

dr Paulina Marchlik

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

dr Kamila Wichrowska

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

dr Aleksandra Jasińska-Maciążek

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

Efektywność nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej – przypadek szkół publicznych w Ostrołęce¹

W niniejszym tekście przedstawiamy analizę wyników egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego, przeprowadzonego w roku szkolnym 2020/2021. Zestawiając wymagania podstawy programowej i Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), opisujemy, jakie umiejętności z zakresu posługiwania się językiem angielskim oczekiwane są od uczniów klas ósmych. Analizujemy poszczególne umiejętności, jakimi wykazali się absolwenci publicznych szkół podstawowych w Ostrołęce, przedstawiając je na tle wyników krajowych.

Tekst zawiera rekomendacje dla praktyków, które mogą pomóc w efektywnej pracy z uczniami szkół podstawowych.

Egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego

Egzamin ósmoklasisty z języka obcego nowożytnego sprawdza, w jakim stopniu uczeń VIII klasy szkoły podstawowej spełnia wymagania określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla pierwszych dwóch etapów edukacyjnych (klasy I–VIII). Według zapisów podstawy programowej na koniec I etapu edukacyjnego uczniowie osiągają poziom biegłości językowej A1 w skali Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ; Coste i in., 2003), a uczniowie kończący II etap edukacyjny – poziom biegłości językowej A2+ (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi).

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 grudnia 2020 r. (Dz.U. 2020 poz. 2314) w roku szkolnym 2020/2021 poziom egzaminu z języka angielskiego odpowiadał poziomowi A2 w skali ESOKJ i nie sprawdzał umiejętności mówienia.

¹ Tekst jest przedrukiem broszury przygotowanej dla nauczycieli, pedagogów i psychologów ostrołęckich szkół w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”: Marchlik, P., Wichrowska, K., Jasińska-Maciążek, A. (2022). *Umiejętności z języka angielskiego absolwentów ostrołęckich szkół podstawowych w świetle egzaminu ósmoklasisty 2021. Ostrołęckie obserwatorium oświatowe 2021/22*. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. <https://www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka/wp-content/uploads/sites/19/2022/04/umiejnosciz-jezyka-angielskiego-absolwentow-ostroleckich-szkol-podstawowych.pdf>

Według ESOKJ, uczeń posługujący się językiem angielskim na poziomie A1 rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego; potrafi przedstawiać siebie i innych; potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada, oraz odpowiadać na tego typu pytania; potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

Uczeń posługujący się językiem angielskim na poziomie A2 rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy); potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe; potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

W 2011 roku zostało przeprowadzone międzynarodowe badanie kompetencji językowych (The European Survey on Language Competence (ESLC)), które objęło 53 tys. europejskich nastolatków z 14 krajów, w tym Polski (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013; Muszyński, 2016). Wyniki badania ESLC pokazały, że w zakresie języka angielskiego biegłość językowa polskich uczniów ostatniej klasy gimnazjum (w roku 2011) była jedną z niższych w Europie: 24% osiągnęło poziom poniżej A1, 34% – A1, 17% – A2, 15% – B1, 10% – B2.

Umiejętności językowe dzieci w szkole podstawowej

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową w ciągu 8 lat szkoły podstawowej na naukę pierwszego języka obcego uczeń poświęca 630 godzin dydaktycznych (180 godzin na I etapie i 450 godzin na II etapie edukacyjnym).

Należy pamiętać, że dynamika uczenia się języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej (kiedy dzieci dopiero uczą się czytać i pisać w języku ojczystym) jest inna niż w klasach starszych. Młodsze dzieci nie rozwijają swoich umiejętności językowych równolegle, tylko w konkretnej kolejności. Zaczynają od słuchania, po nim pojawia się mówienie, później czytanie, a w ostatniej kolejności – pisanie (Szpotowicz, 2011). Co ciekawe, badania wykazały, że poziomy biegłości językowej powyżej B1 są poza zasięgiem poznawczym dzieci w środkowym wieku szkolnym (Hasselgreen i in., 2011). Dla zobrazowania podajmy przykład umiejętności językowych na poziomie B2: „osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne (...)” (Coste i in., 2003, s. 33). Jednakże, według Piageta, z punktu widzenia rozwoju poznawczego do myślenia abstrakcyjnego zdolne są dopiero dzieci w ostatnim (czwartym) stadium rozwoju (stadium operacji formalnych), czyli powyżej 11–12 roku życia (Schaffer, Kipp, 2006). W praktyce oznacza to, że dzieci w środkowym wieku szkolnym (8/9–11/12 lat) nie mają możliwości rozumienia tematów abstrakcyjnych nawet w swoim języku ojczystym. Ponadto warto pamiętać, że wzrost kompetencji w posługiwaniu się językiem ojczystym jest ściśle związany z rozwojem poznawczym (Rękosiewicz, Jankowski, 2014).

Metodologia badania

Broszura powstała w ramach projektu „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe”².

Dane

W analizach wykorzystano wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego w wersji standardowej przeprowadzonego w maju 2021 roku, w terminie głównym. Dane ograniczono do populacji uczniów szkół publicznych. W ostrołęckich szkołach publicznych do egzaminu przystąpiło 474 uczniów (97% populacji); w całym kraju 319 222.

Analizy

Egzamin z języka angielskiego składa się z wielu zadań zamkniętych wrażliwych na zgadywanie. Dlatego analizy przeprowadzono z wykorzystaniem metody, która bierze pod uwagę efekt zgadywania. Dla każdej z pięciu wymienionych poniżej umiejętności wyniki wyskalowano zgodnie z teorią odpowiedzi na zadanie testowe (*item response theory*), stosując modele dopuszczające parametr zgadywania dla zadań, w których widoczny był ten efekt. Ponadto przyjęto, że zadania różnią się parametrem dyskryminacji. Analizy przeprowadzono w programie Stata 14.2, wykorzystując pakiet *uirt* (Kondratek, 2016). Wyniki analiz pokazały, czy poszczególne zadania są dobrymi wskaźnikami danej umiejętności oraz jaka była ich trudność (przy kontroli efektu zgadywania). To, w połączeniu z analizą ekspercką zadań i opisu danej umiejętności na poziomie A2, pozwoliło na sformułowanie kryteriów, które świadczyły o opanowaniu danej umiejętności szczegółowej na wskazanym poziomie.

Charakterystyka umiejętności szczegółowych

Umiejętność rozumienia wypowiedzi ze słuchu

To umiejętność rozumienia prostych wypowiedzi ustnych artykułowanych wyraźnie, w standardowej odmianie języka. Według ESOKJ, na poziomie A2 uczeń potrafi zrozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami dla niego ważnymi.

Na egzaminie ósmoklasisty sprawdzało ją 15 zadań zamkniętych (wszystkie podpunkty zadań egzaminacyjnych: 1, 2, 3 i 4). Były to zadania bardzo łatwe oraz o umiarkowanej trudności.

Najłatwiejsze zadania (1.1, 3.3 i 2.4, z którymi poradziło sobie 71–78% uczniów publicznych szkół podstawowych w całym kraju) wymagały odnalezienia w usłyszanej wypowiedzi określonych informacji.

Zadania o przeciętnej trudności (1.4 i 1.5, 56–63% poprawnych odpowiedzi) wymagały określenia głównej myśli (wybranie tytułu wysłuchanej historii) oraz intencji autora wypowiedzi (określenie i wybranie myśli przewodniej usłyszanej wypowiedzi).

² Projekt naukowy „Ostrołęckie obserwatorium oświatowe” jest prowadzony na podstawie umowy o współpracy między Miastem Ostrołęką a Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Najtrudniejsze zadanie, 2.2, z którym poradziło sobie 46% uczniów szkół publicznych w kraju, polegało na dopasowaniu zdania opisującego usłyszaną wypowiedź. Trudności tego zadania można upatrywać w użyciu w dość krótkiej wypowiedzi aż trzech słów wykraczających ponad poziom biegłości językowej A2: *disaster* [B2], *honest* [B1] oraz *worth* [B1].

Na egzaminie nie było natomiast zadań trudnych. Dlatego uznano, że osoby, które opanowały umiejętność rozumienia wypowiedzi ze słuchu na poziomie A2, mogły popełnić błąd w zadaniu 2.2 oraz w jeszcze jednym zadaniu (domniemanie pomyłki). Tak zdefiniowany poziom umiejętności w skali całego kraju osiągnęło 33% uczniów szkół publicznych.

Umiejętność rozumienia tekstów pisanych

To umiejętność rozumienia prostych wypowiedzi pisemnych. Według ESOKJ, na poziomie A2, uczeń potrafi czytać bardzo krótkie, proste teksty; potrafi znaleźć konkretne, przewidywalne informacje w prostych tekstach dotyczących życia codziennego, takich jak ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy, a także rozumie krótkie, proste listy prywatne.

Na egzaminie ósmoklasisty sprawdzało ją 14 zadań: 11 zamkniętych (podpunkty zadań egzaminacyjnych 7, 8 i 9) oraz 3 otwarte (podpunkty zadania egzaminacyjnego nr 10). Były to przede wszystkim zadania bardzo łatwe i łatwe. Najłatwiejsze (10.1 i 10.2; odpowiednio: 83% i 88% poprawnych odpowiedzi wśród uczniów szkół publicznych w całym kraju) wymagały znalezienia w tekście napisanym w języku angielskim określonych informacji i podania ich w tekście sformułowanym w języku polskim (czyli przetworzenia tekstu: przekazania w języku polskim informacji sformułowanych w języku obcym). Zadania trochę trudniejsze, choć nadal łatwe (7.4 i 7.2; odpowiednio: 73% i 67% poprawnych odpowiedzi), sprawdzały umiejętności ustalenia głównej myśli tekstu oraz określenia kontekstu wypowiedzi.

Relatywnie najtrudniejsze było zadanie 9.1 (60% poprawnych odpowiedzi), sprawdzające umiejętność odnalezienia w tekście określonych informacji. Jego trudności można upatrywać w dwóch czynnikach:

- 1) w złożoności tekstu pisanego (tekst B), do którego to zadanie się odnosi. Wszystkie teksty w zadaniu egzaminacyjnym nr 9 dotyczą wiadomości wysłanej w butelce, jednak tylko w tekście B pojawiają się trzy osie czasowe (data wysłania wiadomości, data znalezienia butelki z wiadomością i teraźniejszość).
- 2) w zadaniu egzaminacyjnym nr 9 jeden z tekstów pasuje do dwóch pytań (9.1 i 9.4), i to właśnie jest tekst B.

Na egzaminie nie było natomiast zadań trudnych. Dlatego uznano, że osoby, które opanowały umiejętność rozumienia tekstów pisanych na poziomie A2 mogły popełnić błąd w zadaniu 9.1 oraz w jeszcze jednym zadaniu (domniemanie pomyłki). Tak zdefiniowany poziom umiejętności w skali całego kraju osiągnęło 50% uczniów.

Umiejętność reagowania na wypowiedzi

To umiejętność uczestniczenia w rozmowie i reagowania w typowych sytuacjach w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, w formie prostego tekstu.

Na egzaminie ósmoklasisty sprawdzało ją 9 zadań (7 zamkniętych: podpunkty zadania 4 i 5 oraz 2 otwarte: 6.1 i 6.2). Były to przede wszystkim zadania bardzo łatwe i łatwe. Najłatwiejsze okazało się zadanie egzaminacyjne nr 5, szczególnie punkt 5.4. Uczeń musiał w nim spośród podanych stwierdzeń wybrać to, które wyraża opinię o cieście (90% poprawnych odpowiedzi w szkołach publicznych w całym kraju). Trudniejsze, choć nadal relatywnie łatwe, były podpunkty zadania egzaminacyjnego nr 4, w którym uczniowie, słuchając wypowiedzi poszczególnych osób, musieli dopasować do nich odpowiednie reakcje (od 61% do 73% poprawnych odpowiedzi w zależności od podpunktu). Zadaniem o umiarkowanej trudności, choć najtrudniejszym spośród mierzących umiejętność reagowania na wypowiedź, było zadanie 6.1, które sprawdzało produkcję językową, funkcje językowe oraz uzyskiwanie informacji i wyjaśnień (46% poprawnych odpowiedzi). Uczniowie musieli uzupełnić wypowiedź (pytanie) z wykorzystaniem podanego słowa w odpowiedniej formie.

Z uwagi na fakt, że umiejętność reagowania na wypowiedzi mierzyło niewiele zadań, spośród których zdecydowana większość była zadaniami łatwymi, uznano, że osoby, które opanowały tę umiejętność na poziomie A2, musiały rozwiązać poprawnie co najmniej 8 z 9 zadań. Tak zdefiniowany poziom umiejętności w skali całego kraju osiągnęło 34% uczniów szkół publicznych.

Znajomość i poprawność stosowania środków językowych

To umiejętność posługiwania się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych).

Na egzaminie ósmoklasisty sprawdzało ją 16 zadań (6 zadań zamkniętych: podpunkty zadania egzaminacyjnego nr 11 i nr 12 oraz 10 zadań otwartych: podpunkty zadania 3, 6, 11, 13 oraz dwa kryteria oceny wypowiedzi pisemnej w ramach zadania egzaminacyjnego nr 14: zakres środków językowych i poprawność środków językowych). Były to zadania o zróżnicowanej trudności. Zadania bardzo łatwe, jak 3.3 (71% poprawnych odpowiedzi wśród uczniów publicznych szkół podstawowych w całym kraju) czy 11.1 i 11.3 (odpowiednio: 70% i 75% poprawnych odpowiedzi), wymagały podania lub wybrania określonego słowa w odpowiedniej formie. Zadania o umiarkowanej trudności 6.1 i 6.2 (48% i 56% poprawnych odpowiedzi) wymagały wypełnienia luki w zdaniu odpowiednią formą gramatyczną (pytanie). Sprawdzające tę umiejętność zadanie wymagające dłuższej wypowiedzi (dwa kryteria oceny wypowiedzi pisemnej) miało umiarkowaną trudność. Maksymalny wynik (2 pkt) w kryterium znajomości środków językowych uzyskało 46% uczniów szkół publicznych w całym kraju, a w kryterium poprawności zastosowanych środków językowych 37% uczniów (29% uzyskało 1 pkt). Najtrudniejsze okazało się zadanie 13.2 (23% poprawnych odpowiedzi), które polegało na uzupełnieniu luki z wykorzystaniem podanych słów w odpowiedniej formie (używając maksymalnie trzech wyrazów). Oczekiwana była odpowiedź *I phoned* – w czasie przeszłym.

Uznano, że osoby, które znają i poprawnie stosują środki językowe na poziomie A2, mogły popełnić błąd w zadaniu 13.2 oraz w jeszcze dwóch zadaniach. Tak zdefiniowany poziom umiejętności w skali całego kraju osiągnęło 33% uczniów szkół publicznych.

Tworzenie wypowiedzi pisemnych

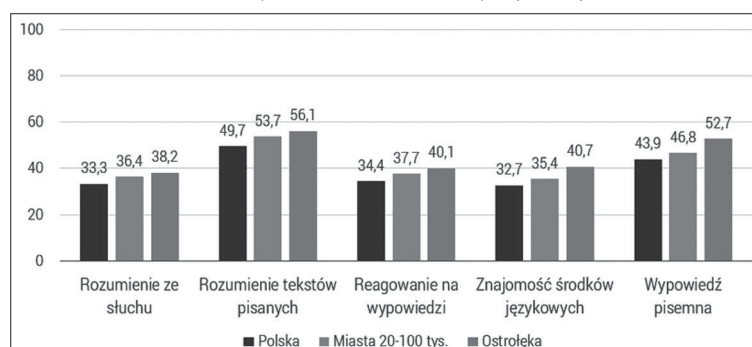
To umiejętność samodzielnego formułowania krótkich, prostych, spójnych i logicznych wypowiedzi pisemnych. Według ESOKJ, na poziomie A2, uczeń powinien umieć napisać krótkie i proste notatki lub wiadomości wynikające z doraźnych potrzeb, a także prosty list prywatny, na przykład dziękując komuś za coś.

Umiejętność tę na egzaminie sprawdzało zadanie egzaminacyjne nr 14, w którym należało napisać do koleżanki z Anglii wiadomość e-mail informującą o wygranej w szkolnym konkursie plakatów o tematyce przyrodniczej. Zadaniem uczniów było opisanie plakatu, wyjaśnienie motywacji do uczestnictwa w konkursie, a także opisanie swojej reakcji na wiadomość o wygranej. Oceniane były: treść, spójność i logika wypowiedzi, zakres i poprawność środków językowych.

Uznano, że o opanowaniu umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych na poziomie A2 będzie świadczyć zdobycie min. 3 pkt na 4 możliwe za kryterium treści, 2 pkt na 3 możliwe za kryterium spójności i logiki wypowiedzi oraz 3 pkt z 4 możliwych za łącznie potraktowane kryteria zakresu i poprawności środków językowych. Tak zdefiniowany poziom umiejętności w skali całego kraju osiągnęło 44% uczniów.

Wyniki badania

W każdym z pięciu obszarów umiejętności **odnotowano wyższy w Ostrołęce niż w grupach odniesienia odsetek uczniów, którzy wykazali się daną umiejętnością na poziomie A2**. Szczególnie lepiej niż rówieśnicy z całego kraju czy miast o podobnej wielkości ostrołęccy uczniowie poradzili sobie z napisaniem wiadomości e-mail oraz znajomością środków językowych.



Słupki przedstawiają odsetek uczniów szkół publicznych, którzy wykazali się daną umiejętnością na poziomie A2; Polska: N=319 222, Miasta 20–100 tys. mieszkańców: N=63 727, Ostrołęka: N=474.

Rysunek 1. Odsetek uczniów, którzy wykazali się poszczególnymi umiejętnościami językowymi na poziomie A2

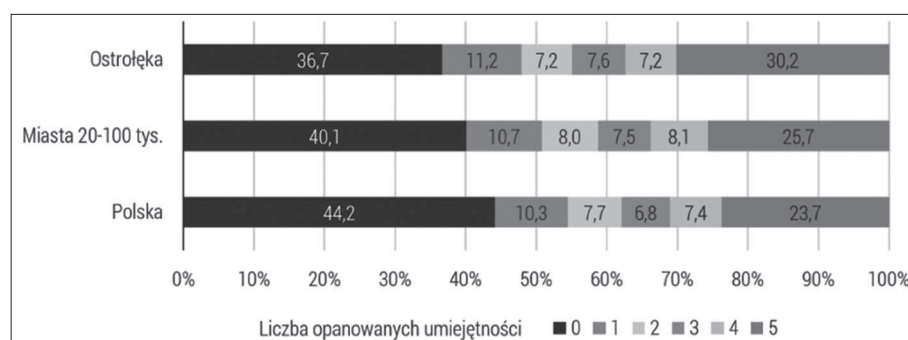
Zarówno dla ostrołęckich uczniów, jak i ich rówieśników z miast o podobnej wielkości i całego kraju **najłatwiejsza do opanowania na poziomie A2 była umiejętność rozumienia tekstów pisanych**. W zadaniach ją sprawdzających uczniowie mogli wielokrotnie wrócić do tekstu i znaleźć słowa kluczowe pomocne w wybraniu poprawnej odpowiedzi. Mimo to 44% ostrołęckich uczniów nie opanowało jej na wymaganym poziomie (w całym kraju 50%).

Wypowiedź pisemną na wystarczająco dobrym poziomie przygotowało 53% ostrołęckich ósmoklasistów (o 9 punktów procentowych więcej niż w całym kraju). Ósmoklasiści z roku szkolnego 2020/2021 wiedzieli, że w ramach tego zadania będą tworzyć jedną z zaledwie trzech rodzajów wypowiedzi (liczba rodzajów wypowiedzi została znacznie zawężona w stosunku do wymagań wskazanych w podstawie programowej): e-mail, wpis na blogu lub wiadomość. Mając tę wiedzę, uczniowie mogli solidnie przygotować się do tego zadania egzaminacyjnego, co odzwierciedlają wyniki.

Opanowanie trzech pozostałych umiejętności było jeszcze większym wyzwaniem. Tylko czterech na dziesięciu ostrołęckich ósmoklasistów wykazało się umiejętnością reagowania na wypowiedzi (40,1%) i znajomością środków językowych (40,7%) na poziomie A2. **Najtrudniejsza dla uczniów okazała się umiejętność rozumienia wypowiedzi ze słuchu (38,2%)**.

Analizując dane z perspektywy ucznia i liczby opanowanych przez niego umiejętności, stwierdzamy, że tylko niespełna **jeden na trzech ostrołęckich ósmoklasistów wykazał się wszystkimi pięcioma umiejętnościami na poziomie A2**. W skali całego kraju sytuacja jest jeszcze bardziej niepokojąca: wszystkie umiejętności językowe na poziomie A2 opanował niespełna jeden na czterech uczniów.

Ile umiejętności językowych na poziomie A2 opanowali uczniowie?

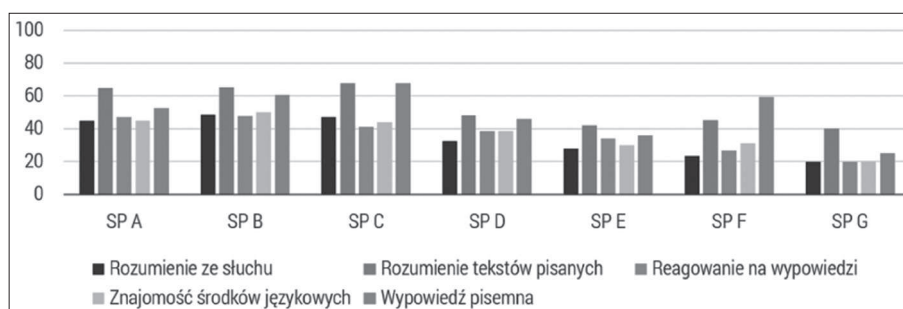


Rysunek 2. Odsetek uczniów szkół publicznych, którzy wykazali się daną liczbą umiejętności na poziomie A2

Ani jednej umiejętności na poziomie A2 nie opanowało 37% ostrołęckich uczniów, a w całym kraju odsetek ten wyniósł aż 44%. Uczniowie ci po ośmiu latach nauki nie rozumieją nawet bardzo podstawowych i prostych wypowiedzi w języku angielskim ani nie potrafią napisać krótkiego e-maila. Tak niski poziom biegłości językowej stanowi też trudną do pokonania barierę na kolejnych etapach edukacji.

Nie jest to problem specyficzny dla Ostrołęki, ale dotyczy całego systemu polskiej edukacji. Wyniki ostrołęckich uczniów są bardziej korzystne niż rówieśników z miast o podobnej wielkości czy całego kraju, jednak nadal jest wiele do zrobienia.

Międzyszkolne zróżnicowanie stopnia opanowania poszczególnych umiejętności jest wyraźne (rys. 3). Nie może być ono jednak podstawą oceny szkolnej efektywności nauczania języka angielskiego, gdyż wyniki te zależą od czynników, na które szkoła nie ma dużego wpływu (np. warunków do uczenia się języka poza szkołą, także podczas edukacji zdalnej). Ciekawsza jest analiza profili umiejętności absolwentów poszczególnych placówek, gdyż może pokazywać, na co szkoły kładą większy nacisk.



Słupki przedstawiają odsetek uczniów, którzy wykazali się daną umiejętnością na poziomie A2 w podziale na szkoły. Szkoły na wykresie uporządkowano malejąco pod względem odsetka uczniów, którzy opanowali wszystkie pięć umiejętności.

Rysunek 3. Odsetek uczniów, którzy wykazali się poszczególnymi umiejętnościami językowymi na poziomie A2; w podziale na szkoły

W SP A i SP B relatywne różnice w poziomie opanowania poszczególnych umiejętności są podobne do obserwowanych w Ostrołęce czy całym kraju, choć ogółem każda z umiejętności w tych placówkach została opanowana przez wyższy odsetek uczniów. W SP C oraz SP F dostrzegamy natomiast wyraźną przewagę rozumienia tekstów pisanych oraz umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnej. Natomiast w SP D i SP E obserwujemy dość wyrównany poziom opanowania wszystkich pięciu umiejętności.

Wyniki w zakresie dwóch umiejętności (znajomości środków językowych oraz wypowiedzi pisemnej) zależą w dużej mierze od samej próby wykonania ostatniego zadania na egzaminie. **Co piąty ostrołęcki ósmoklasista otrzymał 0 punktów za to zadanie, co można uznać za niemal równoznaczne z niepodjęciem próby napisania e-maila** (w całym kraju było to 25% uczniów). Obserwujemy w Ostrołęce bardzo duże różnice międzyszkolne w tym zakresie (od 12–13% w SP A, SP B i SP C przez 22%: SP F, 28%: SP D, 35%: SP G do

aż 44% w SP E). Szkoły, w których odsetek uczniów z wszystkimi pięcioma umiejętnościami na poziomie A2 jest najwyższy (SP A, SP B i SP C), to także te, w których opuszczanie wypowiedzi pisemnej zdarzało się najrzadziej.

Ciekawym przykładem z punktu widzenia przygotowania uczniów do napisania e-maila w języku angielskim jest szkoła F. Niemal 60% jej uczniów opanowało tę umiejętność na poziomie A2 i poziom opanowania tej umiejętności był znacząco wyższy niż w pozostałych czterech. Jednak nadal 22% uczniów uzyskało 0 punktów za wypowiedź pisemną. Czyli nawet w placówce, która dość dobrze radzi sobie z przygotowaniem uczniów do napisania krótkiego listu w języku obcym, są uczniowie, dla których takie zadanie jest barierą nie do pokonania.

Lekcje języka angielskiego mają duży potencjał, aby uczniowie je lubili i chętnie brali w nich udział. Sytuacja epidemiczna z pewnością nie pomogła w rozwoju umiejętności językowych dzieci. Jednakże po powrocie do szkolnych ławek potencjał ten należy odpowiednio ukierunkować i wykorzystać tak, aby przełożył się na większą biegłość językową uczniów.

Rekomendacje

Niskie wyniki z zadań egzaminacyjnych pokazują, że uczniowie mają za mały zasób słów. Istnieje natomiast wyraźny związek między znajomością słownictwa a sprawnością we wszystkich czterech umiejętnościach językowych: słuchaniu, czytaniu, mówieniu i pisaniu (Milton, 2013).

Jak zwiększać zasób słownictwa, jak ćwiczyć znajomość środków językowych, rozumienie ze słuchu i reagowanie na wypowiedzi?

Poniżej przedstawiamy listę rekomendacji do dalszej interpretacji i indywidualnego wykorzystania przez nauczycieli, którzy najlepiej znają potrzeby swoich uczniów.

[1] **Większa ekspozycja na język.** Uczniowie uczą się języka angielskiego w szkole w sposób sformalizowany. Jednakże nauczyciele z całą pewnością zdają sobie sprawę, że poza formalnymi zajęciami dzieci i młodzież także mają kontakt z językiem angielskim. Nauczyciele powinni być świadomi tego, jakie rodzaje aktywności podejmują ich uczniowie w czasie wolnym. Warto wykorzystywać zalety tej nieformalnej ekspozycji na język angielski, która może pozytywnie wpłynąć na poziom biegłości językowej. Znając zainteresowania uczniów, można pokazać im, w jaki sposób mogą je sami wykorzystać do rozwoju umiejętności językowych. Zainteresowania szczególnie istotne z punktu widzenia języka obcego to np. słuchanie piosenek, granie w gry (ze szczególnym naciskiem na gry online, w ramach których gracze będą mieli okazję do rozmawiania w języku angielskim z innymi graczami), oglądanie programów, filmów i seriali w języku angielskim (szczególnie z napisami w języku angielskim) oraz czytanie artykułów, książek i stron internetowych w języku angielskim dotyczących tematów, którymi dzieci i młodzież się interesują (Duff i in., 2015; Fonseca-Mora, Gant, 2016; Horowitz, 2019; Krashen, 1989; Muñoz, 2012; Muñoz, 2021; Muñoz, Cadierno, 2021; Peters, Webb, 2018).

[2] **Rozmowy w parach, w grupach.** Mimo że ostatni egzamin nie sprawdzał wypowiedzi ustnych, to nie można ich zaniedbywać, gdyż dzięki mówieniu dzieci nabywają biegłości językowej, która przełoży się na poprawne rozwiązywanie zadań z egzaminu ósmoklasisty. Zdecydowanie warto aranżować sytuacje, w których dzieci mogą rozmawiać ze sobą, dyskutować, wymieniać się poglądami na tematy bezpośrednio wpisane w program nauczania, ale także te, które je interesują. Sprzyjają temu różnorodne sytuacje komunikacyjne, tworzenie dialogów w parach i mniejszych grupach. Istotne jest, aby uczniowie mieli jak najwięcej możliwości interakcji i autentycznej komunikacji w języku obcym. Podczas lekcji warto także pamiętać o zmienianiu uczniów w parach i grupach, co daje więcej możliwości do używania i ćwiczenia tych samych struktur, jak również zapobiega zbyt niemu przejmowaniu inicjatywy przez uczniów bardziej biegłych językowo (Achmad, Yusuf, 2014; De Wilde i in., 2020).

[3] **Wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w klasie.** Może to pozytywnie wpłynąć na proces przyswajania języka przez uczniów, a także znacząco zmotywować ich do dalszej nauki oraz pobudzić kreatywność. Istnieje wiele materiałów i platform wspierających nauczycieli języka angielskiego i gotowych do wykorzystania na lekcjach (szczególnie po nauczaniu zdalnym związanym z rozprzestrzenianiem się COVID-19). Znając swoich uczniów, nauczyciele są w stanie je dobierać i korzystać z tych, które najlepiej odpowiadają ich zainteresowaniom i potrzebom oraz zmotywują ich do dalszej pracy (Azmi, 2017; Marchlik, Wichrowska, Zubala, 2021; Wichrowska, Marchlik, 2021).

Na szczególną uwagę zasługują takie strony jak:

- <https://learnenglishteens.britishcouncil.org>
- <https://www.teachingenglish.org.uk>
- <https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/resources-for-teachers>
- <https://www.onestopenglish.com>
- <https://linguahouse.com>

Warto, aby nauczyciele, wybierając szkolenia zawodowe, zwracali uwagę na te, które omawiają różnorodne metody pracy z wykorzystaniem TIK, biorąc pod uwagę fakt, iż obszar ten wciąż się rozwija i proponuje coraz to nowsze możliwości.

[4] **Zwracać uwagę uczniów na pułapki językowe.** Każdy nauczyciel języka zdaje sobie sprawę z różnic i podobieństw w strukturach gramatycznych języka ojczystego i obcego. Uczniowie, szczególnie podczas sytuacji egzaminacyjnych, powinni być bardzo wyczuleni na te podobieństwa i różnice. Na przykład w zadaniu 13.2 wielu uczniów mogło wpaść w pułapkę językową: *I checked John's phone number twice before (I / phone) _____ him.* Zamiast poprawnej odpowiedzi *I phoned him*, uczniowie mogli napisać *I phoned to him* (transfer negatywny z języka polskiego: zadzwoniłem do niego). Błędy wynikające z negatywnego transferu językowego mogą pojawić się też podczas tworzenia wypowiedzi pisemnych. Cenne jest zwracanie uwagi uczniów na słowa pułapki, wyglądające podobnie w języku polskim i angielskim, które jednak mają różne znaczenie, czyli na tzw. fałszywych przyjaciół (ang. *false friends*). Należy uświadamiać uczniom, że założenie, iż podobieństwo formy oznacza podobieństwo semantyczne może prowadzić do błędów językowych (Jaskulska, Łockiewicz, 2017).

[5] **Uczyć dzieci i młodzież, jak się uczyć.** Zdecydowanie dobrym pomysłem jest, aby nauczyciele pokazali uczniom, w jaki sposób mogą się uczyć języka angielskiego, zarówno w szkole jak i poza zorganizowanymi zajęciami. Rolą nauczyciela jest przedstawienie różnorodnych sposobów postępowania i technik uczenia się oraz pomoc w wybraniu przez ucznia tych, które są dla niego najskuteczniejsze. Dzieci i młodzież mogą jeszcze nie mieć wyrobionych umiejętności samodzielnego uczenia się, dlatego warto, aby nauczyciele pokazali uczniom, jak można poszerzać swoje umiejętności językowe, np. dzięki wykorzystaniu map myśli, mnemotechnik, fiszek lub aplikacji do nauki języka obcego. Zachęcanie uczniów do refleksji i ewaluacji dotyczącej tego, czego i w jaki sposób się uczą, również pomoże im w lepszym zrozumieniu zasad rządzących procesami przyswajania wiedzy i umiejętności. Namysł nad tym procesem uczy dzieci i młodzież monitorowania własnych postępów, identyfikacji słabych i mocnych stron oraz umożliwi im planowanie dalszej edukacji językowej (Drożdżał-Szelest, 1996; Ellis, Ibrahim, 2015; Gorąca-Sawczyk, 2019).

[6] **Wykorzystać elementy CLIL.** CLIL, czyli *Content and Language Integrated Learning* (zintegrowane nauczanie językowo przedmiotowe), to podejście, w ramach którego uczniowie poznają jednocześnie treści przedmiotowe (np. matematykę, biologię, przyrodę) oraz opanowują język obcy, w którym odbywa się nauka. Dzięki temu podejściu język obcy wplatany jest w treści programowe, tworząc możliwość uczenia się języka oraz danego przedmiotu w tym samym czasie. W CLIL ważna jest sytuacja komunikacyjna oraz jasne przekazanie informacji z wykorzystaniem języka obcego. Dodatkowym atutem wprowadzenia CLIL jest zwiększenie czasu ekspozycji uczniów na język w ramach już istniejących jednostek edukacyjnych, bez organizowania dodatkowych godzin języka obcego. Aby zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe mogło mieć miejsce, nauczyciele muszą być do niego właściwie przygotowani – zarówno metodycznie, jak i muszą być zaopatrzeni w odpowiednie materiały dydaktyczne (Coyle, Hood, Marsh, 2010; Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2016; Zaparucha 2017).

Bibliografia

- Achmad, D., Yusuf, Y. Q. (2014). Observing pair-work task in an English-speaking class. *International Journal of Instruction*, 7, 151–164.
- Azmi, N. (2017). The benefits of using ICT in the EFL classroom: From perceived utility to potential challenges. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 111–118.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa, Wydawnictwo CODN. https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- De Wilde, V., Brysbaert, M., Eyckmans, J. (2020). Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important? *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 171–185. doi:10.1017/S1366728918001062

- Drożdżal-Szelest, K. (1996). *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*. Poznań: Motivex.
- Duff, D., Tomblin, J. B., Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853–864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Ellis, G., Ibrahim, N. (2015). *Teaching children how to learn*. Surry: Delta Publishing.
- Fonseca-Mora, C., Grant, M. (2016). *Melodies, rhythm and cognition in foreign language learning*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L., Szpotowicz, M. (2013a). *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa. <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-eslc.pdf>
- Gorąca-Sawczyk, G. (2019). Różnorodność technik uczenia się słownictwa w języku obcym. *Neofilolog*, 43(2), 181–192. <https://doi.org/10.14746/n.2014.43.2.4>
- Hasselgreen, A., Kaldait, V., Maldonado Martín V., Piżorn, K. (2011). *Assessment of young learner literacy linked to the Common European Framework of Reference for Languages*. Council of Europe.
- Horowitz, K. S. (2019). Video games and English as a second language: The effect of massive multiplayer online video games on the willingness to communicate and communicative anxiety of college students in Puerto Rico. *American Journal of Play*, 11(3), 379–410.
- Jaskulska, M., Lockiewicz, M. (2017). Polish as L1, English as L2: the linguistic transfer impact on Second Language Acquisition stemming from the interlingual differences: implications for young learners' education. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 37(2), 68–76.
- Kondratak, B. (2016). UIRT: Stata module to fit unidimensional Item Response Theory models. *Statistical Software Components S458247*, Boston College Department of Economics, revised 22 Feb 2022.
- Komisja Europejska (2012). *First European Survey on Language Competences: final report*. (2012). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice (2016). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. (Kluczowe dane o nauczaniu języków w szkołach w Europie – 2017). Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.
- Knight, B. (2018). *How long does it take to learn a foreign language?* Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/elt/blog/wp-content/uploads/2018/10/How-long-does-it-take-to-learn-a-foreign-language.pdf>
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440–464.
- Marchlik, P., Wichrowska, K., Zubala, E. (2021). The use of ICT by ESL teachers working with young learners during the early COVID-19 pandemic in Poland. *Education and Information Technologies*, 26, 7107–7131. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10556-6>
- Milanovic, M. (2009). Cambridge ESOL and the CEFR. *Research Notes*, 37, 2–5. <https://www.cambridgeenglish.org/images/23156-research-notes-37.pdf>
- Milton J., Alexiou T. (2009). Vocabulary size and the Common European Framework of Reference for languages. W: B. Richards, M.H. Daller, D.D. Malvern, P. Meara, J. Milton, J. Treffers-Daller (red.) *Vocabulary studies in first and second language acquisition*. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230242258_12
- Milton, J. (2013). Measuring the contribution of vocabulary knowledge to proficiency in the four skills. W C. Bardel, C. Lindqvist, B. Laufer (red.) *L2 vocabulary acquisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis* (s. 57–78). Euro SLA.
- Muñoz, C. (2012). The significance of intensive exposure as a turning point in learners' histories. W: C. Muñoz (red.), *Intensive exposure experiences in second language learning* (s. 141–160). Bristol: Multilingual Matters.

- Muñoz, C. (2014). Starting age and other influential factors: Insights from learner interviews. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 465–484. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.3.5>
- Muñoz, C., Cadierno, T. (2021). How do differences in exposure affect English language learning? A comparison of teenagers in two learning environments. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11, 185–212. <http://dx.doi.org/10.14746/ssl.2021.11.2.2>
- Muszyński, M. (2016). *Kulejąca nauka języków*. Evidence Institute. <https://www.evidin.pl/wp-content/uploads/publications/edu-pod-lupa/EDUPODLUPA-kulejaca-nauka-jezykow.pdf>
- Muszyński, M., Campfield D., Szpotowicz, M. (2015). *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-ee-raport-jezyk-angielski-w-szkole-podstawowej.pdf>
- Muszyński, M., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2016). Przegląd badań nad szkolnymi i pozaszkolnymi uwarunkowaniami nauczania języków obcych. *Edukacja*, 139(4), 78–99.
- Peters, É., Webb, S. (2018). Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 551–577.
- Szpotowicz, M., Campfield, D., Rycielska, L. (2014). Wyniki nauczania w zakresie języka angielskiego i ich uwarunkowania. W: R. Dolata (red.), *Czy szkoła ma znaczenie? Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego pozaszkolne i szkolne uwarunkowania*. T. 2 (s. 277–305). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/SUEK/Czy_szkola_ma_znaczenie%20tom%202.pdf
- Szpotowicz, M. (2012). Egzamin gimnazjalny a podstawa programowa, czyli czego egzamin nie sprawdza. *Języki Obce w Szkole*, 1, 34–41. https://issuu.com/frse/docs/jows_01_www
- Wichrowska, K., Marchlik, P. (2021). Nauczyciel języka obcego a kształcenie zdalne dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W: J. Pękala, K. Białożył-Wielonek (red.), *Obszary (nie) pewności w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 167–185). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Zaparucha, A. (2017). *CLIL jako nowatorska metoda nauczania. Z. 1, Teoria w pigułce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.