

# Przegląd badań nad szkolnymi i pozaszkolnymi uwarunkowaniami nauczania języków obcych

MAREK MUSZYŃSKI, AGATA GAJEWSKA-DYSZKIEWICZ, KATARZYNA PACZUSKA,

MAGDALENA SZPOTOWICZ

Instytut Badań Edukacyjnych\*

Wiele zmiennych jest łączonych z sukcesem w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Analizom są poddawane zarówno charakterystyki nauki szkolnej, jak i indywidualne cechy uczniów i ich rodziców. Jednak wyniki badań często są niejednoznaczne. Celem artykułu jest dokonanie przeglądu badań dotyczących czynników związanych z efektywnością nauczania języków obcych. Nacisk został położony na uwarunkowania szkolne i badania dotyczące praktyki szkolnej, jako że informacje na ten temat są trudniej dostępne i bardziej rozproszone. Wyniki analizy wskazują na rolę nauczyciela, którego dobre merytoryczne i dydaktyczne przygotowanie do pracy w zawodzie wydaje się kluczowe dla zwiększania efektywności nauczania.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczanie języków obcych, angielski jako język obcy, edukacja, efektywność kształcenia, języki obce w szkole, zdolności językowe.

Celem artykułu jest dostarczenie wszystkim zainteresowanym (studentom, doktorantom, nauczycielom, badaczom, ale też politycznym decydom i rodzicom) zwięzłego przeglądu najważniejszych badań w zakresie nauki języków obcych. Nacisk został położony na szczegółowe omówienie kwestii często poruszanych w dyskusjach (np. wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, liczbę uczniów w klasie lub grupie językowej, wiek rozpoczęcia nauki języka) oraz na dostarczenie wyników najnowszych badań. Innym celem artykułu jest przybliżenie istotnych danych dotyczących Polski oraz skonfrontowanie

ich z wynikami badań prowadzonych za granicą. Tam, gdzie było to możliwe, starano się uwzględnić poszczególne czynniki w polskim kontekście.

Nauczanie języków obcych znajduje się w centrum zainteresowania politycznych decydom<sup>1</sup>, a wielkość środków inwestowanych w nauczanie języków obcych stwarza konieczność ewaluowania procesu nauczania, tak by dobrać sposoby najbardziej skuteczne i efektywne. Jest to tym trudniejsze, że zjawisko podlega znacznej zmienności międzyosobowej (interindywidualnej), a mnogość czynników, jakie należy wziąć

\* Adres: ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa.  
E-mail: m.muszynski@ibe.edu.pl

© Instytut Badań Edukacyjnych

<sup>1</sup> Komisja Europejska nakłania kraje członkowskie do nauczania dwóch języków obcych w ramach edukacji obowiązkowej, przy czym nauka pierwszego języka obcego zalecana jest już od najwcześniejszych lat w obowiązkowej edukacji szkolnej (European Commission, 2012).

pod uwagę w badaniach nad efektywnością kształcenia w zakresie języków obcych, wyklucza udzielenie prostych odpowiedzi (np. Carroll i Sapon, 1959). Ułatwienie orientacji w głównych doniesieniach z badań jest więc kolejnym celem tego artykułu.

Przegląd literatury na temat najważniejszych czynników łączonych z efektywną nauką języków obcych, który zostanie przedstawiony w tym artykule, nie ma charakteru systematycznego (zob. Matera i Czapska, 2014). Nie poruszono w nim każdego możliwego tematu mającego znaczenie w nauczaniu i uczeniu się języków. Jest raczej próbą ukazania, co jest obecnie przedmiotem badań w zakresie efektywności nauczania i do jakich wniosków owe badania prowadzą. Ze względu na mnogość uwzględnionych czynników opis ich znaczenia nie zawsze jest wyczerpujący, za każdym razem podane są jednak odniesienia do odpowiedniej literatury, gdzie można pogłębić wiedzę. Nie zawsze istnieje odpowiednio bogata literatura dotycząca wprost nauczania języków obcych (wielu badaczy zwraca uwagę na niedostatek badań w tym obszarze, np. Norris i Ortega, 2000), dlatego przytaczane są również badania odnoszące się do innych umiejętności i do dydaktyki ogólnej. Badania te służą za analogie do podobnego związku omawianych czynników z efektywnością nauczania języków obcych. Oczywiście, nigdy nie ma pewności, że wyniki uzyskane w nauczaniu początkowym, czy w nauczaniu matematyki, zreplikowałyby się również w badaniu nauczania języków obcych. Uznano jednak, że lepiej jest przytoczyć inspirujące analogie, niż zostawić ważny temat nieomówiony. Skupiono się na omówieniu cech ważnych dla dydaktyki szkolnej, pominięto inną literaturę na temat nauki i nauczania języków obcych (np. porady do samodzielnej nauki). Mniej miejsca poświęcono na omówienie czynników niezależnych od szkoły (np. różnic indywidualnych, zaangażowania rodziców,

wpływu rówieśników). Nie sposób było również uwzględnić wszystkich istotnych interakcji czynników ze sobą, takich jak interakcja metody nauczania i wieku uczniów. Tak szczegółowe treści wykraczają poza ramy tego artykułu.

Dobór publikacji przytoczonych w artykule odbywał się poprzez wyszukiwanie w bazach czasopism: Academic Search Complete (EBSCO), Taylor & Francis Online oraz SAGE Premier, jak również poprzez wyszukiwarkę Google Scholar. Wykorzystano m.in. następujące hasła: „second language acquisition” (SLA), „second language teaching/learning”, „English second language” (ESL), „teaching/learning English as a foreign language” (EFL), „foreign language education/teaching/learning/pedagogy”, „educational effectiveness research” (EER), „English immersion, immersion programmes”, „language/cognitive learning strategies”, „teacher effectiveness/quality”, „classroom English”, „classroom assessment”, „corrective feedback, error correction”, „age of acquisition” (AoA), „ICT and language learning”, „musicality”, „teacher beliefs”, „class size”, „small-group language intervention”, „working memory”, „motivation”, „language aptitude”, „statistical learning”. Słowa kluczowe były wykorzystywane w wielu kombinacjach i modyfikacjach. Ponieważ celem nie było przeprowadzenie przeglądu systematycznego, a jedynie zasygnalizowanie, jakie zagadnienia są ważne z punktu widzenia nauczania i uczenia się języków obcych, uwzględniono wybrane publikacje. Kryteriami wyboru były m.in.:

- liczba cytowań (na podstawie Google Scholar), data publikacji (preferowano publikacje nowsze),
- publikacje wykorzystujące metodologię badania efektywności nauczania (educational effectiveness research, EER),
- badania przeprowadzone na dużych próbach,
- prace przeglądowe i metaanalizy.

Zbiór został uzupełniony wybranymi publikacjami polskimi. Skupiono się na nauce języków obcych w szkole, dlatego pominięto teksty dotyczące osób dorosłych czy dwujęzyczności. Nie brano także pod uwagę publikacji popularnonaukowych (poradników, folderów reklamowych) lub opracowań, których ustalenia zostały zakwestionowane lub zdezaktualizowały się (według najlepszej wiedzy autorów). Podział czynników jest inspirowany krajową i międzynarodową literaturą przedmiotu, natomiast dobór konkretnych omówionych czynników był motywowany ich popularnością w literaturze (wybierano częściej poruszane tematy) oraz obecnością w krajowym dyskursie na temat nauczania języków obcych (wybierane były kwestie będące częstymi przedmiotami dyskusji). Dodatkowym kryterium, było uwzględnianie danych czynników przez szeroko zakrojone badania międzynarodowe, takie jak Program międzynarodowej oceny umiejętności uczniów (Programme for International Student Assessment, PISA) czy Europejskie badanie kompetencji językowych (European Survey on Language Competences, ESLC).

### Podział czynników efektywności kształcenia

Czynniki wpływające na skuteczność, z jaką dany uczeń nabywa umiejętności w języku obcym, można podzielić na

czynniki szkolne i pozaszkolne (Brown, 2007; Szpotowicz, Campfield i Rycielska, 2014; zob. też: Edmonds, 1979; Hanushek, 1989; Rutter i Maughan, 2002). Do pierwszych zalicza się zjawiska, na które szkoła ma pośredni lub bezpośredni wpływ. Zwykle dzielą się one na: czynniki systemowe (np. długość nauki ogółem, liczba godzin w tygodniu, wiek początku nauki; metodyczne (np. stosowane metody nauczania, takie jak zintegrowane nauczanie przedmiotowo-jezykowe) oraz organizacyjne (np. wyposażenie sal, kontekst nauki: projekty i wymiany językowe, liczebność oddziałów). Do czynników pozaszkolnych zalicza się m.in.: zmienne społeczno-demograficzne (np. status społeczno-ekonomiczny rodziny ucznia, znajomość nauczanego języka obcego przez rodziców, płeć ucznia), psychologiczne (np. iloraz inteligencji, motywacja i postawy wobec nauki) oraz kulturowe (np. język mediów, oglądanie filmów z napisami lub z lektorem w czasie wolnym od nauki). Czynniki systemowe są najczęściej określane przez politykę edukacyjną i regulowane konkretnymi aktami prawnymi, metodyczne i organizacyjne natomiast, zależą bardziej od konkretnego nauczyciela i określonej placówki edukacyjnej. Niekiedy na efektywność nauczania języków obcych może mieć wpływ kilka rodzajów czynników, np. liczba uczniów w klasie lub grupie językowej może zależeć od regulacji prawnych (czynnika

Tabela 1

*Podział czynników efektywności nauczania*

Szkolne	Pozaszkolne
<ul style="list-style-type: none"> <li>Systemowe (np. liczba godzin poświęcona na szkolne nauczanie języków obcych)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Społeczno-demograficzne (np. płeć, wykształcenie rodziców)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Metodyczne (np. używane metody i materiały do nauczania)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Psychologiczne (np. zainteresowanie, motywacja do nauki)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizacyjne (np. organizowanie dodatkowych zajęć, wyposażenie sali)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kulturowe lub specyficzne dla kraju (np. napisy lub dubbing/lektor w telewizji i kinie)</li> </ul>

systemowego), ale też polityki konkretnej szkoły lub organu prowadzącego (czynnika organizacyjnego).

### Szkolne czynniki efektywności kształcenia

#### Czynniki systemowe

**Liczba godzin.** Zmienną pochłaniającą wiele uwagi badaczy i – jak się okazuje – mającą duży wpływ na efekt nauczania języków obcych, jest sama długość tego procesu. W badaniu Lin Gu (2014) łączna liczba lat nauki języka obcego była najsilniejszym predyktorem, wyjaśniającym wyniki w teście TOEFL iBT. Podobne wyniki raportowali Katrijn Denies i współpracownicy: u uczniów, którzy zaczęli uczyć się języka obcego dwa lata wcześniej (w trzeciej zamiast w piątej klasie), systematycznie notowano nieco wyższe wyniki w ogólnokrajowym egzaminie z języka obcego na koniec ósmej klasy (Denies, Willem, Desmet i Janssen, 2012). Podobne wyniki uzyskano również w Europejskim badaniu kompetencji językowych w 2011 r., które objęło 14 krajów. Uczniowie, którzy osiągnęli najwyższe wyniki w testach językowych w badaniu, średnio najdłużej uczyli się języka obcego (European Commission, 2012), wyniki takie uzyskano również w polskiej odsłonie badania (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013). Doniesienia o rosnących wraz z liczbą lat edukacji umiejętnościach uczniów można znaleźć także w innych pracach (np. Stricker i Rock, 2008).

Wyniki badań częstości nauczania języka świadczą o istnieniu kumulacyjnego efektu częstszego kontaktu z nauczonym językiem obcym. Uczniowie, którzy mieli więcej zajęć z języka obcego, wykazują wyższe umiejętności niż ich rówieśnicy z mniejszą liczbą odbytych godzin. Wyrównanie czasu nauki prowadzi zwykle do zrównania się obu grup pod względem prezentowanego poziomu (Torras, Navés,

Celaya i Pérez-Vidal, 2006). Pamiętać jednak należy, że efektywne wykorzystanie czasu nauczania jest o wiele ważniejsze, niż jego ilość, szczególnie jeśli różnice pomiędzy liczbą godzin oferowanych różnym grupom uczniów są niewielkie (Gajewska-Dyszkiewicz, Marczak, Paczuska, Pitura i Kutylowska, 2015). Wyniki badania PISA dla innych przedmiotów szkolnych również sugerują, że nie zawsze duża liczba godzin nauki przekłada się na wysokie wyniki uczniów (OECD, 2010). Interesujące jest porównanie efektów zastosowania intensywnego, ale krótkiego programu nauczania (więcej godzin w tygodniu w krótszym okresie; *massed instruction*) z mniej intensywnym, ale rozłożonym w czasie (mniej godzin w tygodniu, ale przez dłuższy czas; *distributed instruction*).

Niektóre badania z zakresu nauczania języków obcych świadczą o przewadze nauczania intensywnego (Collins, Halter, Lightbown i Spada, 1999; Serrano i Muñoz, 2007), nie brakuje jednak wyników przeciwnych (Collins i White, 2011). Z drugiej strony badania z pogranicza psychologii i dydaktyki wyraźnie wskazują, że powtarzanie materiału rozłożone w czasie jest znacznie skuteczniejsze niż jego skomasowanie w krótkim okresie (np. Ambridge, Theakton, Lieven i Tomasello, 2006; Miles, 2010), głównie z powodu znacznie szybszego tempa zapominania materiału u osób, które uczą się intensywnie (Miles, 2014). Za wyższe wyniki osiągane przez grupy realizujące intensywne programy mogą być odpowiedzialne takie mechanizmy pamięciowe, jak krzywe zapominania (Ebbinghaus, 1885/1913) – im dalej od momentu opanowania danego materiału, tym mniejsza szansa na jego przypomnienie. Grupy realizujące nauczanie skomasowane miały więcej informacji „na świeżo”, co mogło premiować je w nieodroczonej testach. Wydaje się, że intensywne kursy językowe mogą prowadzić do szybkiego

opanowania części materiału, ale bez połączenia z systematycznym powtarzaniem osiągnięta korzyść będzie krótkotrwała (Pfenninger, 2014).

**Wiek rozpoczęcia nauki.** Gorącą debatę wzbudza rola wieku, w jakim uczniowie zaczynają uczyć się języka obcego. Jak najwcześniejsze rozpoczęcie nauki języka ma wielu zwolenników. Często wskazują oni na sukcesy dzieci dwujęzycznych lub dzieci imigrantów, które już od pierwszych lat życia mają kontakt z więcej niż jednym językiem i zwykle im wcześniej rozpoczynają naukę, tym lepsze efekty osiągają (Birdsong, 2005; DeGroot, 2011). Decydenci w państwach Dalekiego Wschodu (Japonia, Korea) podążają za tą logiką i wprowadzają do szkół i przedszkoli naukę języków obcych dla coraz młodszych dzieci (Lee, 2009).

Trzeba jednak pamiętać, że sugerowanie się analogią do uczenia się pierwszego języka lub do sytuacji dwujęzycznej jest nie do końca uprawnione – nauka języka obcego w szkole i nauka w kraju, gdzie dany język jest naturalnym środkiem komunikacji, to dwie zupełnie różne sprawy (Enever, 2011). Badania sugerują, że uczeń rozpoczynający naukę języka obcego w szkole w dość późnym wieku (ok. 12 lat) może osiągnąć poziom zbliżony do poziomu rodzimego użytkownika (*nativlike*), i to nawet gdy język, którego się uczy, nie jest podobny do języka rodzimego (Abu-Rabia i Kehat, 2004; Bongaerts, 1999). Co więcej, wskazuje się, że nawet wczesne rozpoczęcie nauki (5–6 lat) nie gwarantuje biegłego opanowania drugiego języka (Flege, Frieda i Nozawa, 1997; Hunt, Barnes, Powell, Lindsay i Muijs, 2005). Szeroko zakrojone badanie Early Language Learning in Europe (ELLiE) wskazuje nawet, że postępy na wczesnych etapach edukacji są zwykle bardzo skromne. Mimo to uczniowie mogą obyc się z językiem i przyjąć względem niego pozytywną postawę (Enever, 2011).

Warto rozpoczynać naukę języka wcześniej, jednak należy pamiętać, że co najmniej tak samo ważne jak wiek rozpoczęcia nauki, jest przygotowanie nauczyciela do pracy z małymi uczniami, stworzenie odpowiedniego kontekstu do nauki takich uczniów (Mihaljević-Djigunović i Szpotowicz, 2008) oraz uwzględnienie ich możliwości poznawczych (Bongaerts, 1999; DeGroot, 2011). Należy również pamiętać, że nauczanie obcego języka (i w ogóle nauka szkolna), musi być dostosowane do etapu rozwoju poznawczego i społeczno-emocjonalnego dzieci. Należy wziąć pod uwagę np. neuronalne ograniczenia pamięci. Dzieci poniżej 5. roku życia mają specyficzne dla swojego wieku problemy z zapamiętywaniem informacji, prawdopodobnie na skutek tzw. interferencji wstecznej (retroaktywnej), gdy próba zapamiętania aktualnego materiału powoduje zapominanie wcześniej opanowanej wiedzy (Darby i Sloutsky, 2015). Z tego powodu, małe dzieci mogą przyswajać tylko niewielkie partie materiału, i to bardzo rozłożone w czasie (Rudy, Keith i Georgen, 1993).

**Liczebność klasy.** Kolejnym czynnikiem, którego znaczenie wzbudza czasem wiele kontrowersji, jest liczebność oddziału szkolnego. Wydaje się, że mała liczebność oddziału podnosi komfort pracy nauczycieli i uczniów. Jednak systematyczny wpływ na efektywność nauczania nie zawsze jest wykazywany w badaniach dotyczących zarówno nauczania języków obcych (Denies i in., 2012; Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2012), jak i innych przedmiotów szkolnych (Hanushek, 1999; Koniewski, 2012; Odden, 1990). Niektóre badania sugerują, że wpływ wielkości efektu oddziału na efektywność nauczania jest ograniczony jedynie do najwcześniejszych lat edukacji (Hanushek, 1999). Inne dowodzą, że redukcja wielkości klasy może wpłynąć na wzrost osiągnięć uczniów (większość z nich opiera

się na wynikach nauki czytania lub matematyki, a nie języków obcych). Metaanaliza wykonana przez Barbarę Nye i współpracowników (Nye, Hedges i Konstantopoulos, 2001) wykazała, że największą korzyść z nauki w małej licznej klasie czerpią uczniowie należący do mniejszości etnicznych, grup o niskim statusie społeczno-ekonomicznym oraz pochodzący z rodzin biedniejszych. Podobne wyniki uzyskali też Bruce Biddle i David Berliner (2004). Ponadto badania wskazują, że ewentualne korzyści z uczenia się w mniejszych klasach występują głównie na bardzo wczesnych etapach nauki, a największe są w pierwszym roku nauczania (Finn i Achilles, 1999). Wyniki badań, w których nie wykazano bezpośredniego wpływu małej liczebności klasy na osiągnięcia uczniów w standaryzowanych testach, pokazują, że w małych oddziałach uczniowie są na lekcji bardziej uważni i zaangażowani, a nauczyciele poświęcają mniej czasu na utrzymanie porządku w klasie (Blatchford, 2003; Modzelewski, 2015).

Badania Johna Zahorika i współpracowników (Zahorik, Molnar, Ehrle i Halbach, 2000), dotyczące nauki czytania i matematyki w nauczaniu początkowym, rzucają nieco światła na mechanizmy, mogące odpowiadać za mieszane wyniki uzyskiwane we wcześniejszych badaniach. Autorzy dowodzą, że wzrost osiągnięć uczniów w klasach o zmniejszonej liczebności, zależy od przyjętej przez nauczyciela strategii wykorzystania tej sytuacji. Nauczyciele, którzy nie potrafili jej wykorzystać, najczęściej pozostawiali uczniom zbyt wiele swobody co do wyboru tematów i metod oraz wdawali się w zbyt długie, odbiegające od tematu dyskusje z poszczególnymi uczniami. Negatywny wpływ na osiągnięcia uczniów miało również realizowanie dużej ilości materiału oraz szczegółowe realizowanie niektórych partii materiału. Nauczyciele niewykorzystujący potencjału małych klas,

mieli tendencję do przeprowadzania wielu praktycznych ćwiczeń oraz zadań opartych na rozwiązywaniu problemu (Zahorik i in., 2000). Natomiast nauczyciele, którzy potrafili korzystać z małych liczebnych klas, skupiali się na indywidualizowaniu podejścia do uczniów, wykorzystaniu ich wcześniejszej wiedzy oraz stawiali na kooperację uczniów w grupach. Znacznie mniej czasu poświęcali na czynności wychowawcze i dyscyplinujące, a więcej na nauczanie. Wydaje się, że nauczyciele, którzy nie potrafili wykorzystać małej liczebności oddziału, stawiali sobie nierealistyczne cele przerebobienia większej partii materiału oraz gubili się w dawaniu uczniom zbyt daleko idącej swobody, co skutkowało mało spójnym programem nauczania i problemami wychowawczymi. Natomiast nauczyciele, którzy wykorzystywali potencjał mniejszych klas, skupiali się głównie na indywidualizacji nauczania oraz wykorzystaniu pracy w grupie. Zwraca również uwagę mniejszy nacisk na realizację materiału i podawanie szczegółowej wiedzy, a większy na bazowanie na już posiadanych przez uczniów wiadomościach oraz łączeniu wiedzy z poszczególnych przedmiotów szkolnych. Dodatkowo Zahorik i współpracownicy wyróżnili dwa mechanizmy, które sprawiły, że niektórzy nauczyciele nie wykorzystali szansy prowadzenia lekcji w mniej licznych klasach: część z nich była nieprzekonana do zalecanych metod pracy i preferowała testowanie własnych rozwiązań, część natomiast wierzyła w proponowane rozwiązania, ale nie potrafiła zastosować ich w praktyce (Molnar i in., 2000; Zahorik i in., 2000).

Wydaje się więc, że kluczowym czynnikiem umożliwiającym wykorzystanie małej liczebności oddziałów, jest odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej (Robinson, 1990). W literaturze utarło się również przekonanie, że redukcja liczebności oddziałów musiałaby być dość znaczna, by dała realne korzyści (Modzelewski,

2015). Zważywszy na to, że w polskiej szkole grupa językowa liczy średnio ok. 15 uczniów (tyle, ile według zespołu Zahorika liczy mała grupa w nauczaniu początkowym), wydaje się, że dalsze zmniejszanie jej liczebności – przynajmniej bez specjalnego treningu nauczycieli – nie przyniosłoby wzrostu efektywności nauczania.

### Czynniki metodyczne

**Kwalifikacje nauczycieli.** Charakterystyka nauczycieli oraz efektywność stosowanych przez nich technik nauczania to czynniki będące w centrum badań edukacyjnych (przegląd w: Koniewski, 2013; Nye, Konstantopoulos i Hedges, 2004). Ich wyniki wskazują m.in. na dodatni związek wykształcenia nauczyciela z osiągnięciami uczniów (Ashton i Crocker, 1987; Byrne, 1983; Darling-Hammond, 2000), choć nie jest to efekt powszechnie uzyskiwany (Goldhaber i Brewer, 1997; Rowan, Chiang i Miller, 1997). Na gruncie polskim zmienne opisujące stopień kwalifikacji nauczyciela najczęściej okazują się być nieistotnie powiązane z osiągnięciami uczniów zarówno w odniesieniu do nauczania języków obcych (Szpotowicz i in., 2014), jak i innych przedmiotów (Koniewski, 2013). Zapewne dzieje się tak dlatego, że znaczna większość polskich nauczycieli ma podobne kwalifikacje – ukończone studia wyższe.

Istotniejszym predyktorem okazuje się długość stażu pracy, jednak badania wskazują na jego nieliniowy związek z osiągnięciami uczniów – nauczyciele pracujący najkrócej i najdłużej są średnio mniej efektywni (Nye i in., 2004). Niedoświadczeni nauczyciele (poniżej trzech lat stażu, Rosenholtz, 1986) mają tendencję do nadmiernego skupiania się na przygotowaniu materiałów na zajęcia i do planowania własnych działań (Hird, Thwaite, Breen, Milton i Oliver, 2000; Martin, 2009), podczas gdy ci bardziej doświadczeni koncentrują się na potrzebach

i problemach uczniów, co daje lepsze efekty edukacyjne (Rodriguez i Sjostrom, 1995; Schempp, Tan, Manross i Fincher, 1998).

Większy wpływ wydają się mieć techniki pracy stosowane przez nauczycieli. Zmienną wpływającą pośrednio na efektywność nauczania języka obcego okazuje się fakt, czy nauczyciel sam uczył się lub uczy się innych języków obcych. Badania wskazują, że nauczyciele uczący się innych języków, częściej odnoszą się przez analogię do pierwszego języka uczniów lub do innych języków obcych, kształcąc w ten sposób zdolności metajęzykowe uczniów oraz przyspieszając nabywanie umiejętności poprzez uczenie się przez analogię. Tacy nauczyciele częściej też uwzględniają zagadnienia kulturowe na lekcjach języka obcego (Hird i in., 2000; Numrich, 1996).

**Strategie nauczania.** Interesującym nurtem badań nad efektywnością nauczania języków obcych jest również monitorowanie skutków uczenia i wykorzystania strategii językowych, które – przynajmniej w założeniu – mają przyspieszyć i ułatwić proces uczenia się języków obcych. W literaturze wyróżnia się zwykle strategie poznawcze, metapoznawcze oraz socjoafektywne (Oswald i Plonsky, 2010). Pierwsze wiążą się m.in. z powtórzeniem, reorganizacją i opracowaniem materiału językowego; metapoznawcze służą głównie refleksji nad używaniem języka obcego, rozwijaniu wiedzy o efektywnych metodach uczenia się i zwróceniu uwagi na analogie występujące między językami. Natomiast strategie socjoafektywne mają na celu rozwijanie kompetencji społecznych, takich jak praca w grupie i kooperacja.

Strategie metapoznawcze są uznawane za jedno z kluczowych umiejętności na drodze do opanowania języka obcego (Carrell, 1998; Jessner, 2008; Macaro, Graham i Vanderplank, 2007; Vandergrift, 2003). Metaanaliza przeprowadzona przez Luke'a Plonsky'ego wykazała, że uczenie strategii daje największe

korzyści uczniom dorosłym i bardziej zaawansowanym. Jeśli chodzi o umiejętności i sprawności językowe, to strategie najbardziej służą poprawie mówienia i czytania, poprzez poprawę wymowy i znajomości słownictwa (Plonsky, 2011; Wharton, 2000). Ich efekt jest jednak bardzo ograniczony, jeśli chodzi o słuchanie i przyswajanie struktur gramatycznych. Inne badania wskazują dodatkowo, że relacja poziomu zaawansowania uczniów i skuteczności strategii jest krzywoliniowa – uczniowie na średnim poziomie umiejętności korzystają bardziej niż początkujący i zaawansowani (Hong-Nam i Leavell, 2006; Phillips, 1991).

Kolejnym istotnym czynnikiem metodycznym jest udzielanie uczniom informacji zwrotnej. Ten kluczowy element procesu dydaktycznego może wspomagać proces uczenia się i wpływać na podwyższenie osiągnięć uczniów. Właściwie udzielona informacja zwrotna pełni nie tylko funkcje poznawcze, lecz także motywacyjne i regulacyjne; może skłaniać ucznia do pracy, wspomagać jego poczucie skuteczności, zwiększać jego poczucie kontroli nad procesem uczenia, dynamizować lekcje, zarówno językowe (Li, 2014), jak i inne (Pisarek, Jarnutowska i Grygiel, 2015).

W nauczaniu języków obcych wyróżnia się dwa główne rodzaje informacji zwrotnej: *recasts* i *prompts* (Li, 2014; Lyster, 2004). Te pierwsze to po prostu podanie uczniom poprawnej wersji chwilę po podaniu przez nich wersji błędnej. Drugie wymagają od ucznia większego zaangażowania w dostrzeżenie błędu i jego odpowiednią korektę poprzez naprowadzanie go na właściwe rozwiązanie. *Prompts* mogą mieć formę komentarzy odwołujących się do metajęzykowej wiedzy ucznia lub podpowiedzi (np. podawania pierwszej litery odpowiedniego słowa). Wyniki badań wskazują, że informacje zwrotne zmuszające ucznia do samodzielnego wysiłku, są bardziej skuteczne niż proste komunikaty („dobrze”,

„źle”) czy proste poprawianie jego błędów, szczególnie w grupach początkujących (Li, 2010; 2014; Lyster, 2004).

Warto również zwrócić uwagę, że warunkiem odniesienia korzyści z właściwego podawania informacji zwrotnej są nie tylko umiejętności komunikacyjne nauczyciela, lecz także przygotowanie uczniów, poprzez wytworzenie klimatu klasy sprzyjającego interakcyjnej formie zajęć i wyczerpanie uczniów na odbieranie i przetwarzanie komunikatów zwrotnych (Pisarek i in., 2015). W literaturze podkreśla się również małą liczbę badań dotyczących skuteczności informacji zwrotnej w grupach dziecięcych (ok. 90% badań zrealizowano wśród osób dorosłych, głównie studentów uniwersyteckich; Li, 2010) oraz badań dotyczących potencjalnych moderatorów (wiek uczniów, płeć, poziom zaawansowania itd.) oddziaływania różnych rodzajów informacji zwrotnej (Li, 2010).

**Wykorzystanie narzędzi.** W kontekście współczesnego, dynamicznego rozwoju technologii komunikacyjnych obserwuje się wzrost liczby prac poświęconych ich wykorzystaniu w nauczaniu języków obcych. Według Yonga Zhao, wpływ technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) na efektywność nauczania wiąże się przede wszystkim ze sposobem ich użycia – nie wystarczy posługiwać się nimi, by osiągnąć zamierzone efekty, konieczne jest także ich świadome, celowe wykorzystanie przez nauczyciela (Zhao, 2003). Technologie komunikacyjne postrzega się przede wszystkim jako narzędzia ułatwiające dostęp do materiałów autentycznych, stwarzające możliwości kontaktu uczniów z rodzimymi użytkownikami języka, a także umożliwiające tworzenie lub wykorzystanie materiałów bardziej angażujących uwagę uczniów i zwiększających ich motywację do pracy. Ponadto TIK postrzega się jako sposób na zwiększenie ilości twórczej pracy uczniów



na lekcji oraz metodę na wyrównanie szans uczniów mających trudności w uczeniu się (Castleberry i Evers, 2010; Salaberry, 2001; Zhao, 2003). Pogląd ten został potwierdzony w badaniu zespołu Héctora Ponce, w którym stosowanie specjalnego programu komputerowego wspomagającego uczniów w trakcie czytania obcojęzycznego tekstu, pozwoliło osiągnąć wyższe wyniki w teście kończącym szkołę w stosunku do grupy, która nie korzystała z oprogramowania. Pozytywny wpływ TIK był wyraźnie większy u uczniów słabszych (Ponce, López i Mayer, 2012).

Mimo że temat TIK jest obecnie dość popularny i potencjalnie istotny, to systematycznych badań, pokazujących wpływ wykorzystania ich na efektywność kształcenia w zakresie języków obcych, nie ma zbyt wiele. Stan taki może być odzwierciedleniem szybko zmieniających się technologii, mnogości nowinek i nieustalonych „dobrych praktyk” w zakresie wykorzystania TIK na lekcjach (Castleberry i Evers, 2010). Pozytywne skutki wykorzystania TIK w uczeniu słownictwa raportował Gelles Labrie (2000), który pokazał, że uczniowie korzystający z komputera uczyli się takiej samej liczby słów szybciej niż grupa przyswajająca słówka z papierowej listy. Wyniki badania Khalida Al-Seghayera (2001) sugerują natomiast, że łączenie obrazu wideo z definicją prowadzi do lepszych wyników w uczeniu słownictwa niż połączenie zdjęcia i definicji. Lepsze efekty w uczeniu idiomów z wykorzystaniem TIK w porównaniu do tradycyjnych metod raportowali Silke von der Emde, Jeffrey Schneider i Markus Kotter (2001).

Rola TIK jest podkreślana również w zakresie ułatwiania przekazywania uczniom informacji zwrotnej na temat ich pracy. Jack Burston (2001) wykazał, że uczniowie piszący w specjalnym programie korygującym pomyłki gramatyczne, osiągnęli znacząco większe postępy niż grupa pozbawiona wsparcia tego oprogramowania. Wykorzystanie możliwości komunikacyjnych do

kontaktu uczniów z rówieśnikami, będącymi rodzimymi użytkownikami nauczanego języka, jest uważane za dobry sposób na zdobycie wiedzy o kulturze kraju języka nauczanego (Glisan i Shrum, 2005; Wang, 2005). Ponadto TIK pozwalają uczniom wykazać się samodzielnością, np. w zakresie tworzenia tekstów, które mogą znaleźć odbiorców w internecie – w postaci czytelników strony, bloga czy haseł w Wikipedii. Ćwiczenia takie służą podnoszeniu zdolności metapoznawczych, pozwalają uczniom zidentyfikować, a następnie niwelować swoje słabe strony, ponadto przyzwyczajają ich do samodzielnego korzystania z języka obcego do swoich celów (Gajek, 2008; Wang, 2005). Przeprowadzone metaanalizy sugerują, że użycie TIK jest naprawdę efektywne wtedy, kiedy służy do pobudzania i wspierania aktywności uczniów, a nie gdy używa się go jedynie do prezentowania treści (Schmid i in., 2009).

Choć wiedza na temat efektywnego wykorzystania TIK jest wciąż rozproszona i niepełna, to przygotowanie nauczycieli do ich świadomego stosowania jest nieodzowne w procesie kształcenia kadr pedagogicznych. Potwierdzają to kolejne metaanalizy, podkreślające rolę TIK w skutecznej metodyce nauczania języków obcych (Murphy i in., 2002; Pearson, Ferding, Blomeyer i Moran, 2005; Waxman, Lin i Michko, 2003).

Warto też zaznaczyć, że dostępność TIK w szkole jest pozytywnie skorelowana z wynikami w testach pisania i czytania w języku angielskim w polskich gimnazjach (badanie ESLC, Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013). Jest to jednak zapewne efekt lepszej dostępności TIK w szkołach położonych w większych miastach, gdzie uczniowie notują średnio większe umiejętności (np. Muszyński, Campfield i Szpotowicz, 2015; Muszyński, Szpotowicz, Gajewska-Dyszkiewicz i Paczuska, 2016). Badania sugerują, że TIK zwykle służą efektywnemu nauczaniu (Tamim, Bernard, Borokhovski, Abrami i Schmid, 2011), ale do uzyskania

pozytywnego efektu konieczne jest należyte przygotowanie nauczycieli, usunięcie barier korzystania z TIK (Lawless, 2016; Li i Walsh, 2010), a także lepsze zintegrowanie nowoczesnych technologii z wymaganiami i zaleceniami podstawy programowej (Jones, 2001). Mnogość multimedialnej oferty edukacyjnej skłania również do rozpoczęcia badań porównujących efektywność różnych rodzajów sprzętu i oprogramowania (Tamim i in., 2011).

**Cechy nauczyciela.** Niebagatelną rolę w efektywności danego nauczyciela mają również jego cechy osobowościowe i postawy wobec nauczanego przedmiotu i uczniów (Jaroszewska, 2009; Werbińska, 2004; Zawadzka, 2004). Czynnikiem, któremu warto poświęcić nieco więcej miejsca, jest pozytywny klimat klasy i stosunek uczniów do przedmiotu. Jak wskazują badania, prowadzone także na gruncie polskim, lekcje języków obcych są jednymi z najbardziej lubianych w szkole (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2012). Ma to pozytywny wpływ na motywację uczniów do nauki, która jest postrzegana jako jeden z absolutnie kluczowych czynników wpływających na efekty kształcenia (Hamre i Pianta, 2001; Yair, 2000). Poziom motywacji jest zmienny w zależności od sytuacji, a zadaniem nauczyciela jest tak dobierać ćwiczenia, by poprzez rozwiązywanie zadań o dopasowanym stopniu trudności i atrakcyjności, uczniowie wykształcali poczucie własnej skuteczności, wpływające pozytywnie na ich poziom motywacji, i wreszcie na postępy w nauce (Ajideh, Rahimpour, Amini i Farrokhi, 2013).

Oprócz wzbudzania motywacji uczniów i dbania o ich zaangażowanie, ważną rolę nauczyciela jest również emocjonalne wsparcie, np. wytworzenie pozytywnego klimatu klasy, otwartość i wrażliwość na potrzeby uczniów, uwzględnianie ich pomysłów i oczekiwań wobec przebiegu lekcji (Pianta, La Paro i Hamre, 2008). Badania wskazują,

że takie wsparcie łączy się ze wzrostem motywacji uczniów i wyższymi osiągnięciami edukacyjnymi (NICHD ECCRN, 2002; 2003; 2005; Pianta, 2006), mniejszymi problemami z zachowaniem (Silver, Measelle, Essex i Armstrong, 2005) oraz wyrównaniem szans uczniów słabszych (Hamre i Pianta, 2005).

Jedną z cech pedagogów mających spory wpływ na wyniki uczniów jest autorytet oraz umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie (Koniewski, 2013; zob. też: Zahorik i in., 2000). Umiejętność ta ma niemal dwukrotnie większy wpływ na osiągnięcia uczniów niż udzielanie przez nauczyciela pomocy i dodatkowych wyjaśnień (Koniewski, 2013). W klasach, gdzie nauczyciel radzi sobie z zapobieganiem i uśmierzaniem problemów wynikających z zachowania uczniów, poziom zaangażowania dzieci w naukę i ich wyniki edukacyjne w zakresie matematyki są znacznie wyższe (Good i Grouws, 1977; Soar i Soar, 1979). Umiejętność sterowania zachowaniem uczniów jest jednym z warunków koniecznych do właściwego zarządzania czasem lekcji (Good i Grouws, 1977), a stosunek czasu spędzonego na faktycznej nauce do całkowitego czasu lekcji jest jednym z najbardziej stabilnych predyktorów efektywności nauczania (Brophy i Good, 1986). Nauczyciele, którzy potrafią zminimalizować czas spędzony na czynnościach administracyjnych, dyscyplinujących i dygresjach są bardziej produktywni, a ich uczniowie cechują się większym zaangażowaniem i osiągają wyższe wyniki (Good i Grouws, 1977). Ustalenia te wciąż jednak czekają na weryfikację na gruncie nauczania języków obcych w szkole (zob. wyniki obserwacji lekcji w: Muszyński i in., 2015).

Kolejną ważną umiejętnością nauczyciela jest nauczanie w taki sposób, by uczniowie tworzyli rozbudowane reprezentacje wiedzy, rozumieli, jak poszczególne zjawiska są od siebie zależne i jak można wykorzystywać wiadomości w praktyce (National Research Council, 1999). Badania pokazują,

że stymulowanie takiego wzrostu wiedzy poprzez rozwiązywanie problemów, burze mózgów, eksperymentowanie z różnymi rozwiązaniami, łączenie informacji z już nabytą wiedzą oraz właściwe i wyczerpujące udzielanie informacji zwrotnej na pytania uczniów, bardzo podnoszą efektywność nauczania (Howes i in., 2008).

Omówione przykłady, wskazujące na większy wpływ konkretnych umiejętności nauczycieli (wparcie emocjonalne, organizacja czasu pracy, wzbogacające metody nauczania, wiedza o wykorzystaniu TIK itd.) na efektywność kształcenia niż na formalne aspekty ich wykształcenia (stopień awansu, staż, ukończone studia) czy organizacyjne charakterystyki nauczanej klasy (np. liczebność) znajdują swoje potwierdzenie w metaanalizach. W analizie obejmującej ponad 800 badań, John Hattie wyróżnił uczestniczenie w pogłębionych szkoleniach zawodowych, a w dalszej kolejności klarowność komunikacji i posiadanie dobrych relacji z uczniami jako najważniejsze czynniki wpływające na efektywność nauczyciela. Wiedza merytoryczna (przedmiotowa) i posiadane formalne uprawnienia pedagogiczne, o czym już wspomniano, mają mniejsze znaczenie (Hattie, 2009).

Specyficzną cechą organizacji lekcji charakterystyczną dla lekcji języków obcych jest czas spędzany na komunikacji ucznia z nauczycielem i uczniów między sobą w języku obcym. Badania wskazują, że im częściej nauczyciele używają języka obcego, tym częściej uczniowie posługują się nim na lekcji (Enever, 2011; Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2012). Ze względu na z reguły ograniczony kontakt uczniów z językiem obcym poza szkołą w wielu krajach europejskich, zalecenie maksymalizowania użycia języka docelowego na lekcji jest bardzo pożądane (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013). Niewykorzystany tym samym pozostaje potencjał tkwiący w ćwiczeniu mówienia w interakcji między uczniami, którego pozytywny

związek z efektywnością nauczania języków obcych jest dobrze udokumentowany (Adams, 2005; Hughes, 2002). Ponadto ważne jest również zmotywowanie uczniów do angażowania się w naukę, kluczowego elementu dla nauki słownictwa (Avila i Sadoski, 1996; Brown i Perry, 1991; Fraser, 1999).

Jak wynika z badania ESLC, w polskich szkołach dominuje nauka słownictwa i nauka czytania. Wyraźnie mniej czasu poświęca się na naukę pisania (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2012) już od I etapu edukacji (Muszyński i in., 2015), poprzez kolejne etapy kształcenia (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2015; Paczuska, Kutylowska, Gajewska-Dyszkiewicz, Ellis i Szpotowicz, 2014) aż po szkołę ponadgimnazjalną (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013). Pewne zaniepokojenie budzi jednak ćwiczenie słownictwa i konstrukcji gramatycznych w oderwaniu od naturalnego przetwarzania języka. Można więc mieć pewne obawy, czy żmudne wykonywanie ćwiczeń z podręcznika (najczęściej używana pomoc dydaktyczna na lekcjach języka angielskiego w Polsce; Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013) prowadzi do faktycznego sukcesu w opanowaniu środków językowych.

Osobną kwestią jest mały nacisk w polskiej szkole na ćwiczenie mówienia i niewłaściwe planowanie już przeprowadzanych ćwiczeń. Zdecydowanie zbyt rzadko są wykorzystywane metody pracy uczniów w parach i grupach, a zbyt często uczniowie mówią na lekcji jedynie odpowiadając (i to jednym słowem lub zdaniem) na bezpośrednie pytanie nauczyciela (Gajewska-Dyszkiewicz, 2012; Muszyński i in., 2015).

Podsumowując wpływ nauczyciela na efektywność nauczania, należy stwierdzić, że znacznie większe znaczenie niż formalne charakterystyki wykształcenia nauczyciela i zdobyte przez niego kwalifikacje pedagogiczne, mają jego rzeczywiste umiejętności kierowania procesem dydaktycznym i wiedza na temat odpowiedniego doboru ćwiczeń. Robert Pianta wyróżnił zdolność

nauczyciela do emocjonalnego wsparcia uczniów (*emotional support*), zorganizowania produktywnej nauki w klasie (*classroom organization*) oraz wspomagania nabywania wiedzy przez uczniów (*instructional support*) jako trzy najważniejsze wymiary, opisujące efektywność pracy nauczyciela (Pianta i in., 2008). Można do nich dodać wiedzę o właściwym wykorzystaniu TIK, modelowaniu językowym oraz (meta)strategiach uczenia się języka – jako szczegółowych umiejętnościach odpowiadających przemianom współczesnego świata.

### Czynniki organizacyjne

**Zajęcia dodatkowe.** Cechą mogącą mieć specyficzny wpływ na nauczanie języków obcych, może być udział szkoły w międzynarodowej wymianie uczniów oraz organizowanie imprez poświęconych językom obcym (np. Dzień Języków). Aktywność szkoły daje uczniom możliwość zapoznania się z kulturą krajów języka docelowego, otwiera pole do pracy z językiem w nowym, konkretnym kontekście (np. przygotowanie akademii na Dzień Języków), promuje użycie języka obcego w bardziej naturalnej sytuacji i bardziej użytkowej funkcji. Polskie szkoły dość chętnie organizują dodatkowe aktywności, jednak zaangażowanie w nie uczniów jest wciąż niewystarczające – w ostatnich latach połowa uczniów nie uczestniczyła w żadnej tego typu imprezie (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013).

Jeszcze mniejszym powodzeniem cieszą się programy umożliwiające uczniom autentyczną komunikację w języku obcym z jego rodzimymi użytkownikami (np. Comenius, Erasmus, e-Twinning). Jedynie nieco ponad 20% uczniów i nauczycieli w ciągu ostatnich trzech lat uczestniczyło w wycieczce szkolnej do krajów języka docelowego, było na wymianie językowej lub gościło u siebie uczniów i nauczycieli z innych państw (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013). Jak pokazały

badania przeprowadzone wśród nauczycieli trzecich klas szkoły podstawowej, jedynie niecałe 9% uczniów uczestniczyło w jakimkolwiek międzynarodowym projekcie dającym możliwość kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego (Szpotowicz, 2013; Szpotowicz i in., 2014).

Jednym z często dyskutowanych czynników mających podnieść osiągnięcia uczniów są wyjazdy zagraniczne. Jakkolwiek brakuje jednoznacznych dowodów wskazujących, że pobyt za granicą prowadzi do wzrostu osiągnięć językowych w stosunku do grupy pozostającej w kraju (Collentine, 2004; Collentine i Freed, 2004; Gu, 2014), to wiele badań wskazuje, że warunkiem wstępnym odniesienia korzyści z wyjazdu zagranicznego jest odpowiednio wysoki poziom języka obcego, sprawność pamięci roboczej oraz poświęcenie dużej liczby godzin na posługiwanie się językiem obcym (Freed, Segalowitz i Dewey, 2004; Segalowitz i Freed, 2004). Większość autorów akcentuje konieczność oddzielania w badaniach grup uczniów, którzy używali języka obcego z różną intensywnością i w różnych kontekstach (przegląd w: DeKeyser, 2007).

\*\*\*

Obraz wyłaniający się z przeglądu badań dotyczących szkolnych czynników efektywności kształcenia języków obcych pokazuje, że badając efektywność nauczania języków obcych, należy naprawdę szczegółowo poznać proces dydaktyczny, ponieważ wiele z oczywistych, wydawałoby się, zmiennych wpływających na wyniki uczniów okazuje się nie mieć z nimi związku. Wiedza na temat efektywności kształcenia zawsze musi być skontekstualizowana, a badania w tym zakresie muszą brać pod uwagę wszelkie subtelności procesu nauczania oraz wykorzystywać nowe metody badawcze (np. obserwacja, analiza transkrypcji, wywiady pogłębione), by dogłębnie poznać

i opisać skomplikowane zależności, wpływające na sukces edukacyjny ucznia.

Warto zauważyć, że większość rozważań nad poszczególnymi czynnikami prowadzi do wniosku, że powodzenie procesu dydaktycznego zależy od specyficznych umiejętności nauczyciela oraz od odpowiedniego przygotowania uczniów do recepcji jego pracy. Obraz jaki wyłania się z tych badań każe większą uwagę przywiązywać do szczegółów pracy szkoły, pokazując, że często kosztowne i szeroko zakrojone zmiany nie muszą prowadzić do wzrostu efektywności całego systemu. Działanie takie odnoszą najlepsze skutki wraz z połączeniem ich z dbałością o efektywną pracę nauczyciela i szkoły.

#### **Pozaszkolne czynniki efektywności kształcenia**

Do drugiej grupy czynników wpływających na efektywność kształcenia zalicza się predyspozycje uczniów i warunki środowiskowe, w jakich wznoszą się.

#### **Czynniki psychologiczne**

W badaniach duże znaczenie przypisuje się cechom psychologicznym, takim jak zakres pamięci roboczej, poziom inteligencji, uzdolnienia muzyczne czy motywacja. W literaturze tradycyjnie zwykło się określać cechy mające wpływ na uczenie się języków obcych, jako „zdolności językowe” (*language aptitude*), ale zakres cech wchodzących w skład owych zdolności, zmieniał się w zależności od koncepcji. John Carroll (1962) wyróżnił cztery komponenty zdolności językowych: kodowanie fonetyczne (*phonetic coding*), opisujące zdolność do segmentacji dźwięków i kojarzenia ich ze znaczeniem; wrażliwość gramatyczną (*grammatical sensitivity*), opisującą zdolność do dostrzegania funkcji, jakie pełnią poszczególne wyrazy i struktury; uczenie się pamięciowe (*rote learning*), czyli zdolność

do zapamiętywania zdarzeń, wyrazów poprzez ich powtarzanie oraz uczenie się indukcyjne (*inductive learning*), definiowane jako umiejętność do dostrzegania prawidłowości rządzących zdarzeniami i obiektami w środowisku. W późniejszych pracach uczenie się indukcyjne i uczenie się przez powtarzanie bywały rozumiane jako umiejętności opisujące zdolność do uczenia się w ogóle, niezwiązane specyficznie z uczeniem się języków obcych (Skehan, 1989).

W centrum indywidualnych zdolności językowych znalazła się pamięć robocza, a szczególnie jej podsystem powiązany z przetwarzaniem fonetycznym – pętla fonologiczna (*phonological loop*; Baddeley, 2003). Związek liczby elementów, które mogą być przechowywane w pamięci roboczej (tzw. zakres pamięci roboczej; *working memory span*), jak również zdolność do przetwarzania owych elementów z efektywnością nauki języków obcych, jest dobrze udokumentowany (Ando i in., 1992; Baddeley, Papagno i Vallar, 1988; Papagno, Valentine i Baddeley, 1991; Papagno i Vallar, 1992; Service, 1992). Co ciekawe, udokumentowany związek dotyczy nie tylko rozumienia ze słuchu (Daneman i Merikle, 1996), lecz także uczenia się nowych słów i rozumienia zależności syntaktycznych. Zależność między pamięcią roboczą a zdolnościami językowymi wydaje się bezsporna, jednak aktualne pozostaje pytanie o to, który z podsystemów pamięci roboczej, czy też który z procesów w ramach tych podsystemów, jest specyficznie związany z uczeniem się języków obcych, a które są związane z efektywnością uczenia się dowolnego materiału.

Ze względu na silną korelację pamięci roboczej z inteligencją płynną (*fluid intelligence*) takie pytanie nie jest bezzasadne (Engle, Laughlin, Tuholski i Conway, 1999). Obecnie przeważa pogląd, że efektywna segmentacja dźwięków mowy, zdolność do ich przechowywania, przetwarzania oraz trwałego zapamiętywania ich znaczenia – a więc

procesy związane z podsystemem pętli fonologicznej – odgrywają kluczową rolę w uczeniu się języków obcych, przy czym rola ta jest ważniejsza w uczeniu się języka niż innych dziedzin wiedzy (Baddeley, 2003).

W kontekście uczenia się języków obcych bada się najczęściej zdolność do dostrzegania i przewidywania prawideł morfologii języka (Plaut i Gonnerman, 2000; Treffers Daller i Ziyani, 2015). W swoich badaniach Ram Frost i współpracownicy dowiedli, że zdolność do uczenia się statystycznego (*statistical learning*), polegająca na dostrzeganiu współwystępowania pewnych zjawisk w środowisku i przyswajaniu sobie tych zależności celem sprawniejszego funkcjonowania, istotnie wpływa na wyniki badanych osób w teście znajomości słownictwa, przy czym wpływ ten jest niezależny od pamięci roboczej i inteligencji (Frost, Siegelman, Narkiss i Afek, 2013). Badania nad uczeniem się statystycznym stanowią uzupełnienie i rozszerzenie badań nad pamięcią roboczą i mogą pomóc w odseparowaniu procesów specyficznych dla nauki języków obcych od istotnych dla uczenia się w ogóle.

Kolejnym czynnikiem popularnie uważanym za sprzyjający nauce języków obcych jest posiadanie tzw. „słuchu” muzycznego i ogólne umuzykalnienie. W swoich badaniach James Posedel i współpracownicy pokazali, że formalna edukacja muzyczna rzeczywiście jest związana z poprawną wymową w języku obcym. Podobnie jak w badaniach Frosta, efekt ten okazał się niezależny od wpływu pamięci roboczej (Posedel, Emery, Souza i Fountain, 2011). Popularne przekonanie o związku muzykalności z dobrą wymową w obcym języku znajduje więc co raz solidniejsze oparcie w danych empirycznych. Aktualne jest natomiast pytanie, czy trening muzyczny, oprócz wymowy, jest też związany z innymi umiejętnościami językowymi (Posedel i in., 2011). Badania Roberta Slevca i Akiry Miyakego wskazują, że umiejętności muzyczne są powiązane

zarówno z produkcją i recepcją mowy, jak też z rozumieniem składni, a nawet ze znajomością słownictwa (Slevc i Miyake, 2006), choć te ostatnie związki są prawdopodobnie mediuwane przez pamięć roboczą.

Kluczowym czynnikiem jest również motywacja uczniów, ich postawy względem nauczanego języka oraz zainteresowanie do dalszej pracy (Harackiewicz, Smith i Prinski, 2016). Języki obce są jednymi z najbardziej lubianych przez uczniów przedmiotów w polskiej szkole (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2013), jednak można zaobserwować pewien spadek pozytywnego afektu uczniów na kolejnych etapach edukacji (Muszyński i in., 2015). Być może ma na to wpływ schematyczny przebieg lekcji języków obcych w większości polskich szkół (Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2015; Muszyński i in., 2015). Tutaj warto ponownie zaakcentować rolę nauczyciela, którego działania na lekcji mają kluczowe znaczenie dla rozbudzenia i utrzymania zainteresowania uczniów (Harackiewicz i in., 2016).

### Czynniki społeczno-demograficzne

Indywidualne zdolności ucznia są powiązane z cechami środowiska pozaszkolnego. Badania nad warunkami do nauki, jakie dziecko ma w domu, są w centrum zainteresowania wielu cyklicznych, międzynarodowych projektów badawczych (np. PISA). Jak pokazują badania, ważną rolę w procesie przyswajania języka obcego odgrywa znajomość owego języka przez rodziców ucznia. Duże znaczenie mają również ich postawy względem niego. Jeśli dziecko uczy się w szkole języka, który znają jego rodzice, to używają go w kontaktach towarzyskich i zawodowych, uważają za przydatny i notują średnio lepsze wyniki w jego nauce. Często podkreślanym czynnikiem mającym wpływ na wyniki uczniów, jest status społeczno-ekonomiczny rodziców lub ich pozycja zawodowa (HISEI; np. OECD, 2013,

zob. też: Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2015; Muszyński i in., 2015). Jednak z niektórych badań wynika, że w przypadku języka obcego znaczenie tej zmiennej zmniejsza się, jeśli kontroluje się znajomość nauczającego języka przez rodziców ucznia (Szpotowicz i in., 2014).

Interesujące wyniki na temat roli rodziców w efektywnej nauce języków obcych przez ich dzieci uzupełniają badania nad odziedziczalnością potencjału do nauki języków obcych. Philip Dale i współpracownicy, którzy użyli klasycznej metody porównywania wyników bliźniąt jedno- i dwujajowych, twierdzą, że owa odziedziczalność zdolności do nauki języków obcych jest bardzo wysoka (Dale, Harlaar, Haworth i Plomin, 2010). Natomiast rola środowiska wspólnego (czyli domu rodzinnego), nie tylko jest mniejsza od roli czynników genetycznych, lecz także niemal dwukrotnie mniejsza niż środowiska specyficznego (np. szkoły). Badania tego zespołu pokazują też, że poziom umiejętności w pierwszym języku pozwala do pewnego stopnia przewidzieć poziom w języku obcym (umiejętności w języku ojczystym wyjaśniają około 25% wariacji w języku obcym). Kolejnym ciekawym wynikiem jest brak związku między środowiskiem wspólnym wpływającym na poziom w języku ojczystym i na wyniki w języku obcym. Oznacza to, że inne czynniki środowiska rodzinnego wpływają na umiejętność posługiwania się językiem pierwszym, a inne językiem drugim (Dale i in., 2010).

### **Czynniki kulturowe**

Duże znaczenie ma również użycie języka obcego przez uczniów poza szkołą (Lindgren i Muñoz, 2012). Wyższe wyniki notują uczniowie uczęszczający na zajęcia dodatkowe z języków obcych (korepetycje, szkoła językowa; Enever, 2011; Gajewska-Dyszkiewicz i in., 2015; Muszyński i in., 2015; Szpotowicz i in., 2014), a także mający

częstą styczność z obcojęzycznymi filmami oglądanymi bez dubbingu czy lektora (Kupens, 2010; Lefever, 2010).

### **Podsumowanie**

Dokonany przegląd literatury wskazuje, że aby poznać wpływ czynników szkolnych i pozaszkolnych, należy przeprowadzić szczegółowe badania, najlepiej „wewnątrz” klasy szkolnej (np. badania obserwacyjne, analiza transkrypcji lekcji itd.). Kluczową rolę w efektywnym nauczaniu języka obcego w szkole odgrywa przygotowanie nauczyciela do przekazywania wiedzy uczniom. Wydaje się, że kwestia powinna zajmować więcej miejsca w badaniach i debacie na temat efektywności nauczania (także języków obcych). Problematyka kształcenia nauczycieli języków obcych, ewaluacji ich pracy oraz powiązania jakości nauczania z awansem zawodowym są zagadnieniami, które zarówno na świecie, jak i w Polsce oczekują jeszcze na konstruktywne rozwiązanie. Przygotowanie nauczycieli jest jednak bardzo ważne, ponieważ zmienne będące potencjalnie silnymi predyktorami wyników edukacyjnych uczniów (np. stopień awansu zawodowego nauczyciela, staż pracy) okazują się nieistotne, a na pierwszy plan wysuwa się właściwe zarządzanie procesem dydaktycznym w klasie oraz należyte wykorzystanie udogodnień technicznych i organizacyjnych (np. TIK, mała liczebność oddziałów, wczesne rozpoczęcie nauki). Duże znaczenie w procesie przyswajania języków obcych mają również indywidualne predyspozycje ucznia, w znacznej mierze odziedziczalne, na które szkoła nie ma wpływu. Tym bardziej należy skupić się na badaniu problematyki indywidualizowania nauczania oraz na zarządzaniu procesem nauczania w grupach o zróżnicowanym poziomie umiejętności.

Ważną rolę odgrywa ponadto przekaz medialny (radio, telewizja). Wpływ kontaktu

z językiem obcym poza szkołą jest niebagatelny, a oferta programów do nauki języków oraz programów w oryginalnej wersji językowej ma również wpływ na osiągnięcia uczniów. Nic nie stanowi wszak lepszej szkoły językowej niż codzienny, regularny kontakt z językiem obcym i jego użytkownikami.

### Literatura

- Abu-Rabia, S. i Kehat, S. (2004). The critical period for second language pronunciation: is there such a thing? *Educational Psychology*, 24(1), 77–97.
- Adams, R. J. (2005). Learner-learner interactions: implications for second language acquisition. *Dissertation Abstracts International*, 65(9), 33–55.
- Ajideh, P., Rahimpour, M., Amini, D. i Farrokhi, F. (2013). Motivational strategies, task effectiveness and incidental acquisition of second language vocabulary. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 1044–1052.
- Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: a comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202–232.
- Ambridge, B., Theakston, A. L., Lieven, E. V. i Tomasello, M. (2006). The distributed learning effect for children's acquisition of an abstract syntactic construction. *Cognitive Development*, 21(2), 174–193.
- Ando, J., Fukunaga, N., Kurahachi, J., Suto, T., Nakano, T. i Kage, M. (1992). A comparative study of the two EFL teaching methods: the communicative and grammatical approach. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 40, 247–256.
- Ashton, P. i Crocker, L. (1987). Systematic study of planned variations – the essential focus of teacher – education reform. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 2–8.
- Avila, E. i Sadoski, M. (1996). Exploring new applications of the keyword method to acquire English vocabulary. *Language Learning*, 46(3), 379–395.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189–208.
- Baddeley, A. D., Papagno, C. i Vallar, G. (1988). When long-term learning depends on short-term storage. *Journal of Memory and Language*, 27(5), 586–595.
- Biddle, B. J. i Berliner D. C. (2004). Small class size and its effects. *Educational Leadership*, 59(5), 12–23.
- Birdsong, D. (2005). Interpreting age effects in second language acquisition. W: J. F. Kroll i A. M. B. DeGroot (red.), *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches* (s. 109–127). Oxford: Oxford University Press.
- Blatchford, P. (2003). *The class size debate: is small better?* Maidenhead: McGraw–Hill Education.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: the case of very advanced late L2 learners. W: D. Birdsong (red.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (s. 133–159). Mahwah: Lawrence Erlbaum
- Brophy, J. E. i Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. W: M. C. Wittrock (red.), *Handbook of research on teaching*, (wyd. 3, s. 328–375). New York: Macmillan.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (wyd. 5). White Plains: Pearson Education.
- Brown, T. S. i Perry, F. L. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly*, 25(4), 655–670.
- Burston, J. (2001). Exploiting the potential of a computer-based grammar checker in conjunction with self-monitoring strategies with advanced level students of French. *CALICO Journal*, 18(3), 499–515.
- Byrne, C. (1983). *Teacher knowledge and teacher effectiveness: a literature review, theoretical analysis and discussion of research strategy*. Referat wygłoszony na konferencji Northwestern Educational Research Association, Ellenville.
- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics*, 21(1), 1–20.
- Carroll, J. B. (1962). The prediction of success in intensive foreign language training. W: R. Glaser (red.), *Training research and education* (s. 87–136). Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Carroll, J. B. i Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test*. San Antonio: Psychological Corp.
- Castleberry, G. T. i Evers, R. B. (2010). Incorporate technology into the modern language classroom. *Intervention in School and Clinic*, 45(3), 201–205.
- Collentine, J. (2004). The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development. *Studies of Second Language Acquisition*, 26(2), 227–248.



- Collentine, J. i Freed, B. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies of Second Language Acquisition*, 26(2), 153–171.
- Collins, L., Halter, R. H., Lightbown, P. M., i Spada, N. (1999). Time and the distribution of time in L2 instruction. *Tesol Quarterly*, 33(4), 655–680.
- Collins, L., i White, J. (2011). An intensive look at intensity and language learning. *Tesol Quarterly*, 45(1), 106–133.
- Dale, P. S., Harlaar, N., Haworth, C. M. A. i Plomin, R. (2010). Two by two: a twin study of second language acquisition. *Psychological Science*, 21(5), 635–640.
- Daneman, M. i Merikle, P. M. (1996). Working memory and language comprehension: a metaanalysis. *Psychonomic Bulletin and Review*, 3(4), 422–433.
- Darby, K. P., i Sloutsky, V. M. (2015). When delays improve memory stabilizing memory in children may require time. *Psychological Science*, 26(12), 1937–1946.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44.
- DeGroot, A. M. B. (2011). *Language and cognition in bilinguals and multilinguals: an introduction*. New York–Hove: Psychology Press.
- DeKeyser, R. (red.). (2007). *Practice in a second language perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denies, K., Willem, L., Desmet, P., i Janssen, R. (2012). *Differences in second language reading achievement: French in grade 8 explored from the perspective of educational effectiveness research*. Referat wygłoszony podczas EuroSLA, Poznań.
- Ebbinghaus, H. (1885/1913). *Memory: a contribution to experimental psychology*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Emde, S. von der, Schneider, J. i Kotter, M. (2001). Technically speaking: transforming language learning through virtual learning environments (MOOs). *Modern Language Journal*, 85(2), 210–225.
- Enever, J. (2011). *ELLiE: Early Language Learning in Europe*. London: British Council.
- Engle, R. W., Laughlin, J. E., Tuholski, S. W. i Conway, A. R. A. (1999). Working memory, short-term memory and general fluid intelligence: a latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128(3), 309–331.
- European Commission (2012). *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg: European Commission.
- Finn, J. D. i Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97–109.
- Flege, J. E., Frieda, E. M. i Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25(2), 169–186.
- Fraser, C. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 225–241.
- Freed, B. F., Segalowitz, N. i Dewey, D. P. (2004). Context of learning and second language fluency in French: comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies of Second Language Acquisition*, 26(2), 275–301.
- Frost, R., Siegelman, N., Narkiss, A. i Afek, L. (2013). What predicts successful literacy acquisition in a second language? *Psychological Science*, 24(7), 1243–1252.
- Gajek, E. (2008). *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Zakład Graficzny Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., i Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013). *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Kutylowska, K., Kulon, F., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2012). Lekcja języka angielskiego z perspektywy uczniów klas trzecich gimnazjów. *Edukacja*, 119(3), 87–104.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J. i Kutylowska, 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.
- Glisan, E. i Shrum, J. (2005). *Teacher's handbook: contextualized language instruction*. Boston: Thompson Heinle.
- Goldhaber, D. D. i Brewer, D. J. (1997). Why don't schools and teachers seem to matter? Assess-

- ing the impact of unobservables on educational productivity. *Journal of Human Resources*, 32(3), 505–523.
- Good, T. i Grouws, D. (1977). Teaching effects: a process-product study of fourth grade mathematics classrooms. *Journal of Teacher Education*, 28(3), 49–54.
- Gu, L. (2014). At the interface between language testing and second language acquisition: language ability and context of learning. *Language Testing*, 31(1), 111–133.
- Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational researcher*, 18(4), 45–62.
- Hanushek, E. A. (1999). Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR Experiment and from other investigations of class size effects. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 143–163.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., i Priniski, S. J. (2016). Interest matters: the importance of promoting interest in education. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 220–227.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London–New York: Routledge.
- Hird, B., Thwaite, A., Breen, M., Milton, M., i Oliver, R. (2000). Teaching English as a second language to children and adults: variations in practices. *Language Teaching Research*, 4(1), 3–32.
- Hong-Nam, K. i Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399–415.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Richard Clifford, R. i Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50.
- Hughes, A. (2002). *Teaching and researching speaking*. Harlow: Pearson Education.
- Hunt, M., Barnes, A., Powell, B., Lindsay, G., i Muijs, D. (2005). Primary modern foreign languages: an overview of recent research, key issues and challenges for educational policy and practice. *Research Papers in Education*, 20(4), 371–390.
- Jaroszewska, A. (2009). Analiza kompetencji nauczycieli języków obcych w kontekście nauczania w różnych grupach wiekowych. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak i A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciele języków obcych dziś i jutro* (s. 83–97). Poznań–Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *Modern Language Journal*, 92(2), 270–283.
- Jones, J. F. (2001). CALL and the responsibilities of teachers and administrators. *ELT Journal*, 55(4), 360–367.
- Koniewski, M. (2012). Szacowanie wpływu liczebności klasy na osiągnięcia edukacyjne uczniów z wykorzystaniem eksperymentu ex post facto. *Edukacja*, 117(1), 23–43.
- Koniewski, M. (2013). Szacowanie efektu nauczyciela na osiągnięcia edukacyjne uczniów z wykorzystaniem hierarchicznego modelowania liniowego. *Edukacja*, 123(3), 37–59.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85.
- Labrie, G. (2000). A French vocabulary tutor for the web. *CALICO Journal*, 17(3), 475–499.
- Lawless, K. A. (2016). Educational technology false profit or sacrificial lamb? A review of policy, research, and practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 3(2), 169–176.
- Lee, W. K. (2009). Primary english language teaching in Korea: bold risks on the national foundation. W: J. Enever, J. Moon i U. Raman (red.), *Young learner English language policy and implementation: international perspectives* (s. 95–103). Reading: Garnet Education/IATEFL.
- Lefever, S. C. (2010). *English skills of young learners in Iceland*. Referat wygłoszony podczas Menntakvika Conference, Reykjavik.
- Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: a meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309–365.
- Li, S. (2014). Oral corrective feedback. *ELT Journal*, 68(2), 196–198.
- Li, L. i Walsh, S. (2011). Technology uptake in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 15(1), 99–125.

- Lindgren, E. i Muñoz, C. (2012). The influence of exposure, parents, and linguistic distance on young European learners' foreign language comprehension. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 1–25.
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 399–432.
- Macaro, E., Graham, S. i Vanderplank, R. (2007). A review of listening strategies: focus on sources of knowledge and on success. W: A. D. Cohen i E. Macaro (red.), *Language learner strategies: thirty years of research and practice* (s. 165–185). New York: Oxford University Press.
- Martin, J. (2009). Typowe błędy metodyczne w prowadzeniu zajęć językowych. W: H. Komorowska (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych* (s. 37–47). Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Matera, J. i Czapska, J. (2014). *Zarys metody przeglądu systematycznego w naukach społecznych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mihaljević-Djigunović, J. i Szpotowicz, M. (2008). *Interaction of contextual and individual variables in instructed early SLA*. Referat wygłoszony podczas EUROSLA 18, Aix-en-Provence.
- Miles, S. W. (2010). Good timing: the spacing effect and grammar acquisition. *English Teaching*, 65(2), 131–150.
- Miles, S. W. (2014). Spaced vs massed distribution instruction for L2 grammar learning. *System*, 42(1), 412–428.
- Modzelewski, M. (2015). Czy wielkość klasy ma znaczenie? W: R. Dolata, P. Grygiel, D. M. Jankowska, E. Jarnutowska, A. Jasińska-Maciążek, M. Karwowski, M. Modzelewski i J. Pisarek, *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI* (s. 49–58). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A. i Ehrle, K. (2000). Wisconsin's Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) class size reduction program: achievement effects, teaching, and classroom implications. *The CEIC Review*, 2(2), 12–13.
- Murphy, R. F., Penuel, W. R., Means, B., Korbak, C., Whaley, A. i Allen, J. E. (2002). *E-DESK: a review of recent evidence on the effectiveness of discrete educational software*. Washington: Planning and Evaluation Service, U.S. Department of Education.
- Muszyński, M., Campfield, E. D. i 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.
- Muszyński, M., Szpotowicz, M., Gajewska-Dyszkiewicz, A. i Paczuska, K. (2016). *Inequality despite or due to educational expansion: English teaching in rural areas versus big cities in Poland*. Referat przedstawiony na 3<sup>rd</sup> ISA Forum of Sociology, Wiedeń.
- National Research Council (1999). *How people learn: brain, mind, experience, school*. Washington: National Academies Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). The relation of global first grade classroom environment to structural classroom features, teacher, and student behaviors. *The Elementary School Journal*, 102(5), 367–387.
- NICHD Early Child Care Research Network (2003). Social functioning in first grade: prediction from home, child care and concurrent school experience. *Child Development*, 74(6), 1639–1662.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). A day in third grade: a large-scale study of classroom quality and teacher and student behavior. *The Elementary School Journal*, 105(3), 305–323.
- Norris, J. M. i Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: insights from diary studies. *TESOL Quarterly*, 30(1), 131–153.
- Nye, B., Hedges, L. V. i Konstantopoulos, S. (2001). Are effects of small classes cumulative? Evidence from a Tennessee Experiment. *Journal of Educational Research*, 94(6), 336–345.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. i Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237–257.
- Odden, A. (1990). Class size and student achievement. Research-based policy alternatives. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(2), 213–227.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 results: what makes a school successful? Resources, policies and practices* (t. 4). Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2013). *PISA 2012. Results in focus: what*

- 15-year-olds know and what they can do with what they know.* Paris: OECD Publishing.
- Oswald, F. L. i Plonsky, L. (2010). Meta-analysis in second language research: choices and challenges. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 85–110.
- Paczuska, K., Kutylowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Ellis, M. i Szpotowicz, M. (2014). *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z I etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Papagno, C., Valentine, T. i Baddeley, A. D. (1991). Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*, 30(3), 331–347.
- Papagno, C. i Vallar, G. (1992). Phonological short-term memory and the learning of novel words: the effect of phonological similarity and item length. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 44(1), 47–67.
- Pearson, P., Ferding, R., Blomeyer, R. i Moran, J. (2005). *The effects of technology on reading performance in the middle-school grades: a meta-analysis with recommendations for policy.* Illinois: Learning Point Associates.
- Pfenninger, S. E. (2014). The misunderstood variable: age effects as a function of type of instruction. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(3), 529–556.
- Phillips, V. (1991). A look at learner strategy use and ESL proficiency. *CATESOL Journal*, 4, 57–67.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. W: C. M. Evertston i C. S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues* (s. 685–710). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. i Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, pre-K.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Pisarek, J., Jarnutowska, E. i Grygiel, P. (2015). Jak udzielać informacji zwrotnej uczniom? W: R. Dolata, P. Grygiel, D. M. Jankowska, E. Jarnutowska, A. Jasińska-Maciągżek, M. Karwowski, M. Modzelewski i J. Pisarek, *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI* (s. 49–58). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Plaut, D. C. i Gonnerman, L. M. (2000). Are non-semantic morphological effects incompatible with a distributed connectionist approach to lexical processing? *Language and Cognitive Processes*, 15(4–5), 445–485.
- Plonsky, L. (2011). The effectiveness of second language strategy instruction: a meta-analysis. *Language Learning*, 61, 993–1038.
- Ponce, H. R., López, M. J. i Mayer, R. E. (2012). Instructional effectiveness of a computer-supported program for teaching reading comprehension strategies. *Computers & Education*, 59(4), 1170–1183.
- Posedel, J., Emery, L., Souza, B. i Fountain, C. (2011). Pitch perception, working memory, and second-language phonological production. *Psychology of Music*, 40(4), 508–517.
- Robinson, G. E. (1990). Synthesis of research on the effects of class size. *Educational Leadership*, 47(7), 80–90.
- Rodriguez, Y. i Sjostrom, B. (1995). Culturally responsive teacher preparation evident in classroom approaches to cultural diversity: a novice and an experienced teacher. *Journal of Teacher Education*, 46, 304–311.
- Rosenholtz, S. J. (1986). Organizational conditions of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 91–104.
- Rowan, B., Chiang, F. S. i Miller, R. J. (1997). Using research on employees' performance to study the effects of teachers on students' achievement. *Sociology of Education*, 70(4), 256–284.
- Rudy, J. W., Keith, J. R., i Georgen, K. (1993). The effect of age on children's learning of problems that require a configural association solution. *Developmental Psychobiology*, 26(3), 171–184.
- Rutter, M. i Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979–2002. *Journal of School Psychology*, 40(6), 451–475.
- Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: a retrospective. *Modern Language Journal*, 85(1), 39–56.
- Schempp, P., Tan, S., Manross, D. i Fincher, M. (1998). Differences in novice and competent teachers' knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(1), 9–20.
- Schmid, R. F., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Tamim, R., Abrami, P. C., Wade, C. A., ... i Lowerison, G. (2009). Technology's effect on achievement in higher education: a Stage I meta-analysis of classroom applications. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2), 95–109.

- Segalowitz, N. i Freed, B. F. (2004). Context, contact and cognition in oral fluency acquisition. Learning Spanish in at home and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(2), 173–199.
- Serrano, R., i Muñoz, C. (2007). Same hours, different time distribution: any difference in EFL? *System*, 35(3), 305–321.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45(1), 21–50.
- Silver, R. B., Measelle, J., Essex, M. i Armstrong, J. M. (2005). Trajectories of externalizing behaviour problems in the classroom: contributions of child characteristics, family characteristics and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39–60.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Slevc, L. R. i Miyake, A. (2006). Individual differences in second language proficiency. Does musical ability matters. *Psychological Science*, 17(8), 675–681.
- Soar, R. i Soar, R. (1979). Emotional climate and management. W: P. Peterson i H. Wallberg (red.), *Research on teaching: concepts, findings and implications* (s. 97–119). Berkeley: McCutchan.
- Stricker, L. J. i Rock, D. A. (2008). Factor structure of the TOEFL Internet-based test across subgroups. *ETS Research Report Series*, RR-08-66, i–38. Princeton: Educational Testing Service.
- Szpotowicz, M. (2013). *Zróżnicowanie w poziomie umiejętności w językach obcych*. Referat wygłoszony na konferencji „Moc w regionach”, Kraków.
- Szpotowicz, M., Campfield, E.D. i Rycielska, L. (2014). Wyniki nauczania w zakresie języka angielskiego i ich uwarunkowania. W: R. Dolata (red.), *Czyszkoła ma znaczenie? Zróżnicowanie wyników nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym oraz jego szkolne i pozaszkolne uwarunkowania*. (t. 2, s. 277–307). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., i Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning a second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28.
- Torras, M. R., Navés, T., Celaya, M. L. i Pérez-Vidal, C. (2006). Age and IL development in writing. W: Carmen Muñoz (red.), *Age and the rate of foreign language learning* (s. 156–183). Bristol: Multilingual Matters.
- Treffers-Daller, J. i Ziyani, X. (2015). Can classroom learners use statistical learning? A new perspective on motion event construal in a second language. W: R. Alonso Alonso (red.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (s. 121–146), Bristol: Multilingual Matters.
- Vandergrift, L. (2003). Orchestrating strategy use: toward a model of the skilled second language listener. *Language Learning*, 53(3), 463–496.
- Wang, L. (2005). The advantages of using technology in second language education: technology integration in foreign language teaching demonstrates the shift from a behavioral to a constructivist learning approach. *THE Journal (Technological Horizons in Education)*, 32(5), 3843.
- Waxman, H. C., Lin, M.-F. i Michko, G. M. (2003). *A meta-analysis of the effectiveness of teaching and learning with technology on students outcomes*. Pobrano z <http://treesee.coe.uga.edu/edit6900/metaanalysisNCREL.pdf>
- Werbińska, D. (2004). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50(2), 203–243.
- Yair, G. (2000). Educational battlefields in America: the tug-of-war over students' engagement with instruction. *Sociology of Education*, 73(4), 247–269.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Zahorik, J., Molnar, A., Ehrle, K. i Halbach, A. (2000). *Effective teaching in reduced-size classes*. Milwaukee: Center for Education Research, Analysis, and Innovation University of Wisconsin.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: a literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7–27.

Tekst złożony 24 sierpnia 2016 r., zrecenzowany 18 listopada 2016 r., przyjęty do druku 20 grudnia 2016 r.

**Review of research on school-related and individual factors of foreign languages teaching and learning effectiveness**

Many variables are related to success in foreign language teaching and learning. School characteristics as well as pupils' individual traits are both analysed in this paradigm. Yet, research results are often ambiguous. The aim of the article is to review the research on the effectiveness of foreign language teaching and learning. Special attention is devoted to school-related characteristics, as research on this topic is often less accessible than on individual characteristics. The results of the analyses points to teacher pre- and in-service training as one of the essential factors enhancing educational effectiveness.

**KEYWORDS:** foreign language teaching and learning, English as a foreign language, education, educational effectiveness research, foreign languages at school, language aptitude, second language acquisition.