



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Marek Muszyński
dr Dorota Campfield
dr Magdalena Szpotowicz

Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania

**Wyniki podłużnego badania
efektywności nauczania
języka angielskiego
(2011–2014)**

Autorzy:

Marek Muszyński

dr Dorota Campfield

dr Magdalena Szpotowicz

Recenzenci:

dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens

dr hab. Zbigniew Możejko

Redakcja merytoryczna:

dr Magdalena Szpotowicz

Redakcja językowa:

Beata Dąbrowska

Marta Miziołek-Wieteska

Korekta, skład, łamanie:

Business Point Sp. z o.o.

ul. Erazma Ciołka 11A/302

01-402 Warszawa

Tel. +48 22 188 18 72

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

ISBN: 978-83-65115-35-5

Wzór cytowania:

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.

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.

Egzemplarz bezpłatny

Streszczenie

W ramach *Badania efektywności nauczania języka angielskiego* (BENJA) przeprowadzono kompleksową analizę szkolnych i pozaszkolnych warunków nauczania tego języka w polskich szkołach podstawowych. BENJA to badanie podłużne, które objęło ponad 5000 uczniów, około 250 nauczycieli i 171 dyrektorów szkół. Celem tego badania było dokonanie opisu i interpretacji procesu, jak również efektów nauczania języka angielskiego. Badanie pozwoliło na podsumowanie efektów nauczania po pierwszym i drugim etapie edukacyjnym, obejmując pomiar umiejętności uczniów, opis ich środowiska rodzinnego oraz opis środowiska szkolnego, sporządzony na podstawie deklaracji dyrektorów i nauczycieli oraz obserwacji i transkrypcji lekcji. Jego celem było również dostarczenie obiektywnych danych na temat realizowania zaleceń podstawy programowej z 2008 roku dla języków nowożytnych.

Umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego

- Przeprowadzone po I etapie edukacyjnym badanie umiejętności powtarzania zdań wskazuje na znaczne problemy uczniów z powtarzaniem nawet krótkich i prostych fraz. Sugeruje to bardzo niskie umiejętności posługiwania się kompletnymi zdaniami i frazami języka angielskiego u uczniów po I etapie edukacyjnym.
- Zebrane dane wskazują, że znaczna większość uczniów na końcu II etapu edukacyjnego charakteryzuje się dobrym opanowaniem podstawowych umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia bardzo krótkich tekstów czytanych. Wyniki wskazują również na nieco gorsze rozumienie dłuższych wypowiedzi ze słuchu oraz gorsze rozumienie dłuższych, kilkuzdaniowych tekstów czytanych. Największe kłopoty sprawia uczniom łączenie informacji z dwóch tekstów kilkunastozdaniowych. Z takimi zadaniami nie radzi sobie ponad połowa z nich.

Opis rzeczywistości szkolnej

- Badanie wskazuje na zdominowanie komunikacji w klasie przez nauczycieli oraz znaczny udział języka polskiego w ich wypowiedziach. Skutkiem tego jest ograniczenie okazji, podczas których uczniowie mogą ćwiczyć mówienie w języku obcym. Wypowiedzi uczniów na lekcji są z reguły bardzo krótkie i mało zróżnicowane leksykalnie, ponadto znaczny jest w nich udział języka polskiego.
- Znaczna większość ćwiczeń jest realizowana przez całą klasę lub indywidualnie przez każdego z uczniów, co dodatkowo ogranicza możliwości ćwiczenia komunikacji.
- Chociaż nauczyciele sprawnie organizują pracę na lekcjach, zajęcia wydają się dość monotonne i przewidywalne. Większość z nich jest oparta na realizowaniu kolejnych zagadnień z podręcznika. Udział ćwiczeń wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) oraz materiały autentyczne, które mogłyby urozmaicić lekcje, jest mały.
- Nauczyciele wydają się również pomijać kształtowanie umiejętności metapoznawczych i metajęzykowych uczniów. Umiejętności te można kształtować już od najmłodszych lat, a ich wykształcenie może znacznie ułatwiać dalszą edukację językową.

Uwarunkowania umiejętności uczniów klasy VI w zakresie języka angielskiego

- Szkoły różnią się dość znacznie ze względu na średni poziom uczniów, jednak indywidualne zróżnicowanie uczniów wewnątrz placówek jest o wiele większe niż różnice między szkołami.
- Największe znaczenie dla poziomu umiejętności uczniów ma iloraz inteligencji płynnej ucznia oraz fakt uczęszczania na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego. Istotne są również zmienne związane ze statusem społeczno-ekonomicznym rodzin uczniów. Ważny związek z poziomem umiejętności ma również nastawienie uczniów do przedmiotu – uczący się, którzy lubią angielski i uważają go za łatwy, charakteryzują się wyższym poziomem umiejętności.
- Charakterystyki szkoły również mają wpływ na umiejętności uczniów. Ważny okazał się średni poziom statusu społeczno-ekonomicznego w szkole oraz odsetek uczniów uczęszczających na dodatkowe lekcje angielskiego. Istotny jest również średni poziom długości wypowiedzi uczniów na lekcji.

Rekomendacje

- Potrzebne jest stworzenie systemu indywidualnego wsparcia metodycznego dla dydaktyki języków obcych, który służyłoby wzmocnieniu dobrych praktyk szkolnych oraz usunięciu niedostatków metodycznych w pracy każdego nauczyciela.
- Zalecana jest również modyfikacja programów specjalizacji nauczycielskich studiów filologicznych, a zwłaszcza ich komponentu praktyk nauczycielskich. Praktyki takie powinny być wzbogacone o wyczerpującą informację zwrotną i konsultacje z doświadczonymi nauczycielami.
- Konieczne jest budowanie oferty szkoleń dla nauczycieli opartej na praktycznych aspektach pracy dydaktycznej.
- Wskazane jest też zaangażowanie dyrektorów szkół, którzy powinni ułatwiać współpracę nauczycielom, uczniom i rodzicom, celem stworzenia synergicznych działań w szkole i poza nią na rzecz większych postępów uczniów w nauce angielskiego.

Spis treści

Streszczenie	5
Spis treści	7
Wprowadzenie	9
1. Podstawowe informacje o badaniu	11
1.1. Opis badania.....	11
1.2. Cel badania.....	11
1.3. Pytania badawcze.....	12
1.4. Opis próby.....	12
1.5. Narzędzia badawcze	13
2. Wyniki – pomiary umiejętności i badania kwestionariuszowe	17
2.1. Pomiar umiejętności pod koniec II etapu edukacyjnego.....	17
2.2. Badanie umiejętności mówienia	21
2.3. Dane kontekstowe – nastawienie uczniów do języka angielskiego	22
2.4. Dane kontekstowe – środowisko szkolne: pomiar I i II.....	25
2.5. Dane kontekstowe – środowisko pozaszkolne: pomiar I i II.....	33
3. Badanie obserwacyjne i analizy transkrypcji	38
3.1. Procedura i narzędzia badawcze	38
3.2. Obserwacja nauczyciela – wyniki.....	42
3.3. Obserwacja dydaktyczna – wyniki.....	47
3.4. Analiza transkrypcji lekcji.....	56
4. Szkolne i pozaszkolne uwarunkowania umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego	72
4.1. Metoda.....	72
4.2. Międzyszkolne zróżnicowanie wyników testu.....	73
4.3. Szkolne i pozaszkolne uwarunkowania umiejętności w zakresie języka angielskiego	75
4.4. Modele uwzględniające dane z badania obserwacyjnego i analiz transkrypcji	78
4.5. Podsumowanie.....	79
5. Wnioski i rekomendacje	80
5.1. Pomiar umiejętności	80
5.2. Wpływ szkolnych i pozaszkolnych czynników na mierzone umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i tekstu czytanego.....	80
5.3. Obserwacje i transkrypcje lekcji, badania kwestionariuszowe.....	81
5.4. Rekomendacje	84
Literatura cytowana	87
Spis tabel	91

Spis ilustracji.....	93
Załącznik 1	94
Załącznik 2.....	96

Wprowadzenie

Raport dotyczy badania przeprowadzonego w latach 2010–2015 w Instytucie Badań Edukacyjnych (IBE) przez Pracownię Języków Obcych (PJO) we współpracy z Pracownią Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK).

Badanie efektywności nauczania języka angielskiego (BENJA) było częścią większego projektu – *Badania szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia*, którego celem było zidentyfikowanie czynników związanych z efektywnością kształcenia w szkołach podstawowych. Badanie SUEK było badaniem podłużnym o charakterze ilościowym, prowadzonym na reprezentatywnej, ogólnopolskiej próbie 172 publicznych szkół podstawowych (więcej na temat projektu badawczego SUEK patrz Dolata, 2014).

Uwzględnienie nauczania języka angielskiego w ramach tego projektu było ważne z kilku powodów. Pierwszym z nich było wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego na pierwszym etapie edukacyjnym. Nastąpiło to we wrześniu 2008 roku, a więc na rok przed wprowadzeniem podstawy programowej w 2009 roku, która po raz pierwszy w historii polskiej edukacji określiła standardy wymagań dla pierwszego etapu edukacyjnego w zakresie nauki języka obcego. Uczniowie objęci badaniem BENJA należeli do rocznika, który jako pierwszy rozpoczął obowiązkową naukę języka obcego w I klasie szkoły podstawowej.

Głównym celem tego szeroko zakrojonego badania była próba opisanego procesu i efektów nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej. Punktem wyjścia w planowaniu tego badania była chęć sprawdzenia tego, w jaki sposób realizowane są założenia podstawy programowej, czyli zapisów dotyczących wymagań ogólnych i szczegółowych oraz zalecanych warunków jej realizacji dla dwóch pierwszych etapów edukacji.

Według zapisów podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacji celem jest taka organizacja procesu edukacji językowej, która pozwala dzieciom kończącym klasę III osiągnąć umiejętności (MEN, 2008):

- reagowania na proste polecenia nauczyciela;
- rozumienia wypowiedzi ze słuchu, w tym rozróżniania znaczenia wyrazów o podobnym brzmieniu, rozpoznawania zwrotów używanych na co dzień i posługiwania się nimi oraz rozumienia ogólnego sensu prostych dialogów w historyjkach obrazkowych;
- czytania ze zrozumieniem wyrazów i prostych zdań;
- zadawania pytań i udzielania odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów, recytowania wierszy, rymowanek i śpiewania piosenek;
- przepisywania wyrazów i zdań;
- korzystania ze słowników obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych;
- współpracy z rówieśnikami w trakcie nauki.

Aby to osiągnąć, należy też organizować dzieciom pozalekcyjne formy nauki, np. zajęcia w szkolnym klubie, spotkania czytelnicze w bibliotece czy seanse filmowe w świetlicy.

Dla drugiego etapu edukacji celem jest organizacja procesu edukacji językowej, która pozwala dzieciom kończącym klasę VI osiągnąć umiejętności:

- rozumienia i tworzenia bardzo prostych i krótkich wypowiedzi ustnych i pisemnych;
- uczestniczenia w prostych rozmowach i reagowania w typowych sytuacjach w sposób zrozumiały;
- przetwarzania formy przekazu ustnego lub pisemnego oraz posługiwania się bardzo podstawowym zasobem środków językowych.

Przy czym dla drugiego etapu edukacji w zalecanych warunkach i sposobie realizacji podstawy programowej czytamy również, że konieczne jest wspieranie procesu nauczania poprzez organizowanie nauki w grupach językowych o zbliżonym poziomie zaawansowania językowego uczniów oraz w odpowiednio wyposażonej sali i przy pomocy odpowiednio dobranych pomocy dydaktycznych.

W badaniu ilościowym, zakrojonym na tak dużą skalę jak BENJA, nie sposób poddać analizie wszystkich wymagań podstawy programowej. Powodem jest m.in. złożona natura języka i różnorodność narzędzi badawczych wymaganych do pomiaru jego różnych przejawów (np. inaczej bada się rozumienie wypowiedzi, a inaczej jej tworzenie). Po przeanalizowaniu wyników badań prowadzonych dotąd w innych krajach (np. Muñoz, 2006; McKay, 2006; Enever, 2011) autorzy BENJA podjęli decyzję o skoncentrowaniu się na pomiarze wybranych umiejętności (rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu czytanego) oraz wypowiedzeniu się na temat praktyki nauczycielskiej i organizacji nauczania języków obcych w szkołach na podstawie danych zebranych za pomocą różnorodnych narzędzi. Wykorzystano zarówno metody samoopisowe (ankiety), jak i analizy danych pochodzących z obserwacji i transkrypcji lekcji.

Drugim ważnym celem BENJA było zbadanie czynników, które wykazują związek z poziomem umiejętności językowych uczniów. Inspiracją w wyborze czynników, które mogą mieć znaczenie dla efektów nauki języka obcego w szkole, było badanie *Early Language Learning in Europe* (Enever, 2011). W BENJA badaniu poddano częściowo te same umiejętności i czynniki kontekstowe wpływające na proces przyswajania języka obcego, jednocześnie poszerzając ich spektrum o nowe, niebadane dotąd w polskim kontekście na dużą skalę. W przeciwieństwie do badania *Early Language Learning in Europe*, BENJA sięga po reprezentatywną próbę szkół i uczniów, co nie miało dotąd miejsca w badaniach nad polską edukacją językową.

W niniejszym raporcie omówiono zatem czynniki wpływające na skuteczność, z jaką dany uczeń nabywa umiejętności w języku obcym. Tradycyjnie dzieli się je na czynniki szkolne i pozaszkolne (Dolata, 2014). Jako te pierwsze klasyfikuje się zjawiska, na które szkoła ma bezpośredni lub pośredni wpływ. Zwykle wyróżnia się tu czynniki systemowe (np. długość nauki ogółem, liczba godzin w tygodniu, liczebność oddziałów), organizacyjne (np. wyposażenie sal, projekty i wymiany językowe) oraz metodyczne (np. stosowane sposoby nauczania). Czynniki pozaszkolne to takie, na które szkoła nie ma wpływu. Zalicza się do nich m.in. zmienne społeczno-demograficzne (np. status społeczno-ekonomiczny – SES) i inne zmienne związane ze środowiskiem domowym (np. znajomość nauczanego języka obcego przez rodziców ucznia, język mediów, filmy z napisami lub z lektorem).

Ze względu na ograniczone możliwości omówienia wszystkich aspektów badania w jednej publikacji raport ten nie obejmuje wszystkich danych zebranych w tym kilkuletnim badaniu. Część danych została już opublikowana w monografii pod redakcją prof. Romana Dolaty pt. *Czy szkoła ma znaczenie?* (Dolata, 2014), a pozostałe będą omówione w przygotowywanych publikacjach.

1. Podstawowe informacje o badaniu

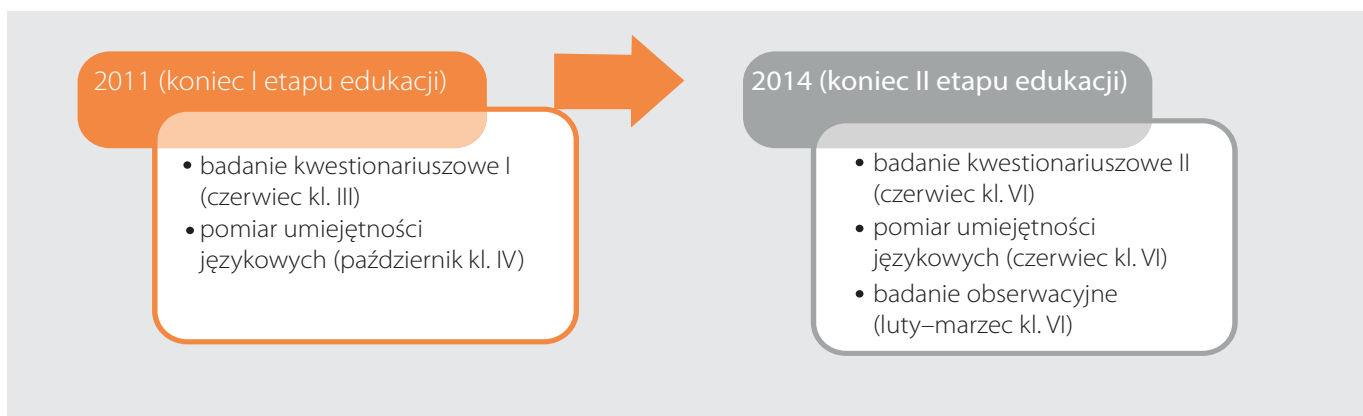
1.1. Opis badania

BENJA składało się z pięciu badań cząstkowych:

1. Dwóch pomiarów umiejętności, przeprowadzonych z udziałem tych samych uczniów – pierwszego po klasie III (wiek: 9 lat) i drugiego w klasie VI (wiek: 12 lat). Mierzono rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstu czytanego.
2. Dwóch badań kwestionariuszowych, zrealizowanych przy okazji obu pomiarów umiejętności, za pomocą ankiet skierowanych do: (a) rodziców, (b) nauczycieli i (c) dyrektorów szkół, a w przypadku drugiego pomiaru – również do (d) uczniów.
3. Badania umiejętności mówienia, zdefiniowanej jako poprawne powtórzenie zdań (*elicited imitation*).
4. Badania obserwacyjnego lekcji języka angielskiego, podczas którego monitorowano proces dydaktyczny oraz pracę nauczyciela na lekcji.
5. Analiz transkrypcji obserwowanych lekcji.

Pomiary umiejętności językowych i badania kwestionariuszowe (punkty 1 i 2) zrealizowano w 172 szkołach. Badanie umiejętności mówienia i badanie obserwacyjne (punkty 3 i 4) przeprowadzono na podpróbie 42 szkół wylosowanych z próby głównej.

Rysunek 1. Schemat badania



Opis pierwszego pomiaru umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i tekstu czytanego po klasie III (punkt 1, powyżej) znajduje się w monografii pod redakcją prof. Romana Dolaty, w rozdziale autorstwa Szpotowicz, Campfield i Rycielskiej (2014). Niniejszy raport opisuje pozostałe części BENJA wymienione powyżej w punktach 1–5 i przedstawione na rysunku 1.

1.2. Cel badania

Głównym celem badania był opis procesu i efektów nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej. Do osiągnięcia tego celu kluczowe były pomiary umiejętności oraz dane zebrane za pomocą kwestionariuszy.

Kolejnym celem było opisanie sposobu pracy na lekcjach języka angielskiego w szkołach podstawowych. Oprócz danych kwestionariuszowych do osiągnięcia tego celu posłużono się danymi z badania obserwacyjnego oraz analizy transkrypcji obserwowanych lekcji.

1.3. Pytania badawcze

BENJA miało na celu pozyskanie danych umożliwiających odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Jak uczniowie radzą sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego po pierwszym etapie edukacyjnym i pod koniec drugiego etapu edukacyjnego?
2. Jak uczniowie radzą sobie z zadaniem sprawdzającym umiejętność mówienia po pierwszym etapie edukacyjnym?
3. Jak nauczyciel organizuje lekcje języka angielskiego?
4. Jakie zachowania językowe uczniów można zaobserwować na lekcji?
5. W jakim stopniu elementy środowiska domowego, takie jak: kontakt z językiem angielskim w domu, wsparcie w nauce, znajomość języka przez rodziców oraz czynniki socjoekonomiczne, wpływają na poziom mierzonych umiejętności uczniów?

1.4. Opis próby

BENJA było badaniem podłużnym, realizowanym na reprezentatywnej próbie uczniów publicznych szkół podstawowych. Była to próba wspólna z wyżej wymienionym badaniem SUEK, której szczegółowy opis znajduje się w monografii pod redakcją prof. Romana Dolaty w rozdziale autorstwa Maluchnika i Modzelewskiego (2014).

Docelową populacją byli uczniowie, którzy rozpoczęli naukę w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2008/2009. Próbę wylosowano na podstawie danych z SIO (System Informacji Oświatowej) z wyłączeniem szkół niepublicznych specjalnych i z oddziałami integracyjnymi, mistrzostwa sportowego i sportowych, przyszpitalnych, eksperymentalnych oraz szkół o prognozowanej liczbie uczniów poniżej 11 osób. Schemat doboru uczniów miał charakter doboru warstwowego z zastosowaniem losowania systematycznego. Operat zawierający listę szkół podzielono na sześć warstw uwzględniających wielkość miejsca zamieszkania (dwie kategorie: 1. wieś i miasto do 5 tys. mieszkańców oraz 2. miasto powyżej 5 tys. mieszkańców) oraz wielkość szkoły, mierzoną liczbą oddziałów w szkole (trzy kategorie: 1. szkoły jednooddziałowe, 2. szkoły dwuoddziałowe oraz 3. szkoły trzyoddziałowe i większe). W każdej warstwie wylosowano w sposób zależny zakładaną liczbę szkół, proporcjonalną do liczby uczniów w szkole w klasie III. Wylosowano próbę główną składającą się ze 180 szkół oraz dwie próby zapasowe. Następnie losowano oddziały w ramach szkół. W przypadku szkół jedno- i dwuoddziałowych kwalifikowano wszystkie oddziały do badania. W przypadku szkół trzyoddziałowych i większych losowano dwa oddziały. Losowano je w sposób prosty zależny, wykorzystując liczby losowe.

Wskaźnik realizacji (*response rate*) był dość wysoki, choć różnił się nieco między poszczególnymi narzędziami. Jako udzielone odpowiedzi zakwalifikowane zostały wszystkie zwrócone narzędzia, niezależnie od częściowych braków danych (AAPOR, 2011). Szczegółowe zestawienie znajduje się w tabeli 1:

Tabela 1. Odsetek wypełnionych narzędzi w badaniu BENJA (wybrano najważniejsze narzędzia badawcze z II etapu badania)

Kryterium realizacyjne	Podstawa	Zrealizowano	Odsetek
Podstawowa ankieta rodzicielska	5676	4860	86%
Test Matryc Ravena	5676	5221	92%
Ankieta uczniowska	5676	5284	93%
Ankieta rodzicielska dotycząca języka angielskiego	5390	4521	84%
Testy osiągnięć szkolnych z języka angielskiego (Zeszyt 1)	5431	5179	95%
Testy osiągnięć szkolnych z języka angielskiego (Zeszyt 2)	5431	5178	95%

Kryterium realizacyjne	Podstawa	Zrealizowano	Odsetek
Ankiety dla nauczycieli języka angielskiego	263	246	94%
Ankieta dla dyrektora szkoły (CAPI)	171	171	100%

1.5. Narzędzia badawcze

1.5.1. Testy umiejętności językowych

Narzędzia badawcze dla pomiarów umiejętności przygotowane zostały w Pracowni Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych przez doświadczony zespół autorów testów, badaczy przyswajania języka obcego, nauczycieli języków obcych oraz osoby przygotowujące nauczycieli języków obcych do zawodu. Konstrukcję zadań do pierwszego pomiaru poprzedziła analiza podręczników do klas II i III szkoły podstawowej dopuszczonych do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (Kulas, 2012). Konstrukcję zadań do drugiego pomiaru poprzedziła analiza podręczników dla klas IV, V i VI (Fituch, 2013). W trakcie tej analizy stworzono wspólną dla tych podręczników listę słownictwa oraz struktur językowych, która stała się podstawą do konstrukcji zadań badawczych. Opracowane zadania zostały poddane recenzji wewnętrznej – przez specjalistów od nauczania języka angielskiego w PJO oraz od pomiaru edukacyjnego w pracowniach SUEK i ZAOU (Zespół Analiz Osiągnięć Uczniów) i recenzji zewnętrznej.

Oba pomiary poprzedził pilotaż zadań testowych i procedur. Pilotaż poprzedzający opisywany w tym raporcie pomiar drugi przeprowadzono na przełomie maja i czerwca 2013 roku w trzech województwach: podlaskim, dolnośląskim i mazowieckim, w klasach VI, w dwunastu szkołach, po cztery szkoły w każdym województwie. Pilotaż składał się z czterech zadań na rozumienie ze słuchu (w tym dwóch wersji zadania 2 – patrz tabela 3) oraz sześciu zadań na rozumienie tekstu czytanego (w tym po dwie wersje zadania 6 i zadania 7). Wyniki testu pilotażowego poddano skalowaniu, wykorzystując klasyczną teorię testów oraz teorię odpowiedzi na zadanie testowe (ang. IRT). W wyniku analiz do ostatecznej wersji testu wybrano wersje zadań i zadania cząstkowe o odpowiednich wartościach współczynnika trudności oraz o najlepszej mocy różnicującej. Pierwsze zadanie w każdej z dwóch części testu (zadanie 1 oraz zadanie 5) składało się w całości z zadań cząstkowych wykorzystanych w pierwszym pomiarze umiejętności (więcej o pilotażu i tworzeniu zadań: Szpotowicz i Campfield, w druku).

Zadania testowe dla pomiarów umiejętności zostały skonstruowane w oparciu o zapisy podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego (tabela 2). Pod uwagę wzięto zarówno zapisy dla podstawy programowej z 2002 roku, jak i tej z roku 2008. Porównanie tych wymagań wskazuje na to, że nie różnią się one w zasadniczy sposób. W przygotowaniu zadań kierowano się tym, by zadania sprawdzały umiejętności uczniów w taki sposób, by sprostać wymaganiom obu dokumentów. Postępowanie takie było konieczne ze względu na to, że uczniowie objęci tym badaniem byli ostatnim rocznikiem formalnie realizującym podstawę programową z roku 2002. Wiedząc o tym, że część nauczycieli zdecydowała o realizowaniu podstawy z 2008 w tym roczniku, badacze postanowili sprawdzić, w jakim stopniu dotyczy to badanych szkół. W ankiecie dla nauczycieli zamieszczono pytanie o wersję podstawy, którą realizowano z badanymi uczniami. Wyniki wskazały, że odpowiedzi rozłożyły się po połowie dla każdego dokumentu.

Tabela 2. Konstrukcja zadań BENJA a podstawa programowa

Umiejętność	Podstawa programowa – I etap edukacyjny: Pomiar I	Podstawa programowa – II etap edukacyjny: Pomiar II
Rozumienie ze słuchu	uczeń rozpoznaje zwroty stosowane na co dzień i potrafi się nimi posługiwać	uczeń rozumie ogólny sens prostych sytuacji komunikacyjnych, w tym intencji rozmówcy
	rozumie ogólny sens krótkich opowiadań i baśni przedstawianych także za pomocą obrazów, gestów	rozumie informacje szczegółowe w nieskomplikowanych wypowiedziach i dialogach
	rozumie sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych (także w nagraniach audio i wideo)	rozumie intencje rozmówcy

Umiejętność	Podstawa programowa – I etap edukacyjny: Pomiar I	Podstawa programowa – II etap edukacyjny: Pomiar II
Rozumienie tekstu czytanego	uczeń czyta ze zrozumieniem wyrazy i proste zdania	uczeń rozumie powszechnie spotykane dokumenty, takie jak: menu, rozkład jazdy, ogłoszenia, reklamy, listy i instrukcje potrafi wyszukać konkretne informacje w prostych tekstach rozumie ogólny sens prostych, adaptowanych tekstów

Typy zadań oraz liczba zadań cząstkowych dla obu pomiarów zostały przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3. Typy zadań oraz liczba zadań cząstkowych			
Umiejętność	Instrument	Typ zadania	Liczba zadań cząstkowych
POMIAR II: 2014 (maj)			
Rozumienie ze słuchu (Zeszyt 1)	Zadanie 1	Wielokrotnego wyboru (zadania kotwiczące)	8 + 1 przykład
	Zadanie 2	Dopasowanie nazw dań do informacji o kuchni (<i>England, Japan, Brasil</i>)	9
	Zadanie 3	Dopasowanie osób do opisu zajęć	4
Rozumienie tekstu czytanego (Zeszyt 2)	Zadanie 5	Wielokrotnego wyboru (zadania kotwiczące)	7 + 1 przykład
	Zadanie 6	Wielokrotnego wyboru (fragmenty 3 dokumentów: <i>Science Museum, Sports Centre and School</i>)	6
	Zadanie 7	Wielokrotnego wyboru (dwa teksty: <i>Shopping in supermarkets, Letter to Julie</i>)	6
	Zadanie 8	Dopasowanie informacji o osobach do opisu ofert pracy	4
Zadania cząstkowe ogółem			44

1.5.2. Testy powtarzania zdań (*elicited imitation*)

Do badania sprawdzającego umiejętność mówienia po pierwszym etapie edukacyjnym, zdefiniowaną jako poprawne powtórzenie zdań, przygotowano 3 zdania próbne oraz 40 zdań testowych. Zdania testowe pochodziły z dwóch różnych zadań na rozumienie ze słuchu (wielokrotnego wyboru oraz prawda/fałsz: *In the Classroom*) zastosowanych w pierwszym pomiarze umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i tekstu czytanego po klasie III (patrz Szpotowicz i in., 2014).

1.5.3. Ankiety rodziców, nauczycieli, dyrektorów i uczniów

Rodzice badanych uczniów wypełnili ankietę, która dostarczyła danych na temat środowiska domowego uczniów ze szczególnym uwzględnieniem czynników mogących wpływać na umiejętności w języku angielskim. Uzyskano informacje między innymi: na temat uczęszczania uczniów na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego, czynności wykonywanych w czasie przygotowywania się do lekcji języka angielskiego zarówno w szkole, jak i w czasie wolnym oraz poziomu znajomości języka angielskiego przez rodziców.

Dyrektorzy oraz nauczyciele języka angielskiego w badanych szkołach wypełnili ankietę, która dostarczyła danych na temat warunków szkolnych, w jakich przebiega nauka języka angielskiego. Uzyskano informacje między innymi na temat kwalifikacji i poziomu znajomości języka angielskiego przez nauczycieli, używanych materiałów dydaktycznych, częstotliwości używania języka

angielskiego na lekcji, wyposażenia sal do nauki języka angielskiego w technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) i częstotliwości ich użycia oraz udziału uczniów w projektach międzynarodowych.

Drugi pomiar umiejętności poprzedziła ankieta skierowana do ucznia, która miała na celu uzyskanie informacji na temat postaw uczniów względem nauki języka angielskiego w danym roku badania. Uczniowie wypełnili również ankietę poświęconą przygotowaniu do lekcji języka angielskiego w szkole i formom kontaktu z tym językiem w czasie wolnym od nauki.

1.5.4. Obserwacje lekcji

W badaniu obserwacyjnym zastosowano aplikację graficzną Argos, która została stworzona w zespole SUEK w Instytucie Badań Edukacyjnych specjalnie na potrzeby tego badania (Jarnutowska i Pisarek, 2012). Aplikacja ta pozwoliła na prowadzenie obserwacji lekcji bez rejestracji materiału na wideo, co korzystnie wpłynęło na naturalność zachowań nauczycieli i uczniów.

Obserwacje lekcji języka angielskiego przeprowadził zespół 42 obserwatorów. Wyłoniono ich ze specjalnie zrekrutowanej i przeszkolonej 50-osobowej grupy. Obserwacje odbywały się w dwóch trybach: (a) **obserwacja nauczyciela** oraz (b) **obserwacja dydaktyczna**.

Obserwacja nauczyciela polegała na zanotowaniu na osi przebiegu lekcji wystąpienia określonych w programie kategorii zachowań nauczyciela.

W trakcie **obserwacji dydaktycznej** obserwator dokumentował proces dydaktyczny i rejestrował następujące informacje: (a) czas trwania poszczególnych etapów lekcji na linii czasu oraz (b) wynotowywał związane z nimi szczegóły, np. rodzaj materiałów wykorzystywanych przez nauczyciela w pracy z uczniami, formę pracy uczniów oraz temat zadania.

Sesja obserwacyjna odpowiadała jednej godzinie lekcyjnej w obserwowanej klasie. Obserwatorzy pracowali w parach. Jedna para obserwatorów przeprowadzała obserwacje w klasie VI w tej samej szkole w wymiarze 7 godzin lekcyjnych: 1 godzina zapoznania z klasą oraz 6 godzin obserwacji zajęć z języka angielskiego. Przez pierwsze 4 obserwacje, naprzemiennie, w trakcie każdej sesji obserwacyjnej jeden obserwator obserwował pracę nauczyciela, a drugi – proces dydaktyczny. Dwie ostatnie sesje obserwacyjne poddane były temu samemu rodzajowi obserwacji. Tabela 4 przedstawia plan organizacji sesji obserwacyjnych w danej szkole.

Tabela 4. Organizacja sesji obserwacyjnych w badaniu obserwacyjnym w klasach VI (3 lekcje języka angielskiego tygodniowo). Z = sesja zapoznawcza, D = obserwacja dydaktyczna, N = obserwacja nauczyciela

Obserwator	Dzień						
	1	2	3	4	5	6	7
1	Z	D	N	D	N	D	N
2	Z	N	D	N	D	D	N

Po zakończeniu badania zorganizowano zogniskowane wywiady grupowe z obserwatorami, w trakcie których dzielili się oni swoimi doświadczeniami i uwagami z obserwacji. Bardziej szczegółowe informacje odnośnie procedury badań obserwacyjnych podano w podrozdziałach omawiających ich wyniki (3.2 oraz 3.3).

1.5.5. Transkrypcje obserwowanych lekcji

Obserwowane lekcje zostały zarejestrowane w formie nagrań audio i poddane transkrypcji przez obserwatorów tych lekcji, którzy zostali w tym celu przeszkoleni. Transkrypcji podlegały wszystkie wypowiedzi nauczyciela oraz te odpowiedzi uczniów, które

w nagraniu z lekcji były wystarczająco wyraźne i możliwe do wyodrębnienia. Zespół 3 weryfikatorów sprawdził jakość transkrypcji. Transkrypcje zostały sporządzone przy pomocy oprogramowania wspierającego transkrypcję nagrań [Transcriber AG (<http://trans-ag.sourceforge.net>)].

Wszystkie transkrypcje zostały zakodowane przez 12-osobowy zespół specjalnie rekrutowanych i przeszkolonych koderów. Do zakodowania transkrypcji obserwowanych lekcji użyto oprogramowania komputerowego opracowanego specjalnie do tego celu przez firmę Focusson (patrz podrozdział 3.4).

2. Wyniki – pomiary umiejętności i badania kwestionariuszowe

2.1. Pomiar umiejętności pod koniec II etapu edukacyjnego

Pomiar umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i tekstu czytanego przeprowadzono w czerwcu 2014, kiedy uczniowie kończyli drugi etap edukacji w klasie VI. Jak wskazuje tabela 3, test składał się z trzech zadań na rozumienie ze słuchu oraz czterech zadań na rozumienie tekstu czytanego. Każde zadanie cząstkowe punktowano sposobem 0–1, przypisując „1” za każdą prawidłową odpowiedź, zatem suma punktów za cały test stanowiła liczbę prawidłowo wykonanych zadań cząstkowych (patrz tabela 3). Obliczono średnią dla każdej umiejętności osobno oraz dla testu ogółem. Tabela 5 przedstawia statystyki opisowe surowych wyników z pomiaru umiejętności.

Tabela 5. Rozkład wyników surowych testu z języka angielskiego: pomiar II

	N ¹	Średnia	SE ²	SD ³	Procent wyniku maksymalnego
Rozumienie ze słuchu	5179	18,04	0,07	5,14	66,81
Rozumienie tekstu czytanego	5179	13,07	0,07	4,70	56,83
Test	5179	31,11	0,12	8,85	62,21

Średnio uczniowie uzyskali około 18 punktów z możliwych 27 (66,81% wyniku maksymalnego) za część testu sprawdzającą rozumienie ze słuchu i 13 punktów z możliwych 27 (56,83% wyniku maksymalnego) w części testu poświęconej rozumieniu tekstu czytanego. W skali całego testu średni wynik wynosił ponad 31 punktów na możliwych 50 (62,21% wyniku maksymalnego).

Wyniki testu poddano skalowaniu, wykorzystując teorię odpowiedzi na zadanie testowe (ang. *Item Response Theory* – IRT). Wyniki testu umiejętności słuchania oraz czytania zostały oszacowane z użyciem modelu Rascha przy pomocy funkcji największej wiarygodności⁴ w programie Winsteps ver. 74.0. Rozkład wyników został zilustrowany przy pomocy histogramu na rysunku 2 dla całości testu oraz na rysunku 3 dla umiejętności rozumienia ze słuchu i na rysunku 4 dla umiejętności rozumienia tekstu czytanego. Charakterystyki rozkładu (miary dyspersji i średnia) zostały umieszczone w tabeli 6.

¹ N = liczebność próby

² SE = błąd standardowy średniej

³ SD = odchylenie standardowe

⁴ Metoda największej wiarygodności (MNL, ang. *maximum likelihood*) to jedna z funkcji obliczania wyników używana w modelach IRT. W tych modelach zmienna ukryta, np. zdolności językowe są reprezentowane przez zmienną θ (por. Hulin, Dragsow i Parsons, 2005; Kolen, 2006). Oszacowania uzyskane metodą największej wiarygodności są nieobciążonymi oszacowaniami wartości cech zmiennej ukrytej (θ) dla odpowiednio długich testów (Kolen, 2006).

Rysunek 2. Histogram wyników testu z języka angielskiego, skalowanie modelem Rascha – cały test

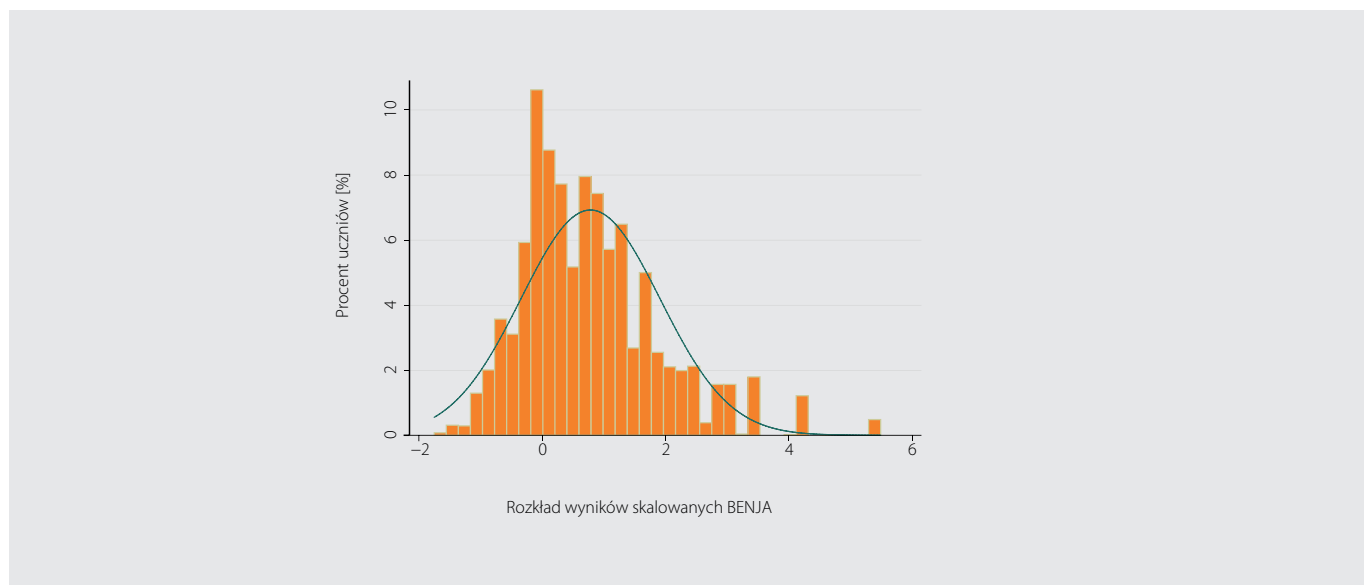
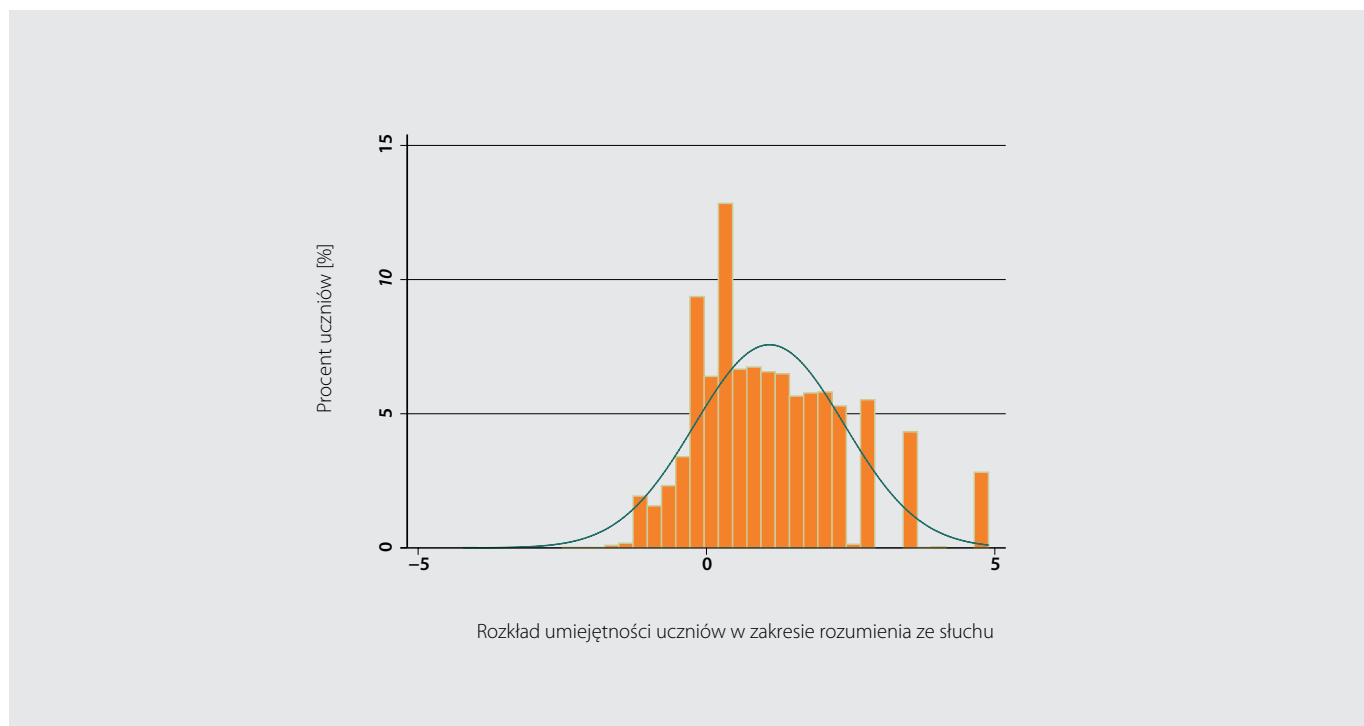


Tabela 6. Oszacowanie parametrów rozkładu wyników testu z języka angielskiego: pomiar II

N	Minimum	Maksimum	Średnia	SE	SD	Skośność	Kurtoza
5179	-1,74	5,49	0,78	0,016	1,13	1,03	1,49

Rysunek 3. Histogram wyników testu z języka angielskiego, skalowanie modelem Rascha – pomiar umiejętności rozumienia ze słuchu



Rysunek 4. Histogram wyników testu z języka angielskiego, skalowanie modelem Rascha – pomiar umiejętności rozumienia tekstu czytanego

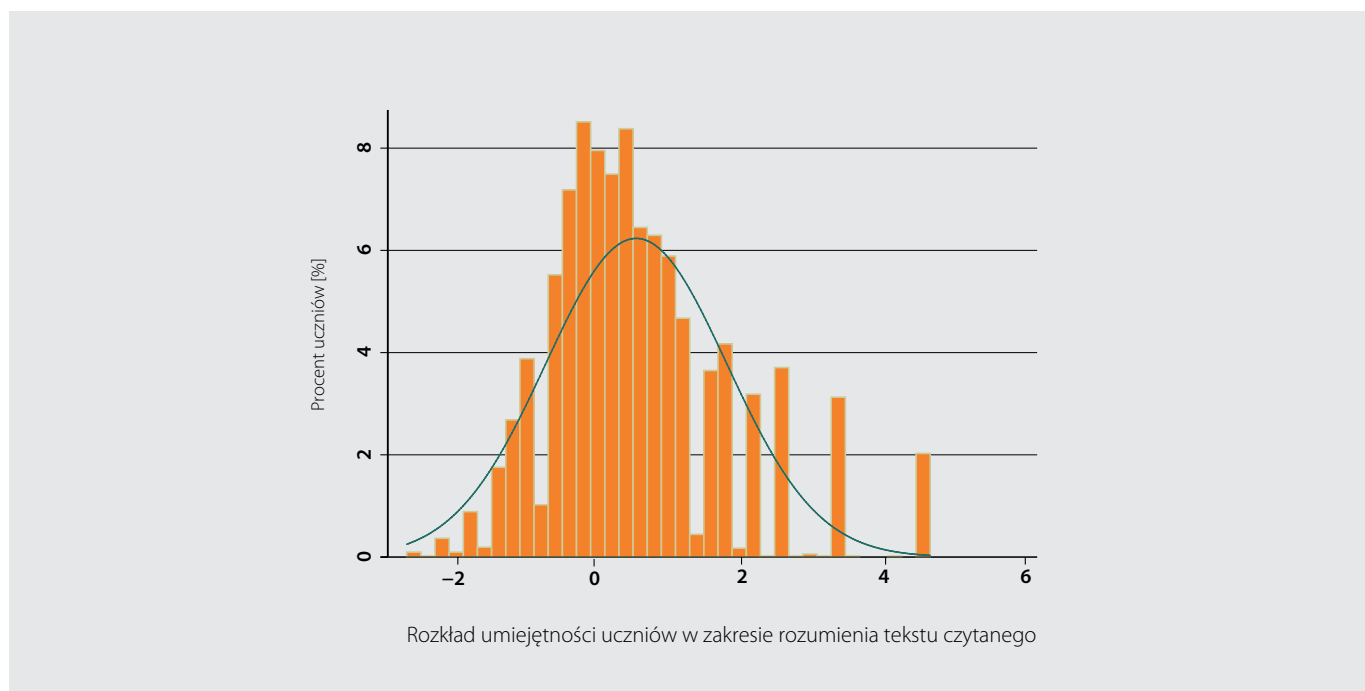


Tabela 7. Oszacowanie parametrów rozkładu wyników testu z języka angielskiego: pomiar pod koniec II etapu edukacyjnego

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	SE	SD	Skośność	Kurtoza
Rozumienie ze słuchu	5179	-4,23	4,89	1,09	0,02	1,30	0,81	0,61
Rozumienie tekstu czytanego	5179	-2,72	4,66	0,52	0,02	1,28	0,94	1,17
Test	5179	-1,74	5,49	0,78	0,02	1,13	1,03	1,49

Współczynnik rzetelności pomiaru, uzyskany w czasie analizy IRT (ang. *person reliability*), który jest odpowiednikiem współczynnika rzetelności znanego z Klasycznej Teorii Testu (alfa Cronbacha), był taki sam dla części testu poświęconej umiejętności rozumienia ze słuchu, jak dla tej mierzącej umiejętność rozumienia tekstu czytanego i wyniósł 0,77.

Analiza uzyskanych wyników według teorii odpowiedzi na zadania testowe z zastosowaniem modelu Rascha pozwoliła na określenie dopasowania zadań cząstkowych pod względem trudności w odniesieniu do poziomu umiejętności badanych uczniów.

Mapa rozkładu zadań według wskaźnika ich trudności względem poziomu umiejętności uczniów dla części testu poświęconej umiejętności rozumienia ze słuchu przedstawiona jest w załączniku 1. Po lewej stronie pionowej osi rozmieszczeni są badani uczniowie według ich poziomu umiejętności – u dołu znajdują się uczniowie najniżsi i im wyżej umieszczeni są uczniowie, tym wyższy jest ich poziom umiejętności (ang. *ability*). Zadania cząstkowe rozmieszczone są po prawej stronie osi – od najłatwiejszego (Z_1_4_K) po najtrudniejsze (Z_2_1_e_K). Średnia poziomu umiejętności uczniów w zakresie rozumienia ze słuchu ($M = 1,09$; $SE = 0,02$) była znacznie wyższa od średniej trudności zadań ($M = 0,00$; $SE = 0,04$). Około 22% uczniów posiadało umiejętności wychodzące poza zakres trudności najtrudniejszego zadania cząstkowego. Jednocześnie jedno zadanie cząstkowe to zadanie, którego stopień trudności znajduje się poniżej poziomu umiejętności najniższych uczniów. Ogólnie więc, dla badanej próby, część testu poświęcona umiejętności rozumienia ze słuchu okazała się łatwa.

Z trzech zadań na rozumienie ze słuchu uczniowie najlepiej poradzi sobie z zadaniem 1 (wielokrotnego wyboru), osiągając średnio 78,44% wyniku maksymalnego. Było to zadanie składające się w całości z zadań cząstkowych z pierwszego pomiaru umiejętności po klasie III i być może dlatego okazało się najłatwiejsze i najłatwiej dopasowane do umiejętności uczniów ($M = 1,83$; $SE = 0,02$ vs $M = 0,00$; $SE = 0,04$). Można więc uznać to za potwierdzenie obserwacji z innych badań (Enever, 2011), z których wynika, że dla pomiaru umiejętności językowych w okresie 7–12 lat trudno jest opracować jedno narzędzie, które umożliwi monitorowanie

umiejętności uczniów na przestrzeni kilku lat. Uczniowie nie mieli też zbyt dużych problemów z zadaniem 2 (dopasowanie nazw dań do informacji o kuchni), uzyskując średnio wynik stanowiący 65,34% wyniku maksymalnego. Ostatnie zadanie na rozumienie ze słuchu, zadanie 3 (dobieranie osób do opisu zajęć) było zadaniem dobrze dopasowanym pod względem trudności do poziomu umiejętności uczniów ($M = 0,03$; $SE = 0,03$ oraz $M = 0,00$; $SE = 0,04$).

Jeśli chodzi o rozumienie tekstu czytanego, to średnia poziomu umiejętności uczniów w tym zakresie ($M = 0,52$; $SE = 0,02$) była nieco mniejsza niż w przypadku rozumienia ze słuchu, ale również wyższa od średniej trudności zadań ($M = 0,00$; $SE = 0,03$) (patrz załącznik 2). Ta część testu była znacznie lepiej dopasowana pod względem trudności do poziomu umiejętności uczniów niż część testu poświęcona umiejętności rozumienia ze słuchu. Mimo że zadania na rozumienie tekstu czytanego były dla większości uczniów dość trudne, to około 779 uczniów (14,7% uczniów) posiadało umiejętności wychodzące poza zakres trudności najtrudniejszego zadania cząstkowego (Z_8_2_K). Oprócz pierwszego zadania w tej części testu, zadania 5 (wielokrotnego wyboru), pozostałe trzy zadania były pod względem trudności bardzo dobrze dopasowane do poziomu umiejętności uczniów. W zadaniu 6 (wielokrotnego wyboru – fragmenty 3 dokumentów: *Science Museum, Sports Centre and School*) uczniowie uzyskali średnio 52,23% wyniku maksymalnego i tyle samo – 52,54% w zadaniu 7 (wielokrotnego wyboru – dwa teksty: *Shopping in supermarkets, Letter to Julie*). Zadanie 8 (dopasowanie informacji o osobach do opisu wakacyjnych ofert pracy) było zadaniem najtrudniejszym, uzyskany średni wynik stanowił tu 38,52% wyniku maksymalnego.

Tabela 8. Oszacowanie parametrów rozkładu wyników testu z języka angielskiego dla każdego zadania: średni wynik surowy, wynik maksymalny, % wyniku maksymalnego, średni poziom umiejętności uczniów i trudności zadania (skala logitowa, patrz Bond i Fox, 2007)

		Średnia	Maksimum	% wyniku maksymalnego	Średni poziom umiejętności uczniów	SE	Średni poziom trudności zadania	SE
Rozumienie ze słuchu	Zadanie 1	6,28	8	78,44	1,83	0,02	0,00	0,04
	Zadanie 2	9,80	15	65,34	0,98	0,02	0,00	0,04
	Zadanie 3	1,96	4	49,10	0,03	0,03	0,00	0,04
RAZEM		18,04	27	66,81	1,09	0,02	0,00	0,04
Rozumienie tekstu czytanego	Zadanie 5	5,24	7	74,87	1,68	0,02	0,00	0,05
	Zadanie 6	3,13	6	52,23	0,21	0,02	0,00	0,03
	Zadanie 7	3,15	6	52,54	0,21	0,02	0,00	0,04
	Zadanie 8	1,54	4	38,52	-0,51	0,02	0,00	0,04
RAZEM		13,07	23	56,82	0,52	0,02	0,00	0,03
CAŁY TEST		31,10	50	62,21	0,08	0,02	0,00	0,03

Podsumowując, należy zaznaczyć, że konstrukcja testu oparta była na wymogach podstawy programowej w zakresie rozumienia ze słuchu i tekstu czytanego (tabela 2) i wspólnej dla wszystkich podręczników dla klas IV–VI listy słownictwa i struktur językowych. Ogólnie test okazał się stosunkowo łatwy dla badanych uczniów – umiejętności około 14% uczniów wychodziły poza zakres trudności testu. Warto zwrócić jednak uwagę na duże zróżnicowanie uczniów (patrz rysunek 2, 3 i 4), szczególnie w przypadku umiejętności rozumienia tekstu czytanego, oraz na dużą grupę wyników wysokich i skrajnie wysokich. Wydaje się, że głównymi czynnikami warunkującymi mogą być tutaj dodatkowe lekcje języka angielskiego, które prowadzą do szybkiego zwiększania się umiejętności pewnych grup uczniów.

Wyniki w zakresie testu rozumienia ze słuchu wskazują, że uczniowie poradzili sobie dobrze zarówno z prostymi, jak i bardziej skomplikowanymi zadaniami, wykazując w ten sposób umiejętność rozumienia ogólnego sensu oraz informacji szczegółowych w wypowiedziach i dialogach. Jeśli chodzi o rozumienie tekstu czytanego, to uczniowie również poradzili sobie dobrze z prostymi zadaniami sprawdzającymi umiejętność rozumienia ogólnego sensu oraz prostych informacji szczegółowych w powszechnie spotykanych tekstach. Większą trudność sprawiło im zadanie na rozumienie ogólnego sensu bardziej skomplikowanych tekstów.

2.2. Badanie umiejętności mówienia

Jak już wspomniano w rozdziale 2, badanie umiejętności mówienia przeprowadzono na podpróbie uczniów klas IV wylosowanych do badania w 42 szkołach z próby głównej. Wcześniejsze badania wskazały na trudności w przeprowadzeniu badania oceniającego umiejętności porozumiewania się w czasie procesów komunikacyjnych w podobnej grupie wiekowej (Campfield, 2006). Po trzech latach nauki w szkole trudno o przykłady spontanicznej wypowiedzi ustnej uczniów czy wypowiedzi z pomocą osoby badającej w postaci wywiadów. Ze względu na te trudności podjęto decyzję o zastosowaniu narzędzia badawczego polegającego na powtórzeniu usłyszanych zdań (*elicited imitation*). Zakładano, że jeżeli uczeń płynnie powtórzy dane zdanie lub pojedyncze frazy, będzie to oznaczało, że:

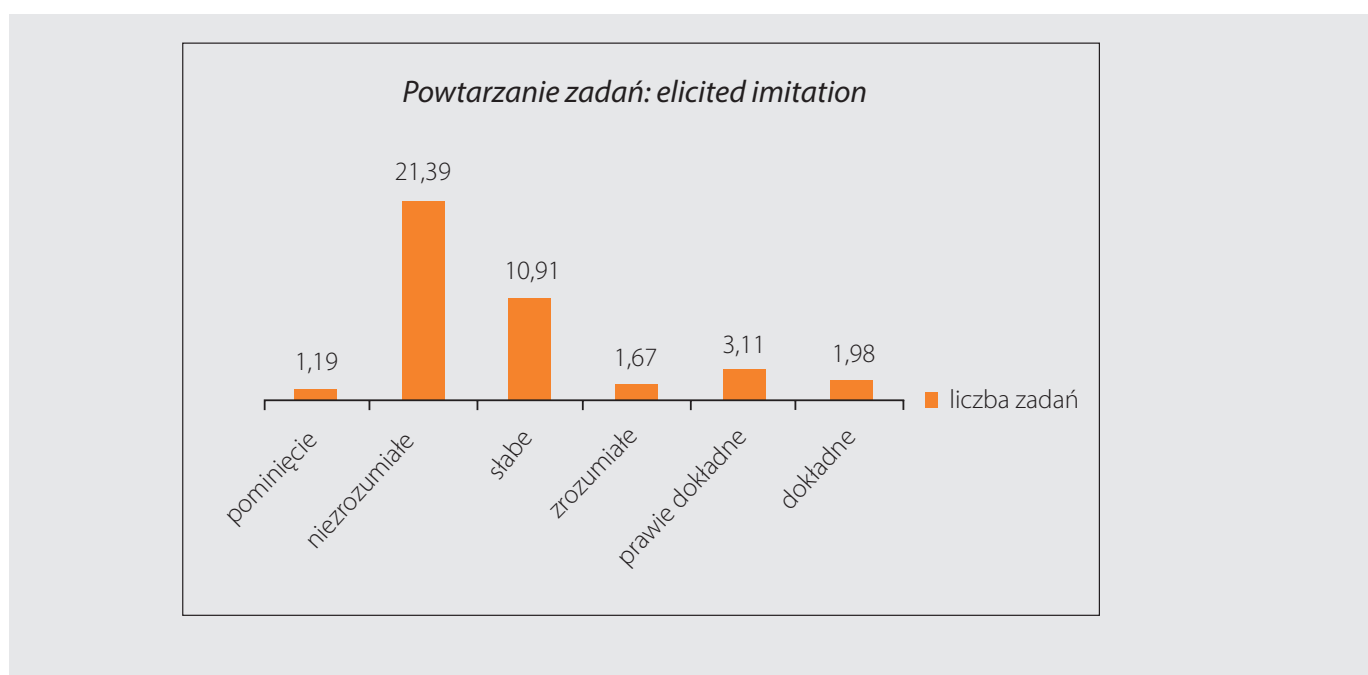
- posiada on w swoim mentalnym leksykonie reprezentację tej frazy lub zdania, która jest dostępna dla aparatu mowy w czasie imitacji/powtarzania;
- fraza ta lub zdanie jest jeszcze w procesie przyswajania i jej usłyszenie umożliwiło wzmocnienie jej reprezentacji w mentalnym leksykonie i dostępność dla aparatu mowy w czasie imitacji/powtarzania (Naiman, 1974; Campfield i Murphy, 2014).

Wcześniejsze badania z użyciem narzędzia typu *elicited imitation* wskazują na prawdopodobieństwo, że jeśli uczeń jest w stanie powtórzyć zdania lub frazy płynnie, to są one również dostępne dla aparatu mowy w trakcie mowy spontanicznej lub interakcji z innym mówcą (Gallimore i Tharp, 1981).

W opisywanym tu badaniu umiejętności mówienia uczniowie proszeni byli o powtórzenie 40 zdań o długości od 4 do 13 sylab. Każde powtórzone przez ucznia zdanie zostało zakwalifikowane, w zależności od poprawności powtórzenia w stosunku do usłyszanego zdania, do jednej z następujących kategorii:

1. pominięcie
2. niezrozumiałe lub zawierające pojedyncze wyrazy
3. słabo powtórzone, ale zawierające ciąg wyrazów, które stanowią frazę
4. zrozumiałe
5. prawie dokładnie powtórzone
6. dokładnie powtórzone.

Rysunek 5. Powtarzanie zdań: rozkład liczby zdań zakwalifikowanych do danej kategorii



Rysunek 6 pokazuje, że na 40 zdań 21 to zdania niezrozumiałe lub takie, które zawierają prawidłowe powtórzenie pojedynczych wyrazów. Średnio około 6 zdań (15%) stanowiły zdania zakwalifikowane do 3 najwyższych kategorii – dokładne powtórzenie, prawie dokładne powtórzenie lub zrozumiałe. Pozostałe 34 zdania (85%) to zdania niezrozumiałe lub zawierające pojedyncze wyrazy, które słuchacz mógł zrozumieć, lub zdania zawierające ciąg wyrazów, który można było nazwać frazą.

Analiza wyników pozwala na stwierdzenie, że na 40 zdań uczniowie prawdopodobnie potrafiliby użyć/wypowiedzieć około 6 zdań w jakiegokolwiek formie interakcji z rozmówcą. Można jednoznacznie powiedzieć, że te 6 zdań znajduje się w reprezentacji języka obcego dostępnej dla aparatu mowy przy zadaniach wymagających powtórzenia: dwa to dokładne powtórzenia, trzy to prawie dokładne powtórzenia i jedno to zdanie zrozumiałe dla „przychylnego” słuchacza. Warto podkreślić, że tych 6 zdań nie było zdaniami najkrótszymi, co sugeruje, że jeżeli uczeń posiada w mentalnym leksykonie reprezentację danego zdania, to jego długość nie jest przeszkodą.

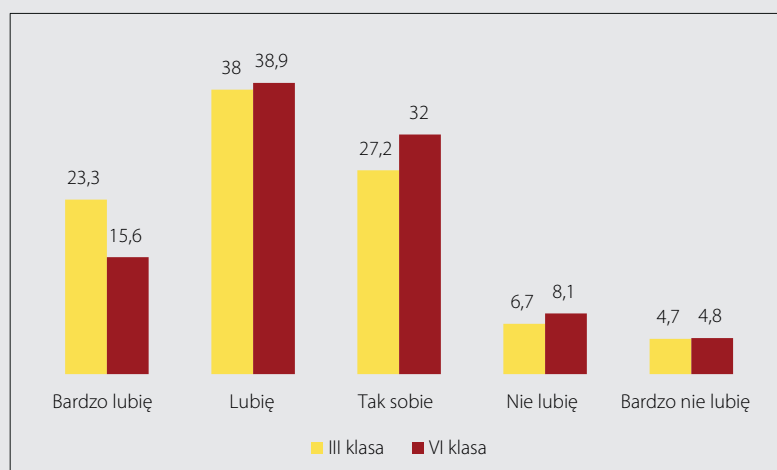
Ogólnie wynik badania wypowiedzi ustnej pokazał, że uczniowie przeważnie potrafili posługiwać się pojedynczymi wyrazami, wykazując trudności w posługiwaniu się wypowiedzią w postaci frazy, i jeszcze większe trudności w wypowiedzeniu całych zdań, podczas gdy podstawa programowa dla tego etapu edukacyjnego zakłada posługiwanie się już wypowiedziami dłuższymi niż pojedyncze słowa. Należy jednak zaznaczyć, że średni poziom trudności zadania ($M = 0.00$, $SE = 0.05$) był nieco wyższy od poziomu umiejętności uczniów ($M = -0.40$, $SE = 0.24$) – test ten był stosunkowo trudny dla badanych uczniów. Można również szukać wyjaśnienia tego wyniku w fakcie, że umiejętność mówienia rozwija się później niż umiejętność rozumienia w języku obcym. Jednak na podstawie opisanych poniżej wyników badania obserwacyjnego i transkrypcji obserwowanych lekcji w klasach VI bardziej prawdopodobne jest dopatrywanie się przyczyn słabych umiejętności mówienia bezpośrednio w działaniach dydaktycznych nauczyciela, takich jak: brak używania autentycznych materiałów w mowie i piśmie, krótkie wypowiedzi nauczyciela w języku angielskim, brak zachęcania uczniów do udzielania dłuższych wypowiedzi, recytowania wierszy, rymowanek czy piosenek.

2.3. Dane kontekstowe – nastawienie uczniów do języka angielskiego

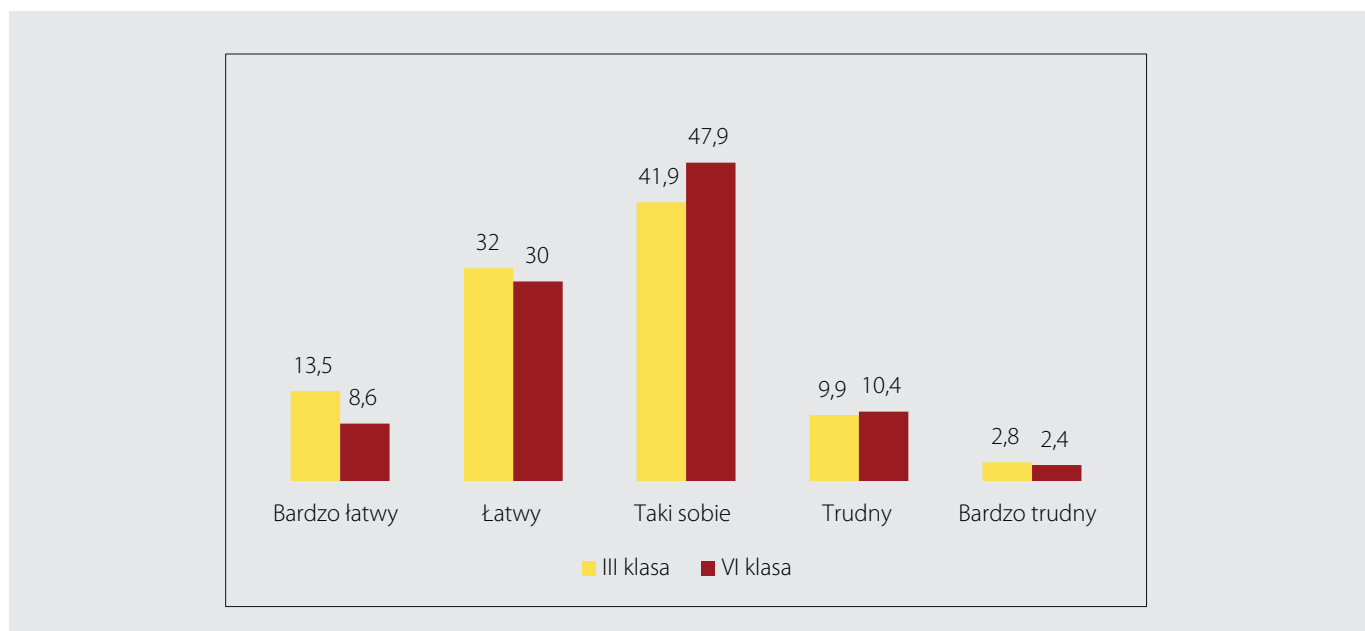
Po klasie III i na koniec klasy VI pytano uczniów o ich nastawienie do nauki języka angielskiego oraz o ich preferencje względem ćwiczonych sprawności (patrz rysunki 6–10; dane w procentach).

Porównanie odpowiedzi z tych dwóch ankiet pozwoliło na zaobserwowanie zmniejszenia się odsetka uczniów, którzy deklarują, że bardzo lubią uczyć się języka angielskiego. Wzrosła za to grupa uczniów, która deklaruje mieszane postawy względem tego języka (odpowiedzi „Tak sobie”, patrz rysunek 6). Zmniejszyła się również grupa uczniów, którzy uważają, że język angielski jest bardzo łatwy lub łatwy, przy czym nie zwiększył się odsetek tych, którzy uznają, że angielski jest trudny, wzrosła natomiast grupa uważająca, że angielski nie jest ani łatwy, ani trudny (rysunek 7). Zmniejszył się również odsetek uczniów, którzy bardzo lubią i lubią język angielski, a o 2 punkty procentowe wzrosła grupa tych, którzy nie lubią angielskiego (rysunek 6).

Rysunek 6. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy lubisz uczyć się języka angielskiego w tym roku?”

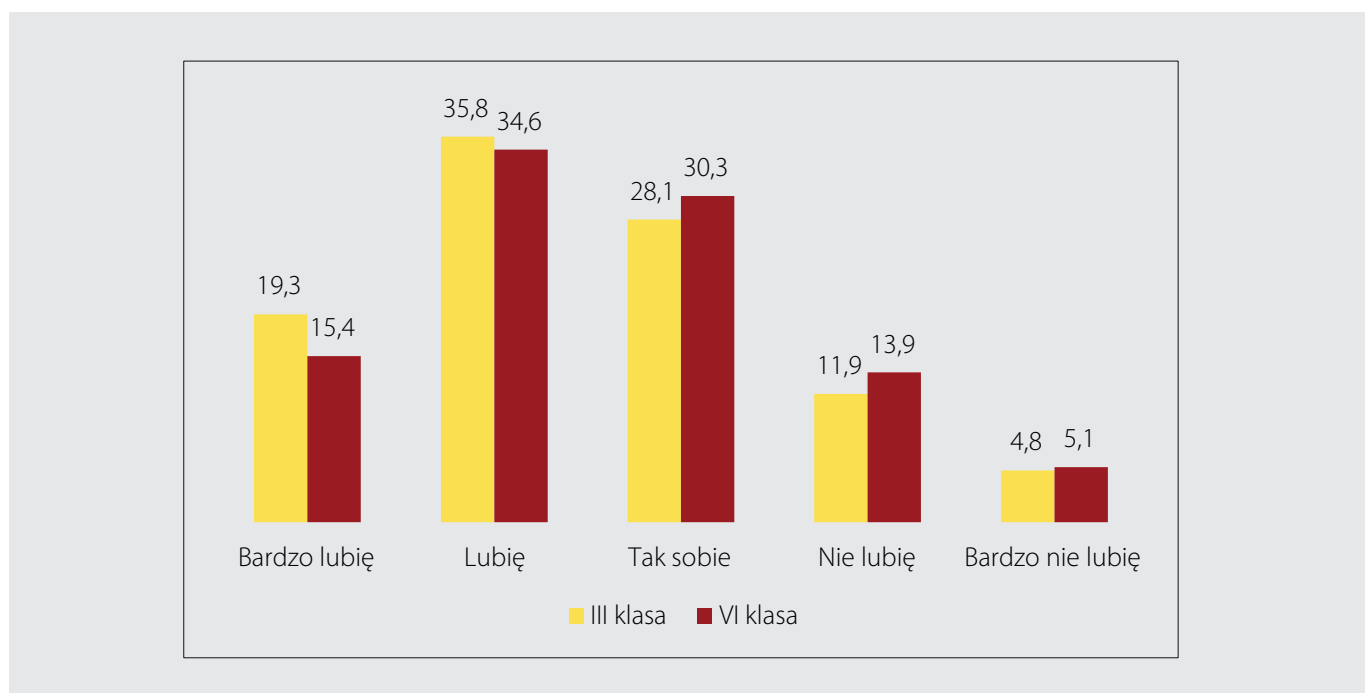


Rysunek 7. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy angielski jest w tym roku łatwy, czy trudny?”

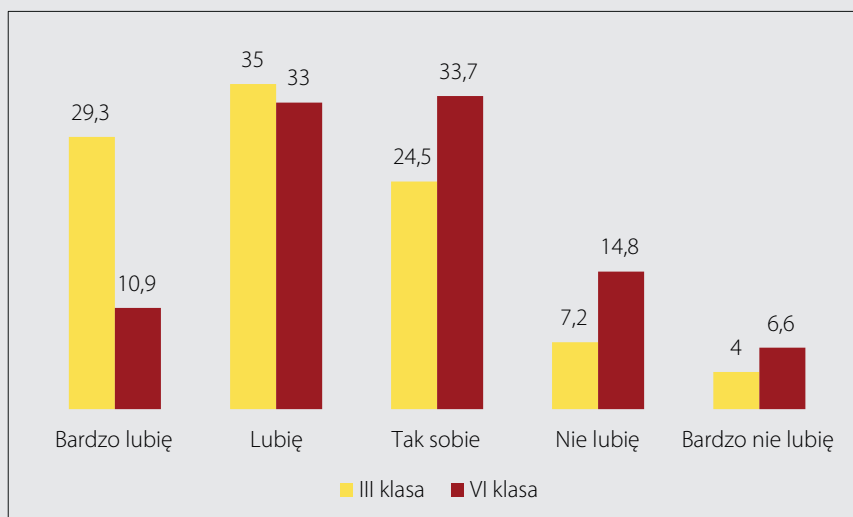


Odnosząc się do nastawienia uczniów do ćwiczenia konkretnych sprawności, najbardziej zauważalną zmianą jest znaczący spadek liczby uczniów, którzy deklarują, że bardzo lubią słuchać nagrań po angielsku i wzrost tych, którzy nie lubią lub bardzo nie lubią słuchać nagrań (rysunek 9). Równie znaczący spadek można zaobserwować w odpowiedzi na pytanie, czy uczniowie bardzo lubią uczyć się nowych słów – choć o ponad 3 punkty procentowe zwiększył się udział tych, którzy lubią uczyć się nowych słów, to wyraźnie jednak zmniejszył się odsetek uczniów deklarujących najbardziej entuzjastyczne postawy wobec nauki słownictwa (rysunek 10).

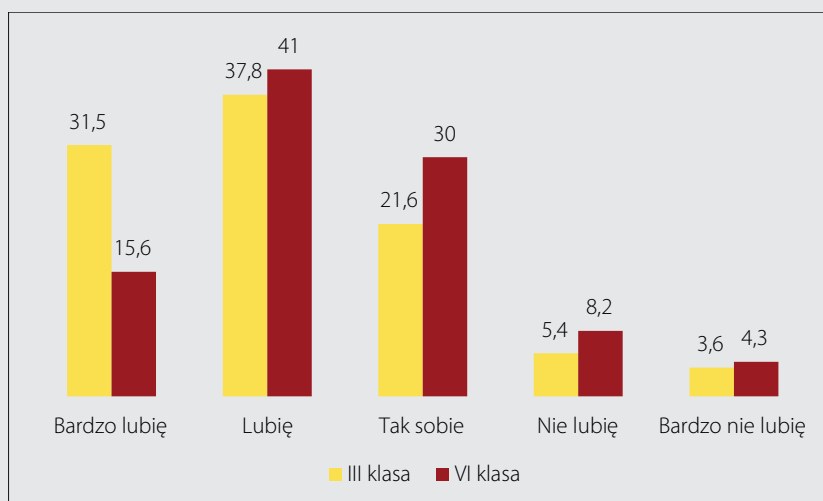
Rysunek 8. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy lubisz mówić po angielsku w tym roku?”



Rysunek 9. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy lubisz słuchać nagrań po angielsku w tym roku?”



Rysunek 10. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy lubisz uczyć się nowych słów w tym roku?”



Z deklaracji uczniów klas III wynika, że z ćwiczenia wszystkich sprawności najbardziej lubili oni słuchanie, a w przypadku uczniów klas VI tą sprawnością jest czytanie – w porównaniu do uczniów klas III odnotowano wzrost o prawie 10 punktów procentowych. Zwiększyła się również liczba uczniów klas VI, którzy lubią ćwiczyć mówienie (tabela 9).

Tabela 9. Preferencje w zakresie ćwiczonych sprawności (dane w procentach): pomiar I i II

Pytanie	Uczniowie	Mówienie	Słuchanie	Czytanie	Pisanie
Na lekcjach języka angielskiego w tym roku mówicie, słuchacie, czytacie i piszecie. Zaznacz to, co lubisz najbardziej.	Kl. III	21,5	37,6	20,0	17,2
	Kl. VI	24,2	24,9	29,7	17,2

Interpretując powyższe wyniki, należy pamiętać, by uwzględnić czynniki rozwojowe – na niezwyklej dynamikę zmian nastawienia i motywacji do uczenia się języków obcych najmłodszych uczniów zwracają uwagę Mihaljević Djigunović i Lopriore (2011). Starsi uczniowie potrafią dokonać precyzyjniej samooceny i porównania siebie z rówieśnikami, jak również określić swoje nastawienie wobec otaczającego ich świata. Jak pokazują badania (Mihaljević Djigunović, 2012), często duże znaczenie dla odpowiedzi uczniów

mają mniej istotne szczegóły środowiska szkolnego, które nadmiernie wpływają na ich oceny. Warto również podkreślić, że duży wpływ na nastawienie uczniów w tym wieku wywiera efekt nowości – uczniowie lubią to, co jest dla nich nowe. Wydaje się, że ten ostatni efekt mógł mieć duży wpływ na wskazanie ulubionej sprawności językowej – uczniowie wydają się zmęczeni ćwiczeniami na słuchanie, które dobrze znają od początku formalnej edukacji, coraz większym zainteresowaniem cieszą się natomiast zadania na czytanie, które w kolejnych latach nauki powinny stanowić coraz większy procent zadań stawianych uczniom. Wydaje się, że podobny efekt znużenia dotyczy również uczenia się słownictwa. Sporą rolę w ogólnym zmniejszaniu się pozytywnego nastawienia do języka angielskiego może mieć również rosnąca trudność nauki w kolejnych latach i zwiększająca się możliwość realistycznej oceny własnych możliwości i postępów przez uczniów. Warto również dodać, że jednym z kluczowych czynników kształtujących nastawienie uczniów do nauki jest praca nauczyciela. Szczególnie na tak wczesnych etapach nauki konieczna jest jasna struktura lekcji i jej organizacja, zapewniająca uczniom odpowiedni czas do koncentracji na zadaniu. Młodzi uczniowie potrzebują również dużo uwagi nauczyciela i jego pomocy w kierowaniu procesem uczenia się (Mihaljević Djigunović, 2012; Mihaljević Djigunović i Lopriore, 2011).

2.4. Dane kontekstowe – środowisko szkolne: pomiar I i II

Dane na temat środowiska szkolnego, które pozwalają na opis szkolnego kontekstu nauczania języka angielskiego na I i II etapie edukacyjnym, uzyskano na podstawie ankiet skierowanych do nauczycieli klasy III i klasy VI oraz dyrektorów szkół. Przeprowadzono je przy okazji obu pomiarów umiejętności.

2.4.1. Kwalifikacje i staż pracy

Analiza danych uzyskanych z ankiety nauczyciela pozwala stwierdzić, że angliści są formalnie dobrze wykwalifikowani. Zdecydowana większość nauczycieli w klasach 0–III to filolodzy języka angielskiego z kwalifikacjami do nauczania dzieci (76,45%), a tylko 10,04% to nauczyciele edukacji początkowej z kwalifikacjami do nauczania języka angielskiego. Prawie 80% nauczycieli posiada certyfikat dokumentujący poziom znajomości języka angielskiego. W przypadku 46% nauczycieli jest to CAE (*Cambridge Advanced English*), a 33,33% posiada FCE (*Cambridge First Certificate in English*).

Nauczyciele proszeni byli o ocenienie swojego obecnego poziomu biegłości w języku angielskim według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Rada Europy, 2003). Poziom biegłości na poziomie C2 wskazało 42,86% nauczycieli, a na poziomie C1 – 38,53%. Dane te wskazują, że zarówno poziom wykształcenia, jak i deklarowany przez nauczycieli poziom językowy są wyższe dla I etapu edukacyjnego niż minimalne wymagania przewidziane przez ustawodawcę (są to: wykształcenie wyższe, ale niekoniecznie filologiczne, studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny w zakresie wczesnego nauczania danego języka obcego oraz znajomość języka obcego „w stopniu co najmniej podstawowym”; MEN, 2009). Wysoki odsetek nauczycieli filologów deklarujących zaawansowaną (C1) i biegłą (C2) znajomość języka obcego świadczy o bardzo wysokich kwalifikacjach formalnych pedagogów klas 0–III.

Podobnie jak w przypadku nauczycieli w młodszych klasach, nauczyciele klas IV–VI w większości deklarują ukończenie filologii angielskiej/lingwistyki (53%) lub NKJO (Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych) (32% – znaczna część uzupełniła NKJO niefilologicznymi studiami). Większość zdobyła kwalifikacje pedagogiczne na uniwersytecie (66%) lub w NKJO (34%). Zdobyte certyfikaty to w większości FCE (21%) oraz CAE (16%). Ankietowani nauczyciele wysoko ocenili swoje umiejętności językowe: 51% oceniło je na poziomie C2, a 34,36% na poziomie C1 według ESOKJ. Dane te wskazują, że kwalifikacje formalne nauczycieli dla II etapu edukacyjnego są zgodne z wymaganiami ustawodawcy (MEN, 2009) oraz że wśród nauczycieli klas IV–VI zdecydowanie przeważają pedagodzy, którzy ukończyli kierunkowe studia filologiczne lub lingwistyczne. Deklarowany poziom języka jest u większości nauczycieli zgodny z wymaganiami formalnymi oraz z poziomem oczekiwanym od absolwentów wyższych studiów filologicznych i lingwistycznych (studia I stopnia – C1, studia II stopnia – C2).

Otwartą kwestią pozostaje natomiast faktyczny poziom językowy nauczycieli. Przy użyciu zebranych w badaniu BENJA danych nie sposób rozstrzygnąć prawdziwości deklaracji nauczycieli w tym zakresie. Warto zauważyć jednak, że wśród nauczycieli klas IV–VI około 10% z nich oceniło swoje umiejętności językowe na B1 lub B2 (poziom średnio zaawansowany),

a więc na poziomie niższym niż wymagany. Niecałe 5% badanych oceniło je na A1 lub A2 (poziom początkujący), jednak te odpowiedzi można raczej złożyć na karb niezajomości skali CEFR.

Średni staż pracy anglisty wynosi nieco powyżej 12 lat, z czego w klasach IV–VI – przeciętnie 10 lat, a w szkole, gdzie obecnie pracują, nauczyciele uczą średnio od 9 lat. Zapytani o preferowaną grupę wiekową do nauczania nauczyciele wskazywali najczęściej klasy, które obecnie uczą, czyli klasy IV–VI. Uczyniło tak około 80% ankietowanych anglistów⁵.

2.4.2. Język na lekcji

Informacje uzyskane od nauczycieli pozwoliły na opis częstotliwości używania języka angielskiego na lekcji w podziale na konkretne działania dydaktyczne. Nauczyciele klas 0–III deklarowali, że średnio przez około 24 minuty mówią do uczniów na lekcji po angielsku. Tabela 10 przedstawia deklarowaną średnią częstotliwość używania języka polskiego i angielskiego na lekcji w podziale na poszczególne działania dydaktyczne. Nauczyciele deklarowali na skali 1–5 (od „Nigdy lub prawie nigdy” do „Zawsze lub prawie zawsze”), jak często używają danego języka w określonej sytuacji na lekcji.

Tabela 10. Deklarowana średnia częstotliwość używania języka polskiego i angielskiego na lekcji w podziale na poszczególne działania dydaktyczne: nauczyciele klas 0–III (skala 1–5, gdzie 1 – Nigdy w danym języku, 5 – Zawsze w danym języku)

Działanie/ język	Wyjaśniam zagadnienia językowe	Wprowadzam temat	Prowadzę dyskusje z dziećmi	Organizuję ćwiczenia i wydaję polecenia	Dyscyplinuję uczniów	Sprawdzam, czy zrozumieli zagadnienie, słownictwo
Po polsku	3,73	2,81	2,77	2,45	2,95	3,06
Po angielsku	2,67	3,37	3,16	3,83	3,31	3,33

Podobnie jak nauczyciele klas młodszych, nauczyciele klas IV–VI deklarowali, iż używają języka angielskiego przez średnio prawie 24 minuty na lekcji. Nauczyciele raportowali, że wyjaśniają zagadnienia językowe głównie po polsku, podobnie jak upewniają się, czy uczniowie zrozumieli omawiany materiał. Z przewagą angielskiego odbywa się organizowanie ćwiczeń i wydawanie poleceń, podobnie jak dyskusje uczniów z nauczycielami. Wprowadzanie tematu i dyscyplinowanie uczniów odbywa się według nauczycieli przy równym użyciu obu języków, z nieznaczną przewagą języka angielskiego (tabela 11).

⁵ W I pomiarze nauczyciele nie byli pytani o staż pracy.

Tabela 11. Deklarowany odsetek częstotliwości używania języka polskiego i angielskiego na danej lekcji w podziale na poszczególne działania dydaktyczne: nauczyciele klas IV–VI

	Wyjaśniam zagadnienia językowe	Wprowadzam temat	Prowadzę dyskusję z dziećmi	Organizuję ćwiczenia i wydaję polecenia	Dyscyplinuję uczniów	Sprawdzam, czy zrozumieli zagadnienie/słownictwo
Wyłącznie po polsku	23,17	2,44	0,41	0,41	5,28	3,25
Zwykle po polsku	39,84	13,41	9,76	2,44	17,48	21,14
Po równo	27,64	39,43	28,05	18,29	34,96	46,34
Zwykle po angielsku	6,91	29,27	43,9	41,87	26,02	17,48
Wyłącznie po angielsku	1,63	15,04	16,67	36,59	15,85	11,38

Jakkolwiek pytanie to różniło się nieco między I a II pomiarem, to zebrane dane są dość spójne. Wydaje się, że zarówno w klasie III, jak i w VI wyjaśnianie zagadnień językowych dokonywane jest przez nauczycieli ze zdecydowanie większym udziałem języka polskiego niż angielskiego, natomiast sprawdzanie rozumienia przez dzieci odbywa się przy użyciu obu języków, z lekką tylko przewagą angielskiego. Dane wskazują, że dyscyplinowanie uczniów odbywa się ze znacznym udziałem polskiego, ale równie często dokonywane jest przy użyciu angielskiego. Podobnie jak w klasie III, tak i w klasie VI nauczyciele deklarują, że organizując ćwiczenia i wydając uczniom polecenia, korzystają niemal wyłącznie z języka angielskiego. Można zauważyć, że deklarowany udział angielskiego w prowadzeniu dyskusji z uczniami zwiększa się w klasie VI w porównaniu do klasy III. Wydaje się, że jest to naturalny skutek wzrostu umiejętności językowych uczniów. Pamiętać jednak należy, że deklaracje nauczycieli mogą być odmienne od stanu faktycznego. Warto zwrócić uwagę na deklaracje uczniów gimnazjów, którzy wskazywali na niższy udział angielskiego na lekcji, niż to sugerowali nauczyciele (Gajewska-Dyszkiewicz, Kutylowska, Marczak, Paczuska i Pitura, 2015). Także w gimnazjum wyjaśnianie zagadnień językowych było dokonywane głównie w oparciu o język polski.

W świetle wymagań podstawy programowej dla I i II etapu edukacyjnego można stwierdzić, że posługiwanie się w znacznej mierze językiem polskim do wyjaśniania zagadnień językowych jest uzasadnione, gdyż na tym etapie uczniowie zwykle nie posiadają jeszcze umiejętności koniecznych do zrozumienia tego typu komunikatów. Wydaje się jednak, że język polski odgrywa nieco za dużą rolę na lekcjach języka obcego i już na II etapie edukacyjnym należałoby się spodziewać jego mniejszego udziału, niż to wynika z deklaracji nauczycieli (patrz również rozdział 8 o analizach transkrypcji lekcji).

2.4.3. Używane materiały

Zarówno na I, jak i na II etapie edukacyjnym, spośród materiałów i pomocy dydaktycznych wymienionych w ankiecie, nauczyciele najczęściej korzystają z podręcznika i towarzyszących mu nagrań audio. Tabela 12 pokazuje deklarowaną częstotliwość korzystania z materiałów dydaktycznych w klasach 0–III.

Tabela 12. Deklarowana częstotliwość korzystania z materiałów dydaktycznych w klasach 0–III – w procentach

Materiały	Bardzo często	Często	Rzadko	Nigdy
Podręcznik	89,19	5,41	0,77	4,63
Gry dydaktyczne	27,24	47,08	24,12	1,56

Materiały	Bardzo często	Często	Rzadko	Nigdy
Karty pracy	30,20	40,00	24,31	5,49
Plakaty	19,61	46,67	28,63	5,10
Nagrania audio	85,66	8,14	1,55	4,65
Nagrania wideo/DVD	8,98	23,05	42,58	25,39
Dodatkowe książeczki	6,25	31,25	45,31	17,19

W ankiecie skierowanej do nauczycieli klas IV–VI pytanie dotyczące używanych materiałów i pomocy dydaktycznych powiększono o pytanie o częstotliwość korzystania z materiałów autentycznych (tabela 13).

Tabela 13. Deklarowana częstotliwość korzystania z materiałów dydaktycznych w klasach IV–VI – w procentach

Materiały	Na każdej lekcji	Kilka razy w miesiącu	Raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Nigdy lub prawie nigdy
Podręcznik	98,37	1,22	0,00	0,41	0,00
Gry	3,25	32,93	23,98	33,74	4,07
Karty pracy	6,91	36,59	28,46	14,63	10,57
Plakaty	4,07	29,27	29,27	28,86	6,91
Nagrania audio	87,4	8,13	0,81	1,63	0,41
Nagrania wideo/DVD	5,69	23,17	22,36	38,21	9,35
Dodatkowe książki	1,22	25,2	21,54	34,15	16,67
Materiały autentyczne	0,41	15,85	21,95	41,87	19,11

Nauczyciele odpowiadali, iż z takich materiałów korzystają najrzadziej – co piąty nie robi tego nigdy, a przeważająca liczba (42%) najwyżej kilka razy w roku, jedynie niespełna co piąty korzysta z nich kilka razy w miesiącu. Niemal wszyscy nauczyciele języka angielskiego w klasach IV–VI (98%) używają podręcznika lub zeszytu ćwiczeń na każdej lub prawie każdej lekcji języka angielskiego. Kolejną pomocą dydaktyczną, która jest bardzo często używana, są nagrania audio – większość nauczycieli korzysta z nich na każdej lekcji (87%). Nagrania wideo/DVD są używane rzadziej – 40% nauczycieli korzysta z nich tylko kilka razy w roku, co piąty nauczyciel raz w miesiącu, a co czwarty – kilka razy w miesiącu. Gry dydaktyczne są używane średnio raz w miesiącu, choć spora grupa nauczycieli (ok. 30%) raportuje ich użycie częściej (kilka razy w miesiącu) i podobnie liczna grupa tylko kilka razy w roku. Częściej niż gry używane są karty pracy, niemal co dziesiąty nauczycieli używa ich na każdej lekcji, a co trzeci kilka razy w miesiącu. Co trzeci nauczyciel używa plakatów kilka razy w miesiącu, co trzeci raz w miesiącu, a również co trzeci kilka razy w roku. Nauczyciele rzadko korzystają z dodatkowych książek, co czwarty robi to kilka razy w miesiącu, ale ponad połowa – nigdy lub najwyżej kilka razy do roku.

Powyższe dane wskazują na zdecydowane oparcie nauczania języka angielskiego na podręczniku i dołączonych do niego nagraniach audio. Pozostałe materiały są regularnie (kilka razy w miesiącu lub częściej) używane tylko przez jedną trzecią nauczycieli (karty pracy, gry), lub nawet jeszcze rzadziej. Należy jeszcze raz podkreślić niski odsetek nauczycieli, którzy raportują regularne używanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i materiałów autentycznych. Odnosząc zebrane dane do wymogów podstawy programowej, jak również do zaleceń metodycznych formułowanych przez Radę Europy (Edelenbos, Johnstone i Kubanek, 2006), należy zauważyć, że tak duży udział podręcznika i nagrań audio może prowadzić do monotonii nauczania i w konsekwencji do utraty zainteresowania przez uczniów. Motywacja dzieci, szczególnie na tak wczesnych etapach nauczania, jest kluczowym czynnikiem nauki i o jej podtrzymywanie nauczyciel powinien dbać szczególnie. Można sądzić, że

dość niski udział atrakcyjnych dla dzieci pomocy dydaktycznych wpływa ujemnie na wypełnienie tego zalecenia. Ponadto częstotliwość korzystania z TIK również jest dość mała, co stoi w sprzeczności zarówno z zaleceniami podstawy programowej, jak i rekomendacjami Rady Europy. Warto również zauważyć, że deklarowana przez nauczycieli częstotliwość korzystania z poszczególnych materiałów dydaktycznych nie różni się w zasadzie między klasą III a klasą VI. Świadczyć to może o niedostatecznym uwzględnianiu przez nauczycieli specyfiki nauczanej grupy wiekowej.

2.4.4. Ćwiczone sprawności

Nauczyciele języka angielskiego w klasach IV–VI pytani byli o częstotliwość ćwiczenia na lekcji sprawności językowych. Niemal każdy anglista (95%) raportował ćwiczenie słownictwa na każdej lekcji. Aż trzy czwarte deklaroowało, że ćwiczą gramatykę na każdej lekcji, pozostali i tak ćwiczą ją często – kilka razy w miesiącu. Bardzo podobnie kształtuje się częstotliwość ćwiczeń rozumienia ze słuchu. Jeśli chodzi o ćwiczenie rozumienia tekstu pisanego, 7 na 10 nauczycieli robi to na każdej lekcji, a co trzeci kilka razy w miesiącu. Podobnie wygląda częstotliwość ćwiczeń z czytania na głos. Połowa nauczycieli raportuje, że ćwiczy z uczniami mówienie na każdej lekcji, pozostali, że robi to kilka razy w miesiącu lub rzadziej. Zdecydowanie najrzadziej uczniowie ćwiczą pisanie – połowa nauczycieli robi to kilka razy w miesiącu, pozostali – rzadziej, a prawie nikt (2%) nie ćwiczy tej umiejętności na każdej lekcji (tabela 14).

Tabela 14. Deklarowana częstotliwość, z jaką ćwiczone są sprawności i środki językowe na danej lekcji w klasach IV–VI

Sprawności i środki językowe	Na każdej lekcji	Kilka razy w miesiącu	Raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Nigdy lub prawie nigdy
Gramatyka	74,38	24,79	0,83	0,00	0,00
Słownictwo	95,92	4,08	0,00	0,00	0,00
Rozumienie tekstu pisanego	67,08	30,86	1,65	0,41	0,00
Rozumienie ze słuchu	75,31	23,87	0,41	0,42	0,00
Pisanie	2,05	48,36	38,93	10,66	0,00
Czytanie na głos	63,11	30,74	4,92	1,23	0,00
Mówienie (dialogi, prezentacje)	45,49	41,39	9,43	3,69	0,00

Powyższe dane świadczą o dużej koncentracji nauczania na nauce słownictwa, a w dalszej kolejności na rozumieniu ze słuchu, gramatyce i rozumieniu tekstu pisanego. Mówienie jest ćwiczone zauważalnie rzadziej, natomiast pisanie stanowi najrzadziej ćwiczoną umiejętność. Wydaje się, że jest to wbrew zaleceniom podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego, które wyraźnie wysuwają na plan pierwszy ćwiczenie komunikacji w mowie i w piśmie, spychając na dalszy plan poprawność językową. Rekomendacje Rady Europy (Edelenbos i in., 2006) z kolei wyraźnie akcentują dbałość o ćwiczenie umiejętności pisania już od najwcześniejszych etapów nauki.

Warto odnieść te wyniki do opinii samych uczniów – w porównaniu do klasy IV znacznie niższy jest odsetek uczniów klasy VI, którzy bardzo lubią uczyć się słownictwa oraz słuchać nagrań w języku angielskim. Podobnie wyglądają wyniki dla ulubionej sprawności językowej – widać wyraźny spadek popularności słuchania na rzecz czytania i mówienia. Interesujące jest również uwzględnienie danych dla uczniów gimnazjów – jak twierdzą sami nauczyciele, uczniowie gimnazjum niezbyt lubią ćwiczenia gramatyczne i naukę słownictwa, zdecydowanie preferując ciekawe teksty i ćwiczenie mówienia (Paczuska, Kutylowska, Gajewska-Dyszkiewicz, Ellis i Szpotowicz, 2014). Można założyć, że uczniowie na wcześniejszych etapach edukacyjnych lubią takie ćwiczenia jeszcze mniej i jeszcze szybciej tracą motywację w wyniku nadmiaru ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych. Wydaje się więc, że, przynajmniej na podstawie deklaracji nauczycieli, umiejętności mówienia i pisania są na lekcjach ćwiczone zbyt rzadko (patrz również rozdział 4) oraz że częstotliwość ćwiczenia poszczególnych sprawności nie odzwierciedla oczekiwań i potrzeb uczniów klas VI.

2.4.5. Pracownia językowa

Nauczycieli klas IV–VI pytano o określenie liczby lekcji, która jest prowadzona w pracowni językowej, rozumianej jako sala wyposażona w pomoce do nauki języka angielskiego, takie jak słowniki, książki w języku angielskim i plakaty⁶. Prowadzenie każdej lekcji w takiej sali deklarowało 32% nauczycieli, 25% nauczycieli nie prowadzi żadnej lekcji w takiej sali, około 15% mniej niż połowę, więcej niż połowę również 15%. Dość wysoki odsetek nauczycieli (25%), którzy nie mają w ogóle dostępu do pracowni językowej, musi niepokoić. Zalecenia podstawy programowej są w tym zakresie jasne – lekcje języków obcych powinny się odbywać w odpowiednio wyposażonej w pomoce dydaktyczne sali. Brak takich sal może utrudnić prowadzenie lekcji, a na pewno taka sytuacja nie stwarza warunków optymalnych do nauki dla uczniów. Warto zauważyć, że odsetek nauczycieli, którzy deklarowali, że nie mają dostępu do pracowni językowej, jest znacznie wyższy wśród nauczycieli uczących w szkołach wiejskich – aż 37% z nich deklaruje, że nie ma dostępu do pracowni. Wydaje się, że zasobność gmin, w których zlokalizowane są szkoły, może tu odgrywać istotną rolę.

2.4.6. Dostępność środków technicznych w szkole

Nauczyciele klas 0–III byli pytani o dostępność środków technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz częstotliwość korzystania z nich na lekcji. Tabela 15 przedstawia dane procentowe na ten temat. Wynika z niej, że środki TIK są rzadko używane na lekcjach języka angielskiego w młodszych klasach. Komputer dostępny jest w prawie połowie szkół i jest najczęściej używanym ze środków TIK. Tablica interaktywna jest dostępna w co trzeciej szkole, ale jest bardzo rzadko używana.

Tabela 15. Dostępność środków technicznych w szkole oraz korzystanie z nich na lekcji języka angielskiego w klasach 0–III: dane w procentach

	Dostępność	Bardzo często	Często	Rzadko	Nigdy
Kamera cyfrowa	24,32	4,76	6,35	20,63	68,25
Aparat cyfrowy	62,93	3,18	14,65	27,39	54,78
Komputer w klasie	47,10	10,08	26,05	45,38	18,49
Tablica interaktywna	35,14	9,30	19,77	26,74	44,19

Ankieta skierowana do nauczycieli klas IV–VI wykazała, że oprócz kamery cyfrowej, w którą wyposażona jest co trzecia szkoła, środki techniczne są dość szeroko rozpowszechnione i są w posiadaniu w przybliżeniu ośmiu szkół na dziesięć (tabela 16). Najczęściej używanym środkiem technicznym jest klasowy komputer. Co drugi nauczyciel korzysta z niego na każdej lekcji, a prawie co trzeci kilka razy w miesiącu. Tylko 5% nauczycieli w ogóle nie używa komputera na prowadzonych lekcjach. Tablica interaktywna jest używana na każdej lekcji przez prawie co trzeciego nauczyciela, a co czwarty używa jej kilka razy w miesiącu, co piąty natomiast nie korzysta z niej w ogóle, pomimo istnienia tego sprzętu na wyposażeniu placówki. Aparat i kamera cyfrowa znajdują sporadyczne zastosowanie na lekcjach języka angielskiego. Jedynie co piąty nauczyciel raportuje, że używa kamery cyfrowej kilka razy w roku, pozostali nie używają tego środka prawie w ogóle. Aparat cyfrowy również nie jest często używany – niespełna połowa nauczycieli raportuje jego użycie, z czego znaczna większość tylko kilka razy w roku. Warto zauważyć, że w ciągu niespełna trzech lat dzielących pomiar I i II dostępność środków technicznych w szkołach znacznie się zwiększyła. Obecne nasycenie szkół sprzętem cyfrowym zbliża się do stanu optymalnego i zgodnego z zaleceniami podstawy programowej.

Tabela 16. Dostępność środków technicznych w szkole oraz korzystanie z nich na lekcji języka angielskiego w klasach IV–VI: dane w procentach

	Dostępność	Na każdej lekcji	Kilka razy w miesiącu	Raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Nigdy lub prawie nigdy
Kamera cyfrowa	36,77	0,00	1,09	2,17	21,74	75,00
Aparat cyfrowy	83,77	0,00	4,64	2,58	39,18	53,61
Komputer w klasie	76,29	43,55	28,49	9,14	13,44	5,38
Tablica interaktywna	78,02	29,53	26,94	8,29	15,54	19,69

⁶ Pytania dotyczące pracowni językowej zawarte były tylko w ankiecie skierowanej do nauczycieli klas IV–VI, stąd też brak tych informacji w odniesieniu do nauczycieli klas 0–III.

2.4.7. Użycie TIK na lekcjach

Niemal co czwarty nauczyciel deklaruje korzystanie z tekstów, grafiki lub zadań i testów znalezionych w Internecie. Równie często wykorzystywano filmy i inne nagrania. Rzadziej korzystano z edukacyjnych gier komputerowych oraz własnych prezentacji multimedialnych – robił tak co trzeci nauczyciel. Tylko co czwarty pedagog użył choć raz e-podręcznika.

Pytano też nauczycieli klas IV–VI o problemy związane z TIK, jakie napotykają w swojej pracy. Połowa nauczycieli uznała, że niewystarczające wyposażenie szkoły w sprzęt informatyczny sprawiło im problem w pracy dydaktycznej (tabela 17). Podobny odsetek problemy widzi w małej liczbie dostępnych programów edukacyjnych. Co trzeci nauczyciel miał problemy ze słabym dostępem do Internetu lub z siecią bezprzewodową na terenie szkoły. Również co trzeci nauczyciel uskarżał się na kłopoty spowodowane niedostateczną pomocą techniczną w szkole. Tylko co dziesiąty nauczyciel uzasadniał kłopoty z wykorzystaniem TIK swoim brakiem wiedzy, natomiast ponad jedna trzecia twierdziła, że problemem jest czasochłonność przygotowania lekcji z użyciem TIK.

Tabela 17. Problemy związane z TIK w szkole: nauczyciele klas IV–VI: dane w procentach

Problem	Tak
Niewystarczający sprzęt	52,28
Słaby dostęp do Internetu	30,38
Kłopoty z Wi-Fi w szkole	39,75
Niedostateczna pomoc techniczna	27,12
Mała liczba programów edukacyjnych na wyposażeniu	54,01
Brak wiedzy, jak efektywnie wykorzystać TIK	10,55
Czasochłonność przygotowania	37,24

Wydaje się, że w świetle danych prezentowanych w podrozdziale 2.4.6 wyposażenie szkół w środki techniczne jest wystarczające lub też że zbliża się do tego stanu. Tymczasem wyposażenie szkół wciąż jest zdaniem wielu nauczycieli niedostateczne, zarówno jeśli chodzi o sprzęt, jak i oprogramowanie. Wielu nauczycieli uskarża się również na ograniczoną dostępność Internetu w szkołach (obecność sal z dostępem do niego jest jednym z zaleceń podstawy programowej). Co ciekawe, nauczyciele dobrze oceniają zarówno swoje umiejętności w zakresie efektywnego wykorzystania TIK, jak i jakość pomocy technicznej w szkołach.

2.4.8. Programy międzynarodowe

Udział uczniów w programach międzynarodowych to stosunkowo rzadki element rzeczywistości szkolnej – tylko 8,88% nauczycieli deklaruje, że choć jedna z klas I–III przez nich uczonych brała udział w projekcie międzynarodowym. Z wymienianych projektów najczęściej był to Comenius oraz e-Twinning, a najczęstszym rodzajem kontaktu były wizyty gości z zagranicy (34%) oraz korespondencja e-mailowa (30%). Rozmowy w sieci i wizyty dzieci w innych krajach w ramach tych projektów odbywały się rzadziej (12% i 10%). Tak więc jedynie niecałe 9% nauczycieli klas młodszych uczestniczyło w jakimkolwiek międzynarodowym projekcie, gdzie uczniowie mieli możliwość kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego.

Według deklaracji nauczycieli klas IV–VI, udział w programach międzynarodowych to również wciąż margines dotyczący około 10% szkół. Tylko co dziesiąta klasa VI wzięła udział w jakimś projekcie międzynarodowym: 4,5% nauczycieli wzięło udział w programie Comenius, 2% w e-Twinning, a nieco ponad 3% w innym programie (m.in. Euroweek, AIESEC, Heart to He, wolontariat, korespondencja). W nielicznych szkołach uczestniczących w projekcie najbardziej popularną formą udziału było e-mailowe korespondowanie uczniów z zagranicznymi kolegami (prawie $\frac{3}{4}$ szkół uczestniczących). W ponad połowie szkół uczestniczących przyjęto wizytę gości z zagranicy, ale tylko w co trzeciej za granicę wyjechały polskie dzieci. Stosunkowo małym zainteresowaniem cieszyły się rozmowy na Skypie, wzięła w nich udział co czwarta szkoła uczestnicząca w projekcie międzynarodowym.

Odsetek szkół uczestniczących w programach międzynarodowych może wydawać się niski, jednak dużym ograniczeniem jest tutaj dostępność środków finansowych – zarówno ogólnej puli dofinansowania przyznanej Polsce przez UE, jak i konieczności pozyskania środków na wkład własny do projektu.

2.4.9. Podział na grupy, liczebność grup i wymiar godzin

Pytanie o podział na grupy w klasach III skierowano do dyrektorów szkół przy okazji pierwszego pomiaru umiejętności. Taki podział dotyczył jednak tylko 3% szkół i, podobnie jak w przypadku uczniów starszych klas, grupy liczyły średnio 14 dzieci.

Ankieta przeprowadzona wśród dyrektorów szkół przy okazji drugiego pomiaru umiejętności wykazała, że podział na grupy w klasach IV–VI odbywał się już w 68% szkół – w pozostałych 32% nie było takiego podziału. W prawie połowie szkół, gdzie występował podział na grupy, był on dokonywany na podstawie testu kompetencji. Kryterium płci stosowano w prawie co piątej szkole, natomiast inne kryteria były stosowane w ponad jednej trzeciej szkół. Owym „innym kryterium” był najczęściej alfabetyczny podział klasy według dziennika.

Warto zauważyć, że na poziomie gimnazjum podział na grupy obowiązuje już w 76% szkół, przy czym praktycznie w każdej z nich dokonywany on był na podstawie testu kompetencji uczniów. Średnia liczebność grupy na poziomie gimnazjum wydaje się zbliżona do liczebności średniej dla klasy VI (Paczuska i in., 2014). Biorąc pod uwagę zróżnicowanie obserwowane w teście umiejętności uczniów klas VI, dzieci na tym etapie edukacyjnym powinny być dzielone na grupy według kryterium merytorycznego (test kompetencji).

2.4.10. Drugi język obcy

Rodziców uczniów klas VI pytano również o drugi język obcy. Niecałe 30% uczniów uczyło się również drugiego języka obcego, z czego ¾ uczyło się języka niemieckiego, a nieco ponad 10% rosyjskiego. Jeden na 10 uczniów uczył się jeszcze innego języka, głównie był to francuski i hiszpański. Znaczna większość (85%) uczniów uczących się niemieckiego uczyła się go obowiązkowo w szkole, podobnie jak dzieci uczęszczające na lekcje języka rosyjskiego (75% z nich również miała język rosyjski jako obowiązkowy). Jeśli chodzi o mniej popularne języki, to tylko połowa uczniów uczyła się ich w szkole, pozostali uczęszczali na nie gdzie indziej. Naukę drugiego języka rozpoczynano zazwyczaj trzy lata przed pomiarem.

2.4.11. Środowisko szkolne – podsumowanie

Zebrane dane wskazują na wysokie formalne kwalifikacje nauczycieli (ponad 50% ukończyło studia filologiczne) oraz ich duże doświadczenie (średnio 12 lat pracy w szkole). Nauczyciele również wysoko oceniają swoje umiejętności językowe (prawie 90% wskazuje na biegłą znajomość – poziom C1 lub C2 według ESOKJ), choć w większości nie legitymują się międzynarodowymi certyfikatami językowymi.

Nauczyciele przyznają w ankietach, że na lekcjach prowadzonych zarówno w klasach III, jak i VI w znacznym stopniu posługują się językiem polskim. Najczęściej służy to wyjaśnianiu zagadnień językowych i upewnianiu się, czy uczniowie rozumieją omawiane treści. Warto zauważyć, że Anglicy wskazują na bardzo podobną proporcję użycia obu języków w klasie III i w klasie VI. Nie jest to optymalna sytuacja, gdyż poziom językowy uczniów klas VI powinien implikować większy udział angielskiego w naturalnej komunikacji lekcyjnej.

Analiza częstotliwości stosowanych materiałów wskazuje, że na lekcji dominuje użycie podręcznika i nagrań audio. Inne materiały są używane dość rzadko, a materiały autentyczne, mogące przełamać monotonię zajęć i dostarczyć uczniom kontaktu z żywym językiem, bardzo rzadko. Wydaje się także, że możliwości, jakie daje wykorzystanie TIK w dydaktyce, również nie są w pełni spożytkowane, mimo zadowalającego już i wciąż poprawiającego się wyposażenia szkół w sprzęt cyfrowy. Pomimo że większość szkół ma komputery w klasie i tablice interaktywne, około połowa nauczycieli uważa wyposażenie techniczne za wciąż niewystarczające.

Tylko co dziesiąty anglista deklaruje, że posiada niewystarczającą wiedzę o tym, jak efektywnie wykorzystać TIK na lekcji. Wydaje się, że opinie nauczycieli o własnych umiejętnościach mogą być zawyżone, gdyż mimo powszechnej obecności odpowiedniego sprzętu w szkołach, TIK stosowany jest stosunkowo rzadko. Problemem mogą być zarówno niewystarczające umiejętności nauczycieli, jak również utrudniony dostęp do sprzętu będącego na wyposażeniu szkoły.

Nauczyciele koncentrują się głównie na ćwiczeniu słownictwa i gramatyki, a także rozumienia tekstu czytanego lub słuchanego. Mówienie ćwiczone jest znacznie rzadziej, a pisanie stanowi margines realizowanych na lekcjach zadań. Takie proporcje ćwiczeń wskazują nie tylko na niezgodność rozłożenia priorytetów z zaleceniami podstawy programowej i Rady Europy, ale też z oczekiwaniami samych uczniów (patrz część 2.3 raportu).

Ważną kwestią na tym etapie kształcenia jest zapewnienie udziału uczniów w grupach o możliwie wyrównanym poziomie. Niestety szkoły, w których podziału dokonuje się na podstawie merytorycznych kryteriów, są w mniejszości. Należy zatem zadbać, by ich odsetek znacząco zwiększył się już w najbliższej przyszłości.

2.5. Dane kontekstowe – środowisko pozaszkolne: pomiar I i II

2.5.1. Znajomość języka angielskiego przez rodziców

Analizy testów umiejętności po pierwszym etapie edukacyjnym wykazały, że dobra i bardzo dobra deklarowana znajomość języka angielskiego przez rodziców ucznia była istotnym czynnikiem wyjaśniającym wariancję wyników (Szpotowicz i in., 2014). Znajomość języka angielskiego u matek i ojców uczniów mierzono przy pomocy dwóch pytań zamkniętych z ankiety rodzica: pytano o zakres znajomości języków obcych i o to, czy praca rodzica wymaga znajomości języka angielskiego.

Przy okazji pierwszego pomiaru 2,7% osób wypełniających ankietę deklarowało, że matka dziecka, którego ankietę dotyczy, zna język angielski bardzo dobrze, 12,9%, że zna dobrze, 48,2% deklarowało, że matka dziecka zna angielski w podstawowym zakresie, a 36,3%, że matka nie zna języka angielskiego. Deklarowana znajomość angielskiego wśród ojców była nieco wyższa niż wśród matek – 4,9% deklarowało, że ojciec dziecka zna angielski bardzo dobrze, 12,8%, że zna dobrze, 34,3%, że zna w podstawowym zakresie i 48,1% deklarowało, że ojciec dziecka nie zna języka angielskiego.

Na przestrzeni prawie trzech lat dzielących pomiar I i II nie zaszły w zakresie znajomości przez rodziców języka angielskiego większe zmiany. Prawie połowa rodziców deklarowała brak znajomości języka angielskiego i tylko po około 15% rodziców raportowało jego dobrą lub bardzo dobrą znajomość przez matkę i ojca. Rodzice uczniów klas VI pytani byli również o użycie języka angielskiego w pracy. Z odpowiedzi rodziców wynika, że ich praca raczej nie wymaga użycia języka angielskiego. Jedynie 25% ojców i 20% matek musi używać angielskiego w pracy choćby w niewielkim stopniu.

2.5.2. Język angielski poza szkołą

Analizy testów umiejętności po pierwszym etapie edukacyjnym wykazały, że sam fakt uczęszczania ucznia, obecnie lub w przeszłości, na lekcje języka angielskiego poza obowiązkowymi zajęciami w szkole istotnie wpływał na poziom mierzonych umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu i tekstu czytanego (Szpotowicz i in., 2014).

Ponad jedna trzecia rodziców uczniów (38%) zadeklarowała, że ich dzieci uczą się lub uczyły się wcześniej języka angielskiego poza obowiązkowymi zajęciami w szkole.

Wśród uczniów uczęszczających kiedykolwiek na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego 74,1% chodziło na takie zajęcia również w roku szkolnym poprzedzającym badanie (2010/2011). Odnośnie charakteru tych zajęć, w przypadku 44,4% uczniów były to ko-repetycje (1–2 osoby), 41,5% – kursy językowe (grupa co najmniej 3-osobowa), a 14,1% uczniów uczęszczało na inne formy zajęć.

Podobnie kształtowały się statystyki w tym zakresie w przypadku uczniów klas VI – 37% odpowiadało twierdząco na pytanie, czy dziecko czyta/uczyło się języka angielskiego poza obowiązkowymi zajęciami w szkole. Uczniowie uczyli się języka angielskiego poza szkołą średnio od 3 lat i 4 miesięcy. Nieco ponad 60% dzieci uczyło się 3 lata i krócej, co oznacza, że większość rodziców zapisywała dzieci na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego mniej więcej na koniec I etapu edukacyjnego (III klasa). Inny popularny termin zapisów to okres po klasie I (15%) lub tuż przed nią (10%).

Wśród uczniów, którzy kiedykolwiek uczyli się języka angielskiego poza szkołą, 75% chodziło na te zajęcia także w roku szkolnym 2013/2014, czyli w roku, w którym przeprowadzono drugi pomiar umiejętności. Spośród tych uczniów 60% uczęszczało na korepetycje indywidualne lub w 2-osobowych grupach, prawie 30% na kurs językowy w grupach co najmniej 3-osobowych, 10% brało udział w innej formie nauki (głównie indywidualnej, nauce z rodzicami lub dodatkowych, bezpłatnych lekcjach organizowanych przez szkołę). Jeśli chodzi o liczbę godzin w tygodniu przeznaczanych na pozaszkolną naukę języka angielskiego, to 48% przeznacza na to od 0,5 do 1 godziny tygodniowo, 47% od 1 do 3, niespełna 5% od 3 do 5, a niecałe pół procenta – powyżej 5 godzin.

Znaczny odsetek uczniów uczęszcza na dodatkowe lekcje z języka angielskiego, które przybierają najczęściej formę indywidualnych korepetycji lub kursu w szkole językowej. Większość z nich chodzi na zajęcia z małą lub średnią częstotliwością (poniżej 3 godzin w tygodniu). Co ciekawe, odsetek uczniów korzystających z dodatkowych zajęć jest dość podobny na I, II i III etapie edukacyjnym i wynosi około jednej trzeciej uczniów uczących się poza szkołą (patrz Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2015).

2.5.3. Formy kontaktu z językiem

Kontakt z językiem angielskim w czasie wolnym jest ważnym elementem w zdobywaniu umiejętności językowych. Pytano rodziców o formy kontaktu uczniów z językiem angielskim poza szkołą w czasie wolnym. W przypadku 30,3% osób wypełniających ankietę rodzicielską przy okazji pierwszego pomiaru deklarowano, że oprócz przygotowania się do lekcji języka angielskiego w szkole dziecko czyta książki po angielsku. Filmy i kreskówki po angielsku, bez napisów i lektora, ogląda 40,9% uczniów, a z edukacyjnych programów komputerowych korzysta w czasie wolnym aż 63,6% uczniów. Tabela 18 pokazuje również samodzielność oraz częstotliwość, z jaką uczniowie angażują się w dodatkowe formy kontaktu z językiem angielskim w czasie wolnym.

Tabela 18. Formy kontaktu z językiem angielskim w czasie wolnym: samodzielność oraz częstotliwość: deklaracje rodziców – pomiar I: dane w procentach

	Tak	Samodzielnie	Raz w miesiącu	Kilka razy w miesiącu	Raz w tygodniu	Kilka razy w tygodniu
Czytanie książek	30,3	54,5	19,7	26,9	24,7	28,7%
Oglądanie filmów i kresówek	40,9	54,9	22,1	44,1	14	19,8%
Korzystanie z programów komputerowych	63,6	69,9	19,2	43,9	15,9	21%

Z deklaracji rodziców uczniów klas VI wynika, że połowa uczniów korzysta w domu z oprogramowania edukacyjnego, a niemal połowa ogląda filmy i kreskówki bez lektora. Co czwarty uczeń czyta książki po angielsku lub wykonuje inne czynności, wśród których dominują słuchanie muzyki i gry komputerowe. Znaczna większość uczniów wykonuje te czynności samodzielnie. Jeśli chodzi o ich częstotliwość, to zdecydowanie najczęściej uczniowie grają w gry komputerowe i słuchają muzyki (kategoria – inne). Uczniowie klas VI dość często oglądają filmy i korzystają z programów edukacyjnych, a stosunkowo rzadko czytają po angielsku książki (tabela 19). Warto odnotować, że wyraźnie wzrasta odsetek uczniów, którzy podejmują badane czynności samodzielnie. Jest to zapewne naturalna konsekwencja zmian rozwojowych, może to też jednak być powiązane ze słabą znajomością angielskiego przez rodziców, skutkiem czego nie są oni w stanie współuczestniczyć z dzieckiem w kontakcie z bardziej złożonym angielskim.

Tabela 19. Formy kontaktu z językiem angielskim w czasie wolnym: samodzielność oraz częstotliwość: deklaracje rodziców – pomiar II: dane w procentach

	Tak	Samodzielnie	Raz w miesiącu	Kilka razy w miesiącu	Raz w tygodniu	Kilka razy w tygodniu
Czytanie książek	21,96	80,87	34,98	27,89	17,07	20,06
Oglądanie filmów i kreskówek	43,66	73,50	25,77	39,97	14,71	19,55
Korzystanie z programów komputerowych	54,88	88,39	21,32	37,18	16,36	25,14
Inne	26,38	85,41	5,20	19,75	18,71	56,34

2.5.4. Przygotowanie do zajęć w szkole – deklaracje uczniów

Uczniowie klas VI pytani byli o sposób, w jaki wykorzystują czas w domu na przygotowanie się do lekcji języka angielskiego w szkole. Jak widać w tabeli 20, zdecydowana większość uczniów powtarza materiał przed sprawdzianami. Ponad $\frac{3}{4}$ z nich często lub bardzo często uczy się słówek. Ponad połowa wykonuje ćwiczenia pisemne często lub bardzo często. Połowa uczniów często lub bardzo często głośno czyta. Uczniowie rzadko słuchają nagrań z płyty do podręcznika (tylko co trzeci robi to często lub bardzo często) i tylko nieco częściej wyszukują informacje po angielsku w Internecie (39% robi to często lub bardzo często). Tylko co piąty uczeń zadeklarował częste czytanie książek po angielsku.

Tabela 20. Przygotowanie do zajęć w szkole – częstotliwość zadań wykonywanych w domu: dane w procentach

Zadanie	Bardzo rzadko lub nigdy	Rzadko	Często	Bardzo często lub zawsze
Wykonywanie ćwiczeń pisemnych	10,67	27,41	41,88	20,04
Uczenie się słówek	4,21	16,99	48,30	30,49
Głośne czytanie	14,17	36,31	34,84	14,68
Słuchanie nagrań z płyty do podręcznika	36,17	28,96	22,41	12,47
Wyszukiwanie informacji w jęz. ang. w Internecie	26,18	35,16	28,53	10,14
Powtarzanie materiału przed sprawdzianami	4,71	12,79	38,43	44,06
Czytanie książek w języku angielskim	45,14	33,04	14,41	7,41

Znacznie ponad połowa uczniów wykonywała wszelkie czynności związane z nauką języka angielskiego w domu samodzielnie (tabela 21). Tylko w przypadku ćwiczeń pisemnych (40%) i powtórek przed sprawdzianami (32,5%) pewna grupa uczniów raportowała, że czasem ktoś im pomaga. W pozostałych przypadkach sytuacja nie dotyczy więcej niż 20% uczniów.

Tabela 21. Przygotowanie do zajęć w szkole: samodzielność w wykonywaniu zadań w domu – deklaracje uczniów klas VI

Zadanie	Najczęściej samodzielnie	Czasem samodzielnie, czasem ktoś pomaga	Najczęściej ktoś pomaga	Nie wykonują tej czynności
Wykonywanie ćwiczeń pisemnych	55,92	31,58	8,09	4,40
Uczenie się słówek	77,62	14,46	5,24	2,68
Głośne czytanie	66,98	11,07	4,50	17,45
Słuchanie nagrań z płyty do podręcznika	47,55	6,93	3,07	42,45
Wyszukiwanie informacji w jęz. ang. w Internecie	63,11	10,68	3,36	22,85
Powtarzanie materiału przed sprawdzianami	63,55	22,79	9,42	4,24
Czytanie książek w języku angielskim	40,63	10,21	4,91	44,25

Uczniowie uczą się głównie samodzielnie, koncentrując się na ćwiczeniach pisemnych i uczeniu się słownictwa. Widać wyraźnie, iż dla większości z nich sprawdziany są faktem motywującym do nauki, do których znaczna większość z nich regularnie się przygotowuje. Małą rolę w przygotowywaniu się uczniów do szkoły odgrywają materiały autentyczne i użycie TIK. Wydaje się, że ma to związek z pewną monotonią dydaktyki, skoncentrowanej na realizowaniu programu zawartego w podręczniku oraz na nauce gramatyki i słownictwa.

2.5.5. Język angielski w czasie wolnym

Znaczna większość uczniów deklaruwała, że w czasie wolnym bardzo rzadko ogląda filmy bez lektora lub słucha audycji radiowych po angielsku. W porównaniu z deklaracjami rodziców (tabela 20) mniejszy procent uczniów deklaruje, że ogląda filmy lub kreskówki bez lektora często lub bardzo często (tabela 22). Rodzice wydają się zawiązać też dane o korzystaniu przez uczniów z komputerowych programów edukacyjnych – uczniowie deklarują, że rzadko lub bardzo rzadko korzystają z takich programów i rzadko przeglądają anglojęzyczne strony internetowe. Uczniowie najczęściej słuchają piosenek w języku angielskim i dość często grają w gry komputerowe w angielskiej wersji językowej.

Tabela 22. Częstotliwość i formy kontaktu z językiem angielskim w czasie wolnym – dane w procentach

Zadanie	Bardzo rzadko lub nigdy	Rzadko	Często	Bardzo często lub zawsze
Oglądanie filmów i kreskówek po ang. (bez lektora)	49,13	32,16	13,48	5,23
Korzystanie z komputerowych programów edukacyjnych	37,04	33,99	21,14	7,83
Granie w gry komputerowe w angielskiej wersji językowej	13,22	18,40	38,08	30,30
Przeglądanie anglojęzycznych stron internetowych	35,54	32,27	21,59	10,60
Słuchanie piosenek w języku angielskim	6,74	8,30	24,49	60,47
Słuchanie audycji radiowych w języku angielskim	57,39	28,73	8,15	5,73

Głównym źródłem kontaktu uczniów z językiem angielskim w czasie wolnym są piosenki i gry komputerowe. Wydaje się, że szczególnie oglądanie filmów bez lektora jak i przeglądanie anglojęzycznych stron internetowych mogłyby być bardziej powszechne. Pewną rolę w dość rzadkich i mało zróżnicowanych kontaktach uczniów z językiem angielskim w czasie wolnym może odgrywać fakt słabej znajomości angielskiego wśród rodziców (brak wzorców w domu) oraz rzadkie korzystanie z materiałów autentycznych przez nauczycieli na lekcjach (brak wzorca w szkole). Poza tym wydaje się, że również zadawane przez nauczycieli prace domowe nie wymagają od uczniów kontaktów z autentycznym angielskim ani sięgnięcia po nowe media.

2.5.6. Środowisko pozaszkolne – podsumowanie

Uzyskane wyniki wskazują, że deklarowany poziom znajomości angielskiego wśród rodziców uczniów jest niski, przy czym odsetek rodziców biegle znających język angielski jest marginalny. Wydaje się więc, że większość uczniów nie może liczyć na merytoryczne wsparcie rodziców w nauce języka angielskiego.

Odsetek uczniów uczęszczających na dodatkowe lekcje językowe jest znaczny (nieco poniżej 40%), a najpopularniejszym terminem zapisów na dodatkowe zajęcia jest koniec III klasy. Udział uczniów w zajęciach dodatkowych sprzyja podnoszeniu ich kompetencji językowych, ale jednocześnie jest pewnym wyzwaniem (np. nierównomierne umiejętności uczniów w klasie), któremu szkoła musi sprostać poprzez odpowiednie działania dydaktyczno-organizacyjne (indywidualizacja nauczania, odpowiedni podział na grupy itp.). Udział uczniów w zajęciach dodatkowych oczywiście nie zwalnia szkół z odpowiedzialności za jakość kształcenia językowego. Nauka w szkole wciąż powinna stanowić podstawę kształcenia językowego, a zajęcia dodatkowe mogą być jedynie jej uzupełnieniem.

Przygotowując się do zadań w szkole, uczniowie najczęściej uczą się słówek i wykonują ćwiczenia pisemne, przy czym pisanie dłuższych tekstów jest sporadyczne. Stan taki jest logicznym skutkiem deklarowanej przez nauczycieli koncentracji nauczania na słownictwie i gramatyce. Jednocześnie uczniowie przyznają, że rzadko korzystają z anglojęzycznych stron internetowych lub książek w języku angielskim, by przygotować się do zajęć szkolnych. Wydaje się, że to również ma związek z tym, czego wymaga od nich nauczyciel. Prawie wszyscy uczniowie deklarują, że przygotowują się do sprawdzianów, co może świadczyć o ich zasadniczo wysokiej motywacji do nauki języka (patrz część 2.3 raportu).

Język angielski w czasie wolnym uczniów jest obecny głównie poprzez piosenki i gry komputerowe. Wydaje się, że w czasie wolnym uczniowie mają raczej mało urozmaicony i, poza grami i piosenkami, dość rzadki kontakt z językiem angielskim. Powodem tego może być brak wzorca w domu (rodzice przeważnie nie znają angielskiego) oraz brak zachęt ze strony nauczyciela (przygotowanie się do lekcji nie wymaga korzystania z materiałów dodatkowych). Warto również zauważyć niski odsetek uczniów, którzy deklarują oglądanie filmów lub kreskówek bez lektora. Wpływ na to ma prawdopodobnie znaczna przewaga filmów z lektorem lub dubbingiem w polskiej telewizji i kinie familijnym.

3. Badanie obserwacyjne i analizy transkrypcji

3.1. Procedura i narzędzia badawcze

3.1.1. Narzędzia badawcze

Fundamentem koncepcji merytorycznej, wykorzystywanej w obserwacyjnej części badania, był system CLASS (*The Classroom Assessment Scoring System*), stworzony przez zespół specjalistów z Uniwersytetu Virginia, pracujących pod kierunkiem profesora Roberta C. Pianty. System CLASS jest wystandaryzowanym narzędziem służącym do obserwacji zajęć szkolnych, które wspomaga ocenę efektywności pracy nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, zaś nauczycielom ułatwia poznanie użyteczności stosowanych metod nauczania (Pianta, La Paro i Hamre, 2008). System zakłada istnienie trzech głównych obszarów (*domains*) pracy nauczyciela: wsparcia emocjonalnego (*emotional support*), organizacji lekcji (*classroom organization*) oraz wsparcia edukacyjnego (*instructional support*; Pianta i in., 2008). W skład każdego z obszarów wchodzi odpowiednio wymiary (*dimensions*), których szczegółowe zestawienie znajduje się w tabelach 23–25.

W oparciu o powyższą koncepcję teoretyczną przygotowano aplikację komputerową Argos, która umożliwiła rejestrację zdarzeń na lekcji w dwóch trybach:

- obserwacji skoncentrowanej na nauczycielu (przygotowana w oparciu o metodę CLASS);
- obserwacji dydaktycznej.

Głównym założeniem systemu obserwacyjnego CLASS jest teza, że czynnikiem wpływającym w sposób istotny na rozwój dzieci, ich osiągnięcia oraz postępy w nauce jest interakcja pomiędzy uczniami a nauczycielem. Na podstawie zdefiniowanego przez Piantę i współpracowników opisu wymiarów pracy nauczyciela powstała lista zachowań pedagoga, rejestrowanych przez obserwatorów w programie Argos. Zastosowanie podczas obserwacji aplikacji komputerowej umożliwiło sprawniejsze zliczanie wystąpień rejestrowanych zdarzeń w poszczególnych próbkach czasowych, precyzyjne zaznaczanie czasu trwania poszczególnych etapów lekcji oraz wykorzystywanych przez nauczyciela materiałów edukacyjnych. Ponadto nie wymagało utrwalania lekcji na materiale wideo celem ich późniejszej analizy. Każde wystąpienie danego zachowania było przez obserwatorów odnotowywane, co umożliwiło dokonanie statystycznego opisu zachowań prezentowanych przez anglistów uczących w klasie VI szkoły podstawowej. Postanowiono odejść od miar stosowanych w badaniach zespołu Pianty, to jest przypisywania przez obserwatorów ocen natężenia poszczególnych zachowań (na skali 1–7), i zastąpić je zliczaniem zachowań. Zebrane dane są w ten sposób prostsze w późniejszej interpretacji i doskonale nadają się do dokonania szczegółowego opisu pracy nauczyciela.

3.1.2. Obserwacja nauczyciela

Obserwacja nauczyciela została przeprowadzona metodą próbek czasowych. Po każdej trwającej 30 sekund próbce, przeznaczonej na obserwację działań nauczyciela, obserwator dysponował czasem 60 sekund na zakodowanie typów zdarzeń w ramach określonych w programie wymiarów. W trakcie każdej z trzech sesji obserwacyjnych skoncentrowanych na nauczycielu obserwator nr 1 powinien był zarejestrować minimum 25 próbek czasowych. Oparte na koncepcji Pianty wymiary zostały szczegółowo opisane poniżej:

Tabela 23. Wymiary i zachowania związane z obszarem „emocjonalne wsparcie”

Wymiary	Wskaźniki (zachowania)
Pozytywny klimat (<i>Positive climate</i>)	<p>Nauczyciel uśmiecha się do ucznia</p> <p>Nauczyciel okazuje entuzjazm</p> <p>Nauczyciel stosuje zwroty grzecznościowe</p> <p>Nauczyciel żartuje, opowiada dowcip</p> <p>Nauczyciel pokazuje, że słucha ucznia</p>
Negatywny klimat (<i>Negative climate</i>)	<p>Nauczyciel jest sarkastyczny/ironiczny</p> <p>Nauczyciel zawstydza/upokarza ucznia</p> <p>Nauczyciel krzyczy na uczniów</p> <p>Nauczyciel ignoruje wypowiedź ucznia</p>
Wrażliwość nauczyciela (<i>Sensitivity</i>)	<p>Reaktywność – nauczyciel reaguje na potrzebę wsparcia komunikowaną werbalnie przez ucznia</p> <p>Proaktywność – nauczyciel wyprzedza trudności uczniów poprzez instrukcje</p>
Koncentracja na perspektywie ucznia (<i>Regard for student perspective</i>)	<p>Nauczyciel umożliwia uczniom dokonanie wyboru</p> <p>Nauczyciel aprobuje wychodzącą od ucznia propozycję dotyczącą realizowanego zadania</p> <p>Nauczyciel upewnia się, że uczniowie rozumieją</p>

Tabela 24. Wymiary i zachowania związane z obszarem „organizacja lekcji”

Wymiary	Wskaźniki (zachowania)
Zarządzanie zachowaniem ucznia (<i>Behaviour management</i>)	<p>Nauczyciel używa imienia ucznia</p> <p>Nauczyciel wzmacnia pozytywne zachowania ucznia na lekcji</p> <p>Nauczyciel reaguje na negatywne zachowania ucznia, które zakłócają porządek na lekcji</p>
Produktywność (<i>Productivity</i>)	<p>Nauczyciel wyraża jasne, krótkie instrukcje związane z organizacją pracy na lekcji</p> <p>Nauczyciel przeprowadza uczniów przez kolejne etapy zadania</p> <p>Nauczyciel przerywa komentarze, żarty, dygresje niezwiązane z tematem zadania i nie pozwala na ich rozwinięcie</p>
Organizacja procesu nauczania (<i>Instructional learning formats</i>)	<p>Nauczyciel komunikuje cel aktywności, lekcji, zadania</p> <p>Nauczyciel przekierowuje dygresje ze strony uczniów na temat lekcji</p> <p>Nauczyciel podsumowuje zadanie/lekcję</p>

Tabela 25. Wymiary i zachowania związane z obszarem „wsparcie edukacyjne”

Wymiary	Wskaźniki (zachowania)
Strategie poznawcze (<i>Concept development</i>)	Nauczyciel odwołuje się do wiedzy z wcześniejszych lekcji Nauczyciel objaśnia, jak można wykorzystać konkretną wiedzę w życiu codziennym Nauczyciel stawia uczniów w sytuacji rozwiązywania konkretnego problemu
Jakość informacji zwrotnej (<i>Quality of feedback</i>)	Nauczyciel pyta ucznia o odtworzenie procesu myślowego Nauczyciel udziela pozytywnej informacji zwrotnej dotyczącej zadania Nauczyciel wskazuje błędy i możliwość ich poprawy Nauczyciel zachęca ucznia w reakcji na frustrację
Modelowanie językowe (<i>Language modeling</i>)	Nauczyciel motywuje uczniów do wypowiedzi „całym zdaniem” Nauczyciel powtarza wypowiedzi ucznia Nauczyciel poprawia wypowiedzi ucznia Nauczyciel parafrazuje wypowiedzi ucznia Nauczyciel pyta uczniów o opinię

Dodatkowo do trzech oryginalnych wymiarów, które zamieszczono w tabeli 25, dodano cztery zdarzenia związane z przeprowadzaniem zajęć:

- „Prośba o odpowiedź” (*eliciting*) – nauczyciel prosi o odpowiedź do wcześniej postawionego przed uczniami zadania;
- „Wspomaganie odpowiedzi” (*prompting*) – nauczyciel zachęca i nakłania ucznia do odpowiedzi na pytanie, na które ten początkowo nie potrafił odpowiedzieć;
- „Przekazywanie wiedzy metodami podającymi” (*teaching with expository methods*) – nauczyciel prezentuje lub objaśnia użycie struktury albo słownictwa w sposób bezpośredni, nie pobudzając uczniów do odgadywania znaczeń;
- „Przekazywanie wiedzy metodami odkrywającymi” (*discovery techniques*) – przeciwnie niż w poprzednim przypadku, nauczyciel motywuje do odkrywania zagadnień, nie podaje wiedzy wprost. Po zaprezentowaniu przykładów użycia, prosi uczniów o sformułowanie definicji lub określenie kontekstu, w jakim danej struktury się używa.

3.1.3. Obserwacja dydaktyczna

Drugim trybem pracy w aplikacji komputerowej Argos jest obserwacja dydaktyczna, pozwalająca na zarejestrowanie informacji związanych ściśle z przebiegiem lekcji, takich jak:

- czas trwania poszczególnych etapów lekcji (np. wykonywanie zadania, rozmowy wychowawcze etc.);
- temat zadania czy zagadnienia poruszanego na zajęciach, jego etap, rodzaj wykorzystywanych przez nauczyciela materiałów;
- formy pracy uczniów stosowane na różnych etapach lekcji (całą klasą, w grupach, w parach bądź indywidualnie);
- ćwiczone przez uczniów umiejętności (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie);
- epizody, w których nauczyciel dokonuje indywidualizacji procesu kształcenia – przekazuje uczniowi inne zadanie niż pozostałym (patrz dalej: **indywidualizacja**);
- zdarzenia, w których uczeń spontanicznie wypowiada się po angielsku – zabiera głos z własnej inicjatywy (patrz dalej: **spontaniczne wypowiedzi po angielsku**).

3.1.4. Opis procedur

Jak wspomniano w rozdziale 1, w badaniu obserwacyjnym brały udział 42 szkoły podstawowe z całej Polski (22 miejskie i 20 wiejskich), w których wcześniej przeprowadzono badanie umiejętności mówienia. Obserwacje zostały zrealizowane w oddziałach lub grupach językowych klasy VI przez przeszkolonych uprzednio obserwatorów. Za wykonanie badania w jednej szkole odpowiedzialna była para obserwatorów. Obserwacja przebiegu lekcji była realizowana w terminach umówionych z dyrekcją szkół, zabroniono jednak zmiany terminów zajęć, tak by przedmiotem obserwacji stał się jak najbardziej naturalny rytm pracy. Ponadto w ramach jednego dnia badania wykluczone było obserwowanie trzech lub więcej lekcji tej samej grupy językowej. Każdy obserwator wyposażony był w sprzęt komputerowy, spełniający wymagania techniczne, zainstalowany program Argos oraz dyktafon. Obserwatorzy zobowiązani byli do wypełniania i wysyłania codziennych raportów z przebiegu swojej pracy w danym oddziale klasowym. Raporty zawierały podstawowe dane organizacyjne (np. datę i godzinę obserwacji, oznaczenie grupy językowej) oraz informacje techniczne związane z działaniem aplikacji komputerowej (m.in. problematyczne kategorie, sposób odnotowywania kategorii, proponowane usprawnienia).

W ciągu jednego dnia badacze obserwowali maksymalnie dwie godziny zajęć, zgodnie z obowiązującym w danej klasie planem lekcji. Pobyt obserwatorów w jednej klasie, przebiegający według ustalonego harmonogramu, trwał około dwóch i pół tygodnia. Ewentualne wydłużenie tego terminu było spowodowane utrudnieniami logistyczno-organizacyjnymi. W każdym z 42 oddziałów/grup językowych zrealizowano wszystkie planowane godziny obserwacji.

3.1.5. Organizacja sesji obserwacyjnej

Terminem *sesja obserwacyjna* określono jedną godzinę lekcyjną, na której prowadzono obserwację w klasie. W trakcie sesji obserwatorzy byli zobowiązani do realizacji niezależnych obserwacji zgodnie z przypisanymi im rolami (obserwatora nr 1 lub obserwatora nr 2). W trakcie pobytu w szkole para obserwatorów została przydzielona do obserwacji we wskazanej klasie VI lub grupie językowej w wymiarze siedmiu godzin lekcyjnych (patrz tabela 4). Pierwszą godzinę przeznaczono na zapoznanie z klasą, a sześć kolejnych na obserwację właściwą lekcji języka angielskiego. Dane z obserwacji zapoznawczej nie były wykorzystywane w późniejszych analizach. W trakcie szóstego i siódmego dnia obecności w szkole pary kodowały równolegle, wybierając ten sam tryb obserwacji (obserwację nauczyciela lub dydaktyczną) i uruchamiając obserwację w tym samym czasie (tabela 26). Taki tryb obserwacji służył zbadaniu rzetelności pracy obserwatorów. Z dwóch ostatnich obserwacji wybierano do analizy „lepszą” z nich. Oceny dokonywano zarówno jakościowo (logika zebranych danych, kompletność ich opisu), jak też korzystano z wyników testu⁷ dla obserwatorów, który przeprowadzono na szkoleniu po pilotażu narzędzi. Wszystkie obserwowane lekcje były dodatkowo nagrywane na dwa dyktafony: jeden leżący na biurku nauczyciela i drugi znajdujący się na środku klasy lub w innym, odpowiednim miejscu (patrz też rozdział o danych z transkrypcji lekcji).

Zadaniem drugiego obserwatora było prowadzenie w trakcie trzech godzin lekcyjnych obserwacji nauczyciela, a w trakcie kolejnych trzech godzin – obserwacji dydaktycznej. Schemat, według którego obserwator nr 1 i obserwator nr 2 rejestrowali dane, zamieszczono w tabeli 26. Osoby prowadzące badanie w terenie po każdym dniu obserwacji przekazywali Wykonawcy katalogi XML z wynikami za pośrednictwem panelu webowego.

Tabela 26. Rozkład sesji obserwacyjnych w szkołach

	Obserwator nr 1	Obserwator nr 2
Sesja 1	obserwacja zapoznawcza	obserwacja zapoznawcza
Sesja 2	obserwacja nauczyciela	obserwacja dydaktyczna
Sesja 3	obserwacja dydaktyczna	obserwacja nauczyciela
Sesja 4	obserwacja nauczyciela	obserwacja dydaktyczna
Sesja 5	obserwacja dydaktyczna	obserwacja nauczyciela
Sesja 6	obserwacja dydaktyczna – kodowanie równoległe	
Sesja 7	obserwacja nauczyciela – kodowanie równoległe	

⁷ Na test składało się zakodowanie dwóch lekcji, jednej w trybie obserwacji dydaktycznej, drugiej w trybie obserwacji nauczycielskiej na zakończenie szkolenia obserwatorów. Zakodowane lekcje porównywano następnie z wynikami obserwacji dwóch niezależnych ekspertów. Obserwatorom przyznawano punkty za każde zdarzenie, które zostało poprawnie zakodowane.

Zwrócono szczególną uwagę na kontakt obserwatora z nauczycielem. Obserwatorzy zostali poinstruowani, aby przed rozpoczęciem obserwacji w placówce przeprowadzić rozmowę z nauczycielem w spokojnej atmosferze oraz dogodnym dla niego terminie. Celem rozmów było przede wszystkim przygotowanie nauczycieli, rozwianie ich ewentualnych wątpliwości oraz usprawnienie realizacji obserwacji w klasie. Obserwatorzy nie mogli informować nauczycieli o prowadzeniu w ramach badania dwóch rodzajów obserwacji: nauczyciela i dydaktycznej, ani o kategoriach zachowań, które są przedmiotem obserwacji. Obowiązkiem obserwatorów było również dbanie o to, aby nauczyciel nie miał wglądu w aplikację Argos.

3.2. Obserwacja nauczyciela – wyniki

Dzięki obserwacji działań nauczyciela na lekcjach uzyskano dane wskazujące na to, jak nauczyciel buduje relacje z uczniami i w jaki sposób buduje klimat w klasie. Pozwoliło to też zauważyć, czy i jak nauczyciel wspomaga proces uczenia się i jakich strategii używa, aby uczeń w aktywny sposób przyswajał wiedzę i umiejętności. Ponieważ obserwacji poddane zostały lekcje języka obcego, ważne było również odnotowanie, w jaki sposób nauczyciel zachęca uczniów do wypowiedzi w języku obcym oraz w jaki sposób te wypowiedzi „modeluje”, zwracając w sposób pośredni uwagę ucznia na poprawność językową.

Do opisu danych zastosowano miary tendencji centralnej – średnią i medianę – oraz miary zróżnicowania (dyspersji) – odchylenie standardowe i współczynnik zmienności. Prezentacja każdej części: danych z obserwacji nauczyciela, obserwacji dydaktycznej oraz analiz transkrypcji, kończy się podsumowaniem.

3.2.1. Wsparcie emocjonalne

Nauczyciel okazywał entuzjazm w kontakcie z uczniami średnio prawie raz na lekcję (współczynnik zmienności⁸ – 152%). Średnio nieco ponad raz na lekcję zaobserwowano: uśmiech do ucznia i używanie zwrotów grzecznościowych. Średnio prawie dwa razy na lekcję nauczyciel pokazywał, że słucha ucznia. Opowiadanie przez nauczyciela dowcipu lub żartowanie było kategorią rzadką, obserwatorzy odnotowali średnio jeden żart na pięć lekcji (zmienność aż 198%).

Należy podkreślić, że negatywne zachowania⁹ nauczycieli wobec uczniów (krzyk, ignorowanie, sarkazm/ironia, zawstydzanie/upokarzanie) zdarzały się dość rzadko, obserwowano średnio jedno tego typu zachowanie na pięć lekcji (zmienność = 164%). Dla porównania, zachowania pozytywne (uśmiech, zwroty grzecznościowe, entuzjazm, słuchanie uczniów i żart/dowcip) pojawiały się średnio ponad pięć razy na lekcję (zmienność = 81%).

Średnio około dwóch razy na lekcję nauczyciel wykazywał się proaktywnością i wyprzedzał możliwe problemy uczniów, natomiast wyraźnie częściej, gdyż średnio prawie trzy razy na lekcję, nauczyciel reagował na zgłaszane przez uczniów trudności i rozwiązywał je z nimi (reaktywność).

Średnio nieco mniej niż raz na lekcję obserwowano zachowania świadczące o uwzględnianiu przez anglistę perspektywy uczniów (dawanie wyboru: „Co wolicie?”, aprobowanie propozycji ucznia, upewnianie się, że uczniowie rozumieją i nadążają). Przeciętnie odnotowano mniej niż jedno zachowanie z tej kategorii na lekcję. Tak więc zachowania z obszaru wsparcia emocjonalnego występowały średnio nieco ponad 11 razy na lekcję. Rysunek 11 pokazuje jednak, że było wiele szkół, w których zdarzenia te występowały niezwykle rzadko – znakomita większość nauczycieli przejawia poniżej 10 tego typu zachowań na lekcję, a tylko nieliczni – powyżej 15. Dlatego analizując te dane, należy również zwrócić uwagę na medianę – miarę, która mówi o wartości osiągniętej przez połowę przypadków danej zmiennej. Wartość ta jest znacznie mniej „zniekształcona” poprzez obecność nielicznych szkół, gdzie dane zdarzenie występowało znacznie częściej niż w innych.

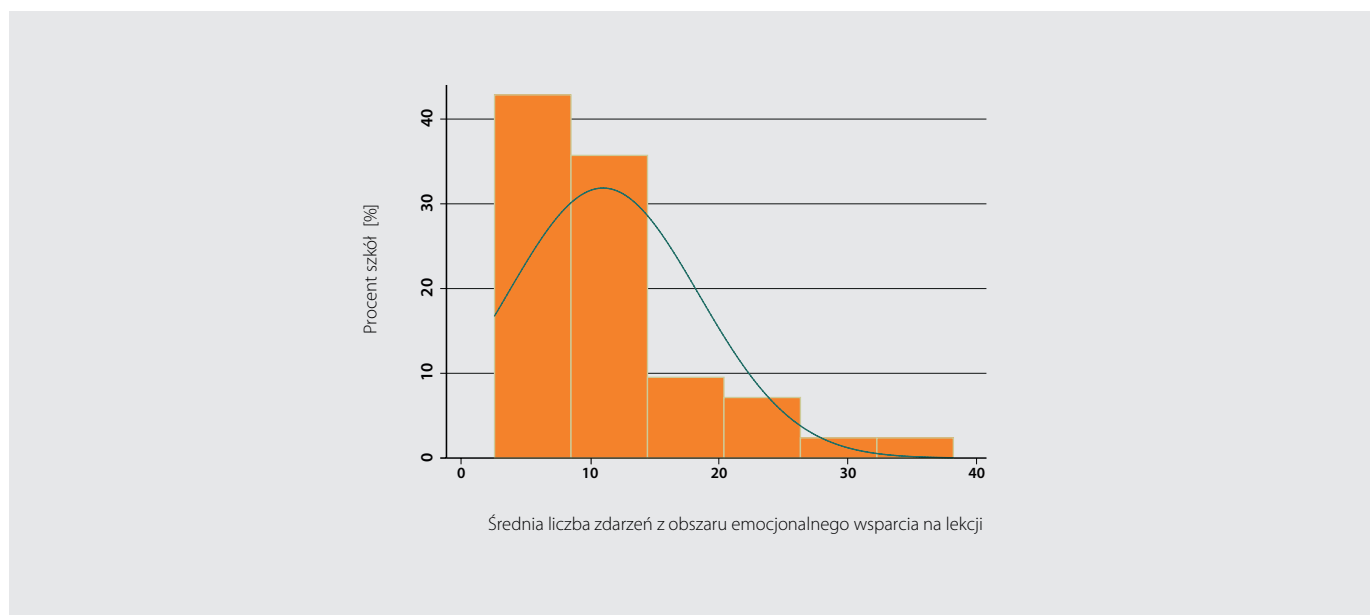
⁸ Współczynnik zmienności (*coefficient of variation, CV*) jest to iloraz odchylenia standardowego i średniej, mówi on o zróżnicowaniu obiektów w stosunku do średniej, poniżej 20% (lub 0,2) można mówić o małej zmienności, powyżej 40% o dużej, powyżej 100% o bardzo dużej lub skrajnej. Jego zaletą jest możliwość porównywania zróżnicowania (dyspersji) między zmiennymi wyrażonymi w różnych jednostkach (UCLA, 2015; patrz też: Forkman, 2009).

⁹ Warto dodać, że jednoczesne wystąpienie dwóch różnych zachowań (np. słuchanie ucznia i uśmiech) było kodowane jako dwa różne zdarzenia.

Tabela 27. Średnia liczba zdarzeń z obszaru wsparcia emocjonalnego na lekcję

Zachowanie	Średnia	Mediana	SD	CV
Słuchanie ucznia	1,83	1,0	2,27	1,24
Okazywanie entuzjazmu	0,90	0,4	1,40	1,55
Uśmiech	1,19	0,4	1,37	1,15
Stosowanie zwrotów grzecznościowych	1,32	1,0	1,19	0,90
Żart/dowcip	0,24	0,0	0,47	1,98
Pozytywny klimat	5,48	4,4	4,64	0,85
Krzyk	0,09	0,0	0,21	2,48
Ignorowanie ucznia	0,03	0,0	0,07	2,48
Sarkazm/ironia	0,09	0,0	0,17	1,94
Zawstydzanie/upokarzanie ucznia	0,03	0,0	0,14	4,17
Negatywny klimat	0,23	0,0	0,38	1,65
Proaktywność	2,17	1,3	3,24	1,50
Reaktywność	2,84	1,9	2,76	0,97
Wrażliwość nauczyciela	5,00	4,3	5,18	1,03
Danie wyboru uczniom	0,06	0,0	0,20	3,23
Zaprobowanie propozycji uczniów	0,20	0,0	0,37	1,91
Upewnienie się, że uczniowie rozumieją	0,51	0,3	0,60	1,17
Koncentracja na perspektywie ucznia	0,77	0,5	0,77	1,01
Wsparcie emocjonalne (razem)	11,02	9,1	7,43	0,67

Rysunek 11. Rozkład średniej liczby zdarzeń z obszaru wsparcia emocjonalnego na lekcję



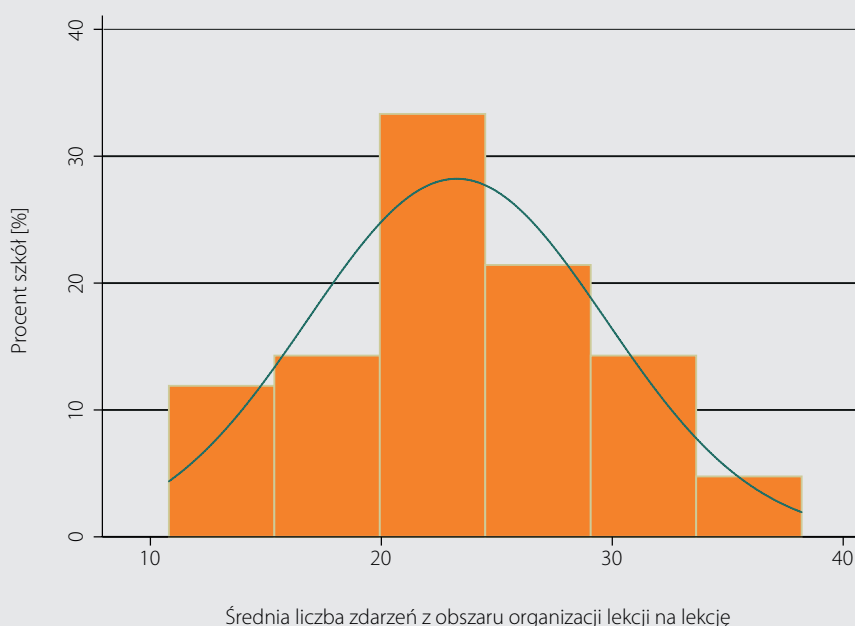
3.2.2. Organizacja lekcji

Średnio trzy razy na lekcję nauczyciel udzielał instrukcji do zadania, a prawie cztery razy organizował pracę uczniów za pomocą krótkich, zwięzłych komend. Podobnie często nauczyciel reagował na negatywne zachowania, jednak bardzo rzadko występowało wzmacnianie zachowań pozytywnych. Zdecydowanie najpopularniejszym zachowaniem organizującym pracę na lekcji było zwracanie się do uczniów po imieniu. Nauczyciele robili to średnio nieco ponad 13 razy na lekcję. Znacznie rzadziej natomiast nauczyciele ułatwiali uczniom aktywność i dbali o ich większą motywację do wykonywania zadań (poprzez określanie celu zadania, podsumowywanie zadania lub przekierowywanie dygresji). Zachowania z tej grupy obserwowano średnio raz na dwie lekcje. Ogółem, zaobserwowano średnio nieco ponad 23 zachowania tego typu na lekcję (zmiennosc = 28%). Co ciekawe, obszar ten charakteryzuje się znacznie mniejszymi różnicami między szkołami w porównaniu np. do obszaru emocjonalnego wsparcia.

Tabela 28. Zdarzenia z obszaru organizacji lekcji – średnia liczba zdarzeń na lekcję

Zachowanie	Średnia	Mediana	SD	CV
Użycie imienia	13,17	13,40	4,94	0,37
Wzmocnienie pozytywnego zachowania	0,10	0,00	0,28	2,77
Reakcja na negatywne zachowanie	2,37	1,40	2,60	1,10
Zarządzanie zachowaniem	15,64	15,30	5,81	0,37
Ucięcie dygresji	0,18	0,00	0,28	1,56
Zwięzłe instrukcje	3,84	3,60	1,71	0,45
Instrukcje do zadania	2,98	2,60	1,51	0,51
Produktywność	7,00	7,00	2,36	0,34
Określenie celu zadania	0,44	0,20	0,45	1,01
Przekierowanie dygresji	0,03	0,00	0,08	2,92
Podsumowanie zadania	0,16	0,00	0,25	1,60
Organizacja procesu nauczania	0,63	0,60	0,60	0,95
Organizacja lekcji (razem)	23,27	22,70	6,46	0,28

Rysunek 12. Rozkład średniej liczby zdarzeń z obszaru organizacji lekcji na lekcję



3.2.3. Wsparcie edukacyjne

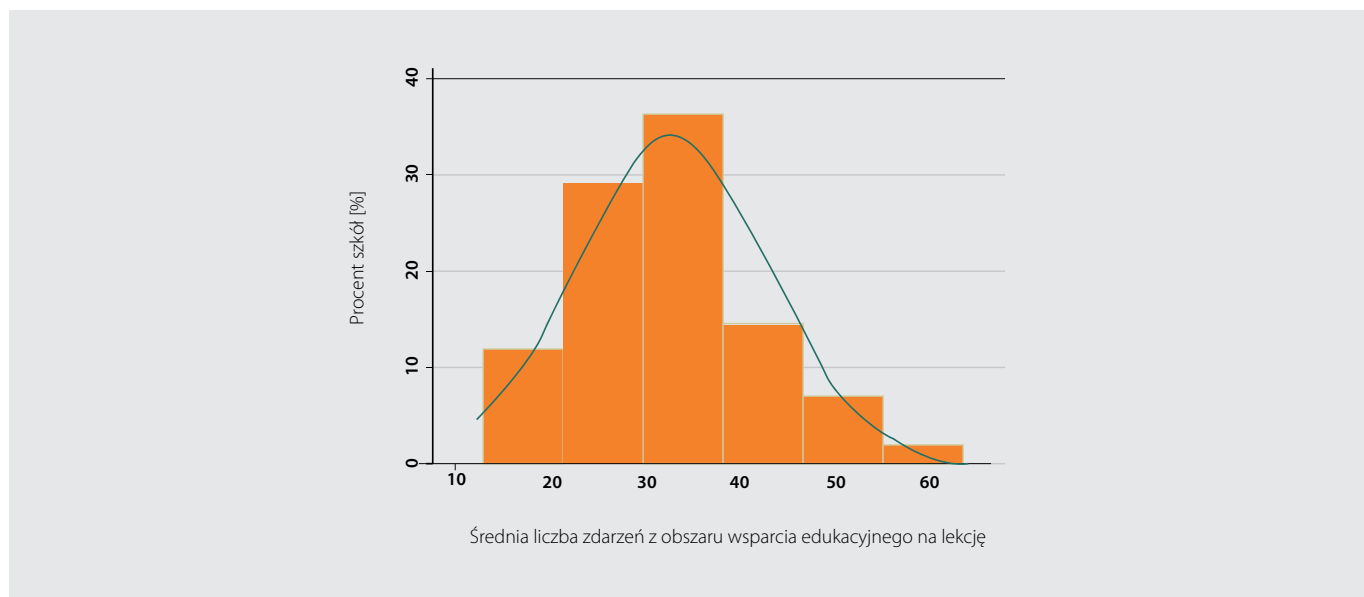
Średnio prawie sześć razy na lekcję nauczyciel udzielał uczniom pozytywnej informacji zwrotnej (zmiennosc – 60%), natomiast rzadziej, średnio nieco częściej niż raz na lekcję, nauczyciele wskazywali uczniom błędy i dawali możliwość poprawy. Nauczyciele stosunkowo rzadko stosowali strategie poznawcze (wskazanie na związek z wcześniejszą wiedzą, objaśnienie, jak wykorzystać wiedzę w praktyce, rozwiązywanie problemu poznawczego). Zaobserwowano średnio tylko nieco ponad jedno takie zdarzenie na lekcję.

Jeśli chodzi o modelowanie językowe, dane z obserwacji nauczyciela pokazują, że istnieją spore różnice w popularności poszczególnych technik modelowania. Zdecydowanie najczęściej używaną jest prośba o odpowiedź (*eliciting*), które występuje średnio nieco ponad czternaście razy na lekcję (zmiennosc – 28%). Do dość często stosowanych technik należą również: wspomaganie odpowiedzi (*prompting*), powtarzanie wypowiedzi ucznia (*echoing*) oraz powtarzanie wypowiedzi ucznia z poprawką (*reformulation*) – mają one miejsce dwa lub trzy razy na lekcję. Zmiennosc wymienionych technik wynosi około 70%.

Tabela 29. Średnia liczba zdarzeń z obszaru wsparcia edukacyjnego na lekcję

Zachowanie	Średnia	Mediana	SD	CV
Zapytanie o proces myślowy	0,18	0,00	0,38	2,16
Pozytywna informacja zwrotna	6,28	5,80	3,78	0,60
Wskazanie błędów i możliwości poprawy	1,42	1,60	0,85	0,60
Zachęta jako reakcja na frustrację	0,15	0,00	0,23	1,59
Jakość informacji zwrotnej	8,02	7,50	4,01	0,50
Wskazanie związku z wcześniejszą wiedzą	0,59	0,40	0,72	1,24
Praktyczne zastosowanie wiedzy	0,20	0,00	0,48	2,45
Rozwiązywanie problemu	0,29	0,00	0,79	2,76
Strategie poznawcze	1,07	0,60	1,49	1,39
Prośba o całe zdanie z uzasadnieniem	0,78	0,20	1,03	1,33
Powtarzanie wypowiedzi ucznia	2,51	2,20	1,78	0,71
Powtarzanie wypowiedzi ucznia z poprawką	2,06	1,80	1,46	0,71
Parafraza wypowiedzi ucznia	0,54	0,40	0,36	0,66
Pytanie uczniów o opinię	0,68	0,40	0,80	1,18
Prośba o odpowiedź	14,21	14,40	4,04	0,28
Wspomaganie odpowiedzi	3,28	3,30	2,12	0,65
Modelowanie językowe	23,71	22,70	7,49	0,32
Inne	1,26	1,10	0,90	0,71
Wsparcie edukacyjne (razem)	32,81	33,4	10,18	0,31

Rysunek 13. Rozkład średniej liczby zdarzeń z obszaru wsparcia edukacyjnego na lekcję



3.2.4. Podsumowanie danych z obserwacji nauczyciela

Na podstawie powyższych danych łatwo zauważyć, że pozytywny klimat zdecydowanie przeważa na lekcjach nad klimatem negatywnym, którego aspekty występują na lekcjach sporadycznie¹⁰. Nauczyciele zarządzają zachowaniem uczniów poprzez komendy i instrukcje (średnio kilkanaście razy na lekcję), najczęściej ściągają ich uwagę, mówiąc po imieniu, również dość często reagują na ich problemy i karzą za negatywne zachowania. Równocześnie sporadycznie obserwuje się korzystanie ze strategii poznawczych. Bardzo rzadko odnotowywano zachowania uwzględniające oczekiwania i preferencje uczniów. Równie rzadko nauczyciele upewniali się, że uczniowie podążają za tokiem lekcji i rozumieją wydawane polecenia oraz stawiane przed nimi zadania. Łączy się to z niewielkim występowaniem zachowań w rodzaju podania celu zadania i omówienia go po wykonaniu.

Jeśli chodzi o modelowanie językowe, wydaje się, że techniki te są stosowane głównie do pobudzenia wypowiedzi uczniów oraz do udzielenia informacji zwrotnej i ewentualnie skorygowania wypowiedzi. Rzadziej obserwuje się natomiast korzystanie z technik mogących zaowocować dłuższymi wypowiedziami uczniów (proszenie o odpowiedź całym zdaniem, podanie uzasadnienia, podzielenie się opinią).

Nauczyciele wydawali się więc raczej mili, panujący nad klasą za pomocą poleceń i instrukcji, ale niewgłębiający się w potrzeby uczniów inne niż problemy związane z postawionym zadaniem. Bardzo rzadko obserwowano stosowanie strategii poznawczych, a właściwie w ogóle – poruszania praktycznych aspektów wiedzy i wskazywania na wzajemne związki poszczególnych zagadnień. Być może specyfika przedmiotu (język obcy) ma na to pewien wpływ, jednak zalecenia podstawy programowej wyraźnie mówią o konieczności rozwijania świadomości językowej uczniów oraz o nauce stosowania strategii komunikacyjnych. Wygląda więc na to, że te szczegółowe wymagania podstawy programowej nie są przez nauczycieli spełniane (MEN, 2009).

Równie rzadko obserwuje się nadawanie lekcji struktury i podkreślanie logiki wykonywania takich, a nie innych zadań poprzez np. omawianie celu i skutków poszczególnych ćwiczeń. Wydaje się, że lekcja odbywa się nieco mechanicznie – kolejne ćwiczenia są sprawnie wprowadzane za pomocą instrukcji („Co trzeba zrobić?”), gdzie jednak podaje się raczej sam sposób wykonania („Jak trzeba to zrobić?”), a nie przyświecający zadaniu cel merytoryczny („Poćwiczymy, jak opowiadać o wydarzeniach z przeszłości”)¹¹. Nauczyciel reaguje na pojawiające się problemy, a po skończeniu zadania odpytuje uczniów i udziela im informacji zwrotnej. Nie stwierdza się jednakże odrębnych podsumowań zadań i ukazania ich sensu w większej perspektywie. Odnotowano tylko pojedyncze przypadki wspólnego podejmowania decyzji co do przebiegu lekcji między uczniami i nauczycielem. Również rzadko nauczyciele interesowali się metodami, które wykorzystali uczniowie do rozwiązania zadań. Wydaje się, że znacznie bardziej interesował ich efekt (wykonanie zadania i jego poprawność) niż proces (sposób rozumowania uczniów, wykorzystane metody) czy odczucia uczniów.

¹⁰ Oczywiście należy pamiętać, że są to wyniki uzyskane w obecności obserwatorów postronnych, w przyszłych badaniach należałoby je skonfrontować z danymi pozyskanymi inną metodą, np. badaniem kwestionariuszowym.

¹¹ Cytaty są przykładami podanymi przez autorów, nie są wyciągiem z rzeczywistych lekcji.

3.3. Obserwacja dydaktyczna – wyniki

Obserwacja dydaktyczna poświęcona była notowaniu ćwiczeń oraz etapów lekcji, które wystąpiły podczas obserwacji. W tym trybie obserwacji uwaga skupiona była na tym, jak zorganizowana jest praca na lekcji. Zanotowano też ilość czasu, jaką poświęca się na poszczególne zdarzenia czy ćwiczenia. Daje to wgląd w sposób gospodarowania czasem, który nauczyciel spędza w klasie z uczniami. W ten sposób analizie poddane zostały wybrane aspekty metodyki nauczania języka angielskiego w obserwowanych szkołach.

3.3.1. Liczba i czas trwania zdarzeń na lekcji

W tabeli 31 widnieją średnie liczby wystąpień danego etapu lekcji w przeliczeniu na jedno zajęcia. Wynika z niej, że niektóre zdarzenia są bardzo rzadkimi zjawiskami na lekcjach języka angielskiego, inne natomiast występują w każdej szkole, na niemal każdej lekcji. Jest też pewna grupa zdarzeń, które występują jedynie w części szkół, ale dzieje się to tam z dość dużą częstotliwością. Przykładem zupełnie epizodycznego zdarzenia jest gimnastyka – zaobserwowana tylko raz w jednej szkole¹². Zwracają uwagę dość częste wizyty gościa¹³, zdarzają się one w ponad połowie oddziałów, średnio nieco częściej niż raz na trzy lekcje. Praca domowa jest zadawana średnio raz na lekcję, choć już nie w każdej szkole i nie na każdej lekcji owe zadanie się sprawdza.

Typowa lekcja zwykle zaczyna się od powitania, sprawdzenia obecności, podania tematu i wprowadzenia. Znacznie jednak rzadziej lekcje są podsumowywane, być może dzieje się tak dlatego, że praktycznie każda lekcja zawiera w sobie elementy powtórkowe, przypominanie i ćwiczenie treści z poprzednich zajęć. Na prawie każdej lekcji znajduje się czas na sprawy porządkowe i organizacyjne, natomiast rozmowy wychowawcze nie zdarzają się tak często. Kwestie porządkowe pojawiały się prawie w każdej szkole w liczbie około jednej na lekcję. W tym badaniu kwestie porządkowe były definiowane jako przygotowanie klasy do pracy – prośba o schowanie jedzenia, wyjęcie zeszytów etc. Kwestie organizacyjne, definiowane jako poruszanie tematów niezwiązanych z lekcją (wycieczka, apel), miały miejsce w około ⅓ szkół, natomiast rozmowy wychowawcze odnotowano tylko w około 40% placówek. Zdecydowanie najczęściej uczniowie wykonują na lekcjach zadania. Średnio odnotowano ponad dziewięć ćwiczeń na lekcję.

Tabela 30. Średnia liczba zdarzeń danego typu na lekcję

Zdarzenie	Liczba szkół	Procent szkół	Średnia	SD	CV	Mediana
Temat lekcji	42	100,00	0,85	0,26	0,31	1
Zadanie	42	100,00	9,11	3,30	0,36	9,5
Zadanie domowe	42	100,00	0,92	0,32	0,34	1
Kwestie porządkowe	40	95,24	0,87	0,63	0,73	0,7
Przypomnienie treści poprzedniej lekcji	40	95,24	0,76	0,33	0,44	0,8
Sprawdzanie obecności	40	95,24	0,76	0,30	0,40	1
Wprowadzenie do lekcji	40	95,24	0,67	0,36	0,54	0,6
Sprawdzanie zadania domowego	38	90,48	0,69	0,32	0,46	0,7
Powitanie	37	88,10	0,87	0,21	0,24	1
Pożegnanie/zakończenie lekcji	35	83,33	0,65	0,28	0,42	0,6
Wizyta gościa	28	66,67	0,39	0,31	0,78	0,2

¹² Jednostką obserwacji był oddział. W każdej z 42 szkół obserwowany był jednak tylko jeden oddział klasy VI. Z racji jednak tego, że do próby losowane były szkoły, a nie oddziały, dane te są raportowane „z poziomu” szkoły. Trzeba jednakże pamiętać, że dane te są tylko w pewnym stopniu reprezentatywne dla szkoły, gdyż wśród szkół, które były wylosowane do podpróby 42 placówek i które miały wylosowane więcej niż jeden oddział do całego badania, oddziałów do podpróby nie losowano, a wybierano ten, w którym znajdował się większy procent uczniów objętych pomiarem w 2011 roku. Mając na uwadze ograniczoną reprezentatywność oddziałów dla całych szkół, zdecydowano jednak o pozostaniu przy raportowaniu tych danych „z poziomu” szkoły, celem ich większej spójności z resztą tekstu i dla łatwiejszego jego odbioru.

¹³ Najczęściej są to odwiedziny dyżurnych, innych nauczycieli i pracowników administracyjnych szkoły.

Zdarzenie	Liczba szkół	Procent szkół	Średnia	SD	CV	Mediana
Kwestie organizacyjne	28	66,67	0,57	0,33	0,57	0,6
Rozmowy wychowawcze	18	42,86	0,44	0,28	0,63	0,3
Kartkówka/test	17	40,48	0,28	0,21	0,75	0,2
Podsumowanie lekcji	14	33,33	0,33	0,23	0,70	0,2
Gry i zabawy	11	26,19	0,49	0,38	0,78	0,4
Gimnastyka	1	2,38	0,20	–	–	0,2
Inne	35	83,33	0,78	0,48	0,62	0,6

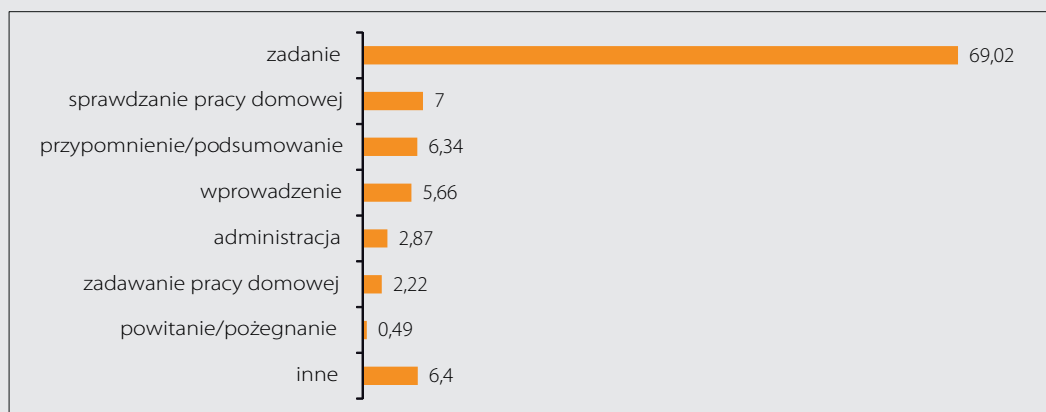
Jeśli chodzi o średnie czasy trwania poszczególnych zdarzeń, najdłużej trwały kartkówki (około 6 minut), sprawdzanie zadania domowego (5 minut) oraz ćwiczenia wykonywane na lekcji (średnio ponad 3 minuty). Zadawanie pracy domowej trwało około 1 minuty, a przypomnienie treści poprzedniej lekcji około 3 minut. Wprowadzenie do nowej lekcji zajmowało średnio nieco krócej, gdyż trochę ponad 2 minuty. Załatwianie kwestii organizacyjnych i porządkowych trwało średnio odpowiednio niespełna minutę i pół minuty. Warto zauważyć, że gry i zabawy, jeśli już się zdarzały, trwały całkiem długo. Współczynniki zmienności podanych statystyk są dość spore, co może świadczyć o tym, że wiele zależy w tych kwestiach od nauczyciela i szkoły. Co ciekawe, jednym ze zdarzeń, które cechowało się małymi współczynnikami zmienności, była kategoria – zadanie – zarówno jeśli chodzi o liczbę ćwiczeń na lekcji, jak i czas ich trwania.

Tabela 31. Średni czas trwania zdarzeń danego typu na lekcji (w minutach i sekundach)

Zdarzenie	Średni czas	SD	CV	Mediana
Temat lekcji	1:02	0:32	0,31	0:58
Zadanie	3:41	1:21	0,36	3:18
Zadanie domowe	1:05	1:00	0,95	0:53
Kwestie porządkowe	0:44	0:38	0,86	0:32
Przypomnienie treści poprzedniej lekcji	3:27	2:42	0,74	2:33
Sprawdzanie obecności	0:59	0:49	0,83	0:53
Wprowadzenie do lekcji	2:53	2:04	0,81	2:08
Sprawdzanie zadania domowego	4:56	2:09	0,46	3:45
Powitanie	0:17	0:11	0,64	0:13
Pożegnanie/zakończenie lekcji	0:11	0:08	0,70	0:09
Wizyta gościa	0:38	0:32	0,84	0:29
Kwestie organizacyjne	0:54	0:49	0,90	0:43
Rozmowy wychowawcze	0:29	0:24	0,83	0:21
Kartkówka/test	6:23	3:32	0,53	5:54
Podsumowanie lekcji	1:11	0:53	0,48	0:42
Gry i zabawy	4:44	4:05	0,91	3:21
Gimnastyka	0:25	–	–	–
Inne	2:40	2:29	0,95	1:57

Ogółem zadania zajmują prawie 70% czasu zajęć. Sprawdzanie pracy domowej zajmuje średnio 7%, natomiast przypomnienie poprzednich treści lub podsumowanie lekcji – 6%. Podobną część lekcji zajmuje wprowadzenie i podanie tematu lekcji. Zadawanie pracy domowej pochłania około 2% czasu, natomiast 3% poświęćane jest na sprawy administracyjne (kwestie organizacyjne, kwestie porządkowe, rozmowy wychowawcze, wizyty gościa).

Rysunek 14. Procent czasu lekcji poświęcany na dane wydarzenie. Kategoria – administracja powstała z połączenia kategorii: kwestie organizacyjne, kwestie porządkowe, rozmowy wychowawcze, wizyty gościa



Oprócz dokonywania standardowej obserwacji na lekcji obserwatorzy mieli także zaznaczać wystąpienia czterech zdarzeń „punktowych”. Były to: (1) indywidualizacja, czyli przydzielenie różnym uczniom różnych zadań do wykonania, (2) spontaniczne wypowiedzi uczniów po angielsku, (3) stosowanie metod podających oraz (4) stosowanie metod odkrywających.

Indywidualizacja jest bardzo pożądaną formą pracy z uczniem, gdyż pozwala dobrać zadania stosownie do potrzeb i oczekiwań konkretnych uczniów. Można ją wykorzystać jako sposób motywowania, jako okazję do ćwiczeń wyrównujących poziom oraz jako okazję do rozwoju dla prymusów. Spontaniczne wypowiedzi po angielsku natomiast mogą wskazywać, że na lekcji panuje sprzyjający komunikowaniu się po angielsku klimat oraz że uczniowie czują się na tyle swobodnie, by używać angielskiego jako środka komunikacji.

Metody podające i metody odkrywające to dwie najbardziej popularne metody nauczania. Te pierwsze są najczęściej realizowane przez wykładową formę zajęć, kiedy to uczniom przekazuje się duże porcje prostych, już zinterpretowanych informacji. Nauczyciel koncentruje się tutaj raczej na samym przekazaniu wiedzy, a nie na procesie jej przyswajania przez uczniów. Te drugie natomiast bazują raczej na różnorodnej i w pewnym stopniu samodzielnej pracy uczniów, którzy muszą do niektórych informacji dojść sami, np. rozwiązując problemy, podejmując decyzje, wykorzystując wiedzę z wielu źródeł (patrz też: Okoń, 1992).

Tabela 32. Średnia liczba zdarzeń dodatkowych na lekcję

Zdarzenie	Liczba szkół	Średnia	SD	CV	Mediana
Stosowanie metod podających	42	2,15	1,42	0,66	1,7
Stosowanie metod odkrywających	28	0,87	0,73	0,84	0,6
Indywidualizacja	11	0,98	0,98	1,00	0,8
Spontaniczna wypowiedź po angielsku	11	0,64	0,88	1,38	0,2

Tylko w ¼ przebadanych szkół zaobserwowano przypadki indywidualizacji i spontanicznej wypowiedzi po angielsku. Indywidualizacja zdarzała się średnio raz na lekcję, spontaniczna wypowiedź po angielsku – nieco częściej niż raz na dwie lekcje, jednak gdyby uwzględnić medianę, a nie średnią, to tylko raz na pięć lekcji.

Metody odkrywające były używane w około ⅓ szkół, znacznie rzadziej niż metody podające, które stosowano w 100% przebadanych placówek. Metody podające używane były średnio dwa razy na lekcję, metody odkrywające natomiast nieco rzadziej niż raz na lekcję. Wydaje się więc, że potencjał tkwiący w metodach odkrywających (rozbudzanie zainteresowania i kreatywności uczniów) nie był na lekcjach angielskiego należycie wykorzystany.

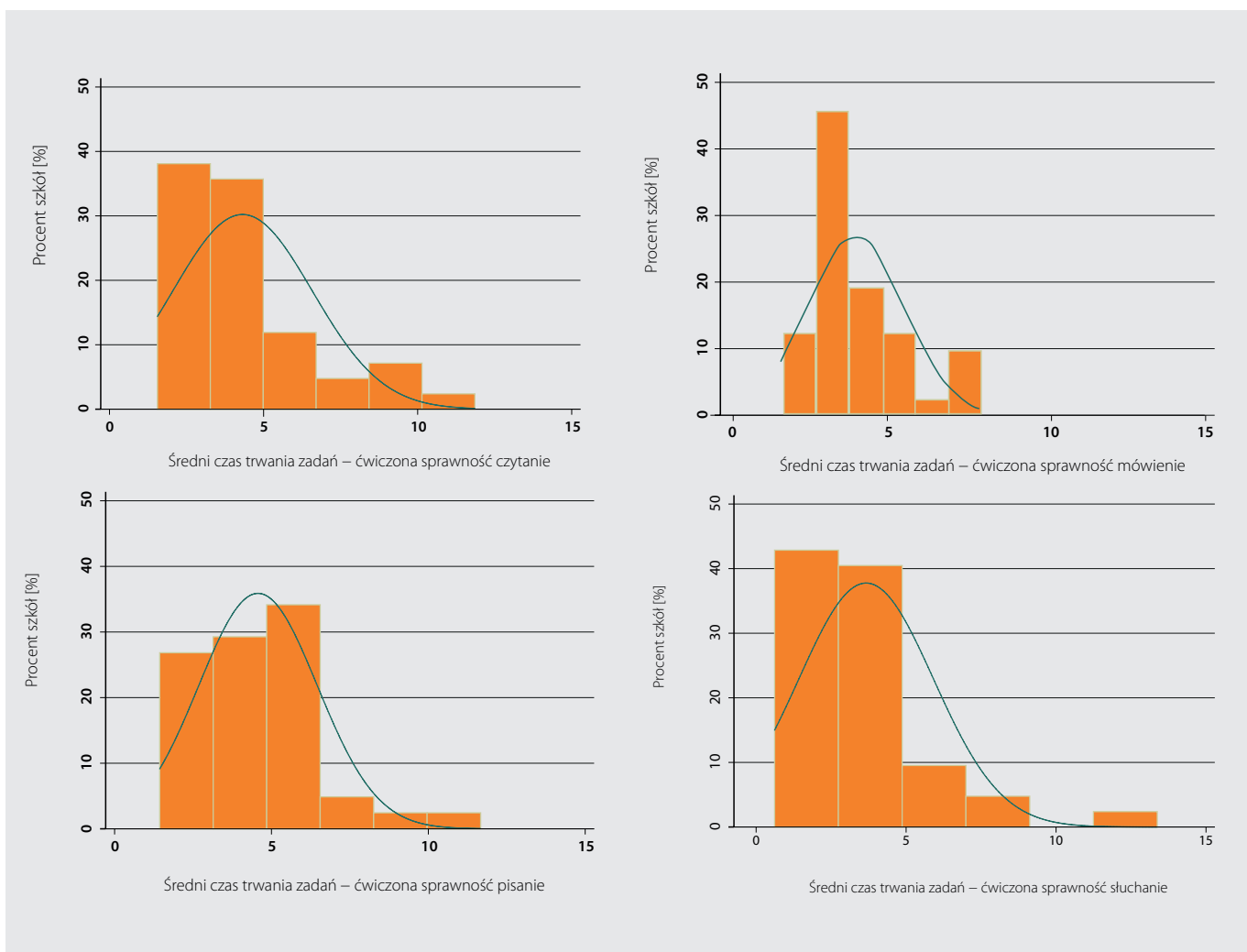
3.3.2. Ćwiczone sprawności

Najczęściej ćwiczyło w zadaniach mówienie, element pracy nad doskonaleniem tej sprawności pojawił się w ponad 1/3 wszystkich zadań. Nieco mniej zadań koncentrowało się na doskonaleniu czytania i słuchania. Najrzadziej realizowano zadania z elementem pracy nad sprawnością pisania. Średnio najkrócej trwały zadania z ćwiczeniem sprawności słuchania.

Tabela 33. Proporcja zadań w podziale na ćwiczone umiejętności oraz średni czas trwania zadań z ćwiczeniem danej sprawności

Ćwiczona umiejętność	Liczba	Procent	Średni czas	SD	CV
Czytanie	550	28,74	4:26	2:16	0,51
Mówienie	739	38,61	4:02	1:31	0,38
Pisanie	371	19,38	4:34	1:54	0,42
Słuchanie	492	25,71	3:40	2:15	0,61
Brak informacji	316	16,51	–	–	–
Razem	1914¹⁴	100	4:00¹⁵	1:47	0,37

Rysunek 15. Rozkłady średniego czasu trwania zadań w podziale na ćwiczoną sprawność



¹⁴ Uwaga, liczba zadań nie sumuje się do 1914, gdyż poszczególne zadania mogły zawierać elementy doskonalenia więcej niż jednej sprawności. Procenty wyliczono jednak, przyjmując za podstawę faktyczną liczbę zadań, tj. 1914.

¹⁵ Średni czas trwania różni się od czasu z tabeli 31 z powodu braku informacji o ćwiczonej sprawności w przypadku niektórych zadań.

3.3.3. Wykorzystywane materiały

Najbardziej popularnym materiałem był podręcznik, korzystano z niego w każdej szkole średnio pięć razy na lekcję (użyto go do pięciu ćwiczeń). Bardzo często używano też nagrań audio i powielonych kart pracy oraz zeszytów ćwiczeń. Wszystkie te materiały były używane w znakomitej większości szkół i korzystano z nich średnio raz na lekcję. Mniejszą popularnością cieszyły się tablica interaktywna i projektor, używane w około ¼ szkół. Pozostałe materiały stosowano rzadko i w zdecydowanej mniejszości szkół. Użycie Internetu zanotowano tylko raz (w trakcie jednego zadania w jednej szkole).

Jeśli chodzi o czas trwania, to ćwiczenia z użyciem popularnych materiałów trwały średnio około 3–4 minut. Do podobnych wniosków skłania również analiza innych danych z obserwacji dydaktycznej. Wygląda więc na to, że jest to średni czas typowego ćwiczenia z języka angielskiego w polskiej szkole podstawowej.

Tabela 34. Częstotliwość wykorzystywania poszczególnych materiałów i pomocy dydaktycznych wraz ze średnim czasem ich wykorzystania

Materiał	Liczba szkół	Średnia	SD	CV	Średni czas	SD	CV
Podręcznik	42	5,04	2,69	0,53	3:37	1:38	0,41
Nagrania audio	39	1,11	0,75	0,68	3:41	2:05	0,60
Tablica tradycyjna	38	1,18	0,88	0,74	4:30	2:04	0,47
Karty pracy	28	0,85	0,95	1,11	4:07	2:07	0,51
Ćwiczenia	27	0,72	0,86	1,20	3:48	1:37	0,39
Tablica interaktywna	13	0,82	1,86	2,28	4:27	2:13	0,50
Projektor multimedialny	12	0,69	0,98	1,42	6:03	7:56	1,25
Słowniki	7	0,05	0,13	2,74	6:28	2:50	0,40
Globus, cyrkiel, ekierka	6	0,06	0,18	3,17	2:53	1:46	0,58
Mapy	5	0,07	0,22	3,24	8:47	11:14	1,32
Nagrania wideo/DVD	4	0,04	0,13	3,19	3:29	1:59	0,48
Materiały plastyczne	4	0,02	0,08	4,53	7:48	2:58	0,34
Bajki/opowiadania	2	0,01	0,05	7,00	10:34	12:31	1,19
Piosenki, wyliczniki	1	0,01	0,08	7,50	2:48	2:06	0,83
Internet	1	0,01	0,03	6,01	36:11	–	–
Brak informacji	40	1,26	0,96	0,76			

3.3.4. Język dydaktyki

Przeprowadzając ćwiczenia, nauczyciele najczęściej posługiwali się oboma językami – polskim i angielskim. Prawie połowa zadań została zrealizowana w ten sposób, natomiast kolejna ¼ – tylko przy użyciu języka angielskiego. Prawie ⅓ zadań była jednak przeprowadzana tylko przy użyciu języka ojczystego.

Jeśli chodzi o średni czas trwania zadań, to najdłużej trwały te, w których nauczyciel posługiwał się oboma językami, a najkrócej te, w których pracował wyłącznie po angielsku.

Tabela 35. Proporcja zadań realizowanych przy użyciu danego języka przez nauczyciela oraz średni czas trwania zadań w podziale na język używany przez nauczyciela

Język nauczyciela	Liczba	Procent	Średni czas	SD	CV
Angielski	557	29,10	2:30	1:06	0,46
Polski	354	18,50	3:08	1:50	0,49
Mieszany	936	48,90	4:00	1:35	0,34
Brak informacji	67	3,50	–	–	–
Razem/Średnia	1914	100,00	3:13¹⁶	1:30	0,42

Realizując zadania na lekcji, uczniowie najczęściej mówili tylko po angielsku – dotyczyło to nieco mniej niż połowy zadań. W ⅓ zadań uczniowie posługiwali się obydwoma językami, a tylko w nieco ponad 0,1 ćwiczeń uczniowie mówili tylko po polsku.

Ponownie najdłużej trwały te zadania, podczas realizacji których mówiono w obu językach. Natomiast w przypadku języka uczniów nie obserwuje się już asymetrii między czasem trwania ćwiczeń, w których posługiwano się wyłącznie jednym z języków.

Tabela 36. Proporcja zadań realizowanych przy użyciu danego języka przez uczniów oraz średni czas trwania zadań w podziale na język używany przez uczniów

Język uczniów	Liczba	Procent	Średni czas	SD	CV
Angielski	785	41,01	3:13	1:10	0,35
Polski	263	13,74	3:01	1:55	0,51
Mieszany	531	27,74	4:43	1:59	0,36
Brak informacji ¹⁷	335	17,50	–	–	–
Razem/Średnia	1914	100,00	3:52¹⁸	1:41	0,40

3.3.5. Stosowane formy pracy

Wymagania określone w podstawie programowej (MEN, 2008) dla języka obcego nowożytnego wskazują na potrzebę maksymalnie częstej interakcji uczniów w klasie. Aby rozwijać umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnej oraz reagowania w formie ustnej (wymagania ogólne III i IV), niezbędne jest tworzenie takich sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie mają szansę pracować w parach i małych grupach. Taki sposób pracy (Ur, 1999; Harmer, 2001; Scrivener, 2011) pozwala na rozwijanie podstawowych umiejętności komunikacyjnych w języku obcym i daje możliwość wypróbowania nowo nabytej wiedzy językowej, np. użycia nowej struktury w naturalnym kontekście, takim jak wymiana informacji o aktualnych wydarzeniach.

Tabela 37. Procent zadań realizowanych przy użyciu danej formy pracy

Forma pracy	Liczba	Procent
Całą klasą	771	40,28
Indywidualnie	585	30,56
Indywidualnie/Klasa	269	14,05

¹⁶ Średni czas trwania różni się od czasu z tabeli 31 z powodu braku informacji o języku nauczyciela w przypadku niektórych zadań.

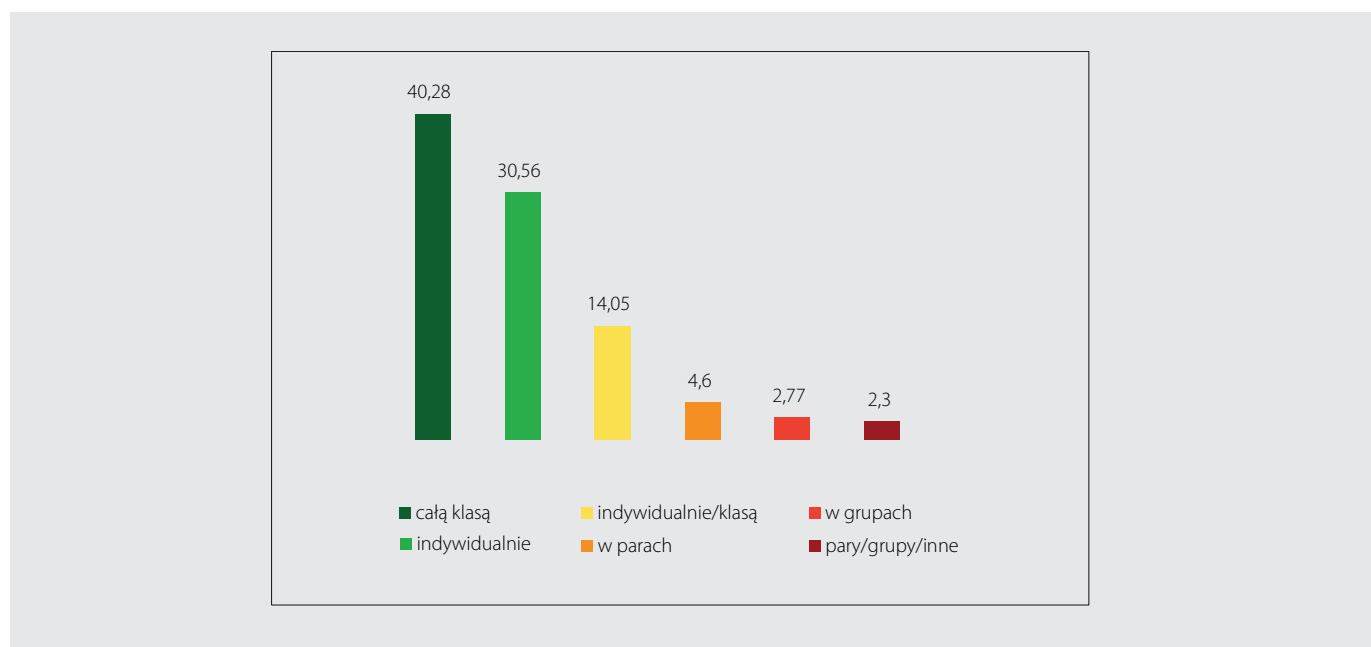
¹⁷ W tej kategorii umieszczono również te zadania, podczas realizacji których uczniowie nic nie mówili, np. zadania pisemne.

¹⁸ Średni czas trwania różni się od czasu z tabeli 31 z powodu braku informacji o języku uczniów w przypadku niektórych zadań.

W parach	88	4,60
W grupach	53	2,77
Pary/grupy/inne	44	2,30
Brak informacji	104	5,43
Razem	1914	100

Najważniejszy wniosek z analizy danych o stosowanych formach pracy jest następujący: formy „klasyczne”, nieinteraktywne, zdecydowanie dominują nad zalecanymi i interaktywnymi sposobami pracy (w parach i/lub grupach). Ponad 80% zadań realizowanych jest przy użyciu wspólnej pracy całą klasą, delegowania zadań do indywidualnego wykonania lub kombinacji tych dwóch metod. W parach realizowano niecałe 5% zadań na lekcji, jeszcze mniej, gdyż niespełna 3%, przy wykorzystaniu pracy grupowej. Również niecałe 3% stanowiły zadania realizowane z wykorzystaniem pracy w grupach i/lub pracy w parach połączonej z którąś z klasycznych metod.

Rysunek 16. Procent zadań realizowanych przy użyciu danej formy pracy



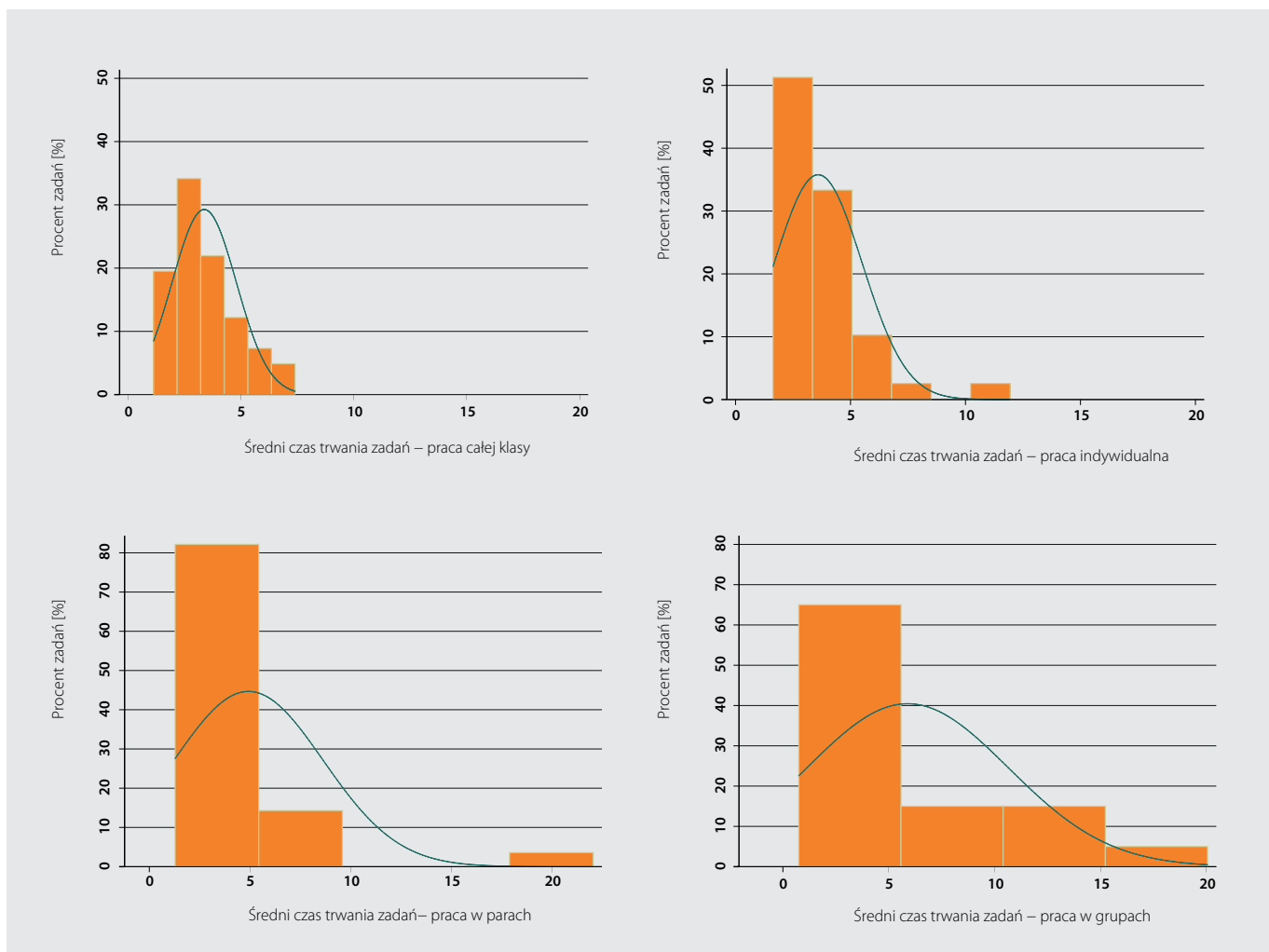
Jeśli chodzi o czas trwania zadań realizowanych przy użyciu danej formy pracy, należy zauważyć, że zadania realizowane w parach lub grupach trwały wyraźnie dłużej niż przeciętne zadanie. Co więcej, obie te formy charakteryzowały się również dużym współczynnikiem zmienności. Jak wykazała analiza rozkładów tych zmiennych (patrz rysunek 17), odpowiedzialne za to były dość nieliczne przypadki zadań, które trwały o wiele dłużej niż przeciętnie – dotyczy to szczególnie pracy w grupach. Jednym z powodów tak dużej zmienności czasu trwania takich zadań jest zapewne ich relatywnie niewielka liczba, może to też być jednak skutek trudności nauczycieli z podziałem klasy na grupy/pary i koordynowaniem takiego ćwiczenia. To z kolei może być przyczyną małego wykorzystania tych form pracy przez nauczycieli. Najkrócej trwały zadania realizowane przez całą klasę wspólnie. Szczegółowe dane na temat czasu trwania zadań zamieszczono w tabeli 38.

Tabela 38. Średni czas trwania zadań realizowanych przy użyciu danej formy pracy

Forma pracy	Średni czas	SD	CV
Całą klasą	3:22	1:25	0,39
Indywidualnie	3:36	1:55	0,46
Indywidualnie/Klasa	4:26	1:55	0,36

W parach	4:56	3:43	0,75
W grupach	5:53	4:46	0,81
Pary/grupy/inne	4:37	3:10	0,71
Średnio	4:22	2:56	0,61

Rysunek 17. Rozkłady średniego czasu trwania zadań realizowanych przy użyciu danej formy pracy



3.3.6. Podsumowanie danych z obserwacji dydaktycznej

Efektywne wykorzystanie czasu na lekcji nie wydaje się problemem – większą część zajęć nauczyciele poświęcają na przeprowadzanie z uczniami ćwiczeń, pracę domową (zadawanie i sprawdzanie) oraz nadawanie zajęciom struktury (wprowadzanie tematu, organizowanie powtórek, podsumowywanie). Tylko 3% czasu na lekcji poświęca się na sprawy administracyjne i wychowawcze (porównaj z danymi z transkrypcji lekcji w kolejnym rozdziale). Widać również, że nauczyciele często omijają podsumowanie lekcji, dokonując zamiast tego powtórek poprzednio omówionych treści na początku zajęć. Rzadko natomiast obserwuje się aktywności mogące zaktywizować uczniów i przeciąć monotonię lekcji (gry, zabawy, gimnastyka).

Również rzadko na lekcji obserwuje się przypadki indywidualizacji, co stoi w sprzeczności z zaleceniami nowej podstawy programowej dla języków nowożytnych (MEN, 2008). Tylko w około ¼ szkół zanotowano spontaniczne wypowiedzi uczniów po angielsku, co z pewnością jest świadectwem poziomu uczniów z jednej strony, ale także oczekiwanych lub nawet promowanych przez nauczyciela zachowań. Wydaje się, że są jeszcze rezerwy, jeśli chodzi o zachęcanie uczniów do mówienia. Rozbudzaniu zainteresowania uczniów przedmiotem nie służy również zapewne wyraźna dominacja metod podających nad metodami odkrywającymi.

Na pewną monotonię obserwowanych zajęć z języka angielskiego wskazuje również analiza używanych na lekcji materiałów i pomocy dydaktycznych. Znakomita większość ćwiczeń realizowana jest w oparciu o podręcznik i nagrania audio (w znacznej mierze z płyty dołączonej do tegoż podręcznika). Innymi często stosowanymi pomocami są powielone karty pracy, zeszyt ćwiczeń oraz tablica (tradycyjna). Trudno więc mówić, by były one urozmaiceniem i odmianą od uzupełniania kolejnych poleceń z podręcznika. Inne materiały były stosowane sporadycznie – na pojedynczych zajęciach i to w znacznej mniejszości szkół. Jedynymi pomocami, które były stosowane i miały potencjał urozmaicenia lekcji, były tablica interaktywna i projektor multimedialny. Stosowane były one dość często, ale tylko w ¼ szkół. Należy zauważyć, że odnotowana przez obserwatorów częstotliwość korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) była dużo niższa, niż by na to wskazywało dostępne wyposażenie szkół w pracownię językowe i sprzęt multimedialny oraz deklarowany przez nauczycieli poziom umiejętności w obsłudze urządzeń cyfrowych (patrz dane z ankiety nauczyciela w podrozdziałach 2.4.6 i 2.4.7).

W odniesieniu do preferowanych form pracy, należy zauważyć całkowitą dominację pracy całą klasą (nauczyciel wykłada lub tłumaczy materiał całej klasie lub wykonuje ćwiczenie wspólnie ze wszystkimi uczniami) lub zlecania uczniom zadań do indywidualnego wykonania. Zalecane przez podstawę programową i literaturę przedmiotu (Harmer, 2001; Scrivener, 2011; Ur, 1999) formy pracy w parach lub grupach występują marginalnie – tylko 10% zadań jest realizowanych z ich udziałem. Bez oddzielnych badań trudno zidentyfikować przyczyny tego stanu rzeczy, nauczycieli może zniechęcać przypisywany tym formom długi czas trwania zadań z ich użyciem. Jak widać na rysunku 17, szczególnie zadania wykonywane w grupach trwają wyraźnie dłużej niż te realizowane całą klasą lub indywidualnie. Przyczyną może być słabe radzenie sobie nauczycieli z przygotowaniem tego typu ćwiczeń (np. podział na grupy) oraz zapanowaniem nad pracą grup w trakcie zadania.

Jeśli chodzi o język, w jakim prowadzone są ćwiczenia, nauczyciele często stosują oba języki (docelowy i ojczysty) w swoich wypowiedziach. Natomiast prawie co piąty komunikat jest przez nich wygłaszany wyłącznie po polsku. Wydaje się, że taka proporcja może być spowodowana obawami nauczyciela co do stopnia zrozumienia angielskiego przez uczniów – często obserwowanym zachowaniem nauczycieli było mówienie po angielsku, a następnie powtarzanie tych samych komunikatów po polsku. Instrukcje do zadań również najczęściej były wygłaszane w obu językach. Jeśli chodzi o język używany przez uczniów, zaobserwowano znaczną przewagę wypowiedzi tylko po angielsku nad wypowiedziami mieszanymi. Jest to zapewne efekt wymuszony przez nauczyciela, chociaż użycie polskiego przez uczniów na lekcji również jest znaczne – wydaje się, że nawet w połowie przypadków uczniowie wspomagają się językiem ojczystym. Dodatkowo, nawet w ⅓ zadań uczniowie nie mają okazji do wypowiedzenia się w ogóle (porównaj z danymi z transkrypcji lekcji).

3.4. Analiza transkrypcji lekcji

3.4.1. Narzędzia i procedury

Dane te były zbierane równolegle z prowadzeniem obserwacji lekcji. W czasie każdej obserwacji umieszczano w klasie dwa dyktafony, na które nagrywano wypowiedzi uczniów i nauczyciela. Nagrania były następnie spisywane przez przeszkolonych transkrybentów przy użyciu programu Transcriber AG. Łącznie dokonano transkrypcji 252 nagrań z 42 szkół (czyli po 6 lekcji na szkołę). Pozwoliło to na przeprowadzenie następujących analiz lekcji:

Tabela 39. Rodzaje analiz przeprowadzonych na transkrypcjach lekcji

Analiza	Cel
Kto mówi?	Określenie proporcji wypowiedzi przypadających na nauczyciela i uczniów
Który język dominuje?	Określenie proporcji wypowiedzi po angielsku i po polsku
Cechy języka	Zebranie leksykalnych miar bogactwa językowego
Efektywność wykorzystania czasu na lekcji	Wyróżnienie zdarzeń na lekcji, które nie wiążą się z dydaktyką
Realizacja zapisów podstawy programowej	Zidentyfikowanie zdarzeń na lekcji, podczas których realizuje się konkretne zapisy podstawy programowej
Modelowanie językowe	Prześledzenie charakterystyki modelowania językowego, m.in. użytych technik

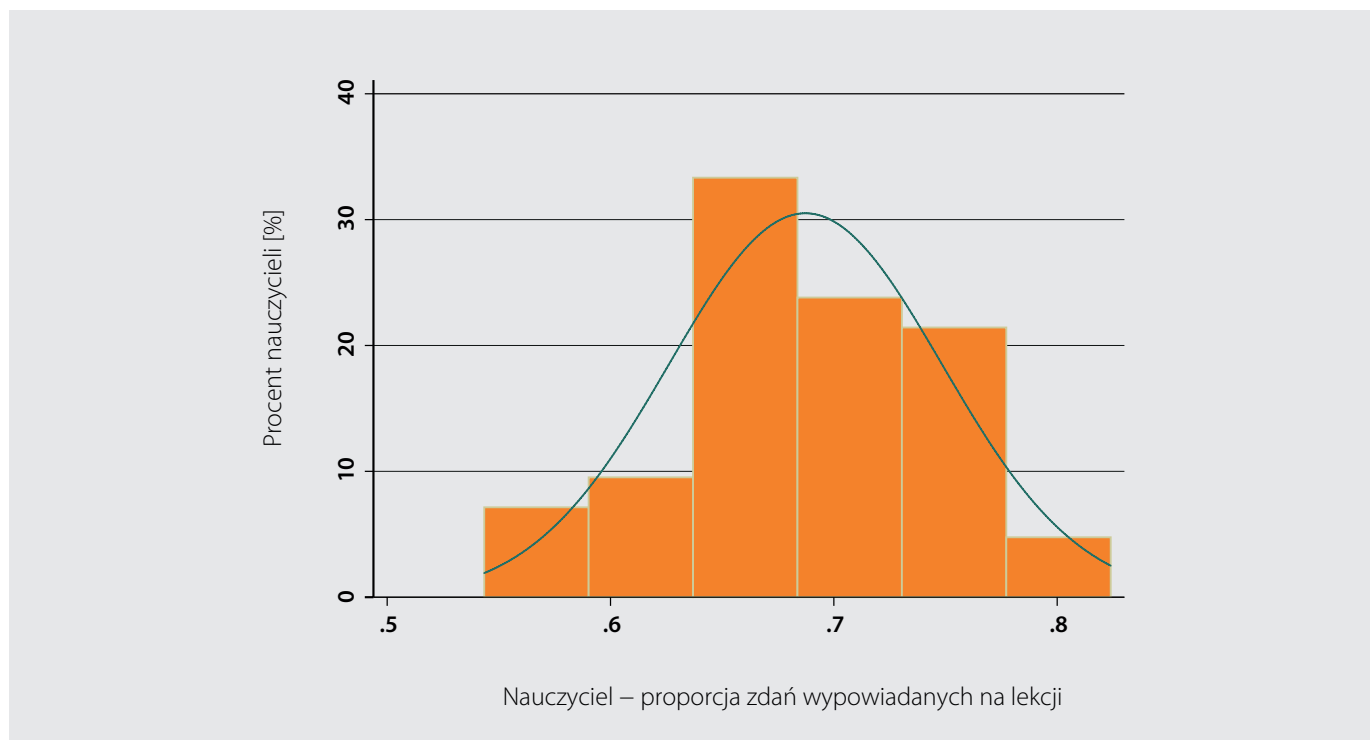
Do analizowania treści lekcji użyto specjalnie stworzonych na potrzeby badania BENJA narzędzi opracowanych przez firmę Focussion z Wrocławia. Program umożliwił lingwistyczną analizę języka uczniów i nauczyciela oraz przyporządkowanie wypowiedzi do kodowanych kategorii, którymi były:

- modelowanie językowe – działania językowe nauczyciela (po polsku lub/i angielsku);
- administracyjne działania językowe nauczyciela – działania językowe nauczyciela niezwiązane z bezpośrednim nauczaniem języka angielskiego;
- wymagania podstawy programowej – ustne wypowiedzi uczniów w języku angielskim, kiedy uczniowie (a) tworzą wypowiedzi ustne, (b) reagują ustnie oraz (c) przetwarzają tekst ustnie.

3.4.2. Kto mówi?

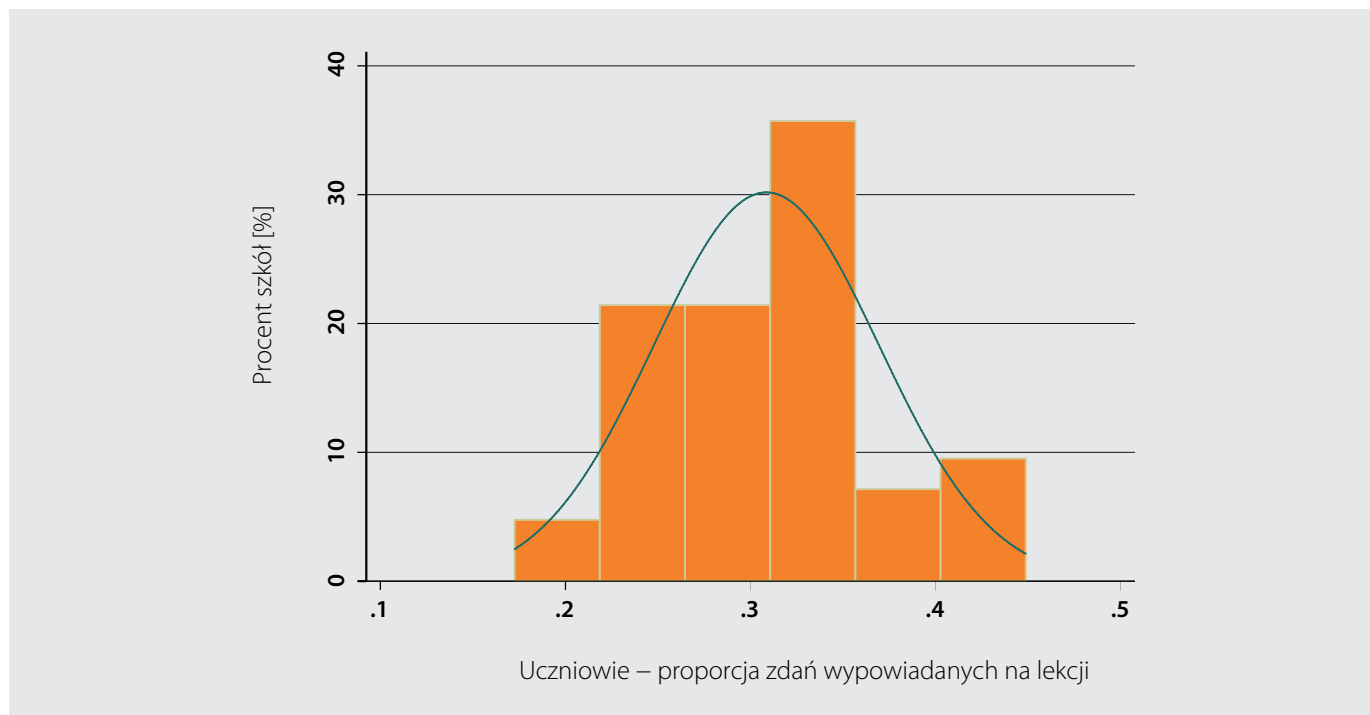
Poniższe dane pokazują, że komunikacja na lekcjach języka angielskiego w VI klasach szkoły podstawowej jest zdecydowanie zdominowana przez nauczycieli – prawie 69% wszystkich zdań wypowiedzianych na lekcji jest wygłaszanych przez nich. Zróżnicowanie w tym zakresie między nauczycielami jest w zasadzie niewielkie (współczynnik zmienności = 9%), co widać na rysunku 17. Uderzające jest też to, że nie zaobserwowano nauczyciela, który wypowiadałby mniej niż połowę zdań na lekcji (minimum to 54% zdań), choć zdarzają się tacy, którzy wypowiadają ponad 80% wszystkich zdań na lekcji.

Rysunek 18. Proporcja zdań wypowiedzianych przez nauczycieli na lekcji



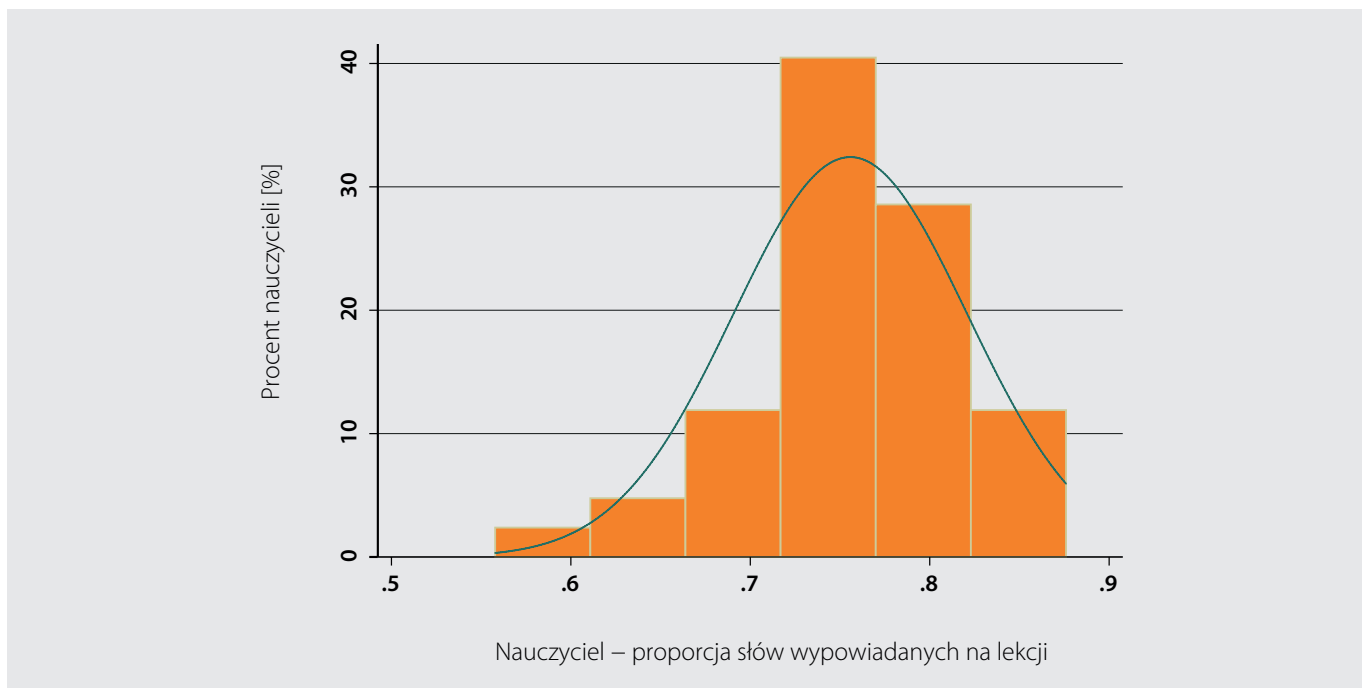
Uczniom pozostaje średnio około 31% zdań (zmiennosc – 19%), jednak, co istotne, w żadnej z placówek uczniowie nie wypowiedzieli średnio nawet 50% zdań – maksimum stanowiło 45%, natomiast minimum nieco ponad 17%.

Rysunek 19. Proporcja zdań wypowiedzianych przez uczniów na lekcji



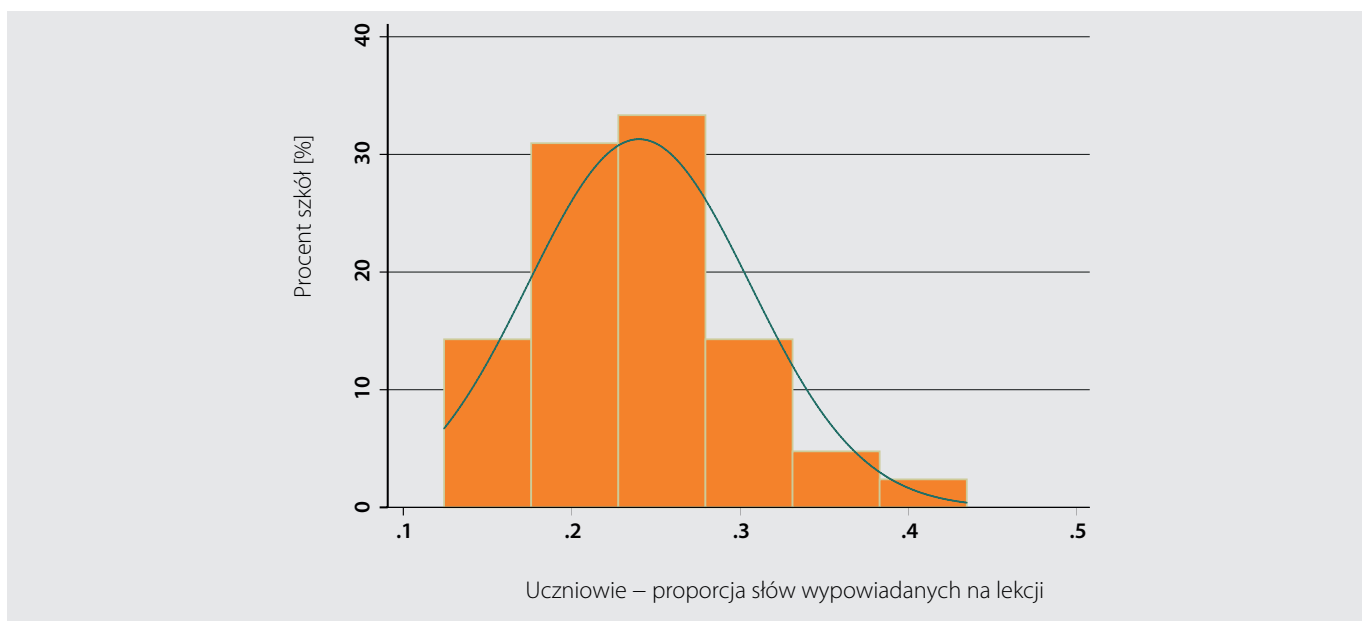
Jeszcze większą nierównowagę w komunikacji widać na przykładzie proporcji wypowiedzianych słów. Nauczyciele wypowiedzają ¾ wszystkich słów, które padają na lekcji (dokładnie 76%, współczynnik zmienności – 9%). Nauczyciele wyraźnie dominują komunikację na lekcji, rekordowo wypowiedzając nawet 88% słów.

Rysunek 20. Proporcja słów wypowiedzianych przez nauczycieli na lekcji



Uczniom pozostaje średnio 24% słów (zmiennosc – 27%). Warto zauważyć, że w żadnej z badanych szkół uczniowie nie wypowiedzieli 50% słów na lekcji, maksimum stanowiło 43% (jedna szkoła), zdarzały się jednak placówki, gdzie na uczniów (wszystkich uczniów w grupie łącznie) przypadało tylko co dziesiąte słowo (min.– 12%). Należy podkreślić małe międzyszkolne zróżnicowanie tych charakterystyk. Wydaje się, że komunikacja jest zdominowana przez nauczyciela w każdej szkole w bardzo podobnym stopniu. Zróżnicowanie stopnia udziału uczniów w komunikacji jest nieco większe.

Rysunek 21. Proporcja słów wypowiedzianych przez uczniów na lekcji

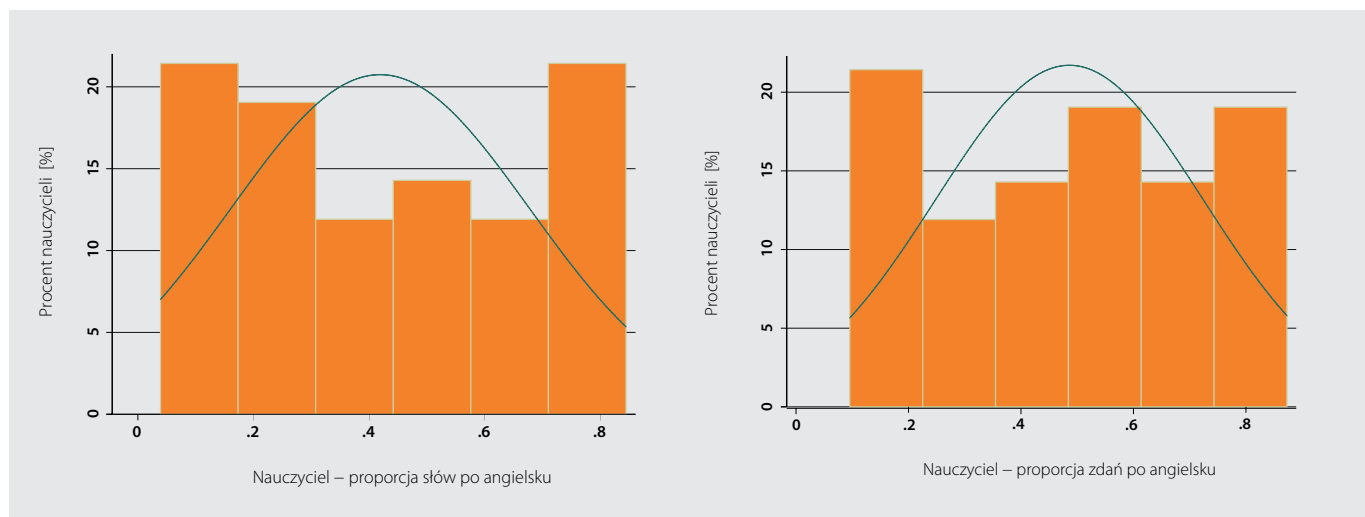


3.4.3. Który język dominuje?

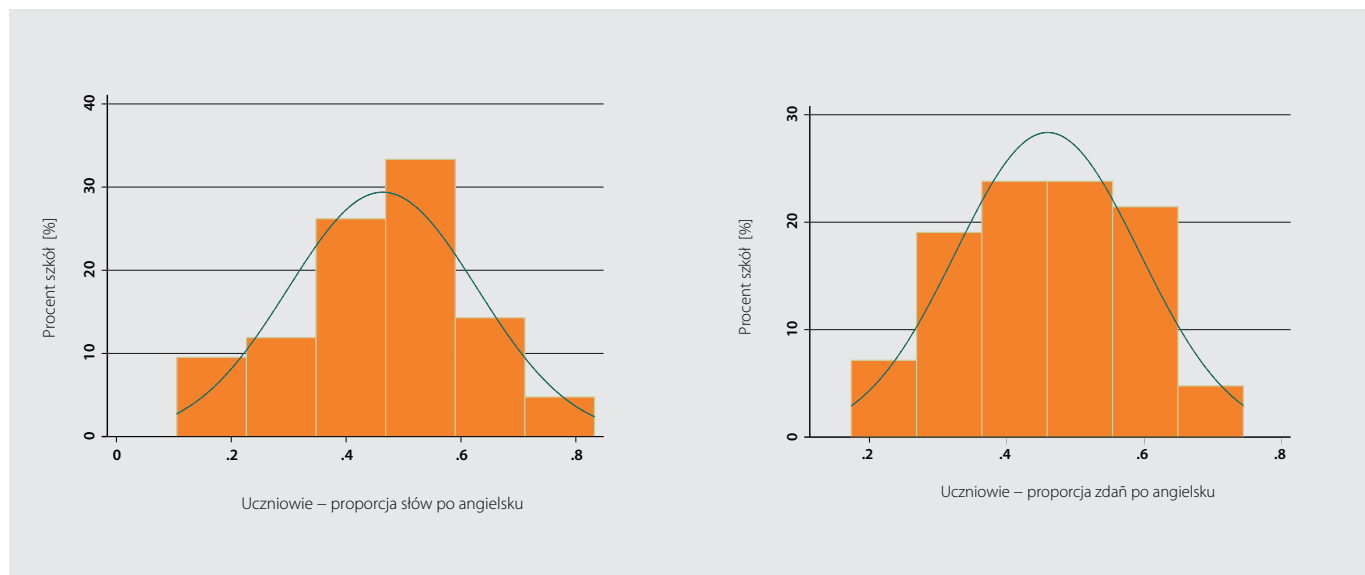
W języku angielskim wypowiedziana jest prawie połowa zdań (49%) i słów (42%), które padają z ust nauczyciela podczas lekcji, oraz podobny odsetek zdań (46%) i słów (również 46%), które wypowiedzają uczniowie. Co ciekawe, nauczyciele znacznie różnią się między sobą, jeśli chodzi o udział języka angielskiego w ich lekcjach, nie można właściwie wyróżnić „typowej” wartości dla tego parametru lekcji. Spora grupa nauczycieli mówi na swoich lekcjach bardzo mało po angielsku, jednak jest też dość liczna frakcja,

która w dominującej liczbie komunikatów używa nauczanego języka obcego. Potwierdza to dość wysoka wartość współczynnika zmienności dla komunikatów nauczyciela po angielsku (49% dla zdań i aż 62% dla słów). Zmienność komunikatów uczniowskich nie osiąga takich wartości (28% dla zdań i 37% dla słów). Warto zwrócić uwagę na poniższe histogramy, które wskazują pewne interesujące własności rozkładu udziału języka angielskiego w komunikatach uczniów i nauczycieli. Otóż udział angielskiego w wypowiedziach nauczycieli przyjmuje rozkład przypominający rozkład jednostajny, natomiast w przypadku uczniów można mówić o rozkładzie zbliżonym do normalnego. Zjawisko to wydaje się ciekawe i warte dalszego zbadania, gdyż oznacza, że ilość używanego języka angielskiego bardzo różni nauczycieli, natomiast międzyszkolne różnice dla uczniów nie są tak duże.

Rysunek 22. Proporcja języka angielskiego w wypowiedziach nauczycieli



Rysunek 23. Proporcja języka angielskiego w wypowiedziach uczniów

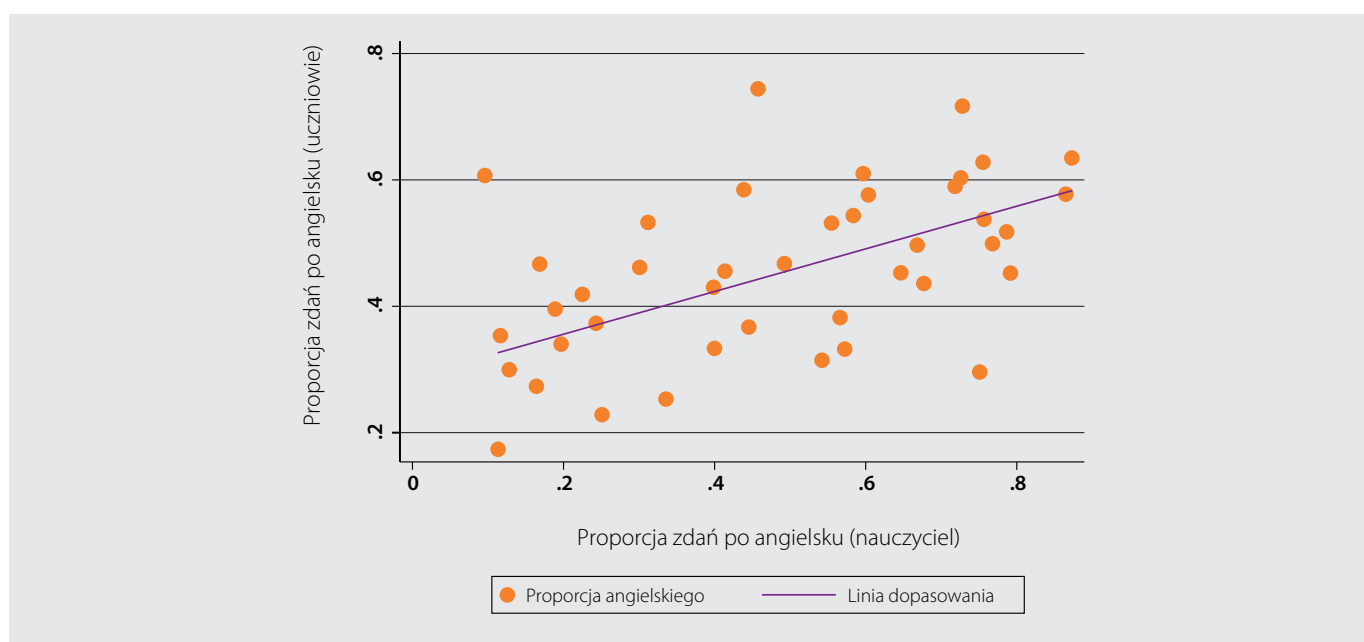


Interesujące było sprawdzenie powiązania między proporcją języka angielskiego w wypowiedziach nauczycieli a proporcją tego języka u uczniów. Jak się okazało, obie te charakterystyki są ze sobą skorelowane. Proporcja zdań w języku angielskim u uczniów i nauczycieli koreluje ze sobą na poziomie $r = 0.59, p < 0.001$ (jeden przypadek odstający usunięty), natomiast proporcja słów w tym języku wykazuje związek o wartości $r = 0.57, p < 0.001$ (dwa przypadki odstające usunięte)¹⁹. Udział języka angielskiego w komunikatach nauczyciela jest więc związany w pewnym stopniu z jego udziałem w komunikatach uczniów. Jest to zapewne związek oparty na rekursywnym wpływie – mówiący po angielsku nauczyciel zachęca uczniów do komunikacji w tym języku, ale też

¹⁹ Obserwacje usunięto na podstawie analizy reszt standaryzowanych, statystyki Cooka oraz miar dopasowania dfit. Szczegółowe wyniki można uzyskać u autorów drogą e-mailową.

odpowiednio wysoki poziom uczniów może umożliwić nauczycielowi większe użycie języka angielskiego. Mechanizm ten jest do pewnego stopnia identyfikowalny w zebranych danych, wydaje się, że to jednak nauczyciel ma tutaj kluczowy wpływ. Wydawać by się też mogło, że lepsi uczniowie powinni więcej mówić po angielsku. Istotnie, jest pewna korelacja średniego poziomu umiejętności uczniów w szkole i udziału języka angielskiego w ich wypowiedziach ($r = 0.13, p < 0.001$), jest ona jednak znacznie słabsza niż ta między udziałem języka angielskiego w wypowiedziach nauczyciela a jego udziałem w wypowiedziach uczniów. Związek między średnim poziomem umiejętności uczniów w danej szkole a udziałem języka angielskiego w wypowiedziach nauczyciela jest równie słaby ($r = 0.10, p < 0.01$). Może to oznaczać, że średni poziom uczniów w klasie nie jest tak istotny dla udziału języka angielskiego w ich komunikatach, jak dobry przykład ze strony nauczyciela. Należy pamiętać, że związków tych nie można interpretować jako związków przyczynowo-skutkowych. Uchwycenie takich zależności wykracza znacznie poza ramy tego opracowania.

Rysunek 24. Związek między odsetkami zdań wypowiedzianych po angielsku u uczniów i nauczycieli. Linia została dopasowana z pominięciem przypadku odstającego



Opisane powyżej dane podsumowuje tabela 40.

Tabela 40. Podsumowanie autorów i języka wypowiedzi na lekcjach języka angielskiego w VI klasie szkoły podstawowej

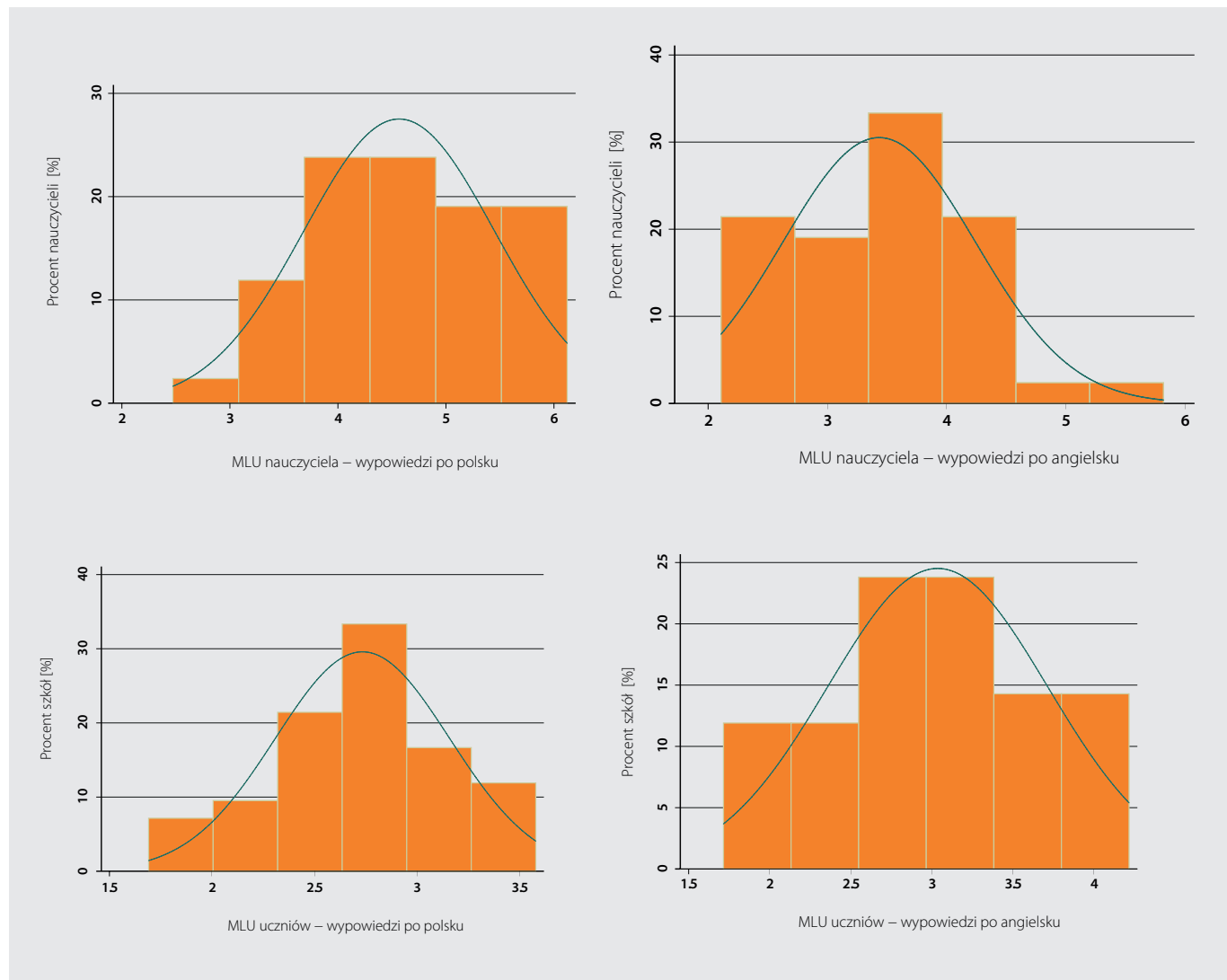
Zmienna	Procent (%)	SD	CV	Procent po angielsku	SD	CV
Zdania						
nauczyciel	68,73	6,11	0,09	48,61	23,80	0,49
uczeń	30,85	6,08	0,20	45,93	13,38	0,29
Słowa						
nauczyciel	75,58	6,53	0,09	41,94	25,82	0,62
uczeń	24,00	6,60	0,28	46,37	16,46	0,35

3.4.4. Cechy języka

Celem dokonania opisu cech języka (zarówno polskiego, jak i angielskiego) zebrano szereg miar leksykalnych. Z analizy średniej długości wypowiedzi (MLU – *mean length of utterance*) wynika, że średnio najdłuższe komunikaty nadają nauczyciele po polsku (4,57 słowa na zdanie). Komunikaty nauczycieli po angielsku są istotnie statystycznie krótsze (3,44 słowa na zdanie). Komunikaty uczniów są średnio krótsze, tym razem jednak nie ma aż tak wyraźnej różnicy między średnią długością zdań w języku ojczystym i docelowym (2,73 dla polskiego i 3,04 dla angielskiego). Zróżnicowanie dla tych zmiennych wynosi kilkanaście procent, największe

jest dla MLU nauczycieli po angielsku – 24%. Warto zwrócić uwagę na rozkłady tych miar. Dla uczniów MLU wypowiedzi po polsku i angielsku mają rozkład zbliżony do normalnego. Rozkład komunikatów nauczycieli po polsku przypomina rozkład jednostajny, natomiast histogram komunikatów nauczycieli po angielsku pokazuje, że niewielu spośród nich stosuje długie komunikaty w tym języku.

Rysunek 25. Porównanie średniej długości wypowiedzi dla danego języka u uczniów i nauczyciela



Stosunek typów do okazów²⁰ (TTR – *Type-Token Ratio*; Daller, Van Hout i Treffers-Daller, 2003; Miralpeix, 2006) jest kolejną miarą bogactwa leksykalnego. Uwzględnia ona użycie różnorodnego słownictwa w zdaniach. Ponownie bardziej różnorodne okazały się komunikaty po polsku niż po angielsku. Index Giraud²¹, popularny wskaźnik bogactwa leksykalnego (Broeder, Extra i Van Hout, 1993), wskazuje, że wypowiedzi nauczycieli po angielsku są bogatsze niż uczniów (7,78 versus 6,87; zmienność obu – 13–15%). Podsumowanie tych wskaźników znajduje się w tabeli 41.

²⁰ Miara ta mówi o zróżnicowaniu słów używanych w wypowiedziach. Jest ona ilorazem liczby unikalnych wyrazów w komunikacie do ogółu użytych w nim słów. Na przykład – wypowiedź „Pójdę do sklepu, by kupić jabłka, kupić jabłka w sklepie” liczy 10 słów, ale „jabłka”, „kupić” i „sklep” się powtarzają, więc TTR dla tej wypowiedzi wynosi $7/10 = 0,70$ (Biber, Conrad i Leech, 2002).

²¹ By otrzymać ten wskaźnik, należy podzielić liczbę unikalnych wyrazów w komunikacie (typów) przez pierwiastek wszystkich wyrazów (okazów) w wypowiedzi.

Tabela 41. Podsumowanie miar bogactwa leksykalnego języka uczniów i nauczyciela

Osoba	Miara	Polski	SD	CV	Angielski	SD	CV
Nauczyciel	MLU	4,57	0,88	0,19	3,43	0,81	0,24
	TTR	0,44	0,11	0,25	0,31	0,11	0,34
	GIR	–	–	–	7,78	1,00	0,13
	Fraza nominalna	–	–	–	0,23	0,04	0,19
	Fraza werbalna	–	–	–	0,19	0,08	0,44
Uczniowie	MLU	2,73	0,42	0,16	3,04	0,68	0,22
	TTR	0,55	0,09	0,17	0,42	0,08	0,18
	GIR	–	–	–	6,87	1,04	0,15
	Fraza nominalna	–	–	–	0,22	0,07	0,30
	Fraza werbalna	–	–	–	0,20	0,11	0,55

Wymienionym miarom lingwistycznym oraz innym cechom języka nauczyciela i uczniów planuje się poświęcić odrębną publikację naukową Pracowni Języków Obcych. Zebrane dane wskazują jednak na dominację skrótowej komunikacji na lekcji.

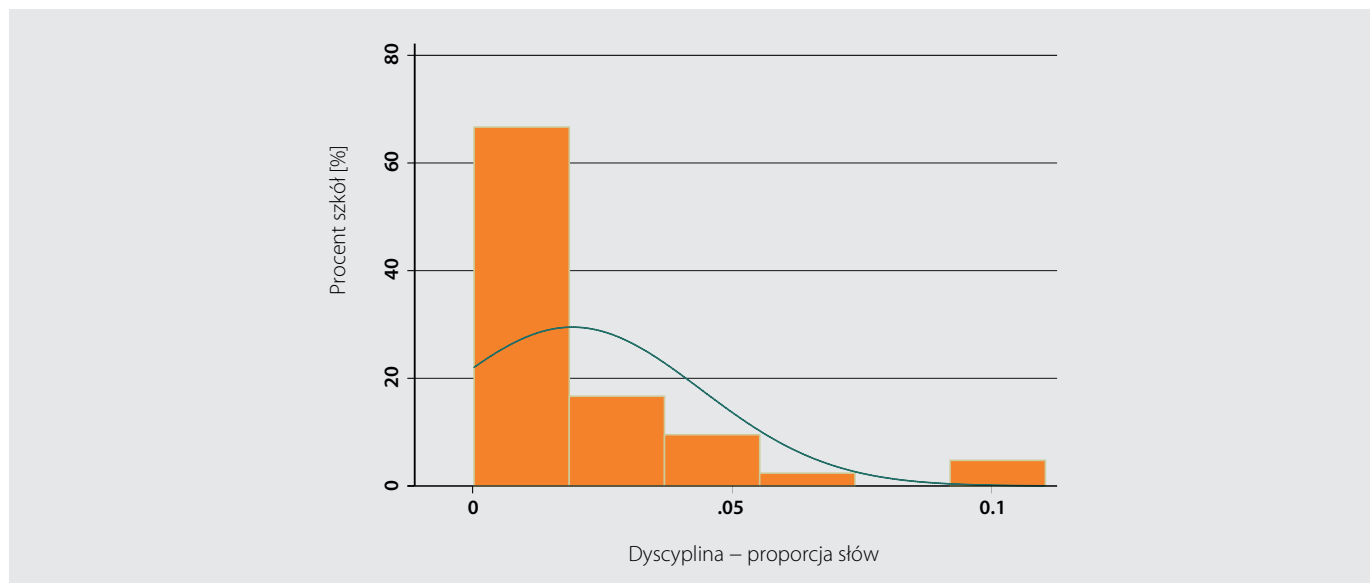
3.4.5. Ogólna efektywność wykorzystania czasu na lekcji

Efektywność wykorzystania czasu na lekcji w tym miejscu jest definiowana jako przeznaczanie maksymalnej liczby komunikatów na sprawy ściśle związane z dydaktyką. Tak więc poruszanie w języku polskim wszelkich kwestii organizacyjnych (wycieczki, wyjścia do kina), porządkowych, wychowawczych oraz dygresje (rozmowy na tematy nie dotyczące treści lekcji i języka angielskiego) zostało zakwalifikowane jako nieefektywne wykorzystanie czasu na lekcji. Poruszanie powyższych i podobnych kwestii po angielsku nie było klasyfikowane, gdyż uznano, że każda ekspozycja uczniów na język docelowy jest pożądana.

3.4.5.1. Dyscyplina

W tej podkategorii klasyfikowano zwracanie uczniom uwagi, dyscyplinowanie ich i prowadzenie rozmów wychowawczych. Średnio 2% wypowiedzianych na lekcji słów poświęcano na dyscyplinowanie uczniów. Jest to więc zdarzenie dość rzadko występujące, choć czasem zajmujące relatywnie duże fragmenty lekcji (zmienność – 129%). Na jedną lekcję przypada średnio prawie 10 takich komunikatów, które liczą średnio łącznie 65 słów. Zjawisko to cechuje się sporą zmiennością, jak jednak widać na poniższym wykresie, w zdecydowanej większości przebadanych szkół poświęcanie komunikatów na dyscyplinę nie stanowi większego problemu.

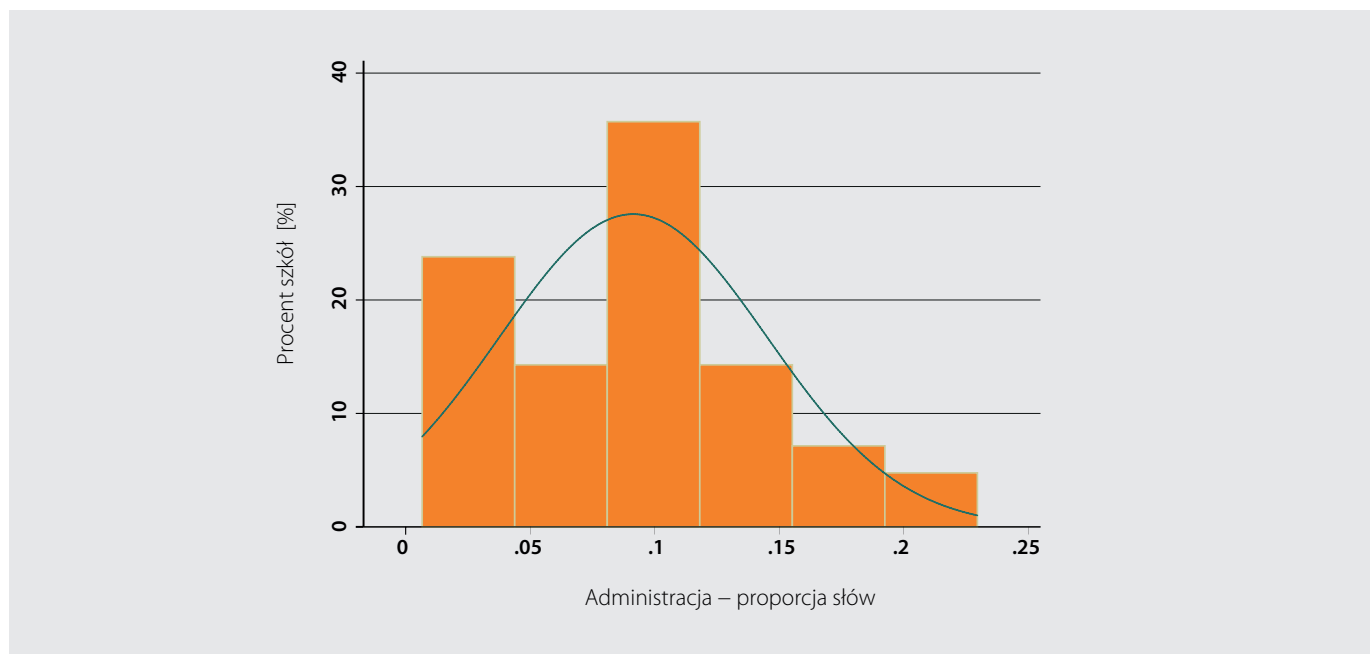
Rysunek 26. Średni procent słów poświęcanych na dyscyplinowanie uczniów



3.4.5.2. Administracja

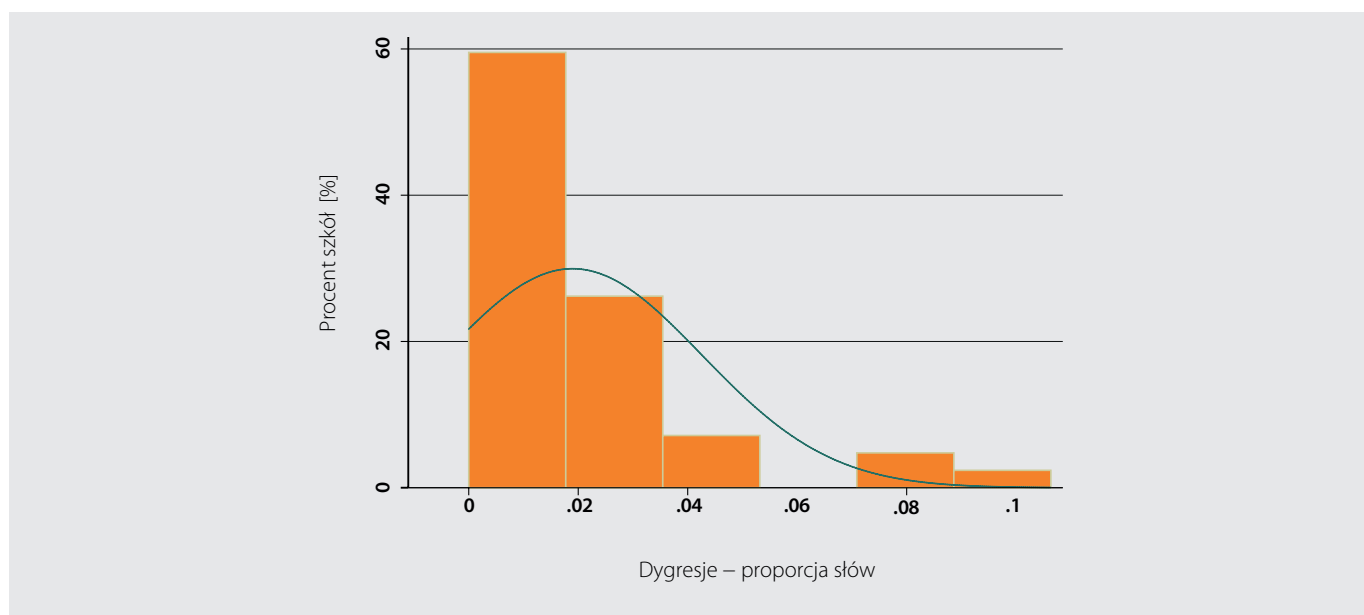
W tej podkategorii klasyfikowano omawianie kwestii organizacyjnych, porządkowych i załatwianie kwestii administracyjnych. Zaliczano tutaj również wizyty gości oraz omawiane po polsku kwestie w rodzaju podziału na grupy i/lub przemeblowania klasy na potrzeby ćwiczeń. Zajmowały one około 9% wypowiedzianych na lekcji słów (zmiennosc – 59%). Na jedną lekcję przypadają średnio prawie 43 takie komunikaty, które liczą średnio łącznie prawie 300 słów. Zjawisko to cechuje się znacznie mniejszą zmiennością niż np. dyscyplinowanie uczniów, maksymalnie poświęca się na nie 23% słów na lekcji (patrz rysunek 26).

Rysunek 27. Średni procent słów poświęcanych na kwestie administracyjne



Do tej podkategorii zaliczono komunikaty, które są wypowiedziane po polsku i nie wiążą się z tematem lekcji ani z językiem angielskim i kulturą krajów języka docelowego. Stanowiły one średnio prawie 2% wypowiedzianych na niej słów (zmiennosc – 125%). Na jedną lekcję przypada średnio prawie 10 takich komunikatów, które liczą średnio łącznie 65 słów. Poniższy rysunek wskazuje, że w zdecydowanej większości dygresje stanowią raczej marginalne wydarzenia na lekcjach, choć zdarzają się nauczyciele, którzy poświęcają im około 10% słów na lekcjach.

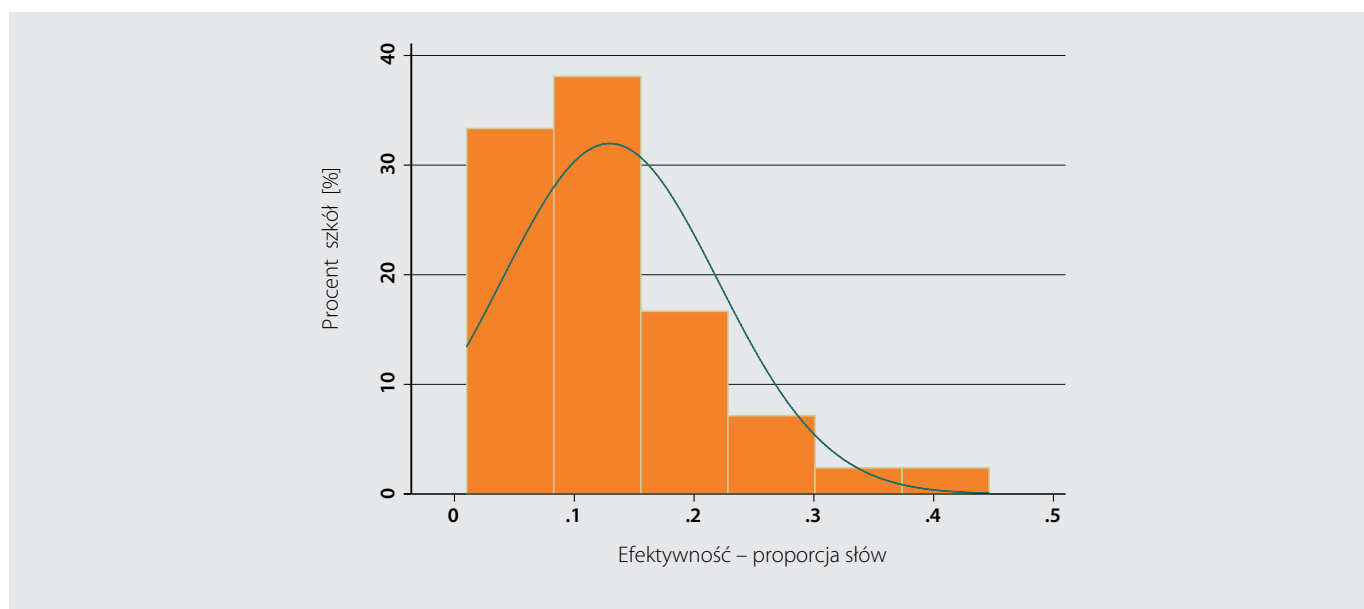
Rysunek 28. Średni procent słów poświęcanych na dygresje



3.4.5.3. Ogólna efektywność wykorzystania czasu na lekcji

Komunikaty poświęcone na sprawy pozadydaktyczne (dyscyplina, administracja, dygresje) zajęły łącznie średnio 13% słów, jakie padły na lekcji. Dość wysoka zmienność (70%) pokazuje, że wiele zależy tu od nauczyciela. Są pedagodzy, którzy poświęcili na sprawy pozadydaktyczne niezbędne minimum, są też ci, którzy przeznaczali na nie prawie połowę lekcji – nawet średnio 45% wypowiedzianych na lekcji słów.

Rysunek 29. Średni procent słów poświęcanych na kwestie pozadydaktyczne



Omówione powyżej statystyki są podsumowane w tabeli 42.

Tabela 42. Podsumowanie komunikatów niezwiązanych z dydaktyką

	Liczba zdarzeń			Liczba słów			Proporcja słów w procentach		
	Średnia	SD	CV	Średnia	SD	CV	Średnia	SD	CV
Dyscyplina	9,90	12,61	1,27	64,39	87,38	1,36	1,92	2,48	1,29
Administracja	42,99	31,11	0,72	299,26	202,66	0,68	9,14	5,38	0,59
Dygresje	9,89	14,20	1,44	65,12	85,21	1,31	1,90	2,36	1,24
Razem	62,78	51,74	0,82	428,77	338,52	0,79	12,96	9,07	0,70

3.4.6. Realizacja zapisów podstawy programowej dotyczących mówienia

Motywy przewodnim analizy realizacji podstawy programowej podczas lekcji języka angielskiego były wymagania szczegółowe dla języka obcego nowożytnego (MEN, 2008). Przedstawione w tabeli 43 zachowania to wybrane wymagania szczegółowe dla uczniów kończących naukę na II etapie edukacyjnym. Wyboru dokonano na podstawie wymagania 4 – uczeń tworzy kilkudzaniowe wypowiedzi ustne według wzoru, wymagania 6 – uczeń reaguje ustnie w prostych sytuacjach dnia codziennego, oraz wymagania 8 – uczeń przetwarza tekst (ustnie).

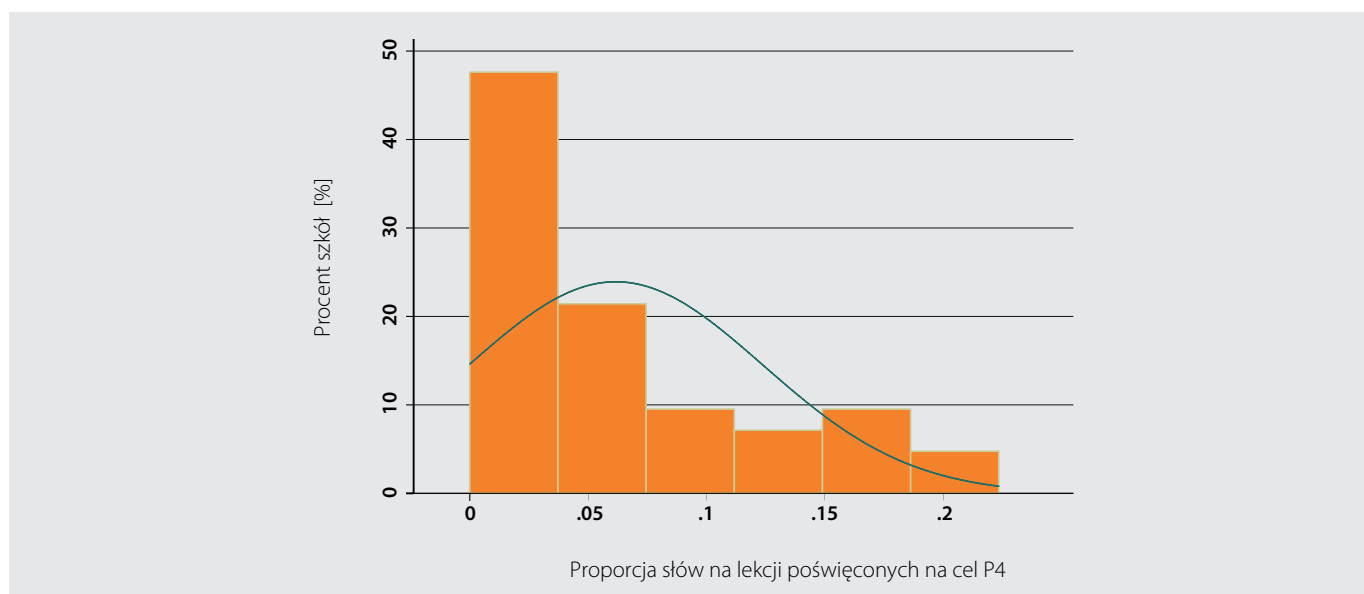
Do badania wybrano wymagania dotyczące mówienia, jako możliwe do zbadania przy użyciu dostępnych metod transkrypcji przebiegu lekcji. W przypadku pozostałych wymagań określających umiejętności związane z czytaniem, słuchaniem i pisanem można jedynie stwierdzić, że ćwiczenia rozwijające te sprawności odbywały się na lekcji. Jednak, aby ocenić, czy uczniowie w nich uczestniczyli, czyli czy słuchali z uwagą, czy czytali ze zrozumieniem, czy pisali to, o co prosił nauczyciel, niezbędna jest dodatkowa, jakościowa analiza materiałów dydaktycznych wykorzystanych na lekcji oraz wkładu pracy uczniów (np. w zeszytach ćwiczeń lub kartach pracy). Na podstawie takiego założenia podjęto decyzję o tym, że analizie zostaną poddane wymagania związane z mówieniem w języku angielskim.

Tabela 43. Zapisy podstawy programowej, których realizację monitorowano w badaniu

Cel	Opis
P4	Uczeń tworzy kilkudzaniowe wypowiedzi ustne według wzoru:
	1. opisuje ludzi, przedmioty i miejsca;
	2. opowiada o czynnościach życia codziennego;
	3. przedstawia swoje upodobania i uczucia.
P6	Uczeń reaguje ustnie w prostych sytuacjach dnia codziennego:
	1. przedstawia siebie i członków swojej rodziny;
	2. podaje swój wiek i miejsce zamieszkania;
	3. podaje swoje upodobania;
	4. mówi, co posiada i co potrafi robić;
	5. prosi o informacje;
	6. wyraża swoje emocje;
	7. wyraża prośby i podziękowania.
P8	Uczeń przetwarza tekst:
	1. przekazuje ustnie informacje uzyskane z tekstu słuchanego lub czytanego.

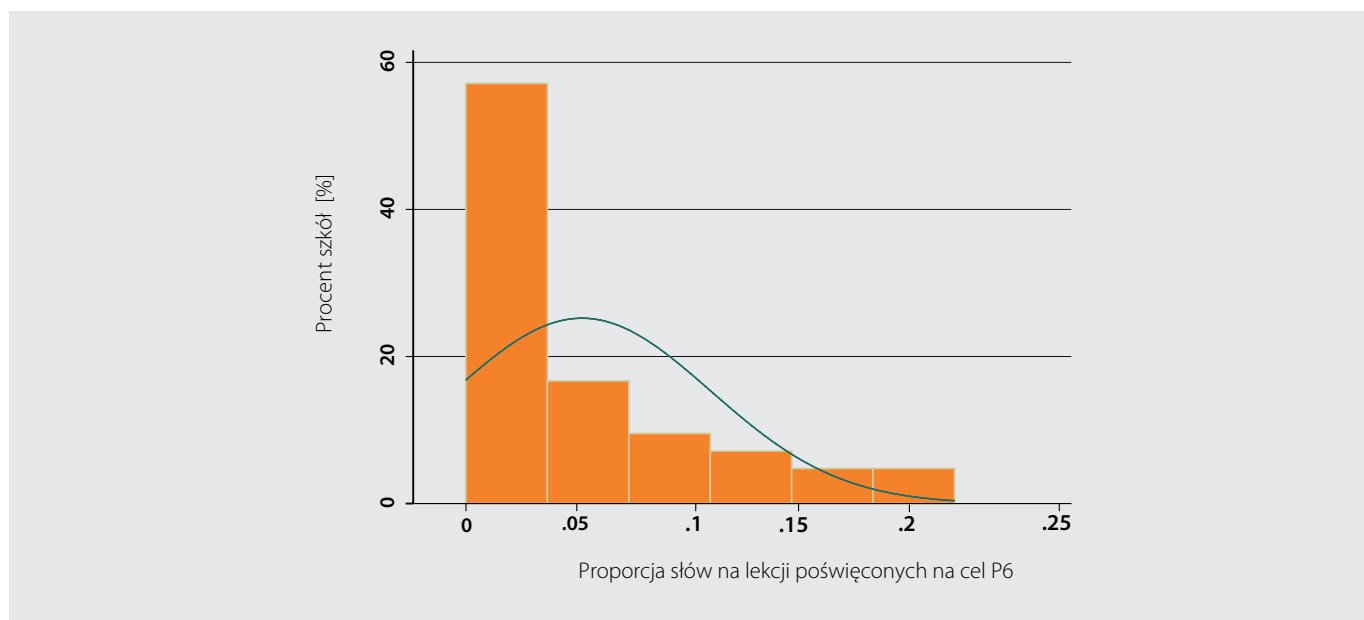
Zarejestrowano średnio prawie 35 epizodów tworzenia wypowiedzi ustnych na lekcję. Było to średnio 185 słów na lekcję, które składały się na nieco ponad 6% wszystkich słów, które padały na lekcji.

Rysunek 30. Średni procent słów poświęconych na lekcji na realizację celu P4 w stosunku do ogółu słów na lekcji



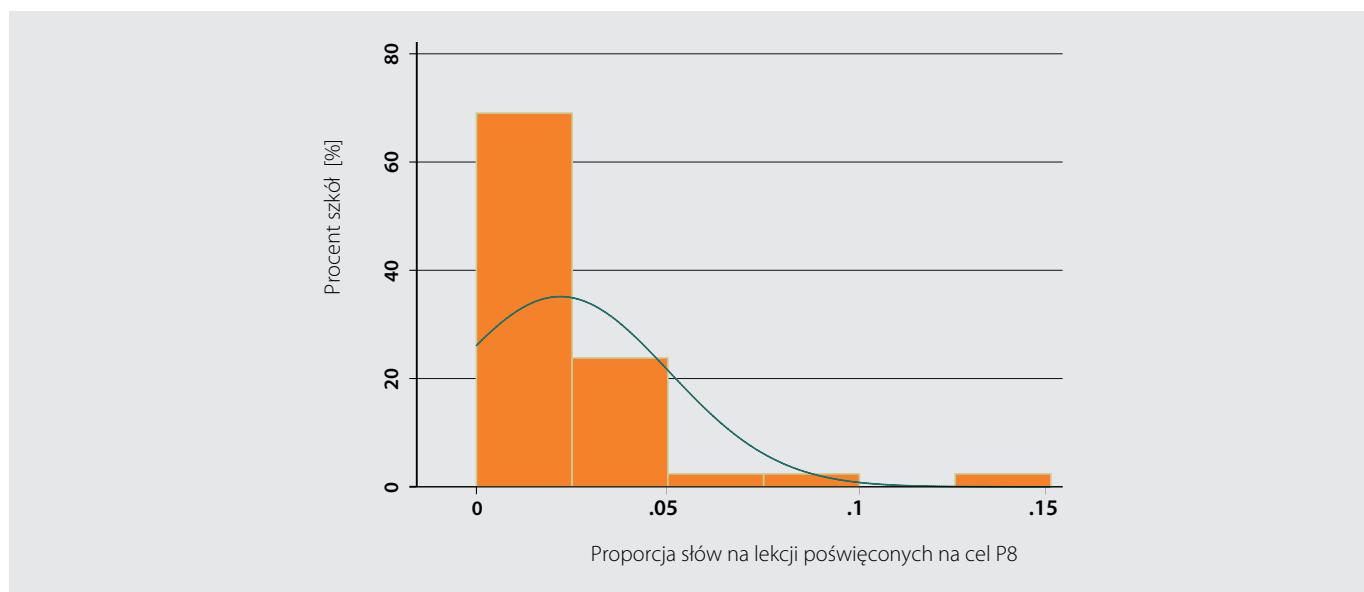
Zarejestrowano również średnio prawie 22 komunikaty, w których uczeń reagował ustnie na lekcji. Było to średnio 117 słów na lekcję. Stanowiły one prawie 4% wszystkich słów, które padały na lekcji.

Rysunek 31. Średni procent słów poświęconych na lekcji na realizację celu P6 w stosunku do ogółu słów na lekcji



Zarejestrowano średnio nieco ponad dziewięć komunikatów zaklasyfikowanych jako przetwarzanie ustne tekstu/obrazu. Było to średnio prawie 68 słów na lekcję. Stanowiły one nieco ponad 2% wszystkich słów, które padały na lekcji.

Rysunek 32. Średni procent słów poświęconych na lekcji na realizację celu P8 w stosunku do ogółu słów na lekcji



Powyższe dane podsumowuje tabela 44.

Tabela 44. Podsumowanie komunikatów związanych z realizacją celów podstawy programowej

Cel	Zmienna	Średnia	SD	CV
P4	liczba komunikatów	34,72	33,30	0,96
	liczba słów	185,52	195,00	1,05
	procent słów na lekcji	6,17	6,22	1,01
P6	liczba komunikatów	21,69	23,94	1,10
	liczba słów	117,25	132,34	1,13
	procent słów na lekcji	3,91	4,35	1,11
P8	liczba komunikatów	9,09	11,62	1,28
	liczba słów	67,66	92,12	1,36
	procent słów na lekcji	2,21	2,86	1,30
Razem	liczba komunikatów	65,50	61,39	0,94
	liczba słów	370,43	371,04	1,00
	procent słów na lekcji	12,29	11,85	0,96

Powyższe dane ujawniają istnienie sporej grupy nauczycieli, która w ogóle nie ćwiczy omawianych umiejętności na swoich lekcjach. Jeśli chodzi o pozostałych pedagogów, to dokładna liczba przeprowadzanych ćwiczeń realizujących analizowane cele jest bardzo zróżnicowana (o czym świadczą m.in. wysokie współczynniki zmienności). Oprócz celu P4, pozostałe stanowią zupełny margines lekcji, szczególnie ćwiczenia mogące służyć realizacji celu P8 są bardzo rzadko stosowane.

3.4.7. Modelowanie językowe

W nauczaniu umiejętności, jaką jest posługiwanie się językiem obcym, niezwykle ważne jest doskonalenie formy i płynności wypowiedzi. Dotyczy to oczywiście wszystkich umiejętności, takich jak gra na instrumencie muzycznym czy jazda na nartach. Aby osiągnąć umiejętność językową, trzeba opanować, częściowo w sposób zautomatyzowany, sposoby reagowania oraz inicjowania

i kończenia, jak również tworzenia dłuższych i krótszych wypowiedzi. Rolą nauczyciela jest asystowanie uczniowi w taki sposób, by wspierając i udzielając rad czy podpowiedzi, zachęcać do stopniowej samodzielności wypowiedzi (*scaffolding*).

W literaturze dotyczącej metodyki nauczania języka angielskiego wiele uwagi poświęcono modelowaniu językowemu (Komorowska, 2011), określając często zestaw różnorodnych technik wspomagających tworzenie poprawnych wypowiedzi mianem *corrective feedback* (Lyster i Ranta, 1997; Hedge, 2000; Lyster i Saito, 2010; Li, 2010). Do technik takich należą: prośba o poprawne wypowiedzenie zdania wraz z zasugerowaną poprawką (*clarification request*), powtarzanie wypowiedzi ucznia z poprawką (*reformulation/recasting*), powtarzanie niepoprawnego zdania z intonacją pytająco-wątpiącą (*He like ice-cream?*), parafrazowanie wypowiedzi ucznia tak, by jego niepoprawna wypowiedź zabrzmiała poprawnie, choć wyrażona w inny sposób. Do technik wspomagających wypowiedzi należą też: prośba o odpowiedź (*eliciting*), wspomaganie wypowiedzi (*prompting*) oraz pytanie uczniów o opinię na temat poprawności wypowiedzi.

Z analizy danych na temat częstości modelowania językowego wyraźnie widać, że jedne techniki modelowania są zdecydowanie bardziej popularne niż inne. Zdecydowanie dominuje prośbenie uczniów o odpowiedź (średnio prawie 50 komunikatów na lekcję, zmienność – 56%) oraz powtarzanie wypowiedzi ucznia (z poprawianiem jego wypowiedzi lub bez), które występowały średnio ponad 30 razy na lekcję (zmienność odpowiednio – 42% i 47%). Popularną formą modelowania okazało się również wspomaganie wypowiedzi ucznia, które zaobserwowano średnio 26 razy na lekcję (zmienność – 56%). Pozostałe rodzaje modelowania były zdecydowanie rzadziej używane. Prośbenie uczniów o wypowiedź całym zdaniem i jej uzasadnianie występowało bardzo rzadko (średnio jedno wystąpienie na dwie lekcje, zmienność – 126%). Niewiele częściej stwierdzano pytanie uczniów o opinię (średnio raz na lekcję, zmienność – 225%) oraz parafrazowanie wypowiedzi ucznia (średnio 4,5 komunikatu na lekcję, zmienność – 81%).

Jeśli chodzi o liczbę słów poświęconych na poszczególne rodzaje modelowania, to na najpopularniejsze formy modelowania przypadło średnio 245 słów na lekcję (prośba o odpowiedź), 115 słów (wspomaganie odpowiedzi) oraz po średnio niecałe 100 słów na oba rodzaje powtarzania odpowiedzi ucznia. Pozostałe rodzaje modelowania były stosowane w znikomych ilościach (parafraza średnio 20 słów, pytanie o opinię 7, prośba o całe zdanie 3). Powyższe dane zostały zestawione w tabeli 45.

Tabela 45. Podsumowanie stosowania technik modelowania językowego

Technika	Miara	Średnia	SD	CV
Prośba o całe zdanie z uzasadnieniem	liczba komunikatów	0,57	0,72	1,26
	liczba słów	3,35	4,35	1,30
Powtarzanie wypowiedzi ucznia	liczba komunikatów	38,60	18,00	0,47
	liczba słów	90,32	45,58	0,50
Powtarzanie wypowiedzi ucznia z poprawką	liczba komunikatów	33,91	14,36	0,42
	liczba słów	95,42	48,77	0,51
Parafraza wypowiedzi ucznia	liczba komunikatów	4,52	3,64	0,81
	liczba słów	19,55	19,88	1,02
Pytanie o opinię	liczba komunikatów	1,12	2,51	2,25
	liczba słów	7,41	15,19	2,05
Prośba o odpowiedź	liczba komunikatów	49,50	27,64	0,56
	liczba słów	244,88	159,09	0,65
Wspomaganie odpowiedzi	liczba komunikatów	26,42	15,59	0,59
	liczba słów	114,62	66,42	0,58
Techniki (razem)	liczba komunikatów	154,62	60,12	0,39
	liczba słów	575,56	280,68	0,49

Warto spojrzeć, jak długie są przeciętnie komunikaty związane z poszczególnymi technikami modelowania. Dane przedstawiono w tabeli 46.

Tabela 46. Podsumowanie długości komunikatów związanych z daną techniką modelowania językowego

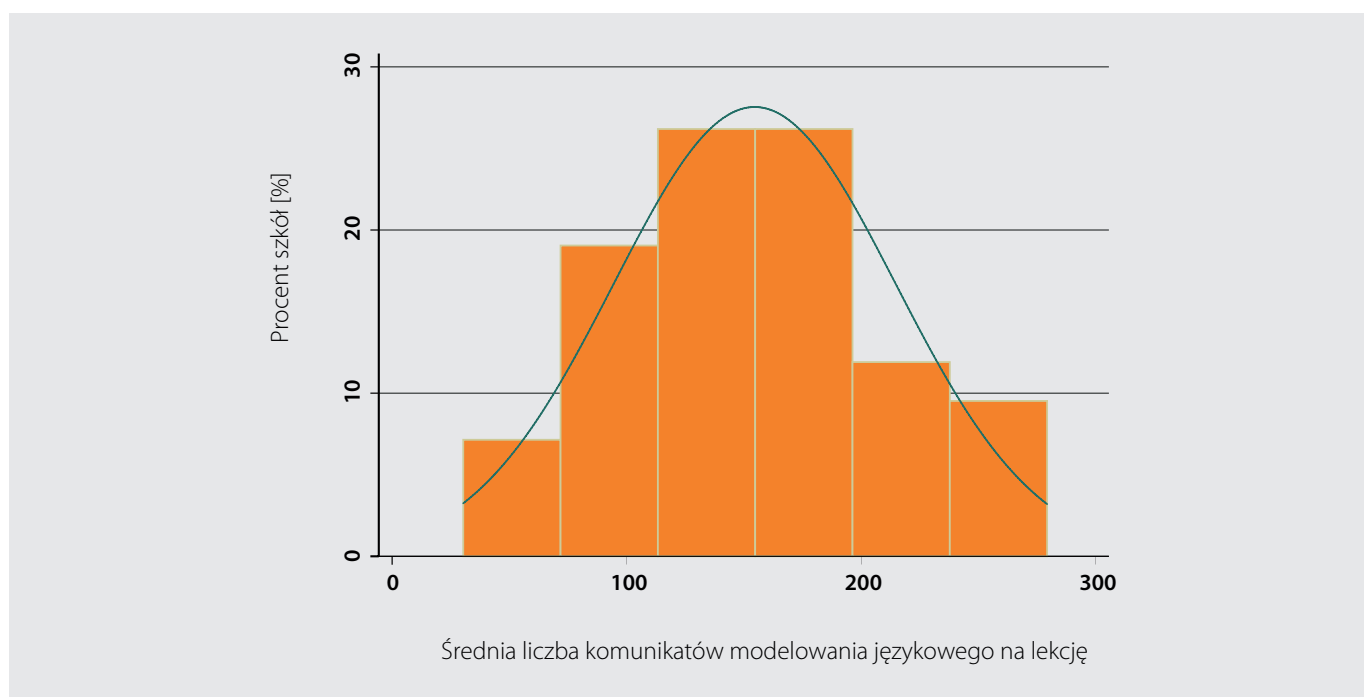
Zmienna	Liczba szkół	Średnia	SD	Min.	Max.	CV
Prośba o całe zdanie	25	6,23	3,78	1,50	18,50	0,61
Powtórzenie	42	2,32	0,50	1,55	4,00	0,22
Powtórzenie z poprawką	42	2,79	0,64	1,41	4,04	0,23
Parafraza	42	4,17	1,39	1,83	7,12	0,33
Pytanie o opinię	19	8,95	6,40	3,00	33,00	0,71
Prośba o odpowiedź	42	4,83	0,97	2,89	7,01	0,20
Wspomaganie odpowiedzi	42	4,45	0,98	2,83	7,93	0,22

Z powyższej tabeli wynika, że najczęściej używane techniki (powtarzanie, powtarzanie z poprawką, prośba o odpowiedź) to raczej bardzo skrócone interakcje nauczyciel–uczeń, w których używa się niezbędnego do komunikacji minimum słów. Co więcej, taka sytuacja jest typowa dla większości szkół, o czym świadczą niskie współczynniki zmienności. Z tabeli wynika też, że techniki prośba o całe zdanie oraz pytanie o opinię implikują dłuższe komunikaty, jak jednak wiemy, techniki te stosowane są tylko mniej więcej w połowie szkół i jest to czynione bardzo rzadko.

Jeśli chodzi o różnorodność modelowania, większość nauczycieli stosuje sześć z siedmiu badanych technik. Zmienność tej statystyki jest bardzo mała, wynosi tylko 10%, czyli praktycznie wszyscy nauczyciele stosują sześć technik, niewiele osób siedem lub pięć, jednak – jak można wnioskować z tabeli 46, prośba o całe zdanie, parafraza i pytanie o opinię pojawiają się w małej liczbie.

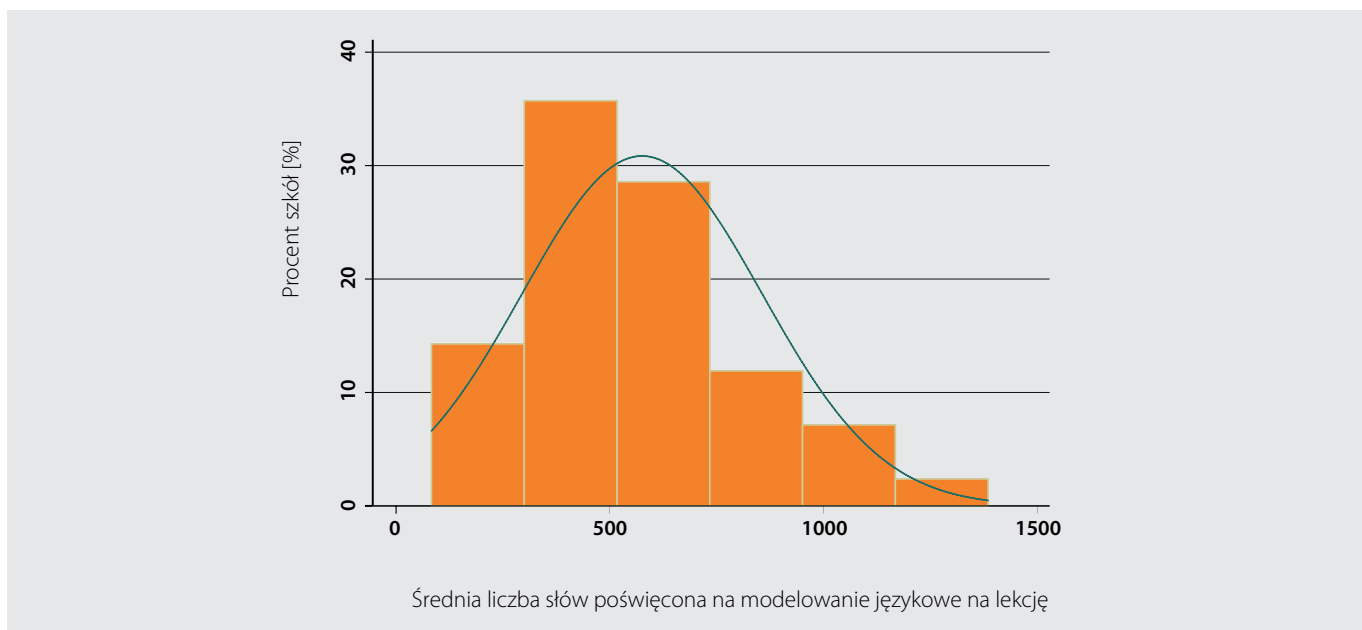
Jeśli potraktować wszystkie techniki modelowania razem, to średnio stanowią one ponad 150 komunikatów na lekcję (zmienność – 39%).

Rysunek 33. Średnia liczba komunikatów modelowania językowego na lekcję



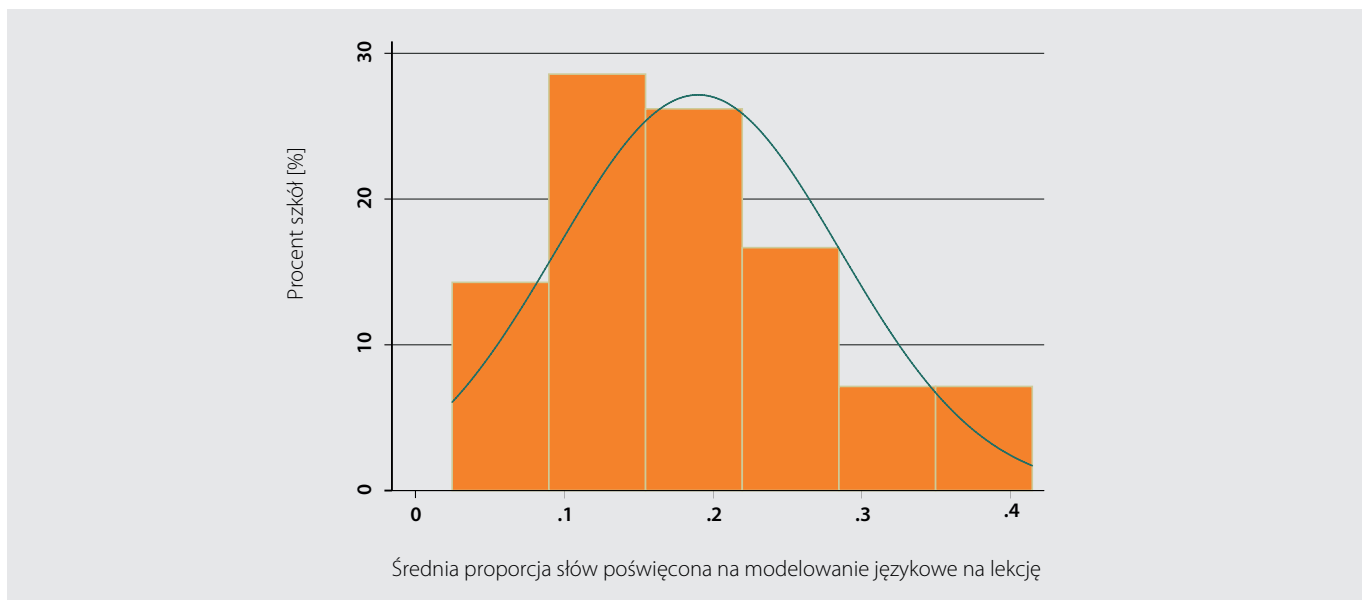
Jeśli chodzi o liczbę słów, która jest poświęcana na wszystkie techniki modelowania łącznie, to wynosi ona średnio prawie 600 na lekcję (zmienność – 49%).

Rysunek 34. Średnia liczba komunikatów modelowania językowego na lekcję



Stanowi to prawie 20% wszystkich słów, które są wypowiedziane na lekcjach (zmienność – 50%). Dominują szkoły, w których modelowanie zajmuje między 10% a 20% słów na lekcji (prawie 60%). Szkół, w których modelowanie jest marginalne (poniżej 10% słów), jest dość mało (około 15%), jednak szkół, w których modeluje się relatywnie dużo (30–40% słów), jest jeszcze mniej (niecałe 10% próby).

Rysunek 35. Średni procent słów na lekcji przypadający na modelowanie językowe



3.4.8. Podsumowanie transkrypcji lekcji

Nauczyciele zdecydowanie zdominowali komunikację na lekcji. Nieco ponad połowa tej komunikacji odbywa się w języku polskim, przy czym występuje bardzo duże zróżnicowanie, jeśli chodzi o używanie języka angielskiego przez nauczycieli. Są tacy, którzy

mówią w języku docelowym bardzo mało, inni prowadzą całe lekcje po angielsku. Niezwykle interesujący jest rozkład używania angielskiego – z równym prawdopodobieństwem znajdziemy nauczycieli, którzy prawie w ogóle nie używają języka angielskiego na lekcjach, jak i tych, którzy rzadko korzystają z języka polskiego. Natomiast proporcję języka angielskiego do polskiego wśród uczniów można opisać rozkładem zbliżonym do normalnego. Ta rozbieżność wydaje się zastanawiająca i warto byłoby w przyszłości zbadać, co wpływa na ilość angielskiego używanego przez nauczycieli na lekcji. Jak zdają się sugerować powyższe dane, nie są to tylko zdolności językowe uczniów. Wydaje się, że wpływ na to mogą mieć przyjęte przez nauczyciela metody pracy, np. czytanie uczniom na głos poleceń lub nawet całych tekstów. Interesująca jest też korelacja między powtarzaniem wypowiedzi ucznia (jedna z technik modelowania) a proporcją używania języka angielskiego przez nauczyciela – wynosi ona $r = 0.37, p < 0.05$ (bardzo podobna wielkość dla proporcji angielskiego dla słów i zdań). Oczywiście, ta korelacja to dopiero początek drogi do wyjaśnienia nieco zaskakujących rozkładów używania języka angielskiego przez nauczycieli. Problematyka ta będzie też ponownie poruszona w części omawiającej modele regresji.

Język używany przez uczniów i nauczycieli jest raczej mało złożony, około 3–4 słowa na zdanie, z czego dłuższe i bogatsze leksykalnie są komunikaty w języku ojczystym. Dodatkowo należy zauważyć, że niewielu nauczycieli stosuje rozbudowane i długie komunikaty po angielsku.

Zwykle około 10–20% komunikatów na lekcji nie dotyczy w najmniejszym stopniu dydaktyki i poświęcanych jest na sprawy porządkowe, wychowawcze, organizacyjne lub dygresje. Występuje tu jednak bardzo duże zróżnicowanie – są nauczyciele, którzy poświęcają prawie ćwierć lekcji na czynności pozadydaktyczne, jest jednak niemało i tych, którzy nie tracą na lekcji prawie w ogóle.

Jeśli chodzi o realizację zapisów podstawy programowej dotyczących rozwijania sprawności mówienia u uczniów, widać, że występuje liczna grupa nauczycieli, która w ogóle nie ćwiczy tych umiejętności na swoich lekcjach. Trudno jednoznacznie stwierdzić, ile miejsca na lekcji powinno się poświęcać na realizowanie konkretnego celu wyznaczonego przez podstawę programową, gdyż zależy to od wielu czynników, wśród których nadrzędne powinny być potrzeby edukacyjne uczniów. Niemniej jednak należy stwierdzić, że poza realizacją celu P4 (wypowiedzi ustne) ćwiczenie sprawności mówienia traktowane jest jako margines. Szczególnie dziwi, że tak rozwijające dla uczniów i łatwe do przeprowadzenia dla nauczyciela ćwiczenia, mogące służyć realizacji celu P8 (ustne przetwarzanie tekstu), są rzadko stosowane.

Na modelowanie językowe przeznaczają się sporo słów na lekcji (średnio 20%). Można wyróżnić techniki, które wyraźnie dominują: prośenie o odpowiedź, powtarzanie wypowiedzi ucznia oraz powtarzanie wypowiedzi ucznia z poprawką. Często występującą techniką jest również wspomaganie odpowiedzi. Pozostałe techniki są stosowane sporadycznie i zajmują marginalne miejsce na lekcji. Można wnioskować, że nauczycielom nie są obce wszystkie badane techniki, ale na ogół ograniczają się oni do stosowania tych najbardziej popularnych, z rzadka sięgając po mniej popularne (jak np. parafraza). Najczęściej używane są techniki, które nie skłaniają uczniów do podjęcia większego wysiłku, a tylko stanowią ramę, na której osadzają się ćwiczenia (pytanie, powtórzenie odpowiedzi). Z technik, które mają pobudzać uczniów do wypowiedzi, obserwujemy głównie posługiwanie się wspomaganie odpowiedzi, natomiast techniki mające skutkować bardziej złożonymi komunikatami (prośba o całe zdanie/uzasadnienie i prośba o opinię) stanowią margines modelowania. Jeśli chodzi o poprawność wypowiedzi, nauczyciele dość często sięgają po powtórzenie wypowiedzi ucznia z poprawką, niezmiernie rzadko jednak pokazują uczniom możliwość użycia innych struktur lub słów za pomocą parafrazowania. Modelowanie językowe sprowadza się więc głównie do pytania, powtarzania i poprawiania.

4. Szkolne i pozaszkolne uwarunkowania umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego

W tej części raportu zostanie poruszony problem wpływu mierzonych czynników na umiejętności językowe uczniów. Jako zmienna zależna wykorzystany został odpowiednio wyskalowany wynik uczniów w teście BENJA (patrz podrozdział 4.1), a jako zmienne niezależne (predyktory) – zmienne uzyskane w pomiarze ankietowym oraz w wyniku obserwacji lekcji i analizy transkrypcji.

Opis wyników testowych oraz etapy przygotowania testu zostały przedstawione wcześniej, w rozdziale 2 niniejszego raportu oraz w opracowaniu wyników z I etapu badania (Szpotowicz i in., 2014). Zmienne niezależne, których wpływ na umiejętności językowe został przetestowany w modelach zaprezentowanych poniżej, zostały dobrane do badania na podstawie przeglądu literatury oraz wyników wcześniejszych badań Pracowni Języków Obcych IBE (Szpotowicz i in., 2014).

4.1. Metoda

Dane wykorzystane w modelach wielopoziomowych zostały zebrane od 5179 uczniów klas VI uczestniczących w pomiarze umiejętności i badaniu kwestionariuszowym zrealizowanym w marcu 2014 roku. Wielkość próby została ograniczona przez występujące braki danych, usunięte z dalszych analiz metodą *listwise* do 3437 uczniów ze 165 szkół.

Poziom umiejętności uczniów został oszacowany na podstawie wyników w teście BENJA za pomocą modelu Rascha (Rasch, 1960; zobacz też: Andrich, 1988). Model Rascha jest, w swej klasycznej postaci, psychometrycznym modelem, dzięki któremu możemy obliczyć wynik ucznia w teście, biorąc pod uwagę nie tylko fakt odpowiedzi przez niego poprawnie na daną liczbę pytań, ale również to, jak trudne były pytania, na które udało się temu uczniowi odpowiedzieć. Trudność pytań jest obliczana na podstawie tego, ilu uczniom udało się je rozwiązać prawidłowo. Obliczanie poziomu umiejętności uczniów w ten sposób jest precyzyjniejsze niż mierzenie jej za pomocą wyników surowych (tzn. liczby zdobytych punktów lub liczby pytań, na które została udzielona prawidłowa odpowiedź). Otrzymane wyniki zostały wystandaryzowane, tak by ich średnia wynosiła 0, a odchylenie standardowe 1, celem łatwiejszej interpretacji wyników modelu.

Wpływ wyróżnionych czynników na umiejętności językowe uczniów oszacowano przy użyciu liniowych modeli mieszanych, w których pierwszym poziomem analizy byli uczniowie, a drugim – szkoły²². Zmiennymi na poziomie ucznia, do których przywiązywano największą wagę (z uwagi na miejsce poświęcane im w literaturze i/lub istotne efekty we wcześniejszych etapach badania), były:

- wynik ucznia w Teście Matryc Ravena – test ten mierzy tzw. inteligencję płynną ucznia, określaną często jako szybkość rozumowania i procesów poznawczych. Wskazuje się, że największy wpływ na jego wynik ma zdolność do dostrzegania abstrakcyjnych związków między elementami oraz umiejętność rozwiązywania wielu problemów naraz (Carpenter, Just i Shell, 1990; o różnych przejawach inteligencji czytaj też np. w: Nęcka, 2003); wynik ucznia w teście został oszacowany na podstawie poprawności udzielonych na poszczególne pytania odpowiedzi za pomocą modelu Rascha, przy użyciu estymacji metodą największej wiarygodności (ML, *maximum likelihood*);
- płeć ucznia (zakodowana zero-jedynkowo);
- wskaźnik socjoekonomicznego statusu (SES) rodziny ucznia, na który złożyły się: wskaźnik statusu miejsca pracy rodziców (HISEI), wykształcenie rodziców (w latach nauki) oraz wskaźnik wyposażenia gospodarstwa domowego w dobra materialne i kulturalne. Na bazie trzech wymienionych zmiennych obliczono wskaźniki SES dla każdego ucznia za pomocą analizy głównych składowych (PCA, *principal components analysis*); PCA pozwala

²² Zdecydowano o przeprowadzeniu obliczeń z wykorzystaniem tylko dwóch poziomów analizy (uczniów i szkół), pomijając oddziały, celem porównania omawianych danych z analizami obejmującymi dane z I pomiaru (Szpotowicz i in., 2014; patrz również zastrzeżenia do modelu trzy-poziomowego w tej publikacji).

zredukować informacje z kilku zmiennych do jednego wskaźnika, biorąc pod uwagę redundantne informacje w danych (czytaj np. Dunteman, 1989);

- znajomość języka angielskiego przez rodziców ucznia – zmienna ta również jest reprezentowana przez wskaźnik utworzony na bazie analizy głównych składowych, reprezentujący pytania o znajomość języka angielskiego przez rodziców ucznia;
- informacja o uczęszczaniu przez ucznia na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego na przestrzeni ostatnich lat (zmienna kodowana zero-jedynkowo);
- postrzegana przez uczniów trudność języka angielskiego jako przedmiotu szkolnego – udzielona przez ucznia odpowiedź na pytanie o trudność języka angielskiego, odpowiedzi były udzielane na skali 1–5, potraktowano ją w modelu jako zmienną ciągłą i rekodowano do skali 0–4 celem łatwiejszej interpretacji modelu;
- deklarowane przez ucznia pozytywne nastawienie („lubię”) do języka angielskiego – zmienna ta jest reprezentowana przez wskaźnik utworzony za pomocą analizy głównych składowych na podstawie danych z czterech pytań z ankiety ucznia o nastawienie do poszczególnych aspektów języka angielskiego (pytania na skali 1–5);
- praca ucznia w domu – zmienna ta jest reprezentowana przez wskaźnik utworzony za pomocą analizy głównych składowych na podstawie pięciu pytań z ankiety ucznia, gdzie badano czynności związane z językiem angielskim, które podejmują uczniowie w czasie wolnym (np. oglądanie filmów, korzystanie z programów edukacyjnych etc.; pytania na skali 1–4, im wyższy wynik, tym uczeń deklaruje, że pracuje częściej).

Zmiennymi na poziomie szkoły były:

- lokalizacja szkoły – zmienną tę podzielono na cztery kategorie: szkoły ulokowane na wsiach, w małych miastach (5–30 tysięcy mieszkańców), w ośrodkach średniej wielkości (30–100 tysięcy) oraz w dużych miastach (powyżej 100 tysięcy);
- średni poziom statusu socjoekonomicznego rodziców uczniów w szkole;
- odsetek uczniów uczęszczających na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego w szkole.

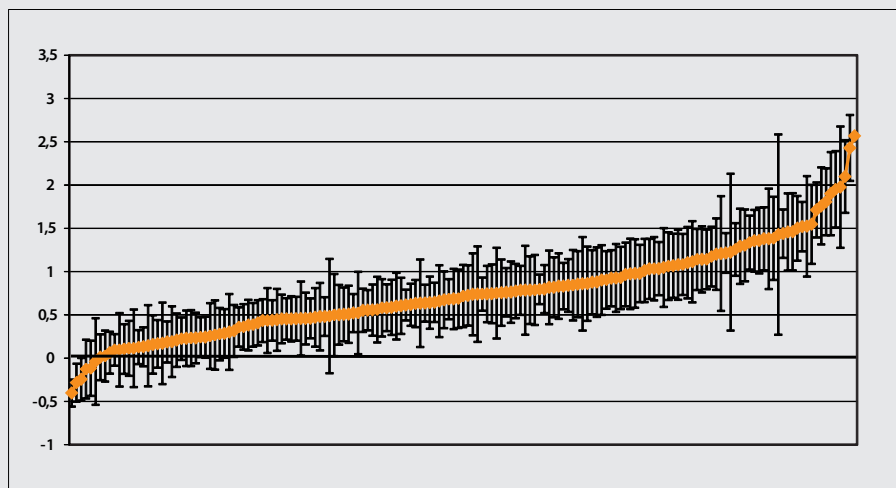
Czytelnik znajdzie więcej informacji na temat zmiennych niezależnych w rozdziale 2 tego raportu. Wszystkie zmienne (łącznie ze zmienną zależną) poza zmiennymi zero-jedynkowymi i kategoryjnymi (płeć, lokalizacja szkoły, dodatkowe zajęcia z angielskiego) zostały wystandaryzowane (średnia = 0, odchylenie standardowe = 1) celem łatwiejszej interpretacji oszacowań modelu.

Modele zostały obliczone przy użyciu specjalnie stworzonych wag analitycznych. Dokładna procedura ich tworzenia i użycia zawarta jest w rozdziale autorstwa Maluchnika i Modzelewskiego (2014). Wagi zostały zastosowane, by uwzględnić częstość występowania danego rodzaju szkoły w populacji. Dzięki temu uzyskane wyniki nie są zniekształcone przez niedoreprezentowanie lub nadreprezentację jakiegoś typu szkół w próbie. Dzięki zastosowaniu wag można również precyzyjnie uogólniać wyniki z próby na całą populację, czyli wszystkich uczniów klasy VI oraz na wszystkie publiczne szkoły podstawowe, które prowadzą zajęcia z języka angielskiego (patrz też: Szpotowicz i in., 2014). W modelu użyto szacowania metodą największej wiarygodności.

4.2. Międzyszkolne różnicowanie wyników testu

Rysunek 36 wskazuje na znaczne różnice między szkołami w wynikach testu z języka angielskiego. Około połowa szkół charakteryzuje się wynikiem uczniów poniżej średniej dla wszystkich szkół. Wydaje się też, że szkoły o bardzo wysokiej średniej są między sobą bardziej różnicowane niż szkoły o wynikach najniższych. Jednocześnie tylko wśród szkół o wynikach wysokich występują takie, które mają wynik oddalony od średniej o ponad jedno odchylenie standardowe. Dane są prezentowane dla wystandaryzowanego poziomu umiejętności uczniów (średnia = 0, odchylenie standardowe = 1).

Rysunek 36. Oszacowanie średnich wyników dla szkół z 95% przedziałem ufności



Międzyszkolne zróżnicowanie wyników zostało również oszacowane na bazie tzw. modelu pustego (*null model*), czyli modelu regresji wielopoziomowej, który nie zawiera żadnych predyktorów (zmiennych niezależnych), szacuje jedynie wariancję efektów losowych dla każdego z poziomów analizy. Oszacowanie takiego modelu pozwala na ustalenie, na którym z poziomów analizy występuje większe zróżnicowanie, tzn. czy np. uczniowie wewnątrz szkół różnią się od siebie bardziej niż od siebie różnią się szkoły. Model ten pozwala również na późniejsze obliczenie tzw. współczynnika determinacji (pseudo R^2), będącego zarówno miarą dopasowania modelu do danych, jak i miarą proporcji „wyjaśnionej” przez predyktory wariancji zmiennej zależnej. Wysokie wartości pseudo R^2 informują o tym, że wzięto pod uwagę ważne zmienne związane ze zmienną zależną. Oznacza to, że wnioskowanie o występujących zależnościach jest w pewien sposób uprawnione. Ponadto, korzystając z tego modelu, można również wyliczyć współczynnik korelacji wewnątrzklasowej (*intraclass correlation coefficient*, ICC), który informuje o podobieństwie danych elementów, należących do tej samej grupy (Koch, 1982). Współczynnik ten można interpretować jak typowy współczynnik korelacji, czyli np. ICC można by interpretować jako średnią korelację wyników w teście z języka angielskiego uczniów z tej samej szkoły. Wysokie wartości informują o dużym podobieństwie jednostek w obrębie grupy, małe – o niewielkiej zbieżności między nimi (patrz też: Rabe-Hesketh i Skrondal, 2008, rozdział 2).

Oszacowanie efektów losowych i ICC dla modelu pustego znajduje się w tabeli 47.

Tabela 47. Oszacowanie efektów losowych i ICC dla modelu pustego

	Wartość
Wariancja efektów losowych szkół	0,185
Wariancja efektów losowych uczniów	0,767
ICC	0,194
Liczba uczniów (N)	3437
Liczba szkół (n)	165

Analiza powyższej tabeli wskazuje, że różnice między uczniami są większe niż te między szkołami. Większe wartości dla efektów losowych uczniów pokazują też, że na tym poziomie więcej wariancji wymaga „wyjaśnienia”, czyli że należy znaleźć takie predyktory, które pozwoliłyby na redukcję losowej zmienności między uczniami i przypisanie jej wpływowi kontrolowanych zmiennych niezależnych. Współczynnik korelacji wewnątrzklasowej wyniósł 0,194, co lokuje go w typowym dla badań edukacyjnych przedziale 0,1–0,2 (McCoach, 2010). Jest to potwierdzenie wniosku o stosunkowo niewielkim podobieństwie uczniów do siebie ze względu na przynależność do danej szkoły. Tak więc, choć szkoła, do której chodzą uczniowie, odpowiada za zauważalną część ich umiejętności, to jednak znacznie większą rolę odgrywają zmienne indywidualne. Warto jednak nadmienić, że w porównaniu do innych danych o polskim systemie oświaty te wartości należy uznać za wysokie. Uzyskany współczynnik korelacji wewnątrzklasowej

o wartości 0,194 jest znacznie wyższy niż np. wartości uzyskane po I etapie edukacyjnym dla testów umiejętności czytania, świadomości językowej i umiejętności matematycznych (około 0,068–0,078). Wartość ta jest również większa niż dla innych przedmiotów po II etapie edukacyjnym, a nawet większa niż dla innych przedmiotów na egzaminie gimnazjalnym (na którym należy się spodziewać dużych różnic międzyszkolnych ze względu na procesy selekcji uczniów szkół – Dolata, 2008; Jasińska-Maciążek i Modzelewski, 2014). Oznacza to, że międzyszkolne zróżnicowanie wyników uczniów w zakresie języka angielskiego jest większe niż dla jakiegokolwiek innego badanego przedmiotu w polskich szkołach. Współczynnik ten można interpretować na kilka sposobów, m.in., że korelacja między wynikiem dwóch uczniów z tej samej szkoły wynosi średnio nieco ponad 0,19 lub że wariancja na poziomie szkół stanowi 19,4% ogólnej wariancji umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego (Park i Lake, 2005; Rabe-Hesketh i Skrondal, 2008).

W następnym kroku zbudowano kolejne modele – model pełny, zawierający wszystkie predyktory, których włączenie do modelu było uzasadnione, oraz model zawierający tylko predyktory z poziomu szkół. Takie modele umożliwią obliczenie proporcji wyjaśnionej wariancji na obu poziomach analizy (porównaj: Raudenbusch i Bryk, 2002; Snijders i Bosker, 2012).

4.3. Szkolne i pozaszkolne uwarunkowania umiejętności w zakresie języka angielskiego

Analiza modelu pełnego wykazała znaczną redukcję losowej wariancji, zarówno na poziomie uczniów, jak i szkół. Oznacza to, że wprowadzone do modelu predyktory są powiązane z wariancją zmiennej zależnej i pozwalają na dokładniejsze przewidywanie umiejętności ucznia w oparciu o zebrane informacje. Wiąże się z tym również dość wysoki współczynnik determinacji (pseudo R^2), charakteryzujący model pełny.

Tabela 48. Oszacowanie wpływu szkolnych i pozaszkolnych czynników na umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego

Predyktor ²³	Współczynnik	SE	z	p	Przedział ufności (95%)	
Poziom ucznia						
wynik Testu Matryc Ravena	0,322	0,020	16,39	0,000	0,283	0,360
SES	0,113	0,018	6,10	0,000	0,076	0,149
dotatkowy angielski	0,191	0,036	5,33	0,000	0,121	0,262
lubienie angielskiego	0,098	0,019	5,12	0,000	0,060	0,135
znajomość angielskiego – rodzice	0,040	0,016	2,41	0,016	0,007	0,072
praca ucznia w domu	0,066	0,015	4,36	0,000	0,036	0,095
postrzegana trudność angielskiego	-0,183	0,019	-9,83	0,000	-0,220	-0,147
pleć	0,022	0,027	0,83	0,409	-0,030	0,074
Poziom szkoły						
lokalizacja (kategoria odniesienia: wieś)						
małe miasto	-0,091	0,069	-1,33	0,184	-0,226	0,044
średnie miasto	0,070	0,077	0,90	0,366	-0,082	0,221
duże miasto	-0,008	0,084	-0,10	0,922	-0,173	0,156
średni SES w szkole	0,087	0,041	2,13	0,033	0,007	0,166
odsetek uczniów w szkole chodzących na dodatkowy angielski	0,077	0,031	2,45	0,014	0,015	0,138
Stała	-0,070	0,056	-1,26	0,209	-0,179	0,039

²³ Dokładne znaczenie predyktorów – patrz podrozdział 4.1. Predyktory były w różnym stopniu skorelowane ze sobą, jednak analiza współliniowości nie wykazała, by te korelacje zakłócały oszacowanie błędów standardowych w modelu (wszystkie VIF < 4).

Najsilniejszy wpływ na umiejętności uczniów (przy kontroli innych zmiennych w modelu) ma wynik w Testu Matryc Ravena, wzrost wyniku w tym teście o jedno odchylenie standardowe łączy się ze wzrostem umiejętności ucznia o mniej więcej jedną trzecią odchylenia standardowego (0,322). Wynik ten, oczywiście w dużym uproszczeniu, oznacza, że uczniowie różniący się o jedno odchylenie standardowe wynikiem Testu Matryc Ravena różnią się o około 3 punkty na teście (w wynikach surowych). Biorąc pod uwagę, że maksymalny wynik to 50 punktów, nie jest to mało. Związek inteligencji płynnej z poziomem umiejętności językowej jest znany od dawna i dość dobrze zbadany (Genesee, 1976). Nowe badania wskazują, że dużą rolę odgrywa tu związek inteligencji z pojemnością słuchowej pamięci roboczej (Baddeley, 2003; Baddeley, Gathercole i Papagno, 1998). Uczniowie notujący wyższe wyniki w testach inteligencji płynnej mogą więc wydajniej przetwarzać dźwięki mowy ludzkiej, lepiej zapamiętywać nowe sekwencje dźwięków (np. nowe słowa) i prawdopodobnie również skuteczniej przypominać sobie nauczane kiedyś kombinacje dźwięków (np. słowa/frazy).

Należy zaznaczyć, że wynik w Teście Matryc Ravena mówi o oszacowanym poziomie tylko jednego z wielu aspektów inteligencji (porównaj np. Gardner i Moran, 2006; Sternberg, 1985), ważnego dla umiejętności językowych poprzez bliskie związki z pamięcią roboczą, ale być może wcale nie najważniejszego dla osiągnięcia końcowego sukcesu w szkole (o trafności predykcyjnej testów inteligencji: Sternberg, Grigorenko i Bundy, 2001). Ponadto, należy pamiętać, że poziom inteligencji płynnej nie jest niezmiennym determinantem umiejętności uczniów, ale że podlega on istotnym zmianom rozwojowym (Sternberg, 1999) oraz jest wrażliwy na środowisko zewnętrzne (Blair, 2006), a nawet podlega treningowi (Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno i Posner, 2005). Oznacza to, że dość silny związek umiejętności językowych z tym aspektem inteligencji nie zwalnia nauczycieli i rodziców od dbania o zapewnienie dziecku jak najlepszych warunków do nauki języków obcych. Zarówno ujawnienie wrodzonych zdolności, jak i wyrównanie pewnych braków należy w dużej mierze od odpowiedniego środowiska szkolnego i domowego uczniów (np. Chambers, 1999; Lindgren i Muñoz, 2013).

Kolejnym silnym efektem jest fakt uczęszczania na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego. Uczniowie korzystający z tej okazji do nauki mają umiejętności o mniej więcej jedną piątą odchylenia standardowego wyższą (0,191) od uczniów, którzy na dodatkowe zajęcia nie chodzą. Efekt ten jest oczekiwaną konsekwencją poświęcania na język angielski większej ilości czasu i wysiłku przez uczniów uczęszczających na dodatkowe zajęcia (Edelenbos i in., 2006). Interesujące byłoby zbadanie wpływu rodzaju i jakości takich zajęć, jednak dane zebrane w tym badaniu nie pozwalają na przeprowadzenie takich analiz.

Trzecim co do wielkości efektem z poziomu ucznia jest postrzegana trudność języka angielskiego – im trudniejsza według ucznia jest nauka tego języka, tym mniejsze umiejętności. Związek wydaje się oczywisty, zaskakuje jednak jego spora wielkość oraz utrzymywanie się go pomimo kontroli wielu innych zmiennych. Można zaryzykować stwierdzenie, że zmienna ta może odzwierciedlać zniechęcenie ucznia brakiem postępów, postrzeganie siebie jako pozbawionego talentu do nauki języka lub doświadczanie specyficznych trudności w nauce języków obcych. Powyższe interpretacje nie są na pewno jedynymi możliwymi wyjaśnieniami związku omawianej zmiennej z poziomem umiejętności uczniów. Wpływ na ten efekt może mieć również obecność błędu pomiarowego w tym predyktorze, co nie byłoby niczym zaskakującym, zważywszy na fakt, że został on utworzony na bazie jednego tylko pytania z ankiety. Taka sytuacja skutkuje jednak najczęściej powiększeniem błędów standardowych, które w przypadku omawianej zmiennej są bardzo niskie, lub też niedoszacowaniem wielkości współczynnika, który i tak jest dość wysoki (Fuller, 1987). Wydaje się zatem, że ta zależność jest na tyle ciekawa, iż zasługuje na odrębne dalsze badania.

Kolejnym istotnym efektem jest wpływ statusu społeczno-ekonomicznego (SES) rodziny na umiejętności dziecka. Jest on pozytywny – uczniowie różniący się o jedno odchylenie standardowe wskaźnika SES różnią się w zakresie umiejętności językowych o 0,1 odchylenia standardowego. Podobny wpływ ma pozytywne nastawienie („lubie”) do języka angielskiego przez ucznia. Umiejętności są większe u tych uczniów, którzy lubią język angielski i lubią się go uczyć. Mniejsze znaczenie mają dwa inne predyktory z poziomu ucznia – znajomość języka angielskiego przez rodziców i częstotliwość kontaktu ucznia z językiem angielskim w czasie wolnym.

Płeć ucznia nie była istotnie związana z umiejętnościami językowymi (patrz Szpotowicz i in., 2014; patrz też: López Rúa, 2006; Xiong, 2010). Podobnie nie była istotna wielkość miejscowości, w której znajdowała się szkoła. Związek taki jest zwykle wykazywany (patrz np. Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2015), jednak wydaje się, że w tym modelu został on wyjaśniony poprzez średni poziom wskaźnika SES uczniów w szkole oraz odsetek uczniów uczęszczających na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego w szkole.

Interesujące efekty uzyskano podczas analizy tzw. zmiennych kontekstowych lub zagregowanych *e* (*contextual effects*, zwane też *compositional effects*; Raudenbusch i Bryk, 2002). Efektami takimi nazywa się sytuację, gdy uśredniony w ramach szkoły poziom zmiennej charakteryzującej indywidualnych uczniów (np. SES, iloraz inteligencji etc.) jest istotnie związany ze zmienną zależną, nawet przy

kontroli indywidualnego poziomu tej zmiennej w modelu. W omawianym modelu taka sytuacja dotyczy średniego poziomu wskaźnika SES na szkołę oraz odsetka uczniów w szkole, którzy uczęszczają na dodatkowe lekcje z języka angielskiego. Różnica w umiejętnościach uczniów przy różnicy średniego poziomu wskaźnika SES w szkole o jedno odchylenie standardowe wynosi około 0,087 odchylenia standardowego. Nieco słabszy jest związek odsetka uczniów, którzy korzystają z pozaszkolnych lekcji angielskiego. Różnica w poziomie umiejętności między dwoma uczniami, których szkoły różnią się o jedno odchylenie standardowe w zakresie odsetka uczniów chodzących na dodatkowe zajęcia, wynosi średnio 0,077 odchylenia standardowego (niezależnie od tego, czy dany uczeń chodzi na dodatkowe zajęcia, czy nie). Analiza analogicznego modelu, ale tylko z uwzględnieniem predyktorów z drugiego poziomu (szkół), wykazała, że wpływ średniego poziomu wskaźnika SES znacznie się zmniejsza po dodaniu do modelu zmiennych z poziomu indywidualnego, natomiast wpływ uczniów korzystających z innych zajęć zmniejsza się tylko nieznacznie (patrz tabela 49). Na podstawie zebranych danych trudno wskazać, jaki mechanizm dokładnie stoi za tym dodatnim wpływem. Mogą to być zarówno praca nauczycieli, którzy dostosowują zajęcia do rosnącego poziomu uczniów, jak i starania samych uczniów, którzy chcą dorównać swoim kolegom chodzącym na dodatkowe zajęcia.

W modelu uwzględniono również wiele innych zmiennych, które opisano w części drugiej tego raportu, jednak żadna z nich nie miała istotnie statystycznego związku ze zmienną zależną (przy kontroli zmiennych w modelu uwzględnionych). Dokładne analizy nie są tutaj prezentowane ze względu na objętość publikacji.

Tabela 49. Oszacowanie wpływu czynników szkolnych na umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego

Predyktor	Współczynnik	SE	z	p	Przedział ufności (95%)	
lokalizacja (kategoria odniesienia: wieś)						
małe miasto	-0,061	0,077	-0,79	0,427	-0,213	0,090
średnie miasto	0,100	0,084	1,19	0,233	-0,064	0,265
duże miasto	0,060	0,093	0,65	0,517	-0,122	0,243
Średni SES w szkole	0,229	0,043	5,27	0,000	0,144	0,314
Odsetek uczniów w szkole chodzących na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego	0,101	0,039	2,59	0,010	0,024	0,177
Stała	-0,010	0,056	-0,17	0,866	-0,120	0,101

Porównanie efektów losowych z trzech zaprezentowanych modeli wskazuje, że model pełny ma najlepsze dopasowanie oraz zdecydowanie satysfakcjonującą wielkość współczynnika determinacji, który wynosi w przybliżeniu 0,41 dla modelu pełnego. Model ma znacznie wyższy współczynnik determinacji na poziomie szkół (0,71) niż na poziomie indywidualnego ucznia – 0,34. Współczynniki determinacji zostały obliczone na podstawie wzorów przedstawionych przez Raudenbuscha i Bryka (2002; zobacz też Rabe-Hesketh i Skrondal, 2008). Powyższe wartości są dość wysokie (jak na badanie z dziedziny nauk społecznych) i informują, że uwzględnione w badaniu zmienne niezależne mogą wyjaśnić znaczną część obserwowanej wariacji wyników testowych.

Tabela 50. Przewidywane efekty losowe na poziomie szkół i uczniów – porównanie między modelami

	Model pusty	Model pełny	Model dla 2. poziomu
Wariancja efektów losowych szkół	0,185	0,054	0,065
Wariancja efektów losowych uczniów	0,767	0,505	0,766
Pseudo R ²	–	0,413	0,127
Pseudo R ² ₁ (poziom uczniów)	–	0,342	–
Pseudo R ² ₂ (poziom szkół)	–	0,707	0,648

4.4. Modele uwzględniające dane z badania obserwacyjnego i analiz transkrypcji

Badania obserwacyjne i analiza transkrypcji zostały przeprowadzone na podpróbie szkół (42 ze 165), tak więc analizy uwzględniające zmienne zmierzone w tych badaniach muszą być przedstawione oddzielnie, by uwzględnić zmianę próby uczniów i szkół. Dokładny opis badania obserwacyjnego i mierzonych w nim zmiennych znajduje się w rozdziale 3.

Proces budowy prezentowanych poniżej modeli był analogiczny do zastosowanego powyżej. Zmienną, którą dołączono do wcześniej estymowanych modeli, była średnia długość wypowiedzi uczniów po angielsku na lekcji (MLU, patrz podrozdział 3.4.4). Wzrost średniej długości wypowiedzi uczniów w szkole o jedno odchylenie standardowe łączy się ze wzrostem umiejętności uczniów o prawie 0,17 odchylenia standardowego. Przedstawiony w tabeli 51 model różni się nieco od tego przedstawionego powyżej w tabeli 49, jednak nie należy łączyć tego z wpływem dodanej zmiennej, a raczej ze znaczną zmianą próby, na podstawie której model został oszacowany. Liczba uczniów wyniosła 840, a liczba szkół – 42. Omawiane wcześniej wagi analityczne (Maluchnik i Modzelewski, 2014) nie były przewidywane do ważenia podpróby 42 szkół, dlatego też w poniższym modelu zrezygnowano z ważenia, używając zamiast tego odpornych (*robust*) błędów standardowych. Wykorzystano estymator, który bierze pod uwagę skorelowanie obserwacji w szkołach. Estymator taki pozwala wziąć poprawkę na to, jak bardzo „podobni” są do siebie uczniowie w klasach/szkołach.

Tabela 51. Oszacowanie wpływu szkolnych i pozaszkolnych czynników na umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego (badanie obserwacyjne i kontekstowe)

Predyktor	Współczynnik	SE	z	p	Przedział ufności (95%)	
Poziom ucznia						
wynik Testu Matryc Ravena	0,326	0,035	9,21	0,000	0,257	0,396
SES	0,086	0,031	2,75	0,006	0,025	0,147
dotatkowe zajęcia z języka angielskiego	0,250	0,066	3,78	0,000	0,121	0,380
pozytywne nastawienie („lubie”) do nauki języka angielskiego	0,112	0,042	2,7	0,007	0,031	0,194
znajomość języka angielskiego – rodzice	0,017	0,036	0,48	0,633	-0,054	0,088
praca ucznia w domu	0,141	0,027	5,25	0,000	0,089	0,194
postrzegana trudność języka angielskiego	-0,200	0,033	-6,10	0,000	-0,264	-0,135
płeć	0,062	0,053	1,18	0,238	-0,041	0,165
Poziom szkoły						
lokalizacja (kategoria odniesienia: wieś)						
małe miasto	-0,015	0,082	-0,19	0,851	-0,177	0,146
średnie miasto	0,097	0,102	0,95	0,342	-0,103	0,298
duże miasto	0,160	0,103	1,56	0,119	-0,041	0,362
średni SES w szkole	-0,059	0,052	-1,13	0,257	-0,161	0,043
odsetek uczniów w szkole chodzących na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego	0,173	0,051	3,39	0,001	0,073	0,272
MLU	0,132	0,031	4,26	0,000	0,071	0,193
Stała	-0,170	0,081	-2,09	0,037	-0,330	-0,010

W modelu uwzględniono również wiele innych zmiennych, które opisywano w części trzeciej tego raportu, jednak żadna z nich nie miała istotnie statystycznego związku ze zmienną zależną (przy kontroli zmiennych w modelu uwzględnionych). Dokładne analizy nie są tutaj prezentowane ze względu na objętość publikacji. Powyższy model, podobnie jak ten prezentowany w tabeli 49, charakteryzuje się dość wysoką wartością współczynnika determinacji (*pseudo R²*), wynoszącą w przybliżeniu 0,41. Współczynnik ten dla pierwszego poziomu (uczniów) analizy wyniósł 0,36, a dla poziomu szkół aż 0,88 (patrz też tabela 52).

Tabela 52. Przewidywane efekty losowe na poziomie szkół i uczniów - porównanie między modelami (badanie obserwacyjne i kontekstowe)

	Model pusty	Model pełny
Wariancja efektów losowych szkół	0,105	0,013
Wariancja efektów losowych uczniów	0,897	0,576
Pseudo R ²	–	0,412
Pseudo R ² ₁ (poziom uczniów)	–	0,358
Pseudo R ² ₂ (poziom szkół)	–	0,876

4.5. Podsumowanie

Omówione modele pozwoliły na dokonanie kilku ważnych obserwacji. Obok często spotykanych w literaturze i badaniach efektów takich czynników jak wpływ ilorazu inteligencji czy statusu socjoekonomicznego ustalono również pozytywny związek między sympatią, jaką uczniowie darzą przedmiot, którego się uczą, a ich umiejętnościami. Ustalono również negatywny związek między postrzeganą trudnością języka angielskiego a umiejętnościami językowymi. Oba te efekty są potencjalnie interesujące i warto przyrzeć im się zarówno w kolejnych analizach danych zebranych w badaniu BENJA, jak też poświęcić im kolejne projekty badawcze. Badania takie mogą doprowadzić do zidentyfikowania cech nauczyciela i szkoły, które prowadzą do zwiększania umiejętności uczniów pośrednio, poprzez oddziaływanie na ich motywację i postawy wobec nauczanych przedmiotów. Warto również nadmienić, że omawiane efekty zidentyfikowano również w innych badaniach, m.in. w *Europejskim badaniu kompetencji językowych* (ESLC; Gajewska-Dyszkiewicz, Grudniewska, Kulon, Kutylowska, Paczuska, Rycielska i Szpotowicz, 2013). Porównując uzyskane wyniki z analizami po I etapie (Szpotowicz i in., 2014) badania BENJA, należy zauważyć, że uzyskane po II etapie wyniki różnią się od nich w kilku aspektach. Wydaje się, że SES rodziny, znajomość języka angielskiego przez rodziców i uczęszczanie przez ucznia na dodatkowe zajęcia z tego języka obcego mają podobny efekt, jednak związek umiejętności z wynikiem Testu Matryc Ravena wydaje się większy w danych dla etapu II. Lokalizacja szkoły jest w obu przypadkach nieistotnie związana z umiejętnościami uczniów. Płeć uczniów była czynnikiem istotnym w analizach z I etapu badania, natomiast w analizach z II etapu ta zmienna okazała się nieistotnie statystycznie związana z poziomem umiejętności uczniów. Pseudo R², zarówno na poziomie szkoły, jak i uczniów, był wyższy w modelach dla II etapu badania, jednak był to raczej wynik uwzględnienia w nich większej liczby predyktorów. Co interesujące, ale i zgodne z wynikami uzyskiwanymi w badaniach edukacyjnych, współczynnik korelacji wewnątrzklasowej jest większy dla II etapu (0,194) niż był dla etapu I (0,146). Taka zmiana oznacza, że w toku edukacji uczniowie różnią się od siebie bardziej ze względu na szkołę, do której chodzą. Interesujące są także związki znajomości języka angielskiego przez rodziców i pracy nad językiem angielskim w domu, jaką wykonuje uczeń. Istotność tych związków wskazuje, że oprócz szkoły i zajęć dodatkowych także środowisko domowe ma do odegrania sporą rolę, niezależną od zasobności materialnej rodziny i od posyłania dziecka na dodatkowe zajęcia. Wydaje się, że można zalecić rodzicom zachęcanie dziecka do dodatkowej pracy nad językiem angielskim w domu z, w miarę możliwości językowych, współudziałem rodziców.

Warto podkreślić, że wielkość miejscowości, w której jest ulokowana szkoła, nie jest związana z umiejętnościami uczniów, jeśli kontroluje się wpływ pozostałych zmiennych. Wydaje się, że średni poziom wskaźnika SES oraz odsetek uczniów w szkole, którzy korzystają z dodatkowych zajęć to główne zmienne, które tłumaczą niższe wyniki uczniów z małych miejscowości w testach i egzaminach CKE lub badaniach takich jak omawiane. Efektom kontekstowym uzyskanym w tym badaniu powinno się poświęcić w przyszłości jeszcze więcej uwagi poprzez przeprowadzenie badań, by poznać dokładne mechanizmy ich powstawania (selekcja do szkół, praca nauczycieli, interakcje rówieśnicze).

5. Wnioski i rekomendacje

Zebrane dane dostarczają wielu cennych informacji na temat nauczania języka angielskiego w polskiej szkole podstawowej. Materiał dostarczony przez badanie BENJA jest innowacyjny ze względu na różnorodność metod, zakres zbieranych danych i na zbadany etap edukacyjny, któremu poświęcało się dotąd, zarówno w Polsce, jak i na świecie, nieco mniej uwagi (choć są badania poświęcone temu etapowi, np. PIRLS i TIMSS). Owa innowacyjność sprawia jednak, że ich interpretacja musi być dokonywana z pewną ostrożnością, gdyż wiele zastosowanych metod wykorzystano w tym charakterze po raz pierwszy. Podstawą do wysunięcia wniosków z zebranych danych były zalecenia podstawy programowej oraz wyniki podobnych badań (polskich i zagranicznych) wraz z literaturą na ich temat.

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%. Znacznie gorzej uczniowie radzą sobie z zadaniami wymagającymi rozumienia nieco bardziej złożonych tekstów. Średni wynik w takich zadaniach nieco tylko przekracza 50% w przypadku zadań na rozumienie tekstu czytanego i 60% w przypadku rozumienia ze słuchu. Uczniowie najgorzej poradzi sobie z rozumieniem dłuższych tekstów (niecałe 40% 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 (*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 i 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 i 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, Kutyłowska, Kulon, Paczuska, Rycielska i 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. Obserwacje i transkrypcje lekcji, badania kwestionariuszowe

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% czasu i 13% 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 przewyciężyć 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 200 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 i Frank, 2003). Jest też dość trudna do nabycia, gdyż liczba nowości, jeśli chodzi o sprzęt i oprogramowanie, rośnie lawinowo, podobnie jak liczba „poradników” o niezwykłej poprawności metodycznej i merytorycznej (Castleberry i 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.

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

niewiele 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 prozą 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.

5.4. 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 tworzonej 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 rolę ćwiczeń, które angażują uczniów w wypowiedzi ustne, takie jak dialogi, odgrywanie ról i opowiadanie przez uczniów przeczytanych czy usłyszanym 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 jedno 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 i Willingham, 2013; Karpicke i 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

- AAPOR (2011). *Standard Definitions. Final dispositions of case codes and outcome rates for surveys* (7th ed.). The American Association for Public Opinion Research (AAPOR).
- Adams, R. J. (2005). Learner-learner interactions: Implications for second language acquisition. *Dissertation Abstracts International*, 65(9), 33–55.
- Andrich, D. (1988). *Rasch models for measurement*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189–208.
- Baddeley, A., Gathercole, S. i Papagno, M. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158–173.
- Biber, D., Conrad, S. i Leech, G. (2002) *The Longman Student Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Longman.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29(02), 109–125.
- Bond, T. G. i Fox, C. M. (2007). *Applying The Rasch Model. Fundamental Measurement in the Human Sciences*. Routledge. New York: Routledge.
- Broeder, P., Extra, G. i Van Hout, R. (1993). Richness and variety in the developing lexicon. W: C. Perdue (red.), *Adult Language Acquisition. Field Methods* (t. 1, s. 145–163). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education ESL.
- Campfield, D. E. (2006). *Assessing ESL (English as a Second Language) Children's Knowledge of Word Order*. Department of Education, Oxford, University of Oxford, MSc in Educational Research Methodology.
- Campfield, D. E. i Murphy, V. A. (2014). Elicited Imitation in Search of the Influence of Linguistic Rhythm on Child L2 Acquisition, *System* 42, 207–219.
- Carpenter, P. A., Just, M. A. i Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97(3), 404.
- Carroll, J. B. i Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test*. San Antonio, TX: Psychological Corp.
- Castleberry, G. T. i Evers, R. B. (2010). Incorporate Technology into the Modern Language Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 201–205.
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daller, H., Van Hout, R. i Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24(2), 197–222.
- Dolata, R. (2008). *Szkoła, segregacje, nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R. (red.). (2014). *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- 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.
- Dunteman, G. H. (1989). *Principal components analysis* (No. 69). Beverly Hills: Sage Publications.
- Edelenbos, P., Johnstone, R. i Kubanek, A. (2006) *Languages for the Children in Europe: Published Research, Good Practice and Main Principles*. Dostępne na: http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf (dostęp: 2 marca 2015).
- Enever, J. (2011). *Early Language Learning in Europe*. London, UK: The British Council.
- Fituch, M. (2013). *Analiza podręczników do nauki języka angielskiego w gimnazjum: badanie pod kątem zgodności z podstawą programową, poziom III.1*. Warszawa: 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.
- Fuller, W. A. (1987). *Measurement error models*. New York: Wiley.
- 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., 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.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Kutylowska, K., Marczak, M., Paczuska, K. i Pitura, J. (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.
- Gallimore, R. i Tharp, R. G. (1981). The Interpretation of Elicited Sentence Imitation in a Standardized Context. *Language Learning*, 31(2), 369–392.
- Gardner, H. i Moran, S. (2006). The science of multiple intelligences theory: A response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227–232.
- 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.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 267–280.
- Hara, S. R. i Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *The School Community Journal*, 8, 9–19.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning. Maximalizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hewitt, E. (2009). Are parents an effective resource for learning English as a foreign language? An empirical study with complete-beginner children. W: M. Navarro Coy (red.), *Practical approaches to foreign language teaching and learning* (s. 91–112). Bern: Peter Lang.
- Hulin, Ch. L., Dragsow, F. i Parsons, C. K. (2005). Wprowadzenie do teorii odpowiedzi na pozycje testu. W: J. Brzeziński (red.), *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów* (r. 6, s. 213–271). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jarnutowska, E. i Pisarek, J. (2012). Wykorzystanie aplikacji komputerowej w badaniach obserwacyjnych w szkołach podstawowych. W: B. Niemierko i K. Szmigiel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*. Wrocław: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Jasińska-Maciążek, A. i Modzelewski, M. (2014). Międzyszkolne i międzyoddziałowe zróżnicowanie wyników nauczania. W: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym* (t. 2, s. 93–111). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283.
- Karpicke, J. D. i Grimaldi, P. J. (2012). Retrieval-based learning: A perspective for enhancing meaningful learning. *Educational Psychology Review*, 24, 401–418.
- Koch, G. G. (1982). Intraclass correlation coefficient. W: S. Kotzi i N. L. Johnson (red.), *Encyclopedia of Statistical Sciences* 4 (s. 213–217). New York: John Wiley & Sons.
- Kolen, M. J. (2006). Scaling and Norming. W: R. L. Brennan (red.), *Educational measurement* (4th ed., s. 155–186). Westport, CT: Praeger.
- Komorowska, H. (2011). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Kulas, K. (2012). *The selection of vocabulary for EFL lower-primary school textbooks*. Referat wygłoszony na: 10th Teaching and Language Corpora Conference, Warsaw, 11th–14th July 2012, The Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: a meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365.

- Lindgren, E. i Muñoz, C. (2013). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105–129.
- López Rúa, P. (2006). The sex variable in foreign language learning: an integrative approach. *Porta Linguarum*, 6, 99–114.
- Lyster, R. i Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
- Lyster, R. i Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: a meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 265–302.
- Maluchnik, M. i Modzelewski, M. (2014). Próba badawcza i proces zbierania danych. W: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym* (t. 1, s. 15–26). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Marczak, M. (2013). *Communication and Information Technology in (Intercultural) Language Teaching*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- McCoach, B. D. (2010). Hierarchical Linear Modeling. W: G. R. Hancock i R. Mueller (red.), *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (s. 123–140). New York–London: Routledge.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEN (2008). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z 2008 r. nr 4, poz. 17). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- MEN (2009). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (Dz. U. z dnia 27 marca 2009 roku). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Mihaljević Djigunović, J. (2012). Attitudes and motivation in early foreign language learning. *CEPS Journal*, 2(3), 55–74.
- Mihaljević Djigunović, J i Lopriore, L. (2011). The learner: Do individual differences matter? W: J. Enever (red.), *ELLiE: Early Language Learning in Europe* (s. 29–45). London: British Council.
- Miralpeix, I. (2006). Age and Vocabulary Acquisition in English as a Foreign Language. W: C. Muñoz (red.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Muñoz, C. (2006). *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Naiman, N. (1974). The use of elicited imitation in second language acquisition research. *Working Papers on Bilingualism*, 2, 1–37.
- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja: geneza, struktura, funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student Engagement, Strategies and Practices*. OECD Publishing.
- Okoń, W. (1992). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.
- Park, S. i Lake, E. T. (2005). Multilevel modeling of a clustered continuous outcome: Nurses' work Hours and burnout. *Nursing Research*, 54(6), 406–413.
- Pianta, R., LaParo, K. i Hamre, B. (2008). *The Classroom Assessment Scoring System Pre-K Manual*. Baltimore, MD: Brookes.
- Pokropek, A. (2013). *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rabe-Hesketh, S. i Skrondal, A. (2008). *Multilevel and longitudinal modeling using STATA (2nd ed.)*. College Station: STATA Press.
- Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
- Raudenbush, S. i Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods* (t. 1). Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L. i Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(41), 14931–14936.

- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Snijders, T. A. B. i Bosker, R. J. (2012). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling* (2nd ed.). London: Sage Publishers.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as developing expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 359–375.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. i Bundy, D. A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1–41.
- Szpotowicz, M. i Campfield, D. E. (w druku). Developing and Piloting Proficiency Tests for Polish Young Learners.. W: M. Nikolov (red.), *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Szpotowicz, M., Campfield, D. E. i Rycielska, L. (2014). Wyniki nauczania w zakresie języka angielskiego i ich uwarunkowania. W: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym* (t. 2, s. 281–309). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- 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).
- Ur, P. (1999). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xiong, X. (2010). A comparative study of boys' and girls' English study differences. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 309–312.
- Zhao, Y. i Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspectives. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807–840.

Spis tabel

Tabela 1. Odsetek wypełnionych narzędzi w badaniu BENJA (wybrano najważniejsze narzędzia badawcze z II etapu badania).....	12
Tabela 2. Konstrukcja zadań BENJA a podstawa programowa.....	13
Tabela 3. Typy zadań oraz liczba zadań cząstkowych.....	14
Tabela 4. Organizacja sesji obserwacyjnych w badaniu obserwacyjnym w klasach VI (3 lekcje języka angielskiego tygodniowo). Z = sesja zapoznawcza, D = obserwacja dydaktyczna, N = obserwacja nauczyciela.....	15
Tabela 5. Rozkład wyników surowych testu z języka angielskiego: pomiar II.....	17
Tabela 6. Oszacowanie parametrów rozkładu wyników testu z języka angielskiego: pomiar II.....	18
Tabela 7. Oszacowanie parametrów rozkładu wyników testu z języka angielskiego: pomiar pod koniec II etapu edukacyjnego.....	19
Tabela 8. Oszacowanie parametrów rozkładu wyników testu z języka angielskiego dla każdego zadania: średni wynik surowy, wynik maksymalny, % wyniku maksymalnego, średni poziom umiejętności uczniów i trudności zadania (skala logitowa, patrz Bond i Fox, 2007).....	20
Tabela 9. Preferencje w zakresie ćwiczonych sprawności (dane w procentach): pomiar I i II.....	24
Tabela 10. Deklarowana średnia częstotliwość używania języka polskiego i angielskiego na lekcji w podziale na poszczególne działania dydaktyczne: nauczyciele klas 0–III (skala 1–5, gdzie 1 – Nigdy w danym języku, 5 – Zawsze w danym języku).....	26
Tabela 11. Deklarowany odsetek częstotliwości używania języka polskiego i angielskiego na danej lekcji w podziale na poszczególne działania dydaktyczne: nauczyciele klas IV–VI.....	27
Tabela 12. Deklarowana częstotliwość korzystania z materiałów dydaktycznych w klasach 0–III – w procentach.....	27
Tabela 13. Deklarowana częstotliwość korzystania z materiałów dydaktycznych w klasach IV–VI – w procentach.....	28
Tabela 14. Deklarowana częstotliwość, z jaką ćwiczone są sprawności i środki językowe na danej lekcji w klasach IV–VI.....	29
Tabela 15. Dostępność środków technicznych w szkole oraz korzystanie z nich na lekcji języka angielskiego w klasach 0–III: dane w procentach.....	30
Tabela 16. Dostępność środków technicznych w szkole oraz korzystanie z nich na lekcji języka angielskiego w klasach IV–VI: dane w procentach.....	30
Tabela 17. Problemy związane z TIK w szkole: nauczyciele klas IV–VI: dane w procentach.....	31
Tabela 18. Formy kontaktu z językiem angielskim w czasie wolnym: samodzielność oraz częstotliwość: deklaracje rodziców – pomiar I: dane w procentach.....	34
Tabela 19. Formy kontaktu z językiem angielskim w czasie wolnym: samodzielność oraz częstotliwość: deklaracje rodziców – pomiar II: dane w procentach.....	35
Tabela 20. Przygotowanie do zajęć w szkole – częstotliwość zadań wykonywanych w domu: dane w procentach.....	35
Tabela 21. Przygotowanie do zajęć w szkole: samodzielność w wykonywaniu zadań w domu – deklaracje uczniów klas VI.....	36
Tabela 22. Częstotliwość i formy kontaktu z językiem angielskim w czasie wolnym – dane w procentach.....	36
Tabela 23. Wymiary i zachowania związane z obszarem „emocjonalne wsparcie”.....	39
Tabela 24. Wymiary i zachowania związane z obszarem „organizacja lekcji”.....	39
Tabela 25. Wymiary i zachowania związane z obszarem „wsparcie edukacyjne”.....	40
Tabela 26. Rozkład sesji obserwacyjnych w szkołach.....	41
Tabela 27. Średnia liczba zdarzeń z obszaru wsparcia emocjonalnego na lekcję.....	43
Tabela 28. Zdarzenia z obszaru organizacji lekcji – średnia liczba zdarzeń na lekcję.....	44
Tabela 29. Średnia liczba zdarzeń z obszaru wsparcia edukacyjnego na lekcję.....	45
Tabela 30. Średnia liczba zdarzeń danego typu na lekcję.....	47
Tabela 31. Średni czas trwania zdarzeń danego typu na lekcji (w minutach i sekundach).....	48
Tabela 32. Średnia liczba zdarzeń dodatkowych na lekcję.....	49
Tabela 33. Proporcja zadań w podziale na ćwiczone umiejętności oraz średni czas trwania zadań z ćwiczeniem danej sprawności.....	50
Tabela 34. Częstotliwość wykorzystywania poszczególnych materiałów i pomocy dydaktycznych wraz ze średnim czasem ich wykorzystania.....	51
Tabela 35. Proporcja zadań realizowanych przy użyciu danego języka przez nauczyciela oraz średni czas trwania zadań w podziale na język używany przez nauczyciela.....	52
Tabela 36. Proporcja zadań realizowanych przy użyciu danego języka przez uczniów oraz średni czas trwania zadań w podziale na język używany przez uczniów.....	52

Tabela 37. Procent zadań realizowanych przy użyciu danej formy pracy.....	52
Tabela 38. Średni czas trwania zadań realizowanych przy użyciu danej formy pracy	53
Tabela 39. Rodzaje analiz przeprowadzonych na transkrypcjach lekcji.....	56
Tabela 40. Podsumowanie autorów i języka wypowiedzi na lekcjach języka angielskiego w VI klasie szkoły podstawowej.....	60
Tabela 41. Podsumowanie miar bogactwa leksykalnego języka uczniów i nauczyciela	62
Tabela 42. Podsumowanie komunikatów niezwiązanych z dydaktyką.....	65
Tabela 43. Zapisy podstawy programowej, których realizację monitorowano w badaniu	65
Tabela 44. Podsumowanie komunikatów związanych z realizacją celów podstawy programowej	67
Tabela 45. Podsumowanie stosowania technik modelowania językowego	68
Tabela 46. Podsumowanie długości komunikatów związanych z daną techniką modelowania językowego.....	69
Tabela 47. Oszacowanie efektów losowych i ICC dla modelu pustego.....	74
Tabela 48. Oszacowanie wpływu szkolnych i pozaszkolnych czynników na umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego	75
Tabela 49. Oszacowanie wpływu czynników szkolnych na umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego	77
Tabela 50. Przewidywane efekty losowe na poziomie szkół i uczniów – porównanie między modelami	77
Tabela 51. Oszacowanie wpływu szkolnych i pozaszkolnych czynników na umiejętności uczniów w zakresie języka angielskiego (badanie obserwacyjne i kontekstowe)	78
Tabela 52. Przewidywane efekty losowe na poziomie szkół i uczniów - porównanie między modelami (badanie obserwacyjne i kontekstowe)	79

Spis ilustracji

Rysunek 1. Schemat badania.....	11
Rysunek 2. Histogram wyników testu z języka angielskiego, skalowanie modelem Rascha – cały test.....	18
Rysunek 3. Histogram wyników testu z języka angielskiego, skalowanie modelem Rascha – pomiar umiejętności rozumienia ze słuchu.....	18
Rysunek 4. Histogram wyników testu z języka angielskiego, skalowanie modelem Rascha – pomiar umiejętności rozumienia tekstu czytanego.....	19
Rysunek 5. Powtarzanie zdań: rozkład liczby zdań zakwalifikowanych do danej kategorii.....	21
Rysunek 6. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy lubisz uczyć się języka angielskiego w tym roku?”.....	22
Rysunek 7. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy angielski jest w tym roku łatwy, czy trudny?”.....	23
Rysunek 8. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy lubisz mówić po angielsku w tym roku?”.....	23
Rysunek 9. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy lubisz słuchać nagrań po angielsku w tym roku?”.....	24
Rysunek 10. Odpowiedzi uczniów na pytanie „Czy lubisz uczyć się nowych słów w tym roku?”.....	24
Rysunek 11. Rozkład średniej liczby zdarzeń z obszaru wsparcia emocjonalnego na lekcję.....	43
Rysunek 12. Rozkład średniej liczby zdarzeń z obszaru organizacji lekcji na lekcję.....	44
Rysunek 13. Rozkład średniej liczby zdarzeń z obszaru wsparcia edukacyjnego na lekcję.....	46
Rysunek 14. Procent czasu lekcji poświęcany na dane wydarzenie. Kategoria – administracja powstała z połączenia kategorii: kwestie organizacyjne, kwestie porządkowe, rozmowy wychowawcze, wizyty gościa.....	49
Rysunek 15. Rozkłady średniego czasu trwania zadań w podziale na ćwiczoną sprawność.....	50
Rysunek 16. Procent zadań realizowanych przy użyciu danej formy pracy.....	53
Rysunek 18. Proporcja zdań wypowiedzianych przez nauczycieli na lekcji.....	57
Rysunek 19. Proporcja zdań wypowiedzianych przez uczniów na lekcji.....	57
Rysunek 20. Proporcja słów wypowiedzianych przez nauczycieli na lekcji.....	58
Rysunek 21. Proporcja słów wypowiedzianych przez uczniów na lekcji.....	58
Rysunek 22. Proporcja języka angielskiego w wypowiedziach nauczycieli.....	59
Rysunek 23. Proporcja języka angielskiego w wypowiedziach uczniów.....	59
Rysunek 24. Związek między odsetkami zdań wypowiedzianych po angielsku u uczniów i nauczycieli. Linia została dopasowana z pominięciem przypadku odstającego.....	60
Rysunek 25. Porównanie średniej długości wypowiedzi dla danego języka u uczniów i nauczyciela.....	61
Rysunek 26. Średni procent słów poświęcanych na dyscyplinowanie uczniów.....	63
Rysunek 27. Średni procent słów poświęcanych na kwestie administracyjne.....	63
Rysunek 28. Średni procent słów poświęcanych na dygresje.....	64
Rysunek 29. Średni procent słów poświęcanych na kwestie pozadydaktyczne.....	64
Rysunek 30. Średni procent słów poświęconych na lekcji na realizację celu P4 w stosunku do ogółu słów na lekcji.....	66
Rysunek 31. Średni procent słów poświęconych na lekcji na realizację celu P6 w stosunku do ogółu słów na lekcji.....	66
Rysunek 32. Średni procent słów poświęconych na lekcji na realizację celu P8 w stosunku do ogółu słów na lekcji.....	67
Rysunek 33. Średnia liczba komunikatów modelowania językowego na lekcję.....	69
Rysunek 34. Średnia liczba komunikatów modelowania językowego na lekcję.....	70
Rysunek 35. Średni procent słów na lekcji przypadający na modelowanie językowe.....	70
Rysunek 36. Oszacowanie średnich wyników dla szkół z 95% przedziałem ufności.....	74

Załącznik 1

TABLE 1.2 Testy_BENJAI.xls s\uchanie output file Apr 1 17:35 2015
INPUT: 5648 PERSON 27 ITEM REPORTED: 5175 PERSON 27 ITEM 2 CATS WINSTEPS 3.74.0

```
-----  
MEASURE PERSON - MAP - ITEM  
<more>|<rare>  
4 .##### +  
  |  
  |  
  .##### |  
  . |  
  |  
  T|  
  |  
3 +  
 .##### |  
  . |  
  . |  
  |  
  .##### |  
  . |  
  .S|  
2 .##### +  
  . |T Z_2_1_e_K  
  .##### |  
  . |  
  .##### |  
  . | Z_2_1_b_K  
  .##### | Z_3_4_K  
  . | Z_2_3_c_K Z_3_3_K  
1 .##### M+ Z_2_3_b_K  
  .##### |S Z_3_2_K  
  .# | Z_3_1_K  
  .##### |  
  .##### |  
  . |  
  .##### | Z_2_1_d_K Z_2_2_d_K  
  .##### | Z_1_7_K Z_1_8_K Z_2_2_a_K  
0 . +M  
  .##### S| Z_2_3_e_K  
  .##### | Z_2_1_c_K  
  . | Z_1_3_K Z_1_6_K Z_2_1_a_K Z_2_2_b_K  
  .##### |  
  .### | Z_2_2_c_K  
  . |  
  .## |S Z_1_2_K Z_2_2_e_K Z_2_3_d_K  
-1 .## + Z_2_3_a_K  
  . |  
  .# T| Z_1_1_K  
  . | Z_1_5_K
```

. |
. | Z_1_4_K
. |
-2 . | T
. +
|
|
|
|
|
-3 . +

<less>|<frequent>

EACH „#” IS 27. EACH „” IS 1 TO 26

Załącznik 2

TABLE 1.2 Testy_BENJAI1.xls czytanie output file Apr 1 17:57 2015
INPUT: 5648 PERSON 23 ITEM REPORTED: 5178 PERSON 23 ITEM 2 CATS WINSTEPS 3.74.0

MEASURE PERSON - MAP - ITEM
<more>|<rare>
4 .### +
 |
 |
 |
 |
 .### |
 |
 . |
3 . +
 . |
 T|
 .### |
 . |
 |
 |
 ##### |
2 . +
 . |T
 .##### |
 S|
 .##### | Z_8_2_K
 . |
 .##### |
 # |
1 .##### + Z_7_A_2_K Z_8_4_K
. |S
 .##### | Z_8_1_K Z_8_3_K
 . | Z_6_5_K Z_7_B_4_K Z_7_B_5_K
 .##### | Z_6_4_K
 .##### M| Z_6_1_K
 .# | Z_5_1_K Z_6_6_K Z_7_A_3_K Z_7_B_6_K
 .##### | Z_6_2_K
0 .# +M
 .##### |
 .##### |
 .# | Z_5_6_K Z_6_3_K
 .##### |
 .# |
 .##### S|
 .# |S
-1 .##### + Z_5_5_K
 . | Z_5_7_K Z_7_A_1_K
 .### |
 . | Z_5_2_K


```
## | Z_5_4_K
. |
. |
.# T|T
-2 . + Z_5_3_K
. |
. |
. |
. |
. |
|
-3 +
<less>|<frequent>
EACH „#” IS 33. EACH „.” IS 1 TO 32
```

Instytut Badań Edukacyjnych

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

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

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

Instytut Badań Edukacyjnych

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