



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Magdalena Szpotowicz

Marek Muszyński

Agata Gajewska-Dyszkiewicz

Katarzyna Paczuska

Bartosz Kondratek

Umiejętności maturzystów 2015

**Obowiązkowy egzamin maturalny
z języka angielskiego
w 2015 roku**

Warszawa, październik 2015

Autorzy:

Magdalena Szpotowicz

Marek Muszyński

Agata Gajewska-Dyszkiewicz

Katarzyna Paczuska

Bartosz Kondratek

Recenzent:

prof. UW dr. hab. Romuald Gozdawa-Gołębiowski

Wzór cytowania:

Szpotowicz, M., Muszyński, M., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K., Kondratek, B. (2015).
Umiejętności maturzystów 2015. Obowiązkowy egzamin maturalny z języka angielskiego w 2015 roku.
Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: *Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, 2015*

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

Egzemplarz bezpłatny

Spis Treści

1. Wstęp	4
1.1. Wymagania podstawy programowej a egzamin maturalny	5
1.2. Zmiany w egzaminie maturalnym po 2015 roku	7
2. Wyniki uczniów	8
2.1. Wyniki w odniesieniu do wymagań podstawy programowej	8
2.2. Rozumienie ze słuchu	10
2.3. Rozumienie wypowiedzi pisemnej	11
2.4. Znajomość środków językowych	13
2.5. Tworzenie wypowiedzi pisemnej	15
2.6. Wyniki chłopców i dziewcząt	16
2.7. Wyniki uczniów z orzeczeniem dysleksji rozwojowej	17
2.8. Wyniki uczniów ze szkół dla dorosłych	19
2.9. Wyniki uczniów ze szkół publicznych i niepublicznych	20
2.10. Wielkość miejscowości szkoły	23
2.11. Regionalne zróżnicowanie wyników	26
2.12. Wyniki uczniów, którzy nie zdali egzaminu	28
3. Podsumowanie i wnioski	30
4. Bibliografia	32
5. Załącznik 1	34

1. Wstęp

W ostatnich dwudziestu latach w Europie zewnętrzne egzaminy z języków obcych zyskały na znaczeniu. Większość krajów europejskich przeprowadza je na zakończenie edukacji na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Dla większości są to też egzaminy wysokiej stawki, których wyniki decydują o możliwościach edukacyjnych na kolejnych etapach nauki. W prawie wszystkich krajach uczniowie kończący etap edukacji gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej mogą zdawać egzamin z języka angielskiego. Większość systemów edukacji w Europie odnosi swoje egzaminy językowe do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) (Rada Europy, 2001), a najwyższy poziom wymagań dla gimnazjum to A2 lub B1, podczas gdy dla etapu ponadgimnazjalnego wymagany poziom nie przekracza zazwyczaj B2. Prawie wszystkie zewnętrzne egzaminy językowe w Europie sprawdzają cztery podstawowe sprawności językowe: słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2015). Zmiany wprowadzone w polskim systemie egzaminów zewnętrznych pozytywnie wpisują się w obraz zmian zachodzących w Europie, a wymienione powyżej rozwiązania dotyczące większości krajów europejskich dotyczą i Polski.

Jednym z podstawowych założeń reformy edukacji wprowadzonej w życie w 2009 roku było zapewnienie kontynuacji nauki na kolejnych etapach edukacyjnych trzech podstawowych przedmiotów maturalnych: języka polskiego, matematyki i języka obcego (Marciniak, 2009). Rozpoczęta wtedy reforma systemu kształcenia oraz egzaminów zewnętrznych podsumowujących kolejne etapy edukacji została zakończona i zwieńczona w roku 2015, gdy pierwszy rocznik gimnazjalistów rozpoczynających naukę według nowej podstawy programowej (MEN, 2008) zakończył edukację szkolną w liceum. Na podsumowanie efektów nauki tych uczniów, którzy wybrali dłuższą ścieżkę edukacji w technikum, trzeba będzie poczekać do 2016 roku.

Egzamin z języka obcego na poziomie podstawowym jest obowiązkowy dla wszystkich absolwentów przystępujących do matury. Zawiera on zadania sprawdzające umiejętności w zakresie wymagań podstawy programowej IV.0 i IV.1 i nawiązuje do poziomu biegłości językowej B1 według ESOKJ. Według tegorocznego sprawozdania z egzaminu maturalnego opublikowanego przez CKE aż 90% uczniów przystępujących do części podstawowej egzaminu z języka obcego wybrało język angielski (CKE, 2015). Część z nich przystąpiła także do części rozszerzonej matury z tego samego języka.

Pomimo tego, że egzamin maturalny jest jedynym z zewnętrznych egzaminów językowych w systemie oświaty sprawdzającym umiejętności komunikacji ustnej, analizie w niniejszym raporcie poddano jedynie części pisemne testu. Powodem dla takiego rozwiązania jest fakt, iż część ustna przeprowadzana i oceniana jest w szkołach, a nie – jak pozostałe części – centralnie. Dodatkowo ocena z części ustnej wystawiana jest jako oddzielna i zwykle nie jest brana pod uwagę w rekrutacji na wyższe uczelnie. W dodatku dane z części ustnej egzaminu nie są gromadzone centralnie, co stanowi praktyczną trudność w ich pozyskaniu i analizie.

1.1. Wymagania podstawy programowej a egzamin maturalny

Jednym z zadań egzaminu maturalnego jest jak najbardziej kompleksowe sprawdzenie realizacji wymagań podstawy programowej dla IV etapu edukacyjnego i stwierdzenie, którzy uczniowie w dopuszczalnym stopniu spełniają te wymagania. Podobnie jak w poprzednich etapach, II i III, wymagania podzielono na ogólne i szczegółowe. Wymagania ogólne zawierają wiedzę i umiejętności, które obowiązkowo ma osiąść każdy absolwent danego etapu edukacji, zaś wymagania szczegółowe są ich rozwinięciem, a czasem uzupełnieniem.

Wymagania ogólne określają następujące obszary wiedzy i umiejętności językowych:

I. Znajomość środków językowych

Uczeń posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.

II. Rozumienie wypowiedzi

Uczeń rozumie proste, typowe wypowiedzi ustne, artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

III. Tworzenie wypowiedzi

Uczeń samodzielnie formułuje krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

IV. Reagowanie na wypowiedzi

Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

V. Przetwarzanie wypowiedzi

Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Jeżeli wziąć pod uwagę wszystkie części egzaminu maturalnego włącznie z częścią ustną, to warto zauważyć, że jak żaden z wcześniejszych egzaminów zewnętrznych (sprawdzian szóstoklasisty czy egzamin gimnazjalisty) sprawdza on realizację wszystkich wymagań ogólnych określonych w podstawie programowej. Sama część pisemna zaś obejmuje dwa z nich w całości, a dwa częściowo. W całości sprawdzane jest wymaganie II, czyli znajomość środków językowych oraz rozumienie wypowiedzi. Częściowo zaś wymaganie III i IV, gdy mowa w nich o tworzeniu tekstu i reagowaniu na tekst. Wymagania te w odniesieniu do tworzenia i reagowania na wypowiedź ustną są, z oczywistych względów, sprawdzane jedynie w części ustnej egzaminu. Wymaganie V jest sprawdzane w obu częściach egzaminu.

Analizując zadania maturalne, będziemy się posługiwać także informacjami dotyczącymi realizacji wymagań szczegółowych, gdyż każdemu z zadań autorzy arkuszy maturalnych przypisali konkretne wymagania. Dla ułatwienia interpretacji wyników omawianych na kolejnych stronach warto zrozumieć logikę powiązań między wymaganiami ogólnymi i szczegółowymi.

Wymaganie ogólne I (znajomość środków językowych) ma swoje rozwinięcie w wymaganium szczegółowym 1. Uczeń posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (...). W punktach 1.1–1.14 określono tematy, w ramach których uczeń posługuje się środkami językowymi, np. 1.2 dom (np. miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania).

Wymaganie ogólne II rozwinięte jest już w dwóch szczegółowych. W wymaganium 2. Uczeń rozumie ze słuchu proste, typowe wypowiedzi np. komunikaty, ogłoszenia, rozmowy (...) w punktach 2.1–2.6 opisano, że umiejętność ta dotyczy określania głównej myśli tekstu, jego poszczególnych części oraz znajdowania w nim informacji, określania intencji mówiącego, kontekstu tej wypowiedzi oraz rozróżniania jej stylu (formalnego lub nie). Natomiast w wymaganium 3. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne (np. napisy informacyjne, listy, broszury, ulotki reklamowe, ...) w punktach 3.1–3.7 przedstawiono te same umiejętności pracy z tekstem co w wymaganium 2, tyle, że z tekstem pisanym, dodając, że uczeń rozpoznaje również związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.

Wymaganie ogólne III znajduje rozwinięcie w kolejnych dwóch szczegółowych. W wymaganium 4. Uczeń tworzy krótkie, proste, zrozumiałe, wypowiedzi ustne (...), w punktach 4.1–4.12 opisano, co uczeń potrafi powiedzieć samodzielnie, np. opisać ludzi, opowiedzieć o wydarzeniu, przedstawiać fakty z przeszłości i przyszłości oraz wyrażać opinie czy przedstawiać opinie innych. W wymaganium 5. uczeń tworzy krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi pisemne (np. wiadomość, opis, notatka, ogłoszenie (...), w punktach 5.1–5.13 określono, co uczeń potrafi samodzielnie napisać, np. relacjonować wydarzenia z przeszłości, wyrażać opinie, opisywać doświadczenia.

Wymaganie ogólne IV jest również rozwinięte za pomocą dwóch wymagań szczegółowych, które dotyczą reagowania językowego, czyli angażowania się w interakcje z rozmówcą lub wymianę korespondencji. Zatem wymaganie szczegółowe 6. Uczeń reaguje w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach: np. rozpoczyna i prowadzi rozmowę, prowadzi proste negocjacje, prosi o radę i udziela rady, (6.1–6.13) dotyczy umiejętności prowadzenia rozmowy. Natomiast wymaganie 7. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego (...) w typowych sytuacjach, np. nawiązuje kontakty towarzyskie, wyraża emocje, wyraża prośby i podziękowania oraz zgodę lub odmowę wykonania prośby (7.1–7.10), dotyczy wymiany korespondencji.

Ostatnie, V wymaganie ogólne jest rozwinięte już tylko jednym wymaganium szczegółowym, które zbiorczo dotyczy przetwarzania wypowiedzi: 8. Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie: np. przekazuje w języku obcym informacje sformułowane w języku polskim.

Pozostałe pięć wymagań szczegółowych (9–13) ma charakter uzupełniających względem treści językowych omówionych powyżej i dotyczą form oraz sposobów pracy nad językiem, np. pracy projektowej, wykorzystania TIK czy rozwijania samodzielności w nauce języka obcego. Wymagania te nie są sprawdzane podczas egzaminu, ale zawierają ważne wskazówki dla dydaktyki (MEN, 2008).

1.2. Zmiany w egzaminie maturalnym po 2015 roku

Wprowadzenie nowej podstawy programowej skutkowało nową formułą egzaminu maturalnego, co wiązało się również ze zmianami merytorycznymi w samym arkuszu maturalnym. Zmiany te dotyczyły przede wszystkim zawartości arkusza i sposobu oceniania prac. Jak podsumowuje współautorka nowej formuły egzaminu maturalnego (Trzcińska, 2015), zwiększono w nim udział zadań sprawdzających ogólne rozumienie tekstu i wprowadzono zadania sprawdzające umiejętność rozpoznawania związków między jego częściami. Zwiększono też liczbę tekstów, na których oparte są zadania egzaminacyjne oraz zróżnicowano ich długość i rodzaj.

Istotną zmianą było wprowadzenie w egzaminie na poziomie podstawowym oddzielnych zadań sprawdzających znajomość środków językowych, która dotąd sprawdzana było jedynie w wypowiedziach pisemnych i ustnych. (Smolik, 2012). W egzaminie maturalnym na poziomie rozszerzonym zwiększono natomiast procentowy udział zadań sprawdzających poziom umiejętności w tym obszarze.

Poważne zmiany wprowadzono w kryteriach oceniania wypowiedzi pisemnej. Położono tu nacisk na rozwijanie wypowiedzi w kryterium treści oraz wprowadzono całkiem nowe kryterium: spójność i logika wypowiedzi. W kryterium zakres środków językowych zwrócono uwagę na precyzję wypowiedzi. Wprowadzono też nową metodę oceniania poprawności językowej, w której uwzględnia się zarówno liczbę błędów, jak i ich wpływ na komunikację.

2. Wyniki uczniów

Egzamin maturalny postrzegany jest głównie w kontekście swojej roli certyfikacyjnej i selekcyjnej – poświadcza on osiągnięcie przez abiturienta odpowiedniego minimalnego poziomu umiejętności i wiedzy w wybranym przedmiocie oraz stanowi podstawę rekrutacji na wyższe uczelnie. Rządziej wykorzystuje się dane z egzaminu maturalnego do realizacji funkcji diagnostycznych, tj. w celu wypowiedzenia się o poziomie umiejętności poszczególnych grup uczniów w zakresie zdefiniowanych wymagań ogólnych i szczegółowych. Informacje te mogą jednak i powinny być wykorzystywane zarówno jako materiał do refleksji dydaktyków danego przedmiotu, jak i lokalnych władz oświatowych.

Centralna Komisja Egzaminacyjna (CKE) wychodzi naprzeciw tym potrzebom, prezentując w corocznych sprawozdaniach podstawowe statystyki dotyczące poziomu wykonania wszystkich zadań w odniesieniu do zapisów podstawy programowej z języków obcych oraz przedstawiając krótkie rekomendacje dla dydaktyków tych przedmiotów. Informuje także o różnicach w łącznych wynikach uczniów w zależności od typu szkoły, do której uczeń uczęszcza oraz diagnozy dysleksji.

Prezentowane w niniejszym rozdziale statystyki uzupełniają informacje ze sprawozdania z egzaminu maturalnego z języka angielskiego CKE o dane dotyczące umiejętności różnych grup uczniów w zakresie wymagań ogólnych i szczegółowych podstawy programowej objętych egzaminem, z uwzględnieniem grupy uczniów, którzy nie zdali części pisemnej egzaminu. Przedstawione są również statystyki wyników w zakresie wybranych wymagań ogólnych i szczegółowych ze względu na płeć i diagnozę dysleksji ucznia oraz publiczny lub niepubliczny status placówki, jak również położenie i wielkość miejscowości lokalizacji szkoły.

Prezentowane analizy dotyczą egzaminu maturalnego w nowej formule na poziomie podstawowym. Dotyczą one wyników abiturientów z trzech typów placówek: liceów ogólnokształcących dla młodzieży, liceów ogólnokształcących dla dorosłych oraz liceów ogólnokształcących specjalnych. Nawiązując do standardu prezentowania wyników maturalnych CKE, dane dla absolwentów wszystkich trzech placówek prezentowane są łącznie.

2.1. Wyniki w odniesieniu do wymagań podstawy programowej

W omówieniu wyników pierwszego egzaminu maturalnego z języka angielskiego w nowej formule zwracano uwagę na stosunkowo wysokie osiągnięcia uczniów (średni wynik – 77% punktów, mediana – 98% punktów) oraz wiązano ten fakt z przystąpieniem do „nowej matury” tylko części abiturientów – absolwentów liceów ogólnokształcących (CKE, 2015a, Trzcińska, 2015). Jednak trzeba pamiętać, że jest to funkcją trudności testu: sufitowy efekt egzaminu z języka angielskiego na poziomie podstawowym utrzymuje się co najmniej od 2010 roku (Szaleniec i in. 2014). Dobry wynik świadczy więc o wysokich umiejętnościach polskich abiturientów w stosunku do zakładanego poziomu docelowego egzaminu.

Absolwenci liceów wykazali się zrównoważonym poziomem rozwoju umiejętności w każdym z obszarów objętych egzaminem. Najwyższy procent wykonania zadań odnotowano w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych (średnio 81% liczby punktów). Stosunkowo wysokie, choć nie

zawsze najwyższe, wyniki w zakresie czytania obserwuje się wśród abiturientów poprzednich roczników, także na poziomie rozszerzonym egzaminu (CKE 2014). Wyższe wyniki w zakresie tej sprawności w porównaniu do innych badanych obszarów odnotowuje się także na wcześniejszym etapie edukacyjnym – gimnazjaliści przystępujący w 2015 roku do egzaminu na poziomie rozszerzonym także najlepiej radzili sobie z zadaniami na czytanie (CKE, 2015b). Najniższe osiągnięcia prezentowali licealiści w zakresie znajomości środków językowych (średnio 72% liczby punktów).
Także w odniesieniu do tego obszaru stosunkowo niższe wyniki obserwuje się w wynikach poprzednich roczników abiturientów i gimnazjalistów (CKE 2015b, 2014, 2012).

Wyniki uczniów w ramach obszarów objętych egzaminem są stosunkowo mało zróżnicowane (Tabela 1). Relatywnie największą zmienność w populacji obserwuje się w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych (współczynnik zmienności CV = 0,36)¹. Przyczyn zróżnicowania w wynikach uczniów należy zapewne upatrywać w zróżnicowaniu stopnia nacisku i jakości działań dydaktycznych skierowanych na nauczanie tej umiejętności. Badania kwestionariuszowe przeprowadzone wśród nauczycieli gimnazjalnych świadczą o tym, że co trzeci anglista postrzega tworzenie wypowiedzi pisemnych jako czasochłonne i problematyczne, oraz rzadko ćwiczy tę sprawność podczas lekcji (Paczuska, Kutylowska, Gajewska-Dyszkiewicz-Dyszkiewicz, Ellis i Szpotowicz, 2014). Co więcej, taki stan rzeczy utrzymuje się poczynając już od szkoły podstawowej (Muszyński, Campfield i Szpotowicz, 2015).

Tabela 1. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników w rozbiciu na wymagania ogólne objęte egzaminem maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym

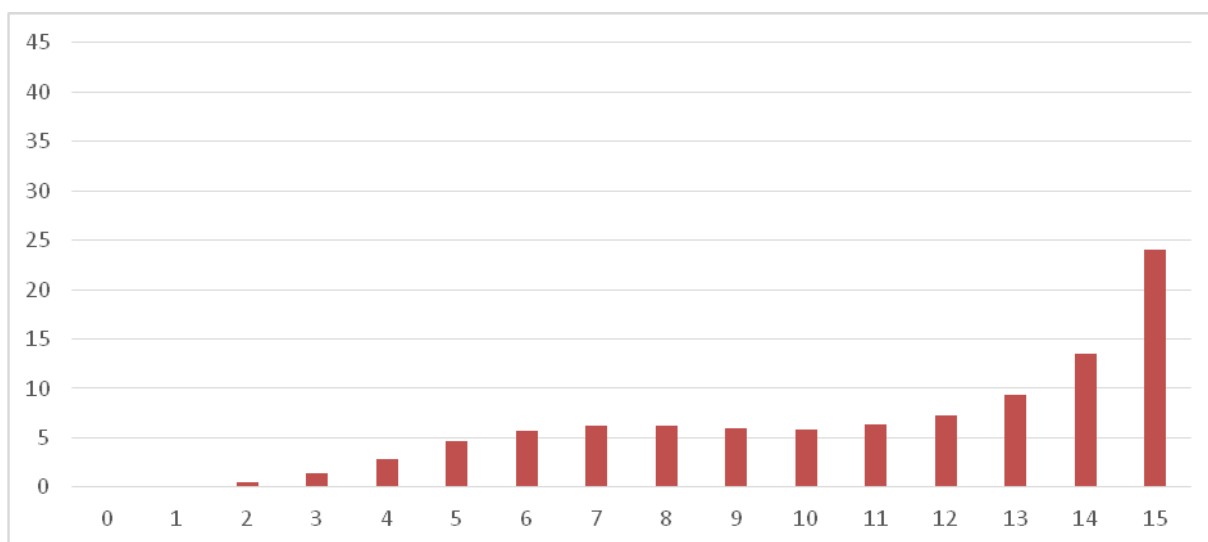
	Średnia	Procent wykonania zadania	Mediana	Odchylenie standardowe	CV	Maksymalna liczba punktów
Rozumienie wypowiedzi ustnych	11,09	0,74	12	3,64	0,33	15
Rozumienie wypowiedzi pisemnych	12,19	0,81	14	3,68	0,30	15
Znajomość środków językowych	7,21	0,72	8	2,10	0,29	10
Tworzenie wypowiedzi pisemnych	7,86	0,79	9	2,82	0,36	10

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

2.2. Rozumienie ze słuchu

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

Rysunek 1. Rozkład procentowy wyników w zakresie rozumienia ze słuchu



Najlepiej uczniowie radzili sobie z zdaniami polegającymi na określaniu głównej myśli tekstu i kontekstu wypowiedzi (średnio 85% i 79% wykonanych zadań w zakresie odpowiednich wymagań szczegółowych) (Tabela 2). Natomiast największe trudności przysparzały uczniom zadania na wyszukiwanie określonych informacji (średnio 70% wykonanych zadań w zakresie tego wymagania szczegółowego). Stosunkowo wielu uczniów nie poradziło sobie także z określaniem intencji nadawcy tekstu, choć trzeba pamiętać, że egzamin zawierał tylko jedno zadanie cząstkowe badające to wymaganie szczegółowe.

Tabela 2. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników w zakresie rozumienia ze słuchu w rozbiciu na wymagania szczegółowe

	Średnia	Procent wykonania zadania	Mediana	Odchylenie standardowe	CV	Maksymalna liczba punktów ²
Zdający określa główną myśl tekstu.	1,69	84,56	2	0,58	0,34	2
Zdający znajduje w tekście określone informacje.	6,30	70,04	7	2,31	0,37	9
Zdający określa intencje nadawcy/autora tekstu.	0,74	73,51	1	0,44	0,59	1
Zdający określa kontekst wypowiedzi	2,36	78,73	3	0,94	0,40	3

Można zatem zauważyć, że w przypadku rozumienia ze słuchu uczniowie lepiej radzą sobie z zadaniami wymagającymi holistycznego odbioru tekstu niż wychwytywania szczegółowych informacji lub dedukowania wniosków na nich opartych. Analogiczną prawidłowość obserwuje się także

w odniesieniu do umiejętności gimnazjalistów. Na poziomie rozszerzonym tegorocznego egzaminu gimnazjalnego uczniowie średnio wykonali poprawnie o wiele mniejszy procent zadań skierowanych na wyszukiwanie informacji w wypowiedzi ustnej niż tych badających określanie kontekstu wypowiedzi. Należy zwrócić uwagę, że odnajdowanie szczegółowych informacji jest złożonym procesem poznawczym wymagającym identyfikacji związków logicznych, leksykalnych i gramatycznych pomiędzy fragmentami tekstu. Słabsze wyniki w zakresie tego wymagania szczegółowego należy w pewnym stopniu wiązać z naturą odbioru słuchowego zadań – czynności wymagające dużej koncentracji, jaką jest wyszukiwanie szczegółowych informacji w słuchanej wypowiedzi, przy braku możliwości powrotu do odpowiedniego fragmentu wypowiedzi zdaje się być bardziej wymagające (w szczególności w sytuacji testu dużej stawki, jakim jest egzamin maturalny) niż czynności bazujące na całościowym odbiorze tekstu.

2.3. Rozumienie wypowiedzi pisemnej

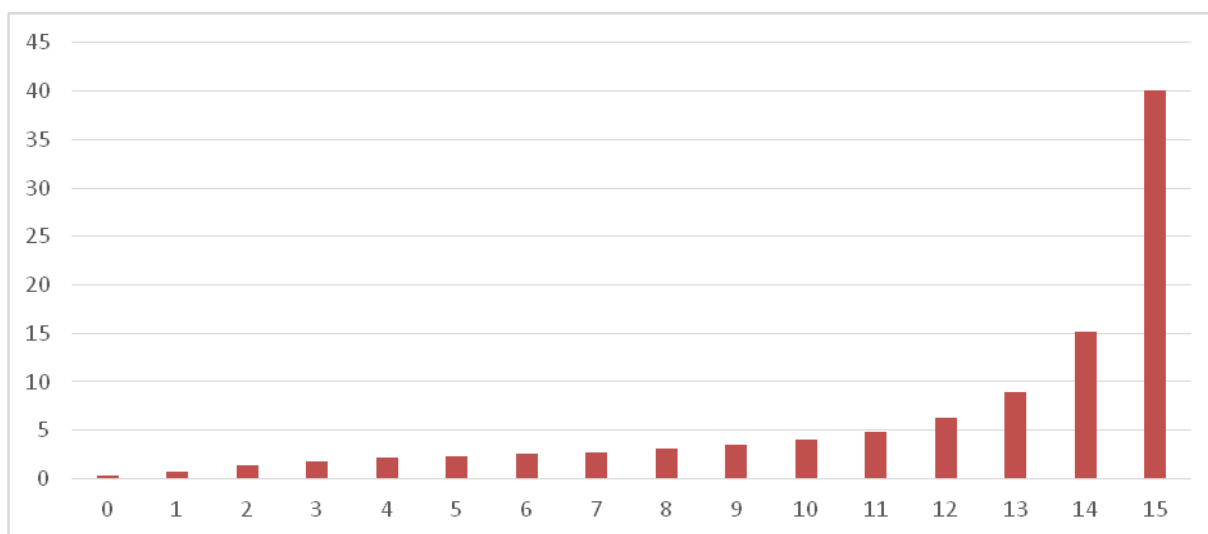
Większość zadań mierzących poziom opanowania wymagań szczegółowych składających się na obszar rozumienia wypowiedzi pisemnej okazała się łatwa dla uczniów, co przełożyło się na łączny bardzo wysoki wynik w zakresie tej sprawności. Największa grupa abiturientów (aż 40%) zdobyła maksymalną liczbę punktów (rys. 2). Jednak biorąc pod uwagę, że duża grupa uczniów przystępujących do egzaminu na poziomie podstawowym przystąpiła także do egzaminu na poziomie rozszerzonym oraz uwzględniając lewoskośny rozkład wyników egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym należy zakładać, że umiejętności dużej części zdających przekraczają założony poziom egzaminu na poziomie podstawowym, w szczególności właśnie w zakresie czytania.

Jak wspomniano, wyższe wyniki w zakresie czytania obserwuje się także na poprzednich etapach edukacyjnych. Podstawa programowa z 2008 roku zwraca uwagę na umiejętność pracy z tekstem

² Ze względu na różną liczbę zadań cząstkowych sprawdzających poszczególne wymagania szczegółowe porównania dotyczące poziomu wykonania zadań i oparte na nich wnioski dotyczące poziomu umiejętności uczniów w zakresie poszczególnych wymagań szczegółowych powinny być czynione z należytą ostrożnością.

zarówno w języku ojczystym, jak i obcym na każdym etapie edukacyjnym, a udział ćwiczeń skierowanych na rozwijanie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnej w podręcznikach języka angielskiego obywa nadmiernie duży. Analiza wybranych serii podręczników gimnazjalnych pokazuje, że w większości podręczników udział ćwiczeń na czytanie był największy spośród siedmiu grup ćwiczeń wspomagających rozwój poszczególnych działań językowych (Fituch, 2011). Analiza danych z kolejnych cykli badania PISA wskazuje z kolei, że czytanie i interpretacja w języku ojczystym są umiejętnościami, w ramach których polscy uczniowie szkół ponadpodstawowych zrobili w ostatnich latach bardzo duże postępy (Federowicz i in., 2013). Należy więc przypuszczać, że część strategii ćwiczonych w odniesieniu do odbioru i analizy wypowiedzi pisemnych w języku pierwszym przenoszona jest przez uczniów także do pracy z tekstami pisanymi w języku obcym.

Rysunek 2. Rozkład procentowy wyników w zakresie rozumienia tekstu pisanego



Stosunkowo najwięcej problemów sprawiło uczniom rozwiązanie zadania na określenie głównej myśli i rozpoznawanie związków między częściami tekstu (60% i 78% wykonanych zadań w zakresie odpowiednich wymagań szczegółowych, patrz Tabela 3). Natomiast wyszukiwanie określonych informacji w tekście pisanym wypadło zdecydowanie lepiej (84% wykonalności zadań) niż w przypadku rozumienia ze słuchu. Prawdopodobnie także w tym wypadku taki stan rzeczy wiązać można z naturą i okolicznościami wykonywania zadań. Możliwość wielokrotnego powrotu do odpowiednich fragmentów tekstu oraz wykonania zadania w dowolnym momencie przebiegu egzaminu zwiększa komfort, a zatem i szanse prawidłowego wykonania zadania, w szczególności w odniesieniu do szukania szczegółowych informacji.

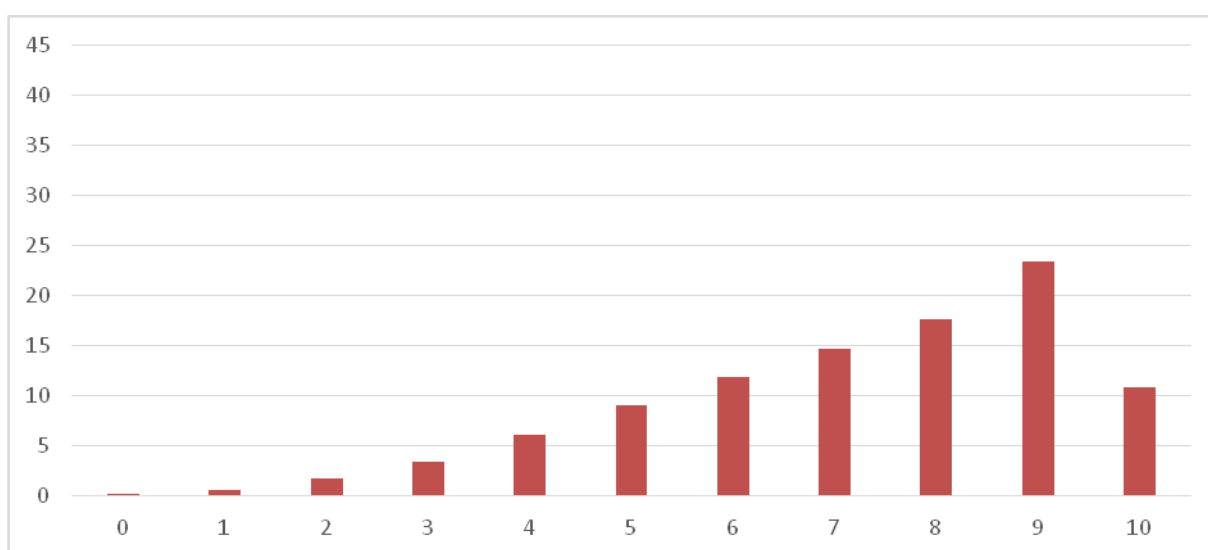
Tabela 3. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnej w rozbiciu na wymagania szczegółowe

	Procent wykonania zadania	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe	CV	maksymalna liczba punktów
Zdający określa główną myśl tekstu.	60,25	0,60	1	0,49	0,81	1
Zdający określa główną myśl poszczególnych części tekstu.	84,03	4,20	5	1,39	0,33	5
Zdający znajduje w tekście określone informacje	83,35	4,17	5	1,23	0,29	5
Zdający określa intencje nadawcy/autora tekstu.	88,83	0,89	1	0,31	0,35	1
Zdający rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu.	77,81	2,33	3	0,99	0,43	3

2.4. Znajomość środków językowych

Znajomość środków językowych – po raz pierwszy uwzględniona w tym roku na egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym – to obszar, w zakresie którego uczniowie uzyskali stosunkowo najniższe wyniki. Jest to też jedyna część egzaminu maturalnego, w ramach której uczniowie, którzy otrzymali maksymalną liczbę punktów, nie stanowią największej grupy zdających (11% uczniów otrzymało maksymalny wynik – 10 punktów, patrz: rysunek 4). Stosunkowo gorsze wyniki w zakresie znajomości środków językowych względem czytania, słuchania i pisania znajdują analogie w wynikach egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym i egzaminu gimnazjalnego (CKE 2015a, 2015b). Sytuację tę regularnie obserwuje się w odniesieniu do kolejnych roczników absolwentów gimnazjum i abiturientów.

Rysunek 3. Rozkład procentowy wyników w zakresie znajomości środków językowych



Jak wskazują autorzy raportu CKE, uczniowie gorzej poradzi sobie z zadaniami sprawdzającymi znajomość słownictwa niż z zadaniami badającymi znajomość struktur gramatycznych. Najtrudniejsze okazało się zadanie cząstkowe 8.5 wymagające znajomości czasownika złożonego *go off* (CKE, 2015). Problemy ze znajomością czasowników złożonych wśród abiturientów odnotowywano także wcześniej (CKE, 2014). W literaturze opisany jest fenomen trudności przyswojenia i unikania użycia czasowników złożonych związanych z ich wielością, niemożnością złożenia znaczenia z pojedynczych członów, wieloznacznością oraz poznawczej trudności operacji na zbitkach słów (Side 1990, Dagut i Laufer 1985, Ghabanchi Goudarzi, 2012). W tym wypadku oraz w większości innych problematycznych zadań cząstkowych mierzących znajomość słownictwa kluczową rolę odgrywa raczej relatywna trudność związana z rzadkością występowania danego wyrażenia. W korpusie *English Profile* (2015), opartym m.in. na analizie częstości występowania wyrażen w języku naturalnym oraz w pomocach dydaktycznych do nauki języka na poszczególnych poziomach biegłości, czasownik *go off* w znaczeniu użytym w egzaminie maturalnym przypisany jest do poziomu biegłości B2 według ESOKJ. Jest to więc wyrażenie, na które uczeń przygotowujący się do matury na poziomie podstawowym, odpowiadającym poziomowi biegłości B1 (patrz również: Wstęp), mógł być bardzo rzadko lub w ogóle nie był eksponowany w ramach szkolnego kursu językowego.

Tabela 4. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników w zakresie znajomości środków językowych

	Procent wykonania zadania	Średnia	media na	Odchylenie standardowe	CV	maksymalna liczba punktów
Zdający posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych)	72,07	7,21	8	2,10	0,29	10

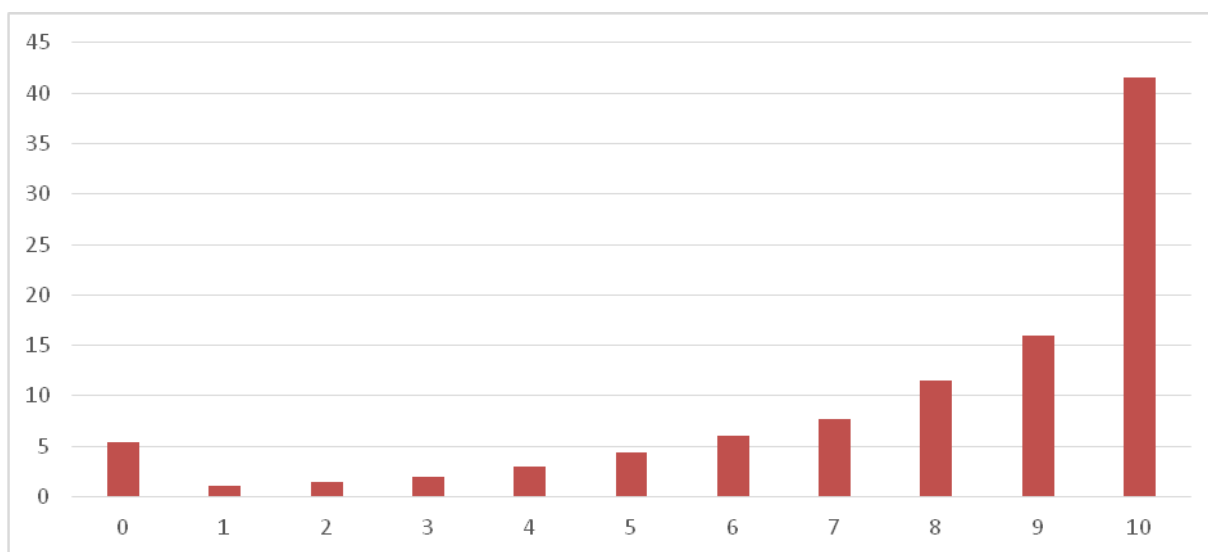
Powtarzające się słabe wyniki uczniów w zakresie znajomości środków językowych pozostają trudnym do wyjaśnienia fenomenem. Wbrew przypuszczeniom przykładania mniejszej wagi do nauki struktur gramatycznych i słownictwa przez uczniów i nauczycieli, będącego niejako efektem ubocznym podejścia komunikacyjnego w nauczania języków (patrz: CKE 2011), polscy nauczyciele zdają się kłaść bardzo duży nacisk na naukę środków językowych. Z danych porównawczego badania ESLC wynika bowiem, że polscy nauczyciele języka angielskiego kładą duży nacisk na obydwa te obszary, w tym stosunkowo największy nacisk na naukę słownictwa spośród nauczycieli 14 krajów europejskich uczestniczących w badaniu (Komisja Europejska 2012). Przyczyną niskiej skuteczności nauczania środków językowych może być niedostateczna integracja z ćwiczeniem wypowiedzi ustnych

si pisemnych – brak wykorzystania środków leksykalno-gramatycznych w kontekście oraz ćwiczenie ich w oderwaniu od bezpośredniego użycia w wypowiedziach (Paczuska i Szpotowicz, 2014).

2.5. Tworzenie wypowiedzi pisemnej

Umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim są bardziej zróżnicowane niż w każdej innej z badanych na maturze sprawności. Bardzo duża grupa maturzystów uzyskała maksymalną liczbę punktów w każdym z czterech kryteriów oceny: zakresu środków językowych, poprawności środków językowych, treści oraz spójności i logiki wypowiedzi. Jednocześnie obserwuje się niemałą grupę uczniów, którzy z zadania na pisanie nie uzyskali żadnego punktu – do zadania w ogóle nie podeszli lub poziom pracy był tak niski, że w żadnym z kryteriów nie kwalifikowała się do przyznania minimalnej choćby punktacji (rys. 4). Raport CKE podaje rozszerzony opis i analizę cech prac abiturientów (CKE 2015).

Rysunek 4. Rozkład procentowy wyników w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych



Podobnie jak w poprzednich latach uczniowie uzyskali znacząco niższe wyniki w kryteriach oceny dotyczących zakresu i poprawności środków językowych niż w kryteriach treści i spójności wypowiedzi (CKE, 2011,2012,2014,2015), co potwierdza problemy maturzystów omówione w poprzednim podrozdziale. Wyniki uczniów w zakresie poprawności środków językowych były również najbardziej zróżnicowane spośród wyników w ramach wszystkich kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej (współczynnik zmienności $CV=0,51$, patrz: Tabela 5). W dalszej perspektywie warto podjąć analizę cech języka wypowiedzi uczniów ze szczególnym uwzględnieniem tych, którzy otrzymali skrajnie niską i skrajnie wysoką punktację w zakresie każdego z kryteriów.

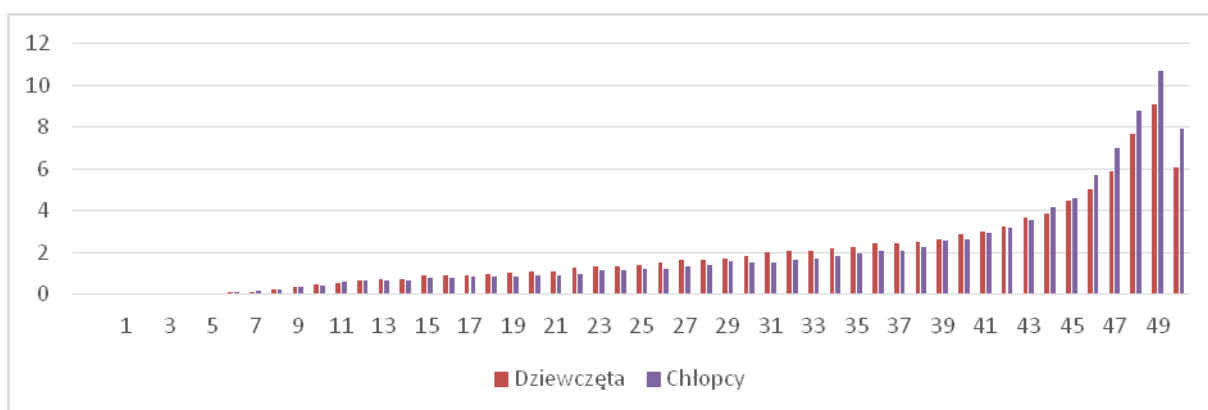
Tabela 5. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w rozbiciu na kryteria oceny

kryteria	Średnia	Procent wykonania zadania	Mediana	Odchylenie standardowe	CV	Maksymalna liczba punktów
Treść wypowiedzi	3,33	83,13	4	1,15	0,35	4
Zakres środków językowych	1,52	75,84	2	0,63	0,41	2
Spójność wypowiedzi	1,65	82,28	2	0,64	0,39	2
Poprawność środków językowych	1,37	68,45	1	0,70	0,51	2

2.6. Wyniki chłopców i dziewcząt

Wyniki dziewcząt i chłopców nie różnią się od siebie zasadniczo. Nieznacznie większy udział chłopców otrzymujących najwyższe wyniki i konsekwentnie nieco wyższy średni wynik dla tej grupy (Rys. 5, Tabela 6) należy wiązać z wyselekcjonowaną grupą uczniów, która przystąpiła do egzaminu maturalnego w nowej formule. Byli to absolwenci liceów ogólnokształcących, a zatem szkół, do których rekrutują się chłopcy o przeciętnie nieco wyższym poziomie umiejętności od reszty rówieśników tej płci. Chłopcy o niższym poziomie umiejętności lub o technicznych zainteresowaniach częściej wybierają szkoły zawodowe i technika. Uczennice liceów ogólnokształcących zdają się natomiast rekrutować spośród dziewcząt o bardziej zróżnicowanym poziomie umiejętności.

Rysunek 5. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym ze względu na płeć ucznia



Jednocześnie należy zaznaczyć, że uczniowie płci męskiej uzyskali niższe wyniki w zakresie dwóch kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej – zasobu i poprawności środków językowych (Tabela 6).

Prawidłowość ta znajduje swoją analogię w osiągnięciach uczniów w zakresie języka ojczystego. Z przedmaturalnej diagnozy umiejętności z zakresu języka polskiego przeprowadzonej przez IBE wynika, że największe różnice na niekorzyść chłopców zauważa się w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej (Białek, Biedrzycki, Brożek, Kozak, Przybylski 2014). Biorąc pod uwagę, że w zadaniach w części testowej egzaminu z języka angielskiego, sprawdzających znajomość środków językowych chłopcy nie uzyskali niższych wyników niż dziewczęta, gorsze wyniki w zakresie zasobu i poprawności środków językowych wypowiedzi pisemnej można być może łączyć z trudnością chłopców w adekwatnym operowaniu znanym zasobem środków w sytuacji kompozycji wypowiedzi. Temat ten wymagałby jednak pogłębionych analiz.

Tabela 6. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników łącznych w rozbiciu na kryteria oceny

Dziewczęta						
	Średnia	Procent wykonania zadania	Mediana	Odchylenie standardowe	CV	Maksymalna liczba punktów
Treść wypowiedzi	3,35	83,64	4	1,14	0,34	4
Spójność wypowiedzi	1,64	82,25	2	0,63	0,38	2
Zakres środków językowych	1,52	76,06	2	0,62	0,41	2
Poprawność środków językowych	1,38	68,75	1	0,69	0,5	2
Chłopcy						
	Średnia	Procent wykonania zadania		Odchylenie standardowe	CV	Maksymalna liczba punktów
Treść wypowiedzi	3,29	82,33	4	1,17	0,36	4
Spójność wypowiedzi	1,65	82,34	2	0,64	0,39	2
Zakres środków językowych	1,51	75,49	2	0,63	0,42	2
Poprawność środków językowych	1,36	67,96	1	0,71	0,52	2

2.7. Wyniki uczniów z orzeczeniem dysleksji rozwojowej

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

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

Rysunek 6. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym ze względu na posiadanie orzeczenia o dysleksji rozwojowej

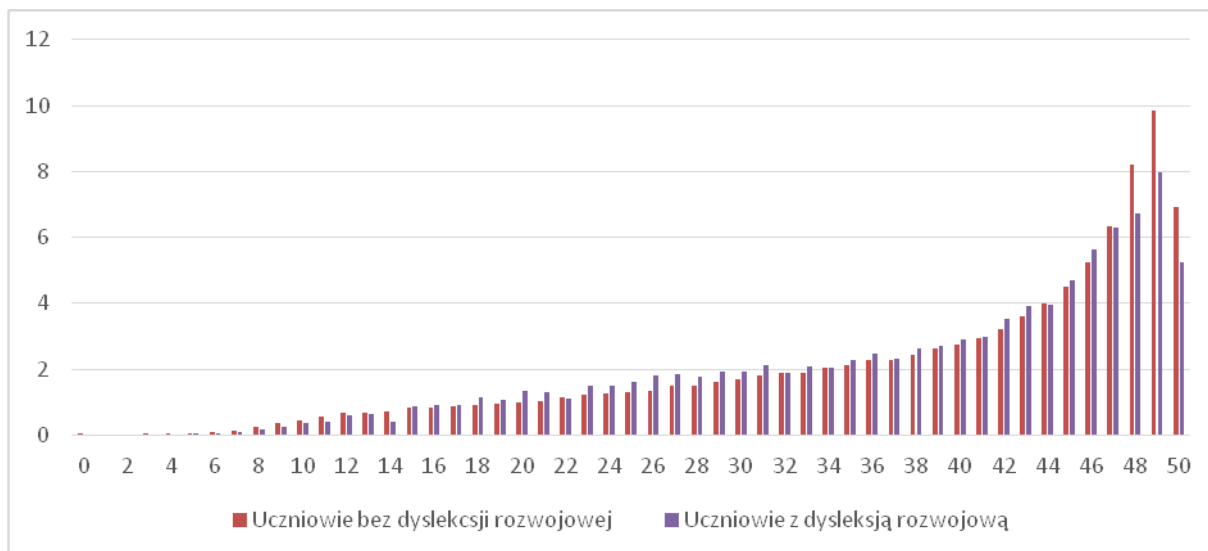


Tabela 7. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej ze względu na orzeczenie o dysleksji rozwojowej

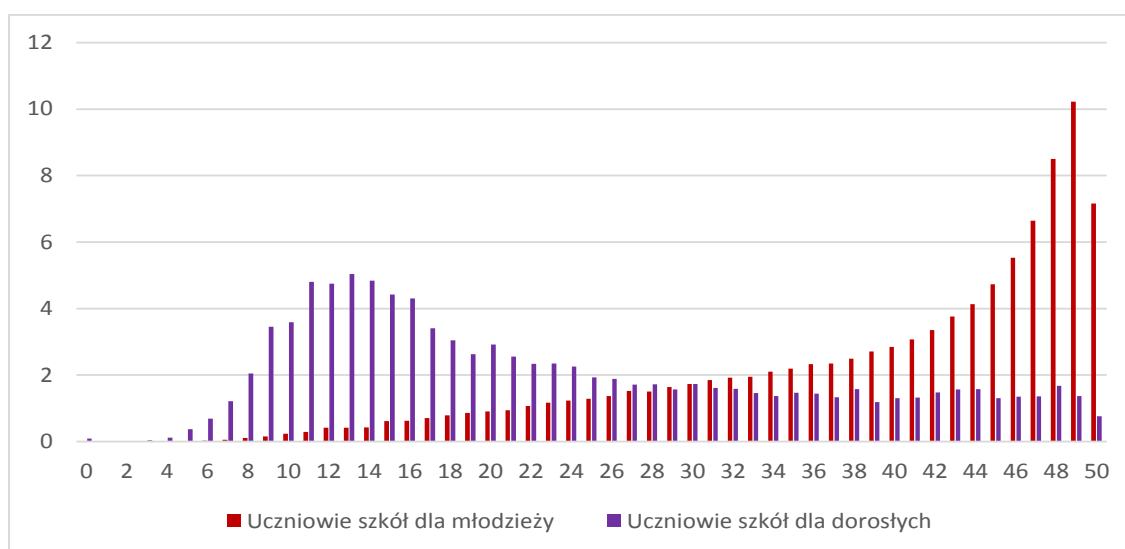
	Średnia	Procent wykonania zadania	Mediana	Odchylenie standardowe	CV	Maksymalna liczba punktów
Uczniowie nie posiadający orzeczenia o dysleksji	38,41	76,82	42	10,89	0,28	50
Uczniowie o orzeczonej dysleksji	37,64	75,27	41	10,66	0,28	50

Nie obserwuje się znaczących różnic w osiągnięciach uczniów z orzeczeniem dysleksji rozwojowej i bez orzeczenia w wynikach w poszczególnych wymaganiach szczegółowych objętych egzaminem. Różnice te są minimalne (nie przekraczają średnio 0,25 punktu na niekorzyść dyslektyków) i nieistotne z punktu widzenia profilu umiejętności uczniów. Nie zauważa się też fenomenu zaobserwowanego w odniesieniu do języka polskiego, zgodnie z którym uczniowie z orzeczoną dysleksją osiągalni zauważalnie niższe wyniki w części badającej tworzenie wypowiedzi pisemnej – dyslektycy częściej rezygnowali z napisania rozprawki, ci natomiast którzy wykonali to zadanie, otrzymywali średnio mniejszą liczbę punktów (Białek i in. 2014). Wyniki w zakresie wszystkich czterech kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej w zakresie języka angielskiego są bowiem zasadniczo porównywalne dla obu grup uczniów.

2.8. Wyniki uczniów ze szkół dla dorosłych

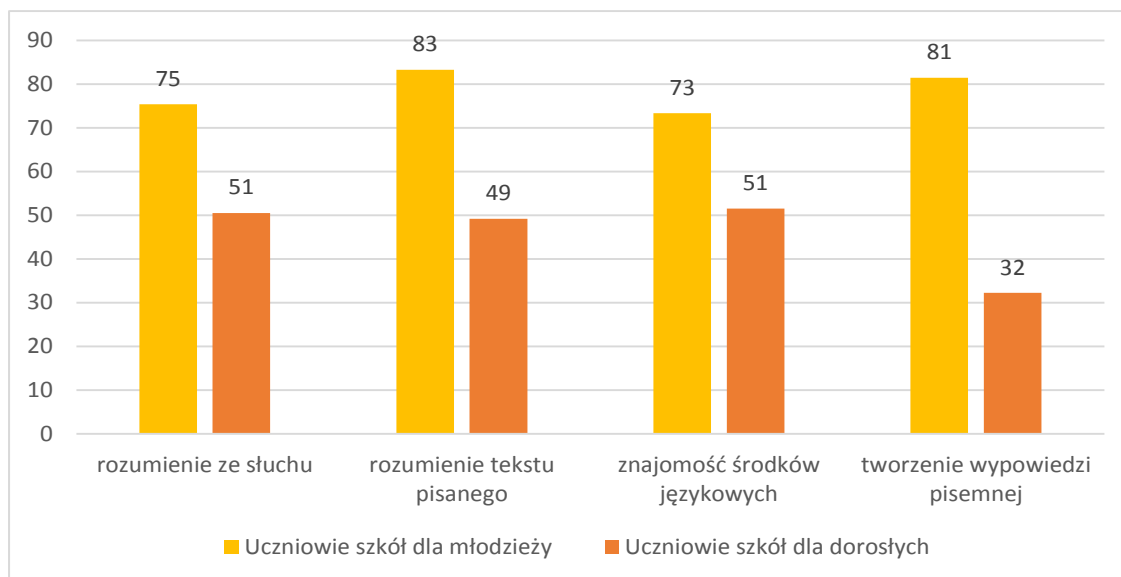
Słuchacze liceów dla dorosłych uzyskali niższy wynik z egzaminu na poziomie podstawowym niż uczniowie ze szkół dla młodzieży. Abiturienti ze szkół dla dorosłych zdobyli średnio 47% maksymalnej liczby punktów, abiturienti ze szkół dla młodzieży – 79%. Rozkład wyników dla dorosłych ilustruje, że dla większości tej grupy maturzystów wyniki mieszczą się w pierwszej połowie skali punktów (rys.7).

Rysunek 7. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym dla maturzystów z liceów dla młodzieży oraz dla dorosłych



Wyniki w podziale na poszczególne obszary egzaminu pokazują, że w zakresie rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego oraz znajomości środków językowych słuchacze liceów dla dorosłych uzyskali średnio około połowy maksymalnej liczby punktów. Zdecydowanie słabiej wypadli natomiast w zadaniu sprawdzającym umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej – średni wynik to w przybliżeniu 1/3 maksymalnej liczby punktów (rysunek 8). Jednocześnie odnotowuje się znaczne zróżnicowanie wyników wśród tej grupy maturzystów. Dla pierwszych trzech omawianych części egzaminu – słuchania, czytania, znajomości środków językowych – współczynnik zmienności CV oscyluje na poziomie 45%-63%. Jest on zdecydowanie wyższy w przypadku zadania otwartego, wypowiedzi pisemnej, wynosi bowiem powyżej 100%.

Rysunek 8. Poziom wykonania zadań w procentach w rozbiciu na wymagania ogólne dla uczniów szkół dla młodzieży i dla dorosłych



2.9. Wyniki uczniów ze szkół publicznych i niepublicznych

Absolwenci niepublicznych liceów ogólnokształcących osiągają zauważalnie niższe wyniki od absolwentów szkół publicznych. Średni wynik uczniów szkół niepublicznych jest niższy o 18 punktów procentowych (9 punktów na skali testu). Dwumodalny rozkład wyników maturzystów szkół niepublicznych wskazuje na istnienie dwóch grup w tej populacji: uczniów zdecydowanie słabszych, osiągających wyniki plasujące się wokół $\frac{1}{4}$ skali punktów oraz grupę uczniów osiągających najwyższe wyniki.

Rysunek 9. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym ze względu na status szkoły

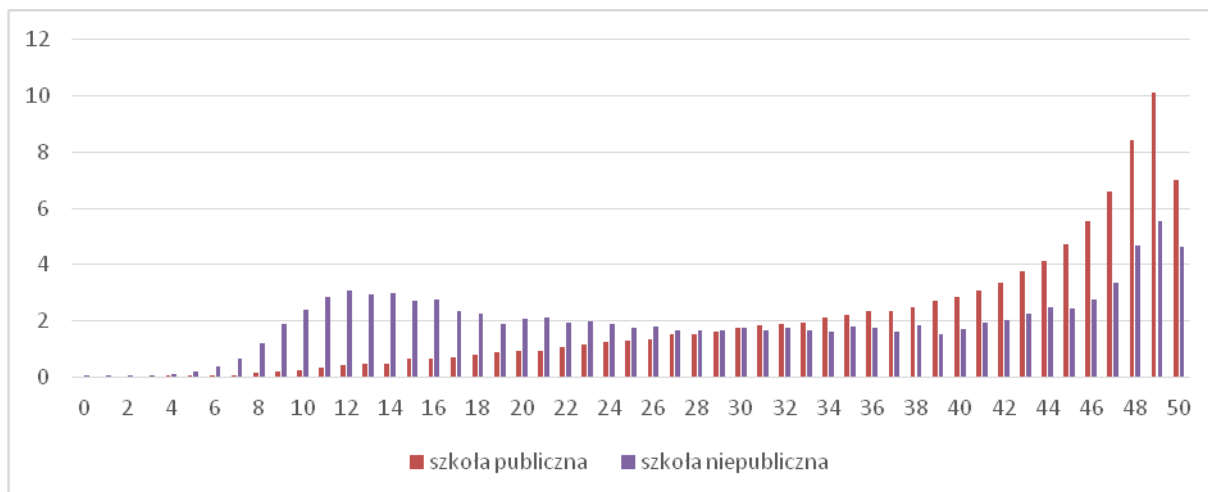


Tabela 8. Miary tendencji centralnej i dyspersji ze względu na status szkoły

Status szkoły		Średnia	Procent wykonania	Mediana	CV	Maksymalna liczba punktów
publiczna	dla dorosłych	24,13	48,26	20	0,52	50
	dla młodzieży	39,42	78,84	43	0,25	50
	ogółem	39,16	78,32	43	0,26	50
niepubliczna	dla dorosłych	23,02	46,04	20	0,52	50
	dla młodzieży	36,55	73,10	41	0,34	50
	ogółem	30,02	60,04	30	0,46	50

Duże zróżnicowanie wyników absolwentów szkół publicznych w dużej części jest odbiciem zróżnicowania wyników wśród słuchaczy szkół dla młodzieży i dorosłych. Absolwenci niepublicznych szkół dla dorosłych nie tylko osiągają zdecydowanie niższe wyniki niż uczniowie niepublicznych szkół dla młodzieży, lecz także niższe wyniki niż absolwenci szkół publicznych dla dorosłych Tabela 8. W rezultacie dwie wyodrębniające się grupy absolwentów szkół niepublicznych można w dużej mierze utożsamić z grupą młodzieży i grupą dorosłych.

Sprawnością, w ramach której widać szczególne różnice w wynikach uczniów szkół publicznych i niepublicznych, jest tworzenie wypowiedzi pisemnych (tabela 9 i 10). Zróżnicowanie wyników jest bardzo duże w odniesieniu do wszystkich kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej (CV > 75) skrajne w przypadku kryterium poprawności środków językowych. Sytuacja ta jest zapewne kolejną odśloną postrzeganych przez anglistów trudności w nauczaniu pisania priorytetyzowania nauki innych sprawności. Polscy nauczyciele spośród nauczycieli wszystkich 14 krajów uczestniczących w badaniu ESLC kładli stosunkowo najmniejszy nacisk na naukę pisania (Komisja Europejska 2012).

Tabela 9. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników łącznych ze względu na wymagania ogólne

		Średnia	Procent wykonania zadania	Mediana	CV	Maksymalna liczba punktów
Rozumienie wypowiedzi ustnych	niepubliczna	9,21	0,61	9	0,44	15
	publiczna	11,27	0,75	12	0,31	15
Rozumienie wypowiedzi pisemnych	niepubliczna	9,47	0,63	10	0,51	15
	publiczna	12,46	0,83	14	0,28	15
Znajomość środków językowych	niepubliczna	6,10	0,61	6	0,41	10
	publiczna	7,31	0,73	8	0,28	10
Tworzenie wypowiedzi pisemnych	niepubliczna	5,23	0,52	6	0,77	10
	publiczna	8,11	0,81	9	0,31	10

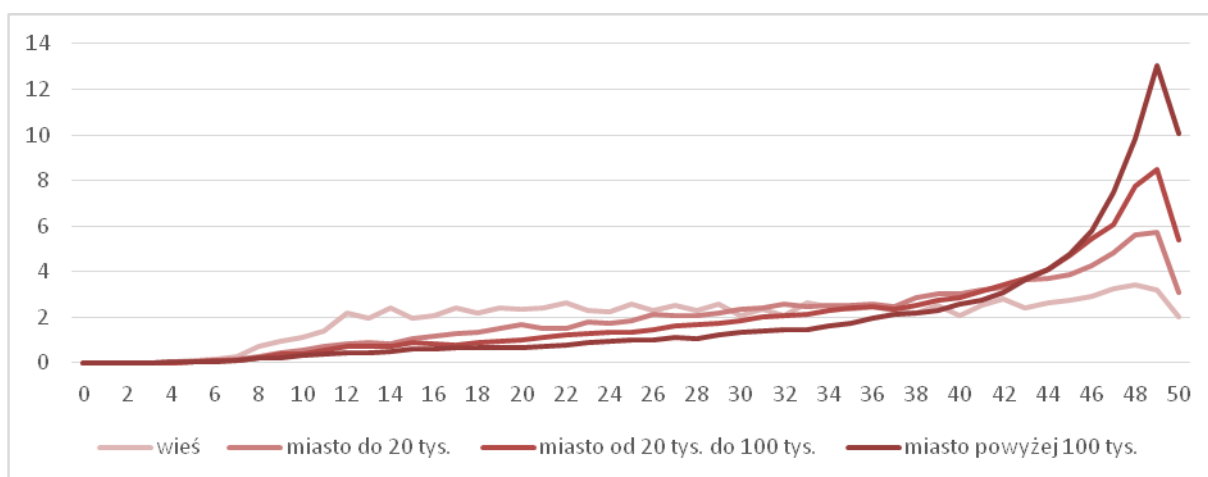
Tabela 10. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej ze względu na kryteria oceny

		Średnia	mediana	Odchylenie standardowe	CV	Maksymalna liczba punktów
Treść wypowiedzi	niepubliczna	2,23	3	1,68	0,75	4
	publiczna	3,43	4	1,03	0,3	4
Spójność wypowiedzi	niepubliczna	1,10	1	0,89	0,81	2
	publiczna	1,70	2	0,58	0,34	2
Zakres środków językowych	niepubliczna	1,02	1	0,82	0,8	2
	publiczna	1,57	2	0,58	0,37	2
Poprawność środków językowych	niepubliczna	0,88	1	0,83	0,94	2
	publiczna	1,42	2	0,66	0,47	2

2.10. Wielkość miejscowości szkoły

Istnieją znaczące różnice między osiągnięciami absolwentów liceów położonych w miejscowościach nisko i wysoko zurbanizowanych (Rysunek 10). Różnice są tym większe, im większa różnica między wielkościami miejscowości, tak że średnie wyniki uczniów szkół wiejskich i wielkomiejskich sięgają 20 punktów procentowych (Tabela 11). Największe różnice obserwowane są w odniesieniu do grupy uczniów o najwyższych umiejętnościach. W przypadku liceów położonych na obszarach wiejskich grupa takich uczniów jest stosunkowo mała i nie przeważa nad uczniami o średnich czy niskich umiejętnościach. Jednak im większa miejscowość, tym udział uczniów o skrajnie wysokiej liczbie punktów się zwiększa – w dużych miastach połowa uczniów osiąga 45 punktów na 50 możliwych do zdobycia lub więcej.

Rysunek 10. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym w rozbiciu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły



Specyficzny rozkład wyników uczniów ze szkół z obszarów wiejskich należy wiązać z dwoma czynnikami. Z jednej strony równy udział uczniów o niskich, średnich i wysokich osiągnięciach świadczy o braku selekcji kandydatów do tych placówek – fenomenu charakterystycznego dla dużych miejscowości (Dolata, Jasińska, Modzelewski 2012). Z drugiej strony należy przypuszczać, że część młodzieży wiejskiej o wysokich umiejętnościach i dużych aspiracjach edukacyjnych uczęszcza do szkół w większych miejscowościach, niekiedy wybierając wręcz naukę w miejscowościach bardzo oddalonych od miejsc zamieszkania. Ten odpływ uzdolnionej młodzieży wiejskiej, wzmacnia z kolei zjawisko dużego udziału uczniów o wysokich umiejętnościach obserwowany w miastach³.

³ Sytuacja ta często dotyczy nie tylko uczniów o wysokich aspiracjach edukacyjnych, lecz całości grupy uczniów kontynuujących naukę na poziomie ponadgimnazjalnym, jako że na terenach wiejskich placówek kształcenia na tym poziomie nie jest wiele. Jednak także w tym wypadku potencjalnie następuje proces selekcji.

Tabela 11. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników łącznych ze względu na wielkość miejscowości położenia szkoły

	Procent wykonania zadania	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe	CV	Maksymalna liczba punktów
wieś	61,55	30,77	31	12,07	0,39	50
miasto do 20 tys. mieszkańców	70,72	35,36	38	11,10	0,31	50
miasto od 20 tys. mieszkańców	75,77	37,89	41	10,79	0,28	50
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	81,24	40,62	45	10,13	0,25	50

Największe różnice w umiejętnościach absolwentów liceów położonych na terenach wiejskich i miejskich dotyczą rozumienia ze słuchu i tworzenia wypowiedzi pisemnej (Tabela 13). W odniesieniu do umiejętności pisania należy przywołać opisywane wcześniej problemy z kształtowaniem tej umiejętności. W przypadku oceny wypowiedzi pisemnej, gdzie jednym z kryteriów są bogactwo i spójność, treści warto podnieść, że ze względu na przeciętnie niższy poziom kapitału kulturowego i społecznego rodzin uczniów z terenów wiejskich spełnienie tych kryteriów może być potencjalnie trudniejsze. Deficytem przekładającym się na wszystkie badane obszary jest w szczególności niski poziom znajomości języka angielskiego wśród rodziców (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013, Paczuska i in. 2014, Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015).

Badania nauczania języka angielskiego na poziomie gimnazjalnym wskazują także na stosunkowo gorszą ofertę szkół położonych na terenach wiejskich w tym zakresie. Szkoły położone na terenach wiejskich rzadziej oferowały zajęcia dodatkowe z języka angielskiego, w tym w szczególności zajęcia dla uczniów kierunkowo uzdolnionych, niż szkoły położone w miastach (Paczuska i in. 2014, Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015). Placówki wiejskie rzadziej zapewniają też możliwość nauki w grupach zróżnicowanych ze względu na poziom biegłości językowej uczniów (Paczuska i in. 2014). Okoliczność ta może znacząco upośledzać proces dydaktyki języka, w szczególności na terenach wiejskich gdzie – jak wskazują analizowane wyniki egzaminu maturalnego – poziom uczniów jest bardzo różnorodny, a zatem w grupie nauczania potencjalnie uczestniczą uczniowie o bardzo różnym profilu umiejętności.

Istotną rolę w wyjaśnianiu fenomenu wyraźnie niższych umiejętności uczniów szkół wiejskich odgrywają również zajęcia dodatkowe, na które uczniowie szkół wiejskich uczęszczają znacznie rzadziej niż uczniowie z większych ośrodków (Muszyński i in., 2015).

Tabela 12. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników w zakresie wymagań ogólnych ze względu na wielkość miejscowości położenia szkoły

	Średnia	Procent wykonania zadania	Mediana	Odchylenie standardowe	CV	Maksymalna liczba punktów
Rozumienie wypowiedzi ustnych						
wieś	8,99	0,60	9	3,69	0,41	15
miasto do 20 tys.	10,08	0,67	10	3,67	0,36	15
miasto powyżej 20 tys.	10,88	0,73	12	3,61	0,33	15
miasto powyżej 100 tys.	11,88	0,79	13	3,44	0,29	15
Rozumienie wypowiedzi pisemnych						
wieś	9,68	0,65	11	4,45	0,46	15
miasto do 20 tys.	11,31	0,75	13	3,94	0,35	15
miasto powyżej 20 tys.	12,08	0,81	14	3,69	0,31	15
miasto powyżej 100 tys.	12,86	0,86	14	3,31	0,26	15
Znajomość środków językowych						
wieś	6,05	0,60	6	2,24	0,37	10
miasto do 20 tys.	6,68	0,67	7	2,1	0,31	10
miasto powyżej 20 tys.	7,11	0,71	7	2,08	0,29	10
miasto powyżej 100 tys.	7,61	0,76	8	2,02	0,27	10
Tworzenie wypowiedzi pisemnych						
wieś	6,05	0,61	7	3,53	0,58	10
miasto do 20 tys.	7,29	0,73	8	2,98	0,41	10
miasto powyżej 20 tys.	7,81	0,78	9	2,82	0,36	10
miasto powyżej 100 tys.	8,27	0,83	9	2,58	0,31	10

2.11. Regionalne zróżnicowanie wyników

Średnie wyniki maturzystów dla poszczególnych województw są stosunkowo mało zróżnicowane (Tabela 14). Różnice między wynikami uczniów województw o najwyższych wynikach (województwa dolnośląskie, małopolskie, śląskie, lubuskie, opolskie, pomorskie i mazowieckie) a uczniów z województw osiągających średnio najniższe wyniki (województwa lubelskie i świętokrzyskie) wynoszą ok. 4–5 punktów procentowych (2–2,5 punktów na skali egzaminu).

Tabela 13. Miary tendencji centralnej i dyspersji wyników łącznych w rozbiciu na województwa

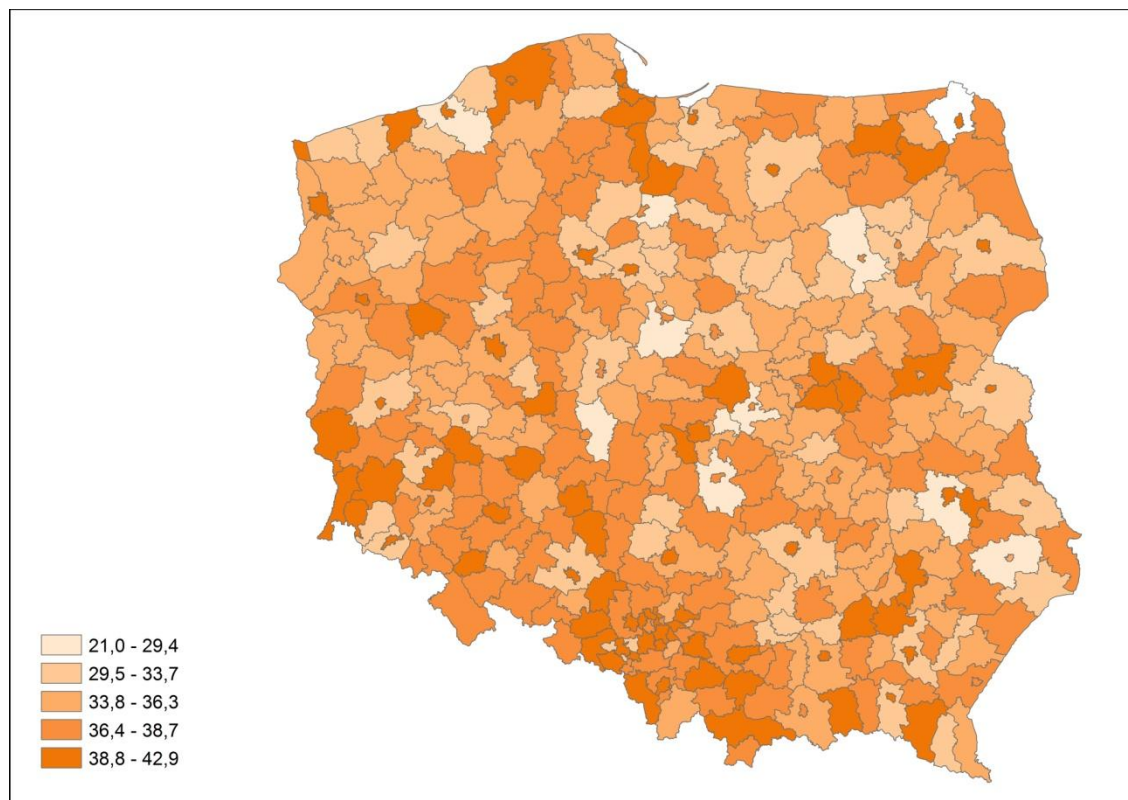
Województwo	Średnia	Mediana	CV	Maksymalna liczba punktów
dolnośląskie	39,46	43	0,26	50
kujawsko-pomorskie	37,69	41	0,29	50
lubelskie	36,81	40	0,31	50
lubuskie	39,11	43	0,27	50
łódzkie	38,14	42	0,28	50
małopolskie	39,19	43	0,26	50
mazowieckie	38,81	43	0,28	50
opolskie	39,01	43	0,27	50
podkarpackie	37,76	41	0,28	50
podlaskie	38,03	42	0,29	50
pomorskie	38,93	43	0,29	50
śląskie	39,18	43	0,27	50
świętokrzyskie	36,80	39	0,30	50
warmińsko-mazurskie	37,54	41	0,29	50
wielkopolskie	37,66	41	0,29	50
zachodniopomorskie	37,78	42	0,30	50

Zdecydowanie bardziej zróżnicowane wyniki ze względu na położenie terytorialne obserwuje się natomiast w analizie średnich wyników powiatów (patrz załącznik 1 i Rysunek 11). Różnice między wynikami uczniów powiatów o najwyższych wynikach a uczniów z powiatów osiągających średnio najniższe wyniki sięgają bowiem ok. 44 punktów procentowych (22 punktów na skali egzaminu). W grupie powiatów, których uczniowie osiągają najwyższe wyniki, znalazły się przede wszystkim miasta na prawach powiatu, w tym największe miasta Polski. Dziesięć powiatów osiągających najwyższe wyniki to: m.st. Warszawa, m. Gdynia, m. Gorzów Wielkopolski, m. Opole, m. Gdańsk, m. Wrocław, m. Bielsko-Biała, powiat strzelecki oraz m. Kraków. Wysokie wyniki uczniów tych powiatów należy wiązać z wszystkimi czynnikami wspomnianymi w poprzednim podrozdziale: wyższym kapitałem kulturowym, społecznym i materialnym rodzin uczniów (UNDP, 2012), dużą liczbą selekcyjnych szkół i presją na przygotowanie się do egzaminów zewnętrznych na każdym etapie edukacyjnym oraz lepszą ofertą edukacyjną w zakresie kształcenia językowego wielkomiejskich liceów. Bardzo istotną rolę odgrywa również rozwinięty rynek prywatnej nauki języka (por. Gajewska-

Dyszkiewicz i in. 2015). W tym kontekście interesujące wydaje się przeanalizowanie w przyszłości powodów sukcesu uczniów mniejszych miejscowości, którego przykładem może być powiat strzelecki znajdujący się pośród 10 powiatów, których maturzyści osiągnęli najwyższe wyniki.

Z kolei wśród powiatów, których uczniowie osiągnęli najniższe wyniki znalazły się przede wszystkim powiaty ościenne względem średnich i dużych miast, z których „wykrojono” miasta na prawach powiatu. Dziesięć powiatów znajdujących się na dole rankingu to: grudziądzki, brzeziński, lubelski, zamojski, skierniewicki, wrocławski, kaliski, ostrołęcki, piotrkowski oraz koszaliński. Niskie wyniki uczniów należy wiązać z wyborem przez większą część uczniów, w tym zapewne grupę uczniów o wyższych aspiracjach edukacyjnych, liceów zlokalizowanych w przyległych ośrodkach miejskich. Takie rozumienie sytuacji wspiera fakt, że w dużej części powiatów osiągających najniższe wyniki jest bardzo niewiele szkół, których uczniowie przystępują do matury (i niewiele szkół w ogóle). Siatka szkół zdaje się być zdominowana przez kulturalne centra regionu, na co wpływ ma zapewne również sytuacja demograficzna. W stopniu skrajnym zdaje się to dotyczyć także dwóch powiatów, w których żaden uczeń nie przystąpił do matury podstawowej z języka angielskiego: suwalskiego i siedleckiego.

Rysunek 11. Regionalne zróżnicowanie wyników egzaminu maturalnego w podziale na powiaty⁴



⁴ W powiatach siedleckim i suwalskim do matury podstawowej z języka angielskiego nie przystąpił w roku 2015 żaden uczeń. Wyniki dla tych powiatów powinny być traktowane jako braki danych. Dane dla powiatu wałbrzyskiego ziemskiego i grodzkiego są przedstawione łącznie ze względu na konstrukcję baz CKE. Dziękujemy Anecie Sobotce za wykonanie mapy.

2.12. Wyniki uczniów, którzy nie zdali egzaminu

Zdawalność części pisemnej matury z języka angielskiego na poziomie podstawowym od lat jest bardzo wysoka (CKE 2014, Szalaniec i in. 2015). Egzamin w nowej formule podtrzymuje ten trend – ponad 96% przystępujących do niego uczniów zdobyło co najmniej 30% maksymalnej liczby punktów (15 na 50 punktów), przekraczając tym samym próg punktowy oznaczający zdanie egzaminu. Wynik ten nie dziwi tym bardziej, że dotyczy jedynie uczniów liceum. Jednocześnie znacząco różni się zdawalność egzaminu w zależności od grupy słuchaczy – w szkołach dla młodzieży jest to prawie 98%, podczas gdy w liceach dla dorosłych już tylko niespełna 70%.

Wśród abiturientów, których poziom umiejętności sprawdzanych na maturze nie pozwolił na zdobycie co najmniej 15 punktów, zatem nie zdali egzaminu, wyższy odsetek uczęszczał do szkół niepublicznych. Różnice w zdawalności ze względu na status szkoły są znaczące – w szkołach publicznych egzamin zdało 98% uczniów, a w szkołach niepublicznych 81%. Zapewne wiązać to należy z faktem, że około połowa uczniów szkół niepublicznych, którzy przystąpili do matury, to uczniowie liceów dla dorosłych, którzy notują znacząco niższe wyniki egzaminacyjne (rozdział 2.8)

Zdawalność egzaminu w 2015 roku wzrasta wraz z wielkością miejscowości lokalizacji szkoły. Najwyższy odsetek uczniów przekroczył wymagany próg 30% punktów w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców, a najniższy – abiturientów w szkołach wiejskich. Różnica ta jest niebagatelna, wynosi ponad 8 punktów procentowych (Tabela 14).

Tabela 14. Zdawalność egzaminu ze względu na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły

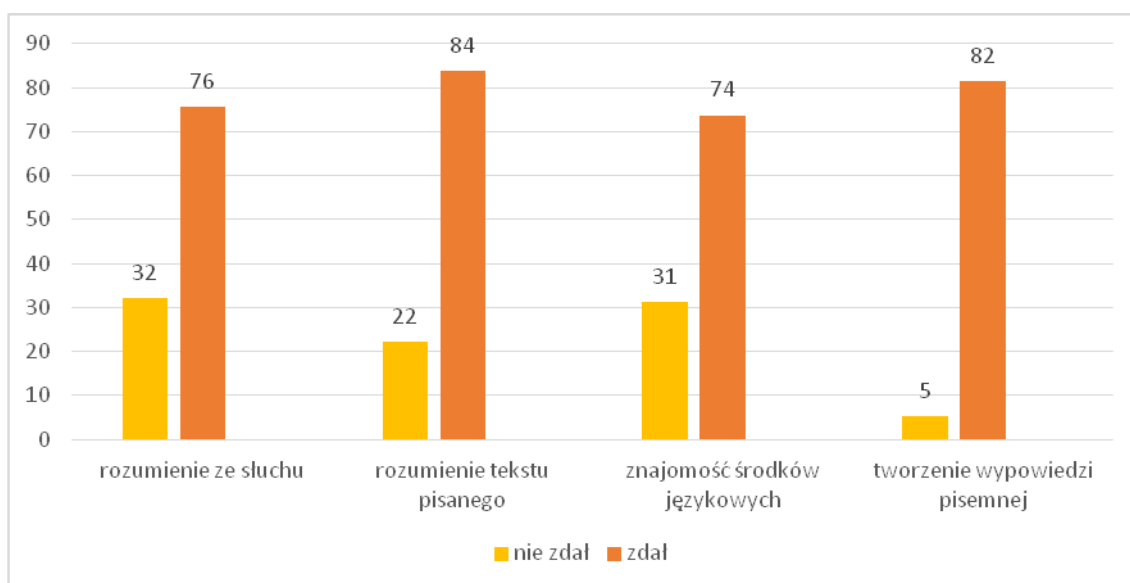
Procent uczniów, którzy uzyskali, co najmniej 15 punktów	
Wieś	88,66
Miasto do 20 tys.	95,16
Miasto powyżej 20 tys.	95,99
Miasto powyżej 100 tys.	97,19

Uczniowie, którym nie udało się uzyskać 15 punktów łącznie z wszystkich części egzaminu, najlepiej wykonali zadania w zakresie rozumienia ze słuchu, znajomości środków językowych oraz w dalszej kolejności – z rozumienia tekstu pisanego. Średnie wyniki dla tych trzech wymagań ogólnych oscylują na względnie zbliżonym poziomie (22-32% punktów). Rażąco niskie wyniki abiturienti, którzy nie zdali matury, uzyskali w zadaniu otwartym – tworzeniu wypowiedzi pisemnej. Średni poziom realizacji tej części matury wyniósł jedynie 5% maksymalnej liczby punktów (średnio 0,52 punktu z 10 możliwych do uzyskania) (Rysunek 12). Zdecydowana większość – 78% uczniów otrzymała zero punktów za to zadanie, kolejne 8% uczniów otrzymało zaledwie jeden punkt.

Omówienie we wcześniejszej części rozdziału wyniku zadania otwartego dla całej populacji wskazywało na grupę uczniów, którzy nie zdobyli w nim żadnego punktu – nie podjęli próby wykonania zadania lub nie spełniało ono minimalnych wymagań pozwalających na zdobycie co najmniej 1 punktu. Uczniowie, którzy ostatecznie nie zdali egzaminu, stanowili prawie 57% tej grupy.

Do pesymistycznego obrazu umiejętności omawianej grupy uczniów należy dodać duże prawdopodobieństwo, że niektórzy z nich dokonywali wyboru odpowiedzi nie na podstawie przesłanek merytorycznych, lecz zgadując, w tym odpowiadając na pytania całkowicie losowo. Zatem realny poziom umiejętności uczniów, którzy nie zdali egzaminu, może być niższy niż wskazywałby na to wynik testu (DeMars i Wise, 2010; Han, 2012).

Rysunek 12. Poziom wykonania zadań w procentach w rozbiciu na wymagania ogólne objęte testem dla uczniów, którzy zdali i nie zdali egzaminu



O ile odsetki uczniów, którzy nie zdali części pisemnej tegorocznego egzaminu z języka angielskiego na poziomie podstawowym różnią się w zależności od wielkości miejscowości lokalizacji szkoły, nie widać różnic w poziomie wykonania zadań w podziale na wymagania ogólne pomiędzy absolwentami szkół z miejscowości o różnych liczbach mieszkańców.

3. Podsumowanie i wnioski

Wyniki uczniów w zakresie wszystkich czterech obszarów – rozumienia ze słuchu, rozumienia wypowiedzi pisemnych, znajomości środków językowych i tworzenia wypowiedzi pisemnych – badanych na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym są wysokie. Sufitowy efekt, charakterystyczny dla egzaminu w starej formule, uwidacznia się także w egzaminie przeprowadzonym w 2015 roku, choć w dużej mierze może być związany z przystąpieniem do niego tylko części abiturientów – absolwentów liceów ogólnokształcących. Do rozważań na temat poziomu trudności egzaminu należy zatem powrócić w przyszłym roku, gdy przystąpią do niego także absolwenci innych typów szkół.

Nie obserwuje się znacznych różnic między poziomem rozwoju umiejętności maturzystów w obszarze czterech sprawności badanych na egzaminie. Stosunkowo najwyższe wyniki uczniowie osiągnęli w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych, najniższe – w zakresie znajomości środków językowych. Podobną sytuację odnotowuje się od lat w odniesieniu zarówno do wyników egzaminu gimnazjalnego, jak i maturalnego. Taki stan rzeczy należy wiązać z relatywną trudnością poznawczą i trudnością

w strategii przygotowywania się do egzaminu poszczególnych badanych obszarów, która pozostaje uniwersalna dla uczniów na każdym etapie edukacyjnym. Widać jednak przede wszystkim pewną stałą słabość dydaktyki języka przejawiającą się na różnych etapach edukacyjnych. Obszary problematyczne dla uczniów młodszych pozostają problematyczne dla maturzystów, a szkoła nie niweluje tych problemów.

Obszarem, w którym najbardziej odbija się zróżnicowanie umiejętności uczniów oraz intensywności i jakości dydaktyki języka, jest umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych. Badania kontekstowe nauczania języka angielskiego dowodzą, że sprawność pisania jako ta, która wymaga bardzo dużego nakładu pracy ze strony nauczycieli i uczniów, nie zawsze jest rozwijana z wystarczającą dbałością. Wskazana jest zatem refleksja nad sposobem ćwiczenia tworzenia wypowiedzi pisemnych i reagowania językowego w formie pisemnej na wszystkich etapach edukacyjnych, nie tylko ponadgimnazjalnym, oraz sposobami przygotowania uczniów do egzaminu, tak by zminimalizować udział tych, którzy w ogóle nie podejmują się próby stworzenia wypowiedzi pisemnej na egzaminie lub ich wypowiedź jest tak niekomunikatywna, że nie otrzymują żadnych punktów. Jest to tym istotniejsze, że nierzadko fakt podejścia do tego zadania i uzyskania choćby minimalnej liczby punktów może zaważyć na przekroczeniu progu zdawalności egzaminu.

Analiza wyników na poziomie wymagań szczegółowych wskazuje na większe zróżnicowanie profili umiejętności maturzystów. Obserwuje się na przykład różny poziom wykonalności zadań badających analogiczną czynność poznawczą – np. określanie głównej myśli tekstu – ale realizowaną w ramach innej sprawności językowej. W przypadku rozumienia tekstu pisanego jest to umiejętność przysparzająca uczniom największych problemów, z kolei w przypadku rozumienia ze słuchu jest to umiejętność, w ramach której uczniowie uzyskali największy procent punktów. Obserwacje te, przy ciągłej świadomości nierównomiernej liczby zadań częściowych odpowiadających poszczególnym wymaganiom szczegółowym, należy mieć na uwadze planując działania dydaktyczne dla maturzystów i ucząc strategii przygotowania się do egzaminu. Także prezentując i analizując wyniki egzaminów zewnętrznych, gdzie dane dla poszczególnych wymagań szczegółowych bez względu na badany

obszar bywają analizowane łącznie, należy pamiętać, że ten sposób agregacji zaciera istotne informacje dotyczące umiejętności uczniów.

Nie obserwuje się znaczących różnic wyników maturzystów ze względu na płeć lub fakt orzeczenia dysleksji rozwojowej, choć chłopcy uzyskali niższe wyniki w zakresie zasobu i poprawności środków językowych wypowiedzi pisemnej. Niższe wyniki w tych dwóch kryteriach, mimo porównywalnych wyników w zakresie znajomości środków językowych w części testowej – rzucają kolejne światło na problematyczność nauczania struktur gramatyczno-leksykalnych w szkole i wzmacniają przekonanie o konieczności nauki słownictwa i gramatyki w kontekście ich wykorzystywania, a nie jako listy wyizolowanych struktur do nauczenia się na pamięć.

Największe różnice w osiągnięciach uczniów uwidaczniają się w zależności od publicznego lub niepublicznego statusu szkoły oraz jej położenia terytorialnego. Uczniowie średnich szkół niepublicznych osiągają znacząco gorsze wyniki od uczniów szkół publicznych. Poziom ich umiejętności jest też o wiele bardziej zróżnicowany. Największy wpływ ma na to znaczny udział uczniów szkół dla dorosłych w populacji uczniów szkół niepublicznych. Uczniowie ci charakteryzują się znacznym zróżnicowaniem i średnio bardzo niskim poziomem umiejętności. Uczniowie szkół niepublicznych dla młodzieży również mają niższe wyniki i większe wewnątrzgrupowe zróżnicowanie, niż uczniowie szkół publicznych, ale różnice te nie są tak duże, jak w przypadku uczniów szkół dla dorosłych.

Największe różnice w wynikach uczniów zaznaczają się jednak w rozkładach ze względu na wielkość miejscowości położenia szkoły. Uczniowie liceów ogólnokształcących położonych na terenach wiejskich osiągają znacząco niższe wyniki niż ich koledzy uczęszczający do liceów miejskich w szczególności położonych w dużych miastach. Potwierdza to analiza wyników absolwentów szkół poszczególnych powiatów. Najwyższe osiągnięcia uzyskują bowiem uczniowie z największych miast, najniższe – z liceów położonych w powiatach ziemskich, które okalają powiaty grodzkie, szczególnie te z miastami o średniej wielkości. Modele efektywności nauczania języka angielskiego pokazują, że głównymi czynnikami wpływającymi na wyżej opisane rozróżnienia są mniejsze zasoby kulturowe, społeczne i materialne rodzin uczniów z mniejszych miejscowości, praktyczny brak selekcyjności szkół na mniejszych rynkach edukacyjnych oraz niższy poziom uczestnictwa w dodatkowej nauce poza szkołą. Dodatkowo sytuacja ta ma związek z prawidłowościami kształtowania się sieci szkolnych podyktowanymi czynnikami demograficznymi.

4. Bibliografia

- Białek, K., Biedrzycki, K., Brożek, A., Kozak, W. i Przybylski, B. (2014), *Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna [CKE] (2015). *Sprawozdanie Ogólne z egzaminu maturalnego*. Warszawa: CKE.
- Dagut, M., i Laufer, B. (1985). Avoidance of phrasal verbs: A case for contrastive analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 73-79.
- DeMars, C. E., i Wise, S. L. (2010). Can differential rapid-guessing behavior lead to differential item functioning?. *International Journal of Testing*, 10(3), 207-229.
- EnglishProfile (2015). *English Vocabulary Profile*. Dostępny na: www.englishprofile.org/wordlists (dostęp z: 30 października 2015).
- Fituch, M. (2011). *Analiza podręczników do nauki języka angielskiego w gimnazjum: badanie pod kątem zgodności z podstawą programową, poziom III.1*. Niepublikowany raport opracowany w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.
- Forkman, J. (2009). Estimator and Tests for Common, Coefficients of Variation in Normal Distributions. *Communications in Statistics– Theory and Methods*, 38(2), 233–251.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013). *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J. i Kutylowska, K., (2015). *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ghabanchi, Z., i Goudarzi, E. (2012). Avoidance of Phrasal Verbs in Learner English: A Study of Iranian Students. *World Journal of English Language*, 2, 43-54.
- Han, K.T. (2012). Fixing the c Parameter in the Three-Parameter Logistic Model. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 17(1), s. 1-24.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2015). *Languages in Secondary Education: An Overview of National Tests in Europe – 2014/15*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Liao, Y., & Fukuya, Y. J. (2004). Avoidance of phrasal verbs: The case of Chinese learners of English. *Language Learning*, 54, 193-226.

Marciniak, Z. (2009). O potrzebie reformy kształcenia ogólnego. [w:] MEN. *Podstawa programowa z komentarzami, Tom 1*.

MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2008). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. nr 4 z dn. 15 stycznia 2009). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.

Muszyński, M., Campfield, D. i Szpotowicz, M. (2015). *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Paczuska, K., Kutylowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Ellis, M. i Szpotowicz, M. (2014). *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z I etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Rada Europy (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Side, R. (1990). Phrasal verbs: Sorting them out. *ELT journal*, 44(2), 144-152.

Smolik, M (2012), Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012-2015. *Języki Obce w Szkole: 1/2012*.

Szaleniec, H., Kondratek, B., Kulon, F., Pokropek, A., Skórska, P., Świst, K., Wołodźko, T. i Żółtak, M. (2015). *Porównywalne wyniki egzaminacyjne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Trzcińska, B. (2015). Egzamin maturalny z języka angielskiego 2015: wyniki i wnioski. *Języki Obce w Szkole: 3/2015*.

UCLA (2015). *What is the coefficient of variation?* Dostępne na: http://www.ats.ucla.edu/stat/mult_pkg/faq/general/coefficient_of_variation.htm (dostęp: 2 marca 2015).

United Nations Development Programme (UNDP). (2012). *Krajowy Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2012. Rozwój regionalny i lokalny*. Warszawa: Biuro projektowe UNDP w Polsce.

5. Załącznik 1

powiat	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe	Maksymalna liczba punktów	Maksymalna liczba punktów	N
m. Warszawa	42,92475	47	8,759733	3	50	9993
m. Gdynia	42,53434	47	9,706236	5	50	1529
m. Gorzów Wielkopolski	42,4215	46	9,1153	8	50	586
m. Opole	42,04383	46	9,395981	4	50	867
m. Gdańsk	41,888	46	9,916111	3	50	2125
m. Wrocław	41,86393	46	9,507061	0	50	3219
m. Bielsko-Biała	41,86177	46	9,544438	8	50	1266
strzelecki	41,7351	45	9,55664	9	50	151
m. Kraków	41,73157	46	9,239732	5	50	4966
m. Jelenia Góra	41,67593	45	9,077985	8	50	432
śląski	41,45238	43,5	7,218548	24	50	42
m. Sopot	41,27451	45	9,858707	6	50	357
kędzierzyńsko-kozielski	41,14826	45	10,20084	9	50	317
kolbuszowski	41,03279	44,5	8,455948	17	50	122
m. Zielona Góra	40,94994	45	10,08516	4	50	879
m. Katowice	40,91873	45	10,26142	5	50	1415
m. Rybnik	40,85	45	10,57177	4	50	740
m. Poznań	40,73716	45	10,24412	4	50	3816
otwocki	40,73284	45	10,46556	7	50	408
m. Szczecin	40,5234	45	10,45507	4	50	2073
m. Łódź	40,51543	45	10,26137	6	50	3403
m. Gliwice	40,46035	45	10,52312	7	50	908
m. Piekary Śląskie	40,45	43	8,904415	15	50	80
mikołowski	40,40328	44	10,14069	5	50	305
ecki	40,40302	43	9,127536	11	50	397
m. Tarnów	40,39408	44	9,440467	7	50	1520
m. Bydgoszcz	40,39406	45	10,38873	8	50	1751
kwidzyński	40,38745	43	8,895342	10	50	271
m. Tychy	40,26141	45	11,08829	7	50	482
m. Białystok	40,08144	44	10,04509	7	50	2505
m. Koszalin	40,08078	44	10,57136	6	50	718
mielecki	40,01902	43	9,017951	8	50	631
sanocki	39,98894	43	9,47876	12	50	452
m. Elbląg	39,96535	44	10,12985	7	50	635
cieszyński	39,9213	43	10,29405	5	50	648
świdnicki (lubelski)	39,8125	43,5	10,02116	6	50	208
m. Rzeszów	39,78763	44	10,25847	6	50	2166
raciborski	39,76816	44	10,4506	6	50	358

m. Chorzów	39,75739	43	10,2095	5	50	643
m. Dąbrowa Górnicza	39,75566	43	10,01734	8	50	618
dzierżoniowski	39,68915	43	10,10694	8	50	341
żarski	39,68772	43	9,41777	12	50	285
m. Suwałki	39,67685	43	10,19662	5	50	622
gorlicki	39,58652	42	9,412221	9	50	445
m. Toruń	39,53691	43	10,24733	6	50	1490
międzychodzki	39,53012	42	8,173928	16	49	83
m. Świnoujście	39,49704	44	11,27583	9	50	169
lubiński	39,47803	44	10,66701	7	50	569
gdański	39,46316	44	10,80937	8	50	190
m. Legnica	39,4408	43	10,4457	7	50	701
zgorzelecki	39,44	44	10,5139	9	50	225
m. Żory	39,3985	44	11,23031	6	50	266
bolesławiecki	39,35385	42,5	10,00028	11	50	260
lubański	39,35106	43,5	9,987915	12	50	188
wadowicki	39,33659	42	9,555832	6	50	511
m. Bytom	39,3035	43	10,70758	8	50	514
giżycki	39,24893	42	9,364635	11	50	233
m. Olsztyn	39,2349	43	10,99179	0	50	1358
kępiński	39,22335	41	9,039644	12	50	197
chrzanowski	39,21101	42	9,976592	7	50	436
pabianicki	39,17485	44	11,10773	6	50	326
milicki	39,15966	42	9,5296	11	50	119
m. Częstochowa	39,15226	42	9,930426	5	50	1839
łowicki	39,14961	42	9,491058	9	50	381
wodzisławski	39,13725	43	10,30097	8	50	459
górowski	39,10989	42	9,468604	9	50	91
tczewski	39,07121	43	10,59611	11	50	323
m. Zabrze	39,07117	43,5	10,88107	9	50	562
m. Mysłowice	39,06557	43	10,02338	6	50	183
jarociński	39,05469	41	9,189345	8	50	256
m. Kielce	39,04346	43	10,26711	3	50	1956
kluczborski	39,03017	42	9,944606	5	50	232
m. Krosno	38,9738	42	10,00698	8	50	878
m. Biała Podlaska	38,97339	42	9,83072	7	50	714
m. Słupsk	38,90896	44	11,26253	5	50	681
stalowowolski	38,90115	43	10,61104	7	50	698
myślenicki	38,88367	42	10,08839	4	50	447
m. Lublin	38,82523	43	11,02632	4	50	2941
piaseczyński	38,81557	44	11,22291	6	50	488
kołobrzeski	38,78209	43	11,48066	5	50	335
nowotarski	38,76564	42	10,39646	8	50	815
m. Sosnowiec	38,75824	43	10,89074	4	50	637
tarnogórski	38,68143	42	10,8215	5	50	587
pszczyński	38,63896	42	10,22543	9	50	385

kamiennogórski	38,59434	42	9,22706	9	50	106
m. Leszno	38,57939	43	11,33853	6	50	592
śremski	38,55952	42,5	10,85379	8	50	168
m. Świętochłowice	38,54331	41	9,488302	8	50	127
tucholski	38,53509	41	9,183652	17	50	114
bielski (śląski)	38,5	41	9,347996	12	50	188
m. Skierniewice	38,49628	42	10,97586	7	50	403
suski	38,4396	42	10,52229	8	50	298
kłodzki	38,43777	41,5	10,23894	6	50	466
wałbrzyski	38,424	41	10,34477	7	50	500
m. Radom	38,35071	41	10,40657	5	50	1688
Średnia dla kraju	38,34985	42	10,87304	0	50	159996
buski	38,34743	42	9,967682	10	50	331
augustowski	38,22523	42	10,78308	6	50	222
wrocławski	38,21429	42	10,72843	11	49	42
wielicki	38,21371	41	9,745688	7	50	248
puławski	38,20323	42	11,07755	4	50	743
bocheński	38,20268	41	10,83298	6	50	523
inowrocławski	38,17988	42	10,50327	8	50	656
tatrzański	38,145	42	10,67727	8	50	200
ostrzeszowski	38,14194	40	9,619001	9	50	155
m. Jaworzno	38,11385	43	11,37449	6	50	325
m. Przemyśl	38,11054	41,5	10,68807	5	50	588
oławski	38,08791	40,5	9,954758	9	50	182
włodawski	38,08633	43	11,53161	10	50	139
tomaszowski (mazowiecki)	38,06638	42	11,04001	5	50	467
złotoryjski	38,04878	42,5	11,38973	7	50	82
bielski (podlaski)	38,04225	42	10,46431	11	50	142
łębski	38,03361	40	10,31932	10	50	238
opoczyński	37,97889	40	9,280153	7	50	379
olkuski	37,97724	40	10,24661	8	50	615
międzyrzecki	37,97701	41	10,42468	6	50	87
głogowski	37,97098	42	11,67785	5	50	379
starachowicki	37,92978	41	10,14837	7	50	356
m. Grudziądz	37,92949	41,5	10,71778	5	50	468
m. Płock	37,90842	41	10,62243	5	50	1223
ławski	37,86607	41	10,55688	9	50	336
świdnicki (śląski)	37,86423	41	10,84772	6	50	685
wieluński	37,82949	41	10,58817	4	50	434
zniński	37,81651	40	10,09692	10	50	218
m. Nowy Sącz	37,80464	41	11,12723	5	50	1510
łańcucki	37,80296	40	9,715488	9	50	406
pilski	37,78173	42	11,73151	6	50	646
nyski	37,75146	40	10,12338	8	50	515
pruszkowski	37,7041	42	11,16993	6	50	463
szczecinecki	37,70395	41	10,62554	7	50	304

gorzowski	37,66667	43	11,64176	6	50	99
ząbkowicki	37,66474	41	9,907877	9	50	173
lidzbarski	37,65079	41	10,6863	10	50	126
miński	37,62624	42	11,68901	6	50	503
m. Piotrków Trybunalski	37,62313	41	10,41775	6	50	735
strzyżowski	37,58268	40	9,865316	11	50	127
dębicki	37,5286	41	11,05362	3	50	507
nowosolski	37,49655	42	12,01684	7	50	145
m. Ostrołęka	37,48568	40	10,01406	7	50	768
m. Tarnobrzeg	37,45614	42	11,69446	4	50	513
pleszewski	37,45522	40	10,27634	10	50	134
oleski	37,43842	40	10,01582	9	50	203
myszkowski	37,42347	39	10,58152	6	50	196
średzki (śląski)	37,41379	38	8,788019	11	49	58
kościerski	37,39691	41	11,32617	6	50	194
brzozowski	37,37647	39	9,636271	8	50	255
sierpecki	37,37333	39	8,668663	10	50	225
poddębicki	37,36697	40	10,21678	7	50	109
wołowski	37,31737	39	10,18805	7	50	167
chełmiński	37,30702	39	10,6065	11	50	114
biłgorajski	37,30654	39	9,915724	6	50	535
lubliniecki	37,30622	41	11,74824	6	50	209
namysłowski	37,29661	42	11,22216	10	50	118
m. Konin	37,29263	40	11,11988	6	50	991
sokólski	37,2723	40	10,61865	8	50	213
m. Kalisz	37,27056	41	11,20393	4	50	924
oświęcimski	37,22779	40	11,0654	5	50	698
wągrowiecki	37,18286	41	10,84164	9	50	175
lubartowski	37,18207	41	11,42429	9	50	368
zawierciański	37,17083	40	10,37914	7	50	521
bartoszycki	37,16667	40	10,43742	9	50	186
kutnowski	37,11168	39	10,46053	7	50	394
sępoleński	37,09412	41	11,00717	9	50	85
prudnicki	37,07104	39	10,44033	8	50	183
mrągowski	37,07031	40	10,99977	8	50	128
brzeski (opolski)	37,06383	40,5	11,38408	7	50	282
hrubieszowski	37,05405	40	11,35939	6	50	259
ostrowiecki	37,00765	41	10,9993	9	50	523
starogardzki	37,00468	40	11,22204	7	50	427
radomszczański	36,99525	39	10,84611	7	50	421
wrzesiński	36,96277	40,5	11,53065	8	50	188
garwoliński	36,8866	39	10,3673	7	50	485
m. Ruda Śląska	36,87171	40,5	11,34342	9	50	304
gliwicki	36,84211	38	10,30855	12	50	152
brodnicki	36,83537	38	9,52144	9	50	328
zambrowski	36,83333	39	10,20965	8	50	186

krasnostawski	36,83142	39	10,69446	10	50	261
skarżyski	36,82675	39	10,35919	9	50	456
sejneński	36,77863	39	10,43315	12	50	131
limanowski	36,75306	39	10,50223	6	50	490
gołdapski	36,74747	42	12,46165	11	50	99
sokołowski	36,74107	40	10,43429	8	50	224
krakowski	36,70814	41	12,54681	5	50	442
konecki	36,69708	40	10,71609	7	50	274
kozienicki	36,6779	40	10,96171	7	50	267
sieradzki	36,67547	39	10,50755	7	50	530
trzebnicki	36,66968	40	11,21908	8	50	221
m. Włocławek	36,63521	40	11,69156	7	50	943
jasielski	36,63497	39	10,98008	6	50	589
lubaczowski	36,63052	39	10,27328	6	50	249
chojnicki	36,61179	40	11,18998	3	50	492
czarnkowsko-trzcianecki	36,60853	39	10,83902	8	50	258
szamotulski	36,60177	39	10,31723	10	50	226
ostrowski (wielkopolski)	36,59276	39	10,80184	9	50	663
m. Jastrzębie-Zdrój	36,56345	40	11,6104	8	50	394
gnieźniński	36,5568	39	11,30891	5	50	625
przemyski	36,52	37	7,012608	19	47	25
m. Siemianowice Śląskie	36,51034	39	10,63806	9	50	145
m. Chełm	36,49638	39	10,81751	7	50	691
bełchatowski	36,48136	40	11,66622	5	50	617
wieruszowski	36,4625	39	10,29925	9	50	80
m. Łomża	36,4587	39	11,10575	0	50	787
głubczycki	36,45614	38	10,48765	11	50	171
żagański	36,44444	39	10,71063	7	50	180
krośnieński (odrzański)	36,41	37	10,51895	8	50	100
zgierski	36,40625	38	10,6796	10	50	448
nakielski	36,3886	38	10,30318	8	50	193
piski	36,38049	39	10,66659	10	50	205
hajnowski	36,36264	41	11,39543	10	50	91
jarosławski	36,3169	39	10,58272	8	50	710
grójecki	36,26519	40	11,94801	5	50	362
świebodziński	36,23664	39	11,34347	7	50	131
nowotomyski	36,23529	38	9,998402	11	50	255
goleniowski	36,22467	38	10,9991	4	50	227
szydlowiecki	36,17483	39	10,70956	9	50	143
wątecki	36,1694	39	11,00892	6	50	183
stargardzki	36,15588	40,5	12,45887	7	50	340
legionowski	36,15539	39	11,46333	6	50	399
kętrzyński	36,1435	38	11,09813	9	50	223
kościański	36,14138	39	11,48238	7	50	290
legnicki	36,11111	40	11,85644	11	50	18
łukowski	36,09713	39	11,00359	7	50	453

m. Siedlce	36,08248	40	11,94271	8	50	982
zduńskowolski	36,06888	39	11,68444	8	50	421
pucki	36,06195	39	11,40665	9	50	226
złotowski	36,0274	39	11,85367	7	50	146
człuchowski	36,02564	39	11,08731	10	50	156
oleśnicki	35,97024	38	10,7175	9	50	336
będziński	35,91781	38	10,63422	8	50	365
radziejowski	35,90278	38	10,14187	9	50	144
bieszczadzki	35,86364	38,5	11,89724	6	50	88
ostródzki	35,83601	38	11,00801	5	50	311
myśliborski	35,83041	37	11,10434	9	50	171
warszawski zachodni	35,82418	38	11,27691	11	50	91
miechowski	35,78161	38	10,76166	9	50	174
krotoszyński	35,78049	38	10,56621	8	50	164
łęczycki	35,7451	40	12,1612	7	50	102
m. Zamość	35,74419	39	11,882	2	50	1161
tyski	35,70874	37	10,55948	10	50	103
moniecki	35,69355	39	12,03665	9	50	124
przysuski	35,65829	38	10,19526	6	50	199
aleksandrów	35,64286	36,5	11,48553	6	50	154
włoszczowski	35,63602	38	10,27963	7	50	261
jaworski	35,63333	40	13,15974	8	50	90
płoński	35,6057	38	10,89326	8	50	421
żyrardowski	35,5981	37	10,76059	6	50	316
ropczycko-sędziszowski	35,59786	38	11,57453	7	50	281
nidzicki	35,5913	37	10,07071	5	50	115
sandomierski	35,58795	38	10,93443	8	50	415
braniewski	35,57857	39,5	11,89406	9	50	140
stłupecki	35,55556	37	10,90554	9	50	171
krapkowicki	35,55319	37	11,46793	7	50	47
grodziski (mazowiecki)	35,54878	38	12,08371	4	50	328
nowodworski (mazowiecki)	35,54667	37	10,95522	8	50	225
policki	35,54082	35	11,75801	8	50	98
siemiatycki	35,53226	39,5	12,4228	6	50	186
grajewski	35,52514	37	11,02618	10	50	179
łaski	35,4902	37	11,13928	9	50	204
węgrowski	35,48438	38	10,7543	9	50	320
gostyński	35,45	37	9,844759	6	50	180
turecki	35,44759	36	10,33986	9	50	353
niżański	35,44361	39	12,38976	6	50	133
strzelecko-drezdenecki	35,43956	39	10,94858	10	50	91
grodziski (wielkopolski)	35,43011	38	12,04286	8	50	93
żywiecki	35,40283	38	11,29384	5	50	566
olecki	35,4	39	10,78006	8	50	125
strzeliński	35,38384	38	12,06251	8	50	99
węgorzewski	35,37634	39	11,44544	10	50	93

tarnobrzescski	35,34653	37	10,49041	8	50	101
parczewski	35,34437	37	10,88672	8	50	151
rycki	35,33141	37	10,82265	7	50	347
rypiński	35,3141	36,5	10,31804	9	50	156
drawski	35,3	36,5	10,79238	6	50	160
szczycieński	35,24031	38,5	11,7273	10	50	258
pułtusi	35,1871	37	11,05875	6	50	155
ślubicki	35,13433	34	10,39798	6	50	67
wschowski	35,13265	36,5	9,755398	8	50	98
zwoleński	35,10811	36	9,183789	15	50	148
mogileński	35,0904	37	10,92395	8	50	177
brzeski (małopolski)	35,07595	37	11,48039	7	50	237
wolsztyński	35,07347	38	11,72266	8	50	245
rawski	35,03061	36	11,33088	9	50	196
radomski	34,98917	38	11,79766	4	50	277
wysokomazowiecki	34,97834	37	10,61989	7	50	277
częstochowski	34,97143	36	10,59269	12	50	35
działdowski	34,94921	36	10,85298	9	50	315
malborski	34,91316	38	11,68226	7	50	380
gostyniński	34,90148	37	11,43774	7	50	203
leżajski	34,83333	37	11,17847	4	50	360
nowodworski (gdański)	34,70588	35	10,43396	7	50	68
kolski	34,70455	37	11,36988	8	50	352
rawicki	34,65829	36	10,41143	7	50	199
pyrzycki	34,57895	36	10,66868	9	50	95
łęczyński	34,54962	36	10,58607	7	50	131
wejherowski	34,53116	38	12,90011	6	50	674
wyszkowski	34,52143	35	11,1961	7	50	420
przasnyski	34,46304	36	11,27357	3	50	257
jędrzejowski	34,425	36	10,86252	9	50	320
łódzki wschodni	34,4186	36	10,82726	9	50	129
staszowski	34,41337	36	11,72731	7	50	329
bytowski	34,38645	40	14,4504	7	50	251
lipski	34,38462	34	11,58763	10	50	117
janowski	34,3797	36,5	11,70658	6	50	266
gryfiński	34,26705	35	11,16741	9	50	176
lipnowski	34,23881	36	10,57793	8	50	201
łobeski	34,20313	34,5	11,28024	13	50	64
świdwiński	34,19608	36	11,18273	6	50	153
poznański	34,19565	36	11,48786	4	50	322
tarnowski	34,17754	34,5	10,2925	7	50	276
łosicki	34,1338	35,5	10,28683	11	49	142
radzyński	34,13187	35	11,33112	7	50	273
nowosądecki	34,09709	36	10,48671	9	50	412
chodzieski	34,0828	37	11,49022	8	50	157
sulęciński	34,05634	34	10,59904	12	50	71

kraśnicki	33,97053	35	11,44661	6	50	543
sochaczewski	33,96028	37	13,26476	5	50	428
opatowski	33,82158	36	10,67812	7	50	241
ślawieński	33,72131	35	11,85467	5	50	122
golubsko-dobrzyński	33,68627	36	11,20023	9	50	102
obornicki	33,47399	35	12,22729	9	50	173
tomaszowski (lubelski)	33,35347	35	11,57736	6	50	331
kłobucki	33,30939	33	10,89359	8	50	181
białski	33,3066	35	11,01896	9	50	212
żuromiński	33,27885	34	9,971899	8	50	208
leski	33,19753	34	9,907598	9	50	81
ciechanowski	33,18815	34,5	12,24686	0	50	574
makowski	33,06286	36	11,57194	9	50	175
bydgoski	33,025	33,5	12,15717	7	50	80
kolneński	33,02395	34	12,18974	8	50	167
wołomiński	32,99048	35	11,9779	6	50	420
dąbrowski	32,95676	34	11,0556	8	50	185
lwówecki	32,95205	34	11,49713	12	50	146
mławski	32,90057	35	11,35311	8	50	352
świecki	32,89535	35	12,76824	8	50	258
przeworski	32,876	33	11,41146	9	50	250
opolski (lubelski)	32,82569	34	11,65304	7	50	109
leszczyński	32,77778	35,5	9,270799	13	45	18
wąbrzeski	32,7619	34,5	11,18693	8	50	84
nowomiejski	32,68613	34	11,72588	9	50	137
kartuski	32,62986	34	12,74642	5	50	489
gryficki	32,57328	33	11,52576	9	50	232
rzeszowski	32,55015	33	11,32844	7	50	329
pajęczański	32,53285	34	10,87093	8	49	137
białobrzegi	32,46602	35	10,54943	8	50	103
olsztyński	32,42424	34,5	12,82895	5	50	132
elbląski	32,35484	33	11,76643	5	50	93
białogardzki	32,33333	35	12,26246	8	50	126
średzki (wielkopolski)	32,29843	35	12,69355	6	50	191
jeleniogórski	32,24691	34	12,84283	8	50	81
kamieński	32,02804	31	10,83361	7	50	107
opolski (śląski)	31,96667	33,5	10,91973	8	50	150
zielonogórski	31,93396	31	10,85249	10	50	106
ostrowski (mazowiecki)	31,87775	32	12,33061	5	50	409
rybnicki	31,68966	34	9,629209	11	48	29
sztumski	31,67021	33	10,96562	3	50	94
płocki	31,42308	31	10,96658	3	50	104
polkowicki	31,22727	32	11,43516	8	49	66
kazimierski	31,17829	33	11,77421	6	50	129
proszowicki	30,97727	31,5	12,44801	7	50	44
pińczowski	30,90291	31	11,09364	9	50	103

białostocki	30,88649	32	11,85891	7	50	185
chełmski	30,85294	30	8,992025	8	47	34
toruński	30,78448	30	10,68994	8	50	116
choszczeński	30,48252	31	11,95759	11	50	143
krośnieński (podkarpacki)	30,36994	31	10,55669	4	50	173
kielecki	30,29936	31	11,94403	7	50	157
koniński	29,9403	28	11,70423	8	49	134
łomżyński	29,71429	26	9,638712	19	44	7
grudziądzki	29,4	32	10,44775	11	48	10
brzeziński	29,20455	28	13,14955	10	48	44
lubelski	29	29	12,04621	8	50	181
zamojski	29	29	11,79206	9	49	20
skierniewicki	28,85417	27,5	10,35537	12	48	48
włocławski	27,91429	27	11,58755	6	50	105
kaliski	24,58824	24	10,25315	8	47	51
ostrołęcki	24,39744	24	10,76712	8	47	78
piotrkowski	24,38095	25	9,830952	8	45	21
koszaliński	21	21	2,828427	19	23	2