

Uniwersytet Gdański. Wydział Nauk Społecznych

MARTA ŁOCKIEWICZ, MARTYNA WARMBIER

ORCID: 0000-0002-7461-8503, ORCID: 0000-0001-7799-2069
psymlo@univ.gda.pl, martynawarmbier@wp.pl

*Charakterystyka umiejętności czytania pojedynczych słów
i pseudosłów, poprawnego pisania
oraz słownika biernego w języku angielskim (L2)
u polskich uczniów gimnazjów i liceów*

The Characteristic of Single Word and Pseudoword Decoding, Spelling,
and Receptive Knowledge of Vocabulary in English (L2)
in Polish Junior High School and High School Students

STRESZCZENIE

Celem badania była charakterystyka poziomu umiejętności czytania słów i pseudosłów, pisania ze słuchu pojedynczych słów oraz słownika biernego w języku angielskim (L2) uczniów gimnazjum i liceum w polskich szkołach. W badaniu wzięło udział 34 (56,7%) licealistów oraz 26 (43,3%) gimnazjalistów, którzy uczyli się angielskiego jako L2 przez co najmniej 3 lata. Badani osiągnęli poziom zakładany według ESOKJ w odniesieniu do czytania i znajomości słownictwa, jednak podczas gdy uczniowie liceum dość poprawnie zapisywali dyktowane słowa, popełniając przy tym błędy wynikające z negatywnego transferu L1 do L2, uczniowie gimnazjum nie poradzili sobie z tym zadaniem. Znajomość słów w L2 okazała się predyktorem poprawności i płynności czytania słów, poprawności czytania pseudosłów oraz zapisu dyktowanych słów analogicznie do zależności w L1.

Słowa kluczowe: angielski jako L2; czytanie; poprawne pisanie; słownik bierny

WPROWADZENIE

Nauka języków obcych stanowi ważny element kształcenia, rozszerzający możliwości zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności, rozwoju osobistego, komunikacji społecznej czy włączania się w inną kulturę. Obecnie w literaturze

przedmiotu za osobę dwujęzyczną uznaje się również osobę, która w pewnym stopniu opanowała znajomość więcej niż jednego języka (L2, L3 itd.), także osiągnąwszy uprzednio swobodę w posługiwaniu się językiem pierwszym (L1) (Berko Gleason, Ratner 2005, s. 478). Nauka może odbywać się w warunkach immersji (za pośrednictwem L2), submersji (w otoczeniu rodzimych użytkowników) lub zorganizowanych lekcji (Berko Gleason, Ratner 2005, s. 479–480).

W Polsce, zgodnie z dotychczasową podstawą programową, dzieci obowiązkowo uczyły się jednego języka obcego nowożytnego w szkole podstawowej (190 godzin w klasach I–III i 290 godzin w klasach IV–VI rocznie) oraz dwóch języków w gimnazjum (450 godzin) i liceum (450 godzin) (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r.; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r.), poza tym na maturze obowiązywał egzamin ustny i pisemny z języka obcego nowożytnego (www.cke.edu.pl). W gimnazjum uczeń kontynuował naukę L2 ze szkoły podstawowej. Najpopularniejszym L2 był język angielski – w roku szkolnym 2011/2012 92,45% uczniów szkół podstawowych, 94,43% uczniów szkół gimnazjalnych oraz 97,84% szkół średnich uczyło się go jako przedmiotu obowiązkowego (Braunek 2013, s. 8, 11, 14).

Celem kształcenia językowego jest skuteczna (choć niekoniecznie poprawna) komunikacja w języku obcym (w mowie i piśmie), a wymagania – określone zgodnie z zasadą kumulatywności – nawiązują do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ), opracowanego na zlecenie Rady Europy i opisującego znajomość języka u osób dorosłych (Marciniak, s. 7–16). Na trzecim etapie edukacyjnym uczniowie powinni opanować język obcy na poziomie A2+. Na czwartym etapie edukacyjnym uczniowie (kontynuujący naukę co najmniej od poziomu gimnazjum) powinni opanować język obcy na poziomie B1–B1+ (poziom podstawowy) lub B2–B2+ (poziom rozszerzony) (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych), a zatem osiągnąć poziom samodzielności językowej (Coste i in. 2003, s. 32–33) w stopniu umożliwiającym swobodną konwersację z rodzimym użytkownikiem języka, tworzenie jasnych i szczegółowych wypowiedzi ustnych lub pisemnych oraz udział w dyskusjach. Według ESOKJ (Coste i in. 2003), w odniesieniu do kompetencji leksykalnej (Coste i in. 2003, s. 101–102), czyli znajomości stałych wyrażeń i pojedynczych słów: na poziomie A2 uczeń „potrafi posługiwać się wąskim zakresem słownictwa, związanym z konkretnymi potrzebami życia codziennego” (Coste i in. 2003, s. 102); na poziomie B1 uczeń zna podstawowe słownictwo, choć popełnia poważne błędy, zwłaszcza rozmawiając na nieznanym sobie temat; na poziomie B2 uczniowie zdarzają się drobne „niezręczności i nieprawidłowy dobór słownictwa” w rozmowach na tematy ogólne i związane ze specjalnością (Coste i in. 2003, s. 102). W odniesieniu do kompetencji fonologicznej na poziomie A2 i B1 wymowa jest zrozumiała, choć

z wyraźnym (A2) lub okazjonalnym (B1) obcym akcentem, na poziomie B2 zaś jest naturalna i wyraźna (Coste i in. 2003, s. 105). W odniesieniu do kompetencji ortograficznej na poziomie A2 uczeń potrafi zapisać w miarę poprawnie krótkie słowa, na poziomie B1 poprawność pisowni pozwala czytającemu zrozumieć tekst, a na poziomie B2 w poprawnej pisowni mogą pojawiać się oznaki transferu językowego (Coste i in. 2003, s. 105).

Umiejętność czytania ze zrozumieniem jest zależna od słownictwa (Ouellette 2006, s. 554–566) i pamięci (Krasowicz-Kupis 1999, s. 119–180). Model podwójnej drogi Maxa Colthearta (2006, s. 5–17) zakłada bezpośredni dostęp do ortograficznych i fonologicznych zasobów leksykonu pamięci długotrwałej (np. przy rozpoznawaniu znanych słów) lub poleganie na odpowiedności grafem – fonem (np. przy dekodowaniu słów nieznanymi lub pseudosłów). Podobnie Linnea C. Ehri (1994, s. 323–358) wymienia cztery komplementarne strategie: 1) czytanie słów znanych „z pamięci”, przywołując je z leksykonu (rozpoznawanie), 2) czytanie słów nieznanymi przez dekodowanie, 3) czytanie słów nieznanymi analogicznie, jak podobne słowa znane (przez analogię do podobnych słów znanych), 4) czytanie słów nieznanymi przez wykorzystanie wskazówek kontekstowych (sąsiadujących słów). Słownik umysłowy zawiera informacje semantyczne, syntaktyczne, fonologiczne i ortograficzne (Perfetti 2007, s. 357–383), pozwalające także na prawidłowy zapis tekstu. Trudność danego słowa określa m.in. jego frekwencyjność, tzn. częstość jego występowania w korpusie językowym (Johns i in. 2012, s. 74–80).

Celem przeprowadzonych badań była wieloaspektowa charakterystyka poziomu umiejętności czytania słów i pseudosłów, pisania ze słuchu pojedynczych słów oraz słownika biernego w języku angielskim (obecnie najpowszechniej uczonego L2 w Polsce) uczniów gimnazjum i liceum w polskich szkołach. W ramach tej charakterystyki porównano osiągnięcia w odniesieniu do wymienionych umiejętności dla gimnazjum i liceum, zakładając wzrost kompetencji związany z wiekiem i latami nauki. Zakładano też różnice w poziomie znajomości słownictwa w L2 o różnych poziomach frekwencyjności, analizowane osobno w badanych grupach. Słownik bierny w L2 opisano procentowo, zakładając, że badani osiągnęli oczekiwany w podstawie programowej poziom leksykalnej samodzielności językowej. Ponadto przedstawiono analizę jakościową najtrudniejszych do opanowania angielskich słów. Celem badania było także porównanie osiągnięć uczniów uczęszczających i nieuczęszczających na korepetycje w osiągnięciach szkolnych w języku angielskim jako obcym. Według naszej wiedzy po raz pierwszy sprawdzono relację między słownikiem w L2 polskich uczniów a szybkością i poprawnością czytania słów i pseudosłów oraz poprawnością pisania w L2 analogicznie do zależności obserwowanych w L1. Ze względu na zależność rozwoju umiejętności czytania i pisania od poziomu edukacji (por. Krasowicz-Kupis 1997) w przeprowadzonych analizach kontrolowano ten czynnik.

GRUPA BADANA

W badaniu wzięło udział 93 uczniów, w tym 45 (48,39%) uczęszczających do liceum ogólnokształcącego oraz 48 (51,61%) – do gimnazjum, w tym samym mieście, zamieszkanym przez około 40 tys. osób. Ponieważ w badaniach uczestniczyli wszyscy uczniowie danej pierwszej klasy, w analizach nie uwzględniono wyników tych uczniów i uczennic, którzy uczyli się angielskiego krócej niż 3 lata lub nie podali lat nauki oraz tych, dla których L2 był język niemiecki (tzn. uczyli się dłużej w szkole języka niemieckiego niż angielskiego). Usunięto wyniki badanych z dysleksją, ponieważ aż 11 takich uczniów znajdowało się w grupie gimnazjalnej, a nie było żadnego w grupie licealnej. Dysleksja jest specyficznym zaburzeniem uczenia się czytania i pisania (Lyon i in. 2003, s. 1–14), a wcześniejsze doniesienia wskazują na deficyty polskich uczniów z dysleksją w uczeniu się języków obcych (Bogdanowicz 2011, s. 93–99, 115–233; Jaskulska, Łockiewicz 2017, s. 68–76; Jurek 2004, s. 98–116; Łockiewicz, Jaskulska 2016, s. 256–264; Łockiewicz, Jaskulska 2018, s. 101–113; Nijakowska 2010, s. 134–145). Żaden uczeń nie przebywał przez dłuższy okres (ponad 3 miesiące) za granicą. Ostatecznie analizy statystyczne przeprowadzono na wynikach uzyskanych przez 60 uczniów: 34 (56,7%) uczęszczających do liceum ogólnokształcącego oraz 26 (43,3%) – do gimnazjum ($M_{\text{wiek}} = 15$ lat 6 miesięcy, $SD = 18,33$ miesięcy, $Min. = 160$, $Max = 207$; tab. 1).

Tab. 1. Płeć, wiek oraz lata nauki angielskiego badanych uczniów – wyniki testu chi-kwadrat Pearsona oraz nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya dla prób niezależnych

	Liceum ogólnokształcące		Gimnazjum		
	Dziewczęta	Chłopcy	Dziewczęta	Chłopcy	
Liczebność	25 (41,7%)	9 (15%)	16 (26,7%)	10 (16,7%)	$\chi^2(1) = 0,98$, $p = 0,322$
Wiek w miesiącach*	201,26 (3,27)		165,31 (4,11)		$U = 0$, $Z = 6,61$, $p \leq 0,001$
Lata nauki angielskiego*					
W szkole	8,29 (2,1)		6,81 (0,96)		$U = 225,5$, $Z = 3,35$, $p \leq 0,001$
Prywatnie	1,31 (1,94)		0,75 (1,87)		$U = 327$, $Z = 1,53$, $p = 0,125$

* średnia (odchylenie standardowe)

Źródło: opracowanie własne.

Badani uczniowie liceum uczyli się angielskiego średnio o półtora roku dłużej niż uczniowie gimnazjum (odpowiednio 8,29 i 6,81 lat). Połowa uczniów liceum uczęszczała na lekcje angielskiego 10 lat, a gimnazjum – 7 lat, zatem przez cały okres swojej edukacji szkolnej. Ponadto 14 (41,18%) uczniów liceum

oraz 5 (19,23%) uczniów gimnazjum uczęszczało na dodatkowe lekcje prywatne ($\chi^2(8) = 8, p = 0,434$) – ich wyniki nie różniły się jednak od wyników uczniów niekorzystających z takich lekcji (tab. 2).

Tab. 2. Znajomość słownictwa, czytanie i pisanie w L2 (angielskim) u polskich uczniów uczęszczających i nieuczęszczających na korepetycje – wyniki nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya dla prób niezależnych oraz parametrycznego testu t-Studenta dla prób niezależnych

	Korepetycje				Brak korepetycji							
Czytanie i pisanie w L2												
	M/SD	Me	Min.	Max	M/SD	Me	Min.	Max	U	Z	p	r
Pseudo-słowa – poprawność	21,33/4,60	21,5	14	30	18,78/4,89	20	9	27	285,0	1,66	0,096	0,21
Pseudo-słowa – szybkość	27,39/5,85	26,5	19	42	29,05/7,13	28	18	44	334,5	0,43	0,668	0,06
Zapis słów	14,22/8,00	14,5	0	29	9,93/8,84	8	0	26	286,5	1,64	0,101	0,21
Słownictwo – frekwencyjność												
	M/SD	Me	Min.	Max	M/SD	Me	Min.	Max	t	df	p	d
1000	27,94/7,57	28,5	10	38	24,25/7,29	25	4	37	1,51	58	0,137	0,40
2000	7,33/3,45	6,5	1	14	6,9/3,80	6	0	15	0,29	58	0,771	0,08
3000	7,56/4,64	7,0	2	17	5,4/3,59	5	0	12	1,73	58	0,088	0,45
Czytanie w L2												
Słowa – poprawność	56,17/10,23	59,0	30	69	49,43/12,32	50	26	66	1,69	58	0,097	0,44
Słowa – szybkość	50,5/11,53	47,0	33	77	53,03/13,14	48	36	86	0,70	58	0,485	0,18

M – średnia; SD – odchylenie standardowe; Me – mediana; Min. – minimum; Max – maksimum
Źródło: opracowanie własne.

Oceny uzyskane przez uczniów liceum z języka angielskiego to: celujące – 2 (5,9%), bardzo dobre – 20 (58,8%), dobre – 10 (29,4%), dostateczne – 2 (5,9%). Oceny uzyskane przez uczniów gimnazjum z języka angielskiego to: celujące – 4 (15,4%), bardzo dobre – 2 (7,7%), dobre – 8 (30,8%), dostateczne – 7 (26,9%), dopuszczające – 5 (19,2%). Zdecydowana większość badanych uczyła się także drugiego języka obcego – 30 (88,2%) uczniów liceum i 21 (80,8%) uczniów gimnazjum wskazało język niemiecki ($\chi^2(2) = 1,55, p = 0,461$). Ze względu na temat badań uwzględniono wyniki tylko tych badanych, którzy nie uczyli się niemieckiego dłużej niż angielskiego: $M_{\text{niemiecki}} = 3,81, SD_{\text{niemiecki}} = 0,1, Me = 4, Min. = 3, Max = 7, Z = 4,74, p \leq 0,001$ – dla uczniów liceum; $M_{\text{niemiecki}} = 0,65, SD_{\text{niemiecki}} = 0,35, Me = 0,5, Min. = 0,5, Max = 2, Z = 4,31, p \leq 0,001$ – dla uczniów gimnazjum.

PROCEDURA BADANIA

Przeprowadzone na terenie szkoły badanie składało się z dwóch części: grupowej (m.in. dyktando słów angielskich podawanych w kontekście oraz test znajomości słownictwa angielskiego) i indywidualnej (m.in. czytanie sensownych słów angielskich, czytanie pseudosłów angielskich).

Zastosowano następujące metody badawcze:

1. Ankieta informacyjna, uwzględniająca dane demograficzne, jak np. wiek, poziom edukacyjny, opinia o dysleksji wystawiona przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, dłuższy pobyt za granicą, czas uczenia się angielskiego i innych języków obcych, ostatnio otrzymana ocena z języka angielskiego.
2. Test znajomości słownictwa angielskiego (Nation 2001a/1990). To test osiągnięć szkolnych, który mierzy bierny zasób słownictwa angielskiego. Składa się z trzech części: część 1 – 39 pytań (uczeń określa zgodność z prawdą podanych stwierdzeń, np. *Milk is blue*; w części pytań zastosowany jest dodatkowo materiał obrazkowy; opcje odpowiedzi: tak, nie, nie rozumiem pytania); część 2 i 3: po 18 pytań (uczeń łączy trzy z sześciu podanych słów z ich definicjami; dla trzech słów w podanym zestawie brakuje definicji). Trudność każdej części wzrasta wraz z malejącą frekwencyjnością używanych słów, odpowiednio: 1000, 2000 i 3000.
3. Próby eksperymentalne opracowane przez Martę Łockiewicz (Łockiewicz, Jaskulska 2016, s. 258) na potrzeby realizacji projektu badawczego dotyczącego trudności polskiej młodzieży z dysleksją w uczeniu się języka angielskiego – mierzą umiejętność czytania i poprawnego pisania:
 - a) czytanie słów sensownych w języku angielskim – badany czyta 70 pojedynczych, niezwiązanych ze sobą słów. Za każde prawidłowo przeczytane słowo przyznawany jest 1 pkt. Mierzony jest czas czytania. Współczynnik alfa Cronbacha dla poprawności wyniósł 0,84,
 - b) czytanie pseudosłów przypominających słowa angielskie – badany czyta 30 pojedynczych, niezwiązanych ze sobą słów. Za każde prawidłowo przeczytane pseudosłowo przyznawany jest 1 pkt. Mierzony jest czas czytania. Instrukcja wyraźnie podaje, aby pseudosłowa wymawiać tak, jak słowa angielskie. Zostały one skonstruowane zgodnie z zasadami fonotaktycznymi języka angielskiego. Współczynnik alfa Cronbacha dla poprawności wyniósł 0,76,
 - c) dyktando słów angielskich podawanych w kontekście – badany uzupełnia pojedynczymi wyrazami luki w 30 zdaniach, które otrzymuje wydrukowane na kartce w celu łatwiejszego zrozumienia słyszanego tekstu i zapewnienia kontekstu dla każdego słowa. Tekst odtwarzany z nagrania czyta nauczycielka języka angielskiego, *native speaker*. Za każde praw-

dłowo zapisane słowo przyznawany jest 1 pkt. Współczynnik alfa Cronbacha wyniósł 0,94.

Słowa do zadania (a) i (c) wybrano losowo (co dziesiąte słowo, z wyłączeniem nazw własnych, terminów specjalistycznych, przedimków i powtórzeń) z czytanek z podręcznika do nauki języka angielskiego jako języka obcego (Evans, Dooley 1999), opierając się na metodologii zaproponowanej przez Grażynę Krasowicz-Kupis do badania czytania słów w języku macierzystym (Bogdanowicz i in. 2008, s. 35–36). Pseudosłowa do zadania (b) wygenerowano przy pomocy *ARC Nonwords Database* (Rastle, Harrington, Coltheart 2002, s. 1339–1362). Szczegółowy opis konstrukcji prób został zamieszczony w publikacji Marty Łockiewicz i Martyny Jaskulskiej (2016).

WYNIKI

Analiza otrzymanych wyników (tab. 3) pokazuje, że uczniowie liceum znają więcej wyrazów w języku angielskim niż uczniowie gimnazjum. Dotyczy to słownictwa na każdym badanym poziomie trudności, od słów najłatwiejszych o frekwencyjności 1000 ($M = 29,53$, $SD = 5,02$ dla uczniów liceum; $M = 19,38$, $SD = 6,32$ dla uczniów gimnazjum), przez słowa średnio trudne o frekwencyjności 2000 ($M = 8,91$, $SD = 3,25$ dla uczniów liceum; $M = 4,27$, $SD = 2,29$ dla uczniów gimnazjum), do najtrudniejszych o frekwencyjności 3000 ($M = 7,79$, $SD = 3,25$ dla uczniów liceum; $M = 3,58$, $SD = 2,3$ dla uczniów gimnazjum). Uczniowie liceum rzadziej wybierali opcję: nie wiem/nie rozumiem pytania, dostępną w zadaniu najłatwiejszym ($M = 3,68$, $SD = 3,61$ dla uczniów liceum; $M = 8,81$, $SD = 8,9$ dla uczniów gimnazjum). Największa różnica w znajomości, o wielkości prawie dwóch odchyłeń standardowych, dotyczyła słów o frekwencyjności 1000 ($d = 1,82$).

Tab. 3. Znajomość słownictwa w języku angielskim (L2) u polskich uczniów – wyniki parametrycznego testu t-Studenta dla prób niezależnych

Słownictwo – frekwencyjność	Liceum				Gimnazjum				t	df	p	d
	M/SD	Me	Min.	Max	M/SD	Me	Min.	Max				
1000	29,53/5,02	30,0	18	38	19,38/6,32	19,5	4	33	6,93	58,00	0,001**	1,82
1000 – nie wiem	3,68/3,61	3,0	0	15	8,81/8,90	6,5	0	31	3,06	31,30	0,009**	1,09
2000	8,91/3,25	8,5	2	15	4,27/2,29	4,0	0	11	6,19	58,00	0,001**	1,63
3000	7,79/3,25	8,0	0	17	3,58/2,30	3,5	0	9	5,05	53,77	0,001**	1,38

** $p \leq 0,01$; M – średnia; SD – odchylenie standardowe; Me – mediana; Min. – minimum; Max – maksimum

Źródło: opracowanie własne.

Co najmniej 30% słów na kolejnych poziomach trudności znalazło 100% uczniów liceum i 92% gimnazjum (frekwencyjność 1000), 94% uczniów liceum i 46% gimnazjum (frekwencyjność 2000), 77% uczniów liceum i 31% gimnazjum (frekwencyjność 3000). Żaden z uczniów nie znalazł wszystkich podanych słów.

W przypadku uczniów liceum zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencyjności 1000 okazało się łatwiejsze niż zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencyjności 2000 (obliczone za pomocą testu znaków rangowanych Wilcoxon; $Z = 5,09$, $p \leq 0,001$), a o frekwencyjności 2000 było łatwiejsze niż o frekwencyjności 3000 ($Z = 2,03$, $p = 0,043$). W przypadku uczniów gimnazjum zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencyjności 1000 okazało się łatwiejsze niż zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencyjności 2000 ($Z = 4,17$, $p \leq 0,001$), ale zadania o frekwencyjności 2000 i 3000 nie różniły się poziomem trudności ($Z = 1,61$, $p = 0,107$).

Tab. 4. Poprawność i płynność czytania angielskich słów i pseudosłów oraz poprawność zapisu pojedynczych słów u polskich uczniów – wyniki nieparametrycznego testu U Manna-Whitneya dla prób niezależnych

Czytanie i pisanie w L2	Liceum				Gimnazjum				U	Z	p	r
	M/SD	Me	Min.	Max	M/SD	Me	Min.	Max				
Słowa – poprawność	58,15/7,25	59,0	42	69	42,13/11,26	42,5	26	65	111,5	4,94	0,001**	0,64
Słowa – szybkość (w sekundach)	47,35/9,23	45,0	33	77	59,17/13,66	59,0	38	86	194,0	3,38	0,001**	0,44
Pseudo-słowa – poprawność	21,97/3,69	22,0	14	30	16,17/4,42	15,5	9	26	135,5	4,56	0,001**	0,59
Pseudo-słowa – szybkość (w sekundach)	28,06/6,50	27,0	18	44	29,21/7,18	28,0	19	43	383,0	0,88	0,378	0,11
Zapis słów	16,68/6,55	16,5	1	29	3,38/4,69	1,5	0	19	54,0	5,80	0,001**	0,75

** $p \leq 0,01$; M – średnia; SD – odchylenie standardowe; Me – mediana; Min. – minimum; Max – maksimum

Źródło: opracowanie własne.

Analiza otrzymanych wyników (tab. 4) pokazuje, że uczniowie gimnazjum, w porównaniu z uczniami liceum, wolniej ($M = 47,35$, $SD = 9,23$ dla uczniów liceum; $M = 59,17$, $SD = 13,66$ dla uczniów gimnazjum) i mniej poprawnie ($M = 58,15$, $SD = 7,25$ dla uczniów liceum; $M = 42,13$, $SD = 11,26$ dla uczniów gimnazjum) czytają pojedyncze słowa angielskie. Podobnie uczniowie gimnazjum, w porównaniu z uczniami liceum, mniej poprawnie ($M = 21,97$, $SD = 3,69$ dla uczniów liceum; $M = 16,17$, $SD = 4,42$ dla uczniów gimnazjum) czytają pojedyncze pseudosłowa przypominające słowa angielskie. Nie różnią się jednak w szybkości czytania pseudosłów ($M = 28,06$, $SD = 6,5$ dla uczniów liceum; $M = 29,21$, $SD = 7,18$ dla uczniów gimnazjum). Im szybciej badani czytali słowa i pseudosłowa, tym większa była poprawność czytania (odpowiednio $r = -0,549$, $r = -0,264$).

Żaden z uczniów nie przeczytał wszystkich słów poprawnie, natomiast co najmniej 30% przeczytało 34 (100%) uczniów liceum i 25 (96%) gimnazjum.

Jeden z uczniów liceum przeczytał wszystkie pseudosłowa poprawnie, natomiast co najmniej 30% przeczytało 34 (100%) uczniów liceum i 26 (100%) gimnazjum.

Analiza otrzymanych wyników (tab. 4) pokazuje, że uczniowie gimnazjum ($M = 3,38$, $SD = 4,69$), w porównaniu z uczniami liceum ($M = 16,68$, $SD = 6,55$), zapisali poprawnie mniej słów w dyktandzie. Żaden z uczniów nie zapisał wszystkich słów poprawnie; jednocześnie żaden z uczniów liceum i aż siedmiu (26,9%) gimnazjalistów nie zapisało poprawnie żadnego słowa. Co najmniej 30% słów (9) zapisało poprawnie 30 (88%) uczniów liceum i trzech (11%) uczniów gimnazjum.

Najłatwiejsze do zapisania słowa dla uczniów gimnazjum to: *complete* (13 poprawnych odpowiedzi, 50%), *become* (10 poprawnych odpowiedzi, 38,5%) oraz *buy* (dziewięć poprawnych odpowiedzi, 34,6%). Najłatwiejsze do zapisania słowa dla uczniów liceum to: *buy* (30 poprawnych odpowiedzi, 88,2%), *there* (29 poprawnych odpowiedzi, 85,3%) oraz *vegetables* (29 poprawnych odpowiedzi, 85,3%). Najtrudniejsze (brak poprawnych odpowiedzi) do zapisania słowa dla uczniów gimnazjum to: *chemicals*, *explained*, *treating* oraz *including*. Najtrudniejsze do zapisania słowa dla uczniów liceum to: *jewel* (trzy poprawne odpowiedzi, 8,8%), *whale* (trzy poprawne odpowiedzi, 8,8%) oraz *disgusting* (cztery poprawne odpowiedzi, 12,1%).

Znajomość słownictwa o frekwencyjności 1000 korelowała pozytywnie bardzo silnie z zapisem słów i poprawnością czytania słów, natomiast silnie z poprawnością czytania pseudosłów oraz umiarkowanie z szybkością czytania słów (tab. 5). Znajomość słownictwa o frekwencyjności 2000 i 3000 korelowała pozytywnie silnie z zapisem słów, poprawnością czytania słów i pseudosłów oraz umiarkowanie z szybkością czytania słów. Znajomość słownictwa o frekwencyjności 3000 korelowała słabo z szybkością czytania pseudosłów.

Tab. 5. Korelacje między znajomością słownictwa w L2 (angielskim), czasem i poprawnością czytania słów i pseudosłów oraz ich poprawnym zapisem

	Czas czytania słów ^a	Poprawność czytania słów	Poprawność czytania pseudosłów	Czas czytania pseudosłów	Zapis słów w L2
Słownictwo – frekwencyjność 1000	-0,428**	0,747**	0,677**	n.i.	0,800**
Słownictwo – frekwencyjność 2000	-0,326*	0,627**	0,625**	n.i.	0,696**
Słownictwo – frekwencyjność 3000	-0,483**	0,594**	0,579**	-0,270*	0,647**

^a wyższy wynik świadczy o niższym poziomie wykonania (czas w sekundach); ** $p \leq 0,01$; * $p \leq 0,05$; współczynnik korelacji rho-Spearmana

Źródło: opracowanie własne.

Aby sprawdzić, w jakim stopniu poziom edukacji (gimnazjum vs. liceum) oraz znajomość słownictwa w L2 są predyktorami poprawności czytania i pisania w L2, przeprowadzono analizy regresji hierarchicznej, gdzie zmiennymi niezależnymi były: poziom edukacji (wprowadzony w pierwszym kroku) i słownik bierny (wprowadzony w drugim kroku), a zmienne zależne to poprawność i płynność czytania słów i pseudosłów w L2 oraz poprawność zapisu pojedynczych słów w dyktandzie w L2.

Analiza regresji dla płynności czytania słów w L2 wykazała, że zmienne niezależne wyjaśniły łącznie 25% wariancji ($F_{2,55} = 10,640$, $p \leq 0,001$; tab. 6). Istotna zmienna niezależna w Kroku 2 to słownik bierny w L2 ($\beta = -0,334$), przy czym badani, którzy znali więcej angielskich słów, czytali szybciej.

Analiza regresji dla poprawności czytania słów w L2 wykazała, że zmienne niezależne wyjaśniły łącznie 56% wariancji ($F_{2,55} = 37,894$, $p \leq 0,001$; tab. 6). Istotne zmienne niezależne w Kroku 2 to: poziom edukacji ($\beta = 0,363$) oraz słownik bierny w L2 ($\beta = 0,462$).

Analiza regresji dla poprawności czytania pseudosłów w L2 wykazała, że zmienne niezależne wyjaśniły łącznie 51% wariancji ($F_{2,55} = 31,642$, $p \leq 0,001$; tab. 6). Istotne zmienne niezależne w Kroku 2 to: poziom edukacji ($\beta = 0,253$) oraz słownik bierny w L2 ($\beta = 0,530$).

Analiza regresji dla poprawności zapisu pojedynczych słów w L2 wykazała, że zmienne niezależne wyjaśniły łącznie 72% wariancji ($F_{2,55} = 75,103$, $p \leq 0,001$; tab. 6). Istotne zmienne niezależne w Kroku 2 to: poziom edukacji ($\beta = 0,393$) oraz słownik bierny w L2 ($\beta = 0,535$).

Żaden model nie okazał się istotny dla płynności czytania pseudosłów.

Tab. 6. Wyniki analizy regresji hierarchicznej, w której szkoła i słownik bierny w L2 zostały wprowadzone jako zmienne niezależne, a poprawne i płynne czytanie słów, poprawny zapis słów i poprawne czytanie pseudosłów w L2 stanowiły zmienne zależne

Krok	Predyktor	Słowa		Pseudosłowa	
		Czytanie		Zapis	Czytanie
		Płynność ^b	Poprawność	Poprawność	Poprawność
1.	Poziom edukacji ^a	-0,456 (3,934)**	0,674 (6,957)**	0,755 (8,760)**	0,611 (5,881)**
	ΔR^2	0,217**	0,455**	0,570**	0,374**
2.	Poziom edukacji ^a	-0,244 (1,600)	0,363 (3,080)**	0,393 (4,176)**	0,253 (2,048)*
	Słownik bierny w L2	-0,334 (2,183)*	0,462 (3,922)**	0,535 (5,675)**	0,530 (4,284)**
	ΔR^2	0,062*	0,116**	0,155**	0,153**
	Całkowity R ² / Skorygowany R ²	0,279/0,253*	0,571/0,556**	0,725/0,715*	0,526/0,509**

β (t w nawiasie); ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$; ^a 1 = gimnazjum, 2 = szkoła średnia; ^b – w sekundach
Źródło: opracowanie własne.

DYSKUSJA

Uzyskane wyniki pokazują, że poziom umiejętności czytania słów i pseudo-słów, pisania ze słuchu pojedynczych słów oraz słownika biernego w języku angielskim uczniów na czwartym etapie edukacyjnym przewyższa poziom rozwoju tych umiejętności u uczniów na etapie trzecim. Badani uczniowie liceum znają więcej wyrazów w języku angielskim niż uczniowie gimnazjum na wszystkich badanych stopniach frekwencyjności (1000, 2000 i 3000) oraz w większym stopniu rozumieją polecenia testowe i proste zdania w języku angielskim. Największą różnicę zaobserwowano w przypadku słów o frekwencyjności 1000. Słownictwo było zatem rozbudowywane w sposób ciągły na wszystkich badanych poziomach trudności, tzn. uczniowie poznawali słowa o większym stopniu trudności mimo braku biegłego opanowania słów najłatwiejszych. W podręcznikach do nauki języków obcych czytanki poruszają często dość wąskie tematy, w których wśród słów prostszych i powszechnie używanych pojawiają się specjalistyczne terminy, co odzwierciedla charakterystykę tekstów, z jakimi uczniowie stykają się w życiu codziennym (np. powieści, artykułów w gazetach, komiksów).

Przyjmując próg 30% poprawnych odpowiedzi jako wymóg zaliczenia danego zadania zgodnie z zasadami zewnętrznego egzaminu maturalnego (CKE 2013, s. 11), słownictwo w stopniu co najmniej dopuszczającym opanowało 100% uczniów liceum i 92% uczniów gimnazjum (frekwencyjność 1000), 94% uczniów liceum i 46% uczniów gimnazjum (frekwencyjność 2000), 77% uczniów liceum i 31% uczniów gimnazjum (frekwencyjność 3000, która odpowiada oczekiwanemu dla liceum poziomowi B1) (Seretny 2015, s. 89–106). Ponadto za-

den z uczniów nie znał wszystkich podanych słów, co potwierdza wcześniejsze doniesienia Łockiewicz i Jaskulskiej (2015). Przyjmując opis zaproponowany w ESOKJ (Coste i in. 2003, s. 101–102), należy stwierdzić, że badani gimnazjaliści opanowali wąski zakres słownictwa, a licealiści – zakres podstawowy, z błędami przy rozmowie na tematy nieznanne. Przeciętny tekst w 84% składa się z wyrazów o frekwencyjności 3000, a w 79,7% – z wyrazów o frekwencyjności 2000 (Nation 2001b, s. 15). Można zatem założyć, że badani uczniowie byli w stanie samodzielnie przeczytać ze zrozumieniem typowe teksty w L2.

W przypadku uczniów liceum zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencyjności 1000 okazało się łatwiejsze niż zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencyjności 2000, a o frekwencyjności 2000 łatwiejsze niż o frekwencyjności 3000. W przypadku uczniów gimnazjum zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencyjności 1000 okazało się łatwiejsze niż zadanie sprawdzające znajomość słownictwa o frekwencyjności 2000, ale zadania o frekwencyjności 2000 i 3000 nie różniły się poziomem trudności, zapewne z powodu bardzo niskiej znajomości słów na tych poziomach. Analogiczny wynik, wskazujący na lepszą znajomość słownictwa o frekwencyjności 1000 w porównaniu do słów o frekwencyjności 2000 z wykorzystaniem tego samego zadania, zaobserwowano także w innej grupie polskich gimnazjalistów (Łockiewicz, Jaskulska 2015). Słowa o wyższej frekwencyjności są łatwiejsze do zapamiętania ze względu na częstszą ekspozycję na nie w wypowiedziach i tekstach pisanych (Laufer 1990, s. 293–307). Dodatkowo badania pokazują, że uczący się języka angielskiego jako L2 szybciej i poprawniej rozpoznają słowa o wyższej niż o niższej frekwencyjności (Wang, Koda 2007, s. 201–222).

Uczniowie gimnazjum, w porównaniu do uczniów liceum, mniej poprawnie czytają pojedyncze słowa i pseudosłowa angielskie, zapisują ze słuchu pojedyncze słowa oraz wolniej czytają pojedyncze słowa. Jest to spodziewana różnica, wynikająca z dłuższego kontaktu z językiem obcym oraz praktyki zdobywanej w ramach nauki szkolnej przez starszych uczniów. Badani uczniowie gimnazjum i liceum nie różnią się jednak w szybkości czytania pseudosłów, która w większym stopniu zależy od szybkiego zautomatyzowanego nazywania niż od świadomości fonemicznej i pamięci fonologicznej (González-Valenzuela, Díaz-Giráldez, López-Montiel 2016, s. 1–12). Im szybciej badani czytali słowa i pseudosłowa, tym większa była poprawność czytania.

W zadaniach mierzących umiejętność czytania i pisania w L2 wynik co najmniej 30% poprawnych odpowiedzi uzyskało: 34 (100%) uczniów liceum i 25 (96%) uczniów gimnazjum – czytanie słów; 34 (100%) uczniów liceum i 26 (100%) uczniów gimnazjum – czytanie pseudosłów; 30 (88%) uczniów liceum i trzech (11%) uczniów gimnazjum – dyktando słów angielskich. Można przyjąć, że badani osiągnęli poziom zakładany według ESOKJ (Coste i in. 2003, s. 105) w odniesieniu do poprawności fonologicznej (zrozumiała wymowa), lecz w przypadku

poprawności ortograficznej, podczas gdy uczniowie liceum dość poprawnie zapisywali słowa, popełniając przy tym błędy wynikające z negatywnego transferu L1 do L2, uczniowie gimnazjum nie poradzili sobie z tym zadaniem. Raport Instytutu Badań Edukacyjnych (Muszyński, Campfield, Szpotowicz 2015, s. 29) wskazuje, że 95,92% nauczycieli języka angielskiego pracujących w klasach IV–VI szkoły podstawowej ćwiczy z uczniami słownictwo na każdej lekcji, 67,08% – rozumienie tekstu pisanego, 63,11% – czytanie na głos, a tylko 2,05% – pisanie. Uczniowie gimnazjum w momencie badania mieli więc za sobą dość intensywną praktykę rozwijającą słownictwo i czytanie, podczas gdy poprawne pisanie było niewystarczająco ćwiczone. Zdecydowanie lepsze wyniki uczniów liceum w pisaniu słów może tłumaczyć fakt, że w trakcie nauki gimnazjalnej uczniowie wkładają więcej wysiłku i przykładają większą wagę do nauki języka angielskiego, ponieważ punkty uzyskane na obowiązkowym egzaminie z tego przedmiotu na zakończenie gimnazjum mają znaczenie przy naborze do szkoły ponadgimnazjalnej, na co zwróciło uwagę 76% badanych dyrektorów gimnazjów (Paczuska i in. 2014, s. 32). Ponadto, chociaż 60% anglistów wskazało, że ich założony cel dydaktyczny to nabycie przez uczniów umiejętności komunikowania się, to aż 50% wymieniło przygotowanie młodzieży do egzaminu zewnętrznego. W gimnazjum 88% nauczycieli zgodziło się ze stwierdzeniem, że regularnie oceniają prace pisemne uczniów. Doniesienia te sugerują większy nacisk na poziomie gimnazjum (w porównaniu do szkoły podstawowej) na kształcenie poprawnego pisania.

Uzyskane wyniki są zgodne z doniesieniami Agaty Gajewskiej-Dyszkiewicz i in. (2011, s. 8), mówiącymi o tym, że aż połowa uczniów gimnazjum nie osiągnęła zakładanego poziomu A2, od 11% do 23% uczniów osiągnęło poziom A2 (w zależności od badanej sprawności językowej), a 25% – B1 lub B2. Badacze wskazują także na duży udział L1 w przebiegu typowej lekcji angielskiego oraz rzadką możliwość pracy w grupach, kiedy umiejętność wypowiedziania się w L2 mogłaby być efektywnie ćwiczona. Podobnie 58% badanych uczniów uzyskało w zadaniu rozumienia czytanego tekstu wynik na poziomie poniżej docelowo zakładanego na koniec nauki w gimnazjum (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015, s. 29).

Nie zauważono różnic w poziomie umiejętności czytania słów i pseudosłów, pisania ze słuchu pojedynczych słów oraz słowniku biernym w języku angielskim między badanymi uczęszczającymi i nieuczęszczającymi na korepetycje. Brak tej różnicy może świadczyć o efektywności dodatkowych zajęć wyrównujących; część uczniów mogła jednak korzystać z dodatkowych zajęć, realizując zainteresowania lub rozwijając ponadprzeciętne zdolności. Kwestia ta wymaga pogłębienia w kolejnych badaniach.

W badaniach własnych najłatwiejsze do zapisania słowa to: *buy* (obie grupy) oraz *complete, become* (gimnazjum) i *there, vegetables* (liceum). Najtrudniejsze słowa to: *chemicals, explained, treating* oraz *including* (gimnazjum; brak poprawnych odpowiedzi), *jewel, whale* i *disgusting* (liceum). Cechą wspólną najtrudniej-

szych słów jest niska korespondencja między zapisem ortograficznym i wymową, charakterystyczna dla języka angielskiego, ale nie polskiego. Wynik ten potwierdza widoczny na poziomie B2 wpływ L1 na L2 wskazywany w ESOKJ (Coste i in. 2003, s. 116–117, 121–135). Ponadto uczący się angielskiego jako L2 najczęściej popełniają błędy fonologiczne w zapisie słów (Romonath, Wahn, Gregg 2005, s. 96–110). Angielski jest językiem nietransparentnym, cechującym się niekonsekwentnymi informacjami zwrotnymi i złożonymi zależnościami pomiędzy fonemem a grafemem (Ziegler, Jacobs, Stone 1996, s. 504–515) w porównaniu do średnio transparentnego polskiego, w którym czytanie słów jest umiejętnością bardziej transparentną niż ich poprawny zapis (Awramiuk, Krasowicz-Kupis 2014, s. 1–24). Z tego powodu nauka języka obcego powinna uwzględniać podkreślanie różnic w fonologii między L1 i L2 (Łockiewicz, Jaskulska 2016).

Znajomość słownictwa o frekwencyjności 1000 korelowała pozytywnie bardzo silnie z zapisem słów, poprawnością czytania słów, natomiast silnie z poprawnością czytania pseudosłów oraz umiarkowanie z szybkością czytania słów. Znajomość słownictwa o frekwencyjności 2000 i 3000 korelowała pozytywnie silnie z zapisem słów, poprawnością czytania słów i pseudosłów oraz umiarkowanie z szybkością czytania słów. Znajomość słownictwa o frekwencyjności 3000 korelowała słabo z szybkością czytania pseudosłów. W całej badanej grupie słownik w L2 okazał się istotnym predyktorem płynności czytania słów, a poziom edukacji oraz słownik w L2 okazały się istotnymi predyktorami: poprawności czytania słów, poprawności czytania pseudosłów oraz poprawności zapisu pojedynczych słów angielskich. Żaden model nie okazał się istotny dla płynności czytania pseudosłów. Uzyskane wyniki potwierdzają doniesienia o bezpośrednim dostępie do znanych słów w trakcie czytania (Coltheart 2006, s. 5–17; Ehri 1994, s. 323–358), również w przypadku czytania w L2. Wraz z rozwojem leksykonu uczenie się nowych słów w L2 polega w większym stopniu na pamięci długotrwałej niż krótkotrwałej fonologicznej (Masoura, Gathercole 2005, s. 422–429). Predykcja słownika w L2 dla poprawności czytania pseudosłów wskazuje, że wykonując to zadanie, uczniowie odwoływali się do analogicznych znanych słów.

Ograniczeniem referowanych badań jest opis i porównanie wyników dwóch różnych grup uczniów: licealistów i gimnazjalistów – w tym samym czasie. Inni nauczyciele, materiały dydaktyczne czy inna charakterystyka poznawcza badanych mogła wpłynąć na wielkość różnic między grupami. Badania pozwalają jednak na sprawdzenie zasobu słownika umysłowego, poprawności i szybkości czytania słów i pseudosłów angielskich oraz zapisu słów na dwóch kolejnych etapach edukacji wśród uczniów, którzy są przygotowujący do tego samego zewnętrznego egzaminu maturalnego. Kolejnym etapem badań powinna być analiza longitudinalna, mierząca poziom rozwoju kompetencji językowej w L2 tych samych uczniów na przestrzeni kilku lat.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone badania wskazały, że poziom umiejętności czytania słów i pseudosłów, pisania ze słuchu pojedynczych słów oraz słownika biernego w języku angielskim uczniów na czwartym etapie edukacyjnym przewyższył poziom tych umiejętności u uczniów na etapie trzecim. Największa różnica w znajomości słów była widoczna w przypadku najłatwiejszych słów, o frekwencyjności 1000. Badani osiągnęli poziom zakładany w podstawie programowej w odniesieniu do poprawności i płynności czytania i zapisywania słów dyktanda, lecz z wyjątkiem dyktanda u gimnazjalistów, które zostało wykonane na niższym niż oczekiwany poziomie. Najtrudniejsze do zapisania wyraży cechowała niska transparentność ortografii, typowa dla języka angielskiego, ale nie polskiego. Znajomość słów w L2 okazała się predyktorem poprawności i płynności czytania słów, poprawności czytania pseudosłów oraz poprawności zapisu pojedynczych dyktowanych słów, analogicznie do zależności obserwowanych w L1. Mierzone kompetencje zasobu słownictwa, umiejętności czytania słów i pseudosłów oraz poprawnego zapisu słów w L2 są podstawą rozwoju innych umiejętności, kluczowych dla osiągnięcia swobody komunikacyjnej będącej celem edukacji. Słownictwo i dekodowanie w L2 (wraz z nieanalizowaną w naszym badaniu znajomością gramatyki) najsilniej korelują z czytaniem ze zrozumieniem w L2 (Jeon, Yamashita 2014, s. 160–212). Podobnie zasób słownictwa w L2 mediuje między świadomością morfologiczną a czytaniem ze zrozumieniem u chińskich studentów uczących się angielskiego jako L2 (Zhang, Koda 2012, s. 1195–1216). Zaproponowanie uczniom odpowiedniej literatury, pokrywającej się z ich zainteresowaniami, lub udziału w dyskusjach na anglojęzycznych forach rozszerzy znacząco ich kontakt z językiem angielskim. Dwujęzyczność to dynamiczny proces, podczas którego kompetencje językowe mogą się rozwinąć lub obniżyć.

BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G. (2014), *Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants*, "L1-Educational Studies in Language and Literature", Vol. 14.
- Berko Gleason J., Ratner N.B. (2005), *Psycholingwistyka*, Gdańsk: GWP.
- Bogdanowicz K.M. (2011), *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz M., Jaworowska A., Krasowicz-Kupis G., Matczak A., Pelc-Pękala O., Pietras I., Stańczak, J., Szczerbiński M. (2008), *Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej. Przewodnik diagnostyczny*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Braunek A. (2013), *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- CKE (2013), *Informator o egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015. Część ogólna*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna.

- Coltheart M. (2006), *Dual Route and Connectionist Models of Reading: An Overview*, "London Review of Education", Vol. 4(1), DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110600574322>.
- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Białystok: CODN.
- Ehri L.C. (1994), *Development of the ability to read words: Update*, [w:] R. Ruddell, M. Ruddell, H. Singer (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Newark: International Reading Association.
- Evans V., Dooley J. (1999), *Enterprise 2. Coursebook. Elementary*, Newbury: Express Publishing.
- Gajewska-Dyszkiewicz A., Grudniewska M., Kulon F., Kutylowska K., Paczuska K., Rycielska L., Szpotowicz M. (2011), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz A., Marczak M., Paczuska K., Pitura J., Kutylowska K. (2015), *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy. Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i badania umiejętności mówienia*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- González-Valenzuela M.J., Díaz-Giráldez F., López-Montiel M.D. (2016), *Cognitive predictors of word and pseudoword reading in Spanish first-grade children*, "Frontiers in Psychology", Vol. 7, DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00774>.
- Jaskulska M., Łockiewicz M. (2017), *Polish as L1, English as L2: The linguistic transfer impact on Second Language Acquisition stemming from the interlingual differences: Implications for young learners education*, "Issues in Early Education", Vol. 2.
- Jeon E.H., Yamashita J. (2014), *L2 Reading Comprehension and Its Correlates: A Meta-Analysis*, "Language Learning", Vol. 64(1), DOI: <https://doi.org/10.1111/lang.12034>.
- Johns B.T., Gruenenfelder T.M., Pisoni D.B., Jones M.N. (2012), *Effects of word frequency, contextual diversity, and semantic distinctiveness on spoken word recognition*, "Journal of the Acoustical Society of America", Vol. 132(2), DOI: <https://doi.org/10.1121/1.4731641>.
- Jurek A. (2004), *Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową*, [w:] M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.), *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Krasowicz-Kupis G. (1997), *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin: AWH Antoni Dudek.
- Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Laufer B. (1990), *Why are some words more difficult than others? some intralexical factors that affect the learning of words*, "IRAL", Vol. 28.
- Lyon R.G., Shaywitz S.E., Shaywitz B.A. (2003), *A definition of dyslexia. Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading*, "Annals of Dyslexia", Vol. 53.
- Łockiewicz M., Jaskulska M. (2015), *Mental Lexicon, Working Memory, and L2 (English) Vocabulary in Polish Students with and without Dyslexia*, "CEPS Journal", Vol. 5(1).
- Łockiewicz M., Jaskulska M. (2016), *Difficulties of Polish students with dyslexia in reading and spelling in English as L2*, "Learning and Individual Differences", Vol. 51, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.037>.

- Łockiewicz M., Jaskulska M. (2018), *Umiejętności poprawnego zapisu wyrazów w L1 pośredniczą w związku pomiędzy poziomem przetwarzania fonologicznego w L1 a poprawnym zapisem wyrazów w L2 u młodzieży poprawnie czytającej, ale nie u młodzieży z dysleksją*, „Edukacja”, nr 2.
- Marciniak Z., *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzem*, t. 3: *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf (dostęp: 10.12.2018).
- Masoura E.V., Gathercole S.E. (2005), *Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language*, “Memory”, Vol. 13.
- Muszyński M., Campfield D., Szpotowicz M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nation P. (2001a/1990), *Frequency based tests: Recognition*, www.lexutor.ca/tests (dostęp: 23.05.2018).
- Nation P. (2001b), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press, DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759>.
- Nijakowska J. (2010), *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*, Bristol: St. Nicholas House.
- Ouellette G.P. (2006), *What’s meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension*, “Journal of Educational Psychology”, Vol. 98(3), DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>.
- Paczuska K., Kutylowska K., Gajewska-Dyszkiewicz A., Ellis M., Szpotowicz M. (2014), *Język angielski w gimnazjum. Raport częściowy z I etapu badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Perfetti C. (2007), *Reading ability: Lexical quality to comprehension*, “Scientific Studies of Reading”, Vol. 11(4), DOI: <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>.
- Rastle K., Harrington J., Coltheart M. (2002), *358,534 nonwords: The ARC nonword database*, “Quarterly Journal of Experimental Psychology”, Vol. 55A.
- Romonath R., Wahn C., Gregg N. (2005), *Phonological and orthographic processes of reading and spelling in young adolescents and adults with and without dyslexia in German and English: Impact on foreign language learning*, “Folia Phoniatria et Logopaedica”, Vol. 57.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012, poz. 204).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2014, poz. 803).
- Seretny A. (2015), *W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2.
- Wang M., Koda K. (2007), *Commonalities and differences in word identification skills among learners of English as a second language*, “Language Learning”, Vol. 57(1), DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00416.x>.
- Zhang D., Koda K. (2012), *Contribution of Morphological Awareness and Lexical Inferencing Ability to L2 Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension among Advanced EFL Learn-*

ers: *Testing Direct and Indirect Effects*, "Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal", Vol. 25(5), DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9313-z>.

Ziegler J.C., Jacobs A.M., Stone G.O. (1996), *Statistical analysis of the bidirectional inconsistency of spelling and sound in French*, "Behavior Research Methods, Instruments, Computers", Vol. 28(4), DOI: <https://doi.org/10.3758/BF03200539>.

SUMMARY

The aim of the study was to characterize the level of real word and pseudoword decoding skills, single-word spelling and receptive English vocabulary (L2) of junior high school and high school students in Polish schools. 34 of high school students (56.7%) and 26 of junior high school students (43.3%) who had studied English as L2 for at least three years participated in the study. The participants achieved the level assumed by ESOKJ with respect to reading and vocabulary. High school students quite correctly spelled dictated words while making mistakes due to the negative transfer of L1 to L2; secondary school students, however, failed to complete this task. The knowledge of words in L2 proved to be a predictor of accuracy and fluency of reading words, correct reading of pseudowords, and spelling of dictated words, analogously to relations observed in L1.

Keywords: English as L2; reading; correct writing; receptive dictionary