

Monika Janicka

*Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Chełm*

**ŚRODOWISKO SPOŁECZNE
I SZKOLNE UCZNIA
A EFEKTYWNOŚĆ PROCESU
NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ
JĘZYKÓW OBCYCH**

**Students social and school environment and the efficiency
of learning foreign languages**

The paper is aimed at the identification of the environmental factors which have the most significant impact on the level of teenagers' competence in foreign languages. The main goal is to determine whether school is capable of reducing the impact of adverse social background on achievement in learning a foreign language. The first part of the article is focused on the theoretical aspects of socialization related to the process of learning and provides an overview of research connected with the subject. The second part presents the tools, procedures and findings of the author's own research project.

1. Wprowadzenie

Na efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych wpływa wiele czynników. Należą do nich przede wszystkim czynniki indywidualne o charakterze kognitywnym, jak uzdolnienia językowe, poziom inteligencji, pamięć czy temperament, ale także czynniki mające charakter afektywny, jak choćby motywacja do poznawania danego języka obcego. Drugi zaś niezwykle ważny obszar, mający wpływ na procesy uczenia się i nauczania stanowią czynniki o charakterze społecznym. Do czynników tych zaliczyć można przede wszystkim środowisko rodzinne, w którym człowiek wzrasta i dzięki któremu od najmłodszych lat życia dokonuje się proces jego socjalizacji. Do elementów o

charakterze społecznym zaliczyć można również środowisko szkolne z całą jego złożonością i wielością interakcji w nim zachodzących.

Celem prezentowanego projektu badawczego była identyfikacja tych czynników środowiskowych, które mają największy wpływ na poziom umiejętności językowych oraz próba odpowiedzi na pytanie, czy szkoła jest w stanie wyrównać deficyty dzieci i młodzieży wynikające z ich niekorzystnego pochodzenia społecznego. W części pierwszej niniejszego artykułu zaprezentowane zostaną przesłanki teoretyczne leżące u podstaw zrealizowanego projektu oraz przedstawiony zostanie pokrótce stan dotychczasowych badań nad związkiem pomiędzy osiągnięciami szkolnymi a wpływem środowiska. Część druga stanowi dokumentację zrealizowanego projektu badawczego: przedstawia pytania badawcze, narzędzia pomiaru, a także uzyskane wyniki oraz ich analizę.

2. Próba zdefiniowania efektywności procesu nauczania i uczenia się języków obcych

W próbach definiowania efektywności procesów uczenia się i nauczania dają się dostrzec dwa zasadnicze nurty. Pierwszy z nich definiuje efektywność procesu nauczania i uczenia się jako „stosunek między nakładem środków a osiągniętymi rezultatami”, przy czym „nakład środków” rozumiany jest tu jako „wkład personalny, czasowy, finansowy, materialny, techniczny, organizacyjny i inny” (Pfeiffer 2001: 98-99). W podejściu tym dominują starania, aby w sposób możliwie zobiektywizowany mierzyć przyrost wiedzy językowej w oparciu o testy gramatyczne, leksykalne lub fonetyczne, na podstawie których można wnioskować na temat posiadanej przez uczących się wiedzy i jej przyrostu w pewnym przedziale czasowym (por. Ellis 2005, Pawlak 2010).

Jednakże krytycy tego podejścia podkreślają, że mierzony w ten sposób przyrost wiedzy nie oddaje złożoności procesów uczenia się i nauczania, ponieważ nie uwzględnia on szeregu czynników mających wpływ na procesy uczenia się. Z tego względu proponują, aby traktować problem efektywności w sposób holistyczny. Koncepcja ta opiera się na przesłankach antropologiczno-pedagogicznych i postuluje, aby analizując efekty procesów nauczania i uczenia się brać pod uwagę fakt, że zasadniczym punktem wyjścia tychże procesów jest człowiek, a ich celem – umożliwienie mu rozwinięcia swojego potencjału (por. Weigand 2004). Zgodnie z tymi przesłankami o efektywności procesu nauczania i uczenia się można mówić, gdy adresaci procesu wychowawczo-dydaktycznego zdobyli nowe kompetencje i kwalifikacje, ale także rozwinęli swoją osobowość, stali się bardziej samodzielni i krytyczni lub zdobyli doświadczenie w uczeniu się (Harvey, Green 2000). W podejściu tym wychodzi się od osoby uczącego się i bierze pod uwagę wielowymiarowość jego świata rozszerzając rozumienie pojęcia „efektywność” również na cele miękkie, takie jak rozwój osobowości, czy choćby opanowanie strategii usprawniających

przyswajanie wiedzy i umiejętności. Wydaje się, że koncepcja ta *implicite* bierze pod uwagę społeczne uwarunkowania procesów nauczania i uczenia się i relatywizuje na pewnej mierze ich efekty.

3. Wpływ środowiska na procesy nauczania i uczenia się

„Środowisko” definiowane jest z perspektywy pedagogicznej jako „ogół warunków życiowych, w których wzrasta jednostka. Należą do nich przede wszystkim warstwa społeczna i relacje rodzinne, ale także ogół praktycznych doświadczeń i wrażeń, kształtujących zachowania, myślenie oraz postawy młodzieży i będących tym samym istotnymi czynnikami socjalizacji” (Schrüder 2001: 247). Z kolei „socjalizacja” definiowana jest tu jako „wrastanie w określony porządek społeczności poprzez przejęcie (internalizację) panujących w niej norm” (tamże 334). Tillmann podkreśla, że definicja socjalizacji implikuje pojęcie „osobowości”, ponieważ socjalizacja obejmuje obok wiedzy i języka także wewnętrzne procesy psychiczne, uczucia, motywacje oraz wartości (Tillmann 2004: 11-12). Aby osobowość człowieka mogła się rozwijać, potrzebuje on środowiska społecznego i materialnego, które wychodziłoby naprzeciw jego potrzebom. Najważniejszą instancją socjalizującą, w szczególności we wczesnym okresie życia, jest rodzina. Wtórna – lecz nie mniej ważną – są placówki kształceniowe: żłobki, przedszkola i szkoły. Placówki te odgrywają szczególnie w społeczeństwach wysokorozwiniętych coraz istotniejszą rolę, choćby ze względu na wydłużający się okres obowiązkowej skolaryzacji oraz czas przebywania dziecka w tych placówkach. Trzecią instytucją o charakterze socjalizującym są grupy koleżeńskie, placówki kulturalno-rozrywkowe oraz media. Instancje te zyskują na znaczeniu wraz z wiekiem jednostki (Hurrelmann 2002: 30-31).

3.1. Rola środowiska społecznego

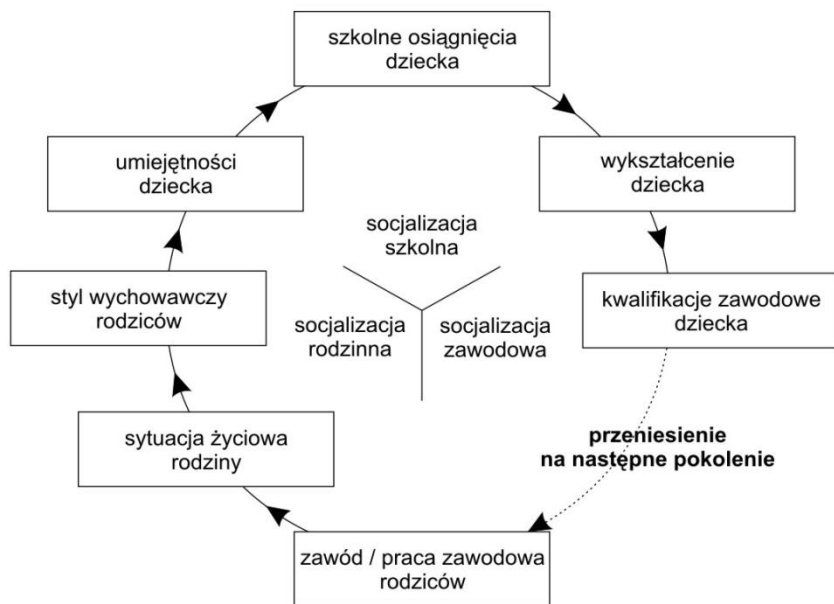
Brakuje konsensusu co do tego, w jakim stopniu środowisko społeczne determinuje socjalizację jednostki. Rozbieżności w postrzeganiu i interpretowaniu tego zjawiska są znaczące: najbardziej skrajna z nich – teoria reprodukcji – głosi, że wykształcenie rodziców, ich sytuacja życiowa, styl wychowywania dzieci, przekładają się na umiejętności dziecka oraz jego szkolne osiągnięcia. Osiągnięcia mają wpływ na to, na jakim etapie młody człowiek zakończy edukację i jakie zdobędzie kwalifikacje zawodowe, co z kolei przełoży się na przebieg procesu socjalizacyjnego kolejnej generacji (por. Rys. 1).

Lange (2005) opisuje, w jaki sposób środowisko rodzinne, wykształcenie rodziców, ich styl wychowawczy mogą wpływać na umiejętności i motywację ich dzieci na płaszczyźnie motywacyjnej:

- Pochodzenie ma wpływ na atrybucję przyczynową, a więc na to, jakim czynnikiem dzieci przypisują swoje sukcesy lub porażki. I tak dzieci

pochodzące z wyższych warstw społecznych przypisują porażki i niepowodzenia częściej sobie, swojemu wysiłkowi włożonemu w naukę, swojej wiedzy i umiejętnościom. Natomiast dzieci wywodzące się z niższych grup społecznych przypisują swoje sukcesy i porażki nie sobie, lecz czynnikom zewnętrznym, od nich zupełnie niezależnym.

- Dzieci z niższych warstw społecznych mają gorszą samoocenę, co z kolei prowadzi do mniejszej samodzielności. Dzieci takie na ogół boją się podejmowania bardziej złożonych i wymagających zadań z lęku przed porażką.
- Autorytarny styl wychowania, typowy dla warstw niższych, mniej wykształconych, wpływa niekorzystnie na umiejętność podejmowania decyzji i wyraża się obniżonym poczuciem wartości oraz przypisywaniem własnych niepowodzeń czynnikom zewnętrznym. (Lange 2005: 105-108).



Rys. 1: Cyrkularny przebieg procesu socjalizacji (Rolf 1980, w: Lange 2005: 104).

Inne zjawiska generujące powstawanie rodzin ryzyka to ubóstwo, bezrobocie, rozłąki zagraniczne, czy rozwody (Kawula 2004: 151). Rodziny takie często nie są w stanie zaspokoić potrzeb emocjonalnych dziecka, bez czego jego rozwój nie może przebiegać prawidłowo.

Należy jednak podkreślić, że w społeczeństwach postmodernistycznych, które cechują pluralizm i demokracja, pochodzenie społeczne nie jest już czynnikiem tak silnie determinującym, zaś możliwości wpływania na własną biografię i kształtowania własnego życia stały się znacznie większe, bez względu

na pochodzenie społeczne. Współczesne teorie socjalizacji podkreślają więc, że jednostka nie jest kształtowana i socjalizowana jedynie w początkowej fazie swojego życia, a więc w okresie dzieciństwa i młodości, ale może rozwijać swoją osobowość przez całe swoje życie. Nie oznacza to jednak, iż różnice wynikające z pochodzenia społecznego zostały zniwelowane do końca. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że różnorodne uwarunkowania środowiska rodzinnego ucznia przekładają się na jego sytuację szkolną. Dzieci, którym rodzina dostarcza mniej bodźców do rozwoju, co może wynikać z gorszej sytuacji finansowej rodziny, niższego kapitału kulturowego i społecznego, są w pewnym sensie poszkodowane już na starcie swojej kariery edukacyjnej.

Niższy status społeczny i finansowy rodziny mogą być przyczyną sytuacji, w której uczeń przy wystąpieniu problemów w nauce języka obcego nie otrzyma wsparcia i pomocy w domu, ponieważ jego rodzice nie znają żadnego języka obcego. Z powodu deficytów finansowych rodzice nie będą też w stanie sfinansować dodatkowego kursu językowego, ani dodatkowych lekcji. Dziecko może też nie widzieć związku pomiędzy uczeniem się języka obcego a rzeczywistością: rodzina nigdy nie wyjeżdżała za granicę, nie posiada żadnych zagranicznych kontaktów, ani bliższych perspektyw na wyjazd. Motywacja takiego dziecka do uczenia się języków obcych jest niska.

Rodzaj relacji emocjonalnych w rodzinie odgrywa również bardzo istotną rolę w procesach uczenia się i nauczania. Zimmermann i Spangler (2001) podkreślają, że klimat wychowawczy ma ogromny wpływ na regulację emocji, a więc na to, jak młody człowiek radzi sobie ze stresem. Silna relacja emocjonalna z bliską osobą oraz poczucie wsparcia emocjonalnego dostarczają dziecku poczucia własnej wartości i poczucia kompetencji. Natomiast brak bliskich więzi, brak wsparcia ze strony najbliższych skutkuje negatywnym stosunkiem do siebie samego, poczuciem alienacji i spadkiem motywacji do podejmowania jakichkolwiek działań (Kawula 2004, Zimmermann, Spangler 2001). Bez emocjonalnych związków dziecko nie jest w stanie nauczyć się kontrolowania, oceniania i wpływania na swoje emocje. Deficyt ten odbija się negatywnie na obrazie siebie i skutkuje mniejszą zdolnością do zachowań autonomicznych. Hurrelmann podkreśla (2002), że najkorzystniejszy dla rozwoju dziecka jest uczestniczący styl wychowania cechujący się zapewnieniem dziecku w równym stopniu uwagi, ciepła i poczucia akceptacji.

Jak wynika z badań Olubińskiego (2005: 77-86), jedynie 5-7% rodziców wykazuje się względnie dobrym wypełnianiem funkcji i zadań wychowawczych, dzięki którym możliwe jest zapewnienie dziecku optymalnego rozwoju oraz wykorzystania przez nie potencjału. Z badań tych wynika jednocześnie, że ok. 70% rodziców cechuje bierna, roszczeniowa postawa wobec szkoły, którą traktują jako przechowalnię dla swoich dzieci, nie interesując się ich postępami i cedując całą odpowiedzialność za efekty nauczania na szkołę.

3.2. Rola środowiska szkolnego

Szkola stanowi system dużo bardziej skomplikowany niż system rodzinny. Uczeń wchodzi tu w relacje ze znacznie większą liczbą osób: z nauczycielami różnych przedmiotów, z kolegami z klasy, z kolegami i koleżankami z innych klas, z wychowawcą klasy, z psychologiem szkolnym. Ze względu na ograniczenia, jakie narzuca niniejsza publikacja, nie jest możliwa analiza wszystkich tych relacji. Z tego względu dokładniejszej analizie zostanie poddana jedynie relacja uczeń – nauczyciel, którą Pfeiffer (2001) określa mianem najważniejszego elementu układu glottodydaktycznego.

O ile w podejściu tradycyjnym nauczyciel stał w centrum procesu kształcenia stanowiąc główne źródło wiedzy, o tyle, wraz z rozwojem kognitywnych oraz konstruktywistycznych teorii nauczania, zgodnie z którymi wiedza powstaje w wyniku autoreferencyjnych procesów uczenia się, musiało także ulec zmianie pojmowanie roli nauczyciela dla procesów dydaktycznych. Relacja nauczyciel – uczeń ma jednak nie tylko wymiar kognitywny, ale także wymiar emocjonalny. Według Kawuli dobry nauczyciel potrafi udzielić uczniowi właściwej pomocy i wzmocnić tkwiące w nim siły poprzez bezwarunkową akceptację osoby ucznia oraz relację zaufania i bliskości, akceptując jednocześnie warunkowo jego zachowania i ich konsekwencje. Dzięki takiej postawie nauczyciel może stawiać określone wymagania i oczekiwać ich spełnienia. Dobry nauczyciel stwarza swojemu wychowankowi sytuację i stymuluje działania, które uruchamiają w uczniu własną aktywność, wynikającą z wiary we własne siły. Taki styl wychowawczy, wychodzący od potrzeb jednostki, zakłada wsparcie ze strony wychowawcy, ale prowadzi do samodzielności i do samorozwoju (Kawula 2004: 54-61).

Jak wykazują badania Elke Wild (2001: 491), uczniowie wykazują najwyższy poziom motywacji wewnętrznej, gdy nauczyciele wspierają ich autonomię, sygnalizują osobiste zainteresowanie, a jednocześnie prowadzą lekcje o jasnej przejrzystej strukturze i stymulują uczniów do działania. Również Neuenschwander (2005: 335) podkreśla, że wprowadzanie i konsekwentne przestrzeganie określonych reguł, formułowanie wymagań w jasny i komunikatywny sposób, przy jednoczesnych ciepłych, osobistych relacjach z uczniami ma dodatni wpływ na rozwój osobowości wychowanków oraz ich motywację do uczenia się (tamże: 398).

4. Prezentacja badania ilościowego

Powyższe rozważania ukazują, od jak wielu czynników o charakterze społecznym zależy efektywność procesu nauczania i uczenia się języków obcych. O ile istnieje wiele badań, dokumentujących zależność pomiędzy pochodzeniem społecznym a osiągnięciami szkolnymi (por. Baumert i in. 2002, Borowicz 1988, 2000, Bourdieu, Passeron 1970, Hüfner 1973, Kwieciński 1973, 2002), o tyle wpływ środowiska szkolnego na osiągnięcia szkolne jest udokumentowany w

mniej zadowalającym stopniu (Holder 2005, Janicka 2007, Schümer 2004). Natomiast możliwość wyrównania deficytów powstałych wskutek niekorzystnego pochodzenia społecznego przez szkołę nie została w Polsce w zadowalającym stopniu zbadana, zaś w polskim piśmiennictwie glottodydaktycznym tematyka ta nie była właściwie poruszana. Dlatego prezentowane w niniejszym artykule wyniki są w pewnym sensie pionierskie.

Badanie miało na celu weryfikację zależności pomiędzy jakością środowiska szkolnego a poziomem kompetencji obcojęzycznej uczniów. W celu zbadania tej zależności postawione zostały następujące pytania badawcze:

- Jakie czynniki środowiska społecznego mają najistotniejszy wpływ na poziom umiejętności uczniów?
- Jakie czynniki środowiska szkolnego mają najistotniejszy wpływ na poziom umiejętności uczniów?

Natomiast głównym celem prezentowanego projektu badawczego było stwierdzenie, *czy i w jakim stopniu środowisko szkolne ma możliwość wyrównywania deficytów w poziomie umiejętności uczniów pochodzących z niekorzystnych środowisk społecznych.*

4.1. Organizacja badania

Badanie zostało przeprowadzone pomiędzy styczniem a czerwcem 2008 na próbie $N = 498$ uczniów uczęszczających do gimnazjów na terenie województwa lubelskiego (młodzież w wieku 13-16 lat), uczących się w szkole języka niemieckiego. Ten okres rozwoju cechuje się ogromnymi zmianami biologicznymi wywołanymi działaniem hormonów, częstymi zmianami nastrojów, spadkiem motywacji przy jednoczesnym niezwykle intensywnym rozwoju intelektualnym (Neuenschwander 2005, Szalek 2004). Z socjologicznego punktu widzenia jest to czas, kiedy młody człowiek wyzwala się w sposób intensywny z kręgu rodzinnego, który stanowił dotychczas pierwotną instancję socjalizacyjną i coraz częściej szuka wzorców osobowych, ale także wsparcia poza domem rodzinnym (Hurrelmann 2002). W badanej grupie 145 osób było uczniami gimnazjów znajdujących się w mieście wojewódzkim (Lublin), 100 – w miastach powiatowych (Chełm i Kraśnik), 82 osoby uczyły się w gimnazjach w miastach gminnych (Rejowiec Fabryczny i Bełżyce), natomiast 171 respondentów była uczniami gimnazjów znajdujących się w gminach wiejskich (Gorzków i Ruda Huta).

Badanie zostało zaplanowane jako diagnoza poprzeczna, badająca zastany stan rzeczy bez ingerencji badacza w układ (Komorowska 1982: 172-173). Ta metoda badawcza wydaje się w tym przypadku uzasadniona, ponieważ badanie dotyczyło czynników takich jak pochodzenie społeczne lub wykształcenie rodziców respondentów, a więc nie dających się manipulować w krótkiej perspektywie czasowej.

W celu uzyskania odpowiedzi na sformułowane powyżej pytania badawcze, został zaprojektowany kwestionariusz ankiety, w którym poszczególne wskaźniki wyrażone były stwierdzeniami, zaś respondenci mieli zaznaczyć na skali odpowiedź, która najbardziej odpowiada ich subiektywnej ocenie występowania danego zjawiska. Ponadto pod każdym z pytań pozostawiono respondentom wolne miejsce, tak, aby w razie potrzeby mogli uzupełnić swoje odpowiedzi na pytania zamknięte swobodnymi wypowiedziami. Ankieta została przeprowadzona metodą audytoryjną: w miejscu nauki respondentów i była anonimowa (Łobocki 2006: 260-261).

4.2. Operacjonalizacja zmiennych

Aby zdiagnozować wymienione w poprzednim podrozdziale zależności, wyróżniono wynikające z rozważań teoretycznych zmienne. „Poziom umiejętności” został zidentyfikowany jako zmienna zależna. Wskaźnik syntetyczny poziomu umiejętności jest bardzo złożony i obejmuje szereg elementów wyrażonych w ankiecie za pomocą baterii wskaźników (Nowak 2007: 182-183). Do elementów tych należą: kompetencja kognitywna i strategiczna zoperacjonalizowana za pomocą 8 wskaźników. (*Gdy nie znam jakiegoś słowa, potrafię użyć słowa o podobnym znaczeniu – Umiejętność definiowania w języku obcym cechy czegoś, czego nazwy nie umiem sobie przypomnieć. – Gdy nauczyciel sygnalizuje, że nie rozumie, co miałem/am na myśli, potrafię poprawić swój błąd – Zanim zacznę czytać tekst, który wydaje mi się trudny, zastanawiam się, czego ten tekst może dotyczyć – Zanim zacznę czytać tekst, który wydaje mi się trudny, staram się przypomnieć sobie, co już wiem na dany temat – Potrafię określić na podstawie kontekstu znaczenie nieznanymi słowami – Na podstawie kontekstu potrafię domyślić się znaczenie danego zdania, danej wypowiedzi – Uczę się robić rysunki, aby lepiej zapamiętać nową strukturę gramatyczną, nowe wyrazy.* Kompetencja strategiczna oceniana była za pomocą skali przymiotnikowej uwzględniającej częstość występowania wymienionych umiejętności (*często – rzadko – nigdy*).

Kolejnym elementem „poziomu umiejętności” jest kompetencja motywacyjna oraz decyzja wolicjonalna wyrażone w kwestionariuszu ankiet za pomocą 23 wskaźników¹. Zostały one zoperacjonalizowane przez następujące stwierdzenia: *W dzisiejszych czasach trzeba znać języki obce – Język obcy to dla mnie bardzo ważny przedmiot – Cieszę się, że uczymy się w szkole języka niemieckiego – Wolal(a)bym uczyć się angielskiego – Nauka języka niemieckiego sprawia mi przyjemność – Podobają mi się język niemiecki – Gdy dostanę dobrą ocenę z języka niemieckiego, czuję się dowartościowana/ny – Dzięki znajomości języka niemieckiego czuję się pewniej, gdy spotykam ludzi nie mówiących po polsku – Dzięki znajomości języka niemieckiego łatwiej jest (będzie) mi nawiązać kontakty międzynarodowe – Dzięki znajomości języka niemieckiego będzie mi kiedyś łatwiej znaleźć pracę – Chciał(a)bym wyjechać kiedyś do Niemiec, a znajomość niemieckiego mi w tym pomoże – Moje umiejętności językowe zależą od tego, jak pracuję na lekcjach/czy dużo uczę się w domu/moich zdolności mojego nauczyciela – Moja ocena z języka niemieckiego zależy od tego,*

¹ W syntetycznym wskaźniku poziomu umiejętności temu elementowi została przyznana dwukrotnie większa waga niż dwóm pozostałym elementom.

jak pracuję na lekcjach/czy dużo uczę się w domu/moich zdolności/moja ocena z języka niemieckiego jest kwestią przypadku. Również i te stwierdzenia oceniane były w trzystopniowej skali przymiotnikowej (*zgadząm się całkowicie – zgadzam się częściowo – zupełnie się nie zgadzam*). Ponadto pod uwagę wzięte zostały takie wskaźniki, jak ocena z języka niemieckiego oraz czas poświęcony w domu na naukę tego języka. Założono, że im wyższa ocena z języka niemieckiego i im więcej czasu poświęcano na jego naukę, tym wyższy jest także poziom motywacji do uczenia się języka niemieckiego, ale także decyzja wolicjonalna dotycząca podjęcia wysiłku uczenia się. Wskaźniki te oceniono w skali cyfrowej: od pięciu punktów za ocenę bardzo dobrą, po zero za ocenę niedostateczną. Liczba punktów przyznanych za czas poświęcony na naukę była również wprost proporcjonalna do długości jego trwania (*więcej niż dwie godziny tygodniowo: 4 – dwie godziny tygodniowo: 3 – jedna godzina tygodniowo: 2 – pół godziny tygodniowo: 1 – mniej niż pół godziny tygodniowo: 0 punktów*).

Za element „poziomu umiejętności” uznane zostały także kompetencja społeczna i etyczna. Uwzględnienie tego elementu w indeksie „poziomu umiejętności” jest wyjściem naprzeciw postulatowi dydaktyki konstruktywistycznej, która zakłada, że podmiot samodzielnie buduje swoją wiedzę, jednak zawsze odbywa się to w wymiarze interaktywnym. Poprzez kontakty z innymi uczestnikami procesów dydaktycznych oraz współdziałanie w grupie jednostka poznaje swoje granice, uczy się radzenia sobie z konsensusem oraz sprzecznością poglądów oraz uczy się odpowiedzialności za innych (Reich 2004: 175). Kompetencja społeczno-etyczna wyrażona została w syntetycznym wskaźniku „poziomu umiejętności” poprzez 14 wskaźników: *Przebieg lekcji zależy między innymi od mojej aktywności i przygotowania – Gdyby wszyscy współpracowali z nauczycielem, można by się więcej nauczyć – Gdyby uczniowie dobrzy pomagali słabszym, cała klasa miałaby lepsze osiągnięcia – W razie potrzeby mogę się zwrócić do koleżanki lub kolegi z prośbą o pomoc – Często pomagam koleżankom i kolegom, gdy mają problemy w nauce – lekcja może się nie udać, gdy przeszkadzam w jej prowadzeniu – Dzięki lekcjom języka niemieckiego poznałem/am lepiej kulturę krajów niemieckojęzycznych/ Dzięki lekcjom języka niemieckiego pozbyłem/am się wielu stereotypów na temat Niemców – Widzę wiele podobieństw między kulturą polską a kulturą krajów niemieckojęzycznych – Chciał(a)bym dowiedzieć się więcej na temat kultury i historii krajów niemieckojęzycznych – Dzięki poznawaniu kultury innych państw staję się bardziej tolerancyjny/a – Ucząc się języka niemieckiego stałem/am się bardziej otwarty/ta na inne kultury.*

Te trzy komponenty: kompetencja kognitywno-startegiczna, kompetencja motywacyjno-wolicjonalna oraz społeczno-etyczna stanowią składowe wskaźniki syntetycznego „poziomu umiejętności”, przy czym motywacji, którą Szalek określa mianem najważniejszej przesłanki sukcesu w szkolnej nauce języka obcego (Szalek 1992: 81) oraz decyzji wolicjonalnej, rozumianej w niniejszej pracy jako świadome

podjęcie decyzji o uczeniu się, przypisano wagę dwukrotnie większą (50%) niż dwóm pozostałym komponentom „poziomu umiejętności” (po 25%)².

Natomiast za zmienne niezależne zostały uznane środowisko społeczne oraz środowisko szkolne. Środowisko społeczne zoperacjonalizowane zostało przez następujące wskaźniki:

1. pochodzenie geograficzne (*miasto wojewódzkie – miasto powiatowe – miasto gminne – wieś*),
2. struktura rodziny (*wychowują mnie obydwójce rodzice – tylko jedno z rodziców – dziadkowie – brak rodziców*),
3. wykształcenie rodziców (*wyższe – średnie z maturą – średnie niepełne – zawodowe – podstawowe – nie wiem*),
4. zatrudnienie matki oraz zatrudnienie ojca (*zatrudniony – rencista – emeryt – bezrobotny*),
5. liczba rodzeństwa,
6. warunki mieszkalne (*własny pokój – własne biurko*),
7. klimat wychowawczy:
 - a) sieć wsparcia (Czy w domu możesz zawsze na kogoś liczyć? – Jeśli odpowiedziałeś TAK, podkreśl na kogo możesz zawsze liczyć; na: mamę, tatę, babcię, dziadka, ciocię, wujka, starszego brata, starszą siostrę, inne – Rozmawiam z rodzicami o moich problemach – Rodzice pomagają mi w rozwiązywaniu problemów)
 - b) zapewnienie potrzeb szacunku i akceptacji (Czy lubisz przebywać w domu? Dlaczego? Jak najczęściej czujesz się w domu: doceniany – szanowany – rozumiany – akceptowany – kochany – szczęśliwy – bezpieczny)
 - c) zapewnienie potrzeby kompetencji (Rodzice pomagają mi w nauce)
 - d) zapewnienie potrzeby autonomii (W domu czuję się samodzielny)
 - e) przejrzyste struktury wychowawcze (Moi rodzice są dla mnie autorytetem – Rodzice stawiają mi jasne granice: wiem, co mi wolno, a czego nie)
 - f) sprawowanie kontroli nad zachowaniem dziecka (Rodzice interesują się moimi wynikami w nauce – Rodzice wiedzą, gdzie i z kim spędzam czas – Rodzice kontaktują się z wychowawcą lub moimi nauczycielami dowiadując się o moje wyniki – Rozmawiamy o szkole)
 - g) czas spędzany z rodzicami (Spędzam z rodzicami soboty i niedziele – ferie zimowe – wakacje – Robimy wspólne wycieczki)

² Stwierdzeniom zawartym w ankiecie przypisywano punkty, w zależności od nasilenia lub częstotliwości występowania danego zjawiska, np. zgadzam się całkowicie – 3, zgadzam się częściowo – 2, zupełnie się nie zgadzam – 1. Wyższa suma punktów świadczyła o nasilonym występowaniu danych zachowań lub umiejętności.

8. kapitał kulturowy (*Chodzę z rodzicami do kina – do teatru – na koncerty – Rozmawiamy o polityce – o przeczytanych książkach – Podaj przybliżoną liczbę książek w domu: 0, 1-20, 20-50, 50-100, więcej niż 100.*

Środowisko szkolne zostało zoperacjonalizowane przez następujące wskaźniki:

1. geograficzne położenie szkoły (*miasto wojewódzkie – miasto powiatowe – miasto gminne – wieś*),
2. sieć wsparcia w szkole (*Czy w szkole zawsze możesz na kogoś liczyć? – Jeśli odpowiedziałeś TAK, podkreśl na kogo możesz zawsze liczyć: na wychowawcę, innego nauczyciela, psychologa szkolnego, kolegę, koleżankę, inne – Nauczyciel interesuje się problemami uczniów – Często z nami rozmawia – Potrafi słuchać – Mam do niego zaufanie – Lubię moją klasę – Tworzymy zgraną paczkę – W klasie mam wielu przyjaciół*)
3. poczucie bycia szanowanym i docenianym (*W szkole czuję się doceniony – szanowany – rozumiany – akceptowany – lubiany – Koleżki i koleżanki liczą się ze mną*)
4. zapewnienie potrzeby kompetencji (*Czuję, że w szkole rozwijam się intelektualnie – Czuję, że w szkole rozwijam moją osobowość – Nauczyciel tłumaczy, gdy czegoś nie rozumiem – (Nauczyciel chwali nas za osiągnięcia – Oceniając nas, bierze pod uwagę nakład pracy ucznia, jego starania)*
5. zapewnienie potrzeby autonomii (*W szkole czuję się samodzielny – Nauczyciel pozwala nam wybierać, jakie zadania chcemy robić na lekcji – Pozwala, byśmy oceniali się sami*)
6. przejrzyste struktury (*Nauczyciel jest wymagający – Nauczyciel jest sprawiedliwy – Na jego lekcjach panuje dyscyplina*)
7. samopoczucie w szkole i w klasie (*Lubię moją szkołę – Dobrze czuję się w szkole – Atmosfera w klasie jest przyjazna – W klasie czuję się bezpiecznie – W szkole mam poczucie tłoku – Przech balas panujący w szkole nie mogę się skoncentrować*).

4.3. Wyniki badania ilościowego

W podrozdziale tym przedstawione zostaną wybrane wyniki badania, które udzielają odpowiedzi na postawione uprzednio pytania badawcze.

Średni syntetyczny wskaźnik poziomu umiejętności wyniósł 60,7 (w skali 0-94)³. W Tabeli 1 zaprezentowane zostały wybrane wyniki z podziałem na miejsce zamieszkania ucznia oraz cechy społeczne jego rodziny.

Jak wynika z poniższej tabeli, miejsce zamieszkania ma wpływ na poziom umiejętności uczniów. Najniższym poziomem umiejętności wykazali się uczniowie uczęszczający do gimnazjów gminnych. Może to wynikać z trudnej sytuacji ekonomicznej tych miejscowości. Jak wynika z przeprowadzonego dodatkowo

³ W późniejszych obliczeniach średniej ważonej wskaźnik syntetyczny poziomu umiejętności został przeliczony w skali do 100. Po takim przeliczeniu wartość średniego poziomu umiejętności wyniosła 64,5.

wywiadu jakościowego, niskie wyniki można tłumaczyć złą sytuacją ekonomiczną mieszkańców, wysoką stopą bezrobocia oraz rozłakami rodzinnymi. Na przykład w Rejowcu Fabrycznym wiele rodzin było rozbitych ze względów ekonomicznych: wiele matek pracuje we Włoszech, aby zapewnić byt pozostałej w kraju rodzinie.

Istotnym czynnikiem mającym wpływ na poziom umiejętności jest liczba rodzeństwa. Wraz z rosnącą liczbą rodzeństwa spada poziom umiejętności. Najwyższym poziomem umiejętności cechują się jedynacy. Istotne znaczenie dla poziomu umiejętności posiada zatrudnienie ojca. Zgodnie z przewidywaniami poziom umiejętności dzieci z rodzin, w których ojciec pracuje zawodowo jest wyższy, niż średni wskaźnik syntetyczny. Nieco zaskakujący okazał się fakt, że najwyższy poziom umiejętności wykazują dzieci, których ojcowie są emerytami. Można go jednak wytłumaczyć w ten sposób, że ojciec pobierający emeryturę gwarantuje stabilną sytuację finansową rodziny. Ojcowie na emeryturze są także często w dobrej kondycji fizycznej i oprócz pobierania comiesięcznej emerytury, mogą dorabiać dostarczając rodzinie dodatkowych dochodów.

Miejsce zamieszkania	wieś	miasto gminne	miasto powiatowe	miasto wojewódzkie
	60,8	53,9	64,3	63,4
Struktura rodziny	brak rodziców	wychowuje tylko jedno z rodziców	wychowują dziadkowie	rodzina pełna
	49,6	59,9	64,3	61,2
Zatrudnienie ojca	bezrobotny	rencista	emeryt	zatrudniony
	59,1	56,8	64,0	61,7
Liczba rodzeństwa	0	1	2-3	4+
	63,0	62,3	59,4	56,4

Tabela 1: Wartość poziomu umiejętności a wybrane czynniki środowiska społecznego.

Zgodnie z przewidywaniami dzieci z rodzin pełnych mają poziom umiejętności powyżej średniej. Pewnym zaskoczeniem w analizie wyników był fakt, że najwyższy poziom umiejętności posiadają dzieci wychowywane przez dziadków. Po dokładniejszej analizie okazało się jednak, że nie są to w większości przypadków dzieci nie posiadające rodziców, lecz żyjące w rodzinach trzypokoleniowych. Potwierdzałoby to założenie, że im bardziej rozległa sieć wsparcia, im więcej osób, na których może polegać młody człowiek, tym wyższy poziom jego umiejętności.

Istotny wpływ na poziom umiejętności ma również pozytywny klimat wychowawczy. W tym przypadku możliwe było obliczenie wskaźnika korelacji. I tak najsilniej z poziomem umiejętności korelują sieć wsparcia w rodzinie ($r = 0,387$), kapitał kulturowy rodziny ($r = 0,342$) oraz zapewnienie przez środowisko rodzinne potrzeb akceptacji i szacunku ($r = 0,324$).

Jeśli chodzi o środowisko szkolne, to na podstawie przeprowadzonych analiz ilościowych dało się stwierdzić, że poziom umiejętności najsilniej koreluje z zaspokojeniem przez nauczyciela potrzeby kompetencji ($r = 0,596$). Uczniowie, których nauczyciel chwali za osiągnięcia, tłumaczy, gdy czegoś nie rozumieją i ocenia nie tylko produkt końcowy, ale także wysiłki podejmowane przez nich na drodze do osiągnięcia celu, mają najwyższy poziom umiejętności. Dokładniejsze analizy wykazały, iż uczniowie, którzy mają poczucie, że ich potrzeba kompetencji jest zaspokojona, mają dużo wyższe poczucie odpowiedzialności za przebieg lekcji oraz są dużo bardziej zmotywowani do uczenia się języka niemieckiego. Na drugim miejscu ze względu na siłę korelacji z poziomem umiejętności stoi sieć wsparcia ($r = 0,521$). Poziom umiejętności jest najwyższy u tych uczniów, którzy przebywając w szkole mają poczucie, że w ich szkole są osoby, którym mogą zaufać i na których mogą polegać. Im więcej takich osób byli w stanie wskazać w środowisku szkolnym, tym wyższy był ich poziom umiejętności. Silną korelację z poziomem umiejętności wykazywały również dobre samopoczucie w szkole ($r = 0,424$) oraz przejrzyste struktury

wychowawcze ($r = 0,414$). Godny podkreślenia jest fakt, że siła korelacji tych czynników w środowisku szkolnym była większa niż siła tych samych czynników występujących w środowisku społecznym. Tendencję tę można wytłumaczyć odwołując się do teorii socjalizacji mówiącej, że wraz z wiekiem jednostki pierwotna instancja socjalizacyjna, jaką jest środowisko rodzinne, traci na znaczeniu, natomiast równocześnie na znaczeniu zyskują inne instancje socjalizujące, w tym przede wszystkim szkoła oraz grupy rówieśnicze.

Głównym celem badawczym niniejszego projektu była natomiast próba stwierdzenia, czy i w jakim stopniu środowisko szkolne ma możliwość wyrównywania deficytów powstałych wskutek niekorzystnego pochodzenia społecznego. Analiza pozwoliła na ustalenie schematu klasyfikacyjnego dla jakości środowiska społecznego i szkolnego i wyróżnienie czterech typów środowiska społecznego i szkolnego: bardzo korzystnego, raczej korzystnego, niekorzystnego i skrajnie niekorzystnego. Tabela 2 prezentuje rozkład poziomu umiejętności ze względu na jakość środowiska⁴.

środowisko szkolne	środowisko społeczne				średnia ważona
	4	3	2	1	
4	72,1	70,9	68,0	51,5	70,6
3	69,6	64,7	61,7	61,9	64,5
2	71,3	58,8	53,6	55,2	56,8
1	44,8	54,9	47,7	42,8	47,8
średnia ważona	68,7	63,4	56,6	52,4	60,7

Tabela 2: Średnia ważona poziomu umiejętności ze względu na jakość środowiska społecznego i szkolnego.

Legenda: 4 – środowisko bardzo korzystne, 3 – środowisko raczej korzystne, 2 – środowisko niekorzystne, 1 – środowisko skrajnie niekorzystne.

Nie jest zaskakujący wynik wskazujący na to, że uczniowie pochodzący z korzystnych środowisk społecznych i uczący się jednocześnie w korzystnym środowisku szkolnym, mają najwyższy poziom umiejętności (72,1). Jest on prawie równie wysoki w przypadku raczej korzystnego środowiska społecznego i bardzo korzystnego środowiska szkolnego (70,9)⁵. Także w przypadku raczej korzystnego środowiska

⁴ Za punkt wyjścia obrano średnią arytmetyczną, która stanowi granicę pomiędzy typami środowiska 2 oraz 3. Dolną granicą kategorii 4. (środowisko bardzo korzystne) jest wartość średniej arytmetycznej powiększonej o jedno odchylenie standardowe, zaś górną granicą kategorii 1. (środowisko skrajnie niekorzystne) jest wartość średniej arytmetycznej pomniejszonej o jedno odchylenie standardowe.

⁵ Tendencji tej nie da się zauważyć w odniesieniu do skrajnie niekorzystnego środowiska społecznego. Wynik ten nie jest jednak miarodajny, ponieważ liczba respondentów tej grupy była bardzo nieliczna, dlatego nie jest brany pod uwagę.

szkolnego poziom umiejętności uczniów plasuje się powyżej przeciętnej, nawet w sytuacji, gdy pochodzą oni ze skrajnie niekorzystnych środowisk społecznych.

5. Wnioski

Jak pokazują wyniki przeprowadzonej diagnozy, środowisko społeczne i szkolne mają znaczący wpływ na poziom umiejętności, choć korelacja pomiędzy poziomem umiejętności a czynnikami środowiska szkolnego jest silniejsza niż między umiejętnościami a czynnikami środowiska społecznego. W praktyce oznacza to, że w przypadku uczniów pochodzących z bardzo niekorzystnych środowisk społecznych, w których nie mogą oni liczyć na wsparcie bliskich osób, które nie zaspokajają ich potrzeb psychicznych, środowisk, gdzie nikt nie interesuje się problemami dzieci, taką sieć wsparcia może oferować szkoła. Środowisko szkolne, w którym uczeń czuje się akceptowany i doceniany, gdzie doświadcza adekwatnej kontroli swoich zachowań przy jednoczesnym poczuciu, że może liczyć na wsparcie i pomoc, ma największy wpływ na poziom jego umiejętności.

Powyższe wyniki mają w pewnym sensie wydźwięk pesymistyczny: poziom umiejętności, dający się, jak należy mniemać, ekstrapolować na sukces szkolny w ogóle, jest w znacznym stopniu determinowany przez jakość środowiska rodzinnego, zaś uczniowie pochodzący z bardzo niekorzystnych środowisk społecznych mają dużo gorsze szanse na odniesienie sukcesu szkolnego. Z drugiej jednak strony analiza wyników niesie ze sobą także wnioski optymistyczne: choć poziom umiejętności jest z znaczącym stopniem zależny od kontekstu środowiskowego, to nie jest jednak przez niego zdeterminowany całkowicie. Ważniejsze od czynników środowiska społecznego okazują się być wpływy środowiska szkolnego. Zaś czynnikiem mającym najsilniejszy wpływ na poziom umiejętności okazało się być zapewnienie przez nauczyciela potrzeby kompetencji. Ponadto poczucie, że jest się w środowisku szkolnym docenianym i akceptowanym, że są w tym środowisku osoby, którym można zaufać i na które można liczyć, wpływają pozytywnie na poziom umiejętności. Oznacza to tym samym, że wpływ niekorzystnego pochodzenia społecznego oraz niekorzystny klimat wychowawczy w rodzinie mogą być niwelowane poprzez ciepłe, budowane na zaufaniu i wsparciu relacje w środowisku szkolnym.

BIBLIOGRAFIA

- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Tillmann K.-J., Weiß, M. 2002. *PISA-2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Leske und Budrach: Opladen
- Borowicz, R. 1988. *Równość i sprawiedliwość społeczna. Studium na przykładzie oświaty*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Borowicz, R. 2000. *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*. Wszechnica Mazurska: Olecko.

- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., 1970, 2006. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania* tłum. E. Neyman Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Ellis, R., 2005, "Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study", *Studies in Second Language Acquisition*, 27. 141-172.
- Harvey, L., Green, D. 2000. „Qualität definieren: Fünf verschiedene Ansätze”. w: *Zeitschrift für Pädagogik* 41. Beiheft: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich, S. 17-40.
- Holder, M. 2005. *Fähigkeits Selbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang: Berlin.
- Hurrelmann, K. 2002. *Einführung in die Sozialisations theorie*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Janicka, M. 2008. „Wpływ środowiska społecznego i szkolnego na motywację do uczenia się języka niemieckiego (na przykładzie szkół gimnazjalnych na terenie województwa lubelskiego)”. w: Michońska-Stadnik A., Wąsik Z. (red.) *Nowe spojrzenie na motywację w dydaktyce języków obcych T. 1*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej: Wrocław. 61-74.
- Kawula, S. 2004. *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*. Wydawnictwo Edukacyjne akapit: Toruń.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.
- Kwieciński, Z. 1973. *Poziom wiedzy uczniów a środowisko szkoły*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika: Toruń.
- Kwieciński, Z. 2002. *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*. Wydawnictwo EDYTOR: Toruń.
- Lange, E. 2005. *Soziologie des Erziehungs wesens*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”: Kraków.
- Neuenschwander, M. P. 2005. *Unterrichtssystem und Unterrichtsqualität. Konturen einer Unterrichtstheorie für die Sekundarstufe und ihre empirische Bewährung*. Haupt Verlag: Bern, Stuttgart, Wien.
- Nowak, S. 2007. *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
- Olubiński, A. 2005. „Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego”. w: Nyczaj-Drąg, M., Gładzowski, M. (red.) *Współprze strzenie edukacji*. Oficyna Wydawnicza „IMPULS”: Kraków. 77-86.
- Pawlak, M., 2009. „Metodologia badań nad strategiami uczenia się języka obcego”. *Neofilolog* 32. 65-83.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Wagros: Poznań
- Reich, K. 2004. *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Luchterhand: München/Unterschleißheim.
- Rolff, H.-G. 1980. *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Quelle und Meyer: Heidelberg.
- Schröder, H. 2001. *Didaktisches Wörterbuch*. R. Oldenburg Verlag: München, Wien.

- Schümer, G. 2004. „Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen”. w Schümer, G., Tillmann K.-J., Weiß, M. (Hrsg.) *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden. 73-114.
- Szalek, M. 1992. *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Wagros: Poznań.
- Szalek, M. 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*. Wagros: Poznań.
- Tillmann, K.-J. 2004. *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Rowohlt Taschenbuchverlag, Reinbek bei Hamburg.
- Wild, E. 2001. „Familiale und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern”. w: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2001. 481-499.
- Zimmermann, P., Spangler, D. 2001. „Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule”. w: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2001. 461-479.