



OSTROŁĘCKIE OBSERWATORIUM OŚWIATOWE 2021/22

Uczenie się języka angielskiego w szkole podstawowej – od czego zależy sukces?

Paulina Marchlik, Kamila Wichrowska,
Aleksandra Jasińska-Maciążek,
Roman Dolata



UNIWERSYTET
WARSZAWSKI



Wprowadzenie

Angielski jest najczęściej używanym językiem na świecie. Postuguje się nim półtora miliarda osób, w tym tylko 373 miliony to rodzimi użytkownicy tego języka (ethnologue.com). W prawie wszystkich krajach europejskich, w tym w Polsce, język angielski jest najczęściej nauczaniem językiem obcym zarówno w szkołach podstawowych jak i w szkołach średnich (Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Eurydice, 2019).

Obecność języka angielskiego w kulturze masowej, na przykład w grach, serialach, filmach, książkach, oraz w portalach społecznościowych umacnia jego pozycję jako języka popularnego i używanego na szeroką skalę. Znajomość języka obcego jest kluczowa dla procesu komunikacji międzyludzkiej i uczestnictwa w życiu społecznym. Nauczanie języków obcych stało się istotnym elementem edukacji międzykulturowej.

Pomaga promować pozytywne postawy wobec wielokulturowości i wielojęzyczności. Nie można pominąć faktu, iż język angielski jest językiem urzędowym w niektórych z najbardziej wpływowych gospodarczo i kulturowo krajów na świecie. Na przestrzeni wieków stał się głównym językiem nie tylko komunikacji międzynarodowej, ale także biznesu, środowiska akademickiego, medycyny, nauki czy technologii.

Poziom znajomości języka angielskiego polskich uczniów w perspektywie porównawczej

Wiosną 2011 roku przeprowadzone zostało międzynarodowe badanie kompetencji językowych *The European Survey on Language Competence* (ESLC). Objęło ono 53 tysiące europejskich nastolatków z 14 europejskich krajów: Belgii, Bułgarii, Chorwacji, Estonii, Francji, Grecji, Malty, Holandii, Portugalii, Słowenii, Hiszpanii, Szwecji, Wielkiej Brytanii oraz Polski (Costa, Albergaria-Almeida, 2015; Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013; Muszyński, 2016). Wyniki badania przedstawione zostały z wykorzystaniem skali Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)*. Badanie pokazało, że w zakresie języka angielskiego jako pierwszego nauczanego języka obcego biegłość językowa

polskich uczniów ostatniej klasy gimnazjum nie była wysoka. Polska uplasowała się na jednym z najniższych miejsc. I tak aż 24% osiągnęło najniższy poziom językowy, czyli poniżej poziomu A1, 34% osiągnęło poziom A1, 17% – A2, zaledwie 15% osiągnęło poziom B1, a jeszcze mniej, bo 10% – B2. Średnia międzynarodowa dla A2 wyniosła 16%, dla B1 – 19%, dla B2 – 23%. Wyniki w Szwecji – liderze badania – dla A2 11%, dla B1 25%, dla B2 57%. Choć badanie ESLC odbyło się ponad 10 lat temu, niestety wyniki egzaminów uczniów klas ósmych nie pozostawiają złudzeń. Na przestrzeni lat poziom umiejętności polskich nastolatków nie uległ dużej poprawie, a wyniki w innych krajach pokazują, że poprawa jest możliwa.

* Szczegółowy opis skali można odnaleźć tu: <https://europa.eu/europass/pl/common-european-framework-reference-language-skills>

Rozkłady wyników egzaminu ósmoklasisty z czterech ostatnich lat mają wyraźnie dwumodalny (dwugarbny)** kształt. Oznacza to, że co roku populacja ósmoklasistów zdających egzamin z języka angielskiego dzieli się na dwie grupy uczniów, między którymi jest spora luka w zakresie kompetencji językowych. Analizy krajowych wyników egzaminacyjnych prowadzone na potrzeby „Ostrołęckiego obserwatorium oświatowego” pokazały, że tylko 24% polskich ósmoklasistów w 2021 r. i 30% w 2022 r. opanowało wszystkie pięć mierzonych egzaminem umiejętności z języka angielskiego na poziomie A2, natomiast 44% w 2021 r. i 39% w 2022 r. nie opanowało ani jednej (Marchlik, Wichrowska, Jasińska-Maciążek, 2022; Marchlik, Wichrowska, Muszyński, Jasińska-Maciążek, 2022).

W Ostrołęce układ wyników jest trochę korzystniejszy, choć nadal daleki od ideału (30% ósmoklasistów w 2021 r. i 37% w 2022 r. opanowało wszystkie pięć umiejętności, a 37% w 2021 r. i 33% w 2022 r. nie opanowało ani jednej). Tak duże rozwarstwienie w zakresie kompetencji uczniów nie może pozostawać bez namysłu i podjęcia próby zaradzenia tej sytuacji.

Z pomocą może przyjść analiza uwarunkowań osiągnięć szkolnych z języka angielskiego, której poświęcamy to opracowanie.

Uwarunkowania poziomu znajomości języka obcego

Uczenie się języka obcego jest złożonym procesem. Co sprawia, że uczeń przyswaja język obcy łatwiej i szybciej? Temat ten jest przedmiotem zainteresowania badaczy, pedagogów, jak i samych uczniów. Przeprowadzono wiele badań mających na celu zglebienie efektywności procesu nauczania. Naukowcy (zob. Macaro, 2010) postulują, aby traktować osiągnięcie określonego poziomu umiejętności językowych jako złożony proces, a nie tylko jako końcowy produkt mierzony testem (Gajek i Michońska-Stadnik, 2017). Na jakość procesu uczenia się języka obcego mają wpływ zarówno czynniki wewnętrzne jak i zewnętrzne (Horyśniak, 2019).

Czynniki organizacyjne związane z procesem nauki, metody nauczania, motywacja, osobiste strategie uczenia się, ekspozycja na język, czas poświęcony na naukę oraz posługiwanie się poza szkołą językiem angielskim – te wszystkie aspekty jak i sporo innych wywierają wpływ na proces uczenia się języka (Dörnyei, 2005).

Czy prawidłowości wykryte w badaniach prowadzonych na szerszą skalę i w innych kontekstach kulturowych znajdą swoje potwierdzenie w Ostrołęce?

** patrz: sprawozdania z egzaminu dostępne na stronie: <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/wyniki/>

Skala międzyszkolnego różnicowania wyników nauczania j. angielskiego

Dla polityki oświatowej nastawionej na spójność społeczną jednym z ważnych wskaźników jest międzyszkolne różnicowanie wyników nauczania (Dolata, 2010; Therborn, 2006). O czym mówi wskaźnik międzyszkolnego różnicowania wyników nauczania? Wskaźnik ten informuje jak dobrze, na podstawie informacji, którą szkołę uczeń kończył, możemy przewidywać jego osiągnięcia szkolne. Jaki jest związek międzyszkolnego różnicowania wyników nauczania z problematyką nierówności społecznych w edukacji? Idea jednolitości kształcenia ogólnego zakłada, że uczęszczanie do danej szkoły nie powinno różnicować szans uczniów na uzyskanie dobrego wykształcenia. Możemy różnicowanie się szkół ze względu na wyniki nauczania opisać jako proces hierarchizacji szkół ze względu na prestiż. Ten proces hierarchizacji szkół sam w sobie wytwarza społeczne nierówności (np. poprzez rankingi), choć jest głównie interesujący z punktu widzenia potencjalnego wzrostu dystansów między-grupowych (np. niski SES rodziny vs. wysoki SES rodziny ucznia) ze względu na osiągnięcia szkolne.

Na różnicowanie wyników nauczania można spojrzeć również z innego punktu widzenia. Jeżeli placówki w jakimś systemie szkolnym różnią się wynikami nauczania, to można badać, jakie cechy szkolnego nauczania z tym różnicowaniem są powiązane. W ten sposób możemy odkrywać czynniki odpowiedzialne za lepsze wyniki nauczania. Jeżeli są to czynniki, na które można skutecznie wpływać w ramach działania szkół, to są to ważne sugestie, co warto zmieniać, by poprawić jakość pracy szkół. Odkrywanie uwarunkowań, na które system szkolny nie ma wpływu, też jest ważne, ale przede wszystkim w perspektywie zrozumienia przyczyn, ale bez większych szans na skuteczną zmianę. To też ważna wiedza. Gdyby się okazało, że w jakimś systemie szkół brak znaczącego różnicowania międzyszkolnego wyników nauczania, to powyższa strategia traci sens. Oczywiście jeżeli ten brak różnic byłby połączony z wysokim poziomem wyników nauczania, to byłby to to powód do zadowolenia. Gorzej, jeżeli poziom ten jest daleki od zadowalającego.

Czynniki leżące po stronie nauczyciela powiązane z opanowaniem języka obcego

W świetle obowiązującej podstawy programowej w ramach ośmiu klas szkoły podstawowej uczeń poświęca około 630 godzin dydaktycznych na naukę pierwszego języka obcego. Ale to **nie godziny w planie nauczania mają znaczenie, a czas poświęcony na aktywną naukę**. Jak twierdzi Carroll (1963), czynnik ten jest jednym z najważniejszych oddziałujących na proces uczenia się języka obcego. Klucz do efektywności uczenia się upatruje on w kombinacji czasu przewidzianego na naukę i czasu rzeczywiście poświęconego na naukę przez ucznia. Kombinacja ta jest zależna od innych czynników, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych, takich jak inteligencja ogólna ucznia i jakość nauczania.

Termin *ekspozycja na język* jest interpretowany różnorako, ale na potrzeby tej broszury odnosi się do kontaktu z językiem obcym zarówno w klasie jak i poza klasą szkolną. Nauczyciel może dbać nie tylko o to, by czas lekcji był czasem aktywnej ekspozycji na język. Może on też inspirować swoich uczniów i zachęcać do tego, aby poza szkołą korzystali z materiałów w języku angielskim, pokazując im wartościowe strony internetowe, narzędzia językowe, portale z treściami interesującymi uczniów, itp. Dzięki tym działaniom nauczyciel motywuje uczniów do samodzielnej pracy, zwiększając tym samym czas poświęcony na kontakt z językiem.

Tego rodzaju ekspozycja na język angielski zarówno w formie werbalnej, jak i pisemnej wspomaga naukę języka (Al-Zoubi, 2018). Warto też wspomnieć, iż najbardziej wskazane są rodzaje ekspozycji bazujące na kontekście językowym i dające uczniom możliwość interakcji i autentycznej komunikacji. Dlatego też w dzisiejszych czasach granie w gry online z innymi graczami z różnych stron świata lub media społecznościowe (De Wilde, Brysbaert i Eyckmans, 2018) zapewniają całkiem dobre miejsce do oswajania się z językiem, ponieważ oferują wiele możliwości interakcji z innymi użytkownikami, jak również z treścią, poprzez komentowanie lub tagowanie.

Do samodzielnej pracy z językiem nauczyciel może uczniów zachęcać stosując metodę „odwróconej klasy” (ang. *flipped classroom*).

Choć metoda ta nie jest nowa (wywodzi się z lat 90. XX w.), i w ostatnich latach zyskuje popularność głównie w pracy ze starszymi uczniami, to może z powodzeniem być stosowana również w ostatnich klasach szkoły podstawowej. Jest to sposób pracy, który pomaga nauczycielowi nadać prymat aktywnemu uczeniu się w czasie zajęć, przydzielając uczniom materiały do samodzielnego przerobienia w domu lub poza lekcjami. Jednak nie jest to tradycyjnie rozumiana praca domowa, podczas rozwiązywania której uczeń utrwala wiadomości zdobyte podczas lekcji, a sytuacja odwrotna – zapoznając się z materiałem samodzielnie w domu, uczeń przygotowuje się do lekcji, która dopiero się odbędzie.

Dzięki temu uczeń ma okazję wziąć odpowiedzialność za proces własnej nauki. Wyniki badania przeprowadzonego wśród uczniów szkół średnich w Turcji (Kirmizi i Kömeç, 2019) pokazały, że nauczanie języka angielskiego metodą „odwróconej klasy” znacząco przyczyniło się do rozwoju słownictwa produktywnego i receptywnego u uczniów.

W „odwróconej klasie” często sięga się po technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK). W tej metodzie to uczeń jest odpowiedzialny za swoje uczenie się. Podobnie jest w podejściu nakierowanym na **autonomię ucznia** (ang. *learner autonomy*). Pojęcie niezależności lub autonomii ucznia przenosi się na obszar, w którym może on kierować swoim własnym uczeniem się. Może to oznaczać te działania edukacyjne, które odbywają się bez bezpośredniej interwencji nauczyciela. W tym przypadku uczniowie wyznaczają własne cele i stosują opracowane przez siebie strategie, aby je zrealizować.

Docelowo **autonomia ucznia ma doprowadzić do sytuacji, w której uczący się staje się bardziej skuteczny podczas samodzielnej nauki** – wie jakie zastosować strategie, wie jak się uczyć i potrafi samodzielnie pokierować tym procesem. Rolą nauczyciela w obu tych metodach/podejściach, jest wskazać uczniom sposoby pracy i źródła przydatne w samodzielnej nauce języka obcego. Przygotowanie uczniów do samodzielnej nauki stanowi podstawę do sprostania przyszłym wyzwaniom, jakie będzie stawiać przed nimi dorosłe życie.

W tym miejscu warto również wspomnieć o pracy domowej. **Praca domowa** to zadanie, którego wykonania nauczyciele oczekują od uczniów w czasie wolnym od zajęć szkolnych (Cooper, 1989). Jednak uczniowie często kończą pracę domową z języka obcego w pośpiechu, tuż przed rozpoczęciem lekcji (Amiryousefi, 2016). Należy również pamiętać, że nauka w domu to nie tylko ćwiczenia zadane uczniom przez nauczyciela. To także samodzielna praca uczniów – przygotowywanie się do prac klasowych, odpowiedzi ustnych, nadrabianie zaległości czy uzupełnianie zeszytu (Konieczna, 2011, za: Janukowicz, 2016). Badania ukazały, iż wpływ pracy domowej na wyniki w nauce języka obcego jest pośredni (strategie samoregulacji uczenia się i poczucie własnej skuteczności), a efekt ten może pomóc w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym (Rosário, 2011, za: Parra-González i Olmedo-Moreno, 2019).

Czas poświęcony na pracę domową z języka angielskiego nie jest czynnikiem determinującym wyniki w nauce. Ważny jest sam fakt odrabiania pracy domowej (Parra-González i Olmedo-Moreno, 2019). Sami uczniowie zauważają znaczenie pracy domowej dla rozwoju ich umiejętności językowych (Khonamri i Pavlikova, 2020). Jednakże, jak zauważył Krashen (2005), chociaż odrabianie pracy domowej ma oczywisty wpływ na lepsze oceny, to niekoniecznie na wyższe wyniki w wystandaryzowanych testach. Wartość pracy domowej zależy od rodzaju zadania i stopnia zaangażowania ucznia (Krashen, 2005), a także jego nastawienia i motywacji. Gdy zadania do samodzielnego rozwiązywania wzbudzają zainteresowanie uczniów i gdy uczniowie postrzegają je jako wartościowe, to chętniej je rozwiązują (Darling-Hammond i Ifill-Lynch, 2006).

Z drugiej strony, należy też podkreślić, że ważna jest ilość oczekiwanej samodzielnej pracy i po-

ziom trudności – nadmiar prac domowych i trudne polecenia powodują zniechęcenie u uczniów, i co za tym idzie – nieodrabianie przez nich prac domowych (Darling-Hammond i Ifill-Lynch, 2006; Khonamri i Pavlikova, 2020). Żeby praca domowa miała realny wpływ na kompetencje uczniów, powinna być sprawdzona i odpowiednio skomentowana przez nauczyciela. To do nauczyciela należy przekazanie uczniom informacji zwrotnej, która musi być przydatna i zachęcać uczniów do rozwoju na podstawie przeanalizowanej pracy domowej (Paudel, 2012).

Znaczenie informacji zwrotnej dla wyników uczenia się potwierdziły liczne badania (Hattie 2015). I choć informacja zwrotna jest jednym z najpotężniejszych czynników oddziałujących na uczenie się, to jej wpływ jest jednym z najbardziej zróżnicowanych (Hattie i Timperley, 2007; Kluger i DeNisi, 1996). Skuteczność informacji zwrotnej zależy od różnych czynników: m.in. od jej formy, treści, ilości, częstotliwości i czasu przekazywania (Dolata i in., 2015). Kluczowe jest jednak to, czy informacja zwrotna realnie pomaga uczniowi zmniejszyć dystans między tym, gdzie się znajduje w procesie uczenia się, a gdzie ma się znaleźć (Hattie, 2015). Te, które spełniają to założenie (np. opisujące, co zostało wykonane dobrze, a co nie i dlaczego oraz co należałoby zrobić, by opanować daną umiejętność i wykonać to lub kolejne zadanie poprawnie) będą bardziej skuteczne niż np. oceny pełniące funkcję kary lub nagrody.

Wiele badań pokazuje, jak istotny wpływ na osiągnięcia uczniów mają wykwalifikowani nauczyciele. Skuteczność działania nauczyciela okazuje się być istotnym aspektem w promowaniu efektywnego nauczania języka angielskiego. Znaczenie mają osobowość nauczyciela, poziom znajomości języka obcego jak i efektywność pracy na zajęciach (Rosyada i Ramadhianti, 2017; Sanders i Rivers, 1999).

Autorytet, jaki posiada nauczyciel, przejawia się tym, że komunikuje się i działa w sposób, który wpływa na realizację pożądaných przez uczniów celów indywidualnych i związanych z klasą (Diaz, Cochran i Karlin, 2016). Na przykład nauczyciele, którzy spędzają więcej czasu na konwersacji w klasie i dbają o to, by uczniowie używali w klasie języka obcego i powtarzali sekwencje językowe, a mniej czasu poświęcają na objaśnianie uczniom treści zadań, są bardziej skutecznymi nauczycielami (Lodhi i in., 2018).

Warto zauważyć, że naturalne w uczeniu się jest zmęczenie lub znudzenie, a także uleganie potencjalnym rozpraszaczom, które są bardziej atrakcyjne niż nauka (Dörnyei i Ushioda, 2011). Może to spowodować, że początkowy entuzjazm będzie stopniowo zanikał. Rolą nauczyciela języka obcego jest rozbudzić i zadbać o podtrzymywanie chęci ucznia do uczenia się. Jak wskazują Cheng i Dörnyei (2007), nauczyciele mogą rozbudzić pasję uczniów, pokazując własnym przykładem atrakcyjność i użyteczność języka obcego.

Indywidualne czynniki powiązane z opanowywaniem języka obcego

Czynniki indywidualne w uczeniu się języka obcego są dość szeroką kategorią, obejmującą takie cechy jak: motywacja do uczenia się języka obcego, czas poświęcany na naukę i odrabianie pracy domowej, płeć ucznia, strategie uczenia się, nastawienie wobec języka obcego czy też aspiracje edukacyjne uczniów.

Wartość jaką uczniowie przypisują edukacji to podstawowy czynnik ukierunkowujący i nadający sens procesowi uczenia się szkolnego. Badacze są zgodni co do tego, że aspiracje i oczekiwania uczniów odnośnie własnego wykształcenia są silnie powiązane z osiągnięciami szkolnymi (OECD, 2017). Także badania na ogólnopolskiej próbie uczniów szkół podstawowych potwierdziły istnienie tej zależności (Kozłowski i Matczak, 2018). Mechanizm wzajemnego oddziaływania tych czynników jest złożony. Uczeń o wysokich aspiracjach podejmuje różnorakie działania wspierające go w procesie uczenia się. Ale też aspiracje i oczekiwania odnośnie poziomu wykształcenia ulegają dostosowaniu do obserwowanych sukcesów edukacyjnych (lub ich braku). Aspiracje dzieci kształtują się też pod wpływem aspiracji rodziców, które też mają duże znaczenie dla osiągnięć szkolnych dzieci (Humenny i Majkut, 2015).

Badania potwierdzają, że oczekiwania uczniów dotyczące ich osiągnięć na zajęciach z języka obcego są ważnymi predyktorami ich przyszłych sukcesów. Stwierdzono związek między pozytywnymi oczekiwaniami dotyczącymi osiągnięć a chęcią kontynuowania nauki języka (Fernandez, 2008). Co więcej, posiadanie wysokich ambicji przez nastolatków wiązało się z lepszymi efektami w zakresie zatrudnienia w wieku dorosłym, co można tłumaczyć większym zaangażowaniem w edukację (Green, 2018; Schoon, 2011).

W nauce języka obcego ogromne znaczenie ma też motywacja, która stanowi podstawowy bodziec do rozpoczęcia, a później kontynuacji nauki (Dörnyei, 2005). Ważny jest nie tylko poziom motywacji ale też jej charakter. Motywacja to stan wewnętrzny jednostki, który sprawia, że podejmuje ona działanie i trwa w jego realizacji lub aktywnie unika działania. Jedną z najbardziej wpływowych koncepcji motywacji (*Self-Determination Theory*) stworzyli Edward L. Deci i Richard M. Ryan (2000). Według niej działanie może być jednak regulowane (uruchamiane lub hamowane) w różny sposób – od regulacji **zewnętrznej po wewnętrzną**.

Dla motywacji szczególne znaczenie mają trzy potrzeby: relacji społecznych, kompetencji i autonomii. Choć motywacja zewnętrzna może być w wielu wypadkach bardzo ważna, to dla owocnego ucznia się znacznie ważniejsza jest motywacja wewnętrzna (por. opracowania *Kompetencje społeczne uczniów kończących szkołę podstawową*).

Motywacja to nie stan a dynamiczny proces, w trakcie którego osoba podejmuje czynności zmierzające do realizacji celu (Reykowski, 1992; Shoaib i Dörnyei, 2005). Motywacja, wysiłek i zaangażowanie uczniów podlegają ciągłym zmianom pod wpływem wewnętrznych i zewnętrznych czynników, które są ze sobą ściśle powiązane i same znajdują się w ciągłym stanie zmian (Larsen-Freeman i Cameron, 2008; Pawlak, 2012). W procesie tym, nauczyciel odgrywa dużą rolę. Może także przyczynić się do zbudowania u swoich uczniów większej pewności siebie (Carreira, Ozaki i Maeda, 2013). Dlatego styl prowadzenia zajęć, sięganie po nowoczesne rozwiązania i metody lubiane przez uczniów może wzbudzić w uczniach większą motywację, a co za tym idzie przełożyć się na wyniki w nauce. Gdy uczniowie odnajdą w sobie chęć do uczenia się języka angielskiego – czy to związaną z przyjemnością, czy z praktycznymi aspektami porozumiewania się w języku obcym, o wiele łatwiej będzie im znajdować czas na język nie tylko w ramach przygotowania się do lekcji i testów. Motywacja do nauki języka może przekładać się na to, jak uczeń pracuje nad rozwojem swoich umiejętności poza klasą szkolną (Benson, 2001).

Dla przykładu samodzielną pracą nad językiem może być przyswajanie języka w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych, poszukiwanie takich sytuacji i nie stronięcie od nich. To także granie w gry w języku obcym, oglądanie filmów i seriali w wersji oryginalnej (z napisami w języku obcym), słuchanie piosenek, czytanie książek, artykułów,

blogów, etc., udzielanie się na portalach społecznościowych, itp. (Bailly, 2011; Enever, 2011; Muñoz i Cadierno, 2021; Nunan i Richards, 2014).

Na koniec tej części przyjrzyjmy się znaczeniu dla uczenia się języka obcego płci. Istnieją podstawy, by sądzić, że sukcesy w przyswajaniu języka ojczystego wpływają na przyswajanie kolejnych języków. Badania edukacyjne, międzynarodowe takie jak PIRLS czy PISA (Konarzewski i Bulkowski, 2017; Sitek i Ostrowska, 2019), wskazują na przewagę dziewcząt w zakresie umiejętności czytania w języku ojczystym. W Polsce potwierdzają to wyniki egzaminów zewnętrznych na koniec szkoły podstawowej (CKE, 2022). Przewaga dziewcząt jest szczególnie widoczna w wypadku umiejętności pisania. Jeżeli opanowanie języka obcego wiąże się z kompetencjami w zakresie języka ojczystego, to należałoby oczekiwać, że płeć jest istotnym czynnikiem w przyswajaniu języka obcego.

Jak wskazała Jane Sunderland (2000), przekonania nauczycieli, że dziewczętom nauka języka obcego idzie lepiej niż chłopcom, mogą prowadzić do sytuacji, w której są traktowane przez nauczycieli w sposób bardziej zachęcający do nauki języka i w efekcie osiągać lepsze wyniki. W literaturze przedmiotu można odnaleźć badania, które potwierdzają tezę, że przedstawicielki płci żeńskiej, w porównaniu do przedstawicieli płci męskiej wykazują większe zainteresowanie i pozytywne nastawienie do nauki języka (Ellis, 1994; Logan i Johnston, 2009). Czy to przekłada się na wyższy poziom kompetencji? Wielu badaczy twierdzi, że nie. Dla przykładu Dörnyei, Csizér i Németh (2006) uważają, że nie ma wielu znaczących badań ilościowych, które wykazały istotne różnice osiągnięć językowych chłopców i dziewcząt.

Także w Polsce odnajdziemy badania wskazujące na to, iż w procesie przyswajania języka obcego nie ma istotnych różnic między płciami (Lipińska, 2003; Muszyński, Campfield i Szpotowicz, 2015).

Wyniki egzaminu ósmoklasisty w latach 2019–2022 wskazują na minimalną przewagę dziewcząt (średnio mediana u dziewcząt jest wyższa o ok. 1/10 odchylenia standardowego),

ale w grupie wyników bliskich lub równych maksimum dominacja uczennic staje się wyraźna (CKE, 2022). Czyli luka między płciami w przyswojeniu języka angielskiego może być niedoszacowana ze względu na to, że arkusze egzaminacyjne są testami minimum kompetencji (opanowanie języka na poziomie A2) z silnym efektem pułapu (znacząca liczba wyników maksymalnych).

Rodzinne czynniki powiązane z opanowywaniem języka obcego

Wyniki badań wskazują, że kluczowe czynniki odpowiedzialne za efekty uczenia się to uprzednie osiągnięcia, inteligencja i samoocena szkolna, ale niewiele mniej znaczące to status ekonomiczno-społeczny rodziny dziecka SES (głównie poziom wykształcenia rodziców) oraz powiązane z nimi aspiracje edukacyjne wobec dzieci i kapitał kulturowy zwykle mierzony przez zasobność domowej biblioteki (Dolata i in., 2015; Hattie, 2015, Sitek i Ostrowska, 2019). Związek czynników statusowych rodziny ucznia znajduje swoje potwierdzenie również w wypadku nauki języka obcego (Lindgren i Muñoz, 2013). Trzeba zwrócić uwagę, że o ile trzy pierwsze czynniki są bezpośrednio lub pośrednio powiązane z pracą szkoły, to SES rodziny ucznia nie podlega działaniom szkoły, do której uczęszcza dziecko. Ponieważ SES wyjaśnia od 15 do 25% zmienności wyników nauczania, to poszukując klucza do skutecznego nauczania – też języka obcego – należy w analizach uwzględniać ten wpływ i stosować metody analizy, które pozwalają określić znaczenie różnych czynników przy wytrąceniu tego, co może wyjaśnić SES rodziny ucznia.

Ważnym korelatem SES rodziny ucznia są aspiracje rodziców wobec edukacji ich dzieci.

Są one powiązane z istotnym czynnikiem motywacyjnym zwanym poczuciem skuteczności (Bandura, Barbaranelli, Caprara i Pastorelli, 2001), wiążą się również bezpośrednio z osiągnięciami szkolnymi (Neuenschwander, Vida, Garrett i Eccles, 2007). Polskie badania aspiracji edukacyjnych rodziców przynoszą analogiczne rezultaty (Kozłowski i Matczak, 2014). Innym czynnikiem silnie powiązanim z SES jest kapitał kulturowy rodziny. Potwierdzają to liczne badania, np. w raporcie z badania umiejętności czytania PIRLS 2006 (Konarzewski, 2007) podaje się, że liczba książek w domu i niezależnie liczba książek dla dzieci, są istotnie związane z wynikami testowania.

Oczywiście w obszarze środowiska rodzinnego nie tylko SES rodziny może wiązać się z osiągnięciami ucznia w zakresie języka obcego. Niezależnie od czynnika statusowego postawy rodziców i najbliższej rodziny mogą okazać się wsparciem dla uczącego się (Horyśniak, 2019). Wśród różnych postaw rodzicielskich wydaje się, że szczególnie znaczenie mogą mieć strategie budowania motywacji do uczenia się – wspieranie motywacji wewnętrznej. Znaczenie tej motywacji podkreśla przywołana już wcześniej teoria autodeterminacji (Ryan i Deci, 2000). Była ona też podstawą prowadzonej w Ostrołęce diagnozy motywacji uczniów.

Zaangażowanie rodziców w naukę języka angielskiego dziecka może pozytywnie wpływać na zainteresowanie dziecka nauką języka angielskiego (Choi i in., 2019), podobnie jak praca ucznia nad językiem w domu przy wsparciu i ukierunkowaniu działań przez rodziców (Enever, 2011; Muszyński, Campfield i Szpotowicz, 2015; Wigfield i in. 2006; Xu i Wu, 2013). To dość oczywiste przypuszczenia. Znajomość języka obcego przez rodziców, pomoc w nauce i kontrola prac domowych czy korepetycje to czynniki, które wydają się w sposób naturalny sprzyjać osiągnięciom. Jednak wyniki badań wskazują, że nie zawsze te potoczne przewidywania się potwierdzają. Na przykład ilość korepetycji (Dolata i in., 2013) nie przekłada się na wyniki ucznia, a nawet obserwuje się zależność odwrotną – im więcej korepetycji, tym niższe osiągnięcia. Oczywiście można to tłumaczyć reaktywnym charakterem korepetycji (jak dziecko ma kłopoty w nauce, wysyła się go na korepetycje), ale okazuje się, że nawet uwzględnienie w analizie poziomu uprzednich osiągnięć nie znosi całkowicie negatywnego efektu prywatnych lekcji. Przy czym zależność ta nie dotyczy pozaszkolnej nauki języka obcego (kursy).

Poprzednie badania prowadzone w Ostrołęce pokazały, że na dodatkowe zajęcia z języków obcych uczęszczali zwykle uczniowie, którzy ogólnie dobrze radzili sobie w szkole. Wsparcie to było częściej zapewniane przez rodziców o wyższym poziomie wykształcenia i wyższych aspiracjach edukacyjnych względem dziecka. Dlatego uczniowie korzystający z dodatkowych zajęć językowych uzyskiwali znacząco wyższe wyniki na egzaminie z języka angielskiego.

Kiedy jednak porównano ze sobą uczniów podobnych pod względem cech statusowych, to przewaga w wynikach osób uczęszczających na dodatkowe zajęcia językowe znacząco się zmniejszyła. Przeprowadzone analizy nie wykazały więc jednoznacznie efektywności dodatkowych zajęć z języków obcych, choć także jej nie podważyły (Dolata, Jasińska-Maciążek, Smulczyk i Stelmach, 2021).

Nauczyciele zwykle wskazują na dużą rolę zaangażowania rodziców w naukę dziecka. Zarówno intensywność komunikacji ze szkołą jak i zaangażowanie w działania placówki wydają się ważne dla efektów nauczania. Niektóre badania wskazują, że dobra relacja rodzic–dziecko, wysokie ambicje edukacyjne rodziców w stosunku do dzieci, zainteresowanie i wsparcie rodziców w nauce dzieci oraz dobry kontakt rodziców ze szkołą to czynniki sprzyjające wyższym osiągnięciom szkolnym, w tym także w zakresie języków obcych (Coleman, 1988; He, Gou i Chang, 2015). Wyniki innych badań nie potwierdzają jednak jednoznacznie znaczenia tego czynnika (Hill i Tyson, 2009). Na przykład polskie badania w nieistniejących już gimnazjach nie wykazały związku zaangażowania rodziców z efektywnością nauczania mierzoną wskaźnikami edukacyjnej wartości dodanej (Dolata i in., 2015).

Rodzice i najbliższa rodzina mogą na pewno zachęcać i wzmacniać postawy pozytywne wobec pracy nad rozwojem językowym, ale mogą także przyczyniać się do osłabienia motywacji np. pokazując, że ten przedmiot szkolny nie jest wart takiej uwagi jak inne (Butler i Le, 2018).

Metodologia badania

Badanie przeprowadzono w roku szkolnym 2021/22 w ramach „Ostrołęckiego obserwatorium oświatowego”.

OSOBY BIORĄCE UDZIAŁ W BADANIU



Badaną populację stanowili ósmoklasiści siedmiu publicznych ostrołęckich szkół podstawowych w roku szkolnym 2021/22 (N=698). Rodzice 15% ósmoklasistów nie udzielili zgody na udział dziecka w badaniu. Dane z ankiety rodzicielskiej pozyskano dla 550 uczniów (79%). Dane z ankiet uczniowskich pozyskano dla 457 uczniów (65%). Komplet danych uzyskano dla 439 uczniów (63% populacji).

METODY ZBIERANIA DANYCH



Informacje nt. poziomu wykształcenia rodziców uczniów, uwzględnionych w analizach czynników rodzinnych, wieku ucznia oraz uczęszczania na pozaszkolne zajęcia z języka angielskiego pozyskano za pomocą ankiety wypełnianej przez rodziców (lub opiekunów prawnych) ósmoklasistów we wrześniu 2021 roku.

Aspiracje edukacyjne uczniów, zaangażowanie w wykonywanie prac domowych oraz kontakt z językiem angielskim w czasie wolnym zostały zbadane za pomocą ankiety kierowanej do uczniów. Poziom motywacji uczniów do nauki został zdiagnozowany z wykorzystaniem Systemu Diagnoz Psychoedukacyjnych Diagmatic. Badanie ósmoklasistów odbyło się w maju 2022 roku.

Dane z ankiet (rodzicielskiej i uczniowskich) połączono następnie z wynikami egzaminu ósmoklasisty przeprowadzonego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE).

PYTANIA I METODY ANALIZY DANYCH

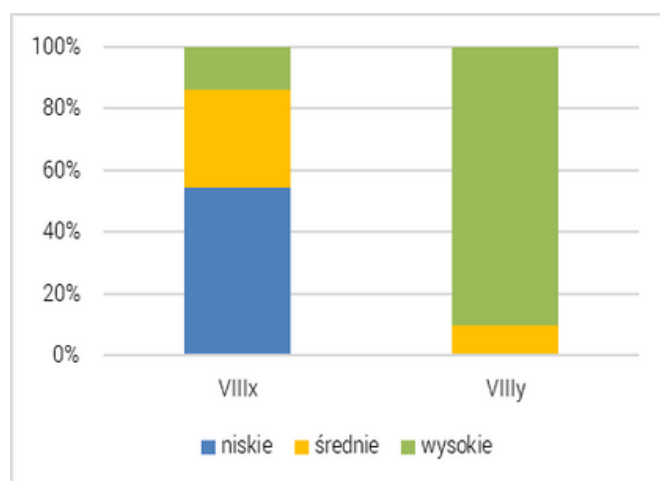
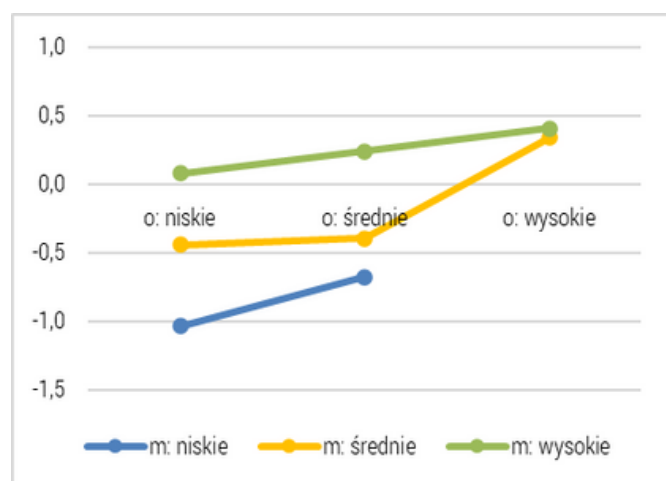


Celem badania było poznanie uwarunkowań umiejętności z języka angielskiego. Ich miarą były odpowiednio wyskalowane wyniki egzaminu ósmoklasisty (E8). Na podstawie odpowiedzi w zadaniach E8 oszacowano dla każdego ucznia poziom umiejętności. Metoda szacowania uwzględniała to, jak dobrym wskaźnikiem umiejętności były poszczególne zadania oraz nasilenie efektu zgadywania w poszczególnych zadaniach zamkniętych (w terminologii fachowej: metodologia IRT, model 3PL). Wyniki przedstawione zostały w jednostkach odchylenia standardowego, to znaczy, że jeżeli w jakiejś grupie (np. oddziale klasowym) średni wynik wyniósł 0,5, to jest on o pół odchylenia standardowego wyższy od średniej w Ostrołęce, a gdy średnia wyniosła -0,5, to jest ona o pół odchylenia standardowego niższa niż przeciętnie w Ostrołęce. To pozwala łatwo szacować, czy obserwowane różnice są małe, czy duże.

Ponieważ najsilniejszym **spotecznym** czynnikiem odpowiedzialnym za wyniki egzaminacyjne jest wykształcenie rodziców uczniów (porównaj: Dolata, Smulczyk, 2022), na podstawie wyników E8 stworzono dla każdego ucznia skorygowany wynik E8. Jest on w tekście oznaczony symbolem E8s. **Skorygowany wynik egzaminacyjny E8s** modyfikuje wartość wyniku E8 o wielkość wynikającą ze związku wykształcenia z wynikiem E8. Wskaźnik skorygowany wyniku egzaminacyjnego ma wiele wspólnego z pojęciem *academic resilience* (por. Dolata, Smulczyk, 2022). Potrzebę takiego skorygowania, jak i ideę obliczania E8s, dobrze uzmystawiają poniższe wykresy.

Średnie wyników egzaminu z języka angielskiego w grupach wyróżnionych ze względu na wykształcenie matki i ojca oraz odsetki matek o podanych poziomach wykształcenia w dwóch oddziałach: najniższy vs najwyższy poziom wykształcenia

Po lewej: kropki to oszacowania średnich E8 w podgrupach; skala pionowa osi: 0 – średni wynik egzaminu w populacji ostrołęckich ósmoklasistów, 1 – odchylenie standardowe wyników indywidualnych. Po prawej: odsetek matek o trzech poziomach wykształcenia: niskie (co najwyżej zawodowe), średnie, wyższe.



Wykres po lewej stronie uświadamia skalę różnic w wynikach E8 w grupach wyróżnionych ze względu na poziomy wykształcenia rodziców uczniów. Różnica między najniższą średnią w grupie dzieci, których rodzice mają co najwyżej zawodowy poziom wykształcenia a najwyższą średnią w grupie, w której oboje rodzice mają wykształcenie wyższe, wynosi półtora odchylenia standardowego. To duża różnica.

Z kolei wykres po prawej stronie pokazuje skalę różnic w składzie społecznym oddziałów klasowych: od oddziału, w którym tylko ok. 13% matek ma wykształcenie wyższe, do oddziału, w którym odsetek ten wynosi 90%.

Dwa powyższe wykresy dobrze uświadamiają, że chcąc badać szkolne, ale też i pozaszkolne, czynniki odpowiedzialne za rezultaty E8, należy wynik egzaminacyjny skorygować o wartość wynikającą z poziomu wykształcenia rodziców uczniów.

W dalszych analizach stosowano taki skorygowany wskaźnik. Jest on oznaczany symbolicznie E8s*. Przeanalizowano cztery zestawy czynników potencjalnie odpowiadających za zróżnicowanie wyników E8s: szkolne, cechy ucznia, środowisko rodzinne, pozaszkolna nauka języka.

By ocenić, na ile czynniki szkolne mogą odpowiadać za różnice w wynikach E8s, oszacowano skalę zróżnicowania średnich, skorygowanych wyników nauczania języka w oddziałach. Zastosowano modele statystyczne pozwalające poprawnie oszacować średnie dla oddziałów i obliczyć stosunek zróżnicowania międzyoddziałowego do całkowitego zróżnicowania wyników egzaminacyjnych**. Różnice średnich oddziałowych dla E8s zestawiono z E8. Zestawienie takie dobrze ukaże znaczenie uwzględnienia wykształcenia rodziców w analizach roli szkoły w kształceniu znajomości języka angielskiego.

* Są to niestandardyzowane reszty z dwuczynnikowego modelu wariancji

** Dwupoziomowe modele regresji liniowej, oszacowania efektów losowych i korelacji wewnątrzklasowej; tę część analiz przeprowadzono w programie Stata 14.2.

Znaczenie trzech grup czynników: cech uczniów, środowiska rodzinnego i korzystania z pozaszkolnej edukacji językowej zbadano wykorzystując metodę statystyczną pozwalającą szacować związek danej cechy z E8s przy kontroli pozostałych charakterystyk z danego zestawu*. Innymi słowy analizy te pozwoliły odpowiedzieć na pytanie, jakie byłoby powiązanie danej cechy z E8s w sytuacji, gdy wszystkie pozostałe cechy z danego zestawu przybrałyby tę samą wartość.

Wyniki badania

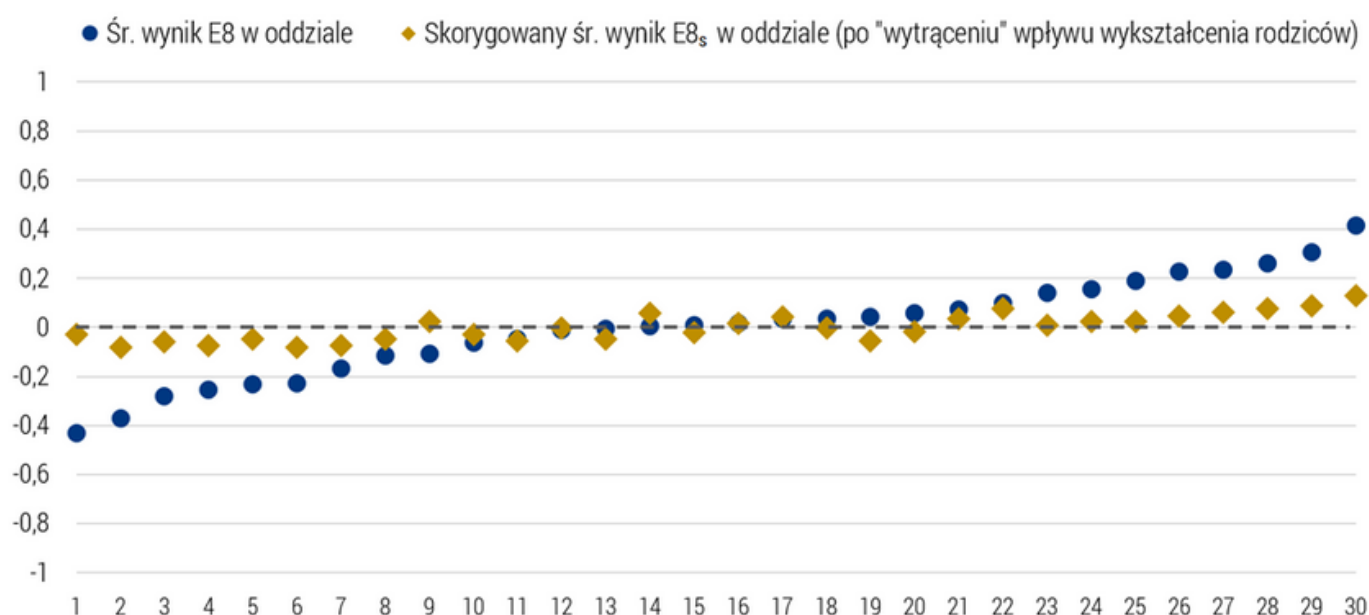
Skala międzyoddziałowego różnicowania wyników egzaminu z języka angielskiego i co z tego wynika dla szkolnych warunkowań wyniku egzaminacyjnego

Szukając warunkowań efektywności nauczania języka angielskiego związanych ze strategiami stosowanymi przez nauczycieli, czy warunkami, jakie tworzy szkoła, koncentrujemy uwagę na różnicach między oddziałami lub szkołami. Jeśli jedne grupy uczniów są nauczane skuteczniej niż inne, powinno się to przekładać na różnice w osiągniętych wynikach.

W ostrołęckim badaniu uwagę skupiliśmy na różnicach między oddziałami, gdyż oddziały w ramach tej samej szkoły różnią się między sobą bardziej niż szkoły. Skalę międzyoddziałowego różnicowania wyników przedstawia poniższy wykres. Na jednym wykresie pokazano skalę różnic między oddziałami ze względu na nieskorygowane E8 i skorygowane wyniki egzaminacyjne E8s.

Zróżnicowanie nieskorygowanych (E8) i skorygowanych (E8s) wyników egzaminu z języka angielskiego w 30 oddziałach

Granatowe kropki to oszacowania średnich wyników egzaminu z języka angielskiego w oddziałach. Żółte romby to oszacowania średnich skorygowanych wyników w oddziałach (po wytrąceniu wpływu na wyniki wykształcenia rodziców). Skala pionowej osi: 0 – średni wynik egzaminu w populacji ostrołęckich ósmoklasistów, 1 – odchylenie standardowe wyników indywidualnych.



* Wielozmiennowa regresja liniowa przeprowadzona w programie SPSS 28.

Zacznijmy od analizy dla wskaźników nieskorygowanych E8. **Zróźnicowanie średnich, nieskorygowanych wyników egzaminu z języka angielskiego między oddziałami w ostrotęckich szkołach podstawowych** (granatowe kropki na wykresie) **nie jest duże** (odwołując się do statystyki powiedzielibyśmy, że podział na oddziały wyjaśnia 6,6% zróźnicowania wyników indywidualnych). Warto dodać, że **jest wyraźnie mniejsze niż w przypadku języka polskiego** (podział na oddziały wyjaśnia 12,5% zróźnicowania wyników) **i matematyki** (12,0%). Różnica między najwyższą i najniższą średnią oddziałową z egzaminu z języka angielskiego to 0,8 odchylenia standardowego wyników indywidualnych (w przypadku np. języka polskiego to około 1,4 odchylenia standardowego).

Uzyskany obraz wskazuje, że w przypadku języka angielskiego uczniowie uzyskują zbliżone wyniki niezależnie od oddziału, do którego chodzą. Różnice między oddziałami są mniejsze niż ma to miejsce w przypadku języka polskiego, czy matematyki. Gdyby prowadziło to do dobrego opanowania języka, to oznaczałoby to spełnienie postulatu równości szans edukacyjnych w zakresie kształcenia językowego. Niestety, przypomnijmy, że tylko 37,5% absolwentów ostrotęckich szkół podstawowych opanowało wszystkie pięć umiejętności sprawdzanych egzaminem na poziomie A2, a jedna trzecia nie opanowała ani jednej (Marchlik, Wichrowska, Muszyński, Jasińska-Maciążek, 2022). Oznacza to, że niewielkie różnice między oddziałami z E8 nie przekładają się na powszechne spełnienie standardu minimum, czyli opanowanie języka obcego na poziomie A2. I nie jest to problem wyłącznie Ostrotęki, bowiem ogółem w kraju sytuacja jest jeszcze bardziej niepokojąca (Marchlik i in., 2022).

Przejdźmy do kluczowych dla pytań, na które staramy się odpowiedzieć w tym tekście, analiz z wykorzystaniem skorygowanych wskaźników egzaminacyjnych E8s. Jaka byłaby skala różnic między oddziałami, gdyby ich skład społeczny (wykształcenie rodziców) był taki sam? Powyższy wykres (żółte romby) pozwala dostrzec, że uwzględnienie wskaźników skorygowanych E8s zmienia obraz. I tak niezbyt duże różnice między oddziałami w średnich wynikach egzaminacyjnych zmniejszają się prawie do zera. Czyli za obserwowane zróźnicowanie wyników E8 odpowiada głównie czynnik niezależny od szkoły – wykształcenie rodziców. Podział na oddziały wyjaśnia 1,7% zróźnicowania wyników E8s. To wartość statystycznie nieznacząca.

Jakie znaczenie mają powyższe ustalenia dla pytania o szkolne czynniki odpowiedzialne za wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego?

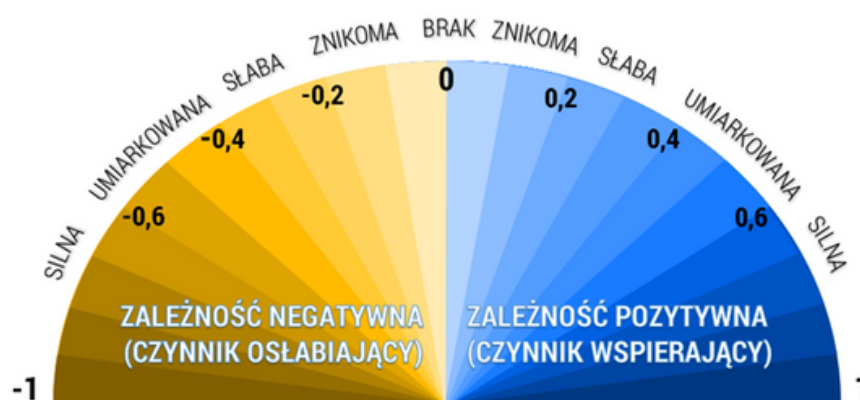
Jeżeli oddziały po wytrąceniu znaczenia wykształcenia rodziców praktycznie nie różnią się wynikami egzaminacyjnymi, to trudno szukać uwarunkowań tych wyników w zróźnicowaniu praktyk nauczania języka.

Zatem od jakich pozaszkolnych czynników – nie licząc wykształcenia rodziców – te wyniki zależą?

Od jakich czynników pozaszkolnych zależą wyniki egzaminu z języka angielskiego?

Pozaszkolne uwarunkowania poziomu umiejętności z języka angielskiego przeanalizowano z trzech perspektyw: cech ucznia, czynników rodzinnych oraz edukacji pozaszkolnej.

We wszystkich analizach starano się wyjaśnić skorygowany wynik egzaminu z języka angielskiego E8s (wyznaczony po wytrąceniu wpływu wykształcenia rodziców). Innymi słowy, pytano o to, od czego jeszcze – poza wykształceniem rodziców ucznia – zależą wyniki egzaminacyjne. Rezultaty analiz zostały przedstawione za pomocą miary siły zależności*, co pozwala na porównanie ze sobą znaczenia różnych czynników. Miara ta przyjmuje wartości od -1 (maksymalna zależność ujemna) do 1 (maksymalna zależność dodatnia), gdzie 0 oznacza brak zależności między analizowanymi cechami a interesującymi nas wynikami. Interpretację wartości tego współczynnika przedstawiono na rysunku 1.



Rysunek 1. Interpretacja wartości współczynnika siły zależności

W prezentowanych poniżej analizach uwzględniono równocześnie wiele cech, co oznacza, że związek między danym czynnikiem a skorygowanymi wynikami egzaminu E8s ma wskazaną siłę przy statystycznej kontroli pozostałych charakterystyk uwzględnionych w analizie (wykształcenia rodziców oraz zmiennych wymienionych na danym wykresie). Inaczej mówiąc, jest to siła zależności między parą zmiennych odnotowana w takiej sytuacji, jakby uczniowie nie różnili się między sobą pozostałymi cechami uwzględnionymi w analizie.

Zacznijmy od znaczenia cech i dyspozycji uczniów (lewy panel na poniższym wykresie). Płeć oraz dysleksja nie były powiązane ze skorygowanymi wynikami egzaminu z języka angielskiego. Uczniowie, którzy rozpoczęli szkołę jako 6-latki również uzyskali na egzaminie wyniki skorygowane porównywalne do starszych kolegów i koleżanek. Stwierdzono natomiast istotną zależność wyników od aspiracji edukacyjnych uczniów oraz profilu motywacji do nauki. **Uczniowie aspirujący do wyższego wykształcenia osiągnęli wyższe skorygowane wyniki egzaminu ósmoklasisty.**

* standaryzowanych współczynników wielozmiennowej regresji liniowej

Wykorzystanie E8s oznacza to, że jest to zależność, której nie da się wyjaśnić wykształceniem rodziców. Związek nie był silny, ale istotny statystycznie (czyli nieprzypadkowy).

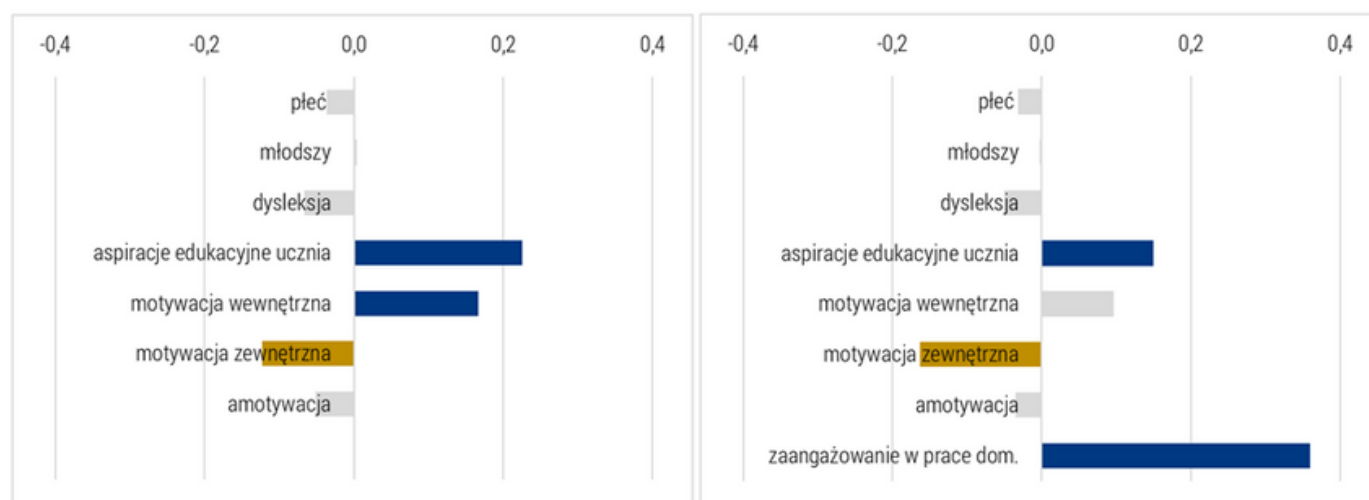
Wewnętrzna motywacja do nauki, czyli uczenie się dla osobistej satysfakcji, chęci rozwoju i zaspokojenia ciekawości, **okazała się być pozytywnie powiązana ze skorygowanymi wynikami z egzaminu z języka angielskiego**.

Co ciekawe, motywacja zewnętrzna (uczenie się dla zewnętrznych korzyści, np. ocen), przy tym samym poziomie deklarowanej motywacji wewnętrznej, była negatywnie (choć niezbyt silnie) powiązana z wynikami egzaminacyjnymi. Oznacza to, że **motywacja zewnętrzna, szczególnie w przypadku uczniów o dostatecznym poziomie motywacji wewnętrznej, może osłabiać efektywność nauki języka**.

Dla amotywacji (braku motywacji do nauki) nie stwierdzono istotnej zależności. Czyli przy tym samym poziomie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej siła szkolnej amotywacji nie ma znaczenia. Oczywiście analiza związku wyników egzaminacyjnych tylko z poziomem amotywacji wykazuje istnienie dość oczywistej korelacji ujemnej. Ale analiza całego profilu motywacji wykazuje, że to nie siła amotywacji ma znaczenie a nasilenie motywacji wewnętrznej (na plus) i zewnętrznej (na minus). Oczywiście nie oznacza to też, że w pewnych sytuacjach nie warto dbać o zewnętrzne zachęty do uczenia się angielskiego. Jeżeli brak motywacji wewnętrznej, to przed nawarstwiającymi się niepowodzeniami w nauce języka chronić może wysoka motywacja zewnętrzna.

Które cechy ucznia są powiązane z wynikami z egzaminu z języka angielskiego?

Na wykresach pokazano siłę związku wybranych cech ucznia ze skorygowanymi wynikami egzaminu (wyznaczonymi po wytrąceniu znaczenia wykształcenia rodziców). Efekty oszacowano przy kontroli pozostałych czynników wskazanych na wykresie. Prawy wykres zawiera wyniki modelu uzupełnionego o zaangażowanie ucznia w wykonywanie prac domowych z języka angielskiego. Szarym kolorem oznaczono efekty nieistotne statystycznie.

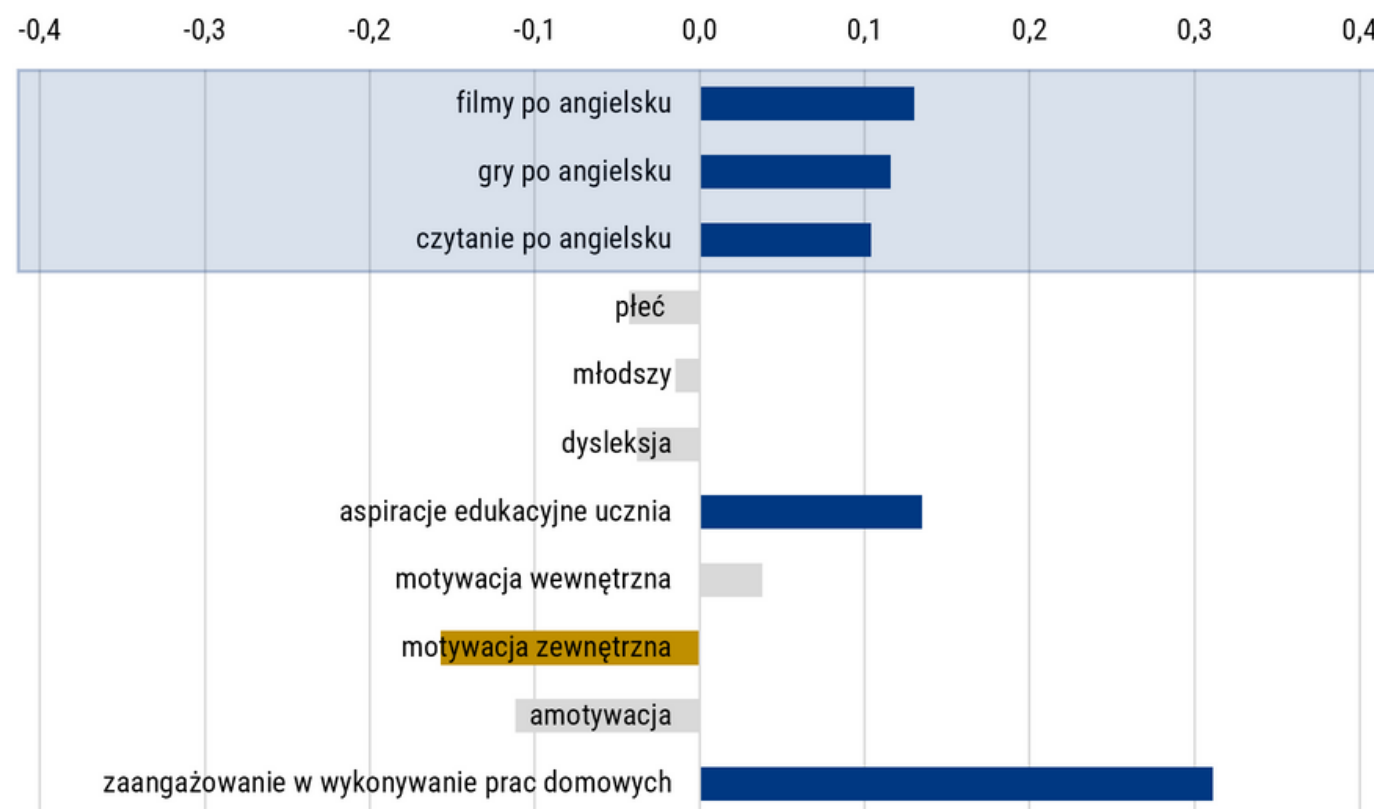


W kolejnym kroku analizę rozszerzono o zaangażowanie w wykonywanie prac domowych z języka angielskiego, czyli zachowania bezpośrednio związane z uczeniem się języka (prawy panel na powyższym wykresie). Okazało się, że **uczniowie, którzy sumiennie odrabiają prace domowe i rozwiązują zadania dla chętnych, a unikają spisywania rozwiązań od kolegów i koleżanek lub ściągania ich z internetu, uzyskują wyższe wyniki z egzaminu**. Związek ten ma większą siłę niż pozostałe cechy z tego zestawu. Ponadto ponieważ zaangażowanie w wykonywanie prac domowych jest powiązane również z motywacją wewnętrzną do nauki, to efekt dla motywacji wewnętrznej w tym modelu nie był już istotny

(znaczenie motywacji wewnętrznej zostało częściowo zawarte w podejściu do prac domowych z angielskiego). Zaznaczyć jednak należy, że pozytywny związek wyników egzaminacyjnych z zaangażowaniem uczniów w wykonywanie prac domowych sumiennie i samodzielnie nie oznacza, że zadawanie prac domowych jest skuteczną strategią poprawy umiejętności językowych. Wyniki dodatkowych, nie prezentowanych na wykresie analiz pokazały, że ani częstsze zadawanie prac domowych z języka angielskiego, ani dłuższy czas poświęcany na ich wykonanie przez uczniów nie pomagały uzyskać wyższych wyników na egzaminie.

Czy podejmowanie w wolnym czasie aktywności wykorzystujących język angielski jest powiązane z wynikami egzaminu?

Na wykresie pokazano siłę związku oglądania filmów, czytania książek i grania w gry w języku angielskim ze skorygowanymi wynikami egzaminu E8s. Efekty wyznaczono przy statystycznej kontroli wcześniej omówionych cech ucznia. Szarym kolorem oznaczono efekty nieistotne statystycznie.



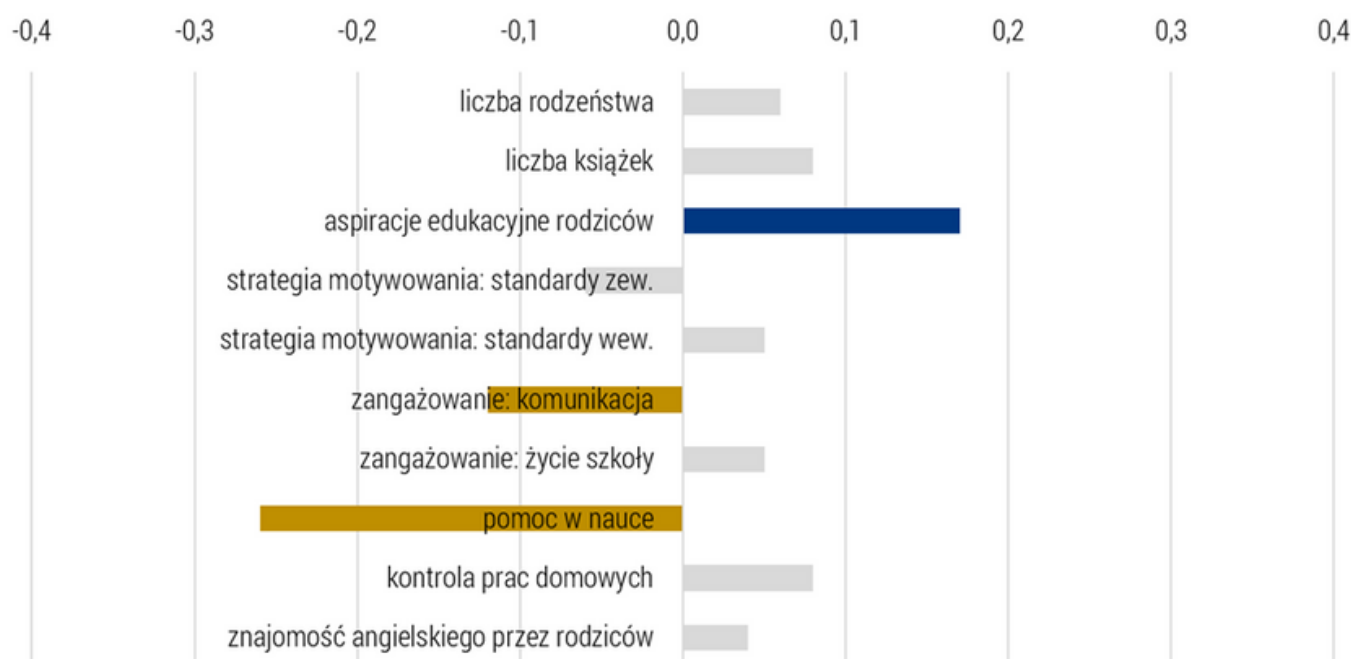
Ostatnim etapem tej części analiz była próba odpowiedzi na pytanie o znaczenie ekspozycji uczniów na język angielski w czasie wolnym. Uczniów pytano o to, ile wolnego czasu poświęcają na różne aktywności w języku angielskim. Na potrzeby analiz wykorzystano trzy najbardziej popularne. Okazało się, że **oglądanie filmów, programów lub seriali po angielsku (bez lektora i polskich napisów), granie w gry komputerowe wymagające posługiwania się językiem angielskim oraz czytanie stron internetowych, artykułów lub literatury w języku angielskim są pozytywnie powiązane z wynikami egzaminacyjnymi**. Każda z tych aktywności jest skorelowana z poziomem biegłości językowej niezależnie od podejmowania pozostałych (oraz niezależnie od poziomu motywacji, aspiracji i zaangażowania w wykonywanie prac domowych). Oczywiście w tym przypadku możemy mieć do czynienia z zależnością obustronną. Uczniowie znający dobrze język obcy zapewne chętniej korzystają z treści w tym języku.

Jednak dodatkowy kontakt z językiem pozwala im rozwinąć i utrwalić umiejętności językowe.

Podsumowując analizę skupioną na cechach uczniów można stwierdzić, że **wyższe wyniki z egzaminu z języka angielskiego osiągają uczniowie o wysokich aspiracjach edukacyjnych, kierujący się motywacją wewnętrzną (a nie zewnętrzną) do nauki oraz z zaangażowaniem wykonujący prace domowe z angielskiego i mający kontakt z tym językiem w czasie wolnym**. I choć stwierdzone zależności nie okazały się silne, to ich układ wskazuje na **kluczowe znaczenie postawy ucznia wobec nauki języka i edukacji w ogóle**. Mimo iż analizujemy te cechy jako czynniki leżące po stronie ucznia, to w pewnym stopniu podlegają one wpływom szkoły. Zaobserwowane zależności wskazują możliwe kierunki działań interwencyjnych.

Które czynniki rodzinne (oprócz wykształcenia rodziców) są powiązane z wynikami z egzaminu z języka angielskiego?

Na wykresie pokazano siłę związku wybranych czynników rodzinnych ze skorygowanymi wynikami egzaminu (wyznaczonymi po wytrąceniu znaczenia wykształcenia rodziców). Efekty oszacowano przy kontroli pozostałych czynników wskazanych na wykresie. Szarym kolorem oznaczono efekty nieistotne statystycznie.



Przechodząc do omówienia znaczenia **czynników rodzinnych** przypomnijmy, że wykształcenie rodziców jest silnie powiązane z osiągnięciami ucznia w zakresie nauki języka obcego, co wykazano wcześniej. Jednak tak naprawdę nie jest to efekt jedynie formalnej edukacji rodziców, ale szeregu cech i zasobów rodzinnych idących w parze z poziomem wykształcenia. „Oczyszczając” wyniki egzaminacyjne z wpływu wykształcenia rodziców na potrzeby wyznaczenia wyników skorygowanych, wytrącamy z nich wszystko to, co łączy rodziny o danym poziomie wykształcenia rodziców, a przekłada się na wyniki egzaminacyjne dzieci. Tym ciekawsze staje się wtedy pytanie o to, czy jeszcze jakieś inne cechy środowiska rodzinnego są powiązane z tak wyznaczonymi wynikami skorygowanymi.

Liczba książek, czyli często wykorzystywany w badaniach wskaźnik kapitału kulturowego rodziny pochodzenia, okazała się nie być istotnie powiązana ze skorygowanymi wynikami egzaminacyjnymi. Oznacza to, że informacja o wykształceniu rodziców w wystarczającym stopniu pozwoliła wytrącić znaczenie statusu społeczno-ekonomicznego rodziny, w tym kapitału kulturowego, dla wyników ucznia. Brak związku z E8s stwierdzono też w wypadku liczby dzieci w rodzinie.

Czynnikiem znacząco wspierającym osiągnięcia uczniów z języka angielskiego jest natomiast poziom aspiracji rodziców. Dzieci rodziców o wyższych aspiracjach edukacyjnych, choć o tym samym poziomie wykształcenia i kapitale kulturowym, osiągnęły wyższe wyniki na egzaminie.

Analiza wykazała też dwa czynniki negatywnie powiązane z osiągnięciami uczniów. Pierwszym z nich była udzielana przez rodziców pomoc w nauce języka angielskiego. Uczniowie otrzymu-

jący taką pomoc uzyskali znacząco niższy średni skorygowany wynik E8s. Trudno jednak ten związek interpretować w kategoriach przyczynowo-skutkowych. Bardziej prawdopodobne jest to, że pomoc w nauce była reakcją na doświadczane przez dzieci trudności w uczeniu się języka, które uwidoczniły się też w niższych wynikach na egzaminie. Być może wyniki tych uczniów byłyby jeszcze niższe, gdyby nie uzyskali od rodziców wsparcia. Niemniej wsparcie to nie było na pewno na tyle skuteczne, by uczniowie doścignęli rówieśników, którzy podobnych trudności nie doświadczali.

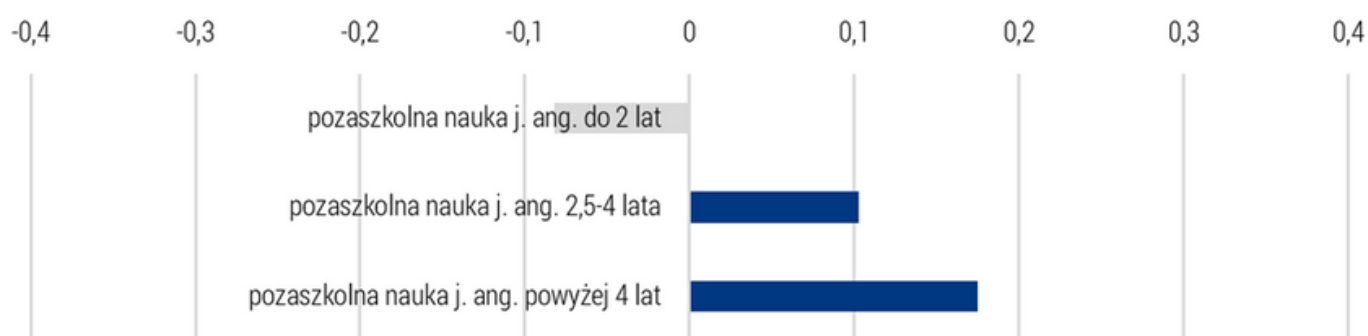
Podobnie możemy interpretować negatywny związek skorygowanych wyników z zaangażowaniem szkolnym rodziców w zakresie częstszej komunikacji z wychowawcą, nauczycielami i dyrekcją szkoły. Jest to pewnie reakcja na trudności doświadczane przez dzieci (szczególnie, że dotyczy to ósmoklasistów). Drugi wymiar zaangażowania rodziców polegający na podejmowaniu działań na rzecz szkoły i klasy i angażowania się w życie szkolnej społeczności nie był istotnie powiązany ze skorygowanymi wynikami uczniów.

Nie zaobserwowano też związku skorygowanych wyników egzaminacyjnych z deklaracjami rodziców nt. tego czy i jak często kontrolują wykonywanie prac domowych przez dziecko, ani z rodzicielskimi strategiami motywowania dziecka do nauki (nastawionymi na budowanie motywacji wewnętrznej lub motywowanie zewnętrzne). Co więcej, nie odnotowano także związku z poziomem znajomości języka przez rodziców, co jest zaskakujące w świetle wyników przywoływanych wcześniej badań (Enever, 2011; Muszyński, Campfield, Szpotowicz, 2015; Wigfield i in. 2006).

Kluczowe znaczenie może mieć jednak fakt, że w prezentowanych tu analizach wyjaśniamy wyniki egzaminu po wytrąceniu znaczenia wykształcenia rodziców, które jest powiązane ze znajomością przez nich języka angielskiego. Tak więc staramy się zbadać to, czy poziom znajomości języka przez rodziców o tym samym poziomie wykształcenia jest powiązany z wynikami egzaminu dziecka. Przeprowadzone badanie pokazało, że nie jest.

Czy uczęszczanie na pozaszkolne zajęcia z języka angielskiego pomaga osiągnąć wyższy wynik z egzaminu?

Na wykresie pokazano siłę związku uczęszczania na pozaszkolne zajęcia z angielskiego określoną liczbę lat ze skorygowanymi wynikami egzaminu E8s. Grupą odniesienia są uczniowie nie uczęszczający na takie zajęcia. Szarym kolorem oznaczono różnicę nieistotną statystycznie.



Analizy kończy ocena efektywności pozaszkolnych zajęć z języka obcego. Uczniów podzielono na cztery grupy: w ogóle nie korzystających z pozaszkolnych zajęć z języka angielskiego (42%), korzystających nie więcej niż 2 lata (17%), korzystających od 2,5 do 4 lat (18%) oraz uczęszczających na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dłużej niż 4 lata (23%). Następnie oszacowano w tych grupach poziom skorygowanych wyników E8s. Siłę zależności określano traktując grupę nie korzystających z pozaszkolnych zajęć z języka angielskiego jako punkt odniesienia.

Wyniki nie są tak oczywiste, jakby można by przypuszczać. Okazało się, że krótkoterminowe wsparcie (do 2 lat) średnio rzecz biorąc nie przynosi wyższych wyników E8s. Być może dzieje się tak, ponieważ w części przypadków taka „doraźna” pomoc jest reakcją na niesatysfakcjonujące osiągnięcia w zakresie edukacji językowej. Uczniowie ci uzyskali bowiem na egzaminie wyniki nawet niższe od rówieśników nie korzystających z takich zajęć, choć różnica ta nie jest istotna statystycznie.

Natomiast korzystanie z dodatkowych, pozaszkolnych zajęć z języka angielskiego przez dłuższy czas przekłada się na lepsze opanowanie języka, nawet gdy jako miary użyjemy skorygowanego wyniku E8s. Efekt dla długoterminowego wsparcia (powyżej 4 lat) jest silniejszy niż dla krótszego (2,5-4 lata). Gdyby przeliczyć go na różnicę w skorygowanych wynikach egzaminacyjnych między uczniami uczęszczającymi na dodatkowe zajęcia z języka angielskiego powyżej 4 lat a rówieśnikami w ogóle nie korzystającymi z takich zajęć wyniosłaby ona nieco powyżej jednej trzeciej odchylenia standardowego. Nie jest to duża, ale zauważalna różnica, szczególnie, że została wyznaczona po wytrąceniu znaczenia wykształcenia rodziców. Jeśli nie kontrolujemy znaczenia wykształcenia rodziców, średni wynik egzaminacyjny uczniów korzystających z dodatkowych zajęć z języka angielskiego powyżej 4 lat przewyższa wynik rówieśników nie uczęszczających na pozaszkolne zajęcia językowe o 0,8 odchylenia standardowego.

Podsumowanie

Język angielski stał się podstawowym językiem komunikacji międzynarodowej. Jego dobra znajomość jest niezbędna do swobodnego realizowania celów społecznych, edukacyjnych i zawodowych. Niestety umiejętności językowe polskich nastolatków są jednymi z najniższych w Europie. Duża grupa uczniów nie posługuje się językiem angielskim nawet na podstawowym poziomie. Gdzie leży klucz do poprawy efektywności nauczania w tym zakresie? To ważne pytanie i wyzwanie dla polityki oświatowej oraz troska wielu nauczycieli języków obcych. Pomocne może być zrozumienie uwarunkowań poziomu znajomości języka angielskiego.

Badanie przeprowadzone z udziałem ostrołęckich ósmoklasistów pokazało, że międzyoddziałowe zróżnicowanie wyników egzaminu z języka angielskiego możemy niemal w całości przypisać różnicom w składzie społecznym oddziałów. Może to oznaczać, że w Ostrołęce nauczyciele używają metod i technik dających zbliżony poziom skuteczności. A skoro tak, to nie było możliwości zidentyfikowania mniej i bardziej efektywnych rozwiązań, które już teraz wyróżniałyby jedne oddziały na tle innych.

Poszukiwania skoncentrowano więc na czynnikach pozaszkolnych. Wiadomo, że najsilniejszym społecznym czynnikiem odpowiedzialnym za osiągnięcia szkolne, jest status ekonomiczno-społeczny rodziny ucznia. Wybrano więc sposób analizy, który pozwalał oddzielić wpływ SES od znaczenia innych cech ucznia i jego środowiska rodzinnego. Innymi słowy, znaczenie różnych cech analizowano tak, jakbyśmy porównywali ze sobą wyniki uczniów pochodzących z rodzin o takim samym poziomie wykształcenia rodziców.

Okazało się, że ważnym wyznacznikiem biegłości językowej są wysokie aspiracje edukacyjne uczniów. Również uczniowie, którzy rzetelnie i samodzielnie odrabiali prace domowe uzyskali wyższe wyniki na egzaminie ósmoklasisty. Jednak samo zadawanie przez nauczycieli prac domowych

nie oznacza sukcesu. Ważny jest uczniowski stosunek do języka obcego i do zadań, które są z nim związane (Khonamri i Pavlikova, 2020; Parra-González i Olmedo-Moreno, 2019). Okazało się również, że wyższe wyniki egzaminu uzyskali otrzymywali uczniowie, którzy oglądali filmy, grali w gry oraz czytali interesujące ich treści w języku angielskim. Wyniki te wskazują na kluczowe znaczenie postawy ucznia wobec nauki języka i edukacji w ogóle (Mantiri, 2015). Choć warto zdawać sobie sprawę, że jest to z pewnością zależność dwustronna: aktywności pozaszkolne w języku angielskim wspierają uczenie się tego języka, ale z drugiej strony dobra znajomość języka sprzyja podejmowaniu ich.

Skuteczność nauczania języka obcego można zatem próbować podnieść konstruując zajęcia w taki sposób, aby rozbudzać w uczniach chęć do nauki, pokazywać, że znajomość języka może przydać się w przyszłości – na studiach, czy przy okazji szukania pracy, ale w uczniowskim „tu i teraz”, również w obszarze rozrywki. Ważne jest, aby nauczyciele byli świadomi tego, w jakie rodzaje aktywności związanych z językiem angielskim ich uczniowie angażują się w czasie wolnym oraz wpływu, jaki ten kontakt może wywierać na przyswajanie języka obcego (Muñoz i Cadierno, 2021). Nauczyciele powinni zachęcać i inspirować swoich uczniów do spędzania czasu wolnego z językiem angielskim. Warto pokazać młodym ludziom, gdzie mogą znaleźć wartościowe i interesujące ich treści w języku angielskim, a także inspirować do odkrywania nowych miejsc w sieci.

Uczniowie, którzy odkrywają wartość posługiwania się językiem angielskim, zarówno w klasie szkolnej jak i poza nią, rozbudzą w sobie motywację wewnętrzną. Ona z kolei prowadzi do chęci sięgania po treści w języku angielskim regularnie nie tylko po to, by uczyć się języka, ale także dlatego, że sprawia to uczniom przyjemność. Co ciekawe, przeprowadzone badanie pokazało, że motywacja zewnętrzna, która przejawia się np.

w uczeniu się dla ocen, zmniejszała szansę na wysokie wyniki na egzaminie. Może to być związane z faktem, iż droga do postugiwania się językiem obcym jest wielowymiarowym procesem (Moeller, Koubek, 2001) i uczenie się jedynie na test lub klasówkę nie przynosi długotrwałych korzyści.

Czynnikiem rodzinnym znacząco wspierającym osiągnięcia uczniów z języka angielskiego okazał się poziom aspiracji rodziców. Natomiast zaangażowanie rodziców w pomoc dziecku w nauce oraz zwiększona intensywność kontaktów ze szkołą były negatywnie powiązane z wynikami, co jest prawdopodobnie efektem tego, że te rodzicielskie aktywności mogą być odpowiedzią na kłopoty dziecka w nauce. Badacze nie dysponują pogłębionymi danymi na ten temat, jednakże sam fakt pomocy czy kontaktowanie się ze szkołą raczej nie są przyczyną niższych wyników, ale ich skutkiem. Rodzice starają się pomóc dzieciom, u których widzą taką potrzebę. Dzieci, które same sobie radzą z zadaniami, nie muszą korzystać z pomocy opiekunów.

Wyniki badania pokazały, że szkoła nie powinna raczej liczyć na to, że w razie potrzeby pomoc rodziców zrekompensuje trudności dziecka, bowiem wsparcie to nie jest wystarczająco skuteczne, by ci uczniowie mogli dogonić „średnią”.

Na koniec zachęcamy, by sięgnąć do popularnonaukowego opracowania traktującego o hiperpoliglotach – osobach, które zdołały się nauczyć wielu języków obcych (Muszyński, 2010). Opis sylwetek poliglotów i metod, które stosowali, by nauczyć się języków, być może zainspiruje uczniów do poszukiwania własnego stylu uczenia się, co jest jednym z kluczy do sukcesów edukacyjnych – tym bardziej w przypadku języków obcych, gdzie dostęp do internetu daje ogromne możliwości kontaktu z „żywym” językiem.

Literatura

Al-Zoubi, S.A. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151–162.

Amiryousefi, M. (2016). Homework: Voices from EFL teachers and learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(2), 35–54. DOI: 10.30466/ULTR.2016.20364

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Pearson Education.

Butler, Y.G., Le, V-N. (2018). A longitudinal investigation of parental social-economic status (SES) and young students' learning of English as a foreign language. *System*, 73, 4–15.

Carreira, J.M., Ozaki, K., Maeda, T. (2013). Motivational Model of English learning among elementary school students in Japan. *System*, 41, 706–719.

Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723–733. DOI: 10.1177/016146816306400

Cheng, H., Dörnyei, Z. (2007). The use of motivational strategies in language instruction: the case of EFL teaching in Taiwan. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153–174.

Choi, N., Kang, S., Cho, H. J., Sheo, J. (2019). Promoting young children's interest in learning English in EFL context: The role of mothers. *Education Sciences*, 9(1), 46. DOI: 0.3390/educsci9010046

CKE (2022). *Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2019*. Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95–120.

Cooper, H. (1989). Synthesis of research on homework. *Educational Leadership*, 47, 85–91.

Darling-Hammond, L., Ifill-Lynch, O. (2006). If they'd only do their work! *Educational Leadership*, 63(5), 8–13. <https://www.ascd.org/el/articles/if-theyd-only-do-their-work>

Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. N.Y.: Simon & Schuster Inc.

De Wilde, V., Brysbaert, M., Eyckmans, J. (2018). 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.

Diaz, A., Cochran, K., Karlin, N. (2016). The influence of teacher power on English language learners' self-perceptions of learner empowerment. *College Teaching*, 64(4), 158–167.

- Dolata, R. (2010).** Międzyszkolne zróżnicowanie wyników nauczania w szkołach podstawowych i gimnazjach. W: J. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Edukacja. Równość czy jakość?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dolata, R., Hawrot, A., Hummeny, G., Jasińska, A., Koniewski, M., Majkut, P., Żółtak, T. (2013).** *Trafność metody edukacyjnej wartości dodanej dla gimnazjów.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Grygiel, P., Jankowska, D.M., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., Karwowski, M., Modzelewski, M., Pisarek, J. (2015).** *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dolata, R., Jasińska-Maciążek, A., Smulczyk, M., Stelmach, J. (2021).** *Ostrołęckie obserwatorium oświatowe – badania wspierające politykę lokalną.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dolata, R., Smulczyk, M. (2022).** *Równość szans edukacyjnych – jak się do niej zbliżyć, czyli analiza zjawiska academic resilience w ostrołęckich szkołach podstawowych.* Ostrołęckie obserwatorium oświatowe 2021/22. Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dörnyei, Z. (2005).** *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., Németh, N. (2006).** *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective.* Clevedon / Buffalo / Toronto: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011).** *Teaching and researching motivation.* Harlow: Pearson Longman.
- Ellis, R. (1994).** *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
- Ever, J. (2011).** *ELLiE: Early Language Learning in Europe: [evidence from the ELLiE study].* British Council.
- Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Eurydice (2019).** *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie: 2017.* Agencja Wykonawcza ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/765699>
- Fernandez, C. (2008).** Persistence in foreign language study: An investigation of learners' beliefs. W: H. J. Siskin (red.), *From thought to action: Exploring beliefs and outcomes in the foreign language program* (s. 135–154). Boston: Thomson Heinle.
- Gajek, E., Michońska-Stadnik, A. (2017).** *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym.* Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J., Kutyłowska, K. (2015).** *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy. Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Green, F. (2018).** Dreaming big? Self-valuations, aspirations, networks and the private-school earnings premium. *Cambridge Journal of Economics*, 42(3), 757–778.
- Griffiths, C., Soruç, A. (2021).** Individual Differences in Language Learning and Teaching: A Complex/Dynamic/Socio-Ecological/Holistic View. *English Teaching & Learning*, 45(3), 339–353.
- Hattie, J. (2015).** *Widoczne uczenie się dla nauczycieli.* Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007).** The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- He, T., Gou, W.J., Chang, S. (2015).** Parental involvement and elementary school students' goals, maladaptive behaviors, and achievement in learning English as a foreign language. *Learning and Individual Differences*, 39, 205–210.
- Hill, N., Tyson, D. (2009).** Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Horyśniak, M. (2019).** Wpływ wybranych czynników na jakość procesu uczenia się języka obcego w opinii uczących się. W: D. Gabrys-Barker, R. Kalamaz (red.), *Jakość w kształceniu językowym: rozważania teoretyczne i praktyczne rozwiązania* (s. 101–122). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Humenny, G., Majkut, P. (2015).** *Efektywność nauczania a zmiana aspiracji edukacyjnych rodziców względem uczniów.* W: Dolata i in. (K)warianty efektywności nauczania. Wyniki badania w klasach IV–VI. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Janukowicz, M. (2016).** Determinanty efektywności pracy domowej ucznia. *Pedagogika*, 25(2), 221–231. DOI: 10.16926/p.2016.25.70
- Khonamri, F., Pavlikova, M. (2020).** Exploring teachers' and learners' attitude towards homework: The case of English versus non-English-major teachers' homework practices. *Education and Self Development*, 15, 32–49. DOI: 10.26907/esd15.4.07
- Kirmizi, Ö., & Kömeç, F. (2019).** The impact of the flipped classroom on receptive and productive vocabulary learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 437–449.
- Kluger, A. N., DeNisi, A. (1996).** The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. DOI: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- Konarzewski, K. (2007).** *PIRLS 2006. Jak czytają dzieci w Polsce i na świecie.* Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.
- Konarzewski, K., Bulkowski, K. (2017).** *PIRLS 2016. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Konieczna, A. (2011).** Czas przeznaczony na naukę w domu – w opinii nauczycieli, uczniów i rodziców. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6, 45–61.
- Kozak, H. (1984).** *Organizacja pracy domowej uczniów klas początkowych.* Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Kozłowski, W., Matczak, E. (2014).** Aspiracje edukacyjne rodziców w stosunku do własnych dzieci. *Edukacja*, 126(1), 66–78.
- Kozłowski, W., Matczak, E. (2018).** Aspiracje edukacyjne rodziców i dzieci a osiągnięcia szkolne. *Studia Edukacyjne*, 47, 313–328. DOI: 10.14746/se.2018.47.19
- Krashen, S. (2005).** The hard work hypothesis: Is doing your homework enough to overcome the effects of poverty? *Multicultural Education*, 12(4), 16–19.
- Lindgren, E., Muñoz, C. (2013).** The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 105–129.
- Lipińska, E. (2003).** *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lodhi, M. A., Zafar, Z., Akhtar, N., Sikander, S., & Farrukh, S. (2019).** Impact of English teachers' behavior on English proficiency skills of ESL learners at secondary level. *International Journal of English Linguistics*, 9(1), 277–292.
- Logan, S., Johnston, R. (2009).** Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214.
- Marchlik, P., Wichrowska, K., Muszyński, M., Jasińska-Maciążek, A. (2022).** *Umiejętności z języka angielskiego absolwentów ostrołęckich szkół podstawowych w świetle egzaminu ósmoklasisty 2022. Ostrołęckie Obserwatorium oświatowe 2021/2022.* Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.

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(2), 185–212.

Muszyński, M. (2010). Hiperpoligloci-anomalia czy rezultat ciężkiej pracy, czyli o tym, co wyróżnia językowych geniuszy?. *Rocznik Kognitywistyczny*, 4, 129–136.
https://www.researchgate.net/profile/Marek-Muszynski/publication/295800883_Hiperpoligloci-anomalia_czy_rezultat_ciezkiej_pracy_czyli_o_tym_co_wyroznia_jezykowyc_h_geniuszy/links/56cd79f008ae85c8233da89c/Hiperpoligloci-anomalia-czy-rezultat-ciezkiej-pracy-czyli-o-tym-co-wyroznia-jezykowych-geniuszy.pdf

Muszyński, M., Campfield, E. 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.

Neuenschwander, M.P., Vida, M., Garrett, J.L., Eccles, J.S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 594–602.

Nunan, D., Richards, J.C. (2014). *Language learning beyond the classroom*. New York: Routledge.

OECD. (2017). *Students' expectations of further education. PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264273856-10-en

Okoń, W. (1968). *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa.

Parra González, M. E., Olmedo Moreno, E. M. (2019). English learning and its relationship with homework in primary education. *Porta Linguarum*, 32, 135–149.

Paudel, J. (2012). Dealing with homework in English language teaching: A case of dadeldhura district. *Journal of NELTA*, 17(1–2), 50–60.

Reykowski, J. (1992). Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna. (1910–2000)*. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.

Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N. Fernández, E., Tuero-Herrero, E. (2011). Uso de diarios de tareas para casa en el inglés como lengua extranjera: evaluación de pros y contras en el aprendizaje autorregulado y rendimiento. *Psicothema*, 23(4), 681–687.

Rosyada, A., Ramadhianti, A. (2017). The Influence of Teachers' Performance in Promoting Effective English Teaching Classroom at State Junior High School. *UICELL Conference Proceedings*, 1–9.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sanders, W.L., Rivers, J.C. (1999). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee, Knoxville, United States.

Schoon, I. (2011). Teenage career aspirations and adult career attainment: The role of gender, social background and general cognitive ability. *International Journal of Behavioral Development*, 35(3), 210–217.

Shoaib, A., Dörnyei, Z. (2005). Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process. W: P. Benson, D. Nunan, (red.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (s. 22–41). Cambridge: Cambridge University Press.

Sitek, M., Ostrowska, B. (red.) (2019). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozmawianie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Therborn, G. (2006). Meaning, mechanisms, patterns, and forces: An introduction. W: G. Therborn (red.), *Inequalities of the World. New theoretical frameworks, multiple empirical approaches*. London: Verso.

Wigfield, A., Esoles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W., Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. W: N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 933–1002). John Wiley & Sons, Inc.

Wygotski, L. (1987). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Xu, J.Z., Wu, H.Y. (2013). Self-regulation of homework behavior: Homework management at the secondary school level. *The Journal of Educational Research*, 106, 1–13.

O projekcie



ALEKSANDRA JASIŃSKA-MACIĄŻEK
Kierownik projektu



badania.edukacyjne@uw.edu.pl



www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka



Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

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

Celem „Ostrołęckiego obserwatorium oświatowego” jest wsparcie lokalnej polityki edukacyjnej przez opracowywanie tematycznych ekspertyz.