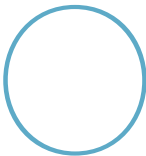


# Matura z języków obcych w świetle zmian edukacyjnych

ELŻBIETA  
ZAWADOWSKA-KITTEL

Zmiany w sposobach egzaminowania i oceniania stanowią zawsze integralną część wszelkich zmian edukacyjnych, gdyż są zarówno ich katalizatorem, jak i pochodną. W obliczu reformy edukacji, jaka obecnie dokonuje się w Polsce, warto prześledzić zależność procesu uczenia się i nauczania języka angielskiego od obowiązującego od roku 2005 egzaminu maturalnego z języków obcych, który wskutek wprowadzenia nowego systemu kształcenia (8 + 4), a co za tym idzie – nowych podstaw programowych, musi ulec poważnym modyfikacjom.

stateczny kształt egzaminu maturalnego wpłynie z pewnością zarówno na sposób uczenia się i nauczania, jak i jego poziom. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie związków pomiędzy sposobem egzaminowania a procesem nauczania oraz prezentacja wyników badań ankietowych wśród uczniów, których zapytano o opinię na temat obecnie obowiązującego egzaminu oraz poproszono o propozycje zmian w jego kształcie.

## **Efekt zwrotny egzaminów – wpływ na proces uczenia się i nauczania**

Już pod koniec lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia istniała koncepcja nauczania sterowanego pomiarem Williama Pophama (1987), przypisująca sposobowi testowania i egzaminowania rolę siły napędowej nauczania i uczenia się. Wkrótce potem powstało pojęcie efektu zwrotnego (ang. *washback*), którego definicja ulegała z biegiem czasu stopniowym modyfikacjom. Badacze zjawiska opisywali różne jego aspekty oraz sfery oddziaływania, a także jego rodzaje w zależności od przyjętego kryterium podziału.

Efekt zwrotny może mieć zatem charakter ogólny lub szczegółowy. Przez pojęcie efektu zwrotnego ogólnego rozumiemy każdy potencjalny efekt testu (Watanabe 1997). Można założyć, że takie zjawisko zachodzi zawsze w przypadku różnego typu egzaminów i różnych nauczycieli, którzy na ogół starannie opracowują zajęcia, jeśli ich uczniowie mają być poddani testowi. Efekt

zwrotny szczegółowy natomiast odnosi do wpływu pewnego aspektu danego testu na proces uczenia się i nauczania. Na przykład wykluczenie danej sprawności z testu może spowodować całkowite wyeliminowanie jej z procesu nauczania.

Efekt zwrotny bywa silny lub słaby. Silny efekt zwrotny wpływa na większość, a nawet na wszystkie zjawiska zachodzące podczas procesu uczenia się i nauczania. Może się zdarzyć tak, że pod wpływem testu nauczyciele przygotowujący do niego zaczynają uczyć w niemal identyczny sposób, „pod test”. Im silniejszy efekt zwrotny, tym więcej aspektów procesu uczenia się/nauczania znajduje się w jego zasięgu i pod tym większym wpływem testu znajdują się uczestnicy tego procesu. Efekt słabszy zachodzi w przypadku odwrotnym, to jest w sytuacji, gdy test wpływa tylko na niektóre (i tylko do pewnego stopnia) aspekty procesu nauczania/uczenia się. Siła efektu zwrotnego zależy od tego, na ile dany test jest istotny w życiu ucznia (Cheng 1998a). Dlatego zjawisko efektu zwrotnego analizuje się często w kontekście egzaminów doniosłych – w naszym przypadku jest to tzw. nowa matura, wprowadzona w Polsce w roku 2005.

Efekt zwrotny bywa zarówno krótkotrwały, jak i długotrwały (Cheng, Watanabe Curtis 2004). Jeśli efekt działania testu trwa w okresie poegzaminacyjnym, można mówić o efekcie długotrwałym. Jeśli sposób egzaminowania wpływa na uczestników procesu jedynie w okresie przygotowań – ma charakter krótkotrwały. Może jednak stać

się tak, że pewne nawyki czy strategie uczenia się, przyjęte w trakcie przygotowań do egzaminu, są stosowane dłużej, a wtedy efekt zwrotny testu przybiera długotrwały, niekoniecznie pożądany charakter. Tym ważniejsza jest taka konstrukcja testu, która wyeliminuje jego potencjalnie negatywne skutki na dalszych etapach nauczania.

Efekt zwrotny może być zamierzony lub niezamierzony. Konstruuując test, jego autorzy zakładają uzyskanie pewnych celów edukacyjnych. Jak zauważa Shohamy (2001), mogą być to cele prezentowane jawnie lub cele ukryte. Jeśli np. do testu wprowadzamy testowanie opanowania sprawności nietestowanej uprzednio (np. sprawności rozumienia ze słuchu), można by założyć, że cel został osiągnięty. Taki efekt byłby zamierzonym efektem zwrotnym egzaminu. Niemniej jednak, najciekawszy dla badaczy pozostaje niezamierzony efekt zwrotny testu, pozostający poza kontrolą autorów – a zatem te wszystkie zjawiska, które występują podczas przygotowań do egzaminu. Ponieważ test wpływa na wszystkich uczestników procesu, jego autorzy zdają sobie sprawę, że test wywiera wpływ na proces uczenia się/nauczania. Interesujący jest zawsze bilans zysków i strat, tzn. ocena, czy zamierzone efekty pozytywne istotnie przeważają nad stratami wynikającymi z efektów negatywnych.

Efekt zwrotny może być uświadomiony lub nieuświadomiony (Zawadowska-Kittel 2013). W przypadku efektu zwrotnego uświadomionego uczestnicy procesu uczenia się i nauczania zdają sobie sprawę, że ich działania wynikają z faktu istnienia testu, zaś w przypadku efektu zwrotnego nieuświadomionego podejmują pewne działania w związku z planowanym testem, ale nie zdają sobie sprawy z tego, że jest to ściśle związane z jego istnieniem. Na przykład w czasie przygotowań do egzaminu pomijają ćwiczenia gramatyczne, lecz odpowiadając na ankietę, nie wiążą tego faktu z brakiem zadań tego typu na egzaminie. Jeśli jednak pomijają takie zadania świadomie, znaczy to, że wiedzą, jaką rolę pełni format testu w procesie przygotowań.

Dla badań efektu zwrotnego najważniejszy jest jednak podział na efekt zwrotny pozytywny i negatywny.

Nie należy podejrzewać autorów testów o intencjonalne wywoływanie skutków negatywnych, zatem zwykle zakładamy, że efekt zwrotny pozytywny jest zamierzony, a efekt zwrotny negatywny niezamierzony. Niemniej jednak, jakość efektu zwrotnego nie zawsze jest identyczna dla wszystkich uczestników procesu. Dany test wywiera pozytywny efekt zwrotny na jednych uczestników procesu edukacji i negatywny na drugich. Formuła testu nie jest tu jedynym czynnikiem decydującym, istnieją również czynniki zewnętrzne, niezależne od autorów testu, choćby

liczebność nauczanych grup, warunki nauczania, cele jednostkowe w społeczności zdającej ten sam test, przygotowanie merytoryczne nauczyciela do zawodu, wybrane materiały dydaktyczne i wiele innych. Nie należy bowiem zapominać, że nie zawsze autorzy testu i uczestnicy procesu uznają te same osiągnięcia za istotne i znaczące dla rozwoju językowego. Zawsze jednak zmiana sposobu testowania to najszybszy sposób, by zmienić metody nauczania i strategie uczenia się.

Aby wywołać pozytywny, dobroczynny efekt testu, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie muszą rozumieć dokładnie jego cel (Hughes 1989). Muszą również uznawać jego wyniki za wiarygodne i sprawiedliwe (Shohamy 1992). Pozytywny efekt zwrotny występuje wówczas, gdy test sprawdza treści zawarte w programie nauczania (Bailey 1996). Tylko wtedy można poważnie podchodzić do wyników pozytywnych egzaminu i do ewentualnych niepowodzeń uczniów.

Wspieranie rozwoju autonomii uczących się również promuje dobroczynny efekt zwrotny testu. Dzięki umiejętności samooceny *uczący się przyjmują większą odpowiedzialność za ocenę swoich umiejętności i postępów, potrafią określić swoje słabe strony, biegłość językową w danym momencie i zdać sobie sprawę z różnicy, jaka dzieli tę biegłość od zamierzonej* (Elek 1985:60), a dzięki autonomii uczący się zyskują większą motywację do osiągnięcia celu i dlatego należy ich bardziej zaangażować w proces oceniania (Alderson 1990).

Efekt zwrotny negatywny stanowi zawsze przedmiot obaw w przypadku wprowadzania nowych rozwiązań egzaminacyjnych, jako że nauczyciele przygotowujący uczniów do testów pomijają często pewne treści programowe nieujęte w tym konkretnym teście, co zaobserwowano już w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku (Vernon 1956). I tak, strategie testowania stają się zatem strategiami nauczania (Davies 1968). Co więcej, jak zauważają Alderson i Wall (1993), niewłaściwie skonstruowany test musi przynieść negatywny efekt zwrotny, nawet jeśli proces nauczania nie budzi zastrzeżeń. Taka sytuacja wynika z faktu, że nauczyciele uczą „pod test”, a skoro jest on nieodpowiednio przygotowany (np. pomija pewne sprawności czy treści lub nadmiernie eksponuje inne), wpływa negatywnie na proces nauczania i uczenia się, co powieli jego wady. Najważniejsze dla procesu uczenia się i nauczania są jednak proporcje między pozytywnym i negatywnym efektem zwrotnym dla uczestników procesu nauczania.

Podsumowując, efekt zwrotny to uświadomiony i nieuświadomiony wpływ egzaminów doniosłych, zamierzony bądź nie, zarówno pozytywny, jak i negatywny, na

szeroko rozumiany proces uczenia się i nauczania oraz na wszystkich jego uczestników, a nawet na cały system edukacji (Zawadowska-Kittel 2013).

### Egzaminy doniosłe

Jak wspomniano wcześniej, im ważniejszy egzamin, tym większy jest jego efekt zwrotny na proces uczenia się i nauczania. Dlatego badania empiryczne tego zjawiska koncentrują się wokół egzaminów doniosłych (ang. *high-stake examinations*) (Niemierko 2002).

Naturę egzaminów doniosłych oddaje najlepiej definicja George'a Madausa: egzaminy doniosłe to te, które *są postrzegane – zasadnie bądź mylnie – przez studentów, nauczycieli, zarządzających oświatą, rodziców lub opinię publiczną jako egzaminy wykorzystywane do podejmowania ważnych decyzji, które mają na nich natychmiastowy i bezpośredni wpływ* (Madaus 1988:87). Równie trafna wydaje się jednak definicja Bolesława Niemierki (2002), według którego *egzaminy doniosłe to takie, w których znaczenie informacji o wyniku uczenia się jest większe niż komentarza dydaktycznego*. Można zatem stwierdzić, że siła testów doniosłych wynika z faktu, iż testy tego rodzaju są podstawą do oceny przyszłych możliwości edukacyjnych lub pracowniczych zdających.

### Nowa matura jako egzamin doniosły

Zmiany ustrojowe w Polsce po 1989 roku przyniosły odejście od stosowanych wcześniej rozwiązań oświatowych i wprowadzenie modyfikacji nawiązujących do sposobów egzaminowania funkcjonujących tradycyjnie w Wielkiej Brytanii.

Jako główne cele wyznaczono: porównywalną ocenę wiedzy i umiejętności absolwentów szkół ponadpodstawowych, wzmocnienie motywacji uczniów do odpowiedzialnego uczenia się w związku z planowanym uznaniem wyników matury przy przejściu na kolejne etapy kształcenia, poznanie stanu wiedzy i umiejętności absolwentów w celu doskonalenia polityki edukacyjnej, spowodowanie zmian w sposobie uczenia się i nadanie egzaminowi roli egzaminu selektywnego, którego wyniki zdecydują o możliwości przyjęcia na wyższą uczelnię. Nowa matura stała się w ten sposób typowym egzaminem doniosłym.

Założono, że nowy format egzaminu końcowego wymusi zarówno na nauczycielach, jak i na uczniach daleko idące zmiany w sposobie nauczania i uczenia się, nadając nowym egzaminom funkcję programotwórczą. Takie odwrócenie perspektywy, w której egzaminy nie stają się pochodną nauczania, lecz determinują jego kształt i jakość, musiało spowodować spore konsekwencje dla całej edukacji.

Innowacyjny charakter miało wprowadzenie dwóch poziomów egzaminu, zarówno w części ustnej, jak i pisemnej egzaminu, przy czym zakładano, że poziom rozszerzony egzaminu będą wybierać wszyscy planujący studia wyższe. Rzeczywistość edukacyjna znajdująca się pod silnym wpływem demografii dokonała jednak negatywnej weryfikacji tego założenia.

Na obu poziomach matury testuje się kompetencje językowe w zakresie sprawności oraz fragmentarycznie znajomość elementów języka, tj. struktur leksykalno-gramatycznych. Należy jednak zauważyć, że mają one jednocześnie największą moc dyskryminacyjną, co w przypadku egzaminów doniosłych odgrywa ważną rolę.

Od początku konstrukcja egzaminu i sposób jego oceniania budziły wiele kontrowersji zarówno wśród nauczycieli, jak i uczących się, a sam egzamin modyfikowano (całkowitej zmianie w stosunku do egzaminu z 2005 roku uległ np. egzamin ustny, który obecnie ma charakter bezprogowy).

### Badania empiryczne wśród abiturientów

#### PYTANIA BADAWCZE

Celem badania było ustalenie opinii ubiegłorocznych abiturientów (rok szkolny 2016/2017) na temat egzaminu maturalnego oraz ich propozycji co do ewentualnych zmian w sposobach testowania, oraz określenie efektu zwrotnego tego egzaminu dla procesu ich uczenia się i nauczania, jaki miał miejsce w trakcie przygotowań do matury. Badania miały ograniczony zakres: prowadzono je w jednym z warszawskich liceów w II semestrze roku szkolnego jako badania pilotażowe, mogą jednak stać się przyczynkiem do szeroko zakrojonych projektów, których celem byłoby uzyskanie informacji ułatwiających dobre przygotowanie egzaminu maturalnego dla przyszłych maturzystów. W ankiecie przeważają pytania zamknięte, zadano jednak również dwa pytania otwarte umożliwiające uczniom pełniejszą wypowiedź.

#### WYNIKI BADAŃ

W badaniu uczestniczyło 50 uczniów (77 proc. kobiet, 23 proc. mężczyzn). Uczniowie w większości (60 proc.) lubią się uczyć angielskiego, zdecydowana większość (74 proc.) uczy się tego języka od przedszkola, 20 proc. rozpoczęło naukę w I klasie szkoły podstawowej, zaledwie 6 proc. uczniów rozpoczęło naukę od klasy IV. Aż 67 proc. uczniów uczy się angielskiego tylko w szkole, 33 proc. – poza szkołą. Tylko 7 proc. uczniów wybrało egzamin na poziomie podstawowym, 93 proc. przygotowuje się do egzaminu na poziomie rozszerzonym. Pozaszkolną

naukę języka angielskiego podejmują wyłącznie uczniowie wybierający egzamin na poziomie rozszerzonym. Aż 80 proc. maturzystów jest zdania, że egzamin maturalny powinien mieć bezprogowy charakter już na poziomie podstawowym (80 proc.), 10 proc. uważa, że próg zdawalności powinien być wstępnie ustalony, 10 proc. nie ma zdania na ten temat. Takie opinie wynikają zapewne z rozwiązań przyjętych obecnie na poziomie rozszerzonym – bez przyjętego wstępnie progu zdawalności.

Dla wszystkich znajomość języka angielskiego ma znaczenie – dla 67 proc. jest bardzo ważna, a dla 33 proc. ważna. Jest to zrozumiałe zarówno z uwagi na popularność tego języka, jak i jego przydatność w życiu codziennym i na studiach lub w przyszłej pracy.

Większość uczniów (67 proc.) przygotowuje się do egzaminu z repetytoriów maturalnych i materiałów z zajęć (33 proc.). Uczniowie (poproszeni o podanie dwóch najważniejszych pozycji) wymieniają jednak również książki do gramatyki (20 proc.), a także kursy internetowe, arkusze maturalne z ubiegłych lat, rozmowy i korespondencję ze znajomymi użytkownikami języka, filmy, gry komputerowe, piosenki.

W przypadku 43 proc. uczniów czas poświęcony na przygotowanie do matury poza szkołą to 1-2 godziny tygodniowo, 33 proc. stwierdza, że poświęca na naukę do egzaminu 2-3 godziny tygodniowo, kolejne 20 proc. deklaruje 3-5 godzin, zaledwie 4 proc. uczniów uczy się do egzaminu 7 godzin tygodniowo. Wynik wydaje się interesujący w kontekście pytania, czy matura zmusza do dodatkowej pracy. Tylko 35 proc. uczniów stwierdza, że egzamin zmusza ich do dodatkowej nauki (12 proc. – zdecydowanie tak, 23 proc. – raczej tak), nieco więcej uczniów (36 proc.) odpowiada, że matura nie zmusza ich do dodatkowego wysiłku (30 proc. – raczej nie, 6 proc. – zdecydowanie nie). Pozostali uczniowie (29 proc.) deklarują, że uczyliby się tak samo bez tego egzaminu. W przypadku tej grupy uczniów efekt zwrotny samego istnienia egzaminu maturalnego z języka angielskiego dla procesu uczenia się i nauczania jest zatem raczej słaby. Może to być związane z faktem, iż poziom egzaminu w odczuciu badanych nie jest zbyt wysoki, uczniowie są raczej pewni swoich umiejętności, co wyrażają, podając oczekiwany wynik z egzaminu pisemnego i ustnego. Co więcej, próg zdawalności na poziomie 30 proc. niemal gwarantuje pozytywny wynik egzaminu i obniża jego rangę. W 2016 roku egzaminu nie zdało zaledwie 5 proc. abiturientów, w skali kraju średni wynik na poziomie podstawowym to 75 proc., a na egzaminie rozszerzonym – 55 proc.

Badani uczniowie sądzą, iż w przypadku poziomu podstawowego uzyskają 95 proc. punktów, w przypadku

egzaminu rozszerzonego – 75 proc. punktów. Na egzaminie ustnym uczniowie mają nadzieję otrzymać 74 proc. punktów. Ten wynik nawiązuje do odpowiedzi na pytanie, która z części egzaminu wydaje się abiturientom łatwiejsza – 80 proc. wskazuje na część pisemną, 20 proc. – na ustną. W ramach części pisemnej zdecydowanie najwięcej problemów sprawia zdającym część gramatyczna (77 proc.), w następnej kolejności uczniowie wymieniają słuchanie (12 proc.) i pisanie (8 proc.). Zaledwie 3 proc. zdających za najtrudniejszą część egzaminu uważa czytanie (3 proc.).

Pomiędzy oceną stopnia trudności poszczególnych części egzaminu i oceną postępów w zakresie sprawności i elementów języka poczynionych podczas przygotowań do matury zachodzi ścisła korelacja. Uczniowie najniżej oceniają postępy w zakresie kompetencji gramatycznej, najwyżej w zakresie rozumienia tekstu czytanego. Pełną samoocenę postępów (w skali szkolnej 1 – 6) poczynionych przez uczniów w ramach poszczególnych sprawności i elementów języka przedstawia Tab. 1.

TAB. 1. Średnia postępów w zakresie poszczególnych sprawności i elementów języka w ocenie uczniów

Sprawność/element języka	Średnia ocena
Czytanie ze zrozumieniem	4,20
Znajomość słownictwa	4,10
Pisanie	3,90
Rozumienie ze słuchu	3,71
Mówienie	3,70
Znajomość gramatyki	3,57
Ogółem	3,86

Powyższe oceny są zbieżne z oczekiwaniami uczniów co do wyników egzaminu – są one bowiem znacznie wyższe w przypadku matury pisemnej na poziomie podstawowym, na której dominują zadania zamknięte z zakresu sprawności czytania i rozumienia ze słuchu, a otwarte zadanie pisemne mieści się zawsze w jednym z kilku formatów (np. list, e-mail, wiadomość opublikowana na blogu lub forum internetowym), prostych do opanowania. W kryteriach oceny uwzględniono poprawność wypowiedzi, jednak tolerancja dla błędów jest duża. Nawet popełniając bardzo liczne błędy językowe niezakłócające komunikacji lub liczne błędy językowe, w krótkim tekście można otrzymać jeden z 2 punktów za poprawność językową, która stanowi 20 (zadanie pierwsze) lub 25 proc. (zadanie drugie) ogółu punktów za samodzielne skonstruowanie tekstu użytkowego o objętości do 150 słów. Na egzaminie



pisemnym na poziomie rozszerzonym natomiast sprawdza się również znajomość środków językowych, lecz wyłącznie w zadaniach zamkniętych, w których wybiera się jedną z trzech możliwości, co zwiększa możliwość przypadkowości odpowiedzi.

Oczekiwania co do osiągnięć na egzaminie pisemnym na poziomie rozszerzonym są niższe z uwagi na trudniejsze zadania sprawdzające znajomość środków językowych (zadania zamknięte z czterema możliwościami lub możliwościami dodatkowo wymagającymi przekształceń) oraz zadanie wymagające umiejętności transformacji zdań. Na egzaminie rozszerzonym ostrzejsze są również kryteria oceny pod względem poprawności otwartego zadania pisemnego – bardzo liczne błędy językowe skutkują brakiem punktów za poprawność gramatyczną, liczne błędy – utratą dwóch z trzech możliwych punktów za ten element. Zakres znajomości sprawdzanych środków językowych na obu poziomach wynika z założeń podstawy programowej i na poziomie podstawowym jest węższy.

Ogólnie abiturienti oceniają swoje średnie dokonania na 3,86, podczas gdy średni oczekiwany wynik egzaminu wynosi 81 proc., co wydaje się spójne i świadczy o konsekwentnej ocenie własnych umiejętności.

Zapytani, jaki element należałoby z egzaminu usunąć, maturzyści, którzy zdecydowali się odpowiedzieć na pytanie otwarte (70 proc.), wymieniają właśnie zadania gramatyczne na obu poziomach lub formy sprawdzania znajomości gramatyki (parafrazy, które proponują zamienić na zadanie zamknięte). Najbardziej krytycznie (90 proc.) uczniowie odnoszą się jednak do egzaminu ustnego, który uważają za zbędny. Taka opinia wynika zapewne z bezpoziomowego charakteru egzaminu, który (w dalszym ciągu – choć nieoceniany już przez nauczycieli uczących ucznia – zdawany jest w szkole) nie jest brany pod uwagę przy rekrutacji przez uczelnie. Uczniowie krytykują również formę egzaminu, która, ich zdaniem, ma niewiele wspólnego z użyciem języka w autentycznych sytuacjach życiowych. Przypomnijmy, że podczas egzaminu uczeń najpierw odpowiada na pytania związane z jego życiem i zainteresowaniami, następnie odgrywa rolę odpowiadając doświadczeniom życiowym osoby nastoletniej lub stawiając go w sytuacjach, w jakich mógłby się znaleźć w przyszłości, a następnie wykonuje polecenia związane z przedstawionym materiałem stymulującym (np. ilustracją, do której ma się odnieść). Zdający jednak w większości uważają, że egzamin ten nie ma zbyt wiele wspólnego z autentycznymi sytuacjami życiowymi. Może to wynikać z faktu, z ich interlokutorem jest egzaminator, a nie inny uczeń.

Należy zauważyć, że podejście uczelni wyższych, a w konsekwencji podejście uczniów do egzaminu ustnego może mieć negatywny efekt zwrotny w stosunku do rozwijania sprawności mówienia uczniów, co stałoby w sprzeczności z założeniami podstawy programowej i celami kształcenia.

Tak krytyczny stosunek do egzaminu ustnego może być zatem jedną z przyczyn, dla których 85 proc. maturzystów uważa, że sposób sprawdzania umiejętności językowych na egzaminie maturalnym albo wcale ich nie odzwierciedla (20 proc.), albo odzwierciedla je zaledwie w niewielkim stopniu (65 proc.). Pozostali abiturienti (15 proc.) uważają, że sposób testowania odzwierciedla ich umiejętności w pewnym stopniu tylko w przypadku niektórych części egzaminu. Żaden z pytanym nie uważa, by egzamin maturalny odzwierciedlał w dużym stopniu jego umiejętności językowe.

### Proponowane zmiany

W świetle koncepcji nowej podstawy programowej należy tak zreformować egzamin maturalny, by wynikał on logicznie z proponowanych zmian. Absolwenci kształcenia według jej założeń rozpoczną naukę w liceach w roku 2019, będą go zdawać w roku 2023, co daje twórcom egzaminu czas na takie jego przemyślenie, by wzmocnić pozytywny efekt zwrotny, jaki wywiera on na proces nauczania i uczenia się, oraz wyeliminować w jak największym stopniu negatywny efekt zwrotny. Zmiany te powinny być podane do wiadomości interesariuszom w roku 2019. Biorąc pod uwagę wyniki badań ogólnopolskich prowadzonych w roku 2011 (Zawadowska 2013), wyniki badań częściowych z roku 2017 oraz pilotaż eksploracyjny wśród nauczycieli prowadzony w latach 2016/17 (Zawadowska 2017), należałoby:

- Zachować system oceniania zewnętrznego, a co więcej – rozszerzyć go na egzamin ustny oraz zmienić jego formułę w taki sposób, by interlokutorem ucznia nie był nauczyciel, ale inny uczeń.
- Przywrócić koncepcję obowiązkowego egzaminu rozszerzonego – zarówno ustnego, jak i pisemnego dla wszystkich zdających na studia, o ile egzamin maturalny ma w dalszym ciągu pełnić rolę egzaminu selektywnego.
- Zachować format polegający na testowaniu sprawności, zmienić jednak kryteria oceny sprawności produktywnych na bardziej szczegółowe oraz zdecydowanie obniżyć poziom tolerancji dla błęd językowego.
- Wprowadzić wymóg wykonania zadań z zakresu każdej sprawności i kompetencji leksykalno-gramatycznej na poziomie 50 proc.

- Bezwzględnie wprowadzić do arkuszy maturalnych polecenia w języku obcym – polecenia w języku polskim infantylizują egzamin.
- Umożliwić szerokiej rzeszy uczniów korzystanie z przygotowujących do matury systemów e-learningowych, aby ograniczyć konieczność pobierania przez słabszych uczniów płatnych lekcji przygotowujących do matury oraz zwiększyć szanse uczniów z małych ośrodków na poczynienie większych postępów w nauce.
- Zadbać o wysokie kwalifikacje egzaminatorów zewnętrznych oraz wciąż je podnosić.
- Zadbać o szkolenia nauczycieli, tak, aby potrafili oni dopasować metody i techniki nauczania do zmian treści programowych.
- Zadbać o jednakowe, dobre warunki prowadzenia egzaminu maturalnego w szkołach we wszystkich ośrodkach (zwłaszcza o jakość sprzętu używanego do testu rozumienia ze słuchu).
- Przeprowadzić szeroko zakrojone badania wpływu efektu zwrotnego egzaminu na proces uczenia się i nauczania, zwłaszcza dogłębne konsultacje na temat egzaminu wśród nauczycieli, oraz zaprosić ich do współtworzenia nowych koncepcji.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Alderson, J.C. (1990) Learner-centered testing through computer international issues on individual assessment. W: J.H.A.L. de Jong, D.K. Stevenson (red.) *Individualizing testing abilities*. Clevedon: Multilingual Matters, 20-27.
- Alderson, J.C., Wall, D. (1993) Does washback exist? *Applied Linguistics* 14, 115-129.
- Bailey, K. (1996) Working for washback. A review for washback concept in language testing. *Language Testing* 13 (3), 257-279.
- Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A (2004) *Washback in language testing. Research context and methods*. Mahwa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheng, L. (1988) Impact of a public English examination on students' perceptions and attitudes toward their English language learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24, 279-301.

- Davies, A. (1968) Oral English testing in West Africa. W: A. Davies (red.) *Language testing symposium: A psycholinguistic approach*. London: Oxford University Press, 151-179.
- Elek, T. von (1985) A test of Swedish as a second language; an experiment in self-assessment. W: Y.P. Le, C.Y.Y. Fok, R. Lord, G. Low (red.) *New dimensions in language testing*. Oxford: Pergamon, 47-58.
- Elton, L., Laurillard, D. (1979) Trends in student learning. W: *Studies in Higher Education*, 4(1), 87-102 [online] <[https://www.researchgate.net/profile/Diana\\_Laurillard/publication/248962820\\_Trends\\_in\\_Research\\_on\\_Student\\_Learning/links/574b400608ae5f7899ba16e4/Trends-in-Research-on-Student-Learning.pdf/](https://www.researchgate.net/profile/Diana_Laurillard/publication/248962820_Trends_in_Research_on_Student_Learning/links/574b400608ae5f7899ba16e4/Trends-in-Research-on-Student-Learning.pdf/)>.
- Hughes, A. (1994) Backwash and TOEFL 2000. Educational Testing Service.
- Madaus, G. F. (1988) The influence of testing on the curriculum. W: L. N. Tanner (red.) *Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE, University of Chicago Press, 83-121.
- Niemierko, B. (2002) *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSIP.
- Popham, W. J. (1987) The merits of measurement-driven instruction. W: *Phi Delta Kappan*, 68 (9), 679-682.
- Shohamy, E. (2001) *The power of tests: A critical perspective on the use of language tests*. London: Pearson Education.
- Vernon, P.E. (1956) *The measurement of abilities*. London: University of London Press.
- Watanabe, Y. (1997) *Washback effect on the Japanese university entrance examinations: classroom-based research* [Nieopublikowana rozprawa doktorska]. Lancaster University.
- Zawadowska-Kittel, E. (2013) Nowa matura z języków obcych: szanse i zagrożenia. *Język, poznanie, komunikacja*, tom 18, Piaseczno: Lexem.
- Zawadowska-Kittel, E. (2017) Niepublikowany pilotaż eksploracyjny na temat planowanych zmian w egzaminach zewnętrznych wśród nauczycieli.

**DR ELŻBIETA ZAWADOWSKA-KITTEL** Adiunkt w Instytucie Neofilologii i Badań Interdyscyplinarnych UPH w Siedlcach. Autorka publikacji glottodydaktycznych, programów studiów I i II stopnia oraz skryptów i podręczników. Ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli, rzeczoznawca MEN ds. podręczników oraz ekspert OKE. Tłumaczy również literaturę piękną.