

Uniwersytet Gdański
Wydział Filologiczny

Łukasz Gabarkiewicz

**Funkcja diagnostyczna i kontrolna technologii
informacyjno-komunikacyjnych w procesie zdalnego
nauczania języka angielskiego**

Rozprawa doktorska
w dyscyplinie językoznawstwo
napisana pod kierunkiem
dr hab. Zofii Pomirskiej,

Gdańsk 2022

Spis treści

Streszczenie	4
The summary	5
Wstęp	7
1. Nauczanie języka angielskiego w polskim systemie edukacji.....	10
1.1. Nauczanie języka angielskiego w warunkach polskiego systemu edukacji.....	11
1.1.1. Wychowanie przedszkolne i edukacja na poziomie szkoły podstawowej	11
1.1.2. Szkoła ponadpodstawowa	15
1.2. Uwarunkowania nauczania języka angielskiego w edukacji formalnej.....	21
1.3. Przegląd najpopularniejszych metod nauczania języka angielskiego	25
1.3.1. Testy i ich znaczenie w nauczaniu.....	31
1.3.2. Rola diagnostyczna i kontrolna testów	36
2. Zdalne nauczanie i jego implikacje dla rozwijania umiejętności językowych uczniów.....	42
2.1. Podstawowe zasady e-learningu	43
2.2. Rola technologii informacyjno-komunikacyjnych w zdalnym nauczaniu języka angielskiego	47
2.3. Platformy i aplikacje do zdalnego nauczania języka angielskiego	51
2.4. Miejsce testów w zdalnym nauczaniu języka angielskiego	57
2.5. Efektywność zdalnego nauczania języka angielskiego	58
2.6. Optymalizacja zdalnego nauczania języka angielskiego poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych.....	64
3. Metodologiczne podstawy badań własnych	69
3.1. Przedmiot i cel badań	69
3.2. Problemy badawcze i hipotezy robocze	70
3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze	72
3.4. Organizacja i przebieg badań	74
4. Analiza i opis funkcji technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie zdalnego nauczania języka angielskiego w świetle badań własnych	75
Zakończenie	124
Bibliografia	128
Spis rysunków.....	132

Spis tabel.....	133
Spis wykresów	134
Aneks	137

Streszczenie

We współczesnym świecie umiejętność posługiwania się językiem angielskim jest kluczowa, ponieważ żyjemy w dobie szeroko pojętej globalizacji, której efektem jest możliwość komunikowania się z ludźmi na całym świecie i poruszania się w środowisku międzynarodowym. Rozwijanie umiejętności porozumiewania się w języku angielskim stanowi jeden z priorytetów nauczania w wielu krajach, w tym także w Polsce.

Kompetencje językowe uczniów kształtowane są od etapu wychowania przedszkolnego aż po kształcenie na poziomie akademickim. W obszarze edukacji nieformalnej osobom w różnym wieku oferowane są kursy. Nauczanie języka angielskiego jest zadaniem wymagającym wysokich umiejętności dydaktycznych nauczyciela oraz samomotywacji uczniów. W nauczaniu zdalnym te czynniki są szczególnie ważne, ponieważ umiejętne wykorzystanie dostępnych technologii informacyjno-komunikacyjnych sprzyja nie tylko lepszemu przyswajaniu wiedzy, ale uatrakcyjnia proces dydaktyczny i sprzyja podnoszeniu motywacji uczniów do nauki. Technologie te, szczególnie testy i sprawdziany interaktywne, z powodzeniem są wykorzystywane jako narzędzia diagnozujące osiągnięcia uczniów i kontrolujące ich postępy w nauce.

Celem prezentowanej dysertacji była analiza i ocena funkcji diagnostycznej i kontrolnej technologii informacyjno-komunikacyjnej w zdalnym nauczaniu języka angielskiego.

W wyniku przeprowadzonych badań ustalono, że w nauczaniu zdalnym języka angielskiego technologie informacyjno-komunikacyjne pełnią ważną rolę diagnostyczną i kontrolną, ponieważ ich właściwe zastosowanie i dobór umożliwiają poznanie postępów uczniów w nauce języka angielskiego i szybkie rozpoznanie występujących trudności. Funkcje te w kształceniu na odległość języka angielskiego pozwalają nauczycielowi na modelowanie procesu dydaktycznego zgodnie z potrzebami wynikającymi z prowadzonej diagnozy i kontroli tego procesu. Uczniowie pozytywnie oceniali wykorzystanie TIK w zdalnym nauczaniu. Niemniej ich zdaniem nauczanie zdalne języka angielskiego jest mniej efektywną formą kształcenia kompetencji językowych, pomimo stosowania różnorodnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej. Podczas badania ujawniono, że jednym z głównych zagrożeń efektywnej nauki była niska motywacja

uczniów. Wskazano, że wykorzystanie szerokiego wachlarza metod i narzędzi pracy sprzyja osiągnięciu celów edukacyjnych i osiągnięciu przez uczniów lepszych wyników. Technologie informacyjno-komunikacyjne w zdalnym nauczaniu języka angielskiego umożliwiają kontrolę przebiegu procesu dydaktycznego. Nauczyciel korzystając z narzędzi, takich jak: testy, sprawdziany czy odpowiedzi ustne ma możliwość sprawdzenia postępów ucznia w zakresie przyswajania wiedzy i umiejętności oraz rozwijania kompetencji językowych.

Na podstawie uzyskanych wyników badań sformułowano rekomendacje dla praktyki edukacyjnej i wskazano na konieczność tworzenia bardziej zindywidualizowanych narzędzi, które byłyby dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów. W ten sposób nauczyciel miałby możliwość realnej oceny postępów i trudności, a także modelowania procesu nauczania zgodnie z potrzebami uczniów. Nauczyciel powinien posiadać wiedzę, umiejętności i narzędzia, dzięki którym będzie miał realny wpływ na motywację uczniów, stąd rekomenduje się stałe podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli w tym obszarze, poszukiwanie przez nich nowych, innowacyjnych metod pracy mających na celu aktywizację ucznia i uatrakcyjnienie zajęć zdalnych.

The summary

In the modern world, the ability to use English is crucial because we live in the era of broadly understood globalization, the effect of which is the ability to communicate with people around the world and move around in an international environment. Developing communication skills in English is one of the teaching priorities in many countries, including Poland.

Students' language competencies are shaped from the stage of pre-school education to education at the academic level. In non-formal education, courses are offered to people of all ages. Teaching English is a task that requires high teaching skills and students' self-motivation. In e-learning, these factors are essential because the skillful use of available information and communication technologies promotes better knowledge acquisition, makes the teaching process more attractive, and helps increase students' motivation to learn. These technologies, especially interactive tests and examinations

are successfully used to diagnose students' achievements and control their learning progress.

The presented dissertation aimed to analyze and evaluate the diagnostic and control function of information and communication technology in remote English teaching. As a result of the conducted research, it was found that in remote teaching of the English language, information and communication technologies play an essential diagnostic and control role because their proper application and selection allow for learning about the progress of students in learning English and for quick recognition of any difficulties. These functions in distance learning of the English language allow the teacher to model the didactic process following the needs resulting from the diagnosis and control of the didactic process. Students positively assessed the use of ICT in distance learning. Nevertheless, in their opinion, distance teaching of English is a less effective form of language competence education, despite various ICT tools. The study revealed that one of the main threats to effective learning was students' low motivation. It was indicated that using a wide range of methods and tools of work is conducive to achieving educational goals and achieving better results for students. Information and communication technologies in remote English language teaching make it possible to control the course of the didactic process. By using tests, verbal tests, or answers, the teacher can check the student's progress in acquiring knowledge and skills and developing language competencies.

Based on the research results, practice recommendations were formulated, and the need to create more individualized tools tailored to the needs and capabilities of students was indicated. In this way, the teacher would be able to realistically assess the progress and difficulties and model the teaching process according to the students' needs. The teacher should have the knowledge, skills, and tools thanks to which he will have a real impact on the motivation of students; hence it is recommended to constantly improve the professional qualifications of teachers in this area, search for new, innovative methods of work aimed at activating the student and making remote classes more attractive.

Wstęp

Nauczanie języka angielskiego stanowi jeden z ważnych elementów w edukacji formalnej, o czym świadczy nie tylko liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na naukę tego języka, wynikająca z ramowych planów nauczania dla poszczególnych klas i etapów edukacyjnych, ale także fakt, że jest to obowiązkowy przedmiot na egzaminie ósmoklasisty, kończącym edukację na poziomie szkoły podstawowej. Takie wyeksponowanie języka angielskiego w systemie edukacji formalnej znajduje swoje uzasadnienie w tym, że jest on ważnym czynnikiem budowania kompetencji przez dzieci i młodzież.

Od wielu lat nauczanie języka angielskiego w Polsce odbywa się w ramach edukacji formalnej, ale również w systemie szkół i kursów poza edukacją formalną. Ich celem jest rozwijanie kompetencji językowych osób z różnych grup wiekowych i o różnym poziomie znajomości języka. Można przy tym dostrzec ciągle wzrastające zapotrzebowanie na biegle posługiwanie się językiem angielskim, głównie w pracy – w dobie globalizacji jest to zrozumiałe, gdyż język ten uważa się za najważniejszy, jeśli chodzi o komunikację transgraniczną, w skali całego świata.

Sprawdzianem kompetencji językowych są zazwyczaj testy, których celem jest określenie aktualnego poziomu wiedzy i umiejętności oraz wyznaczenie kierunków dalszego rozwijania kompetencji językowych uczniów. Testy znajdują powszechne zastosowanie na różnych etapach i w różnych formach edukacji języka angielskiego.

W nauczaniu języka angielskiego, głównie w związku z pandemią COVID-19, popularność zyskały różne metody i formy pracy z uczniem w kształceniu na odległość przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Można dostrzec wielość dostępnych narzędzi wspierających naukę zdalną języka angielskiego, które są udostępniane przez firmy informatyczne i inne podmioty.

Celem prezentowanej rozprawy jest analiza i ocena funkcji diagnostycznej i kontrolnej technologii informacyjno-komunikacyjnej w zdalnym nauczaniu języka angielskiego.

W prezentowanej pracy sformułowano następujące problemy badawcze. Problem główny: Jak ocenić można funkcje diagnostyczne i kontrolne technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu zdalnym języka angielskiego? Problemy szczegółowe:

Jak uczniowie oceniają wykorzystanie TIK w zdalnym nauczaniu języka angielskiego?

Jakie szanse i zagrożenia wynikały dla ucznia z wykorzystania TIK w zdalnym nauczaniu języka angielskiego i jakie implikacje wynikają z nich dla procesu nauczania?

W jaki sposób technologie informacyjno-komunikacyjne determinują proces nauczania języka angielskiego w formie kształcenia na odległość?

Czy oraz w jaki sposób technologie informacyjno-komunikacyjne wpłynęły na poziom wiedzy uczniów?

Jak można wykorzystać TIK w funkcji kontrolnej w zdalnym nauczaniu?

Które czynniki diagnozy są odpowiednie do oceny osiągnięć uczniów w nauce języka angielskiego w nauczaniu zdalnym?

Badania empiryczne przeprowadzono w latach 2020-2021, wykorzystując autorskie narzędzia badawcze:

1. Kwestionariusz ankiety badający opinie uczniów na temat nauki zdalnej języka angielskiego.
2. Test kompetencji badający wiedzę i umiejętności językowe uczniów z zakresu gramatyki, słownictwa, czytania ze zrozumieniem i budowania wypowiedzi.

Na podstawie uzyskanych wyników dokonano analizy ilościowej i jakościowej zebranego materiału, posługując się odpowiednimi metodami, technikami i narzędziami, co umożliwiło weryfikację uprzednio postawionych hipotez oraz sformułowanie wniosków końcowych.

Rozprawa składa się z pięciu rozdziałów.

W pierwszym rozdziale przedstawiono założenia metodyczne nauczania języka angielskiego ze szczególnym uwzględnieniem teorii uczenia się i nauczania języka angielskiego na poziomie wychowania przedszkolnego i edukacji w szkole podstawowej oraz w szkole ponadpodstawowej. W tej części pracy omówiono też uwarunkowania nauczania języka angielskiego w edukacji formalnej. Dokonano przeglądu najpopularniejszych metod nauczania, gdzie uwagę zwrócono na testy diagnostyczne i ich funkcję diagnostyczną oraz możliwości ich wykorzystania w zdalnym nauczaniu języka angielskiego. Ponadto w tym rozdziale określono diagnostyczną funkcję testów kompetencji.

Rozdział drugi przedstawia implikacje zdalnego nauczania dla rozwijania kompetencji językowych uczniów. W tej części rozprawy dokonano przeglądu podstawowych zasad e-learningu, roli TIK w zdalnym nauczaniu języka angielskiego oraz platform i aplikacji wykorzystywanych w kształceniu na odległość. Poza tym, w oparciu o literaturę przedmiotu, omówiono efektywność zdalnego nauczania języka angielskiego. W tej części także, na podstawie analizy literatury przedmiotu przedstawiono funkcje: diagnostyczną i kontrolną technologii informacyjno-komunikacyjnych w zdalnym nauczaniu języka angielskiego.

Rozdział czwarty zawiera metodologiczne podstawy własnych badań empirycznych. W tym rozdziale zdefiniowano przedmiot i cel badania, dookreślono problemy badawcze i sformułowano hipotezy robocze. Poza tym przedstawiono zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze oraz organizację i teren badań.

Rozdział piąty stanowi część empiryczną, w której dokonano analizy ilościowej i jakościowej uzyskanych w toku badania danych. Zestawiono wyniki i na ich podstawie sformułowano wnioski końcowe.

Rozprawa obejmuje również zakończenie, spis literatury, spisy rysunków, tabel i wykresów oraz aneks, w którym zamieszczono wykorzystane w badaniach autorskie narzędzia badawcze.

1. Nauczanie języka angielskiego w polskim systemie edukacji

W polskim systemie edukacji nauczanie języka angielskiego stanowi obecnie kluczowy obszar, co wynika przede wszystkim z akcesji Polski do Unii Europejskiej, ale także z faktu, że język angielski jest uznawany za jeden z najpopularniejszych nowożytnych języków na świecie. Jego znajomość ułatwia komunikację w skali globalnej.

Nauczanie języka angielskiego ma długoletnią historię w polskim systemie oświaty. Pierwszy podręcznik do nauki tego języka został wydany w 1788 r.¹ Duży wpływ na rozwój i popularność podręczników do nauki języka angielskiego miały polskie fale emigracyjne, które aż do XX w. szeroko interesowały się nauką tego języka i zdobyciem umiejętności posługiwania się nim. W XX w. najliczniejsze publikacje powstawały w okresie po drugiej wojnie. W większości ich autorami byli lingwiści z Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jako przedmiot nauczania język angielski wprowadzony został do polskich szkół po drugiej wojnie światowej, jednak ze względu na ówczesną politykę państwa oraz kierowanie zainteresowania ku ZSRR i ideologii marksistowsko-leninowskiej, w 1949 r. zastąpiono naukę języka angielskiego językiem rosyjskim.

Dopiero w 1981 r. postulaty „Solidarności” wskazały na potrzebę nauczania (nawet w formie kursów) języków zachodnioeuropejskich. Niemniej ówczesne władze oświatowe nie podjęły się zadania wprowadzenia języka angielskiego do polskich szkół. Dopiero po 1989 r., czyli po rozpoczęciu transformacji ustrojowej władze oświatowe dostrzegły potrzebę nauczania języka angielskiego z uwagi na otwarcie polskich granic i możliwości podróżowania po Europie. W tym okresie wielu nauczycieli podejmowało studia na filologii angielskiej, umożliwiono im też zdobywanie kwalifikacji na studiach podyplomowych z zakresu nauczania języka angielskiego.

Na przestrzeni lat system nauczania języka angielskiego rozwijał się. Zmiany obejmowały zarówno edukację formalną, jak i nauczanie pozaszkolne. Powstawały liczne prywatne szkoły i ośrodki oferujące naukę języka dla wszystkich grup wiekowych, w tym także dla osób dorosłych. Obecnie dzieci rozpoczynają naukę języka angielskiego już na etapie wychowania przedszkolnego. Takie rozwiązania implikują konieczność podejmowania

¹ I. Kotlarska, *Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze*, „Socjolingwistyka”, nr 33, 2019, s. 168.

działań mających na celu opracowanie skutecznych, efektywnych i atrakcyjnych dla odbiorców metod nauczania. Przyczyniają się one do poprawy osiągnięć uczniów oraz wzrostu ich kompetencji w zakresie języka angielskiego.

1.1. Nauczanie języka angielskiego w warunkach polskiego systemu edukacji

Nauczanie języka angielskiego w polskich szkołach na wszystkich etapach edukacyjnych reguluje podstawa programowa kształcenia ogólnego. Dokument ten wskazuje na konieczność osiągania celów edukacyjnych, różnych w zależności od etapu edukacyjnego i poziomu rozwoju dziecka.

1.1.1. Wychowanie przedszkolne i edukacja na poziomie szkoły podstawowej

Na etapie wychowania przedszkolnego głównym celem jest tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, a także rozwijanie u najmłodszych dzieci chęci poznawania innych kultur². W edukacji wczesnoszkolnej nadrzędnym celem edukacji językowej jest wyposażenie dzieci w umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym. Drugi etap edukacyjny zakłada realizację następujących wymagań:

1. Posługiwanie się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:
 - a) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania);
 - b) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe);
 - c) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, życie szkoły);
 - d) praca (np. popularne zawody, miejsce pracy);

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

- e) życie prywatne (np. rodzina, znajomi i przyjaciele, czynności codziennego życia, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, urodziny, święta);
 - f) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki, lokale gastronomiczne);
 - g) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, środki płatnicze, korzystanie z usług);
 - h) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wycieczki);
 - i) kultura (np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje);
 - j) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt i obiekty sportowe, uprawianie sportu);
 - k) zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie);
 - l) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, rośliny i zwierzęta, krajobraz).
2. Rozumienie bardzo prostych wypowiedzi ustnych (np. rozmowy, wiadomości, komunikaty, ogłoszenia) artykułowanych wyraźnie, w standardowej odmianie języka:
- a) reagowanie na polecenia;
 - b) określanie głównej myśli wypowiedzi;
 - c) określanie intencji nadawcy/autora wypowiedzi;
 - d) określanie kontekstu wypowiedzi (np. czas, miejsce, uczestnicy);
 - e) znajdowanie w wypowiedzi określonych informacji;
 - f) rozróżnianie formalnych i nieformalnych stylów wypowiedzi.
3. Rozumienie bardzo prostych wypowiedzi pisemnych (np. listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, teksty narracyjne, wpisy na forach i blogach):
- a) określanie głównej myśli tekstu;
 - b) określanie intencji nadawcy/autora tekstu;
 - c) określanie kontekstu wypowiedzi (np. nadawcy, odbiorcy);
 - d) znajdowanie w tekście określonych informacji;
 - e) rozróżnianie formalnego i nieformalnego stylu tekstu.
4. Tworzenie bardzo krótkich, prostych, spójnych i logicznych wypowiedzi ustnych:
- a) opis ludzi, przedmiotów, miejsc i zjawisk;
 - b) opowiadanie o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
 - c) przedstawianie intencji i planów na przyszłość;
 - d) przedstawianie upodobań;
 - e) wyrażanie swojej opinii;
 - f) wyrażanie uczuć i emocji;

- g) stosowanie formalnego lub nieformalnego stylu wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
5. Tworzenie bardzo krótkich, prostych, spójnych i logicznych wypowiedzi pisemnych (np. notatki, ogłoszenia, zaproszenia, życzeń, wiadomości, SMS, pocztówki, e-mail, historyjki, wpisu na blogu):
- a) opis ludzi, przedmiotów, miejsc i zjawisk;
 - b) opowiadanie o czynnościach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
 - c) przedstawianie intencji i planów na przyszłość;
 - d) przedstawianie upodobań;
 - e) wyrażanie swojej opinii;
 - f) wyrażanie uczuć i emocji;
 - g) stosowanie formalnego lub nieformalnego stylu wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
6. Reagowanie ustnie w typowych sytuacjach:
- a) przedstawianie siebie i innych osób;
 - b) nawiązywanie kontaktów towarzyskich; rozpoczynanie, prowadzenie oraz kończenie rozmowy; podtrzymywanie rozmowy w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prośenie o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnianie się, że rozmówca zrozumiał wypowiedź);
 - c) uzyskiwanie i przekazywanie informacji i wyjaśnień;
 - d) wyrażanie swojej opinii, pytanie o opinie, zgadzanie się lub nie z opiniami;
 - e) wyrażanie swoich upodobań, intencji i pragnień; pytanie o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
 - f) składanie życzeń, odpowiadanie na życzenia;
 - g) zapraszanie i odpowiadanie na zaproszenie;
 - h) proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji;
 - i) pytanie o pozwolenie, udzielanie i odmawianie pozwolenia;
 - j) nakazywanie i zakazywanie;
 - k) wyrażanie prośby oraz zgody lub odmowy spełnienia prośby;
 - l) wyrażanie uczuć i emocji (np. radość, smutek);
 - m) stosowanie zwrotów i form grzecznościowych.
7. Reagowanie w formie bardzo prostego tekstu pisanego (np. wiadomość, SMS, e-mail, wpis na czacie/forum) w typowych sytuacjach:
- a) przedstawianie siebie i innych osób;

- b) nawiązywanie kontaktów towarzyskich; rozpoczynanie, prowadzenie oraz kończenie rozmowy; podtrzymywanie rozmowy w przypadku trudności w jej przebiegu (np. proszenie o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnianie się, że rozmówca zrozumiał wypowiedź);
 - c) uzyskiwanie i przekazywanie informacji i wyjaśnień;
 - d) wyrażanie swojej opinii, pytanie o opinie, zgadzanie się lub nie z opiniami;
 - e) wyrażanie swoich upodobań, intencji i pragnień; pytanie o upodobania, intencje i pragnienia innych osób;
 - f) składanie życzeń, odpowiadanie na życzenia;
 - g) zapraszanie i odpowiadanie na zaproszenie;
 - h) proponowanie, przyjmowanie i odrzucanie propozycji;
 - i) pytanie o pozwolenie, udzielanie i odmawianie pozwolenia;
 - j) nakazywanie i zakazywanie;
 - k) wyrażanie prośby oraz zgody lub odmowy spełnienia prośby;
 - l) wyrażanie uczuć i emocji (np. radość, smutek);
 - m) stosowanie zwrotów i form grzecznościowych.
8. Przetwarzanie bardzo prostego tekstu ustnie lub pisemnie:
- a) przekazywanie w języku obcym nowożytnym podstawowych informacji zawartych w materiałach wizualnych (np. mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
 - b) przekazywanie w języku obcym nowożytnym lub polskim informacji sformułowanych w tym języku obcym;
 - c) przekazywanie w języku obcym nowożytnym informacji sformułowanych w języku polskim.
9. Posiadanie:
- a) podstawowej wiedzy o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym, oraz o ojczystym kraju, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
 - b) świadomości związku między kulturą własną i obcą oraz międzykulturowej wrażliwości.
10. Dokonywanie samooceny i wykorzystywanie technik samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).

11. Współdziałanie w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).
12. Korzystanie ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.
13. Stosowanie strategii komunikacyjnych (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategii kompensacyjnych, w przypadku gdy uczeń nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, wykorzystywanie środków niewerbalnych).
14. Posiadanie świadomości językowej (np. podobieństw i różnic między językami).

1.1.2. Szkoła ponadpodstawowa

Realizacja podstawy programowej nauczania języka angielskiego na poziomie szkoły średniej wymaga spełnienia przez ucznia następujących wymagań³:

1. Uczeń posługuje się bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych – w tym związków frazeologicznych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:
 - a) człowiek (np. dane personalne, okresy życia, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania, społeczny i osobisty system wartości, autorytety, poczucie tożsamości);
 - b) miejsce zamieszkania (np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe, wynajmowanie, kupno oraz sprzedaż mieszkania, przeprowadzka, architektura);
 - c) edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się – w tym uczenie się przez całe życie, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne, system oświaty);
 - d) praca (np. zawody i związane z nimi czynności i obowiązki, miejsce pracy, praca dorywcza, kariera zawodowa, rynek pracy, warunki pracy i zatrudnienia, mobilność zawodowa);

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. 2018 poz. 467.

- e) życie prywatne (np. rodzina, znajomi oraz przyjaciele, czynności życia codziennego, określanie czasu, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy);
 - f) żywienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowywanie, nawyki żywieniowe – w tym diety, zaburzenia odżywiania, lokale gastronomiczne);
 - g) zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary i ich cechy, sprzedawanie i kupowanie, finanse, promocja i reklama, korzystanie z usług – w tym usług bankowych i ubezpieczeniowych, reklamacja, prawa konsumenta);
 - h) podróżowanie i turystyka (np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, awarie i wypadki w podróży, ruch uliczny, bezpieczeństwo w podróży);
 - i) kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, ochrona praw autorskich, uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media);
 - j) sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, obiekty sportowe, imprezy sportowe, uprawianie sportu, pozytywne i negatywne skutki uprawiania sportu, problemy współczesnego sportu);
 - k) zdrowie (np. tryb życia, samopoczucie, choroby – w tym choroby cywilizacyjne, ich objawy i leczenie, niepełnosprawność, uzależnienia, pierwsza pomoc w nagłych wypadkach);
 - l) nauka i technika (np. ludzie nauki, odkrycia naukowe, wynalazki, korzystanie z urządzeń technicznych i technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz szanse i zagrożenia z tym związane, korzyści i zagrożenia wynikające z postępu naukowo-technicznego);
 - m) świat przyrody (np. pogoda, pory roku, klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, katastrofy ekologiczne, klęski żywiołowe, przestrzeń kosmiczna);
 - n) państwo i społeczeństwo (np. wydarzenia i zjawiska społeczne, struktura państwa, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, gospodarka, polityka, problemy współczesnego świata, prawa człowieka, religie, ideologie).
2. Uczeń rozumie różnorodne złożone wypowiedzi ustne wypowiedziane w naturalnym tempie:
- a) reaguje na polecenia;
 - b) określa główną myśl wypowiedzi lub fragmentu wypowiedzi;
 - c) określa intencje, nastawienie i postawy nadawcy/autora wypowiedzi;

- d) określa kontekst wypowiedzi (np. formę, czas, miejsce, sytuację, uczestników);
 - e) znajduje w wypowiedzi określone informacje;
 - f) układa informacje w określonym porządku;
 - g) wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w wypowiedzi;
 - h) odróżnia informacje o faktach od opinii;
 - i) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio;
 - j) rozróżnia formalny i nieformalny styl wypowiedzi.
3. Uczeń rozumie różnorodne złożone wypowiedzi pisemne:
- a) określa główną myśl tekstu lub fragmentu tekstu;
 - b) określa intencje, nastawienie i postawy nadawcy/autora tekstu;
 - c) określa kontekst wypowiedzi (np. nadawcę, odbiorcę, formę tekstu, czas, miejsce, sytuację);
 - d) znajduje w tekście określone informacje;
 - e) rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu;
 - f) układa informacje w określonym porządku;
 - g) wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w tekście;
 - h) odróżnia informacje o faktach od opinii;
 - i) rozpoznaje informacje wyrażone pośrednio oraz znaczenia przenośne;
 - j) rozróżnia formalny i nieformalny styl tekstu.
4. Uczeń tworzy w miarę złożone, spójne i logiczne, płynne wypowiedzi ustne:
- a) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - b) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
 - c) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
 - d) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
 - e) opisuje upodobania;
 - f) wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;
 - g) wyraża i opisuje uczucia i emocje;
 - h) stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją;
 - i) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
 - j) rozważa sytuacje hipotetyczne;

- k) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady, objaśnia procedury związane z załatwianiem spraw w instytucjach);
 - l) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
5. Uczeń tworzy w miarę złożone, bogate pod względem treści, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne (np. e-mail, list prywatny, list formalny – w tym motywacyjny, życiorys, CV, wpis na blogu, opowiadanie, recenzję, artykuł, rozprawkę):
- a) opisuje ludzi, zwierzęta, przedmioty, miejsca i zjawiska;
 - b) opowiada o czynnościach, doświadczeniach i wydarzeniach z przeszłości i teraźniejszości;
 - c) przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości;
 - d) przedstawia intencje, marzenia, nadzieje i plany na przyszłość;
 - e) opisuje upodobania;
 - f) wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy, przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób;
 - g) wyraża i opisuje uczucia i emocje;
 - h) stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją;
 - i) wyraża pewność, przypuszczenie, wątpliwości dotyczące zdarzeń z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości;
 - j) rozważa sytuacje hipotetyczne;
 - k) przedstawia sposób postępowania (np. udziela instrukcji, wskazówek, określa zasady, objaśnia procedury związane z załatwianiem spraw w instytucjach);
 - l) stosuje zasady konstruowania tekstów o różnym charakterze;
 - m) stosuje formalny lub nieformalny styl wypowiedzi adekwatnie do sytuacji.
6. Uczeń reaguje ustnie w różnorodnych, również złożonych i nietypowych sytuacjach:
- a) przedstawia siebie i inne osoby;
 - b) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź);
 - c) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia;
 - d) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji, wyraża wątpliwość;

- e) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
- f) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
- g) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- h) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi negocjacje;
- i) prosi o radę i udziela rady;
- j) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- k) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;
- l) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- m) wyraża uczucia oraz emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);
- n) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;
- o) dostosowuje styl wypowiedzi do sytuacji.

7. Uczeń reaguje w formie w miarę złożonego tekstu pisanego w różnorodnych sytuacjach:

- a) przedstawia siebie i inne osoby;
- b) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę (np. podczas rozmowy na czacie);
- c) uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia (np. wypełnia formularz/ankietę);
- d) wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie, zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji (np. na forum internetowym), wyraża wątpliwość;
- e) wyraża i uzasadnia swoje upodobania, preferencje, intencje i pragnienia, pyta o upodobania, preferencje, intencje i pragnienia innych osób;
- f) składa życzenia i gratulacje, odpowiada na życzenia i gratulacje;
- g) zaprasza i odpowiada na zaproszenie;
- h) proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca; prowadzi negocjacje;
- i) prosi o radę i udziela rady;
- j) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia;
- k) ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje;
- l) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;
- m) wyraża uczucia i emocje (np. radość, smutek, niezadowolenie, złość, zdziwienie, nadzieję, obawę, współczucie);
- n) stosuje zwroty i formy grzecznościowe;

- o) dostosowuje styl i formę wypowiedzi do odbiorcy.
8. Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie:
- a) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych (np. wykresach, mapach, symbolach, piktogramach) lub audiowizualnych (np. filmach, reklamach);
 - b) przekazuje w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacje sformułowane w tym języku obcym;
 - c) przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim;
 - d) przedstawia publicznie w języku obcym wcześniej przygotowany materiał, np. prezentację, film;
 - e) streszcza w języku obcym przeczytany tekst;
 - f) stosuje zmiany stylu lub formy tekstu.
9. Uczeń posiada:
- a) wiedzę o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego;
 - b) świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową.
10. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, stosowanie mnemotechnik, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym nowożytnym).
11. Uczeń współdziała w grupie (np. w lekcyjnych i pozalekcyjnych językowych pracach projektowych).
12. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym nowożytnym (np. z encyklopedii, mediów, instrukcji obsługi), również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.
13. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, identyfikowanie słów kluczy lub internacjonalizmów) i strategie kompensacyjne, w przypadku gdy nie zna lub nie pamięta wyrazu (np. upraszczanie formy wypowiedzi, zastępowanie innym wyrazem, opis, wykorzystywanie środków niewerbalnych).
14. Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami).

Analiza wymagań na poszczególnych etapach edukacyjnych wskazuje, że nauczanie języka angielskiego w postaci sformalizowanej opiera się na tym, iż nauczyciel bazuje na wiedzy i umiejętnościach, które uczeń posiada i rozszerza je o kolejne elementy. Spiralne nauczanie przedmiotu pozwala nie tylko na utrwalanie dotychczasowych wiadomości, ale także na internalizację nowych treści na bazie już posiadanych. Taki sposób nauczania przyczynia się do nabywania umiejętności językowych przez uczniów przez cały okres edukacji w sposób systematyczny i dynamiczny. Poza tym umożliwia im nabywanie wiedzy i umiejętności językowych tak, by mogli sprostać wymaganiom i standardom egzaminacyjnym – najpierw podczas egzaminu ósmoklasisty, a następnie na egzaminie maturalnym, uzyskując możliwość przechodzenia do kolejnych etapów edukacji.

Wnikliwa analiza obowiązujących standardów egzaminacyjnych jednoznacznie wskazuje, że są tożsame z wymaganiami zapisanymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Dla egzaminu ósmoklasisty wymagania zapisano w podstawie programowej dla szkoły podstawowej, natomiast dla egzaminu maturalnego w podstawie programowej dla liceum i technikum. Standardy egzaminacyjne obejmują te same umiejętności językowe, które określono w podstawie programowej, zatem można tu wskazać na spójność wymagań w obu wymienionych dokumentach.

1.2. Uwarunkowania nauczania języka angielskiego w edukacji formalnej

Umiejętność posługiwania się językiem angielskim stwarza wiele możliwości we współczesnym świecie. Można nawet wysunąć stwierdzenie, że umiejętność ta jest niezbędna dla szeroko rozumianego sprawnego poruszania się we współczesnej rzeczywistości. W dobie globalizacji, kurczenia się granic, możliwość porozumiewania się z osobami na całym świecie przyczynia się do rozwoju kultury i światopoglądów jednostek. Dlatego też jest to jedna z kompetencji kluczowych.

Zdolności językowe, które osiąga uczeń na drodze sformalizowanej edukacji w szkole nazywane są CALP (ang. *cognitive/academic language proficiency* – poznawczo-akademicka sprawność językowa) i koncentrują się na wykształceniu u uczniów głównie umiejętności pisania i czytania w języku angielskim⁴. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że taki sposób nauczania przyczynia się do wykształcenia u uczniów większej

⁴ B. McLaughlin, *Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka*. W: I. Kurcz (red.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk 2007.

świadomości niż u dzieci, które nabywają zdolności językowe w zakresie drugiego języka w warunkach naturalnych, posługiwania się formami i formułami rządzącymi tym językiem. Umożliwia to bardziej swobodne i bardziej świadome budowanie wypowiedzi poprawnych pod względem gramatycznym. Implikuje również możliwości twórczego kreowania swoich wypowiedzi⁵.

Badania empiryczne⁶ dowodzą, że dzieci dwujęzyczne lepiej radzą sobie w zakresie kategoryzowania pojęć i abstrahowania, co korzystnie wpływa zarówno na wyniki osiągane w testach inteligencji, jak i nauce, także innych przedmiotów. Poza tym dzieci dwujęzyczne posiadają umiejętność selekcjonowania informacji, co związane jest z angażowaniem procesów uwagi podczas nauki drugiego języka.

Największym wyzwaniem dla nauczyciela języka angielskiego jest nauczanie dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym⁷. Należy wziąć pod uwagę pewne ograniczenia w relacji do tradycyjnego sposobu nauczania języka angielskiego, które wynikają z możliwości psychofizycznych dzieci w wieku do 10. roku życia, w tym brak lub ograniczone umiejętności pisanie i czytanie oraz niewykształcone jeszcze rozumienie relacji czasowych i przestrzennych. Jak zauważa Małgorzata Pamuła, w tym okresie „trzeba raczej mówić o uwrażliwieniu uczniów na nowy język czy o inicjacji językowej, bo bardziej odpowiadają one potrzebom i możliwościom uczniów niż systematyczne nauczanie, skierowane raczej ku starszym odbiorcom”⁸. Ważne w nauczaniu uczniów w wieku wczesnoszkolnym i dzieci młodszych jest umiejętne wykorzystanie naturalnych dla tego okresu rozwojowego cech, takich jak ciekawość świata, ekspresja, kreatywność, otwartość. Ponadto zwraca się uwagę na organizowanie nauczania z wykorzystaniem poznania polisensorycznego, co przyczynia się do zwiększenia efektywności pracy z dzieckiem. Nauczanie języka angielskiego dzieci wykorzystuje zatem możliwość oddziaływania poprzez wszystkie zmysły⁹.

⁵ Ibidem.

⁶ Badania takie przeprowadzono m.in. w Kanadzie. Stwierdzono, że uczniowie dwujęzyczni osiągalni lepsze wyniki w testach inteligencji niż ich koledzy jednojęzyczni, co wiązano z umiejętnościami naturalnego wiązania dwóch symboli w odniesieniu do konkretnego przedmiotu. Wpływało to na podniesienie zdolności do abstrahowania i organizowania pojęć, por. M. Olpińska-Szkiełko, *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*, Wyd. IKL@, Warszawa 2013, s. 118-123..

⁷ M. Pamuła, *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003, s. 4.

⁸ Ibidem.

⁹ M. Bogdanowicz, *Metoda dobrego startu*. WSiP, Warszawa 2004, s. 6.

Marta Bogdanowicz opracowała autorską metodę pracy dydaktycznej z dziećmi w nauczaniu zintegrowanym i określiła najważniejsze funkcje percepcyjne, które biorą udział w procesie integracji wiedzy i umiejętności dziecka, którym są:

- „zdolność do integrowania informacji w ramach określonej i tylko jednej modalności zmysłowej, in. integracja jednomodalna (...),
- zdolność do kojarzenia informacji wielomodalnych, pochodzących z różnych zmysłów, in. integracja wielomodalna (...),
- zdolność do transformowania informacji jednej modalności, odbieranej określonym kanałem zmysłowym, na informacje innej modalności, in. integracja międzymodalna (...),
- zdolność do integrowania funkcji percepcyjnych i motorycznych, in. integracja percepcyjno-motoryczna”¹⁰.

Zwraca się uwagę, że określenie tych funkcji ma szczególne znaczenie w odniesieniu do kompleksowości nauczania dzieci w wieku do 10. roku życia. Istotne jest tu umiejętne połączenie poznania wielozmysłowego z poznaniem motorycznym, co przekłada się nie tylko na rozwijanie zdolności językowych u dzieci, ale także na nabywanie przez nie umiejętności pisania i czytania jako kluczowych technik szkolnych.

Według Pamuły „dzieci w młodszym wieku szkolnym uwielbiają rysować, bawić się, grać, śpiewać, oglądać obrazki i słuchać opowiadań. Wykorzystanie tych elementów w procesie nauczania wpływa stymulująco na rozwój językowy i wskazuje uczniom możliwość wykorzystania nowego kodu językowego do wykonania konkretnych zadań”¹¹. To oznacza, że konieczne jest wyzwalanie wewnętrznej potrzeby uczenia się – bardziej na zasadzie: „chcę”, aniżeli „muszę”.

Biorąc powyższe pod uwagę należy wskazać, że nauczyciele języka angielskiego pracujący z uczniami na etapie edukacji wczesnoszkolnej powinni uwzględnić w swej pracy kilka podstawowych zasad, wśród których wymienić należy następujące:

- stwarzanie wielu możliwości do ciągłego powtarzania poznanego słownictwa w nowej, ciekawej i atrakcyjnej dla dziecka formie,
- nauczanie poprzez wykonywanie przez dzieci różnych rzeczy i ich aktywność zabawową, angażowanie dzieci umysłowo i fizycznie,
- wspomaganie komunikacji gestem, wyrazem, pomocami wizualnymi, które ułatwiają zrozumienie,

¹⁰ Ibidem, s. 7.

¹¹ M. Pamuła, op. cit., s. 43.

- stosowanie powtórzeń w wierszach, bajkach, piosenkach, grach, zabawach,
- wytwarzanie u uczniów naturalnej potrzeby stosowania języka,
- nauczanie oparte głównie na działaniu dzieci,
- poziom nauczania powinien być w miarę możliwości wysoki, uwzględniający potrzeby dzieci,
- język obcy musi być językiem zrozumiałym dla całej klasy,
- indywidualne błędy językowe (zwłaszcza gramatyczne) pomija się,
- język obcy powinien być powiązany z innymi ścieżkami edukacyjnymi; ćwiczenia utrwalające muszą odzwierciedlać potrzeby dzieci,
- wprowadzanie nowych elementów w sytuacji znaczącej, aby ułatwić uczniom zrozumienie wypowiedzi przez zrozumienie kontekstu sytuacyjnego,
- skuteczne jest podejście holistyczne, w którym wykorzystuje się bajki, opowiadania, ruch i rytm tak, aby włączyć słuchowe, wzrokowe i kinestetyczne strategie uczenia się¹².

W odniesieniu do wczesnego nauczania języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym do ciekawych konkluzji doszła Hanna Komorowska¹³, według której:

- „istnieje ogromna potrzeba osłuchiwanie dzieci z językiem obcym poprzez opowiadania, bajki, wiersze, piosenki (...) gdyż właśnie przez słuchanie nauczyły się one swego ojczystego języka,
- istnieje potrzeba wprowadzenia do nauki mówienia, ale możliwości są tu często ograniczone do typowych zwrotów, prostych zdań i mowy naśladowczej w postaci piosenek i rymowanek,
- nie ma podstaw i możliwości oparcia nauki na tekstach przeznaczonych do czytania,
- nie ma możliwości i powodu skłaniać dzieci do regularnej nauki pisania i prowadzenia zeszytów (...) wystarczy w zupełności delikatne wprowadzenie tej sprawności w postaci rysowania w zeszytach i podpisywania rysunków,
- sposób pracy jest ważniejszy niż wymierny efekt, gdyż motywacja do pracy jako fundament dalszej wieloletniej pracy w tej grupie wieku jest ważniejszy niż wymierne efekty językowe”.

¹² Z. Gadusowa, J. Hartańska, *Training Teachers into teach Young Learners*, PWN, Warszawa 2016, s.14-16.

¹³ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna. Warszawa 2001, s. 29.

We wskazówkach dotyczących nauczania języka angielskiego w jego początkach, tj. u najmłodszych dzieci, przeważają zalecenia zastosowania podejścia zabawowego, które przynosi tu najlepsze rezultaty. Jednocześnie w ten bezstresowy sposób kształtowana jest podstawa umiejętności komunikowania się w języku obcym będąca bazą do rozwijania tej sprawności w późniejszym okresie, kiedy będą już wymagane konkretne osiągnięcia, potwierdzane wynikami testów, od których zależy przechodzenie do kolejnych etapów edukacji formalnej.

1.3. Przegląd najpopularniejszych metod nauczania języka angielskiego

Metody nauczania są różnie definiowane w literaturze przedmiotu. Zdaniem Katarzyny Janus metody nauczania można zdefiniować jako sposoby pracy, które są stosowane w procesie dydaktycznym. Umożliwiają one realizację celów kształcenia. Determinowane są w znacznym stopniu charakterem określonego przedmiotu nauczania, wiekiem, potrzebami i zainteresowaniami uczniów oraz zadaniami, które powinny być osiągnięte dzięki zastosowaniu konkretnej metody¹⁴. Z kolei Czesław Kupisiewicz podaje, że można wyróżnić kilka głównych grup metod nauczania¹⁵:

1. Metody oparte na obserwacji i pomiarze.
2. Metody oparte na posługiwaniu się słowem.
3. Metody oparte na działalności praktycznej uczniów.
4. Metodę sytuacyjną (gier dydaktycznych).

Wincenty Okoń wyróżnił następujące rodzaje metod nauczania:

1. Metody podające.
2. Metody problemowe.
3. Metody waloryzujące.
4. Metody praktyczne¹⁶.

W glottodydaktyce stosuje się metody nauczania, które opierają się z jednej strony na kontakcie z nauczycielem, a z drugiej na kontakcie z językiem obcym. Specyfika nauczania języka obcego wynika z konieczności posługiwania się nauczanym językiem w celu przyswojenia sobie umiejętności komunikacyjnych i gramatycznych.

¹⁴ K. Janus, *Pedagogika i psychologia*, Buchmann, Warszawa 2006, s. 94.

¹⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 243.

¹⁶ Ibidem.

Komorowska przedstawiła podstawowe metody glottodydaktyki w nauczaniu języka obcego:

- „metodę bezpośrednią, która w swym założeniu zawiera przede wszystkim naturalny kontakt nauczyciela i ucznia. Nazywana jest również metodą konwersacyjną, bowiem zakłada nawiązanie kontaktu ucznia z nauczycielem;
- metodę gramatyczno-tłumaczeniową, która przewiduje nauczanie słownictwa oraz systemu gramatycznego danego języka. Uczeń, który umiejętności te posiada, będzie mógł samodzielnie czytać oraz rozumieć teksty obcojęzyczne;
- metodę audiolingwalną, która opiera się na opanowaniu przez ucznia czterech sprawności językowych: słuchania, mówienia, czytania i pisania. Umiejętności te rozwijają się wskutek powtarzania zdań i zwrotów bez zabarwienia emocjonalnego, co w efekcie prowadzi do opanowania określonych nawyków. Metoda ta zakłada wykorzystywanie tzw. dryli językowych, czyli pewnych technik prezentacyjnych i ćwiczeniowych;
- metodę kognitywną, postrzeganą jako wzbogaconą i zmodyfikowaną metodę gramatyczno-tłumaczeniową. Najważniejsze jest tu wykształcenie kompetencji językowej. Z jej pomocą uczeń, wykorzystując skończoną liczbę reguł gramatycznych, próbuje rozumieć oraz samodzielnie tworzyć wiele zdań poprawnych w języku obcym”¹⁷.

Jak już wspomniano, w wychowaniu przedszkolnym i nauczaniu zintegrowanym najważniejszą formą aktywności dziecka jest zabawa. To właśnie poprzez zabawę dzieci przyswajają nowe wiadomości i umiejętności. Nauczyciel języka, świadomy znaczenia zabawy w rozwijaniu zdolności językowych u dziecka, wykorzystuje jej elementy w pracy dydaktycznej. W praktyce wykorzystuje się więc wizualizacje, proste melodie, kolorowanki, zabawy tematyczne w oswojaniu dzieci z językiem obcym.

Na tym etapie rozwoju dziecka wykorzystuje się Spiralny System Językowy, którego istotą jest nauka języka angielskiego według sześciu etapów: *Sounds, Pictures, Interest, Repetition, Actions, Links*.

W pierwszym etapie – *Sounds* wykorzystuje się piosenki, bajki, dialogi, rymowanki oraz gry słowne, czyli to, co opiera się na poznaniu słuchowym. Etap drugi, czyli *Pictures*

¹⁷ H. Komorowska, *Metodyka języków obcych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005, s. 34.

zakłada wykorzystywanie jako pomocy kart obrazkowych (które z powodzeniem można połączyć z muzyką lub ruchem), animacji, historyjek obrazkowych, ilustrowanych rymowanek, obrazów interaktywnych – odniesienie do poznania wzrokowego. Etap trzeci to *Interest* – na tym etapie nauczyciel odwołuje się do emocji dziecka, jego poczucia humoru i pozytywnych doznań poprzez skojarzenia i pracę z zagadnieniami, które są dziecku bliskie i znane. *Repetition* opiera się na utrwalaniu materiału, które uznawane jest za najważniejszy sposób efektywnego uczenia. Claire Shelby zwraca tutaj uwagę, że każdy prawidłowo opracowany kurs językowy zawiera odniesienie do wiedzy już nabytej w postaci zadań i ćwiczeń powtórkowych¹⁸. Kolejnym etapem jest *Actions* – jego istotą jest połączenie nauki języka z aktywnością ruchową, w tym z zaangażowaniem zarówno motoryki dużej, jak i małej. Z kolei w ostatni etapie – *Links* – nauczyciel pomaga dziecku zbudować połączenia między wiedzą już posiadaną, a nowymi elementami języka¹⁹.

W tej metodzie poszczególne elementy każdego etapu łączą się w celu wyzwolenia kolejnych aktywności dziecka. Przy czym powinien być zachowany określony tok tych aktywności, a każda lekcja powinna zaczynać się i kończyć w podobny sposób, co daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa i wprowadza je w określony rytm pracy. Innymi słowy, zyskują one pewność, że wszystko odbywa się według określonego scenariusza, skupiając się na tym, co stanowi dla nich meritum – nic je nie rozprasza, nie wywołuje niepokoju, mogą czuć się komfortowo.

W glottodydaktyce szeroko wykorzystuje się metody aktywizujące ucznia, które mają za zadanie wyzwolenie w uczniach zwiększonej aktywności podczas zajęć, co sprzyja lepszemu przyswajaniu wiadomości i nabywaniu umiejętności językowych. Służą one podnoszeniu zaangażowania uczniów w naukę, ale także zwiększaniu ich motywacji. Szeroki wachlarz tych metod sprawia, że nauczyciel może dokonywać wyboru najbardziej odpowiednich metod ze względu na specyfikę grupy, z którą pracuje. Z tego względu ważna jest tu elastyczność nauczyciela, który z pełną świadomością powinien dobrać metody aktywizujące w taki sposób, aby osiągnąć możliwie najlepsze rezultaty w swojej pracy. Wychowankowie też mogą zatem w pewnym stopniu wywierać wpływ na dobór metod nauczania.

Jednym ze sposobów aktywizowania uczniów jest korespondencja międzyszkolna. Polega ona na tworzeniu tekstów (opowiadań, listów, sprawozdań) i wymienianiu ich na

¹⁸ C. Selby, *Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego*. Tłum. M. Pilawska-Miksa, Agora, Warszawa 2011, s. 26-27.

¹⁹ Ibidem, s. 24-29.

poziomie szkół. „Polega na wymianie: listów, zbiorowych lub indywidualnych prac dzieci, albumów tematycznych, gazetek szkolnych. Zastosowanie korespondencji międzyszkolnej stanowi nie tylko naturalną motywację do zbierania informacji i układania ciekawych opowiadań, ale także pomaga w nawiązaniu kontaktów i przyjaźni między dziećmi z różnych okolic, a nawet odległych krajów, a przez to uczy szacunku dla obyczajów i zainteresowań innych niż własne. Pomaga zatem w kształtowaniu postaw dialogu”²⁰. Uczniowie wymieniają korespondencję raz na jakiś czas, nierzadko okres ten jest ustalony, np. raz w miesiącu. Opisują, co wydarzyło się interesującego u nich w szkole czy w klasie. Bardzo często dołączane są do tego zdjęcia, wycinki z gazety. Korespondencja międzyszkolna dotyczy również wymiany myśli, poglądów, osobistych przeżyć, własnych prac dzieci. Jest to technika wyzwalamąca potrzebę komunikacji. Podstawowym zadaniem wykorzystania tej metody jest inspirowanie uczniów do twórczości oraz inicjowanie w nich potrzeby kontaktów międzyludzkich. Na bazie nawiązywanych relacji rozwija się komunikacja interpersonalna i kompetencje społeczne dzieci.

W metodyce nauczania języka angielskiego wykorzystywane są także inne metody aktywizujące ucznia. Do najważniejszych z nich zaliczyć należy takie działania, których głównym zadaniem jest rozwijanie wszystkich sprawności językowych i tworzenie podczas zajęć atmosfery sprzyjającej nauce języka. Ta ostatnia funkcja sprzyja realizacji praktycznych działań takich jak: ćwiczenia w słuchaniu, mówieniu, czytaniu, pisaniu, zaś poprzez to w rozwijaniu zasobu posiadanego słownictwa oraz nabywaniu kompetencji w zakresie fonetyki, stosowania reguł gramatycznych, budowania prawidłowej składni i stylistyki.

W literaturze przedmiotu podaje się, że do najważniejszych metod i form aktywizujących w nauczaniu języka obcego należą:

1. Mapa pamięciowa – metoda ta polega na wizualnym przedstawieniu problemu, wykorzystując przy tym m.in. schematy, symbole i rysunki. Metoda ta umożliwia wizualne przedstawienie wiadomości i usystematyzowanie posiadanej wiedzy. Ułatwia zapamiętywanie, uczy samodzielnego zdobywania wiedzy, jak również posługiwania się nią.
2. Symulacja – polega na wiernym naśladowaniu rzeczywistości i ćwiczeniu jak najbardziej efektywnych zachowań w warunkach niezagrażających bezpieczeństwu.

²⁰ M. Magda, *Wychowawcze założenia pedagogiki Celestyna Freineta*, „Wszystko dla szkoły”, 3/1997, nr 10, s. 1-2.

Metoda ta pozwala na usprawnianie posiadanych umiejętności oraz uczenie się na błędach²¹.

3. Gry i zabawy dydaktyczne – są nie tylko sposobem pobudzania kreatywności, ale również uczą przestrzegania reguł i znacznie wpływają na stymulację twórczego myślenia. Rozwijają zainteresowania i rozbudzają wyobraźnię, ucząc myślenia perspektywicznego²². W praktyce szkolnej wykorzystuje się kilka popularnych gier i zabaw, są to przede wszystkim:
 - a) gra w karty – zabawa ta polega na uzupełnianiu luki w odpowiedziach, przy czym pytania do zadań są kompletne;
 - b) gry planszowe – ich ogromną zaletą jest – prócz dobrej zabawy – pobudzanie w dzieciach działań polegających na współzawodnictwie i współpracy, które są niezwykle istotne w rozwoju kompetencji społecznych;
 - c) historyjki – dokończanie utworów znanych uczniom, np. bajek; wymaga to myślenia, kojarzenia, formułowania wypowiedzi i pomysłowości;
 - d) układanie historyjek – zabawa polega na wyborze obrazków lub dowolnych wyrazów i na ich podstawie ułożeniu historyjki; zabawa umożliwia uczniom swobodną ekspresję, uczy formułowania myśli i budowania wypowiedzi o logicznym toku rozumowania, rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe;
 - e) na bezludnej wyspie – zabawa polegająca na tworzeniu listy przedmiotów, które potrzebne są, zdaniem uczniów, na bezludnej wyspie, i motywowaniu dokonanych wyborów; uczy logicznego myślenia, argumentowania i budowania wypowiedzi;
 - f) zabawy sytuacyjne – nauczyciel lub uczniowie podają sytuację, a wybrany uczeń/uczniowie przygotowują scenkę do tego zdarzenia;
 - g) gry leksykalne – wspierają w uczeniu się i rozumieniu słówek, jest to np. „gra w bingo” lub „drabina”;
 - h) gry syntaktyczne – utrwalają konstrukty gramatyczne w języku angielskim, np. uczeń zapisuje na kartce nazwę przedmiotu, który znajduje się w sali, pozostali uczniowie mają możliwość zadania 20 pytań tak, by odgadnąć co to za przedmiot²³.

²¹K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Wydawnictwo G&P, Poznań 2000, s. 77.

²² W. Puślecki, *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 124.

²³ Por. T. Siek-Piskozub, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa 1997, s. 11-23.

4. Burza mózgów – jest to „fabryka” pomysłów mająca na celu zespołowe poszukiwanie jednego lub większej ilości rozwiązań jakiegoś problemu²⁴. Metoda ta rozwija w niebywały sposób kompetencje społeczne, ucząc dzieci współzawodnictwa i współpracy, a także wyciągania wniosków z pomysłów tak swoich, jak i kolegów.
5. Drama – dzięki zastosowaniu tej metody dziecko uczy się przyjmować różne role, przygotowując się tym samym do tego, że w życiu spotkają się z różnymi sytuacjami, i że te sytuacje będą od nich wymagać odpowiednich zachowań. Istotą dramy jest zaangażowanie do działania wielu sfer aktywności dziecka, takich jak emocje, motoryka czy myśli²⁵. Poprzez wchodzenie w określone role, dzieci uczą się odnajdywać w nowych sytuacjach oraz radzić sobie z nimi, co zdecydowanie podnosi poziom ich kompetencji społecznych.
6. Praca indywidualna i zbiorowa – są to różne formy aktywności uczniów, opierające się na takich rodzajach aktywności, jak np. powtarzanie słówek angielskich, uczenie się nowych słówek, rozwiązywanie quizów, testów, wykonywanie projektów, ale również na odrabianie prac domowych.
7. Ćwiczenia śródlekcyjne – zasadność ich stosowania jest bezsporna; ich celem jest mobilizacja ucznia do dalszego wysiłku poprzez eliminowanie uczucia znużenia i zmęczenia wynikającego z dnia pracy. Podczas przerwy śródlekcyjnej nauczyciel podaje uczniom polecenia wykonywania prostych ćwiczeń w języku angielskim, co dodatkowo mobilizuje uczniów do wsłuchania się w polecenie. Ważne jest, by podczas ćwiczeń śródlekcyjnych stworzyć uczniom atmosferę radości i pogodny nastrój, gdyż podstawowym celem tych ćwiczeń nie jest podnoszenie sprawności fizycznej dzieci, lecz osiągnięcie stanu odprężenia i krótkiego relaksu.
8. Metoda projektu – jej głównym celem jest rozwijanie u uczniów umiejętności współpracy w grupie, ale także wnikliwego obserwowania otaczającej rzeczywistości, praktycznego wykorzystywania posiadanej wiedzy oraz osiągania samodzielności w działaniu. Poza tym metoda ta uczy, w jaki sposób zdobywać wiedzę w konkretnym obszarze i korzystać z różnych jej źródeł i technik wyszukiwania informacji. Prezentacja projektu zaś uczy wypowiedzania się na forum i budowania złożonych wypowiedzi.

²⁴ F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego* Kraków 2001, s. 105.

²⁵ *Ibidem*.

9. Nauka poprzez piosenki w języku angielskim – jej zadaniem jest nie tylko ułatwienie zapamiętywania określonych struktur językowych i zwrotów, ale także integracja grupy i przełamywanie lęku przed wystąpieniami.
10. Lista pytań – ciekawa metoda opierająca się na zadawaniu pytań np. w formie wywiadu; celem metody jest pogłębianie motywacji uczniów i podnoszenie zainteresowania nauką języka²⁶.

Podsumowując powyższe należy stwierdzić, że w metodyce nauczania języka angielskiego jako obcego funkcjonuje wiele różnych metod pracy z uczniem, których celem jest aktywizacja i mobilizacja dziecka do wytężonego wysiłku intelektualnego. Nie można także pominąć faktu, że mnogość metod pracy pozwala nauczycielowi na zmienność przekazu wiadomości, co niweluje znużenie ucznia i znacząco podnosi atrakcyjność zajęć. Uczniowie tym chętniej podejmują wysiłek związany z uczeniem się języka, przełamują bariery związane z posługiwaniem się nim, im więcej mają możliwości kontaktu z językiem w sytuacjach praktycznych, bez sztywnych ćwiczeń z podręcznika. Najbardziej dla nich wartościowe wydaje się budowanie wypowiedzi na zadany temat, bowiem wówczas nie tylko wykorzystują znane im słownictwo, formy gramatyczne, wymowę, ale i budują pewność siebie podczas konwersacji i eliminują ewentualne bariery językowe.

1.3.1. Testy i ich znaczenie w nauczaniu

W nauczaniu języka angielskiego wykorzystuje się nie tylko wiele aktywizujących metod pracy dydaktycznej z uczniami, ale także szereg narzędzi, które w znaczący sposób ułatwiają nauczycielowi ocenę postępów ucznia, zasób jego wiedzy i kompetencji językowych. Jednym z takich narzędzi są testy, czyli „każdy zbiór zadań, przeznaczonych do rozwiązania w toku jednego zajęcia szkolnego i dostosowanych do określonej treści nauczania w taki sposób, aby z ich wyników można było ustalić, w jakim stopniu treść ta jest opanowana przez badanego”²⁷. Ich znaczenie w nauczaniu jest zatem niekwestionowane – stanowią one element warsztatu nauczyciela czy lektora.

Test jest to narzędzie służące diagnozowaniu poziomu wiedzy i umiejętności oraz analizowaniu efektów działań osoby testowanej. Testy wykonywane są w warunkach kontrolowanych, zaś za ich pomocą można sprawdzić poziom wiedzy i umiejętności

²⁶ Por. I. Dzierżowska, *Jak uczyć metodami aktywnymi?*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005, s. 9-17.

²⁷ B. Niemierko, *Testy osiągnięć szkolnych – podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, WSiP Warszawa, 1975, s. 41.

kognitywnych wielu osób jednocześnie. Są zatem narzędziem, które pozwala na zbadanie przesiewowo i przekrojowo danej populacji pod względem poziomu wiedzy i umiejętności, ustalając faktyczny stan, zarówno zbiorczo, jak też jednostkowo, co umożliwia dokonanie porównań w różnych zakresach.

Testy mogą podlegać standaryzacji, co oznacza, że „istnieje ujednoczony sposób posługiwania się nimi (obejmujący m.in. kolejność i treść pytań, które są zazwyczaj identyczne dla wszystkich kandydatów), a ich trafność (weryfikowane są te efekty uczenia się, które wybrano do sprawdzenia) i rzetelność (wyniki są powtarzalne niezależnie od czasu i miejsca) została sprawdzona na większych grupach osób”²⁸. Standaryzacji dokonują wyspecjalizowane w danej dziedzinie instytucje.

Na rysunku 1 przedstawiono podstawowe rodzaje testów teoretycznych.



Rysunek 1. Rodzaje testów teoretycznych

Źródło: <https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/pl/metody-walidacji/test-teoretyczny>

Jednym z pierwszych testów, jaki wykorzystywano w diagnozowaniu wiedzy i umiejętności językowych uczniów oraz sprawdzaniu efektów nauczania, był egzamin *Cambridge English: Proficiency* (CPE). Został on opracowany ponad 100 lat temu i jest przeprowadzany przez Cambridge English Language Assessment. „Pierwsza sesja egzaminacyjna, która się odbyła w 1913 r., została przeprowadzona dla zaledwie trzech kandydatów, a egzamin trwał dziewięć godzin. Przystępujący do niego musieli się wykazać wiedzą i umiejętnościami z zakresu pisania po angielsku, tłumaczenia, wiedzy o literaturze angielskiej i znajomością fonetyki. Zdobyć ówczesnego certyfikatu *Proficiency*

²⁸ <https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/pl/metody-walidacji/test-teoretyczny>

dawało uprawnienia do nauczania języka w szkole²⁹: *The Certificate of Proficiency in English is designed for Foreign Students, who desire a satisfactory proof of their practical knowledge of the language with a view to teaching it in foreign schools. The Certificate however is not limited to Foreign Students*³⁰.

Obecnie test ten trwa nie więcej niż cztery godziny i obejmuje: *Reading and Use of English, Writing, Listening* i *Speaking*. Egzamin sprawdza nie tyle wiedzę filologiczną, co umiejętności komunikacyjne szerokiego grona kandydatów do uzyskania certyfikatu znajomości języka angielskiego.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że test jako narzędzie diagnostyczne znajduje szerokie zastosowanie w nauczaniu języka obcego. Wywiera bowiem wpływ na sam proces nauczania-uczenia się oraz na uczniów. W metodyce nauczania języka angielskiego wpływ ten zyskał specjalną nazwę – *washback effect*. Pod tą nazwą kryje się fakt, że nauczyciele języka bardzo często skupiają swoje wysiłki dydaktyczne na rozwijaniu tych kompetencji językowych u uczniów, które podlegają testowaniu. „*Washback effect* może być pozytywny lub negatywny, w zależności od tego, czy dany test pomaga w osiągnięciu celów nauki przewidzianych programem nauczania, czy utrudnia ten proces. W negatywnej wersji nauczyciel koncentruje się na wybranych aspektach, zaniedbując inne, w tym te, które powinny być rozwijane zgodnie z założeniami programowymi”³¹. Co więcej, może dojść do sytuacji, w której nauczyciel całkowicie rezygnuje z rozwijania pewnych kompetencji, ponieważ jego wysiłki skupiają się tylko na tych aspektach, które podlegają testowaniu.

Pozytywny wpływ wykorzystywania testów w nauczaniu ujawnia się w tym, że rozwijane są u uczniów wszystkie sprawności ujęte w programie nauczania. Takie podejście do testu może znacząco przyczynić się do wszechstronnego rozwoju ucznia, nie tylko w kontekście nauki języka angielskiego.

W tym miejscu należy wspomnieć, że Cambridge English³² posiada w ofercie testy badające różne poziomy umiejętności językowych, które są adresowane do różnych kandydatów pragnących uzyskać certyfikat znajomości języka. Co więcej, kandydat ma możliwość wyboru egzaminu, który byłby optymalny dla posiadanego przez

²⁹ J. Kołakowska, *Test jako narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnych*, „Języki Obce w Szkole”, 3/2015.

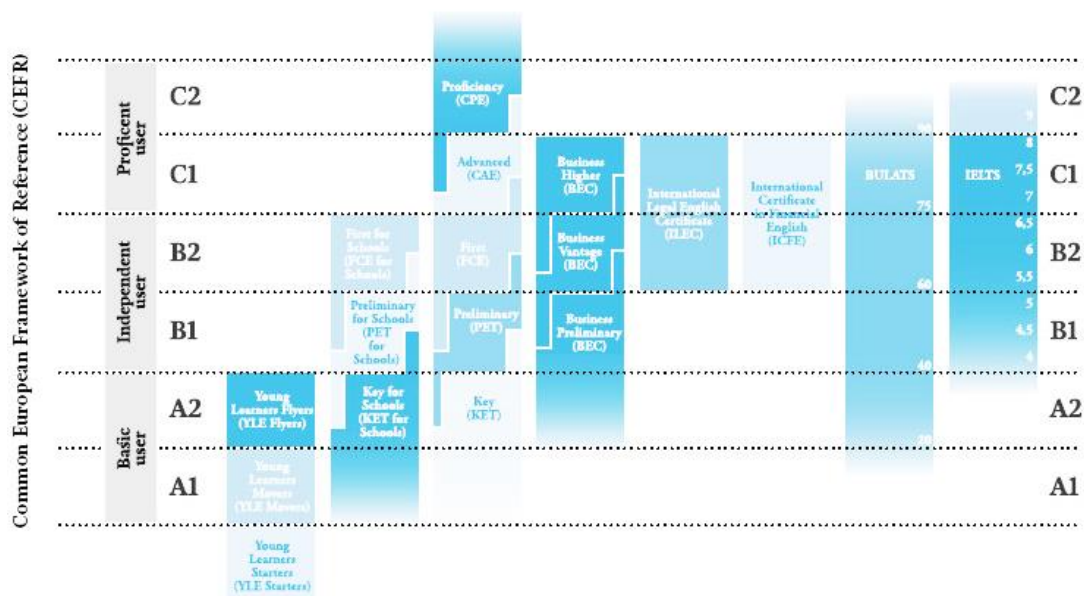
³⁰ Cambridge Assessment Group Archives: Bound Volumes: Cambridge Higher Local Exams, Papers June 1906-1915.

³¹ J. Kołakowska, op. cit

³² Instytucja zajmująca się opracowywaniem i upowszechnianiem standaryzowanych testów sprawdzających poziom kompetencji językowych dla osób w różnym wieku, w tym dla edukacji i pracodawców.

niego poziomu wiedzy i umiejętności językowych na danym etapie edukacyjnym. Zasada ta nosi nazwę *fit for purpose*.

Strukturę testów Cambridge English zaprezentowano na rysunku 2.



Rysunek 2. Testy Cambridge English

Źródło: J. Kołakowska, *Test jako narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnych*, „Języki Obce w Szkole”, 3/2015.

Jak widać na rysunku 2, testy obejmują różne poziomy wiedzy kandydatów. Na poziomie A1 do A2 występują testy *Young Learners English (YLE) Tests*, które są przeznaczone dla dzieci w wieku 7-12 lat. Obejmują one trzy poziomy:

- YLE Starters – poziom pre-A1,
- YLE Movers – poziom A1,
- YLE Flyers – poziom A2³³.

W związku z tym, że Ministerstwo Edukacji Narodowej nie narzuca żadnej z wymienionych form testowania, zakłada się, iż testy językowe we współczesnej metodyce będą pełniły rolę motywacyjną. Dotyczy to w szczególności uczniów szkół podstawowych, ponieważ na wyższych szczeblach edukacji testowanie odgrywa już bardziej znaczącą rolę. „Testy YLE zostały zaprojektowane tak, aby w informacji zwrotnej dla ucznia nie było odniesienia do tradycyjnej formy przedstawiania ocen i, co za tym idzie, interpretowania wyników testu w kategoriach zdany/niezdany. Wyniki testów YLE przedstawiane są za pomocą tarcz. W sumie uczeń może zdobyć ich 15, po pięć za każdy komponent: *Reading*

³³ J. Kołakowska, op. cit.

&Writing, Listening, Speaking. Uznaje się, że 10 tarcz jest wynikiem wystarczającym, aby dziecko mogło zacząć naukę na wyższym poziomie”³⁴.

Uzyskanie pozytywnego wyniku w teście YLE powoduje, że dziecko, nauczyciel i rodzic otrzymują wiarygodną informację zwrotną o efektach nauczania i poziomie wiedzy posiadanej przez ucznia. Jest to zarazem potwierdzenie gotowości do przejścia do kolejnego poziomu nauczania – dziecko posiada bowiem niezbędne umiejętności, będące punktem wyjścia do nauki w następnym etapie.

Innym egzaminem wymagającym krótkiego omówienia jest *Cambridge English: Preliminary for Schools* (PET). Jest to test badający wiedzę kandydata na poziomie B1. Test ten jest dostosowany dla uczniów odbywających formalną naukę języka w systemie szkolnym. Wszystkie zadania w tym teście są dostosowane do poziomu funkcjonowania i rozwoju młodszych uczniów. Poza tym sprawdzają one te umiejętności, które są przydatne kandydatowi. Dokładnie ilustruje to rysunek 3.

Komponent	Waga komponentu	Zadania
Reading&Writing	50 proc. całości	Uczniowie wykazują zrozumienie treści zawartych w ogłoszeniach, notatkach prasowych lub na stronie internetowej. Są w stanie stworzyć krótką wiadomość tekstową oraz napisać dłuższe opowiadanie lub list.
Listening	25 proc. całości	Uczniowie wykazują zrozumienie treści zawartych w ogłoszeniach, krótkich wywiadach i rozmowach na tematy związane z życiem codziennym. Umieją rozpoznać intencje i nastawienie rozmówcy.
Speaking	25 proc. całości	Uczniowie zdają egzamin w grupie dwu- lub trzyosobowej. Odpowiadają na pytania egzaminatora, prowadzą rozmowę i negocjują w kontekście zadanego tematu. Bez przeszkód komunikują się na tematy związane z ich zainteresowaniami, szkołą i sposobami spędzania wolnego czasu.

Rysunek 3. Test Cambridge English: Preliminary for Schools (PET).

Źródło: J. Kołakowska, *Test jako narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnych*, „Języki Obce w Szkole”, 3/2015.

Nie można pominąć faktu, że test ten zyskał dużą popularność i uznanie kandydatów oraz nauczycieli, ponieważ przygotowuje uczniów do egzaminu *Cambridge English: First* (dawniej FCE). Jest on jednym z najbardziej rozpowszechnionych w praktyce.

Podsumowując należy stwierdzić, że testy zewnętrzne stanowią doskonałą bazę przygotowującą uczniów do egzaminów zewnętrznych, w tym egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego. Z zasady uczniowie chętnie sprawdzają swoją wiedzę w tego typu

³⁴ J. Kołakowska, op. cit.

testach, oddziałuje to na nich mobilizująco. Poza tym na uwagę zasługuje fakt, że przygotowywanie się do tych testów obliguje uczniów do systematycznej nauki języka z uwzględnieniem wszystkich wymaganych kompetencji.

1.3.2. Rola diagnostyczna i kontrolna testów

Testy pełnią różne funkcje, w tym diagnostyczną, kontrolną, dydaktyczną, sterująco-metodyczną, wychowawczą.

Funkcja diagnostyczna, kontrolna i dydaktyczna pozwala ocenić poziom wiadomości ucznia, wychwycić ewentualne braki w wiadomościach i umiejętnościach, a także określić, w jakim stopniu materiał językowy został opanowany. Funkcja sterująco-metodyczna testów odnosi się do retrospektywnej oceny przebiegu procesu dydaktycznego, pozwala zaplanować i wprowadzać zmiany. Z kolei funkcja wychowawcza wdraża uczniów do systematyczności, porządkowania i powtarzania materiału oraz działa motywująco.

Ze względu na podejmowaną w pracy tematykę omówienia wymaga funkcja diagnostyczna i kontrolna testów.

Rola diagnostyczna testów związana jest z wykorzystaniem ich w celu określenia faktycznego stanu wiedzy uczniów, natomiast rola kontrolna odwołuje się do pomiaru przyrostu wiedzy i oceny osiągnięć. O ile funkcja diagnostyczna pozwala na ocenę stanu wiedzy i umiejętności uczniów, o tyle funkcja kontrolna umożliwia sprawdzenie nie tylko stanu aktualnej wiedzy, ale w odwołaniu do poprzedniego pomiaru określa przyrost wiedzy w czasie. Dzięki zastosowaniu testu w nauczaniu możliwe staje się szybkie wychwycenie trudności w uczeniu się, które mogą wynikać zarówno z samego procesu nauczania (zbyt duże partie materiału, brak powtórzeń, słabe wykorzystanie dostępnych metod i form pracy), jak i z przyczyn tkwiących w uczniu (niska motywacja, brak rozumienia treści).

Diagnoza jest podstawą pomiaru dydaktycznego, który odnosi się w głównej mierze do celów i programu nauczania. Obejmuje ona rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych w oparciu o objawy i znajomość ogólnych prawidłowości.

Do pomiaru dydaktycznego i teorii testów dydaktycznych osiągnięć szkolnych oraz ich funkcjonowania w szkole istotne znaczenie ma rozgraniczenie kontroli osiągnięć od ich oceny. Sprawdzenie, czyli kontrola osiągnięć szkolnych jest zwykle podstawą ich oceniania,

czyli wartościowania według wielu kryteriów i zwykle kończy się wystawieniem stopnia szkolnego, odpowiednio do obowiązującej klasyfikacji.

Istnieją różne narzędzia pomiaru dydaktycznego. Wśród nich testy oraz zbliżone do testów, ale niemogące nosić nazwy testów inne formy pomiaru dydaktycznego. Należą do nich np. wypracowanie wraz z kluczem punktowania lub zbiór pytań względnie zadań o podobnej treści. Każde z tych narzędzi może posłużyć jako umożliwiające pomiar w danej, konkretnej dziedzinie, tj. określając stopień opanowania np. materiału dydaktycznego.

Podjmując rozważania na temat diagnostycznej roli testów należy wyjaśnić, czym jest diagnoza w świetle literatury przedmiotu. Wincenty Okoń przez diagnozę rozumie „rozpoznanie jakiegoś obiektu, zdarzenia czy jakiejś sytuacji w celu zdobycia dokładnych informacji i przygotowania się do działań melioracyjnych”³⁵. Zdaniem Wojciecha Pomykały diagnozą jest „rozpoznanie istoty rzeczy i uwarunkowań złożonego przypadku na podstawie jego objawów oraz ich krytyczne opracowanie na drodze rozumowania według znajomości ogólnych prawidłowości dotyczących danej dziedziny”³⁶. W tym znaczeniu diagnoza ma służyć zrozumieniu pewnego zjawiska, planowaniu postępowania korekcyjnego, gdy jest taka konieczność (oczekiwanie poprawy).

Test diagnostyczny to test mający na celu zlokalizowanie konkretnych braków w nauce w przypadku konkretnych osób na określonym etapie uczenia się, tak aby można było podjąć konkretne wysiłki w celu przezwyciężenia tych braków. Test diagnostyczny pomaga nauczycielom w określeniu statusu ucznia pod koniec danej lekcji, jednostki lub kursu uczenia się, co do tego, jakie konkretne punkty nauczania lub uczenia się zostały właściwie zrozumiane i przyswojone przez uczniów, a w jakich obszarach występują błędy lub braki, które mogą wymagać korekty³⁷.

Diagnostyczna rola testów związana jest z faktem, że odnoszą się one do aktualnego stanu rzeczy dostarczając o nim informacji, które są przydatne w dalszym nauczaniu. Testy badają poziom wiedzy, umiejętności, sprawności, właściwości emocjonalne, sensoryczne, motoryczne, a także dostarczają informacji na temat charakterystyki ewentualnych zaburzeń, stopnia ich zaawansowania. Odpowiednia ich konstrukcja umożliwia zbadanie jednego ze wskazanych elementów bądź kilku – w zależności od potrzeb, jakie stoją u podstaw podjęcia decyzji o przeprowadzeniu testów.

³⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2005, s. 53.

³⁶ W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1997, s. 99.

³⁷ A. S. Barr, W. H. Burton, L. J. Brueckner, *Appleton -Century, Supervision*. New York, s.318.

Bolesław Niemierko przedstawił procedurę konstruowania testów diagnostycznych w badaniu osiągnięć edukacyjnych uczniów. Kolejno obejmuje ona³⁸:

1. Sformułowanie wymagań programowych w układzie wielostopniowym jako norm jakościowych i zakomunikowanie tych wymagań uczniom z niezbędnym objaśnieniem.
2. Zaplanowanie i zbudowanie testu sprawdzającego według wymagań programowych.
3. Dokonanie analizy kontekstu osiągnięć uczniów na podstawie własnej znajomości warunków ich uczenia się oraz celowo zebranych danych obiektywnych.
4. Ustalenie wstępnej wersji norm ilościowych, zakomunikowanie tych norm uczniom oraz wysłuchanie ich opinii o wymaganiach.
5. Przeprowadzenie testowania z zachowaniem niezależności sytuacji pomiarowej.
6. Dokonanie analizy zadań i analizy testu dla ustalenia, w jakim stopniu wyniki testowania są obiektywną miarą osiągnięć uczniów w wybranym zakresie treści kształcenia.
7. Dokonanie zamiany punktów wyników testowania na stopnie szkolne poprzez zastosowanie wstępnej wersji ilościowych norm wymagań.
8. Dokonanie ograniczonej rewizji norm jakościowych oraz wstępnej wersji norm ilościowych na podstawie wyników testowania. Rewizja norm nie może prowadzić do podniesienia wymagań, gdyż obowiązuje wcześniejsza umowa z uczniami.
9. Przygotowanie komentarza na temat zbiorowych i indywidualnych osiągnięć uczniów. Komentarz powinien dotyczyć zaobserwowanych warunków uczenia się uczniów, metody sprawdzania i sposobu wykorzystania wyniku sprawdzania osiągnięć.
10. Zakomunikowanie uczniom ocen szkolnych, tj. stopni i komentarza. Komentarz może być przedstawiony uczniom ustnie lub na piśmie, w postaci oceny opisowej.
11. Dokonanie pełnej rewizji jakościowych i ilościowych norm wymagań jako elementu procesu standaryzacji testu sprawdzającego.
12. Dokonanie analizy systemu edukacyjnego, w którym ocenione osiągnięcia uczniów były uzyskane. Zaprojektowanie zmian systemowych, mających na celu podniesienie skuteczności kształcenia w wybranym zakresie programowym

W literaturze przedmiotu wyróżnia się następujące cechy uznawanego za skuteczny testu diagnostycznego:

- test diagnostyczny to specyficzny rodzaj testu,
- test ten jest przygotowywane przez ekspertów,

³⁸ B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*. WSiP, Warszawa 1999, s. 43-44.

- powinien stanowić integralną część programu nauczania, podkreślając i wyjaśniając ważne cele nauczania,
- pytania testowe powinny wymagać reakcji ucznia na sytuację możliwie najbardziej zbliżoną do tej, którą poznał podczas zajęć, co zapewni testom funkcjonalność,
- test musi być oparty na eksperymentalnych dowodach wskazujących trudności w uczeniu się,
- powinien ujawniać procesy umysłowe ucznia w stopniu wystarczającym do wykrycia punktu błędu,
- powinien sugerować lub zapewniać konkretne procedury naprawcze dla każdego wykrytego błędu,
- powinien być zaprojektowany tak, aby systematycznie obejmować długą sekwencję uczenia się,
- powinien także być zaprojektowany tak, aby sprawdzać zapomniane przez ucznia trudne elementy programu nauczania, a także wykrywać błędy w uczeniu się,
- powinien ujawniać postępy ucznia w kategoriach obiektywnych³⁹.

Obecnie wskazuje się na kilka podstawowych cech testu diagnostycznego:

- test diagnostyczny rozpoczyna się tam, gdzie kończy się test formatywny (używany w nauczaniu do oceny poziomu bieżących osiągnięć ucznia),
- jest środkiem, za pomocą którego badany jest indywidualny profil i porównywany z określonymi normami lub kryteriami,
- skupia się na słabych stronach w sferze edukacyjnej ucznia lub deficytach w nauce i identyfikuje braki w nauczaniu/uczeniu się,
- jest bardziej zogniskowany i służy jako narzędzie do analizy trudności w uczeniu się,
- jest częściej ograniczony do uczniów o niskich zdolnościach,
- ma charakter korygujący,
- wskazuje konkretne rodzaje błędów popełnianych przez każdego ucznia i szuka przyczyn problemu,
- jest znacznie bardziej wszechstronny niż inne rodzaje testów,
- pomaga zidentyfikować problemy i odkryć te słabe obszary u uczniów, które nie zostały rozwiązane przez test formatywny⁴⁰.

³⁹ W.W. Cook, *Educator~alMeasurement*. American Council on Education, tłum. własne, Washington D.C 1958, s. 37-38.

⁴⁰ B. Csapo, G. Molnar, *Online Diagnostic Assessment in Support of Personalized Teaching and Learning: The eDia System*, Front. Psychol., 2019; 10, s. 3-4.

Ponieważ narzędzia i techniki stosowane w pomiarach procesów poznawczych i umiejętności intelektualnych nie są tak dokładne, obiektywne i precyzyjne, jak narzędzia i techniki stosowane w naukach ścisłych, ostrzega się nauczycieli, aby korzystali z danych diagnostycznych z wielką starannością przy projektowaniu programów naprawczych.

Test jest między innymi używany w edukacji, aby określić trudności w uczeniu się lub braki występujące u ucznia. Test diagnostyczny jest testem używanym do diagnozowania mocnych i słabych stron uczenia się w pewnych obszarach nauki, podczas gdy ocena diagnostyczna koncentruje się na procesie edukacyjnym, takim jak program nauczania. Gdy występują trudności w uczeniu się, które nie zostały rozwiązane przez standardowe zalecenia korekcyjne oceny formatywnej, a uczeń nadal doświadcza niepowodzeń w nauce pomimo stosowania zalecanych alternatywnych metod nauczania, wskazana jest bardziej szczegółowa diagnoza. W przypadku wystąpienia trudności w uczeniu się języka najczęściej stosuje się standaryzowane testy diagnostyczne.

W literaturze wyróżnia się testy obrazkowe, słowne, sprawnościowe, odwołujące się do pomiaru zdolności, poziomu umysłowego, ilorazu inteligencji.

Wszystkie wskazane rodzaje testów umożliwiają uzyskanie niezbędnych do procesu diagnostycznego informacji, oznaczenie normy, średniej arytmetycznej, stanowią punkt odniesienia, porównania, zestawienia, klasyfikowania czy weryfikowania⁴¹.

Testy są ewaluacją osiągnięć uczniów i najczęściej są punktowane. Na podstawie dokonywanych przez nauczyciela wyborów treści oraz ich znaczenia w odniesieniu do wymagań programowych wyróżnia się;

1. Treści konieczne, odpowiadające ocenie „dopuszczającej”.
2. Treści podstawowe, dodatkowo wymagane na ocenę „dostateczną”.
3. Treści rozszerzające, dodatkowo wymagane na ocenę „dobrą”.
4. Treści dopełniające, dodatkowo wymagane na ocenę „bardzo dobrą”.
5. Treści wykraczające, dodatkowo wymagane na ocenę „celującą”.

Testy diagnostyczne powinny uwzględniać wiele aspektów pracy z uczniem, w tym przede wszystkim⁴²:

- wcześniejsze wyniki testów (standardowe i opracowane przez nauczyciela),
- prace pisemne uczniów (tematy, kompozycje, prace domowe i prace testowe),
- praca ustna uczniów (dyskusja, wypowiedzi i czytanie ustne),

⁴¹ K. Janus, op. cit., s. 177.

⁴² Ibidem.

- nawyki uczniów w pracy (w zajęciach klasowych, uczestnictwo, relacje rówieśnicze, samodzielna praca, zainteresowanie, wysiłek, motywacja itp.),
- możliwości fizyczne i zdrowotne (dokumentacja szkolna i rodzinna dotycząca wzroku, słuchu, dentystyczna, ogólna),
- wywiad z uczniem (problem lub trudności i możliwości ich eliminacji),
- wywiad z rodzicami ucznia (problemy uczniów w domu),
- samodzielność (wykonywanie zadań, samodzielna praca oraz szukanie pomocy nauczyciela),
- pomoce specjalistyczne (lupa, komputer, odtwarzacz CD, specjalne oświetlenie itp.).

Konkludując należy podkreślić, że testy pełnią ważną rolę w kontroli osiągnięć szkolnych uczniów i są narzędziem często wykorzystywanym w glottodydaktyce. Testy wykorzystuje się zarówno na początku nauczania języka obcego w celu zdiagnozowania posiadanych na wejściu kompetencji językowych, jak też w trakcie procesu nauczania oraz po poszczególnych jego etapach.

Test diagnostyczny z języka angielskiego może być standaryzowany lub wykonany przez nauczyciela. Testy przygotowywane przez nauczyciela, oprócz tego, że są bardziej ekonomiczne, są też bardziej efektywne, ponieważ każdy nauczyciel może sformułować je zgodnie ze specyficznymi potrzebami uczniów. Ma on bowiem orientację w tym, jak przebiega proces uczenia się/nauczania i na jakie elementy należy zwrócić uwagę, aby wychwycić wszelkie obszary problemowe, które w nim występują.

2. Zdalne nauczanie i jego implikacje dla rozwijania umiejętności językowych uczniów

Kształcenie na odległość ma dość długą historię. Pierwszym wykorzystywanym narzędziem w edukacji zdalnej była poczta. W Polsce w 1776 roku dokonano pierwszej wzmianki o nauczaniu na odległość. W tym czasie Uniwersytet Krakowski prowadził pierwsze kursy korespondencyjne. W 1886 roku powstał „Uniwersytet Latający”, który oferował kursy na poziomie akademickim w systemie nauki zdalnej. Od tamtej pory nauka zdalna rozwijała się systematycznie aż do czasów obecnych i swojej wirtualnej formy.

Nauka online stała się ważnym elementem edukacji i uważa się, że zapewnia wyjątkowe korzyści w procesie uczenia się i nauczania. W dobie pandemii COVID-19 zyskała szczególne znaczenie, ponieważ objęła większość uczniów w edukacji formalnej, co wynikało z nałożonych przez rząd obostrzeń. W wielu krajach nauczanie zaczęło przechodzić z tradycyjnych form nauczania w klasie do uczenia się online. Ta zmiana zachodzi we wszystkich dziedzinach edukacji, w tym w nauczaniu języka angielskiego; z upływem czasu ugruntowuje się, a w jej doskonaleniu ważną rolę odgrywają opisywane już w literaturze doświadczenia w kształceniu online.

Realizacja procesu kształcenia z wykorzystaniem nauczania na odległość umożliwia wielu nauczycielom i uczniom poznanie własnych kompetencji w zakresie obsługi narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych. Obie strony procesu kształcenia muszą zdać sobie sprawę z tego, że opanowanie umiejętności posługiwania się tymi narzędziami jest warunkiem sprawnego przebiegu tego procesu. Odnosi się to m.in. do bezproblemowego realizowania testów: ze strony nauczyciela – ich tworzenia i udostępniania w środowisku online (wykorzystywanych platform), a ze strony uczniów – sprawnego wypełniania.

Nauczanie zdalne stanowi alternatywną formę kształcenia wobec nauczania w trybie stacjonarnym i umożliwia wykorzystanie wielu ciekawych dla ucznia narzędzi. Wykorzystanie testów w diagnostyce osiągnięć uczniów pozwala nie tylko poznać poziom przyswojenia przez nich treści nauczania, lecz i umożliwia szybkie wychwycenie pojawiających się trudności i występujących braków, które w dalszej perspektywie czasu mogą przyczynić się do wystąpienia niepowodzeń szkolnych. Z tego powodu testy kompetencji są tak ważne w nauczaniu zdalnym języka angielskiego.

2.1. Podstawowe zasady e-learningu

E-learning jest rozpowszechnioną formą organizowania zajęć w zinformatywanym środowisku. W praktyce obejmuje on wiele szczegółowych rozwiązań, a jedną z nich jest nauczanie zdalne, którego podstawową cechą stanowi wykorzystywanie technologii do kształcenia, w którym uczestnicy (nauczyciel i uczniowie) są w różnych lokalizacjach. Jedną z możliwości jest symultaniczna nauka online, w której łączność (najczęściej jest to łączność internetowa) pozwala na prowadzenie lekcji przez nauczyciela w rzeczywistym czasie w interakcji z uczniami. Obecnie rozwiązania technologiczne pozwalają na organizację kształcenia, w której nauczyciel i uczniowie mogą wzajemnie się widzieć.

Nauczanie zdalne posiada podstawowy cel oraz cechę charakterystyczną, którą jest „nacisk na nauczanie prowadzące do zdobycia nowej lub doskonalenie posiadanej wiedzy, umiejętności, kompetencji zawodowych itp. Cel podstawowy, którym jest zdobycie przez użytkowników określonej wiedzy i umiejętności, jest realizowany przy użyciu różnorodnych technologii informatycznych”⁴³. Ten typ pracy opiera się na wykorzystywaniu łączności internetowej oraz programów/aplikacji, co pozwala zbudować atrakcyjne środowisko nauczania.

W literaturze podkreśla się, że w celu zapewnienia skuteczności nauczania online należy opierać cały proces „na sprawdzonych i niezawodnych rozwiązaniach z tego obszaru. Wykorzystywanie technologii informatycznych, w tym przede wszystkim komputerów i Internetu, pozwala bez trudu organizować proces nauczania na odległość, w którym uczestnicy mogą brać udział w dogodnym dla siebie miejscu i czasie. Doceniając istotną rolę technologii, jako ważnego elementu e-learningu, należy pamiętać, że jest ona jedynie środkiem do celu, który sam w sobie ma charakter edukacyjny”⁴⁴.

W swojej książce Richard Mayer omawia 11 zasad kształtujących projektowanie i organizację zajęć w trybie kształcenia na odległość:

1. Zasada multimediiów – ta zasada wykorzystuje jednocześnie słowa i grafikę, nie wyłącznie słowa. Podejście to angażuje zarówno elementy wizualne, jak i słuchowe, ponieważ uczniowie często wolą uczyć się zarówno na podstawie słów, jak też

⁴³ T. Sobestiańczyk, *Aspekty e-learningu jako metody nauczania na przykładzie piotrkowskiej platformy e-learningowej*, Organizacja i Zarządzanie, nr 47, 2011, s. 7.

⁴⁴ Ibidem.

obrazów, a nie samych słów. Dzięki innowacjom, takim jak modelowanie i animacja 3D, zajęcia angażują zmysły uczniów zapewniając maksymalny efekt. Ta zasada jest ekonomiczna, skuteczna, a kombinacje w niej zawarte są praktycznie nieograniczone, co czyni ją łatwym wyborem.

2. Zasada przyległości – zasada ta opiera się na słowach oraz odpowiadających im grafikach, przedstawiając obydwie elementy w bliskiej odległości od siebie, i jest podzielona na 2 podkategorie: spójność przestrzenną i czasową. Zasada spójności przestrzennej opiera się na względności przestrzennej, utrzymywaniu razem słów wyjaśniających pojęcie i towarzyszących im obrazów oraz ułatwia uczniowi zdolność pełnego zrozumienia i przetwarzania informacji. Zasada przyległości czasowej działa odwrotnie, ta zasada przedstawia odpowiadające słowa i obrazy jednocześnie, a nie kolejno. Oba elementy wizualne – słowa i obrazy – można następnie przetwarzać jednocześnie, aby ułatwić zachowanie i zrozumienie. Zamiast odsłaniać wszystkie elementy strony na raz, uczniowie mogą zamiast tego aktywnie wybierać określone funkcje za pomocą przycisków „najeźdź i pokaż” lub „kliknij i pokaż”, aby uniknąć przeciążenia ekranu i odbiorców.
3. Zasada modalności – zasada ta przedstawia słowa i informacje w formie narracji dźwiękowej, a nie tekstu na ekranie. Opisywane są również obrazy, aby uczący się nie narażali się na przeciążenie poznawcze, ponieważ zamiast tego mogą skupić się na jednym elemencie: narracji. Zgodnie z teorią obciążenia poznawczego, ilość informacji, jaką pamięć robocza może jednorazowo pomieścić, jest ograniczona. Jako taka, zasada ta odpowiada teorii, że powiązane źródła informacji mogą być rozumiane jako integracja – a nie separacja – informacji poprzez narrację.
4. Zasada redundancji – zasada wyjaśnia wizualizacje ze słowami w dźwięku lub tekście, ale nie w obu. W związku z tym oba elementy uzupełniają się nawzajem, zamiast wprowadzać ucznia w przeciążenie wszystkimi dostępnymi elementami, stosując podejście „mniej znaczy więcej”. Przykładem działania tej zasady jest sytuacja, w której uczący się mają możliwość wyboru, czy chcą słuchać dźwięku, czy czytać tekst. Napisy można włączać i wyłączać, a dźwięk można wyciszać na czas, gdy uczniowie znajdują się we wspólnej przestrzeni.
5. Zasada spójności – podobnie jak w zasadzie redundancji, w tym przypadku przyjęto podejście „mniej znaczy więcej”. Nieistotne informacje są eliminowane, w tym dźwiękowe, wizualne i słowa, aby uniknąć rozpraszania i zwiększenia uczenia się i retencji, pozwalając uczniowi skoncentrować się tylko na najważniejszych

elementach. Innymi słowy, jeżeli słowa, dźwięk lub obrazy można pominąć bez wpływu na znaczenie wiadomości lub informacji, należy je pomijać podczas zajęć – nie są one istotne w całym procesie uczenia się.

6. Zasada personalizacji – ta zasada wskazuje na użycie głosu oraz tonu w stylu konwersacyjnym – zamiast formalnego, autorytatywnego tonu – w celu uspokojenia ucznia. Służy do nadania treści w bardziej przystępnej atmosferze, dzięki czemu uczniowie mogą łatwiej przetwarzać treści przy zwiększonej uwadze i zaangażowaniu.
7. Zasada segmentacji – służy do zarządzania złożonością poprzez rozbięcie lekcji na mniejsze, przyjemniejsze i łatwiejsze dla ucznia części. Ponieważ e-learning odbywa się głównie we własnym tempie, zasada ta pomaga wzmocnić ten proces, ułatwiając naukę z segmentami dostosowanymi do tempa użytkownika, a nie jako ciągły moduł. Co więcej, ta zasada daje uczniom większą kontrolę, pozwalając im znaleźć to, czego potrzebują, zobaczyć, gdzie byli i wiedzieć, czego się spodziewać. W związku z tym microlearning, nowa technika wykorzystywana w e-learningu, dzieli materiał kursu na mniejsze, bardziej przyswajalne segmenty.
8. Zasada sygnalizacji – sugeruje, że ludzie uczą się lepiej, gdy doda się wskazówki, które podkreślają organizację istotnego materiału, zachęcając do zorganizowanej treści edukacyjnej. Ponadto sugeruje to, że treść powinna stawać się coraz bardziej złożona, a prostsze koncepcje należy przedstawiać w pierwszej kolejności. Najprostszym sposobem kontekstualizacji tej zasady jest myślenie o dzieleniu bloków treści na wizualnie mniejsze kawałki, co daje iluzję łatwiejszej do opanowania zawartości.
9. Zasada głosu – ta zasada sugeruje, że ludzie uczą się lepiej, kiedy narracja jest wypowiedziana nieformalnym, przyjaznym ludzkim głosem, a nie głosem robota. Często głosy maszynowe są bardziej opłacalne, ale w dłuższej perspektywie ucierpi na tym retencja i zaangażowanie.
10. Zasada przedtreningowa – ta zasada opiera się na tym, że uczący się odnoszą korzyści, gdy z wyprzedzeniem znają elementy zawarte w treści. Zanim uczeń rozpocznie kurs o złożonej, branżowej treści, prowadzący może przedstawiać listę często używanych, lub stosunkowo rzadko używanych terminów i wyrażeń, dzięki czemu uczący się ma znacznie większą szansę na sukces. W tej zasadzie e-learningu, projektowanie instruktażowe może wykorzystać dowolną kombinację tych podstawowych elementów, aby zapewnić nieograniczone możliwości uczenia się.

Wymienione zasady projektowania zapewniają różnorodność kursów oraz treści e-learningowych, aby uczynić je ciekawymi, przepełnionymi informacjami i instruktażami

dla uczniów nauczanych zdalnie⁴⁵. Zasady te należy stosować kompleksowo (a zatem we wzajemnym powiązaniu), ale też – jeśli jest taka potrzeba – wybiórczo, dostosowując dane treści edukacyjne w zakresie zastosowanych form ich przekazu/udostępniania do konkretnej sytuacji, partii materiału, możliwości uczniów itd.

Jak wskazuje Tomasz Sobestiańczyk⁴⁶ występuje kilka podstawowych zasad tworzenia lekcji i kursów w systemie e-learningowym. Według tego autora:

- materiał merytoryczny powinien być prezentowany w sposób dobrze zaplanowany i logiczny,
- zawartość kursu powinna mieć charakter modułowy,
- materiał dydaktyczny powinien być dostosowywany dynamicznie do poziomu kompetencji ucznia i jego postępów w nauce, a także do wieku, preferowanego sposobu uczenia się, wykształcenia, możliwości obsługi kursu (np. kursy dla osób niepełnosprawnych),
- treści powinny być prezentowane w języku ojczystym ucznia, gdyż ma to ogromny wpływ na wydajność przyswajania wiedzy,
- ilość, układ i rozmieszczenie materiałów (zawartości) powinny czerpać z zasad typografii stosowanych przez osoby zajmujące się profesjonalnie składem publikacji drukowanych,
- miła dla oka oprawa graficzna, podkreślająca charakter zajęć, wzmaga pozytywne nastawienie ucznia do procesu uczenia się i nauczania,
- należy wykorzystywać zdobycze techniczne w zakresie multimediiów i interaktywności (prezentacje, symulacje itp.), pamiętając jednak o zachowaniu równowagi między ilością takich materiałów a rzeczywistą potrzebą ich wykorzystania,
- oprócz materiałów właściwych uczeń powinien mieć możliwość dodatkowego zgłębienia problemu (odnośniki do ciekawych stron związanych bezpośrednio lub pośrednio z tematyką zajęć)⁴⁷.

Podsumowując można stwierdzić, że znajomość przedstawionych zasad i procedur tworzenia lekcji online może znacząco przyczynić się do poprawy atrakcyjności zajęć i podniesienia ich jakości. Należy jednak stosować je z wyczuciem, mając na uwadze to, jakie treści będą przekazywane oraz jakie będzie tempo nauczania. Jednocześnie celowe

⁴⁵ R.E. Mayer, *Multimedia E-learning*, Cambridge University Press, Santa Barbara 2009, s. 139-145.

⁴⁶ T. Sobestiańczyk, op. cit., s. 7-8.

⁴⁷ *E-learning – notatki szefa projektu*, Krzysztof Satola – <http://satola.net>,

jest tworzenie możliwie najbardziej atrakcyjnych dla uczniów, zapewniających efektywny przekaz scenariuszy zajęć z zastosowaniem zróżnicowanych form przekazu treści.

2.2. Rola technologii informacyjno-komunikacyjnych w zdalnym nauczaniu języka angielskiego

Epidemia koronawirusa stanowi ogromne i nieoczekiwane wyzwanie dla społeczności edukacyjnej na całym świecie. Nadrzędnym priorytetem stało się udzielanie wszechstronnego wsparcia każdemu uczestnikowi zdalnej edukacji, w tym uczącym się, zdającym egzaminy, nauczycielom, egzaminatorom i personelowi technicznemu. Poza aspektem kształcenia ważne okazało się podejmowanie działań dodatkowych, aby łagodzić lęki i promować produktywność w tym trudnym okresie.

Technologie informacyjno-komunikacyjne były obecne w procesie kształcenia już od dawna, jednak głównie na zasadzie uzupełnienia tradycyjnego, stacjonarnego jego trybu. Także do tej pory na popularności zyskiwało kształcenie online prowadzone poza edukacją formalną, tzn. występujące w ofercie instytucji oferujących usługi doksztalające. Obecne - ze względu na wspomnianą pandemię - na niespotykaną dotąd skalę rozpowszechnia się nauczanie zdalne. Można też zaobserwować zwiększenie zainteresowania możliwościami aplikacyjnego zastosowania znanych oraz nowych narzędzi w kształceniu zdalnym. Znajduje to odbicie w intensywnych pracach firm dostarczających narzędzia internetowe do nauki zdalnej w zakresie opracowywania innowacyjnych rozwiązań, dostosowanych do specyfiki zdalnej edukacji formalnej.

Uczenie się przez Internet to rosnąca alternatywa edukacyjna dla osób w różnym wieku i na różnych etapach edukacji, którzy ze względu na ograniczenia czasowe oraz przestrzenne nie mogą regularnie uczęszczać na zajęcia stacjonarne. Obecnie obserwuje się inkorporację różnych form uczenia się przez Internet na potrzeby prowadzenia zajęć w edukacji formalnej, uwzględniając jej specyfikę, tj. przede wszystkim względnie wysoką intensywność i systematyczność realizowanych zajęć.

Nauka online jest skoncentrowana na uczniu, gdyż uczniowie mogą kontrolować swoje własne tempo uczenia się, a działania mogą być elastyczne, tak aby lepiej pasowały do preferowanego stylu uczenia się ucznia. Nauka online stwarza również możliwości aktywnego uczenia się. Ponadto, dzięki dobrym aplikacjom lub oprogramowaniu do nauki online, uczniowie mają możliwość uczestniczenia w dyskusji, wyrażania opinii

i dzielenia się wiedzą w równym stopniu, niezależnie od wielkości grupy i czasu zajęć. Jednak pomimo korzyści płynących z nauczania i uczenia się online, uczniowie biorący udział w kursach online mogą napotkać trudności, których nigdy nie napotkali w tradycyjnym środowisku nauczania i uczenia się, a trudności te mogą mieć negatywny wpływ na ich wyniki w nauce⁴⁸.

Warto wspomnieć, że od początku swojego istnienia edukacja na odległość cechowała się rosnącym popytem i ewoluowała, ponieważ sama technologia z biegiem czasu miała więcej do zaoferowania w zakresie narzędzi edukacyjnych. Innym powodem, dla którego edukacja online stała się popularna jest to, że oferuje ona możliwość uczęszczania na odległe uniwersytety bez konieczności przeprowadzki do nowych miast lub krajów. Coraz więcej szkół wyższych i uniwersytetów wykracza poza swoje fizyczne granice, aby oferować wysokiej jakości edukację uczniów na całym świecie. Jednak pomimo wszystkich postępów, wiele osób nadal sceptycznie odnosi się do jakości i wyników edukacji online⁴⁹.

W oparciu o wieloletnie doświadczenie i badania, podmioty takie jak Quality Matters (QM) opracowały modele i standardy projektowania i wdrażania kursów online, które spełniają minimalne wymagania jakościowe w zakresie osiągnięć edukacyjnych i celów. Uważa się, że kursy zgodne z tymi standardami są porównywalne z kursami stacjonarnymi o tej samej tematyce i dlatego mogą gwarantować porównywalne wyniki edukacyjne⁵⁰.

Kształcenie na odległość może mieć różne formy:

- indywidualne lekcje z nauczycielem,
- zajęcia grupowe,
- wirtualne klasy,
- transmisje online (na żywo),
- webinary, kursy,
- lekcje z wykorzystaniem platform elearningowych,
- quizy, zadania interaktywne.

⁴⁸ J. Davies, M. Graff, *Performance in e-learning: Online participation and student grades*, British Journal of Educational Technology, nr 36 (4), 2005, s. 657-663.

⁴⁹ G. Całek, *Wyzwania edukacji zdalnej przed jakimi stoją dzieci – perspektywa rodziców*, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, nr 20 (2), 2021, s. 123.

⁵⁰ R.H. Woods, *How much communication is enough in online courses? Exploring the relationship between frequency of instructor-initiated personal email and learners' perceptions of and participation in online learning*, International Journal of Instructional Media, nr 29(4), 2002, s. 377 – 394.

Wybór formy nauczania zdalnego zależy od preferencji uczniów i nauczyciela oraz możliwości technicznych każdego uczestnika tego procesu. Jest to zresztą jedno z wyzwań w organizacji edukacji formalnej realizowanej online, bowiem trudno liczyć na jednolitość warunków technicznych u wszystkich uczestników.

W literaturze przedmiotu wskazuje się, że nauka języka angielskiego w trybie kształcenia na odległość jest jednak nadal uważana za opcję, która może nie gwarantować pożądaných efektów uczenia się⁵¹. Wynika to z faktu, że wciąż istnieją pewne luki, które należy uzupełnić, aby wzmocnić rozwój edukacji online. Niektóre z tych luk mają związek z kwestiami technicznymi i społeczno-kulturowymi. W aspekcie technicznym nadal istnieją ograniczenia w dostępie do Internetu i dobrej przepustowości oraz brak infrastruktury, zwłaszcza na obszarach oddalonych od dużych aglomeracji. Trudności związane z aspektem społeczno-kulturowym mają związek z wcześniejszymi koncepcjami oraz z nawykami wynikającymi z tradycyjnej edukacji, które są trudne do przezwyciężenia⁵².

W polskim badaniu z 2020 r. przeprowadzonym przez zespół badaczy pod kierunkiem Magdaleny Biernat z Centrum Cyfrowego wskazano, że ani nauczyciele, ani uczniowie nie byli przygotowani na podjęcie wyzwania nauki zdalnej. Nauczyciele w tym badaniu wskazywali, że głównym zagrożeniem były problemy sprzętowe uczniów i brak umiejętności technicznych. Zwracano także uwagę na trudności w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego w realiach nauczania zdalnego i tym samym potrzebę jej modyfikacji. Badanie ujawniło niepokojące zjawisko znikających z edukacji uczniów, ale wskazano także, że to zjawisko dotyczy także niektórych nauczycieli⁵³.

W 2021 r. przeprowadzono w Polsce badanie koordynowane przez Magdalenę Ciszewską z ramienia platformy ClickMeeting, w którym większość badanych stwierdziła, że nauka zdalna jest większym wyzwaniem niż nauka w trybie stacjonarnym i sprzyja powstawaniu zaległości w nauce. Poza tym stwierdzono, że rodzice stali się dla dzieci domowymi nauczycielami i nierzadko dzięki ich wysiłkom uczeń opanowuje treści programowe. Wskazano także, że dla ponad połowy ankietowanych sprawdzanie wiedzy w formie online jest bardziej komfortowe, niemniej 30% uczniów i studentów miało problem z zaliczaniem materiału w tej formie. Badanie wykazało, że w opiniach ankietowanych nauka zdalna nie sprzyja relacjom rówieśniczym oraz, chociaż w mniejszym stopniu,

⁵¹ J. A. Estévez, J. Castro-Martínez, H. R. Granobles, *La educación virtual en Colombia: Exposición de modelos de deserción*, Apertura, nr 7(1), 2015, s. 155-159.

⁵² Ibidem.

⁵³ <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>

domowym. Wskazano także, że placówki nie są przygotowane do prowadzenia zajęć w formie kształcenia na odległość⁵⁴.

Z kolei badanie „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa” przeprowadzone w 2020 r. przez zespół badawczy pod kierunkiem Grzegorza Ptaszka ujawniło, że znacząco w czasie edukacji zdalnej wydłużył się czas, jaki uczniowie spędzali przed ekranem komputera, co wpłynęło na obniżenie ich samopoczucia i wzrost odczuwanego zmęczenia. Poza tym izolacja społeczna, brak lub ograniczony kontakt z rówieśnikami i nauczycielem prowadziły do zaburzeń dobrostanu psychicznego i fizycznego uczniów. Poza tym wskazano, że nauczaniu zdalnemu towarzyszył stres nauczycieli związany z obsługą technologii cyfrowych, frustracja uczniów i rodziców, co skłoniło badaczy do sformułowania rekomendacji, by w edukacji online stwarzać miejsce na budowanie relacji między jej uczestnikami⁵⁵.

Interesujące badanie przeprowadziła także Aleksandra Araszkiwicz, która ujawniła, że wielu uczniów miało w okresie nauki zdalnej problemy techniczne, głównie związane z niestabilnym łączem internetowym, brakiem lub przestarzałym sprzętem komputerowym, a także problemy lokalowe (brak miejsca do nauki). Wskazano także na spadek samooceny uczniów, którego przyczyną było często poczucie wstydu związanego ze złymi warunkami mieszkaniowymi. Ujawniono także problem z organizacją dnia nauki, co wynikało z faktu, że część nauczycieli przysyłała zadania dla ucznia przed lekcjami, a część w trakcie ich trwania lub po, jak również z tego, że lekcje online odbywały się o różnych porach (była między nimi dłuższa, nawet trzygodzinna przerwa, albo zdarzały się dwie, trzy z rzędu)⁵⁶.

Niemniej jednak, pomimo wszelkich uprzedzeń, od kilku lat obserwuje się rosnące zapotrzebowanie na edukację online. Uważa się, że wzrost ten jest związany z szeroko zakrojoną promocją, która ma na celu włączenie technologii informacyjno-komunikacyjnych do procesu kształcenia oraz silnego wsparcia ekonomicznego rządu dla instytucji szkolnictwa w celu tworzenia edukacji online i programów mieszanych. Ten wzrost jest zgodny ze światowymi trendami. „W samych Stanach Zjednoczonych do roku 2013 7,1 miliona

54

https://knowledge.clickmeeting.com/uploads/2021/03/ClickMeeting_raport_nauka_zdalna_marzec_2021.pdf

55 G. Ptaszek, M. Bigaj, M. Dębski, J. Pyżalski, G.D. Stunża, *Zdalna edukacja - gdzie byliśmy, dokąd idziemy? Wstępne wyniki badania naukowego „Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa”*. Warszawa 2020, https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf

56 A. Araszkiwicz, *Problemy edukacyjne nastolatków podczas zdalnego nauczania*, *Annales N - Educatio Nova*, nr 6, 2021, s. 35-36.

studentów zostało zapisanych na co najmniej jeden kurs online w ramach edukacji na poziomie studiów wyższych”⁵⁷. Przed pandemią sądzono, że edukacja zdalna upowszechniać się będzie na zasadzie uzupełnienia oferty lub wsparcia edukacji w trybie stacjonarnym. Teraz jednak można wyraźnie dostrzec, że edukacja zdalna może skutecznie zastępować edukację stacjonarną. To może być początek głębszych zmian w kształceniu – na rzecz przyspieszenia wzrostu udziału edukacji zdalnej.

Możliwości, jakie dają nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne pozwalają na wzbogacenie procesu nauczania i uczenia się na wszystkich poziomach kształcenia. Ich wykorzystanie zależy przede wszystkim od gotowości nauczycieli do zaoferowania atrakcyjnej organizacji zajęć, ale nie mniej ważna jest gotowość uczniów do poddania się rygorowi systematycznego uczenia się w warunkach poza szkołą, co wcale nie jest takie oczywiste, jak mogłoby się wydawać i powoduje określone trudności.

Obecnie w nauczaniu języka angielskiego w formie kształcenia na odległość niejednokrotnie wykorzystuje się dostępne na rynku i w Internecie programy i aplikacje oraz inne formy i narzędzia pracy, w tym m.in. zadania interaktywne, testy, gry, filmy, materiały audio (nagrania). W efekcie wzrostu zainteresowania kształceniem online z języka angielskiego mogą pojawić się innowacje z zakresu TIK wspierające uczenie się/nauczanie.

2.3. Platformy i aplikacje do zdalnego nauczania języka angielskiego

W zdalnym nauczaniu języka angielskiego wykorzystuje się różne narzędzia wspomagające ten proces i umożliwiające skuteczną komunikację między nauczycielem a uczniami. Obecnie funkcjonuje wiele programów i aplikacji, które z powodzeniem są wykorzystywane do zdalnej nauki języka angielskiego. Wybór w tym zakresie zależy od możliwości (zwłaszcza technicznych) oraz potrzeb uczniów i nauczyciela. Najczęściej to nauczyciel dokonuje wyboru właściwej platformy i aplikacji do realizacji zajęć języka angielskiego, mając jakąś wizję przeprowadzania lekcji.

Na rysunku 4 przedstawiono najważniejsze programy i aplikacje umożliwiające prowadzenie lekcji w różnych formach. Wymienione narzędzia służą zarówno komunikacji

⁵⁷ E. Allen, J. Seaman, *Grade change: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group Report*. <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>

z uczniami, jak i przekazywaniu treści, sprawdzaniu postępów uczniów oraz ich zaangażowania i motywacji do pracy na zajęciach.

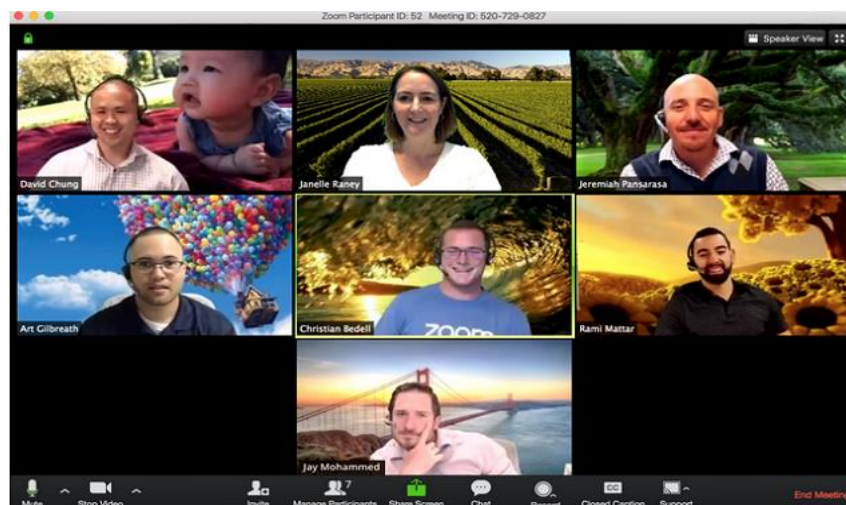
TOOLS FOR ELEARNING	#ENGLISHONLINE
ONLINE LESSONS	zoom, S, S, G, ClickMeeting, T, G
LIVE TRANSMISSION	YouTube, Instagram, Facebook
SELF-STUDY	ELLA
SCHEDULE	31
COMMUNICATION	WhatsApp, Telegram, Facebook
CONTENT SHARE	Cloud, N, G, D
ENTERTAINMENT	Q, Q

Rysunek 4. Narzędzia do zdalnego nauczania języka angielskiego

Źródło: <https://ellalanguage.com/blog/jak-prowadzic-zdalne-zajecia-jezyka-angielskiego/>

Wśród najpopularniejszych platform umożliwiających prowadzenie nauczania języka angielskiego w formie zdalnej wymienić można:

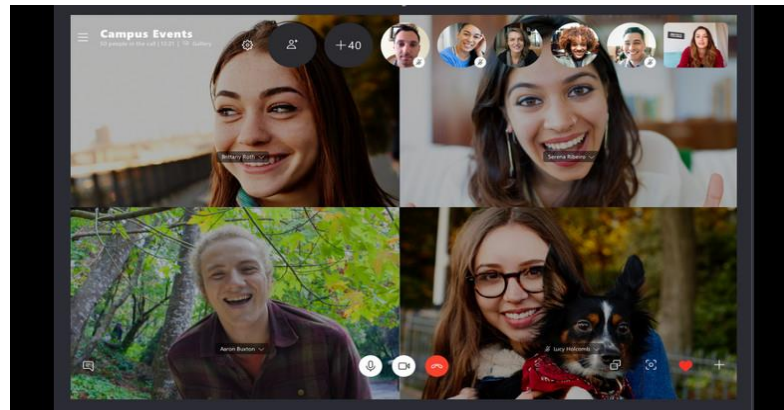
1. ZOOM – program umożliwiający prowadzenie spotkań online; wymaga instalacji na komputerze oraz założenia konta użytkownika. Posiada ograniczenia w wersji bezpłatnej (50 osób przez 40 minut podczas jednego spotkania); ma możliwość nagrywania lekcji i przechowywania ich w chmurze, przy czym ilość miejsca jest limitowana i zależy od rodzaju pakietu; posiada opcję pokazywania prezentacji i obrazów na ekranie użytkowników.



Rysunek 5. Screen ze spotkania – program ZOOM

Źródło: <https://www.webcomm.eu/zblizenie-na-zoom-program-do-spotkan-online/>

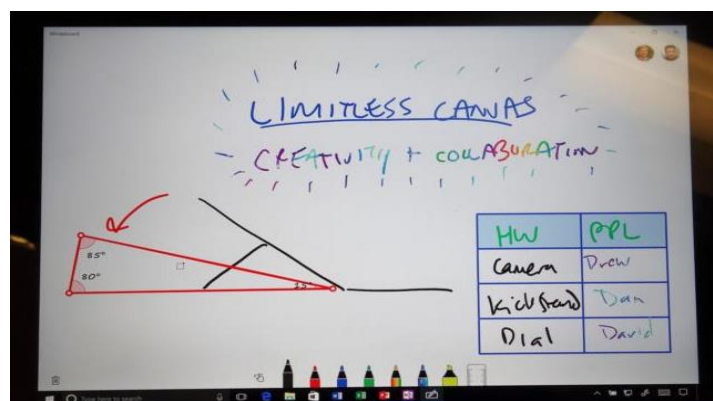
2. SKYPE – bezpłatna aplikacja służąca prowadzeniu transmisji online (telefonicznych i wideo); nie wymaga ściągnięcia aplikacji, rejestracja następuje online; w zajęciach uczestniczyć może 50 osób; występuje możliwość nagrywania lekcji, z tym, że dostępność nagrania wynosi maksymalnie 30 dni; umożliwia prezentację plików/ prezentacji na ekranie użytkowników; nie trzeba mieć konta, by dołączyć do spotkania, wystarczy link wysłany przez nauczyciela.



Rysunek 6. Screen ze spotkania online – aplikacja Skype

Źródło: <https://www.komputerswiat.pl/aktualnosc/programy/skype-dostaje-grupowe-rozmowy-wideo-gdzie-moze-uczestniczyc-nawet-50-osob/jedwq11>

3. Whiteboard – (biała tablica) to narzędzie, które działa jak tradycyjna tablica szkolna z tą różnicą, że jest interaktywna i pracuje w trybie online. Można na niej pisać, rysować, a nawet dodawać zdjęcia. Whiteboard może być zarówno narzędziem wbudowanym w program do transmisji online lub fizyczną tablicą⁵⁸.

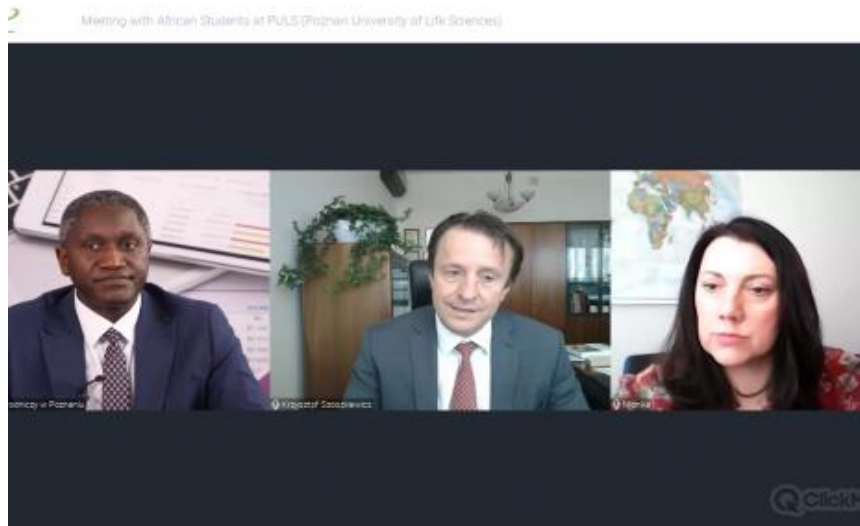


Rysunek 7. Screen białej tablicy – Whiteboard

Źródło: <https://www.pcworld.idg.com.au/article/619694/microsoft-shows-power-its-pen-new-whiteboard-app-other-upgrades/>

⁵⁸ <https://ellalanguage.com/blog/jak-prowadzic-zdalne-zajecia-jezyka-angielskiego/>

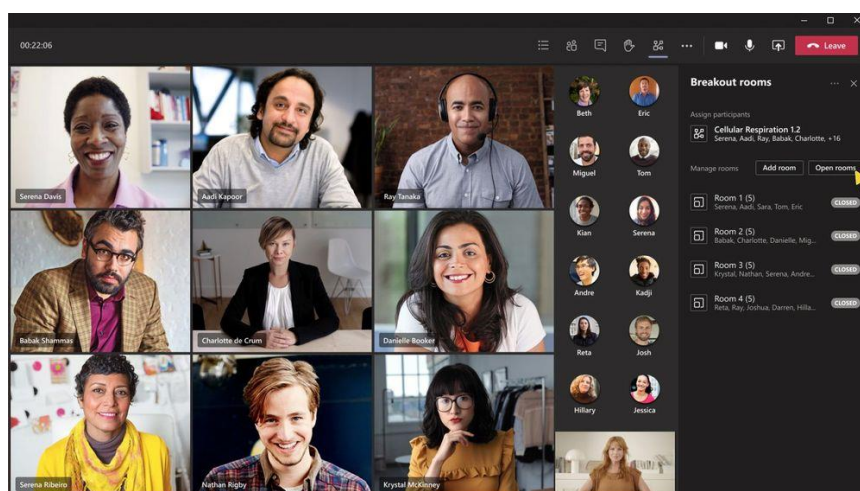
4. ClickMeeting – płatna aplikacja do prowadzenia spotkań online; w zależności od wykupionego pakietu możliwość uczestniczenia 25-100 osób; nie wymaga ściągnięcia aplikacji, a jedynie rejestracji online; umożliwia nagrywanie lekcji i udostępnianie plików na ekranie; dodatkowo posiada funkcję interaktywnego prowadzenia testów.



Rysunek 8. Screen ze spotkania online – ClickMeeting

Źródło: <https://skylark.up.poznan.pl/aktualno-ci/webinaryjne-spotkanie-dla-student-w-z-afryki>

5. MICROSOFT TEAMS – program umożliwiający rozmowy przez czat i spotkania online (warunkiem jest posiadanie firmowej i dedykowanej szkołom subskrypcji Office 365); użytkowanie poprzez zalogowanie się za pomocą konta Microsoft; w lekcji uczestniczyć może do 250 osób; program jest płatny, umożliwia nagrywanie zajęć i udostępnianie na ekranie plików.



Rysunek 9. Screen spotkania online – Microsoft Teams

Źródło: <https://akademiateams.pl/index.php/2020/09/28/nowosci-w-teams-ignite-2020/>

6. **GOOGLE CLASSROOM** – część bezpłatnego pakietu G Suite, umożliwia szkołom tworzenie wirtualnych klas i dostęp do narzędzi i usług Google; rejestracja następuje po weryfikacji szkoły przez zespół Google; spotkania online organizuje się przez funkcję Google Meet; liczba uczestników podczas jednego spotkania to 100 osób (w okresie pandemii – do 250 osób); umożliwia udostępnianie na ekranie i dzielenie się plikami przez uczestników spotkania.



Rysunek 10. Strona główna Google Classroom

Źródło: <https://eduvista.pl/jak-dziala-google-classroom/>



Rysunek 11. Screen spotkania online – Google Meet

Źródło: <https://blog.home.pl/2020/11/jak-zabrac-glos-funkcja-podniesionej-reki-google-meet/>

7. **FACEBOOK MESSENGER** – bezpłatna aplikacja umożliwiająca prowadzenie transmisji wideo między dwoma lub więcej użytkownikami (w grupie); wiadomości

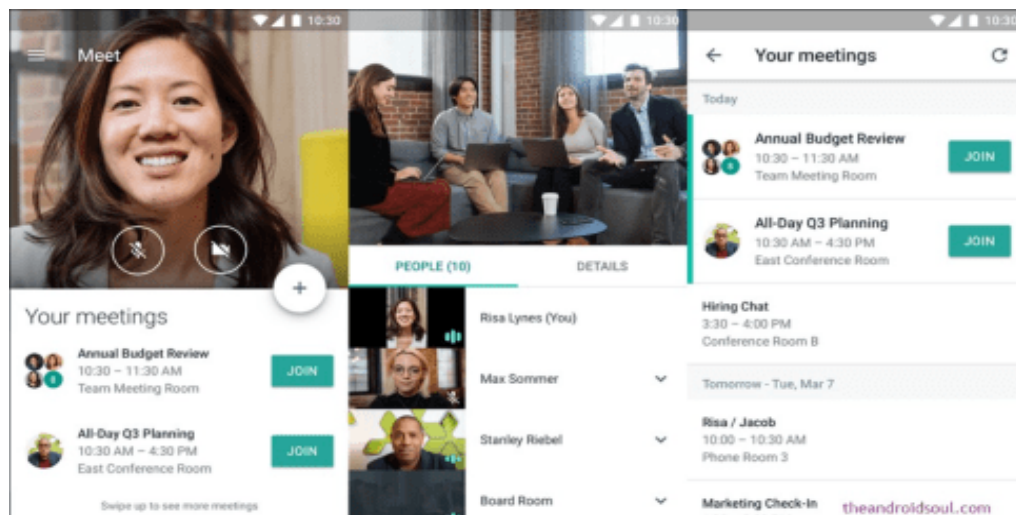
na czacie i możliwość przesyłania załączników oraz udostępniania plików uczestnikom spotkania.



Rysunek 12. Screen grupowej videorozmowy – Messenger

Źródło: <https://www.benchmark.pl/aktualnosci/messenger-na-komputer-teraz-rozmowy-wideo-beda-wygodniejsze.html>

8. GOOGLE HANGOUT – bezpłatna aplikacja służąca do organizowania spotkań online; nie wymaga ściągania aplikacji, a jedynie rejestrację online; w lekcji może uczestniczyć maksymalnie 10 osób; umożliwia udostępnianie plików na ekranie.



Rysunek 13. Screen spotkania online – Google Hangout

Źródło: <https://gocloud.pl/hangouts-meet-za-darmo-koronawirus/>

2.4. Miejsce testów w zdalnym nauczaniu języka angielskiego

W obszarze nauczania zdalnego występuje wiele różnych narzędzi i form, które nauczyciel języka angielskiego może wykorzystywać w pracy dydaktycznej z uczniami. Wśród nich, jak wspomniano wcześniej, ważną funkcję pełnią testy.

Możliwości wykorzystania testów w kształceniu na odległość są bardzo duże. Wydaje się, że w odniesieniu do nauczania języka angielskiego zyskują one szczególne znaczenie, co wynika z faktu, że pozwalają na regularne, systematyczne sprawdzanie wiedzy uczniów w najważniejszych obszarach dotyczących rozwijania kompetencji językowych, w tym:

- gramatyki,
- zasobu słownictwa,
- budowania wypowiedzi,
- wykorzystywania informacji, w tym czytania tekstów ze zrozumieniem.

Bardzo istotne jest, co podkreśla się w literaturze, by w kształceniu na odległość testy przeprowadzać w miarę możliwości często oraz systematycznie. Wskazuje się, że chociaż interakcje między nauczycielem a uczniami są mniejsze, nauczanie w synchronicznym trybie online może dać nauczycielowi możliwość wykorzystania pewnych funkcji online w celu ulepszenia metod sprawdzania zrozumienia uczniów. Wskazuje się, że przyjęcie pedagogiki zorientowanej na proces może być konieczne dla osiągnięcia wyższego poziomu integracji technologii wśród nauczycieli języka angielskiego, którzy mają odpowiednie możliwości rozwoju zawodowego oraz wsparcie w środowisku szkolnym⁵⁹.

W zdalnym nauczaniu języka angielskiego test musi zawierać serię wyników, z których każda reprezentuje poziom przyswojenia wiedzy w zakresie określonej umiejętności językowej:

- poszczególne umiejętności muszą być spójne wobec całości ocenianych osiągnięć, takich jak osiągnięcia w czytaniu lub osiągnięcia leksykalne,
- test używany do uzyskania oceny każdej z wymienionych wcześniej umiejętności musi reprezentować prawidłową miarę ich oceny, dokładnie określoną przez osobę tworzącą test,
- każde pytanie testowe musi mieć wysoką wiarygodność, a także określony wskaźnik łatwości.

⁵⁹ A. Cheung, *Language Teaching during a Pandemic: A Case Study of Zoom Use by a Secondary ESL Teacher in Hong Kong*, RELC Journal, 2021, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688220981784>

Możliwości wykorzystania testów w nauczaniu zdalnym języka angielskiego wskazują na ich znaczącą rolę w diagnostyce osiągnięć szkolnych w tej formie prowadzenia działań edukacyjnych i rozwijania kompetencji językowych uczniów. Testy, zarówno standaryzowane, opracowywane przez specjalistów i określające poziom kompetencji, jak i te, które na własne potrzeby opracowują nauczyciele przedmiotu w celu sprawdzenia poziomu osiągnięć uczniów, w nauczaniu online stanowią jedno z podstawowych narzędzi diagnostycznych i kontrolnych. Istotne jest uświadomienie sobie przez nauczyciela, jakie są jego potrzeby i oczekiwania w zakresie zastosowania testów. Innymi słowy, musi on świadomie stosować to narzędzie w swojej pracy w trakcie zdalnego nauczania.

2.5. Efektywność zdalnego nauczania języka angielskiego

Nie ulega wątpliwości, że obecnie znajomość języka angielskiego to konieczność. Dążąc do zapewnienia dzieciom jak najlepszego startu w przyszłość, wielu rodziców coraz chętniej zapisuje swoje dzieci na dodatkowe zajęcia w szkole językowej. Jest to dobry sposób na efektywną naukę i rozwijanie kompetencji językowych u młodych ludzi. Niemniej w dobie nauczania online wielu rodziców ma wątpliwości, czy nauka w trybie zdalnym jest tak samo efektywna, jak nauczanie tradycyjne. Pojawiają się na tym tle spory, przy czym należy pamiętać, iż w praktyce o skuteczności nauczania online decyduje wiele czynników, w tym:

- poziom nauczania języka angielskiego,
- wiek dziecka,
- posiadane przez dziecko umiejętności techniczne,
- poziom motywacji i osiągnięte wyniki w nauce.

Wymienione determinanty wpływają nie tylko na decyzje rodziców o zapisaniu dziecka na dodatkowe zajęcia językowe, ale przede wszystkim na powodzenie w nauce w edukacji formalnej. Obecnie pojawia się dodatkowy dylemat, związany z nauczaniem zdalnym, w którym dziecko może notować gorsze wyniki, przy czym może to nie mieć związku z nagłym pogorszeniem umiejętności czy zmniejszeniem czasu poświęcanego przez dziecko na naukę języka angielskiego, ale np. z problemami technicznymi, które absorbują je na tyle, że nie jest w stanie skupić się na uczeniu się.

Podkreślenia wymaga, że zdalna nauka języka angielskiego dla dzieci nierzadko powoduje występowanie pewnych trudności, które wynikają w znacznej mierze z braku

bezpośredniego monitoringu postępów i nadzoru nauczyciela, braku możliwości nawiązania bliższych relacji z rówieśnikami czy też z pojawiających się problemów technicznych, które mogą prowadzić do ograniczenia jakości lekcji, co w konsekwencji sprawia, że nauka w trybie kształcenia na odległość okazuje się mniej efektywna. Oczywiście, dużą rolę do odegrania mają tu nauczyciele, którzy powinni dostosować swoją pracę do zmienionych warunków, wspomagając przy tym dzieci. Jednak nawet oni nie są w stanie rozwiązać wszystkich problemów i powinni uzyskać także wsparcie od innych uczestników systemu edukacji – szkoły, rodziców, nadzoru pedagogicznego. Odrębną kwestią, poza przedmiotem rozważań w niniejszej rozprawie, jest skuteczność wsparcia zewnętrznego dla nauczycieli.

Efektywność zdalnego nauczania stała się w ostatnim czasie tematem wielu dociekań, co związane jest głównie z koniecznością realizacji treści programowych w tej formie ze względu na obostrzenia pandemiczne⁶⁰. Edukacja w trybie online objęła w minionym czasie zarówno dzieci i młodzież pobierające naukę języka angielskiego w ramach edukacji formalnej, jak też te, które doksztalcają się poza szkołą. Obecnie pojawiają się dopiero pierwsze bardziej kompleksowo obejmujące zagadnienie efektywności zdalnego nauczania doniesienia, niemniej trudno je uznać za w pełni miarodajne. Wynika to przede wszystkim z licznych jeszcze trudności technicznych oraz niedopracowanych rozwiązań organizacyjno-technicznych przyjętych w szkołach w zakresie prowadzenia nauki zdalnej. Z upływem czasu należy spodziewać się większej liczby publikacji, w tym stricte odnoszących się do efektywności nauczania języka angielskiego. Jest to tym bardziej ważne, że oferta zdalnej nauki języka angielskiego rozwijała się – głównie w segmencie edukacji nieformalnej – jeszcze przed wybuchem pandemii i należy oczekiwać, że będzie zyskiwać na popularności nawet pomimo powrotu edukacji formalnej realizowanej w pełni stacjonarnie.

Należy jednak zaznaczyć, że nauka zdalna języka angielskiego jest to stworzenie uczestnikom tego procesu nowych możliwości, w tym:

- możliwość korzystania z różnych narzędzi TIK w nauczaniu,
- rozwinięcie umiejętności technicznych związanych z obsługą sprzętu oraz oprogramowania i aplikacji,
- możliwość wielozmysłowego angażowania się w proces dydaktyczny, co wpływa korzystnie na przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności językowych,

⁶⁰ <https://www.wroclaw.pl/extra/files/dokumenty/33154/SP%2084%20-%20raport%20z%20badania%20zdalnego%20nauczania.pdf>

- możliwość dostosowywania czasu i miejsca prowadzenia zajęć do potrzeb i możliwości uczniów,
- możliwość włączenia innych osób w naukę języka angielskiego, np. native speakera czy sportowca posługującego się językiem angielskim.

Zwolennicy integracji nauczania na odległość z nauczaniem tradycyjnym angielskiego podkreślają pozytywne efekty e-learningu. Należy zauważyć, że osiągnięcie pozytywnych efektów jest wynikiem kilku składników, m.in. wykorzystanych środków, metod pracy, zaangażowania nauczyciela i uczniów, ale także możliwości technologicznych.

Obecnie istnieją przykłady czysto zdalnej nauki języków obcych na kursach specjalistycznych, gdzie kładzie się nacisk na pisemny angielski, którego można się nauczyć i łatwo sprawdzić na odległość. Podkreśla się jednak, że nauczanie początkujących żywej rozmowy, intonacji, sposobów konkretnych zachowań jest niemożliwe bez regularnego i bezpośredniego kontaktu z nauczycielem. Trudno oczekiwać, że kontakt na odległość, nawet w czasie rzeczywistym i przy pomocy doskonałych narzędzi, zapewni skuteczne wypełnienie tego zadania, ale też nie można tego wykluczyć, wymaga to jednak dopracowania formy.

Wielu autorów na stronach www podaje zalety nauki zdalnej języka angielskiego, szczególnie z perspektywy dziecka⁶¹. Wymienia się następujące zalety tej formy rozwijania kompetencji językowych u dzieci:

1. „Dzieci i młodzież nie muszą wstawać o świcie i tracić czas na dojazd lub dojście do szkoły, a co więcej, mogą rozpocząć lekcje w piżamie, nawet nie wstając z łóżka. Jeśli młody człowiek ceni sobie wygodę, to takie rozwiązanie będzie dla niego atrakcyjne.
2. Edukacja online nie wymaga szkolnej dyscypliny – nie trzeba zmieniać butów, nosić mundurków, a nawet można jeść i pić lub wyjść do toalety podczas zajęć.
3. Wystarczy mieć komputer lub smartfon i dostęp do internetu, czyli do narzędzi, na których uczniowie współcześnie uwielbiają pracować. Dzięki temu będą lepiej zaznajomieni z technologią XXI wieku i z tym, jakie daje ona możliwości w zakresie przyswajania wiedzy. W odróżnieniu od zajęć stacjonarnych, uczeń może zajęcia online jeszcze raz odtworzyć, gdy czegoś nie zrozumiał lub był nieobecny. Poza

⁶¹ I. Forgiel, *Czym nakarmić umysł ucznia, czyli słów kilka o efektywnej informacji zwrotnej na miarę nauczania zdalnego*, *Języki Obce w Szkole*, 2021, 5(3): 19-23.

tym każdy uczeń może po prostu napisać do lektora z prośbą o wyjaśnienie lub rozwinięcie tematu.

4. Znane są przypadki, że u wielu uczniów rozwinęły się nowe pasje. Zafascynowali się różnorodnymi formami multimedialnych, co spowodowało u nich pojawienie się nowych zainteresowań np. nagrywania i montowania filmików, pisanie wciągających scenariuszy (początkowo tylko na potrzeby lekcji, a potem dla siebie i znajomych), czy robienia multimedialnych projektów.
5. Lekcje online, co prawda, nie dają bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami oraz nauczycielem, ale za to minimalizują uczucie lęku i nieśmiałość, które czasami pojawiają się w żywym kontakcie z innymi osobami. Tak więc, dzieci mające problemy z nieśmiałością i bojące się występów na żywo, w dużym stopniu czują się bezpieczniej, co wpływa na ich komfort psychiczny. W nauczaniu zdalnym, zwłaszcza w edukacji nieformalnej, możliwe są także indywidualne zajęcia online, co powoduje, że stres u dziecka jest niwelowany do minimum.
6. Zajęcia zdalne są prowadzone w mniejszej grupie, co powoduje, że nauka języka angielskiego jest dużo efektywniejsza. W Internecie szkoła nie jest ograniczona salami i powierzchnią, a wiele zajęć może się odbywać jednocześnie. Dzięki temu łatwiej dopasować grupę do poziomu wiedzy ucznia. W tym celu są przeprowadzane szczegółowe testy online, potem weryfikowane przez certyfikowanych lektorów.
7. Dzieci łatwo komunikują się ze sobą w trakcie i poza lekcjami. Relacje międzyludzkie w przestrzeni wirtualnej nie znikają, a wręcz kwitną przy użyciu rozmaitych komunikatorów i czatów. Co więcej, świat ten pozwala na tworzenie pokoi i grup nauki razem lub wzajemnej pomocy, co byłoby utrudnione czasowo i przestrzennie w przypadku spotkań stacjonarnych”⁶².

Katarzyna Rygiel⁶³ zaprezentowała wyniki badań, które dowiodły, że efektywność nauki (w tym języka angielskiego) jest niższa niż w trybie stacjonarnym, co wynika przede wszystkim z występowania zaburzeń koncentracji, identyfikowanej jako największy problem w edukacji zdalnej. Aż 27% respondentów potwierdziło, że ma trudności, aby skoncentrować się na słowach nauczyciela w trakcie lekcji online, podobny odsetek nie rozumiał przekazywanych treści, zaś co piąty ankietowany nie potrafił wykonać zadania w wyznaczonym czasie. Nie można wykluczyć, że konsekwencją tego jest zwiększenie się różnic w poziomie percepcji, a następstwem tego – różnic w poziomie wiedzy pomiędzy

⁶² <https://biznes.newseria.pl/biuro-prasowe/edukacja/7-zalet-zdalnego-nauczania,b798231510>

⁶³ <https://www.nowaera.pl/szkola-srednia-bez-tajemnic/badania-o-nauczaniu-zdalnym>

poszczególnymi uczniami. To zaś oznacza, że z każdym dniem, tygodniem i miesiącem w toku nauki różnice to pogłębiają się. Konieczne staje się zatem diagnozowanie na bieżąco trudności i deficytów, z jakimi borykają się uczniowie.

Niestety, wyniki badań przedstawione przez tę samą autorkę dowodzą, że jednym z poważnych problemów w nauczaniu zdalnym są niedostatki stosowanego wcześniej systemu oceniania. Problematiczne jest przede wszystkim to, czy uczniowie faktycznie sami wypełniają testy i samodzielnie przygotowują zadane prace. Nie ma więc pewności, że osiągnięte przez nich wyniki potwierdzają rzeczywisty poziom ich wiedzy i umiejętności. Może powstawać iluzja, na podstawie której zupełnie błędnie formułowane są wnioski, jakie są postępy uczniów w nauce, co z kolei może prowadzić do rozmijania się rozkładu treści programowych z faktycznymi potrzebami uczniów.

Tamar Dolidze wskazuje, że pełna nauka języka angielskiego z wykorzystaniem tradycyjnego nauczania na odległość, czyli bez bezpośredniego wsparcia, jest praktycznie niemożliwa. Obecność komunikacji na żywo z nauczycielem i innymi uczniami w celu uzyskania maksymalnej praktyki mówienia jest obowiązkowa. Wdrażając kurs na odległość do nauki języków obcych zauważono, że przestrzenie do nauki nie odpowiadają specyficznym wymaganiom stawianym przed nauczycielami języków obcych w procesie uczenia się. Specyficzne cechy dydaktyczne tego przedmiotu skłoniły do poszerzenia funkcji przestrzeni wykorzystywanej w nauce⁶⁴. Chodzi tu głównie o wykorzystanie dostępnych metod pracy, ale także środków przekazu, czyli aplikacji i platform edukacyjnych.

W nauczaniu języków obcych nauczyciele wykorzystują różne możliwości jako e-wsparcie dla procesu dydaktycznego:

1. Tablica Ogłoszeń – z informacjami o zadaniach domowych na kolejną lekcję praktyczną, o wymaganiach do zaliczenia lub egzaminu oraz inne ogłoszenia.
2. Kopie zapasowe zeskanowanych stron podręczników do załadowania i wydrukowania przez uczniów.
3. Udostępnianie plików audio (*.mp3) z autentyczną mową obcą do załadowania i odsłuchania. Pozwala to uczniom na samodzielne wykonywanie wszystkich zadań związanych ze słuchaniem, w swoim tempie, z taką ilością odsłuchań, jaka jest im potrzebna.
4. Szkolenie przed e-kontrolą.
5. E-egzamin lub zaliczenie na zakończenie kursu (w zależności od programu nauczania).

⁶⁴ T. Dolidze, *Effects of distance learning on English language learning*, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, nr 70, 2013, s. 1438 – 1441.

6. Informowanie uczniów o wynikach oceniania według obowiązującego systemu ocen.
7. Pomoc przy wykonywaniu zadań domowych dzięki obecności na stronie wbudowanego e-słownika oraz odnośników do nowoczesnych e-słowników w Internecie.
8. Linki do kopii zapasowych materiałów do dodatkowego czytania w domu, wskazujące objętość tekstu w symbolach i megabajtach.
9. Możliwość zamieszczania przez nauczyciela dodatkowych linków internetowych w pracy nad projektem sieciowym⁶⁵.

Zdalne nauczanie w polskich szkołach w roku 2020 zostało ocenione w raporcie „Edukacja zdalna w czasie pandemii” autorstwa Anny Buchner i Marii Wierzbickiej⁶⁶. Autorki ustaliły, że najczęściej nauczyciele wykorzystywali do nauki online następujące metody i narzędzia:

- wysyłanie linków do zadań,
- komunikacja za pomocą dziennika elektronicznego,
- indywidualne konsultacje z uczniami online,
- przesyłanie informacji o zadaniach do wykonania,
- lekcje online,
- wysyłanie uczniom dokumentu z zadaniami na poszczególne dni,
- platforma do edukacji zdalnej (Teams, Classroom),
- nagrywanie lekcji wideo.

Jak widać, nauczyciele wykorzystują różne metody pracy z uczniem, również podczas nauczania zdalnego języka angielskiego, niemniej wydaje się, że najpopularniejsze wysyłanie linków do zadań jest metodą najmniej efektywną, ponieważ uniemożliwia uczniom kontakt z nauczycielem i pozostawia go bez wsparcia merytorycznego.

Podsumowując powyższe rozważania należy wskazać, że zdalna nauka języka angielskiego będzie bardziej efektywna, gdy nauczyciel uwzględni wszystkie przesłanki do właściwego zorganizowania procesu dydaktycznego. Poza tym ważne jest utrzymywanie wysokiego poziomu motywacji uczniów, co jest możliwe dzięki stosowaniu różnych, atrakcyjnych dla uczniów form i metod pracy.

⁶⁵ T. Dolidze, op. cit., s. 1440.

⁶⁶ A. Buchner, M. Wierzbicka, *Zdalne nauczanie w czasie pandemii*, https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf

2.6. Optymalizacja zdalnego nauczania języka angielskiego poprzez wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych

Kontrola w nauczaniu zdalnym to monitorowanie osiągnięć uczniów, czyli wyników procesu dydaktyczno-wychowawczego, które uczniowie zawdzięczają szkole. Zaliczamy do nich min. zdobytą wiedzę i umiejętności, zdolności, zainteresowania, motywacje, przekonania i postawy⁶⁷.

O osiągnięciach mówimy wtedy, gdy ktoś opanował nowe dla niego czynności, umie zachować się w określonej sytuacji celowo i skutecznie. Nauczył się tego własnym wysiłkiem, korzystając z odpowiednich środków oraz ewentualnej pomocy innych osób. Osiągnięcia szkolne stanowią wynik celowego działania szkoły. Z reguły są przewidziane programem kształcenia. Programy te zawierają opis osiągnięć oraz opis dróg prowadzących do ich uzyskania⁶⁸.

Trzy grupy określeń osiągnięć szkolnych wyróżnia Krystyna Kuligowska:

1. Osiągnięcia szkolne utożsamiane z osiągnięciami w opanowaniu przez uczniów wymagań programu nauczania – to bardzo wąskie określenie, które występowało w publikacjach przed czterdziestoma laty. Utożsamiają one wyniki nauczania z wynikami pracy szkoły. Kładą nacisk, aby sprawdzanie wyników nauczania nie sprowadziło się tylko do sprawdzania zapamiętanych przez uczniów wiadomości, lecz uwzględniało posługiwanie się nimi w rozwiązywaniu zadań⁶⁹.
2. Osiągnięcia szkolne jako pozytywne zmiany w kierunkowej instrumentalnej stronie osobowości ucznia, które zachodzą w wyniku treści oraz procesu kształcenia. Przedstawicielami tego stanowiska byli Konstanty Lech i W. Okoń, który pisze, że osiągnięcia szkolne to wyniki procesu dydaktycznego, które uczniowie zawdzięczają szkole, a więc stopień opanowania przez uczniów wiedzy i sprawności, rozwinięcia zdolności, zainteresowań i motywacji, ukształtowania przekonań i postaw⁷⁰.
3. Osiągnięcia szkolne jako jedno z najszerszych określeń. Obejmuje ono zarówno zmiany zachodzące w uczniu na skutek kształcenia, jak i specjalnie organizowanych przez szkołę form pracy wychowawczej. Różnice między dwoma ostatnimi

⁶⁷ A. Neider, *Edukacja to więcej niż uczenie się : przedszkole i szkoła w dialogu*, Kraków 2009, s. 43.

⁶⁸ J. Bates, S. Munday, *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005, s. 6.

⁶⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 277.

⁷⁰ Ibidem.

stanowiskami dotyczą dróg, które do nich prowadzą, a nie samej treści osiągnięć szkolnych⁷¹.

Wskazać należy, że pomimo nasilających się dyskusji na temat jakości oraz profesjonalizmu w dziedzinie oceny biegłości językowej, obecnie dostępne są ograniczone badania empiryczne dotyczące tego, czy praktyka testowania języka jest zgodna z modelem najlepszych praktyk określonym w standardach zawodowych. Wyniki badań wskazują na brak procedur kontroli jakości w praktyce egzaminów kwalifikacyjnych, co budzi uzasadnione obawy co do wiarygodności, ważności, a nawet ogólnej użyteczności testów kwalifikacyjnych z języka angielskiego w programach nauczania College English (CE). W danych jakościowych, które wpłynęły na praktykę testowania kwalifikacyjnego, ważnych było kilka czynników, w tym presja czasu, brak polityki i wsparcia finansowego ze strony odpowiednich wydziałów administracyjnych, brak umiejętności oceny biegłości językowej przez interesariuszy oraz oszustwa uczniów. Podkreśla się zatem kluczową rolę standardów zawodowych w praktyce testowania znajomości języka oraz znaczenie zrozumienia społecznego wymiaru oceny biegłości językowej⁷².

W nauczaniu zdalnym języka angielskiego wskazuje się, że bardzo ważne jest określenie indywidualnych różnic między uczniami, co przyczynić się może do optymalizacji stosowanych środków, form i metod pracy. Chociaż teoria atrybucji⁷³ była stosowana w wielu dziedzinach edukacji jako sposób na zrozumienie różnic indywidualnych, do tej pory była ona nieco zaniedbywana przez specjalistów zajmujących się nauczaniem języka angielskiego⁷⁴. Poza tym wskazuje się, że atrybucje prawdopodobnie wpłyną na późniejsze wyniki uczniów lub mogą wpłynąć na ich motywację do radzenia sobie z przyszłymi zadaniami, np. jeśli uczniowie wierzą, że ich sukces jest wynikiem ich własnego wysiłku, będą oczekiwać, iż przy następnym podejściu do tych samych lub podobnych zadań osiągną te same wyniki. Z drugiej strony, jeśli przypisują swoje niepowodzenie brakowi umiejętności, prawdopodobnie będą unikać zbliżania się do tychże zadań, aby uniknąć ponownego niepowodzenia⁷⁵.

Indywidualizacja w procesie nauczania języka angielskiego w postaci kształcenia na odległość polega m.in. na wykorzystywaniu różnych form oraz narzędzi

⁷¹ Ibidem, s. 278.

⁷² J. Fan, Y. Jin, *Standards for language assessment: demystifying university-level English placement testing in China*, Asia Pacific Journal of Education, nr 40, 2020, s. 386.

⁷³ Teoria atrybucji odwołuje się do tego, w jaki sposób człowiek poszukuje związków przyczynowo-skutkowych i jak związane są one z zachowaniem jego lub innych osób.

⁷⁴ M. Hashemi, Zabih R., *Learners' Attributional Beliefs in Success or Failure and Their Performance on the Interchange Objective Placement Test*, Theory and Practice in Language Studies, Nr 8, s. 956.

⁷⁵ Ibidem.

technologii informacyjno-komunikacyjnych. We wcześniejszych częściach rozprawy przedstawiono najpopularniejsze programy i aplikacje wykorzystywane w nauczaniu online języka angielskiego, niemniej nauczyciel ma też możliwość skorzystania z takich elementów TIK, jak np.: zadania interaktywne, gry, nagrania audio i video, filmy, quizy, testy kompetencji.

Umiejętność wykorzystania możliwości, jakie dają nowe technologie pozwala nauczycielowi w optymalny sposób wykorzystać je w diagnozie i w kontroli postępów uczniów w nauce języka angielskiego.

Ponieważ nauka języka angielskiego jest niezwykle popularna w krajach, w których nie jest on językiem ojczystym, rozwijanie nowoczesnych programów wspomaganego uczenia się, które ułatwiają efektywną naukę języka angielskiego, ma kluczowe znaczenie w edukacji anglojęzycznej. Nauka słownictwa jest niezbędna w nauce języka angielskiego, ponieważ słownictwo składa się z podstawowych elementów składających się na angielskie zdania. Dlatego w licznych badaniach podjęto próbę zwiększenia efektywności i wydajności nauki słownictwa angielskiego. Podejście sytuacyjne do uczenia się sugeruje, że kontekst jest ważnym czynnikiem w procesie uczenia się języka i może zwiększyć zainteresowanie i efektywność uczenia się. Przeformułowane, znaczące uczenie się słownictwa ma miejsce tylko wtedy, gdy proces uczenia się jest zintegrowany z kontekstami społecznymi, kulturowymi i życiowymi. Wraz z szybkim rozwojem technik informacyjno-komunikacyjnych, rozwój systemów mobilnego uczenia się z kontekstem, które mogą wspierać uczących się w nauce bez ograniczeń czasowych lub miejscowych za pomocą urządzeń mobilnych i kojarzyć działania edukacyjne z rzeczywistym środowiskiem uczenia się, umożliwia prowadzenie nowatorskiego trybu uczenia się z uwzględnieniem kontekstu, który usprawnia naukę słownictwa angielskiego⁷⁶.

Umiejętne wykorzystanie dostępnych narzędzi technologicznych w nauczaniu zdalnym języka angielskiego pozwala nauczycielowi na systematyczny indywidualny kontakt z uczniem i uzyskiwanie informacji o jego postępach w nauce.

Do kontroli tych postępów wykorzystuje się wiele narzędzi informatycznych, w tym quizy online, zadania interaktywne, sprawdziany wiadomości w formie elektronicznej czy cząstkowe testy badające opanowanie określonej partii materiału.

Na rysunkach 15-17 zaprezentowane zostały przykładowe narzędzia informatyczne, które są wykorzystywane w kontroli postępów w nauce języka angielskiego – kolejno:

⁷⁶ Ch-M. Chen, Y-L. Li, *Personalised context-aware ubiquitous learning system for supporting effective English vocabulary learning*, Interactive Learning Environments, nr 18, 2010, s. 351.

quiz online, interaktywne zadanie oraz test sprawdzający z języka angielskiego dla klasy 8 szkoły podstawowej.



Rysunek 14. Przykładowy quiz online dla najmłodszych dzieci

Źródło: <http://bystredziecko.pl/quizy-online-angielski-dla-dzieci/>

1 / 10: Select the correct answer



<input type="checkbox"/> garage	<input type="checkbox"/> bathroom
<input type="checkbox"/> bedroom	<input type="checkbox"/> dining room


Rysunek 15. Interaktywne zadanie z języka angielskiego

Źródło: <https://eduzabawy.com/cwiczenia-online/jezyk-angielski/slovnictwo/>

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	

ZADANIE 1 (0-4)

Usłyszysz dwukrotnie cztery teksty. W zadaniach 1.1-1.4 na podstawie informacji zawartych w nagraniu, z podanych odpowiedzi wybierz właściwą. Zakreśl literę A, B lub C.






1.1 Why does Lara want Ken to keep the Harry Potter collection?

A. Because she wants to give it to a friend.




B. Because she wants to sell it.

C. Because she wants to read it again.




1.2 What are the children planning to do after school?

1.3 Where are they now?

1.4 Where will the Brady family go for Christmas?

2/4 pkt

RESETUJ DALEJ

Rysunek 16. Test sprawdzający z języka angielskiego dla klasy 8 szkoły podstawowej

Źródło: <https://egzamin-8klasa.pl/egzamin-osmoklasisty/>

Podsumowując należy stwierdzić, że diagnostyczna i kontrolna rola technologii informacyjno-komunikacyjnych służy nauczycielowi do oceny poziomu znajomości języka przed rozpoczęciem nauki oraz do bieżącej kontroli jego postępów w nauce w formie kształcenia na odległość. Mnogość form i narzędzi pozwala na realizację zadań związanych z ocenianiem, ale także z diagnozą i kontrolą wyników nauczania.

3. Metodologiczne podstawy badań własnych

Po przedstawieniu teoretycznych podstaw tematu pracy w niniejszym rozdziale omówione zostaną metodologiczne założenia przyjęte w badaniach własnych dotyczących funkcji technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie zdalnego nauczania języka angielskiego. Kolejno przedstawione będą: przedmiot i cel badań, problemy badawcze i hipotezy robocze, metody techniki i narzędzia badawcze oraz organizacja i teren badania.

3.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiot badań jest różnie definiowany przez autorów. Ze względu na podejmowaną w badaniach problematykę wyjaśnienie tego pojęcia opierać się będzie na wybranych definicjach. Zdaniem Stefana Nowaka przedmiot badań to „obiekt badań lub zjawisk, o jakich w odpowiedzi na sformułowane przez nas pytania chcemy sformułować stwierdzenia”. Ten sam autor definiuje przedmiot badań także jako „próbę stawiania pytań dotyczących zależności, jakie występują między pewnym zjawiskiem a jego przyczynami”⁷⁷. Tadeusz Pilch definiuje przedmiot badań jako „zadanie, jakie stawia się przed nami w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych”⁷⁸.

Przedmiotem badań jest funkcja diagnostyczna i kontrolna technologii informacyjno-komunikacyjnej w zdalnym nauczaniu języka angielskiego. Funkcja diagnostyczno-kontrolna testów w nauczaniu zdalnym pełni kluczową rolę w badaniu osiągnięć uczniów, a jej cel jest zasadniczo zadaniem ulokowania konkretnie tych czynników, które mają bardziej przyczynowy związek z postępem w nauce ucznia lub grupy uczniów.

Przystępując do badań oprócz określenia przedmiotu badań, należy sprecyzować też cel swoich badań. Zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, pewnej, ogólnej, prostej o maksymalnej zawartości informacji⁷⁹. Celem badań jest poznanie naukowe istniejącej realnie, empirycznie rzeczywistości społecznej, opis zjawisk, jednostek czy instytucji. Wymaga to uświadomienia sobie, po co podejmujemy badania oraz do czego mogą być przydatne uzyskane w nich wyniki. Według Pilcha cel badań to „wykrycie związków, zależności i interakcji zachodzących między badanymi zjawiskami, które określamy mianem zmiennych”.

⁷⁷ S. Nowak, *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa, 1970, s. 215

⁷⁸ T. Pilch, *Zasady badań naukowych*, ŻAK, Warszawa 1995, s. 101

⁷⁹ Ibidem, s. 103.

Wszelka działalność badawcza, jeśli ma być skuteczna, musi być celowa. Dlatego podstawowym warunkiem podejmowania jakichkolwiek badań naukowych jest uświadomienie sobie celu zaplanowanych przedsięwzięć badawczych. Zrozumiałe więc, że działanie nie podporządkowane żadnym konkretnym celom, stymulowane wyłącznie regułami prób i błędów, skazane są zwykle na całkowite niepowodzenie. Należy sądzić, że podobnie jest, gdy cel badawczy jest zbyt ogólny, wręcz ogólnikowy.

Zbigniew Skorny wśród celu badań wyróżnia teoretyczno-poznawcze i praktyczno-wdrożeniowe. Cele teoretyczno-poznawcze wiążą się z poznaniem określonej kategorii zjawisk, wykryciem ich związków i zależności oraz prawidłowości. Cele praktyczno-wdrożeniowe łączą się z wykorzystaniem wyników badań w określonej działalności⁸⁰. Janusz Gnitecki za cel uważa „pewien pożądaný i postulowany stan rzeczy, do którego chcemy dojść poprzez podjęcie odpowiedniego działania”⁸¹.

Celem badań jest analiza i ocena funkcji diagnostycznej i kontrolnej technologii informacyjno-komunikacyjnej w zdalnym nauczaniu języka angielskiego. Dokonanie analizy pozwoli określić te czynniki diagnozy, które są odpowiednie do oceny osiągnięć uczniów w nauce języka angielskiego w nauczaniu zdalnym. Badania mają wykazać, że próba zdiagnozowania trudności dzieci w nauczaniu języka angielskiego poprzez analizę arkuszy testowych była uzasadniona do wykrywania rodzajów zadań, które mogły lub nie mogły zostać rozwiązane poprawnie, oraz do określania procesów umysłowych zaangażowanych w metodę pracy dzieci. Celem było pokazanie, że wybrana metoda diagnozy jest skuteczną formą oceny osiągnięć uczniów.

3.2. Problemy badawcze i hipotezy robocze

Ogólnie ujmując problem badawczy to pytanie bądź grupa pytań, na które należy znaleźć odpowiedź w toku podejmowanych badań⁸².

Dokładna definicja pojęcia problemu badawczego opracowana została przez Tadeusza Pilcha oraz Teresę Baumann, którzy uważają, że problem badawczy to pytanie,

⁸⁰ Z. Skorny, op. cit., s. 67

⁸¹ J. Gnitecki, *Wstęp do metod badań naukowych* Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1989, s. 45

⁸² M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 28.

które skierowane zostaje do „natury badanego zjawiska, do istoty związków, zachodzących między zdarzeniami, czy istotami i cechami procesów, cechami zjawiska”⁸³.

W prezentowanej pracy sformułowano następujące problemy badawcze:

- problem główny: *Jak ocenić można funkcje diagnostyczne i kontrolne technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu zdalnym języka angielskiego?*

- problemy szczegółowe:

1. *Jak uczniowie oceniają wykorzystanie TIK w zdalnym nauczaniu j. angielskiego?*

2. *Jakie szanse i zagrożenia wynikały dla ucznia z wykorzystania TIK w zdalnym nauczaniu języka angielskiego i jakie implikacje wynikają z nich dla procesu nauczania?*

3. *W jaki sposób technologie informacyjno-komunikacyjne determinują proces nauczania języka angielskiego w formie kształcenia na odległość?*

4. *Czy i w jaki sposób technologie informacyjno-komunikacyjne wpłynęły na poziom wiedzy uczniów?*

5. *Jak można wykorzystać TIK w funkcji kontrolnej w zdalnym nauczaniu?*

6. *Które czynniki diagnozy są odpowiednie do oceny osiągnięć uczniów w nauce języka angielskiego w nauczaniu zdalnym?*

Weryfikacji poddane zostaną następujące hipotezy robocze:

Hipoteza główna: W nauczaniu zdalnym języka angielskiego technologie informacyjno-komunikacyjne spełniają ważną rolę, ponieważ umożliwiają diagnozę i kontrolę procesu nauczania i uczenia się. Ich wykorzystanie sprzyja poznaniu postępów uczniów w nauce języka i w szybkim wychwyceniu pojawiających się trudności. Funkcje diagnostyczne i kontrolne TIK w nauczaniu zdalnym języka angielskiego pozwalają nauczycielowi także na modelowanie procesu dydaktycznego zgodnie z potrzebami uczniów.

Hipotezy szczegółowe:

1. Zakłada się, że badani uczniowie będą pozytywnie oceniali wykorzystanie TIK w zdalnym nauczaniu. Nauczanie zdalne języka angielskiego jest trudną dla ucznia formą przyswajania wiadomości i umiejętności, dlatego nie wszystkim uczniom może ona odpowiadać, a stosowane przez nauczyciela narzędzia nie dla każdego ucznia będą efektywne, dlatego przypuszcza się, że część uczniów będzie zgłaszała swoje uwagi i propozycje związane z wykorzystaniem TIK w nauczaniu zdalnym i z przebiegiem procesu nauczania.

⁸³ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001 s. 43.

2. W obszarze nauczania języka angielskiego wykorzystanie TIK w zdalnym kształceniu przynosi wiele szans i zagrożeń. W nauczaniu na odległość szanse i zagrożenia związane są zarówno z czynnikami zewnętrznymi (np. możliwości techniczne ucznia i nauczyciela), jak też wewnętrznymi (np. umiejętności techniczne ucznia i nauczyciela, możliwości poznawcze uczniów, motywacja do nauki).
3. W kształceniu na odległość technologie informacyjno-komunikacyjne wpływają na metody pracy z uczniem i modelują sposób prowadzenia zajęć. Przypuszcza się, że wykorzystanie szerokiego wachlarza metod i narzędzi pracy sprzyjać będzie osiągnięciu celów edukacyjnych i osiągnięciu przez uczniów lepszych wyników.
4. Zakłada się, że technologie informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu zdalnym języka angielskiego wpłyną na poziom wiedzy uczniów z języka angielskiego. Uczniowie nauczani w formie online uzyskują niższe wyniki niż grupa kontrolna nauczania tradycyjnie w formie stacjonarnej, co może mieć związek z brakiem bezpośredniego kontaktu z nauczycielem i koniecznością samodzielnej nauki.
5. Przypuszcza się, że technologie informacyjno-komunikacyjne w zdalnym nauczaniu języka angielskiego umożliwiają kontrolę przebiegu procesu nauczania-uczenia się w ten sposób, że nauczyciel, przy wykorzystaniu odpowiednich narzędzi, ma możliwość sprawdzenia postępów ucznia w zakresie przyswajania wiedzy i umiejętności oraz rozwijania kompetencji językowych.
6. Osiągnięcia uczniów w nauce języka angielskiego w nauczaniu zdalnym będą zależne od wielu czynników, głównie ich indywidualnych predyspozycji i motywacji do nauki, ale także od umiejętności wykorzystania narzędzi TIK przez nauczyciela i ucznia. Zakłada się, że ważnym czynnikiem jest ocena umiejętności wynikających z podstawy programowej, czyli tworzenie krótkich, spójnych i logicznych wypowiedzi pisemnych – na temat człowieka, miejsc, zjawisk oraz czynności, przetwarzanie wypowiedzi, czytanie i pisanie ze zrozumieniem, reagowanie na wypowiedzi i ze znajomością funkcji oraz środków językowych.

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Luba Sołoma uznaje, że metodą można nazwać jedynie powtarzalny sposób rozwiązania problemu badawczego, czyli taki, który można wykorzystać w wielu badaniach, a nie tylko w jednym. Autorka podkreśla, że metoda służy do rozwiązywania ogólnego

problemu, a nie jakiejś szczegółowej kwestii. Poza tym ma ona być skuteczną i uprawianą procedurą postępowania w danym toku badawczym⁸⁴.

W pracy wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego. Waldemar Dutkiewicz uważa, że „sondaż diagnostyczny daje możliwość wyjaśnienia pewnych masowych zjawisk czy ważniejszych procesów zachodzących w zbiorowości. Metoda ta pozwala również na uzyskanie odpowiedzi na pytania dotyczące poglądów, opinii, motywów, środowisk czy zachowań”⁸⁵.

Po wybraniu metody badawczej należy dokonać wyboru odpowiedniej techniki badań. Ustala ona precyzyjnie przebieg prowadzonego za jej pomocą procesu badawczego. Z reguły zależna jest ona od określonej metody badań i jest uszczegółowioną jej odmianą⁸⁶. W badaniach sondażowych zazwyczaj wykorzystuje się następujące techniki:

- wywiad,
- ankieta,
- analiza dokumentów osobistych,
- techniki statystyczne.

W prezentowanej pracy wykorzystano ankietę, natomiast narzędziem był autorski kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz użyty w badaniach zawierał pytania zamknięte z kafeterią półotwartą, koniunktywną (z możliwością wybrania kilku odpowiedzi oraz odpowiedzi „inne”) oraz z kafeterią zamkniętą (zestaw odpowiedzi jest ograniczony). Kwestionariusz składał się z dwóch części. Pierwsza część obejmowała opinie badanych na temat nauki języka angielskiego w formie kształcenia na odległość. Drugą jego część stanowiły dane społeczno-demograficzne badanych.

Drugim zastosowanym narzędziem badawczym był autorski test kompetencji z języka angielskiego, który miał na celu zbadanie poziomu umiejętności językowych uczniów biorących udział w badaniu. Test obejmował następujące kompetencje:

1. Gramatyka.
2. Słownictwo.
3. Czytanie ze zrozumieniem.
4. Budowanie wypowiedzi.

Test był punktowany, a maksymalna ilość punktów do zdobycia wynosiła 50.

⁸⁴ L. Soloma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 1995, s. 42.

⁸⁵ W. Dutkiewicz, *Praca magisterska z pedagogiki – przewodnik metodologiczny*, wyd. Strzelec, Kielce 1996, s. 55.

⁸⁶ M. Łobocki, op. cit., s. 217.

3.4. Organizacja i przebieg badań

Badania zostały przeprowadzone w latach 2020 i 2021. Ze względu na pandemię COVID-19, w tym okresie nauczanie opierało się często na wykorzystaniu metod kształcenia na odległość, zaś zajęcia w formie stacjonarnej prowadzone były w określonym reżimie sanitarnym i tylko w wyznaczonym przez Ministerstwie Edukacji, Nauki i Sportu czasie.

Badanie przeprowadzono dwutorowo. Pierwszym narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz ankiety dla ucznia, dzięki któremu zostały pozyskane dane dotyczące funkcji TIK w zdalnym nauczaniu, w tym: jakie formy i metody były wykorzystywane, ile czasu uczeń poświęcał na naukę zdalną języka, ile na naukę samodzielną, czy według niego nauka zdalna jest tak samo efektywna, czy odczuwał brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem, jakie formy sprawdzania wiadomości były stosowane.

Badanie podzielono na trzy zasadnicze etapy:

1. Etap pierwszy badania polegał na opracowaniu właściwego formularza ankietowego. Przygotowano go w oparciu o sprecyzowane wcześniej problemy szczegółowe. Pytania skonstruowano w taki sposób, aby były zrozumiałe dla respondentów, a jednocześnie w sposób najbardziej pełny odpowiadały na postawione w pracy problemy badawcze.
2. Etap drugi badania polegał na przeprowadzeniu badania. Ankiety przeprowadzono online.
3. Etap trzeci badania polegał na zebraniu udzielonych odpowiedzi, a następnie skupiono się na opracowaniu uzyskanych wyników.

Drugi tor badania związany był z autorskimi testami, które zostały uczniowi przekazane do wypełnienia przed rozpoczęciem nauki i po jej zakończeniu. Wyniki zostały porównane z grupą kontrolną, która pobierała naukę tego samego materiału w formie stacjonarnej.

W badaniu udział wzięli uczniowie uczestniczący w zajęciach z języka angielskiego prowadzonych przez autora. Do grup uczniowie zostali wybrani w drodze losowania. Uczniowie losowali kartki, na których wypisane były cyfry 1 i 2, przy czym cyfra 1 oznaczała włączenie do I grupy (badawczej, nauczanej w formie online), natomiast cyfra 2 oznaczała włączenie do grupy II (kontrolnej, nauczanej w formie stacjonarnej). Uzyskany materiał został opracowany i poddany analizie ilościowej i jakościowej, a następnie przedstawiony w formie graficznej i opisany.

4. Analiza i opis funkcji technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie zdalnego nauczania języka angielskiego w świetle badań własnych

Charakterystyka badanych

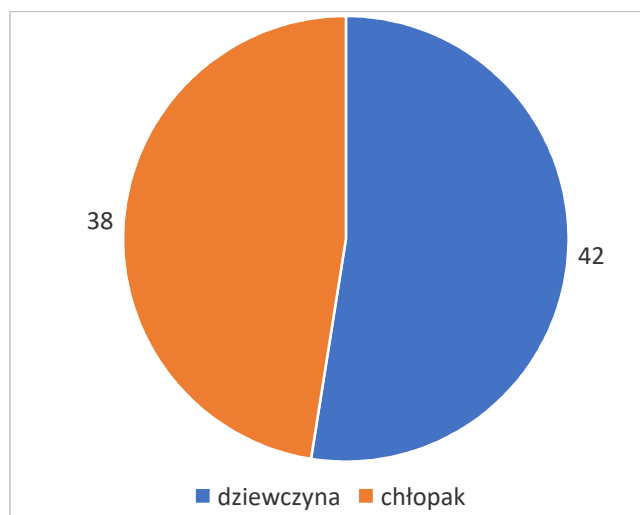
Analizy uzyskanego materiału empirycznego rozpoczęto od przeprowadzenia charakterystyki uczniów uczestniczących w badaniu. Podstawowe przekroje strukturalne respondentów wynikają z części metryczkowej kwestionariusza, natomiast wybrane cechy społeczno-demograficzne badanych, tj. płeć, wiek, szkołę, miejsce zamieszkania i status materialny rodziny przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Wybrane cechy społeczno-demograficzne badanych

Cecha	Wskaźniki	Liczba badanych	%
Płeć	dziewczyna	42	52,5
	chłopak	38	47,5
Wiek	12-13 lat	15	18,75
	14-15 lat	51	63,75
	16-17 lat	14	17,5
Szkoła	podstawowa	64	80
	zawodowa	2	2,5
	liceum ogólnokształcące	10	12,5
	technikum	4	5
	inne	0	0
Miejsce zamieszkania	wieś	3	3,75
	małe miasto do 10 tys. mieszkańców	2	2,5
	miasto do 100 tys. mieszkańców	4	5
	miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	71	88,75
Status materialny rodziny	bardzo dobry	23	28,75
	dobry	39	48,75
	przeciętny	15	18,75
	zły	2	2,5
	bardzo zły	1	1,25

Źródło: własne badania empiryczne

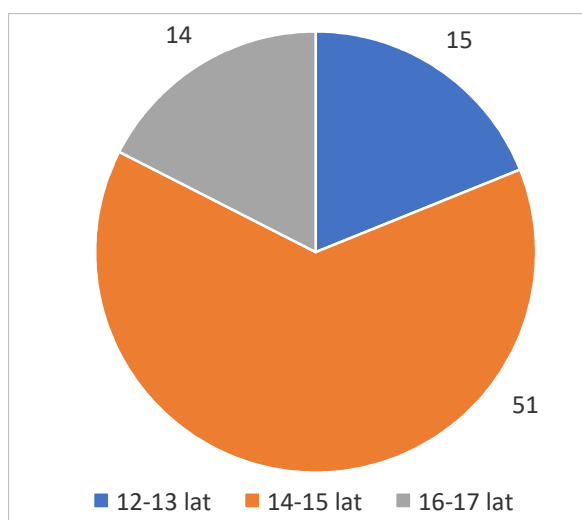
Łączna liczebność respondentów wyniosła 80. Uzyskane dane przedstawiono poniżej w formie graficznej, na wykresach. Na wykresie 1 zaprezentowano rozkład próby badawczej według kryterium płci.



Wykres 1. Płeć badanych

Źródło: własne badania empiryczne

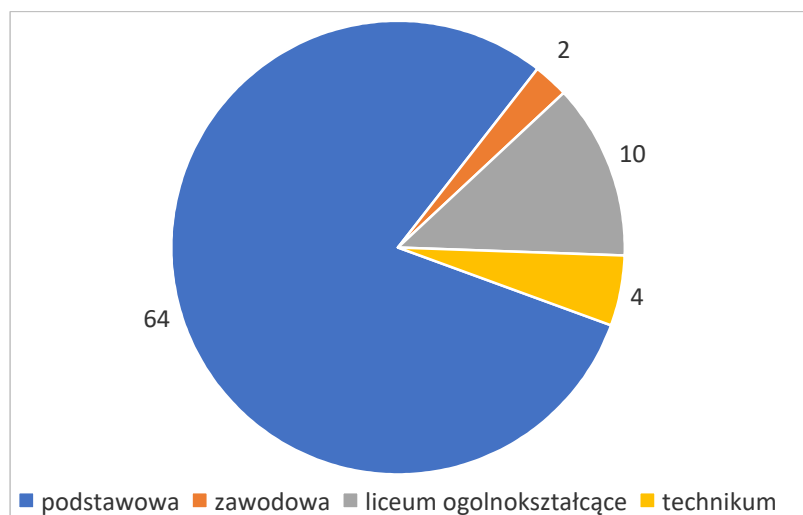
Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że nieznacznie ponad połowę badanych ($n = 42$; 52,5%) stanowiły dziewczęta. Chłopcy, odpowiednio, stanowili 47,5% badanej próby. Na wykresie 2 ujęto rozkład próby badawczej według kryterium wieku.



Wykres 2. Wiek badanych

Źródło: własne badania empiryczne

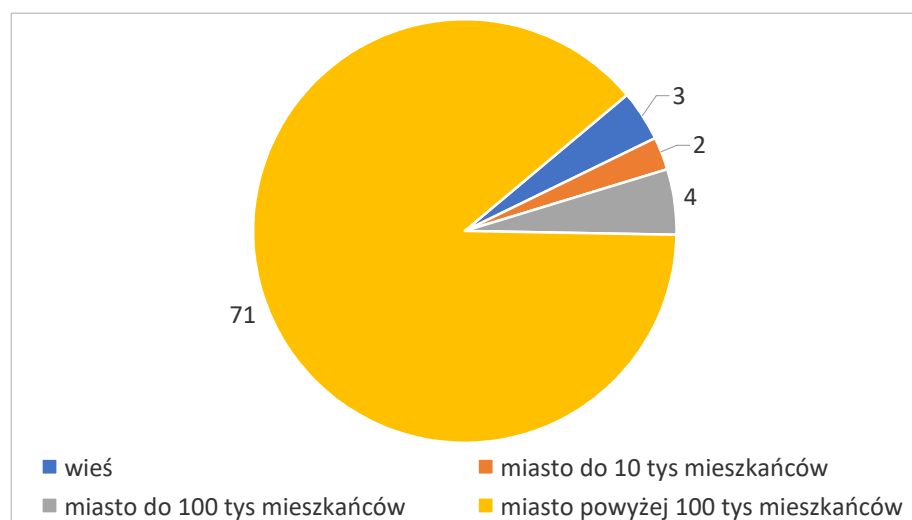
Analiza uzyskanych danych wykazała, że najliczniejszą grupę wśród badanej młodzieży stanowiły osoby w wieku 14-15 lat ($n = 51$; 63,75%). Dwie pozostałe grupy wiekowe (12-13 lat oraz 16-17 lat) odznaczały się zbliżonym udziałem w próbie badawczej – odpowiednio: 14 i 15. Na wykresie 3 przedstawiono rozkład próby badawczej pod względem szkół, do których uczęszczali badani.



Wykres 3. Szkoła, do której uczęszczali badani

Źródło: własne badania empiryczne

Jak wynika z danych przedstawionych na wykresie 3, badani w zdecydowanej większości to uczniowie szkoły podstawowej ($n = 64$; 80%), z kolei dziesięciu badanych uczęszczało do liceum ogólnokształcącego (12,5%), a pozostałe osoby to uczniowie technikum ($n = 4$; 5%) oraz szkoły zawodowej ($n = 2$; 2,5%). Na wykresie 4 został zaprezentowany rozkład próby badawczej według kryterium miejsca zamieszkania respondentów.

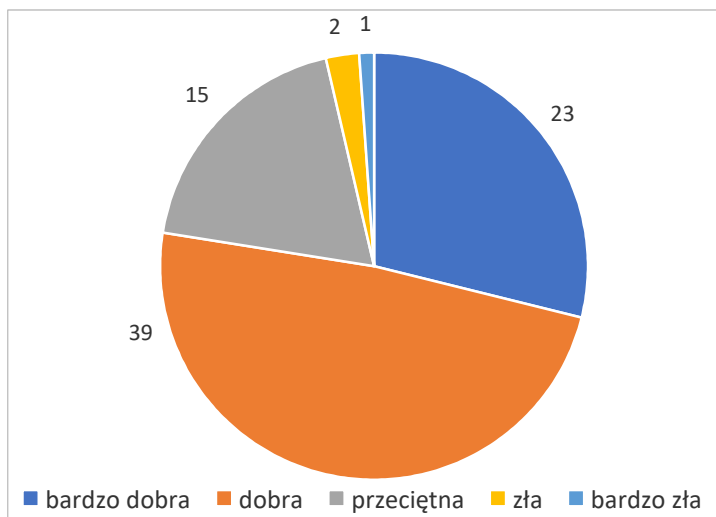


Wykres 4. Miejsce zamieszkania badanych

Źródło: własne badania empiryczne

Uzyskane wyniki badań wskazują, że zdecydowana większość ankietowanych to mieszkańcy dużego miasta powyżej 100 tys. mieszkańców ($n = 71$; 88,75%). Pozostali badani zamieszkiwali mniejsze miejscowości: w miastach od 10 do 100 tys. mieszkańców – 5%,

w miastach poniżej 10 tys. mieszkańców – 2,5%, zaś na wsi – 3,75%. Na wykresie 5 został zaprezentowany rozkład próby badawczej według kryterium sytuacji materialnej rodziny w opinii respondentów.



Wykres 5. Sytuacja materialna rodziny w opinii badanych

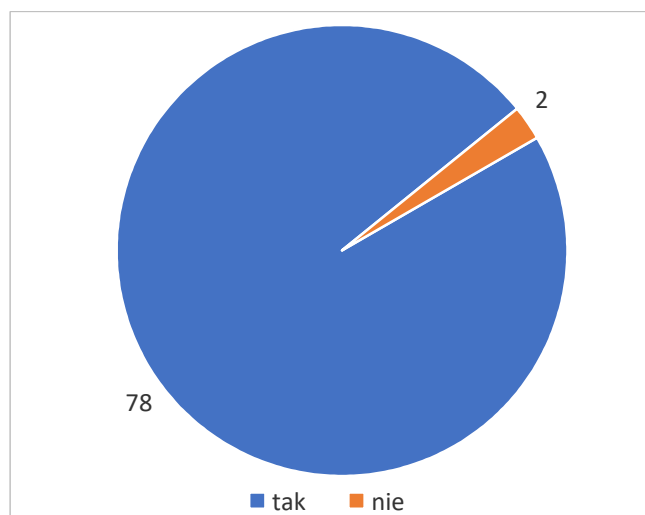
Źródło: własne badania empiryczne

Biorąc pod uwagę dane przedstawione na wykresie powyżej można stwierdzić, że badani w większości oceniali status materialny swojej rodziny jako dobry ($n = 39$; 48,75%) lub bardzo dobry ($n = 23$; 28,75%). Natomiast jako przeciętny oceniło go 15 respondentów (18,75%), zły – 2 osoby (2,5%), a bardzo zły – 1 badany (1,25%).

Podsumowując można stwierdzić, że większość osób uczestniczących w badaniu to młodzież w wieku 14-15 lat uczęszczająca do szkoły podstawowej. Badani zamieszkują duże miasta powyżej 100 tys. mieszkańców, a status materialny swojej rodziny oceniają jako dobry lub bardzo dobry. Badanie nie wykazało znaczącego zróżnicowania próby ze względu na płeć.

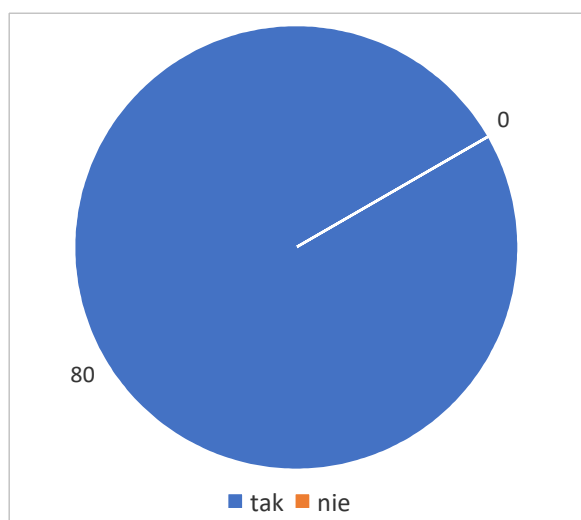
Wyniki dotyczące technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu zdalnym języka angielskiego

Analizy uzyskanego materiału empirycznego rozpoczęto od przedstawienia danych dotyczących korzystania z urządzeń informacyjno-komunikacyjnych podczas nauki na odległość. Respondentów zapytano o to, czy podczas nauki zdalnej korzystali z urządzeń informacyjno-komunikacyjnych, a rozkład udzielonych odpowiedzi ujęto na wykresie 6.



Wykres 6. Korzystanie z urządzeń informacyjno-komunikacyjnych podczas nauki zdalnej
 Źródło: własne badania empiryczne

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że nie wszyscy ankietowani korzystali podczas nauki zdalnej z urządzeń informacyjno-komunikacyjnych ($n = 2$; 2,5%). Pozostałe osoby korzystały z takich urządzeń ($n = 78$; 97,5%). Na kolejnym wykresie 7 przedstawiono rozkład odpowiedzi na pytanie, czy nauka języka angielskiego w wypadku respondentów odbywała się w systemie na odległość w czasie dwóch lat przed badaniem.

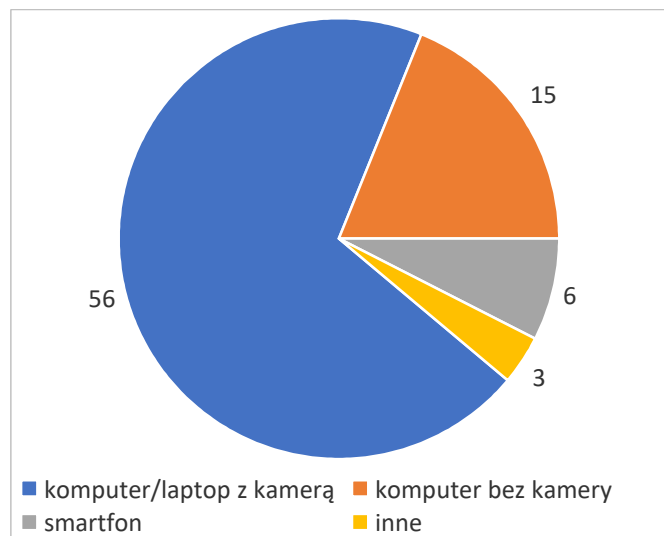


Wykres 7. Nauka języka angielskiego w systemie kształcenia na odległość w czasie dwóch lat przed badaniem

Źródło: własne badania empiryczne

Uzyskane dane wskazują, że wszyscy ankietowani uczestniczyli w zajęciach języka angielskiego w formie kształcenia na odległość w ciągu dwóch lat poprzedzających badanie

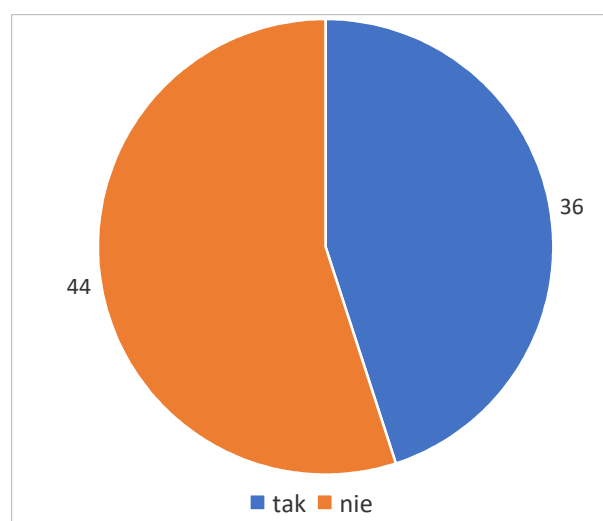
(n = 80; 100%). Rozkład odpowiedzi udzielonych przez respondentów na pytanie o to, z jakiego sprzętu korzystali w czasie nauki zdalnej, ujęto na wykresie 8.



Wykres 8. Sprzęt informatyczny, z którego korzystali badani w czasie nauki zdalnej

Źródło: własne badania empiryczne

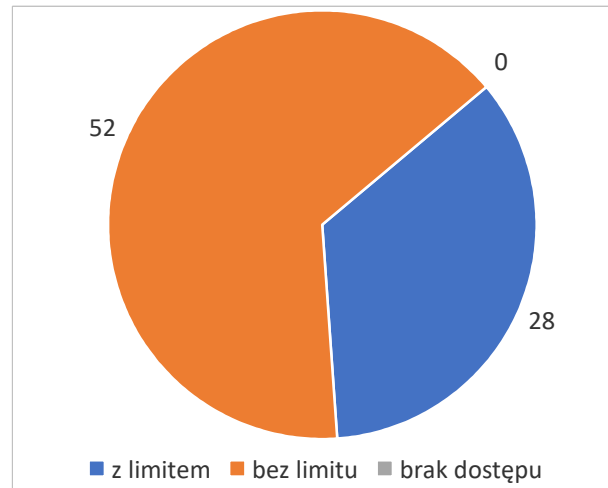
Większość ankietowanych korzystała z komputera lub laptopa z kamerą podczas nauki zdalnej (n = 54; 67,5%). Część badanych korzystała z komputera bez kamery (n = 15; 18,75%) lub smartfona (n = 6; 7,5%). Troje ankietowanych wskazało odpowiedź „inne” i tablet jako urządzenie, z którego korzystali podczas nauki zdalnej (3,75%). Na wykresie 9 przedstawiono odsetek badanych posiadających własny komputer/laptop z dostępem do Internetu.



Wykres 9. Posiadanie własnego komputera/laptopa z dostępem do Internetu

Źródło: własne badania empiryczne

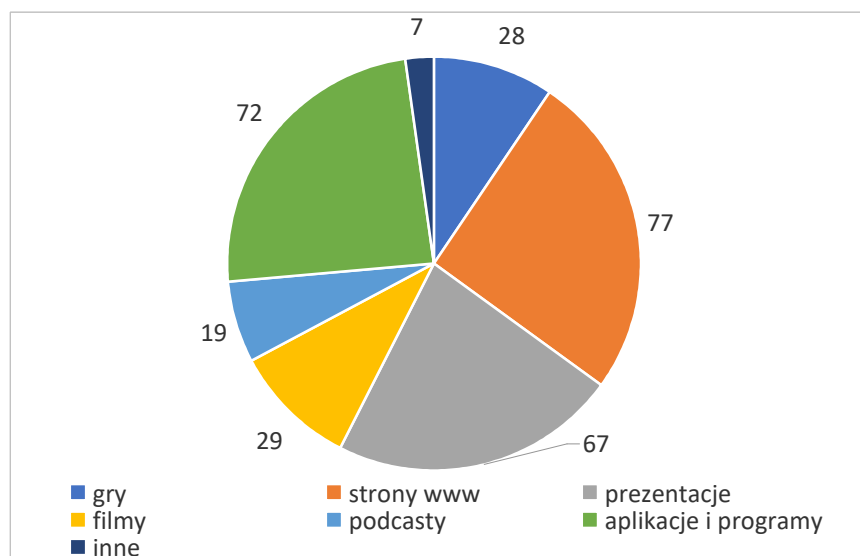
Można stwierdzić, że mniej liczna grupa posiadała dostęp do własnego komputera/laptopa podłączonego do sieci (n = 36; 45%). Większa grupa ankietowanych nie posiadała własnego urządzenia z dostępem do Internetu (n = 44; 55%). Na kolejnym wykresie 10 ujęto rodzaj oferty Internetu, z jakiego korzystali respondenci w trakcie nauki zdalnej.



Wykres 10. Rodzaj Internetu, z którego korzystali badani

Źródło: własne badania empiryczne

Z danych empirycznych wynika, że większość badanych posiadała Nielimitowany dostęp do Internetu (n = 52; 65%). Pozostałe osoby miały Internet z ograniczeniami (n = 28; 35%). Na wykresie 11 ujęto narzędzia wykorzystywane przez nauczyciela na zajęciach.



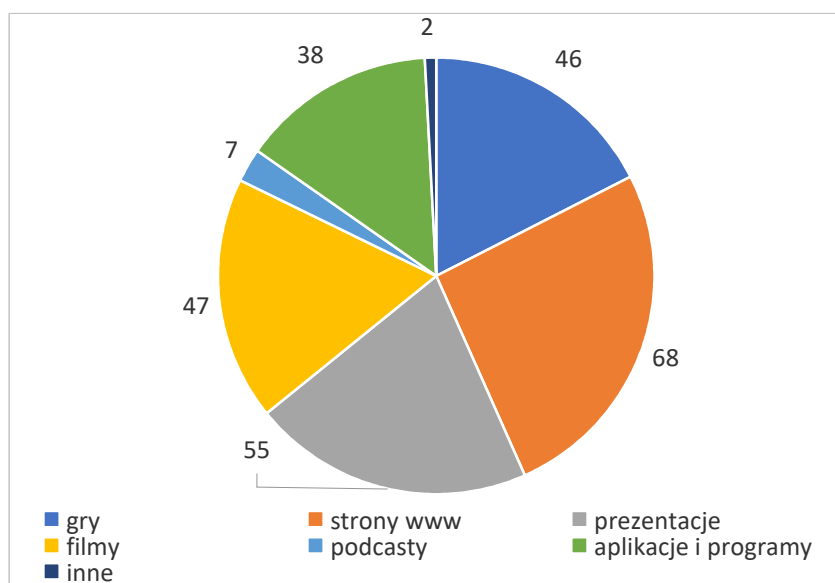
Wykres 11. Narzędzia komunikacyjno-informacyjne wykorzystywane przez nauczyciela na zajęciach

Źródło: własne badania empiryczne

Biorąc pod uwagę dane ujęte na wykresie 11 można stwierdzić, że nauczyciele na zajęciach podczas kształcenia na odległość wykorzystują różne narzędzia komunikacyjno-informatyczne, dostosowując je odpowiednio do przekazywanych w danym momencie treści. Badani uczniowie wskazywali najczęściej:

- strony www (n = 77; 96,25%),
- aplikacje i programy (n = 72; 90%),
- prezentacje (n = 67; 83,75%).

Relatywnie często nauczyciele języka angielskiego badanych uczniów korzystali też z takich form, jak filmy oraz podcasty, a rzadziej – z gier. Jako „inne” wymieniano utwory muzyczne i nagrania audio. Różnicowanie narzędzi wykorzystywanych w trakcie zajęć miało przyczyniać się do podtrzymywania zainteresowania przekazywaniem treści programowych, a zatem należy przypisać mu znaczenie motywujące uczniów do pracy. Na wykresie 12 przedstawiono rodzaje narzędzi komunikacyjno-informacyjnych, które były wykorzystywane przez nauczyciela na zajęciach, uznane za najbardziej atrakcyjne dla respondentów.



Wykres 12. Narzędzia komunikacyjno-informacyjne wykorzystywane przez nauczyciela na zajęciach najbardziej atrakcyjne dla badanych

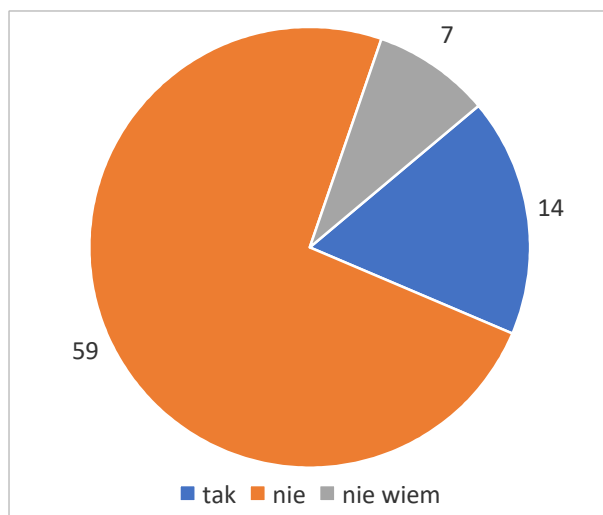
Źródło: własne badania empiryczne

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że w opinii badanych uczniów najbardziej atrakcyjnymi narzędziami TIK są:

- strony www (n = 68; 85%),

- prezentacje (n = 55; 68,75%),
- filmy (n = 47; 58,75%),
- gry (n = 46; 57,5%).

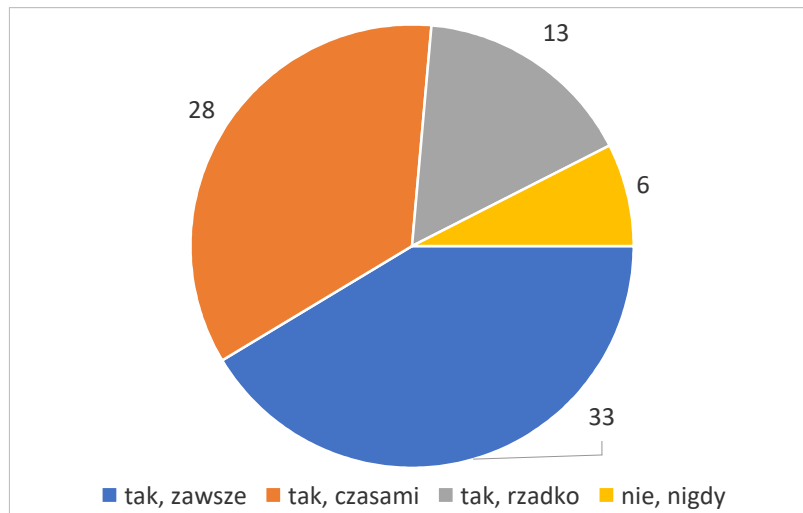
Analiza porównawcza wykazała, że występują rozbieżności między narzędziami, które najczęściej wskazywali uczniowie jako te, które wykorzystują nauczyciele podczas nauki zdalnej, a tymi, które są dla nich najbardziej atrakcyjne. Różnice te dotyczą przede wszystkim takich narzędzi jak: gry i filmy. To oczywiste, że dla uczniów dużo bardziej atrakcyjne są te narzędzia, które z ich punktu widzenia stanowią przejaw codziennej ich aktywności w czasie wolnym, a powszechnie wiadomo, że dzieci i młodzież w wolnym czasie chętnie korzystają z rozrywek związanych z komputerem oraz surfowaniem w sieci internetowej – oglądają filmy, grają w różne gry; można je uznać za najczęstsze rozrywki. Na wykresie 13 zostały przedstawione wyniki odpowiedzi udzielonych przez badanych na pytanie, czy ich nauczyciel umieszcza tworzone przez niego materiały w Internecie i czy są one dostępne dla nich także po lekcji.



Wykres 13. Nauczyciel umieszcza tworzone przez siebie materiały w sieci i są one dostępne dla ucznia także po lekcji

Źródło: własne badania empiryczne

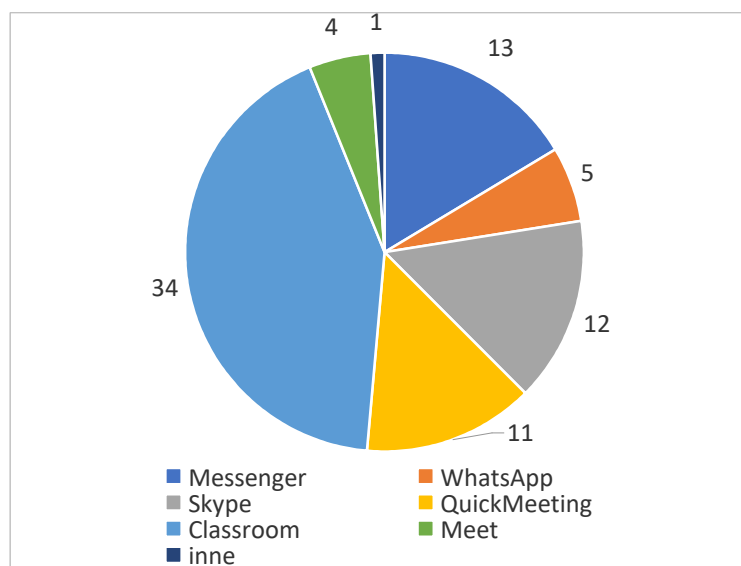
Przeprowadzone badania wykazały, że w większości przypadków nauczyciele nie umieszczają swoich materiałów w sieci tak, by były one dostępne dla młodzieży po zajęciach (n = 59; 73,75%). Tylko 28 badanych wskazało, że ma dostęp po lekcjach do materiałów udostępnianych przez nauczyciela (35%). Na wykresie 14 ujęto dane o tym, czy nauczyciel udostępniał badanym możliwość łączenia się online w trakcie zajęć.



Wykres 14. Łączenie się z nauczycielem online podczas zajęć

Źródło: własne badania empiryczne

Jak wynika z powyższego zestawienia 33 badanych wskazało, że nauczyciel zawsze łączy się z nimi podczas każdej lekcji online (41,25%). W przypadku 28 uczniów biorących udział w badaniu nauczyciel łączył się podczas lekcji czasami (35%), natomiast rzadko wskazało na takie połączenia 13 ankietowanych (16,25%). Należy wskazać, że 6 badanych ujawniło, że nauczyciel nigdy się z nimi nie łączy (7,5%). Na wykresie 15 przedstawiono rozkład odpowiedzi udzielonych przez respondentów na pytanie, jakie programy/aplikacje były wykorzystywane przez nauczyciela do łączenia się z uczniami podczas zajęć online.



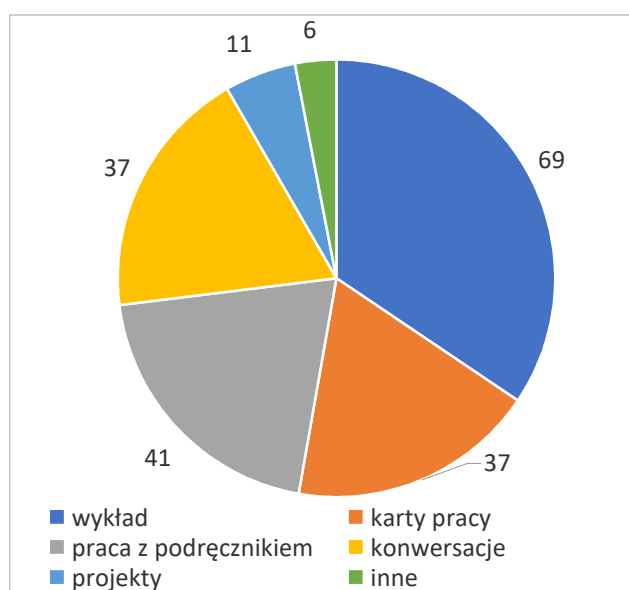
Wykres 15. Programy/aplikacje wykorzystywane przez nauczyciela do łączenia się z uczniami podczas zajęć online

Źródło: własne badania empiryczne

Biorąc pod uwagę dane przedstawione na wykresie 15 można stwierdzić, że nauczyciel najczęściej do nauczania zdalnego i łączenia się z uczniami online wykorzystuje aplikację Classroom (n = 34; 42,5%). Należy podkreślić, iż w dużej mierze może to wynikać z tego, iż szkoły narzuciły odgórnie rozwiązania dotyczące łączenia się z uczniami, ujednolicając techniczną podstawę realizowania nauki zdalnej w okresie, kiedy ogłaszano lockdowny. Poza tym, jak wykazało badanie, wykorzystywane są:

- Messenger (n = 13; 16,25%),
- Skype (n = 12; 15%),
- QuickMeeting (n = 11; 13,75%).

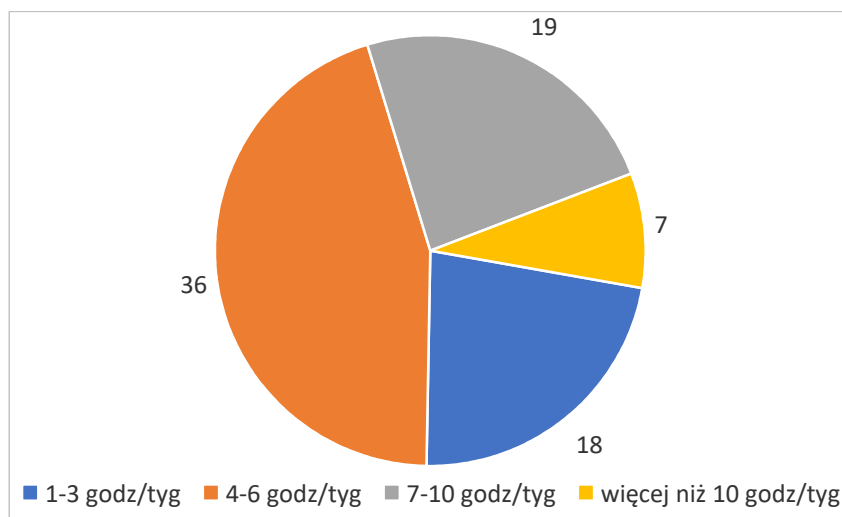
Można dostrzec, że w praktyce dominują rozwiązania zaproponowane przez duże firmy informatyczne, powszechnie dostępne (tj. takie, które mogą być z łatwością instalowane przez każdego ucznia), co ułatwia komunikację. Na wykresie 16 przedstawiono metody pracy, z których korzystali nauczyciele podczas nauki zdalnej.



Wykres 16. Metody pracy podczas nauki zdalnej

Źródło: własne badania empiryczne

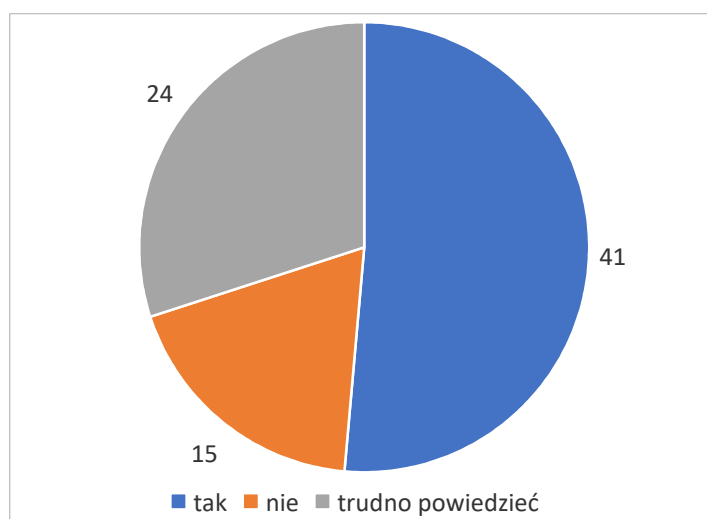
Analiza uzyskanych danych wykazała, że na zajęciach online wykorzystuje się najczęściej metodę wykładu (n = 69; 86,25%). Część uczniów biorących udział w badaniu wskazała na pracę z podręcznikiem (n = 41; 51,25%), konwersacje i uzupełnianie zadań w kartach pracy (n = 37; 46,25%). Najrzadziej wykorzystuje się projekty (n = 11; 13,75%). Na kolejnym wykresie zostały zaprezentowane wyniki obejmujące czas poświęcany przez respondentów na naukę zdalną języka angielskiego.



Wykres 17. Czas poświęcany na naukę zdalną języka angielskiego

Źródło: własne badania empiryczne

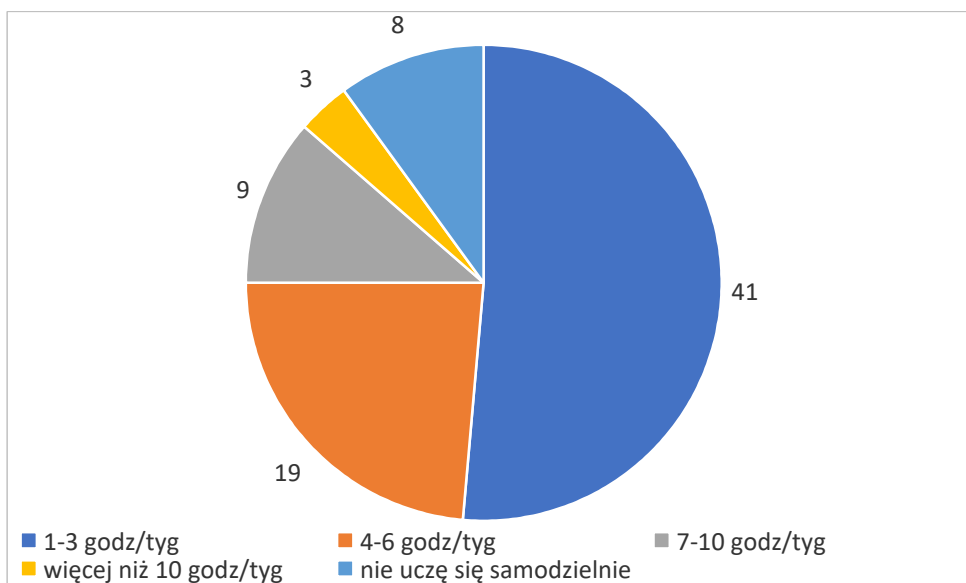
Jak wynika z powyższego zestawienia najliczniejsza grupa respondentów poświęca na naukę zdalną języka angielskiego 4-6 godzin w tygodniu ($n = 36$; 45%). Dziewiętnastu badanych spędza na nauce 7-10 godzin tygodniowo (23,75%), a osiemnastu ankietowanych 1-3 godziny w tygodniu (22,5%). Więcej niż 10 godzin poświęca 7 badanych (8,75%). Na wykresie 18 ujęto ocenę badanych, czy poświęcają wystarczający czas na naukę.



Wykres 18. Poświęcanie wystarczającej ilości czasu na naukę zdaniem badanych

Źródło: własne badania empiryczne

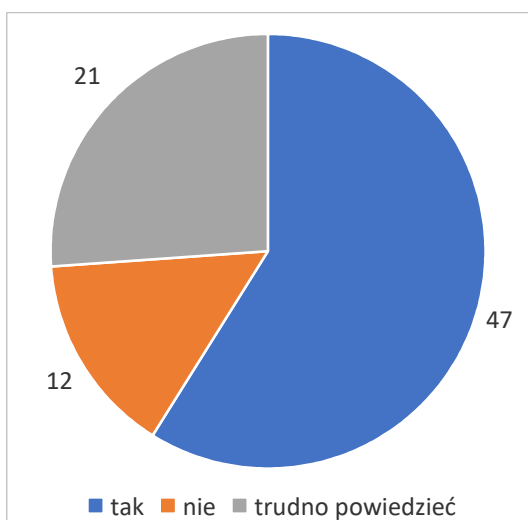
Badania wykazały, że ponad połowa ankietowanych jest zdania, że poświęca na naukę wystarczającą ilość czasu ($n = 41$; 51,25%). Przeciwnego zdania było 24 uczniów (30%). Na wykresie 19 ujęto czas poświęcany na samodzielną naukę języka angielskiego.



Wykres 19. Czas poświęcany na samodzielną naukę języka angielskiego

Źródło: własne badania empiryczne

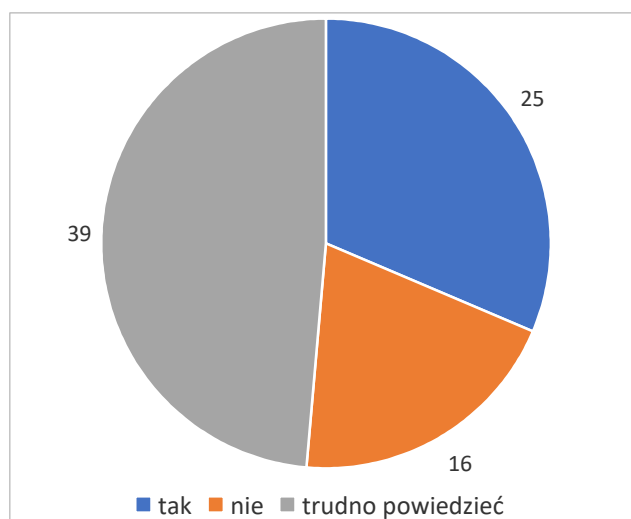
Zebrany materiał empiryczny pozwala stwierdzić, że na samodzielną naukę języka najliczniejsza grupa uczniów poświęca 1-3 godziny w tygodniu ($n = 41$; 51,25%) lub 4-6 godzin tygodniowo ($n = 19$; 23,75%). Ośmiu ankietowanych wskazało, że w ogóle nie uczy się języka angielskiego samodzielnie (10%). Na kolejnym wykresie 20 zaprezentowano rozkład odpowiedzi udzielonych przez badanych na pytanie, czy ich zdaniem poświęcają one wystarczającą ilość czasu samodzielnością naukę języka angielskiego.



Wykres 20. Poświęcanie na samodzielną naukę wystarczającej ilości czasu zdaniem badanych

Źródło: własne badania empiryczne

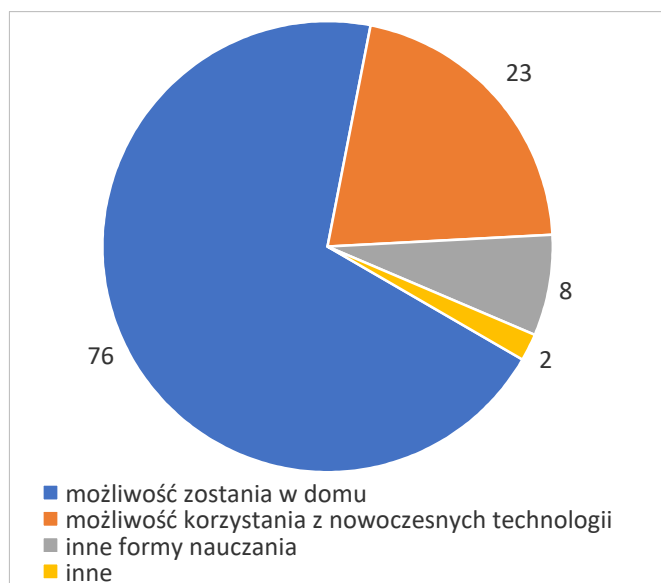
Na podstawie danych przedstawionych na wykresie powyżej można stwierdzić, że ponad połowa badanych uczniów stwierdza, że ilość czasu poświęcana na samodzielną naukę jest wystarczająca ($n = 47$; 58,75%). Z kolei nie ma zdania na ten temat aż 21 osób (26,25%), a 12 ankietowanych (15%) przyznało, że nie poświęca na samodzielną naukę wystarczającej ilości czasu. Można tutaj dostrzec swoisty efekt samozadowolenia, gdyż uczniowie w większości są skłonni minimalizować czas poświęcany na samodzielną naukę, co wynika z atrakcyjności z ich punktu widzenia różnych innych form spędzania czasu poza obowiązkową nauką. Interesujące jest to, że co czwarty badany nie był w stanie ocenić, czy poświęcany przez niego czas na samodzielną naukę jest wystarczający czy może jednak niewystarczający, co może wskazywać na to, iż części badanych towarzyszą rozterki co do czasu, jaki przeznaczają na samodzielną naukę. Na wykresie 21 przedstawiono rozkład odpowiedzi udzielonych przez respondentów na pytanie, czy lubią uczyć się zdalnie.



Wykres 21. Badani lubią uczyć się zdalnie

Źródło: własne badania empiryczne

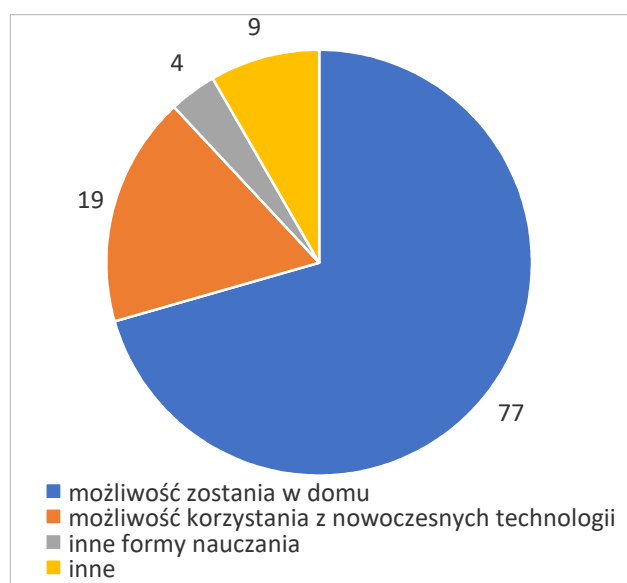
Jak wynika z danych przedstawionych na wykresie 21, prawie połowa ankietowanych nie potrafi jednoznacznie wskazać: lubią czy też nie uczyć się zdalnie ($n = 39$; 48,75%). Zdecydowanie lubi tę formę nauki 25 ankietowanych (31,25%), natomiast 16 badanych ta forma nauki nie odpowiada (20%). Takie wyniki mogą świadczyć o tym, że jak dotąd nie wykształciły się jeszcze opinie uczniów o zdalnym nauczaniu – nie wykrystalizowała się u nich opinia na jej temat. Na wykresie 22 został zaprezentowany rozkład odpowiedzi udzielonych przez respondentów na pytanie, jakie ich zdaniem są najbardziej atrakcyjne elementy w nauczaniu zdalnym.



Wykres 22. Najbardziej atrakcyjne elementy w nauczaniu zdalnym dla badanych

Źródło: własne badania empiryczne

Analiza uzyskanych danych pozwala stwierdzić, że najbardziej atrakcyjne dla uczniów uczestniczących w badaniu w nauczaniu zdalnym jest możliwość pozostania w domu ($n = 76$; 95%), a 23 respondentów (28,75%) doceniło możliwość korzystania z nowoczesnych technologii, co dziesiąty wskazał natomiast na odmienienie tradycyjnego trybu nauczania. Na wykresie 23 zestawiono dane o najmniej atrakcyjnych elementach – w opinii ankietowanych – zdalnego nauczania.

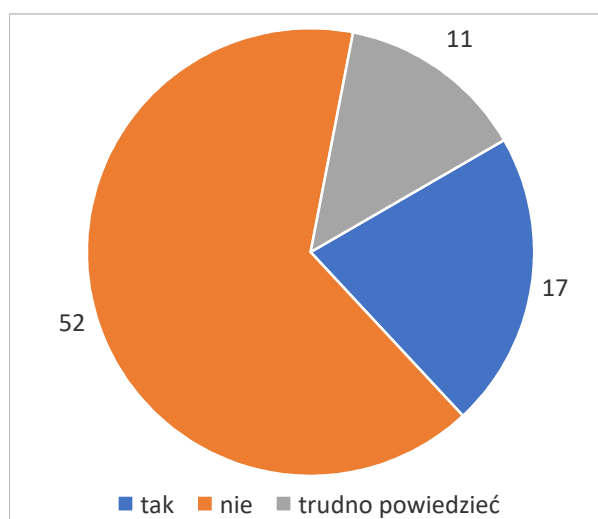


Wykres 23. Najmniej atrakcyjne elementy w nauczaniu zdalnym dla badanych

Źródło: własne badania empiryczne

Jak wynika z powyższego zestawienia najmniej atrakcyjne w nauczaniu zdalnym okazało się konieczność pozostania w domu ($n = 77$; 96,25%), duża liczba respondentów wskazała także na możliwość korzystania z nowoczesnych technologii ($n = 19$; 23,75%). Dla 5% spośród próby badawczej nie jest atrakcyjne odmienienie tradycyjnego sposobu nauczania. Z kolei 9 ankietowanych (11,25%) wskazało na jeszcze inne elementy – jako „inne” badani wskazywali brak kontaktu z rówieśnikami i z nauczycielem.

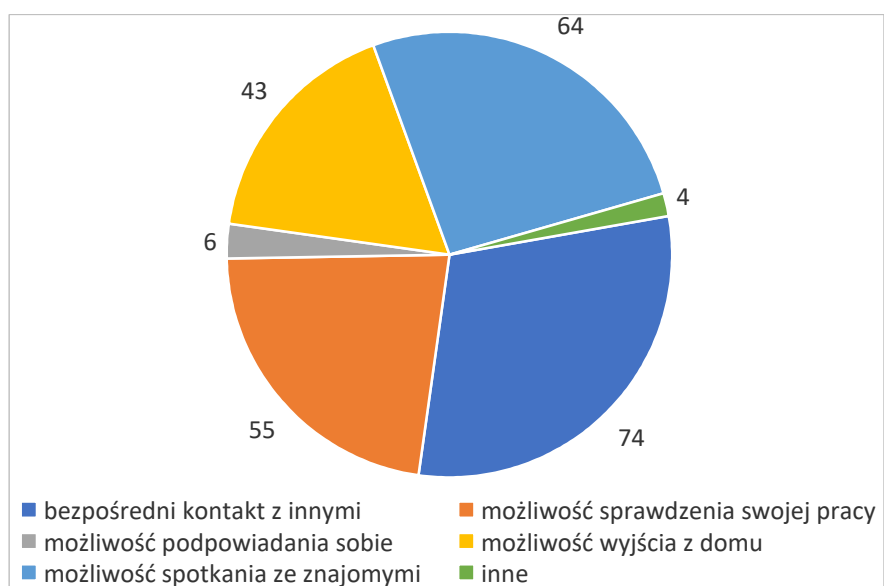
Ujawniono pewne rozbieżności, ponieważ badana młodzież wskazywała zarówno jako zaletę, jak też wadę nauczania zdalnego możliwość pozostania w domu, co może wynikać z faktu, iż brak konieczności chodzenia do szkoły z jednej strony umożliwia im pewną swobodę, a z drugiej nakłada ograniczenia w zakresie potrzebnych w tym wieku kontaktów rówieśniczych, wymuszając pozostawanie w domu i utrudniając możliwości realizowania innych potrzeb. Na wykresie 24 zaprezentowano rozkład opinii respondentów na temat porównania efektywności nauki stacjonarnej z nauką zdalną.



Wykres 24. Nauka zdalna jest tak samo efektywna jak nauka stacjonarna w opinii badanych

Źródło: własne badania empiryczne

Analizując uzyskane dane empiryczne można stwierdzić, że według opinii większości ankietowanych nauka zdalna nie jest tak samo efektywna jak nauka stacjonarna ($n = 52$; 65%). Siedemnastu badanych nie miało zdania w tym temacie (21,25%), a tylko jedenastu ankietowanych było zdania, że obie formy nauczania się jednakowo efektywne. Dane te wskazują na niejednoznaczność opinii wyrażanych przez respondentów. Na wykresie 25 przedstawiono rozkład odpowiedzi udzielonych przez badanych o to, jakie ich zdaniem są brakujące aspekty podczas nauki zdalnej.



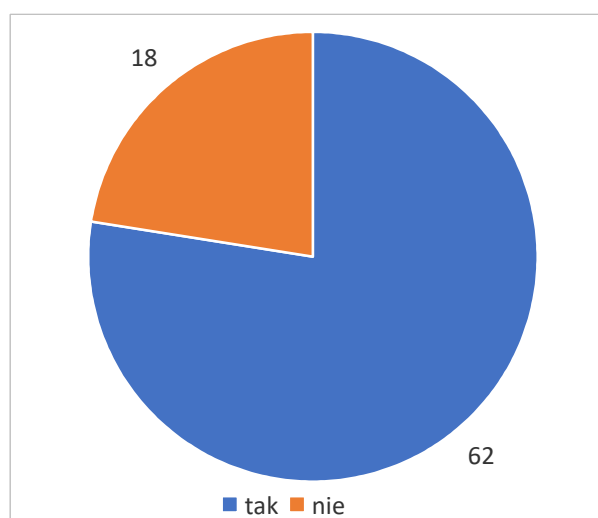
Wykres 25. Brakujące aspekty podczas nauki zdalnej w opinii badanych

Źródło: własne badania empiryczne

Jak wynika z powyższego zestawienia ankietowani wskazywali na różne braki wynikające dla nich z nauczania zdalnego, jednak najczęściej wskazywali na:

- brak bezpośredniego kontaktu z innymi (n = 74; 92,5%),
- brak możliwości spotkania ze znajomymi (n = 64; 80%),
- brak możliwości sprawdzenia swojej pracy (n = 55; 68,75%),
- brak możliwości wyjścia z domu (n = 43; 53,75%).

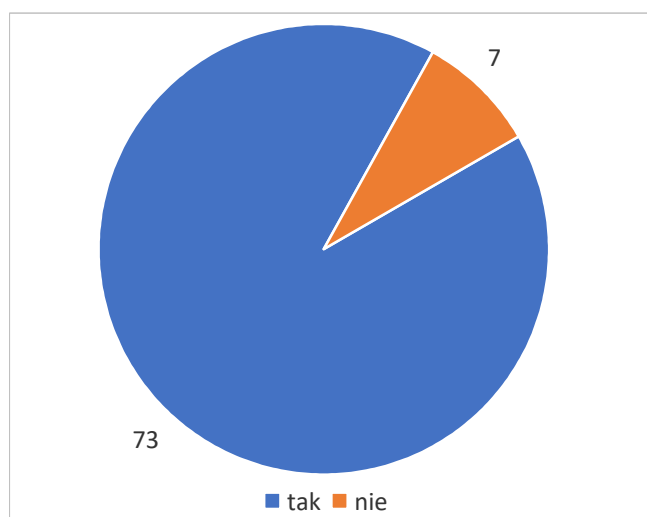
Na wykresie 26 ujęto dane o braku bezpośredniego kontaktu z nauczycielem.



Wykres 26. Odczuwanie braku bezpośredniego kontaktu z nauczycielem

Źródło: własne badania empiryczne

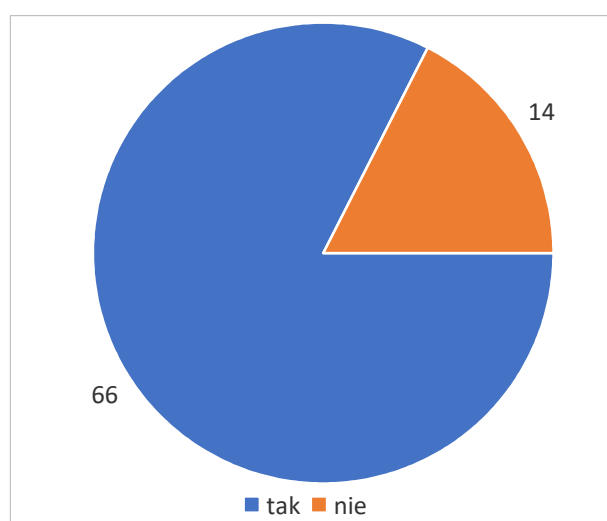
Uzyskane dane empiryczne wskazują, że zdecydowana większość badanych odczuwa brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem podczas nauczania zdalnego (n = 62; 77,5%). Niemniej aż 18 uczniów uczestniczących w badaniu nie odczuwa tego braku (22,5%). Na wykresie 27 przedstawiono odczuwanie braku bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami.



Wykres 27. Odczuwanie braku bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami

Źródło: własne badania empiryczne

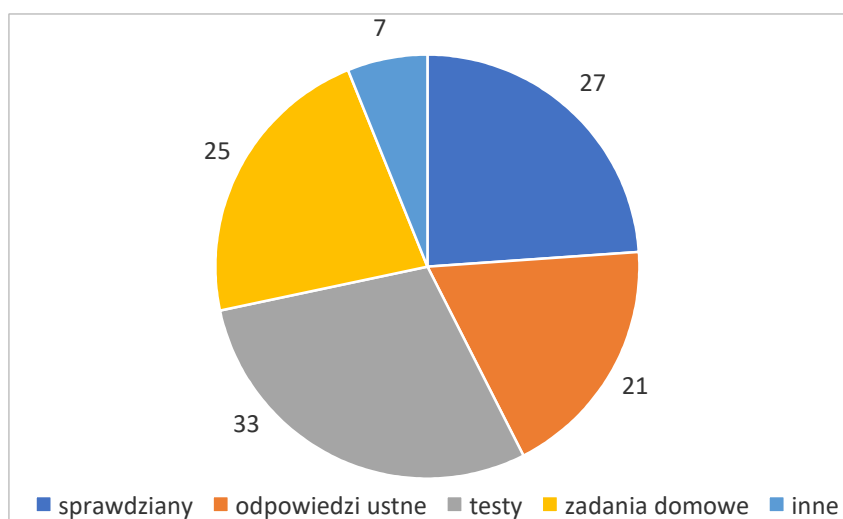
Na podstawie powyższego można stwierdzić, że 73 badanych brakuje kontaktu z rówieśnikami podczas nauczania na odległość (91,25%). Siedmiu ankietowanych nie odczuwa braku takich kontaktów (8,75%). Na wykresie 28 przedstawiono odpowiedzi na pytanie o systematyczne sprawdzanie przez nauczyciela postępów w nauce języka.



Wykres 28. Nauczyciel systematycznie sprawdza postępy w nauce języka badanych

Źródło: własne badania empiryczne

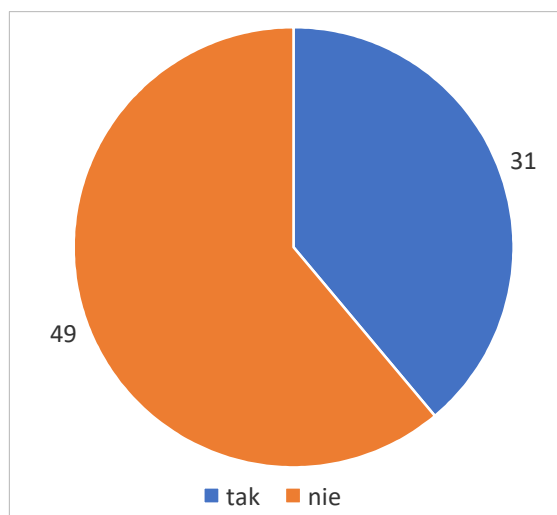
Biorąc powyższe pod uwagę należy stwierdzić, że w większości przypadków nauczyciel systematycznie sprawdza postępy uczniów w nauce ($n = 66$; 82,5%). Niemniej 14 ankietowanych wskazało, że nauczyciel nie sprawdza postępów uczniów systematycznie (17,5%). Trudno ocenić, na ile sytuacja w aspekcie systematycznego sprawdzania postępów uczniów zmieniła się pod wpływem przejścia do nauczania zdalnego (tzn. jak wyglądała przed jego wdrożeniem), niemniej można przypuszczać, iż sama forma zdalnego nauczania rodzi zagrożenie sfolgowaniem, jeśli chodzi właśnie o systematyczne sprawdzanie, jakie są postępy uczniów w nauce. Brak bezpośredniego kontaktu może bowiem sprawiać, że nauczyciele nie są tak zdeterminowani, aby za każdym razem, kiedy odbywają się zajęcia, sprawdzać wszystkie zadania, jakie uczniowie mieli do wykonania od ostatniej lekcji. To z kolei prowadzi do wykształcania się nowej praktyki, w której nie ma już miejsca na regularne sprawdzanie postępów uczniów w nauce. Na kolejnym wykresie 29 przedstawiono formy, w jakich nauczyciel najczęściej sprawdza wiedzę respondentów.



Wykres 29. Forma, w jakiej nauczyciel sprawdza wiedzę

Źródło: własne badania empiryczne

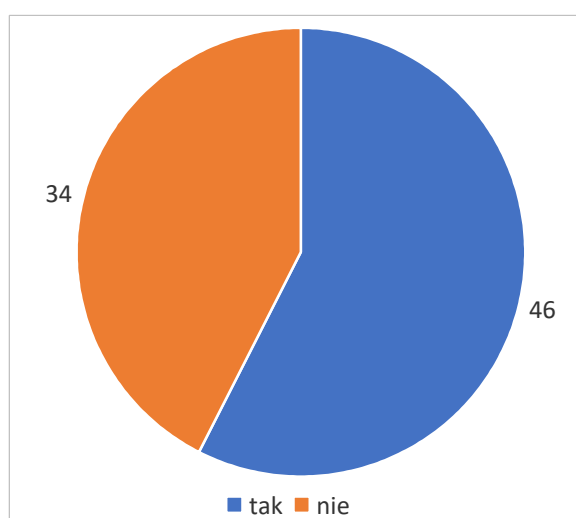
Biorąc pod uwagę dane przedstawione na wykresie 29 można konkludować, że nauczyciel sprawdza wiedzę stosując różne formy. Osoby biorące udział w badaniu najczęściej wskazywały testy ($n = 33$; 41,25%), sprawdziany ($n = 27$; 33,75%), zadania domowe ($n = 25$; 31,25%) oraz odpowiedzi ustne ($n = 21$; 26,25%). Występowały także inne formy, na które wskazało 7 respondentów (8,75%). Na wykresie 30 przedstawiono rozkład odpowiedzi udzielonych przez ankietowanych na pytanie, czy ich zdaniem istnieje potrzeba zmian w zakresie komunikowania się z nauczycielem.



Wykres 30. Potrzeba zmian w zakresie komunikowania się z nauczycielem w opinii badanych

Źródło: własne badania empiryczne

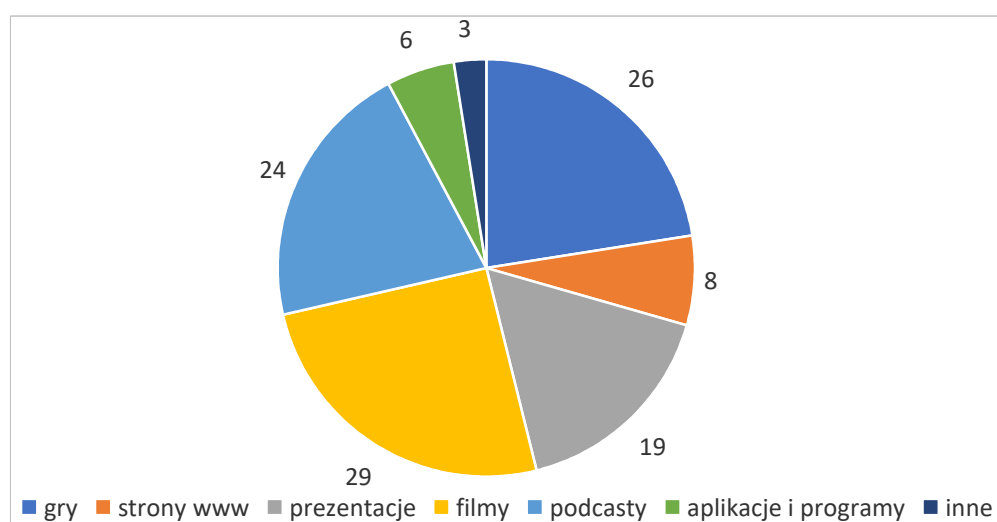
Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że ponad połowa badanych nie widzi potrzeby zmian w zakresie komunikowania się z nauczycielem podczas nauki zdalnej ($n = 49$; 61,25%). Niemniej 31 ankietowanych dostrzega taką potrzebę i wskazuje, że potrzeba dotyczyłaby zwiększenia częstotliwości kontaktu online oraz częstszego widzenia się na wizji, co może wskazywać na problem z właściwym komunikowaniem się. Na kolejnym wykresie 31 został zaprezentowany rozkład odpowiedzi udzielonych przez badanych na pytanie, czy widzą potrzebę wprowadzenia zmian w zakresie prowadzenia zajęć.



Wykres 31. Potrzeba zmian w zakresie prowadzenia zajęć w opinii badanych

Źródło: własne badania empiryczne

Jak wynika z zestawienia na wykresie 31, większość ankietowanych dostrzega konieczności zmian w zakresie prowadzenia zajęć przez nauczyciela (n = 46; 57,5%). Zdaniem badanych zmiany te powinny dotyczyć włączania większej ilości różnych form pracy i łączenia ich podczas zajęć. Należy to wiązać z pewnym znizieniem, jakie wynika z prowadzenia nauczania zdalnego i stanowi naturalną konsekwencję kontaktu innego, niż w nauczaniu tradycyjnym. W tej sytuacji posługiwanie się nie jedną, lecz zestawem form w nauczaniu zdalnym może pozwolić wzbudzić zainteresowanie oraz wpłynąć na motywację do nauki. Na wykresie 32 przedstawiono formy, z jakich chcieliby skorzystać badani, a których nie stosuje nauczyciel podczas zajęć.



Wykres 32. Formy, z których chcieliby korzystać badani, a których nie stosuje nauczyciel podczas zajęć

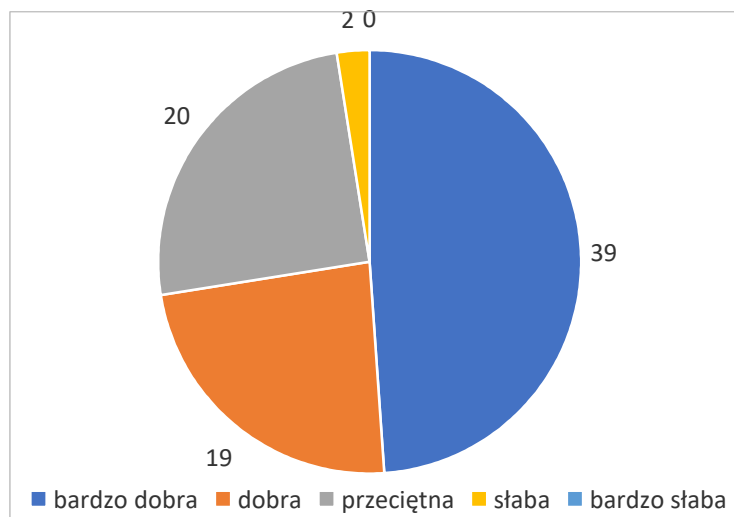
Źródło: własne badania empiryczne

Biorąc pod uwagę uzyskane dane empiryczne należy stwierdzić, że badani chcieliby skorzystać przede wszystkim z następujących form:

- filmy (n = 29; 36,25%),
- gry (n = 26; 32,5%),
- podcasty (n = 24; 30%).

Nieco mniejszą popularnością wśród form, jakich oczekują ankietowani w nauczaniu zdalnym cieszą się prezentacje (n = 19; 23,75%), z kolei wyraźnie mniej oczekiwane są: aplikacje i programy oraz ewentualne inne formy. Można dostrzec, że respondenci chcą przede wszystkim różnicowania form w nauczaniu zdalnym, a zatem w istocie oczekują zmienności w czasie, która to przyczyni się do ich skoncentrowania na przekazywanych

treściach programowych. Na wykresie 33 został przedstawiony rozkład odpowiedzi, jakich ankietowani udzielili na pytanie o biegłość w posługiwaniu się narzędziami technologii komunikacyjno-informacyjnych w nauczaniu zdalnym.



Wykres 33. Biegłość w posługiwaniu się narzędziami TIK w nauczaniu zdalnym w opinii badanych

Źródło: własne badania empiryczne

Na podstawie powyższego zestawienia można stwierdzić, że w opinii większości spośród ankietowanych ich biegłość w posługiwaniu się narzędziami TIK jest bardzo dobra ($n = 39$; 48,75%) bądź też dobra ($n = 19$; 23,75%). Natomiast dwudziestu uczniów wskazało, że ich znajomość narzędzi TIK ocenić można na poziomie przeciętnym ($n = 20$; 25%). Przedstawione wyniki można uznać za symptomatyczne dla ukształtowanej opinii, że współczesna młodzież biegle posługuje się nowoczesnymi technologiami – ten fakt miał ogromne znaczenie w szybkim dostosowaniu się uczniów do warunków zdalnego nauczania. W praktyce bowiem tylko w niewielkim stopniu występowały trudności, które wynikały z problemów w obsłudze urządzeń i programów wykorzystywanych w zdalnym nauczaniu, a jeśli nawet tak było, to młodzież bardzo szybko nadrabiała braki w zakresie posługiwania się TIK w związku z nauczaniem zdalnym. Problemy z obsługą urządzeń można określić mianem jednostkowych.

Podsumowując powyższe analizy należy stwierdzić, że w badanej próbie uczniowie uczestniczący w nauczaniu zdalnym języka angielskiego posiadają – w zdecydowanej większości – możliwość korzystania z urządzeń informatyczno-komunikacyjnych do nauki na odległość. Większość badanych korzysta z komputera lub laptopa z dostępem do kamery.

Uczniowie zwracali uwagę, że pomimo możliwości technicznych nie wszyscy nauczyciele języka angielskiego systematycznie łączą się z nimi podczas zajęć. Ten obszar wskazywany był przez nich jako jeden z najistotniejszych do poprawy komunikacji z nauczycielem. Poza tym wskazywano na różnorodność form, które w nauczaniu na odległość nauczyciel wykorzystuje w pracy z uczniami. Najczęściej wymieniano strony internetowe, aplikacje i programy oraz prezentacje. Uczniowie wskazywali, że równie atrakcyjne są dla nich gry i filmy i również te formy preferowaliby podczas zajęć. Niestety, badanie ujawniło, że część nauczycieli nie udostępnia swoim uczniom materiałów po zakończonych zajęciach, co znacząco może utrudnić proces uczenia się w domu. Wiedza uczniów sprawdzana jest przez nauczyciela w większości przypadków regularnie za pomocą różnych form, w tym testów, sprawdzianów, a także prac domowych.

Poza tym badani wskazywali, że nauka zdalna jest w ich opinii mniej efektywna od nauki stacjonarnej i posiada wiele negatywnych cech. Jako jedne z najważniejszych wymieniano brak kontaktu z innymi ludźmi, z rówieśnikami, z nauczycielem oraz brak możliwości sprawdzenia na bieżąco swojej pracy. Co ciekawe jednak, brak możliwości wychodzenia z domu wymieniano zarówno jako wadę, jak i zaletę nauczania zdalnego, co może wynikać z faktu, że młodzież co do zasady lubi pewną swobodę związaną z brakiem konieczności przychodzenia na zajęcia do szkoły, a jednocześnie czuje się izolowana i brakuje jej bezpośrednich relacji z innymi. W dłuższej perspektywie aspekt ten może być czynnikiem osłabiającym motywację przede wszystkim do samodzielnej pracy, zwłaszcza mając na uwadze, że nie ma tutaj charakterystycznej zmiany środowiska (wychodzenie do szkoły – powrót do domu). Dlatego za tym ważniejsze należy uznać, aby nauczyciel częściej stosował zmiany form pracy w ramach zdalnego nauczyciel, nadając w ten sposób uczniom nowe impulsy do pracy.

Ankietowani wskazywali, że w większości na naukę zdalną poświęcają 4-6 godzin tygodniowo, jednak już na samodzielną naukę języka tylko 1-3 godzin w tygodniu. Wydaje się, że pomimo deklaracji badanych, że ta ilość czasu jest wystarczająca, na naukę języka powinni poświęcać więcej czasu, w szczególności na realizację zadań praktycznych związanych z kompetencjami językowymi. Niestety, możliwości motywacyjnego wpływu nauczyciela na uczniów w warunkach zdalnego nauczania, aby zechcieli oni zwiększyć czas poświęcany w przekroju tygodnia na samodzielną naukę języka angielskiego są dość mocno ograniczone. Indywidualne kontakty uczeń – nauczyciel napotykają na bariery związane z kontaktowaniem się przy pomocy urządzeń TIK, które zajmują więcej czasu i nie dają tego samego komfortu, jak w wypadku kontaktów bezpośrednich.

Analiza wyników testów z języka angielskiego wykonanych przed badaniem

Pierwszy test kompetencji przeprowadzono w dniu 20.11.2020 r., zaś kolejny dnia 19.03.2021 r. Wzięło w nim udział 40 uczniów przystępujących do nauki języka angielskiego w formie nauki zdalnej (grupa I) oraz 40 uczniów kontynuujących naukę w formie stacjonarnej (grupa II). Test zawierał 7 zadań z języka angielskiego i badał następujące umiejętności zawarte w podstawie programowej (tabela 2).

Tabela 2. Umiejętności zawarte w podstawie programowej

Nr zadania	Wymaganie ogólne	Wymaganie szczegółowe
Zadanie 1	Znajomość środków językowych	Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych).
Zadanie 2	Znajomość środków językowych	Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych).
Zadanie 3	Znajomość środków językowych	Uczeń posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych).
Zadanie 4	Przetwarzanie wypowiedzi.	Uczeń przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje zawarte w materiałach wizualnych.
Zadanie 5	Reagowanie na wypowiedzi- znajomość funkcji językowych	Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.
Zadanie 6	Reagowanie na wypowiedzi- znajomość funkcji językowych	Uczeń uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia.
Zadanie 7	Tworzenie wypowiedzi.	Uczeń tworzy krótkie, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne: opisuje ludzi, miejsca i zjawiska, opowiada o czynnościach.

Źródło: opracowanie własne

W tabeli 3 ujęto klucz odnoszący się do odczytywania wyników w zakresie stopnia opanowania danych umiejętności – wskaźnik łatwości testu.

Tabela 3. Stopień opanowania danych umiejętności – wskaźnik łatwości zestawu

Współczynnik łatwości	0,00 – 0,19	0,20 – 0,49	0,50 – 0,69	0,70 – 0,89	0,90 – 1,00
zadanie	bardzo trudne	trudne	umiarkowanie trudne	łatwe	bardzo łatwe

Źródło: opracowanie własne

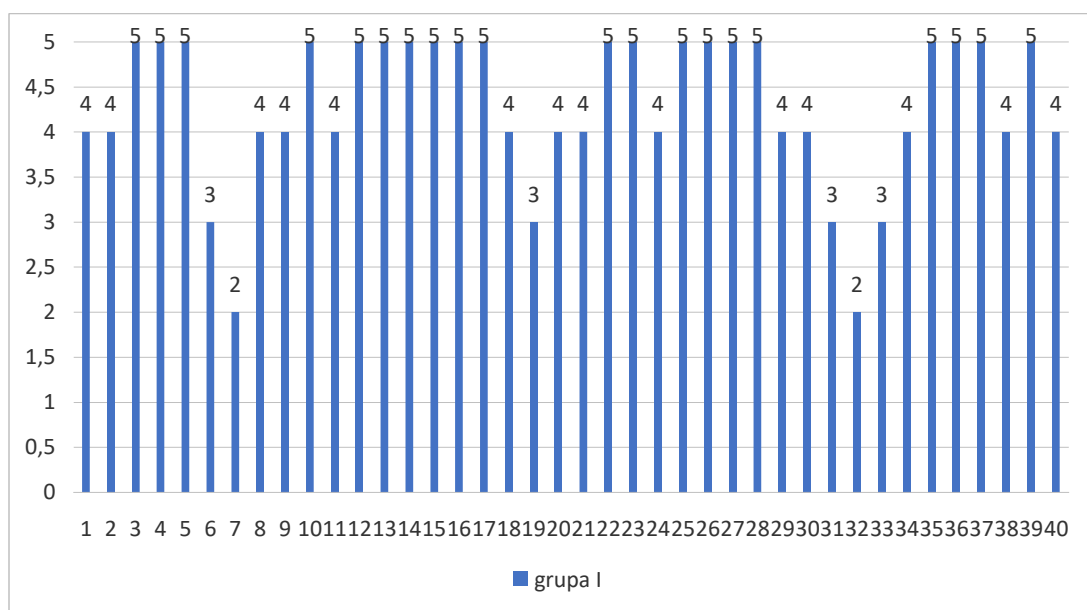
Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I przedstawia poniższa tabela.

Tabela 4. Wyniki testu przed badaniem (grupa I)

L.P.	Zadanie 1 (max.5 pkt.)	Zadanie 2 (max.6 pkt.)	Zadanie 3 (max. 5 pkt.)	Zadanie 4 (max.18 pkt.)	Zadanie 5 (max. 6 pkt.)	Zadanie 6 (max. 5 pkt.)	Zadanie 7 (max 5 pkt.)	Suma max. 50 pkt.	Suma %
1	4	5	5	14	4	3	4	39	78
2	4	6	5	16	6	4	4	45	90
3	5	6	5	17	5	5	4	47	94
4	5	5	4	14	4	3	3	38	76
5	5	6	5	18	6	5	5	50	100
6	3	3	2	10	3	3	3	27	54
7	2	3	3	8	3	2	0	21	42
8	4	4	4	12	5	5	2	36	72
9	4	5	5	15	6	4	3	42	84
10	5	5	4	11	3	3	3	34	68
11	4	6	5	16	6	3	3	43	86
12	5	5	5	15	5	4	3	42	84
13	5	6	5	18	6	5	4	49	98
14	5	6	5	16	5	4	4	45	90
15	5	4	4	14	4	3	3	37	74
16	5	5	4	15	4	4	2	39	78
17	5	5	3	12	3	3	1	32	64
18	4	5	3	14	3	3	1	33	66
19	3	3	3	9	2	1	0	21	42
20	4	3	4	7	3	3	0	24	48
21	4	4	3	13	3	2	3	32	64
22	5	5	5	15	4	5	4	43	86
23	5	6	5	18	5	5	5	49	98
24	4	6	4	14	4	4	2	38	76
25	5	6	5	17	5	5	4	47	94
26	5	6	4	15	4	4	3	41	82
27	5	5	5	14	5	4	3	41	82
28	5	5	4	11	3	3	3	34	68
29	4	4	3	13	3	3	2	32	64
30	4	5	4	13	3	4	1	34	68
31	3	4	3	14	4	3	3	34	68
32	2	2	1	6	2	1	0	14	28
33	3	4	4	13	4	3	2	33	66
34	4	4	4	14	5	4	0	35	70
35	5	4	5	12	5	3	2	36	72
36	5	5	4	12	5	3	1	35	70
37	5	6	5	18	6	5	5	50	100
38	4	6	5	15	4	7	4	45	90
39	5	6	5	17	4	3	4	44	88
40	4	4	4	13	3	3	3	31	62
Średnia	4,3	4,8	4,1	13,7	4,2	3,6	2,6	37,3	74,6
Wskaźnik łatwości	0,7	0,8	0,5	0,3	0,5	0,7	0,2	0,53	

Źródło: opracowanie własne

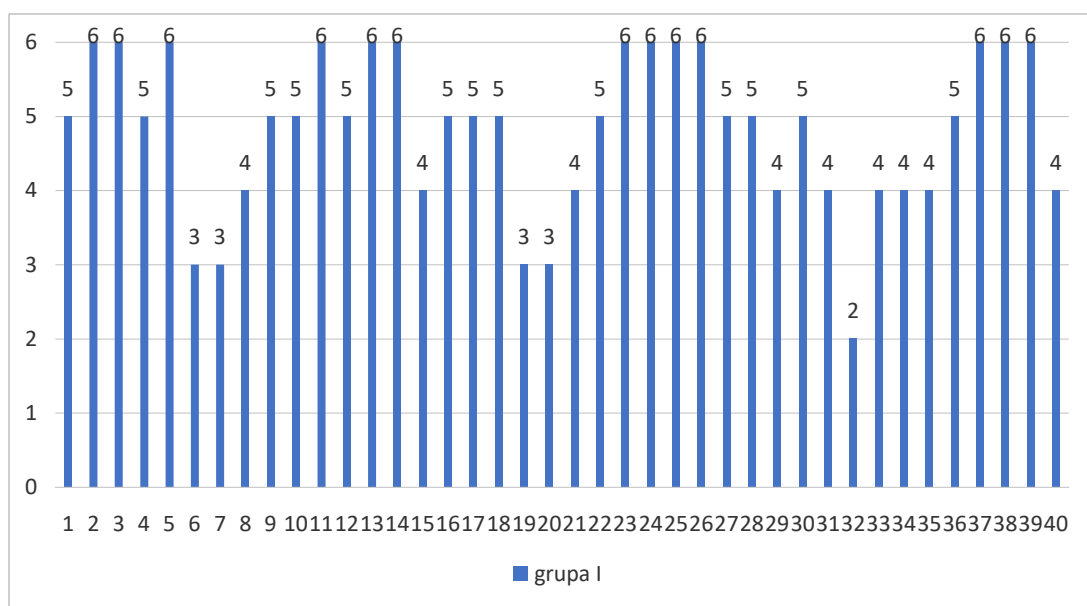
Uzyskane przez uczniów wyniki na poziomie poszczególnych zadań przedstawiono na wykresach 34-40.



Wykres 34. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 1)

Źródło: własne badania empiryczne

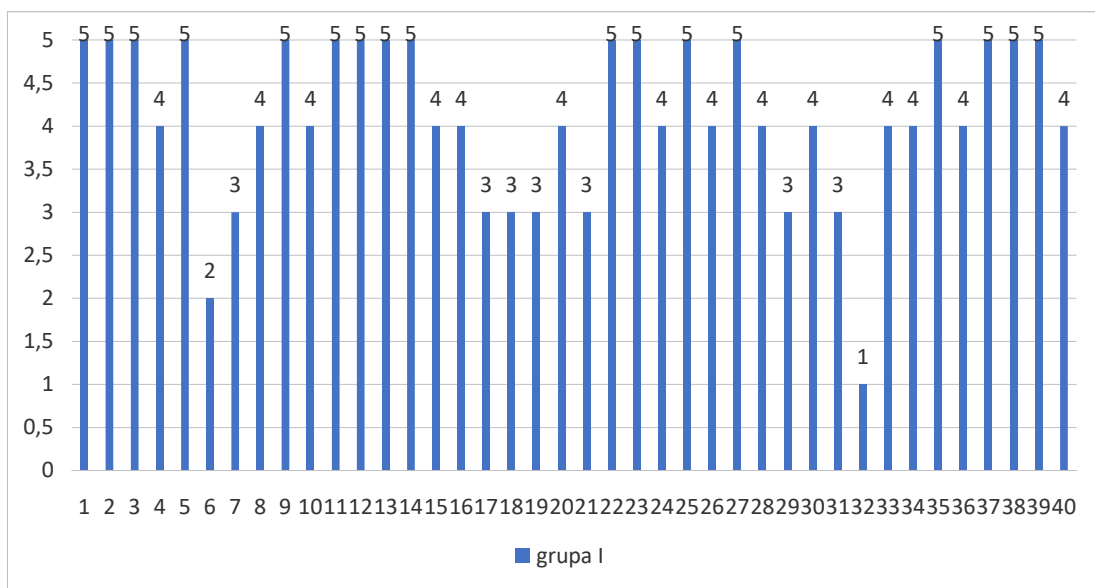
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 1 to 4,3 (maksymalna liczba punktów – 5). Dwudziestu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 35. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 2)

Źródło: własne badania empiryczne

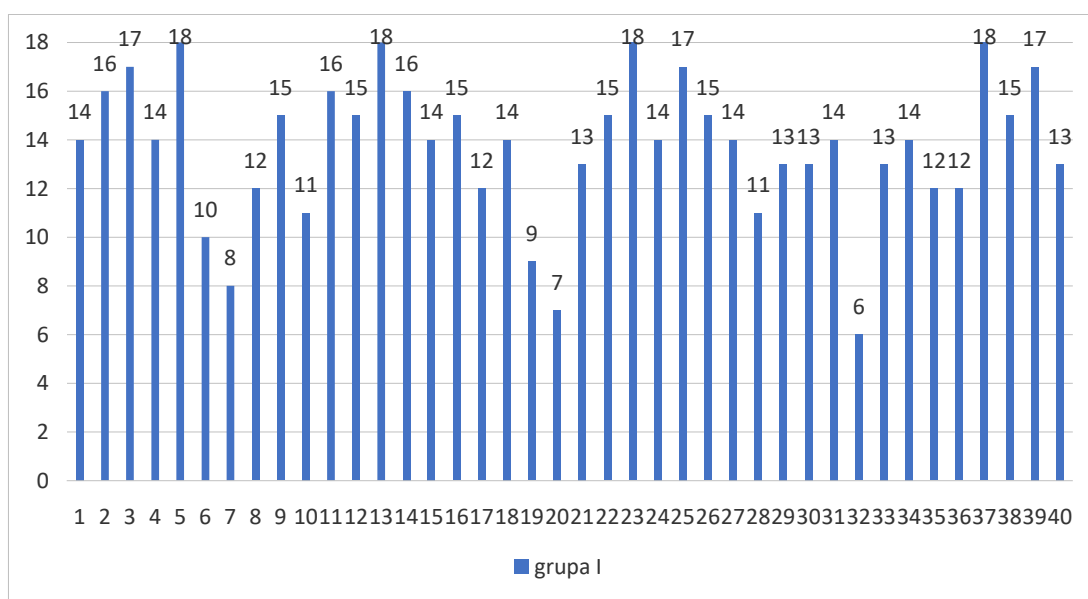
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 2 to 4,8 (maksymalna liczba punktów – 6). Trzynastu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 36. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 3)

Źródło: własne badania empiryczne

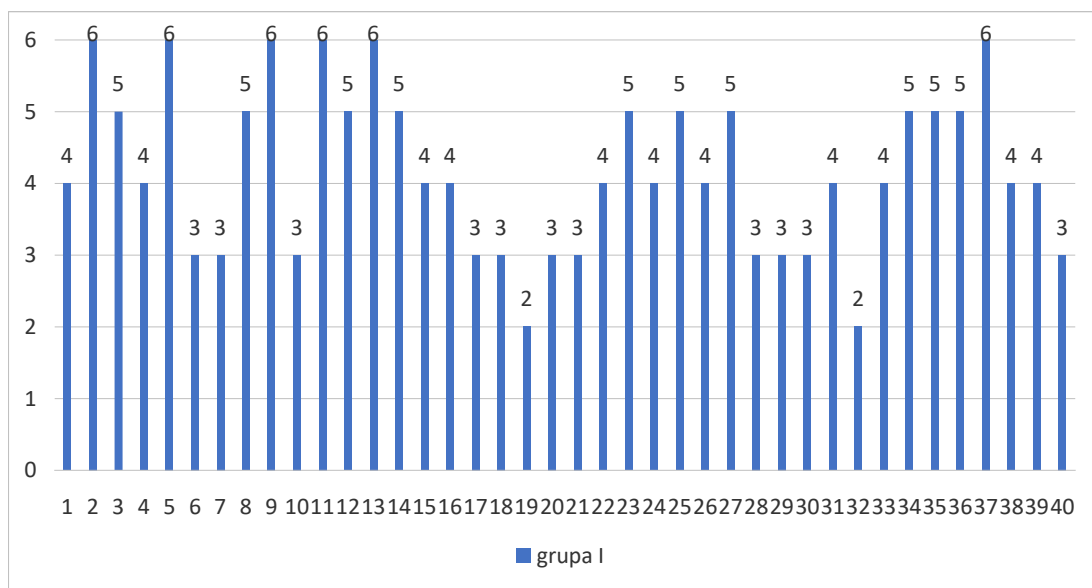
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 3 to 4,1 (maksymalna liczba punktów – 6). Siedemnastu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 37. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 4)

Źródło: własne badania empiryczne

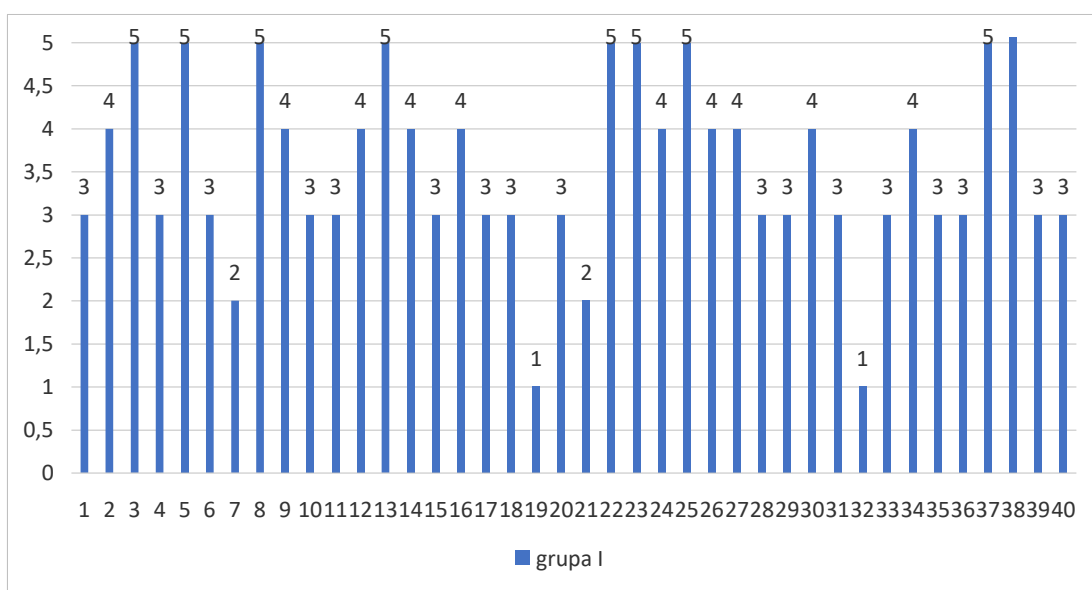
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 4 to 13,7 (maksymalna liczba punktów – 18). Czterech uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 38. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 5)

Źródło: własne badania empiryczne

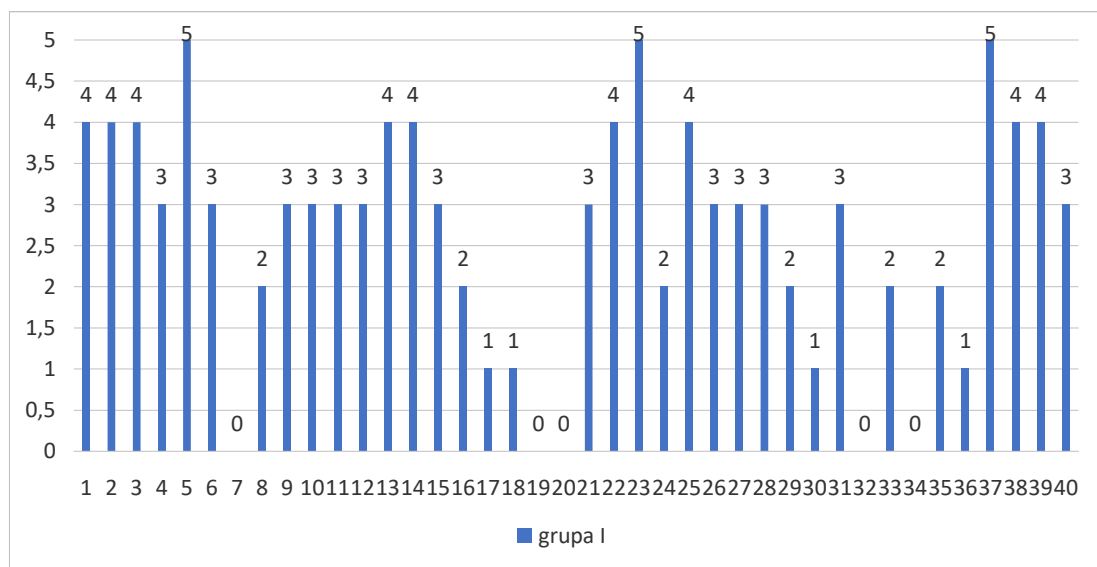
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 5 to 4,2 (maksymalna liczba punktów – 6). Sześciu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 39. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 6)

Źródło: własne badania empiryczne

Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 6 to 4,1 (maksymalna liczba punktów – 5). Dziewięciu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 40. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 7)

Źródło: własne badania empiryczne

Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 7 to 2,6 (maksymalna liczba punktów – 5). Troje uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.

Wyniki testu przeprowadzonego w grupie I wskazują, iż:

- najwięcej punktów otrzymali: uczeń 5 i uczeń 37 – liczba punktów **50 (100%)** oraz uczeń 13 – liczba punktów **48 (98%)**,
- najmniej punktów otrzymał uczeń 32 – liczba punktów **14 (28%)**,
- średnio uczniowie uzyskali **37,3 punkty (74,6%)**,
- dziewiętnastu uczniów uzyskało wyniki wyższe od średniego, zaś 21 uczniów uzyskało wyniki niższe.

Test okazał się dla uczniów *umiarkowanie trudny* (wskaźnik łatwości **0,53**).

Podsumowując analizę można wyciągnąć następujące wnioski i rekomendacje:

Największą trudność sprawiło uczniom tworzenie wypowiedzi (tworzenie krótkich, spójnych i logicznych wypowiedzi pisemnych – na temat człowieka, miejsc, zjawisk oraz czynności) oraz przetwarzanie wypowiedzi – znaczna część uczniów nie podjęła nawet próby rozwiązania tego zadania.

Trudne okazały się zadania z rozumienia wypowiedzi pisanych, uczniowie mieli trudności z określeniem kontekstu wypowiedzi.

Najlepiej uczniowie poradzili sobie z reagowaniem na wypowiedzi i ze znajomością funkcji oraz środków językowych (uzyskuje i przekazuje proste informacje i wyjaśnienia. Uczeń nawiązuje kontakty towarzyskie, wyraża swe emocje oraz posługuje się podstawowym zasobem środków językowych).

Rekomendacje

1. Ćwiczyć formułowanie krótkich, prostych wypowiedzi pisemnych.
2. Zwiększyć ilość ćwiczeń z materiałami wizualnymi.
3. Większy nacisk kłaść na umiejętność przetwarzania wypowiedzi – przekazywania informacji w języku angielskim.
4. W dalszym ciągu wzbogacać i utrwalać zasób słownictwa, wyszukiwać w tekście czytanych fragmenty wskazujące poprawną wypowiedź podczas pracy z tekstem w podręczniku oraz określać główną myśl w wypowiedzi pisanej.
5. Utrwaląc funkcje językowe – rozpoznawać i nazywać sytuacje komunikacyjne, odgrywać proste dialogi, czytać teksty z podziałem na role.

W tab. 5 przedstawiono wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II.

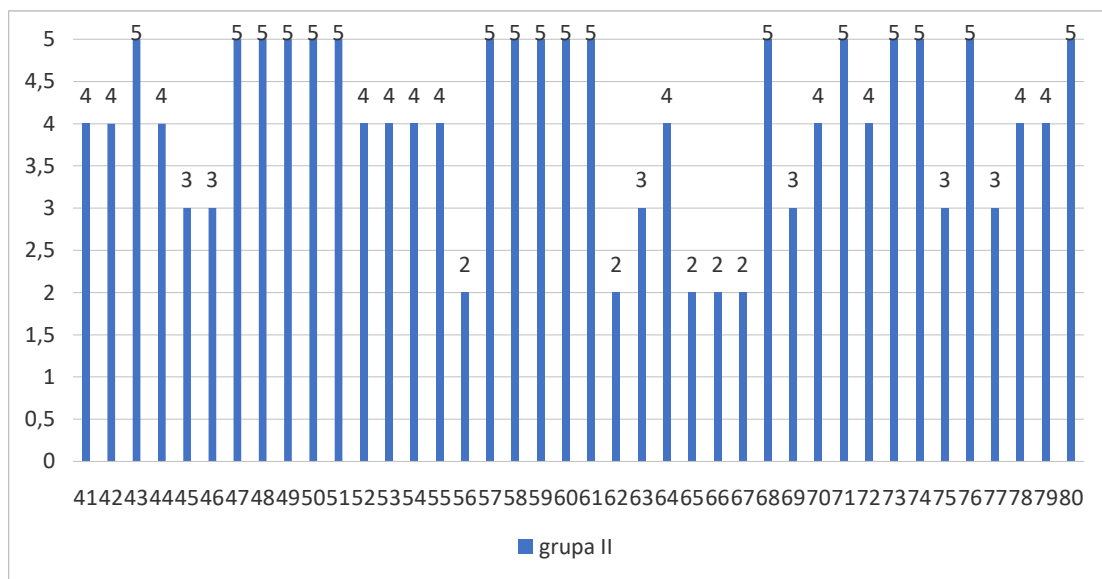
Tabela 5. Wyniki testu przed badaniem (grupa II)

L.P.	Zadanie 1 (max.5 pkt.)	Zadanie 2 (max.6 pkt.)	Zadanie 3 (max.5 pkt.)	Zadanie 4 (max.18 pkt.)	Zadanie 5 (max.6 pkt.)	Zadanie 6 (max.5 pkt.)	Zadanie 7 (max.5 pkt.)	Suma max. 50 pkt.	Suma %
41	4	5	3	14	4	3	3	36	72
42	4	5	4	17	4	3	4	41	82
43	5	6	5	18	6	5	5	50	100
44	4	6	5	17	4	5	4	45	90
45	3	4	5	16	4	5	4	41	85
46	3	4	4	13	3	4	2	33	66
47	5	6	5	18	6	5	5	50	100
48	5	6	4	14	3	5	2	39	78
49	5	5	4	15	4	4	3	40	80
50	5	6	5	18	6	5	5	50	100
51	5	6	5	17	5	3	3	44	88
52	4	5	3	13	2	4	3	34	68
53	4	5	4	16	4	3	4	40	80
54	4	5	5	11	3	4	1	33	66
55	4	6	5	14	3	3	2	37	74
56	2	4	3	12	3	3	0	27	54
57	5	5	5	14	3	3	1	36	72
58	5	6	5	15	3	3	1	38	76
59	5	6	4	14	2	1	0	32	64

60	5	5	5	15	4	3	3	40	80
61	5	5	5	11	3	2	3	34	68
62	2	3	3	7	2	2	0	19	38
63	3	5	4	11	2	3	2	30	60
64	4	5	4	13	4	4	2	36	72
65	2	4	4	12	4	4	2	32	64
66	2	3	3	8	4	4	3	27	54
67	2	5	4	10	2	2	0	25	50
68	5	6	5	18	6	5	5	50	100
69	3	5	3	12	3	3	2	31	62
70	4	4	4	14	5	4	1	36	72
71	5	4	4	14	4	3	4	38	76
72	4	4	4	13	4	3	4	36	72
73	5	4	3	11	5	4	3	35	70
74	5	6	5	17	6	5	3	47	94
75	3	4	3	12	5	3	2	32	64
76	5	6	5	16	5	4	4	45	90
77	3	5	4	14	5	3	3	37	74
78	4	5	4	15	4	5	4	41	82
79	4	6	3	15	5	4	4	41	82
80	5	5	3	12	4	5	3	37	74
Średnia	4,02	5	4,1	13,9	3,95	3,65	2,7	37,4	74,8
Wskaźnik łatwości	0,8	0,7	0,6	0,3	0,5	0,4	0,2	0,5	

Źródło: opracowanie własne

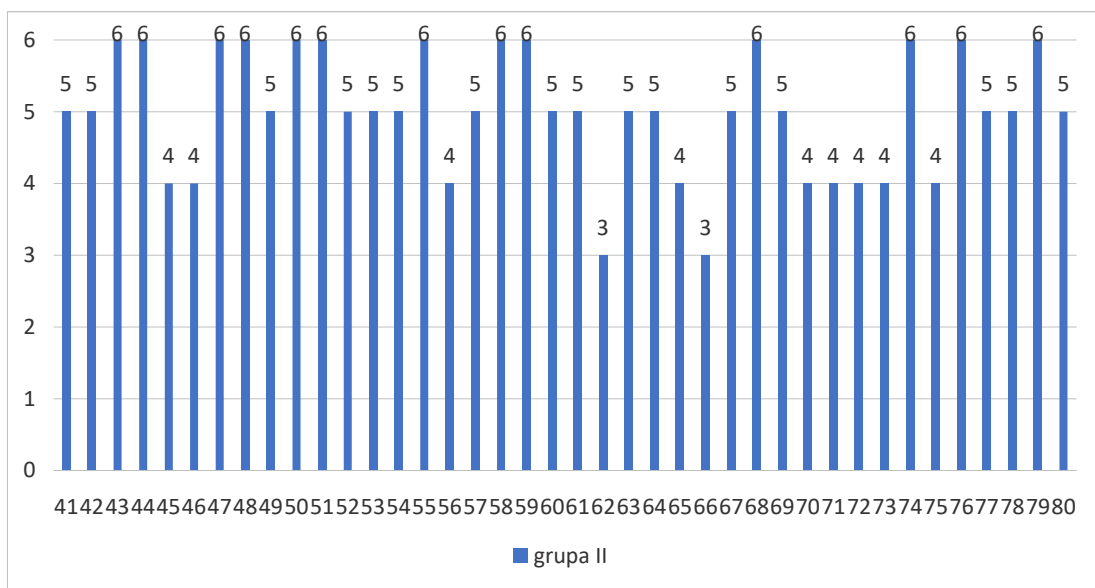
Uzyskane przez uczniów wyniki na poziomie poszczególnych zadań przedstawiono na wykresach 41-47.



Wykres 41. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 1)

Źródło: własne badania empiryczne

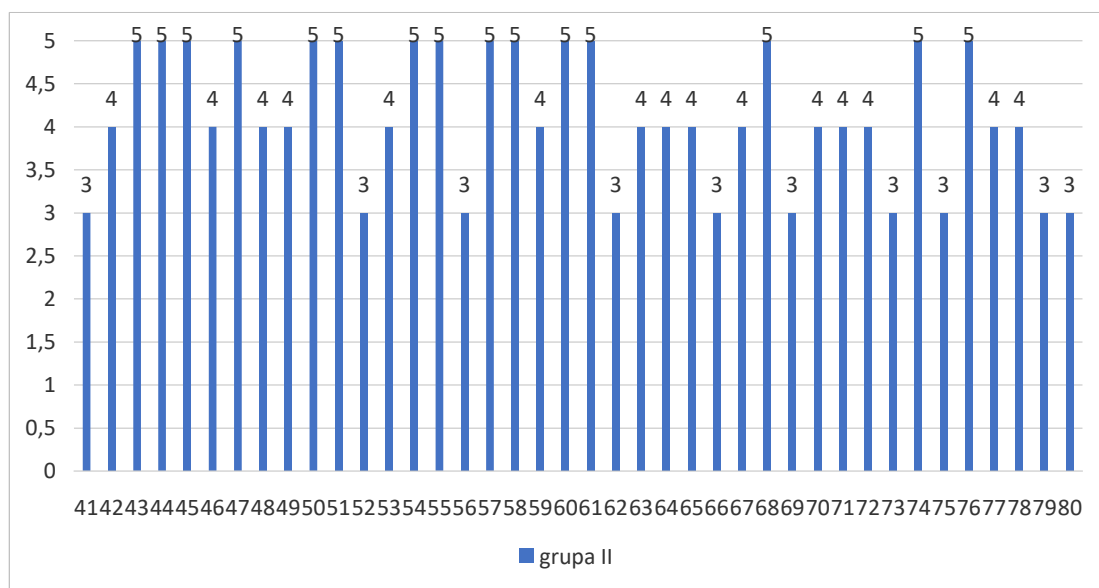
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 1 to 4,02 (maksymalna liczba punktów – 5). Siedemnastu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 42. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 2)

Źródło: własne badania empiryczne

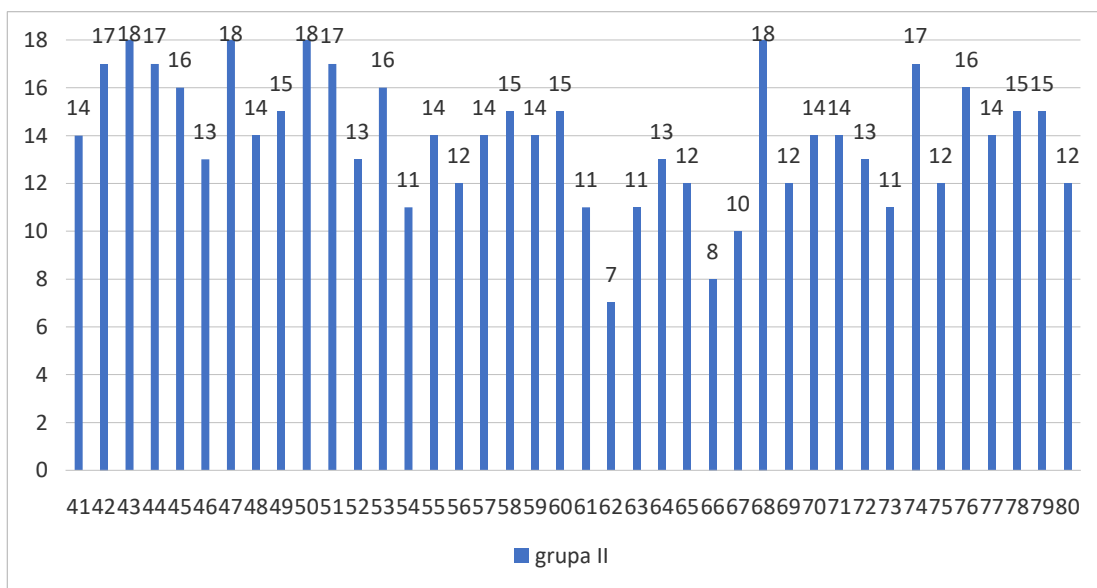
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 2 to 5,0 (maksymalna liczba punktów – 6). Trzynastu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 43. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 3)

Źródło: własne badania empiryczne

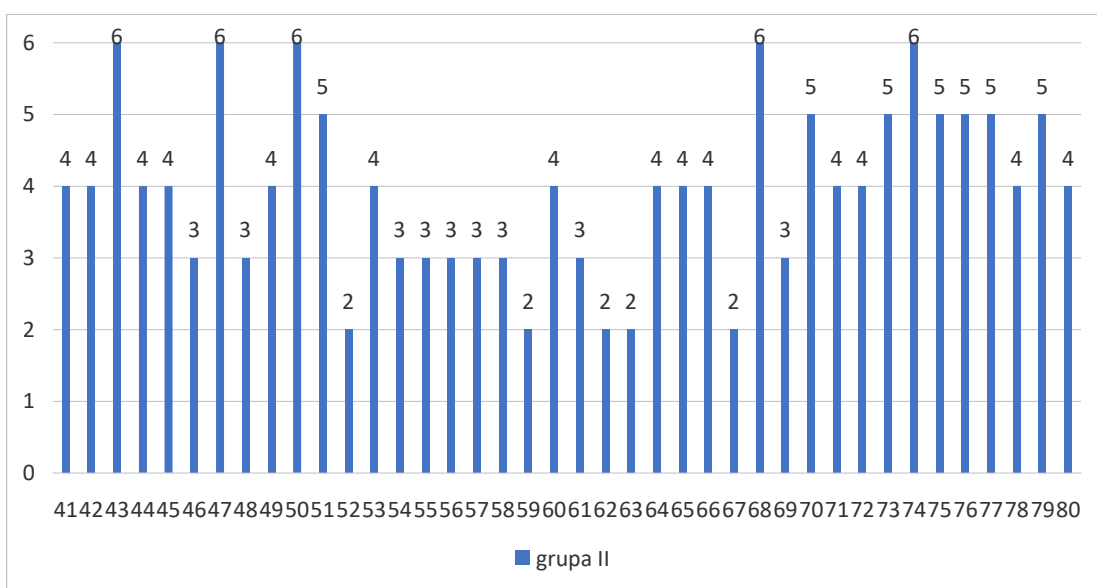
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 3 to 4,1 (maksymalna liczba punktów – 5). Piętnastu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 44. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 4)

Źródło: własne badania empiryczne

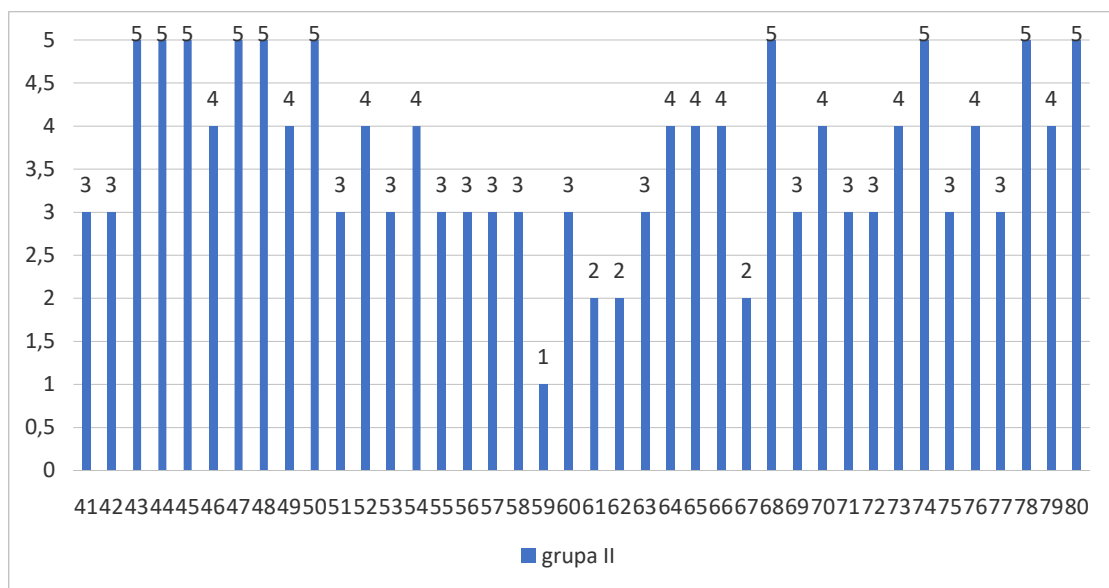
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 4 to 13,9 (maksymalna liczba punktów – 18). Czterech uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 45. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 5)

Źródło: własne badania empiryczne

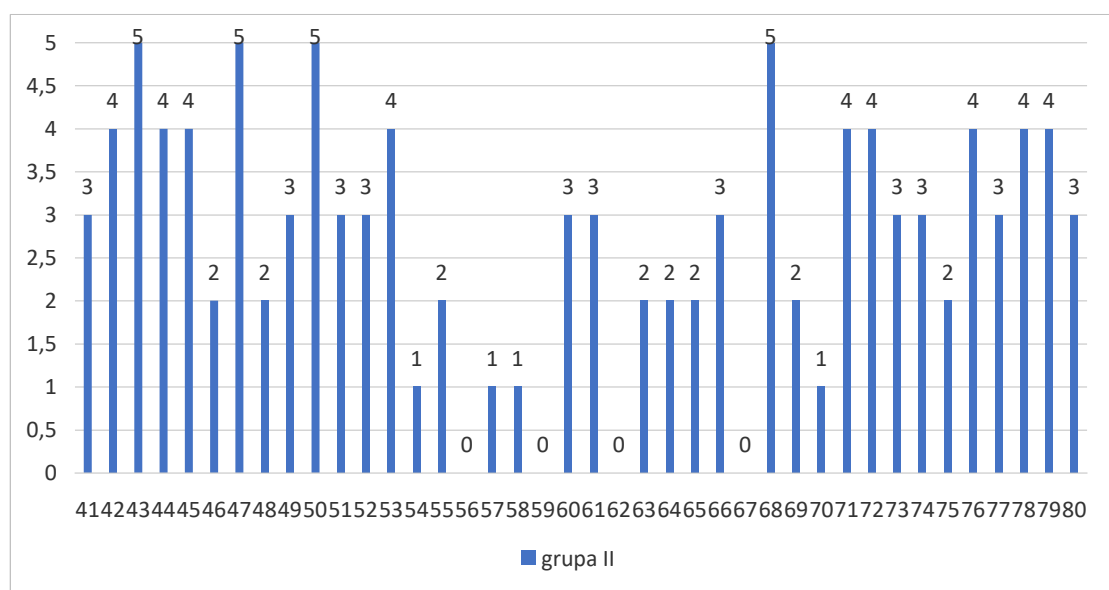
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 5 to 3,65 (maksymalna liczba punktów – 6). Pięciu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 46. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 6)

Źródło: własne badania empiryczne

Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 6 to 3,5 (maksymalna liczba punktów – 5). Dziesięciu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 47. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 7)

Źródło: własne badania empiryczne

Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 7 to 2,7 (maksymalna liczba punktów – 5). Czterech uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.

Wyniki testu przeprowadzonego w grupie II wskazują, iż:

- najwięcej punktów otrzymali uczniowie 3,7,10 oraz 28 – liczba punktów **50 (100%)** oraz uczeń 34 – liczba punktów **47 (94%)**,
- najmniej punktów otrzymał uczeń 22 – liczba punktów **19 (38%)**.
- średnio uczniowie uzyskali **37,4** punkty (**74,8%**),
- dwudziestu dwóch uczniów uzyskało wyniki wyższe od średniego, a 18 uczniów uzyskało wyniki niższe.

Test okazał się dla uczniów *umiarkowanie trudny* (wskaźnik łatwości **0,5**).

Podsumowując można stwierdzić, że uczniowie z grupy kontrolnej w badaniu wstępnym uzyskali porównywalne wyniki do uczniów z grupy I, co umożliwi porównanie wyników nauczania zdalnego w odniesieniu do wyników nauczania stacjonarnego. Jest to czynnik pozwalający na uzyskanie porównywalności rezultatów obu grup, mając na względzie ich wyniki uzyskane po zrealizowaniu określonego programu.

Podobnie jak uczniom w grupie I największą trudność sprawiło tworzenie wypowiedzi oraz ich przetwarzanie. Również stosunkowo trudne były zadania z rozumienia wypowiedzi pisanych, ponieważ badani uczniowie mieli problemy z określeniem kontekstu wypowiedzi, co wyraźnie wskazuje na charakter pojawiających się w tej grupie trudności, jak również konieczność podjęcia odpowiednich działań korekcyjnych.

W odniesieniu do pracy z grupą II wysunięto te same rekomendacje, co dla uczniów z grupy I.

Analiza wyników testów z języka angielskiego wykonanych po etapie nauczania zdalnego

Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I przedstawia poniższa tabela.

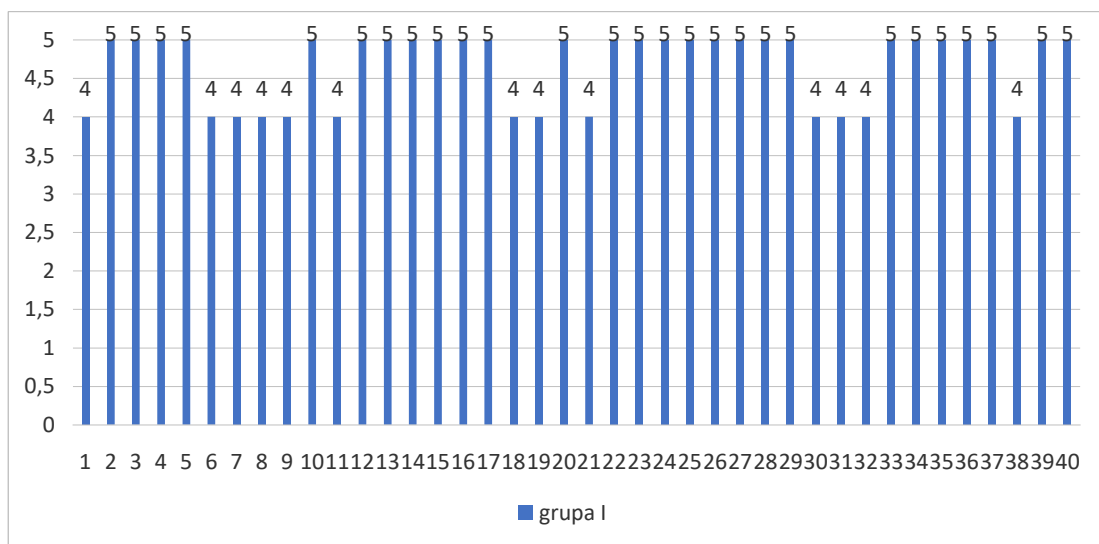
Tabela 6. Wyniki testu kompetencji po nauczaniu zdalnym (grupa I)

L.P.	Zadanie 1 (max.5 pkt.)	Zadanie 2 (max.6 pkt.)	Zadanie 3 (max. 5 pkt.)	Zadanie 4 (max.18 pkt.)	Zadanie 5 (max. 6 pkt.)	Zadanie 6 (max. 5 pkt.)	Zadanie 7 (max 5 pkt.)	Suma max. 50 pkt.	Suma %
1	4	5	5	16	4	4	4	42	84
2	5	6	5	17	6	4	4	47	94

3	5	6	5	17	5	5	4	47	94
4	5	5	4	15	4	4	3	40	80
5	5	6	5	18	6	5	5	50	100
6	4	4	2	12	4	3	3	32	64
7	4	3	3	11	3	3	0	27	54
8	4	4	4	13	5	5	2	37	74
9	4	5	5	15	6	3	3	41	82
10	5	5	4	16	4	3	3	40	80
11	4	6	5	16	6	5	3	45	90
12	5	6	5	18	5	5	3	47	94
13	5	6	5	18	6	5	5	50	100
14	5	4	5	16	5	4	4	43	86
15	5	4	4	15	5	4	3	40	80
16	5	5	5	16	4	4	2	41	82
17	5	5	3	14	5	4	1	37	74
18	4	5	4	14	5	3	1	36	72
19	4	4	4	10	3	0	0	25	50
20	5	3	4	9	2	2	0	25	50
21	4	4	3	13	3	2	3	32	64
22	5	5	5	15	6	5	4	45	90
23	5	6	5	18	5	5	5	49	98
24	5	4	5	16	5	4	2	41	82
25	5	6	5	17	5	5	4	47	94
26	5	6	4	16	4	3	3	41	82
27	5	6	5	14	5	4	3	42	84
28	5	5	5	13	3	3	3	37	74
29	5	5	4	15	4	3	2	38	76
30	4	4	4	15	4	4	1	36	72
31	4	4	4	14	5	3	3	37	74
32	4	3	3	9	3	2	0	24	48
33	5	6	5	13	4	3	2	38	76
34	5	4	4	14	6	5	2	40	80
35	5	5	5	12	4	3	0	34	68
36	5	5	4	13	5	3	1	36	72
37	5	6	5	18	6	5	5	50	100
38	4	5	5	15	6	5	3	43	86
39	5	5	5	18	4	3	4	44	88
40	5	4	4	13	4	3	2	35	70
Średnia	4,7	4,9	4,4	14,7	4,6	3,7	2,6	39,5	79,05
Wskaźnik łatwości	0,7	0,8	0,5	0,3	0,5	0,7	0,2	0,53	

Źródło: opracowanie własne

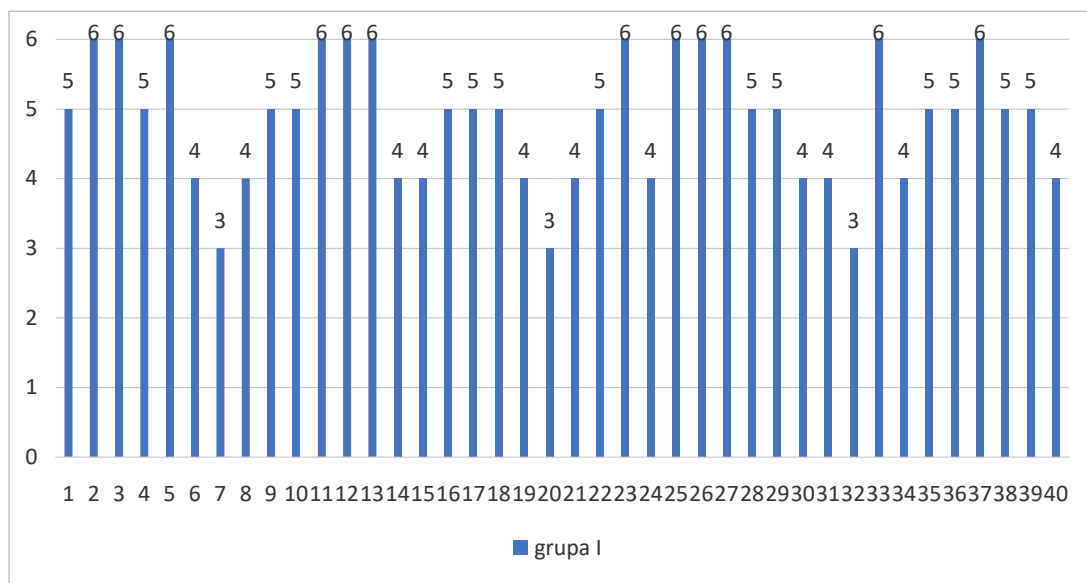
Uzyskane przez uczniów wyniki na poziomie poszczególnych zadań przedstawiono na wykresach 48-54.



Wykres 48. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 1)

Źródło: własne badania empiryczne

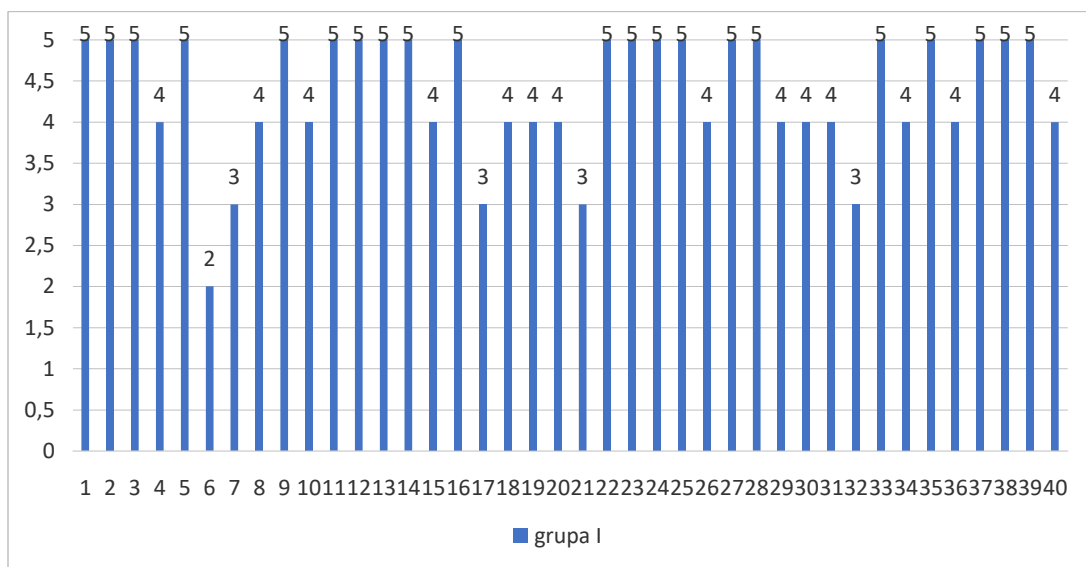
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 1 to 4,7 (maksymalna liczba punktów – 5), natomiast dwudziestu siedmiu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 49. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 2)

Źródło: własne badania empiryczne

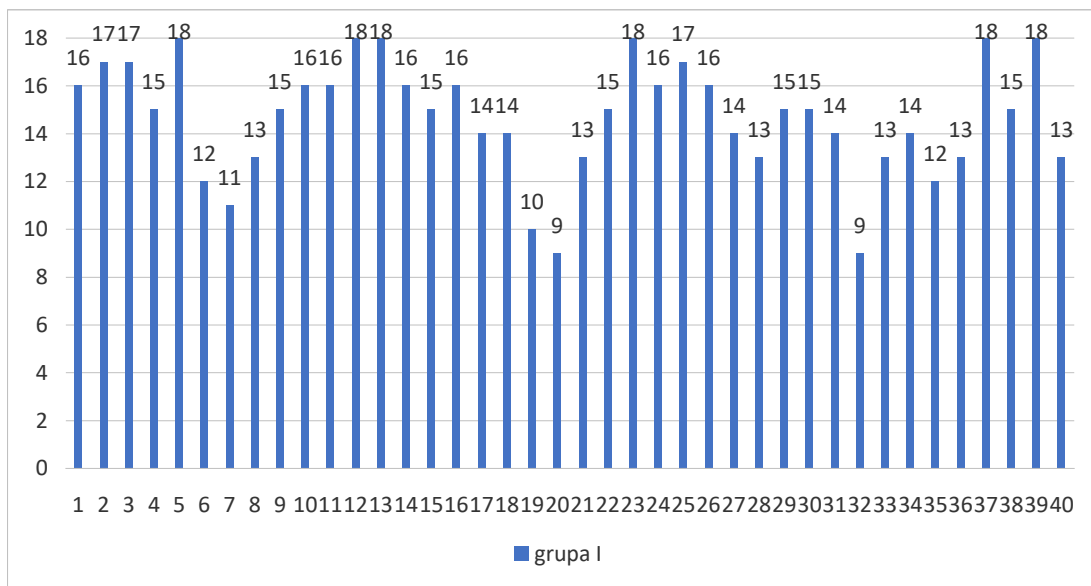
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 2 to 4,9 (maksymalna liczba punktów – 6). Dwunastu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 50. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 3)

Źródło: własne badania empiryczne

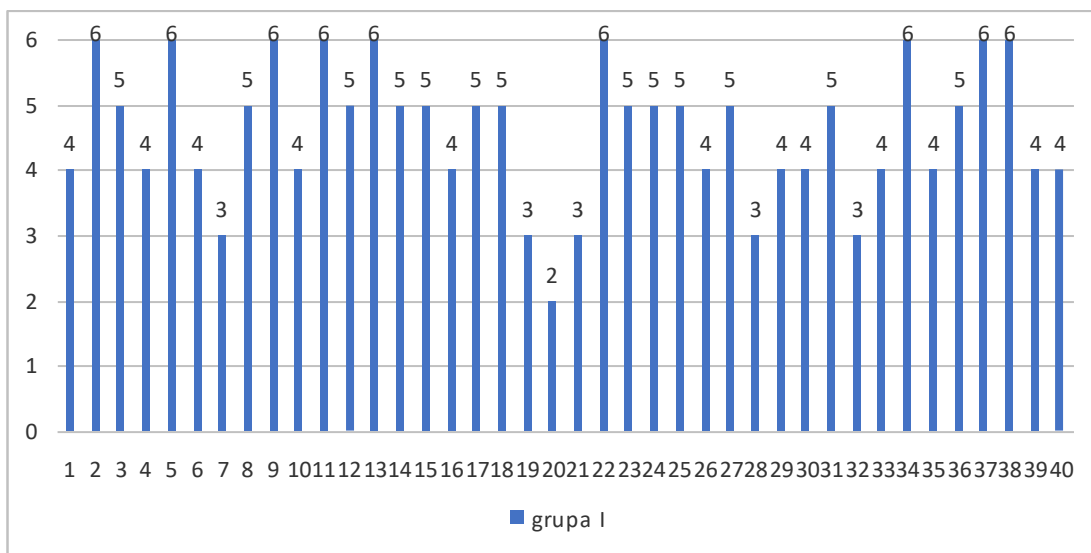
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 3 to 4,4 (maksymalna liczba punktów – 6). Dwudziestu jeden uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 51. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 4)

Źródło: własne badania empiryczne

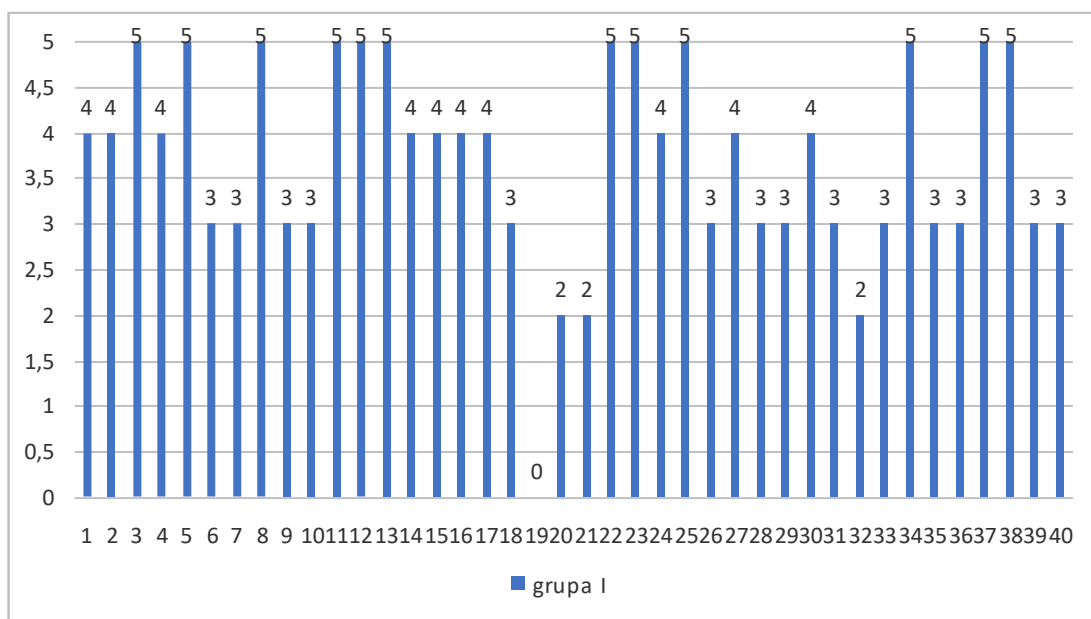
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 4 to 14,7 (maksymalna liczba punktów – 18). Sześciu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 52. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 5)

Źródło: własne badania empiryczne

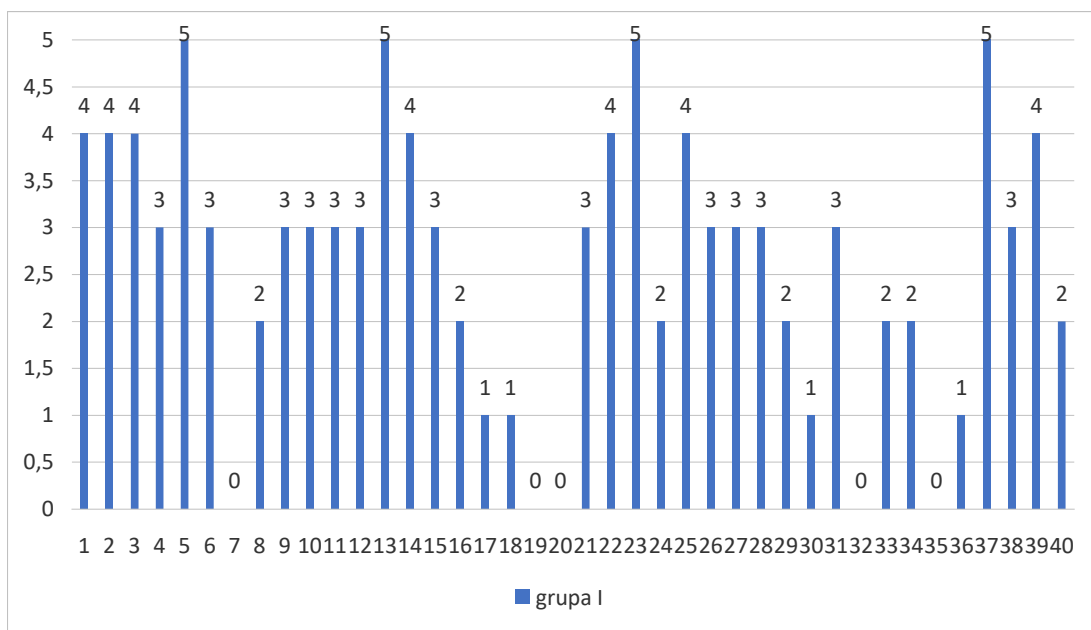
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 5 to 4,6 (maksymalna liczba punktów – 6). Dziewięciu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 53. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 6)

Źródło: własne badania empiryczne

Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 6 to 3,7 (maksymalna liczba punktów – 5). Dwunastu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 54. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 7)

Źródło: własne badania empiryczne

Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 7 to 2,6 (maksymalna liczba punktów – 5). Czterech uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.

Wyniki testu przeprowadzonego w grupie I po nauce języka angielskiego w trybie kształcenia na odległość wskazują, iż:

- najwięcej punktów otrzymali uczniowie 5,13 oraz 37 – liczba punktów **50 (100%)** oraz uczeń 23 – liczba punktów **49 (98%)**,
- najmniej punktów otrzymał uczeń 32 – liczba punktów **24 (48%)**,
- średnio uczniowie uzyskali **39,5** punktów (**79,05%**),
- dwudziestu trzech uczniów uzyskało wyniki wyższe od średniego, a 17 uczniów uzyskało wyniki niższe.

Test okazał się dla uczniów *umiarkowanie trudny* (wskaźnik łatwości **0,53**).

Podsumowując można stwierdzić, że uczniowie z grupy I w badaniu drugim uzyskali wyniki podobne do tych, które obserwowano w teście kompetencji przeprowadzonym przed rozpoczęciem nauki zdalnej. Nadal największą trudność sprawiło tworzenie wypowiedzi oraz ich przetwarzanie, co wskazuje na fakt, że tryb zdalnego nauczania nie przyczynia się do przezwyciężenia trudności w zakresie tego obszaru nauczania języka angielskiego.

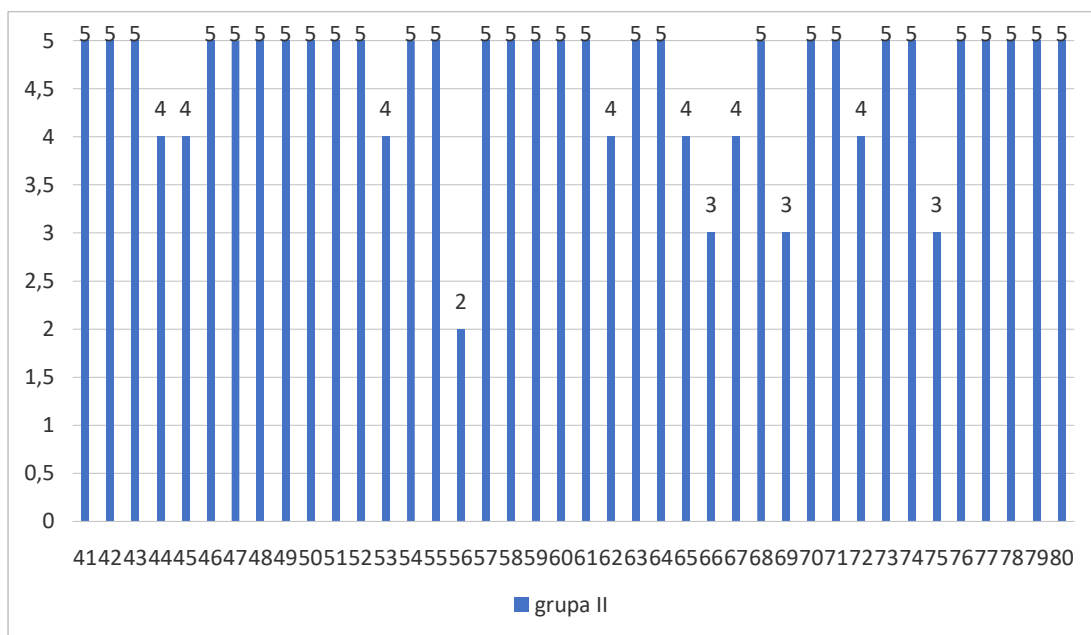
W tab. 7 zostały przedstawione wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II (grupy kontrolnej).

Tabela 7. Wyniki testu kompetencji po okresie nauki zdalnej (grupa II)

L.P.	Zadanie 1 (max.5 pkt.)	Zadanie 2 (max.6 pkt.)	Zadanie 3 (max. 5 pkt.)	Zadanie 4 (max.18 pkt.)	Zadanie 5 (max. 6 pkt.)	Zadanie 6 (max. 5 pkt.)	Zadanie 7 (max 5 pkt.)	Suma max. 50 pkt.	Suma %
41	5	6	4	16	5	4	3	43	86
42	5	6	4	17	4	4	5	45	90
43	5	6	5	18	6	5	5	50	100
44	4	6	5	18	5	5	4	47	94
45	4	4	5	15	5	5	5	43	86
46	5	4	5	14	4	4	3	39	78
47	5	6	5	18	6	5	5	50	100
48	5	6	5	15	3	5	0	39	78
49	5	5	5	17	6	4	4	46	92
50	5	6	5	18	6	5	5	50	100
51	5	6	5	17	6	3	4	46	92
52	5	6	4	15	3	4	3	40	80
53	4	5	4	17	5	5	5	45	90
54	5	6	5	13	3	4	3	39	78
55	5	6	5	15	5	4	3	43	86
56	2	4	4	11	3	3	2	29	58
57	5	5	5	15	4	4	2	40	80
58	5	6	5	14	4	3	1	38	76
59	5	6	5	15	2	3	3	39	78
60	5	5	5	17	4	4	4	44	88
61	5	5	5	12	3	3	3	36	72
62	4	5	4	10	2	2	1	28	56
63	5	6	4	11	2	4	1	33	66
64	5	6	5	16	5	5	4	46	92
65	4	6	4	14	5	4	3	40	80
66	3	4	4	11	4	4	3	33	66
67	4	5	4	13	4	3	4	37	74
68	5	6	5	18	6	5	5	50	100
69	3	5	4	15	5	4	4	40	80
70	5	6	5	17	6	5	5	49	98
71	5	4	4	14	5	3	4	39	76
72	4	5	5	14	4	3	5	40	80
73	5	5	4	13	4	4	3	38	74
74	5	6	5	18	6	5	4	49	98
75	3	5	3	13	5	4	3	36	72
76	5	6	5	16	6	5	5	48	96
77	5	5	4	15	5	3	4	41	82
78	5	5	5	15	5	5	4	44	88
79	5	6	4	15	5	4	5	44	88
80	5	6	4	14	5	5	4	43	86
Średnia	4,6	5,4	4,55	14,97	4,5	4,07	3,6	41,7	83,35
Wskaźnik łatwości	0,8	0,8	0,7	0,7	0,8	0,7	0,5	0,71	

Źródło: opracowanie własne

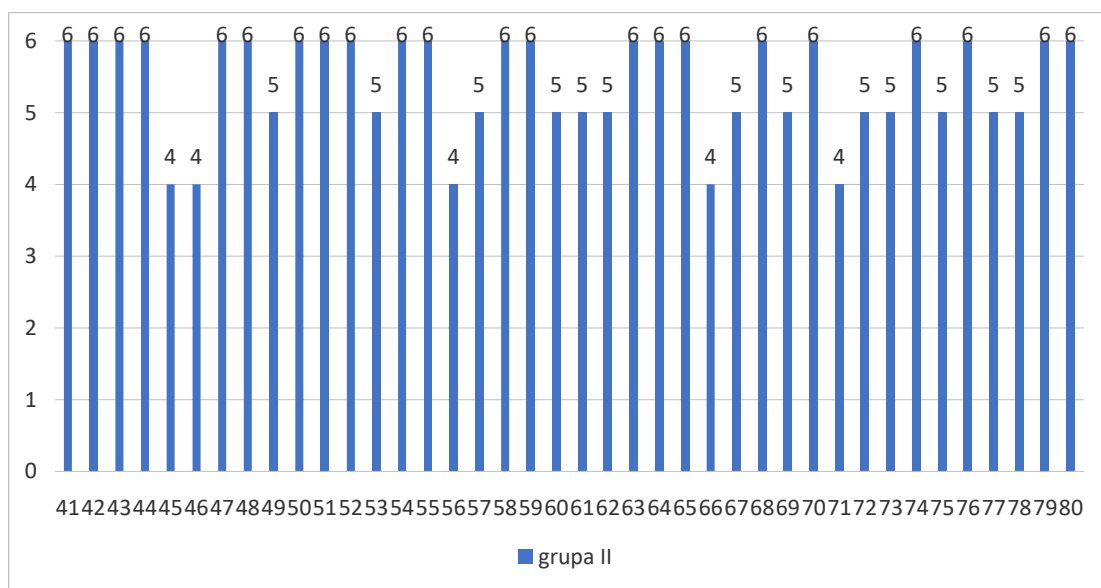
Uzyskane przez uczniów wyniki na poziomie poszczególnych zadań przedstawiono na wykresach 55-61.



Wykres 55. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 1)

Źródło: własne badania empiryczne

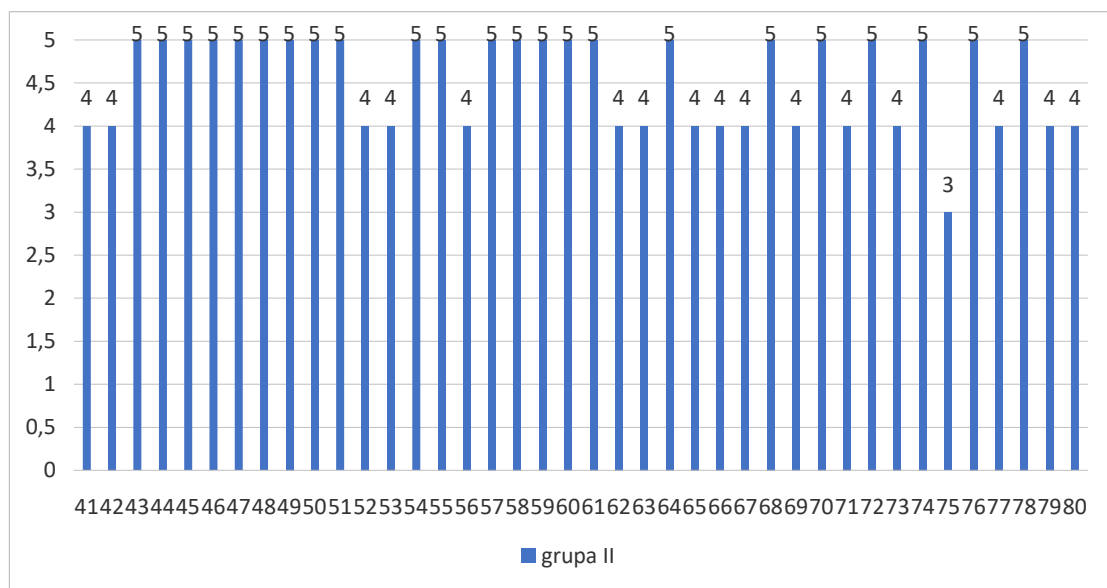
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 1 to 4,6 (maksymalna liczba punktów – 5). Dwudziestu dziewięciu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów.



Wykres 56. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 2)

Źródło: własne badania empiryczne

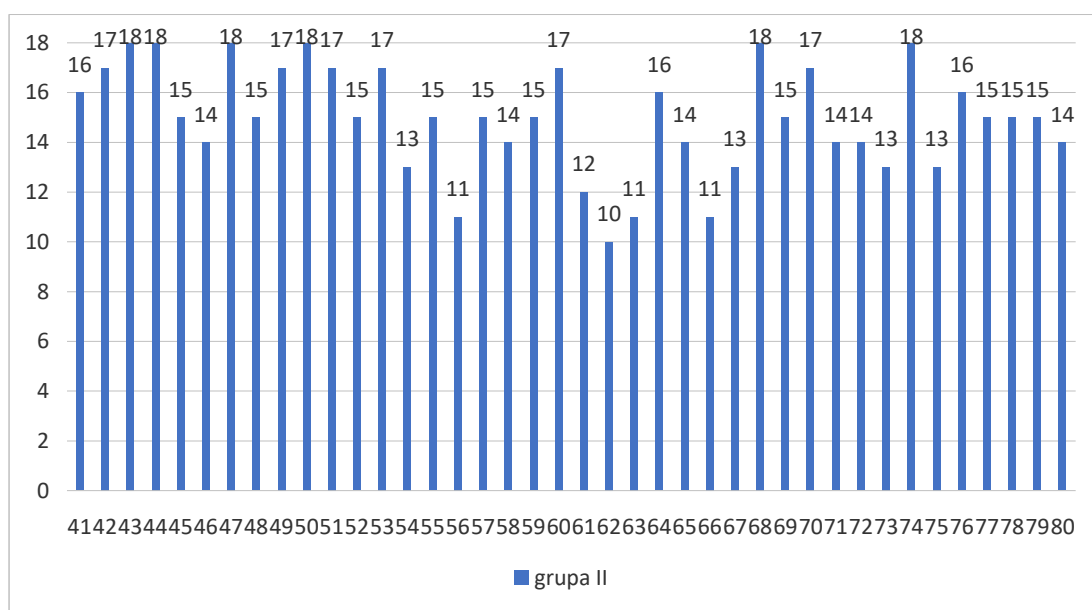
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 2 to 5,4 (maksymalna liczba punktów – 6). Dwudziestu dwóch uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów.



Wykres 57. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 3)

Źródło: własne badania empiryczne

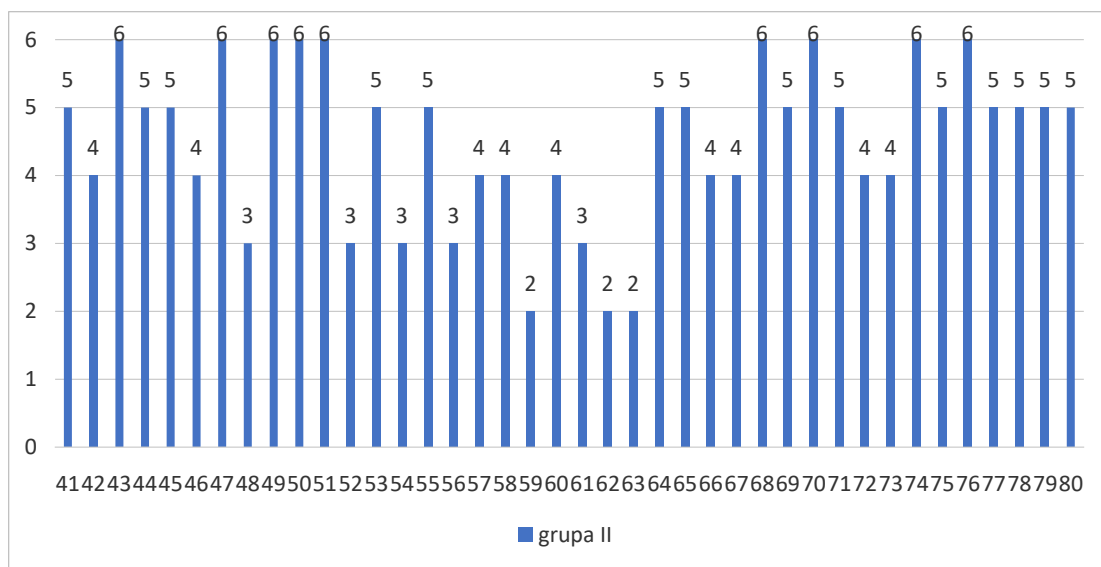
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 3 to 4,55 (maksymalna liczba punktów – 5). Dwudziestu trzech uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów.



Wykres 58. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 4)

Źródło: własne badania empiryczne

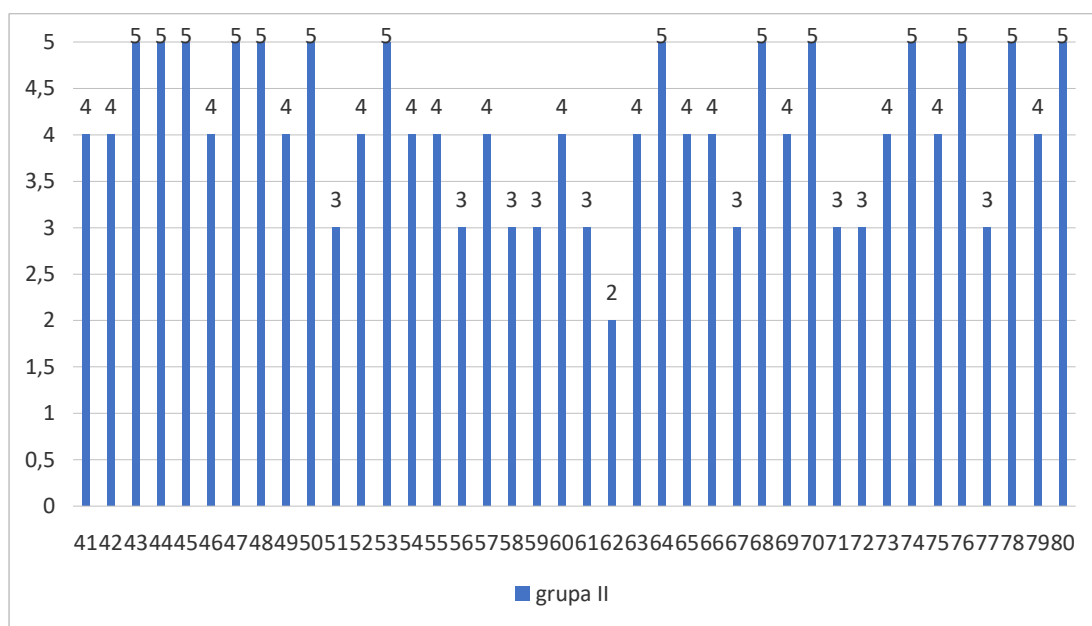
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 4 to 14,97 (maksymalna liczba punktów – 18). Sześciu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 59. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 5)

Źródło: własne badania empiryczne

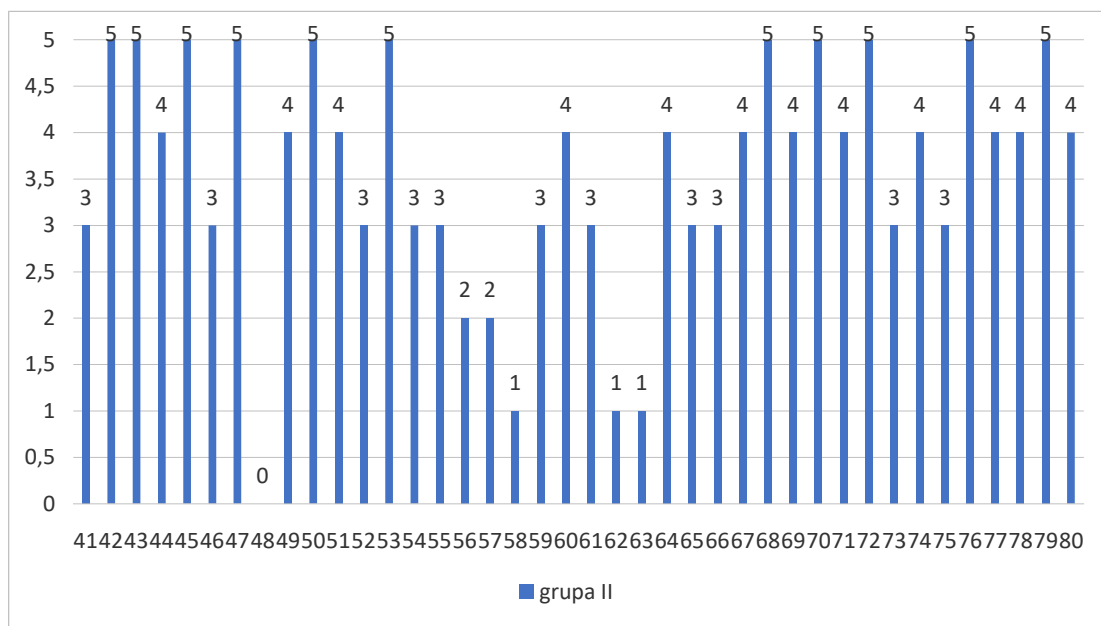
Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 5 to 4,5 (maksymalna liczba punktów – 6). Dziewięciu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 60. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 6)

Źródło: własne badania empiryczne

Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 6 to 4,07 (maksymalna liczba punktów – 5). Czternastu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.



Wykres 61. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 7)

Źródło: własne badania empiryczne

Średni wynik uzyskany przez badanych w zadaniu 7 to 3,6 (maksymalna liczba punktów – 5). Jedenastu uczniów uzyskało maksymalną liczbę punktów w tym zadaniu.

Wyniki testu przeprowadzonego w grupie kontrolnej wskazują, iż:

- najwięcej punktów otrzymali uczniowie 3,7,10 oraz 28 – liczba punktów **50 (100%)** oraz uczeń 34 – liczba punktów **49 (98%)** oraz uczeń 36 – liczba punktów **48 (96%)**,
- najmniej punktów otrzymał uczeń 22 – liczba punktów **28 (56%)** oraz uczeń 16 – liczba punktów **29 (58%)**,
- średnio uczniowie uzyskali **41,7 punktu (83,35%)**,
- dwudziestu dwóch uczniów uzyskało wyniki wyższe od średniego, a 18 uczniów uzyskało wyniki niższe.

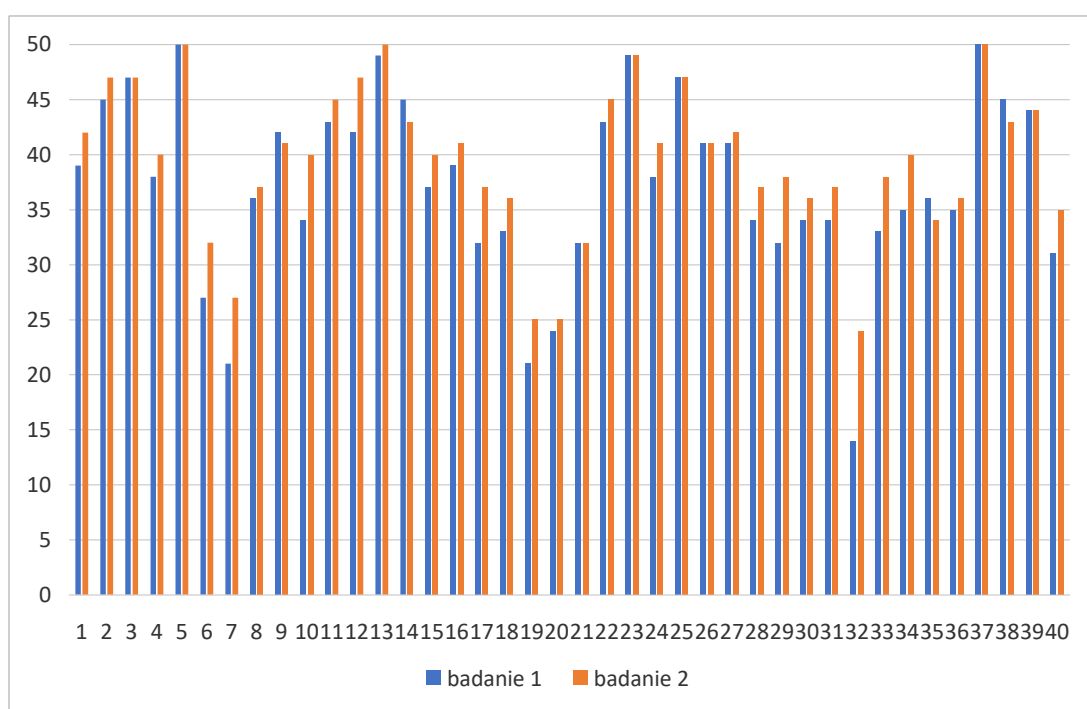
Test okazał się dla uczniów **łatwy** (wskaźnik łatwości **0,71**).

Podsumowując można stwierdzić, że uczniowie z grupy kontrolnej w badaniu wykonanym po etapie nauczania zdalnego (dla grupy I) uzyskali porównywalne wyniki do tych, które uzyskali w badaniu wstępnym, w związku z czym nie zanotowano wyraźnego wzrostu kompetencji językowych.

Analiza porównawcza dla obu grup uczniów – test kompetencji przed nauczaniem zdalnym i po jego zakończeniu

W tej części analiz przedstawione zostaną zestawienia porównawcze obydwu grup badanych w badaniach wstępnym i po etapie nauki zdalnej, co pozwala pokreślić z jednej strony skuteczność działań podejmowanych przez nauczyciela w trakcie nauki zdalnej, zaś z drugiej strony – ustalić efektywność uczenia się w trybie zdalnym, w którym niewątpliwie wzrasta znaczenie automotywacji i samodyscyplinowania się uczniów.

Pierwszym badanym aspektem było poznanie różnic występujących w grupie I w wynikach uzyskanych przez uczniów w badaniu pierwszym i drugim (po skończonej przez uczniów nauce w formie kształcenia na odległość).



Wykres 62. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 i 2

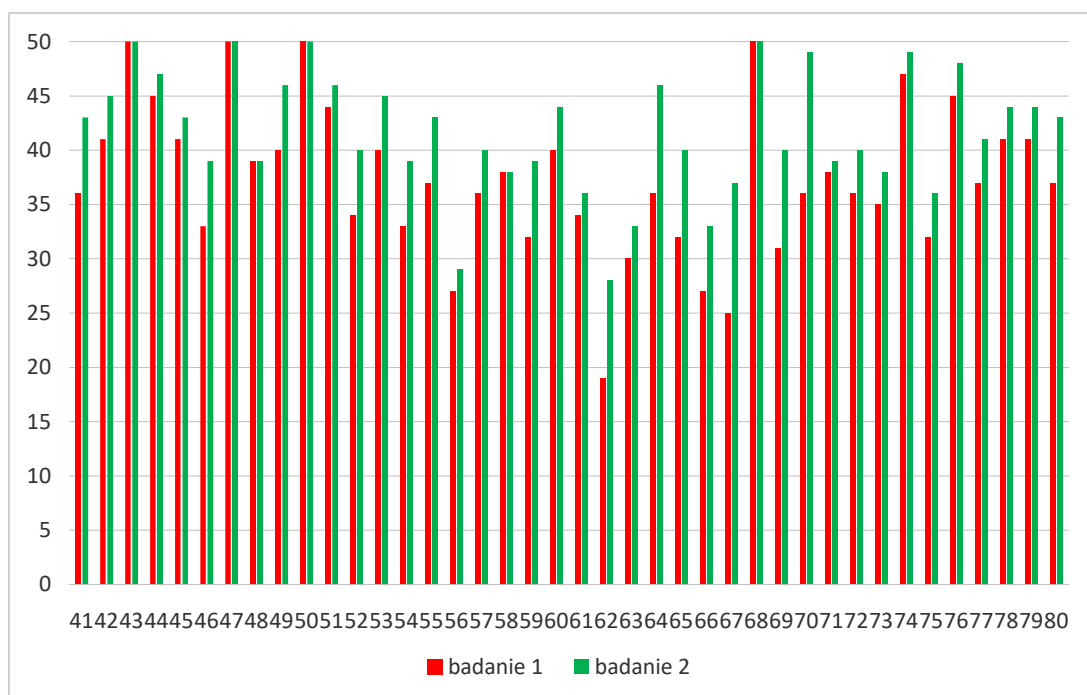
Źródło: własne badania empiryczne

Biorąc pod uwagę dane przedstawione na wykresie 62 należy stwierdzić, że testy kompetencji przeprowadzone przed nauczaniem zdalnym w grupie I wykazały braki w wiadomościach i umiejętnościach uczniów. Uzyskane przez nich średnie wyniki wskazują na konieczność uzupełniania ujawnionych braków.

W badaniu wstępnym test umiejętności i wiedzy z języka angielskiego wskazał uczniów, u których konieczne jest udzielanie wsparcia w zakresie nabywania kompetencji

językowych. Natomiast analiza porównawcza wskazuje, że w większości przypadków nastąpiła poprawa wyników testu po okresie nauki zdalnej, jednakże u niektórych uczniów wyniki się nie zmieniły lub nastąpił spadek wiadomości.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że nauka w trybie kształcenia na odległość wpływa na motywację uczniów, a ponadto częściowo prowadzi do spadku efektywności uczenia się języka angielskiego. Pomimo realizacji zakładanych wcześniej wytycznych (rekomendacji), wynik końcowy nie przyniósł oczekiwanych rezultatów, a sam test pozostał dla uczniów nadal umiarkowanie trudny.



Wykres 63. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 i 2

Źródło: własne badania empiryczne

Jak wynika z powyższego zestawienia po okresie nauki w trybie stacjonarnym uczniowie z grupy 2 uzyskiwali lepsze lub takie same wyniki w drugim teście. Nie było uczniów, u których odnotowano wynik słabszy po etapie nauczania stacjonarnego. Wyższy wynik wskazuje na skuteczne uzupełnienie braków ujawnionych w pierwszym teście kompetencji przeprowadzonym na początku badania.

Podsumowując, na podstawie uzyskanych w badaniu wyników i dokonanej analizy porównawczej można stwierdzić, że uczniowie z grupy I, którzy odbyli naukę w trybie kształcenia na odległość, uzyskali gorsze wyniki w teście kompetencji w badaniu 2 niż uczniowie, którzy odbywali naukę języka angielskiego stacjonarnie i mieli bieżący kontakt

z nauczycielem. Można przypuszczać, że lepsze wyniki uzyskane przez uczniów uczących się stacjonarnie wynikają z kilku przesłanek, m.in.:

- stałego oraz systematycznego kontaktu z nauczycielem, co wpływało na bieżące kontrolowanie postępów ucznia w nauce,
- możliwości wykorzystania różnorodnych form nauczania, a w tym scenek i gier ułatwiających rozwijanie umiejętności komunikowania się w języku angielskim w sytuacjach problemowych,
- możliwości zadawania przez uczniów pytań i wyjaśniania niejasności w zakresie podejmowanych działań edukacyjnych,
- stałego monitoringu stanu wiedzy przez nauczyciela i wpływania na podniesienie motywacji uczniów do nauki,
- dostosowywania podawanych treści, a także form i metod pracy do aktualnych możliwości i potrzeb uczniów,
- indywidualizacji nauczania.

W przypadku nauki w trybie zdalnym nauczyciel nie miał możliwości tak głębokiego wglądu w sytuację dydaktyczną uczniów i kontrolowania ich postępów, braków w wiedzy i umiejętnościach językowych oraz poziomu motywacji do nauki.

Na kanwie własnych obserwacji autora możliwe jest sformułowanie kilku ważnych spostrzeżeń.

Jednym z nich jest fakt, że nauczanie w formie zdalnej nierzadko demotywuje uczniów. W przeciwieństwie do szkoły, gdzie uczniowie mają określone godziny zajęć i przerwy międzylekcyjne, uczenie zdalne pozwala uczniom w dużej mierze na pewną swobodę, a nawet tworzenie własnych harmonogramów nauki. Chociaż może to brzmieć jak wymarzony scenariusz, wielu uczniów uważa brak planu ustalonego przez nauczyciela za trudny. U wielu uczniów może pojawić się zjawisko odwlekania wykonania zadania, co skutkuje dezorganizacją procesu uczenia się. Ponadto wielu uczniów nie lubi wykładowej metody zajęć zdalnych, gdyż brak interakcji utrudnia im zaangażowanie się w materiał i zachowanie informacji w pamięci.

Niektórzy uczniowie uczą się lepiej we własnym tempie. Z drugiej strony część z ich dobrze przystosowuje się do zmian, które są związane ze zdalną formą nauczania. Nauka na odległość daje również niektórym uczniom możliwość odkrywania hobby i zainteresowań.

Powolna komunikacja między uczniami a nauczycielami jest często niekorzystnym aspektem nauczania na odległość. W tradycyjnej klasie uczniowie mogą podnieść rękę lub podejść do biurka nauczyciela, gdy potrzebują pomocy w pracy. Jednak w środowisku nauki online uczniowie mogą być zmuszeni radzić sobie sami, jeśli nie rozumieją materiału. W rzeczywistości wielu uczniów może skontaktować się z nauczycielami tylko przez e-mail i rzadko otrzymują natychmiastową odpowiedź. W rezultacie uczniowie mogą spóźnić się z pracą domową i zacząć mieć opóźnienia w przyswajaniu materiału. Uczniowie potrzebują sposobu na dotarcie do nauczycieli i kolegów z klasy w czasie rzeczywistym, aby uzyskać pomoc, gdy jej potrzebują, a nie kilka godzin później.

Uczniowie walczą o określenie granic między szkołą a domem. Teraz, gdy dom stał się miejscem pracy i odpoczynku, wielu uczniom trudno jest stworzyć zdrowe granice między życiem szkolnym a życiem osobistym. Wiele uczniów w domu zmaga się też z rozproszeniami, takimi jak media społecznościowe i wiadomości od znajomych. Wiele uważa również, że zwiększony czas pracy komputera wyczerpuje ich. Niemniej spędzanie dodatkowego czasu w domu ma jednak pewne zalety: ponowne łączenie się z rodziną. Niektórzy uczniowie są wdzięczni za dodatkowy czas, jaki mogą spędzić z rodzicami i rodzeństwem oraz doceniają dodatkowe wsparcie w wykonywaniu zadań.

Uczniowie czują, że ich obciążenie pracą wzrosło. Wiele z nich uważa też, że nauczyciele przydzielili im więcej pracy niż normalnie, ponieważ uważają oni, że ich uczniowie mają więcej „wolnego czasu”. Tymczasem poza własnymi obowiązkami część uczniów wzięła na siebie m.in. odpowiedzialność za pomaganie młodszemu rodzeństwu w odrabianiu zadań domowych, aby wesprzeć ograniczonych czasem swych rodziców. Niektórzy uczniowie po prostu mają trudności z poruszaniem się po różnych aplikacjach i witrynach internetowych, których nauczyciele używają do przypisywania im zadań.

Niektórzy uczniowie nie mają dostępu do niezawodnej technologii informacyjno-komunikacyjnej, pracują na telefonach komórkowych, przestarzałym sprzęcie komputerowym, bez nielimitowanego dostępu do Internetu. Przepaść cyfrowa jest teraz bardziej widoczna niż kiedykolwiek.

Technologie informacyjno-komunikacyjne umożliwiają określić braki w wiadomościach i umiejętnościach uczniów podczas badania wstępnego oraz po zakończeniu nauki. Ich rola sprowadza się tu do określenia, w jakim stopniu uczeń opanował materiał i jakie występują u niego zaległości w nauce. Badanie wykonane na koniec określonego okresu czasu wykazało, czy zaległości te zostały uzupełnione, i czy oraz w jakim stopniu uczeń posiadał nową wiedzę i umiejętności z badanego przedmiotu.

Zakończenie

Nauczanie zdalne języka angielskiego zyskało na popularności w minionych latach, nie tylko za sprawą pandemii COVID-19, która niejako wymusiła tę formę kształcenia, ale także z uwagi na globalizację i kurczenie się granic przestrzennych. Możliwości, jakie daje ta forma nauczania sprawiają, że coraz więcej osób decyduje się na podjęcie wysiłku nabycia kompetencji językowych korzystając z różnych form, w tym lekcji online, kursów internetowych czy regularnych zajęć z nauczycielem w ramach edukacji formalnej.

Wielu badaczy podkreśla, że możliwości, jakie obecnie dają technologie informacyjno-komunikacyjne, sprzyjają podnoszeniu efektywności zdalnego nauczania języka angielskiego. Pomimo licznych obaw, doniesienia z badań wskazują, że nawet w edukacji formalnej realizowanej w formie kształcenia na odległość treści programowe są przyswajane przez uczniów, chociaż uczestnicy procesu kształcenia na odległość wskazują, że brakuje im bezpośrednich relacji z nauczycielem i rówieśnikami. Badacze wskazują, że nauka zdalna w dłuższej perspektywie czasu jest mniej efektywna niż nauka w formie stacjonarnej.

Nowe technologie umożliwiają nie tylko realizację podstawy programowej z języka angielskiego, ale też pełnią rolę diagnostyczną i kontrolną. Diagnoza poziomu umiejętności uczniów i kontrola ich postępów w nauce jest możliwa dzięki dostosowaniu narzędzi do możliwości i potrzeb uczniów. Nauczyciel dysponuje w tym zakresie gotowymi narzędziami dostępnymi w Internecie oraz może samodzielnie tworzyć testy i sprawdziany interaktywne, co jest możliwe dzięki wykorzystaniu konkretnych programów i aplikacji.

Biorąc pod uwagę obecne trendy w świecie i ponowne zainteresowanie przygotowaniem uczniów do życia w szerokim kontekście społecznym i wielonarodowościowym środowisku, zmierza się do kształtowania inicjatyw edukacyjnych skierowanych do szkół oraz do podmiotów edukacji nieformalnej realizujących nauczanie języka angielskiego na różnych poziomach.

Celem pracy była analiza i ocena funkcji diagnostycznej i kontrolnej technologii informacyjno-komunikacyjnej w zdalnym nauczaniu języka angielskiego. W toku przeprowadzonych badań własnych i na podstawie dokonanych analiz zweryfikowano postawione w pracy hipotezy badawcze. Na tej podstawie sformułowano następujące wnioski końcowe:

1. W nauczaniu zdalnym języka angielskiego technologie informacyjno-komunikacyjne pełnią ważną rolę diagnostyczną i kontrolną, ponieważ ich właściwe zastosowanie

i dobór umożliwiają poznanie postępów uczniów w nauce języka angielskiego i szybkie rozpoznanie występujących trudności. Funkcje te w kształceniu na odległość języka angielskiego pozwalają nauczycielowi na modelowanie procesu dydaktycznego zgodnie z potrzebami wynikającymi z prowadzonej diagnozy i kontroli procesu dydaktycznego.

2. Uczniowie pozytywnie oceniali wykorzystanie TIK w zdalnym nauczaniu. Niemniej ich zdaniem nauczanie zdalne języka angielskiego jest mniej efektywną formą kształcenia kompetencji językowych, pomimo stosowania różnorodnych narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej. Uczniowie wskazywali na szeroki wachlarz metod i narzędzi stosowanych w nauczaniu na odległość, niemniej uzyskiwane przez nich wyniki wskazują na ich mniejszą efektywność. Wykorzystanie TIK podczas zdalnego nauczania języka angielskiego podnosi atrakcyjność zajęć i umożliwia realizację treści podstawy programowej, niemniej zauważa się potrzebę racjonalnego korzystania z tych narzędzi, ponieważ ich nadmierne wykorzystanie może prowadzić do występowania zmęczenia i frustracji u uczniów.
3. Podczas badania ujawniono, że jednym z głównych zagrożeń efektywnej nauki była niska motywacja uczniów. Pomimo możliwości technologicznych, uczniowie poświęcali na naukę języka angielskiego z nauczycielem najczęściej 4-6 godzin w tygodniu, co ich zdaniem stanowiło wystarczającą ilość czasu. Na samodzielną naukę języka angielskiego badani poświęcali w większości 1-3 godzin tygodniowo lub w ogóle nie uczyli się samodzielnie. Jednocześnie nie dostrzegali w większości potrzeby zwiększenia ilości czasu przeznaczanego na samodzielną naukę.
4. Wykorzystanie szerokiego wachlarza metod i narzędzi pracy sprzyja osiągnięciu celów edukacyjnych i osiągnięciu przez uczniów lepszych wyników. Podczas kształcenia na odległość wykorzystuje się różne formy i metody kształcenia. Najczęściej nauczyciele korzystają z programów i aplikacji, ale także ze stron www, prezentacji oraz gier. Podczas kształcenia na odległość nauczyciele najczęściej sprawdzali wiedzę uczniów wykorzystując testy, sprawdziany, a także odpowiedzi ustne.
5. Technologie informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu zdalnym języka angielskiego wpłynęły na poziom wiedzy uczniów z języka angielskiego. Nauka w trybie zdalnym nie jest tak samo efektywna jak nauka w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem. Uczniowie nauczani online odnosili mniejsze sukcesy w nauce języka angielskiego niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej, na co wskazały

przeprowadzone badania. Uczniowie odczuwali brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem w dużym stopniu. Wskazywali, że brak możliwości dopytania, sprawdzania na bieżąco ich pracy utrudnia przyswajanie wiedzy.

6. Technologie informacyjno-komunikacyjne w zdalnym nauczaniu języka angielskiego umożliwiają kontrolę przebiegu procesu dydaktycznego. Nauczyciel korzystając z narzędzi, takich jak: testy, sprawdziany czy odpowiedzi ustne ma możliwość sprawdzenia postępów ucznia w zakresie przyswajania wiedzy i umiejętności oraz rozwijania kompetencji językowych. Umożliwia mu to również zauważenie pojawiających się trudności i podjęcie odpowiednich działań w celu ich eliminacji lub minimalizacji ich skutków.
7. Osiągnięcia uczniów w nauce języka angielskiego w nauczaniu zdalnym są determinowane przez wiele czynników. Badanie wykazało, że najważniejszymi predyktorami były: motywacja do nauki, ale także umiejętności wykorzystania narzędzi TIK przez nauczyciela i ucznia. W procesie diagnozy należy dokonać oceny poziomu umiejętności wynikających z podstawy programowej kształcenia ogólnego z zakresu nauczania języka angielskiego na danym etapie kształcenia.

Na bazie tak sformułowanych wniosków można wysunąć rekomendacje do pracy dydaktycznej w zakresie nauczania języka angielskiego w trybie nauki zdalnej.

Pierwsza rekomendacja powinna odnosić się do wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w zdalnym nauczaniu języka angielskiego i wskazuje na potrzebę tworzenia bardziej zindywidualizowanych narzędzi, które byłyby dostosowane do potrzeb i możliwości uczniów. W ten sposób nauczyciel miałby możliwość realnej oceny postępów i trudności, a także modelowania procesu nauczania zgodnie z potrzebami uczniów. Korzystanie z gotowych narzędzi jest dobre, jeśli idzie w parze z indywidualizacją i tworzeniem własnych, autorskich rozwiązań.

Wpływ na motywację uczniów jako jeden z głównych czynników decydujących o powodzeniu procesu zdalnego uczenia się języka obcego stanowi kolejną rekomendację. Nauczyciel powinien posiadać wiedzę, umiejętności i narzędzia, dzięki którym każdy pedagog będzie miał realny wpływ na motywację uczniów. Rekomenduje się stałe podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli w tym obszarze, poszukiwanie przez nich nowych, innowacyjnych metod pracy mających na celu aktywizację ucznia i uatrakcyjnienie zajęć zdalnych.

Aby nauka zdalna spełniała swoje zadanie i była efektywna wymagane jest zaangażowanie obu stron, zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Rekomenduje się

tworzenie przez nauczycieli klimatu otwartości i wypracowanie takich metod komunikacji, by każdy uczeń miał możliwość zadania nauczycielowi dodatkowych pytań czy wyjaśnienia niezrozumiałych treści. Zadaniem nauczyciela jest bowiem nie tylko przekazanie wiedzy, ale także umiejętne tworzenie dobrych, serdecznych relacji z uczniami, także w kształceniu na odległość.

Podkreślenia wymaga, że uzyskane wyniki badań empirycznych nie dają podstawy do uogólnień z uwagi na małą liczebność próby badawczej, są one jedynie egzemplifikacją zagadnień omawianych w teoretycznej części rozprawy. Wskazać należy na potrzebę prowadzenia dalszych, pogłębionych badań w zakresie określenia roli pełnionej przez technologie informacyjno-komunikacyjne w nauczaniu online języka angielskiego.

Bibliografia

1. Bates J., Munday S., *Dzieci zdolne, ambitne i utalentowane*, Warszawa 2005.
2. Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego* Kraków 2001.
3. Bogdanowicz M., *Metoda dobrego startu*. WSiP, Warszawa 2004.
4. *Cambridge Assessment Group Archives: Bound Volumes: Cambridge Higher Local Exams*, Papers June 1906-1915.
5. Chen Ch-M., Li, Y-L. *Personalised context-aware ubiquitous learning system for supporting effective English vocabulary learning*, *Interactive Learning Environments*, nr 18, 2010.
6. Cheung A., *Language Teaching during a Pandemic: A Case Study of Zoom Use by a Secondary ESL Teacher in Hong Kong*, *RELC Journal*, 2021, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0033688220981784>
7. Davies J., Graff M., *Performance in e-learning: Online participation and student grades*, *British Journal of Educational Technology*, nr 36 (4), 2005.
8. Dolidze T., *Effects of distance learning on English language learning*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, nr 70, 2013.
9. Dutkiewicz W., *Praca magisterska z pedagogiki – przewodnik metodologiczny*, wyd. Strzelec, Kielce 1996.
10. Dzierzgowska I., *Jak uczyć metodami aktywnymi?*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2005.
11. Estévez J. A., Castro-Martínez J., Granobles H. R., *La educación virtual en Colombia: Exposición de modelos de deserción*, *Apertura*, nr 7(1), 2015.
12. Fan J., Jin Y., *Standards for language assessment: demystifying university-level English placement testing in China*, *Asia Pacific Journal of Education*, nr 40, 2020.
13. Gadusowa Z., Hartańska J., *Training Teachers into teach Young Learners*, PWN, Warszawa 2016.
14. Gnitecki J., *Wstęp do metod badań naukowych* Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 1989.
15. Hashemi M., Zabihi R., *Learners' Attributional Beliefs in Success or Failure and Their Performance on the Interchange Objective Placement Test*, *Theory and Practice in Language Studies*, Nr 8, 2020.
16. Janus K., *Pedagogika i psychologia*, Buchmann, Warszawa 2006.

17. Kołakowska J., *Test jako narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnych*, Języki Obce w Szkole, nr 3, 2015.
18. Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*. Fraszka Edukacyjna. Warszawa 2001.
19. Kotlarska I., *Materiały do nauki języka angielskiego wydawane od końca XVIII do połowy XX wieku jako źródła badań polsko-angielskich kontaktów językowych. Prolegomena badawcze*, Socjolingwistyka, 2019, nr 33.
20. Koziński J., *Rozwiązywanie problemów*, PWN, Warszawa 1969.
21. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
22. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań naukowych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, 2005.
23. Łobocki M., *Metody badań naukowych*, PWN, Warszawa 1984.
24. Magda M., *Wychowawcze założenia pedagogiki Celestyna Freineta*, „Wszystko dla szkoły”, 1997, nr 10.
25. Mayer R.E., *Multimedia E-learning*, Cambridge University Press, Santa Barbara 2009.
26. McLaughlin B., *Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka*. W: I. Kurcz (red.) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk 2007.
27. Neider A., *Edukacja to więcej niż uczenie się: przedszkole i szkoła w dialogu*, Kraków 2009.
28. Niemierko B., *Testy osiągnięć szkolnych – podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, WSiP Warszawa, 1975.
29. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*. WSiP, Warszawa 1999.
30. Nowak S., *Metodologia badań socjologicznych. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa, 1970.
31. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
32. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004.
33. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2005.
34. Olpińska-Szkiełko M., *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*, Wyd. IKL@, Warszawa 2013.
35. Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2003.

36. Pilch T., *Zasady badań naukowych*, ZAK, Warszawa 1995.
37. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
38. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1997.
39. Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
40. Puślecki W., *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
41. Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*, Wydawnictwo G&P, Poznań 2000.
42. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz. U. z 2017 r., poz. 356.
43. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dz.U. 2018 poz. 467.
44. Selby C., *Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego*. Tłum. M. Pilawska-Miksa, Agora, Warszawa 2011.
45. Siek-Piskozub T., *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, WSiP, Warszawa 1997.
46. Sobestiańczyk T., *Aspekty e-learningu jako metody nauczania na przykładzie piotrkowskiej platformy e-learningowej*, Organizacja i Zarządzanie, nr 47, 2011.
47. Sołoma L., *Metody i techniki badań socjologicznych*, Olsztyn 1995.
48. Woods R.H., *How much communication is enough in online courses? Exploring the relationship between frequency of instructor-initiated personal email and learners' perceptions of and participation in online learning*, International Journal of Instructional Media, nr 29(4), 2002.

Netografia

49. Allen E., Seaman J., *Grade change: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group Report.*
<https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>
50. Buchner A., Wierzbicka M., *Zdalne nauczanie w czasie pandemii,*
https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf
51. *E-learning – notatki szefa projektu,* Krzysztof Satola – <http://satola.net>,
52. <https://walidacja.ibe.edu.pl/metody/pl/metody-walidacji/test-teoretyczny>
53. <https://ellalanguage.com/blog/jak-prowadzic-zdalne-zajecia-jezyka-angielskiego/>
54. <https://biznes.newseria.pl/biuro-prasowe/edukacja/7-zalet-zdalnego-nauczania,b798231510>
55. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:aMuDleZtYO4J:https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php%3Fid%3D5359+&cd=3&hl=pl&ct=clnk&gl=pl&client=firefox-b-d>

Spis rysunków

Rysunek 1. Rodzaje testów teoretycznych	32
Rysunek 2. Testy Cambridge English.....	34
Rysunek 3. Test Cambridge English: Preliminary for Schools (PET).	35
Rysunek 4. Narzędzia do zdalnego nauczania języka angielskiego	52
Rysunek 5. Screen ze spotkania – program ZOOM	52
Rysunek 6. Screen ze spotkania online – aplikacja Skype	53
Rysunek 7. Screen białej tablicy – Whiteboard	53
Rysunek 8. Screen ze spotkania online – ClickMeeting.....	54
Rysunek 9. Screen spotkania online – Microsoft Teams.....	54
Rysunek 10. Strona główna Google Classroom	55
Rysunek 11. Screen spotkania online – Google Meet	55
Rysunek 12. Screen grupowej videorozmowy – Messenger	56
Rysunek 13. Screen spotkania online – Google Hangout.....	56
Rysunek 15. Przykładowy quiz online dla najmłodszych dzieci.....	67
Rysunek 16. Interaktywne zadanie z języka angielskiego.....	67
Rysunek 17. Test sprawdzający z języka angielskiego dla klasy 8 szkoły podstawowej	68

Spis tabel

Tabela 1. Wybrane cechy społeczno-demograficzne badanych	75
Tabela 2. Umiejętności zawarte w podstawie programowej	98
Tabela 3. Stopień opanowania danych umiejętności – wskaźnik łatwości zestawu.....	98
Tabela 4. Wyniki testu przed badaniem (grupa I)	99
Tabela 5. Wyniki testu przed badaniem (grupa II)	104
Tabela 6. Wyniki testu kompetencji po nauczaniu zdalnym (grupa I)	109
Tabela 7. Wyniki testu kompetencji po okresie nauki zdalnej (grupa II).....	115

Spis wykresów

Wykres 1. Płeć badanych.....	76
Wykres 2. Wiek badanych.....	76
Wykres 3. Szkoła, do której uczęszczali badani.....	77
Wykres 4. Miejsce zamieszkania badanych.....	77
Wykres 5. Sytuacja materialna rodziny w opinii badanych.....	78
Wykres 6. Korzystanie z urządzeń informacyjno-komunikacyjnych podczas nauki zdalnej.....	79
Wykres 7. Nauka języka angielskiego w systemie kształcenia na odległość w czasie dwóch lat przed badaniem.....	79
Wykres 8. Sprzęt informatyczny, z którego korzystali badani w czasie nauki zdalnej..	80
Wykres 9. Posiadanie własnego komputera/laptopa z dostępem do Internetu.....	80
Wykres 10. Rodzaj Internetu, z którego korzystali badani.....	81
Wykres 11. Narzędzia komunikacyjno-informacyjne wykorzystywane przez nauczyciela na zajęciach.....	81
Wykres 12. Narzędzia komunikacyjno-informacyjne wykorzystywane przez nauczyciela na zajęciach najbardziej atrakcyjne dla badanych.....	82
Wykres 13. Nauczyciel umieszcza tworzone przez siebie materiały w sieci i są one dostępne dla ucznia także po lekcji.....	83
Wykres 14. Łączenie się z nauczycielem online podczas zajęć.....	84
Wykres 15. Programy/aplikacje wykorzystywane przez nauczyciela do łączenia się z uczniami podczas zajęć online.....	84
Wykres 16. Metody pracy podczas nauki zdalnej.....	85
Wykres 17. Czas poświęcany na naukę zdalną języka angielskiego.....	86
Wykres 18. Poświęcanie wystarczającej ilości czasu na naukę zdaniem badanych.....	86
Wykres 19. Czas poświęcany na samodzielną naukę języka angielskiego.....	87
Wykres 20. Poświęcanie na samodzielną naukę wystarczającej ilości czasu zdaniem badanych.....	87
Wykres 21. Badani lubią uczyć się zdalnie.....	88
Wykres 22. Najbardziej atrakcyjne w nauczaniu zdalnym dla badanych.....	89
Wykres 23. Najmniej atrakcyjne w nauczaniu zdalnym dla badanych.....	89

Wykres 24. Nauka zdalna jest tak samo efektywna jak nauka stacjonarna w opinii badanych	90
Wykres 25. Brakujące aspekty podczas nauki zdalnej w opinii badanych.....	91
Wykres 26. Odczuwanie braku bezpośredniego kontaktu z nauczycielem	91
Wykres 27. Odczuwanie braku bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami	92
Wykres 28. Nauczyciel systematycznie sprawdza postępy w nauce języka badanych ..	92
Wykres 29. Forma, w jakiej nauczyciel sprawdza wiedzę	93
Wykres 30. Potrzeba zmian w zakresie komunikowania się z nauczycielem w opinii badanych	94
Wykres 31. Potrzeba zmian w zakresie prowadzenia zajęć w opinii badanych	94
Wykres 32. Formy, z których chcieliby korzystać badani, a których nie stosuje nauczyciel podczas zajęć	95
Wykres 33. Biegłość w posługiwaniu się narzędziami TIK w nauczaniu zdalnym w opinii badanych	96
Wykres 34. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 1)	100
Wykres 35. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 2)	100
Wykres 36. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 3)	101
Wykres 37. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 4)	101
Wykres 38. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 5)	102
Wykres 39. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 6)	102
Wykres 40. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 (zadanie 7)	103
Wykres 41. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 1).....	105
Wykres 42. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 2).....	106
Wykres 43. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 3).....	106
Wykres 44. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 4).....	107
Wykres 45. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 5).....	107
Wykres 46. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 6).....	108
Wykres 47. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 (zadanie 7).....	108
Wykres 48. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 1)	111
Wykres 49. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 2)	111
Wykres 50. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 3)	112
Wykres 51. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 4)	112
Wykres 52. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 5)	113
Wykres 53. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 6)	113

Wykres 54. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 2 (zadanie 7).....	114
Wykres 55. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 1).....	116
Wykres 56. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 2).....	116
Wykres 57. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 3).....	117
Wykres 58. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 4).....	117
Wykres 59. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 5).....	118
Wykres 60. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 6).....	118
Wykres 61. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 2 (zadanie 7).....	119
Wykres 62. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy I w badaniu 1 i 2.....	120
Wykres 63. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy II w badaniu 1 i 2	121

Aneks

Załącznik 1

KWESTIONARIUSZ ANKIETY

Dzień dobry!

Nazywam się Łukasz Gabarkiewicz i piszę rozprawę doktorską na temat wykorzystania i funkcji technologii informacyjno-komunikacyjnych w nauczaniu zdalnym języka angielskiego.

Badanie ma charakter anonimowy. Proszę o udzielanie szczerych odpowiedzi. Dane uzyskane dzięki tej ankiecie zostaną wykorzystane jedynie do celów naukowych.

1. Czy podczas nauki zdalnej korzystasz z urządzeń informacyjno-komunikacyjnych (komputer, telefon, smartfon)?
 - a) Tak
 - b) Nie
2. Czy w ciągu dwóch lat przed badaniem odbywałeś/aś naukę języka angielskiego w systemie kształcenia na odległość?
 - a) Tak
 - b) Nie
3. Z jakiego sprzętu informatycznego korzystasz w czasie nauki zdalnej?
 - a) Komputer/laptop z kamerą
 - b) Komputer bez kamery
 - c) Smartfon
 - d) Inne (jakie?)
4. Czy posiadasz własny komputer/laptop z dostępem do Internetu?
 - a) Tak
 - b) Nie
5. Z jakiego Internetu korzystasz?
 - a) Z limitem
 - b) Bez limitu
 - c) Nie mam stałego dostępu do Internetu

6. Jakie narzędzia komunikacyjno-informacyjne najczęściej wykorzystuje nauczyciel na zajęciach?
- a) Gry
 - b) Strony www
 - c) Prezentacje
 - d) Filmy
 - e) Podcasty (nagrania audio)
 - f) Aplikacje i programy
 - g) Inne (jakie?)
7. Które z wymienionych narzędzi TIK są dla Ciebie najbardziej atrakcyjne?
- a) Gry
 - b) Strony www
 - c) Prezentacje
 - d) Filmy
 - e) Podcasty (nagrania audio)
 - f) Aplikacje i programy
 - g) Inne (jakie?)
8. Czy nauczyciel umieszcza tworzone przez siebie materiały w sieci i są one dostępne dla Ciebie także po lekcji?
- a) Tak
 - b) Nie
 - c) Nie wiem
9. Czy podczas zajęć łączysz się z nauczycielem online?
- a) Tak, zawsze
 - b) Tak, czasami
 - c) Tak, rzadko
 - d) Nie, nigdy
10. Jakie programy/aplikacje wykorzystuje nauczyciel do łączenia się online z uczniami?
- a) Messenger
 - b) WhatsApp
 - c) Skype
 - d) QuickMeeting
 - e) Classroom

- f) Meet w poczcie Google
 - g) Inne (jakie?)
11. Jakimi metodami najczęściej pracujesz podczas nauki zdalnej?
- a) Wykład
 - b) Uzupełnianie zadań w kartach pracy/zeszytcie/zeszytcie ćwiczeń
 - c) Praca z podręcznikiem
 - d) Konwersacje
 - e) Projekty
 - f) Inne (jakie?)
12. Ile czasu poświęcasz na naukę zdalną języka angielskiego?
- a) 1-3 godziny w tygodniu
 - b) 4-6 godzin w tygodniu
 - c) 7-10 godzin w tygodniu
 - d) Więcej niż 10 godzin tygodniowo
13. Czy uważasz, że to wystarczająca ilość czasu?
- a) Tak
 - b) Nie
 - c) Trudno powiedzieć
14. Ile czasu poświęcasz na samodzielną naukę języka?
- a) 1-3 godziny w tygodniu
 - b) 4-6 godzin w tygodniu
 - c) 7-10 godzin w tygodniu
 - d) Powyżej 10 godzi w tygodniu
 - e) Nie uczę się samodzielnie
15. Czy uważasz, że to wystarczająca ilość czasu?
- a) Tak
 - b) Nie
 - c) Trudno powiedzieć
16. Lubisz uczyć się zdalnie?
- a) Tak
 - b) Nie
 - c) Trudno powiedzieć
17. Co najbardziej podoba ci się w nauczaniu zdalnym?
- a) Mogę zostać w domu

- b) Możliwość korzystania z nowych technologii
 - c) Inne formy nauczania
 - d) Inne (jakie?)
18. Co najmniej podoba ci się w nauczaniu zdalnym?
- a) Konieczność zostania w domu
 - b) Konieczność korzystania z nowych technologii
 - c) Inne formy nauczania
 - d) Inne (jakie?)
19. Czy uważasz, że nauka zdalna jest tak samo efektywna jak nauka stacjonarna?
- a) Tak, ponieważ
 - b) Nie, gdyż
 - c) Trudno powiedzieć, bo
20. Czego brakuje ci podczas nauki zdalnej?
- a) Bezpośredniego kontaktu z innymi
 - b) Możliwości sprawdzania swojej pracy i konsultowania się z innymi
 - c) Możliwości podpowiadania sobie
 - d) Możliwości wyjścia z domu
 - e) Możliwości spotkania się ze znajomymi po zajęciach stacjonarnych
 - f) Inne (jakie?)
21. Czy odczuwasz brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem?
- a) Tak, ponieważ
 - b) Nie, gdyż
22. Czy odczuwasz brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami?
- a) Tak, ponieważ
 - b) Nie, gdyż
23. Czy nauczyciel systematycznie sprawdza twoje postępy w nauce języka?
- a) Tak
 - b) Nie
24. W jakiej formie nauczyciel najczęściej sprawdza twoją wiedzę?
- a) Sprawdziany
 - b) Odpowiedzi ustne
 - c) Testy
 - d) Zadania domowe
 - e) Inne (jakie?)

25. Czy w zakresie nauki zdalnej widzisz potrzebę zmiany w sposobie komunikowania się z nauczycielem?
- a) Tak (jakie?)
 - b) Nie
26. Czy w zakresie nauki zdalnej widzisz potrzebę zmian w sposobie prowadzenia zajęć?
- a) Tak (jakie?)
 - b) Nie
27. Z jakich innych, niestosowanych przez nauczyciela narzędzi TIK chciałbyś korzystać podczas zajęć zdalnych?
- a) Gry
 - b) Strony www
 - c) Prezentacje
 - d) Filmy
 - e) Podcasty (nagrania audio)
 - f) Aplikacje i programy
 - g) Inne (jakie?)
28. Oceń swoją biegłość w posługiwaniu się narzędziami TIK podczas zajęć:
- a) Bardzo dobra
 - b) Dobra
 - c) Przeciętna
 - d) Słaba
 - e) Bardzo słaba
29. Jeśli chciałbyś uzupełnić swoje opinie na temat wykorzystywania TIK w nauczaniu zdalnym języka angielskiego to proszę o wypowiedź.
-
-
-

Metryczka:

Płeć

- a) Dziewczyna
- b) Chłopak

Wiek

.....

Szkoła

- a) Podstawowa
- b) Zawodowa
- c) Liceum ogólnokształcące
- d) Technikum
- e) Inne (jakie?)

Miejsca zamieszkania

- a) Wieś
- b) Małe miasto do 10 tys mieszkańców
- c) Miasto do 100 tys mieszkańców
- d) Miasto powyżej 100 tys mieszkańców

Status materialny rodziny

- a) Bardzo dobry
- b) Dobry
- c) Przeciętny
- d) Zły
- e) Bardzo zły

Dziękuję za udział w badaniu 😊

Załącznik 2

***TEST KOMPETENCJI Z JEZYKA ANGIELSKIEGO DLA KLASY PIĄTEJ
SZKOŁY PODSTAWOWEJ***

Name:

Date:

Surname:

Class:

GRAMMAR AND COMMUNICATION SKILLS

I. Wpisz: am, are lub is.

1. Mike ___ from Manchester
2. She ___ interested in modern architecture.
3. You ___ not hungry
4. They ___ at the concert. _____
5. ___ it an ant? 5p.

II. Ułóż słowa w odpowiedniej kolejności.

1. in/ the/ are/ They/ tool/ boxes
.....
2. he/got/ pants/ Has/?
.....
3. short/ you/ got/ have/ hair
..... 6p.
4. got/ hasn't/ a/ She/ sister
.....
5. Tuesday/ They/ have/ got/ on/ running
.....
6. Jacket/ your/ Put/ in/ blue drawer/ the
.....

III. Napisz w liczbie mnogiej podane rzeczowniki.

- a car -
a mice -
an umbrella -
a tooth -
a woman -
- 5p.

VOCABULARY SKILLS

I. Wpisz wyrazy do odpowiedniej kategorii.

1. Family:
2. Sports:
3. Days of the week:
4. Clothes: 18p.
5. Countries:
6. Feelings:

Thursday Greece niece blouse canoeing sad

rude siblings top Sunday Spain football

grandpa Ireland Sunday warm hat volleyball

II. Wykonaj rysunek zgodnie z opisem:

She is slim.

She has got short blond hair.

She's got big blue eyes, a small nose, small ears and a big round mouth.

6p.

READING SKILLS

Przeczytaj tekst i określ czy zdania są prawdziwe (T), lub fałszywe (F).

Hello, my name is Jarek. I'm thirteen years old and I live in Paris.
I'm interested in calisthenics, movies and sport. I am short and slim.
My favourite sport is jogging and I run on Mondays, Thursdays and Sundays. I speak French, English and German.

I've got one brother, Chris. I love my family and they help me a lot. I am a very positive thinking boy.

1. Jarek is slim. ____
2. He is French. ____
3. His hobby is running. ____
4. He is fourteen years old. ____
5. He's got two sisters. ____

5p.

WRITING SKILLS

Opisz swoją osobę w sześciu zdaniach (wykorzystaj takie dane jak np. name, country and address, hobbies, family, free time).

.....
.....
.....
.....

5p.

Suma punktów _____

Opracował: mgr Łukasz Gabarkiewicz