



KAPITAŁ LUDZKI  
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI


IBE  *entuzjaści  
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA  
EUROPEJSKI  
FUNDUSZ SPOŁECZNY



RAPORT TEMATYCZNY Z BADANIA

# Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim



*Redakcja merytoryczna:*

dr Magdalena Szpotowicz

*Autorzy raportu:*

Agata Gajewska-Dyszkiewicz

Michał Męziński

Ludmiła Rycielska

dr Dominika Chandler

dr Melanie Ellis

*Autorzy badania:*

dr Dominika Chandler

dr Melanie Ellis

*Recenzenci:*

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska

dr Marcin Smolik

*Korekta:*

Beata Saracyn

*Wydawca:*

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, marzec 2014

*Skład, druk:*

Drukarnia TINTA, Z. Szymański

ul. Żwirki i Wigury 22

13-200 Działdowo

[www.drukarniatinta.pl](http://www.drukarniatinta.pl)

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

# Streszczenie

## O badaniu

Badanie Umiejętności Mówienia (BUM) zostało przeprowadzone wiosną 2011 roku jako uzupełnienie Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (*European Survey on Language Competences – ESLC*). W badaniu ESLC sprawdzane były trzy sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu pisanego i tworzenie wypowiedzi pisemnych. Polska była jedynym spośród 14 krajów biorących udział w tym międzynarodowym badaniu, w którym dodatkowo sprawdzono umiejętność mówienia. Badanie Umiejętności Mówienia przeprowadzono na próbie ESLC, która objęła 499 uczniów z 37 gimnazjów w Polsce.

Celem BUM było wypracowanie narzędzia pomiaru umiejętności mówienia, uzyskanie danych empirycznych na temat poziomu umiejętności mówienia w języku angielskim wśród uczniów ostatniej klasy gimnazjum i zestawienie ich z danymi dotyczącymi poziomu umiejętności w zakresie trzech pozostałych sprawności oraz informacjami kontekstowymi pozyskanymi od uczniów w badaniu kwestionariuszowym ESLC. Trudności z rekrutacją szkół i uczniów do badania spowodowały, że wnioski z badania nie można uogólniać na populację polskich gimnazjalistów.

## Wyniki

Uczestnikami BUM byli uczniowie o przeciętnie wyższych umiejętnościach w zakresie rozumienia tekstu pisanego, tworzenia wypowiedzi pisemnej i rozumienia ze słuchu od średniej w Polsce. W badaniu nadreprezentowani byli też uczniowie z miast oraz uczący się w szkołach prywatnych. Mimo to wyniki BUM wskazały na niski poziom umiejętności językowych uczniów poddanych testowi. Wśród badanych największa grupa (41%) została przypisana do poziomu A1 według skal biegłości *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ). Jest to poziom poniżej obecnie oczekiwanego od absolwentów gimnazjum, który obowiązująca podstawa programowa określa jako A2/A2+. Poziom A2 osiągnął jedynie co trzeci uczeń. Natomiast co czwarty wypowiadał się na poziomie odpowiadającym poziomom B1 lub B2, a więc wykraczającym poza wymagania postawy programowej.

W badanej grupie nie zauważono znaczących rozbieżności między poziomem umiejętności w sprawnościach językowych badanych w ESLC i BUM. Uczniowie, których umiejętności oceniono na określonym poziomie ESOKJ w zakresie sprawności mówienia, osiągnęli zwykle wyniki na podobnym poziomie w pozostałych testowanych sprawnościach: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego i tworzenia wypowiedzi pisemnej.

Połączenie informacji pozyskanych w badaniu ankietowym ESLC z wynikami BUM pozwala określić społeczno-demograficzne cechy uczniów na poszczególnych poziomach umiejętności w zakresie mówienia w języku angielskim. Uczniowie najwyższej oceny w BUM to uczniowie o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, wyższym poziomie wykształcenia rodziców oraz wyższym poziomie zasobów materialnych rodziny. Innymi charakterystykami, pod względem których różni się uczniowie najbardziej i najmniej biegli w zakresie mówienia, są wielkość miejscowości zamieszkania oraz położenia szkoły, do której uczęszczają. Płeć natomiast nie stanowi charakterystyki znacząco różnicującej uczniów o wyższych i niższych poziomach umiejętności w zakresie sprawności mówienia.

Analizy deklaracji uczniów uczestniczących w BUM wskazują na związek umiejętności uczniów z wczesnym rozpoczęciem nauki języka oraz deklarowanym przez uczniów uczestnictwem w dodatkowych lekcjach językowych. W kontekście szkolnym istotnymi czynnikami związanymi z wyższymi

## Streszczenie

osiągnięciami uczniów są niska liczebność grupy nauczania oraz komunikacja w języku docelowym na lekcji. Stosunkowo najsilniejszy związek między osiągnięciami uczniów w zakresie mówienia w języku angielskim a badanymi czynnikami obserwuje się w przypadku kontaktu uczniów z językiem poprzez media.

# Spis treści

<b>Streszczenie</b> .....	3
<b>1. Podstawowe informacje o badaniu</b> .....	7
1.1. Wstęp .....	7
1.2. Cele badania .....	7
1.3. Założenia badania .....	8
<b>2. Metodologia</b> .....	11
2.1. Testowanie sprawności mówienia .....	11
2.2. Definicja sprawności mówienia .....	11
2.3. Konstrukcja testu ustnego .....	12
2.4. Szczegółowy opis struktury testu .....	14
2.5. Konstrukcja skal do oceniania .....	15
2.6. Dobór i realizacja próby .....	18
2.7. Opis analiz statystycznych .....	21
<b>3. Poziom umiejętności w zakresie sprawności mówienia w języku angielskim</b> .....	25
3.1. Ocenianie <i>ex post</i> (ocena właściwa) .....	25
3.2. Ocenianie na żywo (ocena pomocnicza) .....	27
3.3. Zgodność oceny właściwej i pomocniczej .....	28
3.4. Wnioski .....	29
<b>4. Mówienie w języku angielskim a inne sprawności językowe uczniów</b> .....	31
4.1. Sprawności językowe testowane w ramach ESLC .....	31
4.2. Mówienie a rozumienie tekstów pisanych .....	32
4.3. Mówienie a rozumienie ze słuchu .....	34
4.4. Mówienie a tworzenie wypowiedzi pisemnych .....	35
4.5. Wnioski .....	37
<b>5. Związek czynników socjodemograficznych z osiągnięciami uczniów</b> .....	39
5.1. Płeć .....	40
5.2. Wykształcenie rodziców .....	40
5.3. Zawód rodziców (indeks ISEI/HISEI) .....	41
5.4. Zasoby materialne rodziny .....	43
5.5. Wielkość miejscowości lokalizacji szkoły i zamieszkania ucznia .....	44
5.6. Wnioski .....	45
<b>6. Związek czynników szkolnych i pozaszkolnych z osiągnięciami uczniów</b> .....	47
6.1. Liczba lat nauki .....	47
6.2. Lekcje prywatne .....	48
6.3. Kontakt z językiem poza szkołą .....	50
6.4. Nauczanie w szkole .....	53
6.5. Wnioski .....	55
<b>7. Rekomendacje</b> .....	57

Bibliografia .....	59
Spis rysunków .....	62
Spis tabel .....	64
Załącznik 1: Test ustny – rozgrzewka (ang. <i>warm-up</i> ) .....	65
Załącznik 2: Test ustny – zadanie pasujące (ang. <i>router</i> ) .....	66
Załącznik 3: Test ustny – zadanie z obrazkiem .....	68
Załącznik 4: Test ustny – zadanie z luką informacyjną (ang. <i>information-gap</i> ) .....	72
Załącznik 5: Skala do zadania pasującego (ang. <i>router</i> ) .....	76

# 1. Podstawowe informacje o badaniu

## 1.1. Wstęp

Umiejętność skutecznego porozumiewania się w mowie i piśmie to podstawowy cel kształcenia językowego polskich uczniów (MEN 2009: 61). Jednak mimo wagi przypisywanej komunikacji ustnej w dydaktyce języków obcych, wiedza na temat poziomu umiejętności polskiej młodzieży w zakresie mówienia w języku obcym jest znikoma. System egzaminów zewnętrznych bezpośrednio sprawdza umiejętności uczniów w zakresie mówienia wyłącznie podczas egzaminu maturalnego. Na poziomie gimnazjum, czyli ostatniego etapu edukacyjnego obejmującego wszystkich uczniów, mówienie sprawdzane jest tylko w jednym z jego aspektów – reagowania językowego – i to za pośrednictwem zadań pisemnych. Informacja, którą dysponuje polski system oświaty, dotyczy zatem tylko tej części uczniów, która podejdzie do egzaminów po IV etapie edukacyjnym. Z punktu widzenia polityki edukacyjnej kraju równie istotna wydaje się być informacja o osiągnięciach uczniów po III etapie edukacyjnym, czyli w chwili zakończenia obowiązkowej edukacji.

Z powyższych względów, w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE) podjęto prace nad stworzeniem narzędzia pomiaru umiejętności mówienia w języku angielskim. Badanie za pomocą tego narzędzia zrealizowano w 2011 roku jako narodowy komponent międzynarodowego pomiaru umiejętności językowych młodzieży – Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (*European Survey on Language Competences*, ESLC). W ramach tego badania w 14 krajach UE przeprowadzono testy językowe z trzech sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych wśród uczniów uczących się dwóch najczęściej nauczanych języków obcych w danym kraju. Uczniowie wypełniali również kwestionariusz osobowy dotyczący szkolnych i środowiskowych czynników związanych z nauką języków obcych.

Przeprowadzenie Badania Umiejętności Mówienia<sup>1</sup> (BUM) niesie za sobą korzyści dla rozwoju w Polsce metodologii pomiaru umiejętności mówienia. Polska jest jedynym krajem uczestniczącym w badaniu ESLC, który podjął próbę opracowania narzędzi i zrealizowania badania mówienia – jedynej nietestowanej w ramach badania sprawności językowej. Wnioski z realizacji badania i analizy jego wyników mogą posłużyć przy planowaniu kolejnych badań umiejętności językowych młodzieży i rozważeniu objęcia ich zakresem wszystkich czterech sprawności językowych.

## 1.2. Cele badania

Podstawowym celem Badania Umiejętności Mówienia jest zobrazowanie poziomu biegłości w zakresie komunikacji ustnej w języku angielskim na koniec III etapu edukacyjnego wśród uczniów nauczanych według podstawy programowej z 2002 roku. Dalszym dążeniem autorów badania było zestawienie pozyskanych informacji o poziomie biegłości w mówieniu z wynikami testów w zakresie pozostałych sprawności językowych (ESLC) oraz danych dotyczących kontekstu uczenia się języka obcego. Sformułowano zatem następujące pytania badawcze:

---

<sup>1</sup> Nazwa „Badanie Umiejętności Mówienia” oraz dokumentacja metodologiczna badania nawiązują do przyjętych w anglojęzycznej literaturze nazw czterech sprawności językowych (*skills*). Ze względu na spójność terminologiczną niniejszej publikacji z raportem krajowym ESLC oraz polską literaturą przedmiotu zdecydowano się używać jednak terminów: „sprawność” w miejsce „umiejętność” oraz „rozumienie ze słuchu”, „rozumienie tekstu pisanego” i „tworzenie wypowiedzi pisemnych” na oznaczenie trzech sprawności językowych: *listening*, *reading* i *writing*. Nazwę ostatniej ze sprawności – *speaking* – oddano za pomocą terminu „mówienie”. Narzucająca się bowiem, analogiczna do „tworzenia wypowiedzi pisemnych”, nazwa „tworzenie wypowiedzi ustnych” odnosi się tylko do jednego z dwóch aspektów badanej sprawności – produkcji językowej, nie wskazując na drugą z nich – interakcję.

## 1. Podstawowe informacje o badaniu

### 1.3. Założenia badania

- Jaki jest rozkład poziomów biegłości w zakresie mówienia w języku angielskim wśród badanych uczniów ostatniej klasy gimnazjum?
- Jaka jest siła związku między oceną z testu mówienia a wynikami testów rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych?
- Jaka jest siła związku między oceną z testu mówienia a cechami społeczno-demograficznymi uczniów, ich rodzin oraz ich szkół?
- Jaka jest siła związku między oceną z testu mówienia a czynnikami kontekstowymi potencjalnie wspomagającymi rozwój umiejętności językowych, takich jak nauka języka angielskiego i kontakt z tym językiem poza szkołą?

Autorzy badania zainteresowani byli również rzetelnością narzędzi do oceny sprawności mówienia uczniów w świetle obciążeń wyników wpływem indywidualnych cech osób oceniających (tzw. efektem egzaminatora). Zagadnienie to zostanie przeanalizowane i omówione w osobnej publikacji. Dodatkowym celem badania było przygotowanie zestawu materiałów dydaktycznych przeznaczonych do sprawdzania poziomu umiejętności w zakresie mówienia – skal oceniania i scenariuszy przeprowadzania testów – przeznaczonych dla nauczycieli języka angielskiego w gimnazjach. Narzędzia te będą udostępnione po zakończeniu realizacji badania w bazie dobrych praktyk IBE: <http://bdp.ibe.edu.pl/>.

### 1.3. Założenia badania

Intencją autorów Badania Umiejętności Mówienia było zorganizowanie pomiaru umiejętności mówienia uczniów w sposób, który zapewniałby porównywalność z wynikami testów pozostałych trzech sprawności językowych (rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych i tworzenia wypowiedzi pisemnych) Europejskiego Badania Kompetencji Językowych. To dążenie wyraziło się w przejściu podstawowych założeń badania ESLC co do: badanej populacji, pojmowania badanych umiejętności, sposobu wyrażania wyników testu czy warunków i terminów realizacji obu pomiarów (rys. 1 i 2).

Rysunek 1. Założenia Badania Umiejętności Mówienia.

<b>cele BUM</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ pomiar umiejętności językowych polskich uczniów w zakresie mówienia</li><li>■ połączenie danych z pomiaru językowego BUM z danymi dotyczącymi poziomów umiejętności w zakresie trzech sprawności językowych (rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych i tworzenia wypowiedzi pisemnych) badanych w ESLC; porównanie stopnia rozwoju sprawności językowych</li><li>■ połączenie danych z pomiaru językowego BUM z danymi kontekstowymi pozyskanymi za pomocą badania kwestionariuszowego uczniów ESLC; zidentyfikowanie związków wysokich osiągnięć uczniów ze szkolnymi i pozaszkolnymi czynnikami kontekstowymi</li></ul>
<b>kluczowe cechy BUM</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>■ badany poziom znajomości najczęściej nauczanego języka obcego – angielskiego</li><li>■ badani uczniowie III klasy gimnazjum; łączna próba 499 uczniów z 23 gimnazjów</li><li>■ wylosowana podpróba uczniów badanych w ESLC</li><li>■ badanie w formie bezpośredniego testu ustnego</li><li>■ wyniki testów językowych wyrażone w odniesieniu do poziomów: A1, A2, B1, B2 skali biegłości językowej <i>Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego</i></li><li>■ termin realizacji: luty i marzec 2011</li></ul>



#### Badana grupa

Celem Europejskiego Badania Kompetencji Językowych było dostarczenie informacji o poziomie umiejętności młodzieży w ostatnim roku obowiązkowej nauki szkolnej. Jest to moment, w którym część uczniów zakończy formalną naukę języków obcych i w bliskiej perspektywie wejdzie na rynek pracy. Badanie BUM, które realizowane było na podpróbie uczniów przystępujących do ESLC, przejęło tę definicję populacji.

Do badania przystępowali zatem uczniowie klasy III gimnazjum, z wyłączeniem uczniów niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo w stopniu uniemożliwiającym uczestnictwo w badaniu, uczniów nieposługujących się językiem polskim w stopniu umożliwiającym zrozumienie pytań kwestionariuszowych oraz uczniów posiadających zaświadczenie o dysleksji. Na poziomie placówek wykluczono szkoły specjalne oraz szkoły dla dorosłych. Badanie obejmowało natomiast zarówno szkoły publiczne, jak i niepubliczne.

#### Odniesienie do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego

Wyniki testu ustnego prezentowane są za pomocą wskaźników biegłości językowej *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*<sup>2</sup>. Autorzy badania BUM przyjęli za twórcami koncepcji ESLC założenie, że uczniowie będą oceniani przy użyciu skali odpowiadającej pierwszym czterem poziomom biegłości językowej A1, A2, B1 i B2. W chwili projektowania obu badań – ESLC i BUM – nie przewidziano jednak, iż duża część uczniów prezentować będzie poziom, którego nie sposób uznać za odpowiadający deskryptorom dla poziomu A1. Już po etapie zebrania danych autorzy raportu badania ESLC zdecydowali się na wsteczne wyodrębnienie dodatkowego poziomu umiejętności „-A1”. Symbolem tym oznaczano poziom uczniów niespełniających wymogów zdefiniowanych w ramach ESOKJ jako najniższy z poziomów, A1. W przypadku BUM wsteczne wyznaczanie poziomu „-A1” nie było możliwe, gdyż nie uwzględniono go w skalach, którymi osoby oceniające posługiwały się w trakcie badania. Należy zatem mieć na uwadze, że część uczniów oceniona w BUM na poziomie A1 mogła prezentować umiejętności poniżej poziomu A1.

#### Interpretacja wyników

Także w kwestii prezentacji i interpretacji wyników testów językowych BUM nawiązuje do sposobu prezentacji wyników badania międzynarodowego. Za raportem krajowym z badania ESLC przyjęto, że wyniki uczniów o umiejętnościach odpowiadających pierwszemu z poziomów podstawowego użytkownika języka: A1 (lub poniżej tego poziomu) uznane będą za niskie. Wyniki na poziomie A2 uznaje się za średnie. Natomiast wyniki na poziomie samodzielnego użytkownika języka (B1 i B2) uznaje się za wysokie.

Przy omówieniu wyników odnosi się je także do poziomów docelowych wyznaczonych w podstawie programowej dla języków obcych nowożytnych (MEN 2008). Dokument ten po raz pierwszy zdefiniował cele nauczania języków obcych w odniesieniu do poziomów skal biegłości ESOKJ. Według założeń programowych tego dokumentu uczniowie kończący szkołę podstawową (II etap edukacyjny) powinni posługiwać się językiem obcym na poziomie odpowiadającym poziomowi A1, absolwenci gimnazjum: A2 lub A2+, natomiast absolwenci szkół ponadgimnazjalnych: B1 lub B2.

Autorzy raportów ESLC i BUM świadomie przyjęli za ramę odniesienia podstawę programową z 2008 roku, mimo iż badani uczniowie nie byli jeszcze nauczani według tej podstawy. Mimo podobieństw między założeniami obu dokumentów programowych – podstawy programowej z 2002 i 2008 roku – nowa podstawa programowa określa *explicite* poziomy docelowe umiejętności uczniów w odniesieniu do skal biegłości językowej ESOKJ. Ponadto perspektywę tę uznano za wartościową z punktu widzenia polskiej polityki oświatowej. Pozwala bowiem unaocznic, jaki procent polskich uczniów osiągnąłby, nie osiągnąłby lub przekroczyłby obecnie oczekiwane poziomy biegłości językowej.

<sup>2</sup> W odróżnieniu od badania ESLC, w badaniu BUM uczniom nie przyznawano ocen punktowych, które później były przekładane na poziomy biegłości według ESOKJ, lecz oceniano biegłość językową uczniów bezpośrednio za pomocą wskaźników biegłości językowej ESOKJ.

Tabela 1.

Poziomy biegłości językowej wg *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* oraz podstawy programowej z 2008 roku.

Poziom ESOKJ	Poziomy za raportem ESLC	Skrótowy opis	Poziomy docelowe wg podstawy programowej z 2008 roku
A1	Niski	Umiejętność użycia bardzo prostego języka przy wsparciu rozmówcy	Szkoła podstawowa
A2	Średni	Podstawowa umiejętność użycia prostego języka w porozumiewaniu się na temat spraw dnia codziennego	Gimnazjum (A2+ dla kontynuujących naukę języka ze szkoły podstawowej)
B1	Wysoki	Samodzielne użycie języka w nieskomplikowanych i znanych sytuacjach	Liceum – poziom podstawowy egzaminu maturalnego
B2		Umiejętność użycia języka pozwalająca wyrazić myśli w sposób jasny i skuteczny	– poziom rozszerzony egzaminu maturalnego

Rysunek 2. Założenia Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011.

<b>cele badania ESLC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pomiar umiejętności językowych europejskiej młodzieży w sposób umożliwiający porównanie poziomu umiejętności uczniów uczących się różnych języków obcych w ramach różnych systemów oświaty</li> <li>▪ zebranie danych kontekstowych na temat nauczania języków obcych w poszczególnych krajach uczestniczących w badaniu</li> <li>▪ umożliwienie stworzenia Europejskiego Wskaźnika Kompetencji Językowych (<i>European Indicator of Language Competence, EILC</i>)</li> </ul>
<b>kluczowe cechy badania ESLC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ w każdym kraju badany poziom znajomości dwóch najczęściej nauczanych języków obcych spośród: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i włoskiego</li> <li>▪ w każdym kraju badana reprezentatywna próba uczniów dla każdego z nauczanych języków</li> <li>▪ badane trzy sprawności: rozumienie tekstów pisanych, rozumienie ze słuchu i tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku obcym</li> <li>▪ uczeń przystępuje do pisemnych testów z jednego języka obcego sprawdzających dwie spośród trzech badanych sprawności językowych</li> <li>▪ wyniki testów językowych wyrażone w odniesieniu do poziomów: A1, A2, B1, B2 skali biegłości językowej <i>Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego</i></li> </ul>
<b>badanie ESLC w Polsce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ badana znajomość języków angielskiego i niemieckiego</li> <li>▪ łączna próba 3324 uczniów III klasy gimnazjum, 399 nauczycieli języka angielskiego i niemieckiego oraz 124 dyrektorów ze 146 gimnazjów</li> <li>▪ termin realizacji: luty i marzec 2011</li> <li>▪ publikacja raportu krajowego badania: wrzesień 2013</li> </ul>

### Pomiar językowy

Badanie Umiejętności Mówienia realizowane było w formie bezpośredniego testu ustnego. Miało ono postać 9–12-minutowej rozmowy z osobą prowadzącą test. Testy zaprojektowano tak, by umożliwiały zarówno ocenę umiejętności interakcji w rozmowie z inną osobą, jak i ocenę umiejętności tworzenia dłuższych wypowiedzi, sprawdzanych w tym badaniu jako umiejętność opisywania ilustracji, udzielania informacji i wyrażania opinii. Podobnie jak w przypadku ESLC, wybierano rodzaje zadań, które angażują respondentów i dotyczą bliskiej im tematyki. W obu badaniach podjęto także kroki, by poziom testów odpowiadał szacowanemu poziomowi umiejętności uczniów, choć procedury adaptacji poziomu trudności testów były odmienne.

### Termin realizacji terenowej

Oba badania – BUM i ESLC – zrealizowano na terenie całego kraju w lutym i marcu 2011 roku. Dzięki temu możliwe jest porównanie stopnia rozwoju wszystkich czterech sprawności językowych w podobnym punkcie czasowym oraz połączenie danych pozyskanych w BUM z informacjami z kwestionariusza ucznia badania ESLC.

## 2. Metodologia

### 2.1. Testowanie sprawności mówienia

Ocenianie sprawności mówienia uważane jest za jedno z największych wyzwań w ocenie wyników nauczania lub znajomości języka obcego (Harris 1969, Fulcher 2003). Problemy poruszane w literaturze przedmiotu dotyczą zarówno zagadnień metodologicznych, jak i praktycznych rozwiązań przy realizacji testów. Badacze wskazują m.in. na duże rozbieżności w definicjach samej sprawności mówienia, a co za tym idzie w przyjętych kryteriach oceniania, jak i przyznawanych im wagach; trudności właściwej analizy i interpretacji wyników testu ze względu na brak możliwości testowania mówienia, bez jednoczesnego oceniania poziomu rozumienia ze słuchu; problemy ze standaryzacją procesu oceniania; w końcu bardzo duże nakłady finansowe i czasowe konieczne do realizacji badania (Heaton 1988: 88–89).

Eksperci do spraw testowania (np. McNamara 1996, Upshur i Turner 1999) są również zgodni co do tego, że w sytuacji testowania mówienia na ocenę wpływa nie tylko sama sprawność mówienia testowanego, ale szereg innych czynników. Należą do nich cechy dyskursu, indywidualne cechy osoby prowadzącej test (np. jej płeć, sposób przeprowadzania testu, stopień znajomości osoby testowanej, stopień wykszolenia w zakresie testowania), indywidualne cechy testowanego (np. jego poziom odporności na stres egzaminacyjny, poziom wiedzy ogólnej, pochodzenie z określonego kręgu kulturowego/językowego), cechy zadania (np. rodzaj zadania, jego trudność i tematyka, czas/brak czasu na przygotowanie) oraz rodzaj użytych do oceniania skal (np. skale holistyczne i analityczne).

Ważnym założeniem tworzenia narzędzi do BUM była konieczność opisu wyników w sposób analogiczny do badania ESLC. Zarówno konstrukt badanej umiejętności, jak i sposób formułowania oceny musiał być oparty na ESOKJ. Co więcej, wynik testu musiał być możliwy do sformułowania w postaci jednej oceny, tak jak to miało miejsce w badaniu pozostałych trzech sprawności. W ten sposób możliwe było porównanie poziomu umiejętności uczniów we wszystkich czterech sprawnościach językowych w analogicznej formie.

### 2.2. Definicja sprawności mówienia

Mówienie to sprawność „wielopoziomowa i hierarchiczna [...], w której [...] intencje nadawcy realizowane są w procesach formułowania i artykulacji wypowiedzi, pod wpływem szeregu uwarunkowań (Bygate 2010: 63). Wieloaspektowość procesu mówienia czyni jego badanie przedsięwzięciem z natury interdyscyplinarnym i z konieczności zmusza do daleko idącego ograniczenia cech procesu będących przedmiotem zainteresowania. W kontekście oceny jakości komunikacji ustnej wskazuje się na trzy podstawowe wymiary wypowiedzi: płynność, poprawność i złożoność (Skehan za Bygate 2010).

Ze względu na spójność z badaniem ESLC autorzy badania postanowili oprzeć definicję badanej umiejętności na sposobie jej pojmowania charakterystycznym dla *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*. W ESOKJ wyróżnia się dwa podstawowe aspekty mówienia: interakcję i produkcję. W opisie poziomów biegłości językowej „jakość wypowiedzi ustnej” wymienione jest ponadto 5 kryteriów oceny tej sprawności: zakres, poprawność, płynność, interakcja oraz spójność (ESOKJ 2003: 36). Założenia te znalazły swoje odbicie w specyfikacjach do tworzenia zadań testowych oraz skalach do oceniania wypowiedzi uczniów.

### 2.3. Konstrukcja testu ustnego

#### Format testu

W badaniu BUM zdecydowano się na zaprojektowanie i użycie testu bezpośredniego, podczas którego osoba prowadząca test prowadziła kilkunastominutową rozmowę z jednym uczniem. Mimo zalet testowania wypowiedzi ustnej w parach (Fulcher 1996, Saville i Hargreaves 1999, Egyud i Glover 2001, Nakatsuhara 2006, Csépes 2010), w teście ustnym użytym w badaniu zdecydowano się na testowanie uczniów indywidualnie. Miało to na celu wyeliminowanie wpływu czynników potencjalnie zakłócających trafność testów (O'Sullivan 2002, Galaczi 2008, Lazarion i Davis 2008, Davis 2009), takich jak: różnice w poziomie językowym testowanych osób; różnice w osobowości, wieku i zainteresowaniach; stopień dominacji jednego z testowanych podczas konwersacji oraz stopień znajomości między osobami testowanymi. Przyjęto więc założenie, że taki sposób sprawdzania jest preferowany przez nauczycieli w trakcie procesu nauczania i bardziej uczniom znajomy.

#### Poziom trudności zadań

Przy określeniu poziomu zadań posłużono się opisami poziomów biegłości językowej *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ 2003). Nawiązując do założeń badania ESLC, przyjęto, że dla badanej populacji uczniów III klasy gimnazjum adekwatne będą cztery pierwsze poziomy skali: A1, A2, B1 oraz B2.

Zadania przypisane były do dwóch wersji testu – wersji A, obejmującej zadania na poziomie podstawowym (poziomy A1 i A2) oraz wersji B, zawierającej zadania o różnym stopniu trudności, na poziomie samodzielności (poziomy B1 i B2). Osoby prowadzące test podejmowały decyzję, który poziom testu wybrać dla każdego ucznia na podstawie 3–4-minutowego zadania plasującego. W ten sposób uczniowie o niższym stopniu umiejętności nie byli podczas testu angażowani w zadania komunikacyjne znacznie przekraczające ich biegłość językową, co mogłoby wpływać na nich zniechęcająco.

#### Rodzaje zadań

Do testów zostały stworzone zadania, „które angażują rozmówców do użycia języka w celu osiągnięcia jakiegoś konkretnego celu w konkretnej sytuacji komunikacyjnej” (Luoma 2004: 31). Biorąc pod uwagę, że kompetencja komunikacyjna w zakresie mówienia obejmuje zarówno umiejętność produkcji dłuższych wypowiedzi, jak i umiejętność interakcji w rozmowie z innymi osobami (Bygate 1988, Chaloub-Deville 2001, Fulcher 1996, Shohamy 2000, Skehan 2001), zaprojektowano zadania wymagające od ucznia dłuższej wypowiedzi (opisywanie obrazka), jak i zadania sprawdzające umiejętność interakcji (zadanie z uzyskiwaniem/udzielaniem informacji na poziomie A lub zadanie z rezerwacją biletów/hotelu itp. na poziomie B).

#### Proces tworzenia narzędzia testowego

Specyfikacje do testu zostały przygotowane w języku angielskim i przedstawione do recenzji anglojęzycznemu ekspertowi w dziedzinie testowania. Obejmowały one zadanie plasujące, które zostało skonstruowane na etapie tworzenia koncepcji testu oraz przykładowe zadania z luką informacyjną na poziomie A i B przygotowane przez autorów badania.

Zlecenie tworzenia zadań powierzono polskiemu ekspertowi w dziedzinie testowania z wieloletnim doświadczeniem w pisaniu zadań testowych do podręczników i egzaminów maturalnych. Założono utworzenie 28 zadań testowych: po 7 zadań każdego typu (zadanie z obrazkiem i z luką informacyjną) na dwóch poziomach (poziom A i poziom B). Utworzone zadania podlegały wstępnej weryfikacji przez autorów badania, a następnie poprawkom przez zatrudnionego eksperta.

Kolejnym etapem weryfikacji testu było porównanie trudności zadań w obrębie tego samego typu i poziomu. Na ostatnim etapie konstrukcji zadań zostały sformułowane instrukcje i skrypt dla osób prowadzących test oraz instrukcje w języku polskim dla osoby testowanej.

### Czas na przygotowanie

Badania dotyczące wpływu czasu na przygotowanie na jakość języka mówionego przez osobę ocenianą nie są konkluzywne. Niektóre z nich (Ellis 2003) wskazują, że możliwość przygotowania się do testu miała pozytywny wpływ na jakość wypowiedzi ucznia, natomiast w innych badaniach (Wigglesworth i Elder 2010) nie odnotowano takiej zależności. W teście użytym w BUM zdecydowano się na użycie czasu na przygotowanie do zadań ze względu na zapewnienie trafności fasadowej testu. Niektórzy uczniowie mogli nie być przyzwyczajeni do testu ustnego i czas na przygotowanie umożliwił im lepsze zaznajomienie się z rodzajem zadań i zaplanowanie swojej wypowiedzi.

### Polecenia do zadań

Polecenia do zadań zostały sformułowane w języku polskim i umieszczone w instrukcjach wręczanych ocenianym uczniom. Celem użycia języka ojczystego w poleceniach do zadań było zapewnienie ich zrozumienia przez wszystkich uczniów, również tych z bardzo słabą znajomością języka angielskiego lub tych, którzy nigdy wcześniej nie zetknęli się z zadaniami tego typu. Niezrozumienie poleceń lub błędna ich interpretacja przez część uczniów mogłyby spowodować obniżenie rzetelności testu.

### Czas trwania testu

Test został zaplanowany na 9–12 minut. W trakcie testu czas był mierzony przez osobę prowadzącą test za pomocą stopera. Poszczególne części testu (z wyjątkiem zadania *warm-up*) miały ściśle określony czas na ich wykonanie. Celem przestrzegania czasu przeznaczanego na poszczególne zadania było zapewnienie rzetelności testu – każdy uczeń przystępujący do testu powinien mieć tyle samo czasu na jego wykonanie. Uczeń otrzymywał informację o ilości czasu na przygotowanie do zadania od osoby prowadzącej test w formie słownej (w języku angielskim) oraz w formie pisemnej (w języku polskim). Informacja dla testującego o czasie na przygotowanie i na wykonanie każdego zadania została zamieszczona w materiałach testowych.

### Badanie pilotażowe

Wszystkie procedury i założenia testu zostały poddane pilotażowi. Badanie pilotażowe zrealizowano w okresie od lipca do grudnia 2010 roku w siedmiu szkołach gimnazjalnych w województwie śląskim. Uzyskane w badaniu pilotażowym nagrania testów ustnych wykorzystano także do szkolenia osób prowadzących testy w badaniu głównym.

W wyniku pilotażu test ustny został zaakceptowany jako dobre narzędzie do sprawdzenia umiejętności mówienia w języku angielskim zarówno przez same osoby badane, jak i osoby prowadzące badanie. Był on powszechnie postrzegany jako instrument o odpowiedniej trudności, dobrze dobranej tematyce i typach zadań oraz bezstresowo przeprowadzony. Na tej podstawie uznano, że użyty w badaniu test ustny charakteryzuje się wysoką trafnością fasadową i treściową i nie wymaga dużych zmian przed zastosowaniem go w badaniu głównym.

Wprowadzone do testu poprawki wynikały z uwag badanych testem uczniów oraz obserwacji poczynionych przez testujących podczas jego przeprowadzania. Dotyczyły one głównie formatu części zadań i sformułowania niektórych pytań. Dodatkowo wprowadzoną zmianą było ujednoczenie poleceń do zadań poprzez umieszczenie ich w materiałach dla egzaminującego, co wpłynęło dodatnio na poziom rzetelności testu. Inny aspekt rzetelności użytego testu został określony poprzez obliczenie współczynników zgodności osób prowadzących test (ang. *inter-rater i intra-rater reliability*). Uzyskane ich wartości dowiodły wystarczającej rzetelności testu.

## 2.4. Szczegółowy opis struktury testu

### Rozgrzewka (ang. *warm-up*) (zał. 1)

Zadanie to pozwalało każdemu uczniowi na „przestawienie się” z języka polskiego na angielski i adaptację do sytuacji testowej. W zadaniu tym uczeń proszony był o przedstawienie się w odpowiedzi na przedstawienie się osoby prowadzącej test oraz podanie swojego wieku. Dalsze pytania wymagały krótkich i prostych językowo odpowiedzi (dotyczących klasy, ulubionego przedmiotu szkolnego, hobby). Na tym etapie testu osoba prowadząca mogła pomagać uczniowi poprzez mówienie bardzo powoli, powtarzanie pytań czy podawanie kilku odpowiedzi do wyboru (np. *Polish, Maths, History?*). Niedozwolone było natomiast użycie języka polskiego, nawet jeśli uczeń bezpośrednio prosił o tego rodzaju pomoc lub sam zaczął odpowiadać w języku polskim. Wypowiedzi uczniów podczas tej części testu nie podlegały ocenie.

### Zadanie plasujące (ang. *router task*) (zał. 2)

Zadanie plasujące miało na celu wstępną ocenę poziomu biegłości ucznia i umożliwienie osobie oceniającej wyboru poziomu instrumentu testującego (poziom A lub B) do dalszej części testu. Składało się ono z szeregu pytań zadawanych przez osobę oceniającą w 7 zakresach tematycznych: dom, rodzina, żywienie, szkoła/edukacja, podróżowanie i turystyka, czas wolny/rozrywka oraz życie towarzyskie/stosunki międzyludzkie. W obrębie każdego tematu osoba oceniająca miała możliwość zadania 4 pytań o zróżnicowanym poziomie trudności. Odpowiedź na pierwsze pytanie w każdym zestawie wymagała użycia języka na poziomie A1 w skali biegłości językowej ESOKJ; drugie stawiało większe wymagania językowe (poziom A2); trzecie pytanie wywoływało wypowiedź językową odpowiadającą poziomowi B1; natomiast ostatnie pytanie umożliwiało uczniowi zademonstrowanie umiejętności tworzenia wypowiedzi na poziomie B2.

Osoba oceniająca zadawała pytania w obrębie tego samego pola tematycznego w kolejności wzrastającej trudności (od łatwiejszego do trudniejszego), do momentu kiedy uczeń nie był w stanie udzielić odpowiedzi w języku angielskim. Moment ten określał granicę (ang. *ceiling*) umiejętności komunikacyjnych ucznia (Byrnes i in. 1989). Osiągnięcie granicy umiejętności ucznia mogło przejawiać się w następujący sposób: uczeń oznajmiał wprost, że pytanie jest dla niego za trudne; uczeń zaczynał mówić po polsku lub w innym języku obcym; uczeń okazywał werbalne oznaki dyskomfortu (jąkanie się, szukanie słów, długie przerwy, kilkakrotne rozpoczynanie tego samego zdania itd.); uczeń okazywał pozawerbalne oznaki dyskomfortu (wzruszanie ramionami, chichot, przewracanie oczami itd.); uczeń kontynuował odpowiedź na pytanie, ale poprawność jego wypowiedzi znacznie się obniżyła i zaczynał robić błędy, których nie robił poprzednio lub tracił wątek (*ibid.*). Osoba oceniająca powtarzała proces zadawania pytań w kolejności wzrastającej trudności (aż do pytania, przy którym była w stanie zdiagnozować granicę umiejętności ucznia) dla kilku pól tematycznych. Tematy mogły być używane w dowolnej kolejności aż do wyczerpania limitu czasu (3–4 minuty) przeznaczanego na to zadanie. Trzeba też przyjąć, że powodem braku dalszych odpowiedzi ucznia mogło być również załamanie komunikacji spowodowane tym, że uczeń nie miał nic więcej do powiedzenia na zadany temat.

W czasie zadania plasującego osoba oceniająca była zobowiązana do korzystania z instrukcji dla prowadzących test i nie mogła dowolnie zmieniać sposobu, w jaki były formułowane pytania. Mogła powtórzyć pytanie na prośbę ucznia, nie wolno jej było jednak podpowiadać uczniowi przez podawanie brakujących mu słówek lub używanie języka polskiego. W trakcie zadania plasującego osoba oceniająca podejmowała decyzję o poziomie dalszej części testu (A lub B). W podjęciu decyzji pomagała skala oceny do zadania plasującego (zał. 5).

### Zadanie z obrazkiem (zał. 3)

Zadanie z obrazkiem miało na celu wywołanie minutowej wypowiedzi ucznia oraz przeprowadzenie krótkiej rozmowy z uczniem na temat obrazka. Na każdym z dwóch poziomów testu osoba oceniająca miała do wyboru 7 zestawów zadań ze zdjęciem. Zdjęcia do zadania w teście na poziomie

A różniły się od zdjęć w teście B liczbą szczegółów oraz stopniem skomplikowania przedstawionej na fotografii sytuacji. Zdjęcia w teście na poziomie A wymagały nieskomplikowanego opisu codziennej sytuacji z użyciem podstawowego słownictwa i struktur gramatycznych. W teście na poziomie B użyte fotografie przedstawiały mniej typowe sytuacje, których opis wymagał użycia bardziej złożonego i bogatszego języka. Każdy uczeń otrzymywał 30 sekund na przygotowanie opisu obrazka i minutę na wykonanie zadania (czas mierzony stoperem). Po zakończeniu wypowiedzi ucznia lub po upływie minuty osoba oceniająca zadawała mu dwa dodatkowe pytania na temat obrazka. W przypadku niezrozumienia pytania przez ucznia prowadzący test był poinstruowany, aby po 5 sekundach powtórzyć pytanie i ewentualnie po następnych 5 sekundach je sparafrazować (używając parafrazy z instrukcji dla prowadzących testy). Maksymalny czas na wykonanie całego zadania (przygotowanie do opisu, opis obrazka i odpowiedź na dwa pytania) wynosił 3,5 minuty.

#### Zadanie z luką informacyjną (ang. *information-gap*) (zał. 4)

Zadanie z luką informacyjną miało na celu wywołanie interakcji ucznia z osobą oceniającą przypominającej autentyczną komunikację w codziennych sytuacjach życiowych. Na każdym z dwóch poziomów testu prowadząca go osoba miała do wyboru 7 zestawów zadań. Zadania tego typu w testach na obu poziomach znacznie się od siebie różniły. Na poziomie A uczeń zapoznawał się z informacjami przedstawionymi w tabelce i miał 30 sekund na przygotowanie 2 pytań o brakujące w tabelce informacje. Po upływie czasu na przygotowanie uczeń zadawał swoje pytania, a następnie, korzystając z informacji podanych w tabelce, odpowiadał na 2 pytania zadane przez prowadzącego. Zadanie obejmowało uzyskiwanie i udzielanie informacji w prostych codziennych sytuacjach, takich jak pytanie o cenę biletu do kina, godzinę filmu lub adres hotelu i koszt noclegu.

W teście na poziomie B uczeń zaznajamiał się z sytuacją oraz tabelką z dodatkowymi informacjami i na ich podstawie miał wykonać 3 zadania (np. dokonać rezerwacji biletów do kina, dowiedzieć się o ich cenę i upewnić się, skąd je odebrać). Po upływie 30 sekund na przygotowanie uczeń rozpoczął realizację zadania, a osoba oceniająca wprowadzała niespodziewaną komplikację (np. brak biletów na wybrany przez ucznia film). Uczeń musiał szybko zareagować na zaistniałą sytuację, dostosowując do niej treść swojej wypowiedzi. Uczestnicząc w rozmowie, prowadzący test korzystał z przykładowych pytań i odpowiedzi wydrukowanych w instrukcjach, ale musiał też dostosowywać to, co mówi, do wypowiedzi ucznia.

Maksymalny czas na wykonanie całego zadania na poziomie A wynosił 2 minuty, a na poziomie B – 2,5 minuty. Na obu poziomach uczniowie postawieni byli w typowych sytuacjach i wykonywali zadania, które nie wymagały od nich przyjmowania ról nieznanymi osobom 16-letnim.

## 2.5. Konstrukcja skal do oceniania

W badaniu BUM zdecydowano się na zastosowanie dwóch skal do oceny wypowiedzi uczniów, odmiennych ze względu na okoliczności oceniania oraz poziom szczegółowości oceny formułowanej na podstawie skal – skalę właściwą oraz skalę pomocniczą. Przy projektowaniu obu narzędzi oparto się na dokumencie Rady Europy *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual* (Rada Europy 2009) oraz wskazanych w nim skalach do oceniania sprawności mówienia: tabeli kryteriów do oceny mówienia (ang. *assessment grid*) i skali ogólnej (ang. *global scale*) do oceny mówienia, dokonując niekiedy stosownych adaptacji<sup>3</sup>. Zdecydowano się także na pozostawienie skal w oryginalnej, angielskiej wersji językowej.

Uzupełnieniem skal do oceniania były przykładowe wypowiedzi uczniów ilustrujące poszczególne poziomy umiejętności mówienia (ang. *benchmark performances*), używane podczas szkolenia osób

<sup>3</sup> Adaptacja dotyczyła tylko skali właściwej. Połączono kryteria *zakres* oraz *spójność*, rozszerzono deskryptory kryterium  *płynność*, doprecyzowano deskryptory kryterium *interakcji*, tak by precyzyjniej odpowiadały konkretnym zadaniom użytym w teście. Dodano także kryterium *wykonania zadania*.

prowadzących testy. Wypowiedzi te zostały wyselekcjonowane spośród testów nagranych podczas pilotażu zgodnie z procedurą wyłaniania lokalnych próbek wypowiedzi opisanej we wspomnianym dokumencie Rady Europy (ibid. 65–79).

### Skala właściwa

Skala właściwa została opracowana na podstawie tabeli kryteriów do oceny mówienia zawartej w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ 2001: 28–29). Obejmowała pięć kryteriów: 1) zakres i spójność; 2) poprawność; 3) płynność; 4) interakcję; 5) wykonanie zadania. Dla każdego kryterium określone zostały deskryptory pozwalające na przypisanie testowanemu uczniowi odpowiadającego jego umiejętnościom poziomowi sprawności językowej (tab. 2.).

Tabela 2.

Skala właściwa.

	Range and Coherence	Accuracy	Fluency	Interaction	Task completion
A1	Produced mainly single words and memorised phrases. Often connected phrases or attempts at sentences with <i>and</i> .	Produced accurately only memorised phrases and utterances.	Paused very often to search for words. Hesitated over the pronunciation of less familiar words. Resorted to Polish or other L2. There were some long silences. Used lots of gesturing instead of language. Produced very short, isolated, mainly memorised utterances.	Needed the interlocutor to repeat the question. Needed the interlocutor to make the question simpler. Could communicate the idea of a question. Attempted to answer questions.	Task 2 Described the picture. Answered questions about the picture. 2/1/0  Task 3 Got the information 2 pieces /1 piece/0 Gave information successfully twice/once/0
A2	Produced mainly phrases and some simple sentences. Used only a limited range of vocabulary. Had a tendency to repeat the same words and phrases. Borrowed or anglicized words from Polish.	Used some simple structures correctly. Systematically made basic mistakes. Attempts at sentences showed interference from Polish.	Made themselves understood in very short utterances. Paused, restarted and reformulated frequently. Occasionally resorted to Polish or other L2.	Needed the interlocutor to repeat the question. Answered all the questions. Attempted to ask questions. Indicated the lack of understanding as a signal for interlocutor support.	
B1	Produced fairly long sentences using a range of linking words. Had enough vocabulary to express themselves with some hesitation on everyday topics. Used some strategies to compensate for the lack of vocabulary (e.g. fillers).	Produced some frequently used patterns reasonably accurately. Produced some sentences with English word order.	Kept going comprehensively. Paused mostly for planning what to say. There was some self-correction. Produced some fairly long stretches of speech.	Initiated, maintained and closed the conversational exchange. Answered all the questions fully without prompting. Used strategies to confirm understanding.	Task 2 Described the picture. Answered questions about the picture. 2/1/0  Task 3 Achieved what was set by the task (general rubric above the table) Followed the instructions exactly 3/2/1/0 Used appropriate register
B2	Produced sentences organised into a cohesive whole. Used some complex sentences. Had enough language to deal with all the tasks and express opinions on most topics without obvious difficulty.	Showed a relatively high degree of grammatical control. Mistakes did not cause misunderstanding. Corrected most of their mistakes.	Produced long stretches of speech without pause. There were few noticeably long pauses, which took place between utterances.	Throughout the test behaved as a full conversational partner responding and taking turns appropriately.	



Oceny za pomocą skali właściwej dokonywano na podstawie nagrań wypowiedzi uczniów. Oceniający, odsłuchując nagranie, dokonywał oceny, które deskryptory są prawdziwe w odniesieniu do wypowiedzi ucznia. Poszczególne stwierdzenia ze skali dla danego kryterium ułożone były zgodnie z porządkiem rosnącego poziomu sprawności językowej, jaki odzwierciedlają. Po zakończeniu odsłuchu ocenający podliczał, dla którego poziomu sprawności wskazał najwięcej stwierdzeń prawdziwych w odniesieniu do wypowiedzi danego ucznia. Oceny takiej dokonywał dla każdego z pięciu kryteriów skali.

Sformułowane w ten sposób oceny cząstkowe były następnie podstawą holistycznego oszacowania poziomu umiejętności ucznia<sup>4</sup>. Uczniowi przypisywano ten poziom umiejętności, który najczęściej został wskazany przy formułowaniu ocen cząstkowych. Każde nagranie było oceniane przez trzy niezależne osoby. W przypadku gdy pomiędzy ocenającymi nie było zgodności, tzn. co najmniej jeden z nich zaklasyfikował ucznia na poziomie innym niż pozostali, test oceniany był przez dodatkowych ocenających, aż do uzyskania trzech jednakowych ocen (Fulcher 2003: 142).

### Skala pomocnicza

Skala pomocnicza została oparta na skali globalnej do oceny mówienia opisanej w ESOKJ (ESOKJ 2001: 62). Zawiera ona syntetyczne opisy umiejętności produkcji ustnej, charakterystyczne dla czterech poziomów biegłości językowej – od A1 do B2 (tab. 3.). Charakteryzują one w sposób ogólny sytuacje komunikacyjne i zadania, z jakimi uczeń musi być w stanie sobie poradzić, tak aby jego umiejętności w zakresie sprawności mówienia zostały zaklasyfikowane na określonym poziomie.

Skala ta stosowana była do sformułowania oceny poziomu wypowiedzi ucznia przez osoby prowadzące test bezpośrednio po jego zakończeniu. Oceniający dokonywał holistycznej oceny poziomu umiejętności ucznia, decydując, który z czterech deskryptorów w sposób najtrafniejszy charakteryzował jego wypowiedź. Oceny dokonywała tylko jedna osoba.

Tabela 3.

Skala pomocnicza.

A1	A2	B1	B2
Can interact in a simple way provided the interlocutor is prepared to repeat or rephrase things at a slower rate of speech and help test-taker formulate what they're trying to say. Can ask and answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics. Can use simple phrases and sentences to describe where they live and people they know.	Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar topics and activities. Can handle very short social exchanges, even though they can't usually understand enough to keep the conversation going themselves. Can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms their family and other people, living conditions, their school.	Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can enter unprepared into conversation on topics that are familiar, of personal interest or pertinent to everyday life (e.g. family, hobbies, work, travel and current events). Can connect phrases in a simple way in order to describe experiences and events, their dreams, hopes and ambitions. Can briefly give reasons and explanations for opinions and plans. Can narrate experiences and describe their reactions to events.	Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible. Can take an active part in discussion in familiar contexts, accounting for and sustaining their views. Can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to their field of interest. Can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.

Włączenie do schematu oceniania oceny za pomocą skali pomocniczej podyktowane było chęcią sprawdzenia trafności oszacowania poziomu umiejętności uczniów w zakresie mówienia za pomocą

<sup>4</sup> Mimo że pierwowzór zastosowanej skali – tabela kryteriów oceny mówienia – w zamierzeniu jest skalą analityczną, (stosowaną do formułowania ocen w każdym z wyszczególnionych kryteriów), autorzy badania zdecydowali się na formułowanie jednej holistycznej oceny. Decyzja ta podyktowana była przede wszystkim chęcią zachowania takiego samego co w badaniu ESLC formatu oszacowania poziomu umiejętności ucznia w poszczególnych sprawnościach (jedna zbiorcza ocena wyrażona w poziomach biegłości ESOKJ).

narzędzia możliwego do zastosowania w warunkach szkolnych, tj. niewymagającego więcej niż jednej osoby formułującej ocenę, obejmującego ograniczoną liczbę deskryptorów, tak by można je było łatwo przyswoić, oraz pozwalającego na szybkie i jednoznaczne sformułowanie oceny końcowej. Jeżeli oceny formułowane za pomocą tej skali okazałyby się trafne (w porównaniu z ocenami formułowanymi za pomocą skali właściwej), narzędzie to można by rekomendować do stosowania przez nauczycieli języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych.

### Szkolenie osób prowadzących badanie i oceniających

Badanie realizowane było przez zespół 27 osób, które pełniły zarówno rolę prowadzących test, jak i oceniających wypowiedzi uczniów. Wszystkie osoby zaangażowane w projekt były absolwentami kolegium języka angielskiego lub studiów magisterskich o specjalizacji filologia angielska, posiadały co najmniej pięcioletnie doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego, w tym doświadczenie w pracy w polskiej szkole. Dodatkowo warunkiem uczestnictwa w badaniu było doświadczenie w przeprowadzaniu testów językowych sprawdzających umiejętność mówienia (np. w klasie lub podczas egzaminów ustnych Cambridge ESOL).

Osoby te odbyły rozbudowane, 2,5-dniowe szkolenie w zakresie procedur badawczych, konstrukcji narzędzi oraz sposobu oceniania za pomocą obu skal. Podczas szkolenia korzystano w wielu aspektach z materiałów i filmów wyprodukowanych przez Centre International d'Études Pédagogiques (Rada Europy 2008) zawierających wypowiedzi uczniów ilustrujące 6 poziomów biegłości *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego*, jak również nagrania DVD testów ustnych polskich 15-latków wykonane podczas badania pilotażowego. Szkolenie obejmowało także praktyczne ćwiczenie realizacji testów według przedstawionych procedur badawczych oraz standaryzację procesu oceniania.

## 2.6. Dobór i realizacja próby

W badaniu ESLC wylosowano dwie próby uczniów, reprezentatywne dla populacji uczących się dwóch badanych języków: angielskiego i niemieckiego w III klasie gimnazjum. Badanie Umiejętności Mówienia zrealizowano na podpróbie uczniów wylosowanych do ESLC, uczących się języka angielskiego. Schemat losowania próby ESLC był dwustopniowy: w pierwszym kroku losowano próby szkół, w drugim 25 uczniów w każdej szkole. W losowaniu szkół zastosowano warstwowanie *explicite* – podział na szkoły publiczne i niepubliczne, oraz *implicite* – wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, oraz wielkość szkoły mierzoną liczbą uczniów. Badanie w zakresie języka angielskiego ESLC zrealizowano w 81 szkołach, w których przetestowano 1764 uczniów.

Ponieważ BUM było badaniem indywidualnym, ze względów kosztowych i logistycznych badanie przeprowadzono na podpróbie uczniów uczestniczących w ESLC. Schemat doboru próby BUM zakładał wylosowanie 40 szkół spośród 81 szkół uczestniczących w badaniu ESLC, a w ramach szkół zrekrutowanie od 15 do 17 uczniów, którzy uczestniczyli w testach ESLC. W założeniach w ramach BUM planowano przebadać ok. 600 uczniów. Realizacja tego schematu napotkała jednak poważne trudności. Badanie udało się przeprowadzić jedynie w 23 spośród 40 pierwotnie wylosowanych szkół. Nieвозмоść realizacji badania w pozostałych szkołach wynikała z kilku czynników. Po pierwsze, przyczyną były odmowy uczestnictwa gimnazjów w badaniu bądź wycofanie się tych, które wyraziły wstępną zgodę; po drugie, problemem był brak technicznych warunków pozwalających na przeprowadzenie testu (brak sal); po trzecie, nieuzyskanie wymaganej minimalnej liczby zgód na uczestnictwo ucznia w badaniu<sup>5</sup>. Aby zwiększyć liczbę przebadanych uczniów, do badania dołączono dodatkowe 14 szkół spośród szkół przebadanych w ramach ESLC. Ostatecznie przetestowano 499 uczniów.

Ze względu na to, że BUM zaplanowany był jako badanie realizowane w odstępie zaledwie kilku tygodni od pomiaru ESLC, a w trakcie jego realizacji nie było możliwości szybkiej weryfikacji list

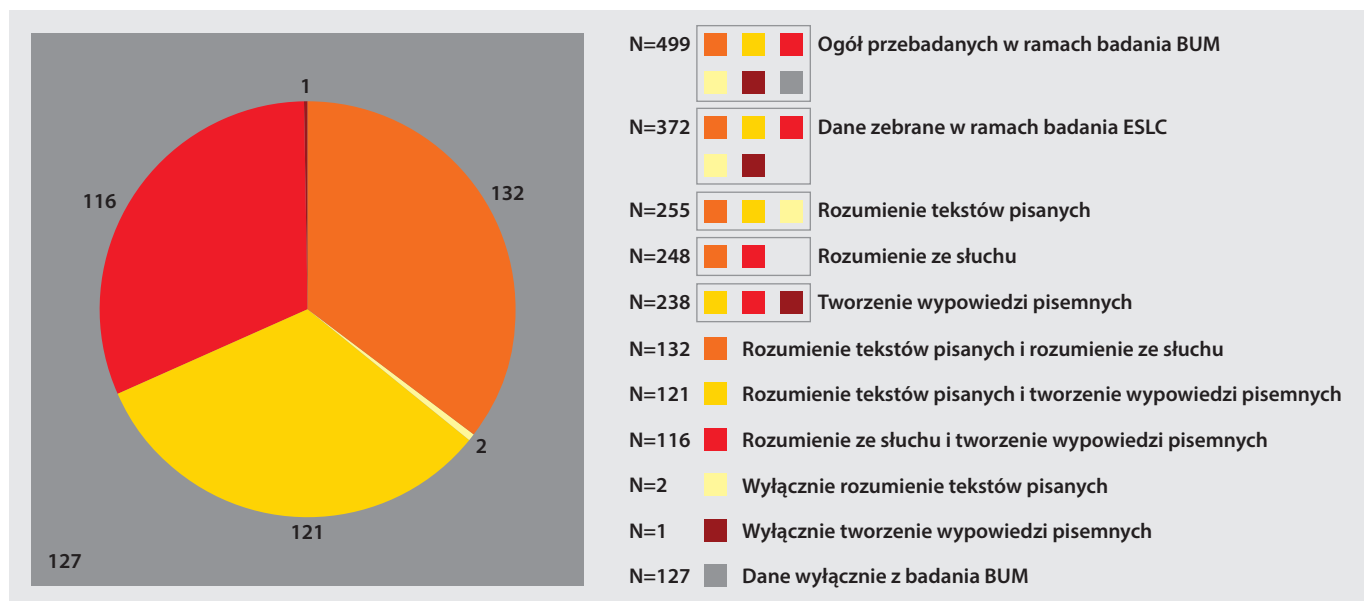
<sup>5</sup> Pierwotnie założono, że w każdej szkole uda się uzyskać zgody rodziców dla minimum 15 uczniów. Ponieważ w wielu szkołach nie udało się zebrać takiej liczby zgód na uczestnictwo w badaniu, próg został obniżony do 11 uczniów, celem uniknięcia wypadnięcia szkoły z badania. W przypadku 6 szkół ostatecznie przetestowano mniej niż 11 uczniów.

uczniów uczestniczących w międzynarodowym badaniu, do BUM przystąpili niekiedy uczniowie, którzy choć byli wylosowani do badania ESLC, nie wzięli w nim udziału. Ponadto nie udało się uzyskać kodów identyfikujących uczniów w niektórych szkołach, w związku z czym nie dla wszystkich uczniów uczestniczących w obydwu badaniach możliwe było połączenie danych z testu sprawności mówienia z danymi zbieranymi w ramach ESLC.

Należy podkreślić, że komplikacje związane z doбором próby oraz realizacją badania wiążą się z kilkoma ważnymi cechami badania. Po pierwsze, jako badanie wypowiedzi ustnej nagrywane na dyktafon mogło budzić obawy dyrektorów szkół już na etapie rekrutacji, po drugie, jako badanie dobrowolne mogło zniechęcać część uczniów, którzy mogli odczuwać lęk przed indywidualną rozmową z obcą osobą. Trzecia kwestia to okoliczność, która choć konieczna dla celowości badania, przysporzyła trudności organizacyjnych – bliskość złożonego logistycznie badania ESLC. Wszystkich tych utrudnień nie dało się wyeliminować i trzeba podkreślić, że dołożono wszelkich starań, aby ich uniknąć.

W kontekście porównań wyników pomiaru językowego BUM z wynikami testów badania ESLC należy także zaznaczyć, że uczniowie badani w ESLC przystępowali tylko do dwóch losowo im przydzielonych testów kompetencji – np. testów rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego. Oznacza to, że dla części uczniów uczestniczących w BUM i badaniu ESLC dysponujemy danymi z testu sprawności mówienia, rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego, dla części z nich dysponujemy danymi z testów sprawności mówienia, rozumienia ze słuchu i tworzenia wypowiedzi pisemnych, a dla kolejnej części – z testów sprawności mówienia, rozumienia tekstu pisanego i tworzenia wypowiedzi pisemnych. Na rysunku 3. przedstawiono liczebności poszczególnych grup, które analizowane są w niniejszym raporcie.

Rysunek 3. Liczebności grup analizowanych w ramach BUM.



W tabeli 4. zestawiono rozkłady wybranych charakterystyk respondentów z badań BUM<sup>6</sup> i ESLC (w podziale na dane ważone i nieważone<sup>7</sup>). Dane z badania ESLC zostały przedstawione na dwa sposoby – po zastosowaniu wag, które umożliwiają wnioskowanie o rozkładzie danej cechy w badanej populacji oraz w postaci surowej (bez ważenia) odzwierciedlającej liczebności w próbie.

<sup>6</sup> W przypadku parametrów z badania BUM dla wykształcenia rodziców, wielkości miejscowości, wartości wskaźników ISEI i HOMEPOS oraz wyników testów dane obejmują tylko tych uczniów, którym przypisano dane z ESLC (tab. 5.).

<sup>7</sup> Ważenie danych jest procedurą analityczną, za pomocą której modyfikuje się rozkłady kluczowych dla reprezentatywności badania zmiennych, tak aby były zbliżone do rozkładów tych zmiennych w populacji. Ważenie polega na przypisaniu poszczególnym przebadanym jednostkom liczby, która informuje, jaką liczbę jednostek z populacji reprezentuje dana jednostka w próbie. Dzięki zastosowaniu ważenia udział określonych kategorii jednostek z próby jest zbliżony do tego, jak wygląda on w populacji.

Tabela 4.

## Porównanie wybranych wskaźników pomiędzy badaniami BUM i ESLC.

	płeć			wykształcenie ojca			wykształcenie matki				
	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)		
dziewczeta	61%	52%	52%	podstawowe/ zasadnicze zawodowe	53%	58%	63%	podstawowe/ zasadnicze zawodowe	33%	43%	48%
chłopcy	39%	48%	48%	średnie/pomaturalne	16%	16%	17%	średnie/pomaturalne	21%	24%	24%
				wyższe	31%	26%	20%	wyższe	46%	33%	28%
Status szkoły, do której uczęszczają uczniowie	Wielkość miejscowości zamieszkania uczniów			Wielkość miejscowości położenia szkoły, do której uczęszcza uczeń							
	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)		
publiczna	81%	80%	97%	wieś	33%	38%	38%	wieś	24%	32%	34%
niepubliczna	19%	20%	3%	miasto do 15 tys. mieszk.	12%	14%	15%	miasto do 20 tys. mieszk.	15%	18%	19%
				miasto od 15 do 100 tys. mieszk.	26%	24%	25%	miasto od 20 do 100 tys. mieszk.	29%	22%	20%
				miasto pow. 100 tys. mieszk.	29%	23%	22%	miasto pow. 100 tys. mieszk.	32%	28%	26%
ISEI ojca***			ISEI matki***			HOMEPOS****					
	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)		
średnia	45	43	41	średnia	46	42	40	średnia	0,28	0,24	0,21
odchylenie standardowe	18,25	17,26	16,47	odchylenie standardowe	21,76	21,22	20,67	odchylenie standardowe	0,30	0,29	0,28
poziom sprawności rozumienia tekstów pisanych			poziom sprawności rozumienia ze słuchu			poziom sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych					
	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)	BUM	ESLC (nw*)	ESLC (w**)		
„-A1”/A1	44%	59%	65%	„-A1”/A1	36%	52%	57%	„-A1”/A1	29%	49%	54%
A2	13%	11%	11%	A2	15%	14%	15%	A2	30%	23%	23%
B1	15%	12%	10%	B1	21%	16%	15%	B1	32%	22%	19%
B2	29%	18%	13%	B2	28%	18%	13%	B2	9%	6%	4%
średnia z prawdopodobnych wartości*****	0,8	0,25	0,08	średnia z prawdopodobnych wartości*****	0,92	0,48	0,35	średnia z prawdopodobnych wartości*****	-0,33	-1,60	-1,91
odchylenie standardowe z prawdopodobnych wartości	1,3	1,35	1,26	odchylenie standardowe z prawdopodobnych wartości	1,11	1,14	1,04	odchylenie standardowe z prawdopodobnych wartości	2,57	2,98	2,89

\* Dane nieważone; \*\* Dane ważne; \*\*\* ISEI jest wskaźnikiem informującym o pozycji społeczno-ekonomicznej, patrz rozdział 5.3.

\*\*\*\* HOMEPOS jest syntetycznym wskaźnikiem zasobów materialnych będących na wyposażeniu gospodarstwa domowego, patrz rozdział 5.4.

\*\*\*\*\* Prawdopodobne wartości (plausible values, PV) są oszacowaniem poziomu sprawności językowych w oparciu o metodologię odpowiedzi na pytania testowe (IRT). Szczegóły w rozdziale 2.6. oraz Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 19-20.

Porównanie wartości wskaźników charakteryzujących uczniów z obydwu badań pokazuje, że wśród uczniów uczestniczących w badaniu BUM było więcej uczniów mieszkających w dużych miastach oraz uczęszczających do szkół w większych miejscowościach. Widoczny jest także znacznie wyższy odsetek uczniów ze szkół niepublicznych (co wynikało z konstrukcji próby do badania ESLC, gdzie nadreprezentowani byli uczniowie szkół niepublicznych – ich udział był korygowany za pomocą wag). Udział dziewcząt wśród przebadanych jest wyższy niż w ESLC. Uczniowie badani w BUM pochodzą także z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym i materialnym, na co wskazują wyższe wartości wskaźników ISEI i HOMEPOS oraz większy odsetek rodziców z wyższym wykształceniem.

Jak pokazały wyniki badania ESLC oraz analizy przedstawione w rozdziale 5. niniejszego raportu, większość cech socjodemograficznych i materialnych (przedstawionych w tab. 4.), którymi można scharakteryzować gimnazjalistów, jest powiązana z wynikami uzyskiwanymi w testach sprawności języka angielskiego. Związek ten ma charakter pozytywny – uczniowie o wyższych wartościach wskaźników socjodemograficznych i materialnych osiągają przeciętnie lepsze wyniki niż pozostali w testach rozumienia tekstów pisanych, rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w wynikach uczniów przebadanych w ramach BUM, dla których dostępne są dane z ESLC. Ich wyniki, w zakresie trzech wspomnianych sprawności, są przeciętnie wyższe niż wyniki wszystkich gimnazjalistów przebadanych w ramach ESLC, podobnie jak ma to miejsce w przypadku wartości cech socjodemograficznych i materialnych.

## 2.7. Opis analiz statystycznych

Analizy statystyczne przeprowadzono w oparciu o dane z trzech źródeł:

- 1) ocenę właściwą wystawianą *ex post* przez osoby oceniające i odsłuchujące nagrania (uwzględniono oceny poszczególnych oceniających i weryfikatorów oraz ostateczną ocenę)
- 2) ocenę pomocniczą testu sprawności mówienia wystawianą przez osobę prowadzącą test
- 3) kwestionariusz z badania ESLC.

Analizy dla dwóch pierwszych źródeł zostały przeprowadzone na całej grupie badanych. W sytuacjach wykorzystywania danych z badania ESLC analizy wykonano na ograniczonej podgrupie uczniów uczestniczących w BUM, dla których możliwe było przypisanie im danych z drugiego badania. Każdorazowo przy danym zestawieniu wyników raportowana jest liczebność analizowanej grupy, oznaczona symbolem „N=”.

Dodatkowego doprecyzowania wymaga kwestia analiz z testów sprawności badanych w ramach ESLC. Jak wspomniano, konstrukcja tego badania zakładała, że każdy gimnazjalista uczestniczy w dwóch z trzech testów: rozumienia tekstu pisanego, rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych. Oznacza to, że dla każdego testu liczebność ocen wynosi ok. 2/3 analizowanej podpróby<sup>8</sup>, zaś analizy łączne dla uczniów, którzy uczestniczyli w dwóch konkretnych testach równocześnie (czytanie i słuchanie, czytanie i pisanie bądź słuchanie i pisanie), obejmują ok. 1/3 przypadków.

Po drugie, w badaniu ESLC wykorzystywano metodologię opartą na teorii odpowiedzi na pytania testowe (*Item Response Theory*, IRT) (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 19–20). Metodologia ta pozwala na szacowanie poziomu cechy ukrytej, w oparciu o odpowiedzi uczniów na zadania testowe – w przypadku ESLC były to poziomy umiejętności językowych. Osiągnięcia uczniów szacowano przy użyciu tzw. prawdopodobnych wartości (*plausible values*, PV), wykorzystywanych do oszacowania poziomu umiejętności na poziomie populacji. W oparciu o wyniki testowe każdemu uczniowi przypisywano pięć „prawdopodobnych wartości” stanowiących przybliżenie oszacowania jego poziomu umiejętności oraz pozwalających na określenie poziomu umiejętności dla całej badanej

<sup>8</sup> Dokładne liczebności przedstawiono w tabeli 5.

populacji. Ponadto na podstawie „prawdopodobnych wartości” uczniom przypisano „prawdopodobne poziomy” odpowiadające poziomom umiejętności według skal biegłości językowej ESOKJ. W poniższych analizach, z wyjątkiem analiz regresyjnych, wykorzystywane były „prawdopodobne poziomy” (ang. *plausible levels*, PL), tak aby można było dokonywać bezpośrednich porównań z wynikami BUM. W stosunku do procedur analitycznych z badania ESLC wprowadzone zostały dwie zmiany: poziomy „A1” i „-A1” były traktowane równoważnie ze względu na fakt, iż w BUM nie został wyróżniony poziom „-A1”. Ponadto ze względu na brak możliwości uogólniania wyników badania BUM na populację oraz fakt wykorzystywania relatywnie niewielkiej podpróby z badania ESLC, analizy przeprowadzono na danych surowych (zrezygnowano z ważenia danych). Tam, gdzie było to możliwe, wykorzystywano informację o wszystkich pięciu „prawdopodobnych poziomach”. W przypadku analiz korelacyjnych wykorzystywano informację o pierwszym „prawdopodobnym poziomie”.

Do pomiaru siły związku dla zmiennych o charakterze co najmniej przedziałowym wykorzystano współczynnik korelacji Pearsona. Przyjmować on może wartości od -1 do 1. Im wyższa bezwzględna wartość współczynnika, tym silniejszy związek istnieje pomiędzy badanymi zjawiskami. Wartości współczynnika poniżej 0 (do -1) oznaczają istnienie negatywnego związku pomiędzy zmiennymi – wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej maleją wartości drugiej zmiennej. Wartości powyżej 0 (do 1) oznaczają istnienie pozytywnego związku pomiędzy zmiennymi – wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej wzrastają wartości drugiej zmiennej. Jeżeli wartość współczynnika wynosi -1 lub 1, oznacza to, że znając wartość jednej zmiennej dla danego ucznia (np. wyniku ucznia w teście sprawności rozumienia tekstów pisanych), jesteśmy w stanie bezbłędnie stwierdzić wartość drugiej zmiennej (np. wyniku w teście rozumienia ze słuchu). Jeżeli współczynnik przyjmuje wartość 0, oznacza to, że żaden związek nie istnieje.

Do pomiaru siły związku pomiędzy oceną właściwą a pomocniczą wykorzystano współczynnik Tau-b Kendalla. Jest to miara zależności pomiędzy dwiema zmiennymi o charakterze rang. Pozwala stwierdzić, na ile prawdopodobne jest, że porównywane zmienne (np. oceny na dwóch skalach) będą układać się w tym samym porządku. W sytuacji gdy wartość współczynnika Tau-b Kendalla wynosi 1 wartości jednej zmiennej zawsze rosną wraz ze wzrostem wartości drugiej. W sytuacji gdy wartość wynosi -1, wartości jednej zmiennej maleją wraz ze wzrostem wartości drugiej. Gdy zaś wartość wynosi 0, nie można mówić o jakimkolwiek uporządkowaniu.

W przypadku analiz wykorzystujących informacje o poziomie sprawności badanych w ramach ESLC (rozumienie tekstu pisanego, rozumienie ze słuchu, tworzenie wypowiedzi pisemnych) dla sprawdzenia siły związku wykorzystano dodatkowo metodę regresji liniowej. Było to możliwe ze względu na pomiar tych sprawności z wykorzystaniem *plausible values*, w związku z czym zmienne zawierające informacje o poziomie sprawności uczniów mają charakter co najmniej przedziałowy. Wykorzystanie modelu regresji liniowej pozwala na wyliczenie współczynnika R<sup>2</sup>. Wartość współczynnika R<sup>2</sup> świadczy o sile związku pomiędzy zmiennymi – im jest on wyższy, tym silniejszy jest to związek. W przypadku braku jakiegokolwiek związku wartość współczynnika wynosi 0, gdy zaś zmienne są całkowicie powiązane, wynosi ona 1.

Znacząca większość zmiennych wykorzystywanych w badaniu BUM ma charakter porządkowy. Oznacza to, że nie jest możliwe określenie „odległości” pomiędzy poszczególnymi punktami skali (nie można np. powiedzieć, że uczeń na poziomie B2 w teście sprawności mówienia umie trzy razy więcej od ucznia na poziomie A2). Nie jest też możliwe obliczenie średniej wartości (w zastosowanych skalach poszczególne poziomy sprawności mówienia są zamkniętymi całościami, nie da się powiedzieć, że uczniowie są np. średnio na poziomie „A2 i pół”). W związku z tym do analizy siły związku pomiędzy zmiennymi wykorzystywano współczynnik korelacji rangowej Spearmana, oznaczany dalej w tekście jako „rho”. Pozwala on na obliczenie siły związku przy przyjęciu założenia, że kolejne wartości zmiennych przedstawione są w postaci rang. Wartość współczynnika korelacji rangowej określa siłę związku pomiędzy dwoma zmiennymi, przyjmując wartość 0, w sytuacji gdy zmienne są całkowicie niezależne, i 1 lub -1, kiedy zmienne są ze sobą całkowicie powiązane i wie-  
dza o wartości jednej z nich pozwala stwierdzić, jaka jest wartość drugiej.

Tabela 5.

Liczebności grup wydzielonych ze względu na ocenę właściwą z testu sprawności mówienia.

ocena właściwa	ogółem przebadanych w ramach badania BUM	podgrupa dla której dostępne są dane z badania ESLC
A1	205	148
A2	170	122
B1/B2	124	102
ogółem	499	372

Jak wspomniano, analizy w raporcie prowadzone są częstokroć w podziale na trzy grupy wydzielone ze względu na uzyskaną ocenę właściwą w teście sprawności mówienia: tych, których poziom językowy został określony jako poniżej docelowego (ocena A1<sup>9</sup>), na poziomie docelowym (ocena A2) oraz na poziomach powyżej docelowego (B1/B2). Poza odniesieniem do poziomu docelowego za traktowaniem łącznym poziomów B1/B2 przemawia także kwestia praktyczna: gimnazjalistów ocenionych na poziomie B2 w badaniu jest 33 (28 w przypadku podgrupy połączonej z ESLC) i przeprowadzanie analiz na tak niewielkiej grupie jest niecelowe. Liczebności poszczególnych analizowanych grup zostały zestawione w tabeli 5.

<sup>9</sup> Należy pamiętać, że w ramach BUM nie wydzielono oddzielnego poziomu „-A1”, tak więc uczniowie o bardzo niskim poziomie sprawności mówienia, niespełniający wymagań dla poziomu A1, są sklasyfikowani na poziomie A1.

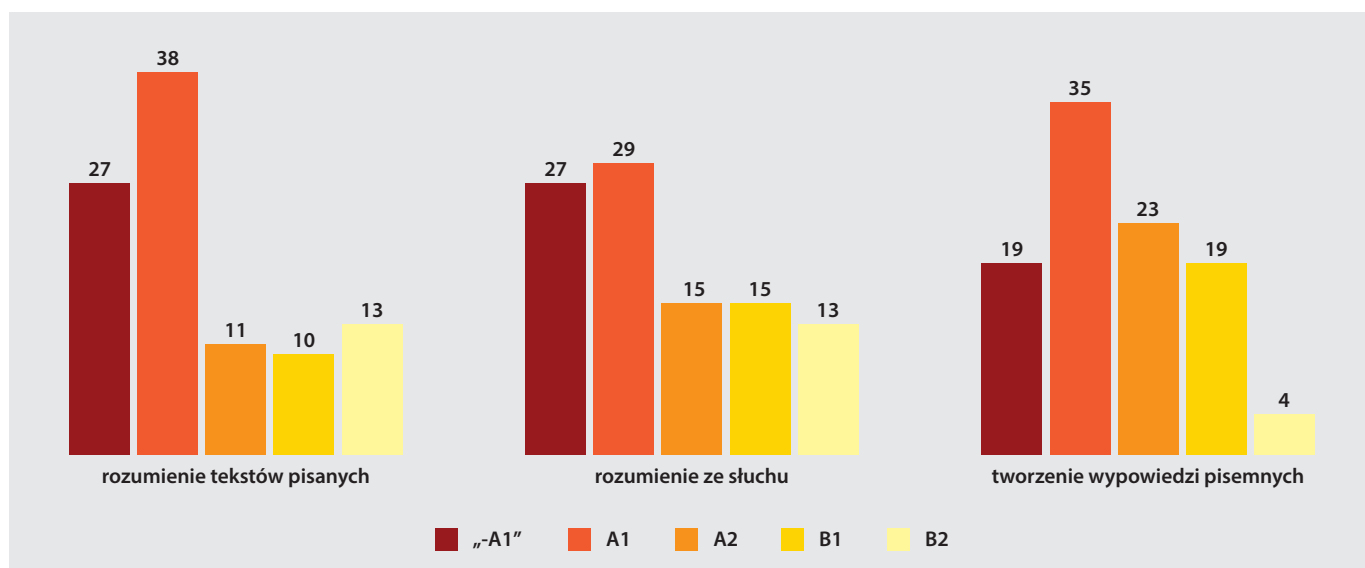




### 3. Poziom umiejętności w zakresie sprawności mówienia w języku angielskim

W ramach Europejskiego Badania Kompetencji Językowych przeprowadzono testy kompetencyjne pozwalające na oszacowanie poziomów trzech sprawności językowych gimnazjalistów: rozumienia tekstów pisanych, rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych. Wyniki badania zostały przedstawione w raporcie tematycznym „Europejskie Badanie Kompetencji Językowych – ELSC. Raport krajowy 2011” (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013). Rozkłady wyników z poszczególnych testów sprawności zostały przedstawione na rysunku 4.

Rysunek 4. Rozkład procentowy wyników polskich uczniów z testów sprawności z języka angielskiego z badania ELSC.



Wyniki badania dotyczące języka angielskiego wskazują, iż w zakresie wszystkich trzech testowanych sprawności polscy uczniowie, w odniesieniu do skal biegłości językowej ESOKJ, w większości uplasowali się na poziomach A1 lub niższym: „-A1”. Poziom A1 ma każdorazowo największy udział procentowy: w przypadku rozumienia tekstów pisanych wynosi on 38%, dla rozumienia ze słuchu – 29%, zaś dla tworzenia wypowiedzi pisemnych – 35%. Jednocześnie umiejętności ok. 1/4 uczniów zostały ocenione na poziomie B1 lub B2. Poszczególne sprawności językowe są ze sobą średnio bądź umiarkowanie silnie powiązane – siła związku mierzona za pomocą współczynnika korelacji liniowej Pearsona<sup>10</sup> pomiędzy „prawdopodobnymi wartościami” poszczególnych sprawności wynosi od 0,71 do 0,75.

#### 3.1. Ocenianie *ex post* (ocena właściwa)

Ocena właściwa, sformułowana w oparciu o opisaną w rozdziale 2.5. skalę właściwą, stanowiła podstawowy sposób określenia poziomu sprawności mówienia przebadanych gimnazjalistów. Wykorzystana procedura oceniania miała pozwolić na uzyskanie jednej oceny, która byłaby oparta

<sup>10</sup> Współczynnik korelacji Pearsona jest miarą siły związku pomiędzy zmiennymi. Przyjmować może wartości od -1 do 1. Im wyższa wartość bezwzględna współczynnika, tym silniejszy związek istnieje pomiędzy badanymi zjawiskami. Jeżeli wartość współczynnika wynosi -1 lub 1, oznacza to, że znając wartość jednej zmiennej dla danego ucznia (np. wyniku ucznia w teście sprawności rozumienia tekstów pisanych), jesteśmy w stanie bezbłędnie stwierdzić wartość drugiej zmiennej (np. wyniku w teście rozumienia ze słuchu). Jeżeli współczynnik przyjmuje wartość 0, oznacza to, że żaden związek nie istnieje.

na szczegółowych kryteriach oraz która odpowiadałaby poziomom sprawności ESOKJ. Uzyskanie jednej oceny było kluczowe dla porównań wyników badania BUM z badaniem ESLC, dlatego pomimo analitycznego charakteru skali, końcowy rezultat oceniania ma charakter holistyczny.

Korzystanie z nagrań pozwalało osobie odsłuchującej dokładniej kontrolować wszystkie komponenty wypowiedzi wyróżnione w opisie skali właściwej. Ocenianie *ex post* umożliwia spokojne, wielokrotne ocenienie danego aspektu wystąpienia ucznia, co pozytywnie wpływa na rzetelność i precyzję przypisania cech wypowiedzi do poziomu sprawności.

Taki sposób oceniania ma też pewne wady. Duża liczba kryteriów opisanych w ramach skali właściwej wymaga od oceniającego większego wysiłku poznawczego. Mając bardzo ściśle zdefiniowane kryteria, oceniający mogą czuć się mniej komfortowo, niż w sytuacji, gdzie używana jest skala zawierająca mniejszą liczbę kryteriów lub kryteria o subiektywnym, „impresyjnym” charakterze, dająca oceniającemu większą swobodę (Xi 2007: 252–253). Ponadto w przypadku przypisania poziomów na podstawie nagrań cały proces oceniania trwa dłużej i jest dużo bardziej obciążający dla oceniających niż ocenianie tuż po sytuacji testowej.

Procedura zakładała niezależne ocenianie nagrań przez trzech oceniających. Założeniem badania było uzyskanie zgodności oceniających, to znaczy trzech takich samych ocen poziomu sprawności ucznia. W sytuacji gdy nie uzyskano wymaganej zgodności, wypowiedzi ucznia były odsłuchiwane przez kolejnych oceniających (weryfikatorów). Liczba weryfikatorów była zależna od skali niezgodności – jeżeli przy czterech oceniających nie uzyskano trzech takich samych ocen, nagranie przekazywano drugiemu weryfikatorowi, jeżeli zaś po pięciu ocenach ciągle nie było konsensusu, wystąpienie oceniał trzeci weryfikator. W badaniu BUM zgodność ocen u trzech oceniających wystąpiła w 295 przypadkach (59%). Dla 111 (22%) potrzebny był jeden dodatkowy weryfikator, dla 90 (18%) dwóch dodatkowych, zaś w 1 przypadku potrzeba było trzech weryfikatorów.

Przyczyn braku zgodności można doszukiwać się w zróżnicowanym poziomie radzenia sobie z zadaniami testowymi przez uczniów. W sytuacji, w której uczeń wykazał się umiejętnościami na podobnym poziomie we wszystkich trzech uwzględnianych w ocenie częściach testu, łatwo było zdecydować o poziomie końcowym. Jeżeli jednak w ramach zadania z określonej części testu wypowiedzi gimnazjalisty były lepsze bądź gorsze niż w pozostałych, oceniającym trudniej było sformułować ostateczną ocenę, co skutkowało różnicami wyników pomiędzy osobami określającymi wynik tego samego ucznia.

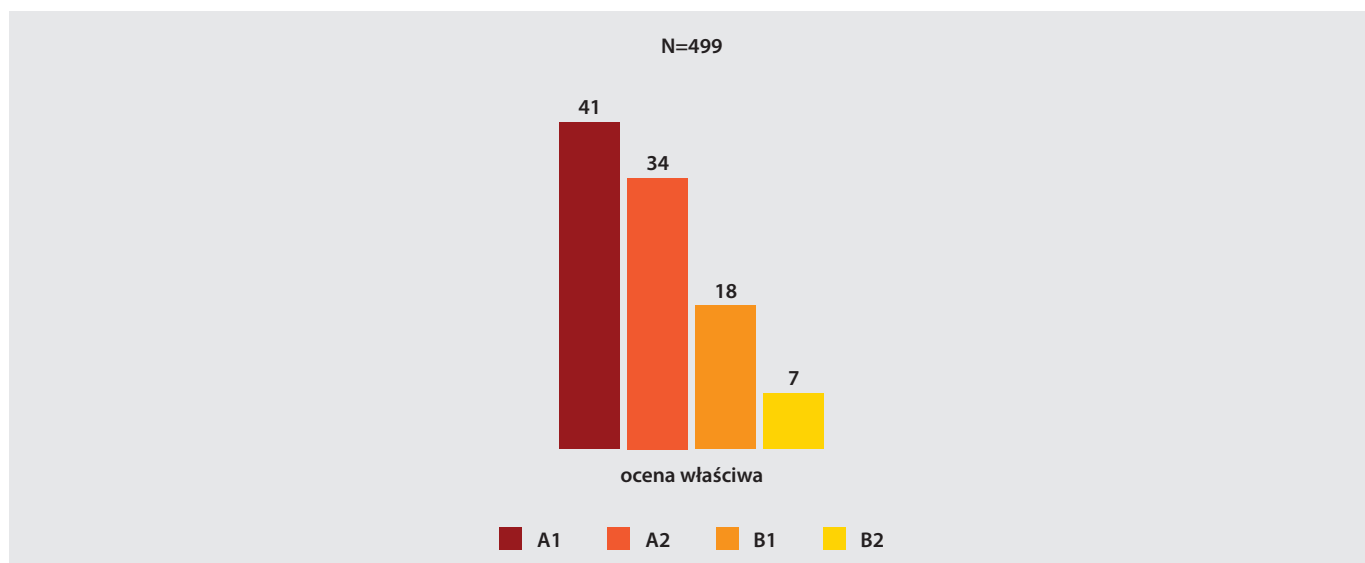
Oceny nagrań dokonywało łącznie 27 osób. W przypadku wystąpienia niezgodności pomiędzy trzema oceniającymi, nagrania oceniało dodatkowo czterech weryfikatorów. Były to osoby, które w założeniu nie uczestniczyły w pierwszym etapie oceniania, ich udział miał być ograniczony tylko do sytuacji, w których co najmniej jedna osoba spośród trzech pierwotnie oceniających nagrania miała inne zdanie o poziomie ucznia niż pozostałe. Jednakże w przypadku 12 uczniów weryfikatorzy uczestniczyli także w procedurze wystawiania oceny właściwej w ramach trzech pierwszych ocen, choć zgodnie z założoną procedurą, nie było to ich zadaniem. Sytuacja taka wynikała z trudności z dystrybucją nagrań. W ośmiu przypadkach czwartej oceny dokonywał któryś z prowadzących test, choć powinno być to zadanie weryfikatora. W sumie osoby prowadzące test i weryfikatorzy dokonali 1789 ocen nagrań uczniów, z czego 1469 to oceny oceniających, 320 to oceny weryfikatorów. Na oceniającego przypadało od 53 do 56 nagrań, na weryfikatora od 79 do 82 nagrań.

Na rysunku 5. przedstawiono wyniki uczniów wedle oceny właściwej w teście sprawności mówienia. Prawie 60% uczniów plasuje się na poziomie odpowiadającym poziomowi określone w obecnej podstawie programowej dla ich etapu nauczania bądź wyższym. Ocena A1, wskazująca na poziom sprawności poniżej oczekiwanego, jest najczęstszą ostateczną oceną sformułowaną przez oceniających – dotyczy ona przebadanych 41% uczniów. Z kolei 25% przebadanych uczniów zostało ocenionych powyżej oczekiwanego poziomu – otrzymało ocenę B1 bądź B2.

### 3. Poziom umiejętności w zakresie sprawności...

#### 3.2. Ocenianie na żywo (ocena pomocnicza)

Rysunek 5. Rozkład procentowy wyników uczniów według oceny właściwej.



### 3.2. Ocenianie na żywo (ocena pomocnicza)

Narzędziem, które zostało dodatkowo wykorzystane w badaniu BUM, jest skala pomocnicza. Jej specyfika jest związana z odmiennym niż w przypadku skali właściwej kontekstem użycia – oceny z wykorzystaniem skali pomocniczej dokonywano bezpośrednio po sytuacji testowej. Formułowała ją samodzielnie osoba prowadząca test. Ponadto sama skala zawierała znacznie mniejszą liczbę kryteriów niż skala właściwa oraz koncentrowała się na innych aspektach wypowiedzi niż ma to miejsce w przypadku skali właściwej. Podobnie jak w przypadku skali właściwej, w ocenie poziomu sprawności ucznia posługiwano się czterema poziomami sprawności językowej ESOKJ. Szczegółowa konstrukcja skali pomocniczej została opisana w rozdziale 2.5.

Skala pomocnicza, ze względu na swój ogólny charakter i sytuacje, w jakich jest stosowana, ma ograniczoną precyzję. Opisy skali ujmują w sposób ogólny wiele aspektów sprawności językowej, co pozostawia oceniającemu większe pole do ich interpretacji, niż ma to miejsce w przypadku systemu oceniania opartego na większej liczbie ściśle określonych i wąskich kryteriów. Ze stosowaniem skali pomocniczej mogą się wiązać problemy z wyważeniem stosowanych kryteriów, nieadekwatności kryteriów danego poziomu do konkretnej sytuacji oceny (ze względu na zróżnicowanie sprawności ucznia w posługiwaniu się poszczególnymi aspektami języka) czy też świadome bądź nieświadome przypisywanie różnej ważności poszczególnym komponentom opisu (Szmerdt-Chandler 2011: 270–271; Xi 2007: 251–252).

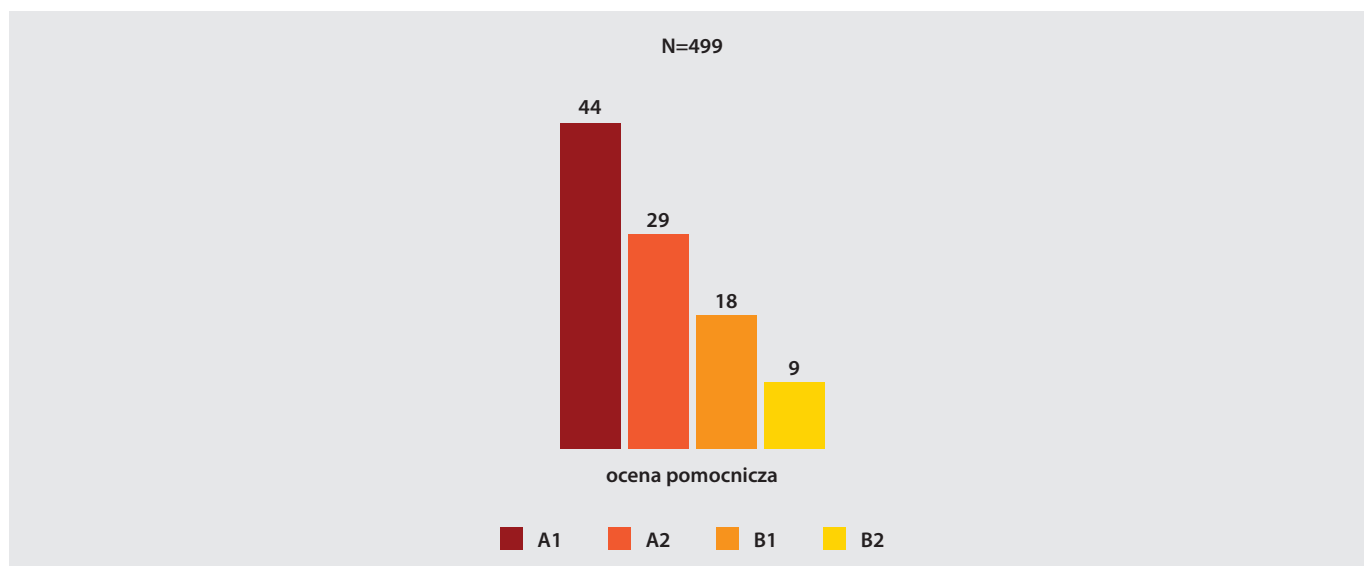
Jednocześnie skala pomocnicza jest narzędziem użytecznym ze względu na jej łatwe zastosowanie w sytuacjach, gdy oceny należy dokonać szybko. Może więc znaleźć zastosowanie w sytuacjach testów ustnych, gdzie ocena jest formułowana bezpośrednio po wystąpieniu ucznia, kiedy pamięć o tym, jak poradził sobie z wyznaczonymi zadaniami, jest nieodległa. Ponadto skala taka jest łatwiejsza do zapamiętania i odtworzenia przez osobę oceniającą, ze względu na uwzględnianie mniejszej liczby kryteriów, niż ma to miejsce w przypadku bardziej szczegółowych narzędzi (Szmerdt-Chandler 2011: 272).

Na rysunku 6. przedstawiono rozkład wyników uczniów według oceny globalnej w teście sprawności mówienia w języku angielskim. Spośród badanych uczniów ponad połowa osiągnęła lub przekroczyła poziom sprawności mówienia założony w nowej podstawie programowej. Ponadto co czwarty gimnazjalista osiągnął wynik wysoki, powyżej docelowego. Z drugiej strony 44% uczniów uplasowało się na poziomie A1, przy czym należy pamiętać, że w ramach założeń przyjętych w badaniu nie dokonuje się rozróżnień na uczniów spełniających kryteria poziomu A1 i lokujących się niżej, tak jak czyniono to w badaniu ESLC.

### 3. Poziom umiejętności w zakresie sprawności...

#### 3.3. Zgodność oceny właściwej i pomocniczej

Rysunek 6. Rozkład procentowy wyników uczniów według oceny pomocniczej.



### 3.3. Zgodność oceny właściwej i pomocniczej

Obydwie skale wykorzystane w badaniu charakteryzują się znaczącymi różnicami w konstrukcji, sposobie i okolicznościach stosowania oraz aspektami wypowiedzi ustnej, na jakie zwraca się uwagę, dokonując oceny z ich wykorzystaniem. Specyfika konstrukcji tychże skal pozwala traktować skalę właściwą jako narzędzie trafniejsze, pozwalające lepiej opisać poziom sprawności ucznia. Pytaniem, na które warto odpowiedzieć, jest to, na ile zastosowanie tych dwóch narzędzi prowadzi do podobnego rezultatu – na ile oceny sformułowane przy użyciu skali właściwej i pomocniczej są ze sobą zgodne. Poprzez zgodność jest tu rozumiane uzyskanie tej samej oceny poziomu sprawności mówienia dla danego ucznia przy użyciu obydwu skal. Wysoki poziom zgodności mógłby służyć za przesłankę do stosowania skali pomocniczej jako narzędzia pozwalającego na dokonanie oceny sprawności mówienia ucznia w sytuacji, kiedy zastosowanie skali właściwej jest bardzo trudne bądź niemożliwe. Przykładem takiej sytuacji może być np. testowanie ucznia w klasie szkolnej czy przypisywanie go do odpowiedniego poziomu grupy nauczania języka angielskiego.

Szczegółowa analiza powiązań pomiędzy wynikami wyrażonymi na skali właściwej a oceną pomocniczą pozwala zaobserwować stosunkowo wysoki poziom zgodności tych ocen. W tabeli 6. przedstawiony został rozkład procentowy łączny oceny wyników na skali właściwej i pomocniczej, pozwalający przyrzeć się związkowi pomiędzy tymi dwiema ocenami w sposób systematyczny. Ocena uczniów wyznaczona przez prowadzących test bezpośrednio po rozmowie oraz określona finalnie na podstawie nagrań jest zgodna w 75,4% przypadków (376 na 499 sytuacji oceny). Oceny właściwa i pomocnicza są ze sobą silnie powiązane – wartość współczynnika korelacji Tau-b Kendalla<sup>11</sup>, mierzącego zależność pomiędzy dwoma zmiennymi, wynosi 0,81, co potwierdza wysoki poziom zgodności obydwu ocen.

Zgodność tę należy traktować jako zjawisko pozytywne, umożliwiające sformułowanie wniosku, że zastosowanie skali pomocniczej jako narzędzia pozwalającego na określenie poziomu sprawności ucznia nie spowoduje znaczącego zniekształcenia tej oceny w porównaniu z sytuacją, gdyby przeprowadzić bardziej szczegółową ocenę, opartą o zastosowanie skali właściwej. Niezgodności dotyczą wyłącznie sytuacji „granicznych”, czyli takich, gdzie różnica pomiędzy oceną właściwą

<sup>11</sup> Tau-b Kendalla jest miarą zależności pomiędzy dwiema zmiennymi o charakterze rang. Pozwala stwierdzić, na ile prawdopodobne jest, że porównywane zmienne (np. oceny na dwóch skalach) będą układać się w tym samym porządku. W sytuacji gdy wartość współczynnika Tau-b Kendalla wynosi 1, wartości jednej zmiennej zawsze rosną wraz ze wzrostem wartości drugiej. W sytuacji gdy wartość wynosi -1, wartości jednej zmiennej maleją wraz ze wzrostem wartości drugiej. Gdy zaś wartość wynosi 0, nie można mówić o jakimkolwiek uporządkowaniu.

### 3. Poziom umiejętności w zakresie sprawności...

#### 3.4. Wnioski

a pomocniczą wynosi nie więcej niż jeden poziom. Nie zaobserwowano ani jednego przypadku, w którym różnica pomiędzy ocenami wynosiłaby dwa poziomy (czyli np. wedle jednej skali uczeń zostałby oceniony na A1, wedle drugiej na B1). Należy jednak pamiętać, że aż 37% uczniów sklasyfikowano przy użyciu obydwu skal na poziomie A1. Można się spodziewać, że wyróżnienie dodatkowego poziomu umiejętności (np. -A1), analogicznie jak miało to miejsce w badaniu ESLC, wpłynęłoby na obniżenie zgodności oceniania.

Tabela 6.

Rozkład procentowy łączny oceny właściwej i oceny pomocniczej.

N=499	ocena pomocnicza					
	A1	A2	B1	B2	ogółem	
ocena właściwa	A1	36,9%	4,2%	0,0%	0,0%	41,1%
	A2	7,0%	21,4%	5,6%	0,0%	34,1%
	B1	0%	3,8%	11,4%	3,0%	18,2%
	B2	0%	0,0%	1,0%	5,6%	6,6%
	ogółem	43,9%	29,5%	18,0%	8,6%	100%

### 3.4. Wnioski

Większość przebadanych uczniów osiągnęła bądź przekroczyła poziom sprawności A2 na skali ESOKJ. W związku z tym można przypuszczać, że w sytuacji gdyby badanych obowiązywała aktualna podstawa programowa, większość z nich byłaby w stanie się wykazać oczekiwanym dla gimnazjum poziomem sprawności językowej w zakresie mówienia w języku angielskim (A2 lub wyższy)<sup>12</sup>. Jednocześnie jednak grupa plasująca się na poziomie poniżej pożądanego jest znacząca – wynosi ponad 40%.

Analizy wskazują na stosunkowo wysoki poziom zgodności poziomów uczniów określonych przy użyciu skali właściwej i pomocniczej. Pozwala to traktować skalę pomocniczą jako dobre narzędzie dodatkowe, użyteczne w procesie dydaktycznym do szybkiego określania poziomu testowanych uczniów, pomimo iż w porównaniu ze skalą właściwą jest to mniej precyzyjny sposób oceniania.

<sup>12</sup> Patrz rozdział 1.3, tabela 1.



## 4. Mówienie w języku angielskim a inne sprawności językowe uczniów

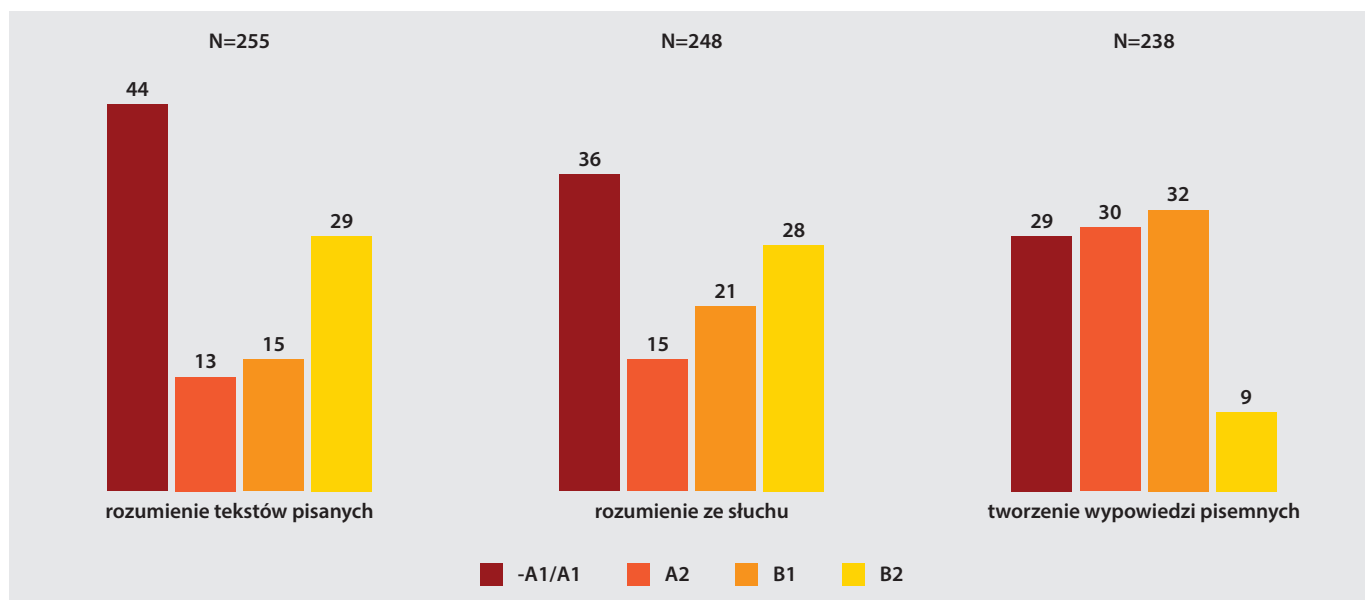
Wyniki w teście mówienia warto skonfrontować z osiągnięciami uczniów w zakresie innych sprawności językowych, które były przedmiotem pomiaru w badaniu ESLC. Dlatego w niniejszej części raportu przedstawione są wyniki gimnazjalistów w teście ustnym BUM, w porównaniu z uzyskanymi w teście sprawności rozumienia tekstów pisanych, rozumienia ze słuchu oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych. Celem takiej analizy jest ocena stopnia równomierności rozwoju poszczególnych sprawności językowych w zakresie języka angielskiego u badanych uczniów.

Analiza przeprowadzona została na podpróbie 372 uczniów objętych badaniem BUM, dla których jednocześnie można było przypisać dane kontekstowe z badania ESLC. Szczegółowe informacje na temat kwestii łączenia danych z badań BUM i ESLC przedstawione są w rozdziale 2.6.

### 4.1. Sprawności językowe testowane w ramach ESLC

Na rysunku 7. przedstawione zostały wyniki z poszczególnych testów sprawności językowych objętych badaniem ESLC uczniów z analizowanej podgrupy. Warto przypomnieć, że w porównaniu z ESLC (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 30) wśród gimnazjalistów badanych w BUM znaleźli się uczniowie o przeciętnie wyższych umiejętnościach niż w populacji trzecioklasistów gimnazjum. Widać to po znacząco niższych udziałach uczniów o wynikach „-A1”/A1 oraz ponad dwukrotnie wyższych odsetkach ocen B2 we wszystkich sprawnościach<sup>13</sup>.

Rysunek 7. Rozkład procentowy uczniów z BUM na poszczególnych poziomach ESOKJ w trzech sprawnościach z języka angielskiego.



Analiza przeprowadzona na pięciu „prawdopodobnych poziomach” dla każdej sprawności.

Rozkłady procentowe uczestniczących w BUM uczniów na kolejnych poziomach ESOKJ w poszczególnych sprawnościach wskazują, że w przypadku każdej z nich ponad połowa uczestniczących w danym teście uczniów lokuje się na co najmniej średnim poziomie (A2 lub wyższy). Największy

<sup>13</sup> Patrz rozdział 2.6., tabela 4.

#### 4. Mówienie w języku angielskim...

#### 4.2. Mówienie a rozumienie tekstów pisanych

udział gimnazjalistów sklasyfikowanych poniżej średniego poziomu wymagań występuje w przypadku sprawności związanej z rozumieniem tekstów pisanych. Jednocześnie jednak jest to rozkład najbardziej rozproszony – odsetek uczniów na poziomie B2 jest także najwyższy spośród wszystkich sprawności. Odwrotna sytuacja zachodzi w przypadku wypowiedzi pisemnych – udziały uczniów na poziomach A1 i B2 w tej dziedzinie są najniższe wśród wszystkich sprawności.

W tabeli 7. zestawiono współczynniki korelacji rangowej rho, informujące o sile związku pomiędzy poszczególnymi sprawnościami, w ramach badania BUM. W nawiasach podano wartości dla całego badania ESLC.

Tabela 7.

Wartości współczynników korelacji rangowej rho dla poszczególnych sprawności.

	rozumienie tekstów pisanych	rozumienie ze słuchu	tworzenie wypowiedzi pisemnych
rozumienie ze słuchu	0,68 (0,69)* N=132		
tworzenie wypowiedzi pisemnych	0,75 (0,71)* N=121	0,67 (0,70)* N=116	
mówienie	0,72 N=255	0,69 N=248	0,71 N=238

Wartości współczynników siły związku obliczono, wykorzystując pierwsze „prawdopodobne poziomy”<sup>14</sup> danych sprawności.

\* W nawiasach dane dla całej próby języka angielskiego ESLC (nieważone, dla pierwszych „prawdopodobnych poziomów” każdej sprawności).

Nie jest szczególnie zaskakujące, że pomiędzy różnymi sprawnościami można stwierdzić związek o co najmniej średniej sile, choć trzeba tu mieć na uwadze, że ze względu na procedurę badania związki te mogą być zmierzone jedynie dla ok. 1/3 analizowanej podpróby (części wspólnej gimnazjalistów uczestniczących w BUM i ESLC – szczegółowe wyjaśnienie tej kwestii znajduje się w rozdziale 2.6.). Jednocześnie można zaobserwować, że różnice w charakterystykach uczniów przetestowanych w ramach BUM oraz w całym badaniu ESLC nie wpływają w sposób znaczący na charakter i siłę związków pomiędzy sprawnościami.

#### 4.2. Mówienie a rozumienie tekstów pisanych

W tabeli 6. przedstawiono rozkład procentowy łączny oceny właściwej z testu mówienia oraz poziomu sprawności rozumienia tekstów pisanych. Z rozkładu takiego można uzyskać informację o skali zgodności/niezgodności pomiędzy poziomami oraz charakterze tejże niezgodności. Przy tego typu porównaniach należy jednak pamiętać, że wyróżnianie dodatkowych poziomów sprawności (np. „-A1”, tak jak to miało miejsce w badaniu ESLC) najprawdopodobniej zmniejszałyby odsetek gimnazjalistów o zgodnych poziomach.

U ponad połowy (51%) przebadanych gimnazjalistów, którzy uczestniczyli w teście sprawności rozumienia tekstów pisanych, widoczna jest zgodność poziomów sprawności mówienia i rozumienia tekstów pisanych. Najliczniejsza jest grupa plasująca się co najwyżej na poziomie A1 w obydwu sprawnościach – 32% analizowanych uczniów. Wśród ocen rozbieżnych przeważają sytuacje, w których wyżej oceniono poziom sprawności rozumienia tekstów pisanych – stanowią one 36% przypadków. Udział sytuacji odwrotnych, w których wyżej oceniana jest sprawność mówienia, wynosi 13%. Siła związku mierzona współczynnikiem korelacji rangowej rho wynosi 0,72, co wskazuje na znaczące powiązanie tych dwóch sprawności.

<sup>14</sup> Patrz rozdział 2.7.



Tabela 8.

Rozkład procentowy łączny oceny właściwej z testu mówienia i poziomu sprawności rozumienia tekstów pisanych.

N=255		poziom sprawności rozumienia tekstów pisanych				
		-A1/A1	A2	B1	B2	ogółem
ocena właściwa z testu mówienia	A1	32,2%	4,2%	1,6%	1,6%	39,6%
	A2	10,6%	7,0%	8,5%	7,3%	33,3%
	B1	0,7%	1,6%	4,2%	12,7%	19,2%
	B2	0,0%	0,0%	0,6%	7,2%	7,8%
	ogółem	43,5%	12,7%	14,9%	28,9%	100%

Analiza przeprowadzona na pięciu „prawdopodobnych poziomach” dla sprawności rozumienia ze słuchu.

Wykorzystanie modelu regresji liniowej, gdzie zmienną wyjaśnianą jest poziom sprawności rozumienia tekstów pisanych, wyrażony za pomocą *plausible values*<sup>15</sup>, a zmienną wyjaśniającą jest ocena właściwa z testu sprawności mówienia, pozwala na obliczenie współczynnika R<sup>2</sup>, będącego miarą poziomu wyjaśniania wariancji zmiennej wyjaśnianej. Na podstawie modelu regresji można stwierdzić, że poziom sprawności mówienia tłumaczy ok. 57% różnicowania wyników z testu rozumienia tekstów pisanych, co również wskazuje na dość silny związek omawianych sprawności.

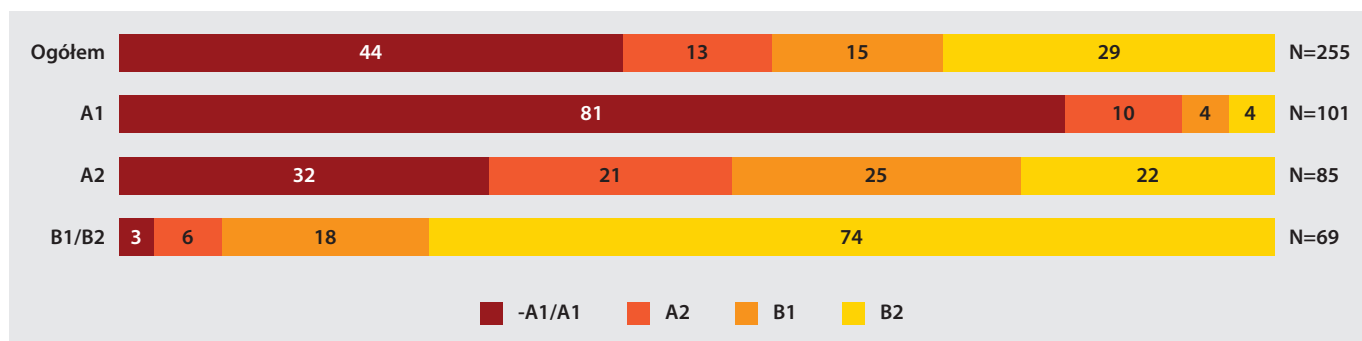
Analizując kwestię związku pomiędzy tymi dwiema kompetencjami, trzeba zwrócić uwagę na fakt, że mamy do czynienia ze sprawnością produktywną (mówienie) oraz receptywną (rozumienie tekstu). Obydwie wymagają posiadania określonego zasobu leksykalnego, jednakże jest on inaczej wykorzystywany. W sytuacji, w której potrzebą jest jedynie zrozumienie tekstu, wystarczające jest bierne przywołanie z pamięci określonych słów bądź sformułowań. Tworzenie wypowiedzi ustnych nakłada dodatkowe wymogi umiejętności aktywnego wykorzystania obecnego w zasobach pamięci słownictwa oraz prawidłowego dopasowania go do omawianego kontekstu. Dodatkowo konstruowanie spójnej, płynnej wypowiedzi jest procesem wymagającym szybszej reakcji niż rozumienie tekstu, który można odczytać kilkakrotnie, każdorazowo podejmując próbę uchwycenia sensu. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż nauka języka obcego w warunkach klasy szkolnej zapewnia zazwyczaj więcej okazji do kontaktu z tekstem niż okazji do mówienia w tym języku. Z natury rzeczy, aby ćwiczyć tę umiejętność, każdy uczeń potrzebuje przynajmniej jednego interlokutora i specjalnie zorganizowanego ćwiczenia podczas lekcji. Teksty pisane są łatwo dostępne dla wszystkich uczniów jednocześnie. Występują obszernie w podręczniku – zatem uczniowie mają z nimi do czynienia zazwyczaj kilka razy podczas każdej lekcji. Tłumaczyć to może przewagę uczniów o wyższej ocenie z testu rozumienia tekstów pisanych niż z testu mówienia w języku angielskim.

Analiza w podgrupach wydzielonych ze względu na wynik w teście mówienia w języku angielskim (przedstawiona na rys. 8.) potwierdza powiązania pomiędzy analizowanymi kompetencjami. Przebadani uczniowie, którzy uzyskali w BUM wynik poniżej oczekiwanego w ujęciu podstawy programowej, w badaniu ESLC w znaczącej większości w zakresie rozumienia tekstów pisanych również zostali sklasyfikowani na najniższych poziomach. Gimnazjaliści powyżej poziomu docelowego (B1 lub B2) w większości uplasowali się na poziomie B2 w zakresie rozumienia tekstów pisanych. Z kolei poziom uczniów zaklasyfikowanych jako A2 jest wewnątrznie najbardziej zróżnicowany: w 68% przypadków otrzymywali w teście rozumienia tekstów pisanych poziom co najmniej średni (A2 i wyższy), jednocześnie udział tych o poziomie niższym od przewidywanego w podstawie programowej, jak i tych przekraczających oczekiwania jest duży (odpowiednio 32% i 47%). Różnicowanie to może być związane ze zróżnicowaniem intensywności nauki języka – część gimnazjalistów uczy się języka dodatkowo poza szkołą, jednakże nauka ta jest wewnątrznie zróżnicowana pod względem długości i intensywności. Różnicowanie to może przekładać się na „przesuwanie” się poziomów sprawności na krańce skali.

<sup>15</sup> Patrz rozdział 2.7.

#### 4. Mówienie w języku angielskim... 4.3. Mówienie a rozumienie ze słuchu

Rysunek 8. Rozkład procentowy uczniów na poszczególnych poziomach sprawności rozumienia tekstów pisanych w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.



Analiza przeprowadzona na pięciu „prawdopodobnych poziomach” dla sprawności rozumienia tekstów pisanych.

### 4.3. Mówienie a rozumienie ze słuchu

W tabeli 9. przedstawiono rozkład procentowy łączny oceny właściwej z testu mówienia oraz poziomu sprawności rozumienia ze słuchu.

Tabela 9.

Rozkład procentowy łączny oceny właściwej w teście mówienia i poziomu sprawności rozumienia ze słuchu.

N=248	poziom sprawności rozumienia ze słuchu					ogółem
	-A1/A1	A2	B1	B2		
A1	28,6%	5,9%	3,5%	1,9%	39,9%	
A2	6,8%	7,8%	11,5%	5,7%	31,9%	
B1	0,9%	1,2%	5,0%	13,5%	20,6%	
B2	0,0%	0,1%	0,9%	6,7%	7,7%	
ogółem	36,3%	15,0%	20,9%	27,8%	100,0%	

Analiza przeprowadzona na pięciu „prawdopodobnych poziomach” dla sprawności rozumienia ze słuchu.

W porównaniu z rozumieniem tekstów pisanych, odsetek zgodności pomiędzy poziomem sprawności rozumienia ze słuchu i oceną właściwą z testu mówienia jest nieznacznie niższy i wynosi 48%. Ponownie najliczniejsza jest grupa gimnazjalistów lokujących się łącznie na najniższych poziomach – jest ich prawie 29%. W przypadku ocen rozbieżnych wyraźniejszy jest wyższy poziom kompetencji w zakresie rozumienia ze słuchu niż mówienia. Udział gimnazjalistów z analizowanej podgrupy, których poziom rozumienia ze słuchu jest wyższy niż poziom sprawności mówienia, wynosi 42%. Ocenianych zaś wyżej pod względem biegłości w zakresie mówienia jest 10%. Współczynnik korelacji rangowej rho pomiędzy analizowanymi zmiennymi wynosi 0,69<sup>16</sup>.

Współczynnik korelacji R2, wyliczony przy wykorzystaniu regresji liniowej wyniku testu sprawności rozumienia ze słuchu, wyrażonego za pomocą „prawdopodobnych wartości”, ze względu na wynik w teście sprawności mówienia, wynosi 0,56, co przekłada się na wyjaśnianie ok. 56% różnicowania wyników testu rozumienia ze słuchu. Ponownie siła związku pomiędzy badanymi sprawnościami jest znaczna.

Podobnie jak w przypadku rozumienia tekstu pisanego, rozumienie ze słuchu jest sprawnością receptywną, stawiającą przed uczniem inne wymagania kognitywne niż sprawność produktywna. Od rozumienia tekstu pisanego różni się jednakże koniecznością szybszej reakcji na bodziec

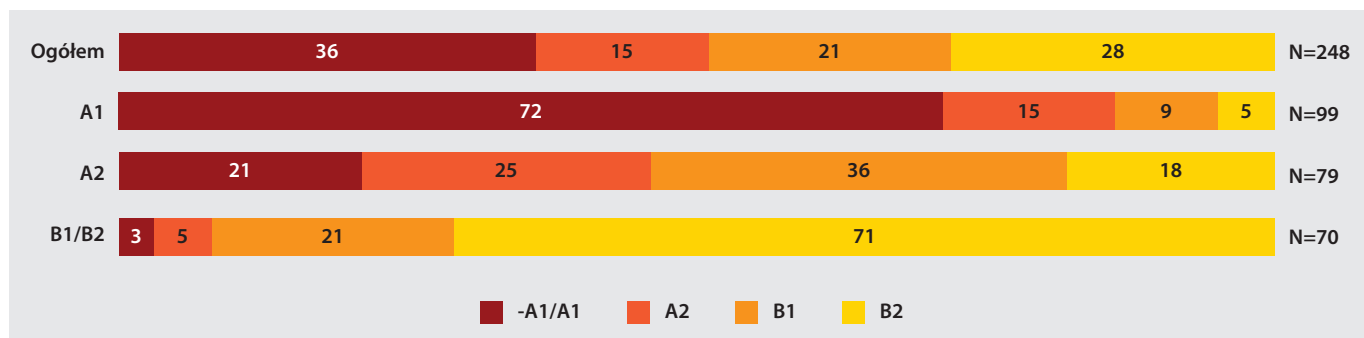
<sup>16</sup> Obliczone dla pierwszego „prawdopodobnego poziomu” sprawności rozumienia ze słuchu.

#### 4. Mówienie w języku angielskim...

#### 4.4. Mówienie a tworzenie wypowiedzi pisemnych

językowy – zwykle nie ma bowiem możliwości ponownego odtworzenia usłyszanego komunikatu, gdy w przypadku rozumienia tekstu pisanego istnieje możliwość ponownego odczytania. Na co dzień, w klasie, uczniowie mają znacznie więcej okazji do ćwiczenia rozumienia ze słuchu niż mówienia. Podobnie jak w przypadku tekstu pisanego, ćwiczenie rozumienia ze słuchu może odbywać się jednocześnie dla wszystkich uczniów – mówienie wymaga pracy w parach lub w grupach i niejako „dzielenia” się czasem, aby każdy zabrał głos. Mówienie bowiem nie tylko rozwija się w inny sposób, ale również w innych warunkach niż umiejętności receptywne.

**Rysunek 9. Rozkład procentowy poziomów sprawności rozumienia ze słuchu w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.**



Analiza przeprowadzona na pięciu „prawdopodobnych poziomach” dla sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Analiza poziomu rozumienia ze słuchu w podgrupach wydzielonych ze względu na wynik w teście mówienia w języku angielskim (przedstawiona na rysunku 9.) ponownie potwierdza istnienie związku pomiędzy opisywanymi sprawnościami. Poziomy umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu uczniów ocenionych na A1 w teście sprawności mówienia są nieco bardziej zróżnicowane niż w przypadku rozumienia tekstu pisanego, chociaż i tu widoczna jest dominacja ocen „-A1”/A1. Z kolei w przypadku uczniów o poziomie wyższym niż oczekiwany sytuacja wygląda podobnie jak przy uprzednio opisywanej kompetencji – ponownie większość kwalifikuje się na poziom B2 w zakresie rozumienia ze słuchu. Analizowani gimnazjaliści na poziomie A2 w posługiwaniu się językiem angielskim w mowie w prawie 80% prezentują oczekiwany (w ujęciu obecnej podstawy programowej) bądź przekraczający oczekiwania poziom biegłości w rozumieniu ze słuchu. Podobnie jak ma to miejsce w przypadku sprawności rozumienia tekstów pisanych, także i tu grupa uczniów ocenionych na poziomie A2 w zakresie mówienia jest wewnętrznie najbardziej zróżnicowana.

#### 4.4. Mówienie a tworzenie wypowiedzi pisemnych

W tabeli 10. przedstawiono rozkład procentowy łączny oceny właściwej z testu mówienia oraz poziomu sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych.

Spośród wszystkich trzech sprawności, których poziom był określany na podstawie testów badania ESLC, to tworzenie wypowiedzi pisemnych ma najwyższy odsetek zgodności (choć różnice te są niewielkie) z oceną właściwą z testu mówienia – wynosi on 53%. W opisywanej grupie jest najniższy udział uczniów ocenionych nisko w zakresie obydwu analizowanych kompetencji. Gimnazjaliści, których poziom sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych plasuje się wyżej niż ocena właściwa z testu mówienia, stanowią 35% gimnazjalistów, którzy wzięli udział w BUM i teście sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych w badaniu ESLC. Jest ich więc nieznacznie mniej niż w przypadku rozumienia tekstów pisanych. Z kolei badanych, dla których poziom oceny sprawności pisania był

#### 4. Mówienie w języku angielskim...

#### 4.4. Mówienie a tworzenie wypowiedzi pisemnych

niższy niż sprawności mówienia, jest 11,6%. Współczynnik korelacji rangowej rho pomiędzy opisywanymi kompetencjami wynosi 0,71<sup>17</sup>.

Tabela 10.

Rozkład procentowy łączny oceny właściwej w teście mówienia i poziomu sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych.

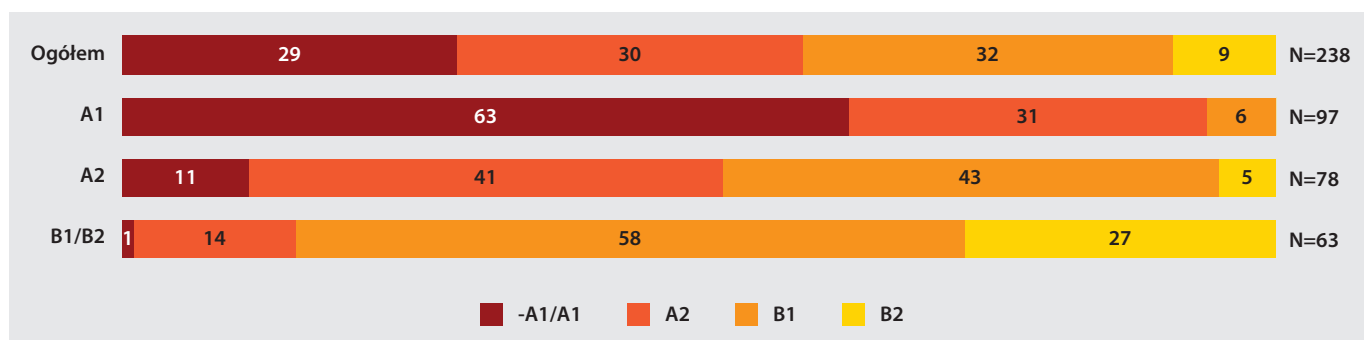
N=238	poziom sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych				
	-A1/A1	A2	B1	B2	ogółem
A1	25,6%	12,5%	2,5%	0,1%	40,8%
A2	3,6%	13,4%	13,9%	1,8%	32,8%
B1	0,2%	3,4%	11,3%	4,5%	19,3%
B2	0,0%	0,3%	4,1%	2,8%	7,1%
ogółem	29,4%	29,7%	31,8%	9,1%	100,0%

Analiza przeprowadzona na pięciu „prawdopodobnych poziomach” dla sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych.

Współczynnik korelacji R2, wyliczony przy wykorzystaniu regresji liniowej wyniku testu sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych, wyrażonego za pomocą „prawdopodobnych wartości”, ze względu na wynik w teście sprawności mówienia, wynosi 0,50, co przekłada się na wyjaśnianie ok. 50% zróżnicowania wyników testu pisanego. Także w przypadku tworzenia wypowiedzi pisemnych potwierdza się istnienie znaczącego związku pomiędzy poziomem sprawności a oceną właściwą z testu mówienia.

Tworzenie wypowiedzi pisemnych jest, podobnie jak mówienie, sprawnością produktywną. Fakt ten stanowić może wyjaśnienie nieznacznie wyższego poziomu zgodności ocen niż miało to miejsce w przypadku mówienia i sprawności receptywnych. Uczniowie piszący, dysponują większą ilością czasu na sformułowanie myśli czy dobór słownictwa. W przypadku mówienia musi on bardzo szybko przygotować wypowiedź adekwatną do postawionego przed nim zadania. Być może te okoliczności czynią wypowiedź pisemną, przynajmniej dla części uczniów, łatwiejszym zadaniem niż wypowiedź ustną. Mogą także tłumaczyć przewagę niezgodności, w których to ocena poziomu na podstawie testu pisanego jest wyższa od oceny na podstawie mówienia.

Rysunek 10. Rozkład procentowy poziomów sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.



Analiza przeprowadzona na pięciu „prawdopodobnych poziomach” dla sprawności rozumienia tekstów pisanych.

Podobnie jak to miało miejsce w przypadku wcześniej opisywanych sprawności, także i dla tworzenia wypowiedzi pisemnych, patrząc na rozkład poziomów w podgrupach ze względu na ocenę właściwą w teście sprawności mówienia, można potwierdzić istnienie związku pomiędzy tymi

<sup>17</sup> Obliczone dla pierwszego „prawdopodobnego poziomu” sprawności tworzenia wypowiedzi ustnych.

dwiema umiejętnościami. Rozkłady wyglądają jednakowoż w pewnym stopniu inaczej, niż miało to miejsce w przypadku rozumienia tekstów pisanych i rozumienia ze słuchu, co wynika z mniejszej liczby kwalifikacji do „skrajnych” poziomów („-A1”/A1, B2). W dalszym ciągu wśród uczniów na poziomie poniżej oczekiwanego w zakresie sprawności mówienia dominują także najniższe poziomy umiejętności w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych, aczkolwiek ich udział jest mniejszy niż w przypadku poprzednio opisanych sprawności. W większym stopniu przebadani uczniowie, otrzymujący ocenę A2 z testu sprawności mówienia, uzyskują także co najmniej średni poziom biegłości w pisaniu (81% z nich lokuje się na poziomie A2 bądź wyższym). Z drugiej strony uczniowie najwyższej oceny w zakresie mówienia charakteryzują się najwyższym (B2) poziomem dużo rzadziej, niż miało to miejsce w przypadku innych sprawności (27% wobec 74% z rozumienia tekstów pisanych i 71% z rozumienia ze słuchu).

Sprawność komunikacji pisemnej w języku obcym obejmuje wiele aspektów. Wymaga od piszącego opanowania szeregu mikroumiejętności – począwszy od odpowiednio rozbudowanego zasobu słownictwa, poprzez znajomości struktur gramatycznych i funkcji językowych, świadomości rozmaitych konwencji wpływających na formę tworzonego tekstu, aż do umiejętności konstruowania zdań tworzących spójną narrację. Wymagane jest także dokładne zrozumienie polecenia oraz zdolność poradzenia sobie z zadaniem, z uwzględnieniem ograniczenia czasowego oraz maksymalnej liczby słów. Spełnienie wszystkich tych kryteriów na bardzo wysokim poziomie może być dla gimnazjalistów trudne, stąd tych, którzy przekraczają oczekiwany poziom, jest względnie niewiele. Być może jest też tak, że dla badanych gimnazjalistów tworzenie wypowiedzi pisemnych mogło być sprawnością, którą relatywnie łatwo jest osiągnąć na podstawowym poziomie, trudno jednak osiągnąć w niej biegłość.

#### 4.5. Wnioski

Przeprowadzone analizy wskazują na dość wysoki poziom wzajemnych powiązań pomiędzy sprawnościami testowanych w ramach badań BUM i ESLC, co może wskazywać na trafność dokonanego w BUM pomiaru. Odsetek uczniów plasujących się na tym samym poziomie w zakresie sprawności mówienia i którejś z pozostałych sprawności (rozumienia testu pisanego, rozumienia ze słuchu, tworzenia wypowiedzi pisemnej) oscyluje każdorazowo w okolicach 50%. Z kolei gdy poziomy sprawności są niezgodne, przeważają sytuacje, w których gimnazjaliści wypadają gorzej w teście sprawności mówienia w porównaniu z drugą sprawnością. Uczniowie plasujący się na poziomie A2 w zakresie sprawności mówienia są na ogół bardziej zróżnicowani pod względem poziomu wybranej drugiej testowanej sprawności niż ocenieni wyżej lub niżej. To zróżnicowanie może sugerować, że wysoki bądź niski poziom sprawności mówienia bardzo mocno wiąże się z analogicznie wysokim bądź niskim poziomem pozostałych sprawności.



## 5. Związek czynników socjodemograficznych z osiągnięciami uczniów

Celem niniejszego rozdziału jest wskazanie czynników o charakterze socjodemograficznym, mogących mieć wpływ na wyniki osiągane w teście sprawności mówienia w języku angielskim. Przyjęcie się tego typu uwarunkowaniom można uznać za celowe z przynajmniej dwóch powodów. Po pierwsze, w teoriach z zakresu nauk społecznych akcentuje się znaczenie zasobów kulturowych i materialnych oraz otoczenia społecznego dla osiągnięć uczniów (Bourdieu i Passeron 2006, Marody 1987, Zarycki 2009). Wskazują one na istnienie mechanizmów przekazywania „kapitału kulturowego”<sup>18</sup> dzieciom przez rodziców, przy czym skala tego przekazu zależna jest od statusu społeczno-ekonomicznego rodziny. Po drugie, wyniki wielu międzynarodowych badań edukacyjnych (PISA 2009, PIRLS i TIMSS [Konarzewski 2012]) wskazują na istnienie związku pomiędzy tymi czynnikami a rezultatami osiąganymi przez uczniów w rozmaitych testach szkolnych. W związku z tym spodziewać się należy, że podobne zależności widoczne będą u uczniów przebadanych w ramach BUM. W szczególności oczekiwać można, że w grupie gimnazjalistów ocenionych najlepiej wyższy będzie przeciętny status społeczno-ekonomiczny oraz wykształcenie rodziców, wyższe będą wartości wskaźników świadczących o statusie materialnym, a także uczniowie ci częściej niż pozostali pochodzą z większych miejscowości lub uczęszczać do szkół w większych miastach.

Niniejsza analiza koncentruje się na wskazaniu różnic pomiędzy wybranymi cechami socjodemograficznymi w grupach wydzielonych ze względu na uzyskaną ocenę właściwą w teście sprawności mówienia. Dane w tym rozdziale przedstawione są w postaci rozkładów procentowych poszczególnych cech w podgrupach wydzielonych ze względu na rezultat uzyskany w teście sprawności mówienia. W przypadku zmiennych będących indeksami użyto wartości średnich zamiast rozkładów procentowych. Taki sposób prezentacji danych pozwala stworzyć profile uczniów, którzy otrzymali ocenę poniżej oczekiwanej (A1), spełniających kryteria co do poziomu biegłości w mówieniu dla ich etapu edukacji (A2) oraz przekraczających oczekiwania (B1 oraz B2). Każdorazowo punktem odniesienia dla określenia charakterystyk i porównań jest rozkład cechy dla ogółu. Pozwala nam to wskazać cechy charakterystyczne uczniów, o różnych poziomach osiągnięć, w zakresie mówienia w języku angielskim. Należy jednak zwrócić uwagę, że analizowane w tym rozdziale cechy są częstokroć wzajemnie ze sobą powiązane. Oznacza to, że nie można w sposób kategoriowy traktować związku pomiędzy poziomem sprawności mówienia w języku angielskim a daną cechą jako wyjaśniającego różnice, gdyż możemy mieć do czynienia z zależnościami pozornymi<sup>19</sup> – rzeczywistym źródłem zróżnicowania może być inna cecha, powiązana z cechą analizowaną.

Analiza przeprowadzana jest na podgrupie gimnazjalistów, dla których dostępne są dane kontekstowe zbierane w ramach badania ESLC (patrz rozdział 2.6.). Liczebność tej grupy wynosi 372. Podzielona jest ona wedle ocen właściwych uzyskanych przez uczniów. Liczba uczniów ocenionych na poziomie A1 wynosiła 149, na A2 – 122, na B1 – 73, a na B2 – 28. Ze względu na niską liczebność uczniów, których umiejętności zostały sklasyfikowane na poziomie B2, oraz przyjęte kryterium

<sup>18</sup> Kapitał kulturowy jest pojęciem zaczerpniętym z koncepcji teoretycznej Pierre’a Bourdieu, jest rozumiany jako zasób kompetencji (w tym także językowych) i wiedzy, wpływających na poziom osiągnięć szkolnych. Kapitał kulturowy jest zróżnicowany ze względu na status społeczno-ekonomiczny rodziny, w ramach której następuje jego reprodukcja (Zarycki 2009, 14).

<sup>19</sup> Poprzez „zależność pozorną” rozumie się widoczną zależność pomiędzy dwiema zmiennymi, która nie występuje w sytuacji, gdy analizuje się ją w podziałach ze względu na trzecią zmienną. Przykładowo, gdyby zrealizować reprezentatywne badanie, w którym sprawdzono by wzrost i długość włosów respondentów, okazałoby się, że pomiędzy tymi zmiennymi istnieje związek – osoby sklasyfikowane jako „wysokie” miałyby przeciętnie krótsze włosy, a „niskie” przeciętnie dłuższe niż ogół. Ten osobliwy związek, trudny do wytłumaczenia w kategoriach zależności, staje się jasny, gdy respondentów podzieli się na podgrupy ze względu na płeć – z bardzo dużym prawdopodobieństwem można się spodziewać, że w tych podgrupach nie będzie widoczny związek pomiędzy wzrostem a długością włosów. Przyczyną zaobserwowanej zależności pozornej nie jest faktyczny związek pomiędzy wzrostem a długością włosów, ale z jednej strony, różnice anatomiczne (dymorfizm płciowy), skutkujące przeciętnie niższym wzrostem kobiet niż mężczyzn, z drugiej, kulturowo uwarunkowane różnice w długości włosów między płciami.

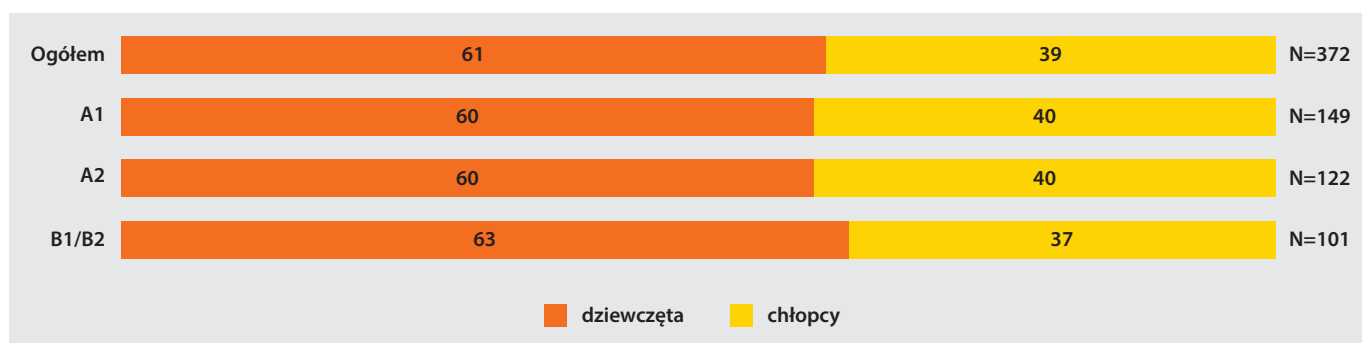
przewyższania poziomu oczekiwanego, w analizach są oni przedstawiani łącznie z uczniami ocenionymi na B1.

Należy pamiętać, że z powodu niereprezentatywności próby zrealizowanej w ramach badania BUM wyników nie można uogólniać na populację.

## 5.1. Płeć

Płeć stanowi jedną z podstawowych cech uwzględnianych w analizach socjodemograficznych wyników osiągnięć uczniów w badaniach edukacyjnych. Na rysunku 11. przedstawiono rozkłady płci w grupach wydzielonych ze względu na ocenę właściwą uzyskaną w teście sprawności mówienia.

Rysunek 11. Rozkład procentowy płci w grupach wydzielonych ze względu na wynik w teście sprawności mówienia.



W analizowanej grupie widoczna jest nadreprezentacja dziewcząt. Proporcje pomiędzy płciami we wszystkich grupach różniących się poziomem oceny właściwej są zbliżone. Nie da się zaobserwować znaczących różnic w rozkładzie płci w poszczególnych grupach wydzielonych ze względu na ocenę właściwą. Można zauważyć nieco większy odsetek dziewcząt wśród uczniów osiągających najlepsze wyniki (B1 lub B2); chociaż nawet w sytuacji, gdyby badanie miało charakter reprezentatywny, zaobserwowanej różnicy nie można byłoby uznać za istotną statystycznie. Wartość współczynnika korelacji rangowej rho<sup>20</sup> również nie wskazuje na istnienie jakiegokolwiek znaczącego związku – wynosi on 0,03.

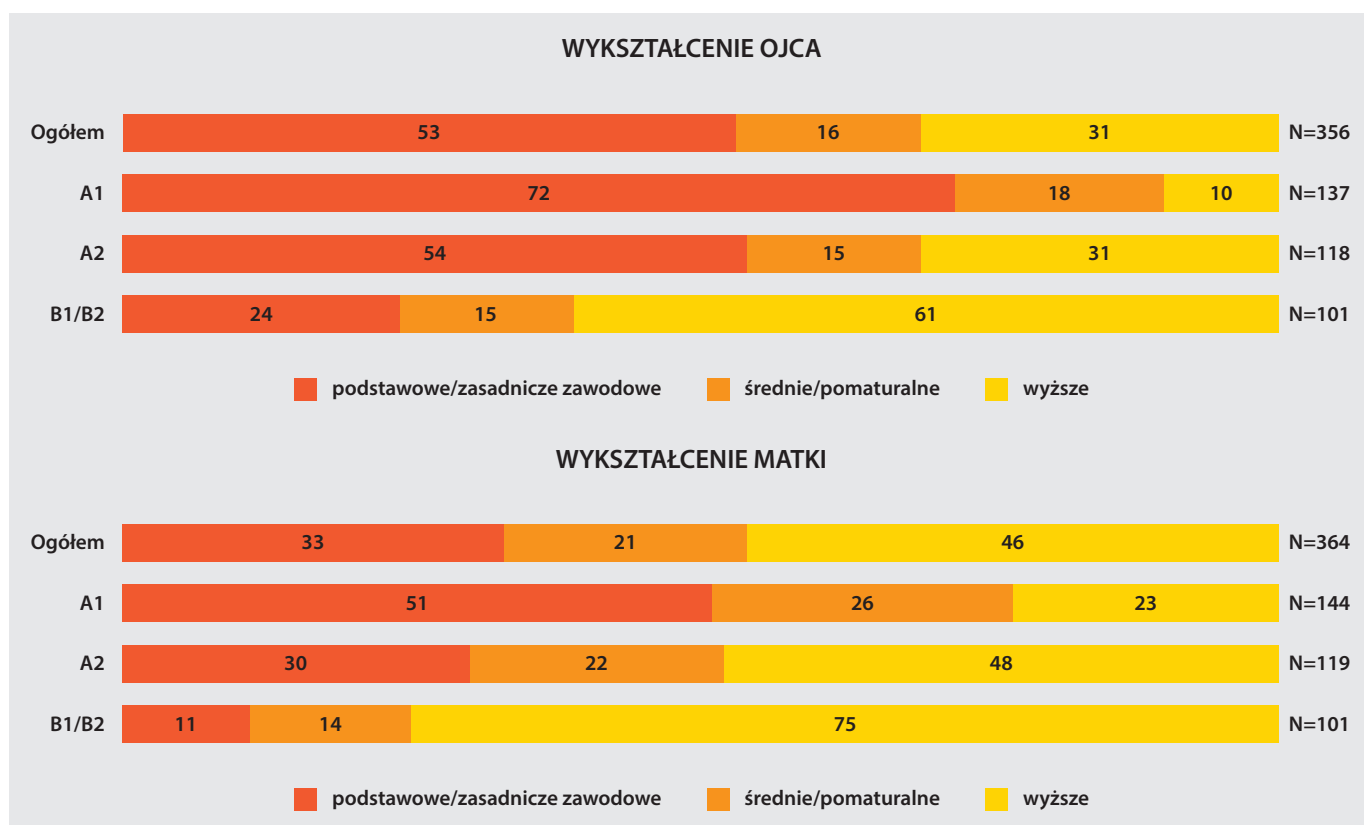
## 5.2. Wykształcenie rodziców

Wykształcenie otwiera grupę cech związanych z pochodzeniem społecznym, będących jednocześnie wskaźnikami posiadanego potencjalnie kapitału kulturowego i kapitału ekonomicznego. Jednocześnie ma tu miejsce szczególne: stanowi „zasób” rodziców, pozwalający im na relatywnie łatwe wykorzystanie go do konwersji na zasoby ekonomiczne. Stanowiąc też może wyznacznik stylu życia i wyznawanych wartości, takich jak położenie nacisku na znaczenie wiedzy i konieczność jej zdobywania w trakcie edukacji. Te charakterystyki wykształcenia rodziców pozwalają na traktowanie wykształcenia w dużej mierze jako powiązanego ze zmiennymi wskazującymi bezpośrednio na status ekonomiczny, z drugiej zaś strony jako czynnika mogącego bezpośrednio wpływać na lepsze osiągnięcia uczniów w nauce.

<sup>20</sup> Współczynnik został policzony przy oznaczeniu chłopców wartością 0, a dziewcząt 1.



Rysunek 12. Rozkłady procentowe wykształcenia rodziców w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.



Znaczący odsetek gimnazjalistów, którzy osiągnęli wysoki wynik w teście sprawności mówienia, deklaruje, że ich rodzice posiadają wyższe wykształcenie. Z kolei rodzice gimnazjalistów, którzy zostali ocenieni na poziomie A1, mają w większości deklarowane wykształcenie podstawowe bądź zasadnicze zawodowe. Siła związku mierzona współczynnikami korelacji rangowej rho pomiędzy oceną właściwą a wykształceniem rodziców wyniosła 0,44 dla wykształcenia ojca oraz 0,43 dla wykształcenia matki. Wskazuje to na istnienie zależności pomiędzy wykształceniem rodziców a osiągnięciami uczniów w zakresie mówienia w języku angielskim. Mechanizm wpływu może mieć dwojaki charakter. Z jednej strony rodzice o wysokim poziomie wykształcenia mogą częściej kłaść nacisk na poziom nauki własnych dzieci, z drugiej strony poprzez wykształcenie pośrednio mogą oddziaływać czynniki ekonomiczne, dające uczniom rodziców lepiej wykształconych prawdopodobnie większe szanse na dostęp do dodatkowych form kształcenia językowego (rho dla ISEI<sup>21</sup> ojca i jego wykształcenia =0,50 przy N=327; dla matki analogiczny współczynnik wynosi 0,63 przy N=334).

### 5.3. Zawód rodziców (indeks ISEI/HISEI<sup>22</sup>)

W badaniach socjologicznych zawód stanowi jedną z głównych zmiennych analizowanych w kontekście pozycji jednostek w systemie społecznych nierówności. Stanowi on centralną kategorię w cyklu życiowym jednostek, będącą rezultatem określonej drogi edukacyjnej, jednocześnie mającą znaczący wpływ na zasoby ekonomiczne, szanse życiowe i dalsze perspektywy dokonania

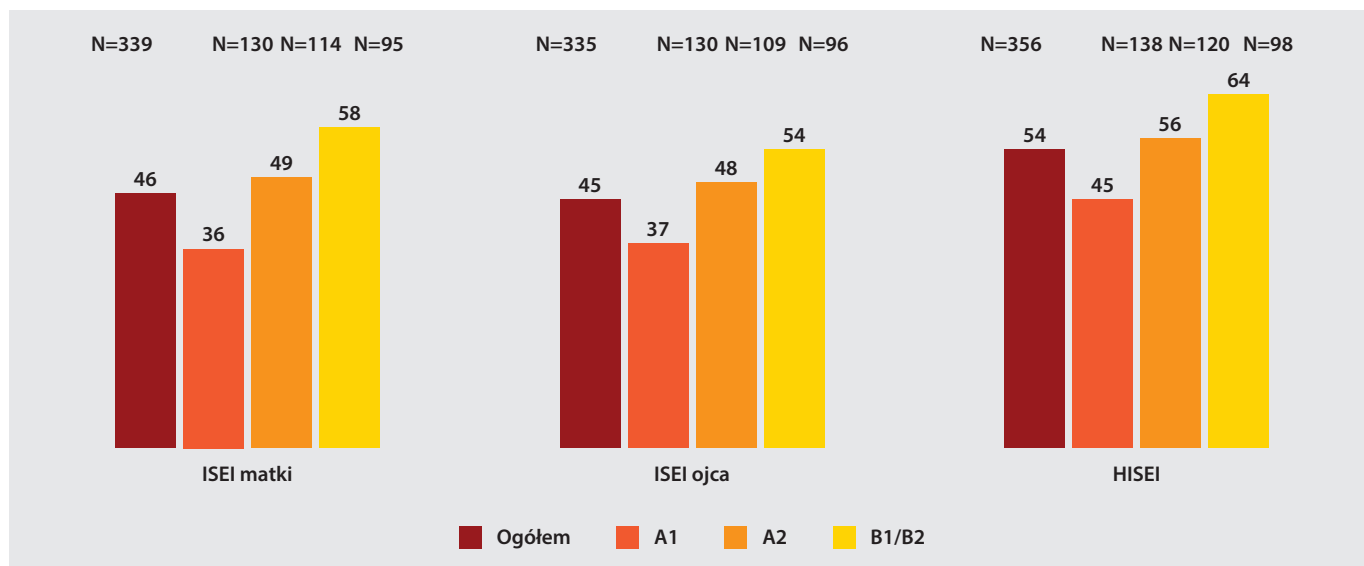
<sup>21</sup> Wskaźnik mierzący status społeczno-ekonomiczny rodzica, patrz rozdział 5.3.

<sup>22</sup> Wskaźnik ISEI jest konstruowany z wykorzystaniem międzynarodowej klasyfikacji zawodów poprzez użycie narzędzi analizy ścieżkowej do przekształcenia informacji o zawodzie na ciągłą mierzącą możliwość konwersji wykształcenia w dochód (Ganzeboom, De Graaf, Treiman 1992). Wysokość tego wskaźnika określa poziom „potencjału edukacyjno-nabywczego”, zdolności wykorzystywania własnej wiedzy do poprawiania sytuacji materialnej jednostek. W niniejszych analizach wykorzystano skalę HISEI, która mierzy najwyższą zajmowaną przez rodziców pozycję zawodową. Szczegółowe informacje na temat konstrukcji wskaźników ISEI i HISEI można znaleźć w KE 2012b s. 243–244, 246.

na tym polu. Role zawodowe organizują jednocześnie wiele aspektów życia ludzkiego: postawy, wyznawane wartości, style życia, podziały i więzi (Domański 2004: 104–109). Sytuacja ta nie pozostaje obojętna dla analizy perspektyw edukacyjnych dzieci osób zajmujących określone pozycje zawodowe. Można podejrzewać, że nierówności społeczne znajdują swoje odzwierciedlenie w nierównościach edukacyjnych, za wskaźnik których traktować można wyniki rozmaitych testów, w tym także testu mówienia.

W ramach analiz tego aspektu wykorzystana została informacja o statusie społeczno-ekonomicznym rodziców, mierzonym za pomocą syntetycznych indeksów *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI) i *Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status* (HISEI). Wskaźniki te tworzone są z wykorzystaniem informacji o zawodzie wykonywanym przez rodziców, opisywanym za pomocą Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji Zawodów (ISCO-88), przekształconej następnie do postaci indeksu ISEI (oddzielnie dla każdego rodzica), mającego charakter skali interwałowej. Indeks HISEI jest z kolei wykorzystaniem informacji o statusie społeczno-ekonomicznym rodzica o wyższej wartości wskaźnika ISEI (KE 2012b: 246). Wartości obydwu indeksów wskazują na pozycję społeczno-ekonomiczną rodziców – im wyższa wartość indeksu, tym pozycja ta jest wyższa. Wykorzystanie tych wskaźników daje nam informację łączącą aspekt pozycji zawodowej rodzica z potencjałem ekonomicznym – możliwościami wykorzystania posiadanego zawodu do pozyskania określonych zasobów materialnych. Te zaś z kolei mogą przekładać się na większe możliwości zapewnienia lepszej, bądź dodatkowej, edukacji dzieciom. Omawiane indeksy mogą przyjmować wartości od 0 do 100 – w analizach wykorzystywane są średnie w poszczególnych podgrupach.

**Rysunek 13. Rozkłady średnich wartości indeksów statusu społeczno-ekonomicznego rodziców w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.**

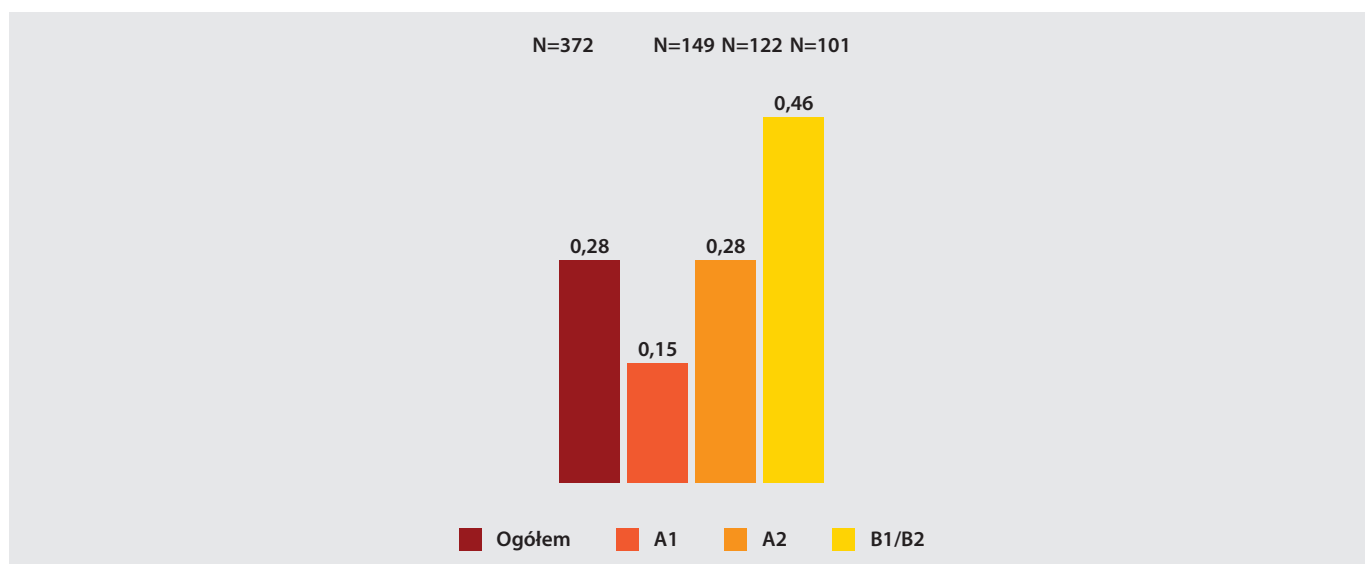


Analiza związku pomiędzy ocenami uczniów w teście sprawności mówienia a statusem społeczno-ekonomicznym ich rodziców wskazuje na istnienie związku pomiędzy tymi zmiennymi. Im wyższa ocena gimnazjalisty w teście, tym wyższe są średnie wartości indeksów ISEI/HISEI jego rodziców. Również wyniki analizy siły związku z wykorzystaniem współczynników korelacji rangowej rho wskazują na powiązanie tych dwóch kwestii – dla oceny właściwej oraz ISEI matki wartość współczynnika wynosi 0,46, dla ISEI ojca 0,42, dla HISEI zaś wynosi 0,49. Wyższy status społeczno-ekonomiczny rodziców może się wiązać ze zwiększeniem szans na kontakt z językiem, zarówno w sytuacjach nieformalnych (np. wyjazdy zagraniczne), jak i na pozaszkolne formy kształcenia językowego (dodatkowe kursy językowe, korepetycje itd.), które mogą wpływać w sposób pozytywny na znajomość języka.

### 5.4. Zasoby materialne rodziny

Zarówno wykształcenie, jak i status społeczno-ekonomiczny mówią więcej o potencjale ekonomicznym rodziców niż o faktycznym statusie materialnym, jednocześnie trzeba jednak mieć na uwadze, że są z nim powiązane. Analizę warto więc uzupełnić o bezpośrednią informację o statusie materialnym rodziny. Wykorzystany został do tego wskaźnik w postaci wartości indeksu HOMEPOS (*home possessions*). Jest on konstruowany w oparciu o stan posiadania wybranych elementów wyposażenia domowego, takiego jak własny pokój ucznia, biurko do pracy, książki, podręczniki czy też dostęp do Internetu oraz specyficzne dobra świadczące o zamożności. Wskaźnik ten traktować należy jako syntetyczną miarę „zasobności” rodziny w dobra o charakterze czysto materialnym, jak i edukacyjno-kulturowym, zwiększające możliwości i szanse na poszerzenie wiedzy i wyższy komfort nauki<sup>23</sup>. Jednocześnie należy jednak pamiętać, że jest on powiązany zarówno z wykształceniem<sup>24</sup>, jak i indeksem HISEI<sup>25</sup>, co potencjalnie może skutkować zaistnieniem zależności pozornej. Analogicznie jak w przypadku wskaźników społeczno-ekonomicznego statusu rodziców, wyniki przedstawiane są w formie średnich wartości indeksu w poszczególnych podgrupach.

**Rysunek 14. Rozkład średniej wartości indeksu HOMEPOS w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.**



Podobnie jak w przypadku innych czynników o charakterze socjodemograficznym, tak i mierzone syntetycznym wskaźnikiem zasoby materialne rodziny różnicują uczniów osiągających poszczególne poziomy ocen w teście sprawności mówienia. Wartość indeksu HOMEPOS jest najwyższa w grupie uczniów o najwyższych ocenach, najniższa zaś w grupie o ocenie A1. Wartość współczynnika korelacji rangowej rho pomiędzy indeksem HOMEPOS a oceną właściwą wynosi 0,41 (N=372). Zasoby materialne rodziny można rozpatrywać w kategoriach czynnika zwiększającego szanse na możliwość uczestnictwa w dodatkowych formach kształcenia językowego, co przekładać się może na lepszą jego znajomość.

<sup>23</sup> Szczegółowa informacja na temat konstrukcji wskaźnika HOMEPOS znajduje się w KE 2012b s. 246.

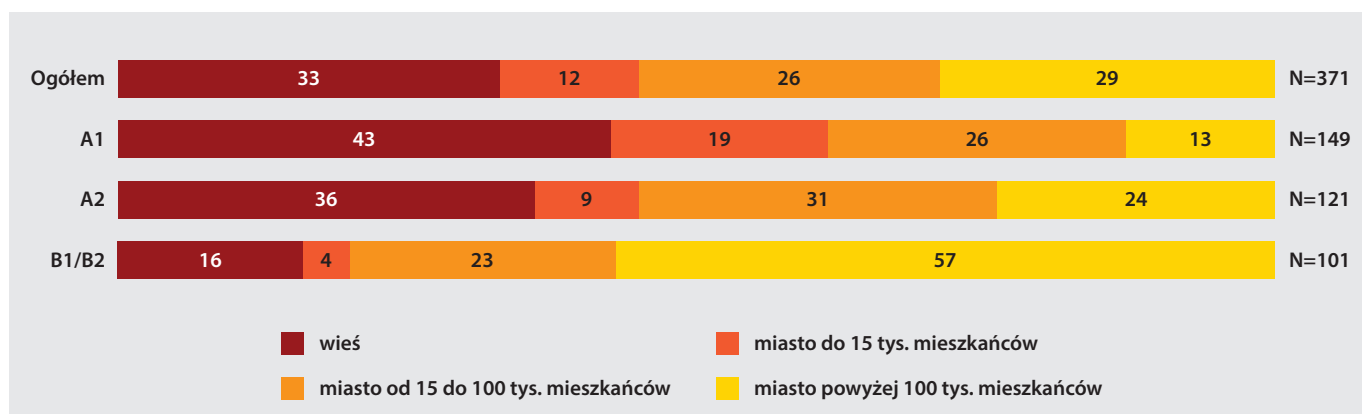
<sup>24</sup> Wartość współczynnika korelacji rho pomiędzy HOMEPOS a wykształceniem ojca wynosi 0,54, w przypadku wykształcenia matki jest to 0,52.

<sup>25</sup> Wartość współczynnika korelacji Pearsona w analizowanej grupie wynosi 0,44 (N=356).

### 5.5. Wielkość miejscowości lokalizacji szkoły i zamieszkania ucznia

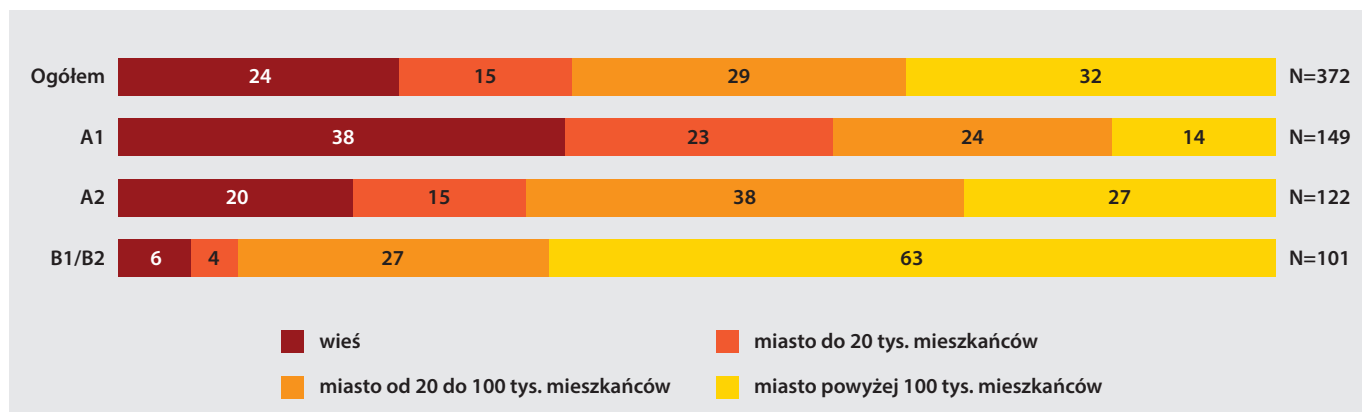
W przypadku uczniów należy wyróżnić dwa aspekty wielkości miejscowości (wielkość miejscowości, w której znajduje się szkoła, oraz wielkość miejscowości zamieszkania), które potencjalnie mogą wykazywać związek z poziomem osiągnięć. Uczniowie na ogół uczęszczają do szkoły w tej samej miejscowości, w której mieszkają. Nie jest to jednak reguła bezwzględna. Czasami jest to niemożliwe ze względu na brak placówki edukacyjnej (np. w bardzo małych wsiach), czasami rodzice wolą, by dziecko uczęszczało do szkoły w innym mieście, mając na uwadze jej prestiż, możliwość łatwiejszego dowiezienia w drodze do pracy itp. Dlatego też warto przyjrzeć się tej cesze w jej obydwu odsłonach, szukając ewentualnych różnic.

Rysunek 15. Rozkład procentowy wielkości miejscowości zamieszkania uczniów w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.



Uczniowie z dużych miast (powyżej 100 tys. mieszkańców) stanowią większość osiągających wynik B1 lub B2, zaś oceniani na A1 mieszkają głównie na wsiach i w miastach do 15 tys. mieszkańców. Rozkład wielkości miejscowości wśród gimnazjalistów ocenionych na A2 jest zbliżony do rozkładu tej cechy dla ogółu badanych. Współczynnik korelacji rangowej rho pomiędzy oceną właściwą a wielkością miejscowości zamieszkania wynosi 0,37. Przyczyny tego stanu rzeczy należy rozpatrywać łącznie z innymi czynnikami, w szczególności z wielkością miejscowości lokalizacji szkoły, z którą wielkość miejscowości zamieszkania jest silnie powiązana – wartość współczynnika wynosi 0,77<sup>26</sup>.

Rysunek 16. Rozkład procentowy wielkości miejscowości położenia szkoły w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.



<sup>26</sup> Należy zwrócić uwagę, że gdyby zastosować takie same przedziały wielkości miejscowości, współczynnik korelacji rangowej byłby prawdopodobnie jeszcze wyższy.

W przypadku wielkości miejscowości położenia szkoły zaobserwować można podobne zależności jak w przypadku miejscowości zamieszkania uczniów. Grupy uczniów wydzielone ze względu na osiągnięty przez nich wynik w teście sprawności mówienia są zróżnicowane pod względem wielkości miejscowości położenia szkoły, do której uczęszczają. Wśród uczniów o najlepszych wynikach dominujące jest uczęszczanie do szkół w dużych miastach – powyżej 100 tys. mieszkańców. Z kolei uczniowie o najsłabszych wynikach uczą się głównie w szkołach wiejskich oraz w mniejszych miejscowościach (62%). Wartość współczynnika siły związku ( $\rho$ ) pomiędzy oceną właściwą a wielkością miejscowości położenia szkoły wynosi 0,47.

Na kwestię większego udziału uczniów z dużych miejscowości w grupie gimnazjalistów ocenianych w zakresie sprawności mówienia powyżej oczekiwań wynikających z podstawy programowej należy popatrzeć w kontekście innych zmiennych, w szczególności zaś statusu społecznego i materialnego rodzin uczniów z tych miejscowości. Porównując średnie wartości indeksów HISEI dla wielkości miejscowości, w której ulokowana jest szkoła, widać, że jego wartości rosną wraz z wielkością miejscowości zamieszkania – dla wsi i miast do 20 tys. mieszkańców jego wartość wynosi 46, dla miast od 20 do 100 tys. – 55, dla miast powyżej 100 tys. mieszkańców już 62. W przypadku wskaźnika posiadania HOMEPOS również widać analogiczny wzrost – jego średnie wartości to odpowiednio 0,16; 0,30; 0,41. Wartości współczynników korelacji rangowej  $\rho$  pomiędzy wielkością miejscowości lokalizacji szkoły a indeksami wynoszą dla HISEI 0,40, a dla HOMEPOS 0,32, co wskazuje na istnienie niezbyt silnych związków. Rodzi to pytanie o rzeczywistą przyczynę różnic – czy tkwi ona w istocie w szkołach, czy też może w statusie społecznym rodzin uczniów, którzy do nich uczęszczają? Do wniosków wskazujących na tę drugą odpowiedź doszedł autor raportu *TIMSS i PIRLS 2011 Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*, który, po przeprowadzeniu analizy wyników rozumienia tekstu pisanego (w języku polskim) z wykorzystaniem hierarchicznych modeli liniowych, konkluduje:

*Przewaga szkół w wielkich miastach wcale nie wynika z bardziej skutecznych metod kształcenia, lecz wyłącznie stąd, że w rejonie takich szkół mieszka więcej rodzin zamożnych, z wykształconymi i ustabilizowanymi zawodowo rodzicami. Rzekome upośledzenie szkół wiejskich to w istocie upośledzenie polskiej wsi – relatywnie biednej i źle wykształconej. Same zaś szkoły wiejskie okazują się bardziej efektywne niż szkoły w wielkich miastach. (Konarzewski 2012)*

Mimo że badania dotyczyły uczniów szkoły podstawowej, można przypuszczać, że mechanizmy te działają w podobny sposób także na poziomie gimnazjalnym, choć ze względu na charakter danych, jakie są do dyspozycji w BUM, niemożliwe jest przeprowadzenie analogicznej analizy. W związku z tym zaobserwowane zależności związane z wielkością miejscowości również mogą mieć charakter pozorny.

## 5.6. Wnioski

Przedstawione analizy wskazują, że grupy przebadanych gimnazjalistów wydzielone ze względu na osiągnięcia w teście sprawności mówienia różnią się pod względem cech socjodemograficznych związanych ze statusem społecznym. Wśród najlepiej ocenionych uwidacznia się duża grupa uczniów o specyficznych cechach – ich rodzice charakteryzują się wyższym poziomem wykształcenia, wyższym statusem społeczno-ekonomicznym oraz wyższym poziomem zasobów materialnych rodziny. Sugerować to może, że pochodzenie z rodzin charakteryzujących się wyższymi pozycjami na drabinie stratyfikacji społecznej zwiększa szanse na uzyskiwanie lepszych ocen w teście sprawności mówienia w języku angielskim. Zależność ta ma charakter regularny – uczniowie oceniani najniżej charakteryzują się też niższymi wartościami wymienionych wskaźników pozycji społecznej rodziny. Wnioski te są zgodne ze stanem wiedzy z zakresu nauk społecznych.

Innymi charakterystykami, pod względem których różnią się uczniowie najlepsi i najslabsi, są wielkość miejscowości zamieszkania oraz położenia szkoły. Wśród uczniów najslabszych jest znacznie więcej uczących się lub mieszkających na obszarach wiejskich, choć trzeba pamiętać, że zmienne te są powiązane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin, z których się wywodzą. Płeć nie stanowi zaś charakterystyki znacząco różnicującej uczniów o wyższych i niższych poziomach sprawności mówienia. Zaobserwowane zależności są zgodne z założeniami teoretycznymi oraz wynikami wcześniejszych badań, jednak ze względu na niereprezentatywność próby BUM, wyciągając wnioski o charakterze ogólnym, należy zachować bardzo dużą ostrożność.

## 6. Związek czynników szkolnych i pozaszkolnych z osiągnięciami uczniów

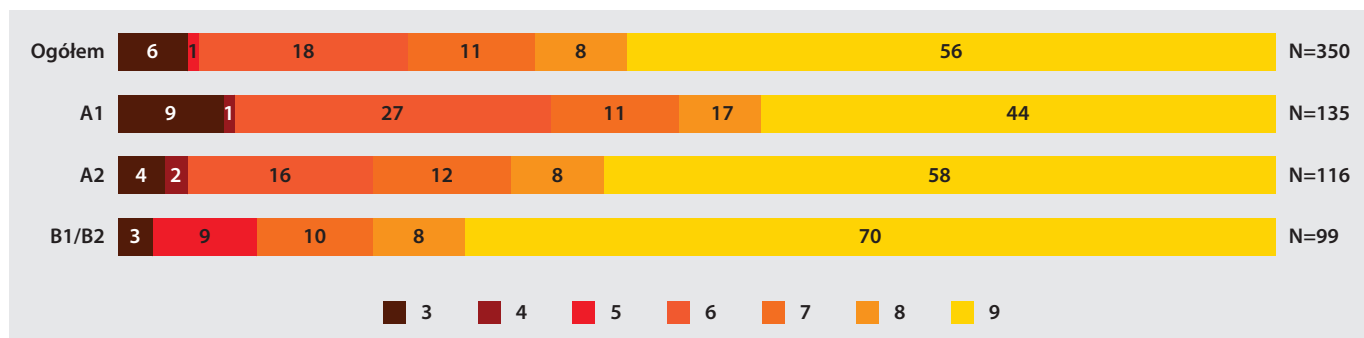
Zrealizowanie badania BUM na podpróbie uczniów uczestniczących w badaniu ESLC pozwoliło uzupełnić informacje o poziomie umiejętności gimnazjalistów danymi dotyczącymi sposobu i kontekstu uczenia się przez nich języka angielskiego. Dzięki przeanalizowaniu deklaracji respondentów możemy odpowiedzieć na pytania dotyczące czynników, które sprzyjają sukcesowi w nabywaniu biegłości w komunikacji ustnej. Przedmiotem analiz prezentowanych w niniejszym rozdziale są zatem cechy, które wyróżniają grupy nieosiągające lub przekraczające oczekiwany poziom biegłości w zakresie mówienia, ze szczególnym uwzględnieniem trzech kontekstów: informacji dotyczących różnych aspektów procesu dydaktycznego, intensywności kontaktu z językiem poza szkołą oraz pobieraniu prywatnych lekcji językowych.

Poniżej przedstawiono odpowiedzi uczniów na wybrane pytania zawarte w badaniu kwestionariuszowym przeprowadzonym w ramach badania ESLC wiosną 2011 roku. Przy części prezentowanych czynników podano obok rozkładów odpowiedzi na pytania kwestionariuszowe również informację o sile i kierunku związku badanego czynnika z poziomem osiągnięć ucznia (wyrażoną we wskaźniku rho Spearmana). Biorąc pod uwagę, że wskaźniki korelacji w badaniach społecznych zazwyczaj nie przekraczają wartości 0,4–0,5 (Domański 2004: 108), zdecydowano się omówić także czynniki o stosunkowo niskim poziomie siły związku, tj. na poziomie 0,3–0,4.

### 6.1. Liczba lat nauki

Uczniowie, którzy przystępowali do badania BUM, rozpoczęli obowiązkową naukę języka obcego, zgodnie z obowiązującym programem, w IV klasie szkoły podstawowej. A zatem w chwili przystąpienia do badania większość z nich powinna mieć za sobą niemal 6 lat nauki języka angielskiego<sup>27</sup>. W badanych grupach uczniów istnieją jednak zauważalne różnice między długością okresu nauki języka (rys. 17.). Te z kolei przekładają się na poziom uzyskiwanych wyników. W grupie, której sprawność mówienia została oceniona na poziomie A1, obserwuje się bowiem najniższy odsetek uczniów uczących się dłużej niż zakładał to obowiązujący program (63%), natomiast w grupie ocenionej na poziomie B1 i B2 – najwyższy (88%). Średni okres trwania kursu językowego uczniów wynosi odpowiednio: 7,3 lat dla uczniów ocenionych na poziomie A1, 7,9 lat dla uczniów na poziomie A2 oraz 8,3 lat dla uczniów ocenionych na poziomach B1 i B2.

Rysunek 17. Rozkład procentowy liczby lat nauki języka angielskiego w szkole w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście mówienia.



<sup>27</sup> Niektórzy uczniowie uczyli się języka angielskiego krócej, np. ze względu na zmianę języka obcego po szkole podstawowej lub w jej trakcie.

Warto też zwrócić uwagę na związek, jaki obserwuje się między faktem wczesnego rozpoczęcia nauki języka z biegłością w zakresie mówienia. Wśród uczniów osiągających najwyższe wyniki w teście BUM, 59% rozpoczęło naukę przed rozpoczęciem szkoły podstawowej (względem uczniów ocenionych na A2 – 34% oraz ocenionych na A1 – 22%). Mimo że fakt bardzo wczesnego rozpoczęcia nauki języków zdaje się być tożsamy z kwestią długości kursu językowego (co nie jest konieczne, gdyż nie wszyscy uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w wieku przedszkolnym, kontynuowali ją), jest on silniejszym predyktorem wysokich osiągnięć w mówieniu, niż łączna liczba lat nauki. Miara siły związku oceny analitycznej BUM z faktem nauki języka angielskiego przed rozpoczęciem nauki w szkole jest bowiem wyższa ( $\rho=0,30$ ) niż siła związku uzyskanych wyników z liczbą lat nauki języka w szkole ( $\rho=0,24$ ).

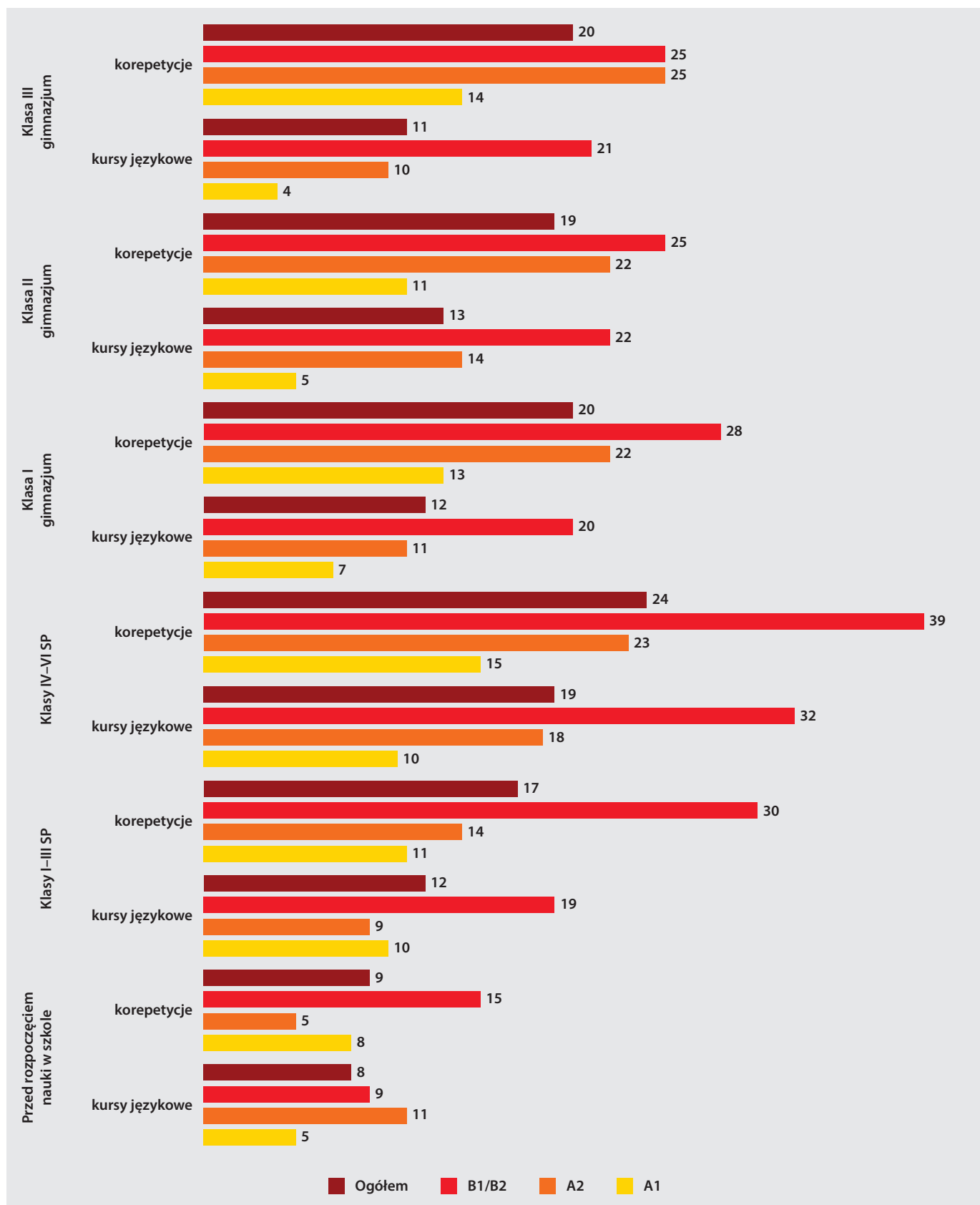
## 6.2. Lekcje prywatne

Jednym z czynników, w którym nierzadko upatruje się przyczyn rozróżnienia poziomów osiągnięć uczniów, jest fakt dodatkowej nauki języka obcego poza szkołą (IBE, w przygotowaniu). Zgodnie z wynikami badania ESLC, 20–30% polskich gimnazjalistów uczących się języka angielskiego uczestniczyło w jednej z dwóch form dodatkowej nauki języka – kursach lub korepetycjach, przy czym najwięcej uczniów korzystało z dodatkowych lekcji w klasach IV–VI szkoły podstawowej (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 66). Co więcej, uczniowie zasadniczo częściej korzystają z lekcji prywatnych niż kursów językowych. W grupie uczniów badanych w BUM obserwujemy podobne tendencje (rys. 18.), choć udziały uczniów uczęszczających na dodatkowe zajęcia są o kilka punktów procentowych wyższe od odpowiednich danych dla całości populacji. Należy wiązać to z tym, że w badaniu BUM uczestniczyli uczniowie o przeciętnie wyższym statusie społeczno-ekonomicznym i pochodzący z większych miejscowości, gdzie dostęp do korepetytorów lub szkół językowych jest większy. Pomimo tych ograniczeń, przeanalizowanie deklaracji uczniów dotyczących uczęszczania na dodatkowe lekcje pozwala dostrzec kilka ciekawych prawidłowości. Przede wszystkim obserwujemy, iż, podobnie jak w przypadku całej populacji uczniów (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 71), z dodatkowych lekcji częściej korzystają uczniowie o wyższym poziomie zaawansowania. W zależności od etapu edukacyjnego, nie więcej niż 15% uczniów ocenionych na poziomie A1 korzysta z korepetycji i nie więcej niż 11% uczęszcza na kursy językowe. Wśród uczniów bardziej zaawansowanych, osiągających w teście mówienia co najmniej poziom A2, udziały te są zdecydowanie wyższe. Widzimy jednak, że najczęściej korzystają z dodatkowych lekcji uczniowie o najwyższych umiejętnościach. Na przykład w klasie III gimnazjum łącznie 45% uczniów ocenionych na najwyższym poziomie uczęszcza na jedną z dwóch form dodatkowej nauki. Dla porównania, spośród uczniów władających językiem angielskim w mowie na najniższym poziomie tylko 18% uczy się języka angielskiego poza szkołą.

Uczniowie ocenieni na B1 i B2 nie tylko częściej korzystają z możliwości dodatkowej nauki, lecz wybierają też inne jej formy. Zdecydowanie częściej niż ich koledzy uczęszczają bowiem na kursy językowe – formy nauki, gdzie liczba uczestników zazwyczaj jest mniejsza, dzięki czemu stwarza lepsze warunki do częstej interakcji. Interpretacja tej prawidłowości nie jest jednoznaczna: być może fakt uczęszczania na kursy językowe, m.in. przez stwarzanie możliwości do ćwiczeń interakcji, wzmacnia umiejętności komunikacji ustnej uczniów, a zatem wyższy poziom umiejętności może być przyczynowo związany z faktem uczestniczenia w tej formie zajęć. Możliwa jest jednak także interpretacja odwrotna, zgodnie z którą uczniowie o wyższych poziomach biegłości językowej częściej decydują się na zajęcia kursowe, np. dlatego, że osiągają w swoim odczuciu odpowiedni poziom umiejętności, by w pełni skorzystać z tej formy zajęć.



Rysunek 18. Rozkład procentowy uczniów deklarujących uczestnictwo w dodatkowych zajęciach językowych w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.



Interesująca wydaje się również kwestia bardzo dużego udziału uczniów korzystających z lekcji poza szkołą w starszych klasach szkoły podstawowej. W grupie uczniów o najwyższym poziomie umiejętności aż 70% uczniów zadeklarowało uczestnictwo w jednej z dwóch form dodatkowych

zajęć. Fakt uczęszczania na prywatne zajęcia w tym okresie ma też stosunkowo silny związek z wynikami uczniów ( $\rho=0,34$ ). Jednym z możliwych wyjaśnień liczego uczestnictwa w dodatkowych zajęciach z języka angielskiego na II etapie edukacyjnym może być chęć kontynuacji nauki wśród uczniów, którzy wcześniej rozpoczęli naukę języka. Ponieważ według obowiązującej wówczas podstawy programowej nauka języka rozpoczynała się dopiero w IV klasie szkoły podstawowej, a szkoły nie były zobowiązane oferować naukę języka na różnych stopniach zaawansowania, uczniowie, którzy rozpoczęli naukę języka angielskiego we wcześniejszych klasach szkoły podstawowej, nie mieli możliwości nauki języka w szkole na swoim poziomie biegłości i decydowali się na naukę poza szkołą. Innym wytłumaczeniem może być chęć lepszego opanowania języka przed rozpoczęciem nauki w gimnazjum. Fakt zmiany szkoły, a niekiedy także języka nauczanego w szkole, mógł skłonić uczniów do podjęcia dodatkowej nauki. Powtórzenie tej obserwacji wśród uczniów realizujących nową podstawę programową, czyli uczących się języka obcego od klasy I szkoły podstawowej i kontynuujących jego naukę w gimnazjum, pozwoliłoby lepiej zrozumieć przyczyny szczególnej popularności pozaszkolnych prywatnych form nauki języka w tym okresie.

### 6.3. Kontakt z językiem poza szkołą

Media to – obok szkoły – środowisko, w którym najczęściej dochodzi do kontaktu młodzieży z językiem angielskim (KE 2012, Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013, Paczuska i in. 2014). Badanie ESLC wykazało pozytywny wpływ kontaktu z językiem obcym przez media na poziom umiejętności uczniów we wszystkich badanych sprawnościach – rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych oraz tworzenia wypowiedzi pisemnych (KE 2012: 77). Do najbardziej popularnych form kontaktu, podczas których nastolatki mają styczność z językiem, należy słuchanie muzyki rozrywkowej, granie w gry komputerowe, korzystanie z poczty elektronicznej oraz przeglądanie stron WWW. Regularny bezpośredni kontakt z osobami posługującymi się językiem obcym należy do rzadkości (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013, Paczuska i in. 2014).

Badani w BUM uczniowie, których umiejętności w zakresie mówienia zostały ocenione najniżej (A1), deklarują najrzadszy kontakt z językiem angielskim poza szkołą. Mniej więcej połowa z nich (w zależności od kategorii 47% i więcej – tab. 11.) twierdzi, że nigdy nie miała możliwości aktywnego użycia języka w kontakcie z rodziną, turystami lub przyjaciółmi. Choć częstość użycia języka angielskiego w bezpośredniej interakcji z przyjaciółmi czy też osobami posługującymi się językiem angielskim nie jest powszechna w żadnej z wyróżnionych grup, trzeba powiedzieć, że osób deklarujących całkowity brak kontaktu z językiem poza szkołą jest mniej wśród uczniów ocenionych na poziomie A2 (ok. 30%), a jeszcze mniej na poziomie B1/B2 (ok. 20%). Największe różnice (ok. 20 punktów procentowych między uczniami na poziomie A1 i B1/B2) występują w kategoriach dotyczących kontaktów z turystami przyjeżdżającymi do Polski oraz kontaktów z przyjaciółmi. Brak kontaktu z osobami dorosłymi, obcokrajowcami zamieszkującymi Polskę lub dalszą rodziną posługującą się językiem angielskim zdaje się być zjawiskiem powszechnym wśród każdej z grup zaawansowania. Pozyskane w BUM dane sugerować mogą zatem istotną wagę kontaktów rówieśniczych, w tym kontaktów przez nowe media, w nauce języka.

Mimo że niewiele form kontaktu przez media wymaga aktywnego użycia języka w formie ustnej, Badanie Umiejętności Mówienia potwierdza związek kontaktu z językiem przez media z osiągnięciami w zakresie komunikacji ustnej. Im częściej uczeń odwiedza strony internetowe, czyta książki lub koresponduje w języku angielskim, tym większe ma szanse osiągnięcia wysokich wyników w teście mówienia ( $\rho$  równe odpowiednio: 0,40; 0,39 i 0,38). Jak widać, umiejętności w ramach innych sprawności, takich jak rozumienie tekstu pisanego czy tworzenie wypowiedzi pisemnych, przekładają się pozytywnie na biegłość w komunikacji ustnej<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Stosunkowo niższe wartości wskaźnika korelacji mówienia podczas kontaktu przez Internet ( $\rho=0,24$ ) z wynikami na teście BUM związane są raczej z niską deklarowaną częstością tego typu kontaktów niż z ich małym wpływem na wyniki.

## 6. Związek czynników szkolnych...

### 6.3. Kontakt z językiem poza szkołą

Nie oznacza to jednak, że uczniowie najmniej zaawansowani stykają się z językiem angielskim rzadziej niż ich bardziej zaawansowani koledzy. Z podobną intensywnością co najbardziej zaawansowani uczniowie słuchają oni piosenek w języku angielskim, grają w gry komputerowe po angielsku, a także oglądają filmy i programy telewizyjne w języku angielskim z polskimi napisami (tab. 12.). Największe różnice w intensywności kontaktu z językiem angielskim pomiędzy najmniej a najbardziej biegłymi uczniami występują w przypadku lektury książek i czasopism. Uczniowie o najwyższym poziomie umiejętności znacznie częściej też oglądają filmy i programy telewizyjne w oryginalnej wersji językowej bez polskich napisów. Różnice te są zrozumiałe i łączą się zapewne z mniejszymi zasobami językowymi najmniej zaawansowanych uczniów. Nic nie wskazuje bowiem na to, by uczniowie ci doświadczali innych niż językowe barier w uczestnictwie w wymienionych formach rozrywki. Można zatem przypuszczać, że w przyszłości, w miarę zwiększania swych umiejętności skorzystają z tych form kontaktu z językiem.

Tabela 11.

Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim w następujących sytuacjach?” w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście mówienia.

	poziom ESOKJ	N=	nigdy	kilka razy w roku	mniej więcej raz na miesiąc	kilka razy na miesiąc	kilka razy na tydzień
piszę do przyjaciół po angielsku	A1	149	48	32	9	4	7
	A2	121	37	27	17	12	7
	B1/B2	100	16	19	12	26	27
	Ogółem	370	36	27	12	12	12
rozmawiam z krewnymi po angielsku	A1	149	58	28	5	3	5
	A2	122	51	27	14	5	3
	B1/B2	99	33	34	14	10	8
	Ogółem	370	49	29	11	6	5
rozmawiam z przyjaciółmi po angielsku	A1	148	47	28	9	8	7
	A2	122	30	38	9	16	8
	B1/B2	99	21	21	19	20	18
	Ogółem	369	34	30	12	14	10
rozmawiam z osobami mieszkającymi w moim miejscu zamieszkania po angielsku	A1	149	74	16	3	3	4
	A2	122	69	18	8	3	2
	B1/B2	99	54	24	8	8	6
	Ogółem	370	67	19	6	4	4
rozmawiam z turystami po angielsku	A1	148	53	41	4	1	1
	A2	122	34	56	5	3	2
	B1/B2	100	32	45	12	7	4
	Ogółem	370	41	47	6	4	2
używam języka angielskiego, rozmawiając przez Internet	A1	149	45	19	11	11	13
	A2	122	30	20	18	16	17
	B1/B2	100	20	18	11	14	37
	Ogółem	371	33	19	13	13	21

Tabela 12.

Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim poprzez media w następujący sposób?” w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.

		N=	nigdy	kilka razy w roku	mniej więcej raz na miesiąc	kilka razy na miesiąc	kilka razy na tydzień
słuchanie piosenek	A1	149	1	1	1	7	90
	A2	122	1	2	0	4	93
	B1/B2	99	0	0	1	2	97
	Ogółem	370	1	1	1	5	93
filmy w oryginalnej wersji językowej bez polskich napisów	A1	147	38	29	12	13	7
	A2	122	23	33	13	20	11
	B1/B2	100	10	23	20	26	21
	Ogółem	369	25	29	15	19	12
filmy w oryginalnej wersji językowej z polskimi napisami	A1	145	4	19	21	34	21
	A2	119	1	8	21	41	29
	B1/B2	97	2	3	13	52	30
	Ogółem	361	2	11	19	41	26
programy TV w oryginalnej wersji językowej bez polskich napisów	A1	149	52	30	10	4	4
	A2	122	42	30	14	7	7
	B1/B2	100	17	29	17	23	14
	Ogółem	371	39	29	13	10	8
programy TV w oryginalnej wersji językowej z polskimi napisami	A1	149	24	32	18	14	11
	A2	122	21	30	16	20	14
	B1/B2	99	20	23	19	25	12
	Ogółem	370	22	29	18	19	12
granie w gry komputerowe	A1	149	19	17	9	25	30
	A2	121	18	17	12	26	27
	B1/B2	100	21	16	12	22	29
	Ogółem	370	19	17	11	24	29
czytanie książek w oryginale	A1	147	71	19	5	3	1
	A2	120	45	38	13	2	2
	B1/B2	100	23	48	13	14	2
	Ogółem	367	49	33	10	6	2
czytanie czasopism w oryginale	A1	149	62	22	9	7	0
	A2	122	49	29	14	4	4
	B1/B2	99	34	24	13	20	9
	Ogółem	370	50	25	12	9	4
odwiedzanie stron internetowych	A1	149	20	25	18	19	18
	A2	122	7	14	11	30	39
	B1/B2	100	0	7	17	23	53
	Ogółem	371	10	16	16	23	34

## 6.4. Nauczanie w szkole

Choć między uczniami osiągającymi najwyższe i najniższe wyniki w teście mówienia dostrzegalne są pewne różnice w wymiarze nauki i kontaktu z językiem obcym poza szkołą, z punktu widzenia kształtowania polityki językowej najistotniejsze wydają się czynniki związane ze sposobem nauczania języków obcych w placówkach szkolnych. Te z kolei bywają bardzo trudne do uchwycenia w badaniach sondażowych. Autorzy raportu międzynarodowego badania ESLC stwierdzają np., że większość czynników związanych z wykształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli nie tłumaczy różnic w osiągnięciach uczniów (KE 2012c: 12). Podobnie większość z badanych w ESLC aspektów dotyczących organizacji nauki w szkole i procesu dydaktycznego na lekcji nie wykazała silnego związku z wynikami uczniów (ibid.). Taki stan rzeczy często związany jest z małym zróżnicowaniem wyników w badanych grupach. Niekiedy jednak problem zdaje się leżeć w samej naturze badań sondażowych, w których część subtelnych różnic w procesie nauczania języków zdaje się być trudna do zmierzenia tego typu narzędziem.

Deklaracje uczniów badanych w zakresie mówienia także nie dają powodu sądzić, by zróżnicowanie w ich biegłości językowej można było bezpośrednio przypisać zastosowaniu konkretnych form pracy, materiałów lub innych rozwiązań dydaktycznych. W każdej z trzech wydzielonych ze względu na poziom umiejętności grup uczniowie obserwują podobną częstotliwość ćwiczeń związanych z nauką poszczególnych sprawności, w tym mówienia. Tylko nieco ponad 75% uczniów uważa, że ma możliwość ćwiczenia wypowiadania się w języku angielskim co najmniej kilka razy w miesiącu. Ponad połowa badanych uczniów twierdziła natomiast, że wykonuje czynności wspomagające nabywanie biegłości w komunikacji ustnej prawie na każdej lekcji.

Nie obserwuje się także zasadniczych różnic w osiągnięciach uczniów w zależności od intensywności wykorzystania poszczególnych form komunikacji na lekcji. Zarówno wśród uczniów osiągających wyniki na docelowym poziomie A2, jak i tych przekraczających ten poziom oraz pozostających poniżej programowych wymagań udział uczniów, którzy na lekcjach języka angielskiego regularnie („zazwyczaj” lub „prawie zawsze”) mają możliwość wypowiedzenia się indywidualnie lub w grupie, jest podobny. Wynosi on 35–45% dla wypowiedzi pojedynczych uczniów oraz 11–17% dla wypowiedzi kilku uczniów przed klasą. Jedynie w przypadku pracy w grupach różnice między uczniami o najniższych i najwyższych wynikach są bardziej wyraźne. Tylko 7% uczniów znajdujących się poniżej docelowego poziomu A2 deklaruje regularne wykorzystanie pracy w grupach podczas swoich lekcji języka angielskiego. Dla porównania, wśród uczniów osiągających najwyższe wyniki (B1 i B2) aż 25% uczniów pracuje w grupach niemal na każdych zajęciach. Należy jednak zaznaczyć, że sam fakt pracy w grupie rówieśników nie zakłada ich interakcji w nauczonym języku. Uczniowie mogą, lecz nie muszą porozumiewać się w języku angielskim podczas wspólnych działań. O nieoczywistym związku między wykorzystaniem pracy grupowej uczniów a ich poziomem biegłości w zakresie mówienia świadczy również stosunkowo niski poziom wskaźnika korelacji między obiema zmiennymi ( $\rho=0,19$ ).

Różnice między badanymi grupami zauważalne są natomiast w deklaracjach uczniów dotyczących częstotliwości posługiwania się na lekcjach językiem angielskim – zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli (tab. 13.). Udział uczniów, których nauczyciele w ich odczuciu zasadniczo porozumiewają się z klasą w języku angielskim (łącznie kategorie „zazwyczaj” i „zawsze”), wynosi 54% dla uczniów o najniższych osiągnięciach, 64% dla uczniów osiągających docelowy poziom A2 oraz 74% dla uczniów osiągających wyniki wyższe od oczekiwanych. Co prawda w przypadku rozmów z jednym lub dwoma uczniami nauczyciele zdają się zdecydowanie częściej rezygnować z komunikacji w języku angielskim, jednak opisana powyżej dysproporcja i w tym wypadku się utrzymuje. Co drugi uczeń oceniony na poziomie B1/B2 twierdzi, że jego nauczyciel w kontakcie z indywidualnymi uczniami posługuje się z zasady językiem angielskim. To samo o swoim nauczycielu może powiedzieć tylko co trzeci uczeń oceniony na poziomie A2 lub poniżej.

Tabela 13.

Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o intensywność poszczególnych form komunikacji w języku docelowym na lekcjach języka angielskiego.

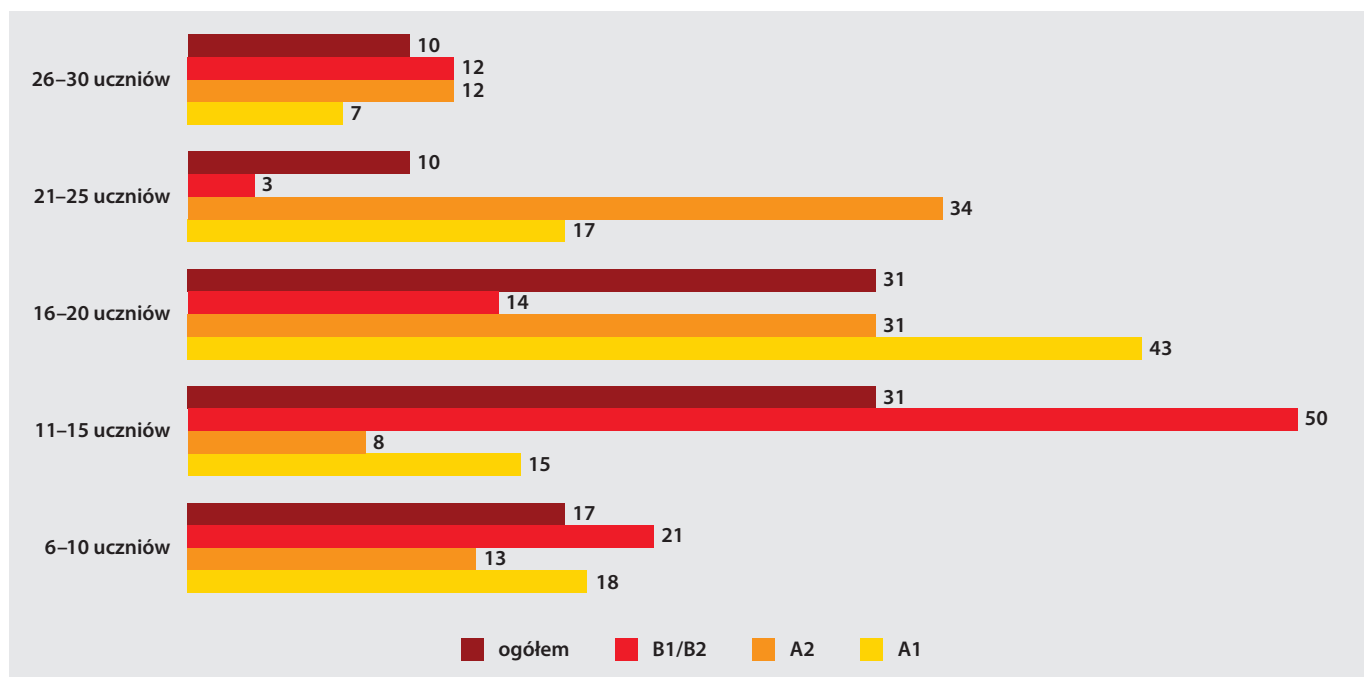
		N=	nigdy	bardzo rzadko	czasami	zazwyczaj	zawsze
nauczyciel mówi do całej klasy	A1	149	5	5	37	43	11
	A2	121	4	6	26	50	14
	B1/B2	100	0	9	17	46	28
	Ogółem	370	3	6	28	46	16
nauczyciel mówi do 1 lub 2 uczniów	A1	147	7	21	38	26	7
	A2	121	7	19	41	25	7
	B1/B2	100	8	17	25	33	17
	Ogółem	368	8	19	36	27	10
uczniowie mówią do nauczyciela	A1	149	18	22	40	19	1
	A2	122	8	14	37	33	8
	B1/B2	101	10	19	33	26	13
	Ogółem	372	13	19	37	25	7
uczniowie pracują w grupach i rozmawiają ze sobą	A1	149	32	36	25	5	1
	A2	122	21	36	29	11	2
	B1/B2	101	19	25	26	22	9
	Ogółem	372	25	33	26	12	4
uczniowie zabierają głos przed całą klasą	A1	149	17	27	36	13	7
	A2	121	11	20	31	26	12
	B1/B2	101	7	12	24	26	32
	Ogółem	371	12	20	31	21	15

Obserwuje się również różnice w częstości posługiwania się językiem angielskim przez uczniów. Aż 31% uczniów o najwyższym poziomie biegłości w zakresie mówienia w kontakcie z rówieśnikami podczas pracy grupowej na lekcji porozumiewa się zazwyczaj w języku angielskim. Wśród uczniów ocenionych na niższych poziomach skali ESOKJ udziały te są znacząco mniejsze (13% dla uczniów ocenionych na poziomie A2 i 6% dla tych ocenionych na A1). Informacje te wydają się szczególnie istotne w świetle wyników badania ESLC. Autorzy raportu międzynarodowego podkreślają bowiem wpływ, jaki wywiera na poziom kompetencji językowych uczniów intensywność komunikacji w nauczonym języku (KE 2012: 77). Wpływ ten został wykazany zarówno w odniesieniu do posługiwania się językiem docelowym na lekcjach języków obcych przez nauczycieli, jak i przez uczniów. Należy jednak zaznaczyć, że współczynniki korelacji wymienionych zmiennych z wynikami oceny z testu mówienia są raczej umiarkowane i w zależności od badanego aspektu wynoszą nie więcej niż  $\rho=0,33$ .

Czynnikiem, który zdaje się sprzyjać intensywnej komunikacji na lekcji, jest liczba uczniów w grupie nauczania. Dane pozyskane od uczniów uczestniczących w BUM wskazują na związek między wielkością grupy nauczania a osiągnięciami uczniów. Obserwuje się zdecydowanie wyższy udział uczniów uczęszczających do małych grup wśród uczniów o najwyższych wynikach (rys. 19). Dokładnie połowa uczniów ocenionych na B1 i B2 uczy się w grupach liczących od 11 do 15 uczniów. Wskaźnik korelacji wielkości grupy nauczania z wynikami osiągniętymi w teście mówienia wynosi  $\rho=-0,19$ . Korelacja ta potwierdza odwrotną zależność obu zmiennych: wyższy poziom umiejętności w zakresie mówienia wiąże się z niższą liczbą uczniów w grupie. Zależność ta jest warta przeanalizowania

na danych z innych badań efektywności kształcenia językowego, głównie ze względu na niską siłę związku obserwowanego na danych BUM.

**Rysunek 19. Rozkład procentowy uczniów uczęszczających do grupy nauczania o określonej wielkości w podziale ze względu na wyniki uczniów w teście mówienia.**



## 6.5. Wnioski

Na podstawie deklaracji gimnazjalistów uczestniczących w BUM nie sposób wskazać czynników silnie korelujących z wysokimi poziomami umiejętności komunikacji ustnej uczniów. Wyniki analiz potwierdzają część ustaleń krajowego i międzynarodowego raportu ESLC wskazujących na związek umiejętności uczniów z wczesnym startem rozpoczęcia nauki języka oraz faktem pobierania dodatkowych lekcji językowych. Prawdopodobne wydaje się jednak, że związek tych czynników łączy się z innymi okolicznościami, takimi jak warunki materialne, nastawienie do nauki języków obcych w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, nacisk na osiągnięcia akademickie itd.

W odniesieniu do warunków i sposobu nauczania języka angielskiego w szkole największą wagę należy przypisać komunikacji w języku docelowym na lekcji. Lekcje języka angielskiego około połowy badanych uczniów (46%) nie są prowadzone w tym języku. Sytuacja ta może mieć dwojakie skutki. Po pierwsze, przekłada się na ilość kontaktu z językiem, jakiego doświadczają młodzi ludzie. Po drugie, może ograniczać tematykę, w której uczeń ćwiczy się językowo, do typowo „podręcznikowej”. Badanie BUM sugeruje też negatywny związek dużej liczebności grup nauczania z wynikami w teście mówienia. Zależność ta wymaga dalszych analiz danych pozyskanych w innych badaniach umiejętności językowych uczniów.

Stosunkowo najsilniejszy związek między osiągnięciami uczniów a badanymi czynnikami obserwujemy w przypadku kontaktu uczniów z językiem angielskim poprzez media. Im częściej uczniowie odwiedzają strony internetowe w języku angielskim, czytają angielskie książki lub korespondują z kimś w języku angielskim, tym większe prawdopodobieństwo, że uzyskają wysokie wyniki z testu mówienia. Dzieje się tak, pomimo iż badane formy kontaktu z językiem przez Internet zazwyczaj nie zakładają bezpośredniej, ustnej interakcji. Mogą jednak działać bardzo mobilizująco i w większym stopniu niż materiały prezentowane na lekcji lub kursach podlegają samodzielnemu wyborowi ucznia pod względem tematyki, intensywności lub stopnia trudności.





## 7. Rekomendacje

Pomimo nadreprezentacji uczniów o wyższych poziomach umiejętności w zakresie języka angielskiego w badanej próbie, wyniki BUM wskazują na stosunkowo niski poziom biegłości gimnazjalistów w zakresie komunikacji ustnej w tym języku. Badani uczniowie realizowali program nauki języka według podstawy programowej z 2002 roku, a zatem przed przystąpieniem do badania większość z nich miała za sobą co najmniej sześć lat obowiązkowej nauki języka. Dla dużej grupy badanych ten czas i tryb nauki okazał się niedostateczny do osiągnięcia poziomu, który w obecnej podstawie programowej został uznany za docelowy: A2/A2+ według skal biegłości językowej ESOKJ. Wprowadzone rozporządzeniem z 2008 roku wydłużenie czasu nauki pierwszego języka obcego oraz zapewnienie możliwości kontynuacji kursu języka ze szkoły podstawowej to rozwiązania, które powinny przyczynić się do podniesienia umiejętności językowych uczniów. Jednak zarówno centralne, jak i lokalne władze oświatowe, dyrektorzy oraz nauczyciele powinni zwiększyć wysiłki w celu poszukiwania dalszych rozwiązań wspierających proces nabywania biegłości w komunikacji ustnej młodzi. Poniżej zaproponowano wybrane rekomendacje dla poszczególnych grup interesariuszy.

### **Nauczyciele języka angielskiego i instytucje kształcące nauczycieli**

Z badania wynika, że intensywność komunikacji w języku angielskim na lekcjach jest skorelowana z poziomem umiejętności językowych uczniów w każdej z czterech sprawności językowych – rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego, tworzenia wypowiedzi pisemnych i mówienia. Nauczyciele powinni komunikować się z uczniami w języku angielskim tak często, jak to jest możliwe. Język angielski powinien być także językiem komunikacji uczniów między sobą.

Badani gimnazjaliści stosunkowo rzadko pracowali w mniejszych grupach i mieli okazję do wypowiedzenia się przed klasą. Nie sprzyja to nabywaniu biegłości komunikacji ustnej uczniów. Należy zachęcać nauczycieli do refleksji nad powodami takiej sytuacji (trudności z utrzymaniem dyscypliny, presja czasowa, brak materiałów dostosowanych do potrzeb grupy, brak przekonania co do skuteczności tego typu form pracy) oraz szukania sposobów, by wyjść im naprzeciw.

Informacje zwrotne przekazane przez osoby prowadzące testy w szkołach wskazują, że część uczniów nie znała dotąd form sprawdzania biegłości w mówieniu i nie spotkała się wcześniej z formą testu ustnego. Aby zrealizować wymagania obecnej podstawy programowej, uczniowie powinni otrzymywać informację zwrotną z zakresu każdej z ćwiczonych sprawności językowych, a – w perspektywie przyszłych doświadczeń w systemie edukacji i na rynku pracy – być przyzwyczajani do ustnej formy testowania ich kompetencji językowych. Przeciwdziałając potencjalnemu negatywnemu efektowi egzaminu gimnazjalnego, nietestującego bezpośrednio mówienia, należy zachęcać nauczycieli oraz autorów podręczników do włączania ustnych form testów na lekcjach języków nowożytnych oraz wskazywać, w jaki sposób wykorzystać ćwiczenia przygotowujące do zadań egzaminacyjnych testujących reagowanie językowe do nauki komunikacji ustnej.

### **Uczniowie i rodzice**

Z deklaracji gimnazjalistów dotyczących kontaktów z językiem angielskim w sytuacjach nieformalnych wynika, że uczniowie mają liczne możliwości podwyższania poziomu umiejętności językowych poza szkołą. Głównym środowiskiem, w którym dochodzi do takiego kontaktu, są media. Choć korzystanie z większości z nich nie wymaga bezpośrednio komunikacji ustnej w języku obcym, część z nich stwarza możliwości ćwiczenia umiejętności interakcji (komunikatory, gry on-line), inne natomiast eksponują na szeroki wachlarz środków językowych (filmy w oryginalnej wersji językowej – z polskimi napisami lub bez nich, filmiki na portalach społecznościowych). Uczniowie powinni być zachęceni do świadomego korzystania ze źródeł rozrywki i nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych w celu podnoszenia swoich umiejętności językowych.

Jednym z przejawów wsparcia rodziców może być zachęcanie do słuchania nagrań i oglądania w telewizji filmów i programów w oryginalnej wersji językowej, poprzez przełączanie programu na tryb bez lektora, z napisami w języku polskim. Takie możliwości oferuje coraz więcej kanałów telewizyjnych. Rodzice, którzy chcieliby wesprzeć naukę języka angielskiego ich dziecka, a dysponują ograniczonymi środkami finansowymi, powinni rozważyć skorzystanie z darmowych zasobów udostępnianych w Internecie, a także umożliwić dziecku odpowiedni dostęp do Internetu w domu lub w miejscach publicznego dostępu (bibliotek, domów kultury).

### **Dyrektorzy szkół**

Duże rozwarstwienie poziomów umiejętności językowych uczniów stanowi wyzwanie dla organizacji nauczania języków obcych w szkole. Dyrektorzy powinni wspierać wszelkie rozwiązania, które zapewniają odpowiedni poziom nauki dla uczniów na poszczególnych poziomach zaawansowania i z różnymi aspiracjami co do dalszej nauki. Rozwiązania te dotyczą w pierwszym rzędzie lekcji obowiązkowych: tworzenia grup nauczania ze względu na poziom zaawansowania, indywidualizację pracy z uczniami podczas lekcji, w zakresie pracy domowej oraz sposobów sprawdzania umiejętności językowych.

Podobnie w przypadku zajęć pozalekcyjnych (wykorzystania „godzin dyrektorskich” oraz godzin wynikających z art. 42 Karty Nauczyciela) niezwykle istotne jest, by ich oferta nie ograniczała się tylko do zajęć wyrównawczych lub zajęć dla uczniów zdolnych, lecz dawała możliwości rozwijania swoich umiejętności komunikacyjnych uczniom na każdym poziomie zaawansowania. Do zajęć szczególnie wspierających komunikację ustną w języku angielskim należą: koła teatralne, zajęcia z wykorzystaniem form dramy, koła tematyczne prowadzone w języku angielskim (filmowe, komputerowe, podróżnicze, kulinarne itd.).

Intensywne ćwiczenie komunikacji ustnej i monitorowanie jego efektywności wymaga szczególnych zabiegów ze strony nauczycieli języków obcych. Aby podnieść motywację do wypowiedzania się uczniów oraz obniżyć dyskomfort związany ze sprawdzaniem i ocenianiem wypowiedzi ustnych, nauczyciel niejednokrotnie będzie musiał odejść od rutynowych form ćwiczeń, szukając rozwiązań, tematów i form pracy odpowiednich dla konkretnej grupy, którą naucza. Nauczyciel musi wiedzieć, że jego inicjatywa zostanie odczytana jako wyraz zaangażowania w pracę i przyjęta z aprobatą przez dyrektora szkoły.

## Bibliografia

- Alderson, J.C., Clapham, C. i Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Boud D. (1995). *Enhancing Learning Through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Bygate, M. (1988). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (2010). Speaking. W: Kaplan, R.B. (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 63–73.
- Bourdieu P. i Passeron J.C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Butler, Y.G. i Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing* 27: 5-3.1.
- Byrnes, H., Thompson, I. i Buck, K. (Eds.), (1989). *The ACTFL Oral Proficiency Interview. Tester Training Manual*. New York: The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- Centre international d'études pédagogiques. Pobrane 23.06.2012 [http://www.ciep.fr/en/publi\\_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl/videos/english.php](http://www.ciep.fr/en/publi_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl/videos/english.php)
- Cheng, Y., Horwitz, E.K. i Schallert, D.L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49: 417–446.
- Davies, A., Brown, A., Elder, C., Hill, K., Lumley, T. i McNamara, T. (1999). *Dictionary of Language Testing. University of Cambridge Local Examinations Syndicate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, L. (2009). The influence of interlocutor proficiency in a paired oral assessment. *Language Testing*, 26/3: 367–396.
- Domański H. (2004). *Struktura społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003). Warszawa: CODN.
- Europejskie Portfolio Językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*. (2004). Warszawa: CODN.
- Egyud, G. i Glover, P. (2001). Oral testing in pairs – a secondary school perspective. *ELT Journal*, 55/1: 70–76.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Federowicz (red.), (2009). *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2009 w Polsce*. Pobrane z [http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa\\_2009.pdf](http://www.ifispan.waw.pl/pliki/pisa_2009.pdf)
- Fulcher, G. (1996). Testing tasks: issues in task design and the group oral. *Language Testing*, 13/1: 23–51.

- Fulcher, G. (2003). *Testing Second Language Speaking*. London: Pearson Education Limited.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013). Europejskie Badanie Kompetencji Językowych – ESLC. Raport krajowy 2011. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Galaczi, E. (2008). Peer-peer Interaction in a speaking test: The case of the First Certificate in English Examination. *Language Assessment Quarterly*, 5(2), 89–119.
- Harris, D.P. (1969). *Testing English as a Second Language*. McGraw-Hill, Inc.
- Heaton, J.B. (1988). *Writing English Language Tests*. New York: Longman Inc.
- Komisja Europejska (2012a). *First European survey on language competences: Final report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Komisja Europejska (2012b). *First European survey on language competences: Technical report*. Bruksela: Autor.
- Komisja Europejska (2012c). *First European survey on language competences: Executive summary*. Bruksela: Autor.
- Komorowska, H. (2002). *Sprawdzanie Umiejętności w Nauce Języka Obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konarzewski, K. (2012). TIMSS i PIRLS 2011. *Osiągnięcia szkolne polskich trzecioklasistów w perspektywie międzynarodowej*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. London: Longman.
- Lazarton, A. i Davis, L. (2008). *A microanalytic perspective on discourse, proficiency, and identity in paired oral assessment*. *Language Assessment Quarterly*, 5(4), 313–335.
- Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre, P.D. i Gardner, R.C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44: 283–305.
- Marody, M. (1987). *Technologie intelektu. Językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- 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] (2009). *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: Autor.

- Paczuska, K., Kutylowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Szpotowicz, M. i Ellis, M. (2014). *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z pierwszego etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rada Europy. Council for Cultural Co-operation Education Committee, Modern languages Division, Strasbourg (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rada Europy (2008). *Spoken performances illustrating the 6 levels of the Common European Framework of Reference for Languages*. DVD.
- Rada Europy (2009). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*.
- Saville, N. i Hargreaves, P. (1999). Assessing speaking in the revised FCE. *ELT Journal*, 53/1: 42–51.
- Shohamy, E. (1994). The validity of direct versus semi-direct oral tests. *Language Testing*, 11/2: 99–121.
- Shohamy, E. (2000). Assessment. W: Celce-Murcia, M. i Olshtain, E. (Eds.), *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 201–15.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. W: Bygate, M, Skehan, P. i Swain, M. (red.), *Researching pedagogic tasks*, London: Longman, 167–185.
- Stansfield, C.W. (1991). A comparative analysis of simulated and direct proficiency interviews. W: Anvian, S. (red.), *Current Developments in Language Testing*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, Anthology Series 25: 199–209.
- Szmerdt-Chandler, D. (2011). Assessing oral production. W: Komorowska H. (red.), *Issues in Promoting Multilingualism Teaching – Learning – Assessment*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Woodrow, L., (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language *RELC Journal* 2006 37: 308–328.
- Xi, X. (2007). Evaluating analytic scoring for the TOEFL Academic Speaking Test (TAST) for operational use. *Language Testing* 2007 24 (2) 251–286.
- Zarycki, T. (2009). Kapitał kulturowy – założenia i perspektywy zastosowań teorii Pierre’a Bourdieu. *Psychologia Społeczna*, tom 4 1–2 (10), 12–25.

## Spis rysunków

<b>Rysunek 1.</b> Założenia Badania Umiejętności Mówienia.....	8
<b>Rysunek 2.</b> Założenia Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011.....	10
<b>Rysunek 3.</b> Liczebności grup analizowanych w ramach BUM.....	19
<b>Rysunek 4.</b> Rozkład procentowy wyników polskich uczniów z testów sprawności z języka angielskiego z badania ESLC.....	25
<b>Rysunek 5.</b> Rozkład procentowy wyników uczniów według oceny właściwej.....	27
<b>Rysunek 6.</b> Rozkład procentowy wyników uczniów według oceny pomocniczej.....	28
<b>Rysunek 7.</b> Rozkład procentowy uczniów z BUM na poszczególnych poziomach ESOKJ w trzech sprawnościach z języka angielskiego.....	31
<b>Rysunek 8.</b> Rozkład procentowy uczniów na poszczególnych poziomach sprawności rozumienia tekstów pisanych w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	34
<b>Rysunek 9.</b> Rozkład procentowy poziomów sprawności rozumienia ze słuchu w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	35
<b>Rysunek 10.</b> Rozkład procentowy poziomów sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	36
<b>Rysunek 11.</b> Rozkład procentowy płci w grupach wydzielonych ze względu na wynik w teście sprawności mówienia.....	40
<b>Rysunek 12.</b> Rozkłady procentowe wykształcenia rodziców w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	41
<b>Rysunek 13.</b> Rozkłady średnich wartości indeksów statusu społeczno-ekonomicznego rodziców w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	42
<b>Rysunek 14.</b> Rozkład średniej wartości indeksu HOMEPOS w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	43
<b>Rysunek 15.</b> Rozkład procentowy wielkości miejscowości zamieszkania uczniów w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	44
<b>Rysunek 16.</b> Rozkład procentowy wielkości miejscowości położenia szkoły w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	44
<b>Rysunek 17.</b> Rozkład procentowy liczby lat nauki języka angielskiego w szkole w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście mówienia.....	47

<b>Rysunek 18.</b> Rozkład procentowy uczniów deklarujących uczestnictwo w dodatkowych zajęciach językowych w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	49
<b>Rysunek 19.</b> Rozkład procentowy uczniów uczęszczających do grupy nauczania o określonej wielkości w podziale ze względu na wyniki uczniów w teście mówienia.....	55

## Spis tabel

<b>Tabela 1.</b> Poziomy biegłości językowej wg <i>Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego</i> oraz podstawy programowej z 2008 roku.....	10
<b>Tabela 2.</b> Skala właściwa.....	16
<b>Tabela 3.</b> Skala pomocnicza.....	17
<b>Tabela 4.</b> Porównanie wybranych wskaźników pomiędzy badaniami BUM i ESLC.....	20
<b>Tabela 5.</b> Liczebności grup wydzielonych ze względu na ocenę właściwą z testu sprawności mówienia.....	23
<b>Tabela 6.</b> Rozkład procentowy łączny oceny właściwej i oceny pomocniczej.....	29
<b>Tabela 7.</b> Wartości współczynników korelacji rangowej rho dla poszczególnych sprawności.....	32
<b>Tabela 8.</b> Rozkład procentowy łączny oceny właściwej z testu mówienia i poziomu sprawności rozumienia tekstów pisanych.....	33
<b>Tabela 9.</b> Rozkład procentowy łączny oceny właściwej w teście mówienia i poziomu sprawności rozumienia ze słuchu.....	34
<b>Tabela 10.</b> Rozkład procentowy łączny oceny właściwej w teście mówienia i poziomu sprawności tworzenia wypowiedzi pisemnych.....	36
<b>Tabela 11.</b> Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim w następujących sytuacjach?” w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście mówienia.....	51
<b>Tabela 12.</b> Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim poprzez media w następujący sposób?” w grupach wydzielonych ze względu na wyniki uczniów w teście sprawności mówienia.....	52
<b>Tabela 13.</b> Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o intensywność poszczególnych form komunikacji w języku docelowym na lekcjach języka angielskiego.....	54



## Załącznik 1: Test ustny – rozgrzewka (ang. warm-up)

Osoba prowadząca test:	<b>Let's start the test. Hello. My name's</b> <i>(give full name)</i> . <b>What's your name?</b>
Uczeń:	<i>(Gives full name)</i>
Osoba prowadząca test:	<b>Thank you. How old are you?</b>
Uczeń:	<i>(Gives age)</i>
Osoba prowadząca test:	<b>Which class are you in?</b>
Uczeń:	<i>(Gives an answer)</i>
Osoba prowadząca test:	<b>What's your favourite subject at school?</b>
Uczeń:	<i>(Gives an answer)</i>
Osoba prowadząca test:	<b>What's your hobby?</b>
Uczeń:	<i>(Gives an answer)</i>
Osoba prowadząca test:	<b>Thank you. Let's move on to the next task.</b>

## Załącznik 2: Test ustny – zadanie plasujące (ang. router)

### Home/House

#### **Where do you live?**

*(A1: can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives)*

#### **Tell me about the place where you live.**

*(A2: can describe in simple terms aspects of his/her immediate environment)*

#### **What house would you like to have in the future? Why?**

*(B1: can describe dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans)*

#### **What are the advantages and disadvantages of sharing a room with somebody?**

*(B2: can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options)*

### Family

#### **Have you got any brothers or sisters?**

*(A1: can ask and answer questions about personal details)*

#### **Tell me something/more about your family.**

*(A2: can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms his/her family and other people)*

#### **Is it good to be an only child?/Would it be good to be an only child? Why/Why not?**

*(B1: has sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family; can briefly give reasons and explanations for opinions)*

#### **How long should children live with their family? If they live alone should parents help with the costs?**

*(B2: has a sufficient range of language to be able to express viewpoints on most general topics)*

### Food

#### **What is your favourite food?**

*(A1: can answer questions about personal details)*

#### **Do you sometimes eat in restaurants? Where do you usually go?**

*(A2: can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters)*

#### **Do you think young people should learn to cook at school? Why/Why not?**

*(B1: can briefly give reasons and explanations for opinions)*

#### **Should fast food be allowed in school snack bars? Why?/Why not?**

*(B2: has a sufficient range of language to be able to express viewpoints on most general topics)*

### Education

#### **Tell me something about your favourite teacher.**

*(A1: can use simple phrases and sentences to describe people she/he knows)*

#### **Tell me about your last school.**

*(A2: can use a series of phrases and sentences to describe in simple terms his/her educational background)*

**Would you like to be a teacher? Why/Why not?**

*(B1: can describe dreams, hopes and ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans)*

**Schools without examinations and grades would be more effective. Do you agree?**

*(B2: can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options)*

**Transport/Travelling**

**How do you travel to school?**

*(A1: can answer simple questions in areas of immediate need or on very familiar topics)*

**Which do you prefer: travelling by car or by train? Why?**

*(A2: can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need)*

**Tell me about the last time you travelled somewhere.**

*(B1: can describe experiences and events)*

**How do you decide what transport to choose when you are going somewhere? What do you take into consideration?**

*(B2: has a sufficient range of language to be able to express viewpoints on most general topics; can present clear, detailed descriptions on a wide range of subjects related to his/her field of interest)*

**Free time, entertainment**

**What do you do in your free time?**

*(A1: can ask and answer questions about personal details)*

**Do you prefer to go out or stay at home at weekends? Why?**

*(A2: can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need)*

**Tell me about the last film you saw.**

*(B1: can describe experiences and events)*

**How much free time should people give themselves when they are studying? Why?**

*(B2: has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics)*

**Relations with other people**

**Tell me something about one of your friends.**

*(A1: can use simple phrases and sentences to describe people she/he knows)*

**How often do you meet your friends? What do you do together?**

*(A2: can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters)*

**In your opinion, what makes a good friend?**

*(B1: can briefly give reasons and explanations for opinions)*

**Do you think people with similar personalities can work together successfully? Why/Why not?**

*(B2: has a sufficient range of language to be able to express viewpoints on most general topics)*

## Załącznik 3: Test ustny – zadanie z obrazkiem

### Level A (uczeń)

*Masz 30 sekund na przygotowanie się do tego zadania.*

Zapoznaj się z przedstawionym zdjęciem.

1. Opisz zdjęcie.
2. Następnie odpowiedz na **dwa** pytania, które zada Ci egzaminator.



**PHOTO 3** <http://www.flickr.com/photos/kaswenden/158656049/>

### Level A (osoba prowadząca test)

Czas na przygotowanie przez ucznia: 30 sekund

Czas na wykonanie zadania: 3 minuty

### PHOTO 3 YOUNG GIRLS RUNNING

Rola egzaminatora

- podaj uczniowi kartę z zadaniem **Look at this picture. Here are the instructions.** (show with a finger) **You have 30 seconds to prepare.**
- włącz stoper
- po 30 sekundach rozpocznij zadanie: **Please start now. What can you see in the picture?**
- uczeń opisuje zdjęcie (max 60 sekund)
- max 1,5 min od włączenia stopera zakończ tę część: **Thank you. Now some questions.**
- zadaj pierwsze pytanie: **What sports do you like? Why?** (jeśli uczeń nie rozumie, po 5 sekundach powtórz pytanie; jeśli dalej brak odpowiedzi, po następnych 5 sekundach zapytaj: **Do you like sport? What sport?**)
- uczeń odpowiada
- max 2,5 min od włączenia stopera zakończ tę część: **Thank you.**
- zadaj drugie pytanie: **Tell me about your physical education classes.** (jeśli uczeń nie rozumie, po 5 sekundach powtórz pytanie; jeśli dalej brak odpowiedzi, po następnych 5 sekundach zapytaj: **What sports do you do at school?**)
- uczeń odpowiada
- max 3,5 min od włączenia stopera zakończ zadanie: **Thank you. Let's move on to task 3.**

**Załącznik 3: Test ustny**  
– zadanie z obrazkiem

**Level B (uczeń)**

*Masz 30 sekund na przygotowanie się do tego zadania.*

Zapoznaj się z przedstawionym zdjęciem.

1. Opisz zdjęcie.
2. Następnie odpowiedz na **dwa** pytania, które zada Ci osoba prowadząca test.



**PHOTO 1** <http://www.flickr.com/photos/schram/2106435221/>

**Level B (osoba prowadząca test)**

*Czas na przygotowanie przez ucznia: 30 sekund*

*Czas na wykonanie zadania: 3 minuty*

**PHOTO 1 CHILDREN'S PERFORMANCE**

Zadanie osoby prowadzącej test

- podaj uczniowi kartę z zadaniem **Look at this picture. Here are the instructions.** (show with a finger) **You have 30 seconds to prepare.**
- włącz stoper
- po 30 sekundach rozpocznij zadanie: **Please start now. Describe the picture.**
- uczeń opisuje zdjęcie (max 60 sekund)
- max 1,5 min. od włączenia stopera zakończ tę część: **Thank you. Now some questions.**
- zadaj pierwsze pytanie: **How do children benefit from participating in activities like this?** (jeśli uczeń nie rozumie, po 5 sekundach powtórz pytanie; jeśli dalej brak odpowiedzi, po następnych 5 sekundach zapytaj: **What things do children learn while preparing a school performance?**)
- uczeń odpowiada (max 60 sekund)
- max 2,5 min. od włączenia stopera zakończ tę część: **Thank you.**
- zadaj drugie pytanie: **What are the advantages and disadvantages of being a child star?** (jeśli uczeń nie rozumie, po 5 sekundach powtórz pytanie; jeśli dalej brak odpowiedzi, po następnych 5 sekundach zapytaj: **Do you think it's good when children become famous? Why?/Why not?**)
- uczeń odpowiada (max 60 sekund)
- max 3,5 min. od włączenia stopera zakończ zadanie: **Thank you. Now we'll move on to Task 3, the last task.**

## Załącznik 4: Test ustny – zadanie z luką informacyjną (ang. *information-gap*)

### Level A (uczeń)

Masz 30 sekund na przygotowanie się do tego zadania.

Zapoznaj się z informacjami podanymi w poniższej tabelce.

1. Zadaj osobie prowadzącej test dwa pytania o brakujące informacje oznaczone w tabelce czerwonymi znakami zapytania (?)
2. Następnie, korzystając z tej samej tabelki, odpowiedz na dwa pytania, które zada Ci osoba prowadząca test.

ODEON CINEMA	ABC CINEMA	GOLD CINEMA
Murder in the dark	Love at first sight	?
?	16.00; 20.30	17.00; 20.15



**Level A (osoba prowadząca test)**

Czas na przygotowanie przez ucznia: 30 sekund

Czas na wykonanie zadania: 1 minuta 30 sekund

Zadanie osoby prowadzącej test

- podaj uczniowi kartę z zadaniem  
**Look at this information.** (show table with a finger)  
**Here are the instructions.** (show with a finger)  
**You have 30 seconds to prepare.**
- włącz stoper
- po 30 sekundach rozpocznij zadanie: **Could you ask your questions, please.**

ODEON CINEMA	ABC CINEMA	GOLD CINEMA
<b>What film can I see in the ODEON Cinema?</b> (Murder in the dark)	Love at first sight	<b>The secret war</b>
<b>17.15; 20.00</b>	<b>What time can I see 'Love at first sight'?</b> (16.00 ; 20.30)	17.00; 20.15

- Odpowiedz na pytania ucznia (odpowiedzi podane w tabeli czerwoną czcionką).
- Zadaj uczniowi dwa pytania z tabeli (zaznaczone kolorem żółtym).
- Po 2 minutach od włączenia stopera (jeśli uczeń nie skończył wcześniej) zakończ zadanie:  
**Thank you. That is the end of the test.**

**Level B (uczeń)**

Masz 30 sekund na przygotowanie się do tego zadania.

Wybierasz się do kina ze swoim kolegą/swoją koleżanką. *Dzisiaj jest jedyny dzień, w którym możecie razem pójść do kina.* Korzystając z informacji podanych poniżej, wybierz film, który chciał(a)byś obejrzeć i odpowiadając Ci godzinę.

1. Zadzwoń do kina i dokonaj rezerwacji.
2. Dowiedz się o cenę biletów dla młodzieży.
3. Upewnij się, że wiesz, skąd odebrać bilety.

ODEON CINEMA showing now		
Screen 1	Screen 2	Screen 3
<b>The Secret War</b> <i>exciting drama</i>	<b>Murder in the dark</b> <i>thrilling horror</i>	<b>Teenage Love Story</b> <i>emotion-packed romance</i>
16.15; 18.15; 20.15	19.30; 21.00; 22.30	16.45; 19.15; 20.45

### Level B (osoba prowadząca test)

Czas na przygotowanie przez ucznia: 30 sekund

Czas na wykonanie zadania: 2 minuty 30 sekund

Zadanie osoby prowadzącej test

- podaj uczniowi kartę z zadaniem  
**Look at this information.** (show table with a finger)  
**Here are the instructions.** (show with a finger)  
**You have 30 seconds to prepare.**
- włącz stoper
- po 30 sekundach rozpocznij zadanie: Start now, please.

ODEON CINEMA showing now		
Screen 1	Screen 2	Screen 3
<b>The Secret War</b> <i>exciting drama</i>	<b>Murder in the dark</b> <i>thrilling horror</i>	<b>Teenage Love Story</b> <i>emotion-packed romance</i>
16.15; 18.15; 20.15	19.30; 21.00; 22.30	16.45; 19.15; 20.45

- Bez względu na to, na który film uczeń chce zarezerwować bilety, odpowiedz: **Sorry, this one is sold out. / This film is sold out for tonight.**
- Oczekaj 5 sekund, żeby uczeń zdecydował się na inny film. Jeśli tego nie robi lub chce zrezygnować, zapytaj: **Is that all? So you don't want any tickets?**
- Jeśli uczeń zaproponuje inny film, ale nie sprecyzuje godziny, zapytaj: **OK, which one do you want? / Which time do you want?**
- Na pytanie o zniżki dla młodzieży odpowiedz: **It's half price for under 16's.**
- Na pytanie *Gdzie można będzie odebrać bilety* odpowiedz: **You can collect the tickets at the box office no later than fifteen minutes before the show starts. What's your name, please?**
- Po 3 minutach od włączenia stopera (jeśli uczeń nie skończył wcześniej) zakończ zadanie: **Thank you. That is the end of the test.**

## Załącznik 5: Skala do zadania plasującego (ang. *router*)

### Scale for router task – determining which test level to give (A or B)

A:

Some simple structures, memorized, formulaic phrases or/and single basic words. Groups of words or short sentences linked with very simple linkers (*and, but, then, because*). Very limited language resource, e.g. tends to repeat the same words or phrases. Lots of pause, false starts, reformulation. Difficulty keeping going, needs lots of interlocutor support. Responds to simple questions and statements about personal details. Probably needs interlocutor to repeat, reformulate, etc. Systematically makes basic mistakes. Evident attempts to translate from Polish or another language. Possible complete breakdowns if they can't find the word.

B:

Has enough language to get by with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation. Pauses to plan or repair. Has reasonably accurate repertoire of frequently used routine patterns. Uses strategies to keep going. Can maintain conversation. Can repeat back part of what interlocutor says to confirm understanding. Can produce connected, logical sequences.



## **Instytut Badań Edukacyjnych**

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

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

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

## **Instytut Badań Edukacyjnych**

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | [ibe@ibe.edu.pl](mailto:ibe@ibe.edu.pl) | [www.ibe.edu.pl](http://www.ibe.edu.pl)  
Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.