



# Wrażliwe ocenianie jako element interwencji proaktywnej w kontekście glottodydaktycznym

Jolanta Sujecka-Zajac

Ocena przynależy do procesu uczenia się obok nabywania nowych wiadomości oraz transformacji, której celem jest utrwalanie wiedzy do wykorzystywania jej w nowych zadaniach. W tym układzie, zaproponowanym przez Jeroma S. Brunera (1978:695), ocena to *sprawdzenie, czy posługiwaliśmy się wiadomościami w sposób adekwatny do zadania*. Łatwo zauważyć, że kategoria oceny znajduje się w gestii uczącego się, a nauczyciel często w *decydujący sposób pomaga przy ocenie* (tamże, podkr. JS-Z). Jeśli uznamy, że do zadań nauczyciela należy przede wszystkim wspieranie procesu uczenia się (Sujecka-Zajac 2014), to w sposób oczywisty owo wsparcie musi dotyczyć wszystkich trzech wyszczególnionych tu obszarów, w tym także oceny.

Celem niniejszej refleksji jest próba dookreślenia oceniania jako działań nauczyciela wspierających ucznia i zmierzających do wywołania zachowań regulujących pozytywnie proces uczenia się. W pierwszej części omówię koncepcję *wrażliwego oceniania* w odniesieniu do propozycji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, następnie przejdę do kwestii obiektywności/subiektywności w zakresie oceniania i przybliżę perspektywę oceniania wspierającego, które odbywa się, jak to określił Bruner (1978:663), w trybie hipotetycznym. Na koniec omówione zostaną style radzenia sobie ze stresem nieuchronnie generowanym przez sytuację oceniania, ze szczególnym uwzględnieniem strategii proaktywnych umożliwiających „wczesne reagowanie” na sygnały o pojawiających się trudnościach.

## Janusowe oblicze oceniania – od dychotomii do polifonii

### **Dychotomiczne ujęcia oceniania wg ESOKJ**

Status oceniania i ewaluacji oraz dydaktycznej funkcjonalności ich różnorodnych typów jest we współczesnej glottodydaktyce tematem niezmiennie aktualnym. Można by wręcz upatrywać w ewaluacji autonomicznego konceptu, który stanowiłby subdyscyplinę glottodydaktyki, tak znaczący jest jej obszar pojęciowo-teoretyczny i empiryczny oraz wpływ na całość procesu uczenia się i nauczania języków obcych. Autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* odróżniają ocenę biegłości językowej od ewaluacji, którą traktują szerzej, jako pojęcie obejmujące inne niż tylko *stricte* językowe

obszary procesu uczenia się języków obcych<sup>1</sup>. Dla podjętej tu analizy to rozróżnienie nie będzie konieczne, chodzi bowiem bardziej o holistyczne ujęcie oceniania jako procesu wraz z jego atrybutami niż o wyodrębnianie jego językowych czy pozajęzykowych komponentów. Ocenianie w ESOKJ (Rada Europy 2003:158) grupowane jest w kategoriach terminologicznych dychotomii typu *ocena bieżąca – ocena końcowa*, *ocena osiągnięć – ocena biegłości*, *ocena całościowa – ocena analityczna* itp., choć nie było w tym intencji wskazywania na *poprawny vs niepoprawny* sposób oceniania. Mowa jest o tym w rozdziale 2. europejskiego dokumentu, zawierającym założenia teoretyczne (Rada Europy 2003:29):

W rozdziale 9 – *Ocenianie* są analizowane możliwości i konieczności podejmowania określonych rozstrzygnięć przez prowadzących egzaminy. Te możliwości prezentuje się w postaci kontrastujących par, gdzie definiuje się stosowane terminy oraz podaje zalety i ograniczenia każdego wariantu, także w zależności od celów, dla których przeprowadza się egzaminy w danym kontekście edukacyjnym. Rozważane są też konsekwencje wynikające z wyboru tego lub innego wariantu.

Należy podkreślić, że mowa jest o sytuacji egzaminacyjnej, a nie edukacyjnej oraz że nawet w tak zawężonym kontekście należy ostrożnie podchodzić do każdego sposobu oceniania, jako że każdy z nich ma nie tylko *zalety*, ale i *ograniczenia*. Pomimo tych zastrzeżeń *kontrastujące pary* często są synonimem *rywalizujących par*, utrudniając całościowe spojrzenie na ocenianie jako na złożony proces uwarunkowany sytuacyjnie i ściśle związany z celami kształcenia językowego.

Dobrym przykładem może tu być teoretyczne i empiryczne obudowanie oceniania kształtującego, które zyskało niemal odrębny status wśród innych typów oceniania (Molska 2013). Czy jednak w każdej sytuacji jest to jedynie słuszny wybór z całego zbioru wariantów ewaluacyjnych wspomnianych uprzednio?

### Ocenianie obiektywne a ocenianie subiektywne

W podobny sposób podchodzi się do problematyki obiektywizmu i subiektywizmu w ocenianiu, traktując oba pojęcia rozdzielnie, jak dwa wzajemnie się wykluczające bieguny, a nie wzajemnie się uzupełniające cechy konstytutywne

<sup>1</sup> Można oceniać na przykład efektywność poszczególnych metod lub materiałów, rodzaj i jakość tekstów, z którymi pracuje się w danym kursie, satysfakcję z nauki/pracy uczącego się/nauczyciela, efektywność nauczania itp. (Rada Europy 2003:153).

## Dążenie do oceniania obiektywnego, choć tak chwalebne w swoich założeniach, wyzwoliło przekonanie o nieomyślności procedur psychometrycznych i doprowadziło do powszechnie krytykowanego testocentryzmu.

jednego zagadnienia. Dążenie do oceniania obiektywnego, choć tak chwalebne w swoich założeniach, wyzwoliło przekonanie o nieomyślności procedur psychometrycznych, a tym samym doprowadziło do powszechnie krytykowanego testocentryzmu, rozwiązywania zadań jedynie według klucza odpowiedzi, uczenia *pod egzamin*, list rankingowych itp. (Zawadzka-Bartnik 2014). Nazbyt filozoficzne podejście do kwestii subiektywności i obiektywności, a zatem do tego, w jaki sposób dochodzi się do poznania otaczającego nas świata, sprawiło, że – w potocznym jego rozumieniu – subiektywizm łączy się nieuchronnie z jednostkowym, a więc nierzetelnym i nieweryfikowalnym naukowo oglądem rzeczywistości. Co więcej, określenie *subiektywny* pociąga za sobą poczucie czegoś nie do końca jasnego i wytłumaczalnego, a już na pewno niedokładnego, a więc z pewnością stronniczego i krzywdzącego. Jak pisze E. Huver (2014:83, tłum. autora): *Ponadto subiektywizm, w dyskursach na temat ewaluacji, niezmiennie łączony jest z nieprzejrzystością, a zatem ze stronniznością i niesprawiedliwością, a co za tym idzie, jest nie do wybronięcia w kontekście „istotnych celów”<sup>2</sup>.*

Paradoks takiego myślenia polega na tym, że każdy z ocenianych, czując się przecież niepowtarzalną indywidualnością o wyjątkowym zestawie predyspozycji i cech osobowościowych, domaga się oceniania za pomocą uniwersalnego szablonu zamkniętego w paradygmacie zadań wyjałowionych z wszelkiej heurystyki i kreatywności jako gwaranta uczciwości oceniania.

<sup>2</sup> Par ailleurs, la subjectivité est, dans les discours circulants sur l'évaluation, régulièrement associée à l'opacité et donc à la partialité et à l'injustice, et apparaît donc comme indéfendable dans le cadre des « enjeux forts » précédemment évoqués.

Zaczernianie pól w teście wyboru wielokrotnego, umożliwiające automatyczne skanowanie, oraz wynik „wypłuty” przez maszynę zdają się satysfakcjonować rzesze zdających w imię wyeliminowania ludzkiej omyłności i podejrzenia o stronnicze – choć nie wiadomo, kto trzyma czyją stronę – zamiary. Badacze z zakresu glottodydaktyki nie od dziś biją na alarm: ocenianie postępów w akwizycji języków obcych nie może podlegać wyłącznie rygorom pomiaru psychometrycznego (Bolton 1987; Huver 2014). Koniecznie należy, w moim przekonaniu, uznać wartość oceniania subiektywnego, którego celem jest dotarcie do tego, co „niemierzalne”, bo niemające mierzalnej formy, do tego, co niedostępne (fr. *inaccessible*, Huver 2014:86), bo niewidoczne na powierzchni testu, tekstu czy dyskursu. Te właśnie elementy, niedostępne i niemierzalne statystycznymi wzorami i rankingami, mogą się okazać dobroczynnym „fermentem” (fr. *ferment*, tamże:91), który zapoczątkuje wzrost i rozwój kompetencji uczącego się. Konstruowanie wiedzy językowej, jako proces głęboko indywidualny i zdecydowanie subiektywny, powinno przynależeć do kategorii ewaluacji, którą nazwę tutaj wrażliwą, idąc za terminami *wrażliwe nauczanie* i *wrażliwa kontrola procesu nauczania* (Filipiak 2012:31). Jeśli pierwszą jego cechą jest uznanie wartości subiektywności, rozumianej jako źródło opartego na jasnych kryteriach otwartego wnioskowania, to kolejną cechą tak określonego procesu oceniania jest jego polifoniczność.

### Polifoniczne ujęcie oceniania

Tak jak w muzycznym rozumieniu polifonii, w której kilka głosów może być prowadzonych równoległe, a mimo to tworzą arcydzieło melodyki i harmonii, tak i w ewaluacji upatruję polifonicznych możliwości, i to zarówno ze strony nauczyciela, jak i ucznia, a także innych uczestników sytuacji edukacyjnej (innych uczniów, szkoły jako instytucji, środowiska rodzinnego). Ewaluacja to utwór zdecydowanie polifoniczny, ponieważ angażuje różne cele (np.: cząstkowe, etapowe, końcowe, certyfikacyjne itd.), odbywa się w różnorodnych sytuacjach (na lekcji, na klasówce, na egzaminie maturalnym, a nawet... na szkolnym korytarzu lub w domu), dotyczy wszystkich uczących się wraz z ich niepowtarzalną biografią osobową i językową. Tym samym tak odrębne (co nie znaczy: wykluczające się) typy oceniania jak te, które wymienia ESOKJ wraz z przynależnymi im technikami, znajdują w tym ujęciu swoje miejsce. Polifoniczne podejście do oceniania nie narzuca prymatu jednej linii melodycznej nad drugą, ale

## Badacze z zakresu glottodydaktyki nie od dziś biją na alarm: ocenianie postępów w akwizycji języków obcych nie może podlegać wyłącznie rygorom pomiaru psychometrycznego.

wykorzystuje ich zróżnicowanie prowadzące do uzyskania jak najlepszego efektu końcowego. Na tym polega zarazem zasadnicza trudność, aby nie ulec chęci zdominowania procesu oceniania przez jeden *głos*, choćby wydawał się najpiękniejszy, a presja jego słyszalności pochodziła od znacznej grupy *melomanów*. Czy możemy sobie wyobrazić, że ludzkość pozbawiona jest fug Jana Sebastiana Bacha albo symfonii Mikołaja Góreckiego, bo poddali się oni powszechnej w danym momencie opinii, że ich utwory są *dziwne* w brzmieniu? Zmieniły się gusty muzyczne odbiorców, a zatem i w naszej dziedzinie, oczywiście *toute proportion gardée*, można i trzeba kształtować *gusty w ocenianiu* i wpływać na nie. Nawet jeśli wrażliwość dydaktyczna nie jest tożsama z wrażliwością muzyczną, bo wykracza poza same doznania estetyczne, to pozostaje wrażliwość na uczucia, postawy i działania innych osób zaangażowanych w sytuację dydaktyczną, a to właśnie jest cel wrażliwego oceniania.

### Wrażliwe ocenianie – tezy i hipotezy

#### Wspieranie uczniów w nauce języka obcego – perspektywa uczniów

Jeszcze raz sięgnijmy do ESOKJ. Uważna lektura tego dokumentu dostarcza inspirujących refleksji na interesujący nas temat. Czytamy tam, że *nie wolno zapominać, że proces uczenia się języka jest ciągły i przebiega w sposób indywidualny. Nie ma takich dwóch użytkowników języka, którzy posiadaliby dokładnie takie same kompetencje lub u których rozwój tych kompetencji przebiegałby w ten sam sposób* (Rada Europy 2003:27). Wrażliwe ocenianie

powinno uwzględniać wspomnianą wyjątkowość każdego uczącego się, a nie jest to możliwe np. w przypadku oceniania dla celów certyfikujących czy sankcjonujących kolejne etapy edukacyjne. Trzeba poszukiwać różnorodnych działań i narzędzi, które umożliwią podejście indywidualne i długofalowe, nawet jeśli ograniczają one uznane za niezbywalne cechy obiektywnych procedur ewaluacyjnych, tzn. rzetelność, trafność i praktyczność. Ocenianie, które jest nastawione na interakcję i indywidualizację, promuje refleksję i autonomię, rozwija motywację wewnętrzną, jest określane jako *ocenianie alternatywne* (Kucharczyk 2014:121), czyli pewna ścieżka pozostająca w polu możliwości, ale niestanowiąca uniwersalnego standardu. Wrażliwe ocenianie nie jest możliwe także na drodze wyłącznie obiektywnego postępowania, niwelującego indywidualne różnice w imię wystandaryzowania technik ewaluacyjnych. Wrażliwe ocenianie uwzględnia złożoność sytuacji dydaktycznej, umiejętnie łączy narzędzia obiektywizujące (techniki testowe) z postępowaniem subiektywnym (obserwacja, dialog, refleksja), dlatego nie jest podporządkowane jednemu schematowi teoretycznemu. W moim przekonaniu zapotrzebowanie na „wrażliwość” w kształceniu językowym, w tym w jego ocenianiu, jest co najmniej znaczne, o czym świadczą wypowiedzi z badania ankietowego przeprowadzonego w ramach mojego badania własnego w 2013 r. wśród uczniów dwóch warszawskich liceów ogólnokształcących (N=158, klasy I-III). Uczniowie odpowiadali na pytania otwarte, m.in. dotyczące *uspierającej roli nauczyciela w uczeniu się języków obcych*. Z wybranych opinii, a nie są one wyjątkowe, można się dowiedzieć, że:

- Nauczyciel powinien przede wszystkim dbać o odpowiednią atmosferę ma lekcji – gdy uczniowie, idąc na lekcję, czują się, jakby szli na ścięcie, nie mogą odpowiednio się uczyć (3OK-843).
- [Nauczyciel] powinien motywować do nauki, ale nie przez stawianie jedynek, a w jakiś pozytywny sposób. **Straszenie** uczniów nie zawsze jest konieczne. Nauczyciel powinien wymagać, ale być również miłym (3OK-85).
- Nauczyciel powinien zawsze stawiać przed uczniem **obraz jego możliwości**, a nie słabych punktów oraz pokazywać obraz tego, co już umie, żeby go zmotywować (3OK-4).
- [Nauczyciel] nie powinien **krytykować ucznia** za każdy najmniejszy błąd, tzn. jak źle przeczyta słówka albo będzie się za długo zastanawiał, chcąc powiedzieć o czymś w jakimś

języku. Nie powinien **krzyczeć** na niego od razu, tylko delikatnie poprawić i od czasu do czasu pochwalić za postępy w nauce lub tak po prostu. Uczeń będzie miał większą pewność, że to, co robi, ma sens i może przynieść efekty (2OK-25).

- Nauczyciel nie powinien **traktować uczniów jak robotów albo ludzi bez uczuć i życia pozaszkolnego**. Powinien odpowiadać na pytania i nie okazywać, że uważa, że uczeń jest głupi, nie powinien wyśmiewać się z niewiedzy ucznia. Ważna jest możliwość zajęć dodatkowych (1OK-106).
- Nauczyciel powinien mniej skupiać się na tym, czego uczeń nie umie i roztrząsać to całą lekcję, a powinien spróbować zainteresować swoim przedmiotem i **kibicować postępowi**, zauważać je, być cierpliwym (1OK-110).
- [Nauczyciel] nie może demotywować, **załamywać się i krzyczeć** „nie zdacie matury” (3OK-82).

Badani licealiści chcieliby widzieć przed sobą nauczyciela, który z pełną empatią czuje się w ich położeniu, zrozumie problemy, doceni wysiłki, ofiarnie pomoże w przewycięzeniu trudności, wzbudzi lub podtrzyma gasnącą motywację. Jak wynika z cytowanych opinii, oczekiwania uczniów są bardzo rozległe, ale, parafrazując jedną z powyższych wypowiedzi, oni także wydają się zapominać, że **uczeń nie powinien traktować nauczycieli jak robotów albo ludzi bez uczuć i życia pozaszkolnego**. Inna wypowiedź z kolei zwraca uwagę sprzecznością zawartych w niej postulatów. Jak bowiem zrealizować taki ideał nauczyciela, który *powinien brać pod uwagę indywidualne zdolności ucznia*, a *uczniowie powinni być traktowani równo* (3OK-88)? Badanie techniką ankietową ma tę słabość, że nie pozwala na głębsze zrozumienie wypowiedzi respondentów, pozostawia jednak pewien obraz badanego zagadnienia, z pewnością przerysowany w szczegółach. Wynika z niego niedosyt pozytywnych emocji, które wzmacniają proces uczenia się. Jak wspominałam wcześniej, ocenianie jest wszechobecną częścią procesu uczenia się i jego rolą jest także nadawanie mu pożądanego przebiegu, tak aby zaowocował oczekiwanymi rezultatami. Pozytywne emocje tak ważne dla uczniów powinny stanowić integralny element także procesu oceniania.

### Ocenianie w trybie objaśniającym a ocenianie w trybie hipotetycznym

Jerome Bruner, którego badania i analizy znacząco przyczyniły się do rozwoju teorii edukacyjnych, wskazał w swojej książce

<sup>3</sup> Nadane respondentom kody pochodzą z badania własnego, podkr. autora.

*Poza dostarczone informacje* (1978, tłum. polskie) na istotne odróżnienie *nauczania w trybie objaśniającym* od *nauczania w trybie hipotetycznym* (tamże: 663). To pierwsze oznacza, że nauczyciel jest jednoosobowo twórcą i nadawcą komunikatu, podejmuje wszystkie decyzje – a jest ich niemało – jako osoba mówiąca: antycypuje treść, dobiera formy gramatyczne i leksykalne, nadaje informacjom własną hierarchię, powtarza (lub nie) niektóre fragmenty itd. Uczniowi pozostaje rola biernego słuchacza, najczęściej zagubionego w odbiorze treści z powodu natłoku myśli, które, z braku wewnętrznych powiązań, „wyparowują”. W trybie hipotetycznym, wyjaśnia J. Bruner: *nauczyciel i uczeń w większym stopniu współpracują ze sobą, jeśli chodzi o to, co w lingwistyce nazywa się decyzjami osoby mówiącej. Uczeń nie jest tu przykutym do ławki słuchaczem, lecz bierze udział w wypowiedzi, a niekiedy może w niej grać główną rolę* (tamże: 664). Rozróżnienie trybu objaśniającego i hipotetycznego wydaje mi się równie istotne w procesie oceniania, a zwłaszcza oceniania w jego funkcji regulującej. Ocena ma być przecież informacją dla ucznia, jak toczy się jego proces uczenia się, co w tym procesie należy wzmocnić, a czego unikać. Jak wynika z powyższego cytatu, „objaśnianie”, czyli klasyczne przekazywanie informacji w formie instruowania o pożądanym postępowaniu, niekoniecznie przyniesie oczekiwane skutki. Czy nie jest tak, że uczeń zawsze kiwnie głową na pytanie nauczyciela: *Zrozumiałe?* A jeśli zrozumiał, to czy na pewno będzie potrafił „odtworzyć” podobne rozumowanie w innej sytuacji? Ocenianie (podobnie jak nauczanie) w formie objaśniającej rzadko prowadzi do internalizacji wiadomości będącej podstawą transferu. L. Wygotski udowodnił, że początkiem procesów myślowych jest dialog prowadzony pomiędzy dzieckiem a rodzicami, a *myślenie autonomiczne zaczyna się wtedy, gdy dziecko po raz pierwszy jest w stanie zinternalizować te rozmowy i samo potrafi je odtworzyć* (Wygotski 1962, za Bruner 1978:672). Ten proces zachodzi również w kształceniu, ponieważ pokazuje, jak powstaje kompetencja. Do internalizacji dochodzi w drodze wspólnej narracji, a kolejnym etapem jest samodzielne prowadzenie narracji, czyli coś w rodzaju rozmowy z sobą samym, w której do głosu dochodzą nie tylko osobiste przekonania, ale także bardziej zracjonalizowane opinie obecnego już tylko „wewnętrznie” rozmówcy. Następuje to, co J. Bruner (1978) określa mianem *wychodzenia poza dostarczone informacje*, ponieważ podczas owej wewnętrznej narracji otrzymane informacje mogą zostać na nowo przetworzone, skonfigurowane, przeorganizowane, tworząc zupełnie nową jakość informacyjną

dla odbiorcy. Ze względu na te możliwości ocenianie mające na celu regulację procesu uczenia się powinno być prowadzone w trybie hipotetycznym, ponieważ umożliwiałoby to wspólne konstruowanie narracji prowadzące do generowania hipotez, np. z zakresu języka obcego.

### Od narracji do autonarracji

Jak wynika z powyższych rozważań, wrażliwe ocenianie oparte jest na dialogu, interakcji, wymianie myśli i słowa. Jednak zgodzimy się z pewnością, że prowadzenie takiego postępowania z każdym uczniem w klasie wykracza poza możliwości organizacyjne nauczyciela. Warto przemyśleć wdrożenie, zwłaszcza na wyższych etapach edukacyjnych, technik autonarracyjnych, które zdobywają coraz większą popularność wśród glottodydaktyków (Orofiamma 2002) i uznawane są za jedną z najlepszych i najbardziej złożonych form autoewaluacji. Opowiadanie o sobie, swoich emocjach i doświadczeniach, pod warunkiem chęci podzielenia się nimi i podjęcia dyskusji wokół napisanych treści, stanowi bezcenne źródło wskazówek (Smuk 2015): *dzięki sporządzeniu autonarracji badani mogą sobie uświadomić pozytywny i negatywny wpływ własnych uwarunkowań indywidualnych na naukę języka obcego/języków obcych, uzmysłowić sobie rolę czynników kulturowych i społecznych w nauce oraz założyć jej dalszy przebieg, w tym określić swój potencjał i przedsięwziąć, zazwyczaj przy współudziale nauczyciela, adekwatne działania zapobiegające pewnym sytuacjom lub działania naprawcze.*

Pisanie w funkcji autonarracyjnej staje się potężnym *treningiem intelektualnym* (Bruner 1978:648), który umożliwia oderwanie się od bezpośredniego kontekstu odniesienia: *pismo praktycznie narzuca osobie mówiącej danym językiem odległy układ odniesienia. [...] Pisanie stanowi więc trening w postugiwaniu się kontekstami językowymi, niezależnymi od bezpośrednio obecnych desygnatów* (Wygotski 1962, za Bruner 1978:645). Wybranymi fragmentami autonarracji można się dzielić, dyskutować o nich z nauczycielem lub w większym gronie. Z pewnością tekst dostarczy inspiracji do poszukiwania coraz lepszych sposobów uczenia się języka obcego.

### Ocenianie jako sytuacja stresowa a radzenie sobie ze stresem

*Spośród podanych słów wybierz trzy, które wydają się najtrafniejsze, kiedy myślisz o ocenianiu: pomoc w nauce – niesprawiedliwość – kara – wywiadówka – ocena – sprawiedliwość – strach!*

*stres – satysfakcja – sprawdzian – szkoła*. O taki wybór poprosiła badaczka (Molska 2013:202) grupę swoich uczniów<sup>4</sup> (N=60). Wskazali trzy główne, niemal równoważne zakresy tematyczne: szkoła (42 osoby; 70 proc.), strach/stres (41 osób; 68,3 proc.), sprawdzian (40 osób; 66,6 proc.). Zajmę się bliżej odpowiedzią, którą wybrało 41 uczniów. Czy można „oswoić” szkolny stres związany ze sprawdzianem?

Ocenianie w każdej formie jest dla uczącego się przeżywaniem stresu i to, jak potrafi sobie z nim poradzić, może się okazać decydujące dla efektywności jego uczenia się (Siudem 2005). Innymi słowy, uczący się aktywuje pewien sposób radzenia sobie (ang. *coping*) ze stresem, który definiowany jest jako *całokształt wysiłków poznawczych i behawioralnych, jakie podejmuje jednostka w celu przywrócenia zaburzonej równowagi pomiędzy jej zasobami a wymaganiami zewnętrznymi* (Chodak i Barwiński 2010). W psychologicznej literaturze przedmiotu mowa jest o właściwym dla każdego stylu radzenia sobie ze stresem, czyli *względnie stałej, specyficznej dla danej jednostki tendencji, wyznaczającej przebieg radzenia sobie ze stresem* (Siudem 2005:158). Ten styl wyznacza się *Kwestionariuszem radzenia sobie w sytuacjach stresowych*<sup>5</sup> (ang. *Coping Inventory for Stressful Situations – CISS*), którego autorzy, N.S. Endler i I.D.A. Parker (1990, za: Jabłońska 2015:32), wskazują na trzy podstawowe typy (Jabłońska 2015:35):

- skoncentrowany na zadaniu (SSZ): polega na podejmowaniu aktywnych prób rozwiązania problemu poprzez zmianę swojej sytuacji lub przekształcenia poznawcze;
- skoncentrowany na emocjach (SSE): polega na skupieniu się na własnych negatywnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak poczucie winy, przygnębienie, złość;
- skoncentrowany na unikaniu (SSU): polega na wystrzeganiu się myślenia, przeżywania emocji i doświadczania trudnych sytuacji bądź przez intensywne poszukiwanie kontaktów towarzyskich, bądź przez angażowanie się w czynności zastępcze.

Nie jest zaskakujące, że styl skoncentrowany na zadaniu okazuje się najbardziej skuteczny w sytuacji radzenia sobie ze stresem, umożliwi bowiem przeanalizowanie trudności i *stawienie jej czoła*, zarówno od strony emocjonalnej, jak i poznawczej. Nauczyciel języka obcego nie jest jednak psychologiem, który będzie przeprowadzał badanie CISS w swojej klasie. Raczej chodzi o znajomość różnego typu reakcji, które mogą się

## Ocenianie w każdej formie jest dla uczącego się przeżywaniem stresu i to, jak potrafi sobie z nim poradzić, może się okazać decydujące dla efektywności jego uczenia się.

pojawić w sytuacji stresu, jaką jest ocenianie, i możliwość ukierunkowanej refleksji na ten temat. Przytoczone tutaj style radzenia sobie ze stresem występują w chwili, gdy stresor jest już na dobre zadowoniony w sytuacji dydaktycznej i pozostają do wyboru takie czy inne zachowania reaktywne. Tymczasem można się również starać o działania proaktywne, których wpływ na osobę jest znaczący (Kalka 2014:932):

W zmaganiu ze stresem człowiek może stosować zarówno strategie reaktywne – nakierowane na aktualnie doznawany stres, jak i proaktywne – podejmowane w celu uniknięcia, zredukowania lub zapobiegania rozwojowi trudności we wczesnej fazie ich pojawienia się, kreujące możliwości rozwoju osobistego, sprzyjające tworzeniu i wzmocnieniu zasobów pomocnych w osiągnięciu własnych celów.

Wśród strategii proaktywnych radzenia sobie ze stresem wymienia się (Kalka 2014:934):

- proaktywne radzenie sobie;
- refleksyjne radzenie sobie;
- prewencyjne radzenie sobie;
- strategiczne planowanie;
- poszukiwanie wsparcia instrumentalnego;
- poszukiwanie wsparcia emocjonalnego;
- unikanie.

Wrażliwe ocenianie wskazuje uczącemu się różne możliwości poradenia sobie w razie problemów zamiast wyłącznie koncentrowanie się na emocjach czy na szukaniu czynności zastępczych, a ponadto zwraca uwagę, aby uznać, że zawnazsu należy obmyślać postępowanie strategiczne, przewidując trudności, zastanawiając się nad źródłami wsparcia, zarówno w środowisku materialnym/instrumentalnym, jak i osobowym. Wrażliwe ocenianie będzie w tym wypadku elementem działań

<sup>4</sup> Badanie przeprowadzono w r. szk. 2008/2009 w jednym z warszawskich liceów ogólnokształcących.

<sup>5</sup> Wersja polska: Szczepaniak, P., Strelau, J., Wrześniewski, K., (1996)

proaktywnych, a zatem wyprzedzających i uprzedzających problemy, które przecież każdy napotyka w długotrwałym procesie, jakim jest nauka języka obcego.

## Podsumowanie

W proponowanym tu ujęciu oceniania chodziło o podkreślenie różnorodności działań, wskazówek, narzędzi, odniesień, które dotyczą procesu oceniania. Nazwałam to ocenianie wrażliwym, czyli podatnym na wszelkie informacje, nie tylko płynące z wystandaryzowanych testów, choć i one mają w nim swe miejsce. W moim przekonaniu wrażliwe ocenianie powinno pozwolić na *współbrzmienie* bardzo różnych głosów w polifonii zjawisk edukacyjnych, stosownie do celu, sytuacji dydaktycznej, osoby uczącej i osoby uczącej się. Uważam, że działania oceniające zasługują na subiektywność rozumianą jako osobiste i wrażliwe zainteresowanie każdą osobą. Dzisiejsze epistemologiczne przesłanki glottodydaktyki zdecydowanie wskazują na jej humanistyczną *wrażliwość* (Dakowska 2014)<sup>6</sup>, toteż należy w jak najszerszym zakresie propagować takie właśnie ujmowanie poszczególnych elementów sytuacji dydaktycznej, w tym oceniania. Tyle już napisano o tym, jak źle funkcjonują szkoły i nauczyciele, że warto odwrócić proporcje i pokazać, jak bardzo leży wszystkim na sercu wspieranie procesów uczenia się, także poprzez wrażliwą postawę w kwestii oceniania kojarzonego zbyt często wyłącznie z lękiem, strachem i stresem. Ocena jest nieodłącznym elementem uczenia się, dlatego jej kształt i podejście do niej, zarówno przez uczących się, jak i nauczycieli, mają decydujący wpływ na jakość życia, nie tylko szkolnego.

## Bibliografia

- Bolton, S. (1987) *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Hatier: Paris.
- Bruner, J.S. (1978) *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chodak, M., Barwiński, E. (2010) Autoagresja jako forma radzenia sobie ze stresem – przegląd zagadnień. W: „Psychiatria i Psychoterapia”, t. 6, nr 1, 19-30 [online] [dostęp 13.07.2015] <[http://www.psychiatriapsychoterapia.pl/?a=articles\\_show&id=1074](http://www.psychiatriapsychoterapia.pl/?a=articles_show&id=1074)>.
- Dakowska, M. (2014) *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Huver, E. (2014) Les inaccessibles de l'évaluation en langue(s). Impensé? Impasse? Ferments? W: *Glottopol, Revue de Sociolinguistique en Ligne*, nr 23, Inaccessibles, altérités, pluralités: trois notions pour questionner

<sup>6</sup> Jako przedmioty badań naukowych organizmy żywe, szczególnie ludzie, diametralnie różnią się od przyrody nieożywionej stopniem skomplikowania. Nie uważam więc za celowe, aby dydaktyka miała aspirować do sprostania kryteriom nauk ścisłych. Tak jak w przypadku każdej nauki, dydaktyczne rygory naukowości mają wynikać ze specyfiki tylko jej właściwego przedmiotu badań, determinującego jej akademicką tożsamość (Dakowska 2014:89).

les langues et les cultures en éducation. Numéro dirigé par Cécile Goi, Emmanuelle Huver et Elatiana Razafimandimbimanana. [online] [dostęp 5.07.2015] <http://glottopol.univ-rouen.fr>.

- Filipiak, E. (2012) *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jabłońska, A. (2015) Trafność teoretyczna *Kwestionariusza radzenia sobie w sytuacjach stresowych CISS* ze szczególnym uwzględnieniem trafności teoretycznej skali stylu skoncentrowanego na unikaniu. W: *Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach*, nr 1 [online] [dostęp 5.07.2015] <<http://www.staff.amu.edu.pl/~wpaluam/index.php/biuletynpsychologiczny/article/view/60>>.
- Kalka, D. (2014) Poczucie jakości życia a objawy depresji i sposoby radzenia sobie ze stresem u osób z cukrzycą typu 2 – doniesienie wstępne. W: „Psychiatria w Polsce” 48(5): 931-940 [online] [dostęp 5.07.2015] <[www.psychiatriapolska.pl](http://www.psychiatriapolska.pl)>.
- Kucharczyk, R. (2014) Jak definiować poprawność językową w epoce wielojęzyczności? Kryteria oceny wypowiedzi ustnej na egzaminie z języka obcego nowożytnego (na przykładzie egzaminów maturalnych). W: J. Sujeczka-Zajac (red.) *Ewaluacja biegłości językowej: od pomiaru do sztuki pomiaru*. Warszawa: Rada Koordynacyjna ds. Certyfikacji Biegłości Językowej UW, 119-132.
- Molska, M. (2013) *Ocenianie kształtujące a jego wpływ na rozwój kompetencji pisania w procesie nauczania/uczenia się języka obcego (na przykładzie języka francuskiego)* [niepublikowana rozprawa doktorska]. Instytut Romanistyki, Wydział Neofilologii UW.
- Orofianna, R. (2002) Le travail de la narration dans le récit de vie. W: C. Niewiadomski, G. (de) Villers (red.) *Souci et soin de soi. Liens et frontières entre histoire de vie psychothérapie et psychanalyse*. Paris: L'Harmattan, 163-192.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Siudem, A. (2005) Radzenie sobie ze stresem a osiągnięcia szkolne uczniów. W: *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska*, vol. XVIII [online] [dostęp 5.07.2015] <[http://annales.umcs.lublin.pl/rt\\_p.php?rok=2005&tom=18&sectio=1&numer\\_artykulu=12&czeszyt=0](http://annales.umcs.lublin.pl/rt_p.php?rok=2005&tom=18&sectio=1&numer_artykulu=12&czeszyt=0)>.
- Smuk, M. (2015) *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être w nauce języków obcych* [w druku].
- Sujeczka-Zajac, J. (2014) Uczenie się „wspierane” nauczycielem w teorii i praktyce glottodydaktycznej. W: B. Karpeta-Peć, R. Kucharczyk, M. Smuk, M. Torenc (red.) *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki UW, 29-40.
- Szczepaniak, P., Strelau, J., Wrześniewski, K. (1996) *Kwestionariuszem radzenia sobie w sytuacjach stresowych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
- Wygotski, L. (1934/1989) *Myslenie i mowa*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zawadzka-Bartnik, E. (2014) Refleksje o sukcesie z glottodydaktyką w tle. W: B. Karpeta-Peć, R. Kucharczyk, M. Smuk, M. Torenc (red.) *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Instytut Germanistyki i Instytut Romanistyki UW, 11-25.

## dr hab. Jolanta Sujeczka-Zajac, prof. UW

Profesor nadzwyczajny w dziedzinie glottodydaktyki, pracuje w Zakładzie Dydaktyki i Metodyki Języków Romańskich Instytutu Romanistyki UW. Przewodnicząca Rady Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej w UW w kadencji 2012-2016.