



Umiejętność mówienia oraz ocenianie wspierające jej rozwój w kontekście wielojęzycznym

Joanna Pitura, Agata Gajewska-Dyszkiewicz

Polscy uczniowie mają warunki, by zostać poliglotami. Tym, którzy kontynuują kształcenie do IV etapu edukacyjnego, system oświaty umożliwia naukę aż trzech języków obcych, a tym, którzy kończą kształcenie ogólne w gimnazjum – dwóch. Jednak rozwinięcie wielojęzyczności w warunkach szkolnych nie jest zadaniem łatwym, a osiągnięcie biegłości w mówieniu – będącym głównym kanałem komunikacji interpersonalnej – może być trudne dla wielu gimnazjalistów. Jak zatem można pomóc uczniom skutecznie rozwijać umiejętność mówienia, by mogli oni efektywnie komunikować się w wielu językach obcych? W jaki sposób zaszczerpić i kultywować wśród uczniów przekonanie, że to od nich zależy, jak bardzo rozwiną swoje kompetencje w tym zakresie? Pytania te nie powinny zostać bez odpowiedzi, gdy myślimy o przyszłości dzisiejszych uczniów w wielojęzycznym społeczeństwie europejskim.

Celem niniejszego artykułu jest omówienie kwestii związanych z umiejętnością mówienia oraz możliwością diagnozowania osiągnięć w tym obszarze w kontekście wielojęzycznego uczenia się i nauczania polskich uczniów z gimnazjów. Artykuł rozpoczyna się przedstawieniem zagadnienia ustnej kompetencji komunikacyjnej oraz znaczenia, jakie ma ocenianie we wspieraniu rozwoju umiejętności porozumiewania się w mowie. W kolejnej części artykułu zaprezentowane są główne zasoby i narzędzia wspierające rozwój wielojęzyczności aktualnie dostępne uczącym się i nauczającym języków obcych. Całości dopełni prezentacja narzędzi Pracowni Języków Obcych Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE), które – pomimo że zaprojektowane zostały w celu wspierania nauczania i uczenia się języka angielskiego – można z łatwością dostosować do potrzeb innych języków obcych. W ten sposób narzędzia IBE mogą mieć swój pośredni udział w krzewieniu

wielojęzyczności poprzez przyczynianie się do rozwijania umiejętności mówienia w innych językach.

Umiejętność mówienia i ocenianie wspierające jej rozwój

Przyjmuje się, że na obszar mówienia składają się dwa typy działań językowych: (1) tworzenie wypowiedzi ustnej oraz (2) ustne reagowanie językowe. Taki podział uwzględniono w obecnie obowiązującej podstawie programowej dla języka nowożytnego w Polsce, a nawiązuje on do dokumentu *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003), gdzie przyjęto, że językowe kompetencje komunikacyjne w zakresie mówienia przejawiają się podejmowaniem przez użytkownika języka działań produktywnych i interakcyjnych. W ramach działań pierwszego rodzaju następuje tworzenie tekstu (mówienie, tworzenie wypowiedzi ustnej). Jest to

działanie, podczas którego *użytkownik języka tworzy tekst odbierany przez publiczność złożoną z jednego lub większej liczby słuchaczy* (Rada Europy 2003:62). Przykładami tych działań są wypowiedzi monologowe, w których dana osoba opisuje doświadczenia i przeżycia lub w trakcie dyskusji przedstawia własne stanowisko, są nimi też różnego rodzaju przemówienia, wykłady czy prezentacje (Rada Europy 2003: 62-63). Działania interakcyjne (ustne reagowanie językowe) mają formę rozmowy, w trakcie której na zmianę występuje odbieranie komunikatów oraz tworzenie wypowiedzi w reakcji na odebrany komunikat. Użytkownik języka jest zaangażowany w rozmowę z jednym lub kilkoma rozmówcami jako osoba tworząca wypowiedzi i jako słuchacz wypowiedzi swoich współrozmówców. Przykładami tego typu działań są: formalne i nieformalne rozmowy, dyskusje, wywiady i negocjacje (Rada Europy 2003:73).

W praktyce lekcyjnej oznacza to, że praca nad sprawnością mówienia wymaga różnicowania typów działań językowych w taki sposób, by skłaniać uczniów zarówno do dłuższych wypowiedzi na dany temat, jak też do angażowania ich w wymianę zdań lub informacji. Jednak by skutecznie rozwijać umiejętność mówienia, regularnej pracy nad nią w ramach tych dwóch obszarów musi towarzyszyć monitorowanie osiągnięć uczniów, tzn. określanie i ocenianie czynionych postępów. Ten element procesu dydaktycznego jest niezwykle istotny: osoba ucząca się musi być świadoma swojego językowego zakresu i repertuaru, musi wiedzieć, jakie w istocie posiada wiedzę i umiejętności. Wiedza taka jest niezbędna w autonomicznym uczeniu się i jego strategicznym planowaniu. Musi to również wiedzieć nauczyciel – osoba bezpośrednio zaangażowana w proces uczenia się.

Co istotne, ocenianie językowych umiejętności uczniów nie może kończyć się na sformułowaniu oceny sumującej, określającej poziom ucznia (np. *Mówisz na poziomie A1*). Jak zauważają Elżbieta Misiorna i Renata Michalak, ocenianie (...) *musi być strategią wspierającą wszechstronny rozwój dziecka. (...) Ocenianie wspierające sprzyjające rozwojowi dziecka ma przyczyniać się do kształtowania samoświadomości, samokontroli i empatii, a także zdolności motywowania i wytrwałości w dążeniu do celu mimo niepowodzeń. Jednocześnie ma koncentrować się na wzmacnianiu procesu dochodzenia do założonych celów, podkreślając, że droga nabywania kompetencji jest równie ważna jak osiągnięty wynik* (Misiorna, Michalak 2011:428-429).

Jak podkreślają badaczki, ocenianie będzie wspierało rozwój umiejętności ucznia wtedy, gdy proces ten będzie pełnił funkcję informacyjną w dwóch zakresach. Będzie tak, kiedy w ramach pierwszego z nich uczeń otrzymuje informacje dotyczące tego, jak jego obecne umiejętności mają się do wymagań edukacyjnych (czyli celów nauczania szkolnego), a w ramach drugiego – kiedy informacje te będą odniesione do jego własnych możliwości, w tym rozwojowych, do jego potencjału itp. (Misiorna, Michalak 2011:429). Tak więc moment oceny okazuje się znaczącym punktem wyjścia w pracy nad umiejętnościami ucznia.

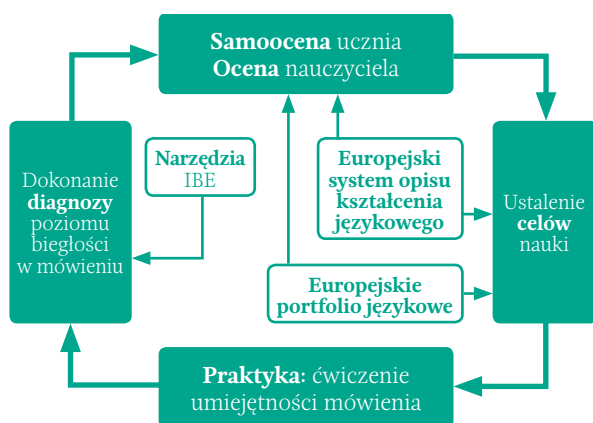
By ocenianie przyczyniało się do postępów w zakresie mówienia w języku obcym, należy przestrzegać pewnych zasad. Po pierwsze, proces oceniania wymaga przyjęcia obiektywnych, jasnych i spójnych kryteriów, z którymi uczeń musi być zaznajomiony. Po drugie, uczeń powinien być zaangażowany w proces oceniania, czyli powinien mieć możliwość dokonania samooceny. Po trzecie, nauczyciel, przekazując informacje oceniające, oprócz zakomunikowania oceny poziomu biegłości powinien wskazywać na jakość wykonania zadania w odniesieniu do znanych kryteriów. W końcu, wskazane braki i błędy powinny pomóc w nakreśleniu kierunku pracy nad rozwijaniem umiejętności mówienia (por. Misiorna, Michalak 2011; Głowacka 2005).

Ogromną pomocą w takim podejściu do rozwijania obszaru mówienia są zasoby i narzędzia stworzone z inicjatywy Rady Europy. Warto tutaj pamiętać o wymienionym już *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) oraz o *Europejskim portfolio językowym* (EPJ) jako o zasobach pomocy, z których mogą czerpać osoby zaangażowane w proces wielojęzycznego uczenia się i nauczania. Dokumenty te odgrywają istotną rolę m.in. w promowaniu wielo- i różnojęzyczności poprzez to, że pobudzają uczących się do refleksji nad swoimi potrzebami i doświadczeniami w poznawaniu języków obcych. To z kolei ma prowadzić do świadomych i odpowiedzialnych decyzji odnośnie do wyboru języków do nauki oraz określania poziomu biegłości, jaka ma być osiągnięta. Oba te narzędzia wpisują się w strategię oceniania wspierającego rozwój umiejętności językowych (w tym mówienia), opisaną powyżej. Pomagają one bowiem w ustaleniu i wyborze kryteriów oceny oraz w dokonaniu samooceny i oceny umiejętności ucznia. To daje uczniowi możliwość wglądu we własne możliwości i wynikające z nich potrzeby, co z kolei pozwala na ustalenie sobie celów

nauki, a zatem na bardziej refleksyjne i świadome kierowanie własną edukacją.

Problemem pozostaje jednak moment diagnozy umiejętności ucznia. Uwidacznia się brak bardziej obiektywnego narzędzia pozwalającego na stwierdzenie *status quo*, tzn. takiego, które umożliwiłoby „zrobienie zdjęcia” umiejętności ucznia tak, by to zdjęcie stanowiło źródło danych o poziomie biegłości, które to dane mogłyby podlegać ocenie nauczyciela lub samoocenie ucznia. Remedium na tę sytuację mogą stanowić stworzone i udostępnione przez Pracownię Języków Obcych IBE narzędzia umożliwiające dokonanie diagnozy aktualnego poziomu biegłości ucznia w zakresie komunikacji ustnej. Narzędzia te zatem stanowią element uzupełniający zestaw instrumentów niezbędnych w pracy nad rozwijaniem umiejętności komunikacji ucznia w zakresie mówienia.

Rysunek 1. przedstawia pełen cykl pracy nad obszarem mówienia z wykorzystaniem omawianych powyżej zasobów i narzędzi. Za pomocą narzędzi IBE zbierane są „próbki” mowy – dane, które podlegają ocenie nauczyciela używającego skal biegłości językowej zawartych w ESOKJ oraz samoocenie ucznia – za pomocą tabel samooceny i list umiejętności EPJ. Na tej podstawie ustalane są cele nauki, a plan ten jest następnie realizowany w praktyce, kiedy następuje regularne ćwiczenie umiejętności mówienia w szkole i poza nią. Diagnozowanie poziomu biegłości językowej warto cyklicznie powtarzać po to, by po określonym czasie pokazać uczniowi, gdzie się znalazł, przypomnieć, dokąd zmierza, oraz ewentualnie pomóc mu zaplanować dalsze kroki, aby właśnie tam się znalazł.



Rysunek 1. Schemat cyklu pracy ucznia i nauczyciela nad rozwijaniem i ocenianiem obszaru mówienia w języku obcym (Źródło: <http://bdp.ibe.edu.pl>; adaptacja)

Narzędzia IBE do oceniania poziomu biegłości w mówieniu

Prezentowane poniżej narzędzia mają za zadanie wspieranie uczniów w kształceniu umiejętności mówienia w języku angielskim, które – w świetle badań Pracowni Języków Obcych IBE – okazały się słabą stroną gimnazjalistów (Gajewska-Dyszkiewicz i.in. 2014). Pozwalają one dokonać diagnozy poziomu biegłości ucznia, na podstawie której możliwe jest zaplanowanie dalszego rozwoju tej umiejętności, dostosowanego do indywidualnych potrzeb i możliwości. Diagnoza taka jest możliwa dzięki obserwowalnym zachowaniom językowym ucznia w sytuacjach komunikacyjnych (tzn. krótkim rozmowom z nauczycielem). Zachowania te mogą posłużyć do dokonania samooceny i oceny, jako że dostarczają informacji o tym, jak uczeń rzeczywiście radzi sobie w warunkach wymagających użycia języka w mówieniu. W ten sposób da się odpowiedzieć na pytanie, jaki jest stan umiejętności ucznia, by móc zaplanować kierunek i cele dalszej pracy nad ich rozwojem. W końcu narzędzia te w bezpośredni sposób odzwierciedlają ujęcie obszaru mówienia w obecnie obowiązującej podstawie programowej dla języka obcego nowożytnego (czyli w podziale na tworzenie wypowiedzi ustnych oraz ustne reagowanie językowe). Taka odpowiedniość oznacza, że narzędzia te mogą stanowić rzeczywistą i praktyczną pomoc dla nauczyciela i jego uczniów w zakresie języka angielskiego w gimnazjach.

W przygotowaniu poniższej prezentacji narzędzi posłużono się materiałami i informacjami dostępnymi w [Bazie Narzędzi Dydaktycznych \(BND\)](#) oraz raportami: *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim* (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2014) i *Raport z badania pilotażowego umiejętności mówienia w języku angielskim wśród uczniów klasy trzeciej szkoły gimnazjalnej* (Ellis, Chandler 2011). Autorkami zadań są dr Melanie Ellis oraz dr Dominika Chandler.

Format narzędzi i poziom trudności

Ocena umiejętności językowych ucznia dokonywana jest w formie krótkiej rozmowy tego ucznia z nauczycielem. Nauczyciel ma do dyspozycji 32 zestawy: 16 – w celu dokonania diagnozy w zakresie tworzenia wypowiedzi ustnej oraz 16 – w zakresie reagowania językowego. Każdy zestaw składa się z dwóch lub trzech krótkich zadań.

Narzędzia zostały przygotowane w wersjach na dwóch poziomach trudności – A i B (zob. Tabela 1.). Zestawy zadań w wersji A poziomem trudności nawiązują do poziomu

podstawowego: A1 i A2 według ESOKJ, zaś te w wersji B odpowiadają poziomowi samodzielności językowej B1 i B2. Przyjęto, że poziomy C1 i C2 nie są adekwatne w stosunku do ogólnego poziomu językowego polskich gimnazjalistów i dlatego nie przygotowano narzędzi o takim poziomie trudności.

Przy określaniu poziomu biegłości ucznia zalecane jest wykorzystanie skal biegłości językowej ESOKJ w zakresie mówienia – zawarte tam opisy zachowań językowych mogą stanowić klarowne i spójne kryteria oceny. Dodatkowo pamiętając, że na obszar mówienia składają się działania językowe dwojakiego rodzaju (tzn. tworzenie wypowiedzi ustnej oraz ustne reagowanie językowe), wskazane jest łączenie zestawów, aby uzyskać całościowy profil umiejętności ucznia. W tym celu warto wykorzystać jeden zestaw do diagnozowania tworzenia wypowiedzi ustnej oraz jeden – do reagowania językowego i następnie dokonać oceny poziomu ucznia w odniesieniu do obu tych działań językowych.

	Wersja A – poziom A1 i A2	Wersja B – poziom B1 i B2
Tworzenie wypowiedzi ustnej	8 zestawów (2 zadania)	8 zestawów (2 zadania)
Ustne reagowanie językowe	8 zestawów (2 zadania)	8 zestawów (3 zadania)

Tabela 1. Zestawienie narzędzi do diagnozowania obszaru mówienia w podziale na wersje i poziomy

Prezentowane narzędzia dostępne są w Bazie Narzędzi Dydaktycznych, stanowiącej część Bazy Dobrych Praktyk prowadzonej przez IBE.

Charakterystyka narzędzi do diagnozowania umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych

Celem zestawów zadań zorientowanych na tworzenie wypowiedzi ustnej jest skłonienie ucznia do skonstruowania samodzielnej, ok. 1-minutowej, wypowiedzi poprzez opisanie zdjęcia oraz odpowiedź na dwa pytania nauczyciela związane z tematyką zdjęcia.

Na każdym z dwóch poziomów (A i B) nauczyciel ma do wyboru po osiem zestawów zadań ze zdjęciem. Zdjęcia do zadań na poziomie A różnią się od tych na poziomie B liczbą szczegółów oraz stopniem skomplikowania przedstawionej sytuacji. Zdjęcia na poziomie A wymagają prostego opisu

codziennej sytuacji z użyciem podstawowego słownictwa i struktur gramatycznych. W zadaniach z poziomu B zdjęcia pokazują mniej typowe sytuacje, a do ich opisu konieczne jest zastosowanie bardziej złożonego i bogatszego słownictwa.

Po krótkim przygotowaniu pierwszym zadaniem ucznia jest opisanie zdjęcia. Uczeń robi to samodzielnie, bez pomocy i ingerencji nauczyciela. W drugim zadaniu uczeń odpowiada na dwa pytania nawiązujące do tematyki opisywanego zdjęcia. Bardzo istotne jest, by rozmowa prowadzona była wyłącznie w języku angielskim, nauczyciel niczego nie może tłumaczyć na język polski, a w przypadku gdy uczeń zaczyna używać języka polskiego, nauczyciel udziela odpowiedzi wyłącznie w języku angielskim.

Karta ucznia na obu poziomach zaawansowania zawiera kolorowe zdjęcia wraz z instrukcjami i pytaniami sformułowanymi w języku polskim. Na karcie nauczyciela są szczegółowe instrukcje dotyczące działań nauczyciela w trakcie przeprowadzania zadań wraz z treścią pytań skierowanych do ucznia, w tym treść przeformułowanych pytań do zadania uczniowi, na wypadek gdyby pierwsza wersja okazała się niezrozumiała.

Wykonanie zadań zaplanowane jest z zachowaniem określonych limitów czasowych. Maksymalny czas na zrobienie wszystkich zadań – przygotowanie do opisu, opis zdjęcia i odpowiedź na dwa pytania – to ok. 3,5 min.

Charakterystyka narzędzi do diagnozowania umiejętności reagowania językowego

Celem zestawów zadań diagnozujących umiejętność reagowania językowego jest zaangażowanie ucznia w interakcję (czyli uzyskiwanie i przekazywanie informacji) zbliżoną do tej w życiu codziennym. Dlatego zadania te skonstruowano tak, by zawierały lukę informacyjną i stanowiły przyczynek do zadawania przez ucznia pytań i udzielania odpowiedzi na pytania nauczyciela rozmówcy. Wykonując zadania, uczeń nie wie, co powie jego rozmówca, a musi odpowiednio zareagować na usłyszany komunikat.

Na każdym z dwóch poziomów (A i B) nauczyciel również ma do wyboru po osiem zestawów. Zadania na poziomie A obejmują uzyskiwanie i udzielanie informacji w prostych codziennych sytuacjach, takich jak pytanie o cenę biletu do kina i godzinę seansu lub adres hotelu i koszt noclegu. Z kolei zadania na poziomie B wymagają od ucznia nieco bardziej skomplikowanych operacji językowych, np. dokonywania rezerwacji biletów do kina oraz upewniania się, skąd należy je odebrać.

Na poziomie A, po krótkim przygotowaniu, w pierwszym zadaniu uczeń zadaje nauczycielowi dwa pytania, a nauczyciel odpowiada na nie, korzystając z odpowiedzi podanych w instrukcji. W zadaniu drugim uczeń, korzystając z informacji podanych w tabeli, odpowiada na dwa pytania nauczyciela. Na poziomie B uczeń zaznajamia się z opisaną w karcie sytuacji i informacjami w tabeli, na podstawie których jego zadaniem jest wykonanie trzech zadań. Co istotne, w pierwszym zadaniu nauczyciel wprowadza niespodziewaną komplikację, np. informuje, że brakuje już biletów na wybrany przez ucznia film. Uczeń musi zatem natychmiastowo dostosować się do sytuacji, właściwie reagując na uzyskane informacje.

Karta ucznia na poziomie A zawiera tabelę z informacjami. W karcie tej zamieszczono również instrukcje dotyczące kolejnych zadań, czyli: zapoznanie się z informacjami w tabeli, zapytanie nauczyciela o konkretne informacje (oznaczone w tabeli znakami zapytania), a następnie odpowiedź na dwa pytania nauczyciela. Karta ucznia na poziomie B zawiera opis kontekstu sytuacji, informacje zawarte w tabeli oraz treść trzech zadań. Na karcie nauczyciela jest opis zadań nauczyciela przeprowadzającego zadania oraz tabela wraz ze wszystkimi informacjami i pytaniami, które należy zadać uczniowi.

Maksymalny czas przeznaczony na wykonanie wszystkich zadań w tych zestawach na poziomie A wynosi 2 min, zaś na poziomie B 2,5 min.

Podsumowanie

W zakończeniu warto wrócić do pytań postawionych na początku artykułu: jak można pomóc uczniom skutecznie rozwijać umiejętność mówienia oraz jak kształtować możliwości wzbudzania u uczniów autonomicznych postaw i zachowań, tak istotnych w kontekście wielojęzycznego uczenia się i nauczania. W odpowiedzi należałoby uwzględnić nie tylko fakt, że umiejętności komunikacyjne w mowie należy systematycznie ćwiczyć, pamiętając przy tym, że dotyczy to zarówno umiejętności tworzenia wypowiedzi, jak i reagowania językowego. Aby je właściwie ćwiczyć, trzeba mieć orientację w poziomie biegłości ucznia i dlatego diagnoza umiejętności odgrywa w tym procesie kluczową rolę. Jednakże ocena ucznia nie powinna stanowić zwięźczenia całego procesu dydaktycznego – raczej powinna być punktem wyjścia. Na podstawie jej wyniku należy wspólnie z uczniem projektować dalsze działania, mające na celu rozwijanie jego umiejętności. W ten sposób uczeń przejmuje kontrolę nad swoimi postępami

oraz zaczyna być za nie odpowiedzialny. Dodatkowo ma przy tym szansę nauczyć się, jak kierować swoją nauką również w dalszej przyszłości, kiedy skończy już etap szkolny.

Mamy nadzieję, że zaprezentowane narzędzia IBE będą stanowiły pomoc w praktyce lekcyjnej anglistów oraz że zainspirują nauczycieli innych języków obcych. Dzięki tym narzędziom uczeń będzie mógł zyskać wgląd w jakość i poziom swoich umiejętności w mówieniu w zakresie różnych języków, których się uczy w szkole. To mogłoby stanowić dla niego impuls do dalszego zindywidualizowanego rozwoju umiejętności komunikowania się w wielu językach obcych w mowie, co stanowi jedną ze strategicznych kompetencji współczesnego człowieka.

Bibliografia

- Ellis, M., Chandler, D. (2011) *Raport z badania pilotażowego umiejętności mówienia w języku angielskim wśród uczniów klasy trzeciej szkoły gimnazjalnej*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Męziński, M., Rycielska, L., Ellis, M., Chandler, D. (2014) *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Głowacka, B. (2005) *Czego Janek się nauczył... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Misiorna, E., Michalak, E. (2011) *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*. W: H. Sowińska (red.) *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

dr Joanna Pitura

Badaczka w zakresie uczenia się i nauczania języków obcych, doświadczona nauczycielka języka angielskiego, wykładowczyni metodyki nauczania języka angielskiego oraz trenerka nauczycieli. Współpracowała m.in. z Instytutem Badań Edukacyjnych, Uniwersytetem Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego oraz Polską Akcją Humanitarną.

Agata Gajewska-Dyszkiewicz

Badacz w Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Studiowała w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych i Instytucie Orientalistycznym Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 2005-2009 koordynator międzynarodowych programów grantodawczych w Fundacji im. Stefana Batorego. W latach 2009-2012 pełniła funkcję Krajowego Koordynatora Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC). Współautor publikacji naukowych, popularno-naukowych i raportów z badań dotyczących nauczania języków obcych na III etapie edukacyjnym.