

**Wspomaganie szkół w zakresie
rozwoju kompetencji uczniów
– porozumiewanie się w językach obcych
na II etapie edukacyjnym
– materiały dla uczestników i trenerów**

ZJAZD 3

„Szkolenia i doradztwo dla pracowników systemu wspomagania oraz wdrożenie kompleksowego wspomagania w zakresie kompetencji kluczowych” POWR.02.10.00-00-5002/17-00

M. Muszyński, D. Campfield, M. Szpotowicz, *Język angielski w szkole podstawowej – jakość i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011-2014)*, IBE, Warszawa 2015, s. 80.

Rozdz. 5.1. Pomiar umiejętności

Uczniowie dobrze radzą sobie z prostymi zadaniami na rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu czytanego. Warto jednak zauważyć, że nawet w tych prostych zadaniach, sprawdzających raczej umiejętności wymagane na wcześniejszym etapie edukacyjnym, średnia poprawność wynosi jedynie około 75 proc. Znacznie gorzej uczniowie radzą sobie z zadaniami wymagającymi rozumienia nieco bardziej złożonych tekstów. Średni wynik w takich zadaniach nieco tylko przekracza 50 proc. W przypadku zadań na rozumienie tekstu czytanego i 60 proc. w przypadku rozumienia ze słuchu. Uczniowie najgorzej poradzi sobie z rozumieniem dłuższych tekstów (niecałe 40 proc. poprawnych odpowiedzi). Podsumowując, w teście umiejętności językowych uczniowie uzyskali średnio nieco słabsze wyniki, niż można by oczekiwać od uczniów na II etapie edukacyjnym. Jednocześnie warto zauważyć istnienie dość licznej grupy uczniów, która osiągnęła maksymalny lub zbliżony do maksymalnego wynik w teście. Istnienie takiej grupy liderów jest zapewne skutkiem dodatkowych zajęć z języka angielskiego.

Test powtarzania zdań (ang. *elicited imitation*) wykazał, iż ww. umiejętności są u uczniów III klasy na poziomie niewystarczającym – dzieci miały duże kłopoty z powtórzeniem nawet krótkich i prostych zdań. Wydaje się, że na taki stan rzeczy może wpływać mała ekspozycja uczniów na język angielski na lekcji, mało okazji do ćwiczenia nieco bardziej rozbudowanej komunikacji oraz znikome zastosowanie tak ważnych w tym okresie rymowanek, piosenek, wierszyków i książek dla dzieci lub literatury dziecięcej – innymi słowy, niewystarczająca ekspozycja na mowę ciągłą, wychodzącą poza zakres pojedynczych słów, i co za tym idzie, brak osłuchania / niewystarczające osłuchanie z prozodią języka angielskiego.

5.2. Wpływ szkolnych i pozaszkolnych czynników na mierzone umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i tekstu czytanego

Pomiar umiejętności umożliwił zidentyfikowanie szkolnych i pozaszkolnych czynników, które mają wpływ na ich poziom, i określenie stopnia tego wpływu. Uwarunkowania umiejętności uczniów klas VI oszacowane w modelach wielopoziomowych potwierdzają dużą rolę czynników indywidualnych (Carroll, Sapon 1959). Zależność poziomu opanowania języka angielskiego od inteligencji płynnej (Baddeley 2003) oraz statusu społeczno-ekonomicznego rodziny (Skehan 1989) jest ustalonym faktem, choć szczegółowe mechanizmy tego wpływu są wciąż badane. Niezależny od wskaźnika SES wpływ znajomości języka angielskiego przez rodziców jest również zjawiskiem znanym, którego mechanizmu można się dopatrywać w okazji do interakcji w języku obcym z rodzicami i korzystaniu z ich doświadczeń oraz pomocy w nauce (Gass 2008; Hara, Burke 1998). Większy jednak wpływ niż znajomość języka angielskiego przez rodziców miała praca ucznia nad językiem w domu. Można więc sądzić, że to w kierunkowaniu i wspieraniu pozaszkolnej aktywności ucznia może się zawierać kluczowa rola rodziców we wspieraniu postępów dziecka.

Ważne dla dalszych badań jest oszacowanie wpływu uczęszczania na dodatkowe lekcje języka angielskiego przez pewną grupę uczniów. Przy kontroli innych zmiennych był to jeden z silniejszych związków w modelu. Pokazuje to, że dodatkowe zajęcia nie są pozbawionym sensu wydatkiem i przyczyniają się do wzrostu umiejętności uczniów. Skala zjawiska i efekty, które ze sobą niesie, są również wyzwaniem dla szkoły, która musi zmagać się ze zróżnicowanym poziomem uczniów wewnątrz klas i grup językowych. Tym większą uwagę szkoły powinny poświęcić merytorycznemu podziałowi na grupy i uwzględnieniu indywidualnych potrzeb uczniów.

Wyniki badań sugerują, że język angielski jest jednym z ulubionych przedmiotów uczniów (porównaj Gajewska-Dyszkiewicz, Kutylowska, Kulon, Paczuska, Rycielska, Szpotowicz 2012). Choć odsetek uczniów, którzy deklarują pozytywne nastawienie do języka angielskiego, spada z czasem (pomiędzy klasą IV a VI), to wciąż jest to przedmiot, który uczniowie lubią i którego nie uważają za zbyt trudny. Porównywanie odpowiedzi uczniów klas III i VI pokazuje, że znacząco spada zainteresowanie słuchaniem nagrań po angielsku i uczeniem się nowych słów. Odkryte zależności między deklarowanym pozytywnym stosunkiem do języka angielskiego i postrzeganą trudnością tego języka jako przedmiotu szkolnego są niezwykle interesujące, gdyż ich dokładne mechanizmy nie wydają się oczywiste. W pewnym stopniu efekty te są na pewno związane z motywacją, pewną rolę mogą jednak odgrywać przekonania ucznia o samym sobie.

Istotny wpływ, jaki ma na umiejętności językowe uczniów średni poziom ich statusu społeczno-ekonomicznego w szkole, oraz odsetek uczniów w szkole, którzy uczęszczają na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego, pokazują, że uczniowie, którzy znaleźli się w środowisku inwestującym w naukę języka angielskiego, otrzymują dodatkową „premię” do swoich umiejętności (patrz też: Pokropek, 2013). Podobny wpływ na umiejętności ma również średni poziom długości wypowiedzi uczniów w szkole.

5.3.1. Wykorzystanie czasu na lekcji

Wyniki wskazują, że lekcje języka angielskiego w klasach VI polskiej szkoły podstawowej prowadzone są bez większych zakłóceń spowodowanych problemami wychowawczymi lub organizacyjnymi. Problemy takie niewątpliwie się zdarzają, niemniej jednak w poważny sposób wydają się dotyczyć jedynie marginesu szkół. Lekcje prowadzone są sprawnie, a większość czasu nauczyciele poświęcają na przeprowadzanie z uczniami ćwiczeń, zadawanie lub sprawdzanie pracy domowej oraz wprowadzenie do lekcji i przypomnienie materiału. Dane uzyskane z badania obserwacyjnego i analiza transkrypcji lekcji wykazały, że sprawy wychowawcze i organizacyjne zajmują średnio odpowiednio 6 proc. czasu i 13 proc. słów, które padają na lekcjach. Znacznie więcej czasu i słów poświęca się więc na dydaktykę. Typowo przebiegająca lekcja zaczyna się od przywitania się uczniów z nauczycielem i sprawdzenia obecności. Następnie, niemal zawsze, odbywa się przypomnienie treści poprzednich lekcji i dokonanie krótkiego wprowadzenia do obecnych zajęć. Dość często również sprawdza się pracę domową, choć z danych wynika, że nie dotyczy to wszystkich zadanych prac. Zajęcia kończy niemal zawsze zadanie pracy domowej i pożegnanie z klasą. Dość rzadko jednak jest miejsce na dokonanie podsumowania lekcji.

Trzonem każdego zajęcia jest wykonywanie przez uczniów zadań. Nauczyciele najczęściej wprowadzają je za pomocą krótkich i zwięzłych poleceń, a w trakcie zadania dość często pomagają uczniom przezwyciężyć pojawiające się wątpliwości. Prawie nigdy jednak nauczyciele nie pokazują uczniom celu zadania oraz nie dokonują z nimi jego podsumowania. Podobnie prawie nigdy nauczyciele nie pytają dzieci o ich pomysły na rozwiązanie ani nie pokazują praktycznych aspektów nabywanej wiedzy. Wydaje się też, że samemu sposobowi rozwiązywania zadań oraz możliwym do zastosowania strategiom w ogóle nie poświęca się miejsca. Nauczyciele prawdopodobnie koncentrują się zbyt mocno na samym fakcie przeprowadzenia zadań, a mniej skupiają się na tym, jak dane ćwiczenie wygląda z perspektywy uczniów. Wydaje się więc, że nauczyciele zbyt mocno koncentrują się na samym fakcie „zrobienia” zadania, tracąc jednocześnie okazję do pobudzenia motywacji uczniów i do rozwinięcia ich zdolności metapoznawczych.

5.3.2. Materiały używane na lekcji

Do podobnych wniosków skłania również analiza materiałów używanych przez nauczyciela. Niemal na każdej obserwowanej lekcji znakomita większość lub nawet wszystkie ćwiczenia odbywały się w oparciu o podręcznik, dołączone do niego nagrania audio i tablicę tradycyjną. Kolejnymi najbardziej popularnymi materiałami były ćwiczenia do podręcznika oraz powielone karty pracy. Trudno więc mówić tutaj o urozmaiceniu pracy na lekcji, można natomiast mówić o pewnej powtarzalności wszystkich ćwiczeń, co może stać się, szczególnie dla tak młodych uczniów, nużące i wpływać negatywnie na ich motywację i postawy wobec przedmiotu. Tylko w około

jednej czwartej szkół odnotowano użycie tablicy interaktywnej lub projektora multimedialnego, choć z ankiet wynika, że zarówno ich dostępność w szkole, jak i umiejętności nauczycieli w zakresie ich użycia są dużo wyższe. Użycie pozostałych uwzględnionych w badaniu materiałów jest sporadyczne, gdyż na ponad dwieście obserwowanych lekcji odnotowano tylko pojedyncze przypadki ich zastosowania. Dziwić musi, że nauczyciele nie wykorzystują potencjału chociażby rymowanek i piosenek do oswojenia uczniów z akcentem, rytmem i intonacją (prozodią) języka angielskiego, bajek i opowiadań do ćwiczenia czytania czy też nagrań wideo / DVD do urozmaicenia ćwiczenia ze słuchu. Jeśli więc uwzględnić stosowane przez nauczycieli materiały, wydaje się, że większość ćwiczeń na lekcji jest bardzo monotonna i przewidywalna.

Osobną sprawą jest użycie przez nauczycieli technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Z jednej strony wyposażenie szkół cały czas się poprawia, a nauczyciele nie zgłaszają problemów z efektywnym wykorzystaniem sprzętu multimedialnego, z drugiej jednak wyniki badań obserwacyjnych wskazują, że sprzęt jest wykorzystywany w małym stopniu. Podobnie ma się rzecz ze słownikami, plakatami i materiałami autentycznymi, których użycie również jest znikome. Można przypuszczać, że przyczyny takiego stanu rzeczy są dwojakie. Pierwszą jest problem nie z samą obecnością sprzętu na wyposażeniu szkoły, ale z dostępnością do niego dla każdego nauczyciela na każdych zajęciach (Marczak 2013). Zebrane dane wskazują, że istnieje spora grupa nauczycieli, której dostęp do sprzętu cyfrowego i pracowni szkolnych może być dość ograniczony. Drugą przyczyną może być problem z faktycznym poziomem umiejętności nauczycieli – nie tyle chodzi tu jednak o brak umiejętności obsługi sprzętu, co o brak wiedzy, jak go wykorzystać w specyficznym kontekście zajęć dydaktycznych. Jak wskazują badania, wiedza ta ma kluczowe znaczenie przy efektywnym wykorzystywaniu TIK (Zhao, Frank 2003). Jest też dość trudna do nabycia, gdyż liczba nowości, jeśli chodzi o sprzęt i oprogramowanie, rośnie lawinowo, podobnie jak liczba poradników o niezwyfikowanej poprawności metodycznej i merytorycznej (Castleberry, Evers, 2010). Podobnie wygląda sytuacja ze stosowaniem materiałów autentycznych – ich pozorna dostępność w internecie jest czynnikiem raczej przytłaczającym niż ułatwiającym wybór materiałów odpowiednich dla nauczanych klas.

Literatura cytowana w tekście źródłowym

1. Baddeley, A. (2003). Working memory and language. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189–208.
2. Carroll, J. B. i Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corp.
3. Castleberry, G. T. i Evers, R. B. (2010). Incorporate Technology into the Modern Language Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 201–205.
4. Gass, S. M. (2008). Input and interaction. W: C. J. Doughty i M. H. Long (red.), *The handbook of second language acquisition* (s. 224–255). Oxford: Blackwell.
5. Gajewska-Dyszkiewicz, A., Kutylowska, K., Kulon, F., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2012). Lekcja języka angielskiego z perspektywy uczniów klas trzecich gimnazjów. *Edukacja*, 3(119), 87–104.
6. Hara, S. R. i Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *The School Community Journal*, 8, 9–19.
7. Marczak, M. (2013). *Communication and Information Technology in (Intercultural) Language Teaching*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
8. Pokropek, A. (2013). *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
9. Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
10. Zhao, Y. i Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspectives. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807–840.

Źródło: Muszyński M., Campfield D., Szpotowicz M., Język angielski w szkole podstawowej – jakość i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011-2014), IBE, Warszawa 2015. s. 81-82 [online, dostęp dn 27.07.2017]

5.3.3. Formy pracy

Analizując formy pracy stosowane na lekcjach języka angielskiego, widzimy wyraźny niedostatek pracy w parach i grupach. Takie formy pracy, uwzględniając nawet ćwiczenia jedynie częściowo wymagające pracy w parach lub grupach, stanowią tylko około 10% wszystkich obserwowanych zadań. Stoi to w sprzeczności z zaleceniami podstawy programowej, która wskazuje na doskonalenie umiejętności komunikacyjnych (MEN, 2008). Związek między stosowaniem pracy w grupach i parach a efektywnością nauczania języków obcych jest dość dobrze poznany (Adams, 2005), jednak na wszystkich szczeblach edukacyjnych w Polsce stwierdza się deficyt wykorzystania tych form pracy (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2012). Dokładne przyczyny tego stanu rzeczy wymagają dalszych pogłębionych badań, pewnych sugestii dostarcza jednak analiza danych z obserwacji i transkrypcji lekcji. Organizacja pracy w grupach wiązała się z poświęceniem dużej ilości czasu na stworzenie i rozformowanie grup oraz na zapanowanie nad pracą uczniów w ten sposób. Zadania realizowane w grupach trwały przeciętnie dłużej niż te realizowane przy użyciu innych form pracy, przy czym sporo było zadań trwających bardzo długo (10 minut i więcej). Wydaje się, że przynajmniej część z tych obserwacji wynika z immanentnych cech tej formy pracy, jednak trudno oprzeć się wrażeniu, że część wynika również z małego doświadczenia nauczycieli w organizacji takich ćwiczeń.

Uczniowie mogą krępować się mówić po angielsku z rówieśnikami, gdyż u uczniów w badanej grupie wiekowej mogą już istnieć zahamowania związane z poczuciem tożsamości i wizerunkiem własnej osoby. Nauczyciele mogą mieć kłopoty z kontrolowaniem dynamiki pracy w grupach. Analiza transkrypcji dostarczyła modelowych wręcz przykładów na udaną pracę w grupach, jednak ogólna sytuacja skłania do wysunięcia wniosku, iż konieczne jest przekonanie nauczycieli do wprowadzania różnorodnych form pracy na lekcjach języków obcych w szkole podstawowej. Nauczyciele, którzy swobodnie czują się w roli organizatorów pracy w parach i grupach, będą mogli poprowadzić takie ćwiczenia sprawnie i z jak największą korzyścią dla uczniów.

5.3.4. Komunikacja na lekcji

Badanie obserwacyjne i transkrypcje obserwowanych lekcji pokazały dysproporcję między komunikatami nauczyciela a komunikatami uczniów. Dane wskazują na bardzo dużą dominację przekazu przez nauczycieli. Wydaje się, że przewaga komunikatów nadanych przez nauczycieli wynika w dużej mierze ze sposobu organizacji lekcji, której ton i rytm nadają nauczyciel i kolejne zadania z podręcznika. Trudno również określić, jaki udział komunikatów nauczyciela i uczniów byłby idealny, zważywszy na liczebność grup i poziom zaawansowania uczniów. Ze zgromadzonych danych wynika, że każdy uczeń ma średnio możliwość wypowiedzenia nieco powyżej 20 słów na lekcji, co daje 4–5 krótkich zdań lub fraz. Wydaje się, że jest to niewiele, jeśli wziąć pod uwagę stosunkowo niewielkie przeciętne liczebności grup, oscylujące wokół 13–14 osób. Dane wskazują, że niewielki udział uczniów w komunikacji na lekcji jest pochodną przyjętej metody pracy: nauczyciel mówi do całej klasy, uczniowie wykonują jego polecenia, nauczyciel wskazuje ucznia, który podaje rozwiązanie, ten zwykle czyni to jednym słowem/zdaniem. Dużą rolę odgrywają ćwiczenia, które wymagają indywidualnej pracy uczniów (ćwiczenia na rozumienie ze słuchu, uzupełnianie tekstów, zapisywanie notatki). Metody pracy nauczycieli są bardzo podobne w większości szkół, tak więc i stopień zdominowania komunikacji na lekcji przez nauczyciela jest wszędzie dość podobny.

W świetle powyższych danych zaskakuje fakt, że proporcja używania języka obcego i języka ojczystego różni się tak bardzo między szkołami. Wszędzie mówi głównie nauczyciel, ale kwestia, w którym języku głównie

się wypowiada, wygląda bardzo różnie w zależności od placówki. Proporcja angielskiego w wypowiedziach nauczyciela jest związana z proporcją tego języka w wypowiedziach uczniów, jednak nie wydaje się to zależeć od poziomu nauczanej grupy. O udziale języka angielskiego w komunikatach nauczyciela decydują bardziej jego przekonania i styl pracy niż charakterystyka uczniów. Dokładne opisanie przedstawionych mechanizmów będzie możliwe po przeprowadzeniu na tych danych analiz metodą równań strukturalnych oraz ewentualnym zebraniu danych eksperymentalnych.

Nauczyciele deklarują, że używają języka polskiego głównie do wyjaśniania zagadnień językowych, jednak, jak wskazują dane obserwacyjne i analiza transkrypcji, jego udział jest znaczny w każdej sytuacji na lekcji. Główną rolę mogą tu odgrywać indywidualne przekonania i przyzwyczajenia nauczyciela. Obserwuje się zarówno nauczycieli mówiących praktycznie tylko po angielsku, jak też tych, którzy właściwie z tego języka nie korzystają. Odrębną sprawą od ilości języka angielskiego na lekcji jest również jego jakość. Definiowana jako różnorodność i złożoność komunikatów jakość języka angielskiego wyłaniająca się z zebranych danych wskazuje raczej na dominację komunikatów skrótowych i bardzo mało zróżnicowanych. Konsekwencją może być brak wystawienia uczniów na mowę ciągłą, słabe zaznajomienie ich z proa zodią języka oraz niedostatki w umiejętnościach komunikacyjnych. Trudno oczekiwać, że uczniowie nauczą się na lekcjach mówić, skoro wypowiadają zwykle komunikaty zawierające jedno–dwa słowa i w wielu wypadkach brak jest działań nauczycieli mogących zmotywować lub wręcz zmusić uczniów do wypowiedzi dłuższych. Koresponduje to z obserwowaną charakterystyką modelowania językowego. Można sądzić, że spełnia ono swoją funkcję, jako narzędzie do uzyskania od uczniów odpowiedzi i udzielenia im informacji zwrotnej, ewentualnie powtórzenia odpowiedzi, by dać klasie okazję do zanotowania jej poprawnej wersji, ale tkwiący w technikach modelowania potencjał uzyskiwania od uczniów dłuższych, rozwiniętych wypowiedzi nie jest w pełni wykorzystany.

Obserwowane ubóstwo stosowanych środków językowych i skrótowość komunikacji nie wydają się przy tym wynikać z braku kompetencji językowych nauczycieli, które według formalnych kwalifikacji i deklaracji nauczycieli są wysokie. Większą rolę mogą tu odgrywać, po pierwsze, niepewność lub nawet niewiedza, jaką funkcję w efektywności nauczania mogą pełnić właściwie stosowane środki językowe, oraz, po drugie, charakter ćwiczeń zawartych w podręcznikach, na którym to materiale znakomita większość anglistów opiera swoje lekcje. Podręczniki, wyznaczające tok większości lekcji języka angielskiego, są tylko częściowo dostosowane do wszystkich wymagań podstawy programowej (porównaj Fituch, 2013). Prezentowane dane pokazują, że dzieje się tak chociażby w przypadku omawianych celów P6 (uczeń reaguje ustnie) i P8 (uczeń przetwarza tekst ustnie). Nauczyciele wydają się raczej podążać rytmem wyznaczonym przez podręcznik, a nie kierować się wymaganiami podstawy programowej. W konsekwencji, jeśli dane wymaganie szczegółowe jest przez jakiś podręcznik realizowane w minimalnym stopniu, to istnieje duża szansa, że nauczyciel nie wyrówna tego braku innymi materiałami. Wydaje się również, że zarówno formułowane przez podstawę programową wymagania, jak i rola tego dokumentu nie są zbyt dobrze znane nauczycielom. Podstawa nie ma na celu ograniczania ich swobody, nie jest też wyrazem maksymalnego pułapu, który nauczyciel ma osiągnąć ze swoimi uczniami. To raczej drogowskaz, służący do wyznaczenia pewnego planu minimum, prowadzącego do zrównoważonego rozwoju umiejętności językowych uczniów.

Ponadto, na podstawie analizy danych można sądzić, że na lekcjach zbyt mało uwagi poświęca się ćwiczeniu dialogów i opowiadaniu przez uczniów przeczytanych czy usłyszanych tekstów.

A. Gajewska-Dyszkiewicz, M. Marczak, K. Paczuska, J. Pitura, K. Kutylowska, *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i badania umiejętności mówienia*, IBE, Warszawa 2015, s. 74-77.

Wnioski

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

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

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

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

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

na lekcji w taki sposób, by skłaniać ich zarówno do dłuższych wypowiedzi na dany temat, jak i angażowania się w prowadzenie rozmowy: zadawanie pytań, wymianę poglądów i informacji.

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

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

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

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

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

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

Analizy danych dotyczących kontaktu młodzieży z językiem angielskim w życiu prywatnym wskazują na istotną rolę środowiska medialnego w nabywaniu kompetencji językowych. Wyższym umiejętnościom uczniów sprzyjało intensywne korzystanie z anglojęzycznych mediów (filmy, TV, literatura, internet). Co ciekawe, zależności te nie dotyczyły oglądania anglojęzycznych filmów i programów telewizyjnych z napisami w języku polskim.

Obserwacja ta skłania do podjęcia dalszych badań i ewentualnego zrewidowania poglądu o wspierającym wymiarze oglądania filmów z napisami w języku ojczystym.

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

Pozaszkolna nauka języka angielskiego na kursach i prywatnych lekcjach jest czynnikiem warunkującym osiągnięcia gimnazjalistów. Decyzja o uczęszczaniu na zajęcia poza szkołą wydaje się wyrazem aspiracji edukacyjnych, podejmują ją uczniowie dobrze radzący sobie z nauką w szkole. Skala zjawiska nauki języka poza szkołą jest duża – na dodatkowe zajęcia co najmniej w jednym roku nauki w gimnazjum uczęszczało co trzeci uczeń. Oznacza to, że w ocenie dużej grupy uczniów i ich rodziców szkoła nie jest w stanie spełnić ich oczekiwań edukacyjnych. Jest to jeden z przykładów kumulowania kapitału edukacyjnego uczniów z rodzin uprzywilejowanych i źródeł pogłębiania się rozwarstwienia szans edukacyjnych.

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

Kwestia komunikacji w języku angielskim nauczyciela powinna być jednym z ważniejszych, choć nie jedynym, przedmiotów refleksji nad zwiększeniem biegłości językowej uczniów. Poziom intensywności komunikacji w języku angielskim nauczycieli determinuje bowiem w dużym stopniu poziom użycia tego języka przez uczniów podczas lekcji. Zakładając u dydaktyków świadomość wagi komunikacji w języku docelowym oraz metodyczne zalecenia maksymalizacji ekspozycji na język obcy podczas lekcji tych języków, należy zbadać, jakie mogą być powody tak intensywnego wykorzystania języka polskiego podczas nauczania. Badania te powinny za punkt wyjścia przyjąć opinie nauczycieli w tym temacie. Jednocześnie sugeruje się zweryfikowanie faktycznej proporcji komunikacji w języku rodzimym i obcym na lekcjach języków obcych przez analizę danych obserwacyjnych. Rozważania nad zwiększaniem intensywności komunikacji nauczyciela i uczniów w języku angielskim powinny także obejmować kwestię form pracy na lekcji. Dane zebrane na pierwszym i trzecim etapie badania wskazują na dominację metody podawczej w nauczaniu języków. Zwiększenie częstości form pracy nastawionych na interakcję między uczniami powinno być zatem traktowane jako jeden ze sposobów zwiększania czasu na komunikację uczniów w języku angielskim podczas lekcji i wyważenia proporcji między ćwiczeniem różnych typów interakcji (uczeń–nauczyciel, uczeń–uczeń i uczeń–klasa).

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

Spośród czynników szkolnych dotyczących organizacji dydaktyki języka obcego godzinowy wymiar nauczania języka w ramach zajęć obowiązkowych w trzyletnim cyklu kształcenia w gimnazjum nie wykazał silnego zwią-

ku z osiągnięciami uczniów. Kwestia ta wymaga dalszych badań dotyczących m.in. uwarunkowań decyzji szkoły o alokacji określonej liczby godzin na nauczanie języka angielskiego, planowaniu ich wykorzystania oraz monitorowania i ewaluacji efektów przyjmowanych rozwiązań. Jednak już teraz prowadzi do wniosków, że intensyfikacji nauczania musi towarzyszyć dobra jakość kształcenia.

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

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

Należy podkreślić potrzebę stałego monitorowania postępów uczniów gimnazjalnych w zakresie osiągnięć uczniów w ramach wszystkich sprawności językowych skierowanego na dynamikę wzrostu umiejętności oraz rozwarstwienie wyników pomiędzy poszczególnymi grupami uczniów. Istotne wydaje się również dalsze dociekanie dotyczące dydaktycznych i organizacyjnych czynników wpływających na kompetencje językowe uczniów, co może być podjęte w ramach badań eksperymentalnych i quasi-eksperymentalnych.

A. Gajewska-Dyszkiewicz, M. Marczak, K. Paczuska, J. Pitura, K. Kutylowska, *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i badania umiejętności mówienia*, IBE, Warszawa 2015, s. 72-73.

Podsumowanie

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

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

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

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

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

Duża grupa gimnazjalistów uczy się języka angielskiego poza szkołą, mimo że jest to dla nich przedmiot szkolny. Czynniki ten wyjaśniał 13 proc. zmienności wyników uczniów. Decyzja o podjęciu dodatkowej nauki jest wypad-

kową uwarunkowań społeczno-ekonomicznego zaplecza uczniów. Utrwala i pogłębia to istniejące nierówności szans edukacyjnych. Skala powszechności pozaszkolnej nauki języka angielskiego nie pozwala, aby ją ignorować, zwłaszcza przyjmując, na co wskazują wyniki badania, że podjęcie dodatkowej nauki wynika z przekonania o niepełnym zaspokajaniu przez szkołę potrzeb edukacyjnych ucznia.

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

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

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

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

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

Źródło: Marek Muszyński, Dorota Campfield, Magdalena Szpotowicz, *Język angielski w szkole podstawowej – jakość i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011-2014)*, IBE, Warszawa 2015, s. 84–85.

Rekomendacje

Wnioski z analizy danych dostarczonych przez badanie BENJA pozwalają na zarekomendowanie rozwiązań mających na celu poprawę praktyki szkolnej w zakresie nauczania języka angielskiego poprzez podniesienie jakości uczenia się i nauczania oraz kształcenia przyszłych i obecnych nauczycieli tego języka.

Nauczyciele wydają się dobrze formalnie przygotowani do zawodu, jednak, jak wskazują wyniki badania BENJA, nie przekłada się to na doświadczenia uczniów w szkole podstawowej. Takiego stanu rzeczy można dopatrywać się w nieadekwatnym, w sensie ilości i jakości, nadzorze pedagogicznym kształcenia praktycznego – innymi słowy, w braku wieloletnich, odpowiednio nadzorowanych i ocenianych praktyk nauczycielskich w toku kształcenia. Można sądzić, że przynajmniej część tych problemów mogą rozwiązać obowiązkowe szkolenia dla nauczycieli oraz zmiany na polu kształcenia przyszłych nauczycieli i certyfikowania ich przydatności do zawodu. Jedną z głównych rekomendacji wynikających z opisanego w niniejszym raporcie badania jest więc konieczność podniesienia jakości kształcenia nauczycieli języka obcego i wyrównanie jej do poziomu europejskiego (i światowego) poprzez wprowadzenie obowiązkowych praktyk w szkołach, które są obserwowane, omawiane i oceniane i które odbywają się przez cały okres kształcenia. Bez tego elementu trudno mówić o adekwatnym przygotowaniu nauczycieli języków obcych do zawodu. Należy również rozważyć, tak jak jest to praktykowane w wielu krajach, wprowadzenie konieczności odbycia części kształcenia za granicą, najlepiej w kraju, dla którego język nauczany jest językiem ojczystym.

W przypadku nauczycieli już pracujących niezbędne jest wprowadzenie systemu wsparcia, w atmosferze zindywidualizowanego poprawiania jakości nauczania, polegającego na obserwacji lekcji i jej wspólnym omawianiu. System taki zapewniłby nauczycielom możliwość konsultacji stosowanych przez siebie metod pracy z ekspertami w dziedzinie metodyki nauczania danego języka obcego, eliminację ewentualnych błędów metodycznych, stanowiłby wzmocnienie pozytywnych praktyk oraz byłby źródłem wsparcia, jeśli chodzi o pomysły na lekcje i dostosowanie ich do potrzeb uczniów. Organizacja takiego wsparcia może być realizowana w ramach sieci współpracy tworzonych przez placówki doskonalenia nauczycieli. Wskazane byłoby również uczestnictwo w programach międzynarodowych polegających na wymianie nauczycieli, takich jak np. Erasmus, na chociażby krótki czas.

W kształceniu nauczycieli ważne jest zwrócenie uwagi na unikanie zbytniego zdominowania komunikacji na lekcji przez nauczyciela i przekonanie go do konieczności wprowadzania mniej klasycznych form pracy na zajęciach z języka obcego. Nauczyciele swobodnie czujący się w roli organizatorów pracy w parach i grupach będą mogli poprowadzić zajęcia sprawnie i z większą korzyścią dla uczniów. Ważne jest również podniesienie poziomu świadomości nauczycieli, jak wielką jest rola ćwiczeń, które angażują uczniów w wypowiedzi ustne, takie jak dialogi, odgrywanie ról i opowiadanie przez uczniów przeczytanych czy usłyszanych tekstów. Ćwiczenia takie są proste do przeprowadzenia i mogą przynieść uczniom wiele korzyści językowych.

Trudno o jednoznaczne stwierdzenie, jaki udział języka angielskiego jest najlepszy dla efektywnego nauczania (Brown 2000), jednak obserwowany w omawianym tu badaniu znaczny udział języka ojczystego w komunikacji na lekcji wydaje się nie służyć nauce języka. Ze względu na to, że jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy może być żywione przez nauczycieli przekonanie, iż komunikacja głównie w języku obcym będzie dla uczniów zbyt trudna, w kształceniu i szkoleniu nauczycieli należy wskazać na narzędzia i strategie umożliwiające zmaksymalizowanie używania języka nauczanego od najmłodszych klas.

Dodatkowo, oprócz konieczności przeprowadzenia badania poświęconego faktycznej dostępności TIK i pracowni językowych w szkołach, należy rozważyć konieczność wzbogacenia oferty szkoleń o specjalistyczne zajęcia z efektywnego użycia TIK i materiałów autentycznych. Należy przy tym zaznaczyć, że chodzi tu nie o szkolenia z obsługi sprzętu i / lub oprogramowania, ale o naukę ich faktycznego zastosowania na lekcjach.

Warto zwrócić uwagę przyszłych i już pracujących nauczycieli języka angielskiego na rolę, jaką powinny odgrywać zalecenia podstawy programowej w pracy z uczniem. Podstawa nie ma na celu ograniczania ich swobody, nie wyznacza też maksymalnego pułapu, który nauczyciel ma osiągnąć ze swoimi uczniami. To raczej drogowskaz, służący do wyznaczenia pewnego planu minimum, prowadzącego do zrównoważonego rozwoju umiejętności językowych uczniów.

Główną rekomendacją mającą na celu szybką poprawę praktyki szkolnej w zakresie nauczania języka angielskiego jest wprowadzenie tekstów ustnych oraz pisemnych o długości przekraczającej pojedyncze słowa, frazy czy zdania (np. na samym początku edukacji językowej, literatury dziecięcej w języku nauczonym). Należy ponadto rozbudzić w uczniach najmłodszych i utrzymać do końca II etapu edukacyjnego motywację do nauki języka poprzez zapewnienie pracy z tekstami, które współgrają z zainteresowaniami uczniów i stanowią dla nich odpowiednie wyzwanie intelektualne. Warto więc zwrócić szczególną uwagę na zapewnienie takich zadań na rozumienie ze słuchu i uczenie się słownictwa, które byłyby dla uczniów motywujące – oznacza to odpowiednio interesującą tematykę zadań oraz stopień ich trudności pozwalający na pracę w strefie najbliższego rozwoju. Należy zwiększyć udział materiałów autentycznych: w mowie – eksponując w ten sposób uczniów na akcent, rytm i intonację naturalnej mowy w języku obcym, oraz w piśmie. Należy również pamiętać, by jak najczęściej stwarzać okazje służące formułowaniu przez uczniów dłuższych wypowiedzi. Można to osiągnąć już w klasach najmłodszych poprzez ich aktywizowanie za pomocą piosenek, wierszyków, rymowanek, dialogów, przedstawień teatralnych lub też innych zadań wymagających od uczniów odgrywania ról. Zachęcanie uczniów do konstruowania dłuższych komunikatów może skutkować wzrostem umiejętności całej klasy. Rozwijanie umiejętności mówienia w tym języku już od najmłodszych lat sprawia, że mówienie w języku obcym staje się integralną częścią własnego wizerunku ucznia. Dzięki temu w starszym wieku uczniowie nie krępują się mówić po angielsku.

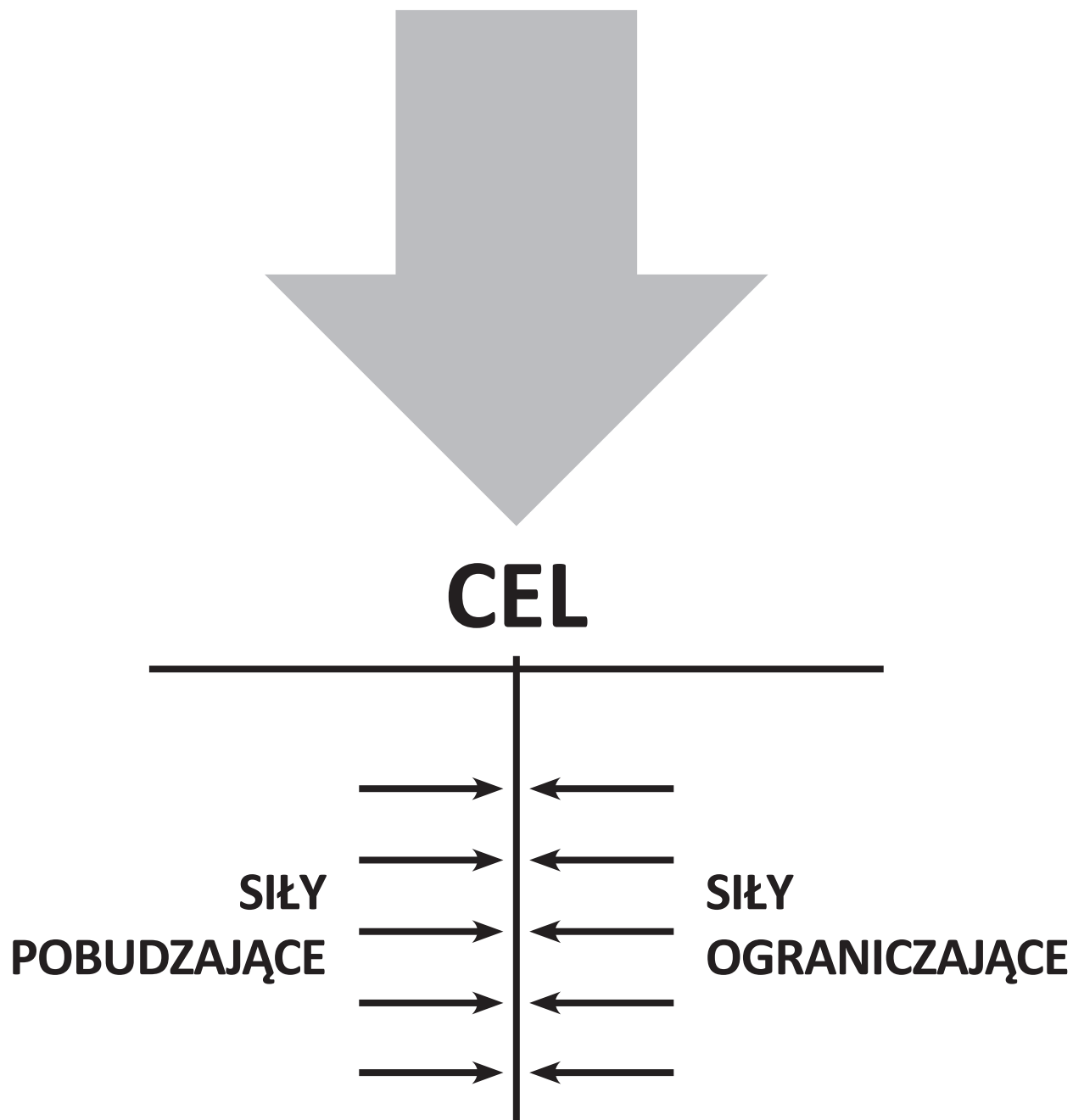
Ponadto konieczne jest kształtowanie już od najmłodszych lat autonomii ucznia poprzez rozwijanie zdolności metapoznawczych, ekspozycję uczniów na dyskusję o języku i językach oraz o procesach i strategiach ważnych w zdobywaniu znajomości języków obcych. Strategie metapoznawcze są uznawane za jedne z kluczowych umiejętności na drodze do opanowania języka obcego (Jessner 2008) i mogą być wprowadzane już na wczesnych etapach edukacji (OECD 2010). Ważne jest komunikowanie celu lekcji wraz z jego uzasadnieniem tak, by uczniowie wiedzieli, czemu służą kolejne wykonywane ćwiczenia. Ukazanie sensu poszczególnych zadań i wskazanie efektywnych sposobów radzenia sobie z nimi może dodatkowo wpłynąć na motywację uczniów (Hattie 2012, 2013), a dokonywanie podsumowań może przyczynić się do lepszego przyswojenia treści (OECD 2010). Wykształcenie w uczniach umiejętności stosowania poznawczych i metapoznawczych strategii (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan, Willingham 2013; Karpicke, Grimaldi 2012) może znacząco zwiększyć ich umiejętności przyswajania materiału i może być jednocześnie ważną pomocą dla uczniów słabszych (OECD 2010). Wskazana jest również koncentracja na zadaniach, które zapewniają wykorzystanie różnorodności materiałów i form pracy. Wydaje się, że przełamanie monotonii lekcji i zapewnienie uczniom większych możliwości do ćwiczenia komunikacji w języku docelowym to dwa główne wyzwania stojące przed metodyką nauczania języka angielskiego w polskiej szkole podstawowej. Ćwiczenia zorientowane na porozumiewanie się to również okazja do interakcji z rówieśnikami w języku angielskim. Interakcje takie są nie tylko okazją do ćwiczenia umiejętności mówienia, ale także pozwalają rozwijać tzw. strategie socjoafektywne (współpraca, wymiana informacji), kluczowe, by używać języka jako faktycznego narzędzia komunikacji. Sama znajomość słownictwa i struktur gramatycznych to zbyt mało, by móc swobodnie komunikować się w obcym języku, należy również umieć uzyskiwać informacje, określać oczekiwania rozmówcy i rozumieć kontekst wypowiedzi.

Dodatkowo, ze względu na wykazane istotne znaczenie środowiska domowego na poziom umiejętności w zakresie języka obcego, ważne są wszelkie działania mające na celu wspieranie rodziców w efektywnym uczestniczeniu w edukacji językowej uczniów. Przykładem takiego wspierania mogą być cykliczne spotkania nauczycieli z rodzicami, uświadamiające, jakie postępy uczniów mogą być realistycznie oczekiwane oraz wskazujące sposoby skutecznego wspierania uczniów w codziennej nauce w domu. Istotne może być również uświadomienie rodzicom, że nawet gdy nie znają języka angielskiego lub znają go słabo, mogą współuczestniczyć w edukacji językowej dziecka.

Kluczowym elementem wszystkich wymienionych rekomendacji jest zaangażowanie dyrektorów szkół we wszelkie wyżej sugerowane działania. Ich udział i wsparcie są konieczne do skoordynowania wysiłków nauczycieli, rodziców i uczniów.

Literatura cytowana w tekście źródłowym

1. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education ESL.
2. Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J. i Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science*, 14(1), 4–58.
3. Hattie, J. (2012). *Visible Learning. Maximalizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
4. Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
5. Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283.
6. Karpicke, J. D. i Grimaldi, P. J. (2012). Retrieval-based learning: A perspective for enhancing meaningful learning. *Educational Psychology Review*, 24, 401–418.
7. OECD (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student Engagement, Strategies and Practices*. OECD Publishing.



Poniżej znajdują się pytania do refleksji po pracy w grupie. Zaproponuj pięć pytań odnoszących się do zadania i pięć odnoszących się do procesu refleksji i odkrywania zmiany. Pytania muszą być odpowiednie do wieku rozwojowego uczniów na II etapie edukacyjnym i przydatne z perspektywy nauczycieli języków obcych.

1. Pytania odnoszące się do zadania

- Co wyszło nam dobrze? Co się nie udało? Dlaczego?
- Jakie napotkaliśmy problemy organizacyjne lub inne bariery? Jak udało nam się je pokonać? Czy udało nam się...?
- Czy instrukcje do zadania były jasne?
- Co możemy zrobić lepiej następnym razem?
- Czy ważne role i czas mówienia były zdominowane przez kilka osób?
- Czy wszyscy otrzymali wystarczająco wsparcia i zachęty?
- Jak odbierasz wspólną pracę naszej grupy?
- Na ile udało ci się zaangażować w pracę grupy?
- W czym byliście szczególnie dobrzy jako grupa? Co możecie poprawić?
- W ostaniem zadaniu byłeś bardziej słuchaczem czy osobą mówiącą?
- Jak czułeś się kiedy...?
- Co było dla ciebie największym wyzwaniem?
- Co zrobiłeś, aby włączyć wszystkich do wspólnej pracy?
- Wymień jeden dobry pomysł lub rozwiązanie, które ktoś zaproponował w twojej grupie?

2. Pytania odnoszące się do procesu refleksji i odkrywania zmiany

- Co chcesz z tego wynieść?
- Czego nie zauważałaś / zauważałeś do tej pory?
- Co stało się dla ciebie bardziej zrozumiałe?
- W czym dzisiaj jesteś lepsza / lepszy w porównaniu z dniem wczorajszym?
- Co możesz powiedzieć o efektywnym... (np. planowaniu celów) na podstawie tego zadania?
- Co czułaś / czułeś podczas tego ćwiczenia?
- Skąd wzięły się te odczucia?
- Jak możesz poradzić sobie z tymi odczuciami w sposób najbardziej pozytywny?
- Czy to uczucie, którego doświadczyłaś / doświadczyłeś jest typowe dla tego, co odczuwasz w życiu?
- Jak mogłabyś / mógłbyś zmienić sposób, w który się komunikujesz?
- Skąd w codziennym życiu otrzymujesz pomoc? Na ile jesteś efektywna / efektywny w proszeniu o pomoc? Na ile jesteś dobry w akceptowaniu pomocy? Skąd to wiesz?
- Jak czułaś / czułeś się, pracując z osobami, których nie wybrałaś / wybrałeś?
- Wymień jedną korzyść wynikającą z pracy z osobą, której nie wybrałaś / wybrałeś?
- Jak udało wam się dopasować do siebie, by wspólnie pracować?
- Co zrobisz inaczej w następnym zadaniu?
- Jakie widzisz połączenie pomiędzy tym, czego doświadczyłaś / doświadczyłeś a twoim codziennym życiem?
- Jak możesz zastosować to, czego się nauczyłaś / nauczyłeś, by sprostać wyzwaniom, które są przed tobą?
- Na ile możesz zobowiązać się do konkretnej zmiany?

Anna Pado, *Strategie korekty błędów w kontekście doświadczeń ucznia, studenta i praktykanta (fragm.)*, w: „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 3

Miejsce poprawności w podstawie programowej języków obcych

Poprawność to ważny, ale nie nadrzędny cel wskazany w podstawie programowej. Za podstawowy cel kształcenia w nauczaniu języków obcych nowożytnych przyjęto skuteczne porozumiewanie się w języku obcym w mowie i w piśmie. Priorytetem jest zatem umiejętność osiągania przez ucznia różnych celów komunikacyjnych, a poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym (MEN 2008:42). Należy wciąż przypominać, że skuteczna komunikacja jest celem wymienianym w podstawie programowej jako cel główny na wszystkich etapach nauczania (por. wymagania etapu / poziomu IV.2, gdzie obok skutecznej komunikacji jako równoległy cel towarzyszący wymieniana jest również poprawność językowa). Jednak niezależnie od tego zapisu nauczanie szkolne skupia się na poprawności kosztem komunikacji. Jak twierdzi Grzegorz Śpiewak: (...) *znaczenie, jakie przywiązuje szkoła do błędu językowego, stoi w jaskrawej sprzeczności z samą istotą i logiką podejścia komunikacyjnego. Podejścia, które w nazwie ma komunikację, a nie retorykę* (Śpiewak 2013:90). Takie nadmierne przywiązanie do doskonałości formalnej musi rodzić frustrację u obu stron: u ucznia, któremu nigdy nie uda się osiągnąć tej doskonałości, oraz u nauczyciela, który tym kryterium będzie mierzył swój sukces dydaktyczny, wobec czego nigdy tego sukcesu nie osiągnie, bo nawet bardzo zdolni i zmotywowani uczniowie będą popełniać błędy będące nieodłącznym elementem procesu przyswajania języka. Realizacja głównego celu, tj. skutecznej komunikacji, nie zwalnia nauczyciela ze starań o kształtowanie poprawności (fonetycznej, gramatycznej, ortograficznej). Racjonalną postawą uczącego powinna być zatem skuteczna integracja rozwijania kompetencji komunikacyjnej z równoległym kształtowaniem poprawności, ale z właściwym rozłożeniem akcentów między tymi dwoma aspektami. Wówczas swój sukces uczeń będzie definiował jako: *Umiem się porozumiewać i robię coraz mniej błędów*, a nie: *Dostałem kolejną piątkę z kartkówki z gramatyki / ze słówek* (w domyśle jako przewidywalny skutek: *Znam tyle słówek i regułek, ale nie umiem się komunikować*).

Wprawdzie podstawa programowa nie proponuje konkretnych strategii pracy nad poprawnością, jednak kształtowanie poprawności jest celem oczywistym i nazwanym w kontekście wymogów szczegółowych, np.: *Uczeń dokonuje samooceny (...) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek*. (MEN 2008:31, 35, 40 i in.). Ten wymóg koresponduje z innym: *Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami* (MEN 2008:31, 36 i in.). Popełnianie błędów przez ucznia jest wstępem do dalszej pracy jego i nauczyciela, służącej pogłębieniu tej świadomości.

Tymczasem praca nad poprawnością w nauczaniu szkolnym pozostawia wiele do życzenia. Z jednej strony uczniowie najczęściej są z niej rozliczani i za nią oceniani na niekorzyść działań produkcyjnych (klasówki z izolowanych słów lub z form gramatycznych – to za nie jest najwięcej stopni!). Z drugiej strony uczeń popełniający błędy często pozostawiony jest sam sobie w pracy nad ich eliminowaniem. Z niezrozumiałych powodów prace pisemne są często dawane uczniom tylko na chwilę do wglądu i zatrzymywane przez nauczyciela, co uniemożliwia obowiązkowy ciąg dalszy, czyli indywidualną pracę nad poprawnością pod kontrolą nauczyciela, ewentualnie uwzględnianie wspólnych problemów w pracy na zajęciach.

Należy dodać, że żaden znany mi dokument oświatowy ani rozporządzenie ministra nie nakazuje zabierania uczniom ich prac! Jeśli wymaga tego wewnętrzny regulamin szkolny, to jest to wymóg nieuzasadniony. Dlatego często polecenie poprawy po ewentualnym wyjaśnieniu danego zjawiska językowego sprowadza się do zadania: *Poprawcie błędy*. Tymczasem uczeń bez pomocy nauczyciela nie zrozumie przyczyny swoich błędów i nie zaproponuje samodzielnie strategii ich korekty, która ma swoją logikę uzasadnioną rodzajem i przyczyną

błędów. Nie sprzyja osiągnięciu coraz większej poprawności taktyka nauczyciela, który po wyjaśnieniu danego problemu językowego i pobeżnym jego wdrożeniu nie kieruje dalszą pracą ucznia nad ukształtowaniem poprawnego nawyku. Ta faza trwa najdłużej i w dużej części musi się odbywać w indywidualnym trybie. Jeśli nauczyciel od razu sprawdza umiejętności ucznia według zasady: dziś regułka – jutro klasówka, to sprawdza jedynie przyswojenie wiedzy dotyczącej określonego zagadnienia językowego. Jest to jednak dopiero faza pierwsza, która stanowi wstęp do kształtowania nawyku językowego. Co więcej, ta właśnie klasówka zawiera zwykle zadania całkowicie wyizolowane z zakresu produkcji językowej, a skupiające się na formach, słowach i innych aspektach czysto poprawnościowych i abstrakcyjnych, bo usytuowanych poza komunikacją.

Literatura cytowana w tekście źródłowym

MEN (2008) *Podstawa programowa z komentarzami Języki obce*, t. 3.
Śpiewak, G. (2013) *Mój przyjaciel błąd. Język obcy udomowiony*, w: „Języki Obce w Szkole”, nr 3.

1. Nie wyobrażam sobie lekcji języków obcych w klasach IV-VIII bez stopni. Jest to skuteczne narzędzie dyscyplinujące.

.....

2. Nie da się zmienić przekonania, że sukces rozumiany jest jako zaliczenie testu, dobry stopień, zadowolenie rodziców, którzy oczekują przede wszystkim dobrych ocen.

.....

3. Źródłem satysfakcji uczniów jest sam stopień, a nie np. umiejętność samodzielnego przeczytania książki czy zrozumienia dialogów w filmie.

.....

4. Punktowanie osiągnięć uczniów utrudnia kształtowanie dobrych relacji z nauczycielami i uczniów pomiędzy sobą.

.....

5. Ocena sumująca często prowadzi do działań nieetycznych: ściągania, przepisywania, plagiatowania.

.....

6. Prawo do popełniania błędów przegrywa w wielu szkołach w konkurencji z atmosferą rywalizacji i obaw przed kompromitacją.

.....

7. „Używanie tylko jednego rodzaju oceniania dla różnych celów jest jak stosowanie młota do wszystkiego: od operacji na mózgu do wbijania pali”. (Walt Haney)

.....

8. Ocenianie kształtujące jest niewykonalne w praktyce szkolnej ze względu na duże klasy, czasochłonność i pracochłonność.

.....

Podobno starożytna chińska encyklopedia proponowała taką klasyfikację zwierząt:

• stanowiące własność cesarza	• zabalsamowane
• oswojone	• prosięta
• syreny	• bajeczne
• dzikie psy	• włączone do tej klasyfikacji
• zachowujące się jak szalone	• nieprzeliczone
• narysowane cienutkim pędzelkiem z wielbłądziej wełny	• i im podobne
• te, które stłukły dzban	• te, które z daleka wyglądają jak muchy

A przecież przyzwyczajeni jesteśmy do dzielenia ich na gatunki, rodzaje, rodziny itd.

Taki podział wydaje się dziwny, ale być może w starożytnych Chinach spełniał bardzo ważną funkcję w opisie otaczającego świata. Nie chodzi o autentyczność encyklopedii – najważniejsze jest tu nowatorskie, całkowicie odmienne od tradycyjnego podejście do klasyfikacji. Użyteczność takiego podziału jest pewnie niewielka, natomiast sama propozycja zmusza nas do przeanalizowania idei klasyfikowania jako takiej, odsłania nam pewne mechanizmy naszego myślenia, którym podlegamy, czasem nie zdając sobie z nich sprawy.

