

STRESZCZENIE (SUMMARY IN POLISH)

Rola czynników indywidualnych w procesie uczenia się języka angielskiego jako języka obcego w klasie dwujęzycznej

Celem niniejszej rozprawy doktorskiej jest określenie roli wybranych *czynników indywidualnych w procesie uczenia się języka angielskiego jako języka obcego w klasie dwujęzycznej*. *Nauczanie dwujęzyczne* jest terminem, który na chwilę obecną jest najczęściej używany w polskim kontekście edukacyjnym jako odpowiednik ang. *Content and Language Integrated Learning* (Czura, 2009; Eurydice, 2006; Gajo, 2007;), w skrócie *CLIL*, który definiowany jest jako “dwuogniskowe podejście edukacyjne, w którym dodatkowy język, jest używany jako narzędzie uczenia się i nauczania zarówno treści przedmiotowych, jak i tego języka” (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008, s. 9).

Badania prowadzone poza granicami Polski wskazują na pozytywny wpływ nauczania dwujęzycznego w zakresie umiejętności językowych oraz wiedzy z zakresu przedmiotu nauczanego poprzez język obcy (e.g. Ball, Kelly, & Clegg, 2015; Bredenbröker, 2000; Pérez-Cañado, 2018; Catalán, de Zarobe, & Iragui, 2006 ; Kiziltan & Ersanli, 2007; Lasagabaster, 2008; Surmont, Struys, Noort, & Craen, 2016; Navés & Victori, 2010) oraz różnic indywidualnych (e.g. Arribas, 2016; Lasagabaster, 2011; Pérez-Cañado, 2018; Seikkula-Leino, 2007). Nauczanie dwujęzyczne w Polsce ma dość krótką historię. Nie dziwi więc fakt, że liczba badań przeprowadzonych w Polsce (e.g. Papaja, 2012; Możejko, 2013; Czura & Kołodyńska, 2015; Pitura & Chmielarz, 2017; Czura & Anklewicz, 2018) w porównaniu z badaniami przeprowadzonymi za granicą jest stosunkowo niewielka. Niniejsza dysertacja stanowi próbę uzupełnienia niszy badawczej.

Badanie empiryczne zostało przeprowadzone w dwóch szkołach średnich: *II Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Kaliszu* oraz *I Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Kościuszki w Koninie*. Badanie było prowadzone przez jedno półrocze (semestr letni) w grupie uczniów uczęszczających do klas dwujęzycznych oraz klas tradycyjnych. Pierwsza grupa uczęszczała na wybrane przedmioty pozajęzykowe nauczane za pomocą języka obcego. Uczniowie klas dwujęzycznych, biorący udział w tym badaniu mieli możliwość uczestniczenia w lekcjach historii, fizyki oraz matematyki prowadzonych za pomocą języka angielskiego. W przypadku wyżej wspomnianych uczniów klas tradycyjnych, wszystkie przedmioty za wyjątkiem języka obcego były nauczane w języku polskim.

W celu zebrania danych dotyczących wyżej wspomnianych czynników indywidualnych w badaniu posłużono się standaryzowanymi narzędziami badawczymi stosowanymi we wcześniejszych pracach z tego zakresu. By ocenić rolę czynników indywidualnych w procesie uczenia się języka angielskiego, użyto również standaryzowanych testów służących do oceny postępów w zakresie nauki języka obcego (Oxford Placement Test, 2004). Uzyskane wyniki zostały poddane analizie w celu określenia stopnia współzależności między nimi. Ponadto, prowadzono również wywiady z nauczycielami pracującymi w oddziałach dwujęzycznych oraz dyrektorem i wicedyrektorem *II Liceum Ogólnokształcącym im. Tadeusza Kościuszki w Kaliszu*.

Dysertacja składa się z pięciu rozdziałów, konkluzji, bibliografii oraz załączników. Biorąc pod uwagę fakt, że badanie koncentruje się na uczniach klas dwujęzycznych w **Rozdziale pierwszym** przedstawiono tło teoretyczne nauczania dwujęzycznego, prezentując wybrane definicje nauczania dwujęzycznego oraz jego możliwe warianty. Ponadto, przedstawiono również zarys historyczny tego podejścia edukacyjnego, poświęcając szczególną uwagę polskiemu kontekstowi edukacyjnemu. W tym rozdziale można również znaleźć odniesienie do działań podejmowanych przez Unię Europejską w celu udzielenia poparcia dla tego programu edukacyjnego.

Rozdział drugi poświęcony jest zagadnieniom związanym z metodyką nauczania rekomendowaną w klasach dwujęzycznych. Dyskusja prowadzona jest zgodnie ze wszystkimi umiejętnościami językowymi: czytanie i słuchanie ze zrozumieniem, mówienie oraz pisanie. Uwzględnione są również takie aspekty języka jak: słownictwo i gramatyka. Ponadto, omówiona jest rola języka ojczystego, ocenianie oraz treść podczas lekcji dwujęzycznej.

W **Rozdziale trzecim** zdefiniowane zostały czynniki indywidualne, szczególnie te, które stanowią przedmiot rozważań części empirycznej. Rozdział trzeci stanowi również przegląd badań w obszarze motywacji, autonomii, strategii uczenia się, przekonań dotyczących uczenia się języka obcego oraz stosunku wobec klas dwujęzycznych. Przytoczone wyniki badań prowadzonych w klasach dwujęzycznych wskazują aktualny stan wiedzy, na podstawie której sformułowano w kolejnym rozdziale hipotezy oraz pytania badawcze. W tej części omówiono również łączenie metod ilościowych i jakościowych, co stanowiło podstawę przyjęcia takiegoż podejścia w części empirycznej rozprawy.

Rozdział czwarty rozpoczyna część empiryczną pracy. Sprecyzowano w nim cel badania i zaproponowano dwie główne hipotezy zerowe, dwie główne hipotezy alternatywne, dwa główne pytania badawcze oraz pytania uszczegółowiające, które koncentrują się na roli wybranych czynników indywidualnych w procesie *uczenia się języka angielskiego jako języka*

obcego w klasie dwujęzycznej. Rozdział czwarty przedstawia szczegółowo poszczególne oraz uczestników badania. Rozdział ten opisuje również szczegóły dotyczące opracowywania danych uzyskanych w badaniu empirycznym.

Dyskusja nad wynikami badania stanowi treść **Rozdziału piątego**. Wyniki zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej. Dane były analizowane z podziałem na te uzyskane od uczniów klas dwujęzycznych i klas tradycyjnych, uwzględniając klasę do której uczęszczali tj. klasa pierwsza i druga. Uzyskane wyniki zostały poddane analizie statystycznej z wykorzystaniem *testu t Studenta*, *Alfa Cronbacha* oraz *rzetelności połówkowej*. W drugiej części, te same dane zostały poddane analizie statystycznej z podziałem na ilość godzin języka angielskiego w tygodniu oraz uwzględniając klasę do której uczestnicy badania uczęszczali tj. klasa pierwsza i druga. W tym przypadku posłużono się *analizą wieloczynnikową (ANOVA)*. Biorąc pod uwagę, że nadrzędnym celem badania jest określenie roli wybranych czynników indywidualnych w procesie uczenia się języka angielskiego jako języka obcego w klasie dwujęzycznej, uzyskane wyniki zostały poddane analizie, której celem było oszacowanie poziomu prawdopodobieństwa istnienia współzależności między wspomnianymi zmiennymi. W tym celu posłużono się *korelacją r Pearsona*.

Dysertację zakończono dyskusją podsumowującą uzyskane dane. Została podjęta próba udzielania odpowiedzi na główne pytania badawcze. Wyniki przeprowadzonego badania sugerują, że uczniowie klas dwujęzycznych charakteryzują się stosunkowo dość wysokim poziomem motywacji oraz autonomii. Często stosują strategie uczenia się oraz charakteryzują się pozytywnymi przekonaniami dotyczącymi uczenia się jak również i pozytywnym stosunkiem wobec klas dwujęzycznych. Niemniej jednak, na podstawie zebranych danych nie można wskazać jednej zmiennej, która może w sposób bezpośredni przełożyć się na sukces w nauce języka angielskiego. Wyniki tego badania wskazują, że za sukces językowy odpowiadają w pewnym stopniu wszystkie różnice indywidualne (cf. Dörnyei, 2005). Wyniki tego badania pokazują, że w klasie dwujęzycznej takie różnice indywidualne jak motywacja, autonomia, strategie uczenia się, przekonania dotyczące uczenia się oraz stosunek do klas dwujęzycznych są w pewien sposób z sobą powiązane i tym samym wzajemnie na siebie oddziałują. Te obserwacje z kolei potwierdzają wcześniejsze spostrzeżenia dotyczące korelacji pomiędzy określonymi różnicami indywidualnymi (Banya & Chea, 1997; Griffiths & Soruç, 2020).

Szczegółowa analiza zebranych danych dla poszczególnych różnic indywidualnych pozwala również zauważyć, że motywacja może być jednym z tych czynników indywidualnych, które aktywizują pozostałe zmienne w taki sposób, żeby wzmocnić ich

znaczenie w procesie uczenia się języka angielskiego jako języka obcego w klasie dwujęzycznej. To z kolei powinno przełożyć się na sukces w nauce języka angielskiego w klasie dwujęzycznej. Pomimo stosunkowo dość dużej liczby badanych różnic indywidualnych, nie należy wykluczać roli innych zmiennych, które nie stanowiły bezpośrednio przedmiotu badania. Dysertacja zamyka dyskusja poświęcona wskazaniem możliwych kierunków przyszłych badań w obszarze nauczania dwujęzycznego w polskim kontekście edukacyjnym oraz praktycznym wskazówkom wykorzystania wyników badania omówionego w tej dysertacji do celów dydaktycznych.

Przypisy

- Allan, D. (2004). *Oxford Placement Test 2: Test pack*. Oxford University Press.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford University Press.
- Banya, K., & Chen, M. (1997). Beliefs about foreign language learning: A study of beliefs of teachers' and students' cross cultural settings. Paper presented at the 31st Annual Meeting of the Speakers of Other Languages, Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED411691)
- Bredenbröker, W. (2000). Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Unterricht: Empirische Untersuchungen [Promoting Foreign Language Competences with the Help of Content and Language Integrated Learning: Empirical Investigations]. Lang.
- Catalán, R. M. J., De Zarobe, Y. R., & Iragui, J. C. (2006). Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Vienna English Working Papers*. Vol. 15(3), 23–39.
- Czura, A. (2009). CLIL—the European and the Polish Perspective. *Anglica Wratislaviensia*, 47, 105–114.
- Czura, A., & Anklewicz, A. (2018). Pupils' and teachers' perceptions of CLIL in primary school: A case study. *Linguodidactica*, 22, 47–63.
- Czura, A., & Kołodyńska, A. (2015). CLIL instruction and oral communicative competence in a primary school setting. W K. Ożańskiej-Ponikwii, & B. Loranc-Paszyk (Red.), *Cross-cultural perspectives on bilingualism and bilingual education* (pp. 88–117).
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum.

- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning at school in Europe*. Eurydice European Unit.
- Gajo, L. (2007). Linguistic knowledge and subject knowledge: How does bilingualism contribute to subject development? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 563–581.
- Griffiths, C. & Soruç, A. (2020). *Individual differences in language learning: A complex systems theory perspective*. Springer Nature.
- Kiziltan, N., & Ersanli, C. (2007). The contributions of theme-based CBI to Turkish young learners' language development in English. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 133–148.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30–41.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in language Learning and Teaching*, 5(1), 3–18.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Możejko, Z. (2013). The role of affective factors in CLIL provision in the secondary school. W D. Gabryś-Barker, & J. Bielska (Red.), *Affectivity in second language acquisition* (pp. 226–233).
- Navés, T., & Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An overview of research studies. W Y. R. de Zarobe, & D. Lasagabaster (Red.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 30–54).
- Papaja, K. (2012). The impact of students' attitudes on CLIL. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(2), 28–56.
- Pérez-Cañado, M. L. (2014). Oral communication and interaction. W D. M. Fernández & N. McLaren (Red.), *TELF in primary education* (pp. 178–216).
- Pitura, J., & Chmielarz, D. (2017). Creating a comic strip s very creative and thanks to it we learn and remember – student perceptions of a biology challenge in a gamified extracurricular CLIL project. *Teaching English with Technology*, 17(3), 77–95.
- Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328–341.
- Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M., & Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319–33