

Lekcja języka angielskiego z perspektywy uczniów klas trzecich gimnazjów

AGATA GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ*, KATARZYNA KUTYŁOWSKA*,
FILIP KULON**, KATARZYNA PACZUSKA*, LUDMIŁA RYCIELSKA*,
MAGDALENA SZPOTOWICZ*

Wyniki *Europejskiego badania kompetencji językowych* (ESLC) pokazały, że w Polsce lekcja w szkole jest dla wielu uczniów jedyną okazją do regularnego kontaktu z językiem obcym. Autorzy niniejszego tekstu podjęli próbę przeanalizowania informacji dotyczących lekcji językowych, a zebranych wśród gimnazjalistów uczestniczących w badaniu ESLC. Celem artykułu jest omówienie danych kwestionariuszowych dotyczących lekcji języka w świetle aktualnego stanu wiedzy teoretycznej i praktycznej związanej z nauczaniem języków obcych oraz założeniami podstawy programowej. Podjęto również próbę odpowiedzi na pytanie, czy lekcja, której obraz wyłania się z odpowiedzi uczniów, pozwala na realizację podstawowego celu edukacji językowej, jakim jest komunikacja w języku obcym.

W lekcji jak w lustrze odbija się proces nauczania i uczenia się. Opinie uczniów na temat zajęć, ich ocena częstości wykonywanych zadań czy form pracy stanowią ważne, choć częściowe, źródło informacji na temat procesu nauczania języków w polskiej szkole. Dane kwestionariuszowe *Europejskiego badania kompetencji językowych* (*European Survey on Language Competences*, ESLC) dają bezprecedensową okazję do ilościowej analizy wybranych cech lekcji językowych.

Jeżeli przyjąć za wynikami badania ESLC (IBE, w druku), że lekcja języka obcego jest dla większości polskich uczniów podstawowym

lub jedynym źródłem regularnego kontaktu z językiem obcym, to efekty uczenia się i nauczania są w dużej mierze zależne od pracy na lekcji i motywacji do nauki z niej płynącej.

Powstaje zatem pytanie: jaki obraz lekcji, a ściślej: procesów nauczania i uczenia się, wyłania się po przeanalizowaniu odpowiedzi polskich gimnazjalistów?

Cel nauki języka obcego – komunikacja

Podstawowym celem edukacji językowej w szkole jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnych uczniów. Wskazuje na to zarówno poprzednia podstawa programowa z 2002 roku, jak i obecnie obowiązująca (MEN, 2002b; 2009a). Oba dokumenty

Artykuł powstał w ramach projektu systemowego „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych i współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego (Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013, priorytet III: Wysoka jakość systemu oświaty).

* Pracownia Języków Obcych, Instytut Badań Edukacyjnych. E-mail: a.gajewska@ibe.edu.pl

** Pracownia Analiz i Osiągnięć Uczniów, Instytut Badań Edukacyjnych.

za nadrzędny cel edukacji językowej uznają sprawne porozumiewanie się w języku obcym. Uczniowie biorący udział w omawianym badaniu zostali wybrani spośród osób uczących się w ostatnim roczniku nauczonym według wcześniejszej wersji podstawy programowej. Warto zatem w tym miejscu przytoczyć, co oba dokumenty mówią na temat nauczania języków obcych.

W rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 roku w części dotyczącej nauki języka obcego w gimnazjum pierwszy cel edukacyjny zdefiniowano jako „osiągnięcie poziomu opanowania języka obcego zapewniającego w miarę sprawną komunikację językową” (MENiS, 2002b, s. 3623). W nowej podstawie programowej podobnie: „za podstawowy cel kształcenia językowego przyjęto umiejętność porozumiewania się w mowie i w piśmie” (MEN, 2009a, s. 61).

Nacisk na rozwój umiejętności komunikacyjnych położony jest więc w podstawach programowych od ponad dekady. Wpływ na to miało z pewnością podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych, które zdobyło popularność już w późnych latach 80. XX wieku. Obecnie przyjęło formę eklektyczną, łącząc w sobie cechy innych metod i wykorzystując wypracowane przez nie techniki (Komorowska, 2009). Jest też najpowszechniej stosowanym podejściem do nauczania języków obcych na świecie. Zostało ono w ostatnich latach ugruntowane w polskiej edukacji językowej w postaci *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ; Rada Europy, 2003). Nawiązanie do tego dokumentu, promującego koncepcję komunikacyjnej kompetencji językowej, widoczne jest w założeniach i strukturze nowej podstawy programowej (MEN, 2009a).

Zanim omówione zostaną cechy charakterystyczne podejścia komunikacyjnego, war-

to przedstawić etapy ewolucji definicji umiejętności oraz kompetencji językowej. Pierwszy raz termin „kompetencja komunikacyjna” pojawił się w pracach Della Hymesa (1972), socjolingwisty zainteresowanego społecznym i kulturowym wymiarem języka. W jego pojęciu język to nie tylko wiedza językowa, ale też umiejętność wykorzystania jej w komunikacji. Definicja ta stała się podstawą do dalszych prac nad modelem komunikacyjnej kompetencji językowej (m.in.: Canale i Swain, 1980; Canale, 1983). W latach 80. i 90. w Radzie Europy trwały prace nad funkcjonalno-sytuacyjnym programem nauczania języków obcych, który stanowić miał odpowiedź na potrzeby językowe wynikające z mobilności zawodowej pracowników w Europie. Zarówno działania na polu teoretycznym (poszukiwanie modelu), jak i praktycznym (poszukiwanie odpowiedniego programu nauczania sprzyjającego efektywnemu rozwojowi porozumiewania się w języku obcym), przyczyniły się do upowszechnienia podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych. Pomimo ewolucji od modelu kompetencji komunikacyjnej (Canale i Swain, 1980) do modelu komunikacyjnych umiejętności językowych Lyle’a Bachmana (1990) konstrukt ten składał się w każdym przypadku z czterech podstawowych składników: kompetencji lingwistycznej, pragmatycznej, kompetencji dyskursu, kompetencji strategicznej oraz płynności językowej (Hedge, 2000).

Ostatnio zaproponowany przez Lyle’a Bachmana i Adriana Palmera (2010) model umiejętności językowych jest adaptacją jednego z wcześniejszych wariantów modelu (Bachman, 1990) i zachowuje tę samą definicję umiejętności językowych: „umiejętności posługiwania się językiem w komunikacji”. Autorzy wyróżniają dwa jego główne składniki: wiedzę językową i kompetencję strategiczną, zwracając przy tym uwagę, że na użycie języka wpływają swoiste atrybuty

użytkownika, takie jak osobowość, wiedza na omawiany temat, profil emocjonalny czy strategię poznawcze.

Metody nauczania komunikacji w języku obcym

Podejście komunikacyjne (*Communicative Approach*) jest obecnie najpowszechniej wykorzystywanym sposobem nauczania języków obcych. Jack. C. Richards i Theodore S. Rodgers (2001) wymieniają pod tym hasłem kilka pokrewnych podejść i metod, które łączy wspólny cel komunikacyjny: *Communicative Language Teaching* (CLT), *the Natural Approach*, *Cooperative Language Learning*, *Content-based Instruction* oraz *Task-based Language Teaching*. Pomimo że omawiane pojęcie ewoluowało od lat 70. i przybierało różne nazwy, można wyróżnić dwa charakterystyczne i niezmiennie jego cele: (a) rozwój kompetencji komunikacyjnej jako naczelne zadanie edukacji językowej, (b) opracowanie procedur nauczania czterech umiejętności językowych (słuchania, mówienia, czytania i pisanie), które uwzględniają powiązanie języka i komunikacji (Richards i Rodgers, 2001, s. 155). Podejście komunikacyjne jest zwykle utożsamiane z głównym nurtem reprezentowanym przez *Communicative Language Teaching* (CLT).

H. Douglas Brown (2007, s. 241) zwraca uwagę na podstawowe założenia CLT, które wyznaczają sposoby pracy na lekcjach językowych:

- Cele nauczania skupiają się na częściach składowych kompetencji komunikacyjnej i nie ograniczają się wyłącznie do rozwoju kompetencji gramatycznej lub lingwistycznej.
- Techniki pracy nad językiem wykorzystywane na lekcji zaplanowane są tak, aby angażować uczniów w praktyczne, autentyczne i funkcjonalne użycie języka w sytuacjach, które są im bliskie i w których

mogliby rzeczywiście potrzebować języka do komunikacji.

- Płynność i poprawność językowa postrzegane są jako komplementarne zasady leżące u podstaw technik komunikacyjnych. Czasami płynność bierze górę nad poprawnością, aby dać szansę uczniom na prawdziwe zaangażowanie się w zadania, w których używają języka.
- Na lekcji realizującej podejście komunikacyjne musi następować moment, w którym uczniowie używają języka spontanicznie, bez przygotowania. Dotyczy to zarówno umiejętności produkcyjnych jak i receptywnych.

W toku dyskusji nad aspektami lekcji językowej należy omówić też jeden z wymienionych powyżej elementów podejścia komunikacyjnego w szerokim sensie, czyli nauczania opartego na zadaniu (*Task-based Language Teaching*). To właśnie dobrze skonstruowane zadania są pomocne przy częściowo spontanicznej komunikacji w grupach o niższych poziomach umiejętności językowych. Rola zadania i jego konstrukcji w angażowaniu uczniów w użycie języka stała się na przełomie XX i XXI wieku naczelnym tematem dyskusji nad wspomaganiem efektywnej komunikacji (por. m.in.: Skehan, 1996; Willis, 1996; Ellis, 2003). Zadanie definiowane jest jako „ćwiczenie, które wymaga od uczniów użycia języka obcego, z naciskiem na znaczenie, w celu osiągnięcia założonego celu” (Bygate, Skehan i Swain, 2001, s. 11). Autentyczność zadania i jego adekwatność do sytuacji z życia codziennego daje okazję do wyjścia z roli ucznia i postawienia się w roli „prawdziwego użytkownika języka”. Bywa też często przeciwstawiana sztuczności i mechanicznej roli ćwiczeń językowych, które uczniowie wykonują w celu opanowania struktury lub zwrotu. Warto dodać za Rodem Ellisem (2003), że zadanie stanowi dla ucznia plan pracy, w którym przede wszystkim skupia się on na przekazaniu znaczenia, starając się

przekazać lub uzyskać informację, przywiązując zarazem mniejszą wagę do formy. Zadanie powinno stwarzać bodziec do komunikacji, zwykle poprzez zawartą w nim „lukę informacyjną”, pozostawioną do wypełnienia przez ucznia. Powinno też imitować zadania z życia codziennego, odtwarzać rzeczywiste sytuacje, np. wyjaśnienie spóźnienia, wypełnienie formularza, ale też angażować różne procesy myślowe, np. wybieranie, porządkowanie informacji.

Błędy popełniane na lekcjach językowych

W duchu podejścia komunikacyjnego powstało wiele praktycznych i teoretycznych opracowań na temat efektywnego nauczania (zob. m.in.: Lynch, 1996; Ur, 1996; Hedge, 2000; Harmer, 2001; Gower, Philips i Walters, 2005; Scrivener, 2005). Pomimo ich dostępności w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w praktyce szkolnej zaobserwować można kilka powtarzających się błędów metodycznych, które utrudniają pracę samym nauczycielom i obniżają skuteczność przyswajania języka przez uczniów. Na błędy, które pojawiają się już na etapie planowania, zwraca uwagę Justyna Martin (2009). Nauczyciel, przygotowując lekcję, często skupia się na zaplanowaniu swoich działań i wykorzystaniu odpowiednich materiałów, a pomija zaplanowanie aktywności językowej uczniów. W ten sposób redukuje ich udział w zajęciach do słuchania, przepisywania z tablicy lub udzielania bardzo krótkich odpowiedzi. Inny często występujący błąd (Harmer, 2001; Scrivener, 2005; Martin, 2009) to zaburzona proporcja czasu wypowiedzi nauczyciela do czasu wypowiedzi uczniów (*Teacher Talking Time vs Student Talking Time*). Ma on miejsce w sytuacjach, gdy nauczyciel nie kontroluje swojego udziału w lekcji i nie ogranicza go do kierowania pracą uczniów, ale zajmuje czas nadmiernie, np. powtarzając i parafrazując wypowiedzi swoje i uczniów, robiąc dygresje, przerywając wypowiedzi uczniów,

gdy popełnia błąd. Kolejnym ważnym błędem jest nieuzasadnione użycie języka ojczystego na lekcjach. Są to zwykle zbędne komentarze lub polecenia, które można przekazywać w języku nauczonym. Takie działania zdecydowanie obniża wartość merytoryczną lekcji, bo uczniowie nie wykorzystują w pełni potencjału językowego, jaki daje kontakt z osobą mówiącą biegle w języku obcym, czyli nauczycielem. Według Beaty Tomaszewskiej (2009) nieprzestrzeganie przez nauczyciela zasady mówienia wyłącznie lub prawie wyłącznie w języku obcym na lekcji językowej jest jednym z powodów niechęci do mówienia w języku obcym przez uczniów i wzrostu zahamowań przed tą aktywnością.

Ostatnim z wybranych do omówienia błędów metodycznych, spotykanych często na lekcjach językowych, jest brak zadań komunikacyjnych opartych na luce informacyjnej. Nieodród ćwiczeń wymagających podejmowania interakcji w celu zdobycia informacji, wyrażania opinii, podejmowania ryzyka i eksperymentowania z językiem obcym może wynikać z braku wkładu nauczyciela w tworzenie planu lekcji lub stosowania nieodpowiednich materiałów dydaktycznych (Martin, 2009).

Z punktu widzenia rozwoju człowieka czas nauki w gimnazjum to etap, na którym uczniowie osiągają umiejętność myślenia abstrakcyjnego (Piaget, 2006), rozwiązywania problemów, a także udziału w działaniach społecznych (Wygotski, 1971). Lekcja językowa na tym etapie powinna łączyć się z rozwijaniem myślenia opartym na zaangażowaniu uczniów w zadania wymagające rozwiązania problemów z równoczesnym ćwiczeniem umiejętności posługiwania się językiem obcym. Tomaszewska (2009) zwraca uwagę, że planując lekcje dla nastolatków, należy zachęcać uczniów do podejmowania własnych decyzji i wyrażania sądów oraz podejmowania odpowiedzialnych i samodzielnych działań. Najlepszą do tego okazją

są, jej zdaniem, zadania wykonywane w parach lub grupach. Należy dodać, że pomocne okazują się tu zwłaszcza zadania polegające na rozwiązywaniu problemów (*problem-solving*), zbieraniu opinii (*opinion surveys*) czy zadania wykorzystujące technikę dramy.

Metodologia badania

Przedmiotem analiz przedstawionych w niniejszym artykule są dane pozyskane w ramach pierwszego cyklu *Europejskiego badania kompetencji językowych* (ESLC). Badanie przeprowadzono w Polsce oraz w 13 innych krajach europejskich w marcu 2011 roku. Głównym jego celem był pomiar poziomu umiejętności uczniów szkół ponadpodstawowych w zakresie dwóch najczęściej nauczanych w danym kraju języków obcych, wybranych spośród: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i włoskiego. Obok testów kompetencji językowych sprawdzających trzy umiejętności (rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego, wypowiedzi pisemnej) w schemacie badawczym znalazła się część kontekstowa – ankiety skierowane do uczniów, nauczycieli języków oraz dyrektorów (Komisja Europejska, 2012).

Badaniem objęto uczniów ostatniego roku szkoły ponadpodstawowej (ISCED 2)¹, uczących się języka obcego co najmniej rok przed datą realizacji badania. Z populacji docelowej wyłączeni byli uczniowie szkół specjalnych oraz szkół dla dorosłych, a także uczniowie niepełnosprawni fizycznie lub umysłowo (w stopniu uniemożliwiającym uczestnictwo w badaniu), uczniowie nieposługujący się językiem oficjalnym w stopniu umożliwiającym zrozumienie pytań kwestionariuszowych oraz uczniowie z orzeczeniem o dysleksji. W Polsce bada-

nie realizowane było na reprezentatywnej próbie losowej uczniów trzeciej klasy gimnazjum, uczących się języka angielskiego lub niemieckiego.

Procedura doboru próby złożona była z dwóch etapów – losowania szkół, a następnie uczniów. W każdym z krajów losowano oddzielną reprezentatywną próbę uczniów dla każdego z dwóch badanych języków. Wielkość polskiej próby badania ESLC to 3865 osób. Poziom realizacji próby wyniósł 86%² ($n = 3324$). W przedstawionym poniżej omówieniu uwzględniono wyłącznie dane dla uczniów objętych badaniem w zakresie języka angielskiego ($n = 1764$).

Analizowano dane z badania kwestionariuszowego uczniów. Ankiety zawierały 67 pytań dotyczących 13 obszarów badawczych, takich jak: wymiar i wiek rozpoczęcia nauki języków obcych, liczba i kolejność nauczanych języków, nieformalna i pozaformalna nauka języków obcych, wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych oraz pytania dotyczące samooceny swoich umiejętności w badanym języku obcym (Komisja Europejska, 2012).

Wszystkie twierdzenia i analizy przedstawione w niniejszym artykule oparte są zatem na deklaracjach uczniów i (poza pytaniami dotyczącymi samooceny kompetencji) nie były weryfikowane przez dodatkowy pomiar.

Podobnie jak w przypadku innych tego typu badań (PISA, TIMMS) zastosowana metodologia zakłada użycie wag replika-

¹ W krajach, w których nauka języka obcego rozpoczyna się dopiero w szkołach średnich, badaniem objęci byli uczniowie drugiego roku szkół średnich (ISCED 3).

² Powody braku uczestnictwa w badaniu oraz związanej z tym obniżonej reprezentatywności badania, kształtują się następująco: nieobecność (5,2%), odmowa udziału ucznia (0,2%), odmowa udziału rodziców (7,2%), zaprzestanie nauki danego języka (0,1%), zmiana szkoły (0,4%), inne – w tym wykluczenia (0,9%).

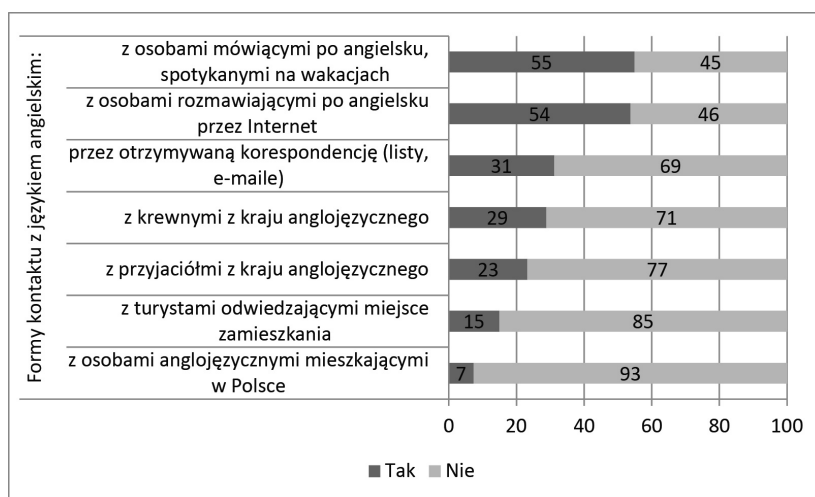
cyjnych, co ma na celu nieobarczone oszacowanie błędów standardowych. W celu zapewnienia reprezentatywności prócz wag replikacyjnych stosowane są wagi probabilistyczne, uwzględniające schemat losowania oraz braki odpowiedzi. Analizy wykonywano w środowisku R, przy użyciu biblioteki *survey*.

Kontakt z językiem w szkole i poza szkołą

Wyniki badania ESLC pokazują, że mimo zwiększenia możliwości kontaktu w języku obcym w sytuacjach nieoficjalnych (przez Internet, podczas wyjazdów zagranicznych itp.) lekcje językowe pozostają dla polskich uczniów podstawowym źródłem kontaktu z językiem. W kwestionariuszu ESLC badani uczniowie pytani byli zarówno o „bierny” kontakt z językiem (rozumiany jako sytuację, w której uczeń nie jest zmuszony do produkcji językowej), jak i aktywne użycie języka angielskiego poza kontekstem szkolnym. Na pytanie: „Czy Ty sam/sama masz kontakt z językiem angielskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?” badani uczniowie mogli odpowie-

dzieć *tak* lub *nie* na siedem pozycji reprezentujących typowe okoliczności nieoficjalnego, prywatnego kontaktu z językiem obcym (Rysunek 1). Tylko w dwóch z wymienionych okoliczności (kontakt z osobami mówiącymi po angielsku w trakcie wakacji oraz kontakt utrzymywany przez Internet z osobami rozmawiającymi w tym języku) udział procentowy uczniów deklarujących kontakt w podanych sytuacjach przekroczył 50%. Deklarowany kontakt mógł być sporadyczny lub jednorazowy, a dane te mogą świadczyć o znikomej, pozaszkolnej ekspozycji na język.

Na pytanie analogiczne, lecz dotyczące aktywnego używania języka angielskiego, uczniowie mogli udzielić bardziej precyzyjnej odpowiedzi, określając stopień intensywności kontaktu na skali od *nigdy* do *kilka razy w miesiącu* (Tabela 1). Udział uczniów deklarujących używanie języka angielskiego minimum kilka razy w miesiącu poza kontekstem szkolnym w większości badanych okoliczności nie przekroczył 20%. Wyjątkiem było używanie języka angielskiego do komunikacji przez Internet



Rysunek 1. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Czy Ty sam/sama masz kontakt z językiem angielskim poza szkołą w podanych poniżej okolicznościach?”.

Tabela 1

Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak często używasz języka angielskiego poza szkołą w następujący sposób?”

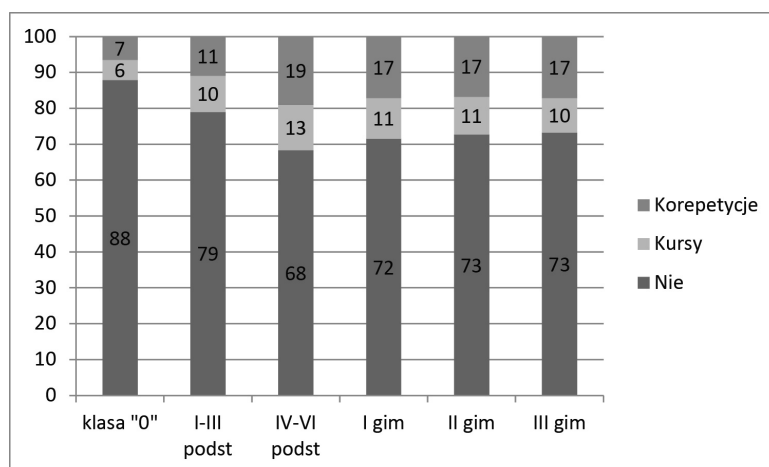
Jak często używasz języka angielskiego:	Kilka razy w tygodniu	Kilka razy w miesiącu	Mniej więcej raz na miesiąc	Kilka razy w roku	Nigdy
rozmawiając z ludźmi przez Internet, np. podczas wspólnej gry online	20	13	11	18	38
rozmawiając z przyjaciółmi	9	11	11	25	44
pisząc do przyjaciół (e-maile, listy, wiadomości przez komunikator internetowy)	9	11	9	23	46
rozmawiając z krewnymi	3	6	8	25	58
rozmawiając z osobami mieszkającymi w Twoim miejscu zamieszkania	2	5	6	14	73
rozmawiając z turystami	1	2	5	42	50

(udział uczniów deklarujących kontakt kilka razy w tygodniu lub kilka razy w miesiącu wyniósł 33%).

Lekcje języka angielskiego w szkole a lekcje prywatne

Lekcje języka obcego w szkole zajmują szczególną pozycję, nie tylko w porównaniu z możliwością kontaktu z językiem w sytuacjach

nieoficjalnych, lecz także w odniesieniu do innych niż szkolna form nauki języków, takich jak korepetycje czy kursy językowe. Badani gimnazjaliści pytani byli o uczęszczanie na płatne zajęcia językowe na kolejnych etapach edukacyjnych. Udział uczniów deklaruujących korzystanie z tej formy nauki jest ograniczony i nie przekracza na ogół 30% (Rysunek 2). W trzeciej klasie gimnazjum uczestnictwo w kursach językowych deklarował co



Rysunek 2. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Czy uczęszczałeś/uczęszczałaś na dodatkowe lekcje języka angielskiego poza szkołą?”.

dziesiąty uczeń, natomiast uczęszczanie na korepetycje co szósty (17%). Opierając się na deklaracjach uczniów, można stwierdzić, że dla niemal dwóch trzecich polskich uczniów lekcje szkolne są jedynym miejscem regularnej, zaplanowanej nauki języka obcego.

Stosunek uczniów do lekcji języka angielskiego

Istotność szkolnego kursu języka obcego uwydatnia się, jeśli weźmiemy pod uwagę pozytywny stosunek uczniów III klas gimnazjum do lekcji języka angielskiego w odniesieniu do innych przedmiotów szkolnych. Badanie ESLC pokazuje, że język angielski jest jednym z najpopularniejszych przedmiotów w szkole (po lekcjach wychowania fizycznego i plastyce, lecz przed językiem polskim i matematyką, w szeregu przedmiotów deklarowanych jako najbardziej lubiane)³. Na pytanie: „Do jakiego stopnia zgadzasz się lub nie zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami na temat Twoich lekcji języka angielskiego?” większość uczniów zadeklarowała zgodę lub częściową zgodę z pozytywnymi stwierdzeniami na temat lekcji (Tabela 2). Ze stwierdzeniem: „Moje lekcje języka angielskiego są

dobrze prowadzone” zgodziła się w części lub w całości większość uczniów (74%). Najmniejszy udział osób deklaruujących zgodę z prezentowanym stwierdzeniem przypadł na pozycję: „Moje lekcje języka angielskiego sprawiają mi przyjemność” (57% zazna-
czeń łącznie dla kategorii *zgadzam się i zgadzam się częściowo*).

Rozwijanie umiejętności językowych oraz zasobu środków językowych

Podstawa programowa dla gimnazjum zaleca, aby w procesie nauczania języków obcych zachować równowagę w rozwijaniu na lekcji czterech podstawowych umiejętności językowych (rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, wypowiedź ustna i pisemna). Dotyczy to zarówno podstawy obowiązującej przed 2009 r., jak obecnej (MENiS, 2002b; MEN, 2008). Pomimo różnic w opisie wymagań w obydwu dokumentach jednakową wagę przywiązuje się do wszystkich tych umiejętności. W podstawie z 2002 r. umiejętności opisane zostały jako osiągnięcia w obszarze: umiejętności rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania oraz pisania, podczas gdy w podstawie z 2008 r. mowa jest o umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi ustnej i pisemnej. Dodatkowo, jak wspomniano wcześniej, za priorytet nauczania uznano skuteczną komunikację w języku obcym w mowie

³ Ranking stworzony przez uszeregowanie sum udziałów procentowych odpowiedzi: bardzo lubię i całkiem lubię.

Tabela 2

Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Do jakiego stopnia zgadzasz się lub nie zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami na temat Twoich lekcji języka angielskiego?”

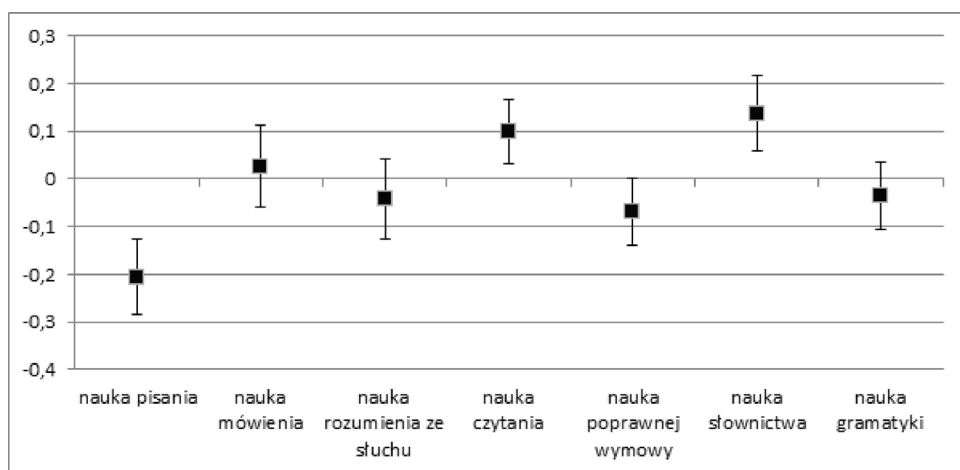
Moje lekcje języka angielskiego:	Zgadzam się	Zgadzam się częściowo	Nie zgadzam się częściowo	Nie zgadzam się
są łatwe	51	26	13	9
są dobrze prowadzone	38	36	16	10
są ciekawe	24	38	22	16
sprawiają mi przyjemność	21	36	25	18
są nudne	16	22	30	32
są stratą czasu	10	26	43	20

i piśmie, a „poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym” (MEN, 2009a, s. 61). Z odpowiedzi uczniów wynika, że ich nauczyciele dbają o równomierny rozwój poszczególnych umiejętności i środków językowych. Bez względu na umiejętność językową czy rodzaj środków językowych największa część polskich gimnazjalistów zadeklarowała, że ich nauczyciel prowadzi naukę danego elementu na (*prawie*) *każdej lekcji*. W opinii blisko połowy gimnazjalistów równie często odbywa się nauka słownictwa (51%), czytania (48%) i mówienia (47%), a około 40% badanych deklaruje, że *prawie* na każdej lekcji ma miejsce nauka pisania (39%), rozumienia ze słuchu (39%), gramatyki (39%) i poprawnej wymowy (42%). Z drugiej strony, odsetek uczniów, którzy wskazali na kategorię *nigdy* lub *prawie nigdy* wahał się od 4% dla nauki mówienia, czytania, rozumienia ze słuchu, gramatyki i słownictwa do 8% dla nauki pisania.

Aby syntetycznie przedstawić różnicę nacisku, jaki kładzie się na rozwój poszczególnych umiejętności i środków językowych, stworzono *indeks względnej częstotliwości nauczania*. Odpowiedzi dla po-

szczególnych umiejętności i środków językowych zostały wystandaryzowane tak, że średnia wszystkich elementów pytania wyniosła 0, a odchylenie standardowe 1. Następnie obliczono średnie dla poszczególnych umiejętności i środków językowych z tak wystandaryzowanych odpowiedzi, co pozwoliło na ukazanie względnej częstotliwości nauczania wobec średniej częstotliwości deklarowanej przez badanych (która przypada na wariant *kilka razy w miesiącu*). Uzyskane średnie wraz z 95-procentowym przedziałem ufności przedstawiono na Rysunku 3.

Analizując dane przedstawione na Rysunku 3, można zauważyć, że w opinii uczniów ćwiczenia wspomagające mówienie, czytanie i rozwój słownictwa w języku angielskim pojawiają się na lekcji zasadniczo częściej niż ćwiczenia nastawione na rozwój umiejętności pisania i rozumienia ze słuchu, a także naukę poprawnej wymowy i gramatyki. Jeśli chodzi o umiejętności językowe, nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy naciskiem na naukę mówienia, rozumienia ze słuchu i czytania w języku angielskim. Zgodnie z deklaracjami uczniów



Rysunek 3. Nacisk na nauczanie poszczególnych umiejętności i środków językowych w deklaracjach uczniów. Średnie indeksu względnej częstotliwości nauczania wraz z przedziałami ufności.

nauka pisania odbywa się istotnie rzadziej niż nauka pozostałych trzech umiejętności. Jeśli chodzi o środki językowe, uczniowie średnio częściej wykonują ćwiczenia związane z rozwijaniem słownictwa niż te nastawione na naukę poprawnej wymowy i struktur gramatycznych. Patrząc bardziej globalnie na umiejętności i środki językowe, nauka pisania pozostaje tym elementem, któremu poświęca się mniej uwagi. Nauka słownictwa ma natomiast miejsce częściej niż nauka pisania, poprawnej wymowy czy gramatyki. Odwołując się do wspomnianych wyżej zaleceń z podstawy programowej, można stwierdzić, że nacisk na rozwój poszczególnych umiejętności i środków językowych jest raczej zrównoważony, z wyjątkiem pisania, które ma zdecydowanie niższy priorytet niż pozostałe umiejętności, oraz nauki słownictwa, która odbywa się częściej niż nauka wymowy i gramatyki.

Komunikacja w języku angielskim na lekcji

Mimo że komunikacja szkolna odbiega w swej charakterystyce od naturalnych sytuacji komunikacyjnych nauczyciel ma możliwość stworzenia warunków do nich zbli-

żonych, uwzględniających podstawowe mechanizmy komunikacji (Komorowska, 2009; Szpotowicz, 2012). To w dużej mierze od nich zależy, czy i w jakim zakresie uczniowie mówią w języku, którego się uczą.

Z opinii uczniów na temat częstości posługiwania się językiem angielskim na zajęciach wynika, że komunikacja na lekcji w gimnazjum przebiega w ograniczonym zakresie. Największa grupa trzecioklasistów zadeklarowała w badaniu, że uczniowie *czasami* mówią po angielsku, gdy zwracają się do nauczyciela oraz do całej klasy, natomiast *bardzo rzadko*, gdy pracują w grupach i rozmawiają ze sobą. W Tabeli 3 umieszczono rozkłady procentowe odpowiedzi uczniów na pytania dotyczące komunikacji w języku obcym na zajęciach.

Uczniowie posługują się językiem angielskim na lekcjach rzadziej niż ich nauczyciele. Indeksy (średnie odpowiedzi) stworzone na podstawie wskazań badanych we wszystkich pozycjach pytań o częstość mówienia po angielsku na lekcji, pokazują, że na skali od zera (*nigdy*) do czterech (*zawsze*) uśredniona częstość używania przez uczniów języka angielskiego na lekcji wynosi 1,572 ($SE = 0,064$), a nauczycie-

Tabela 3

Odsetek odpowiedzi uczniów na pytania: „Jak często Twój nauczyciel języka angielskiego mówi po angielsku w poniższych sytuacjach?” oraz „Jak często w poniższych sytuacjach uczniowie mówią po angielsku w czasie lekcji angielskiego?”

Sytuacja	Zawsze	Zazwyczaj	Czasami	Bardzo rzadko	Nigdy
Zachowania nauczyciela					
Nauczyciel mówi do całej klasy	14	42	30	10	4
Nauczyciel mówi do jednego lub dwóch uczniów	8	27	37	18	10
Zachowania uczniów					
Uczniowie zabierają głos przed całą klasą	10	18	27	25	19
Uczniowie mówią do nauczyciela	6	21	35	23	15
Uczniowie pracują w grupach lub rozmawiają ze sobą	3	10	24	32	31

ła 2,283 ($SE = 0,061$). Wyjątek stanowi komunikacja między nauczycielem i uczniem, zarówno gdy uczeń jest adresatem a nauczyciel nadawcą wypowiedzi, jak i odwrotnie. Rozkłady odpowiedzi dotyczących częstotliwości mówienia po angielsku przez uczniów do nauczyciela oraz nauczyciela do ucznia są do siebie zbliżone, a po uwzględnieniu błędów standardowych można uznać, że nie ma między nimi różnic istotnych statystycznie.

Na lekcjach angielskiego niemal jednej czwartej gimnazjalistów uczniowie praktycznie nie używają nauczanego języka. Ponadto co dziesiąty uczeń uczęszcza na lekcje, na których nauczyciel w zasadzie nie używa angielskiego. Grupa gimnazjalistów, która wybrała odpowiedź *nigdy* lub *bardzo rzadko* we wszystkich pozycjach pytania o częstotliwość używania przez uczniów angielskiego na lekcjach (tj. gdy uczniowie mówią do nauczyciela, gdy pracują w grupach i rozmawiają ze sobą oraz gdy zabierają głos przed całą klasą) stanowiła 24% badanych. Analogiczne zestawienie odpowiedzi dotyczących posługiwania się językiem docelowym przez nauczycieli pokazuje, że według 11% badanych prowadzący lekcję *nigdy* lub *bardzo rzadko* mówi po angielsku, zarówno zwracając się do jednego lub dwóch uczniów, jak i do całej klasy. Jednocześnie nieco powyżej 6% respondentów dla wszystkich pozycji dwóch omawianych powyżej pytań wybrało odpowiedź *nigdy* lub *bardzo rzadko*, czyli zadeklarowało, że bez względu na to, kto jest adresatem wypowiedzi, zarówno nauczyciel, jak i uczniowie incydentalnie mówią po angielsku na lekcji.

Aby zobrazować skalę omawianego zjawiska, warto odwołać się do liczb rzeczywistych. Badanie ESLC dzięki reprezentatywnemu doborowi próby pozwala wnioskować o całej populacji gimnazjalistów uczących się angielskiego, zatem wspomniane 6% to blisko 19 tysięcy uczniów gimnazjum

($n = 18\,891$, $SE \pm 2551$). Tylko na lekcji niemal co czwarte go gimnazjalisty ma miejsce w miarę regularna komunikacja w nauczanym języku we wszystkich kierunkach interakcji: uczeń–nauczyciel, nauczyciel–uczeń, nauczyciel–uczniowie, uczeń–uczeń, uczeń–uczniowie. Dokładnie 24% uczniów wskazało dla wszystkich pozycji dwóch omawianych pytań odpowiedź inną niż *nigdy* lub *bardzo rzadko*, czyli określając częstotliwość wypowiedzi po angielsku uczniów i nauczyciela wybrało na odpowiedzi: *czasami*, *zazwyczaj* i *zawsze*. Dane badania ESLC pokazują zatem, że lekcja angielskiego w gimnazjum niekoniecznie wszystkim uczniom daje realną możliwość porozumiewania się w nauczanym języku.

Częstotliwość mówienia w języku angielskim uczniów i nauczycieli

Aby ustalić, czy istnieje związek pomiędzy częstotliwością używania angielskiego przez nauczyciela a częstotliwością używania angielskiego przez uczniów, wykonano analizę regresji porządkowej, sprawdzającą zależność pomiędzy używaniem przez nauczyciela języka angielskiego w komunikacji z poszczególnymi uczniami lub całą klasą oraz częstotliwością zwracania się przez uczniów w tym języku do nauczyciela lub do siebie nawzajem (w grupach lub na forum klasy). Każdy z testowanych modeli wykazał pozytywny wpływ częstotliwości zwracania się po angielsku przez nauczyciela, zarówno do całej klasy, jak i do uczniów indywidualnie na częstość mówienia po angielsku przez uczniów we wszystkich sytuacjach komunikacyjnych (wszystkie modele były istotne statystycznie na poziomie $p = 0,05$). W Tabelach 4 i 5 przedstawiono ilorazy szans⁴ prze-

⁴ Iloraz szans jest miarą pokazującą, ile razy większa jest szansa zajścia zjawiska w jednej grupie w porównaniu z drugą grupą. Szansa natomiast jest stosunkiem prawdopodobieństwa zajścia zdarzenia do jego niezajścia ($p/1-p$).

ścia do wyższej kategorii zmiennej zależnej dla poszczególnych kategorii zmiennej niezależnej, gdzie grupę odniesienia stanowi kategoria *czasami*. Wyraźnie wyższe wartości ilorazu szans znajdziemy dla kategorii *zawsze* niż *zazwyczaj*, a wyraźnie niższe dla kategorii *nigdy* niż *bardzo rzadko* – świadczy to o tym, że im częściej nauczyciel mówi do uczniów, tym częściej uczniowie posługują się językiem angielskim. Najsilniejszy pozytywny efekt występuje pomiędzy mówieniem przez nauczyciela po angielsku do całej klasy oraz do poszczególnych uczniów a zwracaniem się przez uczniów po angielsku do nauczyciela, w dalszej kolejności – kiedy uczniowie mówią do całej klasy, nieco słabszy – kiedy pracują w parach i rozmawiają ze sobą. W sytuacji, gdy nauczyciel zwraca się do całej klasy, jedynie przedziały ufności dla współczynników dla kategorii *nigdy* i *bardzo rzadko*, kiedy uczniowie pracują w grupach i rozmawiają ze sobą, nie są rozłączne. W sytuacji, gdy nauczyciel zwraca się do jed-

nego lub dwóch uczniów, nie ma statystycznie istotnych różnic między współczynnikami dla kategorii *nigdy* i *bardzo rzadko*. Nie wpływa to jednak na wnioski płynące z analizy. Brak również takiej różnicy dla kategorii *zazwyczaj* i *zawsze* w przypadku, gdy uczniowie pracują w grupach i rozmawiają ze sobą. Brak jest statystycznie istotnych różnic pomiędzy analogicznymi sytuacjami, kiedy nauczyciel zwraca się do całej klasy lub do jednego lub dwóch uczniów.

Formy pracy na lekcji

Zasady podejścia komunikacyjnego, o których była mowa w pierwszej części artykułu, mają istotne implikacje dla wykorzystywanych w klasie form pracy. Jeśli kluczem do opanowania języka obcego jest wykorzystywanie tego języka w procesie komunikacji i interakcji, które są nastawione na osiągnięcie konkretnych celów (Dakowska, 2005), to uczniom należy stwarzać jak naj-

Tabela 4

Ilorazy szans przejścia do wyższej kategorii zmiennych dotyczących częstotliwości używania języka angielskiego przez uczniów dla częstotliwości używania języka angielskiego przez nauczyciela, gdy zwraca się do całej klasy (kategoria odniesienia: „czasami”)

Sytuacja	Nigdy	Bardzo rzadko	Zazwyczaj	Zawsze
Uczniowie mówią do nauczyciela	0,15	0,44	2,11	10,37
Uczniowie zabierają głos przed całą klasą	0,32	0,66	2,33	7,33
Uczniowie pracują w grupach i rozmawiają ze sobą	0,32	0,61	1,58	4,05

Tabela 5

Ilorazy szans przejścia do wyższej kategorii zmiennych dotyczących częstotliwości używania języka angielskiego przez uczniów dla częstotliwości używania języka angielskiego przez nauczyciela, gdy zwraca się do jednego lub dwóch uczniów (kategoria odniesienia: „czasami”)

Sytuacja	Nigdy	Bardzo rzadko	Zazwyczaj	Zawsze
Uczniowie mówią do nauczyciela	0,28	0,37	2,81	9,29
Uczniowie zabierają głos przed całą klasą	0,41	0,50	2,03	5,8
Uczniowie pracują w grupach i rozmawiają ze sobą	0,55	0,39	1,65	3,32

więcej sytuacji umożliwiających taką komunikację. Oczywiście aktywność językowa nauczyciela jest bardzo ważna, ponieważ często stanowi główne źródło ekspozycji na język nauczany, z kolei praca w parach/grupach pozwala na autentyczne zaangażowanie uczniów w komunikację treści, co istotnie wspomaga przyswajanie języka obcego (Ortega, 2007). Interakcja uczeń–uczeń, mająca na celu osiągnięcie określonych celów komunikacyjnych, umożliwia zarówno kontakt z językiem, jak i mówienie w nauczonym języku (Brown, 2001). Zatem wykorzystywane na lekcji formy pracy powinny być jak najbardziej zróżnicowane (Tabela 6), aby zaangażować uczniów w różne schematy interakcji – zarówno te, w które nauczyciel jest zaangażowany bezpośrednio, jak i te, w których jedynie monitoruje pracę uczniów.

Z odpowiedzi uczniów wynika, że na lekcji języka angielskiego najczęściej wykorzystywane jest nauczanie frontalne, które wiąże się z dominującą rolą nauczyciela w klasie. Dziewięciu na dziesięciu badanych gimnazjalistów deklaruje, że nauczyciel mówi do całej klasy *prawie zawsze* lub *zazwyczaj*. Niemal równie często uczniowie pracują indywidualnie. Stosunkowo często wykorzysty-

wanymi formami pracy są również: wypowiedź pojedynczego ucznia przed całą klasą oraz rozmowa nauczyciela z jednym lub dwoma uczniami, choć tu zaobserwować można już znacznie większe zróżnicowanie odpowiedzi uczniów. Najpopularniejsze formy pracy zakładają zatem: brak interakcji (praca indywidualna), interakcję uczeń/nauczyciel–klasa lub nauczyciel–uczeń.

W oczach gimnazjalistów najrzadziej stosowane są natomiast formy pracy wykorzystujące grupowe uczenie się, a więc pozwalające uczniom na bezpośrednią komunikację między sobą. Aż 60% polskich gimnazjalistów stwierdziło, że na lekcjach grupa uczniów wypowiada się przed całą klasą *bardzo rzadko* lub *nigdy*, a niemal co drugi uczeń (47%) zadeklarował, że ma szansę pracować w grupie z podobną częstotliwością.

Liczba uczniów w grupie językowej

Organizacja obowiązkowych zajęć z języków obcych w podziale na grupy liczące do 24 uczniów obowiązuje od 2002 roku (MENiS, 2002a). Nowa podstawa programowa doprecyzowuje ten zapis – grupy, w których prowadzone są zajęcia powinny liczyć 10–24 uczniów (w gimnazjach li-

Tabela 6

Rozkład procentowy odpowiedzi uczniów na pytanie: „Jak często następujące sytuacje mają miejsce podczas Twoich lekcji języka angielskiego?”

Sytuacja	Prawie zawsze	Zazwyczaj	Czasami	Bardzo rzadko	Nigdy
Nauczyciel mówi do całej klasy	71	19	6	2	2
Uczniowie pracują pojedynczo	39	44	11	4	2
Pojedynczy uczeń wypowiada się przed całą klasą	13	23	29	22	12
Nauczyciel rozmawia z jednym lub dwoma uczniami	12	21	41	19	7
Grupa uczniów wypowiada się przed całą klasą	3	9	28	35	25
Uczniowie pracują w grupach	2	7	44	33	14

czących co najwyżej 2 oddziały – w grupie nie mniejszej niż siedmioro uczniów), z uwzględnieniem poziomu zaawansowania.

Z danych badania ESLC wynika, że nauka języka w gimnazjum odbywa się w dość zróżnicowanych warunkach pod względem liczebności klasy. Największy odsetek badanych (31%) wskazał, że grupa, w której uczy się angielskiego liczy 16–20 uczniów. Co czwarty respondent ma w grupie od 11 do 15 uczniów, a co piąty znacznie więcej: 21–25 uczniów. Dość wysoki odsetek uczniów – 10%, zadeklarował, że uczy się angielskiego w grupie o liczebności 26–30 osób. Ze względu na stosunkowo duży rozrzut odpowiedzi warto zastanowić się, czy liczebność grupy językowej rzutuje na organizację pracy – częstotliwość używania języka angielskiego przez uczniów i nauczyciela oraz częstotliwość stosowania poszczególnych form pracy na lekcji.

Liczebność grupy a częstotliwość mówienia po angielsku. Analiza zależności pomiędzy liczebnością klasy a częstotliwością mówienia po angielsku uczniów i nauczycieli nie wykazała, że wielkość grupy, w której odbywa się nauka determinuje, czy i jak często uczniowie i nauczyciele mówią po angielsku. Wpływ liczby uczniów na lekcji w żadnym z pięciu modeli regresji obejmujących: (a) używanie języka angielskiego przez uczniów wypowiadających się przed całą klasą, (b) pracujących w grupach lub (c) zwracających się do nauczyciela, a także (d) używanie nauczanego języka przez nauczyciela, gdy mówi do klasy i (e) do poszczególnych uczniów, nie okazał się istotny statystycznie na poziomie $p = 0,05$.

Liczebność grupy a formy pracy. Związek pomiędzy wielkością klasy a rodzajem interakcji na lekcji języka angielskiego nie okazał się statystycznie istotny na poziomie $p = 0,05$ w żadnym z sześciu modeli regresji obejmujących: (a) pracę w grupach, (b) pracę indywidual-

ną uczniów, (c) wypowiedzi grupy uczniów przed całą klasą, (d) wypowiedzi pojedynczych uczniów przed całą klasą, (e) wypowiedzi nauczyciela kierowane do całej klasy oraz (f) rozmowę nauczyciela z jednym lub dwoma uczniami.

Przeprowadzone analizy pokazują, że działania podejmowane przez nauczyciela w zakresie form pracy oraz użycia języka angielskiego (przez uczniów i nauczyciela) nie są determinowane liczbą uczniów w klasie. Zatem przyczyn braku różnorodności wykorzystywanych form pracy oraz rzadkiego stosowania języka angielskiego na lekcji należy szukać gdzie indziej.

Materiały dydaktyczne

Podobnie jak w przypadku form pracy, również w kwestii materiałów dydaktycznych zaleca się jak największą różnorodność. Podręcznik ma zapewnić uczniom rozwój wszystkich umiejętności językowych, a materiały uzupełniające pełnią dwie inne bardzo istotne funkcje – motywującą oraz kompensacyjną (Komorowska, 2009). Ponadto należy dążyć do korzystania z szerokiego wachlarza pomocy dydaktycznych, ponieważ „zwiększenie różnorodności form przekazu językowego i kulturowego pozwala na indywidualizację nauki”, a więc wspomaga autonomię ucznia (Gajek, 2008, s. 69). Zwłaszcza materiały dydaktyczne wykorzystujące technologie informacyjne i komunikacyjne (TIK) umożliwiają autonomiczną pracę nad językiem (Gajek, 2008). Znaczenie wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu zostało również zaakcentowane w nowej podstawie programowej. Szkoła gimnazjalna oraz szkoła ponadgimnazjalna mają przygotować uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. W związku z tym nauczyciele powinni „stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywa-

nia informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, na zajęciach z różnych przedmiotów” (MEN, 2009a, s. 22). Mimo to wyniki omawianego badania wskazują na dominującą rolę podręcznika – dziewięciu na dziesięciu uczniów deklaruje, że podręcznik jest wykorzystywany na *(prawie) każdej lekcji* (Tabela 7).

Repertuar materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach języka angielskiego przynajmniej kilka razy w miesiącu uzupełniają m.in. kasety magnetofonowe, płyty CD, z którymi prawie na każdej lekcji spotyka się niemal co drugi uczeń. Popularnością cieszą się również materiały lekcyjne przygotowane przez samych nauczycieli – jedna czwarta gimnazjalistów korzysta z nich równie często, co z materia-

łów dźwiękowych. W opinii uczniów nauczyciele rzadko sięgają po materiały autentyczne tj. gazety, czasopisma, komiksy lub teksty piosenek – niemal co trzeci uczeń stwierdził, że korzysta z nich na zajęciach kilka razy w roku, a drugie tyle osób zadeklarowało, że są one wykorzystywane bardzo rzadko lub wcale. Jeszcze mniejszą popularnością cieszą się książki napisane w języku angielskim do samodzielnego czytania. Przeszło 6 na 10 uczniów niemal nie styka się z nimi na lekcjach języka angielskiego. Nauczyciele nieczęsto też sięgają po materiały audiowizualne (kasety video, płyty DVD, krótkie filmy z YouTube itp.).

Na samym końcu listy wykorzystywanych materiałów dydaktycznych znalazły się pomoce dydaktyczne związane z TIK. Z Internetu i programów komputerowych niemal

Tabela 7

Rozkład procentowy odpowiedzi badanych uczniów na pytanie: „Jak często następujące materiały są używane podczas Twoich lekcji języka angielskiego?”

Materiały wykorzystywane na lekcjach języka angielskiego	(Prawie) na każdej lekcji	Kilka razy w miesiącu	Mniej więcej raz w miesiącu	Kilka razy w roku	Nigdy lub prawie nigdy
Podręcznik	89	4	3	3	2
Materiały dźwiękowe (kasety magnetofonowe, płyty CD itp.)	47	35	9	6	4
Materiały lekcyjne przygotowane przez nauczyciela (np. handouty, teksty do czytania)	25	30	19	14	13
Książki napisane w języku angielskim do samodzielnego czytania	9	6	7	15	63
Materiały audiowizualne (kasety video, płyty DVD, filmy z YouTube’a itp.)	4	11	11	22	51
Internet	3	5	7	14	71
Programy komputerowe	3	5	8	14	71
Gazety, czasopisma, komiksy lub teksty piosenek	3	10	18	34	35
Laboratorium językowe (komputery stacjonarne dla uczniów z oprogramowaniem komputerowym do nauki języków obcych)	2	3	3	10	82

na każdej lekcji korzysta jedynie 3% uczniów. Ponad siedmiu na dziesięciu uczniów nie wykorzystuje do nauki języka angielskiego na lekcji Internetu lub programów komputerowych. Mniejszą popularnością cieszą się tylko laboratoria językowe.

Podsumowanie

W artykule podjęto próbę przedstawienia obrazu lekcji języka angielskiego, jaki wyłonił się z danych kwestionariuszowych zebranych wśród uczniów biorących udział w badaniu ESLC w zakresie, który umożliwiły postawione w badaniu pytania. Z analizy statystycznej odpowiedzi uczniów wynika, że:

- Dla niemal trzech czwartych uczniów ostatnich klas gimnazjum lekcje w szkole stanowią jedyną formę regularnego kontaktu z językiem angielskim.
- Ponad połowa polskich gimnazjalistów ocenia swoje lekcje języka angielskiego pozytywnie. Język angielski jest także postrzegany jako najbardziej użyteczny przedmiot wśród nauczanych w gimnazjum.
- Z udzielonych odpowiedzi wynika też, że chociaż cztery umiejętności językowe są ćwiczone w sposób raczej równomierny, to najrzadziej ćwiczona jest umiejętność pisanie. Spośród umiejętności i środków językowych priorytetowo traktowane jest słownictwo, które nauczane jest częściej niż gramatyka, wymowa czy pisanie.
- Komunikacja w języku docelowym na lekcjach języka angielskiego jest ograniczona. Jednocześnie im częściej nauczyciel podczas lekcji mówi po angielsku, tym częściej robią to uczniowie.
- Lekcje języka angielskiego prowadzone są w sposób frontalny, z dominującą rolą nauczyciela, a interakcja z innymi uczniami w formie pracy w grupach jest rzadkością.
- Środkami dydaktycznymi wykorzystywanymi niemal na każdej lekcji są podręcz-

niki, w przeciwieństwie do materiałów autentycznych, które są wykorzystywane bardzo rzadko. Jeszcze większą rzadkością jest wykorzystywanie TIK.

Istotnym wnioskiem płynącym z przeprowadzonych analiz jest fakt, iż z opinii uczniów przebiega pozytywny stosunek do lekcji języka angielskiego. Takie nastawienie stwarza dobre warunki do efektywnej nauki, jest więc korzystnym punktem wyjścia do wprowadzania zmian, na jakie wskazują pozostałe wnioski.

Mało zróżnicowane formy pracy i rzadkie używanie języka angielskiego na lekcji nie wskazują, że czas przeznaczany na naukę języka w szkole jest efektywnie wykorzystywany pod względem rozwijania umiejętności komunikacyjnych. Mimo iż taki cel zapisano w podstawie programowej, z uzyskanych wyników można wnioskować, że jest on rzadko w pełni realizowany. Silne przywiązanie nauczycieli do podręcznika i skupienie nad pracą z tekstem w miejsce nauki porozumiewania się może być związane z przekonaniem, że podręcznik pełni kluczową funkcję w realizacji programu nauczania i przygotowaniu uczniów do egzaminu gimnazjalnego. Do ćwiczenia komunikacji ustnej czy pisemnej na lekcji nie zachęca to, iż na poziomie podstawowym egzamin nie zawiera obecnie części pisemnej, a w starej podstawie wszystkich zdających obowiązywał tylko jeden poziom egzaminu z zadaniami zamkniętymi, które również nie uwzględniały zadań sprawdzających umiejętności pisanie. Co więcej, umiejętność komunikacji ustnej nie była i nie jest nadal sprawdzana podczas egzaminu. Być może, mając do dyspozycji ograniczoną ilość czasu (3 godziny w tygodniu), który jest dla wielu uczniów jedyną okazją do kontaktu z językiem obcym, nauczyciele są zmuszeni dokonać wyboru pomiędzy nauką komunikacji a przygotowaniem do egzaminu.

Wyniki przeprowadzonych analiz nasuwają pytania, na które odpowiedzi dostarczyć mogą kolejne badania nad nauczaniem języków obcych, zaprojektowane z myślą o polskim kontekście nauczania. Poza obszernym elementem ankietowym powinny obejmować rozbudowany moduł obserwacji lekcji. Pozwolą one na bardziej wnikliwą analizę procesu dydaktycznego.

Literatura

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. i Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principle – an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). New York: Pearson Education.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Bygate, M., Skehan, P. i Swain, M. (red.). (2001). *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. Harlow: Longman.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. W: J. C. Richards i R. W. Schmidt (red.), *Language and Communication* (s. 2–27). London: Longman.
- Canale, M. i Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–77.
- Dakowska, M. (2005). *Teaching English as a foreign language*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gajek, E. (2008). *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Zakład Graficzny UW.
- Gower, R., Phillips, D. i Walters, S. (2005). *Teaching Practice*. Oxford: Macmillan.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. W: J. B. Pride i J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Instytut Badań Edukacyjnych (w druku). *Raport krajowy badania ESLC*. Warszawa: Autor.
- Komisja Europejska (2012). *First European survey on language competences: final report*. Bruksela: Autor.
- Komorowska, H. (2009). (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557–581.
- Martin, J. (2009). Typowe błędy metodyczne w prowadzeniu zajęć językowych. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (s. 37–47). Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- 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 2009 r. Nr 4). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009a). *Podstawa programowa z komentarzami* (tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (s. 61–72). Warszawa: Autor.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2009b). 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.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (2002a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2002 r. Nr 15, poz. 142). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu (2002b). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w spra-

- wie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 9 maja 2002 r. Nr 51, poz. 458). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Ortega, L. (2007). Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective. W: R. DeKeyser (red.). *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (s. 180–207). Cambridge: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rada Europy (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Richards, J. C. i Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17, 38–62.
- Szpotowicz, M. (2012). Egzamin gimnazjalny a podstawa programowa, czyli czego egzamin nie sprawdza. *Języki Obce w Szkole* 1, 34–41.
- Tomaszewska, B. (2009). Lekcja w szkole ponadpodstawowej i ponadgimnazjalnej. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwo CODN, 142–158.
- Ur, P. (1996). *A Course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.