Efekt zwrotny a przygotowanie uczniów do egzaminów

Nieinwazyjne strategie – ćwiczenia

DOI: 10.47050/jows.2025.1.45-55

Przygotowanie uczniów do testów i egzaminów językowych często kojarzy się z presją i stresem, które mogą hamować efektywne uczenie się lub ograniczać nabywane przez uczniów umiejętności. W artykule zaprezentowano kilka przykładów nieinwazyjnych strategii wspierających przygotowanie uczniów do egzaminów. Pozwalają one uniknąć nadmiernej presji związanej z tzw. efektem zwrotnym (ang. *washback*) i jego wpływem na proces nauczania.

BARTOSZ BRZOZA
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji,
British Council Poland

WASHBACK EFFECT AND STUDENTS' PREPARATION FOR EXAMS. NON-INVASIVE STRATEGIES

Preparing students for language tests and exams is often associated with pressure and stress, which can inhibit effective learning or limit the skills acquired by students. This is associated with the washback effect, tapping into the influence of the test on the teaching and learning process. In this article, I present several non-invasive strategies for use in foreign language classes that support students' preparation for exams without excessive pressure, in light of the washback effect and its impact on the learning process.

Key words: language exams, assessment, washback effect, non-invasive strategies, tests, test preparation

Efekt zwrotny (ang. *washback effect* lub *backwash*), popularnie znany także jako „uczenie (się) pod egzamin" lub „wartość dydaktyczna testu", to zjawisko odnoszące się do wpływu, jaki konieczność napisania testu końcowego wywiera zarówno na nauczyciela, jak i na ucznia (Hughes 1989; Taylor 2005; McKinley i Thompson 2018). Według tej koncepcji sposób, w jaki przeprowadza się egzamin na końcu danego etapu nauczania, wybór konkretnego narzędzia testowego czy nawet samo uzmysławianie sobie, że wiedza i umiejętności zostaną w formalny sposób sprawdzone, wpływa na świadomą lub podświadomą zmianę podejścia nauczycieli do nauczania. W konsekwencji także uczniowie zmieniają sposób uczenia się, często ograniczając się do zagadnień egzaminacyjnych. Efekty kształcenia zależą zatem częściowo od tego, jaki test przeprowadza się na koniec kursu. Rozwój kompetencji, które nie są sprawdzane w teście, nauczyciele mogą celowo lub z braku czasu pomijać.

Przy okazji omawiania tego zjawiska warto zróżnicować terminy „efekt zwrotny" (ang. *washback*) testu oraz „wpływ" (ang. *impact*) testu, których czasem niesłusznie używa się zamiennie. Wpływ testu to zjawisko szersze, obejmujące oddziaływanie egzaminów oraz ich wyników na politykę edukacyjną czy systemy edukacji *sensu largo*, podczas gdy efekt zwrotny dotyczy węższego wpływu testu na sam proces nauczania i uczenia się (Wall 1997) i jest ograniczony do ucznia oraz nauczyciela. W tekście zajmuję się jedynie efektem zwrotnym w procesie przygotowywania do testów, nie rozszerzając wnioskowania na *impact*. Rozważam, jak planowany test kończący dany etap edukacji może wpływać na proces nauczania. Przedstawiam także kilka technik i przykładów ćwiczeń umożliwiających nieinwazyjne przygotowanie do egzaminu, które pozwolą rozwijać oceniane sprawności bez bezpośredniego odniesienia do samego testu.

Wpływ świadomości testu na nauczanie/uczenie się

Jak podkreśla Elżbieta Zawadowska-Kittel (2012), efekt zwrotny nie jest jednoznaczny i może być zarówno negatywny (taki zwykle bywa), jak i pozytywny. Do negatywnych aspektów efektu zwrotnego egzaminu można zaliczyć między innymi to, że nauczanie będzie zawężone do zagadnień weryfikowanych w jego trakcie. Oznacza to, że uczniowie nie przyswoją sobie części kompetencji, które mogą być im potrzebne poza kontekstem egzaminacyjnym, w codziennych interakcjach w docelowym języku. Pozytywne skutki efektu zwrotnego dotyczą przede wszystkim wzrostu motywacji do nauki, spowodowanego chęcią jak najlepszego zdania egzaminu. Także specyfika niektórych testów, np. testów w zakresie języka specjalistycznego, może zmusić ucznia do nauczenia się pewnych przydatnych elementów językowych, których nie przyswoiłby we własnym zakresie. Dobrze skonstruowany test, w którym nacisk położono na sprawności językowe, a nie oderwane od kontekstu struktury gramatyczno-leksykalne, może pozytywne wpłynąć na sam proces nauki – w tym przypadku dostosowywanie lekcji do testu przyniesie pozytywne skutki w zakresie ogólnej znajomości języka.

Jak bardzo złożony jest efekt zwrotny i jak trudno dokładnie przewidzieć jego wpływ na proces nauczania, pokazuje jedno z ważniejszych badań w tym zakresie, czyli studium Charlesa Aldersona i Liz Hamp-Lyons (1996) analizujące wpływ testu TOEFL (Test of English as a Foreign Language) na sposób prowadzenia zajęć. Badacze przetestowali hipotezę, zgodnie z którą test wywiera niepożądany wpływ na interakcje w klasie. Swoje obserwacje prowadzili w dwóch grupach uczonych przez tego samego nauczyciela – grupie egzaminacyjnej i grupie kontrolnej nieprzygotowującej się do egzaminu. Taki układ umożliwił wyodrębnienie efektu zwrotnego, a nie ewentualnych różnic pomiędzy prowadzącymi zajęcia. Poza obserwowaniem lekcji przeprowadzono z uczniami oraz nauczycielem wiele wywiadów na temat doświadczeń z różnego typu ćwiczeniami, które pojawiały się na zajęciach. W wyniku obserwacji i wywiadów badacze doszli do wniosku, że efekt zwrotny istnieje, ale trudno przewidzieć kształt i rodzaj interakcji i działań w klasie, które wywoła. Twierdzenie o wpływie

testu na prowadzone nauczanie nie jest nieuzasadnione, ale charakter zmian wprowadzanych w związku z przygotowaniami do testów jest odmienny w przypadku różnych uczniów. Co jednak ważne, testy nie muszą wywierać wpływu na wszystkich uczących się i nauczających, a nawet mogą wywierać inny rodzaj wpływu na różne grupy.

Niezależnie od różnych aspektów „uczenia (się) pod egzamin" zakres efektu zwrotnego będzie tym większy, im ważniejsze są skutki wyniku egzaminu, do którego podchodzą uczniowie. Dlatego Hanna Komorowska (2004: 43–44) postuluje, by format egzaminów uwzględniał umiejętności komunikacyjne i testował sprawności, nie zaś wyłącznie deklaratywną wiedzę językową (znajomość reguł gramatycznych). Przeważająca większość egzaminów certyfikujących sprawdza umiejętności w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie), do których jest dołączany (choć nie zawsze) komponent gramatyczno-leksykalny. W tabeli 1 zestawiłem umiejętności i wiedzę sprawdzane przez obecne na polskim rynku najpopularniejsze egzaminy z różnych języków. W przypadku kategorii „Gramatyka i leksyka" chodzi o sprawdzanie umiejętności gramatycznych i leksykalnych *explicite* za pośrednictwem zadań takich jak *key word transformation* czy ćwiczeń na słowotwórstwo, a nie ogólnej znajomości struktur i słownictwa poprzez tworzenie poprawnych ogólnych wypowiedzi pisemnych i ustnych, jak ma to miejsce w częściach dotyczących sprawności produktywnych (pisanie i mówienie).

Tab. 1. Zakres umiejętności sprawdzanych przez wybrane egzaminy oferowane w Polsce

TEST	SPRAWDZANE UMIEJĘTNOŚCI				
	CZYTANIE	PISANIE	SŁUCHANIE	MÓWIENIE	GRAMATYKA I LEKSYKA
JĘZYK ANGIELSKI					
A2: Key (KET)	+	+	+	+	(+)
B1: Preliminary (PET)	+	+	+	+	(+)
B2: First (FCE)	+	+	+	+	+
C1: Advanced (CAE)	+	+	+	+	+
C2: Proficiency (CPE)	+	+	+	+	+
Aptis ESOL	+	+	+	+	+
International English Language Testing System (IELTS)	+	+	+	+	–
The European Language Certificates – telc English B2	+	+	+	+	+
Test of English for International Communication (TOEIC)	+	+	+	+	(+)
Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	+	+	+	+	–
Pearson Test of English (PTE) Core	+	+	+	+	(+)
Pearson Test of English (PTE) Academic	+	+	+	+	(+)
JĘZYK NIEMIECKI					
Goethe-Zertifikat B2	+	+	+	+	–
Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) Zertifikat B2	+	+	+	+	(+)
JĘZYK FRANCUSKI					
Diplôme d'Etudes en Langue Française DELF B2	+	+	+	+	–
JĘZYK HISZPAŃSKI					
Diploma de Español Nivel B2 (DELE)	+	+	+	+	(+)
JĘZYK WŁOSKI					
Certificato di Italiano come Lingua Straniera (CILS Due B2)	+	+	+	+	+

TEST	SPRAWDZANE UMIEJĘTNOŚCI				
	CZYTANIE	PISANIE	SŁUCHANIE	MÓWIENIE	GRAMATYKA I LEKSYKA
JĘZYK POLSKI JAKO OBCY					
Egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego (różne poziomy)	+	+	+	+	+
RÓŻNE JĘZYKI NOWOŻYTNE (DO WYBORU PRZEZ ZDAJĄCYCH)					
Egzamin ósmoklasisty	+	+	+	–	+
Egzamin maturalny	+	+	+	+	+
Akademicki Certyfikat Językowy ACERT	+	+	+	+	+

Legenda:

umiejętność jest testowana +

umiejętność jest testowana *explicite* w niewielkim stopniu w ramach innej części (+)

umiejętność nie jest testowana –

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie tabeli można spekulować, jak będzie realizowany kurs językowy kończący się wybranym egzaminem. Zarówno nauczyciele, jak i kursanci będą mieli na uwadze przede wszystkim te umiejętności, które są potrzebne do jak najlepszego zdania egzaminu. Można zatem przypuszczać, że testy, w których duże znaczenie ma komponent gramatyczny (np. testy B2: First czy Egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego), przyczynią się do zwiększenia presji na nauczanie struktur gramatycznych. Na zajęciach nauczyciele mogą kłaść na nie zbyt duży nacisk kosztem rozwijania niektórych sprawności praktycznych, np. ćwicząc z uczniami sztywno określone zadania transformacyjno-gramatyczne w klasycznym modelu PPP (ang. *presentation-practice-production*), a nie w podejściu komunikacyjnym. Przygotowując uczniów do egzaminów bez części ustnej (egzamin ósmoklasisty), mogą natomiast zaniedbywać sprawność mówienia i nie przykładać odpowiednio dużej wagi do rozwoju komunikacji w języku obcym. Taki sposób działania może doprowadzić do pogorszenia kompetencji językowych uczniów – nawet mimo wysokiej oceny uzyskanej z testu uczeń może gorzej radzić sobie w codziennym używaniu języka.

Niektóre kompetencje (np. kulturowe lub pragmatyczne) często nie są uwzględnione w testach nawet w minimalnym stopniu. Uczestnicząc w kursach egzaminacyjnych, uczniowie mogą w efekcie w ogóle ich nie rozwijać i przez to mieć deficyt kompetencji międzykulturowych, które – zdaniem wielu badaczy (m.in. Byram 1997; Tran i Seepho 2016) – są kluczowe dla porozumienia się z ludźmi pochodzącymi z różnych krajów czy kręgów kulturowych. Według Moniki Janickiej (2019) w trakcie lekcji należy aktywnie rozwijać kompetencje międzykulturowe, również przez pracę projektową angażującą różnorodne grupy.

W związku z obawami dotyczącymi wpływu testu końcowego na nauczanie w wielu nowoczesnych systemach edukacyjnych, m.in. w często przywoływanym fińskim (Finland Education Hub 2023), zupełnie zrezygnowano ze standaryzowanego testowania na rzecz całkowitej oceny uzyskanej w sposób kształtujący (Bloom 1968 i późn.), czyli interaktywnie, mniej formalnie oraz z zastosowaniem informacji zwrotnej, która będzie służyć dalszemu uczeniu się, a nie wyłącznie wystawieniu oceny. Stosuje się również ocenianie bez wykorzystania narzędzia testu, polegające na opisie kompetencji ucznia sporządzonym przez nauczycieli na podstawie obserwacji z zajęć. Twórcy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) zaznaczają, że pełna ewaluacja ucznia powinna zawierać informacje dostarczane przez różne sposoby oceniania. Poza zastosowaniem obiektywnego testu, do którego możemy przygotowywać uczniów, w ocenie kończącej kurs należy brać pod uwagę także inne elementy, m.in. takie jak: subiektywna ocena nauczyciela związana z kompetencjami, których nie da się zmierzyć testem lub które obserwujemy u ucznia na przestrzeni dłuższego czasu, czy elementy samooceny (stwierdzenia: „Potrafię...", „Umiem...").

Test jako motywator i dostawca informacji

Nie możemy jednak zapominać, że sam test może być również motywatorem, co było przedmiotem badań omawianych w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych (Dolata i Sitek 2015). Wielu nauczycieli zgodzi się zapewne z tym, że jeśli przygotowanie do testu przebiega możliwie niezauważalnie i jest tylko elementem szerszego procesu uczenia się języka w sposób mniej sformalizowany, to zastosowanie testu pomaga pokonywać kolejne etapy nauki. Nieraz widać, jak z coraz większym zapałem uczniowie podchodzą do kolejnych testów potwierdzających opanowanie kolejnego poziomu języka obcego, który niejako przy okazji z każdym egzaminem staje się dla nich mniej obcy. Do jednego z testów certyfikujących – testu IELTS (International English Language Testing System) – w 2023 roku podeszły cztery miliony ludzi na świecie i był to kolejny rok z rzędu, w którym pobito rekord liczby zdających (IELTS 2024).

Dodatkowo formalne sprawdzanie wiedzy uczniów może kształtować nasze kolejne działania dydaktyczne, ponieważ dzięki wynikom dostrzegamy, co w naszym nauczaniu „działa", a co niekoniecznie. O takie wykorzystanie testu postuluje Waldemar Martyniuk w wywiadzie dla „Języków Obcych w Szkole" (Brzoza 2021). Martyniuk zaznacza, że wynik każdego testu powinien prowadzić do refleksji na temat tego, co dokładnie on oznacza i jak może to wpłynąć to na przyszłe nauczanie. Otrzymanie informacji o wynikach uczniów powinno każdorazowo prowadzić do namysłu nad kompetencjami uczniów i efektywnością nauczania.

Informacji o rezultatach uczniów (na podstawie egzaminów wewnętrznych czy zewnętrznych) domagają się ponadto rodzice, dla których wynik ich dziecka może być podstawą do analiz i porównań. Dyrekcje szkół również mogą wykorzystać fakt publikowania wyników egzaminów, np. maturalnych, by podnosić jakość swoich działań czy planować działania naprawcze. Szkoły zobowiązuje do tego Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (MEN 2016: 56), o czym mówi art. 56 tej ustawy.

Nieinwazyjne strategie w przygotowywaniu do testów na zajęciach językowych

Z dotychczasowego przeglądu wynika, że testy są potrzebne i wpływają na motywację uczących się, a nauczycielom dostarczają istotnych informacji, które mogą wzbogacać dalsze nauczanie. Pamiętając jednak o negatywnych aspektach efektu zwrotnego, należy nauczać możliwie szeroko, tj. nie ograniczać się do zakresu czy tematyki testu kończącego dany etap, nawet gdy sam kurs jest kursem przygotowującym do konkretnego egzaminu.

Przedstawię kilka przykładów działań związanych z nauką do popularnych w Polsce testów. Co ważne, opisane strategie służą do takiego kierowania nauczaniem rozwijającym testowaną sprawność, by uczeń nie miał świadomości, że przygotowuje się do egzaminu. Celem takiego nieinwazyjnego podejścia jest zaangażowanie kursantów do wykonywania ćwiczeń, ale bez presji wynikającej z czekającego ich testu. Chodzi o to, by nie zawężać percepcji uczniów w danej sytuacji edukacyjnej i nie ograniczać rozwijanych sprawności jedynie do wąskiego kontekstu egzaminacyjnego. Takie próby przygotowania do zewnętrznej oceny są zgodne z postulatami Mirosława Pawlaka (2021), który zwraca uwagę na to, że ocenianie często jest ograniczone do sprawdzania jedynie wycinka umiejętności. Przytoczone działania nie wyczerpują oczywiście możliwości zastosowań przedstawionych zadań, a raczej mają stanowić źródło inspiracji do poszukiwania własnych bezinwazyjnych technik.

Czytanie

Czytanie powinno być traktowane jako naturalna codzienna czynność uczniów, którzy przecież na co dzień dużo czytają (np. podręczniki, lektury, teksty na stronach internetowych, posty w mediach społecznościowych). Ważne, by wskazywać im na podobieństwa oraz różnice między różnymi typami tekstów, ich wewnętrzną spójność lub jej brak. Warto łączyć rozwijanie sprawności czytania z mówieniem oraz elementami wiedzy gramatyczno-leksykalnej.

Na rys. 1 widzimy przykład zadania z testu B1: Preliminary. To klasyczne zadanie na uzupełnianie luk (ang. *Gapped Text*) z części *Reading*, polegające na umieszczaniu w tekście fragmentów, które zostały z niego usunięte. Zadanie sprawdza umiejętność prowadzenia logicznego i spójnego dyskursu. Z moich doświadczeń wynika, że to najtrudniejszy typ zadań egzaminacyjnych w zakresie czytania. Uczniom trudno bowiem przyporządkować zdanie do odpowiedniego miejsca – często nie widzą związku między wstawianym zdaniem a tekstem lub uważają, że kilka zdań pasuje do jednej luki.

By pomóc w rozwiązywaniu tego typu zadań, możemy pokazać uczniom ćwiczenie podobne do tego z rys. 1, a następnie poprosić o przeczytanie całego tekstu oraz podjęcie próby zrozumienia go mimo istniejących luk. W kolejnym kroku w parach lub w małych grupach uczniowie podają pomysły dotyczące tematyki brakujących fragmentów. Powinni wymyślić zdania, które uzupełnią luki i będą zgodne z tematem fragmentów tekstu, poprawne gramatycznie i leksykalnie. Po wykonaniu zadania sprawdźmy, czy zaproponowane zdania są odpowiednie. Zweryfikujmy, czy zachowano: (1) spójność dyskursywną z tekstem znajdującym się przed luką, (2) spójność dyskursywną z tekstem znajdującym się za luką, (3) poprawność gramatyczną, m.in. w zakresie zgodności podmiotu i orzeczenia. Po takiej analitycznej dyskusji pokażmy uczniom prawdziwe zdania do umieszczenia w lukach i wykonajmy ponownie całe ćwiczenie, już ze świadomością tego, jakie są prawidłowe odpowiedzi.

Tego typu podejście poza rozwijaniem sprawności czytania wpływa na lepsze postrzeganie zależności między częściami składowymi tekstu, natomiast generowanie własnych pomysłów na zawartość luk i ich grupowe sprawdzanie pozwala na odniesienie własnych naturalnych interakcji językowych do dość sztucznego zadania tekstowego, dzięki czemu sprawność czytania jest ćwiczona w naturalniejszy sposób, przypominający codzienne użycie języka.

Rys. 1. Przykład zadania z testu Cambridge English B1: Preliminary

Questions 16 – 20

Five sentences have been removed from the text below.
For each question, choose the correct answer.
There are three extra sentences which you do not need to use.

A new life

I used to work as a college lecturer in the north of England, running photography courses. It wasn't a bad job and I really liked my students, but I began to feel tired of doing the same thing every day. **16** ____

I'd always loved travelling, so one weekend I typed 'international volunteering' into an internet search engine. At the top of the results page was the opportunity to go and stay on an island in the Indian Ocean, thousands of miles away, and help to protect the beaches and the sea life. **17** ____ I had some diving experience, and the more I talked about it, the more I wanted to do it. So I contacted the organisation. One week later they offered to send me to the island and I accepted. **18** ____ After all, the volunteer job was only for two months during the summer holidays. I thought after I'd finished, I'd come home.

As soon as I got to the island, I was sure I'd done the right thing. My first dive was incredible. **19** ____ I felt so lucky to be able to experience that every day.

In fact I loved it so much that I never came home! I've now been on the island for ten years and I have a permanent job. I'm working as a marine educator, teaching volunteers about the sea life and taking them snorkelling and diving. My desk is a picnic table 10 metres from the best beach on the island. Of course not everything about my new life is perfect. **20** ____ However, I can't imagine going back to my old life.

Źródło: Cambridge (bdw).

Pisanie

Poza niezbędnymi informacjami dotyczącymi struktury różnych wymaganych rodzajów wypowiedzi pokazujmy uczniom, jak można zmieniać formę i znaczenie zapisanych komunikatów. Warto pokazywać, że pisanie oznacza nie tylko tworzenie skomplikowanych esejów czy recenzji, ale wiąże się także z wypełnianiem różnego rodzaju formularzy internetowych, przesyłaniem SMS-ów czy wiadomości w komunikatorach, co uczniowie robią każdego dnia.

Zaprezentowane poniżej zadanie ma na celu przygotowanie uczniów do efektywnego przeformułowywania tekstu, czyli umiejętności niezbędnej na testach z pisania, ale i w życiu codziennym. Poza przekazywaniem tej samej treści w różnych formach możemy ćwiczyć

zamianę stylu (np. nieformalnego na formalny) czy dobór środków językowych do konkretnego adresata (np. kolega/koleżanka, pracownik sklepu, w którym składamy reklamację), czyli umiejętności niezbędne w codziennych interakcjach językowych i sprawdzane także w arkuszach egzaminacyjnych. Aby to przećwiczyć, wybierzmy popularną piosenkę, wiersz bądź podobny tekst. W przypadku piosenki najpierw pozwólmy uczniom jej wysłuchać, a następnie pokażmy im tekst utworu, wyjaśnijmy niejasności i poprośmy o odpowiednie przeformułowanie tekstu. Na przykładzie piosenki Jamesa Blunta *You're beautiful* przedstawiam ćwiczenie zamiany tekstu z oryginalnego na bardziej „młodzieżowy".

Oryginalny tekst
You're beautiful, it's true.
I saw your face in a crowded place,
And I don't know what to do,
,Cause I'll never be with you.

Wersja tekstu stworzona przez ucznia
You're gorgeous, for real.
I caught a glimpse of you in a packed room,
And now I'm stuck, no clue what to do,
,Cause being with you is just not gonna happen.

Ciekawym przykładem zadania testowego, które pokazuje, jak na egzaminach można wykorzystywać sytuacje z życia wzięte i testować umiejętność pisania oraz znajomości stylu nawiązującego do codziennej komunikacji, jest zadanie z części „Pisanie" na teście Aptis ESOL (rys. 2). Zestawienie dwóch rodzajów komunikacji na jeden temat i omawianie tego typu zadań w kontekście sytuacji komunikacyjnych, których uczniowie mogą doświadczać na co dzień, może stanowić motywujące i nieinwazyjne podejście do rozwijania sprawności pisania.

Przydatne tutaj będzie także odwoływanie się do doświadczenia uczniów dotyczącego wypełniania różnego rodzaju krótkich druków, ankiet czy formularzy internetowych w języku docelowym. Wykorzystywanie takich prostych form pisemnych to łagodny sposób na rozwijanie umiejętności tworzenia różnych tekstów, a przy okazji uzmysłowienie uczniom, że sprawdzana na teście sprawność pisania istnieje po coś, a nie w oderwaniu od codziennych doświadczeń uczniów.

Rys. 2. Zadanie nr 4 z części „Pisanie" testu Aptis ESOL

You are a member of the Teachers Club. You received this email from the club.

Dear Member,

We are writing to tell you that the famous education specialist Julia G Thompson will unfortunately not be able to attend our next club meeting. Although Ms Thompson will not be there to sign copies of her book *The First-Year Teacher's Checklist*, members of the club will be able to buy a copy at the price of £25. If you would like to reserve a copy of the book, please contact the club secretary.

Best regards,

The Manager

Write an email to your friend. Write about your feelings and what you think the club should do about the situation. Write about 50 words. Recommended time: 10 minutes.

B I U S

Type your answer here

Words **0 / 75**

Write an email to the manager of the club. Write about your feelings and what you think the club should do about the situation. Write 120–150 words. Recommended time: 20 minutes.

B I U S

Type your answer here

Words **0 / 225**

Źródło: British Council (bdw).

Słuchanie

Słuchanie jest sprawnością, która często sprawia trudności ze względu na szybkie tempo mówiących czy brak umiejętności właściwej percepcji dźwięków mowy. W związku z tym należy rozwijać kompetencje fonetyczne uczniów i pomagać im w osłuchaniu się z różnego typu nagraniami.

W bezinwazyjnym ćwiczeniu sprawności słuchania (w kontekście wymagań egzaminacyjnych) pomaga odwracanie kolejności lub struktury nagrania, np. prezentowanie słuchowiska czy konwersacji uprzednio „pociętych" i w przypadkowej kolejności (można to łatwo zrobić za pomocą programów takich jak Audacity). Zadaniem uczniów jest odtworzenie poprawnej kolejności nagrania, a dopiero potem udzielenie odpowiedzi na pytania testowe. Tego typu ćwiczenia zachęcają do aktywnego słuchania i skupiania się na kontekście wypowiedzi. Gdy uznamy, że dostępne nagrania nie odpowiadają naszym potrzebom, możemy skorzystać z generatorów mowy działających na podstawie sztucznej inteligencji z funkcjonalnościami *text-to-speech* (np. firmy ElevenLabs).

Starajmy się łączyć słuchanie, które jest umiejętnością receptywną (czyli bierną), z aktywnymi zadaniami. Możemy przedstawić uczniom jakiś opis lub historię, a następnie poprosić o to, by na podstawie usłyszanego nagrania coś narysowali, wykonali notatkę dotyczącą nowego lub powtarzanego słownictwa bądź poruszali się adekwatnie do usłyszanego tekstu. Tego typu działania, zwłaszcza mniej formalne, sprawiają, że słuchanie staje się kolejną naturalną umiejętnością, a nie sztucznym zadaniem testowym. Efekt ten możemy również osiągnąć, stosując tzw. *dictoglossy* polegające na kilkukrotnym puszczaniu krótkiego nagrania na jakiś temat, np. fragmentów dostosowanego do poziomu uczniów popularnego podcastu w języku obcym. Podczas pierwszego słuchania zadaniem uczniów jest zanotowanie jak największej liczby usłyszanych słów, wyrażeń bądź zwrotów związanych z tematem audycji. Podczas kolejnego słuchania uczniowie (w parach lub w małych grupach) próbują zrekonstruować tekst i go streścić. Takie zadanie zachęca do aktywnego słuchania zorientowanego na poznanie szerokiego znaczenia (ang. *gist*), a nie skupiania się jedynie na pojedynczych słowach, co bywa często zmorą uczniów podczas testów na słuchanie.

Mówienie

Bardzo ważne jest, żeby uczniowie chcieli mówić i stopniowo przełamywali blokadę oraz ćwiczyli tę umiejętność zgodnie ze swoim doświadczeniem. W tym celu warto postawić na odgrywanie ról, przy czym należy pamiętać, żeby role były atrakcyjne i związane z zainteresowaniami uczniów, a nie ograniczały się do kolejnych sztampowych interakcji, które możemy nieraz znaleźć w materiałach dydaktycznych. Wszystko zależy oczywiście od grupy, w której prowadzimy lekcje. Odgrywanie ról stanowi umiejętność pośrednio sprawdzaną w części ustnej konkretnych egzaminów, np. Cambridge English Qualifications na różnych poziomach, gdzie ocenia się kryterium interaktywności komunikacyjnej (ang. *interactive communication*). By zwiększyć adekwatność i realność dialogów, możemy korzystać z rekwizytów związanych z tematyką interakcji. Można także poprosić uczniów, by przynieśli na zajęcia przedmioty albo fotografie, które są dla nich ważne lub związane z poruszanymi zagadnieniami, a następnie o nich opowiedzieli. Tego typu ćwiczenie nie różni się od zadania wymaganego na większości testów z komponentem ustnym, w którym kandydaci są proszeni o opis ilustracji.

Zabawmy się z uczniami w gry związane z dopowiadaniem kolejnych części historii. Wyjdźmy od zapisanego na tablicy zdania inicjującego opowieść. Każdy uczeń będzie dopowiadał do niego kolejne. Zobaczmy, gdzie zaprowadzi nas kreatywność uczniów. Poza mówieniem ćwiczymy w ten sposób gramatykę, słownictwo, spójność tekstu i niezauważalnie przechodzimy do budowania opowiadania, jednej z form wypowiedzi pisemnych do wyboru na teście B2: First w wersji *For Schools*, czyli wracamy do łączenia sprawności, unikając ćwiczenia jednej z nich w oderwaniu od całości użycia języka. Szereg niebanalnych ćwiczeń rozwijających umiejętność mówienia opisali Dorota Kondrat (2017) oraz Scott Thornbury (2005). Warto sięgnąć do tych pozycji po inspiracje.

Gramatyka i leksyka

W dzisiejszym świecie zdominowanym przez nowoczesne technologie gramatyka i leksyka ćwiczone są często – zarówno na lekcji, jak i poza nią – z użyciem narzędzi internetowych lub aplikacji, takich jak popularne i lubiane Duolingo. Przykłady zastosowań oraz odbiór aplikacji przez użytkowników zostały szeroko opisane przez Konrada Radomyskiego (2022). W odpowiedzi na niedawne głosy dotyczące ograniczenia roli technologii w szkole (np. Finnish National Agency for Education 2024) zachęcam do powrotu do tradycyjnych działań, które również mogą być kreatywne i wykraczać poza założenia zwyczajnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

W tym celu można na przykład przeprowadzić tzw. polowanie na gramatykę (ang. *grammar hunt*). W tradycyjnej wersji takiego ćwiczenia zadaniem uczniów jest znalezienie odpowiedniej struktury gramatycznej w różnych tekstach, fragmentach książek czy w innego rodzaju źródłach (np. „Znajdź w tekście zdania, które nakazują bohaterce wyjść z pomieszczenia"). Zidentyfikowane przez uczniów przykłady stanowiłyby przyczynek do dalszych dyskusji.

W proponowanej adaptacji ćwiczenia nauczyciel powinien zapisać na kartkach różne struktury gramatyczne lub elementy słownictwa i rozwiesić w sali. Mogą to być proste karty z czasownikami w czasie przeszłym, przyimkami, które chcemy powtórzyć, lub z wybranymi wyrażeniami idiomatycznymi. Następnie nauczyciel dzieli uczniów na zespoły i daje im listę wskazówek, na podstawie których powinni odnaleźć prawidłowe elementy, aby później zastosować je w samodzielnie utworzonych zdaniach, krótkich dialogach lub w dłuższym, tworzonym tekście. Przykładowa wskazówka: *Find the verb that describes something you did yesterday*. Odpowiedzią może być znajdująca się na sali karta z napisem: *went* lub *watched*. Gotowe przykłady można omówić pod kątem zastosowanych w nich struktur w sposób indukcyjny (od szczegółu – pojedynczych zwrotów/przykładów do ogółu – sformułowanych przez uczniów reguł).

Kompetencje (inter)kulturowe

Mimo że większość dostępnych egzaminów i testów językowych nie wymaga znajomości wzorców kulturowych, starajmy się przekazywać uczniom jak najwięcej informacji na ten temat, np. poprzez:

- analizę autentycznych tekstów i innych materiałów realioznawczych;
- ćwiczenia ze słuchu wykorzystujące autentyczne nagrania;
- odgrywanie scenek rodzajowych z aspektem (inter)kulturowym, np. uwzględniających tradycje lub zwyczaje przedstawicieli innych kultur;
- dyskusję z uczniami na temat różnic związanych z obchodzeniem różnych świąt;
- pracę projektową ze szkołami współpracującymi.

Dzięki tym z pozoru mało absorbującym i nieformalnym działaniom sprawimy, że uczniowie będą mieli dostęp do wiadomości związanych z kulturą – często nieobecną w materiałach testowych, a zatem także w materiałach przygotowawczych do testów. Ponadto tego typu działania są kluczowe w rozwoju świadomości uczniów na temat tak zwanej inności i pozwalają im dostrzec elementy wspólne pomiędzy „nami" a „nimi" (więcej na ten temat, także w odniesieniu do treści podręczników – por. Mihułka 2018).

Podsumowanie

W nauczaniu nie unikniemy testowania – nawet jeśli nie będzie wymagane systemowo, często okaże się przydatne lub potrzebne. Testowanie, a nawet sama świadomość testu kończącego kurs mogą być jednak obarczone efektem zwrotnym, który często wpływa na prowadzenie zajęć i uczenie się. Mając świadomość tych oddziaływań oraz stosując opisane w artykule strategie bezinwazyjnego lub mało inwazyjnego uczenia do testu, jesteśmy w stanie tak przygotować do niego uczniów, by nie ograniczać całościowego rozwoju językowego i jednocześnie pomagać im w osiągnięciu jak najlepszego wyniku na egzaminie.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J.C., Hamp-Lyons, L. (1996), *TOEFL Preparation Courses: A Study of Washback*, „Language Testing", nr 13(3), s. 280–297.
- Bloom, B.S. (1968), *Learning for Mastery*, Los Angeles, CA: University of California Press.
- British Council (bdw), *Prepare for Aptis for Teachers*, <www.britishcouncil.org/exam/english/aptis/prepare-teachers>, [dostęp: 3.03.2025].
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Brzoza, B. (2021), *Technologie w nauczaniu? Niedoskonałe, ale przyzwoicie wiarygodne*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 131–133.
- Cambridge (bdw), *B1 Preliminary*, <www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/preliminary>, [dostęp: 3.03.2025].
- Dolata, R., Sitek, M. (2015), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Finland Education Hub (2023), *Assessment and Grading in Finnish Schools: A Different Perspective*, <finlandeducationhub.com/assessment-and-grading-in-finnish-schools-a-different-perspective>, [dostęp: 15.01.2025].
- Finnish National Agency for Education (2024), *The Finnish National Agency for Education Recommends Limiting Mobile Phone Use in Schools and Educational Institutions*, <www.oph.fi/en/news/2024/finnish-national-agency-education-recommends-limiting-mobile-phone-use-schools-and>, [dostęp: 22.01.2025].
- Hughes, A. (1989), *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- IELTS (2024), *Trusted Around the World*, <ielts.org/news-and-insights/ielts-trusted-by-millions-in-2023ielts.org/news-and-insights/ielts-trusted-by-millions-in-2023>, [dostęp: 22.01.2025].
- Janicka, M. (2019), *Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych. Potencjał metod i technik nauczania opartych na działaniu*, „Języki Obce w Szkole", nr 5, s. 31–37.
- Komorowska, H. (2004), *Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich*, „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 38–45.
- Kondrat, D. (2017), *Jak rozwijać umiejętność mówienia?*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 71–76.
- McKinley, J., Thompson, G. (2018), *Washback Effect in Teaching English as an International Language*, [w:] J.I. Liontas, M. DelliCarpini (red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, t. 1, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, s. 1–12.
- MEN (2016), Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 poz. 737, 854, 1562, 1635, 1933).
- Mihułka, K. (2018), *Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny*, „Neofilolog", nr 47(1), s. 21–35.
- Pawlak, M. (2021), *Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej?*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 5–12.
- Radomyski, K. (2022), *Opinie użytkowników aplikacji Duolingo. Analiza komentarzy z Google Play Store*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 103–112.
- Taylor, L. (2005), *Washback and Impact*, „ELT Journal", nr 59(2), s. 154–155.
- Thornbury, S. (2005), *How to Teach Speaking*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

→ Tran, T.Q., Seepho, S. (2016), *An Intercultural Communicative Competence Model for EFL Learners*, [w:] *Conference Proceedings of the 4th TESOL: Teaching Methodologies and Learning Outcomes*, Ho Chi Minh City: Open University, s. 27–42.
→ Wall, D. (1997), Test *Impact and Washback*, [w:] C. Clapham, D. Corson (red.), *Language Testing and Assessment, Vol. 7 of The Kluwer Encyclopedia of Language and Education*. Dordecht: Kluwer Academic, s. 291–302.
→ Zawadowska-Kittel, E. (2012), *Efekt zwrotny (washback) – próba opisu zjawiska*, „Language and Literary Studies of Warsaw", nr 2, s. 65–101.

BARTOSZ BRZOZA Redaktor czasopisma „Języki Obce w Szkole". Konsultant edukacyjny i egzaminator certyfikujących egzaminów międzynarodowych w British Council Poland. Zajmuje się szkoleniem nauczycieli, zwłaszcza w kontekście przygotowania uczniów do egzaminów. Ukończył studia doktoranckie na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wykłada na kierunku filologia angielska w warszawskiej Akademii Finansów i Biznesu Vistula.

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