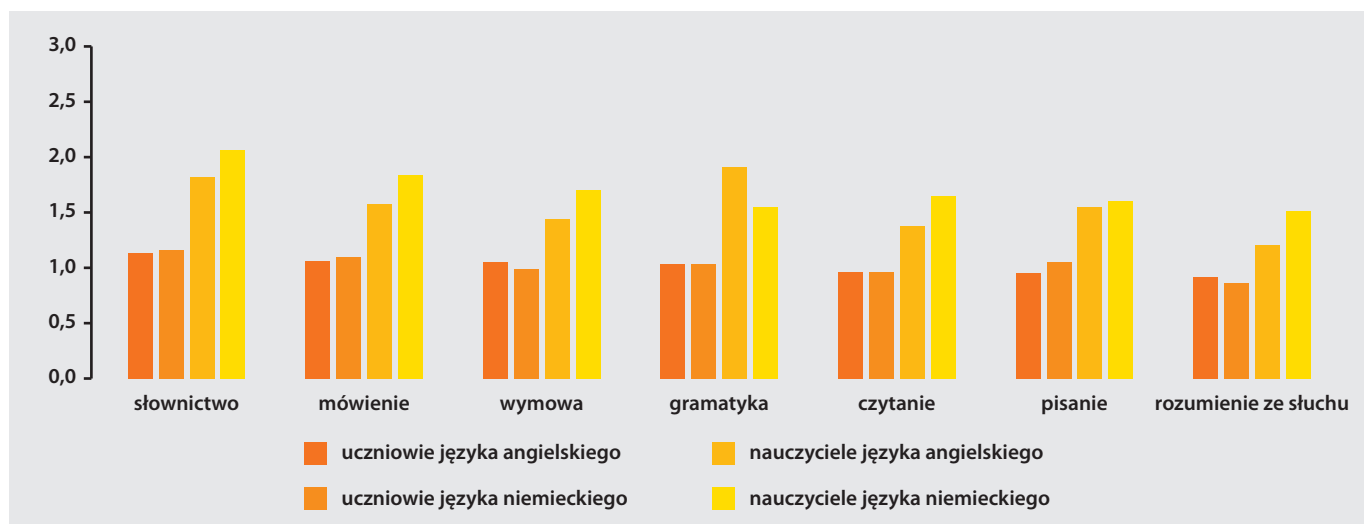
7.5. Rozwijanie świadomości językowej

Jedną z technik pogłębiania świadomości językowej jest kierowanie uwagi uczniów na różnice, wzory i analogie cech oraz użycia języków. Poprzednia podstawa programowa nawiązywała do rozwoju świadomości językowej, ogólnie wyznaczając jako cel edukacyjny i zadanie szkoły kształtowanie u uczniów kompetencji wielokulturowej, a co za tym idzie wielojęzycznej. W obecnie obowiązującej podstawie rozwijanie świadomości językowej jest już *explicite* jednym z wymagań szczegółowych treści nauczania.

Zdecydowana większość nauczycieli obu języków – powyżej 70% – deklaruje, że pokazuje podobieństwa między nauczaniem językiem obcym a innymi językami, w tym ojczystym, *czasami lub dość często* podczas nauczania tworzenia wypowiedzi pisemnych, wypowiedzi ustnych, rozumienia ze słuchu, gramatyki, rozumienia tekstów pisanych oraz wymowy, natomiast *dość często* lub *bardzo często*, gdy uczniowie poszerzają zakres słownictwa. Według wskazań nauczycieli, uczący języka angielskiego nieco częściej niż uczący niemieckiego zwracają uwagę na podobieństwa między językami, ucząc gramatyki, natomiast germaniści nieco częściej niż angliści – w przypadku pracy z uczniami nad rozwijaniem umiejętności w zakresie formułowania wypowiedzi ustnych, rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych oraz nauki wymowy.

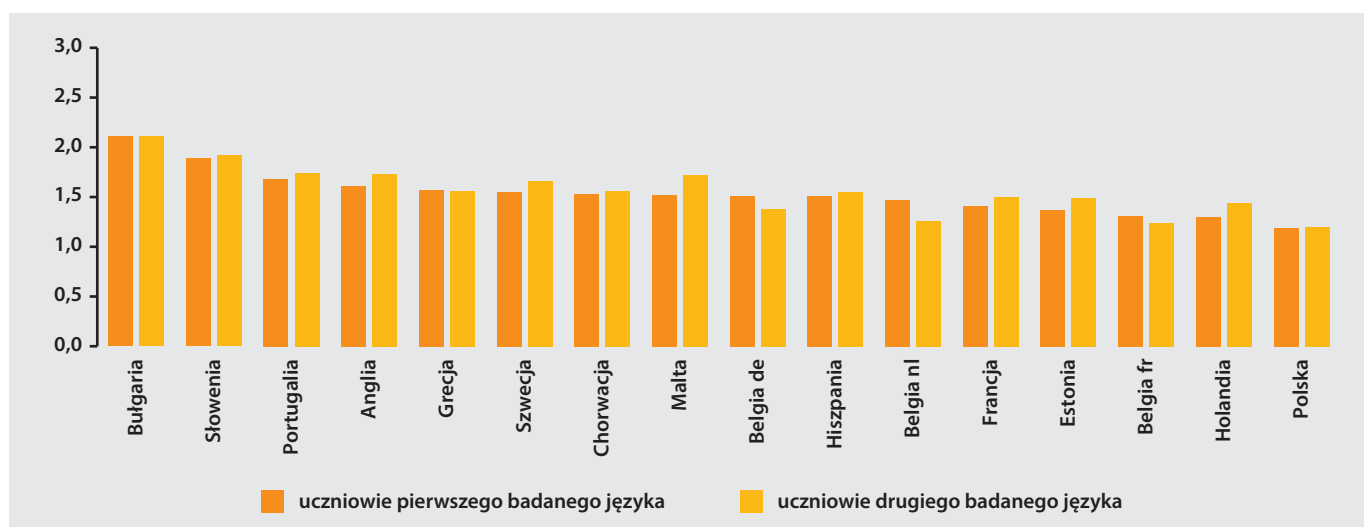
Mimo że gimnazjaliści oceniają, iż na ich lekcjach rzadziej zwraca się uwagę na podobieństwa między językami, niż deklarują to sami nauczyciele, odpowiedzi obu grup respondentów stosunkowo spójnie wskazują, że rozwój świadomości językowej jest jednym z celów lekcji językowej i dotyczy w miarę równomiernie wszystkich sprawności i omawianych środków językowych (rys. 45).

Rysunek 45. Wartości wskaźnika częstości wskazywania przez nauczycieli podobieństw między językami podczas nauczania poszczególnych sprawności i środków językowych na podstawie wskazań uczniów i nauczycieli (skala: 0 – nigdy, 3 – bardzo często)



W innych krajach biorących udział w ESLC wskazywanie podobieństw między językami wydaje się być częstszym elementem lekcji, niż w Polsce (rys. 46).

Rysunek 46. Wartości wskaźnika częstości wskazywania przez nauczycieli podobieństw między językami opartego na wskazaniach uczniów (skala: 0 – nigdy, 3 – bardzo często)



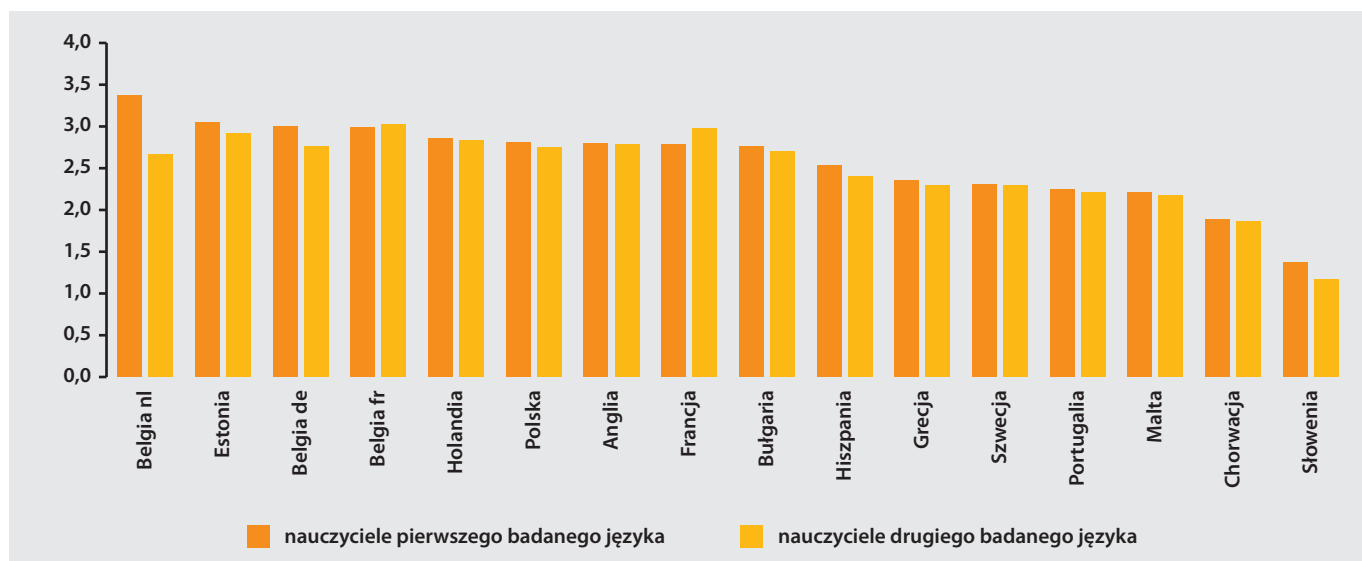
7.6. Prace domowe i ocenianie uczniów

Kontrola postępów w nauce jest nieodzownym elementem procesu dydaktycznego. Dzięki niej możliwe jest określenie, w jakim zakresie i w jakim stopniu uczniowie opanowali materiał objęty nauką i w jakim stopniu rozwijają umiejętności stanowiące przedmiot pracy w danym momencie. Informacja taka jest potrzebna zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi. Poza funkcją diagnostyczną monitorowanie wyników nauczania ma funkcję wychowawczą (Komorowska 2002: 188) – powinno mobilizować uczniów do regularnej pracy. W kontroli pracy ucznia oceny nie powinny być dla niego jedyną informacją zwrotną – komentarze lub oceny opisowe umożliwiają przekazanie uczniowi informacji, nie tylko o tym, jak dobrze wykonał zadanie lub opanował dany materiał, ale również zawierają wskazówki, nad czym musi jeszcze popracować. Nie bez znaczenia jest też aspekt motywujący – umiejętnie sformułowana informacja zwrotna poprzez ekspozycję mocnych stron pracy ucznia, może podbudowywać pewność siebie i zachęcać ucznia do dalszej pracy.

Polscy nauczyciele na lekcjach regularnie zadają prace domowe i zadania do wykonania, często przeprowadzają testy i zadają prace na ocenę. Około połowa uczniów obu badanych języków wskazała, że ich praca i postępy w nauce poddawane są ocenie na stopień (lub punkty) poprzez sprawdziany lub zadania *kilka razy w miesiącu*, kolejne 18% uczących się języka angielskiego i 15% niemieckiego podaje, że oceniani są w ten sposób *prawie na każdej lekcji*. Większość nauczycieli (70% anglistów, 78% germanistów) deklaruje, że *(prawie) na każdej lekcji* języka zadaje prace domowe lub zadania do wykonania. W opinii uczniów ich nauczyciele systematycznie udzielają ustnych lub pisemnych komentarzy odnośnie wykonanych przez uczniów zadań domowych i sprawdzianów.

Z uśrednionych odpowiedzi nauczycieli na temat częstotliwości przeprowadzania sprawdzianów i zadań na ocenę wynika, że Polska należy do grupy krajów, w których nauczyciele deklarują stosunkowo częstą kontrolę pracy i postępów uczniów w ten właśnie sposób (rys. 47).

Rysunek 47. Średnia częstotliwość przeprowadzania sprawdzianów i zadań na ocenę na podstawie deklaracji nauczycieli (0 – nigdy lub bardzo rzadko, 4 – prawie na każdej lekcji)

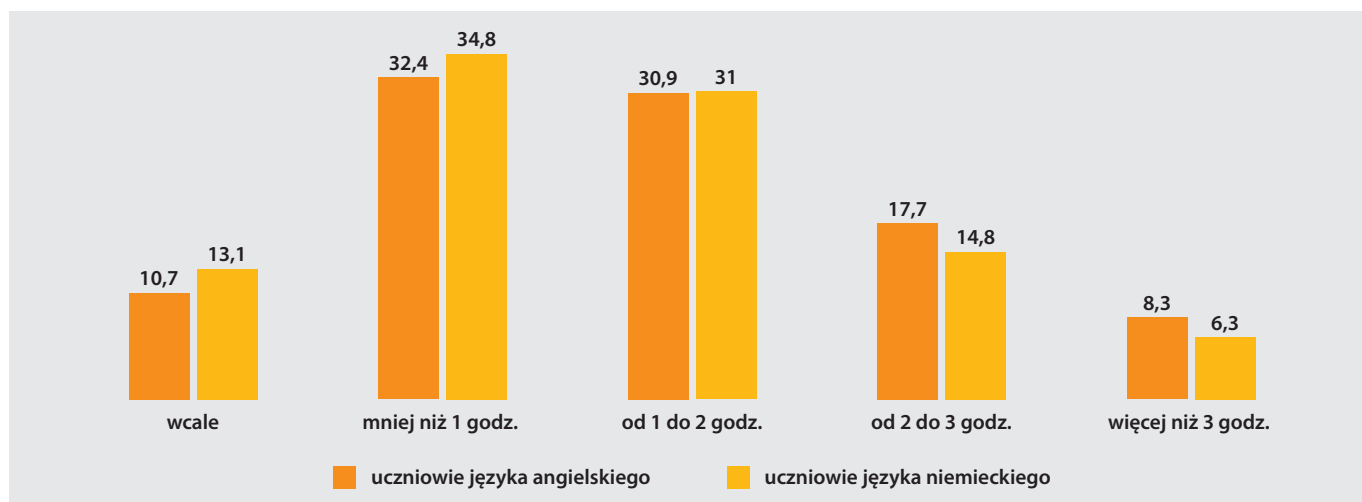


W ocenie końcowej nauczyciele uwzględniają postępy w zakresie wszystkich sprawności językowych i znajomości środków językowych. Niemniej nieco większą wagę przywiązują do dobrej znajomości słownictwa oraz do biegłości w formułowaniu i rozumieniu wypowiedzi ustnych w języku docelowym, natomiast zdecydowanie mniejszą do wiedzy na temat kultury i literatury krajów języka docelowego. Opinie uczniów są częściowo zbieżne z deklaracjami nauczycieli. Według nich, wszystkie umiejętności są ważne w uzyskaniu na koniec roku dobrej oceny, choć dobra znajomość środków językowych – gramatyki oraz słownictwa w oczach uczniów ma największe znaczenie.

Czas poświęcany przez uczniów na przygotowanie się do lekcji języka

Ogólnie na wykonywanie zadań i prac domowych z języka obcego nieco więcej niż połowa uczniów poświęca w tygodniu co najmniej 1 godzinę. Pozostali gimnazjaliści przygotowują się do lekcji języka krócej niż 60 minut lub wcale (rys. 48). Blisko 40% uczniów oceniło, że uczy się do testu mniej niż godzinę, a około 20% w ogóle się do niego nie przygotowuje. Deklarowany czas, który gimnazjaliści poświęcają na naukę języków obcych, różni się znacząco, jak można się spodziewać, od oczekiwań nauczycieli: znakomita większość z nich – 80% anglistów i 68% germanistów – uważa, że ich podopieczni powinni uczyć się więcej niż dwie godziny tygodniowo.

Rysunek 48. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Ile czasu poświęcasz na odrabianie lekcji i przygotowanie do poniższych przedmiotów szkolnych w normalnym tygodniu nauki szkolnej: język angielski/niemiecki?”



7.7. Pozalekcyjny kontakt ucznia z językiem obcym

W polskich szkołach powinno się przykładać więcej uwagi i starań do tego, aby stwarzać uczniom jak najwięcej okazji do kontaktu z językiem obcym, którego się uczą. Badanie ESLC pokazuje, że polscy uczniowie rzadko wyjeżdżają za granicę, także do krajów języka, którego uczą się w gimnazjum. Wyjazdy organizowane przez szkoły i międzynarodowe projekty edukacyjne są zatem dla nich często jedyną szansą na kontakt z rodzimymi użytkownikami języka, realiami i kulturą krajów języka docelowego oraz zetknięciem się z autentycznymi sytuacjami komunikacyjnymi, w których mogą posługiwać się językiem, którego się uczą.

Wydaje się, że gimnazjum oferuje jednak niewiele możliwości komunikacji z rodzimymi użytkownikami nauczanego języka poprzez wyjazdy do kraju języka docelowego i wymiany uczniowskie. Znaczna większość gimnazjalistów – 80% uczących się angielskiego i 71% uczących się niemieckiego podała, że w ciągu ostatnich 3 lat nie była ani razu na wycieczce szkolnej w kraju języka docelowego, a szkoły 71% uczących się angielskiego i 66% uczących się niemieckiego nie były odwiedzane przez uczniów z krajów języka docelowego. Wskazania nauczycieli są zbliżone – 80% anglistów i 49% germanistów w ciągu ostatnich 3 lat ani razu nie było zaangażowanych w organizację wycieczek szkolnych do kraju języka, którego naucza, odpowiednio 86% i 65% – w wizyty uczniów z kraju języka docelowego.

Podjęmowanych jest za to wiele inicjatyw i działań związanych z pozalekcyjną nauką języków obcych i ich promowaniem na terenie szkoły. Około 2/3 nauczycieli co najmniej raz w ciągu 3 ostatnich lat przygotowywało w szkole Europejski Dzień Języków, 67% anglistów i 56% germanistów zaangażowanych było co najmniej raz w projekty językowe realizowane poza programem nauki. Trzech na czterech nauczycieli co najmniej 2 razy w ciągu ostatnich 3 lat zaangażowanych było w organizację kółka językowego, jeszcze więcej nauczycieli – 84% w przygotowanie co najmniej 2 razy konkursów językowych. Jednak nie wszyscy uczniowie korzystają z tej oferty. Połowa uczestniczących w badaniu gimnazjalistów zadeklarowała, że w ciągu 3 ostatnich lat nie uczęszczała w ogóle na kółko językowe, nieco powyżej połowy uczniów ani razu nie brało udziału w konkursie językowym, ponad 3/4 uczniów – w Europejskim Dniu Języków. Ponad 2/3 uczących się zarówno języka angielskiego, jak i niemieckiego w ciągu ostatnich 3 lat nie brało udziału w projekcie językowym wykraczającym poza ramy programu nauczania.

Jeszcze rzadziej realizowane są przedsięwzięcia związane z komunikacją na odległość z młodzieżą z krajów języka docelowego lub uczącą się języka docelowego w innych krajach. Około 60% nauczycieli obu języków wskazało, że ani razu przez 3 lata nie było zaangażowanych w realizację projektu współpracy ze szkołami z zagranicy, blisko połowa anglistów i germanistów nie zainicjowała w tym czasie wśród swoich uczniów znajomości korespondencyjnych przy wykorzystaniu poczty elektronicznej lub komunikatorów internetowych.

Zapewne jedną z przyczyn ograniczonej liczby wymian uczniowskich i wyjazdów zagranicznych jest bariera finansowa. Potwierdzają to informacje uzyskane od dyrektorów gimnazjów na temat źródeł i dostępności środków finansowych na ten cel. Wydaje się jednocześnie, że dużo zależy od zaangażowania i operatywności kadry nauczycielskiej i dyrekcji szkoły. Dotyczy to zarówno projektów współpracy ze szkołami z zagranicy związanych z wyjazdami, jak i z komunikacją na odległość. Szkoły mogą np. ubiegać się o uczestnictwo w finansowanych ze środków unijnych Partnerskich Projektach Szkół programu Comenius, umożliwiającym realizację projektów edukacyjnych i wyjazdów do krajów partnerskich. Mogą również przystępować do współpracy szkół zagranicznych i realizować projekty edukacyjne za pośrednictwem mediów elektronicznych, np. korzystając z sieci eTwinning wspomnianego już unijnego programu Comenius, co nie wiąże się z dodatkowymi nakładami finansowymi.

Polska ma stosunkowo wysokie wskaźniki uczestnictwa w tych inicjatywach – w latach 2007-2010 7% placówek oświatowych uczestniczących w Partnerskich Projektach Szkół to polskie szkoły (KE 2012d), podczas gdy najwyższy odsetek uczestnictwa pojedynczego kraju wynosił 10%. Jednak dane ESLC sugerują, że nadal nie w pełni wykorzystywany jest ten potencjał.

7.8. Podsumowanie

Jednym z najważniejszych wniosków płynących z analizy informacji uzyskanych zarówno od uczniów, jak i nauczycieli jest brak istotnych różnic między organizacją i realizacją nauczania języka angielskiego i niemieckiego w gimnazjum. Wydaje się zatem, że różnice w osiągnięciach uczniów w zakresie języka angielskiego i niemieckiego mają inne podłoże, niż odmienny dla obu języków proces dydaktyczny w szkole.

Na lekcjach obu badanych języków odnotowuje się niewielkie zróżnicowanie form pracy, zwłaszcza uwzględniających procesy interakcyjne pomiędzy samymi uczniami. Dominujące formy organizacji zajęć, czyli praca indywidualna uczniów oraz wypowiedzi nauczyciela do całej klasy poświęcone w dużej mierze wyjaśnianiu zagadnień językowych, skłaniają do refleksji i w świetle postulatów współczesnej dydaktyki językowej oraz zapisów podstawy programowej kładącej nacisk na rozwój językowej kompetencji komunikacyjnej.

Niepokojąca jest stosunkowo mała intensywność posługiwania się na lekcjach językiem docelowym przez uczniów. Komunikacja w nauczonym języku na zajęciach jest z pewnością wyzwaniem zarówno dla samych uczących się, jak i nauczyciela, zwłaszcza w grupach o niższym poziomie znajomości języka, jednak powinno się ją uwzględniać, dobierając formy pracy i określając cele szczegółowe zajęć. Nauczyciel jest bowiem podstawowym źródłem modelowych, czyli poprawnych danych językowych, uczeń z kolei musi na lekcji mieć okazję do rozwijania najtrudniejszej ze sprawności językowych, za którą uważa się tworzenie wypowiedzi ustnych w języku obcym.

Nauczyciele dbają o równomierny rozwój poszczególnych sprawności językowych uczniów i pogłębianie ich wiedzy w zakresie znajomości środków językowych. Na tym tle wyróżnia się jednak znajomość słownictwa, której przypisuje się większą wagę, oraz umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych, na którą kładzie się najmniejszy nacisk. Niewykluczone, że jest to wpływ egzaminu gimnazjalnego, który w formule obowiązującej do 2011 roku nie uwzględniał wypowiedzi pisemnej, a egzamin w obecnym kształcie zawiera część poświęconą pisaniu tylko na poziomie rozszerzonym. Z opinii gimnazjalistów wynika, że nauczyciele dbają i systematycznie przekazują uczniom informacje zwrotne na temat wykonywanych zadań i postępów w nauce.

Nauczanie języka obcego w szkole rzadko wspierane jest technologiami informacyjno-komunikacyjnymi. Wynika to w dużej mierze z ograniczonych zasobów placówek. Ale nawet nauczyciele, którzy mają dostęp do wyposażenia TIK, rzadko wykorzystują nowe technologie. Umiejętne wykorzystanie multimediów i Internetu mogłoby podwyższyć atrakcyjność lekcji i motywację uczniów przy jednoczesnym zachowaniu wysokiego poziomu merytorycznego zajęć – np. zasoby sieci dają dostęp do autentycznych materiałów w języku docelowym.

Szkoła podejmuje sporo inicjatyw pozalekcyjnych, które mają zachęcić uczniów do nauki języków obcych oraz rozwijać ich umiejętności. Do najpopularniejszych należą koła językowe, lekcje wyrównawcze, konkursy językowe i Europejski Dzień Języków. Jednak gimnazjaliści nie w pełni korzystają z tej oferty. Badanie ESLC pokazuje, że polskim uczniom brakuje przede wszystkim okazji do autentycznej komunikacji z innymi użytkownikami języka docelowego oraz kontaktu z kulturą i realiami innych krajów, nie tylko języka docelowego. Edukacja językowa powinna dawać uczniom tę możliwość.

Tymczasem mało uczniów uczestniczy w wymianach zagranicznych. Szkoły realizują niewiele projektów językowych, w tym projektów z wykorzystaniem nowych technologii. Szkoda, bo takie przedsięwzięcia rozwijają nie tylko umiejętności językowe, ale też zwiększają motywację i autonomię ucznia, kompetencje w zakresie wykorzystywania TIK, kompetencję międzykulturową i interpersonalną, które stanowią cele edukacyjne ujęte w podstawie programowej dla gimnazjum.

8. Nauczyciele języków obcych w gimnazjum

8.1. Charakterystyka nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego

Uzyskane dzięki badaniu ESLC informacje dotyczące nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego w gimnazjum, to jedno z niewielu źródeł wiedzy o polskich nauczycielach języków obcych. Wyłaniający się z nich obraz jest spójny z niektórymi charakterystykami polskich nauczycieli gimnazjalnych, dotyczącymi np.: feminizacji zawodu, struktury zatrudnienia, poziomu wykształcenia. Jednocześnie wskazują na szczególne cechy, np. strukturę wieku, które pozwalają mówić o nauczycielach języków jako o osobnej grupie spośród wszystkich nauczających w gimnazjum.

Na strukturę tej grupy zawodowej miała wpływ transformacja ustrojowa w Polsce. Z jednej strony powstało duże zapotrzebowanie na nauczycieli języków zachodnioeuropejskich. To wiązało się z koniecznością przeformułowania treści programów kształcenia do zawodu i naboru dużej liczby młodej kadry oraz przyzwolenia na wykonywanie zawodu przez osoby nieposiadające pełnych kwalifikacji nauczycielskich. Z drugiej strony, nauczyciele języków obcych, jak chyba żadna inna grupa pracowników dydaktycznych w sektorze oświaty, posiadała i wciąż posiada dużą liczbę alternatywnych miejsc zatrudnienia, np. w szkołach języków obcych, agencjach tłumaczeniowych czy wydawnictwach językowych.

8.1.1. Płeć, wiek, staż pracy

Badani nauczyciele języka angielskiego i niemieckiego to w przeważającej większości kobiety (odpowiednio 85% i 89%). Dominacja kobiet w tej grupie zawodowej w przypadku nauczycieli języków zdaje się być jeszcze bardziej jaskrawa, niż w przypadku populacji nauczycieli gimnazjum ogółem. Dla porównania, z danych Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się OECD (TALIS) 2008 wynika, że trzech na czterech nauczycieli (76%) w polskich szkołach gimnazjalnych to kobiety (Piwowski i Krawczyk 2009: 11). W roku szkolnym 2009/10 kobiety stanowiły 81% pracujących w zawodzie nauczyciela w Polsce (IBE 2011: 183).

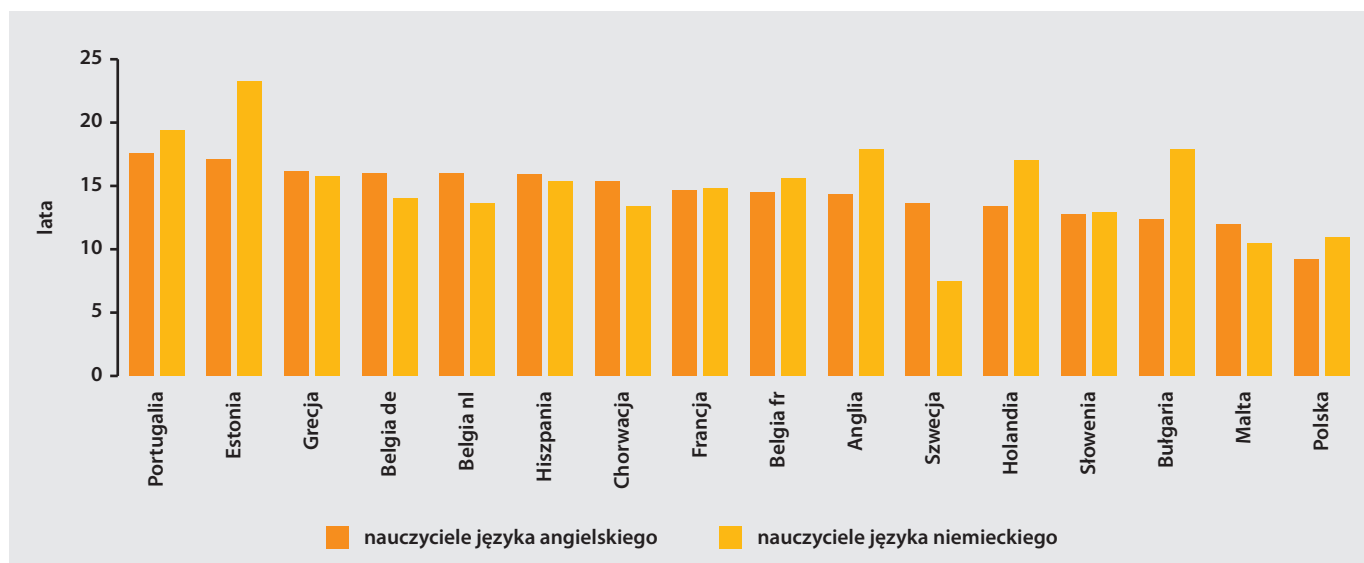
Na tle nauczycieli wszystkich przedmiotów w gimnazjum, dydaktycy języka angielskiego i niemieckiego są stosunkowo młodzi. W badaniu ESLC prawie 2/3 anglistów i ponad połowa germanistów ma nie więcej niż 34 lata (odpowiednio 62% i 52%). W badaniu TALIS 2008 ponad połowa nauczycieli gimnazjum miała mniej niż 40 lat (Piwowski i Krawczyk 2009: 11). Drugą pod względem liczebności grupą nauczycieli języków badanych w ESLC są osoby w wieku 35-44 lata, przy czym nauczyciele języka niemieckiego są o 12 punktów procentowych liczniejszą grupą w porównaniu do anglistów (47% i 35%).

Nauczyciele angielskiego i niemieckiego stosunkowo krótko uczą języków, w których się specjalizują²¹. Wśród anglistów najwięcej jest osób z 6-10-letnim doświadczeniem w nauczaniu badanego języka (37%), a najwięcej germanistów (37%) ma 11-15-letni staż nauczania języka docelowego. Tylko 12% nauczycieli angielskiego i 15% nauczycieli niemieckiego naucza języka dłużej niż 15 lat, podczas gdy w badaniu TALIS 2008 blisko 1/3 nauczycieli wszystkich przedmiotów w gimnazjum miała za sobą co najmniej 20 lat pracy (Piwowski i Krawczyk 2009: 13). Należy jednak pamiętać, że dane ESLC dotyczą nauczania języka objętego badaniem, więc całkowity staż pracy dydaktycznej może być dłuższy w przypadku nauczycieli, którzy mają kwalifikacje do nauczania więcej niż jednego przedmiotu szkolnego.

Polscy nauczyciele mają stosunkowo krótki staż nauczania badanych języków również w porównaniu do swoich kolegów z innych krajów europejskich uczestniczących w ESLC (rys. 49).

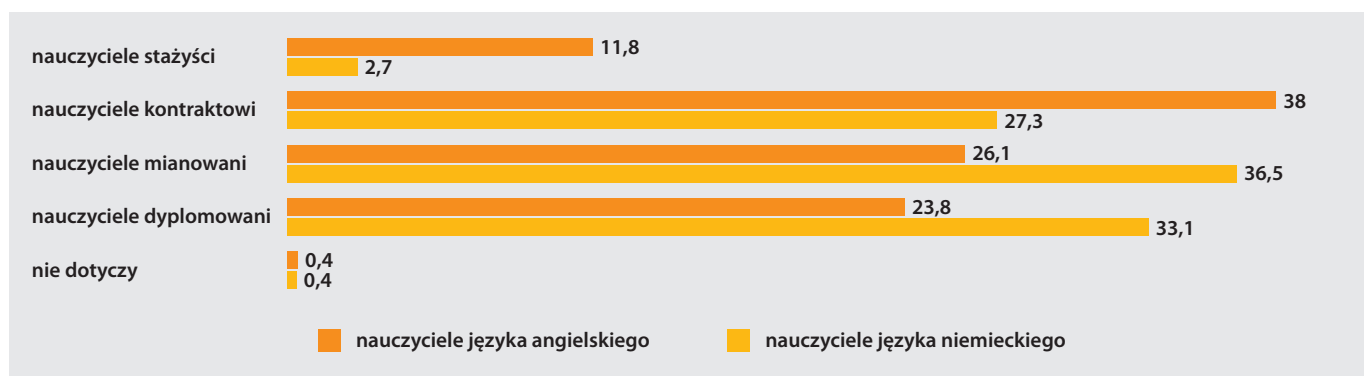
²¹ Deklarowana liczba lat nauczania danego języka obcego nie musi dotyczyć stażu pracy w szkole.

Rysunek 49. Średnia liczba lat nauczania badanego języka



Odzwierciedleniem różnic w strukturze wieku i stażu pracy między anglistami i germanistami są różnice w stopniach awansu zawodowego obu grup nauczycieli. Wśród osób uczących języka niemieckiego najwięcej jest nauczycieli mianowanych (37%) oraz dyplomowanych (33%), angliści to w głównej mierze nauczyciele kontraktowi (38%) i mianowani (26%). Ponad czterokrotnie więcej jest natomiast stażystów uczących angielskiego niż niemieckiego (rys. 50).

Rysunek 50. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie dotyczące stopnia awansu zawodowego w lutym 2011 r.



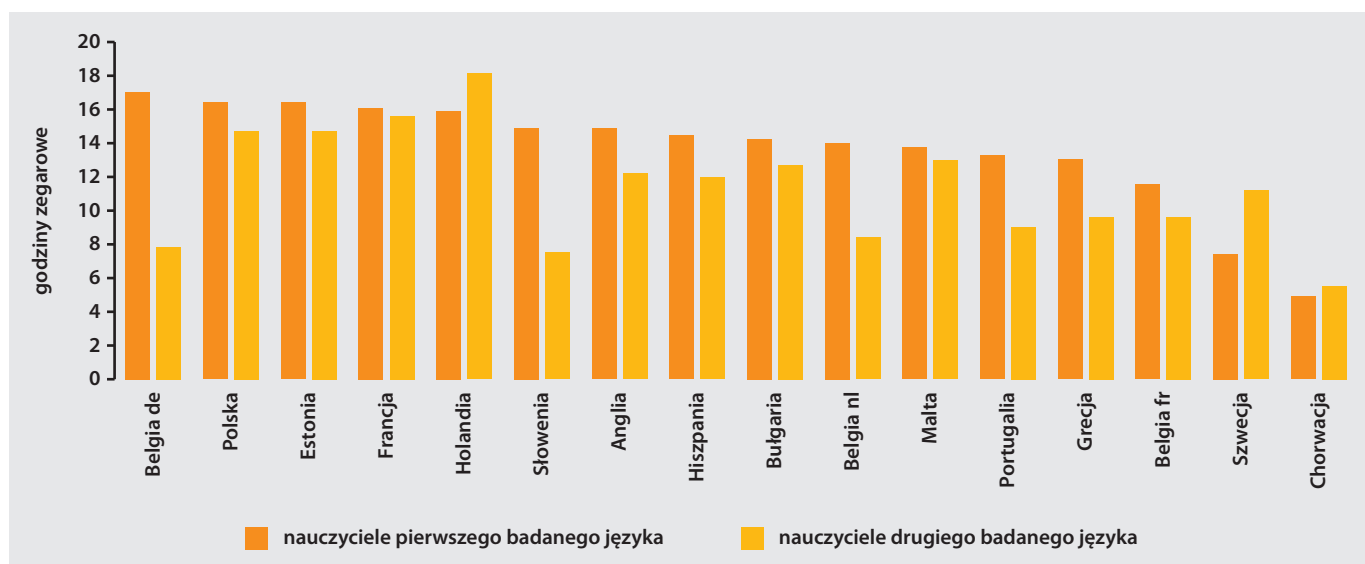
Badani nauczyciele są na mniej zaawansowanym etapie ścieżki kariery zawodowej w porównaniu z populacją nauczycieli w gimnazjum, w której, według danych GUS dotyczących roku szkolnego 2010/11, jest zdecydowanie najwięcej nauczycieli dyplomowanych (50%) (GUS 2011: 123). Jest to z pewnością związane z procesem starzenia się kadry nauczycielskiej w polskiej oświacie (IBE 2011: 185), wydaje się, że zjawisko to w mniejszym stopniu dotyczy nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego.

8.1.2. Struktura zatrudnienia, czas pracy i działalność dydaktyczna poza szkołą

W przybliżeniu 4/5 badanych pracuje w pełnym wymiarze czasu pracy, w przypadku anglistów odsetek pracujących na cały etat (79%) jest porównywalny z odsetkiem nauczycieli gimnazjum ogółem pracujących na całym etacie (81%) (GUS 2011:121), dla germanistów jest on nieco wyższy (88%). Dziesięć lat temu w pełnym wymiarze czasu pracy we wszystkich typach szkół zatrudnionych było o 12 punktów procentowych mniej nauczycieli języka angielskiego oraz 22 punkty procentowe mniej nauczycieli języka niemieckiego (MEN 2005: 36).

Większość badanych, tj. 77% nauczycieli języka angielskiego i 81% nauczycieli języka niemieckiego, zatrudniona jest na czas nieokreślony. Niewielkie różnice między językami wynikać mogą, przynajmniej częściowo, z większej liczby anglistów rozpoczynających pracę w zawodzie – stażystów, którzy ze względu na swój status zatrudniani są na mocy Karty Nauczyciela na czas określony. Zgodnie z deklaracjami, nauczyciele języka angielskiego, pracujący na cały etat, prowadzą w tygodniu średnio 22 lekcje języka docelowego (SD=7), a germaniści – 20 (SD=4). W przeliczeniu na godziny zegarowe daje to odpowiednio 16 i 15 godzin. W blisko połowie badanych krajów (siedmiu), podobnie jak w Polsce, nauczyciele pierwszego badanego języka zatrudnieni w pełnym wymiarze czasu pracy prowadzą co najmniej 15 godzin zegarowych lekcji tygodniowo. Nieco inaczej jest w przypadku nauczycieli drugiego badanego języka. Tylko w dwóch krajach, poza Polską, badani nauczający drugiego badanego języka uczą tego języka co najmniej 15 godzin zegarowych (rys. 51). Należy pamiętać, że w niektórych krajach nauczyciele prowadzą zajęcia z więcej niż jednego przedmiotu, zatem deklarowana liczba godzin nauczania języka obcego nie musi być całkowitą liczbą godzin prowadzonych przez nich zajęć.

Rysunek 51. Średnia tygodniowa liczba godzin zegarowych nauczania badanego języka na podstawie wskazań nauczycieli



Działalność zawodowa polskich nauczycieli nie ogranicza się do jednego miejsca pracy. Bez względu na wymiar czasu pracy w badanym gimnazjum, co czwarty anglista i blisko co trzeci germanista zadeklarował, że pracuje też w innej szkole lub szkołach (odpowiednio 25% i 32%), w tym najczęściej nauczycieli wskazało, że prowadzi tam od 6 do 10 lekcji tygodniowo. Mniej więcej co trzeci nauczyciel angielskiego (35%) i co czwarty nauczyciel niemieckiego (26%) uczy języka na innych zorganizowanych zajęciach (pozaszkolnych), większość z nich – w wymiarze od 1 do 5 godzin lekcyjnych na tydzień. Połowa badanych udziela korepetycji i lekcji indywidualnych. Podobnie jak w przypadku zorganizowanych kursów, najliczniejsza grupa nauczycieli prowadzących zajęcia prywatne, udziela w tygodniu od 1 do 5 lekcji. Tylko 26% nauczycieli angielskiego i 34% nauczycieli niemieckiego wskazało, że poza badanym gimnazjum nie uczy w innej szkole, a także nie prowadzi innych zorganizowanych zajęć pozaszkolnych i nie udziela lekcji prywatnych.

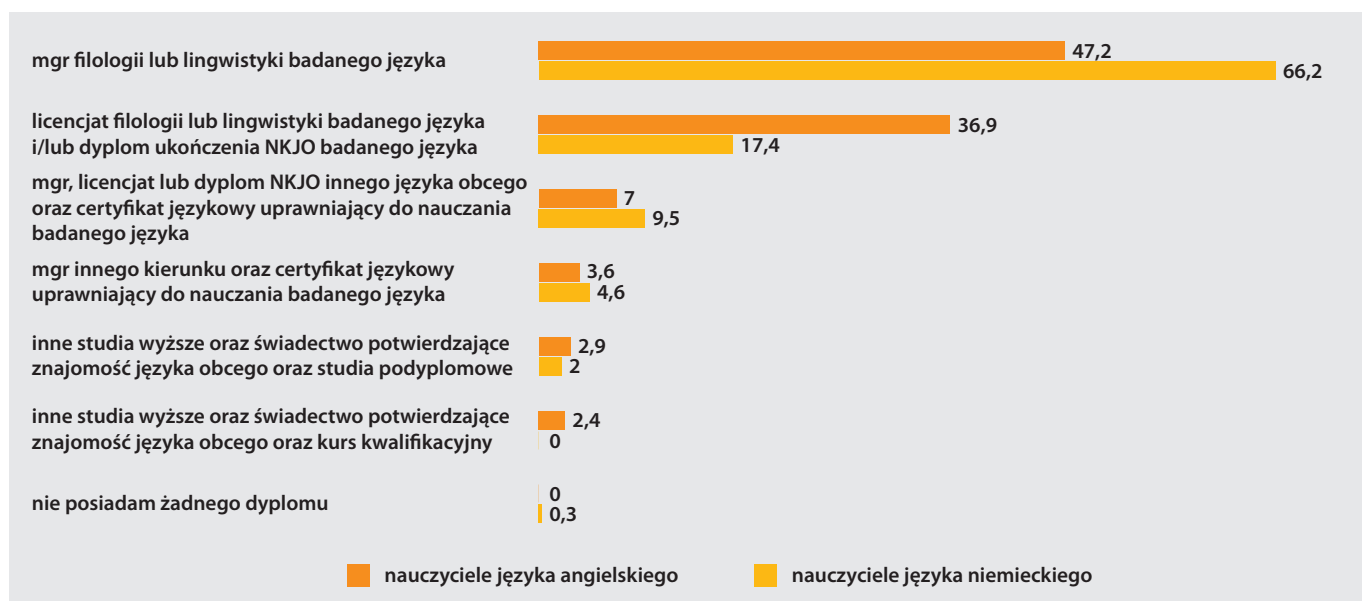
8.2. Kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela

W ciągu ostatnich 20 lat w systemie kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce nastąpiło wiele zmian. Wynikały one m.in. ze wzrostu po 1989 roku zapotrzebowania na kadrę nauczycielską, specjalizującą się w nauczaniu języków zachodnioeuropejskich, a także były związane z realizacją

w polskim szkolnictwie wyższym założeń procesu bolońskiego i wypełniania rekomendacji unijnych w zakresie edukacji językowej oraz jakości kształcenia nauczycieli po przystąpieniu do Unii Europejskiej. Do najważniejszych z nich zaliczyć można utworzenie nauczycielskich kolegiów języków obcych, podział studiów wyższych na studia pierwszego i drugiego stopnia oraz możliwość uzyskania w ich toku kwalifikacji do nauczania dwóch języków obcych, a także modyfikacje celów i standardów kształcenia nauczycieli języków obcych (Dąbrowska 2007, MEN 2005: 32). Dane ESLC potwierdzają skuteczność wdrożonych reform, np. w zakresie wypełnienia zapotrzebowania na nauczycieli z kwalifikacjami. Pokazują jednocześnie słabsze strony systemu kształcenia nauczycieli, np. w zakresie treści i organizacji przygotowania do zawodu.

Zdecydowana większość nauczycieli uzyskała wykształcenie na poziomie ISCED 5A – czyli ukończyła studia I lub II stopnia (88% nauczycieli języka angielskiego i 92% nauczycieli języka niemieckiego). Pozostała część badanych zdobyła wykształcenie na poziomie ISCED 5B, czyli posiada dyplom kolegium nauczycielskiego, nauczycielskiego kolegium języków obcych lub kolegium pracowników służb społecznych (odpowiednio 4% i 11%). Przeważająca grupa nauczycieli (84%) posiada wykształcenie w zakresie nauczanego języka. Wśród anglistów jest ponad dwa razy większy odsetek absolwentów studiów licencjackich i kolegiów nauczycielskich w zakresie nauczanego języka w porównaniu z nauczycielami języka niemieckiego (odpowiednio 37% i 17%), którzy częściej posiadają tytuł magistra filologii lub lingwistyki (rys. 52).

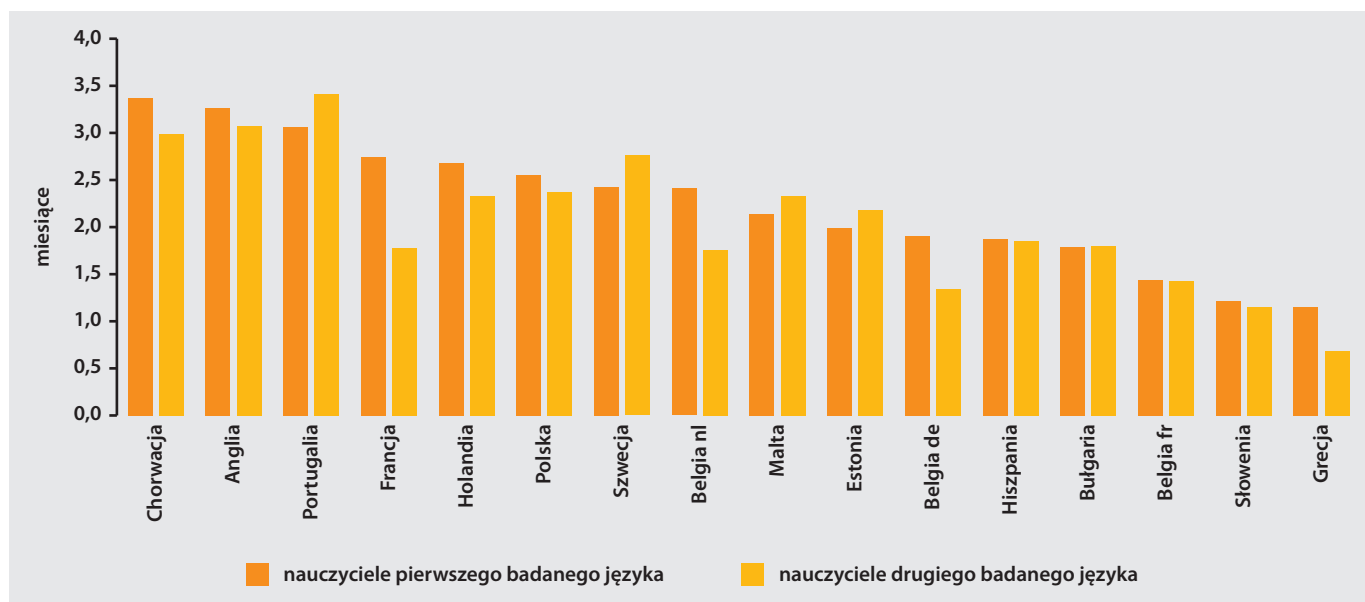
Rysunek 52. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „W jakim trybie uzyskał/a Pan/i formalne wykształcenie do nauczania języka?”



8.2.1. Treści kształcenia

Integracja wiedzy nabywanej w toku kształcenia z bezpośrednim doświadczeniem w zakresie nauczania zdobytym poprzez praktyki pedagogiczne to jeden z celów przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela. Praktyki szkolne największej grupy badanych – 44% nauczycieli języka angielskiego oraz 48% języka niemieckiego – trwały od 2 do 3 miesięcy, a w przypadku co szóstego anglisty i co piątego germanisty – 4-6 miesięcy. Ponad 6% nauczycieli zadeklarowało, że w ogóle nie odbywało praktyk pedagogicznych. Warto pamiętać, że w polskim prawodawstwie regulującym kwestię kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela jednostką, w której wyrażona jest minimalna obowiązkowa długość praktyk, są godziny. W badaniu ESLC średnia długość praktyk we wszystkich krajach nie przekracza 3,5 miesiąca, a w przypadku polskich nauczycieli wynosi około 2,5 miesiąca (rys. 53).

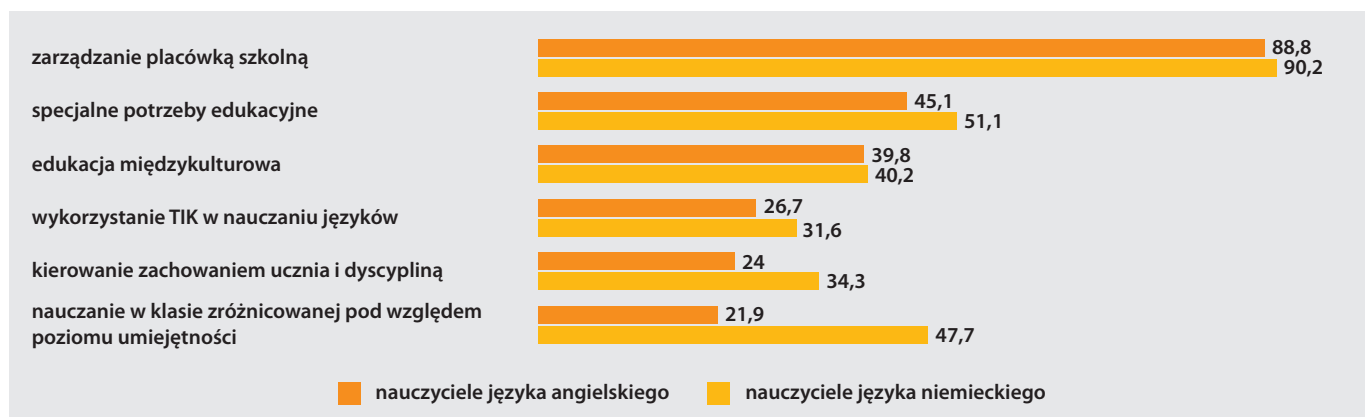
Rysunek 53. Średni czas trwania praktyk szkolnych (w miesiącach) podczas kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela



Według wskazań nauczycieli, kształcenie, w zasadzie bez wyjątków – dla ponad 96% badanych, obejmowało zarówno merytoryczne przygotowanie do nauczania języka obcego, czyli naukę samego języka, a także literaturę i kulturę obszaru anglo- lub niemieckojęzycznego, jak i dydaktykę przedmiotową – metodykę nauczania angielskiego lub niemieckiego jako języka obcego.

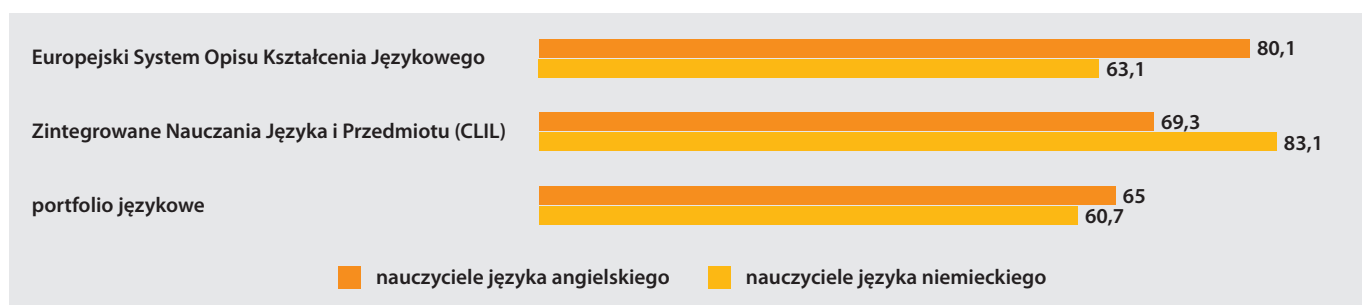
Jednocześnie w wielu lub wręcz w większości przypadków zabrakło treści kształcenia określanych mianem nowych obszarów kompetencji nauczycielskich, wykraczających poza wiedzę przedmiotową i umiejętności dydaktyczne *sensu stricto* (Eurydice 2002: 49-50), tj. w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), zarządzania i administracji, specjalnych potrzeb edukacyjnych, edukacji międzykulturowej, kierowania zachowaniem uczniów i dyscypliną szkolną. Ponadto wielu nauczycieli, zwłaszcza germanistów, nie zetknęło się z zagadnieniem nauczania w klasie zróżnicowanej pod względem poziomu umiejętności uczniów (rys. 54).

Rysunek 54. Odsetek negatywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w okresie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?”



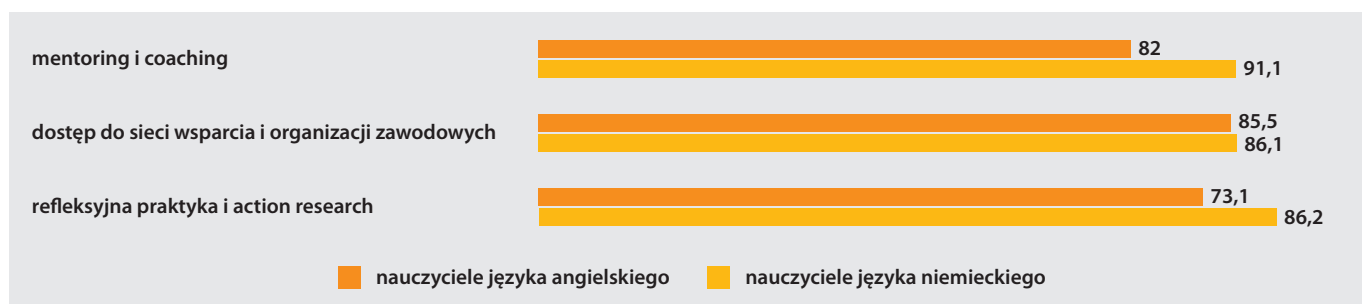
W toku przygotowania do wykonywania zawodu duży odsetek nauczycieli nie był kształcony w zakresie korzystania z europejskich narzędzi wspierających naukę i nauczanie języków oraz ocenę efektów kształcenia, takich jak *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) oraz portfolio językowe, np. Europejskie Portfolio Językowe, czy w zakresie Zintegrowanego Nauczania Języka i Przedmiotu (CLIL) (rys. 55).

Rysunek 55. Odsetek negatywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w okresie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?”



Nieliczni badani podczas studiów zetknęli się z zagadnieniami związanymi z rozwojem i doskonaleniem zawodowym, takimi jak: dostęp do sieci wsparcia i organizacji zawodowych, mentoring i coaching, rozwój refleksyjnej praktyki nauczycielskiej i umiejętności zdobywanych metodą badania w działaniu (*action research*). Jedną z kluczowych kompetencji, w które wyposażony powinien być każdy nauczyciel rozpoczynający pracę w zawodzie, jest umiejętność samodzielnego i świadomego kierowania rozwojem zawodowym (rys. 56).

Rysunek 56. Odsetek negatywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w okresie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?”



8.2.2. Wyjazdy do kraju języka docelowego w toku kształcenia

W Polsce standardy kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela nie przewidują obowiązkowych studenckich wyjazdów zagranicznych, a w przypadku przyszłych nauczycieli języków obcych – wyjazdów do kraju języka docelowego. Mimo to, dla 24% anglistów i 43% germanistów pobyt w kraju anglo- lub niemieckojęzycznym był jednym z etapów kształcenia nauczycielskiego. Warto tu wspomnieć, że od 1998 roku²² wiele polskich szkół wyższych jest partnerem programu Socrates Erasmus, który oferuje studentom możliwość odbycia części studiów w uczelni w kraju Unii Europejskiej, a od ponad dziesięciu lat polscy studenci kierunków nauczycielskich mają możliwość uczestnictwa w unijnym projekcie Asystentura Comeniusa (Brzosko-Barratt 2011), obejmującym m.in. praktykę pedagogiczno-zawodową w partnerskich krajach europejskich, trwającą od 13 do 45 tygodni. Wydaje się, że przyszli nauczyciele doceniają korzyści wynikające z bezpośredniego kontaktu z językiem i kulturą kraju języka docelowego oraz podejmują inicjatywę w tym zakresie. Nie jest to jednak w Polsce rozwiązanie systemowe, a to czy część kształcenia odbywa się za granicą, zależy od operatywności studenta, dostępności oferty wyjazdowej i dostępności środków finansowych. Warto dodać, że nauka i praca w kraju języka docelowego przyszłych nauczycieli to jedna ze wskazówek dotycząca programów kształcenia nauczycieli, zawarta w opracowanym we współpracy z grupą europejskich ekspertów *Europejskim profilem kształcenia nauczycieli języków obcych* (Kelly i Grenfell 2006). Dane europejskiej sieci informacji o edukacji Eurydice za rok 2010/11 pokazują, że w niektórych krajach (Austria, Francja, Irlandia, Luksemburg, Niemcy, Wielka Brytania, Wspólnota francuska Belgii)

²² <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/programy-europejskie/program-socrates-erasmus/>

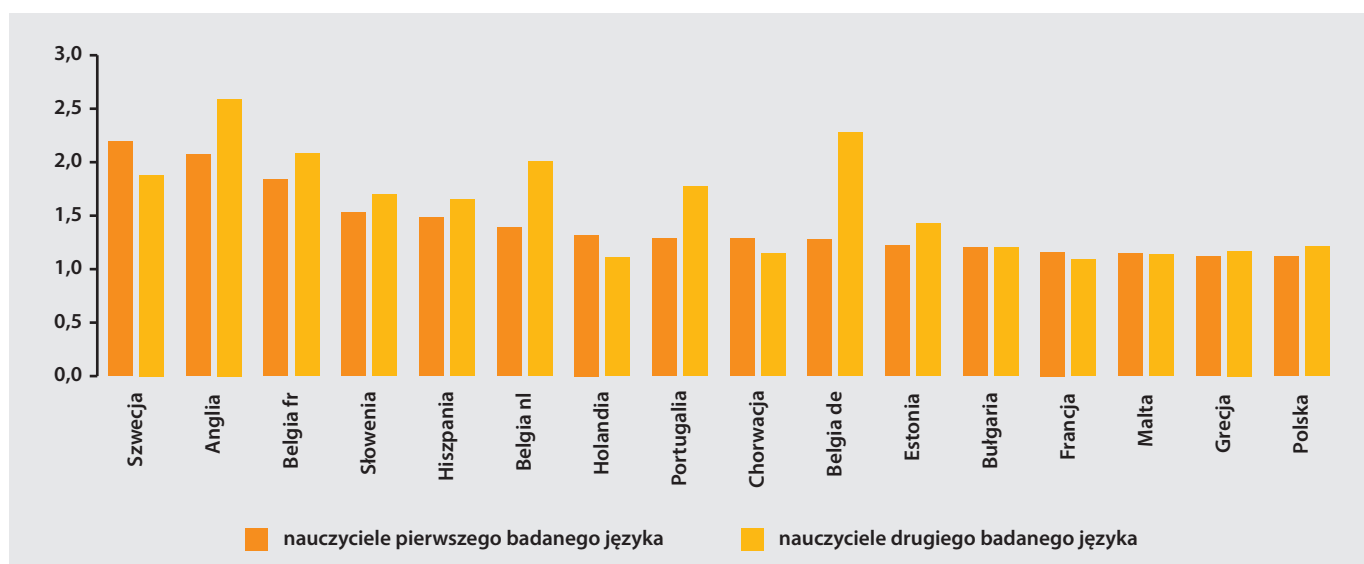
czas spędzony w kraju, w którym używa się języka docelowego, znajduje się wśród zalecanych przez władze edukacyjne elementów kształcenia dla przyszłych nauczycieli języków (Eurydice 2012: 96). Należy jednocześnie pamiętać, że wymienione kraje używają języków o ogromnym zasięgu w Europie, co daje im zupełnie inną pozycję na „rynku” wymian. Ich studenci są chętnie przyjmowani w wielu krajach jako np. asystenci nauczyciela, ponieważ są rodzimymi użytkownikami najczęściej nauczanych w Europie języków obcych.

8.2.3. Kwalifikacje nauczycielskie

Wszyscy objęci badaniem nauczyciele posiadają kwalifikacje do nauczania danego języka obcego zgodnie z wymogami rozporządzenia MEN w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz o określeniu przypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (MEN 2009a). Niemal co szósty nauczyciel (16%) nie ma jednak wykształcenia kierunkowego w zakresie nauczanego języka, a kwalifikacje do nauczania badanego języka posiada dzięki certyfikatowi językowemu, uprawniającemu do nauczania języka, lub świadectwu, potwierdzającemu znajomość języka oraz studiom podyplomowym lub kursowi kwalifikacyjnemu (rys. 52). Dane te obrazują ogrom przemian i efektywność reformowanego od lat 90. XX w. systemu kształcenia nauczycielskiego: w 1992 roku 58% nauczycieli angielskiego i 34% niemieckiego (we wszystkich typach szkół) nie posiadało odpowiednich kwalifikacji (Zawadzka 2003: 16 za Dąbrowska 2007: 201).

Większość nauczycieli, dzięki posiadanym kwalifikacjom, może uczyć jednego przedmiotu szkolnego. Jednak liczna grupa, tj. co trzeci anglista (30%) i co czwarty germanista (23%), posiada kwalifikacje do nauczania dwóch przedmiotów. W przypadku około połowy z nich – 16% nauczycieli angielskiego i 11% nauczycieli niemieckiego, tym drugim przedmiotem jest również język. Uśredniona liczba nauczanych w ciągu ostatnich pięciu lat języków (w tym języka ojczystego) wskazuje, że polscy nauczyciele uczą jednak jednego języka, podobnie jak w wielu innych krajach uczestniczących w badaniu (rys. 57).

Rysunek 57. Średnia liczba języków, których uczyli badani nauczyciele w ciągu ostatnich 5 lat

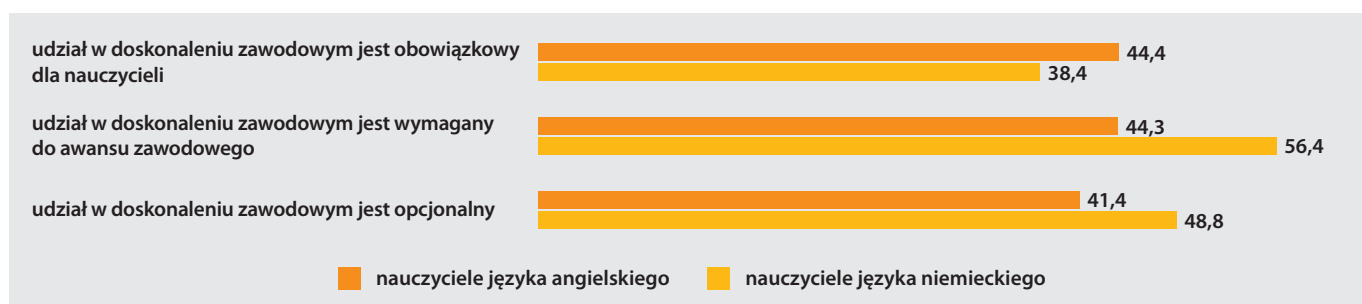


8.3. Doskonalenie zawodowe

Doskonalenie zawodowe to ustawiczne kształcenie nauczycieli w okresie ich aktywności zawodowej. Prowadzone jest w celu uaktualniania i poszerzania wiedzy nabytej w trakcie kształcenia przygotowawczego, a także w celu rozwijania nowych umiejętności, nabywania wrażliwości w sferze nauczania, której nauczyciele mogą jeszcze nie posiadać na danym etapie kariery zawodowej. Doskonalenie

zawodowe może przybierać różne formy np. samokształcenia, doskonalenia opartego na współpracy oraz doskonalenia formalnego, czyli uczestnictwa np. w kursach, konferencjach, seminariach, itp. W badaniu ESLC nauczyciele proszeni byli o informacje i swoje opinie na temat doskonalenia formalnego. Dokonując wyboru odpowiedzi opisujących własną sytuację, około 40% nauczycieli określiło, że doskonalenie zawodowe jest obowiązkowe, natomiast nieco więcej, powyżej 40% nauczycieli, jako opcjonalne. Dla około połowy badanych udział w doskonaleniu zawodowym jest wymagany do awansu zawodowego (rys. 58, wartości nie sumują się do 100 – respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź). Warto przypomnieć, że w Polsce doskonalenie zawodowe nie jest obowiązkiem, jednak pogłębianie wiedzy i umiejętności zawodowych – samodzielnie lub zbiorowe (przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego) stanowi jeden z warunków, których spełnienie niezbędne jest podczas ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego.

Rysunek 58. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy dla Pana/i udział w doskonaleniu zawodowym jest obowiązkiem, prawem, czy wyborem?”



8.3.1. Tematyka doskonalenia zawodowego

Wśród uczestników badania nie było nauczycieli, którzy w ciągu ostatnich 5 lat nie uczestniczyli w doskonaleniu zawodowym. Przyszają oni, że licznie biorą udział w szkoleniach i kursach. Najczęstszym miejscem szkoleń jest placówka oświatowa, w której nauczyciele są zatrudnieni. Tylko 3% badanych nie uczestniczyło w ciągu ostatnich pięciu lat w szkoleniu w miejscu pracy. Największa grupa respondentów wskazała, że w ciągu ostatnich 5 lat uczestniczyła w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego od sześciu do dziesięciu razy. W doskonaleniu zawodowym, organizowanym przez inne instytucje w kraju, nauczyciele uczestniczą nieco rzadziej. W ciągu ostatnich 5 lat najwyższy odsetek nauczycieli wziął udział w tego rodzaju szkoleniu od jednego do pięciu razy (tabela 14).

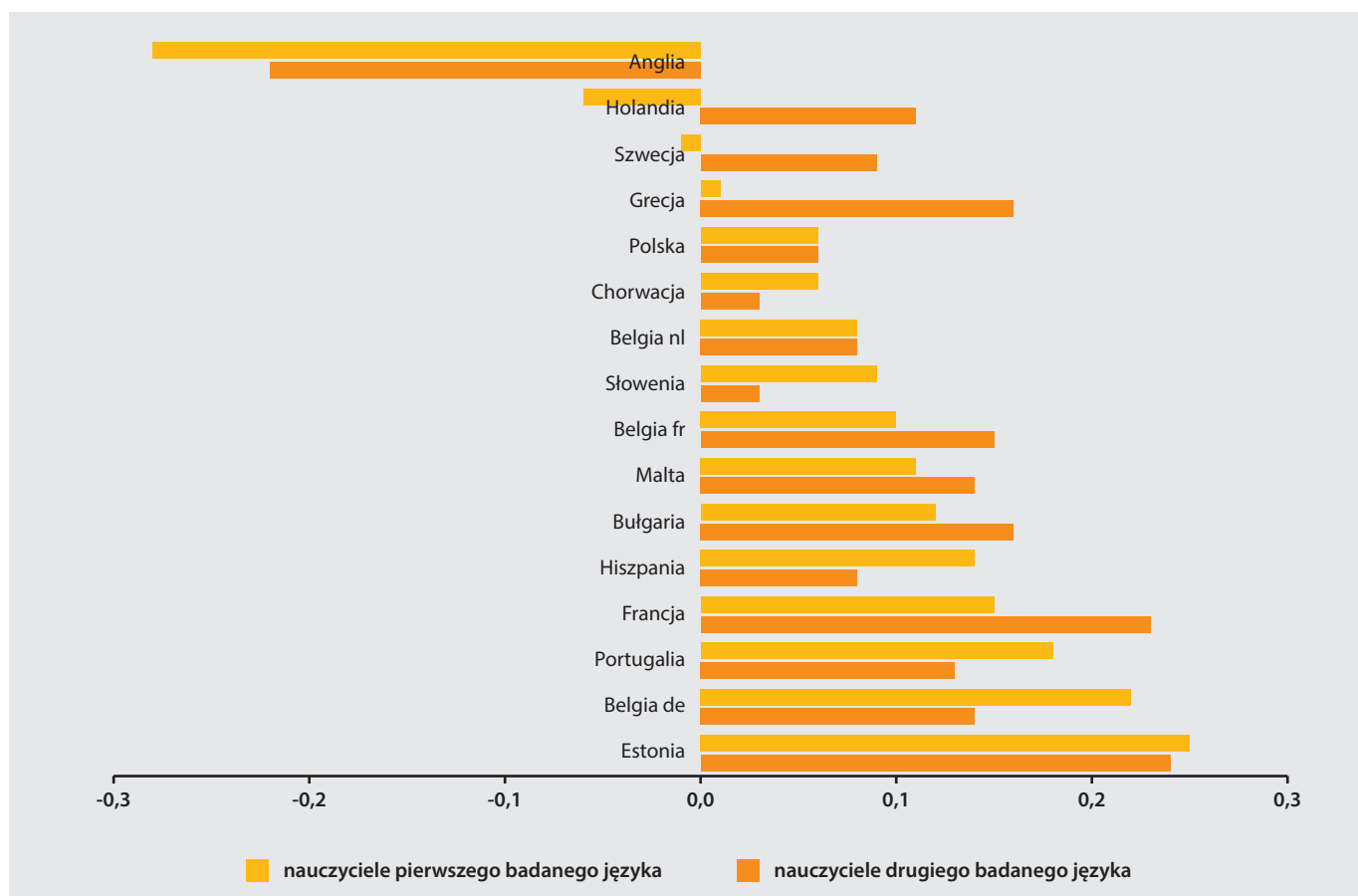
Tabela 14.

Rozkład procentowy odpowiedzi na temat częstotliwości uczestnictwa w ciągu ostatnich 5 lat w doskonaleniu zawodowym w miejscu pracy oraz w innych instytucjach na terenie kraju

Ile razy	Uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym w szkole		Uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym w instytucji zewnętrznej w kraju	
	nauczyciele języka angielskiego	nauczyciele języka niemieckiego	nauczyciele języka angielskiego	nauczyciele języka niemieckiego
0	3,4	3,0	10,8	6,4
1-5	24,4	20,5	31,9	39,3
6-10	34,6	41,2	18,8	24,9
11-15	17,6	14,6	14,6	12,1
16-20	8,7	11,1	10,7	8,6
powyżej 20	11,4	9,5	13,2	8,9

Niewielką popularnością cieszy się doskonalenie zawodowe na odległość: 2/3 anglistów (66%) i ponad 3/4 germanistów (78%) w ciągu ostatnich 5 lat ani razu nie korzystało ze szkoleń on-line, udział w jednym szkoleniu za pośrednictwem Internetu zadeklarowało 18% anglistów oraz 8% germanistów. Badani nauczyciele języków nie biorą udziału w kształceniu ustawicznym poza Polską. W ostatnich 5 latach 90% uczących języka angielskiego i 80% niemieckiego ani razu nie wyjechało, aby podwyższać swoje kwalifikacje do kraju, odpowiednio – anglojęzycznego lub niemieckojęzycznego. Poniżej 5% nauczycieli odbyło co najmniej jeden kurs w kraju innym niż kraj języka docelowego. W ramach doskonalenia zawodowego zagadnienia związane z językiem docelowym i jego nauczaniem są wybierane nieco częściej niż teoria i praktyka nauczania ogólnie. Ilustruje to wskaźnik stworzony na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie o tematykę form doskonalenia zawodowego, w których w ciągu ostatnich 5 lat uczestniczyli (rys. 59). Spośród 12 dziedzin związanych z językiem obcym i jego nauczaniem oraz 10 dziedzin ogólnie odnoszących się do dydaktyki i pedagogiki, polscy nauczyciele, podobnie jak w innych krajach, częściej wskazywali na pierwszy z omawianych obszarów, czyli glottodydaktykę. Na wykresie zero oznacza równe uśrednione liczby szkoleń dotyczące obu obszarów tematycznych, natomiast wartości powyżej zera – wyższą średnią liczbę szkoleń związanych z nauczaniem przedmiotem, a wartości poniżej zera – wyższą średnią liczbę szkoleń dotyczących teorii i praktyki nauczania ogólnie.

Rysunek 59. Wartości wskaźnika ukierunkowania doskonalenia zawodowego na zagadnienia związane z językiem docelowym lub teorią i praktyką nauczania ogólnie²³.

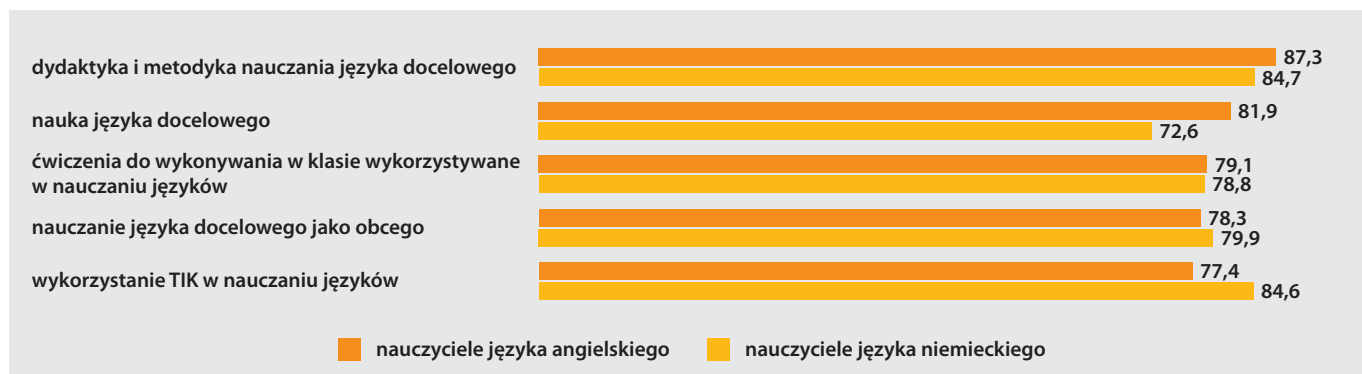


Około ośmiu na dziesięciu polskich nauczycieli, w ramach doskonalenia zawodowego, wybierało szkolenia i kursy w zakresie doskonalenia własnej znajomości języka docelowego. Widać również

²³ Wskaźnik stworzony na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie o tematykę form doskonalenia zawodowego, w których w ciągu ostatnich 5 lat uczestniczyli.

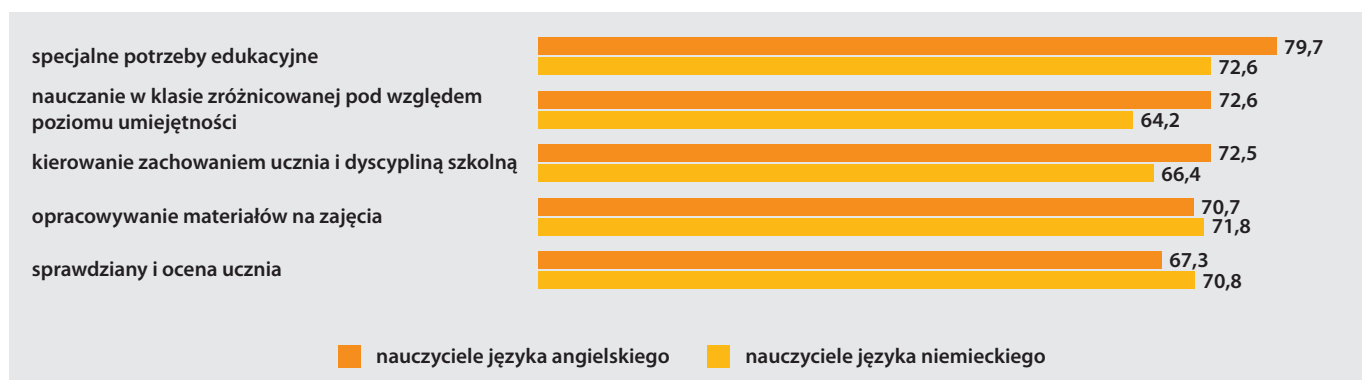
duże zainteresowanie nauczycieli poszerzaniem kompetencji w wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu języków (rys. 60). Niewielki odsetek nauczycieli obu języków w ciągu ostatnich 5 lat uczestniczył natomiast w doskonaleniu zawodowym w zakresie zintegrowanego nauczania przedmiotu i języka (CLIL) (18% anglistów i 10% germanistów), wykorzystania portfolio językowego (odpowiednio 34% i 36%), Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (22% i 29%), czy refleksyjnej praktyki i umiejętności zdobywanych metodą badania w działaniu (*action research*); (17% i 10%).

Rysunek 60. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w ciągu ostatnich pięciu lat pracy w zawodzie nauczyciela brał/a Pan/i udział w doskonaleniu zawodowym w zakresie następujących dziedzin związanych z językiem?”



W obrębie teorii i praktyki nauczania ogólnie, najwięcej nauczycieli badanych języków, w ramach doskonalenia zawodowego, brało udział w szkoleniach dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych, nauczania w klasie zróżnicowanej pod względem poziomu umiejętności uczniów oraz kierowania zachowaniem ucznia (rys. 61). Są to, obok wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych do nauczania, wspomniane już „nowe” obszary kompetencji nauczycielskich. Z drugiej strony, w zakresie edukacji międzykulturowej oraz zarządzania placówką szkolną (kolejnych z sześciu omawianych obszarów kompetencji nauczycielskich XXI wieku), udział w doskonaleniu zawodowym zadeklarowało tylko niewielkie grono badanych. W przypadku edukacji międzykulturowej, był to, w przybliżeniu co czwarty nauczyciel (25% anglistów i 28% germanistów), a zarządzania szkołą – co dwunasty nauczyciel (8%). Bardzo niski odsetek nauczycieli uczestniczył w doskonaleniu zawodowym, poświęconemu samemu rozwojowi zawodowemu, tj. mentoringowi i coachingowi (12% anglistów, 6% germanistów) oraz dostępowi do sieci wsparcia i organizacji zawodowych (10% nauczycieli języka angielskiego, 12% nauczycieli języka niemieckiego).

Rysunek 61. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w ciągu ostatnich pięciu lat pracy w zawodzie nauczyciela brał/a Pan/i udział w doskonaleniu zawodowym w zakresie następujących dziedzin dotyczących teorii i praktyki nauczania w ogóle?”



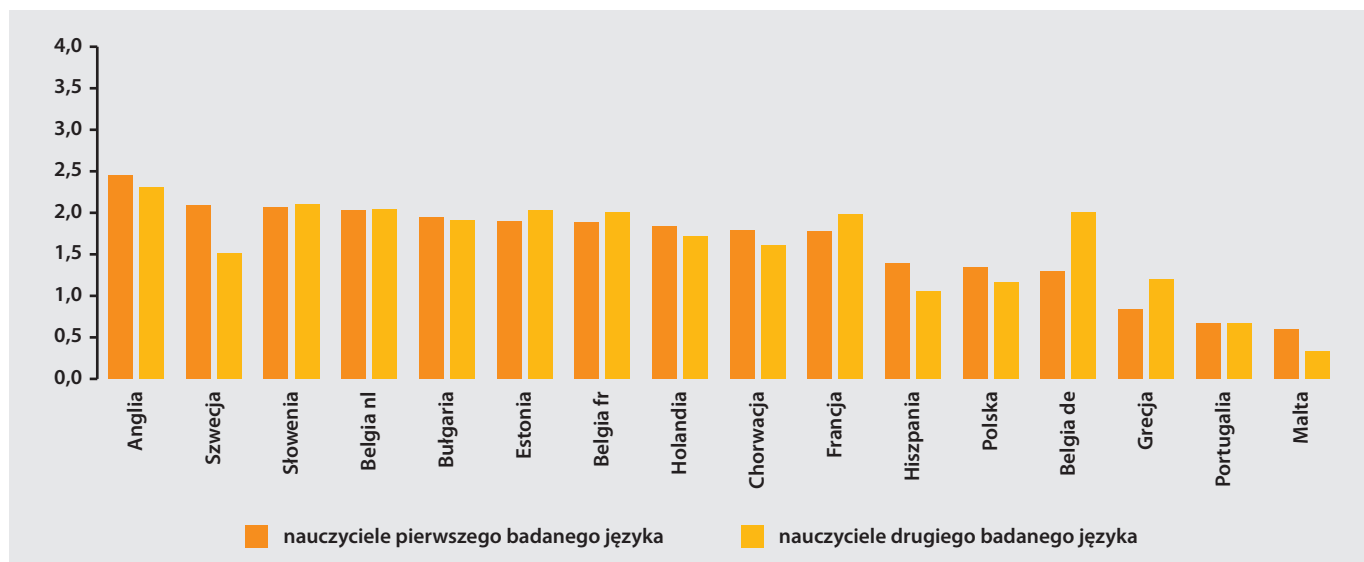
8.3.2. Wsparcie szkoły w doskonaleniu zawodowym nauczycieli

Środki finansowe oraz rozwiązania organizacyjne, pomagające w rozwoju zawodowym, są dla badanych nauczycieli dostępne w ograniczonym zakresie. Mniej niż połowa badanych – 49% anglistów i 41% germanistów – wskazała, że decydując się na doskonalenie zawodowe może otrzymać zwrot kosztów wpisowego na szkolenie, nieznacznie mniej – 44% uczących angielskiego i 40% uczących niemieckiego może liczyć na pokrycie innych wydatków związanych z udziałem w szkoleniach. Możliwość uzyskania wyższej pensji po odbyciu szkolenia zadeklarowało 6% nauczycieli angielskiego i 2% niemieckiego, natomiast większość badanych, ściślej, 60% anglistów i 65% germanistów stwierdziło, że może otrzymać na czas szkolenia płatny urlop bez utraty zarobków. Dla około czterech na dziesięciu nauczycieli języka niemieckiego (39%) oraz trzech na dziesięciu uczących języka angielskiego (27%) żadne z omawianych świadczeń finansowych (zwrot kosztów wpisowego na szkolenie, innych wydatków związanych ze szkoleniem, płatny urlop, podwyżka pensji) nie jest dostępne.

Dane ESLC są zbliżone do wyników badania TALIS 2008 które pokazuje, że 44% polskich nauczycieli wszystkich przedmiotów w gimnazjum nie jest obciążana żadnymi opłatami związanymi z rozwojem zawodowym, a 5% otrzymuje dodatki do pensji w wyniku uczestnictwa w płatnych formach doskonalenia zawodowego (Piwowski i Krawczyk 2009: 22).

Na rysunku 62 przedstawiono średnią ze wskazań nauczycieli z każdego kraju uczestniczącego w badaniu na temat dostępnych form finansowego wsparcia w doskonaleniu zawodowym, takich jak: zwrot kosztów wpisowego na szkolenie, zwrot innych wydatków związanych z udziałem w szkoleniu, płatny urlop podczas szkolenia, podwyżka pensji po odbyciu szkolenia. W większości krajów uśredniona liczba form wsparcia i zachęt finansowych do podwyższania kwalifikacji mieści się w przedziale od 1,5 do 2, Polska znajduje się wśród 5 krajów ze średnią nieco poniżej 1,5.

Rysunek 62. Średnia liczba dostępnych form wsparcia finansowanego w doskonaleniu zawodowym



Wsparcie szkoły w zakresie rozwoju zawodowego pracowników poza świadczeniami finansowymi może przejawiać się również w stwarzaniu nauczycielom możliwości uczestnictwa w kursach i szkoleniach, np. poprzez czasową zmianę organizacji pracy i obowiązków nauczycieli. 47% anglistów może uczestniczyć w szkoleniach w czasie godzin pracy z zapewnieniem zastępstwa na lekcjach, jednak niewiele niższy odsetek – 39% badanych zadeklarowało, że udział w doskonaleniu zawodowym jest dla nich możliwy wyłącznie poza godzinami pracy. W przypadku nauczycieli języka niemieckiego jest to odpowiednio 37% i 46% badanych.

Możliwość otrzymania od szkoły wsparcia finansowego czy organizacyjnego zdaje się nie wpływać istotnie na decyzję nauczycieli o doskonaleniu zawodowym. Analiza regresji liniowej wykazała brak

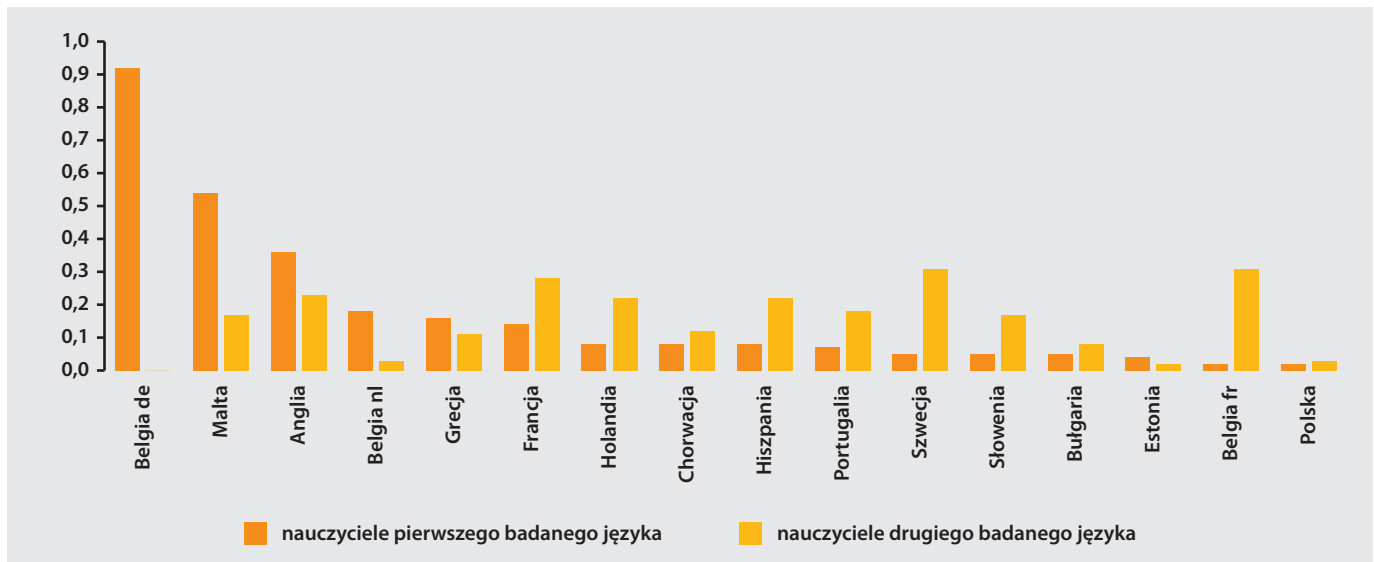
statystycznie istotnych związków pomiędzy tym, jak często nauczyciele biorą udział w szkoleniach zarówno w kraju, jak i za granicą, a oferowanym dofinansowaniem i możliwością uczestnictwa w szkoleniach w godzinach pracy. Dane te dotyczą badanych nauczycieli obu języków.

8.4. Styczność z nauczanym językiem

Języka angielskiego i niemieckiego w badanych gimnazjach nie uczą rodowici użytkownicy tych języków i nauczyciele z innych krajów – 98% badanych nauczycieli urodziło się w Polsce i jako dziecko używało w domu języka polskiego. Mimo że w zasadzie wszyscy badani zadeklarowali, że posługują się w domu *najczęściej* językiem polskim, 11% nauczycieli języka niemieckiego oraz 8% nauczycieli języka angielskiego wskazało, że poza polskim, *regularnie* używa w domu nauczanego języka. Co ciekawe, 4% germanistów deklaruje, że regularnie mówi w domu po angielsku.

Jak pokazuje porównanie międzynarodowe, Polska jest jednym z krajów o najniższym odsetku nauczycieli, dla których nauczanym język jest ich pierwszym językiem (rys. 63).

Rysunek 63. Proporcja nauczycieli, dla których nauczanym język jest językiem ojczystym

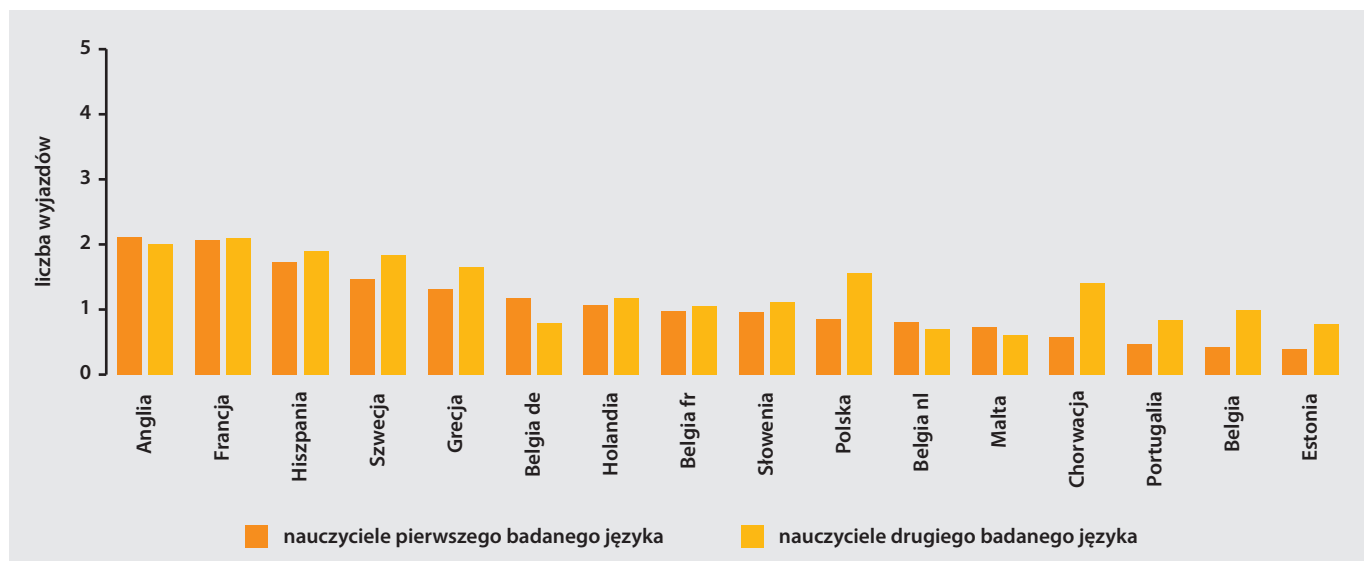


Germaniści zdecydowanie częściej odwiedzają kraje niemieckojęzyczne niż nauczyciele języka angielskiego kraje anglosaskie. Nauczyciele najczęściej wyjeżdżali na wakacje lub do pracy innej niż nauczanie – ponad połowa germanistów i około 1/3 anglistów zadeklarowała co najmniej jeden wyjazd w celach zarobkowych i jeden pobyt związany z wypoczynkiem, trwające powyżej miesiąca. Blisko 40% nauczycieli niemieckiego i o 20 punktów procentowych mniej nauczycieli angielskiego wyjechało na okres dłuższy niż miesiąc, jeden lub dwa razy na studia lub kurs do kraju niemiecko- lub anglojęzycznego. Warto jednak zauważyć, że ponad połowa badanych anglistów (57%) i blisko 1/3 germanistów (30%) podała, że nigdy nie spędziła w kraju anglojęzycznym lub odpowiednio – niemieckojęzycznym więcej niż miesiąc w czasie wakacji, podczas studiów lub na kursach, pracując tam lub mieszkając z rodziną.

Wyjazdy związane z wykonywanym zawodem są również w większym stopniu domeną nauczycieli języka niemieckiego. W porównaniu z germanistami, prawie dwukrotnie mniejszy odsetek anglistów zadeklarował pobyt w kraju anglojęzycznym jako część kształcenia przygotowującego do zawodu (odpowiednio 43% i 24%). Co dziesiąty badany germanista pracował w kraju niemieckojęzycznym jako nauczyciel, odsetek nauczycieli pracujących w zawodzie w krajach anglojęzycznych jest sporo niższy (3%). Angliści są znacznie rzadziej zaangażowani w organizację wycieczek szkolnych do kraju, w którym mówi się nauczanym językiem, niż nauczyciele języka niemieckiego – przygotowanie takiego

wyjazdu co najmniej raz zadeklarował co piąty nauczyciel angielskiego i co drugi nauczyciel niemieckiego. Nie bez znaczenia wydaje się fakt, że w Polsce działa więcej instytucji, organizacji i fundacji związanych z językiem niemieckim i ich oferta jest bogatsza, niż jest to w przypadku języka angielskiego. W porównaniu z nauczycielami z innych krajów, polscy germaniści odwiedzają kraje języka docelowego stosunkowo często, co ilustruje rysunek 64, przedstawiający średnią liczbę wyjazdów trwających powyżej jednego miesiąca w celach takich jak wakacje, studia lub kurs, praca w zawodzie nauczyciela, praca inna niż nauczanie, zamieszkanie z rodziną.

Rysunek 64. Średnia liczba wyjazdów nauczycieli, które trwały dłużej niż miesiąc, do krajów języka docelowego w różnych celach



8.5. Podsumowanie

Pracujący w polskich gimnazjach angliści i germaniści są osobami młodymi, ponad połowa nauczycieli nie przekroczyła 35. roku życia. Wszyscy posiadają wykształcenie wyższe na poziomie ISCED 5B lub ISCED 5A, przeważająca większość nauczycieli ukończyła studia w zakresie nauczanego języka. Nie zdarza się, aby w gimnazjach pracowali nauczyciele uczący angielskiego i niemieckiego bez wymaganych kwalifikacji. Jest to z pewnością zasługa wprowadzanych po 1990 roku zmian w systemie kształcenia przygotowawczego do wykonywania zawodu nauczyciela języków obcych.

Na uwagę zasługują programy kształcenia nauczycieli. Przygotowują one kandydatów do zawodu w zakresie samego języka docelowego, a także dydaktyki przedmiotowej. Ale wielu nauczycieli nie spotkało się z niektórymi zagadnieniami związanymi z nauczaniem języka, które są istotne w kontekście celów i technik nauczania w systemie oświaty. Chodzi tu np. o zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, pracę w grupach o zróżnicowanym poziomie umiejętności, edukację międzykulturową. Podczas przygotowania do wykonywania zawodu duża grupa nauczycieli nie zetknęła się z treściami kształcenia dotyczącymi teorii i praktyki nauczania ogólnie, takimi jak np. kierowanie zachowaniem ucznia i dyscypliną, specjalne potrzeby edukacyjne. Wydaje się, że brakuje też nacisku na rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie rozwoju i doskonalenia zawodowego. Nauczyciele badanych języków chętnie i systematycznie uczestniczą w różnych formach doskonalenia zawodowego, szczególnie tych, które są prowadzone w ich macierzystych placówkach. Tematyka wybieranych szkoleń i kursów związana jest zarówno z nauczaniem języka obcego, jak i zagadnieniami ogólnopedagogicznymi, z niewielką przewagą tych pierwszych.

W próbie charakterystyki anglistów i germanistów kilkakrotnie pokazano, że różnią się oni nieco od populacji nauczycieli wszystkich przedmiotów nauczanych w gimnazjum. Różnice istnieją też

między samymi nauczycielami obu języków. Najważniejsze z nich to: wyższy odsetek germanistów z dyplomem ukończenia studiów II stopnia (magisterskich), wyższy odsetek osób w wieku 35-54 lata, a w konsekwencji tego: nieco dłuższy staż nauczania języka oraz wyższy stopień awansu zawodowego germanistów.

Nauczyciele obu języków różnią się również pod względem stopnia intensywności bezpośredniego kontaktu z językiem docelowym oraz realiami i kulturą krajów języka docelowego. Germaniści częściej wyjeżdżają do krajów niemieckojęzycznych w celach prywatnych, w czasie kształcenia przygotowującego do zawodu oraz w trakcie praktyki nauczycielskiej w celach zawodowych, np. wymian szkolnych.

9. Organizacja nauczania języków obcych w gimnazjum

W badaniach edukacyjnych tradycyjnie analizuje się szkolne czynniki wpływające na osiągnięcia uczniów (OECD 2005). Zidentyfikowanie tych czynników, które mają pozytywny wpływ na umiejętności uczniów jest jedną z najcenniejszych informacji dla systemu oświaty. W przeciwieństwie bowiem do takich czynników, jak motywacja, zdolności czy zaplecze domowe uczniów, stosunkowo najłatwiej poddają się one planowej zmianie, a w konsekwencji mogą stać się przedmiotem reform oświatowych.

Czasem jednak wskazanie tych czynników jest dość trudne. Dzieje się tak w szczególności wtedy, gdy analizowane szkoły i systemy oświaty nie różnią się występowaniem lub natężeniem badanej cechy. I tak, trudno wypowiedzieć się np. o wpływie używania technologii informacyjno-komunikacyjnych na osiągnięcia uczniów w krajach, gdzie wykorzystanie TIK jest powszechne. Podobny poziom natężenia badanych czynników związany jest często z przyjętymi w danym kraju rozwiązaniami systemowymi, takimi jak wymiar czasowy czy sposób organizacji nauczania danego przedmiotu. Nie inaczej jest w przypadku badania organizacyjnych ram nauki języków obcych. Dlatego, aby wypowiedzieć się na temat części z uzyskanych danych, prezentowane będą analizy dotyczące nie tylko samej Polski, lecz danych z wszystkich krajów uczestniczących w badaniu ESLC (lub tej ich części, w której dostrzegalne były różnice w natężeniu badanych czynników).

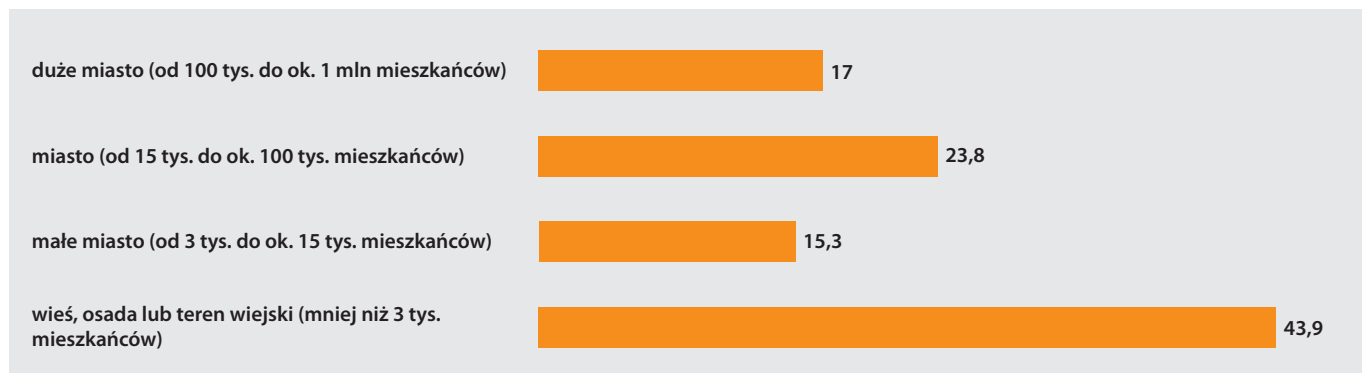
9.1. Charakterystyka badanych szkół

Jak wspomniano w rozdziale drugim, badanie ESLC realizowane było na próbie 152 szkół gimnazjalnych, przy czym dobór próby optymalizowany był pod kątem wielkości miejscowości oraz wielkości szkoły. Do dyrektorów tych placówek skierowano obszerny kwestionariusz. Zawierały one pytania dotyczące charakterystyk szkół, którymi zarządzają, oraz stosowanych rozwiązań w zakresie organizacji nauczania języków obcych. Odpowiedzi udzieliło 124 dyrektorów, z czego większość (69%) zarządzała szkołami, w których badany był język angielski, a tylko 31% dyrektorów kierowała placówkami, w których badany był język niemiecki. Dlatego dane uzyskane od dyrektorów szkół prezentowane będą przeważnie łącznie dla obu badanych języków. Ponadto, tylko 6% dyrektorów, którzy udzielili odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe, zarządzało placówkami niepublicznymi. Większość wypowiedzi (94%) dotyczy zatem gimnazjów publicznych. Fakt ten należy uwzględnić przy interpretacji danych.

Należy również zwrócić uwagę na rozkład szkół pod względem wielkości miejscowości (rys. 65). Próba szkół była dobierana pod względem wielkości miejscowości, ale odmowy odpowiedzi dyrektorów szkół wielkomiejskich zaburzyły nieco jej reprezentatywność. Na pytanie o charakter społeczności, w której funkcjonuje szkoła, prawie połowa dyrektorów (44%) odpowiedziała, że szkoła mieści się na wsi, w osadzie lub na terenie wiejskim (do 3 tys. mieszkańców). Pozostała część szkół funkcjonuje w środowisku miejskim – 24% w średnich miastach (od 15 tys. do ok. 100 tys. mieszkańców), 17% w dużych miastach (od 100 tys. do ok. 1 mln mieszkańców) i 15% w małych miastach (od 3 tys. do ok. 15 tys. mieszkańców). Przy interpretacji danych należy zatem także uwzględnić fakt, że w grupie odpowiadających na pytania kwestionariusza nie było ani jednego dyrektora szkoły leżącej w wielkiej aglomeracji (powyżej 1 miliona).

9. Organizacja nauczania 9.2. Oferta językowa języków obcych w gimnazjum

Rysunek 65. Odsetki odpowiedzi na pytanie: „Która z poniższych definicji najtrafniej opisuje społeczność, w ramach której funkcjonuje Pana/i szkoła?”



Badani dyrektorzy zadeklarowali, że na dzień 1 lutego 2011 r. do ich szkół było zapisanych od 21 do 844 uczniów, co dało średnio 254 uczniów zapisanych do jednej szkoły. Liczba chłopców i dziewcząt zapisanych do badanych szkół jest porównywalna. Przeciętna liczba dziewcząt zapisanych do szkoły wynosi 128, a dla chłopców – 133. Liczby te są większe od podawanych w krajowych zestawieniach²⁴; wiązać to należy z faktem, że część dyrektorów zespołów szkół podawała informacje dotyczące wszystkich uczniów zespołu. Udział zespołów szkół wśród badanych placówek jest bowiem bardzo duży. Aż 41% dyrektorów zadeklarowało, że w szkole funkcjonują oddziały na poziomie szkoły podstawowej, ok. 9% – że istnieją w ich placówce klasy liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum czy zasadniczej szkoły zawodowej.

9.2. Oferta językowa

Polska jest jednym z krajów, w których decyzja o oferowanych językach obcych nie jest regulowana centralnie, lecz należy do dyrektora szkoły²⁵. Podobnie liczba języków, spośród których uczeń może wybrać język, którego chce się uczyć, nie jest ustalona odgórnie. Mimo to polskie gimnazja posiadają dość ograniczoną ofertę nauczania języków obcych. Najczęściej oferowane są dwa języki obce – dotyczy to 66% badanych szkół. Jednocześnie aż 19% dyrektorów podało, że w ich szkole oferowane są przynajmniej trzy języki obce, a według 10% dyrektorów oferta obejmuje przynajmniej cztery języki obce. Tylko w nieco ponad 2% szkół uczeń może wybrać język, którego będzie się uczył spośród pięciu lub sześciu języków. Warto zauważyć, że ze średnią ok. 2,5 języków oferowanych przez szkołę, Polska sytuuje się wśród krajów o najmniej zróżnicowanej ofercie językowej. Jak pokazuje rysunek 66, kraje, w których średnia liczba oferowanych języków jest najwyższa (Malta, Grecja, Belgia, Szwecja i Holandia), proponują swoim uczniom średnio o dwa języki więcej. Biorąc pod uwagę, że od 2011 roku uczniowie gimnazjum zobowiązani są do nauki dwóch języków obcych, oznacza to, że duża część polskich uczniów *de facto* nie ma wyboru, których języków będzie się uczyć.

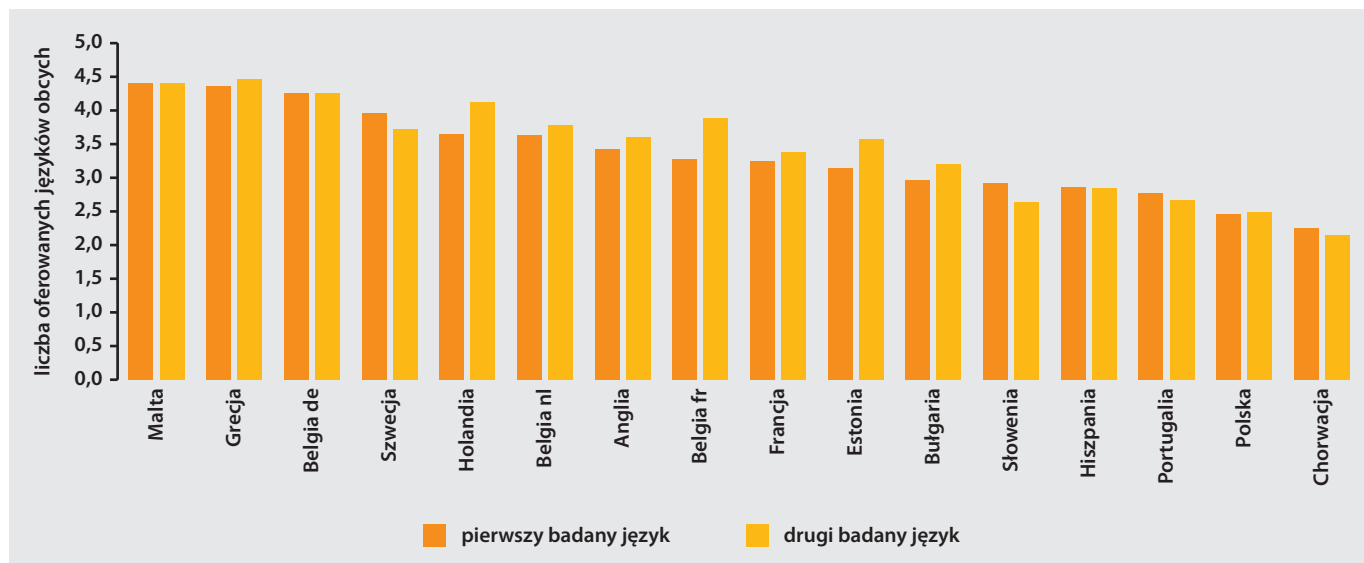
²⁴ Średnia liczba uczniów przypadających na gimnazjum w mieście to wg zestawienia GUS na 2010/11 rok – 234 uczniów, a na wsi – 132 (GUS 2011: 66)

²⁵ Zgodnie z Rozporządzeniem ministra edukacji narodowej w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (MEN 2007), uczeń gimnazjum musi przystąpić do egzaminu z jednego z sześciu języków (angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego, włoskiego), którego uczy się jako języka obowiązkowego – a zatem realnie wybór przynajmniej jednego języka obowiązkowego jest ograniczony do tej listy.

9. Organizacja nauczania

9.3. Praktyki promujące naukę języków obcych w gimnazjum

Rysunek 66. Wartości wskaźnika liczby oferowanych języków obcych. Wskaźnik stworzony na podstawie odpowiedzi na pytanie: „Których z wymienionych języków uczniowie mogą się uczyć w Pana/i szkole?”



Z odpowiedzi dyrektorów na pytanie o ofertę językową ich szkół wynika również, które z języków oferowane są najczęściej w polskich gimnazjach. Wszyscy dyrektorzy wskazali, że uczniowie mogą w ich szkole uczyć się języka angielskiego (100% wskazań), a prawie wszyscy – niemieckiego (93%). Kolejno najpopularniejsze oferowane języki (poza językami regionalnymi i językami mniejszości narodowych) to rosyjski (27%), francuski (18%) i łacina (2%). Dane te potwierdzają, że mimo iż język angielski nie ma w Polsce obowiązkowego statusu, faktycznie jest on oferowany przez wszystkie szkoły gimnazjalne.

9.3. Praktyki promujące naukę języków obcych

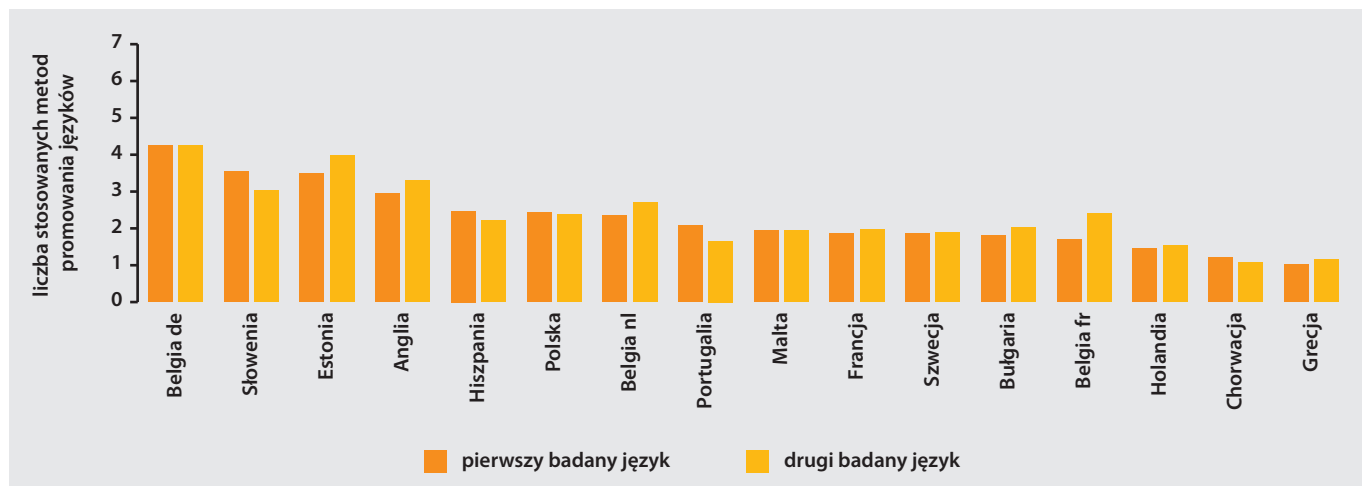
Wiele polskich szkół stara się wspierać nauczanie języków obcych także poza klasą. Uczestnicząc w szeregu inicjatyw na rzecz promowania języków oraz organizując dodatkowe zajęcia z języków obcych, starają się wzbudzić zainteresowanie nauką języków i zwiększyć motywację uczniów. Wpisuje się to w politykę UE uczynienia szkoły jednym ze środowisk „przyjaznych językom”, to jest miejsca, w którym języki mają odpowiednią rangę.

Badani dyrektorzy byli proszeni o udzielenie informacji na temat metod promowania nauki języków w zarządzanych przez nich szkołach. Na podstawie ich odpowiedzi widać, że polscy dyrektorzy chętnie wykorzystują dostępne narzędzia promocji języków. Niemal trzy czwarte dyrektorów (71%) deklaruje organizowanie większej liczby zajęć pozalekcyjnych, związanych z uczeniem się języków, niż jest to przyjęte lub wymagane (rys. 71). Podobnie ponad jedna trzecia dyrektorów (38%) twierdzi, że przeznaczają na naukę języków obcych więcej godzin dydaktycznych, niż jest określone w ramowych planach nauczania. Co czwarty dyrektor stara się także zapewnić mniej liczne grupy na lekcjach języków obcych niż jest to przyjęte lub wymagane. Pozytywne nastawienie polskich szkół do nauki języka widoczne jest także w porównaniu międzynarodowym – wśród badanych systemów oświaty polskie szkoły osiągają średnio jedne z wyższych wartości wskaźnika promocji nauki języków (rys. 67).

9. Organizacja nauczania 9.3. Praktyki promujące naukę języków obcych

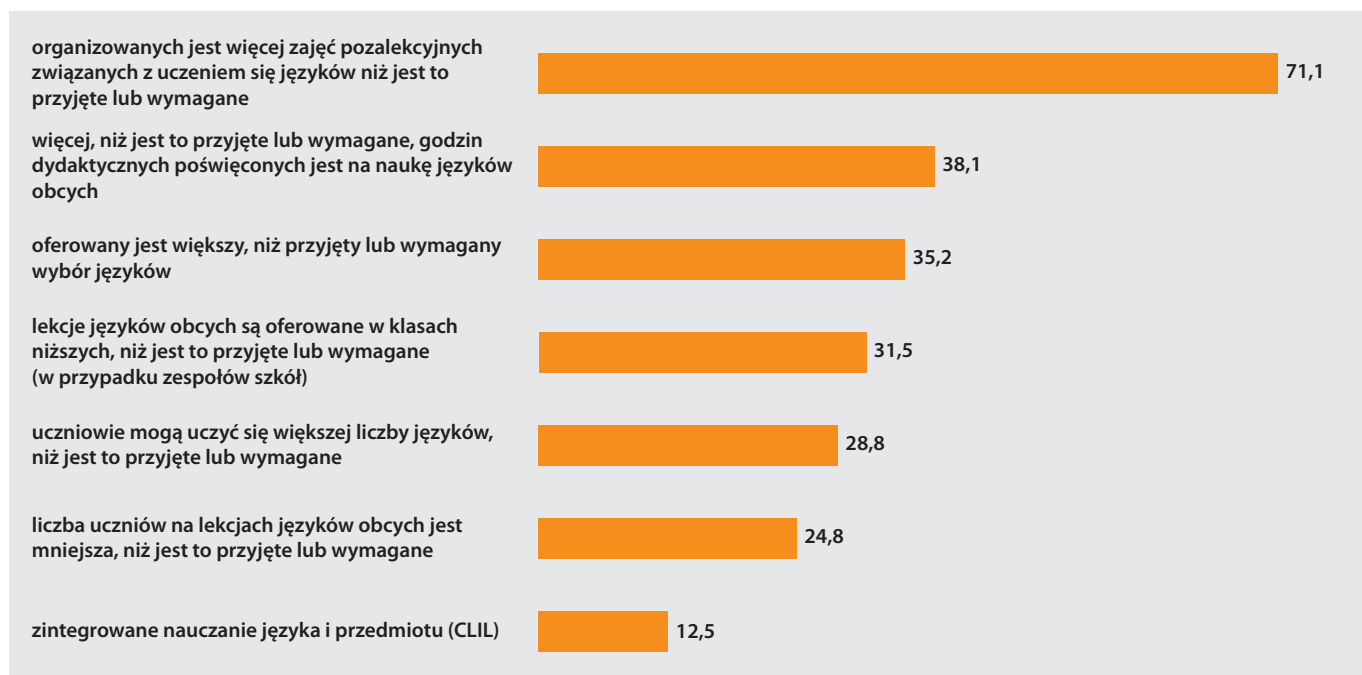
języków obcych w gimnazjum

Rysunek 67. Wartości wskaźnika promocji nauki języków. Wskaźnik odpowiada sumie pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana/i szkoła stosuje następujące metody promowania nauki języków?”



Zaskakujący jest wysoki odsetek dyrektorów, którzy zadeklarowali zastosowanie elementów zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu (CLIL) (rys 68). Udział dyrektorów korzystających z tej metody wspierania nauczania języka sięga 11% dla szkół badanych w zakresie języka angielskiego oraz aż 17% szkół badanych w zakresie języka niemieckiego. Być może jednak sposób rozumienia zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu u autorów kwestionariusza i respondentów nie był bardzo jednoznaczny. Zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu bywa bowiem bardzo odmiennie definiowane (Komorowska 2010). Na pytanie bowiem: „W jakich językach prowadzi się lekcje z przedmiotów innych niż języki?” spośród wszystkich dyrektorów szkół biorących udział w badaniu, tylko po 4% dyrektorów wskazało na język niemiecki i angielski jako używany język wykładowy. W innych szkołach jako język wykładowy wskazywany był francuski (1%) i rosyjski (1%).

Rysunek 68. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana/i szkoła stosuje następujące metody promowania nauki języków?”



9. Organizacja nauczania języków obcych w gimnazjum 9.3. Praktyki promujące naukę języków obcych

Polskie gimnazja angażują się również w okolicznościowe wydarzenia, mające na celu promocję nauki języków obcych. Najczęściej, według dyrektorów, w ciągu ostatnich trzech lat szkolnych były organizowane konkursy językowe (w 94% szkół) oraz Europejski Dzień Języków (68% szkół). Nieco rzadziej prowadzone są projekty językowe realizowane poza programem nauki – miały one miejsce w 62% szkół. Natomiast wycieczki i wyjazdy terenowe związane z nauką języków oraz projekty współpracy ze szkołami zagranicznymi były realizowane odpowiednio w 56% i 48% szkół.

Biorąc pod uwagę generalnie pozytywne nastawienie dyrekcji gimnazjów do nauki języków obcych, zaskakujący jest niski odsetek szkół zaangażowanych w wymiany międzynarodowe uczniów. Według 74% dyrektorów w ich szkołach wymiany uczniów w ogóle nie były organizowane. W 30% szkół, gdzie badany był język niemiecki, oraz 24% szkół, w których badany był język angielski, wymiany te finansowane były głównie z funduszy europejskich oraz źródeł państwowych – ale tylko w małym stopniu. Podobnie niewielu uczniów korzysta z możliwości wymiany międzynarodowej, w innych badanych krajach europejskich (tabela 15).

Tabela 15.

Rozkład procentowy wartości wskaźnika finansowania wymian międzynarodowych w rozbiciu na kraje. Wskaźnik opracowany na podstawie pytania „W jakim stopniu wymiany międzynarodowe uczniów (np. wymiany dwustronne) są finansowane w następujący sposób?”

kraj	Pierwszy badany język				Drugi badany język			
	wcale nie były organizowane	w małym stopniu	w dużym stopniu	całkowicie	wcale nie były organizowane	w małym stopniu	w dużym stopniu	całkowicie
	%	%	%	%	%	%	%	%
Belgia (część niemieckojęzyczna)	50	50	0	0	50	50	0	0
Belgia (część francuskojęzyczna)	34	66	0	0	19	78	0	3
Belgia (część flamandzka)	39	54	7	0	43	50	3	4
Bułgaria	74	24	1	0	57	41	2	0
Estonia	61	38	1	0	39	58	2	0
Grecja	79	17	4	0	72	28	0	0
Hiszpania	40	54	4	3	43	55	3	0
Francja	25	75	0	0	8	80	12	0
Chorwacja	79	20	1	0	73	27	0	0
Malta	29	66	5	0	29	66	5	0
Holandia	38	62	0	0	50	50	0	0
Polska	75	23	0	2	70	27	3	1
Portugalia	48	48	4	0	54	44	2	0
Szwecja	76	22	0	1	71	29	0	0
Słowenia	41	56	2	0	43	55	2	0

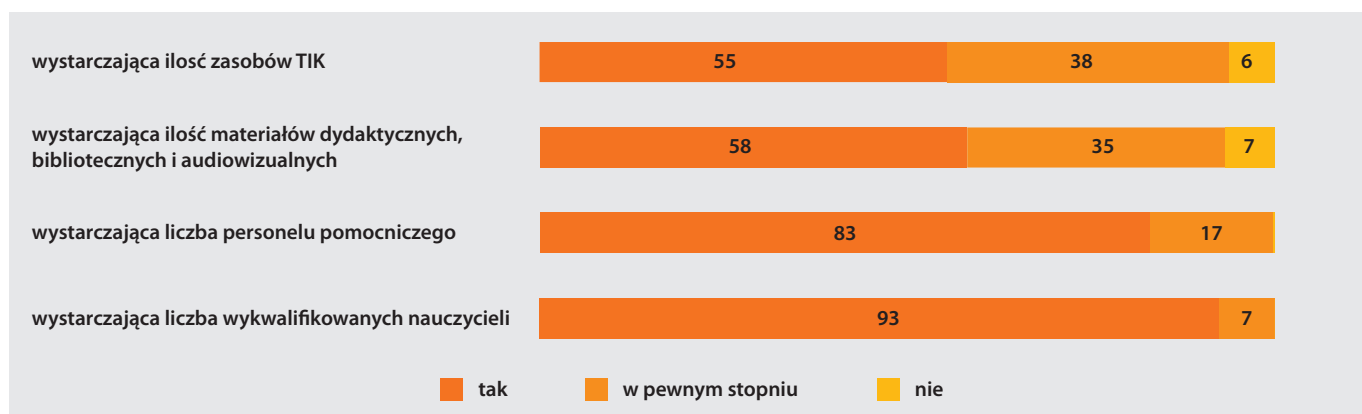
9.4. Zasoby szkoły

Międzynarodowe badania edukacyjne pokazują, że poziom zasobów szkolnych w różny sposób wpływa na każdy system edukacyjny. Przeprowadzone w 2005 roku analizy pierwszego cyklu badania PISA wskazywały na przykład, że średnio dla krajów OECD ok. 50% międzyszkolnej wariacji wyników wyjaśnić można cechami uczniów, ok. 18% czynnikami środowiska, w którym funkcjonuje szkoła (*school context*), a tylko 6% przez klimat szkoły, politykę i zasoby szkoły (OECD 2005). Polska została wówczas zaliczona do krajów, w których klimat szkoły, jej polityka i zasoby w ponadprzeciętny sposób wpływały na osiągnięcia uczniów. Warto zatem przyjrzeć się deklaracjom dyrektorów badanych szkół dotyczących szeroko pojętych zasobów szkół – zarówno tych kadrowych, jak materialnych.

9.4.1. Zasoby materialne szkoły

Dyrektorzy badanych gimnazjów pytani byli o czynniki ograniczające możliwość nauczania w ich szkołach. Jeśli chodzi o zasoby materialne, dyrektorzy ponad połowy (58%) gimnazjów deklarują, że w ich placówkach są całkowicie dostępne materiały dydaktyczne, biblioteczne czy pomoce audiowizualne, a w ponad 1/3 szkół (35%) są one zapewnione do pewnego stopnia (rys. 69). W 38% szkół zasoby związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi są w miarę wystarczające, a w ponad połowie placówek (56%) są wystarczające całkowicie i – według badanych dyrektorów – nie ograniczają tym samym możliwości nauczania.

Rysunek 69. Wskaźniki zasobów szkoły. Wskaźnik oparty o przekształcone odpowiedzi na pytanie: „Czy wymienione poniżej zagadnienia ograniczają możliwości nauczania w Pana/i szkole?”



Jeśli chodzi o materiały dydaktyczne do nauki języków obcych, tylko niewielka część dyrektorów zgłosiła braki w tym zakresie. Zapytano dyrektorów o to czy posiadają 12 typów materiałów do nauki badanego języka lub języków obcych w ogóle, takich jak: „kasyety wideo, płyty DVD, filmy z YouTube’a lub inne materiały audiowizualne w języku angielskim” albo książki napisane w języku angielskim przeznaczone do tzw. czytania ekstensywnego, np. powieści. Najpopularniejszym zasobem są według dyrektorów materiały lekcyjne – w 80% szkół dyrektorzy zadeklarowali posiadanie wszystkich typów pomocy dydaktycznych wchodzących w skład tej kategorii. Podobnie, pomoce audiowizualne w badanym języku są zapewnione w wystarczającym zakresie w większości szkół (69%). Stosunkowo najgorzej wyglądają zasoby biblioteczne. Tylko co czwarta placówka (26%) posiada wszystkie z wymienionych materiałów bibliotecznych w badanym języku.

9.4.2. Zasoby kadrowe szkoły

Większość dyrektorów polskich gimnazjów nie doświadcza problemów kadrowych w stopniu, który uniemożliwiałby efektywne nauczanie języków obcych. W prawie 93% szkół jest wystarczająco dużo wykwalifikowanych nauczycieli, w 83% nie brakuje personelu wspomagającego np. bibliotekarzy.

Pytano też o trudności w wypełnieniu wakatów nauczycielskich lub znalezieniu zastępstwa za nieobecnych nauczycieli w ciągu ostatnich pięciu lat. Około 16% dyrektorów zgłosiło problemy z wypełnieniem wakatów nauczycieli języków. Ta sytuacja jest podobna, jeśli chodzi o wakaty z innych przedmiotów niż języki (ok. 17% dyrektorów zgłaszało trudności z wypełnieniem wakatów z innych przedmiotów niż języki). Warto jednak zaznaczyć, że problemy te zdecydowanie częściej dotyczą nauczycieli języka angielskiego niż niemieckiego. Spośród grupy dyrektorów deklarujących problemy kadrowe, tylko 11% zgłaszało trudności, które dotyczyły nauczycieli języka niemieckiego, a aż 89% – języka angielskiego.

Polskie szkoły w zasadzie nie goszczą nauczycieli zagranicznych, którzy pracowaliby w placówce dłużej niż miesiąc w ciągu ostatniego roku – tak jest w przypadku 99% szkół. Dyrektorzy zgłosili pojedynczych nauczycieli – gości spoza kraju. Głównie odnosiło się to do nauczycieli języka angielskiego. Zagraniczni nauczyciele innych przedmiotów niż języki w ogóle nie goszczą w takiej formie w polskich gimnazjach. Dyrektorów zapytano również, ilu nauczycieli brało udział w programach wymiany nauczycieli związanych z pracą lub szkoleniem w innym kraju dłużej niż przez miesiąc, w minionym roku szkolnym. Okazało się, że nauczyciele badanych języków generalnie (w 90% szkół) nie biorą udziału w programach wymian międzynarodowych. W 10% szkół jeden nauczyciel miał tego rodzaju doświadczenie zawodowe, a jedynie w 5% szkół dwóch nauczycieli z danej szkoły. Według dyrektorów w większości dotyczyło to nauczycieli języka angielskiego – spośród wszystkich szkół, w których badano znajomość języka angielskiego, prawie 14% nauczycieli języka angielskiego wyjeżdżało na wymiany. Nauczyciele języków innych niż badany język angielski czy niemiecki również nie brali udziału w wymianach (97%). Podobnie rozkładają się wyniki dla nauczycieli innych przedmiotów niż języki – w zaledwie 2% szkół dyrektorzy zadeklarowali wyjazd nauczyciela przedmiotu innego niż języki na wymiany międzynarodowe. Zaledwie w 8% szkół którykolwiek z nauczycieli, również goszczonych w szkole, otrzymał stypendium na uczestnictwo w wymianie nauczycielskiej w formie stypendium z Unii Europejskiej, np. w ramach programu Comenius. Dotyczyło to głównie szkół, w których badany był język niemiecki. W opinii 99% dyrektorów żaden nauczyciel nie otrzymał stypendium władz państwowych (w tym władz samorządowych i centralnych) czy to z funduszy otrzymanych od darczyńców, pochodzących z dotacji, darowizn, od sponsorów lub ze zbiorów pieniędzy wśród rodziców.

9.4.3. Technologie informacyjno-komunikacyjne

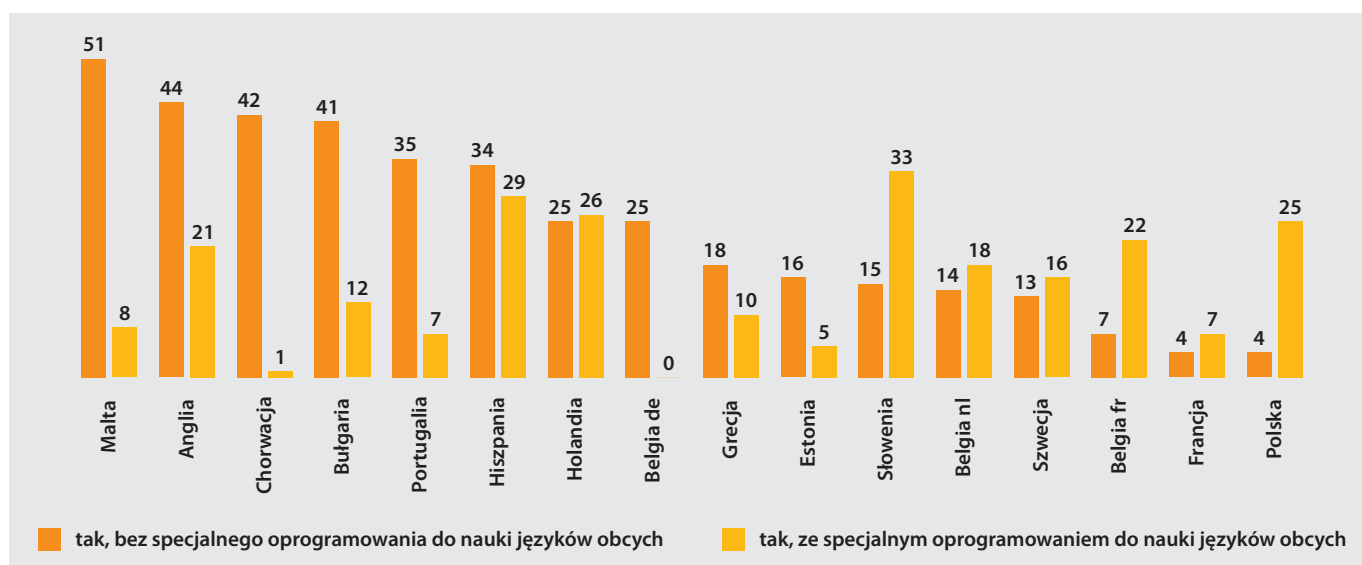
Jak wspomniano, większość badanych dyrektorów uważa posiadane przez szkołę zasoby (związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi) za zupełnie wystarczające do nauki języków. Dane zebrane od dyrektorów polskich gimnazjów pokazują, że szkoły mogą wykorzystywać w nauczaniu przeciętnie 20 komputerów z łączem internetowym. Zwykle nauczyciele mają do dyspozycji jedynie 2 komputery. Około 16% dyrektorów zadeklarowało, że w prawie wszystkich klasach dostępny jest komputer lub laptop dla nauczyciela. W większości szkół (84%) w niektórych klasach dostępny jest rzutnik. Interaktywne tablice są na wyposażeniu 68% szkół, przy czym tylko w 2% szkół taki sprzęt jest dostępny w prawie wszystkich klasach. Dostęp do Internetu jest zapewniony w prawie wszystkich salach dydaktycznych według 26% dyrektorów, a w niektórych klasach według 63% dyrektorów.

Na wyposażeniu 21% szkół jest multimedialne laboratorium językowe, a w 5% szkół jest laboratorium, ale bez specjalnego oprogramowania do nauki języków obcych. Wirtualna platforma edukacyjna istnieje w 6% szkół. Oprogramowanie i strony internetowe zaprojektowane do nauki języków obcych oraz narzędzia komunikacyjne w tym: e-mail, gadu-gadu, dostęp do internetowych słowników, internetowych mediów informacyjnych w badanych językach są dostępne w dużym stopniu w większości szkół (72%). Specjalnie opracowane w szkole pomoce do oceniania i uczenia się języków są dostępne w średnim zakresie w większości szkół (53%).

Wyniki te w porównaniu z innymi badaniami edukacyjnymi, realizowanymi od 2000 roku (np. PISA 2000, 2003, 2006), świadczą o coraz lepszym wyposażeniu polskich szkół ponadpodstawowych. Jak obserwujemy, w opinii większości dyrektorów poziom wyposażenia TIK, choć być może nie

w pełni satysfakcjonujący, zasadniczo nie wpływa negatywnie na nauczanie języków obcych. Warto jednak zauważyć, że poziom wyposażenia szkół w nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne różni się bardzo w poszczególnych krajach Europy. Na przykładzie informacji dotyczących multimedialnego laboratorium językowego można zobaczyć, że w części krajów europejskich udział szkół dysponujących tego typu wyposażeniem sięga niekiedy 40-50% badanych placówek (dane dla pierwszego badanego języka przedstawione są na rys.70). Jeszcze większa dysproporcja zauważalna jest w przypadku wirtualnej platformy edukacyjnej. Choć są kraje, w których, podobnie jak w Polsce, udział szkół korzystających z takiej platformy nie przekracza 10%, w innych krajach z rozwiązania tego może korzystać ok. 40% szkół (Hiszpania, Estonia, Holandia, Słowenia) czy też przeważająca większość placówek, tak jak to ma miejsce w Portugalii (ponad 80%).

Rysunek 70. Odsetek odpowiedzi na pytania: „Czy Pana/i szkoła posiada następujące technologie informacyjno-komunikacyjne?” dla szkół badanych w zakresie pierwszego języka.



Warto też zaznaczyć, że dostępność technologii informacyjno-komunikacyjnych w szkole jest pozytywnie skorelowana ze sprawnościami czytania i pisania (zarówno pod względem komunikacji, jak i poprawności językowej) w języku angielskim. Podobnie jak we wcześniejszych analizach, związek taki nie został wykryty dla żadnej ze sprawności dotyczącej języka niemieckiego.

9.5. Podsumowanie

W opinii badanych dyrektorów szkół polskie gimnazja dysponują wystarczającymi zasobami, aby skutecznie nauczać języków obcych. Mimo doświadczanych problemów z wypełnieniem wakatów nauczycieli języków obcych, niemal wszyscy dyrektorzy deklarują posiadanie wystarczającej liczby wykwalifikowanej kadry. Materiały dydaktyczne, w tym pomoce audiowizualne, zapewnione są co najmniej do pewnego stopnia w większości szkół. W niemal wszystkich szkołach zasoby związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi uznawane są za wystarczające co najmniej do pewnego stopnia i w opinii dyrektorów nie ograniczają tym samym możliwości nauczania. Jednocześnie tylko co piąta szkoła dysponuje multimedialnym laboratorium językowym, a tylko co dwudziesta korzysta z wirtualnych platform edukacyjnych pomocnych w nauczaniu języków obcych takich jak Moodle, czy Blackboard. Wskaźniki te należą do najniższych w Europie. Polskie szkoły wspierają naukę języków obcych, oferując szereg zajęć językowych i działań promujących naukę języków. Większość szkół organizuje konkursy językowe, koła językowe oraz obchodzi

Europejski Dzień Języków. Niemal trzy czwarte szkół organizuje dodatkowe zajęcia językowe (wyrównawcze i kółka językowe) w zakresie szerszym, niż wymagane w ramowych planach nauczania. Około połowa szkół regularnie organizuje wycieczki i wyjazdy terenowe związane z nauką języków. Mimo to wymiany międzynarodowe w ostatnich trzech latach zorganizowała tylko co trzecia szkoła. Częstość wyjazdów na wymiany międzynarodowe jest większa w szkołach badanych w zakresie języka niemieckiego.

Jednocześnie polskie gimnazja posiadają dość ograniczoną ofertę nauczania języków obcych. W porównaniu z innymi krajami biorącymi udział w badaniu, szkoły w Polsce oferują niewiele, bo średnio około dwóch języków. Tylko w co piątej szkole oferowane są przynajmniej trzy języki obce, a tylko w co pięćdziesiątej można wybrać język, którego chce się uczyć, spośród pięciu lub sześciu języków obcych.

Bibliografia

Brzosko-Barratt, K. (2011). Asystentura Comeniusa a podstawowe kształcenie nauczycieli języków obcych w świetle „Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków”. W: M. Szpotowicz (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 205-235.

Dąbrowska, M. (2007). Kształcenie nauczycieli. W: H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*. Warszawa: Academica.

Dolata, R., Jakubowski, M., Pokropek, A. (2011). Nowe spojrzenie na pozycję Polski w międzynarodowych badaniach umiejętności uczniów. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*. Materiały XVII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków, 23-25.09.2011, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, 49-71.

Dolata, R. (2011). *Analiza różnicowania się systemu oświaty w Polsce na poziomie szkół podstawowych i gimnazjów, edycja 2011*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna. [on-line http://ewd.edu.pl/downloads/publikacje/analiza_roznicowania_2011.pdf]

Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientation, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53 (sup.), 3-32.

Eurydice (2012). *Key Data on teaching languages at school in Europe – (2012)*. Bruksela: Eurydice.

Eurydice (2010). *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Eurydice (2002). *Kluczowe problemy edukacji w Europie, tom 3. Zawód nauczyciela w Europie: Profil, wyzwania, kierunki zmian. Raport I. Kształcenie i początki pracy zawodowej. Poziom gimnazjum*. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice.

Gajewska-Dyszkiewicz, A., Kutylowska, K., Kulon, F., Paczuska, K., Rycielska, L., Szpotowicz, M. (2012). Lekcja języka angielskiego z perspektywy uczniów klas trzecich gimnazjów. *Edukacja* 3, 87-104.

GUS (2011). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

IBE (2011). *Spółeczeństwo w drodze do wiedzy. Raport o stanie edukacji 2010*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Jakubowski, M. (2009). Międzynarodowe badania umiejętności uczniów a badania w Polsce. W: B. Niemierko, M. K. Szmigel, (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. Materiały XV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce 4-6. 12. 2009, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, 67-83.

Komisja Europejska (2012a). *Commission Staff Working Document Language competences for employability, mobility and growth. Accompanying the document: Communication from the Commission. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [on-line http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw372_en.pdf]

Komisja Europejska (2012b). *First European survey on language competences: Final report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.

Komisja Europejska (2012c). *First European survey on language competences: Technical report*. Bruksela: Autor.

Komisja Europejska (2012d). *Comenius in figures. EU support to schools – 2012 edition*. [on-line http://ec.europa.eu/education/comenius/doc/figures_en.pdf]

Komisja Europejska (2007). *Communication from the Commission to the Council "Framework for the European Survey on Language Competences"*. [on-line http://ec.europa.eu/languages/documents/doc662_en.pdf]

Komorowska, H. (2009). (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Komorowska, H. (2010). Content and Language Integrated Learning. W: H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.) *Coping with Diversity: Language and Culture Education*. Warszawa: Academica, 54-77.

Konarzewski, K. (2012). *TIMSS i PIRLS 2011 Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Centralna Komisja Edukacyjna.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Little, D., Ridley, J., i Ushioda, E. (red.). (2003). *Learner autonomy in the foreign language classroom: Teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik.

Lumley, T. (2011) *survey: analysis of complex survey samples. R package version 3.26*.

Martin, J. (2009). Typowe błędy metodyczne w prowadzeniu zajęć językowych. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2009a). Podstawa programowa z komentarzami (tom 3). Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa: Autor, 61-72.

MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2009b). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 Nr 50, poz. 400). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2009c). 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] (2009d). *PISA Wyniki badania 2009 w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

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. z 2008 Nr 4 z dn. 15 stycznia 2009). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2005). *Raport Krajowy. Edukacja językowa w Polsce. Język narodowy, regionalny, języki obce oraz języki mniejszości narodowych i etnicznych*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (1999). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 kwietnia 1999 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych. (Dz.U. z 1999 r. Nr 41, poz. 415). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

MENiS [Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu] (2002). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2002 r. Nr 51, poz. 458). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

OECD (2012). *PISA 2009 Technical Report, PISA*, Paryż: OECD.

OECD (2005). *School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000*. Paryż: OECD.

OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paryż: OECD.

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from the OECD Programme for International Student Assessment PISA 2000*. Paryż: OECD.

Pawlak, M. (2009). Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych w klasie językowej. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

Piechurska-Kuciel, E. (2011). Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego. W: H. Komorowska (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Łośgraf.

Piowowski, R i Krawczyk, M. (2009). *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Instytut Badań Edukacyjnych.

Rada Europy (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

R Development Core Team (2011). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*. Vienna, Austria. [on-line <http://www.R-project.org/>]

Rada Europejska (2002). *Posiedzenie Rady Europejskiej w Barcelonie 15-16 marca 2002 r. Wnioski z prezydencji*. [on-line <http://oide.sejm.gov.pl/oide/images/files/dokumenty/konkluzje/barcelona200203.pdf>]

Richards, J. C. (2008). *Moving beyond the plateau. From intermediate to advanced levels in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Smolik, M. (2008). Edukacyjny i pomiarowy 'Miś', czyli o nowym egzaminie gimnazjalnym z języka obcego. W: Niemierko, B., Szmigel, M. K. (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*. Materiały XIV Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Opole 26-28.08.2008, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, 184-193.

Szczucka, A., Jelonek, M. (2011). *Kogo kształcą polskie szkoły? Raport z badań uczniów szkół ponadgimnazjalnych i analizy kierunków kształcenia realizowanych w 2010 r. w ramach projektu „Bilans Kapitału Ludzkiego”*. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Turmo, A. (2004). Scientific literacy and socio-economic background among 15-year-olds – A nordic perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 287–305.

Willms, J. D. (2006). *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal, Canada: UNESCO Institute for Statistics.

Spis tabel

Tabela 1. Badane języki oraz populacje wg krajów	15
Tabela 2. Poziom realizacji próby w podziale na badane języki	17
Tabela 3. Zakres treści testów językowych	18
Tabela 4. Zagadnienia badawcze ESLC	21
Tabela 5. Rozkład procentowy uśrednionych wyników dla wszystkich krajów ESLC w rozbiciu na pierwszy i drugi badany język	26
Tabela 6. Korelacja Pearsona dla wyników testów z poszczególnych sprawności z języka angielskiego	32
Tabela 7. Poziomy umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim ze względu na poziom umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych	33
Tabela 8. Korelacja Pearsona dla wyników testów z poszczególnych sprawności z języka niemieckiego	36
Tabela 9. Poziomy umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim ze względu na poziom umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych	37
Tabela 10. Związek między wynikami samooceny a wynikami testu z języka angielskiego	47
Tabela 11. Związek między wynikami samooceny a wynikami testu z języka niemieckiego	47
Tabela 12. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy uczęszczałeś/aś na dodatkowe lekcje języka angielskiego/niemieckiego (poza szkołą)?”	67
Tabela 13. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy uczęszczałeś/aś na dodatkowe lekcje języka angielskiego (poza szkołą)?” uczniów uczących się języka angielskiego w rozbiciu na pierwszy i czwarty kwartył wg wyników (PV1) testów rozumienia ze słuchu.	71
Tabela 14. Rozkład procentowy odpowiedzi na temat częstotliwości uczestnictwa w ciągu ostatnich 5 lat w doskonaleniu zawodowym w miejscu pracy oraz w innych instytucjach na terenie kraju	92
Tabela 15. Rozkład procentowy wartości wskaźnika finansowania wymian międzynarodowych w rozbiciu na kraje. Wskaźnik opracowany na podstawie pytania „W jakim stopniu wymiany międzynarodowe uczniów (np. wymiany dwustronne) są finansowane w następujący sposób?	103

Spis ilustracji

Rysunek 1. Kraje uczestniczące w ESLC 2011	11
Rysunek 2. Harmonogram projektu badawczego ESLC 2011	12
Rysunek 3. Schemat badania ESLC 2011	13
Rysunek 4. Liczba uczniów klas II gimnazjum uczących się języka angielskiego i/lub niemieckiego w roku szkolnym 2009/2010	16
Rysunek 5. Odsetek uczniów zakwalifikowanych na poszczególne poziomy ESOKJ w pierwszym badanym języku dla poszczególnych krajów uczestniczących w badaniu (KE 2012b).....	26
Rysunek 6. Odsetek uczniów zakwalifikowanych na poszczególne poziomy ESOKJ w drugim badanym języku dla poszczególnych krajów uczestniczących w badaniu (KE 2012b).....	27
Rysunek 7. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach ESOKJ w trzech sprawnościach z języka angielskiego.....	30
Rysunek 8. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach ESOKJ w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku angielskim.....	31
Rysunek 9. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach ESOKJ w trzech sprawnościach z języka niemieckiego.....	34
Rysunek 10. Odsetki uczniów na poszczególnych poziomach ESOKJ w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych w języku niemieckim	35
Rysunek 11. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie rozumienia tekstów pisanych uczniów języka angielskiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”.....	44
Rysunek 12. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu uczniów języka angielskiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”	45
Rysunek 13. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uczniów języka angielskiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”.....	45
Rysunek 14. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych uczniów języka angielskiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”.....	45
Rysunek 15. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie rozumienia tekstów pisanych uczniów języka niemieckiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”.....	46
Rysunek 16. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu uczniów języka niemieckiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”.....	46
Rysunek 17. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych uczniów języka niemieckiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”.....	46

Rysunek 18. Samoocena poziomu umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnych uczniów języka niemieckiego, odsetki wskazań „Tak [potrafię]”	47
Rysunek 19. Zestawienie wyników samooceny biegłości językowej z wynikami testów językowych z języka angielskiego	48
Rysunek 20. Zestawienie wyników samooceny biegłości językowej z wynikami testów językowych z języka niemieckiego	48
Rysunek 21. Międzyszkolne i wewnątrzszkolne zróżnicowanie (wariancja) wyników testów z języka angielskiego przedstawione jako procent całkowitej wariancji	54
Rysunek 22. Międzyszkolne i wewnątrzszkolne zróżnicowanie (wariancja) wyników testów z języka niemieckiego przedstawione jako procent całkowitej wariancji	55
Rysunek 23. Międzyszkolne zróżnicowanie (wariancja) wyników testów z języka angielskiego. Procent wariancji całkowitej według lokalizacji szkoły	55
Rysunek 24. Międzyszkolne zróżnicowanie (wariancja) wyników testów z języka niemieckiego. Procent wariancji całkowitej według lokalizacji szkoły	56
Rysunek 25. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Ty sam/a masz kontakt z językiem angielskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?”	60
Rysunek 26. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Ty sam/a masz kontakt z językiem niemieckim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?”	61
Rysunek 27. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?”	61
Rysunek 28. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często używasz języka niemieckiego poza szkołą w następujący sposób?”	62
Rysunek 29. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów języka angielskiego na pytanie: „Ile razy byłeś/aś za granicą lub przyjmowałeś/aś gości z zagranicy w ciągu ostatnich trzech lat?”	62
Rysunek 30. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów języka niemieckiego na pytanie: „Ile razy byłeś/aś za granicą lub przyjmowałeś/aś gości z zagranicy w ciągu ostatnich trzech lat?”	63
Rysunek 31. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim poprzez media w następujący sposób?”	64
Rysunek 32. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często masz do czynienia z językiem niemieckim poprzez media w następujący sposób?”	64
Rysunek 33. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „W których klasach uczyłeś/aś się w szkole języka angielskiego/niemieckiego?”	65
Rysunek 34. Odsetki pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „W których klasach uczyłeś/aś się języka obcego w szkole?”	66

Rysunek 35. Odsetki odpowiedzi na pytanie: „Ile masz lekcji z poniższych przedmiotów w ciągu normalnego pełnego tygodnia nauki szkolnej? Wszystkie języki obce?”	67
Rysunek 36. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Ty sam/a masz kontakt z językiem angielskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?” uczniów uczących się języka angielskiego w rozbiciu na pierwszy i czwarty kwartył wg wyników (PV1) testów rozumienia ze słuchu	70
Rysunek 37. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak często następujące sytuacje mają miejsce podczas Twoich lekcji języka angielskiego/niemieckiego?”	73
Rysunek 38. Rozkład procentowy średniej liczby uczniów na lekcji na podstawie odpowiedzi nauczycieli na pytanie: „Ilu zazwyczaj jest uczniów w Pana/i klasie podczas lekcji?”	74
Rysunek 39. Wartości wskaźnika intensywności posługiwania się językiem docelowym na lekcji w określonej sytuacji komunikacyjnej opartego na wskazaniach uczniów oraz nauczycieli (0 – nigdy, 1 – bardzo rzadko, 2 – czasami, 3 – zazwyczaj, 4 – zawsze)	75
Rysunek 40. Wartości wskaźnika intensywności posługiwania się językiem docelowym na lekcjach przez uczniów opartego na wskazaniach uczniów (0 – nigdy, 4 – zawsze)	76
Rysunek 41. Wartości wskaźnika intensywności posługiwania się językiem docelowym na lekcjach przez nauczycieli opartego na wskazaniach uczniów (0 – nigdy, 4 – zawsze)	76
Rysunek 42. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często wykorzystuje Pan/i poniższe urządzenie do nauczania języka?”	78
Rysunek 43. Wartości wskaźnika względnego nacisku na nauczanie poszczególnych sprawności językowych i środków językowych	79
Rysunek 44. Wartości wskaźnika stopnia trudności nauki poszczególnych sprawności językowych i środków językowych w ocenie gimnazjalistów (skala: 0 – bardzo łatwo, 3 – bardzo trudno)	79
Rysunek 45. Wartości wskaźnika częstości wskazywania przez nauczycieli podobieństw między językami podczas nauczania poszczególnych sprawności i środków językowych na podstawie wskazań uczniów i nauczycieli (skala: 0 – nigdy, 3 – bardzo często)	80
Rysunek 46. Wartości wskaźnika częstości wskazywania przez nauczycieli podobieństw między językami opartego na wskazaniach uczniów (skala: 0 – nigdy, 3 – bardzo często)	81
Rysunek 47. Średnia częstotliwość przeprowadzania sprawdzianów i zadań na ocenę na podstawie deklaracji nauczycieli (0 – nigdy lub bardzo rzadko, 4 – prawie na każdej lekcji)	82
Rysunek 48. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Ile czasu poświęcasz na odrabianie lekcji i przygotowanie do poniższych przedmiotów szkolnych w normalnym tygodniu nauki szkolnej: język angielski/niemiecki?”	82
Rysunek 49. Średnia liczba lat nauczania badanego języka	86
Rysunek 50. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie dotyczące stopnia awansu zawodowego w lutym 2011 r.	86

Rysunek 51. Średnia tygodniowa liczba godzin zegarowych nauczania badanego języka na podstawie wskazań nauczycieli	87
Rysunek 52. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „W jakim trybie uzyskał/a Pan/i formalne wykształcenie do nauczania języka?”	88
Rysunek 53. Średni czas trwania praktyk szkolnych (w miesiącach) podczas kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela	89
Rysunek 54. Odsetek negatywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w okresie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?”	89
Rysunek 55. Odsetek negatywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w okresie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?”	90
Rysunek 56. Odsetek negatywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w okresie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela szkolono Pana/Panią w następujących dziedzinach?”	90
Rysunek 57. Średnia liczba języków, których uczyli badani nauczyciele w ciągu ostatnich 5 lat ...	91
Rysunek 58. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy dla Pana/i udział w doskonaleniu zawodowym jest obowiązkiem, prawem, czy wyborem?”	92
Rysunek 59. Wartości wskaźnika ukierunkowania doskonalenia zawodowego na zagadnienia związane z językiem docelowym lub teorią i praktyką nauczania ogólnie.	93
Rysunek 60. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w ciągu ostatnich pięciu lat pracy w zawodzie nauczyciela brał/a Pan/i udział w doskonaleniu zawodowym w zakresie następujących dziedzin związanych z językiem?”	94
Rysunek 61. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy w ciągu ostatnich pięciu lat pracy w zawodzie nauczyciela brał/a Pan/i udział w doskonaleniu zawodowym w zakresie następujących dziedzin dotyczących teorii i praktyki nauczania w ogóle?”	94
Rysunek 62. Średnia liczba dostępnych form wsparcia finansowanego w doskonaleniu zawodowym	95
Rysunek 63. Proporcja nauczycieli, dla których nauczany język jest językiem ojczystym	96
Rysunek 64. Średnia liczba wyjazdów nauczycieli, które trwały dłużej niż miesiąc, do krajów języka docelowego w różnych celach	97
Rysunek 65. Odsetki odpowiedzi na pytanie: „Która z poniższych definicji najtrafniej opisuje społeczność, w ramach której funkcjonuje Pana/i szkoła?”	100
Rysunek 66. Wartości wskaźnika liczby oferowanych języków obcych. Wskaźnik stworzony na podstawie odpowiedzi na pytanie: „Których z wymienionych języków uczniowie mogą się uczyć w Pana/i szkole?”	101
Rysunek 67. Wartości wskaźnika promocji nauki języków. Wskaźnik odpowiada sumie pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana/i szkoła stosuje następujące metody promowania nauki języków?”	102

Rysunek 68. Odsetek pozytywnych odpowiedzi na pytanie: „Czy Pana/i szkoła stosuje następujące metody promowania nauki języków?”	102
Rysunek 69. Wskaźniki zasobów szkoły. Wskaźnik oparty o przekształcone odpowiedzi na pytanie: „Czy wymienione poniżej zagadnienia ograniczają możliwości nauczania w Pana/i szkole?”	104
Rysunek 70. Odsetek odpowiedzi na pytania: „Czy Pana/i szkoła posiada następujące technologie informacyjno-komunikacyjne?” dla szkół badanych w zakresie pierwszego języka.....	106

Załączniki

Załącznik 1

Wyniki analiz wpływu zmiennych socjodemograficznych na wyniki uczniów z testów językowych

1. Wyniki dziewcząt i chłopców

Język angielski		R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	chłopcy	0,003	-0,133	0,225	-0,590	40,289	0,558
	chłopcy	0,002	-0,095	0,129	-0,738	43,292	0,465
	chłopcy	0,021	-0,836	0,519	-1,612	40,935	0,115

kategoria odniesienia – dziewczęta

Język niemiecki		R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	chłopcy	0,009	-0,159	0,120	-1,325	38,449	0,193
	chłopcy	0,005	-0,104	0,124	-0,844	36,926	0,404
	chłopcy	0,058	-1,466	0,330	-4,450	38,980	0,000

kategoria odniesienia – dziewczęta

2. Wyniki uczniów ze względu na wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła

Język angielski		R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	miasto do 20 tys.	0,117	0,249	0,296	0,841	42,783	0,405
	miasto 20-100 tys.		0,600	0,313	1,921	40,645	0,062
	miasto pow. 100 tys.		1,079	0,585	1,845	40,575	0,072
rozumienie ze słuchu	miasto do 20 tys.	0,123	0,279	0,261	1,070	40,560	0,291
	miasto 20-100 tys.		0,698	0,198	3,528	43,558	0,001
	miasto pow. 100 tys.		0,870	0,453	1,921	40,071	0,062
tworzenie wypowiedzi pisemnych	miasto do 20 tys.	0,107	0,304	0,938	0,325	40,452	0,747
	miasto 20-100 tys.		1,760	0,749	2,351	41,281	0,024
	miasto pow. 100 tys.		2,150	1,321	1,628	40,897	0,111

kategoria odniesienia – wieś

¹ Wszystkie analizy wpływu zmiennych socjodemograficznych na wynik umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych zamieszczone w tym załączniku dotyczą łącznego wyniku za wypowiedź pisemną, uwzględniającego ocenę przekazania określonych treści oraz poprawności językowej i wykorzystanych środków językowych.

Załączniki

Język niemiecki		R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	miasto do 20 tys.	0,016	0,082	0,145	0,563	37,306	0,577
	miasto 20-100 tys.		0,300	0,317	0,947	35,632	0,350
	miasto pow. 100 tys.		0,139	0,265	0,524	36,192	0,603
rozumienie ze słuchu	miasto do 20 tys.	0,049	0,147	0,129	1,139	35,575	0,262
	miasto 20-100 tys.		0,289	0,284	1,017	35,636	0,316
	miasto pow. 100 tys.		0,408	0,282	1,447	35,698	0,157
tworzenie wypowiedzi pisemnych	miasto do 20 tys.	0,045	0,726	0,945	0,769	38,994	0,447
	miasto 20-100 tys.		1,844	1,141	1,616	37,172	0,115
	miasto pow. 100 tys.		0,950	1,236	0,769	35,700	0,447

kategoria odniesienia – wieś

3. Wyniki uczniów ze względu na wielkość miejscowości, w której mieszkają

Kategoria wielkości miejscowości	Liczba mieszkańców
wieś, osada wiejska lub teren wiejski	mniej niż 3 tys. mieszkańców
małe miasto	od 3 tys. do ok. 15 tys. mieszkańców
miasto	od 15 tys. do ok. 100 tys. mieszkańców
duże miasto	od 100 tys. do ok. 1 mln mieszkańców
bardzo duże miasto	ponad 1 mln mieszkańców

Język angielski		R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	małe miasto	0,088	0,057	0,264	0,216	41,297	0,830
	miasto		0,362	0,270	1,342	40,886	0,187
	duże miasto		0,943	0,510	1,851	40,174	0,072
	bardzo duże miasto		1,211	0,629	1,925	43,339	0,061
rozumienie ze słuchu	małe miasto	0,108	0,256	0,247	1,035	40,313	0,307
	miasto		0,391	0,222	1,758	43,329	0,086
	duże miasto		0,915	0,408	2,246	40,312	0,030
	bardzo duże miasto		-0,224	0,639	-0,351	28,537	0,728
tworzenie wypowiedzi pisemnych	małe miasto	0,119	0,561	0,750	0,748	40,629	0,459
	miasto		1,332	0,594	2,242	41,371	0,030
	duże miasto		2,604	1,130	2,305	41,152	0,026
	bardzo duże miasto		3,790	1,084	3,496	43,032	0,001

kategoria odniesienia – wieś, osada wiejska lub teren wiejski (mniej niż 3 tys. mieszkańców)

Załączniki

Język niemiecki		R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	małe miasto	0,019	0,039	0,110	0,356	38,980	0,723
	miasto		0,230	0,187	1,234	36,712	0,225
	duże miasto		0,177	0,261	0,677	36,056	0,503
	bardzo duże miasto		0,738	0,433	1,703	35,273	0,097
rozumienie ze słuchu	małe miasto	0,056	0,072	0,172	0,421	36,822	0,676
	miasto		0,221	0,150	1,478	36,348	0,148
	duże miasto		0,454	0,263	1,728	36,818	0,092
	bardzo duże miasto		0,310	0,446	0,696	36,142	0,491
tworzenie wypowiedzi pisemnych	małe miasto	0,030	-0,066	0,778	-0,085	38,999	0,933
	miasto		0,870	0,754	1,153	37,480	0,256
	duże miasto		1,057	0,975	1,084	35,978	0,285
	bardzo duże miasto		-1,803	2,153	-0,837	37,419	0,408

kategoria odniesienia – wieś, osada wiejska lub teren wiejski (mniej niż 3 tys. mieszkańców)

4. Wykształcenie rodziców a wyniki uczniów

Deklarowane przez ucznia wykształcenie rodzica	Kod wykształcenia
nie ukończył(a) szkoły podstawowej lub nigdy nie chodził(a) do szkoły	1
szkoła podstawowa	2
gimnazjum	3
zasadnicza szkoła zawodowa, technikum	4
liceum ogólnokształcące, liceum profilowane, szkoła policealna	5
kolegium nauczycielskie, nauczycielskie kolegium języków obcych, kolegium pracowników służb społecznych	6
studia (licencjackie, magisterskie lub doktoranckie)	7

Język angielski	Kategoria wykształcenia matki	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	1	0,158	0,832	1,644	0,506	43,297	0,615
	2		-0,902	0,556	-1,624	41,963	0,112
	3		-1,418	0,495	-2,868	43,411	0,006
	4		-1,197	0,296	-4,046	43,139	0,000
	5		-0,756	0,313	-2,418	40,163	0,020
	6		-1,293	0,695	-1,860	43,044	0,070

Załączniki

Język angielski	Kategoria wykształcenia matki	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie ze słuchu	1	0,150	0	0		40	
	2		-1,195	0,551	-2,168	43,691	0,036
	3		-1,330	0,447	-2,973	41,629	0,005
	4		-0,927	0,308	-3,012	40,253	0,004
	5		-0,543	0,291	-1,869	42,446	0,069
	6		-0,601	0,768	-0,782	40,839	0,439
tworzenie wypowiedzi pisemnych	1	0,152	2,525	1,490	1,695	43,217	0,097
	2		-1,791	1,546	-1,159	41,226	0,253
	3		-3,941	1,109	-3,553	43,841	0,001
	4		-2,425	0,664	-3,653	42,495	0,001
	5		-1,503	0,791	-1,900	41,489	0,064
	6		-4,423	1,468	-3,014	43,926	0,004

kategoria odniesienia – studia (licencjackie, magisterskie lub doktoranckie)

Język angielski	Kategoria wykształcenia ojca	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	1	0,114	-2,552	0,492	-5,182	10,950	0,000
	2		-1,321	1,007	-1,312	41,225	0,197
	3		-1,387	0,395	-3,509	43,194	0,001
	4		-1,061	0,302	-3,507	41,033	0,001
	5		-0,871	0,303	-2,877	42,925	0,006
	6		-1,030	0,833	-1,236	42,086	0,223
rozumienie ze słuchu	1	0,102	0	0		40	
	2		-0,946	0,510	-1,856	43,342	0,070
	3		-1,059	0,498	-2,124	43,022	0,039
	4		-0,859	0,308	-2,792	41,277	0,008
	5		-0,566	0,283	-1,999	40,827	0,052
	6		-0,682	0,774	-0,882	43,338	0,383
tworzenie wypowiedzi pisemnych	1	0,128	0,693	0,773	0,896	40,751	0,376
	2		-3,788	2,149	-1,763	40,377	0,085
	3		-4,136	1,168	-3,540	42,492	0,001
	4		-2,258	0,640	-3,528	43,499	0,001
	5		-1,506	0,699	-2,153	41,137	0,037
	6		-4,910	1,272	-3,861	41,334	0,000

kategoria odniesienia – studia (licencjackie, magisterskie lub doktoranckie)

Załączniki

Język niemiecki	Kategoria wykształcenia	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	matki						
	1	0,053	-2,282	1,467	-1,555	38,939	0,128
	2		-0,575	0,341	-1,684	36,487	0,101
	3		-0,471	0,322	-1,462	37,055	0,152
	4		-0,360	0,220	-1,637	37,228	0,110
	5		-0,286	0,199	-1,435	37,126	0,160
	6		-0,413	0,277	-1,495	35,586	0,144
rozumienie ze słuchu	1	0,067	-1,293	0,359	-3,601	11,961	0,004
	2		-0,582	0,242	-2,403	38,258	0,021
	3		-0,577	0,293	-1,971	37,909	0,056
	4		-0,411	0,234	-1,758	37,959	0,087
	5		-0,276	0,231	-1,196	38,267	0,239
	6		-0,417	0,368	-1,132	36,111	0,265
tworzenie wypowiedzi pisemnych	1	0,099	0	0		35	
	2		-3,466	1,067	-3,248	36,570	0,002
	3		-3,508	1,009	-3,475	38,827	0,001
	4		-1,935	0,836	-2,315	35,611	0,026
	5		-1,141	0,622	-1,835	38,262	0,074
	6		-2,616	1,371	-1,908	36,782	0,064

kategoria odniesienia – studia (licencjackie, magisterskie lub doktoranckie)

Język niemiecki	Kategoria wykształcenia	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	ojca						
	1	0,030	-0,571	0,375	-1,522	36,657	0,137
	2		-0,667	0,407	-1,640	36,518	0,110
	3		-0,475	0,527	-0,902	38,735	0,373
	4		-0,298	0,227	-1,310	38,945	0,198
	5		-0,305	0,216	-1,415	38,249	0,165
	6		-0,501	0,538	-0,931	17,378	0,364
rozumienie ze słuchu	1	0,043	-0,754	0,538	-1,402	38,375	0,169
	2		-0,390	0,381	-1,024	36,353	0,312
	3		-0,581	0,379	-1,535	38,638	0,133
	4		-0,371	0,218	-1,702	39,000	0,097
	5		-0,294	0,204	-1,443	38,881	0,157
	6		0,023	0,316	0,072	27,081	0,943

Załączniki

Język niemiecki	Kategoria wykształcenia ojca	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
tworzenie wypowiedzi pisemnych	1	0,054	-2,813	1,312	-2,145	23,042	0,043
	2		-2,410	1,288	-1,872	35,644	0,069
	3		-2,709	1,437	-1,885	37,616	0,067
	4		-1,605	0,853	-1,881	35,412	0,068
	5		-1,222	0,675	-1,809	38,278	0,078
	6		0,977	1,498	0,652	36,435	0,518

kategoria odniesienia – studia (licencjackie, magisterskie lub doktoranckie)

5. Pozycja zawodowa rodziców (HISEI) a wyniki uczniów

Język angielski	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	0,139	0,030	0,007	4,542	42,843	0,000
rozumienie ze słuchu	0,148	0,026	0,007	3,855	41,446	0,000
tworzenie wypowiedzi pisemnych	0,131	0,065	0,017	3,952	42,559	0,000

Język niemiecki	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	0,040	0,011	0,005	2,088	38,907	0,043
rozumienie ze słuchu	0,087	0,014	0,004	3,045	38,172	0,004
tworzenie wypowiedzi pisemnych	0,059	0,046	0,022	2,068	35,176	0,046

6. Zasoby materialne rodziny a wyniki uczniów

Język angielski	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	0,093	1,421	0,431	3,296	43,806	0,002
rozumienie ze słuchu	0,089	1,080	0,393	2,750	41,487	0,009
tworzenie wypowiedzi pisemnych	0,082	2,984	1,326	2,250	41,222	0,030

Język niemiecki	R ²	Współczynnik regresji	Błąd standardowy	t	t parametryczne	p
rozumienie tekstów pisanych	0,054	0,688	0,319	2,159	38,448	0,037
rozumienie ze słuchu	0,054	0,612	0,258	2,377	37,378	0,023
tworzenie wypowiedzi pisemnych	0,044	2,279	1,006	2,266	36,153	0,030

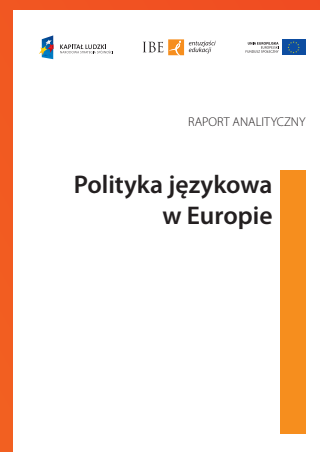


entuzjaści edukacji

www.eduentuzjasci.pl

Serdecznie zapraszamy do lektury raportu dotyczącego analizy polityki językowej w Europie przygotowanej przez Pracownię Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych.

Publikację można pobrać na stronie www.eduentuzjasci.pl
Publikacja jest finansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Instytut Badań Edukacyjnych

Głównym zadaniem Instytutu jest prowadzenie badań, analiz i prac rozwojowych 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, doświadczenie w administracji publicznej czy działalność w organizacjach pozarządowych.

IBE realizuje projekty systemowe: „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”, „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego”, „Badanie dotyczące rozwoju metodologii szacowania wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej” (EWD), „Badanie uwarunkowań zróżnicowania wyników egzaminów zewnętrznych”.

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.