



Savoir-évaluer, czyli co i jak oceniać w języku obcym

Magdalena Sowa

Trudno wyobrazić sobie proces kształcenia bez oceniania¹ wyników osiągniętych przez uczących się. Ocena jest bowiem nierozzerwalnym elementem kształcenia w każdej dziedzinie edukacji. Może być dokonywana w różnych momentach nauki, w rozmaitej formie oraz przez różne instancje i osoby. Ilość prac poświęconych ewaluacji, liczba jej definicji i wyróżnianych typologii w literaturze przedmiotu wskazują na wagę tego zagadnienia w procesie nauki także w obszarze glottodydaktyki.

Jak sugeruje tytuł, niniejszy tekst zawiera omówienie wybranych kwestii związanych z ocenianiem, a dokładniej jego treści i sposobów, które rozpatrywane będą w odniesieniu do nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. Przed omówieniem zasadniczego problemu, w pierwszej kolejności poczynimy kilka uwag na temat ewaluacji, osadzając ją w kontekście społeczno-zawodowym oraz edukacyjnym. Następnie wskażemy na istniejące wybrane narzędzia oceny wykorzystywane w dydaktyce języków specjalistycznych oraz zakres ocenianych w nich treści oraz sprawności.

Ewaluacja w kontekście społeczno-zawodowym

Rozwój społeczno-gospodarczy i związana z nim globalizacja są dla wielu osób powodami, dla których warto podjąć naukę języka obcego będącego kluczem do kariery zawodowej w środowisku obcojęzycznym. Mobilność zawodowa w obszarze europejskim (czy ogólniej: międzynarodowym) wymusza znajomość języków obcych w celu m.in.: znalezienia zatrudnienia, objęcia funkcji publicznej, uzyskania dyplomu, poświadczenia własnych kompetencji zawodowych itp. Odbiorcami nauki

języka w tak zdefiniowanym kontekście są osoby dorosłe, u których potrzeby są dobrze ukształtowane, a motywacja wysoka. Postrzegając proces nauki języka obcego przez pryzmat zadań zawodowych, które należy wykonać w języku obcym, ta grupa uczących się będzie także wymagała zastosowania szybkich i wiarygodnych narzędzi oceny. Nie da się ukryć, że w obszarze dydaktyki języków specjalistycznych owe narzędzia są kształtowane pod wpływem świata pracy, który na pierwszym miejscu stawia zawodową użyteczność oceny.

Ewaluacja stanowi część kultury przedsiębiorstw, gdzie ocenie poddaje się wydajność systemów produkcji, jakość produktów, poziom kompetencji pracowników, ich wyniki pracy rocznej itp. Jeśli chodzi o ocenę znajomości języków obcych, to w grę wchodzi ich operacyjne użycie, nawet w podstawowym zakresie, a nie treści językowe (Springer 1993). Rolą ewaluacji jest tu potwierdzenie poziomu użycia języka, co oznacza, że sam komponent językowy nie jest wystarczający. W ocenie należy wziąć pod uwagę rzeczywistą skuteczność zawodową w języku obcym oraz umiejętność poruszania się w konkretnym środowisku kulturowym. Stąd też kompetencja interkulturowa pojawia się jako element oceny na kursach korporacyjnych dla pracowników firm międzynarodowych (Byram i Zarate 1998).

¹ Pojęcia *ocena*, *ocenianie* i *ewaluacja* będziemy traktować w niniejszym tekście zamiennie, uznając je za terminy równoznaczne.

| Uczący się ocenia | Nauczyciel ocenia | Instytucja kształcąca ocenia | Zleceniodawca kursu ocenia |
|--|---|---|--|
| nauczyciela | uczącego się | nauczyciela | instytucję kształcąca |
| instytucję kształcąca | instytucję kształcąca | zleceniodawcę kursu | nauczyciela |
| zleceniodawcę kursu | ————— | uczącego się | uczącego się |
| Wyzwania stojące przed każdym z uczestników ewaluacji | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • posługiwać się językiem obcym w obszarze zawodowym; • poszerzyć swoją wiedzę i umiejętności; • poświadczyć swój poziom biegłości językowej; • uzyskać certyfikat; • zdobyć zatrudnienie, awansować, otrzymać podwyżkę itp. | <ul style="list-style-type: none"> • zadowolić oczekiwania uczącego się oraz instytucji zatrudniającej; • zapewnić sobie prowadzenie innych kursów. | <ul style="list-style-type: none"> • zaspokoić oczekiwania klienta, a tym samym zapewnić sobie długotrwałą współpracę z nim; • utwierdzić swoją pozycję na rynku i dobrą reputację; • osiągnąć zysk. | <ul style="list-style-type: none"> • kształcić pracowników w zakresie języków obcych, celem podniesienia ich kompetencji; • rozwijać i doskonalić zasoby ludzkie przedsiębiorstwa; • osiągnąć większą skuteczność na rynku i zwiększyć wynik finansowy. |

Tabela 1. Ewaluacja i jej uczestnicy

Uczestnicy ewaluacji

Zważywszy na ogromne znaczenie komunikacji obcojęzycznej w środowisku zawodowym, nie sposób nie zauważyć wzrostu zainteresowania różnymi formami oceny i potwierdzania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, o czym świadczy choćby liczba instytucji zajmujących się testowaniem i oceną, oraz oferowanymi narzędziami ewaluacyjnymi na tym polu. Ewolucja samego zjawiska oceny wiąże się z ewolucją profilu odbiorców i ich potrzeb językowych, które dotyczą sfery zawodowej, społecznej i kulturowej. Zmianie uległ także status instytucji dokonujących ewaluacji, które muszą się mierzyć z wyzwaniami wykraczającymi poza mury samej instytucji. Oznacza to, że w proces oceniania zaangażowanych jest więcej uczestników niż tylko uczeń i nauczyciel i że wszyscy oni są poddawani wzajemnej ocenie.

Tabela 1. ukazuje wieloaspektowość procesu oceny, która dokonuje się na różnych etapach i względem różnych jej uczestników, co przekłada się na różnorodność interesów osób zaangażowanych w ten proces, a także na kształt i zakres samej ewaluacji.

Ewaluacja autentyczna

Biorąc pod uwagę praktyczne nastawienie wszystkich uczestników ewaluacji i jej zawodową przydatność w obecnym

lub przyszłym miejscu pracy, należy zwrócić uwagę, że zadania testowe muszą być zgodne z założeniami naturalności i autentyczności komunikacyjnej. W kontekście nauczania języków dla potrzeb zawodowych tym bardziej warto wspomnieć o ewaluacji autentycznej (Wiggins 1989; Cuq 2003). Ten rodzaj oceny koncentruje się zarówno na umiejętności stosowania przez uczącego się strategii kognitywnych i metakognitywnych niezbędnych do realizacji znaczących intelektualnie zadań (prostych i złożonych), jak i umiejętności integracji nowo nabytych sprawności z posiadaną już wiedzą. W nauczaniu języków dla potrzeb zawodowych ewaluacja autentyczna stanowi prawdziwe kryterium osiągnięcia (lub nie) zamierzonych przez uczących się celów, jako że dokonuje się poprzez realizację działań zbieżnych z tymi, które zachodzą w rzeczywistości zawodowej². Innymi słowy, ewaluacja autentyczna opiera się na zadaniach osadzonych w kontekście i polega na rozwiązywaniu złożonych problemów, dzięki czemu przyczynia się do rozwijania kompetencji ucznia. Poza tym w sytuacji ewaluacji autentycznej wymaga się od ucznia funkcjonalnego wykorzystania wiedzy dziedzinowej oraz współpracy z innymi. Kryteria oceny są określone w odniesieniu do wymagań kognitywnych wynikających z kształtowanych

² O autentyczności zadań ewaluacyjnych w kontekście nauczania języka angielskiego dla potrzeb zawodowych traktuje tekst A. M. Sendur (2015).

kompetencji. Te kryteria są także różnorodne, co pozwala na przekazanie różnych informacji na temat ocenianych kompetencji. Samoocena jest nieodłącznym elementem autentycznej ewaluacji.

Ewaluacja w terenie

Stwierdzić należy, że ostateczna ocena, swoista „chwila prawdy”, następuje zawsze po zakończeniu kształcenia, kiedy uczący się wykonują zadania, z powodu których podjęli naukę języka obcego. Już po zakończeniu kształcenia, w środowisku zawodowym uczącego się, dokonuje się ewaluacja w terenie. Ten rodzaj oceny rzadko jest uznawany przez przedsiębiorstwa za integralną część kształcenia, co stanowi jedną z podstawowych trudności oceniania w nauczaniu języków dla potrzeb zawodowych. Tymczasem jest to rodzaj ewaluacji najbardziej pożądany i stosowny, ponieważ jest całkowicie dopasowany do programu realizowanego kształcenia względem określonych potrzeb uczących się. Poza tym ewaluacja w terenie pozwala uzyskać informację zwrotną od zleceniodawcy kształcenia dokonującego rzeczywistej oceny umiejętności pracownika, w którego doskonalenie językowe zainwestował i może ocenić, czy przyniosło ono pożądany skutek. Ewaluacja w terenie wyraźnie pokazuje, że kompetencje językowe są ściśle związane z kompetencjami komunikacyjnymi i zawodowymi (por. Carras i in. 2007). Język nie jest celem samym w sobie, ale stanowi integralną część kompetencji, które są uznawane, a więc i oceniane, przez odbiorców każdego działania zawodowego. Stąd też niepowodzenia w trakcie wykonywania zadań służbowych prowadzą w sposób nieunikniony do formułowania pytań o typ, poziom i wagę poszczególnych kompetencji rozwijanych w trakcie nauki.

Ewaluacja w kontekście edukacyjnym

Ewaluacja jest zbiorem procedur, za pomocą których sprawdza się efekty działań dydaktycznych prowadzonych w danej grupie odbiorców. Innymi słowy, jej zamysłem jest miara dystansu pomiędzy praktycznymi intencjami uczącego się a wynikami otrzymanymi względem ustalonych celów. W procesie ewaluacji to właśnie cele wymagają mocnego zaakcentowania, ponieważ bez celów ewaluacja sama w sobie staje się celem, a wtedy może stać się także źródłem niepokoju uczącego się, że będzie on oceniany w odniesieniu do normy, której nikt nie zna. Ustalenie celów czyni ewaluację zrozumiałą

dla wszystkich jej uczestników, tj.: uczącego się, nauczyciela, instytucji kształcącej, zleceniodawców kształcenia itp. Ewaluacja i cel wzajemnie się determinują: każdy proces oceny będzie pozbawiony sensu, jeśli nie uwzględni celów zdefiniowanych na początku nauki i przyświecających całemu procesowi kształcenia; cel istnieje naprawdę tylko wtedy, kiedy zawiera w sobie z góry określony sposób oceny (Porcher 1977). Na początku są więc cele, tj. operacyjny opis tego, co uczący się będzie potrafił wykonać po zakończeniu nauki. Oznaczając cel, wskazuje się równocześnie na sposób weryfikowania jego realizacji.

Sprecyzowanie celu nauki pociąga za sobą konieczność zdefiniowania grupy odbiorców, która podejmuje się uczenia się języka obcego z takich czy innych względów. Nikt nie jest w stanie określić celów kształcenia w oderwaniu od jego adresatów i ich potrzeb językowych. Specyficzne potrzeby odbiorców zostają przełożone na zoperacjonalizowane cele, wyznaczając tym samym treści kształcenia oraz definiując zakres i sposoby ewaluacji kompetencji rozwiniętych w trakcie nauki. Może się bowiem zdarzyć, że po zakończeniu kursu języka specjalistycznego uczący się nie są tak kompetentni, jak pierwotnie zakładano, co może być skutkiem m.in. nieprecyzyjnego określenia potrzeb, zbyt różnorodnej grupy odbiorców objętej wspólnym programem (np.: nierówny poziom wyjściowy kompetencji, rozbieżność potrzeb i oczekiwań, różny poziom motywacji itp.). *Warunkiem dobrego testowania jest dobry program nauczania, z którym testowanie to jest związane, ten zaś jest wysokiej klasy, gdy opiera się na odpowiednio przeprowadzonej analizie potrzeb* (Komorowska 2005:44). Z tego też powodu niektórzy dydaktycy traktują analizę potrzeb danej grupy jako samą w sobie formę ewaluacji (Frendo 2005).

Kształcenie się jest procesem, w trakcie którego uczący się przemierza drogę z określonego punktu wyjścia do określonego punktu dojścia, przy czym ten ostatni jest celem nauki. Każdy uczący się pokonuje ową drogę w sposób dla siebie indywidualny, nie do końca przewidywalny, ale też nie do końca przypadkowy, dzięki czemu trajektorię postępów w nauce można w pewien sposób kontrolować. Konieczne jest, aby na każdym etapie kształcenia wiedzieć, w którym dokładnie miejscu jest właśnie uczący się. W tym celu niezbędne jest posługiwanie się narzędziami oceny pozwalającymi określić z jednej strony punkt dojścia (m.in. w postaci celów), ale z drugiej – również punkt wyjścia. Ta podwójna lokalizacja (od startu do mety) pozwala na stosowanie narzędzi oceny

na różnych etapach procesu nauki, co widać na przykładzie ewaluacji diagnostycznej, kształtującej i globalnej.

W ostatnich latach, m.in. za sprawą ESOKJ i wyróżnionych w nim deskryptorów biegłości językowej, popularna stała się ewaluacja w postaci certyfikacji posiadanych umiejętności językowych i komunikacyjnych. O ile ewaluacja polega na zmierzeniu pracy uczącego się przez nauczyciela i określeniu jej wartości w danej chwili nauki, o tyle certyfikacja jest oficjalnym zatwierdzeniem uzyskanych wyników, rodzajem paszportu społecznego wydawanego w celu formalnego uznania ocenianych kompetencji. Ewaluacja z powodzeniem może obyć się bez certyfikacji, ale nie jest możliwa certyfikacja bez ewaluacji (Porcher 1977, 2004), stąd często mówi się o tzw. ewaluacji certyfikującej usankcjonowanej odpowiednim certyfikatem lub dyplomem uznawanym (czy też pożądanym) przez odpowiednie środowisko zawodowe lub akademickie (Noël-Jothy i Sampsonis 2006). Certyfikacja jest procesem właściwym danej instytucji i ma sens tylko w odniesieniu do niej. Może być dokonywana przez instytucję zapewniającą kształcenie (certyfikacja wewnętrzna) oraz przez instancję niezależną od ośrodka realizującego kurs (certyfikacja zewnętrzna) (Gajewska i Sowa 2014).

Ewaluacja w dydaktyce języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

Uwzględnienie odbiorców kształcenia i ich potrzeb, o czym była mowa powyżej, stawia w centrum uwagi osobę uczącego się. Różnorodność grup adresatów kursów językowych pociąga za sobą konieczność stosowania narzędzi ewaluacyjnych, które byłyby w miarę uniwersalne i adaptowalne do sytuacji oceny. W szczególności oznacza to, że narzędzia oceny nie mogą koncentrować się wyłącznie na elementach językowych, o czym świadczą przedstawione poniżej przykładowe narzędzia oceny stosowane w dydaktyce języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

Co oceniać?

Powiązanie treści kształcenia ze specyficznymi potrzebami komunikacyjnymi odbiorców powoduje, że w wielu przypadkach programy nauczania języka obcego dla potrzeb zawodowych koncentrują się na rozwijaniu wybranych sprawności, stąd często określa się je mianem kursów jednosprawnościowych. Podobnie jest z ewaluacją, która odnosi się do kompetencji i sprawności priorytetowych. Typ interakcji oraz zadań

zawodowych jest decydujący nie tylko dla treści nauczania, ale również dla docelowego poziomu biegłości językowej. Dlatego też w ewaluacji bierze się pod uwagę typ kompetencji i sprawności oraz ich poziom, mając świadomość, że te elementy są zmienne w zależności od profilu uczących się.

Jak powiedziano wcześniej, w ocenianiu dla potrzeb zawodowych ważne jest, aby zadania ewaluacyjne³ respektowały zasady autentyczności i naturalności komunikacyjnej oraz były typowe dla sytuacji docelowego użycia języka w miejscu pracy. Dlatego też ocenie poddaje się tu częściej zintegrowane sprawności komunikacyjne niż same elementy językowe. Już na etapie oceny sprawności receptywnych (czytanie i słuchanie) ujawniają się umiejętności uczącego się w zakresie wykonywania operacji wyższego rzędu (np.: poszukiwanie specyficznych informacji w tekście, określenie ogólnego schematu tekstu, określenie głównej myśli tekstu, wyszukiwanie argumentów), jak i niższego rzędu (lokalizacja elementów referencyjnych, tj. przymiotników czy zaimków, określanie relacji pomiędzy poszczególnymi fragmentami tekstu, odszyfrowywanie znaczenia słów z kontekstu). Poza tym możliwa jest ocena znajomości leksyki (słowa klucze, terminologia specjalistyczna) i gramatyki (struktury charakterystyczne dla języka specjalności). Według Courtyllon (2003), sprawności rozumienia mowy i pisma podlegają ocenie bezwarunkowo, niezależnie od celu podejmowanej nauki. Ważne jest, aby traktować je jako składową większej całości, konieczną do skutecznego wykonania całego zadania.

Podobnie rzecz się ma ze sprawnościami produktywnymi (mówienie i pisanie). Ocena tych sprawności w języku obcym dla potrzeb zawodowych może dotyczyć m.in. składników językowych (fonetycznych, gramatycznych, leksykalnych), pragmatycznych (płynności, rejestrów języka) i ekspresyjnych (intonacja, użycie figur stylistycznych, gestykulacja). Według Frendo (2005:125) możliwe kryteria oceny w zakresie wypowiedzi ustnej to: płynność językowa, zakres słownictwa, poprawność gramatyczna, zrozumiałość wypowiedzi. Przy ocenianiu tej ostatniej nie chodzi jednak o wypunktowywanie błędów ucznia, ale o ocenę stopnia adekwatności redagowanego tekstu do wymogów sytuacji zawodowej (osób, miejsca, czasu, rytuałów i konwencji zawodowych itp.).

Oprócz komponentu komunikacyjnego ewaluacja sprawności w języku obcym dla potrzeb zawodowych niesie ze sobą

³ O konstruowaniu zadań ewaluacyjnych obszernie pisze D. Douglas (2000).

konieczność oceny kompetencji i postaw zawodowych. Oznacza to, że – niezależnie od typu ocenianych umiejętności i ich poziomu – ocenie należy poddać tzw. podwójną kompetencję (*double compétence*; Carras i in. 2007:53) obejmującą kompetencję językową oraz kompetencję zawodową (tj. kompetencję interkulturową i wiedzę zawodową). Ocena samej kompetencji językowej nie jest miarodajna, jeśli pominięto przyjęte w danym środowisku zawodowym sposoby postępowania. Uczący się może bowiem stworzyć wypowiedź poprawną pod względem językowym, ale zupełnie nieodpowiednią pod kątem stosowanych procedur i, w związku z tym, niemożliwą do akceptacji w środowisku zawodowym.

Jak widać, zakres elementów poddawanych ocenie może być różny, w zależności od potrzeb i profilu grupy uczących się. Ewaluacja może dotyczyć podsystemów języka, pojedynczych sprawności komunikacyjnych lub ich kombinacji, wiedzy fachowej i kompetencji interkulturowej. Ważne jest, aby były one oceniane w możliwie najbardziej autentycznych i typowych dla świata zawodowego sytuacjach komunikacyjnych.

W jaki sposób oceniać?

W dydaktyce języka obcego dla potrzeb zawodowych ćwiczenia i zadania ewaluacyjne są zasadniczo zbieżne z tymi, które stosuje się w trakcie procesu kształcenia. Są także podobne do technik stosowanych w nauczaniu języków obcych dla potrzeb ogólnych. Warto jednak podkreślić, że w nauczaniu dla potrzeb zawodowych ważniejsze od samych form ewaluacji są treści i umiejętności podlegające ocenie oraz ich powiązanie z obszarem zawodowym. Zadania ewaluacyjne muszą być zgodne z logiką właściwą użyciu języka w danym kontekście zawodowym, uwzględniać w ocenie zarówno kompetencję komunikacyjną oraz kompetencje zawodowe i kulturowe, jak również poprawną konstrukcję pod względem trafności, rzetelności i praktyczności.

Analizując zadania ewaluacyjne na przykładzie istniejących narzędzi oceny w obszarze nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych (m.in. ewaluacji certyfikującej w ramach dyplomów Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej czy DELF Pro), da się zauważyć, że większość z nich ocenia cztery główne sprawności, osadzając je w kontekście zawodowym, tj. ukazując współlistnienie języka i działania. Tym samym w trakcie ewaluacji uczący się pokazuje, w jakim stopniu jest w stanie skutecznie komunikować się w języku francuskim w mowie i piśmie w sytuacjach typowych dla danej aktywności zawodowej.

Typ zadania egzaminacyjnego pociąga za sobą konieczność określenia kryteriów oceny. I tak np. zasady oceny umiejętności w zakresie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej (tzw. *français des professions*) bazują na ewaluacji w kontekście oraz ewaluacji autentycznej/funkcjonalnej. Kompetencja uczącego się jest uznawana na podstawie kryterium (nie)akceptowalności w odniesieniu do kontekstu zawodowego. Ocenie poddaje się trafne zrozumienie i identyfikację przez kandydata sytuacji pożądanego działania zawodowego, adekwatność użytych przez niego środków językowych oraz końcowy rezultat zadania, tj. to, czy specjalista w danej dziedzinie zaakceptowałby sposób wykonania zadania przez kandydata, czy też nie. Raczej nie oczekuje się tutaj perfekcji w zakresie opanowania języka, ale dostatecznych umiejętności językowych i zawodowych, które pozwalają kandydatowi samodzielnie działać w sposób operacyjny w typowych zadaniach stanowiących część danego obszaru zawodowego.

Choć w omawianych narzędziach ewaluacyjnych perfekcja językowa nie jest priorytetem, kompetencja językowa jest oceniana przez pryzmat poprawności formalnej oraz wymowy i intonacji. Wśród przyjętych kryteriów oceny stosuje się m.in.: adekwatność treści i rodzaju dyskursu, sposób prezentacji argumentów, ich zasadność i spójność (por. np. *Diplôme de Français Professionnel* AFFAIRES B2 i C1).

Innym przykładem narzędzia oceny, które łączy w sobie komponenty komunikacji i zadań zawodowych (w rozumieniu podejścia zadaniowego) jest *Diplôme de Compétence en Langue* (DCL)⁴ oparty na koncepcji języka komunikacji zawodowej, pojmowanego w sposób transwersalny dla wszystkich sektorów działania i wszystkich funkcji zawodowych. Struktura DCL opiera się na pięciostopniowym scenariuszu działania, w ramach którego uczący się wykonuje zadania podobne do tych, jakie składają się na analizę przypadku. Kandydat musi rozpoznać sytuację, w której się znajduje, wykonać poszczególne zadania, dokonać właściwych wyborów i zaproponować pożądane rozwiązanie w ramach powierzonej mu „misji zawodowej”. Aby tego dokonać, ma do swojej dyspozycji dokumenty pisemne, dźwiękowe i/lub audiowizualne, które przetwarza na rzecz recepcji, produkcji czy interakcji pisemnej i/lub ustnej. Ponieważ celem DCL jest określenie poziomu kompetencji komunikacyjnej poprzez

⁴ Dyplom DCL jest wydawany przez francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej, podobnie jak dyplomy DELF (Pro) i DALF.

stopień wykonania „misji”, ewaluacja jest tutaj zorientowana na proces, który obserwowany jest wyłącznie na podstawie jedyne narzędzia kierowanego do wszystkich kandydatów. Innowacyjność omawianego narzędzia polega na pozytywnej ocenie umiejętności językowych w odniesieniu do stopnia ich operacyjności w ramach wykonywanego zadania, a nie na wskazaniu braków względem idealnej normy językowej.

Podsumowanie

Jak pokazano powyżej, stawiając na pierwszym miejscu autentyczność komunikacyjno-zawodową, ewaluacja w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych uwzględnia szereg kryteriów, nie ograniczając się jedynie do kryterium językowego. Oznacza to, że w sytuacji oceny uczący się musi równolegle aktywować umiejętności różnego rodzaju, m.in.: znajomość gramatyki i terminologii, teoretyczną wiedzę zawodową, umiejętność argumentacji, znajomość obowiązujących elementów kultury przedsiębiorstwa, konwencji grzecznościowych, zachowań parawerbalnych itp. Kompetencja w języku zawodowym oznacza nie tyle poprawność językową (choć ta też jest pożądana), ile skuteczność w komunikacji zawodowej w jak najszerszym tego słowa znaczeniu.

Typy i różnorodność zadań wykonywanych w sytuacjach zawodowych wymuszają więc analogiczny repertuar zadań ewaluacyjnych pozwalających na ocenę umiejętności rzeczywiście poświadczanych i/lub wymaganych w poszczególnych zawodach, dziedzinach i specjalizacjach, jak również na poszczególnych stanowiskach. W praktyce okazuje się jednak, że taki rodzaj ewaluacji (m.in. ewaluacja autentyczna i ewaluacja podwójnej kompetencji) nasuwa szereg problemów. Po pierwsze, warto zauważyć, że stopień autentyczności zadania odzwierciedla częstokroć stopień zaangażowania w jego opracowanie specjalistów z danej dziedziny bądź wyłącznie dydaktyków. Widać to na przykładzie chociażby pewnych certyfikatów Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej, gdzie uczący się wciela się w różne role zawodowe, co w życiu zawodowym jest raczej nieczęste. Zdarza się także, że w dokumentach tekstowych towarzyszących zadaniom brakuje spójności i bezpośredniego powiązania z odnośnym obszarem zawodowym. Z kolei egzamin DCL, choć oparty na typowych sytuacjach wyłonionych w prawie pięćdziesięciu przedsiębiorstwach, na różnych stanowiskach i poziomach hierarchii, może być uznany za zbyt ogólny i nie do końca uwzględniający indywidualne potrzeby uczącego się. Wreszcie

ocena podwójnej kompetencji wymusza posiadanie określonych kompetencji przez oceniającego. Podejmujący się tej oceny nauczyciel języka musi mieć odpowiedni poziom kompetencji w sferze zawodowej, w której działa uczący się. Jeśli natomiast oceny dokonuje specjalista w danym zawodzie, konieczne jest, aby potrafił on właściwie dokonać oceny poziomu biegłości i kompetencji językowych uczącego się. Warto przy tym także pamiętać, że ewaluacja musi dostarczać rzetelnych informacji na temat skuteczności kształcenia i rzeczywistych kompetencji uczącego się wszystkim zaangażowanym w nią uczestnikom, ponieważ każdy z nich od jej wyników uzależnia swoje kolejne działania (zawodowe).

Bibliografia

- Byram, M., Zarate, G. (1998) Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence. W: M. Byram, G. Zarate, G. Neuner (red.) *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, 9-43.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagy, E. (2007) *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Courtillon, J. (2003) *Elaborer un cours de FLE*. Paris: Hachette.
- Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Language for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Frendo, E. (2005) *How to Teach Business English*. Longman.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014) *LSP, FOS, Fachsprache. Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Komorowska, H. (2005) Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 41-65.
- Noël-Jothy, F., Sampsonis, B. (2006) *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris: Hachette.
- Porcher, L. (1977) Note sur l'évaluation. W: *Langue française*, nr 36, 110-115.
- Porcher, L. (2004) *L'enseignement des langues étrangères*. Paris: Hachette.
- Scallon, G. (1988) *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les presses de l'université de Laval.
- Sendur, A. M. (2015) Egzamin certyfikujące z języków obcych ogólnych i akademickich oraz języków obcych dla potrzeb zawodowych – porównanie sprawdzanych umiejętności, sprawności i kryteria oceny. W: M. Srebro, E. Typek, L. Zielińska (red.) *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków, 237-252.
- Springer, C. (1993) L'évaluation dans les entreprises: vers une recherche de la qualité. W: *Le Français dans le Monde Recherches et Applications*, 165-173.
- Wiggins, G. (1989) À True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment. W: *Phi Delta Kappa*, nr 70, 703-714.

dr hab. Magdalena Sowa

Adiunkt w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków w Instytucie Filologii Romańskiej KUL. Specjalizuje się w problematyce akwizycji oraz glottodydaktyki, a w szczególności dydaktyki języków specjalistycznych.