

[języki : obce] *w szkole*



Ocenianie kompetencji językowych

temat numeru

Egzamin maturalny
z języka angielskiego 2015
BEATA TRZCIŃSKA

zdaniem dydaktyka

Strategie korekty błędów
ANNA PADO

języki w Europie

Europejski repertuar
dobrych praktyk na
zajęciach akademickich
w językach obcych
DANUTA ROMANIUK

na końcu języków

Siedem miliardów Innych
ANNA MATERA-KLINGER,
VIOLAINE FOIZON

[języki : obce] w szkole

[RADA PROGRAMOWA]

prof. zw. dr hab. HANNA KOMOROWSKA, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Filologii Angielskiej Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej – przewodnicząca rady programowej „Języków Obcych w Szkole”

dr hab. ZOFIA BERDYCHOWSKA, prof. UJ, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego – konsultacja: j. niemiecki

dr WOJCIECH SOSNOWSKI, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. rosyjski

ALEKSANDRA RATUSZNIK, dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi – konsultacja: j. romańskie

dr MAGDALENA SZPOTOWICZ, lider Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych – konsultacja: wymiar europejski nauczania języków obcych

dr RADOSŁAW KUCHARCZYK, dyrektor ds. naukowych Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: wielojęzyczność i wielokulturowość

DANUTA SZCZĘSNA, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – konsultacja: język polski jako obcy

JOLANTA URBANIK, pełnomocnik rektora ds. Procesu Bolońskiego, Uniwersytet Warszawski – konsultacja: internacjonalizacja szkolnictwa wyższego

ANNA DAKOWICZ-NAWROCKA, zastępca dyrektora Departamentu Jakości Edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej – konsultacja: języki obce w kształceniu ogólnym

[RECENZENCI]

dr **GRAŻYNA CZETWERTYŃSKA**, UW

dr **AGNIESZKA DRYJAŃSKA**, UW

dr **AGNIESZKA KAROLCZUK**

dr **RADOSŁAW KUCHARCZYK**, UW

[REDAKCJA]

Redaktor naczelna: **ANNA GRABOWSKA**

Sekretarz redakcji: **MAŁGORZATA JANASZEK**

Redaktorzy działów: **dr AGNIESZKA DRYJAŃSKA, BEATA PŁATOS**

Redaktorzy współpracujący:

MAŁGORZATA CZŁONKOWSKA-NAUMIUK,

MATEUSZ JEŻOWSKI

Korekta: **dr AGNIESZKA KAROLCZUK, MAGDALENA TYTUŁA**

Skład: **JOANNA GARBACIK**

Wydanie internetowe: **WERONIKA SKACZKOWSKA**

Projekt graficzny pisma: **TAKEMEDIA**

Projekt okładki: **RZECZYOBRAZKOWE.PL**

Wydawca: **FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI**

Autorów zainteresowanych publikowaniem artykułów zapraszamy do kontaktu z redakcją: jows@frse.org.pl. Redakcja zaprasza autorów do tworzenia numeru 4/2015, którego tematem wiodącym będzie wykorzystanie zasobów multimedialnych w nauczaniu języków. Informacje edytorskie dla autorów znajdują się na stronie www.jows.pl.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

[ADRES WYDAWCY I REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

tel. 22 46 31 367

e-mail: jows@frse.org.pl

www.jows.pl www.frse.org.pl

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2015

Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Grafika na str. 38 autorstwa studia TAKEMEDIA. Grafika na str. 85 pochodzi z materiałów promocyjnych Cambridge English. Grafika na str. 89 pochodzi z materiałów promocyjnych Urzędu Miasta st. Warszawy. Grafika na stronach 97-99 pochodzi z zasobów autorki Natalii Wajdy. Grafika na stronach 100-102 autorstwa Izabeli Witkowskiej. Grafika na str. 107 pochodzi ze zbiorów Goethe-Institut. Fotografia wykorzystana na str. 126 pochodzi z agencji fotograficznej Fotolia.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna



JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 3/2015



Od redakcji

Czemu służy ocenianie w szkole? Odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista: oceniamy uczniów przede wszystkim, aby sprawdzić ich poziom wiedzy i kompetencji. W kontekście nauki języków obcych *Europejski system opisu kształcenia językowego* definiuje ocenianie jako ocenę biegłości językowej danej osoby. Autorzy ESOKJ wyjaśniają również, że, mimo iż w programach kształcenia językowego ocenie mogą podlegać wykorzystywane w czasie lekcji metody, materiały dydaktyczne oraz efektywność pracy samego nauczyciela, to ocenianie, o którym mowa w dokumencie Rady Europy, dotyczy jedynie biegłości językowej osób uczących się.

Prof. Hanna Komorowska wymienia, oprócz funkcji kontrolnej oceniania jeszcze jego funkcję diagnostyczną, odnoszącą się do określenia, które partie omawianego na lekcji materiału zostały opanowane lepiej, które gorzej, a co trzeba powtórzyć. Podkreśla również funkcję wychowawczą oceny, czyli nakłonienie uczniów do systematycznej nauki.

W niniejszym numerze „Języków Obcych w Szkole” prezentujemy Państwu artykuły zarówno teoretyków oceny i ewaluacji, jak i głos nauczycieli, którzy z oceną uczniowskich osiągnięć w nauce języków mierzą się codziennie. Często, jak píše w swoim artykule dr Grażyna Czetwertyńska, ocenianie jest dla nich bardzo trudnym zadaniem i dużym obciążeniem psychicznym. Wśród artykułów prezentowanych we wrześniowym wydaniu JOwS znajdują Państwo również teksty poświęcone ocenie sumatywnej, formatywnej, omówieniu wyników ubiegłorocznej tzw. *nowej matury* ze wskazówkami dydaktycznymi dotyczącymi kształtowania poszczególnych

kompetencji cząstkowych. Zainteresowanie Czytelników wzbudzą na pewno artykuły mówiące o strategiach korekty błędów i doskonaleniu poprawności językowej. Dr. hab. Jolanta Sujecka-Zajac pokazuje w swoim tekście o ocenianiu wrażliwym, jak podejmowane przez nauczyciela działania związane z oceną postępów uczniów mogą pomóc im pokonać stres wynikający ze świadomości bycia ocenianym i wpływać na zwiększenie ich motywacji do nauki języków obcych.

Ocenianie to nie tylko domena szkoły i obowiązek zawodowy nauczyciela. Ocenianie towarzyszy nam w każdej dziedzinie życia. Oceniamy jakość produktów, usług, wygląd drugiej osoby. Ocena stanowi podstawę naszych wyborów konsumenckich, literackich, edukacyjnych, zawodowych. Sami też podlegamy ocenie. Oceniają nas rodzice naszych podopiecznych, ocenia nas dyrektor szkoły, ocenę wystawiają nam również sami uczniowie. Sposób, w jaki oceniamy, jak wykorzystujemy ocenę do budowania pozytywnego nastawienia uczniów do nauki i jak sami radzimy sobie z oceną, jaką wystawiają nam inni, kształtuje nasze relacje zarówno w środowisku szkolnym jak i w życiu prywatnym. Pamiętajmy, więc, że *trafność, rzetelność i praktyczność*, to nie tylko cechy dobrego testu językowego, ale każdego aktu oceny.



Miłej lektury,

Anna Grabowska
redaktor naczelna JOwS



temat numeru

ocenie kompetencji językowych

4

Ocenianie

jako nauczanie i uczenie się
GRAŻYNA CZETWERTYŃSKA

10

Wrażliwe ocenianie jako element

interwencji proaktywnej
w kontekście glottodydaktycznym
JOLANTA SUJECKA-ZAJĄC

17

Sprawdzian szóstoklasisty

– wyniki i komentarze
MONIKA CICHMIŃSKA

21

Egzamin maturalny z języka angielskiego 2015:

wyniki i wnioski
BEATA TRZCIŃSKA

29

O niektórych problemach

związanych z ocenianiem
sprawności mówienia
EMILIA PODPORA-POLIT

33

Samooce na w klasie językowej

– donkiszoteria czy praca u podstaw?
PIOTR STEINBRICH

38

Stopień, punkty, procenty, „zal.”

– czyli jak oceniać na uniwersyteckich
zajęciach językowych

MAŁGORZATA SOKOŁOWICZ

43

Savoir-évaluer,

czyli co i jak oceniać w języku obcym

MAGDALENA SOWA

49

Ocenianie w nauczaniu języków obcych

zorientowanym na cele ogólne

a ocenianie w nauczaniu
zorientowanym na cele zawodowe

ELŻBIETA GAJEWSKA,
AGNIESZKA MAŁGORZATA SENDUR

54

Pozatechniczne kompetencje absolwenta

Politechniki Warszawskiej
i ich związek z kształceniem językowym

LUCYNA SKWARKO, ANNA WOJTAS

58

Standardy jakości systemów testowania

znajomości języków obcych
stowarzyszenia ALTE

WALDEMAR MARTYNIUK

62

Rzetelność i trafność

egzaminów Cambridge English

GILLIAN HORTON-KRUEGER



zdaniem dydaktyka

metoda

67

Strategie korekty błędów

w kontekście doświadczeń ucznia,
studenta i praktykanta

ANNA PADO

języki specjalistyczne

75

Potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych

a programy kształcenia i formy
doskonalenia zawodowego

ELŻBIETA LESIAK-BIELAWSKA

certyfikacja

80

Test jako narzędzie

rozwijania kompetencji
komunikacyjnych

JOANNA KOŁAKOWSKA

85

Sposób na rozwój zawodowy i zdobycie

kwalifikacji językowych
dla nauczycieli-niejęzykowców

GILLIAN HORTON-KRUEGER



języki w Europie

nauczanie dzieci

89

Angielski (i nie tylko)
w warszawskich przedszkolach

DOROTA POPOWSKA

95

Gry kooperacyjne
dla przedszkolaków

NATALIA WAJDA

100

Mike
loves fairy tales
IZABELA WITKOWSKA

projekt

104

International University:
europejski repertuar dobrych
praktyk na zajęciach
akademickich prowadzonych
w językach obcych

DANUTA ROMANIUK

107

Niemiecki
w Polsce
CHRISTOPH MOHR

111

O aranżacji przestrzeni do nauki,
czyli *Niemiecki ma klasę!*
EWA DOROTA OSTASZEWSKA



na końcu języków

polemika

116

Dwugłos na temat skuteczności
nauczania języków obcych
w szkołach publicznych
GRZEGORZ ŚPIEWAK, MARCIN ZARÓD

recenzja

123

Recenzja tomu Ewaluacja biegłości
językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru
pod redakcją Jolanty Sujeckiej-Zajac
KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ

projekt

126

Siedem miliardów
Innych
ANNA MATERA-KLINGER,
VIOLAINE FOIZON



Ocenianie jako nauczanie i uczenie się

Grażyna Czetwertyńska

Ocenianie rozumiane jako wystawianie stopni za wykonanie zadania niekoniecznie dobrze wpływa na proces uczenia się. Wielu nauczycieli bardzo nie lubi oceniać. I łatwo zrozumieć, dlaczego tak jest. Uważają to zadanie nie tylko za trudne, ale też za ogromnie obciążające psychicznie.

Stosunkowo proste wydaje się podejmowanie decyzji o ocenie tylko wówczas, gdy zliczamy usterki, błędy gramatyczne oraz obiektywnie poprawne lub niepoprawne odpowiedzi na pytania zamknięte. Staje się to trudne, gdy rzecz nie polega na wykryciu, w którym miejscu i w jakim stopniu uczeń nie spełnia konkretnych i precyzyjnych kryteriów. W sytuacjach, gdy w grę wchodzi subiektywna i często arbitralna decyzja nauczyciela, istnieje bardzo duże ryzyko pomyłki lub podjęcia decyzji krzywdzącej ucznia. Nawet jeśli nauczyciel w takiej sytuacji oceni trafnie, ma kłopot z przekonaniem ocenianego, że stopień jest właściwy. W tych przypadkach dużo zależy od wrażliwości nauczyciela, jego stosunku do uczniów, wycucia i inteligencji. Jednym słowem – uzasadnianie oceniania jest silnie powiązane z osobowością oceniającego (Axer 2005:7).

Sami nauczyciele przyznają też, że nie potrafią oceniać. Na liście słabych stron nauczycieli, która powstała w ramach badania uczestników akcji *Szkoła z klasą*, brak umiejętności oceniania znalazł się w czołówce zaraz po trudnościach w radzeniu sobie z kłopotami wychowawczymi w klasie (Czetwertyńska 2013:87). Problemy z ocenianiem i podejmowaniem rozmowy na temat rezultatów pracy uczniów pojawiają się w wielu relacjach nauczycieli biorących udział w badaniu. Bardzo zaangażowani i oddani uczniom nauczyciele mają wiele dylematów powiązanych z koniecznością wystawiania

stopni. W dodatku zupełnie nie mają z kim dzielić wątpliwości i frustracji wywołanych przez ten nałożony na nich obowiązek. Czują wielki ciężar spoczywającej na nich odpowiedzialności. Wyraźnie oddzielają ocenianie od nauczania. Piszą, że praca z uczniami była przyjemna do momentu, kiedy trzeba było każdemu wystawić stopień. Z drugiej strony nie wyobrażają sobie szkoły bez stopni, także dlatego, że jest to ich zdaniem skuteczne narzędzie dyscyplinujące.

Nauczyciele właściwie rozpoznają problem, jaki stwarza ocenianie rozumiane jako wystawianie stopni. Nauczyciel ma władzę, ale też jako dysponent tej władzy znajduje się po przeciwnej stronie w stosunku do uczniów. Nie pomoże wówczas przekonywanie, że jemu też zależy na dobrych wynikach uczących się. Uczniowie widzą w nim kontrolera procesu uczenia się i nadzorcę, od którego bezpośrednio, a nie w odległej przyszłości, zależy ich sukces. Sukces rozumiany jest jako zaliczenie, dobry stopień, zadowolenie własne i rodziców, którzy często głównie dobrego stopnia oczekują. Jest niezwykle trudno, punktując uczniów, wyceniając na stopień szkolny ich wiedzę i tworząc rankingi według tych punktów oraz ocen, przekonywać, że to nie sam stopień jest celem, że nawet najwyższa ocena nie zastąpi przydatnych umiejętności i wiedzy możliwej do wykorzystania. Nawet w przypadku umiejętności stosunkowo łatwych do natychmiastowego zastosowania, jak porozumiewanie się w języku obcym, źródłem bezpośredniej

satysfakcji często staje się, niestety, sam stopień, a nie sprawność mówienia, umiejętność samodzielnego przeczytania książki czy zrozumienia dialogów w filmie. Trudno przekonać się uczniom, że stopień nie jest celem uczenia się. Nie sprzyja też temu otoczenie szkoły i rodzice stale dopytujący się: *Co dostałeś/aś?*, a nie: *Co umiesz?*

Punktowanie osiągnięć uczniów poważnie utrudnia tworzenie przyjaznej atmosfery w klasie i kształtowanie dobrych relacji nauczycieli z uczniami i uczniów pomiędzy sobą. W tych relacjach pojawiają się strach, niechęć, zazdrość. Zamiast zaufania jest gra i fałsz, próby udawania i ukrywania niewiedzy lub niezrozumienia. Jeśli na piedestale stawia się wyłącznie dobre oceny, można się spodziewać także prób uzyskania ich niekoniecznie dzięki intensywnej pracy, można się spodziewać, że uczniowie podejmą także działania nieetyczne: ściąganie, przepisywanie, plagiatowanie. Poszukiwanie przez uczniów sposobów na „przetrwanie” zastępuje wysiłki skierowane na pozytywne działania służące uczeniu się (Czetwertyńska 2015:2). Nauczyciele i uczniowie „nie grają do tej samej bramki”, nawet jeśli to deklarują.

Przyjazna atmosfera, prawo do popełniania błędów, przyznawania się, że czegoś się nie zrozumiało, że uczący się potrzebuje pomocy nauczyciela lub kolegów – wszystko to przegrywa w wielu szkołach w konkurencji z atmosferą rywalizacji i obaw przed kompromitacją, zdemaskowaniem braków. Przegrywa z chęcią wygrania jednego z wielu konkursów, lepszego miejsca na liście w klasowym lub szkolnym rankingu, uzyskania świadectwa z wyróżnieniem lub nagrody. W silnie konkurującym środowisku klasowym nie da się budować wzajemnego zaufania. Nikt nie czuje się bezpieczny, a poczucie bezpieczeństwa to przecież warunek dobrej atmosfery i tworzenia klasowej kultury pracy. Nie da się jednak w nauczaniu całkowicie zrezygnować z oceniania.

Ocenianie sprzyjające uczeniu się

Od ponad 20 lat podejmowane są próby przekonania zainteresowanych do stosowania w praktyce klasowej oceniania służącego uczeniu się (ang. *assessment for learning* – AfL). Niektórzy autorzy proponują odróżnianie AfL od oceniania kształtującego (Turek 2011:11) (ang. *formative assessment* – FA), pokazując jako zasadniczą różnicę fakt, że w ramach AfL dopuszczalne jest wykorzystywanie oceny sumującej wyniki w nauce jako konstruktywnej informacji zwrotnej. Tymczasem promotorzy oceniania kształtującego

także proponują odpowiednie wykorzystywanie oceny sumującej. Jednakże nawet jako informacja zwrotna nie może ona zastąpić innych form informowania uczniów o tym, co już umieją, nad czym muszą popracować i jaki następny krok wykonać. W polskiej praktyce zwykle nie dokonuje się rozróżnienia pomiędzy AfL i FA, a ocenianie służące uczeniu się określane jest terminem oceniania kształtującego (OK). Od 2003 r. ocenianie kształtujące jest intensywnie promowane i wspierane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), które tworzy odpowiednie materiały oraz organizuje szkolenia dla nauczycieli. Definicja i założenia przyjęte w programach CEO pochodzą ze źródeł brytyjskich¹. Coraz częściej kształcenie nauczycieli w zakresie OK pojawia się też jako oferta ośrodków szkoleniowych. Przestrzeń dla OK została także stworzona w prawie oświatowym, gdzie wprawdzie oceny semestralne i końcowe mają być wyrażone w skali sześciostopniowej, ale: *Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć* (MEN 2015). Ten zapis ściśle powtarza definicję oceniania kształtującego i odróżnia ocenę sumującą (klasyfikacyjną) od ocen śródrocznych.

Wartość szkolnego oceniania powinna polegać na pomaganiu zainteresowanym w określeniu poziomu opanowania założonych w programie umiejętności, zgromadzonej wiedzy i jednoczesnym wskazaniu sposobów na poczynienie postępów. Im bardziej rzetelna i precyzyjna będzie diagnoza, tym większe szanse, że bieżące klasowe ocenianie skutecznie spełni swoją funkcję i będzie można podjąć decyzję, jak dalej pracować.

Wraz z intensywnym promowaniem idei OK wyraźniej rysuje się podział na ocenianie sumujące i kształtujące. Różnice pomiędzy nimi są dosyć istotne. To pierwsze dotyczy przede wszystkim podsumowywania etapów pracy z uczniem, kończy proces nauczania danego modułu, pracę semestralną lub cykl kształcenia, to drugie zaś jest integralną częścią samego procesu dydaktycznego. Ocenianie sumujące ma za cel w danym momencie wycenić stopień opanowania danego fragmentu materiału i poziom wiedzy, natomiast

¹ W 2006 r. z inicjatywy CEO wydano przekład publikacji *Jak oceniać, aby uczyć* P. Blacka, Ch. Harrisona, C. Lee, B. Marshala, D. Williama *Assessment for Learning. Putting Into Practice*, uzupełniony o pierwsze opinie i relacje polskich nauczycieli stosujących OK.

celem oceniania kształtującego jest rozwijanie tej wiedzy i umiejętności i moment oceny nie jest w tym istotny, gdyż rzeczywiście istotna jest częstotliwość – proces uczenia się jest dynamiczny. W ocenianiu sumującym porównuje się rezultat do gotowych, wcześniej ustalonych odpowiedzi na pytania, w kształtującym – prowadzi się dialog, kolejne pytania rodzą się niekiedy w trakcie działania. Najważniejsze jednak pozostaje zrozumienie znaczenia idei OK dla uczenia się/nauczania jako niezbędnego i kluczowego elementu tego procesu.

Ocenianie sumujące może być wykorzystywane, jeśli poszukujemy odpowiedzi na pytanie o stan wiedzy i wykonania założeń programu albo zależy nam na rozróżnieniu, kto osiągnął oczekiwany poziom, ze wszystkimi tego konsekwencjami (przyznaniem dyplomu, świadectwa, uprawnień, certyfikatów). W samym procesie uczenia się, kiedy od pytania o stan końcowy ważniejsze jest pytanie o dalsze kroki i drogę do założonego celu, strategie OK wydają się niezastąpione.

Należy podkreślić, że oba typy oceniania mogą współistnieć i być stosowane w zależności od celu wprowadzania oceny. Walt Haney (1991, za Earl 2013:13), w pewnym sensie w odpowiedzi na rozważania na temat przewag poszczególnych typów oceniania, powiedział: *Używanie tylko jednego rodzaju oceniania dla różnych celów jest jak stosowanie młota do wszystkiego: od operacji na mózgu po wbijanie pali*.

Można też z pewnością założyć, że czasem istnieje możliwość kształtującego wykorzystania oceny sumującej, gdy uczniowie i nauczyciel wspólnie analizują rezultaty testu i ustalają strategię, także dla poszczególnych osób. Nie da się jednak zupełnie zastąpić oceniania kształtującego sumującym w ten sposób, tzn. często podsumowując i omawiając rezultaty (por. Mansell i in. 2009:10), bo OK to idea bardzo obszerna, wymagająca zmiany w sposobie myślenia przede wszystkim nauczycieli, ale też uczniów, rodziców i szerszego otoczenia społecznego szkoły. Terminy *sumujący* i *kształtujący* nie odpowiadają różnym poziomom oceniania, ale informują o jego funkcji, pokazując cel użycia oceniania.

Aby ocenianie było kształtujące...

Cechy oceniania, które czynią je kształtującym, to:

- ścisłe powiązanie ze skutecznym planowaniem;
- uwzględnienie sposobu, w jaki uczniowie się uczą;
- wykorzystanie oceniania podczas realizacji całego procesu dydaktycznego – od planowania po podsumowanie osiągnięć;

- opieranie się na najlepszych i sprawdzonych metodach nauczania;
- sprzyjanie budowaniu dobrych relacji w klasie szkolnej;
- motywowanie i inspirowanie uczniów;
- precyzyjne określenie celów i kryteriów sukcesu;
- zapewnianie uczniom konstruktywnych wskazówek, jak mogą poprawić swoją pracę i w jaki sposób mogą się rozwijać;
- przygotowywanie uczniów do stosowania oceny koleżeńskej i samooceny;
- uznanie, że ten typ oceniania jest właściwy na każdym etapie kształcenia i w stosunku do każdego ucznia.

Lista kluczowych cech OK pokazuje przede wszystkim jego ścisły związek z nauczaniem. Dobra praktyka klasowego oceniania powinna się opierać na założeniu (por. ACT 2011), że ocena ma pomóc uczniom się uczyć i rozwijać, a nauczycielom ma pomóc planować proces nauczania i nauczać efektywnie. W tym kontekście ocenianie nie tylko służy uczeniu się, ale samo w sobie jest uczeniem się i nauczaniem (ang. *assessment as learning*).

Praktyka klasowego dobrego oceniania jako nauczania

1. Powinna koncentrować się na rozpoznawaniu, jakie cele zostały osiągnięte, co uczniowie już wiedzą, rozumieją i potrafią zrobić. Im częściej i lepiej to robimy, im dokładniejsza jest informacja dla ucznia, tym większa szansa, że zostanie ona przez niego wykorzystana. Nie da się wykorzystać informacji, która mówi tylko to, że źle wykonałeś/-aś zadanie, jeśli nie towarzyszy jej odpowiedź, co zrobiłeś/-aś źle. Uczeń, który dostaje np. informację, że jego tekst jest źle skonstruowany, powinien odpowiedzieć nauczycielowi, że gdyby umiał dobrze go skonstruować, to niewątpliwie by to zrobił.
2. Bieżąca ocena powinna być dokonywana przy użyciu możliwie zróżnicowanych narzędzi i strategii, co pozwala na indywidualną pracę z każdym z uczniów i indywidualizację udzielanych wskazówek. Najłatwiej jest przygotować prosty test, np. sprawdzający znajomość gramatyki, test z pytaniami zamkniętymi, bo łatwo i szybko się go sprawdza, kryteria oceny są jednoznaczne, a po stronie ucznia można pozostawić wyciąganie wniosków. Zbyt często jednak uczeń wynosi wówczas jedynie przekonanie, że nie umie, nie dał rady, nie wyszło mu i nie wzmacnia to jego zapału do nauki.
3. Bardzo precyzyjne informowanie uczniów o celach uczenia się i kryteriach rozpoznawania, czy cel został zrealizowany,

pozwała włączyć uczniów w proces oceniania – zastosować ocenę koleżeńską i samoocenę. Zastosowanie samooceny z kolei pomaga uczniom rozwijać umiejętność samodzielnego kontrolowania procesu nauki, zwiększa uczniowską autonomię. Dzielenie odpowiedzialności za efekt uczenia się dla wielu nauczycieli i uczniów pozostaje czasem pustym hasłem. Nauczyciele, zwłaszcza w obliczu zbliżających się egzaminów, chętnie przypominają uczniom, że nie mogą się za nich nauczyć. Powinni jednak podjąć wysiłek przygotowania uczniów do przejmowania odpowiedzialności. Rozmowa o celach uczenia się i kryteriach sukcesu jest poważnym krokiem na tej drodze. Nie wystarczy zapisanie celów na tablicy i poinformowanie o nich uczniów. Chodzi o to, aby uczniowie dokładnie rozumieli, czego i w jakim celu się uczą. Mówi się nawet o negocjowaniu celów lub kształtowaniu celów wspólnie z uczniami (Turek 2011:16).

4. Przemysłane, atrakcyjne i różnorodne formy rozpoznawania poziomu osiągnięcia celów pozwalają uczniom zademonstrować wiedzę, umiejętności i pokazać ich zastosowania praktyczne. Różnorodne strategie są też postrzegane przez uczniów jako sprawiedliwe, prowadzą do obiektywizacji ocen i dają szansę osobom o zróżnicowanych zdolnościach i zainteresowaniach. Powinno się wykorzystywać każdą okazję, aby dokonywać diagnozy i podejmować trud udzielania uczniom informacji zwrotnej. Powinno się też stwarzać warunki, aby uczniowie mogli pokazać swoje możliwości. Prawie wszystkie uczniowskie aktywności – udział w realizacji projektów indywidualnych i zespołowych, prezentacje, dyskusje, prowadzenie blogów, organizowanie wystaw, pokazów, szkolnych konferencji – powinny być szansą na analizę postępów i refleksję na temat gromadzonej wiedzy i wykształconych umiejętności. Doskonałym narzędziem oceniania oraz refleksji na temat osiągnięć i samodzielnego kontrolowania przebiegu uczenia się przez uczniów jest portfolio uczniowskie, od dawna obecne w kształceniu językowym.

5. Rozmowa nauczyciela z uczniami i uczniów pomiędzy sobą na temat poziomu wykonania zadań, refleksja i podsumowywanie na bieżąco dokonań służy rozwojowi myślenia krytycznego, analitycznego, jest także doskonałą okazją do wymiany poglądów i wzbogacania języka.

6. Dodatkową korzyść przynosi ocena przez wypróbowywanie nabytych umiejętności i sprawności w autentycznych okolicznościach, kiedy uczniowie mogą doświadczyć użyteczności i sensowności uczenia się.

Sześć filarów OK

Na stronach internetowych Centrum Edukacji Obywatelskiej znajdujemy zwięzłą listę podstawowych składników OK, do których wprowadzenia zachęceni i przygotowani są nauczyciele. Wskazuje się tam na konieczne elementy:

- planowanie i formułowanie celów oraz kryteriów wykonania z udziałem uczniów;
- efektywną informację zwrotną;
- refleksję i dyskusję na temat rezultatów uczenia się, do której obok uczniów włączani są rodzice;
- kluczowe pytania, dzięki którym można rozpoznać, czy uczeń rzeczywiście zrozumiał daną partię materiału, omawiane zagadnienie, prezentowany problem;
- reguły, metody i techniki pracy na lekcji mające służyć włączaniu do pracy wszystkich uczniów, zachęcaniu do współpracy i samodzielności;
- stosowanie samooceny i oceny koleżeńskiej.

W ciągu kilku lat intensywnej promocji oceniania kształtującego w Polsce zebrano już wiele dowodów pokazujących korzyści płynące z wprowadzanych zmian. Silnych argumentów na rzecz wartości OK dostarcza lista najbardziej skutecznych strategii w nauczaniu sporządzona przez Hattiego (2008). Na tej liście, w rankingu 138 najbardziej efektywnych działań związanych z nauczaniem, oprócz samego OK w czołówce znalazły się liczne strategie mocno z nim powiązane. Lista rankingowa powstała w wyniku 800 metaanaliz badań naukowych. Ocena kształtująca została wprawdzie umieszczona na trzecim miejscu, na pierwszym jednak, jako wyjątkowo skuteczna, pojawia się strategia *self-reported grades* opisywana jako uwzględnianie oczekiwań uczniów i pomoc nauczyciela w realizacji tych zamierzeń. Ta strategia z łatwością daje się wpisać w etap wspólnego z uczniami planowania i formułowania celów, fundamentalny dla OK. Informacja zwrotna zajmująca dziesiąte miejsce w rankingu Hattiego to istota i najważniejszy chyba składnik oceniania rozumianego jako integralny element nauczania.

To nie takie proste

Wielu entuzjastów i promotorów OK spodziewało się, że nauczyciele, którzy zechcą, jak oni sami, rozważyć korzyści z takiego działania, zachwyć się tą ideą i z zapałem podejmą próbę zmiany podejścia do oceniania. Tak się jednak nie dzieje (por. Earl 2013:19), m.in. dlatego, że szerokie wprowadzenie metod OK wymaga przededefiniowania zadań nauczyciela, znacznego zwiększenia samodzielności uczniów, a także

pozyskania dla idei dużej części społeczności szkolnej i otoczenia społecznego szkoły. I choć uważa się, że wprowadzenie zmian związanych z ocenianiem kształtującym nie generuje dużych kosztów i nie pociąga za sobą konieczności głębokich zmian programowych, to jest bardzo trudnym zadaniem.

Z doświadczeń Centrum Edukacji Obywatelskiej wynika, że wokół OK pojawia się wiele nieporozumień. Nauczyciele często stwierdzają, że przecież oni od dawna stosują tę strategię, że to jest oczywiste. Na przykład uważają, że oceny opisowe wystawiane najmłodszym uczniom na koniec semestru lub roku można uznać za sposób realizacji idei OK. Wykaz osiągnięć i niedociągnięć uczniów jest przykładem oceniania sumującego, a nie kształtującego, ponieważ jest aktem jednorazowym i nie towarzyszy procesowi uczenia się, ale go podsumowuje, kończy pewien etap.

Recenzje prac uczniowskich, w których prezentowane są głównie uwagi na temat popełnionych przez ucznia błędów, nawet najbardziej rzetelne, również nie mieszczą się w definicji OK. Diagnoza i pokazanie niedociągnięć to zaledwie jeden element oceniania, wcale nie najważniejszy, i w dodatku nie powinien on poprzedzać pokazania dobrych stron pracy i dokonanych przez ucznia postępów. Wreszcie najważniejszą wadą takich recenzji, w świetle idei OK, jest brak wskazówek, jak błędy poprawić, co zrobić dalej, co można poradzić.

Niestety wielu nauczycieli niechętnie stwarza uczniom możliwość śledzenia postępów własnych i kolegów, bo nie wierzą w sens takiego działania, nie ufają uczniom. Nie chcą się pogodzić z faktem, że uczniowie sami mogą podejmować decyzje i formułować oceny. Czasem pozwalają uczniom wyrazić opinię, ale ocena pozostaje po stronie nauczyciela.

Z relacji CEO podsumowujących ponad dziesięcioletnie próby wprowadzania OK przez nauczycieli współpracujących z tą fundacją wynika, że nie zawsze, mimo zaangażowania i ogólnej akceptacji idei, udaje się dokładnie realizować zasady. Nauczyciele narzekają, że restrykcyjne, a może tylko dokładne stosowanie zasad OK pochłania im bardzo dużo czasu. Jest to ogromny i nie zawsze doceniany wysiłek.

Wiedząc, że kluczem do włączenia oceniania w proces nauczania jest dobra i dwukierunkowa informacja zwrotna, nauczyciele nie zawsze umieją jej udzielać i uzyskiwać ją od uczniów. Efektem pośpiechu w realizacji programu bywa brak czasu na refleksję, brak czasu na omawianie dobrych stron pracy uczniów, pokazywania sukcesów. Wybierana jest droga „na skróty” – szybka informacja o błędach. Nauczyciele

trwają w przekonaniu, że jeśli coś nie zostało uznane za błąd, z założenia jest wykonane poprawnie. Pomimo ich dobrych intencji wygląda to tak, jakby starali się przyłapać ucznia na pomyłce lub niewiedzy, a uczeń wówczas zrobi wszystko, żeby tę niewiedzę ukryć. Niestety na ten sposób komunikowania ocen przyzwalają chętnie także uczniowie i rodzice, którzy od szczegółowych uwag i precyzyjnych wskazówek wolą wycenę w postaci stopni.

Nie zachęca to nauczycieli do porzucania przyzwyczajenia i radykalnego odejścia od rutynowego działania. Nawet ci, którzy zostali przekonani do OK, stosunkowo łatwo rezygnują lub włączają do swojej praktyki tylko niektóre jego elementy. Nie jest łatwo negocjować cele z uczniami, a choćby tylko komunikować je uczniom w zrozumiałym dla nich języku i na odpowiednim poziomie szczegółowości, z powiązaniem z celem ogólnym i z wcześniejszymi doświadczeniami uczniów. Nie jest łatwo zadawać kluczowe pytania, które pozwalają uczniom zrozumieć, zdefiniować i rozwiązać problem, a wreszcie zorientować się, jak ważnych rzeczy się nauczyli. Wreszcie ciągle poważnym wyzwaniem w szkole pozostaje tworzenie odpowiedniej, sprzyjającej uczeniu się atmosfery.

A przecież warto

Trzeba jednak zauważyć, że nauczyciele, którzy wprowadzili do swojej praktyki choćby niektóre tylko elementy OK, mówią o satysfakcji, korzyściach i pozytywnych zmianach w pracy swojej i uczniów. Podkreślają, że wyraźnie widzą, iż uczniowie wykorzystują wiedzę o celach i kryteriach wykonania zadania, że stają się bardziej samodzielni i zmotywowani.

Prezentowane przez nauczycieli przykłady zastosowania OK, relacje na temat zmian, jakie dokonały się w ich praktyce, pozwalają stwierdzić, że wysiłek wkładany w upowszechnianie refleksji na temat znaczenia oceny w procesie uczenia się i przekonania o ścisłym związku pomiędzy sposobem i jakością oceniania a efektem kształcenia jest bardzo opłacalny. Nawet początkujący we wprowadzaniu idei nauczyciele zauważają jej siłę. Poniżej dwa cytaty ze sprawozdań nauczycieli języków obcych biorących udział w kursie internetowym *Ocenianie kształtujące* organizowanym przez CEO (Borgosz 2007).

Praktyka pokazała, że dzięki OK moi uczniowie przyjmują postawę sprzyjającą uczeniu się, bo coraz więcej od nich zależy. Oto: ustalają z nauczycielem cele lekcji, kryteria oceniania, poprawiają prace swoje i kolegów, czasem sami tłumaczą innym materiał, szukają sposobu rozwiązania problemu. Wiedzą, jak

mają się rozwijać, nie czują się zagubieni dzięki jasno określonym celom i sposobom ich osiągnięcia.

Ewa Perchuć, nauczycielka języka niemieckiego, Społeczna Szkoła Podstawowa nr 11 i Gimnazjum STO w Warszawie

Ocenianie kształtujące zmienia rolę nauczyciela. Staje się on przyjacielem, który traktuje ucznia indywidualnie i poważnie, oraz przewodnikiem, który pragnie pomóc uczniowi się nauczyć.

Agata Kuczma, nauczycielka języka angielskiego, I Liceum Ogólnokształcące w Sanoku

Do najcenniejszych osiągnięć promocji OK można zaliczyć upowszechnienie wśród nauczycieli przekonania o znaczeniu efektywnej informacji zwrotnej. Efektywnej, czyli takiej, która (por. Wiggins 1998:49):

- jest stosowana jak najczęściej;
- pojawia się na bieżąco, nie zaś po wielu dniach i stanowi wzmocnienie działania w toku, nie jest odraczana na czas, kiedy uczeń już nie pamięta, czego ocena dotyczy, nie pamięta, jak pracował nad zadaniem;
- dostarcza ważnych i konkretnych dowodów na postęp w uczeniu się; nauczyciele podejmujący się pracy zgodnie z OK starają się zastąpić nią mało efektywne stwierdzenia w rodzaju: *postaraj się w przyszłości wykonać to zadanie lepiej, znakomicie wykonane zadanie, ta praca jest źle napisana*;
- pomaga porównać bieżący rezultat z pożądanym efektem końcowym, który jest wcześniej znany uczniowi;
- najlepiej jeśli jest szczegółowa (choć niekiedy może się odnosić tylko do jednej umiejętności lub cechy) i możliwie dokładnie opisuje wszystkie elementy: i te poprawnie, i te niepoprawnie wykonane;
- pozwala uczniom na znaczną niezależność w pracy nad sobą – uczniowie wiedzą, co umieją, czego jeszcze potrzebują i co powinni dalej robić.

Polubić ocenianie

Nawet tylko koncentracja na poprawieniu sposobu udzielania uczniom informacji zwrotnej jest już poważnym krokiem w kierunku rozpisania na nowo ról dla uczestników procesu uczenia się/nauczania. Jest także skutecznym sposobem zwiększania motywacji uczniów i stwarzania warunków do przejmowania przez nich kontroli nad procesem nauki, co może zaowocować większą satysfakcją i przynosić radość z uczenia się.

Można też pewnie mieć nadzieję, że nauczyciele, którzy podejmą trud wprowadzania OK do swojej praktyki, nauczyciele

utożsamiający takie działanie ze skutecznym nauczaniem, pozbędą się towarzyszących im obaw związanych z ocenianiem. Zrezygnują z oceny jako narzędzia władzy nad uczniem, a przynajmniej pozbędą się ciężaru związanego z rolą sędziego lub tropiciela błędów, w zamian zaś znajdą sposób na stworzenie dobrej atmosfery, życzliwych relacji w klasie, będą budować swój autorytet przewodnika po świecie wiedzy i sprzymierzeńca uczących się. Może po prostu wtedy polubią ocenianie.

Bibliografia

- ACT (2011) *Teacher's Guide to Assessment*. Australian Capital Territory [online] [dostęp 06.08.2015] <http://www.det.act.gov.au/_data/assets/pdf_file/0011/297182/Teachers_Guide_to_Assessment_Web.pdf>.
- Axer, J. (2005) Jak trudno jest oceniać w humanistyce. W: *Oceniać, aby uczyć. Program Prometeusz, Biblioteka Prometeusza*, nr 5. Warszawa: OBTA UW.
- Borgosz, E. (2007) Ocenianie kształtujące na lekcjach języków obcych. W: *Gazeta Szkolna*, nr 10-11 (364/365).
- Czetwertyńska, G. (2013) *Akcja społeczna „Szkoła z klasą”. Plany, oczekiwania, reakcje*. Warszawa: Bookmark.
- Czetwertyńska, G. (2015) Co kształtuje ocenianie kształtujące. W: *Meritum*, nr 1/(36), 2.
- Earl, L.M. (2013) *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. London: Corvin Press, Thousand Oaks.
- Haney, W. (1991) We Must Take Care: Fitting Assessments to Functions. W: V. Perrone (red.) *Expanding Student Assessment*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, za: Earl, L.M. (2013) *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. London: Corvin Press, Thousand Oaks.
- Hattie, J. (2008) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- MEN (2015) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*. Dz.U 2015 poz. 843, 18 czerwca 2015 r.
- Mansell, W., James, M., The Assessment Reform Group (2009) *Assessment in Schools. Fit For Purpose? A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. London: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Programme.
- Turek, A. (2011) Ocenianie wspierające uczenie się. W: *Języki Obce w Szkole. Nauczanie wczesnoszkolne*, nr 1, 12.
- Wiggins, G. (1998) *Educative Assessment. Designing Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 49.

dr Grażyna Czetwertyńska

Adiunkt na Wydziale „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego. Była dyrektorką programu „Szkoła z klasą”. Pełniła funkcję dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego i Wychowania w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz eksperta wiodącego w projekcie systemowym MEN ds. podstawy programowej i programów nauczania dla polskich szkół za granicą. Autorka publikacji na temat metod nauczania i oceniania, dwujęzyczności i edukacji międzykulturowej.



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 obcych¹. 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

¹ 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 stronnictwem i niesprawiedliwością, a co za tym idzie, jest nie do wybronięcia w kontekście „istotnych celów”².*

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.

² 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 omylności 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 *wsparającej 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 postępom**, 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 przezwyciężeniu 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

³ 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 umożliwia 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 uczniów⁴ (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*⁵ (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 zawczasu 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

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

⁵ 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)⁶, 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>.
- 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

⁶ 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/~wपालुam/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>.
- 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/tyt_p.php?rok=2005&tom=18§io=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.



Sprawdzian szóstoklasisty – wyniki i komentarze

Monika Cichmińska

1 kwietnia 2015 r. po raz pierwszy odbył się sprawdzian szóstoklasisty w nowej formule. Średni wynik uzyskany na sprawdzianie z języka angielskiego to 78 proc. i jest to rezultat lepszy od wyniku w części pierwszej, obejmującej zadania z języka polskiego i matematyki (67 proc.). Czy można to uznać za sukces?

W roku 2015 uczniowie po raz pierwszy pisali sprawdzian z języka nowożytnego, którego uczyli się w szkole podstawowej jako obowiązkowego. Według informacji podanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną 94,6 proc. uczniów wybrało na sprawdzianie język angielski i uzyskało średnio 78 proc. punktów. Wynik sprawdzianu może skłaniać do kilku pytań. Po pierwsze, czy jest to rezultat dobry i czy uczniowie i nauczyciele powinni być z niego zadowoleni? Po drugie, w jakim stopniu ten rezultat odzwierciedla umiejętności językowe szóstoklasistów w zakresie angielskiego? Po trzecie, czy można uniknąć sytuacji, o której pisałam w poprzednich tekstach¹ o sprawdzianie, czyli tego, że uczniowie uczą się niejako „pod sprawdzian”? W końcu, czy można przy okazji przygotowywania dzieci do sprawdzianu wprowadzić ocenianie kształtujące (formatywne)? Na te pytania odpowie niniejszy tekst.

Wyniki a części składowe

Sprawdzian szóstoklasisty z języka obcego nowożytnego składał się z 10 zadań: 4 zadań na rozumienie ze słuchu, 2 zadań na rozumienie tekstów czytanych, 2 zadań na znajomość funkcji

językowych i 2 zadań na znajomość środków językowych. Wszystkie zadania miały charakter zamknięty. Z danych przedstawionych przez CKE widać, że uczniowie osiągnęli dosyć równe wyniki w poszczególnych częściach egzaminu. Najlepszy wynik uzyskali w części na rozumienie ze słuchu (84 proc.). Nieco słabiej wypadła znajomość funkcji językowych (79 proc.), zaś najslabiej znajomość środków językowych oraz rozumienie tekstów czytanych, za które szóstoklasiści uzyskali średnio po 72 proc.

Są to jednak wyniki średnie. Jak zauważa w swoim komentarzu dyrektor CKE Marcin Smolik (2015a), w zadaniach na rozumienie ze słuchu uczniowie wypadali najlepiej w zadaniach sprawdzających umiejętność rozumienia ogólnego sensu prostego tekstu oraz intencji rozmówców. W części sprawdzającej znajomość środków językowych w zadaniu opartym na materiale ilustracyjnym szóstoklasiści uzyskali aż 92 proc., ale w zadaniu 8. w tej samej części zaledwie 52 proc. Jest to zadanie, w którym uczniowie muszą uzupełnić luki w tekście wyrazami wybranymi z ramki. To zadanie okazało się najtrudniejsze w całym sprawdzianie, co może wynikać albo z nieznaności wyrazów w ramce, albo z braku umiejętności dopasowania ich do kontekstu. Jak twierdzi M. Smolik, potwierdzają to wyniki z części dotyczącej rozumienia tekstu pisanego, z której uczniowie również uzyskali 72 proc.

¹ Artykuły Moniki Cichmińskiej ukazywały się cyklicznie w kolejnych numerach czasopisma *Języki Obce w Szkole* w 2014 r. Wszystkie teksty dostępne są bezpłatnie na stronie kwartalnika: www.jows.pl [przypis red.].

Podsumowując: wynik sprawdzianu z języka angielskiego oraz innych języków obcych (z których wyniki było zbliżone) można uznać za satysfakcjonujący. Różnice procentowe pomiędzy częściami egzaminu są czymś zupełnie naturalnym i występują na wszystkich egzaminach pisemnych. Te różnice były również zgodne z przewidywaniami większości ekspertów i nauczycieli: to, że szóstoklasiści najlepiej wypadli w części na rozumienie ze słuchu nie jest niczym zaskakującym – w trakcie nauki języka obcego w szkole podstawowej to właśnie słuchanie jest tą umiejętnością, z którą uczniowie mają do czynienia najczęściej, szczególnie w pierwszych kilku latach nauki. Nie można też nie doceniać codziennej styczności dzieci z językiem angielskim, np. w czasie słuchania anglojęzycznych piosenek, oglądania kreskówek czy grania w różnego rodzaju gry. Nie dziwi też dobry wynik w części obejmującej znajomość funkcji językowych – zadania dotyczą bowiem języka znanego dzieciom z dialogów słuchanych w klasie, w których pojawia się typowy język funkcyjny.

Nie dziwi również fakt, że najslabiej wypadło zadanie nr 8, w którym należało uzupełnić luki w tekście. Nie od dziś to właśnie znajomość środków językowych wypada na egzaminach najgorzej – dotyczy to też egzaminu gimnazjalnego i maturalnego. Można więc chyba zaryzykować twierdzenie, że wyniki sprawdzianu odzwierciedlają realne umiejętności językowe uczniów. Nie można oczywiście wykluczać pewnej przypadkowości wyników, która jest naturalną cechą wszystkich testów o charakterze zamkniętym: zawsze może się zdarzyć, że uczeń będzie „strzelał” i przypadkiem wybierze prawidłową odpowiedź (statystycznie rzecz biorąc, nie można jednak założyć, że wszyscy uczniowie „strzelali” i średnio uzyskali 78 proc.).

Pojawiają się również głosy krytyczne odnoszące się do poziomu trudności sprawdzianu – że jest on zbyt łatwy jak na sześć lat nauki w szkole. Należy jednak pamiętać, że sześciu lat nauki języka przez młodsze dzieci nie da się porównać z sześcioma latami nauki przez nastolatków czy dorosłych: inne są postępy, inne tempo przyswajania nowych informacji i nabywania nowych umiejętności. Poza tym nadal widoczne są istotne różnice pomiędzy wynikiem sprawdzianu na terenach miejskich i wiejskich: według danych CKE średnia w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców była najwyższa i wyniosła 83 proc., w miastach od 20 do 100 tys. – 80 proc., w miastach do 20 tys. – 76 proc., a na terenach wiejskich – 74 proc. Dyrektor CKE Marcin Smolik (2015b), odpierając zarzuty

Należy pamiętać, że sześciu lat nauki języka przez młodsze dzieci nie da się porównać z sześcioma latami nauki przez nastolatków czy dorosłych: inne są postępy, inne tempo przyswajania nowych informacji i nabywania nowych umiejętności.

dotyczące zbyt niskiego poziomu egzaminów z języków obcych, odpowiedział, że nad podwyższeniem poziomów będzie można pomyśleć za kilka lat, obecnie zaś należy zająć się wyrównaniem poziomu znajomości języków obcych w całej Polsce. Trudno nie zgodzić się z taką opinią.

Czy warto uczyć „pod sprawdzian”?

Jak pisałam wcześniej w serii artykułów o sprawdzanie szóstoklasisty, za błąd uważam nadmierne przywiązywanie wagi do sprawdzianu, nie tylko ze względu na wiek uczniów (okres, kiedy łatwo jest ich znudzić mechanicznym „przerabianiem” zadań testowych lub wprowadzić w niepotrzebny stres przedegzaminacyjny) czy też fakt, że jego wyniki nie mają żadnego wpływu na przyszłość szóstoklasistów. Moja praktyka i doświadczenie wskazują, że zawsze należy zachować odpowiednie proporcje między czasem i energią poświęconym codziennej, rzetelnej pracy w klasie, a wysiłkami, które wkładamy w przygotowania do jakiegokolwiek egzaminu, niezależnie od jego nazwy. Oczywiście uczniowie muszą wiedzieć, jaki jest format egzaminu, z jakich części się on składa, czego oczekują od nich egzaminatorzy w każdym zadaniu, jakich pułapek mogą się spodziewać, jak zostaną ocenieni. Temu należy poświęcić dużo uwagi, ale warto to robić tak, by dzieci naprawdę zrozumiały istotę danego

egzaminu – nie zastąpi tego mechaniczne rozwiązywanie zadań i sprawdzanie wyników.

Niewątpliwie należy jednak wyciągnąć wnioski z rezultatów tegorocznego sprawdzianu i poświęcić więcej czasu na ćwiczenie tych umiejętności, które wypadły najsłabiej – a więc rozumienia tekstów pisanych i znajomości środków językowych. Nie warto jednak przerabiać z uczniami kolejnych zestawów egzaminacyjnych – raczej chodzi o to, byśmy my, nauczyciele, poświęcili więcej uwagi pracy z różnymi tekstami, nawet tymi, które znajdują się w książce ucznia – do każdego tekstu można przecież przygotować szereg pytań dotyczących zrozumienia ogólnego sensu, znajdowania szczegółowych informacji lub określania kontekstu czy intencji. Wszystkie te umiejętności można też bez większego wysiłku ćwiczyć na innych materiałach, np. na tekstach autentycznych, które dzieci mogą same znajdować choćby w Internecie. Ważne, by skupiać się na poszczególnych umiejętnościach czytania w regularnej pracy w klasie. Nie chodzi o to, by robić więcej zadań egzaminacyjnych, ale raczej o przesunięcie akcentów w codziennej pracy z uczniami. Należy mieć w pamięci to, nad czym jeszcze trzeba z dziećmi popracować: w końcu to my, nauczyciele, ustalamy, w jaki sposób pracować w klasie z danym tekstem, jakie pytania zadawać, jakie robić ćwiczenia i na co zwracać uwagę – każdy tekst może się potencjalnie stać zadaniem egzaminacyjnym.

Trzeba też pamiętać, aby przy każdej okazji zwracać uwagę na nauczanie słownictwa oraz gramatyki w kontekście (co jest piętą achillesową uczniów na każdym egzaminie). W tym konkretnym przypadku warto dość regularnie wykonywać z uczniami zadania z lukami, jeśli zdecydujemy, że jest ich za mało w podręczniku. Można też zachęcić dzieci do układania własnych zadań: uczniowie tworzą swoje zadanie z lukami z krótkiego tekstu z podręcznika lub zeszytu ćwiczeń, usuwają z tekstu trzy wyrazy i dodają trzy inne słowa, które są błędne, choć wydają się poprawne. Następnie uczniowie wymieniają się zadaniami i je rozwiązują. Takie ćwiczenie można przeprowadzać w formie konkursu – wtedy angażuje ono dzieci jeszcze bardziej, ale przede wszystkim jest to ćwiczenie bardzo aktywizujące, pogłębiające rozumienie zadania i jest zgodne z zasadami neurodydaktyki (Żylińska 2013).

Warto się zastanowić nad innymi wątpliwościami, jakie formułują niektórzy eksperci i nauczyciele: jaka jest rzeczywista wartość sprawdzianu, oprócz ustalenia, na jakim poziomie znajdują się szóstoklasiści i jakie umiejętności

To my, nauczyciele, ustalamy, w jaki sposób pracować w klasie z danym tekstem, jakie pytania zadawać, jakie robić ćwiczenia i na co zwracać uwagę – każdy tekst może się potencjalnie stać zadaniem egzaminacyjnym.

prezentują. W opinii niektórych uczniów, często nie czują się oni odpowiednio zmotywowani, aby z należytą uwagą poświęcić czas lekcyjny na zadania ze sprawdzianu: mówią, że sprawdzian jest zbyt łatwy lub zbyt trudny, albo też że nie widzą celu jego pisania. Takie podejście uczniów można nieco zmodyfikować, sprawiając, by przygotowanie do sprawdzianu stało się elementem oceniania kształtującego (formatywnego).

Sprawdzian a ocenianie kształtujące

Rozróżnienie między ocenianiem kształtującym (ang. *formative assessment*) a sumującym (ang. *summative assessment*) wprowadził Michael Scriven w roku 1967, i od tego czasu dyskutuje się o funkcjach tych sposobów oceniania, ich skuteczności czy potencjalnych wartościach (zob. Niemierko 2007; Opłocka 2009; Tarras 2005, 2007). Podstawowa różnica polega na tym, że celem oceniania sumującego jest ocena, czyli podsumowanie stanu wiedzy ucznia w danym momencie, podczas gdy ocenianie kształtujące polega na tym, że uczeń regularnie otrzymuje od nauczyciela informacje na temat swoich postępów i umiejętności, po to, by móc określić, jak ma się dalej uczyć.

Ocenianie kształtujące zdobywa w Polsce coraz więcej zwolenników. Od 2002 r. promowane jest przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (<http://www.ceo.org.pl/pl/ok>) jako podejście do oceniania, które zwiększa autonomię ucznia, jego motywację i poczucie odpowiedzialności za własne postępy w nauce, a nauczycielowi pozwala lepiej dostosować, zaplanować i zindywidualizować proces nauczania.

Pozornie może się wydawać, że każdy egzamin z natury rzeczy jest elementem oceniania sumującego, bo taka jest jego funkcja – informacja na temat postępów i umiejętności ucznia (w przypadku sprawdzianu – po sześciu latach obowiązkowej nauki języka obcego). Jeśli jednak chodzi o samo przygotowanie do sprawdzianu, to sytuacja wygląda nieco inaczej. Wydaje się, że może się ono stać elementem oceniania kształtującego na dwa różne sposoby.

Jak wspominałam wcześniej, nie należy dzieci straszyć sprawdzianem ani nadmiernie ich nim stresować. Trzeba jednak rzetelnie wytłumaczyć, o co chodzi w każdym zadaniu. Jednym ze sposobów przygotowania uczniów do sprawdzianu może być skupienie się na jednym typie zadań przez krótki czas. Przedstawiamy dany typ zadania uczniom, np. zadanie nr 8. Uczniowie czytają polecenie. Sprawdzamy, czy na pewno rozumieją, co mają zrobić, i prosimy o przeczytanie tekstu oraz uzupełnienie luk. Nie podajemy wyników, ale rozmawiamy z uczniami: czy zadanie było łatwe, jeśli nie – co sprawiło im trudność i jak mogą sobie z tym poradzić. Następnie uczniowie porównują odpowiedzi w parach i dopiero wtedy podajemy wyniki na tablicy oraz je omawiamy: co okazało się najtrudniejsze i dlaczego, w jakie dzieci wpadły „pułapki”. Wracamy do tego samego ćwiczenia dość szybko, na następnej lekcji lub po kilku dniach. Zanim pokażemy zadanie, powtarzamy z uczniami wnioski, do których doszliśmy razem, i prosimy, by dzieci zapamiętały, na co mają zwracać uwagę (przypomina to strategię NaCoBeZu, która stosowana jest w ocenianiu kształtującym, por. <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/elementy-oceniania-ksztaltujacego>). Następnie postępujemy tak jak poprzednio. Ważne jest, by uczniowie sami nauczyli się dostrzegać to, co już umieją, a czego niewiedzieli, jak radzić sobie z trudnościami, jak się skupić na danym zadaniu. Całą procedurę powtarzamy kilkakrotnie, aż sami zauważymy wyraźny postęp. Taka strategia sprawia, że po kilku razach uczniowie (a przynajmniej duża ich grupa) sami dostrzegają, że już wiedzą, o co chodzi w danym zadaniu, i uznają je za łatwe (lub przynajmniej łatwiejsze, niż im się na początku wydawało).

Można również podejść do przygotowania do sprawdzianu w nieco inny sposób. W równych odstępach czasu, np. co miesiąc lub półtora, robimy z uczniami na lekcji cały sprawdzian, a potem podajemy nie tylko wyniki, ale przede wszystkim dokładną informację zwrotną na temat tych części sprawdzianu, z którymi uczniowie dobrze sobie radzą, oraz tego, co stanowi dla nich trudność. Należy również z dziećmi porozmawiać o tym, co

mogą zrobić lepiej, i na jakie pułapki i trudności zwracać uwagę, oraz jakie słownictwo czy struktury gramatyczne muszą jeszcze powtórzyć. Przy kolejnym podejściu do próbnego sprawdzianu można wrócić do tych informacji i przypomnieć je uczniom, aby wiedzieli, na co powinni zwracać uwagę. Ważne jest, aby nie skupiać się na wyniku, ale koncentrować się na postępach, jakie robią uczniowie, i tych elementach, z którymi uczniowie radzą sobie coraz lepiej, aby chwalić za wykonaną pracę, tłumaczyć i objaśniać to, czego uczniowie nie rozumieją, oraz powtarzać więcej materiału i umiejętności, z którymi uczniowie radzą sobie gorzej. Doświadczenia pokazują, że takie podejście nie tylko pogłębia zrozumienie zadań na sprawdzianie, zmniejsza obawy i stres, pozwala uniknąć rutyny, ale przede wszystkim ma wpływ na lepszy wynik na rzeczywistym sprawdzianie.

Podsumowując: niezależnie od wątpliwości, jakie się pojawiają w kwestii wyników sprawdzianu szóstoklasistów z języka angielskiego, można chyba mówić o sukcesie – na pewno warto jednak pamiętać o różnicach pomiędzy uczniami z terenów miejskich i wiejskich. Nie można też zapominać o fakcie, że sprawdzian nie testuje umiejętności mówienia – a tu na pewno również pojawiłyby się duże dysproporcje między uczniami.

Bibliografia

- Opłocka, U. (2009) Między ocenianiem uczenia się i ocenianiem dla uczenia się. W: *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*. Kielce, 455-462.
- Niemierko, B. (2007) *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Scriven, M. (1967) *The Methodology of Evaluation*. W: R.E. Stake (red.) *Curriculum evaluation*, nr 1. Chicago.
- Smolik, M. (2015a) *Wstępne informacje o wynikach sprawdzianu w 2015 roku* [online] [dostęp: 01.08.2015] <www.cke.edu.pl>.
- Smolik, M. (2015b) PASE alarmuje o niskim poziomie egzaminów z języków obcych w polskich szkołach. W: *News Serwis* [online] [dostęp 06.08.2015] <<http://www.news-serwis.pl/pase-alarmuje-o-niskim-poziomie-egzaminow-z-jezykow-obcych-w-polskich-szkolach/>>.
- Tarras, M. (2005) Assessment – Summative and Formative – Some Theoretical Reflections. W: *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, nr 4, 466-478.
- Tarras, M. (2007) Machinations of Assessment: Metaphors, Myths and Realities. W: *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 15, nr 1, 53-68.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

dr Monika Cichmińska

Pracownik Katedry Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Doświadczona nauczycielka i trenerka. Autorka materiałów dydaktycznych i akademickich.



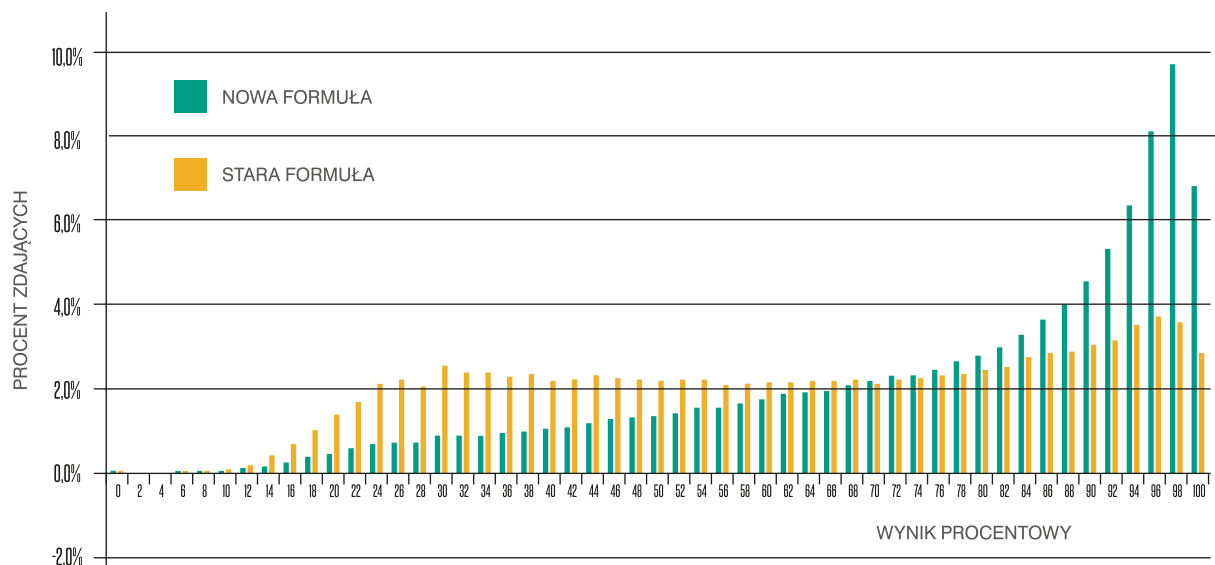
Egzamin maturalny z języka angielskiego 2015: wyniki i wnioski

Beata Trzcńska

Na lekcjach bardzo często powtarzamy uczniom, że nie wystarczy znać pojedyncze słowa, aby się skutecznie porozumieć. Trzeba wiedzieć, co one znaczą i w jakim kontekście każdego z nich można użyć, aby przekazać to, co chcemy. Podobnie jest w przypadku wyników egzaminu maturalnego. Nie wystarczy popatrzeć na podstawowe dane statystyczne, takie jak: średni wynik, zdawalność czy mediana. Trzeba odczytywać te wskaźniki tak, jak słowa w tekście, czyli uwzględniając odpowiedni kontekst. W przeciwnym wypadku wyciągnięte wnioski mogą być niepełne lub nietrafne.

Jest to szczególnie istotne w tym roku, gdyż w przeciwieństwie do kilkunastu poprzednich sesji egzaminacyjnych nie wszyscy absolwenci szkół ponadgimnazjalnych rozwiązywali zadania z tego samego arkusza egzaminacyjnego. Absolwenci liceów ogólnokształcących, realizujący w szkole nową podstawę programową wprowadzoną przez MEN w 2009 r., przystępowali do egzaminu w nowej formule, podczas gdy absolwenci techników, liceów profilowanych oraz liceów i techników uzupełniających mieli przed sobą arkusz egzaminacyjny zgodny ze standardami wymagań, na których oparte były arkusze egzaminacyjne w latach 2005-2014 (stara formuła). Analizując parametry statystyczne tegorocznego egzaminu, trzeba więc brać pod uwagę wyniki obydwu tych grup.

Przyjrzyjmy się najpierw rozkładowi wyników egzaminu na poziomie podstawowym (Wykres 1.). Rozkład wyników absolwentów realizujących nową podstawę programową jest wyraźnie przesunięty w stronę wyników wysokich. Trzeba jednak pamiętać, że są to wyłącznie absolwenci liceów ogólnokształcących, a ta grupa także w latach ubiegłych uzyskiwała na egzaminie maturalnym znacznie wyższe wyniki niż kończący pozostałe typy szkół. W ogromnej większości są to osoby, które języka angielskiego uczyły się przynajmniej od czwartej klasy szkoły podstawowej, często także poza szkołą, więc fakt, że większość z nich osiągnęła wysokie wyniki na egzaminie odpowiadającym poziomowi B1 jest jak najbardziej naturalny. Średni wynik w tej grupie wyniósł 77 proc., a odsetek osób, które zdały egzamin, 97 proc.



Wykres 1. Rozkład wyników – poziom podstawowy. Źródło: CKE

Rozkład wyników absolwentów przystępujących do egzaminu w starej formule pokazuje, że umiejętności językowe tej grupy zdających są bardziej zróżnicowane niż w przypadku osób, które przystąpiły do egzaminu wedle nowych zasad. Wykres jest spłaszczony, przy czym można wyróżnić dwie duże kohorty zdających. Jedna z nich (ok. 20 proc.) to maturzyści z wynikami powyżej 88 proc., a druga (ok. 18 proc.) to osoby, które osiągnęły wyniki pomiędzy 24 a 40 proc. Warto też pamiętać, że do egzaminu w starej formule oprócz tegorocznych absolwentów techników oraz innych szkół ponadpodstawowych przystępowali też maturzyści, którzy zdawali egzamin w latach ubiegłych i chcieli poprawić swój wynik. W przypadku egzaminu w starej formule zarówno średni wynik, jak i odsetek osób, które zdały egzamin, były niższe niż w przypadku egzaminu w nowej formule i wyniosły odpowiednio 63 proc. i 90 proc. Większe zróżnicowanie umiejętności językowych w tej grupie potwierdza też wyższe odchylenie standardowe (stara formuła – 25 proc., nowa formuła – 22 proc.).

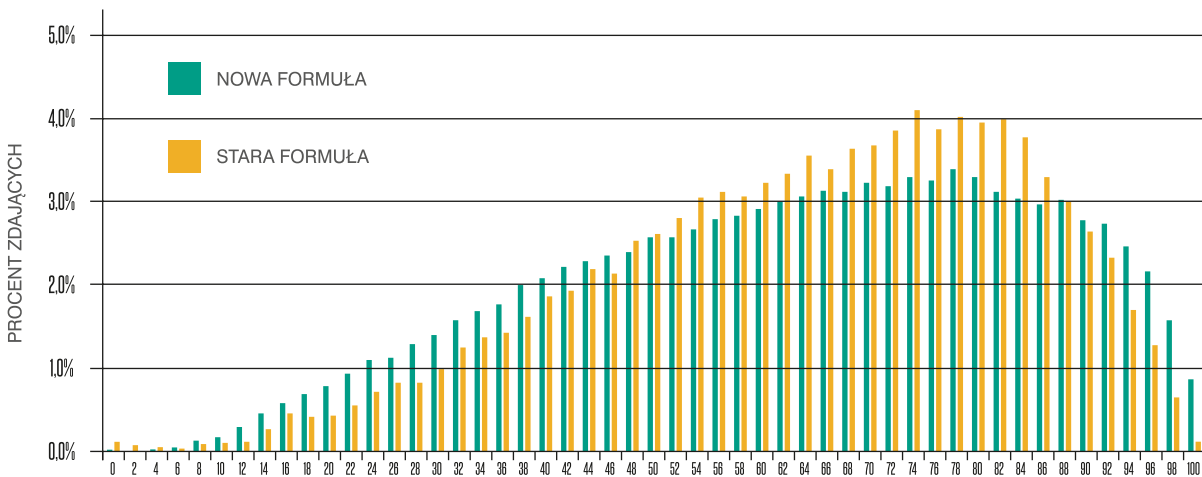
Na poziomie rozszerzonym rozkłady wyników osób przystępujących do egzaminu w starej i nowej formule są bardziej wyrównane niż na poziomie podstawowym (Wykres 2.). Mogłoby to oznaczać, że te grupy są dużo bardziej jednorodne, ale także tutaj kontekst, w tym przypadku populacja zdających przystępujących do każdego z tych egzaminów, to informacja kluczowa dla właściwej interpretacji wyników. Przede wszystkim obserwujemy znaczną

różnicę w liczebności tych grup: do egzaminu w starej formule przystąpiło 16 305 absolwentów, natomiast do egzaminu w nowej formule 88 727 osób. Co ważniejsze, zasady przystępowania do egzaminu na poziomie rozszerzonym były różne. W przypadku starej formuły zdawanie egzaminów dodatkowych (na poziomie rozszerzonym) jest dobrowolne, natomiast według zasad przystępowania do egzaminu w nowej formule maturzysta musi zdawać jeden przedmiot na poziomie rozszerzonym. Około 50 proc. absolwentów liceów ogólnokształcących wybrało w tym roku język angielski. Nie wszystkim ten egzamin był potrzebny do rekrutacji na studia i nie wszyscy byli zmotywowani do osiągnięcia jak najwyższego wyniku. Stąd prawdopodobnie nieco wyższy średni wynik absolwentów przystępujących do egzaminu w starej formule (65 proc.) niż absolwentów rozwiązujących zadania z arkusza zgodnego z nową podstawą programową (63 proc.).

Od roku szkolnego 2015/2016 wszyscy absolwenci szkół ponadgimnazjalnych będą przystępować do egzaminu opartego na wymaganiach podstawy programowej. Dlatego też w dalszej części artykułu analiza tegorocznego egzaminu będzie dotyczyła wyników egzaminu w nowej formule.

Główne zmiany w arkuszach egzaminacyjnych od 2015 r.

Nowa podstawa programowa z języków obcych nowożytnych była zmianą raczej ewolucyjną niż rewolucyjną, ale jej



Wykres 2. Rozkład wyników – poziom rozszerzony. Źródło: CKE

WYNIK PROCENTOWY

wprowadzenie dało impuls do zrewidowania kształtu i merytorycznej zawartości egzaminów po niemal 10 latach ich przeprowadzania w niezmienionej formie.

Najważniejsze innowacje merytoryczne, ściśle związane z kształtem arkuszy egzaminacyjnych oraz ocenianiem prac zdających, to:

- poszerzenie zakresu umiejętności sprawdzanych w arkuszach egzaminacyjnych (np. zwiększony udział zadań sprawdzających ogólne rozumienie tekstu oraz włączenie do arkusza na poziomie podstawowym zadań sprawdzających rozpoznawanie związków między częściami tekstu i znajomość środków językowych, a do arkusza na poziomie rozszerzonym zadań sprawdzających oddzielanie faktów od opinii);
- zwiększenie wszechstronności pomiaru poprzez zwiększenie liczby tekstów, na których są oparte zadania egzaminacyjne, oraz zróżnicowanie ich długości i rodzajów;
- zmiana rozkładu wagi poszczególnych części arkuszy egzaminacyjnych (np. zwiększenie procentowego udziału zadań sprawdzających znajomość struktur leksykalno-gramatycznych na poziomie rozszerzonym);
- zmiana kryteriów oceniania wypowiedzi pisemnych zdających, w tym:
 - położenie nacisku w kryterium treści na rozwijanie wypowiedzi,
 - wprowadzenie *spójności i logiki wypowiedzi* jako oddzielnego kryterium,

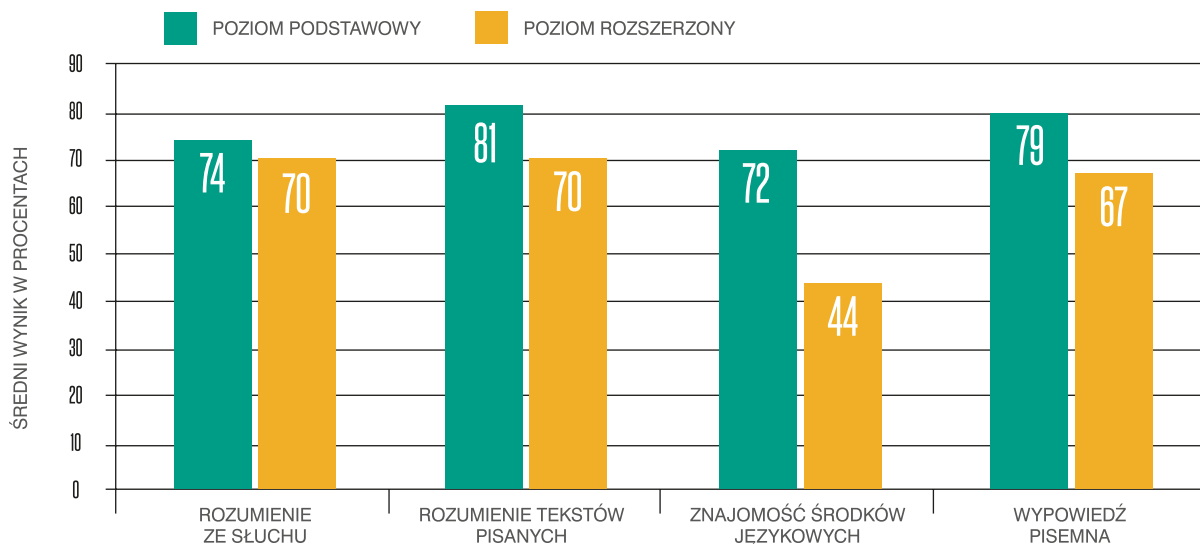
- zwrócenie uwagi na precyzję wypowiedzi w kryterium zakresu środków językowych,
- rezygnacja z „ilościowej” metody oceniania poprawności językowej na rzecz oceny uwzględniającej zarówno liczbę błędów, jak i ich wpływ na komunikację.

Szczegółowo główne przyczyny i zakres zmian związanych z egzaminami z języków obcych omówione zostały w artykule dr. Marcina Smolika *Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012-2015*, który ukazał się w numerze 1/2012 *Języków Obcych w Szkole*.

Wyniki zdających w zakresie sprawdzanych umiejętności

Zadania w arkuszach z języków obcych (zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym) sprawdzają spełnienie wymagań ogólnych i szczegółowych podstawy programowej w ramach czterech obszarów: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych oraz wypowiedź pisemna. Średnie wyniki tegorocznych absolwentów liceów ogólnokształcących przedstawia Wykres 3.

Zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym wyniki w poszczególnych częściach arkuszy są porównywalne. Wyjątkiem jest znajomość środków językowych na poziomie rozszerzonym. Na wyraźnie niższy wynik maturzystów w tej części arkusza miały wpływ przede wszystkim dwa zadania otwarte wymagające poprawnego zastosowania struktur leksykalno-gramatycznych.



Wykres 3. Średni wynik w zakresie poszczególnych obszarów umiejętności. Źródło: CKE

Warto podkreślić, że arkusze egzaminacyjne zostały tak zaplanowane, aby sprawdzić jak najwięcej wymagań szczegółowych w ramach każdej testowanej umiejętności. Analiza wyników pozwala więc wskazać te wymagania, które zostały lepiej opanowane, oraz te, których spełnienie było większym wyzwaniem dla zdających.

- Zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym zdający uzyskali wysokie wyniki za zadania sprawdzające ogólne rozumienie wypowiedzi (określanie głównej myśli tekstu; określanie głównej myśli poszczególnych części tekstu; określanie intencji autora/nadawcy tekstu oraz określanie kontekstu sytuacyjnego). Średni wynik za wszystkie zadania sprawdzające te umiejętności wyniósł 81 proc. na poziomie podstawowym i 76 proc. na poziomie rozszerzonym. Jedynym zadaniem, które okazało się większym wyzwaniem dla zdających, było zadanie 5.3. w części sprawdzającej rozumienie tekstów pisanych (poziom podstawowy).

5.3.

The text describes an unusual way of:

- changing bad eating habits.*
- documenting one's meals.*
- preparing food in an artistic way.*

Tekst 3.

AN ARTIST'S IDEA

David Meldrum, a graphic designer, has painted every meal he's consumed for a year. His project shows cuisine ranging from fast food delivered in plastic trays to his mother's homemade dishes. Mr. Meldrum used acrylic paints, watercolours, pen and ink to make the pictures, which also include everything he drank with his food. And the result is a shockingly honest portrait of his eating habits, with 1360 cups of coffee and hundreds of chocolate bars.

Komentarz

60 proc. zdających słusznie uznało, że tekst opisuje niezwykle sposób dokumentowania spożywanych posiłków. Jednak atrakcyjne okazały się obydwa dystraktory (A i C). Każdy z nich wybrało ok. 20 proc. zdających. Osoby, które wybrały opcję A, prawdopodobnie sugerowały się ostatnim zdaniem tekstu, gdzie jest mowa o nawykach żywieniowych. Natomiast dla zdających, którzy wybrali opcję C, wskazówką zapewne był tytuł i informacje dotyczące sposobu prezentowania posiłków. Jednak w tekście nie było mowy ani o zmianie sposobu odżywiania, ani o sposobie przygotowywania posiłków. Wskazuje to na to, że zdający nie przeczytali uważnie trzonu zadania lub nie zrozumieli części tekstu i opierali się jedynie na podobieństwie słów w tekście i zadaniu.

- Niższe wyniki zdający uzyskali w zadaniach sprawdzających wyszukiwanie w tekście informacji szczegółowych. Średni wynik za zadania sprawdzające tę umiejętność to 75 proc. na poziomie podstawowym i 67 proc. na poziomie rozszerzonym. W przypadku poziomu podstawowego na ten niższy wynik miały wpływ przede wszystkim zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu, za które maturzyści uzyskali średnio 13 proc. mniej punktów niż za zadania sprawdzające rozumienie tekstów pisanych. Na poziomie rozszerzonym wyniki uzyskane w obydwu częściach arkusza były porównywalne.

Najtrudniejsze w arkuszu egzaminacyjnym na poziomie podstawowym okazało się zadanie 3.1.

3.1.

The announcement about the Group Fitness Programme includes information about:

- A.** *the weekly cost of the programme.*
- B.** *the types of exercises on offer.*
- C.** *the trainers' experience.*

Transkrypcja

Next month we're starting our very first Group Fitness Programme. You can get all the details of the dates and activities included in the programme at the reception. The programme will be run by our best instructors. They've been with us for at least five years and have worked with different age groups. And if you join the programme today and pay for the first month, you'll get a free consultation with an expert specializing in healthy diets.

Komentarz

Podobnie jak we wcześniej omawianym zadaniu 5.3. część zdających prawdopodobnie nie zwróciła uwagi na trzon zadania. Wymagane było wskazanie informacji, która została zawarta w ogłoszeniu – 58 proc. zdających wybrało poprawną odpowiedź C. Ogłoszenie odnosi się do stażu pracy instruktorów oraz do ich pracy z różnymi grupami wiekowymi, natomiast nie zawiera ono informacji o rodzaju oferowanych zajęć ani o kosztach uczestnictwa w tym programie. Tymczasem prawie jedna trzecia zdających wybrała odpowiedź B. Prawdopodobnie skupili się oni na fragmencie dotyczącym zajęć oferowanych w ramach programu, ale nie zwrócili uwagi na to, że w tekście nie jest

wskazany rodzaj oferowanych zajęć, a słuchacze odsyłani są w tej sprawie do recepcji.

Z kolei na poziomie rozszerzonym największym wyzwaniem dla zdających było poprawne rozwiązanie zadania 2.4.

Fragment zadania

This speaker mentions:

- B.** *an amount of money already donated to finance an animal shelter.*
- D.** *legislation which will soon be introduced.*

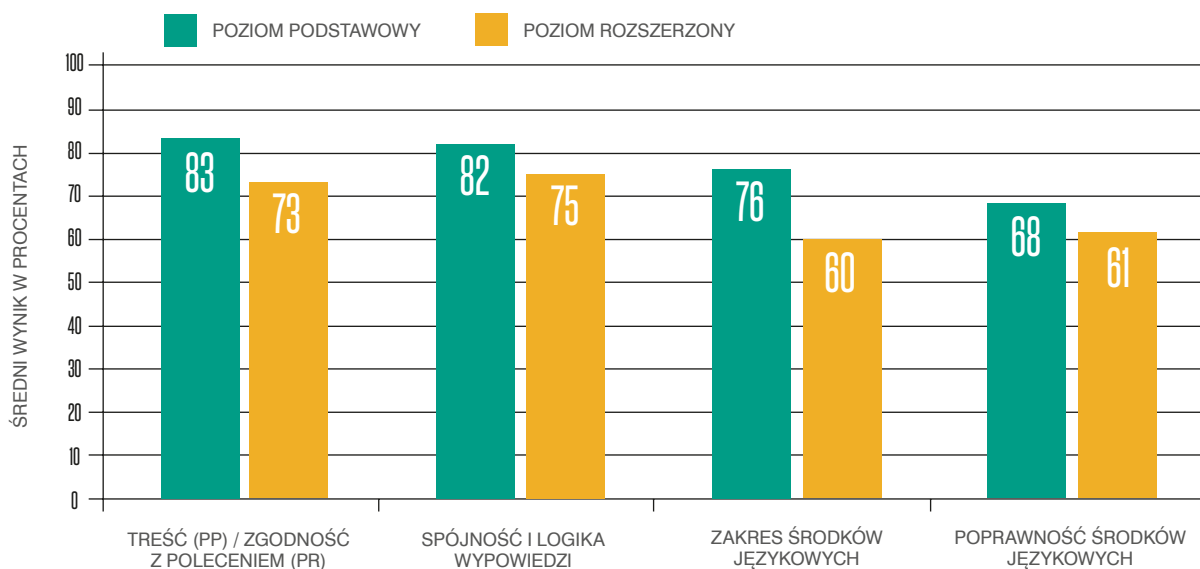
Transkrypcja

With more than 125 years of service to animals on the island, the Guernsey Society for the Prevention of Cruelty to Animals has announced plans to renovate part of its animal shelter headquarters in St. Andrews. The development will involve the reconstruction of two buildings so that they will conform to the upcoming changes in animal welfare law, which will become effective this September. When the work is completed, the shelter will have a building that's up to the highest standards. The work is planned to finish next year and is estimated to cost £1.8 million. The society hopes to obtain a substantial amount of the money through fundraising.

Komentarz

To zadanie okazało się trudne. Rozwiązało je poprawnie tylko 36 proc. zdających. Trzeba było zrozumieć, że przebudowa części schroniska jest związana z przepisami dotyczącymi traktowania zwierząt, co ma być wprowadzone we wrześniu. Należało wybrać odpowiedź D. Tymczasem bardzo atrakcyjna okazała się odpowiedź B. Wybrała ją ponad połowa zdających. Może to wskazywać, że zasugerowali się oni tym, że jest mowa o pieniądzach i nie zwrócili uwagi, że kontekst, w jakim się one pojawiają, jest zupełnie inny. Mówi się tu o oczekiwanych kosztach przebudowy i zbiórce pieniędzy na ten cel, a nie o pieniądzach już przekazanych na sfinansowanie schroniska.

- Zdający dobrze poradzi sobie z rozwiązaniem zadań sprawdzających rozpoznawanie związków między częściami tekstu. W ubiegłych latach zadania polegające na uzupełnieniu tekstu zdaniem były wykorzystywane jedynie na



Wykres 4. Średni wynik w zakresie poszczególnych kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej. Źródło: CKE

poziomie rozszerzonym, natomiast od tego roku zadanie tego typu znajduje się także w arkuszu na poziomie podstawowym. Wysokie średnie wyniki (78 proc. na poziomie podstawowym oraz 74 proc. na poziomie rozszerzonym) pokazują, że ta umiejętność jest dobrze opanowana przez większość zdających. Łatwiejsze są dla zdających te zadania, w których zdania do wstawienia można zidentyfikować dzięki czytelnym powiązaniom gramatycznym lub leksykalnym. Większym wyzwaniem jest uzupełnianie tekstu zdaniami, których wstawienie wymaga przede wszystkim identyfikacji powiązań logicznych między częściami tekstu.

- Umiejętnością, którą podstawa programowa uwzględnia jedynie na poziomie rozszerzonym, jest oddzielanie faktów od opinii. Zadania sprawdzające tę umiejętność mogą wystąpić w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu lub rozumienie tekstów pisanych. Zadanie 1.3. z tegorocznego arkusza egzaminacyjnego (poniżej) rozwiązało poprawnie 72 proc. zdających.

1.3.

Which of the following is stated in the text as an opinion, not a fact?

A. In medieval times football matches were played to solve conflicts.

B. Football matches nowadays unify fans rather than provoke fights.

C. The media are to blame for the negative image of football fans.

Transkrypcja

You may arrive in the UK thinking you know all about British people. But do the stereotypes hold true? One of them refers to Brits as football hooligans. Now let me dispel this myth once and for all. There's no denying that Brits invented the game. We know from history that in ancient and medieval times, sports events were sometimes held to settle disagreements. With its seemingly bizarre tribal loyalties, the modern British game could be said to express similar needs. Of course, fans are visible and vocal but only a tiny minority have fights. To my mind, this sport rather brings supporters together, regardless of whether they celebrate victory or have to accept defeat. The results of a survey by the Social Issues Research Centre show that English fans are most commonly associated with violence because of the amount of media attention devoted to it. This is where the stereotype comes from.

Komentarz

To zadanie sprawdzało umiejętność, która do tej pory nie podlegała ocenie na egzaminie maturalnym. Oprócz stwierdzenia, czy dana informacja występuje w tekście, maturzyści musieli każdą z nich zakwalifikować jako fakt lub opinię i wybrać to stwierdzenie, które występuje w tekście jako opinia. Wskazówką do wybrania poprawnej odpowiedzi B było występujące na początku zdania wyrażenie „To my mind”. Drugą najczęściej wybieraną odpowiedzią była opcja C. Osoby, które wybrały tę odpowiedź, nie zwróciły uwagi, że obwinianie mediów za negatywny wizerunek fanów piłki nożnej to nie opinia osoby mówiącej, ale fakt ukazany w przeprowadzonym badaniu.

- Zadania sprawdzające znajomość środków językowych do tej pory występowały jedynie w arkuszach na poziomie rozszerzonym i zawsze były dla zdających największym wyzwaniem. Tegoroczne wyniki potwierdzają tę prawidłowość. Na poziomie rozszerzonym średni wynik osiągnięty przez zdających w tej części arkusza to 44 proc. W zadaniu polegającym na uzupełnieniu luk w tekście zdający lepiej poradzili sobie z lukami, których uzupełnienie wymagało znajomości konkretnego wyrażenia lub struktury gramatycznej. Trudniejsze były te zadania, w których rozwiązanie wymagało zrozumienia dłuższego fragmentu tekstu, a powiązania między zdaniami lub fragmentami tekstu miały charakter logiczny. Przyjrzyjmy się fragmentowi zadania 8.

8.

Should we think of the newspaper as an everlasting institution? It might seem that the newspaper was born many generations ago and, 8.1. _____ very recently, had no competition. Of course this is not true. In the 1920s, it was the invention of the radio 8.2. _____ was supposed to kill the newspaper. Then it was TV news and the Internet. The newspaper has evolved and adapted. One of the examples of such changes is the disappearance of the evening edition newspaper due to TV news.

Komentarz

Lukę 8.1. uzupełniło poprawnie słowem *until* tylko 15 proc. zdających. Większość wyrazów, które

*wpisywali maturzyści, np.: not, mainly, before, pasowała do wyrażenia *very recently*, jednak były one nielogiczne w kontekście całego akapitu oraz interpunkcji w tym zdaniu. Dużo łatwiejsze okazało się zadanie 8.2., w którym lukę należało uzupełnić słowem *that* lub *which*. Luka występowała w typowej konstrukcji *It was... that/which... i sprawdzała przede wszystkim znajomość samej struktury gramatycznej. Uzupełnienie tej luki nie zależało tak bardzo od zrozumienia tekstu.**

Trudne okazały się także zadania sprawdzające zastosowanie mieszanego okresu warunkowego (zadanie 9.4.) oraz uzupełnianie zdania z wyrażeniem/konstrukcją *prevent sb from doing sth* (zadanie 9.3.).

W tym roku po raz pierwszy zadania zamknięte sprawdzające znajomość środków językowych zostały włączone także do arkusza na poziomie podstawowym. Zdający uzyskali tutaj średnio 72 proc. punktów i jest to wynik porównywalny z wynikami uzyskanymi w pozostałych częściach arkusza. Wyniki pokazują, że maturzyści przystępujący do egzaminu na poziomie podstawowym wyraźnie lepiej radzą sobie z zadaniami sprawdzającymi znajomość struktur gramatycznych (np. strona bierna) niż z zadaniami wymagającymi wykazania się znajomością słownictwa (np. związków frazeologicznych, czasowników frazowych oraz synonimów pasujących do słów/wyrażeń zaznaczonych w zadaniu).

- Tworzenie wypowiedzi pisemnej to jedna z najbardziej złożonych umiejętności sprawdzanych na egzaminie. Uzyskanie maksymalnej liczby punktów wymaga nie tylko pełnej realizacji polecenia, ale także wykazania się odpowiednio szerokim dla danego poziomu egzaminu zasobem środków językowych, umiejętnością poprawnego ich zastosowania i przedstawienia swoich myśli w sposób spójny i logiczny. Wysokie wyniki uzyskane przez absolwentów liceów na poziomie podstawowym (średni wynik 79 proc.) pokazują, że większość z nich opanowała umiejętności wskazane w podstawie programowej. Niższe były w tej części egzaminu wyniki absolwentów, którzy przystąpili do egzaminu na poziomie rozszerzonym (średni wynik 67 proc.). Zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym zdający uzyskali wyższe wyniki za treść/zgodność z poleceniem oraz za spójność i logikę

wypowiedzi niż za umiejętności *stricte* językowe, czyli zasób i poprawność środków językowych. (Wykres 4.)

Wnioski do pracy z uczniami

Analiza wyborów zdających w zadaniach zamkniętych pokazuje, że bardzo często maturzyści udzielają odpowiedzi na podstawie pojedynczych słów powtarzających się w tekście słuchanym lub czytanim i zadaniu, a za mało uwagi zwracają na kontekst, w jakim te wyrazy występują. Bardzo ważne jest, aby przygotowując uczniów do egzaminu, zachęcać ich do bardziej wnikliwej analizy powiązań między tekstem a zadaniem. Powinni oni być w stanie wskazać fragment tekstu, który uzasadnia wybór poprawnej odpowiedzi, oraz podać powody odrzucenia pozostałych opcji. Ważne jest też, aby zdający po wybraniu poprawnej odpowiedzi upewnili się, że żaden jej element nie jest sprzeczny z tekstem, ponieważ aby odpowiedź była uznana za poprawną, musi w pełni wynikać z tekstu.

W zadaniach polegających na uzupełnieniu tekstu właściwym zdaniem lub słowem wyraźnie widać, że maturzyści uzyskują niższe wyniki, kiedy rozwiązanie zadania wymaga zrozumienia dłuższego fragmentu tekstu lub logicznego połączenia informacji z różnych części tekstu. Aby doskonalic takie umiejętności uczniów, warto przygotowywać ćwiczenia polegające na układaniu fragmentów tekstu we właściwej kolejności oraz łączeniu różnych części tekstu w logiczną całość, np. za pomocą spójników i leksykalnych wskaźników zespolenia (ang. *linking devices*). Dobrą praktyką byłoby też zwracanie uwagi na tego typu wyrażenia i ich funkcje w tekstach omawianych na lekcjach. W ten sposób uczniowie nie tylko rozwiną swoją świadomość tego, czym jest tekst i co sprawia, że stanowi on spójną całość, ale może to także pozytywnie wpłynąć na jakość tworzonych przez nich tekstów własnych oraz wyższe wyniki w zadaniach sprawdzających znajomość środków językowych.

Według nowej podstawy programowej jednym z wymagań szczegółowych jest kształtowanie świadomości językowej ucznia. Opanowanie tego wymagania nie jest bezpośrednio sprawdzane w zadaniach egzaminacyjnych, jednak kształtowanie świadomości językowej jest bardzo ważne w przygotowywaniu uczniów do egzaminu. W przypadku zadań sprawdzających rozumienie wypowiedzi może być pomocne zwracanie uwagi uczniów na podobieństwa

między językami. Czasami nawet nie znając znaczenia słowa w języku angielskim, możemy się go domyślić poprzez podobieństwo do słów w języku polskim (np. *reprimand, be deported, negotiate*) lub innym języku, którego się uczymy. Jednak jeszcze ważniejsze jest zwracanie uwagi uczniów na specyfikę danego języka, swoisty sposób wyrażania znaczeń naturalny dla jego rodzimych użytkowników. Ważne jest, aby wprowadzając podczas lekcji struktury charakterystyczne dla języka angielskiego (np. *there is/there are, used to*), zwracać uwagę uczniów na odmienność funkcjonowania tych struktur w języku polskim. Ograniczy to stosowanie przez uczniów dosłownych tłumaczeń (tzw. kalk językowych), a jednocześnie powinno pozytywnie wpłynąć na precyzję i poprawność wypowiedzi tworzonych przez uczniów oraz na wyniki uzyskiwane przez nich w części arkusza sprawdzającej znajomość środków językowych.

Sprawą bardziej techniczną niż merytoryczną jest zwrócenie uwagi uczniów na konieczność uważnego czytania poleceń, zwłaszcza w zadaniach sprawdzających znajomość środków językowych. Te zadania są zwykle układane w taki sposób, aby wymusić zastosowanie konkretnej struktury gramatycznej lub wyrażenia leksykalnego. W związku z tym polecenia zawierają często dodatkowe warunki, które należy spełnić, aby otrzymać punkt za rozwiązanie zadania (np. ograniczenie liczby słów, konieczność przekształcenia lub zachowania w niezmienionej formie podanych wyrazów). Pominięcie któregokolwiek z takich warunków oznacza zwykle utratę punktów.

Przygotowując uczniów do egzaminu maturalnego w przyszłym roku, warto skorzystać ze *Zbiorów zadań*, które zostały opracowane w ramach projektu *Budowa banków zadań* i zostaną udostępnione na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w ostatnim kwartale 2015 r. (oddzielnie dla poziomu podstawowego i rozszerzonego). Będą one zawierać przykładowe zadania sprawdzające wymagania nowej podstawy programowej i liczne komentarze do zadań oraz wskazówki dla uczniów dotyczące sposobu ich rozwiązywania.

Beata Trzcńska

Starszy ekspert w Zespole Języków Obcych CKE odpowiedzialny za egzamin maturalny z języka angielskiego. Członek zespołu, który opracował nową formułę egzaminu maturalnego z języków obcych.



O niektórych problemach związanych z ocenianiem sprawności mówienia

Emilia Podpora-Polit

Specjaliści jednogłośnie przyznają, że pomiar i ocena umiejętności mówienia w języku obcym to niezwykle trudne zadania. I chociaż egzaminy z mówienia są przeprowadzane na masową skalę od wielu lat, liczba rzetelnych badań i opracowań naukowych na ten temat jest na gruncie polskim, w moim przekonaniu, niewystarczająca. W niniejszym artykule na podstawie części ustnej egzaminu maturalnego z języka niemieckiego chciałabym przybliżyć niektóre problemy związane z testowaniem sprawności mówienia w języku obcym.

Na początku warto się zastanowić nad tym, co sprawdza test w zakresie mówienia. W *Dictionary of Language Testing* pod hasłem *speaking test* znajdziemy wyjaśnienie: *ocena umiejętności mówienia w języku docelowym (an assessment of the ability to speak target language*, Davies i in. 1999:182). Umiejętność mówienia w języku obcym obejmuje elementy językowe, takie jak: prawidłowe stosowanie struktur leksykalnych i gramatycznych, wymowy, intonacji i wzorców rytmicznych oraz elementy komunikacyjne, jak np.: umiejętność przekazywania informacji, komunikowania intencji, prowadzenia rozmowy, wypowiadania się na różne tematy (Komorowska 2002:103-104). Posługiwanie się językiem obcym w mowie oznacza również opanowanie umiejętności rozumienia ze słuchu, która towarzyszy każdej interakcji werbalnej (Kucharczyk 2006:231). Jak więc widać, mówienie jest sprawnością złożoną, składającą się z wielu umiejętności cząstkowych. Istotne w ocenianiu jest to, aby jak najwięcej umiejętności zostało „zmierzonych”.

Egzaminator to też człowiek

Jak już wspomniałam, prawidłowe przeprowadzenie egzaminu ustnego z języka obcego i wystawienie obiektywnej oceny wbrew pozorom, nie jest łatwe. Po pierwsze, egzamin ten odbywa się w czasie rzeczywistym, a jego przebieg najczęściej nie jest nagrywany. Egzaminator musi dokonywać oceny podczas trwania egzaminu i nie ma możliwości wyjaśnienia jakichkolwiek wątpliwości poprzez odsłuchanie nagrania. Po drugie, w określonym czasie (zazwyczaj kilku godzin) do egzaminu przystępuje kilkunastu uczniów. Każdy egzamin składa się zaś z kilku etapów. Całość przebiega niezwykle szybko, wręcz „taśmowo”. Naturalnym skutkiem takiego wysiłku jest obniżenie koncentracji i zmęczenie osób egzaminujących, a to może prowadzić do obniżenia wiarygodności wystawianych przez nie ocen (Jung 1997:74). Po trzecie, podczas oceniania sprawności mówienia osoba egzaminująca wchodzi w bezpośrednią interakcję ze zdającym. Dlatego istotne znaczenie ma też jej *osobowość, sposób bycia i ogólne*

Egzaminy ustne są dla większości uczniów doświadczeniem stresującym. Świadomość tego, że wypowiedziane podczas egzaminu słowa mogą wpłynąć na zakres możliwości wyboru określonej drogi zawodowej, wywołuje czasami paraliżujący lęk i skutkuje obniżeniem jakości wypowiedzi ustnej.

kompetencje (Gaszyńska-Magiera i Seretny 2004:184). Nie można też zapominać, że na ocenę może również wpłynąć stan psychofizyczny egzaminatora. Pod wpływem np. stresu, zdenerwowania, rozdrażnienia może on, zwykle nieświadomie, oceniać mniej lub bardziej subiektywnie. Między innymi z tego względu w skład komisji egzaminacyjnych powinny wchodzić co najmniej dwie osoby egzaminujące.

Dodatkowo egzaminatorzy muszą uważać na występowanie tzw. efektu aureoli (Gaszyńska-Magiera i Seretny 2004:186). Polega on na tym, że pozytywna ocena uzyskana w jednej sferze języka przenoszona jest na inne. Egzaminator, będąc pod wrażeniem np. doskonałej wymowy zdającego, może nieświadomie zawyżyć ocenę w zakresie poprawności gramatycznej. Dlatego, moim zdaniem, egzaminator nie powinien być zdany tylko na swoją pamięć, która może go z wielu powodów zawieść. Powinien mieć również możliwość chociaż częściowego utrwalania performancji zdającego, np. poprzez robienie notatek (Tschirner 2001:110). Taka zasada jest stosowana np. na egzaminach certyfikатовych Cambridge (język angielski) i DELF (język francuski). Podczas gdy jeden z egzaminatorów śledzi wypowiedź zdającego, drugi robi notatki. Nie można jednakże odmówić racji Hughesowi (1992:106), który radzi,

aby podczas egzaminu nie przypominać ciągle zdającym, że są oceniani. Z tego względu jest on przeciwny notowaniu. Według mnie uczniowie wcześniej poinformowani o przebiegu egzaminu ustnego nie powinni się czuć zestresowani widokiem egzaminatora robiącego notatki. Świadomi, że celem tego zabiegu jest wystawienie im sprawiedliwej oceny, mogą traktować ten fakt jako jedną z procedur egzaminacyjnych.

Stres egzaminacyjny

Egzaminy ustne są dla większości uczniów doświadczeniem stresującym. Świadomość tego, że wypowiedziane podczas egzaminu słowa mogą wpłynąć na zakres możliwości wyboru określonej drogi zawodowej, wywołuje czasami paraliżujący lęk i skutkuje obniżeniem jakości wypowiedzi ustnej. W przypadku egzaminu z języka obcego dodatkowym czynnikiem stresującym jest również fakt, że ocenie podlega nie tylko treść, ale także forma wypowiedzi. Uczeń musi nie tylko wykonać zadanie zgodnie z poleceniem (wyrzucić określone treści), ale też jednocześnie zważać na poprawność językową i bogactwo leksykalne wypowiedzi. Uczniowie często nawet na lekcji odczuwają lęk przed mówieniem w języku obcym. Sytuacja testowa może ten lęk spotęgować, a w skrajnych przypadkach prowadzić nawet do blokady podczas mówienia.

Na dobry początek

Egzamin ustny rozpoczyna się często od rozmowy wstępnej. Na egzaminie maturalnym składa się ona z kilku pytań odnoszących się do życia i zainteresowań zdającego. Jej celem jest *umożliwienie zdającemu oswojenia się z sytuacją egzaminacyjną* (CKE 2013:11). Ten etap egzaminu, zwany też rozgrzewką, spełnia kilka istotnych funkcji. Po pierwsze, egzaminowany i egzaminator nawiązują ze sobą kontakt, poznają się, starają się stworzyć przyjazną atmosferę. Po drugie, egzaminator może podczas takiej rozmowy uzyskać pierwsze informacje na temat umiejętności językowych zdającego. Po trzecie, taka rozgrzewka ma również na celu ułatwić zdającemu „przystawienie się” na mówienie w języku obcym (Tschirner 2001:100).

Na egzaminie maturalnym *ocena umiejętności językowych dokonywana jest dla całej wypowiedzi zdającego, począwszy od rozmowy wstępnej* (CKE 2013:13). Wobec tego pojawia się pytanie, czy rozmowa wstępna rzeczywiście powinna podlegać ocenie. Jeśli jest to faza, która z założenia ma pomóc zdającemu odnaleźć się w sytuacji testowej, to według mnie nie należy jej brać pod uwagę podczas wystawiania oceny.

Umiejętność mówienia w języku obcym obejmuje elementy językowe, takie jak: prawidłowe stosowanie struktur leksykalnych i gramatycznych, wymowy, intonacji i wzorców rytmicznych oraz elementy komunikacyjne.

Zadania testowe

Zadania testowe powinny odzwierciedlać użycie języka w realnych sytuacjach komunikacyjnych (Tschirner 2001:96). Na egzaminie ustnym z języka obcego abiturient po rozmowie wstępnej wykonuje trzy zadania. Nie otrzymuje dodatkowego czasu na zapoznanie się z całym zestawem pytań i przygotowanie się do egzaminu np. poprzez robienie notatek. Fakt ten zwiększa autentyczność testu, gdyż w codziennych sytuacjach posługiwania się językiem również nie planujemy spontanicznych odpowiedzi i reakcji (Tschirner 2001:99). Z drugiej zaś strony dodatkowy czas do pewnego stopnia kompensuje stresujący charakter sytuacji testowej, dodajmy – sytuacji, która nigdy nie będzie tożsama z komunikacją w codziennym życiu. Dlatego według mnie czas na przygotowanie się do wypowiedzi ustnej jest dobrym rozwiązaniem.

Przyjrzyjmy się bliżej zadaniom maturalnym.

Zadanie 1. *polega na przeprowadzeniu rozmowy, w której zdający i egzaminujący odgrywają wskazane w poleceniu role. Role przyjmowane przez zdającego odpowiadają doświadczeniom życiowym osoby nastoletniej lub stawiają go w sytuacjach, w jakich mógłby się znaleźć w przyszłości* [podkreślenia E.P.-P.]. *W trakcie rozmowy zdający musi odnieść się do czterech elementów wskazanych w poleceniu i rozwinąć swoją wypowiedź w zadowalającym stopniu. Istotne jest również, aby zdający w sposób właściwy reagował na wypowiedzi egzaminującego.*

W zadaniu 2. *zdający opisuje ilustrację zamieszczoną w wylosowanym zestawie. W opisie ilustracji zdający powinien określić*

miejsce, osoby oraz wykonywane przez nie czynności. [Następnie] odpowiada na trzy pytania postawione przez egzaminującego.

W zadaniu 3. *zdający wybiera element z materiału stylizującego, który – jego zdaniem – najlepiej spełnia warunki wskazane w poleceniu, i uzasadnia swoją decyzję; wyjaśnia, dlaczego odrzuca pozostałe elementy; odpowiada na dwa pytania postawione przez egzaminującego* (CKE 2013:11-12).

Z powyższego opisu wynika, że w części ustnej egzaminu maturalnego sprawdzany jest szereg różnych umiejętności przydatnych w codziennym życiu, m.in.: proponowanie, informowanie, opisywanie, argumentowanie. Po zapoznaniu się z przykładowymi zestawami zadań zawartymi w informatorze można jednakże dojść do wniosku, że do ich wykonania potrzebna jest przede wszystkim znajomość czasu teraźniejszego. Zadania w niewielkim stopniu sprawdzają umiejętność użycia czasów przeszłych oraz czasu przyszłego. To stanowczo za mało, zważywszy na fakt, że do egzaminu w takim samym formacie przystępują również uczniowie na poziomie rozszerzonym.

Skale ocen

Sprawność mówienia może być oceniana holistycznie lub analitycznie. Ocena holistyczna opiera się na ogólnym wrażeniu, jakie wywarła wypowiedź zdającego. Polega ona na wystawieniu jednego stopnia, przydzieleniu określonej liczby punktów lub przyporządkowaniu wypowiedzi do pewnego poziomu umiejętności. Z kolei ocena analityczna wystawiana jest na podstawie punktów uzyskanych na kilku skalach (Komorowska 2002:110). Do głównych zalet podejścia analitycznego zalicza się większą rzetelność oceniania oraz to, że egzaminatorzy koncentrują się na tych samych aspektach performancji. Za mankament uważa się czasochłonność oraz – skutek zbytniego skupienia się na szczegółach – nieuwzględnianie w ocenie ogólnego wrażenia, jakie wywarła wypowiedź zdającego (Davies i in. 1999:7).

Na egzaminie maturalnym z języka obcego stosowane jest podejście analityczne. Każda wypowiedź zdającego jest oceniana według pięciu kryteriów. Należą do nich: 1) sprawność komunikacyjna, 2) zakres środków leksykalno-gramatycznych, 3) poprawność środków leksykalno-gramatycznych, 4) wymowa, 5) płynność wypowiedzi (CKE 2013:12). O ile kryteria 1-4 są w miarę jednoznaczne i ułatwiają pomiar, o tyle kryterium płynności wypowiedzi może budzić pewne wątpliwości. Przez to pojęcie rozumie się najczęściej szybkość mówienia lub łatwość wysławiania się. Jak wynika z poniższego zestawienia, podczas

Kluczem do obiektywnego oceniania sprawności mówienia w języku obcym jest nie tylko forma egzaminu, ale także dobrze wyszkoleni i przygotowani egzaminatorzy.

wypowiedzi zdającego brana jest pod uwagę liczba i „naturalność” przerw w mówieniu oraz stopień, w jakim zakłócają one odbiór:

- 2 pkt: w wypowiedzi nie występują pauzy lub występują pauzy, które czasem są nienaturalne, jednak nie zakłócają odbioru komunikatu;
- 1 pkt: pauzy w wypowiedzi występują często i są nienaturalne; zakłócają czasami odbiór komunikatu;
- 0 pkt: pauzy w wypowiedzi występują bardzo często i są nienaturalne; zakłócają odbiór komunikatu; brak wypowiedzi lub wypowiedź całkowicie niekomunikatywna (CKE 2013:14).

Tschirner (2001:106) słusznie zauważa, że tempo mówienia jest cechą indywidualnie zróżnicowaną. Wypowiadając się w języku ojczystym, jedni mówią szybko, bez namysłu, inni powoli, starannie dobierając słowa. Dlatego trudno jest podczas egzaminu ocenić, czy zdający mówi w swoim naturalnym tempie. Poza tym, jak wykazał w swoim badaniu Kato (1977, za: Tschirner 2001), szybkie wypowiadanie się powoduje wzrost liczby błędów. Zdający, którzy uzyskali maksymalną liczbę punktów za płynność wypowiedzi, popełniali więcej błędów gramatycznych, mniej dbali o bogactwo leksykalne niż osoby mówiące wolniej.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na jeszcze inny problem: w testowaniu sprawności mówienia należy uwzględnić właściwości języka mówionego. Hughes charakteryzuje go w następujący sposób: *Spontaniczna interakcja ustna obfituje w wahania, ponowne rozpoczynanie zdań, nieprawidłowości gramatyczne, ograniczone słownictwo, występuje w niej tendencja do powtórzeń, jest zbudowana z krótkich jednostek myślowych lub quasi-zdań, które wynikają z ograniczeń narzuconych przez oddech i przetwarzanie języka mówionego* (Hughes 2002, za: Weir 2005).

Weir (2005:107) zaleca, aby podczas oceny mówienia uwzględnić te właściwości mowy i *uniknąć nierealnych kryteriów*.

Jeśli zatem interakcja ustna na egzaminie ma odzwierciedlać umiejętność posługiwania się językiem obcym w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych, zdający powinien mieć prawo do wahań, powtórzeń, a nawet drobnych błędów. Nie należy oczekiwać, że będzie się posługiwał długimi, złożonymi zdaniami i wyszukany słownictwem. Może warto przyrzeć się pod tym kątem dotychczas stosowanym kryteriom oceny wypowiedzi ustnych. Czy kryteria poprawności językowej i zakresu środków leksykalno-gramatycznych nie są zbyt wygórowane? Uważam, że to pytanie, choć brzmi nieco kontrowersyjnie, wymaga głębszego zastanowienia.

Na koniec należy wyraźnie podkreślić, że kluczem do obiektywnego oceniania sprawności mówienia w języku obcym jest nie tylko forma egzaminu, ale także dobrze wyszkoleni i przygotowani egzaminatorzy. Zdaniem Fulcher (1997, za Tschirner 2001) to oni decydują o rzetelności oceniania. Ten fakt oraz przedstawione powyżej problemy (zapisywanie perforancji zdającego, rozgrzewka językowa, czas na przygotowanie wypowiedzi, zadania i kryteria egzaminacyjne), warto mieć na uwadze zarówno podczas przeprowadzania egzaminu ustnego z języka obcego, jak i prób zmian jego formatu.

Bibliografia

- CKE (2013) *Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2014/2015*. Warszawa: CKE.
- Davies, A. i in. (1999) *Dictionary of Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaszyńska-Magiera, M., Seretny, A. (tłum. i adap.) (2004) *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*. Kraków: Universitas.
- Hughes, A. (1992) *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jung, L. (1997) Die Bewertung mündlicher Prüfungsleistungen. W: M. Gardenghi, M. O'Connell (red.) *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*, t. 3, s. 73-80. Frankfurt am Main: Lang.
- Komorowska, H. (2002) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kucharczyk, R. (2005) Ocenianie wypowiedzi ustnej na lekcji języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 230-235.
- Tschirner, E. (2001) Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungskompetenz: Ein Problemaufriss. W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, nr 30, 87-115.
- Weir, C. J. (2005) *Language Testing and Validation. An Evidence-Based Approach*. New York: Palgrave Macmillan.

dr Emilia Podpora-Polit

Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, specjalność glottodydaktyka, lektor języka niemieckiego w szkole językowej w Kielcach, autorka artykułów i materiałów dydaktycznych.



Samooocena w klasie językowej – donkiszoteria czy praca u podstaw?

Piotr Steinbrich

Samooocena jest jednym z kluczowych elementów w nauce języka obcego pozwalającym na zdiagnozowanie mocnych i słabych stron ucznia oraz zindywidualizowanie celów uczenia się i samego procesu kształcenia. W zasadzie każdy podręcznik do nauki języków obcych zawiera ćwiczenia lub odnośniki pomagające uczniowi dokonać samoooceny. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę specyfikę systemu kształcenia, w którym nacisk położony jest głównie na rozwijanie strategii egzaminacyjnych, samooocena przybiera formę mało angażującą kognitywnie, a jej skuteczność staje się dyskusyjna.

Samooocena (ang. *self-assessment*) jest ważnym elementem w procesie kształcenia. Można wręcz pokusić się o stwierdzenie, że jest ona jednym z kluczowych, jeśli nie najistotniejszym, aspektów uczenia się, ponieważ stawia ucznia w samym centrum tego procesu, sprzyja rozwojowi jego niezależności i autonomii, ma również ogromny wpływ na podnoszenie świadomości uczenia się. Dokonując samoooceny, poprzez autorefleksję, bądź to pobudzoną przez nauczyciela, bądź przedstawioną w materiałach edukacyjnych w formie pytań lub stwierdzeń dotyczących postępu dokonanego przez ucznia, uczący się zaczyna być świadomy zarówno swoich mocnych stron, jak również tych aspektów, które wymagają większego nakładu pracy. W wyniku tego uczeń sam jest w stanie kontrolować proces uczenia się poprzez stawianie sobie racjonalnych celów oraz wykorzystując efektywne dla siebie strategie uczenia się. Innymi słowy, sam proces uczenia się przybiera formę autoregulacji, a odpowiedzialność za naukę zostaje przeniesiona z nauczyciela na ucznia (Zimmerman 2002).

W nauczaniu języków obcych pojęcie samoooceny pojawiło się wraz z *Europejskim portfolio językowym*. Zarówno w części *Biografia językowa*, jak i w części *Dossier* samooocena w zakresie kompetencji językowych ma za zadanie stymulować naukę języków obcych oraz wzmocnić pozycję uczącego się. Samooocena znalazła się również w podstawach programowych dla drugiego, trzeciego i czwartego etapu edukacyjnego jako jedno z wymagań szczegółowych (MEN 2009). W części *Treści nauczania – wymagania szczegółowe* w podstawie dla pierwszego, drugiego i trzeciego etapu znajduje się taki sam zapis mówiący o umiejętności dokonywania przez ucznia samoooceny i wykorzystywania technik samodzielnej pracy nad językiem. Niestety ten zapis nie zawiera bardziej szczegółowych wskazówek na temat tego, jak taka samooocena miałaby przebiegać (z wyjątkiem odniesienia do EPJ) i, co ważniejsze, jaką powinna przybrać formę. Niemniej jednak w kontekście nauczania formalnego, jakim jest szkoła, gdzie cele kształcenia są definiowane na początku procesu, pozostawiając niewiele miejsca na wyznaczanie własnych

celów przez poszczególnych uczniów, oraz w sytuacji, kiedy edukacja językowa jest zdominowana przez egzaminy i testy (sprawdzian szóstoklasisty, egzamin gimnazjalny, matura), sformalizowanie samooceny przez wprowadzenie jej do podstawy programowej wydaje się koniecznością, która pozwoli na zindywidualizowanie procesu kształcenia językowego przez ucznia. Jak zauważa Harris (1997:13):

Wielu uczniów szkół (...) jest pasywnych; ich głównym celem jest zdanie egzaminu lub otrzymanie dobrej oceny. (...) Samoocena może im pozwolić umiejscowić ich mocne i słabe strony oraz sprawić, że zaczną myśleć o tym, co powinni zrobić, żeby otrzymać lepsze oceny. Promując autorefleksję, samoocena może pomóc uczniom postrzegać uczenie się jako proces zindywidualizowany (tłum. autora).

Problemy z samooceną

Dokonywanie samooceny w klasie językowej może sprawiać problemy z kilku powodów. Po pierwsze, należy wziąć pod uwagę restrykcje instytucjonalne. Głównym celem nauczyciela, oprócz nauczenia języka, jest również przygotowanie uczniów do egzaminu kończącego dany etap edukacyjny. W przypadku egzaminu maturalnego ocena końcowa jest dla ucznia bardzo istotna, gdyż może zaważyć na jego przyszłości, a nieuzyskanie minimalnego progu punktów, czyli 30 proc., skutkuje niezdanym egzaminem. Język obcy na egzaminie gimnazjalnym ma mniejsze znaczenie, gdyż do rekrutacji do większości liceów brane są pod uwagę wyniki jedynie z egzaminu na poziomie podstawowym; wyniki z egzaminu na poziomie rozszerzonym mają charakter diagnostyczny. Natomiast szóstoklasiści mają od tego roku obowiązek przystąpić do egzaminu z języka obcego, jego wyniki nie są wliczane do średniej z całego egzaminu i w związku z tym w większości gimnazjów nie są uwzględniane w rekrutacji. Widoczne jest więc, że na poziomie szkoły podstawowej nauczanie mocno zorientowane na rozwój strategii egzaminacyjnych nie jest w zasadzie uzasadnione. W gimnazjum zasadność ta jest większa, ale dopiero w liceum rezultaty mogą mieć kluczowe znaczenie dla uczniów, choć też głównie dla tych, którzy dalej decydują się studiować język obcy. Wielu jest jednak takich uczniów, którym bardziej zależy na praktycznych umiejętnościach niż strategiach egzaminacyjnych, których traktowanie priorytetowe nie sprzyja rozwojowi samooceny jako umiejętności czy strategii niezbędnej przy rozwijaniu autonomii oraz pozwalającej na bardziej efektywne uczenie się.

Kolejnym problemem związanym z samooceną może być jej sprzeczność z normami i oczekiwaniami kulturowymi. W polskim systemie oświatowym przez wiele lat to właśnie nauczyciel (a nie uczeń) był w centrum procesu kształcenia, był źródłem wiedzy i autorytetem, którego się nie kwestionowało, któremu się nie sprzeciwiano, i któremu, jako jedynemu, przysługiwało ocenianie. Samoocena jako pojęcie było więc obce kulturowo, ponieważ to jedynie nauczyciel miał prawo dokonywać ewaluacji postępów uczących się i jego ocena była ostateczna i nie podlegała dyskusji. W rezultacie polski uczeń może mieć trudności w dokonywaniu samooceny, przede wszystkim dlatego, że jest to umiejętność nowa, ale również z powodu konfliktu interesów, czyli wkraczania w kompetencję postrzeganą jako jedynie nauczycielska. Poza tym w literaturze nie brakuje opisów badań potwierdzających nieumiejętność przeprowadzania samooceny przez uczących się (Janssen-van Dielen 1989) czy jej rzetelności jako metody pozwalającej na poprawną ewaluację kompetencji językowej (Peirce i in. 1993).

Inne powody, które mogą mieć negatywny wpływ na wprowadzenie autoewaluacji i samooceny jako elementów procesu dydaktycznego, to: liczebność grup, liczba godzin dydaktycznych czy wreszcie braki w przeszkoleniu kadry nauczycielskiej. Niemniej jednak w formalnym kontekście edukacyjnym, właśnie z uwagi na charakter nauczania języka obcego nowożytnego opartego na testach i egzaminach, autoregulacja i autonomia ucznia wydają się jednymi z najważniejszych filarów determinujących sukces w procesie uczenia się języka obcego. Ich rozwój wydaje się możliwy przez systematycznie wdrażanie i rozwijanie samooceny u ucznia.

Dlaczego uczeń może mieć trudności z dokonaniem samooceny?

Samoocena jest umiejętnością, nad którą należy pracować tak jak nad każdą inną umiejętnością. Jak już zostało wspomniane wcześniej, w polskim kontekście edukacyjnym samoocena jest cały czas pewnym *novum* od strony kulturowej i pedagogicznej, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Obecnie w materiałach do nauki języków obcych dla drugiego, trzeciego i czwartego etapu edukacyjnego znajdują się sekcje poświęcone dokonywaniu samooceny. Te sekcje najczęściej przybierają formę ćwiczeń, w których uczeń ma za zadanie odznaczyć stwierdzenia odzwierciedlające jego postęp lub stopień opanowania materiału. Wydaje się, że w przypadku

takich ćwiczeń, często mechanicznych, wysiłek kognitywny włożony przez ucznia jest znikomy, a co za tym idzie: autorefleksja i związana z nią ewentualna autoregulacja stają pod znakiem zapytania. Nasuwa się więc pytanie, czy ten typ samooceny spełnia swoją funkcję, czy może warto się pokusić o jej dokonywanie w formie autoewaluacji, podczas której uczeń na podstawie pytań lub stwierdzeń pochodzących od nauczyciela ustnie odnosi się do swoich mocnych i słabych stron. Podstawową zaletą tej formy, oprócz wspomnianego już wcześniej wysiłku kognitywnego włożonego przez ucznia, jest możliwość interakcji uczeń-nauczyciel, dzięki której samoocena z pasywnej i mechanicznej przekształca się w aktywną i dynamiczną.

Badania dotyczące umiejętności dokonywania samooceny przez uczących się języków obcych pokazują, że jest to zadanie wymagające, a uczeń nie bardzo wie, jak się do niego zabrać. Na podstawie badania przeprowadzonego wśród studentów filologii angielskiej stwierdzono (Steinbrich 2015), że pomimo dokonywania samooceny na wcześniejszych etapach edukacyjnych w formie typowych ćwiczeń występujących w materiałach edukacyjnych uczący się nie są w stanie opisać swojej kompetencji językowej, odnosząc się do jej mocnych i słabych stron. Poniżej prezentujemy listę cech, które charakteryzują autoewaluację w wydaniu ucznia.

1. *Postrzeganie kompetencji językowej przez pryzmat znajomości gramatyki i bogactwa leksykalnego, a nie przez sprawności i umiejętności językowe.*
 - Pomimo tego, że w podejściach do nauczania języków obcych oraz w testowaniu główny nacisk kładziony jest na rozwój sprawności językowych, podczas ewaluacji większość uczniów odnosi się do swojej wiedzy gramatycznej (często deklaratywnej, czyli „wiedzy o”) i zasobu słownictwa, ignorując te umiejętności, które dotyczą rozumienia i produkcji w języku.
2. *Negatywny stosunek do własnych osiągnięć.*
 - W zasadzie w każdym przypadku autoewaluacja pełna jest stwierdzeń opisujących braki w wiedzy, niedociągnięcia w produkcji językowej, odniesienia do błędu językowego itp. Brakuje natomiast skoncentrowania się na mocnych stronach kompetencji, co w rezultacie może prowadzić do poczucia, że uczenie się języka obcego jest postrzegane jako seria porażek.
3. *Odniesienia do wyników testów i ewaluacji pochodzącej od nauczyciela.*

- Podczas autoewaluacji uczeń nie dokonuje autorefleksji. Zamiast tego jako głównych wyznaczników swojej kompetencji językowej używa wyników testów i ocen otrzymanych od nauczyciela, do których się odnosi, dokonując samooceny.

4. *Używanie wielu tzw. ogródek językowych i wyrażen dystansujących.*

- Autoewaluacja pełna jest wyrażen, których funkcja pragmatyczna polega na ustanowieniu dystansu do produktu, czyli języka. Wyrażenia te to ogródki językowe (ang. *hedges*), np.: *W sumie to trudno jest mówić o sobie samym, Nie za bardzo wiem, co mam powiedzieć*, i wyrażenia dystansujące (*chyba, nie wiem*). Nadużywanie przez uczących się tych wyrażen podczas autoewaluacji jest pewnego rodzaju mechanizmem obronnym, przeciwieństwem tego, co Kramsch (2009) nazywa uosobieniem (ang. *embodiment*), czyli pełnym utożsamieniem się z produktem (w naszym przypadku – z językiem obcym).

5. *Używanie uogólnień i twierdzeń szablonowych.*

- Podobnie jak w poprzednim punkcie uogólnienia i twierdzenia szablonowe (*W sumie, to mógłbym poprawić się z gramatyki, Wymowa u mnie kuleje, Powinnam popracować nad speakingiem trochę*) mają za zadanie pokazać nauczycielowi, że uczeń dokonuje autorefleksji, jednak jej jakość, z uwagi na pustosłowie, pozostawia wiele do życzenia.

Powyższy zestaw atrybutów charakteryzujących rodzaj samooceny dokonywanej przez uczniów nie napawa optymizmem. Można wręcz zaryzykować twierdzenie, że autoewaluacja to proces nieprzyjazny, niedający uczniowi żadnych korzyści i utwierdzający go w przekonaniu, że sukces w języku obcym jest nieosiągalny. Nie pobudza autonomii ani nie sprzyja autoregulacji. Niemniej jednak autoewaluacja dokonywana systematycznie, czyli np. trzy razy w semestrze, pozwala zminimalizować te niepożądane cechy. W rezultacie prowadzi to do większej identyfikacji ucznia z językiem, co z kolei pozwala na bardziej precyzyjną ocenę własnej kompetencji językowej, zarówno jej mocnych, jak i słabych stron (Steinbrich 2015).

Podjmując próbę wyjaśnienia, dlaczego polski uczeń ma problemy z dokonywaniem samooceny, szczególnie tej wymagającej wysiłku kognitywnego, warto zagłębić się w meandry pragmatyki, antropologii języka i naturalnego metajęzyka semantycznego (NMS). Wprowadzone przez Wierzbicką (1985), badane przez Wierzbicką (1999) oraz

Goddarda i Wierzbicką (2004) pojęcie skryptów kulturowych (ang. *cultural scripts*) pozwala zrozumieć mechanizmy, jakie kierują uczniami podczas procesu autoewaluacji. Goddard i Wierzbicka definiują skrypty kulturowe jako *techniki pozwalające artykułować normy kulturowe, wartości i praktyki z użyciem terminów, które są jasne, precyzyjne i zrozumiałe zarówno dla osób z danego kręgu kulturowego, jak i spoza niego* (Goddard i Wierzbicka 2004:153, tłum. autora). Pomimo wykorzystywania ograniczonego metajęzyka zorientowanego na semantyczne jednostki elementarne (ang. *semantic primes*) przy formułowaniu skryptów kulturowych autorzy wykazują, w jaki sposób normy kulturowe determinują werbalne zachowania poszczególnych narodowości, w szczególności przy wyrażaniu emocji, opinii czy podstawowych funkcji pragmatycznych. I tak, porównując normy kulturowe u Polaków i Amerykanów (Wierzbicka 1999:240-271), zauważamy różnice w postrzeganiu siebie, postrzeganiu otaczającej rzeczywistości oraz sposobów jej werbalizacji. Polski uczeń będzie miał nastawienie pesymistyczne do swoich osiągnięć i ogólnej kompetencji językowej. Natomiast uczeń amerykański w naszym systemie edukacyjnym (czyli w polskim kręgu kulturowym) byłby postrzegany jako niepoprawny optymista, który umie wszystko, nie popełnia błędów i ogólnie jest z siebie zadowolony. Podobnie dokonując autoewaluacji, uczeń polski nie będzie miał zbyt wiele do powiedzenia, szczególnie w odniesieniu do pozytywów związanych z dokonanymi postępami i rozwojem językowym, podczas gdy jego amerykański kolega będzie o wiele bardziej otwarty.

Jeżeli więc przyjmujemy, że autoewaluacja jest nie tylko silnie nacechowana emocjonalnie, ale i obca nam kulturowo, a do tego nie zdążyła na dobre zaistnieć w polskich realiach edukacyjnych, nasuwa się logiczne pytanie o sens jej przeprowadzania. I na to pytanie spróbujemy odpowiedzieć w kolejnej części artykułu.

Samoocena jako umiejętność, którą należy rozwijać

Z uwagi na uwarunkowania kulturowe i pedagogiczne, o których była mowa we wcześniejszych partiach artykułu, należy przyjąć, że samoocena w formie autoewaluacji jest umiejętnością, którą należy rozwijać. Dweck (1999) proponuje model psychologiczny oparty na ukrytych teoriach (ang. *implicit theories*), który pozwala zrozumieć, w jaki sposób restrykcje kulturowe i pedagogiczne związane z autoewaluacją mogą zostać przez ucznia przezwyciężone. Uważa ona, że niektóre

osoby wyznają teorię stałości (ang. *entity theory*), czyli sądzą, że charakter czy inteligencja są bytami stabilnymi i nie zmieniają się w ciągu życia. Inni wierzą w teorię zmienności (ang. *incremental theory*), która mówi, że te atrybuty można rozwijać. I o ile w przypadku wyznawców teorii zmienności problemy z samooceną i autoewaluacją wydają się w miarę łatwe do rozwiązania – uczeń po prostu potraktuje je jako kolejne wyzwanie edukacyjne, któremu należy sprostać – o tyle uczącym się, którzy wierzą w teorię stałości, należy pomóc w przejściu z tzw. mentalności zafiksowanej (ang. *fixed mindset*) na mentalność wzrostową (ang. *growth mindset*) (Ryan i Mercer 2012). Ta pomoc powinna wyjść od nauczyciela w formie systematycznych treningów autoewaluacji (Ricci 2013), kiedy to nauczyciel poświęca dwie do trzech godzin dydaktycznych w semestrze na dokonywanie przez uczniów samooceny, służąc im pomocą czy wręcz przeprowadzając ich przez całą procedurę.

Poza ukrytymi teoriami w zrozumieniu mechanizmów rządzących samooceną i autoewaluacją może pomóc model PERMA Seligmana (2011) oraz podstawy psychologii pozytywnej (Seligman, Csikszentmihalyi 2000).

PERMA to model zakorzeniony w psychologii pozytywnej, na który się składa pięć elementów determinujących dobre samopoczucie i szczęście. Te elementy to: pozytywna emocja (ang. *positive emotion*), zaangażowanie (ang. *engagement*), pozytywne relacje (ang. *positive relationships*), znaczenie (ang. *meaning*) i osiągnięcie (ang. *achievement*). W kontekście klasy językowej ten model wydaje się mieć duży wpływ na rozwój kompetencji językowej uczniów, ich autonomię i autoregulację. Pozytywne emocje, czyli używane przez nauczyciela pozytywne wzmocnienie oraz ogólnie przyjazna atmosfera w klasie sprzyjają zaangażowaniu uczniów, w wyniku czego proces uczenia się staje się bardziej efektywny. Jak zauważają Clifton i Rath (2005), postęp u uczniów, którzy otrzymują pozytywne wzmocnienie, wynosi 71 proc. Negatywne wzmocnienie skutkuje postępem rzędu 19 proc., a brak wzmocnienia oznacza postęp 5 proc. uczniów. Na zaangażowanie uczniów mają również wpływ pozytywne relacje w klasie, zarówno pomiędzy nauczycielem i uczniami, jak i między samymi uczniami. Generalnie pozytywna atmosfera w klasie może mieć przełożenie na samoocenę i autoewaluację, w szczególności na zmianę podejścia ucznia z negatywnego na bardziej pozytywne, czyli, używając terminologii Goddarda i Wierzbickiej, na zmianę skryptu kulturowego z zamkniętego na bardziej otwarty. Należy jednak pamiętać, że ten proces może być długotrwały i nie

należy się spodziewać wyników od razu, szczególnie u uczniów wyznających teorię stałości i z mentalnością zafiksowaną.

Psychologia pozytywna, podobnie jak PERMA będąca jej derywatem, opowiada się za podkreśleniem mocnych stron ucznia, zarówno ze strony nauczyciela używającego pozytywnego wzmocnienia, jak i pod względem własnych osiągnięć przez samego uczącego się. Badania z zakresu psychologii pozytywnej pokazują, że pozytywne wzmocnienie jest wysoce efektywne i promuje alternatywną ścieżkę rozwojową pozwalającą na osiągnięcie lepszych wyników, rozwój autonomii i autoregulację.

Również badania nad mózgiem z zakresu neurobiologii i neurodydaktyki pokazują, że pozytywne emocje odgrywają kluczową rolę w akwizycji języka obcego oraz w postrzeganiu procesu uczenia się (Schumann 1994). Schumann (1999:28) twierdzi, że *mózg dokonuje ewaluacji bodźców, które otrzymuje dzięki zmysłom w sytuacji uczenia się języka obcego (...) i ta ocena prowadzi do reakcji emocjonalnej* (tłum. autora). Ta reakcja odnosi się zarówno do podejścia do procesu uczenia się, jak również do możliwości dokonywania przez ucznia samooceny i autoewaluacji.

Zakończenie

Omówione badania pokazują wpływ emocji i afektu na proces uczenia się języka oraz na zdolność dokonywania przez uczniów samooceny. Kluczową rolę w tych procesach odgrywa nauczyciel, od którego zależy to, jaka atmosfera będzie panowała na lekcji, jak uczniowie będą postrzegać przedmiot i sam proces nabywania wiedzy oraz jak duży to postrzeganie będzie miało wpływ na autoewaluację. Samoocena jako taka jest umiejętnością, która części uczących się może się wydawać obca, niepasująca do paradygmatu edukacyjnego, postrzeganego przez nich jako naturalny, do którego są przyzwyczajeni. Pomimo występowania samooceny w formie ćwiczeń w materiałach edukacyjnych wydaje się, że autoewaluacja, wymagająca większego wysiłku kognitywnego i rzeczywistej autorefleksji, jest właśnie tym narzędziem, które rozwija autonomię i autoregulację. Należy jednak pamiętać, że w nauczaniu języka obcego najważniejsze są funkcje poznawcze, a rolą nauczyciela jest wspomaganie procesów myślowych poprzez integrację tych funkcji i afektu. Podobnie samoocena i autoewaluacja są jedynie środkami do osiągnięcia celu, jakim jest rozwój kompetencji językowej ucznia. Te środki są jednak dlatego istotne, że pozwalają zrewidować zasadność i efektywność wykorzystywanych

technik i strategii oraz zindywidualizować cele uczenia się, jak również sam proces kształcenia przez dostosowanie go do potrzeb konkretnego ucznia.

Bibliografia

- Clifton, D., Rath, T. (2005) *Every Moment Matters. How Full is Your Bucket?* W: *Positive Strategies for Work and Life*. Gallup Press, New York: 47-51.
- Dweck, C.S. (1999) *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Taylor & Francis.
- Goddard, C., Wierzbicka, A. (2004) Cultural Scripts: What Are They And What Are They Good For? W: *Intercultural Pragmatics* nr 1-2: 153-166.
- Harris, M. (1997) Self-Assessment of Language Learning in Formal Settings. W: *ELT Journal* nr 51/1, 12-20.
- Janssen-van Dienen, A. (1989) The Development of a Test of Dutch as a Foreign Language: The Validity of Self-Assessment by Inexperienced Subjects. W: *Language Testing* nr 6/1, 30-46.
- Kramsch, C. (2009) *The Multilingual Subject. What Language Learners Say about Their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- MEN. (2009) *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*.
- Peirce B.N., Swain, M., Hart, D. (1993) Self-Assessment, French Immersion and Locus of Control. W: *Applied Linguistics* nr 14/1, 25-42.
- Ricci, M.C. (2013) *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools* Prufrock Press.
- Ryan, S., Mercer, S. (2012) Implicit Theories: Language Learning Mindsets. W: S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.) *Psychology for Language Learning: Insights from Research, Theory and Practice*. Palgrave Macmillan: 74-89.
- Seligman, M.E.P. (2011) *Flourish*. Free Press.
- Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000) Positive Psychology: An Introduction. W: *American Psychologist* nr 55/1, 5-14.
- Schumann, J. (1994) Where is Cognition? Emotion and Cognition in Second Language Acquisition. W: *Studies in Second Language Acquisition* nr 16, 231-242.
- Schumann, J. (1999) A Perspective on Affect. W: J. Arnold (red.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 28-41.
- Steinbrich, P. (2015) *Towards Positive Self-Assessment in a University Setting*. Referat wygłoszony na konferencji 27th International Conference on Second/Foreign Language Acquisition: Positive Psychology in Second/Foreign Language Acquisition and Learning. Szczyrk, 21-23 maja 2015.
- Wierzbicka, A. (1985) Different Cultures, Different Languages, Different Speech Acts: Polish v. English. W: *Journal of Pragmatics* nr 9/2, 145-178.
- Wierzbicka, A. (1999) *Emotions across Language and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. (2002) Becoming a Self-Regulated Learner. An Overview. W: *Theory into Practice* nr 41/2, 64-70.

dr Piotr Steinbrich

Adiunkt w Katedrze Językoznawstwa Stosowanego Instytutu Filologii Angielskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zajmuje się szkoleniem nauczycieli, jest autorem materiałów edukacyjnych do nauki języka angielskiego, współpracuje z wydawnictwem Pearson jako trener i konsultant.



Stopień, punkty, procenty, „zal.”

– czyli jak oceniać na uniwersyteckich zajęciach językowych

Małgorzata Sokołowicz

Przeciwnicy stopni wciąż mnożą argumenty przeciwko tej formie oceniania. Czy rzeczywiście oceny powinny zniknąć również z uniwersyteckich zajęć językowych? Czy inne sposoby oceniania są rzeczywiście lepsze? Co na ten temat mówi ESOKJ?



Elbow (1969:219) zaczyna swój artykuł od bardzo trafnego stwierdzenia: nauczyciel cały czas ocenia swoich uczniów. *Kiedy nauczyciel widzi pracującego ucznia, to w zasadzie stale reaguje, oceniając go*¹. Rzeczywiście trzeba przyznać, że każdy nasz kontakt z uczniem powoduje odruchowo jakąś ocenę: uczeń ma świetną/dobłą/fatalną wymowę, robi dużo/moło błędów jak na swój poziom, stara się bądź nie. Skoro nauczyciel, czasem nawet bezwiednie i w kontekstach pozaszkolnych, ma tendencję do oceniania wypowiedzi ustnych i pisemnych, skąd tak duży problem

przy ocenianiu prac kontrolnych? Dlaczego ten moment jest nazywany *najtrudniejszym i najbardziej przykrym elementem pracy dydaktycznej* (Komorowska 2005a:8)?

Chyba dzieje się tak dlatego, że ta nasza subiektywna ocena ucznia musi zostać w pewnej chwili przemieniona na ocenę obiektywną. W pewnych sytuacjach coś, co przychodzi nauczycielowi łatwo i naturalnie, musi stać się *pomiarem dydaktycznym, czyli przyporządkowanie[m] uczniom – według empirycznie sprawdzalnych reguł – symboli (liczb, liter, słów, zdań, innych znaków) reprezentujących ich określone osiągnięcia* (Niemierko 2002:153). I to chyba owo przejście od naturalnej, lecz niewątpliwie subiektywnej oceny wypowiedzi ucznia do

¹ Wszystkie tłumaczenia pochodzą od autorki artykułu.

czegoś, co musi być *empirycznie sprawdzalne* i obiektywne, stanowi największy problem nauczyciela. Tym bardziej że zazwyczaj ma on pewien repertuar symboli do rozdzielenia pomiędzy swoich uczniów. Jeśli ocenianie ma być *trafne i rzetelne*, jak postuluje *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003:153), to uczniowie znajdujący się na podobnym poziomie językowym powinni dostać podobną ocenę odpowiadającą ich kompetencjom, a tymczasem często zdarza się tak, że ta sama praca oceniona jest na cztery różne stopnie przez czterech różnych nauczycieli (Kelly 2008:43).

W niniejszym artykule przeanalizowane zostaną różne formy oceniania stosowane na uniwersyteckich zajęciach językowych. Ich zalety i wady zestawione zostaną z propozycjami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Na koniec przedstawione zostaną rozwiązania, które pomogą, być może, lepiej oceniać studentów na uniwersyteckich zajęciach językowych.

Stara, dobra (?) polska skala

Formalne ocenianie rozpoczęło się wraz z masowym szkolnictwem i ma już prawie 100 lat (Komorowska 2005b:41). Polacy bardzo są przyzwyczajeni do starej czterostopniowej skali ocen szkolnych: 2 (niedostateczny), 3 (dostateczny), 4 (dobry), 5 (bardzo dobry). Widać to nawet w języku potocznym, w którym funkcjonuje zwrot *zrobić coś na piątkę*, czyli zrobić coś bardzo dobrze. W 1991 r. skala ta została powiększona o 1 (niedostateczny) i 6 (celujący), a 2 zostało określone jako *dopuszczający*, co wchodzi w dość niejasną relację ze słowem *dostateczny*, które do tej pory określało minimalne przyswojenie materiału. Prawdopodobnie poszerzenie skali miało na celu większe zróżnicowanie ocen, bo w końcu im mniejsza skala, tym bardziej jedna ocena nie jest równa drugiej (Cresswell 1986:37), są wtedy „mocne czwórki” i „słabe czwórki”, materiał przyswojony „bardziej dobrze” i „mniej dobrze”, co pozostaje dość trudne do interpretacji.

Skala ocen na Uniwersytecie Warszawskim to pewien wariant tej skali szkolnej: 5! (celujący), 5 (bardzo dobry), 4,5 (dobry plus), 4 (dobry), 3,5 (dostateczny plus), 3 (dostateczny), 2 (niedostateczny). Ocen jest więc siedem, przy czym warto wspomnieć, że ocena celująca ma jedynie znaczenie prestiżowe, ponieważ do średniej studiów liczy się jako 5 (*Obwieszczenie* 2006:20). Na lektoratach języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim oraz na zajęciach językowych na filologii stosuje się właśnie tę skalę ocen.

O ocenach (stopniach) pisało się wiele. Już w 1916 r. dowodzą, że oceny mają motywować uczniów do lepszej pracy (Canning 1916:196). Dzisiaj z tym stwierdzeniem się polemizuje (por. Hufton i in. 2003:373). Są nauczyciele, którzy twierdzą, że testy i oceny z tych testów działają wbrew głównemu celowi nauki (Ebel 1980:47). Uczniowie często uczą się tylko dla stopni (Hufton i in. 2003:373). To przykład motywacji zewnętrznej, podczas gdy najlepsze wyniki w nauce osiąga się dzięki motywacji wewnętrznej (Cresswell 1986:45). Stopnie mają również prowadzić do niezdrowej konkurencji, ciągłego porównywania się z innymi, klasyfikacji, nierówności czy wręcz negatywnej selekcji i elitaryzacji (Mauduit 2011:70). Mogą również zachęcać do oszukiwania (Ebel 1980:50). Co więcej, jeśli oceny wciąż są negatywne, mogą skutecznie zniechęcić uczącego się do danego przedmiotu. Oceny mogą nawet wpływać na poczucie własnej wartości oraz na wybór przyszłej kariery zawodowej (Kelly 2008:34). Wobec tak wielu zarzutów we Francji próbowano w ogóle zrezygnować z ocen, a stopnie w edukacji wczesnoszkolnej wycofano w kilku krajach (Mauduit 2011:69-70).

Niewątpliwie argumenty przeciwników ocen są przekonujące, trzeba jednak się im przyjrzeć w kontekście uniwersyteckim. Wielu nauczycieli, również akademickich, zauważyło chyba, że gdy rozdaje się sprawdzone testy, studenci nie są zainteresowani jedynie swoim wynikiem, ale również wynikami innych. Sami dążą do klasyfikacji, porównując, kto zaliczył test lepiej, a kto gorzej. Jest to chyba wpisane w zachowania edukacyjne, a według Mauduita (2011:74), porównywanie się z innymi wcale nie zależy od ocen. Co więcej, Ebel (1980:50) podkreśla, że zjawisko konkurencji nie zawsze jest negatywne. Z pewnością przygotowuje do dorosłego życia, w którym często trzeba stawić czoło konkurencji, chociażby na rynku pracy. Najważniejsze, żeby nie doprowadzać do zniechęcenia ocenami. Zresztą nie zawsze zły stopień zniechęca. Często motywuje do większego wysiłku (Ebel 1980:50). Wystarczy pamiętać, żeby ocena nigdy nie stygmatyzowała osoby, a tylko pokazywała jednorazowy wynik jej pracy (Mauduit 2011:79).

Litery i punkty

Jakby słuchając głosu przeciwników tradycyjnej polskiej skali ocen, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie proponuje skalę zupełnie inną – literową i punktową: A+ (24-25 pkt.) – odpowiadającą stopniowi celującemu, A (21-23 pkt.) – bardzo dobremu, B (19-20

pkt.) – dobremu plus, C (16-18 pkt.) – dobremu, D (13-15 pkt.) – dostatecznemu plus, E 10-12 pkt.) – dostatecznemu, F (0-9 pkt.) – niedostatecznemu (Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina 2013:11). Trzeba przyznać, że przedstawienie się na tę skalę stanowi pewne wyzwanie i dla nauczycieli, i dla studentów. Studenci pierwszego roku często w ogóle nie rozumieją, jaką ocenę dostali. Nauczycielom natomiast ta skala sprawia problemy przy układaniu testów, gdyż albo muszą się podporządkować obowiązującej skali punktowej, czyli w praktyce układać wszystkie testy na 25 punktów, albo przeliczać później testy z większą liczbą punktów na tę skalę.

Proponowana skala ma z pewnością jedną dużą zaletę, mianowicie jest bardzo szeroka: nie tylko jest w niej siedem stopni, ale każdemu odpowiada jeszcze pewien przedział punktowy, pozwalający dodatkowo różnicować ocenę, która tym samym jest dokładniejsza (por. Cresswell 1986:38). To punkty są w zasadzie najważniejsze dla studentów, bo to one liczą się do średniej. To rozróżnienie wydaje się najbardziej korzystne w przypadku oceny niedostatecznej, którą otrzymuje i student/uczeń, który oddał pustą kartkę, i ten, któremu niewiele zabrakło do zaliczenia. Skala ocen Uniwersytetu Muzycznego pozwala zróżnicować ich wyniki, przyznając obu ocenę niedostateczną (F), ale jednemu 0 pkt., a drugiemu 9 pkt.

Oczywiście stosowana na Uniwersytecie Muzycznym skala ocen nie zmniejsza w żaden sposób konkurencji, studenci dalej porównują swoje wyniki i walczą o punkty w ramach stopni, żeby zwiększyć swoje szanse na stypendium. Natomiast nazwy odpowiadające literom, identyczne z nazwami na Uniwersytecie Warszawskim, prowadzą do ciekawego procederu, pokazującego, jak silnie zakorzeniona w naszym systemie jest skala ocen 2-5. Otóż część nauczycieli dodaje do tej skali literowo-punktowej jeszcze ocenę: A+ odpowiada 5+ lub 6, A – 5, B – 4+, C – 4, D – 3+, E – 3, F – 2. Bywa więc, że student widzi wtedy na ocenionej pracy trzy różne oceny: literę, cyfrę (która niejako tłumaczy ocenę) i punkty.

A może samo „zal.”?

Skoro tyle się mówi o negatywnym wpływie ocen na motywację i na nastawienie studentów, którzy uczą się jedynie dla stopni (lub dla stypendium naukowego), a nie dla samego zdobywania wiedzy, korzystne powinno być rozwiązanie, kiedy zajęcia uniwersyteckie nie kończą się oceną, a jedynie wpisem „zal.” – zaliczone. Rzeczywiście,

na Uniwersytecie Muzycznym część wydziałów nie wymaga oceny na zakończenie semestru nauki języka obcego. Od roku akademickiego 2014/2015 zniesiona została nawet ocena z egzaminu B2 kończącego naukę języka obcego na studiach licencjackich i B2+ na studiach magisterskich. Na wydziałach filologicznych Uniwersytetu Warszawskiego część zajęć z praktycznej nauki języka również jest jedynie zaliczana bez wskazania oceny, niemniej jednak studenci muszą potem zdać egzamin, który już jest oceniany.

Z pewnością zrezygnowanie ze stopni eliminuje rywalizację między studentami oraz „walkę o ocenę”, ale pojawia się pytanie, czy na pewno pozytywnie wpływa na proces dydaktyczny. Oceny często są nazywane *najważniejszą amunicją w arsenale nauczyciela* (Kelly 2008:34). Otóż kiedy studenci wiedzą, że zajęcia nie są na stopień, mogą je traktować jako zajęcia „bez konsekwencji”. Samo zaliczenie równe jest w zasadzie otrzymaniu oceny dostatecznej. Jest to pewne minimum, które należy osiągnąć, żeby zaliczyć przedmiot i niestety często studenci właśnie do takiego minimum dążą.

Brak stopnia jest równoznaczny z prostym podziałem – zaliczone lub niezaliczone. Nie ma żadnego rozróżnienia między studentem wybitnym a takim, który opanował niezbędne minimum. Oczywiście nauczyciel może studentów ocenić na teście końcowym oraz oceniać, ustnie lub pisemnie, ich pracę przez cały semestr. Nie będzie to jednak oficjalna ocena, po której zostanie ślad w indeksie. Dobremu studentowi wystarczy pochwała, która zawsze pozytywnie wpływa na naukę (Ebel 1980:49), ale co z tymi mniej dobrymi studentami? Komorowska (2002:188) pisze o diagnostycznej, ale również wychowawczej funkcji kontroli, która ma przyzwyczaić *uczniów do systematycznej pracy, premiując rzetelne wykonywanie zadanych prac oraz przestrzegając przed lekceważeniem obowiązków i terminów*. Często samo zaliczenie ćwiczeń, szczególnie tych, które nie kończą się egzaminem, takiej funkcji nie pełni.

Ocenianie w ESOKJ

W ESOKJ ocenianie, dokładnie opisane w ostatnim rozdziale tekstu, to głównie *ocena biegłości językowej danej osoby* (Rada Europy 2003:153). Ocenianie powinno się charakteryzować *rzetelnością, trafnością i praktycznością*. *Trafność* oznacza, że *rezultaty oceny rzeczywiście nie pokazują niczego innego niż tylko biegłość językową danego kandydata* (Rada Europy 2003:153). Pozbawione są więc tego subiektywnego czynnika ludzkiego, o którym pisze Elbow (1969:231), twierdząc, że czasem

nawet strój ucznia może wpłynąć na to, jaką dostanie ocenę. *Rzetelność* pokazuje, w jakim stopniu można polegać na wynikach (Rada Europy 2003:153), wiąże się więc i z doбором zadań testowych, i z procesem oceny. *Praktyczność* pokazuje zaś, że test jest *możliwy do zastosowania* (Rada Europy 2003:156).

ESOKJ zawiera informacje o wskaźnikach biegłości kompetencyjnej, które mogą służyć ocenianiu. Rzeczywiście, jednym z zarzutów, które się stawia stopniowym skalom ocen, jest to, że stopień niewiele mówi studentowi o jego wynikach, szczególnie gdy nie jest to ocena bardzo dobra (por. Cresswell 1986:38). Wskaźniki biegłości to *pozytywne, samodzielne sformułowania* (Rada Europy 2003:156): *Student potrafi zrobić to i to*. Wskaźniki te mogą zostać przedstawione w postaci listy oraz może do nich zostać dołączona skala odzwierciedlająca stopień opanowania danego wskaźnika. Co ciekawe, ESOKJ również proponuje skalę 1-5, gdzie 2 byłoby notą dopuszczającą i oznaczało zdany egzamin (por. Rada Europy 2003:156). Być może, można by połączyć to zalecenie ESOKJ z oceną opisową w jej formularzowej formie, o której pisze Komorowska (2002:195). Ocena ta zdaje się mieć pozytywny wpływ psychologiczny eliminując *zbędne porównania między uczącymi się, redukuje skłonność do rywalizacji i pokazywania innym swej wyższości, redukuje także nieśmiałość, nie dopuszczając do powstawania kompleksów*.

ESOKJ podkreśla wagę informacji zwrotnej w procesie oceniania: uczący się musi ją *zauważyć, odebrać, zinterpretować i zintegrować* (Rada Europy 2003:163). Poprawianie prac studentów, którzy często podczas kolejnych testów robią te same błędy, pokazuje, że ta informacja zwrotna nie zawsze zostaje zintegrowana. Często student bardziej się skupia na samym stopniu niż na swoich błędach.

ESOKJ mówi także o sprawach oczywistych: ocena powinna być oparta na jasnych wytycznych, żeby jak najbardziej zmniejszyć subiektywizm oceniającego, nie powinna być *oceną impresyjną*, czyli opartą na wrażeniach (Rada Europy 2003:164). Komorowska (2002:193) pisze o karaniu uczniów niższą oceną za złe zachowanie czy o faworyzowaniu uczniów językowo dobrych. Często jest to działanie podświadome. Wydaje się, że im dokładniejsze przyjmujemy kryteria oceny wypowiedzi pisemnej czy ustnej studenta (tu najłatwiej o subiektywizm), tym rzetelniejsza będzie jej ocena. Co więcej, jeśli precyzyjnie rozpiszemy kryteria oceny (np.: zgodność z tematem, forma, poprawność gramatyczna, ortografia/fonetyka, bogactwo słownictwa, poprawność użycia słownictwa itd.), przynajmniej

w każdej kategorii określoną liczbę punktów na określone maksimum, student lepiej zrozumie swoją ocenę i będzie wiedział, gdzie i co może poprawić.

Na koniec ESOKJ dużo też mówi o samoocenie, która bardzo zwiększa samoświadomość ucznia oraz jego motywację: *wspiera uczących się w wykorzystywaniu własnych atutów i rozpoznawaniu swoich słabych stron – a przez to [umożliwia] sterowanie własnym uczeniem się* (Rada Europy 2003:168). Często o samoocenie tylko się wspomina na zajęciach uniwersyteckich, wskazując ewentualnie strony w podręczniku, na podstawie których można taką samoocenę przeprowadzić. Dobrze by było przynajmniej raz poświęcić trochę czasu na zajęciach i wraz ze studentami omówić wskaźniki samooceny, pokazać im, w jaki sposób pracować z formularzami samooceny. Mogłoby to przynieść naprawdę dobre rezultaty.

Idealne (?) ocenianie

Wydaje się, że właściwym rozwiązaniem, najbardziej służącym zobiektywizowaniu oceny, jest skala procentowa. Wynik procentowy najlepiej pokazuje studentowi, jak plasuje się jego ocena względem ideału (100 proc.), a nie on wobec innych (Mauduit 2011:72). Ponadto dzisiaj to właśnie procenty są najczęściej skalą odniesienia do wystawienia poszczególnych stopni. Wynik procentowy, podobnie jak wynik punktowy na Uniwersytecie Muzycznym, pokazuje też dokładniej poziom umiejętności studenta i różnicuje oceny. Przykładowa skala procentowa stosowana na lektoratach Uniwersytetu Warszawskiego to: 99 – 100% – 5!, 93 – 98% – 5, 87 – 92% – 4+, 77 – 86% – 4, 71 – 76% – 3+, 60 – 70% – 3 (*Strona Pełnomocnika*).

Wynik procentowy pokazuje studentom, jaką część materiału przyswoili oraz jak to się ma do progu zaliczającego. W przypadku zajęć, które nie kończą się oceną, lub testów, które nie wpływają na ocenę końcową, można zamiast oceny przedstawić jedynie wynik procentowy, zapoznawszy wcześniej studentów z obowiązującą skalą. Jeśli student, co się często zdarza, będzie chciał wiedzieć, na jaki stopień przekłada się jego wynik procentowy, zawsze będzie mógł sam to sprawdzić. Wydaje się, że wskazanie procentowego przyswojenia materiału może stanowić dla studenta bardziej wartościową informację zwrotną niż sam stopień.

Bardziej wartościowa informacja zwrotna zostanie również przekazana studentowi, kiedy będzie on wiedzieć, za co i dlaczego dostaje daną ocenę/wynik (por. Komorowska, 2002:190): za ile

punktów jest każde zadanie, ile z tych punktów zdobył. Jeśli chodzi o pytania otwarte, warto określić, co będzie brane pod uwagę przy ocenie: czy tylko poprawna odpowiedź, czy również poprawność leksykalno-gramatyczna wypowiedzi. W przypadku wypowiedzi pisemnej, jak już to zostało powiedziane, ważne są dokładne kryteria oceny, które będą znane studentowi. Warto też poświęcić część pierwszych zajęć lub chwilę w trakcie omawiania testu na zreferowanie/przypomnienie zasad oceniania. To zawsze pomoże studentom zinterpretować wyniki.

Testy nie powinny jedynie zmuszać do nauki, ale być też pewnym powodem do refleksji nad własnymi postępowaniami w nauce czy ewentualnymi brakami. Jeśli student dostaje dobrą ocenę – wszystko jest w porządku, jeśli ocena jest gorsza – student musi wiedzieć, dlaczego ją dostał (Elbow 1969:229). Dlatego też, choć oczywiście wymaga to czasu, warto wynik testu w jakiś sposób skomentować, ustnie lub pisemnie. Taki dodatkowy komentarz do oceny jest wyjątkowo cenny (Elbow 1969:220). Warto też pamiętać, że nie należy tylko krytykować. W edukacji wczesnoszkolnej mówi się o metodzie informacji zwrotnej nazywanej *dwie gwiazdy i jedno życzenie*: wypisanie dwóch rzeczy, które uczeń robi dobrze, oraz jednej, którą robi źle, z prośbą o poprawienie się w tym zakresie (Sterna 2014:61). Studenci może nie są tak wrażliwi jak uczniowie klas I-III, ale na pewno wypisanie chociaż jednej rzeczy, którą robią dobrze, przed litanią uwag będzie działało pozytywnie. Komorowska (2002:195) postuluje również, żeby ocena opisowa określała przynajmniej jedną mocną stronę ucznia i wskazywała przynajmniej jedną kwestię, nad którą powinien on pracować. A Mauduit (2011:90) pisze o pozytywnych skutkach jednego prostego zdania zamieszczonego w komentarzach do testu: *Wiem, że stać cię na więcej*.

Podsumowanie

Powyżej zostały przedstawione różne sposoby oceniania w szkole wyższej. Jakie wnioski można wyciągnąć z tego omówienia? Przede wszystkim chyba nie należy demonizować skali ocen. Stopnie mają więcej pozytywnych niż negatywnych konsekwencji (Ebel 1980:51). Są one bardzo zakorzenione w naszej kulturze szkolnej, na uniwersytecie studenci są już tak do nich przyzwyczajeni, że nawet jeśli się im nie stawia ocen, to i tak pytają, jakiej ocenie jest równy ich wynik.

Natomiast żeby minimalizować negatywne skutki oceniania, które niewątpliwie jednak istnieją, należy zawsze się starać, aby ocena była maksymalnie rzetelna, oparta na znanych

studentowi kryteriach oraz stanowiła dla niego jasną informację zwrotną. Dlatego warto połączyć stopień chociażby z bardzo krótkim komentarzem, w którym wskażemy studentowi jego mocne i słabsze strony. Nauczmy studentów mniej zwracać uwagę na wynik testu, a bardziej na swoje błędy. Pokażmy im, że każda ocena ma im po prostu uświadomić, co robią dobrze i co mają zrobić, żeby było jeszcze lepiej. Stratton i in. (1994:6) pisze, że ocena to suma wysiłku studenta i nauczyciela. Chyba warto o tym pamiętać również w tym kontekście.

Bibliografia

- Canning, J. (1916) The Meaning of Student Marks. W: *The School Review*, nr 3 (24), 196-202.
- Cresswell, M. (1986) Examination Grades: How Many Should There Be? W: *British Educational Research Journal*, nr 1 (12), 37-54.
- Ebel, R. (1980) Evaluation of Students: Implications for Effective Teaching. W: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nr 1 (2), 47-51.
- Elbow, P. (1969) More Accurate Evaluation of Student Performance. W: *The Journal of Higher Education*, nr 3 (40), 219-230.
- Hufton, N., Elliott J., Illushin, L. (2003) Teachers' Beliefs about Student Motivation: Similarities and Differences across Cultures. W: *Comparative Education*, nr 3 (39), 367-389.
- Kelly, S. (2008) What Types of Students' Effort Are Rewarded with High Marks? W: *Sociology of Education*, nr 1 (81), 32-52.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2005a) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2005b) Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 41-51.
- Mauduit, J.-B. (2011) Plaidoyer pour les notes dans l'enseignement. W: *Les Temps Modernes*, nr 665 (4), 68-114.
- Niemierko, B. (2002) *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- *Obwieszczenie nr 6 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu uchwały nr 142 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 18 października 2006 r. w sprawie uchwalenia Regulaminu Studiów na Uniwersytecie Warszawskim*. Monitor Uniwersytetu Warszawskiego nr 5B, poz. 134.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Sterna, D. (2014) *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: CEO.
- Stratton, R., Myers, S., i King, R. (1994) Faculty Behavior, Grades, and Student Evaluations. W: *The Journal of Economic Education*, nr 1 (25), 5-15.
- *Strona Pełnomocnika Rektora ds. organizacji nauczania języków obcych* [online] [dostęp 23.07.2015] <http://www.jezyki.pelnomocnik.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&cid=195&Itemid=122>.
- Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina (2013) *Regulamin studiów*.

dr Małgorzata Sokolowicz

Prowadzi zajęcia z języka francuskiego w szkołach wyższych od 2005 r. Obecnie pracuje na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie oraz w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.



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 pożądanym i stosownym, 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 pożądanym 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 się 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., Sampson, 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) Egzaminy 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.



Ocenianie w nauczaniu języków obcych zorientowanym na cele ogólne a ocenianie w nauczaniu zorientowanym na cele zawodowe

Elżbieta Gajewska, Agnieszka Małgorzata Sendur

Ocenianie jest pochodną celów kształcenia. Z tego względu sprawdzanie umiejętności w nauczaniu języków obcych dla celów ogólnych powinno się różnić od oceniania w nauczaniu języków obcych specjalistycznych. Czy różnice te występują tylko na poziomie treści językowych, czy także na poziomie założeń oraz technik egzaminacyjnych? Odpowiedź na to pytanie jest celem niniejszego artykułu.

W różnych okresach odmiennie pojmowano cele, do których zmierza nauka języka, oraz wyznaczano metody, dzięki którym zamierzano je zrealizować. Badanie stopnia osiągnięcia przez uczących się wytyczonych celów stanowi integralną część procesu dydaktycznego, stąd też zarówno podejście do sprawdzania biegłości językowej, jak i metody pomiaru dydaktycznego uzależnione były od przyjętych w danym czasie koncepcji. W historii testowania biegłości językowej można wyróżnić cztery główne okresy: przednaukowy lub tradycyjny, psychometryczno-strukturalistyczny, psycholingwistyczno-socjolingwistyczny (Spolsky 1977) i komunikacyjny (Weir 1990; Komorowska 2007:11). W każdym z nich obowiązywały inne wartości i przekonania dotyczące tego, jaka wiedza i jakie umiejętności winny być sprawdzane, oraz w jaki sposób należy to czynić.

Nauczanie języka obcego dla potrzeb specjalistycznych stanowi integralną część glottodydaktyki ogólnej. Niemniej jednak, koncepcje i rozwiązania opracowane dla potrzeb nauczania języków do celów zawodowych wyróżniały się

niejednokrotnie bądź nowatorstwem, bądź zdroworozsądkowym traktowaniem zaleceń obowiązującej w danym okresie metody. Możemy to zaobserwować również w odniesieniu do testowania umiejętności językowych. Przedstawione dalej uwagi są z konieczności pewnym uproszczeniem, tak w odniesieniu do glottodydaktyki ogólnej, jak i specjalistycznej.

Testowanie w Stanach Zjednoczonych rozwijało się nieco inaczej niż w Europie. Różnice dają się zauważyć również pomiędzy poszczególnymi krajami europejskimi. Dlatego też w dalszych rozważaniach nawijemy do wymienionych wyżej głównych okresów, opierając się na ich ogólnej charakterystyce. Z kolei uwagi dotyczące ewaluacji dla potrzeb zawodowych zaczerpnięte zostały z dydaktyki języka francuskiego, jako języka specjalistycznego, ze względu na jej dorobek i przemiany (Gajewska i Sowa 2014:34-36) oraz w celu zawężenia pola niniejszych rozważań.

Okres przednaukowy

Początki nauczania języków obcych określane są mianem okresu przednaukowego. Obejmuje on dwie główne me-

tody: bezpośrednią, zwaną również konwersacyjną, oraz gramatyczno-tłumaczeniową.

W przypadku metody bezpośredniej stosowanej w nauczaniu języka ogólnego trudno mówić o wyodrębnionej fazie kontroli, gdyż polegała ona w tym czasie przede wszystkim na uczestniczeniu w naturalnych rozmowach w języku obcym, najlepiej z rodzimym użytkownikiem danego języka. Natomiast w kontekście nauczania języka specjalistycznego, jeden z pierwszych podręczników do francuskiego „języka biznesu”, datowany na koniec XV wieku *A Lyttel treatyse to lerne Englysshe and Frenshe* Wynkena de Worde, podkreśla silnie utylitarną motywację podjęcia nauki: jego adresat chce opanować język, *aby móc sprzedawać swoje towary we Francji i w innych krajach, gdzie ludzie mówią po francusku* (Howatt 1984:8, tłum. autorów). Można zatem założyć, że zasadnicza ocena umiejętności dokonywała się w rzeczywistych sytuacjach handlowych i polegała na skutecznym zrealizowaniu podstawowych zadań zawodowych oraz zaakceptowaniu kompetencji uczącego się przez partnerów interakcji, czyli kupców francuskojęzycznych.

O kontroli i ocenie, chociaż jeszcze nie o testowaniu, można natomiast mówić w odniesieniu do metody gramatyczno-tłumaczeniowej (Komorowska 1984:20-22). Nauczanie takie zorientowane było na rozumienie tekstów literackich, ich tłumaczenie oraz analizowanie występujących w nich struktur gramatycznych, jak również tworzenie wypowiedzi pisemnych. Założenia te widoczne były w stosowanej wówczas esejowo-tłumaczeniowej metodzie oceniania (Poszytek 2005:23-24). Przedmiotem kontroli i oceny było tłumaczenie fragmentów dzieł literackich, pisanie wypracowań oraz umiejętność zastosowania zasad gramatycznych (Larsen-Freeman 2008:11-21). Istotną cechą kontroli w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej był jej globalny charakter. Trudno w tym okresie mówić o rzetelności czy obiektywności testowania, jako że dokonywano go w sposób całkowicie intuicyjny. Nauczyciele nie mieli żadnego specjalnego przygotowania w zakresie oceniania. Powszechnie sądzono, że osoba, która potrafi nauczać, potrafi także oceniać umiejętności swoich uczniów (Poszytek 2005:23-24). Nie uważano za konieczne stosowania żadnych form zewnętrznej kontroli wiedzy i umiejętności uczniów. Pierwsze próby obiektywizacji kontroli i oceny pojawiają się po I wojnie światowej, jednak umiejętność standaryzowania testów i analizowania ich pod względem statystycznym rozwija się

dopiero w latach 30. XX wieku. Tworzone wówczas formy ewaluacji są jednak w dalszym ciągu sprawdzianami pisemnymi ukierunkowanymi na kontrolę zagadnień gramatycznych, a sprawdzanie umiejętności językowych wykorzystuje tekst pisany o charakterze literackim.

Ewaluacja dokonana zgodnie z przedstawionymi założeniami nie daje pełnego obrazu rzeczywistej kompetencji językowej użytkownika, a tym bardziej jego realnej kompetencji komunikacyjnej. Stąd też w ocenianiu biegłości językowej dla potrzeb zawodowych stosowano metody pozwalające oszacować, czy kandydat poradzi sobie z komunikacją związaną z właściwym dla danej profesji działaniem zawodowym. Metody te były zbliżone do tych znanych z późniejszego podejścia zadaniowego: przykładem może tu być egzamin dla lekarzy w koloniach francuskich, polegający na wywiadzie na temat *dossier* pacjentów prowadzonych przez danego doktora (Salinger 2007, za: Mourlhon-Dallies 2008:62-63).

Okres psychometryczno-strukturalistyczny

Metoda audiolingwalna odzwierciedla panujące w latach 40. XX wieku przekonania na temat natury uczenia się języka, pozostając pod silnym wpływem strukturalizmu w językoznawstwie i behawioryzmu w psychologii. Wyróżnione wówczas cztery sprawności językowe wyznaczały cele nauczania.

Po raz pierwszy ewaluacja uzyskuje podbudowę teoretyczną: w tym okresie ewaluacja umiejętności językowych zaczyna opierać się na założeniach naukowych. W Stanach Zjednoczonych pojawiają się sprawdziany wzorowane na testach psychometrycznych używanych przez psychologów (Komorowska 2007:7), które z czasem zostają przyjęte również w Europie. W miejsce oceniania globalnego, charakterystycznego dla poprzedniego okresu, wprowadzono testowanie atomistyczne (Lado 1961). Uważano, że w celu prawidłowej oceny i obiektywnej ewaluacji każdy element języka powinien być testowany oddzielnie, dlatego też zadania otwarte ustąpiły miejsca testom zorientowanym na słownictwo, struktury gramatyczne, wymowę, intonację czy poprawną pisownię.

Znaczenie okresu psychometryczno-strukturalistycznego dla dziedziny testowania znajomości języka jest bardzo istotne (ALTE 2005:10). Powszechnie stosowanie techniki wyboru umożliwiło wprowadzenie analitycznych procedur oceniania: testy stały się bardziej zobiektywizowane, a wyniki mierzalne, porównywalne i łatwe do obróbki statystycznej. Popularne stały się zadania typu prawda/fałsz i zadania wymagające

udzielenia krótkiej odpowiedzi. W okresie psychometryczno-strukturalistycznym nauczanie oraz testowanie były traktowane jako odrębne i rozłączne aktywności. Nauczyciele mieli zajmować się nauczaniem, zaś ewaluacją – instytucje do tego powołane i zatrudniające wykwalifikowanych ekspertów (Hüttner 2011:61-62).

Dążenie do naukowego, opartego na podstawach językoznawczych, zdefiniowania języków specjalistycznych zaowocowało w glottodydaktyce statystyczną koncepcją subjęzyków. Język fachowy utożsamiany był wówczas ze specyficzną leksyką, którą badano pod względem ilościowym i jakościowym. Wiele powstałych w tamtych czasach poglądów zostało następnie odrzuconych (Gajewska i Sowa 2014:57-59). Powodem do zakwestionowania założeń teoretycznych były m.in. rygoryzm i dogmatyzm tych założeń, powodujące problemy praktyczne.

W dziedzinie testowania szczególnie trudności sprawiał postulat testowania atomistycznego, czyli rozdzielnego traktowania poszczególnych elementów języka. Widać to na przykładzie sztandarowego podręcznika francuskiego języka naukowo-technicznego *Le Français scientifique et technique* (Massetin i in. 1971). Testy słownictwa polegające na dopasowaniu terminu do jego definicji, bądź do odpowiedniego obrazka (np. schematu technicznego maszyny) wymagają dysponowania nie tylko kompetencją językową, ale także specjalistyczną wiedzą naukową lub zawodową. Testy sprawności realizowane z wykorzystaniem tekstu naukowego lub technicznego zakładają opanowanie specyficznych konwencji komunikacyjnych, np. elementów graficznych języków technicznych. W metodzie audiolingwalnej poszczególne zadania konstruowane były na bazie pojedynczych zdań, bez osadzenia przykładu w konkretnym kontekście językowym. Takie założenie trudne jest do zrealizowania w odniesieniu do komunikacji specjalistycznej, gdzie stosowność leksykalna lub dyskursywna warunkowana jest kontekstem językowym i sytuacyjnym.

Okres psycholingwistyczno- -socjolingwistyczny

Na początku lat 70. XX wieku językoznawstwo transformacyjne zwróciło uwagę na twórczy charakter języka. Uznano, że kompetencja językowa to szereg wpływających na siebie nawzajem umiejętności, których nie można badać rozłącznie. W dydaktyce metoda kognitywna uważana bywa czasem jedynie za unowocześniony wariant metody gramatyczno-

-tłumaczeniowej (Komorowska 2005:29), jednak jej podejście do błędu i języka oznacza nową jakość w ewaluacji umiejętności językowych. Nastąpiła nowa era testowania – okres psycholingwistyczno-socjolingwistyczny – a wraz z nią testowanie integracyjne za pomocą technik globalnych, w którym mierzy się kompetencję językową jako całość.

Typowe dla tego okresu techniki zadań testowych to zadania typu *cloze* i dyktando. Testy typu *cloze* były tworzone poprzez usunięcie co szóstego lub siódmego słowa, które uczący się miał uzupełnić. Wymagało to uruchomienia jednocześnie wielu różnych umiejętności: znajomości leksyki, struktur gramatycznych, struktury dyskursu, umiejętności i strategii rozumienia tekstu, itp. Poprawne wykonanie dyktanda wymaga uważnego słuchania, odtworzenia w formie pisemnej usłyszanego tekstu, wykorzystanie pamięci krótkotrwałej. Obydwie techniki sprawdzają umiejętność posługiwania się językiem na bazie dłuższego tekstu, a nie na zestawach oderwanych od siebie zdań, co nadaje im charakter większej autentyczności. Wkrótce jednak wysunięto zarzut, iż te rodzaje zadań nie mierzą umiejętności posługiwania się językiem obcym w realnych sytuacjach życiowych, co spowodowało stopniowe przesunięcie zainteresowania z mierzenia kompetencji językowej w kierunku mierzenia kompetencji komunikacyjnej.

Rola ekspozycji językowej w sytuacjach znaczących, podkreślana przez kognitywistów, była od dawna wykorzystywana w językowym kształceniu specjalistów z danej dziedziny. Domysł językowy oraz wykorzystanie posiadanej wiedzy zawodowej są istotnym elementem metod opracowanych w celu rozwijania sprawności ograniczonych, szczególnie czytania tekstów akademickich oraz naukowych. Tzw. *français instrumental* jest określeniem metodologii opracowanej w latach 70. XX w. i rozwijanej po dziś dzień w krajach Ameryki Łacińskiej. Francuski jest w tej metodzie traktowany „instrumentalnie”, jako język dostępu do informacji naukowej. Koncentruje się ona na procesie uczenia się, szczególnie na procesie wyrabiania odpowiednich strategii rozumienia tekstu, w mniejszym zaś stopniu na wypracowaniu metod pomiaru dydaktycznego. Zarazem ograniczenie się do kształtowania i testowania umiejętności w zakresie jednej sprawności kontestuje założenia zintegrowanego testowania wszystkich sprawności i skłania do większej elastyczności w myśleniu o celach kształcenia językowego jako takiego, także w odniesieniu do ewaluacji umiejętności językowych.

Okres komunikacyjny

Z czasem zaczęto zwracać uwagę na fakt, że kompetentne posługiwanie się językiem zależy nie tylko od wiedzy lingwistycznej, ale jest regulowane przez uwarunkowane kulturowo zasady tworzenia wypowiedzi. Opracowana przez Hymesa teoria kompetencji komunikacyjnej rozszerzyła zakres tego, co obejmowało rozumienie języka i umiejętność użycia języka w kontekście, zwłaszcza w odniesieniu do wymogów społecznych w zakresie wykonania (McNamara 2000:16-17). W wyniku tych obserwacji, w latach 70. XX wieku w nauczaniu języków obcych zaczęło upowszechniać się podejście komunikacyjne. Celem ćwiczeń lekcyjnych przestało być produkowanie absolutnie poprawnych zdań, a stała się nim skuteczność przekazania informacji i intencji w typowych sytuacjach życia codziennego (Komorowska 2005:33-34).

W ocenianiu w podejściu komunikacyjnym mamy do czynienia z przeniesieniem środka ciężkości z kontroli opanowania określonych struktur na sprawdzenie umiejętności aktywnego posługiwania się językiem. Nastąpiło przejście z testowania kompetencji do testowania wykonania językowego. I tak testy językowe w podejściu komunikacyjnym charakteryzują się dwoma zasadniczymi cechami: są testami wykonania, wymagającymi, aby ocenianie dokonywało się, gdy zdający bierze udział w rozwiniętej aktywności komunikacyjnej (produktywnej lub receptywnej, lub jednocześnie produktywnej i receptywnej); oraz biorą pod uwagę role społeczne, które kandydaci mogą przypuszczalnie przyjąć w realnym życiu, i formułują wymagania dla takich właśnie ról.

W okresie komunikacyjnym nastąpiło zbliżenie procesu kontroli do procesu nauczania. Zadania kontrolne oraz ćwiczenia sprawnościowe wykonywane w czasie nauki przyjęły identyczną lub bardzo zbliżoną formę. Repertuar metod pomiaru dydaktycznego znacznie się poszerzył: typy zadań, które królowały w poszczególnych tradycjach testowania jako jedynie słuszne, są obecnie wykorzystywane w zestawach testów składających się z różnych rodzajów zadań i różnych technik egzaminacyjnych. W testowaniu umiejętności językowych obserwujemy połączenie tradycji analitycznej, czyli testów atomistycznych, oraz tradycji syntetycznej, znajdującej odzwierciedlenie w podejściu esejuowo-tłumaczeniowym i integracyjnym. Wykorzystywane są tutaj zarówno zadania zamknięte (charakterystyczne dla testowania atomistycznego), jak i otwarte (Poszytek 2005:28). Do testowania wprowadzono sprawdziany umiejętności radzenia sobie z dłuższymi tekstami, takimi jak: wypracowanie, streszczenie, dyktando

oraz dłuższa wypowiedź monologowa zdającego (Komorowska 2007:7). Po raz pierwszy pojawiły się zadania z luką informacyjną, stwarzające rzeczywistą potrzebę porozumiewania się ze sobą (Gaszyńska-Magiera 2004:23).

Zwrócenie uwagi na społeczną funkcję języka odróżnia testowanie komunikacyjne od poprzedzającego go testowania integracyjnego. Innowacyjną cechą egzaminowania stało się także użycie autentycznych tekstów i realistycznych zadań. Tymczasem, zanim zostało przyjęte jako *novum* w glottodydaktyce ogólnej, podejście zadaniowe stosowane było szeroko w nauczaniu i testowaniu języków obcych dla potrzeb specyficznych (jak chociażby wzmiankowane w części pierwszej niniejszego artykułu egzaminy językowe dla lekarzy). Certyfikacja umiejętności językowych z zakresu różnych zawodowych odmian francuskiego dokonywana przez Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową (*Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris*) od początku wykorzystywała paraautentyczne zadania zawodowe, jak np. redagowanie odpowiedzi na list zgodnie ze wskazówkami naniesionymi przez przełożonego na marginesie faksymile „otrzymanego pisma”.

Szczegółowe wytyczne do konstruowania zadań ewaluacyjnych dla kursu języka specjalistycznego, pomagające zbliżyć sytuacje prezentowane w zadaniu egzaminacyjnym do rzeczywistości występujących w autentycznym kontekście zawodowym zostały przedstawione przez Douglasa (2000:50-69). Dotyczą one instrukcji, właściwych danych wejściowych, interakcji między nimi a oczekiwaną odpowiedzią oraz kryteriów oceny. W tej ostatniej kwestii pożądanym jest oparcie się na wskaźnikach stosowanych przez specjalistów w rzeczywistej praktyce zawodowej (Douglas 2001). Jackoby (1998) opisuje kryteria oceny stosowane w obszarze fizyki do wystąpień konferencyjnych, McNamara (1997) w ocenie praktyki lekarskiej, a Douglas i Myers (2000) w ocenie umiejętności komunikacyjnych studentów weterynarii.

Podsumowanie

Ewaluacja związana jest ze zdefiniowanymi na początku nauki celami, te zaś łączą się z istnieniem określonej grupy odbiorców kształcenia i ich potrzebami. Stąd też Frendo (2005:123) jest zdania, że analiza potrzeb danej grupy uczących się – na której to analizie zasadza się praca w perspektywie celów specyficznych – jest już sama w sobie pewną formą ewaluacji. Cechą szczególną ewaluacji w zakresie języków specjalistycznych jest też konieczność uwzględnienia podwójnej kompetencji (Carras i in.

2007:53), a więc nie tylko kompetencji językowej, lecz również zawodowej, obejmującej wiedzę zawodową oraz kompetencję interkulturową. Te uwarunkowania nauczania języka obcego do celów zawodowych sprawiają, że glottodydaktyka specjalistyczna niejednokrotnie szukała rozwiązań odmiennych od tych przyjętych w danym okresie w głównym nurcie działań dydaktycznych.

Chociaż testowanie kompetencji w zakresie języków specjalistycznych podlega zasadom wypracowanym przez dydaktyków, podstawowym typem ewaluacji pozostaje autentyczna ewaluacja zdobytych umiejętności w praktyce zawodowej. Z tego też względu ewaluacja dla potrzeb specjalistycznych winna być w swoich założeniach maksymalnie zbliżona do autentycznych działań językowych, w tym do stosowanych przez fachowców kryteriów akceptowalności i skuteczności komunikacji językowej. To rozsądne założenie leżało u podstaw wyborów, które z historycznej perspektywy oceniamy jako pionierskie w stosunku do założeń obowiązujących w glottodydaktyce ogólnej. Zarazem metody i techniki pomiaru dydaktycznego opracowane dla nauczania języków obcych do celów ogólnych mają silny wpływ na kształt, jaki przybierają współczesne testy sprawdzające specjalistyczne umiejętności językowe, w tym na egzaminy certyfikujące takie umiejętności. Zakres i konsekwencje tego zjawiska to jednak temat wart odrębnych rozważań, zresztą podejmowany już w osobnych publikacjach (Gajewska i Sowa 2007; Sendur 2015).

Bibliografia

- ALTE (2005) *Materials For The Guidance Of Test Item Writers* (1995, updated July 2005). [online] [dostęp 12.10.2014] <http://www.alte.org/attachments/files/item_writer_guidelines.pdf>.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagy, E. (2007) *Le Français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris: CLE International.
- Douglas, D. (2000) *Assessing Language for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, D. (2001) Language for Specific Purposes Assessment Criteria: Where Do They Come From. W: *Language Testing*, nr 18 (2), 171-185.
- Douglas, D., Myers, R. K. (2000) Assessing the Communication Skills of Veterinary Students: Whose Criteria? W: A. Kunnan (red.) *Fairness In Validation In Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 60-81.
- Frendo, E. (2005) *How to Teach Business English*. Harlow: Longman.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2007) Ewaluacja biegłości językowej a nauczanie języka specjalistycznego. W: M. Pawlak, J. Fisiak (red.) *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo WSHE, 121-133.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014) *LSP, FOS, Fachsprache. Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werszet.
- Gaszynska-Magiera, M., Seretny, A. (tłum. i adap.) (2004) *Przewodnik dla autorów zadań do testów językowych*. Kraków: Universitas.
- Howatt, A. R. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hüttner, J., Mehlmauer-Larcher, B., Reichl, S., Schiffner, B. (2011) *Theory and Practice in EFL Teacher Education: Bridging the Gap*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jackoby, S. (1998) *Science as Performance: Socializing Scientific Discourse Through Conference Talk Rehearsals*. Los Angeles: University of California.
- Komorowska, H. (1984) *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2007) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Larsen-Freeman, D. (2008) *Teaching and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R. (1961) *Language Testing: the Construction and Use of Foreign Language Tests: a Teacher's Book*. London: Longman.
- Masselin, J., Delsol, A., Duchaigne, R. (1971) *Français scientifique et technique*. Paris: Hatier.
- McNamara, T. (1997) Problematising Content Validity: the Occupational English Test (OET) And a Measure of Medical Communication. W: *Melbourne Papers in Language Testing*, nr 6.1, 19-43.
- McNamara, T. (2000) *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier.
- Poszytek, P. (2005) Historia testowania biegłości językowej a teorie uczenia się języków i metod nauczania. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 23-29.
- Salinger, B. (2007) *L'enseignement du français de la médecine aux praticiens de santé étrangers* [nieopublikowana praca doktorska e Master professionnel 2], Université Paris III.
- Sendur, A.M. (2015) Egzaminy certyfikujące z języków obcych ogólnych i akademickich oraz języków obcych dla potrzeb zawodowych – porównanie sprawdzanych umiejętności, sprawności i kryteriów oceny. W: M. Srebro, E. Typek, L. Zielińska (red.) *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie.
- Spolsky, B. (1977). *Language Testing: Art or Science*. W: G. Nickel (red.) *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart: Hochschulverlag, 7-28.
- Weir, C. J. (1990) *Communicative Language Testing*. Hemel Hempstead: Prentice-Hall International.

dr hab. Elżbieta Gajewska

Romanistka, pracuje w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe obejmują dydaktykę nauczania języka francuskiego oraz nauczanie języka obcego do celów specjalistycznych.

Agnieszka Małgorzata Sendur

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczyciel języka angielskiego, metodyk, trener i egzaminator, a także współautorka podręczników. Związana ze Studium Języków Obcych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Jej zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół testowania, nauczania języków specjalistycznych oraz nowych technologii w nauce języków obcych.



Pozatechniczne kompetencje absolwenta Politechniki Warszawskiej i ich związek z kształceniem językowym

Lucyna Skwarko, Anna Wojtaś

Dyplom szkoły wyższej coraz rzadziej jest dzisiaj gwarancją zdobycia dobrej pracy. Ważna jest renoma uczelni, jakość kształcenia, a nade wszystko dobre przygotowanie absolwentów do wejścia na rynek pracy. Na studiach technicznych oprócz kompetencji inżynierskich niezwykle istotne stały się też inne: skuteczna komunikacja i znajomość języka obcego (czy nawet kilku języków obcych), przygotowanie do uczenia się przez całe życie i do pracy w zespole oraz do podejmowania pracy w różnych środowiskach.

Politechnika Warszawska dostosowuje się do tych wymagań, m.in. poprzez powołanie do życia rektorskiego zespołu ds. innowacyjnych form kształcenia, który wdraża nowe sposoby nauczania, np. kształcenie problemowe czy kształcenie przez projekt, wspiera też wykorzystywanie nowych technologii w nauczaniu. Niezmiernie istotna jest również współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym mająca na celu poznanie potrzeb pracodawców. Ta współpraca odbywa się na poziomie uczelnianym oraz wydziałowym. Studenci biorą udział w realizacji różnych projektów i odbywają praktyki w firmach, które mogą się stać ich przyszłym miejscem pracy. Studium Języków Obcych (SJO), jako jednostka kształcąca studentów wszystkich wydziałów, nie może pozostać obojętne wobec zachodzących zmian. Studenci przychodzą na uczelnię z coraz lepszą znajomością języka obcego (przede wszystkim angielskiego), można więc sobie postawić za cel nauczanie ich języka specjalistycznego, co pozwoli na korzystanie z obcojęzycznej literatury fachowej oraz na podjęcie pracy w firmach międzynarodowych. Aby to było możliwe, SJO bacznie śledzi zmieniające się wymagania stawiane przez pracodawców.

Źródłem wiedzy na ten temat są m.in. badania pracodawców i ofert pracy zrealizowane w ramach V edycji projektu *Bilans kapitału ludzkiego*, przeprowadzone przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości w 2015 r.¹, a odnoszące się do lat 2010-2014. Ogólne wymagania pracodawców, takie jak m.in.: wykształcenie, doświadczenie, zawód wyuczony czy płeć, nie zmieniały się w tych latach w sposób istotny, jednak można stwierdzić, iż w 2014 r. na czoło wysuwają się doświadczenie, wykształcenie oraz znajomość języka obcego.

Te wymagania znajdują odbicie w ofertach pracy². Poza określeniem zawodu poszukiwanego pracownika w roku 2014 ważne były kompetencje (72 proc.), poziom wykształcenia (62 proc.), kwalifikacje i doświadczenie (po 60 proc.), znajomość języków obcych (21 proc.).

Przez określenie *kompetencje* rozumiane są: samoorganizacja, kompetencje zawodowe, interpersonalne, kognitywne i języ-

¹ Ogólne wymagania pracodawców poszukujących pracowników wobec kandydatów (2015) BKL – Badanie Pracodawców 2010-2014. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

² Ogólne wymagania wobec poszukiwanych pracowników formułowane w ofertach pracy przez pracodawców w latach 2010-2013 (2015) BKL – Badanie Pracodawców 2010-2014. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

kowe, które – jak pokazuje badanie pracodawców BKL³ – od kilku lat pozostają na tym samym, dość wysokim poziomie.

Projekt Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości objął także badania kompetencji brakujących u aktualnie zatrudnionych pracowników⁴. Wśród najczęściej wymienianych pojawiają się właśnie wspomniane kompetencje zawodowe, samoorganizacyjne, interpersonalne, biurowe i językowe. Jak widać, przeważają tzw. kompetencje miękkie, które w związku z tym powinny być lepiej rozwijane podczas studiów.

Podobne badania przeprowadza regularnie Biuro Karier Politechniki Warszawskiej. Jest to badanie losów zawodowych i edukacyjnych absolwentów, a głównym jego celem jest ocena dostosowania programu kształcenia do potrzeb rynku pracy. Wyniki badania są corocznie prezentowane w raporcie *Monitoring karier zawodowych absolwentów Politechniki Warszawskiej*. W Tabeli 1. przedstawiono wyniki badania z *Raportu 2014*. Badanie zostało zrealizowane w okresie luty 2014 – kwiecień 2014 w ramach współpracy Biura Karier PW oraz Sekcji Wspierania Badań Społecznych Biura Rozwoju i Projektów Strategicznych PW.



Tabela 1.
Wyniki badania

W badaniu wzięło udział 1278 absolwentów z 19 wydziałów i jednego kolegium Politechniki Warszawskiej, a wyniki zostały przedstawione z podziałem na rodzaj zatrudnienia absolwentów. Oceniali oni poziom rozwinięcia poszczególnych kompetencji w skali 1 do 6.

Jak widać, najwyżżej oceniają swoje kompetencje osoby samozatrudnione. Niemniej jednak, niezależnie od formy zatrudnienia, najlepiej jest oceniany stopień opanowania takich kompetencji, jak: analityczne myślenie, umiejętność pracy w zespole, komunikatywność, otwartość na zmiany, umiejętność przyswajania wiedzy, samorozwój. Nieco niżej oceniana, jest umiejętność posługiwania się językiem obcym, co pokazuje, że cały czas istnieje potrzeba dbałości o rozwój kompetencji językowych studentów uczelni technicznej.

³ Ogólne wymagania kompetencyjne zgłaszane przez pracodawców szukających pracowników w latach 2010-2014 (2015) BKL – Badanie Pracodawców 2010-2014. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

⁴ Kompetencje brakujące u aktualnie zatrudnionych pracowników. (2015) BKL – Badanie Pracodawców 2010-2014. Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.

Badanie satysfakcji absolwentów Politechniki Warszawskiej przeprowadzane przez Studium Języków Obcych

W badaniu pytamy o to, jakich języków absolwent uczył się podczas studiów na Politechnice Warszawskiej, czy uczestniczył w zajęciach języka specjalistycznego, jak ocenia swoje umiejętności językowe, pytamy też o kontakty z obco-krajowcami w trakcie pracy zawodowej i o to, jak znajomość języka obcego wpływa na przebieg kariery zawodowej. Poniżej prezentujemy wyniki ankiety, przeprowadzonej w 2015 r. na grupie 21 absolwentów.



Wykresy 1-4.
Wyniki badania satysfakcji absolwentów PW

Prezentowane powyżej wyniki obu badań utwierdzają w przekonaniu, że staranne kształtowanie umiejętności językowych studentów powinno być jednym z priorytetów uczelni technicznej. Dotyczy to zarówno pierwszego języka obcego, który powinien być opanowany jak najbardziej gruntownie, jak i nauczania kolejnych (drugiego, trzeciego itd.) języków obcych, których znajomość, mimo że najczęściej na niższym poziomie, może stanowić dodatkowy atut w karierze zawodowej. Ponadto w świetle przeprowadzonych badań działalność Studium Języków Obcych jako jednostki międzywydziałowej i „nietechnicznej” powinna nabierać nowego wymiaru poprzez integrowanie z zajęciami językowymi innych pożądanych w pracy zawodowej elementów. To właśnie m.in. na zajęciach językowych studenci wypracowują umiejętność komunikowania się w języku obcym, pracują w zespole, poznają inne kultury, poznają techniki uczenia się języka obcego, wykonują prezentacje w języku obcym oraz nabywają wiedzę pozatechniczną. W ten sposób Studium Języków Obcych przestaje być jednostką *stricte* językową. Oprócz zwykłych lektoratów SJO oferuje studentom zajęcia kulturoznawcze, uczy języka akademickiego (sztuka prezentacji, robienie notatek), organizuje spotkania klubów filmowych (kino hiszpańskie, francuskie, włoskie oraz planowane brytyjskie i amerykańskie), prowadzi warsztaty translatoryczne i przede wszystkim lektoraty języka specjalistycznego technicznego.

Aby jak najlepiej dostosować ofertę do potrzeb studentów w kontekście późniejszego zatrudnienia, Studium Języków Obcych Politechniki Warszawskiej prowadzi ankietę wśród absolwentów, którzy mogą się wypowiedzieć na temat ich odczuć co do przydatności tego, czego nauczyli się na zajęciach

języków obcych, a także badania potrzeb potencjalnych pracodawców w odniesieniu do znajomości języków obcych.

Studium Języków Obcych od kilku lat prowadzi także ankietę wśród potencjalnych pracodawców absolwentów Politechniki Warszawskiej. Są to firmy, które biorą udział w Inżynierskich Targach Pracy organizowanych dorocznie na naszej uczelni.

Wyniki ankiety 2014

W ankiecie SJO w roku 2014 wzięły udział 24 firmy obecne na Inżynierskich Targach Pracy na Politechnice Warszawskiej. Jest to najlepsza droga dotarcia do firm. Ankiety wysyłane przez Studium Języków Obcych pocztą pozostały bez odpowiedzi. Pokazuje to chyba jeszcze małą świadomość pracodawców na temat możliwości realnego wpływania na profil absolwenta szkoły wyższej.

Udzielone odpowiedzi dały następujący obraz: dla wszystkich firm znajomość języka obcego była ważnym kryterium przy rekrutacji pracowników, przy czym najbardziej pożądanym językiem był angielski, chociaż pojawiły się też języki niemiecki, rosyjski, francuski i hiszpański.

Kompetencje językowe absolwentów Politechniki Warszawskiej są oceniane dość wysoko. Średnia ocena dla języka ogólnego wyniosła 4,3 (na skali od 2,5 do 5, gdzie 2,5 oznacza słabą znajomość, a 5 oznacza bardzo dobrą znajomość języka obcego); ocena znajomości języka fachowego wyniosła 3,5.

Poniższe diagramy pokazują najbardziej potrzebne umiejętności językowe pracowników.



Diagramy 1.

Oczekiwania pracodawców wobec kompetencji językowych absolwentów PW

Wyniki ankiety pokazują wyraźnie, że oczekiwania pracodawców wobec kompetencji językowych absolwentów politechniki nie są związane z ogólną znajomością języka, ale koncentrują się raczej na konkretnych umiejętnościach. Ponieważ ankieta została przeprowadzona po raz trzeci i za każdym razem wynik był podobny, SJO wprowadziło szereg zmian w programach nauczania, jak również w egzaminie językowym, który jest obowiązkowy dla wszystkich studentów. Egzamin bazuje przede wszystkim na słownictwie technicznym, sprawdza umiejętność analitycznego myślenia (porządkowanie kolejności fragmentów tekstu, uzupełnianie tekstu brakującymi słowami lub wyrażeniami), rozumienia ze słuchu, a także pisanie notatek, sprawozdań, opis diagramów i statystyk. Zdecydowaną zmianą

jest jednak nastawienie SJO PW na nauczanie specjalistycznego języka technicznego. Studium oferuje w każdym semestrze ponad 100 lektoratów języka specjalistycznego dla studentów studiów I stopnia, przeznaczonych dla konkretnych wydziałów PW, a nawet dla różnych kierunków studiów. Cieszą się one niesłabnącym zainteresowaniem studentów. W coraz większym stopniu SJO prowadzi też zajęcia dla studentów studiów II stopnia. Jest to język wyłącznie specjalistyczny na poziomie B2+ oferowany oddzielnie dla każdego wydziału. Wobec rozwijającego się procesu internacjonalizacji uczelni SJO zauważa również potrzebę prowadzenia zajęć dla słuchaczy studiów III stopnia oraz pracowników dydaktyczno-naukowych w zakresie metodyki nauczania w języku obcym oraz słownictwa związanego z zaliczaniem i prowadzeniem zajęć. Jednak przekonanie władz wydziałów co do tej potrzeby nie jest silne. Wobec niedoborów finansowych tego typu wydatki schodzą na dalszy plan, chociaż trzeba przyznać, że potrzeba organizowania takich zajęć została już zauważona i obecnie są one prowadzone na jednym wydziale, a w październiku 2015 r. rozpoczną się na kolejnym.

Politechnika Warszawska od lat zajmuje czołową pozycję w rankingu szkół wyższych w Polsce. Od dwóch lat jest uczelnią techniczną najwyżej ocenianą przez pracodawców. Dowodzi to, że podejmowane działania przynoszą skutek: absolwenci PW są coraz lepiej wykształceni i w coraz większym stopniu odpowiadają na zapotrzebowanie pracodawców. Studium Języków Obcych odgrywa na uczelni ważną rolę i jest jednostką coraz wyżej ocenianą i docenianą. Podczas organizacji i prowadzenia zajęć SJO napotyka jednak jeden niezmiernie istotny problem związany z porównywalnością i uznawalnością uzyskanych efektów kształcenia. W zajęciach dla studentów studiów II i III stopnia uczestniczą nie tylko absolwenci Politechniki Warszawskiej. Teoretycznie wszyscy powinni wykazywać się znajomością języka na poziomie B2, ponieważ taki poziom jest wymagany do ukończenia studiów I stopnia w Polsce. Niestety często okazuje się, że poziom B2 nie dla wszystkich oznacza to samo, różny jest sposób walidacji tego poziomu na różnych uczelniach. Mało tego, poziomu B2 nie osiągają czasem nawet słuchacze studiów III stopnia. Ta sytuacja pogorszy się zapewne w wyniku przyjętego *Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 3 października 2014 r., w sprawie szczegółowego trybu i warunków przeprowadzania czynności w przewodach doktorskich, w postępowaniu habilitacyjnym oraz w postępowaniu o nadanie tytułu profesora*. Daje ono kandydatowi możliwość przedłożenia na początku studiów doktoranckich jednego

z certyfikatów wymienionych w załączniku do rozporządzenia, co skutkuje tym, że doktorant jest zwolniony z egzaminu doktorskiego z języka nowożytnego przeprowadzanego przed przyjęciem rozprawy doktorskiej. Takie rozwiązanie nie budziłoby kontrowersji, gdyby nie fakt, iż wspomniany wykaz certyfikatów jest rejestrem sporządzonym przez Prezesa Rady Ministrów na potrzeby zatrudniania w służbie cywilnej i obejmuje certyfikaty poświadczające znajomość języka nowożytnego już na poziomie B2, ale są to wyłącznie certyfikaty poświadczające znajomość języka ogólnego. Tymczasem samo ministerstwo określiło wzorcowe efekty kształcenia (MNiSW 2011), w których dla studiów I stopnia przyjęto poziom B2, dla II stopnia B2+ (gdzie plus obejmuje język specjalistyczny), w związku z czym dla III stopnia powinien to być poziom C1, na uczelni technicznej – język specjalistyczny. Na Politechnice Warszawskiej podczas egzaminu doktorskiego z języka obcego doktorant wykazuje się znajomością słownictwa związanego bezpośrednio z jego dziedziną, ma okazję przedstawić swoją pracę doktorską, musi się też wykazać umiejętnością czytania i rozumienia tekstów technicznych w języku obcym. Podczas studiów doktoranckich ma więc motywację, aby uczestniczyć w zajęciach z języka obcego, rozwijać swoje kompetencje i umiejętności w tej dziedzinie, a nie zadowala się zdobytym kiedyś certyfikatem. Rozwijanie kompetencji językowych oraz tzw. miękkich, kształconych podczas zajęć z języków obcych (prezentacje, autoprezentacja, praca w grupie, negocjacje itp.), jest niezmiernie ważne dla osób, które docelowo same będą prowadzić badania naukowe, uczestniczyć w konferencjach, współpracować z ośrodkami akademickimi za granicą czy wreszcie kształcić przyszłe pokolenia inżynierów.

Ponieważ wykorzystywanie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego wykazu certyfikatów poświadczających znajomość języka nowożytnego, przygotowanego na zupełnie inne potrzeby, coraz częściej staje się kłopotliwe, Studium Języków Obcych PW wielokrotnie formułowało potrzebę stworzenia wykazu certyfikatów uznawanych na potrzeby szkolnictwa wyższego, który objąłby także egzaminy przeprowadzane na uczelniach polskich (także technicznych, przyrodniczych, ekonomicznych, a nie tylko, tak jak obecnie, egzaminy komercyjne oraz egzamin uniwersytecki). Przy ministerstwie mógłby powstać zespół ds. certyfikacji, który zająłby się walidacją prowadzonych egzaminów i szeroko pojętą uznawalnością.

Jest to w tej chwili ważny problem, zwłaszcza w kontekście uznawania kwalifikacji zdobytych poza formalnym systemem

kształcenia – ten problem wymaga rozwiązania całościowego, nie można pozostawić go do rozwiązania w poszczególnych ośrodkach akademickich. Jako Studium Języków Obcych dysponujące niezwykle precyzyjnymi procedurami nauczania, oceniania i egzaminowania, oferujące bardzo szeroką gamę zajęć z języka specjalistycznego i posiadające bogate doświadczenie w nauczaniu tego języka oraz uzyskujące bardzo dobre oceny pracodawców (por. Skomra 2013), jesteśmy w stanie wziąć udział w tworzeniu nowej listy uznawanych certyfikatów, a także współpracować z władzami w kwestii profilu znajomości języka obcego/języków obcych absolwentów szkół wyższych.

Zmieniająca się rzeczywistość, postęp techniczny oraz rozwój technologiczny stawiają przed uczelnią nowe wyzwania. Absolwent powinien zostać wyposażony w wiedzę techniczną, która pozwoli mu swobodnie się poruszać w swojej dziedzinie, ciągle doskonalić tę wiedzę oraz odpowiadać na zmieniające się potrzeby otoczenia społeczno-gospodarczego. Coraz częściej w pracy wymagane są tzw. kompetencje miękkie, które w znacznym stopniu są kształcone na zajęciach nietechnicznych, np. na zajęciach języków obcych. Tak właśnie Studium Języków Obcych rozumie swoją rolę – poprzez nauczanie języka, niejako przy okazji, wpajamy studentom istotne umiejętności, których nie mają oni okazji nabyć na zajęciach z przedmiotów ścisłych.

Bibliografia

- MNiSW (2011) *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia.*
- Skomra, S. (2013) Chęć przyjąć 150 inżynierów z dobrym angielskim. Praca przy śmigłowcach. W: *Gazeta Wyborcza* [online] [dostęp 4.08.2015] <http://wyborcza.pl/1,75478,15132120,Chca_przyjac_150_inzynierow_z_dobrym_angielskim_Praca.html>.

Lucyna Skwarko

Absolwentka germanistyki na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz studiów podyplomowych: Interdyscyplinarnego Podyplomowego Studium Kształcenia Tłumaczy na UW i zarządzania na Wydziale Zarządzania UW. Tłumacz przysięgły języka niemieckiego. Od 2012 r. kierownik Studium Języków Obcych Politechniki Warszawskiej.

Anna Wojtas

Absolwentka anglistyki na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego. Zastępca kierownika Studium Języków Obcych Politechniki Warszawskiej. Członek Zespołu ds. Jakości Kształcenia oraz Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli działającego w SJO PW.



Standardy jakości systemów testowania znajomości języków obcych stowarzyszenia ALTE

Waldemar Martyniuk

Założone w roku 1989 z inicjatywy uniwersytetów w Cambridge i w Salamance stowarzyszenie ALTE (The Association of Language Testers in Europe) cieszy się obecnie niekwestionowanym autorytetem w dziedzinie testowania znajomości języków obcych, a uzyskanie wyróżnienia ALTE Q-Mark, poprzedzone wnikliwym audytem jakościowym, stanowi potwierdzenie najwyższej jakości usług certyfikacyjnych oferowanych przez daną instytucję.

W niniejszym artykule przedstawię krótko stowarzyszenie, poświęcając więcej uwagi standardom jakości w testowaniu znajomości języków obcych wypracowanym w ciągu ponad 25 lat intensywnej działalności ALTE.

Stowarzyszenie ALTE

Trzon stowarzyszenia ALTE stanowi obecnie 34 instytucji lub organizacji współpracujących na zasadzie pełnego członkostwa (*Full Membership*). Pełne członkostwo zarezerwowane jest dla instytucji lub organizacji, które mają swoją siedzibę w jednym z krajów Unii Europejskiej lub Europejskiego Obszaru Ekonomicznego (*European Economic Area – EEA*¹), oferujących egzaminy z języka lub języków o statusie oficjalnym w danym kraju lub regionie. Dla instytucji i organizacji spoza UE i EEA zarezerwowany jest status członka stowarzyszonego (*Associate Membership*). W obydwu przypadkach uzyskanie członkostwa jest obecnie uwarunkowane pozytywnym wynikiem audytu

obejmującego wszystkie obszary działań egzaminacyjnych (omówione poniżej). W działaniach ALTE bierze także udział ponad 40 instytucji oraz kilkaset osób indywidualnych współpracujących na zasadzie członków afiliowanych (*Institutional or Individual Affiliates*) – aktualna lista instytucji członkowskich obydwu kategorii jest dostępna na stronie: www.alte.org. Stowarzyszenie ALTE jest aktywną organizacją pozarządową, współpracuje ściśle ze strukturami Unii Europejskiej oraz Rady Europy, w której pracach uczestniczy ze specjalnym statusem (*Participatory Status*), a także jako członek forum konsultacyjnego Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu (*ECML Professional Network Forum*). ALTE ma także status instytucji konsultacyjnej ONZ (*Special Consultative Status*).

W roku 2000 status członka stowarzyszonego ALTE uzyskał Uniwersytet Jagielloński w Krakowie kierujący wówczas pracami przygotowawczymi do wprowadzenia systemu egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego jako obcego. Od roku 2004 UJ bierze udział w pracach ALTE na zasadzie pełnego członkostwa, reprezentując w stowarzyszeniu państwowe egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako

¹ EEA obejmuje 28 krajów UE oraz Islandię, Liechtenstein i Norwegię.

obcego prowadzone przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego.

Działania stowarzyszenia ALTE podporządkowane są wyznaczonym w statucie tej organizacji celom zasadniczym, tj.:

- promocja ponadnarodowej uznawalności certyfikatów językowych w Europie;
- określenie wspólnych europejskich poziomów odniesienia dla biegłości językowej;
- określenie i przestrzeganie wspólnych standardów jakości we wszystkich działaniach związanych z procesem testowania biegłości językowej;
- udział w projektach międzynarodowych oraz w wymianie doświadczeń i wiedzy profesjonalnej;
- współpraca z władzami edukacyjnymi wszystkich szczebli;
- określenie i przestrzeganie profesjonalnego kodeksu postępowania.

Formy działalności

Współpraca instytucji stowarzyszonych w ALTE może przybierać rozmaite formy. Dwa razy do roku odbywa się spotkanie robocze ALTE (*ALTE Meeting*) organizowane przez jedną z instytucji członkowskich, podczas którego dokonuje się przeglądu bieżących spraw organizacyjnych, prowadzone są warsztaty z dziedziny testowania biegłości językowej, pracują tematyczne grupy robocze. Te spotkania umożliwiają bezpośredni kontakt z najlepszymi specjalistami z tej dziedziny, a także udział w prestiżowych międzynarodowych projektach i inicjatywach podejmowanych przez ALTE². Spotkania robocze ALTE kończą się zwykle otwartym dla wszystkich zainteresowanych dniem konferencyjnym, podczas którego podejmowane są także lokalne kwestie związane z testowaniem biegłości językowej³.

W cyklu czteroletnim organizowane są międzynarodowe konferencje ALTE (*ALTE International Conferences*), podczas których spotykają się profesjonaliści z dziedziny oceniania biegłości językowej z całego świata. Wydawane z tej okazji zbiory referatów stanowią istotny w tej dziedzinie przegląd aktualnych kwestii i trendów⁴.

2 Przykładem może tu być projekt *TiPS – Testing in Polish and Slovene*, finansowany z programu Lingua 2 Komisji Europejskiej w latach 2002-2004. Rezultatem koordynowanego przez UJ projektu była publikacja w krakowskim wydawnictwie Universitas serii materiałów ALTE zaadaptowanych do testowania biegłości w języku polskim i słoweńskim (zob.: http://www.universitas.com.pl/katalog/kat_118).

3 W roku 2004 takie spotkanie odbyło się na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

4 W roku 2010 taka międzynarodowa konferencja odbyła się na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (zob. Galaczi i Weir 2013).

Stowarzyszenie ALTE współpracuje w szerokim zakresie z Sekcją Polityki Językowej Rady Europy. Jednym ze wspólnie podejmowanych zagadnień jest kwestia roli egzaminów językowych w procesach integrowania migrantów, innym – sprawa porównywalności poziomów biegłości językowej. Szczególnie istotne było zaangażowanie członków ALTE w pilotaż instrukcji Rady Europy na temat weryfikacji odniesienia poziomów egzaminów językowych do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Rezultaty tego pilotażu zostały przedstawione podczas zorganizowanej przez Cambridge English konferencji oraz zebrane w tomie wydanym po tym spotkaniu (Martyniuk 2010).

Stowarzyszenie ALTE jest także istotnym partnerem dla Komisji Europejskiej. Najlepszym przykładem może tu być projekt *Surveylang*, którego celem było zbadanie poziomu biegłości językowej młodzieży w krajach unijnych. Projekt zrealizowany został przez konsorcjum instytucji członkowskich ALTE – szczegółowe informacje na temat tego projektu można znaleźć na stronie <http://www.surveylang.org/>.

Dużym zainteresowaniem cieszą się oferowane od niedawna letnie kursy ALTE dla kadry zarządzającej systemami egzaminacyjnymi – *ALTE Summer Testing Courses*.

Kodeks postępowania ALTE

W roku 1994 stowarzyszenie ALTE podjęło decyzję o opracowaniu i przyjęciu formalnego *Kodeksu postępowania*, który wprowadzałby standardy jakości egzaminów oferowanych przez obecnych i przyszłych członków stowarzyszenia, a tym samym stanowił gwarancję jakości obsługi skierowaną do klientów systemów egzaminacyjnych. Kodeks określa standardy jakości procesów przygotowywania i przeprowadzania egzaminów, a także zakres odpowiedzialności instytucji oferujących egzaminy oraz użytkowników systemów egzaminacyjnych. Pełna wersja dokumentu, także w języku polskim, dostępna jest na stronie <http://www.alte.org/resources>.

Kodeks postępowania ALTE składa się z dwóch części. Pierwsza określa zobowiązania instytucji stowarzyszonych w ALTE, druga definiuje zakres odpowiedzialności użytkowników systemów egzaminacyjnych.

W części pierwszej określone zostały standardy obejmujące następujące cztery obszary działania:

- przygotowywanie materiałów egzaminacyjnych i przeprowadzanie egzaminów;

- interpretacja wyników egzaminów;
- zapewnianie równego traktowania zdających (*fair play*);
- udzielanie informacji zdającym.

Instytucje stowarzyszone w ALTE zobowiązują się zagwarantować, że w przypadku każdego z oferowanych egzaminów podawane będą informacje dotyczące:

- celu egzaminu, jego przeznaczenia i grupy użytkowników, do której jest on skierowany;
- koncepcji określającej sposób dokonywania pomiaru – na poziomie szczegółowości stosownym dla danej grupy odbiorców;
- procesu przygotowywania materiałów egzaminacyjnych;
- doboru treści egzaminacyjnych i specyfikacji sprawności podlegających sprawdzeniu;
- dostępności przykładowych testów lub próbek zadań egzaminacyjnych, arkuszy testowych, instrukcji egzaminacyjnych i raportów z wynikami egzaminu;
- procedur gwarantujących równość szans wszystkim egzaminowanym;
- warunków koniecznych do przeprowadzania egzaminów.

Aby umożliwić użytkownikom systemów egzaminacyjnych i zdającym właściwą interpretację wyników egzaminów, członkowie ALTE gwarantują:

- sprawne sporządzenie zrozumiałego raportu z wynikami egzaminu, opisującego osiągnięcia egzaminowanego w sposób czytelny i precyzyjny;
- przedstawienie procedur, według których dokonywana jest punktacja i ocena;
- w przypadku gdy nie ustala się wymagań minimalnych pozwalających na zdanie danego egzaminu, podanie informacji pomagających użytkownikom określić taki próg w sytuacji, gdy uznają to za konieczne;
- opracowanie informacji ostrzegającej przed możliwymi i dającymi się przewidzieć nadużyciami związanymi z nazbyt wąską interpretacją wyników danego egzaminu.

Instytucje stowarzyszone w ALTE zobowiązują się do zapewnienia równych szans wszystkim zdającym, bez względu na ich płeć, rasę, pochodzenie etniczne, niepełnosprawność itp. Oznacza to, że członkowie ALTE powinni zapewnić:

- weryfikację zadań i materiałów egzaminacyjnych w celu wyeliminowania drażliwych zagadnień i treści;
- wprowadzenie procedur zapewniających, że zróżnicowane osiągnięcia zdających są wyłącznie wynikiem umiejętności okazanych podczas egzaminu, a nie czynników

zewnętrznych, takich jak: język ojczysty, płeć, wiek czy pochodzenie etniczne;

- jeśli tylko jest to możliwe, uwzględnienie w procedurach przeprowadzania egzaminów zdających o specjalnych potrzebach (niepełnosprawnych).

Członkowie ALTE zobowiązują się także do udzielania użytkownikom systemów egzaminacyjnych i zdającym pełnych informacji dotyczących:

- sposobu dokonywania wyboru odpowiedniego rodzaju i poziomu egzaminu;
- zakresu egzaminu, typów zadań egzaminacyjnych, rodzajów poleceń, stosownych strategii zdawania egzaminu;
- praw zdających do wglądu w stosowane wcześniej materiały egzaminacyjne, do powtarzania całości lub części egzaminu, do powtórnej oceny testu i do weryfikacji wyników;
- okresu przechowywania wyników egzaminu i reguł ich udostępniania osobom trzecim.

W drugiej części *Kodeksu postępowania* ALTE określona została odpowiedzialność użytkowników systemów egzaminacyjnych. Na równi z prowadzącymi egzaminy mają oni określone zobowiązania względem zdających i powinni przestrzegać wysokich standardów jakości postępowania. Kodeks ALTE zobowiązuje ich do tego, aby:

- korzystali z egzaminów zgodnie z ich celem i przeznaczeniem dla określonej grupy odbiorców;
- we właściwy sposób interpretowali wyniki egzaminów;
- wybierali egzaminy, których procedury zapewniają maksymalną równość szans wszystkich zdających, bez względu na ich rasę, płeć, pochodzenie etniczne, stopień sprawności itp.;
- stosowali podobne standardy informacyjne jak te, które określono dla członków stowarzyszenia ALTE.

Zestaw wymagań minimalnych ALTE

Zestaw wymagań minimalnych określających jakość egzaminów językowych powstał w wyniku długotrwałych konsultacji wewnętrznych. Chodziło o określenie rygorów jakościowych, które byłyby możliwe do przestrzegania przez wszystkie instytucje stowarzyszone – zarówno te, które testują setki tysięcy kandydatów w każdej sesji, jak i te, których skala działalności nie przekracza setki kandydatów rocznie. Otrzymany w ten sposób zestaw stanowi minimalny próg dobrej jakości oferowanych usług. Obecnie każda z instytucji członkowskich zobowiązana jest raz na pięć lat poddać się zewnętrznemu audytowi ALTE

i udokumentować przestrzeganie wszystkich zamieszczonych poniżej 17 wymagań minimalnych. Pozytywny wynik audytu oznacza przyznanie danemu egzaminowi lub systemowi egzaminów prestiżowego znaku jakości ALTE – ALTE Q-Mark.

Opracowywanie materiałów egzaminacyjnych

1. Egzamin jest oparty na jasno określonej podstawie teoretycznej, np. na modelu kompetencji komunikacyjnej.
2. Jasno określone są: cel egzaminu, jego przeznaczenie i grupa użytkowników, do której jest on skierowany.
3. Kryteria doboru i kwalifikacje kadry przygotowującej egzaminy są jasno określone, a opracowywanie, ewaluacja i weryfikacja materiałów egzaminacyjnych odbywają się przy udziale właściwych ekspertów.
4. Poszczególne wersje danego egzaminu są porównywalne i spójne co do treści, sposobu oceniania, punktacji i przedziałów ocen.
5. W przypadku, gdy egzamin odnoszony jest do zewnętrznego systemu poziomów (np. Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego), możliwe jest przedstawienie uzasadnienia wiarygodności takiego odniesienia.

Przeprowadzanie egzaminów

6. Centra egzaminacyjne wybierane są według jasno określonych, publicznie dostępnych kryteriów i procedur.
7. Materiały egzaminacyjne dostarczane są do autoryzowanych centrów egzaminacyjnych w sposób zapewniający ich bezpieczny transport oraz dotarcie na miejsce na czas i w należytym stanie, obieg wszystkich dokumentów jest przejrzysty, a poufność wszystkich procedur gwarantowana.
8. Przeprowadzanie egzaminu zabezpieczane jest odpowiednim systemem komunikacji awaryjnej (telefon, Internet itp.).
9. Dane dotyczące wyników egzaminu, ocen i certyfikatów są odpowiednio chronione, zgodnie z wymogami lokalnych zasad ochrony danych, a zdający są informowani o przysługujących im prawach dostępu do tych danych.
10. Procedury przeprowadzania egzaminów uwzględniają zdających o specjalnych potrzebach (niepełnosprawnych).

Ocenianie i punktacja

11. System i sposób punktowania i oceniania jest odpowiednio rzetelny i precyzyjny, stosownie do celu i charakteru egzaminu.
12. Zasady oceniania są określone i udokumentowane, a dane dotyczące jakości pracy oceniałych wypowiedzi pisemne i ustne są gromadzone i analizowane.

Analiza testów

13. Gromadzone i analizowane są dane dotyczące odpowiedniego i reprezentatywnego wyboru zdających – w celu upewnienia się, że ich osiągnięcia są wyłącznie wynikiem umiejętności okazanych podczas egzaminu, a nie czynników zewnętrznych, takich jak: język ojczysty, płeć, wiek czy pochodzenie etniczne.
14. Dane dotyczące analizy egzaminu na poziomie jednostek testujących (poziom trudności, wartość różnicująca, rzetelność, standardowe odchylenie) są gromadzone i analizowane na podstawie odpowiedniej próby zdających.

Komunikacja

15. Wyniki egzaminu przekazywane są centrom egzaminacyjnym i zdającym w sposób czytelny i sprawny.
16. Informacje na temat właściwego kontekstu, celu i sposobu korzystania z egzaminu, jak również specyfikacja jego treści i dane dotyczące rzetelności pomiaru dostępne są dla wszystkich zainteresowanych.
17. Wyniki egzaminu opatrzone są informacją na temat sposobów ich interpretacji i zastosowania.

Podsumowanie

Standardy jakości stowarzyszenia ALTE zostały wypracowane z myślą o egzaminach biegłości językowej. Sądzę jednak, że mogą one posłużyć do badania jakości egzaminów oferowanych w każdej innej dziedzinie.

Bibliografia

- Galaczi, E.D., Weir, C.J. (red.) (2013) *Exploring Language Frameworks. Proceedings of the ALTE Krakow Conference, July 2011*. Studies in Language Testing 36. Cambridge University Press.
- Martyniuk, W. (red.) (2010) *Aligning Tests with the CEFR. Reflections on using the Council of Europe's draft Manual*. Studies in Language Testing 33. Cambridge: University Press.

dr hab. Waldemar Martyniuk

Językoznawca, adiunkt na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor podręczników, programów nauczania i testów z języka polskiego jako obcego; sekretarz Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego (2003-2004). Koordynator projektów językowych w Wydziale Polityki Językowej Rady Europy w Strasburgu (2005-2006); w latach 2008-2013 dyrektor wykonawczy Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu (Austria); obecnie dyrektor Jagiellońskiego Centrum Językowego UJ.



Rzetelność i trafność egzaminów Cambridge English

Gillian Horton-Krueger

Egzaminy i testy językowe tworzone przez Cambridge English mogą być różnie wykorzystywane: „lokalnie” przez nauczycieli, np. dla zbadania postępów uczniów, w celach diagnostycznych (umożliwiających np. planowanie lekcji), lub też na szeroka skalę, jako egzaminy o charakterze doniosłym, których wyniki mogą być uwzględniane w rekrutacji na uczelnie czy przez pracodawców. Zespół Cambridge English Language Assessment, zajmujący się konstruowaniem tego typu egzaminów, ma na celu tworzenie testów odpowiadających powszechnemu zapotrzebowaniu i stanowiących trafne i rzetelne narzędzie ewaluacyjne. Tekst w języku angielskim jest poprzedzony krótką syntezą w języku polskim, opracowaną przez dr Agnieszkę Dryjańską, redaktor JOWS.

Tworzenie przez Cambridge English wysokiej jakości egzaminów, które w wiarygodny sposób sprawdzają umiejętności językowe kandydatów, nie jest związane ze stosowaniem jakiejś „tajemniczej receptury”, ale stanowi skomplikowany i wieloetapowy proces. Wymaga on starannych badań, testowania próbnego (wstępnego) oraz analizy rezultatów. Niniejszy artykuł prezentuje wybrane procedury tego procesu ze szczególnym uwzględnieniem etapów opracowywania zadań egzaminacyjnych i systemu zapewniającego wysoką jakość oceniania kompetencji produkcyjnych – mówienia i pisania.

Etap opracowywania zadań egzaminacyjnych

Zanim egzamin trafi do rąk kandydata, musi przebyć dwuletnią drogę przygotowania, począwszy od etapu zamówienia wstępnej

wersji zadań egzaminacyjnych, aż do etapu redagowania ich ostatecznej wersji. Ten proces ma na celu przede wszystkim zapewnienie porównywalności różnych wersji określonych komponentów tego samego testu. W tym celu wybierane są osoby odpowiedzialne za każdy z komponentów testu (ang. *assessment manager*), współpracujące z ekspertami zewnętrznymi (ang. *chair*), kontrolujące pracę autorów i konsultantów poszczególnych jednostek testu, a także zajmujące się etapem ponownej weryfikacji opracowanych zadań.

Opracowanie jednostek egzaminacyjnych odbywa się z wykorzystaniem poradnika (*Item-Writer Guidelines*) zawierającego wskazania dla autorów: informacje o zasadach konstruowania zadań testowych, przykłady jednostek testowych oraz wybór tematyki tekstów. Ten poradnik zawiera także wskazówki

Egzaminy Cambridge English osiągają wysoki poziom rzetelności i trafności dzięki wieloetapowej procedurze tworzenia zadań testowych. Niezwykle ważne jest zaangażowanie ekspertów mających nie tylko wiedzę teoretyczną (...), ale także bogate doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego.

usprawniające poszukiwanie tekstów źródłowych oraz niezbędne informacje z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) odnośnie do konkretnego poziomu w zakresie wymagań gramatycznych czy leksykalnych.

Zadania, które zostaną przyjęte, po przejściu procesu edytorskiego są poddawane kluczowej procedurze – testowaniu próbnemu na reprezentatywnej dla danego egzaminu populacji uczniów. Ten etap dostarcza informacji zwrotnych dotyczących poziomu trudności pytań oraz tego, w jaki sposób badane zadania pozwalają rozróżnić zdających o wyższym i niższym poziomie. Te dane statystyczne, w połączeniu z oceną ekspertów, są brane pod uwagę przy dalszym opracowywaniu testu. Materiały, które finalnie odpowiadają wszystkim wymaganiom (odpowiednio opisane, z uwzględnieniem typu zadania, tematyki i długości tekstów czy wieku egzaminowanych) trafiają do „banku jednostek testowych” – bazy danych, z której bezpośrednio korzystają twórcy konkretnych egzaminów.

Zapewnienie wysokiej jakości oceniania

Zadania umożliwiające obiektywną ocenę to te niewymagające oceny eksperta: można je oceniać albo automatycznie, albo z wykorzystaniem klucza zawierającego wszystkie dopuszczone

odpowiedzi. Ten typ oceniania jest wykorzystywany w zadaniach sprawdzających kompetencje receptywne: czytanie, słuchanie oraz test gramatyczno-leksykalny (ang. *Use of English*).

Najbardziej złożonym zagadnieniem w zakresie oceniania jest zapewnienie rzetelnej oceny kompetencji produkcyjnych. Głównie z myślą o tym właśnie rodzaju oceniania opracowano specjalny system zapewniający jakość oceniania – *Quality assurance for marking (QA)*.

Skale ocen wykorzystywane w ocenianiu kompetencji produkcyjnych: pisania i mówienia, są tworzone w odniesieniu do zaleceń ESOKJ przez ekspertów mających bogate doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego. Egzaminatorzy, którzy zajmują się ocenianiem kompetencji produkcyjnych kandydatów, są poddawani wieloetapowemu procesowi szkoleń i ewaluacji umiejętności egzaminacyjnych. Jest to szczególnie trudne w przypadku oceniania wypowiedzi ustnych, gdyż wymaga wyszkolenia wielkiej liczby egzaminatorów na całym świecie (20 tys.). W celu zapewnienia odpowiedniej jakości szkolenie tych egzaminatorów ma charakter kaskadowy – lider regionalny nadzoruje pewną liczbę egzaminatorów, z których każdy nadzoruje kolejną grupę dobraną już w mniejszych okręgach itd.

W przypadku wypowiedzi pisemnych liczba ocenających jest mniejsza, gdyż mniej jest ośrodków centralnych, w których oceniane są przesłane prace, stąd proces szkolenia i kontroli jest prostszy.

Szkolenie egzaminatorów polega na dostarczeniu im odpowiednich materiałów o charakterze zarówno merytorycznym, jak i organizacyjnym. W przypadku wypowiedzi ustnych i pisemnych udostępniane są dwa zestawy materiałów audiowizualnych: pierwszy szkoleniowy, drugi sprawdzający. Certyfikat dopuszczający do egzaminowania otrzymują tylko te osoby, których oceny prezentowanych wypowiedzi mieszczą się w zakresie ustalonym przez ekspertów.

Podsumowując, egzaminy Cambridge English osiągają wysoki poziom rzetelności i trafności dzięki czasochłonnej i wieloetapowej procedurze tworzenia zadań testowych. Niezwykle ważne jest zaangażowanie w ten proces ekspertów mających nie tylko wiedzę teoretyczną na temat konstruowania testów, ale także bogate doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego. Ostatnim omawianym elementem istotnie wpływającym na zapewnienie jakości procesu egzaminowania proponowanego przez Cambridge Assessment jest staranne szkolenie egzaminatorów, szczególnie tych, którzy są odpowiedzialni za ocenianie wypowiedzi pisemnych i ustnych.



Ensuring validity and reliability in large-scale examinations.

Aspects of the Cambridge English approach

Tests are produced to meet particular needs and need to be fit-for-purpose in the contexts they serve. They may be set locally, for example by a teacher to measure progress and provide diagnostic information for lesson planning. Or they may be part of large-scale assessments, which will be used for high-stakes decision-making such as selection for further study, employment or migration. An exam board like Cambridge English Language Assessment, producing large-scale assessments, will strive to develop tests which stand up to public scrutiny and fulfil their purpose as a broad-based measurement tool in a valid and reliable manner, over time.

Delivering a language exam which is a thorough and fair test of the language skills and abilities of the candidates is a complicated and multi-faceted process, requiring careful research, trial and analysis, with ongoing commitment through all phases of implementation. The quality of Cambridge English exams is less a “secret recipe” than a painstaking series of processes which reflect a deep engagement with the research field and a rigorous approach to practical detail. This article selectively describes some of the practical procedures which are followed to ensure that a Cambridge English exam tests what it is supposed to test and provides reliable results. These descriptions focus on the question paper production process and the quality assurance systems for marking the productive skills, Writing and Speaking.

The question paper production (QPP) process

When students sit a Cambridge English exam, the papers presented to them will have taken up to two years to produce, from the commissioning of draft materials to the production of the final question papers (whether paper – or computer-based). The QPP process works to ensure comparability across test versions, one of the essential features of reliable certification. For each of the test components (e.g. Cambridge English: First Listening), QPP is managed by an Assessment Manager working with an external expert, called a Chair, to lead a team

of item writers and consultants within a yearly planning and review cycle.

Item writing draws on a set of Item-Writer Guidelines, which are test specification documents produced for each exam and used by the item writers who are commissioned to produce tasks. (The slimmer Handbooks published for teachers are also test specification documents, in this case intended to support teaching and learning, rather than generate test items.) The Guidelines take a practical approach and include information about the test construct and task requirements, as well as example items and guidelines about topic choice. There is also information, based on past experience, which can help item writers in the writing process; for example advice on what to look for – and avoid – when searching for a source text. The Guidelines contain information relating to the relevant Common European Framework of Reference (CEFR) level, including appropriate grammar, vocabulary and functions or the amount of support or scaffolding to be included. For example, tests at A1 and A2 tend to offer more visuals to provide support and there are empirically sourced wordlists at these levels to guide learners’ lexical development. At all levels, minimum and maximum word lengths are specified for any input reading for each task.

Questions that do not meet the quality criteria from the outset are rejected or rewritten. Questions that are accepted are taken through a thorough editing process. A key component

The quality of Cambridge English exams is less a “secret recipe” than a painstaking series of processes which reflect a deep engagement with the research field and a rigorous approach to practical detail.

is pretesting, where material is tested on student populations who are as similar as possible to the future candidate populations. This provides performance data for each task, including how difficult the sample of candidates found the questions and how well the questions discriminated between stronger and weaker candidates. These statistics, along with the expert judgement of a pretest-review panel, enable further adaptations to be made.

Materials which finally meet all requirements go into an item bank, the database for the management of test content, ready for test construction. Along with the item-writing process, the item bank supports test comparability and thus plays a pivotal role in the test construction process. The quality of an item bank depends not only on the number of items it contains, but also on the quantity and quality of the data it holds *about* the items: more information stored about an item allows for more automated selection processes. Item features such as task type, topic, word count, testing focus and target age-group are logged. Other details, such as accent for Listening tasks, can also be recorded. Statistical information, produced after a test administration from candidate responses, is uploaded to the relevant item. This data includes the difficulty of the item, the facility, which is the proportion of candidates who answered the item correctly, and the discrimination index, which indicates how well the item discriminates between the strong and weak candidates. Items are also classified according to their calibration status. An uncalibrated item has no item statistics; an item that is part-calibrated has been pretested, so with statistics indicating how the item is expected to perform

in a live test; fully calibrated items have been included in a live test session and taken by a sufficiently high number of candidates with different first language backgrounds. The information stored in the item bank is then utilized for test construction, when a test is compiled for live use.

Quality assurance for marking

Objectively scored items are those which do not require expert judgement for marking, in other words which can be reliably marked using automated processes or where a key containing all possible answers can be supplied to a human marker. This type of marking is used for the task types currently found in the Reading, Listening and Use of English components of Cambridge English examinations.

For the Writing and (face-to-face) Speaking components, assessment scales tied to the Common European Framework of Reference are used, applied by expert examiners, in this case experienced language teaching professionals. It is self-evident that wherever marks are given by human raters using open scales, a comprehensive quality assurance (QA) system needs to be in place to ensure a standardized application. For both Writing and Speaking in Cambridge English examinations, examiners must fulfil Minimum Professional Requirements in order to be considered. They commit to a process of induction, training and ongoing (annual) certification, as well as monitoring during live marking sessions and regular statistical reliability checks afterwards. Examiners receive feedback about their performance and may only continue to mark if the checks indicate they are on track.

To support these QA processes, Cambridge English Language Assessment employs a highly structured Team Leader System which works on a cascade principle. Speaking Examiners are grouped under Team Leaders. Team Leaders are grouped under Regional Team Leaders, who in turn are overseen by Professional Support Leaders. This system is critically important, as Speaking examiners are recruited locally by exam centres. In other words, quality and consistency of marking have to be maintained across a worldwide network of 20,000+ Speaking examiners. The system is similar for Writing, but less elaborate in terms of the Team Leader System, due to the smaller number of examiners involved, in fewer places.

For the examiners' yearly certification requirements, a series of exemplar videos for Speaking, and a series of scripts for

Delivering a language exam which is a thorough and fair test of the language skills and abilities of the candidates is a complicated and multi-faceted process, requiring careful research, trial and analysis.

Writing, are marked by groups of senior examiners. The submissions are analyzed and the outcome is a set of robust, standardized marks. All examiners are given a selection of the exemplar scripts/videos, first a set to analyse, then sets to mark. The marks they award are compared to the standardized marks, and examiners must meet a specified level of accuracy before they are certified to conduct live sessions. All examiners up to and including Professional Support Leaders, must undergo the standardization process including marks collection, much of which today takes place online.

In the case of the Speaking tests, alongside reliability with respect to marking, the aspect of procedure is an additional requirement of the QA system. Here again, the Team Leader System around the world ensures that expertise cascades through the system. Team Leaders guide new examiners through a practical training process, familiarizing them with the procedures as well as the assessment of Cambridge English Speaking tests. This includes examiner roles, test security, test format, materials handling, and the function of the standardized interlocutor scripts (“frames”). Training is followed by certification, which from then on, as for assessment, is an annual standardization process. The monitoring which takes place during live tests every two years, either face-to-face or through audio recordings, covers procedure as well as marking. Thus candidates can rely not only on standardized marking but also on standardized administration of the Speaking tests.

Further reading

This article has outlined processes routinely implemented to produce each Cambridge English test paper version, as well as some of the quality assurance processes governing the use of examiners. If you would like to read more about these and other aspects involved in the production and processing of a Cambridge English examination, including grading and score reporting, use of the Cambridge English Scale, and malpractice detection, you will find longer and more detailed articles in Research Notes 59, February 2015. Research Notes is a quarterly published by Cambridge English Language Assessment, reporting on learning, teaching and assessment. Issue 59 centres on the life cycle of Cambridge English language tests, explaining which analyses and processes are used to ensure delivery of accurate and meaningful results. It is downloadable free of charge from <http://www.cambridgeenglish.org/research-notes/>.

The following five volumes in of the Studies in Language Testing (SiLT) series set out the theories of communicative language ability underpinning Cambridge English examinations and how they feed into test development and design (all published by Cambridge University Press):

- Geranpayeh, A. and Taylor, L. (eds) (2013) *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*. SiLT, vol. 35.
- Khalifa, H. and Weir, C. J. (2009) *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading*. SiLT, vol. 29.
- Shaw, S. D. and Weir, C. J. (2007) *Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing*. SiLT, vol. 26.
- Taylor, L. (ed.) (2011) *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*. SiLT, vol. 30.
- Weir, C.J., Vidakovic, I., Galaczi, E.D. (2013) *Measured Constructs. A history of Cambridge English Language Examinations 1913-2012*. SiLT, vol. 37.

Gillian Horton-Krueger

Head of Assessment Services Northern Europe for Cambridge English Language Assessment (Berlin). Before joining the staff of Cambridge English in 2014, Gillian had over twenty years of experience in English language training, assessment and consultancy in tertiary and continuing education as well as in-service teacher development. She was Professional Support Leader for Cambridge English in Germany from 2009 to 2014.



Strategie korekty błędów w kontekście doświadczeń ucznia, studenta i praktykanta

Anna Pado

Praca nad poprawnością to jeden z ważnych celów dydaktycznych w uczeniu się języka obcego, bez względu na charakter kursu, jego profil i intensywność. Nawet jeśli celem zasadniczym kursu jest kształtowanie kompetencji komunikacyjnej, to dbałość o poprawność we wszystkich aspektach tej kompetencji powinna stale towarzyszyć działaniom nauczycieli i uczących się. Tymczasem poprawność językowa uczniów jest często źródłem nauczycielskich frustracji, ponieważ pomimo naszych starań uczniowie wciąż popełniają błędy, co świadczyć może o nieskuteczności działań w tej mierze.

Czy słusznie frustrujemy siebie i swoich uczniów z powodu popełniania przez nich błędów? Czy umiemy skutecznie z błędami walczyć? Popełnianie ich nieuchronnie towarzyszy procesowi przyswajania języka. Zakładając prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego, prawdopodobieństwo popełnienia błędu jest wysokie na początkowym etapie uczenia się, a potem stopniowo maleje, ale nigdy nie zanika – tak jak popełnianie błędów dotyczy w pewnym stopniu także użycia języka ojczystego. Nigdy nie możemy powiedzieć, że poziom naszych umiejętności w jakimś zakresie wyklucza popełnienie błędu. A więc zjawisko błędu jest zjawiskiem naturalnym i wszystkie podsystemy języka są w mniejszym lub większym stopniu narażone na niepoprawność i dotyczy to mowy i pisma (Grucza 1978:9-10). Powyższe stwierdzenie jest bardzo ważne przy planowaniu strategii pracy nad poprawnością i warto uświadomić uczącym się, aby podczas działań językowych nie paraliżował ich strach przed popełnieniem błędu i aby ta obawa nie hamowała ich prób podejmowania działań komunikacyjnych. A tak się, niestety, dzieje, ponieważ w naszej szkolnej (i nie tylko szkolnej) tradycji

nauczania języków obcych panuje kult formalnej poprawności, który wprowadza nauczycielowi ułatwia kontrolę i ocenę, ale jest zaprzeczeniem podejścia komunikacyjnego.

Dla dalszych rozważań przydatna będzie definicja błędu językowego ze *Słownika terminologii językoznawczej*: *Błąd językowy – forma językowa realizowana niezgodnie z panującą w danym języku literackim normą. Może ona zwracać się przeciw normie narzuconej przez system fonologiczny i gramatyczny danego języka w ogóle lub tylko przeciwko normom tzw. poprawności językowej.* W definicji zwraca uwagę wyrażenie *język literacki*. Język obcy używany w codziennej komunikacji takim językiem przecież nie jest, a więc także rygorystyczny stosunek do błędu nie ma uzasadnienia.

Przyczyny błędu językowego

Dla zrozumienia istoty błędu językowego i jego przyczyn przydatne jest przywołanie pojęcia transferu, czyli przenoszenia kompetencji nabytych w języku ojczystym (lub innym obcym) na działania językowe w języku przyswajanym. Jeśli między materiałem językowym mowy ojczystej a przyswajanej

zachodzi identyczność strukturalna, mamy do czynienia z transferem pozytywnym. Jeśli między językami istnieje odmiennosc strukturalna, jest to transfer negatywny, który nazywa się interferencją (Grucza 1978:17). Właśnie interferencja jest najważniejszym źródłem błędów językowych, gdyż w sytuacji, gdy uczeń nie przyswoił (brak wiedzy) lub nie utrzymał (brak nawyku) danego elementu, sięga po już znane i zautomatyzowane elementy i struktury języka ojczystego. Przyczyny błędów mają również charakter pozajęzykowy, mogą one wynikać m.in. ze sposobu nauczania/uczenia się, np.:

- niewłaściwie dobrany materiał nauczania i niewłaściwa jego gradacja (np. nauczanie/uczenie się tylko na tekstach pisanych lub tylko słuchanych/mówionych; podawanie na początku kursu elementów lub struktur silnie kontrastujących z językiem ojczystym, a więc niewykorzystanie transferu pozytywnego);
- brak integracji w równoległym kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej i lingwistycznej, tj. praca nad poprawnością (a więc elementami języka) jest celem samym w sobie, w oderwaniu od działań językowych, które ujawniają błędy uczniów, aktywizują poznawane środki językowe i demonstrują skuteczność ich przyswojenia;
- pomijanie etapu kształtowania nawyków i egzekwowanie umiejętności bezpośrednio po dostarczeniu wiedzy, tj. podaniu zasad, modeli itp.;
- nierówne traktowanie różnych rodzajów błędów przez nauczyciela (np. pomijanie błędów fonetycznych w kształtowaniu poprawności);
- niewykształcenie u uczniów właściwych strategii komunikacyjnych (np. uczeń myśli w języku ojczystym i „tłumaczy swoje myśli” na język obcy), co musi skutkować błędami – gramatycznymi, leksykalnymi, stylistycznymi, fonetycznymi;
- niewykształcenie strategii kompensacyjnych: uczeń nie umie ukryć swoich deficytów i zamiast umiejętnie ominąć trudny element/strukturę i zastąpić je innymi, nie porzuca pierwszego zamiaru i kontynuuje wypowiedź, sięgając najczęściej po strukturę języka ojczystego;
- niewykształcenie umiejętności integracji nabywanej wiedzy (elementy języka, reguły) i wykształconych nawyków z działaniem językowym, tj. stosowaniem wiedzy w twórczych wypowiedziach ustnych i pisemnych;
- brak wykształconych procedur pracy nad poprawnością w języku ojczystym.

Bliskość obu kompetencji kluczowych (porozumiewanie się w języku ojczystym oraz porozumiewanie się w języku obcym) umożliwia przecież przenoszenie strategii pracy nad poprawnością z języka polskiego na obcy.

Niebagatelną rolę odgrywają też czynniki psychologiczne jako przyczyny popełniania błędów. Na przykład niektórych polskich uczniów krępuje właściwa artykulacja pewnych głosek w języku obcym (np. ros. о, л, т', д'), ponieważ identyfikują je jako polskie regionalizmy fonetyczne. Z tego powodu wolą zastępować je polskimi dźwiękami, chociaż są w stanie poprawnie artykułować ich właściwe odpowiedniki. Brak wiedzy na temat realiów kraju języka nauczanego również może być przyczyną błędów (np. nieużywanie formy *wy* lub *otczestwa* w rosyjskich formach apelatywnych; błędne stosowanie zaimka *du* i *Sie* w języku niemieckim).

Klasyfikacja błędów

Zapewnienie właściwego przebiegu pracy nad poprawnością wymaga elementarnej wiedzy na temat rodzajów błędów. Można je klasyfikować ze względu na następujące kryteria (Komorowska 2005:235):

- podsystem językowy, w obrębie którego zostały popełnione błędy (błędy wymowy, pisowni, gramatyki, leksyki);
- walor komunikatywności przekazu (błędy globalne uniemożliwiające zrozumienie przekazu i błędy lokalne wskazujące na niewłaściwe użycie, ale niezakłócające rozumienia);
- systematyczność popełniania: błędy systematyczne sygnalizują brak kompetencji; błędy sporadyczne sygnalizują brak wprawy; przejęzyczenia (błąd jest przypadkowy, nie sygnalizuje braku kompetencji).

Podział błędów ze względu na podsystem językowy jest z konieczności w dużym stopniu uproszczony, ponieważ wiele z usterek nie występuje w czystej postaci i należy je kwalifikować jako błędy mieszczące się w różnych podsystemach (np. fonetyczno-ortograficzne, a nawet fonetyczno-gramatyczno-ortograficzne). Kwalifikacja błędów językowych do określonej kategorii ma duże znaczenie, ponieważ determinuje strategię pracy nad nimi.

Miejsce poprawności w podstawie programowej języków obcych

Poprawność to ważny, ale nie nadrzędny cel wskazany w podstawie programowej. Za podstawowy cel kształcenia w nauczaniu języków obcych nowożytnych przyjęto skuteczne

porozumiewanie się w języku obcym w mowie i w piśmie. Priorytetem jest zatem umiejętność osiągania przez ucznia różnych celów komunikacyjnych, a poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym (MEN 2008:42).

Należy wciąż przypominać, że *skuteczna komunikacja* jest celem wymienianym w podstawie programowej jako cel główny na wszystkich etapach nauczania (por. wymagania etapu/poziomu IV.2, gdzie obok skutecznej komunikacji jako równoległy cel towarzyszący wymieniana jest również poprawność językowa). Jednak niezależnie od tego zapisu nauczanie szkolne skupia się na poprawności kosztem komunikacji. Jak twierdzi Grzegorz Śpiewak: (...) *znaczenie, jakie przywiązuje szkoła do błędów językowego, stoi w jaskrawej sprzeczności z samą istotą i logiką podejścia komunikacyjnego. Podejścia, które w nazwie ma komunikację, a nie retorykę* (Śpiewak 2013:90). Takie nadmierne przywiązanie do doskonałości formalnej musi rodzić frustrację u obu stron: u ucznia, któremu nigdy nie uda się osiągnąć tej doskonałości, oraz u nauczyciela, który tym kryterium będzie mierzył swój sukces dydaktyczny, wobec czego nigdy tego sukcesu nie osiągnie, bo nawet bardzo zdolni i zmotywowani uczniowie będą popełniać błędy będące nieodłącznym elementem procesu przyswajania języka.

Realizacja głównego celu, tj. skutecznej komunikacji, nie zwalnia nauczyciela ze starań o kształtowanie poprawności (fonetycznej, gramatycznej, ortograficznej). Racjonalną postawą uczącego powinna być zatem skuteczna integracja rozwijania kompetencji komunikacyjnej z równoległym kształtowaniem poprawności, ale z właściwym rozłożeniem akcentów między tymi dwoma aspektami. Wówczas swój sukces uczeń będzie definiował jako: *Umiem się porozumiewać i robię coraz mniej błędów*, a nie: *Dostałem kolejną piątkę z kartkówki z gramatyki i ze słówek* (w domyśle jako przewidywalny skutek: *Znam tyle słówek i regułek, ale nie umiem się komunikować*).

Wprawdzie podstawa programowa nie proponuje konkretnych strategii pracy nad poprawnością, jednak kształtowanie poprawności jest celem oczywistym i nazwanym w kontekście wymogów szczegółowych, np.: *Uczeń dokonuje samooceny (...) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek*. (MEN 2008:31, 35, 40 i in.). Ten wymóg koresponduje z innym: *Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami* (MEN 2008:31, 36

i in.). Popelnianie błędów przez ucznia jest wstępem do dalszej pracy jego i nauczyciela, służącej pogłębieniu tej świadomości.

Tymczasem praca nad poprawnością w nauczaniu szkolnym pozostawia wiele do życzenia. Z jednej strony uczniowie najczęściej są z niej rozliczani i za nią oceniani na niekorzyść działań produkcyjnych (klasówki z izolowanych słów lub z form gramatycznych – to za nie jest najwięcej stopni!). Z drugiej strony uczeń popełniający błędy często pozostawiony jest sam sobie w pracy nad ich eliminowaniem. Z niezrozumiałych powodów prace pisemne są często dawane uczniom tylko na chwilę do wglądu i zatrzymywane przez nauczyciela, co uniemożliwia obowiązkowy ciąg dalszy, czyli indywidualną pracę nad poprawnością pod kontrolą nauczyciela, ewentualnie uwzględnianie wspólnych problemów w pracy na zajęciach. Należy dodać, że żaden znany mi dokument oświatowy ani rozporządzenie ministra nie nakazuje zabierania uczniom ich prac! Jeśli wymaga tego wewnętrzny regulamin szkolny, to jest to wymóg nieuzasadniony. Dlatego często polecenie poprawy po ewentualnym wyjaśnieniu danego zjawiska językowego sprowadza się do zadania: *Poprawcie błędy*. Tymczasem uczeń bez pomocy nauczyciela nie zrozumie przyczyny swoich błędów i nie zaproponuje samodzielnie strategii ich korekty, która ma swoją logikę uzasadnioną rodzajem i przyczyną błędów. Nie sprzyja osiąganiu coraz większej poprawności taktyka nauczyciela, który po wyjaśnieniu danego problemu językowego i pobieżnym jego wdrożeniu nie kieruje dalszą pracą ucznia nad ukształtowaniem poprawnego nawyku. Ta faza trwa najdłużej i w dużej części musi się odbywać w indywidualnym trybie. Jeśli nauczyciel od razu sprawdza umiejętności ucznia według zasady: *dzisiaj regułka – jutro klasówka*, to sprawdza jedynie przyswojenie wiedzy dotyczącej określonego zagadnienia językowego. Jest to jednak dopiero faza pierwsza, która stanowi wstęp do kształtowania nawyku językowego. Co więcej, ta właśnie „klasówka” zawiera zwykle zadania całkowicie wyizolowane z zakresu produkcji językowej, a skupiające się na formach, słowach i innych aspektach czysto poprawnościowych i abstrakcyjnych, bo usytuowanych poza komunikacją.

Świadomość błędów u uczących się

Studenci I roku (a więc niedawni uczniowie) kontynuujący naukę języka obcego, pytani o własne deficyty w zakresie poprawności odziedziczone po etapie szkolnym, najczęściej wskazują braki w obrębie leksyki (opisywane jako *brakuje mi słów*) i najsilniej odczuwane jako zakłócenie lub wręcz

uniemożliwienie komunikacji. Dość silnie uświadamiane są błędy gramatyczne i ortograficzne (i właściwie tylko one są w ich mniemaniu błędami *sensu stricto*). Natomiast błędy fonetyczne (artykulacja dźwięków, intonacja, akcenty) są najsłabiej uświadamiane i w opinii uczniów nie zakłócają komunikacji, co zaprzecza powszechnemu doświadczeniu każdego, kto stykał się z oryginalnym przekazem w języku obcym. Podobna obserwacja dotyczy błędów stylistycznych, które właściwie nigdy nie są wskazywane jako deficyt kompetencji. I nic dziwnego – te błędy ujawniają się w produkcji, tj. mówieniu/pisaniu, a ponieważ te obszary działań językowych są zaniedbane, to jest zrozumiałe, że uczeń/student tych deficytów sobie nie uświadamia.

Doświadczenie początkującego studenta – niedawnego ucznia – rozpoczynającego studia językowe pokazuje bardzo często jego całkowitą bezradność wobec kształtowania własnej poprawności językowej. Pytany o techniki pracy nad eliminowaniem błędów poznane w szkole na lekcjach języka polskiego i języków obcych prawie wyłącznie wymienia jedną technikę: przepisywanie wyrazów i zdań lub... całej pracy. Nader często jednak praca nad poprawnością zaczyna się i kończy wyłącznie na zasygnalizowaniu błędu przez nauczyciela czytającego wypowiedź pisemną lub słuchającego wypowiedzi ustnej oraz na wyjaśnieniu naruszonej zasady. Ta sytuacja świadczy o ułomności i niekompletności dyskursu między nauczycielem i uczniem w procesie eliminowania błędów. Dyskurs ten kończy się w momencie zalecenia od nauczyciela: *Błędy poprawcie w domu*.

Tymczasem praca nad eliminowaniem błędów jest łańcuchem wielu procedur, „sprawiedliwie” rozdzielonych między nauczyciela a ucznia, ponieważ w równym stopniu ponoszą oni odpowiedzialność za efekt końcowy, a więc osiągnięcie zamierzonego stopnia poprawności tworzonych komunikatów.

Strategia pracy nad poprawnością

Formułując cele edukacyjne, nauczyciel powinien dążyć do takiego zaplanowania procesu dydaktycznego, aby uczeń mógł połączyć obie kompetencje – lingwistyczną i komunikacyjną, to jest mówić i pisać poprawnie. Realizację tego celu umożliwią następujące założenia:

- błąd językowy jest zjawiskiem naturalnym i dopuszczalnym;
- błąd jest przewidywalny (dlatego można mu zapobiec, stosując odpowiednie strategie uprzedzające);
- atmosfera na zajęciach nie powinna wywoływać obawy przed popełnianiem błędów (skrępowanie wobec nauczyciela i kolegów, że mogą popełnić błąd);

- uczniowi należy zapewnić komfort wykonywanych zadań, aby nie dopuścić do popełnienia błędu (podpowiedzi, odpowiednio spreparowane materiały dydaktyczne zapobiegające popełnieniu błędu);
- oprócz błędów wspólnych dla grupy, każdy uczeń ma swój własny repertuar deficytów, co wymaga od nauczyciela stosowania indywidualnego podejścia do uczniów i monitorowania ich indywidualnej pracy nad poprawnością;
- błąd nie jest zjawiskiem abstrakcyjnym, ujawnia się w działaniach językowych, a więc praca nad poprawnością nie może przebiegać w oderwaniu od tych działań, lecz musi być ściśle z nimi zintegrowana.

Działania dydaktyczne służące eliminowaniu błędów powinny przebiegać z uwzględnieniem następującej triady: wiedza – nawyki – umiejętności.

A więc zlecając uczniom poprawę błędów, nauczyciel w swoich działaniach powinien uwzględnić następujące aspekty:

1. Dostarczenie uczniowi **wiedzy** (na czym polega błąd, jakie są jego przyczyny, jaka jest prawidłowa forma, prezentacja w użyciu, tj. w tekście). Wiedzę konieczną do zrozumienia danego zjawiska uczeń otrzymuje w różnej postaci. Mogą to być reguły, definicje, paradygmaty odmian, uproszczone schematy, wykresy, tablice gramatyczne, demonstracja wymowy czy intonacji wraz z odpowiednim dla danej grupy odbiorców komentarzem itp.
2. **Kształtowanie nawyków** (cel: „zagłuszyć” stare, a ukształtować nowe nawyki). Kształtowanie nowego nawyku, czyli „zapominanie” błędu, to główna i najbardziej czasochłonna część pracy ucznia, której pominięcie lub niedostateczne jej uwzględnienie w procedurze korekty sprawi, że ten sam błąd zostanie przez uczącego się ponownie popełniony. Należy mieć świadomość, że żaden podręcznik nie zmieści kompletu ćwiczeń służących ukształtowaniu tych nawyków, dlatego do zadań nauczyciela należy:
 - po pierwsze: krytyczna ocena sposobu prezentacji, opisu i wdrożenia danego problemu przedstawionego w podręczniku lub w zeszytach ćwiczeń, być może warto zamienić opisową regułę z podręcznika na uproszczony schemat ilustrujący dany problem (lub poprosić o to uczniów), przedstawić zjawisko w tekście (lub poprosić o zidentyfikowanie go w tekście) i skłonić uczniów do samodzielnych wniosków, przywołać odpowiedni fragment tablic gramatycznych, uświadomić (lub skłonić uczniów do refleksji nad danym zagadnieniem w języku ojczystym) ewentualny kontrast z językiem ojczystym itp.;

– po drugie: dostarczenie odpowiedniej liczby dodatkowych ćwiczeń zapewniających skuteczną korektę. O wiele skuteczniejsze będą oczywiście ćwiczenia autorskie, ponieważ tylko nauczyciel, a nie autor podręcznika ma pełną świadomość potrzeb grupy lub pojedynczych uczniów. Ćwiczenia takie powinny mieć swoją logikę i prowadzić od prostego wdrożenia poprzez automatyzowanie i utrwalenie do poprawnego stosowania w tworzonym tekście (mówionym/pisanym). Strukturę i rodzaj tych ćwiczeń narzuca specyfika danego języka. Na przykład źródłem błędów gramatycznych w języku rosyjskim jest często kontrast z językiem polskim w zakresie form odmiany wyrazów. Dlatego też praca nad kształtowaniem nawyku może polegać na uświadomieniu sobie na wstępie tego kontrastu, a następnie obejmować dalsze działania, kolejno od tworzenia izolowanych form poprzez użycie ich w związkach wyrazowych, zdaniach, tekstach (por. Tabela 1.).

3. Sprawdzanie umiejętności – skuteczności przyswojenia wiedzy i ukształtowania nawyku w **działaniu językowym** (tj. w produkcji: mówieniu, pisaniu – sterowanym lub twórczym, ustrukturyzowanym lub całkowicie spontanicznym). Tylko sprawdzanie w działaniu językowym ma sens, gdyż wówczas uczeń jest skupiony na treści swojej wypowiedzi i jej wartości komunikacyjnej, a dany problem poprawnościowy realizuje jak gdyby „przy okazji”, co ujawnia realne opanowanie danej reguły. Niestety, najczęstszą formą sprawdzania poprawności jest kolejna klasówka z izolowanych form, zdań, a nawet słów, mimo że mamy uczyć poprawnego porozumiewania się.

Jak wspomniano wyżej, oprócz błędów wspólnych dla całej grupy każdy uczeń ma własny repertuar deficytów i indywidualne potrzeby dotyczące tempa i sposobu pracy. Dlatego w strategii pracy nad poprawnością konieczne jest zindywidualizowane podejście do uczniów. Sprzyja temu prowadzenie przez ucznia dodatkowego *zeszytu popraw*, narzędzia bardzo pomocnego i ułatwiającego kontrolę postępów przez nauczyciela, a także wdrażającego ucznia do samodzielnej pracy nad poprawnością. Praca z *zeszytem popraw* powinna przebiegać następująco:

- uczniowi zasygnalizowano błąd (podczas wypowiedzi ustnej, zadania pisemnego);
- uczeń wprowadza go do własnej ewidencji (*zeszytu popraw*), nazywając go w uproszczony i czytelny sposób umówiony z nauczycielem, np. *подъезд – карьера* (użycie znaków *ъ* i *ь*),

раз. – рас. (pisownia przedrostków), *кормить коты – кормить кошек* (kontrast z językiem polskim w odmianie rzeczowników żywotnych rodzaju żeńskiego w bierniku); *с хорошим студентом – о хорошем студенте* (kontrast w formie narzędnika i miejscownika rodzaju męskiego i nijakiego) itp.;

- uczniowi podpowiedziano technikę pracy w zależności od kategorii błędu, w tym kolejność wykonywania zadań (przepisywanie wyrazów, zdań, tworzenie form, stosowanie tych form w prostych konstrukcjach, przeniesienie wyrazów z błędem w nowe konteksty, układanie zdań/dialogów itp.). Uczeń ćwiczy regułę, a nie ten jednostkowy błąd, który popełnił. Rodzaj proponowanych ćwiczeń zależy oczywiście od zaawansowania językowego ucznia i etapu nauki, a więc i od stopnia jego świadomości językowej (w tym dotyczącej języka ojczystego);
- nauczyciel sprawdza wykonanie ćwiczeń i udziela dodatkowej pomocy (daje wskazówki, ćwiczenia).

To narzędzie sprawdza się na każdym etapie nauczania, nawet u dorosłych uczniów. Konsekwentna i systematyczna praca tą techniką stopniowo i skutecznie eliminuje błędy, kształtuje świadomość językową ucznia (w tym uczy odnoszenia błędu do określonych kategorii), wdraża do samodzielnej pracy nad językiem, uczy korzystania z różnych pomocy, np. słowników lub tablic gramatycznych.

Student praktykant w konfrontacji z błędami

Uczniowie i studenci uczący się języka w szkole i na studiach „walczą” z własnymi błędami. Jako praktykanci po raz pierwszy konfrontują się z błędami popełnianymi przez innych. W trakcie swojej praktyki przedmiotowej i zgodnie z jej regulaminem student przyjmuje na siebie rolę m.in. asystenta nauczyciela, w ramach której może poprawiać prace ucznia – domowe i kontrolne. Jeśli studenci nie są do tego odpowiednio przygotowani, poprawiając te prace, prawdopodobnie wykorzystają własne doświadczenie, które często sprowadza się do ułomnej procedury opisanej wyżej (*Ja wskazałem błędy, ty je popraw*). Nawet studenci, którzy podczas pracy nad językiem w trakcie studiów poznają w praktyce skuteczniejszą strategię korekty (wyżej opisaną: wiedza – nawyki – umiejętności), odwołują się raczej do swojego szkolnego doświadczenia jako właściwego w odniesieniu do uczących się w warunkach szkolnych. Dlatego w programie specjalizacji nauczycielskiej powinny znaleźć swoje miejsce strategie korekty błędów językowych.

Rodzaj błędu / język	Opis błędu	Przyczyna	Korekta
Błąd ortograficzny – język niemiecki	Uczeń zamiast poprawnej formy <i>Wiederholungsübungen</i> zapisuje: <i>Widerholungsübungen</i>	Interferencja języka polskiego: w języku polskim połączenie <i>wie</i> czytane jest jako [w'ie]. Uczeń zapisuje słowo tak, jak je słyszy; nie potrafi wyróżnić w wyrazie morfemu <i>wieder</i> , który pojawia się w wielu innych wyrazach oraz występuje samodzielnie; w j. polskim nie występują wyrazy złożone z tak wielu morfemów.	<ul style="list-style-type: none"> • wiedza: obserwacja zjawiska w tekście; podział wyrazu na morfemy; podanie informacji, że dyftong [ie] w języku niemieckim wymawia się jako [i:]; podanie przykładów wyrazów z dyftongiem; • nawyki: oddzielanie przedrostka od rdzenia, dzielenie wyrazów na morfemy, układanie zdań z wyrazami, w których występuje dyftong <i>ie</i>, zapisywanie wyrazów z dyftongiem ze słuchu, dyktando cząstkowe lub fonetyczne z podobnymi połączeniami itp. • umiejętności: poprawne stosowanie w wypowiedziach pisemnych sterowanych i twórczych.
Błąd gramatyczny – język rosyjski	Błędne stosowanie formy przymiotnika w miejscowniku lp.: <i>о большом городе</i> zamiast <i>о большом городе</i> . Brak rozróżnienia form narzędnika i miejscownika.	Przyczyną takiego błędu jest brak wiedzy, nieukształtowany nawyk oraz silna interferencja języka polskiego, gdzie forma przymiotnika w narzędniku i miejscowniku jest identyczna (z dobrym, o dobrym).	<ul style="list-style-type: none"> • wiedza: Uczniowie obserwują dane formy w tekście i próbują stwierdzić różnicę między językiem ojczystym i rosyjskim. Nauczyciel wraz z uczniami przedstawia zasadę na schemacie oraz analizuje z uczniami tablicę gramatyczną, porównując formy narzędnika i miejscownika różnych przymiotników; • nawyki: <ul style="list-style-type: none"> – tworzenie form w N i Mjs od wyrazów przymiotnik + rzeczownik, np.: <i>способный студент – со способным студентом – о способном студенте</i> itp. – stosowanie podobnych wyrazów w gotowych zdaniach – układanie samodzielne zdań – tworzenie pisemnie krótkich tekstów zwartych / dialogów z użyciem przym. i rzecz. W, N i Mjsc. • umiejętności: stosowanie nowej wiedzy w komunikacji (ten błąd będzie widoczny głównie w pracach pisemnych).

Rodzaj błędu / język	Opis błędu	Przyczyna	Korekta
Błąd leksykalny – język angielski	Błędne zastosowanie słów typu: <i>Hear/liŝten</i>	Przyczyną jest najczęściej brak wiedzy nt. użycia tych czasowników i brak wyrobionego nawyku ich stosowania. Uczeń może sobie nie uświadamiać, że w języku ojczystym odpowiedniki tych czasowników (<i>ŝyszeć/ŝluchać</i>) także mają inne znaczenie (nie mogą być traktowane jako synonimy) i również występują w różnych kontekstach, a więc: <i>ŝyszysz mnie?/Can you hear me? ŝluchajcie i powtórzcie!/Liŝten and repeat!</i>	<ul style="list-style-type: none"> • wiedza: Nauczyciel powinien zaprezentować zasadę poprzez podanie przykładów zdań lub krótkich tekstów zwartych z użyciem obu czasowników. Uczniowie z pomocą nauczyciela próbują zdefiniować różnicę w znaczeniu tych wyrazów. Pomocne będzie podanie polskich odpowiedników tych zdań. • nawyki: Po prezentacji różnicy pomiędzy tymi wyrazami uczniowie mogą wypełniać dialog odpowiednimi czasownikami, tłumaczyć zdania, uzupełniać luki, używać w krótkich wypowiedziach ustnych/pisemnych itp. • umiejętności: Stosowanie nowej wiedzy i wykształconego nawyku w komunikacji (w wypowiedziach ustnych i pisemnych spontanicznych i ustrukturyzowanych).
Błąd fonetyczno-ortograficzny – język francuski	Uczeń nie różnicuje w wymowie/pisowni męskiej i żeńskiej formy przymiotników określających pochodzenie i narodowość, np. <i>polonais – polonaise; français – française; japonais – japonaise.</i>	Uczeń nie zna reguły fonetycznej, że końcówka -ais wymawiana jest w języku francuskim jako /ɛ/, natomiast końcówka -aise jako /ɛz/, np. <i>polonais</i> (polski) /pɔ.lɔ.nɛ/ vs. <i>polonaise</i> (polska) /pɔ.lɔ.nɛz/. Uczeń ma niedostatecznie wykształcony nawyk fonetyczny/ortograficzny lub nie potrafi zastosować wykształconego nawyku w swobodnej wypowiedzi ustnej/pisemnej.	<ul style="list-style-type: none"> • wiedza: Nauczyciel wyjaśnia uczniowi, jaka jest prawidłowa wymowa końcówek -ais oraz -aise w języku francuskim; nauczyciel przedstawia różnicę w wymowie końcówek -ais i -aise przy pomocy schematu składającego się z różnych przymiotników określających narodowość odmienionych w rodzaju męskim i żeńskim. • nawyki: Uzupełnianie zdań przymiotnikami w odpowiednim rodzaju; ustny dryl wymowy poszczególnych przymiotników; tłumaczenie z języka polskiego na język francuski zdań zawierających przymiotniki określające narodowość odmienione w rodzaju męskim lub żeńskim; dyktando zawierające przymiotniki określające narodowość zakończone na -ais lub -aise w zależności od rodzaju. • umiejętności: Poprawne wymawianie/ pisownia przymiotników określających narodowość odmienionych w rodzaju męskim lub żeńskim w twórczych wypowiedziach ustnych/pisemnych.

Tabela 1. Strategie korekty błędów – przykłady zadań studentów. Oprac. własne.

Ta tematyka powinna uwzględnić następujące aspekty:

- wiedzę teoretyczną o błędach językowych (definicja błędu językowego, jego źródła, rodzaje błędów, sposoby sygnalizowania błędów itp.);
- miejsce poprawności w podstawie programowej wobec innych celów edukacyjnych;
- podejście nauczyciela do błędów: akceptacja (błędy w sposób naturalny towarzyszą uczeniu się) z równoległą konsekwentną ich eliminacją (uczeń dąży do poprawnego komunikowania się);
- umiejętności praktyczne (rozpoznawanie błędów językowych i ich identyfikowanie pod względem rodzaju, określenie przyczyny błędu, wybór skutecznej strategii korekty dla grupy uczniów lub dla ucznia indywidualnie, ocenianie/punktowanie poprawności w aspekcie skutecznej komunikacji).

W ramach rozwijania tych umiejętności studenci wykonują następujące zadania praktyczne:

- obserwacja strategii pracy nad poprawnością w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń do języka obcego (jak prezentowany jest problem, jak uczeń jest wdrażany do danego zjawiska, jak odbywa się kształtowanie nawyku oraz sprawdzenie opanowania danej reguły);
- ewaluacja i modyfikacja rozwiązań w podręcznikach (np. zamiana „regułki” na czytelny schemat, propozycja dodatkowych ćwiczeń kształtujących nawyk oraz sprawdzających skuteczność korekty w produkcji ustnej lub pisemnej itp.);
- konfrontacja z własnymi błędami (analiza własnych prac pisemnych z poprzednich lat nauki języka);
- przykładowe propozycje korekty błędów własnych oraz zauważonych u uczniów podczas praktyki.

Po tych wstępnych działaniach studenci wykonują pracę, w której demonstrują praktyczne umiejętności stosowania procedur korekty błędów językowych. Na wybranych przykładach typowych błędów popełnianych przez Polaków w różnych językach proponują strategię korekty, uwzględniając jej kolejne etapy:

- identyfikacja i opis błędów;
- wskazanie ich przyczyn i w zależności od nich dobór odpowiednich działań;
- dostarczenie wiedzy na temat danego problemu;
- ukształtowanie odpowiedniego nawyku;
- sprawdzenie skuteczności tych działań w praktyce (mówienie, pisanie).

Praca ma charakter dokumentu opisującego wszystkie powyższe procedury dotyczące różnych rodzajów błędów (fonetyczne, gramatyczne, ortograficzne, leksykalne – por. Tabela 1.), a jego uzupełnieniem jest propozycja autorskich ćwiczeń opracowanych dla wybranego błędu.

Wprowadzenie powyższych treści do programu zajęć z metodyki oraz ich przełożenie na aspekt praktyczny ma na celu uświadomienie przyszłym nauczycielom znaczenia pracy nad poprawnością i możliwość jej egzekwowania od uczniów pomimo nadrzędności komunikacji jako celu nauczania/uczenia się. Przyszły nauczyciel uczy się w ten sposób rozumienia procesu kształtowania poprawności i wspólnej z uczniem odpowiedzialności za skuteczną eliminację deficytów poprawnościowych. Jego starań nie powinien cechować ani nadmierny rygoryzm, ani nadmierna tolerancja w stosunku do błędów językowych, ponieważ (...) *rolą nauczyciela języka obcego jest przekonać uczniów, że błąd to krok, który zawsze warto zrobić, a nie grzech czy powód do wstydu, coś, czego należy unikać za wszelką cenę. Jak powiedział Allan R. Sandage: „Jeśli nie popelniasz żadnych błędów, to widocznie nie starasz się odpowiednio mocno”* (Śpiewak 2013:91).

Bibliografia

- Arabski, J. (red.) (1980) *Wybrane metody glottodydaktyki*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Gołąb, Z., Heinz, A., Polański, K. (1969) *Słownik terminologii językoznawczej*. Warszawa.
- Grucza, F. (red.) (1978) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- MEN (2008) *Podstawa programowa z komentarzami Języki obce*, t. 3.
- Pado, A. (2008) *Прогнозирование, диагноз и исправление ошибок в польской аудитории*. W: *Русистика и современность “Диалог культур в преподавании русского языка и русской словесности”*, т. 2, 404-413.
- Śpiewak, G. (2013) *Mój przyjaciel błąd*. Język obcy udomowiony. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3.

dr Anna Pado

Rusycystka, pracuje w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS. Autorka 8 podręczników języka rosyjskiego. Prowadzi szkolenia i warsztaty dla nauczycieli języków obcych. Rzeczoznawca MEN ds. podręczników do nauki języka rosyjskiego.



Potrzeby nauczycieli języków specjalistycznych a programy kształcenia i formy doskonalenia zawodowego

Elżbieta Lesiak-Bielawska

Celem niniejszego artykułu jest ogólna analiza potrzeb nauczycieli języków specjalistycznych (JS). Ze względu na złożony charakter pracy nauczycieli języka specjalistycznego i wielość ról odgrywanych w procesie dydaktycznym, niepokojący wydaje się fakt, iż w dostępnej literaturze przedmiotu tak niewiele uwagi poświęcono właśnie potrzebom nauczycieli, możliwościom ich kształcenia, doskonalenia czy dalszego rozwoju. Artykuł opiera się w głównej mierze na publikacjach anglojęzycznych, ale przedstawione w nim uwagi i wnioski mogą dotyczyć innych języków.

Jak zauważają Robinson (1991) i Basturkmen (2006), nauczanie języka specjalistycznego nie różni się w znaczący sposób od nauczania języka obcego (JO) do celów ogólnych. Zdaniem Gajewskiej i Sowy (2014), różnice między nauczaniem języka ogólnego i JS sprowadzają się głównie do wiedzy specjalistycznej w danej dziedzinie oraz dostosowania celów i treści nauczania do konkretnych potrzeb docelowych odbiorców. Przez pojęcie nauczania JS rozumiem nauczanie i uczenie się JO ukierunkowane na potrzeby uczących się, które sprowadzają się do wykorzystania języka w różnych kontekstach komunikacyjnych.

Owe różne konteksty komunikacyjne sprawiają, że kursy JS dzieli się na te do celów akademickich (np. język angielski na potrzeby studiów medycznych) i do celów zawodowych (np. język angielski dla lekarzy) (Basturkmen 2010). Ze względu na doświadczenia zawodowe czy akademickie uczących się, kursy JS mogą być zaprojektowane dla nowicjuszy (tj. kursy

przed rozpoczęciem studiów lub pracy), dla osób studiujących lub pracujących (tj. kursy odbywające się w toku studiów lub w trakcie wykonywania pracy zawodowej), oraz dla osób po studiach i/lub zdobyciu doświadczenia zawodowego. Każda z opisanych wyżej sytuacji ma określone implikacje zarówno dla wiedzy fachowej, jak i dla stopnia ukierunkowania go na specjalizację uczących się (Robinson 1991).

W wielu przypadkach nauczanie JS stanowi *odwrócenie klasycznej sytuacji dominacji kompetencyjnej nauczyciela nad uczniem* (Gajewska i Sowa 2014:107), co w znaczący sposób różnicuje nauczanie JS i języka ogólnego, oddziałując na metodykę nauczania JS, zwłaszcza w sytuacji, gdy nauka staje się coraz bardziej ukierunkowana na wiedzę specjalistyczną (Dudley-Evans i St John 2009).

Większość autorów jest zgodna, że praca nauczyciela JS obejmuje nie tylko nauczanie (Robinson 1991; Dudley-Evans i St John 2009; Hutchinson i Waters 2010; Belcher 2006).

Dudley-Evans i St John (2009:13) używają nawet terminu *praktyk* (ang. *practitioner*), co, ich zdaniem, w pełni oddaje złożony charakter pracy nauczyciela JS. Wymienić można następujące zadania realizowane przez nauczyciela JS w procesie dydaktycznym (Lesiak-Bielawska 2015):

- przeprowadzenie gruntownej analizy potrzeb docelowych odbiorców kursu i zasadny wybór elementów leksykalnych języka fachowego czy cech dyskursu oraz elementów kultury specjalistycznej, które mają być nauczone;
- projektowanie sylabusu na podstawie analizy potrzeb;
- wyszukanie i/lub adaptacja materiałów dydaktycznych;
- ewaluacja wykorzystanych materiałów oraz samego kursu;
- praca badawcza, która na etapie analizy potrzeb jest powiązana z analizą danych językowych dostępnych w formie próbek tekstów i/lub korpusów tekstów specjalistycznych oraz z określeniem subiektywnych potrzeb uczących się; nieodłączny element pracy nauczyciela JS stanowi porównanie wyjściowego poziomu kompetencji i sprawności priorytetowych uczących się z końcowym poziomem biegłości;
- wspomaganie procesu nauczania/uczenia się przez wykorzystanie technologii informacyjnych.

Nauczyciel JS odgrywa zarówno rolę doradcy, współpracującego z nauczycielami przedmiotów specjalistycznych podczas realizacji programów zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (Taillefer 2013), jak i interkulturowego mediatora i mentora promującego kształcenie przez całe życie. W ten sposób nauczyciel JS działa niejako w ramach realizacji postanowień *Deklaracji bolońskiej* i tworzenia Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego (Bocanegra-Valle 2012).

W większości kontekstów nauczania języka specjalistycznego dochodzi także konieczność radzenia sobie przez nauczyciela z dziedziną wiedzy, która nie jest mu dobrze znana. Z powodu tej charakterystycznej dla różnych kontekstów nauczania JS różnicy w zakresie wiedzy fachowej między uczącymi się a nauczycielami, nauczyciele JS określani są jako *niechętni mieszkańcy w dziwnym i nieznanym kraju* (Hutchinson i Waters 2010:158, tłum. własne), który *dla wielu z nich jest przerażający* (Belcher 2006:139, tłum. autora). Zdecydowana bowiem większość nauczycieli JS rekrutuje się spośród absolwentów filologii z ogólnym przygotowaniem dydaktycznym, którzy we własnym zakresie zgłębiają wiedzę specjalistyczną. Nauczyciele z wykształceniem filologicznym i przygotowaniem dziedzinowym są nieliczni (Lesiak-Bielawska 2015).

Rola wiedzy specjalistycznej w nauczaniu języka specjalistycznego

Zagadnienie roli wiedzy specjalistycznej i wymaganych od nauczyciela JS kompetencji w tym zakresie jest przedmiotem licznych kontrowersji. Early (1981) podkreśla względnie ograniczony zakres kompetencji dziedzinowej nauczyciela, stwierdzając, że w wielu przypadkach jest prawdopodobne, iż uczący się będą dysponować bardziej dogłębną wiedzą dziedzinową niż sam nauczyciel.

Odpowiedź na pytanie, kto będzie lepszym nauczycielem JS: filolog z przygotowaniem dziedzinowym, dyplomowany specjalista, np. prawnik z kursem pedagogicznym, czy nauczyciel JO z ogólną wiedzą o danej specjalizacji i typowym dla niej dyskursie – wydaje się wyjątkowo niejednoznaczna. Jak zauważa Robinson (1991), wszystko zależy od kontekstu nauczania komunikacji specjalistycznej, rodzaju kursu JS, instytucji zlecającej jego zaprojektowanie czy specyficznych potrzeb docelowych odbiorców. Każda sytuacja jest inna, a odpowiedź, wymaga uwzględnienia szeregu czynników. Jednym z nich są doświadczenia zawodowe uczących się. Inaczej wygląda kwestia wiedzy dziedzinowej nauczyciela, jeżeli odbiorcami kursu są nowicjusze w danej dziedzinie, inaczej – jeżeli są to osoby studiujące lub pracujące. Kolejnym ważnym czynnikiem są wymagania instytucji zlecającej zaprojektowanie kursu JS. Biorąc je pod uwagę, nauczyciel często zostaje zobowiązany do ukierunkowania tworzonego kursu na kompetencje i sprawności priorytetowe wymagane w określonym środowisku zawodowym. Kolejny ważny czynnik dotyczy dostępności różnych form pomocy do nauczania JS, np. stosownych materiałów dydaktycznych, pracy zespołowej, współpracy z nauczycielami przedmiotów dziedzinowych czy też czasu potrzebnego nauczycielowi JS na opanowanie podstaw wiedzy specjalistycznej (Lesiak-Bielawska 2015).

Jak natomiast wygląda kwestia wiedzy specjalistycznej w przypadku kursów ukierunkowanych na daną dziedzinę i jej dyskurs? Poniżej dokonuję przeglądu opinii przewijających się w literaturze przedmiotu. Taylor (1994) uważa, że nauczyciel JS o pozytywnym nastawieniu i zainteresowaniach treściami zawodowymi jest zdecydowanie lepszym nauczycielem niż specjalista dziedzinowy, który nader często traktuje wiedzę językową i specjalistyczną jako oczywiste. Ferguson (1997) wyraża przekonanie, że chociaż wiedza specjalistyczna jest bardzo potrzebna w nauczaniu JS, programy kształcenia w tym zakresie nie są w stanie jej zapewnić. Gajewska i Sowa (2014)

konstatują, że nauczyciel JS powinien posiadać znajomość danej dziedziny w co najmniej podstawowym zakresie oraz mieć świadomość obszarów swej kompetencji, co w praktyce sprowadza się do umiejętności zadawania inteligentnych pytań na temat poruszanych na zajęciach zagadnień (Hutchinson i Waters 2010). Master (2005) dokonuje przeglądu dyskusji na ten temat w postaci *continuum*. Na jednym jego końcu plasują się poglądy, których autorzy wyrażają przekonanie, że wiedza dziedzinowa stanowi potencjalną przeszkodę i utrudnia nauczycielowi JS wypełnianie jego prawdziwej roli. Na drugim biegunie znajdują się propozycje dotyczące kształcenia dziedzinowego w JO, podporządkowujące wiedzę językoznawczą wiedzy specjalistycznej. Master jest zdania, że nauczyciele JS są z reguły lepiej przygotowani do nauczania JS niż przedmiotowi specjaliści. Wyjątek od tej reguły stanowią specjalistyczne konteksty nauczania, np. JS dla kontrolerów ruchu lotniczego.

Wydaje się, że w pewnych kontekstach nauczania warto skorzystać z doświadczeń Uniwersytetu w Birmingham i opracowanego tam podejścia do nauczania języka angielskiego jako JS, ukierunkowanego na wąsko rozumianą specjalizację studentów (Dudley-Evans i St John 2009). Określane jest ono jako nauczanie w zespole (ang. *team teaching*) i w jego realizację zaangażowane są trzy strony: nauczyciel JS, specjalista dziedzinowy i studenci. Nauczyciel odgrywa rolę mediatora, a więc osoby pośredniczącej w procesie przyswajania wiedzy przedmiotowej w języku angielskim przez studentów. Jak wyjaśniają Johns i Dudley-Evans (1985), racjonalne uzasadnienie tego podejścia sprowadza się do potrzeb: student otrzymuje informację zwrotną o czynionych postępach, a w razie potrzeby – pomoc nauczyciela JS; natomiast specjalista dziedzinowy upewnia się, czy jego sposób porozumiewania się ze studentami jest dostosowany do ich potrzeb, czy też wymaga modyfikacji.

Dostępne programy kształcenia i formy doskonalenia nauczycieli JS

Jak zauważają Master (2005) i Basturkmen (2014), dokonujący przeglądu artykułów publikowanych na łamach *English for Specific Purposes*, poczynając od 1980 r., zagadnienia takie, jak potrzeby nauczycieli JS czy ich kształcenie, nie są tam częstym tematem. Warto też zwrócić uwagę na bardzo ograniczoną liczbę badań poświęconych nauczaniu JS (Basturkmen 2006; 2014). Ten stan rzeczy jest niewątpliwie niepokojący, zważywszy

na ogromne zapotrzebowanie na JS na rynku pracy oraz na fakt, że potrzeby nauczycieli JS stanowią istotny punkt wyjścia do opracowania programów kształcenia (Basturkmen 2014). Stan ten nie oznacza jednak całkowitej marginalizacji tej kwestii. Strevens (1988) stwierdza, że programy kształcenia dla nauczycieli języka angielskiego do celów specjalistycznych (JACS) powinny zawierać elementy, których programy kształcenia nauczycieli języka ogólnego są pozbawione. Ewer (1983) dodaje, że kształcenie to powinno obejmować podstawy językoznawstwa stosowanego oraz znajomość konkretnej dziedziny, która wynika ze współpracy nauczyciela ze specjalistą i z pracy z docelowymi odbiorcami kursu JS. Master (2005) z kolei proponuje dwie ścieżki kształcenia nauczycieli JACS – ogólną, przeznaczoną dla nauczycieli bez doświadczenia, oraz specjalistyczną. W pierwszym przypadku sugeruje włączenie do programu kursu takie bloki tematyczne, jak: historia i rozwój JACS, główne konteksty nauczania, rozwój sprawności językowych, opracowanie materiałów i ich ewaluacja, tworzenie sylabusów kursów, ocena i ewaluacja efektywności kursu, administrowanie oraz skoncentrowanie się na co najmniej jednym kontekście nauczania JS i typowym dla niego dyskursie.

Jak w świetle powyższych sugestii wygląda kształcenie nauczycieli JS? W wielu krajach, m.in. w Polsce, nie opracowano programu takich studiów (Gajewska i Sowa 2014). Master (1997) zwraca uwagę na brak programów kształcenia dla przyszłych nauczycieli języka angielskiego do celów specjalistycznych w kontekście amerykańskim, gdzie tylko nieliczne uczelnie oferują taki przedmiot. Odnosząc się do tego zagadnienia Belcher (2013) stwierdza, że w Stanach Zjednoczonych tylko wybrane uczelnie proponują studentom taki przedmiot jako specjalizację, a niektóre – jako przedmiot fakultatywny. Dokonując przeglądu programów kształcenia oferowanych przez uczelnie brytyjskie, Howard (1997) znajduje tylko trzy programy nauczania specjalizujące się w nauczaniu JACS. Dodaje też, że szereg programów nauczania, zwłaszcza na studiach drugiego stopnia, proponuje studentom jeden moduł w zakresie nauczania JACS lub języka angielskiego do akademickich (JACA).

W Nowej Zelandii tylko dwie uczelnie, w tym Uniwersytet w Auckland, oferują JACS jako przedmiot fakultatywny na studiach filologicznych drugiego stopnia (Basturkmen 2014). Jest on przeznaczony dla studentów, którzy nigdy nie zetknęli się z nauczaniem JACS i ukierunkowany na zrozumienie

teoretycznych i praktycznych aspektów nauczania JACS i JACA. Przedmiot realizowany jest w czterech blokach tematycznych: teoretyczne podstawy JACS, analiza potrzeb, analiza dyskursu specjalistycznego, projektowanie kursu.

Jak radzą sobie nauczyciele JS? Wydaje się, że deficyty wiedzy wynikające z braku programów kształcenia i/lub doskonalenia nauczycieli JS można zniwelować, biorąc udział w konferencjach czy szkoleniach. Zdaniem Lafford (2012), nauczyciele i badacze JACS – w porównaniu z nauczycielami i badaczami innych JS – mają zdecydowanie więcej okazji uczestniczenia w konferencjach o nauczaniu JACS oraz udziału w szkoleniach i doskonalenia zawodowego.

Jak zauważa Northcott (2012), niektóre szkoły językowe afiliowane przy uniwersytetach brytyjskich organizują krótkie kursy nauczania JACS, ukierunkowane w pierwszej kolejności na język angielski dla potrzeb biznesu czy dla prawników, które należą do najbardziej popularnych. W Polsce takie szkolenia są organizowane przez British Council. Ich kolejne edycje pozwalają na doskonalenie i/lub uzupełnianie kwalifikacji w zakresie nauczania JACS. Szkolenia te koncentrują się na takich zagadnieniach, jak: analiza języka, projektowanie kursu, dostępność opublikowanych materiałów czy wykorzystanie autentycznych tekstów i projektowanie na tej podstawie stosownych materiałów dla docelowych grup odbiorców (Northcott 2012). Poza tym, wielu nauczycieli, którzy koncentrują się na nauczaniu JS w jednym konkretnym kontekście, np. języka angielskiego dla lekarzy czy prawników, korzysta z różnych strategii samodoskonalenia się i doksztalcania w zakresie wiedzy specjalistycznej. Do najczęściej stosowanych należą: udział w wykładach, czytanie opracowań popularnonaukowych z konkretnej dziedziny oraz lektura artykułów prasowych pozwalających na bieżąco uzupełniać wiedzę dziedzinową. Na uwagę zasługują także studia podyplomowe, np. z zakresu marketingu czy logistyki, dające solidne przygotowanie specjalistyczne.

Refleksyjny model nauczyciela języka specjalistycznego

W sytuacji ograniczonych możliwości kształcenia i doskonalenia nauczycieli JS, w literaturze przedmiotu promowany jest refleksyjny model nauczania JS (Maclean 1997; Northcott 2012; Chen 2000; Belcher 2013; Basturkmen 2014), co w kategoriach praktycznych oznacza refleksyjne *myślenie w działaniu* (ang. *thinking-in-action*) (Maclean 1997:173),

a więc krytyczną refleksję nad zastosowanymi procedurami dydaktycznymi i ich ewentualną modyfikację. W trakcie tej refleksji nauczyciel zyskuje wgląd w swoje działania dydaktyczne i podejmuje decyzję o wprowadzeniu stosownych zmian. Decyzja ta może dotyczyć zastosowania innowacyjnych rozwiązań czy też modyfikacji rutynowych działań bazujących na wyuczonych zachowaniach (Murphy 2001).

Także doświadczenia innych nauczycieli JS, opisane m.in. na łamach *English for Specific Purposes* czy *Journal of English for Academic Purposes*, dostarczają przykładów indywidualnych inicjatyw w odpowiedzi na konkretne sytuacje i problemy wyłaniające się w procesie dydaktycznym. Te relacje pokazują, jak poszczególnym nauczycielom udało się dostosować do specjalistycznego kontekstu nauczania JACS i zorientować swoje działania dydaktyczne na typowy dla danej dziedziny dyskurs. Ograniczę się tutaj tylko do dwóch przykładów. Northcott (1997) dowodzi, że szkolenie dla tłumaczy sądowych w Zimbabwie może – w przypadku nauczycieli JACS przeznaczonych dla prawników – funkcjonować jako swoisty katalizator inicjujący określone zmiany, pozwalające nauczycielowi zrozumieć konieczność ukierunkowania działań dydaktycznych na przygotowanie uczących się JS prawników do np. sporządzania projektów umów, rozumienia dokumentów prawnych czy prowadzenia konsultacji z klientem. Chen (2000) pokazuje, jak przez refleksję nad własnym nauczaniem i modyfikację działań dydaktycznych nauczyciel języka angielskiego z przygotowaniem ogólnym staje się kompetentnym profesjonalistą w zakresie nauczania JACS, nie tylko jeśli chodzi o opanowanie podstaw wiedzy specjalistycznej, ale także o wymierny efekt współpracy ze specjalistą dziedzinowym, co w konsekwencji prowadzi do dostosowania materiałów i zadań dydaktycznych do kierunku studiów. Przypuszczalnie wielu nauczycieli JS podobnie podchodzi do nauczania i podejmuje próby praktycznego wdrożenia określonych rozwiązań dydaktycznych. Nie wszyscy jednak dzielą się przecież wynikami swojej pracy i refleksjami na łamach pism przeznaczonych dla nauczycieli JO czy JS.

Podsumowanie

Złożony i wymagający charakter pracy nauczycieli JS, brak stosownych programów kształcenia i ograniczony charakter doskonalenia w tej dziedzinie oznaczają, że wielu nauczycieli JS we własnym zakresie podejmuje działania ukierunkowane na dostosowanie się do różnych specjalistycznych kontekstów

nauczania JO, nie mówiąc już o zgłębianiu wiedzy dziedzinowej. Oferowane bowiem na wielu uczelniach programy nauczania, które zapewniają swym absolwentom podstawy analizy dyskursu, typologii gatunków czy lingwistyki komputerowej, nie gwarantują zrozumienia tekstów specjalistycznych, gdyż problemy z tym związane plasują się przede wszystkim po stronie wiedzy (Gajewska i Sowa 2014). Deficyty w tym zakresie można częściowo zniwelować przez udział w szkoleniach w zakresie JS, np. angielskiego dla lekarzy. Wielu nauczycieli JS odniosłoby niewątpliwą korzyść, gdyby miało możliwość odbycia studiów podyplomowych specjalnie dla nich przeznaczonych. Wydaje się, że programy tych studiów powinny koncentrować się na teoretycznych, jak i na praktycznych aspektach nauczania JS, takich jak analiza języka, projektowanie i ewaluacja kursu JS, dostępnych na rynku materiałów czy możliwościach wykorzystania materiałów autentycznych. Powinny także uwzględniać specyfikę konkretnego JS, zwłaszcza jeżeli chodzi o dostępność gotowych materiałów językowych. Nie bez znaczenia jest też uświadomienie przyszłym nauczycielom JS konieczności „zanurzenia się” w konkretnej dziedzinie wiedzy i opanowania jej podstaw (Lesiak-Bielawska 2015).

Bibliografia

- Basturkmen, H. (2006) *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basturkmen, H. (2010) *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Basturkmen, H. (2014) LSP Teacher Education: Review of Literature and Suggestions for the Research Agenda. W: *Ibérica*, nr 28, 17-33 [online] [dostęp 4.08.2015] <http://www.aelfe.org/documents/01_28_Basturkmen.pdf>.
- Belcher, D. D. (2006) English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. W: *TESOL Quarterly*, nr 40 (1), 133-156.
- Belcher, D. D. (2013) The Future of ESP Research: Resources for Access and Choice. W: B. Paltridge, S. Starfield (red.) *Handbook of English for Specific Purposes*. New York: Wiley-Blackwell, 592-610.
- Bocanegra-Valle, A. (2012) El profesor de inglés para fines específicos ante el Espacio Europeo de Educación Superior. W: *Aula*, nr 18, 29-41.
- Chen, T. (2000) Self-training for ESP Through Action Research. W: *English for Specific Purposes*, nr 19, 389-402.
- Dudley-Evans, T., St John, M.J. (2009) *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Early, P. (1981) The ESP Teacher's Role – Implications for the Knower-client Relationship. W: *The ESP Teacher: Role, Development, and Prospects* (ELT Documents 112). London: The British Council, 42-52.
- Ewer, J.R. (1983) Teacher Training for EST: Problems and Methods. W: *The ESP Journal*, nr 2, 9-31.
- Ferguson, G. (1997) *The Teacher Education and LSP. The Role of Specialized Knowledge*. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 80-89.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014) *LSP, FOS, Fachsprache. Didaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Howard, R. (1997) LSP in the UK. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 41-57.
- Hutchinson, T., Waters, A. (2010) *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johns, T.F., Dudley-Evans, T. (1985) An Experiment in Team-teaching of Overseas Postgraduate Students of Transportation and Plant Biology. W: J.M. Swales (red.) *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon, 140-153.
- Lafford, B.A. (2012) Languages for Specific Purposes in the United States in a Global Context: Commentary on Grosse and Voght (1991) Revisited. W: *The Modern Language Journal*, nr 96, 1-27.
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2015) Specyfika pracy nauczyciela języka specjalistycznego a implikacje dla procesu kształcenia. W: M. Sowa, M. Mocarz-Kleindienst, U. Czyżewska (red.) *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 380-392.
- Maclean, J. (1997) Professional Participation: A Technique for LSP Teacher Education. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 158-175.
- Master, P. (1997) *ESP Teacher Education in the USA*. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 22-40.
- Master, P. (2005) English for Specific Purposes W: E. Hinkel (red.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 99-115.
- Murphy, J.M. (2001) Reflective Teaching in ELT. W: M. Celce-Murcia (red.) *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle, 499-514.
- Northcott, J. (1997) EFL Teacher Involvement in a Training Programme for Court Interpreters in Zimbabwe. W: R. Howard, G. Brown (red.) *Teacher Education for LSP*. Clevedon: Multilingual Matters, 186-201.
- Northcott, J. (2012) Teaching Legal English: Contexts and Cases. W: D.D. Belcher (red.) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 165-185.
- Robinson, P.C. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempsted: Prentice Hall International.
- Strevens, P. (1988) The Learner and Teacher of ESP. W: D. Chamberlain, R. Baumgardner (red.) *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. London: Modern English Publications in association with the British Council, 39-44.
- Taillefer, G. (2013) CLIL in Higher Education: The (Perfect?) Crossroads of ESP and Didactic Reflection. W: *Asp*, nr 63, 31-53.
- Taylor, M. (1994) How Much Content Does The ESP Instructor Need to Know? W: *TESOL Matters*, nr 4, 14.

dr Elżbieta Lesiak-Bielawska

Absolwentka Instytutu Anglistyki UW i ILS UW. Nauczaniem języka specjalistycznego zajmuje się od 20 lat. Jest autorką monografii, podręczników i licznych artykułów poświęconych różnicom indywidualnym, nauczaniu języka specjalistycznego czy zastosowaniu formuły *blended learning* w dydaktyce języków obcych.



Test jako narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnych

Joanna Kołakowska

Problematyka dotycząca testowania w nauczaniu języków obcych budzi niezmiennie emocje wśród uczniów i nauczycieli. Wynik egzaminu często stanowi przepustkę do dalszego etapu kariery uczniowskiej i jest potwierdzeniem umiejętności pedagogicznych nauczyciela. Jeśli przyjrzymy się zagadnieniu bardziej wnikliwie, odkryjemy, że u podstaw samej idei testowania leży dążenie do pełniejszego rozwoju ocenianych umiejętności. Jednakże świadomość, że test może być także traktowany jako element procesu uczenia się, wymaga zmiany podejścia – uznania testowania za ważny czynnik rozwojowy i motywacyjny.

Obecnie nauczyciele języków obcych mają możliwość korzystania z licznych pomocy dydaktycznych, w tym testów i egzaminów językowych. Sięgają po nie chętnie, chociaż nie są one obowiązkowe. Przyczyny mogą być różne, ale u podstaw korzystania z zewnętrznych testów językowych leży zamiar wspomaganie procesu nauczania. Aby umiejętnie korzystać z tej „trampoliny” językowej, należy się zapoznać z korzyściami wynikającymi z certyfikacji zewnętrznej.

Testy wczoraj i dziś

Jednym z najstarszych testów językowych jest egzamin *Cambridge English: Proficiency* (CPE), który liczy już sobie 102 lata. Był on stworzony i przeprowadzany przez instytucję będącą odpowiednikiem dzisiejszego Cambridge English Language Assessment. Pierwsza sesja egzaminacyjna, która się odbyła w 1913 r., została przeprowadzona dla zaledwie trzech kandydatów, a egzamin trwał dziewięć godzin. Przystępujący do niego musieli się wykazać wiedzą i umiejętnościami z zakresu pisania po angielsku, tłumaczenia, wiedzy o literaturze angielskiej i znajomością fonetyki. Zdobyte ówczesnego

certyfikatu *Proficiency* dawało uprawnienia do nauczania języka w szkole:

The Certificate of Proficiency in English is designed for Foreign Students who desire a satisfactory proof of their practical knowledge of the language with a view to teaching it in foreign schools. The Certificate however is not limited to Foreign Students¹.

Dzisiejszy egzamin *Proficiency* trwa niecałe cztery godziny i obejmuje następujące komponenty: *Reading and Use of English*, *Writing*, *Listening* i *Speaking*. Kandydaci zdają egzamin w celu potwierdzenia swoich kompetencji językowych, nie tylko aby móc uczyć języka, ale także aby studiować i pracować w zawodach, w których wymagana jest bardzo dobra jego znajomość.

Jeszcze bardziej zmieniła się forma egzaminu. Poza znacząco skróconym czasem największym przemianom została poddana treść testu. Egzamin z początku XX wieku testował wiedzę, która jest dzisiaj wymagana od filologów. Jego odpowiednik z XXI wieku ma za zadanie sprawdzić umiejętność posługiwania się językiem angielskim na najwyższym poziomie jego

¹ Cytat pochodzi z Cambridge Assessment Group Archives: Bound Volumes: Cambridge Higher Local Exams, Papers June 1906-1915.

Cambridge English

A range of exams to meet different needs

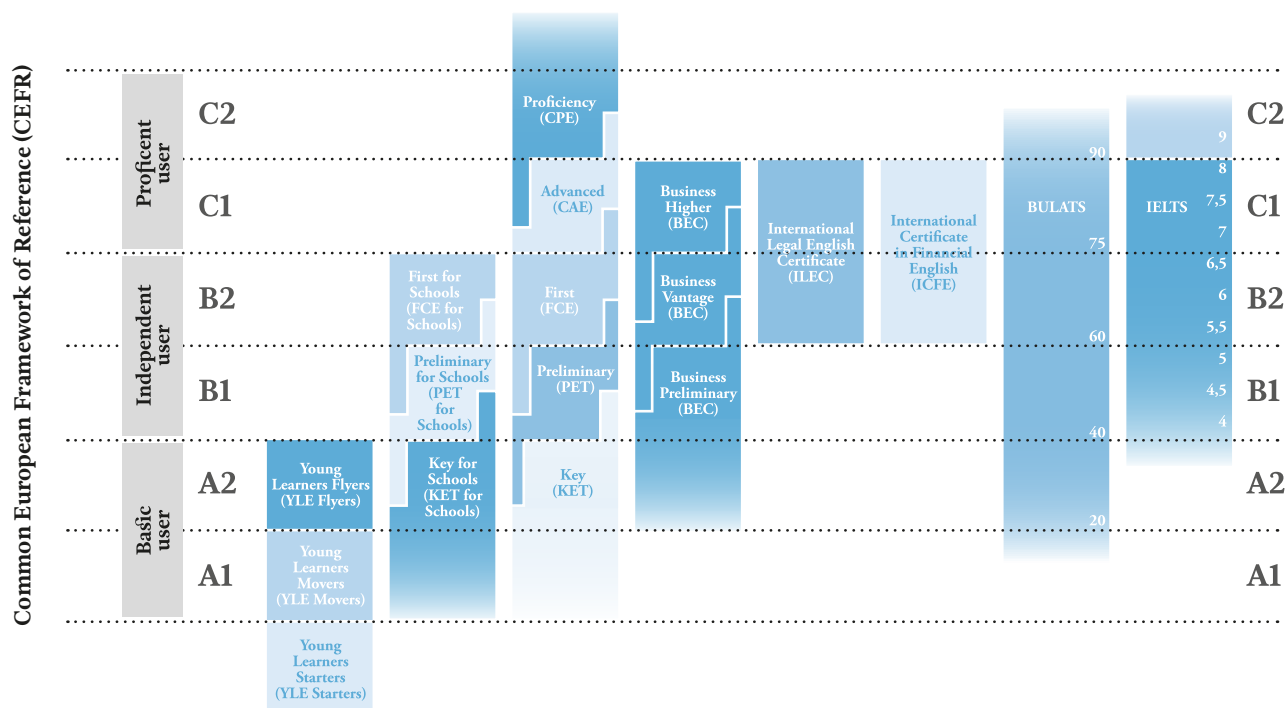


Tabela 1. Skala Cambridge English. Źródło: *Principles of Good Practice. Quality management and validation in language assessment 2013*

znajomości, ale w celach komunikacyjnych. Należy podkreślić, że obecny egzamin ma inny charakter i jest skierowany do szerszej grupy kandydatów niż jego odpowiednik z początku XX wieku.

Oddziaływanie testu na nauczanie

Ważnym aspektem testowania jest jego wpływ na nauczanie i uczniów. W metodyce nauczania języka angielskiego zwykle się określać to zjawisko mianem *washback effect*. W praktyce oznacza to, że nauczyciele w procesie kształcenia językowego skupiają się głównie na uczeniu kompetencji podlegających testowaniu. *Washback effect* może być pozytywny lub negatywny, w zależności od tego, czy dany test pomaga w osiągnięciu celów nauki przewidzianych programem nauczania, czy utrudnia ten proces. W negatywnej wersji nauczyciel koncentruje się na wybranych aspektach, zaniedbując inne, w tym te, które powinny być rozwijane zgodnie z założeniami programowymi.

Przykładem negatywnego wpływu testowania na proces nauczania jest egzamin, który nie zawiera zadań z zakresu jednej ze sprawności językowych. Jeśli mamy do czynienia z uznanym testem, bardzo łatwo może dojść do sytuacji, w której nauczyciel będzie poświęcał rozwijaniu tej sprawności coraz mniej uwagi, aż do całkowitego jej pominięcia. W przypadku pozytywnego oddziaływania testu sprawdza on te same sprawności i zagadnienia, które są ujęte w programie nauczania. Co więcej, test może mieć zwiększone pozytywne oddziaływanie, jeśli w wyniku jego analizy pod kątem trafności w programie nauczania pojawiają się zmiany, które służą rozwojowi ucznia.

Testowanie jako element akwizycji języka

Cambridge English oferuje egzaminy na różnych poziomach biegłości językowej i dla różnych kandydatów (por. Tabela 1.), zgodnie z zasadą *fit for purpose*, w myśl której kandydat może wybrać egzamin optymalny dla niego na danym etapie edukacji.

Patrząc na dół skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, dostrzeżemy testy, które sięgają od poziomu pre-A1 do poziomu A2. Są to testy *Young Learners English (YLE) Tests*, które są przeznaczone dla dzieci w wieku 7-12 lat. Obejmują one trzy poziomy:

- YLE Starters – poziom pre-A1;
- YLE Movers – poziom A1;
- YLE Flyers – poziom A2.

Można zadać pytanie, czy testowanie znajomości języka na tak niskich poziomach jest zasadne. Zaczniemy od tego, że test językowy we współczesnej metodyce nauczania, w szczególności dotyczy to kontekstu szkoły podstawowej, powinien odgrywać rolę motywacyjno-rozwojową. Ponieważ mówimy tu o certyfikacji zewnętrznej, nienarzuconej przez MEN, z oczywistych względów możemy zaniedbać czynnik wysokiego stresu związany z uzyskaniem nieodpowiedniej oceny i ewentualnymi konsekwencjami słabego wyniku dla dalszej nauki w ramach edukacji formalnej. Ponadto testy YLE zostały zaprojektowane tak, aby w informacji zwrotnej dla ucznia nie było odniesienia do tradycyjnej formy przedstawiania ocen i, co za tym idzie, interpretowania wyników testu w kategoriach zdany/niezdany. Wyniki testów YLE przedstawiane są za pomocą tarcz. W sumie uczeń może zdobyć ich 15, po pięć za każdy komponent: *Reading&Writing, Listening, Speaking*. Uznaje się, że 10 tarcz jest wynikiem wystarczającym, aby dziecko mogło zacząć naukę na wyższym poziomie.

Doświadczenie Centrum Egzaminacyjnego Cambridge English Lang LTC pokazuje, że testy Cambridge English YLE odgrywają ważną rolę dla trzech grup odbiorców: uczniów, nauczycieli i rodziców.

Zaczynając od ostatniej grupy: rodzice obecnie bardzo wcześniej zaczynają inwestować w edukację językową swoich dzieci. Często jednak nie mają pewności, jaki poziom biegłości językowej prezentują ich pociechy, ile naprawdę potrafią i czy umiałyby zachować się odpowiednio w różnych sytuacjach komunikacyjnych z użyciem języka angielskiego.

Wynik testu YLE i dyplom Cambridge English Language Assessment stanowi dla nich miarę tego, co ich dziecko umie. Jest to również weryfikacja poziomu nauczania języka obcego w szkole, do której dziecko uczęszcza. Dla nauczycieli natomiast testy YLE jasno wyznaczają zakres materiału i umiejętności, które dziecko na danym etapie kształcenia językowego powinno zdobyć. Zakres programu nauczania

przygotowującego do testów YLE jest tak szczegółowy, że wiadomo, jakie słownictwo, struktury gramatyczne i funkcje językowe dziecko powinno opanować, aby z sukcesem przystąpić do egzaminu. Co więcej, kompleksowość testów YLE i fakt, że obejmują one wszystkie sprawności językowe, czyli: czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie, kształtuje właściwe podejście do nauczania języka obcego dzieci. Najbardziej widoczne jest to na przykładzie sprawności mówienia, którą trudno testować na niskich poziomach i której ćwiczenie jest często zaniedbywane w procesie uczenia. Ale czym właściwie jest mówienie na poziomie pre-A1? Patrząc na etapy akwizycji języka ojczystego, łatwo zauważymy, że zanim dziecko zacznie się komunikować werbalnie, musi przejść przez tzw. cichy okres (ang. *silent period*), w czasie którego „chłonie” język, zanim zacznie wypowiadać najpierw pojedyncze wyrazy, potem frazy kilkuwyrazowe, aby wreszcie przejść do dłuższych wypowiedzi. W tym czasie dziecko jest w stanie zrozumieć, co się do niego mówi, i reagować niewerbalnie na komunikaty językowe (za pomocą ruchu, mowy ciała itp.). Jeśli te same zasady zastosujemy do akwizycji drugiego języka, to zrozumiemy, że sprawnością mówienia na poziomie pre-A1 jest niewerbalne reagowanie na komunikaty językowe oraz jedno- i dwuwyrazowe wypowiedzi na tematy dotyczące zainteresowań dziecka. W przypadku dzieci umiejętności receptywne są znacznie bardziej rozwinięte niż umiejętności produktywne. Oznacza to, że dziecko jest w stanie więcej zrozumieć niż powiedzieć. Chociaż komponent ustny testu YLE Starters trwa krótko (3-5 min), to rola uświadamiania wagi sprawności mówienia od najniższych poziomów jest nieoceniona w perspektywie dalszego rozwoju dziecka. Z obserwacji Centrum Egzaminacyjnego Cambridge English Lang LTC wynika, że szkoły przygotowujące dzieci do testów YLE mogą się pochwalić bardzo komunikatywnymi uczniami, którzy nie mają bariery językowej i chętnie uczestniczą w projektach międzynarodowych.

Test jako metoda pracy nie tylko z uczniem zdolnym

Rozmawiając z nauczycielami, spotykam się czasem z przekonaniem, że egzaminy zewnętrzne są przez nich postrzegane jako dodatkowe obciążenie w pracy. Co więcej, nauczyciel bywa nie do końca przekonany o słuszności certyfikacji zewnętrznej. Zwykło się myśleć, że egzamin zewnętrzny

Cambridge English: Preliminary for Schools		
Komponent	Waga komponentu	Zadania
Reading&Writing	50 proc. całości	Uczniowie wykazują zrozumienie treści zawartych w ogłoszeniach, notatkach prasowych lub na stronie internetowej. Są w stanie stworzyć krótką wiadomość tekstową oraz napisać dłuższe opowiadanie lub list.
Listening	25 proc. całości	Uczniowie wykazują zrozumienie treści zawartych w ogłoszeniach, krótkich wywiadach i rozmowach na tematy związane z życiem codziennym. Umieją rozpoznać intencje i nastawienie rozmówcy.
Speaking	25 proc. całości	Uczniowie zdają egzamin w grupie dwu- lub trzyosobowej. Odpowiadają na pytania egzaminatora, prowadzą rozmowę i negocjują w kontekście zadanego tematu. Bez przeszkód komunikują się na tematy związane z ich zainteresowaniami, szkołą i sposobami spędzania wolnego czasu.

Tabela 2. Struktura egzaminu *Preliminary for Schools*. Źródło: [Cambridge English](#)

to dobra ścieżka rozwoju dla tzw. ucznia zdolnego, który wychodzi poza ramy edukacji szkolnej i wymaga dalszej stymulacji. Jako metodyk współpracujący z nauczycielami i pomagający im wdrażać egzaminy w program nauczania nie zgadzam się z takim poglądem. Egzamin zewnętrzny jest dobrą możliwością rozwoju nie tylko dla ucznia zdolnego, ale także dla wszystkich innych uczniów, mniej zainteresowanych nauką języków obcych – ze względu na swój motywacyjny charakter.

Przykładem egzaminu, który zdobył ogromną popularność dzięki swojemu pozytywnemu oddziaływaniu na uczniów, jest *Cambridge English: Preliminary for Schools* (PET) na poziomie B1. Historia egzaminu sięga 2008 r., kiedy to Cambridge English, wychodząc naprzeciw potrzebom uczniów, zdecydowało się na dostosowanie egzaminu *Preliminary* do młodszych kandydatów. Dbałość o trafność testu jest gwarancją wysokiej jakości egzaminów Cambridge English. Dzięki regularnej obserwacji profilu kandydatów Cambridge English jest w stanie na bieżąco reagować na zmieniające się potrzeby osób uczących się języka angielskiego i dostosowywać formułę egzaminu tak, by sprawdzała umiejętności przydatne kandydatowi (por. Tabela 2.).

Ponadto egzamin *Preliminary for School* zdobył wyjątkowe uznanie wśród uczniów i nauczycieli dlatego, że zagospodarował trudną i dużą przestrzeń językową przed egzaminem *Cambridge English: First* (dawniej FCE). Typowym kandydatem przystępującym do egzaminu *Preliminary* jest gimnazjalista przygotowujący się do egzaminu gimnazjalnego, zbliżonego poziomem do egzaminu *Preliminary*. Oznacza to, że nauka do egzaminu zewnętrznego może uzupełniać i wzbogacać przygotowanie do egzaminu na zakończenie szkoły gimnazjalnej. Na tym etapie nauki opanowanie zagadnień gramatycznych i poszerzenie słownictwa wymaga dużej systematyczności i pracy ze strony ucznia. Dlatego niezwykle ważne jest zrównoważone podejście do nauczania języka i niezaniechanie żadnej z czterech sprawności językowych.

Dla ucznia przystąpienie do egzaminu *Preliminary for Schools* jest formą sprawdzenia swoich umiejętności przed egzaminem gimnazjalnym. Proces przygotowania do testu gwarantuje równomierny rozwój wszystkich sprawności z naciskiem na komunikatywny charakter uczenia. Zdanie egzaminu *Preliminary for Schools* jest dużym osiągnięciem i umożliwia uczniowi wyznaczenie sobie kolejnego celu, jakim

jest osiągnięcie samodzielności językowej (ang. *independent user*), czyli egzamin *Cambridge English: First*.

Certyfikacja jako inwestycja w rozwój zawodowy nauczyciela

Źródłem motywacji dla ucznia jest inspirujący nauczyciel. Myśląc o egzaminach i certyfikatach, z reguły wyobrażamy sobie nauczyciela w roli osoby przygotowującej uczniów do testów bądź oceniającej ich postępy. Warto jednak, aby nauczyciel umiał podsumować swój dorobek i zastanowić się nad dalszym rozwojem kariery zawodowej. Autorefleksja i świadomy rozwój zawodowy przeciwdziałają wypaleniu zawodowemu i pomagają dostosować swoje kwalifikacje do zmieniającej się sytuacji na rynku edukacyjnym. Podobnie jak w przypadku uczniów, nauczyciel może piąć się po kolejnych szczeblach rozwoju zawodowego, zdobywając po drodze coraz to nowe kompetencje i kwalifikacje. W Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli LANG LTC współpracujemy z nauczycielami chcącymi dalej rozwijać się zawodowo, otwartymi na nowe metody pracy wykorzystujące także nowe technologie. Cambridge English przygotował mapę rozwoju zawodowego takiego nauczyciela: <http://www.cambridgeenglish.org/images/165722-teaching-framework-summary-.pdf>. Ten schemat powstał przy uwzględnieniu certyfikatów zawodowych (<http://www.cambridgeenglish.org/images/165723-teacher-mapping-document.pdf>) stanowiących międzynarodowy wyznacznik kariery nauczyciela. Początkujący nauczyciel, pragnący specjalizować się w nauczaniu dzieci, może być zainteresowany certyfikatem *Teaching Knowledge Test (TKT) Young Learners (YL)* i kursem, który go do tego przygotowuje, oferowanym przez niektóre centra egzaminacyjne, w tym Lang LTC. Kurs TKT YL jest przeznaczony dla nauczycieli pracujących z uczniami w wieku 6-12 lat. Daje on możliwość pogłębienia wiedzy na temat specyfiki tej grupy wiekowej oraz poszerzenia zestawu technik i aktywności używanych w pracy z uczniami w tym wieku. Kurs kończy się egzaminem *TKT YL Cambridge English*, który sprawdza znajomość zagadnień metodycznych i praktycznych aspektów pracy z tą grupą wiekową. Certyfikat *Cambridge English TKT YL* jest poświadczeniem wiedzy i umiejętności potrzebnych do uczenia małych dzieci. Bardziej doświadczony, ale nadal poszukujący nauczyciel, zdobędzie inspirację i praktykę, zapisując się na kurs CELTA, aby uzyskać międzynarodowy certyfikat dla nauczycieli *Cambridge*

English CELTA uznawany przez szkoły na całym świecie. Wieloletni praktyk i teoretyk zainteresuje się certyfikatem DELTA, który daje uprawnienia do pracy w charakterze lektora i metodyka w instytucjach edukacyjnych w Polsce i za granicą. W przypadku nauczycieli obowiązuje ta sama zasada, co w przypadku uczniów – *fit for purpose*.

Podsumowanie

Testowanie jest procesem dochodzenia do celu. Łatwiej jest sięgać dalej, jeśli ma się właściwą trampolinę. Umiejętne wykorzystanie właściwego narzędzia dydaktycznego, jakim może być zewnętrzny egzamin, wpływa na zwiększenie motywacji ucznia i poszerzenie jego kompetencji językowych. Ponadto test zewnętrzny w sposób obiektywny bada poziom językowy ucznia, potwierdza poziom nauki języka obcego w szkole i jest zrozumiałym punktem odniesienia dla rodziców. Należy pamiętać, że przystępowanie do testów zewnętrznych nie powinno być szansą dla wybranych. Odpowiednio dopasowany test daje możliwość rozwoju dla każdego ucznia.

Bibliografia

- Bailey, K. (1996) Working for Washback: a Review of the Washback Concept in Language Testing. W: *Language Testing*, nr 13/3.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Language Teaching Methodology Series.

Netografia

- <http://www.cambridgeenglish.org/images/22695-principles-of-good-practice.pdf>.
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/165722-teaching-framework-summary-.pdf>.
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/165723-teacher-mapping-document.pdf>.
- <http://www.cambridgeenglish.org/images/23154-research-notes-35.pdf>.
- http://www.poliglotti4.eu/docs/Research/An_Early_Start_Young_Learners_and_Modern_Languages_in_Europe_and_Beyond.pdf.

Joanna Kołakowska

Absolwentka Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW. Kieruje Centrum Egzaminacyjnym Cambridge English Lang LTC, jest lektorem języka angielskiego, metodykiem i egzaminatorem. Prowadzi warsztaty metodyczne dla nauczycieli języków obcych. Autorka artykułów poświęconych kreatywnym metodom nauczania, wspieraniu autonomii ucznia oraz rozwojowi zawodowemu nauczycieli.



Sposób na rozwój zawodowy i zdobycie kwalifikacji językowych dla nauczycieli-niejęzykowców

Gillian Horton-Krueger

Niniejszy artykuł powstał głównie z myślą o nauczycielach wychowania przedszkolnego, którzy w ramach rozwoju zawodowego lub nowych zadań w pracy zawodowej planują zdobycie lub potwierdzenie swoich kwalifikacji językowych. Jednym ze sposobów na osiągnięcie obu powyższych celów może być przystąpienie do egzaminu *Cambridge English: First*. Przedstawione poniżej informacje mogą być również wykorzystane przez nauczycieli, którzy przygotowują uczniów do egzaminu językowego na poziomie B2, nie tylko z języka angielskiego.

Cambridge English

Cambridge English: First to egzamin na poziomie B2 według klasyfikacji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Egzamin jest przygotowywany w Wielkiej Brytanii, na wydziale Uniwersytetu w Cambridge, a jednym z założeń przyświecających jego twórcom jest ujednoczenie jego poziomu trudności dla osób wywodzących się z różnych grup językowych.

Egzamin obejmuje cztery sprawności językowe (czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie) oraz znajomość gramatyki

i słownictwa (test gramatyczno-leksykalny – *Use of English*). Certyfikat *Cambridge English: First*, który kandydat otrzymuje po zdaniu egzaminu, potwierdza, że dana osoba jest przygotowana do używania języka angielskiego w standardowych sytuacjach komunikacyjnych.

Egzamin *Cambridge English: First* składa się z pięciu części nazwanych tak jak sprawności językowe, które testują. Każda z pięciu części egzaminu ma taką samą wagę. Łączny wynik kandydata oblicza się na podstawie pięciu wyników częściowych.

Część egzaminu	Opis szczegółowy	Sprawdzane umiejętności
Czytanie i test gramatyczno-leksykalny	<ul style="list-style-type: none"> • Czas trwania: 1 h 15 min • Liczba części: 7 • Liczba pytań: 52 • Liczba słów czytanego tekstu: 2 200-2 500 	Rozumienie tekstów z książek, czasopism, gazet;
Pisanie	<ul style="list-style-type: none"> • Czas trwania: 1 h 20 min • Liczba części: 2 • Liczba pytań: 2 (z 4) • Liczba słów napisanego tekstu: 2 x 140-190 	Umiejętność pisania różnych rodzajów tekstów, takich jak rozprawka, sprawozdanie lub list;
Słuchanie	<ul style="list-style-type: none"> • Czas trwania: ok. 40 minut • Liczba części: 4 • Liczba pytań: 3 • Dwukrotne odsłuchanie każdego nagrania 	Rozumienie różnych materiałów mówionych, takich jak wiadomości i codzienne rozmowy;
Mówienie	<ul style="list-style-type: none"> • Czas trwania: 14 min • Liczba części: 4 • Rozmowa, samodzielna wypowiedź na określony temat, zadanie zespołowe i dyskusja 	Umiejętność skutecznego komunikowania się; egzamin jest przeprowadzany w grupie dwóch lub trzech kandydatów.

Tabela 1. Struktura egzaminu *Cambridge English: First*

Egzamin z czytania i test gramatyczno-leksykalny oraz egzamin z pisania i słuchania odbywają się tego samego dnia. Egzamin ustny może zostać zorganizowany tego samego dnia co egzamin pisemny lub może zostać zaplanowany na inny dzień w niedalekim odstępie czasu.

Przygotowanie do egzaminu – kilka praktycznych informacji

Proces przygotowań do egzaminu może wyglądać bardzo różnie. Może przebiegać pod okiem specjalistów (np. w szkole językowej), ale wiele też można zrobić samodzielnie. Poniżej kilka informacji dotyczących kroków, jakie warto podjąć, zanim zdecydujemy się przystąpić do egzaminu.

Sprawdź swój poziom

Zanim rozpoczniemy przygotowania, warto sprawdzić, jaki jest obecnie poziom naszych umiejętności językowych i czy zmierzenie się z egzaminem *Cambridge English: First* w założonym czasie leży w zasięgu naszych możliwości. Aby się szybko o tym przekonać,

można skorzystać z bezpłatnego przykładowego testu dostępnego w internecie: www.cambridgeenglish.org/test-your-english/.

Skontaktuj się z lokalnym centrum egzaminacyjnym

Egzaminy Cambridge są przeprowadzane w poszczególnych krajach przez autoryzowane placówki, które mają status lokalnych centrów egzaminacyjnych. Ich pracownicy udzielają szczegółowych informacji na temat cen, rejestracji oraz terminów egzaminu *Cambridge English: First* w danym rejonie. Egzamin jest przeprowadzany zarówno w formie papierowej, jak i komputerowej – centra egzaminacyjne decydują o oferowanej wersji. Ponadto w lokalnych ośrodkach można uzyskać informacje i wskazówki dotyczące sposobów przygotowania się do egzaminu. Lista centrów egzaminacyjnych na terenie Polski jest dostępna na stronie: www.cambridgeenglish.pl.

Zapoznaj się z dostępnymi materiałami

Przykłady arkuszy egzaminacyjnych *Cambridge English: First* wraz z kluczami odpowiedzi można pobrać bezpłatnie ze strony

www.cambridgeenglish.org/exams/first/whats-in-the-exam/. Na stronie można również znaleźć kryteria oceny umiejętności pisania i mówienia, a także przykładowe odpowiedzi na pytania egzaminacyjne oraz informacje praktyczne, takie jak czas trwania poszczególnych części egzaminu, sposób wypełniania kart odpowiedzi oraz wykaz najczęściej zadawanych pytań (FAQs). W przypadku egzaminów ustnych nagrania można obejrzeć na kanałach Cambridge TV lub YouTube.

Tryb przygotowań samodzielnie czy w grupie?

Na rynku dostępnych jest bardzo wiele ćwiczeń i zadań egzaminacyjnych, które można wykonać samemu, ale egzamin Cambridge English sprawdza przede wszystkim umiejętność wykorzystania języka do komunikowania się z innymi osobami. Właśnie dlatego w procesie przygotowania do egzaminu bardzo ważna jest możliwość rozmowy z innymi osobami i doświadczenia, w jaki sposób nasze umiejętności językowe sprawdzają się w realnej komunikacji.

Warto również skorzystać z pomocy eksperta. Doświadczony nauczyciel, lektor czy trener potrafi udzielić cennych rad na temat zadań do wykonania w ramach egzaminu z umiejętności pisania czy sposobu prezentacji podczas egzaminu ustnego. Obecnie poza bardziej tradycyjną formą spotkań w grupach organizowanych w określonych terminach i prowadzonych przez nauczyciela, media cyfrowe oferują wiele możliwości uzyskania wskazówek egzaminacyjnych, bez konieczności uczestniczenia w tradycyjnych kursach przygotowujących do egzaminu.

Jednakże nawet bez porad eksperta (nauczyciela) sporo można osiągnąć w wyniku współpracy z innymi osobami przygotowującymi się do egzaminu. Bardzo dobrym pomysłem jest przygotowywanie się do egzaminu w grupie złożonej z ok. pięciu osób (jest to z wielu powodów optymalna liczebność grupy). Na etapie tworzenia grupy każda z osób może zostać „kierownikiem projektu” obejmującego jedną z części egzaminu (czytanie, test gramatyczno-leksykalny, pisanie, słuchanie, mówienie). Taka organizacja pracy pozwoli na podział pomiędzy członków grupy materiałów przygotowujących do egzaminu, co z kolei zmniejszy nakład pracy poszczególnych osób i może przyczynić się do obniżenia poziomu stresu związanego z egzaminem. Liczba pięciu osób w grupie zapewnia warunki do optymalnego kształcenia sprawności mówienia: nawet jeśli któraś z tych osób nie

dotrze na umówione spotkanie, pozostałe mogą ćwiczyć mówienie w parach.

Jak samodzielnie kształcić poszczególne umiejętności?

Znalezienie czasu na zorganizowane zajęcia stanowi często spore wyzwanie dla osób pracujących. Proces uczenia się i doskonalenia umiejętności językowych ma jednak tę zaletę, że wiele ćwiczeń można w sposób elastyczny wkomponować w codzienne życie, zarówno prywatne, jak i zawodowe. Poniżej kilka przykładów, jak można to robić.

Umiejętność słuchania

Dużo pożytku (a przy okazji przyjemności) przynosi wykorzystanie bezpłatnych aplikacji mobilnych, które można zainstalować w telefonie komórkowym, aby ćwiczyć język angielski w trakcie dojazdów do pracy. Możemy słuchać podcastów poświęconych interesującym nas tematom lub audiobooków. Samo słuchanie to jednak trochę za mało, dlatego warto wyznaczać sobie zadania związane z tym, czego się słucha. Można po powrocie do domu przypomnieć sobie wysłuchane nagranie i napisać streszczenie tego materiału, razem z datą wykonania ćwiczenia. Można przy tym dodać własne uwagi związane z tematem wysłuchanych treści, czy też wypisać słowa i zwroty, na które zwróciło się szczególną uwagę (choćby nie było się pewnym ich znaczenia). W ten sposób zaczynamy tworzyć swoisty *dziennik słuchania*, bardzo przydatny w trakcie przygotowań do egzaminu. Można ów *dziennik* wykorzystać także w przypadku wspólnej pracy w grupie: zdać relację ze słuchania, podzielić się spostrzeżeniami na temat poruszonego w poznanym nagraniu, zasugerować innym ten sposób pracy z nagraniami, polecić ciekawe podcasty czy audiobooki.

Umiejętność czytania i słownictwo

Jeżeli autentyczne teksty w dalszym ciągu stanowią pewną trudność, należy korzystać z materiałów specjalnie przygotowanych lub dostosowanych do poziomu B2. Sprawdzonej metodą jest czytanie uproszczonych wersji książek po angielsku, tzw. *readersów*, którym towarzyszą audiobooki z nagraniem tekstem. Jednoczesne czytanie i słuchanie nagrania dodatkowo wspomaga zapamiętywanie nowego słownictwa i struktur gramatycznych oraz utrwała właściwą wymowę, której opanowanie często stanowi problem dla osoby

dorośle. Nie należy zrażać się faktem, że nie rozumiemy 100 proc. słownictwa z tekstu. Najważniejsze jest, aby zrozumieć przekaz i nie przerywać czytania, by sprawdzać pojedyncze słowa. *Readersy* są z reguły zaopatrzone w dodatkowe ćwiczenia, które sprawdzają zrozumienie tekstu i zmuszają nas do powrotu do jego kluczowych fragmentów. Słownictwo, które ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia tekstu, można podkreślać w czasie czytania lub notować na osobnej kartce, aby potem sprawdzić je w słowniku tradycyjnym lub online. Posiadanie dobrego słownika jest bardzo ważne, aby móc samodzielnie się uczyć. Jest to podstawowe źródło, z którego czerpiemy informacje na temat znaczenia słowa, jego wymowy i zastosowania. Dobry słownik powinien dostarczyć wszystkich tych informacji. Warto korzystać ze słowników cyfrowych (na płycie lub w Internecie), gdyż zawierają one przykłady właściwej wymowy i nie wymagają od użytkownika umiejętności czytania transkrypcji fonetycznej, zamieszczonej w słownikach tradycyjnych. Te ostatnie jednak z reguły zawierają więcej przykładów i informacji na temat kontekstu, w jakim możemy użyć danego słowa, i przykładów, jak poprawnie połączyć dane słowo z innymi. Dlatego zaleca się obecnie stosowanie zarówno słowników w formie cyfrowej, jak i papierowej, żeby zapewnić sobie, z jednej strony, szybkość pozyskiwania informacji, a z drugiej – jej kompleksowość.

W celu doskonalenia umiejętności językowych warto korzystać z wszelkich możliwości, jakie pojawiają się w trakcie naszego dnia pracy. Podejmowanie aktywnych działań mających na celu włączenie języka angielskiego do codziennych rutynowych działań prowadzonych w miejscu pracy (np. w przedszkolu), także pozwoli na rozwój językowy. Śpiewanie, które rozwija dobrą wymowę, to tylko jeden z przykładów takich działań. Nauczanie dzieci w wieku przedszkolnym odbywa się głównie poprzez naukę piosenek i rytmiczne powtarzanie tekstu po angielsku. Tę metodę bardzo dobrze znają również dorośli. Wszyscy przecież kiedyś uczyliśmy się angielskiego z tekstów ulubionych piosenek, a wyznacznikiem popularności nauczyciela języka obcego była atrakcyjność dobieranych przez niego utworów muzycznych, które analizował na lekcji. Łatwo jest przełożyć tę technikę na samodzielne uczenie się języka. Z reguły łączy nas emocjonalna więź z piosenkami, które lubimy i podśpiewujemy. Bardzo łatwo dowiedzieć się, o czym tak naprawdę śpiewamy, wchodząc np. na www.tekstowo.pl. Znajdują się tam teksty utworów

w oryginale i ich tłumaczenia. Często możemy też obejrzeć teledysk, który towarzyszy piosence. Na kanale YouTube zamieszczone są piosenki wraz z napisami, umożliwia to śledzenie tekstu w tempie, w jakim jest śpiewany. Dzięki nagraniom możemy usłyszeć słowa, które rozumiemy w tekście pisanim, a które trudno jest zrozumieć w tekście mówionym. Taka pozornie relaksująca aktywność wspomaga nasze rozumienie tekstu słuchanego i wzbogaca słownictwo, nie wspominając o satysfakcji z odkrycia znaczeń treści ulubionego utworu.

Egzamin próbny

W procesie przygotowywania się do egzaminu *Cambridge English: First* nieocenionym narzędziem jest również egzamin próbny. Pozwala on ocenić, czy podjęte przez nas przygotowania przyniosły zakładane rezultaty, i czy osiągnęliśmy poziom umiejętności pozwalający na zdanie egzaminu. Do egzaminu próbnego można przystąpić w ramach kursu przygotowującego do egzaminu, organizowanego przez dobrą szkołę językową. Dodatkowo renomowane szkoły językowe, legitymujące się logo *Cambridge English Preparation Centre*, a posiadające ogromne doświadczenie w przygotowywaniu kandydatów do egzaminów Cambridge, umożliwiają przystąpienie do testu próbnego oferowanego bezpośrednio przez Cambridge English w ramach tzw. *pretestingu*. Taką możliwość stwarzają też np. szkoły językowe funkcjonujące przy autoryzowanych centrach egzaminacyjnych.

Jeżeli okaże się, że nasza znajomość języka angielskiego nie osiągnęła jeszcze poziomu egzaminu *Cambridge English: First*, wówczas, na początek, warto rozważyć przystąpienie do egzaminu *Cambridge English: Preliminary*. Egzamin Cambridge English stanowią konstrukcję obejmującą szereg powiązanych ze sobą kroków. Innymi słowy, jeżeli uważamy, że jest jeszcze za wcześnie na przystąpienie do egzaminu *First*, to zdawanie egzaminu *Preliminary* stanowi dobry sposób na oswojenie się z formatem egzaminów.

Gillian Horton-Krueger

Dyrektor Wydziału Oceniania Cambridge English dla krajów Europy Północnej. W latach 2009-2014 lider wsparcia specjalistycznego Cambridge English. Wieloletni trener nauczycieli języka angielskiego, prowadziła szkolenia z zakresu oceniania w szkołach wyższych.



Angielski (i nie tylko) w warszawskich przedszkolach

Dorota Popowska

Już we wrześniu 2015 r. dyrektorzy przedszkoli i nauczyciele wychowania przedszkolnego zmierzają się z realizacją przygotowania językowego dzieci w przedszkolach. Warszawa jako miasto wielojęzyczne podjęło wyzwanie wdrożenia tej zmiany poprzez wiele działań, nadając całemu przedsięwzięciu miano **Warszawskiego modelu przygotowania językowego w wychowaniu przedszkolnym**.



Jak każda z wprowadzanych zmian, także ta ma dwa oblicza. Z jednej strony mamy działania podejmowane na szczeblu centralnym i samorządowym, z drugiej zaś obawy kadry pedagogicznej oraz rodziców. Prezentowany w artykule *Warszawski model przygotowania językowego w wychowaniu przedszkolnym* (nazywany dalej *Modelem*) jest propozycją rozwiązań systemowych i działań informacyjnych.

Początek: zmiana w prawie oświatowym

Minister Edukacji Narodowej *Rozporządzeniem z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (MEN 2014a) wprowadził do podstawy programowej wychowania przedszkolnego kolejny cel mówiący o *przygotowaniu dzieci do posługiwania się językiem*

obcym nowożytnym poprzez: rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych.

W podstawie programowej określono efekty kształcenia w ramach nowego obszaru wychowania przedszkolnego (MEN 2014a). Dziecko kończące wychowanie przedszkolne powinno uczestniczyć w zabawach prowadzonych w języku obcym, reagować na proste polecenia wydawane przez nauczyciela, rozumieć ogólny sens opowiadanych historii oraz powtarzać rymowanki, proste wierszyki i piosenki.

Zgodnie z rozporządzeniem przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym może być realizowane poprzez włączenie treści z zakresu języka obcego w proces dydaktyczno-wychowawczy zabawę oraz czynności opiekuńczo-wychowawcze, lub poprzez zajęcia językowe – w obydwu wypadkach prowadzone przez wykwalifikowaną

kadre. Konsekwencją tego zapisu jest konieczność uzupełnienia przez nauczycieli wychowania przedszkolnego kwalifikacji pozwalających na przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym, na zasadach opisanych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2014 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (MEN 2014b).

Niniejsze rozporządzenie wprowadza regulację, która w okresie przejściowym (tj. do dnia 31 sierpnia 2020 r.) stwarza nauczycielom oraz osobom posiadającym kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych, legitymującym się świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym, możliwość nauczania języka obcego bez konieczności ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego z zakresu wczesnego nauczania danego języka obcego.

Wprowadzenie okresu przejściowego pozwoli nauczycielom wychowania przedszkolnego, mającym odpowiedni poziom znajomości języka obcego, określony w tym rozporządzeniu, lecz niemającym przygotowania w zakresie wczesnego nauczania danego języka obcego, na uzupełnienie wymaganego przygotowania metodycznego. Tym samym nabędą oni pełne kwalifikacje do prowadzenia zajęć z języka obcego w przedszkolu.

Działania systemowe

Opracowany przez metodyków Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń (WCIES) oraz urzędników Biura Edukacji stołecznego ratusza dokument pt. *Warszawski model przygotowania językowego w wychowaniu przedszkolnym* obejmuje następujące części: podstawę prawną, diagnozę stanu kwalifikacji nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz standardy: metodyczny, organizacyjny i doskonalenia nauczycieli.

Diagnoza stanu kwalifikacji nauczycieli wychowania przedszkolnego wymaganych do nauczania języka obcego nowożytnego

W marcu br. przeprowadzono diagnozę stanu kwalifikacji nauczycieli. Raport z tego badania zawiera strukturę stanu kwalifikacji nauczycieli wychowania przedszkolnego opisaną

na dziewięciu profilach kompetencyjno-kwalifikacyjnych, uwzględniających dwa komponenty pełnych kwalifikacji wymaganych przez rozporządzenie, tj.:

- przygotowanie metodyczne z zakresu wczesnego nauczania języka obcego nowożytnego;
- kompetencje/kwalifikacje językowe.

Ustalono następujące grupy kwalifikacyjno-kompetencyjne nauczycieli:

- nauczyciele mający pełne kwalifikacje, tj. certyfikat potwierdzający znajomość języka obcego na poziomie B2 oraz przygotowanie metodyczne z zakresu wczesnego nauczania języka obcego;
- nauczyciele mający certyfikat potwierdzający znajomość języka obcego na poziomie B2, lecz niemający przygotowania metodycznego z zakresu wczesnego nauczania języka obcego;
- nauczyciele deklarujący znajomość języka na poziomie B2 (nieposiadający certyfikatu), mający przygotowanie metodyczne z zakresu wczesnego nauczania języka obcego;
- nauczyciele deklarujący znajomość języka na poziomie B2 (nieposiadający certyfikatu), niemający przygotowania metodycznego z zakresu wczesnego nauczania języka obcego;
- nauczyciele deklarujący znajomość języka na poziomie B1, mający przygotowanie metodyczne z zakresu wczesnego nauczania języka obcego;
- nauczyciele deklarujący znajomość języka na poziomie B1, niemający przygotowania metodycznego z zakresu wczesnego nauczania języka obcego;
- nauczyciele deklarujący znajomość języka na poziomie A2;
- nauczyciele deklarujący znajomość języka na poziomie A1;
- nauczyciele deklarujący brak znajomości języka (tzw. A0).

Na podstawie ustalonych profili kompetencyjno-kwalifikacyjnych opracowano osiem ścieżek doskonalenia nauczycieli, które opisano w standardzie doskonalenia nauczycieli.

Standard doskonalenia nauczycieli

Standard doskonalenia nauczycieli opracowany został z myślą o dyrektorach placówek oraz zarządach dzielnic m.st. Warszawy. W *Modelu* zaplanowano formy doskonalenia dotyczące dwóch wymienionych komponentów pełnych kwalifikacji, czyli:

- kursy kwalifikacyjne z zakresu wczesnego nauczania języka obcego nowożytnego;
- kursy językowe dla poziomów od A0 do B2 kończące się zdobyciem certyfikatu.

Przeprowadzona w marcu br. *Diagnoza stanu kwalifikacji nauczycieli* pokazała, że działania, które należy podjąć, powinny być skoncentrowane na zorganizowaniu kursów językowych dla nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz ich bieżącym wsparciu metodycznym. Duży odsetek nauczycieli niemających kwalifikacji językowych oraz duże zróżnicowanie w poziomach kompetencji i kwalifikacji językowych nauczycieli wymusiły opracowanie jednolitego systemu finansowania kursów językowych w związku z określonymi ścieżkami doskonalenia nauczycieli.

Zgodnie z zapisami w *Modelu*, wdrażaniem systemu organizacji i finansowania form doskonalenia nauczycieli zajmują się: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, WCIES i zarządy dzielnic oraz dyrektorzy placówek. Zakres zaangażowania instytucji określony został w standardzie doskonalenia nauczycieli poprzez opis ścieżek doskonalenia nauczycieli oraz finansowanie ich kształcenia.

Diagnoza stanu kwalifikacji nauczycieli oraz rekrutacja na kursy uwzględniły deklarowany przez nauczycieli poziom znajomości języka. Jak pokazały przeprowadzone w lipcu br. testy poziomujące, ścieżka doskonalenia dla nauczycieli na poziomie zaawansowania językowego B2 wymaga zróżnicowania i tym samym podziału na dwie następujące ścieżki doskonalenia:

- ścieżka B2/C – dla nauczycieli mających wysokie umiejętności na poziomie B2 i wymagających jednosemestralnego przygotowania do egzaminu certyfikującego;
- ścieżka B2 – dla nauczycieli o niższych umiejętnościach na poziomie B2 i wymagających odbycia pełnowymiarowego kursu dla poziomu B2, co łącznie z kursem przygotowującym do egzaminu certyfikującego oznacza trzyletnią ścieżkę edukacyjną.

Dychotomizacja poziomu B2 zapewnia większą efektywność kosztową, gdyż nauczyciele wymagający tylko przygotowania do egzaminu certyfikującego nie będą obciążeni kosztownym trzyletnim doskonaleniem na poziomie B2. Jednocześnie nauczyciele ci uzyskają pełne kwalifikacje już w styczniu 2016 r.

Zakres odpowiedzialności za organizację i finansowanie kursów podzielono pomiędzy Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, WCIES, zarządy dzielnic oraz dyrektorów placówek. Środki przeznaczone na doskonalenie językowe nauczycieli będą pochodzić z następujących źródeł:

- kursy językowe od poziomu A0 do poziomu A2 – budżety zarządów dzielnic oraz budżety dyrektorów szkół i placówek;

- kursy językowe od poziomu B1 do B2 (z wyłączeniem egzaminów certyfikujących) – budżet Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy;
- kursy kwalifikacyjne z zakresu wczesnego nauczania języka obcego – budżet Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy oraz WCIES w Warszawie;
- egzaminy certyfikujące – w ramach środków przyznanych Uchwałą Rady Miasta na rok 2015 na refundację doskonalenia nauczycieli.

Standard metodyczny

Standard metodyczny opracowano głównie z myślą o nauczycielach i jest on propozycją zorganizowania procesu dydaktycznego. W zakresie treści dydaktycznych zawiera proponowane powiązania treści wychowania ogólnego z nauczaniem **języka obcego**. W standardzie metodycznym opisano propozycje efektywnych metod i **środków dydaktycznych**, z których nauczyciel może korzystać, przygotowując dzieci do posługiwania się językiem angielskim. Umieszczono w nim także informację dotyczącą instytucji, które udzielają metodycznego wsparcia nauczycielom, tj. WCIES oraz Centrum Zasobów Dydaktycznych Języka Angielskiego – Young Learners Resource Center (YLRS).

Standard organizacyjny

Standard organizacyjny opracowany został z myślą o dyrektorach placówek. Dokument wyjaśnia kwestie dotyczące sposobu realizacji zmienionej podstawy programowej w kontekście kwalifikacji kadry pedagogicznej. W dokumencie podkreślono, że z treści rozporządzenia nie wynika, iż każdy nauczyciel wychowania przedszkolnego musi znać język angielski, aby realizować podstawę programową w nowym obszarze.

Opracowanie jednolitego standardu obowiązującego we wszystkich placówkach nie było możliwe z uwagi na duże zróżnicowanie warszawskich dzielnic pod względem gęstości zaludnienia, wieku mieszkańców, a tym samym liczby dzieci w wieku przedszkolnym oraz stanu zatrudnienia kadry pedagogicznej. W związku z tym określono trzy warianty standardu (przy założeniu, że każda z wymienionych w wariantach osób prowadzących zajęcia językowe z dziećmi ma pełne kwalifikacje). Szczegóły przedstawia Tabela 1.

Prezentowane w *Modelu* warianty są propozycją, a ich wybór pozostawiono do decyzji warszawskich dyrektorów. Zasugerowano, aby tę decyzję dyrektorzy podejmowali, mając na uwadze: liczbę oddziałów, strukturę wiekową oddziałów, liczbę i stan kwalifikacji nauczycieli.

Wariant standardu organizacyjnego	Osoba przygotowująca dzieci do posługiwania się językiem obcym	Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym
Wariant 1.	Nauczyciel-wychowawca	W toku pracy dydaktyczno-wychowawczej
Wariant 2.	Inny nauczyciel zatrudniony w placówce, wyznaczony do prowadzenia zajęć językowych	Nie określono przepisami prawa; propozycję zawiera standard metodyczny
Wariant 3.	Nauczyciel-wychowawca	W toku pracy dydaktyczno-wychowawczej
	Inny nauczyciel zatrudniony w placówce, wyznaczony do prowadzenia zajęć językowych	Nie określono przepisami prawa; propozycję zawiera standard metodyczny

Tabela 1. Warianty standardu organizacyjnego. Źródło: Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy

Działania projektowe

Wdrażane w Warszawie zmiany są zarówno systemowe, jak i mają charakter projektu obejmującego konkretne działania.

Pilotażowe wdrożenie Modelu

Ze względu na skalę omawianych działań, ich konsekwencje organizacyjne oraz finansowe wdrożenie *Modelu* odbywa się równoległe z pilotażem. W tym celu Biuro Edukacji zaprosiło do współpracy 12 przedszkoli z różnych dzielnic Warszawy, nadając im status *przedszkoli ćwiczeń*. W niektórych już są wdrażane gotowe rozwiązania, zaś w niektórych istnieje potencjał kadrowy i organizacyjny, który pozwoli na wdrożenie wariantów proponowanych w *Modelu*.

Pilotaż trwać będzie przez cały rok szkolny 2015/2016. W tym czasie *przedszkola ćwiczeń* objęte zostaną wsparciem organizacyjnym i metodycznym. Za wsparcie metodyczne odpowiedzialne będzie WCIES oraz British Council. Wsparciem organizacyjnym będzie służyło Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. Celem pilotażu jest zwiększenie efektywności i skuteczności wdrażanych zmian systemowych, co osiągnięte zostanie poprzez następujące działania:

- określenie i opisanie w pilotażowych *przedszkolach ćwiczeń* skutecznych i efektywnych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych wdrażanych dotychczas w tych placówkach;

- testowanie możliwości adaptacji w *przedszkolach ćwiczeń* rozwiązań proponowanych m.in. przez British Council;
- opracowanie w postaci rekomendacji wielowariantowego modelu organizacyjno-metodycznego w zakresie przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym;
- wprowadzenie w warszawskich placówkach rozwiązań cechujących się dużą efektywnością organizacyjną i metodyczną z uwzględnieniem wielowariantowości możliwych rozwiązań.

Wdrożenie Modelu

Wdrożenie *Modelu* zainauguowały spotkania informacyjne dla wszystkich interesariuszy instytucjonalnych. Wykorzystując internetowy system ankietowy, Biuro Edukacji przeprowadziło rekrutację zarówno na kursy językowe, jak i na kursy kwalifikacyjne z zakresu wczesnego nauczania języka obcego. Zgłoszeń na kursy dokonywali dyrektorzy placówek na podstawie własnych koncepcji realizacji zmienionego prawa oświatowego i na podstawie wariantowych propozycji zawartych w standardzie organizacyjnym. Rekrutacja trwała przez cały maj. Był to czas, kiedy dyrektorzy mogli rozważyć warianty i wspólnie z kadrami pedagogicznymi swoich placówek podjąć decyzję, według którego wariantu będzie realizowana zmieniona podstawa programowa i którzy nauczyciele wejdą w system kursów proponowanych przez m.st. Warszawę. W czasie gdy dyrektorzy podejmowali decyzje, w Biurze

Przedszkola pilotażowe:		
Lp	Przedszkole	Lokalizacja
1	nr 193	Mokotów
2	nr 237 im. Warszawskiej Syrenki	Wola
3	nr 159	Ursynów
4	nr 171	Praga Północ
5	267	Ursynów
6	nr 211 im. Kubusia Puchatka	Praga Południe - Saska Kępa
7	nr 201 Misia Ursynka	Ursynów
8	nr 282	Ursynów
9	nr 261 <i>Pod dębami</i>	Wesoła
10	nr 392 Wróbelka Elemelka	Praga Południe - Saska Kępa
11	nr 76 im. Warsa i Sawy	Białołęka

Tabela 2. Wykaz przedszkoli ćwiczeń biorących udział w pilotażu wdrożenia Warszawskiego modelu przygotowania językowego w wychowaniu przedszkolnym. Źródło: Biuro Edukacji Miasta st. Warszawy

Edukacji trwały intensywne prace nad zasadami precyzyjnymi i ujednocającymi mechanizm finansowania kursów przewidzianych *Modelem*.

Z uwzględnieniem obowiązującego prawa „rozszczelniono” zasady ubiegania się o zwrot kosztów uzyskania kwalifikacji, umożliwiając tym samym otrzymanie zwrotu kosztów nawet za uzyskanie jednego z komponentów kwalifikacji. Opracowane zasady zostały zaprezentowane dyrektorom dzielnicowych biur finansów oświaty oraz naczelnikom wydziałów oświaty i wychowania. W czerwcu, po zakończonej rekrutacji, przekazano burmistrzom raporty. Ich analiza pozwoliła burmistrzom na poznanie struktury kwalifikacji nauczycieli wychowania przedszkolnego. Raport stanowił materiał wyjściowy do opracowania *Dzielnicowego planu doskonalenia językowego nauczycieli wychowania przedszkolnego na rok szkolny 2015/2016*. W czerwcu swoje działania zintensyfikowało także WCIES poprzez współorganizację spotkania dla *przedszkoli ćwiczeń* oraz spotkania z zespołami metodycznymi.

Biuro Edukacji dokonało rozeznania, jakie jest zapotrzebowanie nauczycieli na organizację wakacyjnych sesji

egzaminów certyfikujących. We współpracy z British Council przedstawiono propozycje terminów egzaminów w sesji wakacyjnej. W związku z tym, że koszty egzaminów certyfikujących w 40 proc. ponoszą nauczyciele, sesje egzaminacyjne poprzedzono testami poziomującymi, które poza tym, że umożliwiły podział nauczycieli na grupy językowe, pozwoliły także – dla poziomu B2 – na ocenę, czy poziom umiejętności językowych danego nauczyciela jest wystarczający, aby zdać egzamin certyfikujący w sesji letniej. Mimo iż Biuro Edukacji odpowiada za organizację i finansowanie kursów na poziomie B1 i B2, poziomowaniem objęto także nauczycieli deklarujących znajomość języka na poziomie A2. Spodziewano się bowiem, że w tej grupie mieszczą się też niedoceniający swoich kompetencji językowych nauczyciele mający wyższy poziom umiejętności. Ta hipoteza znalazła potwierdzenie w wynikach testów poziomujących.

Jednym z istotnych działań wspierających zarządy dzielnic było przekazanie rekomendacji ofert firm językowych, które spełniały kryteria jakościowe przyjęte w Biurze Edukacji. Co istotne, rekomendowane były konkretne oferty, nie zaś firmy językowe jako takie. Rekomendacji udzielono ofertom, które zawierały informacje w zakresie: liczby godzin dla jednego semestru, liczby godzin dla danego poziomu językowego, form realizacji kursów, szacunkowych kosztów, certyfikacji zgodnej z prawem oświatowym oraz charakteryzowały się elastycznością czasową i lokalizacyjną. Ważnym kryterium była też prowadzona przez daną firmę polityka informacyjna dotycząca zmiany w prawie oświatowym, która powinna się opierać na rzetelnych danych odnoszących się do prawa. Rekomendacji udzielono ofertom złożonym przez firmy: Lang, LTC sp. z o.o. sp.k., Pearson Central Europe, British Council. Rekomendacja oferty nie oznacza konieczności podjęcia przez zarządy dzielnic czy przez dyrektorów placówek współpracy z daną firmą. Oferty mogą podlegać re negocjacji przez zarządy dzielnic.

W sierpniu br. zarządy dzielnic, na podstawie m.in. raportów z testów poziomujących, złożyły w Biurze Edukacji *Dzielnicowe plany doskonalenia językowego nauczycieli wychowania przedszkolnego na rok szkolny 2015/2016*, które pozwalają ocenić skalę doskonalenia językowego warszawskich nauczycieli w roku szkolnym 2015/2016. Na początku września uruchomiono rekrutację na formy doskonalenia dla nowo zatrudnionych nauczycieli oraz dla nauczycieli, którzy zdecydowali się, w uzgodnieniu z dyrektorami placówek, na

wejście w system kursów oferowanych przez m.st. Warszawę. Przeprowadzono też kolejne testy poziomujące dla nauczycieli, którzy ze względu na sezon urlopowy nie mogli przystąpić do testów w lipcu.

Opracowanie Pakietu edukacyjnego zawierającego materiały dydaktyczne i metodyczne

Pakiet zostanie opracowany pod koniec roku 2015 r. przez zespół ekspertów powołany przy WCIES. Będzie on zawierać materiały przydatne nauczycielom przygotowującym dzieci do posługiwania się językiem obcym. Adresatami *Pakietu* będą zarówno nauczyciele mający pełne kwalifikacje, jak i nauczyciele, którzy mają jedynie kwalifikacje językowe, a w wyznaczonym rozporządzeniem okresie przejściowym uzupełnią kwalifikacje metodyczne. Wartościowym materiałem wspierającym nauczycieli w przygotowaniu dzieci do posługiwania się językiem obcym jest wydane przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (obecnie Ośrodek Rozwoju Edukacji) *Europejskie portfolio językowe dla dzieci w wieku od 6 do 10 lat*.

Działania upowszechniające i promocyjne

Działania informacyjne i upowszechniające prowadzone są na bieżąco poprzez sieć dystrybucji informacji, którą tworzą ściśle współpracujące ze sobą:

- Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy;
- wydziały oświaty i wychowania dla dzielnic m.st. Warszawy;
- doradcę metodyczni WCIES.

Inauguracja działań upowszechniających oraz pełna prezentacja *Modelu* odbyła się podczas Europejskiego Dnia Języków w Warszawie w dniach 23-24 września br.

Monitorowanie i ewaluacja

Ze względu na wieloletnią perspektywę wdrażania *Modelu* podejmowane działania podlegają bieżącemu monitorowaniu i poddane zostaną ewaluacji. Jednym z narzędzi opracowanych w Biurze Edukacji są *Dzielnicowe plany doskonalenia językowego nauczycieli wychowania przedszkolnego*, które rokrocznie składane będą przez zarządy dzielnic w Biurze Edukacji. Te plany zawierają m.in. koncepcję zarządu dotyczącą sposobu organizowania kursów i finansowania uwzględniającego także ewentualne przesunięcia środków zgodnie z uchwałą i zarządzeniami. Umieszczenie w planach koncepcji zarządu jest wyrazem tego, iż *Model* to nie narzucony odgórnie przez

Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy sztywny sposób postępowania. *Model* jest wspólnie wypracowaną koncepcją doskonalenia kadry warszawskich nauczycieli wychowania przedszkolnego, tak aby zmienione prawo nie wymuszało tylko podjęcia koniecznych działań, ale było rzeczywistą szansą rozwoju nauczycieli, budowania potencjału dzielnic i m.st. Warszawy.

Podsumowanie

Prezentowany w niniejszym artykule *Warszawski model przygotowania językowego w wychowaniu przedszkolnym* ze względu na skalę podjętych i planowanych działań jest bardzo dużym wyzwaniem edukacyjnym, koncepcyjnym i organizacyjnym dla Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, dzielnic m.st. Warszawy, instytucji wspierających oraz wszystkich partnerów. Jednak przede wszystkim jest to wyzwanie dla nauczycieli, tym większe, że niejednokrotnie będzie wymagało od nich przełamania psychologicznej bariery językowej.

W zmieniającym się świecie Warszawa i warszawscy nauczyciele nie mogą nie podjąć tego wyzwania. Odwołując się do słów Ludwiga Wittgensteina: *Granice mojego języka są granicami mojego świata*, stwórzmy dzieciom szansę podjęcia decyzji, gdzie będą przebiegać granice ich świata.

Bibliografia

- MEN (2014a) *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* (DzU z 2014 r. poz. 803).
- MEN (2014b) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (DzU z 2014 r. poz. 1084).
- MEN (2009) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli* (DzU z 2009 r. poz.400).

Dorota Popowska

Pedagog – andragog. Pracownik Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy w Wydziale Projektów Edukacyjnych, Współpracy Międzynarodowej i Doskonalenia Zawodowego; odpowiedzialna za wdrażanie *Warszawskiego modelu przygotowania językowego w wychowaniu przedszkolnym*.



Gry kooperacyjne dla przedszkolaków

Natalia Wajda

Czym w kolejnym roku zaskoczyć przedszkolaki na zajęciach dotyczących jesieni? Niezależnie od tego, czy uczymy angielskiego, francuskiego, czy niemieckiego, wypróbujmy gry bez negatywnego współzawodnictwa. Uśmiechy na wszystkich buziach gwarantowane.

Współczesne gry planszowe

Autorzy i wydawcy tzw. planszówek prześcigają się w wymyśleniu coraz to nowych gier, walcząc tym samym o uwagę graczy oraz prestiżowe nagrody branżowe. To sprawia, że atrakcyjnych i nowoczesnych gier, także dla dzieci, jest na rynku bardzo dużo¹ i ciągle pojawiają się nowe. Dla nauczyciela języka obcego jest to bardzo dobra sytuacja: ma z czego wybierać, chcąc zaadaptować grę na potrzeby swoich zajęć językowych. Gry dostępne w sprzedaży są inspiracją do tworzenia własnych materiałów dydaktycznych. Można się zapoznać z poszczególnymi publikacjami, nie wychodząc z domu: czytając recenzje zamieszczane na blogach, oglądając filmy na YouTube czy przeszukując anglojęzyczną bazę BoardGameGeek lub francuskojęzyczny TricTrac.

Rywalizacja i współpraca

Jednym z typów gier, który zasługuje na szczególną uwagę nauczycieli ze względu na swój edukacyjny charakter, są planszowe gry kooperacyjne, publikowane obecnie również przez czołowe wydawnictwa działające w Polsce (Granna, G3, Trefl, Ravensburger²). Polska nazwa tej kategorii jest tłumaczeniem angielskiego terminu *cooperative games* (fr.

jeux coopératifs, niem. *kooperative Spiele*) i odwołuje się do rozgrywek opartych na współpracy, których uczestnicy albo razem solidarnie przegrywają, albo wygrywają (Université de Paix 2011:253). Takie gry stoją w opozycji do tych zawierających elementy rywalizacji (B.A.O.-Jeunesse asbl:4). Ze współzawodnictwem mamy do czynienia wtedy, gdy jednostkowy sukces utrudnia odniesienie zwycięstwa pozostałym, zaś ze współpracą – gdy powodzenie jednej osoby zwiększa prawdopodobieństwo wygranej pozostałych (tamże:3). Gry kooperacyjne są konstruowane zgodnie z tą filozofią: powodzenie indywidualnych działań poszczególnych graczy pomaga całej grupie, a pechowe zagranie utrudnia grę wszystkim jej uczestnikom. Uczestnicy zabawy przekonują się więc, że opłaca się pomóc koledze czy koleżance – nie są do tego jednak nigdy zmuszani przez samą grę (tamże:6).

Skoro wszyscy grają razem, to... z kim lub czym się zmagają?

Gry oparte na współpracy są bardzo sprytnie pomyślane: same stają się przeciwnikiem lub zagrożeniem (Université de Paix 2011:253). Cel rozgrywki zawsze jest sformułowany następująco: trzeba zrealizować określone zadanie, zanim nie nastąpi coś niepożądanego (Rachédi 2012:26). Na przykład w *Zamkach z piasku* (Deacove 2008) należy zbudować z piasku trzy budowle, zanim zaleje je fala, w *ZooMemo* (Hoornyc

¹ W portalu BoardGameGeek wylistowanych jest 10159 gier dla dzieci.

² Niezwykle ciekawe gry w języku polskim opublikowało wydawnictwo Sunny Games oraz fundacja Evens.

2014) odprowadzić dzikie zwierzęta do zoo, zanim wróci do niego dyrektor, w *Little cooperation* (Djeco 2012) natomiast przeprowadzić bezpiecznie zwierzęta polarne do igloo po moście z lodu, zanim ów most ulegnie zniszczeniu.

W grach dla dzieci niechciana sytuacja wieszcząca koniec gry (lub jej etapu) objawia się stopniowo: losowo (np. w następstwie pechowego rzutu kostką) lub na skutek błędu grających (np. gdy odkryjemy złą kartę). We wspomnianej wyżej grze plażowej, jeśli wyrzucimy na kostce cztery, pięć lub sześć oczek, wybrana fala przesuwa się o jedno pole w stronę brzegu. Gdy dotrze do plaży, zniszczy stojący tam zamek, a my nie będziemy mogli go odbudować. W *ZooMemo* za każdym razem, gdy odkrywamy kartę z dyrektorem, jego figurka przesuwa się w kierunku bramy ogrodu zoologicznego (trasa ma 12 pól). W grze polarnej każde wyrzucenie na kostce rysunku brył lodowych skutkuje usunięciem jednego z sześciu filarów mostu³.

Gry kooperacyjne i nauka języka w przedszkolu

Jakie korzyści mogą odnieść przedszkolaki i nauczyciel z grania w gry kooperacyjne na zajęciach z języka obcego? Bay-Hinitz i in. (1994:435) dowodzą, że w porównaniu do gier z rywalizacją w grach kooperacyjnych przedszkolaki prezentują mniej zachowań agresywnych. Druart i Waelput (2009:157), orędowniczki kooperacyjnego podejścia w edukacji, tak podsumowują swoją książkę-instruktaż: *Nauka współpracy od najmłodszych lat łagodzi konflikty, reguluje napięcia, zapewnia lepsze zrozumienie drugiej osoby, wzbogaca interakcje społeczne i udoskonala kompetencje poznawcze dzieci*. Oznacza to m.in. mniej agresywnych reakcji po skończeniu rozgrywki, ogólnie lepszą integrację grupy, zmniejszenie lęku przed wypowiedzianiem się w języku obcym i popełnianiem błędów oraz większą motywację do nauki (Wajda 2014a:5-7).

Czy gry kooperacyjne nie są jednak zbyt skomplikowane na spotkania z językiem obcym w przedszkolu? Z pewnością wymagają na początku nieco dłuższych wyjaśnień (i to w języku ojczystym) niż przy prezentowaniu gier z rywalizacją, do których dzieci są przyzwyczajone. Takie wprowadzenie można natomiast zilustrować gestem i mimiką, a przy

kolejnych rozgrywkach zmienić język polski na język nauczany, zachowując przy tym znane już przedszkolakom komunikaty niewerbalne. Dobrze jest oprzeć demonstrację na wskazaniu sytuacji porażki i zwycięstwa. Przykładowo w *ZooMemo* nauczyciel pokazuje, jak dyrektor przemieszcza się po swojej drodze, a kiedy dochodzi do zoo, pedagog robi smutną minę, udaje płacz, kieruje kciuki w dół. Potem oddala dyrektora od bramy, układa karty ze zwierzętami, robi zadowoloną minę, klaszcze i się cieszy.

Dobierając gry kooperacyjne na zajęcia językowe z dziećmi, zdecydujemy się na jak najprostsze, nawet te, które w kontekście domowym byłyby nudne dla naszego odbiorcy. Poszczególne aktywności na zajęciach powinny trwać krótko (Komorowska 2002:32), ponieważ grupa zazwyczaj jest liczniejsza niż w warunkach rodzinnych, a przedszkolaki będą miały i tak dodatkową trudność w postaci niepełnego rozumienia przekazu językowego i prób budowania prostych wypowiedzi obcojęzycznych, do których nauczyciel będzie zachęcał w czasie rozgrywki.

Jest jeszcze drugie podstawowe kryterium selekcji: proponowana gra musi umożliwić zrealizowanie wyznaczonych przez nauczyciela funkcji, np.: organizacyjnej, motywującej, poznawczej, wychowawczej, dydaktycznej, a w ramach tej ostatniej doprowadzić do osiągnięcia założonych celów językowych, które z kolei można podzielić na cele związane z poprawnością językową i sprawnością komunikacyjną (Siek-Piskozub 1997:12-13, 20-24). Na ostateczny charakter rozgrywki wpłynie także faza zajęć (rozgrzewka, wprowadzanie materiału, synteza), w czasie której ma ona mieć miejsce (tamże:28-31). Gry oparte na współpracy doskonale nadają się do utrwalania czy powtarzania materiału, rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu i wypowiedziania się w języku obcym, ale można dzięki nim też ćwiczyć fonetykę czy uczyć nowych słów.

Z okazji jesieni lub Halloween

O niezwykle prostej, losowej grze kooperacyjnej o zimie, do bezpłatnego pobrania i wydrukowania, można przeczytać w czasopiśmie *Homo Ludens* (Wajda 2014a:10-13). Jej celem jest utrwalenie/powtórzenie opisu bałwana w języku francuskim (duża kula, mała kula, kamienie, kapelusz, oczy, buzia, ciało) i nazw pór roku (zima, wiosna). Ponieważ do zimy jeszcze daleko, dopiero nadchodzi jesień, a dla anglistów oznacza to realizację tematu o Halloween, warto przetestować założenia

³ Ze szczegółowymi opisami gier kooperacyjnych dla przedszkolaków można się zapoznać na blogu *Gry kooperacyjne dla dzieci* [online] [dostęp 07.07.2015] <<http://www.grykooperacyjne.blogspot.com>>.

gier opartych na współpracy, rozgrywając partię *The Bat Family*⁴ o niesfornych nietoperzach (Wajda 2014b). Przedszkolaki kładą zwierzęta spać, powtarzając przy tym nazwy sześciu kolorów i starając się zapamiętać ułożenie kart podobnie jak w *memory*. Gra została przygotowana przez wydawnictwo SuperMemo World z myślą o nauczaniu angielskiego, ale nie stoi na przeszkodzie, aby uczyć się z nią niemieckiego czy francuskiego. Poniższy opis rozgrywki zgodny jest ze schematem tworzenia gier kooperacyjnych opracowanym przez francuskie stowarzyszenie nauczycieli AGEEM z departamentu Indre, ze zmianami autorki⁵ (Wajda 2014a:7-10).

Gra *The Bat Family*

Wiek dzieci i wielkość grupy: 4-6 lat, do 8 osób

Poziom językowy: A1

Czas: ok. 5 min

Cel dydaktyczny:

- kompetencje ogólne:
 - rozwijanie poczucia przynależności do grupy;
 - budowanie motywacji do nauki języka angielskiego;
- komunikacyjne kompetencje językowe:
 - spontaniczne wypowiedzianie się w języku angielskim;
- nazywanie kolorów (powtórzenie):
 - *It's white/yellow/red/green/blue/black;*
 - *It's a red/yellow!... hat.*
- nazywanie członków rodziny nietoperzy:
 - *mummy bat, daddy bat, baby bat;*
- opisywanie nietoperzy:
 - *The baby bat is (not) sleeping;*
- rozumienie opisu nietoperzy i czynności:
 - *The baby bat is sleeping upside down;*
 - *The baby bat is wearing a red hat;*
 - *Mummy bat and daddy bat are coming back!;*
- rozumienie zdań wyrażających zadowolenie i niezadowolenie:
 - *Good baby bats! We are happy with you!;*
 - *Bad baby bats! We are unhappy with you!;*
- osłuchanie z poleceniami związanymi z grami.

⁴ PDF z grą można bezpłatnie pobrać z *Teacher's Club* ze strony <http://www.memo-the-dragon.pl/teachers_club>. Należy wcześniej dokonać rejestracji. Po zalogowaniu się w zakładce <gratisowe materiały i pomoce dydaktyczne> można pobrać m.in. grę o nietoperzach.

⁵ Dodano hasło *Ułożenie planszy*.

Temat gry:

Życie rodziny nietoperzy, nocny tryb życia, spanie głową w dół, mieszkanie w zamku.

Problematyka gry:

Trzeba pomóc dzieciom nietoperzy zasnąć przed powrotem rodziców.

Zadanie graczy:

Nietoperze z gry marzną i kładą się spać ubrane w czapeczki. Zadaniem graczy jest nałożenie zwierzętom nakryć głowy, co skłoni je do zapadnięcia w drzemkę.

Zagrożenie:

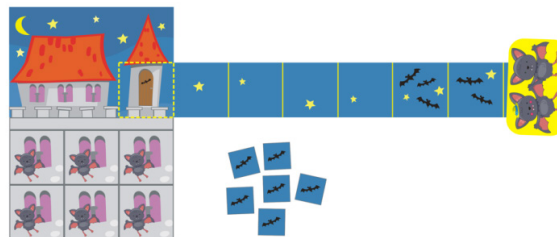
Wracający do zamku rodzice nietoperze, którzy polecili dzieciom położyć się spać. Rodzice poruszają się po torze złożonym z sześciu, siedmiu lub ośmiu pól (trzy poziomy trudności do wyboru), który kończy się drzwiami do zamku.

Ułożenie planszy i sposób grania:

Pod rysunkiem z dachem zamku układamy w dwóch rzędach pomieszczone sześć kart z latającymi nietoperzami (z rysunkiem śpiących zwierząt na spodzie).

Na drzwiach w górnej części zamku kładziemy koniec toru z trasą dla rodziców – nietoperzy, a tych ostatnich umieszczamy na polu startowym z symbolem jednego nietoperza (najłatwiejszy poziom gry).

Odwracamy karty z czapeczkami obrazkiem do dołu (na górze widnieć będą symbole nietoperzy) – zob. Rysunek 1.



Rysunek 1. Ułożenie planszy na początku gry (SuperMemo World)

Gracze po kolei odkrywają jedną z sześciu małych kart z rysunkami czapczek: białą, żółtą, czerwoną, niebieską, zieloną, czarną (karty z symbolem nietoperza) oraz jedną z dużych

kart ze śpiącymi nietoperzami w nakryciu głowy, w jednym z sześciu kolorów (duże karty z latającym nietoperzem).

Dzieci nazywają po angielsku kolor czapeczek na obu kartach.

Jeśli jest on taki sam, udało się położyć dane zwierzątko spać. Karta z samą czapeczką jest odkładana na bok, a karta z nietoperzem zostaje odkryta. Gra kolejna osoba.

Jeśli kolory są różne, nietoperz nie idzie spać. Karta z czapeczką jest mieszana z pozostałymi małymi kartami, a karta ze śpiącym zwierzęciem zostaje zakryta. Kolejka przechodzi na następnego gracza.

Grający może poprosić grupę o pomoc we wskazaniu właściwej karty, ale sam podejmuje ostateczną decyzję odnośnie do swojego ruchu.

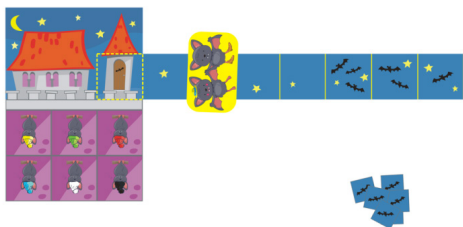
Przeszkody i utrudnienia:

Po każdej nieudanej próbie położenia nietoperza spać gracze przesuwają rodziców o jedno pole w stronę drzwi zamkowych.

Warunki wygranej:

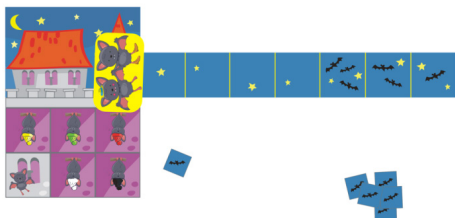
Rozgrywka kończy się:

- zwycięstwem, jeśli wszystkie małe nietoperze zasną, zanim rodzice wejdą na pole z drzwiami do zamku – zob. Rysunek 2.



Rysunek 2. Gra kończąca się zwycięstwem (SuperMemo World)

- porażką, gdy rodzice staną na tym polu, a choćby jedno dziecko nie będzie spało – zob. Rysunek 3.



Rysunek 3. Gra kończąca się przegraną (SuperMemo World)

Akcesoria:

- sześć kart z dziećmi nietoperzami: po jednej stronie rysunek latającego ssaka przed zamkiem, po drugiej ze zwierzęciem śpiącym do góry nogami w zamku, w czapeczce w jednym z sześciu kolorów – zob. Rysunek 4.



Rysunek 4. Dwustronne karty z dziećmi nietoperzami: latającymi i śpiącymi (SuperMemo World)

- sześć małych kart z czapeczkami w jednym sześciu kolorów, które na odwrocie mają identyczny symbol nietoperza – zob. Rysunek 5.



Rysunek 5. Karty z czapeczkami – awers i symbolem nietoperza – rewers (SuperMemo World)

- rysunek górnej części zamku z drzwiami – zob. Rysunek 6.



Rysunek 6. Dach zamku (SuperMemo World)

- droga rodziców zakończona drzwiami, zawierająca łącznie osiem pól, w tym trzy różne miejsca startowe z różną liczbą nietoperzy: jednym – najprostszy wariant gry, dwoma – średnio trudny, trzema – trudny – zob. Rysunek 7.



Rysunek 7. Trasa rodziców (SuperMemo World)

- rysunek rodziców nietoperzy – pełniący funkcję pionka, znacznika – zob. Rysunek 8.



Rysunek 8. Znacznik rodziców (SuperMemo World)

The Bat Family należy wydrukować, ewentualnie wykonać samodzielnie.

Z okazji Halloween można zaopatrzyć się też w gotową grę kooperacyjną *Potwory do szafy* (Bauza 2013) o śmiesznych stworach chowających się pod łóżkiem. Umożliwi ona powtórzenie nazw zabawek. Jeśli jest ich zbyt dużo, nauczyciel usuwa z gry część kart lub nakleja na symbole przedmiotów rysunki ze znanymi dzieciom słowami. Dwie ciekawe propozycje na proste rozgrywki z udziałem potworów łakomczuchów przedstawiają także Druart i Waelput (2009:86-89). Rozgrywki pozwolą przećwiczyć w radosnej atmosferze liczenie od jednego do czterech.

Podsumowanie

Specjalistyczne sklepy oferują wiele wspaniałych planszowych gier rodzinnych inspirujących do tworzenia własnych zabaw służących nauce języka. Wśród nich są gry kooperacyjne, w których cała grupa solidarnie zмага się z wirtualnym przeciwnikiem i albo razem przegrywa, albo wygrywa. To podejście bez rywalizacji minimalizuje ryzyko pojawienia się konfliktu między przedszkolakami, pozwala zapewnić lepsze samopoczucie dzieci i daje im poczucie bezpieczeństwa.

Zapoznając małych uczniów z grami opartymi na współpracy, poświęćmy trochę czasu na wyjaśnienie ich celu, wyszukajmy pozycję z prostymi zasadami i powiążmy ją z celami zajęć. Możemy sprawić dzieciom radość już na początku roku szkolnego, zapraszając je do gry o sympatycznych małych nietoperzach, które trzeba położyć spać. W czasie rozgrywki maluchy będą mimowolnie powtarzać nazwy kolorów, wspólnie walczyć o zwycięstwo i cieszyć się z niego.

Bibliografia

- B.A.O.-Jeunesse asbl. *Formation d'animateur à la coopération* [niepublikowane materiały ze szkolenia w 2014 r.]. Thimister: B.A.O.-Jeunesse asbl.
- Bay-Hinitz, A.P., Peterson, R.F., Quilitch, H.R. (1994) Cooperative Games: A Way to Modify Aggressive and Cooperative Behaviors in Young Children. W: *Journal of Applied Behavior Analysis*, nr 3, 435-446.
- BoardGameGeek [online] [dostęp 07.07.2015] <<https://boardgamegeek.com/>>.
- Druart, D., Waelput, M. (2009) *Coopérer pour prévenir la violence. Jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de 2 1/2 à 12 ans*. Bruksela: De Boeck.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Rachédi, M.-F. (2012) Les jeux coopératifs à partir de la littérature enfantine. W: *Animation & Education*, nr 231, 26-27.
- Siek-Piskozub, T. (1997) *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- TricTrac [online] [dostęp 07.07.2015] <<http://www.trictrac.net/>>.
- Université de Paix (2011) *Jeux coopératifs pour bâtir la paix*. Lyon: Éditions de la Chronique Sociale.
- Wajda, N. (2014a). Gry kooperacyjne na zajęciach języka obcego dla przedszkolaków. W: *Homo Ludens*, nr 1 [online] [dostęp 07.07.2015] <<http://ptbg.org.pl/HomoLudens/bib/161/>>.
- Wajda, N. *Gry kooperacyjne dla dzieci* [online] [dostęp 07.07.2015] <<http://www.grykooperacyjne.blogspot.com>>.

Cytowane gry kooperacyjne

- Bauza, A. (2013) *Potwory do szafy*. Warszawa: Granna.
- Deacove, J. (2008) *Zamki z piasku*. Heerhugowaard: Sunny Games.
- Djeco (2012) *Little cooperation*. Paryż: Djeco.
- van Hoornt, M. (2014) *ZooMemo*. Heerhugowaard: Sunny Games.
- Wajda, N. (2010) *Bonhomme de neige* [online] [dostęp 07.07.2015] <<https://maternelle.edublogs.org/scenario-1/>>.
- Wajda, N. (2014b) *The Bat Family. Gra kooperacyjna do nauki angielskiego dla przedszkolaków*. Poznań: SuperMemo World [online] [dostęp 07.07.2015] <http://www.memothedragon.pl/teachers_club>.

Natalia Wajda

Romanistka, metodyk nauczania języka francuskiego, autorka materiałów do nauki tego języka w przedszkolu, redaktor prowadząca i współautorka kursu angielskiego dla przedszkolaków *Memo The Dragon* (2013-2015 SuperMemo World). Prowadzi blog o grach kooperacyjnych

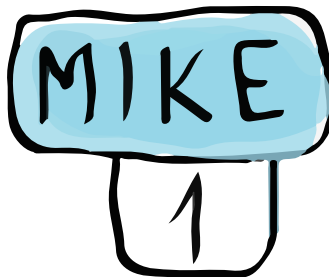
www.grykooperacyjne.blogspot.com.



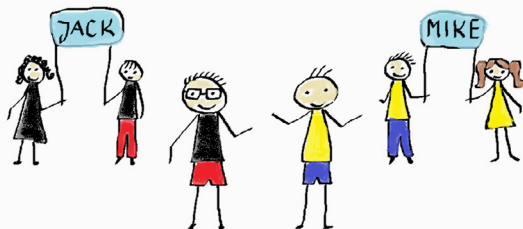
Mike loves fairy tales

Izabela Witkowska

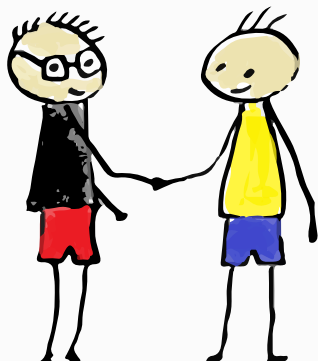
Nasz bohater Mike to inteligentny chłopiec gotowy na różnego rodzaju wyzwania. Tym razem staje do szkolnego konkursu na znajomość tradycyjnych bajek. Jego przeciwnikiem jest kolega Jack i chociaż z góry wiadomo, że to właśnie Mike zwycięży, to i tak warto przeczytać historyjkę i przypomnieć sobie fragmenty znanych i lubianych bajek oraz zachęcić najmłodszych do podobnej zabawy.



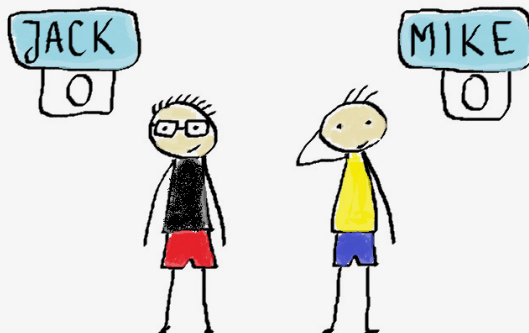
Welcome to the School Fairy Tale Quiz!
Can you see how happy Mike is?



There are two teams: yellow and black.
Mike is the leader, so is Jack.



Two best friends, clever and smart,
they know all the stories by heart.



Are you ready to start the game?
If you know the story, shout your name.



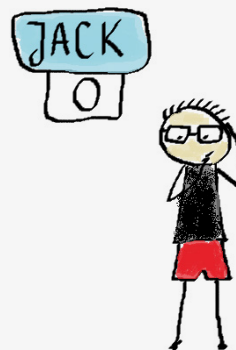
“Crack! The eggs break on a summer day,
but one duck is ugly and grey”.



Mike goes first, Jack can't concentrate.
– *The Ugly Duckling!*
– Yes! That's great!



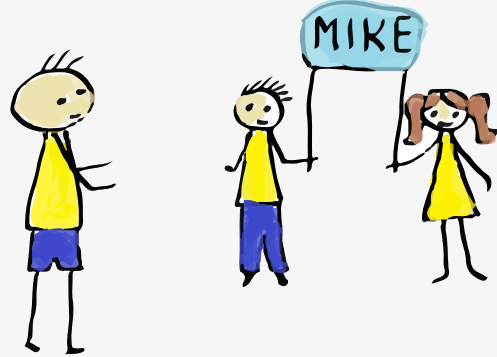
“Oh no! Your finger, the wound is deep.
The girl, the King and Queen all fall asleep”.



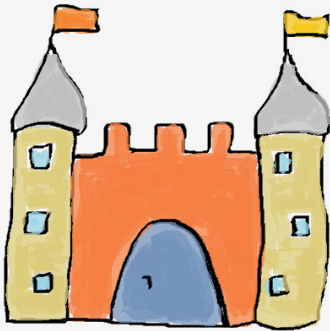
Jack doesn't know, but it's an easy one.
– *It's the Sleeping Beauty!*
– Mike, well done!



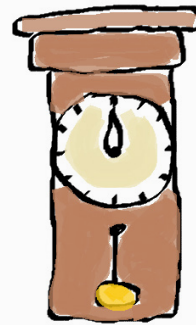
“The girl likes the small bowl, it’s great.
She has her breakfast, she can’t wait”.



Mike needs some time, he asks his class.
– Goldilocks and the Three Bears, I guess.



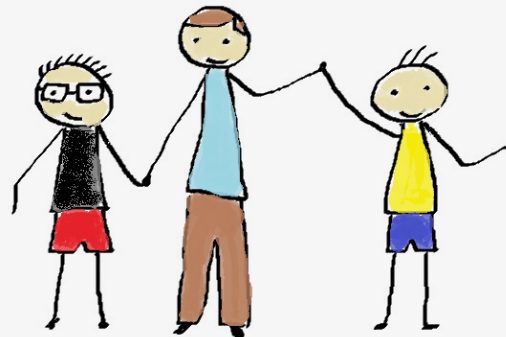
“Castle, prince, dancing hall,
what I want is a ball...”



– then she runs away at midnight”.
– It’s Cinderella!
– Mike, that’s right!



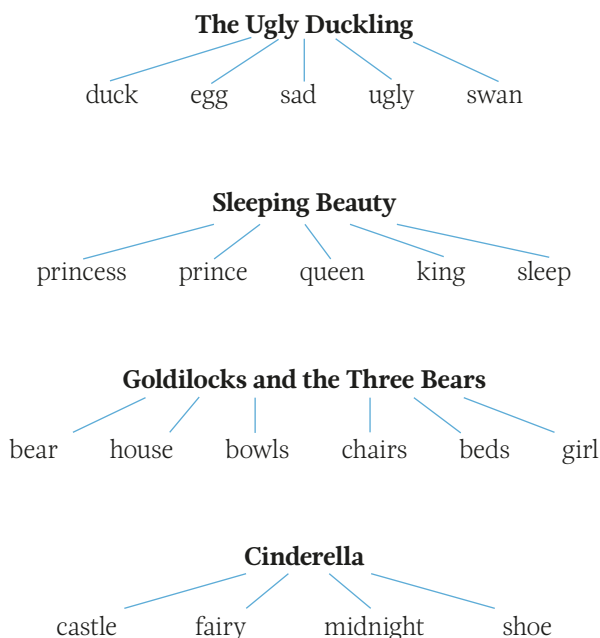
Mike gets more and more excited.
He’s got four points, he’s delighted!



Jack must give up, Mike’s the best.
Now everyone, let’s have a test!

Brainstorm

W szkolnym quizie mamy do czynienia z czterema bajkami. Fragmenty pochodzą z moich autorskich przekładów. Są to: *The Ugly Duckling*, *Sleeping Beauty*, *Goldilocks and the Three Bears* oraz *Cinderella*. Warto kilkakrotnie przeczytać przedstawione fragmenty i upewnić się, czy uczniowie rozpoznają bajki i znają ich tytuły. Następnie można zaproponować podobny quiz, w którym uczniowie w określonym czasie muszą podać tytuł bajki po usłyszeniu jej fragmentu. Dla urozmaicenia zadania dobrze jest zasugerować „burzę mózgową” na skojarzenia słów z danym utworem. Na tablicy piszemy tytuły bajek, a uczniowie podają słowa, które są z nimi kojarzone. Po tym zadaniu quiz będzie jeszcze większym wyzwaniem. Nauczyciel podaje wybrane słowa, a ochotnicy sugerują kojarzoną z nimi bajkę. Zaproponujmy niewielką rywalizację. Każdy z uczestników przed rozpoczęciem zabawy otrzymuje np. 5 punktów (zależy to od liczby wcześniej przygotowanych słów do każdej bajki). Każde usłyszane słowo odejmuje jeden punkt. Im szybciej uczeń poda prawidłową odpowiedź, tym więcej punktów zachowa. W bajce *Cinderella* oraz *Sleeping Beauty* słowa mogą się powtarzać, co wprowadza dodatkową trudność w prawidłowym skojarzeniu.



Słowa powinny być dostosowane do zaawansowania językowego uczniów oraz ich wieku.

Rhyme

Kolejna zabawa polega na rozpoznaniu rymujących się słów. Nadal pracujemy na bazie podanych w historyjce fragmentów bajek. Wypisujemy na tablicy słowa: *ball, day, asleep, grey, great, hall, deep, wait*. Prosimy uczniów o połączenie ich w pary. Upewniamy się, czy znane jest znaczenie słówek:

- *day – grey; deep – asleep; great – wait; hall – ball*.

Następnie prezentujemy na tablicy fragmenty bajek z usuniętymi wyrazami, które się rymują.

“Crack! The eggs break on a summer,
but one duck is ugly and”.

“Oh no! Your finger, the wound is
The girl, the King and Queen all fall”.

“The girl likes the small bowl, it’s
She has her breakfast, she can’t”.

“Castle, prince, dancing,
what I want is a”.

Miming

Zabawa polega na naśladowaniu wybranej postaci z dowolnej bajki. Początkowo ochotnicy sugerują postać, wypowiadają jej imię, a następnie ją naśladowują. Nie musi to być główny bohater. W bajce o Kopciuszku mogą to być również niedobre siostry Kopciuszka czy też księżę. W bajce o Złotowłosej niech to będą niedźwiedzie. W *Śpiącej królownie* może to być zła wróżka, a w *Brzydkim kaczątku* zarówno kaczątko, jak i później łąbędz. W kolejnej zabawie uczniowie nie muszą podawać imion bohaterów. Wszyscy poruszają się w rytm melodii, a kiedy muzyka cichnie, uczniowie naśladowują wybraną przez siebie postać. Po takiej zabawie można przeprowadzić quiz również na znajomość gestów i umiejętność naśladowania. Grupa uczniów, która wskaże najwięcej zaprezentowanych postaci lub poda właściwy tytuł bajki, wygrywa.



Materiał do pobrania

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej hobby, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa *Proszę pani, jeszcze raz są* dla niej największą motywacją do pracy. Jest autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.



International University:

europijski repertuar dobrych praktyk na zajęciach akademickich prowadzonych w językach obcych

Danuta Romaniuk

Nauczanie i uczenie się poprzez język drugi lub trzeci, w otoczeniu obcej kultury, stanowi duże wyzwanie pod względem merytorycznym, metodycznym i organizacyjnym. Takie sytuacje rodzą szereg konsekwencji językowych, kulturowych i dydaktycznych. Rodzi się więc pytanie, jakie zlecać zadania studentom, jakie przeprowadzać egzaminy, jak oceniać, jaki rodzaj interakcji preferować. Projekt IntlUni podaje przykłady radzenia sobie z trudnościami w tym zakresie i poszukiwania najlepszej drogi w danym kontekście.

W ostatnich latach na całym świecie doświadczamy widocznego wzrostu procesów migracji edukacyjnej i umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Coraz więcej osób uczy i uczy się w językach innych niż ojczysty. Obecnie w Polsce studiuje 46 tys. studentów z zagranicy, a w innych krajach dotyczy to ponad 4 mln osób. Do 2020 r. studentów zagranicznych będzie na świecie około 7 mln. Polska wyznaczyła sobie za cel 100 tys. do 2020 r. Obecnie nasze uczelnie i instytucje rządowe intensyfikują działania, by wprowadzić jak najkorzystniejsze zmiany jakościowe związane ze zjawiskiem umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego. Także władze samorządowe dużych miast podejmują działania mające polepszyć sytuację uczniów wielokulturowych w szkołach.

Skoro nasze otoczenie w XXI wieku jest coraz bardziej zróżnicowane, musimy się uczyć, jak sobie radzić z różnorodnością. Polska jest w trakcie kształtowania się wielojęzycznej i wielokulturowej przestrzeni edukacyjnej (WWPE). W roku 2015 Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa

Wyższego ogłosiło pierwszy *Program umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego w Polsce*. W tym samym czasie dobiega końca projekt *IntlUni*, który przynosi bogaty wybór dobrych praktyk oraz jasno sformułowane rekomendacje. Ta zbieżność czasowa jest szansą na pogłębioną refleksję i zaczerpnięcie z doświadczeń innych.

Projekt *IntlUni* jest dlatego przełomowy i znaczący, że w dobie bezprecedensowego rozwoju badań problematyki umiędzynarodowienia o charakterze ilościowym przeprowadza także niezbędne badania jakościowe i to o charakterze oddolnym, tworząc swoje rekomendacje na podstawie rzeczywistych doświadczeń uczelni i nauczycieli. Bardziej niż na systematyczną typologię uczelni pod względem ich umiędzynarodowienia oraz wyczerpującą listę stojących przed nimi wyzwań *IntlUni* wskazuje na punkty odniesienia dla uczelni na drodze umiędzynarodowienia oraz na sprawdzone sposoby działania w określonym kontekście. Owe postulaty dbałości o jakość kształcenia warto przybliżyć szerszemu odbiorcy. Co ważne, wiele z tych postulatów można zastosować także na wcześniejszych etapach edukacyjnych.

Institucja, aby zapewnić wysoką jakość kształcenia na umiędzynarodowionej uczelni, powinna zadbać o stworzenie tzw. włączającej przestrzeni nauki. W tym celu uczelnia powinna zapewnić wsparcie instytucjonalne dla tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się i nauczaniu.

IntlUni jest projektem typu *Erasmus Academic Network* koordynowanym przez Aarhus University w Danii w ramach *Lifelong Learning Programme* w latach 2012-2015. Cele projektu to identyfikacja kryteriów jakości kształcenia i uczenia się w WWPE oraz opracowanie rekomendacji w zakresie zapewniania i podtrzymywania jakości kształcenia i uczenia się.

IntlUni skupia 38 uczelni partnerskich z 27 krajów Unii Europejskiej i sąsiednich. Uniwersytet Warszawski jest jedyną polską uczelnią w tym przedsięwzięciu. W projekcie uczestniczą uczelnie duże i małe, z różnych rejonów kulturowych Europy, o zróżnicowanym poziomie umiędzynarodowienia i o szerokim spektrum doświadczeń. Te uczelnie wykazują także zróżnicowane podejścia do tworzenia programów w językach obcych.

Co istotne, projekt opiera się na rzeczywistych doświadczeniach partnerów i specyficznych kontekstach edukacyjnych i kulturowo-społecznych uczelni. Gromadzi ponad 100 opisów dobrych praktyk odnoszących się do konkretnie przedstawionych sytuacji (*Illustrative Samples* publikowane na stronie internetowej projektu stanowią ich kwintesencję).

Przedmiotem rozważań *IntlUni* jest także kontekst kulturowy w sytuacji umiędzynarodowienia uczelni. Wyodrębniono cztery sfery kultury wpływające na uczelnie: kultura etniczna studentów i wykładowców, kultura lokalna, kultura dyscypliny i kultura akademicka. Oscylują one wokół kwestii kulturowych, językowych i dydaktycznych, a dotyczą sytuacji studentów zarówno na studiach krótkoterminowych, jak i tych na pełnych programach studiów.

Finalnym efektem projektu są rekomendacje (dostępne na stronie projektu w dokumencie *Recommendations*) w zakresie zapewniania jakości kształcenia i uczenia się w WWPE – na poziomie uczelni, kraju oraz Unii Europejskiej. Jako duży i innowacyjny projekt europejski *IntlUni* ma szansę wpłynąć nie tylko na procesy umiędzynarodowienia na uczelniach europejskich, ale także na politykę edukacyjną krajów członkowskich i UE jako całości.

W dokumencie *IntlUni Principles* opisane są trzy sfery środowiska uczenia się: instytucja, nauczyciel, student. Przedstawione są procesy prowadzące do realizacji efektów kształcenia i uczenia się w zakresie wszystkich możliwych dyscyplin i programów studiów.

Institucja, aby zapewnić wysoką jakość kształcenia na umiędzynarodowionej uczelni, powinna zadbać o stworzenie tzw. włączającej przestrzeni nauki. W tym celu uczelnia powinna zapewnić wsparcie instytucjonalne dla tworzenia środowiska sprzyjającego uczeniu się i nauczaniu. Konieczne jest zapewnienie językowego i kulturowego przygotowania administracji, nauczycieli i studentów. Kluczowe jest także przeszkolenie nauczycieli w zakresie dydaktyki w kontekście wielojęzycznym i wielokulturowym. Kadra administracyjna i nauczyciele powinni być również przygotowani w zakresie *coachingu* i doradztwa, by dysponować tzw. umiejętnościami miękkimi. Niezbędna jest poza tym włączająca i aktywizująca polityka językowa i kulturowa uczelni, z jasno określonym statusem *lingua franca*. Na każdym etapie należy klarownie wyjaśniać studentom z innych krajów standardy i wymagania oraz służyć pakietami informacji praktycznych. Rolą uczelni na drodze ku umiędzynarodowieniu jest zapewnienie wszystkim uczestnikom tej wymiany możliwości podnoszenia swoich umiejętności językowych i akademickich, takich jak język akademicki i specjalistyczny, techniki uczenia się – w klasie i warunkach wirtualnych i cyfrowych. Istotne jest także integrowanie studentów i kadry. Poważnym wyzwaniem uczelni jest integrowanie studentów poza zajęciami dzięki tworzeniu otwartego otoczenia dla studentów przyjeżdżających, poprzez zapewnianie przestrzeni i inicjowanie wydarzeń, by studenci mogli się spotykać, mieszkać i uczyć razem. Uczelnia powinna aspirować do roli platformy umiędzynarodowionego życia, pracy i nauki.

Tak jak uczelnia, nauczyciel akademicki jest istotnym elementem tej międzynarodowej układanki. Pracując w umiędzynarodowionym środowisku, nauczyciel powinien

Nauczyciel powinien pomagać studentom zdobywać kompetencje interkulturowe, rozwijać empatię i wiedzę o efektach różnorodności kulturowej, promować interaktywne uczenie się poprzez pracę w grupach.

aktywnie rozwijać w sobie świadomość procesów uczenia się i nauczania poprzez stworzenie warunków do refleksji nad metodami dydaktycznymi i negocjowanie ze studentami tych procesów, tak aby strategie nauczyciela były spójne ze strategiami studentów. Należy poświęcić czas i uwagę na przedyskutowanie procesów nauczania, wyraźnie i wprost komunikować standardy i wymagania wobec wszystkich studentów, omówić rolę nauczyciela, jego podejście i oczekiwania, dostosować i zindywidualizować style nauczania i zmodyfikować metody pracy (np. nauczanie w zespole nauczyciela przedmiotu i języka, uczenie się w tandemie, uczenie się nawzajem), w końcu wskazać na uwarunkowania w zakresie kultury narodowej/ lokalnej i akademickiej danej dyscypliny. Wykorzystywanie nowoczesnych technologii może być pomocne na każdym etapie takich działań.

Powszechnie wiadomo, że zróżnicowanie kulturowe i językowe stanowi wielkie wyzwanie społeczne, a właśnie nauczyciel może sprostać temu wyzwaniu. W swojej klasie może zarządzać różnorodnością jak menadżer i nadawać jej większe znaczenie. Nauczyciel powinien pomagać studentom zdobywać kompetencje interkulturowe, rozwijać ich empatię i wiedzę o efektach różnorodności kulturowej, promować interaktywne uczenie się poprzez pracę w grupach, wykorzystując różnorodność kulturową studentów jako zasób i wartość dodaną oraz otwarcie się odnosić do różnic i oczekiwań kulturowych. Istotne jest stosowanie tzw. strategii włączających i integrujących (np. nauczania wszystkich zagranicznych studentów historii i kultury oraz języka kraju goszczącego, wraz z możliwością prezentowania przez nich swoich kultur).

Tak jak nauczyciel, student w równym stopniu jest podmiotem umiędzynarodowienia. W tym procesie student może wykorzystywać świadomość różnic kulturowych i rozwijać zdolność radzenia sobie z różnorodnością językową. Student powinien mieć szansę na refleksję i wzbogacenie swojej tożsamości kulturowej poprzez uczenie się o innej kulturze i języku w grupach wzajemnego wsparcia i bezpośrednio odnoszenie się do różnic kulturowych, omawianie tych różnic (np. analizowanie zagadnienia w sposób inny od tego, który studenci zastosowaliby instynktownie dzięki własnemu kulturowo ugruntowanemu postrzeganiu), kształtowanie otwartości umysłu i rozwijanie empatii i tolerancji. Student każdego kierunku powinien mieć szansę rozwoju językowego poprzez komponent językowy włączony do programów kształcenia. Ten ostatni element wydaje się szczególnie istotny dla podniesienia ogólnych kompetencji społeczeństwa oraz wprowadzenia nowej jakości na uczelniach.

Student powinien nabywać i stosować wiedzę w różnych kontekstach. W tym celu warto propagować wspólną naukę, poszerzać treści nauczania i materiały, uświadamiać, że idee i zastosowania znane studentom z ich własnego kontekstu nie muszą być wykorzystywane w sposób oczywisty do innych kontekstów kulturowych, geograficznych czy cywilizacyjnych. Studenci wiele zyskają, kiedy będą stworzone warunki, umożliwiające im nabywanie wiedzy w środowisku wielokulturowym.

Projekt *IntlUni* zawiera szeroki repertuar dobrych praktyk z różnych kontekstów edukacyjnych i wyraźnie wskazuje, że jest wiele dróg dla uczelni w tym względzie. W gestii każdego kraju, uczelni, a nawet wydziału czy specjalności jest podjęcie strategicznej decyzji w sprawie umiędzynarodowienia. *IntlUni* oferuje bogaty empiryczny materiał do rozważań i wsparcie dla wszystkich uczestników wymiany akademickiej próbujących radzić sobie ze stale ewoluującą polską przestrzenią edukacyjną.

Strona internetowa projektu: <http://www.intluni.eu>.

dr Danuta Romaniuk

Pracownik Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się także organizacją mobilności międzynarodowej studentów i kadry oraz reprezentuje UW w projekcie *IntlUni*.



Niemiecki w Polsce

Christoph Mohr

Przed językiem niemieckim w Polsce stoją duże wyzwania: dzieci w przedszkolu uczą się najczęściej tylko angielskiego, w szkołach podstawowych i gimnazjach na niemiecki przeznaczają się z reguły coraz mniej godzin, a w liceach uczniowie wybierają często inny, z pozoru łatwiejszy język obcy. Pomimo to przyszłość języka niemieckiego jako obcego w Polsce rysuje się pozytywnie.

NIEMIECKI MA KLASĘ

W niniejszym artykule przedstawimy przyczyny naszego pozytywnego stosunku do nauki języka niemieckiego w Polsce. W drugiej części tekstu zajmiemy się zagadnieniem zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego – CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) oraz kwestią jego zastosowania w praktyce. Ten artykuł powstał także z myślą o tym, żeby dać Wam, Drodzy Nauczyciele, nową

motywację i powody do dalszej walki o swoją pasję w roku szkolnym 2015/2016.

Język z widokami na przyszłość

W polskich szkołach podstawowych od pierwszej klasy obowiązkowe jest nauczanie jednego języka obcego. Najczęściej jest to angielski. Na pytanie, dlaczego tak jest, odpowiada się: *Dzieci powinny najpierw nauczyć się porządnie angielskiego,*

zanim zaczną się uczyć innego języka, albo *Przecież tego chcą rodzice*. Dyrektorzy szkół mogliby jednak posłużyć się też ważkimi argumentami przemawiającymi za niemieckim jako pierwszym językiem obcym. Badania przeprowadzone przez Halinę Stasiak z Uniwersytetu Gdańskiego oraz Jürgena Krumma z Uniwersytetu Wiedeńskiego pokazują, że uczniowie, którzy naukę języków obcych rozpoczynają od języka o bogatej strukturze w taki sposób jak język niemiecki, na końcu nauki w szkole mają pod względem poziomu kompetencji językowych przewagę nad swoimi rówieśnikami, gdyż posługują się obydwoma językami na poziomie samodzielnego użytkownika. Uczniowie, którzy zaczęli naukę od języka angielskiego, opanowali go także na poziomie B, jednak drugi z pozoru trudniejszy język – już tylko na poziomie A, co odpowiada poziomowi początkującemu.

Wyniki badań w zakresie akwizycji języków obcych oraz badań nad mózgiem każą wspierać naukę pierwszego języka obcego jak najwcześniej. Przed rozpoczęciem okresu dojrzewania opanowanie składni i morfologii przychodzi łatwiej niż po jego zakończeniu. W chwili obecnej w Polsce nie w pełni jest jeszcze wykorzystany cenny okres między szóstym a trzynastym rokiem życia na naukę drugiego języka, który można by wprowadzić do szkół.

Przedsiębiorstwa działające w Polsce wymagają coraz częściej od osób ubiegających się o pracę znajomości dwóch języków obcych. Biorąc pod uwagę bliskie stosunki gospodarcze między Polską a Niemcami, osoby z dobrą znajomością języka niemieckiego mają na rynku pracy z pewnością istotną przewagę. Niemiecki jest także drugim najważniejszym językiem nauki. Niemcy zajmują trzecie miejsce w świecie, jeśli chodzi o wkład w badania naukowe i ich rozwój, oraz przyznają zagranicznym naukowcom stypendia na prowadzenie badań. Niemieckie uniwersytety prowadzą szeroko zakrojone programy wymiany dla studentów i są, w porównaniu z innymi zagranicznymi uczelniami, o wiele bardziej atrakcyjne pod względem kosztów studiowania.

Bogata oferta dla nauczycieli niemieckiego

Kolejnym powodem, aby z optymizmem patrzeć na przyszłość języka niemieckiego jako przedmiotu szkolnego w Polsce, jest sieć ekspertów programu DELFORT (<http://www.goethe.de/delfort/polen>). Dzięki współpracy Goethe-Institut z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji (ORE) DELFORT oferuje systematyczne i efektywne szkolenia nauczycieli niemieckiego

w całym kraju. Doskonalenie zawodowe powinno się odbywać w sposób ciągły przez cały czas trwania aktywności zawodowej wychowawców i nauczycieli, powinno być podejmowane także z ich własnej inicjatywy.

Szkolenia poruszają aktualne tematy będące przedmiotem dyskusji toczących się w zakresie nauczania języka niemieckiego. Podejmują także typowe kwestie związane z prowadzeniem lekcji języka niemieckiego. W 2015 r. odbyły się m.in. szkolenia: *Film krótkometrażowy na lekcji języka niemieckiego*, *Gramatyka inaczej*, *Kształtujemy przestrzeń lekcyjną* czy też *Mówienie, śpiew, zabawa – warsztaty robienia lalek dla przedszkola i szkoły podstawowej*. Ponownie pojawią się w programie na ten rok *Realioznawstwo* i *Boże Narodzenie w nauczaniu uczesnoszkolnym*. Jako uzupełnienie odbywających się w całej Polsce seminariów dla nauczycieli języka niemieckiego placówki Goethe-Institut w Warszawie i Krakowie zorganizowały w tym roku w Gdańsku i w Niwkach k. Opola jedynotygodniowe letnie akademie, w ramach których odbywały się wykłady i seminaria dotyczące nauczania języka niemieckiego.

Solidni partnerzy

Polska i Niemcy to kraje ściśle ze sobą powiązane gospodarczo, społecznie i kulturalnie, co znajduje swoje odzwierciedlenie w dużej liczbie niemieckich oraz polsko-niemieckich instytucji działających w Polsce. W żadnym innym kraju świata językiem niemieckim nie zajmuje się tyle osób co w Polsce – w sumie ok. 2,3 mln uczniów oraz dorosłych uczy się tu języka swoich zachodnich sąsiadów. Liczba niemieckich instytucji w Polsce jest większa niż w wielu innych krajach. Goethe-Institut reprezentowany jest aż przez dwie placówki – w Krakowie i w Warszawie, w 96 polskich szkołach można przystąpić do egzaminu *Deutsches Sprachdiplom*, a kolejne dziewięć szkół w Polsce znajduje się pod opieką Goethe-Institut w ramach liczącej 1700 szkół sieci PASCH (<https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/eng/pas.html>). Ponadto w Polsce działają liczne organizacje zajmujące się kulturą i językiem niemieckim jak np.: Niemiecka Centrala Wymiany Akademickiej (DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst), Niemiecka Centrala Szkolnictwa Zagranicznego (ZfA – Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej (Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit), która na przestrzeni 20 lat sfinansowała prawie 15 tys. projektów, oraz Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (Deutsch-Polnisches

Jugendwerk), która przez wspieranie różnych form spotkań młodzieży przyczynia się do kontaktów między młodymi ludźmi z Niemiec i Polski. Od momentu swojego powstania w 1991 r. Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży udzieliła wsparcia projektom, w których wzięło udział ponad 2,5 mln uczestników.

Innowacyjne projekty

Od 25 lat Goethe-Institut w Polsce wykonuje pożyteczną pracę na rzecz języka niemieckiego jako przedmiotu szkolnego i ma w swojej ofercie projekty oraz materiały, które zyskały także uznanie w innych krajach i wspierają naukę języka niemieckiego od przedszkola aż po kształcenie dorosłych. Niemiecki jako język obcy w Polsce to także ciągle nowe i różnorodne projekty, które poruszają tematy społecznie ważne i wykraczają poza nauczanie języka obcego, traktując język jako środek do osiągnięcia określonego celu. Poniżej krótki przegląd niektórych z nich.

Deutsch hat Klasse/Niemiecki ma klasę. Klasa to miejsce, które najmniej się zmieniło w ostatnich dziesięcioleciach. Uczniowie i nauczyciele spędzają tam większą część dnia. To miejsce nauki i codziennego życia, tam nawiązuje się przyjaźnie, toczą się spory, dyskusje, podejmowane są decyzje itd. I właśnie dlatego, że klasa to o wiele więcej niż tylko miejsce przekazywania wiedzy, Goethe-Institut w Warszawie zainicjował projekt *Deutsch hat Klasse/Niemiecki ma klasę*, w ramach którego powstał poradnik aranżacji pomieszczeń do nauki języka niemieckiego udostępniony bezpłatnie nauczycielom, dyrektorom i wszystkim zainteresowanym pod adresem <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/eng/dhk.html>.

Projekty Goethe-Institut dotyczące energii oraz środowiska naturalnego (<https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/eng/ene.html>) mają na celu wzbudzenie zainteresowania uczniów aktualnymi tematami społecznymi i tymi związanymi z ekologią. Uczniowie zajmują się takimi zagadnieniami, jak odnawialne źródła energii i zmiany klimatyczne, które są istotne nie tylko dla Niemiec, ale także dla Polski i dotyczą bezpośrednio naszej codzienności. Przez zastosowanie metody CLIL projekt nie tylko zwiększa motywację uczniów do nauki języków obcych, ale również daje im okazję do zdobycia nowych umiejętności, które przygotowują ich do przyszłego życia zawodowego. Te projekty mają za zadanie uświadomienie młodzieży na tematy polityki energetycznej, ekologii i ochrony środowiska oraz lokalnych zbiorników wodnych. Uczniowie poznają polsko-niemieckie

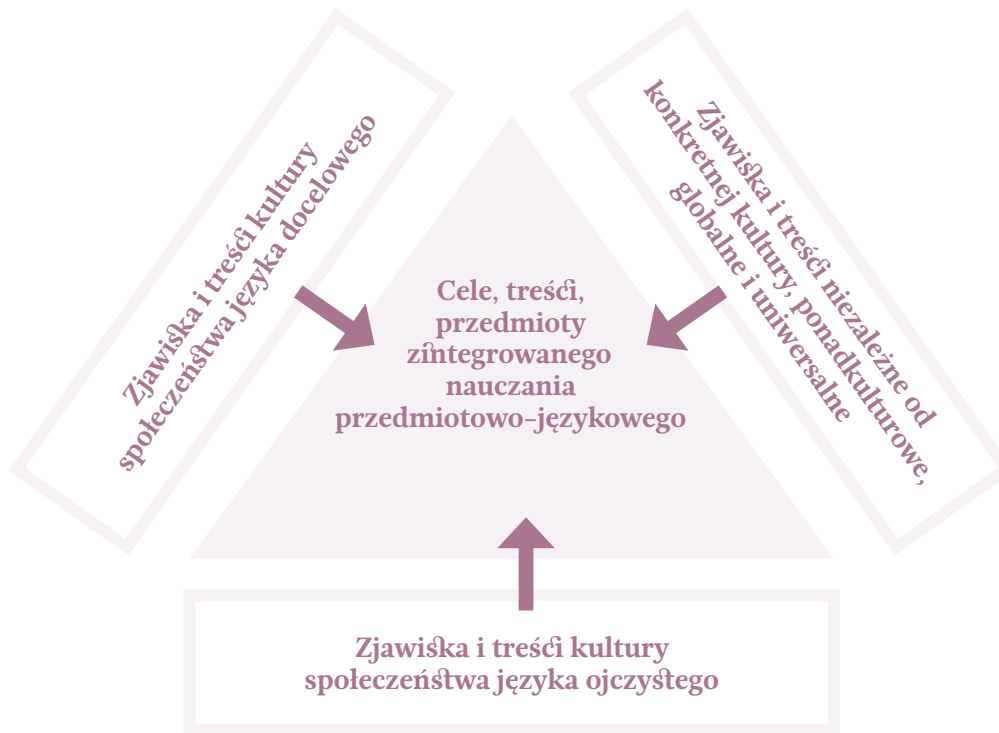
rozwiązania w tym zakresie. Dzięki współpracy z młodymi naukowcami wspierany jest rozwój umiejętności praktycznych.

Deutsch mit Socke – współpraca między Westdeutscher Rundfunk (WDR) a Goethe-Institut, w ramach której powstanie 13 krótkich filmów na temat nauki języka niemieckiego w szkole podstawowej i przedszkolu. Na początku 2016 r. zostaną opublikowane odpowiednie materiały dydaktyczne do zastosowania na lekcjach.

Jugend debattiert international – *Jugend debattiert* (<https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/ver/jdi.html>) to konkurs dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych z Europy Środkowo-Wschodniej, którzy uczą się języka niemieckiego. W ramach projektu młodzież uczy się podczas zajęć lekcyjnych, jak debatować w języku niemieckim, i doskonali tę umiejętność. Dla nauczycieli oferowane jest szkolenie, a finaliści biorą udział w intensywnym treningu retorycznym. *Jugend debattiert international* daje radość z debatowania na ważne tematy, motywuje do nauki niemieckiego, umożliwia urozmaicenie lekcji oraz przyczynia się do edukacji politycznej młodych obywateli.

UniCLiLiG – projekt prowadzony w ramach kooperacji między Goethe-Institut w Warszawie a Politechniką Poznańską i Uniwersytetem Ekonomicznym w Poznaniu. Jego głównym założeniem była współpraca wykładowców uczących w danej szkole wyższej języka niemieckiego i wykładowców innych przedmiotów kierunkowych. Zrealizowali oni bilingwalne projekty z zakresu robotyki i automatyzacji. Poziom projektu był tak wysoki, że *UniCLiLiG* został wyróżniony w 2015 r. *Europejskim znakiem innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych (European Language Label)*.

Wspólne dla wielu z opisanych powyżej projektów jest założenie, że niemiecki jako język obcy to jedynie jeden z wielu komponentów podejmowanych działań edukacyjnych i środek do zdobywania innych umiejętności i kompetencji w ramach *zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego*. To założenie realizowane jest w formie zajęć lekcyjnych. Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe jest koncepcją z zakresu dydaktyki języków obcych, która stawia na równi treści kształcenia i język, przyswajane w sposób zintegrowany i traktowane jako całość. CLIL odnosi się zarówno do nauki przedmiotu, jak i do nauki języka (obcego). W czerwcu 2015 r. w Opolu w ramach konferencji na temat CLIL zostały opracowane przez Bettinę Deutsch (FU Berlin) i Christinę Brüning (PH Freiburg) cechy przeprowadzania dobrych lekcji



Schemat 1. Bilingwalny trójkąt wg W. Halleta (1998) The Bilingual Triangle. W: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, H. 2, 115-127.

CLIL. Poniżej prezentujemy wybrane cechy zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego:

- główną rolę odgrywają treści przekazywane w ramach przedmiotu niejęzykowego;
- tematami i treściami danego przedmiotu uczniowie zajmują się zarówno z perspektywy własnego kraju, jak i z perspektywy kraju, w którego języku odbywają się lekcje, dzięki czemu uczniowie rozwijają kompetencje międzykulturowe;
- dobra dydaktyka zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego to więcej niż tylko połączenie dwóch dydaktyk (języka i danego przedmiotu): to odrębny model dydaktyki;
- praca z autentycznymi materiałami;
- autentyczne zastosowanie języka obcego w rozszerzonym i aktualnym kontekście z naciskiem na kompetencję komunikacyjną;
- podejście zorientowane na procesy i działanie ułatwia zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe;
- zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe odbywa się w więcej niż tylko jednym języku: terminologia fachowa powinna być używana w obydwu językach, ale zawsze zgodnie z zasadą funkcjonalnego różnicowania

języka (np. na lekcji historii: polskie źródła – po polsku, niemieckie – po niemiecku).

Zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe to nie tylko nauczanie chemii, biologii czy innego przedmiotu po niemiecku. Zgodnie z zasadami CLIL dobrze przeprowadzone zajęcia prezentują zjawiska i treści charakterystyczne dla kultury i społeczeństwa języka docelowego, ojczystego oraz niezależne od konkretnej kultury, ponadkulturowe, globalne i uniwersalne (por. Schemat 1).

Biorąc pod uwagę to wszystko, co Polska ma do zaoferowania w zakresie nauczania niemieckiej kultury i języka niemieckiego, trzeba stwierdzić, że nauczyciele, szkoły, rodzice i uczniowie mają do dyspozycji ogromną paletę możliwości. Decydującą rolę jednak odgrywacie Wy, Drodzy Nauczyciele. Mam nadzieję, że niniejszy artykuł pokazał Wam, że nie jesteście sami i możecie liczyć na wszechstronne wsparcie. Działajmy razem!

Christoph Mohr

Pracownik Goethe-Institut w Warszawie. Zajmuje się zagadnieniami wczesnego nauczania języka niemieckiego.



O aranżacji przestrzeni do nauki, czyli *Niemiecki ma klasę!*

Ewa Dorota Ostaszewska

Niemiecki ma klasę/Deutsch hat Klasse – to nowy projekt Goethe-Institut, którego kluczowym elementem jest konkurs na aranżację sali do nauki języka niemieckiego. Faza pilotażowa konkursu przeprowadzona w pierwszym półroczu 2015 r. pokazała, że projekt się cieszy ogromnym zainteresowaniem, a realizacja zadania konkursowego polegającego na nowej aranżacji pracowni, w której gimnazjaliści uczą się języka niemieckiego, przyniosła zaskakujące rezultaty. Niemiecki ma ponad 50 nowych klas, w których urzędzeniu brało udział ponad 900 uczniów. W działania zaangażowali się nie tylko uczniowie i nauczyciele, ale także ich rodzice, przyjaciele, rodzeństwo. Wsparcia zespołom konkursowym udzielili dyrektorzy szkół, rady rodziców, czasem burmistrzowie, a nawet lokalne firmy. W lipcu 2015 r. projekt uzyskał honorowy patronat Ministra Edukacji Narodowej.

W polskich szkołach od lat podejmuje się szereg działań, aby nauka języków obcych stała się naprawdę efektywna. Tymczasem *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych* przeprowadzone przez ESLC w roku 2011 wskazuje, że ok. 40 proc. gimnazjalistów osiąga z języka niemieckiego poziom A1, a tyle samo uczniów nie osiąga tego poziomu w ogóle. Z całą pewnością ten wynik jest rezultatem wielu czynników. Istotną przyczyną jest liczba godzin przeznaczanych w szkołach gimnazjalnych na naukę tego języka jako drugiego obcego. Wyniki z języka angielskiego, którego gimnazjaliści uczą się już od szkoły podstawowej w znacznie większym wymiarze godzin, nie są zdecydowanie lepsze. Zaledwie ponad połowa badanych uczniów osiągnęła rezultaty w zakresie języka angielskiego na poziomie A1 albo niższym. W tej sytuacji warto się zastanowić, co można zmienić w szkolnej nauce języków, jaki potencjał nie został jeszcze wykorzystany. Jedną ze spraw jest aranżacja sali lekcyjnej, w której odbywają się zajęcia z języków obcych.

W Niemczech toczy się w ostatnim okresie ożywiona dyskusja na temat sposobu kształtowania dobrej przestrzeni do nauki i nauczania. Uwagę temu zagadnieniu poświęcają media – w tym kluczowe czasopisma dla nauczycieli (*Pädagogik* nr 9-12, 2014). Ta dyskusja dotyczy zarówno budowy nowych szkół, jak i dostosowania istniejących budynków do aktualnych potrzeb. Uczniowie i nauczyciele spędzają coraz więcej czasu w szkole i nie może być ona wyłącznie miejscem do nauki i nauczania, ale także miejscem *do życia*, czyli przestrzenią kontaktów społecznych i interakcji. Przestrzeń, w której żyjemy, ma znaczący wpływ na zachowania i samopoczucie, a zatem także na gotowość do nauki i efekty uczenia się i nauczania. Innym powodem zmian jest dostosowywanie szkół i sal lekcyjnych do potrzeb współczesnej dydaktyki, w tym technik przyjaznych mózgowi.

Dobra organizacja takiej przestrzeni wymaga przede wszystkim refleksji nad ogólnymi warunkami panującymi w klasie: czy jest wystarczająco dużo powietrza i światła, jaki jest poziom hałasu. Czy sala lekcyjna stwa-

rza warunki do interakcji, skoro uczenie się jest procesem społecznym? Czy może pełnić funkcję „trzeciego pedagoga”, czy stwarza okazję do stosowania ukrytych programów dydaktycznych?

Sala lekcyjna do nauki języków obcych

Nauka języka obcego różni się od nauki innych przedmiotów, gdyż jest nauką komunikacji. Procesy komunikacyjne są środkiem i celem samym w sobie. Dla nauczycieli języków obcych jest szczególnie ważne, aby sala lekcyjna umożliwiała komunikację i do niej zachęcała. Aranżacja pomieszczenia i ustawienie ławek są więc elementem zasadniczym. Istotne są relacje między uczniami oraz między uczniami a nauczycielem. Integracja klasy i tworzenie szeroko rozumianej atmosfery współpracy i współdziałania wpływa korzystnie na gotowość do interakcji. Do komunikacji zachęcać może kolorystyka ścian i atmosfera oddziałująca na samopoczucie uczniów i nauczyciela. Psychologia barw może się okazać pomocna przy wyborze kolorów. Komfort psychiczny w sali lekcyjnej odgrywa ważną rolę przy wyrażaniu myśli i poglądów, podobnie jak odpowiedni stosunek nauczyciela i uczniów do popełnianych błędów. Sala lekcyjna dla uczniów w wieku gimnazjalnym powinna także stwarzać warunki do wprowadzania różnorodnych form nauki i przeciwdziałania nudzie, gdyż – jak wynika z badań – uczniowie w tym wieku nudzą się przez ok. 30 proc. czasu spędzanego w szkole (Larson, Richards 1991). Kolejnym ważnym aspektem w aranżacji sali do nauki języka obcego (często niedocenianym) jest odpowiednie zagospodarowanie powierzchni ścian, dające możliwość wizualizacji treści nauczania, utrwalania ich czy wreszcie prezentowania treści kulturowych związanych z nauczaniem językiem. Biorąc pod uwagę fakt, że nauka języka przebiega również niejawnie, ignorowanie wykorzystania powierzchni ścian do celów dydaktycznych i traktowanie ich wyłącznie jako dekoracji sali jest poważnym zaniedbaniem.

Cele projektu *Niemiecki ma klasę*

Z tego krótkiego opisu wynika, że zagadnienie aranżacji sali lekcyjnej do nauki języka obcego wymaga więcej uwagi, niż poświęca mu się obecnie w większości szkół ponadpodstawowych. Z całą pewnością stanowi nie w pełni wykorzystany potencjał dydaktyczny. Projekt *Niemiecki ma klasę/Deutsch hat Klasse* stawia sobie za cel uwrażliwienie nauczycieli, uczniów, władz szkolnych i rodziców na wagę tego

zagadnienia, zawiera wskazówki, jak przeprowadzić korzystne zmiany, zachęca uczniów oraz nauczycieli do działania. Tak jak inne projekty Goethe-Institut, i ten nie ogranicza się do aspektów związanych z nauką języka. W projekcie *Niemiecki ma klasę/Deutsch hat Klasse* jest to także uczestniczenie w życiu szkoły, w tym rozwijanie umiejętności współdziałania. Projektowi towarzyszą hasła: współpraca, współdecydowanie, współodpowiedzialność.

Komponenty projektu

W ramach projektu odbywają się konferencje, warsztaty i seminaria. Dla zainteresowanych przygotowany został poradnik aranżacji sali do nauki języka niemieckiego dostępny na stronie internetowej projektu. W opracowaniu są poradniki dotyczące przygotowania pomocy dydaktycznych w formie plakatów i partycypacji szkolnej, a także gra edukacyjna dla młodzieży. W ramach projektu *Niemiecki ma klasę* odbywa się konkurs dla gimnazjów, którego celem jest realizacja proponowanych w praktyce szkolnej treści. Koncepcja projektu oparta jest na aktualnej wiedzy z dziedzin, których dotyczy projekt i na współpracy z naukowcami z różnych dziedzin: pedagogami, metodykami języka niemieckiego, architektami wnętrz. Opiekunem naukowym projektu jest dr hab. Przemysław Gębał, partnerem – Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie.

Zadanie konkursowe

Klasa ucząca się języka niemieckiego wraz z nauczycielem ma za zadanie wspólnie dokonać takich zmian w aranżacji sali lekcyjnej, aby pomieszczenie stymulowało do nauki i nauczania tego przedmiotu. Zadaniem zespołu jest także dokumentowanie procesu dokonywanych zmian. Mają być one przeprowadzone za zgodą dyrektora szkoły przy wsparciu nauczycieli innych przedmiotów, rodziców i środowiska. Jury ocenia nie tylko zakres wprowadzonych zmian, ale także proces ich wprowadzania.

Sposób na realizację

Kluczem do wprowadzenia zmian jest partycypacja uczniów i nauczycieli w życiu szkoły. To nie sami nauczyciele lub dyrektorzy szkół powinni decydować o kształtowaniu przestrzeni szkolnej, lecz wszyscy, którzy spędzają czas w szkole. Partycypacja uczniów w życiu szkoły doskonale się sprawdza w sytuacji, gdy podejmują oni działania, których sens nie budzi

ich wątpliwości. Możliwość współdecydowania o aranżacji klasy i realizacji wypracowanych, ale uzgodnionych koncepcji okazała się w pilotażowej edycji konkursu czynnikiem decydującym o niezwykle zaangażowaniu zespołów konkursowych i odniesionym sukcesie.

Inauguracja projektu i faza pilotażowa konkursu

Jesienią 2014 r. odbyła się w Warszawie konferencja *Kształtowanie przyjaznej przestrzeni do nauki drogą do sukcesu* z udziałem 13 prelegentów z Niemiec, Polski i Finlandii, którą Goethe-Institut zainaugurował projekt. Wzięli w niej udział pedagodzy, psycholodzy, specjaliści w zakresie badań nad mózgiem, architektki i eksperci z dziedziny partycypacji społecznej oraz przedstawiciele instytucji zajmujących się edukacją. Uczestnicy konferencji byli zgodni, że aranżowanie przestrzeni do nauki stanowi niewykorzystany potencjał dydaktyczny i warte jest szczególnej uwagi. W styczniu 2015 r. rozpisany został konkurs na aranżację sali lekcyjnej, a nauczycielom biorącym w nim udział zaproponowano pierwsze warsztaty i seminaria. Zespoły konkursowe miały zaledwie trzy miesiące na realizację zadania. Ostatecznie nadeszło 47 dokumentacji, choć nowych sal lekcyjnych powstało dużo więcej. Wybór 10 finalistów był niezwykle trudny, gdyż spora część zespołów konkursowych dokonała o wiele znaczniejszych zmian niż oczekiwane w zadaniu konkursowym. Przedstawiciele jury odwiedzili wybrane szkoły, odbyli rozmowy z zespołami konkursowymi i dyrektorami szkół i na tej podstawie wyłoniono zwycięzców. Wszystkie zespoły biorące udział w konkursie otrzymały listy z informacją zwrotną na temat podjętych działań. Listy otrzymali także dyrektorzy szkół. Dla wszystkich uczestników konkursu przygotowane zostały dyplomy, a zwycięzcom wręczył nagrody ambasador Niemiec Rolf Nickel.

Jakie zmiany udało się wprowadzić?

We wszystkich szkołach biorących udział w konkursie pomyślano o nowej aranżacji i zmianie atmosfery klas. Sale stały się bardziej przyjazne, kolorowe, często całkowicie inne niż pozostałe klasy w szkole. Nawet w najbardziej „sterylnych” pod względem wystroju szkołach zorganizowano miejsce do prezentowania prac uczniów, nowego słownictwa lub zagadnień gramatycznych. Wszędzie zdjęto stare plakaty i zastąpiono je nowymi, wykonanymi przez uczniów, odnoszącymi się do

Dla nauczycieli języków obcych jest szczególnie ważne, aby sala lekcyjna umożliwiała komunikację i do niej zachęcała. Aranżacja pomieszczenia i ustawienie ławek są więc elementem zasadniczym.

aktualnych treści nauczania, do życia klasy i poszczególnych uczniów. Na ścianach pojawiły się dekoracje nawiązujące do kultury Niemiec. Po każdej z sal już na pierwszy rzut oka widać, że odbywają się tu lekcje języka niemieckiego, a uczniowie przekraczający ich próg zachęceni są do nauki i komunikacji.

W większości szkół zmiany wykraczają poza zadanie konkursowe. W wielu klasach uczniowie, rodzice lub pracownicy szkoły pomalowali ściany zgodnie z nowymi projektami, a nawet całkowicie odnowili wnętrza. Dyrektorzy akceptowali często odważne pomysły uczniów, pozwalając im na daleko idącą kreatywność. Nieoczekiwanym efektem konkursu są sale lekcyjne, w których pojawiły się nowoczesne meble, a nawet sprzęt multimedialny. Często dyrektorzy szkół, widząc dokonane już zmiany i zaangażowanie zespołów, przeznaczali dodatkowe środki z budżetu na wyposażenie klasy. Biorąca udział w konkursie klasa z Zespołu Szkół w Chałupkach zaangażowała poza nauczycielami innych przedmiotów i rodzicami: radę rodziców, radę gminy, burmistrza i lokalne firmy, w efekcie czego udało się wykonać całkowity remont sali i nową aranżację, zgodnie z projektem uczniów. Podobne remonty przeprowadzono w wielu miejscach – czasami jedynymi wykonawcami byli uczniowie. W klasach nowymi elementami stały się miejsca z fotelem lub sofą, kąciki do czytania, a uczniowie z Gimnazjum w Ropicy Polskiej zebrali pieniądze za własnoręcznie przygotowane zapiekanki i ciasta i zakupili za nie huśtawkę do klasy!

Czy sala lekcyjna stwarza warunki do interakcji, skoro uczenie się jest procesem społecznym? Czy może pełnić funkcję „trzeciego pedagoga”, czy stwarza okazję do stosowania ukrytych programów dydaktycznych?

Ewaluacja konkursu

Niewątpliwym sukcesem konkursu jest to, że dyrektorzy szkół dostrzegli znaczenie sali lekcyjnej dla przedmiotu, który często jako drugi język nie mógł liczyć na stałe miejsce w przestrzeni szkolnej i własną salę. Rodzaj zmian wprowadzonych w klasach świadczy o tym, że nauczyciele i uczniowie położyli nacisk na polepszenie atmosfery, dostosowanie sali lekcyjnej do potrzeb komunikacji oraz na zagospodarowanie ścian. Idea partycypacji w życiu szkoły była realizowana we wszystkich szkołach, choć w różnym zakresie. Warto zauważyć, że prace związane z konkursem pozwoliły wielu uczniom wykazać się umiejętnościami nieznanymi dotychczas w szkole, podnieść swoją samoocenę i pozycję wśród rówieśników. Szczególnie widoczne to było u uczniów z klas integracyjnych.

Ewaluacja fazy pilotażowej konkursu pokazuje, że większość nauczycieli zdecydowała się na udział w konkursie, aby zwiększyć motywację uczniów i poprawić wizerunek przedmiotu w szkole. Czy to się udało? Ponad połowa nauczycieli zauważyła taki efekt. Wszyscy ankietowani nauczyciele dostrzegają lepszy stosunek dyrekcji szkoły do przedmiotu i nauczycieli języka niemieckiego, wszyscy pedagodzy spotkali się też z uznaniem i wyróżnieniem na różnych forach.

A co sądzą o efektach konkursu uczniowie? Ponad 70 proc. uczniów, którzy wzięli udział w badaniu, deklaruje, że dzięki projektowi mają lepszy stosunek do przedmiotu. Na pytanie o wpływ wspólnej pracy na relacje między uczniami aż 75 proc. z nich uważa, że są bardziej zgraną grupą – udział w konkursie poprawił relacje

między nimi. W otwartych komentarzach wielu uczniów zauważa, że poszerzyli znajomość języka. Poniżej kilka odpowiedzi uczniów na pytanie, co dał im udział w projekcie poza nauką języka:

- *poprawę umiejętności pracy w grupie, radzenia sobie z problemami wynikającymi z innej wizji koleżanek i kolegów, przeświadczenie, że nie należy stać w miejscu, ale ciągle się rozwijać;*
- *zachęcił mnie do działania i dokonywania zmian w szkole;*
- *radość z możliwości zmienienia czegoś w klasie.*

Na koniec warto zacytować także kilka refleksji nauczycieli:

- *Myszę, że ten projekt dostarczył nam bardzo dużo przyjemności i zadowolenia podczas aranżacji sali. Uważam, że konkurs stał się bodźcem do działań, które wcześniej były w naszym mniemaniu nieosiągalne. Niezależnie od konkursu działamy już dalej.*
- *Było bardzo dużo pracy, ale wchodząc do klasy, stwierdzam, iż się opłaciło.*
- *Dla mnie było to ciekawe doświadczenie, dla uczniów też, cieszę się, że powstał ten konkurs, dzięki niemu pokazaliśmy innym uczniom, że i z języka niemieckiego można zrobić coś bardzo interesującego.*

Nowa edycja konkursu

We wrześniu 2015 r. rusza nowa edycja konkursu. Tym razem zespoły będą miały więcej czasu na realizację zadania konkursowego. Udział w rywalizacji może być całorocznym projektem klasy. Projekt adresowany jest do uczniów gimnazjów oraz ich nauczycieli, a towarzyszyć mu będą organizowane w różnych częściach kraju seminaria i warsztaty dla nauczycieli i uczniów biorących udział w konkursie. Laureatów poznamy pod koniec maja 2016 r. Mamy nadzieję, że w kolejnych szkołach będzie można powiedzieć, że *Niemiecki ma klasę*.

Bibliografia

Larson, R. W., Richards, M. H. (1991) Boredom In the Middle School Years: Blaming Schools Versus Blaming Students. W: *American Journal of Education*, nr 99.

Ewa Dorota Ostaszewska

Absolwentka Instytutu Germanistyki i studiów podyplomowych w zakresie metodyki nauczania języków obcych na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Wieloletni nauczyciel akademicki i nauczyciel języka niemieckiego w Goethe-Institut. Od roku 2000 koordynator projektów edukacyjnych w Goethe-Institut w Warszawie. Obecnie kieruje projektem *Niemiecki ma klasę/Deutsch hat Klasse*.

EUROPEAN 'læŋgwidz LABEL

2015

PODZIEL SIĘ PASJĄ DO JĘZYKA!



European Language Label

European Language Label to europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych przyznawany instytucjom, zajmującym się kształceniem językowym za osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne.

Zapraszamy do lektury specjalnego dodatku do czasopisma „Języki Obce w Szkole” poświęconego projektom nagrodzonym w 14. edycji konkursu European Language Label w Polsce. Celem opracowania jest przedstawienie najbardziej twórczych inicjatyw językowych i pokazanie tego, co najlepiej służyło rozbudzaniu wyobraźni i wiedzy lingwistycznej ich uczestników.

W tegorocznej edycji konkursu jury przyznało jedenaście nagród oraz jeden certyfikat honorowy. Projekty dotyczyły nauczania różnych języków obcych: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, ale także polskiego jako obcego oraz języka migowego. Wiele projektów miało charakter wielojęzyczny i łączyło naukę różnych języków – zarówno tych najczęściej nauczanych w polskich szkołach, jak i bardziej egzotycznych.(..)

Nagrodę honorową otrzymał projekt „Egzaminy certyfikacyjne z języka polskiego jako obcego na poziomach B1, B2 i C2” realizowany przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego i Zespół Autorów Zadań i Egzaminatorów. Jest to inicjatyw, realizowana od 15 lat przez najwybitniejszych specjalistów nauczania języka polskiego w naszym kraju. Przyznając nagrodę honorową jury konkursowe z jednej strony starało się docenić ogromny wysiłek intelektualny i zaangażowanie twórców projektu w opracowanie i przeprowadzanie egzaminów certyfikowanych dla języka polskiego jako obcego a jednocześnie wpływ tych egzaminów na wzrost znaczenia języka i kultury polskiej na świecie.

/FRAGMENT WSTĘPU DO PUBLIKACJI/



Publikacja jest dostępna na stronie www.ell.org.pl i www.jows.pl

Szczegółowe informacje o kolejnej edycji konkursu European Language Label będą dostępne na początku 2016 roku na stronie internetowej konkursu: www.ell.org.pl. Zapraszamy do udziału!



Dwugłos na temat skuteczności nauczania języków obcych w szkołach publicznych

Grzegorz Śpiewak, Marcin Zaród

Na początek krótkie wyjaśnienie genezy tego artykułu. W maju 2015 r. stowarzyszenie PASE (Polish Association for Standards in English) zorganizowało w Warszawie kongres języków obcych. W jego trakcie odbyła się burzliwa debata pod hasłem: *Czy w polskiej szkole publicznej można nauczyć się języka obcego?*

Jak można się było spodziewać, to hasło wywołało znaczne zainteresowanie uczestników kongresu. Debacie przysłuchiwało się ponad 200 nauczycieli, lektorów, metodyków, właścicieli szkół językowych i innych osób związanych z edukacją językową. Oprócz wystąpień panelistów doszło do szeregu spontanicznych wypowiedzi osób

z audytorium. Redakcja JOwS zaproponowała przeniesienie rozpoczętej podczas konferencji dyskusji na łamy czasopisma. Zaprosiliśmy do podzielenia się swoimi spostrzeżeniami na temat stanu polskiej edukacji językowej dwóch uczestników panelu: dra Grzegorza Śpiewaka oraz Marcina Zaróda, którzy poniżej prezentują swoje odpowiedzi na tytułowe pytanie debaty.



Języki (wciąż...) obce!

Grzegorz Śpiewak

Zostałem zaproszony przez redakcję JOwS do napisania niniejszego artykułu w rezultacie mojego udziału – jako jednego z panelistów – w niedawnej debacie zorganizowanej przez stowarzyszenie PASE. Zanim jednak przedstawię swoje zdanie, wypada przypomnieć, skąd w ogóle pomysł, by tego rodzaju kontrowersyjne pytanie – bynajmniej nie retoryczne, jak się okaże za chwilę – postawić w obecności osób, które przynajmniej w części są odpowiedzialne za efektywność dydaktyki językowej.

Stowarzyszeniu PASE zdecydowanie chodziło o coś więcej niż tylko o zapewnienie dużej frekwencji w czasie debaty poprzez odpowiednio „zaczepny” temat. Impulsem do postawienia pytania o skuteczność nauczania języków obcych w szkole publicznej były dwa projekty badawcze dotyczące uczniów kończących III etap edukacji, a tym samym obowiązkową naukę w polskiej szkole. Wynik pierwszego z tych badań – *European Survey on Language*

Competences (ESLC 2011) – jest dość zawstydzający dla polskich gimnazjalistów, a zatem pośrednio także dla ich nauczycieli języków obcych i tym samym dla całego systemu nauczania w szkole publicznej. Wynik drugiego projektu – według opublikowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) oficjalnego sprawozdania z wyników egzaminu gimnazjalnego 2014¹ – jest co najmniej zaskakujący właśnie jeśli chodzi o języki obce i jako taki domaga się pilnej refleksji i interpretacji. Majowa debata miała na celu pobudzenie tego rodzaju krytycznej refleksji w środowisku „językowców” i stanowić wstęp do szerszej dyskusji publicznej. Moja wypowiedź w trakcie debaty była w znaczącej części subiektywnym komentarzem do tych dwóch ważnych badań, zaczę więc od przypomnienia kluczowych faktów i danych.

W badaniu ESLC polscy gimnazjaliści uplasowali się na końcowych pozycjach wśród swoich rówieśników z pozostałych 13 krajów, a co najbardziej zasmucające: ponad jedna czwarta badanych nie osiągnęła nawet najniższego mierzalnego poziomu kompetencji językowej, czyli A1 w skali ESOKJ, jeśli chodzi o umiejętności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego i tworzenie wypowiedzi pisemnych. Właśnie te trzy kluczowe umiejętności były przedmiotem badania ESLC. A co z umiejętnością mówienia w języku obcym? – można by zapytać. Tym bardziej że w powszechnym odbiorze *znać język obcy* oznacza przede wszystkim *porozumiewać się nim w mowie* (standardowe pytanie o znajomość języka angielskiego to: *Do you speak English?* – nie: *read, listen czy write*). Ten fakt bardzo mocno podkreślaliśmy w trakcie majowej debaty, zwłaszcza że – jak wiemy – nawet w zreformowanej polskiej szkole pomiar sprawności mówienia w języku obcym pojawia się dopiero na egzaminie dojrzałości². Badanie ESLC sprawności mówienia również nie obejmowało, ale Polska jako jedyny spośród badanych 14 krajów takiej analizy się doczekała dzięki Instytutowi Badań Edukacyjnych, który w 2011 r. przeprowadził *Badanie umiejętności mówienia* (BUM) na podgrupie gimnazjalistów objętych głównym badaniem ESLC. Jego wyniki są równie przygnębiające. Największa grupa (41 proc.) została przypisana do poziomu A1, a zatem – jak piszą autorzy raportu (Chandler i Ellis 2014) – do poziomu *poniżej obecnie oczekiwanego od absolwentów gimnazjum, który obowiązująca podstawa programowa*

określa jako A2/A2+ (Chandler i Ellis 2014:3). Poziom oczekiwań osiągnął jedynie co trzeci uczeń, zaś co czwarty *wypowiadał się na poziomie odpowiadającym poziomom B1 lub B2, a więc poziomom wykraczającym poza wymagania podstawy programowej* (tamże). W tym miejscu rodzi się natychmiast pytanie o te 25 proc. uczniów, którzy uplasowali się powyżej oczekiwań: skąd u nich ten sukces? Pośrednią odpowiedź przynosi raport CKE na temat wyników egzaminów gimnazjalnych 2014, na który powoływano się w czasie debaty, z racji tego, że nie znane były jeszcze tegoroczne wyniki egzaminu gimnazjalnego z języka obcego. Nawet pobieżny rzut oka na krzywe wyników egzaminu na poziomie podstawowym i rozszerzonym zarówno w roku 2014 jak i 2015, pokazuje, że języki obce wypadły zupełnie inaczej niż pozostałe przedmioty, gdzie mamy normalny rozkład wyników. Tymczasem w przypadku zarówno angielskiego jak i, w przybliżeniu, niemieckiego (drugi najczęściej nauczany a tym samym zdawany język obcy w polskim gimnazjum) wyniki w ogóle nie przypominają standardowej krzywej Gaussa; wykres ma raczej kształt siodła z charakterystycznymi dwiema grupami wyników rozmieszczonymi wokół dwóch maksimów po lewej i prawej stronie wykresu! Pierwsza, większa grupa to uczniowie, którzy zdali słabo (na poziomie ok. 30-50 proc. dla poziomu podstawowego, ok. 10-20 proc. dla rozszerzonego). Dalej, zamiast „górkę” dla średnich wyników charakterystycznej dla wykresów typu normalnego (które można by uznać za mniej więcej zadawalające), mamy statystyczny „dołek”, a po nim ostry „pik” pod koniec skali – kilkanaście procent badanych osiąga wyniki bliskie 100 proc.! Korelacja z rezultatem badania BUM jest aż nazbyt dobrze widoczna, a wniosek narzuca się sam: sukces w nauce języka obcego jest udziałem tych uczniów, którzy oprócz nauki szkolnej korzystają z wyjazdów zagranicznych, obozów językowych, a także innych form nauki pozaszkolnej i odpowiednich pomocy dydaktycznych finansowanych przez rodziców. To ostatnie potwierdza także cytowany w trakcie debaty raport z badania TNS Polska z 2015 r. dla stowarzyszenia PASE, z którego wynika, że 23 proc. dzieci i młodzieży uczy się języka obcego poza przedszkolem i szkołą. Czyli co piąty młody Polak ma szansę na językowy sukces, zaś ogromna większość uczniów pozbawiona dodatkowego wsparcia spoza systemu szkolnego skazana jest najwyraźniej na porażkę.

Skąd się bierze ta porażka? Neurodydaktycy, jak np. dr Marzena Żylińska, powiedzą, że m.in. z powodu niedostatecznej liczby godzin języka obcego w szkole publicznej. Jako remedium postulują co najmniej cztery godziny w tygodniu, co

1 Artykuł dra Śpiewaka powstał przed opublikowaniem przez CKE wyników egzaminu gimnazjalnego z kwietnia 2015 r. [przypis red.].

2 Umiejętność reagowania językowego występuje wprawdzie na egzaminie gimnazjalnym, ale jedynie w bardzo ułomnej formie zadań zamkniętych, w dodatku w formie pisemnej.

z pewnością wpłynęłoby na polepszenie końcowych rezultatów (ale patrz poniżej!), tyle że jest to postulat adresowany raczej do MEN niż do indywidualnego nauczyciela, który na liczbę godzin języka w jego szkole nie ma żadnego wpływu. Generalnie im dłuższa ekspozycja na język, tym lepiej. Ale radykalnego zwiększenia ekspozycji (*de facto* o 100 proc. w stosunku do tego, co obecnie przeciętnie otrzymuje polskie dziecko w ramach realizacji podstawy programowej) nie da się osiągnąć bez odpowiednich środków budżetowych, a na te moim zdaniem raczej nie mamy co liczyć, chyba że wspomniana powyżej powszechna publiczna debata doprowadzi do odpowiednio silnego społecznego nacisku na decydentów – oby!

Poza tym są i tacy, w tym autor tego tekstu, którzy twierdzą, że „mechaniczne” zwiększenie liczby godzin języka pomoże stosunkowo niewiele, jeśli nie będzie mu towarzyszyć zmasowany wysiłek skierowany na maksymalnie efektywne wykorzystanie każdej dostępnej godziny (w tym obecnych 2 lub 3)! Co jest potrzebne, by tak się stało?

Moim zdaniem warunek pierwszy i absolutnie konieczny to zerwanie z powszechnie panującą na szkolnych lekcjach języków obcych *kulturą błędu* – naciskiem na poprawność językową kosztem wszelkich innych aspektów kompetencji językowych i z dramatycznym negatywnym skutkiem dla motywacji ucznia oraz jego poczucia pewności siebie, zwłaszcza w mówieniu. Przecież na początkowym i średnim etapie zaawansowania błędy są nieuchronne, niezliczone i... niezbędne, jako nieodłączna część powolnego kształtowania się umiejętności mówienia³.

Kultura błędu jest nierozdzielnie związana z *kulturą oceniania* – moim zdaniem czas już najwyższy, by podjąć ogólnozawodowy wysiłek na rzecz rewizji obecnie powszechnie stosowanego oceniania w formie stopni (najbardziej odpowiednio dla oceniania sumującego, ang. *summative assessment*) i sukcesywnie zastępować je szeroko rozumianym ocenianiem kształtującym⁴. Podkreślam to „szerokie rozumienie” za prof. Małgorzatą Żytko, która bardzo trafnie zwraca uwagę⁵, że nie wystarczy zastąpić ocen numerycznych oceną opisową. Takie działanie jest bardzo powierzchowne i prawie na pewno mało skuteczne, jeśli nie towarzyszy mu fundamentalna

Czas już najwyższy, by podjąć ogólnozawodowy wysiłek na rzecz rewizji obecnie powszechnie stosowanego oceniania w formie stopni i sukcesywnie zastępować je szeroko rozumianym ocenianiem kształtującym.

rewizja roli nauczyciela w procesie kształcenia, zbudowanie na nowo – przynajmniej w warunkach szkoły publicznej⁶ – podstaw dialogu między nauczycielem a uczniem, opartego przede wszystkim nie na relacji oceniający – oceniany (= nagradzany/karany), lecz na pogłębionej informacji zwrotnej.

Pewną (umiarkowaną) nadzieję budzą tu wysiłki Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), w szczególności koalicja *Dziecko bez stopni*. Osobiście postuluję z jednej strony rozszerzenie zasięgu tego myślenia z I etapu kształcenia na wszystkie pozostałe, a z drugiej – doprecyzowanie wypracowywanych w ramach tego projektu rozwiązań (z myślą o edukacji w ogóle) zgodnie z potrzebami dydaktyki językowej. Warto się tu zwrócić w kierunku rozwiązań już opracowanych i z powodzeniem stosowanych na świecie – np. do wydanej niedawno publikacji *From English Teacher to Learner Coach* (D. Barber, D. Foord, The Round 2015) traktującej o tym, jak mieć *successful students, not just successful lessons* i jak do standardowego nauczania wprowadzić elementy coachingu.

Warto także wykorzystać znaczące rodzime zasoby. Mam tu na myśli, po pierwsze, dorobek dobrych komercyjnych szkół językowych, zwłaszcza tych, które wypracowały autorskie programy kładące odpowiednio duży nacisk na kształcenie

³ Pisałem o tym sam bardzo obszernie na łamach JOwS, w tekście *Mój przyjaciel błąd* (Śpiewak 2013)

⁴ Oczywiście nie dotyczy to jedynie nauczania języków obcych, niemniej jednak w moim przekonaniu nowoczesnej dydaktyki językowej bez takiego podejścia po prostu nie sposób sobie wyobrazić.

⁵ Por. wystąpienie prof. Małgorzaty Żytko na konferencji *Szkola bez stopni – jak to zrobić?* w Warszawie 9 czerwca 2015 r.

⁶ Ważnym punktem odniesienia może być to, co od lat dzieje się w tym zakresie w dobrych szkołach językowych – co poniekąd tłumaczy zainteresowanie PASE.

umiejętności mówienia także u dzieci w wieku przedszkolnym, tym samym odpowiednio „doszacowując” ich językowy potencjał⁷. Po drugie, projekty takie jak *Youngster* skierowany do uczniów III klasy gimnazjum z terenów, które od kilku lat określa się terminem „defaworyzowane”, prowadzony od dziewięciu lat wspólnie przez Europejski Fundusz Rozwoju Wsi Polskiej i wydawnictwo Macmillan. Ten projekt jest ważny dlatego, że w mojej ocenie jako nie tylko współtwórcy, ale i wnikliwego, krytycznego obserwatora jego efektów przez niemal dekadę to projekt pod wieloma względami „systemowy”: jego działaniem udało się objąć ponad 25 tys. gimnazjalistów i ponad 500 nauczycieli w całej Polsce. Co jeszcze ważniejsze, ten projekt został z ogromnym sukcesem wdrożony właśnie w szkole publicznej! Jego istotą jest z jednej strony zwiększenie o 100 proc. liczby godzin języka obcego w ciągu całej klasy III (łącznie o 90 h), podział uczniów na grupy językowe pod względem realnego poziomu początkowego, brak jakichkolwiek ocen, sprawdzianów czy innych elementów nauczycielskiej korekcji oraz odejście od uczenia *pod egzamin* na rzecz autentycznego rozwijania umiejętności językowych, przy czym dobór treści i form nauczania często wynika z inicjatywy uczniów, a nie tylko nauczycieli. Zaryzykuję stwierdzenie, że *Youngster* jest bezprecedensowym dowodem na to, że można zorganizować coś w rodzaju komercyjnej szkoły językowej na masową skalę dla uczniów, którzy nigdy nie byłoby w stanie sobie na to pozwolić! Inne godne uwagi inicjatywy to m.in. działalność Nidzickiej Fundacji Rozwoju NIDA (wspieranej przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności) zorientowana na tworzenie możliwości działania twórczych nauczycieli w ich szkołach dzięki mikrograntom, a z drugiej, co równie ważne, na cykliczne kształcenie i rozwój zawodowy nauczycieli, np. poprzez doroczne konferencje *English Teaching Market*. Sam miałem wielokrotnie okazję uczestniczyć w nich jako prelegent, mogę zatem potwierdzić ich wielki wkład w promocję metod aktywizujących, zwłaszcza w odniesieniu do umiejętności produktywnych, a także *mądrogo* wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji językowej. Podkreślam tu słowo *mądry*, gdyż *edTech* to potencjalnie potężne narzędzie w rękach odpowiednio przeszkolonego pedagoga. Ale właśnie „potencjalnie”! Bo, jak twierdzi dr Marzena Żylińska w książce *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*, wykorzystując nowoczesne technologie, bardzo łatwo jest

prowadzić niesłychanie konserwatywne lekcje. Co więcej, myślenie w kategoriach cyfryzacji polskiej szkoły to groźba skierowania całego myślenia (czyt.: środków budżetowych) na zakup kosztownego sprzętu i oprogramowania, bo to jest administracyjnie łatwiejsze i politycznie bardziej efektywne niż metodologiczna praca u podstaw, czyli żmudne, lecz absolutnie niezbędne merytoryczne wsparcie nauczycieli (por. np. bardzo krytyczne wobec *edTech* głosy, takie jak N. Selwyna, M. Paradowskiego czy P. Kerra). Tym bardziej że potrzeby w tym zakresie dramatycznie wzrosną teraz jako bezpośredni rezultat wprowadzenia powszechnej nauki języka obcego już w nauczaniu przedszkolnym, co jak wiadomo ma się dokonać w znacznej mierze rękami nie tyle nauczycieli języka obcego, ile nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Podsumowując: język obcy jest generalnie nadal dość obcy w polskiej szkole publicznej. Z tą „obcością” – czyli nieskutecznością szkolnej dydaktyki językowej – nie tylko można, ale trzeba się zmierzyć. Czas już najwyższy, by – na podstawie dobrych wzorów polskich i światowych – na serio zredefiniować priorytety edukacji językowej, odejść wreszcie od zgubnego w skutkach *uczenia pod egzamin* i stworzyć warunki do zrównoważonego rozwijania wszystkich umiejętności, zarówno pasywnych, jak i aktywnych, do maksymalizacji okazji do mówienia na zajęciach w języku obcym i kreowania jak największej liczby sytuacji, w których uczniowie mogą stawiać pierwsze kroki komunikacyjne w języku obcym, bo tylko w taki sposób mają szansę na stopniowe przełamywanie bariery lęku przed mówieniem w innym języku. Jedynie tak możemy zapobiec całkiem realnemu cywilizacyjnemu wykluczeniu kolejnych roczników polskich uczniów.

Bibliografia

- Chandler, D., Ellis, M. (2014) *Raport tematyczny z badania: Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Śpiewak, G. (2013) Mój przyjaciel błąd. Język obcy udomowiony. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

dr Grzegorz Śpiewak

Wykładowca w nowojorskiej uczelni New School. Autor materiałów dydaktycznych i akademickich. Członek komitetu honorowego Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL Poland. Autor metody nauczania języka angielskiego deDOMO i projektu *Angielski dla rodziców deDOMO*.

⁷ Świetnym przykładem takiego właśnie podejścia jest licencjonowany program Teddy Eddie autorstwa Aleksandry Komady, Diany Kubicy i Magdaleny Duchnik.



Czy można nauczyć się języków obcych w szkole publicznej?

Marcin Zaród

Na wstępie debaty *Czy w polskiej szkole publicznej można nauczyć się języka obcego?* przywołane zostały wyniki badań ESLC i CKE stanowiące podstawę tej dyskusji. Nie będę ich przytaczał, gdyż ich szczegółowy opis można znaleźć w artykule *Języki (wciąż...) obce!* autorstwa dra Grzegorza Śpiewaka. Powiem tylko tyle, że można je określić jako mało optymistyczne i zaskakujące.

Według chicagowskiego dziennikarza zajmującego się finansami, Rona DeLegge'a II, *90 proc. wszystkich statystyk przekazuje jedynie 49 proc. całości treści* (DeLegge 2011). Mam wrażenie, że podobnie jest tym razem. Choć tegoroczne wyniki polskich gimnazjalistów trudno nazwać zadowalającymi, to już wyniki tegorocznego sprawdzianu po szkole podstawowej wskazują, że część drugą, poświęconą językowi angielskiemu, uczniowie napisali średnio o 11 punktów procentowych lepiej niż część pierwszą, obejmującą język polski i matematykę i osiągnęli przeciętny wynik 78 proc. (CKE 2015a). Z kolei tegoroczny egzamin maturalny z języka angielskiego w wersji tzw. nowej matury na poziomie podstawowym zdało 97 proc. abiturientów, a wynik ten był podobny lub nawet wyższy w przypadku języka francuskiego, niemieckiego, hiszpańskiego i włoskiego (CKE 2015b). Mimo że zdawalność egzaminu maturalnego z matematyki w 2015 r. była o 15 punktów procentowych niższa, nie dało to podstaw do stawiania pytań o to, czy matematyki można się w szkole nauczyć.

Powracając do tytułowego pytania, myślę, że nauczenie się języka obcego w szkole publicznej jest możliwe, jeśli tylko uczeń trafi na nauczyciela, który będzie w nim umiał wzbudzić motywację do nauki. Kluczem do odpowiedzi jest zatem nauczyciel, dla którego skuteczne nauczanie języka obcego nie musi być jednoznaczne z typowymi lekcjami, a tym bardziej z tzw. uczeniem pod testy, w którym kładzie się duży nacisk na poprawność gramatyczną. Nauczyciel mający w swoim *narzędziowniku* rozmaite możliwości m.in. nowoczesne technologie, będący na bieżąco z najnowszymi

metodami, a jednocześnie dbający o sprzyjające efektywnemu uczeniu się relacje ze swoimi uczniami.

Dowód na to, że takie relacje pomiędzy nauczycielem a uczniami są możliwe, stanowią przytoczone poniżej przykłady nauczycieli i ich klas ze szkół publicznych (na wszystkich trzech etapach edukacyjnych), którym udało się osiągnąć sukces w poznawaniu i opanowywaniu języka obcego. Stosowane przez tych pedagogów metody z pewnością mogą posłużyć za inspirację dla nauczycieli, którzy wciąż szukają pomysłu na skuteczne i angażujące wprowadzanie swoich uczniów w świat języków obcych.

Jolanta Okuniewska ze Szkoły Podstawowej nr 13 im. KEN w Olsztynie, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i języka angielskiego, regularnie angażuje swoje klasy w projekty eTwinningowe. W ten sposób uczniowie klas I-III szkoły podstawowej mają kontakt ze swoimi rówieśnikami z innych krajów, np. Rumunii, Hiszpanii, Włoch. Wspólne projekty są doskonałym, naturalnym kontekstem dla użycia języka angielskiego do komunikacji, a przy tym uczą współpracy. Uczniowie potrafią się krótko przedstawić, opowiedzieć i napisać o swoich zainteresowaniach czy zwierzętach. Uczą się w ten sposób, że ważna jest komunikacja – ich nauczycielka nie koncentruje się na poprawianiu błędów. Dzieci ze SP nr 13 w Olsztynie od I klasy są zaznajamiane z narzędziami sprzyjającymi komunikacji – nagrywają krótkie filmy wideo, a nawet uczestniczą w międzynarodowych telekonferencjach Hangouts. Nie sposób przecenić motywacyjnej roli kontaktu, choć wirtualnego, ale jednak „na żywo”, z dziećmi z innych krajów, które także popełniają błędy, ale jednak ważniejsze

jest skuteczne przekazanie informacji związanych z realizacją projektu. Ważne też, że uczniowie z Olsztyna starają się wychodzić poza obszar poznawania pojedynczych słów, stosując je w praktyce do tworzenia prostych wypowiedzi. Efekty projektów w postaci plakatów w języku angielskim wiszących na ścianach klasy, multimedialnych prezentacji, filmów czy tzw. *lapbooków* (ręcznie przygotowywane książki z wyklejankami, zdjęciami i tekstami na wybrany temat) sprawiają, że uczniowie z czasem coraz bardziej zaczynają wierzyć we własne siły i odkrywają swoją językową moc sprawczą.

Owa moc sprawcza była jedną z głównych motywacji uczennic gimnazjum w Pielgrzymowicach na Śląsku, które pod kierunkiem Marty Florkiewicz-Borkowskiej przez cały rok regularnie przygotowywały i prowadziły lekcje języka niemieckiego dla... swoich młodszych kolegów ze szkoły podstawowej. Nauczycielka podczas własnych lekcji angażuje uczniów i motywuje do nauki, wykorzystując tablicę interaktywną lub komputery ze szkolnej pracowni, a także narzędzia internetowe, np.: serwisy do tworzenia chmur wyrazowych typu Tagxedo.com, platformę do tworzenia ćwiczeń i gier interaktywnych LearningApps.org, serwis do ćwiczeń online Quizizz.com oraz zachęca uczniów do tworzenia prezentacji, np. na platformie Prezi. Uczennice postanowiły przygotować lekcje z użyciem narzędzi, które same wykorzystują do nauki niemieckiego, i przeprowadzić je z uczniami szkół podstawowych, a swoje doświadczenia opisały na blogu www.gimnazjumuczy.blogspot.com. W ramach projektu *Gumisie* (skrót od pierwszych słów wyrażenia *Gimnazjalistki Uczą Młodszych i Się Interaktywnie Edukują*) odbyły się najpierw lekcje pokazowe w trzech okolicznych szkołach podstawowych, a następnie rozpoczęła się regularna praca z dziesięcioosobową grupą szóstoklasistów. Lekcje prowadzone przez gimnazjalistki miały ułatwić szóstoklasistom, którzy pierwszy raz mieli styczność z językiem niemieckim, kontynuację nauki tego języka w I klasie gimnazjum. Na zakończenie cyklu uczestnicy otrzymali nawet specjalne *Gumisiowe certyfikaty*, a prowadzące zyskały niewątpliwą motywację do głębszego przemyślenia niemieckich słów czy gramatyki.

W Publicznym Gimnazjum nr 2 w Brzesku uczy anglistka Magdalena Okaz, która przez rok pracowała metodą innowacji metodycznej: uczniowie jedną lekcję w tygodniu spędzali w sali informatycznej, pracując na różnych aplikacjach wspierających uczenie się. Z ankiety przeprowadzonej pod

koniec roku wynika, że aż 90 proc. tych uczniów uznało, że taki sposób nauki zwiększa ich motywację do nauki języka obcego. Dlaczego? Bo lekcje prowadzone przez Magdalenę Okaz odbiegały od schematu, zaskakiwały i stawiały na naukę połączoną z zabawą.

Uczniowie z Gimnazjum nr 3 im. Noblistów Polskich w Gliwicach poznający tajniki języka niemieckiego pod kierunkiem Aleksandra Lubiny wspominają nawet po latach, że dzięki niestandardowym metodom stosowanym przez swojego nauczyciela osiągnęli odwagę językową, mogli rozwijać własne zainteresowania oraz zdobyli motywację do dalszego zgłębiania kultury krajów niemieckojęzycznych. Między innymi dlatego zdają z powodzeniem egzamin Deutsches Sprachdiplom 1 (DSD2), a ich wyniki z części podstawowej egzaminu zewnętrznego przekraczają 90 proc. (Lubina 2014). Uczniowie Aleksandra Lubiny pracują bez podręcznika, często korzystając z materiałów oryginalnych, piosenek oraz z TIK, czyli technologii informacyjno-komunikacyjnych. Pracują w parach i grupach, np. tworząc klasowe plakaty na wybrane tematy, ale przygotowują także materiały filmowe. Współprowadzona przez nich niemieckojęzyczna strona internetowa otrzymała certyfikat European Language Label.

Tym samym certyfikatem może się pochwalić Mirosława Dyka-Płonka, nauczycielka języka angielskiego z Liceum Ogólnokształcącego im. Noblistów Polskich w Rydułtowach, która wraz ze swymi uczniami otrzymała go za innowacyjne podejście do nauczania. Jej uczniowie zdobyli także I nagrodę w konkursie *Nasz projekt eTwining 2014*. W codziennej pracy angażuje ona swoich licealistów, wykorzystując tablety, które służą do wyświetlania anglojęzycznych tekstów, przeprowadzania interaktywnych quizów i gier tworzonych przez samych uczniów w aplikacji Kahoot (Getkahoot.com) i wyświetlania krótkich filmów, np. z portalu YouTube, dopełniających tematykę lekcji. Za pomocą tabletów uczniowie Mirosławy Dyki-Płonki nagrywają swoje wypowiedzi do próbnych egzaminów ustnych, które następnie sami oceniają, wcielając się w rolę egzaminatorów. W poznawaniu i utrwalaniu słownictwa pomaga im internetowa platforma Insta.Ling (Instaling.pl).

Sam uznaje zasadę, że najlepsze efekty można osiągnąć, dbając o dobre relacje z uczniami. Nie ma uniwersalnego przepisu na to, jaką metodę zastosować i po jaką technologię czy aplikację sięgnąć, aby dany zespół uczniowski dał się zaangażować. Dlatego obowiązkiem nauczyciela jest dysponowanie jak najszerszymi kompetencjami metodycznymi,

obejmującymi też najnowsze osiągnięcia neurodydaktyki, z jednoczesnym stałym rozbudowywaniem *narzędziownika*, czyli zestawu narzędzi wspomagających naukę języka obcego wraz z pomysłami na ich zastosowanie.

W tym roku maturę zdawała klasa, w której już od samego początku próbowałem urozmaicać lekcje, aby zwiększyć zaangażowanie i motywację uczniów do nauki. Ich wynik na egzaminie maturalnym pozwala mi stwierdzić, że trzy lata spędzone z nimi można uznać za udane i skutecznie wykorzystane. Podczas tych trzech lat dążyłem do przeniesienia akcentu z roli nauczyciela jako źródła wiedzy na rolę koordynatora działań uczniów i przewodnika po świecie języka obcego. Zamiast koncentrować się na nauczaniu, chciałem, aby uczniowie przejęli odpowiedzialność za własne uczenie się.

Zachęcałem ich do świadomego tworzenia osobistego środowiska pracy (ang. *Personal Learning Environment*), podsuwając różne możliwości. Założyłem zamkniętą grupę na Facebooku, która stanowiła dla nas przedłużenie lekcji – dzięki grupie uczniowie mieli dostęp do posegregowanych, udostępnianych na bieżąco dodatkowych zasobów do każdego omawianego działu, ale mogli też zadawać nauczycielowi pytania, dzielić się z innymi uczniami zasobami wyszukanimi w sieci czy choćby decydować o tym, jaką piosenką się zajmą na następnej lekcji. Od II klasy korzystaliśmy też z platformy Quizlet (quizlet.com), na której założyliśmy wirtualną klasę i uczniowie tworzyli własne zestawy wirtualnych fiszek opartych na słownictwie z lekcji, którymi następnie dzielili się z pozostałymi osobami z klasy. Uczniowie nagrywali na swoje telefony komórkowe (niekoniecznie smartfony) wiadomości tekstowe, a następnie dawali je do odsłuchania swoim kolegom, których zadaniem było wynotowanie wskazanych informacji. Korzystając z anglojęzycznego filmu z przepisem na sałatkę grecką, znalezione na YouTube, moi uczniowie przygotowali podczas lekcji gotowe danie, a sprawdzeniem rozumienia ze słuchu było w tym przypadku skonsumowanie sałatki i odwołanie się do zmysłu smaku. Często korzystaliśmy z map Google, w tym z funkcji StreetView, pozwalającej oprowadzać uczniów ulicami Londynu, Nowego Jorku czy Dublina. Wyjaśniając zasady pisania tekstów do matury rozszerzonej, poszczególne części wypracowań przedstawiałem im na zabawkowych klocek z plastiku, które następnie sami układali, odtwarzając np. zasady pisania listu formalnego czy artykułu do gazety. Pracując nad tematyką ekologiczną, uczniowie projektowali w grupach własne zielone miasta.

Rok temu w naszej klasie zagościł router służący do udostępniania sieci Wi-Fi, dlatego uczniowie mogli rozpocząć pracę w modelu BYOD (*Bring Your Own Device*), w którym korzystali ze swoich smartfonów np. podczas interaktywnych quizów i gier w aplikacji Kahoot. Stosowaliśmy też model *odwróconej klasy*, w którym uczniowie przed lekcją oglądali w domu nagrane przeze mnie krótkie filmy umieszczone na kanale YouTube pt. *Angielski do matury*, co pozwalało podczas zajęć przejść od razu do ćwiczeń, w tym także ćwiczeń bardziej otwartych, z pominięciem teorii zawartej w obejrzanym materiale wideo. Uczniów opowiadających o tym, w jaki sposób uczyli się angielskiego, można obejrzieć, odwiedzając stronę pod adresem bit.ly/angielskipomojemu.

Poza osiągnięciem średniego wyniku na egzaminie maturalnym na poziomie o niemal 10 punktów procentowych wyższym niż pozostałe klasy w szkole jednym z większych moich sukcesów w tej klasie było to, że maturę z niezłym wynikiem zdała w tym roku uczennica, która jeszcze w pierwszej klasie otwarcie stwierdziła: *Panie profesorze, ja angielskiego po prostu nienawidzę i na pewno nie będę go zdawała na maturze*. Okazało się, że języka obcego jednak można się nauczyć także w szkole publicznej.

Bibliografia

- CKE (2015a) *Wstępne informacje o wynikach sprawdzianu przeprowadzonego 1 kwietnia 2015 r.* [online] [dostęp 7.07.2015] <http://www.cke.edu.pl/images/_SPRAWDZIAN/OD_2014/Informacje_o_wynikach/20150529_SPRAWDZIAN_2015_Wstepne_informacje_o_wynikach_Prezentacja_MEN.pdf>.
- CKE (2015b) *Wstępne informacje o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2015 r.* [online] [dostęp 7.07.2015] <http://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2015/20150630_Wstepna_informacja_o_wynikach_egzaminu_maturalnego_Maj_2015_Prezentacja.pdf>.
- DeLegge, R. II (2011) *Gents with no Cents*. HalfFull Publishing Group.
- Lubina, A. (red.) (2014) *Nuskern: po owocach poznacie. Uczniowie o skutecznych metodach nauki języków obcych*. Edunews.

Marcin Zaród

Anglista w V Liceum Ogólnokształcącym im. Janusza Korczaka w Tarnowie, Nauczyciel Roku 2013, członek grupy Superbelfrzy RP, jeden z twórców Centrum Edukacji i Kracji Cyfrowej Fabryka Przyszłości w Tarnowie, ekspert i trener w projekcie Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej. Tworzy fanpage *Angielski do matury*. Od czterech lat prowadzi grupy facebookowe dla klas, które uczy.



Recenzja tomu *Ewaluacja biegłości językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru* pod redakcją Jolanty Sujeckiej-Zajac

Katarzyna Karpińska-Szaj

Przedmiotem recenzowanej pracy jest testowanie biegłości językowej oraz organizacja egzaminowania i certyfikowania kompetencji językowych. Ocenianie w omawianym tomie rozumiane jest jako element uczenia/nauczania języków, czyli nie tylko jako zwieńczenie procesu nauki, ale także jako działanie mające wartość edukacyjną (m. in. poznawczą dla osoby zdającej egzamin oraz instruktazową dla egzaminatorów).

Praca została przygotowana pod redakcją Jolanty Sujeckiej-Zajac, przewodniczącej Rady Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej Uniwersytetu Warszawskiego, a autorami tekstów są wysokie klasy specjaliści w zakresie oceniania sprawności językowych. Doświadczenie autorów umożliwiło ukazanie ewaluacji jako zagadnienia wieloaspektowego (odnoszącego się do nauczanych w Polsce i nie tylko języków obcych nowożytnych, języka polskiego jako obcego, Polskiego Języka Migowego na różnych poziomach nauczania i dla różnych celów) i zmieniającego się w zależności od uwarunkowań społeczno-prawnych oraz obranych celów edukacyjnych.

Tom otwiera rozdział Jolanty Sujeckiej-Zajac i Ludmiły Sobolew *Ramy teoretyczne i praktyczne ewaluacji kompetencji językowych. Przykład egzaminów certyfikacyjnych z języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim*. Jest to tekst wprowadzający w meandry oceniania. Autorki wyjaśniają wartości i praktyczne zastosowanie ewaluacji, znajdujemy tu także wyjaśnienie podtytułu całej pracy: ocenianie to dziś rzeczywiście sztuka pomiaru, której celem jest dbałość o czytelność opisu kryteriów i narzędzi oceniania, aby pomiar mógł zostać wykorzystany w konkretnej sytuacji oceniania. Autorki zwracają uwagę na

złożoność pojęcia oraz sposoby jego prezentacji w najistotniejszym obecnie dokumencie odnoszącym się do szacowania poziomów biegłości językowej i obowiązującym w Europie, jakim jest *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2001, wyd. polskie 2003) – zawierającym, jak zauważają Autorki, aż 514 deskryptorów odnoszących się do wypowiedzi ustnych i pisemnych, rozumienia tekstów słuchanych i pisanych oraz interakcji ustnej, które bynajmniej nie są uniwersalne dla każdego testu. Autorki rozpatrują ocenianie do celów certyfikacji, czyli przełożenie opisów poszczególnych działań językowych na zadania testowe. Sujecka-Zajac i Sobolew opracowały swoisty przewodnik po ESOKJ, ukazując wieloaspektowość zjawiska oceniania oraz uzasadniając konieczność zindywidualizowanego wykorzystania opisu na potrzeby konkretnej grupy (osoby) uczącej się w określonej sytuacji dydaktycznej. Przedstawiono także dokumenty wspomagające promowane „twórcze wykorzystanie” ESOKJ (dokumenty Rady Europy oraz Centrum Języków Nowożytnych w Grazu). Znaczącą wartością tego rozdziału jest też zwrócenie uwagi na potrzebę operacjonalizacji kompetencji językowych oraz przypomnienie wartości i właściwego wykorzystania inwentarzy językowych. Refleksji towarzyszy ilustracja w postaci praktycznych

ram certyfikacji biegłości językowej przeprowadzonej na Uniwersytecie Warszawskim.

Romuald Gozdawa-Gołębiowski poświęcił swój tekst ocenianiu komponentu gramatycznego w uniwersyteckich tekstach certyfikacyjnych. Autor przedstawił typologię procesów i konstrukcji gramatycznych, zwracając uwagę na trzy poziomy warunkowania reguł gramatycznych (od reguł systemowych poprzez reguły warunkowane leksykalnie do reguł leksykalnych), z których każda wymaga odrębnego podejścia w ocenianiu, gdyż badają one inne (choć komplementarne) poziomy kompetencji językowych. Bardzo cenne są wskazówki warsztatowe przydatne do opracowania testów biegłości językowej w zakresie badania poziomu i zakresu testowanych struktur gramatycznych. Rozdział zwięźcza słuszna sugestia dalszych dyskusji i szkoleń w tym zakresie.

W kolejnym rozdziale tomu Anna Józefa Lewkowicz zwraca uwagę na problem reprezentatywności testów, która rozumiana jest przez Autorkę jako odzwierciedlenie rzeczywistych umiejętności osoby uczącej się. Zaakcentowany został ważny problem doboru kryteriów w taki sposób, by jak najlepiej odpowiadał on oszacowaniu posiadanych kompetencji językowych i umiejętności ich zaprezentowania w konkretnych zadaniach językowych.

Małgorzata Członkowska-Naumiuk z FRSE poświęca swój rozdział połączeniu celów kształceniowych z rozwijaniem umiejętności językowych podczas wymiany studenckiej Erasmus+. Autorka opisuje zasady organizowania szkoleń językowych dla studentów przyjeżdżających i wyjeżdżających w ramach mobilności akademickiej. Interesującym wątkiem tego rozdziału jest ocena wpływu mobilności na znajomość języka kraju pobytu, uzyskana na podstawie danych przedstawionych przez Beatę Skibińską, pt. *Kompetencje językowe w programie Erasmus+ na przykładzie sektora szkolnictwa wyższego*, zaprezentowana na konferencji poświęconej ewaluacji biegłości językowej w Warszawie we wrześniu 2014 r¹. Na tle doświadczeń zdobytych w różnych programach mobilności Autorka przedstawia cele i zasady działań edukacyjno-rozwojowych w ramach programu Erasmus+. Nowością, która pojawiła się w programie Erasmus+, jest europejski internetowy serwis wsparcia językowego (*Online Linguistic Support*) oferowany przez Komisję Europejską. Autorka przybliży czytelnikowi to narzędzie służące do oceny biegłości językowej u osób korzystających z wyjazdów edukacyjnych oraz do podnoszenia tych kompetencji.

¹ Współorganizatorem tej konferencji była Agencja Narodowa programu Erasmus+ i redakcja czasopisma JOWS [przypis red.]

Bardzo oryginalnym i nowatorskim rozdziałem w monografii poświęconej ocenianiu jest z pewnością tekst Marka Świdzińskiego pt. *Testowanie biegłości językowej w zakresie języków wizualno-przestrzennych*. Ten rozdział zaznajamia czytelnika z Polskim Językiem Migowym, trudnościami, jakie nastęrcza jego opis i próby standaryzacji. Polski Język Migowy jako język wizualno-przestrzenny ma zupełnie inną charakterystykę niż języki foniczne, tymczasem właściwy jego opis i w konsekwencji ustalenie deskryptorów umożliwiających oszacowanie umiejętności posługiwania się nim są bardzo potrzebne. Autor wyjaśnia różnice między SJM, systemem językowo-migowym będącym przełożeniem na język gestów polszczyzny fonicznej, a PJM będącym rodzimym językiem społeczności Głuchych. Uznając, że SJM nie może rozwiązać problemów komunikacyjnych osób głuchych ani stanowić o ich tożsamości kulturowo-językowej (gdy tymczasem system ten jest często używany w ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci niesłyszących), Autor upatruje w języku Głuchych drogę do rozwiązania problemów świata niesłyszących. W artykule czytelny jest wyraźny sprzeciw Autora wobec panującego trendu stosowania oralnej rehabilitacji osób z uszkodzeniami słuchu. Różnorodność komunikacyjna niesłyszących, ich osobiste cele edukacji językowej (często wielojęzyczność i wielokanałowość komunikacyjna), wielość i różnorodność losów osób niesłyszących i słabosłyszących sprawiają jednak, że to zagadnienie jest bardzo złożone i dalekie od znalezienia „obiektywnie” trafnych rozwiązań edukacyjnych. O wysokiej wartości omawianej publikacji decyduje z pewnością konkretna, poparta dużym doświadczeniem w opisie, promowaniu i nauczaniu PJM, prezentacja trudności w opracowaniu narzędzi oceniania oraz przykład egzaminu certyfikacyjnego wieńczącego kurs lektoratu bolońskiego organizowanego na Uniwersytecie Warszawskim.

Rozdział autorstwa Iwony Janowskiej przedstawia status języka polskiego dla jego użytkowników nierodzimych (imigrantów, uchodźców) i problemy z certyfikowaniem jego znajomości. Autorka przedstawia podstawy prawne certyfikacji w zakresie języka polskiego jako obcego oraz dostosowanie zasad tworzenia polskiego systemu oceniania do standardów europejskich. Z pewnością czytelników zaciekawi charakterystyka osób zdających język polski jako obcy, tym bardziej że – jak zaznacza Autorka – ich liczba od 2004 r. (czyli od początku certyfikowania przez Państwową Komisję Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego) wzrosła dziesięciokrotnie. Artykuł wieńczy przedstawienie językowych problemów zdających (np.

częstych błędów interferencyjnych) i wyzwań dla polskiego systemu certyfikacji. Co ważne, propozycje standaryzacji wymagań egzaminacyjnych zostały złożone w Ministerstwie Nauki i Szkolnictwa Wyższego w 2009 r.! Autorka zwraca też uwagę, że przed PKPZJPjO stoją nowe wyzwania, a mianowicie: ustalenie szczegółowych warunków organizacji, przebiegu i oceny egzaminów certyfikatowych na sześciu poziomach zaawansowania językowego (A1-C2); wprowadzenie egzaminu w wersji dla najmłodszych (na poziomach A1, A2, B1 i B2); ustalenie nowych zasad egzaminu dla osób ubiegających się o obywatelstwo polskie oraz ustalenie warunków funkcjonowania krajowych i zagranicznych ośrodków egzaminacyjnych.

Józef Dobrowolski i Wojciech Sosnowski w bardzo syntetyczny i przystępny sposób przedstawiają historię Państwowego Systemu Testowania z Języka Rosyjskiego jako Obcego (TRKI/TORFL) oraz opisują egzaminy certyfikacyjne na różnych poziomach języka w odniesieniu do egzaminów przeprowadzanych na Uniwersytecie Warszawskim. Przedstawiono także możliwość wprowadzenia tzw. egzaminów modułowych przewidzianych w systemie TRKI oraz testy biegłości językowej dla dzieci (zwłaszcza dla dzieci z małżeństw mieszanych mieszkających poza obszarem Rosji). Autorzy podkreślają, że TRKI jako system testowania rozwija się w granicach współczesnej teorii testowania i uwzględnia czynniki społeczno-kulturowe.

Innym przykładem testowania sprawności językowych poza granicami Polski jest szacowanie kompetencji rozumienia ze słuchu w Republice Czeskiej zaprezentowane w rozdziale autorstwa Jitki Lukasovej. Autorka przedstawia podstawy prawne testowania oraz charakteryzuje sprawność rozumienia ze słuchu jako składowej kompetencji komunikacyjnej. Przedstawiono stan badań na temat rozumienia ze słuchu oraz wysunięto własną ocenę opisu tego złożonego procesu, ze szczególnym uwzględnieniem kognitywnych i metakognitywnych strategii rozumienia ze słuchu. Ten tekst odróżnia od pozostałych rozdziałów książki teoretyczne ujęcie poruszanej problematyki. Autorka bardziej skupia się na charakterystyce słuchania jako procesu o orientacji kognitywnej niż na praktycznym podejściu do sposobów oceniania tej sprawności. Analiza egzaminu ogólnego z języka czeskiego jako obcego oraz egzaminu w celu uzyskania obywatelstwa czeskiego na poziomie B1 według ESOKJ trafnie ilustruje przedstawione rozważania.

Ostatni rozdział, autorstwa Radosława Kucharczyka, pt. *Jak definiować poprawność językową w epoce wielojęzyczności?*

Kryteria oceny wypowiedzi ustnej na egzaminie z języka obcego nowożytnego (na przykładzie egzaminów maturalnych) zawiera spostrzeżenia odnośnie do nowej charakterystyki uczących się języków obcych. Są to często osoby wielojęzyczne, z pewnością mające już doświadczenie w uczeniu się języków i potencjał pozwalający na wykorzystanie tych doświadczeń w sytuacji uczenia się nowego języka lub kompensujący niejednokrotnie deficyty kompetencji komunikacyjnej w nowym języku. Czy ta umiejętność mogłaby zostać dostrzeżona w trakcie pomiaru kompetencji (np. jako kompetencja strategiczna, swoista wrażliwość językowa)? Czy w ten sposób cele ewaluacji formatywnej mogłyby zostać poszerzone o funkcje kształtujące? Autor zwraca uwagę na pułapki tendencji do nadmiernego uwypuklania tych wartości. Głównym kryterium oceny umiejętności językowych ucznia jest sprawność komunikacyjna, przez którą rozumie się zdolność do przekazania swoich intencji komunikacyjnych oraz zrozumienia intencji rozmówcy, a także adekwatność wypowiedzi do szeroko rozumianego kontekstu sytuacyjnego. Warta podkreślenia jest kwestia kompetencji różnojęzycznej, która odrzuca rodzimego użytkownika języka jako model referencyjny. Ten rozdział jest swoistym zaproszeniem do kontynuacji refleksji i badań w zakresie oceniania biegłości językowej i w ten sposób zarówno podsumowuje holistyczne ujęcie ewaluacji prezentowane w całym tomie, jak i skłania do kolejnych rozważań.

Ze względu na aktualność omawianych kwestii oraz wielowymiarowość podnoszonych wątków tom *Ewaluacja biegłości językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru* pod redakcją Jolanty Sujeckiej-Zajac jest bardzo cenną pozycją zarówno pod względem merytorycznym, jak i aplikacyjnym.

** Tom Ewaluacja biegłości językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru został wydany przez Radę Koordynacyjną ds. Certyfikacji Biegłości Językowej UW*

dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj, prof. UAM

Kierownik Zakładu Akwizycji Języka w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (redaktor naczelna czasopisma „Neofilolog”), Towarzystwa Romanistów Polskich „Plejada”, Międzynarodowego Instytutu Kierowania Umysłem (Institut International de Gestion Mentale). Autorka i współautorka wielu prac naukowych.



Siedem miliardów Innych

Anna Matera-Klinger, Violaine Foizon

W maju 2015 r. liczebność populacji światowej przekroczyła siedem miliardów. Wśród nich Ty, my, oni, inni. Właśnie ci *Inni* stali się bohaterami fascynującego projektu światowej sławy fotografa Yanna Arthusa-Bertranda. Uczestnikami projektu było 6 tys. osób z 84 krajów, które udzieliły kilku tysięcy godzin wywiadów. I właśnie te osoby, ich przeżycia i sposób przedstawienia ich uczuć urzekły nas – dwie nauczycielki języka francuskiego. Najpierw był podziw dla postaci fotografa, potem oczarowanie realizacją jego ostatniego pomysłu, a następnie plan, by takie wspaniałe przedsięwzięcie *przedłużyć* w warunkach szkolnych z młodymi osobami.



Yann Arthus-Bertrand, urodzony w 1946 r., zawsze pasjonował się życiem zwierząt i światem natury. Jako dwudziestolatek kierował rezerwatem przyrody w środkowej Francji, a w wieku trzydziestu lat wyjechał do Kenii w celu obserwacji życia lwiej rodziny. Zarabiał na swoje utrzymanie, kierując lotami balonem, i wtedy odkrył, jak piękna jest Ziemia widziana z lotu ptaka i jak zgubny wpływ może mieć na nią człowiek. Postanowił zająć się fotografią z powietrza, a lwy nazwał swoimi *pierwszymi nauczycielami fotografii*.

Został fotografem reportażowym, współpracownikiem znanych i poważanych czasopism, takich jak: *National Geographic*, *Géo*, *Paris Match*, *Life*. Jego zainteresowania coraz bardziej zwracały się w stronę relacji człowiek – zwierzęta – przyroda. W 1991 r. założył pierwszą agencję zajmującą się fotografią z powietrza: *Altitude*. Jest autorem albumu *Ziemia widziana z nieba* (1999), który odniósł niebywały sukces, a wystawę, na której były prezentowane jego zdjęcia, obejrzało 200 mln osób w 100 krajach.

W 2005 r. Yann Arthus-Bertrand założył fundację *GoodPlanet*, angażującą się w edukację na rzecz ochrony środowiska, a także w walkę przeciw zmianom klimatycznym i ich konsekwencjom. W ramach działalności fundacji Arthus-Bertrand rozpoczął realizację projektu *6 miliardów Innych*, który przekształcił się w *7 miliardów Innych*. Zasada była prosta: przeprowadzić wywiady z mieszkańcami różnych części naszej planety, ludźmi o różnym poziomie wykształcenia, w różnym wieku, o różnych przekonaniach, aby pokazać, co nas dzieli, ale przede wszystkim – co nas łączy.

W 2011 r. we wstępie do opisu swojego projektu pomysłodawca *7 miliardów Innych* napisał tak:

Wszystko zaczęło się od usterki helikoptera pewnego dnia w Mali. W oczekiwaniu na pilota rozmawiałem przez cały dzień z mieszkańcem tamtejszej wioski. Opowiadał mi o swojej codzienności, nadziejach, obawach; jego jedyną ambicją było wykarmienie dzieci. Zanurzyłem się w świat najbardziej elementarnych trosk. Ten nowo poznany człowiek patrzył mi prosto w oczy bez śladu najmniejszej skargi, prośby, poczucia krzywdy. Wyjechałem, by fotografować krajobrazy, a zostałem urzeczony jego spojrzeniem i słowem.

Następnie, przyglądając się naszej planecie z lotu ptaka, marzyłem, by usłyszeć i poczuć to, co nas – rodzaj ludzki – łączy. Z góry Ziemia jawiła mi się jako ogromna przestrzeń do podziatu. Ale gdy tylko stawiałem tu stopę, mierzyłem się z problemami. Musiałem walczyć z administracyjnym rygoryzmem każdego państwa, a nade wszystko ze światem barier, które symbolicznie odzwierciedlały trudności w relacjach międzyludzkich.

Żyjemy w niezwykłym czasie. Świat pędzi w zawrotnym tempie. Mam 65 lat i kiedy rozmyślałem o tym, jak żyli moi rodzice, ledwo potrafię sobie to wyobrazić. Mamy dziś do swojej dyspozycji całą gamę niesamowitych narzędzi komunikacji – możemy wszystko widzieć i wszystkiego się dowiedzieć, nigdy bowiem nie mieliśmy dostępu do większej ilości informacji. To świetnie. Ale, jak na ironię, wciąż bardzo słabo znamy naszych sąsiadów. A dziś przecież jedynym sensownym postępowaniem jest wyjście naprzeciw Innemu. Zrozumienie go.

(Źródło: *7 miliardów Innych*)

Zrozumieć Innego

Idea zrozumienia Innego była punktem wyjścia naszego międzynarodowego francuskojęzycznego projektu, którego realizacja rozpoczęła się w listopadzie 2014 r., a zakończyła w kwietniu 2015 r.

Pierwszym etapem i celem projektu było zapoznanie uczniów z sylwetką i działaniami Yanna Arthusa-Bertranda jako wielkiego fotografa, reportera, dziennikarza i ekologa francuskiego, autora książki *Ziemia widziana z nieba* i inicjatora wielu projektów, a w szczególności *7 miliardów Innych*.

Kolejnym krokiem było obejrzenie trzech wywiadów (we francuskiej wersji językowej) z projektu [*7 milliards d'Autres*](#). Chodziło o pokazanie, że pomimo różnego pochodzenia, różnych środowisk, z których się wywodzimy, różnego wieku, różnych możliwości edukacyjnych – istoty ludzkie mają te same marzenia, wspomnienia, oczekiwania, dylematy życiowe, tak samo cierpią. Spośród czterdziestu istotnych pytań projektu uczniowie wybrali te, które szczególnie zwróciły ich uwagę. Mieli swoich ulubionych rozmówców z różnych stron świata. Przy doborze swoich późniejszych pytań do realizacji projektu szkolnego inspirowali się

najczęściej tymi, które dotyczyły szczęścia, dzieciństwa, bogactwa, przyszłości, odpoczynku.

Następny nasz cel wypływał z idei zaproponowanej przez Instytut Francuski w Polsce, a podchwyczonej przez Instytut Francuski w Pradze, mianowicie zachęcałyśmy uczniów do kręcenia filmów, a ogólniej do rozwijania kultury filmowej. Nauka języka z wykorzystaniem filmów, wzbogaca kompetencje uczących się i motywuje ich do działania. I to był kolejny etap projektu.

Uczniowie z Pragi i Poznania pracowali w grupkach 2-, 3- lub 4-osobowych. Dobór grup był dowolny. Swoim rozmówcom uczniowie zadawali kilka ogólnych pytań inspirowanych projektem. Zwracali się do członków swojej rodziny, do swoich przyjaciół albo do osób spotkanych na ulicy. Po otrzymaniu zgody rozmówców uczniowie filmowali ich wypowiedzi.

Inne cele projektu to: doskonalenie języka francuskiego, ale również respektowanie różnorodności językowej, co jest jednym z priorytetów zjednoczonej Europy. Uczniowie używali wielu znanych im języków, a więc poza czeskim i polskim – wietnamskiego i chińskiego, które są językami ojczystymi niektórych spośród uczniów. W wywiadach słyszymy również angielski, francuski, norweski, hiszpański. Nie miało znaczenia, czy osoby, z którymi przeprowadzano wywiad, mówiły po francusku, czy nie, gdyż uczniowie mieli za zadanie dołączyć napisy w języku francuskim do swoich produkcji filmowych.

Dlaczego warto?

Jesteśmy przekonane, że czas spędzony na realizacji projektu przyniósł wiele korzyści. W sferze motywacji udział w projekcie sprawił uczniom przyjemność. Mogłyśmy zaobserwować, że od momentu obejrzenia dokumentów wideo Yanna Arthusa-Bertranda w szkole, aż do realizacji przez uczniów ich własnych filmików młodzi ludzie byli bardzo aktywni, zadawali wiele pytań, nie mogli się doczekać, kiedy wspólnie obejrzą swoje filmy na ekranie, ale także kiedy poznają filmy innych uczniów, w tym te wykonane przez młodzież z sąsiedniego kraju.

Na poziomie językowym uczniowie mogli odkryć i wykorzystać wszystkie swoje umiejętności językowe, zarówno w języku ojczystym jak i francuskim. Komunikacja odbywała się też z wykorzystaniem innych, znanych uczniom, języków.

Projekt pozytywnie wpłynął na kompetencje interpersonalne uczniów. Sprzyjał współpracy między uczestnikami projektu: musieli oni wspólnie zdecydować o wyborze zadawanych pytań, każdy mógł dowolnie rozwinąć swoje kompetencje. Niektórzy np. woleli zająć się stroną techniczną niż kwestiami merytorycznymi projektu.

Uczniowie rozwinęli także swoje kompetencje interkulturowe. Mamy nadzieję, że ten projekt pozwolił młodym osobom otworzyć się na innych, uszanować różnice, dostrzec i docenić niematerialne bogactwo innych kultur. Jesteśmy głęboko przeświadczone, że uczniowie będą odtąd pamiętać, że niezależnie od istniejących ograniczeń, jakiegokolwiek by one były, możliwe jest ich przekroczenie. Bariery różnego typu nie przeszkodzą nigdy nikomu dzielić się radością wspólnego życia na Ziemi.

Prezentacja projektu była częścią obchodów Dni Frankofonii w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Poznaniu w marcu 2015 r. I choć w samym projekcie czynnie wzięły udział tylko dwie klasy: jedna czeska i jedna polska, wieść o nim i o jego francuskim inicjatorze rozeszła się wśród całej społeczności szkolnej.

Kto wie, może ten artykuł zainspiruje także Czytelników do rozwijania idei Yanna Arthusa-Bertranda? Co ważne – wywiady przeprowadzone w ramach projektu *7 milliards d'Autres* są przetłumaczone na wiele języków, a więc mogą być wykorzystane przez nauczycieli różnych języków obcych, a znalezienie ich w Internecie nie sprawi nikomu kłopotu.



Materiał z projektu



Materiał filmowy

Anna Matera-Klinger

Nauczycielka języka francuskiego w klasach dwujęzycznych gimnazjalnych i licealnych, wykładowca Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Violaine Foizon

Lektorka języka francuskiego w sekcji dwujęzycznej w Liceum im. Jana Nerudy w Pradze (Czechy).



Cambridge English

READY, STEADY, SPEAK!

Projekt dla nauczycieli języka angielskiego uczących w gimnazjum.
Gimnazjalista mówi dobrze po angielsku

GIMNAZJALISTA MÓWI
DOBRZE PO ANGIELSKU

Mówienie w języku obcym w kontekście komunikacyjnym jest najważniejszą umiejętnością do nabycia w kształceniu językowym, a rola nauczyciela w nabywaniu tej umiejętności jest kluczowa. Właśnie dlatego, w ramach projektu: **READY, STEADY, SPEAK**, Cambridge English chce podzielić się z nauczycielami języka angielskiego z polskich gimnazjów, wiedzą z zakresu:

- formułowania celów językowych w kontekście mówienia,
- skutecznych technik uczenia mówienia w klasie
- testowania tej umiejętności.

Pragniemy wykazać jak kluczowe i motywujące może być nauczanie sprawności mówienia na co dzień w klasie.

Zapraszamy nauczycieli języka angielskiego uczących w gimnazjum do naszego projektu!



WARSZTATY SZKOLENIOWE

Program kampanii **READY, STEADY, SPEAK**. GIMNAZJALISTA MÓWI DOBRZE PO ANGIELSKU przewiduje kilkugodzinne szkolenie dla każdego zarejestrowanego nauczyciela (rejestracja i harmonogram szkoleń na www.readysteadyspeak.pl). Egzaminatorzy Cambridge English przedstawią nauczycielom praktyczne kryteria oceniania umiejętności mówienia (oparte o kryteria Cambridge English) oraz wskażą możliwości wprowadzania tych kryteriów w klasach.

SZKOLENIA ON-LINE



Dodatkowo w ramach uczestnictwa w programie każdy nauczyciel otrzyma dostęp do platformy Cambridge English Teacher www.cambridgeenglishteacher.org z olbrzymim zasobem szkoleń on-line i webinarium.

PRAKTYCZNE OCENIANIE



Program przewiduje możliwość zarejestrowania wybranej grupy uczniów w celu przetestowania ich umiejętności mówienia z języka angielskiego, co będzie stanowić praktyczne podsumowanie warsztatów, w których nauczyciele wezmą udział.

CERTYFIKATY



Cambridge English przyzna certyfikaty na zakończenie programu nauczycielom i uczniom biorącym udział w projekcie.

Regulamin projektu www.readysteadyspeak.pl

ORGANIZATORZY PROJEKTU



CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

PARTNERZY



PATRONATY



PREZYDENT
MIASTA STOŁECZNEGO WARSZAWY

[języki:obce]
w szkole



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

