

Melanie Ellis

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrzę

WPŁYW EGZAMINU GIMNAZJALNEGO Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA PROCES NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

The effect of the lower secondary school external examination in English on teachers and learners

Questionnaires were used to gather data from learners in class 3 lower secondary school and their teachers. This information was compared with data obtained a year earlier during a baseline study, with the aim of assessing what effect the new external examination in English had had on the teaching and learning process. It was found that the examination appears to have positively influenced learner motivation and caused teachers to change materials and teaching techniques.

1. Wstęp

Poniższy artykuł opisuje drugi etap długotrwałego, etnograficznego badania, które ma na celu analizę wpływu zwrotnego (*washback effect*) zewnętrznego egzaminu z języka obcego dla uczniów gimnazjum na proces nauczania i uczenia się języka angielskiego w szkołach. Jest kontynuacją opartą na opisie stanu wejściowego (*baseline study*), dokonanego w 2008 roku i odzwierciedlającego proces nauczania i uczenia się przed wprowadzeniem nowego egzaminu. (Ellis 2009)

Zewnętrzny egzamin z języka obcego dla uczniów klas II gimnazjum został przeprowadzony po raz pierwszy w kwietniu 2009 roku. Składał się z trzech części: rozumienia ze sluchu, rozumienia tekstu czytanego i reagowania językowego. Zawierał zadania zamknięte różnego typu. Według opisu testu, umieszczonego na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, egzamin miał także zawierać zadanie otwarte, w formie opisu obrazka. Zadanie to zostało jednak usunięte w marcu 2009 roku, z powodu oszczędności finansowych. Dokonano również jeszcze jed-

nej bardzo ważnej zmiany odnośnie samego egzaminu. W listopadzie 2008 roku ogłoszono, że punkty uzyskane na egzaminie z języka obcego będą brane pod uwagę w procesie rekrutacji dopiero od wiosny 2012 roku. Jednakże, jeśli szkoła ponadgimnazjalna zechce rekrutować uczniów do klasy językowej (z rozszerzonym językiem obcym), liczba punktów uzyskanych z egzaminu może być wzięta pod uwagę. Waga i prestiż egzaminu została w ten sposób obniżona, co może mieć wpływ na to, jak uczniowie potraktują egzamin.

Poniższe studium opisuje rezultaty ankiety, przeprowadzonej w maju 2009 wśród uczniów klasy III gimnazjum, którzy zdawali egzamin z języka obcego miesiąc wcześniej. Porównuje te rezultaty z informacjami uzyskanymi w mniejszej ankiecie przeprowadzonej w tym samym czasie wśród nauczycieli i uzupełnionej w sierpniu 2009 roku. Wszystkie wyniki są przeanalizowane w świetle informacji uzyskanych z opisu stanu wejściowego z 2008 roku, aby ustalić czy egzamin miał wpływ na proces nauczania i uczenia się.

2. Badanie relacji zwrotnej

Hughes (1993: 2) sugeruje, że egzamin może mieć wpływ na *proces, uczestników i wyniki* nauczania i uczenia się. Wskazuje na złożoność natury relacji zwrotnej:

„Rodzaj zadania może najpierw mieć wpływ na postrzeganie i podejście uczestników do nauczania i uczenia się. To postrzeganie i podejście może z kolei wpływać na to, co uczestnicy robią wykonując pracę (proces), włączając w to ćwiczenie elementów, które mogą znaleźć się w teście, co w rezultacie wpłynie na wynik uczenia się, produkt docelowy ich pracy.” (Hughes 1993:2)

Wall i Alderson (1993: 120–121) stawiają hipotezy dotyczące efektu zwrotnego (*washback effect*), która zawiera 15 twierdzeń, sugerujących wpływ egzaminu na następujące obszary:

- treść nauczania
- techniki nauczania
- proces oceniania
- podejście nauczyciela do uczniów
- podejście uczniów do uczenia się, motywacja

Efekt zwrotny jest uważany za negatywny, gdy to, co jest nauczane zawęża się tylko do tego, co jest na egzaminie, (Smith 1991: 8) lub gdy kładzie się duży nacisk na mechaniczne ćwiczenie elementów testu i trening strategii potrzebnych do zdania egzaminu, a nie na ogólną poprawę znajomości języka. (Noble and Smith 1994: 6) Alternatywnie, efekt zwrotny może być postrzegany, jako pozytywny, kiedy egzamin zachęca do lepszego nauczania. (Morrow 1991: 112), stanowi zachętę do uczenia się (Shohamy 1992: 514), zmianę w podejściu, nowe materiały czy większą odpowiedzialność. Badacze są podzieleni w tych zagadnieniach, podnosząc argument, że test może mieć zarówno pozytywne jak i negatywne skutki, zależnie od kontekstu i użycia. (Cheng & Curtis 2004: 7–11) Te dwie teoretyczne podstawy (Hughes 1993, Wall i Alderson 1993) zostały wykorzystane, na potrzeby tego badania, jako baza do przygotowania instrumentów badawczych.

Aby rozpocząć analizę, czy egzamin ma wpływ na nauczanie i uczenie się w gimnazjum, przygotowano ankiety dla uczniów klas III oraz drugą dla nauczycieli uczących w tych klasach. Pytania do uczniów można podzielić na trzy następujące obszary: a) ogólna informacja dotycząca stosunku ucznia, jego możliwości do nauki języka angielskiego; b) postrzeganie przez uczniów częstotliwości pojawiania się różnych typów zadań i procesu oceniania; c) postrzeganie przez uczniów samego egzaminu zewnętrznego z języka angielskiego. Te pytania miały na celu dać informacje na temat *techniki nauczania*, a poprzez porównanie z rezultatami uzyskanymi w opisie stanu wejściowego dotyczącymi częstotliwości pojawiania się zadań, poszukać możliwych oznak zmiany; informacja na temat *procesu oceniania* miała na celu sprawdzenie zgodności pomiędzy tym, co było nauczane, a co było sprawdzane, a na koniec, informacja o *podejściu uczniów do uczenia się, motywacji* miała na celu poszukanie potencjalnych pozytywnych i negatywnych skutków wpływu zwrotnego egzaminu.

Pytania skierowano bezpośrednio do nauczycieli, czy nastąpiła zmiana metody nauczania z powodu nowego egzaminu i w jaki sposób. Drugim ankietowanym obszarem było postrzeganie przez nauczycieli w ciągu całego roku wpływu egzaminu na różne grupy uczniów przez nich uczone, w oparciu o obserwacje zachowania uczniów. Na koniec, nauczyciele zostali poproszeni o opisanie swojej reakcji na egzamin. W ten sposób, planowano uzyskać wgląd w to, czy nauczyciele zmienili *treść nauczania czy techniki nauczania* (choć, na podstawie informacji tylko uzyskanych z ankiety nie mamy pewności, że rzeczywiście miało to miejsce). Pytania o zachowanie uczniów miały na celu zebranie informacji na temat *podejścia uczniów do uczenia się, i motywacji*.

Należy zaznaczyć, że informacje uzyskane jedynie na podstawie ankiet, należy traktować z dużą ostrożnością. Dyrektorzy szkół, w których ankietowanie miało miejsce, stwierdzali, że dla wielu uczniów było to pierwsze doświadczenie gdzie byli pytani o postrzeganie procesu uczenia się. W jakiegokolwiek przeprowadzanej ankiecie, istnieje niebezpieczeństwo, że respondenci udzielą takich odpowiedzi, jakich ich zdaniem, się od nich oczekuje, a nie wyrażą tego, co tak naprawdę myślą. Niemniej jednak, ponieważ uczniowie klas III gimnazjum byli tuż przed ukończeniem szkoły, kiedy przeprowadzono ankietę, może to w pewnym stopniu zrekomensować możliwość kontroli swoich wypowiedzi. Taka samokontrola mogła być zastosowana, jeśli uważali, że ich odpowiedzi były w jakimś stopniu krytyczne w stosunku do szkoły czy nauczycieli. Dla większej rzetelności należy uzupełnić ankietowanie dalszą obserwacją klasy oraz rozmowami z wybranymi uczestnikami procesu.

3. Procedura badania

W kwietniu 2009 roku, pilotażowa wersja ankiet dla uczniów została skonsultowana z nauczycielami z jednego gimnazjum, poprawiona, zgodnie z ich sugestiami, a następnie przeprowadzona w tej samej szkole wśród 38 uczniów klas III. Dokonano również kilku pomniejszych zmian w ankiecie odnośnie formatu i układu. Początkowo planowano, że ankieta zostanie przeprowadzona w tych samych szkołach, które były objęte wstępnym badaniem w 2008 roku. Dokonano jednak zmian, ponieważ w nie-

których gimnazjach uczniowie klas III opuścili szkołę wcześniej w maju, zanim zostało przeprowadzone ankietowanie. W badaniu uczestniczyło siedem szkół z województwa śląskiego, ankiety wypełniło łącznie 232 uczniów i 10 nauczycieli. To o wiele mniej niż się spodziewano i pokazuje, że kolejne ankiety muszą być przeprowadzone bezpośrednio po zewnętrznym egzaminie, tak, aby uzyskać pełniejszy obraz. Aby uzupełnić ilość ankiet nauczycieli, 13 kolejnych kwestionariuszy zostało wypełnionych przez uczących w klasach III podczas warsztatów zorganizowanych przez wydawców w sierpniu. Wyniki tych ankiet należy jednak traktować z wielką ostrożnością.

Ankieta dla ucznia składała się z 17 zamkniętych pytań, zawierających stwierdzenia oraz pięciopunktową skalę opcji do zaznaczenia. W jednym z pytań, poproszono uczniów o uszeregowanie, poprzez ponumerowanie, sześciu obszarów według ich ważności. Ostatnie, otwarte pytanie pozostawiło uczniom możliwość dodania własnych opinii, ponad te, które zostały wymienione. Pytania zostały napisane po polsku, prostym zrozumiałym językiem. Na górze ankiety zaznaczono jej cele oraz zapewniono o jej anonimowości.

Z kolei do nauczyciela skierowano 10 zamkniętych pytań w języku angielskim. Były to opcje do wybrania i zaznaczenia oraz dane w skali pięciopunktowej. Jedno, otwarte pytanie dało nauczycielom możliwość dodania własnych sugestii do podanych opcji. Tutaj również, na górze ankiety zaznaczono jej cele oraz zapewniono o anonimowości.

4. Wyniki

Z powodu braku miejsca, dokonano selekcji i tylko niektóre z pytań skierowanych do uczniów i nauczycieli w ankietach zostaną tu przedstawione i przeanalizowane.

4.1. Ankiety dla uczniów

Pierwsze pytanie skierowane do uczniów miało następującą treść:

Co twoim zdaniem jest najważniejsze w uczeniu się j. angielskiego w gimnazjum? Proszę przyporządkować ocenę od 1 (najważniejsza) do 6 (najmniej ważny). Poniższa tabela pokazuje rezultaty w procentach. Ankietę wypełniło 209 respondentów.

	1	2	3	4	5	6	Średnia
Gramatyka	17.7	13	13	18.1	13.8	25	3.74
Słownictwo	21	25.8	20.1	13.5	13.8	5.3	2.9
Czytanie	3.3	14.3	21.1	23.5	21.9	17.2	4.0
Pisanie	4.3	14.8	19.7	23.5	20.9	16.7	3.92
Słuchanie	8.1	24.9	13.9	12	19.1	21.5	3.72
Mówienie	45.5	7.2	11.5	10.1	10.5	14.3	2.59

Tabela 1: Odpowiedzi na pytanie: *Co twoim zdaniem jest najważniejsze w uczeniu się j. angielskiego w gimnazjum. Proszę przyporządkować ocenę od 1 (najważniejsza) do 6 (najmniej ważny).* (Dane w procentach).

Widzimy tutaj, że uczniowie postrzegają „mówienie”, jako najważniejszą część uczenia się, gdyż 45.5% plasuje tę sprawność na pierwszym miejscu w rankingu. Średnia arytmetyczna dla tych odpowiedzi to 2.59 (pamiętając, że 1 to najważniejsza). Zaraz za nim, na drugim miejscu, umiejscowiono „słownictwo” z przeciętną 2.9. „Gramatyka” zajęła trzecią pozycję w rankingu na pierwsze miejsce, chociaż średnia arytmetyczna wynosi 3.74, lekko poniżej „słuchania”, którego przeciętny wynik to 3.72 pomimo że sprawności te wypadają nisko w rankingu na pierwsze miejsce. „Pisanie” i „czytanie” są na samym końcu skali osiągając odpowiednio 3.92 i 4.0.

Mając na uwadze, że ogólnym celem uczenia języka obcego na trzecim etapie edukacyjnym (MEN 1999) jest „osiągnięcie poziomu opanowania języka zapewniającego w miarę sprawną komunikację językową”, wydaje się, że uczniowie postrzegają ustne komunikowanie się, wsparte odpowiednim słownictwem, strukturami i rozumieniem, jako to, co jest, głównym celem nauczania na tym poziomie edukacji. Jasno wynika, że „komunikacja” nie jest postrzegana, jako część pisemnej wiadomości, a dalej, że czytanie i pisanie mają mniejszą wagę.

Ponieważ egzamin z języka obcego dla gimnazjum nie sprawdza bezpośrednio sprawności mówienia i przebiega w formie pisemnej, z jedną trzecią punktów przypisanych za rozumienie tekstu czytanego, wpływ zwrotny na uczniów byłby poprzez przypisanie ważności czytaniu czy słuchaniu, które również są częścią testu. Na tym etapie badania, nie ma na to dowodów. Jednakże, można by się spierać, czy uczniowie przypisują trudności z czytaniem czy słuchaniem niewystarczającej znajomości słownictwa, czego wskazaniem mogłoby być przypisanie słownictwu wysokiej ważności. W 2008 roku, nauczyciele otrzymali podobne zadanie (patrz Ellis 2009). Przeciętny wynik rankingu miał podobny układ do odpowiedzi uczniów, ale „słownictwo” było na pierwszym miejscu, a tuż za nim „mówienie”, „słuchanie” i „gramatyka”. Układ uszeregowania był jednak całkiem odmienny ze „słownictwem”, jako pierwsze wybrany przez 54%, za nim „czytanie” i „gramatyka”, każde z nich z 14%, a dopiero później mówienie z 9%. Jedynie tylko pisanie jest jasno postrzegane, jako sprawność o mniejszej ważności, z niewielką różnicą pomiędzy „gramatyką”, „czytaniem” i „słuchaniem”. Fakt, że pomimo rankingu uczniów z 2009 roku, po pierwszym egzaminie, obecny ranking uczniów i nauczycieli pokazuje podobny układ, jeśli chodzi o wartość, jest mocnym wskazaniem, że nie ma jeszcze, jako takiego wpływu zwrotnego na postrzeganie tego, co jest ważne w uczeniu języka angielskiego w gimnazjum.

Analiza następnego pytania dotyczy częstotliwości występowania różnych ćwiczeń na lekcji. Uczniowie zostali poproszeni o określenie jak często, w trakcie roku szkolnego, ćwiczyli sprawność a) czytania, b) słuchania nagrań, c) mówienia, d) pisania. Każda z nich była zawarta w oddzielnym pytaniu z czterema możliwymi, następującymi odpowiedziami: i) raz w tygodniu, ii) na każdej lekcji, iii) rzadko, iv) według podręcznika.

	Raz w tygodniu	Na każdej lekcji	Rzadko	Według podręcznika
Czytanie	11	26	18	45
Słuchanie	17	23	14	46
Mówienie	14	39	22	25
Pisanie	11	34	23	32

Tabela 2: Odpowiedzi na pytania: *Na zajęciach j. angielskiego w szkole w tym roku szkolnym jak często ćwiczyliście czytanie/słuchanie/mówienie/pisanie?* (Dane w procentach) (n = 229).

Tabela 2 pokazuje, że decyzje odnośnie częstotliwości ćwiczenia czytania i słuchania są mocno zdeterminowane podręcznikiem, gdyż odpowiednio 45% i 46% wybrało tę opcję. Odnosi się wrażenie, że dla większości, te umiejętności są ćwiczone regularnie, jeśli założymy, że najczęściej wykorzystywane podręczniki posiadają zadania do czytania i rozumienia ze sluchu w każdym module. Jednak mała grupa, (14–18%) uważa, że te umiejętności są rzadko ćwiczone. Podobnie mówienie jest postrzegane, jako ćwiczone, albo na każdej lekcji (39%), albo zgodnie z układem w podręczniku (25%), podczas gdy 22% twierdzi, że jest rzadko ćwiczone. Według 34% ankietowanych pisanie jest także ćwiczone na każdej lekcji lub według układu w podręczniku (32%). Ale 23%, tak jak w przypadku mówienia, uważa, że jest ćwiczone rzadko.

Aby poszukać dowodów wpływu zwrotnego, rezultaty dla czytania i słuchania (dwa typy zadań, które pojawiają się na egzaminie) zostały porównane z podobnymi pytaniami zadanymi nauczycielom w 2008 roku przy opisie stanu początkowego. Porównanie jest możliwe, gdyż spośród 47 nauczycieli, którzy wypełnili ankietę w 2008 roku, jest część ze szkół, w których zebrano ankietę uczniowskie. Nauczyciele wskazywali ćwiczenie czytania *ntedy, kiedy jest czytanka w podręczniku* (54%), *na każdej lekcji* 26%, *raz w tygodniu* (20%) i *rzadko* (2%). Różnice pomiędzy ich odpowiedziami, a odpowiedziami uczniów pojawiają się rzadziej na końcu skali. Bardzo mała liczba nauczycieli twierdzi, że robi zadania na czytanie rzadko (2%), podczas gdy takie zdanie ma 18% uczniów; jednocześnie 20% uczących twierdzi, że robi czytanie raz w tygodniu, a tylko 11% uczniów ma taką samą opinię. Być może można to przypisać interpretacji słowa „rzadko”, a być może wskazuje to, że część nauczycieli robi czytanie rzadziej w tym roku, niż w 2008. Nie ma oznak, jak można by się spodziewać gdyby wpływ zwrotny miał miejsce, że ilość czytania w klasie zwiększyła się w odpowiedzi na egzamin. Jednak sytuacja z rozumieniem ze sluchu pokazuje zmianę. W 2008 roku nauczyciele twierdzili, że robią ćwiczenia słuchowe *ntedy, kiedy są w podręczniku* (47%), *na każdej lekcji* (17%), *raz w tygodniu* (30%), *rzadko* (6%). Z odpowiedzi uczniów wynika, że w roku szkolnym 2008/9 nastąpiło przesunięcie w kierunku częstszego ćwiczenia rozumienia ze sluchu, gdyż 23% badanych twierdzi, że robi to, co lekcje, a 17% raz w tygodniu. Jest jednak grupa uczniów (14%), którzy uważają, że słuchanie jest ćwiczone rzadko. Jest to znacznie większa grupa niż 6% nauczycieli, którzy udzielili takiej odpowiedzi. Pozorny wzrost częstotliwości ćwiczeń

sluchowych mógłby być odebrany, jako pierwsza oznaka możliwego wpływu egzaminu na *treść nauczania* oraz *proces nauczania*.

Kolejne pytania poddane analizie są ściśle związane z egzaminem. Poproszono uczniów o wskazanie, jak ważny był dla nich egzamin gimnazjalny z języka obcego według pięciopunktowej skali od *bardzo ważny* (1) do *nie ważny wcale* (5).

Bardzo ważny	15
2	29
3	33
4	15
Nie ważny wcale	8

Tabela 3: Odpowiedzi do: *Czy egzamin gimnazjalny z j. obcego jest dla Ciebie ważny? Proszę zaznaczyć kółkiem jeden numer na skali.* (Dane w procentach) (n=229).

Pomimo, że punkty z egzaminu nie są brane pod uwagę w procesie rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, 44% uczniów uznało egzamin jako ważny.

Uczniowie zostali również poproszeni o wyrażenie swoich opinii na temat poszczególnych części egzaminu; które z nich były najłatwiejsze, a które najtrudniejsze. 43% wskazało *Czytanie*, jako najłatwiejsze przy 17.8%, dla których była to najtrudniejsza część egzaminu. 49.8% uważało, że *Słuchanie* było najgorszą częścią, podczas gdy dla 32.1% była to część najłatwiejsza. *Reagowanie językowe* było najtrudniejsze dla 32.4%, a najłatwiejsze dla 24.2%. Ciekawe jest, że Centralna Komisja Egzaminacyjna w swoim raporcie na temat egzaminu (2009: 37) stwierdza: "Uczniowie najlepiej poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu", jednocześnie wskazując, że przeciętny rezultat dla czytania ze zrozumieniem był najniższy spośród wszystkich części testu.

Ponadto, zapytano uczniów, w jaki sposób przygotowywali się do egzaminu, dając do wyboru zestaw opcji.

Bralem/łam korepetycje	10
Z pomocą książki (np. repetytorium)	22
Przerobiłem/łam testy próbne	21
Nie przygotowałem/łam się	11
Chodziłem/łam na kursy językowe	8
Z pomocą materiałów z internetu	9
Nic dodatkowego, tylko lekcje w szkole	19

Tabela 4: Odpowiedzi do: *Jak przygotowywałeś/łaś się do egzaminu gimnazjalnego z j. angielskiego?* (Dane w procentach) (n=229).

Widać więc, że większość uczniów podjęła jakieś kroki zmierzające do przygotowania się do egzaminu. Ponad 50% wskazało na samodzielną pracę z wykorzystaniem albo podręcznika, materiałów z Internetu albo ćwiczeń testowych. 18% uczniów, albo pobierało *korepetycje*, albo uczęszczało na kursy językowe. 11% deklaruje, że nie przygotowywało się do egzaminu, a 19%, że robili tylko to, co w szkole i nic poza tym. Można by się spierać, czy fakt, że 53% uczniów pracowało niezależnie od zajęć szkolnych by przygotować się do egzaminu, jest dowodem na pozytywny wpływ zwrotny, gdyż wydaje się, że egzamin zmotywował uczniów do zrobienia więcej, niż by zrobili gdyby takiego egzaminu nie było. To, co tak naprawdę uczniowie robili przygotowując się do egzaminu i na ile ich umiejętności językowe w perspektywie czasu będą efektywne, będzie można zaobserwować w przyszłości.

Na koniec, poproszono uczniów o rady, jakich udzieliliby, biorąc pod uwagę swoje własne doświadczenia, obecnym uczniom drugich klas gimnazjum. Uczniowie dostali możliwość wyboru odpowiedzi. Opinie były podzielone. 25% wybrało *'ucz się systematycznie cały czas'*, 22% optowało za *'ćwicz słuchanie'*, a 21% wskazało *'ucz się słownictwa'*. Trochę mniej (16% dla obu) wybrało *'zrób ćwiczenia grammatyczne'* i *'czytaj dużo'*. Rezultaty dla słuchania są zgodne z faktem, że dla największej grupy była to najtrudniejsza część testu. Może to również sugerować, że jest potrzeba zwiększenia ilości ćwiczeń dla tej sprawności. To, że uczniowie potrzebują więcej słownictwa można powiązać z odczuciami odnośnie każdej z części egzaminu, a także z odczuciem, że muszą uczyć się systematycznie przez cały rok.

4.2. Ankiety skierowane do nauczycieli

W odpowiedzi na pytanie, czy nauczanie w klasie III gimnazjum zmieniło się w jakikolwiek sposób pod wpływem wprowadzonego egzaminu z języka obcego, 95% nauczycieli odpowiedziało twierdząco. Poniższa tabela pokazuje, jakie zmiany miały miejsce po wprowadzeniu egzaminu.

I did practice tests	81
I did more reading tasks	52
I did more listening tasks	81
I did picture description tasks	57
I changed my course book	28
I added a new book, especially to prepare for the test	62
I changed the type of reading exercises I usually do	28
I changed the type of listening exercises I usually do	19
We practiced matching examples of language to the Polish function word (np. Przeprasić- 'I'm sorry')	24

Tabela 5: Zmiany dokonane w nauczaniu przez nauczycieli klas III gimnazjum z powodu wprowadzenia nowego egzaminu. (Dane w procentach) (n = 21).

Z udzielonych przez nauczycieli odpowiedzi wynika, że największa liczba (81%) respondentów wskazała na ćwiczenia testowe i zwiększenie ilości zadań słuchowych robionych na lekcji. 62% dodało nowe, ukierunkowane na egzamin materiały, podczas gdy 28% zmieniło podręcznik. Mniejsza liczba zmieniła typ zadań związanych ze czytaniem (28%) lub słuchaniem (19%). Ponad połowa ankietowanych ćwiczyła opis obrazka, który miał się pojawić na egzaminie zgodnie z informacją CKE. 28% twierdzi, że podjęło próby przygotowania uczniów do części testu sprawdzającego *reagowanie językowe*, poprzez połączenie polskiego polecenia z odpowiednimi zwrotami w języku angielskim np. *Przeprós kogoś – I'm sorry*. To wszystko mocno wskazuje na efekt zwrotny na proces nauczania, dobór materiałów oraz stosowane techniki.

Nauczyciele zostali poproszeni również o ocenę stosunku, większości swych uczniów, do nowego egzaminu, wybierając spośród podanych opcji. 29.1% wskazało *It really motivated them to learn* (Naprawdę motywował ich do nauki), 50% wybrało *They showed some interest in it* (Okazali jakieś zainteresowanie), 12.5% stwierdziło *They were indifferent to it* (Było im to obojętne) a 8.3% wskazało *They said it was not important to them* (Twierdzili, że nie jest dla nich ważny). Dodatkowo, rozdano nauczycielom listę stwierdzeń i poproszono o komentarz odnośnie jakiegokolwiek wpływu nowego egzaminu, na najmniej zdolnych i najzdolniejszych uczniów. Tabela 6 pokazuje rezultaty.

	Less able learners	More able learners
They asked for help more often	27.3	6.2
They appeared more engaged in lessons	13.6	37.5
They seemed to be trying harder	27.3	28.1
They asked more questions in class	9.1	18.7
Nothing seemed to change	22.7	9.4

Tabela 6: Odpowiedzi do 2 pytań zadanych nauczycielom: *Did you notice any effect on (a) the less able learners (b) the most able learners because of the new exam?* (Dane w procentach) (n = 21).

Nauczyciele sugerują, że egzamin miał pozytywny wpływ na wielu uczniów. Można szczególnie to zauważyć w przypadku uczniów zdolnych, których uważano za bardziej zaangażowanych (37.5%) czy mocniej się starających (28.1%). Zauważono, że mniej zdolni uczniowie częściej prosili o pomoc (27.3%), bardziej się starali (27.3%) i byli mocniej zaangażowani (13.6%). Jednak 22.7% respondentów deklaruje, że nie nastąpiły żadne zmiany. Wydaje się, że jest to wskazaniem, że egzamin zwiększa motywację wielu uczniów i sugeruje pozytywny wpływ zwrotny.

Proseni o wybór trzech stwierdzeń na temat wpływu egzaminu, 71.4% nauczycieli wybrało *The foreign language exam in gymnasium had a positive effect on my learners and on my teaching* (Egzamin z języka obcego w gimnazjum miał pozytywny wpływ na moich uczniów i na moje nauczanie). 19% stwierdziło, że nie miał on żadnego

wplywu, a 9.5%, że miał wplyw negatywny. 75.2% spośród ankietowanych nauczycieli zadeklarowało, że wprowadzi zmiany do swojego nauczania w nadchodzącym roku z powodu egzaminu.

5. Dyskusja

Chociaż prowadzone studium jest ciągle w fazie początkowej, a ankietowanie miało miejsce miesiąc po pierwszym przeprowadzonym egzaminie, to już teraz są oznaki efektu zwrotnego na proces nauczania i uczenia się w gimnazjum. Najmocniej przejawia się on w odpowiedziach nauczycieli dotyczących zmian, jakie wprowadzili w nauczaniu w klasie trzeciej, a także w doborze materiałów do wykorzystania. Jest zbyt wcześnie by stwierdzić, czy podjęte działania są pozytywnymi oznakami, czy też nie. To, co jednak wydaje się być pozytywne, to jak stwierdzają nauczyciele, zwiększona pod wplywem egzaminu aktywność ze strony uczniów podczas lekcji, zarówno tych słabszych, jak i tych zdolniejszych. To zwiększone zaangażowanie pojawia się również w odpowiedziach uczniów dotyczących tego, jak przygotowali się do egzaminu i wskazuje tendencję w kierunku niezależnego uczenia się opartego na różnorodności drukowanych materiałów. Ten trend w kierunku autonomii odzwierciedla również fakt, że duży procent uczniów uznało egzamin jako ważny, pomimo, że nie przynosi im korzyści przy wyborze szkoły gimnazjalnej. Można się również spierać, czy ta dojrzałość przejawia się w deklaracji, że „mówienie” jest najważniejszą częścią nauki języka na tym etapie, stanowcze odrzucenie jakiegokolwiek negatywnego wplywu egzaminu, który bezpośrednio nie sprawdza mówienia. Interesujące będzie, czy tak również pozostanie w przypadku kolejnego rocznika uczniów. Pomimo ograniczonej liczby danych, szczególnie od nauczycieli, wylania się obraz, który może wskazywać pozytywny efekt na *podejście uczniów do uczenia się oraz motywację*.

6. Dalsze badania

Planuje się kontynuację badania i przyjrzenie się wplywowi egzaminu na uczniów, proces uczenia, nauczycieli i wykorzystywane materiały. Następną część obejmie drugą turę obserwacji w klasie w połączeniu z rozmowami z uczącymi oraz szersze ankietowanie nauczycieli. Będzie to miało miejsce przed powtórzeniem ankietowania uczniów w kwietniu 2010 roku. Jest nadzieja, że poprzez porównanie tych wyników z obecnymi danymi, będzie można dokładniej określić wylaniające się tendencje.

BIBLIOGRAFIA

- Anivan, S. (red.) 1991. *Current developments in language testing. Anthology Series 2*. Singapore: Regional Language Centre.
- Bailey, K. M. 1996. “Working for washback: A review of the washback concept in language testing.” *Language Testing* 13. 257–279.

- Cheng, L. i Curtis, A. 2004. "Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning," w Cheng, Watanabe i Curtis:3–18.
- Cheng, L. Watanabe, Y. i Curtis, A. 2004. *Washback in Language Testing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CKE (Centralny Komisja Egzaminacyjny) 2009. *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2009. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2009*. Warszawa: Centralny Komisja Egzaminacyjny. http://www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki_09/raport_gimnazjum_2009.pdf. DW 13.10.2009.
- Ellis, M. 2009. „Próba opisanie warsztatu pracy nauczyciela języka angielskiego w szkołach gimnazjalnych.” w Pawlak, M. *et al.* 2009.
- Hughes, A. 1993. *Backwash and TOEFL 2000*. Nieopublikowany rękopis. University of Reading w Bailey, K. 1996.
- MEN (Ministerstwo Edukacja Narodowej) 1999. *Podstawa Programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*.
- Morrow, K. 1991. "Evaluating communicative tests" w Anivan, S. (red.): 111–118.
- Noble, A.J. i Smith, M.L. 1994. *Old and new beliefs about measurement-driven reform: 'The more things change the more things stay the same.'* (Tech. Rep. 373) Tempe, Arizona: Arizona State University, Center for the Study of Evaluation.
- Shohamy, E. 1992. "Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning." *The Modern Language Journal* 76. 513–21.
- Smith, M.L. 1991. „Put to the test: The effects of external testing on teachers.” *Educational Researcher*. 20(5): 8–11.
- Pawlak, M., Derenowski, M. I Wolski, B. (red.) 2009. *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań. UAM.
- Wall, D. & Alderson, J.C. 1993. "Does washback exist?" *Applied Linguistics* 14. 115–29.

