

Ocenianie dłuższych wypowiedzi pisemnych w języku obcym w szkole ponadpodstawowej

DOI: 10.47050/jows.2023.4.91-105

Umiejętność pisania dłuższych tekstów, szczególnie w języku obcym, okazuje się niełatwa do opanowania dla młodzieży szkół ponadpodstawowych. Dla nauczycieli języków obcych nie mniej kłopotliwe wydaje się nauczanie tej umiejętności oraz ocenianie prac. W tej sytuacji nie tylko nauczyciele będący doświadczonymi egzaminatorami chętnie sięgają po kryteria oceny prac maturalnych CKE, które często stanowią najważniejszy punkt odniesienia podczas dokonywania oceny wypracowań na lekcji. Warto jednak szerzej się przyjrzeć problemowi pisania i oceniania wypracowań oraz korzyściom płynącym z różnych sposobów oceny wypowiedzi pisemnych na lekcjach języka obcego.

¹ Na przykład w 2022 roku zdający uzyskali porównywalny wynik ze wszystkich umiejętności sprawdzanych na egzaminie, poza znajomością środków językowych – w tej części uzyskali wyraźnie niższy wynik (CKE 2022).

Tworzenie wypowiedzi pisemnej jest jednym z celów kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego określonym w podstawie programowej kształcenia ogólnego (MEN 2018). W zakresie podstawowym oczekuje się od ucznia rozwijania umiejętności tworzenia tekstów użytkowych, które są stosunkowo krótkie i nieskomplikowane pod względem formy, a ich zadanie ogranicza się do skutecznego przekazania informacji. Jak pokazują wyniki egzaminu maturalnego z języków obcych nowożytnych na poziomie podstawowym, nie stanowi on dla zdających większego wyzwania niż pozostałe umiejętności językowe¹. Dlatego też artykuł skupia się na ocenie o wiele dłuższych, bardziej złożonych i wymagających tekstów argumentacyjnych, które tworzą uczniowie uczący się języka obcego w zakresie rozszerzonym. Trzeba tu zaznaczyć, że termin „ocenianie” jest używany w niniejszym artykule nie tylko jako punktowanie czy wystawianie stopni, ale także w odniesieniu do udzielania informacji zwrotnej, w tym poprawy błędów oraz recenzji.

Trudności związane z pisaniem wypracowań

Aby mówić o ocenianiu, warto najpierw się przyjrzeć, jak sobie radzi młodzież z tworzeniem wypowiedzi pisemnych, i zastanowić się nad trudnościami, na jakie natrafia podczas tej aktywności językowej. Świadomość tego może pomóc nauczycielom lepiej poznać przyczyny potencjalnych niepowodzeń uczniów. To z kolei powinno przełożyć się na efektywniejsze wsparcie w opanowywaniu tej umiejętności oraz bardziej przemyślane ocenianie wspierające proces uczenia się.

Analizując opublikowane w 2022 r. sprawozdanie z egzaminu maturalnego z języka angielskiego (CKE 2022) – najczęściej wybieranego przez zdających – nietrudno zauważyć, że tworzenie wypowiedzi pisemnej jest drugą najniżej ocenianą umiejętnością sprawdzaną na egzaminie na poziomie rozszerzonym, tuż za znajomością środków językowych. Należy zaznaczyć, że częstym powodem względnie przeciętnych wyników jest niewystarczająco dobra jakość języka, a więc dobór zbyt skromnych środków leksykalno-gramatycznych oraz niski poziom poprawności językowej.

Pisanie to złożona umiejętność integrująca różne kompetencje językowe, dyskursywne, mikroumiejętności oraz wymagająca wykorzystywania różnorodnych procesów poznawczych (Brown 2001; Laskowski 2010; Guzy i Niesporek-Szamburska 2013; Lipińska 2016; Dryjańska

MICHAŁ PASTUSZCZAK
Publiczne Liceum Ogólnokształcące
nr VIII w Opolu

2019). Ponadto trzeba się jej uczyć, gdyż nie jest nabywana naturalnie nawet w języku ojczystym, jak chociażby mówienie. Oczywiście język pisany znacząco różni się od mówionego, w którym możliwe jest dopytanie rozmówcy, poproszenie o przeformułowanie komunikatu, dopuszczalne jest nawet używanie środków pozajęzykowych, np. gestykulacji, mimiki². Wypracowanie pisemne ma bardziej formalny charakter i pozbawione jest możliwości bezpośredniej interakcji z potencjalnym odbiorcą. Choć przewagą tekstu pisanego nad mówionym jest fakt, że ten pierwszy można przeczytać wielokrotnie, a autor może poświęcić więcej czasu na przemyślenie przekazywanej treści niż w przypadku spontanicznej konwersacji, to jako gotowy produkt musi być wyczerpujący, precyzyjny, jednoznaczny i klarowny na tyle, by czytelnik go zrozumiał i czuł się dostatecznie poinformowany na dany temat (Martlew 1983; Palaiologou 2010; Reilly i Polse 2016).

To oczywiście nie jedyne powody, dla których pisanie dłuższych, sformalizowanych tekstów bywa dla młodzieży niełatwe, a przy tym często przez nią nie lubiane. Nierazką przeszkodą w rozwijaniu tej umiejętności jest również brak motywacji. Według Hanny Komorowskiej (1993, 2005) pisanie to najmniej pożyteczna sprawność w codziennym użytkowaniu języka obcego i poświęca się mu stosunkowo niewiele uwagi w toku nauki³. Uczniowie również wydają się traktować tę umiejętność nie tylko jako żmudną, ale także dość abstrakcyjną. I choć z dużą dozą pewności można stwierdzić, że w przyszłości – na studiach lub w pracy – konkretna sytuacja wymagać będzie napisania dłuższego tekstu o oficjalnym charakterze, to dotychczas w swoim życiu młodzi ludzie najczęściej nie odczuwali realnej potrzeby tworzenia takich wypowiedzi i najwyraźniej trudno im wyobrazić sobie praktyczne ich zastosowanie.

Z drugiej strony Aleksandra Przymusińska (2023: 17) zauważa, że skutkiem niedoceny pisanie w procesie nauki języka obcego, a co za tym idzie, nieadekwatnie nisko rozwiniętych kompetencji w zakresie pisania w stosunku do ogólnego poziomu wykształcenia, są „ograniczone możliwości w każdej dziedzinie życia, która wymaga bezwarunkowo zaawansowanej komunikacji pisemnej”, czyli na przykład w kontekście akademickim i zawodowym. Nie można zapominać, że to właśnie język pisany – szczególnie angielski – umożliwia ludziom dostęp do większości zasobów i dóbr intelektualnych (Hamp-Lyons 2002).

Anna Guzy i Bernadeta Niesporek-Szamburska (2013) twierdzą, że niechęć uczniów do pisania może mieć także źródło w uproszczonym sposobie porozumiewania się w dobie cyfryzacji, który wpływa na zmianę procesów kognitywnych u młodych ludzi. A zatem tworzenie dłuższych tekstów o ściśle uporządkowanym toku myślowym jest dziś często czynnością wymuszoną, nienaturalną dla nastolatków i może stanowić dla nich nie lada wyzwanie poznawcze. Nie bez znaczenia pozostają także mało interesujące, nieautentyczne, niepraktyczne i nieodnoszące się do dotychczasowych doświadczeń uczniów tematy wypracowań czy zadania pisemne (Jochimczyk 2016; Padzik 2021). Jak zauważa Mariusz Tomczak (2016: 15), sztampaność, mało zróżnicowane i pozbawione kreatywności metody nauczania powodują, że młody człowiek pisze szablonowo, bez fantazji, wykorzystuje w wypracowaniach zaledwie najprostsze środki językowe i „robi dokładnie to, czego od niego przez wszystkie lata nauki języka obcego wymagano – jest komunikatywny, chociaż jego wypowiedzi są językowo stereotypowe i często zawierają błędy”.

Ponadto manifestacja negatywnego nastawienia do pisania przez uczniów może wynikać ze złych doświadczeń zarówno we wcześniejszych etapach edukacyjnych, jak i wyniesionych z lekcji języka ojczystego (Iluk 2013). W końcu sami nauczyciele nie zawsze się czują wystarczająco przygotowani merytorycznie i metodycznie, aby skutecznie pomóc w doskonaleniu tej umiejętności (Wysocka 2003, za: Jochimczyk 2016; Szuchalska 2023).

Problemy w ocenianiu wypowiedzi pisemnych

W literaturze naukowej poświęcono dużo uwagi kwestii oceniania: jej historii, roli, funkcjom i metodom (patrz: Ferris 2003; Brown 2004; Komorowska 2005; Hyland i Hyland 2019a). Jak zauważa Mirosław Pawlak (2021), temat ten wciąż jednak budzi wiele kontrowersji. Jako że

² Artykuł traktuje o umiejętności pisania tekstów zwartych, więc pominięta została w nim wszelka aktywność typu *writing as speaking*, uwzględniająca pisemną interakcję, np. czaty, komunikację w mediach społecznościowych.

³ Choć dzisiaj młodzież o wiele częściej wykorzystuje umiejętność pisania w języku obcym niż dwie dekady temu, to jednak przybiera ono formę krótkich wiadomości SMS, e-maili, wiadomości w komunikatorach i mediach społecznościowych, a rzadko dłuższych tekstów argumentacyjnych.

pisanie uchodzi za jedną z najtrudniejszych umiejętności językowych, ocenianie prac pisemnych tym bardziej wydaje się szczególnym zagadnieniem. Trzeba zaznaczyć, że niektóre problemy opisane w tej części artykułu dotyczą problemów z ocenianiem w ogóle; są one jednak często na tyle dolegliwe w kontekście oceny wypowiedzi pisemnych, że pominięcie ich stanowiłoby niedomówienie.

Pierwsza kwestia dotyczy złożoności pisania, bo choć w jednym zadaniu oceniana powinna być tylko jedna kompetencja, to nie jest to możliwe w przypadku dłuższej wypowiedzi pisemnej (Komorowska 2020). Pisanie koncentruje wiele umiejętności, którymi w sytuacji oceny uczeń powinien się posługiwać jednocześnie (Sowa 2015). Nie każdy potrafi jednak sobie z tym poradzić, co z kolei prowadzić może do rozczarowujących rezultatów. Agnieszka Dryjańska (2019: 252) tłumaczy, że w takiej sytuacji uczeń skupia się na wybranych przez siebie kompetencjach, jakie wydają mu się najważniejsze w osiągnięciu celu komunikacyjnego w wypowiedzi pisemnej. Może to prowadzić do sytuacji, w której „zarówno nauczyciel, jak i uczący się, na podstawie uzyskanej oceny, błędnie wnioskuje, że ta kompetencja [na której nie skupił się uczeń] nie została wykształcona, a ona nie została jedynie ujawniona w zaistniałej sytuacji ewaluacyjnej”. Ocena będzie zatem reprezentowała nieautentyczny obraz umiejętności ucznia, a z błędnego wniosku podjęte zostaną niewłaściwe działania dydaktyczne.

Nie sposób nie wspomnieć również o kontrowersjach wokół korekty błędów językowych (*error correction*) podczas sprawdzania i oceniania wypracowań. Z jednej strony uznaje się ją za istotny element w procesie nauki pisania (Ferris 2004); z drugiej nadal nie jest jasne, jaka jest skuteczność różnych sposobów poprawiania błędów czy udzielania wskazówek dotyczących ich poprawy (*feedback*); (Mashhadi i Biria 2016). Co więcej, wielu nauczycieli czuje się w obowiązku korekty bezwzględnie wszystkich błędów (Dryjańska 2019), podczas gdy poprawianie wciąż tych samych usterek i wynikające z nich mało satysfakcjonujące oceny są dla uczniów demotywujące (De Ketele 2010 za: Dryjańska 2019). Dodatkowo tekst, na który nauczyciel naniósł liczne kolorowe zaznaczenia i uwagi, w wielu przypadkach wydaje się uczniom w całości „beznadziejny” i może wywoływać wrażenie, jakby wszystko zrobili źle. W konsekwencji mogą postrzegać swoją umiejętność pisania jako słabą w ogóle, nie dając się przekonać, że problem dotyczy wyłącznie określonych obszarów i zagadnień. Zdarza się także, że nauczycielom brak obiektywizmu i łatwiej „wybaczać” błędy lepszym uczniom, a skrupulatnie wyliczają je w pracach uczniów słabszych (Komorowska 2005). To nie tylko niesprawiedliwe, ale może również rodzić konflikty na linii uczeń–nauczyciel lub eskalować zjawisko rywalizacji i ostatecznie prowadzić do napięć między uczniami.

Oceny nierzadko stanowią kość niezgody pomiędzy rodzicami, nauczycielami i uczniami. Hanna Komorowska (2020: 71) zwraca uwagę, że rodzice często mają pretensje do nauczycieli z powodu niezadowolających ocen, szczególnie gdy prywatni korepetytorzy i lektorzy wysoko oceniają umiejętności ich dzieci. Jak twierdzi, rodzicom trudno zrozumieć ten dysonans, ponieważ „postrzegają obszar pracy bardzo ogólnie, jako naukę języka, nie biorąc pod uwagę, że chodzić może o konkretne umiejętności i konkretny materiał omawiany przez nauczyciela szkolnego”. A przecież treści realizowane w klasie nie muszą pokrywać się z zagadnieniami omawianymi podczas prywatnego kursu. Poza tym korepetytor może być mniej obiektywny ze względu na większą zależność względem rodziców uczniów. Co więcej, oceny stają się często celem nauki samym w sobie. Jak tłumaczy Grażyna Czetwertyńska (2015), uczniowie rozumieją sukces edukacyjny jako zdobycie dobrego stopnia oraz usatysfakcjonowanie nim swoich rodziców. W rezultacie można się spodziewać, że młodzi ludzie – pod ciągłą presją zdobywania wysokich not – będą uciekać się do działań nieetycznych, tj. „ściągnięcia”, co osłabi wzajemne zaufanie i odbije się negatywnie na ich relacjach z nauczycielami. Wszystko to prowadzi ostatecznie do pogorszenia atmosfery na lekcji, a przecież dobre relacje i pozytywne emocje stanowią niezwykle istotne elementy procesu nauczania, wpływające na jego efektywność i motywację do nabywania wiedzy (Musiał 2016; Boszczyk 2020; Pawlak i Kruk 2021).

Inną ważną kwestią jest to, że nauczycielom języków obcych brakuje poczucia, że w pełni wykorzystują potencjał oceniania, które ma przyczynić się do rozwoju umiejętności pisania u uczniów (Hyland i Hyland 2019a). Czetwertyńska (2015) uważa nawet, że sami nauczyciele przynajmniej do braku umiejętności oceniania, co budzi w nich poczucie frustracji i zniechęcenia. Co ciekawe, nie postrzegają oceniania jako elementu procesu nauczania, lecz traktują je jako osobny, przykry obowiązek. Innym powodem negatywnego stosunku nauczycieli do czasochłonnego oceniania wypracowań może być po prostu deficyt czasu, wynikający z licznych obowiązków i oczekiwań wobec nich, o których pisze Pawlak (2022). Szczególnie da się to zauważyć w okresach wyjątkowego nawału pracy (np. podczas próbnych matur, zbliżającej się klasyfikacji), kiedy to nauczyciele często muszą wybierać pomiędzy rzetelnym przygotowaniem do lekcji, wykonywaniem innych czynności służbowych a sprawdzaniem prac. Niestety w takiej sytuacji staranność oceniania, podobnie jak jej kształtująca rola, „przegrywa” z pośpiechem wynikającym z konieczności wystawienia ocen w ustalonym terminie. Brak czasu może być także jedną z przyczyn, dla której nauczyciele odmawiają niekiedy uczniom możliwości poprawy niesatysfakcjonujących ich ocen, zarzucając im brak systematyczności w nauce. Komorowska (2020: 70) przekonuje, że tak postępując, „nauczyciel wystawia ocenę nie za umiejętności językowe, ale za cechy charakteru i sposób pracy, jest to więc ocena z zachowania, a nie stopień z języka” i dodaje, że w konsekwencji obniża to motywację ucznia do wysiłku oraz hamuje jego postępy w nauce.

Co oceniać

Żeby móc przystąpić do oceny wypowiedzi pisemnych, należy zastanowić się, co dokładnie ma tej ocenie podlegać i jakie są oczekiwania względem szeroko pojętej umiejętności pisania. W tomie uzupełniającym do *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ; Rada Europy 2020) odnotować można dwie kategorie pisania: kreatywne pisanie (*creative writing*) – skupiające się na opisach i relacjach – oraz teksty argumentacyjne o akademickim charakterze (*reports and essays*). Deskryptory ESOKJ wskazują, że na poziomie B2 – odpowiadającym umiejętnościom produktywnym na poziomie rozszerzonym egzaminu maturalnego – użytkownik języka potrafi:

- ➔ tworzyć zrozumiałe, szczegółowe teksty, związane z jego zainteresowaniami oraz dotyczące prawdziwych lub zmyślonych sytuacji;
- ➔ dbać o związki logiczne pomiędzy argumentami oraz stosować różnorodne spójniki w celu łączenia zdań w koherentny tekst;
- ➔ tworzyć wypowiedzi pisemne o określonej strukturze, z właściwym podziałem na akapity;
- ➔ rozwijać argumentację, wyróżniając istotne informacje;
- ➔ utrzymywać styl charakterystyczny dla formy tekstu oraz rozróżniać styl formalny i nieformalny;
- ➔ podać szczegółowy opis skomplikowanego procesu;
- ➔ dokonać oceny różnych pomysłów i sposobów rozwiązania problemu;
- ➔ uzasadniać argumenty za i przeciw danej tezie oraz rozważać pozytywne i negatywne strony różnych możliwości;
- ➔ streszczać i poddawać ocenie informacje oraz argumenty pochodzące z różnych źródeł;
- ➔ napisać opis, recenzję, rozprawkę i sprawozdanie.

Ponadto uczeń potrafi stosować strategie dotyczące produkcji języka, polegające na: planowaniu (doborze odpowiednich środków językowych w zależności od kontekstu); kompensacji (opisie i parafrazie trudnych lub nieznanych słów i struktur gramatycznych); oraz monitorowaniu produkcji językowej, czyli świadomości popełnianych błędów, ich kontroli oraz samodzielnej poprawie niewielkich usterek językowych, mogących prowadzić do nieporozumienia.

Oprócz opisanych powyżej umiejętności, uczeń musi posiadać narzędzia językowe, a więc posługiwać się odpowiednim zakresem środków leksykalno-gramatycznych, aby skutecznie

zrealizować cele komunikacyjne w wypowiedzi pisemnej. Ta wiedza opisana jest w ESOKJ jako kompetencje językowe (*linguistic competence*). Na poziomie B2 oczekuje się od ucznia posługiwania słownictwem oraz konstrukcjami gramatycznymi pozwalającymi swobodnie się wypowiadać na tematy ogólne oraz związane z jego zainteresowaniami, unikać powtórzeń, tworzyć kolokacje z wieloma słowami w różnych kontekstach, a także posługiwania się prostymi konstrukcjami gramatycznymi na tyle dobrze, aby unikać błędów prowadzących do niewłaściwego zrozumienia przekazu. Przy czym uczniowie na tym poziomie wciąż mogą odczuwać brak znajomości niektórych słów lub używać ich w sposób niewłaściwy, a w bardziej zaawansowanych konstrukcjach gramatycznych popełniać usterki, niewpływające jednak na komunikację. Uczniowie powinni dość dobrze władać ortografią i interpunkcją, choć może być zauważalny negatywny transfer z języka ojczystego. W dłuższych tekstach mogą popełniać uchybienia w spójności pomiędzy zdaniami.

W kontekście polskiego systemu oświaty ocenianie osiągnięć edukacyjnych odbywa się w odniesieniu do wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania⁴. Podstawa programowa dla wariantu III.1.R (zakresu rozszerzonego) zawiera w zasadzie analogiczne do tych określonych w ESOKJ wymagania co do umiejętności tworzenia tekstu, choć gdzieś tam nieco bardziej szczegółowo opisane. Na przykład określa, że w wypowiedzi pisemnej uczeń stosuje zwroty grzecznościowe; przedstawia intencje, nadzieje, plany; wyraża emocje i uczucia, wątpliwości, przypuszczenia; ostrzega, nakazuje, zakazuje, instruuje itd. Wskazane są w niej również podobne strategie językowe do tych opisanych w ESOKJ (MEN 2018).

Ze szczegółowych celów kształcenia określonych w podstawie programowej wynikają kryteria oceny wypowiedzi pisemnych na egzaminie maturalnym (CKE 2021). Są one częstym punktem odniesienia dla nauczycieli języków obcych, którzy oceniają wypracowania uczniów w procesie dydaktycznym. W ocenie prac na poziomie rozszerzonym bierze się pod uwagę spójność i logikę wypowiedzi, zakres środków językowych, poprawność oraz zgodność z poleceniem, czyli treść i formę tekstu.

Dla przykładu, we wstępie rozprawki powinna znajdować się jasno sformułowana teza zapowiadająca oczekiwaną strukturę eseju. Artykuł powinien być zatytułowany, a jego wstęp ciekawy, oryginalny, zachęcający do czytania. Natomiast list należy rozpoczynać i kończyć zwrotem grzecznościowym, odpowiednim dla stylu formalnego, a we wprowadzeniu podać powód pisanego listu. Natomiast w rozwinięciu każdej wypowiedzi pisemnej istotna jest wieloaspektowa, pogłębiona, bardziej szczegółowa realizacja tematu. To oznacza, że od ucznia oczekuje się nie tylko wyliczenia kilku argumentów, ale także dokładniejszego ich wyjaśnienia, opisanie, zobrazowanie problemu przykładami.

Warto zwrócić uwagę, że pod lupą znajduje się również kultura wypowiedzi. Ma to odzwierciedlenie choćby w tak prozaicznym kryterium jak długość pracy. Ponadto wymaga się od zdających stosownego stylu, a więc doboru odpowiednich do sytuacji środków językowych, np. unikania nazbyt potocznych określeń. W końcu stanowczo nie akceptuje się wypowiedzi wulgarnych, obraźliwych czy propagujących postępowanie niezgodne z prawem.

Jak oceniać

Celem oceniania bieżącego w szkole jest monitorowanie pracy ucznia, informowanie go o postępach, wskazywanie tego, co robi dobrze i co wymaga poprawy oraz ukierunkowanie jego dalszej nauki (MEN 2019). Innymi słowy ocenianie jest elementem procesu dydaktycznego, którego zadaniem jest wspieranie uczniów w osiąganiu sukcesów edukacyjnych i pomaganie w kształtowaniu toku nauki. Magdalena Sowa (2015) zwraca uwagę, że choć uczy się przemierza proces dydaktyczny w sposób indywidualny i nie zawsze dający się przewidzieć, to kontrolowanie go w pewnym stopniu jest możliwe dzięki stosowaniu narzędzi oceny pozwalających określić cele i efekty nauki.

⁴ Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230, z późn. zm.).

Niestety trudno nie zauważyć, że na lekcjach języka obcego (i nie tylko) nauczanie oraz ocenianie pisania często ograniczane są do zadania przez nauczyciela tematu wypracowania, sprawdzenia tekstów, wystawienia oceny według danych kryteriów, poinformowania uczniów o wyniku i rozdania prac do wglądu. Wtedy młodzi ludzie przyjmują do wiadomości otrzymany stopień, godząc się z nim bardziej lub mniej entuzjastycznie, choć nierzadko bywa tak, że nie rozumieją, gdzie i dlaczego popełnili błąd. Zwykle nawet nie zwracają uwagi na zaznaczenia i komentarze nauczyciela – przecież stopień i tak został już wystawiony. Przypomina to raczej sytuację egzaminacyjną, a ocena pełni tu przede wszystkim rolę sumującą i choć w kontekście egzaminu jest ona niewątpliwie ważna, to nie sposób dostrzec w niej istotnej wartości kształtującej w toku nauki. Pawlak (2021: 8) zwraca uwagę, że to właśnie ocenianie kształtujące jest kluczowe dla procesu dydaktycznego i pozwala właściwie go ukierunkować. Daje ono nauczycielom możliwość pozyskiwania informacji nt. potrzeb edukacyjnych oraz uświadamia uczniom ich mocne i słabe strony. Artur zaznacza także, że po dokonaniu oceny „kartkówki czy eseje nie mogą kończyć swojego żywota w czeluściach szaf w pokoju nauczycielskim”, a zamiast tego należy poddać analizie choćby część trudności i błędów. Analiza trudności i udzielanie informacji zwrotnej to jedne z zasad oceniania kształtującego, obok planowania celów dydaktycznych oraz metod pracy i kryteriów oceny, budowania życzliwej relacji pomiędzy uczniami i nauczycielem, motywowania uczniów, stwarzania im warunków do poprawy błędów i osiągania postępu, rozwijania zdolności samooceny i oceny koleżeńskiej, wzmacniania autonomii w procesie nauki, a także umożliwiania uczniom odnoszenia sukcesów edukacyjnych na miarę ich indywidualnych możliwości (Pintal 2022). Według Komorowskiej (2019) ocenianie kształtujące jest nie do przecenienia, jako że wpływa pozytywnie na zaangażowanie uczniów oraz efektywność nauki.

Jeśli tworzenie wypowiedzi pisemnej jest postrzegane jako proces, to bardziej naturalne wydaje się znalezienie w nim zastosowania dla oceniania kształtującego. Chunling Sun i Guoping Feng (2009) tłumaczą, że podejście do pisania jako procesu (*process approach*) skupia uwagę bardziej na przebiegu tworzenia wypowiedzi pisemnej niż na gotowym tekście (*product*). Proces ten, jak podaje Anthony Seow (2010), składa się z etapów takich jak: planowanie, tworzenie kolejnych wersji tekstu (*drafting*), otrzymywanie informacji zwrotnej i wprowadzanie korekt. Jednak droga od brudnopisu do ostatecznej wersji wypracowania nie jest wcale liniowa i wymagać może powrotu do wcześniejszych etapów oraz dokonywania licznych rewizji (Pritchard i Honeycutt 2007). Takie spojrzenie na pisanie może nie tylko pomóc uczniom stopniowo rozwijać poszczególne mikroumiejętności, ale także umożliwi przekazanie im odpowiednich wskazówek i pozwoli nauczycielowi efektywnie wykorzystać różne sposoby oceny na poszczególnych etapach. Według Icy Lee (2017) postrzeganie pisania jako procesu jest fundamentalne dla efektywnego oceniania wypracowań na lekcji, podczas gdy sposób oceniania wykorzystywany na egzaminach zewnętrznych nie jest odpowiedni w toku nauki. Głównym celem ewaluacji na lekcji jest bowiem wspieranie opanowania przez uczniów umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych, a nie tylko mierzenie ich kompetencji. Warto również pamiętać, iż nauczyciel nie dominuje w kształtującym sposobie oceny, a więc wsparcie w postaci ustnej lub pisemnej informacji zwrotnej (*feedback*) może płynąć zarówno z jego strony, jak i ze strony uczniów.

Aby móc przystąpić na lekcji do procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej, należy zaplanować cele i przebieg tego procesu i to, co na danym etapie będzie podlegać ocenie. Jak przekonuje Sowa (2015: 45), „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”. Konieczne jest udzielenie uczniom dokładnych instrukcji odnośnie do sposobu wykonania zadania, określenie formy tekstu, zapoznanie z kryteriami oceny, punktacją, wyznaczenie czasu (Lipińska 2016). Niezbędne jest także wykonanie ćwiczeń przed pisaniem (*pre-writing*), takich jak: czytanie podobnych tekstów, poszukiwanie informacji, burza mózgów, dyskusja, swobodne pisanie (*freewriting*); (Brown 2001),

a także innych, dotyczących formy i treści tekstu, składni, interpunkcji, środków językowych itd. Zwykle podręczniki dla uczniów szkół ponadpodstawowych zawierają takie ćwiczenia. Ewa Lipińska (2016) zwraca uwagę, że zadawanie uczniom pracy pisemnej bez przygotowania to kardynalny błąd, bowiem pisanie to skomplikowany proces, który nie może być rozwijany samodzielnie.

Po zaplanowaniu działań dydaktycznych, udzieleniu uczniom instrukcji, zapoznaniu ich z zasadami oceny i rozpoczęciu pisania, można przystąpić do oceniania. W dalszej części artykułu przedstawiono kilka sposobów kształtującego oceniania wypracowań na lekcjach języka obcego, stanowiących część procesu pisania.

OCENA KOLEŻEŃSKA

Ocena koleżeńska (*peer feedback*) ma wartość kształtującą rozwój umiejętności uczniów oraz stwarza możliwości dyskusowania i poznawania interpretacji swoich tekstów, wyrażanych przez inne osoby. Niewątpliwą zaletą tego sposobu oceny jest to, że uczniowie otrzymują więcej informacji zwrotnych, mają do czynienia z większą liczbą pomysłów, mogą wchodzić w merytoryczną interakcję z rówieśnikami, pracować w grupach, uczyć się dokonywania konstruktywnej krytyki, a także czerpią wiedzę od siebie nawzajem (Hyland i Hyland 2019a). Z drugiej strony Dana Ferris (2003) zwraca uwagę, że ocena koleżeńska może budzić wśród uczniów pewne niepokoje. Na przykład martwią się, że ich rówieśnicy nie będą na tyle kompetentni, by im pomóc; sami też nie ufają swoim umiejętnościom; obawiają się, że ocena koleżeńska będzie jedyną formą oceny; nie lubią pracować w grupie. Jednak jeśli uczniowie otrzymają szansę wspólnego zastanowienia się, jakie korzyści płyną z tej formy oceny i przećwiczą ją, to istnieje spore prawdopodobieństwo, że będą bardziej skłonni, a może nawet entuzjastyczni, by z niej skorzystać. Ferris (2003: 165) podaje także kilka wskazówek dla nauczycieli dotyczących realizacji oceny koleżeńskiej na lekcji (tłum. własne):

1. Konsekwentnie korzystaj z narzędzia oceny koleżeńskiej.
2. Wyjaśnij uczniom korzyści płynące z oceny koleżeńskiej.
3. Przygotuj uczniów do oceny koleżeńskiej.
4. Twórz pary lub grupy w sposób przemyślany.
5. Nadaj ocenie koleżeńskiej konkretną formę.
6. Kontroluj przebieg oceny koleżeńskiej.
7. Pozwól uczniom wziąć odpowiedzialność za korzystanie z możliwości, jakie niesie ocena koleżeńska.

Ocena koleżeńska wydaje się mieć zastosowanie szczególnie w początkowych fazach procesu pisania, na przykład po utworzeniu pierwszej wersji tekstu. Warto jednak zaznaczyć, że uczniowie nie powinni sprawdzać sobie wzajemnie błędów językowych, gdyż ich wiedza w tym zakresie może okazać się niewystarczająca. Często sami zresztą wolą, żeby to profesjonalista zajął się poprawą błędów (Hyland i Hyland 2019a). Uczniowie mogą natomiast pomóc sobie nawzajem nadać ogólny kształt pracy, a więc zadbać o realizację odpowiednich elementów formy oraz treści, ewentualnie niektórych elementów języka, co nie wymaga jednak fachowej wiedzy. Zadanie będzie łatwiejsze, kiedy wyposażą się uczniów w formularz stanowiący pewnego rodzaju drogowskaz, ułatwiający skupienie uwagi na wyznaczonych przez nauczyciela obszarach. Przykład takiego formularza, opracowanego na podstawie kryteriów oceny wypracowań maturalnych (CKE 2021), znajduje się w tabeli ⁵.

⁵ Tabela dotyczy tylko rozprawki „za i przeciw” i wymaga modyfikacji w celu dostosowania jej do innych rodzajów tekstów, tj. listu formalnego czy artykułu publicystycznego.

Tab. 1. Formularz oceny koleżeńskiej – rozprawka „za i przeciw”

| | | TAK | NIE | MAM WĄTPLIWOŚCI |
|------------------------|--|-----|-----|-----------------|
| ELEMENTY FORMY | | | | |
| 1. | Teza jest umiejscowiona we wstępie | | | |
| 2. | W pracy można wyróżnić wstęp, rozwinięcie i zakończenie | | | |
| 3. | Tekst jest wyraźnie podzielony na akapity | | | |
| 4. | Zachowane są właściwe proporcje (krótki wstęp, dłuższe rozwinięcie, krótkie zakończenie) | | | |
| 5. | Długość pracy mieści się w przedziale 180–280 wyrazów | | | |
| ELEMENTY TREŚCI | | | | |
| 6. | Wstęp/teza odnosi się do tematu | | | |
| 7. | Wstęp/teza zapowiada typ rozprawki (wskazuje, że będą rozpatrywane argumenty za i przeciw) | | | |
| 8. | W rozwinięciu I element tematu zawiera kilka różnych argumentów, w tym pogłębiony, szczegółowo omówiony | | | |
| 9. | W rozwinięciu II element tematu zawiera kilka różnych argumentów, w tym pogłębiony, szczegółowo omówiony | | | |
| 10. | Zakończenie nawiązuje do tematu | | | |
| 11. | W zakończeniu można odnaleźć nawiązanie do rozwinięcia pracy | | | |
| 12. | Wypowiedź zawiera fragmenty, które wydają się odbiegać od tematu | | | |
| ELEMENTY JĘZYKA | | | | |
| 13. | Akapity rozpoczynają się adekwatnie zastosowanymi spójnikami (<i>linking devices</i>), np. <i>first of all, secondly, on the other hand, to sum up</i> itp. | | | |
| 14. | Argumenty wewnątrz akapitów są w sposób uzasadniony połączone spójnikami (<i>linking devices</i>), np. <i>moreover, for instance, in addition, as a result, in contrast</i> itp. | | | |
| 15. | Pracę charakteryzuje styl formalny – brak wyrażen potocznych (<i>wanna, gotta, kinda, BTW</i>), częstych powtórzeń tych samych wyrazów | | | |

Źródło: opracowanie własne

Warto zachęcić uczniów, żeby podczas dokonywania oceny nie ograniczali się do zaznaczenia pól, ale także zapisywali komentarze dotyczące tego, co budzi ich wątpliwości, oraz dlaczego sądzą, że jakieś kryteria zostały lub nie zostały spełnione. Tak przygotowana ocena może posłużyć w kolejnej fazie procesu ewaluacji, czyli przedyskutowaniu oceny, wyciągnięciu wniosków i zastanowieniu się nad korektą błędów.

WSPÓLNE OCENIANIE

Na podstawie przygotowanych przez uczniów ocen wypracowań warto zainicjować dyskusję pomiędzy autorami i recenzentami. Taki sposób wspólnego oceniania (*collaborative assessment*) może odbyć się w parach, niewielkich grupach, na forum klasy, także z udziałem nauczyciela (Zhang i in. 2021). W ramach bezpośredniej interakcji uczniowie mają szansę wspólnego przyjrzenia się konkretnym fragmentom pracy, wymiany wiedzy i opinii, przedyskutowania możliwości korekty. Dobrze, gdyby dyskusja ta odbyła się pod okiem nauczyciela, który się upewni, że autor rozumie uwagi recenzenta, wie, dlaczego popełnił błąd, i będzie potrafił go naprawić. Nauczyciel może wtedy zadawać takie pytania pomocnicze, jak na przykład:

- ➔ Które kryterium recenzent uznał za niezrealizowane? Wyjaśnij dlaczego.
- ➔ Czy zgadzasz się z uwagą recenzenta? Dlaczego? / Dlaczego nie?
- ➔ Czy wiesz, jak poprawić ten element? Podaj swoją propozycję / propozycję recenzenta.

Nauczyciel może także pomóc w sytuacji, gdy recenzent nie miał pewności co do poprawności jakiegoś elementu, i szybko rozstrzygnąć wątpliwość, by uczniowie nie poświęcali

nienpotrzebnie czasu kwestiom tego niewymagającym. Jeśli dany fragment nie musi zostać koniecznie poprawiony, ale modyfikacja z jakichś względów byłaby uzasadniona, to warto pozwolić uczniom podjąć samodzielną decyzję o tym, czy wezmą pod uwagę sugestię recenzenta, czy też nie.

Wspólna analiza błędów, dyskusja i kolaboratywna próba ich korekty mogą się odbywać także pod koniec procesu pisania, kiedy nauczyciel zbierze informacje np. o najczęściej występujących w pracach uczniów usterkach – tych dotyczących kompozycji, jak i sfery lingwistycznej. Oczywiście nauczyciel nie powinien ujawniać autorów, w których pracach dane błędy się pojawiły. Jednak wspólna ich analiza oraz próba poprawy może pomóc uzupełnić oraz utrwalić wiedzę i w przyszłości uniknąć podobnych pomyłek.

OCENA NAUCZYCIELA

Na dalszych etapach procesu pisania, szczególnie kiedy pod uwagę brana jest poprawność językowa, ocena nauczyciela (*teacher feedback*) jest bardziej pożądana niż ocena koleżanki (Zhang 1999). Błędy językowe są oczywistym problemem uczących się języka obcego, dlatego nauczyciele czują potrzebę, żeby na nie reagować, a i sami uczniowie chętnie przyjmują informację zwrotną na ich temat (Hyland i Hyland 2019a). Istnieją jednak kontrowersje wokół tego zagadnienia. Na przykład John Truscott (1996, 2007) jest sceptyczny wobec poprawy błędów (*error correction*), a wręcz postuluje jej porzucenie, nie dostrzegając w niej istotnej wartości dydaktycznej. Z drugiej strony pisemna informacja zwrotna na temat usterek językowych jest powszechnie stosowana w nauczaniu pisania na lekcjach języka obcego (Ferris 2003). W wieloetapowym procesie pisania okazuje się ona efektywna (Hyland i Hyland 2019a), a także stanowi istotną część praktyk pedagogicznych i jest doceniana przez uczniów (Pawlak 2014).

Aby korekta usterek językowych odniosła zamierzony skutek, musi być ona czytelna i zrozumiała (Lipińska 2016). Warto pamiętać, że efektywność poprawy błędów przez uczniów zależy od udzielonej przez nauczyciela informacji zwrotnej. Ponadto niejasne, niejednoznaczne lub nazbyt ogólnikowe, a czasem nawet obraźliwe uwagi nauczyciela są dla uczniów frustrujące (Ferris 2003). Przykład komentarzy, których warto unikać, przedstawiono w tabeli 2.

Tab. 2. Przykłady niewłaściwej informacji zwrotnej

| PRZYKŁAD NIEPOPRAWNEJ WYPOWIEDZI UCZNIĄ | KOMENTARZ NAUCZYCIELA |
|---|---|
| The idea is V give people a discount for their next purchases. | Czegoś tu brakuje. (<i>Uwaga jest niejasna.</i>) |
| Sometimes V boss of V company can let take his workers dogs for a work. | Nie rozumiem. Spróbuj napisać to zdanie inaczej. Dopisz brakujące słowa. (<i>Komentarz jest ogólnikowy, niejednoznaczny, a wręcz sprzeczny – jednocześnie wymaga naniesienia korekt oraz całkowitego przeformułowania zdania.</i>) |
| In my opinion that protest was successful but if there had been more participants it could have been even better. | Nie postawiłaś przecinków w tym zdaniu. Naucz się wreszcie tej interpunkcji! (<i>Komentarz jest atakujący i ogólnikowy.</i>) |

Źródło: opracowanie własne

Niektóre bardziej wymagające usterki w wypracowaniu warto omówić podczas spotkań „twarzą w twarz” (*writing conferences*), zamiast udzielania pisemnych wskazówek (Conrad i Goldstein 1999 za: Ferris 2003). Warto także zadbać o pozytywne komentarze na temat tego, co uczeń zrobił dobrze, w których obszarach widać postępy, a nie wyłącznie wyliczać błędy. Jest to ważny czynnik wzmacniający motywację oraz pewność siebie w procesie tworzenia i edycji tekstu (Hyland i Hyland 2019b).

Można wyróżnić dwie metody udzielania przez nauczyciela informacji zwrotnej na temat błędów językowych: bezpośrednią (*direct feedback*) oraz pośrednią (*indirect feedback*). Bezpośrednia, której przykłady znajdują się w tabeli 3, polega na poprawieniu błędu, czyli zaproponowaniu uczniowi właściwego słowa, formy wyrazu, konstrukcji gramatycznej itd.

Tab. 3. Przykłady bezpośredniej informacji zwrotnej

| PRZYKŁAD NIEPOPRAWNEJ WYPOWIEDZI UCZNIĄ | KOMENTARZ NAUCZYCIELA |
|---|---|
| If that laptop is occupied, you can use my . | mine |
| Scientists were talking about how toxic is plastic for our environment. | (...) plastic is (...) |
| When actors play their roles, they do not focus on the audience they think about their lines . | (...) audience; they think about their lines instead. |
| To conclude, I want you to know celebrating our high school exists for fifty years . | (...) that our high school is celebrating its fiftieth anniversary. |

Źródło: opracowanie własne

Natomiast w pośredniej, której przykłady znajdują się w tabeli 4, nauczyciel posługuje się symbolami, zakreśleniami, sugestiami, aby zwrócić uwagę ucznia na błąd i ukierunkować jego samodzielną poprawę (Hyland i Hyland 2019a).

Tab. 4. Przykłady pośredniej informacji zwrotnej

| PRZYKŁAD NIEPOPRAWNEJ WYPOWIEDZI UCZNIĄ | KOMENTARZ NAUCZYCIELA |
|---|--|
| Beautiful views, the sound of the sea, and wonderful history event sound amazing. | Potrzebujesz przymiotnika: „historyczne” wydarzenie (spróbuj zmienić formę wyrazu). |
| I hope to get a full refund for the order I did not received. | Ponieważ wciąż nie otrzymałeś przesyłki, proponuję użycie czasu Present Perfect, a zatem innego operatora. |
| The event takes place on monday . | Nazwy dni tygodnia piszemy wielką literą. |
| The best thing was Diana’s performance everyone was listening to her beautiful voice . | To jest już kolejna myśl i warto ją ALBO wyraźnie oddzielić od poprzedniego zdania, ALBO połączyć z poprzednią np. za pomocą wyrażenia „podczas którego”. Przemyśl i podejmij decyzję, jak poprawisz ten fragment. |

Źródło: opracowanie własne

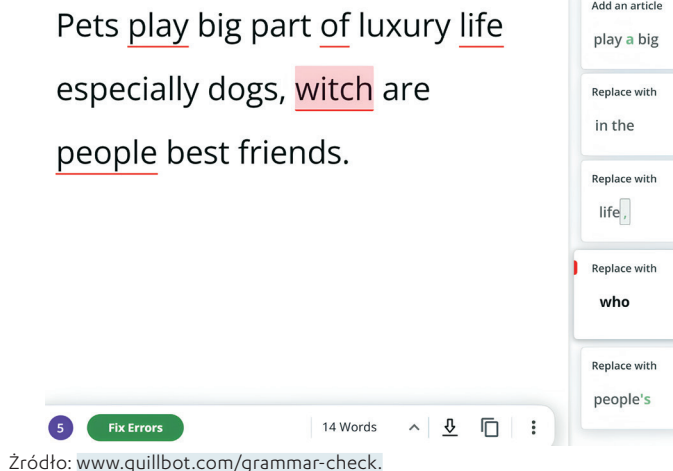
Ten sposób jest uznawany za bardziej wartościowy, ponieważ pomaga efektywniej wspierać rozwój uczniów, zmusza ich do analizowania swoich błędów, samodzielnej poprawy, a nie tylko kopiowania gotowych rozwiązań zaproponowanych przez nauczyciela. Jednakże pośrednia informacja zwrotna jest preferowana w przypadku uczniów o wyższym poziomie biegłości językowej. Uczniowie początkujący lub słabsi nie posiadają takiej wiedzy językowej, aby samodzielnie dokonywać korekt (Ferris 2003).

W przypadku bardzo licznych błędów warto, by nauczyciel oszacował ich wagę, a co za tym idzie, zdecydował, które z nich oznaczyć na danym etapie i które należy skorygować w pierwszej kolejności. Komorowska (2005: 257–258) zwraca uwagę, że nauczyciel musi najpierw „doprowadzić swoich uczniów do umiejętności skutecznego porozumiewania się. Później musi zadbać też o poprawność i elegancję tego porozumiewania się”. A zatem największą wagę mają te błędy, które zakłócają przekaz informacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że waga błędów będzie zależeć także od tego, czy nacisk położony jest w danym momencie na rozwój kompetencji komunikacyjnej, czyli skutecznego porozumiewania się, czy lingwistycznej – jakości języka. Ostatecznie obie te umiejętności będą podlegać ocenie, której powinno się dokonać rozdzielnie, tak aby ewentualne deficyty w jednym obszarze nie wpływały na ocenę drugiego.

INFORMACJA ZWROTNA ZA POMOCĄ NARZĘDZI TIK

Istnieje wiele narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej przydatnych w procesie oceniania, które stwarzają możliwość otrzymywania przez uczniów informacji zwrotnej na

Rys. 1. Poprawa błędów językowych w aplikacji Quillbot

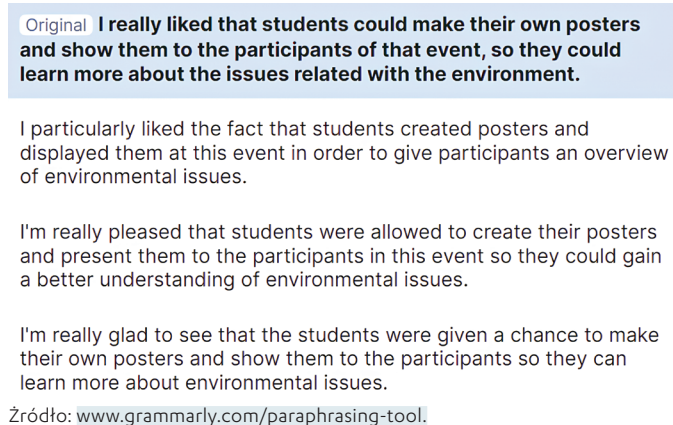


5 Fix Errors 14 Words

Źródło: www.quillbot.com/grammar-check.

temat ich wypracowań. Po pierwsze możliwa jest wymiana plików z tekstem i oceną tekstu za pomocą poczty elektronicznej czy komunikatorów. Po drugie bardzo wygodnym narzędziem są popularne edytory tekstu, które umożliwiają nie tylko dodawanie komentarzy oraz stosowanie różnorodnych oznaczeń, ale także monitorowanie poprawek w trybie śledzenia zmian. Kolejnym rozwiązaniem jest publikowanie prac na blogu i umożliwienie dodawania tam komentarzy oraz korzystanie z platform pozwalających na współpracę (np. Microsoft Teams). Według Kena Hylanda i Fiony Hyland (2019a) narzędzia te angażują uczniów oraz uczą samodzielności w poszukiwaniu informacji zwrotnej. W końcu dostępnych jest wiele aplikacji, których działanie oparto na sztucznej inteligencji, oferujących korektę błędów językowych, a nawet pomagających parafrazować zdania czy streszczać tekst. Uczeń otrzymuje więc błyskawiczną informację zwrotną, jednak o charakterze korekty bezpośredniej. Choć w środowisku szkolnym istnieją uzasadnione wątpliwości co do doskonałości tego rodzaju aplikacji oraz efektywnego i uczciwego wykorzystania ich przez uczniów, to trudno się nie zgodzić, że mogą one oszczędzić nauczycielom czas, który spędziłby na mechanicznym oznaczaniu usterek językowych. Mogą również zachęcić uczniów do rozwijania umiejętności samooceny. Wykorzystanie przykładowych aplikacji do uzyskania informacji zwrotnej przedstawiono na rys. 1 i 2.

Rys. 2. Parafraza tekstu w aplikacji Grammarly



Original I really liked that students could make their own posters and show them to the participants of that event, so they could learn more about the issues related with the environment.

I particularly liked the fact that students created posters and displayed them at this event in order to give participants an overview of environmental issues.

I'm really pleased that students were allowed to create their posters and present them to the participants in this event so they could gain a better understanding of environmental issues.

I'm really glad to see that the students were given a chance to make their own posters and show them to the participants so they can learn more about environmental issues.

Źródło: www.grammarly.com/paraphrasing-tool.

Narzędzie służące do korekty językowej w aplikacji Quillbot (patrz: rys. 1) oznacza usterki, sugeruje korekty i poprawia tekst automatycznie. Zdarza się, że informuje o zasadach gramatycznych dotyczących obszarów językowych, w których uczeń popełnił błąd. Daje także możliwość zignorowania podpowiedzi. Uczniowie mogą więc otrzymać szybką bezpośrednią informację zwrotną

dotyczącą różnych obszarów językowych, tj. leksyki, gramatyki, składni, ortografii, interpunkcji, a nawet uzupełnić lub utrwalić wiedzę dotyczącą pewnych zagadnień językowych.

Narzędzie służące do parafrazy w aplikacji Grammarly (patrz: rys. 2) sugeruje kilka możliwości transformacji tekstu, różniących się od siebie konstrukcją zdań, zastosowanymi środkami leksykalno-gramatycznymi, stylistyką. Może wspomóc uczniów w samodzielnej pracy nad rozszerzeniem wachlarza środków językowych oraz w kształtowaniu umiejętności transformacji zdań i wyrażania myśli w różny sposób.

SAMOOCENA

Gavin T. Brown i Lois R. Harris (2013) definiują samoocenę (*self-assessment*) jako działania polegające na ocenie własnej pracy i umiejętności, np. analizie jakości pracy na podstawie informacji zwrotnej, ocenie punktowej, przewidywaniu przyszłych rezultatów. Heidi L. Andrade (2019) opisuje samoocenę jako kontrolowanie swojego procesu nauki, dostosowywanie go oraz ocenę rezultatów, co razem prowadzić ma do poprawy efektywności nauki. Zaznacza

także, że powinna ona mieć charakter kształtujący, ergo inspirujący uczniów do robienia postępów w nauce oraz poprawy błędów. A zatem ważne jest, by samoocena wzmacniała samoświadomość ucznia w procesie nauki oraz jego autonomię.

Niektóre narzędzia oceny omówione we wcześniejszej części artykułu mogą być wykorzystane do dokonania samooceny wypowiedzi pisemnej, tj. formularz recenzji (patrz: tab. 1), który może wypełnić sam autor i sprawdzić, czy na danym etapie pracy pamiętał o wszystkich ważnych elementach, oraz dokonać korekt. Przydatne będą również narzędzia TIK. Nauczyciel może przy tym zachęcić uczniów do opisanego swoich odczuć, przemyśleń związanych z procesem tworzenia wypowiedzi pisemnej, w tym z jej ewaluacją na poszczególnych etapach. Uczeń może w ten sposób podsumować, czego się nauczył, jakie trudności pokonał i nad czym powinien jeszcze popracować, a także wypowiedzieć się na temat samego procesu pisania, którego był uczestnikiem. A zatem będzie to jednocześnie informacja zwrotna dla nauczyciela, która umożliwi mu modyfikowanie i doskonalenie metod dydaktycznych.

Ponadto, jako że ocenianie kształtujące ma charakter ciągły, a nie jednostkowy (Pintal 2022), warto zachęcać uczniów do analizy swoich postępów w pisaniu w szerszej perspektywie czasowej, na przykład za pomocą portfolio. Uczniowie mogą archiwizować swoje wypracowania zarówno w formie pisemnej, jak i elektronicznej. Co jakiś czas, np. na koniec półroczna, mogą dokonać ponownej analizy wypracowań i wyciągnąć wnioski do dalszej pracy, obserwując własne postępy, a także trudności, które starają się przezwyciężyć.

Podsumowanie

Przygotowanie uczniów szkoły ponadpodstawowej do egzaminu, a w tym ocenianie ich postępów w pisaniu wypracowań w toku nauki, to niewątpliwie trudne zadanie. Tym bardziej warto poszukiwać rozwiązań dydaktycznych podnoszących efektywność pracy nauczyciela oraz przynoszących zarówno im, jak i uczniom więcej przyjemności i satysfakcji ze wspólnego uczestnictwa w procesie nauki. Dlatego warto rozważyć stosowanie oceniania kształtującego czy alternatywnego, które może stanowić ważne uzupełnienie oceny sformalizowanej, a nawet podnieść jej efektywność (Pawlak 2021). Oddanie uczniom części kontroli i odpowiedzialności za proces nauki, np. dzięki samoocenie lub ocenie koleżeńskiej, może nie tylko okazać się dla nich motywujące (Czetwertyńska 2015), ale stworzy też możliwość częstej refleksji nad swoimi umiejętnościami. Pomoże również wyeliminować wiele problemów, o jakie nauczyciel musiałby się troszczyć przy ocenie sformalizowanej, np. miarodajność, która w przypadku samooceny czy oceny koleżeńskiej jest mało znacząca (Pawlak 2021). Warto również pamiętać, że choć należy przyrzeć się każdemu wypracowaniu, to nie zawsze musi ono podlegać ocenie w rozumieniu wystawienia stopnia, bowiem ważniejsze jest, aby uczeń błąd dostrzegł, zrozumiał i potrafił go poprawić (Lipińska 2016). Należy także zadbać o to, aby każdy uczeń miał szansę odniesienia sukcesu na miarę swoich możliwości, dlatego przy ocenie warto wziąć pod uwagę indywidualne trudności, preferencje, osobowość. W końcu nie trzeba obawiać się oceniania, ponieważ, jak przekonuje Czetwertyńska (2015: 9), da się polubić, jeśli tylko nauczyciele nie będą postrzegać go jako atrybutu władzy i „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”.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, H.L. (2019), *A Critical Review of Research on Student Self-Assessment*, „Frontiers in Education”, nr 4, <www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00087>, [dostęp: 25.08.2023].
- Boszczyk, N. (2020), *Dobre relacje w szkole*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Brown, H.D. (2001), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Nowy Jork: Pearson Education.

- Brown, H.D. (2004), *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, Nowy Jork: Pearson Education.
- Brown, G.T., Harris, L.R. (2013), *Student Self-Assessment*, [w:] J.H. McMillan (red.), *Sage Handbook of Research on Classroom Assessment*, Los Angeles: Sage, s. 367–393.
- CKE (2021), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022), *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, Warszawa: CKE.
- Czetwertyńska, G. (2015), *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–9.
- Dryjańska, A. (2019), *Wpływ ewaluacji wybranych kompetencji na poprawność wypowiedzi pisemnej*, „Neofilolog”, nr 53/2, s. 249–262.
- Ferris, D.R. (2003), *Response to Student Writing. Implications for Second-language Students*, Mahwah, New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R. (2004), *The „Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are We, and Where do We Go from Here? (and what do we do in the meantime...?)*, „Journal of Second Language Writing”, nr 13, s. 49–62.
- Guzy, A., Niesporek-Szamburska, B. (2013), *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, t. 4, nr 140, s. 45–63.
- Hamp-Lyons, L. (2002), *The Scope of Writing Assessment*, „Assessing Writing”, nr 8, s. 5–16.
- Hyland, K., Hyland, F. (2019a), *Contexts and Issues in Feedback on L2 Writing*, [w:] K. Hyland, F. Hyland (red.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, Nowy Jork: Cambridge University Press, s. 1–22.
- Hyland, K., Hyland, F. (2019b), *Interpersonal Aspects of Response: Constructing and Interpreting Teacher Written Feedback*, [w:] K. Hyland, F. Hyland (red.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*, Nowy Jork: Cambridge University Press, s. 206–224.
- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Jochimczyk, M. (2016), *Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–28.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2020), *Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–75.
- Laskowski, M. (2010), *Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 2, s. 133–134.
- Lee, I. (2017), *Classroom writing assessment and feedback in L2 school context*, Singapur: Springer Nature.
- Lipińska, E. (2016), *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Mashhadi, F., Biria, R. (2016), *Error Is Not Terror: Error Correction in Second Language Writing*, „Journal of Applied Linguistics and Language Research”, nr 3(6), s. 199–212.
- Martlew, M. (1983), *The Development of Writing: Communication and Cognition*, [w:] F. Coulmas, K. Ehlich (red.), *Writing in Focus*, Berlin: Mouton, s. 257–275.
- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467, z późn. zm.)*.

- MEN (2019), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373. §12).
- Musiał, E. (2016), *Relacje uczeń-nauczyciel kluczem do udanego nauczania*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, t. 17, nr 3, s. 221–226.
- Padzik, D. (2021), *Pisanie, które uczy, motywuje i bawi*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 51–57.
- Palaiologou, I. (2010), *Communication, Language and Literacy*, [w:] I. Palaiologou (red.), *The Early Years Foundation Stage: Theory and Practice*, Londyn: SAGE Publications, s. 138–152.
- Pawlak, M. (2014), *Error Correction in the Foreign Language Classroom. Reconsidering the Issues*, Heidelberg: Springer.
- Pawlak, M. (2021), *Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 5–12.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–25.
- Pawlak, M., Kruk, M. (2021), *Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 33–40.
- Pintał, D. (2022), *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*, <www.ore.edu.pl/2022/11/ocenianie-ksztaltujace-od-koncepcji-do-praktycznej-realizacji-w-klasie-zroznicowanej>, [dostęp: 25.08.2023].
- Pritchard, R.J., Honeycutt, R.L. (2007), *Best Practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing*, [w:] S. Graham, C.A. MacArthur, J. Fitzgerald (red.), *Best Practices in Writing Instruction*, Nowy Jork: Guilford Press.
- Przymusińska, A. (2023), *Kreatywne pisanie, czyli jak pokonać strach przed pustą kartką na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 17–24.
- Rada Europy (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Reilly, J., Polse, L. (2016), *Perspectives on Spoken and Written Language: Evidence from English Speaking Children*, [w:] J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, N. Salas (red.), *Written and Spoken Language Development Across the Lifespan. Essays in Honour of Liliana Tolchinsky*, Cham, Szwajcaria: Springer International Publishing, s. 125–140.
- Seow, A. (2010), *The Writing Process and Process Writing*, [w:] J.C. Richards, W.A. Renandya (red.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Nowy Jork: Cambridge University Press, s. 315–320.
- Sowa, M. (2015), *Savoir-évaluer, czyli co i jak oceniać w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 43–48.
- Sun, C., Feng, G. (2009), *Process Approach to Teaching Writing Applied in Different Teaching Models*, „English Language Teaching”, vol. 2, nr 1, s. 150–155.
- Szuchalska, A. (2023), *Cechy osobowości ucznia a tworzenie wypowiedzi pisemnej w języku angielskim (na przykładzie uczniów klasy maturalnej)* [rozprawa doktorska], Białystok: Uniwersytet w Białymstoku, <repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/15033/1/A_Szuchalska_Cechy_osobowosci_ucznia_a_tworzenie%20wypowiedzi_pisemnej_w_jezyku_angielskim.pdf>, [dostęp: 24.07.2023].
- Tomczak, M. (2016), *Ćwiczenie kreatywności w użyciu języka w pisaniu na lekcji języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–20.
- Truscott, J. (1996), *The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes*, „Language Learning”, nr 46, s. 327–369.

- Truscott, J. (2007), *The Effects of Error Correction on Learners' Ability to Write Accurately*, „Journal of Second Language Writing”, nr 16, s. 255–272.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2022 r. poz. 2230 oraz z 2023 r. poz. 1234).
- Wysocka, M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zhang, S. (1999), *Thoughts on Some Recent Evidence Concerning the Affective Advantage of Peer Feedback*, „Journal of Second Language Writing”, nr 8, s. 321–326.
- Zhang, J., Takacs, S., Truong L., Smulders, D., Lee, H. (2021), *Assessment Design: Perspectives and Examples Informed by Universal Design for Learning*, Centre for Teaching, Learning, and Innovation, Justice Institute of British Columbia, <sswd.jibc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Assessment-Design-Perspective-and-Examples-Informed-by-UDL.pdf>, [dostęp: 27.08.2013].

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

MICHAŁ PASTUSZCZAK Nauczyciel języka angielskiego w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr VIII w Opolu; egzaminator maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. Magister filologii angielskiej – ukończył studia na Uniwersytecie Opolskim oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Opolu. Zainteresowania: językoznawstwo i glottodydaktyka.