

OKRĘGOWA KOMISJA EGZAMINACYJNA
W POZNANIU

Stan przygotowania szkół i uczniów gimnazjów
do pierwszego egzaminu zewnętrznego
z języków obcych nowożytnych w roku 2009

Raport z badań



Poznań, wrzesień 2008 r.

Arkusz diagnostyczny z języka angielskiego - Edyta Kaźmierczak
Arkusz diagnostyczny z języka niemieckiego - Małgorzata Stefańska
Opracowanie: Zofia Hryhorowicz, Adela Łabuzińska, Bartosz Mika, Krzysztof Pleban

Nr ISBN

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu
ul. Gronowa 22
60-858 Poznań

Druk i oprawa
DRUKARNIA „Beyga” Glinno 126
64-300 Nowy Tomyśl, tel./fax (061)44 26 033

Spis treści

I. Wstęp

1. Uzasadnienie wyboru obszaru badań, cele badawcze 4
2. Kontekst badań 5
3. Metodologia 7
4. Dobór próby i wykorzystane techniki badawcze 9

II. Upowszechnianie informacji o egzaminie gimnazjalnym 12

1. Źródła i przepływ informacji 12
2. Przedmiot informacji 15
3. Co spowodowała informacja o egzaminie z języków obcych nowożytnych? 16
4. Funkcja poznawcza informacji 17
5. Funkcja kształtująca informacji 19
6. Funkcja praktyczna informacji 25
7. Rola standardów egzaminacyjnych w ewaluacji szkolnego systemu kształcenia 32

III. Analiza ilościowa i jakościowa testu diagnostycznego z języków: angielskiego i niemieckiego

1. Opis testu diagnostycznego 35
- 1a. Język angielski 37
- 1b. Język niemiecki 54

IV. Nauczyciele języków obcych jako grupa zawodowa

1. Kapitał ludzki nauczycieli języków obcych 72
2. Czynniki strukturalne 81
3. Relacje z innymi uczestnikami procesu nauczania i wychowania 83
4. Perspektywy zawodowe 92

V. Podsumowanie końcowe 96

Bibliografia 98

Złącznik – Arkusze diagnostyczne z języków angielskiego i niemieckiego

I. Wstęp

1. Uzasadnienie wyboru obszaru badań, cele badawcze

Egzaminy zewnętrzne stały się codzienną rzeczywistością szkolną, są niezbędnym elementem diagnozy poziomu osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia. Jednak początki zewnętrznego oceniania obfitowały dyskusjami, problemami, a nawet konfliktami. Niektórzy uważali, a zdarza się, że i dziś uważają, egzaminy za zbędny i kosztowny element systemu oświaty. Uznawano, że jest zbyt stresujący dla uczniów, nie widziano potrzeby korzystania z informacji jakie dawała analiza wyników egzaminacyjnych. Po siedmiu latach funkcjonowania egzaminów w szkole podstawowej, gimnazjalnej, a od pięciu egzaminów zawodowych, a dalej maturalnych, nikt – czyli uczniowie, rodzice, nauczyciele - nie wyobraża sobie procesu kształcenia bez zewnętrznej diagnozy poziomu wiadomości i umiejętności uczniów. Wyniki egzaminacyjne stały się w pełni wiarygodną informacją o poziomie kształcenia, analizowane są na poziomie Centralnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych, kuratorów oświaty, samorządów i szkół. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu przygotowała wiele narzędzi statystycznych na podstawie, których łatwo jest wnioskować i interpretować wyniki indywidualne uczniów. Co więcej, powoli poszerza się obszary kształcenia, które poddawane są zewnętrznej weryfikacji. Wprawdzie nie przeprowadza się egzaminów na poziomie nauczania zintegrowanego, ale funkcjonuje specjalny program, w ramach którego bada się poziom opanowania podstawowych umiejętności przez trzecioklasistów¹ szkoły podstawowej. Obszarem, który dotychczas pozostawał poza ocenianiem zewnętrznym było nauczanie języków obcych nowożytnych na poziomie powszechnym, czyli w szkole podstawowej i gimnazjalnej. Komunikowanie się w języku obcym stało się społecznie pożądane, a wręcz niezbędne w codziennym funkcjonowaniu, stąd pojawiła się potrzeba sprawdzenia, na ile absolwenci szkół gimnazjalnych potrafią praktycznie posłużyć się językiem obcym. W roku 2009 gimnazjaliści pierwszy raz przystąpią do zewnętrznego egzaminu. Ogłoszenie prawa dotyczącego egzaminu z języków obcych nowożytnych nastąpiło w roku szkolnym 2006/2007, a 1 września 2007 roku ukazały się informatory z poszczególnych języków obcych, w których podano proponowaną formę egzaminu, standardy wymagań egzaminacyjnych oraz przykładowe zadania egzaminacyjne. Od września 2007 uczniowie i nauczyciele mogli zapoznawać się z informacjami o egzaminie oraz zintensyfikować przygotowywanie się do niego.

W związku z tym, podjęliśmy decyzję, aby monitorować stan przygotowania szkół, a także służyć radą i wsparciem. Poznańska Komisja uznała za swój obowiązek zbadanie i zdiagnozowanie poziomu wiedzy o tym egzaminie oraz stan umiejętności językowych uczniów w połowie etapu nauki w gimnazjum. Egzamin przeprowadzany po raz pierwszy zawsze budzi niepokój, wywołuje uczucie niepewności dotyczące jakości kształcenia, stąd celem naszego działania w pierwszym rzędzie było przybliżenie omawianej tematyki uczniom i nauczycielom. Podjęto je na tyle wcześnie, by wnioski i rekomendacje wynikające z badania mogły posłużyć, nie ocenie szkół, czy uczniów, lecz ewentualnej refleksji nad efektywnością kształcenia językowego.

Co Czytelnik znajdzie w naszym opracowaniu, a tym samym jakie zagadnienia uznaliśmy na tyle ważne, by poddać je ewaluacji? Nie zachowując tu chronologii, którą można odnaleźć w spisie treści, w pierwszym rzędzie zastanawialiśmy się nad sytuacją

¹ Program EFS – Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej

zawodową nauczycieli języków obcych. Omawiając tematykę egzaminów należy w pierwszej kolejności uwzględnić najistotniejszy element systemu, czyli osobę nauczyciela. Dlaczego? Nasi uczniowie potrafią to, czego uczyli i nauczyli ich przede wszystkim nauczyciele. Dodatkowo wokół nauczycieli języków obcych narosło wiele stereotypów, szczególnie o ich stosunku do pracy w szkole, dużej fluktuacji, a czasami wręcz porzucaniu pracy w szkole na korzyść bardziej intratnych zajęć, o braku kadry w szkołach, o wymaganiach i roszczeniach. Taki obraz w kontekście egzaminów mógł budzić zaniepokojenie, stąd osoba nauczyciela stała się w naszych badaniach pierwszoplanowa. Czy burzymy ten stereotyp? Mamy nadzieję, że opis sylwetki statystycznego nauczyciela języka obcego będzie pozytywnym głosem w dyskusji na temat kondycji polskiego nauczyciela w ogóle. Tematyka egzaminacyjna dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli, zatem interesowało nas jak funkcjonują podstawowe informacje o egzaminie w świadomości społeczności szkolnej. Posłużyło to konkluzji, które informacje trzeba dodatkowo opatrzyć komentarzem, podkreślić ich niezbędność. Czytelnik pozna również sposób, w jaki badani nauczyciele włączają standardy wymagań egzaminacyjnych w praktykę swojego działania podczas procesu dydaktycznego.

Z pewnością najbardziej interesująca dla nauczycieli będzie ta część opracowania, która dotyczy osiągnięć uczniów. Wyniki testu diagnostycznego odślaniają mocne i słabe strony kształcenia językowego, a wnioski, które pozwoliliśmy sobie przedstawić, być może zwrócą Państwa uwagę na obszary kształcenia, wymagające zmodyfikowania działań.

Mamy nadzieję, że raport, który oddajemy w Państwa ręce okaże się interesujący i potrzebny. Do czasu egzaminu blisko rok, jest więc czas, aby nabrać pewności, że proces kształcenia języków obcych przebiega prawidłowo i systematycznie.

Mamy nadzieję, że Państwa uczniowie osiągną satysfakcjonujące wyniki egzaminacyjne, a tym samym osiągną taką znajomość języka obcego, która pozwoli im na pełną otwartości postawę wobec świata.

2. Kontekst badań

Przystępując do konstruowania projektu badawczego założyliśmy, na podstawie doświadczeń zebranych podczas matur, iż najbardziej popularnymi językami w gimnazjach jest język angielski i niemiecki, stąd na tych dwóch językach oparliśmy nasze działania badawcze.

Rozmawiając w szkołach o egzaminie, chcieliśmy się dowiedzieć jaki jest stosunek nauczycieli i dyrektorów do takiej formy diagnozy kształcenia językowego. Nauczyciele na ogół skłonni byli dostrzegać pozytywne strony zewnętrznego egzaminowania. Podkreślali, że zwiększy się znacząco ranga przedmiotu w szkole gimnazjalnej. Mają nadzieję, że organy prowadzące uwzględniając i ten obszar kształcenia dofinansują w istotny sposób jego prowadzenie pod względem zarówno organizacyjnym – bezwzględny podział na grupy językowe, jak i wyposażenia w potrzebny sprzęt. Dla uczniów będzie to mobilizacja i motywacja do nauki oraz wyraźnie wyartykułowana ocena ich wiadomości i umiejętności. Według nauczycieli wyniki pozwolą również na właściwy dobór grup językowych pod względem zaawansowania w szkołach ponadgimnazjalnych. Nauczyciele na podstawie wyników uczniów będą w posiadaniu wiedzy o jakości swojego kształcenia. Jednocześnie nasi rozmówcy obawiają się oceny swojej pracy jedynie na podstawie wyników egzaminacyjnych.

W naszych rozmowach pojawiły się również negatywne konsekwencje egzaminu. Podkreślano, że to kolejny stres dla uczniów lub niepotrzebna dodatkowa rywalizacja. Padał argument, że egzamin gimnazjalny urasta do najtrudniejszego egzaminu podczas całej

edukacji szkolnej ucznia – sprawdza się bowiem większość przedmiotów, gdy tymczasem maturzysta zobowiązany jest do zdawania egzaminów z trzech przedmiotów – języka polskiego, języka obcego (egzaminy ustne i pisemne) oraz jednego przedmiotu wybranego (egzamin pisemny)². Nauczyciele niepokoją się, że w przyszłości będzie się uczyło jedynie pod egzamin. Problematiczną dla badanych nauczycieli jest również sama koncepcja egzaminu z wieloma zadaniami zamkniętymi, które pozwalają na „wstrzelenie” się w prawidłową odpowiedź bez zupełnej znajomości języka. Najwięcej obaw budził aktualny stan wiedzy uczniów, czy na pewno jest on wystarczający, by podejść do egzaminu. Tym bardziej wydaje się, że nasz projekt badawczy jest odpowiedzią na zapotrzebowanie społeczne. Potwierdzeniem zasadności naszej inicjatywy była postawa dyrektorów i nauczycieli wobec propozycji uczestnictwa w badaniu. Nikt nie odmówił, wręcz przeciwnie, dziękowano za taki wybór, a przyjazna i życzliwa atmosfera oraz sprawność organizacyjna badań była wskaźnikiem doniosłości tematyki, którą podjęliśmy.

Ważnym podmiotem naszego badania byli uczniowie, a szczególnie ich osiągnięcia edukacyjne. Postawa wszystkich uczniów wobec badania była bardzo poważna i odpowiedzialna, nie spotkaliśmy się z odmową udziału w procesie badawczym, zarówno podczas testu diagnostycznego, jak i wyrażaniu opinii w ankiecie ewaluacyjnej. Wyniki testu poznają Państwo w dalszej części niniejszego opracowania, teraz chcielibyśmy przedstawić kilka wybranych cech badanej populacji uczniów, by wyniki testu diagnostycznego można było umieścić w określonym kontekście.

Statystyczny uczeń poddany naszemu badaniu uczy się na ogół jednego języka albo angielskiego, albo niemieckiego. Jeżeli uczy się obu języków, to angielskiego w większym wymiarze godzin. Zarówno angielskiego, jak i niemieckiego młodzież uczyła się najczęściej około 5 lat, choć wartości średniej arytmetycznej i odchylenia standardowego wskazują, że przedział lat kształcenia waha się od 2 do 8 lat. Średnią oceną wewnątrzszkolną dla badanej populacji było 3,37 z angielskiego i 3,35 z niemieckiego. Rzeczywiste zróżnicowanie ocen pomiędzy badanymi językami obrazują najczęściej występujące stopnie uczniów, z angielskiego była ocena dobra, a z niemieckiego dostateczna. Około 21% badanych uczniów uczęszcza na dodatkowe lekcje z języka angielskiego, a ok. 10% z niemieckiego. 25% uczniów podkreśliło, że uczy się angielskiego w sytuacjach codziennych np. przeglądając strony internetowe, rozmów z gośćmi z innego obszaru językowego lub podczas pobytu za granicą, analogicznie dotyczy to 18% uczących się niemieckiego. Statystycznie w gimnazjum uczyło ich na ogół dwóch nauczycieli języka angielskiego i 1,5 niemieckiego, ale dominują szkoły, w których nie zmieniała się kadra nauczycielska.

Czy uczniowie lubią naukę języków obcych? Pozytywnie odpowiedziało 76% uczących się angielskiego i 63% niemieckiego.

² Maturzysta może wybrać również dodatkowe przedmioty egzaminacyjne

3. Metodologia

Projekt badawczy

Stan przygotowania szkół i uczniów do egzaminu zewnętrznego z języków obcych nowożytnych				
Przedmiot badania	Pytania kluczowe	Kryteria	Wskaźniki	Metoda/Próba
I. Świadomość obowiązku egzaminacyjnego	1. Czy uczniowie i nauczyciele znają podstawowe informacje o egzaminie z języka obcego nowożytnego? 2. W jaki sposób wykorzystywane są informacje o egzaminie w systemie szkolnym?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Zgodność informacji z deklaracjami respondentów 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Korzystanie z Informatora ▪ Znajomość standardów wymagań egzaminacyjnych ▪ Znajomość formy i warunków egzaminu ▪ Źródła informacji i częstotliwość korzystania z nich ▪ Funkcje informacji ▪ Odnotowane zmiany: <ul style="list-style-type: none"> ✓ organizacyjne ✓ dydaktyczne ✓ kadrowe ✓ bazowe 	<p>Próba uczniów:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 30 gimnazjów ▪ 30 uczniów klas drugich z każdej szkoły. <p>Próba nauczycieli:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 50 nauczycieli badanych za pomocą metody wywiadu ▪ 63 nauczycieli badanych za pomocą ankiety internetowej <p>Próba dyrektorów:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 30 dyrektorów badanych za pomocą metody wywiadu ▪ 210 dyrektorów badanych za pomocą kwestionariusza ankiety <p>Terytorium: Województwa: lubuskie, wielkopolskie, zachodniopomorskie</p>
II. Osiągnięcia uczniów w zakresie opanowania umiejętności językowych w połowie procesu kształcenia	1. Na jakim poziomie uczniowie opanowali umiejętności określone za pomocą standardów egzaminacyjnych?		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wynik testu diagnostycznego 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test diagnostyczny
III. Kompetencje merytoryczne nauczycieli języków obcych	1. Jakie cechy formalne reprezentuje grupa nauczycieli języków obcych?		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rodzaj wykształcenia ▪ Doskonalenie zawodowe ▪ Studia podyplomowe i uzupełniające ▪ Doświadczenie zawodowe i staż pracy ▪ Staże zagraniczne ▪ Stopień awansu zawodowego ▪ Doświadczenie w roli egzaminatora 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wywiad ▪ Ankieta

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluktuacja zawodowa 	
IV. Cechy psychospołeczne nauczyciela	1. Jakie są relacje nauczyciela z uczniami przełożonymi, kolegami z pracy ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cechy niezbędne do zaspakajania podstawowych potrzeb uczniów 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chętnie zostaje wychowawcą ▪ Identyfikuje się z klasą ▪ Służy radą, wspiera 	Ankieta dla nauczycieli
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stawia wymagania wychowawcze i przedmiotowe uczniom 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Przestrzega dyscypliny podczas lekcji w zakresie obowiązków szkolnych, norm obyczajowych i słownictwa ▪ Egzekwuje i sprawdza wiedzę uczniów 	
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stosunki z przełożonymi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Akceptuje osobę dyrektora ▪ Uznaje za zasadne i wykonuje polecenia przełożonych (merytoryczne i administracyjne) ▪ Może liczyć na pomoc przełożonych i sam ją oferuje ▪ Opinię nauczyciela uwzględnia się przy podejmowaniu decyzji ważnych dla szkoły 	
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relacje interpersonalne z kolegami z pracy 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nauczyciel może liczyć na pomoc kolegów z pracy ▪ Oferuje swoją pomoc ▪ Prowadzi konsultacje merytoryczne i metodyczne ▪ Czuje się pełnoprawnym członkiem rady pedagogicznej ▪ Nie deklaruje konfliktów z innymi nauczycielami 		
	1. Jaki jest stosunek nauczycieli języków obcych do zawodu?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motywacje podejmowania roli nauczyciela 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Celowy wybór zawodu ▪ Satysfakcja/frustracja wynikająca z pracy nauczyciela ▪ Plany na zawodową przyszłość 	

4. Dobór próby i wykorzystane techniki badawcze

Projekt rzetelnego zdiagnozowania stanu przygotowawców nauczycieli języków obcych nowożytnych i uczniów gimnazjów do egzaminu zewnętrznego zakładał wyczerpującą i wielostronną analizę stanu rzeczy. Jak już wspomniano we wstępie, nasze badanie złożone było z trzech dużych – decydujących o jego interpretacji – części. Pierwsza, dotyczyła funkcjonowania informacji o egzaminie z języków obcych na poziomie gimnazjum, druga, pomiarowa, związana była z diagnozą wiadomości i umiejętności uczniów drugich klas gimnazjów. Trzecia, socjologiczna, zakładała stworzenie statystycznego profilu nauczyciela języka obcego.

Poszukując odpowiedzi na pytania badawcze przygotowaliśmy pięć kwestionariuszy przeznaczonych do zbierania danych, trzy rodzaje ankiet i dwa formularze wywiadów oraz dwa testy: standaryzacyjny oraz właściwy - diagnostyczny. Liczebność próby oraz strukturę badania obrazują dane w poniższej tabeli.

Tabela nr 1 **Próba badawcza**

STRUKTURA BADANIA					
Kategorie respondentów	Część socjologiczna		Badanie osiągnięć uczniów		
	Ankiety	Wywiady	Język	Standaryzacja testu	Test diagnostyczny
Uczniowie	1076	—	Angielski	660	1237
Nauczyciele	63 internetowe	50	Niemiecki	423	535
Dyrektorzy	210	30			

Do badań w części socjologicznej oraz standaryzacji testu wylosowano po 10 szkół z każdego województwa, uwzględniając położenie szkoły w określonym typie miejscowości (wieś, miasto) oraz wielkość miast – małe, średnie oraz wielkie miasta. Badania prowadzono w lutym i marcu 2008 r.

Próbę uczniów dobraliśmy zgodnie z regułami doboru losowego. W każdej ze szkół, w której gościliśmy, na podstawie liczby klas i liczby uczniów w każdym oddziale ustalaliśmy operat losowania w taki sposób, aby wylosować po 30 uczniów z danej szkoły. Przebadaliśmy 1076 uczniów, którzy wypełnili ankiety audytorijne zawierające w przytłaczającej większości pytania zamknięte. Jedynie trzy pytania na 18 wymagały od ucznia samodzielnej odpowiedzi. 1083 uczniów tych szkół brało udział również w standaryzacji testów, co opiszemy szczegółowo w akapicie dotyczącym części pomiarowej.

Wywiady z nauczycielami przeprowadzaliśmy podczas wizyt w szkołach, rozmawiając ze wszystkim respondentami. Kwestionariusz przeznaczony dla nauczyciela stanowił bardzo rozbudowane narzędzie zawierające 53 w większości otwartych lub półotwartych pytań. Rozmowy z pedagogami zajmowały od 25 do 45 minut i dostarczyły bardzo wielu interesujących danych. Prowadząc badania jedynie w 30 szkołach nie mieliśmy możliwości dotarcia do większej liczby nauczycieli. Postanowiliśmy więc uzupełnić dane jakościowe ankietą prowadzoną za pośrednictwem Internetu. Kwestionariusz ankiety dla nauczyciela zawierał analogiczne pytania jak wywiad. Dane uzyskane za pomocą obu technik (wywiadu oraz ankiety internetowej) przyniosły bardzo podobne wyniki, stąd uznaliśmy, że ich wspólna prezentacja będzie celowa.

W tym samym czasie prowadziliśmy wywiady z dyrektorami szkół. Tak mała liczebność tej grupy (30 osób) byłaby istotną przeszkodą w formułowaniu wniosków

ogólnych, stąd zaprosiliśmy do badań wszystkich dyrektorów gimnazjów w naszym Okręgu. Podczas corocznych spotkań, dotyczących procedur egzaminowania, pracownicy OKE w Poznaniu rozdali wszystkim dyrektorom szkół kwestionariusze ankiet. 20% populacji dyrektorów gimnazjów w Okręgu przekazało nam wypełniony kwestionariusz ankiety. Była to krótka, zawierająca 21 pytań ankiet, zbieżna z kwestionariuszem wywiadu, który stosowaliśmy podczas wizyt w szkołach. Uzyskane w ten sposób dane i z ankiet i wywiadów zestawialiśmy łącznie, choć należy podkreślić, że bardziej wyczerpująco wykorzystaliśmy wypowiedzi dyrektorów, z którymi spotkaliśmy się osobiście.

Pomiar jakiego poddaliśmy gimnazjalistów był pierwszą – na taką skalę – tego typu próbą w Polsce. Wymiar pragmatyczny takiego a nie innego wyboru zbiorowości badanej związany był z przekonaniem, że wyniki naszego testu będą mogły być wykorzystane przez nauczycieli w ostatnim roku przygotowań uczniów do egzaminu. Pierwszym koniecznym działaniem było przeprowadzenie pilotażu, czy inaczej mówiąc standaryzacji testu. Przygotowano dwa arkusze, jeden z języka angielskiego, drugi z niemieckiego, oba opracowano na podstawie informatorów. Ich struktura była bardzo podobna, zawierała jednak pewne różnice. Różnicując arkusze sprawdzaliśmy, jakie rodzaje zadań/pytań lepiej sprawdzają się w arkuszu, które są bardziej zrozumiałe dla uczniów i które trafniej mierzą wiadomości/umiejętności. Używając języka pomiaru dydaktycznego, standaryzacja miała na celu określenie rzetelności poszczególnych zadań i wiązek zadań. Podczas standaryzacji do części związanej z odbiorem tekstu słuchanego używano nagrań przygotowanych przez pracowników Komisji. Standaryzacyjny test z języka niemieckiego zawierał siedem pytań i dawał możliwość uzyskania 27 punktów, natomiast taki sam test z angielskiego zawierał osiem pytań i dawał możliwość uzyskania 33 punktów. Podczas trwania testu w każdej szkole obecny był pracownik OKE, czuwający nad przebiegiem prac uczniów, ale przede wszystkim zbierający bieżące uwagi piszących na temat jednoznaczności poleceń w arkuszu. Osoby te kontrolowały również jakość wykorzystywanych nagrań audio.

Na podstawie pilotażu, pracownicy Komisji przygotowali właściwy test diagnostyczny (patrz załącznik pierwszy), dokładnie zbieżny ze znanymi w momencie jego projektowania założeniami egzaminu. Materiał wykorzystany do diagnozy został również zaopiniowany przez ekspertów zewnętrznych i poddany typowej w takiej sytuacji recenzji. Podczas standaryzacji okazało się, że jakość nagrań tekstów przeznaczonych do słuchania była niewystarczająca. Podczas właściwego testu diagnostycznego poproszono więc nauczycieli języków obcych o odczytanie transkrypcji tekstów. Ponieważ dokładna analiza arkuszy przedstawiona jest w dalszej części niniejszego opracowania w tym miejscu ograniczymy się jedynie do stwierdzenia, że test badał umiejętności z zakresu wszystkich trzech standardów wymagań egzaminacyjnych i pozwalał zdobyć 50 punktów. Dziesięć z *odbioru tekstu słuchanego* i po dwadzieścia z *odbioru tekstu czytanego* oraz *reagowania językowego*. Badano wiedzę z zakresu języków; niemieckiego i angielskiego. Wszystkie arkusze zastosowane we właściwym badaniu zostały zaprojektowane według identycznego schematu. Zawarte w nich zadania były jednakowe i uwzględniały jedynie istotne z punktu widzenia testu różnice struktur językowych charakterystycznych dla danego języka.

Zdiagnozowane zostały umiejętności i wiadomości 1813 uczniów w 30 gimnazjach w trzech województwach (po 10 w każdym), zachowując zasadę proporcjonalności populacji uczniów, połowa badanych to uczniowie z województwa wielkopolskiego. Dodatkowo próbę szkół warstwowano ze względu na typ miejscowości (wieś, miasto) oraz wielkość miast. Wylosowano 10 szkół miejskich, 10 gminno-miejskich i 10 gminnych. Tym razem, inaczej niż podczas standaryzacji, arkusze trafiły do szkół za pośrednictwem poczty i to dyrektorzy

wraz z nauczycielami byli odpowiedzialni za organizacyjną stronę przedsięwzięcia. Badanie przeprowadzono we wszystkich wylosowanych szkołach 14 maja 2008 r. Jednocześnie dzień po otrzymaniu przez OKE w Poznaniu zwrotów arkuszy wraz z odpowiedziami uczniów, upubliczniono arkusze w Internecie. Od tej pory wszyscy dyrektorzy szkół gimnazjalnych w Okręgu mieli możliwość przeprowadzenia diagnozy u siebie w szkole. Obok badanych dotychczas niemieckiego i angielskiego udostępniono również arkusze z języków rosyjskiego i francuskiego.

Analizie, której wyniki tu publikujemy, poddaliśmy jedynie te arkusze, które otrzymaliśmy od wylosowanych przez nas szkół.

W przypadku obu testów – standaryzacyjnego oraz właściwego - wyniki indywidualne uczniów przesłano do zainteresowanych szkół.

Analizę części diagnostycznej oparto na założeniach pomiaru dydaktycznego prof. B. Niemierki oraz metodach analizy wyników egzaminacyjnych wypracowanych przez pracowników poznańskiej Komisji. Omówiono dokładnie wyniki całego testu, poszczególnych umiejętności i poszczególnych zadań. Analizę z zakresu języka angielskiego i niemieckiego potraktowano rozłącznie, tak by mogła stanowić odrębną lekturę dla anglistów i germanistów. Obie części są, ze względu na zastosowanie tych samych zadań w obu testach, prawie identyczne. Dodatkowo, mając świadomość tego, że część nauczycieli języków obcych na poziomie gimnazjum pierwszy raz będzie miało kontakt z opisem umiejętności uczniów, w tekście objaśniano podstawowe pojęcia z zakresu pomiaru dydaktycznego.

Uzyskane dane i informacje interpretowaliśmy ilościowo i jakościowo, stosując dodatkowo triangulację danych w celu uzyskania większej wiarygodności i pewności wnioskowania.

W związku z faktem, że nasze opracowanie przeznaczone jest głównie dla nauczycieli i dyrektorów szkół, pominęliśmy wstęp teoretyczny i pojęciowy, który był konsekwencją wybranych technik badawczych i analizy danych. Konstruując projekt badawczy opieraliśmy się na pojęciu roli społecznej, korzystając z literatury fachowej i opisu stanu badań o zawodzie nauczycielskim. Wykaz bibliograficzny zamieszczony został na końcu niniejszego opracowania.

II. Upowszechnianie informacji o egzaminie gimnazjalnym

1. Źródła i przepływ informacji

W pierwszej kolejności badaliśmy stan upowszechnienia informacji o egzaminie z języków obcych na poziomie gimnazjalnym. Należy przy tym stwierdzić, że instytucje bezpośrednio związane z systemem zewnętrznego egzaminowania, a więc MEN, Centralna i okręgowe komisje egzaminacyjne publikują te same materiały źródłowe – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobów oceniania, klasyfikowania... oraz informatory z zakresu poszczególnych języków obcych nowożytnych. W obu tych dokumentach znajdują się podstawowe informacje, które pozwalają na zapoznanie się z poszczególnymi elementami egzaminu. Badano, z których źródeł korzystają grupy respondentów: dyrektorzy, nauczyciele i uczniowie. W tabeli poniżej umieszczono dwojakiemu rodzaju dane o źródłach informacji, wyróżniono materiały źródłowe (pkt 1 i 2) oraz sposób ich przekazania do publicznej wiadomości, czyli typ medium – prasa, media elektroniczne, w tym strony internetowe instytucji oświatowych.

Tabela nr 2 Wybór źródeł informacji

Lp.	Źródła informacji	Procent respondentów		
		Dyrektorzy N = 240	Nauczyciele N = 113	Uczniowie N = 1027
1.	Informator	23,4	16,0	20,0
2.	Rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania...	18,6	2,0	-
3.	Czasopisma branżowe – np. Dyrektor Szkoły	1,3	4,5	-
4.	Media - RTV, prasa	5,6	1,8	-
5.	Strona internetowa OKE	46,8	15,0	-
6.	Strona internetowa CKE	15,2	16,0	-
7.	Strony internetowe kuratoriów oświaty	5,2	0,8	-
8.	Strona internetowa MEN	5,6	4,4	-
9.	Źródła niezidentyfikowane, podawane hasłowo np. <i>Internet, monitor dyrektora szkoły, literatura pedagogiczna, ogłoszenie dyrektora OKE, materiały OKE, Instytut Badań Oświatowych - Wałbrzych</i>	16,5	24,0	-

Nie jest zaskoczeniem, iż to dyrektorzy szkół częściej korzystają z materiałów źródłowych – informatorów i tekstu rozporządzenia niż nauczyciele i uczniowie. Dane dotyczące informatora wskazywałyby, że to uczniowie w większym zakresie niż nauczyciele z nich korzystają. Należy jednak wziąć pod uwagę deklaracje nauczycielskie o użytkowaniu przez nich stron internetowych OKE i CKE, na których ogłoszono informatory.

Dyrektorzy znacznie częściej starają się korzystać z informacji zaczerpniętych z instytucji, które tworzyły kształt egzaminu i te uznają za w pełni wiarygodne. Materiały źródłowe dotyczące egzaminów mają rangę prawną, stąd zawarte w nich regulacje są obowiązujące dla wszystkich podmiotów oświatowych. Dyrektor opiera swoją pracę na podstawach prawnych, w ramach których działa. Z racji pełnienia funkcji zarządzającej poszukuje takiego typu informacji, który określa głównie jego działania organizacyjne. Nauczyciele znacznie rzadziej są odbiorcami materiałów, które nazwaliśmy tu źródłowymi, wydaje się, że chętniej wykorzystują informację na tyle przetworzoną, by stała się przydatna w praktyce kształcenia. Analizując dane w tabeli 3. możemy prześledzić, że informacje

o egzaminie są interpretowane przez wielu różnych nadawców i przekazywane celowo na użytek konkretnej grupy odbiorców.

W najszerszym zakresie informacjami o egzaminie posługują się i przekazują nauczyciele języków obcych (choć może dziwić, że nie wszyscy). Informują uczniów, czasem dyrektora szkoły, a najczęściej o problematyce egzaminacyjnej rozmawiają między sobą. Jednocześnie chętnie poszukują kontaktów, które zapewniłyby dostęp do tych zagadnień egzaminu, które są bezpośrednio związane z dydaktyką i kształceniem bieżącym, gwarantującym efektywne przygotowanie uczniów. Stąd w większym zakresie uczestniczą w szkoleniach/spotkaniach/warsztatach organizowanych przez wydawnictwa, ośrodki doskonalenia nauczycieli oraz OKE w Poznaniu.

Tabela nr 3 Nadawcy i odbiorcy informacji

Lp.	Nadawcy informacji	Odbiorcy informacji (dane w %)		
		Dyrektorzy N = 240	Nauczyciele N = 113	Uczniowie N = 1027
1.	Nauczyciele języków obcych	6,5	82	78,1
2.	Wychowawcy	-	-	26,3
3.	Dyrekcja szkoły	0,7	54	12,4
4.	Rodzice	-	-	32,5
5.	Pracownicy OKE (szkolenia w zakresie procedur, kontakty z pracownikami, rozmowy telefoniczne, rozmowy poprzedzające niniejsze badanie)	19	22,5	-
6.	Wydawnictwa (strony www, spotkania, szkolenia, warsztaty)	6,1	37,8	-
7.	Konsultanci ODN, doradcy metodyczni	4,3	35,1	-
8.	Wizytator	7,4	-	-

Dyrektorzy koncentrują się głównie na rozmowach z nauczycielami, ponieważ na nich spoczywa główny ciężar przygotowania uczniów. Podawane przez dyrektorów i nauczycieli deklaracje były w tym przypadku sprzeczne, ponieważ prawie wszyscy dyrektorzy twierdzili, że rozmawiali z nauczycielami języków obcych, ale tylko 54% spośród nauczycieli potwierdziło fakt takich rozmów. Podobny problem dotyczył uczniów, zdecydowana większość dyrektorów deklarowała, że odbywała spotkania z uczniami, ale tylko niewiele ponad 12% uczniów uznawało dyrektora za źródło informacji o egzaminie. Większość uczniów rozmawiała na ten temat z nauczycielami języków obcych, bądź z wychowawcami.

Tabela nr 4 Liczba źródeł informacji

Liczba kontaktów z różnymi źródłami informacji	Procent respondentów		
	Dyrektorzy N = 240	Nauczyciele N = 113	Uczniowie N = 1027
0	3,8	1,8	4,6
1	41,3	32,7	63,3
2	35,8	37,2	20,1
3	19,1	28,3	12,0

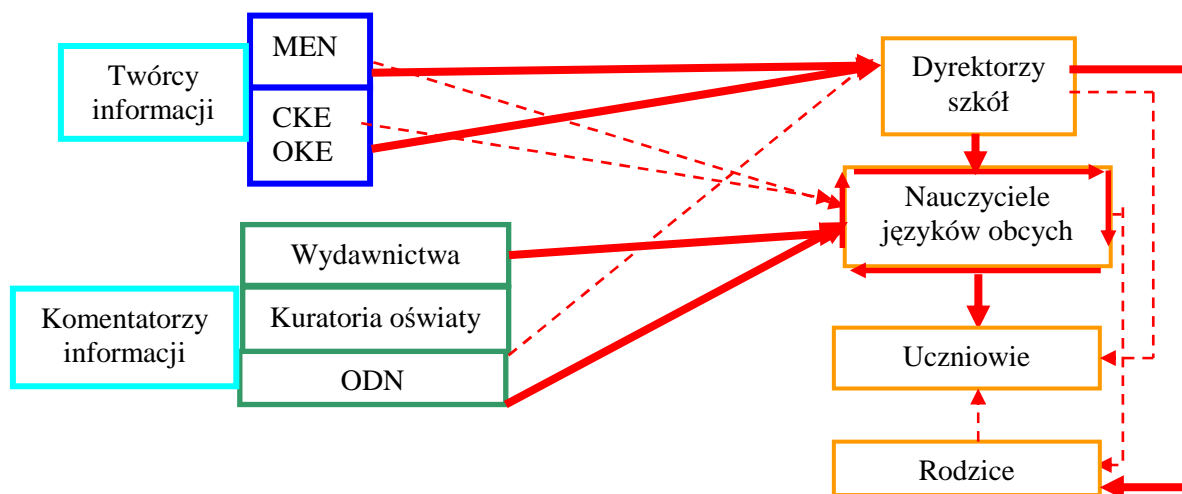
W tabeli 4. przedstawiono dane dotyczące liczby źródeł informacji, z których korzystają poszczególne grupy respondentów. Dyrektorzy najczęściej ograniczają się do jednego, czasem dwóch źródeł informacji i są to na ogół rozporządzenie oraz strona internetowa OKE w Poznaniu. Nauczyciele w większym procencie poszukują informacji

w kilku miejscach, preferując kontakty osobiste oraz formy szkoleniowe. Wielu z nich podczas rozmów z prowadzącymi badanie zgłaszało chęć uczestnictwa w szkoleniach/warsztatach dotyczących szczegółowej tematyki egzaminacyjnej i organizowanych przez OKE. Uczniowie preferują personalne źródła wiedzy o egzaminie – to znaczy nastawiają się na odbiór informacji od nauczycieli języków obcych lub wychowawców oraz dyrektorów - jeśli dwie pierwsze nie wystąpiły.

Rodziców można uznać za poinformowanych o egzaminie, ponieważ na podstawie deklaracji dyrektorów (93%) tematyka egzaminacyjna została im przedstawiona na zebraniach ogólnych, niejednokrotnie już we wrześniu 2006 roku (deklaracje 25% dyrektorów szkół), a na ogół we wrześniu 2007 roku (72% deklaracji dyrektorów). Pozostali dyrektorzy, stanowiący nieliczną grupę, zapewniali, że planują tego rodzaju spotkania w pierwszym kwartale 2008 roku. Danych dotyczących poinformowania rodziców nie mogliśmy zweryfikować, ponieważ tej grupy nie objęto badaniami.

Podsumowując możemy stwierdzić, że wszystkie podmioty, których pośrednio lub bezpośrednio dotyczy egzamin mają dostęp i możliwości uzyskania informacji o egzaminie, co przedstawiono na poniższym schemacie. Liniami ciągłymi zakończonymi strzałkami, wskazano na kontakt częsty i precyzyjny, liniami przerywanymi okazjonalny i skoncentrowany na określonym aspekcie badanej problematyki.

Schemat 1. Przepływ informacji o zewnętrznym egzaminie z języka obcego.



Niemniej, część badanych nauczycieli odczuwała niedosyt informacji wyrażając poglądy, „*że właściwie niczego nie wie o egzaminie*”. Nawet posługując się dostępnymi informacjami i deklarując uczestnictwo w spotkaniach szkoleniowych, uważali się za niedoinformowanych. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że wynikało to z dwóch powodów: pobieżnym i mało uważnym odczytywaniu informacji w materiałach źródłowych oraz znikomym wykorzystywaniu ich w bieżących działaniach dydaktycznych.

2. Przedmiot informacji

Znając ścieżki przepływu informacji warto przeanalizować jakiego rodzaju informacji i wiedzy, o jakim stopniu szczegółowości, poszukują poszczególne grupy odbiorców oraz jakiego rodzaju funkcję pełnią one w systemie szkolnym.

Przyjęto, że różnego rodzaju informacje są przekazywane czy analizowane na różnym poziomie szczegółowości w zależności od potrzeb odbiorcy. Niektóre elementy tematyki egzaminacyjnej wymagają jedynie wiedzy ogólnej, inne, w przypadku przetwarzania ich na potrzeby codziennej praktyki, bardziej szczegółowej. Konstruując koncepcję nowego egzaminu, twórcy informacji pośrednio wpływają na wiele działań podejmowanych w szkołach, warto więc przeanalizować, czy te działania wpisują się w koncepcję egzaminu, a w konsekwencji generować będą sukcesy nie tylko egzaminacyjne. Porządkując wielość informacji i obszarów, na które mają wpływ przyjęto, że poszczególne informacje pełnią określone funkcje w systemie pracy szkół. Przyjęto, że w zależności od odbiorcy i zakresu informacje pełnią funkcję poznawczą, kształtującą i praktyczną.

Funkcja poznawcza oznacza, że odbiorcy zapoznają się z informacją i rozumieją jej znaczenie.

Funkcja kształtująca przewiduje, że informację należało przetworzyć i dostosować do działań dydaktycznych lub organizacyjnych oraz warunków pracy szkoły.

Z kolei **praktyczna** implikuje posługiwanie się informacją w codziennych działaniach.

Każda z wymienionych funkcji zostanie opisana szczegółowo w dalszej części niniejszego raportu i powiązana z konkretnymi informacjami o egzaminie i obszarach pracy szkoły. Obecnie chcemy zaprezentować, co stanowiło przedmiot informacji, czym najbardziej interesowali się respondenci.

Tabela nr 5 **Przedmiot i funkcje informacji**

Rodzaj informacji	Kto posługuje się informacją?	Zakres informacji	Funkcja informacji
Standardy wymagań egzaminacyjnych	dyrektorzy	ogólny	poznawcza
	nauczyciele	szczegółowy	kształtująca/praktyczna
	uczniowie	ogólny	praktyczna
Organizacja i przebieg egzaminu	dyrektorzy	szczegółowy	kształtująca/praktyczna
	nauczyciele	ogólny	poznawcza
	uczniowie	ogólny	poznawcza
Struktura, forma, punktacja egzaminu	dyrektorzy	ogólny	poznawcza
	nauczyciele	szczegółowy	poznawcza
	uczniowie	szczegółowy	poznawcza
Przykładowy test, zadania egzaminacyjne	dyrektorzy	ogólny	poznawcza
	nauczyciele	szczegółowy	kształtująca/praktyczna
	uczniowie	szczegółowy	praktyczna
Zakres materiału	dyrektorzy	ogólny	poznawcza
	nauczyciele	szczegółowy	kształtująca/praktyczna
	uczniowie	szczegółowy	praktyczna

W powyższej tabeli rodzaje informacji zostały uporządkowane według częstotliwości ich występowania w deklaracjach poszczególnych grup odbiorców. Najważniejsze dla całej społeczności szkolnej okazały się **standardy wymagań egzaminacyjnych**. Dyrektorzy szkół posługują się nimi wprawdzie hasłowo, podobnie jak podstawą programową, ale świadczy to o utrwaleniu się w ich świadomości tego, że standardy są niezbędne do przygotowywania uczniów do egzaminu. W rozmowach z nauczycielami zalecali, aby standardy były stałym elementem planów pracy. Zachęcali, aby kontrolowano programy nauczania i podręczniki

pod kątem zadań/ćwiczeń w równym stopniu uwzględniających poszczególne standardy. Proponowali, aby sprawdzanie poziomu umiejętności językowych uczniów przeprowadzać w kontekście opanowania poszczególnych standardów wymagań egzaminacyjnych. Uznawali za ważne, aby zapoznawać z nimi uczniów i rodziców. Podkreślali, że wpływają one na warstwę organizacyjną egzaminu, chociażby ze względu na stronę techniczną, szczególnie dotyczącą odsłuchiwania tekstu. Dla nauczycieli standardy wpisują się jako regulujący element procesu nauczania. To właśnie one powodują najwięcej modyfikacji w sposobie kształcenia, sprawiają, że każdy nauczyciel języka obcego w sposób szczegółowy musi uwzględniać je podczas zajęć lekcyjnych. Konsekwencją zatem staje się praktyczność ich stosowania przez uczniów. Na ile nauczyciel uwzględnia je w swoim systemie dydaktycznym, na tyle uczniowie posługując się nimi w codziennych ćwiczeniach przygotowują się efektywnie do egzaminu.

Kolejnym zagadnieniem ważnym dla badanych respondentów okazała się **organizacja i przebieg egzaminu**. Szczególnie podkreślali to dyrektorzy szkół, którzy odpowiadając za tę sferę egzaminu muszą znać wszystkie uwarunkowania proceduralne, aby właściwie go przeprowadzić. Dla nauczycieli i uczniów obszar ten jest ważny ze względu na zapoznanie się, „oswojenie” z warunkami sytuacji egzaminacyjnej, aby nie były zaskoczeniem w momencie egzaminu.

Zapoznawano się również ze **strukturą, formą i punktacją egzaminu**, obszary te nie wymagają zmian w organizacji, czy sposobie pracy szkoły, ale służą osadzeniu się w tematyce egzaminacyjnej.

Natomiast **przykładowe zadania**, czy też **zakres materiału** przez dyrektorów traktowane w sposób ogólny, stają się najważniejsze dla nauczycieli i uczniów. Nauczyciele w największym zakresie zwracają uwagę właśnie na zadania egzaminacyjne i zakres materiału, ponieważ na ich podstawie konstruują własne wyobrażenie o egzaminie. W wypowiedziach bardzo wielu nauczycieli pojawiały się oczekiwania związane z dostępnością do wielu testów, a tym samym do wielu różnych zadań egzaminacyjnych.

3. Co spowodowała informacja o egzaminie z języków obcych nowożytnych?

Zapoznanie się z różnymi informacjami o egzaminie w 2009 r. przez badanych respondentów uruchomiło **refleksje** o kształceniu językowym i niewątpliwie podniosło rangę nauki języka w szkole. Stało się przedmiotem ich dociekań oraz planów. We wszystkich szkołach, w których gościliśmy, egzamin z języka obcego stanowił przedmiot troski dyrektorów i nauczycieli. Najczęściej artykułowano zaniepokojenie o stan aktualnej wiedzy uczniów oraz to, czy jest ona adekwatna do poziomu trudności egzaminu. Równie często podkreślano niską motywację uczniów do nauki języków obcych i konieczność jej pozytywnego budowania. W następnej kolejności skupiano się na metodyce nauczania języka obcego, często pojawiały się pytania o efektywne przygotowanie uczniów. Problemy, które pojawiały się podczas rozmów z dyrektorami i nauczycielami ujęliśmy w poniższe zagadnienia – ilustrując je dodatkowo licznymi cytatami:

1. **Diagnoza poziomu osiągnięć uczniów, próba egzaminu** – „*Rozmawialiśmy o aktualnym poziomie osiągnięć uczniów; uzupełnienie niedociągnięć w nauczaniu*”. „*Dyrektor pilnuje poziomu nauczania języka obcego, mamy nawet kontakt z dyrektorami podstawówek z których przychodzą nasi podopieczni (mają duże zaległości) zaplanowanie próbnego egzaminu*”. „*Ułożenie próbnego testu dla klas drugich (bez części słuchanej)*”.

2. **Ocena poziomu trudności egzaminu** – „Analizowaliśmy informator, wymienialiśmy poglądy, ale moim zdaniem test będzie bardzo prosty”. „Zakładamy, że rzeczywisty egzamin będzie trudniejszy niż to co jest w informatorze”. „Rozmawialiśmy o poziomie egzaminu, choć jeszcze nie wiemy jak będzie dokładnie wyglądał, poziom wydaje się za wysoki. Pocieszeniem są przykłady ze stron Oxfordu, które są banalne”. „Poziom egzaminu, może być za wysoki”. „Trudność i jakość egzaminu”. „Skala trudności, poziom egzaminu”. „Mamy obawy że uczniowie sobie nie poradzą”.
3. **Budowanie motywacji uczniów** – „Szczególnie kształcenie motywacji uczniów”. „Podejście uczniów, jak postępować z uczniami”. „Zwiększenie motywacji do uczenia”. „Uświadomienie uczniom że egzamin na pewno będzie”. „Zachęcałem do wzmożonej pracy”.
4. **Wsparcie ze strony szkoły** - „Godziny dodatkowe, praca z uczniem zdolnym, słabym, zajęcia dydaktyczno – wyrównawcze”.
5. **Metodyka nauczania języka obcego** – „Sposoby rozwijania umiejętności ujętych w standardach”. „Na rozumienie słuchanych i czytanych tekstów”. „Głównie rozmawialiśmy o wymaganiach, jak sobie dzieciaki poradzą, jak przygotować do słuchania; jak przygotować uczniów, jak pracować nad rozumieniem tekstu słuchanego”. „Rozumienie ze słuchu i komunikacja”. „Jak przygotować dzieci, na co kłaść nacisk, szczególnie mówiliśmy o słuchaniu”. „Czy w nauczaniu koncentrować się na gramatyce”. „Skupiamy się na słuchaniu”. „Jak efektywnie przygotować uczniów”. „Podniesienie poziomu samoorganizacji, samodzielne myślenie uczniów, radzenie sobie z problemami”. „Staramy się o asystenta językowego; jak efektywnie przygotować uczniów”.
6. **Strona techniczna egzaminu** – „Jak technicznie przeprowadzić egzamin”. „Jak ma wyglądać słuchanie na dużej sali”. „Organizacja dodatkowego sprzętu”. „Zabezpieczenie sprzętu”. „Kwestia sprzętu”. „Omawialiśmy stronę techniczną słuchania; zakup sprzętu, techniczne szczegóły”.
7. **Podręcznik, ćwiczenia, materiały ćwiczeniowe dla nauczycieli i uczniów, przykładowe testy** – „Materiały pomocnicze dla nauczyciela i uczniów, podręcznik dostosowany do standardów, o podręczniku, nie mam podręcznika pod egzamin; rozmawialiśmy na temat zakupu jakiś testów przykładowych, bo zadania w podręczniku nie odpowiadają tym, które widziałem w informatorze”.
8. **Konieczność samokształcenia, doksztalcania, poszukiwania dodatkowych informacji** - „odbyte kursu na egzaminatora, poszukiwanie informacji w Internecie na stronach OKE, poszukiwanie i uczestnictwo w odpowiednich kursach doskonalących”.

4. Funkcja poznawcza informacji

Gwoli przypomnienia funkcja poznawcza informacji to zrozumienie jej znaczenia i operowanie nią poprzez przytaczanie podstawowych faktów związanych z egzaminem. Stąd następnym zabiegiem badawczym było sprawdzenie, na ile podstawowe informacje o egzaminie upowszechniły się w świadomości uczniów i nauczycieli.

- Stan wiedzy o egzaminie

Wśród respondentów badano jedynie funkcjonowanie informacji formalnych, które arbitralnie uznano za ważniejsze od pozostałych. Wybór sprawdzanych faktów dostosowano

do konkretnego odbiorcy w taki sposób, aby reprezentowały te obszary, które są najbardziej dla nich znaczące. Dla nauczycieli to m.in. znajomość typów zadań egzaminacyjnych, standardów egzaminacyjnych, czy też formy egzaminu. Dla uczniów to znajomość konkretnych standardów, możliwość wyboru języka, obowiązek przystąpienia.

W tabelach 6. i 7. zaprezentowano procent poprawnych odpowiedzi badanych nauczycieli i uczniów.

Tabela nr 6 **Wiedza nauczycieli o egzaminie**

Sprawdzany element wiedzy o egzaminie N = 113		Procent poprawnych odpowiedzi
Pytanie w kwestionariuszu	Odpowiedź poprawna	
Czy w arkuszu egzaminacyjnym będzie zastosowana dłuższa wypowiedź pisemna?	Nie, zastosowane będą zadania krótkiej odpowiedzi	83
Forma egzaminu będzie tylko ustna, tylko pisemna, czy i ustna i pisemna?	Pisemna forma egzaminu	80
Jaki jest minimalny skład członków zespołu nadzorującego?	Minimalny skład członków zespołu nadzorującego to trzy osoby	58
Ile wynosi czas trwania egzaminu?	Czas trwania egzaminu wynosi 90 minut	54
Jakiego rodzaju zadania zamknięte będą zastosowane w arkuszu egzaminacyjnym?	W arkuszu egzaminacyjnym przewiduje się zadania zamknięte: wielokrotnego wyboru, na dobieranie, z luką, typu prawda/fałsz	54
Ile wynosi maksymalna liczba punktów do uzyskania?	Maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania to 50	50
Wymień standardy wymagań egzaminacyjnych.	Obszary standardów wymagań egzaminacyjnych: odbiór tekstu słuchanego, odbiór tekstu czytanego, reagowanie językowe	38

Zdecydowana większość nauczycieli nie miała wątpliwości, że egzamin będzie pisemny i w arkuszu egzaminacyjnym nie będzie dłuższej wypowiedzi pisemnej. Pozostałe elementy egzaminu są znane połowie badanych. Największe wątpliwości budzi poprawność i dokładność przytaczania standardów wymagań egzaminacyjnych. Tylko niecałe 40% znało je w pełnym brzmieniu. Pozostali wymieniali na ogół „*słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie*”, czyli umiejętności, które stanowią przedmiot kształcenia, ale niekoniecznie odpowiadają (poza może dwoma pierwszymi) standardom wymagań. Pozostaje zatem otwartym pytanie, czy rzeczywiście nauczyciele w dostateczny sposób uwzględniają je w systemie kształcenia i czy nie traktują ich czasem równie hasłowo jak dyrektorzy? Spróbujemy znaleźć odpowiedź na to pytanie w dalszej części tekstu.

Jak przedstawia się stan wiedzy uczniów, czy informacje przekazywane przez nauczycieli utrwaliły się niezakłócone (tabela 7.).

Tabela nr 7 **Wiedza uczniów o egzaminie**

Sprawdzany element wiedzy o egzaminie N = 1076		Procent poprawnych odpowiedzi
Pytanie w kwestionariuszu	Odpowiedź poprawna	
Czy egzamin z języka obcego będzie obejmował część ustną i pisemną?	Egzamin będzie jedynie w formie pisemnej.	89,8
Czy egzamin z języka obcego będzie elementem części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego?	Nie, stanowić będzie odrębny egzamin.	67,0
Czy jedną z umiejętności sprawdzanych podczas egzaminu będzie rozumienie słuchanego tekstu?	Tak, odbiór tekstu słuchanego będzie sprawdzany podczas egzaminu	60,4
Czy można wybrać zdawany język spośród języków obcych nauczanych obowiązkowo w szkole?	Tak, można wybrać język obcy, spośród nauczanych obowiązkowo w szkole.	55,4
Czy jeżeli nie przystąpię do egzaminu z języka obcego, to nie ukończę szkoły?	Tak, przystąpienie do wszystkich części egzaminu gimnazjalnego jest warunkiem ukończenia szkoły.	45,6

Optymizmem napawa to, że zdecydowana większość uczniów zna standard dotyczący rozumienia tekstu słuchanego i wie, że będzie to umiejętność sprawdzana podczas egzaminu. Pozostałe informacje, na ogół o charakterze formalnym, budzą wątpliwości ok. 40% badanych uczniów. Najwięcej kontrowersji wywołuje wybór języka zdawania. Uczniowie – a na podstawie naszych rozmów i wywiadów możemy wnioskować, że również nauczyciele i dyrektorzy – mają wątpliwości, który z nauczanych języków obcych jest obowiązkowy, a który dodatkowy, skoro np. oba ujęte są w tygodniowym planie zajęć.

Skonfrontujmy wątpliwości uczniów i nauczycieli z zapisami rozporządzenia z dnia 30 kwietnia 2007 roku:

„§ 35.

- 1. Uczniowie (słuchacze) przystępują do części trzeciej egzaminu gimnazjalnego z jednego z następujących języków: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego.*
- 2. Do części trzeciej egzaminu gimnazjalnego uczeń (słuchacz) przystępuje z zakresu tego języka obcego nowożytnego, którego **uczy się w szkole jako przedmiotu obowiązkowego.***
- 3. W przypadku gdy uczeń uczy się w szkole więcej niż jednego języka obcego nowożytnego jako przedmiotu obowiązkowego, jego rodzice (prawni opiekunowie) składają dyrektorowi szkoły pisemną deklarację o przystąpieniu ucznia do egzaminu gimnazjalnego z zakresu jednego z tych języków.”*

Zatem na podstawie zapisów rozporządzenia można precyzyjnie określić, który spośród nauczanych w szkole języków może stać się przedmiotem egzaminacyjnym i jakiego rodzaju procedurę należy zastosować podczas jego wyboru.

Wydawałoby się, że podstawowe informacje dotyczące egzaminu z języków obcych powinny upowszechniać się szybko i bez zakłóceń, jednak pewna grupa nauczycieli i uczniów pozostaje, jak się wydaje, poza głównym nurtem działań szkoły w tym zakresie.

5. Funkcja kształtująca informacji

Funkcja kształtująca informacji to jej przetwarzanie i dostosowywanie do działań dydaktycznych i organizacyjnych oraz warunków pracy szkoły. Oznacza to, że sam fakt wprowadzenia egzaminu powoduje modyfikacje i przeobrażenia w systemie szkolnym. Zanim przedstawimy, które obszary pracy szkoły podlegają różnym zmianom, przeanalizujemy jak społeczność szkolna oceniła swoje dotychczasowe działania? Czy istnieją obszary, które należałoby zmodyfikować, a być może kształcenie językowe jest prowadzone w taki sposób, że nie ma potrzeby rewidować procesu dydaktycznego.

- Ocena dotychczasowego systemu kształcenia

Nie chcąc demonizować wpływu informacji o egzaminie na działania i pracę szkoły, chcieliśmy przekonać się czy dotychczasowy sposób nauczania gwarantowałby sukces egzaminacyjny. Innymi słowy, czy aktualny system dydaktyczny jest zbieżny ze standardami wymagań egzaminacyjnych i czy poziom nauczania w ocenie samych zainteresowanych (dyrektorów, nauczycieli i uczniów – tabele 8.- 11.) jest zadowalający.

Tabela nr 8 **Gdyby uczniowie obecnych klas trzecich przystępowali do egzaminu zewnętrznego z języka obcego czy byłaby Pani/Pan spokojna o poziom ich wyników?**

Respondenci		Procent wypowiedzi				
		Tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Nie
Dyrektorzy	N = 240	7,1	30,4	31,3	25,4	5,8
Nauczyciele	N = 113	14,2	26,5	30,1	15,9	13,3

Okazało się, że ok. 30% dyrektorów i nauczycieli nie jest zadowolonych, z różnych powodów, z poziomu nauczania w kontekście egzaminu. 30% nie wie jak ocenić umiejętności uczniów. Pozostali są pewni, że ich uczniowie są kształceni w sposób - właściwy. Można zatem stwierdzić, że 60% kadry szkolnej powinno - *według własnej opinii* - uwzględnić zmiany i modyfikacje w swoim systemie dydaktycznym tak, aby nabrać pewności co do zasadności swojego sposobu kształcenia.

Działania te powinny mieć pierwszoplanowe znaczenie zwłaszcza w kontekście **ogromnego zaufania** uczniów do swoich nauczycieli (tabela 9.). 63% gimnazjalistów ocenia pozytywnie proces nauczania w swoich szkołach i uważa, że szkoła dobrze przygotowuje ich do egzaminu.

Tabela nr 9 **Czy uważasz, że szkoła dobrze przygotowuje Cię do egzaminu z języka obcego?**

Respondenci		Procent wypowiedzi				
		Tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Nie
Uczniowie	N = 1076	20,7	42,3	21,2	9,9	5,9

Nauczyciele nie mają (patrz tabela 10.) takiego zaufania do efektywności swojego kształcenia, a być może własnych umiejętności dydaktycznych. Tylko ok. 32% jest pewnych, że ma możliwości (zewnętrzne i wewnętrzne), by przygotować uczniów do egzaminu.

Tabela nr 10 **Czy ma Pan/i pełne możliwości przygotowania uczniów do egzaminu z języka obcego nowożytnego?**

Respondenci		Procent wypowiedzi				
		Tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Nie
Nauczyciele	N = 113	31,9	31	18,6	8,8	9,7

Jest zatem pewna konsekwencja w ocenie dotychczasowego systemu kształcenia przez badane osoby. 60% nauczycieli i dyrektorów nie jest pewna wyników swoich uczniów, bo jednocześnie z jakichś powodów nie ma pełnych możliwości przygotowywania uczniów do egzaminu. Osoby, które wybrały odpowiedzi od „raczej tak” do „nie” znajdują różne obszary, które zakłócają proces nauczania i należy poddać je modyfikacjom oraz takie, na które nauczyciele nie mają żadnego wpływu np. niski poziom intelektualny młodzieży (tabela 11.).

Tabela nr 11 Czynniki zakłócające proces przygotowania uczniów do egzaminu.

Co przeszkadza w przygotowaniu uczniów do egzaminu?	Procent respondentów	
	Dyrektorzy N = 240	Nauczyciele N = 77
Czynniki organizacyjne (liczba godzin, podział na grupy)	1	51,4
Brak materiałów dydaktycznych i wyposażenia materialnego potrzebnych do kształcenia zgodnie z standardami	2,9	23,6
Niedostateczna liczba informacji/szkoleń na temat formy i treści egzaminu gimnazjalnego z języka obcego	-	11,1
Brak skutecznych mechanizmów pozwalających motywować ucznia	15,2	20,8
Brak diagnozy umiejętności uczniów w oparciu o standardy wymagań egzaminacyjnych	16,6	-
Niski poziom/zróżnicowanie uczniów/zaległości i/lub brak zdolności uczniów	16,6	16,7
Problemy kadrowe	17,2	-
Brak wiedzy o wymaganiach egzaminacyjnych dla uczniów szkół specjalnych	2,5	Badaniem nie objęto nauczycieli szkół specjalnych

Z różnych badań prowadzonych przez poznańską Komisję, nie tylko dotyczących nauczycieli języków obcych, jednoznacznie wynika tendencja do przeceniania przez dydaktyków – bez względu na nauczany przedmiot - czynników zewnętrznych, a minimalizowania własnego wpływu na kształt określonych zjawisk. Należy jednak przyznać, że część zaprezentowanych w tabeli 11., problemów jest z pewnością rzeczywistymi kłopotami, z którymi muszą borykać się szkoły i które mogą mieć wpływ na poziom wyników egzaminacyjnych. Jednak znamienne jest fakt poszukiwania przyczyn przyszyłych niepowodzeń w systemie organizacji i kondycji finansowej polskiej oświaty. Nawet, jeżeli nauczyciele zastanawiają się nad efektywniejszą metodyką nauczania, czego dali wyraz w rozmowach indywidualnych, to pomniejszają własną rolę i znaczenie. Nie jest zadaniem niniejszego badania stwierdzenie, dlaczego nauczyciele prezentują taką pełną wycofania postawę. Czy wynika ona z niskiej oceny własnych umiejętności dydaktycznych, a może wręcz przeciwnie, jest ona na tyle zawyżona, że nie może podlegać weryfikacji? Być może kolejne rozdziały tego opracowania przybliżą nas do oceny takiego stanu rzeczy.

Warto zwrócić uwagę na różne postrzeganie tych samych problemów przez dyrektorów i nauczycieli. W większości badanych szkół język obcy, który będzie językiem egzaminacyjnym był nauczany w wymiarze 3 godzin tygodniowo i często w podziale na grupy (choć nie we wszystkich szkołach), stąd wielu dyrektorów nie widziało potrzeby zmian organizacyjnych, bo wprowadzili je wcześniej. Nauczyciele uważali jednak, że liczba godzin w ich szkołach jest zbyt mała. Oczywiście, nie podważamy tu poglądu, że lepsze efekty kształcenia można by uzyskać ucząc języka w większym wymiarze godzin. Dyrektorzy i nauczyciele różnią się również w opiniach w zakresie dostępności do środków i materiałów dydaktycznych. Nauczyciele w większym procencie niż dyrektorzy uważają, że środki dydaktyczne mają wpływ na jakość zajęć lekcyjnych, a tym samym na przygotowywanie uczniów do egzaminu. Natomiast duża zgodność występuje w opiniach, że istotną przeszkodą w efektywnym kształceniu mogą być: zaległości uczniów, poziom zróżnicowania ich możliwości poznawczych oraz niski poziom wiadomości i umiejętności. Szczególnie tzw. zaległości są łatwą wymówką niepowodzeń uczniów. Obciąża się nimi poprzedników, czyli nauczycieli szkół podstawowych, bądź nauczycieli, którzy odeszli już z ich szkoły (czyli właściwie każdy nauczyciel, który zmieniał szkołę uczył źle). W wywiadach prowadzonych

w wielu szkołach bardzo często pojawiały się sformułowania, że „*daję z siebie wszystko, ale z tymi uczniami niewiele można zrobić, takie mają zaległości i nie chce im się pracować*”.

Z kolei brak pomysłów i bezradność w motywowaniu uczniów do nauki to problem stary jak sama szkoła i nie tylko naszemu pokoleniu przychodzi się z nim bardziej lub mniej udanie zmagać.

Problem, który rzeczywiście może wpływać niekorzystnie na przygotowanie części uczniów do egzaminu, to wymagania egzaminacyjne dla uczniów szkół specjalnych.

Dla uczniów ze specyficznymi deficytami w uczeniu się podczas egzaminu przewidziany będzie arkusz dostosowany.

Podsumowując ocenę systemu kształcenia można zaobserwować pewnego rodzaju lęk/zaniepokojenie o poziom umiejętności językowych swoich uczniów. Wymieniane przez nauczycieli i dyrektorów problemy to kwestie kształcenia w ogóle i jedynie pośrednio wpływające na wyniki egzaminacyjne. Fakt egzaminu pozwala je jedynie uzmysławiać.

- Deklarowane przeobrażenia w systemie szkolnym

Konkludując, nauczyciele wyraźnie artykułują, że nie są pewni czy dobrze uczą, zatem deklarują potrzebę takich zmian, aby zyskać pewność, że ich proces dydaktyczny jest spójny z koncepcją egzaminu. Niektórzy wprowadzili już pewne modyfikacje, konfrontując je z informacjami o egzaminie, inni planują ich wprowadzenie. W naturalny sposób podzieliliśmy je na zmiany w sferze dydaktycznej, organizacyjnej, materialnej oraz związanej z polityką kadrową.

W tabeli 12. zestawiono obszary **pracy dydaktycznej**, w których deklarowano wprowadzenie zmian.

Tabela nr 12 **Deklarowane zmiany w obszarze dydaktyki**

Lp.	Przedmiot zmian	Procent respondentów	
		Dyrektorzy N = 240	Nauczyciele N = 113
1	Ewaluacja, modyfikacja lub zmiana programu nauczania uwzględniającego standardy wymagań egzaminacyjnych	3,4	26
	- zwiększenie liczby ćwiczeń w słuchaniu		
	- zwiększenie liczby ćwiczeń w mówieniu, pisaniu, czytaniu		
	- zwrócenie uwagi na komunikację, reagowanie językowe		
	- zakres słownictwa dostosowany do obszarów tematycznych określonych w informatorze		
2	Modyfikacja lub zmiana warsztatu dydaktycznego (metod i form nauczania)	16,5	50
	- aktywne metody pracy		
	- zróżnicowane formy pracy		
	- urozmaicone środki dydaktyczne		
3	Podniesienie wymagań stawianych uczniom	2,5	50
4	Ukierunkowanie uwagi na osiągnięcia najsłabszych uczniów	2,5	49
5	Zmianę preferencji dotyczących wyboru podręcznika	1,7	28
6	Poszerzenie bazy pomocy dydaktycznych w tym środków audiowizualnych.	16	34
7	Przeprowadzenie diagnozy osiągnięć uczniów	25	38
8	Ćwiczenie zadań egzaminacyjnych	7,1	45
9	Zapewnienie opieki metodycznej	3,4	25
10	System działań dydaktycznych nie wymaga zmian	61	50

Połowa badanych nauczycieli uznała za zasadne, aby zmodyfikować niektóre obszary swojej pracy. Pozostali twierdzili, że nie widzą potrzeby takich posunięć: „*nie ma potrzeby zmian, bo uczę zawsze tak samo, a uczniowie mają sukcesy na konkursach językowych i w szkołach ponadgimnazjalnych; nie ma potrzeby uczyć pod egzamin*”. Są to nauczyciele, którzy deklarowali zadowolenie ze swojego sposobu uczenia i są przekonani, że ich uczniowie osiągną dobre wyniki egzaminacyjne.

I tym razem warto porównać deklaracje dyrektorów i nauczycieli, różnią się one w większości obszarów dość znacznym procentem, choć trzy z nich są zarówno dla nauczycieli, jak i dyrektorów najważniejsze: warsztat pracy nauczyciela, diagnoza aktualnego poziomu wiedzy uczniów oraz poszerzenie bazy środków dydaktycznych. Jest znamienne, że nauczyciele mając wątpliwości i brak pewności, co do jakości swojego systemu dydaktycznego, najwięcej niedociągnięć widzą w metodach pracy, a co się z tym wiąże z poszerzeniem bazy środków dydaktycznych. Jeżeli artykułują zmiany na korzyść bardziej aktywnych, zróżnicowanych metod pracy przy wykorzystaniu innych niż dotychczas środków implikuje to, że poprzednie nie dawały gwarancji sukcesu edukacyjnego. Stąd potrzeba diagnozy ma być tylko potwierdzeniem pewnej intuicji, że proces dydaktyczny nie był prowadzony właściwie. Oczywiście to, że widzą potrzebę takich zmian nie oznacza, że rzeczywiście stosują inne metody i formy zajęć. Mają jednak świadomość, że egzamin narzuci ich stosowanie. Dodatkowo nauczyciele podnieśli swoje wymagania przedmiotowe, a uczniom słabszym poświęcają więcej uwagi. Program nauczania wybierany przez pedagogów w szkołach na ogół pozostał niezmienny, jednak wielu nauczycieli widziało potrzebę jego przetworzenia poprzez zwiększenie liczby ćwiczeń z poszczególnych obszarów standardów egzaminacyjnych - szczególnie w zakresie słuchania. Wielu badanych z racji uwarunkowań szkolnych nie mogło zmienić podręcznika, ale uzupełnia materiał ćwiczeniowy poprzez stosowanie własnych opracowań lub pomysły czerpie z innych podręczników. Najchętniej sięgano po ćwiczenia zbliżone do zadań egzaminacyjnych, bo jak już wspomniano, właśnie one tworzą bazę doświadczeń, na podstawie, której nauczyciele konstruują swoją wiedzę o tym, co będzie sprawdzane podczas egzaminu.

Nie budzi zdziwienia, że około 60% dyrektorów nie widzi potrzeby zmian w obszarze dydaktyki, co może być wskaźnikiem zaufania, którym obdarzają swoich podwładnych. Mają przekonanie, że ich nauczyciele uczą dobrze, choć jednocześnie ta sama grupa nie wie lub jest skłonna stwierdzić, że wyniki egzaminacyjne uczniów byłyby niezadowolające, gdyby przeprowadzono go w roku szkolnym 2007/2008. Pozorna sprzeczność, czy konsekwencja wynikająca z postaw dyrektorów? Podobnie jak nauczyciele, uważają oni, że źródłem niepowodzeń egzaminacyjnych są na ogół przyczyny zewnętrzne, niezależne od pracy szkoły.

Podsumowując można wnioskować, że sam fakt egzaminu wpłynął kształtująco, czyli spowodował zmiany lub uzmysłowił potrzebę takich zmian w procesie dydaktycznym, które mogą pozytywnie wpłynąć na sukcesy egzaminacyjnych uczniów.

W sferze **działań organizacyjnych** (tabela 13.) ponad 1/3 badanych nauczycieli deklarowała, że podjęła dodatkowe zajęcia edukacyjne lub podejmie je w przyszłości, czyli w ostatnim roku nauki. Pomyślano o uczniach słabszych, proponując im zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze z języków obcych, w wielu szkołach tworzono dla nich nowe grupy językowe, co wiązało się z przydziałem dodatkowych godzin zajęć lekcyjnych.

Tabela nr 13 **Zmiany w obszarze organizacji pracy szkoły**

Lp.	Przedmiot zmian	Procent respondentów	
		Dyrektorzy N = 240	Nauczyciele N = 113
1	Podjęcie dodatkowych obowiązków edukacyjnych		35
	- przydział dodatkowych godzin lekcyjnych	20,5	
	- przydział zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, kół, konsultacji	14,6	
	- przydział godzin na przygotowanie do egzaminu dla klas III	2,5	
	- przydział godzin wynikający z podziału na grupy	7,1	
2	System działań organizacyjnych nie wymaga zmian	56,5	

Zaistniały zatem takie możliwości finansowe, by zapewnić młodzieży większą dostępność do języka obcego. Można więc z dużym prawdopodobieństwem stwierdzić, że to właśnie sam fakt egzaminu pozwolił na poszukanie takich środków.

Egzamin stał się również przyczyną do zaopatrzeniu części szkół w sprzęt audiowizualny i/lub komputerowy. Wielu dyrektorów myśli o pracowniach językowych (w wielu szkołach takie pracownie już funkcjonowały).

Tabela nr 14 **Zmiany w zaopatrzeniu bazy materialnej**

Lp.	Przedmiot zmian	Procent wypowiedzi
		Dyrektorzy N = 240
1	Zakup sprzętu nagłaśniającego	19,6
2	Zakup sprzętu odtwarzającego	19,2
3	Multimedia - DVD, projektor, komputery, programy, zestawy płyt	20
4	Pracownie językowe - stanowiska dla uczniów	15,8
5	Baza materialna nie wymaga zmian	35,4

Problemem dla części szkół, choć nie w skali masowej jest kadra nauczycielska (tabela 15.). Pomimo obiegowych opinii, że w szkołach gimnazjalnych brakuje nauczycieli języków obcych, to jedynie w około 4 % badanych szkół takie braki deklarują dyrektorzy. Ze względu na popularność języka angielskiego, w większym zakresie poszukiwani są angliści niż germaniści. W tych szkołach problemem staje się zatrzymanie nauczycieli języka angielskiego w szkole. Z powodów, które zostaną szczegółowo omówione w rozdziale IV., szczególnie angliści zmieniają pracę, ale niekoniecznie rezygnują z zawodu nauczyciela, często jedynie przenoszą się na inny poziom kształcenia. Część dyrektorów chciałaby, aby nauczyciele języków obcych podwyższali swoje kwalifikacje merytoryczne, uzyskując wyższe wykształcenie lub uzupełniali je w systemie studiów podyplomowych.

Tabela nr 15 **Zmiany w polityce kadrowej**

Lp.	Przedmiot zmian	Procent wypowiedzi
		Dyrektorzy N = 240
1	Dokształcanie nauczycieli – kursy metodyczne, studia podyplomowe, kursy.	6,7
2	Uzyskanie uprawnień, podwyższenie wykształcenia, uzyskanie wyższego wykształcenia	3,4
3	Pozyskanie/zatrudnienie na stałe anglistów	10,5
4	Pozyskanie/ zatrudnienie na stałe germanistów	1,7
5	Stabilizacja kadry - zatrzymanie w szkole	10,9
6	Występuje brak kadry	3,8
7	Kadra nie wymaga zmian	65,5

Można zaryzykować stwierdzenie, że to być może egzamin zewnętrzny zintensyfikował strategię mającą na celu stabilizację kadry nauczycielskiej.

6. Funkcja praktyczna informacji

- Umiejscowienie standardów egzaminacyjnych w systemie kształcenia

Funkcja praktyczna informacji to włączenie jej do codziennych działań dydaktycznych. Po zrozumieniu i przetworzeniu konkretnych zapisów dotyczących egzaminu, a ściślej standardów wymagań egzaminacyjnych, nauczyciele włączali je w swoją praktykę edukacyjną, stąd próbowaliśmy prześledzić jak funkcjonują konkretne obszary standardów podczas zajęć lekcyjnych.

Analizę realizacji każdego z trzech głównych standardów wymagań egzaminacyjnych prowadzono w taki sam sposób. Najpierw wyszczególniono źródła i formy tekstów, którymi posługują się nauczyciele, następnie przedstawiono schemat postępowania podczas zajęć, na zakończenie zaprezentowano procentowe zestawienie poszczególnych czynności nauczycieli związanych z realizacją konkretnych ćwiczeń. W „*schemacie postępowania*” ujęto wszystkie wymieniane przez nauczycieli podczas wywiadów etapy, przypisując im konkretne standardy. Należy jednak zaznaczyć, że nie wszyscy nauczyciele realizowali dany standard w sposób jednolity. Niektórzy uwzględniali wszystkie elementy zaprezentowanego poniżej schematu, inni tylko niektóre z nich, stąd zestawienia procentowe dają bardziej wiarygodną informację o rzeczywistych działaniach nauczycieli, przez co możemy wnioskować na ile uczniowie mają szansę, aby praktycznie ćwiczyć umiejętności określone standardami wymagań egzaminacyjnych.

Standard I

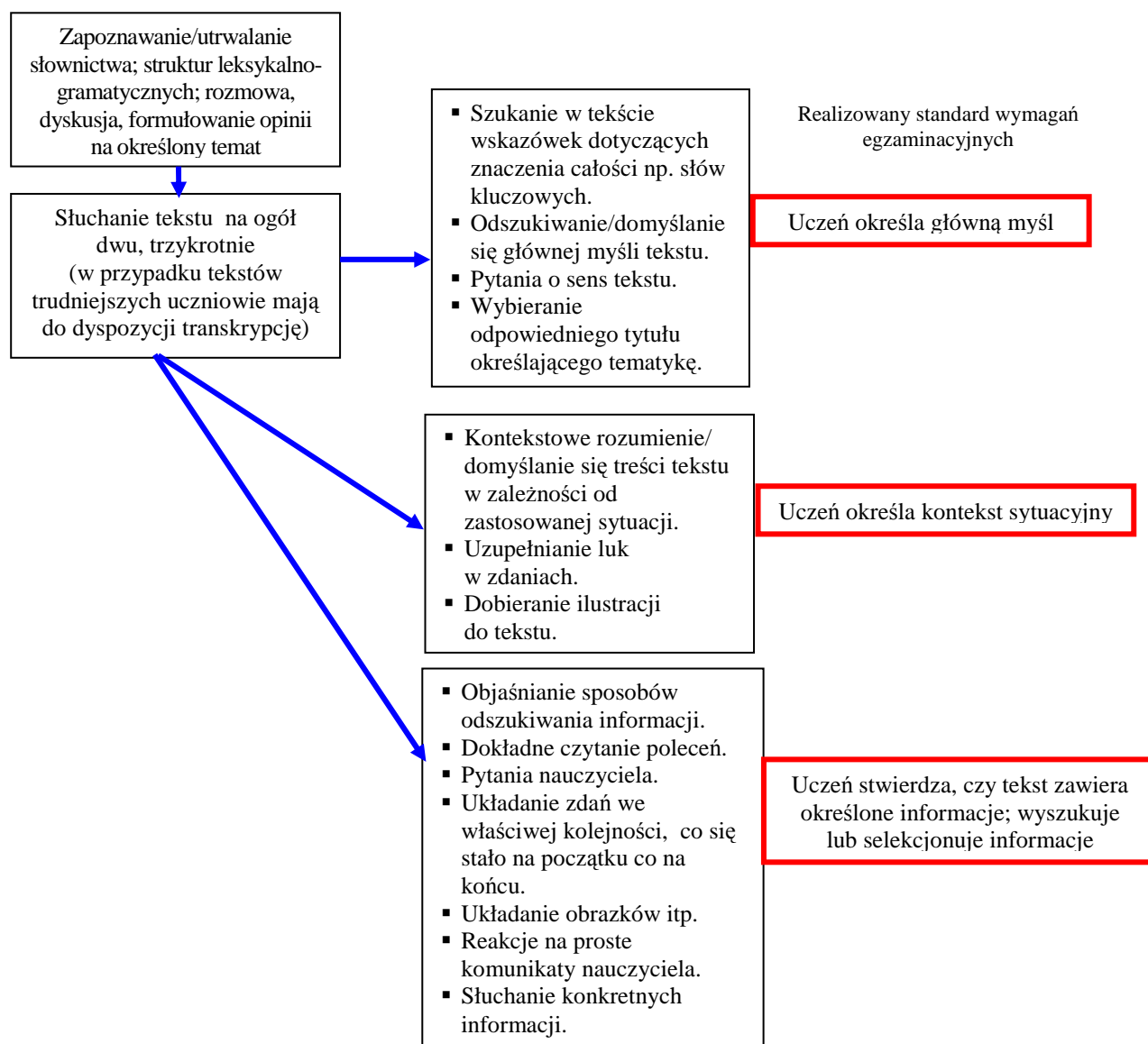
Odbiór tekstu słuchanego

Tabela nr 16 Materiały ćwiczeniowe w zakresie odbioru tekstu słuchanego

Źródła tekstów słuchanych		Formy tekstu
Teksty podręcznikowe	Płyty CD, DVD, kasyety magnetofonowe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogi ▪ Scenki z życia codziennego ▪ Opowiadania ▪ Opisy ▪ Streszczenia, relacje ▪ Teksty literackie
Piosenki		
Filmy		
Audycje RTV		
Przedstawienia teatralne		
Wypowiedzi nauczycieli, uczniów, native speaker'ów podczas lekcji podczas lekcji		

Źródła tekstów słuchanych, którymi posługują się nauczyciele nie stanowiły niespodzianki, korzystano z wielu rodzajów tekstów i jedynie, co podkreślano, od inwencji pedagogów zależało, aby teksty te były ciekawe i atrakcyjne dla młodzieży oraz dotyczyły tematyki opisanej w Informatorze. Często zaznaczano, że tekst słuchany to nie tylko ten odsłuchiwany z płyty czy kasyety, ale również wypowiedziany przez nauczycieli, uczniów czy też native speaker'ów.

Deklarowany schemat postępowania nauczyciela języka obcego



„Schemat postępowania” uwzględnia czynności wstępne, które na ogół prowadzili wszyscy nauczyciele, rzadko zdarzały się przypadki, by uczniowie wysłuchiwali tekstu bez żadnego przygotowania. Najczęściej odsłuchiwanie tekstu poprzedzano rozmową, dyskusją, by zorientować uczniów na określony temat. Nierzadko utrwalano poznane już wcześniej słownictwo, czy struktury gramatyczne, czasami nowo wysłuchany tekst był pretekstem do wprowadzania nowego materiału leksykalno-gramatycznego. Następnie po każdorazowym wysłuchaniu tekstu kierowano do uczniów pytania/ćwiczenia dotyczące informacji od ogólnych do coraz bardziej szczegółowych. Zatem w zależności od stopnia szczegółowości pytań, realizowano konkretne standardy.

Zagadnieniem zasadniczym, związanym z realizacją odbioru tekstu słuchanego stało się wyodrębnienie poszczególnych ćwiczeń. Musimy zastrzec, że nauczycielom bardzo trudno było wymieniać typy ćwiczeń i celowość ich wprowadzania, stąd ich liczba i rodzaje są w naszym schemacie niezbyt rozbudowane. Zamiast asortymentu ćwiczeń przytaczano typy zadań np. zamknięte wielokrotnego wyboru, z lukami, na dobieranie, typu prawda/fałsz, czy

też otwarte - pytania nauczyciela, pytania/ćwiczenia z podręcznika (patrz tabela 17.). Nie uzasadniano, dlaczego akurat bardziej celowe było pytanie otwarte w przypadku określania głównej myśli tekstu niż pytanie typu prawda/fałsz. Tak, więc stosowanie różnego typu zadań w świadomości nauczycieli ma na celu w większym zakresie uatrakcyjnienie zajęć niż ukierunkowywanie uczniów na konkretny typ rozumowania np. selekcjonowania, eliminowania, szukania podobieństw, na posługiwanie się coraz szerszym zakresem słownictwa czy też poprawnymi strukturami gramatycznymi.

Tabela nr 17 **Odbiór tekstu słuchanego**

W jaki sposób nauczyciele ćwiczą odbiór tekstu słuchanego?	Procent nauczycieli N = 113
Kontrola odbioru tekstu za pomocą różnego rodzaju zadań zamkniętych, otwartych	39,3
Kontrola odbioru tekstu na poziomie określania głównej myśli tekstu	15,9
Kontrola odbioru tekstu na poziomie określania informacji szczegółowych	14,7
Kontrola odbioru tekstu na poziomie określania kontekstu sytuacyjnego	9,3
Słuchanie tekstów z płyt CD, kaset magnetofonowych	37,4
Stosowanie dialogów i scenek związanych z życiem codziennym	12,1
Oglądanie materiałów/audycji wideo, DVD, RTV	6,5
Nauczyciel zwracał uwagę jedynie na liczbę ćwiczeń	4,7
Stosowanie ćwiczeń związanych z poznawaniem/ utrwalaniem struktur leksykalno – gramatycznych	4,7
Objaśnianie techniki rozwiązywania zadań	3,7
Nauka/słuchanie piosenek	3,7
Wizyty native speaker'ów	0,9
Nauczyciel nie podał precyzyjnie żadnych ćwiczeń ani sposobów trenowania umiejętności lub odpowiedział ogólnikowo	13,1

Zaskoczeniem okazał się stosunkowo niski procent nauczycieli posługujących się oryginalnie nagranyymi tekstami. Wydaje się to ryzykowne w kontekście przyszłego egzaminu, ponieważ przyzwyczajenie uczniów do jednego typu artykulacji np. swojego nauczyciela może skutkować kłopotami w rozumieniu tekstu nagranych profesjonalnie. Stosunkowo mniej nauczycieli wykorzystuje ćwiczenia dotyczące określania kontekstu sytuacyjnego niż pozostałych standardów, choć procent nauczycieli, którzy mają świadomość, że określone typy ćwiczeń służą kształceniu konkretnych standardów jest i tak dość niski (9% - 16%). Zastanawiający jest również procent nauczycieli – (13%), którzy nie potrafili podać żadnych konkretnych ćwiczeń odniesionych do pierwszego standardu. Świadomość ich kształcenia w kontekście egzaminu jest zatem znikoma. Oczywiście nie negujemy i nie podważamy ogólnej strategii kształcenia językowego wypracowanej przez nauczycieli, jednak spójność pomiędzy procesem edukacyjnym a wymaganiami egzaminacyjnymi wydaje się obecnie warunkiem koniecznym. Można ją uzyskać jedynie poprzez świadomie prowadzony proces dydaktyczny zgodny z podstawą programową i standardami wymagań egzaminacyjnych.

Wyniki dotyczące realizacji standardu związanego z rozumieniem tekstu słuchanego są tym bardziej zdumiewające, że większość dyrektorów i nauczycieli wspominała o zwiększeniu liczby zajęć i ćwiczeń właśnie z słuchania. Dyrektorzy hospitując zajęcia zwracali uwagę na; „*właściwe proporcje pomiędzy słuchaniem, mówieniem i czytaniem,*

realizację standardów szczególnie rozumienie ze słuchu”. Mówiono o zakupie sprzętu odtwarzającego, płytach i kasetach właśnie po to, by ćwiczyć tę umiejętność podczas każdej lekcji. Można zatem wnioskować, że realizacja tego standardu wymagać będzie modyfikacji i intensyfikacji.

Standard II

Odbiór tekstu czytanego

Standard związany z czytaniem był dla badanych nauczycieli zdecydowanie bliższy, niejednokrotnie podkreślano, że tekst przeznaczony do czytania stanowi podstawę kształcenia językowego w szkole. Często, zgodnie z deklaracjami, tekst czytany traktuje się jako punkt wyjścia do realizacji pozostałych standardów. Wprowadza się lub utrwała materiał leksykalno-gramatyczny, sprawdza się jego stopień rozumienia. Jest pretekstem do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

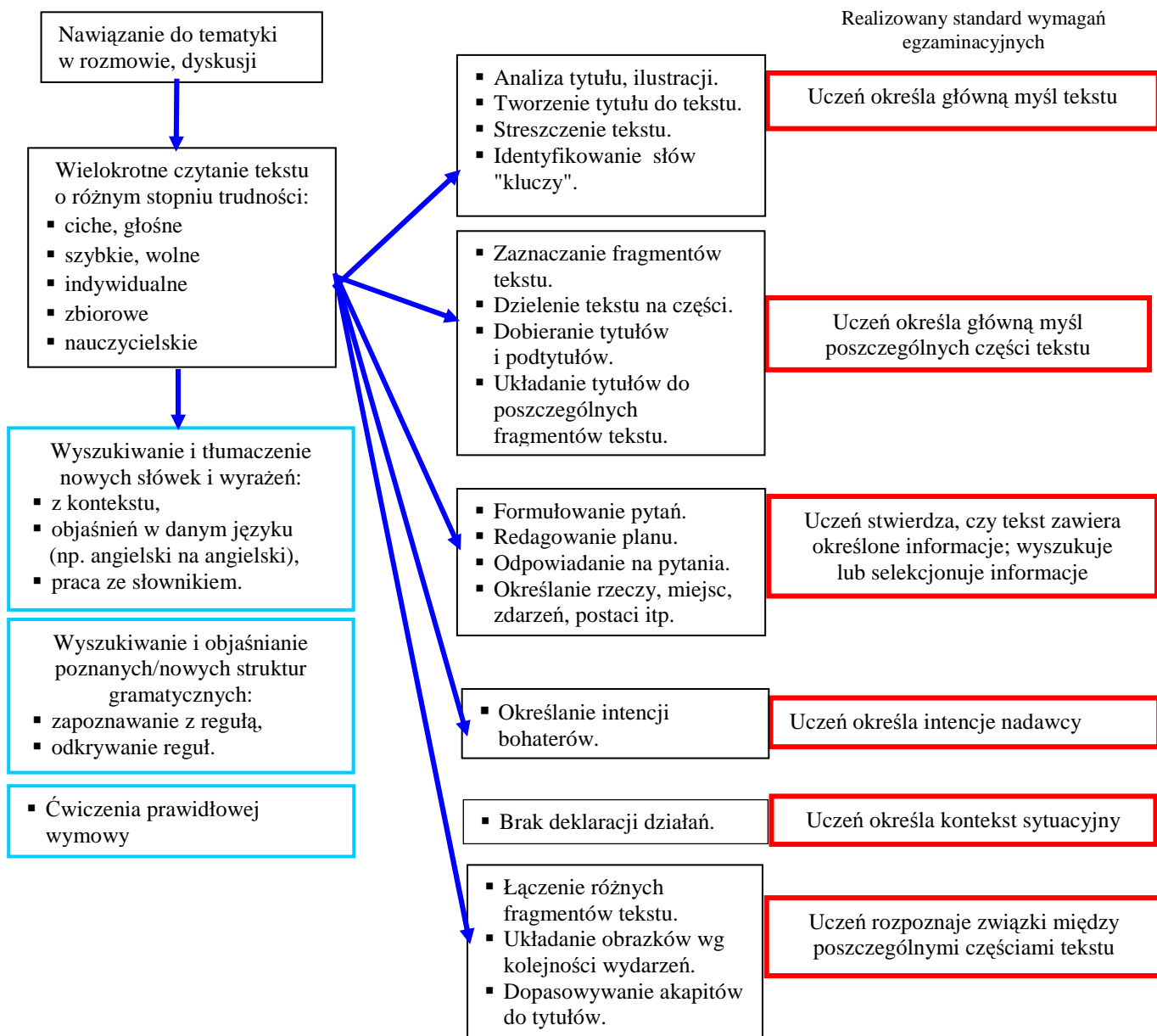
W tabeli 18. zestawiono źródła tekstów czytanych oraz ich formy. Nauczyciele posługują się zarówno tekstami podręcznikowymi, jak i spoza podręcznika. Są to teksty o różnej długości i stopniu trudności; od prostych, krótkich dialogów sytuacyjnych po teksty literackie. Często nauczyciele dobierają źródła ze względu na poruszaną w nich tematykę, której nie ma w wybranym przez nauczyciela podręczniku, a jest przewidziana podczas egzaminu.

Tabela nr 18 Materiały ćwiczeniowe w zakresie odbioru tekstu czytanego

Źródła tekstów czytanych	Formy tekstu
Teksty podręcznikowe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dialogi, rozmówki ▪ Scenki z życia codziennego ▪ Opowiadania ▪ Listy ▪ Opisy ▪ Streszczenia, relacje ▪ Teksty literackie
Teksty zamieszczone w Internecie	
Artykuły prasowe	
Testy	
Teksty przygotowane przez nauczyciela	
Książki tzw. Readers	

W zamieszczonym poniżej „schemacie postępowania” pola oznaczone niebieskim obramowaniem oznaczają te formy kształcenia językowego, które stanowią dla nauczycieli kwintesencję pracy z tekstem, czyli poznawanie/utrwalanie słownictwa, gramatyki, ćwiczenie wymowy itp. Dopiero w dalszej kolejności nauczyciele podawali ćwiczenia odnoszące się do kolejnych standardów. Uznawano bowiem, że odnoszą się one do pogłębionej analizy tekstu, do której niezbędne są wstępne ćwiczenia na poziomie dosłownego rozumienia tekstu – poszczególnych zdań, czasem słów.

Deklarowany schemat postępowania nauczyciela języka obcego



Podobnie jak w realizacji standardu związanego ze słuchaniem i tu skupiano się na podawaniu typów zadań, jednak oferta ćwiczeń stosowanych przez nauczycieli była zdecydowanie szersza, od analizy tytułu tekstu poprzez redagowanie planu wydarzeń, streszczanie do określania szczegółów dotyczących miejsc, czasu, postaci. Największa liczba nauczycieli skupiała się na kontroli głównej myśli tekstu oraz informacji szczegółowej, a w dalszej kolejności na określaniu głównej myśli poszczególnych części tekstu. Pozostałe standardy szczegółowe realizowane były przez znikomą część nauczycieli.

Tabela nr 19 Odbiór tekstu czytanego

W jaki sposób nauczyciele ćwiczą odbiór tekstu czytanego?	Procent nauczycieli N = 113
Kontrola umiejętności uczniów za pomocą różnych rodzajów zadań otwartych, zamkniętych	39,4
Kontrola odbioru tekstu na poziomie określania głównej myśli tekstu	27,9
Kontrola odbioru tekstu na poziomie określania informacji szczegółowych	27,1
Kontrola odbioru tekstu na poziomie określania głównej myśli poszczególnych części tekstu	20,5
Kontrola odbioru tekstu na poziomie rozpoznawania związków pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu	1,3
Kontrola odbioru tekstu na poziomie określania intencji nadawcy	0,3
Teksty pozapodręcznikowe – artykuły, Internet, literatura itp.	27,9
Teksty z podręcznika	25,7
Poznananie/utrwalanie słów, wyrażeń, struktur gramatycznych	18,3
Testy (teksty źródłowe, podręcznik itp.)	12,9
Zadania domowe	4,8
Objaśnianie techniki rozwiązywania zadań	1,9
Nauczyciel zwracał uwagę jedynie na liczbę ćwiczeń	1,9
Nauczyciel nie podał precyzyjnie żadnych ćwiczeń ani sposobów kształcenia umiejętności lub odpowiedział ogólnikowo	18,3

Porównując tabelę 19 z tabelą 17 zauważyć możemy, że zdecydowanie rzadziej nauczyciele języków obcych wskazują na konkretne ćwiczenia kształtujące umiejętność odbioru tekstu czytanego niż słuchanego. Jest prawdopodobne, że zaobserwowany brak odpowiedzi jest wyrazem niskiej świadomości procesu kształcenia w ramach standardu drugiego, a niekoniecznie świadczy o braku ćwiczeń w tym zakresie. Nauczycielom zdecydowanie łatwiej wskazać na sposoby egzekwowania omawianej umiejętności co dodatkowo wskazuje, że wśród nauczycieli nie ma pełnej wiedzy, które czynności mają charakter kształtujący, a które ewaluujący.

Standard III

Reagowanie językowe (rozumienie, rozpoznawanie i stosowanie rozmaitych sposobów reagowania językowego)

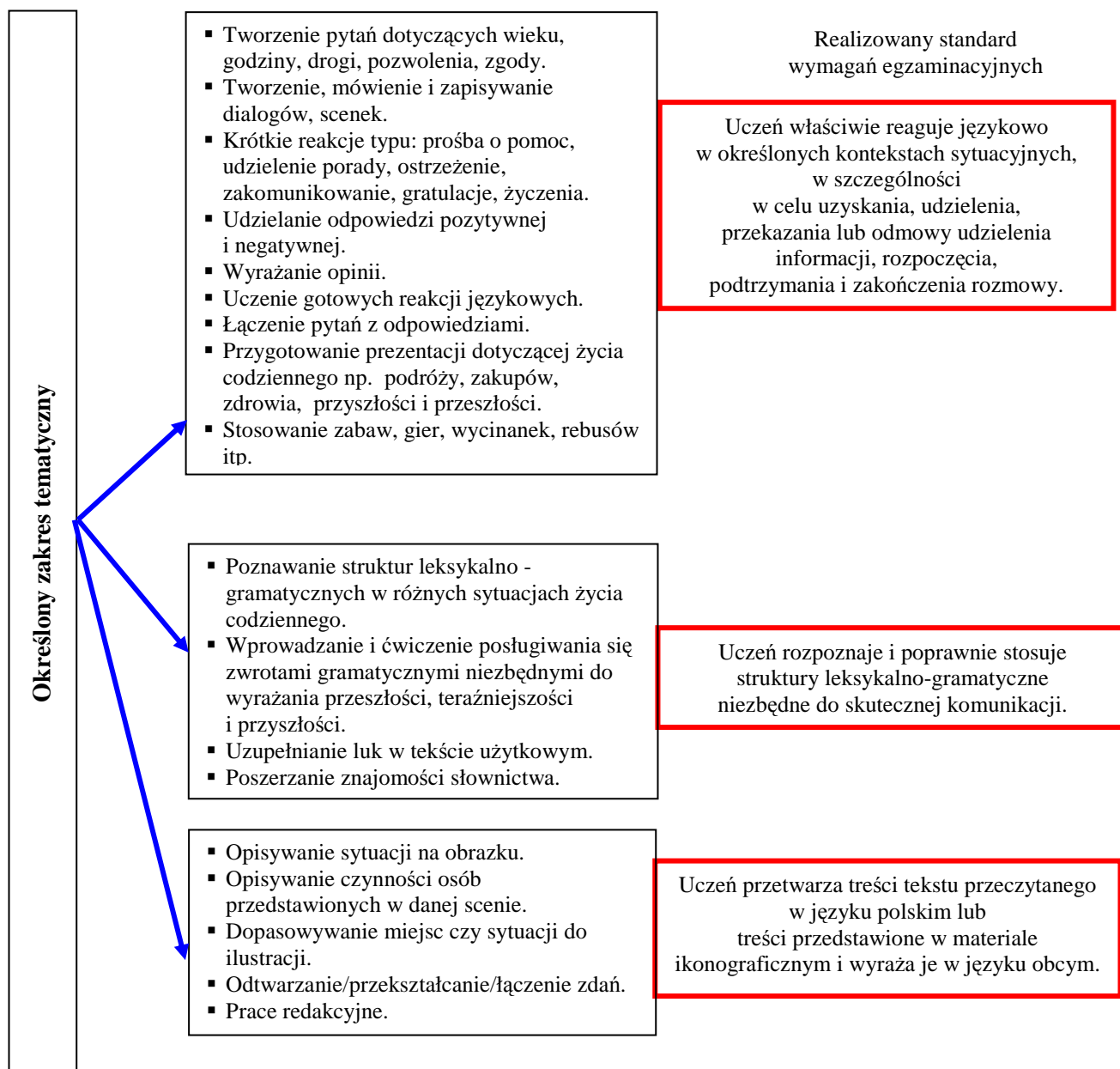
Określanie, czy też nazwanie standardu trzeciego sprawiało nauczycielom najwięcej trudności, często mylono go z umiejętnością mówienia i pisania. Jednak to właśnie o tym obszarze nauczyciele wypowiadali się najchętniej.

Wymienione w tabeli 20. materiały ćwiczeniowe świadczą o tym, że nauczyciele wykorzystują różnorodne sytuacje z życia codziennego, bliskie uczniom do ćwiczeń w komunikatywnym porozumiewaniu się. Na podstawie materiału ikonograficznego, leksykalnego, czy też tematycznego w sposób zarówno ustny, jak i pisemny tworzą scenki, dialogi, prezentacje, formy użytkowe itp.

Tabela nr 20 **Materiały ćwiczeniowe w zakresie reagowania językowego**

Źródła	Formy	Sposób reagowania
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sytuacje tematyczne i komunikacyjne ▪ Materiał ikonograficzny ▪ Materiał leksykalno-gramatyczny ▪ Filmy 	Dialogi	ustny/pisemny
	Scenki życia codziennego	ustny/pisemny
	Konwersacje, rozmowy sterowane	ustny
	Krótkie wypowiedzi użytkowe (list, pocztówka, SMS, zaproszenie, życzenia, opis)	pisemny
	Pytania (uczniów, nauczyciela)	ustny/pisemny
	Wyrażanie opinii	ustny/pisemny
	Korespondencja z kolegami/koleżankami z zagranicy	pisemny
	Inscenizacje	ustny
	Opis ilustracji	ustny/pisemny
	Tłumaczenie zdań	ustny/pisemny
	Dłuższe wypracowania, streszczenia	pisemny

Deklarowany schemat postępowania nauczyciela języka obcego



Zestaw ćwiczeń, które wymieniali nauczyciele języków obcych jest bardzo bogaty i urozmaicony. Można domniemywać, że podczas większości zajęć uczniowie mają okazję do aktywnego i praktycznego wykorzystywania swoich umiejętności językowych. Deklarowano, że tego typu ćwiczenia prowadzi się w różnych momentach lekcji, czasem jako przerwę pomiędzy częściami omawianej problematyki, czasem jako kolejny element pracy po ćwiczeniach w czytaniu i słuchaniu. Na ogół ćwiczenia z zakresu reagowania służyły powtórzeniu i utrwaleniu materiału leksykalno – gramatycznego. Jest symptomatyczne, że w tym obszarze nauczyciele nie podawali typów zadań, a skupiali się na określonych czynnościach ucznia np. tworzeniu pytań i odpowiedzi, łączeniu pytań i odpowiedzi, tworzeniu dialogów itp.

W poniższej tabeli 21. zaprezentowano dane, z których wynika, że 54,2% nauczycieli świadomie konstruuje różne sytuacje sprzyjające reakcji językowej, rzadziej uczniowie mają okazję do przetwarzania sytuacji określonej w języku polskim na język obcy (15,8% nauczycieli), a jeszcze rzadziej uczący zwracają uwagę na materiał leksykalny i gramatyczny (11,9% nauczycieli).

Tabela nr 21 **Reagowanie językowe**

W jaki sposób nauczyciele ćwiczą reagowanie językowe?	Procent nauczycieli N = 113
Uczeń właściwie reaguje językowo w określonych kontekstach sytuacyjnych	54,2
Uczeń przetwarza treści tekstu przeczytanego w języku polskim lub treści przedstawione w materiale ikonograficznym i wyraża je w języku obcym	15,8
Uczeń rozpoznaje i poprawnie stosuje struktury leksykalno-gramatyczne niezbędne do skutecznej komunikacji	11,9
Krótkie wypowiedzi ustne (np. opis obrazka, wyrażenie opinii, udzielenie informacji)	46,5
Dialogi, scenki, konwersacja	28,7
Krótkie formy wypowiedzi pisemnej (np. list, pocztówka, SMS, zaproszenie, życzenia, opis)	12,9
Rozwiązywanie zadań testowych	11,9
Tłumaczenia zdań	5,0
Nauczyciel nie podał precyzyjnie żadnych ćwiczeń ani sposobów kształcenia umiejętności lub odpowiedział ogólnikowo	24,8

Jak już wspomniano, podczas przeprowadzonych rozmów, nauczyciele rzadko używali ścisłego nazewnictwa dotyczącego trzeciego standardu, raczej posługiwano się sformułowaniem: ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Może budzić niepokój dość wysoki procent nauczycieli (prawie 25%), którzy nie potrafili opisać swojego sposobu kształcenia tych umiejętności. Podawano ogólnikowo, że „*prowadzimy ćwiczenia*”. Choć najważniejszy jest fakt, czy nauczyciele są skuteczni ucząc gimnazjalistów. Temat ten zostanie podniesiony w kolejnej części tekstu.

7. Rola standardów egzaminacyjnych w ewaluacji szkolnego systemu kształcenia

Końcowym elementem tej części badań, było sprawdzenie, czy rzeczywiście standardy wymagań egzaminacyjnych są stałym elementem praktyki szkolnej, a więc czy są zatem przedmiotem ewaluacji systemu kształcenia w szkole. Mogliśmy to rozpatrzyć na podstawie kontroli zajęć nauczycielskich przez dyrektora szkoły oraz opinii nauczyciela o ocenie jakości własnej pracy.

Z poniższej tabeli wynika, iż na ogół dyrekcja szkoły hospituje nauczycieli raz w semestrze, choć w zależności od stażu pracy nauczyciela, kontrola tego typu odbywa się częściej.

Tabela nr 22 **Częstotliwość hospitacji**

Dyrekcja szkoły N = 240	Procent dyrektorów			
	Raz w miesiącu	Raz na kwartał	Raz w semestrze	Raz na rok
	10,4	26,3	47,1	15,8

Podczas hospitowanych zajęć na realizację standardów wymagań egzaminacyjnych zwraca uwagę 6,2% dyrektorów (patrz tabela 23.). Można jednak uznać, że wymienianie poszczególnych umiejętności uczniów mieści się w zagadnieniach związanych z konkretnymi standardami, stąd dyrektorów, którzy się nimi posługiwali zakwalifikowano do grupy ewaluującej realizację standardów wymagań egzaminacyjnych w procesie nauczania.

Tabela nr 23 **Ewaluacja pracy nauczyciela podczas hospitacji zajęć**

Elementy pracy nauczyciela poddawane ocenie dyrektora szkoły	Procent dyrektorów N = 240
Metody/formy pracy nauczyciela	41,9
Typy ćwiczeń i zadań – „ <i>sluchanie nagrań, czytanie tekstów, gramatyka, ćwiczenia dialogowe słownictwo - proporcje sluchania, mówienia i czytania, na wykorzystanie przez nauczyciela ćwiczeń fonetycznych i sluchowych, konwersacji oraz redagowania różnych form wypowiedzi</i> ”	4,4
Wykorzystanie środków dydaktycznych	15,9
Zaangażowanie, aktywność, samodzielność uczniów - motywowanie uczniów; udział w lekcji wszystkich uczniów	33,0
Umiejętności uczniów – „<i>posługiwanie się językiem, zrozumienie pytań i poleceń; poprawność językowa, porozumiewanie się; praktyczne posługiwanie się językiem; umiejętność rozumienia ze sluchu; konwersacja z nauczycielem i kolegami w różnych sytuacjach komunikacyjnych, treści kształcenia przydatne w praktyce</i>”	35,2
Sposób komunikacji nauczyciela z uczniami	7,5
Atrakcyjność zajęć	3,1
Dyscyplina podczas zajęć	4,8
Ocenianie pracy uczniów, w tym kryterialne	9,3
Posługiwanie się standardami wymagań egzaminacyjnych – „<i>nauczyciel doskonali standardy egzaminacyjne (odbiór tekstu sluchanego, odbiór tekstu czytanego, redagowanie językowe; reakcje językowe, ćwiczenia w rozumieniu tekstu sluchanego, samodzielne wypowiedzi ucznia na temat różnych sytuacji</i>”	6,2
Organizacja lekcji, gospodarowanie czasem	15,4
Indywidualizacja pracy z uczniami	9,7
Przygotowanie metodyczne i merytoryczne nauczyciela do lekcji	6,6
Realizacja celów lekcji	7,5
Prowadzenie dokumentacji	1,3
Ogólne - na realizację podstawy programowej i standardów, pozyskiwanie nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych, na wszystko	15,9

Zatem grupa dyrektorów, która stara się kontrolować proces kształcenia w aspekcie przyszłych egzaminów nie wydaje się zbyt liczna. Może budzić zdziwienie, że dyrektorzy podawali sprzeczne informacje: zalecali nauczycielom, aby standardy miały odzwierciedlenie w planach pracy, by czuwano nad ich realizacją podczas zajęć, ale hospitując lekcje niewielu o tym pamiętało.

A w jaki sposób oceniają własną pracę nauczyciele?

Nie pytaliśmy nauczycieli jak oceniają swoją pracę, ale w jaki sposób to robią i jakie elementy podlegają ewaluacji; w szczególności, na podstawie jakich danych, jakich informacji dokonują takiej oceny. W tabeli 24. przedstawiono informacje na podstawie, których nauczyciel dokonuje ewaluacji procesu dydaktycznego.

Tabela nr 24 Ewaluacja pracy nauczyciela

Informacje zwrotne dla nauczyciela	Procent nauczycieli N = 113
Wyniki, osiągnięcia edukacyjne uczniów	37,7
Porównanie planów rocznych i stopnia ich realizacji po zakończeniu roku szkolnego	9,4
Hospitacje i opinie dyrektora szkoły	39,6
Opinie rodziców	15,1
Opinie uczniów	36,1
Opinia opiekuna stażu	2,6
Autorefleksja	9,4
Brak jednoznacznej odpowiedzi	5,7

Wydaje się, że najważniejsze dla nauczycieli są opinie dyrektora szkoły, uczniów oraz ich wyniki nauczania: „oceny dzieci, jeżeli dobrze im idzie, autorefleksja, osiągnięcia uczniów, patrzę na postępy uczniów; pod koniec półrocza poświęcam jedną lekcję na rozmowę z uczniami, oceny moich uczniów; np. pozytywne zdanie rodziców; hospitacje, obserwacje opiekuna stażu, obserwacje lekcji prowadzonych przez mojego opiekuna stażu”. Informacje dotyczące opinii o swojej pracy nauczyciele zbierają za pomocą ankiet ewaluacyjnych lub bezpośrednich rozmów. Nie jest zadaniem niniejszej ewaluacji ocena jakości zbieranych przez nauczycieli informacji. Jednak jest symptomatyczne, że standardy wymagań egzaminacyjnych, jak i żadne inne aspekty merytoryczne, nie pojawiały się w żadnej nauczycielskiej wypowiedzi. Ocena pracy kojarzona jest z oceną innych osób, a nie uzyskaniem szczegółowych, merytorycznych informacji, dotyczących prawidłowości procesu kształcenia. Oczywiście można zakładać, że skoro 40% dyrektorów zwraca uwagę podczas hospitacji na standardy wymagań egzaminacyjnych, to omawia z nauczycielem sposób ich realizacji. Podobnie, jeżeli wyniki edukacyjne uczniów zawierają odniesienie do standardów, to informują pośrednio o ich realizacji.

Standardy wymagań egzaminacyjnych nie funkcjonują jeszcze w świadomości nauczycieli jako te elementy procesu dydaktycznego, które można poddawać ewaluacji.

Uzupełnieniem a właściwie skonfrontowaniem obrazu funkcjonowania informacji o egzaminie będą wyniki testu diagnostycznego badanych uczniów, które przedstawimy w następnym rozdziale.

III. Analiza ilościowa i jakościowa testu diagnostycznego z języków: angielskiego i niemieckiego

1. Opis testu diagnostycznego³

Test diagnostyczny przeznaczony był dla drugoklasistów szkół gimnazjalnych, stąd zakres materiału dostosowano do kształcenia na tym poziomie. Kształt całego testu przedstawiają dane w poniższej tabeli, w której uwzględniono liczbę oraz typy zadań sprawdzających poszczególne umiejętności.

Tabela nr 25 Plan testu diagnostycznego

Obszar umiejętności	Liczba punktów	Waga	Numer zadania	Rodzaj zadania	Liczba punktów za zadanie
Odbiór tekstu słuchanego	10	20%	1.	Zamknięte - D	3
			2.	Zamknięte - WW	3
			3.	Otwarte - KO	4
Odbiór tekstu czytanego	20	40%	4.	Zamknięte - WW	7
			5.	Zamknięte - D	6
			6.	Zamknięte - L	7
Reagowanie językowe	20	40%	7.	Zamknięte - D	5
			8.	Zamknięte - WW	5
			9.	Zamknięte - L	6
			10.	Otwarte - KO	4
MAKSYMALNA LICZBA PUNKTÓW ZA ZADANIA W ARKUSZU					50

D – zadanie zamknięte na dobieranie (np. do ilustracji, do zdań)

WW – zadanie zamknięte wielokrotnego wyboru spośród trzech możliwości

KO – zadanie otwarte krótkiej odpowiedzi

L – zadanie zamknięte z luką

Każde z zadań zamkniętych składało się z zadań cząstkowych punktowanych 0 - 1, to znaczy, że za pojedynczą, dobrze wykonaną czynność uczniów otrzymywał jeden punkt.

Odbiór tekstu słuchanego sprawdzano trzema zadaniami, których celem było wykazanie czy uczniowie potrafią określić kontekst sytuacyjny, główną myśl tekstu oraz stwierdzić czy tekst zawiera określone informacje.

(Teksty do zadań odczytywali nauczyciele danego języka obcego wg ścisłej instrukcji – patrz transkrypcje, instrukcje – aneks załącznik 1.).

Odbiór tekstu czytanego sprawdzano trzema zadaniami, w których uczniowie określali główną myśl tekstu, kontekst sytuacyjny, wyszukiwali i selekcjonowali informacje, określali intencje nadawcy oraz rozpoznawali związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.

Reagowanie językowe badano czterema zadaniami, które sprawdzały: reakcje komunikacyjne, przetwarzanie tekstu z języka polskiego na język obcy, stosowanie właściwego słownictwa we właściwej formie gramatycznej oraz wyrażanie treści i opinii na podstawie materiału ikonograficznego.

Analizę wyników dla poszczególnych języków przeprowadzono wg takiego samego schematu. Najpierw scharakteryzowano wyniki uczniów w podziale na obszary umiejętności oraz przedstawiono analizę poszczególnych zadań. Następnie, przy pomocy prostych metod statystycznych, scharakteryzowano ogólne wyniki testu całej badanej próby. Zakończono

³ Arkusze testu diagnostycznego z poszczególnych języków zamieszczono w Aneksie w załączniku pierwszym.

podsumowaniem zawierającym rekomendacje. W pierwszej kolejności prezentujemy wyniki dla testu z języka angielskiego, następnie niemieckiego.

Rzetelność obu testów mierzona współczynnikiem Alfa Cronbacha⁴ była bardzo wysoka. W przypadku zadań z języka angielskiego wskaźnik ten wyniósł 0,93, z języka niemieckiego 0,88. Im współczynnik bliższy wartości 1 tym bardziej rzetelny test. W omawianym przypadku uzyskane wyniki możemy zinterpretować następująco: arkusz z języka angielskiego w 93% sprawdzał wiedzę ucznia, a w 7% na wynik wpłynęły czynniki zewnętrzne. W przypadku języka niemieckiego arkusz w 88% sprawdzał faktyczną wiedzę ucznia.

⁴ B. Niemiecko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.

1. a. Język angielski

Szczegółowe wyniki testu diagnostycznego w podziale na obszary umiejętności i poszczególne zadania

Odbiór tekstu słuchanego

Czas przeznaczony na wykonywanie zadań z tego obszaru trwał ok. 20 minut. Każdy z poniższych tekstów odczytywany był dwukrotnie przez nauczyciela języka angielskiego.

Zadanie 1.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń określa kontekst sytuacyjny*
- *Uczeń zna słownictwo pozwalające na rozpoznanie kontekstu sytuacyjnego, gdzie toczy się akcja*

Zadanie składało się z trzech zadań cząstkowych i dotyczyło zakresów tematycznych – „Zakupy i usługi” oraz „Podróżowanie i turystyka”. Czynności uczniów polegały na dobraniu właściwej ilustracji do wysłuchanego tekstu. Zastosowano technikę na dobieranie, przy czym dwie ilustracje (gabinet lekarski i kawiarnia) nie pasowały do żadnej wypowiedzi.

Transkrypcja tekstów słuchanych:

Situation 1:

- *May I help you?*
- *I want to go to Paris.*
- *When?*
- *Starting on the 20th June finishing the 30th June. Could you book a single room for me, please?*
- *Yes, of course.*

Situation 2:

- *Good morning! I would like to post a parcel.*
- *Could you fill in this form, please?*
- *Yes, of course.*
- *Here you are. Anything else?*
- *No, thank you. That's all.*

Situation 3:

Dear travellers! The train to Bristol through Manchester, planned at 12:16 p.m., is late for about 20 minutes.

Tabela nr 26 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 1.

Możliwości odpowiedzi	Sytuacja 1.	Sytuacja 2.	Sytuacja 3.
	Procent uczniów N = 1237		
A	3,9	6,4	2,2
B	3,2	7,8	1,8
C	10,9	73,8	3,9
D	7,7	2,1	83,3
E	73,7	9,5	8,3
Brak odpowiedzi	0,6	0,3	0,5
Zero punktów za całe zadanie	6,8		
Współczynnik łatwości zadania 1.	0,77 - zadanie łatwe		

Zadanie było łatwe⁵ dla zdecydowanej części badanych uczniów (na ciemniejszym tle poprawna odpowiedź). Słownictwo dotyczące podróży i rezerwacji pokoju (1.1.) było na ogół znane, choć prawie 18% badanych wskazywało pocztę lub peron dworcowy jako miejsce akcji. Prawdopodobnie pomyłki wynikały ze skupienia się na pojedynczych słowach np. nazwie własnej miejscowości „Paris” i braku znajomości szczegółowych zwrotów sugerujących właściwe miejsca akcji np. *book a single room*. Określenie drugiej sytuacji (1.2.), dotyczącej wysyłania paczki na pocztę również było łatwe, ale i w tym przypadku, co czwarty uczeń zaznaczał odpowiedzi bez zrozumienia podstawowego słownictwa związanego z procedurą przesyłki. Rozpoznanie peronu dworcowego (1.3.) nie sprawiło uczniom trudności. Warto zwrócić uwagę, że prawie 7% gimnazjalistów rozpoznało błędnie wszystkie trzy sytuacje, co świadczy o ich niezwykle niskiej lub wręcz braku znajomości słownictwa, dotyczącego zwykłych sytuacji codziennych.

Podsumowując, można stwierdzić, że uczniowie na podstawie materiału ikonograficznego zadowalająco zidentyfikowali kontekst sytuacyjny oraz wykazali się znajomością podstawowego słownictwa.

Zadanie 2.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi określić główną myśl tekstu*
- *Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukuje lub selekcjonuje informacje*
- *Uczeń zna słownictwo pozwalające na określenie: miejsca, o którym mowa, związku pomiędzy osobami, przedmiotów wymienionych w tekście – obrazki, zabawki, kartki świąteczne, pudełka, kosze*

Zadanie składało się z trzech zadań cząstkowych i dotyczyło zakresu tematycznego „Dom”. Zastosowanym typem zadania był wielokrotny wybór, w którym uczniowie mieli wyselekcjonować odpowiedź zgodną z wysłuchanym tekstem.

Transkrypcja tekstu słuchanego

Sandra tells a story:

I am already 15 and I want to change my room. Help, my things lay all over the place: my dolls and their clothes. I will take them to the basement tomorrow. After that I can put my CDs and magazines in order. It will really be my room then, and it will show my interests. Oh, I have to throw the fairy tales away too. And then, all the birthday cards from my parents and grandparents. First, Christmas paper chains that I made in the kindergarten and pictures from my childhood will go to the box. No more kids stuff in my room! I want a room which I can show to my friends. Besides, they don't have such baby things in their rooms too.

www.alibaba-verlag.de

⁵ Dokładne objaśnienie i interpretacja współczynnika łatwości znajduje się na stronie 51, w tym miejscu zaznaczymy, że jest to osiągnięty przez uczniów procent punktów możliwych do uzyskania przedstawiony w postaci ułamka dziesiętnego.

Tabela nr 27 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 2.

Możliwości odpowiedzi	2.1.	2.2.	2.3.
	Procent uczniów N = 1237		
A	8,8	28,9	50,1
B	80,4	44,2	29,8
C	10,6	26,6	19,6
Brak odpowiedzi	0,2	0,3	0,4
Zero punktów za całe zadanie	8,8		
Współczynnik łatwości zadania 2.	0,58 - zadanie umiarkowanie trudne		

Rozkład procentowy wybieralności werstraktora i poszczególnych dystraktorów⁶ w zadaniu 2.1. pozwala na wnioskowanie, że prawie wszyscy uczniowie potrafili określić główną myśl tekstu i przyporządkować słowo „room” jako główny temat opowieści Sandry. Trudności pojawiły się w określeniu, z kim rozmawia Sandra (2.2.). W tekście nie pojawia się wzmianka o rozmowie z rodzicami, a „friends” zastosowane jest w kontekście pokazania przyjaciółom pokoju, mimo tego część uczniów wskazuje ich jako interlokutorów. Prawdopodobnie ta grupa uczniów starała się zrozumieć tekst jedynie na podstawie znajomości pojedynczych słów, stąd nie potrafiła zinterpretować tekstu jako monologu wewnętrznego. Połowa badanych знаła znaczenie słów „toys and pictures”, które potrafiła odnaleźć i zrozumieć ich zastosowanie w tekście (2.3.). Wskazując dystraktory B lub C w tym zadaniu, kierowano się prawdopodobnie znajomością pojedynczych słów „Christmas” i „boxes”, stąd tak duża ich wybieralność.

Prawie 9% uczniów nie poradziło sobie ze zrozumieniem całego tekstu i błędnie zaznaczyło każdą odpowiedź.

Zadanie 3.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi stwierdzić, czy tekst zawiera określone informacje, wyszukuje lub selekcjonuje informacje*
- *Uczeń zna słownictwo i potrafi je zapisać: nazwę szkoły, liczebnik – 30, nazwę przedmiotu - geografia, hobby – łyżwiarstwo*

Zadanie składało się z czterech zadań częściowych i dotyczyło zakresu tematycznego „Szkoła”. Zastosowanym typem zadania otwartego krótkiej odpowiedzi było samodzielne uzupełnienie notatki.

Transkrypcja tekstu słuchanego

Dear friends!

We are pupils from Junior High School in London. There are 30 students in our class. We are all 16 years old. Our class is funny and friendly. What we like the most is geography and our hobby is ice skating. We are looking for some penfriends from all over the world. Write soon!

Emma Smith

14 King Street

London

⁶ Werstraktor – odpowiedź poprawna, dystraktory błędne odpowiedzi towarzyszące – B. Niemiecko, Pomiar wyników kształcenia, Warszawa 1999 s. 115

Tabela nr 28 Procent wystąpień poprawnych odpowiedzi w zadaniu trzecim (otwartym).

Poprawne odpowiedzi	Procent poprawnych odpowiedzi N = 1237
3.1. Junior High School in London	71,5
3.2. 30 (thirty)	27,7
3.3. Geography	76,9
3.4. ice skating	53,1
Zero punktów za całe zadanie	12,4
Współczynnik łatwości zadania 3.	0,57 – zadanie umiarkowanie trudne

Większość badanych nie miało problemów z wyodrębnieniem i zapisaniem nazwy szkoły oraz ulubionego przedmiotu. Za to stwierdzono, że prawie $\frac{3}{4}$ gimnazjalistów nie zna podstawowych liczebników w zakresie od 1 do 100, a prawie połowa ma trudności w określeniu dość popularnego sportu, którym jest łyżwiarstwo. W przypadku tego zadania, w którym uczeń powinien był wpisać usłyszane słowa, nie oceniano poprawności ortograficznej zapisu, a jedynie poprawność informacyjną i komunikacyjną.

Większa liczba uczniów (12,4%) niż w poprzednich zadaniach nie poradziła sobie z żadnym zadaniem.

Skutkiem braków w opanowaniu podstawowego słownictwa, zadanie można określić jako umiarkowanie trudne dla piszących.

Odbiór tekstu czytanego

Zadanie 4.

Standard szczegółowy:

Uczeń zna i potrafi:

- *określić główną myśl tekstu, kontekst sytuacyjny, stwierdzić, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukuje lub selekcjonuje informacje, określić intencje nadawcy tekstu, rozpoznać związki między poszczególnymi częściami tekstu,*
- *określić formę wypowiedzi (4.1.),*
- *przymiotniki określające narodowość (4.2.),*
- *zastosować słownictwo dotyczące środków transportu (4.3.),*
- *określić stan emocjonalny nadawcy (4.4.),*
- *odnaleźć kolejność wykonywanych czynności (4.5.),*
- *określić porę roku, podczas której toczy się akcja (4.6.),*
- *określić odczucia bohaterów (4.7.).*

Zadanie składało się z siedmiu zadań cząstkowych i dotyczyło zakresu tematycznego „Życie rodzinne i towarzyskie” oraz „Podróżowanie i turystyka”. Zastosowanym typem zadania był wielokrotny wybór, w którym uczniowie mieli wyselekcjonować odpowiedź zgodną z przeczytanym tekstem.

Tabela nr 29 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 4.

Możliwości odpowiedzi	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.	4.7.
	Procent uczniów N = 1237						
A	65,8	13,2	19,6	6,6	28,1	6,6	57,5
B	19,0	37,9	12,0	13,7	13,1	86,7	23,2
C	14,6	48,7	67,7	78,9	57,9	6,1	18,3
Brak odpowiedzi	0,6	0,2	0,6	0,7	0,9	0,5	1,1
Zero punktów za całe zadanie	0,2						
Współczynnik łatwości zadania 4.	0,66 – zadanie umiarkowanie trudne						

Określenie, że zaprezentowany tekst jest tekstem informacyjnym było czynnością łatwą dla większości uczniów, choć co piąty uznawał go za opinię, a ponad 14% za legendę (4.1.). W pytaniu drugim (4.2.), ponad połowa uczniów miała trudności, by na podstawie szeregu różnych informacji zawartych w całym tekście określić, że żona Marka była Polką. Połączenie informacji o zatrzymaniu się w hotelu we Francji i powrocie z wakacji do Polski oraz brak wzmianki o odwiedzinach u rodziny czy znajomych jednoznacznie sugeruje narodowość żony Marka. Można więc wnioskować, że selekcjonowanie informacji sprawiło młodzieży dość duże trudności. W zadaniu następnym (4.3.) ponad 30% badanych zaznaczając błędne odpowiedzi wykazało, że nie zna słownictwa związanego z podstawowymi środkami transportu. Dotyczy to zarówno wyboru właściwego rzeczownika spośród zaproponowanych, jak i użytego w tekście czasownika „drive” w czasie przeszłym, który wskazuje wyraźnie na prowadzenie samochodu a nie pociągu czy samolotu. Zadanie 4.4. okazało się łatwe dla większości młodzieży, bez problemu odczytano intencje nadawcy i uznano je za neutralne. Kolejność wskazanych czynności bohaterów opowieści w zadaniu 4.5. stanowiła kłopot dla dość dużej liczby uczniów. Można sądzić, że nie znali znaczenia słów określających następstwo czasowe „before, first, after” oraz nie zrozumieli tej części tekstu, w którym wyraźnie określono, w którym momencie dzieci poszły do łóżek. „In the evening, they ate supper in the hotel and their children went to bed afterwards”. Określenie pory roku, podczas której toczyła się akcja było proste dla gimnazjalistów (4.6.). Jednak odczucia bohaterów nie dla wszystkich uczniów były jasne (4.7.). Uznawanie, że rodzina była śpiąca lub, że było im za gorąco wskazuje na niezrozumienie werstraktora i dystraktorów oraz ogólnej intencji tekstu.

Analizując całe zadanie, można uznać, że zdecydowana większość uczniów zrozumiała przeczytany tekst w całości lub jego poszczególnych częściach.

Zadanie 5.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu*
- *Uczeń zna słownictwo związane z wizytą lekarską, zaleceniami lekarza, samopoczuciem oraz dotyczące typowych objawów chorobowych.*

Zadanie składało się z sześciu zadań cząstkowych i polegało na ich uporządkowaniu we właściwej kolejności, dotyczyło zakresu tematycznego „Zdrowie”. W zadaniu podano jedno stwierdzenie, które nie pasowało do całego ciągu logicznego.

Tabela nr 30 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 5.

Możliwości odpowiedzi	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.	5.6.
Procent uczniów N = 1237						
A	6,2	6,1	2,6	5,9	9,6	57,5
B	2,3	6,6	10,2	51,8	17,9	4,1
C	8,2	13,9	28,6	12,4	3,2	2,2
D	70,1	4,0	3,1	3,0	4,0	7,8
E	8,7	56,0	14,3	7,9	5,5	2,5
F	1,1	5,9	5,7	10,4	52,8	16,7
G	3,2	7,0	35,2	7,9	6,6	8,6
Brak odpowiedzi	0,2	0,3	0,4	0,6	0,4	0,6
Zero punktów za całe zadanie	11,0					
Współczynnik łatwości zadania 5.	0,54 – zadanie umiarkowanie trudne					

Wskazanie zdania, które często i dość tradycyjnie pisze się na początku listu „*I am very sorry that I have not written to you for such a long time*” było proste dla badanych (5.1). Trudności rozpoczęły się w momencie wskazania przyczyny, dla której Kaja nie napisała listu wcześniej (5.2). Była nią choroba, co wynikało z treści całego tekstu. Wybieranie zdania C - „*I am going to the doctor*”, które nie pasuje do całego ciągu logicznego jest wyrazem nieznamomości zastosowania podstawowych czasów. List jest relacją odnoszącą się do przeszłości, stąd użycie zdania w czasie Present Continuous byłoby niepoprawne w podanym kontekście.

Można domniemywać, że uczniowie albo nie przeczytali uważnie wszystkich zdań, albo nie znali słownictwa, co skutkowało w błędnych wyborach również w zadaniu trzecim (5.3). Jeżeli w tekście wspomina się o bardzo wysokiej temperaturze, to wybór odpowiedzi, w której mama Kai, wzywała lekarza jest jedynym możliwym, ze względu na cały kontekst sytuacyjny oraz zastosowaną strukturę gramatyczną zdań. Zadania 5.4. i 5.5. można przeanalizować wspólnie, ponieważ błędy popełnione w obu przez dość liczną grupę uczniów są konsekwencją niezrozumienia wyrażenia „*And what is more...*”, które zastosowano w zdaniu F. Jeżeli użyto sformułowania „*co więcej*”, to coś musiało wystąpić wcześniej, czyli „*The doctor gave me some medicine*” (zdanie B). Zakończenie listu standardową formułą o poprawie samopoczucia w efekcie zastosowanej terapii (5.6.) nie było trudne dla 57,7% uczniów.

Dla 11% gimnazjalistów wszystkie zdania okazały się niezrozumiałe.

Podsumowując poprawność wykonania tego zadania, można sądzić, że część uczniów ma braki w znajomości podstawowego słownictwa, struktur gramatycznych oraz w logicznym rozumowaniu, stąd zadanie okazało się dla całej badanej populacji umiarkowanie trudne.

Zadanie 6.

Standard szczegółowy:

- Uczeń rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu
- Uczeń zna i potrafi zastosować: przedimki, przyimki, czasowniki w czasie teraźniejszym i przeszłym, zaimki, rzeczowniki dotyczące części ciała

Zadanie składało się z siedmiu zadań cząstkowych i polegało na wpisaniu do tekstu w wyznaczonych miejscach odpowiedniego wyrażenia, uwzględniającego właściwą formę gramatyczną. Tekst był fragmentem popularnej baśni o trzech dziewczynkach i wilku.

Tabela nr 31 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 6.

Możliwości odpowiedzi	6.1.	6.2.	6.3.	6.4.	6.5.	6.6.	6.7.
	Procent uczniów N = 1237						
A	18,0	32,3	59,2	36,1	49,3	17,3	35,5
B	13,6	56,1	22,7	41,5	27,2	30,6	28,9
C	68,1	11,1	17,9	21,6	23,0	51,7	35,3
Brak odpowiedzi	0,3	0,5	0,2	0,9	0,5	0,4	0,2
Zero punktów za całe zadanie	2,8						
Współczynnik łatwości zadania 6.	0,52 – zadanie umiarkowanie trudne						

Pierwsze zadanie (6.1) sprawdzało umiejętność stosowania przedimków „an” i „the”, które większość uczniów potrafiła zastosować prawidłowo. Zadanie drugie (6.2) polegające na użyciu właściwego czasownika było trudniejsze i wykazało, że część uczniów myli i nie zna znaczenia czasownika „look” w zależności od kontekstu i struktury wyrażenia. W zadaniu następnym (6.3) należało wpisać odpowiedni zaimek, w znaczeniu „kogokolwiek”. Część młodzieży – 59,2% - znała regułę gramatyczną, według której w zdaniu zawierającym przeczenie można zastosować jedynie wyrażenie bez przeczenia „anyone”, pozostali wpisując „no one” lub „one” nadawali odwrotny sens całemu zdaniu. Brak znajomości słownictwa dotyczącego części ciała odnotowano u prawie 58,5% badanych (6.4), a czasownika „knocked” u 50,7% (6.5). Również 49,3% badanej młodzieży nie potrafiło zastosować właściwego zaimka dzierzawczego lub go nie znało (6.6) i nie rozumiało zdania “But Mum’s on **her** way to see you.”. Zadanie ostatnie (6.7) można określić jako najtrudniejsze spośród rozwiązywanych w tym zadaniu, ponieważ 64,7% uczniów nie znało wyrażenia „Let me **in** ...”

Zadanie okazało się umiarkowanie trudne i podobnie jak poprzednie, wykazało braki w wiedzy leksykalno-gramatycznej części uczniów, choć procent uczniów, dla których cały tekst okazał się niezrozumiały oscyluje w okolicy 3% badanych.

Reagowanie językowe

Zadanie 7.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi właściwie reagować językowo w określonych kontekstach sytuacyjnych, a w szczególności w celu uzyskania, udzielenia, przekazania lub odmowy udzielenia informacji, rozpoczęcia, podtrzymania i zakończenia rozmowy*

Zadanie składało się z pięciu zadań cząstkowych i polegało na dobraniu właściwej odpowiedzi do pytania. Jedna z odpowiedzi nie pasowała do żadnego zadania. Poszczególne zadania dotyczyły zwyczajowych pytań w określonych sytuacjach i były to: pytanie kelnera, pytania o stan emocjonalny i samopoczucie, możliwość pójścia do kina, czy też potwierdzenie własności danej rzeczy.

Tabela nr 32 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 7.

Możliwości odpowiedzi	7.1.	7.2.	7.3.	7.4.	7.5.
	Procent uczniów N = 1237				
A	3,7	5,6	14,6	48,7	5,3
B	6,6	65,3	10,8	5,6	2,7
C	6,0	5,9	14,6	7,6	26,9
D	70,4	4,4	4,3	1,5	2,5
E	4,0	13,3	44,4	28,7	3,2
F	8,8	5,0	11,0	7,3	58,8
Brak odpowiedzi	0,5	0,4	0,5	0,6	0,6
Zero punktów za całe zadanie	8,6				
Współczynnik łatwości zadania 7.	0,58 – zadanie umiarkowanie trudne				

Wynik zadowalający można odnotować w zadaniu 7.1., choć pozostałe wybory uczniów w tym zadaniu świadczą o niezrozumieniu pozostałych zdań. Również pytanie drugie (7.2.) operujące dość popularnym zwrotem „*What’s wrong with you?*”, dla większości młodzieży okazało się zrozumiałe. Natomiast w zadaniu 7.3. równie popularny zwrot, dotyczący samopoczucia „*Are you all right?*” okazał się znajomy tylko dla 44 % badanych, pozostali zaznaczali wszystkie inne możliwości odpowiedzi, nawet tę, w której odpowiadający prosił o jajka na bekonie. Na propozycję pójścia do kina (7.4.) poprawnie zareagował co drugi uczeń, a prawie 30% badanych stosując odpowiedź E uznawało, że „*nie czuje się dobrze*”, co mogłoby być poprawną odpowiedzią, gdyby nie zostało wykorzystane już w pytaniu 7.3., do którego nie pasowała żadna inna odpowiedź. W zadaniu 7.5. zapytano o przynależność przedmiotu i 58,8% uczniów zareagowało na nie właściwie, choć niecałe 26,9% twierdziło, że „*to nie jest możliwe*”, skądinąd to odpowiedź, która nie pasowała do żadnego pytania.

Podsumowując, można uznać, iż uczniowie mają trudności, z niektórymi zwrotami komunikacyjnymi oraz logicznym rozumowaniem, a 8,6% uczniów nie operuje żadnym z popularnych zwrotów i wyrażań.

Zadanie 8.

Standard szczegółowy:

- Uczeń potrafi przetworzyć treści tekstu przeczytanego po polsku i wyraża je w języku obcym

Zadanie składało się z pięciu zadań cząstkowych. Zastosowanym typem zadania był wielokrotny wybór spośród trzech możliwości. Podczas rozwiązywania każdego zadania, uczniowie mieli wyselekcjonować odpowiedź zgodną z treścią polecenia wyrażonego w języku polskim. Zakres tematyczny dotyczył pogody, zaoferowania pomocy, przedstawienia kolegi, zaproszenia do teatru oraz wyrażenia pochwały.

Tabela nr 33 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 8.

Możliwości odpowiedzi	8.1.	8.2.	8.3.	8.4.	8.5.
	Procent uczniów N = 1237				
A	74,8	23,3	4,0	67,5	8,9
B	17,3	59,4	48,6	20,3	73,2
C	7,6	17,0	47,3	11,9	17,5
Brak odpowiedzi	0,3	0,3	0,2	0,3	0,4
Zero punktów za całe zadanie	2,4				
Współczynnik łatwości zadania 8.	0,65				

Zadanie to zostało rozwiązane przez większość badanych poprawnie, łatwość zadanie jest prawie zadowalająca, co oznacza, że wyrażenia o specyficznej dla konstrukcji zwrotów anglojęzycznych weszły na trwałe do czynnego słownika gimnazjalistów. Najłatwiejsze, a tym samym poprawnie rozwiązane przez większość gimnazjalistów okazało się ostrzeżenie o zmianie pogody i prawdopodobnym deszczu (8.1). Zadanie następne (8.2), zaoferowanie podwiezienia do miasta „*Can I give you a lift to the city center?*” było reakcją opanowaną przez 59,4% uczniów, część uczniów myliła to sformułowanie z pytaniem „*Do you go to the city center?*”, co jest zapytaniem o fakt, a nie zaoferowaniem pomocy. Najwięcej problemów gimnazjaliści mieli z przedstawieniem mamie swojego kolegi (8.3). Wyrażenia z zastosowaniem czasowników „*see*” i „*look*” nie oddają zasady zapoznawania się osób w języku angielskim, były tłumaczone jako „polska kalka”, stąd są one błędne, a właściwym wyborem zdania „*Mum, meet my friend John*” może się pochwalić 48,6% uczniów. Za to łatwiejsze stało się zaproszenie kolegi do teatru (8.4), choć 20,3% badanych pomyliło formę zaproszenia osoby „*Would you like to go to...*”, ze sposobem dotarcia do teatru „*How would you go to...*”. Równie łatwy dla uczniów był wybór wyrażenia, zachwalającego fryzurę koleżanki (8.5).

W sumie zaproponowany zakres tematyczny i sposób reakcji sprawdzany za pomocą zastosowania wybranych zwrotów i wyrażeń okazał się opanowany przez większość uczniów.

Zadanie 9.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi rozpoznać i poprawnie stosować struktury leksykalno-gramatyczne niezbędne do skutecznej komunikacji*
- *Uczeń potrafi zastosować następujące czasowniki: like, drink, order, thank, watch, wait, get*

Zadanie składało się z sześciu zadań częściowych i polegało na uzupełnieniu luk w dialogu pomiędzy kelnerem a klientem i było związane ze składaniem zamówienia.

Tabela nr 34 Procent wystąpień poprawnych odpowiedzi w zadaniu dziewiątym (uzupełnianie luk).

Poprawne odpowiedzi	Procent poprawnych odpowiedzi N = 1237
9.1. get	44,7
9.2. wait	72,4
9.3. order	54,5
9.4. like	73,1
9.5. drink	71,4
9.6. thank	80,8
Zero punktów za całe zadanie	6,1
Współczynnik łatwości zadania 9.	0,66 - zadanie umiarkowanie trudne

Zadanie zostało wykonane przez badanych na poziomie prawie zadowolającym. Najtrudniejszym możemy nazwać zadanie 9.1., bo tylko 44,7% młodzieży znało znaczenie czasownika „get” w zastosowanym kontekście. Prawie równie trudny w interpretacji był czasownik „order”. Pozostałe wyrazy okazały się zrozumiałe i większość gimnazjalistów potrafiła je poprawnie przyporządkować. Jednak dla 6% spośród badanych prawdopodobnie cały tekst i wszystkie wymienione wyrazy przekraczały poziom znajomości języka angielskiego.

Podsumowując, możemy sądzić, że zarówno tematyka, jak i słownictwo związane z tym obszarem tematycznym jest opanowane przez większą część badanych uczniów.

Zadanie 10

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi przetworzyć treści przedstawione w materiale ikonograficznym w języku obcym*
- *Uczeń potrafi wyrazić swoją opinię w języku obcym*

Zadanie polegało na analizie ilustracji, zrozumieniu dwóch pytań zadanych w języku angielskim i udzielenie jednozdaniowych odpowiedzi na każde z nich. Zadanie było zgodne z zakresem tematycznym „Świat przyrody”, a dotyczyło relacji ludzi i zwierząt. W każdym zdaniu oceniano komunikatywność wypowiedzi oraz poprawność językową.

Tabela nr 35 Kryteria oceny zadania 10.

Zadanie 10.1.	Liczba punktów i procent odpowiedzi	
	0	1
Komunikatywność	59,4	40,6
Poprawność językowa	82,3	13,7
Zadanie 10.2.	0	1
Komunikatywność	69,3	30,7
Poprawność językowa	90,2	9,8
Zero punktów za całe zadanie	50,4	
Współczynnik łatwości zadania 10.	zadanie trudne	0,23

Współczynnik łatwości tego zadania w porównaniu z zadaniami poprzednimi jest porażająco niski. Zaproponowany zakres tematyczny stanowił bardzo bliską i znaną uczniom sytuację. Należy przypuszczać, że samodzielne sformułowanie wypowiedzi przerasta umiejętności większości gimnazjalistów. Uczniowie mają duże trudności w precyzowaniu swojej opinii, nawet na tak nieskomplikowany temat jak powód trzymania zwierząt w domu.

Zdanie pierwsze w sposób komunikatywny zredagowało 40,6%, na drugie jedynie 30,7%. Poprawność językowa jest na jeszcze niższym poziomie i można ją ocenić jako bardzo trudną dla zdecydowanej większości gimnazjalistów.

Odpowiedziami poprawnymi na pytanie pierwsze „*What are the people in the picture doing?*” były np. „*They are walking with their dogs*” lub „*They are going with their dogs*”. W odpowiedziach tego typu uczeń otrzymywał jeden punkt za komunikatywność i jeden za poprawność językową.

Przykładem częściowo błędnej odpowiedzi jest „*People in the picture are walking a dogs*”. W tym przypadku uczeń otrzymywał jeden punkt za komunikatywność i zero punktów za poprawność językową ze względu na błędną konstrukcję zdania.

Całkowicie błędne były odpowiedzi np. „*The weather is changing a lot these days*”, ponieważ jakkolwiek poprawna gramatycznie, nie stanowiła odpowiedzi na zadane pytanie oraz „*mack set with efery*” odpowiedź niepoprawna pod każdym względem.

Odpowiedziami poprawnymi na pytanie drugie: „*Why do people keep animals at home?*” były np. „*People keep animals at home because they like them*” lub „*People keep animals at home because animals are friendly and cute*”. Tego typu odpowiedzi owocowały dwoma punktami, były poprawne komunikacyjnie i językowo.

Odpowiedź typu „*Because the animals are great, when u have your own animal u can play witch him or u can learn him tricks*” oceniano jako komunikatywną, ale niepoprawną językowo.

Odpowiedzią całkowicie błędną było np. „*People didn't keep animals at home because is awful*”, co ilustruje, interpretację przeciwną do wyrażonej w pytaniu i jest zdaniem niepoprawnym pod względem językowym. Niektórzy uczniowie posłużyli się wpisaniem jakiegokolwiek odpowiedzi, stosując przypadkowe zdanie z innego zadania np. „*Can I give you a lift to the city center*” – zadanie 8.2. – B.

Połowa badanych uzyskała za całe zadanie zero punktów, co oznacza, że zakłóciła zarówno komunikację, jak i poprawność językową swojej wypowiedzi lub nie podjęła rozwiązywania zadania w ogóle.

Na podstawie rozwiązywalności tego zadania można domniemywać, że gimnazjaliści posiadają ograniczoną, czynną znajomość języka angielskiego.

Ogólne wyniki testu diagnostycznego z języka angielskiego

Do testu z języka angielskiego OKE w Poznaniu zaprosiła 1237 uczniów. Dobór próby uwzględniał proporcje w liczebności populacji uczniów w poszczególnych województwach, stąd większa liczba uczniów z województwa wielkopolskiego. W tabelach 26. i 27. podano podstawowe dane statystyczne testu w podziale na poszczególne województwa oraz typy miejscowości, w których mieściły się badane gimnazja.

W oparciu o podstawowe wskaźniki statystyczne można stwierdzić, że w poziomie opanowania umiejętności językowych utrzymuje się tendencja do wyższych wyników w Wielkopolsce niż w pozostałych województwach naszego Okręgu. Wyniki Wielkopolski i województwa lubuskiego różnią się stosunkowo nieznacznie, choć odchylenie standardowe wskazuje na wyższe zróżnicowanie wyników w Wielkopolsce. Od tych dwóch województw zdecydowanie odstaje Zachodniopomorskie, które uzyskało średni wynik niższy od Okręgu aż o 2 punkty. Również wyższy poziom osiągnięć reprezentują uczniowie szkół miejskich w porównaniu ze szkołami gminnymi i miejsko-gminnymi.

Tabela nr 36 Podstawowe dane statystyczne odnoszące się do wyników testu diagnostycznego z uwzględnieniem województw i Okręgu.

Dane statystyczne	Obszar terytorialny			
	Lubuskie	Wielkopolskie	Zachodniopomorskie	Okręg
Liczba uczniów	320	584	333	1237
Średnia punktowa	28,99	29,91	26,87	28,85
Odchylenie standardowe	10,14	11,36	10,23	10,82
Mediana	28	29	26	28
Dominanta/Modalna	28	20/45	23	28
Rozstęp	40	43	42	43
Współczynnik łatwości	0,58	0,60	0,54	0,57

Tabela nr 37 Podstawowe dane statystyczne odnoszące się do wyników testu diagnostycznego uwzględniające lokalizację szkoły.

Dane statystyczne	Gimnazja		
	gminne	miejsko-gminne	miejskie
Liczba uczniów	256	422	559
Średnia punktowa	23,61	27,19	32,51
Odchylenie standardowe	9,61	9,91	10,72
Mediana	22	26	33
Dominanta/Modalna	15/23	18/25	45
Rozstęp	41	43	42
Współczynnik łatwości	0,47	0,54	0,65

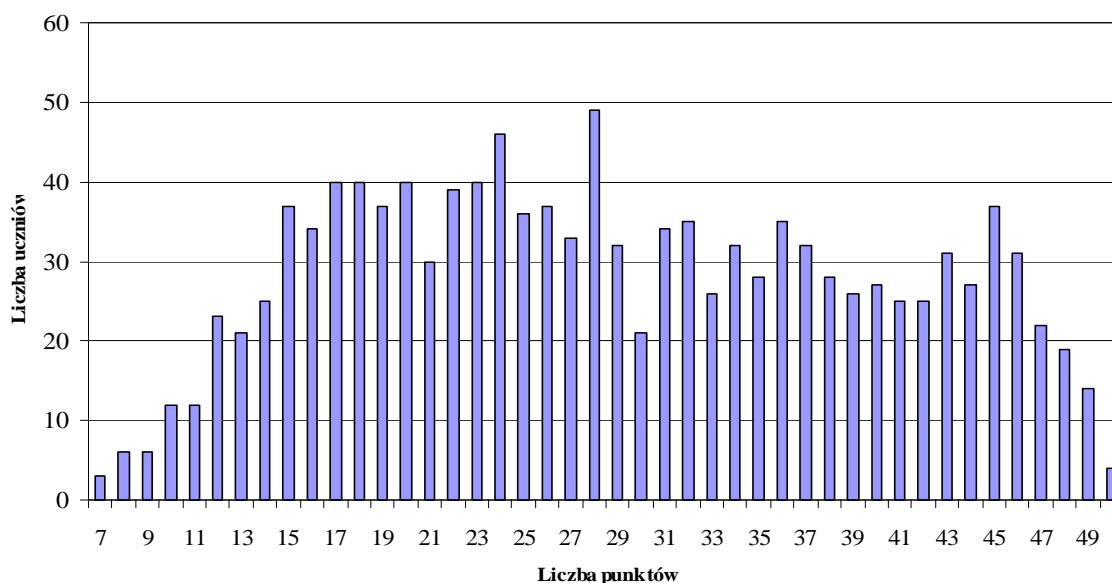
Posługując się średnią arytmetyczną musimy pamiętać, że jest to wskaźnik wrażliwy na wartości skrajne. Chcąc odpowiedzieć na pytanie, czy w danym przypadku jest ona dobrą i rzetelną miarą dla wyników populacji uczniów w Okręgu i poszczególnych województwach, należy porównać ją z medianą. Mediana jest wynikiem środkowym, dzielących wyniki uczniów, uporządkowane rosnąco, na dwa równoliczne zbiory. Jeżeli mediana i średnia są

bardzo zbliżone, jak w tym przypadku, to oznacza, że wyniki skrajne nie miały wpływu na średnią arytmetyczną i daje ona właściwy pogląd na poziom umiejętności uczniów. Wynik, wyrażony współczynnikiem łatwości, uzyskany przez uczniów podczas testu diagnostycznego wskazuje, że uczniowie w Okręgu osiągnęli 57% punktów możliwych do uzyskania dla całego testu. Czy jest to zatem wynik zadowalający? W teoretycznych opracowaniach na temat pomiaru⁷ przyjmuje się, przy 70% punktów możemy mieć pewność, że kształcimy młodzież na zadowalającym poziomie. Stosując zatem takie odniesienie, średni wynik 28,85 punktów możemy uznać za niezbyt satysfakcjonujący, ale przekraczający poziom konieczny (współczynnik łatwości powyżej 0,50).

Zwróćmy teraz uwagę na odchylenie standardowe oraz rozstęp. Te dwie miary uwzględniają poziom zróżnicowania osiągnięć uczniów. Analizując bezwzględne liczby punktów odchylenia standardowego, którymi różnią się uczniowie, możemy stwierdzić, że największe zróżnicowanie występuje w województwie wielkopolskim i szkołach miejskich. Rozstęp, czyli różnica między najwyższym i najniższym wynikiem obrazuje jak bardzo spolaryzowani są uczniowie najstarsi i najlepsi. W województwie wielkopolskim w szkołach miejsko-gminnych to zróżnicowanie jest największe.

W celu lepszego zaprezentowania i zobiektywizowania poziomu zróżnicowania pomiędzy uczniami w województwach i Okręgu można zastosować dodatkową miarę – **współczynnik zmienności**, wynikający ze stosunku odchylenia standardowego do średniej. Trzeba dodać, że dotyczy on **grupy uczniów przeciętnych ok. 68%** populacji badanej (których wyniki są bardzo zbliżone do średniej). Okazuje się, że **najbardziej zróżnicowane są wyniki uczniów szkół gminnych** – na poziomie 41% punktów. Na poziomie 38% punktów zróżnicowane są wyniki uczniów w województwach zachodniopomorskim i wielkopolskim, na poziomie 35% w lubuskim. Wartość procentu punktów, którymi różnią się uczniowie pokazuje, że proces dydaktyczny nie obejmuje wszystkich uczniów w równym stopniu. Jednak zaobserwowane tu zróżnicowanie możemy uznać za naturalne i charakterystyczne dla wszystkich dużych populacji. Jak zatem wygląda rozkład wyników wszystkich uczniów biorących udział w badaniu?

Wykres nr 1 **Rozkład wyników punktowych badanych uczniów w Okręgu**



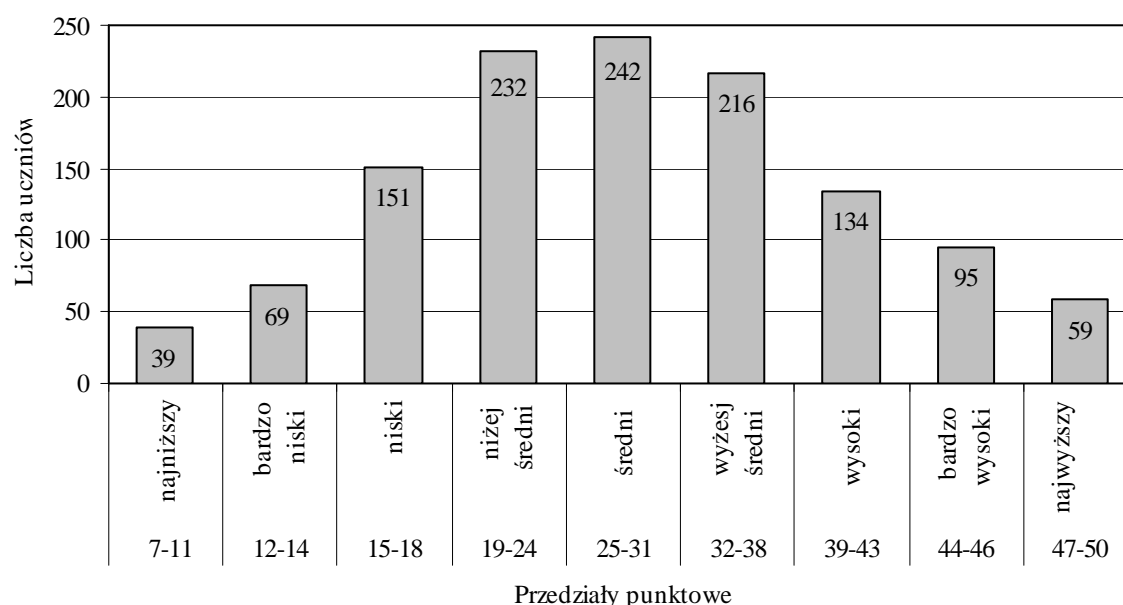
⁷ B. Niemierko *Pomiar wyników kształcenia* Warszawa 1999

Kształt rozkładu przybrał charakter dwu, a może nawet trzy modalny⁸, co oznacza, że duże grupy uczniów uzyskały odpowiednio 24 punkty i 28 punktów, a grupa nieco mniejsza 45 punktów. Rozkład przesunięty jest nieznacznie w lewo to znaczy, że większa grupa uczniów uzyskała wyniki niższe. Kształt rozkładu punktowego w każdym z województw jest zdeterminowany wartością dominanty (patrz tabela 26.). I tak w województwie lubuskim, największa liczba uczniów uzyskała 28 punktów w zachodniopomorskim jedynie 23 punkty, gdy tymczasem w województwie wielkopolskim jest duża grupa uczniów słabszych uzyskująca jedynie 20 punktów i porównywalna uzyskująca 45 punktów. Szkoły gminne i miejsko-gminne w Okręgu mają w przewadze uczniów uzyskujących niskie wyniki.

Reasumując, szkoły wiejskie szczególnie w województwach zachodniopomorskim i wielkopolskim mogą być zagrożone niskimi wynikami, poniżej połowy punktów możliwych do uzyskania.

Jeszcze jedna skala pokazuje pozycję wyniku badanych uczniów na tle wyników całej populacji, jest to tzw. skala staninowa. Jest to miara przeznaczona dla uczniów, którzy mogą umieścić swój indywidualny wynik punktowy i określić w jakiej strefie wyników plasują się ich osiągnięcia. Skala opiera się na rozkładzie normalnym, czyli symetrycznym podziale wyników populacji, uporządkowanych rosnąco, na stałe przedziały procentowe: 4% populacji, 7%, 12%, 17%, 20% i znowu 17% populacji, 12%, 7%, 4%. Na tej podstawie powstały przedziały punktowe wyników, którym można przyporządkować określony stanin.

Wykres nr 2 **Przedziały staninowe dla populacji uczniów piszących tekst diagnostyczny z języka angielskiego**



Na podstawie powyższego wykresu można określić strefę wyników niskich od 7 do 18 punktów, strefę wyników średnich od 19 do 38 punktów oraz wysokich od 39 do 50 punktów.

Aby uzyskać jeszcze pełniejszą informację o wynikach całego testu, można posłużyć się współczynnikiem łatwości, który jest procentem z liczby punktów możliwych do uzyskania. Na ogół przedstawiany jest w postaci ułamka dziesiętnego i przybiera wartości od

⁸ Modalna/dominanta to wynik najczęściej występujący w danej grupie

0 do 1. Wartości te zostały podzielone na pięć przedziałów, a do każdego z nich został dodany opis dydaktyczny, co przedstawiono w poniższej tabeli.⁹

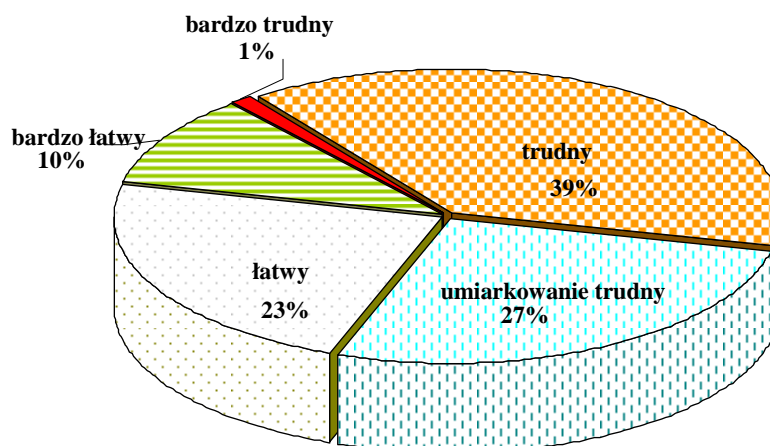
Tabela nr 38 Interpretacja współczynnika łatwości

Wartość współczynnika łatwości	Opis dydaktyczny
0 – 0,19	bardzo trudny
0,20 – 0,49	trudny
0,50 – 0,69	umiarkowanie trudny
0,70 – 0,89	łatwy
0,90 - 1	bardzo łatwy

Poziom zadowalający

Na podstawie takiej interpretacji łatwości testu/zadań przypisano każdemu wynikowi ucznia określony współczynnik łatwości. Następnie obliczono liczebność uczniów każdego przedziału, a w celu porównywalności przedstawiono je w postaci procentowej. Poniższy diagram przedstawia procent uczniów, dla których test okazał się bardzo łatwy, łatwy itp.

Wykres nr 3 Poziom opanowania wszystkich sprawdzanych umiejętności przez uczniów (dane w procentach).



Okazało się, że dla 66% badanych test okazał się trudny lub umiarkowanie trudny, a dla 33% łatwy lub bardzo łatwy. Poprzez współczynnik łatwości potwierdzamy, że wyniki badanej populacji uczniów nie są zadowalające, dla większości uczniów wskaźnik łatwości był niższy niż 0,70.

Na koniec podsumujmy poziom opanowania poszczególnych umiejętności z języka angielskiego. W tym celu zastosujemy współczynnik łatwości lub średnią punktową. Uzupełnieniem będzie skala procentowa, czyli procent uczniów, którzy opanowali daną umiejętność na określonym poziomie łatwości.

W poniższej tabeli przedstawiono współczynniki łatwości, średnie punktowe i odchylenie standardowe dla poszczególnych obszarów umiejętności.

⁹ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999

Tabela nr 39 Wyniki uczniów w Okręgu wg obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych

Współczynnik	Odbiór tekstu słuchanego	Odbiór tekstu czytanego	Reagowanie językowe
Maksymalny wynik punktowy	10 pkt	20 pkt	20 pkt
Współczynnik łatwości	0,63	0,57	0,55
Średnia punktowa	6,35	11,48	11,03
Odchylenie standardowe	2,46	4,72	4,71

Stwierdzić można, że to, co dla nauczycieli stanowiło wyzwanie i przedmiot troski, czyli rozumienie ze słuchu, uczniowie opanowali na poziomie prawie zadowolającym (0,63). Trudniejsze okazało się rozumienie tekstu czytanego, a jeszcze trudniejsze reagowanie językowe. Warto zwrócić uwagę na dane w tabeli 30., procent uczniów w obszarze rozumienia ze słuchu rozłożył się prawie idealnie na cztery części, prawie, bo dla ok. 3% ta część testu okazała się bardzo trudna, co oznacza, że pozostałe wyniki tej części populacji rozkładają się równomiernie.

Rozumienie tekstu czytanego było bardzo trudne jedynie dla ok. 1% badanych, ale jednocześnie ta sprawność okazała się trudna dla 38,9% uczniów. W każdym następnym przedziale jest coraz mniejszy procent uczniów, czyli najmniejsza liczebnie okazała się grupa uczniów, dla których czytanie było bardzo łatwe.

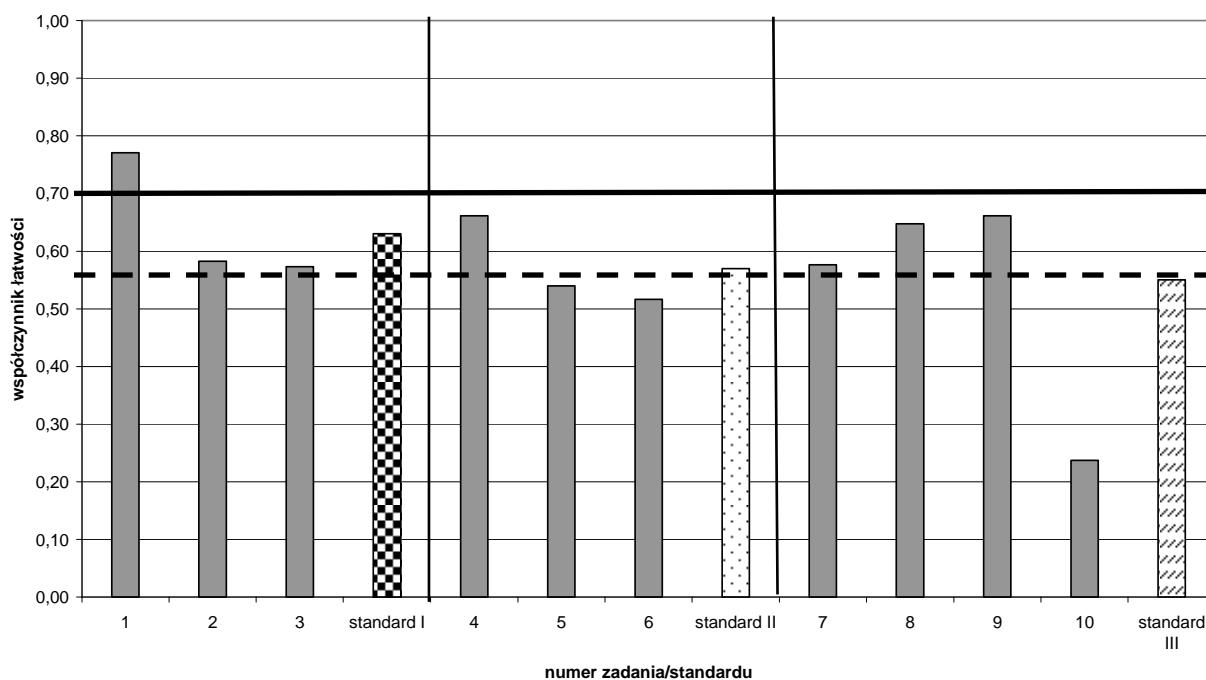
Tabela nr 40 Poziom opanowania umiejętności w poszczególnych standardach

Opis dydaktyczny współczynnika łatwości	Odbiór tekstu słuchanego	Odbiór tekstu czytanego	Reagowanie językowe
Procent uczniów N = 1237			
bardzo trudny	2,7	1,1	5,2
trudny	22,9	38,9	34,9
umiarkowanie trudny	23,9	25,8	25,5
łatwy	27,3	19,5	25,9
bardzo łatwy	23,2	14,8	8,5

Rozkład procentowy z zakresu reagowania językowego obrazuje, że umiejętność ta jest dla 60,4% gimnazjalistów trudna i umiarkowanie trudna, a bardzo łatwa jedynie dla ok. 8,5% uczniów, czyli zdecydowanie mniej uczniów niż w przypadku słuchania i czytania opanowało tę umiejętność bardzo dobrze.

Podsumowując dotychczasowe analizy, na wykresie 4. przedstawiono łącznie analizowane już współczynniki łatwości poszczególnych zadań oraz standardów

Wykres nr 4 Współczynniki łatwości poszczególnych zadań oraz standardów wymagań



Cały test diagnostyczny, jak również poszczególne standardy z języka angielskiego były dla badanych umiarkowanie trudne (łatwość całego testu diagnostycznego obrazuje na wykresie linia czarna przerywana, a poziom zadowalający – czarna ciągła). Odbiór tekstu słuchanego wbrew obawom nauczycieli jest umiejętnością dość dobrze opanowaną. Należy jednak zaznaczyć, że wpływ na wyniki w tym przypadku mógł mieć sposób słuchania poszczególnych tekstów. Uczniowie przyzwyczajeni do artykulacji swojego nauczyciela mieli trochę ułatwione zadanie. Słabiej opanowali rozumienie tekstu czytanego i reagowanie językowe. Typ zadań zamkniętych (wielokrotny wybór, luki) nie determinował wyników uzyskanych przez uczniów, natomiast jest zasadnicza różnica w rozwiązywalności pomiędzy zadaniami zamkniętymi a otwartymi na korzyść tych pierwszych. Dramatycznie nisko wypadła samodzielna krótka wypowiedź pisemna.

Analiza całego testu, obszarów standardów egzaminacyjnych oraz poszczególnych zadań uprawnia do następujących wskazówek dydaktyczno-wychowawczych:

- warto zwrócić uwagę na **wzbogacanie słownictwa** w zakresach tematycznych wskazanych w informatorze,
- położyć nacisk na rozumienie kontekstowe i ogólne sensu tekstów, aby uczniowie nie opierali jego zrozumienia na pojedynczych słowach,
- powtórzyć m. in. znajomość i stosowanie liczebników, zaimków dzierżawczych i podstawowych czasów gramatycznych oraz poszerzyć zasób struktur gramatycznych,
- uwrażliwić uczniów na wyrażanie własnych opinii i umiejętność zapisu,
- konstruować zadania/ćwiczenia wspomagające logiczne rozumowanie.

1. b Język niemiecki

Szczegółowe wyniki testu diagnostycznego w podziale na obszary umiejętności i poszczególne zadania

Odbiór tekstu słuchanego

Czas przeznaczony na wykonywanie zadań z tego obszaru trwał ok. 20 minut. Każdy z poniższych tekstów odczytywany był dwukrotnie przez nauczyciela języka niemieckiego.

Zadanie 1.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń określa kontekst sytuacyjny*
- *Uczeń zna słownictwo pozwalające na rozpoznanie kontekstu sytuacyjnego, gdzie toczy się akcja.*

Zadanie składało się z trzech zadań cząstkowych i dotyczyło zakresów tematycznych – „Zakupy i usługi” oraz „Podróżowanie i turystyka”. Czynności uczniów polegały na dobraniu właściwej ilustracji do wysłuchanego tekstu. Zastosowano technikę na dobieranie, przy czym dwie ilustracje (gabinet lekarski i kawiarnia) nie pasowały do żadnej wypowiedzi. Transkrypcja tekstów słuchanych:

Situation 1:

- *Ja, bitte.*
- *Ich möchte eine Reise nach Paris machen und dort ein paar Tage bleiben.*
- *Von wann bis wann?*
- *Vom 20. Juni bis zum 30. Juni. Können Sie ein Einzelzimmer für mich buchen?*
- *Ja, klar.*

Situation 2:

- *Guten Tag! Ich möchte ein Paket aufgeben.*
- *Bitte sehr! Füllen Sie die Paketkarte aus und unterschreiben Sie bitte.*
- *Ja, bitte.*
- *Hier ist Ihre Quittung. Sonst noch etwas?*
- *Nein danke, das wäre alles.*

Situation 3:

- *Liebe Fahrgäste! Der Schnellzug nach Wiesbaden über Mainz, planmäßige Abfahrt 12:16 Uhr, hat voraussichtlich eine Verspätung von 25 Minuten.*

Tabela nr 41 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 1.

Możliwości odpowiedzi	Sytuacja 1.	Sytuacja 2.	Sytuacja 3.
	Procent uczniów N = 535		
A	6,7	7,3	2,8
B	4,1	4,7	2,6
C	9,0	77,9	3,2
D	6,9	1,7	81,9
E	73,1	8,2	9,3
Brak odpowiedzi	0,2	0,2	0,2
Zero punktów za całe zadanie	5,4		
Współczynnik łatwości zadania 1.	0,78 – zadanie łatwe		

Zadanie było łatwe⁷ dla zdecydowanej większości badanych uczniów (na szarym tle poprawna odpowiedź). Słownictwo dotyczące podróży i rezerwacji pokoju (1.1) okazało się na ogół znane, choć prawie 16% badanych wskazywało pocztę lub peron dworcowy jako miejsce akcji sytuacji pierwszej. Prawdopodobnie pomyłki wynikały ze skupienia się na pojedynczych słowach np. nazwie własnej miejscowości *Paris* i braku znajomości szczegółowych zwrotów grzecznościowych sugerujących jednoznacznie właściwe miejsca scenki; *Können Sie ein Einzelzimmer für mich buchen?* Uczniowie, którzy popełnili błąd w pierwszym zadaniu nie rozpoznali prawdopodobnie również rzeczownika *Reise* oraz czasownika *bleiben*. Określenie drugiej sytuacji (1.2), dotyczącej wysyłania paczki na pocztę okazało się jeszcze łatwiejsze, choć niemal co czwarty uczeń zaznaczał odpowiedzi bez zrozumienia podstawowego słownictwa związanego z procedurą przesyłki. Uczniowie nie znali więc rzeczowników *Paket* i *Paketkarte* oraz kluczowego tu czasownika *aufgeben*. Najłatwiejsze dla uczniów, choć jednak nie dla wszystkich, okazało się rozpoznanie peronu dworcowego. Warto zwrócić uwagę, że niewiele ponad 5% gimnazjalistów rozpoznało błędnie wszystkie trzy sytuacje, co świadczy o ich niezwykle niskiej lub wręcz żadnej znajomości słownictwa, dotyczącego zwykłych sytuacji codziennych.

Podsumowując można stwierdzić, że uczniowie mając do dyspozycji materiał ikonograficzny potrafią stosunkowo łatwo zidentyfikować kontekst sytuacji. Zadowolająco również opanowali słownictwo określające bliskie uczniom sytuacje codzienne.

Zadanie 2.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi określić główną myśl tekstu*
- *Uczeń stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukuje lub selekcjonuje informacje*
- *Uczeń zna słownictwo pozwalające na określenie: miejsca, o którym mowa, związku pomiędzy osobami, przedmiotów wymienionych w tekście – rysunki, zabawki, kartki urodzinowe, pudełka, fotografie itp.*

Zadanie składało się z trzech zadań cząstkowych i dotyczyło zakresu tematycznego „Dom”. Zastosowanym typem zadania był wielokrotny wybór, w którym uczniowie mieli wyselekcjonować odpowiedź zgodną z wysłuchanym tekstem.

Transkrypcja tekstu słuchanego

Sandra erzählt:

Ich bin schon 15 und will raus aus meinem Kinderzimmer. Hilfe, überall stehen noch die alten Spielsachen: Playmobilfiguren und Kuscheltiere. Morgen kommt das ganze Zeug erst mal auf den Speicher. So kann ich meine CDs und Zeitschriften sortieren. Dann ist es endlich wieder mein Zimmer und zeigt, wofür ich mich interessiere. Ach ja, die Kinderbücher müssen auch raus. Und dann die ganzen alten Geburtstagskarten von meinen Eltern und Großeltern. Die kommen erst mal in einen Karton, zusammen mit den Nikolausbasteleien aus dem Kindergarten und den Babyfotos. Ich will kein Kinderzimmer mehr haben! Ich will ein Zimmer, dafür ich mich vor meinen Freunden nicht zu schämen brauche. Bei ihnen liegen schließlich auch keine Kinderzeichnungen mehr herum.

www.alibaba-verlag.de

⁷ Dokładne objaśnienie i interpretacja współczynnika łatwości znajduje się na stronie 51, w tym miejscu zaznaczymy, że jest to osiągnięty przez uczniów procent punktów możliwych do uzyskania przedstawiony w postaci ułamka dziesiętnego.

Tabela nr 42 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 2.

Możliwości odpowiedzi	2.1	2.2	2.3
	Procent uczniów N = 535		
A	10,7	43,7	63,2
B	42,1	45,4	15,5
C	47,3	10,5	21,1
Brak odpowiedzi	-	0,4	0,2
Zero punktów za całe zadanie	16,4		
Współczynnik łatwości zadania 2.	0,50 – zadanie umiarkowanie trudne		

Rozkład procentowy wybieralności werstraktora i dystraktorów w zadaniu 2.1 budzi uzasadniony niepokój. Niewiele ponad 40% uczniów potrafiło dobrze zidentyfikować, o czym opowiada Sandra. Niemal połowa zdających była przekonana, że tekst dotyczy pokoju koleżanki Sandry, a nie jej samej. Możemy zakładać, że większość uczniów zrozumiała jedynie podstawowe określenia pojawiające się w wypowiedzi, na przykład *Zimmer*, natomiast mniej niż połowa potrafiła powiązać je z zaimkami i innymi częściami mowy ułatwiającymi określenie relacji autor wypowiedzi – przedmiot opowieści. Nieznacznie mniejsze trudności sprawiło uczniom określenie, z jaką formą wypowiedzi mieli do czynienia (2.2). Zdający albo nie znają, nie rozumieją słowa *erzählt* albo nie zwrócili na nie uwagi. Zdanie otwierające tekst *Sandra erzählt* wyklucza możliwość prowadzenia przez bohaterkę dialogu. Tymczasem oba dystraktory w podzadaniu wskazywały właśnie na wymianę zdań z koleżanką lub matką Sandry. Możemy więc mieć do czynienia z jednym z trzech błędów; (1) uczniowie nie znają słówek, (2) nie rozróżniają na poziomie logicznym rozmowy od opowieści/monologu, (3) nie zwrócili uwagi na początkowe zdanie zadania, słuchali jedynie co mówi Sandra, zapominając, że mówi a nie rozmawia. Nieco korzystniej wypadło ostatnie pytanie zadania drugiego. Większość uczniów usłyszała w opowieści określenia *Spielsachen* und *Babyfotos*, które pojawiły się jako werstraktor w zadaniu. Tak więc odnalezienie szczegółowej informacji na podstawie tych samych terminów jak te użyte w tekście, zostało opanowane przez uczniów na poziomie niemal zadowalającym. 16,4% uczniów nie poradziło sobie ze zrozumieniem całego tekstu i błędnie zaznaczyło wszystkie odpowiedzi.

Tekst okazał się trudniejszy dla uczniów skutkiem braków w znajomości słownictwa i braku kontekstowego rozumienia treści.

Zadanie 3.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi stwierdzić, czy tekst zawiera określone informacje, wyszukuje lub selekcjonuje informacje*
- *Uczeń zna słownictwo i potrafi je zapisać: typ szkoły lub/ i nazwę miasta, w którym się ona znajduje, liczebnik – 31, nazwę przedmiotu - geografia, hobby – piłka ręczna.*

Zadanie składało się z czterech zadań cząstkowych i dotyczyło zakresu tematycznego „Szkoła”. Zastosowanym typem zadania otwartego krótkiej odpowiedzi było samodzielne uzupełnienie notatki.

Transkrypcja tekstu słuchanego
Hallo Liebe Freunde und Freundinnen!

Wir besuchen eine Gesamtschule in Köln. Wir sind 31 Schüler im Alter von 16 Jahren. Unsere Klasse ist lustig und freundlich. Unser Lieblingsfach ist Erdkunde. Wir interessieren uns für Handball. Wir suchen Brieffreunde aus aller Welt. Schreibt bald!

*Evelyn Henkel
Laurenplatz 14
50667 Köln*

Tabela nr 43 Procent wystąpień poprawnych odpowiedzi w zadaniu trzecim (otwartym).

Możliwości odpowiedzi	Procent poprawnych odpowiedzi N = 535
3.1. Gesamtschule / in Köln / Gesamtschule in Köln	43,4
3.2. 31 (einunddreißig)	13,6
3.3. Erdkunde	43,4
3.4. Handball	61,1
Brak odpowiedzi	-
Zero punktów za całe zadanie	25,6
Współczynnik łatwości zadania 3.	0,40 - zadanie trudne

Zadanie trzecie było najtrudniejszym w ramach całego standardu rozumienia tekstu słuchanego. Co czwarty uczeń nie odpowiedział na żadne pytanie składowe i uzyskał za to zadanie zero punktów. Wskazuje to na braki w słownictwie związanym ze szkołą. Takie pojęcia jak *Schule* czy *Erdkunde* rozpoznaje jedynie 43% uczniów. Prawdopodobnie również terminy użyte w tabeli wypełnianej przez ucznia tj: *Anzahl von Schülern* i *Lieblingsfach* stanowiły dla większości uczniów pojęcia nieznane. Co więcej, okazało się, że przytłaczająca liczba 86,4% badanych gimnazjalistów nie zna podstawowych liczebników w zakresie do 100. Jedynie wskazanie hobby uczniów szkoły w *Köln* było zadaniem umiarkowanie trudnym. Termin *Handball* znało i potrafiło odpowiednio umieścić w zadaniu ponad 60% uczniów. Warto jeszcze dodać, że w przypadku tego zadania nie oceniano poprawności ortograficznej zapisu, a jedynie poprawność informacyjną i komunikacyjną.

Całe zadanie okazało się trudne, a dla co czwartego ucznia niewykonalne, znowu skutkiem braku znajomości słownictwa i umiejętności wyszukania szczegółowej informacji w usłyszonym tekście.

Odbiór tekstu czytanego

Zadanie 4.

Standard szczegółowy:

Uczeń zna i potrafi:

- *określić kontekst sytuacyjny, stwierdzić, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukać lub selekcjonować informacje, określić intencje nadawcy tekstu, rozpoznać związki między poszczególnymi częściami tekstu*
- *określić główną myśl tekstu (4.1),*
- *określić członków rodziny (4.2),*
- *zastosować słownictwo dotyczące środków transportu (4.3),*

- określić stan emocjonalny nadawcy (4.4),
- odnaleźć kolejność wykonywanych czynności (4.5),
- określić porę roku, podczas której toczy się akcja (4.6),
- określić odczucia bohaterów (4.7).

Zadanie składało się z siedmiu zadań cząstkowych i dotyczyło zakresu tematycznego „Życie rodzinne i towarzyskie” oraz „Podróżowanie i turystyka”. Zastosowanym typem zadania był wielokrotny wybór, w którym uczniowie mieli wyselekcjonować odpowiedź zgodną z przeczytanym tekstem.

Tabela nr 44 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 4.

Możliwości odpowiedzi	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7
	Procent uczniów N = 535						
A	12,1	6,2	18,7	15,0	33,5	3,4	32,9
B	25,2	6,9	20,0	16,3	39,4	93,8	50,5
C	61,9	86,9	60,4	68,2	26,9	2,8	15,7
Brak odpowiedzi	0,7	-	0,9	0,6	0,2	-	0,9
Zero punktów za całe zadanie	1,7						
Współczynnik łatwości zadania 4.	0,63 – zadanie umiarkowanie trudne						

Określenie, o czym opowiada zaprezentowany tekst (4.1) okazało się czynnością łatwą dla większości uczniów, choć co czwarty wedle wszelkiego prawdopodobieństwa zrozumiał jedynie słowo *Frankreich* i uznawał, że opowiada o dniu we Francji. Nieco ponad 12% stwierdziła, że jest on sprawozdaniem z planów urlopowych, a nie z urlopu. Pytanie drugie nie sprawiło uczniom żadnych trudności (4.2). Prawie 87% gimnazjalistów prawidłowo wskazało, że Mark był na wakacjach z rodziną tj. z *mit seiner Frau und Kindern*. W zadaniu następnym (4.3) niemal 40% uczniów błędnie wskazało na środek lokomocji, za pomocą którego Mark i jego najbliżsi dostali się do Francji. Zdający popełniający opisywaną pomyłkę nie skojarzyli, że pojęcia *der Wagen* i *das Auto* stanowią w języku niemieckim synonimy. Część z nich nie znała również rzeczowników *das Schiff* i *der Zug*. Zadanie czwarte rozwiązane na poziomie bliskim zadowalającego pokazało, że uczniowie potrafią całkiem dobrze określić intencję autora tekstu, który czytają. Niewiele ponad 68% z nich dobrze wskazało, że twórca nie formułuje ocen w stosunku do opisywanych faktów. Ku naszemu zaskoczeniu większe problemy uczniowie mieli z umiejscowieniem czynności w chronologii zdarzeń w tekście. Można sądzić, że nie znali znaczenia słów określających następstwo wykonywanych czynności „*wenn, dann, später*” zastosowane w zadaniu oraz nie zrozumieli tej części tekstu, w którym wyraźnie określono, kiedy dzieci poszły do łóżek. „*Abends haben sie das Abendbrot im Hotel gegessen und ihre Kinder sind später ins Bett gegangen*”. Określenie pory roku, podczas której toczyła się akcja okazało się bardzo łatwe dla egzaminowanych gimnazjalistów (4.6). Prawie 94% z nich bez trudu wskazało, że chodzi o lato. Jednak zdiagnozowanie odczuć bohaterów stanowiło trudność dla większości uczniów. Uznawanie, że rodzina była niezadowolona z wakacji lub zadowolona z pogody wskazuje na niezrozumienie intencji tekstu oraz – ponownie – na brak znajomości synonimów i pojęć bliskoznacznych.

Analizując całe zadanie można uznać, że większość uczniów rozumiała przeczytany tekst w całości lub jego poszczególnych częściach. Niemal wszyscy uczniowie nie mają problemów z identyfikacją członków rodziny i pór roku. Większość radzi sobie również

z rozpoznaniem tematyki tekstu, intencji nadawcy oraz zna słówka dotyczące środków transportu. Problem stanowi natomiast określenie kolejności wykonywanych czynności i stanów emocjonalnych bohaterów opowieści.

Zadanie 5.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu*
- *Uczeń zna słownictwo związane z wizytą lekarską, zaleceniami lekarza, samopoczuciem oraz dotyczące typowych objawów chorobowych.*

Zadanie składało się z sześciu zadań cząstkowych i polegało na ich uporządkowaniu we właściwej kolejności, dotyczyło zakresu tematycznego „Zdrowie”. W zadaniu podano jedno stwierdzenie, które nie pasowało do całego ciągu logicznego.

Tabela nr 45 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 5.

Możliwości odpowiedzi	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6
	Procent uczniów N = 535					
A	9,5	8,2	8,0	6,7	12,7	39,3
B	4,3	11,2	20,6	36,8	14,6	5,0
C	14,4	13,5	17,4	17,0	16,4	7,9
D	43,2	6,5	6,9	6,0	9,0	13,5
E	19,4	40,0	7,3	7,1	11,6	5,0
F	2,1	5,8	6,4	15,0	24,3	16,1
G	6,4	13,6	32,3	10,3	9,7	11,4
Brak odpowiedzi	0,7	1,1	1,1	1,1	1,7	1,9
Zero punktów za całe zadanie	24,3					
Współczynnik łatwości zadania 5.	0,36 – zadanie trudne					

Co czwarty (24,3%) uczeń nie potrafił uszeregować sześciu zdań krótkiego listu tak, aby stanowiły spójną całość. Wskazanie sentencji, która często rozpoczyna list „*Es tut mir leid, dass ich so lange nicht geschrieben habe.*” okazało się zadaniem trudnym. Kolejne zdanie – w którym Klaus wskazuje przyczynę swojej opieszałości – poprawnie wskazał podobny procent uczniów (40%). Kolejne partie listu Klausy okazały się jeszcze trudniejsze do odtworzenia. Skoro przyczyną braku kontaktu była choroba logicznym następstwem jest telefon do lekarza (*Deshalb rief meine Mutter den Arzt an.*). Co więcej, uczniowie mogli sugerować się określeniem wskazującym na ciąg przyczynowy *deshalb*, mimo to co piąty uczeń uznał, że wcześniej lekarz przepisał Klausowi tabletki. Jeżeli w tekście wspomina się o gorączce, to wybór odpowiedzi, w której mama wzywała lekarza jest jedynym możliwym, ze względu na cały kontekst sytuacyjny oraz strukturę gramatyczną. Zadanie 5.4 i 5.5 można przeanalizować wspólnie, ponieważ błędy popełnione w obu przez dość liczną grupę uczniów są konsekwencją niezrozumienia wyrażenia *verordnet mir auch Bettruhe*, które zastosowano w zdaniu F. Jeżeli użyto sformułowania *również* to, coś jeszcze musiało wystąpić wcześniej, czyli *Der Arzt verschrieb mir Medikamente* (zdanie B). Zakończenie listu o poprawie samopoczucia w efekcie zastosowanej terapii okazało się trudne dla dużej grupy uczniów (39,3% poprawnych rozwiązań).

Podsumowując poprawność wykonania tego zadania można sądzić, że większość uczniów ma braki w znajomości podstawowego słownictwa i struktur gramatycznych. Nie

potrafią również – co prawdopodobnie stanowi po części konsekwencje braków w wyżej wymienionych umiejętnościach – uporządkować tekstu tak, aby stanowił logiczną całość.

Zadanie 6.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu*
- *Uczeń zna i potrafi zastosować: stopniowanie przymiotników, przyimki, czasowniki w czasie przeszłym, tryb rozkazujący, zaimki*

Zadanie składało się z siedmiu zadań cząstkowych i polegało na wpisaniu do tekstu w wyznaczonych miejscach odpowiedniego wyrażenia, uwzględniającego właściwą formę gramatyczną. Tekst był fragmentem baśni o trzech dziewczynkach i wilku.

Tabela nr 46 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 6.

Możliwości odpowiedzi	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7
	Procent uczniów N = 535						
A	60,0	39,3	35,9	29,9	71,2	30,5	12,9
B	30,5	26,2	26,2	29,7	13,6	45,8	10,1
C	9,3	34,4	37,6	39,3	14,6	23,7	76,8
Brak odpowiedzi	0,2	0,2	0,4	1,1	0,6	-	0,2
Zero punktów za całe zadanie	0,4						
Współczynnik łatwości zadania 6.	0,48 – zadanie trudne						

Pierwsze zadanie (6.1) sprawdzało umiejętność stopniowania przymiotnika, którą większość uczniów potrafiła zastosować prawidłowo. Wybór 90% uczniów ograniczony był do *am* i *die*, natomiast rodzajnik *das* eliminowała zdecydowana większość zdających. Zadanie drugie (6.2) polegające na zastosowaniu właściwego czasownika w trybie rozkazującym okazało się niemal dwa razy trudniejsze i wykazało, że część uczniów myli i nie zna czasownika rozdzielnie złożonego *aufpassen*. W zadaniu następnym (6.3) należało zastosować odpowiedni zaimek nieokreślony *nikomu*. Przecząca funkcja zaimka okazała się dodatkowym utrudnieniem, ponieważ aż 73,8% gimnazjalistów nie poradziło sobie z tym pytaniem. Na losowy wybór odpowiedzi w tym zadaniu wskazuje niemal idealna równowaga w wyborze dystraktorów. Kolejne zdanie wykazało, że niespełna 40% uczniów znało czasownik *warten* i potrafiło umieścić go w badanym kontekście. Natomiast słówko *Dann* użyte dla podkreślenia kolejności wykonywania czynności w ćwiczeniu 6.5. zostało prawidłowo rozpoznane przez ponad 70% badanych gimnazjalistów. Zdanie 6.6 ponownie uwidacznia braki w znajomości i umiejętności stosowania zaimków dzierżawczych, tym razem mniej niż co trzeci uczeń dobrze wybrał uznając, że *dir* oznacza w tym kontekście *ciebie*. Ostatnia luka w zadaniu szóstym nie sprawiła trudności większości uczniów. Ponad trzy czwarte gimnazjalistów wiedziało, że *ins* oznacza *do* (w tym kontekście *do domu*).

Zadanie okazało się trudne i podobnie jak poprzednie wykazało braki w wiedzy leksykalno - gramatycznej części uczniów, szczególnie w dziedzinie zaimków. Procent uczniów, dla których cały tekst okazał się niezrozumiały oscyluje w okolicy jedynie 0,5% badanych.

Reagowanie językowe

Zadanie 7.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi właściwie reagować językowo w określonych kontekstach sytuacyjnych, a w szczególności w celu uzyskania, udzielenia, przekazania informacji, rozpoczęcia, podtrzymania i zakończenia rozmowy.*

Zadanie składało się z pięciu zadań cząstkowych i polegało na dobraniu właściwej odpowiedzi do pytania. Jedna z odpowiedzi nie pasowała do żadnego zadania. Poszczególne zadania dotyczyły zwyczajowych pytań w określonych sytuacjach i były to: chęć udzielenia pomocy, pytania o stan emocjonalny i samopoczucie, możliwość pójścia do kina, czy też stwierdzenie własności danej rzeczy.

Tabela nr 47 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 7.

Możliwości odpowiedzi	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5
	Procent uczniów N = 535				
A	6,7	7,3	35,3	27,1	15,1
B	5,4	41,9	12,0	9,7	12,3
C	21,7	20,7	12,9	22,1	12,7
D	20,4	10,3	17,8	5,8	8,0
E	37,9	4,7	12,3	24,1	5,8
F	7,1	14,4	8,8	10,7	45,2
Brak odpowiedzi	0,7	0,7	0,9	0,6	0,7
Zero punktów za całe zadanie	19,3				
Współczynnik łatwości zadania 7.	0,37 – zadanie trudne				

Zadanie siódme jest już trzecim, w którym zauważalna jest bardzo duża grupa uczniów nie potrafiących uzyskać żadnego punktu. Co piąty gimnazjalista nie potrafi prawidłowo zareagować (dodajmy odtwórczo – wybierając odpowiedź spośród podanych) na propozycję lub pytanie. Najlepszy wynik otrzymali uczniowie za zadanie 7.5, w którym piszący miał odpowiedzieć na pytanie o przynależność książki. Okazało się, że mimo opisanej powyżej niewystarczającej znajomości zaimków dzierżawczych, część egzaminowanych uczniów prawidłowo rozpoznała zaimek *dein* postawiony przed rzeczownikiem *das Buch*. Do prawidłowego rozwiązania nie była nawet potrzebna wiedza - co oznacza ten rzeczownik, wystarczyło rozpoznać czasownik *gehören* połączony w zaproponowanej odpowiedzi z kolejnym zaimkiem: *mir*. Najtrudniejsze dla uczniów okazało się zadanie 7.4, w którym mieli prawidłowo odpowiedzieć na zaproszenie do kina. Częściej niż prawidłową odpowiedź *Ich kann leider nicht* wybierali sekwencje *Nein, ich habe Kopfschmerzen* lub *Nein, danke. Ich mache das allein*. Oba dystraktory wybierane przez uczniów powinny zostać wyeliminowane na wcześniejszych etapach rozwiązywania zadania. Jeśli tak się nie stało, gimnazjaliści chętnie wskazywali na zawarte w nich sformułowania jako właściwą odpowiedź, podczas gdy takie frazy – mimo przeczenia, które zawierają – nie są poprawnym i taktownym sposobem na odmowę takiej propozycji. Pomiedzy najłatwiejszą i najtrudniejszą umiejętnością dla uczniów, czyli reakcją znajdują się trzy środkowe – z których jednak żaden nauczyciel nie powinien być zadowolony. Niecałe 40% uczniów wiedziało jak poprawnie odpowiedzieć na

propozycję pomocy *Kann ich Ihnen helfen?* Niewiele ponad 41% dobrze wybrało reakcję na pytanie *Co się dzieje?* Natomiast – co chyba szczególnie znaczące – tylko 35% potrafiło powiedzieć, czy czuje się już lepiej; *Fühlst du dich besser?*

Podsumowując, można uznać iż uczniowie mają poważne kłopoty z większością zwrotów komunikacyjnych. Nie potrafią poprawnie, czyli adekwatnie do sytuacji i zgodnie z kontekstem kulturowym, zareagować na sytuacje związane z chorobą, propozycją pomocy i wspólnego wyjścia, przynależności przedmiotu.

Zadanie 8.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi przetworzyć treści tekstu przeczytanego po polsku i wyraża je w języku obcym.*

Zadanie składało się z pięciu zadań cząstkowych. Zastosowanym typem zadania był wielokrotny wybór spośród trzech możliwości. Podczas rozwiązywania każdego zadania, uczniowie mieli wyselekcjonować odpowiedź zgodną z treścią polecenia wyrażonego w języku polskim. Zakres tematyczny dotyczył pogody, zaoferowania pomocy, przedstawienia kolegi, zaproszenia do teatru oraz wyrażenia pochwały.

Tabela nr 48 Wybieralność odpowiedzi w zadaniu 8.

Możliwości odpowiedzi	8.1	8.2	8.3	8.4	8.5
	Procent uczniów N = 535				
A	43,6	7,7	4,9	57,4	84,3
B	27,7	81,3	2,6	24,9	11,6
C	28,4	11,0	92,5	17,8	4,1
Brak odpowiedzi	0,4	-	-	-	-
Zero punktów za całe zadanie	0,6				
Współczynnik łatwości zadania 8.	0,72 – zadanie łatwe				

Zadanie ósme zostało rozwiązane przez większość gimnazjalistów poprawnie. Łatwość jaką osiągnęło może zostać uznana za zadowalającą, co oznacza, że wyrażenia o specyficznej konstrukcji weszły trwałe do słownika badanych uczniów. Co więcej, mniej niż jeden procent uzyskał zero punktów za całe zadanie. Najtrudniejsze, tym samym często błędnie, rozwiązane przez większość gimnazjalistów, okazało się ostrzeżenie o zmianie pogody i prawdopodobnym deszczu (8.1). Spoglądając na wybieralność możliwych odpowiedzi możemy sądzić, że duża część uczniów ma problem z umiejscowieniem w czasie zdarzenia. W poleceniu wyraźnie podano, że dopiero zanoszą się na deszcz, podczas gdy 28,4% badanych ostrzegło brata, że już pada; *Pass auf! Es regnet und es ist auch kühl geworden.* Pozostali uczniowie, którzy popełnili błąd w tym zadaniu zamiast o deszczu mówili o pogodzie oraz użyli zwrotu ostrzeżenia nieadekwatnego do przedstawionej sytuacji; *Das Wetter ändert sich am Nachmittag. Sei vorsichtig!* Pozostałe zadania okazały się łatwe lub umiarkowanie trudne. Tak więc badani nie mieli problemów z zaproponowaniem sąsiadowi podwiezienia przez rodziców; *Meine Eltern bringen Sie zum Stadtzentrum*, przedstawieniem mamie nowego kolegi: *Mutti, das ist mein Klassenfreund, Peter*, oraz z pochwałą wyrażoną pod adresem fryzury koleżanki: *Deine Frisur gefällt mir sehr.* Z kolei w zadaniu 8.4 co czwarty uczeń zamiast zaprosić kolegę na przedstawienie, deklarował, że idzie z nim do teatru *Ich*

gehe mit dir ins Theater lub informował, że dziś chętniej pójdzie do teatru *Heute gehe ich lieber ins Theater*.

W sumie zaproponowany zakres tematyczny i sposób reakcji sprawdzany za pomocą zastosowania wybranych zwrotów i wyrażen okazał się opanowany przez większość uczniów.

Zadanie 9.

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi rozpoznać i poprawnie stosować struktury leksykalno – gramatyczne niezbędne do skutecznej komunikacji*
- *Uczeń potrafi zastosować następujące czasowniki: bekommen, warten, bestellen, möchte-, trinken, danken.*

Zadanie składało się z sześciu zadań cząstkowych i polegało na uzupełnieniu luk w dialogu pomiędzy kelnerem a klientem dotyczącym składania zamówienia.

Tabela nr 49 **Procent wystąpień poprawnych odpowiedzi w zadaniu dziewiątym (uzupełnianie luk).**

Możliwości odpowiedzi	Procent poprawnych odpowiedzi N = 535
9.1. bekomme	30,1
9.2. warten	49,3
9.3. bestellen	33,5
9.4. möchte	38,9
9.5. trinken	71,2
9.6. danke	79,1
Zero punktów za całe zadanie	8,0
Współczynnik łatwości zadania 9.	0,50 – zadanie umiarkowanie trudne

Zadanie zostało wykonane poprawnie przez połowę uczniów. Natomiast 8% nie potrafiło właściwie umiejscowić żadnego słowa. Najtrudniejsze okazało się zadanie 9.1, tylko 30,1% młodzieży znało znaczenie czasownika *bekommen*. Niemal równie trudne było zastosowanie czasowników: *bestellen* oraz *möchte*. Nieco mniejszy kłopot sprawiło umiejscowienie czasownika czekać: *warten* (który jak pamiętamy został już użyty w zadaniu w ramach standardu rozumienie tekstu czytanego). Dwa czasowniki pojawiające się w końcowej fazie rozmowy kelnera i gościa, czyli *trinken* i *danken* były dla uczniów łatwe i większość z nich poprawnie je zastosowała. Należy dodać, że czasowniki wymienione w poleceniu, służące wypełnieniu luk w dialogu, podane zostały w formie osobowej.

Zadanie 10

Standard szczegółowy:

- *Uczeń potrafi przetworzyć treści przedstawione w materiale ikonograficznym w języku obcym*
- *Uczeń potrafi wyrazić swoją opinię w języku obcym*

Zadanie polegało na analizie ilustracji, zrozumieniu dwóch pytań zadanych w języku niemieckim i udzieleniu jednozdaniowych odpowiedzi na każde z nich. Zadanie było zgodne z zakresem tematycznym „Świat przyrody”, a dotyczyło relacji ludzi i zwierząt. W każdym zdaniu oceniano komunikatywność oraz poprawność językową.

Tabela nr 50 Kryteria oceny w zadaniu 10.

Zadanie 10.1	Liczba punktów i procent odpowiedzi	
	0	1
Komunikatywność	69,2	30,8
Poprawność językowa	98,3	1,7
Zadanie 10.2.	0	1
Komunikatywność	89,9	10,1
Poprawność językowa	97,4	2,6
Zero punktów za całe zadanie	67,9	
Współczynnik łatwości zadania 10.	zadanie bardzo trudne	0,11

Łatwość tego zadania w porównaniu z zadaniami poprzednimi jest bardzo niska. Zaproponowany zakres tematyczny stanowił, bardzo bliską i znaną uczniom sytuację. Przypuszczamy, że wykazanie się samodzielnie sformułowaną wypowiedzią przerasta umiejętności większości gimnazjalistów. Uczniowie mają duże trudności w precyzowaniu swojej opinii, nawet na tak nieskomplikowany temat jak powód trzymania małych zwierząt w domu.

Na pytanie pierwsze, w sposób komunikatywny odpowiedziało 30,8% badanych, na drugie jedynie 10,1%. Poprawność językowa jest jeszcze na niższym poziomie i można ją ocenić jako bardzo trudną dla niemal wszystkich gimnazjalistów.

Odpowiedziami poprawnymi na pytanie pierwsze: *„Was machen die Leute auf dem Bild?“* były: *„Die Leute auf dem Bild gehen mit Hunden spazieren“* lub *„Sie machen einen Spaziergang“*.

Przykładem częściowo błędnej wypowiedzi, gdzie zachowano jedynie poprawność komunikacyjną było np. *„Die Leute auf dem Bild gehen spazieren mit Hund“* lub *„Die Leute spazieren gehen mit demHund“*.

Całkowicie błędne wypowiedzi formułowane przez uczniów to np. *„Dem Laufe mach auf Bild gegangen“* lub *„Leute und Bild machen sie spaziren gehenn“*.

Odpowiedziami poprawnymi na pytanie drugie: *„Warum halten die Menschen kleine Haustiere?“* były: *„Die Menschen halten kleine Haustiere, weil sie sehr freundlich sind“* lub *„Die Menschen halten Haustiere, denn sie sind nett“*.

Poprawne jedynie pod względem komunikacyjnym były odpowiedzi np. *„Die Menschen halten kleine Haustier, weil Tiere lieben. Die Haustiere sind seine Freunde.“* lub *„Die Menschen halten kleine Haustiere, denn sie ihr lieben“*.

Zupełnie niepoprawne pod każdym względem można uznać wypowiedzi np. *„Ein Haustiere dein spzieren Hund gehenn.“* lub *„Ja, was die Menschen kleine Haustiere warum.“*

W ramach całego zadania 10. aż 68% badanych uczniów otrzymało zero punktów.

Na podstawie tego zadania można domniemywać, że gimnazjaliści mają ograniczoną, czynną znajomość języka niemieckiego.

Ogólne wyniki testu diagnostycznego z języka niemieckiego

Do testu diagnostycznego z języka niemieckiego przystąpiło 535 uczniów. Dobór próby prowadził do uzyskania podobnych liczebności badanych populacji, ponieważ w każdym z województw podobny procent uczniów uczy się języka niemieckiego. W tabelach 41. i 42. podano podstawowe statystyki testu w podziale na poszczególne województwa oraz typy miejscowości, w których mieściły się badane gimnazja.

Wyniki omawianego testu pokazują wyraźne różnice między województwami. Najwyższe wyniki osiąga Wielkopolska, w dalszej kolejności woj. lubuskie, najniższą średnią uzyskali uczniowie w Zachodniopomorskim. Również wyższy poziom wyników reprezentują uczniowie szkół miejskich w porównaniu ze szkołami zlokalizowanymi w gminach lub o statusie miejsko-gminnym.

Tabela nr 51 Podstawowe dane statystyczne odnoszące się do wyników testu diagnostycznego z uwzględnieniem województw i Okręgu.

Dane statystyczne	Obszar terytorialny			
	Lubuskie	Wielkopolskie	Zachodniopomorskie	Okręg
Liczba uczniów	227	210	98	535
Średnia punktowa	23,66	26,37	21,45	24,32
Odchylenie standardowe	7,71	9,46	6,54	8,44
Mediana	23	25,5	21	23
Dominanta/Modalna	26	17	19	20
Rozstęp	35	40	37	42
Współczynnik łatwości	0,47	0,53	0,43	0,49

Tabela nr 52 Podstawowe dane statystyczne odnoszące się do wyników testu diagnostycznego uwzględniające lokalizację szkoły.

Dane statystyczne	Gimnazja		
	gminne	miejsko-gminne	miejskie
Liczba uczniów	193	135	207
Średnia punktowa	23,65	21,71	26,63
Mediana	22	20	26
Odchylenie standardowe	7,69	7,97	8,84
Rozstęp	37	40	39
Dominanta/Modalna	20	19	18/26
Współczynnik łatwości	0,47	0,43	0,53

Postępując się średnią arytmetyczną musimy pamiętać, że jest to wskaźnik wrażliwy na wartości skrajne. Chcąc odpowiedzieć na pytanie, czy w danym przypadku jest ona dobrą i rzetelną miarą dla wyników populacji uczniów w Okręgu i poszczególnych województwach, należy porównać ją z medianą. Mediana jest wynikiem środkowym, dzielących wyniki uczniów, uporządkowane rosnąco, na dwa równoliczne zbiory. Jeżeli mediana i średnia są zbliżone, jak w tym przypadku, to oznacza, że wyniki skrajne nie miały wpływu na średnią arytmetyczną i daje ona właściwy pogląd na poziom umiejętności uczniów. Wydaje się, że średni wynik – w skali Okręgu 24,32 przy pułapie pięćdziesięciu punktów za cały test – możemy bez ryzyka przesady nazwać; wynikiem poniżej oczekiwań. Potwierdza to również współczynnik łatwości testu, z którego możemy wyczytać, że przeciętnie uczniowie osiągnęli

49% punktów możliwych do uzyskania w ramach całego testu. W teoretycznych opracowaniach na temat pomiaru⁸ przyjmuje się, że przy 70% punktów możemy mieć pewność, że kształcimy młodzież na zadowalającym poziomie. Przyjmując za punkt odniesienia normy pomiaru dydaktycznego według, których wskaźnik łatwości 0,50 stanowi pułap wyniku koniecznego możemy powiedzieć, że nasi badani jeszcze nie osiągnęli tej granicy. (przy interpretacji współczynnika łatwości wynik 0,49 stanowi górną granicę wyników trudnych – patrz tabela s.51).

Również wskaźniki odchylenia standardowego oraz rozstępu mogą być dla nas pomocne przy interpretacji uzyskanych wyników. Miary te wskazują na poziom zróżnicowania osiągnięć uczniów w populacji. Analizując bezwzględne wartości odchylenia standardowego możemy stwierdzić, że największa polaryzacja występuje w województwie wielkopolskim i szkołach miejskich. Rozstęp, czyli różnica między najwyższym i najniższym wynikiem obrazuje jak bardzo odległe są od siebie wyniki uczniów najsłabszych i najlepszych. I znowu w województwie wielkopolskim, ale tym razem w szkołach miejsko-gminnych to zróżnicowanie jest największe. Możemy więc powiedzieć – generalizując – że zarówno w Wielkopolsce jak i we wszystkich dużych miastach, niezależnie od lokalizacji, populacje są najbardziej zróżnicowane. Wielu uczniów uzyskuje wyniki dobre, ale równie liczna jest grupa uczniów bardzo słabych. Natomiast w populacjach osiągających niższe wyniki obserwujemy mniejsze zróżnicowanie, w tym kontekście możemy zinterpretować powyższe wskaźniki jako oznakę niewielkiej liczby uczniów bardzo dobrych w zakresie umiejętności językowych związanych z językiem niemieckim.

W celu lepszego zobrazowania i zobiektywizowania poziomu zróżnicowania pomiędzy uczniami w województwach i Okręgu można zastosować dodatkową miarę – **współczynnik zmienności**, wynikający ze stosunku odchylenia standardowego do średniej. Trzeba dodać, że dotyczy on **grupy uczniów przeciętnych ok. 68%** populacji badanej (których wyniki są zbliżone do średniej). Okazuje się, że **najbardziej zróżnicowane są wyniki uczniów szkół miejsko-gminnych** – 37% punktów. Na poziomie 36% punktów zróżnicowane są wyniki uczniów w województwie wielkopolskim, 33% w lubuskim natomiast 30% w zachodniopomorskim. Wartość procentu punktów, którymi różnią się uczniowie pokazuje, że proces dydaktyczny nie obejmuje wszystkich uczniów w równym stopniu. Jednak zaobserwowane tu zróżnicowanie możemy uznać za naturalne i charakterystyczne dla wszystkich dużych populacji.

Nie należy jednak zapominać, że średnie wyniki – szczególnie w lubuskim i zachodniopomorskim – są niskie i wskazują na to, że zadania w tekście dla uczniów były trudne. Zasadą jest, że przy rozkładach wyraźnie lewo- lub prawoskośnych (patrz wykres 5.) zróżnicowanie jest niższe niż w populacjach zbliżonych do rozkładu normalnego.

Na kształt rozkładu punktowego w każdym z województw wpływa między innymi wartość dominanty (patrz tabele 41. i 42.). W województwie lubuskim największa liczba uczniów uzyskała 26 punktów, w zachodniopomorskim jedynie 19 punkty, natomiast w województwie wielkopolskim tylko 17. Porównując wartości dominant ze średnią i medianą wyznaczoną dla tych samych populacji, łatwo można zauważyć pewną prawidłowość. Mimo, iż województwo wielkopolskie uzyskało najwyższe średnie wyniki, to jednocześnie obserwujemy najniższą dominantę, co oznacza, że największą liczebnie jest grupa uczniów uzyskująca niższe wyniki. W województwie lubuskim sytuacja jest odwrotna,

⁸ B. Niemiecko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999

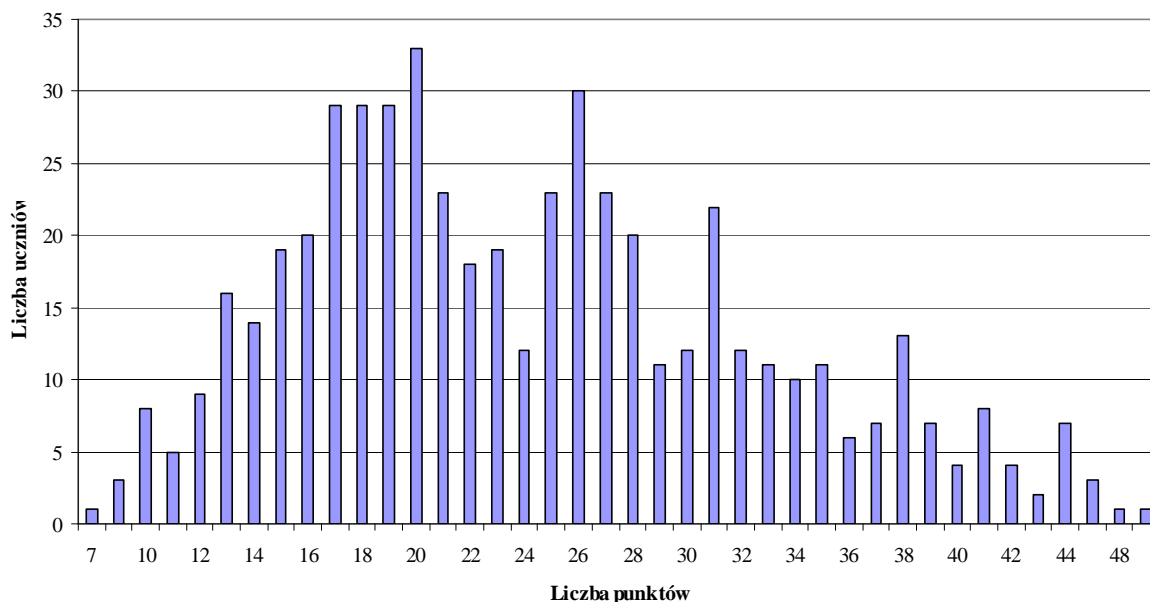
najliczniejszą grupą są uczniowie uzyskujący 26 punktów, co jest wynikiem powyżej średniej tego województwa.

Jednocześnie możemy zauważyć, że szkoły zlokalizowane na terenie gmin i o statusie miejsko-gminnym mają w przewadze uczniów uzyskujących niskie wyniki, natomiast w szkołach miejskich zachodzi zjawisko polaryzacji - liczna jest grupa uczniów reprezentująca bardzo niski poziom umiejętności i równie liczna grupa osiągająca wyniki średnie.

Można przypuszczać, że szkoły zlokalizowane na terenach wiejskich, szczególnie w województwie zachodniopomorskim i wielkopolskim będą zagrożone niskimi wynikami, poniżej połowy punktów możliwych do uzyskania.

Jak zatem wygląda rozkład wyników wszystkich uczniów biorących udział w badaniu?

Wykres nr 5
Rozkład wyników punktowych uczniów



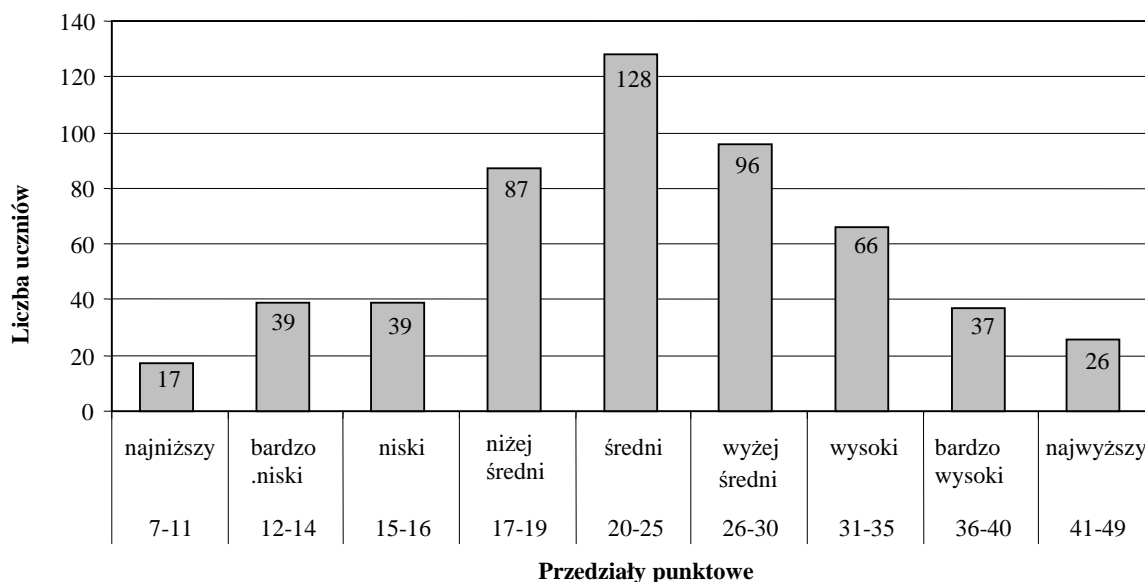
Kształt rozkładu przybrał charakter kilkumodalny⁹, co oznacza, że duże grupy uczniów uzyskujące odpowiednio 20, 26 i 31 punktów dominowały liczebnie w populacji. Rozkład przesunięty jest zdecydowanie w lewo, to znaczy, że większa grupa uczniów uzyskała wyniki niskie. Szczególnie niepokojące są niewielkie liczebności w zakresie wyników wysokich. Żaden uczeń nie uzyskał maksymalnej liczby punktów a po jednym badanym 48 i 49 punktów. Oznacza to w praktyce, że uczniowie, którzy prawdopodobnie podejść do egzaminu z języka niemieckiego nie są przygotowani do osiągania wyników wysokich.

Jeszcze jedna skala pokazuje pozycję wyniku badanych uczniów na tle wyników całej populacji, jest to tzw. skala staninowa. Jest to miara, zarezerwowana dla poszczególnych uczniów, którzy mogą umieścić swój indywidualny wynik punktowy i określić w jakiej strefie wyników znajdują się ich osiągnięcia. Skala opiera się na rozkładzie normalnym, czyli symetrycznym podziale wyników populacji, uporządkowanych rosnąco, na stałe przedziały procentowe: 4% populacji, 7%, 12%, 17%, 20% i znowu 17% populacji, 12%, 7%, 4%. Na

⁹ Modalna/dominanta to wynik najczęściej występujący w danej grupie

tej podstawie powstały przedziały punktowe wyników, którym można przyporządkować określony stanin.

Wykres nr 6 **Przedziały staninowe dla populacji uczniów piszących tekst diagnostyczny z języka niemieckiego**



Na podstawie powyższego wykresu można określić strefę wyników niskich od 7 do 16 punktów, strefę wyników średnich od 17 do 30 punktów oraz wysokich od 31 do 49 punktów. Szczególnie niepokojące są rozpiętości punktowe poszczególnych stanin dla wyników najwyższych, dla porównania z językiem angielskim: stanin najwyższy obejmował punktację od 47 do 50 punktów (patrz s. 50), co oznacza, że 4% badanej populacji z języka angielskiego osiągało wyższe wyniki niż w analogicznym staninie w przypadku języka niemieckiego.

Aby uzyskać jeszcze pełniejszą informację o wynikach całego testu można posłużyć się współczynnikiem łatwości, który jest procentem liczby punktów możliwych do uzyskania. Na ogół przedstawiany jest w postaci ułamka dziesiętnego i przybiera wartości od 0 do 1. Wartości te zostały podzielone na pięć przedziałów, a do każdego z nich został dodany opis dydaktyczny, co przedstawiono w poniższej tabeli¹⁰.

Tabela nr 53 **Interpretacja współczynnika łatwości**

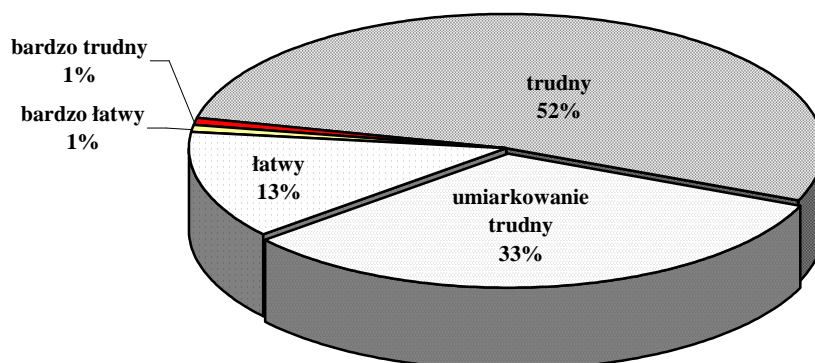
Wartość współczynnika łatwości	Opis dydaktyczny
0 – 0,19	bardzo trudny
0,20 – 0,49	trudny
0,50 – 0,69	umiarkowanie trudny
0,70 – 0,89	łatwy
0,90 - 1	bardzo łatwy

Poziom zadowalający

Na podstawie takiej interpretacji łatwości/trudności testu i poszczególnych zadań przypisano każdemu wynikowi ucznia określony współczynnik łatwości. Następnie obliczono liczebność uczniów każdego przedziału, a w celu porównywalności przedstawiono je w postaci procentowej. Poniższy diagram przedstawia procent uczniów, dla których zadania w teście okazały się bardzo łatwe, łatwe itd.

¹⁰ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999

Wykres nr 7 Poziom opanowania wszystkich sprawdzanych umiejętności przez uczniów (dane w procentach).



Okazało się, że 98% uczniów objętych badaniem mieści się w środku skali czyli w przedziale łatwości między 0,20 a 0,89. Jedynie po jednym procencie piszących uczniów otrzymało wyniki za cały arkusz klasyfikujące ich do przedziałów skrajnych; bardzo trudnych i bardzo łatwych. W badanej populacji widoczna jest dominacja uczniów, dla których nasz test okazał się trudny. Natomiast jedynie 13% badanych uzyskało wyniki pozwalające stwierdzić, że arkusz był dla nich łatwy. Ponownie więc widzimy, że diagnoza umiejętności językowych w zakresie języka niemieckiego nie wypadła zadowalająco.

Takiego rodzaju informacja nie jest wystarczająca dla osób biorących udział w kształceniu językowym, ponieważ określiliśmy jedynie ogólny poziom osiągnięć uczniów, który należałoby uzupełnić o dane dotyczące tego, z czym uczniowie radzą sobie relatywnie dobrze (lub chociaż zadowalająco), a co stanowi dla nich problem.

Podsumowując poziom opanowania umiejętności językowych w poszczególnych standardach posłużyliśmy się współczynnikiem łatwości oraz średnią punktową. Uzupełnieniem przedstawionych poniżej danych będzie procent uczniów, którzy opanowali daną umiejętność na określonym poziomie łatwości oraz wskaźnik mówiący o tym ilu uczniów w ogóle nie rozwiązało omawianego zadania.

W poniższej tabeli przedstawiono współczynniki łatwości, średnie punktowe i odchylenie standardowe dla poszczególnych obszarów umiejętności.

Tabela nr 54 Wyniki uczniów w Okręgu wg obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych

Współczynnik	Odbiór tekstu słuchanego	Odbiór tekstu czytanego	Reagowanie językowe
Maksymalny wynik	10 pkt	20 pkt	20 pkt
Współczynnik łatwości	0,55	0,50	0,44
Średnia punktowa	5,45	9,98	8,89
Odchylenie standardowe	2,34	2,57	3,81

Problem, który w opinii nauczycieli zyskiwał wysoką rangę, czyli rozumienie ze słuchu, uczniowie opanowali na najwyższym poziomie spośród wszystkich standardów (współczynnik łatwości 0,55). Nieco trudniejsze okazało się rozumienie tekstu czytanego, a najtrudniejsze poprawne reagowanie językowe. Co więcej, ostatni standard jest bardzo różnicujący. Posługując się znaną już nam miarą współczynnika zmienności możemy stwierdzić, że w ramach reagowania językowego wskaźnik ten osiągnął wartość 43%

punktów. Przy niskim poziomie wskaźnika łatwości za ten standard, duża rozpiętość wyników jest dodatkowo niepokojąca. Mamy prawdopodobnie do czynienia z dużą grupą uczniów, którzy bardzo słabo opanowali tę umiejętność oraz nieliczną grupą młodzieży, która potrafiła zareagować poprawnie na zaproponowane w arkuszu sytuacje językowe. Nieco inaczej – mimo identycznego współczynnika zmienności – należy interpretować wyniki w zakresie standardu pierwszego - słuchania. Wprawdzie zróżnicowane jest wysokie, jednak współczynnik łatwości jest na tyle wysoki, by wnioskować, że zróżnicowanie występuje wśród wyników środkowych i nie jest tak, niepokojące jak w przypadku reagowania językowego.

Rozumienie tekstu czytanego okazało się bardzo trudne jedynie dla niecałego 1% badanych, ale jednocześnie ta sprawność była trudna dla ponad 50% uczniów. W każdym następnym przedziale odnajdujemy coraz mniejszy procent uczniów, czyli najmniejsza liczebnie okazała się grupa uczniów, dla których czytanie okazało się bardzo łatwe. Podobną prawidłowość odnajdujemy we wszystkich trzech standardach. Przy czym ponownie musimy zwrócić uwagę na reagowanie językowe, jedynie ok. 13% uczniów uzyskało wyniki wskazujące, że zadania z tego obszaru były dla nich łatwe lub bardzo łatwe.

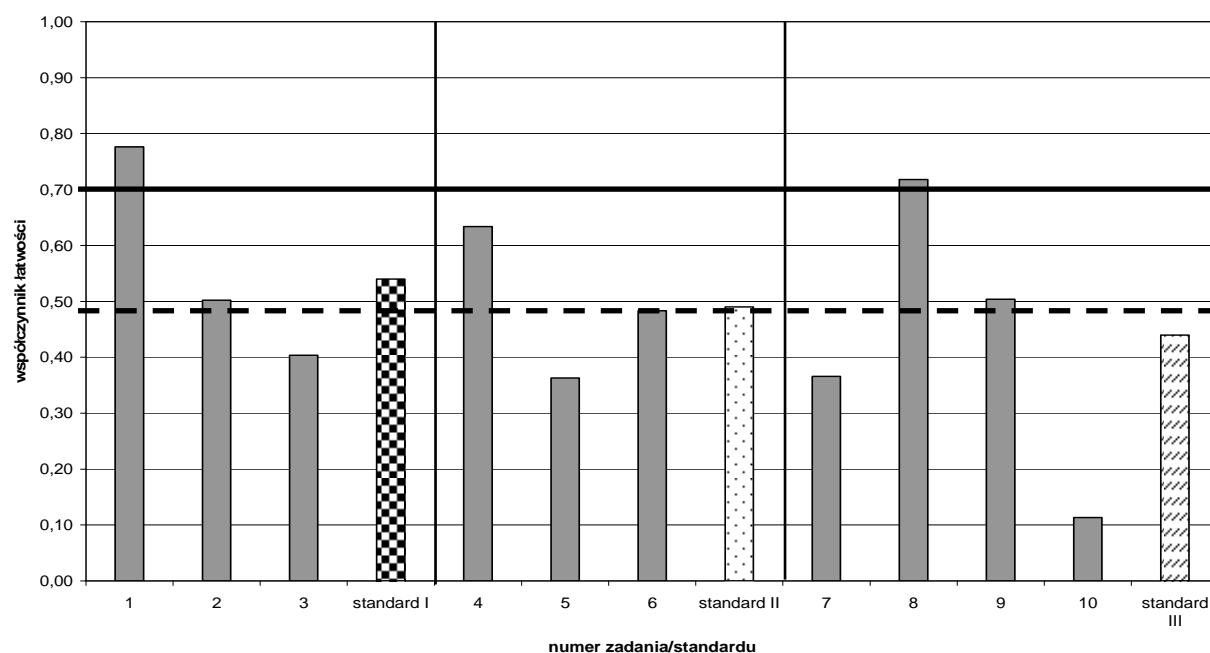
Tabela nr 55 **Poziom opanowania umiejętności w poszczególnych standardach**

Opis dydaktyczny współczynnika łatwości	Odbiór tekstu słuchanego	Odbiór tekstu czytanego	Reagowanie językowe
	Procent uczniów N = 535		
bardzo trudny	3,4	0,9	5,8
trudny	34,6	50,5	54,0
umiarkowanie trudny	27,7	29,2	27,3
łatwy	23,2	17,2	11,0
bardzo łatwy	11,2	2,2	1,9

Rozkład procentowy z zakresu reagowania językowego obrazuje, że umiejętność ta jest dla 87% gimnazjalistów trudna i umiarkowanie trudna, a bardzo łatwa jedynie dla około 2% uczniów, czyli zdecydowanie mniej uczniów niż w przypadku słuchania i czytania opanowało tę umiejętność bardzo dobrze.

Celem podsumowania na wykresie 8. przedstawiono łącznie współczynniki łatwości poszczególnych zadań oraz standardów wymagań. Czarna, ciągła linia pozioma, wskazująca wartość współczynnika 0,70 to poziom zadowalający, czarna linia przerywana to łatwość testu diagnostycznego z języka niemieckiego badanej populacji.

Wykres nr 8 Współczynniki łatwości poszczególnych zadań oraz standardów wymagań



Test diagnostyczny z języka niemieckiego okazał się dla badanej populacji trudny. Żadna z badanych umiejętności nie została opanowana na poziomie zadowalającym. Typ zadań zamkniętych (wielokrotnego wyboru, uzupełnienie luk) nie determinował wyników uzyskanych przez uczniów, natomiast jest zasadnicza różnica w rozwiązywalności pomiędzy zadaniami zamkniętymi, a otwartymi na korzyść tych pierwszych. Na bardzo niskim poziomie opanowania znajduje się umiejętność pisania samodzielnej krótkiej wypowiedzi pisemnej.

Analiza całego testu, obszarów standardów egzaminacyjnych oraz poszczególnych zadań uprawnia do następujących wskazówek dydaktyczno-wychowawczych:

- obszarem wymagającym zintensyfikowania działań jest permanentne **wzbogacanie słownictwa** w zakresach tematycznych odnoszących się do sytuacji z dnia codziennego, spójnych z informatorem,
- położyć nacisk na rozumienie kontekstowe i ogólne sensu tekstów, aby uczniowie nie opierali jego zrozumienia na pojedynczych słowach,
- utrwalić m.in. znajomość i stosowanie podstawowych zwrotów oraz wyrażeń leksykalnych, zaimków, przyimków, liczebników, koniugacji czasowników, szyku wyrazów w zdaniu pojedynczym, współrzędnie i podrzędnie złożonym,
- aktywność uczniów ukierunkowywać na wyrażanie własnych opinii,
- kształcić umiejętność poprawnego zapisu krótkich wypowiedzi,
- podczas zajęć należy w większym stopniu stosować zadania/ćwiczenia wspomagające logiczne rozumowanie.

W kontekście analizy wyników testu diagnostycznego z języków angielskiego i niemieckiego możemy postawić dwa podstawowe pytania:

1. Czy uzasadniony jest niepokój nauczycieli o aktualny poziom osiągnięć uczniów?
2. Czy deklaracje nauczycieli, dyrektorów o uwzględnianiu standardów wymagań egzaminacyjnych podczas zajęć dydaktycznych były częściowo nieprawdziwe?

Niestety, na oba pytania można odpowiedzieć twierdząco. Dość niski poziom osiągnięć uczniów, szczególnie z języka niemieckiego, a dodatkowo bardzo niskie, na granicy wiedzy zerowej wyniki w zadaniu otwartym w obu językach, pozwalają na wnioski, że duża część uczniów opanowała znajomość języka obcego jedynie biernie. **W konsekwencji więc realizacja treści standardów egzaminacyjnych podczas procesu dydaktycznego wydaje się jedynie deklaratorywna.**

IV. Nauczyciele języków obcych jako grupa zawodowa

Wstępem do badania tej grupy zawodowej było porównanie nauczycieli języków obcych z nauczycielami pozostałych przedmiotów. Chcieliśmy sprawdzić, czy obiegowe opinie, że jest to specyficzna, roszczeniowa grupa pedagogów i sprawiająca właściwie same kłopoty ma odzwierciedlenie w rzeczywistości. W tym celu poprosiliśmy dyrektorów szkół o ocenę pracy nauczycieli języków obcych w kilkunastu obszarach. Chcieliśmy się dowiedzieć się, czy ewentualne różnice świadczą na korzyść czy niekorzyść nauczycieli języków obcych.

Tabela nr 56 Czym, w opinii dyrektorów szkół, różnią się nauczyciele języków obcych od innych pracowników pedagogicznych szkoły?

Lp.	Elementy pracy nauczyciela podlegające ocenie	Procent dyrektorów N = 240		
		Różnice na korzyść	Różnice na niekorzyść	Brak różnic
1.	Doskonalenie zawodowe	16,9	10,1	73,0
2.	Stabilność zatrudnienia	16,9	40,3	42,8
3.	Kompetencje merytoryczne	16,2	3,4	80,4
4.	Obecność nauczyciela w pracy	12,7	6,3	81,0
5.	Przestrzeganie ustalonych norm i reguł szkolnych	9,7	3,4	87,0
6.	Kompetencje jako wychowawcy	9,4	10,3	80,3
7.	Współpraca z innymi nauczycielami	8,9	3,0	88,2
8.	Współpraca z przełożonymi	8,4	0,8	90,8
9.	Zaangażowanie w pracę	20,6	4,6	74,8
10.	Poczucie odpowiedzialności za efekty kształcenia	17,7	6,3	75,9
11.	Egzekwowanie od uczniów wiedzy merytorycznej	17,2	4,2	78,6
12.	Motywacja do pracy	16,0	7,6	76,5
13.	Satysfakcja z pracy	12,8	10,6	76,6
14.	Egzekwowanie od uczniów norm zachowania	11,0	9,7	79,3

Uzyskane deklaracje dyrektorów (tabela 56.) wskazują – zgodnie z przewidywaniami – że największym problemem dotyczącym nauczycieli języków obcych jest stabilność zatrudnienia. Tak uważa 40% dyrektorów szkół. Zadać jednak możemy pytanie, czy deklaracje 40% osób zarządzających szkołami to dużo czy mało? Dwóch na pięciu dyrektorów dostrzega problem wyższej niż normalna, fluktuacji nauczycieli uczących

języków obcych; dwóch nie deklaruje podobnych obserwacji. Jednocześnie ostatni z naszych pięciu przykładowych dyrektorów (prawie 17%) skłonny jest stwierdzić, że nauczyciele uczący języków cechują się wyższą, niż koledzy i koleżanki prowadzący inne przedmioty, stabilnością zatrudnienia. Starając się zdiagnozować skutki zaobserwowanego stanu rzeczy, postanowiono sprawdzić czy mniejsza ciągłość pracy germanistów i anglistów przekłada się na ich średni i bezwzględny staż pracy. Skoro nauczyciele często zmieniają pracę, przechodzą ze szkoły do szkoły lub nawet podejmują aktywność w innym niż szkoła zakładzie pracy, to tendencja ta powinna znaleźć odzwierciedlenie w przebiegu ich kariery zawodowej. Mamy tu na myśli przede wszystkim liczbę lat przepracowanych w obecnej szkole, liczbę szkół, w których pracował nauczyciel, staż pracy i stopień awansu zawodowego. Duża fluktuacja na stanowisku nauczyciela języka obcego powinna skutkować niskimi wartościami wymienionych wskaźników. Czy tak jest w istocie, zobrazujemy poniżej w części związanej z kapitałem ludzkim nauczycieli języków obcych.

Wśród pozostałych kryteriów oceny pracy nauczyciela trudno wskazać inne, poddające się tak jednoznacznej ocenie. Zazwyczaj dyrektorzy skłonni są stawiać anglistów i germanistów – bo o nich przede wszystkim mowa – w jednym szeregu z pozostałymi nauczycielami. Zdecydowana większość naszych respondentów nie dostrzegła znaczących różnic pomiędzy językowcami a innymi nauczycielami. Od 75 do niemal 80 procent wypowiedzi świadczy o dużym podobieństwie nauczycieli języków obcych i innych pedagogów. Co ciekawe, na wszystkich przedstawionych wymiarach oceny, większy procent dyrektorów uważa, że badana grupa różni się od kolegów i koleżanek na korzyść. Najwięcej tego typu odpowiedzi uzyskano na pytanie o zaangażowanie w pracę, w dalszej kolejności poczucie odpowiedzialności i egzekwowanie od uczniów wiedzy. Wynika więc z tego, że przełożeni widzą nauczycieli języków obcych jako grupę sumiennych, odpowiedzialnych i zaangażowanych pracowników. Z całą pewnością nie gorszych, a czasem bardziej zmotywowanych i lepiej wypełniających obowiązki niż nauczyciele innych przedmiotów.

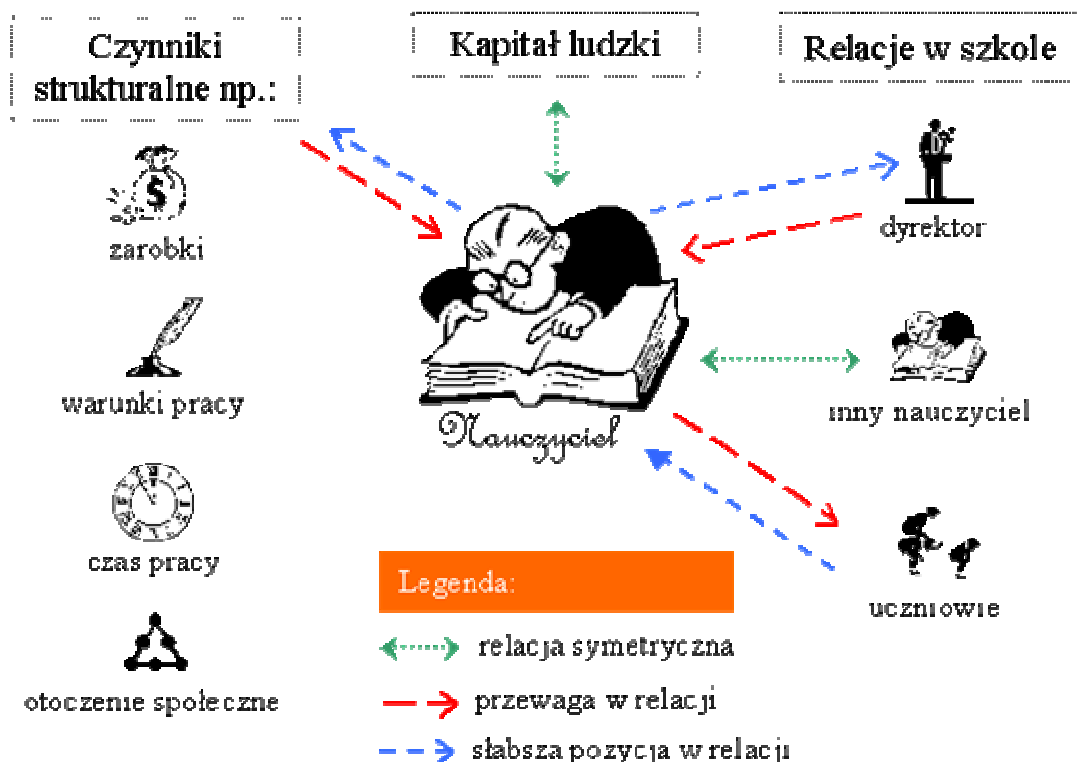
Jeśli chodzi o kompetencje językowe, obecność w pracy, przestrzeganie reguł szkolnych, współpracę z koleżankami i kolegami z pracy oraz przełożonymi to dyrektorzy są nawet skłonni przypisać „językowcom” nieznacznie wyższe walory niż innym pedagogicznym pracownikom szkoły. Jedynie w dziedzinie umiejętności wychowawczych procent dyrektorów, którzy przypisywali nauczycielom języków obcych braki w tej dziedzinie jest wyższy niż procent dyrektorów twierdzących odwrotnie. Przy tym zaznaczyć trzeba, że dominującą grupą (80%) pozostają ci spośród kierujących szkołą, którzy twierdzą, że „językowcy” nie odbiegają od pozostałych nauczycieli.

Czy przedstawiona charakterystyka obrazuje rzeczywisty sposób pracy nauczycieli języków obcych? Porównamy ogólne opinie dyrektorów ze szczegółową analizą ich sytuacji w szkole.

Poniżej prezentujemy – z konieczności bardzo uproszczony – schemat zależności dotyczących nauczyciela. Wyszczególniliśmy w nim trzy zasadnicze grupy czynników, które mają wpływ na sytuację zawodową nauczyciela: strukturalne, czyli zewnętrzne wobec pedagoga, wewnętrzne nazwane przez nas kapitałem ludzkim oraz relacyjne, związane z szeroko pojętymi stosunkami międzyludzkimi, w jakich uczestniczy nauczyciel w sytuacjach zawodowych.

W zakresie czynników strukturalnych uznaliśmy, że na nauczyciela wpływają czynniki na tyle niezależne, że mogą determinować ich pozycję zawodową. Jednocześnie przy określonej aktywności nauczyciel może, choć w pewnym zakresie, wpływać na ich kształt.

Może podejmować dodatkową pracę lub godziny ponadwymiarowe, inicjować zaopatrzenie bazy materialnej i regulować swój czas pracy. Poza pewnego rodzaju kontrolą pozostaje element otoczenia społecznego każdego nauczyciela. Każdy z nich bierze bowiem udział w wielu relacjach pozazawodowych, które w istotny sposób kształtują jego osobowość. Nie znamy wszystkich uwarunkowań osobistych, doświadczeń rodzinnych, życiowych, środowiskowych, które mogą mieć wpływ na sytuację zawodową, stąd nasz opis sytuacji zawodowej nauczyciela będzie zawsze jedynie pewnego rodzaju przybliżeniem niż pełną diagnozą.



Kapitał ludzki, czyli sam nauczyciel to wszystko to, co na drodze edukacji i kariery zawodowej zgromadził jako swój dorobek osobisty, czyli wykształcenie, staż pracy, doskonalenie zawodowe, staże zagraniczne itp.

Ostatnia grupa czynników to relacje, stosunki, w jakich bierze udział jako nauczyciel, czyli kontakty z przełożonymi, kolegami i koleżankami z pracy oraz co najważniejsze, praca z uczniami. Tu skupimy się na obu aspektach oddziaływań nauczyciela, na kwestii wychowawczej i dydaktycznej.

Z racji tego, że najważniejsza jest tu sama osoba nauczyciela zaczniemy właśnie od niego.

1. Kapitał ludzki nauczycieli języków obcych

Przystępując do badań, zastanawialiśmy się czym nauczyciele języków obcych różnią się od ich kolegów i koleżanek uczących innych przedmiotów. Przyświecało nam przekonanie, że grupa ta jest pod wieloma względami odmienna i specyficzna. Choć jak już wskazaliśmy powyżej, przywołując opinie dyrektorów szkół, grupa nauczycieli języków obcych nie odbiega zasadniczo pod względem wielu cech od pozostałych nauczycieli. Podstawą tych różnic wydaje się być pozycja zawodowa „językowców”, którzy – zgodnie z wieloma wypowiedziami jakie mieliśmy okazję usłyszeć przed przystąpieniem do badań – dużo łatwiej niż przedstawiciele innych przedmiotów szkolnych znajdują zatrudnienie na rynku pracy. Nauczyciel języka obcego ma, niedostępne jego kolegom i koleżankom, możliwości znalezienia zatrudnienia w sektorze przedsiębiorstw.

Jakie zatem cechy formalne decydują o takich możliwościach?

1.a. Cechy formalne nauczycieli języków obcych

Musimy zaznaczyć, że przytaczając wyniki badań posłużyliśmy się zarówno informacjami uzyskanymi od dyrektorów, jak i nauczycieli. Choć ankietę dla dyrektorów wypełniło 240 respondentów, to ich odpowiedzi dotyczą ponad tysiąca zatrudnionych w szkołach nauczycieli. Ponieważ nie mamy tu do czynienia z pytaniami o opinię, a jedynie o stan faktyczny (najczęściej dyrektorzy odpowiadali na podstawie dokumentów zgromadzonych w szkole) możemy uznać uzyskane dane za reprezentatywne. Na tym tle, odpowiedzi niewiele ponad stu nauczycieli, pozyskane drogą wywiadów i ankietę internetowej, stanowią pewien rodzaj uszczegółowienia lub weryfikacji zebranych danych. Interesujące było zestawienie obu typów danych i prześledzenie, czy ilustrują podobne tendencje, nawet, jeśli różnią się w liczbach bezwzględnych.

- Poziom wykształcenia

Tabela nr 57 Poziom wykształcenia nauczycieli języków obcych

Język	Liczba nauczycieli	Poziom wykształcenia				
		Magister	W trakcie studiów magisterskich	Licencjat	W trakcie studiów licencjackich	Inne
		Procent nauczycieli				
Deklaracje nauczycieli	113	54,9	14,2	23,0	2,7	5,1
Deklarowane przez przełożonych wykształcenie kadry nauczycieli języków obcych N = 240						
Angielski	574	44,95	13,76	24,04	9,41	7,84
Niemiecki	472	67,16	8,05	19,49	2,12	3,18
Ogółem	1046	55,0	11,2	22,0	6,1	5,7

Zgodnie z deklaracjami nauczycieli, jedynie niecałe 8% z nich to osoby bez wykształcenia akademickiego (za wykształcenie wyższe uznajemy zgodnie z obowiązującą wykładnią, co najmniej tytuł licencjata). Wprawdzie deklaracje dyrektorów szkół potwierdzają te dane jedynie w stosunku do germanistów, to jednak średni wskaźnik wykształcenia pokazuje, że około 6% nauczycieli języków obcych nie uzyskało stopnia licencjata. Nominalnie więc grupa nauczycieli języków obcych wydaje się być dobrze przygotowana do pełnienia swoich obowiązków w szkole. Zdecydowana większość z nich osiągnęła minimalny stopień wymaganego wykształcenia, czyli powinna posiadać zestaw

niezbędnych umiejętności do pracy z młodzieżą. Niewiele ponad 55% nauczycieli języków obcych osiągnęło tytuł magistra, a ponad 10% jest w trakcie studiów drugiego stopnia. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że zdecydowana większość nauczycieli ukończyła specjalizację nauczycielską. Część z nich kierowana była obligatoryjnie na tą specjalizację podczas studiów licencjackich, pozostali – kończący studia magisterskie jednolite – również najczęściej wybierali pedagogikę języka jako swoją specjalność.

- Wiek

Czy nauczyciele języków obcych to ludzie doświadczeni?

Wprawdzie średni deklarowany wiek nauczyciela w badaniu to ponad 33 lata (niższa średnia dotyczy anglistów 31,5 wobec 35,6 w przypadku germanistów), ale już rozkład kwartyłowy pokazuje, że co czwarty nauczyciel języka obcego ma mniej niż 28 lat, połowa nie osiągnęła 31 lat a jedynie 25% to osoby starsze niż 38 lat. Zatem w przeważającej części nauczyciele języków to osoby młode.

- Staż pracy

Tabela nr 58 **Staż zawodowy nauczycieli języków obcych.**

Procent respondentów					
		Deklaracje nauczycieli N = 113			
		Staż pracy w latach			
		0 - 2	3 - 5	6 i więcej ¹⁰	Średni staż pracy w latach
Staż pracy ogółem		17,7%	23,0%	59,3%	8,4
Staż pracy w obecnym gimnazjum		31,0%	32,7%	36,3%	4,4
Język	Liczba nauczycieli	Deklaracje dyrektorów N = 240			Średnia liczba nauczycieli, którzy pracowali w szkole w ciągu ostatnich 5 lat
Angielski	552	33,33%	24,28%	42,39%	1,8
Niemiecki	451	17,07%	26,16%	56,76%	1,6
Ogółem	1003	26,0%	25,1%	48,9%	1,7

Powyższa tabela daje wielostronny obraz stażu zawodowego nauczycieli języków obcych w gimnazjum. Przede wszystkim widzimy wyraźną – ponad 10 procentową – rozbieżność w deklaracjach dotyczących liczby przepracowanych w zawodzie lat ze strony nauczycieli i dyrektorów. Nauczyciele częściej twierdzą, że ich staż pracy jest wyższy niż 6 lat, natomiast rzadziej są skłonni przyznawać, że jest on niższy niż dwa lata. Różnica ta – oraz podobne zaobserwowane w całym prezentowanym badaniu – może wynikać z cech zastosowanych narzędzi badawczych. Dane dotyczące deklaracji nauczycieli zostały zebrane przede wszystkim na podstawie wywiadu i ankiety. Należy przypuszczać, że podczas wizyty badacz w szkołach częściej rozmawiano z nauczycielami bardziej doświadczonymi. Nauczyciele młodzi i mniej doświadczeni rzadziej decydowali się na wypełnienie ankiety lub rozmowę z badaczem. Prawdopodobnie też początkujący nauczyciele, a za takich możemy

¹⁰ Przyjęte kategorie uwzględniają staż pracy w gimnazjach, które funkcjonują od 1999 roku

uznać osoby z mniejszym niż dwuletnie doświadczeniem, częściej pracują w niepełnym wymiarze godzin. W związku z tym częściej bywali nieobecni w szkole w trakcie badania.

Dane przedstawione w tabeli 58. pokazują średni staż pracy nauczyciela (ogółem oraz w badanym gimnazjum) oraz liczbę nauczycieli języków obcych zatrudnionych w szkole w ciągu ostatnich pięciu lat. Szczególnie ten ostatni wskaźnik wymaga komentarza. Ponieważ liczba nauczycieli w szkole zależy przede wszystkim od liczby uczniów uczęszczających do tejże szkoły, oczywistym jest, że w mniejszych placówkach „językowców” będzie mniej. Trudno, więc porównywać wartości bezwzględne liczby nauczycieli i wyliczać na ich podstawie średnią. Zamiast tego w pierwszym rzędzie przyjęliśmy obecną liczbę nauczycieli w przebadanych szkołach za umowną wartość zapotrzebowania na etaty. Następnie podzieliliśmy etaty przez rzeczywiste, deklarowane przez dyrektorów, zatrudnienie w ciągu ostatnich pięciu lat. W ten sposób uzyskaliśmy wskaźnik mówiący o tym, ilu nauczycieli poszczególnych języków obcych przypadało na jeden szkolny etat w ciągu ubiegłej połowy dekady. Uzyskane dane potwierdzają tezę o stosunkowo dużej fluktuacji omawianej grupy pedagogów i jednocześnie, zgodnie z deklaracjami samych nauczycieli, o stosunkowo niewielkim ich stażu. Możemy na tej podstawie wnioskować, że nauczyciele języków obcych to osoby, które nie zagrzewają długo miejsca w jednej szkole. Sami zainteresowani zdają się potwierdzać taki tok rozumowania. Pytani o liczbę szkół, w których dotychczas pracowali jedynie 22% deklaruje, że pracowało tylko w jednej szkole. Najwięcej, bo 46% twierdzi, że pracowało w dwóch placówkach od początku kariery, natomiast 17%, że w trzech. Zważywszy na niewielki średni staż pracy, możemy powiedzieć, że dwie lub trzy szkoły w ciągu 8,5 roku to dużo. Jednocześnie nauczyciele języków obcych najczęściej twierdzą, że obecnie pracują w jednej szkole (71%). Co czwarty z nich prowadzi zajęcia lekcyjne w dwóch szkołach powszechnych (gimnazjum, szkoła podstawowa). Nieco ponad 2,5% deklaruje, że pracuje w trzech lub czterech szkołach. Należy, więc stwierdzić, że przynajmniej część nauczycieli odchodzących ze szkoły nie rezygnuje z zawodu. Prawdopodobnie przechodzą oni do innej szkoły powszechnej. Fakt pozostania pedagoga w zawodzie może świadczyć o tym, że w danej, konkretnej szkole, przeszkadzały mu warunki pracy specyficzne dla tego właśnie miejsca. Oznacza to, że wspólne wszystkim placówkom oświatowym cechy, jak choćby wynagrodzenie, nie zawsze stanowią najważniejszej motywacji w podejmowaniu i/lub pozostaniu w pracy.

- Awans zawodowy

Zgodnie z logiką narzucającą się w świetle zaprezentowanych danych możemy przypuszczać, że często młody nauczyciel o niewielkim doświadczeniu będzie również rzadziej osiągał wyższe stopnie awansu zawodowego. Niewielki staż, brak ciągłości pracy w szkole, a czasem w zawodzie nie sprzyjają, przypuszczalnie, systematycznej pracy wymaganej przy osiąganiu kolejnych stopni awansu zawodowego. I rzeczywiście uzyskane wyniki wskazują, że nauczyciele języków obcych są grupą, której przeciętny stopień awansu jest niższy niż innych nauczycieli. Dla porównania, w poniższych tabelach zestawiliśmy wyniki referowanego badania z wynikami uzyskanymi podczas innych analiz prowadzonych w OKE w Poznaniu. Nauczycieli języków obcych z gimnazjum porównaliśmy z nauczycielami przedmiotów wchodzących w skład humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej części egzaminu gimnazjalnego (tabela 59. i 60.).

Tabela nr 59 Stopień awansu zawodowego nauczycieli języków obcych

Deklaracje dyrektorów N = 240						
Język	Liczba nauczycieli	Dyplomowany	Mianowany	Kontraktowy	Stażysta	Bez uprawnień
		Procent nauczycieli				
Angielski	553	7,96	31,10	35,26	16,64	9,04
Niemiecki	460	13,91	43,48	32,17	8,48	1,96
Ogółem	1013	10,66	36,72	33,86	12,93	5,82
Rozkład stopnia awansu zawodowego w dotychczasowych częściach egzaminu gimnazjalnego (deklaracje dyrektorów szkół zebrane podczas badań prowadzonych w trzech województwach w 2007 roku) N = 324						
GMP*	2437	43,62	40,30	10,83	5,25	bd
GHU*	1796	40,42	45,82	10,52	3,23	bd

*GHU: nauczyciele języka polskiego i historii. GMP: nauczyciele matematyki, fizyki, geografii, chemii, biologii.

Tabela nr 60 Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli

Stopień awansu zawodowego						
Język	N = 113	Dyplomowany	Mianowany	Kontraktowy	Stażysta	Bez uprawnień
		Procent nauczycieli N = 111				
Angielski	61	4,9	26,2	44,3	19,7	4,9
Niemiecki	50	26,0	28,0	40,0	6,0	0,0

W porównaniu z nauczycielami przedmiotów dotychczas objętych egzaminem zewnętrznym wyraźnie widać jak duża jest różnica w stopniu awansu zawodowego nauczycieli języków obcych i pozostałych pedagogów. Jedynie 10,5% nauczycieli języków obcych osiągnęło stopień nauczyciela dyplomowanego wobec ponad 40% wśród nauczycieli innych przedmiotów. Jednocześnie aż 13% z nich to stażyści podczas, gdy wśród pozostałych pedagogów ten wskaźnik sięga około 5%. Szczególnie uderzające są dane kryjące się pod określeniem „bez uprawnień”. Prawie 6% osób uczących języków nie posiada uprawnień pedagogicznych i uczy języka obcego na podstawie decyzji kuratora oświaty. Należy przy tym podkreślić, że na tą liczbę składa się przede wszystkim pozycja zawodowa anglistów, z których co dziesiąty nie posiada wymaganych uprawnień pedagogicznych.

Uogólniając możemy powiedzieć, na podstawie zebranego w badaniu materiału, że germaniści cechują się wyższą niż angliści stabilnością zatrudnienia, dłużej pracują w jednej szkole, rzadziej pracują w kilku szkołach jednocześnie, a także osiągają wyższy stopień awansu zawodowego. Obserwacje te potwierdzają z jednej strony dyrektorzy, jak i pytani przez nas nauczyciele. Różnica wewnątrz grupy nauczycieli języków obcych – choć interesująca – nie wpływa na interpretacje dotychczas zaprezentowanych danych. „Językowcy” są zbiorowością nauczycieli, którym możemy przypisać niewielkie osadzenie (lub może lepiej powiedzieć zakorzenienie) w szkole. **Dodatkowo świadczy o tym fakt, że mniej niż co trzeci (28,6%) z nich deklaruje, że jest zainteresowany wzięciem udziału w kursie przygotowującym do pełnienia roli egzaminatora w zbliżającym się egzaminie zewnętrznym z języka obcego w gimnazjum.** Tytułem uzupełnienia można dodać, że ponad 13% nauczycieli języka obcego w gimnazjum posiada już uprawnienia egzaminatora na poziomie egzaminu maturalnego.

Kolejną cechą nauczycieli języków obcych, którą warto przeanalizować jest doskonalenie zawodowe, czy zatem młodzi nauczyciele są zainteresowani uzupełnianiem wykształcenia i doskonaleniem swoich umiejętności merytorycznych i dydaktycznych?

- Doskonalenie zawodowe

Tabela nr 61 **Uczestnictwo badanych nauczycieli w studiach podyplomowych**

Tematyka studiów podyplomowych N = 113				
Brak doskonalenia	Dydaktyczno-metodyczne	Filologiczne	Psychologiczne	Inne
Procent nauczycieli				
73,0	7,2	3,6	4,5	11,7

Tabela nr 62 **Uczestnictwo nauczycieli w studiach podyplomowych wg dyrektorów szkół**

Deklaracje dyrektorów N = 240		
Język	Liczba	Procent nauczycieli, którzy ukończyli lub są w trakcie studiów podyplomowych
Angielski	574	6,6
Niemiecki	472	7,6
Ogółem	1046	7,1

Rozbieżność, którą odnotowujemy pomiędzy deklaracjami nauczycieli i dyrektorów tym bardziej uprawomocnia przyjętą przez nas metodę by porównywać dane mniejszej populacji - nauczycieli, z większą – uzyskaną od dyrektorów. Badana grupa nauczycieli nie jest w pełni reprezentatywna, stąd dane uzyskane od dyrektorów i dotyczące przeszło tysiąca nauczycieli można uznać za bardziej wiarygodne, choć patrząc na oba zestawienia można odczytać podobną tendencję. Uczestnictwo w studiach podyplomowych nie jest zbyt popularne wśród nauczycieli języków obcych. Dlaczego? Możemy wytłumaczyć to niewielkim doświadczeniem i przede wszystkim wykształceniem nauczycieli. Skoro niewiele ponad połowa z nich posiada tytuł magistra, trudno się dziwić tak niewielkiemu procentowi pedagogów, którzy skończyli lub są w trakcie studiów podyplomowych.

Dodatkową formą uzupełniania kwalifikacji zawodowych są kursy doskonalące, stąd interesowało nas, czy duża grupa nauczycieli, nie mająca uprawnień do podejmowania studiów podyplomowych, uczestniczy w innych formach kształcenia. Okazało się, że wśród nauczycieli odpowiadających na pytania dotyczące doskonalenia nie było nikogo, kto nie brałby udziału w kursie doskonalącym. Dyrektorów, którzy odpowiedzieli na pytanie związane z tym tematem było tylko 129 spośród 240, którzy brali udział w badaniu. Oznacza to, że pominięcie tych informacji wynikało albo z niewiedzy, albo nauczyciele tych szkół rzeczywiście nie brali udziału w żadnej formie doskonalenia zawodowego. W związku z tym, że nie możemy tego stwierdzić, w poniższej tabeli odniesiemy się do informacji przekazanych przez 129 dyrektorów.

Tabela nr 63 **Tematyka kursów doskonalących, z których korzystali nauczyciele języków obcych**

Temat kursu	Procent nauczycieli N = 113	Procent dyrektorów N = 129
Metody i formy nauczania	24,5	77,5
Kursy psychologiczno-pedagogiczne-dydaktyczne.	22,5	34,9
Kursy związane z ocenianiem zewnętrznym.	17,0	45,0
Zarządzanie oświatą, prowadzenie projektów UE	4,9	14,7
Kursy merytoryczne - językowe	4,9	5,4
Pomiar dydaktyczny i ocenianie.	-	14,7
Kursy niezwiązane bezpośrednio z zawodem np. pilot wycieczek	22,5	6,2
Odpowiedzi ogólnikowe – dużo, różne itp.	7,8	5,4
* Powyższe zestawienie powstało na podstawie zestawu wielokrotnych odpowiedzi, stąd procenty nie sumują się do stu.		

W świetle przytoczonych danych możemy postawić tezę, że wyższy udział nauczycieli języków obcych w kursach doskonalących może wynikać z dwóch przesłanek: po pierwsze są one znacznie bardziej dostępne, mniej kosztowne i mniej rozciągnięte w czasie niż studia podyplomowe i magisterskie oraz formalna droga do nich stoi niemal dla wszystkich nauczycieli otworem. Jednocześnie wskaźniki te wskazują na dużą chęć samodoskonalenia nauczycieli języków obcych. Od tej zasady widoczny jest jeden wyjątek. Niewielu respondentów – w obu badanych grupach – wskazywało na zainteresowanie kursami merytorycznymi. Można odnieść wrażenie, że nauczyciele języków obcych uważają, że opanowali język, którego uczą, niemal doskonale. Skoro nie przejawiają chęci dalszego, zorganizowanego rozwoju własnych umiejętności językowych może to oznaczać, że postrzegają własne umiejętności jako wystarczające. Przypomnijmy, jedynie połowa spośród badanych legitymuje się tytułem magistra. Z drugiej strony wybór określonych kursów doskonalących może świadczyć o niedoborach pewnych kwalifikacji pedagogicznych i dydaktycznych. Być może podczas studiów zbyt mało czasu poświęca się pedagogice, psychologii i metodyce nauczania.

- Staże zagraniczne

Zastanawiający przy tym jest fakt, że choć duża część opisywanej grupy wciąż studiuje lub zamierza uzupełnić swoje wykształcenie, niewielu z nich korzysta z możliwości odbycia staży zagranicznych. Tylko 19 nauczycieli (17%), z którymi rozmawialiśmy zadeklarowało udział w stażach zagranicznych, bezpośrednio dotyczących ich zawodu (pobyty zagraniczne były częstsze, choć najczęściej dotyczyły pracy zarobkowej niezwiązanej z zawodem nauczyciela). Wśród przebadanych dyrektorów 4,3% odnotowało fakt udziału ich pracowników w stażu zagranicznym. W tym 7,4% pisało o takim sposobie zdobywania doświadczenia w przypadku germanistów, a jedynie 1,7% w odniesieniu do anglistów.

Jaki obraz kwalifikacji formalnych i usytuowania zawodowego nauczycieli języków obcych dotychczas uzyskaliście?

Na pewno – zgodnie z przewidywaniami – jest to grupa różniąca się od swoich kolegów i koleżanek – nauczycieli innych przedmiotów. Nasze badania nie pozwalają stwierdzić czy przyczyną tego stanu rzeczy jest specyficzna pozycja na rynku pracy, czy może inne uwarunkowania. Jest to grupa młodych nauczycieli, o niewielkim stażu pracy, zmieniająca miejsce zatrudnienia, jednak nie rezygnująca z zawodu nauczyciela, legitymująca

się często wykształceniem innym niż magisterskie. Niewielu z nich posiada wyższe stopnie awansu zawodowego. Rzadko podejmują studia uzupełniające i/lub magisterskie i niewielu miało okazję odbyć staż zagraniczny. Wydaje się przy tym, że pewne braki w wiedzy nauczyciele języków chętnie uzupełniają podczas kursów doszkalających. Niejako dla równowagi możemy dodać – że mimo tego co zaprezentowano powyżej niewielu dyrektorów zdaje się narzekać na kwalifikacje i przygotowanie merytoryczne nauczycieli języków obcych (patrz tabela 56.).

W dalszej części tekstu spróbujemy zestawić opisane tu cechy z przywiązaniem i zaangażowaniem nauczyciela języka obcego w pracę w szkole. Spróbujemy też wskazać na czynniki, które mogą do pewnego stopnia wyjaśnić, dlaczego młodzi nauczyciele języków obcych nie pozostają długo w konkretnym, jednym miejscu pracy.

2. Czynniki strukturalne

- Zarobki

Najprostszym i niejako narzucającym się wyjaśnieniem dużej fluktuacji zatrudnienia nauczycieli języków obcych jest wynagrodzenie. Nie będzie stanowiło dla nikogo zaskoczenia, że również w świetle naszych badań nauczyciele nie są usatysfakcjonowani gratyfikacją finansową jaką otrzymują za swoją pracę. W skali od jeden do sześć, dokonując ewaluacji zadowolenia z własnej pracy w szkole, najczęściej przyznawali za ten wymiar ocenę 1, natomiast średni wynik wyniósł 2,31. Jak powiedziano powyżej, są pewne przesłanki, aby sądzić, że to nie wynagrodzenie stanowi najważniejszy problem w pracy zawodowej nauczyciela. Liczba szkół, w których pracowali nasi respondenci dowodzi, że duża ruchliwość zawodowa, odbywa się raczej w ramach zawodu niż poza nim. Innymi słowy, najczęściej nauczyciel zmienia szkołę na inną szkołę nie zaś na firmę czy przedsiębiorstwo. Pośrednio wskazuje to na mniejsze – niż się powszechnie sądzi – znaczenie systemu wynagrodzeń. Pod tym jednym względem placówki publiczne na danym terenie (w gminie lub powiecie) są do siebie podobne, więc prawdopodobnie nie to jest przyczyną zmian miejsca zatrudnienia. Przechodząc do innej szkoły nauczyciel nie może liczyć na znaczący wzrost wynagrodzeń, raczej inne motywy skłaniają go do tej decyzji. Ponieważ kwestia zarobków to temat drażliwy, a stanowisko nauczycieli, jest w tym względzie powszechnie znane, założyliśmy, że powszechna w środowisku frustracja z powodu zarobków jest także udziałem „językowców”. Na podstawie wypowiedzi naszych respondentów możemy stwierdzić, że 42,5% posiada dodatkowe źródła utrzymania inne niż praca w szkole publicznej. Powróćmy do liczby szkół, w których pracował nauczyciel języków obcych. W kwestionariuszu spytaliśmy w ilu szkołach ankietowani pracują obecnie. Zdecydowana większość z nich 71%, pracuje tylko w jednej szkole, co czwarty w dwóch, pozostałe 4% w więcej niż dwóch. Wydaje się więc, że głównym źródłem dodatkowego dochodu jest praca w szkole niepublicznej lub w sektorze przedsiębiorstw, jednak z tej możliwości korzysta czterech na dziesięciu nauczycieli. Jednocześnie zapytaliśmy „językowców”, jaki udział w dochodach gospodarstwa domowego ma wynagrodzenie uzyskiwane tytułem pracy w szkole.

Tabela nr 64 Dochód z pracy w szkole stanowi....?

Część dochodu	Procent nauczycieli
Jedyny dochód gospodarstwa domowego	20,4
Większa część budżetu domowego	11,5
Połowa budżetu domowego	21,2
Mniejsza część budżetu domowego	31,9
Znikoma część budżetu domowego	11,5
Braki danych	3,5
Ogółem	100,0

Dane zaprezentowane w powyższej tabeli dają pewne podstawy do wniosków ogólnych. Wydaje się, że w zestawieniu z poprzednimi wynikami możemy wskazać źródło dodatkowych dochodów nauczyciela. Oprócz jego własnej pracy, istotnym elementem budżetu domowego są dochody innych osób współtworzących to gospodarstwo wraz z nauczycielem. Prawdopodobnie możemy mówić tu o małżonku lub partnerze/partnerce, 65% badanych nauczycieli deklaruje, że jest z kimś w stałym związku. Drugą grupą, której dochody mogą ważyć nad utrzymaniu nauczyciela – szczególnie w świetle młodego wieku dużej części tej grupy – są rodzice. Możemy więc powiedzieć, że nauczyciele radzą sobie z tym problemem na dwa zasadnicze sposoby – poszukując dodatkowych źródeł dochodu najczęściej poza oświatą publiczną lub dzieląc koszty utrzymania z osobami trzecimi. Oczywiście obie te strategie mogą również skutecznie współwystępować. Wydaje się więc, że mimo dużej frustracji z powodu uzyskiwanych dochodów, znaczna część nauczycieli potrafi sobie z tym problemem w zadowalający sposób poradzić. W tym miejscu podkreślić jednak musimy, że nasze badanie dotyczyło obecnych nauczycieli tak, więc nie możemy nic powiedzieć o perspektywach przyciągnięcia do zawodu nowych osób. Jak udowodnimy w dalszej części tekstu, *obecni nauczyciele wybierając ten zawód nie kierowali się perspektywą wysokich zarobków, a mimo wszystko zdecydowali się na to zajęcie i wywiązują się z niego wg opinii przełożonych dobrze.*

- Materialne warunki pracy

Na warunki pracy składają się zarówno sam budynek szkolny, sale lekcyjne, ich estetyka jak i wyposażenie. Kwestię wyposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne oraz sprzęt techniczny niezbędny do prowadzenia zajęć i przeprowadzenia egzaminu omówiono w rozdziale pierwszym. Nie pytaliśmy nauczycieli i dyrektorów o warunki materialne, ponieważ autorzy niniejszego opracowania byli gośćmi w 30 szkołach na terenie trzech województw i mogliśmy zaobserwować jak wyglądają budynki szkoły, boiska, sale lekcyjne, korytarze, toalety. Zdecydowana większość gimnazjów posiadała bardzo dobre warunki, jasne przestrzenne, czyste sale lekcyjne i korytarze, estetyczne wyposażone. Niektóre o bardzo dobrze wyposażonych pracowniach językowych. Jedynie dwie szkoły gminne odbiegały warunkami od pozostałych, były ubogo wyposażone oraz zaniedbane.

- Czas pracy

Ciekawe, że część respondentów wskazywała jednocześnie na dużą czasochłonność obowiązków szkolnych, a z drugiej deklarowała, że pozytywną stroną pracy nauczyciela jest czas wolny. Co dziesiąty nauczyciel uważa, że praca wymaga od niego wiele czasu, natomiast trzech na dziesięciu, że dzięki pracy w tym zawodzie mają wiele czasu wolnego. Ponieważ

nasze badanie oparte jest na danych deklaracyjnych nie sposób podważać takiego rozkładu. Po prostu ilość czasu konieczna do wykonywania obowiązków jest dla każdego nauczyciela inna. W zależności od stażu pracy, liczby prowadzonych zajęć, stylu ich prowadzenia (np. liczby kartkówek, wykorzystanych materiałów dodatkowych, atrakcyjności lekcji), zaangażowania w inicjatywy pozalekcyjne zależy czas poświęcany pracy. Nie możemy również zapomnieć o tym, że czynność zajmująca jednym godzinę innym zajmie dwie. W naszym badaniu zapytaliśmy respondentów ile godzin poświęcają na przygotowywanie się do zajęć i czynności administracyjne, stąd możemy precyzyjnie wskazać, ile pracuje statystyczny nauczyciel języka obcego. Oprócz etatowych 18 godzin tygodniowo w szkole nasi ankietowani poświęcali średnio osiem godzin w tygodniu na przygotowanie się do zajęć i nieco ponad cztery godziny na czynności organizacyjno-administracyjne (więcej na początku i końcu roku szkolnego, mniej w trakcie semestru). Łącznie przebadani przez nas nauczyciele pracowali średnio trzydzieści godzin tygodniowo. Uwzględniając miarę odchylenia standardowego od średniej możemy powiedzieć, że blisko 70% nauczycieli pracuje od 14 do 36 godzin tygodniowo. Odnosząc górną granicę tego przedziału do średniej długości tygodnia pracy w sektorze przedsiębiorstw możemy powiedzieć, że jest to wciąż mniej niż typowy pełen etat w gospodarce narodowej (podkreślić przy tym można, że dane te nie uwzględniają przysługującego nauczycielom urlopu i wszystkich dni wolnych od pracy w szkołach).

3. Relacje z innymi uczestnikami procesu nauczania i wychowania

- Z uczniami

Zacznijmy od relacji nauczyciela z uczniami. Na schemacie (patrz s. 74) widzimy, że interakcje tych dwóch grup nie mają charakteru symetrycznego. To nauczyciel, przynajmniej nominalnie, dominuje nad relacją, wyznacza jej kierunek i zakres. To on jest odpowiedzialny za jej przebieg i kontrolę nad nią. Wyznacza jej ramy i cele. Proces nauczania jest niczym innym jak celową interakcją. Nauczyciel może decydować o wielu aspektach relacji z uczniem, co nie oznacza, że kontroluje on cały jej przebieg. Ograniczają go liczne normy zarówno etyczne jak i formalne, obowiązujące w danej szkole. Przykładowo nie bez znaczenia jest postawa dyrektora placówki, który może zachęcać lub zniechęcać nauczyciela do poszczególnych inicjatyw. Także uczniowie jako zbiorowość oddziałują na swojego nauczyciela wpływając, jak się przekonamy, znacząco na jego postawy. Zebrane w naszym badaniu dane ujawniają obraz nauczyciela języków obcych w gimnazjum, który wykonuje wszystkie swoje obowiązki sumiennie, jednak rzadko wykazuje się ponadprzeciętną aktywnością. We wszystkich poruszonych w badaniu aspektach – przyjmując za wyznacznik przyjęte przez nas skale – zaobserwowano przeciętne zaangażowanie nauczycieli języków obcych.

W pierwszej kolejności spytaliśmy naszych respondentów czy chętnie podejmują rolę wychowawcy oraz w ilu oddziałach mieli okazję dotychczas być wychowawcami. Zważywszy na przedstawione powyżej dane mówiące o doświadczeniu i stażu pracy badanych nauczycieli łatwo przewidzieć odpowiedzi na drugie z wymienionych pytań. Interesujące są natomiast deklaracje mówiące o chęci podejmowania roli wychowawcy.

Tabela nr 65 **Pełnienie przez nauczycieli języków obcych roli wychowawcy**

Liczba oddziałów, w których nauczyciel był wychowawcą N = 113				
0	1	2 - 3	4 lub więcej	
Procent nauczycieli				
37,2	32,7	26,5	3,5	
Czy nauczyciel chętnie podejmuje role wychowawcy? N = 110				
Zdecydowanie chętnie	Raczej chętnie	Niechętnie	Tylko na wyraźne polecenie	Trudno powiedzieć
22,7	26,4	19,1	16,4	15,5

Jedynie niespełna połowa nauczycieli chętnie lub raczej chętnie podejmuje rolę wychowawcy w gimnazjum. Co drugi natomiast jest gotów przyjąć na siebie tego typu obowiązki bez zadowolenia lub nawet „tylko na wyraźne polecenie” przełożonego. Mówimy tu, o co drugim nauczycielu, ponieważ odpowiedzi kryjące się pod określeniem „trudno powiedzieć” należy w przypadku tego pytania zaliczyć raczej do odpowiedzi negatywnych. Jeżeli pedagog nie jest gotów zadeklarować, że chętnie (lub raczej chętnie) podejmuje się roli wychowawcy interpretujemy to jako brak takich chęci. Odpowiedź „trudno powiedzieć” sugeruje, że nauczyciel waha się z jakiegoś powodu, określone czynniki związane z podejmowaniem roli wychowawcy są dla niego nieatrakcyjne, uciążliwe, niechętnie widziałby je w swojej codziennej aktywności zawodowej. Taki rozkład sugerowałby, że przynajmniej połowa nauczycieli języków obcych niechętna jest wykonywaniu niektórych obowiązków nauczyciela. Zaznaczyć przy tym trzeba, że podczas naszych wywiadów wielu nauczycieli zwracało uwagę, że praca wychowawcza z młodzieżą gimnazjalną należy do najtrudniejszych. Nasi rozmówcy sugerowali nawet, że chętniej prowadziliby klasę w szkole ponadgimnazjalnej niż gimnazjum. Poziom kształcenia, na którym odbywało się badanie wydawał się części z naszych rozmówców najtrudniejszym wychowawczo. Podkreślano, że niechęć do podejmowania roli wychowawcy nie wynika z lenistwa lub braku sympatii do podopiecznych, ale jedynie z faktu, że jest to bardzo trudne zobowiązanie, często przerastające umiejętności nauczyciela. 42,5% badanych nauczycieli deklaroowało występowanie konfliktów z uczniami na tyle poważnych, że wymagały interwencji, pomocy innych osób – dyrektora szkoły, bądź wychowawcy. Dużo lepiej wyglądają rozkłady mówiące o podejmowaniu przez nauczycieli określonych obowiązków szkolnych związanych z opieką nad młodzieżą. Ponad 42% respondentów deklaroowało, że prowadzi zajęcia pozalekcyjne (kółka lub lekcje wyrównujące), blisko 62% jest zawsze do dyspozycji ucznia w sprawach związanych z przedmiotem oraz w sytuacjach problemów osobistych. Połowa organizuje wyjścia pozaszkolne, najczęściej raz na trzy miesiące. Niespełna 80% współorganizuje uroczystości i imprezy szkolne. Dodatkowo nauczyciele deklaruują, że organizują olimpiady, konkursy językowej, wymiany zagraniczne. Udzielając odpowiedzi na pytanie otwarte dyrektorzy szkół potwierdzili słowa nauczycieli. Najwięcej, bo aż 47,9% z nich deklaruje, że ich nauczyciele organizują lub uczestniczą w organizacji konkursów i olimpiad. W dalszej kolejności kreują możliwości wymiany zagranicznej (33% odpowiedzi) oraz propagują działalność kulturową związaną z nauczaniem przez nich językiem (dni języka, dni kultury danego obszaru językowego itp.). Możemy więc powiedzieć, że nauczyciele języków na polach aktywności, w których czują się ekspertami gotowi są przejawiać dużo większą aktywność niż chociażby w sprawach wychowawczych. Wydaje się, że ta ostatnia kwestia stanowi dla badanej grupy pedagogów szczególny problem. Wprawdzie zebrane przez nas dane ilościowe – na przykład cytowane wypowiedzi dyrektorów – nie do końca potwierdzają tak ostrą diagnozę sytuacji, jednak wnioskowanie poparte wieloma rozmowami z nauczycielami wydają się poprawne. Powyżej stwierdziliśmy,

że co drugi nauczyciel języka obcego niechętnie podejmuje się roli wychowawcy. Ponad 60% deklaruje, że rozmawia ze swoimi uczniami o ich problemach, jednak dzieje się to bardzo rzadko. Jedynie 6,6% uczniów, którym zadaliśmy to samo pytanie (a byli to uczniowie nauczycieli, z którymi prowadziliśmy wywiady) deklaruje, że rozmawia z nauczycielem języka o swoich problemach. Dużo częściej dialog ucznia i nauczyciela dotyczył spraw związanych z przedmiotem. Ponad 43% uczniów pamiętało takie rozmowy. Ponownie oddziaływanie wychowawcze okazuje się trudniejsze niż kwestie merytoryczne. W tym konkretnym przypadku różnica w deklaracjach nauczycieli i uczniów wynika prawdopodobnie z niesymetryczności relacji. Nauczyciel może zadeklarować, że udziela swoim uczniom porad i wsparcia kiedy rozmawia z jednym uczniem w ciągu tygodnia, natomiast w deklaracjach uczniów jednego oddziału konwersacja ta zostanie odzwierciedlona jedynie w jednej wypowiedzi (przy 25 osobowej klasie taka deklaracja to 4%). Niezależnie jednak inne dane również wskazują, że oddziaływanie wychowawcze stanowi dla „językowców” pewien problem. Zapytani o ciemne strony swojej pracy nauczyciele, zaraz za wynagrodzeniem umieszczają brak motywacji do nauki ze strony uczniów (45,1%) i problemy wychowawcze (39,8%). Pytani w jakim obszarze aktywności zawodowej najczęściej otrzymują i udzielają pomocy bardzo często wskazywali na oddziaływanie wychowawcze. Ponad 95% nauczycieli może liczyć na tego typu pomoc ze strony współpracowników, natomiast 37,6% udziela jej innym (jest to najczęściej pojawiająca się odpowiedź). Co ciekawe, mimo że wzajemne wsparcie w kwestiach związanych z zachowaniem ucznia pojawia się bardzo często w odpowiedziach badanych nauczycieli dotyczących innych nauczycieli nie jest ono obecne przy opisie relacji z dyrektorem. Jedynie niewiele ponad 8% dyrektorów stwierdziło, że nauczyciele języków obcych zwracają się do nich o pomoc w sprawach wychowawczych. Znacznie częściej językowcy proszą o zakup nowych pomocy naukowych, modernizację sprzętu nagłaśniającego w szkole itp. Również w rozmowach z nauczycielami zauważono, że dyrektorzy rzadko są osobami, które prosi się o pomoc w sytuacjach problemowych. Najczęściej stanowią oni „ostatnią instancję”, po którą nauczyciel sięga w ostateczności. W tym kontekście nie dziwi fakt, że dyrektorzy najczęściej nie widzą różnic w zdolnościach wychowawczych nauczycieli języków obcych i innych pracowników szkoły (choć zdarzały się pojedyncze głosy przeciwne). Nauczyciele nie przychodzą z każdym problemem do przełożonego, znacznie częściej wolą poszukać pomocy u swoich kolegów i koleżanek z pokoju nauczycielskiego. Zważywszy na młody wiek znacznej części z nich i wysoki odsetek stażystów takie zachowanie może dziwić. Młodość i brak doświadczenia nie przekłada się na szukanie wsparcia u przełożonego. Tymczasem wsparciem służy starszy kolega bywa, że jest nim obecny lub były opiekun stażu. Spoglądając na przedstawione dane zauważyć można, że nauczyciele języków obcych często nie czują się dobrze w roli wychowawców, podejmują wprawdzie wszystkie czynności charakterystyczne dla ich pracy jednak zagadnienia wychowawcze stanowią dla nich problem. W związku z tym ich aktywność zawodowa koncentruje się na kwestiach merytorycznych. Daje to obraz nauczyciela, który z jakiś powodów jest nie do końca przygotowany do wyzwań jakie czekają go w gimnazjum. Oddziaływanie wychowawcze stanowi dla niego trudność i jednocześnie przeszkodę w czerpaniu satysfakcji z pracy.

Sytuacja jest o tyle paradoksalna, że kiedy pytaliśmy nauczycieli o konkrety, to znaczy o konkretne przewinienia uczniów, niewielu potrafiło przyznać się do bezradności.

Tabela nr 66 Deklaracje nauczycieli związane z niepożądanymi zachowaniami uczniów

Lp.	Niepożądane zachowania uczniów	Procent nauczycieli N-113	
		Zachowanie nie występuje	Nauczyciel nie reaguje
1	Okazywanie braku szacunku	40,7	0,0
2	Używanie wulgaryzmów	35,4	34,0
3	Nienoszenie odpowiedniego stroju	26,5	10,0
4	Żucie gumy	24,8	8,0
5	Zakłócanie porządku lekcji	15,9	4,0
6	Spóźnianie się na lekcje	16,8	4,0

Jak widać, część nauczycieli języków obcych wykazuje pobłażliwość jedynie w stosunku do niewłaściwego słownictwa, czasem nieodpowiedniego stroju. Jednakże większość stara się temperować niepożądane zachowania swoich wychowanków. Na etapie analizy danych wyszczególniliśmy trzy zasadnicze sposoby radzenia sobie z niesubordynacją podopiecznych: *poleganie przez nauczyciela na własnym autorytecie, opieranie się na autorytecie zewnętrznym (dyrektor, wychowawca), stosowanie sankcji zewnętrznych (np. uwagi do dziennika)*.

W zależności od wykroczenia różne rodzaje kar zyskiwały uznanie nauczyciela (oczywiście pytanie miało charakter wielokrotnych odpowiedzi – nauczyciel mógł wybrać kilka strategii w związku z jednym problemem). W przypadku żucia gumy (78%) i zakłócania przebiegu lekcji (64%) zdecydowanie dominowało wykorzystanie własnego autorytetu. Spóźnianie się na lekcje i nie noszenie odpowiedniego stroju (głównie mundurków) powodowało sięgnięcie do sankcji formalnych, takich jak ujemne punkty w systemie oceniania zachowania lub wpisanie spóźnienia. Natomiast dwa pozostałe wymienione przez nas zachowania ucznia; używanie wulgaryzmów i nieokazywanie szacunku nauczycielowi spotykały się z bardzo różną – w zależności od skali wykroczenia – reakcją anglistów i germanistów. Od braku reakcji, po interwencje dyrektora, wychowawcy i rodzica ucznia. Można, więc powiedzieć, że podczas rozmowy o konkretach nauczyciele języków obcych byli dużo bardziej precyzyjni, oceniając swoje umiejętności wychowawcze. Widać wyraźnie, że w przypadku drobnych wykroczeń przeciw normom opierają się oni na własnym autorytecie natomiast bardziej dokuczliwe zachowania uczniów wymagają sięgnięcia po autorytet zewnętrzny lub sankcje formalne (choć trudno zakładać, że nauczyciel jedynie upomni spóźniającego się ucznia, nie wpisując mu spóźnienia do dziennika). Jednym z celów tego pytania było sprawdzenie czy nauczyciele języków obcych każdorazowo reagują na niedozwolone zachowania ucznia. Okazało się, że nie jest to tak oczywiste. Wprawdzie poważniejsze wykroczenia niemal zawsze spotykają się z karą ze strony nauczyciela jednak już nie noszenie mundurków nie wywołuje reakcji co dziesiątego pedagoga a używanie wulgaryzmów jednego na trzech. Pobłażliwość w drobnych sprawach przekłada się na bezradność – owocującą koniecznością sięgnięcia po instytucje zewnętrzne – w przypadku poważniejszych wykroczeń. Prawdą jest, że wielu spośród badanych deklaruje wręcz, że poszczególne zachowania nie występują, jednak równie wielu nie potrafi sobie z tymi zachowaniami poradzić. Jest to tym bardziej uderzające, że większość respondentów – przynajmniej nominalnie – pracuje z grupami uczniów, których liczebność oscyluje wokół piętnastu (konsekwencja podziału na grupy). Wydaje się zasadne zadać pytanie – na które odpowiedź wykracza niestety poza ramy tej pracy – skąd biorą się trudności wychowawcze, które stają się udziałem nauczycieli języków obcych. Czy z małego doświadczenia, młodego

wieku, niewłaściwego przygotowania czy może braku strategii wychowawczej szkoły? Niezależnie od odpowiedzi na to pytanie, fakt ten może znacząco wpłynąć na motywację nauczyciela do pracy w szkole. Tak jak powiedziano powyżej, uzyskane dane sugerują, że nauczyciele najczęściej zmieniają pracę w ramach zawodu. Odchodzą więc do innych szkół, a być może jednym z powodów tych zmian są właśnie problemy wychowawcze. Nauczycielowi o niewielkim doświadczeniu i skąpej wiedzy na temat oddziaływania wychowawczego łatwiej pracować w szkołach, gdzie proces wychowawczy nie jest tak trudny i skomplikowany jak w gimnazjum.

Pośrednim potwierdzeniem powyższych wniosków jest postawa nauczyciela związana z procesem dydaktycznym. Sugerowano powyżej, że w dziedzinie bezpośrednio związanej z wiedzą merytoryczną nauczyciele języków obcych czują się pewni swoich umiejętności. Wydaje się, że przekłada się to na osiągnięcia uczniów i postawę nauczycieli do swojej pracy. Prawie 39% nauczycieli języka obcego zdecydowanie określa siebie jako wymagających, kolejne 43,4% raczej skłania się ku temu określeniu. Tak więc ponad 82% nauczycieli języków obcych przypisuje sobie określenie *wymagający nauczyciel*. Spytaliśmy naszych respondentów skąd czerpią pewność, że zasługują na to miano.

Tabela nr 67 Co świadczy o wysokich wymaganiach stawianych uczniom?

Najczęściej pojawiające się odpowiedzi	Procent nauczycieli N = 113
Częste/systematyczne kontrole	47,4
Zadawanie i sprawdzanie pracy domowej	23,2
Wysokie wymagania dotyczące stawianych ocen	21,1
„Uczniowie tak o mnie mówią”	13,7

Zdecydowanie dominującą odpowiedzią są systematyczne i często kontrole wiedzy uczniów. W dalszej kolejności zadawanie i egzekwowanie wykonania zadań domowych oraz wyśrubowane kryteria oceny uczniów. Rzeczywiście możemy przyjąć, że systematyka i konsekwencja w pracy z uczniami może stanowić klucz do dobrego nauczania. Badani przez nas nauczyciele deklarowali, że często sprawdzają wiedzę swoich podopiecznych za pośrednictwem kartkówek. Jedynie 16% wykorzystuje tę technikę oceniania rzadziej niż raz w miesiącu. Najczęściej nauczyciele zaskakują swoich uczniów raz na dwa tygodnie (61,1%) lub nawet raz w tygodniu (18,6%). Deklaracje nauczycieli do pewnego stopnia potwierdzają badani przez nas uczniowie. Zapytaliśmy młodzież czy ich nauczyciele języków obcych często podejmują wymienione w pytaniu formy aktywności.

Tabela nr 68 Czynności podejmowane przez nauczyciela

Elementy pracy nauczycieli	Procent uczniów	
	Niemiecki N = 709	Angielski N = 794
Zadawanie pracy domowej po każdej lekcji.	47,7	43,2
Sprawdzanie zadania domowego na początku lekcji.	61,6	58,5
Odpytywanie ze słówek.	64,6	50,6
Częste sprawdzanie wiedzy uczniów.	52,0	48,6
Częsta ewaluacja umiejętności uczniów w oparciu o odpowiedź ustną.	59,5	49,7
Egzekwuje poprawę ocen niedostatecznych.	71,2	75,1
Stymulowanie aktywności wszystkich uczniów.	79,4	78,9
Wie kiedy uczeń jest nieprzygotowany.	38,7	39,0
Wykorzystanie materiałów audio.	65,9	82,0
Wykorzystanie materiałów video.	9,5	16,5
Budowanie sytuacji komunikacyjnych.	65,9	74,3
Skuteczne dyscyplinowanie uczniów.	71,2	79,9

Przyjmując zdefiniowane przez naszych rozmówców kryteria oceny wymagającego nauczyciela, możemy powiedzieć, że zdaniem uczniów co drugi nauczyciel zasługuje na to miano. Wskazania ankietowanej młodzieży dowodzą, że około połowy nauczycieli języków obcych rzeczywiście systematycznie podejmuje wysiłek zmierzający do wyegzekwowania wiedzy uczniów. Jednakże powyższa tabela pokazuje coś więcej; pozwala ocenić jakimi metodami i na jaką skalę posługują się germaniści, a jakimi angliści. Ogólny wniosek jaki można wysnuć na podstawie prezentowanego rozkładu jest taki, że nauczyciele języka niemieckiego w większym zakresie koncentrują się na sprawdzaniu wiedzy, natomiast angliści na wykorzystaniu różnych form pracy i budowaniu sytuacji komunikacyjnej. Reasumując, zważywszy na formę postawionego pytania możemy stwierdzić, że uczniowie pozytywnie ocenili wysiłki nauczycieli. Choć jedynie około połowy z tej grupy nauczycieli możemy uznać za wymagających, to odpowiedzi dotyczące skutecznego dyscyplinowania lub stymulowania aktywności ucznia wskazują, że nauczyciele robią wiele, aby ich lekcje były atrakcyjne i aby przekazywana wiedza dotarła do ucznia.

Podsumowując relacje nauczyciela i ucznia możemy powiedzieć, że w obszarze oddziaływania dydaktycznego językowcy czują się dość pewnie. Co więcej, z danych wynika, że mimo dużych różnic w dziedzinie cech formalnych nauczyciele języków obcych nie różnią się od innych możliwościami skutecznego przekazania wiedzy.

Czy na podstawie wyników testu diagnostycznego możemy powiedzieć, że nauczyciele potrafią skutecznie nauczać, trudno o jednoznaczną odpowiedź, wyniki z badanych języków okazały się niezadowolające. Wiele jest zatem do zrobienia.

W dziedzinie inicjatywy przejawianej w miejscu pracy nauczyciele języków obcych skupiają się na dziedzinach, które są im najbardziej znajome. Organizują dni kultury kraju (lub krajów), którego języka uczą, uczestniczą w przygotowaniu konkursów i olimpiad, przygotowują imprezy kulturalne (np. przedstawienia w języku obcym) wreszcie organizują wymianę zagraniczną. Są również skłonni pomóc uczniom słabszym, zarówno poprzez osobistą radę, jak i zajęcia dodatkowe.

Zupełnie inaczej „języcowcy” czują się w obszarze dotyczącym wychowania. Trudno im znaleźć odpowiedni środki wychowawcze, aby wpłynąć na szczególnie kłopotliwą młodzież. Zaznaczając, że cały czas mowa o statystycznym nauczycielu możemy stwierdzić,

że w wyniku naszych badań wyłania się dwojaki obraz nauczyciela języka obcego. Z jednej strony dynamicznego, młodego pedagoga, stosującego nowoczesne metody nauczania, aktywizującego młodzież, gotowego udzielić pomocy, aktywnego w obszarach związanych z jego dziedziną wiedzy. Z drugiej strony, pasywnego w różnych formach aktywności szkolnej, nie posiadającego wystarczającej wiedzy i/lub doświadczenia, aby poradzić sobie z problemami wychowawczymi.

- Z dyrektorem szkoły

Kolejnym krokiem do stworzenia profilu statystycznego nauczyciela języków obcych jest charakterystyka jego relacji z dyrektorem szkoły. Pierwszym po temu krokiem było zadane wprost pytanie o ocenę relacji interpersonalnych z przełożonym. Zgodnie z naszymi założeniami niemal wszyscy nauczyciele, z którymi rozmawialiśmy prowadząc wywiady twierdzili, że relacje z dyrektorem są bardzo dobre. Ogólnie stwierdziliśmy, że ponad 70% respondentów określa opisywaną relacje mianem rzeczowej opartej na dialogu, wzajemnej współpracy i zaufaniu. Niecałe 5% uznaje, że stosunki z dyrektorem „uzależnione są od dnia”, natomiast 15% widzi w nich protekcjonalizm przełożonego oraz deklaruje występowanie w ich ramach napięć i nieporozumień. Pozostali pytani pedagogzy nie potrafią udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Nie ulega jednak wątpliwości, że zdecydowana większość nauczycieli języków obcych pozytywnie ocenia swoje relacje zawodowe z dyrektorem szkoły. Spytaliśmy naszych rozmówców o konflikty na linii przełożony-podwładny; ponad 90% pytanych twierdziło, że nigdy nie dochodzi do takich sytuacji. Jednak same deklaracje dotyczące pozytywnej atmosfery, jaką w szkole kreuje, przynajmniej wokół własnej osoby dyrektor, nie oznaczają, że nauczyciel będzie się dobrze w tej szkole czuł. Naszym zdaniem bardzo ważnym czynnikiem oceny własnej sytuacji w szkole jest podmiotowe traktowanie podwładnych przez przełożonego. Nie wystarczą pozytywne lub neutralne relacje interpersonalne, nauczyciel musi czuć, że jego zdanie liczy się w szkole, jego opinie są brane pod uwagę, a jego wiedza doceniana. Spytaliśmy, więc anglistów i germanistów czy mają możliwość wypowiedzenia swojej opinii w sprawach ważnych dla szkoły i co istotniejsze, czy jest ona brana pod uwagę.

Tabela nr 69 **Podmiotowość nauczyciela**

Procent nauczycieli N = 113				
	Zawsze	Często	Rzadko	Sporadycznie
Czy nauczyciel ma możliwość wypowiedzenia swoich opinii w sprawach ważnych dla szkoły?	72,0	14,0	12,0	2,0
Czy opinie nauczyciela brane są pod uwagę?	23,9	45,1	26,5	4,4

Zdecydowana większość nauczycieli przyznaje, że ma możliwość wypowiedzenia swojej opinii w sprawach ważnych dla szkoły. Najczęściej wskazywano na radę pedagogiczną jako forum, na którym każdy nauczyciel może zabrać głos i przedstawić swoją opinię na temat aktualnych wydarzeń w szkole. Kwestią otwartą pozostaje pytanie na ile ten głos ma szansę być usłyszany. Zgodnie z dalszymi deklaracjami anglistów i germanistów wydaje się że szansę na to są relatywnie duże. Niespełna 70% respondentów twierdzi, że ich opinie brane są pod uwagę zawsze lub często a 26,5%, że rzadko. Jedynie pięciu badanych nauczycieli twierdziło, że ich opinie nigdy nie były brane pod uwagę. Uzyskane rozkłady mogłyby wskazywać na dużą podmiotowość nauczycieli języków obcych jednak są pewne przesłanki, które wskazują, że może być inaczej. Po pierwsze, w rozmowach z badaczami nauczyciele często zaznaczali, że ich opinia wprawdzie jest brana pod rozwagę, ale nie oznacza to

bynajmniej, że jest rozstrzygająca. Innymi słowy nauczyciel może swobodnie wypowiedzieć się na tematy ważne dla szkoły, zostanie wysłuchany a jego opinia będzie stanowiła jeden z głosów w dyskusji. Jednak do poczucia podmiotowości i wpływu na bieg wydarzeń w szkole jeszcze daleko. Pośrednio potwierdzają to informacje jakie zebraliśmy, zadając nauczycielom kolejne pytanie. Spytaliśmy mianowicie; w jakich sytuacjach przejawia się ten wpływ na sprawy ważne dla szkoły.

Tabela nr 70 **Realny wpływ nauczyciela na działanie szkoły**

Definiowanie obszaru wpływu	Procent
Nauczyciel wskazał konkretny obszar wpływu	38,9
Nauczyciel zadeklarował ogólnie, że ma wpływ	19,5
Brak jednoznacznej odpowiedzi	41,6

Kategorie, do których sprowadziliśmy odpowiedzi nauczycieli, widoczne w powyższej tabeli, mają bardzo ogólny charakter. Chcieliśmy za ich pośrednictwem pokazać jedynie tych nauczycieli języków obcych, którzy potrafią dokładnie zdiagnozować obszar własnego wpływu na sprawy szkoły. Okazało się, że niespełna 40% germanistów i anglistów potrafi wskazać taki element. Nauczyciele najczęściej twierdzili, że mają wpływ na organizację wymiany zagranicznej, przygotowanie konkursów, organizację imprez kulturowych, czasem przyznanie dodatkowych godzin dydaktycznych lub organizację zajęć wyrównawczych i kółek zainteresowań. Kolejne niespełna 20% nauczycieli mówiło ogólnie, że ma wpływ, ale nie potrafiło sprecyzować swoich wypowiedzi, natomiast ponad 40% nie podało żadnej konkretnej odpowiedzi. Naszym zdaniem ostatnią kategorię możemy interpretować jako brak poczucia realnego wpływu na sytuację szkoły. Skoro nauczyciel nie potrafi powiedzieć jakie obszary pracy placówki oświatowej współzależną od jego aktywności oznacza to, że prawdopodobnie nie zależą żadne. Taki nauczyciel nie czuje, że może wpłynąć na swojego przełożonego proponując mu inicjatywy lub zgłaszając uwagi na temat zadań już realizowanych. Co więcej również odpowiedzi mówiące o ogólnym poczuciu wpływu nie napawają optymizmem. Nauczyciele mieszczący się w tej kategorii wprawdzie deklarują, że mają na coś wpływ jednak sami nie wiedzą na co. Możemy więc domniemywać z dużym prawdopodobieństwem, że także wśród tej grupy respondentów niewielu jest takich, którzy rzeczywiście w znaczący sposób oddziałują na pracę szkoły. Jak więc ostatecznie ocenić usytuowanie nauczycieli języków obcych w szkole? Wydaje się być uzasadniona konstatacja, że relacje nauczycieli języków obcych i ich przełożonych układają się dobrze w dziedzinie interpersonalnych stosunków. Natomiast jeśli chodzi o zdolność nauczyciela do promowania swoich pomysłów i inicjatyw angażują się przede wszystkim w te rodzaje aktywności, które bezpośrednio dotyczą stricte ich przedmiotu. W pozostałych sprawach albo nie czują się kompetentni albo nie mają możliwości zabrania rozstrzygającego głosu.

Możemy powiedzieć, że deklaracje uzyskane od obu stron relacji przełożony-podwładny dają nam podstawę do określenia ich stosunków jako dobrych, ale o ograniczonej podmiotowości nauczyciela.

- Z innymi nauczycielami

Atmosfera w miejscu pracy kształtowana jest przez jeszcze jeden czynnik – relacje wśród nauczycieli. Tym razem najbardziej interesowało nas czy „językowcy” mogą liczyć na siebie, na pomoc innych pracowników pedagogicznych szkoły i czy sami jej udzielają (oraz w jakich dziedzinach dochodzi do wymiany przysług). Najpierw zobaczmy na jaką pomoc mogli liczyć nasi respondenci.

Tabela nr 71 **Pomoc uzyskiwana przez nauczyciela od kolegów i koleżanek z pracy**

Obszary wzajemnej pomocy					
Procent nauczycieli N = 112	Dydaktyka nauczanego języka	Sprawy wychowawcze	Własne kompetencje językowe	Konflikty	Życie prywatne
	74,3	91,2	54,0	42,5	53,1

Wsparcie w sprawach związanych z dydaktyką języka obcego i oddziaływania wychowawczego nie podlega – w świetle naszych badań – dyskusji. Badani „językowcy” mogą liczyć na swoich kolegów i koleżanki w przypadku problemów najbardziej charakterystycznych dla dydaktyczno-pedagogicznej aktywności w szkole. W przypadku zaistnienia problemów natury wychowawczej lub dydaktycznej wystarczy tylko prośba.

Inaczej kształtują się rozkłady w przypadku pozostałych trzech wyszczególnionych przez nas obszarów, w których nauczyciel może potrzebować pomocy. Około połowy badanych anglistów i germanistów potrafiło wskazać w szkole osobę, na której mogłaby polegać w sprawie własnych kompetencji językowych, choć niekoniecznie zwracali się do niej ze swoim problemem. Pozostali nauczyciele uznawali, że nie potrzebują tego typu pomocy lub z racji wieku lub doświadczenia – wskazywano na fakt, że to oni służą młodszym kolegom radą.

Wspominano już, że według opinii nauczycieli bardzo rzadko dochodzi do konfliktów z przełożonymi (5% deklaracji), nieco częściej kolegami z pracy (25% deklaracji). Jednak, jeżeli konflikty mają już miejsce, to mniej niż połowa nauczycieli czuje wsparcie swoich kolegów.

Ostatni wreszcie czynnik, poleganie na znajomych z pracy w sprawach osobistych podlega indywidualnym ocenom. Możemy jedynie powiedzieć, że skoro ponad 50% nauczycieli języków obcych znajduje w szkole powierników własnych problemów osobistych oznaczać to może, że czują się oni akceptowani w środowisku, w którym pracują.

Badani przez nas nauczyciele równie często udzielają pomocy swoim współpracownikom. Obszary najczęściej udzielanej pomocy są właściwie identyczne, dominują problemy wychowawcze (37,6%), treści i formy nauczania (29,4%). Stosunkowo często nauczyciele pomagają swoim kolegom i koleżankom w przygotowywaniu dokumentacji (14,7%), organizacji zajęć (11,0%) oraz sprawach osobistych (15,6%). Jedna piąta nauczycieli deklaruje, że zawsze kiedy to konieczne zastępuje współpracowników w prowadzeniu lekcji (19,3%*).

Można zatem sformułować tezę, że połowa badanych nauczycieli znajduje sprzyjającą atmosferę w swoim miejscu pracy, ale to jednocześnie oznacza, pozostali niezbyt dobrze czują się w szkole, ograniczają swoje relacje jedynie do kontaktów formalnych i służbowych.

* Ponieważ rozkład został uzyskany na podstawie wielokrotnych odpowiedzi (kodowane pytanie otwarte) procenty nie sumują się do stu.

Dobrze oceniają się wzajemnie (w skali stopni szkolnych wystawili sobie ocenę oscylującą wokół pięciu), ale część nie buduje, głębszych relacji ze współpracownikami. Może to skutkować brakiem poczucia przynależności, a tym samym nie sprzyja osadzeniu się nauczyciela w szkole. W konsekwencji staje się przyczyną fluktuacji zawodowej.

4. Perspektywy zawodowe

Ostatnim obszarem diagnozy sytuacji zawodowej nauczyciela w szkole jest stosunek „językowców” do swojej pracy i perspektyw pozostania w zawodzie. Na podstawie powyżej przedstawionych danych mogliśmy stwierdzić, że mimo pewnych różnic w zakresie stażu pracy, stopnia awansu i stabilności zatrudnienia, germaniści i angliści wykonują swoją pracę w opinii dyrektorów dobrze. Przyjrzyjmy się zatem z jakiej grupy rekrutują się nauczyciele języków obcych. Spyaliśmy naszych respondentów jakie powody kierowały nimi przy wyborze zawodu nauczyciela. Pomimo wszelkich niedogodności – wśród których najczęściej wymieniane są płace – jakie towarzyszą pracy w szkole, wciąż wielu młodych ludzi decyduje się na tą drogę kariery zawodowej. Dlaczego?

Tabela nr 72 **Przyczyny wyboru zawodu nauczyciela.**

Kategorie motywacji	Procent nauczycieli N = 113
Wybrałam/em tę pracę ze względu na zaistniałe w danym momencie okoliczności	23,9
Podoba mi się praca nauczyciela/zawsze chciałam to robić	17,7
Powołanie do zawodu	17,6
Praca z młodzieżą daje dużo satysfakcji	14,2
Tradycje rodzinne	9,7
Inspiracja ze strony bliskich lub przyjaciół	5,3
Praca nauczyciela ma dla mnie charakter tymczasowy	1,8
Perspektywy rozwoju w tym zawodzie	0,9
Trudno powiedzieć	8,9

Największy procent nauczycieli języków obcych wybrało ten zawód ze względu na określone (zewnątrzne) okoliczności. Grupa respondentów, o której mowa, najczęściej wskazywała na „zrządzenie losu” przy wyborze specjalizacji na studiach, na okoliczności wyboru pracy po zakończeniu studiów, na inne sytuacje życiowe, które powodowały, że praca w szkole wydawała im się najodpowiedniejsza w danej chwili. Możemy więc powiedzieć, że jakieś zalety zawodu nauczyciela powodowały, że określone uwarunkowania skłoniły przyszłych pedagogów do wybrania takiej drogi życiowej. Czy była to ciekawa specjalizacja na studiach, czy łatwość w podjęciu pracy w trakcie i po zakończeniu edukacji czy też krótki tydzień pracy pozwalający łączyć obowiązki rodzinne i zawodowe. Jednocześnie jedynie dwa procent respondentów stwierdzało stanowczo, że ta praca ma dla nich charakter tymczasowy. Oznacza to, że nawet, kiedy o wyborze zawodu decyduje zbieg okoliczności, rzadko jest to wybór nieprzemyślany. Bez względu na to, jakie czynniki skłoniły nauczycieli do wybrania tej drogi większość z nich deklaruje, że ma zamiar zostać w zawodzie. Prawie 79% wszystkich respondentów twierdzi, że w ciągu najbliższych pięciu lat na pewno będą pracować w szkole, 16% nie jest pewna swojej zawodowej przyszłości i jedynie 3,5% wie, że opuści szeregi nauczycieli. Wracając do powodów wyboru takiej a nie innej drogi życiowej wielu „językowców” wskazywało, że ten zawód zawsze im się podobał, przyciągał, wydawał się interesujący. Tyle samo wyborów uzyskało enigmatyczne acz znaczące „powołanie”. Niecałe 10% respondentów powoływało się na tradycje rodzinne. Wymienione kategorie

motywacji możemy z powodzeniem określić wspólnym mianem czynników wewnętrznych (łącznie 59,3%). Niepokojący jest natomiast wysoki procent nauczycieli, którzy odpowiedzieli „trudno powiedzieć”. Co dziesiąty nauczyciel nie potrafił wskazać jakie czynniki spowodowały, że wybrał właśnie ten zawód. Należy domniemywać, że jest to grupa o najniższej motywacji i jednocześnie najgorzej osadzona w roli. Trudno bowiem sądzić, że nauczyciel, który widzi cel swojej pracy, wie dla kogo i czego poświęca swój wysiłek nie wiedziałaby dlaczego to robi. Niemniej wyniki naszych badań mogą wciąż napawać optymizmem. Sześciu na dziesięciu „językowców” to nauczyciele kierujący się bardzo silną motywacją – zinternalizowaną chęcią pracy w danym zawodzie. Kolejne dwadzieścia procent to osoby, które wybrały tę drogę rozwoju osobistego ze względu na pewien przypadek jednak świadomie dokonując kalkulacji zalet i wad. Skoro jesteśmy przy tym temacie możemy zadać pytanie: jakie są największe wady i zalety pracy nauczyciela?

Jest to o tyle ciekawe, że nasi ankietowani byli zaskakująco zgodni w swoich ocenach.

Tabela nr 73 **Pozytywne strony pracy nauczyciela**

	Kategorie	Procent nauczycieli N = 113
	Zalety	Satysfakcja i przyjemność z przekazywania wiedzy
Kontakt z ludźmi, młodzieżą		59,3
Możliwość wpływania na rozwój młodych ludzi		48,7
Wyniki osiągnięte przez uczniów		38,1
Duża ilość czasu wolnego		29,2
Wdzięczność uczniów		31,9
Dynamika tej pracy, brak nudy		27,4
Możliwość rozwoju osobistego i zawodowego		8,8
Kontakt z młodymi ludźmi odmładza		7,1
Ogólnie - lubię uczyć itp		1,8
Inne		0,9

Ponownie nauczyciele języków obcych okazali się grupą silnie zmotywowaną wewnątrznie. Na liście czynników najsilniej wpływających na samozadowolenie z pracy odnajdujemy przede wszystkim określenia wskazujące na dużą satysfakcję z wykonywanych obowiązków. Nauczycieli cieszy również możliwość wpływu na losy osobiste młodych ludzi (niektórzy nasi rozmówcy wskazywali nawet na chęć udzielania pomocy), kształtowania ich osobowości i charakterów, sam kontakt z nimi. Pozytywem pracy w szkole jest także duża liczba wolnego czasu i możliwość stałego, systematycznego rozwoju osobistego i zawodowego.

Jakie natomiast są wady pracy w szkole?

Tabela nr 74 Negatywne strony pracy nauczyciela

Kategorie		Procent nauczycieli N = 113
Wady	Płace, wynagrodzenie	54,9
	Brak motywacji/chęci do nauki ze strony uczniów	45,1
	Problemy wychowawcze	39,8
	Stresy jakie powoduje praca	34,5
	Odpowiedzialność i wysiłek jakiego wymaga ta praca	27,4
	Niedobra atmosfera wokół zawodu nauczyciela	30,1
	Czas, który muszę przeznaczyć na wykonywanie obowiązków	13,3
	Nic/nie wiem/nie umiem wskazać	1,8
	Praca jest niewymierna, trudno ją ocenić	0,9
	Braki w wyposażeniu materialnym	0,9

Na czele listy ujemnych stron pracy w szkole znajdujemy – prawdopodobnie bez zaskoczenia – niskie płace. W dalszej kolejności – o czym była już mowa – brak motywacji do nauki ze strony uczniów oraz problemy wychowawcze. Interesującym jest fakt, że z jednej strony nauczyciele czerpią największą satysfakcję z kontaktu z uczniem, z drugiej jest to jeden z elementów najbardziej frustrujących. Możemy zatem powiedzieć, że ten sam czynnik – w zależności od sukcesów – wpływa na pozytywną i negatywną motywację nauczyciela. Gdy pedagog potrafi dotrzeć do uczniów z wiedzą, zainteresować ich lekcją, wyegzekwować porządek podczas zajęć lub kiedy odnosi sukces wychowawczy czerpie z tego dużą satysfakcję. Jednak w przypadku niepowodzeń ten sam czynnik działa zniechęcająco. Jak trudno osiągnąć sukces w pracy z młodzieżą (szczególnie gimnazjalną) świadczą kolejne pozycje na liście wad zawodu nauczyciela. Stres i duża odpowiedzialność, bo o nich mowa, wskazują jak wiele zaangażowania, także emocjonalnego, wymaga od nauczyciela sukces dydaktyczno-wychowawczy.

W prezentowanej części naszego opracowania staraliśmy się opisać nauczyciela języków obcych jako pracownika szkoły w szerokim społecznym kontekście. Można zadać pytanie: dlaczego OKE w Poznaniu, instytucja związana z zewnętrznym ocenianiem zajmuje się społeczną rolą nauczyciela. Odpowiedź jest prosta, mając bezpośredni obraz wyników egzaminacyjnych populacji uczniów trzech województw, Dyrektor poznańskiej Komisji w dyskusjach z pracownikami niejednokrotnie mobilizowała nas do poszukiwania przyczyn określonych osiągnięć uczniów. Szukając wielu, zawsze dochodziliśmy do pierwotnej – postawy i kompetencji nauczyciela. Tak więc nasza procedura badawcza musiała poruszać ten najważniejszy obszar. Nie chcąc powtarzać tego, co szczegółowo zanalizowaliśmy w tym rozdziale pozwalamy sobie na sformułowanie rekomendacji w tym zakresie dla dyrektora szkoły. Jako instytucja nie mamy prawa proponować działań w sferze zarządzania kapitałem ludzkim w innych instytucjach oświatowych, lecz jako badający problem możemy przedstawić swoje sugestie, które uznają Państwo za mniej lub bardziej celowe.

W świetle uzyskanych danych najbardziej racjonalną strategią pracy z nauczycielem języka obcego wydaje się **szerokie wsparcie w sprawach wychowawczych**. W wielu momentach naszych badań okazywało się, że germaniści i angliści nie są dobrze przygotowani do wychowawczej pracy z młodzieżą, stanowi ona dla nich trudność, często zniechęca. Co więcej, problemy z niesubordynacją uczniów pozostają najczęściej nieznanymi

dyrektorowi. Nauczyciele języków obcych niechętnie dzielą się tego typu wiedzą ze swoim przełożonym, dużo chętniej zwracają się do kolegów i koleżanek z pracy. Pamiętać przy tym należy, że nawet najlepsza rada od innego nauczyciela nie zastąpi systematycznego, zinstytucjonalizowanego, wsparcia władz szkoły. Nauczyciel musi mieć świadomość pełnego wsparcia dyrekcji, braku tolerancji wobec wybryków ucznia z jednej strony, zrozumienia własnych słabości z drugiej strony. Musi mieć poczucie, że nie jest osamotniony w swoich zmaganiach. Po drugie, dyrektorzy mogą zachęcać i wspierać nauczycieli języków obcych do uczestnictwa w studiach i kursach pozwalających podnieść poziom umiejętności pedagogicznych. Zgodnie z chińską maksymą, mogą dać nauczycielowi wędkę i nauczyć łowić. Po trzecie wreszcie, współpraca w dziedzinie wychowania musi obejmować wszystkich nauczycieli i uczniów. Wszystkie grupy zaangażowane w proces nauczania w danej szkole powinny być świadome, co wolno, a czego nie. Nie od, dziś wiadomo, że konsekwencja jest jedyną skuteczną strategią wychowawczą.

Nasze badania pokazały *stosunkowo dużą aktywność* nauczycieli języków obcych w obszarach związanych z ich przedmiotem. Warto wykorzystać ten fakt, aby zatrzymać nauczyciela w szkole. Dyrektor ma w tym przypadku do wyboru dwie drogi. Może pozwolić „językowcom” na relatywną bierność na innych polach aktywności szkolnej i maksymalnie wykorzystać ich energię, tam gdzie najchętniej są gotowi ją angażować. Wymiana zagraniczna, organizacja konkursów i olimpiad, dni kultury, organizacja świąt związanych z obcą kulturą (np. znane już w Polsce amerykańskie walentynki czy irlandzki dzień św. Patryka). Drugą strategią może być próba włączenia tej grupy nauczycieli w ogólnoszkolne inicjatywy niezwiązane z ich przedmiotem. Pokazanie im, że również w tej dziedzinie mogą sobie świetnie radzić i co więcej, że są ważną i potrzebną częścią składającym się na zespół ludzi tworzących szkołę rozumianą jako wspólnota. Obie te strategie mogą przynieść pożądane rezultaty.

Kolejnym czynnikiem, na jaki powinien zwrócić uwagę dyrektor to kwestie merytoryczne. Powiedzieliśmy, że znaczna część nauczycieli języków obcych to ludzie młodzi, niedoświadczeni, *czasem nie posiadający wykształcenia magisterskiego*. Taki stan rzeczy może wywoływać u przełożonych obawy co do kompetencji dydaktycznych. Jednak jak pokazuje nasze badanie, nauczyciele języków obcych nie odbiegają pod tym względem od innych nauczycieli. Wynik naszego testu nie osiągnął wprawdzie poziomu zadowolającego jednak – biorąc pod uwagę novum jakie stanowił – można uznać zdiagnozowany poziom osiągnięć za przyzwoity, a często zbliżony z ocenami edukacyjnymi proponowanymi przez nauczycieli (patrz s.6). Co więcej, jak wykazały deklaracje uczniów, wbrew opinii nauczycieli o niskiej motywacji uczniów, lubią oni uczyć się języków obcych (76% angielskiego, 63% niemieckiego), szczególnie „*mówić na zajęciach i uczyć się nowych słów*”. Prawdą jest, że w pewnych obszarach – na przykład tworzenia własnej reakcji językowej – uczniowie wypadają bardzo słabo, ale w innych odnoszą sukcesy np. w słuchaniu. Dyrektor powinien więc zaufać młodości i entuzjazmowi swoich anglistów, germanistów, romanistów itd., i pozwolić im na stosowanie własnych, jak się okazuje często skutecznych, metod (*co nie oznacza oczywiście braku kontroli*). Obawy jakie budzi młody wiek i brak doświadczeni, choć czasem niebezpieczne, warto odłożyć na moment oceny wyników pracy. W takich okolicznościach, czując odpowiedzialność, nauczyciel zrobi wiele, aby tego zaufania nie zawieść.

Na koniec warto wskazać na problem podmiotowości nauczyciela. Jedyńie, a może aż, połowa naszych respondentów dobrze czuła się we własnym środowisku pracy, dobrze komunikowała się ze swoim dyrektorem i kolegami i czuła realny wpływ na funkcjonowanie

szkoły. **50% to outsiderzy**. Warto to zmienić, pokazać nauczycielowi, że jego zdanie jest ważne, że bywa rozstrzygające, że dobre pomysły zawsze trafią na podatny grunt. Taki nauczyciel poczuje dużo silniejszą identyfikację ze szkołą.

V. Podsumowanie końcowe

W celu zbilansowania wszystkich przeprowadzonych analiz posłużymy się krótką, wyszczególnioną w punktach, listą wniosków z naszych badań. Mamy nadzieję, taka forma przyczyni się do jasnego sprecyzowania większości omawianych problemów i będzie impulsem do refleksji nad jakością kształcenia językowego w polskich gimnazjach.

Osiągnięcia językowe uczniów klas drugich gimnazjów:

- ✓ Wyniki testu możemy uznać za niezadowalające, szczególnie rozczarowała diagnoza umiejętności uczniów z języka niemieckiego.
- ✓ Uczniowie mają istotne braki w znajomości i stosowaniu: *podstawowych zwrotów oraz wyrażen leksykalnych, zaimków w tym zawierających funkcje przeczenia, przymków, liczebników, zaimków dzierżawczych, koniugacji czasowników, szyku wyrazów w zdaniu pojedynczym, współzrędnie i podrzędnie złożonych, podstawowych czasów gramatycznych oraz podstawowych struktur gramatycznych.*
- ✓ Słownictwo z części badanych obszarów zostało opanowane w stopniu niewystarczającym, uczniowie koncentrują się na zrozumieniu tekstu na podstawie pojedynczych słów, nie uwzględniają logiki wypowiedzi w języku obcym.
- ✓ Mają problem z konstruowaniem opinii i sądów w języku obcym, nawet na tematy związane z sytuacjami dnia codziennego.
- ✓ Często zapominają o logicznej analizie zadania, pomijają istotne elementy poleceń, nie weryfikują swojej odpowiedzi z treścią zadania.

Upowszechnianie informacji o zewnętrznym egzaminie z języków obcych:

- ✓ Większość nauczycieli języków obcych jest dobrze poinformowana o egzaminie, orientuje na niego swoje działania, rozwija i koryguje metody pracy, choć nie zawsze świadomie, aby odpowiadały standardom wymagań egzaminacyjnych.
- ✓ Warunki materialne w przeważającej liczbie szkół zapewniają możliwość skutecznego nauczania języków obcych. Jedyne problemy mogą stanowić nagłośnienie sal podczas egzaminu.
- ✓ Nauczyciele języków obcych są najbardziej zainteresowani dostępem do przetworzonych (zinterpretowanych) informacji o egzaminie, szczególnie zadań egzaminacyjnych.
- ✓ Najczęściej dobrze informują swoich podopiecznych o warunkach i wymogach egzaminacyjnych, jedynym problemem *stanowiła zasada wyboru języka zdawanego podczas egzaminu.*
- ✓ Przepływ informacji pomiędzy głównymi podmiotami zainteresowanymi egzaminem (dyrektor, nauczyciel, uczeń, rodzice) możemy uznać za dobry.

Osadzenie w roli nauczyciela:

- ✓ Nauczyciele języków obcych różnią się pod względem cech formalnych (niższy wiek, staż pracy, awans zawodowy, poziom wykształcenia) od swoich kolegów koleżanek, nie ma to jednak znaczącego wpływu na sposób ich pracy.
- ✓ Wbrew stereotypowym opiniom większość nauczycieli identyfikuje się ze swoją rolą.
- ✓ Nauczyciele są dobrze przygotowani merytorycznie, angażują się w inicjatywny związane z przedmiotem, jednak nie są przekonani *o własnych zdolnościach dydaktycznych i wychowawczych*.
- ✓ Nauczyciele zmieniając miejsce pracy rzadko odchodzą z zawodu.
- ✓ Mimo, iż zarobki nie wpływają pozytywnie na motywację nauczycieli to najczęściej przyczyna zmiany miejsca zatrudnienia leży w problemach wychowawczych z młodzieżą oraz poczuciem własnej podmiotowości w szkole.

Wbrew opiniom:

- ✓ Uczniowie lubią uczyć się języków obcych, szczególnie interesujące są dla nich zajęcia z wykorzystaniem materiałów autentycznych, a najbardziej cenią swój „*mówiony*” udział w lekcji.

BIBLIOGRAFIA

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003
- Bromberek B., *Role społeczne nauczyciela*, Poznań 1973
- Bolesta-Kukułka K., *Socjologiczne aspekty procesu kształcenia*, Warszawa 1975
- Chodkowska M., *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Lublin 2007
- Cofer Ch., *Motywacja: teoria i badania*, Warszawa 1972
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998
- Jabłońska A. O., *O etyce zawodu nauczyciela*, Wszystko dla szkoły 4/2007
- Kawka Z., *Między misją a frustracją: społeczna rola nauczyciela*, Łódź 1998
- Kłoskowska A., *Kulturowe uwarunkowania postaw w Nowak S. (red) Teorie Postaw*, Warszawa 1973
- Kończyk R., *Adaptacja społeczno-zawodowa młodych nauczycieli*, Warszawa 2007
- Korczyński S., *Obraz nauczyciela w polskiej myśli pedantologicznej*, Opole 1992
- Kotusiewicz A., (red) *Pedeutologia: badanie i koncepcje metodologiczne*, Warszawa 1993
- Malinowski M, Niezgoda M., *Badania empiryczne w socjologii*, Tyczyn 1997
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Toruń 1993
- Mika S., *Psychologia Społeczna*, Warszawa 1981
- Mika S., *Mądrość a nie strach buduje autorytet*, Psychologia w szkole 9/2006
- Nachmias-Frankfort Ch, Nachmias D, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999
- Okoń W., *Osobowość nauczyciela*, Warszawa 1959
- Pearson T. A., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1994
- Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Warszawa 1988
- Richard I. A., *Uczmy się nauczać*, Warszawa 1994
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007, Dz. U. nr 83, poz. 562
- Siwińska J., *Motywy wyboru zawodu nauczyciela i ich wpływ na wyniki nauczania*, Bydgoszcz 1978
- Siwińska J., *Efektywność przygotowania do zawodu nauczyciela*, Poznań 1980
- Starzyńska W., *Statystyka praktyczna*, Warszawa 2000
- Sternberg R. J., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2001
- Szreder M, *Metody i techniki sondażowych badań opinii*, Warszawa 2004