



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



RAPORT TEMATYCZNY Z BADANIA

JĘZYK ANGIELSKI W GIMNAZJUM

Raport cząstkowy z I etapu
Badania uczenia się i nauczania
języków obcych w gimnazjum

Redakcja merytoryczna:
dr Magdalena Szpotowicz

Autorzy:
Katarzyna Paczuska
Katarzyna Kutylowska
Agata Gajewska-Dyszkiewicz
dr Melanie Ellis
dr Magdalena Szpotowicz

Analizy statystyczne:
Krzysztof Bulkowski
Magdalena Grudniewska

Recenzenci:
prof. Uniwersytetu Opolskiego dr hab. Ewa Piechurska-Kuciel
prof. Uniwersytetu Łódzkiego dr hab. Joanna Nijakowska

Korekta
Beata Saracyn

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 2014

ISBN 978-83-65115-65-2

Skład, druk:
Drukarnia TINTA, Z. Szymański
ul. Żwirki i Wigury 22
13-200 Działdowo
www.drukarniatinta.pl

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

Egzemplarz bezpłatny

Spis treści

Wstęp	5
Streszczenie	7
1. Podstawowe informacje o badaniu BUNJO	11
1.1. Założenia badania	11
1.2. Kontekst badania	11
1.3. Zakres tematyczny pierwszego etapu badania	12
1.4. Dobór próby badawczej	13
1.5. Narzędzia badawcze	15
1.6. Opis analiz statystycznych	16
2. Organizacja nauczania języków obcych w gimnazjum	17
2.1. Charakterystyka badanych szkół	17
2.2. Oferta językowa szkół	19
2.3. Podział na grupy nauczania języka obcego	23
2.4. Pozalekcyjne zajęcia z języków obcych w szkole	27
2.5. Międzynarodowe projekty edukacyjne	28
2.6. Indywidualizacja nauczania języków obcych w szkole	30
2.7. Opinie o wpływie egzaminu gimnazjalnego na postawy i motywację uczniów do nauki języków obcych	31
2.8. Monitorowanie i podnoszenie jakości nauczania języków obcych w szkole	33
2.9. Podsumowanie	35
3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum	37
3.1. Charakterystyka badanych nauczycieli	37
3.2. Cele uczenia się i nauczania języka angielskiego w gimnazjum	40
3.3. Praca na lekcji i kontrola postępów ucznia w nauce	41
3.4. Organizacja procesu nauczania a efektywność nauczania	47
3.5. Postawy i przekonania nauczycieli dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego	51
3.6. Podsumowanie	53
4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów gimnazjum	55
4.1. Charakterystyka badanych uczniów	55
4.2. Środowisko uczniów – dom, media, kultura	57
4.3. Nauka języka angielskiego w szkole podstawowej	61
4.4. Nauka języka angielskiego w gimnazjum	63
4.5. Motywacja i postawy względem uczenia się języka obcego	70
4.6. Nauka poza szkołą – kursy językowe i korepetycje	72
4.7. Podsumowanie	73

5. Podsumowanie opinii dyrektorów, nauczycieli i uczniów na temat nauczania języków obcych w gimnazjum w kontekście zmian w kształceniu językowym	77
5.1. Wprowadzenie obowiązkowej nauki dwóch języków	77
5.2. Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego	79
5.3. Nauczanie języka obcego w podziale na grupy	80
5.4. Zapewnienie efektywności kształcenia językowego w gimnazjum	82
Bibliografia	85
Spis rysunków	89
Spis tabel	92
Załącznik 1	93

Wstęp

Oddajemy w Państwa ręce kolejny raport z badań prowadzonych w Pracowni Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych. Tym razem opracowanie dotyczy badania trzyletniego, które nadal realizowane jest w polskich szkołach gimnazjalnych i poświęcone jest stworzeniu możliwie najpełniejszego obrazu nauczania i uczenia się języków obcych w gimnazjum zreformowanym nową podstawą programową. Dane zebrane w pierwszym roku badania pozwalają na razie na przedstawienie wybranych aspektów nauki języków obcych, stąd raport cząstkowy. Opracowanie podsumowujące cały projekt badawczy będziemy mogli przekazać Państwu w 2015 roku. Autorzy niniejszego raportu postanowili pokazać, jaki obraz nauki języka obcego w szkole wyłania się z relacji (kwestionariuszy i wywiadów) różnych uczestników życia szkolnego: dyrektorów szkół, nauczycieli i uczniów.

Raport napisany został z myślą o osobach zaangażowanych na co dzień w proces uczenia się i nauczania, które – mamy nadzieję – z zainteresowaniem skonfrontują swoje indywidualne doświadczenia pracy w środowisku szkolnym z naszymi globalnymi danymi zebranymi w 120 gimnazjach. Kierujemy więc ten raport do nauczycieli, dyrektorów szkół i przedstawicieli władz oświatowych, ale także do rodziców, którym leży na sercu sukces ich dzieci w nauce języka obcego.

Każda z trzech prezentowanych w raporcie perspektyw odkrywa inne, ciekawe, niepublikowane dotąd dane dotyczące opinii dyrektorów, nauczycieli i uczniów. Jak można przekonać się z lektury raportu, opinie na te same tematy bywają spójne ze sobą, lecz czasem znacznie się różnią. Różnice te są interesujące zwłaszcza wtedy, gdy możemy usłyszeć wśród nich głos uczniów, którzy mają w tym badaniu okazję wypowiedzieć się na temat swojej nauki i nauczania w szkole.

Przekazując ten raport, mamy nadzieję, że wzbudzi on nie tylko zainteresowanie samym *Badaniem uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* i zachęci czytelników do sięgnięcia w przyszłości po raport podsumowujący wyniki z całego badania, ale także pobudzi do refleksji nad organizacją i praktyką nauczania języków obcych w zreformowanej szkole.

dr Magdalena Szpotowicz
Lider Pracowni Języków Obcych IBE

Streszczenie

Badanie BUNJO

Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum (BUNJO) to badanie podłużne, obejmujące trzy lata nauki w gimnazjum. Jego głównym celem jest stworzenie szerokiego obrazu nauki języków obcych w szkołach gimnazjalnych bezpośrednio po wprowadzeniu nowej podstawy programowej. Zaplanowane na lata 2012–2014 badanie obejmuje około 4700 uczniów, 480 nauczycieli i 120 dyrektorów szkół. Jest to pierwszy projekt badawczy dotyczący nauki języków obcych w gimnazjum prowadzony na tak dużą skalę.

BUNJO uwzględnia wieloaspektową naturę nauki języka obcego. W badaniu zbierane są zatem informacje dotyczące środowiska i okoliczności, w których nauka języka obcego może mieć miejsce: oprócz lekcji i szkoły, także na temat rodziny i bezpośredniego otoczenia ucznia oraz różnych form spędzania wolnego czasu. Raport cząstkowy z pierwszego etapu badania BUNJO przedstawia wybrane zagadnienia dotyczące kontekstu nauki języków obcych z perspektywy trzech grup respondentów: dyrektorów, nauczycieli i uczniów. Dzięki temu Czytelnik uzyska informacje o organizacji nauki języków obcych w gimnazjach, nauczaniu języka angielskiego oraz doświadczeniach i opiniach uczniów o uczeniu się języków obcych na tym etapie edukacyjnym.

Poniżej przedstawiono podstawowe wnioski z pierwszej części badania BUNJO zebrane wiosną 2012 roku, które zostały szerzej omówione w niniejszym raporcie.

Pozaszkolny kontakt uczniów z językiem angielskim

- Uczniowie mający regularny kontakt z językiem angielskim poza szkołą stanowią mniejszość badanej grupy. Rodzice przeważającej liczby uczniów mają bardzo ograniczoną znajomość języka angielskiego. Znaczna większość gimnazjalistów nie ma także bezpośredniego kontaktu z rodzowymi użytkownikami języka. Nieco częściej uczniowie mają styczność z językiem angielskim przez osoby komunikujące się w tym języku – turystów spotykanych w Polsce lub podczas wakacji za granicą.
- Uczniowie mają stosunkowo częsty kontakt z językiem angielskim poprzez media, w szczególności poprzez Internet. Chłopcy częściej niż dziewczęta mają kontakt z językiem angielskim, grając w gry komputerowe i odwiedzając strony internetowe. Co drugi uczeń regularnie ogląda filmy w języku angielskim z polskimi napisami. Istnieje także mała grupa uczniów, którzy regularnie – choć rzadko – czytają w języku angielskim.
- Uczęszczanie na korepetycje i kursy językowe nie jest masowym zjawiskiem wśród gimnazjalistów. Mniej niż jedna piąta badanych uczniów pobierała prywatne lekcje z języka angielskiego w I klasie gimnazjum, a mniej niż jedna dziesiąta uczęszczała na kursy językowe. Uczniowie decydują się na dodatkowe lekcje w głównej mierze ze względu na chęć dobrego przygotowania do dalszych etapów edukacji, w tym egzaminu gimnazjalnego, i kariery.

Nauka języka angielskiego w szkole podstawowej

- Większość uczniów rozpoczęła naukę języka angielskiego w klasie I szkoły podstawowej, a więc o trzy lata wcześniej niż nakazywały to ówczesnie obowiązujące regulacje. Młodszej wiejska rzadziej uczyła się języka angielskiego w klasie zerowej oraz na I etapie edukacyjnym.

- Z nauki w szkole podstawowej uczniowie wynoszą zazwyczaj bardzo pozytywne doświadczenia nauki języka angielskiego. Stanowi to dobrą bazę do kształtowania pozytywnych postaw i motywacji do nauki języków na dalszych etapach edukacji i w dorosłym życiu. Jednocześnie co piąty uczeń wkracza do gimnazjum z negatywnym bagażem doświadczeń.

Nauka języków obcych w gimnazjum – ramy organizacyjne

- Oferta językowa badanych gimnazjów jest skromna. Większość szkół prowadzi nauczanie tylko dwóch języków obcych. Oznacza to, że uczeń nie ma realnej możliwości wyboru języka, którego naukę rozpocznie w gimnazjum. Poza angielskim drugim najczęściej nauczany językiem jest niemiecki.
- Zgodnie z zapisami podstawy programowej nauczanie języka kontynuowanego ze szkoły podstawowej w podziale na grupy uwzględniające zaawansowanie językowe uczniów realizuje większość szkół, jednak nie wszystkie. Podział taki obowiązuje w wielu szkołach również w odniesieniu do drugiego języka obcego, którego nauka rozpoczyna się na tym etapie edukacyjnym.
- Dyrektorzy badanych gimnazjów starają się zapewnić indywidualną opiekę zarówno uczniom uzdolnionym językowo, jak i wymagającym pomocy. Wsparcie to najczęściej realizowane jest poprzez zajęcia pozalekcyjne. Do stosowanych rozwiązań w pracy z uczniami doświadczającymi trudności należy również dostosowanie sposobu pracy lub wymagań na obowiązkowych zajęciach z języków obcych poprzedzone diagnozą problemu ucznia i wskazówkami dla nauczycieli. Nieliczne szkoły oferują zdolnym uczniom wsparcie inne niż zajęcia pozalekcyjne.
- Międzynarodowe projekty edukacyjne są rzadko wykorzystywaną formą pracy. W przybliżeniu co szósta placówka zaangażowana była w tego rodzaju przedsięwzięcie na przestrzeni ostatnich trzech lat.
- Dyrektorzy systematycznie monitorują jakość kształcenia językowego w badanych szkołach. Wykorzystują w tym celu standardowe środki i techniki kontroli oraz pomiaru jakości nauczania i pracy szkoły. Jest to przede wszystkim analiza osiągnięć uczniów – wyników egzaminu gimnazjalnego oraz monitorowanie pracy nauczyciela, w tym realizacji podstawy programowej.
- Brak środków finansowych to najczęściej wymieniana przez dyrektorów bariera w podnoszeniu jakości nauczania języków. Jest to ograniczenie uniemożliwiające zwiększenie liczby godzin nauczania języków, nabywanie materiałów dydaktycznych, inwestycje w nowe technologie, finansowanie wyjazdów zagranicznych dla uczniów, co w opinii dyrekcji badanych szkół pozytywnie wpłynęłoby na zwiększenie efektywności nauczania języków w szkole. Zwraca również uwagę często podnoszona kwestia braku motywacji uczniów do uczestnictwa w dodatkowych zajęciach i pozalekcyjnych inicjatywach szkoły dotyczących języków obcych, co także uznawane jest za barierę w podnoszeniu jakości kształcenia językowego w szkole.

Nauka języków obcych w gimnazjum – dydaktyka

- Z wypowiedzi uczniów wyłania się obraz dość rutynowych lekcji języka angielskiego. Z perspektywy uczniów typowa lekcja polega głównie na wykonywaniu ćwiczeń – w większości pisemnych. Tylko co drugi anglista deklaruje, że często wykorzystuje na lekcji pracę w małych grupach. Być może niedostateczny nacisk na formy pracy oparte na interakcji między uczniami sprawia, że opinię o dobrej współpracy między uczniami wyraził jedynie co drugi badany anglista.
- Mimo tego zdaniem nauczycieli, zarówno dla uczniów, jak i dla nich samych najważniejsze jest zdobycie przez gimnazjalistów umiejętności porozumiewania się w języku angielskim. Angliści deklarują, że na lekcji posługują się głównie językiem angielskim. Nauczyciele raczej nisko oceniają natomiast motywację swoich podopiecznych do posługiwania się tym językiem na lekcji.

- Podręcznik odgrywa istotną rolę w procesie dydaktycznym. Połowa nauczycieli uważa, że podręcznik ma kluczowe znaczenie, gdy podejmuje się decyzje o treściach nauczania. Także uczniowie postrzegają podręcznik jako element porządkujący ich lekcje języka angielskiego.
- Egzamin gimnazjalny jest istotnym czynnikiem kształtującym lekcje języka angielskiego. Większość anglistów planuje zajęcia i wybiera materiały dydaktyczne „pod egzamin” przez całe gimnazjum. Prawie wszyscy nauczyciele zadeklarowali, że ich uczniowie wykonują na lekcjach dużo ćwiczeń przygotowujących do egzaminu. Jest to niepokojące, ponieważ egzamin sprawdzi tylko część umiejętności, których opanowania wymaga się od absolwentów gimnazjów.

1. Podstawowe informacje o badaniu BUNJO

1.1. Założenia badania

Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum (BUNJO) to badanie podłużne obejmujące trzy lata nauki w gimnazjum. Jest to największy krajowy projekt badawczy dotyczący nauki języków obcych, jaki prowadzono w polskich szkołach, i pierwszy ilustrujący przebieg nauki w pełnym cyklu kształcenia na tym etapie edukacyjnym. Badanie stawia sobie dwa cele. Pierwszym z nich jest zidentyfikowanie czynników domowych, szkolnych i pochodzących z otaczającego środowiska, które wpływają na rozwój umiejętności językowych uczniów. Drugim celem jest wskazanie efektywnych metod nauczania języków obcych w gimnazjum.

Autorzy BUNJO podjęli decyzję, by badaniem objąć uczniów, którzy jako pierwszego języka uczą się języka angielskiego. Pomimo że oferta nauki języków obcych w polskich szkołach obejmuje kilka języków, zdecydowana większość dzieci i młodzieży uczy się właśnie angielskiego. Stanowią oni 92,5% uczniów szkół podstawowych i 94,4% gimnazjalistów (GUS, 2012). Ze względu na wymóg kontynuacji nauki języka obcego ze szkoły podstawowej, język angielski w naturalny sposób jest także pierwszym językiem obcym dla większości gimnazjalistów. Jednocześnie, ze względu na fakt, że nowa podstawa programowa wprowadziła obowiązek nauki drugiego języka obcego w gimnazjum, kwestie związane z nauką nowego języka oraz organizacją pracy szkoły w tej nowej sytuacji są ważnym kontekstem nauki języka pierwszego i stanowią tym samym jeden z elementów badania. W badaniu biorą udział uczniowie ze 120 szkół gimnazjalnych, którzy w roku szkolnym 2011/12 rozpoczęli naukę języka angielskiego według podstawy programowej III.1 (kontynuacja ze szkoły podstawowej). Uczniowie ci, a także nauczyciele języka angielskiego oraz dyrektorzy szkół będą badani przez kolejne trzy lata nauki, czyli do momentu ukończenia przez uczniów gimnazjum w roku szkolnym 2013/14.

Badanie obejmuje część kompetencyjną – testy sprawdzające umiejętności językowe uczniów w zakresie gramatyki i słownictwa, rozumienia tekstu pisanego i słuchanego oraz tworzenia wypowiedzi pisemnej z języka angielskiego, a także rozbudowaną część kontekstową: kwestionariusze i wywiady indywidualne trzech grup respondentów – dyrektorów, nauczycieli i uczniów. W roku szkolnym 2011/12 w 40 wybranych szkołach przeprowadzane były dodatkowo obserwacje lekcji języka angielskiego.

Niniejszy raport przedstawia podstawowe dane kontekstowe pozyskane w okresie od marca do maja 2012 roku. Analizy danych z testów kompetencyjnych i kolejnych etapów badania będą przedstawiane w kolejnych latach, a raport z całości badania zawierający pełną analizę wszystkich danych wraz z wynikami obserwacji lekcji oraz testów językowych zostanie opublikowany w 2015 roku.

1.2. Kontekst badania

W ciągu ostatnich pięciu lat polski system oświaty przyjął kilka rozwiązań zmieniających organizację i treści nauczania języków obcych na III etapie edukacyjnym. Od roku 2008/09 język obcy nowożytny jest sprawdzany podczas egzaminu gimnazjalnego, a od roku 2012 wyniki tego egzaminu są uwzględniane przy rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych. W roku szkolnym 2009/10 wprowadzono nową podstawę programową dla języka obcego nowożytnego (MEN 2008). Opierając się na wytycznych ujętych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*, obowiązująca podstawa programowa określa na nowo cele, treści i warunki kształcenia językowego oraz wskazuje na docelowe poziomy biegłości językowej na poszczególnych etapach edukacji. Nowa podstawa programowa wprowadza obowiązek nauki drugiego języka obcego od etapu gimnazjum oraz zalecenie kontynuacji nauki języka, którą rozpoczęto w szkole podstawowej. Wreszcie, w zaleceniach

1. Podstawowe informacje 1.3. Zakres tematyczny pierwszego etapu badania o badaniu BUNJO

do realizacji podstawy programowej wskazane jest, by grupy językowe w gimnazjum były podzielone według stopnia zaawansowania znajomości języka (MEN 2009a).

Wyniki egzaminu gimnazjalnego w zakresie języka obcego, przeprowadzonego po raz pierwszy w 2009 roku (CKE 2009, CKE 2012) wskazują na znaczne zróżnicowanie poziomu umiejętności wśród uczniów klas III gimnazjum. Różnice te mogą być spowodowane przez wiele czynników (rysunek 1). Mogą to być czynniki indywidualne, takie jak predyspozycje, motywacja i postawy uczniów wobec nauki języka obcego, czynniki szkolne, wśród których można wymienić organizację nauki języków obcych w szkole, metody nauczania czy poziom umiejętności grupy językowej, w której uczą się gimnazjaliści. Należą do nich również czynniki pozaszkolne, takie jak środowisko domowe, lokalne i ogólny kontakt z językiem poza szkołą, np. poprzez media.

Rysunek 1. Czynniki kontekstowe wpływające na osiągnięcia uczniów



Intencją autorów *Badania uczenia się i nauczania języków obcych* było uwzględnienie jak najszerszego zakresu czynników mających wpływ na poziom i rozwój umiejętności językowych uczniów polskich gimnazjów, jednocześnie nie obciążając respondentów badania, w szczególności badanych uczniów. Zdecydowano się zatem skoncentrować na czynnikach związanych z rozwiązaniami systemowymi i metodycznymi, ograniczając informacje dotyczące czynników najmniej poddających się zmianie systemowej – takich jak poznawcze, kulturowe i ekonomiczne zasoby uczniów.

1.3. Zakres tematyczny pierwszego etapu badania

Realizowany w roku szkolnym 2011/12 pierwszy etap badania BUNJO obejmował szereg badań kontekstowych. Głównym celem realizowanych badań było stworzenie popartego danymi empirycznymi opisu procesu nauczania języka angielskiego zgodnie z podstawą programową dla języka obcego nowożytnego III.1 dla gimnazjum poprzez: 1) pozyskanie informacji dotyczących organizacji nauczania języków obcych w gimnazjum, 2) wstępny opis lekcji języka angielskiego z perspektywy nauczycieli i uczniów oraz 3) określenie postaw i motywacji do nauki języków obcych uczniów I klas gimnazjum, a także postaw do nauki i nauczania języków obcych nauczycieli języka angielskiego.

1. Podstawowe informacje o badaniu BUNJO

1.4. Dobór próby badawczej

Powyższe cele przekładają się na następujące zagadnienia badawcze:

Organizacja nauki języków obcych w gimnazjum	<ul style="list-style-type: none">■ Jaka jest oferta językowa badanych gimnazjów? Jakie języki są nauczone jako „drugi język”?■ Jak organizowane są obowiązkowe zajęcia z języków obcych, np. grupy nauczania, plany zajęć, siatki godzin?
Planowanie lekcji oraz ocenienie postępów uczniów w nauce	<ul style="list-style-type: none">■ Jaką rolę odgrywa podręcznik w planowaniu pracy z uczniami?■ Które podręczniki wykorzystywane są w nauczaniu języka angielskiego w gimnazjum?■ Jaką rolę w planowaniu i wyborze materiału do nauki języka angielskiego odgrywa egzamin gimnazjalny?■ Jak wygląda system oceniania języka angielskiego w gimnazjum?
Wstępny obraz lekcji języka angielskiego	<ul style="list-style-type: none">■ Czy komunikacja na lekcji angielskiego przebiega w języku docelowym; jakie jest nastawienie uczniów i nauczycieli do komunikacji w języku angielskim?■ Jakie formy pracy wykorzystywane są na lekcji języka angielskiego?
Postawy wobec nauki i nauczania języka obcego	<ul style="list-style-type: none">■ Jaki stosunek do uczenia się i nauczania języka obcego mają nauczyciele?
Indywidualizacja nauczania języków obcych	<ul style="list-style-type: none">■ W jaki sposób szkoła zapewnia każdemu uczniowi możliwość rozwijania umiejętności językowych, w tym uczniowi uzdolnionemu językowo oraz uczniowi z trudnościami w nauce języka obcego?
Efektywność nauczania	<ul style="list-style-type: none">■ W jaki sposób, zdaniem dyrektorów, nauczycieli oraz uczniów, można podnosić poziom nauczania języków obcych w szkole gimnazjalnej?
Motywacja i postawy wobec nauki języka	<ul style="list-style-type: none">■ Jaką motywację do nauki oraz jakie postawy względem nauczania i uczenia się języków obcych przejawiają uczniowie w klasie I gimnazjum?
Przebieg nauki języka angielskiego	<ul style="list-style-type: none">■ Na którym etapie edukacyjnym uczniowie rozpoczęli naukę języka angielskiego w szkole?■ Jakie doświadczenia nauki języka obcego uczniowie wynoszą ze szkoły podstawowej?■ Czy i na jakim etapie edukacyjnym uczniowie korzystali z pozaszkolnych zajęć językowych?
Styczność z językami obcymi w środowisku pozaszkolnym	<ul style="list-style-type: none">■ Jaki jest poziom znajomości języka angielskiego u rodziców badanych uczniów?■ W jakich okolicznościach poza szkołą uczniowie mają kontakt z językiem angielskim?■ Jaki jest stosunek najbliższego środowiska uczniów do nauki języków obcych?

1.4. Dobór próby badawczej

Badanie uczenia się i nauczania języków obcych zbiera i analizuje dane na trzech poziomach agregacji: szkoły, grup nauczania języka angielskiego oraz poszczególnych grup respondentów. Schemat doboru próby badania stosuje zatem odrębne definicje na każdym z wymienionych poziomów.

Próba szkół BUNJO jest prostą próbą losową. Obejmuje publiczne gimnazja z całego kraju, które w roku szkolnym 2011/12 prowadziły nauczanie języka angielskiego według podstawy programowej III.1 w klasach I. Z badanej populacji wykluczono szkoły specjalne, szkoły dla dorosłych oraz tzw. szkoły związane (np. szkoły przyszpitalne etc.), jak również szkoły małe – posiadające w roku 2011/12 mniej niż dwa oddziały klasowe i/lub mniej niż 50 uczniów w klasach I. Z operatu losowania próby wykluczono także szkoły uczestniczące w innych badaniach prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych. Do badania wylosowano 120 placówek.

W każdej szkole badaniem objęto trzy grupy nauczania uczniów I klasy realizujących program nauczania języka angielskiego według podstawy programowej III.1. W celu zapewnienia możliwie zróżnicowanego poziomu uczniów, dyrektor szkoły wyznaczał grupy, wskazując do badania grupę stosunkowo wysoko, średnio i nisko zaawansowaną. W przypadku, gdy w danej placówce w roczniku pierwszym zorganizowano mniej niż trzy grupy nauczania, do badania przystępowały wszystkie grupy – czyli dwie lub jedna. Łącznie badaniem objęto 344 grupy nauczania, przy czym w 105 szkołach zbadano trzy grupy, w 14 szkołach zbadano dwie grupy, a w jednej szkole – jedną grupę.

1. Podstawowe informacje 1.4. Dobór próby badawczej o badaniu BUNJO

Na poziomie respondentów schemat doboru próby badań kwestionariuszowych zakładał w każdym z wylosowanych gimnazjów uczestnictwo: jednego dyrektora (lub wicedyrektora) szkoły, wszystkich nauczycieli języka angielskiego uczących na poziomie gimnazjum oraz wszystkich uczniów z wyznaczonych grup nauczania, których rodzice (lub inni opiekunowie prawni) wyrazili zgodę na udział w badaniu. Z populacji uczniów wyłączono uczniów niepełnosprawnych fizycznie lub umysłowo oraz niewładających językiem polskim w stopniu umożliwiającym wzięcie udziału w badaniu. Do badań jakościowych (wywiadów indywidualnych) przystępowali natomiast: jeden dyrektor (lub wicedyrektor) szkoły, po trzech nauczycieli języka angielskiego oraz po czterech uczniów z każdej z wylosowanych szkół. Tabela 1 pokazuje zestawienie założeń i poziomów realizacji próby na poziomie respondentów badania.

Tabela 1.

Zestawienie zasad doboru próby oraz poziomów realizacji dla poszczególnych badań cząstkowych w pierwszym etapie BUNJO

grupa respondentów	badanie cząstkowe	zasady doboru próby	próba założona	próba zrealizowana
dyrektorzy szkół	badanie kwestionariuszowe	dyrektor lub jeden z wicedyrektorów szkoły	120	100% (n=120)
	wywiad indywidualny	dyrektor lub jeden z wicedyrektorów szkoły	120	95,8% (n=115)
nauczyciele języka angielskiego	badanie kwestionariuszowe	wszyscy nauczyciele języka angielskiego uczący na poziomie gimnazjum	382	99,5% (n=380) średnia liczba nauczycieli na szkołę m=3,17, sd=1,45
	wywiad indywidualny	nauczyciele języka angielskiego trzech grup nauczania języka angielskiego z klas I	307	98,1% (n=301)
uczniowie klas I	badanie kwestionariuszowe 1	uczniowie trzech grup nauczania języka angielskiego z klas I	4716	91,5% (n=4316) średnia liczba uczniów na szkołę m=35,97; sd=9,72
	badanie kwestionariuszowe 2	uczniowie trzech grup nauczania języka angielskiego z klas I	4716	92,1% (n=4334) średnia liczba uczniów na szkołę m=36,19; sd=9,5
	wywiad indywidualny	czterech losowo wybranych uczniów spośród trzech grup nauczania języka angielskiego z klas I	480	100% (n=480)

Próba szkół BUNJO jest reprezentatywna dla ogółu publicznych szkół gimnazjalnych w Polsce z uwzględnieniem powyżej omówionych wykluczeń. Należy jednak zwrócić uwagę, że ze względu na fakt arbitralnego wskazywania przez dyrekcję szkoły grup nauczania języka angielskiego zarówno próba uczniów, jak i nauczycieli biorących udział w wywiadach indywidualnych musi zostać uznana za próbę celową. Oznacza to, że na podstawie informacji pozyskanych od dyrektorów szkół można wnioskować o prawidłowościach dotyczących wszystkich publicznych szkół gimnazjalnych (z uwzględnieniem ww. wykluczeń), natomiast przy interpretacji danych pozyskanych od uczniów i nauczycieli (podczas wywiadów) wskazane jest zachować odpowiednią ostrożność.

1.5. Narzędzia badawcze

Kontekstowa część pierwszego etapu badania BUNJO obejmowała dwa typy narzędzi badawczych: kwestionariusze osobowe oraz wywiady sterowane. Kwestionariusze skierowane do dyrektorów i nauczycieli zawierały do 60 pytań zamkniętych i otwartych i realizowane były on-line. Dwie ankiety skierowane do uczniów zawierały odpowiednio: 29 i 60 pytań i realizowane były w formie papierowej w oddzielnych terminach, każdorazowo podczas 45-minutowej jednostki lekcyjnej. Indywidualne wywiady realizowane były za pomocą ustalonych scenariuszy pytań. Wywiady trwały do 15 minut. Tabela 2 prezentuje rozdzielenie obszarów tematycznych między poszczególne narzędzia badawcze.

Tabela 2.

Obszary tematyczne zawarte w kwestionariuszach i wywiadach indywidualnych realizowanych w ramach pierwszego etapu BUNJO

narzędzie badawcze	obszary tematyczne
kwestionariusz osobowy dla dyrektorów	<ul style="list-style-type: none"> ■ Charakterystyka badanych dyrektorów (np. wiek, staż, wykształcenie) ■ Charakterystyka badanych szkół (np. liczba uczniów, wielkość miejscowości lokalizacji szkoły) ■ Opinie o roli nauczania języków obcych ■ Języki obce oferowane w szkole ■ Opinie dot. nauczania dwóch języków obcych w gimnazjum ■ Realizacja zaleceń podstawy programowej w zakresie organizacji nauczania języków obcych ■ Efektywność nauczania języków obcych ■ Indywidualizacja w nauczaniu języków obcych ■ Egzamin gimnazjalny z języków obcych ■ Monitorowanie jakości nauczania języków obcych ■ Udział szkoły w projektach międzynarodowych ■ Wyposażenie szkoły wspierające nauczanie języków obcych
kwestionariusz osobowy dla nauczycieli języka angielskiego	<ul style="list-style-type: none"> ■ Charakterystyka badanych nauczycieli języka angielskiego (np. wiek, staż, wykształcenie) ■ Postawy wobec procesu uczenia się języków obcych ■ Stosunek do uczniów i nauczanego przedmiotu ■ Opinie o motywacji i zaangażowaniu uczniów na lekcji języka angielskiego ■ System oceniania postępów w nauce języka angielskiego ■ Formy pracy na lekcji języka angielskiego ■ Opinie o wykorzystywanych podręcznikach ■ Opinie dot. nauczania dwóch języków obcych w gimnazjum ■ Opinie dot. nauczania języka angielskiego w grupach o podobnym poziomie zaawansowania
kwestionariusz osobowy dla uczniów 1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Charakterystyka badanych uczniów (np. wiek, SES, poziom osiągnięć edukacyjnych) ■ Charakterystyka rodziców (np. wykształcenie, znajomość języka angielskiego) ■ Samoocena jako uczącego się języków obcych ■ Kontakt z językiem angielskim poza szkołą w sytuacjach nieformalnych ■ Uczestnictwo w kursach językowych i korepetycjach z języka angielskiego ■ Wiek rozpoczęcia nauki języków obcych ■ Motywacja do nauki języka angielskiego
kwestionariusz osobowy dla uczniów 2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Postawy wobec procesu uczenia się języków obcych ■ Opinie o nauce języków obcych w szkole podstawowej ■ Opinie o nauce języka angielskiego w gimnazjum ■ Motywacja i zaangażowanie na lekcji języka angielskiego ■ System oceniania postępów w nauce języka angielskiego ■ Formy pracy na lekcji języka angielskiego

1. Podstawowe informacje 1.6. Opis analiz statystycznych o badaniu BUNJO

narzędzie badawcze	obszary tematyczne
wywiady indywidualne z dyrektorami	<ul style="list-style-type: none">Organizacja nauczania języków obcychIndywidualizacja w nauczaniu języków obcychOpinie o egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiegoMonitorowanie jakości nauczania języków obcychEfektywność nauczania języków obcych
wywiady indywidualne z nauczycielami JA	<ul style="list-style-type: none">Indywidualizacja w nauczaniu języka angielskiegoOpinie o roli egzaminu gimnazjalnego w planowaniu i wyborze materiałów do nauki języka angielskiegoSystem oceniania postępów w nauce języka angielskiegoOpinie o roli podręcznika w planowaniu lekcji języka angielskiegoEfektywność nauczania języków obcych
wywiady indywidualne z uczniami	<ul style="list-style-type: none">Opinie dot. nauczania dwóch języków obcych w gimnazjumOpinie o egzaminie gimnazjalnym z języka angielskiegoSystem oceniania postępów w nauce języka angielskiegoPostrzeganie lekcji języka angielskiegoEfektywność nauczania języka angielskiego

W niniejszej publikacji raportowana jest większość danych z obszarów tematycznych zawartych w kwestionariuszach i wywiadach pierwszego etapu BUNJO. Wyjątek stanowią informacje dotyczące niektórych cech indywidualnych ucznia – statusu społeczno-ekonomicznego, zaplecza rodzinnego oraz osiągnięć szkolnych. Dane te analizowane będą w odniesieniu do wyników części kompetencyjnej BUNJO i prezentowane będą w raporcie końcowym z badania.

1.6. Opis analiz statystycznych

Zawarte w raporcie opisy i interpretacje danych opierają się głównie na statystykach opisowych – analizach częstości, liczebności, tabelach krzyżowych oraz niekiedy miarach tendencji centralnej. Wszystkie dane pozyskane podczas wywiadów pochodzą z pytań otwartych i prezentowane są w formie liczebności zakodowanych elementów odpowiedzi respondentów. Raportowane różnice w udziałach są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$ ¹.

Statystyki opisowe danych z kwestionariuszy zostały przygotowane przez pracowników IBE, natomiast statystyki dotyczące danych pozyskanych z wywiadów indywidualnych zostały sporządzone przez firmę realizującą na zlecenie IBE pierwszy etap badania BUNJO – SMG/KRC Millward Brown.

¹ Zasada ta nie ma zastosowania w rozdziale 2 „Organizacja nauczania języków obcych w gimnazjum”. Treść tego rozdziału oparta jest na statystykach opisowych dotyczących stosunkowo małej próby – 120 placówek, co wielokrotnie uniemożliwiało spełnienie warunków testu niezależności zmiennych χ^2 .

2. Organizacja nauczania języków obcych w gimnazjum

Prezentowane w tym rozdziale wyniki badania BUNJO dotyczą szeroko pojętej organizacji kształcenia w zakresie języków obcych w gimnazjum. Pokazują one, jak szkoły wprowadzają w życie zapisy dotyczące nauczania języków po ogromnych zmianach, które w kształceniu językowym na tym etapie edukacyjnym wniosła m.in. nowa podstawa programowa i ramowy plan nauczania obowiązujące od niedawna, tj. od 2009 roku. Poruszają w szczególności te zagadnienia związane z planowaniem i realizacją nauczania języków, o których szkoła w ramach swojej autonomii może decydować sama, dostosowując przyjmowane rozwiązania do potrzeb środowiska szkolnego i możliwości placówki. Dowiadujemy się z nich np., co wpływa na ofertę językową szkoły, jak planuje się siatkę godzin nauczania języków, jak przeprowadzany jest podział na grupy nauczania języka i czy szkoła organizuje zajęcia pozalekcyjne z języków obcych. Poznajemy także opinie i poglądy kierujących szkołami na temat reformy kształcenia językowego na poziomie gimnazjum oraz co ich zdaniem mogłoby wpłynąć na zwiększenie efektywności nauczania języków obcych.

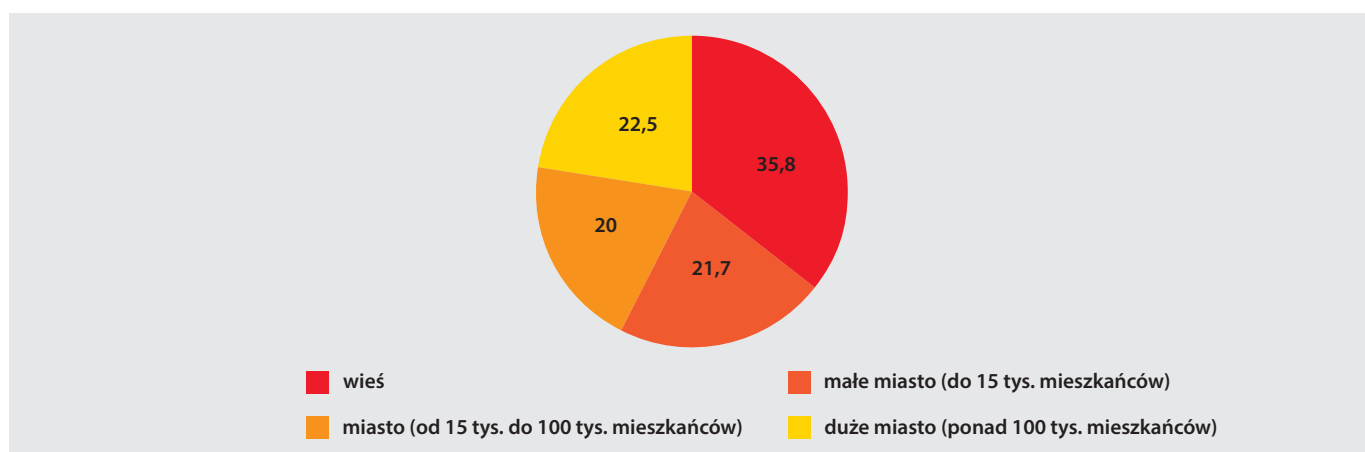
Omawiane poniżej dane pochodzą od dyrektorów lub wicedyrektorów placówek (w dalszej części tekstu: dyrektor/dyrekcja), w których realizowany był pierwszy etap BUNJO. Pozyskano je z wykorzystaniem dwóch narzędzi badawczych – ankiety oraz wywiadu indywidualnego.

2.1. Charakterystyka badanych szkół

Lokalizacja szkoły

Spośród szkół, które przystąpiły do badania BUNJO, nieco ponad jedna trzecia gimnazjów znajduje się na obszarach wiejskich, natomiast odsetek szkół zlokalizowanych w miastach rozkłada się równomiernie po mniej więcej 20% dla miast do 15 tys. mieszkańców, miast liczących od 15 do 100 tys. mieszkańców i miast największych – powyżej 100 tys. mieszkańców (rysunek 2).

Rysunek 2. Rozkład procentowy odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Gdzie znajduje się Pani/Pana szkoła?”



Wielkość szkoły

Średnia liczba uczniów w badanych placówkach jest wyższa niż średnia krajowa w roku szkolnym 2011/12, czyli 182 gimnazjalistów (GUS 2012: 66) – przeciętnie do badanych szkół uczęszcza 268 uczniów². Mimo to największy odsetek gimnazjów w badaniu BUNJO (34%) to szkoły bardzo niewielkie, w których liczba uczniów nie przekracza 200. Drugą pod względem liczebności uczniów jest grupa szkół liczących od 201 do 300 uczniów (32%). Kolejną – gimnazja, do których uczęszcza

² Analizy dotyczące wielkości szkoły oparte na danych ze 119 szkół.

2. Organizacja nauczania języków obcych... 2.1. Charakterystyka badanych szkół

od 301 do 400 uczniów (23%). Warto dodać, że Polska jest jednym z krajów europejskich o najniższej średniej wielkości szkół ponadpodstawowych i krajem o niskim zróżnicowaniu wielkości tych szkół. Obrazują to np. wyniki badania PISA 2009 pokazujące, że większość młodzieży w wieku 15 lat uczęszcza do szkół liczących od 400 do 1000 uczniów (Eurydice 2012: 36).

Szkoły uczestniczące w BUNJO w podziale na wielkość miejscowości, w której się znajdują, wyraźnie różnią się liczebnością uczniów. Najwyższy odsetek szkół wiejskich – 60% – to placówki, do których uczęszcza nie więcej niż 200 gimnazjalistów. Natomiast w miastach od 15 tys. do 100 tys. mieszkańców jest najwięcej szkół większych, tj. liczących od 300 do 400 uczniów, jest to 45%. Przeciętnie największe są szkoły mieszczące się w miastach od 15 tys. do 100 tys. mieszkańców, natomiast najmniejsze gimnazja wiejskie. Najbardziej zróżnicowane pod względem wielkości są gimnazja wiejskie i gimnazja z dużych miast (tabela 3).

Tabela 3.

Średnia liczba uczniów w podziale na wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła (n=119)

	wieś	małe miasto (do 15 tys. mieszkańców)	miasto (od 15 tys. do 100 tys. mieszkańców)	duże miasto (ponad 100 tys. mieszkańców)
średnia liczba uczniów	217	258	323	312
odchylenie standardowe	124	97	114	146

Charakterystyka badanych respondentów

Badani respondenci to doświadczeni nauczyciele. Ośmiu na dziesięciu z nich ma za sobą ponad 20 lat pracy w tym zawodzie. Mają za to zróżnicowaną długość stażu na stanowisku dyrektora lub wicedyrektora. Nieco ponad jedna trzecia badanych pełni tę funkcję nie dłużej niż pięć lat, a mniej więcej co czwarta osoba – w przedziale 11–15 lat, i mniej więcej taka sama liczba z nich – powyżej 15 lat.

Tabela 4.

Liczebności dyrektorów nauczających wskazane przedmioty szkolne

nauczany przedmiot	liczba dyrektorów
historia	15
język polski	15
matematyka	15
wychowanie fizyczne	11
chemia	10
informatyka	9
biologia	6
fizyka	6
geografia	6
wiedza o społeczeństwie	6
zajęcia techniczne	6
muzyka	4
plastyka	4
edukacja dla bezpieczeństwa	3
język niemiecki	3
wychowanie do życia w rodzinie	2
język francuski	1
język rosyjski	1
religia	1
zajęcia artystyczne	1
inne (terapia pedagogiczna, zajęcia świetlicowe, doradztwo zawodowe, nauczyciel wspierający w klasie integracyjnej)	4

Dane nie sumują się do 108, tj. liczby dyrektorów nauczających w gimnazjum – część dyrektorów uczy więcej niż jednego przedmiotu.

2. Organizacja nauczania języków obcych... 2.2. Oferta językowa szkół

Bardzo duża grupa badanych prowadzi zajęcia dydaktyczne, tylko 10% respondentów wskazało, że nie naucza żadnego przedmiotu. Wśród dyrektorów/wicedyrektorów, którzy prowadzą zajęcia w szkole, jest bardzo niewielu specjalistów w zakresie języków obcych, najwięcej osób uczy historii, języka polskiego, matematyki oraz wychowania fizycznego (tabela 4). Aż 17% spośród nauczających w szkole uczy więcej niż jednego przedmiotu – dwóch lub trzech przedmiotów.

Większość dyrektorów lub wicedyrektorów biorących udział w badaniu – 63% – to osoby w wieku od 46 do 55 lat. W przybliżeniu co piąty badany respondent był nieco młodszy – miał od 41 do 44 lat, co dziesiąty był nieznacznie starszy i mieścił się w przedziale wiekowym 56–60 lat. Wśród kierujących badanymi gimnazjami 64% stanowiły kobiety. Blisko 40% respondentów wskazało, że kieruje obecnie nie tylko samym gimnazjum, ale zespołem szkół.

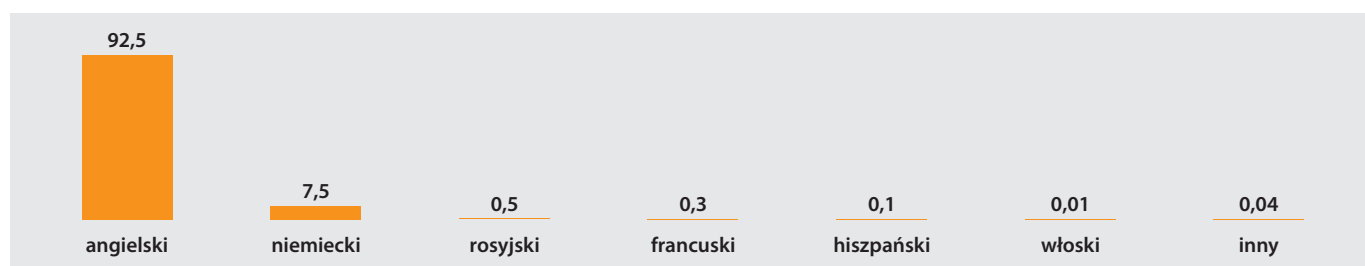
2.2. Oferta językowa szkół

Reforma kształcenia językowego w edukacji obowiązkowej wniosła istotne zmiany w toku i zakresie nauczania języków obcych na poziomie gimnazjum. Obowiązująca od 2009 roku podstawa programowa wprowadziła m.in. obowiązkową naukę dwóch języków obcych nowożytnych na tym etapie edukacyjnym. Zakłada ona również, że nauka jednego z nich będzie kontynuowana ze szkoły podstawowej. Opracowano zatem dwa programy – na poziomie III.1 na podbudowie wymagań dla II etapu edukacyjnego do nauczania języka w ramach kontynuacji ze szkoły podstawowej oraz na poziomie III.0 dla rozpoczynających naukę języka w gimnazjum (MEN 2008). Dla szkoły oznacza to, że prowadzi nauczanie co najmniej dwóch języków według innych części podstawy programowej.

Przed przedstawieniem wyników badania BUNJO dotyczących oferty językowej szkół po przeprowadzeniu wspomnianych zmian warto omówić, co może na nią wpływać. Przede wszystkim polski system oświaty nie wprowadza dla żadnego etapu edukacyjnego regulacji normalizujących kwestię doboru języków obcych nowożytnych, które mają być nauczane w szkołach. Chociaż w komentarzach do podstawy programowej dla języków obcych nowożytnych można przeczytać, że przyjmuje się, iż jednym z języków nauczanych w gimnazjum powinien być angielski (MEN 2009a: 10), jest to jednak sugestia, która nie ma obligatoryjnego charakteru.

Jednocześnie, obowiązkowy zewnętrzny egzamin dla uczniów kończących gimnazjum przeprowadzany jest w zakresie sześciu języków: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego i włoskiego, zatem szkoła gimnazjalna jest zobowiązana prowadzić nauczanie przynajmniej jednego z tych języków. Ponadto, jak już wspomniano, zgodnie z zalecanymi warunkami i sposobem realizacji podstawy programowej gimnazjum ma zapewnić uczniom możliwość kontynuacji nauki rozpoczętej na poprzednim etapie edukacyjnym. Powinna zatem dopasować się do oferty językowej szkół podstawowych z rejonu. Statystyki za rok szkolny 2011/12 pokazują, że prawie wszyscy uczniowie szkół podstawowych uczą się języka angielskiego, a odsetek populacji uczniów na dwóch pierwszych etapach edukacyjnych kształcących się w zakresie innego języka jest znikomy (rysunek 3).

Rysunek 3. Nauczanie języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2011/12 – procent ogółu uczniów



Niektórzy uczniowie uczą się więcej niż jednego języka obcego, dlatego suma może przekraczać 100%.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych GUS 2012: 106

Języki obce nauczane w badanych szkołach

Biorąc pod uwagę omawiane uwarunkowania, nie zaskakuje, że wszystkie gimnazja uczestniczące w badaniu BUNJO prowadzą nauczanie języka angielskiego. Niemal powszechnie nauczanym językiem obcym jest również niemiecki. Mniej więcej co piąta szkoła ma w swojej ofercie język rosyjski, język francuski. Dużo mniejszą popularnością cieszą się języki hiszpański i włoski – tylko nieliczne szkoły dają możliwość nauki tych języków obcych (tabela 5).

Przyglądając się ofercie językowej badanych szkół ze względu na wielkość miejscowości, w której są położone, zauważyć można pewne tendencje. Odsetek szkół prowadzących nauczanie języka francuskiego wzrasta wraz z wielkością miejscowości. Jest to dla szkół wiejskich 9%, dla szkół zlokalizowanych w miastach od 15 do 100 tys. mieszkańców 17%, a dla szkół znajdujących się w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców już 37%. Nauczania języka włoskiego oraz hiszpańskiego nie prowadzi żadna szkoła wiejska ani szkoła w miastach od 15 do 100 tys. mieszkańców.

Języki nauczane według podstawy programowej III.1

Spośród nauczanych w badanych gimnazjach języków obcych uczniowie mogą kontynuować ze szkoły podstawowej naukę czterech języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego, przy czym możliwość kontynuacji dwóch ostatnich języków zapewnia bardzo niewielki odsetek szkół. Wszystkie gimnazja oferują kontynuację nauki języka angielskiego. W około połowie szkół, w których nauczany jest język niemiecki, gimnazjaliści uczą się tego języka jako wiodącego – kontynuowanego ze szkoły podstawowej (tabela 5).

Tabela 5.

Odsetek badanych szkół prowadzących nauczanie danego języka obcego oraz prowadzących nauczanie danego języka obcego jako kontynuacji ze szkoły podstawowej

	angielski	francuski	hiszpański	niemiecki	rosyjski	włoski	inny
nauczanie w szkole	100	18,3	2,5	94,2	21,7	3,3	3,3
nauczanie w szkole jako kontynuacja z SP	100	2,5	–	46,7	4,2	–	–

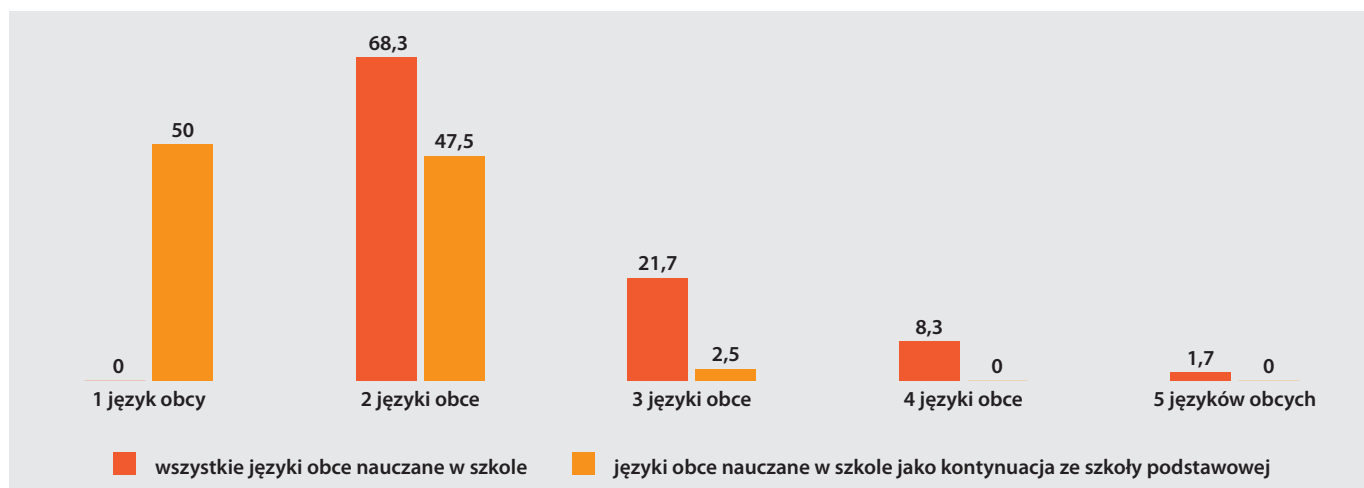
Tylko szkoły z największych miast – powyżej 100 tys. mieszkańców – oferują naukę języka francuskiego w ramach kontynuacji z poprzedniego etapu edukacyjnego. Sytuacja odwrotna jest w przypadku języka rosyjskiego – tylko gimnazja w największych miastach nie prowadzą nauczania tego języka według podstawy programowej III.1.

Omawiając ofertę językową szkół, nie można pominąć kwestii liczby języków nauczanych w szkołach. W większości gimnazjów nauczane są tylko dwa. W przybliżeniu co piąta szkoła oferuje uczniom wybór spośród trzech języków obcych, a odsetek szkół, w których naucza się czterech języków obcych, nie przekracza 10%. W przypadku możliwości kontynuacji nauki języka ze szkoły podstawowej oferta gimnazjów jest równie skromna: połowa badanych szkół realizuje podstawę programową na podbudowie wymagań z II etapu edukacyjnego dla jednego języka obcego. Nieznacznie poniżej 50% szkół oferuje kontynuację nauki języka ze szkoły podstawowej dla dwóch języków obcych (rysunek 4).

Europejskie Badanie Kompetencji Językowych (ESLC) 2011, którego wyniki niemal w całości pokrywają się z wynikami zaprezentowanymi powyżej, pokazuje, że oferta językowa polskich gimnazjów jest jedną z mniej różnorodnych w porównaniu z 13 innymi państwami Europy uczestniczącymi w ESLC. Dla krajów dających uczniom szkół ponadpodstawowych wybór spośród największej liczby języków uśredniona liczba języków to 4,5, a w Polsce – 2,5 (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 107). Na liczbę nauczanych języków wpływa wielkość szkoły. Jeśli podzielić badane szkoły na cztery równoliczne grupy, to w najmniejszych szkołach (liczących do 176 uczniów) więcej niż dwa języki oferuje niecałe 19% szkół (tabela 6). W największych szkołach więcej niż dwa języki oferuje prawie 45% szkół. Zależność ta nie jest bezwarunkowa, co wskazuje, że nawet w małych szkołach możliwe jest zapewnienie różnorodności nauczanych języków.

2. Organizacja nauczania 2.2. Oferta językowa szkół języków obcych...

Rysunek 4. Odsetki gimnazjów oferujących nauczanie wskazanej liczby języków obcych



Czynnikiem ważniejszym od wielkości szkoły jest lokalizacja szkoły³. Szkoły wiejskie w zdecydowanej większości prowadzą nauczanie tylko dwóch języków. Wraz ze wzrostem wielkości miejscowości lokalizacji gimnazjum wrasta odsetek szkół nauczających więcej niż dwa języki (tabela 7). Zależność jest silniejsza niż w przypadku wielkości szkoły, ale jej siła jest umiarkowana. Warto zwrócić uwagę, że pod względem liczby nauczanych języków obcych wyraźnie wyróżniają się szkoły w dużych miastach, gdzie w ponad połowie szkół uczy się więcej niż dwóch języków, a w co czwartej szkole nauczane są cztery języki obce.

Tabela 6.

Odsetki szkół prowadzących nauczanie dwóch, trzech, czterech lub pięciu języków obcych w podziale na wielkość szkoły

	pierwszy kwartył (do 176 uczniów)	drugi kwartył (177–225 uczniów)	trzeci kwartył (225–333 uczniów)	czwarty kwartył (powyżej 333 uczniów)
dwa języki obce	81,3	71,4	66,7	55,2
trzy języki obce	9,4	25	23,3	27,6
cztery lub pięć języków obcych	9,4	3,6	10	17,2

Tabela 7.

Odsetki szkół prowadzących nauczanie dwóch, trzech, czterech lub pięciu języków obcych w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły

	wieś	małe miasto (do 15 tys. mieszkańców)	miasto (od 15 tys. do 100 tys. mieszkańców)	duże miasto (ponad 100 tys. mieszkańców)
dwa języki obce	88,4	63	65,2	44,4
trzy języki obce	9,3	25,9	30,4	29,6
cztery lub pięć języków obcych	2,33	11,1	4,4	25,9

Czynniki wpływające na ofertę językową szkoły

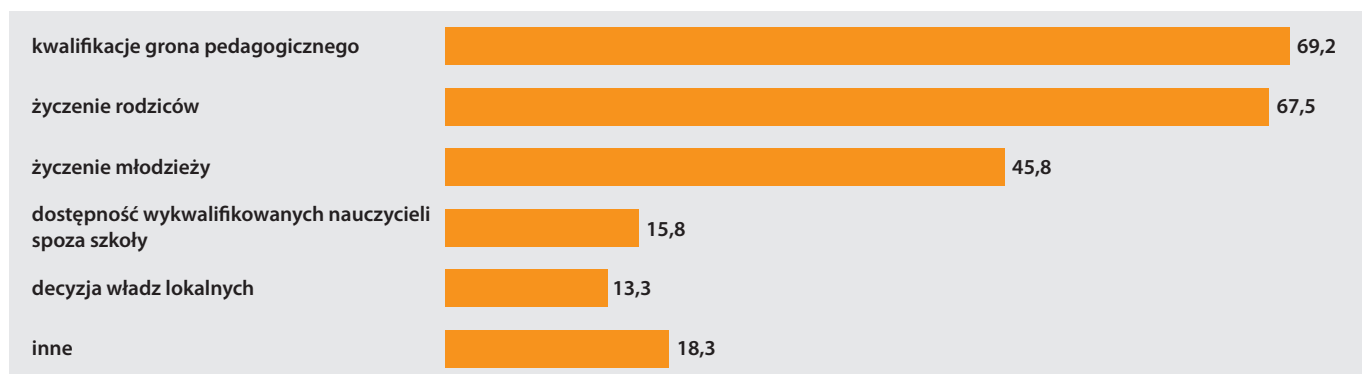
Dokonując wyboru języków obcych nauczanych w szkole, większość dyrektorów kieruje się przede wszystkim kwalifikacjami kadry pedagogicznej zatrudnionej w gimnazjum, natomiast niekoniecznie

³ Współczynnik korelacji rangowej Spearmana wynosi, odpowiednio, 0,20 i 0,35, a Tau Kendalla 0,11 i 0,19.

2. Organizacja nauczania 2.2. Oferta językowa szkół języków obcych...

dostępnością wykwalifikowanych nauczycieli spoza placówki. Zapewne częściowo tłumaczy to wspomniane powyżej rozkłady procentowe szkół z różnych lokalizacji w ogóle nieprowadzących nauczania niektórych języków.

Rysunek 5. Odsetek odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Na jakiej zasadzie wybierał(a) Pani/Pan języki, które są w ofercie szkoły?”



Istotną rolę, zgodnie z deklaracjami dyrekcji, odgrywają również oczekiwania rodziców, a także samych uczniów (rysunek 5). Nie bez znaczenia jest naturalnie oferta językowa lokalnych szkół podstawowych, ale również ponadgimnazjalnych, w których część późniejszych absolwentów gimnazjum potencjalnie może kontynuować edukację. Niektórzy dyrektorzy wspominali również o zapotrzebowaniu na naukę danego języka z powodu bliskości geograficznej kraju, w którym jest on językiem urzędowym.

W porównaniu z gimnazjami zlokalizowanymi w większych miejscowościach i miastach, w szkołach wiejskich władze lokalne mają częściej wpływ na wybór nauczanych w gimnazjum języków. Dyrektorzy nieco ponad jednej czwartej szkół wiejskich podali, że w ten sposób dokonywany jest wybór oferty językowej ich placówki. W przypadku gimnazjów w miastach do 15 tys. mieszkańców i od 15 do 100 tys. mieszkańców odsetek wskazań wynosi około 8%, a dla szkół wielkomiejskich – w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców – jest to już poniżej 4%.

Opinie na temat wprowadzenia obowiązku nauki drugiego języka obcego w gimnazjum

Zdecydowana większość dyrektorów badanych placówek – 83% – jest zdania, że grono pedagogiczne pozytywnie ocenia objęcie obowiązkiem nauki drugiego języka obcego wszystkich uczniów w gimnazjum. Taki sam odsetek dyrektorów wskazał, że rodzice gimnazjalistów uczęszczających do ich szkoły także dobrze oceniają tę zmianę.

Jednocześnie w przybliżeniu co trzeci dyrektor wyraził negatywną opinię na temat zasadności nauczania wszystkich gimnazjalistów dwóch języków. Według nich uczniowie o niskim potencjale i możliwościach mają problem z opanowaniem podstaw nawet jednego języka obcego. Nauka drugiego języka jest dla nich dodatkowym obciążeniem, w rezultacie zniechęca do języków obcych. Dyrektorzy ci są zdania, że lepszym rozwiązaniem jest koncentracja na jednym języku i praca w jego zakresie – „lepiej uczyć się jednego języka, za to porządnie”. Pojawiały się również głosy, że ze względu na zróżnicowane predyspozycje uczniów nauka drugiego języka powinna być opcjonalna, a nie obowiązkowa.

Podział godzin nauczania języka obcego dla podstawy programowej III.1

Obowiązujące od 2009 roku rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania wprowadziło w miejsce tygodniowego wymiaru godzin w cyklu kształcenia dla poszczególnych obowiązkowych zajęć edukacyjnych dla gimnazjum minimalne liczby godzin przeznaczonych na poszczególne przedmioty w całym cyklu kształcenia. Dodatkowo, ramowy plan nauczania określa liczbę godzin zajęć obowiązkowych łącznie dla obu języków obcych – jest to co najmniej 450 lekcji (MEN 2009b).

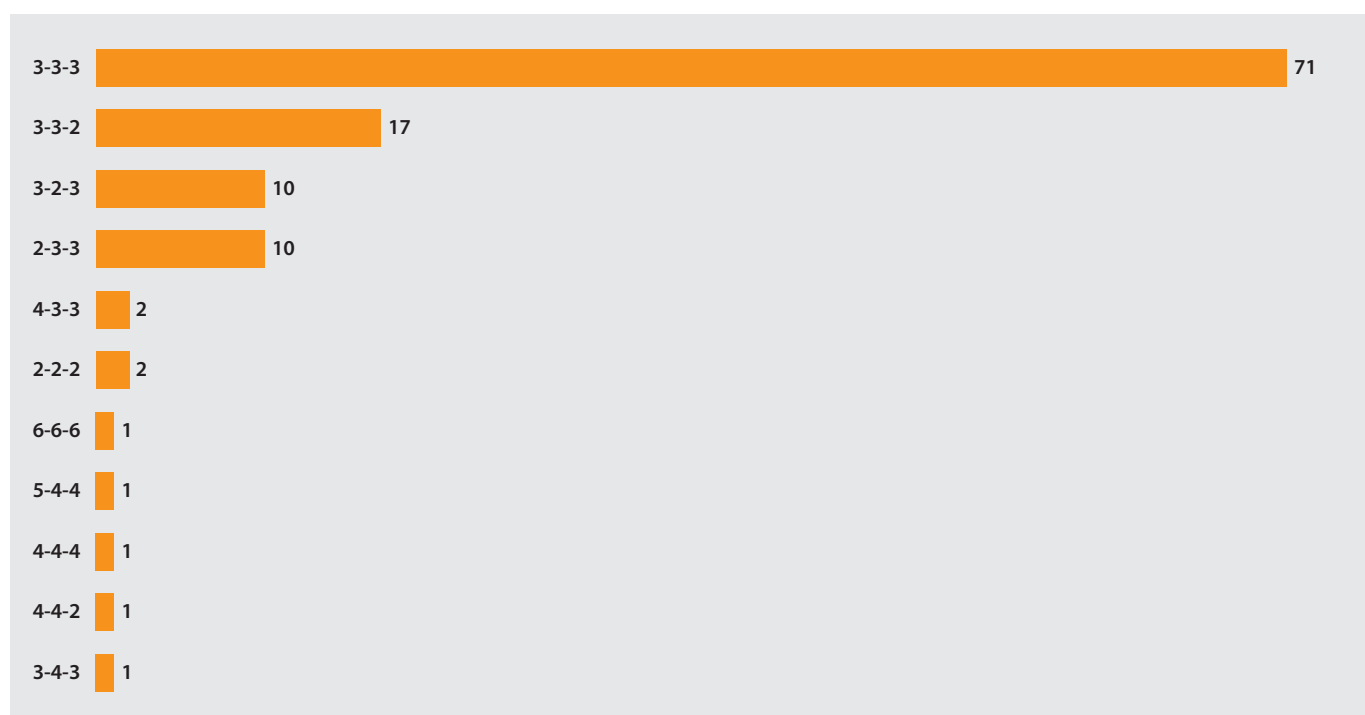
2. Organizacja nauczania języków obcych...

2.3. Podział na grupy nauczania języka obcego

Oznacza to po pierwsze, że w gestii szkoły leży decyzja dotycząca podziału godzin pomiędzy poszczególne języki obce, w zakresie których prowadzi nauczanie. Ponadto szkoła decyduje o rozplanowaniu liczby godzin nauki danego języka na poszczególne lata.

Z wywiadów z dyrektorami wynika, że najczęściej przyjmowanym rozwiązaniem przy opracowywaniu siatki godzin zajęć dla trzyletniego cyklu kształcenia w gimnazjum w zakresie języka kontynuowanego jest równy podział godzin na poszczególne lata – są to trzy godziny lekcyjne w tygodniu (rysunek 6). Daje to 288 godzin lekcyjnych na cały cykl kształcenia. Zakładając, że szkoła nie dysponuje dodatkowymi godzinami na obowiązkowe zajęcia z języków, które może przyznać jej organ prowadzący, oznacza to, że zazwyczaj w cyklu kształcenia przeznaczają się na język obcy nauczany jako kontynuacja z poprzedniego etapu edukacyjnego więcej godzin niż na nauczanie języka drugiego w cyklu kształcenia, tj. wspomniane 288 i odpowiednio 192 godziny lekcyjne. Jest też grupa szkół, które przeznaczają na nauczanie pierwszego języka 256 godzin w cyklu kształcenia, co daje więcej godzin na język drugi – 224. Należy podkreślić, że dotyczy to sytuacji, gdy szkoła ma do dyspozycji wyłącznie liczbę godzin założoną w ramowym planie nauczania.

Rysunek 6. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących siatki godzin języka oferowanego jako kontynuacja w trzyletnim cyklu kształcenia



Dane pozyskane w wywiadach indywidualnych, odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte

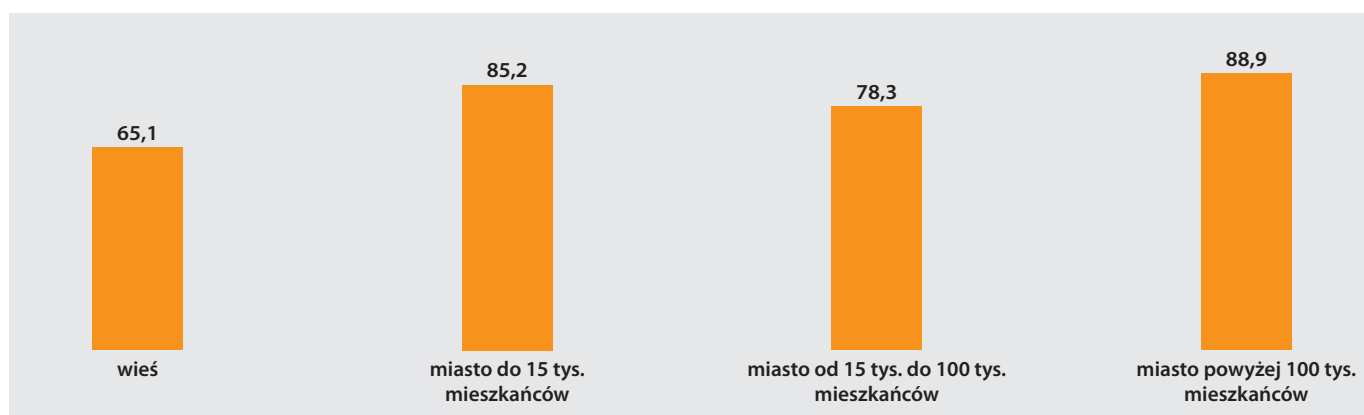
2.3. Podział na grupy nauczania języka obcego

Nowa podstawa programowa oraz ramowy plan nauczania określają warunki, w jakich powinno być prowadzone nauczanie języków obcych. Zgodnie z pierwszym wymienionym aktem prawnym uczniowie realizujący program podstawy oparty na podbudowie wymagań II etapu edukacyjnego, czyli III.1, powinni uczyć się w grupach o zbliżonym stopniu znajomości języka. Wprowadza zatem podział na grupy ze względu na stopień zaawansowania językowego. Zaleca również, aby diagnozę poziomu znajomości języka przeprowadzić z wykorzystaniem testu. Z kolei ramowy plan określa maksymalną liczebność grup językowych – 24 uczniów. Reguluje również zasady tworzenia grup. Zgodnie z jego zapisami podział na grupy może być wewnątrzoddziałowy, międzyoddziałowy lub międzyklasowy.

Organizacja grup nauczania języka według podstawy programowej III.1 – kontynuacja ze szkoły podstawowej

Podział na grupy według stopnia znajomości języka wśród uczniów klas I rocznika 2011/12 kontynuujących naukę języka angielskiego ze szkoły podstawowej obowiązuje ogółem w 76% badanych gimnazjów. Dyrektorzy szkół, w których podział na grupy ze względu na poziom znajomości języka nie obowiązuje, najczęściej za powód braku podziału opartego na omawianym kryterium wymieniali wyrównany poziom znajomości języka angielskiego wśród gimnazjalistów, przyczyny organizacyjne, ograniczenia finansowe lub małą liczebność oddziałów klasowych, w których nauczany jest język wiodący. Odsetek szkół wiejskich bez podziału na grupy uwzględniające zaawansowanie językowe wśród uczniów klas I jest nieco wyższy niż dla gimnazjów miejskich (rysunek 7).

Rysunek 7. Odsetki pozytywnych odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Czy w klasie I podzielono uczniów kontynuujących naukę języka angielskiego po szkole podstawowej na grupy według stopnia znajomości języka?” w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły



W prawie wszystkich gimnazjach, w których obowiązuje podział na grupy według poziomu znajomości języka, przydział ucznia do danej grupy opierano na jego wyniku pisemnego testu plasującego – testu diagnozującego umiejętności językowe, do którego przystępowali wszyscy uczniowie. Najczęściej przyjmowanym rozwiązaniem dotyczącym tworzenia grup uwzględniającym różny stopień zaawansowania językowego uczniów jest podział uczniów wewnątrz danego oddziału klasowego. Taki sposób formowania grup nauczania języka kontynuowanego zadeklarowało dwóch na trzech dyrektorów badanych szkół. Kolejnym rozwiązaniem często stosowanym przez szkoły jest podział na grupy uczniów według poziomu znajomości języka między oddziałami – w co trzecim badanym gimnazjum uczniowie uczą się właśnie w takich grupach. Żadna ze szkół nie utworzyła grup międzyklasowych, czyli nie łączyła uczniów z różnych roczników.

Przejście do grupy o innym poziomie zaawansowania językowego

W prawie wszystkich szkołach, które prowadzą nauczanie angielskiego jako języka wiodącego w I klasach w podziale na grupy międzyoddziałowe, uczeń ma możliwość przejścia do grupy o innym poziomie zaawansowania językowego. Dotyczy to zarówno sytuacji, gdy uczeń ma trudności w nauce, jak i gdy zdecydowanie pozytywnie wyróżnia się umiejętnościami językowymi na tle grupy, do której uczęszcza.

O zmianę grupy wnioskuje uczeń lub jego opiekun prawny, jak również nauczyciel gimnazjalisty. Decyzję podejmuje nauczyciel obecnie uczący ucznia lub w porozumieniu z nauczycielem, do którego grupy uczeń ma przejść; czasem niezbędna jest zgoda lub konsultacja z dyrekcją. Najczęściej nauka w zmienionej grupie rozpoczyna się od nowego semestru lub roku szkolnego. W niektórych szkołach jest to możliwe w każdej chwili. Kilku dyrektorów zwróciło uwagę, że możliwość przejścia do grupy o innym poziomie zaawansowania zależy również od liczebności grupy docelowej. Jeśli przyjęcie nowego ucznia do grupy oznaczałoby, że jej liczebność przekracza 24 osoby, zmiana grupy nie jest możliwa.

2. Organizacja nauczania języków obcych... 2.3. Podział na grupy nauczania języka obcego

Organizacja tygodniowego planu zajęć z uwzględnieniem zajęć w grupach międzyoddziałowych

Nauczanie języka w podziale na grupy, w skład których wchodzi uczniowie z kilku oddziałów, wymaga przyjęcia specjalnych rozwiązań w organizacji planu zajęć lekcyjnych. Odpowiedzi dyrektorów na pytanie, jak opracowany jest plan lekcji w szkołach, w których obowiązuje taki podział, pokazują, że stosowanych jest co najmniej kilka rozwiązań. Pierwsze z nich to lekcje języka prowadzone jednocześnie dla wszystkich grup klas I o różnym poziomie zaawansowania językowego przez liczbę nauczycieli odpowiadającą liczbie grup. Kolejne to nauczanie na tej samej godzinie lekcyjnej poszczególnych grup dwóch innych języków, np. jedna grupa ma zajęcia z języka angielskiego, a druga równoległe z języka niemieckiego. Podobne rozwiązanie to realizacja na tej samej godzinie lekcyjnej zajęć z różnych przedmiotów, które poza językiem obcym również nauczane są w grupach – np. informatyki czy WF. W niektórych szkołach plan lekcji układany jest tak, aby zajęcia z języków były na początku lub końcu dnia nauki.

Z całą pewnością organizacja planu lekcji z uwzględnieniem zajęć w grupach międzyoddziałowych i międzyklasowych stanowi dla wielu szkół logistyczne wyzwanie ze względu na np. ograniczoną liczbę nauczycieli języków, sal, godziny dowozu uczniów do szkoły i domu. Być może jest to jedna z przyczyn powodujących, że niektóre szkoły go nie wprowadzają. Jednak omawiane dane pokazują, że choć jest to trudne, to jednak możliwe.

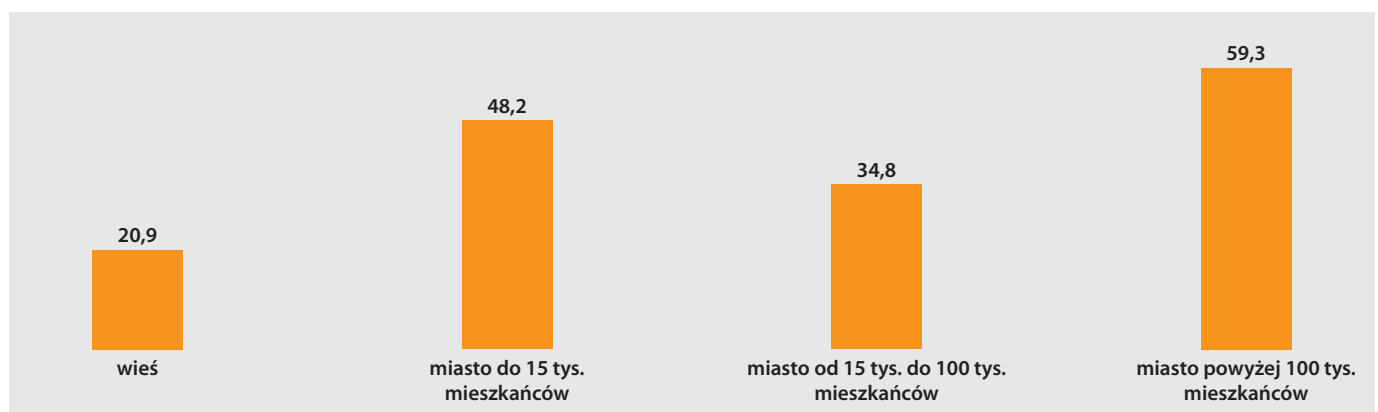
Organizacja grup nauczania języka obcego według podstawy programowej III.0 – dla początkujących

Z informacji pozyskanych od dyrektorów wynika, że organizacja nauczania języka wiodącego i drugiego języka obcego są nieco odmienne.

Ogółem w 62% szkół nie obowiązuje podział na grupy według stopnia znajomości drugiego nauczanego języka obcego. Stosunkowo niski odsetek placówek, w których podział taki wprowadzono, nie powinien jednak dziwić czy niepokoić – podział na grupy ze względu na poziom znajomości języka w przypadku, gdy wszyscy uczniowie rzeczywiście rozpoczynają naukę tego języka dopiero w gimnazjum, nie wydaje się konieczny. Wprowadzenie takiego podziału dotyczyć może sytuacji, gdy uczniowie rozpoczęli naukę danego języka wcześniej, mimo że jest on językiem drugim w gimnazjum, i może być tak np. w przypadku języka angielskiego lub niemieckiego, czyli najpopularniejszych języków obcych w Polsce.

Podział, o którym mowa, rzadziej stosowany jest w szkołach wiejskich (rysunek 8). Być może jest to związane właśnie z faktem braku potrzeby organizacji zajęć z drugiego języka obcego w grupach o różnym poziomie zaawansowania, ponieważ większość uczniów faktycznie rozpoczyna naukę tego języka dopiero w gimnazjum. To z kolei wynikać może z mniejszych możliwości nauki języków obcych poza szkołą, np. na kursach czy innego rodzaju zajęciach pozaszkolnych na terenach wiejskich. Jak pokazują dane dotyczące korzystania z dodatkowych zajęć językowych (rozdz. 4), udział procentowy uczniów z obszarów wiejskich uczęszczających na prywatne lekcje językowe oraz pozaszkolne kursy językowe jest najniższy w porównaniu z uczniami ze szkół zlokalizowanych w większych miejscowościach.

Rysunek 8. Odsetki pozytywnych odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Czy uczniowie uczący się drugiego języka obcego są podzieleni według stopnia znajomości tego języka?” w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły



2. Organizacja nauczania języków obcych... 2.3. Podział na grupy nauczania języka obcego

Z deklaracji dyrektorów wynika, że gimnazjów, w których grupy nauczania drugiego języka obcego obejmują uczniów z różnych oddziałów i klas, czyli szkół z grupami międzyoddziałowymi lub międzyklasowymi, jest niewiele mniej – 44% – niż szkół, w których grupy tworzy się wewnątrz oddziałów lub w ogóle nie ma podziału na grupy – tych drugich jest 56%.

Liczebność grup nauczania języków obcych określona przez organ prowadzący szkołę

Jak już wspomniano, rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania określa, że w gimnazjum grupa nauczania na obowiązkowych zajęciach edukacyjnych z języków obcych nie może przekraczać 24 uczniów. Dodatkowo przepisy stanowią, że w szkołach liczących nie więcej niż dwa oddziały każdej klasy, zajęcia z języków mogą być prowadzone w grupach liczących nie mniej niż siedmiu uczniów. Natomiast w przypadku oddziałów liczących nie więcej niż 24 uczniów, podziału na grupy można dokonywać za zgodą organu prowadzącego szkołę (MEN 2009b).

Z odpowiedzi dyrektorów wynika, że władze lokalne ustaliły minimalną liczbę uczniów w grupach językowych ogółem w przypadku co czwartego gimnazjum. W większości tych szkół na mocy decyzji organu prowadzącego grupy nauczania języka obcego powinny być nie mniejsze niż 11–15 uczniów (tabela 8).

Tabela 8.

Minimalna liczba uczniów w grupach na obowiązkowych zajęciach z języka obcego określona w 32 badanych szkołach przez organ prowadzący

minimalna liczba uczniów w grupie określona przez organ prowadzący	liczba szkół
7	2
10	5
12	12
13	5
15	1
17	1
24	5
25	1

Omawiane przypadki to głównie szkoły miejskie – w małych miastach dotyczy to 33% szkół, w miastach średniej wielkości – 30% szkół, a w dużych – 41%. Odsetek szkół zlokalizowanych na terenach wiejskich, w których odgórnie reguluje się minimalną wielkość grup językowych, jest niższy – 9%.

Opinie na temat podziału uczniów na grupy uwzględniające stopień znajomości języka

Zdecydowana większość dyrektorów badanych placówek – 94% – uznaje zasadność obowiązujących regulacji dotyczących organizacji nauczania języków obcych w grupach: jest zdania, że na zajęciach z języka obcego uczniowie powinni być podzieleni według stopnia znajomości języka. Według nich, główne korzyści wynikające z nauczania w podziale na grupy uwzględniające zaawansowanie językowe uczniów to możliwość dostosowania tempa i form pracy oraz materiałów do potrzeb i możliwości uczących się. Przynosi to większą efektywność nauczania, lepsze wykorzystanie czasu oraz daje możliwość indywidualizacji nauczania. W odczuciu dyrektorów daje również szansę osiągnięcia sukcesu na miarę indywidualnych możliwości, uczniowie są bardziej odważni i otwarci na zajęciach z innymi uczniami o zbliżonym poziomie znajomości języka, eliminuje się efekt znudzenia uczniów lepszych oraz zniechęcenia uczniów słabszych w grupie.

2.4. Pozalekcyjne zajęcia z języków obcych w szkole

Na mocy przepisu art. 42 ust. 2 pkt 2 lit. a i b zaktualizowanej w 2009 roku Karty Nauczyciela, pensum dydaktyczne nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze czasu pracy obejmuje, poza zajęciami obowiązkowymi, dwie godziny zajęć pozalekcyjnych w tygodniu. Są to, zgodnie z zapisami rozporządzenia w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, godziny do dyspozycji dyrektora, które należy przeznaczyć na zajęcia zwiększające szanse edukacyjne uczniów, pracę z uczniem zdolnym lub z uczniem mającym trudności w nauce oraz zajęcia rozwijające zainteresowania uczniów (MENiS 2002).

Z danych zebranych w wywiadach wynika, że szkoły w pełni realizują te zapisy. Wszyscy dyrektorzy zadeklarowali wykorzystanie godzin, o których mowa, na zajęcia dla uczniów pragnących poszerzać wiadomości i umiejętności językowe, przygotowujące do konkursów przedmiotowych i olimpiad oraz zajęcia o charakterze wspierającym rozwój ucznia – tzw. wyrównawcze. W klasach III często w ramach omawianych zajęć prowadzi się przygotowanie uczniów od egzaminu gimnazjalnego z języka obcego.

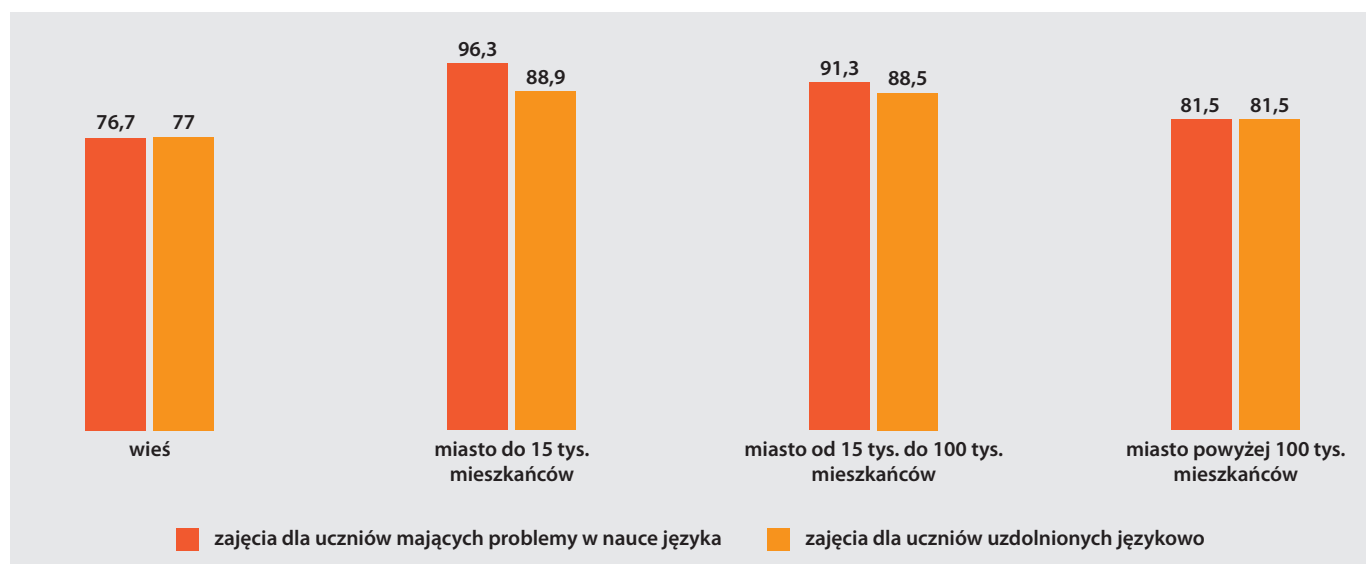
Oferta zajęć pozalekcyjnych – język angielski

W zdecydowanej większości badanych placówek uczniowie potrzebujący dodatkowego wsparcia w nauce języka angielskiego mają możliwość uczestnictwa w pozalekcyjnych zajęciach z tego języka. Ogólnie tylko w 15% szkół nie prowadzi się zajęć dla uczniów mających problemy w nauce tego języka, np. kółek wyrównawczych. Gimnazja oferujące taką formę wsparcia dla uczniów prowadzą najczęściej jedną godzinę zajęć tygodniowo – ma to miejsce w 42% szkół – lub dwie godziny – w 33% szkół.

Podobnie jest w przypadku zajęć dla uczniów szczególnie utalentowanych językowo – 84% gimnazjów oferuje dla nich pozalekcyjne zajęcia z języka angielskiego. W większości szkół jest to jedna lub dwie godziny w tygodniu – taką liczbę godzin zadeklarowało, odpowiednio, 44% i 41% dyrektorów.

Nie widać wyraźnych różnic w ofercie zajęć pozalekcyjnych z języka angielskiego pomiędzy szkołami wiejskimi i miejskimi. W porównaniu z gimnazjami z miast małych i średnich nieznacznie mniej szkół wiejskich daje możliwość uczestnictwa w zajęciach dodatkowych z języka angielskiego (rysunek 9).

Rysunek 9. Rozkład procentowy odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Czy szkoła oferuje dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dla uczniów szczególnie utalentowanych językowo/dla uczniów mających problemy w nauce języka, np. kółko wyrównawcze?” w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły

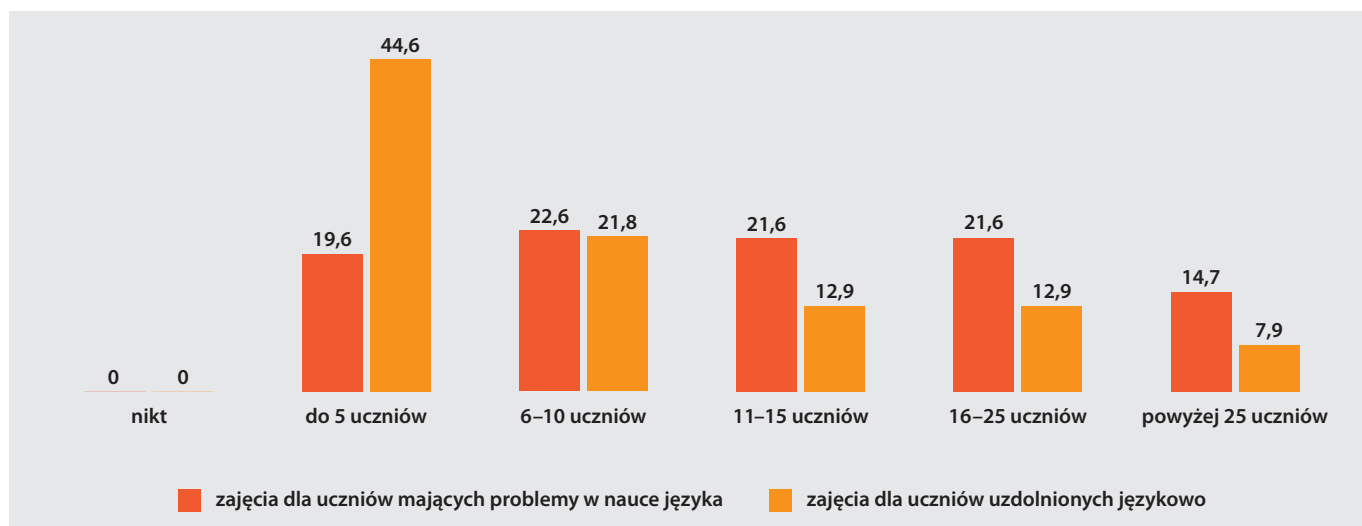


Wykorzystanie zajęć pozalekcyjnych – uczniowie klas I

W badanych szkołach średnia liczba uczniów, którzy rozpoczęli naukę języka angielskiego w I klasach według podstawy programowej III.1 w roku szkolnym objętym badaniem, to w przybliżeniu 80. Średnia liczba wszystkich gimnazjalistów klas I objętych nauczaniem języka angielskiego może być jednak wyższa, ponieważ wszystkie szkoły umożliwiają naukę angielskiego również według podstawy programowej III.0. Uwzględniając to, liczba uczniów z klasy I korzystających z pozalekcyjnych zajęć z tego języka wydaje się ograniczona.

Jest to widoczne zwłaszcza w przypadku zajęć dla młodzieży uzdolnionej językowo. W blisko połowie szkół – 45% – prowadzących zajęcia tego typu, uczęszczało na nie nie więcej niż pięciu gimnazjalistów z klasy I. W kolejnych 22% placówek jest to nie więcej niż 10 uczniów. Wyższą frekwencję mają tzw. zajęcia wyrównawcze. W przybliżeniu w co piątej szkole oferującej uczniom pozalekcyjne wsparcie w nauce języka angielskiego korzysta z niego 6–10 pierwszoklasistów, mniej więcej w takim samym odsetku szkół od 11 do 15 uczniów i od 16 do 25 (rysunek 10).

Rysunek 10. Odsetki szkół o wskazanych liczebnościach uczniów klasy I korzystających z pozalekcyjnych zajęć z języka angielskiego



Liczba szkół prowadzących zajęcia dla uczniów z problemami w nauce – 102. Liczba szkół prowadzących zajęcia dla uczniów uzdolnionych językowo – 101

Dla porównania warto przypomnieć wyniki badania ESLC dotyczące zajęć pozalekcyjnych – aż połowa uczniów klas III zadeklarowała, że nie brała w toku nauki w gimnazjum udziału w kółku językowym (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 87). Dane BUNJO i ESLC w dużym stopniu korespondują ze sobą. Niestety, mimo w zasadzie powszechnej dostępności do zajęć pozalekcyjnych, szkoła wydaje się być miejscem, w którym młodzież rozwija i pogłębia swoje umiejętności w zakresie języków obcych w ograniczonym stopniu. Niewykluczone, że dzieje się tak za sprawą niskiej atrakcyjności oferowanych zajęć, być może do takiego stanu rzeczy przyczynia się również niski poziom motywacji do nauki (choć BUNJO pokazuje, że uczniowie lubią uczyć się języków, patrz: rozdz. 4). To, jak realizowane są zajęcia pozalekcyjne oraz przyczyny, dla których uczniowie nie uczęszczają na nie, jest z pewnością zagadnieniem ważnym i powinno skupić uwagę zarówno samych szkół, jak i badaczy.

2.5. Międzynarodowe projekty edukacyjne

Z danych BUNJO wynika, że dla większości badanych gimnazjalistów szkoła jest podstawowym, często też jedynym miejscem regularnego kontaktu z językami obcymi i tylko w niej uczniowie mają sposobność do aktywnego posługiwania się nimi (patrz: rozdz. 4). Potwierdzają to również wyniki badania ESLC (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013). Jednocześnie badanie ESLC wykazało, że polskie

gimnazja oferują swoim podopiecznym w bardzo ograniczonym stopniu możliwości rozwijania umiejętności językowych poprzez uczestnictwo w wyjazdach zagranicznych i międzynarodowych programach edukacyjnych. Aż trzy na cztery szkoły na tym etapie edukacyjnym nie organizowały międzynarodowych wymian uczniów (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 110).

Przed omówieniem wyników BUNJO dotyczących zaangażowania szkół w międzynarodowe projekty edukacyjne należy zwrócić uwagę, że ich istota różni się znacząco od tzw. wymian uczniowskich lub wyjazdów zagranicznych (por. Szpotowicz 2011). Projekt edukacyjny definiuje się jako zespołowe, planowe działanie uczniów, mające na celu rozwiązanie konkretnego problemu, z zastosowaniem różnorodnych metod. Praca metodą projektu zakłada co najmniej kilka jego etapów, koniecznych do przeprowadzenia: planowanie, przygotowanie, sama realizacja, prezentacja wyników, ewaluacja, upowszechnianie i wykorzystanie rezultatów projektu (Torończak 2011: 16–20). W większość tych etapów zaangażowani są uczniowie. Międzynarodowy projekt edukacyjny daje zatem uczniom nie tylko możliwość komunikacji w języku obcym, lecz także pozwala na rozwój szeregu kompetencji psychospołecznych, poszerza wiedzę i kompetencje w zakresie tematu objętego projektem. Omawiana forma pracy niekoniecznie musi się wiązać z wyjazdami – projekt można realizować np. za pośrednictwem i z wykorzystaniem mediów elektronicznych.

W latach 2009–2012 17% badanych szkół brało udział w międzynarodowych programach edukacyjnych. Odsetek szkół, które uczestniczyły w takim projekcie w roku szkolnym 2011/12, jest jeszcze niższy – 10% (n=12). Należy pamiętać, że współpraca międzynarodowa danej szkoły nie oznacza, iż wszyscy uczniowie do niej uczęszczający mają możliwość udziału w programie ze względów organizacyjnych oraz finansowych.

Zakres współpracy, kraje partnerskie, tematyka projektów

W zdecydowanej większości tych niewielu szkół, które były zaangażowane w ostatnich trzech latach do czasu badania w międzynarodową współpracę edukacyjną, jej zakres obejmował także wymiany uczniów. Prawie we wszystkich tych projektach głównym językiem komunikacji był język angielski, tylko w nielicznych przypadkach język niemiecki. Dyrektorzy szkół deklarujący udział w programie edukacyjnym o charakterze międzynarodowym nie wskazali żadnego innego języka obcego stanowiącego wspólny język komunikacji.

Nie oznacza to jednak, że uczestnikami omawianych projektów, poza Polską, są wyłącznie szkoły z krajów angielsko- lub niemieckojęzycznych. Lista państw, z których pochodzą szkoły partnerskie, jest imponująca: obejmuje 19 krajów z różnych regionów Europy, są to: Anglia, Austria, Belgia, Bułgaria, Czechy, Estonia, Francja, Grecja, Hiszpania, Irlandia, Litwa, Niemcy, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Szwecja, Turcja, Węgry i Włochy.

Równie istotny jak fakt, że partnerskie szkoły reprezentują różnorodne obszary językowe, kulturowe i geograficzne jest to, że większość projektów realizowana była w kooperacji więcej niż dwóch państw. Najczęściej wskazywaną przez dyrektorów w badaniu BUNJO liczbą partnerów edukacyjnych były co najmniej trzy kraje, z różnych regionów Europy.

Korzyści z udziału w międzynarodowym projekcie edukacyjnym

Z opinii dyrektorów szkół, które uczestniczyły w takich projektach, wynika, że jest to zdecydowanie opłacalne przedsięwzięcie. Wymieniając korzyści z udziału w międzynarodowym projekcie edukacyjnym dla swoich uczniów i szkoły, dyrektorzy byli w zasadzie jednomyślni. Międzynarodowa współpraca pomaga uczniom zrozumieć znaczenie znajomości języka obcego, daje okazję, często jedyną, do posługiwania się językiem w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, wzmacnia pozytywną samoocenę uczniów, motywuje do intensywnej pracy nad rozwijaniem znajomości języka. Uczniowie zwiedzają nowe miejsca, poznają zwyczaje, systemy edukacyjne i życie codzienne swoich rówieśników, nawiązując znajomości z młodzieżą z odmiennych kulturowo środowisk, uczą się tolerancji i otwartości na świat. Ponadto pogłębiają wiedzę i rozwijają umiejętności w obszarze tematycznym projektu. Poznają również lepiej historię i tradycje regionu, z którego sami pochodzą. Nawiązują i rozwijają nie tylko zawodowe znajomości również nauczyciele.

2. Organizacja nauczania języków obcych... 2.6. Indywidualizacja nauczania języków obcych w szkole

Lokalizacja szkół uczestniczących w projektach międzynarodowych

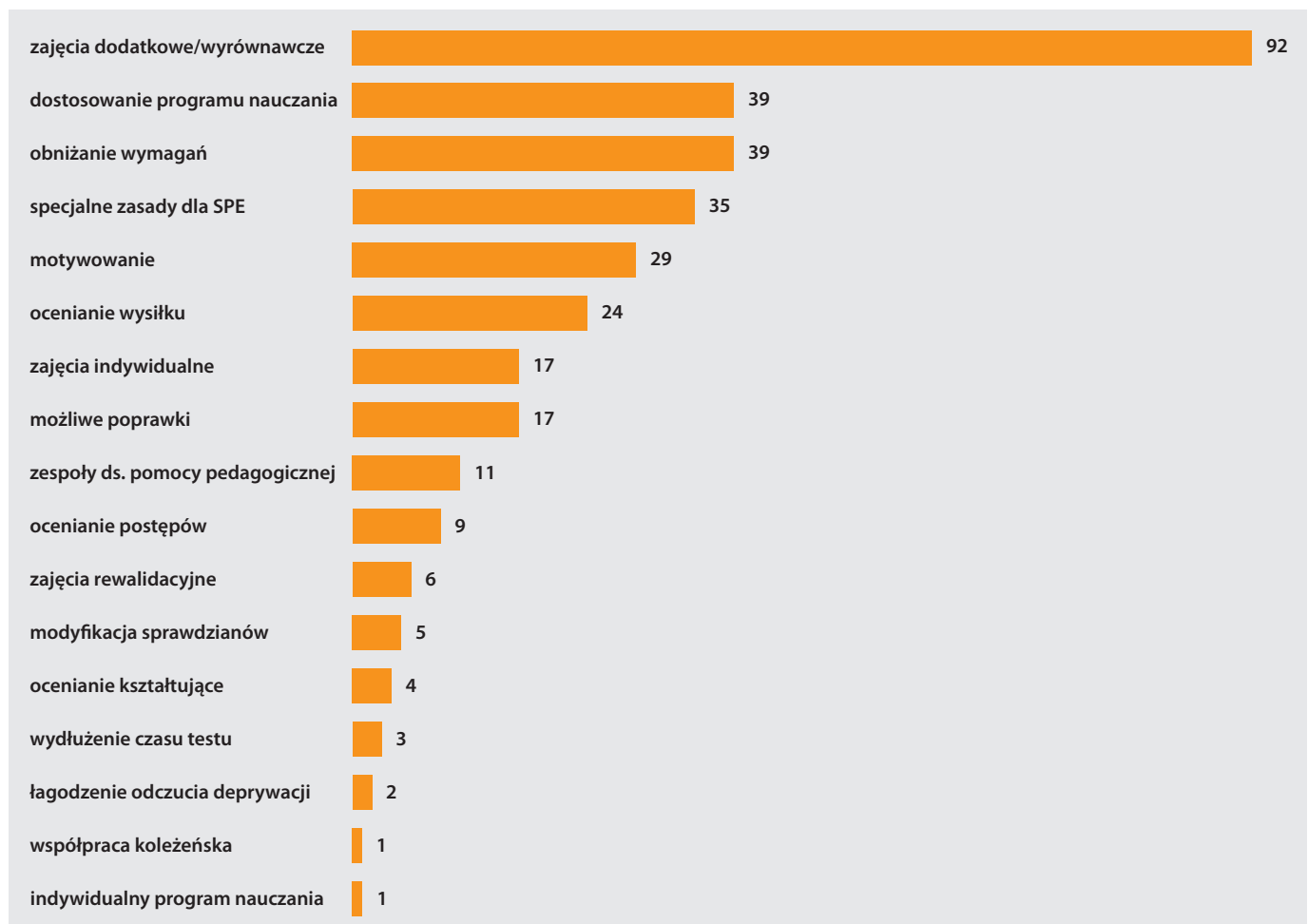
Pamiętając, jak duży jest udział szkół uczestniczących w BUNJO, które nie były zaangażowane w ostatnim czasie w edukacyjną współpracę z innymi krajami, warto się przyjrzeć, które szkoły taką współpracę prowadziły. Widoczne są bowiem różnice w partycypacji szkół w zależności od miejsca ich lokalizacji. Projekty międzynarodowe są domeną szkół wielkomiejskich – dziewięciu na 27 gimnazjów z dużych miast zadeklarowało udział w projekcie międzynarodowym na przestrzeni ostatnich trzech lat. W przypadku szkół wiejskich są to zaledwie cztery na 43 gimnazja.

Warto zwrócić jeszcze raz uwagę, że projekty edukacyjne niekoniecznie związane są z wyjazdami zagranicznymi. Można je z powodzeniem prowadzić z wykorzystaniem Internetu (np. w ramach programu e-Twinning), co znacznie redukuje organizacyjne i finansowe obciążenie dla szkół i poszczególnych uczniów wynikające z zaangażowania w tego typu przedsięwzięcie.

2.6. Indywidualizacja nauczania języków obcych w szkole

Część wstępna podstawy programowej dla gimnazjum i liceum stanowi, że szkoła oraz poszczególni nauczyciele powinni podejmować działania mające na celu wspomaganie rozwoju każdego ucznia stosownie do jego potrzeb i możliwości (MEN 2008). Zapis ten wydaje się szczególnie istotny również w kontekście nauczania języków obcych, które ze względu na zróżnicowane predyspozycje uczniów powinno być stosownie optymalizowane, aby zapewnić sukces każdemu z nich.

Rysunek 11. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących sposobów zapewnienia rozwoju umiejętności językowych uczniom mającym trudności w nauce



Dane pozyskane w wywiadach indywidualnych, odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte

2. Organizacja nauczania języków obcych...

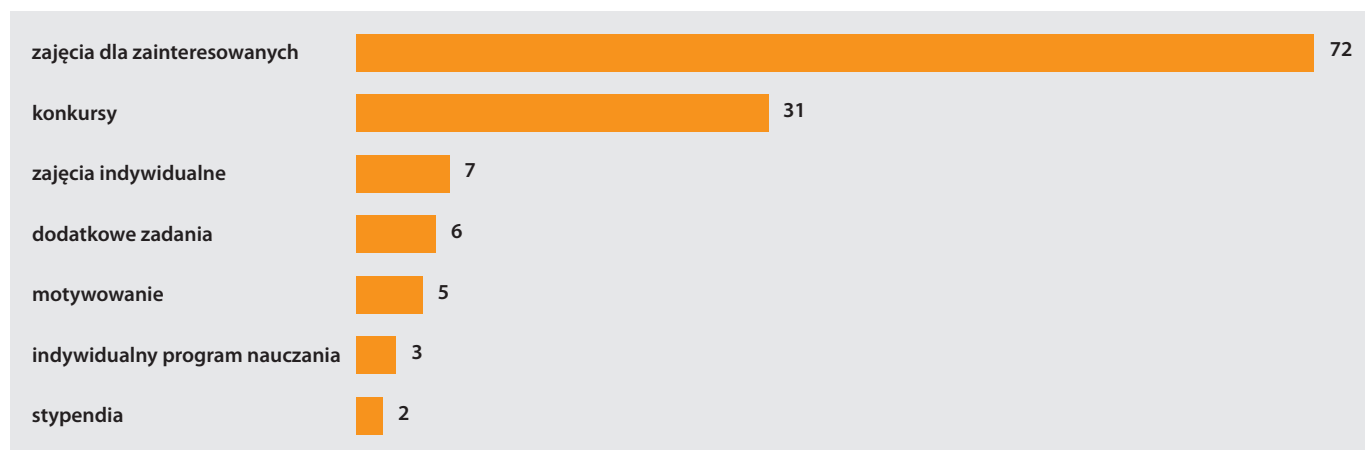
2.7. Opinie o wpływie egzaminu gimnazjalnego na postawy i motywację uczniów do nauki języków obcych

Z pozyskanych w wywiadach informacji wynika, że dyrektorzy są świadomi różnic w możliwościach i potrzebach edukacyjnych swoich podopiecznych. Deklarują również, że podejmowanych jest szereg działań, aby proces nauczania uwzględniał tę różnorodność. Praca z uczniem, który ma problemy z nauką, w opinii dyrekcji badanych szkół musi się opierać przede wszystkim na diagnozie jego problemu. Wizyta w poradni psychologiczno-pedagogicznej jest konieczna, aby odróżnić uczniów, którzy mają problemy z nauką, od uczniów, którym „nie chce się uczyć”. Opinia z poradni wskazuje, czy uczeń posiada np. dysleksję rozwojową, wadę wymowy lub nawet upośledzenie umysłowe. Nauczyciele dostają wskazówki, jak należy pracować z uczniem i opracowują indywidualny plan nauczania. Problemy ucznia mogą też wynikać np. z długiej nieobecności w szkole z powodu choroby lub trudnego środowiska rodzinnego.

Gimnazjalistom potrzebującym wsparcia w nauce szkoły oferują przede wszystkim dodatkowe zajęcia wyrównawcze. Czasem dostosowuje się program nauczania do ich potrzeb, obniża wymagania w osiągnięciach i stosuje się szczególne zasady dla specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dla tych uczniów w niektórych szkołach wprowadza się inne kryteria oceniania, np. ocenianie wysiłku lub ocenianie wkładu pracy (rysunek 11).

Badane szkoły mają mniej sposobów na wspieranie rozwoju uczniów uzdolnionych i są one mniej zróżnicowane (rysunek 12). Przede wszystkim zdolny uczeń może uczęszczać w szkole na zajęcia pozalekcyjne z języków obcych. Ponadto grono dyrektorów wskazało, że w szkole przygotowuje się podopiecznych do konkursów językowych.

Rysunek 12. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących sposobów zapewnienia rozwoju umiejętności językowych uczniom uzdolnionym



Dane pozyskane w wywiadach indywidualnych, odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte

2.7. Opinie o wpływie egzaminu gimnazjalnego na postawy i motywację uczniów do nauki języków obcych

Siedem lat po wprowadzeniu obowiązkowego zewnętrznego egzaminu na koniec III klasy gimnazjum, tj. w 2009 roku, do egzaminu, jako jego trzecią część, włączono pomiar kompetencji w zakresie języka obcego nowożytnego. Od 2012 roku egzamin gimnazjalny z języka obcego jest przeprowadzany na dwóch poziomach. Egzamin na poziomie podstawowym sprawdza realizację wymagań podstawy programowej III.0 (rozpoczęcie nauki języka w gimnazjum), a na poziomie rozszerzonym – podstawy programowej III.1 (kontynuacja nauki danego języka ze szkoły podstawowej).

Gimnazjaliści podejmują decyzję o wyborze zdawanego na egzaminie języka na początku ostatniego roku nauki. Uczniowie zdający egzamin z języka obcego, którego naukę kontynuowali ze szkoły podstawowej w gimnazjum według podstawy programowej III.1, mają obowiązek przystąpić do egzaminu na poziomie podstawowym oraz rozszerzonym. Natomiast uczniowie rozpoczynający naukę

danego języka dopiero w gimnazjum i realizujący podstawę programową III.0 mają wybór – mogą wypełniać arkusz egzaminacyjny na niższym poziomie lub niższym i wyższym poziomie.

Kolejną istotną zmianą związaną z egzaminem gimnazjalnym z języka obcego, która w znaczący sposób może wpływać na przyszłość edukacyjną absolwentów gimnazjum, jest rola wyniku egzaminu w toku naboru do szkół ponadgimnazjalnych. Na mocy rozporządzenia MEN w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (MEN 2009c) w 2012 roku weszły w życie nowe zasady dotyczące kryteriów przyjmowania uczniów do klas I szkół ponadgimnazjalnych. Zgodnie z nimi poza punktami uzyskanymi z części humanistycznej i matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego, także punkty uzyskane z egzaminu z języka obcego, uwzględniane są przy naborze do szkoły ponadgimnazjalnej. Warto zaznaczyć, że mowa tu o wyniku egzaminu gimnazjalnego tylko na poziomie podstawowym, bez względu na to, czy uczeń przystępował również do egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Dyrektorzy badanych placówek mieli możliwość przedstawienia swoich opinii na temat omówionych powyżej zmian w egzaminie gimnazjalnym oraz wypowiedzenia się, jak w ich oczach na zmiany te reaguje młodzież.

Wprowadzenie egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego

Okolo dwóch na trzech dyrektorów szkół uczestniczących w badaniu jest zdania, że wprowadzenie obowiązkowego egzaminu z języka obcego miało wpływ na podejście uczniów do nauki tego przedmiotu. Dyrektorzy, którzy wyrazili taką opinię, w zasadzie zgodnie oceniali, że wpływ ten jest pozytywny. Według nich egzamin z języka obcego podkreśla w oczach uczniów wagę znajomości języków obcych w życiu. Gimnazjaliści wkładają też więcej wysiłku w naukę języka obcego, aby osiągnąć dobre wyniki na egzaminie. Część respondentów wyraziła jednocześnie opinię, że egzamin z języka obcego motywuje jedynie tych uczniów, którym zależy na dobrych wynikach w nauce i/lub dobrej znajomości języka, którego się uczą.

Jednak co trzeci dyrektor uważa, że egzamin nie zmienił postaw uczniów do nauki języków. Uzasadniając taką opinię, zwracano uwagę na to, że młodzież w wieku gimnazjalnym nie w pełni rozumie znaczenie nauki języka dla swojej przyszłości. Brak motywacyjnego efektu egzaminu przypisywano również temu, że wynik egzaminu z języka obcego nie wpływał dotąd na przyjęcie do szkoły ponadgimnazjalnej.

Wynik egzaminu a rekrutacja do szkoły ponadgimnazjalnej

To właśnie wprowadzenie obowiązku uwzględniania punktacji uzyskanej na egzaminie przy naborze do szkół ponadgimnazjalnych, a nie sam egzamin, wydaje się mieć największe znaczenie w zmianie postaw uczniów względem nauki języka obcego. Aż 76% dyrektorów ocenia, że młodzież uczy się pilniej tego przedmiotu, ponieważ od wyniku egzaminu zależy przyjęcie ich do szkoły, w której pragnęliby kontynuować edukację. Wielu respondentów, którzy ocenili, że nowe zasady rekrutacji nie motywują gimnazjalistów do intensywniejszej pracy, jako przyczynę podali fakt, że ponadgimnazjalne szkoły w ich regionie przyjmują wszystkich chętnych, np. z powodu niżu demograficznego, i uczniowie są tego świadomi. Inne wymieniane powody to brak aspiracji edukacyjnych uczniów i obojętny stosunek do kwestii wyboru szkoły, w której kontynuować będą naukę po III etapie edukacyjnym.

Egzamin gimnazjalny z języka obcego na dwóch poziomach

Opinie dyrekcji szkół uczestniczących w BUNJO na temat wprowadzenia egzaminu na poziomie podstawowym i rozszerzonym są podzielone. Nieznacznie powyżej 60% dyrektorów pozytywnie ocenia tę zmianę. Ich zdaniem dzięki temu egzamin jest bardziej dostosowany do możliwości uczniów, każdy ma szansę osiągnąć sukces, a zróżnicowanie poziomów daje lepszy wgląd w umiejętności gimnazjalistów.

2. Organizacja nauczania języków obcych... 2.8. Monitorowanie i podnoszenie jakości nauczania języków obcych w szkole

Jednocześnie duża grupa dyrektorów – 39% – nie uważa wprowadzenia podziału egzaminu na dwa poziomy za zasadny. Prezentując takie stanowisko, często zwracano uwagę, że uczniowie kontynuujący naukę języka obcego ze szkoły podstawowej nie zawsze są przygotowani do realizacji podstawy programowej III.1 – ich umiejętności *de facto* odpowiadają poziomowi III.0 – zatem dla nich przystąpienie do egzaminu na poziomie rozszerzonym stanowi ogromne wyzwanie. Zwracano także uwagę, że uczniowie słabo radzący sobie z nauką języków wybierają na egzamin język, którego naukę rozpoczęli w gimnazjum, aby w ten sposób uniknąć obowiązku zdawania egzaminu na poziomie rozszerzonym, który jest obowiązkowy tylko w przypadku wyboru na egzamin języka kontynuowanego ze szkoły podstawowej. Dużo negatywnych opinii nawiązywało do zasad rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych. Ponieważ tylko wynik egzaminu na poziomie podstawowym brany jest pod uwagę przy naborze do klas III, niektórzy dyrektorzy są zdania, że egzamin na poziomie rozszerzonym jest niepotrzebny lub że takie rozwiązanie nie motywuje uczniów do przystąpienia do egzaminu na poziomie rozszerzonym, a w przypadku uczniów, dla których poziom rozszerzony jest obowiązkowy – do solidnego przygotowania się do tej części egzaminu.

Prawdopodobnie omówione powyżej powody sprawiają, że aż 53% dyrektorów jest zdania, iż brak znaczenia wyniku egzaminu na poziomie rozszerzonym podczas naboru do szkół ponadgimnazjalnych będzie miał negatywny wpływ na podejście młodzieży do nauki języków obcych.

2.8. Monitorowanie i podnoszenie jakości nauczania języków obcych w szkole

Przedmiotowy system oceniania

Szczegółowe warunki i sposób oceniania wewnątrzszkolnego określa statut szkoły, z uwzględnieniem zapisów § 3 ust. 4 rozporządzenia w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (MEN 2010). Szkoły mogą opracowywać również przedmiotowe systemy oceniania uwzględniające specyfikę danego przedmiotu i szczegółowo omawiające wymagania oraz zasady oceny osiągnięć uczniów w zakresie danego przedmiotu szkolnego.

Badane gimnazja stosują to rozwiązanie w zasadzie powszechnie. Ogółem w 92% szkół nauczycielski zespół języków obcych ma wspólny system oceniania uczniów. Dotyczy to w nieznacznie mniejszym stopniu szkół wiejskich, gdzie przedmiotowy system oceniania obowiązuje w 79% szkół. W szkołach miast średnich i dużych wspólne zasady oceny pracy i osiągnięć uczniów w zakresie języków obcych stosuje się w 100% przypadków.

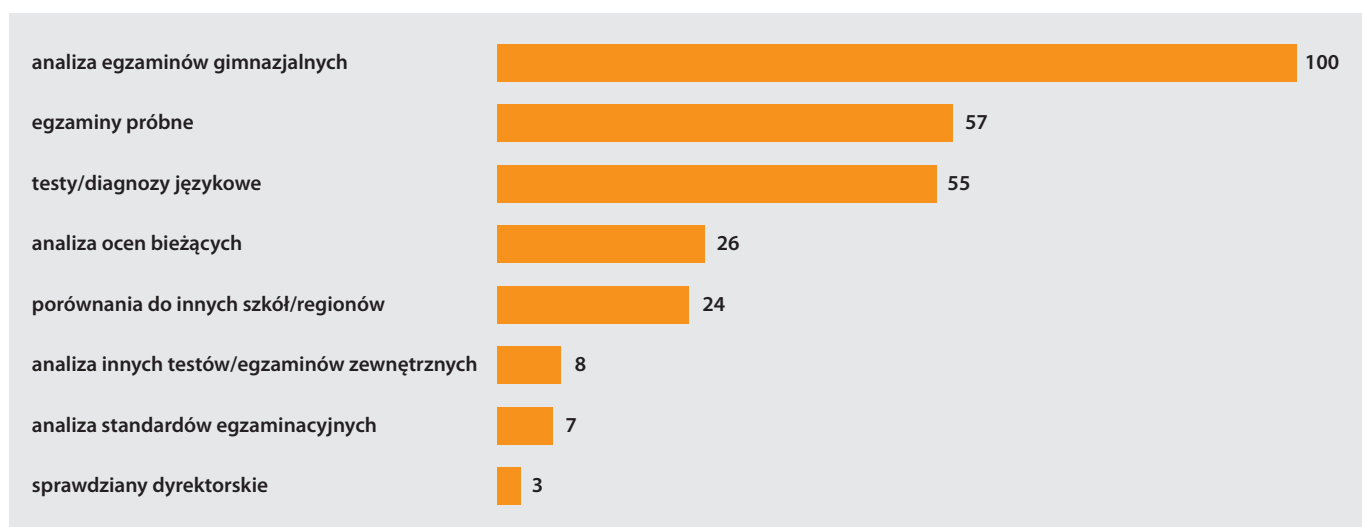
Monitorowanie jakości nauczania języków obcych w szkole

Dyrektorzy badanych szkół systematycznie monitorują jakość kształcenia językowego w swoich placówkach. Z przeprowadzonych wywiadów wynika, że jednym z najpowszechniej stosowanych środków jest pomiar oraz analiza efektów kształcenia, czyli umiejętności i wiedzy uczniów. Łącznie 110 spośród 115 dyrektorów deklaruje, że stosuje ten rodzaj ewaluacji. Analiza wyników egzaminu gimnazjalnego jest najczęstszym, lecz nie jedynym sposobem oceny osiągnięć uczniów. Przeprowadza się również próbne egzaminy gimnazjalne, zarówno wewnątrzszkolne, jak i organizowane przez instytucje zewnętrzne – ich wyniki także analizowane są pod kątem efektywności nauczania. Niektóre szkoły przeprowadzają dodatkowe diagnozy i testy językowe, w tym po każdym roku nauki lub na początku i końcu nauki uczniów w szkole (rysunek 13).

Kolejnym elementem kontroli jakości nauczania języków w szkole jest monitorowanie pracy nauczycieli. Zadeklarowali je wszyscy badani dyrektorzy. Odbywa się ono głównie poprzez obserwacje lekcji, ale również poprzez weryfikację liczby zrealizowanych godzin nauczania. Wiele szkół wprowadziło także obowiązek samooceny wykonywanej przez nauczycieli. Monitorowaniu podlegają też plany zajęć tworzone przez nauczycieli na każdy rok (rysunek 14).

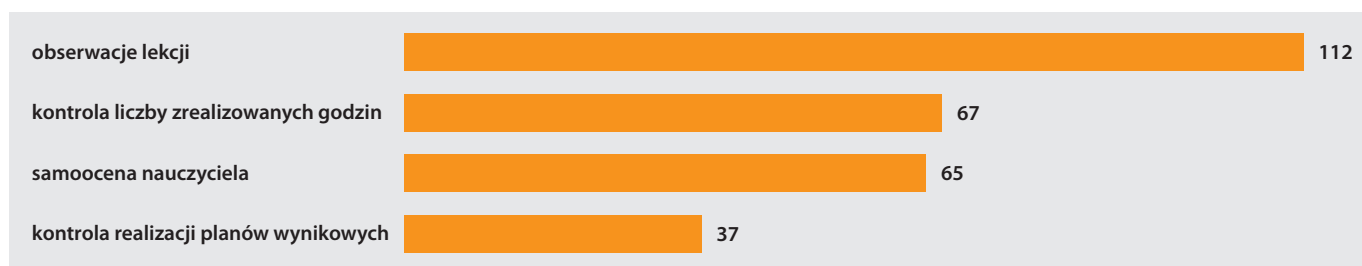
2. Organizacja nauczania 2.8. Monitorowanie i podnoszenie jakości nauczania języków obcych w szkole języków obcych...

Rysunek 13. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących sposobów pomiaru i/lub analizy osiągnięć uczniów



Dane pozyskane w wywiadach indywidualnych, odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte

Rysunek 14. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących stosowania określonych elementów monitorowania pracy nauczycieli



Dane pozyskane w wywiadach indywidualnych, odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte

Ewaluacja jakości nauczania obejmuje również nadzór nad realizacją podstawy programowej. Nadzór przybiera różne formy: ankiety lub testy sprawdzające znajomość elementów podstawy programowej, tabele realizacji podstawy programowej, monitorowanie zgodności realizowanych tematów z podstawą programową.

Mniej więcej w jednej trzeciej badanych szkół w procesie ewaluacji nauczania języków obcych biorą udział zespoły przedmiotowe i to one są odpowiedzialne za określenie, jakie błędy są popełniane oraz jakie działania powinny zostać podjęte w przyszłości, aby zwiększyć efektywność i jakość nauczania.

Podnoszenie jakości i efektywności kształcenia językowego w gimnazjum

Dyrektorzy wskazali w wywiadach szereg barier podnoszenia poziomu nauczania języków obcych w szkole. Główną jest brak środków finansowych. Dysponowanie dodatkowymi pieniędzmi pozwoliłoby przede wszystkim na zwiększenie liczby godzin lub wprowadzenie godzin dodatkowych zajęć z języków obcych. Umożliwiłoby to organizację wyjazdów zagranicznych, a także wyposażenie laboratoriów językowych w nowoczesne technologie, zakup pomocy naukowych, czasopism i książek w językach nauczanych w szkole. Kolejnym wymienianym pomysłem, który wspierałby podnoszenie efektywności nauczania, a nie jest możliwy do realizacji ze względu na ograniczenia finansowe, jest zatrudnienie *native speaker*.

Ograniczone środki finansowe nie są w opiniach dyrekcji badanych szkół jedyną barierą efektywnego nauczania. Bardzo często dyrektorzy skarżą się na brak motywacji uczniów do uczestnictwa w nadprogramowych inicjatywach oferowanych przez szkołę. Dyrektorzy nie potrafili

dokładnie określić źródeł niskiej motywacji gimnazjalistów – przyczynę widzą często w „trudnym wieku” podopiecznych.

Inne wymieniane przeszkody w efektywnym nauczaniu języków to zbyt duże grupy, nakładająca ogromne obciążenia realizacja podstawy programowej oraz obowiązkowa nauka dwóch języków w przypadku wszystkich uczniów bez względu na ich indywidualne możliwości i predyspozycje. Wspominano również problemy logistyczne związane głównie z koniecznością zapewniania uczniom dojazdu do szkoły.

2.9. Podsumowanie

Zebrane w BUNJO dane pokazują, jak realizowane są zapisy dotyczące zasad organizacji i planowania nauczania języków obcych w gimnazjum po wprowadzeniu reformy oświaty w zakresie kształcenia językowego, a także dają wgląd w opinie na temat tych zmian osób zaangażowanych w ich wdrażanie, tj. dyrektorów szkół.

Oferta językowa badanych gimnazjów jest skromna. Większość szkół prowadzi nauczanie jedynie dwóch języków, tylko jedna trzecia – powyżej dwóch. Poza angielskim drugim najczęściej nauczanym językiem jest niemiecki. Połowa gimnazjów oferuje naukę tylko jednego języka w ramach kontynuacji ze szkoły podstawowej. Wielu uczniów *de facto* nie ma zatem możliwości wyboru, którego języka będzie uczyło się w gimnazjum – decyzja o wyborze szkoły jest jednocześnie decyzją o rozpoczęciu nauki danego języka.

Zalecenie podstawy programowej dotyczące nauczania języka kontynuowanego ze szkoły podstawowej w podziale na grupy uwzględniające zaawansowanie językowe uczniów realizuje większość szkół, jednak nie wszystkie. Tam, gdzie zasada ta jest wprowadzona, najczęściej do oceny poziomu znajomości języka uczniów wykorzystuje się, zgodnie z zaleceniem podstawy programowej, test diagnozujący lub plasujący. Podział na grupy, o którym mowa, obowiązuje w wielu szkołach również w odniesieniu do drugiego języka obcego, którego nauka rozpoczyna się na tym etapie edukacyjnym.

Językowe zajęcia pozalekcyjne prowadzi zdecydowana większość badanych szkół. Są to tzw. zajęcia wyrównawcze i koła językowe. Wydaje się jednak, że gimnazjaliści korzystają z nich w ograniczonym stopniu. Badane gimnazja deklarują, że obejmują opieką zarówno uczniów wymagających pomocy w nauce języków, jak i uczniów utalentowanych językowo. Wsparcie to najczęściej realizowane jest właśnie poprzez zajęcia pozalekcyjne. Dla uczniów z trudnościami dostosowuje się czasami sposoby pracy i wymagania na obowiązkowych zajęciach z języków obcych. Szkoły mają mniej do zaoferowania uczniom uzdolnionym.

Międzynarodowe projekty edukacyjne są rzadko wykorzystywaną formą pracy. W przybliżeniu tylko co szósta badana placówka zaangażowana była w tego rodzaju przedsięwzięcie w ciągu ostatnich trzech lat. Dyrektorzy szkół, które prowadziły lub prowadziły międzynarodową współpracę o charakterze projektu edukacyjnego, są zgodni, że przynosi ona ogromne korzyści dla uczniów.

Dyrektorzy badanych szkół deklarują, że systematycznie monitorują jakość kształcenia językowego w swoich placówkach. Wykorzystują w tym celu standardowe środki i techniki kontroli oraz pomiaru jakości nauczania i pracy szkoły. Jest to przede wszystkim pomiar oraz analiza umiejętności uczniów, głównie analiza wyników egzaminu gimnazjalnego. Monitorowana jest także praca nauczycieli, w tym realizacja podstawy programowej, poprzez np. obserwacje lekcji czy samoocenę nauczycieli.

Najczęściej wymienianymi barierami w podnoszeniu jakości nauczania języków w szkole jest brak środków finansowych. Jest to ograniczenie uniemożliwiające nabywanie materiałów dydaktycznych, inwestycje w nowe technologie, finansowanie wyjazdów zagranicznych dla uczniów, a także zwiększenie liczby godzin nauczania języków. Kolejną równie ważną kwestią stojącą według dyrektorów na przeszkodzie kształcenia językowego dobrej jakości jest niski poziom motywacji

młodzieży, zwłaszcza do udziału w nieobowiązkowych zajęciach i inicjatywach związanych z nauką języka obcego organizowanych przez szkoły.

Dyrektorzy badanych szkół są w pełni zgodni co do zasadności nauczania języków w podziale na grupy uczniów uwzględniające ich poziom zaawansowania językowego. Zgodności tej brakuje już jednak w opiniach na temat obowiązku nauki dwóch języków – co trzeci dyrektor uważa, że jest to duże obciążenie dla uczniów i nauka drugiego języka w gimnazjum powinna być opcjonalna, a nie obowiązkowa. Jednocześnie w opinii dyrektorów grono pedagogiczne oraz rodzice pozytywnie oceniają wprowadzenie nauczania dwóch języków obcych w gimnazjum. Większość kierujących badanymi placówkami jest zdania, że włączenie do egzaminu gimnazjalnego języka obcego pozytywnie wpłynęło na motywację uczniów do nauki tego przedmiotu. Jednak to nie sam egzamin z języka, a fakt, że jego wynik brany jest pod uwagę podczas rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, ma największe znaczenie w zmianie postaw młodzieży wobec nauki języka obcego.

3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum

W tym rozdziale zaprezentowano wyniki badania kwestionariuszowego oraz wywiadów indywidualnych przeprowadzonych wśród nauczycieli języka angielskiego w szkołach, które wzięły udział w BUNJO. Do udziału w badaniu kwestionariuszowym wytypowani zostali wszyscy nauczyciele języka angielskiego w każdym z badanych gimnazjów, a do udziału w wywiadach nauczyciele, którzy uczestniczyli w badaniu obserwacyjnym⁴. Łącznie w badaniu kwestionariuszowym uczestniczyło 380 nauczycieli ze 120 szkół. Zazwyczaj w jednej szkole badano dwóch lub trzech nauczycieli (tak było w przypadku dwóch trzecich badanych szkół). W 5% szkół w badaniu uczestniczył tylko jeden nauczyciel. Częstsze były sytuacje, w których w badaniu uczestniczyło czterech nauczycieli (17,5% szkół) lub więcej niż czterech nauczycieli (13,4% szkół). Do wywiadów jakościowych przystąpiło 301 anglistów. Informacje pozyskane za pomocą kwestionariusza dają wgląd w opinie i postawy nauczycieli gimnazjum dotyczące nie tylko procesu nauczania, ale też uczenia się języków obcych. W wywiadach nauczyciele mieli szansę wyrazić swoje opinie o różnych elementach procesu nauczania języka angielskiego w gimnazjum. Poruszane zagadnienia dotyczyły głównie: wykorzystywanych podręczników, indywidualizacji w nauczaniu, systemu oceniania, roli egzaminu gimnazjalnego oraz priorytetów w nauczaniu i uczeniu się języków w gimnazjum. O ile nie zaznaczono inaczej, poniższe dane pochodzą z badania ankietowego. Należy pamiętać, że wszystkie prezentowane dane oparte są na deklaracjach nauczycieli.

3.1. Charakterystyka badanych nauczycieli

Lokalizacja szkół, w których pracują badani nauczyciele

W grupie nauczycieli, którzy przystąpili do badania kwestionariuszowego, największy udział, czyli 28%, mieli angliści pracujący w miastach liczących powyżej 100 tys. mieszkańców. Taką samą część przebadanych nauczycieli stanowili angliści uczący w szkołach wiejskich (28%). Nauczyciele uczący w szkołach zlokalizowanych w miastach liczących 15–100 tys. mieszkańców stanowili 23% wszystkich nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniu kwestionariuszowym, a nauczyciele ze szkół położonych w miastach poniżej 15 tys. mieszkańców – 21%.

Porównując rozkład szkół biorących udział w badaniu ze względu na lokalizację (więcej patrz: rozdz. 2.1) z rozkładem badanych nauczycieli ze względu na lokalizację szkoły, w której uczą, można zauważyć, że większe różnice obserwujemy tylko na poziomie szkół wiejskich i wielkomiejskich (tabela 9). Szkół zlokalizowanych na terenach wiejskich jest w próbie ponad jedna trzecia, a udział nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich w grupie wszystkich badanych nauczycieli wynosi 28%. Z drugiej strony udział szkół wielkomiejskich wynosi 23%, a udział badanych nauczycieli zatrudnionych w tego typu szkołach – 28%. Różnice te wynikają z faktu, że szkoły zlokalizowane na terenach wiejskich są często istotnie mniejsze od szkół położonych w dużych miastach.

Tabela 9.

Rozkład procentowy badanych szkół oraz badanych nauczycieli w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły

	szkoły	nauczyciele
wieś	35,8	28,2
miasta do 15 tys.	22,5	20,8
miasta 15-100 tys.	19,2	22,6
miasta powyżej 100 tys.	22,5	28,4

⁴ Ten komponent I etapu badania BUNJO nie jest przedmiotem niniejszego raportu.

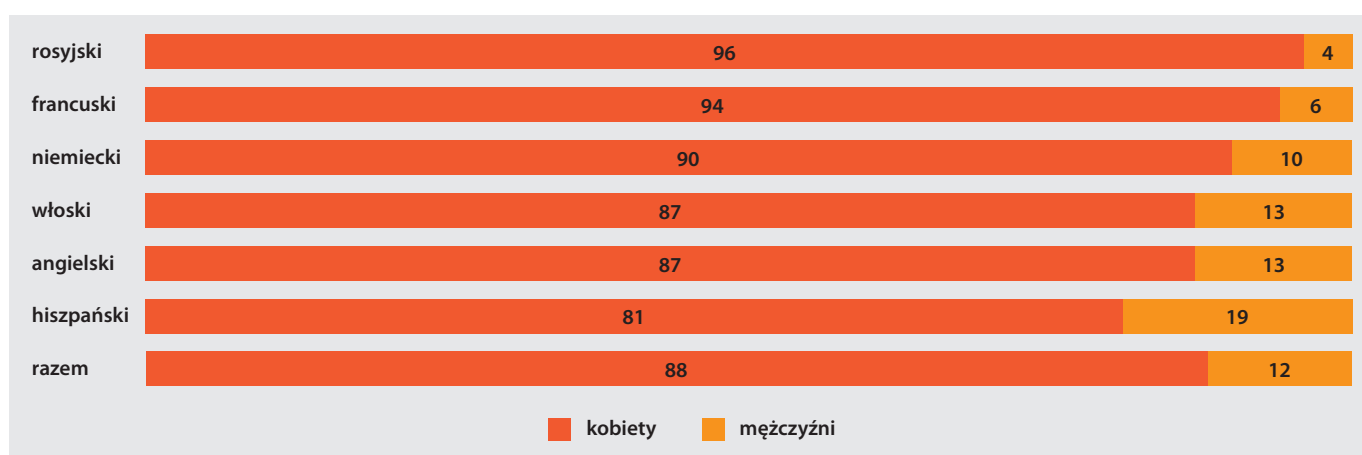
3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum

3.1. Charakterystyka badanych nauczycieli

Płeć, wiek i wykształcenie nauczycieli

Obserwujemy znaczną przewagę kobiet w grupie badanych nauczycieli języka angielskiego – spośród 380 nauczycieli objętych badaniem 87% stanowiły kobiety. Warto dodać, że w roku szkolnym 2011/12, a więc w roku przeprowadzenia badania, udział kobiet w grupie wszystkich nauczycieli pracujących w gimnazjach (w tym gimnazjach specjalnych i dla dorosłych) wynosił 76% (GUS 2012: 460). Wskazuje to na silniejszą feminizację zawodu nauczyciela wśród uczących języka angielskiego niż wśród ogółu nauczycieli gimnazjum. Z drugiej strony należy podkreślić, że obserwujemy znaczną przewagę kobiet wśród nauczycieli wszystkich języków obcych nowożytnych, a udział nauczycieli płci żeńskiej wcale nie jest największy w grupie uczących języka angielskiego. Na rysunku 15 przedstawiono udział kobiet i mężczyzn wśród nauczycieli poszczególnych języków obcych nowożytnych w roku szkolnym 2010/11.

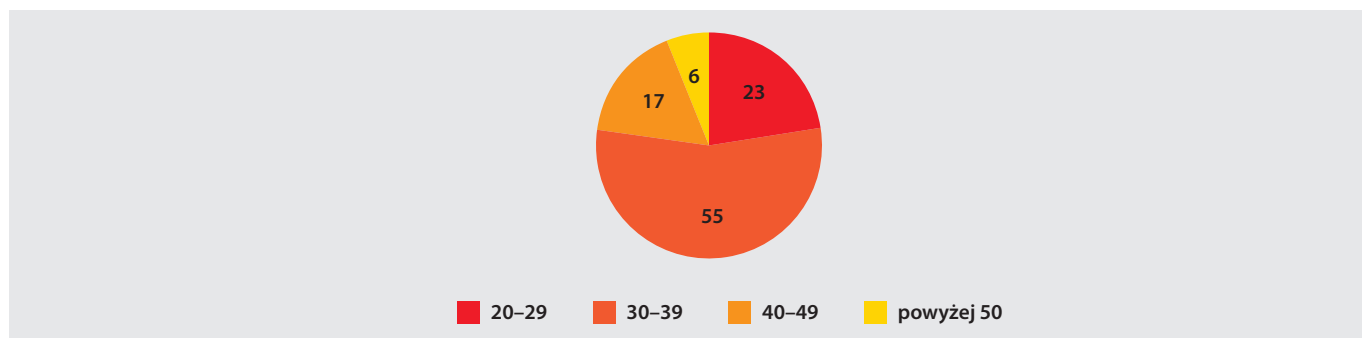
Rysunek 15. Udział procentowy kobiet i mężczyzn wśród nauczycieli poszczególnych języków obcych nowożytnych w roku szkolnym 2010/2011



Źródło: ORE 2011: 7

Wśród badanych nauczycieli języka angielskiego dominują osoby młode (rysunek 16). Co drugi nauczyciel ma nie więcej niż 34 lata, a kolejne 26% to nauczyciele w przedziale wiekowym 35–39 lat. Zaledwie 6% anglistów przekroczyło 50. rok życia. Zgodnie z raportem ORE dotyczącym nauczycieli języków obcych w roku szkolnym 2010/11 średni wiek nauczycieli języka angielskiego uczących we wszystkich typach szkół to niecałe 35 lat (ORE 2011: 20), co jest spójne z zebranymi danymi.

Rysunek 16. Rozkład procentowy badanych nauczycieli ze względu na wiek

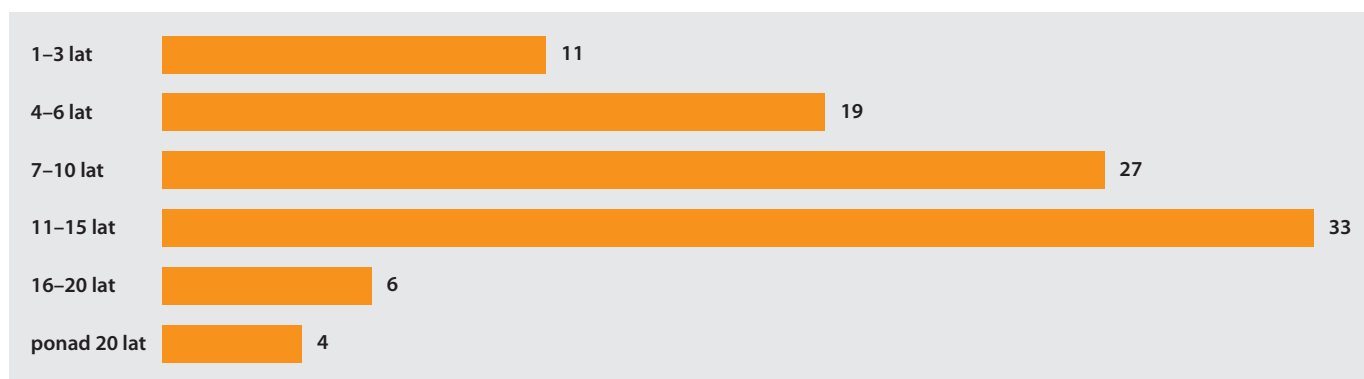


W stosunku do ogółu nauczycieli w gimnazjum angliści wyróżniają się relatywnie młodym wiekiem. Wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Ucznienia się OECD (TALIS) 2008 wskazywały na przeszło 50-procentowy udział nauczycieli, którzy mieli mniej niż 40 lat (Piwowski i Krawczyk 2009: 11). Nauczycieli w tym przedziale wiekowym w badaniu BUNJO jest aż 78%.

Doświadczenie, awans zawodowy i wymiar czasu pracy

Badani nauczyciele uczą języka angielskiego stosunkowo krótko. Niemal co trzeci nauczyciel (30%) pracuje w zawodzie nie dłużej niż sześć lat, a udział nauczycieli ze stażem większym niż 15 lat wynosi zaledwie 10% (rysunek 17). Najliczniejsza jest grupa nauczycieli, którzy uczą języka angielskiego 11–15 lat. Nauczycieli uczących 16–20 lat jest 6%, a tych z przeszło 20-letnim stażem – zaledwie 4%. Dla porównania, jeśli chodzi o ogół nauczycieli w Polsce, wyniki badania TALIS 2008 wskazują, że prawie co trzeci nauczyciel ma co najmniej 20-letni staż pracy (Piwowarski i Krawczyk 2009: 14). Struktura długości stażu w zawodzie wśród nauczycieli języka angielskiego świadczy o tym, że proces starzenia się kadr nauczycielskich dotyka nauczycieli tego przedmiotu w mniejszym stopniu.

Rysunek 17. Rozkład procentowy badanych nauczycieli ze względu na staż pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego



Badani nauczyciele języka angielskiego raczej rzadko zmieniają miejsce pracy. W grupie nauczycieli, którzy zadeklarowali maksymalnie trzyletni staż pracy, żaden z badanych anglistów nie zmienił miejsca pracy, a wśród nauczycieli, którzy są w zawodzie od czterech do sześciu lat, ponad 80% badanych nauczycieli pracowało w tej samej szkole przez większość lub cały ten czas (tabela 10). W grupach o większym doświadczeniu zawodowym udział nauczycieli, dla których łączny staż pracy w zawodzie jest bardzo zbliżony do okresu pracy w danej szkole, maleje, ale wciąż jest wysoki. Dopiero w grupie nauczycieli, których staż wynosi co najmniej 16 lat, obserwujemy większe zróżnicowanie, ale i w tej grupie około jednej trzeciej anglistów deklaruje, że większość swojego życia zawodowego naucza w tej samej szkole. Co ciekawe, w tej grupie zadziwiająco duży udział (17,1%) mają nauczyciele, którzy w ostatnich trzech latach zmienili miejsce zatrudnienia.

Tabela 10.

Odsetki nauczycieli o wskazanym całkowitym stażu pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego w podziale ze względu na staż pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego w badanej szkole

Jestem nauczycielem języka angielskiego w tej szkole od...						
Jestem nauczycielem języka angielskiego od...	1–3 lat	4–6 lat	7–10 lat	11–15 lat	16 lat i więcej	łącznie
1–3 lat	100					100
4–6 lat	18,3	81,7				100
7–10 lat	9,8	20,6	69,6			100
11–15 lat	5,7	4,8	24,2	65,3		100
16 lat i więcej	17,1	9,8	9,8	31,7	31,7	100

Wśród badanych nauczycieli największy udział mają nauczyciele kontraktowi – ten stopień awansu zawodowego osiągnął co trzeci anglista (36%). Niemal tyle samo jest nauczycieli mianowanych (34%). Nauczyciele o najwyższym stopniu awansu zawodowego (nauczyciele dyplomowani) stanowią jedną czwartą badanych anglistów, a nauczyciele na początku ścieżki zawodowej (stażyści) zaledwie jedną dwudziestą.

Zgodnie z ustawą z dn. 21 listopada 2008 roku o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela – pełnozatrudniony nauczyciel gimnazjum jest zobowiązany w ramach 40-godzinnego tygodniowego wymiaru czasu pracy do realizacji: po pierwsze, zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych prowadzonych bezpośrednio z uczniami w wymiarze 18 godzin (tzw. pensum) oraz po drugie, innych zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły: zajęć opieki świetlicowej lub zajęć w zakresie godzin przeznaczonych w ramowych planach nauczania do dyspozycji dyrektora szkoły (w wymiarze dwóch godzin).

Zdecydowana większość badanych anglistów deklaruje pracę dydaktyczną w szkole w wymiarze co najmniej 18 godzin tygodniowo. Ponad 70% nauczycieli uczy w szkole 18–24 godziny tygodniowo, a kolejne 20% od 25 do 32 i więcej godzin. Pracę w wymiarze poniżej 18-godzinnego pensum zadeklarowało 9% badanych nauczycieli. Zgodnie z danymi Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE 2011: 6) w roku szkolnym 2010/11 skala tego zjawiska wśród ogółu nauczycieli języka angielskiego była znacznie większa – dotyczyła aż co trzeciego nauczyciela.

3.2. Cele uczenia się i nauczania języka angielskiego w gimnazjum

W wywiadach nauczyciele określali priorytety, jakie ich zdaniem mają gimnazjaliści w nauce języka angielskiego. Według dwóch trzecich anglistów ich podopieczni dążą przede wszystkim do zdobycia umiejętności komunikowania się w języku angielskim. Nauczyciele podkreślali szczególne znaczenie komunikacji ustnej:

Myślę, że wiele osób, korzystając z Internetu, komunikuje się z rówieśnikami zza granicy czy stara się również zrozumieć filmy w języku oryginalnym. Zauważam, że właściwie dużo osób chce znać język obcy, czy angielski, czy niemiecki, właśnie pod kątem porozumiewania się, takiego praktycznego.

W odczuciu nauczycieli gimnazjaliści mają też na uwadze konieczność przystąpienia do egzaminu zewnętrznego. Co czwarty anglista był zdania, że dla jego uczniów kluczowe jest osiągnięcie dobrego wyniku na egzaminie gimnazjalnym.

Nauczyciele wypowiadali się w wywiadach również na temat swoich celów dydaktycznych. Dla prawie 60% nauczycieli priorytetem jest nabycie przez uczniów umiejętności komunikowania się w języku angielskim. Ilustruje to poniższa wypowiedź:

Ja myślę, że taką najważniejszą funkcją jest ta funkcja komunikacyjna, (...) żeby to dziecko traktowało ten język jako coś, co w życiu będzie przydatne. Nie jako przedmiot taki typowy w szkole, ale coś, co uświadomi mu, że jednak to jest coś, co wykracza poza szkołę.

Dla anglistów ważne jest też, jak ich uczniowie poradzą sobie na egzaminie zewnętrznym. Co drugi anglista jako najważniejszy cel swojej pracy wskazywał właśnie przygotowanie podopiecznych do egzaminu gimnazjalnego. Oprócz tego znaczna grupa nauczycieli podkreślała znaczenie znajomości języka angielskiego jako przydatnego narzędzia we współczesnym świecie. Nauczyciele ci jako swój nadrzędny cel dydaktyczny wymieniali wyposażenie uczniów w to użyteczne narzędzie, które umożliwi im np. wyszukiwanie informacji w Internecie, granie w gry komputerowe czy oglądanie filmów:

Druga sprawa jest taka, żeby uczniowie jak najwięcej wynieśli z lekcji, żeby to nie był suchy materiał, ale też takie rzeczy, które im się przydadzą w życiu. Które mogą gdzieś znaleźć, na przykład w grach

3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum

3.3. Praca na lekcji i kontrola postępów ucznia w nauce

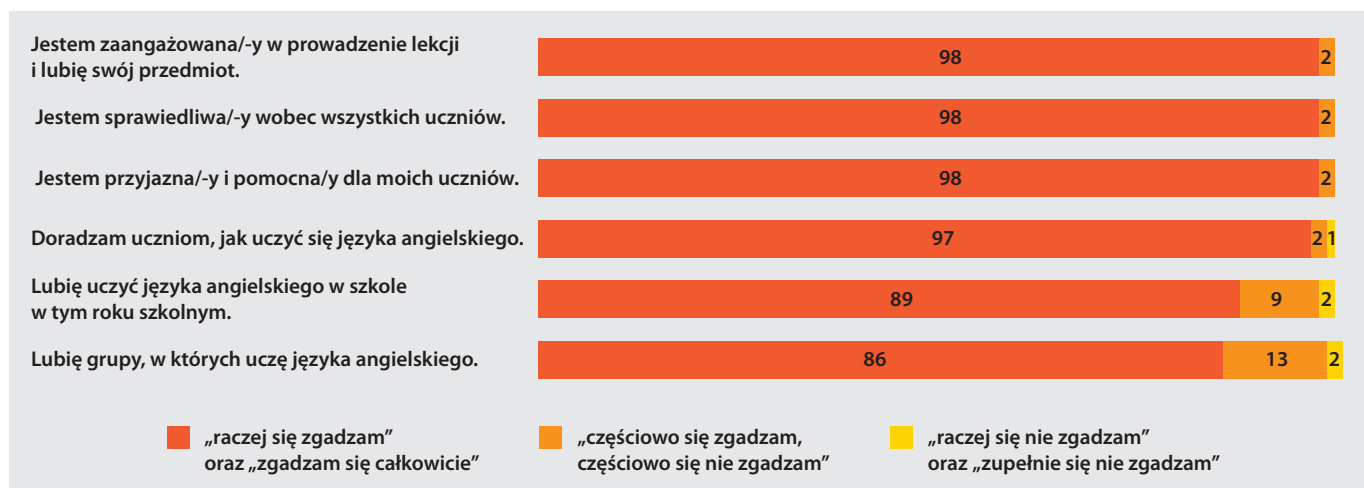
komputerowych, bo to jest dla nich bardzo motywujące. Że jeżeli widzą słownictwo, które zobaczyli na stronie internetowej albo w grze, albo w czasopiśmie i widzą sens, że rzeczywiście na lekcji się nauczyli, a gdzieś tam mogą to teraz wykorzystać, są bardzo zmotywowani do nauki.

3.3. Praca na lekcji i kontrola postępów ucznia w nauce

Opinie nauczycieli na temat swojej pracy i uczniów

Z odpowiedzi nauczycieli wynika, że są bardzo pozytywnie nastawieni do swoich uczniów (rysunek 18). Prawie 90% z nich zadeklarowało sympatię dla grup, w których uczyli języka angielskiego w roku przeprowadzenia badania. Nauczyciele w przeważającej większości oceniają swoje podejście do uczniów jako wspierające, a zaangażowanie w prowadzenie zajęć jako wysokie. Postrzegają siebie jako pomocnych, przyjaznych i sprawiedliwych nauczycieli, którzy doradzają uczniom, jak się uczyć.

Rysunek 18. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących ich stosunku do uczniów



Opinie nauczycieli o zaangażowaniu uczniów i o tym, czego uczniowie lubią się uczyć

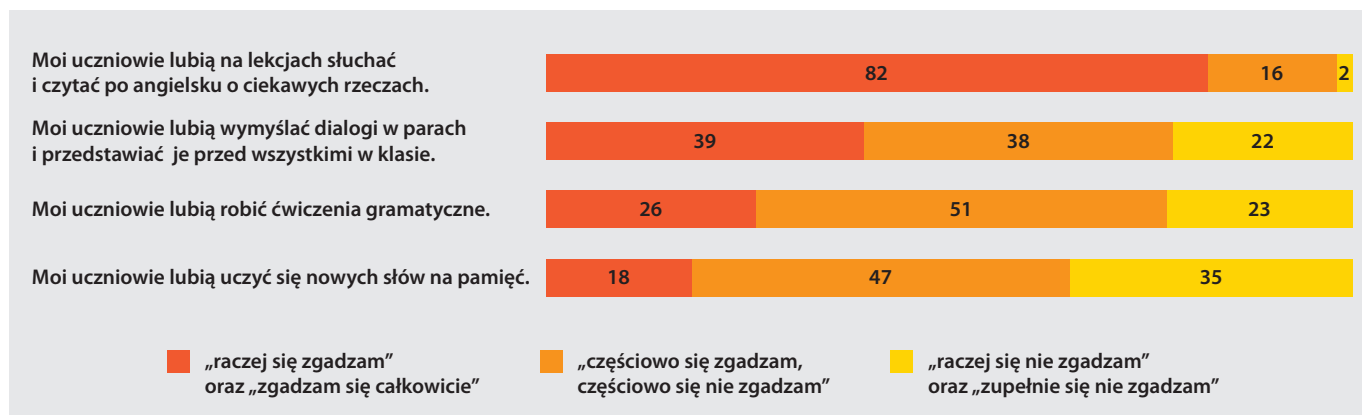
Badanie zjawiska motywacji do nauki oraz jej roli w procesie uczenia się jest od wielu lat przedmiotem badań edukacyjnych oraz psychologicznych. Według Browna (2000: 160) motywacja jest wręcz najczęściej używanym czynnikiem dla objaśnienia sukcesu lub porażki w wykonaniu praktycznie każdego złożonego zadania. Duże zainteresowanie badaczy motywacją w procesie uczenia się języka obcego może odzwierciedlać powszechne wśród nauczycieli przekonanie o tym, że motywacja ucznia stanowi najważniejszy czynnik decydujący o sukcesie edukacyjnym (Dörnyei 2001a). Liczne badania przeprowadzone przez Dörnyeia (np. 2001b, 2005) dowodzą, że o efektywnej nauce możemy mówić tylko przy odpowiednim poziomie motywacji ucznia.

Badani nauczyciele raczej nisko oceniają poziom zaangażowania swoich podopiecznych w naukę języka angielskiego. Co piąty nauczyciel uważa, że jego uczniowie nie są specjalnie zainteresowani nauką języka angielskiego, a 40% nauczycieli nie zajęło wyraźnego stanowiska w tej kwestii (wybrało odpowiedź „częściowo się zgadzam, częściowo się nie zgadzam”). Prawie 60% anglistów jest przekonanych, że uczniowie uważają lekcje języka angielskiego w szkole za nudne. Przeciwnego zdania było zaledwie 7% anglistów.

W kwestionariuszu nauczycieli zapytano także o to, czego ich uczniowie lubią się uczyć, a do czego podchodzą mniej entuzjastycznie. W opinii nauczycieli gimnazjaliści są bardziej pozytywnie nastawieni do rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstów pisanych, a także umiejętności komunikacji ustnej w języku angielskim, a mniej do nauki słownictwa i gramatyki (rysunek 19). Aż 82% nauczycieli sądzi, że ich uczniowie lubią słuchać i czytać po angielsku

o ciekawych rzeczach, a zaledwie co czwarty nauczyciel uważa, że uczniowie lubią wykonywać ćwiczenia gramatyczne, co piąty – że uczniowie lubią się uczyć nowych słów na pamięć. Według wskazań prawie 40% nauczycieli ich podopieczni lubią wymyślać dialogi w parach i przedstawiać je w klasie.

Rysunek 19. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących tego, czego ich uczniowie lubią się uczyć



Komunikacja ustna

Zgodnie z założeniami podstawy programowej kluczowym celem kształcenia językowego w Polsce jest rozwinięcie w uczniach umiejętności porozumiewania się w mowie i w piśmie (MEN 2009: 61). Tak silne zaakcentowanie nadrzędnej roli komunikacji w tym dokumencie pokrywa się z popularnością, jaką od lat cieszy się podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych. Jedną z ważniejszych implikacji podejścia, które kładzie szczególny nacisk na rozwój umiejętności komunikowania się, wyrażania opinii i wchodzenia w interakcje społeczne przez osoby uczące się języków, jest nastawienie na ćwiczenie tworzenia wypowiedzi ustnych, także wśród uczniów o niskim poziomie zaawansowania językowego (Gor i Vatz 2009: 245).

Posługiwanie się przez nauczyciela językiem docelowym na lekcji wspiera osiągnięcie przez uczniów celów nauki – interakcji i komunikacji w języku obcym (Komorowska 2009: 88). Wyniki *Europejskiego badania kompetencji językowych* pokazują, że większa częstotliwość używania nauczanego języka zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów wiąże się z wyższą biegłością językową uczniów (KE 2012: 96).

Nauczyciele w badaniu BUNJO deklarowali, że głównym językiem, którym posługują się w trakcie zajęć, jest język angielski. Ponad połowa anglistów (52%) nie zgodziła się ze stwierdzeniem „Na lekcjach języka angielskiego mówię głównie po polsku”, a zaledwie co dziesiąty nauczyciel (11%) wyraził poparcie dla takiego stwierdzenia. Należy jednak zwrócić uwagę na dużą grupę nauczycieli (37%), którzy wyrazili częściowe poparcie dla cytowanego stwierdzenia. Deklaracje częściowego poparcia dla użycia głównie języka ojczystego w połączeniu z deklaracjami pełnego poparcia dają prawie połowę badanej grupy anglistów.

Opinie anglistów o poziomie motywacji gimnazjalistów do używania języka angielskiego na lekcji były podzielone. Prawie jedna trzecia nauczycieli (31%) uważała, że wszyscy ich uczniowie bardzo starają się mówić po angielsku na lekcji, a przeciwnego zdania było 24% nauczycieli. Jednak największy udział (45%) mieli w tej grupie nauczyciele, którzy nie mieli zdecydowanej opinii o motywacji swoich uczniów (wybrali odpowiedź „częściowo się zgadzam, częściowo się nie zgadzam”).

Oprócz braku motywacji do posługiwania się językiem angielskim w klasie, trzeba wziąć pod uwagę potencjalny stres czy zdenerwowanie uczniów związane z koniecznością wypowiedziania się w języku, którego dobrze nie znają. Pojęcie „lęku językowego” pojawiło się w glottodydaktyce już w latach 80. i zostało zdefiniowane jako zestaw opinii, uczuć i zachowań związanych z formalnym

nauczaniem języka obcego, które wynikają z unikalnego charakteru procesu uczenia się języka (Horwitz i in. 1986). Lęk językowy pojawia się, ponieważ osoby uczące się próbują skutecznie komunikować się w języku, którego nie znają jeszcze w wystarczającym stopniu. Szacuje się, że około jednej trzeciej uczniów uczących się języka obcego doświadcza lęku językowego o co najmniej średnim natężeniu (Horwitz i in. 2010: 99).

Te szacunki znajdują odbicie w opiniach badanych nauczycieli. Ponad jedna trzecia nauczycieli (35%) deklarowała, że ich uczniowie wstydzą się mówić po angielsku przy innych. Brak skrępowania ze strony uczniów deklarowało natomiast 28% badanych anglistów. Co interesujące, mimo że nauczyciele obserwują u swoich uczniów pewne symptomy zdenerwowania związane z wypowiedzią ustną w języku angielskim, aż 39% anglistów było zdania, że ich uczniowie lubią wymyślać dialogi w parach i przedstawiać je przed wszystkimi w klasie. Przeciwną opinię wyraziło 22% nauczycieli. Okazuje się zatem, że czynnikiem potencjalnie obniżającym stres uczniów jest możliwość wcześniejszego przećwiczenia treści swojej wypowiedzi w trakcie pracy w parach.

Bardzo ważną rolę w procesie uczenia się komunikacji ustnej w języku obcym odgrywa stosunek nauczyciela do błędów popełnianych przez ucznia. Badani nauczyciele języka angielskiego stanowią bardzo zróżnicowaną grupę pod względem ich podejścia do tej kwestii. Nieco ponad jedna trzecia nauczycieli (36%) zadeklarowała, że poprawia uczniów za każdym razem, gdy popełnią błąd w mówieniu, a niemal taka sama grupa nauczycieli (37%) zaprzeczyła każdorazowemu korygowaniu błędów uczniów. Już w 1983 roku Rivers (za Choudhury 2005: 78) podkreślała, że osiągnięcie prawdziwej interakcji w klasie wymaga od nauczyciela usunięcia się w cień oraz przyjęcia postawy tolerancji dla błędów popełnianych przez uczniów w ich próbach komunikacji. Również we współczesnych opracowaniach dotyczących nauczania języka podkreśla się niebezpieczeństwo nadmiernej koncentracji nauczycieli na błędach uczniów. Brown (2000: 219) zauważa, że choć dążenie do zmniejszenia liczby błędów popełnianych przez uczniów jest istotne, ostatecznym celem nauki języka jest zdobycie umiejętności komunikowania się.

Formy pracy na lekcji

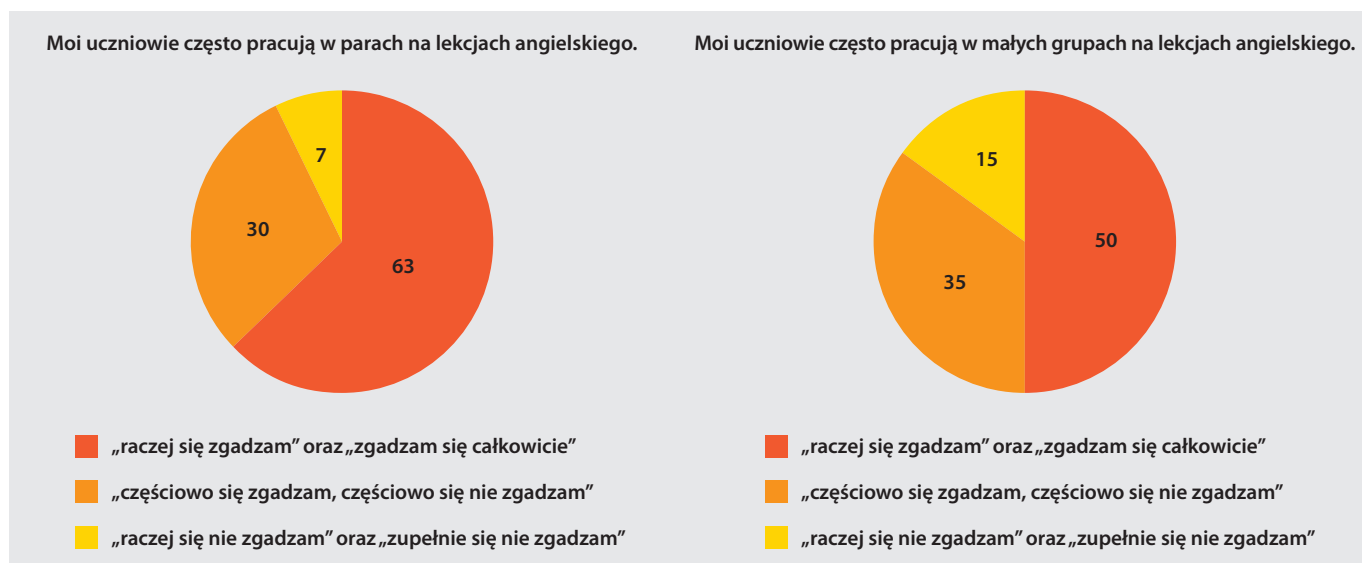
Według Ortegi (2007) jedną z cech optymalnego ćwiczenia nastawionego na naukę języka obcego powinien być jego interaktywny charakter. Zapewni go praca w parach czy grupach, niosąca szereg korzyści, których są pozbawione schematy interakcji traktujące nauczyciela jako nadawcę, a uczniów jako odbiorców komunikatu. Takie formy pracy jak praca w parach czy grupach skutecznie wspomagają proces przyswajania języka, ponieważ powodują autentyczne zaangażowanie uczniów w przekazanie określonego komunikatu, są nastawione nie tylko na formę, ale przede wszystkim na treść. Dodatkowo praca w parach/grupach jest rekomendowana jako sposób na ośmielenie uczniów, którzy niechętnie wypowiadają się w klasie (Komorowska 2009: 235). Biorąc pod uwagę, że co trzeci badany nauczyciel uważa, że jego uczniowie wstydzą się wypowiadać po angielsku na forum klasy, praca w parach i grupach powinna być często wykorzystywana w polskich gimnazjach.

Prawie dwie trzecie badanych anglistów stwierdziło, że ich uczniowie często pracują w parach, a co drugi nauczyciel, że jego podopieczni często pracują w małych grupach na lekcji języka angielskiego (rysunek 20). Co ciekawe, jeśli chodzi o pracę w grupach, zaobserwowano istotne różnice pomiędzy deklaracjami nauczycieli pracujących w szkołach zlokalizowanych w różnej wielkości miejscowościach. Udział nauczycieli, którzy zgodzili się ze stwierdzeniem, że często wykorzystują tę formę pracy, był statystycznie istotnie wyższy wśród nauczycieli z dużych miast (33%) niż udział nauczycieli z obszarów wiejskich (23%), małych i średnich miast (odpowiednio 20% i 24%).

Ogólnie praca w grupach cieszy się mniejszą popularnością niż praca w parach. Uwagę zwraca 15-procentowa grupa nauczycieli, którzy stwierdzili, że praca w grupach nie jest często wybieraną przez nich formą pracy. W świetle tych deklaracji nie dziwi fakt, że zaledwie 59% anglistów uważa, że jego uczniowie dobrze ze sobą współpracują, a prawie 40% anglistów tylko częściowo zgadza się z taką charakterystyką uczniów.

3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum 3.3. Praca na lekcji i kontrola postępów ucznia w nauce

Rysunek 20. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących form pracy na lekcji



Potencjał szerszego wykorzystania pracy w parach wydaje się ograniczony, przynajmniej częściowo, przez stosunkowo sceptyczne podejście nauczycieli do korzyści, które niesie ze sobą ta forma pracy. Co siódmy anglista uważa, że praca w parach przynosi ograniczone korzyści, a uczniowie uczą się więcej od nauczyciela, natomiast kolejne 35% anglistów częściowo zgadza się z tym stwierdzeniem. Oznacza to, że co drugi badany nauczyciel wyraża przynajmniej częściową wątpliwość dotyczącą korzyści pracy w parach dla uczniów.

Materiały dydaktyczne

Zdecydowana większość nauczycieli języka angielskiego wypowiada się bardzo pozytywnie o podręcznikach, z których korzystają. Ponad 80% anglistów nie tylko uważa, że podręczniki są na odpowiednim poziomie dla ich uczniów, ale także po prostu lubi podręczniki, z których uczą.

Wywiady indywidualne stanowiły szansę na pozyskanie bardziej szczegółowych opinii anglistów o podręcznikach, z których korzystają. W znakomitej większości opinii te są pozytywne. Najczęściej wymienianą mocną stroną podręczników było zapewnienie dobrego przygotowania do egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego. Uważała tak połowa nauczycieli, którzy wzięli udział w wywiadach. Co najmniej co piąty anglista uważał ponadto, że podręczniki zawierają ciekawe treści, są dostosowane do podstawy programowej oraz poziomu językowego uczniów, a prawie co szósty nauczyciel sądził, że podręczniki zawierają użyteczne ćwiczenia. Nauczyciele zwracali również uwagę na układ treści; co dziesiąty z nich był zdania, że podręczniki są przejrzyste i dobrze skonstruowane, a zawarte w nich ćwiczenia odnoszą się do czterech podstawowych sprawności językowych. W przekonaniu nauczycieli podręczniki często zawierają materiały dodatkowe, co również stanowi o ich wartości.

Pomimo przewagi opinii pozytywnych, pojawiły się też negatywne komentarze. Najczęściej wymienianym zarzutem był nieodpowiedni poziom trudności podręczników. Prawie co dziesiąty nauczyciel uważał podręcznik za zbyt trudny dla swoich uczniów lub zawierający zbyt dużo materiału i przez to trudny do zrealizowania. Z drugiej strony pojawiły się też pojedyncze głosy stwierdzające zbyt niski poziom trudności podręcznika. W oczach bardzo małej grupy anglistów treści prezentowane w podręcznikach są mało interesujące dla uczniów. Niewielka grupa anglistów krytycznie oceniała podręczniki, z których uczą, ze względu na niedostateczne dostosowanie do treści egzaminu gimnazjalnego, przestarzałe treści lub niewielką liczbę materiałów dodatkowych.

Być może przyczyny ogólnie pozytywnego odbioru podręczników przez nauczycieli należy szukać w procesie wyboru podręcznika dla danej klasy. Więcej niż co czwarty badany nauczyciel wskazał samego siebie jako osobę odpowiedzialną za wybór podręcznika, a ponad 60% anglistów powiedziało, że podręczniki zostały wybrane przez zespół przedmiotowy. Osoby, które udzieliły tej drugiej

odpowiedzi, również miały silne poczucie partycypacji w procesie decyzyjnym. Nauczyciele ci często podkreślali, że oni sami wchodzi w skład zespołu przedmiotowego, a podręczniki wybrali wspólnie z innymi anglistami:

Mamy taką strategię i myślę, że to jest bardzo dobry pomysł, że wybieramy książki wspólnie, czyli można powiedzieć, tak, ja wybrałem te książki, ale jednocześnie mogę powiedzieć, tak, to my wybraliśmy, czyli my angliści (...).

Należy jednak zwrócić uwagę również na stosunkowo liczną (przeszło 10-procentową) grupę nauczycieli, którzy wskazali na innego nauczyciela jako osobę odpowiedzialną za wybór podręcznika, z którego oni sami uczą. Zgodnie z zapisami Karty Nauczyciela każdy nauczyciel ma prawo do swobodnego wyboru podręcznika spośród pozycji zatwierdzonych do użytku szkolnego przez MENiS (Karta Nauczyciela, rozdz. 4, art. 12, pkt 2).

Choć nauka języka obcego nie powinna ograniczać się tylko do przestrzeni klasy szkolnej, działania podejmowane przez nauczyciela i uczniów podczas lekcji wywierają ogromny wpływ na efekty kształcenia. Jest to szczególnie ważne w polskim kontekście edukacyjnym, ponieważ dla polskiego gimnazjalisty lekcja szkolna pozostaje głównym źródłem regularnego kontaktu z językiem angielskim (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 64). Natomiast, jak zauważa Hinkel (2005: 143), z badań wynika, że działania podejmowane na lekcji przez nauczyciela i przez uczniów determinowane są w znacznej mierze przez podręcznik, z którego korzysta nauczyciel. Hinkel przywołuje wyniki badania przeprowadzonego wśród 478 uczniów i 28 nauczycieli w Wietnamie przez Be (2003). Wyniki tego badania pokazują, że tak w świadomości nauczycieli, jak i ich uczniów podręcznik funkcjonuje nie jako źródło czy jedno ze źródeł materiałów do nauki, ale raczej jako rodzaj ustalonego scenariusza lekcji.

Oczywiście, interpretując wyniki BUNJO, należy mieć na uwadze kontekst kulturowy, ale wydaje się, że sytuacja w Polsce niewiele się pod tym względem różni od sytuacji opisywanej przez Be. Dla większości polskich nauczycieli języka angielskiego szkół publicznych podręcznik stanowi punkt wyjścia dla opracowania zajęć lekcyjnych. Średnio od 60% do 90% zajęć dydaktycznych jest kształtowanych wyłącznie w oparciu o podręcznik wiodący (Metera-Debaene 2003: 101).

Tak silną pozycję podręcznika potwierdzają również opinie nauczycieli zgromadzone w ramach badania BUNJO. Co drugi nauczyciel wyraził przekonanie o nadrzędnej roli podręcznika przy podejmowaniu decyzji o treściach nauczania, a kolejne 35% nauczycieli przynajmniej częściowo zgodziło się z taką opinią. W wywiadach angliści wypowiedzieli się na temat roli, jaką odgrywa podręcznik w planowaniu pracy z uczniami w I klasie. Według dwóch na trzech anglistów podręcznik nadaje strukturę lekcji, stanowi niejako szkielet zajęć. Tylko co czwarty anglista był zdania, że podręcznik, z którego korzysta, jest niewystarczający i konieczne jest uzupełnienie go dodatkowymi materiałami. Nauczyciele postrzegają ten materiał dydaktyczny jako oś kompozycyjną, wokół której budują scenariusz lekcji:

No właściwie [podręcznik] stanowi taki trzon, taką bazę do pracy i na jego podstawie planujemy i tempo zajęć, i tematykę zajęć, i powiedzmy sam rozkład gramatyki, nauczania gramatyki.

(...) generalnie na każdej lekcji korzystamy z podręcznika. Idziemy schematycznie lekcja po lekcji.

Od podręcznika zależy wszystko, co robimy. Jak książka jest zła, to wtedy się wszystko nie klei, tak że książka to jest jedna z najważniejszych rzeczy w tym wszystkim.

To znaczy, odgrywa zasadniczą rolę. Dlatego, że według (...) rozkładów, które sobie ustalamy, które sobie układamy, według programu, no i oczywiście podręcznika później uczymy. Czyli mamy rozkład zawsze pod ręką i wpisujemy temat z rozkładu. (...) Czyli musimy się tego trzymać. Tak odgórnie mamy założone. Więc nie mogę sobie tutaj wymyślać czegoś dodatkowo, tylko właśnie zgodnie z podręcznikiem.

W obliczu tak silnego oddziaływania podręcznika na kształt zajęć, wybór odpowiedniej książki staje się niezwykle istotny. Dobry wybór podręcznika pozwala na osiągnięcie lepszych efektów nauczania (Łuczak-Łomża i Metera-Debaene 2002: 5). W załączniku 1. przedstawiono wykaz podręczników wykorzystywanych we wszystkich grupach nauczania w klasach I, II i III w 120 szkołach objętych badaniem (łącznie ponad 2 tys. grup nauczania). Prezentowane dane zostały zaczerpnięte bezpośrednio ze szkolnych zestawów podręczników. Ze względu na większą przejrzystość dane zostały przedstawione w rozbiciu na tytuły całych serii podręczników do gimnazjum, a nie w rozbiciu na części serii przeznaczone dla poszczególnych klas.

Największa liczba grup nauczania w badanych szkołach korzystała w roku szkolnym 2011/12 z podręczników z serii New Exam Challenges (lub wcześniejszych wersji tej serii), New Exam Connections (lub wcześniejszych wersji tej serii) oraz Upbeat. Z każdej z tych serii wydawniczych uczyło się około 13% grup nauczania języka angielskiego w badanych 120 szkołach. Oznacza to, że łącznie prawie 40% grup korzystało z jednego z tych trzech tytułów. Oprócz tradycyjnych podręczników kursowych niezwykle powszechnie stosowane są również repetytoria poświęcone bezpośrednio przygotowaniu do egzaminu gimnazjalnego. Łącznie w mniej więcej co czwartej grupie nauczania w szkołach objętych badaniem uczniowie korzystali z repetytorium. Co więcej, duża część z wykorzystywanych w badanych szkołach tradycyjnych podręczników ma dwie wersje: starszą i nowszą. Nowsze wersje zawierają komponenty nastawione bezpośrednio na przygotowanie do egzaminu gimnazjalnego: ćwiczenia takiego typu jak na egzaminie, opis strategii rozwiązywania poszczególnych typów zadań itp.

Sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów

Niezależnie od zewnętrznej oceny, której uczniowie są poddawani na państwowym egzaminie zewnętrznym, każdy gimnazjalista podlega ocenie wewnętrznej, a nauczyciele są zobowiązani do regularnej kontroli postępów pracy ucznia (MEN 2007). Oprócz śródrocznej i rocznej oceny klasyfikacyjnej z zajęć, w trakcie całego roku szkolnego uczniowie są na co dzień oceniani przez swoich nauczycieli (oceny bieżące). Ponad 90% badanych nauczycieli deklaruje, że tłumaczy uczniom, co muszą zrobić albo jakimi umiejętnościami muszą się wykazać, żeby otrzymać określony stopień. Zasady oceniania powinny być więc dla uczniów jasne.

Według wskazań zdecydowanej większości badanych nauczycieli (96%) ich uczniowie często przystępują do testów z gramatyki i słownictwa (rysunek 21). Nieco mniejszy, ale wciąż przeważający odsetek nauczycieli regularnie ocenia stopniem wypowiedzi pisemne uczniów (88%) oraz przeprowadza testy w zakresie rozumienia ze słuchu i czytania ze zrozumieniem (78%). Z drugiej strony tylko co drugi anglista systematycznie stawia stopnie za wypowiedzi ustne uczniów. Obserwujemy zatem duże różnice między sprawnościami produktywnymi – znacznie więcej nauczycieli deklaruje regularne monitorowanie postępów uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych niż ustnych. Okazuje się jednak, że ocenianie postępów uczniów w zakresie prac pisemnych dotyczy w dużej mierze wypowiedzi pisemnych, które powstały poza lekcją szkolną. Prawie co trzeci nauczyciel uważa, że pisanie na lekcji zajmuje za dużo czasu i w związku z tym zadaje pisanie jako prace domowe, a kolejne 41% częściowo zgadza się z taką opinią. Co ciekawe, opinie o dużym znaczeniu pisania w klasie są związane z płcią nauczycieli. Przekonanie o zbyt dużej czasochłonności pisania na lekcji i zadawanie go jako pracy domowej jest w większym stopniu udziałem mężczyzn (44%) niż kobiet (28%). Ogólnie testy, które uczniowie wykonują w trakcie lekcji, dotyczą zatem w głównej mierze sprawności receptywnych oraz znajomości gramatyki czy słownictwa.

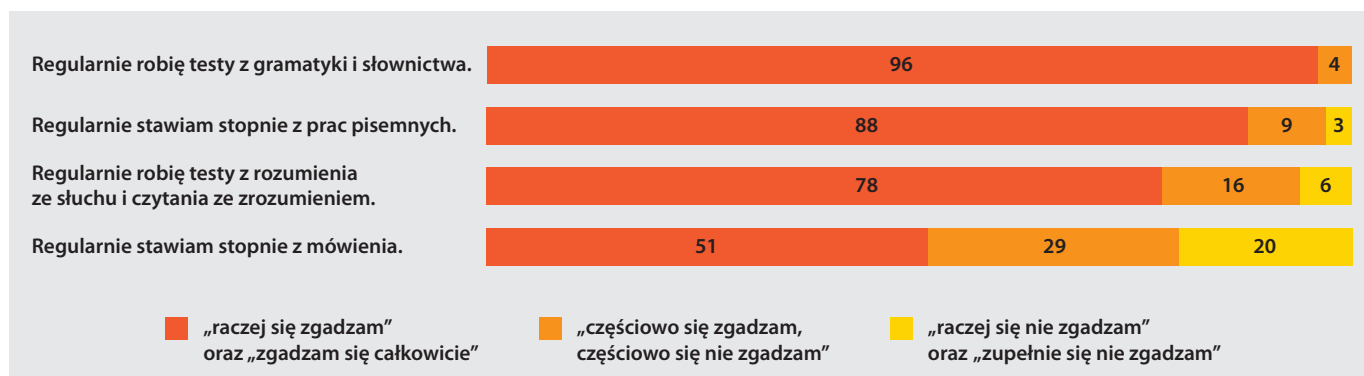
W wywiadach nauczyciele wypowiadali się bardziej szczegółowo nie tylko o tym, co podlega ocenie, lecz także, w jaki sposób jest to oceniane. Stosowane narzędzia oceny obejmują, oprócz testów, sprawdzianów i kartkówek, także prace domowe, odpowiedzi ustne i zadania dodatkowe. Natomiast zakres umiejętności czy działań ucznia podlegający ocenie to przede wszystkim zaangażowanie i aktywność ucznia na lekcji, którą ocenia prawie 70% anglistów. Prawie co drugi nauczyciel podkreślał, że wystawia oceny za osiągnięcia uczniów w zakresie sprawności językowych,

3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum

3.4. Organizacja procesu nauczania a efektywność nauczania

a po około 20% nauczycieli wymieniło przede wszystkim ocenianie stopniem znajomości gramatyki i słownictwa.

Rysunek 21. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących regularnego przeprowadzania testów albo oceniania stopniem w zakresie poszczególnych sprawności językowych lub znajomości środków językowych



Z wywiadów wynika, że zasady oceniania, które stosują nauczyciele, wywodzą się głównie z wewnątrzszkolnego lub przedmiotowego systemu oceniania. Co trzeci nauczyciel zadeklarował stosowanie oceniania procentowego. Polega ono na wyrażeniu liczby zdobytych przez ucznia punktów jako procentu maksymalnej możliwej do uzyskania liczby punktów, a następnie przyznaniu oceny, która odpowiada danemu przedziałowi procentowemu. Nieco ponad jedna czwarta nauczycieli stosuje ocenianie cząstkowe w postaci plusów i minusów przyznawanych uczniom na bieżąco za aktywność i pracę na lekcji. Zgromadzenie przez ucznia odpowiedniej liczby plusów czy minusów skutkuje następnie wystawieniem określonej oceny. Pewna grupa nauczycieli podkreślała, że wykorzystuje system oceniania dostosowany do danego ucznia, w którym stopnie nie zależą tylko od obiektywnych wyników nauki, ale przede wszystkim od możliwości ucznia i wkładanego wysiłku.

3.4. Organizacja procesu nauczania a efektywność nauczania

Opinie nauczycieli o nauce dwóch języków, podziale uczniów na grupy nauczania oraz wpływie egzaminu gimnazjalnego na planowanie lekcji

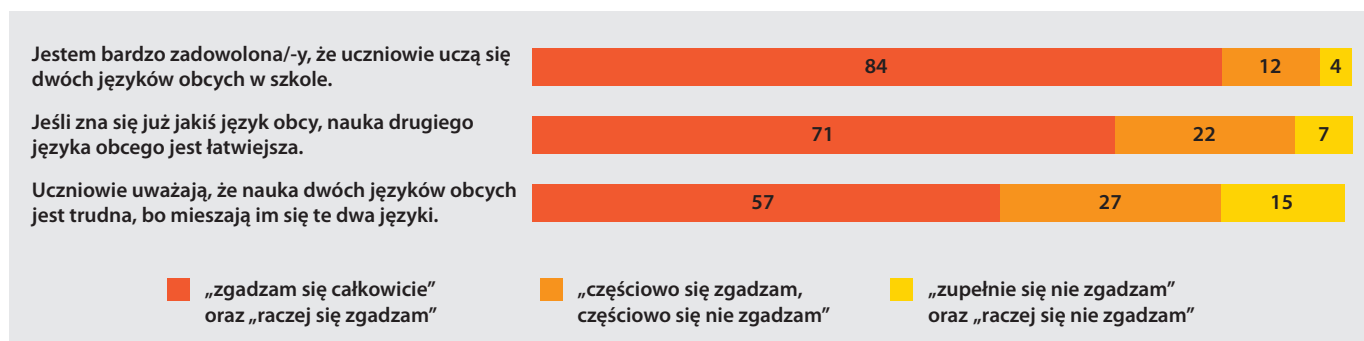
Wprowadzenie obowiązku nauki dwóch języków obcych w gimnazjum jest bardzo pozytywnie oceniane przez nauczycieli. Prawie 85% nauczycieli wyraziło bardzo duże zadowolenie z tej zmiany (rysunek 22). W opinii ponad 70% anglistów znajomość jednego języka obcego ułatwia naukę drugiego. W oczach nauczycieli perspektywa uczniów jest jednak nieco inna. Według wskazań prawie 60% anglistów gimnazjaliści postrzegają naukę dwóch języków jako trudną, ponieważ uczniom „mieszają się te dwa języki”.

Nauczyciele bardzo pozytywnie odbierają również obowiązkowy podział na grupy nauczania ze względu na poziom zaawansowania językowego uczniów. Ponad 80% anglistów uważa, że takie rozwiązanie przyczynia się do zwiększenia efektywności kształcenia językowego (rysunek 23). Co ważne, przekonanie nauczycieli o zasadności stosowania podziału na grupy pod względem zaawansowania językowego uczniów jest związane z faktem stosowania takiego podziału w szkole, w której pracują. W szkołach, w których rozwiązanie to jest wdrożone (wśród uczniów klas I kontynuujących naukę języka angielskiego), 85% nauczycieli sądzi, że przyczynia się ono do większej efektywności nauczania, natomiast w szkołach, które nie stosują takiego klucza przydziału uczniów do grup, wiarę w jego skuteczność w podnoszeniu efektywności wyraziło 65% badanych anglistów.

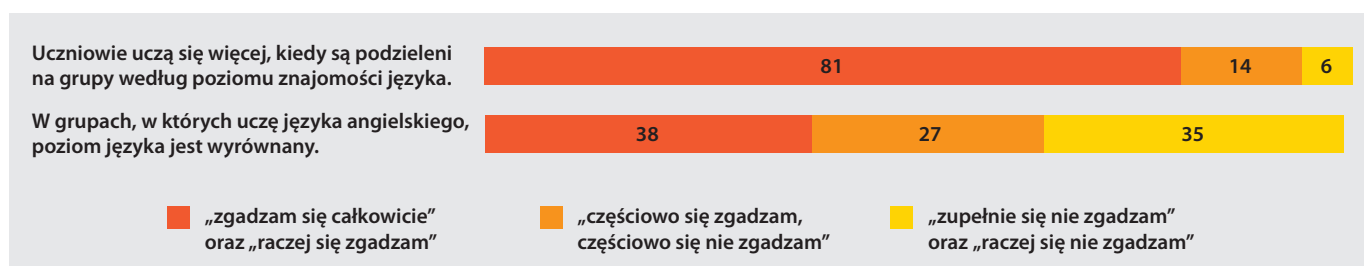
3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum

3.4. Organizacja procesu nauczania a efektywność nauczania

Rysunek 22. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących nauki dwóch języków obcych



Rysunek 23. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących poziomu zaawansowania językowego grup, które uczą, oraz nauki języka w grupach o podobnym poziomie zaawansowania językowego



Odrębną kwestią jest jednak stopień oraz sposób implementacji tego zapisu podstawy programowej. Opinie nauczycieli o najważniejszym efekcie tego rozwiązania – wyrównanym poziomie językowym w grupach, w których uczą, były bardzo zróżnicowane. Według 38% badanych anglistów poziom ten jest wyrównany, ale niemal taka sama grupa nauczycieli (35%) uważa poziom ten za zróżnicowany. Nauczyciele nie byli pytani o przyczyny takich opinii, można jednak przypuszczać, że wynikają one z: zastosowanego sposobu wyodrębnienia grup, narzędzia wykorzystanego do dokonania podziału (rzetelność testu poziomującego) lub ze zbyt dużej liczby uczniów w grupach, co może wpływać na zróżnicowanie ogólnego poziomu grupy. Co do pierwszej wymienionej przyczyny, to znajduje ona potwierdzenie w zgromadzonych danych. Nauczyciele pracujący w szkołach, które stosują podział uczniów klas I kontynuujących naukę języka na grupy zróżnicowane pod względem poziomu zaawansowania, częściej niż nauczyciele ze szkół, które takiego podziału nie stosują, stwierdzali, że poziom języka w grupach, w których uczą, jest wyrównany. Podczas gdy udział pierwszych wynosił 43%, udział tych drugich – zaledwie 18% (tabela 11).

Z analizy wypowiedzi nauczycieli z wywiadów wynika, że dla większości z nich egzamin gimnazjalny odgrywa bardzo ważną rolę w planowaniu i wyborze materiału do nauki w gimnazjum. Ponad 80% nauczycieli stwierdziło, że kształtuje program zajęć i materiały dydaktyczne pod kątem egzaminu przez całe gimnazjum. Angliści podkreślali, że powodzenie ich podopiecznych na egzaminie jest w dużej mierze odpowiedzialnością nauczyciela, dlatego dobre przygotowanie uczniów do egzaminu jest dla nich tak istotne. Nie dziwią zatem przywołane już wcześniej wypowiedzi anglistów o tym, że miarą dobrego podręcznika jest nastawienie na ćwiczenia egzaminacyjne.

Obecne wśród badanych nauczycieli przekonanie o kluczowej roli egzaminu gimnazjalnego w procesie nauczania w gimnazjum widoczne jest w działaniach podejmowanych przez nich na lekcji. W kwestionariuszu ponad 90% nauczycieli zadeklarowało, że wykonuje z uczniami na lekcjach dużo ćwiczeń przygotowujących do tego egzaminu.

3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum

3.4. Organizacja procesu nauczania a efektywność nauczania

Tabela 11.

Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzenia: „W grupach, w których uczę języka angielskiego, poziom języka jest wyrównany” w podziale na szkoły prowadzące/nieprowadzące nauczania w grupach uwzględniających poziom zaawansowania znajomości języka u uczniów

	„W grupach, w których uczę języka angielskiego, poziom języka jest wyrównany”		
	„zgadzam się całkowicie” oraz „raczej się zgadzam”	„częściowo się zgadzam, częściowo się nie zgadzam”	„zupełnie się nie zgadzam” oraz „raczej się nie zgadzam”
szkoły PROWADZĄCE nauczanie w grupach uwzględniających poziom zaawansowania znajomości języka u uczniów	42,7	30,3	27
szkoły NIEPROWADZĄCE nauczania w grupach uwzględniających poziom zaawansowania znajomości języka u uczniów	17,8	13,7	68,5

Wśród nauczycieli pojawiły się nieliczne głosy krytyki wobec negatywnych konsekwencji egzaminu gimnazjalnego. Najczęściej wysuwany zarzutem było wywieranie zbyt dużego wpływu na proces kształcenia, przez co nauczyciele są ograniczani w działaniu:

Najważniejsze jest teraz przygotowanie ich do egzaminu gimnazjalnego, wszystko jest robione pod testy. Podręcznik też jest robiony pod testy, on jest bardzo rozbudowany, musimy tylko z niego korzystać. Niestety, uczyliśmy pod testy.

To znaczy teraz jak gdyby nie mamy wyboru, bo wszystkie podręczniki są podporządkowane egzaminowi. Wszędzie się słyszy o egzaminie, że tu jest egzamin, zadania egzaminacyjne, a zapomina się o tym, że tak naprawdę dzieci nie uczą się dlatego, żeby dobrze zdać egzamin, tylko żeby komunikatywnie porozumiewać się językiem, a ja mam takie wrażenie, że tak samo jak z maturą, ta ważność gdzieś została zatracona.

Zapewnienie każdemu uczniowi możliwości rozwoju umiejętności – bariery oraz rozwiązania

W wywiadach indywidualnych jako główną barierę dla zapewnienia każdemu uczniowi możliwości rozwoju umiejętności językowych w szkole angliści wskazywali brak motywacji uczniów. Co ciekawe, niektórzy nauczyciele podkreślali, że nie obserwują u uczniów braku motywacji do nauki języka angielskiego ogólnie, tylko do nauki tego języka w szkole. Dla niektórych zauważalna jest różnica podejścia ucznia do nauki w sytuacji, kiedy są to zajęcia pozaszkolne.

Znaczna grupa nauczycieli wskazywała też na zbyt liczne grupy jako na czynnik ograniczający rozwój umiejętności językowych uczniów w szkole. Wśród wymienianych przez nauczycieli barier pojawiła się również zbyt mała liczba godzin nauczania języka angielskiego czy zróżnicowany poziom znajomości języka angielskiego wśród uczniów rozpoczynających naukę w gimnazjum.

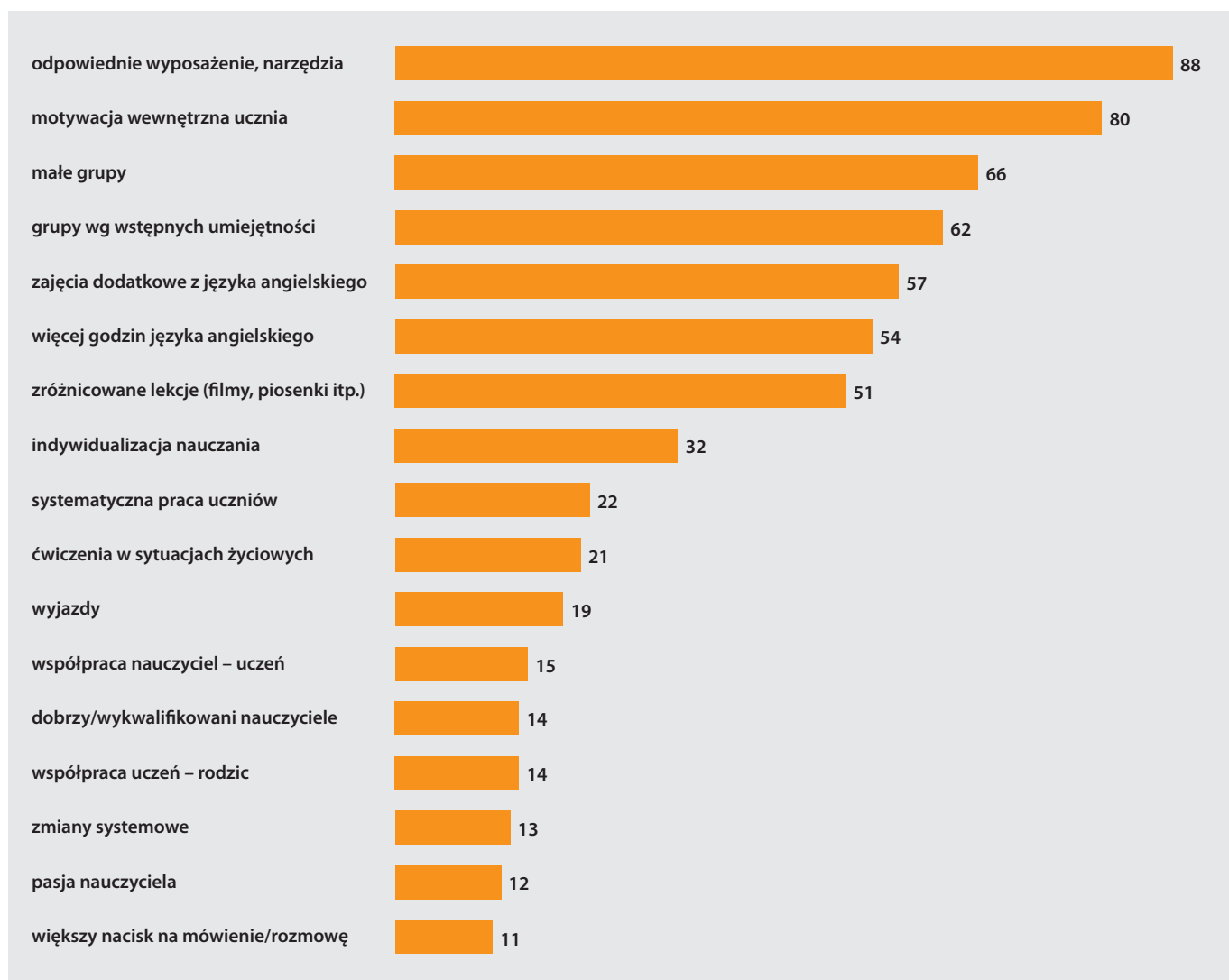
Jako sposób na przezwyciężenie problemów, z którymi zmagają się szkoły, największa grupa nauczycieli wskazywała na konieczność zapewnienia odpowiedniego wyposażenia klas i narzędzi multimedialnych do nauczania (rysunek 24). Niemal tak samo liczna grupa nauczycieli jako najważniejszą zmianę postrzega zwiększenie motywacji wewnętrznej ucznia. W wypowiedziach nauczycieli pojawiły się również postulaty dotyczące zmian, które mogą wprowadzić sami nauczyciele: większe zróżnicowanie lekcji, np. przez wprowadzanie filmów czy piosenek, i silniejsza indywidualizacja procesu nauczania.

Oprócz działań, które mogliby podjąć sami uczniowie czy nauczyciele, angliści wymieniali również zmiany, które wymagają wsparcia systemowego. Według wskazań znaczącej grupy anglistów ważne jest: zmniejszenie liczby uczniów w grupie, przydzielanie uczniów do grup nauczania w I klasie gimnazjum na podstawie poziomu ich umiejętności językowych oraz zwiększenie liczby godzin nauczania języka angielskiego. Należy podkreślić, że choć przyjęcie poziomu umiejętności ucznia jako kryterium podziału na grupy nauczania jest zgodne z podstawą programową, konieczność podjęcia takiego działania zgłosiło 62 badanych nauczycieli.

3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum

3.4. Organizacja procesu nauczania a efektywność nauczania

Rysunek 24. Liczebności wypowiedzi nauczycieli dotyczących określonych rozwiązań, które mogą podnieść poziom i efektywność nauczania języków obcych w szkole gimnazjalnej



Dane pozyskane w wywiadach indywidualnych, odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte

Można zauważyć, że wyżej wymienione zmiany częściowo się ze sobą pokrywają, a wprowadzenie jednej mogłoby posłużyć jako droga do zrealizowania kolejnej. W opinii nauczycieli kluczowe wydaje się zapewnienie odpowiedniego wyposażenia umożliwiającego korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). TIK umożliwiają zapewnienie większej różnorodności zajęć językowych, a także znacznie ułatwiają wspieranie autonomii ucznia (Gajek 2008: 75), której wykształcenie stanowi z kolei podstawę indywidualizacji nauczania. Wydaje się również, że bardziej różnorodne lekcje oraz większa autonomia ucznia mogą wpłynąć na poziom motywacji uczniów do nauki.

Przekonanie o korzystnym oddziaływaniu narzędzi elektronicznych na proces uczenia się języka angielskiego jest widoczne również w odpowiedziach nauczycieli na jedno z pytań kwestionariusza. Prawie trzy czwarte nauczycieli było zdania, że lekcje, na których korzysta się z komputerów lub tablicy interaktywnej, są dla uczniów bardziej motywujące. Zdecydowanie opinię negatywną w odniesieniu do tego stwierdzenia wyraziło natomiast zaledwie 4% badanych anglistów. Należy dodać, że choć zapewnienie narzędzi do korzystania z TIK nie jest zmianą systemową, jej wprowadzenie nie leży wyłącznie w gestii nauczyciela czy też dyrekcji, gdyż w wielu przypadkach wiązałaby się ona ze zwiększeniem nakładów finansowych na edukację. Z drugiej strony zmiana ta wymaga oczywiście zaangażowania i otwartości na nowe technologie ze strony nauczycieli.

W wywiadach nauczyciele opisywali, w jaki sposób szkoła, w której uczą, i oni sami pomagają uczniom, którzy mają trudności w nauce języka angielskiego, i zapewniają rozwój uczniom uzdolnionym. Wymienione przez nauczycieli działania to głównie różnorodne zajęcia pozalekcyjne. Prowadzenie zajęć dla uczniów słabszych zadeklarowało ponad trzy czwarte nauczycieli, a zajęć dla uzdolnionych gimnazjalistów – nieco ponad 40%. Popularną formą wspomagania rozwoju językowego uczniów są również koła zainteresowań, które prowadzi około 40% nauczycieli, oraz spotkania indywidualne, które organizuje więcej niż co czwarty badany anglista. Oprócz instytucjonalnych form wsparcia pewna grupa nauczycieli zadeklarowała, że poświęca więcej czasu uczniom, którzy tego potrzebują, a także obniża dla nich wymagania.

3.5. Postawy i przekonania nauczycieli dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego

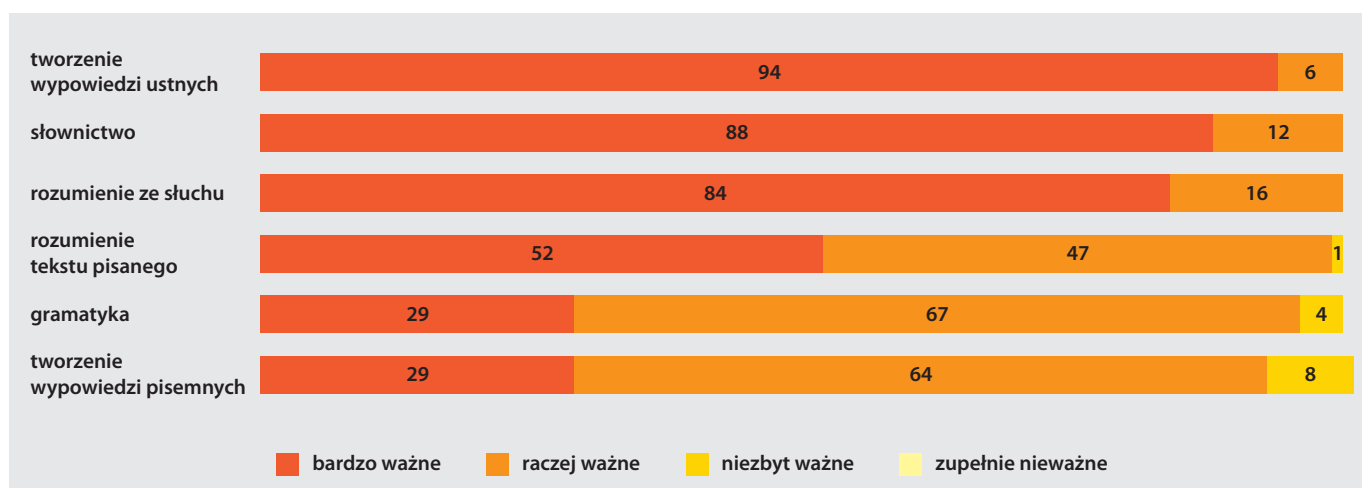
Badanie postaw i przekonań zarówno uczniów, jak i nauczycieli różnych przedmiotów, w tym języków obcych, znajduje się w centrum zainteresowania socjolingwistyki i badań edukacyjnych już od dawna. Z badań dotyczących nauczycieli języków obcych wynika, że przyczyn wykształcenia konkretnych postaw i przekonań należy szukać w dużej mierze w doświadczeniach nauczycieli z czasów, kiedy sami byli uczniami (Borg 2003), w tym w zachowaniach ich własnych nauczycieli (Ainscough 1997). Przekonania nauczycieli dotyczące uczenia się i nauczania języków obcych mogą wywierać silny i trwały wpływ nie tylko na planowanie zajęć, lecz także na zachowania nauczycieli w klasie (Johnson 1994). Z kolei działania podejmowane przez nauczyciela w klasie oraz jego wiedza merytoryczna i praktyczna warunkują motywację i stosunek uczniów do nauki (Łęska 2009: 27), a te mogą wywierać wpływ na osiągnięcia ucznia. Oznacza to, że rola postaw i przekonań nauczycieli jest nie do przecenienia.

W badaniu BUNJO zgromadzono szereg opinii nauczycieli o procesie uczenia się języka obcego (nie w odniesieniu do żadnego konkretnego języka). Jeden z bloków pytań kwestionariuszowych dotyczył postrzeganego przez nauczycieli znaczenia opanowania poszczególnych sprawności językowych oraz znajomości środków językowych w toku nauki języka obcego. Prawie wszyscy nauczyciele uznali tworzenie wypowiedzi ustnych za bardzo ważną umiejętność (rysunek 25). Bardzo wysoko oceniono również znaczenie znajomości słownictwa oraz rozumienia ze słuchu. Pozostałe sprawności i środki językowe są postrzegane jako mniej istotne. Zaledwie co drugi nauczyciel uznał rozumienie teksów pisanych za bardzo ważne, a niecałe 30% oceniło znajomość gramatyki czy umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych jako bardzo ważne. Zatem ogólnie angliści przypisują większe znaczenie sprawnościom związanym z językiem mówionym oraz znajomości słownictwa, a mniejsze sprawnościom związanym z językiem pisany oraz znajomości gramatyki.

Ocena znaczenia umiejętności pisania w języku obcym jest związana z płcią nauczyciela. Aż 92% kobiet uznało tworzenie wypowiedzi pisemnych w języku obcym za ważne w nauce tego języka, podczas gdy wśród mężczyzn taką opinię wyraziło 79% badanych. Co ciekawe, ta opinia mężczyzn znajduje odbicie w planowaniu ich własnych lekcji – mężczyźni nie tylko niżej oceniali znaczenie pisania w nauce języka obcego w ogóle, lecz także rzadziej niż kobiety dostrzegali wartość rozwijania tej umiejętności u uczniów na swoich lekcjach języka angielskiego. Według 44% mężczyzn pisanie na lekcjach zajmuje za dużo czasu i dlatego zadają je jako prace domowe. Taką opinię wyraziło 28% badanych kobiet.

3. Nauczyciele języka angielskiego w gimnazjum 3.5. Postawy i przekonania nauczycieli dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego

Rysunek 25. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących znaczenia poszczególnych sprawności językowych i środków językowych w nauce języka obcego

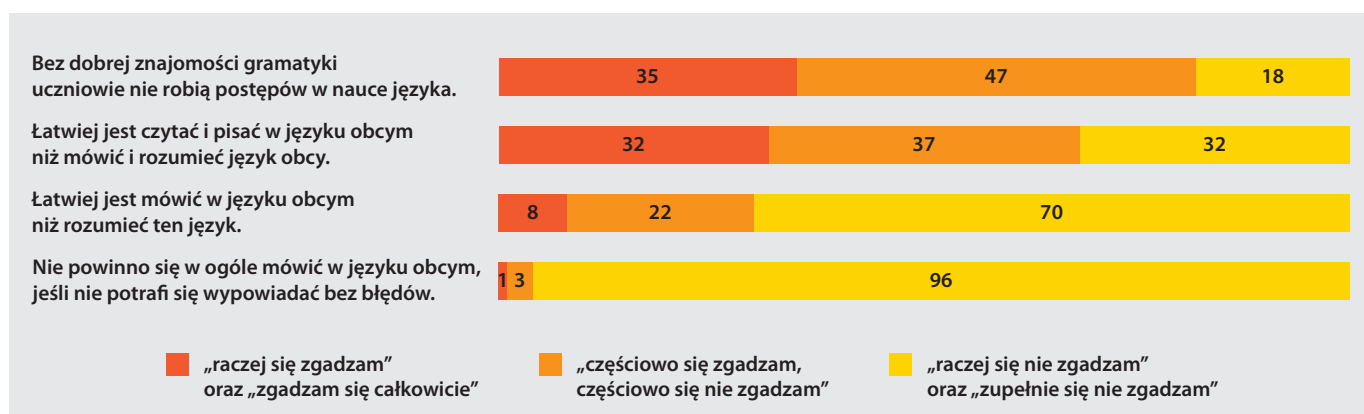


Jeśli chodzi o postrzeganą trudność rozwoju poszczególnych sprawności językowych, to 70% anglistów nie zgodziło się z opinią, że łatwiej jest mówić w języku obcym niż go rozumieć (rysunek 26). Wyrazem przekonania o trudnościach związanych z nauką tworzenia wypowiedzi ustnych zdaje się być również fakt, że zdecydowana większość nauczycieli nie zgadza się ze stwierdzeniem, że nie powinno się w ogóle mówić w języku obcym, jeśli się nie potrafi wypowiadać bez błędów. Z drugiej strony nauczyciele mają bardzo podzielone opinie co do trudności zdobycia sprawności językowych związanych z językiem mówionym i językiem pisany. Z perspektywy prawie co trzeciego nauczyciela czytanie i pisanie w języku obcym jest łatwiejsze niż mówienie i rozumienie tego języka. Niemal taka sama grupa nauczycieli była przeciwnego zdania. Opinie nauczycieli w tej kwestii mają dodatkowo związek z długością doświadczenia zawodowego. Udział nauczycieli, którzy uważają czytanie i pisanie za łatwiejsze niż mówienie i rozumienie języka obcego, jest tym wyższy, im dłuższe jest doświadczenie zawodowe nauczyciela. Poparcie dla tego stwierdzenia wyniosło 26% wśród nauczycieli pracujących w zawodzie nie dłużej niż sześć lat, 32% wśród nauczycieli uczących 7–15 lat i 44% wśród nauczycieli uczących więcej niż 16 lat.

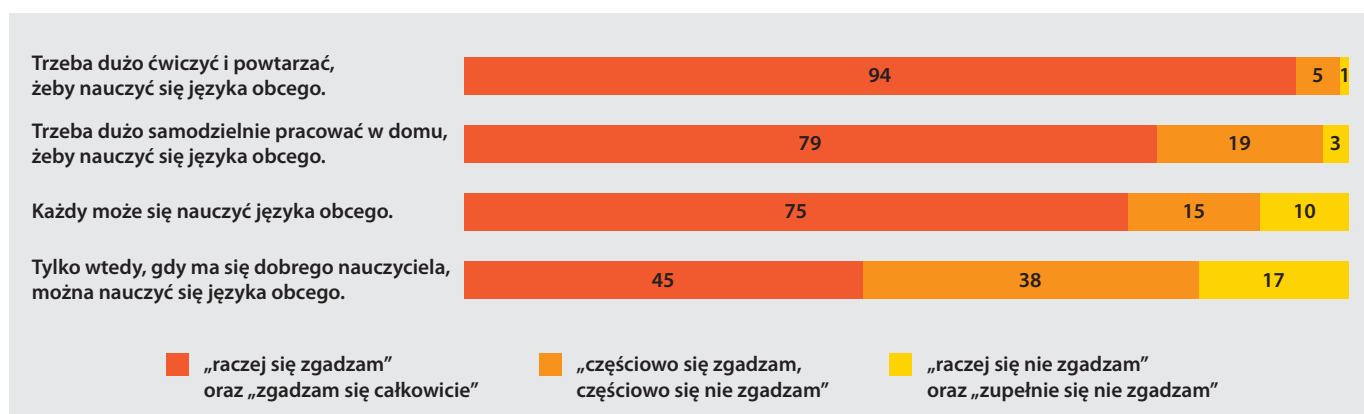
W opinii nauczycieli rozwój sprawności językowych jest w dużej mierze uzależniony od stopnia przyswojenia zasad gramatyki. Według 35% nauczycieli gramatyka stanowi filar uczenia się języka obcego, a bez jej znajomości uczniowie nie robią postępów w nauce. Kolejne 47% nauczycieli częściowo zgadza się z takim stwierdzeniem.

Nauczyciele uznają specyfikę procesu uczenia się języka obcego. Według wskazań prawie 80% z nich nauka języka obcego różni się od nauki innych przedmiotów szkolnych. Zgodnie z deklaracjami trzech czwartych nauczycieli powodzenie w uczeniu się języka obcego może być udziałem każdego (rysunek 27). Osiągnięcie sukcesu w nauce angielski wiąże przede wszystkim z dużym wkładem pracy ucznia. Prawie wszyscy badani nauczyciele wyrazili opinię, że duża liczba ćwiczeń i powtórzeń wykonana przez ucznia jest niezbędna, żeby nauczyć się języka obcego, a prawie 80% nauczycieli uważało częstą samodzielną pracę w domu za konieczną dla nauczania się języka obcego. Znaczna grupa anglistów uważa, że sukces uczącego się zależy w dużej mierze od nauczyciela. Według 45% anglistów dobry nauczyciel stanowi niezbędny warunek nauczania się języka obcego.

Rysunek 26. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących przyswajania sprawności językowych oraz znajomości gramatyki



Rysunek 27. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących specyfiki uczenia się języka obcego oraz osiągnięcia sukcesu w nauce



3.6. Podsumowanie

Badani nauczyciele języka angielskiego to w większości młodzi ludzie, co drugi anglista miał nie więcej niż 34 lata. Przekłada się to na stosunkowo krótki staż pracy respondentów (57% nauczycieli pracuje w zawodzie nie dłużej niż 10 lat) oraz stopień awansu zawodowego (największy udział mają nauczyciele kontraktowi, a zaraz po nich nauczyciele mianowani). Angliści stosunkowo rzadko zmieniają miejsce pracy. Dla większości nauczycieli długość łącznego stażu pracy w zawodzie nauczyciela jest bardzo zbliżona do długości okresu pracy w danej szkole.

Na uwagę zasługuje komunikacja ustna w języku angielskim na lekcjach tego języka. Nauczyciele deklarują, że posługują się w większości językiem angielskim. Co do chęci i gotowości uczniów do posługiwania się językiem angielskim w komunikacji ustnej na lekcji, to w oczach nauczycieli nie jest ona wysoka – tylko około jednej trzeciej nauczycieli jest zdania, że wszyscy uczniowie bardzo się starają mówić po angielsku. Badani nauczyciele stanowią bardzo zróżnicowaną grupę, jeśli chodzi o strategie poprawiania błędów w wypowiedziach ustnych uczniów. Ponad jedna trzecia nauczycieli poprawia uczniów za każdym razem, gdy popełnią błąd, a niemal dokładnie taka sama grupa nauczycieli nie stosuje natychmiastowej korekty wypowiedzi ucznia. Z postaw nauczycieli względem uczenia się języków obcych wynika, że mówienie w języku obcym jest bardzo istotnym aspektem uczenia się tego języka. Nie przekłada się to jednak na deklarowaną częstotliwość stawiania stopni z mówienia na ich lekcjach angielskiego. Nacisk na naukę tworzenia wypowiedzi ustnych w polskim gimnazjum jest szczególnie istotny w świetle wyników *Badania umiejętności mówienia* przeprowadzonego w 2011 roku wśród uczniów klas III gimnazjum. Udział uczniów, których umiejętności językowe były na poziomie A1,

wyniósł 41% (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2014). Biorąc pod uwagę fakt, że wyznaczony przez nową podstawę programową docelowy poziom znajomości języka obcego wśród absolwenta gimnazjum to A2 lub A2+, niepokoi udział badanych uczniów, którzy nie osiągnęli poziomu A2.

Jeśli chodzi o stosowanie przez nauczycieli form pracy zakładających interakcję między uczniami, to prawie dwie trzecie badanych anglistów deklaroowało częste wykorzystanie pracy w parach, a połowa anglistów częste wykorzystanie pracy w małych grupach. Być może taki stopień wykorzystania wspomnianych form pracy sprawia, że opinię o dobrej współpracy między uczniami wyraziło jedynie 59% badanych anglistów. Trzeba podkreślić, że bardziej intensywne wykorzystanie pracy w parach i grupach sprzyja wzmocnieniu pozycji ucznia i uczynieniu z niego równoprawnego partnera komunikacji. Już prawie 15 lat temu w opisie nowych tendencji w nauczaniu języków obcych Komorowska (2000: 10) podkreślała konieczność odstąpienia od „władzy nauczycielskiej nad komunikacją” na rzecz „komunikacji ukierunkowanej na ucznia” jako drogi do osiągnięcia autentycznej komunikacji językowej w klasie.

Z analizy wypowiedzi nauczycieli w wywiadach wynika, że podręcznik odgrywa bardzo istotną rolę w ich pracy. Silny wpływ podręcznika jest obecny na etapie planowania lekcji, a następnie znajduje odzwierciedlenie w konkretnych działaniach podejmowanych przez nauczyciela na lekcji. Łącznie 85% nauczycieli przynajmniej częściowo się zgadza, że podręcznik odgrywa nadrzędną rolę przy podejmowaniu decyzji o treściach nauczania. W opinii 65% nauczycieli, którzy przystąpili do wywiadów, treści zawarte w podręczniku nadają strukturę lekcji. Podręcznik jest dla tych nauczycieli fundamentem, na którym budują scenariusz lekcji. Zakładając, że zajęcia szkolne są istotnym źródłem kontaktu z językiem obcym, wiedza uczniów jest w znacznej mierze wypadkową konkretnych działań podejmowanych przez nauczyciela na lekcji. Z kolei działania te są związane z wyborem podręcznika. W świetle wypowiedzi badanych nauczycieli o roli, jaką w ich pracy odgrywa podręcznik, wybór właściwego podręcznika zyskuje jeszcze bardziej na znaczeniu. Drugim istotnym czynnikiem, który, zgodnie z wypowiedziami anglistów w wywiadach, wpływa na decyzje podejmowane przez nauczyciela, jest egzamin gimnazjalny. Obraz codziennej praktyki dydaktycznej naszkicowany przez badanych nauczycieli nosi znamiona efektu zwrotnego (ang. *washback effect*) powodowanego przez ten egzamin. Ponad 80% anglistów powiedziało, że planuje zajęcia i wybiera materiały dydaktyczne pod kątem egzaminu przez całe gimnazjum. Według nauczycieli miarą dobrego podręcznika jest natomiast stopień, w jakim autorzy publikacji uwzględnili ćwiczenia ukierunkowane bezpośrednio na przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego. Wpływ egzaminu gimnazjalnego na proces dydaktyczny potwierdzają również dane zgromadzone za pomocą kwestionariusza. Według wskazań ponad 90% nauczycieli uczniowie wykonują na lekcjach dużo ćwiczeń przygotowujących do egzaminu.

Warto zauważyć, że koncentracja wyłącznie na przygotowaniu uczniów do egzaminu gimnazjalnego może prowadzić do pominięcia istotnych treści nauczania, których egzamin ten nie obejmuje. Tworzenie wypowiedzi pisemnych jest sprawdzane wyłącznie w części rozszerzonej egzaminu, a tworzenie wypowiedzi ustnych oraz reagowanie językowe nie są w ogóle sprawdzane w sposób bezpośredni w żadnej z części egzaminu. Pełen zakres treści i obszarów kształcenia językowego w gimnazjum zawarto w podstawie programowej, a realizacja zapisów tego dokumentu pozwoli na wyposażenie uczniów w narzędzia umożliwiające im komunikację ustną i pisemną w języku angielskim (Szpotowicz 2012: 34).

4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów gimnazjum

Niniejszy rozdział poświęcony jest tym aspektom nauki języka obcego w gimnazjum badanym w BUNJO, które koncentrują się na osobie uczącego się – to jest na uczniu I klasy gimnazjum. Stosunkowo niewiele przytaczanych danych dotyczy zatem samej dydaktyki języka czy szerzej pojętych zagadnień metodycznych. Nacisk położony jest raczej na opis i analizę czynników związanych z postawami i opiniami uczniów względem nauki języków, ze szczególnym naciskiem na czynniki wpływające na poziom motywacji oraz na postrzeganie samego procesu uczenia się języka – w szkole i poza nią.

Wybór ten podyktowany jest dwoma motywami. Po pierwsze, panującym przekonaniem, że w przeciwieństwie do wielu innych czynników wpływających na efekty nauki języków obcych, takich jak zdolność językowa ucznia, jego zaplecze domowe czy środowisko kulturowe, postawy uczniów mogą być choćby częściowo kształtowane, a co za tym idzie, wykorzystane do polepszenia efektów nauczania języków. Po drugie, sposób postrzegania nauki języków oraz opinie na temat obserwowanych faktów dostarczają nam dodatkowych informacji dotyczących samego procesu nauczania. Są zatem ciekawym, choć subiektywnym źródłem informacji dotyczących nauki języków obcych, w szczególności w kontekście nauki szkolnej.

Prezentowane poniżej analizy i statystyki opisowe dotyczą danych pozyskanych za pomocą trzech narzędzi badawczych BUNJO skierowanych do uczniów: kwestionariusza osobowego dotyczącego środowiska i zaplecza uczniów, kwestionariusza osobowego dotyczącego opinii na temat języków obcych oraz wywiadów indywidualnych, przeprowadzonych z częścią uczniów biorących udział w badaniu kwestionariuszowym. O ile nie zaznaczono inaczej, cytowane dane pochodzą z jednego z dwóch badań kwestionariuszowych.

4.1. Charakterystyka badanych uczniów

W badaniu kwestionariuszowym wzięli udział uczniowie klas I ze wszystkich 120 gimnazjów uczestniczących w badaniu BUNJO. Ze względu na różny poziom absencji podczas realizacji dwóch badań kwestionariuszowych, w badaniach wzięła udział nieco inna liczba uczniów – 4316 w przypadku pierwszego badania oraz 4343 w przypadku badania drugiego (na łączną liczbę uczniów wyznaczonych do badania: 4716). W badaniu wzięło udział średnio 36 uczniów w szkole (od 11 do 59 uczniów w szkole w pierwszym badaniu i od 13 do 61 uczniów w drugim).

Do wywiadów jakościowych podpróba uczniów wyniosła – łącznie 480 osób, po cztery z każdej ze szkół uczestniczących w badaniu. Aby ułatwić śledzenie informacji dotyczących charakterystyk badanych uczniów, poniżej przedstawione zostały dane dotyczące pierwszego z badań kwestionariuszowych.

Do badania przystąpiło 2297 dziewcząt i 2019 chłopców, co stanowi odpowiednio 53,2% oraz 46,8% próby. Rozkład ten różni się nieznacznie od danych dotyczących całej populacji uczniów gimnazjum. Dane GUS na temat uczniów publicznych i niepublicznych szkół gimnazjalnych wskazują na odwrotną proporcję – 47,6% dziewcząt i 52,4% chłopców (GUS 2012: 203). Fakt ten nie powinien zaburzać wnioskowania przedstawionego w niniejszym rozdziale. Ile razy bowiem podawane są statystyki opisowe dotyczące zmiennych, w których deklaracje dziewcząt i chłopców różnią się w sposób istotny statystycznie, dane przedstawiane są w rozbiciu na płeć respondentów. Ponieważ badaniem objęci byli uczniowie, którzy w roku szkolnym 2011/12 uczęszczali do klasy I gimnazjum, większość uczniów (95,1%) urodzona była w 1998 roku, a zatem w chwili badania miała ukończone 13 lub 12 lat (tabela 12).

Największy udział procentowy próby stanowią uczniowie mieszkający na obszarach wiejskich (46,9%). Udział uczniów mieszkających w małych, średnich i dużych miastach jest zrównoważony

4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.1. Charakterystyka badanych uczniów

i wynosi od 14,7% do 20% (tabela 13). Ponieważ w niniejszym rozdziale wielokrotnie zwraca się uwagę na różnice pomiędzy charakterystykami uczniów uczęszczających do szkół położonych na obszarach wiejskich i miejskich, warto się przyjrzeć również rozkładom procentowym uczniów w rozbiciu na wielkość miejscowości położenia szkoły. Uczniowie uczęszczający do szkół wiejskich stanowią 35,9% próby uczniów badanych w BUNJO. Dane te odzwierciedlają statystyki dotyczące całości populacji uczniów gimnazjalnych. Według danych GUS za rok 2011/12 35,6% uczniów klas I gimnazjum uczęszczało do szkół zlokalizowanych na terenach wiejskich⁵ (ibid).

Tabela 12.

Odsetek badanych uczniów urodzonych w latach 1994–1999

rok urodzenia	odsetek badanych
1994	0,05%
1995	0,12%
1996	0,42%
1997	3,44%
1998	95,09%
1999	0,89%

Tabela 13.

Odsetki badanych uczniów według wielkości miejscowości zamieszkania ucznia oraz wielkości miejscowości lokalizacji szkoły

	wielkość miejscowości zamieszkania ucznia – BUNJO	wielkość miejscowości lokalizacji szkoły – BUNJO	wielkość miejscowości lokalizacji szkoły – GUS (na podstawie SIO)
wieś	46,93%	35,89%	35,59%
małe miasto (do 15 tys. mieszkańców)	18,35%	22,87%	
średnie miasto (od 15 tys. do około 100 tys. mieszkańców)	19,97%	20,16%	64,31%
duże miasto (ponad 100 tys. mieszkańców)	14,75%	21,08%	
podstawa bez braków danych	4273	4316	387289

Jak wspomniano wcześniej (patrz: rozdz. 1.4), dobór próby uczniów na poziomie szkoły oparty był na wskazaniu trzech grup nauczania języka angielskiego, postrzeganych jako relatywnie mniej, średnio i bardziej zaawansowane (o ile kryterium podziału na grupy był poziom zaawansowania znajomości języka uczniów)⁶. Taki dobór próby umożliwił zróżnicowanie poziomu umiejętności badanych uczniów na poziomie szkoły, a w konsekwencji w całej próbie. Prezentowane dane ukazują zatem gimnazjalistów klas I nie tylko z uwzględnieniem zróżnicowania uczniów ze względu na cechy społeczno-demograficzne, ukazują także zróżnicowanie badanej grupy w odniesieniu do poziomu ich umiejętności, uzdolnień i motywacji.

⁵ Publikacja GUS nie podaje danych dotyczących uczniów szkół miejskich w rozbiciu na podkategorie wielkości miast.

⁶ W 40 szkołach nie zastosowano podziału ze względu na poziom zaawansowania grupy nauczania.

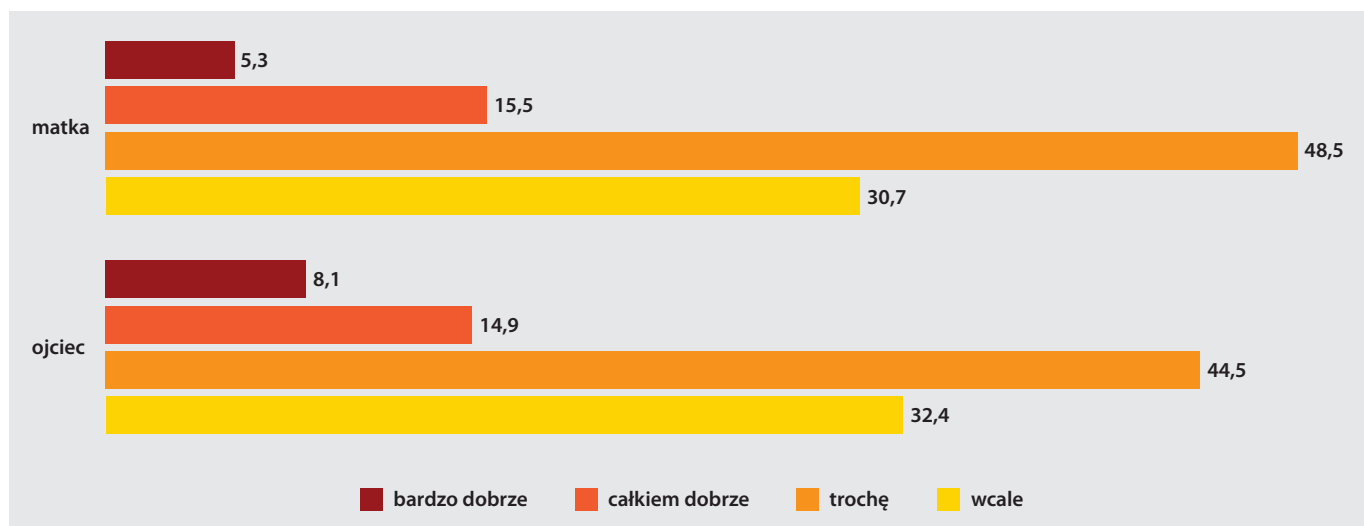
4.2. Środowisko uczniów – dom, media, kultura

Przeprowadzone w 2011 roku wśród uczniów szkół ponadpodstawowych Europejskie Badanie Kompetencji Językowych (ESLC) potwierdziło wyniki prowadzonych dotychczas na mniejszą skalę badań (Hewitt 2009, Kuppens 2010, Yoshitomi 2009, Lefever 2010), wskazujących na istotny wpływ czynników pozaszkolnych na umiejętności językowe uczniów. Wśród kilku czynników dotyczących pozaszkolnego kontaktu uczniów z językiem dwa okazały się mieć największe znaczenie w kontekście osiągnięć językowych uczniów: postrzegana znajomość języka obcego u rodziców oraz kontakt z językiem i jego aktywne używanie przy korzystaniu z mediów (KE 2012). Wnioski te pokrywają się z wynikami analiz innego europejskiego badania dotyczącego nauki języka angielskiego, realizowanego wśród uczniów szkół podstawowych – ELLiE (*Early Language Learning in Europe*). Z analizy danych uczniów siedmiu krajów uczestniczących w badaniu, w tym Polski, wynika, że „ekspozycja oraz używanie języka obcego w pracy przez rodziców są najsilniejszymi predyktorami [wysokich osiągnięć uczniów]” (Lindgren i Muñoz 2012, 17).

Najbliższe otoczenie

Z analiz danych polskich uczniów klas III gimnazjum uczestniczących w badaniu ESLC wynika, że poziom znajomości języka angielskiego polskich rodziców jest stosunkowo niski (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013). Analogicznie przedstawia się sytuacja uczniów klas I gimnazjum badanych w BUNJO. Największa grupa pierwszoklasistów ocenia, że ich rodzice znają język tylko „trochę” (odpowiednio: 48,5% wskazań dla matek i 44,5% dla ojców). Uczniów, którzy oceniają wysoko znajomość języka angielskiego swoich rodziców, jest około 30% (łącznie odpowiedzi dla kategorii „całkiem dobrze” i „bardzo dobrze”). Jednak tylko 5–8% uczniów sądzi, że ich matka lub ojciec znają język angielski „bardzo dobrze” (rysunek 28).

Rysunek 28. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak dobrze Twoim zdaniem Twój ojciec/Twoja matka zna język angielski?”



Warto dodać, że oceny znajomości języka obcego matki i ojców są silnie skorelowane (ρ Spearmana = 0,44, τ Kendalla = 0,26). Aż 18,9% uczniów, którzy odpowiedzieli na pytania dotyczące umiejętności ojca i matki, deklaruje, że ani ojciec, ani matka nie znają języka angielskiego wcale, a w przypadku 46,6% uczniów przynajmniej jeden z rodziców zna język angielski „trochę”. W przypadku 32,7% przynajmniej jeden z rodziców zna język angielski dobrze lub bardzo dobrze, a zaledwie 1,9% uczniów ocenia umiejętności obu rodziców jako bardzo dobre.

Jak można przypuszczać, sytuacja prezentuje się nieco odmiennie dla uczniów mieszkających na obszarach wiejskich i miejskich. Obserwujemy, że udział rodziców o najwyższych kompetencjach

4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.2. Środowisko uczniów – dom, media, kultura

językowych jest ponaddwukrotnie wyższy wśród uczniów z dużych miast niż wśród ich kolegów i koleżanek z obszarów wiejskich (tabela 14). Możemy zatem powiedzieć, że dla stosunkowo dużej części młodzieży, w tym w szczególności młodzieży wiejskiej, bezpośredni dostęp do osób dobrze władających językiem angielskim jest utrudniony, co stawia uczniom większe wymagania, jeżeli chodzi o samodzielną naukę języka.

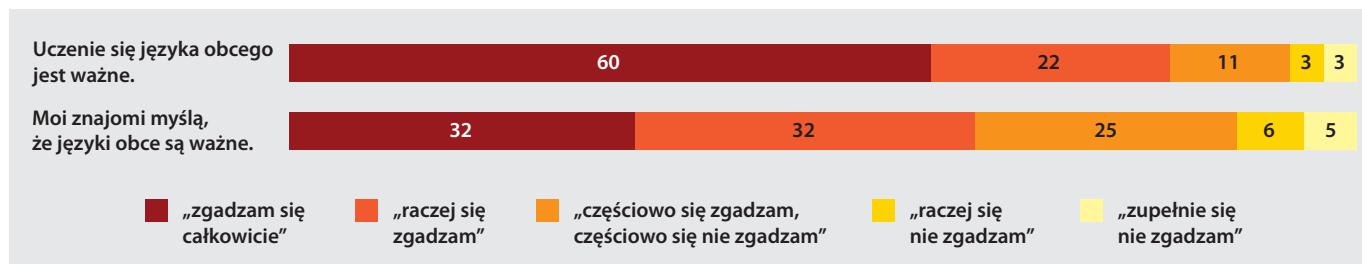
Tabela 14.

Deklarowana przez uczniów znajomość języka angielskiego ich rodziców w podziale na wielkości miejscowości zamieszkania ucznia

	wieś	małe miasto (do 15 tys. mieszkańców)	średnie miasto (od 15 tys. do około 100 tys. mieszkańców)	duże miasto (ponad 100 tys. mieszkańców)	ogółem
obydwoje rodzice nie znają języka „wcale”	25,9	19,7	13,3	11,4	18,9
przynajmniej jeden z rodziców zna język „trochę”	50,4	47,6	45	40,3	46,6
przynajmniej jeden z rodziców zna język dobrze lub bardzo dobrze	22,8	31,3	39	45,2	32,7
obydwoje rodzice znają język angielski bardzo dobrze	0,9	1,5	2,8	3	1,9

Niskie umiejętności językowe lub ich brak u osób bliskich zdają się jednak nie przekładać bezpośrednio na stosunek do nauki języków. Z deklaracji gimnazjalistów wynika, że duża część uczniów odczuwa zainteresowanie i wagę przykładaną przez ich otoczenie do uczenia się języków. Około 60% uczniów nie zgadza się ze stwierdzeniem „Wszyscy wokół mnie myślą, że nauka języków obcych jest stratą czasu” (łącznie odpowiedzi dla kategorii „zupełnie się nie zgadzam” i „raczej się nie zgadzam”). Podobnie prawie 55% uczniów nie zgadza się ze stwierdzeniem „Nikogo nie obchodzi, czy uczyć się języka obcego, czy nie”. Udziały uczniów sugerujących wsparcie i zaangażowanie ich bliskiego otoczenia w naukę języków są podobne wśród młodzieży wiejskiej i miejskiej, z tylko kilkuprocentową różnicą między grupami uczniów ze wsi, jak i z małych, średnich i dużych miast.

Rysunek 29. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących postrzeganej istotności nauki języków obcych



Jednocześnie, obserwujemy niebagatelną liczbę uczniów deklarujących niskie zaangażowanie otoczenia. Ponad 15% badanych zgodziło się ze stwierdzeniem „Wszyscy wokół mnie myślą, że nauka języków obcych jest stratą czasu”, a aż 21% twierdziło, że „Nikogo nie obchodzi, czy uczyć się języka obcego, czy nie” (łącznie odpowiedzi dla kategorii „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”). Podobnie

4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.2. Środowisko uczniów – dom, media, kultura

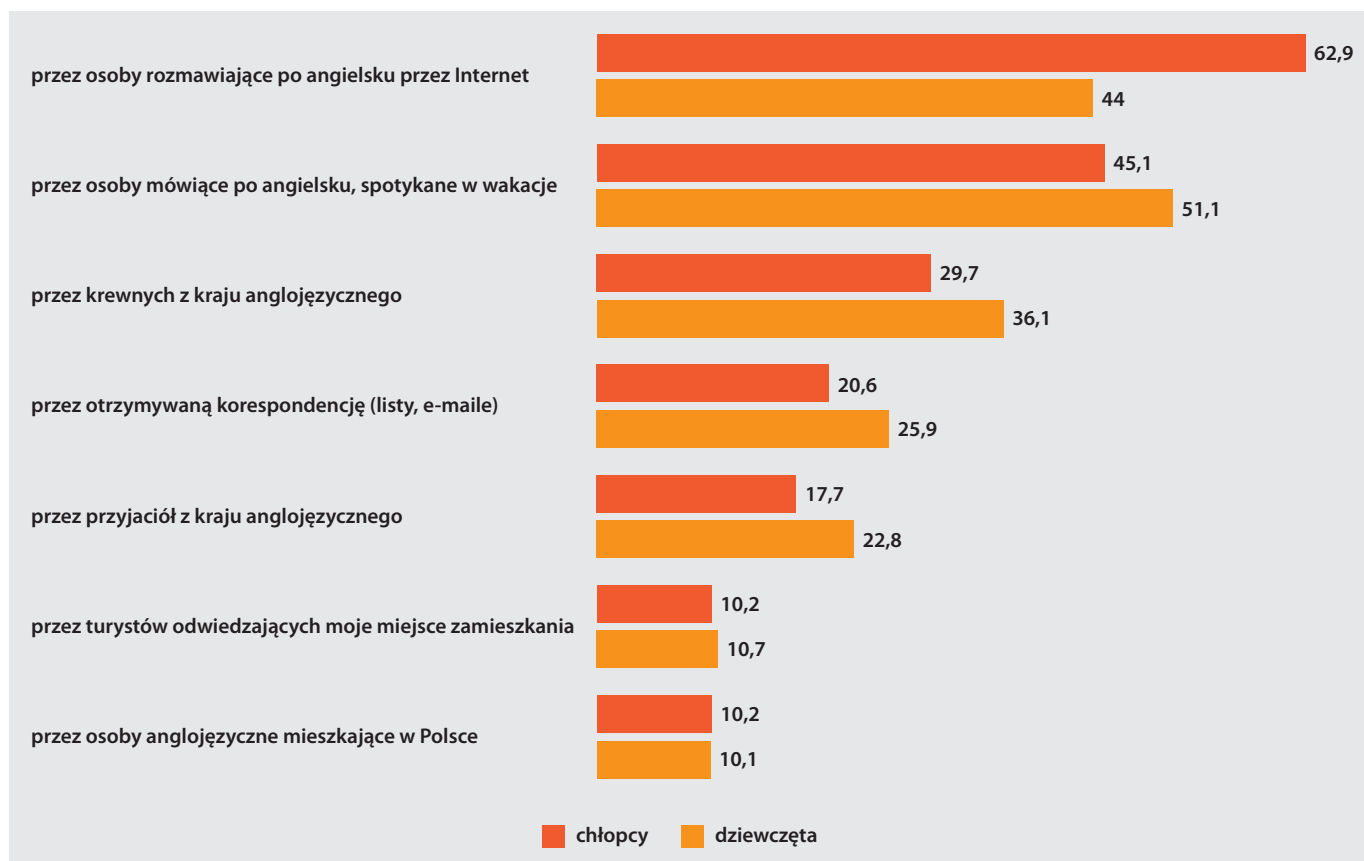
uczniowie postrzegają odniesienie do języków obcych swoich kolegów. Niemal 65% badanych uczniów zgodziło się ze stwierdzeniem „Moi znajomi myślą, że języki obce są ważne” (łącznie odpowiedzi dla kategorii „zdecydowanie się zgadzam” i „raczej się zgadzam”). Uczniów, którzy nie zgodzili się z takim stwierdzeniem, było około 11%. Ciekawe wydaje się zestawienie powyższych odpowiedzi z odpowiedziami uczniów o własnych opiniach na temat języków. Okazuje się, że uczniowie o wiele częściej deklarują zainteresowanie nauką języków niż – w ich opinii – robią to ich znajomi czy bliscy (rysunek 29).

Media i kultura

Kontakt z językiem obcym i jego aktywne używanie w sytuacjach pozaszkolnych to drugi zestaw czynników mający związek z osiągnięciami językowymi uczniów, których istotność potwierdzają międzynarodowe badania nad przyswajaniem języka obcego. Jak pokazało badanie ESLC, w przypadku uczniów gimnazjum kontakt ten w dużym stopniu zapośredniczony jest przez nowe środki przekazu, w tym przede wszystkim źródła rozrywki dostępne on-line (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013).

Rysunek 30 pokazuje odpowiedzi uczniów klas I na pytanie: „Czy masz kontakt z językiem angielskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach”. Uczniowie mogli zaznaczyć odpowiedzi „tak” lub „nie”, bez określania częstotliwości kontaktu. Widzimy, że rozmowy przy użyciu Internetu są najczęściej deklarowaną formą kontaktu badanych uczniów. O wiele rzadziej uczniowie deklarowali osobisty kontakt z rodowitymi użytkownikami języka angielskiego lub osobami posługującymi się językiem angielskim w kraju (około 10% badanych uczniów dla każdej z kategorii). Do bezpośredniego kontaktu z osobami władającymi angielskim dochodzi najczęściej podczas wakacji, jednak, jak możemy zakładać, przeważnie nie jest to kontakt z rodowitymi użytkownikami języka. Podobnie inne, częściej deklarowane formy kontaktu z językiem – przez krewnych i przyjaciół z krajów anglojęzycznych – niekoniecznie zakładają komunikację z rodowitymi użytkownikami języka, a być może nawet nie jest to komunikacja głównie w języku angielskim.

Rysunek 30. Odsetki pozytywnych odpowiedzi uczniów na pytanie: „Czy masz kontakt z językiem angielskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?”, w podziale na płeć



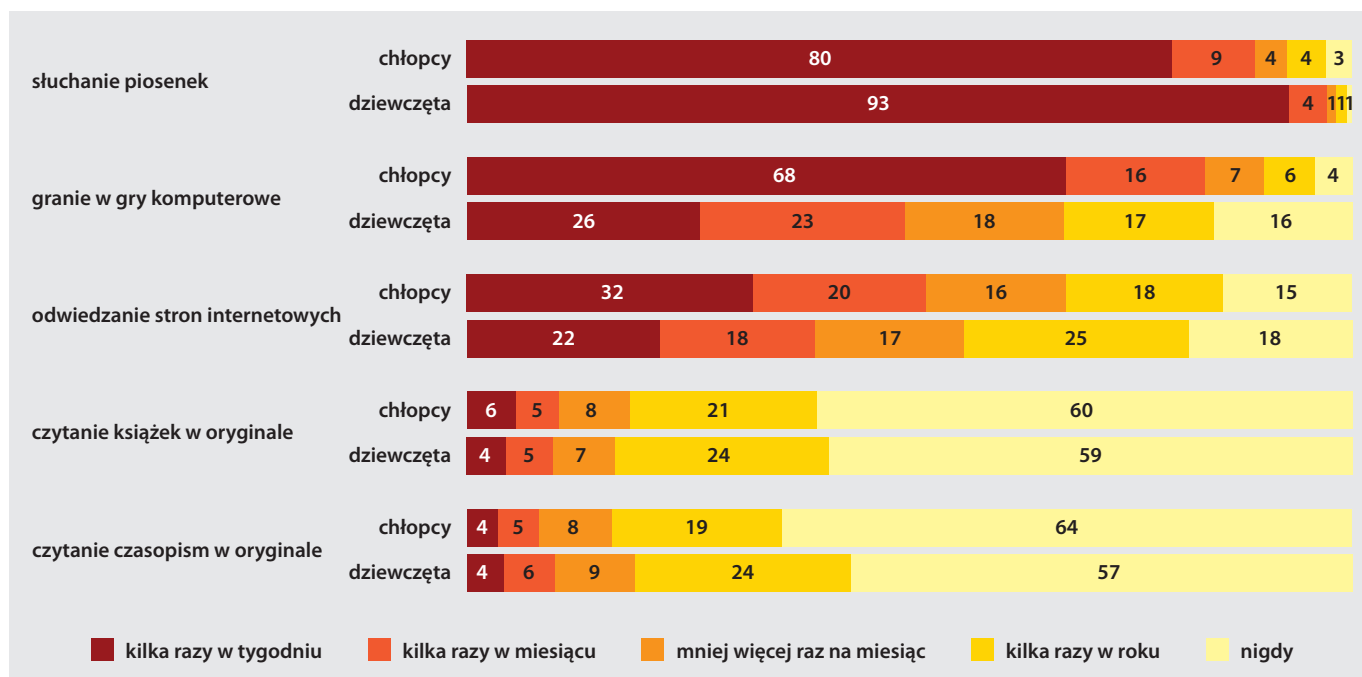
4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.2. Środowisko uczniów – dom, media, kultura

Obserwujemy także, że większość z wymienionych form kontaktu częściej deklarowana jest przez dziewczęta niż przez chłopców (kontakt z przyjaciółmi lub krewnymi z kraju anglojęzycznego, przez obcokrajowców spotkanych w wakacje lub otrzymywaną korespondencją). Dotyczy to niemal wszystkich form kontaktu zakładających bezpośrednią, osobistą interakcję. Tylko w jednej z kategorii udział wskazań chłopców jest wyraźnie wyższy niż dziewcząt – w kategorii: kontakt za pośrednictwem Internetu.

Jak pokazuje zestawienie odpowiedzi dziewcząt i chłopców na pytanie o intensywność kontaktu z językiem angielskim za pośrednictwem mediów, uczniowie i uczennice deklarują różną częstotliwość poszczególnych form kontaktu (rysunki 31 i 32). Dla wszystkich uczniów słuchanie piosenek w języku angielskim jest najczęstszą formą kontaktu z językiem przez media, przy czym udział dziewcząt deklarujących bardzo intensywny kontakt – kilka razy w tygodniu – jest wyższy (93%) niż u chłopców (80%). Do kolejnych najczęstszych form kontaktu należą: granie w gry komputerowe i odwiedzanie stron internetowych. Uderzająca jest jednak dysproporcja między deklaracjami dziewcząt i chłopców co do intensywności tego typu kontaktu. Aż 68% chłopców kilka razy w tygodniu ma do czynienia z językiem angielskim podczas grania w gry komputerowe. Dla porównania, taką intensywność kontaktu deklaruje tylko 26% dziewcząt. Także jeżeli chodzi o korzystanie z różnych stron internetowych, chłopcy częściej mają kontakt z językiem angielskim podczas ich odwiedzania niż dziewczęta (32% chłopców *versus* 22% dziewcząt deklarujących kontakt kilka razy w tygodniu).

Z badań Kuppens (2010) przeprowadzonych na holenderskich nastolatkach wynika m.in., że intensywne oglądanie filmów w wersji oryginalnej wpływa na wyniki testów językowych. Innym czynnikiem zidentyfikowanym przez Kuppens było granie w gry komputerowe. Granie w gry w języku angielskim wpływało na umiejętności językowe badanych uczniów – ale tylko u chłopców. Jak widzimy, chłopcy nie tylko preferują tę formę rozrywki, lecz także zdają się czerpać z niej większe korzyści z punktu widzenia nauki języka angielskiego.

Rysunek 31. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim w następujący sposób?” – cz. 1

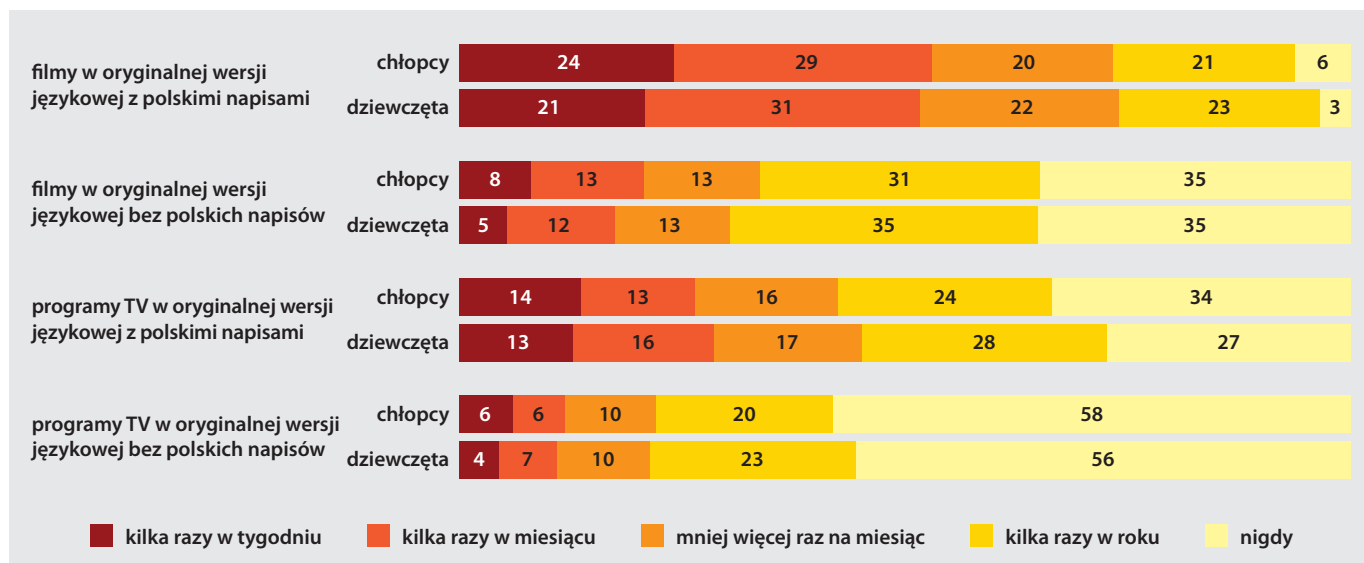


Niezależnie od płci, kontakt uczniów z tradycyjnymi mediami jest mniej intensywny, choć regularny. Co drugi uczeń co najmniej kilka razy w miesiącu ogląda filmy w języku angielskim z polskimi napisami. Inni uczniowie filmy z napisami oglądają rzadziej, lecz bardzo mało jest takich (około 5% badanych), którzy tego nie robią w ogóle. W dodatku istnieje grupa uczniów, która regularnie (kilka

4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.3. Nauka języka angielskiego w szkole podstawowej

razy w miesiącu) ogląda filmy w wersji oryginalnej bez napisów. Programy telewizyjne w języku angielskim (z napisami lub bez) są mniej popularne. Jednak grupa około 40% badanych uczniów ogląda zagraniczne programy TV z polskimi napisami co najmniej raz w miesiącu. Istnieje także grupa uczniów, którzy rzadko, lecz regularnie czytają w języku angielskim. Około 16–18% uczniów co najmniej raz na miesiąc ma kontakt z językiem angielskim, czytając książki lub czasopisma w oryginale. Jednocześnie około 60% badanych uczniów nie sięga po żadną lekturę w języku angielskim.

Rysunek 32. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim w następujący sposób?” – cz. 2



Intensywność kontaktu z językiem angielskim przez tradycyjne media – filmy, książki czy muzykę – nie różni się znacząco wśród młodzieży z terenów wiejskich i miejskich. Większe różnice obserwujemy wyłącznie w przypadku oglądania stron internetowych (około 16 punktów procentowych mniej w porównaniu do dużych miast) i grania w gry komputerowe (około 11 punktów procentowych mniej w porównaniu do dużych miast).

4.3. Nauka języka angielskiego w szkole podstawowej

Doświadczenie nauki języka angielskiego w szkole podstawowej wydaje się istotne z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, kształtuje postawy ucznia względem nauki języków obcych, w tym wpływa na motywację ucznia (Nikolov i Djigunovic 2006). Po drugie, długość i intensywność nauki w szkole podstawowej przekłada się na łączną częstotliwość kontaktu z językiem, a przez to – przy odpowiedniej jakości kontaktu – może pozytywnie wpływać na poziom umiejętności językowych uczniów (Dominguez i Pessoa 2005, Harley i Wang 1997, Muñoz 2010).

Uczniowie badani w BUNJO realizowali w szkole podstawowej program nauczania języka obcego nowożytnego według zapisów starej podstawy programowej (MENiS 2002), zgodnie z którą nauka pierwszego języka obcego była obowiązkowa od IV klasy szkoły podstawowej. Większość badanych uczniów (ponad 80%) rozpoczęło naukę języka angielskiego we wcześniejszych klasach szkoły podstawowej lub wręcz w zerówce (ponad 40% w całej próbie). Na tym etapie edukacyjnym widzimy największe zróżnicowanie między uczęszczaniem na lekcje języka angielskiego uczniów mieszkających na obszarach wiejskich i miejskich. Tylko co trzeci uczeń mieszkający na wsi uczęszczał na zajęcia z angielskiego w klasie zerowej (względem 58% dzieci z dużych miast). Różnica ta maleje znacząco w I klasie szkoły podstawowej i zmniejsza się przez kolejne lata I etapu edukacyjnego (tabela 15).

4. Nauka języków obcych 4.3. Nauka języka angielskiego w szkole podstawowej z perspektywy uczniów...

Tabela 15.

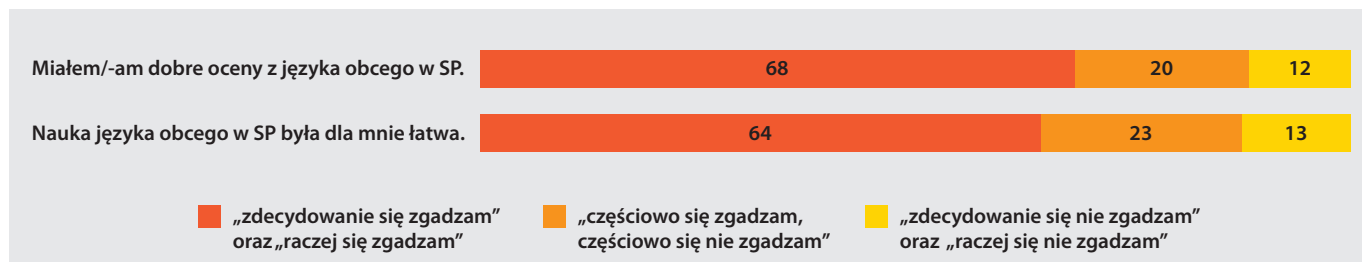
Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „W której klasie uczęszczałeś na lekcje języka angielskiego?”, w podziale na wielkość miejscowości zamieszkania ucznia

	zerówka	I klasa SP	II klasa SP	III klasa SP	IV klasa SP	V klasa SP	VI klasa SP
wieś	33,1	69,3	77,9	81,9	94,7	94	94
małe miasto (do 15 tys. mieszkańców)	52,6	75,9	80,3	85,6	93,4	92,6	92,5
średnie miasto (od 15 tys. do około 100 tys. mieszkańców)	51,8	74,2	79,7	84,1	94,7	94,5	94,4
duże miasto (ponad 100 tys. mieszkańców)	58,5	82,6	87,8	91,3	96	96,2	96,4

Rysunek 33. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących stosunku do nauki języka obcego w szkole podstawowej



Rysunek 34. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących doświadczenia nauki języka obcego w szkole podstawowej



Większość uczniów ma pozytywne wspomnienia związane z nauką języka obcego w szkole podstawowej (rysunek 33). Około dwóch na trzech uczniów lubiło swoje lekcje języka. Podobny odsetek twierdzi, że lubił swojego nauczyciela języka obcego. Większa część uczniów nie uznawała także nauki języka za trudną oraz dostawała dobre oceny (rysunek 34). Analizując udziały uczniów deklarujących brak zgody z pozytywnymi stwierdzeniami dotyczącymi nauki języka obcego w szkole podstawowej, obserwuje się, że stosunkowo najwięcej badanych uczniów (20%) nie zgodziło się z twierdzeniem, że lekcje języka obcego były ciekawe. Wśród uczniów, którzy zgodzili się z tym twierdzeniem (57%), zaledwie 29% mogło się zgodzić z tym stwierdzeniem zdecydowanie.

Pozytywne doświadczenia nauki języka – obecne i przeszłe – to jeden z najważniejszych obszarów kształtujących motywację ucznia do nauki języków oraz punkt wyjścia do refleksji nauczycieli nad pracą indywidualną z uczniem (Dörnyei, w druku). Choć, jak wspomniano, udział uczniów wynoszących ze szkoły podstawowej dobre podstawy do kształtowania dalszej motywacji do nauki

4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.4. Nauka języka angielskiego w gimnazjum

jest stosunkowo wysoki, należy także zwrócić uwagę na tych uczniów, którzy deklarują negatywne przeszłe doświadczenia nauki języka angielskiego w szkole. Około 12–20% badanych uczniów rozpoczęła naukę języka angielskiego w gimnazjum obarczona negatywnymi doświadczeniami wyniesionymi ze szkoły podstawowej: nauka języka obcego nie była dla nich łatwa, dostawali złe oceny, lekcje były nieciekawe, nie lubili samych lekcji lub nauczyciela. Przeprowadzona analiza skupień wykazuje, że uczniowie doświadczający trudności w nauce wyrażają większość wymienionych negatywnych opinii jednocześnie.

4.4. Nauka języka angielskiego w gimnazjum

Ramy organizacyjne obowiązkowych zajęć z języków obcych

Jak wspomniano, uczniowie przystępujący do badania rozpoczynali naukę języka obcego w szkole podstawowej zgodnie z poprzednią podstawą programową. Nowa podstawa programowa nauczania języka nowożytnego została wprowadzona rozporządzeniem w 2009 roku. Z chwilą przejścia do gimnazjum w roku 2011 badani uczniowie zostali objęci dwoma nowymi rozwiązaniami wprowadzonymi przez reformę programu: obowiązkiem kontynuacji nauki języka nowożytnego obcego ze szkoły podstawowej oraz rozpoczęciem nauki drugiego języka obcego (MEN 2009). Jednocześnie w ramowym planie nauczania wprowadzono możliwość swobodnej alokacji godzin dla obu języków obcych między trzy lata nauczania. Oznacza to, że w roku 2011/12, w którym przeprowadzono BUNJO, badani uczniowie mogli uczyć się w różnym wymiarze czasowym.

Z deklaracji uczniów wynika, że w I klasie gimnazjum największa część badanych (75%) uczyła się języka angielskiego w wymiarze trzech godzin tygodniowo. Co dziesiąty uczeń uczył się języka angielskiego w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, niecałe 9% uczniów uczyło się w wymiarze czterech godzin tygodniowo, natomiast nieco ponad 5% uczniów tygodniowo miało pięć lub więcej godzin nauki języka. Uczniowie uczęszczający do szkół położonych w dużych miastach częściej uczyli się w największym wymiarze godzin: pięć lub więcej lekcji tygodniowo. Aż 13% uczniów uczęszczających do szkół w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców miało taką możliwość. Dla porównania, udział uczniów szkół wiejskich deklarujących uczęszczanie na lekcje angielskiego w wymiarze pięciu lub więcej godzin tygodniowo wynosi 4%, uczniów ze szkół z małych miast (do 15 tys.) – 1%, a uczniów ze szkół położonych w średnich miastach (od 15 do 100 tys.) – 5%.

Uczniowie uczą się w umiarkowanie dużych grupach. Około połowy badanych uczniów uczy się języka angielskiego w grupie od 12 do 16 osób. Jedna trzecia uczniów określiła przeciętną liczbę uczniów w swojej grupie nauczania języka angielskiego w przedziale od 17 do 24 osób. Powyżej 24 osób w grupie zadeklarowało jedynie 2% badanych uczniów. Liczebność grupy poniżej 12 osób zadeklarowało około 14% uczniów. Średnia liczba uczniów w grupach nauczania języka angielskiego wyniosła 15,72 (SD=4,45). Średnia liczba uczniów w grupach na lekcjach języka angielskiego jest tym mniejsza, im większa jest miejscowość, w której znajduje się szkoła. W szkołach zlokalizowanych na wsi przeciętna liczba uczniów wynosi 16,5, w małych miejscowościach – 16,4, w miejscowościach o liczbie mieszkańców od 15 do 100 tys. wynosi 15,9, a w największych miastach – 13,5.

Nauka dwóch języków obcych

Zdecydowana większość uczniów (83%) deklarowała naukę języka niemieckiego jako drugiego języka nowożytnego. Udział uczniów uczących się języka rosyjskiego wynosi 10%, a uczniów uczących się francuskiego – 5%. Tylko 2% uczniów zadeklarowało naukę innego języka niż wymienione. Z wypowiedzi uczniów, z którymi przeprowadzono wywiady indywidualne, wynika, że kolejnymi najbardziej popularnymi językami po wyżej wymienionych są języki włoski i hiszpański.

Jak pokazuje tabela 16, największe zróżnicowanie w językach, których uczniowie uczą się jako drugich języków obcych, znajdujemy w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców. Choć język niemiecki wciąż zdecydowanie przeważa nad każdą z alternatyw, to jednak aż 24% uczniów szkół wielkomiej- skich uczyło się innego języka niż niemiecki (głównie francuskiego), w tym aż 8% – języków mniej

4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.4. Nauka języka angielskiego w gimnazjum

popularnych. Zróżnicowanie pod względem wybieranych języków w mniejszych miejscowościach jest nieco mniejsze, niezależnie od wiejskiego czy miejskiego charakteru miejscowości. Interesująca wydaje się także stosunkowo duża popularność w miastach małych i średnich nauczania języka rosyjskiego (14% uczniów deklarujących naukę tego języka).

Tabela 16.

Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jakiego drugiego języka obcego uczysz się?” w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły

	niemiecki	francuski	rosyjski	inne
wieś	86,5	4	8,8	0,7
małe miasto (do 15 tys. mieszkańców)	83,1	1,8	13,8	1,3
średnie miasto (od 15 tys. do około 100 tys. mieszkańców)	84,5	1,2	13,8	0,6
duże miasto (ponad 100 tys. mieszkańców)	76,3	13,1	3	7,6

Opinie na temat nauki dwóch języków obcych

Opinie uczniów na temat nauki dwóch języków obcych w gimnazjum są podzielone. Choć stosunkowo duża część uczniów (43%) jest zadowolona z nauki dwóch języków, grupa uczniów, która nie wyraża zadowolenia z nauki dwóch języków, jest tylko nieznacznie, bo o 10 punktów procentowych, mniejsza (rysunek 35). Wśród uczniów bardzo zadowolonych z nauki dwóch języków jest dwukrotnie więcej dziewcząt niż chłopców. Ponad 60% badanych chłopców nie jest zadowolonych z nauki dwóch języków obcych w gimnazjum lub ma mieszane opinie na ten temat. Fakt znajomości jednego języka obcego niekoniecznie postrzegany jest jako pomoc w nauce kolejnego. Tylko 40% uczniów zgadza się w pełni lub częściowo z przekonaniem o celowości jednoczesnej nauki dwóch języków. Podobny odsetek uczniów komunikuje, że nauka dwóch języków obcych jest dla nich trudna, ponieważ te dwa języki im się mylą.

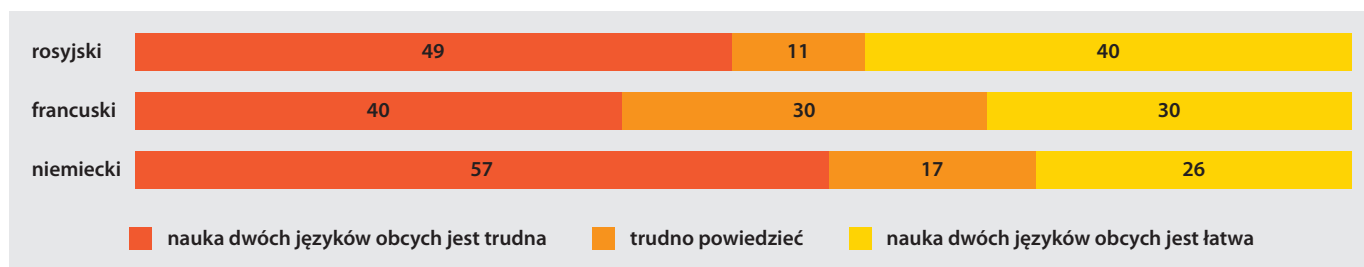
Pomimo napotykanymi trudnościami większość uczniów uważa, że radzi sobie z nauką drugiego języka (odsetek uczniów deklarujących, że radzą sobie „całkiem dobrze”, wyniósł 58%, uczniów deklarujących, że radzą sobie „bardzo dobrze” – 17%). Odsetek badanych uczniów, którzy twierdzili, że źle sobie radzą z nauką drugiego języka (28%), jest jednak niebagatelny. Jest on także o sześć punktów procentowych większy od udziału uczniów deklarujących, że nie radzi sobie z nauką języka pierwszego.

Rysunek 35. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących nauki dwóch języków obcych w gimnazjum



4. Nauka języków obcych 4.4. Nauka języka angielskiego w gimnazjum z perspektywy uczniów...

Rysunek 36. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów dotyczących postrzeganej trudności nauki dwóch języków obcych w gimnazjum w podziale na język obcy, którego się uczą



Uczniowie, z którymi przeprowadzono wywiady indywidualne, mieli bardziej skrajne opinie. Tylko 28% uczniów stwierdziło, że nauka dwóch języków w gimnazjum jest dla nich łatwa, natomiast aż 58% uczniów postrzegało to jako trudność. Wypowiedzi uczniów potwierdzają też obserwację, że z perspektywy uczniów największym problemem jest bliskość językowa między językami, których się uczą – jest to główny powód trudności w nauce dwóch języków obcych, który uczniowie wskazują w swoich wypowiedziach.

Potwierdzeniem tego spostrzeżenia może być fakt, że największy udział uczniów uczestniczących w wywiadach, którzy deklarują, że nauka dwóch języków jest trudna, jest wśród osób uczących się języka niemieckiego (57%), a więc języka najbliższego spokrewnionego z językiem angielskim spośród języków wybieranych przez badanych uczniów (rysunek 36). Opinie uczących się języka rosyjskiego są bardziej podzielone: 49% uczniów uznało, że nauka dwóch języków równocześnie jest trudna, natomiast 40% – że łatwa. Wśród uczniów, którzy uczą się języka francuskiego, stosunkowo najmniej (40%) uznało, że nauka dwóch języków jest trudna. Z kolei fakt największego udziału uczniów uznających naukę dwóch języków za łatwą wśród uczniów uczących się języka rosyjskiego tłumaczyć można m.in. bliskością językową rosyjskiego i polskiego.

Uczniowie jednak nie podważają zasadności wprowadzenia obowiązkowej nauki dwóch języków obcych na poziomie gimnazjum. Ponad połowa uczniów zapytanych w wywiadach o odpowiedni czas wprowadzenia nauki drugiego języka wskazała właśnie szkołę gimnazjalną. Spośród nich niektórzy sugerowali jednak, że nauka mogłaby zaczynać się dopiero w drugiej lub nawet w III klasie gimnazjum. Co ciekawe, niemal równoliczna grupa uczniów twierdziła, że nauka drugiego języka powinna być wprowadzona już w szkole podstawowej (choć niekoniecznie od I klasy). Zatem mimo uciążliwości nauki dwóch języków, uczniowie zdają się nie tylko doceniać znaczenie nauki drugiego języka, lecz także stosunkowo wczesnego jej rozpoczęcia.

Postrzeganie lekcji języka angielskiego

Podczas wywiadów uczniowie byli zachęceni, by opowiedzieć, jak wygląda ich typowa lekcja angielskiego. Uczniowie mogli wypowiedzieć się swobodnie, bez dopytywania przez ankietera o poszczególne aspekty prowadzenia lekcji. Z zestawienia na rysunku 37 widzimy, że uczniowie wymieniali różne elementy lekcji i prezentowali różne perspektywy. Relacjonowali zarówno przebieg czynności organizacyjnych (np. sprawdzanie listy obecności, sprawdzanie prac domowych), omawiane środki i sprawności językowe (np. pisanie, gramatyka), formy pracy (np. praca w parach) czy wreszcie swoje odczucia i refleksje (np. niezadowolenie z braku dyscypliny).

W oczach gimnazjalisty lekcja języka angielskiego to jednak przede wszystkim rozwiązywanie zadań i wykonywanie ćwiczeń. „Ćwiczenia” postrzegane są jako jeden blok zajęć – zazwyczaj zajmujący całą lekcję. Uczniowie rzadko rozróżniają odmienne typy ćwiczeń – nie mają świadomości, jakim umiejętnościom one służą i jaki jest ich cel. *Piszemy temat, rozwiązujemy ćwiczenia, pani nam mówi o nowych słówkach, pani zadaje nam pracę domową* – oto typowa relacja z typowej lekcji.

Część uczniów wskazywała na poszczególne środki językowe i sprawności ćwiczone lub wykładane podczas lekcji. Najczęściej ćwiczoną sprawnością jest czytanie ze zrozumieniem. Uczniowie wyodrębniają też naukę słownictwa i gramatyki. Sprawności produktywne – pisanie oraz mówienie – wspomniane są zdecydowanie rzadziej. Mniej niż 10% uczniów wspomina jeden z tych elementów.

4. Nauka języków obcych 4.4. Nauka języka angielskiego w gimnazjum z perspektywy uczniów...

Rysunek 37. Liczebności wypowiedzi uczniów dotyczących elementów typowej lekcji języka angielskiego



Dane pozyskane w wywiadach indywidualnych, odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte

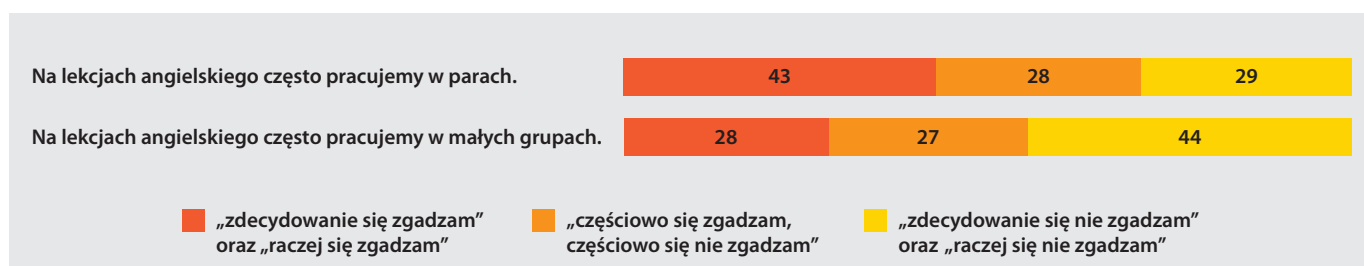
4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.4. Nauka języka angielskiego w gimnazjum

W wypowiedziach wielu uczniów pojawia się zwracanie uwagi na podręcznik jako element porządkujący lekcję. *Zazwyczaj idziemy wszystko z podręcznikiem. Czytamy teksty, jakieś tam może są dialogi, to wtedy je czytamy podzieleni na grupy. Jak jest gramatyka, to robimy gramatykę. Pani nam rozpisuje wszystko na tablicy, jak to się robi, jak to się pisze wszystko. Właściwie idziemy wszystko razem z podręcznikiem, co jest w podręczniku. Pani, jak coś, przynosi nam jakieś kserówki czy coś, żeby pomóc nam to zrozumieć.*

Wśród innych form i metod pracy wymieniane jest tworzenie i przeprowadzanie dialogów, praca w parach lub grupach, różne formy sprawdzania wiedzy (kartkówki, odpowiedzi ustne) oraz – najrzadziej – gry i zabawy językowe. W odniesieniu do każdej z wymienionych kategorii, liczba uczniów, która przytoczyła daną formę, nie przekracza 10% grupy badanych.

Z analizy pytań kwestionariuszowych wyłania się tylko nieznacznie bardziej zróżnicowany obraz przebiegu lekcji. Uczniowie pytani byli m.in. o formy pracy na lekcji sprzyjające interakcji i komunikacji – pracę w parach i pracę w grupach (rysunek 38). O ile praca w parach zdaje się być według uczniów stosunkowo często stosowanym rozwiązaniem (43% wskazań dla odpowiedzi „raczej się zgadzam” i „zdecydowanie się zgadzam”), o tyle praca w małych grupach stosowana jest znacznie rzadziej (28%). Mimo wszystko istnieje dość znaczna grupa uczniów (29% i 44%), którzy są zdania, że na ich lekcjach wyżej wymienione formy nie są zwyczajowo stosowane.

Rysunek 38. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących form pracy na lekcji



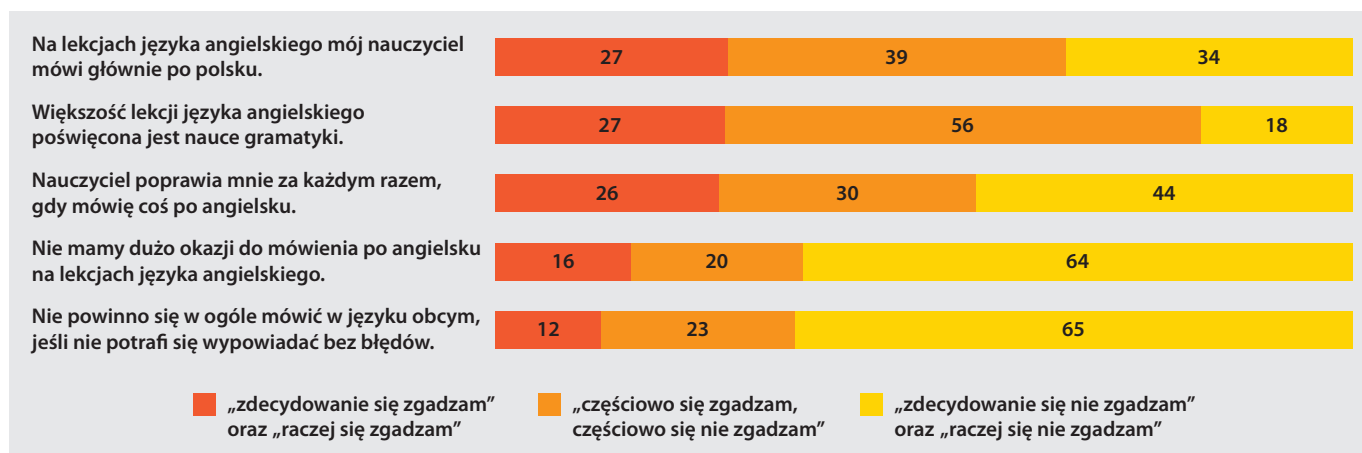
Nauka komunikacji ustnej i użycie języka docelowego na lekcji

Jak wspomniano, uczniowie, z którymi przeprowadzono wywiady, w swoich relacjach rzadko przytaczali sytuacje i formy pracy świadczące o ćwiczeniu umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych (rysunek 39 i 40). Z odpowiedzi uczniów na pytania kwestionariuszowe dotyczące komunikacji ustnej wnioskujemy jednak, że większość uczniów (64%) nie sądzi, by miała mało okazji do mówienia po angielsku na lekcjach. Co więcej, połowa gimnazjalistów twierdzi, że wszyscy na lekcjach bardzo się starają mówić po angielsku. Jednocześnie prawie połowa badanych uczniów (47%) nie lubi wymyślać dialogów i przedstawiać ich na lekcji.

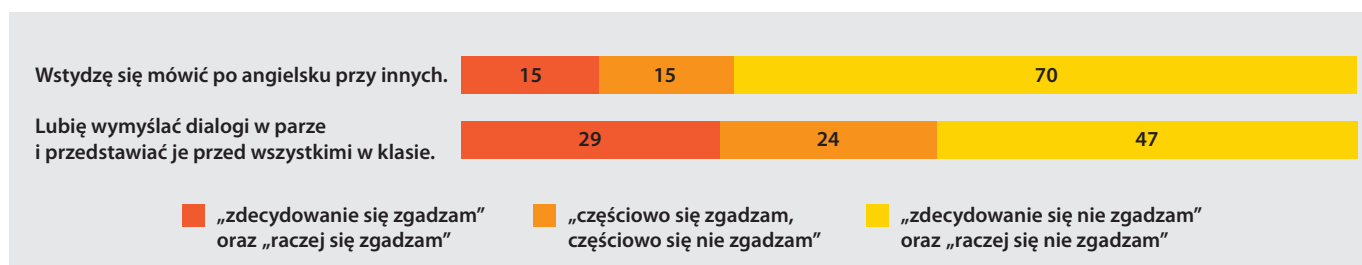
Badani pierwszoklasiści zdają się nie deklarować przekonania mogących świadczyć o rozwiniętym lęku językowym. Aż 70% uczniów nie wstydzi się wypowiadać po angielsku przy innych. Około 65% badanych uczniów nie zgadza się też ze stwierdzeniem, że nie powinno się mówić w języku obcym, o ile nie robi się tego bezbłędnie. Duża część uczniów (44%), nie uważa także, by nauczyciele poprawiali ich za każdym razem, gdy tylko popełnią błąd podczas mówienia. Mimo wszystko istnieje grupa około 12–15% uczniów, którzy zgodzili się z co najmniej jednym negatywnym przekonaniem spośród niżej wymienionych.

4. Nauka języków obcych 4.4. Nauka języka angielskiego w gimnazjum z perspektywy uczniów...

Rysunek 39. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących komunikacji w języku docelowym na lekcjach języka angielskiego



Rysunek 40. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących wypowiedzi uczniów w języku angielskim na forum klasy



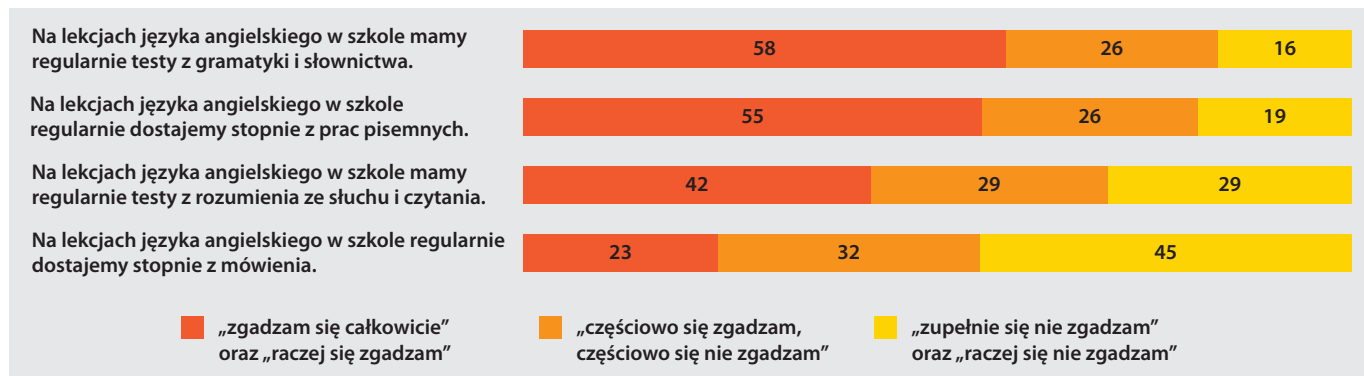
Jeżeli chodzi o używanie języka angielskiego na lekcji przez nauczycieli, największa grupa uczniów (39%) nie miała sprecyzowanego zdania dotyczącego proporcji wypowiedzi nauczyciela w języku polskim lub angielskim. Co trzeci uczeń (34%) sądzi, że jego nauczyciel mówi na lekcji głównie po angielsku. Ale aż 27% uczniów stwierdziło, że ich nauczyciele mówią na lekcji głównie po polsku. W świetle wyników badania ESLC wskazujących na pozytywny związek czasu poświęconego na komunikację uczniów i nauczycieli w języku docelowym z umiejętnościami językowymi uczniów (KE 2012), wydaje się, że w szczególności ostatnia z wymienionych grup (uczniowie, których nauczyciele mówią głównie po polsku) skorzystałaby na zwiększeniu intensywności komunikacji w języku angielskim przez nauczyciela.

Sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów

Z perspektywy gimnazjalistów klas I, czynności nakierowane na sprawdzanie wiedzy i umiejętności uczniów zdają się być stałym – choć niekoniecznie częstym – elementem ich lekcji języka angielskiego. Aż 58% uczniów uważa, że regularnie sprawdzana jest wiedza z gramatyki i słownictwa, mniej uczniów (42%) sądzi, że regularnie testowane są sprawności rozumienia ze słuchu i czytania (rysunek 41). Aż 55% uczniów deklaruje również, że dostaje stopnie z prac pisemnych. Najrzadziej ocenianą sprawnością jest umiejętność mówienia. Aż 45% uczniów nie sądzi, by regularnie dostawało stopnie za „mówienie”.

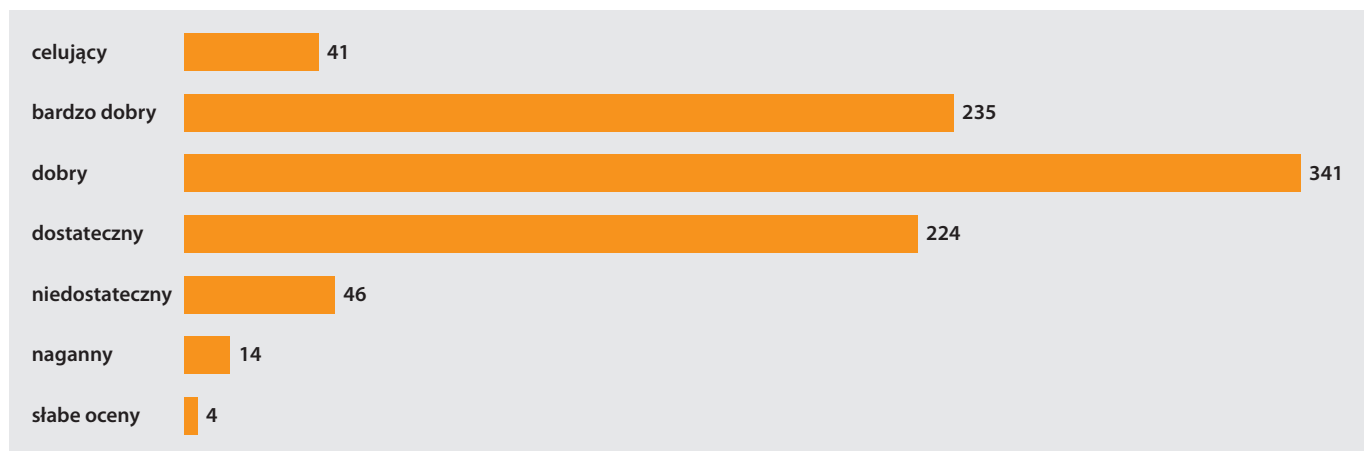
4. Nauka języków obcych 4.4. Nauka języka angielskiego w gimnazjum z perspektywy uczniów...

Rysunek 41. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących oceniania



Podczas wywiadów uczniowie byli poproszeni o odpowiedź na pytanie, jakie stopnie najczęściej uzyskują w szkole. Uczniowie mogli wymienić kilka stopni, jeżeli bywały rozbieżne. Najwięcej wskazań dotyczyło oceny „dobrze” (341) i „bardzo dobrze” (235). Uczniów, którzy deklarowali uzyskiwanie ocen skrajnych: celujących i niedostatecznych, było zdecydowanie mniej – niecałe 10% badanych, a nagannych – 14% (rysunek 42). Zarówno podczas wywiadów, jak i w kwestionariuszach większość uczniów twierdziła, że jest informowana, co musi uczynić, aby uzyskać odpowiedni stopień. W większości uczniowie uważają również, że ich stopnie odpowiadają ich faktycznym umiejętnościom (około 66% wskazań „zgadzam się” w kwestionariuszach dla obu ww. stwierdzeń).

Rysunek 42. Liczebności wypowiedzi uczniów dotyczących otrzymywanych stopni za naukę języka angielskiego



Dane pozyskane w wywiadach indywidualnych, odpowiedzi respondentów na pytanie otwarte

Egzamin gimnazjalny

W kontekście pytań o wpływ perspektywy przystąpienia do egzaminu gimnazjalnego z języka obcego na sposób i treści nauczania języka pierwszego w gimnazjum ciekawe są także wypowiedzi uczniów co do roli, jaką na lekcjach spełnia przygotowanie się do egzaminu. Choć badanie uczniów przeprowadzane było w połowie drugiego semestru I klasy, większość uczniów (73%, z którymi przeprowadzono wywiady) twierdziła, że temat egzaminu gimnazjalnego z języka obcego był już w szkole poruszany. Podobnie, większa część uczniów (56%) zgodziła się ze stwierdzeniem, że na lekcjach języka angielskiego robi dużo ćwiczeń przygotowujących do egzaminu. Widać zatem, że perspektywa nauki „pod egzamin” nie jest czymś specyficznym dla ostatniego roku nauki na tym etapie edukacyjnym, lecz towarzyszy uczniom już od pierwszego roku nauki w gimnazjum.

Pierwszoklasiści zgodnie uznają wagę egzaminu z języka obcego, nie deprecjonując jego znaczenia w porównaniu z innymi częściami egzaminu gimnazjalnego. Większość, bo 77%, sądzi, że egzamin

4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.5. Motywacja i postawy względem uczenia się języka obcego

z języka obcego jest równie ważny jak egzaminy z innych przedmiotów, około 13% sądzi, że jest mniej ważny, a równocześnie aż 8% uważa, że jest istotniejszy niż inne części egzaminu gimnazjalnego. Uczniowie jednak nie mają bardzo szczegółowej wiedzy na temat egzaminu, ani precyzyjnie wyrobionej opinii. Ta grupa, która potrafiła wyrazić swoje zdanie na temat egzaminu (poniżej 20% uczniów), uważała go za przydatną formę sprawdzenia wiedzy oraz wskazywała na jego wagę w procesie rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych.

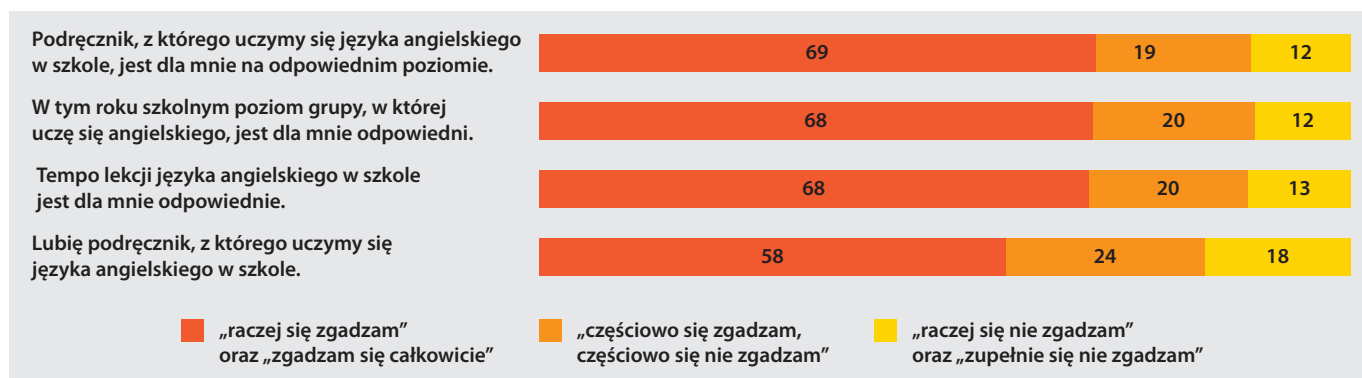
4.5. Motywacja i postawy względem uczenia się języka obcego

Przekonanie o istotności i potencjalnym wpływie postaw uczniów na ich osiągnięcia językowe jest szeroko akceptowane nie tylko wśród naukowców specjalizujących się w dziedzinie przyswajania języków obcych, lecz także praktyków – nauczycieli (Dörnyei 1998) i uczniów (Ushioda 2001). Wczesne badania nad wpływem motywacji Gardnera i Lamberta (1972) wskazywały, że czynniki składające się na postawę ucznia względem nauki języków mogą skompensować lub wręcz przeważać braki na poziomie poznawczym ucznia (tzw. zdolność językową – *language aptitude*).

Uczniowie badani w BUNJO wypowiadali się na wiele tematów świadczących o ich postawach względem nauki języków. Pytani byli m.in. o stosunek do i zadowolenie z lekcji angielskiego, stosunek do grupy i do nauczyciela, a także o przekonania dotyczące nauki języków obcych. Większość wypowiedzi badanych uczniów można uporządkować w nawiązaniu do koncepcji motywacji do nauki języków obcych zaproponowanej przez Gardnera (1985). W tym ujęciu na motywację składają się w szczególności: postawy względem kontekstu nauczania, identyfikacja z rodzimymi użytkownikami docelowego języka oraz motywy skierowane na praktyczne korzyści związane z nauką języka (Gardner 2005).

Większość uczniów badanych w BUNJO lubiła uczyć się języka angielskiego w roku, w którym przeprowadzono badanie. Prawie 60% uczniów zgodziło się z takim stwierdzeniem (łączny udział odpowiedzi „raczej się nie zgadzam” i „zdecydowanie się nie zgadzam” – 18%). Uczniowie zdają się mieć przeważająco pozytywne odniesienie do wszystkich elementów stanowiących kontekst uczenia się języka angielskiego w szkole: samych lekcji, nauczyciela i grupy, w której się uczą. Mniej więcej siedmiu na dziesięciu uczniów uważa, że kurs językowy, w sposób, w jaki jest zorganizowany w szkole, jest dla nich odpowiedni (rysunek 43). Uważają, że zarówno poziom grupy, tempo omawiania materiału, jak i sam podręcznik odpowiadają ich poziomowi znajomości języka. Uczniowie także raczej lubią podręcznik, z którego się uczą, choć liczba pozytywnych wskazań jest w tym przypadku nieco niższa.

Rysunek 43. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących stosunku do lekcji języka angielskiego

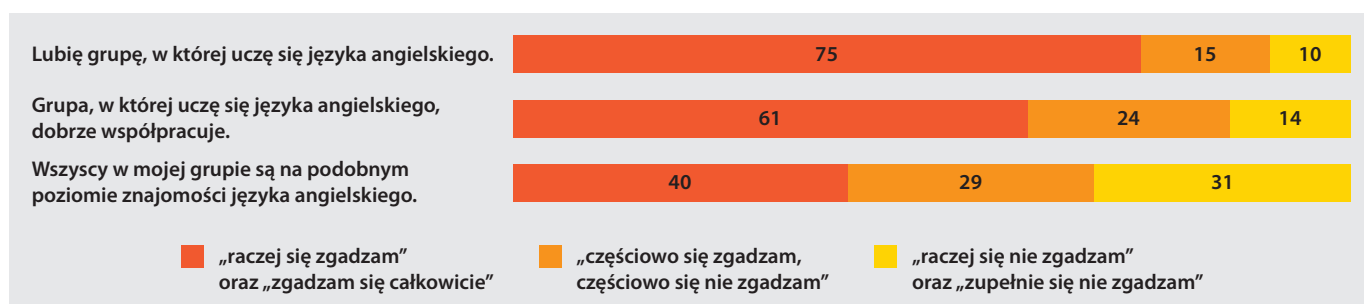


4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.5. Motywacja i postawy względem uczenia się języka obcego

Badani pierwszoklasiści (75%) lubią grupę, w której uczą się języka angielskiego (rysunek 44). Tylko co dziesiąty uczeń deklaruje zły odbiór swojej grupy nauczania. Większa część uczniów postrzega swoją grupę jako środowisko, w którym można dobrze współpracować (61%). Jednocześnie tylko 40% uczniów twierdzi, że uczniowie w grupie są na podobnym poziomie.

Jednak najbardziej pozytywny obraz wyłania się z deklaracji uczniów dotyczących osoby nauczyciela. Aż 82% uczniów uważa, że ich nauczyciel jest zaangażowany w prowadzenie lekcji. Większość nauczycieli badanych uczniów postrzegana jest także jako wartościowe, miłe osoby: są przyjaźni i pomocni, a także sprawiedliwi. Nieco mniej uczniów (61%) uważa, że nauczyciel wspiera ich w nauce języka, dając rady, jak uczyć się języka (rysunek 45). Jeżeli zestawimy wypowiedzi uczniów dotyczące lubienia lekcji angielskiego w roku szkolnym 2011/12 z wypowiedziami dotyczącymi nauczycieli, możemy stwierdzić, że grupa osób nie lubiących swojego nauczyciela (7% uczniów) jest mniejsza od grupy osób nie lubiących lekcji angielskiego (18%). Innymi słowy: nawet uczniowie nie lubiący lekcji angielskiego darzą choćby umiarkowaną sympatią swojego nauczyciela.

Rysunek 44. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących stosunku do grupy nauczania języka angielskiego



Rysunek 45. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących stosunku do nauczyciela języka angielskiego



Podobny obraz stosunku uczniów do języka angielskiego i jego lekcji w szkole wyłania się z wypowiedzi uczniów podczas przeprowadzanych wywiadów. Aż 92% uczniów jest zadowolonych z nauki języka angielskiego w danym roku szkolnym. Wśród powodów zadowolenia z lekcji dobry nauczyciel ma najwyższą, a także kluczową pozycję. Wśród innych przyczyn zadowolenia uczniowie wymieniali satysfakcję z własnego rozwoju, przyswajania nowej wiedzy i umiejętności. Stosunkowo często uczniowie także wskazują na fakt otrzymywania dobrych ocen – lubią lekcje angielskiego, bo osiągają na nich sukces w postaci wysokich ocen. Analogicznie, jednym z częstszych powodów niezadowolenia jest fakt, że uczeń nie radzi sobie z nauką. Co ciekawe jednak, najczęstszym powodem niezadowolenia z lekcji angielskiego był zbyt niski poziom nauczania, a w konsekwencji – poczucie nudy.

4. Nauka języków obcych z perspektywy uczniów... 4.6. Nauka poza szkołą – kursy językowe i korepetycje

Uczniowie zasadniczo zdają się zatem być zadowoleni z nauczania języka angielskiego w tej formie, w jakiej prowadzone jest na co dzień w ich szkołach. Ponad połowa uczniów deklaruje, że nauczanie języka angielskiego w ich szkole jest wystarczająco dobre. Twierdzą też, że nauczyciele nic więcej nie mogą zrobić, by obecną sytuację poprawić. Stosunkowo najczęściej uczniowie wskazują na potrzebę zwiększenia ilości komunikacji ustnej w języku angielskim (około 10% badanych uczniów). Pragną też bardziej żywych form pracy na lekcji – zabawy, pracy w grupach, wykorzystywania multimediów lub ćwiczenia praktycznych umiejętności. Porównywalna część uczniów wskazywała na możliwość zwiększenia wymiaru lub intensywności nauczania. Uczniowie ci sugerowali zwiększenie liczby godzin obowiązkowych lub dodatkowych, lub też większe zaangażowanie grupy i nauczyciela podczas lekcji. Ponownie pojawiają się sporadyczne głosy świadczące o frustracji zbyt niskim poziomem grupy.

Mała liczba krytycznych wypowiedzi i sugestii zwiększenia efektywności nauczania języka łączy się zapewne ze stosunkowo niskim wiekiem badanych. Uczniowie klas I gimnazjum zdają się jeszcze nie dystansować do rzeczywistości szkolnej i przyjmują zaastanę rzeczywistość z aprobatą. To, na czym zależy im najbardziej, to zewnętrzne potwierdzenie swojego sukcesu w nauce. Najczęstszą odpowiedzią na pytanie o oczekiwane zmiany w nauczaniu było bowiem pragnienie uzyskania dobrych stopni.

4.6. Nauka poza szkołą – kursy językowe i korepetycje

Różnice w poziomie umiejętności uczniów tłumaczy się niekiedy zwiększoną liczbą godzin nauki związaną z faktem uczęszczania na korepetycje lub kursy języka. Analizy deklaracji uczniów III klasy gimnazjum biorących udział w badaniu ESLC potwierdzają prawidłowość, zgodnie z którą uczniowie osiągający najwyższe wyniki w zakresie języka angielskiego częściej niż uczniowie osiągający wyniki najniższe uczestniczą w dodatkowych, prywatnych formach nauki języka (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013). Udział uczniów korzystających z dodatkowych lekcji jest umiarkowanie wysoki. Niewielka grupa uczniów (5–6%) uczęszczała na dodatkowe zajęcia jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole. Ich udział rośnie jednak na kolejnych etapach edukacyjnych (rysunek 46). Najwyższy odsetek uczniów korzystających z dodatkowych zajęć obserwuje się w klasach IV–VI szkoły podstawowej – 26% uczniów pobierało na tym etapie korepetycje, a 15% uczęszczało na kursy językowe. W klasie I gimnazjum udział uczniów uczęszczających na obie formy dodatkowych zajęć maleje i wynosi odpowiednio 18% i 7%. Wyraźnie większy udział uczniów korzystających z prywatnych zajęć w klasach IV–VI szkoły podstawowej wiąże się zapewne z faktem, że dla większości uczniów rozpoczynała się wtedy obowiązkowa nauka języka. Innym powodem może być chęć dobrego przygotowania się do nauki języka obcego w gimnazjum.

Udział uczniów korzystających z dodatkowych zajęć prywatnych różni się wśród uczniów uczęszczających do szkół położonych na obszarach wiejskich i miejskich (tabela 17). W I klasie gimnazjum z korepetycji z języka angielskiego korzystało 12% uczniów uczęszczających do szkół wiejskich i aż 21% uczniów szkół wielkomiejskich (odpowiednio dla kursów językowych: 5% i 11%). Podobną zależność obserwujemy w przypadku innych etapów edukacyjnych, w tym okresu przed pójściem do szkoły podstawowej. Prawdopodobnie główną przyczyną takiej prawidłowości jest kwestia rozbudowania rynku korepetycji i kursów w większych miejscowościach.

4. Nauka języków obcych 4.7. Podsumowanie z perspektywy uczniów...

Rysunek 46. Odsetek uczniów uczęszczających na prywatne lekcje językowe

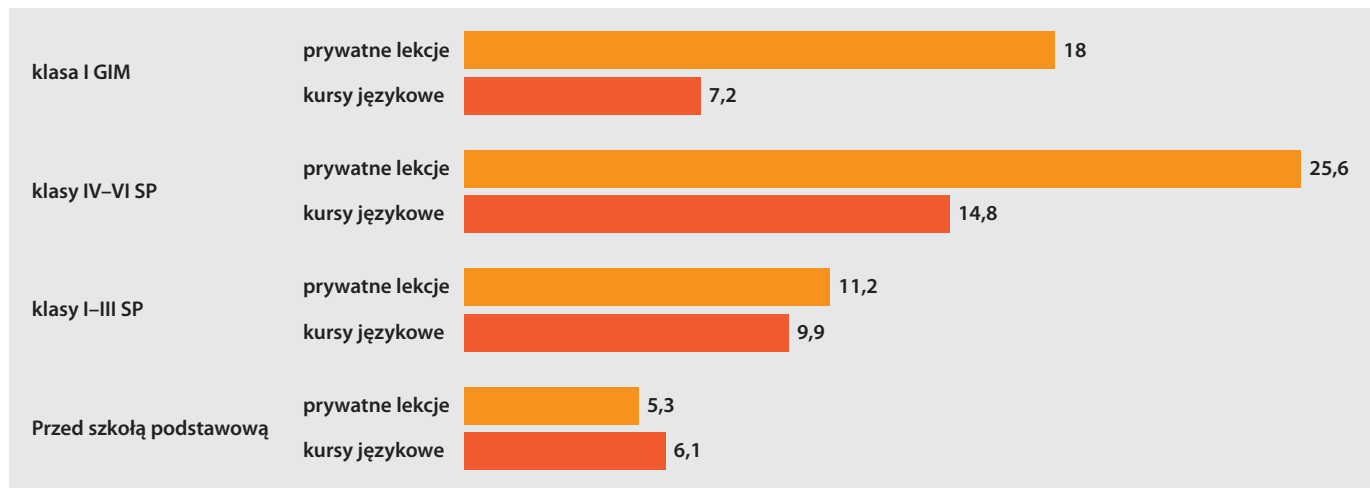


Tabela 17.

Odsetek uczniów uczęszczających na prywatne lekcje językowe w podziale na wielkości miejscowości lokalizacji szkoły

	przed szkołą podstawową		klasy I–III SP		klasy IV–VI SP		klasa I GIM	
	kursy językowe	prywatne lekcje	kursy językowe	prywatne lekcje	kursy językowe	prywatne lekcje	kursy językowe	prywatne lekcje
wieś	4,6	4	7,7	7,1	12,1	18,3	5,4	11,7
małe miasto (do 15 tys. mieszkańców)	6	4,7	8,5	10,6	13	25,6	6,6	19,4
średnie miasto (od 15 tys. do około 100 tys. mieszkańców)	6,8	6,8	9,9	15,7	16,1	32,9	7,2	24,5
duże miasto (ponad 100 tys. mieszkańców)	8,3	6,9	15,1	14,5	20,3	30,8	11,1	21,3

Uczniowie, którzy uczęszczali na prywatne zajęcia językowe, odpowiadali także na pytanie o powody decyzji, by uczyć się języka angielskiego poza szkołą. Większość uczniów wskazała na motywację niezwiązaną bezpośrednio z postrzeganiem nauki języka angielskiego w szkole. Uważali, że język obcy jest ważny dla ich dalszej edukacji i kariery (57% uczniów, którzy udzielili odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”). Jednak ponad 40% uczniów podjęło dodatkowe zajęcia ze względu na chęć lepszego przygotowania do egzaminu gimnazjalnego. Trzecim najczęściej wymienianym powodem była chęć osiągnięcia lepszych stopni w szkole (34% uczniów, którzy udzielili odpowiedzi „zdecydowanie się zgadzam”). Znacznie rzadziej uczniowie wskazywali na czynniki zewnętrzne – decyzję rodziców czy fakt, że znajomi uczęszczają na dodatkowe zajęcia.

4.7. Podsumowanie

Badani uczniowie I klasy gimnazjum uczą się języka angielskiego w wielu środowiskach – w domu, podczas wakacji, w szkole, na kursach i w przestrzeni wirtualnej. Na podstawie zebranych danych możemy się postarać zrekonstruować rodzaje i intensywność form pozaszkolnego kontaktu z językiem angielskim wśród uczniów I klasy gimnazjum. Rodzice przeważającej liczby uczniów mają

bardzo ograniczoną znajomość języka angielskiego. Dla stosunkowo dużej części młodzieży, w tym w szczególności młodzieży wiejskiej, bezpośredni dostęp do osób dobrze władających językiem angielskim jest utrudniony.

Znakomita większość uczniów nie ma bezpośredniego kontaktu z rodowitymi użytkownikami języka zamieszkałymi w Polsce. Co drugi uczeń spotyka osoby mówiące po angielsku podczas wakacji, a co dziesiąty ma kontakt z językiem angielskim przez odwiedzających Polskę turystów. Uczniowie mają natomiast częsty kontakt z językiem angielskim przez różne media, w szczególności przez Internet, choć chłopcy częściej niż dziewczęta mają kontakt z językiem angielskim podczas grania w gry komputerowe i odwiedzania stron internetowych. Co drugi uczeń regularnie ogląda filmy w języku angielskim z polskimi napisami. Istnieje także mała grupa uczniów, którzy regularnie – choć rzadko – czytają w języku angielskim. Wnioski z badań nad wpływem kontaktu z językiem za pośrednictwem mediów oraz fakt powszechności i „naturalności” kontaktu z językiem angielskim w mediach wzmacnia przekonanie o celowości szerszego włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnych i materiałów autentycznych do lekcji języków obcych. Stanowi też inspirację dla nauczycieli i rodziców do sposobu wspierania pracy nad rozwojem umiejętności językowych poza murami szkoły.

Choć wśród znajomych i szerszego otoczenia uczniów funkcjonuje raczej przekonanie o użyteczności i istotności nauki języków obcych, część uczniów (około 10%–20% badanych) wyrasta w środowiskach niewykazujących zainteresowania nauką języków. Sami uczniowie w większości lubią się uczyć języków obcych i uważają naukę za istotną. Pytani o powody pozytywnego odniesienia do nauki języka angielskiego wskazują zarówno na fakt powodzenia w nauce, związanych z tym dobrych stopni i poczucie satysfakcji, jak i na powody bardziej praktyczne. Znajomość języków obcych postrzegana jest przez nich jako warunek realizacji swoich planów życiowych i istotny element nauki w gimnazjum. Brak satysfakcji z nauki języka angielskiego wiąże się głównie z doświadczanymi trudnościami. Uczniowie nie lubiący nauki to zatem w dużej mierze uczniowie zniechęceni.

Mimo że badani uczniowie byli objęci obowiązkową nauką języka angielskiego od IV klasy szkoły podstawowej, duża część z nich rozpoczęła naukę języka angielskiego już w klasie zerowej, a większość z nich – w klasie I szkoły podstawowej. Młodzież wiejska rzadziej uczyła się języka angielskiego w klasie zerowej oraz na I etapie edukacyjnym. Z nauki w szkole podstawowej uczniowie wynoszą zazwyczaj bardzo pozytywne doświadczenia – dobrze wspominają swoje lekcje i nauczycieli oraz to, że otrzymywali satysfakcjonujące stopnie. Co piąty uczeń rozpoczyna jednak naukę języka angielskiego w gimnazjum obarczony negatywnymi doświadczeniami wyniesionymi ze szkoły podstawowej.

Informacje dotyczące nauki pierwszego i drugiego języka w I klasie gimnazjum zdają się być spójne z deklaracjami dyrektorów dotyczącymi organizacji nauki języków obcych w ich szkołach. Większość pierwszoklasistów uczyła się języka angielskiego w wymiarze trzech godzin tygodniowo w grupach nauczania liczących nie więcej niż 16 uczniów. Najczęściej nauczonym drugim językiem był język niemiecki, następnie rosyjski i francuski. Uczniowie ze szkół położonych w dużych miastach częściej deklarowali naukę w bardzo dużym wymiarze godzin oraz naukę w grupach o małej liczebności uczniów. Uczniowie uczący się w szkołach wielkomiejskich także częściej twierdzili, że uczą się jako drugiego języka innego niż wyżej wymienione. Stosunkowo duża grupa uczniów twierdziła jednak, że nauka dwóch języków obcych jest dla nich trudna. Większa część chłopców nie jest zadowolona z nauki dwóch języków obcych w gimnazjum lub ma mieszane odczucia z tym związane.

Z wypowiedzi uczniów wyłania się obraz dość rutynowych lekcji języka angielskiego. Z perspektywy uczniów typowa lekcja polega głównie na wykonywaniu ćwiczeń – w większości pisemnych. Niewielu uczniów postrzega formy pracy skierowane na rozwój komunikacji jako charakterystyczny element ich lekcji języka angielskiego. Co więcej, choć co najmniej połowa gimnazjalistów twierdzi, że uczniowie w ich grupie starają się mówić w języku angielskim na lekcjach, blisko dwie trzecie z nich sądzi, że na lekcjach nie ma często takiej możliwości. Tylko co trzeci uczeń uważa, że jego nauczyciel mówi na lekcjach języka angielskiego głównie po angielsku. Wielu uczniów nie lubi jednak typowych form pracy skierowanych na ćwiczenie komunikacji – wymyślania dialogów

i przedstawiania ich na lekcji. Być może stosowane formy pracy wymagające mówienia nie są bardzo atrakcyjne dla uczniów.

Mimo wszystko w roku szkolnym, w którym przeprowadzono badanie, uczniowie deklarowali zasadniczo pozytywny stosunek do swoich lekcji języka angielskiego, nauczyciela i grupy nauczania. Uczniowie w większości uważają, że zarówno poziom grupy, tempo omawiania materiału, jak i sam podręcznik odpowiadają ich poziomowi znajomości języka.

Pomimo popularności korepetycji i prywatnych kursów językowych uczniowie korzystający z tych form doksztalcenia stanowili wciąż mniejszość badanych gimnazjalistów. W I klasie gimnazjum mniej więcej co szósty uczeń korzystał z prywatnych lekcji i tylko co 15 chodził na kurs językowy. Popularność prywatnych form nauki języka w gimnazjum jest mniejsza niż na II etapie edukacyjnym, który dla większości uczniów był początkiem obowiązkowej nauki języka angielskiego. Deklaracje uczniów co do powodów pobierania dodatkowej nauki nie dają powodów, by sądzić, że uczniowie decydują się na dodatkowe lekcje ze względu na brak zadowolenia z nauki w szkole.

5. Podsumowanie opinii dyrektorów, nauczycieli i uczniów na temat nauczania języków obcych w gimnazjum w kontekście zmian w kształceniu językowym

Zebrane relacje respondentów badania BUNJO pozwalają naszkicować obraz nauczania języków obcych w polskich szkołach gimnazjalnych z trzech odmiennych punktów widzenia: nauczycieli, którzy ponoszą główną odpowiedzialność za proces nauczania, uczniów, od których oczekuje się opanowania określonego zasobu wiedzy i umiejętności w określonych ramach czasowych, oraz dyrektorów, których zadaniem jest zapewnienie optymalnych warunków dla pracy jednych i drugich. Z natury rzeczy perspektywy te będą naświetlać różne aspekty poruszanych zagadnień – niekiedy kontrastująco i rozbieżnie, nierzadko jednak spójnie i komplementarnie.

Niniejszy rozdział podsumowuje wyniki pierwszego etapu badania pod kątem czterech zagadnień będących wyrazem polskiej polityki językowej ostatnich lat – wymogu kontynuacji nauki języka obcego nauczanego w szkole podstawowej, obowiązku nauki dwóch języków obcych na III etapie edukacyjnym, zalecenia podziału na grupy nauczania języków ze względu na poziom zaawansowania uczniów, a także nowej formy egzaminu gimnazjalnego z języka obcego nowożytnego – oraz osadza je w szerszym kontekście europejskiej polityki językowej i przemian polskiego systemu edukacji. Porównanie opinii różnych uczestników życia szkolnego daje informację zarówno o stopniu wdrożenia nowych regulacji na poziomie organizacyjnym, jak i przyjęcia idei przyświecających twórcom reformy polskiej edukacji językowej.

5.1. Wprowadzenie obowiązkowej nauki dwóch języków

Kluczowym założeniem europejskiej polityki językowej jest ochrona wszystkich języków Europy oraz wspieranie rozwoju wielojęzyczności wśród Europejczyków. Praktycznym wyrazem tego wsparcia jest bogata oferta językowa w szkołach, która zapewni młodym Europejczykom możliwość nauki różnych, w tym mniej popularnych, języków obcych. Zgodnie z celem określonym podczas posiedzenia Rady Europejskiej w Barcelonie w 2002 roku, państwa członkowskie UE są zobowiązane dążyć do upowszechnienia obowiązkowego kształcenia w zakresie dwóch języków obcych od wczesnego wieku.

Wprowadzenie obowiązku nauki drugiego języka obcego od I klasy gimnazjum stanowi ważny krok w kierunku promocji wielojęzyczności w Polsce. Włącza to Polskę do grupy państw, w których obowiązującym modelem kształcenia językowego jest 1 + 2, tzn. język ojczysty plus dwa języki obce. Trzeba podkreślić, że w ponad jednej czwartej państw UE obowiązkowy charakter ma wciąż nauka tylko jednego języka obcego (Eurydice, 2012b: 30).

Dane zgromadzone w ramach badania BUNJO pokazują zakres oferty językowej gimnazjów po wprowadzeniu reformy dotyczącej obowiązku nauki drugiego języka. Co więcej, dają wgląd w reakcje nie tylko osób odpowiedzialnych za implementację tego rozwiązania – dyrektorów i nauczycieli, ale także samych uczniów, dla których wprowadzone zmiany oznaczają kolejny przedmiot szkolny w planie zajęć.

Z danych zebranych od dyrektorów szkół wynika, że oferta językowa polskich gimnazjów nie jest bogata. Aż siedem na dziesięć polskich gimnazjów oferuje naukę zaledwie dwóch języków obcych. Co ważne, dotyczy to w większej mierze szkół zlokalizowanych na terenach wiejskich niż szkół położonych w miastach. Małe zróżnicowanie oferty językowej wyraża się nie tylko w liczbie nauczanych języków, ale także ich różnorodności. O ile wszystkie badane szkoły umożliwiają swoim uczniom naukę języka angielskiego, a niemal wszystkie również języka niemieckiego, o tyle języki romańskie oraz słowiańskie są oferowane już znacznie rzadziej. Język francuski czy rosyjski jest nauczany w co piątym gimnazjum, a włoskiego, hiszpańskiego czy innych języków obcych mogą się uczyć już tylko bardzo

nieliczni gimnazjaliści. Różnorodność języków, których uczniowie mogą się uczyć w ramach kontynuacji nauki języka obcego nauczanego w szkole podstawowej, jest jeszcze mniejsza. Wszystkie szkoły dają swoim uczniom możliwość kontynuowania nauki języka angielskiego, co druga szkoła – języka niemieckiego, a znikomy odsetek szkół także języka francuskiego i rosyjskiego.

W kontekście powszechności nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych (92,5% uczniów w 2012 roku, GUS 2012) oraz obowiązku kontynuacji nauki języka obcego rozpoczętego w szkole podstawowej na kolejnym etapie edukacyjnym nie dziwi zakres oferty językowej gimnazjów w odniesieniu do języków obcych jako kontynuacji ze szkoły podstawowej. Dominacja języka angielskiego jako języka kontynuowanego stanowi odpowiedź na realne potrzeby gimnazjalistów. Rozszerzenie oferty języków obcych nauczanych na poziomie III.1 w gimnazjum byłoby uzasadnione dopiero w sytuacji wzrostu różnorodności języków nauczanych w szkole podstawowej.

Osobną kwestią jest natomiast oferta dla uczniów, którzy dopiero rozpoczynają naukę danego języka (języków nauczanych na poziomie III.0). Ograniczenie tej oferty w większości szkół do dwóch języków w praktyce oznacza dla ucznia brak możliwości wyboru. Wydaje się, że wspomniany już model kształcenia językowego 1 + 2 (język ojczysty + dwa języki obce) przybiera w Polsce zasadniczo jedną postać: język polski + język angielski + język niemiecki. Małe zróżnicowanie oferty językowej polskich gimnazjów jest widoczne zwłaszcza w zestawieniu z innymi krajami europejskimi. Spośród 14 krajów, które brały udział w badaniu ESLC, średnia liczba oferowanych języków w Polsce była drugą najniższą – około 2,5 języka. Mniej różnorodną ofertę językową miała jedynie Chorwacja (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 101). Z drugiej strony, trzeba podkreślić, że zakres języków oferowanych przez szkołę zależy od wielu czynników kontekstowych, takich jak: zasoby kadrowe szkoły, dostępność nauczycieli języków obcych, w przypadku małych szkół – niewielka liczba uczniów, która wiąże się z niewielką liczbą nauczycieli języków obcych, czy wreszcie stopień zainteresowania samych uczniów nauką poszczególnych języków. Co więcej, wyrazem dążenia do promocji wielojęzyczności przez polski system edukacji jest brak regulacji prawnych narzucających naukę konkretnego języka obcego. W dziesięciu krajach UE oraz trzech krajach europejskich spoza UE istnieje wymóg nauki konkretnego języka lub języków obcych (Eurydice 2012: 47).

Abstrahując od konieczności zwiększania liczby oferowanych języków, już samo wprowadzenie obowiązku nauki drugiego języka obcego było skądinąd rewolucyjną zmianą, która wpłynęła bezpośrednio na zadania dyrektorów i nauczycieli, a przede wszystkim gimnazjalistów. Reakcje tych trzech grup respondentów na wprowadzone zmiany są nieco odmienne.

Podczas gdy badani Anglicy niemal jednomyślnie wyrażają przynajmniej częściowe, jeśli nie całkowite zadowolenie z przyjętego rozwiązania, dyrektorzy są nieco bardziej sceptyczni. Co trzeci dyrektor nie uważa za uzasadnione objęcie wszystkich gimnazjalistów nauką dwóch języków obcych. Z pewnością dyrektorzy w większym stopniu widzą różne ograniczenia wiążące się z organizacją nauczania w szkole związane z zatrudnianiem nauczycieli czy dostępnością sal. Ale różnica zdań między badanymi dyrektorami i anglistami zdaje się także wynikać z różnicy perspektyw i odmiennego postrzegania procesu uczenia się języka. W opiniach dyrektorów przebija się przekonanie o kluczowej roli zdolności językowej (ang. *language aptitude*) w procesie uczenia się języka obcego. Wątpliwości wspomnianej jednej trzeciej dyrektorów wynikają z troski o uczniów o niskim potencjale i możliwościach, którzy mają problemy z opanowaniem podstaw nawet jednego języka obcego. Z kolei nauczyciele, którzy również dostrzegają trudności uczniów w nauce dwóch języków obcych, zdają się traktować je jako naturalną część procesu uczenia się języka, a nie podstawę do rezygnacji z obowiązku uczenia się dwóch języków. Co więcej, zdaniem części dyrektorów lepszym rozwiązaniem niż nauczanie dwóch języków byłoby skupienie się na nauce jednego języka obcego, co pozwoliłoby uczniom na jego „porządne” opanowanie. Oznacza to, że dyrektorzy postrzegają proces nauki języka obcego jako ograniczony w czasie i nastawiony na konkretne efekty, po osiągnięciu których można uznać, że uczeń osiągnął znajomość danego języka, i przejść do nauki kolejnego. Nauczyciele, z drugiej strony, wiedzą, że przyswajanie języka następuje stopniowo, w różnym tempie u różnych uczniów i właśnie wydłużenie okresu nauki drugiego języka obcego daje również uczniom słabszym szansę na opanowanie tego języka.

Opinie samych uczniów na temat nauki dwóch języków w szkole są znacznie bardziej podzielone niż opinie nauczycieli czy dyrektorów. Ponad połowa uczniów nie jest zadowolona z wprowadzonej zmiany albo ma co do niej mieszane uczucia. W wywiadach indywidualnych jako główny problem w nauce dwóch języków uczniowie podawali bliskie pokrewieństwo nauczanych języków. Nauczyciele dostrzegają trudności, z którymi zmagają się ich uczniowie – około 60% badanych anglistów stwierdziło, że uczniowie postrzegają naukę dwóch języków jako trudną, ponieważ „mieszają się” im te języki.

W kontekście wspomnianych problemów uczniów warto przywołać kolejne zalecenie wprowadzone w nowej podstawie programowej – wspomaganie rozwoju świadomości językowej uczniów. Zgodnie z tym dokumentem od II etapu edukacyjnego (klasy IV-VI szkoły podstawowej) uczeń powinien taką świadomość posiadać – tzn. umieć dostrzec zarówno podobieństwa, jak i różnice między językami. Badania pokazują, że osoba posługująca się kilkoma językami ma szerszy i łatwiejszy dostęp do tzw. ogólnej sprawności językowej (*common underlying proficiency*), która pozwala na transfer wiedzy, umiejętności i strategii uczenia się pomiędzy językami (Cybulska 2009: 100). Oznacza to, że znajomość jednego języka stanowi swego rodzaju kapitał, który procentuje przy nauce kolejnego. Niestety, tylko niewielka grupa badanych gimnazjalistów (40%) jest świadoma faktu, że znajomość jednego języka obcego może być nie przeszkodą, a pomocą w nauce kolejnego. Przekonanie o korzystnym wpływie znajomości jednego języka obcego na naukę kolejnego wśród nauczycieli badanych uczniów nie było tak rozpowszechnione, jak można by się tego spodziewać. Prawie 30% anglistów ma mieszane uczucia lub wręcz nie zgadza się ze stwierdzeniem, że znajomość jednego języka wspomaga uczenie się drugiego.

Stosunek gimnazjalistów do nauki dwóch języków obcych można określić jako ambiwalentny. Pomimo niechęci części uczniów do nauki dwóch języków oraz zgłaszanych problemów z myleniem języków uczniowie oceniają, że zasadniczo dobrze radzą sobie z nauką drugiego języka. Około trzech czwartych uczniów jest zdania, że radzi sobie bardzo lub całkiem dobrze. Tylko około 5% ocenia, że radzi sobie bardzo źle. Co więcej, w odpowiedzi na to, kiedy powinna zaczynać się nauka drugiego języka, połowa uczniów wskazywała gimnazjum, a tylko nieco mniej wręcz szkołę podstawową. Takie opinie zdają się świadczyć o tym, że mimo trudności, z którymi się borykają, uczniowie mają świadomość znaczenia znajomości języków obcych we współczesnym świecie i konieczności rozpoczęcia ich nauki jak najwcześniej.

5.2. Egzamin gimnazjalny z języka obcego nowożytnego

Podstawa programowa określa cele edukacyjne i efekty kształcenia, jednak pozostawia szkołom w znaczącym stopniu autonomię w zakresie sposobu osiągnięcia celów i spełniania wymagań dotyczących efektów nauczania w szkole. Nauczyciele mogą np. wybierać programy nauczania lub tworzyć programy autorskie, wybierać i tworzyć materiały dydaktyczne, decydować o metodach i technikach nauczania na lekcji, formułować zasady oceniania oraz szczegółowe wymagania edukacyjne. Zobjektywizowaną, porównywalną, zewnętrzną ocenę efektów nauczania daje powszechny, obowiązkowy egzamin gimnazjalny.

Podstawa obejmuje naturalnie więcej treści nauczania i umiejętności niż może objąć egzamin, zatem to jej pełna realizacja, a nie jedynie opanowanie wiedzy i umiejętności objętych egzaminem gimnazjalnym, daje możliwość harmonijnego rozwoju kompetencji językowych. Egzamin w zakresie języka obcego nowożytnego nie zawiera np. w ogóle pomiaru umiejętności w zakresie wypowiedzi ustnej, natomiast kompetencje i umiejętności w zakresie wypowiedzi pisemnej są częścią jedynie egzaminu na poziomie rozszerzonym. W tym świetle wydaje się szalenie istotne, czy w przypadku egzaminu z języka obcego ma miejsce tak zwany efekt zwrotny – wpływ jego formy i treści na nauczanie – bowiem, ze względu na mniej lub bardziej oczywiste ograniczenia egzaminu, nadmierny nacisk kładziony na przygotowanie do niego może doprowadzać do zaniedbań w obszarach wiedzy, umiejętności i kompetencji nieobjętych zakresem egzaminu.

Prezentowane w tym raporcie dane nie pozwalają na ocenę efektu zwrotnego egzaminu na efekty kształcenia językowego na tym etapie edukacyjnym, niemniej na podstawie danych zebranych od uczniów, ich nauczycieli i dyrektorów szkół naszkicować można obraz roli egzaminu w planowaniu i realizacji nauczania języka obcego.

Przygotowanie uczniów do egzaminu za priorytetowy cel swojej pracy dydaktycznej wskazał co drugi badany w BUNJO nauczyciel języka angielskiego. Zdecydowana większość anglistów zadeklarowała także, że kształtuje program zajęć i dobiera materiały dydaktyczne pod kątem egzaminu nie tylko w ostatniej klasie gimnazjum, ale przez wszystkie trzy lata nauki uczniów w szkole. Potwierdzają to również opinie dotyczące wykorzystywanych w nauczaniu podręczników szkolnych, ponieważ za miarę ich jakości bardzo duża grupa nauczycieli uznała właśnie orientację treści podręcznika na przygotowanie do egzaminu. Ponadto bardzo dużą popularnością cieszą się repetytoria gimnazjalne, które również wykorzystywane są w całym cyklu kształcenia na tym etapie edukacyjnym, nie tylko w III klasie. Na istotną rolę w planowaniu i realizacji nauczania języka wskazują także deklaracje samych uczniów języka angielskiego klas I, z których ponad połowa stwierdziła, że na ich lekcjach robi się dużo ćwiczeń przygotowujących do egzaminu z języka angielskiego. Wydaje się zatem, że mamy do czynienia z nauczaniem nakierowanym na egzamin przez całe gimnazjum, a skala tego zjawiska jest duża.

Dobre wyniki uczniów na egzaminie wydają się być nie tylko celem dydaktycznym, ale również kryterium efektywności nauczania w szkole. Analiza wyników egzaminu z języka obcego jest jednym z najczęściej wymienianych przez dyrektorów badanych szkół sposobów monitorowania i miarą jakości kształcenia językowego w szkole. Zespoły przedmiotowe w wielu gimnazjach szczegółowo studiują wyniki uczniów z poszczególnych części egzaminu językowego, aby zidentyfikować obszary słabszych osiągnięć uczniów i przygotować programy zaradcze wdrażane w nauczaniu kolejnych roczników gimnazjalistów.

Egzamin z języka obcego uznali za ważny również prawie wszyscy uczniowie biorący udział w wywiadach, w tym przeważająca część z nich za równie ważny jak egzamin z innych bloków przedmiotowych. Trzech na czterech gimnazjalistów wskazało także, że w szkole była mowa o egzaminie z języka, co drugi uczeń dysponuje także wiedzą, jak egzamin wygląda. Widać zatem, że również w świadomości uczniów egzamin jest istotnym elementem nauki języka obcego w szkole już w I klasie.

Duża waga przykładana przez szkoły do egzaminu gimnazjalnego częściowo znajduje uzasadnienie. Wyniki egzaminu z języka obcego od niedawna uwzględniane są w toku rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, zatem zarówno uczniowie, jak i ich rodzice oczekują od szkoły solidnego do niego przygotowania, ponieważ od wyników egzaminu częściowo zależeć może przyszłość edukacyjna absolwentów gimnazjum. Duża grupa dyrektorów badanych szkół była zgodna, że to nie sama obecność języka obcego na egzaminie gimnazjalnym, a potencjalny wpływ wyniku egzaminu na przyjęcie do szkoły ponadgimnazjalnej stanowi dla uczniów największą motywację do nauki tego przedmiotu szkolnego. Warto zwrócić także uwagę, że ze względu na centralny charakter egzaminu jego wyniki stanowią łatwe kryterium porównywania szkół. W oparciu o nie kształtowane są opinie o szkole oraz tworzone są rankingi gimnazjów, wyodrębniane są szkoły o wyższym i niższym prestiżu. Wyniki egzaminu stanowią także podstawę oceny pracy poszczególnych placówek przez organy prowadzące.

W świetle omawianych powyżej wyników badania BUNJO trudno oprzeć się wrażeniu, że przy tak silnej orientacji na egzamin, gdyby był on nieco bardziej rozbudowany i obejmował wszystkie sprawności językowe – także wypowiedź ustną i pisemną – oraz był o zbliżonym poziomie złożoności do np. egzaminu maturalnego, byłoby to korzystne dla równomiernego rozwoju umiejętności językowych polskich uczniów gimnazjum.

5.3. Nauczanie języka obcego w podziale na grupy

Mimo że obowiązek prowadzenia nauczania języka obcego w podziale na grupy nie jest niczym nowym – obowiązuje od kilkunastu lat, w zalecanych warunkach realizacji nowej podstawy programowej wprowadzono innowacyjny zapis doprecyzowujący kwestię grup nauczania języków obcych

na zajęciach obowiązkowych w gimnazjum. Chodzi tu o zalecenie, aby w przypadku nauczania języka w ramach kontynuacji ze szkoły podstawowej, czyli według podstawy programowej III.1, kryterium tworzenia grup nie była jedynie, jak dotąd, jej liczebność, lecz także poziom zaawansowania językowego uczniów do niej należących. Zgodnie ze wskazówkami podstawy, diagnoza stopnia zaawansowania językowego powinna zostać dokonana z wykorzystaniem testu plasującego, przeprowadzanego wśród wszystkich uczniów.

Zapis ten wydaje się być odpowiedzią i wyjściem naprzeciw realiom nauczania języków w polskim systemie oświaty. Uczniowie po II etapie edukacyjnym prezentować mogą w istocie zróżnicowany poziom znajomości języka, którego naukę kontynuować będą w szkole gimnazjalnej, a różnice te mogą być na tyle duże, by determinować efektywność nauki w gimnazjum. Przyrost wiedzy i umiejętności uczniów uczęszczających do grupy o poziomie znacząco innym niż ich własny, może być niewielki zarówno w przypadku uczniów bardziej zaawansowanych językowo niż cała grupa, jak i uczniów słabszych.

Wprowadzenie tej regulacji, mimo że wiąże się z dodatkowym obciążeniem natury organizacyjnej dla szkoły, wydaje się być bardzo dobrze przyjęte zarówno przez dyrektorów szkół, jak i nauczycieli. Zdecydowana większość obu grup respondentów jest zdania, że podział na grupy nauczania, którego kryterium stanowi poziom znajomości języka przez uczniów, przyczynia się do zwiększenia efektywności kształcenia językowego. Przekonanie nauczycieli o pozytywnym wpływie pracy w grupach o zbliżonym poziomie zaawansowania językowego na efekty nauczania wydaje się iść w parze z doświadczeniem w takiej organizacji nauczania języka. Odsetek anglistów wyrażających pogląd, że uczniowie uczą się więcej, gdy podzieleni są na grupy według poziomu znajomości języka, jest znacząco wyższy w szkołach, gdzie podział ten jest stosowany, niż w przypadku nauczycieli ze szkół, w których podziału na grupy zaawansowania językowego nie ma. Wśród wskazywanych przez dyrektorów korzyści wynikających z przyjęcia takiej organizacji nauczania języków często pojawiały się opinie poruszające kwestie związane z emocjonalnym i motywacyjnym aspektem pracy w grupie o zbliżonym poziomie zaawansowania językowego – daje ona poczucie komfortu i bezpieczeństwa uczniom, redukuje efekt znudzenia wśród uczniów bardziej zaawansowanych językowo oraz niweluje poczucie frustracji i porażki u uczniów osiągających niższe wyniki w nauce. Nauczycielom praca w grupach o zbliżonym poziomie znajomości języka daje możliwość trafniejszego dopasowania materiałów dydaktycznych i form pracy, co wpływa na efektywność procesu nauczania.

Wyniki pokazujące pozytywną reakcję na sugerowane w podstawie rozwiązania dotyczące organizacji grup nauczania warto zestawić z danymi obrazującymi, w jakim stopniu szkoły realizują omawiany zapis. Podział na grupy według stopnia znajomości języka wśród uczniów klas I rocznika 2011/2012 kontynuujących naukę języka angielskiego ze szkoły podstawowej obowiązuje w trzech na cztery badane szkoły. W większości z nich przydział ucznia do danej grupy opierało na jego wyniku pisemnego testu plasującego, tak jak sugeruje to podstawa programowa. W placówkach, gdzie nie przyjęto rozwiązania podziału na grupy według poziomu znajomości języka angielskiego wśród gimnazjalistów, jako powody takiej decyzji podawano brak zróżnicowania językowego uczniów, trudności organizacyjne, ograniczenia finansowe lub małą liczebność oddziałów klasowych, w których nauczany jest język angielski.

W świetle omawianych powyżej danych interesująca wydaje się ocena zróżnicowania poziomu językowego grup, w których odbywa się nauka i nauczanie języka angielskiego z perspektywy uczniów i nauczycieli. Około siedmiu na dziesięciu badanych pierwszoklasistów zadeklarowało, że poziom grupy, w której uczą się języka, jest dla nich odpowiedni. Potwierdzają to również opinie na temat podręcznika, który dla takiej samej grupy uczniów jest, ich zdaniem, na odpowiednim poziomie oraz opinia na temat tempa pracy na lekcji, które, znów, w przybliżeniu dla takiej samej grupy uczniów, jest odpowiednie. Jednocześnie odsetek gimnazjalistów określających poziom językowy grupy, do której należą – jako odpowiedni ze szkół, w których stosowany jest podział na grupy ze względu na zaawansowanie językowe, jest nieco wyższy niż w przypadku uczniów ze szkół, gdzie podziału takiego nie ma. Z kolei nauczyciele nieco krytyczniej postrzegają stan faktyczny zróżnicowania poziomu językowego uczniów w grupach, w których prowadzą nauczanie języka angielskiego.

Tylko nieco poniżej 40% z nich uważa, że poziom ten jest wyrównany, a prawie taki sam odsetek nauczycieli nie zgodził się w badaniu z tym stwierdzeniem. Widać jednak wyraźne różnice w rozkładach procentowych odpowiedzi nauczycieli w zależności od tego, czy w szkołach, gdzie pracują, stosowany jest podział na grupy zaawansowania językowego, czy nie. Dwukrotnie wyższy odsetek anglistów uczących w grupach bez podziału na poziom językowy gimnazjalistów oceniło, że grupy, w których nauczają, są zróżnicowane ze względu na zaawansowanie językowe uczniów.

Wydaje się zatem, że o ile samo założenie podziału na grupy uwzględniające zaawansowanie językowe uczniów uznawane jest za zasadne i wspierające nauczanie języka w gimnazjum, już sama implementacja tego rozwiązania nie jest oczywista – w przypadku niektórych szkół w ogóle nie-możliwa, a w innych niekoniecznie w pełni przynosi założone efekty.

5.4. Zapewnienie efektywności kształcenia językowego w gimnazjum

Miarą jakości kształcenia jest efektywność nauczania, przez którą rozumiemy stopień osiągnięcia określonych celów dydaktycznych. Cele te określają nauczyciele, kierując się wymaganiami zawartymi w podstawie programowej. Zadaniem nauczycieli jest osiągnięcie określonych efektów kształcenia – przyswojenie przez uczniów treści nauczania oraz wykształcenie określonych umiejętności. Ważne jest, aby w procesie kształcenia, w tym kształcenia językowego, zapewnić każdemu uczniowi możliwość rozwoju stosownie do jego zróżnicowanych potrzeb i możliwości. Zgodnie z zapisami podstawy programowej do wspierania takiego rozwoju jest zobowiązana szkoła oraz poszczególni nauczyciele (MEN 2008). Choć konieczność zapewnienia każdemu uczniowi kształcenia dostosowanego do jego indywidualnych potrzeb nie jest bezpośrednio związana z wprowadzeniem nowej podstawy, niewątpliwie indywidualizacja procesu uczenia się języka obcego nabrała nowego wymiaru w kontekście obowiązkowej nauki dwóch języków.

Z wypowiedzi dyrektorów oraz nauczycieli języka angielskiego w wywiadach wyłania się spójny obraz działań podejmowanych na rzecz zapewniania rozwoju językowego zarówno uczniom z problemami, jak i uczniom uzdolnionym. Jeśli chodzi o uczniów mających trudności w nauce, to w zdecydowanej większości szkół mogą oni uczęszczać na dodatkowe zajęcia im dedykowane. Tacy uczniowie mają również możliwość powtórnego przystąpienia do testu i poprawienia oceny, a w przypadku odpowiedniego orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej stosuje się specjalne zasady oceniania. Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy podkreślali, że uczniowie z trudnościami w nauce są oceniani według innych wymagań niż pozostali gimnazjaliści, często stosuje się ocenę relatywną, zależną nie od obiektywnych osiągnięć ucznia, ale od włożonego wysiłku oraz obniża dla nich wymagania.

Jeśli chodzi o wspieranie rozwoju uczniów zdolnych, to jest ono obecne w mniejszym wymiarze i przybiera mniej urozmaicone formy. Ta dysproporcja jest widoczna w wypowiedziach dyrektorów i nauczycieli. Uzdolnieni uczniowie mogą przede wszystkim uczęszczać na zajęcia dla uzdolnionych/kółka zainteresowań, uczestniczyć w spotkaniach indywidualnych z nauczycielem lub brać udział w konkursach językowych. Dwa razy mniej nauczycieli wymieniło zajęcia dla uczniów uzdolnionych niż zajęcia dla uczniów doświadczających trudności, jako sposób zapewnienia przez szkołę rozwoju językowego wszystkim uczniom. Niewielka część nauczycieli deklarowała również, że w zależności od potrzeb ucznia dobiera odpowiednie zadania (choć dotyczy to zarówno uczniów z problemami, jak i uczniów uzdolnionych) lub wybiera specjalne dodatkowe materiały dla uczniów zdolnych. Większość z działań nastawionych na wspomaganie rozwoju uczniów uzdolnionych ma jednak formę zajęć dodatkowych, a liczba i rodzaj działań podejmowanych przez nauczycieli w trakcie lekcji jest ograniczona.

Wydaje się zatem, że o ile polskie gimnazja dbają o wspomaganie rozwoju uczniów, którzy osiągają niskie wyniki, o tyle pomoc uczniom zdolnym w osiągnięciu jeszcze lepszych wyników nie jest tak priorytetowa. Być może bardziej różnorodne narzędzia pomocy dla uczniów o niższych wynikach wiążą się z różnicą zapotrzebowania – liczba takich uczniów jest większa niż liczba uczniów zdolnych.

Może się to wiązać również z postawą rodziców uczniów z trudnościami, którzy będą potencjalnie bardziej intensywnie niż rodzice uczniów zdolnych werbalizować swoją troskę o konieczność wspomaganie rozwoju ich dzieci. Dla pokazania skali problemu należałoby przywołać dane dotyczące poziomu zaawansowania językowego badanych uczniów. Wyniki badania ESLC pokazują, że udział gimnazjalistów osiągających poziom B1 lub B2 w zakresie języka angielskiego, a więc poziom odpowiednio matury na poziomie podstawowym i rozszerzonym, wynosi 25% (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013: 26). Być może przy zapewnieniu bardziej kompleksowego wsparcia grupa uczniów osiągających wysokie wyniki mogłaby być jeszcze większa.

Zapytani o czynniki utrudniające zapewnienie efektywności nauczania języków obcych w gimnazjum dyrektorzy i nauczyciele zasadniczo poruszali podobne kwestie, choć obserwujemy pewne istotne różnice w wypowiedziach tych dwóch grup respondentów. Wynikają one z różnicy perspektyw. Dyrektorzy skupiali się przede wszystkim na zagadnieniach organizacyjnych, z którymi nauczyciele na co dzień nie mają bezpośredniego kontaktu. Najczęściej wymienianą przez tę grupę respondentów barierą dla zwiększenia efektywności nauczania języków obcych był brak wystarczających środków finansowych. Dyrektorzy zwracali też uwagę na problemy logistyczne związane z koniecznością zapewnienia uczniom dojazdu do szkoły oraz ograniczenia w podziale na grupy nauczania oddziałów klasowych liczących mniej niż 24 uczniów. Szczególnie istotnym problemem rzutującym na poziom efektywności nauczania jest jednak niski poziom motywacji ucznia. Była to najczęściej wymieniana przez nauczycieli trudność w efektywnym kształceniu. Skala tego problemu jest na tyle duża, że dostrzegają go również dyrektorzy, którzy przecież mają znacznie bardziej ograniczony bezpośredni kontakt z uczniami w trakcie lekcji niż nauczyciele.

Problemy ze zmotywowaniem gimnazjalistów do uczenia się języków są widoczne również w wypowiedziach dyrektorów i nauczycieli dotyczących sposobów na zwiększenie efektywności nauczania. Według obu tych grup respondentów kluczem do większej efektywności jest większa motywacja ucznia. Niestety, ani dyrektorzy, ani nauczyciele nie byli w stanie wskazać sposobu na jej osiągnięcie. Przyczyn niskiej motywacji gimnazjalistów dopatrywano się najczęściej w „trudnym wieku uczniów”. W wypowiedziach dyrektorów i nauczycieli widoczna jest frustracja związana z poczuciem niemożności we wpłynięciu na postawy uczniów i zwiększeniu ich motywacji do nauki. Obie te grupy zdają się mieć poczucie, że mimo wsparcia systemowego nie są w stanie zwiększyć zainteresowania i zaangażowania uczniów. Pośrednim wyrazem tego poczucia porażki wydaje się być również fakt, że jako sposób na zwiększenie efektywności nauczania tak dyrektorzy, jak i nauczyciele wymieniali dalszą intensyfikację rozwiązań systemowych, które zostały dopiero niedawno wprowadzone. Chodzi tu o mniejszą liczbę uczniów w grupie nauczania, zwiększenie liczby godzin nauczania języków obcych oraz przeznaczenie dodatkowych godzin na zajęcia pozalekcyjne.

Bardzo często wymienianym sposobem na podniesienie poziomu nauczania języków było szersze wykorzystanie odpowiednich narzędzi do nauczania, głównie technologii informacyjno-komunikacyjnych: tablic interaktywnych, komputerów z oprogramowaniem do nauki języków oraz dostępem do Internetu czy projektorów. Przekonanie o ogromnym znaczeniu pomocy multimedialnych wyrażali zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele. Angliści podkreślali, że potrzeba włączania nowych technologii w proces nauczania wynika nie tylko z wymogów podstawy programowej, ale stanowi odpowiedź na wymagania współczesnego świata.

Kolejnym czynnikiem, który mógłby zwiększyć efektywność nauczania języków obcych, jest zwiększenie zaangażowania szkół we współpracę międzynarodową, w tym wymiany uczniowskie i nauczycielskie. Co ważne, konieczność internacjonalizacji polskiego systemu edukacji na poziomie gimnazjum dostrzegają niemal wyłącznie dyrektorzy. Prawie co drugi dyrektor wskazał na taką potrzebę. Zaledwie 6% nauczycieli widziało w wyjazdach zagranicznych sposób na osiągnięcie wyższych wyników przez uczniów.

Na koniec warto przytoczyć opinie uczniów dotyczące oceny zajęć z języka angielskiego. Ponad połowa uczniów jest zdania, że lekcje w ich szkole są wystarczająco dobre, i nie są oni w stanie wskazać dodatkowych rozwiązań, które mogliby wprowadzić nauczyciele dla poprawy jakości nauczania. Spośród pożądanых zmian – co piąty uczeń wskazał na lepsze oceny. Jeśli chodzi o działania

dotyczące przebiegu lekcji, mniej więcej co dziesiąty uczeń oczekiwałby wyjaśnienia trudnych kwestii przez nauczyciela w trakcie zajęć. Taka sama grupa uczniów zgłosiła potrzebę większej orientacji na komunikację ustną podczas zajęć (zarówno z nauczycielem, jak i między sobą), co wskazuje na niedosyt ćwiczeń nastawionych na osiągnięcie praktycznych celów. Niewielka grupa uczniów komunikowała wręcz wprost, że brakuje im nauki praktycznych umiejętności językowych. Co ciekawe, konieczność zwiększenia nacisku na język mówiony zgłaszał również co piąty dyrektor, a co szósty wspominał o potrzebie ćwiczeń odzwierciedlających sytuacje życiowe. Dla porównania, tylko 4% nauczycieli uważało, że należy kłaść większy akcent na język mówiony podczas zajęć.

Z zestawienia wypowiedzi trzech badanych w BUNJO grup respondentów wynika, że poziom wyzwań związany z wprowadzeniem zmian w kształceniu językowym na poziomie gimnazjum nie przesłonił korzyści, które z nich wypływają. Mimo niekiedy niepełnej absorpcji idei nowej podstawy programowej, ani badani nauczyciele języka angielskiego, ani dyrektorzy badanych placówek nie wyrażali wyraźnego braku poparcia dla wprowadzonych zmian. Z wypowiedzi na temat efektywności nauczania języków obcych w szkole wynika wręcz, że to właśnie w rozwiązaniach proponowanych przez autorów ostatnich reform dyrektorzy i nauczyciele upatrują sposobu na podniesienie poziomu i jakości nauczania języków obcych, a ich działania skierowane są na pełniejsze wykorzystanie możliwości stworzonych przez nowe regulacje.

Wprowadzenie nowych rozwiązań systemowych w nauczaniu języków obcych oraz takie ich wykorzystanie, by faktycznie służyły zamierzonym celom, jest procesem wymagającym czasu i zaangażowania osób odpowiedzialnych za ich wdrożenie na najniższym z poziomów – codziennej pracy w szkole. Z obrazu nauczania języków obcych w polskich gimnazjach wyłaniającego się z I etapu badania BUNJO wynika, że polska szkoła odpowiedziała na wprowadzone zmiany sprawnie i z przekonaniem, a co za tym idzie będzie potrafiła sprostać w kolejnych latach wyzwaniom w dziedzinie nauczania języków.

Bibliografia

- Ainscough, V. (1997). Reflection in action: Increasing teacher awareness of the learning. *System*, 25, 571–579.
- Batorski, D. (2011). Korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych. *Contemporary Economics*, 5(3), 299–327.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36, 81–109.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Choudhury, S. (2005). Interaction in second language classrooms. *BRAC University Journal* 2(1), 77–82.
- CKE [Centralna Komisja Egzaminacyjna] (2009). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2009*. Warszawa: CKE.
- CKE [Centralna Komisja Egzaminacyjna] (2012). *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012*. Warszawa: CKE.
- Cybulska, K. (2009). Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym. W: H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: ACADEMICA.
- Dominguez, R. i Pessoa, S. (2005). Early Versus Late Start in Foreign Language Education: Documenting Achievements. *Foreign Language Annals*, 38(4), 473–483.
- Dörnyei, Z. (2001a). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43–59.
- Dörnyei, Z. (2001b). *Teaching and researching motivation*. Harlow, England: Pearson Education.
- Dörnyei, Z. (2002). The motivational basis of language learning tasks. W: Robinson, P. (red.), *Individual differences and instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2014). Motivation in second language learning. W: M. Celce-Murcia, D.M. Brinton i M.A. Snow, (red.), *Teaching English as a second or foreign language* Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning.
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe – (2012)*. Bruksela: Eurydice.
- Gajek, E. (2008). *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutyłowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L., i Szpotowicz, M. (2013). Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Gajewska-Dyszkiewicz, A., Męziński, M., Rycielska, L., Chandler, D., i Ellis, M. (2014). Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London.

Gardner, R.C. (2005). *Motivation and Attitudes in Second Language Learning*. W: Brown, K (red.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier.

Gor, K. i Vatz, K. (2009). *Less Commonly Taught Languages: Issues in Learning and Teaching*. W: Long, M.H. i Doughty, C.J. (red.), *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex, England: Wiley-Blackwell.

Gregersen, T. i Horwitz, E.K. (2002). *Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance*. *The Modern Language Journal*, 86, 4, 562–570.

GUS [Główny Urząd Statystyczny] (2012). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.

Harley, B. i Wang, W. (1997). *The critical period hypothesis: Where are we now?* W: A.M.B. de Groot i Kroll. J.F. (red.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hewitt, E. (2009). *Are parents an effective resource for learning English as a foreign language? An empirical study with complete-beginner children*. W: Navarro Coy, M. (red.), *Practical approaches to foreign language teaching and learning*. Bern: Peter Lang.

Hinkel E. (2005). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., i Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.

Horwitz, E.K., Tallon, M., i Luo, H. (2010). *Foreign language anxiety*. W: J.C. Cassady (red.), *Anxiety in schools: The causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York: Peter Lang.

Johnson, K.E. (1994). *The Emerging Beliefs and Instructional Practices of Pre-Service English Second Language Teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439–452.

KE [Komisja Europejska] (2012). *First European survey on language competences: Final report*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.

Komorowska, H. (2000.) *Nowe tendencje w nauczaniu języków*. W: Komorowska, H. (red.), *Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Komorowska, H. (2009). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Kuppens, An H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85.
- Lefever, S.C. (2010). English skills of young learners in Iceland. Referat wygłoszony na konferencji Menntakvika Conference, Reykjavik.
- Lindgren, E. i Muñoz, C. (2012). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, DOI: 10.1080/14790718.2012.679275
- Łęska, K. (2009.) Wiedza merytoryczna i praktyczna nauczycieli języka angielskiego a ich przekonania dotyczące procesu nauczania. W: Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Łuczak-Łomża, A. i Metera-Debaene, E. (2002). *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2008). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (Dz.U. z 2008 r. nr 4, poz.). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2009a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2009 r. nr 54, poz. 442). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2009b). *Podstawa programowa z komentarzami tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] (2009c). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 lutego 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz.U. z 2009 r. nr 31, poz. 208). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- MENiS [Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu] (2002). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2002 r. nr 51, poz. 458). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Metera-Debaene, E. (2003). Wybór i ocena podręczników do nauki języków obcych. W: Komorowska H. (red.), *Reforma w nauce języka obcego. Nowe programy i podręczniki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*, 39–49.
- Nikolov, M. i Djigunovic, J.M. (2006). Recent research on age, second language acquisition and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234–260.

- ORE [Ośrodek Rozwoju Edukacji] (2011). Nauczyciele języków w roku szkolnym 2010/2011. Warszawa: Autor. Dostępne w Internecie pod adresem: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/279/Nauczyciele+2010-2011_RAPORT_ostatnia.pdf
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective. W: DeKeyser, R., M. (red.), *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phipps, S. i Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37, 380–390.
- Piwowarski, R. i Krawczyk, M. (2009). TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Instytut Badań Edukacyjnych.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. nr 83, poz. 562, z późn. zm.3)
- Szpotowicz, M. (red.) (2011). *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*. Warszawa: FRSE.
- Szpotowicz, M. (2012). Egzamin gimnazjalny a podstawa programowa czyli czego egzamin nie sprawdza. *Języki obce w szkole*, 1, 34–41.
- Torończak, E. (2011). Metoda projektu edukacyjnego w procesie kształcenia. W: Szpotowicz, M. (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce*. Warszawa: FRSE.
- Rada Europy (2003). *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Ushioda, E. (2010). Motivation and SLA: bridging the gap, *EUROSLA Yearbook: Volume 10*, 5–20.
- Ushioda, E. (2001). Language learning at university: Exploring the role of motivational thinking. W: Dörnyei, Z. i Schmidt, R. (red.), *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Yoshitomi, A. (1990). Attitudes and motivation of Japanese high school students in learning English as a foreign language. *Sophia Linguistica*, 28, 111–127.
- Ustawa z dnia 21 listopada 2008 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela (Dz.U. z 2009 nr 1, poz.1)

Spis rysunków

Rysunek 1. Czynniki kontekstowe wpływające na osiągnięcia uczniów	12
Rysunek 2. Rozkład procentowy odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Gdzie znajduje się Pani/Pana szkoła?”	17
Rysunek 3. Nauczanie języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego w szkołach podstawowych w roku szkolnym 2011/12 – procent ogółu uczniów	19
Rysunek 4. Odsetki gimnazjów oferujących nauczanie wskazanej liczby języków obcych	21
Rysunek 5. Odsetek odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Na jakiej zasadzie wybierał(a) Pani/Pan języki, które są w ofercie szkoły?”	22
Rysunek 6. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących siatki godzin języka oferowanego jako kontynuacja w trzyletnim cyklu kształcenia	23
Rysunek 7. Odsetki pozytywnych odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Czy w klasie I podzielono uczniów kontynuujących naukę języka angielskiego po szkole podstawowej na grupy według stopnia znajomości języka?” w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły	24
Rysunek 8. Odsetki pozytywnych odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Czy uczniowie uczący się drugiego języka obcego są podzieleni według stopnia znajomości tego języka?” w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły	25
Rysunek 9. Rozkład procentowy odpowiedzi dyrektorów na pytanie: „Czy szkoła oferuje dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dla uczniów szczególnie utalentowanych językowo/dla uczniów mających problemy w nauce języka, np. kółko wyrównawcze?” w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły	27
Rysunek 10. Odsetki szkół o wskazanych liczebnościach uczniów klasy I korzystających z pozalekcyjnych zajęć z języka angielskiego	28
Rysunek 11. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących sposobów zapewnienia rozwoju umiejętności językowych uczniom mającym trudności w nauce	30
Rysunek 12. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących sposobów zapewnienia rozwoju umiejętności językowych uczniom uzdolnionym	31
Rysunek 13. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących sposobów pomiaru i/lub analizy osiągnięć uczniów	34
Rysunek 14. Liczebności wypowiedzi dyrektorów dotyczących stosowania określonych elementów monitorowania pracy nauczycieli	34
Rysunek 15. Udział procentowy kobiet i mężczyzn wśród nauczycieli poszczególnych języków obcych nowożytnych w roku szkolnym 2010/2011	38
Rysunek 16. Rozkład procentowy badanych nauczycieli ze względu na wiek	38

Rysunek 17. Rozkład procentowy badanych nauczycieli ze względu na staż pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego.....	39
Rysunek 18. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących ich stosunku do uczniów	41
Rysunek 19. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących tego, czego ich uczniowie lubią się uczyć.....	42
Rysunek 20. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących form pracy na lekcji.....	44
Rysunek 21. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących regularnego przeprowadzania testów albo oceniania stopniem w zakresie poszczególnych sprawności językowych lub znajomości środków językowych	47
Rysunek 22. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących nauki dwóch języków obcych.....	48
Rysunek 23. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących poziomu zaawansowania językowego grup, które uczą, oraz nauki języka w grupach o podobnym poziomie zaawansowania językowego	48
Rysunek 24. Liczebności wypowiedzi nauczycieli dotyczących określonych rozwiązań, które mogą podnieść poziom i efektywność nauczania języków obcych w szkole gimnazjalnej	50
Rysunek 25. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących znaczenia poszczególnych sprawności językowych i środków językowych w nauce języka obcego	52
Rysunek 26. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących przyswajania sprawności językowych oraz znajomości gramatyki.	53
Rysunek 27. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących specyfiki uczenia się języka obcego oraz osiągnięcia sukcesu w nauce.....	53
Rysunek 28. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak dobrze Twoim zdaniem Twój ojciec/Twoja matka zna język angielski?”.....	57
Rysunek 29. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących postrzeganej istotności nauki języków obcych	58
Rysunek 30. Odsetki pozytywnych odpowiedzi uczniów na pytanie: „Czy masz kontakt z językiem angielskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?“, w podziale na płeć.....	59
Rysunek 31. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim w następujący sposób?” – cz. 1	60
Rysunek 32. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak często masz do czynienia z językiem angielskim w następujący sposób?” – cz. 2	61

Rysunek 33. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących stosunku do nauki języka obcego w szkole podstawowej.....	62
Rysunek 34. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących doświadczenia nauki języka obcego w szkole podstawowej.....	62
Rysunek 35. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących nauki dwóch języków obcych w gimnazjum.....	64
Rysunek 36. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów dotyczących postrzeganej trudności nauki dwóch języków obcych w gimnazjum w podziale na język obcy, którego się uczą.....	65
Rysunek 37. Liczebności wypowiedzi uczniów dotyczących elementów typowej lekcji języka angielskiego.....	66
Rysunek 38. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących form pracy na lekcji.....	67
Rysunek 39. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących komunikacji w języku docelowym na lekcjach języka angielskiego ...	68
Rysunek 40. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących wypowiedzi uczniów w języku angielskim na forum klasy.....	68
Rysunek 41. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących oceniania.....	69
Rysunek 42. Liczebności wypowiedzi uczniów dotyczących otrzymywanych stopni za naukę języka angielskiego.....	69
Rysunek 43. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących stosunku do lekcji języka angielskiego.....	70
Rysunek 44. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących stosunku do grupy nauczania języka angielskiego.....	71
Rysunek 45. Rozkład procentowy wskazań uczniów w odniesieniu do stwierdzeń dotyczących stosunku do nauczyciela języka angielskiego.....	71
Rysunek 46. Odsetek uczniów uczęszczających na prywatne lekcje językowe.....	73

Spis tabel

Tabela 1. Zestawienie zasad doboru próby oraz poziomów realizacji dla poszczególnych badań cząstkowych w pierwszym etapie BUNJO.....	14
Tabela 2. Obszary tematyczne zawarte w kwestionariuszach i wywiadach indywidualnych realizowanych w ramach pierwszego etapu BUNJO.....	15
Tabela 3. Średnia liczba uczniów w podziale na wielkość miejscowości, w której zlokalizowana jest szkoła (n=119).....	18
Tabela 4. Liczebności dyrektorów nauczających wskazane przedmioty szkolne.....	18
Tabela 5. Odsetek badanych szkół prowadzących nauczanie danego języka obcego oraz prowadzących nauczanie danego języka obcego jako kontynuacji ze szkoły podstawowej.....	20
Tabela 6. Odsetki szkół prowadzących nauczanie dwóch, trzech, czterech lub pięciu języków obcych w podziale na wielkość szkoły.....	21
Tabela 7. Odsetki szkół prowadzących nauczanie dwóch, trzech, czterech lub pięciu języków obcych w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły.....	21
Tabela 8. Minimalna liczba uczniów w grupach na obowiązkowych zajęciach z języka obcego określona w 32 badanych szkołach przez organ prowadzący.....	26
Tabela 9. Rozkład procentowy badanych szkół oraz badanych nauczycieli w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły.....	37
Tabela 10. Odsetki nauczycieli o wskazanym całkowitym stażu pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego w podziale ze względu na staż pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego w badanej szkole.....	39
Tabela 11. Rozkład procentowy wskazań nauczycieli w odniesieniu do stwierdzenia: „W grupach, w których uczę języka angielskiego, poziom języka jest wyrównany” w podziale na szkoły prowadzące/nieprowadzące nauczania w grupach uwzględniających poziom zaawansowania znajomości języka u uczniów.....	49
Tabela 12. Odsetek badanych uczniów urodzonych w latach 1994–1999.....	56
Tabela 13. Odsetki badanych uczniów według wielkości miejscowości zamieszkania ucznia oraz wielkości miejscowości lokalizacji szkoły.....	56
Tabela 14. Deklarowana przez uczniów znajomość języka angielskiego ich rodziców w podziale na wielkości miejscowości zamieszkania ucznia.....	58
Tabela 15. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „W której klasie uczęszczałeś na lekcje języka angielskiego?”, w podziale na wielkość miejscowości zamieszkania ucznia.....	62
Tabela 16. Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jakiego drugiego języka obcego uczysz się?” w podziale na wielkość miejscowości lokalizacji szkoły.....	64
Tabela 17. Odsetek uczniów uczęszczających na prywatne lekcje językowe w podziale na wielkości miejscowości lokalizacji szkoły.....	73

Załącznik 1

tytuł serii podręczników	wydawca	liczba grup nauczania, które uczą się z podręcznika danej serii	odsetek grup nauczania, które uczą się z podręcznika danej serii
Challenges/Exam Challenges/New Exam Challenges	Pearson (wcześniej: Pearson Longman)	264	12,87%
Connections/Exam Connections/New Exam Connections	Oxford University Press	259	12,62%
Upbeat/Upbeat Wydanie uaktualnione	Pearson (wcześniej: Pearson Longman)	256	12,48%
Longman Egzamin Gimnazjalny z języka angielskiego. Podręcznik i repetytorium z testami/Repetytorium gimnazjalne. Podręcznik do języka angielskiego. Poziom podstawowy i rozszerzony	Pearson (wcześniej: Pearson Longman)	221	10,77%
New Adventures	Oxford University Press	206	10,04%
Egzamin gimnazjalny. Repetytorium z testami/Egzamin gimnazjalny. Repetytorium z testami. Podręcznik do języka angielskiego	Macmillan Polska	181	8,82%
Voices	Macmillan Polska	138	6,73%
English Plus	Oxford University Press	135	6,58%
Access/Access Podręcznik przygotowujący do egzaminu gimnazjalnego	Egis Sp. z o.o.	119	5,80%
New Inspiration	Macmillan Polska	118	5,75%
English Explorer	Nowa Era	100	4,87%
English in Mind/English in Mind Wydanie egzaminacyjne	Cambridge University Press	61	2,97%
Oxford Gimnazjum Expert with Practice Tests/New Oxford Gimnazjum Expert	Oxford University Press	52	2,53%
Click On	Egis Sp. z o.o.	44	2,14%
Express Publishing Egzamin Gimnazjalny. Repetytorium. Poziom podstawowy i rozszerzony	Egis Sp. z o.o.	44	2,14%
e-book	dowolny	40	1,95%
Blockbuster	Egis Sp. z o.o.	32	1,56%
Can Do/Can Do Podręcznik interaktywny	Wydawnictwo Szkolne PWN	32	1,56%
New Snapshot	Pearson (wcześniej: Pearson Longman)	31	1,51%
Switch into English	Macmillan Polska	31	1,51%
inny podręcznik		20	0,97%
To the Top	MM Publications	11	0,54%
Activate!	Pearson (wcześniej: Pearson Longman)	7	0,34%
Repetytorium gimnazjalne. Język angielski. Ćwiczenia i testy. Poziom podstawowy i rozszerzony	Cambridge University Press	3	0,15%
Gimnazjum Plus	MM Publications	2	0,10%

Łączna liczba grup nauczania w badaniu podręczników: 2052, w tym zarówno grupy uczące się zgodnie z podstawą programową na poziomie III.0, jak i III.1, klasy I, II i III.

W tabeli pogrubiono dane dotyczące repetytoriów, tzn. pozycji nastawionych bezpośrednio na przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego.

Instytut Badań Edukacyjnych

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

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

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

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | tel. +48 22 241 71 00 | ibe@ibe.edu.pl | www.ibe.edu.pl

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.