



Nauczanie języka angielskiego na podstawie wyników badania BUNJO

Agata Gajewska-Dyszkiewicz, Katarzyna Kutyłowska,
Katarzyna Paczuska, Magdalena Szpotowicz

We wrześniu 2014 r. Instytut Badań Edukacyjnych opublikował raport Pracowni Języków Obcych: *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z pierwszego etapu „Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum” (BUNJO)*. Przedstawiono w nim wyniki badań kwestionariuszowych i wywiadów indywidualnych przeprowadzonych wśród ponad 4700 uczniów, 380 nauczycieli i 120 dyrektorów szkół.

Głównym celem tego etapu badania było zebranie informacji pozwalających na nakreślenie obrazu nauki języków obcych w różnych środowiskach – w szkole, w domu, w środowisku medialnym – w których ten proces zachodzi. Szczególnym kontekstem badania warunków nauki języków obcych w placówkach szkolnych były zmiany organizacyjne, wprowadzone wraz z nową podstawą programową dla języka obcego nowożytnego. Niniejszy artykuł dotyczy części raportu opisującej wyniki 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. Porównanie opinii różnych uczestników życia szkolnego mówi wiele o stopniu wdrożenia nowych regulacji na poziomie organizacyjnym oraz o przyjęciu zmian w środowisku szkolnym.

Obowiązkowa nauka dwóch języków

Kluczowym założeniem europejskiej polityki językowej jest ochrona języków Europy oraz wspieranie rozwoju wielojęzyczności wśród Europejczyków. Praktycznym wyrazem tego wsparcia powinna być bogata oferta językowa w szkołach, która zapewni młodym Europejczykom możliwość nauki różnych, w tym mniej popularnych, języków obcych. Z danych zebranych od dyrektorów szkół wynika, że oferta językowa polskich gimnazjów nie jest bogata. Aż siedem na dziesięć z nich oferowało naukę zaledwie dwóch języków obcych. Dotyczyło to przede wszystkim szkół zlokalizowanych na terenach wiejskich. Gimnazja uczestniczące w badaniu BUNJO reprezentowały większość polskich gimnazjów, oferujących nauczanie języka angielskiego jako kontynuacji nauki języka ze szkoły podstawowej. Wśród badanych gimnazjów niemal wszystkie prowadziły również naukę języka niemieckiego. Język francuski czy rosyjski nauczany był w co piątym badanym gimnazjum, a włoskiego, czy hiszpańskiego mogli się uczyć tylko nieliczni gimnazjaliści.

Możliwość kontynuacji nauki innych języków obcych (oprócz angielskiego) była jeszcze bardziej ograniczona. Kontynuację języka niemieckiego oferowała już tylko co druga badana szkoła, języka francuskiego i rosyjskiego – znikomy odsetek. W kontekście powszechności nauczania języka angielskiego w szkołach podstawowych (92,5 proc. uczniów w 2012 r., GUS 2012) nie dziwi dominacja języka angielskiego jako języka kontynuowanego. Stanowi ona odpowiedź na realne potrzeby gimnazjalistów. Rozszerzenie oferty języków obcych nauczanych na poziomie III.1 w gimnazjum byłoby zatem uzasadnione dopiero w sytuacji zwiększenia różnorodności języków nauczanych w szkole podstawowej.

Osobną kwestią jest oferta dla uczniów, którzy rozpoczynają naukę danego języka (języki nauczane na poziomie III.0). W większości szkół ograniczenie tej oferty do dwóch języków, w praktyce oznacza dla ucznia brak możliwości wyboru. Model kształcenia językowego 1+2 (język ojczysty + dwa języki obce) przybiera w Polsce postać: język polski + język angielski + język niemiecki. Spośród 14 krajów, które brały udział w badaniu ESLC z 2013 r. (Europejskie Badanie Kompetencji Językowych), średnia liczba języków oferowanych w Polsce była drugą najniższą – około 2,5 języka. Mniej różnorodną ofertę językową miała jedynie Chorwacja (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013:101).

Zakres języków oferowanych przez szkołę zależy od wielu czynników, takich jak: zasoby kadrowe szkoły, dostępność nauczycieli języków obcych, w przypadku małych szkół – niewielka liczba uczniów, czy wreszcie stopień zainteresowania uczniów nauką poszczególnych języków.

Dwa języki – nauczyciele popierają, dyrektorzy sceptyczni

Abstrahując od konieczności zwiększania liczby oferowanych języków, już samo wprowadzenie obowiązku nauki drugiego języka obcego było rewolucyjną zmianą. Reakcje dyrektorów, nauczycieli i uczniów na wprowadzone zmiany są nieco odmienne. Podczas gdy badani angielski 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. W ich opiniach dominuje przekonanie o kluczowej roli zdolności językowej (ang. *language aptitude*) w procesie uczenia się języka obcego. Wątpliwości jednej trzeciej dyrektorów wynikają z troski o uczniów o niskim potencjale, którzy mają

problemy z opanowaniem podstaw jednego języka obcego. 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 posiadał znajomość danego języka, i przejść do nauki kolejnego. Nauczyciele zaś wiedzą, że przyswajanie języka następuje stopniowo, w różnym tempie u różnych uczniów, i wydłużenie okresu nauki drugiego języka obcego daje uczniom słabszym szansę na opanowanie tego języka.

Czy uczniowie chcą się uczyć dwóch języków?

Opinie uczniów na temat nauki dwóch języków w szkole są znacznie bardziej podzielone niż opinie nauczycieli czy dyrektorów. Ponad połowa z nich nie jest zadowolona z wprowadzonej zmiany. W wywiadach indywidualnych jako główny problem w nauce dwóch języków uczniowie podawali pokrewieństwo nauczanych języków. Nauczyciele dostrzegają trudności, z którymi zmagają się ich uczniowie – około 60 proc. badanych anglistów stwierdziło, że uczniowie postrzegają naukę dwóch języków jako trudną, gdyż myślą im się 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 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 (ang. *common underlying proficiency*), która pozwala na transfer wiedzy i umiejętności oraz strategii uczenia się (Cybulska 2009:100). Niestety, tylko niewielka grupa badanych gimnazjalistów (40 proc.) jest świadoma faktu, że znajomość jednego języka obcego może być nie przeszkodą, ale pomocą w nauce kolejnego. Co zaskakuje, prawie 30 proc. anglistów ma mieszane uczucia lub wręcz nie zgadza się ze stwierdzeniem, że znajomość jednego języka wspomaga uczenie się drugiego.

Pomimo niechęci części uczniów do nauki dwóch języków oraz sygnalizowanych 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 proc. ocenia, że radzi

sobie bardzo źle. W odpowiedzi na to, kiedy powinna zaczynać się nauka drugiego języka, połowa uczniów wskazywała gimnazjum, a tylko nieco mniej – szkołę podstawową. Takie opinie zdają się świadczyć o tym, że uczniowie mają świadomość konieczności rozpoczęcia nauki języków jak najwcześniej.

Egzamin gimnazjalny jako cel nauki języka

Podstawa programowa pozostawia szkołom znaczną autonomię w zakresie spełniania wymagań dotyczących efektów nauczania w szkole. Zobiektywizowaną, porównywalną, zewnętrzną ocenę efektów nauczania daje obowiązkowy egzamin gimnazjalny, którego wymagania są jednak węższe niż składowe podstawy programowej. Egzamin nie zawiera pomiaru umiejętności w zakresie wypowiedzi ustnej, natomiast kompetencje i umiejętności w zakresie wypowiedzi pisemnej są częścią egzaminu na poziomie rozszerzonym.

Tymczasem co drugi badany nauczyciel języka angielskiego za priorytetowy cel swojej pracy dydaktycznej wskazał przygotowanie uczniów do egzaminu. 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 lata nauki uczniów w szkole. Na istotną rolę przygotowań do egzaminu wskazują także deklaracje uczniów klas I, z których ponad połowa stwierdziła, że na ich lekcjach robi się dużo ćwiczeń przygotowujących do egzaminu z języka angielskiego.

Znacząca 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. Jest to dla uczniów duża motywacja. Warto zwrócić także uwagę, że ze względu na centralny charakter egzaminu, jego wyniki stanowią łatwe kryterium porównywania szkół i ich prestiżu, stanowią podstawę tworzenia rankingów, a dla organów prowadzących stanowią podstawę oceny pracy i efektywności nauczania.

W świetle omawianych wyników 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 miał poziom złożoności zbliżony do egzaminu maturalnego – byłoby

to korzystne dla równomiernego rozwoju umiejętności językowych uczniów polskich gimnazjów.

Nauczanie języka obcego w podziale na grupy

Mimo że obowiązek prowadzenia nauczania języka obcego w podziale na grupy nie jest niczym nowym, w nowej podstawie programowej pojawiło się zalecenie, aby w przypadku nauczania języka w ramach kontynuacji ze szkoły podstawowej, kryterium tworzenia grup nie była jedynie jej liczebność, lecz także poziom zaawansowania językowego uczniów. Diagnoza stopnia zaawansowania językowego uczniów powinna zostać dokonana za pomocą testu plasującego.

Zapis ten wydaje się wyjściem naprzeciw realiom nauczania języków w polskim systemie oświaty. Uczniowie po II etapie edukacyjnym prezentować mogą zróżnicowany poziom znajomości języka, którego naukę kontynuować będą w szkole gimnazjalnej. Przyrost 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 u uczniów słabszych. Regulację co do tworzenia grup „poziomowych”, jak się wydaje, bardzo dobrze przyjęli dyrektorzy szkół i nauczyciele. Zdecydowana większość obu kręgów respondentów jest zdania, że podział na grupy nauczania przyczynia się do zwiększenia efektywności kształcenia językowego. Stosunkowo duża część dyrektorów szkół wskazuje na pozytywny wpływ takiego rozwiązania na emocjonalny aspekt pracy w grupie. Uważają, że zapewnia ono poczucie komfortu i bezpieczeństwa uczniom, redukuje efekt znudzenia wśród uczniów bardziej zaawansowanych oraz niweluje poczucie frustracji i porażki u uczniów osiągających słabsze wyniki w nauce.

Opisywane rozwiązanie spotyka się z pozytywną reakcją, ale czy jest realizowane w praktyce? Podział na grupy według stopnia znajomości języka wśród uczniów klas pierwszych rocznika 2011/2012, kontynuujących naukę języka angielskiego ze szkoły podstawowej, obowiązywał w trzech na cztery badane szkoły. W większości z nich przydział ucznia do danej grupy opierano na wyniku testu pisemnego. W szkołach, w których nie zdecydowano się na takie rozwiązanie, wskazywano głównie na brak zróżnicowania językowego uczniów, trudności organizacyjne, ograniczenia finansowe lub małą liczebność oddziałów klasowych, w których nauczany jest język angielski.

Ocena podziału na grupy jest zróżnicowana. Około siedmiu na dziesięciu badanych pierwszoklasistów zadeklarowało,

że poziom grupy, w której uczą się języka, jest dla nich odpowiedni. Uczniowie pierwszych klas dobrze oceniają też dopasowanie podręczników do poziomu i tempo pracy na lekcji. Z kolei nauczyciele nieco krytyczniej postrzegają rzeczywisty stan zróżnicowania poziomu językowego uczniów w grupach. Tylko nieco poniżej 40 proc., z nich uważa, że poziom ten jest wyrównany, a prawie taki sam odsetek nauczycieli nie zgodził się w badaniu z tym stwierdzeniem.

Wydaje się zatem, że o ile założenie podziału na grupy uwzględniające zaawansowanie językowe uczniów uznawane jest za zasadne, wprowadzanie tego rozwiązania nie jest oczywiste – w przypadku niektórych szkół w ogóle niemożliwe, a w innych nie zawsze w pełni przynosi założone efekty.

Co najbardziej utrudnia nauczanie języka obcego?

Wśród czynników utrudniających efektywne nauczanie dyrektorzy wskazują głównie na problemy związane z brakiem środków finansowych i koniecznością zapewnienia uczniom dojazdu do szkoły. Problemem są także ograniczenia w podziale na grupy nauczania oddziałów klasowych liczących mniej niż 24 uczniów. Nauczyciele najczęściej wskazują natomiast na niski poziom motywacji uczniów. Problem dostrzegany jest także przez część dyrektorów szkół. W wypowiedziach obu grup widoczna jest frustracja związana z poczuciem bezradności co do wpływu na postawy podopiecznych.

Bardzo często wymienianym sposobem na podniesienie poziomu nauczania języków było szersze wykorzystanie odpowiednich narzędzi do nauczania, głównie technologii informacyjno-komunikacyjnych. 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, wskazywanym głównie przez dyrektorów, który mógłby zwiększyć efektywność nauczania języków obcych, jest wzrost zaangażowania szkół we współpracę międzynarodową, w tym wymiany uczniowskie i nauczycielskie. Prawie co drugi dyrektor wskazał na taką potrzebę. Zaledwie 6 proc. nauczycieli widziało w wyjazdach zagranicznych sposób na osiągnięcie lepszych wyników przez uczniów.

Podsumowanie

Z zestawienia wypowiedzi trzech badanych w BUNJO grup respondentów wynika, że poziom wyzwań związanych 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 placówek nie wyrażali wyraźnego braku poparcia dla wprowadzonych zmian. Z wypowiedzi na temat efektywności nauczania języków obcych w szkole wynika, 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, aby służyły zamierzonym celom, jest procesem wymagającym czasu i zaangażowania osób odpowiedzialnych za ich wdrożenie na poziomie codziennej pracy w szkole. Z obrazu nauczania języków obcych w polskich gimnazjach wyłaniającego się z I etapu badania BUNJO wynika, że polska szkoła odpowiada na wprowadzone zmiany sprawnie i z przekonaniem, a co za tym idzie – będzie potrafiła sprostać w kolejnych latach wyzwaniom w dziedzinie nauczania języków.

Całość raportu z pierwszego etapu badania BUNJO dostępna jest na stronie projektu [Entuzjaci Edukacji](#). Raport końcowy z badania zostanie opublikowany w 2015 r.

Bibliografia

- Cybulska, K. (2009) Różnorodność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym. W: H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: ACADEMICA.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013) *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych – ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- GUS [Główny Urząd Statystyczny] (2012) *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*. Warszawa: Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Paczuska, K., Kutylowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Szpotowicz, M. i Ellis, M. (2014) *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z pierwszego etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Pracownia Języków Obcych IBE

Prowadzi prace badawcze w zakresie dydaktyki języków obcych oraz polityki językowej. Celem badań pracowni jest systematyczny opis rzeczywistości szkolnej, rekomendacje dotyczące wdrażania zmian oraz rozpowszechnianie dobrych praktyk w nauczaniu języków w warunkach szkolnych. Liderem pracowni jest dr Magdalena Szpotowicz.