

OCENIANIE I POMIAR BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne

☐☐☒

WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2016

OCENIANIE I POMIAR BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne



NR 3556

OCENIANIE I POMIAR BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ

Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne

pod redakcją

Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza

Recenzent
Mirosław Pawlak

Spis treści

Wstęp (<i>Danuta Gabryś-Barker i Ryszard Kalamarz</i>)	7
--	---

Artykuł wprowadzający

Hanna Komorowska Zmienne losy innowacji edukacyjnych na przykładzie CEFR	13
---	----

I

Formy oceniania i narzędzia oceny w procesie glottodydaktycznym

Maria Stec Ilustracja jako narzędzie w materiałach testujących znajomość języka angielskiego u dzieci.	27
Agnieszka Gadomska Using Interactive Whiteboard Technology for Providing Formative Assessment During Academic Writing Classes	43
Aleksandra Serwotka Le rôle de l'évaluation formative dans la création du matériel didactique en fonction des besoins spécifiques des apprenants : exemple de l'enseignement/apprentissage du français – langue troisième	61
Beata Gałań L'évaluation en langues étrangères <i>via</i> la plateforme d'apprentissage <i>Moodle</i> : questions pratiques	81
Marta Kotarba Ocenianie kształtujące na zajęciach z języka obcego we wczesnej edukacji	95

Agnieszka Kruszyńska	
Ocenianie kształtujące na lekcjach języka hiszpańskiego w polskim gimnazjum	109
Monika Horyśniak	
Ewaluacja a czynniki wpływające na stopień przygotowania się uczniów do różnych form weryfikacji kompetencji językowych	119
Barbara Sawicka	
Language Test Validation: Selected Procedures Illustrated with ACERT Examples	135
Wojciech Malec	
Selected Statistical Procedures for Evaluating the Usefulness of Classroom Tests	149

II

Problemy i innowacyjność w ocenianiu biegłości językowej jako forma ich rozwiązania

Agnieszka M. Sendur	
Realizacja wymagań dotyczących kształcenia językowego na wyższych uczelniach na podstawie analizy wybranych przykładów	167
Aleksandra Golik-Prus, Marzena Tofilska	
Szanse aplikacji metod ewaluacji w nauczaniu łaciny na poziomie dwusemestralnego lektoratu	181
Katarzyna Głogowska	
Nauczanie i sprawdzanie poziomu biegłości językowej dla języka łacińskiego jako obcego według wytycznych ESOKJ	195
Aleksandra Szymańska-Tworek	
Language-Testing Ideology from an ELF Perspective – Scheme of a Study . .	207
Anna Rokicka	
Ocenianie uczniów z dysleksją w kontekście nauki języków obcych	219
Bożena Czekańska-Mirek	
Elementy coachingu jako narzędzie procesu nauczania i oceniania w dydaktyce języka obcego	233
Krystyna Breszka-Jędrzejewska	
„Dobra robota!”, czyli o informacji zwrotnej i elementach coachingu w pracy z dorosłym uczniem na zajęciach językowych	243
Noty	251

Wstęp

Oddajemy do rąk Czytelnika niniejszy tom z nadzieją, iż zwróci on uwagę na różne aspekty oceniania ucznia i jego biegłości językowej w procesie glottodydaktycznym oraz na problemy, z jakimi borykają się nauczyciele języków obcych na różnych etapach nauczania. Tom zawiera teksty autorów będących badaczami procesów uczenia się i nauczania na poziomie akademickim, jak również tych, którzy są bardziej zorientowani na praktyczne rozważania dotyczące ewaluacji biegłości językowej w kontekście kształcenia językowego na lektoratach bądź w szkole. Monografia ta obejmuje dwa główne zakresy tematyczne, poprzedza je artykuł wprowadzający, autorstwa znanego badacza i praktyka procesów glottodydaktycznych, a szczególnie zagadnień dotyczących ewaluacji i pomiaru biegłości językowej profesor Hanny Komorowskiej pt. *Zmienne losy innowacji edukacyjnych na przykładzie CEFR*. Jako redaktorzy tomu uznaliśmy, iż stanowić on może dobry wstęp do kolejnych artykułów, gdyż ukazuje rozwój pomiaru i oceniania umiejętności językowych. Jest on analizą powstania i funkcjonowania innowacji edukacyjnej w zakresie pomiaru biegłości językowej, jaką swego czasu był dokument *The Common European Framework of Reference for Languages – CEFR (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego – ESOKJ)*. Wielu z autorów w tym tomie odnosi się do tego dokumentu w swoich analizach.

Artykuły zebrane w części pierwszej opracowania obejmują tematykę i zagadnienia różnych form ewaluacji i roli, jaką ona odgrywa, jak również ukazują proces walidacji narzędzi pomiaru językowego, jakimi są testy językowe. Tę część rozpoczyna artykuł Marii Stec pt. *Ilustracja jako narzędzie w materiałach testujących znajomość języka angielskiego u dzieci*, przedstawiający wstępny projekt badawczy, którego celem jest krytyczny opis wybranego materiału ilustracyjnego stosowanego w testowaniu językowym dzieci. Autorka charakteryzuje typy ilustracji oraz omawia funkcje, które pełnią. Kolejny tekst w części

pierwszej, autorstwa Agnieszki Gadomskiej, pt. *Using Interactive Whiteboard Technology for Providing Formative Assessment During Academic Writing Classes* (Stosowanie tablicy interaktywnej w procesie oceniania umiejętności pisania akademickiego) ukazuje, jak ogromną rolę może odegrać postęp technologiczny w procesie oceniania ucznia. Autorka szczegółowo opisuje zastosowanie tablicy interaktywnej i materiałów autorskich, jakie stosuje w procesie ewaluacji studentów, a więc na poziomie akademickim. Aleksandra Serwotka z kolei w tekście zatytułowanym *Le rôle de l'évaluation formative dans la creation du materiel didactique en fonction de besoins spécifiques des apprenants: exemple de l'enseignement/apprentissage du Français – langue troisième* (Rola oceniania kształtującego w tworzeniu materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb uczniów na przykładzie nauczania/uczenia się języka francuskiego jako trzeciego) również ukazuje możliwości, jakie daje technologia w konstruowaniu materiałów dydaktycznych *online* w odniesieniu do nauczania i oceny formatywnej studenta uczącego się języka francuskiego jako trzeciego. Autorka wykorzystuje swoje badania z zakresu transferu językowego do tworzenia materiałów dydaktycznych. Kolejny artykuł w języku francuskim przedstawiony przez Beatę Gałąn pt. *L'évaluation en langues étrangères via la plateforme d'apprentissage Moodle: questions pratiques* (Ewaluacja w nauczaniu języków obcych *via* platforma nauczania na odległość Moodle: kwestie praktyczne) ukazuje praktyczne możliwości, jakie daje stosowanie platformy Moodle w nauczaniu hybrydowym w zakresie pomiaru biegłości ucznia. Marta Kotarba w artykule *Ocenianie kształtujące na zajęciach z języka obcego we wczesnej edukacji* wprowadza pojęcie oceniania kształtującego, definiując termin, jednocześnie omawia techniki oceniania wykorzystywane w tym podejściu. Część teoretyczną uzupełniają przykłady praktyczne w kontekście nauczania początkowego. Bardzo ciekawym tekstem jest artykuł Agnieszki Kruszyńskiej *Ocenianie kształtujące na lekcjach języka hiszpańskiego w polskim gimnazjum* również ukazujący praktykę oceniania ucznia w innym kontekście edukacyjnym niż uniwersytecki, w szkole gimnazjalnej. Autorka przedstawia koncepcje oceniania kształtującego, będącego doskonałym przykładem interakcyjnego procesu ewaluacji, w którym uczestniczą zarówno nauczyciel, jak i uczniowie. Takie podejście wydaje się szczególnie interesującym w tej grupie wiekowej, stanowić bowiem może element motywacyjny dla ucznia nastoletniego. Monika Horyśniak w artykule pt. *Ewaluacja a czynniki wpływające na stopień przygotowania się uczniów do różnych form weryfikacji kompetencji językowych* przedstawia nieco szersze podejście do procesu ewaluacji, wykraczające poza jego rolę jako narzędzia mierzenia i kontroli postępów uczniów. Głównym celem artykułu jest ukazanie czynników wpływających na stopień przygotowania się ucznia do procesu bycia ocenianym. Kolejny tekst to artykuł Barbary Sawickiej *Language Test Validation: Selected Procedures Illustrated with ACERT Examples* (Walidacja testu językowego: wybrane procedury i przykłady egza-

minu ACERT), napisany na podstawie doświadczeń własnych lektora z zakresu pomiaru biegłości językowej studentów politechniki. Artykuł Wojciecha Malca *Selected Statistical Procedures for Evaluating the Usefulness of Classroom Tests* (Wybrane procedury statystyczne służące do oceny użyteczności testów klasowych), kończący część pierwszą tomu, stanowi szczegółowe omówienie metody statystycznej oceny testu pod względem poprawności konstrukcji oceniającej ich rzetelność i trafność.

Część druga tomu poświęcona jest problemom, na jakie w konkretnych przypadkach napotykają nauczyciele i lektorzy, oraz przedstawia próby ich rozwiązania poprzez stosowanie innowacyjnych form ewaluacji ucznia. Tę część opracowania rozpoczyna artykuł Agnieszki M. Sendur pt. *Realizacja wymagań dotyczących kształcenia językowego na wyższych uczelniach na podstawie analizy wybranych przykładów*, który ukazuje nowe regulacje prawne i wymogi dotyczące pomiaru poziomu biegłości studentów kończących lektoraty, jest próbą odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu uczelnie są w stanie owym wymaganiom sprostać. W dalszej części publikacji Czytelnik odnajdzie dwa teksty poświęcone ewaluacji w procesie nauczania języka łacińskiego. Aleksandra Golik-Prus i Marzena Tofilska w tekście *Szanse aplikacji metod ewaluacji w nauczaniu łaciny na poziomie dwusemestralnego lektoratu* ukazują trudności, na jakie napotyka glottodydaktyk w związku z faktem, iż język łaciński nie jest językiem nowożytnym i trudno byłoby stosować metody ewaluacji wykorzystywane w przypadku języków nowożytnych. Autorki ukazują również konieczność pewnych uproszczeń w nauczaniu tego języka na zajęciach lektoratowych, a narzucone ograniczenia powodują, iż jedyną metodą ewaluacji jest ta tradycyjna, gramatyczno-tłumaczeniowa. Drugi z kolei tekst poświęcony ocenie w nauczaniu języka łacińskiego to artykuł Katarzyny Głogowskiej, zatytułowany *Nauczanie i sprawdzanie poziomu biegłości językowej dla języka łacińskiego jako obcego według wytycznych ESOKJ*, w którym autorka prezentuje eksperyment innowacyjny, którego celem jest sprawdzenie, poprzez zastosowanie autorskich materiałów i zadań, czy możliwe jest nauczanie i doprowadzenie uczącego się do określonego przez Europejski System Opisu Kształcenia Językowego poziomu A1 w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych w tak odmiennym od języków nowożytnych kontekście językowym, w języku łacińskim. Kolejny tekst, autorstwa Aleksandry Szymańskiej-Tworek pt. *Language-Testing Ideology from an ELF Perspective – Scheme of a Study* (Ocenianie z perspektywy ELF – schemat badania), poświęcony jest problemowi ewaluacji biegłości językowej w przypadku mniej tradycyjnego modelu języka, jakim jest ELF (English as a *Lingua Franca*). Problem ten zaprezentowany jest z perspektywy badacza i nauczyciela. Autorka przedstawia dodatkowo schemat badania, który obejmie również studentów. Jednym z coraz częstszych problemów, na jakie napotykają nauczyciele glottodydaktycy, jest uczeń dyslektyczny. Anna Rokicka tej tematyce poświęca swój tekst

Ocenianie uczniów z dysleksją w kontekście nauki języków obcych, ukazując duży stopień bezradności nauczyciela w tym zakresie, podkreśla konieczność podejścia indywidualnego do ucznia dyslektycznego w procesie nauczania i oceny jego biegłości językowej. Dwa ostatnie artykuły w tomie poświęcone są zjawisku facylitacji w procesie nauczania i oceniania językowych osiągnięć ucznia, określanego jako *coaching*. Bożena Czekańska-Mirek w swoim artykule zatytułowanym *Elementy coachingu jako narzędzie procesu nauczania i oceniania w dydaktyce języka obcego* uzasadnia zastosowanie tego podejścia we współczesnej i innowacyjnej dydaktyce języków obcych, uznając, iż najistotniejsze jest podejście indywidualne zarówno w nauczaniu, jak i ewaluacji ucznia. To wymusza inne role nie tylko nauczyciela ale i ucznia, określane przez autorkę jako *coach* (nauczyciel) i *coachee* (ucznia). B. Czekańska-Mirek ukazuje dobrą praktykę coachingu na zajęciach lektoratowych z języka obcego. Z kolei Krystyna Breszka-Jędrzejewska w tekście pt. „*Dobra robota!*”, czyli o informacji zwrotnej i elementach coachingu w pracy z dorosłym uczniem na zajęciach językowych jest potwierdzeniem tez poprzedniego tekstu. Autorka podkreśla, jak istotna jest rola prawidłowej informacji zwrotnej w procesie glottodydaktycznym, a za takie autorka uznaje informacje konstruowane za pomocą specjalnych technik coachingowych.

Mamy nadzieję, że Czytelnik niniejszego opracowania nie tylko znajdzie tu interesujący materiał teoretyczny i praktyczny, ale i w pewnym stopniu odnajdzie odpowiedzi na swoje dylematy i bolączki dotyczące procesu oceny i pomiaru biegłości językowej ucznia/studenta. Być może Czytelnik odnajdzie też i zaadaptuje rozwiązania proponowane przez autorów niniejszego tomu do swojego własnego kontekstu nauczania i ewaluacji biegłości językowej swoich uczniów i studentów.

Danuta Gabryś-Barker
i Ryszard Kalamarz

Artykuł wprowadzający

Hanna Komorowska

Zmienne losy innowacji edukacyjnych na przykładzie CEFR

The Changing Fates of Educational Innovations on the Example of the CEFR

A b s t r a c t: The rapid development of educational assessment in the first half of the 20th century brought attention to the possibility of evaluating language skills. The second half of the 20th century was at the same time a period of innovative revolution in the area of objective testing and a period of considerable disappointment with it. The international fame of *The Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), known in Poland under the name *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) should, then, invite questions as to why the document – despite the widespread criticism it faces – has become so influential, how to achieve such a spectacular success in this day and age and how durable this success can prove to be. The paper presents an attempt at answering those questions on the basis of the theory of educational innovation as well as of the analysis of the origin and structure of the CEFR.

Key words: CEFR, ESOKJ, educational innovation, assessment

1. Wstęp

Europejski system opisu kształcenia językowego, czyli słynny już dokument *Common European Framework of Reference for Languages. Teaching – Learning-Assessment – CEFR* (COUNCIL OF EUROPE 2001) wywarł ogromny wpływ na kształcenie językowe na świecie. W momencie powstawania dokumentu tak ogromnego znaczenia nikt się nie spodziewał, choć wiedza o innowacjach i ich wdrażaniu była już w tym czasie znacznie rozwinięta (DUMONT, ISTANCE, BENAVIDES (eds.) 2010; GAULT (ed.) 2013; OECD 2014; VIELUF, KAPLAN, KLIEME, BAYER 2012). Skale CEFR z ich słynnymi poziomami A1, A2, B1, B2, C1, C2 to podstawa nie tylko wszystkich doniosłych egzaminów krajowych i mię-

dzynarodowych (TAYLOR, JONES 2006), ale też wyznacznik rodzajów kursów językowych i podręczników tam stosowanych, choć odniesienia te różnią się co do swej jakości (HEYWORTH 2013; NORTH 2014a; 2014b). CEFR stał się też podstawą, na której oparto znaczące dziś europejskie narzędzia i dokumenty. Warto zatem zastanowić się, czy tajemnica powodzenia tkwi w jakości samego dokumentu, czy też sprzyjała jego powodzeniu sytuacja kształcenia językowego u progu XXI wieku (DAVIDSON 2004; MURESAN, HEYWORTH, MATHEIDESZ, ROSE (eds.) 2003), szczególnie zważywszy, że od momentu ogłoszenia pierwszej, niepublikowanej jeszcze wersji dokumentu w środowiskach administracyjnych i uniwersyteckich krajów członkowskich Rady Europy minęło już jednak 20 lat (COUNCIL OF EUROPE 1996), a od momentu ukazania się wersji książkowej – 15 lat (COUNCIL OF EUROPE 2001).

W niniejszym tekście chciałabym odpowiedzieć na następujące pytania:

- Jak powstają i wchodzą w życie innowacje?
- Czy losy CEFR były i są podobne?
- Czy CEFR jako innowacyjne rozwiązanie edukacyjne to rzeczywiście sukces?
- Jeśli tak – to jakie są tego dowody?
- Gdzie szukać źródeł tego powodzenia?
- Czy i jakie pozwala to wyciągnąć wnioski pod adresem dalszych działań?

2. Powstawanie i funkcjonowanie innowacji – ich typowe losy

Wszelkie innowacje w obrębie kultury materialnej i nie tylko materialnej pojawiają się zazwyczaj w sytuacji, w której zauważona zostaje możliwość optymalizacji, a najczęściej wówczas, gdy sytuacja ta traktowana jest jako niekorzystna. Krytyczny ogląd wiąże się z niesatysfakcjonującymi efektami. Innowacja okazuje się potrzebna, gdy efekty te są niewystarczające ilościowo lub jakościowo, ale też – nawet jeśli osiągają zadowalający poziom – wtedy, gdy proces ich uzyskiwania uznawany jest za zbyt kosztowny lub zbyt pracochłonny.

Podobnie dzieje się z innowacjami edukacyjnymi. Pojawiają się one zazwyczaj – choć oczywiście nie zawsze – w odpowiedzi na zbyt powszechne w danym kraju niepowodzenia szkolne czy też niezadowalające rezultaty uzyskiwane przez uczniów w międzynarodowych badaniach testowych. W systemach szkolnych rezultatem skłaniającym do innowacyjnych zmian są często na przykład słabe wyniki badań PISA (Programme for International Student Assessment), które motywują do reform i poszukiwania nowych metod i technik.

W nauczaniu języka obcego przykładem innowacji płynących z niezadowolenia z uzyskiwanych efektów nauki była na przykład metoda kognitywna.

Była ona skutkiem rozczarowania metodą audiolingwalną. Niekiedy innowacje metodyczne powstawały też w sytuacjach, kiedy to efekty nauki były zupełnie wystarczające, jeśli nie wręcz dobre, jednak ich uzyskanie wiązało się z nadmiernym stresem, czego przykładem okoliczności podejścia humanistycznego. Innowacyjne rozwiązania pojawiają się też w demotyującym procesie nauczania, by przydać mu atrakcyjności, czego dowodem zastosowanie nowych technologii i wynikające z ich wprowadzenia Computer Assisted Language Learning (CALL). Jeszcze inny rodzaj innowacji wkracza do dydaktyki, gdy nauka zaczyna wiązać się z nadmiernym, zdaniem nauczycieli lub uczniów, nakładem czasu lub wysiłku. Nowe rozwiązanie ma zatem umożliwić łatwiej i szybciej osiągnąć cel. Tu przykładem mogą być metody niekonwencjonalne, które powstały w latach 70. XX wieku, ale też i sporo od nich młodsze treningi strategii.

Innowacje nie zawsze jednak żyją długo, rzadko też ich zasięg jest szczególnie szeroki w sensie geograficznym. Co więcej, podlegają one znanej już od prawie stulecia prawidłowości opisywanej jako efekt Hawthorne. Efekt ten opisano z okazji próby podniesienia efektywności i jakości produkcji w zakładach Western Electric Company's Hawthorne Works (stąd nazwa efektu) w Stanach Zjednoczonych w latach 1924–1932. W celu usprawnienia produkcji badano tam rolę natężenia światła w halach produkcyjnych. Okazało się, że zwiększenie natężenia przynosi lepsze efekty pracy. Jednak po pewnym czasie zmniejszono znacznie owo natężenie i ponownie okazało się, że podniosło to efektywność produkcji. Liczni badacze analizowali to zjawisko zarówno od strony psychologicznej i socjologicznej, jak i metodologicznej, a interpretacje ich szły w kierunkach istotnych dla naszej wiedzy o innowacjach. W interpretacjach psychologicznych uznano, że osoby badane pracują lepiej zawsze wtedy, kiedy znajdują się w centrum zainteresowania, a więc są jako osoby wyodrębnione z materialnego lub społecznego tła; z tej racji czują się dowartościowane, a to poprawia efektywność ich pracy. W interpretacjach metodologicznych uznano z kolei, że osoba badana – w sytuacji bycia obserwowaną – stara się podnieść skuteczność i jakość swego działania, co jest zgodne ze znaną zasadą wpływu badacza i aktu mierzenia na wynik pomiaru. W interpretacjach socjologicznych oznacza to, że każda zmiana jest na początku właściwie zawsze traktowana jako dobra lub przynajmniej korzystna. Problem jednak w tym, że ów efekt trwa krótko, a później bezpowrotnie zanika (CHIESA, HOBBS 2008).

Czy narodziny i dalsze funkcjonowanie *Common European Framework of Reference for Languages* jest także ilustracją efektu Hawthorne czy też w tym przypadku proces przebiegał inaczej? By odpowiedzieć sobie na to pytanie, przede wszystkim musimy przeanalizować oddziaływanie CEFR jako innowacji i stwierdzić, czy mamy tu do czynienia ze zmianą efemeryczną, czy też z trwałym sukcesem.

3. Czy istotnie CEFR to spektakularny sukces?

Analizując, czy *Common European Framework of Reference for Languages* odniósł sukces, należy sprawdzić funkcjonowanie tego dokumentu, uwzględniając odpowiednie wskaźniki. Istnieją różnego rodzaju wskaźniki sukcesu edukacyjnego, a są one związane z:

- odpowiedzią danego rozwiązania na potrzeby użytkowników,
- czasem pozytywnej reakcji użytkowników na dane rozwiązanie,
- postrzeganiem roli tego rozwiązania,
- zasięgiem jego wpływu,

ale też

- aspektami, jakich ten wpływ dotyczy,

i wreszcie

- sposobem aktywizowania środowiska i inspirowaniem kolejnych inicjatyw.

Spójrzmy, jak CEFR sytuuje się w kontekście wymienionych wskaźników.

Pierwszy wskaźnik to kwestia potrzeb użytkowników. Potrzeby – jak wiadomo – można kreować, jak to się dzieje na przykład w sytuacji gospodarki rynkowej, mogą jednak tworzyć się w sposób naturalny wraz ze zmianami sytuacji. Potrzeby społeczne i komunikacyjne były już dość konsekwentnie badane od wczesnych lat 80. (RICHTERICH, CHANCEREL 1980; TRIM, RICHTERICH, WILKINS 1980) i jedną z nich – i to deklarowaną zarówno przez nauczycieli, jak i przez uczących się – była porównywalność osiągnięć w nauce języków obcych. Jest to zrozumiałe, gdyż mobilność w krajach Europy Zachodniej była już wtedy znaczna, dorośli uczyli się języków w różnych systemach szkolnych i uniwersyteckich, a ich wiedza i umiejętności, poza systemem, w którym je zdobywali, okazywały się niewymierne i nieprzekładalne ani na certyfikaty, ani też na spójną informację, która pozwoliłaby na wykorzystanie ich kompetencji lub kontynuację nauki. W tym sensie CEFR trafił precyzyjnie w deklarowane potrzeby, co jest pierwszą miarą sukcesu innowacji edukacyjnej.

Drugim dowodem spektakularnego sukcesu CEFR jest tempo jego rozprzestrzeniania się, a więc czas pozytywnej reakcji użytkowników na zaproponowane rozwiązanie. Już w roku 2005, czyli w cztery lata po ukazaniu się wersji dokumentu CEFR drukiem w postaci książkowej (COUNCIL OF EUROPE 2001), istniało aż 36 wersji językowych CEFR, który – jak widać – przetłumaczono i wydano w wielu krajach. Polska wersja ukazała się na przykład w roku 2003, czyli dwa lata po opublikowaniu dokumentu przez Cambridge University Press, co, zważywszy na cykl wydawniczy tekstów tłumaczeniowych o znacznej objętości, jest naprawdę dobrym osiągnięciem. Tekst ukazał się w naszym kraju pod tytułem *Europejski system opisu kształcenia językowego* w tłumaczeniu Waldemara Martyniuka z konsultacją naukową mojego autorstwa, a wydano go nakładem wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli pod

redakcją Marii Gorzelak. Równie szybko powstawały liczne wersje językowe w innych krajach, a to oznacza, że nie tylko zapotrzebowanie na omawiany dokument było ogromne, ale też reakcja nań była błyskawiczna i pozytywna, co spełnia kolejne kryterium sukcesu innowacyjnego.

Trzeci wskaźnik sukcesu to postrzeganie CEFR i jego roli w krajach Rady Europy, których liczba zbliżała się już w tym czasie do pięćdziesięciu. Badanie kwestionariuszowe, którego Waldemar Martyniuk i José Noijons podjęli się na zlecenie Language Policy Unit, wydziału Rady Europy w Strasburgu, w maju 2005, a którego wyniki opublikowali niespełna dwa lata później, objęło 39 krajów, w tym 37 krajów europejskich oraz Egipt i Maroko. Owo badanie wykazało, że we wszystkich wymienionych krajach ich ministerstwa, administracja i centra kształcenia nauczycieli zgodnie wskazywały ogromny wpływ tego dokumentu na politykę wszystkich badanych krajów w dziedzinie kształcenia językowego. Na skali od 0–3 średni wynik dla roli CEFR plasował się powyżej 2,7, co jest bardzo wysokim rezultatem w badaniach społecznych. Rzecz jasna, że badanie surveyowe tego typu nie jest badaniem głębokim, bo uniemożliwia to ogromny zasięg badania, daje jednak wyraźny obraz interesujących nas kwestii w wielu państwach. Najsilniejszy wpływ stwierdzono w omawianej analizie w zakresie konstruowania egzaminów językowych (2,88 na skali 0–3), a za bardzo silny uznano też wpływ na testy, świadectwa i certyfikaty powstające w ramach poszczególnych instytucji (2,66 na skali 0–3), by zacytować tylko najistotniejsze z uzyskanych informacji (MARTYNIUK, NOIJONS 2007). I tu CEFR dobrze wypada na omawianym kryterium.

Czwarty dowód, jaki warto tu przytoczyć, wiąże się z geograficzną rozległością wpływu *Common European Framework of Reference*. Z omawianych badań MARTYNIUKA i NOIJONSA (2007) wiemy już o roli CEFR w 37 krajach europejskich oraz dwu pozaeuropejskich, czyli w Egipcie i Maroku. O kolejnych krajach dowiadujemy się z innych źródeł. I tak dane zgromadzone przez Michaela Byrama i Lynne Parmenter w publikacji pod ich redakcją, wydanej przez Multilingual Matters w roku 2012 pod tytułem *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy* pokazują, iż wpływ CEFR sięga daleko poza badane przez Martyniuka i Noijonsa kraje i jest widoczny także w Stanach Zjednoczonych, w krajach Ameryki Łacińskiej, a także w Chinach, Japonii i Nowej Zelandii (BYRAM, PARMENTER (eds.) 2012; MERKELBACH 2014). Jak zatem widać, jeszcze jeden wskaźnik potwierdza wielki sukces CEFR z racji wpływu tego dokumentu na kształcenie językowe w wielu krajach świata i na wielu kontynentach.

Kolejny, piąty już wskaźnik, jakim się tu zajmujemy, to wielość aspektów, których dotyczy wpływ innowacji. CEFR oddziałał na kształt testów kompetencyjnych stosowanych na różnych szczeblach krajowych systemów szkolnych, ale wywarł też wpływ na formaty egzaminów międzynarodowych (TAYLOR, JONES 2006), a co więcej uformował organizację grup językowych w szkołach

językowych i na lektoratach wyższych uczelni poprzez ich „wypoziomowanie”. Do tego odcisnął swe piętno na podręcznikach kursowych, materiałach uzupełniających i programach komputerowych, wpływając na ich cele, treści, kształcenie umiejętności uczenia się i przygotowanie do testów sumatywnych. Ponadto, już w badaniu MARTYNIUKA i NOIJONSA (2007), pojawiły się też nowe postulaty dotyczące kolejnych aspektów: na przykład nie w pełni realistycznie oczekiwano, jak się okazało, że Rada Europy w konsekwencji opublikowania CEFR zajmie się teoretycznie i praktycznie konstrukcją programów nauczania dla poszczególnych kontekstów i wsparciem sposobów ich realizacji. W odniesieniu do kształcenia i doskonalenia nauczycieli domagano się wręcz wskázówek, szkoleń i poradników. Wskazywano więc także dalsze potrzeby, jakie administracje poszczególnych państw uświadomiły sobie w wyniku kontaktu z nowym dokumentem, a to najlepiej świadczy o znaczącej roli zaproponowanego rozwiązania (MARTYNIUK, NOIJONS 2007).

Ostatni wreszcie wskaźnik sukcesu innowacji to intensywność, z jaką dane rozwiązanie inspiruje inne aktywności w swej dziedzinie i w swym środowisku. I tu widać ogromną aktywizację prac w zakresie edukacji językowej, jaką zapoczątkował CEFR. Równolegle do książkowej wersji CEFR, ale z inspiracji jego wcześniejszej, roboczej wersji (COUNCIL OF EUROPE 1996) powstało *Europejskie portfolio językowe – European Language Portfolio (ELP)* (COUNCIL OF EUROPE 2001), które z kolei silnie wpłynęło na kształt podręczników do nauki języków obcych, gdyż od tego czasu wprowadziły one stałe sekcje samooceny ucznia. Państwa członkowskie przygotowały też na formacie ELP własne wersje krajowe, Polska na przykład opracowała 5 takich wersji dla pięciu różnych grup wieku. Łącznie w państwach członkowskich opracowano ponad 100 dokumentów lokalnych zatwierdzanych przez Radę Europy w Strasburgu. Wkrótce potem zapoczątkowano prace nad systemem opisu podejść pluralistycznych do języków i kultur, czyli *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, znanego pod francuskim akronimem FREPA lub angielskim CARAP (CANDELIER (et al.) 2007/2012), który to także operował ogromnym zestawem deskryptorów oraz nieco późniejsze portfolio dotyczące kwestii międzykulturowych – *Autobiography of Intercultural Encounters* (BYRAM 2009). W tym samym czasie prowadzone były też prace, które doprowadziły do powstania narzędzia samooceny umiejętności dydaktycznych przyszłych nauczycieli, czyli *European Portfolio for Student Teachers of Languages* (NEWBY (et al.) 2007), dokumentu wykorzystującego znany z CEFR system pozytywnych deskryptorów w formacie *CAN DO*. Jego następcą jest z kolei analogiczne portfolio samooceny nauczycieli w kontekstach przedszkolnych i wczesnoszkolnych opublikowane w roku 2015 przez zespół koordynowany przez Francisa Goullier (GOULLIER, CARRÉ-KARLINGER, ORLOVA, ROUSSI 2015). Jak widać i na tym kryterium CEFR wypada doskonale, trudno bowiem przytoczyć inne rozwiązanie dydaktyczne, które zainspirowałoby tak wiele innych produktów w tak wielu krajach.

Sześć omówionych tu kryteriów oceny innowacji przekonuje, że CEFR jako innowacja edukacyjna – sprawdzając się w odniesieniu do wszystkich wymienionych tu wskaźników – ma wszelki tytuł do uznania dokumentu za sukces innowacyjny.

4. Źródła sukcesu CEFR

Główną, niejako historyczną przyczyną systemowego sukcesu CEFR w tak wielu krajach był fakt, iż dokument stanowił rezultat wspólnych, konsekwentnie prowadzonych, wcześniejszych działań ponad czterdziestu państw członkowskich Rady Europy w dziedzinie językowych praw człowieka i edukacji językowej. 47 państw współpracowało ze sobą poprzez sieć swych delegatów tworzących Modern Languages Project Group, organ doradczy Rady, z której to grupy wyłoniono później zespół redakcyjny CEFR, dokument, o którym wiadomo, iż nie nosi w związku z tym nazwisk autorów. Nikt więc nie narzucał tu nikomu rozwiązań przyjętych w innym systemie edukacyjnym, nie wchodziły zatem w grę kwestie godnościowe tak negatywnie zapisujące się często we wszelkiej polityce, w tym także w polityce edukacyjnej i językowej.

Była też inna, niezwykle istotna przyczyna sukcesu CEFR. Działania, których ukoronowaniem stał się dokument *Common European Framework of Reference*, trwały blisko ćwierć wieku, były systematyczne, ukierunkowane na dalekosiężny cel i podzielone na etapy, zwane projektami. Projekty te zaplanowane zostały spójnie, następowały po sobie bezpośrednio lub w bardzo krótkich odstępach, a każdy z nich nabudowywał dalsze fazy na rezultaty poprzedniego etapu. Owa konsekwencja i wieloletnie planowanie odróżniają działania Rady Europy od krótkich, niezależnych od siebie, co najwyżej kilkuletnich projektów edukacyjnych, jakie stały się normą w Europie w ciągu kilkunastu ostatnich lat. Niestety, krótkie projekty, choć łatwe do rozliczenia, nie pozwalają zbadać efektów edukacyjnych, które wynikają z długofalowych procesów rozwojowych. Efekty edukacyjne ocenić można bowiem od strony kulturowej i ekonomicznej przeważnie dopiero po minimum dwudziestu latach, kiedy wiadomo już, jaki poziom wykształcenia osiągnęli uczący się poddani danemu rodzajowi edukacji, czy zostali zatrudnieni, jak kształtują się ich zarobki, czy ich wiedza i styl życia okazują się dla społeczeństwa kosztowne, czy też to oni sami pomnażają dobrobyt swego państwa. Istotne rozwiązania edukacyjne nie mogą powstać w wyniku krótkich badań prowadzonych na niewielkich próbach osób badanych. Tego niebezpieczeństwa uniknęła Rada Europy, powoli budując programy badawcze i wdrożeniowe prowadzące do powstania *Common European Framework of Reference*. Ową

drogę do CEFR omówię tu pokrótce, przywołując projekty zwieńczone opracowaniem tego ważnego dokumentu.

Otóż CEFR jest w istocie naturalną konsekwencją czterech wielkich projektów Rady, w którym uczestniczyły wszystkie bez wyjątku państwa członkowskie w latach 1970–1997.

Najwcześniejszym szerokim projektem było upowszechnienie zasad konstruowania programów pojęciowo-funkcjonalnych opracowanych tuż po narodzeniu podejścia komunikacyjnego w latach 70. (WILKINS 1970/1976), początkowo wiodącego i najwcześniejszego *Threshold Level* (VAN EK 1976; VAN EK, TRIM 1998a, 1998b), potem zaś wszystkich pozostałych od *Breakthrough*, poprzez *Waystage* (VAN EK, ALEXANDER, FITZPATRICK 1980) aż do dużo już później opracowanego *Vantage* (VAN EK, TRIM 2001). Trzeba tu jednak podkreślić, że owe programy były odpowiedzią na nowe podejście, promowane przez Radę Europy, a polegające na opracowywaniu nowych metod nauczania i oceniania języka obcego poprzedzonego analizą potrzeb edukacyjnych osób dorosłych i późniejsze zaspokajanie tych potrzeb podczas kursów prowadzonych w systemie modularnym (*unit-credit*). Podejście to było efektem ustaleń pierwszego Międzyrządowego Sympozjum, które odbyło się w szwajcarskim Rüschlikonie, a przyjęte tam zasady znalazły swe odzwierciedlenie w licznych programach nauczania skonstruowanych w państwach członkowskich dla ich języków oficjalnych, choć zasady te nie były kierowane do młodszych uczących się, co w późniejszym okresie okazało się brzemiennie w skutki dla kształtu powstałego blisko ćwierć wieku później dokumentu CEFR. Projekt ten był prowadzony od roku 1970 do 1977.

Następny projekt z przełomu lat 70. i 80., zazwyczaj określany jako projekt nr 4 ze względu na swą długą nazwę, nosił w istocie tytuł *Modern Languages: improving and intensifying language learning as factors making for European understanding, co-operation and mobility 1978–1981*. Rozpoczęto go już w roku następującym po zamknięciu poprzedniego programu. Oznaczało to, że już w końcowej fazie owego poprzedniego programu analizowano jego właśnie podsumowywane rezultaty pod kątem ciągłości badań i spójności z następnymi działaniami. Nowy, czteroletni program podkreślał rolę języków obcych w sytuacji powoli narastającej wówczas mobilności edukacyjnej i zawodowej, a jego celem było zapewnienie stabilności wdrażania już opracowanych, funkcjonalnych programów nauczania. Dokonywało się to poprzez propagowanie technik pracy dydaktycznej w ramach podejścia komunikacyjnego i promowanie stałego obniżania wieku rozpoczynania nauki języka obcego (Hoy 1976).

Kolejny projekt z lat 1982–1987, noszący tytuł *Learning and Teaching Languages for Communication*, a określany zazwyczaj po prostu jako projekt nr 12, prowadzony był w Europie i poza nią, a dotyczył powiązania nauki języków obcych z promowaniem tolerancji oraz zbliżenia nauki do realiów codziennej komunikacji. Dlatego też zaplanowano w nim działania polegające na tworze-

niu międzynarodowej sieci współpracujących ze sobą ekspertów, ale też sieci współdziałających instytucji edukacyjnych różnych typów, w tym również szkół wszystkich szczebli. Zaplanowano także akcje organizowania wymian pedagogicznych dzieci i młodzieży, w trakcie których codzienna komunikacja w obcym języku toczyła się równolegle do bliskiego oglądu stylu życia rówieśników z kraju poznawanego języka (BERGENTOFT 1988; COUNCIL OF EUROPE 1989). Oczywiście liczba i długość wizyt w ramach programu wymiany były zależne od zasobności krajów członkowskich, Rada Europy bowiem mogła wspierać projekt jedynie metodycznie. Projekt zaowocował ostatecznie sformułowaniem zasad podejścia komunikacyjnego, zwanego niekiedy „the Council of Europe approach” (SHIELS 1988). Stworzył on też podwaliny pod późniejsze potężne projekty Unii Europejskiej ukierunkowane na wymiany młodzieży, nauczycieli i dorosłych pracowników różnych sektorów gospodarki takie jak na przykład Comenius, Erasmus czy Leonardo da Vinci.

Ostatni, czwarty projekt, który tu omówimy, zatytułowany *Language Learning for European Citizenship*, a więc ten, który bezpośrednio doprowadził do powstania pierwszej wersji *Common European Framework* w roku 1996, wynikał logicznie z trzech poprzednich i był rezultatem kolejnego Międzyrządowego Sympozjum, które – dla podtrzymania tradycji – odbyło się także w szwajcarskim Rüşchlikonie w roku 1991. Aczkolwiek oficjalne daty projektu wskazują jako jego początek rok 1989, to jednak lata 1989–1991 stanowiły w istocie jedynie fazę przygotowawczą do prac podjętych po owym sympozjum. To nietypowe dla działań Rady Europy spowolnienie wiązało się z wielkimi zmianami na kontynencie spowodowanymi upadkiem muru berlińskiego, rozpadem bloku państw zdominowanych przez Związek Radziecki, powiększeniem liczby samodzielnych państw i zmianą ustroju społeczno-ekonomicznego wielu z nich. Po ustabilizowaniu się sytuacji, to jest w roku 1991, właśnie w wyniku ustaleń z Rüşchlikonu, Rada Europy, poprzez swą Modern Languages Project Group, przystąpiła do realizacji kolejnego projektu, będącego naturalną kontynuacją trzech poprzednich. Podjęte na Międzyrządowym Sympozjum zobowiązania poszczególnych państw członkowskich umożliwiły dalszy szybki rozwój wypadków, prowadzący kilkanaście lat później do powstania pierwszej, jeszcze niepublikowanej wersji CEF, bo taki był pierwszy akronim dokumentu, udostępnionego w roku 1996 w wersji roboczej administracjom państwowym i ośrodkom akademickim.

Praca nad nowym projektem, mającym doprowadzić do powstania *Common European Framework*, opierała się na założeniu, że zarówno programy nauczania, jak i metody pracy przyjęte w toku ich realizacji mają szanse przetrwania i utrwalenia się w krajobrazie edukacyjnym danego kraju jedynie wtedy, kiedy zapewnione będzie kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych w tym duchu. Dlatego prace szły jednocześnie w dwu kierunkach. Pierwszy, zakończony raportem finalnym z roku 1997 (COUNCIL OF EUROPE 1997), obejmował

działania na rzecz kształcenia i doskonalenia nauczycieli, drugi zaś – działania prowadzące do powstania pierwszej wersji *Common European Framework* na rok przed raportem końcowym całego projektu (COUNCIL OF EUROPE 1996).

W celu opracowania rozwiązań optymalnych dla swych tak różnych sytuacji edukacyjnych państwa członkowskie dobierały się w pary według podobieństwa potrzeb w zakresie kształcenia nauczycieli; Polska na przykład współpracowała wówczas z istniejącą jeszcze jako jedno państwo Czechosłowacją, prowadząc wspólnie prace nad przydatnymi dla obu stron rozwiązaniami organizacyjnymi i metodycznymi przeznaczonymi dla kolegiów językowych i instytucji doskonalących już pracujących nauczycieli. Typy potrzeb i zakres prac ustalano podczas pierwszych, wspólnych, kilkudniowych warsztatów z udziałem i przy wsparciu ekspertów ze wszystkich pozostałych państw członkowskich. Prace te oba kraje prowadziły później przez 3 lata we własnym zakresie, wymieniając między sobą informacje, a podczas podobnych warsztatów trzy lata później prezentowano uzyskane rezultaty. Łącznie w trzecim i czwartym projekcie zorganizowano aż 72 warsztaty, a w każdych uczestniczyło od 100 do 150 osób (TRIM 2007).

Dysponując koherentnym zestawem programów, metod nauczania i podejść organizacyjno-dydaktycznych w obrębie instytucji kształcenia nauczycieli, można było przystąpić do formułowania i upowszechniania wspólnych zrębów ewaluacji i oszacowywania poziomów biegłości językowej uczących się. Taka właśnie konsekwencja i spójność działań zaowocowała powstaniem *Common European Framework*.

5. Wnioski

Jak widać, CEFR okazał się innowacją edukacyjną o znacznej sile wpływu w wielu dziedzinach i w wielu krajach. Dokument stał się przy tym innowacją trwałą, a działania i narzędzia, których powstanie zainspirował, okazały się niezwykle liczne, oddziałując jednocześnie na siebie nawzajem i tworząc pozytywny efekt domina. Stało się to możliwe dzięki harmonijnej współpracy wielu państw, instytucji i osób, przy czym tak pożądaný efekt można było osiągnąć tylko i wyłącznie w toku wieloletniej, konsekwentnie prowadzonej spójnej pracy zespołowej.

Oczywiście, sukces CEFR możliwy był dzięki temu, że dokument dobrze odpowiedział na precyzyjnie zdiagnozowane potrzeby. Szybkie jego przyjęcie i trwałe osadzenie w realiach wielu krajów wspomogła specyficzna, często trudna, a często też niejednorodna sytuacja edukacyjna w wielu krajach Europy i poza nią – sytuacja, w której oczekiwano pojawienia się narzędzi umożliwiających porównanie osiągnięć i systemów.

Istotny jest jednak także fakt, iż sukces CEFR nie byłby możliwy bez ogromnych rzesz nauczycieli języków obcych, którzy z gotowością przyjęli zarówno podejście komunikacyjne, jak i skonstruowane w jego obrębie programy funkcjonalno-pojęciowe, a do nowego modelu oceniania, opartego na umiejętnościach ucznia, a nie na jego brakach, podeszli z prawdziwym entuzjazmem.

Pomimo pojawienia się innych skal i wyodrębnienia poziomów biegłości oraz innych podejść do oszacowywania wyników nauki języka, CEFR pozostaje istotnym elementem krajobrazu glottodydaktycznego Europy i świata, a wszczęte w roku 2014 i stale prowadzone prace nad jego unowocześnieniem gwarantują tej innowacji długi jeszcze i owocny żywot.

Bibliografia

- BERGENTOF R., 1988: *Consolidated Report on the Schools Interaction Network (June 1983–March 1987)*. Strasbourg: Council of Europe.
- BYRAM M., 2009: *Autobiography of Intercultural Encounters (AIE)*. Strasbourg: Council of Europe. <http://www.coe.int/t/dg4/autobiography> [accessed: 15.01.2016].
- BYRAM M., PARMENTER L. (eds.), 2012: *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LÖRINCZ J., MEISSNER F.-J., SCHRÖDER-SURA A., NOGUEROL A., MOLINIÉ M. 2007/2012: *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – FREPA/CARAP*. Graz: Council of Europe Publishing/ECML.
- CHIESA M., HOBBS S., 2008: *Making sense of social research: how useful is the Hawthorne effect?* "European Journal of Social Psychology", Vol. 38, No 1, s. 67–74.
- COUNCIL OF EUROPE, 1989: *Language Learning in Europe; the Challenge of Diversity (Final Conference of the Modern Languages Project no. 12)*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE, 1996: *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Draft Proposal*. Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE, 1997: *Language learning for European citizenship (1989–1996) – Final Report*. Council of Europe: Strasbourg: Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE, 2001: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIDSON E.J., 2004: *Evaluation Methodology Basics. The Nuts and Bolts of Sound Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DUMONT H., ISTANCE D., BENAVIDES F. (eds.), 2010: *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- Europejski system opisu kształcenia językowego, 2003. Tłum. W. MARTYNIUK. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- GAULT F. (ed.), 2013: *Handbook of Innovation Indicators and Measurement*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

- GOULLIER F., 2012: *Policy perspectives from France*. In: BYRAM M., PARMENTER L. (eds.): *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 36–44.
- GOULLIER F., CARRÉ-KARLINGER C., ORLOVA N., ROUSSE M., 2015: *The European Portfolio for Pre-Primary Education – PEPELINO*. Graz: Council of Europe Publishing/ECML.
- HEYWORTH F., 2013: *Applications of quality management for language education*. “Language Teaching” Vol. 46, No 3, s. 281–315.
- HOY P.H., 1976: *The Early Teaching of Modern Languages: a Summary of Reports from Sixteen Countries*. DECS/EGT(76) 39. Strasbourg: Council of Europe.
- MARTYNIUK W., NOIJONS J., 2007: *The Use of the CEFR at National Level in the Council of Europe Member States*. [Documents of the Linguistic Forum 2007]. Strasbourg: Council of Europe.
- MERKELBACH CH. 2014: *The CEFR in an East-Asian Context*. Taipei: National Taiwan University Press.
- MUREȘAN L., HEYWORTH F. MATHEIDESZ M., ROSE M. (eds.), 2003: *Quality Management in Language Education*. Graz/Strasbourg: European Centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing.
- NEWBY D, ALLAN R., FENNER A.B., KOMOROWSKA H., JONES B, SOGHIKYAN K., 2007: *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: Council of Europe.
- NORTH B., 2014a: *The CEFR in Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NORTH B., 2014b: *Putting the Common European Framework of Reference to good use*. “Language Teaching”, Vol. 47, No 2, s. 228–249.
- OECD, 2014: *Measuring Innovation in Education. A New Perspective*. Geneva: OECD Publishing. DOI:10.1787/9789264215696-en.
- RICHTERICH R., CHANCEREL J.L. 1980: *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*. New York: Pergamon.
- SHEILS J., 1988: *Communication in the Modern Language Classroom*. Strasbourg: Council of Europe.
- TRIM J., 2007: *Modern Languages in the Council of Europe 1954–1997*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Language Policy Division.
- TRIM J., RICHTERICH R., WILKINS D., 1980: *Systems Development in Adult Language Learning. A European Unit/Credit System of Modern Language Learning for Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- TAYLOR L., JONES N., 2006: *Cambridge ESOL exams and the Common European Framework of Reference (CEFR)*. “Research Notes”, Vol. 24, No 245, s. 2–5.
- VAN EK J.A., 1976: *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- VAN EK J.A., ALEXANDER L.G., FITZPATRICK M.A., 1980: *Waystage English*. Oxford: Pergamon.
- VAN EK J.A., TRIM J.L.M., 1998a: *Threshold 1990*. Revised and corrected edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EK J.A., TRIM J.L.M., 1998b: *Waystage 1990*. Revised and corrected edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN EK J. A., TRIM J.L.M., 2001: *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIELUF S, KAPLAN D., KLIEME E., BAYER S., 2012: *Teaching Practices and Pedagogical Innovations*. Geneva; OECD Publishing.
- WILKINS D.A., 1970/1976: *Notional Syllabuses*. Oxford: OUP.

Źródła internetowe

www.coe.int/lang

<http://www.coe.int/lang/CEFR>

I

Formy oceniania i narzędzia oceny
w procesie glottodydaktycznym

Maria Stec

Ilustracja jako narzędzie w materiałach testujących znajomość języka angielskiego u dzieci

Illustration as a Tool in Testing the Knowledge of English in Children

Abstract: Testing the knowledge of foreign languages and establishing levels of proficiency had been a subject of debate in Europe since the 1970s., and the final resolution was enacted in the 1990s. The following article presents preliminary research on illustrations as tools for testing the knowledge of foreign languages at the elementary level. The aim of the research is to arrive at a comprehensive characteristic of the illustrations used in testing the knowledge of English in children. The project has been founded upon three research questions: 1) What is the character of the illustrations used in testing the knowledge of English in children?; 2) What is the subject matter of those illustrations?; 3) What functions do those illustrations perform in testing language abilities in children? The article, which constitutes just a small part of a much broader research project, constitutes an analysis of selected tests used to assess the knowledge of English in children. Data used for the analysis was collected in the course of evaluation, on the basis of universal criteria, visual methodology criteria, and content criteria.

The project expects that the results of the research will aid not only the testing process, but also the process of preparing testing materials for that age group.

Key words: illustration, testing, children, English language teaching

1. Wprowadzenie

Inspiracją do badań stała się rola, jaką obecnie odgrywają wzrok i widzenie w rozumieniu świata głównie w społeczeństwach europejskich i amerykańskich. Precyzyjniej można powiedzieć, że inspirację stanowi wzrokocentryzm (*ocularcentrism*) (zob. CARNEY, LEVIN 2012: 5–26) jako widzenie, patrzenie i zrozumienie współczesnego świata. Wzrokocentryzm dotyczy

przede wszystkim rozwoju multimediiów. Spojrzenie, w trakcie którego widzenie i wiedza określają i uzupełniają się nawzajem, można uznać za narzędzie w poznawaniu świata (BANKS 2009: 163). Akt postrzegania i wiedza wchodzi w relacje szczególnie w materiałach multimedialnych, obejmujących zarówno ilustracje, jak i teksty. Obrazy mogą „mówić własnym głosem”, ale zrozumiałym dla odbiorcy. Niezwykłe przypadki percepcji pokazują, że zmysły wcale nie działają tak, jak nam się do tej pory wydawało. W najnowszych badaniach naukowcy dowodzą, iż zmysły nie stanowią całkowicie odrębnych systemów. Są one ze sobą powiązane w znacznie większym stopniu niż przypuszczano kiedyś. Proponuje się „użycie tekstu i obrazu w taki sposób, aby ich potencjał komunikacyjny i ekspresyjny został jak najlepiej wykorzystany” (BLEICHER 2012: 4).

Percepcja wzrokowa nie zawsze jest ćwiczona podczas edukacji, a stosowanie wizualnych pomocy naukowych nie gwarantuje dogodnych warunków do myślenia obrazowego. Najważniejsza jest komunikacja werbalna, choć dąży się do ujmowania obrazu jako twierdzenia. Zawsze najistotniejsze jest to, co widzą adresaci tych obrazów podczas oglądania. Kształcenie wrażliwości wzrokowej od najmłodszych lat, na przykład poprzez doświadczanie sztuki, jest zarówno elementem edukacji, jak i elementem przygotowania do życia we współczesnym społeczeństwie (por. ARNHEIM 2013: 361–369).

2. Przegląd literatury

Problem ilustracji i jej charakteru w edukacji jest w ostatnich latach konsekwentnie opisywany i rozwijany w publikacjach krajowych i zagranicznych. Istnieje wiele prac, które ukazują rolę percepcji i wizualizacji w procesie uczenia się i przyswajania nowego materiału. Przykładowo są to takie prace, jak: *Obraz w procesach poznania i uczenia się* Marii Jagodzińskiej z 1991 roku; *Jak pracować z obrazkiem* Marii Węglińskiej z 2000 roku. Na gruncie międzynarodowym popularne są takie opracowania, jak: *Visual Impact, Visual Teaching* Timothy’ego Gangwera z 2009 roku; *Myślenie wzrokowe* Rudolfa Arnheima z 2013 roku. Istnieją także publikacje na temat metod badań z wykorzystaniem obrazów wizualnych, np.: *Materiały wizualne w badaniach jakościowych* Marcusa Banksa z 2009 roku; *Visual Methodologies* Gillian Rose z 2012 roku. O ile temat językowej edukacji dzieci jest bardzo popularny we współczesnych badaniach glottodydaktycznych, o tyle brakuje szczegółowych opracowań naukowych bezpośrednio nawiązujących do problematyki ilustracji w językowych materiałach dydaktycznych, takich jak testy dla dzieci (por. PINTER 2011: 95–100). Niniejszy artykuł prezentuje wybrane badania

nad ilustracjami jako materiałami integralnymi testów służących do pomiaru sprawności językowych na poziomie podstawowym (pre-A1, A1 i A2 w skali CEFR). Celem jest prezentacja narzędzia do testowania umiejętności posługiwania się językiem angielskim w celach komunikacyjnych podczas egzaminów zewnętrznych. Dla dzieci testy te mogą być motywujące, gdyż potwierdzają ich umiejętności językowe poza szkołą. Bez wątpienia dzieci są stymulowane i wspierane przez rodziców niezależnie od tego, jaki wpływ będzie miał test na ich dalszą edukację (KOŁAKOWSKA 2015: 80–84). W tym kontekście egzamin zewnętrzny może być postrzegany jako „potrzeba” zaspokojenia ambicji rodziców czy opiekunów. Egzamin zewnętrzny jest prestiżowy. W konsekwencji jego siła oddziaływania może być różna, inna na rodziców, inna na nauczycieli i dzieci (NIEMIERKO 2002: 264–266).

Egzamin zewnętrzny ma trafność prognostyczną w kontekście przyszłych osiągnięć dziecka jako ucznia, ale nawet jeśli jest ujednolicony dla danego poziomu, to nie zapewni porównywalności wyników uzyskanych ze wszystkich szkół. Ma on charakter sumujący i jest dobrą miarą osiągnięć poznawczych ucznia. Egzamin zewnętrzny wymaga dobrej organizacji ze względu na dystans programowy, metodyczny (proceduralny) i geograficzny. Efekt zwrotny takiego egzaminu jest silny, gdyż jest to pomiar różnicujący i sprawdzający. Przedmiotem pomiaru są osiągnięcia językowe dzieci wraz z ich percepcją wzrokową. Narzędzie używane podczas takich egzaminów to test standaryzowany, zaś rzetelność tego procesu może być umiarkowana lub wysoka. Podobnie trafność programowa i prognostyczna może być wysoka lub umiarkowana. Obiektywizm takiego pomiaru może być wysoki lub umiarkowany, a ocenianie ma charakter dydaktyczny. Podczas egzaminu uczeń jest zestresowany, podobnie jak towarzyszy mu również poczucie wyobcowania. Podczas takiego egzaminu uczeń jest anonimowy i pozbawiony swoich nauczycieli, identyfikuje go jedynie numer kodowy. Adresatem oceny końcowej jest uczeń (i jego rodzice), a efekt treściowy oceny może być umiarkowany lub duży (zob. NIEMIERKO 2002: 264–266).

W literaturze przedmiotu bardzo często używamy pojęć: „ewaluacja”, „ocena” i „test” w kontekście oceny umiejętności językowych (zob. IOANNOU-GEORGIU, PAVLOU 2003: 4–5). Testy i ich analiza są częścią ewaluacji, ale należą także do procesu formalnej oceny ucznia. Test językowy jako narzędzie pomiaru umiejętności językowych ma pewne właściwości, za wyjątkiem punktu zero jest podobny do innych narzędzi pomiarowych, takich jak linijka czy termometr. Test zawiera jednostki, kryteria pomiaru jakości bądź ilości, przedstawia i reprezentuje standardy, jakie akceptujemy (por. DOUGLAS 2010: 3). W samym zaś testowaniu dzieci podkreśla się tendencje wspierające rozwój uczniów i tworzenie optymalnych warunków ich rozwoju. Czego przykładem może być różnorodne ocenianie i różnorodna dokumentacja osiągnięć językowych dzieci (zob. JANICKA 2015: 74–79).

W narzędziach służących do testowania dzieci można użyć bodźców wywołujących wypowiedź. Bodźcami takimi mogą być: obraz, słowo i dźwięk (zob. KOMOROWSKA 2005: 150). W kontekście szaty graficznej w materiałach dydaktycznych mówimy o obrazkach, ilustracjach czy fotografiach. Obrazki to kompozycje plastyczne, które pod względem treści i formy stanowią zamkniętą całość. Generalnie obrazki są zrozumiałe dla odbiorcy bez powiązania z określonym tekstem (zob. WĘGLIŃSKA 2000: 37). Ilustracje zaś to kompozycje związane z tekstem, które tekstowi towarzyszą, dopełniając go pod względem treści i formy. Jagodzińska określa ilustracje jako komunikaty obrazowe towarzyszące słowom, z którymi są związane (zob. JAGODZIŃSKA 1991: 181). Fotografie dydaktyczne to obrazy fotograficzne używane w edukacji.

Terminy takie jak „obraz”, „ilustracja” czy „fotografia dydaktyczna” będą używane w tym artykule zamiennie i odnoszone do materiałów wizualnych (niewerbalnych), które są integralną częścią zadań w testach językowych dla dzieci. Zakłada się, iż ilustracja taka będzie środkiem w realizacji określonych celów sprawdzających, będzie prawidłowo skonstruowana i skuteczna dydaktycznie (por. STRYKOWSKI 1984: 102). Według Strykowskiego, media łącznie z ilustracjami pełnią trzy funkcje:

- 1) poznawczo-kształcącą (rozwijają procesy percepcyjne, intelektualne, poznawcze i stymulują rozwój intelektualny uczniów),
- 2) emocjonalno-motywacyjną (wpływają na rozwój emocji i motywacji),
- 3) interkomunikacyjną (przekazują komunikaty i stymulują komunikowanie się) (por. STRYKOWSKI 1984: 102).

Każda ilustracja w materiałach do nauczania języka angielskiego musi być odpowiednio dostosowana do celu kształcenia, treści i struktury zgodnej z danym tematem nauczania. Proponuje się następujące gatunki materiałów wizualnych:

- ilustratywne,
- informacyjne,
- problemowe,
- instruktażowe,
- uogólniające,
- kontrolujące,
- weryfikujące,
- wprowadzające,
- kierujące,
- wychowawcze (por. KAZIMIERSKI 1981: 110–123).

Zamieszczony materiał ilustracyjny w tekście pełni liczne funkcje. Przykładowo aktywizuje wiedzę i doświadczenia ucznia, wyjaśnia, uzupełnia, zastępuje skomplikowane opisy i polecenia, informuje o życiu i otoczeniu, przedstawia krajozaby i budowę oraz obce kultury, prezentuje nowe przedmioty i symbole, oddziałuje na emocje ucznia, rozwija jego wyobraźnię

i stymuluje kreatywność, a także rozwija potrzeby estetyczne (por. KNAUFEL, ŻŁOBECKI 1999: 182–183).

W literaturze przedmiotu wskazano na trzy płaszczyzny ilustracji: semiotyczną, psychologiczną i fotograficzną (por. STRYKOWSKI 1984: 103–106). Płaszczyzna semiotyczna opiera się na zasadzie optymalnego dostosowania komunikatu do rzeczy, aby wiernie i dokładnie zobrazować informacje. Dotyczy to także zasady optymalnego dostosowania komunikatu (jego dostępności, postrzegalności formy) do użytkownika. Płaszczyzna psychologiczna dotyczy procesu przetwarzania informacji przez uczniów (ich percepcji, zapamiętywania, odtwarzania i formowania nowych informacji). Płaszczyzna fotografii, którą stanowią elementy tworzenia obrazu, odnosi się do układu i struktury obrazu, jego ostrości, światła, barwy i punktu widzenia.

O korzyściach płynących ze stosowania środków wizualnych w edukacji pisał już Jan Amos Komeński w pracy *Orbis pictus*. Percepcja wzrokowa jest fundamentem w tworzeniu pojęć (por. STRYKOWSKI 1984: 103–106), teza ta odnosi się do nauki zarówno języka pierwszego, jak i drugiego. Umysł organizuje nasze doświadczenia w pojęcia wizualne, a forma wizualna może stać się medium twórczego myślenia. Innymi słowy, twórcze myślenie w każdej dziedzinie poznania wymaga myślenia percepcyjnego. Percepcja wzrokowa w edukacji może być rozwijana tylko dzięki stosownym ilustracjom. Wymaga się ilustracji dobrze dostosowanych do poziomu abstrakcji uczniów i do poziomu nauczania danego zagadnienia (zob. ARNHEIM 2013: 345–369). Badania wskazują, iż wrażenia estetyczne zależą od wieku, płci i kultury, z którą uczeń ma kontakt i która go otacza. Przykładowo dziewczynki są bardziej wrażliwe na barwy, a chłopcy na formy ilustracji lub techniczne właściwości obrazów. Młodsze dzieci lubią szczegóły i trudniej im odczytać obraz w całości. Kolor i temat ilustracji oraz elementy postrzegane bezpośrednio są najważniejsze dla dzieci do lat 7. Dopiero po 10. roku życia wzrasta zdolność do oceny estetycznej materiałów wizualnych (zob. BANKS 2009: 25–28).

Oglądanie materiałów wizualnych wspomaga rozwój mowy i ekspresji werbalnej dzieci od najmłodszych lat. Korzystnie wpływa na rozwój procesów poznawczych, intelektualnych, umiejętność spostrzegania, język linii i kolorów oraz na rozwijanie wyobraźni. Najistotniejsze dla dziecka jest zrozumienie treści obrazka, która powinna być dostosowana do jego możliwości intelektualnych na określonym etapie edukacji. Co więcej, dzieci małe (w wieku przedszkolnym) wolą obrazki optymistyczne, o ciepłych kolorach, emanujące stabilnością i wzbudzające poczucie bezpieczeństwa. Na temat roli ilustracji i obrazków w edukacji wypowiedziało się wiele metodyków. Materiały wizualne rozwijają uwagę, spostrzegawczość, pamięć, wyobraźnię i zdolności intelektualne. Materiały te we wczesnoszkolnym nauczaniu posiadają także wartość wychowawczą i kształcą zmysły estetyczne dzieci oraz ich wrażliwość (por. WĘGLIŃSKA 2000: 15–16). Materiały wizualne mogą być istotnym źródłem służącym rozwijaniu

mówienia i pisanie u dzieci. Proponuje się, aby materiały wizualne adresowane do dzieci w wieku szkolnym zawierały wizerunki i symbole, pogodne barwy, były dowcipne, a nawet w pewnym sensie dziwaczne. Nagromadzenie nadmiernej liczby elementów może utrudniać odbiór głównej treści. Aby uniknąć pomyłki w interpretacji, proponuje się ilustracje oszczędne w detale, które posiadają mniej skomplikowane odnośniki przekazujące informacje.

W metodyce nauczania wczesnoszkolnego mówi się o „nauczaniu patrzenia” na obraz jako części jakiejś akcji. Innymi słowy, uczymy dzieci czytania treści obrazka, jego opisywania słowami i interpretowania. Oczywiście zależy to od rodzaju obrazka, który albo jest statyczny, albo dynamiczny. W zależności od rodzaju ilustracji formułujemy pytania. Przykładowo, używając obrazu statycznego, pytamy: „Co widać na tym obrazku?”. Oczekujemy wtedy podania cech wyglądu postaci i budowy zobrazowanych przedmiotów czy osób. W przypadku obrazów dynamicznych pytamy: „Co się tutaj dzieje?”. W metodyce proponuje się stopniowy opis obrazka (planowość omawiania). Najpierw proponuje się wyliczanie nazw przedmiotów, określenie ich położenia, oznaczenie miejsca i czasu oraz opis czynności, które są wykonywane, lub stanów, które są odczuwane. Na końcu następuje synteza i ujęcie całości treści w sens (por. WĘGLIŃSKA 2000: 15–26). Sama technika omawiania materiałów wizualnych w klasach niższych szkoły podstawowej jest podobna do techniki, jaką się stosuje na dalszych etapach edukacji. Różny może być natomiast stopień wykorzystania obrazków czy ilustracji na etapie: przedszkola, nauczania wczesnoszkolnego czy szkolnego.

Artykuł ten, będący wycinkiem szerszego projektu, zawiera analizę wybranych testów z języka angielskiego i ilustracji, które są używane w ocenie kompetencji dzieci. W badaniach tych może nasuwać się pytanie: „Dlaczego (nie) obrazy?” (por. BANKS 2009: 22). Obrazy są wszechobecne w naszym życiu. Stanowią wizualne środki przekazu informacji, dlatego są wartościowe i powinny być brane pod uwagę w badaniach humanistycznych niezależnie od tematu badań. Metody wizualne dotyczą procesu patrzenia, nauki „widzenia” oraz pojmowania obrazów. Badania wizualne obejmujące analizę treści ilustracji w tekstach dydaktycznych, które są popularne w badaniach socjolingwistycznych. Tego typu badania są stopniowo rozwijane od drugiej połowy XX wieku (por. BANKS 2009: 25–27), np. analiza treści w badaniach wizualnych. W tym projekcie ograniczono się do ilustracji jako narzędzi wspierających testowanie sprawności językowych podczas egzaminu zewnętrznego.

3. Projekt badań

Projekt badań obejmuje analizę dokumentów, jakimi są zewnętrzne testy językowe (APANOWICZ 2003: 81–83). W doborze próby oparto się na jednym źródle – Cambridge Young Learners English Tests, czyli testach certyfikujących dla poziomów *Starters* (pre-A1), *Movers* (A1) i *Flyers* (A2). Testy te są dostosowane do najnowszych osiągnięć metodycznych i treści oferowanych w podręcznikach dla dzieci. Egzamin *Starters* został zaplanowany dla dzieci w wieku 7 lat. Egzamin *Movers* jest zaplanowany dla dzieci w wieku od 8 do 11 lat, a *Flyers* – dla dzieci w wieku 9 lat do 12 lat (por. PINTER 2011: 262). Dokumenty te są materiałem poznawczym (badawczym) w tym projekcie. Analiza testów należy do technik otwartych w pozyskiwaniu danych. Planuje się selekcję testów, ich analizę i interpretację. Analiza taka umożliwia wgląd w materiały wizualne proponowane w ewaluacji i ocenie dzieci podczas egzaminów zewnętrznych poza szkołą podstawową. W analizie tej główny punkt odniesienia oparto na treści jawnej, czyli narracji zewnętrznej ilustracji (por. BANKS 2009: 25–27).

Badania jakościowe w tym projekcie koncentrują się na opisie ilustracji stosowanych w narzędziach testowania. W tym projekcie badań zakłada się, iż testy zewnętrzne stanowią formę rozwoju językowego i wizualnego. Same zaś ilustracje są analizowane pod względem modalności obszarów kompozycyjnych (w relacji do tekstu) i obszarów społecznych (w relacji do znaczenia na płaszczyźnie obrazu oraz sposobów interpretacji w odniesieniu do dzieci (por. ROSE 2012: 210).

4. Cel i pytania badawcze

Celem podjętych badań jest charakterystyka ilustracji w materiałach służących do testowania znajomości języka angielskiego wśród dzieci. Projekt badań oparto na następujących pytaniach badawczych:

1. Jaki jest charakter ilustracji w testach języka angielskiego dla dzieci?
2. Jaka jest treść ilustracji stosowanych w tych materiałach?
3. Jakie funkcje spełniają ilustracje w testowaniu umiejętności językowych dzieci?

5. Organizacja i przebieg badań

Badania właściwe przeprowadzono na przełomie stycznia i lutego 2016 roku w postaci ewaluacji zewnętrznej przykładowych testów dla poziomu *Starters*, *Movers* i *Flyers*. Narzędzie zastosowane w badaniach to ankieta ewaluacyjna zbudowana na podstawie listy pytań w formie tabelarycznej. Ankietę tę oparto na kryteriach: uniwersalnych, metodologii wizualnej i treści.

1. Kryteria uniwersalne: wczesnoszkolne nauczanie dzieci języka angielskiego; testowanie języka angielskiego na egzaminach zewnętrznych.
2. Kryteria metodologii wizualnej: poważne traktowanie ilustracji (dokładna analiza); znaczenie ilustracji w dydaktyce językowej (w testowaniu); percepcja indywidualna widza (sposób jego patrzenia uwarunkowany historycznie, geograficznie, kulturowo i społecznie (por. ROSE 2012: 16–17).
3. Kryteria treści ilustracji w testowaniu dzieci: ilość ilustracji w testach (statyczne, dynamiczne); kolorystyka ilustracji (barwne, czarno-białe); tematy ilustracji; ilustracje i typy ćwiczeń; organizacja ilustracji (intensywność elementów); bohaterowie ilustracji (wiek).

Materiały z badań zostaną uporządkowane, poddane analizie i weryfikacji. Dane zostaną pogrupowane według kodów w tabelach. W badaniach zastosowano metodę ilościową i jakościową. W analizie ilościowej jednostką analizy był jeden test dla danego poziomu (*Starters*, *Movers*, *Flyers*), a także jego części, czyli sprawności podzielone na trzy kategorie (*Listening*, *Reading and Writing*, *Speaking*). Analiza jakościowa dotyczy opisu ilustracji z uwzględnieniem ich cech i funkcji. Analizę zawartości ilustracji w testach przeprowadzono dwutorowo:

- przekaz niewerbalny (ilustracje towarzyszące zadaniom testowym i ilustracje samodzielnie funkcjonujące jako zadania testowe),
- przekaz werbalny (tematyka ilustracji i typy proponowanych zadań).

6. Wyniki badań i ich interpretacja

Ze względu na objętościowe ograniczenia prezentowanego artykułu opisane poniżej wyniki są tylko analizą części danych uzyskanych w tym projekcie. Wyniki badań zostały pogrupowane w tabelach według badanych aspektów, które dotyczą charakteru, treści i funkcji ilustracji w testach dla dzieci. Charakter ilustracji zawartych w materiałach do testowania znajomości języka angielskiego wśród dzieci przedstawiono poniżej. Tabela numer 1 obrazuje liczbę ilustracji proponowanych dla poszczególnych części testów z poziomów *Starters*, *Movers* i *Flyers*.

Tabela 1

Liczba ilustracji dla testowanych sprawności

Testowane umiejętności	Liczba ilustracji według poziomów		
	Starters	Movers	Flyers
Słuchanie	8	14	21
Czytanie/pisanie	16	20	9
Mówienie	9	10	8
R a z e m	33	44	36

Wyrażna tendencja wzrostowa jest zauważalna w liczbie ilustracji stosowanych podczas testowania słuchania ze zrozumieniem na wszystkich poziomach. W testowaniu umiejętności czytania i pisanias zasób ilustracji początkowo rośnie, a potem maleje. Umiejętność produktywna, jaką jest mówienie, jest wspierana przez najmniejszą liczbę ilustracji w testach dla dzieci. Dokładniej ich zasób jest prawie równomierny na wszystkich poziomach za wyjątkiem poziomu *Movers*, gdzie jest dość duża (40 ilustracji).

W tabeli 2 prezentowane są wyniki dotyczące już liczby obrazów statycznych i dynamicznych na poszczególnych etapach testowania podczas egzaminów zewnętrznych. Ilustracje statyczne wymagają odpowiedzi opisowej w stosunku do obrazowanych przedmiotów, ludzi i zwierząt. Ilustracje dynamiczne wymagają od dzieci opisu działania i relacjonowania akcji dostrzeganych przez dzieci.

Tabela 2

Liczba ilustracji statycznych i dynamicznych w testach

Testowane umiejętności	Liczba ilustracji statycznych i dynamicznych					
	Starters		Movers		Flyers	
	S	D	S	D	S	D
Słuchanie	3	5	14	8	9	2
Czytanie/pisanie	12	4	11	5	5	4
Mówienie	8	1	3	7	8	8
R a z e m	23	10	28	20	22	14

Objaśnienia: **S** – ilustracje statyczne; **D** – ilustracje dynamiczne.

Jak można wywnioskować z danych przedstawionych w tabeli powyżej, w testach nad ilustracjami dynamicznymi przeważają statyczne. Na przykład w testowaniu sprawności słuchania dominują ilustracje statyczne. Podobnie jest w testowaniu czytania i pisanias dla poziomu *Starters* i *Movers*. W testowaniu mówienia proponuje się najwięcej takich ilustracji dla poziomu *Starters*. Dla poziomu *Movers* i *Flyers* dobierane są ilustracje dynamiczne i statyczne. Kolorystyka w materiałach wizualnych w badanych testach dla dzieci jest dość jednolita i utrzymana w spokojnej tonacji z przewagą ilustracji kolorowych (K), co obrazuje tabela 3.

Tabela 3

Kolorystyka ilustracji w testach

Testowane umiejętności	Kolorystyka ilustracji według poziomów		
	Starters	Movers	Flyers
Słuchanie	7 K, 1 Cz-b	13 K, 1 Cz-b	20 K, 1 Cz-b
Czytanie/pisanie	16 K	20 K	7K
Mówienie	9 K	10 K	8K

Objaśnienia: **K** – ilustracje kolorowe; **Cz-b** – ilustracje czarno-białe.

Analizując kolorystykę w testach dla dzieci, można stwierdzić, że dominują kolory pastelowe i jasne. Kolorystyka ta utrzymana jest w podobnej tonacji we wszystkich częściach testu za wyjątkiem ilustracji czarno-białych (Cz-b), które są proponowane tylko w części sprawdzającej słuchanie; tak jest na wszystkich poziomach.

Wyniki dotyczące treści ilustracji stosowanych w testach dla dzieci na potrzeby tego artykułu ograniczono do poziomu *Starters* i podano tak, jak w dokumentach macierzystych w języku angielskim.

Tabela 4

Tematy ilustracji i typy ćwiczeń na poziomie Starters

Testowane umiejętności	Tematy ilustracji i typy ćwiczeń dla poziomu Starters	
	tematyka ilustracji	rodzaje ćwiczeń
Słuchanie	1. Pokój 2. Pierwsze spotkania 3. Opisy 4. Kolorowanie ilustracji	1. Dialog. „Posłuchaj i ulokuj”. 2. Proszę wypełnij luki „Posłuchaj i napisz”. 3. „Zaznacz jedną właściwą odpowiedź”. 4. Dialog. „Posłuchaj i pokoloruj”.
Czytanie/pisanie	1. Przedmioty 2. Nad rzeką w Afryce 3. Ubrania 4. Koń 5. W klasie	1. Prawda, fałsz. „Popatrz, przeczytaj i zaznacz”. 2. „Popatrz, przeczytaj i napisz”. 3. Rozsypanka literowa „Popatrz i napisz”. 4. Przeczytaj tekst i kopiuj słowa”. 5. Uzupełnij luki. „Popatrz przeczytaj i napisz”.
Mówienie	1. Przedmioty 2. Wycieczka łodzią	1. Dialog. „Posłuchaj i wskaż”. 2. Dialog „Odpowiedz na pytania”.

Na poziomie początkującym *Starters* tematyka ilustracji spełnia standardy dydaktyczne zalecane dla nauczania wczesnoszkolnego, czyli ilustracje przedstawiają najbliższy świat dziecka, tj. dom i klasę. Jedynym wyjątkiem jest temat podróży do Afryki. Ćwiczenia proponowane do ilustracji na tym poziomie

językowym ograniczają się do uzupełniania luk, wybierania i dopasowywania informacji. Testowane sprawności językowe w dużej mierze są wspierane przez percepcję wizualną dzieci, są także uzależnione od zdolności postrzegania oraz czytania obrazów statycznych i dynamicznych. Podobne tendencje w charakterze i doborze ilustracji do ćwiczeń można zauważyć na poziomie *Movers* oraz *Flyers*. Organizacja ilustracji jest opisywana z uwzględnieniem ich intensyfikacji według numerów ich występowania w dokumentach macierzystych (testach).

Tabela 5
Intensywność detali w ilustracjach

Testowane umiejętności	Intensywność detali w ilustracjach według poziomów		
	Starters	Movers	Flyers
Słuchanie	1. D 2. P 3. D 4. BD	1. BD 2. P 3. D 4. BD 5. BD	1. BD 2. P 3. D 4. BD 5. BD
Czytanie/pisanie	1. P 2. BD 3. P 4. D 5. BD	1. P 2. BD 3. P 4. D 5. BD 6. P	1. P 2. BD 3. D 4. P 5. BD 6. P 7. P
Mówienie	1. P 2. BD	1. BD 2. BD	1. BD 2. BD 3. BD

Objaśnienia: **P** – ilustracje z pojedynczymi elementami (pojedyncze); **D** – ilustracje z detalami (detaliczne); **BD** – ilustracje z bardzo wieloma detalami (bardzo detaliczne).

Analizując organizację ilustracji w testach dla dzieci, na przykład w stosunku do intensywności detali, można zauważyć śladowość ilustracji z pojedynczymi elementami. W testowaniu słuchania na wszystkich poziomach używa się tylko po jednej ilustracji z pojedynczymi przedmiotami. W testowaniu czytania i pisanie u dzieci liczba ilustracji pojedynczych nieco zwiększa się wraz ze wzrostem poziomu wiedzy i wieku uczniów. W testach adresowanych dla uczniów na poziomie pre-A1 są tylko dwie, a na poziomie A1 i A2 ich liczba wzrasta do trzech. Intensywność detali w ilustracjach jest także zauważalna w testowaniu mówienia. Wyjątek stanowi poziom pre-A1, gdzie pojawia się tylko jedna ilustracja z pojedynczym elementem.

Bohaterowie ilustracji w testach są neutralni w porównaniu z bohaterami proponowanymi w podręcznikach. W egzaminach zewnętrznych narzędzia są pozbawione postaci znanych z bajek. Bohaterowie nie są śmieszni czy zabawni, lecz schematyczni. Jako postacie są wiarygodni, wpisani w otaczającą dzieci rzeczywistość. Przykładowo w tabeli 6 przedstawiono wycinek z badań. Dane przedstawiono według numerów ilustracji występowania w dokumentach macierzystych (testach).

Tabela 6

Bohaterowie ilustracji w testach dla dzieci

Testowane umiejętności	Bohaterowie ilustracji według poziomów		
	Starters	Movers	Flyers
Słuchanie	1. P, D	1. DZ, P	1. DZ, D, P
	2. DZ	2. Z	2. P
	3. DZ, P	3. DZ, D, P, Z	3. D, P
	4. P, Z, D	4. DZ, P, Z, D	4. P
	–	5. DZ, D, P	5. D, DZ, P
Czytanie/pisanie	1. Z, P	1. Z, P, DZ	1. P
	2. Z, DZ, D	2. Z, P	2. D, DZ, P
	3. P	3. DZ	3. DZ
	4. Z, D	4. P, D	4. Z, DZ
	5. DZ, P, D, Z	5. Z, DZ, D, P	5. D, DZ, Z
	–	6. Z	6. D, DZ, P
	–	–	7. P
Mówienie	1. P, Z	1. DZ, D, P	1. P, D, DZ, Z
	2. P, Z, DZ, D	2. DZ, Z, P	2. P, D, DZ
	–	–	3. P, D, DZ

Objaśnienia: **P** – przedmioty (powszechnego użycia w świecie dzieci); **Z** – zwierzęta (domowe i dzikie); **DZ** – dzieci (wczesnoszkolne); **D** – dorośli (rodzice, nauczyciele).

Oceniając bohaterów ilustracji dla dzieci, łatwo zauważyć tendencję, że najczęściej są nimi osoby, zarówno dzieci, jak i dorośli. W następnej kolejności są to zwierzęta i przedmioty codziennego użytku. Liczba bohaterów wzrasta (podobnie jak w przypadku innych elementów) w miarę zaawansowania językowego.

Na potrzeby tej publikacji ograniczono się tylko do kilku funkcji, które ilustracje pełnią w zakresie testów zewnętrznych. Są to funkcje: problemowa,

instruktażowa, informacyjna, ilustratywna i wprowadzająca w testach na poziomie pre-A1. Wyniki zobrazowano w tabeli 7.

Tabela 7

Funkcje ilustracji w testach zewnętrznych

Testowane umiejętności	Funkcje ilustracji na poziomie Starters
Słuchanie	1. Problemowa, instruktażowa 2. Wprowadzająca 3. Informacyjna 4. Problemowa, instruktażowa
Czytanie/pisanie	1. Informacyjna 2. Informacyjna 3. Ilustratywna 4. Problemowa, instruktażowa 5. Problemowa, instruktażowa
Mówienie	1. Informacyjna 2. Ilustratywna

Analizując funkcje ilustracji w testach dla dzieci, można stwierdzić, że dominuje funkcja problemowa i instruktażowa. Z reguły są cztery ilustracje tego typu. Pozostałe funkcje, które można określić, to funkcja informacyjna i ilustratywna. Najmniej popularna jest – jak się wydaje – funkcja wprowadzająca do zadania testowego.

7. Podsumowanie

W zakresie badanych problemów w tym projekcie nasuwają się następujące wnioski.

1. Charakter ilustracji zawartych w materiałach stosowanych podczas egzaminów zewnętrznych do testowania znajomości języka angielskiego jest dostosowany do rozwoju i poziomu językowego dzieci.
2. Na wszystkich poziomach dominują ilustracje statyczne (w granicach od 23 do 28). Najwięcej tego typu ilustracji stosuje się na przykład podczas testowania słuchania z zrozumieniem. Liczba ilustracji wzrasta wraz z poziomem zaawansowania językowego, przykładowo dla poziomu *Movers* (A1) proponuje się aż 48 ilustracji dla dzieci w wieku od 8 do 11 lat.
3. Kolorystyka materiałów wizualnych utrzymana jest w jednolitej konwencji (przewaga kolorów jasnych, dominują odcienie niebieskiego). Wyjątkiem są pojedyncze ilustracje czarno-białe proponowane w testowaniu słuchania ze zrozumieniem na każdym z badanych poziomów.

4. Treść ilustracji proponowanych w badanych materiałach obejmuje zagadnienia bliskie dziecku. Tematy związane są z domem, szkołą czy wakacyjnymi podróżami. Dominują ćwiczenia, które najpierw wymagają percepcji wizualnej, zdolności receptywnych, a następnie tylko w pewnym zakresie umiejętności produktywnych. Przykładem mogą być ćwiczenia typu: uzupełnij luki, pokoloruj, kopiuj czy wskaż.
5. W zakresie organizacji ilustracji proponuje się dużo ilustracji detalicznych, co może utrudniać ich odbiór. Dobór elementów i ich zagęszczenie wzrasta wraz z poziomem zaawansowania językowego. Ilustracje pojedyncze są sporadyczne szczególnie na poziomie *Flyers*. Bohaterami tych ilustracji przede wszystkim są ludzie: dzieci oraz dorośli. Są to postacie uniwersalne, bez dokładnego odniesienia do określonej kultury czy tradycji bajkowej. Czasem na ilustracjach pojawiają się zwierzęta oraz przedmioty powszechnego użytku znane dzieciom z otaczającego je świata.
6. Funkcje, jakie dominują w proponowanym materiale wizualnym, mają charakter głównie problemowy i instruktażowy w większości zadań proponowanych na wskazanych poziomach. Ogromne znaczenie w testach dla dzieci mają także dwie kolejne funkcje: informacyjna i ilustracyjna. Najmniej popularna i najrzadsza jest funkcja wprowadzająca, która wymaga od dzieci nie tyle pasywnego odbioru ilustracji, ile aktywnego interpretowania i działania w zakresie treści wizualnych.

Istnieje możliwość porównania uzyskanych w tym projekcie wyników. Podstawę porównania mogą stanowić rezultaty autorskich i innych badań oraz ich analiz. Badania ilościowe i jakościowe w zakresie materiałów wizualnych, które są używane w edukacji językowej, nadal wymagają wielu opracowań.

Bibliografia

- ARNHEIM R., 2013: *Myślenie wzrokowe*. Przeł. M. CHOJNACKI. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/obraz terytoria.
- APANOWICZ J., 2003: *Metodologia nauk*. Toruń: Wydawnictwo Dom Organizatora.
- BANKS M., 2009: *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Tłum. P. TOMANEK. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BLEICHER A., 2012: *Granice percepcji*. „Psychologia Dziś”, nr 4, s. 14–23.
- Cambridge Young Learners English Tests. *Sample papers*. University of Cambridge ESOL Examinations, 2007. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARNEY R.N., LEVIN J.R., 2002: *Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text*. „Educational Psychology Review”, Vol. 14, No 1, s. 5–26.
- DOUGLAS D., 2010: *Understanding Language Testing*. London: Hodder Education and Hachette UK Company.
- GANGWER T., 2009: *Visual Impact, Visual Teaching*. London: Sage.

- HALLADA M., 1998: *Fotografia jako forma komunikacji dydaktycznej*. W: KOJS, W., MRÓZEK, R. (red.): *Komunikacja. Dialog. Edukacja*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 97–108.
- HALLADA M., 2013: *Fotografia dydaktyczna w programie multimedialnym i podręczniku „Śladami historii” dla klasy pierwszej gimnazjum*. [Wykład wygłoszony podczas 23 Ogólnopolskiego Sympozjum Naukowego w Krakowie w dniach 27.–28.09. 2013], s. 1–8.
- IOANNOU-GEORGIU S., PAVLOU P., 2003: *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- JAGODZIŃSKA M., 1991: *Obraz w procesach poznania i uczenia się*. Warszawa: PWN.
- JANICKA M., 2015: *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych w I etapu edukacyjnego*. Warszawa: ORE.
- KAZIMIERSKI W., 1981: *Charakterystyka przeźroczy dydaktycznych*. „Nowa Szkoła”, nr 5.
- KNAUFEL K., ŻŁOBECKI E., 1999: *Program „Nowa Szkoła” – materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- KOMOROWSKA H., 2005: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- KOŁAKOWSKA J., 2015: *Test jako narzędzie rozwijania kompetencji komunikacyjnych*. „Języki Obce”, nr 3, s. 80–84.
- NIEMIERKO B., 2002: *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- PAMUŁA M., 2003: *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- PINTER A., 2011: *Children Learning Second Language*. New York: Palgrave Macmillan.
- ROSE G., 2012: *Visual Methodologies*. London: Sage.
- STRYKOWSKI W., 1984: *Audiowizualne materiały dydaktyczne. Podstawy kształcenia multimedialnego*. Warszawa: PWN.
- WEST T.G., 2009: *In the Mind's Eye*. New York: Prometheus Books.
- WĘGLIŃSKA M., 2000: *Jak pracować z obrazkiem*. Kraków: Impuls.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A., 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.

Agnieszka Gadomska

Using Interactive Whiteboard Technology for Providing Formative Assessment During Academic Writing Classes

Użycie tablic multimedialnych w procesie oceniania kształtującego
na zajęciach poświęconych metodologii tekstu akademickiego

Streszczenie: Nie sposób wskazać innej dziedziny pracy akademickiej, na którą większy wpływ wywarł szybki rozwój technologii internetowej, niż badania i pisanie akademickie. Zmiany te widoczne są przede wszystkim w obrębie wyszukiwania, ewaluowania i dokumentowania źródeł, używania nowych mediów, gatunków i oprogramowania, jak również używania nowych metod i narzędzi wspomagających umiejętności czytania, krytycznego myślenia oraz uczenia się. Ponadto dzisiejsi studenci, wychowani w świecie technologii multimedialnych, oczekują nowoczesnych, interaktywnych i elastycznych metod nauczania w pracy akademickiej. Wszystkie te przesłanki wywierają wpływ nie tylko na sylabusy kursów poświęconych metodologii tekstu akademickiego, ale również na kwalifikacje samych wykładowców. Artykuł ten w szczególności poświęcony będzie metodzie użycia tablic multimedialnych praktykowanej przez autorkę na zajęciach z zakresu metodologii tekstu akademickiego jako narzędzia w procesie oceniania kształtującego. Omówione w artykule technologie to między innymi: materiały przygotowywane przez prowadzących, program Kahoot, publikacje typu digibook, oraz platforma do nauczania elektronicznego Moodle.

Słowa kluczowe: ocenianie kształtujące, tablice multimedialne, metodologia tekstu akademickiego, kształcenie nauczycieli, umiejętności i kompetencje studentów, Kahoot, Moodle

1. Introduction

The aim of the paper is to discuss how an interactive whiteboard (henceforth IWB) can be used to provide formative assessment during academic writing classes. Nowadays, it has become a standard equipment in classrooms. More and more coursebooks for TEFL have a digital version with a variety of activi-

ties for the IT-supported use in and outside the classroom. Moreover, teachers try to meet the expectations of their students and are willing to design online authorial material, or they use widely accessible open online resources, including the educational platforms. All these changes have influenced not only the content of the academic courses, but also the expected teacher qualifications, a challenge and potential that some cannot resist, some are not aware of, but many are afraid to face. In the first part of the paper, the author provides the background of the IWB usage in the present classrooms; in the second part, the author focuses on the IWB methodology and tools, in the following section on a case study aimed at providing formative assessment by means of a variety of IT-based activities conducted with the use of an IWB, and finally, the author draws conclusions from the study.

2. The role of technology in language didactics

Although an interactive whiteboard (IWB) has become a standard equipment in the classrooms around the world, in Poland it is still an item on a “must-have” lists of many educators. By the end of 2010 there were 2,816 IWBs in Polish schools of all stages of education, according to the Ministry of National Education report (“SMART Board™”). On the other hand, Polish digital technology distributors claim that in 2010¹ there were about 10,000 interactive boards (POLAK 2011). That is still a relatively small number comparing to Italy, for example, where in 2012 there were 69,813 interactive whiteboards in schools (ROSE 2014). The market research company Futuresource Consulting (2012) predicted the increasing popularity of the IWB on a global scale with one in five classrooms across the world equipped with this technology in 2015. Already in 2012 “[it could] be found in 80% of British classrooms [...] the country with the highest penetration of IWBs worldwide” (HENNESSY, LONDON 2013: 62–63). According to Hennessy 2011 report, the popularity may be the result of three major factors: economical, digital, and pedagogical. Although an IWB is an expensive equipment, it is much cheaper than a fully equipped computer room. Moreover, many countries have invested in implementing large scale and small scale IT programmes in education. For example, “ICT Test Bed invested a total of GBP 34 million (EUR 50.6 million) over 4 years (2002–06) in 28 British schools and three further education colleges across three geographical regions” (“Review”: 62). Mexico planned to invest EUR 1.43 billion in 2004; “Turkey is expected to have the most rapid growth: the 5-year FATİH project, launched

¹ The Polish IWB market lacks an up-to-date statistical analysis.

in 2012, will equip 620,000 classrooms in Turkey with IWBs and will provide tablet PCs to all teachers and students” (HENNESSY, LONDON 2013: 63). In Poland we have observed numerous national and regional initiatives, sponsored by the state or EU funds and aimed at implementing technology in the classroom, for example, in 2009 Świętokrzyskie Voivodeship received 126 SMART Boards as a part of the Rural Development Programme (“SMART Board™”). However, E-Academy of the Future, run by WSiP in the years 2010–2013 and co-financed from the European Social Fund within the framework of Human Capital Operational Programme 2007–2013, subsection 3.3.4 was one of the largest, most successful and innovative projects of this kind. Two hundred selected middle schools in Poland, 2,000 teachers, and 22,376 pupils participated in E-Academy of the Future (GADOMSKA, KRAJKA 2015).

This interdisciplinary programme, [used] blended learning and project work methods; for this purpose, there [was] launched an e-learning platform hosting all the project-related materials... Schools received interactive whiteboards and teachers got netbooks in order to implement [all project-related] materials. (qtd in GADOMSKA, KRAJKA 2015: 145)

In 2012 the Polish government launched Digital School, a “programme dealing with the use of ICT in Polish schools and raising ICT competences. [It] is divided into four segments: e-school (infrastructure and equipment for schools), e-teacher (teacher trainings), e-student (ICT equipment for students) and e-resources (creating open textbooks, redesign of Scholaris, the national platform for educational resources, and production of ICT tools for school management)” (“Open Educational Resources”). Although boycotted by publishers, the Digital School released 18 e-textbooks by the end of 2015. The Educational Research Institute (IBE) published a report in 2013, which reveals that 89% of the Programme participants use the IT equipment and apply IT technology in practice more often than before and in effect it has a huge influence on their instructional practices (“Ewaluacja”).

One of the recent IT initiatives on the Polish educational market is the 2014 Eduscience project, whose aim is to popularise mathematical and natural sciences on all levels of education (by 2014 tested on 250 schools) by means of innovative methods and technology, including the learning platform and IWBs (“Opis projektu”).

All the above initiatives are the result of the fast changing educational environment, with the schools reacting to the needs of both the teachers and students. The school has become the digital school, a change that involves implementing innovative IT technology and methods, that is, mobile devices, e-learning platforms, PCs, IWBs, e-textbooks but also: teacher IT training, as well as teacher and learner authoring of IT-based materials.

3. The effectiveness of IWB tools and methodology

Among all these educational innovations, an interactive whiteboard has been welcomed in the classroom with exceptional enthusiasm. One of the reasons is that it combines the functions of a traditional board, a computer, and a projector, providing unique interactive and engaging activities for both teachers and students.

[The] interactive whiteboard (IWB) technology combines a large, touch-sensitive electronic board with a data projector, specialized software and a computer. The board displays the projected computer image and allows direct input via finger or stylus. Software provides a variety of functions, including those that replicate non-digital technologies such as flipcharts, dry-wipe boards, overhead projectors, slide projectors, and video players (Hennessy et al., 2010: 196). Tools provided as part of the IWB software package include those for annotating text, highlighting, drawing, hide-and-reveal, resizing and zooming. Images from other technologies can easily be displayed on the IWB, and objects can be moved or transformed to produce enlarged and interactive images, animation and text. (NORTHCOTE et al. 2010: 494–510)

The effects of the use of IWB have been under close academic analysis for over ten years. Since IWB have been mostly used in primary and lower secondary education, much of the research concerns these age groups. The most extensive research has been conducted in the UK and other countries with the highest IWB classroom penetration. HIGGINS et al. (2005) observed during IWB-supported classes faster tempo and greater focus on whole class teaching (qtd. in HENNESSY, LONDON 2013: 65). However, MOSS et al. (2007) claim that IWB can in fact slow down the pace as more time is devoted to individualisation of the teaching, especially in mixed and lower ability groups. SOMEKH et al. (2007), on the other hand, pay attention to the time needed for a teacher to become fully confident in IWB technology. They believe that it takes at least two years for a lecturer to become “proficient enough to use IWB” effectively (qtd. in Hennessy, London 2013: 65). Moreover, “If an experienced teacher who’s been using technology for two or more years uses the board appropriately for 75 percent of the class time, and has enough training to be confident in his or her use of the technology, student achievement gains were highest” (DEVANEY 2011). HAYSTEAD and MARZANO (2012), the American scholars, “agree that although teachers immediately recognize the potential value of the medium and it is often number one on their ‘must-have’ list, they need sufficient training to be confident and they are comfortable using IWB [when it helps them] control the flow of the classroom activity” (qtd. in GADOMSKA 2016). In Poland, Gulińska and Bartoszewicz from the Didactics

of Chemistry Department of the Adam Mickiewicz University in Poznań have been conducting extensive research on the effectiveness of the use of IWB in the life sciences classroom in comparison with a computer lab and a traditional classroom in all three levels of education. They claim that one of the reasons of the higher effectiveness of the IWB-based teaching in the middle and high schools is due to “the ability to modify lesson sequences, easier restructuring and referencing to previous lesson stages or elements, attractive methods (dynamic and interactive presentations) of content explanation, etc. Moreover, IWB helps to individualize teaching by adjusting the methods and techniques to student needs and expectations” (GADOMSKA in press).

Most scholars agree that IWBs increase student motivation and that “although their direct effects on teaching and on learning remain open to debate, [...] IWB expansion plans changed teachers’ and other stakeholders’ dispositions towards technology more than any other ICT initiative before” (HENNESSY, LONDON 2013: 68).

Sara Hennessy, the author of the 2011 report, has been also a leader in another project aimed at evaluating IWB technology in the classroom conducted by the Faculty of Education of University of Cambridge – *Using Interactive Whiteboard to Support Classroom Dialogue* (HENNESSY, WARWICK, MERCER 2016):

We have the boards in almost all our schools in the UK now, and in the vast majority of classrooms; they are multiplying like rabbits. But policymakers need to realize that simply plunking these powerful tools into classrooms won’t change teaching and learning by itself! How the teachers and learners use them is absolutely key. Our project asked: How can teachers use the IWB purposefully to help get students talking and thinking in more depth, testing out ideas, and learning from their classmates? (“About the Project”)

HENNESSY, WARWICK and MERCER (2016) claim that “the IWB can be a versatile tool for helping develop classroom dialogue... [It] seems like the perfect space for children to communicate their ideas visually and for a class to build up knowledge together (“Findings”). “In a dialogic classroom, learners reflect on their own explanations and others’ critical perspectives. The IWB facilitates this process because it helps learners to create and share concrete representations of ideas and to receive feedback. Different ideas can more easily be juxtaposed, explored, connected and compared, highlighting strengths and weaknesses” (HENNESSY and LONDON 2011: 62). This last advantage seems crucial in understanding the role of IWB-supported assessment.

4. IWB-based formative assessment during an academic writing class English Studies at SWPS University – a case study

The first interactive whiteboard (SMART) was bought by the University of Social Sciences and Humanities (SWPS) in Warsaw in 2012, while the second one (QUOMO) in 2014 (for the purpose of the EU-sponsored teacher training programme). Both boards have been used mainly for academic writing classes, EFL teacher training (at BA, MA and post-graduate levels) mainly by the English Studies Department, in particular by the author of the article.² The case study concerns Academic Writing BA 2 course, part of the second semester of academic writing programme at BA level. The course is supplemented with online materials and activities on the Moodle platform. In the past, most classes were conducted in a computer room with the emphasis on using the platform for self-study, as well as for classwork and assessment (both summative and formative). The syllabus relied on Oshima and Hogue's excellent 2006 edition of *Writing Academic English*. However, in 2015 we started using a new, much more modern coursebook, that is, Macmillan's *Academic Skills* series. *Skillful: Reading & Writing 3 and 4*. It provides a digibook (an electronic version of the course book) plus additional online materials, such as: *Skillful* practice, markbook, teacher resources, and tests (teacher version) and *Skillful* practice, markbook (student version). It is extremely effective for teaching writing skills with IWB technology. The shift to a new course book triggered a shift to a room with the IWB instead of a computer lab, previously used for teaching academic writing. The students' initial surprise reaction (as they cannot imagine handwriting during an academic writing class) was quickly surpassed by the "wow factor" of the IWB and later in-depth self-reflection on the advantages of IWB usage.

The following study examines an academic writing class at BA level, whose main aim was to conduct in-process evaluation of learners' knowledge and skills of sentence types and most common sentence problems by means of the authorial materials on the Moodle platform, digibook resources, Kahoot!,³ and SMART Notebook.⁴

² The author was trained in IWB technology and methodology first in 2010–2011 by WSiP trainers as part of the E-Academy of the Future Project, where she was a co-author of the English e-learning units, teacher trainer, and co-author of *Gimnazjalny Program Kształtowania Kluczowych Kompetencji*.

³ Kahoot! is a free application for mobile devices, interactive whiteboards designed for gamification in the learning context.

⁴ SMART Technologies software used with SMART IWBs.

5. Lesson plan

Setting: Institute of English Studies, University of Social Sciences and Humanities (SWPS)

Level: 1st year BA studies programme: academic writing class



Figure 1. Setting. The group in question writing a paper-based class assignment (at the end of the lesson sequence)

Source: Author's own resources

Time: 90 minutes

Aims:

- to examine and practice sentence structure, independent and dependent clauses;
- to examine and practice different types of sentences (simple, compound, complex, and compound-complex) and their punctuation;
- to examine sentence problems (comma splice error, run-ons, fragments, choppy sentences);
- to learn how to fix sentence problems;
- to learn how to improve style by mixing sentence types;
- to build social skills.

In terms of formative assessment:

- to conduct in-process evaluation of student comprehension, needs and progress;
- to identify the elements and skills learners struggle with, have difficulty learning.

Resources:

Paper-based coursebook, printouts

Digital aids

IWB, smartphones, PC

Software

SWPS Moodle platform, Macmillan online *Skillful* series resources, Kahoot!, SMART Notebook

Possible Constraints:

- time management,
- not all students having smartphones,
- smartphone batteries running low,
- slow Internet connection,
- some people stressed because of the competition factor, time limit;
- “everything goes wrong” scenario (technical problems).

Procedure

1. Revision of types of clauses and types of sentences in English (documents in Word uploaded on the e-learning platform, retrieved and individualised for the purpose of IWB classroom usage (Figure 2).

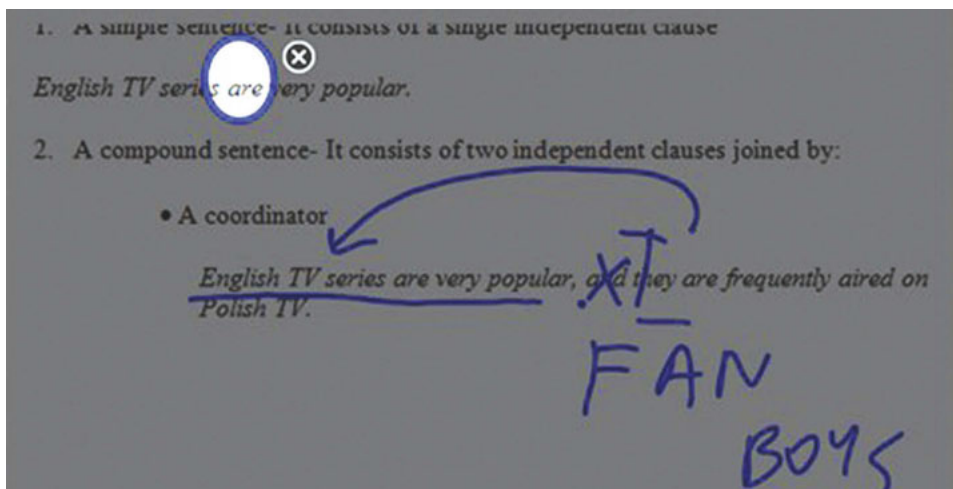


Figure 2. The use of “magic” pen tool – text annotation functions of SMART Notebook
Source: Author’s own resources

2. Practice of types of clauses and sentences on the IWB with the use of Moodle-based online quizzes (Figure 3):

- Individualising the teaching process by reacting to learner's needs, problems, and errors.
- Commenting on the feedback from the class (students work on handouts which are printouts of the online exercises).
- Comparing and contrasting the learner's (the one using IWB) answers with the ones given/formulated by the rest of the group. Providing feedback and additional practice if needed.
- For more detailed explanation – using SMART Notebook program (inc. text annotation functions).

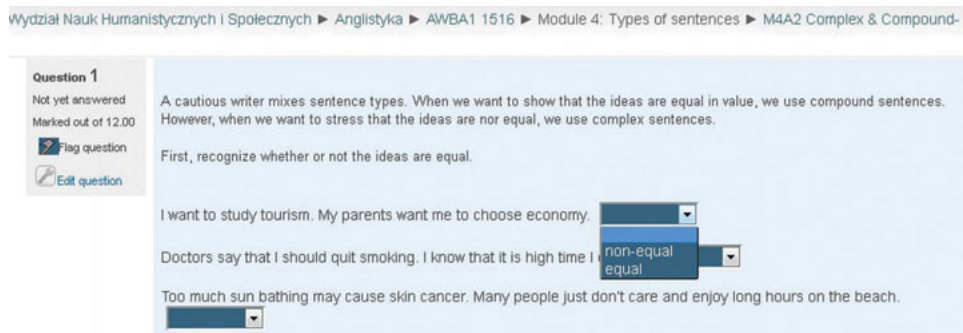


Figure 3. Moodle-based practice

Source: *SWPS Academic Writing B.A. 1* [online] (2016) from: <http://new-e-learning.swps.edu.pl/mod/quiz/attempt.php>.

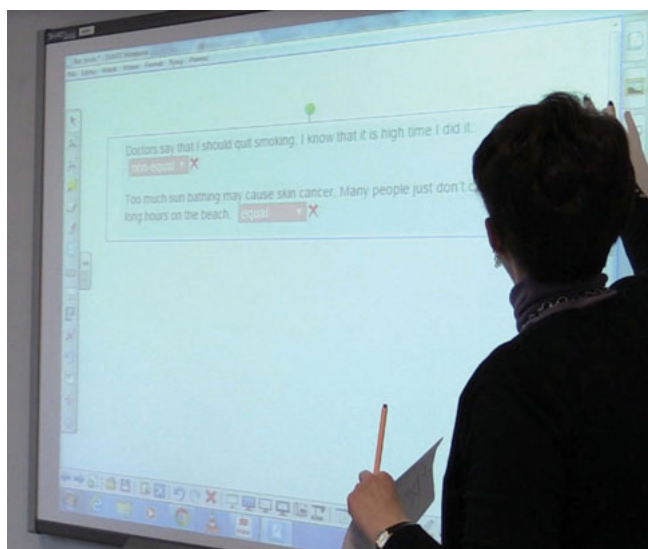


Figure 4. Screenshot of an online Moodle-based practice (Figure 2 example) with the student answers transferred to Smart Notebook to provide formative assessment

Source: Author's own resources.

3. Using digibook resources to practice sentence variety.
4. Using *Skillful. Reading & Writing 3* online activities for knowledge consolidation and practice.

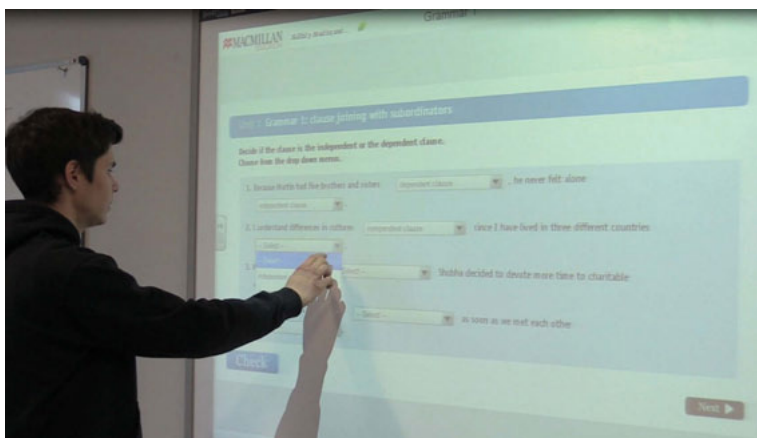


Figure 5. Using *Skillful* online activities

Source: Author's own resources

5. Conducting an activity with Kahoot! solutions, that is, play a Kahoot!-based quiz (open resources or individually designed) on sentence types and sentence problems (Figure 5); individualising by using IWB tools, such as: area transfer, editing and discussion, using hypertext options if needed (Figure 6).

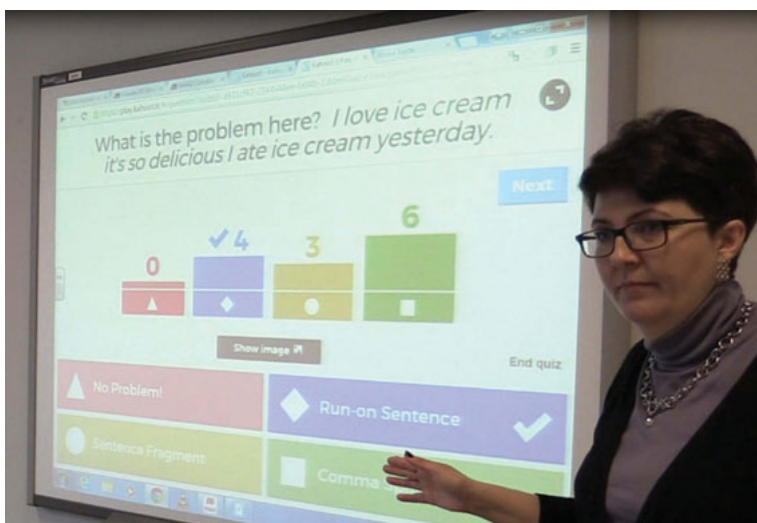


Figure 6. Kahoot: Oral formative assessment with the IWB

Source: Author's own resources, based on: "Sentence Structure and Grammar," a public kahoot from: <https://create.kahoot.it/#quiz/a921cf47-2544-44ee-b04b-1dde60aa5e16>.

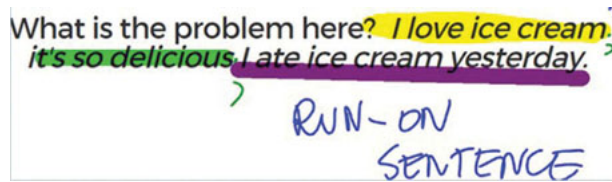


Figure 7. Kahoot: Instant written assessment with the SMART Board tools (Figure 6 example)

Source: Author's own resources, based on: "Sentence Structure and Grammar," a public kahoot from: <https://create.kahoot.it/#quiz/a921cf47-2544-44ee-b04b-1dde60aa5e16>.

6. Conducting a paper-based class assignment on sentence types and sentence problems.

Post-stage

Collecting class assignment, check and provide feedback.

Follow-up

A questionnaire (to gain student feedback on IT-based activities).

6. More on Kahoot!™

Out of all the above mentioned IT-supported activities, 100% of the interviewed students ($n = 31$) have chosen utilising Kahoot! as their favourite class activity (Figure 8).

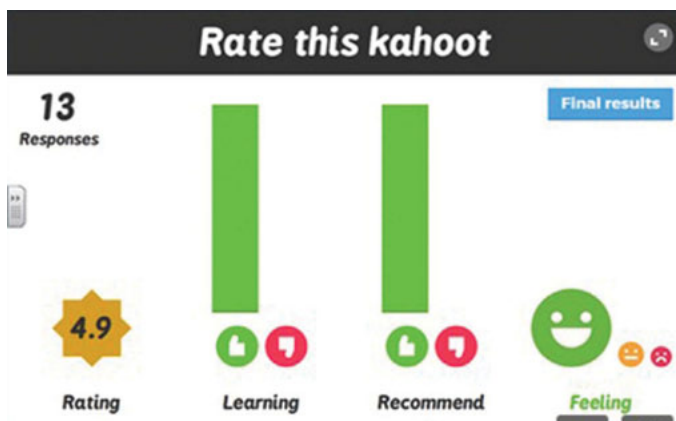


Figure 8. "Rate this kahoot" student responses

Source: Author's own resources, based on: "Sentence Structure and Grammar," a public kahoot from: <https://create.kahoot.it/#quiz/a921cf47-2544-44ee-b04b-1dde60aa5e16>.

Moreover, the paper-based questionnaire (conducted at the end of the class) has revealed that students find the kahoots: entertaining, different, challenging, motivating, interactive, stimulating, providing pleasure from learning, group integrating, keeping students focused, less formal, allowing/encouraging the usage of (forbidden in the classroom) mobile phones, and enabling memorising, repetition, and revision.

Kahoot! is a free software which helps teachers “create a fun learning game in minutes (we call these ‘kahoots’), made from a series of multiple choice questions. [You can add] videos, images and diagrams to your questions to amplify engagement!” (“Get a Kahoot,” <https://getkahoot.com/how-it-works>). Learners, in turn, connect with the Kahoot! site via their smartphones using a concrete PIN for a particular quiz and provide answers (Figure 9).

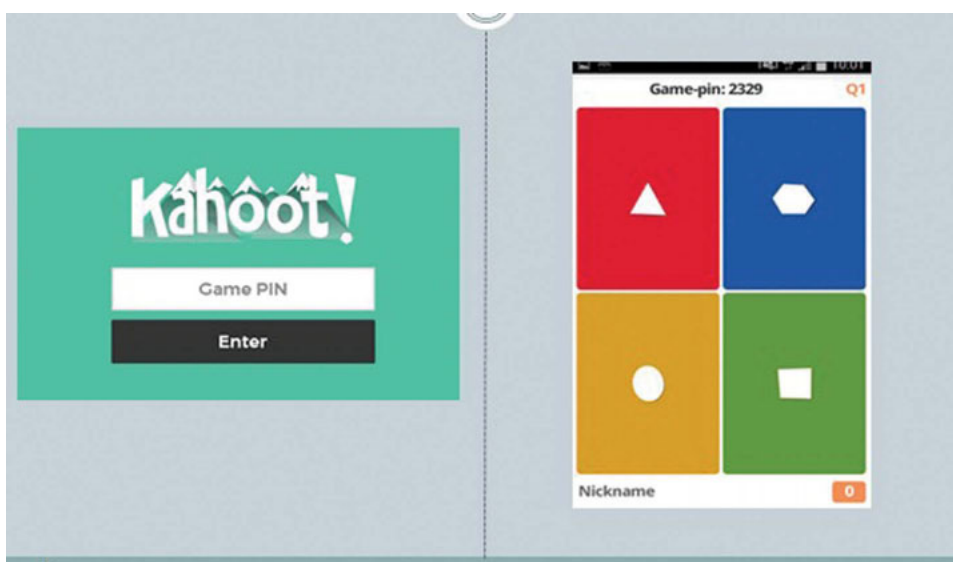


Figure 9. Kahoot: Student views on a mobile device

Source: <https://getkahoot.com/how-it-works>.

“Kahoots are best played in a group setting, like a classroom. Players answer on their own devices, while games are displayed on a shared screen to unite the lesson – creating a ‘campfire moment’ – encouraging players to look up” (“Get a Kahoot”). The system provides the feedback for both the learners (Figure 10) and teachers (Figure 11), which is engaging and motivating as the quiz progresses. It is the teacher’s role, however, to focus on formative assessment as the game continues, stopping the game and providing feedback on the IWB with its tools (Figure 7). Obviously, the shared screen may be a computer screen or a projection view; however, the IWB technology enables immediate responding, annotating, collating, selecting, comparing, retrieving, etc. directly

on the digital content of the Kahoot! quiz. Moreover, the feedback may be saved, retrieved, and transferred later.⁵

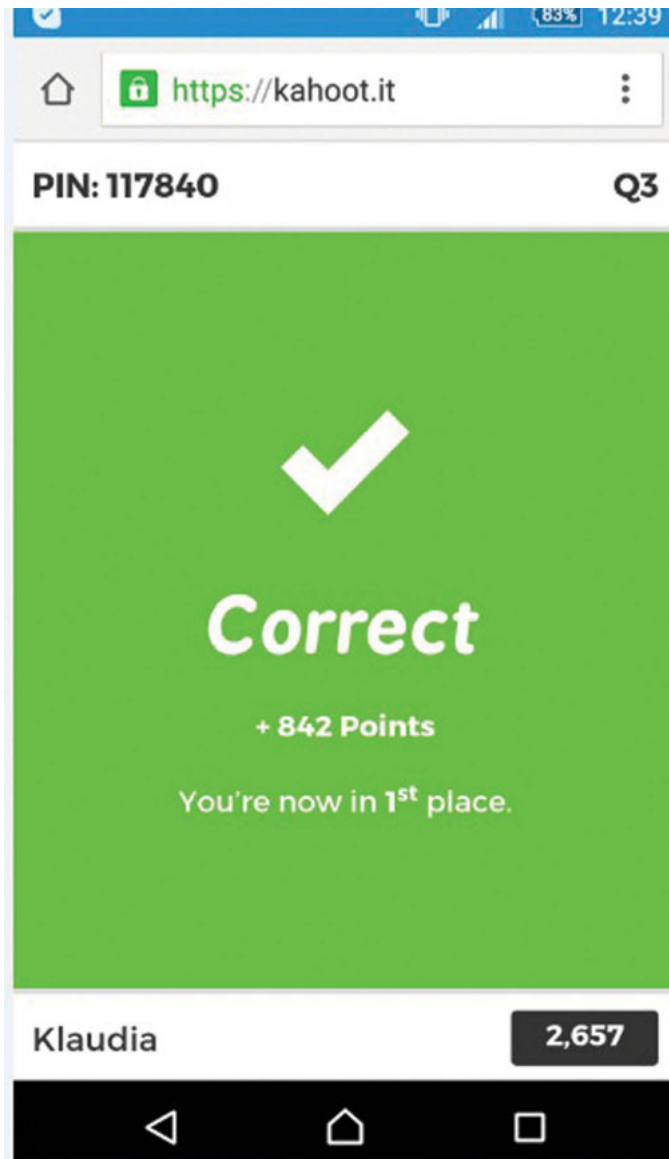


Figure 10. Student mobile device feedback

Source: Author's own resources, based on: "Sentence Structure and Grammar," a public kahoot from: <https://create.kahoot.it/#quiz/a921cf47-2544-44ee-b04b-1dde60aa5e16>.

⁵ HENNESSY and LONDON explain the "possible actions with IWBs and examples of use in classroom activities" in their 2011 report.

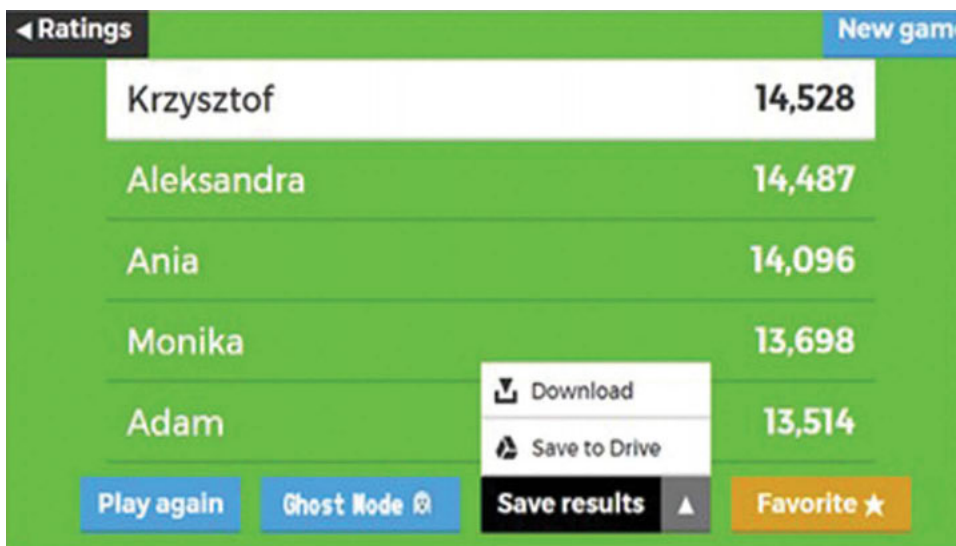


Figure 11. IWB Kahoot! ratings; results saving options

Source: Author's own resources, based on: "Sentence Structure and Grammar," a public kahoot from: <https://create.kahoot.it/#quiz/a921cf47-2544-44ee-b04b-1dde60aa5e16>.

7. Results of the study

The use of formative assessment at "a micro-level" (HARMER 2007) with IWB technology for the academic writing class purposes has proved highly effective and engaging. Out of 46 students only two scored below the passing level of 50% on the paper-based class assignment on sentence types and sentence problems (and activity conducted at the end of the class). Interestingly, the results in the parallel group without IT-based formative assessment, were dissatisfactory.⁶

Notwithstanding positive results, certain factors must be emphasised and taken into consideration. For example:

- Digital material provides limited options for activity types: only multiple choice, drag and drop-down menu list, short answer, matching, reordering (in the case of Kahoot! – only multiple choice).

⁶ The author plans to conduct further comparative studies on the effectiveness of IT-based activities vs. traditional methods and techniques for teaching academic writing skills.

- There is a need to develop the language of instruction for IWB or mobile technology-based activities (referring to motion, correction symbols) on the class level and to train learners in its use.
- IWB-based activities boost the motivation for teachers to design and use their own materials and quizzes – a great point in favour of digital technologies
- Remote responsive systems (smartphones, clickers,⁷ tablets, etc.) are useful if there is limited access to the e-learning platform or a computer room.
- In academic context, IWB technology and methodology is effective in formative assessment, to individualise learning, to practice, to diagnose and solve problems.
- In academic context, IWB-based activities are ineffective for summative assessment (most effective in such setting are: a computer room with the Moodle platform – digital feedback, or a traditional paper-based activity, which in turn can be later uploaded on e-platform/cloud and discussed by means of IWB technology).

8. Conclusion

Formative assessment by means of IWB technology is effective because it enables immediate teacher reaction to what is wrong by means of interactive, individualised and whole-class feedback. The tools facilitate text transfer and analysis by highlighting and editing with a variety of colours, markers, magnifying, and using hypertext options. The tools activate not only different senses: touching, seeing, hearing, but also body movement. Moreover, IWB-based activities compared to a traditional blackboard/whiteboard are much more attractive and less stressful. The feedback may be saved, archived and/or distributed among class members and later retrieved. Formative assessment plays a crucial role in the process of “making meaning of new content and of integrating it into what [is already known]” (“Three Types of Assessment”). IWB technology enables and strengthens the characteristic features of formative assessment, that is, being responsive (interactive), flexible in being informal and formal, flexible in being planned and spontaneous, enabling individualised or whole class feedback, “involving risk and uncertainty; and managing the degree of responsiveness” (BELL, COWIE 2001: 54–56).

⁷ SMART clickers, that is, a response system recording, saving, and analysing (also in the graphical form) data provided by learners (correct answer, time spent, answer vs. classroom data), etc.

TURULA, MIKOŁAJEWSKA and STANULEWICZ claim in the preface to *Insights into Technology Enhanced Language Learning*, “The new media have long become an essential part of the foreign language classroom, and computer-enhanced language pedagogy is now becoming a standard in schools. What follows is a growing interest in the research into the effectiveness of such practice as well as building bridges between the new media and traditional methodology” (TURULA, MIKOŁAJEWSKA, STANULEWICZ 2015: 9). Therefore, in order to make an effective use of IWB technology in language education, much effort should be put not only to supplying schools with interactive whiteboards and to teacher training but also to scientific insight into the comparison of the effectiveness of traditional and IT-supported pedagogy.

References

- “About the Project.” (2016). Retrieved April 1, 2016, from <http://dialogueiwb.educ.cam.ac.uk/about/>.
- BELL, B., COWIE, B. 2000. *The Characteristics of Formative Assessment in Science Education*. Retrieved from <http://www.duluth.umn.edu/~kzak/documents/BellSciEd01Assessment.pdf>.
- BIXBY, J., KISLINGER, E., ZEMACH, D. E. 2013. *Skillful: Reading & Writing 3*. Oxford: Macmillan Education.
- DEVANEY, L. 2011. “Survey reveals educators’ most valued technologies.” Retrieved May 14, 2015 from http://www.eschoolnews.com/wpcontent/files/eSchoolNews_201103.pdf.
- “Efekty korzystania z tablic interaktywnych w praktyce szkolnej” – Artykuły naukowe – Portal EDUSCIENCE. (2014, January 29). Retrieved April 1, 2016, from <http://www.eduscience.pl/artykuly/efekty-korzystania-z-tablic-interaktywnych-w-praktyce-szkolnej>.
- “Ewaluacja rządowego programu ‘Cyfrowa szkoła’.” (nondated). Retrieved April 1, 2016, from <http://eduentuzjasci.pl/zadania/110-badanie/937-ewaluacja-programu-cyfrowa-szkola.html>.
- GADOMSKA, A. in press. “Opening the Moodle platform to digital natives – towards more effective motivation in the academic context.” In: J. KRAJKA, M. MARCZAK (eds.), *Studies in Computer Assisted Language Learning, Vol. 2*. Peter Lang.
- GADOMSKA, A., KRAJKA, J. 2015. “E-material writing for Polish middle school learners of English. Vocabulary strategies in multimedia-supported learning – a case study.” In: A. TURULA, A., MIKOŁAJEWSKA, B., STANULEWICZ, D. (eds.), *Insights into Technology Enhanced Language Pedagogy*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- “Get a Kahoot.” 2016. Retrieved April 1, 2016 from <https://getkahoot.com/how-it-works>.
- HARMER, J. 2007. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, England: Pearson Longman.
- HAYSTEAD, M.W, MARZANO R.J. 2012. *Executive Summary: A Randomized Controlled Trial of the Effects of Promethean Active Expression on Student Achievement*. Centennial, CO: Marzano Research Laboratory. Retrieved August 8, 2015 from http://www.prometheanworld.com/rx_content/files/PDF/MarzanoTrialoftheEffectsofPrometheanActivExpressiononStudentAchievement-171115.pdf.

- HENNESSY, S., LONDON, S. 2013. "Learning from International Experiences with Interactive Whiteboards: The Role of Professional Development in Integrating the Technology." *OECD Education Working Papers*, no. 89. Retrieved April 1, 2016, from <http://dx.doi.org/10.1787/5k49chbsnmls-en>.
- HENNESSY, S., WARWICK, P., MERCER, N. 2016. *Using Interactive Whiteboard to Support Classroom Dialogue*. Retrieved April 1, 2016, from <http://dialogueiwb.educ.cam.ac.uk/about/>.
- NORTHCOTE, M., MILDENHALL, P., MARSHALL, L., SWAN, P. 2010. "Interactive whiteboards: Interactive or just whiteboards?" *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 26, no. 4: 494–510.
- "Open Educational Resources in the 'Cyfrowa szkoła' (Digital School) National Program in Poland." (nondated). Retrieved April 1, 2016, from <http://creativecommons.pl/open-educational-resources-in-the-digital-school-program/>.
- "Opis projektu." (nondated). Portal EDUSCIENE. Retrieved April 15, 2016 from <http://www.eduscience.pl/strony/opis-projektu>.
- POLAK, M. 2011. "O używaniu tablicy interaktywnej." Retrieved April 1, 2016, from <http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/1736-o-uzywaniu-tablicy-interaktywnej>.
- ROSE, C. 2014. "Efekty korzystania z tablic interaktywnych w praktyce szkolnej." Retrieved April 1, 2016, from <http://www.eduscience.pl/artykuly/efekty-korzystania-z-tablic-interaktywnych-w-praktyce-szkolnej>.
- "Sentence Structure and Grammar," a public kahoot. 2016. Retrieved April 1, 2016 from: <https://create.kahoot.it/#quiz/a921cf47-2544-44ee-b04b-1dde60aa5e16>.
- "SMART Board™ interactive whiteboards for schools in Swietokrzyskie Voivodeship" (nondated). Retrieved April 1, 2016, from <http://mondaypr.pl/news/smart-technologies-news/smart-board™-interactive-whiteboards-for-schools-in-swietokrzyskie-voivodeship/>.
- SWPS Academic Writing B.A. I.* [online]. 2016. Retrieved April 16, 2016 from <http://new-e-learning.swps.edu.pl/course/view.php?id=1713>.
- "Three Types of Assessment" (nondated). Retrieved April 1, 2016, from <http://www.monroeisd.us/departments/curriculum/instructionalservices/assessment/typesofassessment/>.
- TURULA, A., MIKOŁAJEWSKA, B., STANULEWICZ, D. (eds.). 2015. *Insights into Technology Enhanced Language Pedagogy*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Aleksandra Serwotka

Le rôle de l'évaluation formative dans la création du matériel didactique en fonction des besoins spécifiques des apprenants : exemple de l'enseignement/apprentissage du français – langue troisième

Rola oceniania kształtującego w tworzeniu materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb uczniów na przykładzie nauczania/uczenia się języka francuskiego jako trzeciego

Streszczenie: Ocenianie kształtujące stanowi istotny etap w procesie nauczania/uczenia się języka obcego. Dzięki niemu nauczyciel może pozyskać informacje dotyczące rzeczywistego poziomu biegłości językowej uczniów, tj. ich mocnych i słabych stron, co z kolei pozwala na zoptymalizowanie metod i treści nauczania. Niniejszy artykuł przybliża sposób, w jaki badania nad transferem językowym umożliwiły autorce stworzenie internetowych materiałów dydaktycznych dostosowanych do potrzeb studentów uczących się języka francuskiego jako trzeciego (po polskim i angielskim).

Słowa kluczowe: ocenianie kształtujące, transfer językowy, nauczanie języka francuskiego jako trzeciego, FLE, nauczanie zdalne

1. Introduction

Le présent article constitue un compte rendu de la recherche effectuée auprès de 27 étudiants en 2^e année du 1^{er} cycle des langues appliquées : anglais et français, à l'Université de Silésie. Notre objectif principal était d'examiner les cas du transfert grammatical de l'anglais (L2) vers le français (L3) afin de détecter les difficultés et obstacles concrets auxquels se heurtent les apprenants du français – langue troisième. Les résultats en question nous ont permis de créer un cours d'enseignement à distance répondant aux besoins spécifiques

des étudiants à ce stade particulier de l'apprentissage. Bien que les conclusions tirées ne doivent en aucun cas être extrapolées aux contextes autres que celui qui est décrit dans le présent article, nous sommes d'avis qu'elles peuvent servir d'exemple de la mise en pratique de l'évaluation formative dans le processus de création et d'adaptation du contenu didactique ciblé (préparé en fonction des besoins spécifiques des apprenants, dans un contexte particulier, compte tenu des objectifs fixés).

2. Concept d'erreur en évaluation formative

Parmi les trois grandes catégories d'évaluation – prospective, formative et sommative – la recherche didactique actuelle met l'accent sur la valeur de cette deuxième par rapport à l'amélioration de la qualité du processus d'enseignement/apprentissage (cf. HADJI 1989 ; CUQ, GRUCA 2003 ; PÓLTORAK 2015). Les démarches évaluatives à visée formative permettent d'obtenir un diagnostic grâce auquel l'enseignant est capable de donner une orientation particulière aux pratiques didactiques, notamment dans les contextes favorisant l'apparition de difficultés d'un certain type. De plus, grâce à la fonction de régulation que l'évaluation formative est censée remplir, l'apprenant peut choisir des stratégies appropriées en fonction des lacunes spécifiques qu'une telle évaluation permet de détecter.

Dans le cadre de l'évaluation formative et ses objectifs, il nous paraît nécessaire de souligner le rôle de l'erreur. Nous tenons à signaler que ledit type d'évaluation s'effectue *pendant* le processus d'apprentissage (PÓLTORAK 2015 : 23). C'est pour cela que, dans une telle acception, chaque faute¹ est perçue comme source d'informations sur les points forts et les points faibles de l'apprenant (en indiquant les difficultés et les obstacles auxquels il se heurte), et de l'enseignement en cours de réalisation (puisque les erreurs particulières commises par les apprenants peuvent aussi bien dénoter les lacunes dans ce processus). Par conséquent, sur le plan de l'évaluation formative, l'erreur peut être considérée comme une inévitable composante du processus d'apprentissage, permettant à l'enseignant d'améliorer la qualité des démarches didactiques (par exemple, en préparant des exercices correctifs).

¹ H. WIDŁA (2007) appelle « erreurs » les interférences à caractère systématique, ce qui correspond à la notion des « erreurs de compétence » (ang. *competence errors*). Par contre, les fautes se produisent de manière asystématique et sont également appelées « erreurs de performance » (ang. *performance errors*). Cependant, aux fins du présent article, nous utilisons les termes « erreur » et « faute » de façon interchangeable, vu que la distinction entre eux n'est pas significative du point de vue de nos objectifs.

3. Contexte : apprentissage/enseignement du français – langue troisième

La recherche à visée formative que nous avons entreprise a eu lieu dans un contexte assez particulier : celui d'apprentissage/enseignement du français en tant que langue troisième. Au sein du cours « langues appliquées », proposé par l'Université de Silésie, les étudiants qui ont déjà maîtrisé l'anglais, ayant obtenu le baccalauréat au niveau avancé (*matura rozszerzona*) ou bien bilingue (*matura dwujęzyczna*) en cette langue, apprennent le français depuis le niveau débutant. Les 27 sujets de notre recherche avaient donc suivi 3 semestres d'apprentissage intensif du français. Néanmoins, il est fort probable que l'anglais restait encore leur langue étrangère dominante, ce qui aurait pu favoriser l'apparition de certaines erreurs étant des manifestations des influences interlinguistiques, sur lesquelles nous souhaitons nous pencher dans les lignes qui suivent.

Les études sur le transfert interlingual ont pour but d'expliquer la façon dont les connaissances linguistiques préalables peuvent agir sur l'acquisition d'une nouvelle langue (y compris la production orale et écrite, ainsi que la compréhension). Lorsqu'une personne est en train d'apprendre sa deuxième langue, la langue maternelle devient une source évidente du transfert. Pourtant, comme le remarque G. DE ANGELIS (2007 : 19–20), depuis quelques décennies les chercheurs considèrent les langues non maternelles comme source supposée d'influences. Le nombre de relations potentielles augmente donc avec le nombre de langues connues ou apprises. En plus, les langues acquises plus tard dans la vie peuvent également influencer les langues acquises plus tôt (CHŁOPEK 2011 : 140).

En ce qui concerne les apprenants plurilingues, G. DE ANGELIS (2007 : 21) y ajoute que plusieurs langues peuvent agir collectivement sur une langue donnée en tant que « transfert combiné ». Ce type d'interférence interlinguale apparaît également lorsqu'une langue, déjà influencée par une autre, devient la cause du transfert vers la langue-cible. G. DE ANGELIS (ibidem) remarque que le phénomène du transfert combiné n'a pas encore été exploré par les chercheurs, vu sa complexité et de nombreuses difficultés méthodologiques qu'il entraîne.

Lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue, les langues déjà connues constituent pour l'apprenant plurilingue un point de référence. Les chercheurs (cf. DE ANGELIS 2007 ; SERCU 2007 ; WIDŁA 2007 ; CHŁOPEK 2011) énumèrent un large éventail de facteurs pouvant conditionner l'apparition et le type d'interférences interlinguales. Par ailleurs, vu que chaque langue est un système de signes complexe, le transfert peut se manifester dans toutes les fonctions linguistiques, y compris la phonétique et la phonologie, la morphologie, le lexique, la syntaxe, ainsi que la pragmatique. Les manifestations négatives du transfert (que l'on appelle les interférences) sont observables plus facilement que celles qui sont positives, ce qui peut suggérer que ledit phénomène est entièrement

négatif. Cependant, c'est loin d'être vrai. U. JESSNER (2006 : 79) remarque que le transfert peut être une stratégie d'apprentissage. Z. CHŁOPEK (2011 : 143) y ajoute qu'il peut être utilisé consciemment (ou pas) et délibérément (ou pas) par les apprenants. Dans ce sens, il est toujours un phénomène de nature positive, malgré le fait que ses manifestations peuvent être négatives (erreurs).

Tous les aspects mentionnés ci-dessus pris en considération, force est de constater que le processus d'apprentissage/enseignement du français en tant que langue troisième peut différer de manière significative de celui d'apprentissage/enseignement du français comme langue deuxième. Dans le contexte de notre recherche, il est possible de se demander si la connaissance préalable de l'anglais constitue une facilitation ou bien une entrave à l'acquisition du français par les locuteurs natifs du polonais. Compte tenu de la complexité du processus sur lequel nous focalisons notre intérêt, nous sommes d'avis que la réponse à cette question peut varier en fonction de nombreux facteurs, aussi bien situationnels que propres à l'apprenant ou bien à la nature de la tâche qu'il est censé accomplir. Vu que l'anglais et le français appartiennent à des groupes différents au sein de la famille des langues indo-européennes (l'anglais est une langue germanique, le français – romane), il est évident qu'il existe entre eux des différences considérables à tous les niveaux. Cependant, il est possible de trouver plusieurs « points communs » entre les langues en question pouvant faciliter le processus d'acquisition du français L3. Par exemple, H. WIDŁA (2007 : 111) remarque que le français et l'anglais partagent un grand nombre de mots apparentés (cognats), ce qui peut favoriser la compréhension de passages choisis. Néanmoins, les ressemblances de ce type peuvent entraîner des erreurs de prononciation. Il arrive que certains mots français soient reconnus par les apprenants à l'écrit, mais pas à l'oral. Par conséquent, les différences des systèmes phonologiques des langues concernées peuvent rendre plus difficile le traitement des mots apparentés en mode oral. Il existe également de nombreuses similarités entre l'anglais et le français au niveau syntaxique, y compris les phrases conditionnelles (qui se ressemblent par les temps grammaticaux utilisés). La structure de certains temps grammaticaux est pareille dans les deux langues (par exemple, the Present Perfect et le passé composé). Ceci peut inciter les apprenants à créer des généralisations, aussi bien adéquates qu'erronées, concernant la correspondance entre les éléments de l'anglais et du français.

La complexité du processus d'apprentissage du français en tant que langue troisième a de fortes implications sur le processus d'enseignement qui l'accompagne. Ces implications concernent notamment le choix d'outils méthodologiques, y compris de matériels didactiques adaptés aux besoins des apprenants avec un « bagage linguistique » spécifique. H. WIDŁA, A. SERWOTKA (2015) suggèrent que les méthodes d'enseignement à distance peuvent s'avérer utiles dans le contexte de l'approbation du français L3, car ce type de contenu didactique peut être facilement modifié en fonction des difficultés qu'ont les appre-

nants à de différents stades de l'apprentissage. Dans les lignes qui suivent, nous procédons à la description de la recherche dont l'objectif principal consistait à détecter les obstacles qui se posaient devant les apprenants du français L3, afin d'y adapter le contenu didactique disponible sur la plate-forme d'enseignement à distance de l'Université de Silésie.

4. Etapes du travail

4.1. Auto-évaluation/observation

Au cours de notre expérience en tant qu'apprenante du français – langue troisième, nous avons remarqué que certains types de fautes grammaticales, pouvant résulter du transfert de la langue anglaise, se reproduisaient fréquemment aussi bien dans notre propre performance que dans celle des autres étudiants. Nous avons également noté que les difficultés augmentaient lorsqu'on pouvait observer une certaine analogie de forme entre le français et l'anglais, notamment dans le cas de mots apparentés (cognats), par exemple : *ressembler* et *to resemble*. Sur la base d'une analyse rétrospective, nous avons distingué deux points de grammaire favorisant l'apparition des interférences interlinguales les plus manifestes:

- l'emploi du complément d'objet direct/indirect;
- l'emploi des prépositions.

Vu la spécificité des systèmes grammaticaux qui se trouvent au centre de notre intérêt, il nous paraît indispensable de souligner que ces deux questions sont inséparablement liées l'une à l'autre. La différence majeure entre le polonais et les deux langues en question est l'emploi des cas grammaticaux. Les prépositions en polonais, ainsi que l'emploi du complément d'objet direct et indirect, sont gouvernés par les cas spécifiques (cf. KWAPISZ-OSADNIK 2007 : 76–79). Le complément d'objet direct peut être exprimé à l'aide de l'accusatif, du génitif ou bien de l'instrumental. En français, le complément d'objet indirect est introduit à l'aide des prépositions. Lorsque ce complément est remplacé par un pronom complément, la préposition *à* est supprimée (sauf dans le cas des verbes pronominaux et de quelques exceptions qui impliquent l'emploi des pronoms toniques). Le complément d'objet direct suit directement le verbe. En anglais, la différence entre le complément d'objet direct et indirect est plus vague : le complément d'objet indirect peut suivre directement le verbe (p.ex. *to tell somebody something* – *dire quelque chose à quelqu'un*) ou être introduit à l'aide d'une préposition (p.ex. *to explain something to somebody* – *expliquer*

quelque chose à quelqu'un). Comme le remarque M. SWAN (2005 : 606), il n'existe pas de règles simples pouvant conditionner les structures en question. Il est donc nécessaire d'apprendre les règles d'emploi de chaque verbe.

Toutes les remarques présentées ci-dessus prises en considération, nous avons sélectionné 19 verbes dont le mode d'emploi en français et en anglais nous paraissait susceptible de favoriser l'apparition du transfert négatif de L2 vers L3 :

(1) s'approcher (2) attendre (3) chercher (4) demander (5) dépendre (6) écouter (7) entrer (8) s'excuser (9) jouer (10) monter (11) oser (12) penser (13) regarder (14) remplir (15) répondre (16) ressembler (17) téléphoner (18) voler (19) vouloir.

Sur la base des verbes énumérés ci-dessus, nous avons préparé la recherche décrite dans les lignes qui suivent.

4.2. Recherche

4.2.1. Forme

Cherchant à confirmer nos observations préalables concernant l'apparition du transfert linguistique, ainsi qu'à examiner les problèmes concrets accompagnant l'emploi des verbes français en question afin de préparer les matériels didactiques ciblés, nous avons demandé aux étudiants de traduire 20 phrases simples du polonais en français. Les participants ont été informés du but général du test (c'est à dire : l'évaluation de leur performance en français). Pourtant, ils ne savaient pas que la recherche visait à examiner leur performance par le biais de l'anglais, car, d'après nous, cette connaissance aurait été susceptible d'influencer les résultats – par exemple, les apprenants auraient pu consciemment choisir ou éviter des constructions verbales pareilles à celles qui apparaissent en anglais. Les verbes à utiliser ont été indiqués entre parenthèses. Par contre, les équivalents anglais n'ont pas été donnés.

4.2.2. Résultats

Lors de l'analyse des résultats, nous avons pris en compte 16 phrases qui permettaient le mieux de juger sur la possibilité d'apparition du transfert interlingual. Au total, les étudiants ont commis 445 fautes, dont 203 auraient pu résulter de l'interférence interlinguale. Celles-ci constituent environ 45,62% de toutes les fautes. Les erreurs pouvant résulter du transfert de la langue anglaise, au nombre de 163, constituent environ 36,63% du total, et environ 80,30% des erreurs d'interférence. Ces taux élevés sont dus, entre autres, à la spécificité des exemples choisis, ceux-ci favorisant l'apparition du transfert interlingual. La proportion des résultats est démontrée sur le diagramme ci-dessous.

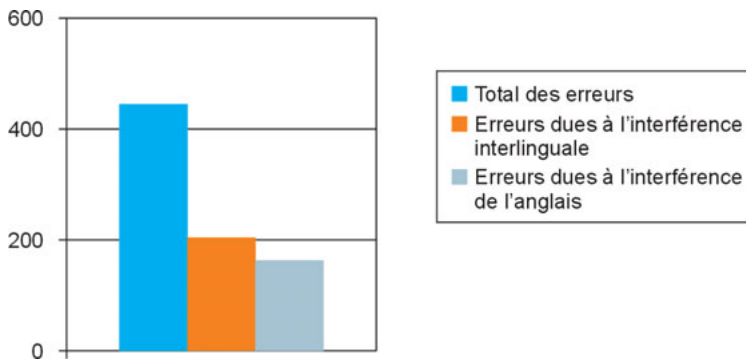


Diagramme 1. Répartition des erreurs en fonction de leur source estimée

Comme nous l'avons présumé ayant pris en considération le type d'exemples choisis, ce sont les fautes de grammaire au nombre de 313 qui dominent dans les tests. Les problèmes orthographiques se sont révélés considérablement moins fréquents – nous avons observé le total de 63 fautes d'orthographe. Le nombre d'erreurs lexicales a atteint 32, tandis que celui d'autres erreurs – 37. La répartition de ces quatre types d'erreurs est montrée dans le diagramme 2.

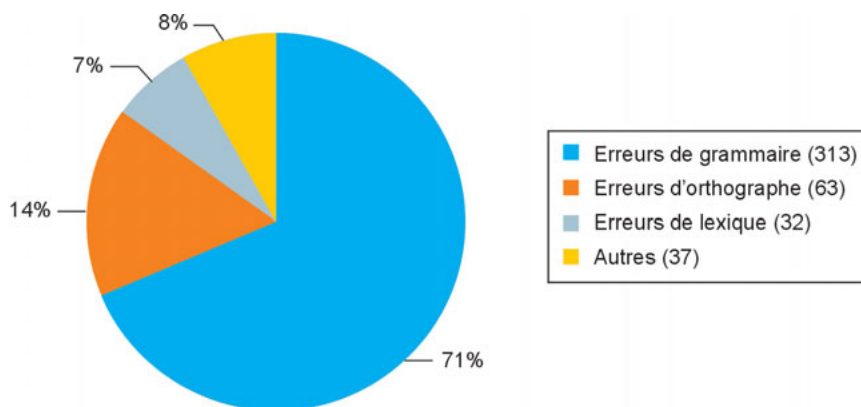


Diagramme 2. Répartition des erreurs en fonction de leur type

Comme nous avons focalisé notre intérêt sur les enjeux grammaticaux, nous avons analysé de plus près les erreurs de grammaire ayant apparu dans le test. Nous avons décidé d'y appliquer la distinction en huit sous-catégories :

1. COI au lieu de COD / COD au lieu de COI (87). A cette catégorie appartiennent les cas où les apprenants ont utilisé une préposition quelconque au lieu du complément suivant directement le verbe.
2. Emploi d'une mauvaise préposition (76).
3. Erreurs de conjugaison (40). Les erreurs les plus fréquentes consistaient à employer une terminaison incorrecte ou bien à ne pas conjuguer le verbe.
4. Problèmes concernant l'accord du nom, du participe passé, de l'adjectif, y compris l'adjectif possessif et démonstratif (39).
5. Problèmes concernant l'article (29) – par exemple le manque d'article, l'emploi redondant de l'article, un article inapproprié (l'article défini au lieu de l'article indéfini, masculin au lieu de féminin etc.).
6. Ordre incorrect des éléments dans la phrase (27).
7. Emploi d'un temps grammatical incorrect (10).
8. Choix erroné du verbe auxiliaire (5) – nous avons choisi de distinguer cette catégorie des erreurs de conjugaison, car nous sommes d'avis que le choix de l'auxiliaire peut être conditionné par la similarité formelle de certains temps grammaticaux en anglais et en français, ce qui peut donner lieu au transfert interlingual.

Il en résulte que ce sont les erreurs concernant l'emploi du complément d'objet direct et indirect, ainsi que celles relatives aux prépositions, qui dominent. Ensemble, ces deux sous-catégories constituent plus de la moitié des fautes de grammaire commises par les sujets.

Nous sommes d'avis que 184 erreurs de grammaire auraient pu être dues à l'interférence interlinguale. En cette matière, le transfert de la langue anglaise domine chez presque tous les sujets, ce qui donne 156 fautes de transfert de l'anglais. Cependant, certaines erreurs auraient aussi bien pu être causées par l'influence de la langue maternelle des étudiants : 45 erreurs auraient pu avoir leur source en polonais. Nous avons inclus dans les deux catégories les exemples où il n'était pas possible de déterminer si la source du transfert résidait dans L1 ou dans L2 des apprenants.

Le diagramme ci-dessous présente la répartition des types d'erreurs grammaticales dues à l'interférence interlinguale. Il est bien visible qu'en cette matière, ce sont toujours les fautes concernant l'emploi du complément d'objet qui dominent. Les prépositions aussi semblent être sujettes au transfert d'une langue vers l'autre, bien que le nombre d'erreurs interférentielles y liées soit moins élevé que le nombre total d'erreurs de ce type. On observe considérablement moins de problèmes interlinguaux relatifs à la conjugaison et à l'accord.

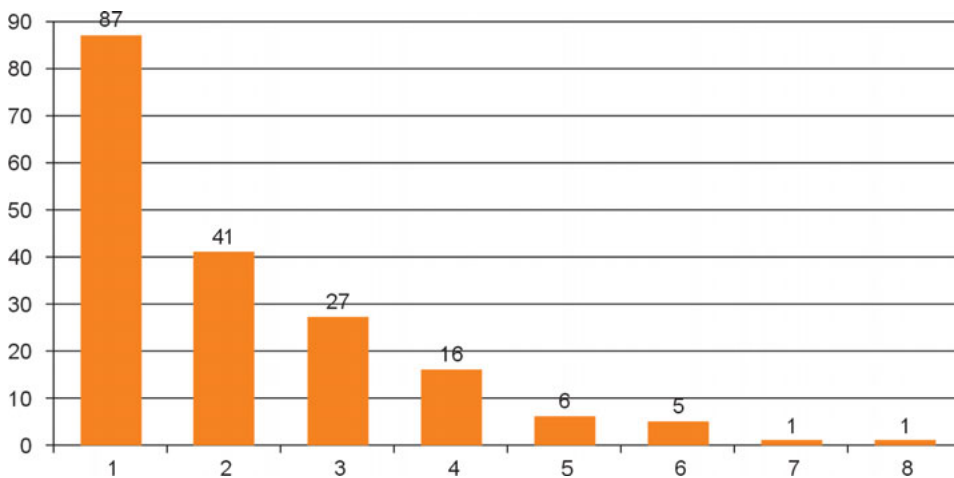


Diagramme 3. Répartition des erreurs interférentielles de grammaire en fonction de leur type
Légende : 1 – COD/COI, 2 – Préposition, 3 – Ordre des éléments dans la phrase, 4 – Accord, 5 – Conjugaison, 6 – Verbe auxiliaire, 7 – Article, 8 – Temps

Bref, la recherche a confirmé nos suppositions préalables concernant les difficultés liées au transfert linguistique de l'anglais vers le français par rapport à certaines structures verbales. Les constructions avec le complément d'objet direct/indirect, ainsi que l'emploi des prépositions, se sont révélés problématiques pour les étudiants à cette étape particulière de l'apprentissage. Les résultats de la recherche nous ont servi d'indicateur des difficultés grammaticales spécifiques auxquelles font face les apprenants.

4.3. Élaboration du matériel didactique ciblé

4.3.1. Cours d'enseignement à distance

Lors de la création du cours d'enseignement à distance, destiné aux apprenants du français ayant déjà maîtrisé la langue anglaise, nous nous sommes concentrée sur toutes les fautes les plus fréquentes détectées par le test, non seulement celles relatives au transfert de l'anglais (bien que l'accent soit mis sur elles). Nous tenterons de décrire les exemples de solutions mises en œuvre par rapport aux erreurs concrètes commises par les étudiants dans le cadre de la recherche.

Le cours en question est disponible sur la plate-forme d'enseignement à distance de la Faculté de Philologie de l'Université de Silésie. Il se compose de 11 unités consacrées aux verbes spécifiques. Chaque unité englobe une (ou plusieurs) présentation(s) multimédia, créée(s) à l'aide du logiciel Prezi, ainsi que des exercices interactifs construits à partir des outils Moodle et des applications Hot Potatoes. Les détails concernant la structure du cours ont déjà été décrits dans un autre article (cf. WIDŁA, SERWOTKA 2015).

Nous souhaitons nous concentrer sur deux exemples d'application des résultats de la recherche à la création du contenu didactique. Dans les sections ci-dessous, nous présenterons d'abord la phrase en polonais que les étudiants étaient censés traduire en français, sa traduction anglaise et française, ainsi qu'une description de la difficulté majeure liée à l'emploi du verbe en question. Nous tenons pourtant à souligner que les traductions que nous proposons (aussi bien anglaises que françaises) ne sont que des exemples et en aucun cas elles ne devraient être traitées comme une seule solution possible. Ensuite, nous focaliserons notre intérêt sur les fautes spécifiques et les solutions appliquées afin d'y remédier.

4.3.2. Exemple 1 : le verbe ENTRER

Phrase à traduire en français : *Wszedłem do pokoju.*

Traduction anglaise: *I entered the room.*

Traduction française correcte : *Je suis entré dans ma/la/une chambre.*

Difficulté : manque de préposition dans la construction anglaise. Emploi d'une préposition différente en français et en polonais.

Tableau 1

Verbe *entrer* – exemples d'erreurs (1)

N°	Réponse	Erreur	Nombre d'occurrences
1	*Je suis entré à la chambre.	mauvaise préposition	7
2	*Je suis entré la chambre.	manque de préposition	7

Les deux exemples de fautes (probablement interférentielles) présentés dans le tableau 1, sont liés à l'emploi de la préposition. Dans l'exemple n° 1, l'utilisation de la préposition *à* peut résulter du fait que celle-ci très souvent correspond à la préposition polonaise *do*, utilisée également pour indiquer le déplacement vers l'endroit cité. Il est pourtant possible que les apprenants aient fait recours à cette préposition à cause de son apparition fréquente dans la langue française. En ce qui concerne l'exemple n° 2, la construction anglaise *to enter a room* n'implique aucune préposition, tandis que son équivalent français *entrer dans une chambre* exige l'emploi de la préposition. La similarité formelle des verbes *to enter* et *entrer* augmente la probabilité de l'interférence de l'anglais vers le français, ce qui se manifeste par le manque de préposition.

Dans la présentation multimédia concernant le verbe *entrer*, nous nous sommes donc concentrée sur les prépositions différentes pouvant suivre ce verbe. L'accent a été mis sur la différence d'utilisation entre le français et l'anglais, d'où les traductions accompagnant chaque emploi du verbe. Un exemple correspondant est démontré dans la figure 1.

Figure 1. Présentation concernant le verbe *entrer*

Source: élaboration propre. Image : <https://www.educol.net/coloriage-quai-pour-bateau-i18879.html>

L'exercice présenté dans la figure 2 consiste à associer les prépositions correctes aux phrases. Il y a cinq emplois du verbe dont chacun exige l'utilisation d'une préposition différente (ou du complément d'objet direct: exemple 4). L'apprenant est censé choisir la préposition qui convient (ou le tiret, dans le cas où aucune préposition n'est employée) et faire glisser sa réponse sur la case blanche. Ainsi l'apprenant est-il capable de comparer les emplois variés du verbe *entrer* qui lui ont déjà été démontrés dans la présentation.

Faites glisser la préposition correcte; « - » signifie qu'il n'y a pas de préposition.

1. La frégate française La Fayette entre le port ukrainien d'Odessa.
2. Un intrus est entré elle pendant qu'elle dormait.
3. Les cambrioleurs sont entrés la fenêtre.
4. J'ai entré un faux code PIN.
5. Il est entré scène pour la première fois jouant le rôle principal dans une comédie.

en - par de à la au

Vérifier

Figure 2. Exercice du type glisser-déposer sur texte – le verbe *entrer*
Source : élaboration propre.

La figure 3 illustre un exercice du type analogue à celui présenté ci-dessus. Cependant, dans ce cas-là, l'apprenant est censé écrire la préposition lui-même et non pas en choisir une. La tâche a été créée à l'aide du logiciel Hot Potatoes.

Complétez chaque phrase avec la préposition adéquate. Mettez « - » (tiret) dans les cas où il n'y a aucune préposition.

1. Ce mot est entré l'usage en 1768.
2. Cette demi-finale entrera l'histoire du football.
3. Le train est entré collision avec la voiture.
4. J'aimerais avoir un devis pour dératisation, car un rat est entré ma chambre.
5. J'ai entré le mot de passe que l'on m'a fourni par mail.

à â ç é è ê e î ï ô œ û

Vérifier

Figure 3. Exercice à trous – le verbe *entrer* (1)
Source : élaboration propre.

Les exemples évoqués ci-dessus se réfèrent aux fautes que nous avons observées le plus souvent dans la performance des étudiants soumis à la recherche. Nous sommes donc d'avis que ce type d'exercices répond aux besoins des apprenants.

Tableau 2
Verbe *entrer* – exemples d'erreurs (2)

N°	Réponse	Erreur	Nombre d'occurrences
3	*J'ai entré dans la chambre.	mauvais verbe auxiliaire	3
4	*J'ai entré dans une chambre.	mauvais verbe auxiliaire	1
5	*J'ai entré la chambre	mauvais verbe auxiliaire, manque de préposition	1

Une autre faute assez fréquente concernant le verbe *entrer* consistait à choisir l'auxiliaire *avoir* au lieu de *être*. Le temps anglais Present Perfect, qui plus ou moins correspond au passé composé, se construit toujours à l'aide de l'auxiliaire *have* (*I have entered my room*). Dans ce cas, il se peut que les étudiants aient choisi d'employer l'équivalent français de cet auxiliaire, c.-à-d. *avoir*, au lieu de l'auxiliaire correct. Cependant, il est également possible qu'ils aient tout simplement fait recours au verbe auxiliaire qui est employé plus souvent.

Vu qu'il existe également des cas où le verbe *entrer* est accompagné de l'auxiliaire *avoir*, nous avons mis l'accent sur la différence entre ces deux emplois et les difficultés y associées. Les principes de base étant inclus dans la présentation, les apprenants ont à compléter une série de phrases à l'aide des verbes auxiliaires appropriés. L'exercice présenté dans la figure 4 consiste à conjuguer le verbe au passé composé tout en faisant attention au choix de l'auxiliaire.

1. Au moment où les portes allaient se fermer, le petit garçon joyusement le wagon.

2. Mon père ce meuble la fenêtre.

3. Ma sœur se sent tellement adulte depuis qu'elle lycée.

4. Quand nous le village, j'ai vu trois ou quatre terroristes s'enfuir.

5. Cette voiture le carrossier le 19 mars 2015 et en est sortie deux mois plus tard.

Figure 4. Exercice à trous – le verbe *entrer* (2)

Source : élaboration propre.

Finalement, nous avons mis en œuvre des exercices strictement liés au choix de l’auxiliaire : ceux de l’accord du participe passé. Un exemple est démontré dans la figure 5.

Choisissez pour chaque phrase le participe passé qui convient le mieux.

1. Le mot de passe? Je l'ai

Choisir...

 et maintenant le message d'erreur s'affiche !

2. L'année dernière, mes cousines sont

Choisir...

 à l'université.

3. Les voitures sont

Choisir...

 en piste ce matin.

4. Les jumeaux sont

Choisir...

 dans un parti politique.

5. Depuis que je suis

Choisir...

 dans le couvent, je me sens heureuse.

Vérifier

Figure 5. Exercice permettant de sélectionner le mot manquant – le verbe *entrer*
Source : élaboration propre.

4.3.3. Exemple 2 : le verbe S'APPROCHER

Phrase à traduire en français : *Ktoś się do nas zbliża.*

Traduction anglaise: *Someone is approaching us.*

Traduction française correcte : *Quelqu'un s'approche de nous.*

Difficulté : manque de préposition dans la construction anglaise. Emploi d'une préposition différente en français et en polonais.

Tableau 3

Verbe *s'approcher* – exemples d'erreurs (1)

N°	Réponse	Erreur	Nombre d'occurrences
1	*Quelqu'un nous s'approche.	manque de préposition	5
2	*Quelq'un nous s'approche.	manque de préposition, faute d'orthographe	4
3	*Quelqu'un s'approche à nous.	mauvaise préposition	2
4	*Quelqu'en s'approche à nous.	mauvaise préposition, faute d'orthographe	1

Dans le cas du verbe *s'approcher*, l'erreur la plus fréquente consistait en emploi du complément d'objet sans aucune préposition (tout comme dans le cas du verbe anglais *to approach*) au lieu du complément d'objet indirect introduit par la préposition *de*, exigé par le verbe en question. En plus, le fait de l'avoir mis avant le verbe rend pratiquement impossible la constatation si les étudiants ont employé le complément d'objet direct ou indirect, vu que le pronom COD pour la première personne du pluriel est le même que celui qui remplace la construction avec la préposition *à* (*nous*). Bien que ce type de construction soit inacceptable avec un verbe pronominal (qui exige l'emploi du pronom tonique en tant que complément, car son sujet est également un complément), cette erreur est apparue dans un grand nombre de travaux. À cela s'ajoute la similarité formelle des verbes *s'approcher* et *to approach*, ainsi que le fait que l'emploi de la préposition *à* indique fréquemment, comme dans le cas de la préposition polonaise *do*, le déplacement vers quelqu'un ou quelque chose. La fréquence de l'utilisation de cette préposition en français avait également pu influencer le choix des sujets. Vu que dans le cas de ce verbe particulier la similarité formelle de son équivalent anglais aurait pu être la cause sous-jacente d'un grand nombre d'erreurs, la présentation multimédia tourne autour de cette question tout en indiquant des exemples concrets d'emploi. La figure 6 présente la diapositive concernant l'emploi du verbe anglais *to approach*.

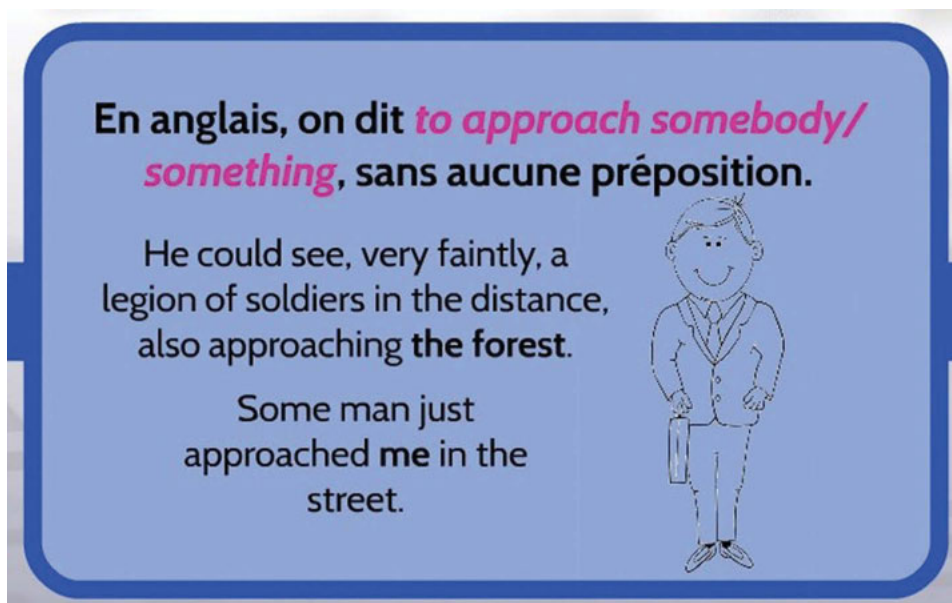


Figure 6. Présentation concernant le verbe *s'approcher* (1)

Source : élaboration propre. Image : <https://www.educol.net/coloriage-costume-sur-mesure-i19284.html>

Cet exemple est utilisé afin de souligner la différence entre les constructions anglaise et française, cette dernière exigeant l’emploi de la préposition *de*. Ceci est démontré sur la base des exemples accompagnés de traductions anglaises, comme ceux inclus dans la figure 7.

S'approcher - venir près

Elle s'est approchée doucement. (She approached slowly.)

Approche-toi que je t'embrasse ! (Come closer so that I can kiss you!)

On s'approche de quelque chose, de quelqu'un, d'un lieu.

Le navire s'approche de la terre. (The ship is approaching the shore.)

Le garçon s'approche du client. (The waiter is approaching the customer.)

s'approcher de quelque chose - lui être comparable

Son roman s'approche beaucoup de la réalité. (His novel is quite close to reality.)



Figure 7. Présentation concernant le verbe *s'approcher* (2)

Source : élaboration propre. Image : <http://www.educol.net/coloriage-le-navire-de-commerce-billander-i12924.html>

Tableau 4

Verbe *s'approcher* – exemples d’erreurs (2)

N°	Réponse	Erreur	Nombre d’occurrences
5	*Quelqu’un nous approche.	forme non pronominale	2
6	*Quelq’un nous approche.	forme non pronominale, faute d’orthographe	1

Une autre erreur que nous avons observée dans certains travaux consistait à utiliser une forme verbale différente que celle demandée dans l’exercice : *ap-procher* au lieu de *s’approcher*, afin de pouvoir employer le pronom complément *nous*. Nous avons donc décidé d’explorer dans la présentation la différence entre la forme pronominale et non pronominale du verbe en question. Un exemple représentatif est montré dans la figure 8.



Figure 8. Présentation concernant le verbe *s'approcher* (2)

Source : élaboration propre. Image : <http://www.educol.net/coloriage-echelle-i8180.html>

Les exercices mis en œuvre par rapport au verbe *s'approcher* sont focalisés sur les deux points principaux décrits ci-dessus. La tâche présentée dans la figure 9 consiste à sélectionner un élément manquant (une préposition, un article) dans chaque phrase, ce qui permet aux apprenants d'approprier la différence entre la forme non pronominale *approcher* et celle pronominale – *s'approcher*.

Choisissez la forme correcte de la préposition contractée avec l'article, ou seulement l'article, s'il n'y a pas de préposition; « - » signifie qu'il n'y a ni préposition ni article.

1. Approchez cette table ✓ canapé.
2. Lamirande s'approche ✓ lit et regarde attentivement le vieillard.
3. Pendant la guerre, il s'était alors approché ✓ Lénine et ✓ bolchéviks.
4. Mais il ne faut pas trop s'approcher ✓ eau ; maman l'a défendu !
5. Le roi s'est approché ✗ reine.
6. Approche cette échelle ✓ muraille, s'il te plaît !
7. Grégoire est mort. Il s'est approché un peu trop près ✓ lion...
8. J'aimerais tellement approcher ✓ lion !

Figure 9. Exercice permettant de sélectionner le mot manquant – le verbe *s'approcher* (1)

Source : élaboration propre.

Nous avons également eu recours aux exercices englobant des textes authentiques français. Dans la majorité des cas, la tâche consiste à compléter le passage à l'aide des prépositions ou des pronoms compléments corrects (vu que ces deux questions grammaticales ont posé le plus de difficultés aux sujets de la recherche). La figure 10 présente ce type d'exercice mis en œuvre.

Choisissez la bonne réponse.

Comment approcher personnes dans un cocktail ?

La salle est comble, pourtant ne connaissant personne, vous vous sentez très seul dans cette soirée... Comment nouer les premiers contacts ?

Approcher inconnu fait appel à des interdits sociaux solidement ancrés. Et franchir le pas en est d'autant plus difficile ! Pourtant, avec sincérité et simplicité, vous pouvez assez facilement entamer les échanges.

Il suffit tout simplement de changer, de s'approcher personne seule dans un cocktail.

Adoptez la stratégie du Saint-Bernard. Choisissez p une d'une

Vous pouvez aussi rejoindre un groupe de participants déjà constitué. Approchez-vous groupe et n'hésitez pas à intercepter les regards de l'un ou l'autre des participants. Avec le sourire, rejoignez physiquement le groupe et prenez la parole.

Le texte adapté du site <http://www.placedesreseaux.com/Dossiers/reseau-relationnel/approcher-des-personnes-dans-un-cocktail-1.html>

Figure 10. Exercice permettant de sélectionner le mot manquant – le verbe *s'approcher* (2)

Source : élaboration propre.

5. Remarques conclusives

Le cours d'enseignement à distance décrit dans les sections ci-dessus a été créé sur la base d'une recherche visant à détecter les problèmes spécifiques se posant devant les apprenants du français – langue troisième. Vu que les erreurs concrètes nous avaient servi d'indicateur des besoins réels des étudiants, ledit contenu didactique a été préparé afin d'améliorer la qualité du processus d'apprentissage.

Une telle acception de l'évaluation formative permet aux enseignants de préparer les matériels didactiques tout en prenant en considération un large éventail de facteurs propres à l'apprenant, notamment dans les contextes d'apprentissage spécifiques. La recherche étant le sujet du présent article nous a permis d'identifier les obstacles associés au transfert interlingual négatif. Néanmoins, nous sommes d'avis que ce type de pratiques évaluatives peut être employé aussi bien dans d'autres contextes, particulièrement lorsqu'il s'agit de la préparation

des matériels didactiques en ligne, ceux-ci pouvant être facilement modifiés et adaptés en fonction des résultats obtenus.

Références bibliographiques

- CHŁOPEK Z., 2011 : *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- CUQ J.-P., GRUCA I., 2003 : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- DE ANGELIS G., 2007 : *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- HADJI C., 1989 : *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris: ESF Éditeur.
- JESSNER U., 2006 : "Exploring Linguistic Awareness in Third Language Use". In : JESSNER U. (ed.) : *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*, 72–119. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- KWAPISZ-OSADNIK K., 2007 : *Podstawowe wiadomości z gramatyki polskiej i francuskiej. Szkic porównawczy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- PÓLTORAK E., 2015 : *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- SERCU L., 2007 : "Acquiring Multilingualism at School. What Translation Tasks Tell us about Adolescents' Use of the Multilingual Lexicon". *International Journal of Multilingualism*, 4(1), 52–75.
- SERWOTKA A., 2016 : *Difficultés liées au transfert linguistique : analyse de l'emploi de certaines constructions verbales françaises par le biais de l'anglais*. Mémoire de maîtrise sous la direction de H. WIDŁA. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- SWAN M., 2005 : *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDŁA H., 2007 : *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- WIDŁA H., SERWOTKA A., 2015 : "Teaching French as a Third Language: Theoretical Aspects and a Web-based Course Reducing the Negative Transfer of Selected Verbal Constructions from English to French". In : SMYRNOVA-TRYBULSKA E. (ed.) : *IT tools – Good Practice of Effective Use in Education*, 247–260. Katowice–Cieszyn: University of Silesia, Studio-Noa.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A., 2010 : *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.

Beata Gałań

L'évaluation en langues étrangères *via* la plateforme d'apprentissage *Moodle* : questions pratiques

Ocenianie w nauczaniu języków obcych za pomocą platformy edukacyjnej *Moodle*:
zagadnienia praktyczne

Streszczenie: Artykuł stanowi refleksję nad ocenianiem biegłości językowej w kontekście kształcenia na odległość i korzystania z platformy edukacyjnej *Moodle*. Celem artykułu jest poruszenie kilku kwestii praktycznych, które są istotne w planowaniu procesu nauczania – uczenia się realizowanego na odległość. Autorka stara się zatem przeanalizować możliwości techniczne wspomnianej platformy pod kątem kształcenia językowego, a zwłaszcza narzędzia oceny kompetencji, ich parametry oraz nadzór pedagogiczny.

Słowa kluczowe: ocenianie w nauczaniu języków obcych, kształcenie na odległość, platforma edukacyjna *Moodle*

1. Remarques préliminaires

L'objectif général de cet article est de cerner les questions relatives à l'évaluation des compétences langagières dans le contexte d'enseignement à distance et de l'utilisation de la plateforme d'apprentissage *Moodle*. L'idée d'entamer cette réflexion résulte d'un questionnement actuel en didactique des langues contemporaine sur l'évolution des mentalités en matière d'apprentissage suite à la mutation de nouvelles formes de formation et l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. L'évaluation, qu'elle soit réalisée en présentiel ou en distanciel, constitue un élément majeur du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère qui permet non seulement de guider l'apprentissage mais aussi de suivre le progrès de l'apprenant. Néanmoins, vu les spécificités du processus d'enseignement-

apprentissage effectué à distance, la pratique évaluative nécessite d'être repensée et adaptée aux différentes contraintes, entre autres les possibilités techniques de l'outil ou la culture pédagogique imposée par le contexte institutionnel.

Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'analyse des pratiques évaluatives possibles par l'intermédiaire de la plateforme d'apprentissage *Moodle* aussi bien dans le contexte d'enseignement des langues effectué entièrement à distance que dans la formation hybride. Ainsi, notre objectif est d'examiner les possibilités techniques de l'outil dont la connaissance demeure incontestablement nécessaire dans toute planification d'activité didactique dans ce contexte précis d'enseignement. Tout d'abord, revenons brièvement sur le concept d'enseignement à distance pour mieux saisir la problématique exposée.

2. L'enseignement à distance

De manière générale, l'enseignement à distance peut être compris comme une démarche pédagogique complexe fondée sur la distance pédagogique qui sépare « celui qui veut ou doit apprendre et celui qui sait et veut ou doit enseigner » (JACQUINOT 1993 : 60). Dans le contexte contemporain, cette démarche se retrouve dans le concept d'*e-learning* qui englobe différentes formes de formation à distance basées sur l'activité effectuée *via* Internet, le travail collaboratif et l'interaction. Toutefois, même si le modèle de l'enseignement à distance reste associé aux pratiques contemporaines, il s'inscrit déjà dans une certaine tradition, ce qui se manifeste à travers différentes pratiques telles que l'enseignement par correspondance, l'enseignement radiophonique, le télé-enseignement, l'enseignement assisté par ordinateur (EAO) ou encore la formation ouverte et à distance (FOAD). À l'heure actuelle, l'enseignement à distance (formation ouverte et à distance, *blended learning*, formation en ligne ouverte à tous) intègre l'offre éducative aussi bien dans le secteur privé que public afin d'élargir le bassin de recrutement ou acquérir une notoriété d'un établissement novateur. L'enseignement supérieur reste un acteur privilégié dans l'implantation de cette nouvelle forme de formation en faisant émerger un nouveau modèle d'université, l'université « bimodal » (POWER 2002) proposant la formation hybride (*blended learning*) qui combine des cours en présentiel et en distanciel. Dans le cadre polonais, de nombreux établissements universitaires proposent aux étudiants la formation basée sur ce modèle dont le fonctionnement est régulé dans les décisions et règlements juridiques du Ministère de la Science et de l'Enseignement Supérieur en matière d'organisation des études au moyen de méthodes et techniques d'enseignement à distance (voir les références à la fin de l'article).

2.1. La formation linguistique à distance

Toutes les transformations évoquées modifient différentes étapes du processus d'enseignement-apprentissage tantôt dans la formation dite générale tantôt dans la formation linguistique. Pourtant, même si certains fondements du modèle de l'enseignement à distance se transposent dans la didactique des langues, la formation linguistique à distance nécessite un traitement didactique spécifique étant donné que la « matière de la langue » (GAJEK 2004) recouvre non seulement l'acquisition des éléments de la langue, mais aussi, et surtout, sa dimension communicative. Ainsi, la formation linguistique à distance doit fournir un espace interactif d'acquisition et d'échange qui permettrait de développer (et d'évaluer) aussi bien les compétences réceptives que productives. Néanmoins, pour que cet objectif soit réalisable, l'important réside déjà dans le choix de dispositif de formation à distance dicté par les spécificités et les paramètres de la formation proposée (DUMONT 2007).

2.2. La plateforme d'apprentissage

Parmi les différents supports multimédias en ligne dont nous disposons en didactique des langues, une place privilégiée est accordée actuellement aux plateformes d'apprentissage qui permettent non seulement la préparation avancée des contenus pédagogiques mais aussi la gestion de différentes étapes du processus d'enseignement-apprentissage. De manière générale, on pourrait définir une plateforme d'apprentissage comme un logiciel web complexe et multifonctionnel où se réalisent les activités éducatives proches de celles entreprises dans le processus classique d'enseignement. Ses fonctions éducatives sont alors les suivantes (PLEBAŃSKA 2011) :

- stocker et systématiser le savoir,
- fournir le savoir,
- tester le savoir,
- rapporter les résultats de formation,
- diffuser le processus éducatif.

Toutes ces fonctions sont parfaitement intégrées dans la plateforme *Moodle*¹, un dispositif déjà estimé de formation à distance, ayant aujourd'hui plus de 65 millions d'utilisateurs. Fondée sur la pédagogie socioconstructiviste, la plateforme *Moodle* regroupe des outils pertinents servant à gérer le processus

¹ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire construire des contenus pédagogiques, assurer un espace d'échanges et effectuer le processus d'évaluation.

3. L'évaluation *via* la plateforme d'apprentissage *Moodle* Analyse des possibilités

L'évaluation effectuée grâce à la plateforme d'apprentissage *Moodle* consiste à intégrer deux fonctionnalités, à savoir : l'élaboration des contenus pédagogiques (ici les outils d'évaluation tels que les quiz, les pages de question et les activités plus complexes soumises à l'évaluation) ainsi que le suivi pédagogique, possible par l'intermédiaire de différents outils administratifs. Nous essayons de caractériser chacune de ces fonctionnalités afin d'en relever les points pertinents pour la pratique didactique. Afin d'illustrer les pratiques évaluatives possibles par le truchement de la plateforme d'apprentissage *Moodle*, nous nous référons ici aux activités que nous avons élaborées pour un cours d'expression écrite en FLE effectué à distance dans le cadre de la formation linguistique à l'université. Les activités évoquées s'adressent aux étudiants débutants pour lesquels le français est la deuxième langue étrangère en phase d'appropriation.

3.1. Les outils d'évaluation

La plateforme d'apprentissage *Moodle* dispose d'une panoplie intéressante d'outils d'élaboration de contenus pédagogiques permettant de créer différentes ressources numériques et réaliser des activités didactiques variées. Parmi ces outils, ceux qui servent à effectuer l'évaluation peuvent être classés en deux catégories.

La première catégorie englobe les outils permettant d'élaborer les exercices et tâches autocorrectifs en forme de *test* ou *pages de question*. Le test, outil classique d'évaluation, offre la possibilité de concevoir et de gérer sa variante formative ou sommative composée de divers types de questions, entre autres : questions à choix multiples, d'appariement, à réponse courte, à réponses intégrées (*cloze*), vrai-faux, numériques, par glisser-déposer sur une image². Ainsi, nous pouvons constater qu'avec cet éventail de questions, il est possible de réaliser quasi les mêmes types d'exercices et d'activités linguistiques que nous

² Source : moodle.org/ [consulté le 4 avril 2016].

proposent les supports didactiques classiques en version papier. Nous nous référons ici à quelques exemples d'activités visant à développer et évaluer différentes compétences langagières³ : les activités de compréhension orale et écrite, les activités de grammaire et les activités lexicales.

Les activités de compréhension orale et écrite (globale, détaillée, sélective, analytique)

Pytanie 3
 Brak odpowiedzi
 Punktów za odpowiedź: 1,00
 Oflaguj pytanie
 Edytuj pytanie

Qu'est-ce que Josina faisait à Paris à cette époque-là ?
 Wybierz jedną odpowiedź:
☐ a. Elle travaillait comme serveuse dans un restaurant
☐ b. Elle travaillait dans une société immobilière
☐ c. Elle travaillait dans l'administration d'un musée

Pytanie 4
 Brak odpowiedzi
 Punktów za odpowiedź: 1,00
 Oflaguj pytanie
 Edytuj pytanie

Associez les éléments suivants :
 Josina
 Laurent
 Le serveur

Pytanie 5
 Brak odpowiedzi
 Punktów za odpowiedź: 1,00
 Oflaguj pytanie
 Edytuj pytanie

Mettez les éléments de l'histoire en ordre.

La visite de deux musées et du quartier Saint-Michel.

Le diner.

La rencontre de Josina et Laurent dans un restaurant à Paris.

☐ nie wiem

Fig. 1. Exemple d'un test de compréhension écrite (questions à choix multiple, d'appariement, *ordering*)

Source : Cours d'expression écrite en ligne disponible sur la plateforme d'enseignement à distance de la Faculté des Lettres de l'Université de Silésie (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

³ Nous nous référons ici à la typologie d'activités communicatives proposées par Tagliante (cf. TAGLIANTE 1994).

Les activités de grammaire (les exercices structuraux, d'appariement, de classement, lacunaires)

The image shows two examples of multiple-choice questions from a French language course. Each question is presented in a light blue box with a sidebar on the left containing question details and action buttons.

Pytanie 2
 Brak odpowiedzi
 Punktów za odpowiedź: 1,00
 Oflaguj pytanie
 Edytuj pytanie

Choisissez la bonne réponse.
 Il est né 1871.
 Choisissez une réponse:
☐ a. le
☐ b. en
☐ c. dans

Pytanie 3
 Brak odpowiedzi
 Punktów za odpowiedź: 1,00
 Oflaguj pytanie
 Edytuj pytanie

Choisissez la bonne réponse.
 On va partir en vacances ... août
 Choisissez une réponse:
☐ a. en
☐ b. dans
☐ c. au

Fig. 2. Exemple d'une question à choix multiple

Source : Cours d'expression écrite en ligne disponible sur la plateforme d'enseignement à distance de la Faculté des Lettres de l'Université de Silésie (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

The image shows two examples of multiple-choice questions from a French language course. Each question is presented in a light blue box with a sidebar on the left containing question details and action buttons.

Pytanie 4
 Brak odpowiedzi
 Punktów za odpowiedź: 1,00
 Oflaguj pytanie
 Edytuj pytanie

On utilise le passé composé pour ...
 Choisissez une réponse:
☐ a. présenter le cadre de la situation au passé
☐ b. évoquer un fait inaccompli au passé
☐ c. évoquer un fait accompli passé

Pytanie 5
 Brak odpowiedzi
 Punktów za odpowiedź: 1,00
 Oflaguj pytanie
 Edytuj pytanie

L'imparfait sert à ...
 Choisissez une réponse:
☐ a. exprimer un ordre
☐ b. décrire le cadre de la situation au passé
☐ c. évoquer un fait accompli au passé

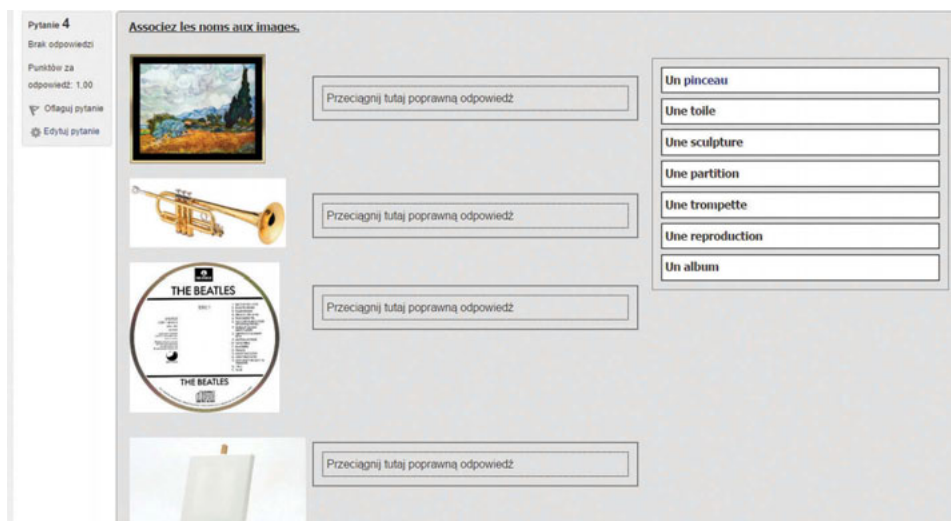
Fig. 3. Exemple d'une question à choix multiple

Source : Cours d'expression écrite en ligne disponible sur la plateforme d'enseignement à distance de la Faculté des Lettres de l'Université de Silésie (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Les activités lexicales (les exercices formels, d'appariement, de classement)

Pytanie 4
Brak odpowiedzi
Punktów za odpowiedź: 1,00
Oflaguj pytanie
Edytuj pytanie

Associez les noms aux images.



Przeciagnij tutaj poprawną odpowiedź

Przeciagnij tutaj poprawną odpowiedź

Przeciagnij tutaj poprawną odpowiedź

Przeciagnij tutaj poprawną odpowiedź

Un pinceau
Une toile
Une sculpture
Une partition
Une trompette
Une reproduction
Un album

Fig. 4. Exemple d'une question d'appariement

Source : Cours d'expression écrite en ligne disponible sur la plateforme d'enseignement à distance de la Faculté des Lettres de l'Université de Silésie (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Pytanie 6
Brak odpowiedzi
Punktów za odpowiedź: 8,00
Oflaguj pytanie
Edytuj pytanie

Complétez les phrases avec les noms des métiers.

Pour taper le mot avec l'accent utilise le clavier virtuel.

Il répare les fuites d'eau – le

Il rétablit le courant électrique – l'

Il fabrique des meubles en bois – le

Il transporte des meubles – le

Elle vend du pain – la

Il propose des appartements à louer /à vendre – l'

Il prépare des cocktails – le

Il règle les droits de succession – le

Fig. 5. Exemple d'une question *réponse courte*

Source : Cours d'expression écrite en ligne disponible sur la plateforme d'enseignement à distance de la Faculté des Lettres de l'Université de Silésie (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

Une fois les questions élaborées, elles peuvent être stockées dans une sorte de base de données (*banque de questions*), organisées en catégories et sous-catégories⁴, modifiées et utilisées dans différents tests au moyen d'un processus d'exportation. Cette fonction reste certainement un atout par rapport aux supports papier dont la réédition implique habituellement plus d'investissement.

Alors que le test constitue une activité autonome, les pages de questions peuvent être aussi incluses au parcours pédagogique (l'activité *leçon*) qui permet de créer un cheminement de leçon spécifique en alternant les pages de contenu et les pages de questions.

Vocabulaire

Chaque type de paysage présente un environnement varié. Le paysage naturel (montagnard / marin) est riche en **éléments de la nature** (la mer, les montagnes, les arbrisseaux, les palmiers, les fleurs). Le paysage modifié (citadin, industriel) est dominé par les **éléments architecturaux** (les monuments, les immeubles, les constructions).



Source : <http://leshamanma.blogspot.com/2010/11/paysage-naturel-magnifique.html>

Paysage naturel



Source : http://robert-neutre.blogspot.com/2010/04/paysage-urbain-3_01.html

Paysage modifié

Voici deux listes avec des éléments des paysages (naturel et modifié). Travaillez avec le dictionnaire pour connaître le sens de ces mots.

Paysage naturel	Paysage modifié
• L'océan/ La mer/ le lac/ le fleuve • Le bateau, la voile/ • La montagne/ le sommet/ la chaîne des Alpes/ le massif • Le ciel • Les arbres/ les palmiers/ les arbrisseaux • Le panorama de la ville • La plaine • Le rocher • La vallée • La plage	• L'hôtel de ville • Le palais • Le bâtiment • Le parc, le jardin public • Le quartier • L'église (la cathédrale, la basilique) • La place, la vieille ville • La promenade • Le pont • La tour • La station de métro, la gare, l'arrêt de bus

Fig. 6. Exemple d'une activité *leçon*. Page de contenu

Source : Cours d'expression écrite en ligne disponible sur la plateforme d'enseignement à distance de la Faculté des Lettres de l'Université de Silésie (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

⁴ Les questions peuvent être classées en catégories selon la thématique et le degré de difficulté.

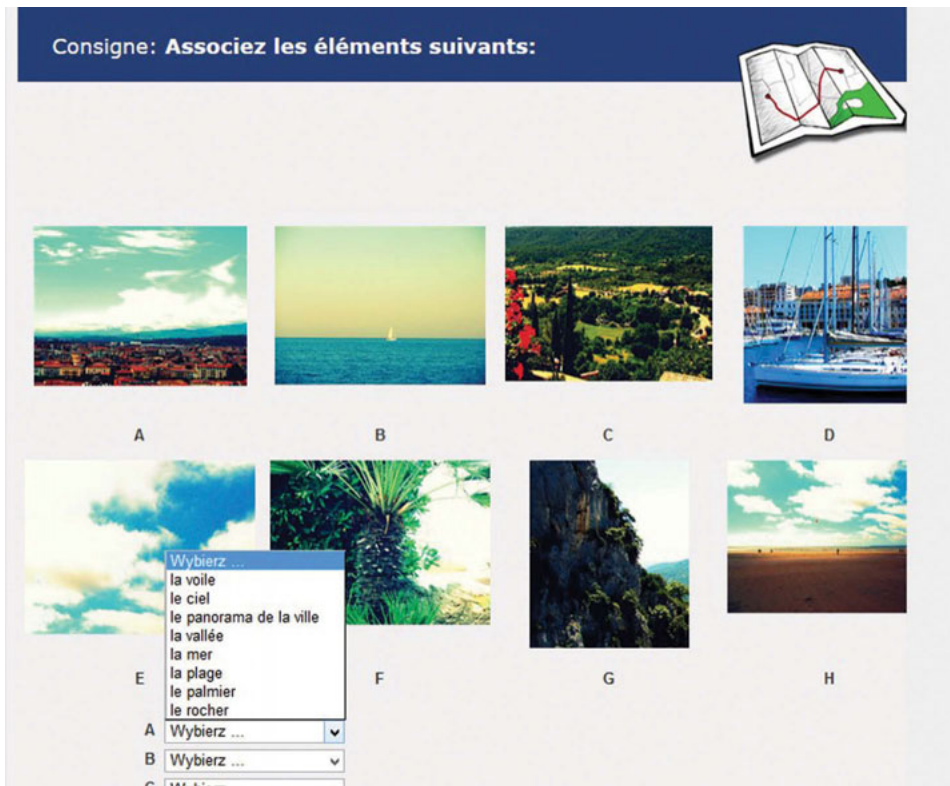


Fig. 7. Exemple d'une activité *leçon*. Page de questions

Source : Cours d'expression écrite en ligne disponible sur la plateforme d'enseignement à distance de la Faculté des Lettres de l'Université de Silésie (<http://el.us.edu.pl/wf/>)

D'un point de vue organisationnel, il importe de noter que la programmation de ce type d'activités s'avère souvent minutieuse et exige un investissement important de la part de l'enseignant ; toutefois, la correction étant automatique, elle s'effectue sans l'intervention de ce dernier.

La seconde catégorie d'outils d'évaluation disponibles sur la plateforme Moodle englobe les outils servant à élaborer des activités plus complexes, soumises alors à la correction manuelle de l'enseignant. Il s'agit en général des activités qui imposent la production de l'apprenant : on peut citer des questions de *composition* (incluses au quiz) et des *devoirs* qui offrent à l'enseignant la possibilité d'évaluer les travaux en adoptant une méthode d'évaluation adéquate (l'évaluation simple directe ou l'évaluation avancée par critère) et de faire des commentaires sur des fichiers déposés par les apprenants. Dans cette optique, quelques types de devoirs peuvent être proposés, par exemple : le *dépôt avancé de fichiers*, un *texte à rédiger en ligne* ou une *activité vocale* (enregistrement en direct). C'est avec ce type d'outils que différentes activités de production peu-

vent être réalisées et évaluées par l'enseignant. S'il est opportun d'élaborer des activités variées d'expression écrite au moyen des outils mentionnés (exercices de transformation, rédaction de différents types de texte), la préparation des activités d'expression orale se révèle plus aléatoire. Parmi différents types de devoirs (activités évaluable) seule l'*activité vocale*⁵ permet la remise des travaux. Un monologue en continu sera alors enregistré en direct et envoyé à l'enseignant qui pourra y ajouter des commentaires audio. Toutefois, la difficulté apparaît lorsqu'on souhaite enregistrer et évaluer un exercice en interaction. Actuellement, la plateforme *Moodle* ne dispose pas d'outils nécessaires pour réaliser ce type d'activité. Une solution dans ce domaine pourrait se révéler bénéfique pour la formation linguistique à distance. Néanmoins, en pareille situation, la seule solution est de proposer des exercices en interaction lors des regroupements en ligne ou des conversations individuelles avec l'enseignant en *visioconférence*, qui seront ensuite évalués indépendamment des outils de la plateforme.

3.2. Paramètres d'évaluation

La plateforme *Moodle* propose plusieurs fonctions afin de personnaliser les paramètres d'évaluation et adapter les activités entreprises au contexte d'enseignement précis. En ce qui concerne la méthode d'évaluation, la plus courante est l'évaluation simple directe qui consiste à remettre des notes. Toutefois, on peut proposer une évaluation plus avancée, à savoir l'évaluation par critère au moyen de la *grille d'évaluation*. Pour plus de pertinence, nous pouvons adapter le barème afin d'obtenir un système de notation personnalisé. Ainsi, les barèmes numériques par défaut peuvent être modifiés⁶ ou remplacés par un barème non numérique, à savoir un mot (*plutôt correct, satisfaisant*) ou une lettre (*D, A, F*).

Étant donné que l'évaluation se déroule souvent dans un temps limité, la fonction *temps d'activité* permet de limiter une activité dans le temps ou de fixer le délai de dépôt de devoirs. Notons qu'il est aussi possible d'établir le nombre de tentatives autorisées pour un test ou le nombre de fichiers déposés pour un devoir. En ce qui concerne ces premières, le facteur de pénalité peut être pris en considération, ainsi la moyenne de notes sera-t-elle calculée en fonction des tentatives entreprises. De plus, avec des *activités conditionnelles*, nous pouvons restreindre l'accès aux activités ou bien aux sections du cours en fonction de la note obtenue ou de l'achèvement d'une activité.

⁵ Afin de réaliser une activité vocale, il est nécessaire de télécharger un *plugin* additionnel.

⁶ Les barèmes vont de 1 à 100.

En outre, des solutions intéressantes peuvent être entreprises en matière du *feedback* dont l'importance demeure incontestable durant le processus d'enseignement-apprentissage. Rappelons qu'en didactique des langues, le *feedback* renvoie à « un processus permettant à l'enseignant de même qu'à l'apprenant de recevoir différents types d'informations en retour sur la qualité et l'efficacité des activités qu'ils accomplissent tout au long du processus d'enseignement/apprentissage » (PÓLTORAK 2015 : 30). Afin d'éviter tout quiproquo, précisons qu'en terminologie *Moodle*, la notion de *feedback* se réfère surtout à la rétroaction que l'enseignant pourra retourner aux apprenants⁷. Dans cette optique, quelques réglages basiques peuvent être effectués. Ainsi, on sera amené à choisir entre le *feedback* immédiat ou *a posteriori* (dans l'activité *test*), collectif ou individuel (dans l'activité *devoir* réalisée en binômes ou en groupe). Pour les activités *devoirs* qui imposent une production orale ou écrite, le *feedback* sera présenté en forme de commentaires ajoutés soit directement sur les fichiers remis par les apprenants soit sur un fichier séparé avec des annotations. Rappelons que les commentaires vocaux peuvent être aussi ajoutés. À ce stade, l'enseignant peut déjà accumuler différentes informations relatives aux activités réalisées par les apprenants. Néanmoins, ce qui lui permettra de gérer le processus d'évaluation, c'est la fonctionnalité *suivi du progrès*.

3.3. Le suivi pédagogique en ligne

Dans des conditions classiques d'enseignement, c'est l'enseignant qui effectue le suivi pédagogique en veillant à ce que toutes les activités (travaux) soient achevées (remis) dans le délai fixé, en accumulant les notes tout au long du processus d'enseignement-apprentissage et en restant vigilant à tout problème didactique ou pédagogique. Durant le processus d'enseignement-apprentissage à distance, certaines tâches gérées normalement par l'enseignant sont effectuées par l'outil informatique. Une gamme d'outils administratifs (les rapports, les statistiques ou l'historique détaillé de l'activité de l'apprenant) vise à sélectionner et organiser les informations les plus pertinentes relatives à l'activité des apprenants. À titre illustratif, la plate-forme permet de gérer un *carnet de notes* qui regroupe l'ensemble de notes générées automatiquement durant le cours et, si nécessaire, celles ajoutées manuellement. Toutes les notes peuvent être organisées en catégories. Un autre outil, les *rapports* détaillés (consultés en ligne ou exportés par exemple en format Excel) montrent l'activité à l'intérieur du cours et permettent de voir entre autres quelles ressources ont été consul-

⁷ Source : <https://moodle.org/> [consulté le 4 avril 2016].

tées ou si les activités proposées ont été achevées. Il est également possible de choisir le mode d'affichage désiré (résumé, rapport détaillé, l'historique du jour, l'historique complet, les statistiques). Le suivi peut être également effectué de façon plus individuelle, ainsi sera-t-il possible d'avoir le détail sur l'activité d'un utilisateur. Toutes ces possibilités permettent non seulement de soutenir le processus d'évaluation qui se déroule entièrement ou partiellement à distance mais aussi d'améliorer les activités pédagogiques de l'enseignant suite aux informations reçues.

4. En guise de conclusion

Comme nous avons pu l'observer, la plateforme *Moodle* propose des fonctionnalités variées afin d'effectuer le processus d'évaluation en langues dans le contexte d'enseignement à distance. Plus précisément, les outils polyvalents dont elle dispose permettent d'élaborer différentes activités soumises à l'évaluation ainsi que d'effectuer le suivi pédagogique qui remplit le rôle informatif et constructif aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant (PÓLTORAK, 2005 : 138). La plateforme *Moodle* offre la possibilité de suivre le progrès de l'apprenant de manière continue, tout en s'inscrivant dans le concept de l'évaluation formative (TAGLIANTE, 2005) actuellement préconisée en didactique des langues étrangères. Dans cette optique, l'utilité du dispositif en question se révèle particulièrement importante dans le cadre de la formation en langues. Tout compte fait, les outils analysés proposent un cadre intéressant d'exploitation didactique. Néanmoins, il serait opportun de souligner que c'est la manière dont ils intègrent le processus d'évaluation qui reste central dans la réflexion didactique. La conscience des possibilités techniques de l'outil informatique, de ses atouts mais aussi des limites qu'il peut engendrer, demeure alors incontestablement nécessaire afin d'optimiser le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Références bibliographiques

- DUMONT CH., 2007 : « Mise en œuvre technique. Les plates-formes ». In : Manderscheid, J.-C. (éd.) : *L'enseignement en ligne. À l'université et dans les formations professionnelles*, 119–139. Bruxelles, Editions De Boeck.
- GAJEK E., 2004 : « Nauczanie języków obcych online ». *E-mentor* 2/4. Disponible sur : <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/4/id/45> [consulté le 4 janvier 2017].

- GLIKMAN V., 2002 : *Des cours par correspondance au "e-learning"*. Paris, PUF.
- JACQUINOT G., 1993 : « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance ». *Revue française de pédagogie*, **102**, 55–67.
- PLEBAŃSKA M., 2011 : *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*. Warszawa, Wydawnictwo Beck.
- PÓLTORAK E., 2015 : *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- POWER M., 2002 : « Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur ». *Revue de l'Éducation à Distance*, **17/2**, 57–69.
- TAGLIANTE CH., 1994 : *La classe de langue*. Paris, CLE International.
- TAGLIANTE CH., 2005 : *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, CLE International.

Documents

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* z dnia 25 września 2007 r. w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Dz. U. 2007 nr 188 poz. 1347, source : <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20071881347> [consulté le 4 janvier 2017].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* z dnia 31 października 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Dz. U. 2007 nr 208 poz. 1506, source : <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20072081506+2007%2411%2427&min=1> [consulté le 4 janvier 2017].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* z dnia 9 maja 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Dz. U. 2008 nr 90 poz. 551, source : <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20080900551> [consulté le 4 janvier 2017].
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego* z dnia 2 listopada 2011 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą być spełnione, aby zajęcia dydaktyczne na studiach mogły być prowadzone z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość. Dz. U. 2011 nr 246 poz. 1470, source : <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20112461470> [consulté le 7 mai 2015].

Sitographie

- Moodle, source : moodle.org/ [consulté le 4 avril 2016].
- Plateforme d'enseignement à distance de la Faculté des Lettres de l'Université de Silésie. el1.us.edu.pl/wf/.

Marta Kotarba

Ocenianie kształtujące na zajęciach z języka obcego we wczesnej edukacji

Formative Assessment in Early Foreign Language Education

Abstract: Formative assessment is the kind of assessment which prioritizes helping to facilitate the learning process above the assessment of knowledge gained by the student once the learning process has been completed. The article elaborates on the characteristics of formative assessment in the context of facilitating the learning process, and presents selected techniques of formative assessment which can be used in early foreign language education (Kindergarten and Grades 1–3).

Key words: formative assessment, early foreign language education, assessment techniques

Kiedy kucharz smakuje zupę, jest to ocenianie kształtujące.
Kiedy klient smakuje zupę, jest to ocenianie sumujące.

Robert Stake

1. Wstęp

W artykule podjęta została problematyka oceniania kształtującego na wczesnym etapie nauczania języka obcego. Aspekt teoretyczny zagadnienia został dopełniony aspektem praktycznym, gdyż głównym celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie tzw. dobrych praktyk w zakresie oceniania kształtującego na zajęciach z języka obcego w przedszkolu oraz w klasach I–III. W związku z tym treść artykułu podzielona została na dwie główne części. Część pierwsza poświęcona jest istocie oceniania kształtującego i stanowi próbę odpowiedzi na pytanie: czym ono jest i czemu służy? W części drugiej podjęty został problem oceniania kształtującego we wczesnym nauczaniu języka obcego. W tej części

skoncentruję się na omówieniu: *co, po co i jak* oceniamy na zajęciach z języka obcego w przedszkolu oraz w klasach I–III oraz przedstawię wybrane techniki oceniania kształtującego do wykorzystania na zajęciach z języka obcego.

2. Istota oceniania kształtującego

Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD 2015) ocenianie kształtujące to częste, interaktywne ewaluowanie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, w jaki sposób uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej wspomagać jego nauczanie. Ocenianie kształtujące, według OECD, wspiera proces nabywania umiejętności „uczenia, jak się uczyć” i traktowane jest jako **proces**, który polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela i ucznia **w trakcie nauczania – uczenia się** informacji, które pozwalają rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się i czy zmierza on we właściwym kierunku. Kluczowe jest podkreślenie, że proces oceniania kształtującego przebiega **w trakcie nauczania – uczenia się**. Jest to największa bodaj różnica względem oceniania sumującego, które odbywa się na zakończenie procesu uczenia się, po zrealizowaniu określonej partii materiału i ma na celu uogólnić poziom opanowania przez ucznia danej wiedzy czy umiejętności i zamknąć go w symbolicznej „dwójce”, „trójce”, „czwórce” czy „piątce”..., czy też nie mniej symbolicznej „chmurce”, „słonku” czy „buźce”. We wszystkich zorganizowanych systemach edukacyjnych wprowadzono mniej lub bardziej subiektywny pomiar tzw. postępów w nauce, wyrażany poprzez oceny uzyskane podczas testów czy sprawdzianów. Skutkuje to często tym, że cały proces kształcenia prowadzony jest „pod test”, tak aby dzieci nauczyły się właściwie postępować z poleceniami i osiągały w ten sposób wysokie wyniki. Ocenianie kształtujące zmienia sposób patrzenia na proces oceny postępów przez to, że zachodzi ono w trakcie procesu nauczania – uczenia się i tym samym stanowi aktywny element wspierający samokształcenie, samoocenę oraz budowanie motywacji uczniowskiej. Dzieje się tak dlatego, że ocenianie kształtujące otwiera pole do dyskusji na temat osiągnięć uczniów i procesu kształcenia, w którym biorą udział, i nie sprowadza osiągnięć dzieci do wyrażonej cyfrowo czy obrazkowo wartości.

Kolejną zaletą oceniania kształtującego jest fakt, że odnosi się ono do wszystkich sfer procesu kształcenia¹. Przenika obszar planowania pracy, organizacji, doboru celów, treści oraz metod kształcenia, a także atmosfery i budowania motywacji uczniów. Założeniem oceniania kształtującego jest to, że

¹ Zwraca na to uwagę Danuta STERNA (2014).

każdy uczeń ma prawo czegoś nie wiedzieć, co w ocenianiu sumującym jest odbierane jako błąd. Tym samym nauczyciel oceniania kształtującego odgrywa rolę moderatora dziecięcej aktywności. W takim modelu oceniania postępów nauczyciel stwarza sytuacje dydaktyczne, które pobudzają ucznia do samodzielności, dba również o kryteria sukcesu, jak i sposób dyskusji na zajęciach, zadaje pytania problemowe oraz zapoznaje uczniów z nową treścią i wdraża do współpracy i pomocy koleżeńskiej (NADOLNIK 2015).

W literaturze dotyczącej oceniania kształtującego wymieniono kilka podstawowych elementów, które składają się na procedurę zastosowania metody oceniania kształtującego². Po pierwsze, nauczyciel musi umiejętnie dokonać operacjonalizacji celów kształcenia i – w miarę możliwości – angażować w proces ustalania celów swoich uczniów. Po drugie, nauczyciel ustala i objaśnia uczniom kryteria oceniania, które powinny być dostosowane do obowiązujących wymagań edukacyjnych. Po trzecie, nauczyciel wdraża dzieci do samooceny i oceny koleżeńskiej. Uczeń powinien zostać przygotowany do sprecyzowania swojej opinii, zaznaczając, co potrafi, a czego nie potrafi oraz co powinien zrobić, aby poprawić daną sytuację. Samoocena nie jest procesem łatwym i szybkim, jednak znacząco wpływa na wzrost świadomości uczniów (por. SOŁTAN 2012: 9–11).

Ocenianie kształtujące pozwala zatem rozpoznać, jak przebiega **proces** nauczania – uczenia się. Istotne jest tu słowo – PROCES. Ocena sumująca stanowi podstawowy sposób podsumowania pracy i osiągnięć uczniów. W przypadku oceny kształtującej analizujemy, co się dzieje wówczas i na bieżąco staramy się na to reagować. Tak rozumiane ocenianie pomaga wszystkim trzem podmiotom, zaangażowanym w proces kształcenia: nauczycielom, uczniom oraz rodzicom.

Nauczyciel – dzięki ocenianiu kształtującemu – może modyfikować dalsze nauczanie tak, aby optymalnie pomóc dziecku się uczyć i osiągać założone rezultaty. Tym samym ocenianie kształtujące pozwala dostosować proces kształcenia do potrzeb bieżących uczniów. Ocenianie kształtujące zapewnia dostęp do szerokiej informacji zwrotnej, której funkcją jest umożliwienie nauczycielowi i dzieciom dokonywania na bieżąco zmian, które poprawią osiągnięcia uczniów – głównym celem oceniania kształtującego nie jest więc „postawienie stopnia”, ale analiza osiągnięć w szerszym kontekście, tak aby umożliwić jak najpełniejsze uzyskanie przez dzieci założonych rezultatów.

Uczeń otrzymuje więc pełną informację zwrotną, która może pomóc mu się uczyć i zaplanować swoje dalsze postępowanie, lepiej rozumie on zatem, czego się od niego oczekuje, jak również samodzielnie może budować zespół swoich oczekiwań względem siebie. Ocenianie kształtujące wpiera uczniowskie osiągnięcia i proces uczenia się – dzieje się tak dlatego, że jest ono pomocne przy planowaniu dalszej pracy i pozwala na bieżąco reagować na trudności oraz

² Opracowano na podstawie: BLACK [et al.] 2006.

przeszkody w osiągnięciu założonych rezultatów. Co więcej, w proces oceniania kształtującego jest zaangażowany nie tylko nauczyciel, ale także uczniowie – bardzo ważnym warunkiem oceniania kształtującego jest udział uczniów. Uczniowie są angażowani w proces oceny własnej pracy (samoocena), jak również w proces oceny przebiegu nauczania i oceny pracy całej klasy.

Rodzice – dzięki ocenie kształtującej – lepiej rozumieją proces kształcenia, w którym biorą udział ich dzieci, ponieważ uzyskują informację o konkretnych osiągnięciach, zaangażowaniu oraz motywacji dziecka.

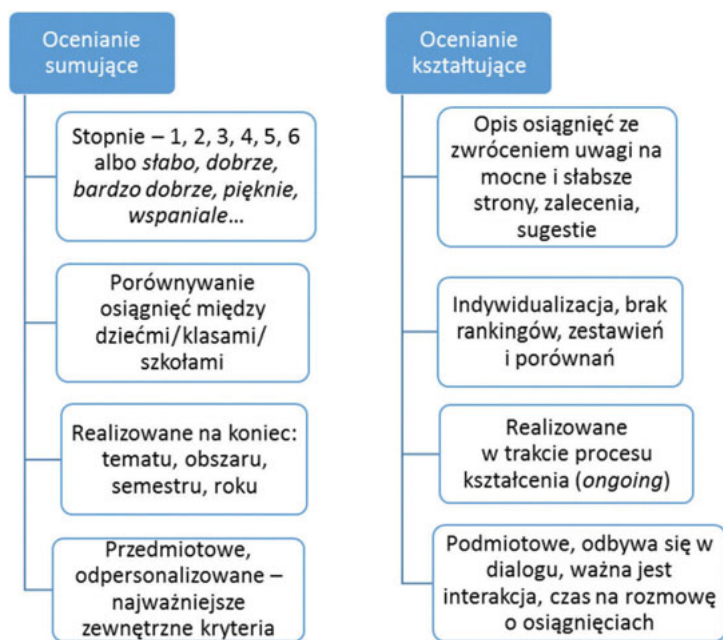
W związku z tym, że ocenianie kształtujące ma wspierać uczniowskie osiągnięcia i proces uczenia się, przez niektórych autorów bywa postrzegane zdecydowanie szerzej niż sam proces oceny osiągnięć i mówi się nawet, że ocenianie kształtujące to obiecująca strategia całościowo wspierająca nauczanie i uczenie się (HERITAGE 2013; HERITAGE, WALQUI, LINQUANTI 2013). Takie postrzeganie oceniania kształtującego eksponuje jego kluczową rolę w zarządzaniu procesem nauczania – uczenia się. Pokazuje, że KSZTAŁTUJE (a w pewnym sensie nawet tworzy) ono proces nauczania – uczenia się. To jest bez wątpienia jego największa zaleta, jednakże ocenianie kształtujące budzi czasem wątpliwości, czy **jest ono w ogóle możliwe do pełnego stosowania w kontekście ocen oraz testów wszechobecných w szkołach** (SZUFNAROWSKA 2010 : 11–12). Warto jednak pamiętać, że nie jest zupełnie niemożliwe łączenie oceniania kształtującego z ocenianiem sumującym, które można wykorzystać w ocenianiu kształtującym i włączyć w proces kształcenia. Ocenianie kształtujące nie wyklucza stosowania (od czasu do czasu) oceniania sumującego. Natomiast odwrotnie – stosowanie elementów oceniania kształtującego w przyjętej strategii oceniania sumującego – jest praktycznie niemożliwe. Warto dodać, że ocena sumująca jest w polskim systemie oświaty nadal podstawowym sposobem podsumowania pracy i osiągnięć uczniów. Nie ma możliwości wyeliminowania jej ze szkoły w związku z obowiązującymi wymogami. Jednakże, pamiętać należy, że ocena sumująca pozwala ustalić, czy uczeń jest lepszy/gorszy od swoich kolegów i czy pasuje do przyjętego standardu. Ocena kształtująca natomiast dotyczy każdego ucznia indywidualnie. Pomaga stwierdzić, co dany uczeń już potrafi, a co musi jeszcze poćwiczyć. Ocenianie kształtujące pomaga także rozpoznać braki występujące w wiedzy każdego ucznia i pomaga je uzupełnić. Pomimo iż jest czasochłonne, sprzyja poprawie jakości nauczania.

Nie można zapominać, że **proces oceniania uczniowskich postępów jest wyrazem pewnej całościowej idei edukacyjnej, którą wyznaje dany nauczyciel/dyrektor/szkoła**. Ocenianie sumujące z reguły zasadza się na behawiorystycznej wizji procesu kształcenia. Warto przypomnieć, że behawioryzm określa uczenie się jako zmianę w zachowaniu, która jest rezultatem reakcji na bodźce. W tej koncepcji zakłada się, że postępowanie ucznia można modyfikować z zewnątrz. Powtarzanie określonej sekwencji bodźców prowadzić ma do uwarunkowania, czyli do wytworzenia w uczącym się automatycznych

reakcji. Nauczanie polega więc na tym, aby tak zaprojektować serie bodźców, wzmocnień pozytywnych (nagrody) oraz negatywnych (kary), żeby doprowadzić do założonego efektu (pożądanego zachowania u ucznia). Warto podkreślić, że takie definiowanie procesu nauczania – uczenia się ma swoje założenia epistemologiczne. Wiedza dla behawiorystów jest bowiem zbiorem istniejących na zewnątrz uczącego się informacji o świecie. Rzeczywistość fizyczna i społeczna postrzegana jest więc jako całkowicie niezależne od obserwatora. Umysł ucznia należy zatem napełniać wiedzą. Musi on zapamiętać określone, odgórnie narzucone dane i fakty. Upraszczając, można powiedzieć, że zadaniem uczącego się jest przyswojenie sobie „poprawnych” informacji, które opisują rzeczywistość, nie zaś rozumienie otaczającego świata.

Odwrotnie rzecz się ma w podejściu konstruktywistycznym. Wspólną cechą różnych teorii konstruktywistycznych jest założenie, że proces uczenia się nie polega na przyswajaniu wiedzy, lecz na jej konstruowaniu. E. VON GLASERSFELD (1990) w swojej koncepcji radykalnego konstruktywizmu przyjmuje, że wiedza nie reprezentuje świata, ponieważ dane zgromadzone w umyśle nie stanowią odbicia obiektywnie istniejącej rzeczywistości, są one konstruowane, stwarzane przez danego człowieka. Wiedza nie stanowi zatem biernego odwzorowania świata, a jest ona raczej aktem twórczego przystosowania się do świata i tym samym ważna jest jej skuteczność (jej funkcja adaptacyjna) (VON GLASERSFELD 1990: 281). Jednostka konstruuje zatem wiedzę o obiektach występujących w rzeczywistości zewnętrznej w procesie poznania. Tworzone w umyśle konceptualizacje mają dla jednostki użyteczny charakter, ponieważ pozwalają na rozumienie świata zewnętrznego i w konsekwencji na skuteczne w nim działanie (SIKORA 2007: 21). Umysł uczącego się, zgodnie z tą koncepcją, nie jest więc „pustym naczyniem”, które trzeba wypełnić danymi i faktami, ale nabiera statusu aktywnego podmiotu, który samodzielnie porządkuje znaczenia i nadaje sens napływającym ze środowiska zewnętrznego bodźcom. Rzeczywistość w podejściu konstruktywistycznym jest stwarzana, a nie odnajdywana, jak w behawioryzmie. Dopiero więc, gdy badanie procesów poznawczych prowadzi do stwierdzenia, że osoba ucząca się czyni coś, co nie poddaje się kontroli z zewnątrz, możemy mówić o porzuceniu orientacji behawiorystycznej i wykonaniu decydującego kroku w stronę orientacji konstruktywistycznej (MIETZEL 2002: 206). Jeżeli przyjmiemy w ocenianiu postępów dzieci na zajęciach z języka obcego, że nie jesteśmy w stanie zewnętrznie narzucić jednostce sposobu działania komunikacyjnego, otworzymy wówczas przestrzeń dla oceniania kształtującego, które wymaga obserwacji i uważnego słuchania dzieci. Słuchanie nie może być tutaj rozumiane jedynie jako pedagogiczna strategia, ale przede wszystkim powinno być rozumiane jako całościowy sposób myślenia o świecie i sposób patrzenia na innych oraz kontaktu z nimi. W takim szerokim ujęciu oznacza to bycie otwartym na wątpliwości, niepewność, kryzysy oraz frustracje, których pojawianie się wynika ze spotkania z innymi i jest

nieodłączną częścią zmiany (RINALDI 2012: 236). G. DAHLBERG, P. MOSS oraz A. PENCE (2013: 117) określają to podejście jako „pedagogikę związków”, która w zgodzie ze swoją konstruktywistyczną orientacją opiera się na przekonaniu, że wiedza i tożsamość są wytwarzane w stosunkach z innymi. Tym samym to nie „orientacja na dziecko”, gdzie dziecko rozumiane jest jako pozbawiony kontekstu społecznego byt, ale związki międzyludzkie, stają w centrum tak pomyślanego podejścia pedagogicznego. Wiąże się to z unikaniem, często występującej w międzyludzkich relacjach, stosunków dominacji, które nie charakteryzują się tylko jakimś rodzajem fizycznej przemocy, ale przemocą symboliczną, a więc przemocą prowadzącą do unieważnienia drugiej osoby – traktowania jej jak kogoś, kogo mogę ocenić i sklasyfikować, kim mogę zarządzać i nad kim mogę mieć kontrolę oraz przewagę. W związku z tym – jak pisze G. MIETZEL (2002: 425) – jeżeli ktoś chciałby zaplanować zajęcia, opierając się na założeniach konstruktywizmu, istnieje droga szybkiego dostarcia do tego celu: **trzeba zmienić system oceniania**, gdyż konstruktywizm w pedagogice kładzie nacisk na proces, a nie efekt końcowy. Podobnie rzecz się ma w ocenianiu kształtującym.



Rys. 1. Główne różnice pomiędzy ocenianiem sumującym, a kształtującym.

Źródło: Na podstawie: SZUFNAROWSKA 2010: 11–12.

Konkludując, należy stwierdzić, że ocena w ocenianiu kształtującym ma inny charakter niż ocena w ocenianiu sumującym. Nie stanowi ona podsumowania osiągnięć ucznia, ale pełni głównie funkcję informacji zwrotnej,

modyfikującej dalszy proces kształcenia i służy udoskonaleniu tego, czego oceniany do tej pory dokonał. Trafnie oddaje to popularne już w kontekście oceniania kształtującego powiedzenie przywołane jako motto do niniejszego tekstu. Kucharz zawsze może jeszcze zmienić smak zupy, a klient już tego zrobić nie może. Warto więc postawić nieco prowokacyjne pytanie – **czy nauczyciel jest bardziej kucharzem, czy klientem?** Myślę, że po tym wprowadzeniu teoretycznym łatwiej zrozumieć, że cały proces oceniania kształtującego zdecydowanie bardziej przypomina... gotowanie, podczas którego smakujemy, poprawiamy, mieszamy, chcąc uzyskać jak najlepszy rezultat. Ocenianie kształtujące jest „procesem w procesie” – proces oceniania zachodzi w trakcie procesu kształcenia i nie stanowi jego odrębnej części, ma zatem charakter ciągły i zachodzi bez wydzielania odrębnego czasu na test, sprawdzian wiedzy itp. Tak naprawdę ocenianie kształtujące stanowi integralny element procesu kształcenia. Zestawienie głównych różnic pomiędzy ocenianiem sumującym, a kształtującym prezentuje rys. 1.

3. Ocenianie kształtujące we wczesnym nauczaniu języka obcego

W drugiej części artykułu zaprezentuję kwestię oceniania kształtującego w kontekście wczesnego nauczania języka obcego. Omówię: w jakim celu należy oceniać i w jaki sposób należy to czynić? Podejmę się też próby odpowiedzi na pytanie: czy proces oceniania może faktycznie wspierać proces nauczania – uczenia się i co robić z uczniowskimi błędami (choć można przewrotnie zapytać... czym w ogóle jest błąd...). W ostatniej części zaprezentuję strategię, które można wykorzystać podczas oceniania kształtującego.

Język jest środkiem interakcji społecznej i służy osiągnięciu różnych celów. Akt językowy realizuje cele komunikacyjne, więc używanie języka stanowi rodzaj działania. Mówienie jest zatem włączone w inne czynności niejęzykowe (np. komunikaty niewerbalne) i należy je rozpatrywać w całości, jako akt mowy. Na zajęciach z języka obcego celem nie jest jedynie zapoznanie dzieci z określonym słownictwem oraz ćwiczenie go tak długo, aż zostanie zapamiętane, gdyż w nauczaniu języka obcego istotne są też (KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA 2015: 13–14):

1. **Językowa kompetencja komunikacyjna**, w tym wiedza socjolingwistyczna, związana ze znajomością skryptów interakcji, gdyż aby być kompetentnym użytkownikiem języka, należy być kompetentnym członkiem danej społeczności, tj. znać nie tylko abstrakcyjnie pojętą gramatykę, ale również relacje pomiędzy poszczególnymi elementami zdarzeń słownych (*speech events*) o charakterze czysto językowym, jak również kontekstualnym.

2. **Kompetencja kulturowa**, która dotyczy wielu aspektów komunikacji (m.in. niewerbalnych) i obejmuje również sprawność interkulturową; kompetencja ta umożliwia poznawanie nowych terminów, symboli czy znaków współczesnej cywilizacji i kultury, a także sposobów i reguł ich zastosowania; często w kontekście różnojęzyczności akcentuje się nawet tzw. różnokulturowość (*pluricultural competence*).
3. **Rozbudowana świadomość językowa** (według modelu *Language Awareness* Erica Hawkinsa), która pomaga w zrozumieniu sposobu, w jaki język działa i jakie ma funkcje.

O tych kilku faktach należy pamiętać, planując zajęcia z języków obcych dla najmłodszych uczniów i myśląc o ocenianiu ich postępów. Na wczesnym etapie nauczania języka obcego bywa, że nauczyciel rozpoczyna od tzw. rudymentów, zakładając, że uczący się mają nikłą wiedzę o języku obcym. Zdarza się, że lektorzy uważają, że przy wprowadzaniu nowego słownictwa należy po prostu pokazać dzieciom dany przedmiot i podać jego nazwę. Tym samym codziennością zajęć z języka obcego w przedszkolu czy w klasach I–III są ćwiczenia, podczas których dzieci powtarzają podstawowe wyrażenia czy zwroty itd. Nauczyciel wówczas nazbyt koncentruje się na wyposażaniu uczniów w określony zasób słów. Bywa też, że sami rodzice niejako zachęcają nauczyciela do takiej, a nie innej pracy dydaktycznej, rozliczając dzieci ze znajomości nazw np. części ciała czy zwierząt. Takie prowadzenie edukacji z języka obcego pomija zupełnie fakt, że **wymienianie z pamięci nazw nie ma nic wspólnego z umiejętnością użycia słów w określonych kontekstach komunikacyjnych**. Chóralne powtarzanie słów, budowanie wypowiedzi według wzorca, powtarzania tekstów piosenek czy wierszy tylko pozornie przyspiesza proces uczenia się języka obcego. Powtarzanie jest faktycznie konieczne, ale należy organizować takie sytuacje, w których uczący się może uczestniczyć, a następnie stosować nowe słowa i zwroty w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Jest to szczególnie ważne, dlatego że dzieci, porządkując materiał nauczania, kierują się z reguły skojarzeniami sytuacyjnymi, a rzadziej kategoriami znaczeniowymi (warzywa, kolory, zawody, środki transportu). Dlatego też zdarza się, że dzieci w sali lekcyjnej, po określonym sygnale wydanym przez ich nauczyciela powtórzą jakieś słowo czy wykonają daną czynność, ale już w innych warunkach i przy innej osobie nie podejmą żadnego działania i wydaje się, że niewiele rozumieją i są zagubione. Dzieje się tak, ponieważ dla dziecka punkt odniesienia stanowi kontekst sytuacyjny, a nie zbiór nazw przypisany do określonego zbioru.

Kwestię oceniania postępów dzieci we wczesnym nauczaniu języka obcego rozpocznę od przedstawienia głównych wątpliwości, jakie zgłaszają nauczyciele języków obcych w przedszkolach oraz w klasach I–III. Prowadząc warsztaty dla nauczycieli, z reguły mierzę się z trzema podstawowymi problemami:

1. **Problem korygowania.** Często wątpliwością nauczycieli języka obcego jest kwestia: co zrobić z uczniowskimi błędami, czy korygować każdy z nich, czy poprawiać ucznia każdorazowo, czy należy prosić go o prawidłowe powtarzanie danej konstrukcji... do skutku, czy też wystarczy samemu prezentować właściwe wzorce, oczekując, że uczeń w końcu zacznie stosować prawidłową formę. Nauczyciele języka obcego pytają też, w jaki sposób uwrażliwiać na pewne zagadnienia związane z gramatyką – czy korygować pewne błędy bez tłumaczenia zasad, czy są jakieś inne sposoby radzenia sobie z tymi trudnościami.
2. **Problem kryterialności.** Kolejną sporną kwestią związaną z ocenianiem postępów uczniów jest problem kryterialności. Jakie kryteria przyjąć, aby całościowo ocenić osiągnięcia dzieci. Czy wyjść z poziomu minimum – operacjonalizując to, co jest niezbędne na danym etapie edukacyjnym? Czy ograniczyć ocenę do pewnego wzorca, standardu funkcjonowania komunikacyjnego typowego dla możliwości dzieci w danym wieku (pożądane minimum)? Czy może podejść do kwestii kryteriów szerzej i założyć, że przy formułowaniu ocen posługujemy się pewnym optimum funkcjonowania komunikacyjnego (pożądane maksimum, stan idealny)?
3. **Problem operacjonalizacji celów wczesnego nauczania języka obcego.** Oba wcześniejsze problemy – problem korygowania oraz kryterialności – doprowadzają nas do problemu operacjonalizowania celów wczesnego nauczania języka obcego. Operacjonalizacja celów to zamiana celu ogólnego w zbiór celów operacyjnych (szczegółowych). W wyniku operacjonalizacji cel ulega konkretyzacji oraz upodmiotowieniu, ponieważ cele szczegółowe powinny uwzględniać indywidualne możliwości danej grupy dzieci. Operacjonalizacja celów kształcenia, czyli ich dokładnie określenie, nazwanie i doprecyzowanie, czego oczekujemy od dzieci, to podstawa myślenia o ocenianiu kształtującym. Musimy mieć jasną wizję, do czego zmierzamy, na czym nam zależy, jakie sprawności dzieci mają prezentować, w jakim czasie je zdobyć. Możemy skupić uwagę na różnych obszarach funkcjonowania dziecka – na jego sprawnościach: językowej, komunikacyjnej, kulturowej. Warto jednak mieć na uwadze, że do budowania językowego obrazu świata dziecko potrzebuje doświadczać języka w różnorodnych okolicznościach, którym towarzyszą nie tylko określone słowa czy zwroty, ale także gesty oraz emocje. Pojawiające się nazwy przedmiotów czy czynności dzieci wiążą się ściśle z konkretną, ważną dla nich sytuacją. Poznane słowa dziecko na dalszych etapach przenosi na inne konteksty, na początku zbliżone, ale potem jest w stanie zarówno rozumieć, jak i samodzielnie stosować słowa poza ścisłym kontekstem – tworząc metafory czy żartobliwe powiedzonka. Nauczyciel języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym powinien odpowiednio kreować sytuacje komunikacyjne do poznawania różnorodnych słów oraz zwrotów. Przed zajęciami nauczyciel

powinien zastanowić się, jak zoperacjonalizować swoje oczekiwania względem dzieci oraz jak osadzić język w szerszym kontekście, aby dzieci miały wiele okazji do ćwiczenia i demonstrowania swoich możliwości.

Skoro ocenianie jest takie trudne, obarczone tyloma wątpliwościami oraz powoduje brutalne zderzenie się ze złożonym problemem „błędu”, to czasem pojawia się ochota, żeby nie oceniać, nie operacjonalizować, nie zastanawiać się nad kryteriami, czy naturą błędów uczniowskich... tylko nagradzać. Ale nagradzanie bywa pułapką, bo tak naprawdę stykamy się z podobnymi problemami, które zostały omówione, a zatem: co nagradzać (czy wszystko?), według jakich kryteriów, co ma być nagrodą.

Ileż to razy obserwować można, że nauczyciel, planując zajęcia, dba o to, aby dzieci jak najwięcej działały, uruchamiały swoje zmysły, poznawały, były aktywne na miarę swoich indywidualnych możliwości... ale wszystkie te założenia są nagle „odkładane na półkę”, gdy przychodzi do oceniania. I tu wracamy do rozważań definicyjnych z pierwszej części artykułu. Kluczowy jest tu termin – PROCES. Ocenianie kształtujące stanowi integralny element procesu nauczania – uczenia się i sprzyja ono społecznemu uczeniu się, przez co buduje klimat klasy/szkoły. Ocenianie kształtujące nie jest końcowym etapem nauczania, ale odbywa się w trakcie procesu kształcenia. W związku z tym zupełnie inaczej wygląda planowanie ewaluowania postępów dzieci. W tradycyjnym ujęciu, kiedy stosujemy ocenianie sumujące, łatwo jest zaplanować na koniec danej partii materiału sprawdzian wiedzy, test osiągnięć itd. W ocenianiu kształtującym sytuacje sprawdzania wiedzy stanowią po prostu element zajęć, więc ściśle wiążą się z ogólną organizacją lekcji, z przyjętymi założeniami metodycznymi, tym samym ocenianie kształtujące stanowi po prostu jeden z wielu elementów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela i nie zakłada dominującej oraz karząco-nagradzającej roli nauczyciela. Ocenianie kształtujące zmierza zaś ku temu, aby uczeń zyskiwał coraz większą pewność siebie jako użytkownik języka. Konieczne staje się zatem coś, co można nieco żartobliwie określić jako „szturchanie”, kiedy stymulujemy dziecko do wysokich osiągnięć, ale bez zabrania i stosowania negatywnych bodźców. Nauczyciel staje się wówczas kimś na kształt „architekta osiągnięć uczniów”. Metafora szturchania przewrotnie jest najbliższej idei oceniania kształtującego. Podczas codziennej pracy organizujemy takie sytuacje dydaktyczne, które umożliwiają popchnięcie dzieci w kierunku osiągnięć, stwarzają im zadania-wyzwania do używania języka obcego, inspirują, umożliwiają realizację swojego potencjału. W ocenianiu kształtującym sytuacje sprawdzania wiedzy stanowią element zajęć, „dzieją się”, a nie są specjalnie, osobno organizowane.

3.1. Techniki oceniania kształtującego

Aby to, o czym była dotychczas mowa, było możliwe, konieczne są właściwie dobrane techniki oceniania postępów, które w ramach oceniania kształtującego są też postrzegane szerzej, jako metody pracy z dzieckiem, które umożliwiają ewaluację postępów. Do głównych metod oceniania kształtującego należą zatem:

1. **Obserwacja dziecka** – prowadząc pogłębione obserwacje dzieci podczas ćwiczeń realizowanych na zajęciach, mamy okazję do zebrania obszernego materiału, dotyczącego zachowań językowych, pozajęzykowych oraz aktywności i motywacji dzieci, tym samym formułując opis ich postępów. Planując obserwacje, warto w każdym tygodniu pracy obserwować i uzupełniać dokumentację wybranych pięciorga czy sześciorga dzieci, wówczas w każdym miesiącu jesteśmy w stanie opracować pogłębioną ocenę każdego z dziecka w grupie/klasie.
2. **Ocena opisowa** – cząstkowa lub całościowa – wraz ze skalą osiągnięć – warto tu zwrócić uwagę, że klasyczny dziennik (nawet ten elektroniczny) przeznaczony jest do oceniania sumującego, stąd problemem bywa stosowanie oceny opisowej, ponieważ nie ma jej jak wpisać do takiej dokumentacji. W takich sytuacjach warto pamiętać, że stosując ocenianie kształtujące można co jakiś czas pokusić się o ocenę sumującą i wtedy jako taką wpisać ją do dziennika. Ocenianie kształtujące samo w sobie wyklucza wystawianie stopni (ocen), więc stosując to podejście, inaczej dokumentujemy postępy – ocena opisowa wyrażona pisemnie lub też z zaznaczeniem przyrostu umiejętności dzieci na skali kompetencji czy osi przyrostu wiedzy oraz umiejętności (to wymaga dokładnej operacjonalizacji celów kształcenia i ustalenia poziomów taksonomicznych poszczególnych celów oraz opracowania siatek z celami).
3. **Technika „klasowej gazetki”** – polega na przygotowaniu wspólnie z dziećmi gazety np. ściennej albo w postaci dużej książki (np. formatu A3), w której udokumentowane zostaną refleksje dzieci dotyczące zajęć z języka obcego. Taką gazetkę może z dziećmi opracować nauczyciel wychowania przedszkolnego lub nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nawet jeśli nie realizuje zajęć z języka obcego. Dzieci mogą przygotować ilustracje na temat, co najbardziej im się podoba na zajęciach z języka obcego, mogą opowiedzieć i zilustrować, co już potrafią i czego by się chciały nauczyć. Ta technika pracy umożliwia podjęcie z dziećmi dialogu na temat celów kształcenia oraz pozwala rozpoznać ich nastawienie do zajęć, poziom zaangażowania, przeżywane na zajęciach emocje itp.
4. **Samoocena** (indywidualna/grupowa) – istotnym elementem oceniania kształtującego jest samoocena, która może być realizowana przez poszczególnych uczniów i/lub przez grupę, która szacuje swój poziom osiągnięć oraz zaan-

gażowania. Aby pomóc dzieciom zrozumieć istotę oraz przebieg samooceny, należy po prostu wdrożyć procedurę samooceny do zajęć i spokojnie acz konsekwentnie ją stosować. Samoocenianie trzeba się nauczyć, jest to proces i nie należy oczekiwać, że dzieci od razu zrozumieją, o co w tym procesie chodzi i czego się od nich oczekuje. Należy też pomóc dzieciom w zrozumieniu naszych oczekiwań i tego, co ma być przedmiotem ich refleksji. W tym celu warto wizualizować dzieciom poszczególne zadania, w ramach których chcemy, aby się ocenili. Dobrym rozwiązaniem są tablice zadań – czyli wizualne przedstawienie celu określonego ćwiczenia/zadania wraz z omówieniem: jaki jest cel?, czego się nauczę dzięki temu ćwiczeniu?, co już wiem?, jak mam zacząć?, ile czasu mi to zajmie?, skąd będę wiedział, że to, co robię, robię dobrze?, jak sprawdzę sam siebie?

5. **Portfolio**³ – jest techniką, która, w moim odczuciu, najpełniej oddaje ideę oceniania kształtującego. Portfolio edukacyjne tworzone jest przez dzieci oraz nauczyciela. Portfolio to – odwołując się do definicji L. ANNIS i C. JONES (1995: 181–190): wielowymiarowy, udokumentowany i zorganizowany zbiór wytworów pracy studenta, obejmujący także refleksyjną dyskusję nad materiałami i procesem uczenia się towarzyszącym ich tworzeniu. J. ZUBIZARRETA (2014: 16) proponuje, aby postrzegać portfolio jako: elastyczne, bazujące na dowodach (pracach dzieci) narzędzie, angażujące dziecko w proces ciągłej refleksji i kolaboracyjnej analizy uczenia się. Elementy portfolio można już było znaleźć w gazetkach szkolnych Celestina Freineta lub projekcie rocznym według Rudolfa Steinera.

4. Podsumowanie

Jak podaje Harry Torrance, ocenianie kształtujące jest zorientowane na osiągnięcia uczniowskie w perspektywie długoterminowej. Odwrotnie do oceniania sumującego, które jest zorientowane na krótkoterminową perspektywę – czy uczeń potrafi tu i teraz posłużyć się danym materiałem językowym, stosownie do przyjętego standardu. Kiedy organizujemy sprawdzian wiedzy, to mierzymy w danym momencie pewien wycinek wiedzy uczniowskiej „tu i teraz”, czasem bez refleksji, czy dana wiedza jest użyteczna na przykład z punktu widzenia użytkownika języka, czy dana wiedza kształtuje kompetencję komunikacyjną dzieci. Czasem sprawdzamy tylko to, ile dziecko zapamię-

³ Na tym etapie edukacyjnym można również skorzystać z gotowego *Europejskiego portfolio językowego*, jednakże w tekście skupiam się na technice, jaką jest portfolio w ocenianiu kształtującym, a nie na opisie dokumentu.

tało i czy potrafi odtworzyć to z pamięci. Tym samym nie oceniamy w ogóle, czy dziecko potrafi posługiwać się danym słownictwem w różnych kontekstach, czy jest w stanie je wykorzystać.

Stosując podejście oceniania kształtującego, mniej się mierzy i parametryzuje, ale... w rezultacie więcej się osiąga, jeśli idzie o rezultaty dzieci, naszą relację z nimi oraz poziom ich zaangażowania oraz motywację do uczenia się języków obcych. Przypomnijmy, że w idei oceniania kształtującego – **ocenianie jest jednym z elementów procesu kształcenia, którego nie wydziela się od reszty procesu nauczania – uczenia się**. Ocenianie kształtujące umożliwia bieżącą diagnozę tego, co się dzieje w grupie przedszkolnej czy w klasie szkolnej i pozwala na elastyczne dostosowanie materiału nauczania do aktualnych i prognozowanych możliwości dzieci. Mówiąc o aktualnych czy potencjalnych możliwościach dzieci, warto przywołać koncepcję strefy najbliższego rozwoju, które to pojęcie wprowadzone zostało do pedagogiki przez rosyjskiego psychologa Lwa WYGOTSKIEGO (1971: 80–85). Strefę najbliższego rozwoju definiuje się za pomocą uchwycenia różnicy między poziomem rozwiązanych zadań, które mogą zostać zrealizowane pod przewodnictwem osoby dorosłej, a poziomem zadań, które mogą zostać zrealizowane samodzielnie. Strefa najbliższego rozwoju oznacza zatem taki poziom funkcjonowania dziecka, który obejmuje nierozwinięte jeszcze funkcje i właściwości, które dopiero zaczynają się kształtować. Ten obszar opisuje możliwości dziecka. Jak to ujmował Wygotski: to co dziecko aktualnie może zrobić z pomocą dorosłego, jutro wykona samodzielnie. Dla określenia relacji między rozwojem dziecka a jego możliwościami w nauce konieczne jest opisanie dwóch poziomów:

1. Strefa aktualnego rozwoju psychicznego – to, co dziecko już potrafi wykonać samodzielnie.
2. Strefa najbliższego rozwoju – właściwości funkcjonowania dziecka, które dopiero się kształtują, są w początkowych stadiach rozwoju i można je zaobserwować, wspierając dziecko w wykonywaniu określonych zadań.

Ocenianie kształtujące bazuje właśnie na dynamicznej relacji między strefą aktualnego, a strefą najbliższego rozwoju. Podstawą oceniania kształtującego jest relacja, podjęcie dialogu z dziećmi, a tym samym takie organizowanie pracy, które służy wzajemnej wymianie informacji, pozwala dzieciom poczuć się bezpiecznie i przyznać się do swoich wątpliwości, obaw czy lęków. Ocenianie kształtujące „dzieje się”, więc zachodzi w trakcie trwania nauczania – uczenia się (o czym była już mowa). Ocenianie kształtujące pomaga zatem na bieżąco korygować to, co dokonuje się w grupie czy w klasie szkolnej.

Bibliografia

- ANNIS (FERRILL) L., JONES C., 1995: *Student portfolios: Their objectives, development, and use*. In: P. SELDIN [ASSOCIATES]: *Improving college teaching*. Bolton: Anker, s. 181–190.
- BLACK P., HARRISON CH., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., 2006: *Jak oceniać, aby uczyć?* [Przekł. J. DUTKIEWICZ]. Warszawa: CEO.
- DAHLBERG G., MOSS P., PENCE A., 2013: *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- HERITAGE M. 2013: *Formative assessment in practice: A process of inquiry and action*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- HERITAGE M., WALQUI A., LINQUANTI R., 2013: *Formative assessment as contingent teaching and learning: Perspectives on assessment as and for language learning in content areas*. [Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA]. <http://ell.stanford.edu/content/formative-assessment-contingent-teaching-and-learning-aera-2013> [accessed: 19.04.2016].
- KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA M., 2015: *Edukacja otwarta na języki. Różnojęzyczność w teorii i praktyce*. Kraków: Impuls.
- MIETZEL G., 2002: *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: Wydawnictwo Psychologiczne.
- NADOLNIK I., 2015: *Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 36, s. 43–56.
- OECD, 2015: *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris.
- RINALDI C., 2012: *The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia*. In: EDWARDS C., L. GANDINI, G. FORMAN (eds.): *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Third Edition. Santa Barbara California, Denver Colorado, Oxford England: PRAEGER.
- SIKORA M., 2007: *Problem reprezentacji poznawczej w nowożytnej i współczesnej refleksji filozoficznej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- SOLTAN K., 2012: *Ocenianie, które pomaga się uczyć*. „Wszystko dla Szkoły”, nr 2, s. 9–11.
- STERNA D., 2014: *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- SZUFNAROWSKA M., 2010: *Ocenianie kształtujące i sumujące (próba porównania)*. „Wszystko dla Szkoły”, nr 4, s. 11–12.
- TORRANCE H., 2007: *Assessment as Learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning*. „Assessment in Education”, Vol. 14, No 3.
- TORRANCE H., PRYOR J., 1998: *Investigating Formative Assessment: teaching, learning and assessment in the classroom*. Maidenhead: Open University Press.
- VON GLASERSFELD E., 1990: *Die Unterscheidung des Beobachters: Versuch einer Auslegung*. In: RIEGAS V., VETTER C. (Hrsg.): *Zur Biologie der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- WYGOTSKI L.S., 1971: *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: WN PWN.
- ZUBIZARRETA J., 2004: *The Learning Portfolios*. San Francisco: Anker Publishing Company Inc.

Agnieszka Kruszyńska

Ocenianie kształtujące na lekcjach języka hiszpańskiego w polskim gimnazjum

Formative Assessment in Spanish Language Classes at a Polish Secondary School

Abstract: For a lot of Polish teachers, formative assessment still constitutes a certain sort of novelty. The aim of the article is to discuss the implementation of this type of assessment in the Mikołaj Rej Public Secondary School no. 26 in Łódź. The article focuses on the idea of formative assessment as well as its different forms utilized in Spanish language secondary school classes at the III.O education level. Moreover, the article touches upon IT tools which facilitate formative assessment during class. The ideas expressed in the article are universal enough that they can be also utilized in foreign language education in general.

Key words: formative assessment, novelty, secondary school, Spanish language classes

1. Wstęp

Zarówno praktycy, jak i teoretycy zajmujący się zagadnieniami związanymi z szeroko pojętą edukacją językową są świadomi, że jednym z największych wyzwań współczesnej szkoły jest zmotywowanie ucznia do podjęcia wysiłku związanego z uczeniem się. Szczególnie trudna praca stoi, w tym przypadku, przed nauczycielami języków obcych. Jak twierdzi ZYBERT (2012), nie należy rozpatrywać języka obcego w kategorii przedmiotu szkolnego, ponieważ nauka języka ma polegać na zdobywaniu przez uczącego się kompetencji komunikacyjnej, tj. umiejętności porozumiewania się ze społecznością posługującą się odmiennym językiem niż język ucznia, oraz uczenie się musi być realizowane w wyniku współdziałania ucznia z nauczycielem (ZYBERT 2012: 16–17). Z pomocą nauczycielowi przychodzi właśnie ocenianie kształtujące (OK), którego istotą jest interaktywna współpraca między uczniem a nauczycielem.

W niniejszym artykule skupię się na OK w polskim gimnazjum. Punktem wyjścia będą strategie i elementy OK na zajęciach języka hiszpańskiego na etapie III.0 w klasie I w Publicznym Gimnazjum nr 26 im. M. Reja w Łodzi (dalej: PG26)¹.

2. Dokumenty obowiązujące w szkole a ocenianie

W rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej, które weszło w życie 1.09.2015² roku, określa się funkcje oceniania bieżącego ucznia: „ocenianie bieżące przekazuje informacje o poziomie osiągnięć edukacyjnych ucznia, jak też jego zaangażowaniu w zdobywaniu nowych wiadomości i umiejętności oraz pokonywaniu trudności”³. Z kolei w §14 czytamy, iż „Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi **informacji** o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”⁴. Również każda szkoła zobowiązana jest do zamieszczenia w swoim statucie szkolnym odniesienie do oceniania wewnątrzszkolnego (OW), które reguluje sposób oceniania ucznia. OW – z jednej strony – ma dostarczać uczniowi informacji dotyczących jego poziomu i osiągnięć edukacyjnych, pomagać mu planować samodzielnie własną pracę i rozwój, motywować do nauki i czynienia postępów. Z drugiej strony zaś, ma za zadanie umożliwiać nauczycielom wprowadzanie zmian w organizacji pracy oraz modyfikowanie metod nauczania⁵. Bez cienia wątpliwości OK wpisuje się w wyżej podane wymagania, ponieważ jest to interaktywne, systematyczne ocenianie, które ma za zadanie spełniać jednocześnie dwa cele:

- przekazywać uczniowi informację zwrotną tak, by pomagała mu się uczyć,
- przekazywać informację zwrotną nauczycielowi tak, by mógł modyfikować swoje działania wobec uczniów⁶.

¹ Należy podkreślić fakt, że OK może być używane bez względu na przedmiot szkolny, a wszelkie opisy podane są w języku polskim ze względu na charakter publikacji.

² Rozporządzenie zostało podpisane 10.06.2015r. przez Minister Edukacji Narodowej Joannę Kluzik-Rostkowską.

³ Art. 44 i ust. 4 wyżej wymienionej ustawy <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=W DU20070830562> [dostęp: 10.04.2016].

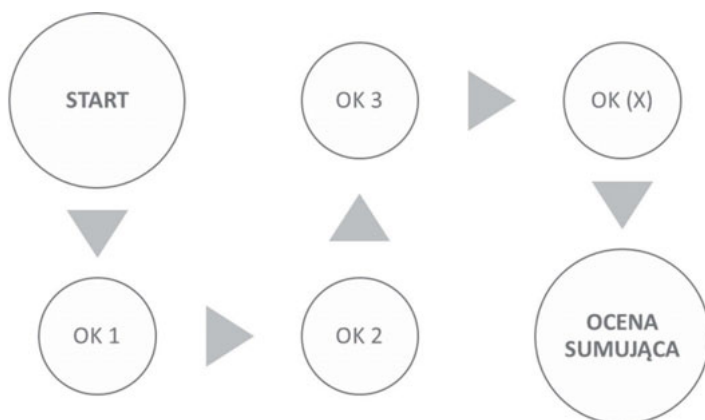
⁴ Ibidem.

⁵ <http://www.gim26.edu.pl/pobieranie/glowne/statutgim26lodz.pdf> [dostęp: 10.04.2016].

⁶ OK nie zostało uznane za system oceniania, preferowane jest używanie terminu „metoda” lub „idea”.

Danuta Sterna, propagatorka OK w Polsce, twierdzi, że wprowadzenie oceniania kształtującego wymaga zmiany w organizacji procesu oceniania oraz podkreśla, że nie polega ono na urozmaiceniu pracy nauczyciela poprzez stosowanie przez niego kilku nowych technik nauczania. Autorka podkreśla również, że OK nie stanowi leku na całe zło oświaty, ale jest skutecznym środkiem znacznie poprawiającym wyniki w nauce uczniów (STERNA 2014: 19). Z kolei John HATTIE twierdzi, że „Kiedy praktyka dotycząca OK jest zintegrowana z działaniami, jakie każdego dnia i w każdej chwili podejmują w klasie nauczyciele, możliwe jest znaczące zwiększenie osiągnięć uczniów – w granicach 70–80-procentowego wzrostu tempa uczenia się – nawet jeśli wyniki mierzone są za pomocą opracowanych zewnętrznie, standaryzowanych testów” (2015: 230).

Jedną z niesłusznie największych obaw OK jest to, że wymaga ono zrezygnowania z oceny sumującej (OS). Twierdzenie to jest oczywiście błędne. OS pokazuje, jaki jest poziom wiedzy ucznia, ale nie pokazuje, w jaki sposób i co należy zrobić, żeby ocenę na przykład poprawić. OK i OS wzajemnie się nie wykluczają, ponieważ zadaniem nauczyciela jest poprowadzenie ucznia od punktu wyjściowego do mety, czyli do osiągnięcia założonego celu lekcji. W trakcie procesu uczeń podlega ocenianiu kształtującemu tyle razy, ile nauczyciel uzna za konieczne.



Rys. 1. Schemat OK
Źródło: Opracowanie własne.

COVINGTON i TEEL twierdzą, że „stopnie motywują tych uczniów, którzy najmniej tego potrzebują, to znaczy tych, którzy odnoszą sukcesy. Natomiast tych, którzy najbardziej potrzebują zachęty (ponieważ nie odnoszą sukcesów), stopnie odstraszają i przerażają” (2004: 29). Dlatego też OK odgrywa tak istotną rolę zwłaszcza w edukacji językowej. To na lekcjach języka obcego uczeń ma za zadanie skupić się na rozwoju swojej wiedzy, rozwoju umiejętności porozu-

miewania się z ludźmi z bardzo często zupełnie innego obszaru kulturowego i mentalnego.

3. Strategie, elementy i narzędzia OK na lekcji języka hiszpańskiego

Black i Wiliam przedstawiają pięć strategii OK (S)⁷, które tworzą jego fundament:

- S1. Określenie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
- S2. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informację, czy i jak uczniowie się uczą.
- S3. Udzielenie uczniom takiej informacji zwrotnej, które umożliwiają ich widoczny postęp.
- S4. Umożliwianie uczniom korzystania z siebie nawzajem jako zasobów edukacyjnych.
- S5. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami swojego uczenia się (BLACK [et al.] 2006: 9).

S1. jest jedną z kluczowych strategii OK, ponieważ uczniowie, zwłaszcza nastoletni, najszybciej zapamiętują to, co uznają za faktycznie potrzebne. Zadaniem nauczyciela jest takie sformułowanie celu i kryteriów sukcesu, żeby uczeń zrozumiał, że nauczanie się tego materiału jest niezbędne i niezmiernie przydatne. To, że nauczyciel określa cel swojej lekcji, absolutnie nie jest tożsame z tym, że taki sam cel zakłada jego uczeń. Należy pamiętać, że istnieje wiele przypadków, kiedy uczeń nie potrafi sam sformułować swojego celu i stąd wynikają jego niepowodzenia.

Według HATTIEGO: „uczenie ukierunkowane na cel składa się z dwóch elementów: jasnego przedstawienia tego, czego należy się nauczyć na lekcji/cyklu lekcji (cel uczenia się) oraz sposobów sprawdzenia, czy faktycznie doszło do pożądanego uczenia się (kryteria sukcesu). Uczenie ukierunkowane na cel wymaga, by nauczyciel wiedział, do czego zmierza, prowadząc lekcję, i zapewnił warunki, by tę świadomość zyskali również jego uczniowie” (2015: 94).

Cel nie jest tożsamy z tematem lekcji i powinien być wyrażony w języku ucznia. W PG26 cele podane w języku ucznia zostały na stałe wprowadzone do planów wynikowych nie tylko nauczycieli języków obcych. Każdy nauczyciel zobowiązany jest to wprowadzenia celu wyrażonego w języku ucznia do osobnej rubryki w planie przygotowanym na dany rok szkolny.

⁷ Strategie zostały oznaczone symbolami (S1, S2...) przez autorów artykułu, żeby ułatwić ich opisywanie i wykorzystanie na lekcjach języka hiszpańskiego.

Kryteria sukcesu natomiast mają na celu dostarczenie zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi wiedzy na temat efektu końcowego. Hattie podaje pięć elementów związanych z celami uczenia się i kryteriami sukcesu (HATTIE 2015: 106):

1. Wyzwania: cel podany uczniowi nie może być z góry uznany za niemożliwy do osiągnięcia, ale musi zawierać pewien element trudności, a ścieżka do niego prowadząca powinna być pokonywana wspólnie z nauczycielem.
2. Zaangażowanie: nauczyciel nie musi przygotowywać całej angażującej lekcji, ale istotne znaczenie ma nadanie zadaniom przygotowanym dla uczniów charakteru wyzwania.
3. Pewność siebie: nauczyciel powinien mieć pewność, że cel będzie spełniony samodzielnie bądź z pomocą kolegów lub rówieśników.
4. Oczekiwania uczniów.
5. Rozumienie pojęciowe: określenie poziomów rozumienia⁸.

W polskich opracowaniach dotyczących omawianego zagadnienia jednym z elementów OK, ściśle związanym z celami i kryteriami sukcesu, jest tzw. *nacobezu* – skrót od „na co będę zwracał uwagę” zaproponowany przez prof. Jana Potworowskiego (zob. STERNA 2014: 46). Ponieważ podczas lekcji języka hiszpańskiego nazwa ta nie została zaakceptowana przez uczniów, wspólnie zdecydowano o zastąpieniu jej słowem *¡ajo!*⁹. Przy każdym sprecyzowaniu zakresu nauczycielskich wymagań na sprawdzianie z języka hiszpańskiego uczniowie rysują w zeszycie widoczny (często duży i kolorowy) symbol oka. W ten sposób, przeglądając notatki z języka hiszpańskiego, uczniowie zatrzymują się w konkretnych miejscach z dokładnie określonymi wymaganiami i kryteriami.

W tabeli 1 przedstawiam propozycję celu wyrażonego w języku ucznia, kryteriów sukcesu, a także wymagań dla klasy I PG26 dotyczących nauki podawania godzin w języku hiszpańskim. Materiał został przygotowany przez uczniów.

Niezmierznie istotny jest tutaj fakt, że w tworzenie kryteriów i celów zaangażowani są również uczniowie. Wynika to z kolejnej strategii OK – dialogu (S2). Uczeń nie jest tylko odbiorcą, ale również świadomym kreatorem tego, co go spotyka podczas lekcji. Na początku każdych zajęć wprowadzających nowy materiał, nauczyciel może zadać uczniom ciekawe pytanie tzw. pytanie kluczowe, które ma za zadanie zainteresować ich i zainspirować do poszukiwania celu. Poniżej przedstawiamy transkrypcję autentycznego dialogu z uczniami PG26 z zarejestrowanej lekcji.

⁸ Hattie odnosi się do modelu SOLO (Structure for observed learning outcomes – Struktura obserwowalnych wyników uczenia się) opracowanego przez Biggsa i Collinsa. Autorzy dzielą poziomy zrozumienia na powierzchowny (monostrukturalny i wielostrukturalny) oraz głębokie (relacyjne i abstrakcyjne).

⁹ Uczniowie uznali nazwę „nacobezu” za mało atrakcyjną i zapadającą w pamięć. *Ojo* w języku hiszpańskim oznacza ‘oko’, ale również ‘uwaga!’.

Tabela 1

Zestawienie celu ucznia, kryteriów osiągnięcia celu i wymagań dla klasy I

Cel wyrażony w języku ucznia	Kryteria sukcesu	¡ojo!
Będę umiał/a odpowiedzieć, która jest godzina, jeżeli ktoś mnie o to zapyta po hiszpańsku. Będę umiał/a zapytać o godzinę po hiszpańsku, gdybym na przykład nie miał/a przy sobie zegarka lub telefonu.	– Rozumiem pytanie ¿Qué hora es? – Jeżeli kolega lub pani mi zada to pytanie, to wiem jak na nie odpowiedzieć, a mój rozmówca mnie zrozumie. – Jeżeli sam nie wiem, która jest godzina, to umiem zapytać Panią albo kolegę. Kiedy mi odpowie, to zrozumiem.	– prawidłowe zapytanie o godzinę – prawidłowe odpowiadanie – jak powiedzieć, że jest 1.00 godzina – jak podać kolejne godziny – jak podać godziny np. wpół do... – jak powiedzieć, że jest X minut po ... – jak powiedzieć, że jest za X minut

Nauczyciel: *Myślicie, że trzeba się uczyć, jak podawać godziny po hiszpańsku?*

Uczeń 1: *Nie, można sobie sprawdzić gdzieś.*

N: *No w sumie tak, racja. Po co sobie zaprzętać głowę. To może takie zadanie dla wszystkich: zamknij oczy i wyobraź sobie, że znajdujesz się teraz w Hiszpanii i nie wiesz, która jest godzina. Koniecznie musisz dotrzeć na czas na lotnisko, bo w innym wypadku samolot odleci bez Ciebie, a nie masz innego biletu. Jesteś zestresowany. Co robisz?*

U2: *Sprawdzę na telefonie.*

N: *Ale niestety pech! Właśnie wylądowała Ci się bateria!*

U2: *To na zegarku.*

N: *Aha, a kto ma dzisiaj na ręku zegarek?*

U3: *Tylko Pani.*

N: *No właśnie, no to co teraz?*

U1: *No to musimy kogoś zapytać.*

N: *A jak?*

U4: *No... nie wiemy.*

U5: *No to, czyli że musimy się jednak tego nauczyć.*

N: *Ok, czyli nasz cel na dzisiaj, to jak najszybciej nauczyć się podawania godzin. Jeżeli nam się to wspólnie uda, to nie tracimy biletu powrotnego i nie musimy wydać olbrzymich pieniędzy na zakup nowego. Co Wy na to?*

U: *Proszę Pani, to zacznijmy, bo już straciliśmy 10 minut i jeszcze nie zdążymy na ten samolot!*

Po rozpoczęciu lekcji uczniowie zapisują w zeszytach cele lekcji oraz kryteria sukcesu, a nauczyciel czyni to na tablicy lub dużej kartce. W trakcie lekcji/

cyklu uczniowie wraz z nauczycielem wspólnie zaznaczają, które cele/kryteria zostały spełnione, a które czekają jeszcze¹⁰.

Dialog w OK jest wyjątkowo ważną strategią, ponieważ łączy się z kolejną – informacją zwrotną (S3). Bez informacji zwrotnej uczeń nie jest w stanie przyjąć konkretnych strategii uczenia się, nie wie co i w jaki sposób może poprawić. OS nie jest dla ucznia satysfakcjonującą informacją zwrotną. Mówi jedynie o poziomie jego wiedzy, a nie o tym, w jaki sposób tę wiedzę może poprawić.

Podczas zajęć z języka hiszpańskiego wprowadziliśmy kilka sposobów pozyskiwania informacji zwrotnej od uczniów oraz sposobów przekazywania jej. W wypowiedziach ustnych najlepiej sprawdziła się metoda małych karteczek z określonymi kryteriami oceniania. Po zakończonej odpowiedzi, którą chcemy ocenić, uczeń otrzymuje karteczkę z zaznaczonymi mocnymi i słabymi punktami wystąpienia. Jeżeli pracuje się z uczniem z trudnościami w nauce, należy podać również jego mocne strony. W tej sytuacji odwołujemy się do rozsądku i wyczucia samego nauczyciela. Jeżeli wiemy, że jest to uczeń otwarty i ambitny, możemy zaznaczyć kilka elementów do poprawy. Jeżeli jest to uczeń słabszy, lepiej sprawdziła się strategia stopniowego poprawiania, zaczynając od elementu, na którym najbardziej nam zależało. Jednakże trzeba pamiętać, że informacja zwrotna nie może być ogólna. Uczeń musi wiedzieć, które obszary wymagają jeszcze dalszej pracy i jakie kroki powinien podjąć.

Podczas pozyskiwania informacji zwrotnej w trakcie lekcji/cyklu zaplanowanych przez nauczyciela, można wykorzystać kilka narzędzi, na przykład metodnik lub gotowe aplikacje wirtualne np. Plickers. Metodnik jest to zbiór karteczek w trzech kolorach: zielonym, żółtym i czerwonym. Uczniowie stawiają metodnik na swoich stolikach i w trakcie pracy zmieniają kolory. Jeżeli materiał przekazywany jest w pełni zrozumiały, na ławkach powinien pojawić się kartonik w kolorze zielonym. Jeżeli materiał jest w niewielkim stopniu niezrozumiały – żółty. Jeżeli materiał jest zupełnie niejasny – czerwony. Nauczyciel, widząc rozłożenie kolorów w klasie, wie, w jakiej sytuacji znajduje się każdy z jego uczniów. Umożliwia mu to przegrupowanie klasy tak, by uczeń z zielonym kartonikiem wyjaśnił materiał uczniowi z żółtym kartonikiem. Uczniowie z czerwonym kartonikiem pracują jeszcze raz z nauczycielem. Jeżeli kilku uczniów ma ten sam problem, można wyjaśnić go w grupie. Podczas pracy z metodnikiem uczniowie nie podnoszą rąk do góry, a problemy sygnalizują właśnie za pomocą metodnika, dzięki czemu nie wstydzą się i czują się bezpiecznie.

¹⁰ Kryteria sukcesu mogą być podawane w formie ustnej, jednakże w gimnazjum bardziej sprawdziło się zapisywanie kryteriów do zeszytu. Jest to również duże ułatwienie dla rodziców, którzy są w stanie pomóc uczniowi w nauce.

Aplikacja Plickers natomiast jest bardzo przydatnym narzędziem w OK. Polega na utworzeniu profilu klasy oraz tworzeniu testów *online*. Uczniowie otrzymują od nauczyciela specjalne kody przypisane do nich na stałe. Natomiast uczniowie zamiast odpowiadać na pytanie podnoszą kartki, na których są kody, które nauczyciel następnie skanuje i w tym samym momencie otrzymuje następujące wyniki wyrażone w procentach:

- ogólny wynik klasy,
- indywidualny wynik ucznia,
- wynik dla każdego zadania.

W ten sposób dowiaduje się, które z nauczanych zagadnień sprawiają uczniom największy kłopot, a które zostały opanowane i w jakim stopniu. Jest to szybki sposób uzyskania informacji zwrotnej, więc nauczyciel może na bieżąco wprowadzać zmiany lub dodatkowe wyjaśnienia. Aplikację można wykorzystywać do zadawania pojedynczych pytań w trakcie lekcji, których celem jest monitorowanie postępu i przyswajania treści. Podczas pracy w grupach wykorzystujemy również ocenę koleżeńską (S4), która jest poprzedzona konkretnym wprowadzeniem uczniów do tego typu oceniania. W pracy z gimnazjalistami istnieje ryzyko wystąpienia niekorzystnych relacji w klasie między konkretnymi uczniami, więc również w tym momencie sugeruję wycucie samego nauczyciela. Z moich obserwacji wynika, że przypomnienie uczniom zasad oceny koleżeńskiej i położenie nacisku na istotę wzajemnego oceniania się, bardzo poprawia relacje w klasie. Uczniowie szybciej zażegnują konflikty, ponieważ czują się docenieni i mają wrażenie, że biorą udział w czymś ważnym.

Uczniowie wspólnie z nauczycielem opracowali kryteria sukcesu niezbędne do prawidłowego opisanego swojego dnia codziennego. Postanowili nie poprawiać błędów w wypracowaniach, lecz zaznaczyć je na kolor inny niż czerwony¹¹. Uczniowie dodawali również swoje komentarze, a następnie rozmawiali o nich z kolegami. Oto kilka komentarzy z wypracowań:

1. *Bardzo ładnie. Wszystko napisałaś w kolejności, ale pomyliły Ci się słówka „przed” i „po”.*
2. *Spoko, wszystko dobrze, musisz tylko popracować nad stawianiem akcentów, bo nie napisałaś w trzech miejscach.*
3. *Wszystko napisałaś w kolejności, użyłaś prawie wszystkich słówek do opisanie dnia, ale pomyliły Ci się wszystkie końcówki :D. Mogę Ci to jeszcze raz wytłumaczyć, jak chcesz, bo to naprawdę bardzo łatwe i szybko zrozumiesz.*

Ostatnią omawianą przeze mnie strategią będzie samoocena (S5) dotycząca sprawdzianu końcowego obejmującego dany cykl/jednostkę. Wraz ze sprawdzianem uczniowie otrzymują arkusz samooceny. Arkusz składa się z następujących pytań:

¹¹ Nie chcieli, żeby kojarzyło się to z nauczycielem.

4. Co mi poszło bardzo dobrze na sprawdzianie?
5. Co chcę poprawić bez problemu?
6. Co chcę poprawić, ale potrzebuję więcej czasu?
7. Kto może mi w tym pomóc (nauczyciel, kolega/koleżanka, rodzic)?

Wypełniony arkusz zostaje przekazany nauczycielowi, który po zapoznaniu się z nim wie, jak zmodyfikować swoje dalsze działania (dodatkowe zadania/zajęcia, praca w grupie, praca z kolegą). Następnie uczeń otrzymuje swój formularz i wdraża elementy samooceny, przejmując odpowiedzialność za swoją dalszą naukę.

4. Podsumowanie

OK odgrywa coraz większą rolę w edukacji, a lekcje języka obcego są idealnym miejscem do wprowadzenia jego strategii i elementów. Za pomocą OK nauczyciel jest w stanie korygować i kształtować wszelkie umiejętności – zarówno receptywne, jak i produktywne. Zajęcia stają się ciekawsze, a uczniowie są bardziej zmotywowani i chętni do pracy. Nauka języka obcego musi być procesem systematycznym i, oczywiście, zawsze będzie wymagać wysiłku. Najbardziej cieszy fakt, że uczniowie zmieniają nastawienie do uczenia się języka obcego, co jest zauważalne z lekcji na lekcję oraz to, że nie ocena sumująca staje się już dla ucznia najważniejszym punktem odniesienia, lecz zdobywanie wiedzy i umiejętność jej wykorzystania.

Bibliografia

- BLACK P., HARRISON C., LEE C., MARSHALL B., WILIAM D., 2006: *Jak oceniać, aby uczyć?* [Przekł. J. DUTKIEWICZ]. Warszawa: Civitas.
- COVINGTON M., MANHAIM TEEL K., 2004: *Motywacja do nauki*. Przekł. S. PIKIEL. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- HATTIE J., 2015: *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. [Przekł. Z. JANOWSKA, współpraca M. PATER]. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- STERNA D., 2014: *Ocenianie kształtujące w praktyce: z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły uczącej się”*. Warszawa: Civitas.
- ZYBERT J., 2012: *Efektywność w szkolnej nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Źródła internetowe

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20070830562> [dostęp: 10.04.2016].

<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000843> [dostęp:10.04.2016].

www.plickers.com [dostęp:10.04.2016].

<http://www.gim26.edu.pl/pobieranie/glowne/statutgim26lodz.pdf> [dostęp:10.04.2016].

Monika Horyśniak

Ewaluacja a czynniki wpływające na stopień przygotowania się uczniów do różnych form weryfikacji kompetencji językowych

Evaluation and Factors Influencing the Level of Preparedness for Different Forms
of Language Skills Assessment Among Students

A b s t r a c t: Foreign language didactics devotes significant attention to the questions of evaluation, both in theoretical and practical terms. The article, focusing upon the process of learning second foreign languages (French, Spanish, German, Russian, Italian), discusses the results of research conducted on the basis of questionnaires which asked the students of a regular high school and an art high school to evaluate their perception of the different forms of language skills assessment. Among the different language competences, students value first and foremost speaking skills, but they also value listening and reading comprehension. The majority of the students consider the amount of second foreign language classes satisfactory. The analysis of the questionnaire attempts to answer the questions considering the preferred methods of foreign language acquisition and the time devoted to preparation for the assessment of particular language skills. The majority of students indicate quizzes and written tests as their favourite methods of assessment. Surprisingly, conversation is the fifth favourite method of skills assessment.

In addition to that, the article also presents the opinions of students, accounting for their subjective evaluation of the degree of difficulty of the particular language skills. Moreover, the article also raises the still-valid question concerning the students' motivation to learn foreign languages, which also influences the results of evaluation.

Key words: evaluation, language skills, skills assessment, motivation

1. Wprowadzenie

Podjętym często w ostatnim czasie tematem jest ewaluacja związana z procesem dydaktycznym. W sytuacji szkolnej nauczyciele postrzegają

ją jako formę pomiaru i kontroli ich pracy pedagogicznej. Jednak nie można zapomnieć, że ewaluacja powinna być bardziej rozumiana jako pojęcie wielopłaszczyznowe obejmujące efekty pracy uczącego się oraz nauczyciela, jak również czynniki, które wpływają na proces przyswajania języka obcego (zob. KOMOROWSKA 1999). Udziałem nauczyciela staje się niejednokrotnie obawa związana z ewaluacją rozumianą jako **wskaźnik** sukcesu lub porażki w pracy dydaktycznej. Tymczasem takie jej rozumienie może spowodować utratę cennej wartości, jaką jest uzyskanie informacji o postępach ucznia w procesie nauczania – uczenia się. Wybrane formy ewaluacji mogą stać się zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia pomocą w zaplanowaniu kolejnych etapów nauczania – uczenia się. Temat artykułu koncentruje się na czynnikach wpływających na sposób i stopień przygotowania się uczniów do różnego rodzaju prac kontrolnych. W kontekście zarysowanej sytuacji dydaktycznej artykuł jest próbą – nie tyle teoretycznego, ile praktycznego – pokazania zagadnień związanych z ewaluacją, które wynikają z przeprowadzonych badań empirycznych.

2. Cel badań i uczestnicy

2.1. Cel badań

Artykuł ma na celu przedstawienie wyników analizy opartej na badaniu ankietowym przeprowadzonym w lutym 2016 roku wśród uczniów liceum ogólnokształcącego i liceum plastycznego. Celem było pozyskanie subiektywnej opinii uczniów na temat chętniej wybieranych form pisemnej kontroli kompetencji językowych, ale także wybranych aspektów mających w większym lub mniejszym stopniu związek z procesem nauczania – uczenia się języków obcych. Wynik ewaluacji jest wypadkową wielu czynników takich jak: sposób uczenia się, wybór metod przyswajania materiału językowego, motywacja, czas poświęcony na przygotowanie się do form weryfikacji kompetencji językowych.

Obszarem analizy były cztery kompetencje językowe: mówienie, umiejętność pisanie i rozumienia tekstu pisanego oraz rozumienie ze słuchu. Uwzględniona została też poprawność gramatyczna, która wpływa na jakość wypowiedzi pisemnej i ustnej. W dydaktyce języków obcych, nastawionej na naukę przekazu i komunikacji, gramatyka zajmowała drugo- lub nawet trzecioplanową rolę. Dzisiaj jednak coraz częściej zwraca się większą uwagę na rolę gramatyki w planowaniu wypowiedzi językowych. Stąd też ciekawą kwestią wydało się zapytanie uczniów, jak postrzegają rolę gramatyki i w jakim

stopniu – według ich subiektywnej opinii – wpływa ona na komunikatywność wypowiedzi pisemnych i ustnych.

Innym ważnym aspektem jest pytanie o liczbę godzin tygodniowo drugiego języka obcego jak i to, ile czasu, poza lekcjami w szkole, uczniowie przeznaczają na naukę danego języka w domu, ponieważ czas poświęcony na przygotowywanie się ma następnie przełożenie w osiąganiu wyższych wyników nauczania.

Pytanie o motywację daje możliwość wyboru powodów, dla których uczeń podejmuje wysiłek uczenia się drugiego języka obcego i, przypomina Hanna KOMOROWSKA (1999), ma wpływ na wyniki w nauce.

2.2. Uczestnicy badań

W badaniu wzięło udział 295 uczniów liceum ogólnokształcącego i liceum plastycznego, którzy, oprócz języka angielskiego, traktowanego priorytetowo, wybrali jeden z pięciu języków obcych takich, jak: francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski. Liczba respondentów kształtowała się następująco: język francuski: 46 uczniów, hiszpański: 104 uczniów, niemiecki: 93 uczniów, rosyjski: 13 uczniów (jedna grupa klasy I) i włoski: 39 uczniów. Badaniem ankietowym zostali objęci uczniowie trzyletniego liceum ogólnokształcącego i czteroletniego liceum plastycznego.

2.3. Charakterystyka narzędzia badawczego

Ankieta została przeprowadzona w lutym 2016 roku przy współpracy nauczycieli prowadzących zajęcia w poszczególnych grupach językowych. Ankieta była anonimowa i zawierała 12 pytań. W kwestionariuszu przeważały pytania zamknięte: z zastosowaną skalą ważności, jedno- i wielokrotnego wyboru, i pytania półotwarte. W pierwszym pytaniu badani zaznaczali stopień ważności czterech kompetencji językowych i gramatyki. Następnie wyrażali opinię na temat liczby lekcji w tygodniu drugiego języka obcego i czasu poświęconego na samodzielną naukę w domu. Respondenci mieli możliwość wyboru sposobu, w jaki uczą się drugiego języka obcego oraz preferowanej formy sprawdzania wiedzy: sprawdzian, kartkówka, wypracowanie, wypowiedź ustna, dialogi, dyskusja. Uczniowie mogli wyrazić swoje zdanie, na ile ważne jest dla nich uzyskanie dobrej oceny, usłyszenie pochwały nauczyciela lub rodziców. Badani

zostali także poproszeni o określenie ich systematyczności w przygotowywaniu się na następne zajęcia. Nie bez znaczenia dla ewaluacji było pytanie o powody, dla których uczniowie uczą się drugiego języka obcego. Interesującym aspektem ewaluacji było również uzyskanie informacji, która z kompetencji językowych jest dla nich najłatwiejsza, a która sprawia im trudność. W badaniu ankietowym prosiłam też o wskazanie preferowanej tematyki zajęć.

3. Omówienie wyników

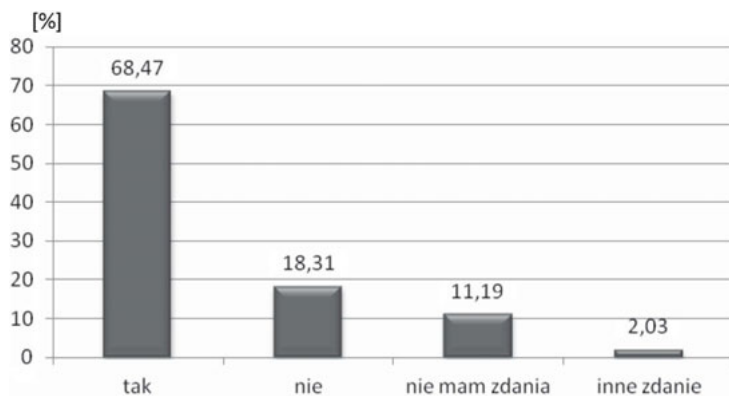
Po odrzuceniu ankiet nieważnych (niekompletnych) zebrane wyniki z wszystkich grup pozwoliły mi na sformułowanie wniosków ogólnych oraz w odniesieniu do poszczególnych grup językowych. Zgodnie z tym, co napisałam wcześniej, dotyczą one kompetencji językowych, czasu poświęconego na naukę drugiego języka, preferowanych form weryfikacji opanowanego materiału oraz ulubionych tematów zajęć. Uzyskane wyniki badań, pozwalające poznać opinie uczniów na temat różnych aspektów ewaluacji, zostały przedstawione na wykresach i omówione.

3.1. Ocena ważności kompetencji językowych

Aby poznać ocenę stopnia ważności każdej z kompetencji, zastosowana została pięciostopniowa skala ważności, szeregująca odpowiedzi od najważniejszej do najmniej ważnej. Respondenci mogli wybrać w powyższej skali jedną odpowiedź dla każdej z kompetencji językowej odrębnie. We wszystkich klasach można zaobserwować, że najważniejszą kompetencją, według uczniów, jest mówienie. Wyniki wskazują, że 62,37% uczniów uważa tę kompetencję za najważniejszą, 23,05% respondentów – za bardzo ważną, a 13,56% – za ważną. Równie istotną kompetencją jest rozumienie ze słuchu, ponieważ 28,14% respondentów uważa ją za najważniejszą, a 42,71% za ważną. Cenioną przez uczniów umiejętnością jest także rozumienie tekstu pisanego, ponieważ 8,47% respondentów uważa ją za najważniejszą, a ponad 87% – za bardzo ważną lub ważną. Umiejętność pisanie w języku obcym ważna jest dla 83% uczniów, w tym 31,53% z nich uważa ją za bardzo ważną. Co ciekawe, także poprawność gramatyczna odgrywa nie mniej ważną rolę. Wprawdzie tylko 4% respondentów wskazuje na gramatykę jako umiejętność najważniejszą, ale 22% uczniów uważa tę kompetencję za bardzo ważną i aż 54% – za ważną.

3.2. Wpływ liczby godzin

W szkole średniej – gdzie przeprowadzono badania – liczba godzin drugiego języka jest mniejsza niż lekcji języka angielskiego. Zazwyczaj kształtuje się ona następująco: dla uczniów klas I są to trzy lekcje tygodniowo, dla uczniów klas II – dwie, a dla uczniów klas III – tylko jedna godzina. Biorąc pod uwagę ogólne wyniki przeprowadzonych badań, zdaniem uczniów liczba lekcji tygodniowo drugiego języka obcego jest wystarczająca, co przedstawia wykres 1.



Wykres 1. Czy Twoim zdaniem liczba lekcji drugiego języka (francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego, włoskiego) tygodniowo w szkole jest wystarczająca?

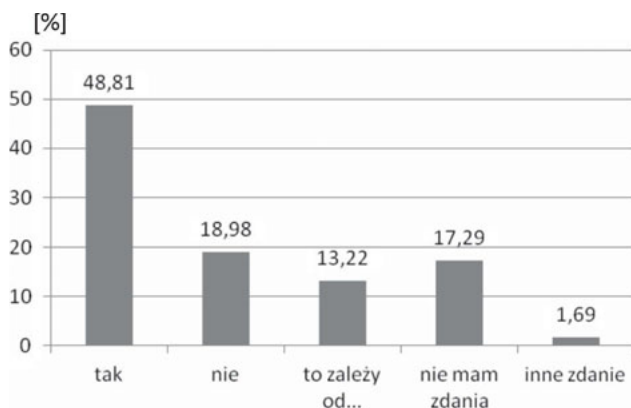
Źródło: Badania własne.

Dla 68,47% uczniów liczba lekcji drugiego języka jest wystarczająca, dla 18,31% – nie jest wystarczająca, 11,19% respondentów nie ma zdania.

Chociaż większość respondentów ocenia liczbę zajęć w szkole jako wystarczającą, analiza badań dla poszczególnych języków obcych pozwala zauważyć, że dla uczniów w klasach z językiem francuskim (28,26%) i uczniów z językiem hiszpańskim (20,19%) liczba lekcji drugiego języka nie jest wystarczająca.

3.3. Kwestia czasu poświęcanego na naukę

Trudna do zmierzenia wydaje się kwestia określenia czasu samodzielnie poświęconego na naukę drugiego języka obcego. Uczniowie zostali zapytani, czy, w ich subiektywnej ocenie, poświęcają wystarczająco dużo czasu na naukę języka obcego (zob. wykres 2).



Wykres 2. Czy samodzielnie poświęcony czas na naukę drugiego języka obcego poza zajęciami uważasz za wystarczający?

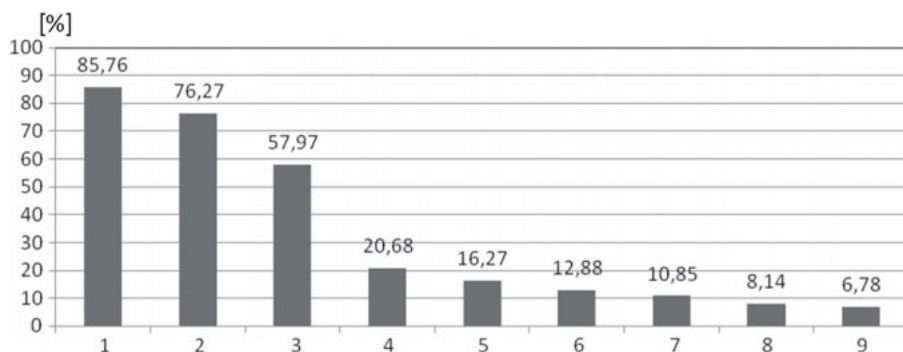
Źródło: Badania własne.

Powyższy wykres obrazuje opinię uczniów na temat czasu poświęconego na samodzielne uczenie się: 48,81% respondentów ocenia tę ilość czasu jako wystarczającą, a 18,98% jest zdania, że nie jest ona wystarczająca. Natomiast część spośród badanych (13,22%) wskazuje, że czas ten zależy od różnych czynników, wśród których wymienione zostały na przykład: stopień trudności materiału i jego ilość do przyswojenia, zapowiedziane sprawdziany, obowiązki domowe, umiejętność skupienia się, chęć do nauki, ilość innych zajęć szkolnych i zbyt mała ilość wolnego czasu.

Analizując wyniki w odniesieniu do poszczególnych języków, możemy zauważyć, że 36,96% uczących się języka francuskiego uważa, że czas poświęcony na naukę tego języka jest wystarczający; 28,26% uczniów uważa natomiast, że nie jest on wystarczający, a 17,39% nie ma zdania. Uczniowie w klasach z językiem hiszpańskim oceniają, że indywidualny czas poświęcony na naukę tego języka jest wystarczający (46,15%), 18,27% licealistów nie ma zdania. Zdecydowanie więcej uczniów zgłębiających język niemiecki (56,99%) i włoski (61,54%) uważa, że czas poświęcony na naukę tych języków jest wystarczający. Uczniowie wyrażający opinię, że czas poświęcony na naukę języka niemieckiego i włoskiego jest niewystarczający, stanowią odpowiednio 15,05% i 20,51%. W przypadku uczniów w klasach z językiem rosyjskim tylko 15,38% respondentów uważa, że poświęcają oni zbyt mało czasu na naukę tego języka. Natomiast 30,77% jest zdania, że ilość samodzielnie poświęconego czasu na naukę uwarunkowana jest różnymi czynnikami, takimi jak: ilość i stopień trudności materiału językowego, jego zakres oraz tematyka zajęć.

3.4. Sposoby uczenia się

Ewaluacja umiejętności językowych powinna być poprzedzona indywidualną pracą uczącego się. Respondenci zapytani, w jaki sposób uczą się języka obcego w domu, wskazali te sposoby uczenia się, które wybierają najczęściej. Wyniki w tym obszarze badań zostały uszeregowane od wartości największej do najmniejszej, aby można było łatwiej zauważyć preferowane sposoby aktywności danego języka obcego. Ogólne wyniki badań kształtują się następująco (zob. wykres 3):



Wykres 3. W jaki sposób uczysz się drugiego języka obcego w domu?

Objaśnienia: 1 – powtarzam słówka; 2 – korzystam z notatek zrobionych na...; 3 – korzystam z Internetu; 4 – wykonuję samodzielnie ćwiczenia; 5 – oglądam programy telewizyjne w...; 6 – koresponduję z obcokrajowcem; 7 – czytam teksty, np. artykuły prasowe; 8 – inne; 9 – słucham audycji radiowych w języku...

Źródło: Badania własne.

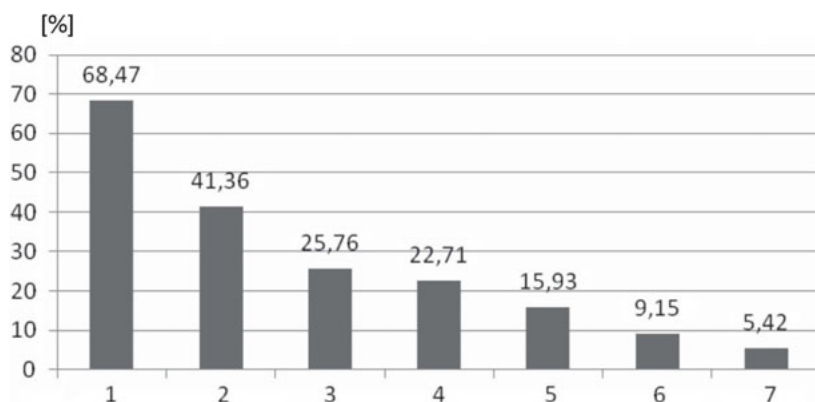
Zauważamy, że zdecydowana większość, tj. aż 85,76% respondentów, wymienia powtarzanie słownictwa jako sposób uczenia się w domu. Duża liczba uczniów (76,27%) korzysta z notatek zrobionych podczas zajęć. Prawie 58% uczniów korzysta z Internetu. Innymi sposobami, jednak rzadziej wybieranymi, są: samodzielne wykonywanie ćwiczeń (20,68%), oglądanie programów telewizyjnych (16,27%) i korespondowanie z obcokrajowcem (12,88%). Wśród innych sposobów uczenia się języków obcych, które nie zostały wskazane w ankiecie, licealiści wymienili: słuchanie piosenek, korzystanie ze słowników i książek hiszpańskojęzycznych, oglądanie filmów w języku obcym, zakreślanie markerem trudniejszych treści, tłumaczenia, gry komputerowe oraz fiszki językowe.

Wyniki ogólne (tj. wszystkie wyniki traktowane łącznie), jak również dla poszczególnych języków obcych analizowanych odrębnie, wskazują, że uczniowie najczęściej przede wszystkim powtarzają słownictwo i korzystają z notatek.

Trzecim sposobem uczenia się są zwykle źródła internetowe, za wyjątkiem języka rosyjskiego, w wypadku którego sposób ten wskazano jako czwartą z wybieranych metod, a na trzecim miejscu umieszczono czytanie tekstów.

3.5. Formy weryfikacji kompetencji

Kluczowym zagadnieniem dla ewaluacji jest forma weryfikowania nabytych kompetencji. Wyniki ogólne przedstawione są na wykresie 4.



Wykres 4. Jaka forma sprawdzania wiedzy odpowiada Ci najbardziej?

Objaśnienia: 1 – kartkówka; 2 – sprawdzian pisemny; 3 – dialogi; 4 – dyskusja; 5 – odpowiedź ustna; 6 – wypracowanie; 7 – inne

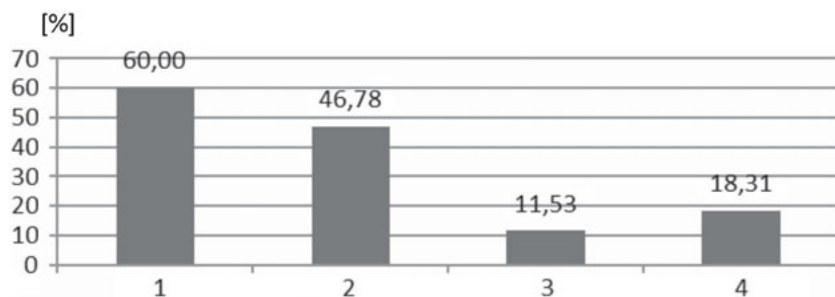
Źródło: Badania własne.

Preferowaną formą weryfikacji, którą wybrało 68,47% licealistów, jest kartkówka obejmująca stosunkowo małą część materiału; 41,36% wskazało sprawdzian. Ciekawa wydaje się obserwacja, że na trzecim, czwartym i piątym miejscu wymienione zostały kolejno: dialogi, dyskusja i odpowiedź ustna, podczas gdy mówienie uczniowie wymieniają najczęściej jako najważniejszą kompetencję językową. Powodem takiej sytuacji jest, moim zdaniem, fakt, iż odpowiedź ustna postrzegana jest przez uczniów jako sytuacja stresująca. Wśród innych form sprawdzania wiedzy uczniowie wymienili: pracę w grupach, pracę w parach, konkursy, projekty edukacyjne, zadania domowe, prezentacje multimedialne.

Wyniki szczegółowe (tj. oddzielnie dla poszczególnych języków) potwierdzają – w przypadku języków obcych takich, jak: francuski, hiszpański, niemiecki i włoski – że uczniowie preferują kartkówki i sprawdziany pisemne

jako formy sprawdzenia wiedzy. Uczący się języka rosyjskiego, odmiennie niż uczniowie w klasach z innym językiem obcym, wymienili odpowiedź ustną i dialogi, odpowiednio na pierwszym i drugim miejscu.

Ewaluacja, stanowiąc formę weryfikowania nabytych umiejętności, powinna uwzględniać także rolę nauczyciela, rodziców i wreszcie oceny w procesie uczenia się. Ogólne wyniki badań rzeczywiście wskazują, że uzyskanie dobrej oceny jest ważnym aspektem dla 60% uczniów. Jednak warto zauważyć, że dla 46,78% uczących się nie mniej ważna jest pochwała ze strony nauczyciela.



Wykres 5. Co jest dla Ciebie ważne w ocenianiu Twoich umiejętności w nauce drugiego języka obcego?

Objaśnienia: 1 – ocena (stopień szkolny); 2 – pochwała nauczyciela; 3 – pochwała rodziców/opiekunów; 4 – inne

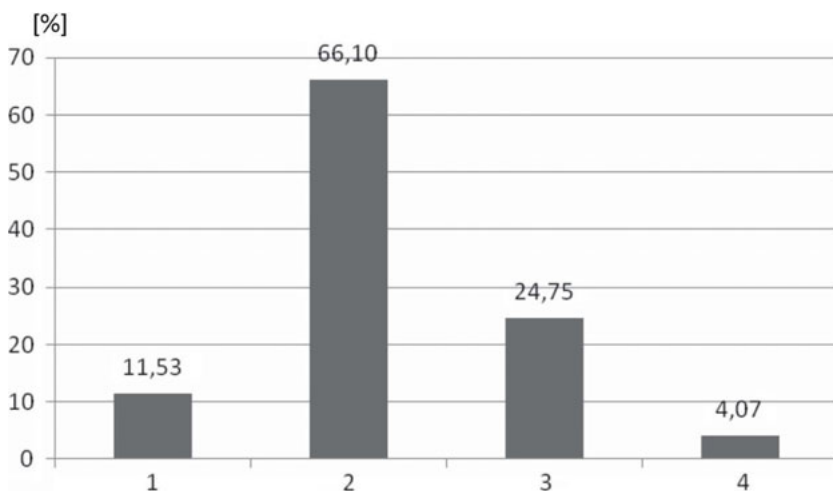
Źródło: Badania własne.

Możemy również dostrzec, że pochwała ze strony rodziców czy opiekunów odgrywa mniejszą rolę. Wśród odpowiedzi na pytanie, co jest ważne dla ocenianego, możemy odnaleźć następujące opinie: własne odczucia dotyczące umiejętności, porozumiewanie się z obcokrajowcem w języku, samoocena, przydatność języka obcego w dorosłym życiu, ocena własnych umiejętności, samodzielne ocenianie swojego poziomu wiedzy, samozadowolenie z posiadanych umiejętności, własne samopoczucie, własna satysfakcja.

W przypadku języka francuskiego można zauważyć pewną równowagę pomiędzy chęcią uzyskania dobrego stopnia a chęcią usłyszenia pochwały ze strony nauczyciela. Jeśli natomiast chodzi o język hiszpański, niemiecki, francuski i włoski, zdecydowana większość uczniów w przygotowaniu się do prac kontrolnych myśli o uzyskaniu dobrej oceny. Choć dla wielu ważna jest także chęć usłyszenia pochwały ze strony nauczyciela.

3.6. Systematyczność a przygotowywanie się do form weryfikacji

Wyniki ogólne pokazujące częstotliwość przygotowywania się uczniów do zajęć języka obcego przedstawia wykres 6.



Wykres 6. Kiedy zazwyczaj przygotowujesz się na następną lekcję drugiego języka obcego?

Objaśnienia: 1 – przygotowuję się systematycznie do zajęć; 2 – przygotowuję się jeden dzień przed zajęciami; 3 – poświęcam kilka minut przed zajęciami; 4 – inny sposób

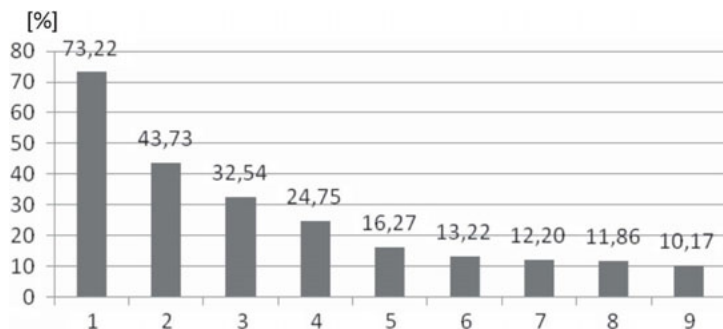
Źródło: Badania własne.

Wykres potwierdza, że najczęściej uczniowie (66,10%) odkładają przygotowanie się do zajęć do dnia poprzedzającego zajęcia w szkole, 24,75% uczniów natomiast poświęca na naukę kilka minut przed zajęciami. Wśród innych wypowiedzi uczniowie wymieniają: *przygotowuję się przed zajęciami; gdy jest sprawdzian; przygotowuję się w trakcie zajęć; w czasie innych zajęć; czasem w weekendy; jeśli mam czas wolny i chcę lepiej przyswoić materiał; dzień przed kartkówką lub sprawdzianem.*

3.7. Motywacja do nauki drugiego języka

Pojęcie motywacji do nauki języków obcych powraca często przy okazji omawiania różnych zagadnień dydaktyki, jest więc istotne zapytać o motywy, które przyświecają respondentom, ponieważ one również przyczyniają się do postępów w nauce języków obcych. Ankietowani zostali zapytani

o motywację, jaka przyświeca im w uczeniu się drugiego języka obcego (zob. wykres 7).



Wykres 7. Co zachęca Cię do nauki drugiego języka obcego?

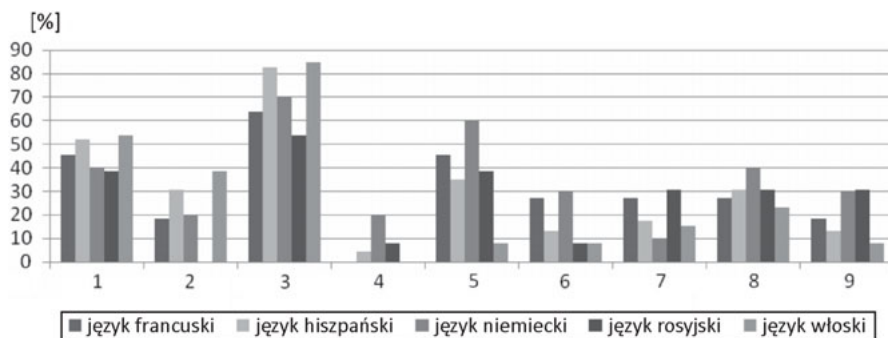
Objaśnienia: 1 – mogę porozumieć się za...; 2 – lubię uczyć się języków obcych; 3 – ze względu na przyszłą pracę; 4 – czytanie tekstów; 5 – chcę zaimponować innym; 6 – inne; 7 – chcę mieć kontakt z rodziną...; 8 – chcę zdać egzamin maturalny; 9 – mam zamiar kontynuować...

Źródło: Badania własne.

Biorąc pod uwagę wyniki wszystkich uczniów, można zanotować, że uczą się oni drugiego języka obcego w celach komunikacyjnych, ponieważ możliwość porozumienia się za granicą jest ważna dla 73,22%. Natomiast 43,73% uczniów lubi uczyć się języków obcych, a 32,54% ma na względzie przydatność znajomości drugiego języka obcego w przyszłej pracy zawodowej. Mniejszą motywacją do nauki drugiego języka obcego jest: czytanie tekstów (24,75%) czy chęć zaimponowania innym (16,27%). Dla niewielu uczniów (11,86%) chęć zdania egzaminu maturalnego stanowi motywację do nauki drugiego języka obcego. Wśród innych czynników motywujących 13,22% uczniów wyszczególnia: uczenie języka obcego w gimnazjum, chęć studiowania języka obcego, chęć wyjazdu do kraju, w którym mieszkańcy posługują się danym językiem, własna satysfakcja, przyjemność uczenia się języka obcego, szersze rozumienie świata, korzystanie z materiałów obcojęzycznych w Internecie, oglądanie filmów w języku obcym, przymus uczenia się drugiego języka.

Jeśli rozważamy szczegółowe wyniki dla wymienionych języków, to w przypadku języków francuskiego, hiszpańskiego, rosyjskiego i włoskiego kolejność wymienianych motywacji nie zmienia się: porozumiewanie się za granicą, przyjemność nauki i przyszła praca. Natomiast uczniowie uczący się języka niemieckiego, pomimo że na pierwszym miejscu również zaznaczyli chęć porozumiewania się za granicą, jednak już drugim powodem jest dla nich możliwość wykorzystania tego języka w pracy zawodowej, trzeci typ motywacji to przyjemność nauki. Możemy również porównać wyniki badań liniowo, tzn. biorąc pod uwagę tylko ankiety poszczególnych klas I, II, III. Wybór klas I, których wyniki przedstawia poniższy wykres, może posłużyć nam za przykład.

Decyzja o przedstawieniu wyników właśnie dla grup językowych klas I wynika z tego, że prezentacja danych może objąć wszystkie drugie języki nauczane w liceum, gdzie odbyło się badanie. Ma to związek z grupą języka rosyjskiego, którą po kilku latach nieobecności udało się utworzyć.



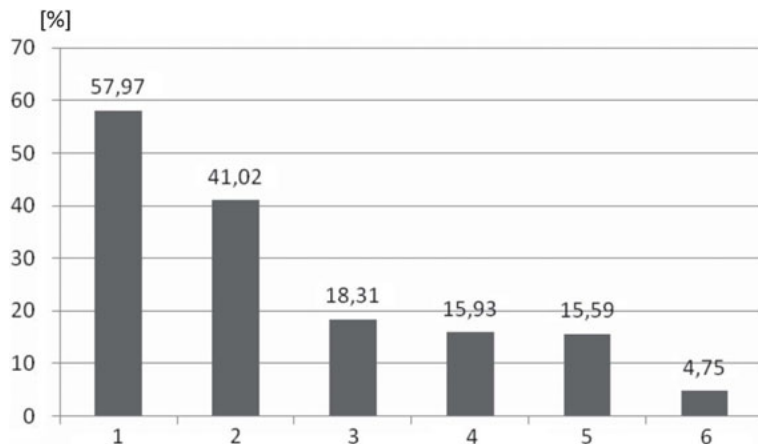
Wykres 8. Co zachęca Cię do nauki drugiego języka obcego? Porównanie opinii klas I
 Objasnienia: 1 – lubię uczyć się języków; 2 – chcę zdać egzamin maturalny; 3 – mogę porozumieć się za...; 4 – chcę mieć kontakt z rodziną...; 5 – ze względu na przyszłą pracę; 6 – mam zamiar kontynuować...; 7 – chcę zaimponować innym; 8 – czytanie tekstów; 9 – inne
 Źródło: Badania własne.

Dla uczniów klas I z językiem francuskim motywacją do nauki drugiego języka wiąże się z możliwością porozumienia się za granicą (63,64%), przyjemnością płynącą z nauki języków obcych (45,45%) oraz możliwością wykorzystania znajomości języka obcego w pracy (45,45%). W przypadku języka hiszpańskiego czynnikami motywującymi są porozumiewanie się za granicą (82,61%), przyjemność nauki języków obcych (52,17%), przyszła praca (34,78%). Uczący się języka niemieckiego jako czynniki motywujące wymieniają: porozumienie się za granicą (70%), przyszła praca (60%), przyjemność nauki (40%), czytanie tekstów (40%). Dla uczniów w klasach z językiem rosyjskim motywacją jest umiejętność porozumiewania się za granicą (53,85%), przyjemność nauki (38,46%), przyszła praca (38,46%). Uczniowie, którzy podjęli naukę języka włoskiego, uczynili to ze względu na chęć porozumiewania się za granicą (84,62%), przyjemność nauki tego języka (53,85%), egzamin maturalny (38,46%).

3.8. Co jest najłatwiejsze i najtrudniejsze w uczeniu się drugiego języka obcego

Uczniowie w czasie całego procesu uczenia się języka obcego nabywają określonych umiejętności związanych z opanowaniem kompetencji językowych

(mówienie, rozumienie tekstu czytanego, rozumienie ze słuchu, pisanie). Respondenci zapytani, które z umiejętności są dla nich łatwiejsze lub trudniejsze, wyrazili swoje subiektywne zdanie, które dla nauczyciela może być źródłem informacji dotyczących doboru materiału językowego, przygotowania określonych rodzajów ćwiczeń utrwalających bądź rozwijających daną kompetencję językową (zob. wykres 9).



Wykres 9. Co jest dla Ciebie najłatwiejsze w nauce drugiego języka obcego?

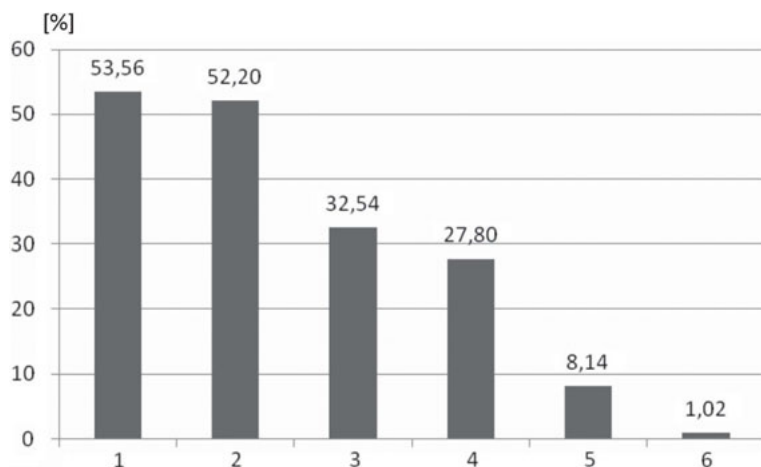
Objaśnienia: **1** – czytanie tekstów; **2** – mówienie; **3** – gramatyka; **4** – rozumienie ze słuchu; **5** – pisanie tekstów; **6** – inne

Źródło: Badania własne.

Ogólne wyniki pokazują, że dla uczniów uczących się drugiego języka obcego najłatwiejszą umiejętnością jest czytanie tekstów (57,97%), następnie mówienie (41,02%), natomiast nieliczni wskazują na gramatykę (18,31%), rozumienie ze słuchu (15,93%) i pisanie tekstów (15,59%).

W przypadku języków: francuskiego, hiszpańskiego i niemieckiego czytanie i mówienie postrzegane są jako kompetencje łatwiejsze do opanowania. W klasach z językiem rosyjskim respondenci wskazali mówienie (76,92%) i rozumienie ze słuchu (30,77%) jako kompetencje łatwiejsze. Natomiast w klasach z językiem włoskim najmniejszą trudność stanowi mówienie (51,28%), a następnie, w drugiej kolejności, czytanie tekstów (48,72%).

Wśród umiejętności językowych postrzeganych przez uczniów jako najtrudniejsze, co przedstawia poniższy wykres, zauważamy: rozumienie ze słuchu (53,56%), gramatykę (52,20%) i pisanie tekstów (32,54%).



Wykres 10. Co jest dla Ciebie najtrudniejsze w nauce drugiego języka obcego?

Objaśnienia: 1 – rozumienie ze słuchu; 2 – gramatyka; 3 – pisanie tekstów; 4 – mówienie; 5 – czytanie tekstów; 6 – inne

Źródło: Badania własne.

Wyniki szczegółowe prezentują się następująco.

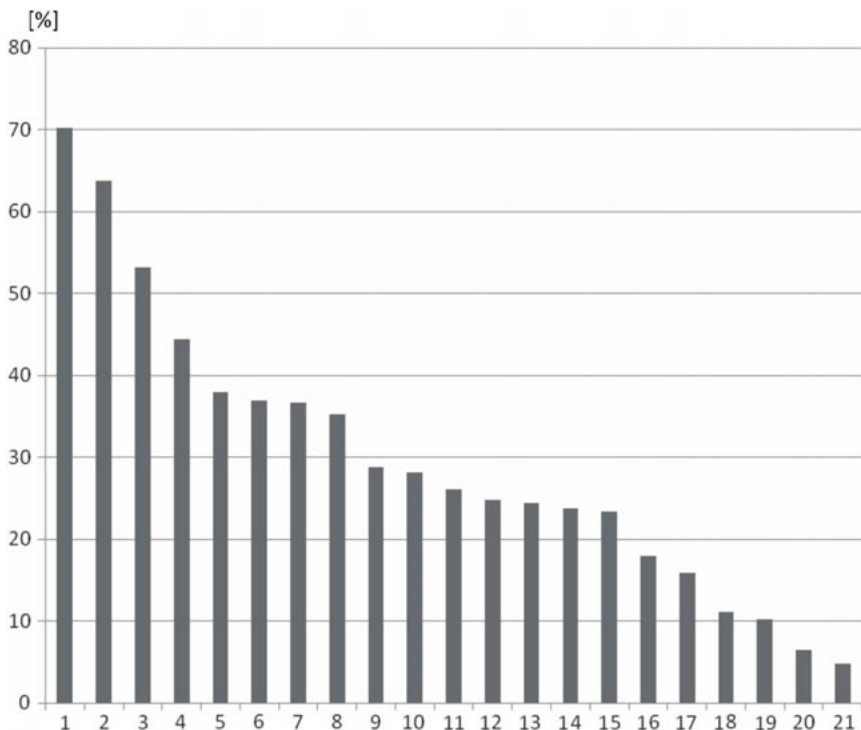
Dla uczniów uczących się języka francuskiego najtrudniejszym zagadnieniem okazuje się gramatyka (60,87%), a następnie rozumienie ze słuchu (54,35%). W przypadku języka hiszpańskiego kolejność jest taka sama jak w wypadku badania dotyczącego w ogóle nauki języka obcego, a więc najtrudniejszymi kompetencjami są rozumienie ze słuchu (62,50%) i gramatyka (41,35%).

W przypadku języka niemieckiego obserwujemy zmianę kolejności. Dla uczniów uczących się tego języka najtrudniejsza jest gramatyka (63,44%), a w dalszej kolejności mówienie (41,94%) i rozumienie ze słuchu (39,78%). Jeśli chodzi o uczących się języka rosyjskiego, także ci uczniowie wskazują, że najtrudniejsza jest gramatyka (46,15%) i pisanie tekstów (46,15%), a następnie rozumienie ze słuchu (38,46%). W przypadku języka włoskiego jako najtrudniejsze kompetencje uczniowie wymieniają odpowiednio: rozumienie ze słuchu (66,67%), gramatykę (46,15%) oraz pisanie tekstów (38,46%).

Analiza wyników ankiety dla poszczególnych języków pozwala wnioskować, że podobne wskazania do wyników ogólnych występują w języku hiszpańskim i włoskim, a więc na pierwszym miejscu jest rozumienie ze słuchu, następnie gramatyka. Natomiast w przypadku języka francuskiego uczniowie wskazywali najczęściej kolejno: gramatykę i rozumienie ze słuchu. Analizując wyniki w klasach, gdzie nauczają się języka niemieckiego, respondenci wymieniali odpowiednio: gramatykę i mówienie, a w przypadku języka rosyjskiego – gramatykę i pisanie tekstów.

3.9. Tematy zajęć

Respondenci zostali zapytani, jakie tematy podobają im się najbardziej w nauce drugiego języka obcego. Poniższy wykres ilustruje preferencje uczniów dotyczące wyboru zagadnień (zob. wykres 11).



Wykres 11. Jakie tematy podobają Ci się najbardziej w nauce drugiego języka obcego?

Objaśnienia: 1 – zainteresowania/hobby; 2 – czas wolny; 3 – kuchnia (żywność); 4 – opis osoby; 5 – kultura; 6 – rodzina; 7 – turystyka; 8 – odzież; 9 – sztuka; 10 – zdrowie; 11 – opis pokoju/domu; 12 – społeczeństwo; 13 – przyroda; 14 – praca; 15 – krajobraz; 16 – nauka, studia; 17 – zabutki; 18 – religia; 19 – nowoczesne technologie; 20 – inne; 21 – ekologia

Źródło: Badania własne.

Wśród ulubionych tematów zajęć są: zainteresowania i hobby, czas wolny, kuchnia (żywność), opis osoby, kultura, rodzina. Mniejszym zainteresowaniem cieszą się następujące zagadnienia: praca, krajobraz, nauka. Poza zagadnieniami uwzględnionymi w ankiecie uczniowie wymienili: przydatne i często spotykane słownictwo, relacje międzyludzkie, sport, transport, wakacje, pogoda, dni tygodnia, miesiące, pory roku, zwierzęta, kolory.

4. Podsumowanie

Badanie ankietowe skoncentrowane na uczeniu się drugiego języka obcego pozwoliło wyciągnąć następujące wnioski, które mogą wzbogacić warsztat pracy nauczyciela:

1. Dla uczniów najważniejszą kompetencją jest mówienie (konwersacja) i rozumienie ze słuchu.
2. W ramach zajęć szkolnych liczba lekcji drugiego języka obcego jest wystarczająca.
3. Najczęściej wymienianymi sposobami uczenia się są: powtarzanie słownictwa, korzystanie z notatek i źródeł internetowych.
4. Preferowanymi formami sprawdzenia umiejętności językowych są kartkówka i sprawdzian.
5. W procesie oceniania istotną kwestią jest uzyskanie przez ucznia dobrej oceny oraz usłyszenie pochwały ze strony nauczyciela.
6. Do różnych form kontroli umiejętności językowych uczniowie najczęściej przygotowują się na dzień przed zapowiedzianym terminem sprawdzianu.

Wyniki przeprowadzonych badań ankietowych pozwoliły zgłębić proces ewaluacji i przyjrzeć się mu z perspektywy ucznia. Analiza wniosków może przyczynić się do wzrostu efektywności nauczania poprzez dobór odpowiednich metod dydaktycznych i form kontroli umiejętności językowych uczniów.

Bibliografia

- AMYOTTE L., 1996: *Méthodes quantitatives. Application à la recherche en sciences humaines*. Québec: ERPI Sciences Humaines.
- DIADORI P. (red.), 2013: *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- KACZMAREK S., 1996: *Badania marketingowe. Metody i techniki*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- KOMOROWSKA H., 1999: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne.
- KOTLER P., 1994: *Marketing. Analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*. Warszawa: Gebethner i Ska.
- ZACZYŃSKI W., 2005: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Barbara Sawicka

Language Test Validation: Selected Procedures Illustrated with ACERT Examples

Weryfikacja kompetencji językowych: analiza wybranych procedur na przykładzie ACERT

Streszczenie: Wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego w roku 2011 zobligowało centra nauczania języków obcych w Polsce do zestandaryzowania ich egzaminów końcowych tak, by spełniały one wymogi Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ). By wyjść naprzeciw obostrzeniom wprowadzonym przez nowe przepisy oraz zadbać o jakość nauczania i weryfikacji umiejętności językowych, w latach 2011–2014 Stowarzyszenie Akademickie Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO opracowało system weryfikacji kompetencji językowych ACERT. Ten system egzaminowania wdrożony jest w chwili obecnej na czterech uniwersytetach i uznawany przez trzydzieści dwa ośrodki nauczania języków obcych należących do SERMO. Artykuł ten stawia sobie za cel przybliżenie modelu weryfikacji kompetencji językowych ACERT, jak również znaczenia pojęć trafności i walidacji w procesie weryfikacji umiejętności językowych, oraz przedstawienie wybranych procedur mających na celu badanie trafności i tym samym wpływających na proces weryfikacji. Dyskusji towarzyszą wybrane przykłady pochodzące z badań nad walidacją ACERT, przeprowadzonych w roku 2015.

Słowa kluczowe: trafność, walidacja, ACERT, test, weryfikacja, Krajowe Ramy Kwalifikacji

1. Introduction

The fundamental role of a language test is to elicit representative samples of language and to develop appropriate procedures that would measure the samples in order to obtain a test score which is then used to make decisions. BACHMAN and PALMER (1996) discuss three main types of decisions that can be made on the basis of test scores: decisions related to the effectiveness of the teaching

programme, decisions about test-takers, and decisions concerning clarifying or evaluating teaching objectives. The decisions may have a significant impact on the lives of individuals and on the programmes, especially in high-stakes testing. Thus, the inferences which are made on the basis of test scores should be justified by providing a rationale along with supporting evidence for the particular test use. In other words, empirical evidence and logical argumentation is required to prove that the inferences made on the basis of test scores are valid.

The purpose of this paper is to discuss certain procedures and the process of investigating validity in language testing. The discussion is illustrated with practical examples from validation research conducted on ACERT academic language examination administered at Poznan University of Technology in June 2015.

2. The concept of validity

Validity is a crucial concept in language assessment as it addresses the question of what there is to be measured and how well the test does it. If the measurement was misguided, the inferences we would make on the basis of the score obtained on the test would be undependable. The currently prevailing approach to validity assumes that it relates to the test score interpretations and uses rather than to the test itself (MESSICK 1992: 1487–1495). In this view validity is an overall evaluative judgement based on several types of evidence, it is always specific to a particular test use or interpretation, and it is a matter of degree, that is, a particular test can never perfectly measure a given language ability. It can only allow for more credible interpretations of test scores than other potential test score interpretations. Nevertheless, the common usage of the term “validity” still attributes it to the test itself (FULCHER, DAVIDSON 2007: 279).

It is not sufficient to state that the test measures the intended component of language ability well. The extent to which the test score is a valid indicator of a particular ability should be established and demonstrated. The process of studying and evaluating validity is called validation.

2.1. Internal, external, and construct validity

There are basically three types of validity: internal validity, external validity, and construct validity (ALDERSON, CLAPHAM, WALL 1995: 170–186). Internal

validity studies analyse “the perceived content of the test and its perceived effect” (ALDERSON, CLAPHAM, WALL 1995: 171), whereas external validity studies compare “students’ test scores with measures of their ability gleaned from outside the test” (ALDERSON, CLAPHAM, WALL 1995: 171). Construct validity studies focus on investigating how well a given test measures the ability (construct) we wish to assess.

Internal validity comprises face validity, response validity, and content validity. Face validity refers to the judgement of the so-called non-expert users of the test: administrators, candidates, and decision makers who may comment on the test instructions, tasks, test items, or the test as a whole. ALDERSON, CLAPHAM and WALL (1995: 173) argue that face validity is important in testing as tests which are regarded as valid by users will be taken more seriously and thus will elicit better test-takers’ performance. In other words, face validity affects response validity of the test. The procedures for the evaluation of face validity are questionnaires and interviews with test-takers, test administrators, and other test users. Response validity is the aspect of validity which focuses on candidates’ reflection on test tasks, their response to them and to the whole exam. Response validation is done concurrently or, most practically, retrospectively in the form of an interview after the candidate has taken the exam. Content validity relates to how well the language ability samples elicited by the test represent the target language use, that is, language use in real-life situations. Content validation is the analysis of the test content to ensure the appropriate representation of language elements in the test. This is usually done by experts in the field such as teachers, subject specialists or applied linguists who compare the test content with test specifications or course syllabus using questionnaires, interviews or rating scales.

External validity includes concurrent validity and predictive validity. A concurrent validity study (also known as empirical validity) compares the particular test-taker’s results from the test with the same candidates’ results from another test which has been taken roughly at the same time. The model concurrent validation would involve comparing scores from the test with scores from another test which is regarded to yield valid interpretations. However, students’ test scores could also be correlated with their scores from other tests, teacher rankings or student rankings. A predictive validity study differs from a concurrent validity study in that it does not collect comparative data at the same time as the administration of the test. Instead, the data is gathered some time after the test. The aim of predictive validation is to compare the test results on an exam whose aim is to estimate the candidate’s abilities and chances of success with those obtained on the exam within the actual work or study setting some time after the candidate has settled into the new environment. In order to study predictive validity, students’ test scores may be correlated with their scores on future

measures of their language ability such as final exams, subject or language teacher assessments, or success of later placements.

Measuring language ability is the primary purpose of language testing, and thus defining the construct for a particular test is essential in test development. Constructs are abstractions, for instance, listening comprehension or reading comprehension or academic language ability. They should be defined for each testing situation separately as one construct definition might not be applicable in all testing situations. While defining a construct for a specific testing situation, we have to take into account the particular assessment objectives, the particular test-taker and the real language use situation (ALDERSON 2000: 118–120). Construct validation evaluates the meaning of test scores. The study should answer the question of what information can be gathered from the test score and whether the test score conveys information about the particular skill it was purported to assess. According to ALDERSON, CLAPHAM and WALL (1995: 183–186), the procedures for the evaluation of construct validity comprise experts' judgements and a variety of statistical procedures from which the most frequently used are: subtest-subtest correlation, subtest-total test correlation, subtest-total test minus self correlation, comparing students' test scores with their biodata and psychological characteristics, multitrait-multimethod studies, and factor analysis.

2.2. Validity as a unitary concept

All the above mentioned aspects of validity merge into a single unitary quality of validity pertaining to the ways in which we use particular test scores to make decisions about test-takers (BACHMAN 2004: 260). In order to justify the inferences and decisions made on the basis of test scores, empirical evidence from various sources of information must be collected, analysed and demonstrated qualitatively and quantitatively. Qualitative validation involves the analysis of test content and the analysis of processes that test-takers employ while taking the test, whereas quantitative construct validation studies can use the following designs: correlational, experimental equivalent groups and non-equivalent groups design (BACHMAN 2004: 271–293). Correlational validation involves administering a number of different tests to the same test-takers and analysing the relationships between these sets of scores with the statistical procedures listed above. Equivalent groups design compares the performance of different groups of randomly selected students whose language ability is regarded to be similar at the beginning of the experiment. After being exposed to different types of instruction over a period of time, the students are given

the same test. They are expected to perform differently in the test due to the differences in treatment. Non-equivalent groups design, on the other hand, makes comparisons among different criterion groups. In this approach, the test is administered to groups of students who have been pre-selected based on a certain criterion, namely the ability to be assessed. As before, the test-takers are hypothesised to perform differently in the test.

2.3. Test usefulness and the concept of validity

BACHMAN and PALMER (1996: 18–36) regard validity as a component of a wider concept of test usefulness which includes reliability, construct validity, authenticity, interactiveness and practicality. Reliability is the uniformity of measurement and is considered as a function of the consistency of test scores from one test administration to another. Authenticity refers to the correspondence between the test tasks and the real language use tasks. Interactiveness is the extent to which test tasks engage test-takers' individual characteristics (topical knowledge, language ability, metacognitive strategies, and affective schemata) in doing the test. Practicality is concerned with resources (human, material, and time resources) necessary for test implementation. All the components of test usefulness should be kept at the "optimum balance" within a particular testing context to ensure meaningful interpretations of test scores.

Reliability is one of the essential qualities of test scores and it can be estimated using a variety of methods. Classical test theory (CTT) provides several approaches to investigating test reliability such as test-retest, parallel-form, split-half, coefficient alpha, KR20, KR21 in objective tests, as well as intra-rater and inter-rater for rater consistency in subjective tests. Determining reliability coefficients within the CTT model is a standard procedure in evaluating test score interpretations and uses. Nonetheless, the results of CTT methods have inherent limitations. The test-takers' characteristics and the test characteristics cannot be separated and the results are valid only for the particular sample of test-takers within the particular test administration situation (ALDERSON, CLAPHAM, WALL 1995: 89). These limitations of CTT estimates are addressed by two further methods: Generalisability Theory (G-theory) and Item Response Theory (IRT). G-theory regards a single test score "as a random sample of performance from the universe of generalisation" (BACHMAN 2004: 178) and it can take into account many different factors which affect the test score. IRT focuses on the individual item difficulty level. Whereas the results of CTT methods do not apply to test-takers at different proficiency levels, IRT models allow developing

an item difficulty scale independently of the sample of the actual test-takers (ALDERSON, CLAPHAM, WALL 1995: 91).

3. ACERT validation study: Examples

The ACERT academic language examination was introduced in 2014 by the Association of Academic Foreign Languages Centres (SERMO) as the end-of-course test for university students in their first cycle of studies. It is recognised by thirty-two universities in Poland. Currently it is administered by four universities: Hipolit Cegielski State College of Higher Education in Gniezno, Lodz University of Technology, Poznan University of Technology and West Pomeranian University of Technology in Szczecin. As required by the National Qualifications Framework for Higher Education in Poland, the end-of-course language examinations in the first-cycle of studies have to be taken at B2 level of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The framework for other levels ranging from A1 to C1 has been developed as well.

The test consists of five subtests: Listening Comprehension, Reading Comprehension, Vocabulary and Grammar, Writing, and Speaking. Each part has a maximum score of 20 points and the total score is 100 points. Both the Listening and Reading Comprehension subtests consist of two texts each comprising 10 test items. The Vocabulary and Grammar subtest includes 20 items. There are two tasks in the Writing subtest and students may choose the task they wish to complete. The Speaking subtest is divided into two parts: one eliciting spoken interaction and the other one eliciting spoken production. The university which wishes to administer the ACERT exam and become an accredited ACERT centre needs to adopt the structure, administration procedures and scoring system of the exam accredited by SERMO. However, the test content and test items are developed locally by the examination boards in accredited centres in line with curriculum requirements at their universities. In order to assure quality, a central accreditation board has been established. The board, consisting of experts in the field of teaching and testing analyse each test prior to the test administration in order to verify the quality of exam tasks and the appropriacy of their language ability level. Providing the test meets the requirements of the CEFR level and is of adequate quality, the accreditation is upheld.

This test validation discussion is illustrated by referring to evidence collected a posteriori for the study of English ACERT B2 test administered at the Centre of Languages and Communication at Poznan University of Technology (PUT) in June 2015. The test was taken by 1,431 first-year and second-year students who completed English language courses. While 1,332 students took

the exam in English, 99 students took it in German. The validation evidence was gathered by examining the test results of all the test-takers from one field of study, that is, 90 first-year students of Electrical Power Engineering who took the exam in English. The test battery consisted of the following subtests:

Subtest 1: Listening Comprehension

Listening I. Topic: an extract from a lecture on work stress.

Task type: selected response¹ – multiple choice.

Listening II. Topic: a speech about the results of a study on office design.

Task type: limited production – sentence completion.

Subtest 2: Reading Comprehension

Reading I. Topic: an article about a Nobel Prize inventor in the field of technology.

- Task Reading I A: selected response – multiple choice.
- Task Reading I B: selected response – true/false.

Reading II (ESP). Topic: an article about a modern energy storage system.

- Task Reading II A: selected response – gapped text.
- Task Reading II B: selected response – understanding meaning from context.

Subtest 3: Grammar and Vocabulary

- Task I: limited production – sentence transformation.
- Task II: selected response – multiple choice.
- Task III ESP Vocabulary: selected response – matching.

Subtest 4: Writing (test-takers choose one task)

- Task I: product focused – graph interpretation and description of trends.
- Task II: product focused – a description of electric power transmission and distribution system.

Subtest 5: Speaking

- Task I: product focused – a description of a process, device or a concept within the area of studies.
- Task II: performance focused – a dialogue between test-takers on an academic topic; giving opinions, stating arguments and persuading.

¹ Task types on the basis of classification by PURPURA (2004: 222).

3.1. ACERT validation process: Assumptions and evidence

Before a validation study is conducted, the researcher has to formulate a number of hypotheses pertaining to the meaning of the test score interpretations and their future uses. These assumptions need to be supported or rejected with evidence.

In this part of the article I discuss two examples of ACERT test validation claims. Firstly, it has been assumed that the interpretations that we make on the basis of the test scores are meaningful and appropriate for measuring academic language ability (construct validity). Secondly, it has been presumed that the scores are reliable (reliability index).

3.2. Collecting relevant evidence

3.2.1. Construct validity: Test score interpretations

There are various methods of studying construct validity. Here I focus on subtest-subtest correlation, subtest-total test correlation, and exploratory factor analysis.

One method of evaluating construct validity is to test whether different subtests correlate with each other. This correlation is expected to be fairly low, from 0.3 to 0.5, as these parts aim at measuring different components of language ability. If the correlation between subtests was very high, this would indicate that they test the same ability and there is redundancy in subtests (ALDERSON, CLAPHAM, WALL 1995: 170–184). The most frequently used correlation coefficients are Spearman rank correlation coefficient and Pearson product-moment correlation coefficient. The former is used for measuring linear relationships where variables constitute at least an ordinal scale. The latter requires interval scales and normal distribution (BACHMAN 1990: 85–88). In this validation study, Spearman rank correlation coefficient was used because the assumption of normality was violated by the majority of the subtests. The outcome of the subtest-subtest relationship examination was satisfactory since six of the ten correlations met the above mentioned criterion reasonably well with two, Listening-Writing and Reading-Writing, lower than 0.3 (see Table 1).

Table 1

Subtest-subtest Spearman rank correlation

Grammar and Vocabulary	Listening Comprehension	0.49
Grammar and Vocabulary	Reading Comprehension	0.59
Grammar and Vocabulary	Writing	0.42
Grammar and Vocabulary	Speaking	0.58
Listening Comprehension	Reading Comprehension	0.65
Listening Comprehension	Writing	0.09
Listening Comprehension	Speaking	0.58
Reading Comprehension	Writing	0.20
Reading Comprehension	Speaking	0.63
Speaking	Writing	0.45

Another correlational procedure was used to compare test-takers' total test results with their scores on individual subtests. In contrast to subtest-subtest correlation, this correlation should be higher, usually 0.7 or more, as the overall test score is presumed to be a more general measure of language ability than individual subtests. ACERT validation study brought satisfactory results in this regard as well. Only one correlation, Total score – Writing, did not meet the above mentioned criterion (see Table 2). The reason for this low correlation may stem from the flaws in the writing task construction, inter-rater or intra-rater inconsistencies and should be further investigated.

Table 2

Subtest-total test Spearman rank correlation

Total score	Listening Comprehension	0.75
Total score	Reading Comprehension	0.82
Total score	Grammar and Vocabulary	0.82
Total score	Writing	0.61
Total score	Speaking	0.87

Another tool used for investigating construct validity is factor analysis. It is often employed in validation studies to explore relationships among a number of observed variables in order to identify the factors which groups of test items have in common. In other words, it is a method of simplifying a complex matrix of correlation coefficients by statistical means. There are two applications of factor analysis: reducing the number of variables which are not test valid (data reduction method) and detecting the relationships between variables in order to interpret them in a meaningful manner (classification method).

In this validation study, I performed principal components analysis on 11 ACERT test items (variables) using the STATISTICA 12 software (StatSoft Inc.). Three factors (sub-constructs) were identified that explained a relatively high percentage of variation (57.83%). Fairly strong correlations (loadings) were observed in the vast majority of variables with only one variable (ESP Vocabulary) loading below 0.4 in all the factors (see Table 3). This result indicates that the ESP Vocabulary test item should be analysed and possibly improved or replaced.

Table 3

Principal component analysis: factor loadings (Varimax normalised)

Variable	ACERT June 2015 Factor loadings (Varimax normalised) Extracted: principal components		
	factor 1	factor 2	factor 3
Listening I	0.44	-0.12	0.53
Listening II	0.61	0.02	0.40
Reading I A	0.81	0.07	0.06
Reading I B	-0.05	0.04	0.80
Reading II A	0.49	-0.18	0.52
Reading II B	0.36	0.15	0.68
Gram. & Vocab. I	0.02	0.58	0.54
Gram. & Vocab. II	0.73	0.14	0.03
ESP Vocabulary	0.33	0.01	0.38
Writing	0.05	0.88	-0.05
Speaking	0.45	0.47	0.46
Explained variance	2.46	1.44	2.46
The proportion of total variance	0.22	0.13	0.22

Due to the low ESP Vocabulary item correlation described above, it is not possible to obtain an unequivocal classification of the relationships among the variables. Nevertheless, looking at the highest factor loadings, which are presented in bold type in Table 3, it can be observed that factor 1 had high loadings on both items which tested listening comprehension, whereas factor 3 presented groupings of the majority of reading comprehension items. Factor 2, on the other hand, was marked by high loadings on the items which tested productive skills of writing and speaking. Moreover, factor 2 had a strong loading on Grammar and Vocabulary Task I which was a sentence transformation task requiring certain productive skills. Therefore, factor 2 could be interpreted as an ACERT productive skills factor.

The three factors determined as a result of principal component analysis can be shown in a three-dimensional scatter plot (see Figure 1) which visually presents the clusters of 11 test items.

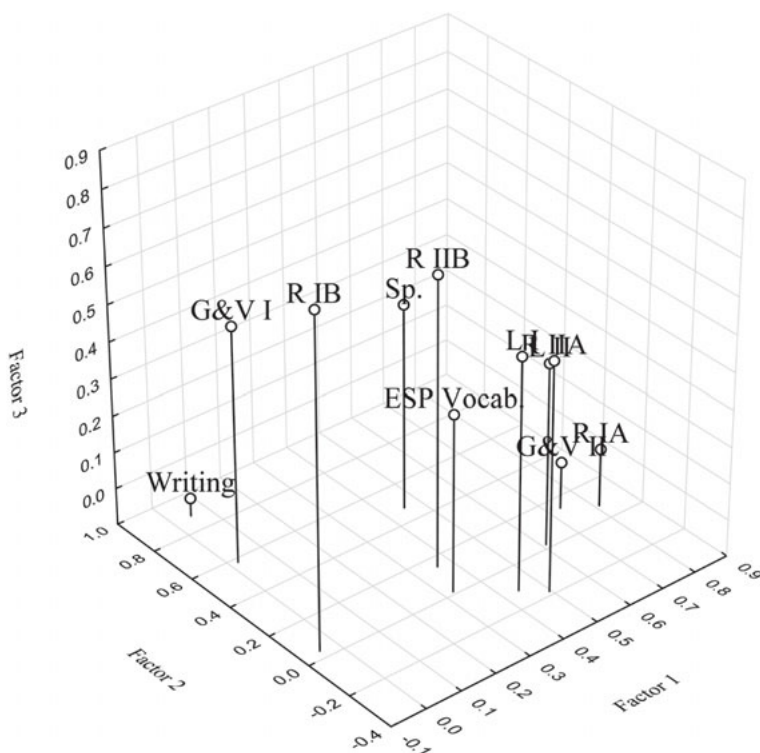


Figure 1. Factor loadings (Varimax normalised): principal component analysis

Finally, hierarchical factor analysis was employed in order to classify factors into secondary and primary factors and justify the claim that the test measures a certain underlying academic language ability. Secondary factors explain common or shared variance, whereas primary factors describe the unique variance which is due to groupings of similar variables (test items).

The careful examination of the data in Table 4 leads to the conclusion that all but three of the test items loaded most heavily on the secondary factor which might be interpreted as the underlying academic language ability construct (BACHMAN 1990: 281) with loadings ranging from 0.42 to 0.66. One test item, Writing, did not contribute significantly to the construct as the correlation was only 0.22. Analysing the primary factors, a conclusion can be drawn that primary factor 1 had the strongest loadings on items Reading IA and Grammar and Vocabulary II, and fairly strong on Listening II. The primary factor 2 had the strongest negative loadings on Writing, Grammar and Vocabulary I,

and Speaking, whereas the primary factor 3 loaded most heavily on Reading I B and Reading II B. In conclusion, except for Writing, all test items were construct valid.

Table 4

Hierarchical factor analysis results (the highest loadings on each variable are in bold type; and the second highest are in italics)

Variable	ACERT June 2015 Primary and secondary factor loadings			
	secondary	primary 1	primary 2	primary 3
Listening I	0.54	0.23	0.22	<i>0.30</i>
Listening II	0.59	<i>0.39</i>	0.09	0.16
Reading I A	<i>0.51</i>	0.62	0.02	-0.15
Reading I B	<i>0.47</i>	-0.23	0.05	0.60
Reading II A	0.55	0.28	0.29	<i>0.29</i>
Reading II B	0.66	0.11	-0.02	<i>0.41</i>
Gram.& Vocab. I	0.49	-0.16	-0.49	<i>0.35</i>
Gram.& Vocab. II	<i>0.47</i>	0.56	-0.06	-0.16
ESP Vocabulary	0.42	0.16	0.07	<i>0.22</i>
Writing	0.22	-0.02	-0.86	-0.12
Speaking	0.66	<i>0.21</i>	-0.36	0.20

3.2.2. Reliability

One of the fundamental ways to the study internal consistency of an objectively scored test is to calculate a reliability index. The most commonly used coefficients are Kruder Richardson 20, Kruder Richardson 21 and Cronbach's alpha. These indices calculate intercorrelations of individual items to estimate the internal test consistency. It is generally assumed that 0.8 reliability index is a satisfactory result (WEIR 2005: 30). However, the index value depends on several factors such as the number of test items (it grows with the increasing number of examined test items), type of the test task, and the ability of test-takers (ALDERSON, CLAPHAM, WALL 1995: 88).

In this validation study Cronbach's alpha was calculated using STATISTICA 12 software (StatSoft Inc.). The alpha coefficient calculated for 60 dichotomously scored test items comprising three subtests: Listening, Reading, and Grammar and Vocabulary was 0.87. The coefficients calculated for individual

subtests were: Listening – 0.72; Reading – 0.78; and Grammar and Vocabulary – 0.61. The relatively low values for individual subtests may be explained by fewer test items (each subtest consists of 20 test items). Furthermore, there is a variety of test task types whose aim is to check different skills necessary for successful use of foreign language in an academic environment.

4. Discussion

From a variety of available validation procedures, subtest-subtest correlation, subtest-total test correlation, and exploratory factor analysis were selected for investigating construct validity of the ACERT B2 examination taken by students of Electrical Power Engineering at Poznan University of Technology in June 2015. Both subtest-subtest correlation and subtest-total test correlation yielded good results. However, both of these procedures also indicated that there are flaws in the Writing subtest. As a result of factor analysis conducted on 11 ACERT test items, two conclusions can be drawn. Firstly, principal components analysis, performed to investigate the redundancy of test items demonstrated that there is only one test item (ESP vocabulary) which should be investigated more closely as it does not load strongly (0.01–0.38) on any of the extracted language ability factors. Secondly, hierarchical factor analysis, conducted to investigate if the test measures the underlying construct, produced a secondary factor which could be interpreted as academic language ability. There were strong intercorrelations between test items (0.42–0.66) with only one test item (Writing) having a low loading value (0.22). Simultaneously, the procedure again pointed to deficiencies in the Writing subtest. These deficiencies might be attributable to the flaws in the writing task construction, inter-rater or intra-rater inconsistencies and should be further scrutinised. The overall reliability of the examination test was satisfactory (0.87). Considering the multifaceted nature of academic language ability, the validation study conducted in the ACERT examination test at PUT brought positive and encouraging results.

5. Conclusion

Validation is a continuing process whose purpose is to justify the use of the particular test and to enhance the understanding of what the test scores mean (MESSICK 1992: 1487). Validation research is conducted to test hypotheses about

test score interpretations and uses. The evidence gathered in the process is used to confirm or refute the assumptions. There are numerous sources of evidence referring to various aspects of validity, and all the aspects play a role in the evaluation of the meaning of test score inferences and decisions made on the basis of the scores. Even though the validation study illustrated here incorporated just a few procedures from an ample collection of validation methods, it yielded concrete results and showed a clear direction for improvement.

Bibliography

- ALDERSON, J.C., CLAPHAM, C., WALL D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALDERSON, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F., PALMER, A.S. 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F. 2004. *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FULCHER, G., DAVIDSON, F. 2007. *Language Testing and Assessment. An Advanced Resource book*. New York: Routledge.
- KANE, M.T. 1992. "An argument-based approach to validity." *Psychological Bulletin*, vol. 112.
- MESSICK, S. 1992. "Validity of test interpretation and use." In: ALKIN, M.C. (ed.), *Encyclopedia of Educational Measurement*. New York: Macmillan.
- PURPURA, J. 2004. *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEIR, C.J. 2005. *Language Testing and Validation*. New York: Palgrave Macmillan.

Wojciech Malec

Selected Statistical Procedures for Evaluating the Usefulness of Classroom Tests

Analiza wybranych procedur używanych w ewaluacji użyteczności testów pisemnych

Streszczenie: Rzetelność i trafność są zazwyczaj postrzegane jako nieodzowne cechy testów, mające ogromny wpływ na poziom użyteczności pisemnych testów z języków obcych. Posiłkując się wynikami testów sprawdzających leksykę oraz umiejętności gramatyczne, autor niniejszego artykułu analizuje sposoby, na które owe dwie cechy mogą zostać poddane ocenie w kontekście testowania sprawdzającego. Biorąc pod uwagę, że chcąc dokonać tego rodzaju analizy, niezbędne jest zachowanie wyników z poszczególnych zadań i przykładów, pomocne może być testowanie wykorzystujące technologię komputerową (lub testowanie przez Internet).

Słowa kluczowe: testy pisemne, testowanie sprawdzające, rzetelność, trafność

1. Introduction

In BACHMAN and PALMER'S (1996) model, test usefulness subsumes reliability, validity, authenticity, interactiveness, impact, and practicality. Two of these, reliability and validity, are fundamental to the usefulness of any language test. This article focuses on selected statistical procedures for assessing the two qualities in the context of classroom assessments.

An overriding consideration in language testing is the frame of reference, or type of score interpretation, which includes norm-referenced testing (NRT) and criterion-referenced testing (CRT). This distinction is essential for evaluating the qualities of an assessment instrument because some of the procedures are only used in one of the two approaches. The most important differences

between norm-referenced tests (NRTs) and criterion-referenced tests (CRTs) are as follows (BROWN, HUDSON 2002: 10):

- In NRTs, a student's performance is compared to that of other students, whereas in CRTs, it is compared only to the amount of material known.
- NRTs measure general language abilities, their purpose is to spread students out along a continuum of abilities or proficiencies, and the scores are (should be) normally distributed. CRTs, on the other hand, measure a specific domain, their purpose is to assess whether students have mastered the material, and the distribution of scores is often non-normal.
- CRTs, as opposed to NRTs, consist of a series of short, well-defined item sets with homogeneous item content and students know exactly what content to expect in test questions.

The focus in this article is on CRT, which is "most useful to classroom teachers and curriculum developers because criterion-referenced tests are specifically designed to assess how much of the content in a course or program is being learned by the students" (BROWN, HUDSON 2002: xiv).

2. Measurement instruments

The statistical procedures illustrated in this article draw on scores obtained from several (equivalent) forms of a classroom vocabulary test (CVT) administered to first-year students of English at the John Paul II Catholic University of Lublin. The CVT was a typical progress test which was intended to measure a construct defined on the basis of the syllabus. The instruments themselves may be referred to as discrete, selective, composed of independent sentence-based items (cf. READ, CHAPELLE 2001: 5) of several types (multiple-choice, gap-filling, transformations, error correction), and they were supposed to measure vocabulary recognition and recall (cf. READ 2000). An example of a transformation-type item is given below:

Use the word given

Write a new sentence as similar as possible in meaning to the original sentence, using the word given. This word cannot be changed in any way.

For some inexplicable reason, she suddenly forgot everything.

BLANK

For some inexplicable reason, her mind went completely blank.

The tests were all marked by one person, the researcher, and to further ensure intra-rater reliability, they were re-marked. All of the items were dichoto-

mously scored as either right or wrong. One point was awarded for each correct answer, not necessarily the keyed response specified in the marking scheme. Full credit was also given despite a grammatical mistake, while responses which contained a lexical mistake received zero credit, even when most of the target sentence was correct. Table 1 gives several examples of the students' responses and how they were marked.

Table 1

CVT: examples of responses

KEY	
1) She was walking through the market when a beautiful dress caught her eye.	
2) I've been trying to get hold of you all week.	
3) One of the buttons of your jacket has come undone.	
4) For some inexplicable reason, her mind went completely blank.	
5) Don't worry; I'm back on top of things now.	
full credit	zero credit
1) <i>cought/catched her eye</i>	1) <i>came to her eye</i>
2) <i>get in touch with you</i>	2) <i>get the hang of you</i>
3) <i>comes undone</i>	3) <i>came out by accident</i>
4) <i>her minds went blank</i>	4) <i>she got blank</i>
5) <i>on the top of things</i>	5) <i>at the top of things</i>

Perhaps controversially, *caught* (example 1) was classified as a careless (grammatical) mistake. After all, as noted by RUDNER and SCHAFER (2001: 5), "a low score due to careless mistakes is not the same as a low score due to lack of knowledge." Alternatively, responses like this one may be given partial credit.

In addition, for the purpose of construct validation (see section 4.2), scores from two other measurement instruments (administered at the same time) were used. Specifically, these were two components (grammar and lexis) of the so-called Big Test, which students take twice during each semester of the first two years of study.

3. Reliability/dependability

In both norm-referenced and criterion-referenced language testing, the higher the degree to which test scores are free from errors of measurement, "the greater the relative effect of the language abilities we want to measure, and hence, the reliability of [these] scores" (BACHMAN 1990: 160). In other words, individual variability in test performance should not be due to, for example, differences in test tasks, administrative procedures, mood, fatigue, lack of

interest, etc. Three basic types of reliability can be distinguished, traditionally referred to as: internal consistency of scores within a test, stability of test-retest scores, and equivalence of scores on alternate test forms.

The term “dependability” is often used in the context of CRT instead of the term “reliability” and usually refers to two aspects of consistency in test scores: the dependability of domain score estimates and the dependability of mastery/non-mastery classifications (BACHMAN 1990: 221). The dependability of test scores as indicators of domain scores (i.e., observed scores minus measurement error) can be estimated by calculating the phi coefficient (Φ), using the following formula (BROWN 1990):

$$\Phi = \frac{\frac{ns_p^2}{n-1}(KR20)}{\frac{ns_p^2}{n-1}(KR20) + \frac{(\bar{X}_p - 1 - \bar{X}_p) - s_p^2}{k-1}}$$

where: n – the number of test takers
 s_p^2 – the variance of the proportion scores on the test
 $KR20$ – the Kuder-Richardson 20 formula
 $\bar{X}_p$ – the mean of the proportion scores on the test
 k – the number of test items

This equation includes the Kuder-Richardson 20 formula (KUDER, RICHARDSON 1937), a classical estimate of reliability used for dichotomously scored items, which is calculated as follows:

$$KR20 = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right)$$

where: k – the number of test items
 p – the proportion of testees who answered the item correctly
 q – the proportion of testees who answered the item incorrectly
 s^2 – the variance of the test scores

The following example illustrates how, using both equations, the domain score dependability index can be calculated for the scores obtained from one of the forms of the vocabulary test. The values used in the calculations and the phi coefficient itself are given in Table 2.

$$\begin{aligned}
\Phi &= \frac{\frac{ns_p^2}{n-1} \left(\frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right) \right)}{\frac{ns_p^2}{n-1} \left(\frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{s^2} \right) \right) + \frac{\bar{X}_p(1 - \bar{X}_p) - s_p^2}{k-1}} \\
&= \frac{\frac{10 \times .041728}{10-1} \left(\frac{30}{30-1} \left(1 - \frac{5.12}{37.55556} \right) \right)}{\frac{10 \times .041728}{10-1} \left(\frac{30}{30-1} \left(1 - \frac{5.12}{37.55556} \right) \right) + \frac{.433333(1 - .433333) - .041728}{30-1}} \\
&= \frac{.046364 \times 1.034483 \times .863669}{.046364 \times 1.034483 \times .863669 + .007029} = \frac{.041424}{.048453} = .85
\end{aligned}$$

Table 2

KR20 and the phi coefficient (results of calculation)

Statistic	n	k	$\bar{X}_p$	s^2	s_p^2	KR20	Φ
Value	10	30	.43	37.56	.04	.89	.85

With such a small sample size ($n = 10$), caution must be exercised when interpreting the phi coefficient, or any other reliability estimate for that matter (see NIEMIERKO 1999: 213). As for the value of Φ itself (fairly close to 1), it indicates that the scores on the vocabulary test were reasonably consistent.

There is another, arguably more desirable, estimate of the dependability of CRTs, which may be viewed as the consistency of decisions which are based on the observed scores and the pass mark. This aspect of dependability can be expressed in terms of two so-called squared-error loss agreement indices: phi lambda (Φ_λ) and kappa squared (κ^2). The phi lambda agreement index can be computed using the following equation (BACHMAN 2004: 203):

$$\Phi_\lambda = 1 - \frac{1}{k-1} \left(\frac{\bar{X}_p(1 - \bar{X}_p) - s_p^2}{(\bar{X}_p - \lambda_p)^2 + s_p^2} \right)$$

where: k – the number of test items

$\bar{X}_p$ – the mean of the proportion scores on the test

s_p^2 – the variance of the proportion scores on the test

λ_p – the cut-score as a proportion

Kappa squared, the other of the two indices, also known as the Livingston statistic (LIVINGSTON 1972), is calculated using the equation given below:

$$\kappa^2 = \frac{KR20 \times s^2 + (\bar{X} - \lambda)^2}{s^2 + (\bar{X} - \lambda)^2}$$

where: *KR20* – the Kuder-Richardson 20 formula

s^2 – the variance of the test scores

$\bar{X}$ – the mean of the test scores

λ – the cut-score

Table 3 summarises the results of the calculations. The values indicate that this specific form of the vocabulary test was highly dependable in terms of the mastery/non-mastery decisions (the values are close to 1):

Table 3

Phi lambda and kappa squared (results of calculation)

Statistic	k	$\bar{X}$	$\bar{X}_p$	s^2	s_p^2	λ	λ_p	Φ_λ	κ^2
Value	30	13.00	.43	37.56	.04	18	.60	.90	.94

It is worth noting that the values of both indices depend on where the cut-score is set relative to the mean score: the larger the distance between the mean on the test and the cut-score, the higher the value of both Φ_λ and κ^2 . For example, if the pass mark had been set at 50% ($\lambda = 15$ and $\lambda_p = .50$), then the values of the Φ_λ and κ^2 would have dropped to .85 and .90 respectively. Although the sensitivity of the indices to the cut-score may be viewed as a serious limitation of the squared-error loss approach, it can be an advantage, too (cf. BROWN, HUDSON 2002: 197). Specifically, it allows us to assess the dependability of decisions at various cut-points. Multiple cut-points are set when test takers need to be classified into multiple categories according to whether their performance has been, for example, satisfactory, good, very good, etc. In such a situation, the least dependable classification decisions will be those which are based on the cut-score that is closest to the mean.

4. Validity

Reliability and validity should be seen as “complementary aspects of a common concern in measurement – identifying, estimating, and controlling the effects of factors that affect test scores” (BACHMAN 1990: 160). ALDERSON, CLAPHAM and WALL (1995) explain the relationship between the two concepts in the following way:

In principle, a test cannot be valid unless it is reliable. If a test does not measure something consistently, it follows that it cannot always be measuring it accurately. On the other hand, it is quite possible for a test to be reliable but invalid. A test can, for example, consistently give the same results, although it is not measuring what it is supposed to. Therefore, although reliability is needed for validity, it alone is not sufficient. (ALDERSON et al. 1995: 187)

High reliability (or dependability) of a test is not an end in itself, and calculating it should be regarded as “part of a unified approach to establishing the overall validity of a test” (WEIR 2005: 43). It is now widely recognised that certain aspects of reliability and validity may be virtually indistinguishable from each other, as in the case of parallel forms reliability and concurrent validity (ALDERSON et al. 1995: 188). In this sense, it does not ultimately matter whether the evidence that is produced in support of the usefulness of a test pertains to reliability or validity, although the distinction between the two concepts is usually maintained simply for clarity and neatness of presentation. What does matter is that assessment instruments should be inspected from many different angles in order to make sure that the scores they produce are as accurate as possible a reflection of test takers’ knowledge and ability. Obviously, no test is perfect, and test scores will always contain some error. Tests may also vary on certain aspects of validity from one administration to another, or from one group of test takers to another. In short, validity is a matter of degree and a relative rather than absolute concept (MESSICK 1989; WEIR 2005). The two (complementary) aspects of validity which are usually considered in classroom testing are content validity and construct validity.

4.1. Content validity

An explanation of how content validity should be established can be found in CRONBACH and MEEHL (1955):

Content validity is established by showing that the test items are a sample of a universe in which the investigator is interested. Content validity is ordinarily to be established deductively, by defining a universe of items and sampling systematically within this universe to establish the test. (CRONBACH and MEEHL 1955: 282)

Showing that the test items are a sample of a universe of all items involves an investigation of content relevance and content coverage (BACHMAN 1990; SIRECI 1998). Both are primarily a prerequisite for the validity of performance

assessments, where the aim is to measure test takers' ability to use language in 'real-world' settings (BACHMAN 2002; see also CHALHOUB-DEVILLE 2001). By way of illustration, the kind of language proficiency required of air traffic controllers is rather different from that required of health professionals (cf. BADON, OLLER, YAN, OLLER JR. 2005; McNAMARA 1996, 2000). Therefore, emigrants wishing to work in the new country of residence should not all be given the same language test because tasks which are relevant to one specific-purpose language test may not necessarily be relevant to another. In terms of content coverage, it may be difficult to give evidence that the tasks chosen for a performance test are an adequate representation of the universe of all possible tasks which are relevant to the construct being measured.

The requirement of content validity in general and content coverage in particular may not be equally difficult to satisfy for every kind of test, as noted by HENNING (1987, quoted in ALDERSON et al. 1995: 173): "It is precisely in the area of content validity of achievement measures that criterion- or domain-referenced tests have certain profound advantages over more traditional norm-referenced tests" (HENNING 1987: 94). For example, when a vocabulary test is constructed specifically in order to measure the knowledge of individual words from an official list, there are few, if any, threats to content coverage, provided that the test represents a random sample of the entire list of words. In fact, in terms of content coverage, this list constitutes by itself the universe of items from which the test items are sampled. The problem is, of course, that vocabulary tests do not usually target any lists as such, but rather aim to measure the knowledge of all the vocabulary from a given portion of the syllabus in general. In such cases, the decisions as to which words (and/or phrases) from texts and exercises in the coursebook to include in the test will to a large extent be arbitrary and subjective. To that extent, the test will not be perfectly representative of the content of the syllabus.

BACHMAN (1990) emphasised the importance of specifying the test method facets as a way of demonstrating content relevance. For a classroom test of lexical knowledge, this means defining the types of tasks, or item formats, used to assess the knowledge in question. To put it another way, it is important to consider the appropriateness, or relevance, of the ways in which test takers are asked to engage with the tasks on the test. In order to assess that relevance more precisely, it is necessary first to consider what aspect of knowledge is measured by each task type. At the very least, the test should not be a "monomethod" instrument, but it should include several different item formats. As noted by (SCHMITT, SCHMITT, CLAPHAM 2001: 61), no single test format "is able to tap into all forms of lexical knowledge" (see also MALEC 2015).

4.2. Construct validity

Construct validation involves “the experimental demonstration that a test is measuring the construct it claims to be measuring” (BROWN 2000: 7). An accumulation of evidence is usually presented in order to establish construct validity. This evidence may come from correlational approaches such as the multitrait-multimethod matrix (CAMPBELL, FISKE: 1959) and factor analysis, as well as from intervention and differential-groups studies (BROWN, HUDSON 2002). Evidence in support of construct validity for a classroom test can also be found in correlations with other tests administered at the same time and from principal component analysis. The examples given in the remainder of this section are based on scores obtained from the CVT (see section 2), as well as the results of two components (grammar and lexis) of the Big Test (BT).

Given that the CVT and the lexis component of the BT sampled from the same portion of the syllabus and that both were supposed to measure very similar constructs, the total scores on the two instruments were expected to be correlated. Initial confirmation of this was found in the fact that those students who scored higher on BT (lexis) also scored higher on CVT,¹ as shown in Table 4:

Table 4
Mean CVT scores classified by BT (lexis) score

BT (lexis) score	<i>n</i>	Mean CVT score
$90 \leq X \leq 100$	0	–
$80 \leq X < 90$	4	18.75
$70 \leq X < 80$	5	16.60
$60 \leq X < 70$	11	14.55
$50 \leq X < 60$	9	12.44
$40 \leq X < 50$	13	9.38
$30 \leq X < 40$	8	7.75
$20 \leq X < 30$	6	5.33
$10 \leq X < 20$	4	4.00
$0 \leq X < 10$	0	–

On the other hand, higher CVT scores were also found to correspond to higher BT (grammar) scores (Table 5):

¹ A similar approach was used by BEGLAR and HUNT (1999).

Table 5

Mean CVT scores classified by BT (grammar) scores

BT (grammar) score		<i>n</i>	Mean CVT score
$90 \leq X$	≤ 100	0	–
$80 \leq X$	< 90	6	15.17
$70 \leq X$	< 80	16	13.63
$60 \leq X$	< 70	12	12.42
$50 \leq X$	< 60	11	8.82
$40 \leq X$	< 50	10	8.20
$30 \leq X$	< 40	4	5.00
$20 \leq X$	< 30	1	5.00
$10 \leq X$	< 20	0	–
$0 \leq X$	< 10	0	–

Although not unusual in itself (because all of the tests measured language ability), this finding may be a plausible counterclaim in the validation argument and a more accurate analysis is required to reject it.

To this end, the Pearson product-moment correlation coefficient was calculated for each of the following pairs: CVT–BT(lexis), CVT–BT(grammar), and BT(lexis)–BT(grammar) (see Table 6). Before that, the data were checked for normality of distribution: neither the K–S test nor the Shapiro-Wilk test was significant for any of the sets of data. If the scores had been significantly non-normal, a non-parametric correlation coefficient would have been calculated, for example Kendall's tau (*t*), which is recommended for relatively small data sets, particularly those containing a number of tied ranks (cf. FIELD 2005: 131).

Table 6

Intercorrelations between CVT, BT (lexis), and BT (grammar) scor

		BT (lexis)	BT (grammar)
Group 1	CVT	.929**	.808**
	BT (lexis)		.759**
Group 2	CVT	.754**	.383**
	BT (lexis)		.575**
Group 3	CVT	.951**	.580**
	BT (lexis)		.690**
Group 4	CVT	.913**	.741**
	BT (lexis)		.662**
Group 5	CVT	.911**	.496**
	BT (lexis)		.457**
Group 6	CVT	.854**	.793**
	BT (lexis)		.710**

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed)

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed)

As can be seen in Table 6, the correlations between CVT and BT (lexis) were the highest for every group of students, which was an indication of convergent and divergent validity. The item formats on BT (lexis and grammar) were similar to those on CVT (mostly completion and transformation types), so the influence of method variance was assumed to be insignificant. In summary, the pattern of correlations was interpreted to indicate that CVT measured a construct that was very similar to the construct measured by BT (lexis) and somewhat different from the construct measured by BT (grammar).

In addition to the above, the unidimensionality of the CVT can be supported by principal component analysis (PCA). This statistical procedure, or the related exploratory factor analysis,² is often used in validation studies (e.g., BEGLAR, HUNT 1999; BONK 2001; FULCHER 1997; SCHMITT et al. 2001). Its purpose is to find out whether a number of variables representing individual items on a particular test, or subtests of the same test, are “driven by the same *underlying variable*” (FIELD 2005: 619, emphasis added). In language testing, the existence of an underlying variable, or factor, is interpreted to indicate that the individual variables which make up that factor all tap the same aspect of language ability. This in turn is seen as an argument for the unidimensionality of the whole test. Sometimes several factors are extracted from a data set, but as noted by BROWN and HUDSON (2002: 205), if one factor is clearly dominant, this also points to unidimensionality. A test that is unidimensional is believed to measure one single trait, or ability.

Critical to the meaningfulness of PCA is the question of sample size. FIELD (2005) suggests that there should be at least 10–15 participants per variable. Given this, PCA cannot always be applied to individual test items and the only way of meeting the assumption of minimum sample size may be to check the unidimensionality of the item formats (sets of items). In the example given below, composite scores on each item format as a whole were used.

Table 7 shows the *R*-matrix with the Pearson correlation coefficients for all pairs of item sets that made up the CVT. All of the correlations were significant with the exception of the one between SET5 and SET6. Also, multicollinearity was not a problem because none of the correlation coefficients was greater than .9, as confirmed by the large value of the determinant (.193). The appropriateness of PCA for this set of data was supported by the KMO (Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy) and Bartlett’s test of sphericity. The KMO had a value of .789, much higher than the bare minimum of .5 recommended by KAISER (1974, quoted in FIELD 2005: 640). This statistic was also calculated for individual variables as part of the anti-image correlation matrix.

² See (FIELD 2005: 630–631) for an explanation of the subtle differences between the two. As in Field’s book, the terms ‘factor’ and ‘component’ are used here interchangeably.

These values ranged from .722 to .866. Furthermore, Bartlett’s test was highly significant ($\chi^2(15) = 92.298, p < .001$).

Table 7

Correlations between the item sets of CVT

		SET1	SET2	SET3	SET4	SET5	SET6
Correlation	SET1	1.00	.284	.407	.588	.472	.340
	SET2	.284	1.00	.360	.387	.259	.273
	SET3	.407	.360	1.00	.464	.245	.367
	SET4	.588	.387	.464	1.00	.598	.327
	SET5	.472	.259	.245	.598	1.00	.107
	SET6	.340	.273	.367	.327	.107	1.00
Sig. (1-tailed)	SET1		.014	.001	.000	.000	.004
	SET2	.014		.002	.001	.023	.017
	SET3	.001	.002		.000	.029	.002
	SET4	.000	.001	.000		.000	.005
	SET5	.000	.023	.029	.000		.209
	SET6	.004	.017	.002	.005	.209	

Determinant = .193

The solution offered by PCA was, however, only satisfactory. Although a single component was extracted with an eigenvalue greater than 1, the remaining components did not really form a “stable plateau” (Figure 1).

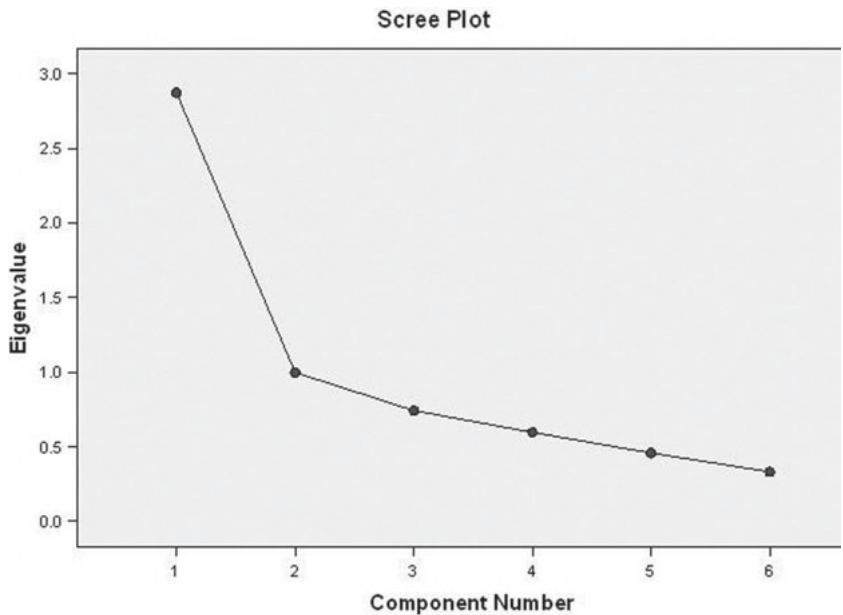


Figure 1. Scree plot of PCA results

Factor loadings for each item set on the component identified in the analysis as well as communality values are given in Table 8. All of these values are relatively low, which means that the fit of the model was far from perfect. Furthermore, there were 11 (73.0%) non-redundant residuals with absolute values greater than .05.

Table 8

Factor loadings and communality values

Item set	Component 1	Communality
SET1	.771	.595
SET2	.595	.354
SET3	.685	.470
SET4	.843	.711
SET5	.667	.445
SET6	.546	.298

On the other hand, this analysis does indicate a moderate degree of unidimensionality of the vocabulary test. The moderate (but significant) correlations between the six sets suggest that, by and large, all of them measured the same construct. By the same token, since the items in each set represented a different response format, it is quite probable that those test takers who scored higher on items written in one format would also score higher on items in one of the other formats.

5. Conclusion

Using data from tests administered to students of English philology, this article has demonstrated the application of several statistical procedures to the evaluation of two aspects of test usefulness – reliability/dependability and validity. The formulas employed in the calculations (particularly those used in reliability/dependability estimates) are typical of the criterion-referenced approach to measurement.

On a final note, it must be pointed out that performing such calculations on a daily/weekly basis is far from feasible in the case of traditional paper-and-pencil testing – every individual item score has to be entered in, for example, Excel, which is a very time-consuming task. The solution might be web-based testing (MALEC 2014), which offers automated calculation of many statistics. Moreover, web-based test scores can usually be downloaded for further analysis.

References

- ALDERSON, J.C., CLAPHAM, C., WALL, D. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L.F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L.F. 2002. "Some reflections on task-based language performance assessment." *Language Testing*, vol. 19: 453–476.
- BACHMAN, L.F. 2004. *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BACHMAN, L.F., PALMER, A.S. 1996. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BADON, L.C., OLLER, S.D., YAN, R., OLLER JR, J.W., 2005. "Gating walls and bridging gaps: validity in language teaching, learning, and assessment." *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, vol. 5: 1–15.
- BEGLAR, D., HUNT, A. 1999. "Revising and validating the 2000 word level and university word level vocabulary tests." *Language Testing*, vol. 16: 131–162.
- BONK, W. 2001. "Testing ESL learners' knowledge of collocations." In: HUDSON, T., BROWN, J.D. (eds.), *A Focus on Language Test Development: Expanding the Language Proficiency Construct across a Variety of Tests* (pp. 113–142). Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.
- BROWN, J.D. 1990. "Short-cut estimates of criterion-referenced test consistency." *Language Testing*, vol. 7: 77–97.
- BROWN, J.D. 2000. "What is construct validity?" *JALT Testing and Evaluation SIG Newsletter*, vol. 4: 7–10.
- BROWN, J.D., HUDSON, T. 2002. *Criterion-Referenced Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAMPBELL, D.T., FISKE, D.W. 1959. "Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix." *Psychological Bulletin*, vol. 56: 81–105.
- CHALHOUB-DEVILLE, M. 2001. "Task-based assessments: characteristics and validity evidence." In: BYGATE, M., SKEHAN, P., SWAIN, M. (eds.), *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning and Testing* (pp. 210–228). Harlow: Pearson Education Limited.
- CRONBACH, L.J., MEEHL, P.E. 1955. "Construct validity in psychological tests." *Psychological Bulletin*, vol. 52: 281–302.
- FIELD, A. 2005. *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- FULCHER, G. 1997. "An English language placement test: issues in reliability and validity." *Language Testing*, vol. 14: 113–138.
- HENNING, G. 1987. *A Guide to Language Testing*. Cambridge, MA: Newbury House.
- KAISER, H.F. 1974. "An index of factorial simplicity." *Psychometrika*, vol. 39: 31–36.
- KUDER, F.G., RICHARDSON, M.W. 1937. "The theory of the estimation of test reliability." *Psychometrika*, vol. 2: 151–160.
- LIVINGSTON, S.A. 1972. "Criterion-referenced applications of classical test theory." *Journal of Educational Measurement*, vol. 9: 13–26.
- MALEC, W. 2014. "On the potential of web-based assessment of language skills." In: CHODKIEWICZ, H., TREPCZYŃSKA, M. (eds.), *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward* (pp. 432–455). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

- MALEC, W. 2015. Testing collocational knowledge: the question of item format. In: BLOCH-ROZMEJ, A., DRABIKOWSKA, K. (eds.), *Within Language, Beyond Theories: Studies in Applied Linguistics* (pp. 74–92). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- MCNAMARA, T. 1996. *Measuring Second Language Performance*. Harlow: Longman.
- MCNAMARA, T. 2000. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- MESSICK, S. 1989. "Validity." In: LINN, R.L. (Ed.), *Educational Measurement* (3rd ed., pp. 13–103). New York: Macmillan.
- NIEMIERKO, B. 1999. *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- READ, J. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- READ, J., CHAPELLE, C.A. 2001. "A framework for second language vocabulary assessment." *Language Testing*, vol. 18: 1–32.
- RUDNER, L.M., SCHAFER, W.D. 2001. *Reliability*. Retrieved from ERIC database (ED458213).
- SCHMITT, N., SCHMITT, D., CLAPHAM, C. 2001. "Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test." *Language Testing*, vol. 18: 55–88.
- SIRECI, S.G. 1998. "Gathering and analyzing content validity data." *Educational Assessment*, vol. 5: 299–321.
- WEIR, C.J. 2005. *Language Testing and Validation: An Evidence-based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

II

Problemy i innowacyjność
w ocenianiu biegłości językowej
jako forma ich rozwiązania

Agnieszka M. Sendur

Realizacja wymagań dotyczących kształcenia językowego na wyższych uczelniach na podstawie analizy wybranych przykładów

Implementation of Language Teaching Standards at Universities. A Sample Study

A b s t r a c t: The implementation of new regulations concerning language abilities of university students has sparked a discussion regarding the nature of university foreign language classes as well as effective methods of teaching. How, then, do the universities manage the expectations of the lawmakers concerning the level of foreign language fluency at different stages of university education and the knowledge of specialized vocabulary according to the studied discipline? Are (and if so, then how) those language skills verified? The following article attempts to answer those questions, on the basis of a study conducted in the academic years 2014/2015 and 2015/2016, concerning foreign language examinations in three types of universities.

Key words: foreign language classes, foreign languages center, foreign language exams, CEFR, ESOKJ, National Qualifications Framework

1. Wstęp

Wprowadzenie w 2011 roku przepisu, który narzucił studentowi obowiązek osiągnięcia określonych umiejętności językowych, spowodowało, że niektóre wyższe uczelnie musiały zweryfikować sposób nauczania języków obcych w swoich progach oraz rozliczania studentów z wymaganych efektów kształcenia. Chcąc dowiedzieć się, jak uczelnie poradziły sobie z nowymi wymogami oraz w jaki sposób realizują postawione przed nimi zadania, przeprowadzono na przełomie roku akademickiego 2014/2015 i 2015/2016 badanie dotyczące

lektoratów i egzaminów językowych w trzech typach uczelni wyższych. Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wyników tego projektu badawczego.

2. Podstawy prawne i ich konsekwencje

W listopadzie 2011 roku weszło w życie Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. z dnia 24 listopada 2011 r.)¹.

Zgodnie z rozporządzeniem:

Osoba posiadająca kwalifikacje pierwszego stopnia:

„[...] ma umiejętności językowe w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku studiów, zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego”.

Osoba posiadająca kwalifikacje drugiego stopnia:

„[...] ma umiejętności językowe w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku studiów, zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu B2+ Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego”.

Obowiązujące wcześniej standardy kształcenia również definiowały kwalifikacje absolwenta studiów wyższych w zakresie języka obcego i odwoływały się do poziomów ESOKJ (Rada Europy 2003), jednak formułowały te umiejętności w mniej kategoryczny sposób, stwierdzając, że „absolwent **powinien**² znać język na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy oraz umieć posługiwać się językiem specjalistycznym z zakresu...³, w stopniu koniecznym do wykonywania zawodu”⁴. Inną różnicą, która mogła mieć również wpływ na bardziej liberalne podejście uczelni do realizacji wymogów związanych z umiejętnościami studentów, była określona w dokumencie liczba godzin języka obcego. Być może podany limit godzin usprawiedliwiał brak możliwości zdobycia przez absolwenta kwalifika-

¹ Dalej w tekście odwołuję się do dokumentu jako KRK (Krajowe Ramy Kwalifikacji).

² Podkr. – A.M.S.

³ Tutaj dla każdego kierunku studiów wpisany jest zakres adekwatny do kierunku studiów.

⁴ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12 lipca 2007 r. w sprawie standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków oraz poziomów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki (Dz.U. z dnia 13 września 2007 r.).

cji na odpowiednim poziomie i w związku z tym narzucony efekt końcowy w postaci określonego poziomu biegłości nie był traktowany tak rygorystycznie.

Wejście w życie nowego dokumentu prawnego w 2011 roku sprawiło, iż wyższe uczelnie zaczęły przywiązywać dużo większą wagę do poziomu nauczania języków obcych oraz do wymagań wobec studentów w tym zakresie. Skończyło się nauczanie języka głównego na poziomach najniższych, co do tego momentu było dość częstą praktyką w niektórych uczelniach mimo wielu lat obowiązkowej nauki języka w edukacji szkolnej.

Wprowadzenie nowego obowiązku stało się również przyczynkiem do dyskusji na temat tego, czego i w jaki sposób powinno się nauczać na lektoratach oraz jak należy weryfikować umiejętności studentów w zakresie języków obcych. Burzliwe debaty na ten temat, jak również na temat samych wymagań wynikających z KRK, odbyły się na konferencji „Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych” zorganizowanej na Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie⁵ oraz na XXIV Konferencji Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL⁶. Obydwa wydarzenia pokazały, jak ważki i trudny jest to temat. Dyskusje w kręgach bezpośrednio zainteresowanych zagadnieniem wymogów KRK w zakresie języków obcych, jak i publikacje z tym związane (por. PARCZEWSKI 2015; LASOŃ, ZAWADZKA 2015; TADEUSIEWICZ, LIGEZA 2014) kwestionują wykonalność samego przepisu prawnego. Jednak nie kontrowersyjność przepisu, a sposób wcielenia go w życie jest przedmiotem moich rozważań oraz przeprowadzonego badania.

To właśnie problemy zasygnalizowane podczas wymienionych debat oraz dyskusje na poruszone tematy, jak również osobiste borykanie się z wyzwaniami, jakie niosą ze sobą przedstawione wymagania, skłoniły mnie do przyjrzenia się, w jaki sposób różne uczelnie wyższe rozwiązują problem związany z osiągnięciem przez studentów wymaganych efektów kształcenia.

3. Projekt badawczy

3.1. Metodologia i pytania badawcze

Celem opisanego dalej badania była analiza stopnia i sposobu realizacji wymogów wprowadzonych przepisami prawa. Pytania badawcze, na które poszukiwano odpowiedzi, to:

⁵ Konferencja organizowana przez SJO UEK, 27.06.2015 r.

⁶ 18–20.09.2015 r. w Krakowie.

1. Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób egzekwowany jest wymóg osiągnięcia przez studentów umiejętności językowych na poziomie B2?
2. Czy odbywa się nauczanie i sprawdzanie umiejętności językowych studentów w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych właściwych dla studiowanego kierunku studiów?
3. Jakie umiejętności językowe studentów są weryfikowane i w jaki sposób się to odbywa?
 - jak wygląda organizacja egzaminu z języka obcego na wyższych uczelniach?
 - jak konstruowane są egzaminy z języka obcego na wyższych uczelniach?
 - w jaki sposób testowany jest język specjalistyczny?

Badanie zostało przeprowadzone w terminie: od lipca do września 2015 roku. Analizie poddano 42 uczelnie, w tym 19 uniwersytetów, 18 uczelni technicznych oraz 5 uczelni ekonomicznych, czyli wszystkie uczelnie wyższe wymienionych trzech typów wpisane do rejestru instytucji szkolnictwa wyższego w Zintegrowanym Systemie Informacji o Nauce i Szkolnictwie Wyższym POL-on⁷, działające w okresie przeprowadzania badania. Analiza dotyczyła porównania realizacji wymagań w zakresie języków obcych na studiach I stopnia w tych uczelniach.

Analizy dokonano przede wszystkim na podstawie informacji zamieszczonych na stronach internetowych. Przystudiowane zostały schematy i opisy egzaminów oraz przykładowe arkusze egzaminacyjne, tam, gdzie takowe były zamieszczone, regulaminy jednostek zajmujących się nauczaniem języków obcych na uczelniach, w których takie istnieją i są udostępnione, jak również sylabusy, zarządzenia i uchwały senatów. W przypadkach niektórych uczelni dane uzupełnione zostały informacją ustną przekazaną przez pracowników.

Spośród analizowanych uczelni w trzech nie istnieje w ogóle studium języków obcych⁸. Wspomniane trzy placówki to uczelnie techniczne. Nie ma w związku z tym żadnej informacji na temat nauczania i certyfikowania języków obcych w tych instytucjach. Spośród pozostałych 39 uczelni aż 6, mimo funkcjonowania w nich SJO, nie podaje do wiadomości wspomnianych informacji. Stąd zebrane dane i wyciągnięte wnioski dotyczą tak naprawdę maksymalnie 33 uczelni wyższych. Niestety, również wśród tych instytucji pewne informacje przedstawione są w dość lakoniczny sposób, co uniemożliwia wyciągnięcie pełnych wniosków. Informacje na stronach internetowych uczelni często są niepełne, niejednokrotnie są niespójne, a w wielu przypadkach po

⁷ <http://polon.nauka.gov.pl/> [dostęp: 1.07.2015].

⁸ W większości polskich uczelni wyższych międzywydziałowa jednostka zajmująca się nauczaniem języków obcych nosi nazwę Studium Języków Obcych. W niektórych obowiązująca nazwa to Centrum Języków Obcych lub Szkoła Języków Obcych. Szereg uczelni do nazwy dodaje przymiotnik identyfikujący jednostkę z uczelnią matką. W niniejszym artykule, w celu uproszczenia, odnosząc się do wymienionych jednostek, stosuję termin „studium języków obcych” (SJO).

prostu ich nie ma. Z braku spójności pomiędzy informacjami na poszczególnych podstronach tej samej uczelni można wnioskować, że część informacji jest przeterminowana, że nie została wprowadzona pełna korekta w momencie wprowadzanych zmian, bądź też że brakuje w tych jednostkach koordynacji działań w omawianym temacie. Przykładem niech będzie całkowity brak zgodności pomiędzy zamieszczonymi na stronach jednej uczelni przykładowymi arkuszami egzaminu kończącego lektorat z różnych języków, a opisem takiego egzaminu, który ma dotyczyć wszystkich egzaminów językowych w tej instytucji. Innym przykładem może być schemat egzaminu zatytułowany: *Egzamin z języka angielskiego ogólnego*, do którego dołączony jest opis, w którym pada stwierdzenie: „Egzamin sprawdza znajomość języka obcego specjalistycznego”. Należy nadmienić, że w tym przypadku ze szczegółowego opisu zadań nie wynika, iż miałyby to być egzamin z języka związanego z jakąkolwiek szczególną dziedziną nauki.

Jak więc widać, w niektórych przypadkach można wyciągnąć błędne wnioski na temat obowiązujących w danych uczelniach zasad i procedur. Staralam się jednak zminimalizować możliwość uwzględnienia błędów w wynikach badania poprzez dogłębny przegląd wszelkich dostępnych dokumentów i informacji.

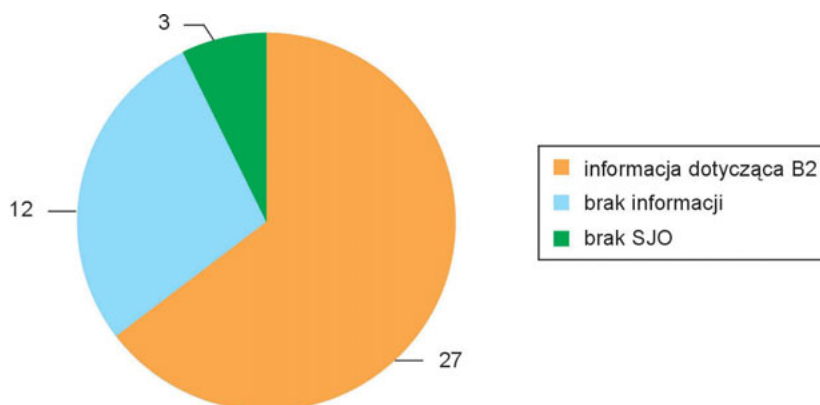
Wnioski z przeprowadzonej analizy dotyczą głównie tego, czy realizowany jest wymóg poziomu B2 wynikający z efektów kształcenia, czy, a jeśli tak to w jakiej formie, nauczane i sprawdzane są „umiejętności językowe [studentów – A.M.S.] w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku [...]”⁹, czyli umiejętności w zakresie języka specjalistycznego, w jaki sposób sprawdzane są umiejętności językowe studentów oraz jak skonstruowany jest i co sprawdza egzamin kończący lektorat. Zakres badania został ograniczony do studiów I stopnia w analizowanych uczelniach.

3.2. Analiza wyników badania

3.2.1. Wymóg dotyczący poziomu B2

Większość badanych uczelni jasno informuje na swoich stronach o wymogu posiadania umiejętności językowych na poziomie B2 w przypadku studiów I stopnia (27 badanych uczelni wyższych). 12 SJO nie podaje informacji doty-

⁹ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U. z dnia 24 listopada 2011 r.).

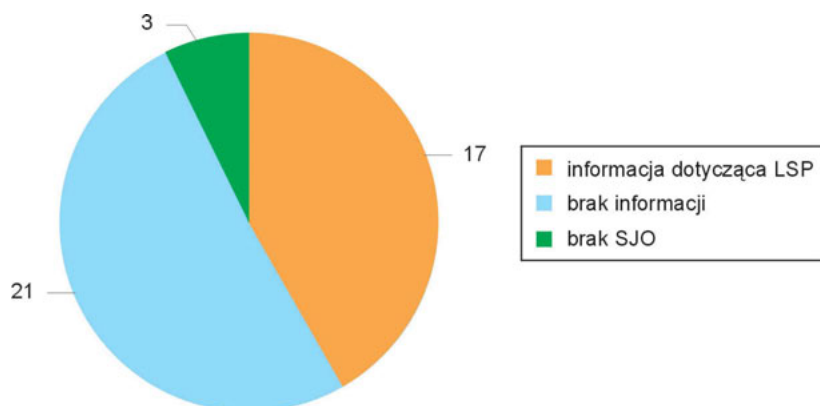


Wykres 1. Realizacja wymogu dotyczącego poziomu B2

czących wymaganego poziomu, lub też zawarte na ich stronach informacje są zbyt mało precyzyjne, by można było wyciągać konkretne wnioski. 3 uczelnie nie posiadają SJO, a co za tym idzie – brakuje na ich stronach wiadomości na temat wymagań dotyczących poziomu biegłości językowej.

3.2.2. Wymóg dotyczący znajomości języka z zakresu dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku studiów

Informacja na temat wymagań dotyczących tzw. języka specjalistycznego jest obecna albo w opisie egzaminów na stronach uczelni, albo w sylabusach przedmiotowych. Poniższe dane dotyczą realizacji modułu języka specjalistycz-



Wykres 2. Realizacja wymagania dotyczącego języka specjalistycznego

nego w ramach lektoratów. Nie zawsze jest to jednoznaczne z obecnością tej odmiany języka na egzaminie uczelnianym.

Informację o nauczaniu i ewentualnym testowaniu języka specjalistycznego zamieszcza na swoich stronach w sumie 17 uczelni. Spośród nich jedna uczelnia techniczna informuje, że język specjalistyczny jest wymagany na niektórych kierunkach, a jeden uniwersytet daje studentom możliwość zdawania modułu specjalistycznego na egzaminie jako element dodatkowy, nieobowiązkowy. Aż 21 uczelni nie udostępnia żadnej informacji dotyczącej języka branżowego. Należy jednak podkreślić, że brak informacji na stronie internetowej nie jest równoznaczny z niezastosowaniem się do wymogu wynikającego z przepisów prawa. Jest możliwe, że uczelnia nie podaje tej informacji do publicznej wiadomości, ale realizuje wymagany element w toku studiów.

3.2.3. Sposoby weryfikacji umiejętności językowych studentów studiów I stopnia

3.2.3.1. Różne podejścia do egzaminu z języka obcego

Zgodnie z zebranymi danymi, w większości badanych uczelni wyższych student jest zobowiązany zdać egzamin z języka obcego bądź to na zakończenie lektoratu, bądź w dowolnym innym momencie trwania studiów I stopnia. Część uczelni tworzy własny standaryzowany egzamin certyfikujący – obowiązkowy dla wszystkich studentów lub nieobowiązkowy, odpłatny, wyłącznie dla chętnych. W niektórych uczelniach format egzaminu jest ściśle określony dla wszystkich kierunków studiów i dla wszystkich języków. W takim przypadku mamy do czynienia z dwoma sposobami przeprowadzania egzaminu – albo jest on przygotowywany i przeprowadzany wspólnie dla całego wydziału lub kierunku studiów przez lektorów uczących w danej jednostce, albo jest on przygotowywany indywidualnie przez lektora prowadzącego grupę lektoratową według odgórnych wytycznych i przeprowadzany przez nauczyciela uczącego daną grupę. Część SJO stosuje pewną demokrację w konstruowaniu egzaminów przez swoich lektorów, co daje się zaobserwować podczas analizy przykładowych arkuszy lub opisów egzaminów dla różnych kierunków studiów oraz dla różnych języków obcych.

Innym przykładem jest egzamin przeprowadzany przed rozpoczęciem lektoratu języka obcego. Jedna z badanych uczelni proponuje studentom nieobowiązkowy egzamin z języka ogólnego na poziomie B2+ przeprowadzany na początku studiów. Odpowiedni wynik (85%) uzyskany na tym egzaminie

zwalnia z obowiązku uczęszczania na lektorat, jednocześnie umożliwia takiemu studentowi skorzystanie z lektoratu innego języka.

3.2.3.2. Wspólny schemat egzaminu

Tam, gdzie uczelnia ma swój własny egzamin certyfikujący bądź też swoje własne egzaminy wewnętrzne opracowywane według określonego schematu, z reguły skonstruowane są one podobnie.

26 spośród badanych uczelni wyższych podaje na swoich stronach mniej lub bardziej dogłębną informację na temat swoich egzaminów. Zebrane dane pozwalają na wysunięcie szeregu wniosków.

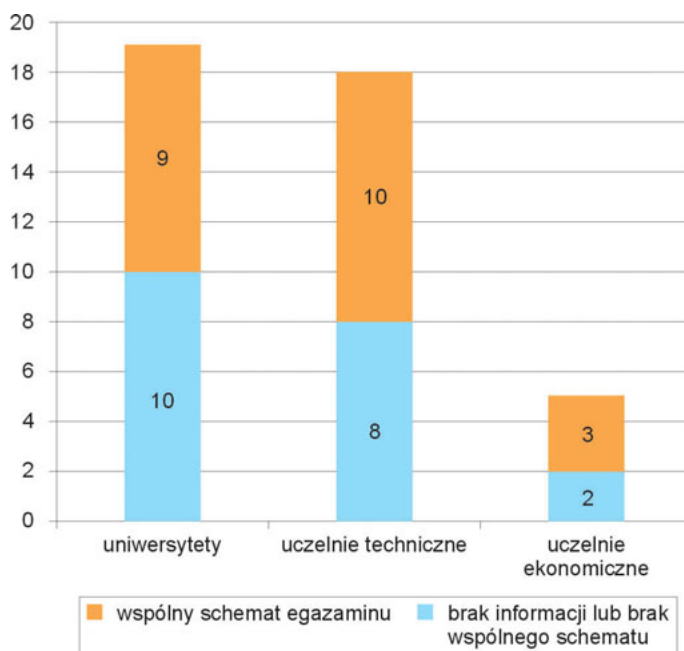
Niektóre uczelnie zdecydowały się przeprowadzać egzamin kończący lektorat jako standaryzowany egzamin certyfikujący. O obowiązkowym egzaminie certyfikującym dla wszystkich swoich studentów piszą na swoich stronach 3 uniwersytety, 2 uczelnie techniczne i 2 uczelnie ekonomiczne, czyli 7 spośród 33 badanych jednostek. W 5 uczelniach (1 uniwersytet i 4 uczelnie techniczne) w momencie przeprowadzania badania wewnętrzny egzamin certyfikujący był w ofercie SJO, jednak nie był egzaminem obowiązującym wszystkich studentów. Ponieważ jest to egzamin dobrowolny, pobierana jest za niego dodatkowa opłata.

Egzamin kończący lektorat według wspólnego dla całej uczelni schematu przeprowadza 10 uczelni technicznych, 3 uczelnie ekonomiczne oraz 9 uniwersytetów, czyli łącznie 22 z 42 badanych uczelni. Wliczone zostały tutaj wymienione powyżej uczelnie przeprowadzające egzaminy certyfikujące, które są najbardziej rygorystyczną formą wspólnego dla całej uczelni schematu egzaminu. Od stałej formuły egzaminu zdarzają się jednak pewne odstępstwa. Przykładem może być wprowadzenie innego kształtu egzaminu dla studiów niestacjonarnych. W jednej uczelni technicznej jest on zdecydowanie krótszy (50%) od obowiązkowego egzaminu na studiach w trybie stacjonarnym. Oprócz mniejszej liczby zadań brak w nim także części sprawdzającej umiejętność tworzenia tekstu. W przypadkach dwóch innych uczelni studenci studiów stacjonarnych zdają obowiązkowy egzamin certyfikujący, natomiast na studiach niestacjonarnych nie ma takiego wymogu.

Ciekawym przedsięwzięciem jest egzamin językowy ACERT, certyfikowany przez Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO. Certyfikat ACERT poświadcza znajomość języków obcych na poziomach od A1 do C1, a egzamin jest przeprowadzany według zasad przyjętych przez Stowarzyszenie. Wspólny dla wszystkich uczelni biorących udział w programie jest schemat egzaminu oraz kryteria ocen. Egzaminatorzy ze sto-

warzyszonych uczelni są przeszkoleni w ramach tworzenia i przeprowadzania egzaminów, metod walidacji testów oraz w zakresie rozpoznawania poziomu B2. Poszczególne jednostki natomiast tworzą arkusze dla swoich studentów we własnym zakresie, wpisując w określone ramy swoje własne treści.

Do czasu przeprowadzenia badania pierwsze kroki w kierunku organizowania w swoich progach standaryzowanego egzaminu certyfikacyjnego ACERT poczyniło już 6 uczelni technicznych, z tym, że kilka przeprowadza egzamin jako obowiązkowy, a pozostałe na zasadach dobrowolności. Różnica pomiędzy egzaminem ACERT, przeprowadzanym w różnych zrzeszonych uczelniach wyższych, polega również na proporcjach języka specjalistycznego i ogólnego ujętych w arkuszu. Jedna z uczelni przeprowadzających egzamin chełpi się tym, że wszystkie jego treści w tej instytucji kwalifikują się jako język specjalistyczny, podczas gdy w innych język branżowy stanowi tylko część egzaminu.



Wykres 3. Wspólny schemat egzaminu dla całej uczelni

W trakcie opracowywania zebranych w badaniu danych trwała rekrutacja przedstawicieli zainteresowanych uczelni na kolejne szkolenie SERMO. Patrząc na udostępnioną wówczas listę przedstawicieli uczelni wyższych zgłoszonych na udział w szkoleniu, temat cieszy się dużym zainteresowaniem.

3.2.3.3. Konstrukcja egzaminów lektoratowych

Zdecydowana większość egzaminów składa się zarówno z części pisemnej, jak i ustnej. Część pisemna to zadania sprawdzające umiejętności w zakresie sprawności czytania i słuchania, umiejętność tworzenia tekstu oraz znajomość gramatyki i leksyki. Różne są proporcje pomiędzy poszczególnymi częściami, różne też rodzaje zadań sprawdzających poszczególne umiejętności.

22 uczelnie posiadają w części pisemnej swoich egzaminów test, w którym badane jest rozumienie tekstu słuchanego. 24 egzaminy zawierają zadania sprawdzające umiejętność czytania ze zrozumieniem. Również 24 uczelnie mają w swoich testach egzaminacyjnych zadania sprawdzające znajomość gramatyki, a 23 sprawdzają znajomość słownictwa. 22 uczelnie wymagają od swoich studentów wykazania się sprawnością pisania. Różnice w wymaganej formie wypowiedzi na teście badającym umiejętność pisania są duże. Najczęściej występującą formą jest formalny lub nieformalny list lub e-mail, ale wśród przedstawionych rodzajów wypowiedzi pisemnej są również: wypracowanie, sprawozdanie, opowiadanie, rozprawka opiniująca, rozprawka typu za i przeciw, recenzja, wywiad, artykuł, opis, raport, notatka czy też ogólnie ujęty tekst użytkowy.

Część ustną egzaminu językowego organizuje 21 uczelni. Struktura egzaminu ustnego różni się znacznie pomiędzy uczelniami. Niektóre instytucje przeprowadzają egzamin w formie rozmowy dwóch kandydatów, gdzie indziej zdający odpowiada w pojedynkę. Czasami egzamin polega na przedstawieniu przygotowanej wcześniej prezentacji, kiedy indziej jest to rozmowa na temat przeczytanego tekstu, dyskusja pomiędzy dwoma zdającymi na zadany temat, odgrywanie ról lub autoprezentacja.

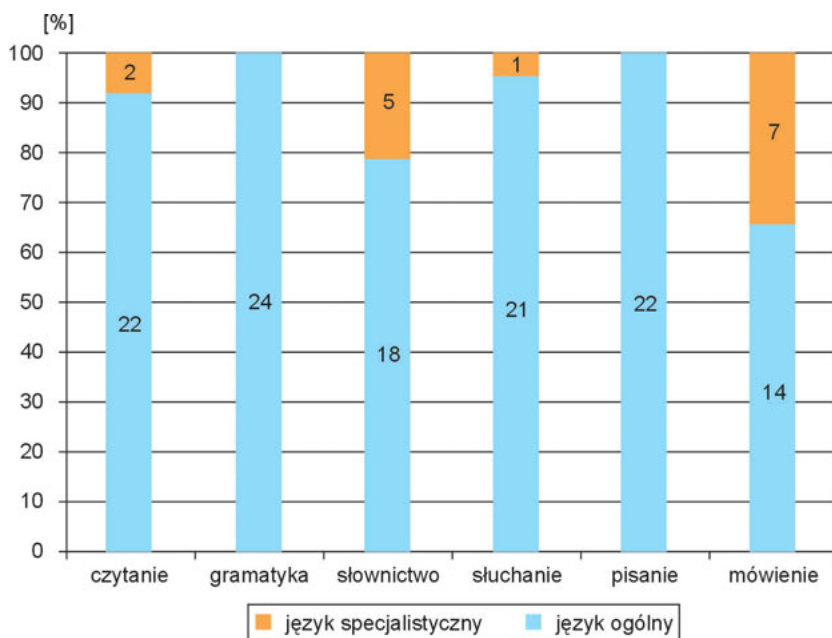
Mimo różnic w szczegółach budowy arkuszy egzaminacyjnych można stwierdzić, że większość uczelni podchodzi do swoich egzaminów w dość standardowy, schematyczny sposób, a testy egzaminacyjne w dużym stopniu przypominają swoją konstrukcją międzynarodowe egzaminy certyfikujące dla języka ogólnego lub akademickiego. Są jednak uczelnie, w których mają miejsce pewne odstępstwa od tej reguły. W jednej z nich egzamin na niektórych kierunkach nie ma w ogóle zadania sprawdzającego znajomość gramatyki. W egzaminie jednego z uniwersytetów pominięto test badający sprawność czytania oraz gramatyczno-leksykalny, w innym z kolei jest wręcz odwrotnie – egzamin składa się wyłącznie z tych dwóch elementów. SJO jednego z uniwersytetów przedstawia na swojej stronie szereg tzw. egzaminów programowych dla różnych kierunków studiów, na różnych poziomach zaawansowania z kilku języków. Tutaj daje się zauważyć absolutny brak korelacji pomiędzy poszczególnymi egzaminami. Można zaobserwować całkowitą dowolność w zakresie badanych sprawności, umiejętności, rodzajów zadań oraz konstrukcji egzaminu.

Zaskakującą obserwacją jest także drastyczna różnica w poziomie trudności pomiędzy przykładowymi arkuszami, które według opisu powinny być na takim samym poziomie ESOKJ.

3.2.3.4. Weryfikacja znajomości języka specjalistycznego

Znajomość języka specjalistycznego sprawdzana jest w różny sposób. Często tam, gdzie na egzaminie pisemnym sprawdzany jest język ogólny, tzw. moduł specjalistyczny oceniany jest albo na lektoracie w ramach zaliczenia, albo w części ustnej egzaminu. W jednej z analizowanych uczelni znajomość języka z zakresu dziedziny nauki właściwej dla studiowanego kierunku sprawdzana jest poprzez zaliczanie w każdym z czterech semestrów lektoratu tzw. lekturki. W tym wypadku chodzi o opracowanie fragmentu książki lub artykułu na temat związany z kierunkiem studiów i przedstawienie go lektorowi w określony przez niego sposób. Sporo uczelni wprowadza elementy języka specjalistycznego do egzaminu. Są też uczelnie, w których język specjalistyczny stanowi podstawę programu nauczania języka obcego i cały egzamin lektoratowy dotyczy znajomości właśnie języka specjalistycznego (patrz: egzaminy ACERT).

Tam, gdzie język specjalistyczny sprawdzany jest podczas egzaminu, jego umiejscowienie jest różne. Spośród uczelni, które posiadają w swoich egzaminach zadania na rozumienie tekstu słuchanego, jedna deklaruje, że sprawdza w tej części między innymi znajomość języka specjalistycznego. Na dwóch egzaminach jest on badany poprzez zadania sprawdzające umiejętność czytania ze zrozumieniem. 23 egzaminy uczelniane sprawdzają znajomość słownictwa, z czego 5 bada znajomość leksyki z zakresu specjalistycznego. Nie znaleziono informacji, jakoby jakkolwiek uczelnia mierzyła znajomość leksyki specjalistycznej w ramach testu sprawności pisania. Zdecydowanie najczęściej znajomość języka specjalistycznego sprawdzana jest w części ustnej egzaminu. Taki sposób weryfikacji umiejętności dotyczących języka z zakresu dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku, deklaruje aż jedna trzecia uczelni z tych, które mają część ustną na swoim egzaminie.



Wykres 4. Zadania sprawdzające znajomość języka specjalistycznego

4. Podsumowanie

Podsumowując obserwacje poczynione na podstawie analizy udostępni-
onych danych, należy przede wszystkim stwierdzić, że w dobie Internetu tak
istotne informacje jak programy kształcenia, wymagania, formy uzyskania zali-
czenia czy informacje na temat egzaminów powinny być podane do wiadomości
publicznej. Liczba uczelni wyższych, która nie przedstawia takich informacji
na swoich stronach, jest zadziwiająca.

Krajowe Ramy Kwalifikacji nie różnicują studiów na stacjonarne i niesta-
cjonarne. Oczekiwane efekty kształcenia są takie same bez względu na tryb
studiów. Dotyczy to również umiejętności językowych, jakie powinien posiadać
absolwent studiów wyższych. Najwyraźniej życie jednak weryfikuje to wyma-
ganie, gdyż zdarza się, że uczelnie w innym miejscu stawiają poprzeczkę dla
studentów studiów stacjonarnych, a w innym dla tych, którzy studiują w trybie
niestacjonarnym lub wieczorowym.

Można jednak stwierdzić, że większość uczelni dąży do ujednolicenia syste-
mu nauczania i testowania języków obcych między innymi przez wprowadzenie
ujednoliconych egzaminów. Zadbanie o to, by nauczać i sprawdzać „umiejęt-

ności językowe [studentów – A.M.S.] w zakresie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych, właściwych dla studiowanego kierunku studiów, zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego”¹⁰ na egzaminie ogólnouczelnianym przeprowadzanym dla wszystkich kierunków studiów obecnych na danej uczelni stwarza jednak spore problemy. Ujednolicenie formuły egzaminów spowodowało, że bez względu na specyfikę danego kierunku student jest przede wszystkim testowany w zakresie biegłości w języku obcym ogólnym, natomiast tzw. język specjalistyczny jest często ograniczony do fachowego słownictwa, które łatwiej sprawdzić na teście pisemnym niż kompetencje zawodowe w języku obcym, które być może powinny być sprawdzane w zupełnie innej formie (por. DOUGLAS 2000).

Bibliografia

- DOUGLAS D., 2000: *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LASOŃ B., ZAWADZKA D., 2015: *Lektoraty języków obcych na uczelniach wyższych w aspekcie wielojęzyczności*. W: SREBRO M., TYPEK E., ZIELIŃSKA L. (red.): *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, s. 27–39.
- PARCZEWSKI P.W., 2015: *Dekonstrukcja Krajowych Ram Kwalifikacji – krytyczna analiza wpływu Krajowych Ram Kwalifikacji na poprawę jakości nauczania języków obcych w polskich szkołach wyższych*. W: SREBRO M., TYPEK E., ZIELIŃSKA L. (red.): *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, s. 81–96.
- Rada Europy, 2003: *Europejski Systemu Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- TADEUSIEWICZ R., LIĞEZA A., 2014: *Wady i zalety wprowadzenia Krajowych Ram Kwalifikacji*. „Nauka”, nr 1, s. 43–57.

¹⁰ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. z dnia 24.11.2011 r.).

Aleksandra Golik-Prus, Marzena Tofilska

Szanse aplikacji metod ewaluacji w nauczaniu łaciny na poziomie dwusemestralnego lektoratu

The Possibility of Applying Evaluation Methods in Teaching Latin as a Two-Semester Course

A b s t r a c t: The characteristics of Latin as an ancient language significantly limit the application of methods used in teaching modern languages. The grammar-translation model has, so far, yielded the best results in teaching Latin at the university level, which, in turn, requires the evaluation methods used during the course to reflect that model and the language skills developed in this particular way. Other methods are significantly less effective and should be used only to introduce variety and render the learning process more appealing. The study of Latin is virtually completely devoid of the elements emphasized in the study of modern languages, which, in turn, necessitates the changes in evaluation, in order to take into account the range of the evaluated skills.

Key words: Latin, grammar-translation model, evaluation, socio-linguistic context, characteristics of ancient languages, logical thinking, language skills

1. Wprowadzenie

Zastosowanie odpowiedniej metody ewaluacji efektów kształcenia musi, co oczywiste, przebiegać w pełnej korelacji z zakresem celów, jakie stawia nauczanie języków starożytnych – do jakich łacina niewątpliwie należy (OKOŃ 1970: 194–239). Mimo niezaprzeczalnych związków z nowożytnymi językami z rodziny języków romańskich oraz niewątpliwym wpływem na słownictwo takich języków jak polski czy angielski łacina jest obecnie uboższa o kilka aspektów, które stanowią nierozłączny element rozwijających się nieustannie funkcjonujących języków nowożytnych. Nie chodzi tu wcale o terminy, nowo powstałe słowa z dziedziny technologii, które, jakkolwiek w sposób ograniczo-

ny, są systematycznie tworzone i wprowadzane do słownika łaciny współczesnej – ale o aspekt komunikacyjny (RICHARD, SCHMIDT (eds.) 1983: 117–155), a także poszerzanie czy ewoluowanie zakresu znaczeniowego słów – tak charakterystyczne dla dynamicznie rozwijających się takich języków nowożytnych jak na przykład język angielski.

Kolejnym problemem, który musi być uwzględniany w nauczaniu języka łacińskiego, jest zarówno brak dostatecznie dobrego kontekstu socjolingwistycznego – dystans, jaki dzieli potencjalnego użytkownika języka łacińskiego od czasów, kiedy był w powszechnym użyciu, oraz niewystarczająco bogaty materiał źródłowy – czasami mamy do czynienia z wyrazami występującymi w starożytnych tekstach tylko raz, co sprawia, że nie tylko właściwe rozumienie tekstu, ale jakakolwiek jego interpretacja może nosić zaledwie znamiona prawdopodobieństwa. Wszystkie te aspekty stanowią o skomplikowanym i ograniczonym w znacznym stopniu procesie poznawania i nauczania języka starożytnego – w tym łaciny. To w konsekwencji prowadzi do znacznego ograniczenia czy zawężenia możliwości zastosowania metod ewaluacji języka stosowanych w przypadku języków nowożytnych (SOBOLEW, SUJECKA-ZAJĄC 2014: 11–13).

2. Kilka uwag o roli i wartości języka łacińskiego we współczesnym świecie

Z przeprowadzonych przed kilkoma laty zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i Niemczech badań wynika, że nauka języków klasycznych poza poznaniem nowego języka, pełni dodatkową, niezwykle ważną funkcję – uczy logicznego myślenia, a także – co potwierdziły wspomniane badania – wzbogaca kulturowo. „W 2010 r. brytyjska organizacja Friends of Classics zleciła niezależnej firmie zajmującej się ankietami i badaniem opinii przeprowadzenie badania pt. *Impact of Classics Survey*. W badaniu tym losowo wybranej próbie 2700 dorosłych mieszkańców Wielkiej Brytanii, którzy mieli kontakt z *Classics* (najogólniej języki klasyczne) na poziomie szkoły średniej lub wyższej, zadano szereg pytań dotyczących tej dziedziny wiedzy. Pytania miały na celu dokonanie oceny przydatności nauki łaciny, greki, kultury i historii starożytnej w ich życiu zawodowym, prywatnym, a także emocji związanych ze zdobywaniem wiedzy i umiejętności w tej dziedzinie. Kwestionariusze zwróciło ponad 80% ankietowanych. Zapytani, czy rekomendowaliby nauczanie łaciny i/lub greki we wszystkich typach szkół średnich, 83% wyraziło silne poparcie dla takiego pomysłu, a 6% było przeciw. Co ciekawe, aż 47% kadry menedżerskiej i zarządzającej stwierdziło, że studiowanie *Classics* w jakiegokolwiek formie jest przydatne w ich pracy. Aż 81% wszystkich zapytanych uznało kontakt z językami i kulturą antyczną za korzystny dla ogólnej jakości ich życia” (TOCZKO 2014:

66–71; HAAG, STERN 2003: 174). „Redakcja „Frankfurter Allgemeine Zeitung” pytała w tym roku pracowników 30 działów największych niemieckich korporacji, jaki wpływ ma stopień z łaciny na proces rekrutacyjny w ich firmach. Odpowiedź odesłały 22 firmy, z których tylko potentat farmaceutyczny Bayer potwierdził, że znajomość łaciny służy jako jedno z kryteriów przy konkursach na niektóre stanowiska. Jednak wielu szefów przyznało, że dobra ocena z łaciny jest dla nich dowodem na to, że dana osoba przeszła dobrą szkołę myślenia. W związku z tym ocena z łaciny odgrywa rolę pomocniczą w procesie rekrutacji” (TOCZKO 2014; BÖS 2010).

3. Specyfika języka łacińskiego i możliwości skutecznej ewaluacji umiejętności językowych, zdobywanych dzięki wybranym metodom i technikom nauczania

Uwzględniając zatem tych kilka niezwykle ważnych aspektów, należy zwrócić uwagę, że przy ograniczonym stopniu możliwości opanowania języka, niemożliwości zarówno osadzenia go w realiach, jak i braku sytuacji komunikacyjnych adekwatnych do możliwości zastosowania nabytych umiejętności językowych, a także braku komunikacyjnej interakcji – wszelkie próby tworzenia sytuacji podobnych do obecnych, powszechnych i naturalnych dla języków nowożytnych są sztuczne lub chybione. Metody ewaluacji muszą być więc, siłą rzeczy, również ograniczone i skrojone na miarę potrzeb.

Stosowana powszechnie metoda gramatyczno-tłumaczeniowa jako podstawowa do nauczania języków klasycznych, na przykład łaciny, sprawdza się najlepiej. Przy jej zastosowaniu zajęcia odbywają się w języku ojczystym uczącego się, a *target language* (język docelowy) jest używany w bardzo ograniczonym stopniu. Nauczane słownictwo podawane jest w postaci wyodrębnionych z kontekstu słówek, gramatyka zaś jest tłumaczona bardzo dokładnie, za pomocą różnorodnych metod. Dzięki poznanym zasadom gramatycznym uczący się uzyskują podpowiedź, jak budować zdania, dobierając odpowiednie konstrukcje. W odróżnieniu od języków nowożytnych zwraca się od początku uwagę na treść tekstów. Są one traktowane jako podstawa do analiz gramatycznych i merytorycznych (w ograniczonym stopniu kulturowych).

Dla osiągnięcia głównego i najważniejszego celu w nauczaniu języka łacińskiego, jakim jest dostarczenie narzędzi do rozpoznania tekstu zarówno od strony struktury syntaktycznej, jak i leksykalnej wartości tekstu, zanalizowania poszczególnych jego elementów oraz ostatecznej, końcowej interpretacji, wymieniona, powszechnie stosowana metoda jest – jak się wydaje – optymalnym narzędziem.

Dlatego też ewaluacja postępów oraz wyników nauczania powinna zawierać aspekty związane z właściwym rozpoznaniem struktur gramatyczno-składniowych, umiejętność zastosowania ich odpowiedników w języku przekładu oraz możliwość uzupełnienia tekstu tłumaczenia o aspekty kulturowe charakterystyczne dla języka funkcjonującego w danym obszarze oraz czasie.

Zastanowienia wymaga wobec tego pytanie: w jakim stopniu aplikacja innych metod stosowanych w nauczaniu języków nowożytnych jest przydatna w procesie ewaluacji języka łacińskiego? Jeśli przyjrzymy się wybranym metodom stosowanym w nauczaniu języków nowożytnych, oczywiście staje się, że w niewielkim stopniu lub w ogóle nie dają się one zaadaptować do nauczania języka łacińskiego. Taka sytuacja implikuje więc ograniczone możliwości ewaluacyjne.

Metoda bezpośrednia (SWEET 1899: 1–3; TITONE 1968: 26–32) stosowana w językach nowożytnych z myślą o uzupełnieniu braków powstałych w wyniku stałego stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej najczęściej opiera się na dialogu na tematy bieżące, prowadzonego przez uczących się w języku docelowym, bazując na wybranym wcześniej temacie oraz pytaniach i odpowiedziach nawiązujących do prezentowanego materiału: gramatyki naucza się w sposób indukcyjny. W odniesieniu do łaciny zatem nie ma szerszego zastosowania i może być stosowana jedynie w kontekście poznania kultury starożytnego Rzymu i traktowana jako urozmaicenie zajęć. Ewaluacja przy tego typu metodzie może być potraktowana jedynie jako komponent dodatkowy w określaniu końcowej oceny semestralnej. Na przykład zdobycie określonej ilości punktów skutkuje otrzymaniem określonej noty.

Metoda bazująca na umiejętności rozumienia tekstu czytanego (MAJER-GEMIŃSKA 1992: 332), używana głównie w środowiskach akademickich, wykorzystywana jest jedynie do ogólnego zorientowania się w treści tekstów. Może być stosowana na późniejszym etapie nauczania łaciny, gdzie umiejętność czytania i rozumienia tekstu czytanego jest kluczowa. Dodatkowo wprowadza się wiadomości z kultury antycznej. Gramatyka opiera się na wyjaśnieniu niezbędnych zwrotów wspomagających rozumienie tekstów. Pierwsze teksty obejmują zazwyczaj wiedzę ogólną, a wraz z rozwojem znajomości języka rozszerza się wybór tematów oraz zasób słownictwa. Powyższa metoda znajduje zastosowanie jedynie na kierunkach, na których od uczącego wymagana jest przede wszystkim ogólna orientacja w zawartości merytorycznej tekstu, na przykład historycznego. Podstawowym narzędziem ewaluacji może tu być jedynie odpowiednio dostosowany do wymagań test.

Metoda audiolingwalna (BROWN 2000: 123–127; KOMOROWSKA 2001: 22; RICHARDS, ROGERS 1986: 44–61; RIVERS 1981: 3–7) oparta na behawiorystycznej koncepcji uczenia się, traktującej sprawność językową jako formę ludzkiego zachowania, gdzie obraz i język stanowią różne, ale wzajemnie uzupełniające się media, w odniesieniu do łaciny może mieć wymiar marginalny. Oczywiście

istnieją i w tym języku materiały wizualne typu: zdjęcia, piosenki czy filmy, przy wykorzystaniu których jest możliwe łączenie ścieżki dialogowej i napisów w różnych językach, co znacznie ułatwia odbiór, a w odniesieniu do łaciny umożliwia go. Metoda ta jednak znowu poszerza krąg zdobywanej wiedzy kulturowej. Jednoroczny kurs języka łacińskiego nie daje bowiem takich narzędzi i nie pozwala na zdobycie takich umiejętności, które umożliwiałyby wykorzystanie znajomości tego języka do oglądania filmów czy wykorzystywania istniejących nagrań w celu doskonalenia umiejętności słuchania i rozumienia języka mówionego. Podobnie jak we wcześniej omówionych metodach nauczania, również i w tej, szansa rozszerzenia ewaluacji poza możliwość zdobycia dodatkowej oceny, wliczanej do końcowej oceny, jest ograniczona.

Poza wymienionymi metodami w nauczaniu języków obcych wykorzystuje się szereg technik oraz sposobów aktywizacji studentów, które jednocześnie poszerzają spektrum zadań i możliwości zdobywania wiedzy.

Prezentacja multimedialna jest obecnie szeroko wykorzystywana w nauczaniu języków techniką również w odniesieniu do łaciny. Pozwala na opanowanie wybranego wycinka wiedzy z dziedziny gramatyki możliwej do wykorzystania na późniejszym etapie przekładu tekstu. Jeśli dotyczy dziedziny kulturowej, rozszerza tym samym tło społeczne, polityczne i literackie, niezbędne dla głębszego rozumienia literatury pisanej w danym języku, jak i jego specyfiki. W procesie ewaluacji pozwala na zróżnicowanie oceny dzięki możliwości obiektywnej weryfikacji przez uczącego poziomu prezentacji.

Omówione powyżej propozycje wprowadzania różnych metod – jak słuchanie nagrań czy wzbogacanie zajęć o elementy dyskusji, korzystanie ze źródeł internetowych, oglądanie filmów z dziedziny kultury oraz historii starożytnych cywilizacji – są jedynie próbą uatrakcyjnienia żmudnego i nieco niewdzięcznego procesu nauki języka, który, przy rozbudowanej koniugacyjnej i deklinacyjnej formie, jawi się jako trudny i skomplikowany. Można go porównać do nauki języka niemieckiego na poziomie elementarnym – gdzie opanowanie końcówek deklinacyjnych, użycie odpowiedniej formy osobowej stanowi dla uczącego się główny problem, inaczej niż w wypadku języka angielskiego, który na etapie początkowym (jeśli pominąć aspekt wymowy) jest znacznie łatwiejszym zadaniem. Nie możemy zatem nie uwzględnić w ocenianiu stopnia zaawansowania czy nabytych umiejętności językowych takich jak: rozumienie tekstu słuchanego, w ograniczonym tylko zakresie rozumienie tekstu czytanego, pominięty musi zostać również aspekt posługiwania się językiem mówionym, a także wypowiedź pisemna w tym języku. Ewaluacja ograniczać się zatem musi do elementów oceny opanowania gramatyki z uwzględnieniem składni oraz oceny umiejętności dokonania poprawnego przekładu tekstu na język ojczysty, co uwzględnia część stylistyki. Włączyć również można do oceny znajomość kultury cywilizacji antycznej i jej bogatą spuściznę w czasach nowożytnych.

4. E-learning w nauczaniu i ocenianiu w kontekście języka łacińskiego

Pozostała jeszcze do omówienia tak obecnie modna metoda **E-learningu**, czyli nauczania na odległość z wykorzystaniem Internetu, za pośrednictwem komputerów oraz innych nośników nowoczesnej technologii (SIEMIENICKI 1996: 18–30; 2005: 9–57; Lippman za: ROZEK 2006). W odniesieniu do języków nowożytnych, przy opanowaniu tak ważnych umiejętności językowych, jak: mówienie, rozumienie ze słuchu, pisanie w języku docelowym, rozumienie tekstu pisanego, gramatyka, słownictwo czy poprawna wymowa, e-learning jest niewątpliwie bardzo pomocny, z kolei w odniesieniu do języka łacińskiego sprawdza się w niewielkim stopniu. Trudno jest bowiem zastąpić dobry wykład z gramatyki nawet najlepszym programem e-learningowym, gdyż w procesie personalnej interakcji łatwiej jest wytłumaczyć wszystkie niuanse, trudne do przekazania w postaci krótkich reguł gramatycznych. Należy jednak stwierdzić, że samo ćwiczenie nabytych umiejętności gramatycznych przy użyciu tej metody może (poza większą liczbą różnorodnych ćwiczeń) stać się bardzo przydatne z prostej przyczyny. Współczesny odbiorca kursu językowego coraz częściej woli pracować z odpowiednim programem komputerowym niż z książką do nauki języka. Natomiast sama translacja wymaga już obecności nauczyciela, kierującego poprawnym przebiegiem tego procesu. W trakcie kursu języka łacińskiego prowadzonego przez lektorów SPNJO UŚ w Katowicach wykorzystywana jest platforma e-learningowa, a stworzone przez lektorów kursy stanowią świetne narzędzie pracy, służące zarówno doskonaleniu nabywanych umiejętności – ćwiczenia, jak i kontroli stopnia zaawansowania wiedzy – testy. Szczególnie dobrze sprawdzały się te kursy w nauczaniu specjalistycznego języka na Wydziale Prawa i Administracji, a także jako uatrakcyjnienie zajęć na wydziałach filologicznych, gdzie nieco więcej czasu można było poświęcić na zagadnienia kulturowe oraz kontynuację tradycji kultury starożytnego Rzymu i Grecji we współczesnej kulturze europejskiej. Ewaluacja zdobytej wiedzy może być przeprowadzana w formie: quizów, krzyżówek czy dopasowania opisów, na przykład architektury czy osoby do przedstawionych obrazków, a zdobyte oceny stanowić mogą cząstkowy, odpowiednio obliczony komponent oceny końcowej. E-learning oferuje też możliwość przeprowadzenia wymaganych testów gramatyczno-leksykalnych.

5. Próby zaadaptowania wymogów opisu kształcenia językowego do nauczania łaciny

W tym momencie niezbędne jest jeszcze odniesienie do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ). ESOKJ, wydany przez Radę Europy, znany również jako *The Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR lub CEF), czyli system opisu poziomu zaawansowania językowego, którego zadaniem jest standaryzacja nazewnictwa poziomów biegłości językowej, służyć ma ujednoliceniu nazewnictwa kursów językowych, ich poziomów i wymagań. ESOKJ określa wymagania egzaminów certyfikacyjnych oraz gwarantuje wzajemną uznawalność certyfikatów, dyplomów i zaświadczeń wydawanych przez różne instytucje w różnych krajach. Poziom podstawowy odpowiada A1 i A2. Poziom samodzielności to B1 i B2, natomiast poziom biegłości to C1 i C2.

W odniesieniu do praktyki języków nowożytnych, jak i języka łacińskiego nawiążemy do programu Jagiellońskiego Centrum Językowego (JCJ): „Programy nauczania w JCJ zawierają opis efektów kształcenia w zakresie umiejętności czytania, pisania, mówienia oraz słuchania. Dostosowujemy je także do założeń i specyfiki poszczególnych kursów (np. kursy tematyczne) i potrzeb słuchaczy oraz Wydziałów UJ. JCJ współpracuje z poszczególnymi Wydziałami UJ przy ustalaniu treści programowych zajęć z języków obcych. Zarówno lektoraty akademickie, jak i kursy ogólnodostępne projektowane są w odniesieniu do skali referencyjnych poziomów zaawansowania Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy (ESOKJ), co oznacza, że oferujemy kursy na poziomach: podstawowym – A, samodzielności – B, oraz biegłości – C, a efekty kształcenia opisane są wg formuły: »po zakończeniu kursu uczący się potrafią«/ (*can do statements*). Programy nauczania zawierają następujące elementy: zagadnienia gramatyczno-syntaktyczne, funkcjonalne, tematyczne oraz, tam gdzie jest to wymagane, specjalistyczno-akademickie. Przy określaniu zamierzonych efektów kształcenia brane są pod uwagę kategorie Polskiej Ramy Kwalifikacji: umiejętności, wiedza i kompetencje społeczne”¹. W JCJ zaproponowano również w odniesieniu do łaciny następującą skalę poziomów: Vestibulum (A1), Vestibulum plus (A1+), Ianua (A2), Palatium (B1), Thesaurus (C1).

Nieodzowne jest w tym kontekście wskazanie na różnicę między prowadzeniem nauki języków nowożytnych na poziomach określonych standardami ESOKJ, a prowadzeniem nauki języka łacińskiego, zgodnie z programami kierunków studiów, na których wymagana jest nauka tego języka. Ta zasadnicza różnica wskazuje na skalę trudności aplikacji metod ewaluacji w odniesieniu do języka łacińskiego, na przykład na potrzebę tworzenia i kalibrowania włas-

¹ <http://www.jcj.uj.edu.pl/studenci/programy-nauczania> [dostęp: 11.01.2016].

nych wskaźników dla poziomu wynikającego z umiejętności uczących się (na przykład uwzględnienie odpowiednich kompetencji na gruncie języka polskiego jako ojczystego).

Przedstawiona przez JCJ propozycja podziału kursu lektoratowego na określone poziomy, przy oferowanej przez wydziały liczbie godzin (wliczając w to pracę własną studenta), nie zdaje egzaminu. Komponent dialogowy i narracyjny nie znajdują uzasadnienia z powodu braku czasu na ćwiczenia praktyczne, komponent translacyjny daje się realizować przy okrojonej liczbie i zakresie tekstów. Wprowadzenie metryki i jej praktyczny wymiar nie ma możliwości realizacji. Omawianie w szerszym zakresie kontekstu kulturowego, nawet przy zastosowaniu metody krótkich prezentacji znajduje częściowe zastosowanie. Powyższe uwagi nie mają służyć krytyce zaproponowanej przez JCJ gradacji poziomów i zdobywanych w ich trakcie umiejętności, ale jedynie służą wykazaniu braku możliwości ich realizacji w czasie oferowanej przez wydziały ilości godzin lektoratowych. W związku z tym, przedstawiony przez JCJ podział na poziomy z przypisanym zakresem umiejętności, przyjęty na zajęciach organizowanych, odnosi się raczej do osób pragnących realizować naukę języka łacińskiego autonomicznie i przypomina program obowiązujący studentów filologii klasycznej. Trzeba jednak zaznaczyć, że taka inicjatywa w szerszym aspekcie zasługuje jedynie na poparcie.

W przedstawionej poniżej tabeli poziomów, poziom A1 odpowiada dwusemestralnemu lektoratowi, chociaż i tak w porównaniu z obowiązującymi sylabusami stanowi ich rozszerzenie. Podstawą wszelkiego zróżnicowania sposobów ewaluacji są różnice w obowiązkowym zakresie wszelkiego rodzaju kompetencji, przewidywanych do zdobycia przez uczącego się. W odniesieniu do lektoratu języka łacińskiego najczęściej stosuje się metodę gramatyczno-tłumaczeniową, co ogranicza ewaluację do testów. Zostały one podzielone na weryfikujące część wiedзовą (zalicza się tu testy gramatyczno-leksykalne) oraz część kompetencyjną (w jej skład wchodzi translacja). Liczba testów z reguły ogranicza się do dwóch testów wiedzowych i jednego testu kompetencyjnego. Dodatkowym elementem ewaluacji może stać się tu technika prezentacji.

Tabela 1

Zestawienie poziomów i odpowiadającym im umiejętnościom według JCJ

Poziom	Posiadane umiejętności
A1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące na przykład: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada, oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę, pod warunkiem że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

	 Czytanie Po zakończeniu kursu student potrafi: • przeczytać adaptowany tekst źródłowy i sentencje zgodne z jego zainteresowaniami, prawidłowo odczytać i zastosować zapis bibliograficzny w języku łacińskim • przeczytać proste teksty łacińskie dotyczące danej dziedziny nauki • prawidłowo odczytać poezję łacińską z zastosowaniem zasad metryki (na wybranych kierunkach) Komponent akademicki: Student potrafi: • odczytać i przetłumaczyć prosty tekst lub sentencje • zastosować w pracy własnej terminologię łacińską typową dla danego kierunku studiów Tłumaczenie pisemne Po zakończeniu kursu student potrafi: • przełożyć z pomocą słownika prosty tekst zgodny z jego zainteresowaniami lub dziedziną studiów • przeprowadzić analizę gramatyczno-składniową tłumaczonego tekstu • zrozumieć, dzięki znajomości leksyki łacińskiej, etymologię wielu wyrazów używanych w języku polskim i w innych językach nowożytnych Komponent akademicki: Student potrafi: • wykorzystać przetłumaczone teksty łacińskie we własnej pracy naukowej
A2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to na przykład: b. podstawowe informacje dotyczące rozmówcy, jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym życie, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego. Przewidywane efekty kształcenia. Czytanie Po zakończeniu kursu student potrafi: • wybrać i przeczytać tekst źródłowy zgodny z jego zainteresowaniami • prawidłowo odczytać i zastosować zapis bibliograficzny w języku łacińskim • prawidłowo odczytać daty na dokumentach napisanych w języku łacińskim (na wybranych kierunkach) Komponent akademicki: • odczytać i następnie zastosować w pracy własnej terminologię łacińską typową dla danego kierunku studiów • dostrzec związki i analogie między językiem łacińskim a językami nowożytnymi pod względem leksyki i syntaksy Tłumaczenie pisemne • przełożyć z pomocą słownika prosty tekst oryginalny zgodny z jego zainteresowaniami lub dziedziną studiów

	• przeprowadzić analizę gramatyczno-składniową tłumaczonego tekstu zrozumieć, dzięki znajomości leksyki łacińskiej, etymologię wielu wyrazów używanych w języku polskim Komponent akademicki • tłumaczyć i interpretować przekładany tekst łaciński w szerszym historyczno-kulturowym kontekście • wykorzystać przełożony tekst we własnej pracy naukowej
B1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych jej spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne i pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany. Przewidywane efekty kształcenia: Czytanie Po zakończeniu kursu student potrafi: • wybrać i przeczytać tekst źródłowy zgodny z jego zainteresowaniami • prawidłowo odczytać poezję łacińską, stosując zasady metryki • szybko rozpoznać konstrukcje gramatyczno-składniowe w czytanych tekstach Komponent akademicki: Student potrafi: • odczytać i następnie zastosować w pracy własnej terminologię łacińską typową dla danego kierunku studiów • dostrzec związki i analogie między językiem łacińskim a językami nowożytnymi pod względem leksyki, semantyki i syntaksy Tłumaczenie pisemne Po zakończeniu kursu student potrafi: • przełożyć z pomocą słownika tekst oryginalny zgodny z jego zainteresowaniami lub dziedziną studiów • przeprowadzić analizę gramatyczno-składniową tłumaczonego tekstu • zrozumieć, dzięki znajomości leksyki łacińskiej, etymologię wielu wyrazów używanych w języku polskim i w innych językach nowożytnych Komponent akademicki: Student potrafi: • tłumaczyć i interpretować przekładany tekst łaciński w szerszym historyczno-kulturowym kontekście • zastosować przełożone teksty we własnej pracy naukowej • wskazać podstawowe tropy i figury w przekładanym tekście
B2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia w którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne lub pisemne, a także wyjaśniać

	swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.
C1	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi się wypowiadać płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne i pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu. Przewidywane efekty kształcenia: Czytanie Po zakończeniu zajęć translatoryjnych student potrafi: • wskazać różnice pomiędzy językiem łacińskim klasycznym i średniowiecznym w zakresie podanym w punktach wymienionych powyżej • samodzielnie czytać ze zrozumieniem różne gatunki tekstów z łaciny średniowiecznej z wykorzystaniem słownika (tłumaczone w ramach zajęć oraz samodzielnie wybrane zgodnie z zainteresowaniami i potrzebami naukowymi) Komponent akademicki: • opracować krytycznie wybrany przez siebie zgodnie z zainteresowaniami i potrzebami naukowymi tekst z łaciny średniowiecznej o różnej skali trudności i objętości (w tym także dłuższy i trudniejszy) oraz sporządzić właściwie przypisy, odczytać i objaśnić różne zapisy dat, podać systematycznie bibliografię i wykorzystany materiał źródłowy Tłumaczenie tekstu • samodzielnie tłumaczyć zróżnicowane teksty z łaciny średniowiecznej na język polski ze słownikiem, a także samodzielnie je analizować i interpretować (teksty z zajęć oraz wybierane samodzielnie zgodnie z zainteresowaniami i celami naukowymi) Komponent akademicki: • tłumaczyć, analizować i interpretować zróżnicowane • gatunkowo i tematycznie łacińskie teksty średniowieczne w kontekście historyczno-kulturowym i obyczajowym właściwym dla różnych obszarów europejskiej „Latinitas” średniowiecznej • wykorzystać wykształcone umiejętności w samodzielnej i własnej pracy naukowej (w tym także w archiwach) nad tłumaczeniem, analizą, interpretacją i rekonstrukcją specjalistycznych dokumentów i źródeł łacińskich z zakresu średniowiecza
C2	Osoba posługująca się językiem na tym poziomie może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co słyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje pochodzące z różnych źródeł, pisanych lub mówionych w spójny sposób odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.

Z przytoczonej powyżej tabeli JCJ przedstawiającej propozycję umiejętności, które ma zdobyć uczący się, wyraźnie wynika, że jest to próba adaptacji zadań i kompetencji stawianych w procesie nauki języków nowożytnych w porównaniu do klasycznych. Próba ta wykazuje, że sfera praktycznej aplikacji poznanej wiedzy gramatyczno-składniowej, uzupełniona o leksykę, jest widocznie uboższa, a znajomość języka odbywa się na zupełnie innym poziomie i nie przekłada się w takim stopniu na umiejętność zastosowania jej w praktyce, jak w przypadku języków nowożytnych. Im wyższy poziom kompetencji językowych w językach nowożytnych, tym trudniejszy do osiągnięcia i szerszy zakres umiejętności, możliwych do zdobycia w przypadku języka łacińskiego. Należy też nadmienić, że podobne do zaproponowanych przez JCJ próby przekładu według wymogów i standardów obowiązujących dla języków klasycznych w Wielkiej Brytanii, nie sprawiały trudności uczącym się, ponieważ języki klasyczne nauczane są tam w już szkołach gimnazjalnych. Ich kontynuacja umożliwi więc zdobycie kompetencji na poziomie, jaki mogą osiągnąć wyróżniający się studenci filologii klasycznej na polskich uczelniach.

6. Podsumowanie

Niezależnie jednak od zastosowanych metod czy technik i w związku z tym narzędzi weryfikacji w nauczaniu języka łacińskiego, odpowiednio dopasowanych do zamierzonych celów, kluczowa wydaje się uwaga o możliwościach ich aplikacji w trakcie kursu języka łacińskiego w ramach lektoratu, a raczej o ich braku. Forma i warunki zaliczenia oraz godzinowe ograniczenia lektoratu decydować muszą o uproszczonym schemacie nauczania języka łacińskiego i oceniana stopnia jego opanowania. Zaliczenie otrzymuje się nie tyle na podstawie aktywnego uczestnictwa w zajęciach, ile w pomyślnie zaliczonych pisemnych testów przeprowadzanych w trakcie semestru (niekiedy jednego końcowego). Dlatego też narzucone ograniczenia w niewielkim stopniu pozwalają na próby aplikacji innych metod ewaluacji niż narzędzia weryfikacji gramatyczno-tłumaczeniowej. Tym samym wyznaczone cele muszą być dostosowane do dostępnych narzędzi. Należy więc jeszcze raz podkreślić, że celem nauczania języka łacińskiego nie jest komunikacja, lecz nauka logicznego myślenia („łacina matematyką dla humanistów”; SOSNOWSKI 2011), rozwój kompetencji językowych w obszarze stylistyki i klarowności wypowiedzi na gruncie języka rodzimego oraz poszerzenia znajomości kultury i sztuki antycznej. A ten właśnie aspekt w modelu kształcenia był i jest wspólny dla wykształcenia europejskiego, niezbędnego jako niezwykle ważny element integracji międzyludzkiej w UE i poza nią (HERMAN 2014: 10–12; GRZEŚCZAK (oprac.) 2015: 15–27; AXER 1995: 71–77).

Bibliografia

- AXER J., 1995: *Latinitas w historii i pamięci historycznej Europy Środkowo-Wschodniej*. W: AXER J., (red.): *Między Slavia Latina i Slavia Orthodoxa*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- BÖS N., 2010: *Lateinkenntnisse Für die Schule, nicht fürs Leben*. „Frankfurter Allgemeine Zeitung” 24.06.2010. <http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/arbeitswelt/lateinkenntnisse-fuer-die-schule-nicht-fuers-leben-1608741>. > <http://www.jaznet.net/aktuell/beruf-chance/arbeitswelt/lateinkenntnisse-fuer-die-schule-nicht-fuers-leben-1608741.html> [passim] [dostęp: 5.07.2014].
- BROWN H.D., 2000: *Principles of Language Learning and Teaching*. London: Pearson Longman.
- GRZEŚCZAK I. (oprac.), 2015: *Wszystkie drogi prowadzą do łaciny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Sub Lupa, Instytut Filologii Klasycznej UW.
- HAAG L., STERN E. 2003: *In Search of the Benefits of Learning Latin*. „Journal of Educational Psychology”, No 95, s. 174.
- HERMANN M., 2014: *O łacinie tylko dobrze*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Impact of Classics. Survey. 2010. <http://www.friends-classics.demon.co.uk/survey.pdf> [dostęp: 5.07.2014].
- KOMOROWSKA H., 2001: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- LIPPMANN CH., 1992: *Praca przy monitorach*. „Enter”, nr 12.
- MAJER-GEMIŃSKA B., 1992: *Zagadnienia rozumienia tekstu*. „Życie Szkoły”, nr 6.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2013 : *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. Paris: RERS, 130–131. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf [dostęp: 5.07.2014].
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, 2010 : *Schema di regolamento recante “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”*. Roma. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/49/9/DEPP-RERS-2013_266499.pdf [dostęp: 5.07.2014].
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA – SERVIZIO STATISTICO, 2010: *Focus in breve Sulla scuola: Le iscrizioni alla nuova scuola superior. A.S. 2010/2011*. Roma. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/368912cb-f421-4284-b45f-46b3520612f9/Nota_iscrizioni_4-maggio_new.pdf [dostęp: 5.07.2014].
- OKOŃ W., 1970: *Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PZWS.
- RICHARDS J., ROGERS T., 1986: *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RICHARDS J.C., SCHMIDT R.W. (eds.), 1983: *Language and Communication*. London: Longman.
- RIVERS W.M., 1981: *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- ROŻEK R., 2006: *Prezentacja jako nowa jakość wspomagania procesu nauczania*. <http://docplayer.pl/7274301-Prezentacja-jako-nowa-jakosc-wspomagania-procesu-nauczania.html> [dostęp: 5.07.2014].
- SIEMIENIECKI B., 1996: *Komputery w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- SIEMIENIECKI B., 2005: *Kształcenie na odległość w świetle badań i analiz*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- SOBOLEW L., SUJECKA-ZAJĄC J., 2014: *Ramy teoretyczne i praktyczne ewaluacji kompetencji językowych. Przykład egzaminów certyfikacji z języków obcych w UW*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- SOSNOWSKI J., 2011: Łacina uczy logicznego myślenia. Rozmowa z dr. Krzysztofem Rzepkowskim i dr. Rafałem Toczka. Polskie Radio. Trójka. [Audycja:] Klub Trójki. 7.06.2011. www.polskieradio.pl/9/396/Artykul/381891,Lacina-uczy-logicznego-myslenia [dostęp: 5.07.2014].
- SWEET H., 1899: *The Practical Study of Languages*. Reprinted. London: Oxford University Press.
- TITONE R., 1968: *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- TOCZKO R., 2014: *Polska w Europie – łacina w szkole*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 66–71.

Katarzyna Głogowska

Nauczanie i sprawdzanie poziomu biegłości językowej dla języka łacińskiego jako obcego według wytycznych ESOKJ

Teaching and Evaluating Language Skills in Latin, According to the Standards of CEFR

Abstract: The following article discusses the question of the development of such language skills as reading, writing, listening, and speaking on the basis of Latin taught as a foreign language. Moreover, the article elaborates on the possibility of reaching the A1 level of language fluency, according to *The Common European Framework of Reference for Languages*, by the students of Latin, with the help of innovative methods which include the four aforementioned skills. It is important to note that the project does not aim at a broadly-understood resituation of Latin, but rather focuses on improving the methodology of teaching Latin, particularly at the elementary level. In addition to that, the project's goal is the creation of new teaching and evaluation tools.

Key words: Latin, level of fluency, CEFR, evaluation tools

1. Wstęp

W niniejszym artykule chciałabym przedstawić założenia nowoczesnego nauczania języka łacińskiego, czyli nauczania opartego na wytycznych *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Czy możliwe jest pogodzenie tak odległych, jak często złudnie wydaje się, znaczeniowo terminów jak „nowoczesność” i „język łaciński” oraz „język łaciński” i ESOKJ? Czy takie zestawienie nie zawiera sprzeczności? Otóż nie, takie stwierdzenie jest nie tylko całkowicie uprawnione, co więcej, nie powinno nieść ze sobą ani joty zaskoczenia, gdyż to właśnie język łaciński „przez półtora tysiąca lat nauczany

był metodami, które dziś uchodzą za najnowocześniejsze” (OCHMAN 2014: 54). Co więcej, chciałabym ukazać, że nauka języka łacińskiego może przebiegać w sposób interesujący i – jak rzecz by się chciało – przystający do standardów panujących w XXI wieku. Mam nadzieję, że przygotowywany przeze mnie projekt przyczyni się do przełamania często spotykanego stereotypu, że lekcje języka łacińskiego są nie tylko niekończącą się męką, ale i wielką nudą¹. Ponadto ciągle pokutuje w powszechnej świadomości pogląd, że zajęcia z języka łacińskiego muszą polegać wyłącznie na zapamiętywaniu tysiąca reguł gramatycznych i na mozolnym określaniu wskazanych przez nauczyciela form deklinacyjnych oraz koniugacyjnych². Potwierdzają to znane wszystkim klasykom, pełne żalu i ubolewania, wersy wiersza Juliana Tuwima pt. *Łacina*:

Uczysz się, wkuwasz, terra, terrae,
A potem: amo, amas, amat,
I fero, tuli, latum, ferre...
Jaka to męka! Co za dramat!
A ile ut'ów! Jakie cum'y!
Supiny, groźne gerundivy!
I dręczą cię wyjątków tłumy,
I strasznie jesteś nieszcześliwy! (TUWIM 1958: 301)

Jest sprawą jasną i niepodlegającą dyskusji, że takie powszechne przekonanie nie wpływa pozytywnie na zwiększenie motywacji młodego człowieka do podjęcia nauki języka łacińskiego. Co więcej, stosowane powszechnie metody nauki przekładają się na „stały spadek zainteresowań młodzieży tematyką przedmiotu, spadek zaufania do jego przydatności życiowej, kształcącej, poznawczej” (DAABOWA 1964: 232). Rozpowszechnionym szeroko stereotypem na temat lekcji języka łacińskiego jest także mylne przekonanie, że języka łacińskiego mogą się uczyć tylko uczniowie najzdolniejsi, a pozostali nie poradzą sobie z tym arcytrudnym zadaniem. Jeden z najwybitniejszych światowych łacynistów – ojciec Reginald Foster³ – mawia, że język łaciński nie różni się znacząco od innych języków i każdy bez względu na wiek, płeć czy pochodzenie

¹ Por.: „metoda pracy pozostawała w jawnej sprzeczności z tym, co głosi nowoczesna psychologia i postępową dydaktykę [...] lekcje łaciny były godzinami piekielnej nudy” (SKIMINA 1948: 3).

² Por.: “memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary” (RICHARDS, RODGERS 1995: 4). Por. także: „Young children [...] were [...] forced-fed with the diet of unrelenting Latin grammar rules and definitions” (HOWATT 1985: 32).

³ Wykładowcą cieszącym się dużym uznaniem w środowisku filologów klasycznych warsztatów łacynistycznych (wpierw jako *Aestiva Romae Latinitas*, obecnie *Aestiva Milvauchiae Latinitas*) jest ojciec Reginald Foster, który przez przeszło 40 lat pełnił funkcję papieskiego łacynisty. Od roku 2008 mieszka w USA, gdzie kontynuuje dzieło propagowania języka łacińskiego.

społeczne może się jej nauczyć i ma szansę zachwycić się jej pięknem. Ojciec Reginald Foster po wielokroć podkreśla, że nie tylko wybitne jednostki władały biegle łaciną, bez najmniejszych problemów posługiwali się nią również zwykli mieszkańcy starożytnego Rzymu⁴. Nauka języka łacińskiego może stanowić jednak dla każdego wspaniałą przygodę, co – ku uciesze filologów klasycznych – zauważył J. Tuwim w kolejnych wersach *Łaciny*⁵. Ponadto wiersz ten kończy sformułowanie „Jakiż to »martwy język«, jeśli / Nie więdnąc przetrwał tysiąclecia?!”⁶ Trudno nie zgodzić się z Tuwimowym stwierdzeniem, gdyż opisywany przez poetę stan rzeczy to istny paradoks. Co więcej, wers ten wpisuje się znakomicie w trwającą w środowisku klasycznym dyskusję nad zasadnością lub brakiem zasadności w używaniu terminu „łacina żywa”. Zagadnienie to jest jednak wielce złożone i rzetelna próba jego omówienia zajęłaby osobne, obszerne opracowanie⁷, dlatego pragnę jedynie zasygnalizować, że z niekłamaną sympatią odnoszę się do możliwości wykorzystania ogromnego potencjału tkwiącego w języku łacińskim do nauczania go metodami komunikacyjnymi.

2. Język łaciński jako obcy: projekt glottodydaktyczny

W tym miejscu chciałabym odnieść się do możliwości rozwoju podstawowych czterech sprawności językowych, jakimi są: czytanie, pisanie, słuchanie i mówienie na przykładzie języka łacińskiego jako obcego. Badania nad tym zagadnieniem odbywają się w ramach przeprowadzanego w Uniwersytecie Łódzkim, wśród studentów filologii nowożytnych, eksperymentu innowacyjnego. Postawiona hipoteza główna zakłada możliwość osiągnięcia przez osoby

⁴ Rozmowa w trakcie stypendium w roku 2006. Por. źródło: <http://www.bbc.com/news/magazine-21412604> [dostęp: 10.01.2016].

⁵ „Aż nagle... nagle wszystko umiesz,
Już krąży w twojej krwi łacina
I dumny jesteś, że rozumiesz:
»Quousque tandem, Catilina?...«

I już ci nie żal szkolnej pracy,
Gdy żyje, kwitnie każde słowo,
A ty z Wergilim i Horacym
Przeżywasz stary Rzym na nowo.

I myślisz: wieczny pomnik wznieśli,
Choć nad nim Czas burzami leciał!” (TUWIM 1958: 301).

⁶ TUWIM 1958: 301.

⁷ Szerzej o tym zagadnieniu wypowiada się Marcin Loch. Por. LOCH 2010: 5–22, a także LOCH 2013: 153–170, źródło: http://lingwistyka.edu.pl/wp-content/uploads/2016/02/LSW_Journal_vol_3.pdf [dostęp: 15.01.2016]. LOCH 2013: 153–170.

uczące się języka łacińskiego poziomu zaawansowania językowego A1 zgodnie z wytycznymi Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego⁸. Nauka odbywa się z wykorzystaniem innowacyjnych materiałów dydaktycznych. Jak trudne jest to zadanie, niech świadczy fakt, że opracowywane materiały powinny nie tylko przekazywać przysłowiową suchą wiedzę, lecz rozbudzić zainteresowanie młodego pokolenia, żyjącego w dobie powszechnego dostępu do Internetu i nowoczesnych technologii, do tak odmiennego przedmiotu, jakim jest w dzisiejszych czasach język łaciński. Wszystko to musi zaistnieć w formie przyjaznej i jednocześnie – co jest wielce istotne – zrozumiałej dla młodego pokolenia adeptów nauki łaciny.

Chociaż projekt ten zakłada całkowite odejście – w pierwszym okresie nauki języka⁹ – od stosowanej powszechnie w nauczaniu języka łacińskiego metody gramatyczno-tłumaczeniowej¹⁰ na rzecz wykorzystania metod aktywnych, to dopuszcza on połączenie wybranych, najbardziej wartościowych elementów charakteryzujących oba podejścia w późniejszym cyklu nauki. Ze szczególną stanowczością chciałabym podkreślić, że ten projekt nie ma na celu globalnej restytucji języka łacińskiego w szeroko rozumianym życiu polityczno-kulturowym, lecz zakłada uzyskanie nowej jakości w skostniałej i nieprzystającej do obecnych realiów metodyce nauczania języka łacińskiego. Projekt ten proponuje także nakreślenie nowego celu i sposobu nauczania języka łacińskiego, czyli aktywnego posługiwania się językiem na poziomie A1. Jest on na wskroś nowatorski w ujęciu omawianego zagadnienia.

3. ESOKJ a język łaciński

Czy zatem zestawienie ESOKJ z językiem łacińskim jest czymś nienaturalnym? ESOKJ stanowi owoc zapoczątkowanego przez Radę Europy projektu promocji nauczania języków obcych. Geneza powstania dokumentu, jakim jest ESOKJ, sięga bezpośrednio lat 70. XX wieku. Należy jednak zaznaczyć, że poszczególne idee, odnajdywane w jego tekście, postulowane były znacznie wcześniej, swoimi korzeniami sięgają bowiem XVI wieku. W wytycznych ESOKJ oraz ogólnych postulatach Rady Europy dotyczących sposobu realizacji procesu edukacji można znaleźć pewne punkty styczne z poglądami Jana

⁸ COUNCIL OF EUROPE 2016b http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [dostęp: 20.01.2016], pozycja dostępna jest także w polskiej wersji językowej por. COUNCIL OF EUROPE. 2003.

⁹ Od momentu rozpoczęcia nauki, aż po osiągnięcie poziomu biegłości językowej A1.

¹⁰ Więcej o tej metodzie, o jej założeniach, a także o początkach jej powstania pisze A.P.R. Howatt. Por. HOWATT 1985: 131–146.

Amosa Komeńskiego (TRIM 2012: 14). Myślę, że można wysunąć stwierdzenie, iż czeski myśliciel słusznie mógłby być uznany za prekursora europejskiego projektu LLP – Lifelong Learning Programme, czyli programu „Uczenia się przez całe życie”¹¹. Komeniusz postulował dostępność nauki dla każdego człowieka (włączając w to także kobiety) niezależnie od wieku osoby mającej pobierać naukę. Także on w znajomości języków obcych widział siłę napędową wszelkiej edukacji. Nie umniejszając wagi umiejętności pięknego wyrażania się w języku ojczystym, kładł bowiem duży nacisk na naukę języków obcych zarówno narodów ościennych, jak i ogólnoswiatowego języka polityki, handlu, nauki i kultury, jakim wówczas był język łaciński. W sporym uproszczeniu można rzec, że obecnie podobne idee stanowią cechę charakterystyczną europejskiej polityki językowej z tą tylko różnicą, że miejsce języka łacińskiego zajął język angielski, będący *lingua franca* XXI wieku. To J.A. Komeński – najprawdopodobniej – był autorem pierwszej na świecie ramy referencyjnej opisującej poziomy biegłości językowej. To on wyróżnił następujące po sobie poziomy biegłości językowej, od najmniej zaawansowanego *vestibulum* przez kolejne stopnie jak *janua*, *atrium*, *palatio* aż po najwyższy stopień określony mianem *thesaurus*. Zasadne zatem wydaje się stwierdzenie, że przyjęty przez Radę Europy system wyrósł z podobnych wartości, jak prace czeskiego myśliciela (TRIM 2012: 15).

I choć mimo dużej popularności ESOKJ¹² nie brakuje jednak krytyków systemu, którzy w swoich publikacjach wymieniają liczne braki i niedociągnięcia ESOKJ¹³, to nie deprecjonując negatywnej oceny poszczególnych elementów ESOKJ, chciałabym w tym miejscu zakończyć rozważania nad teorią i skoncentrować się na możliwościach „przełożenia” ESOKJ do potrzeb nauki języka łacińskiego na najniższym poziomie zaawansowania językowego. Jak zaznaczają sami autorzy ESOKJ, rolą dokumentu jest zainspirowanie jak najszerszej rzeszy osób związanych z procesem nauczania języków obcych do głębokiej refleksji nad organizacją i przebiegiem procesu nauczania i do

¹¹ Szczegółowe informacje na temat programu znajdują się na jego stronie internetowej pod adresem: http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm [dostęp: 24.01.2016].

¹² Z szerokiego grona publikacji można wskazać na przykładowe, niezwykle sprzyjające ESOKJ opinie. Neil Jones nazywa ESOKJ mianem jednego z najważniejszych dokumentów w zakresie szeroko rozumianej edukacji językowej na świecie. Por. JONES 2014: 87. Co więcej, Neil Figureas określa ESOKJ jako dokument najbardziej istotny w zakresie nauczania języków obcych w XXI wieku. Por. FIGUREAS 2012: 477. Ponadto John Charles Alderson podkreśla, że ESOKJ odwołuje się do wielu aspektów procesu nauczania i w tym fakcie upatruje jednej z jego naczelnnych zalet. Por. ALDERSON 2007: 660.

¹³ Największe zarzuty formułowane są pod kątem braku badań empirycznych, które miałyby budować podstawy ESOKJ. Z licznych artykułów poruszających to zagadnienie warto przytoczyć następujące pozycje: por. ALDERSON 2007; WEIR 2005: 281. Wśród innych wad systemu wymieniane są przykładowe braki np. list słownictwa czy struktur gramatycznych. Por. HUHTA [et al.] 2002: 131.

wyciągania daleko idących wniosków, dzięki którym możliwe będzie zoptymalizowanie i zintensyfikowanie tego procesu (COUNCIL OF EUROPE 2003: 4–5, 27). Zaznajomienie się z ESOKJ służyć może rozwojowi metodyki nauczania języka łacińskiego oraz przyczynić się „do zakwestionowania niepoddawanych [sic!] wcześniej w wątpliwość założeń tradycyjnie stosowanych w pracy”¹⁴.

4. Egzamin z języka łacińskiego

W tym miejscu należy wskazać na europejski egzamin z zakresu języka łacińskiego zorganizowany przez stowarzyszenie Euroclassica¹⁵ oraz na tzw. egzaminy kończące lektorat organizowane przez Jagiellońskie Centrum Językowe Uniwersytetu Jagiellońskiego¹⁶. Oba wskazane rodzaje egzaminów odwołują się do Komeniuszowej tradycji skali biegłości językowej i jej nazewnictwa, wplatając w poszczególne nazwy egzaminów słowa określające poziomy biegłości u Komeniusza *vestibulum*, *ianua* itp. Dodatkowo choć egzaminy JCJ UJ podają w przybliżeniu poziom biegłości według ESOKJ¹⁷, to czynią to jedynie „w zakresie wybranych sprawności” i ze względu na ich budowę nie można ich uznać za tożsame z ideą ESOKJ¹⁸. Założenia te stanowią pewnego rodzaju hybrydę językową, gdyż z jednej strony odwołują się do zdobyczy ESOKJ, z drugiej zaś zarówno pod względem realizowanych celów nauczania, jak i testowanych umiejętności tkwią głęboko w szeroko zakorzenionej w środowisku klasycznym metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, gdyż w dużej mierze kładą one nacisk na rozwój umiejętności tłumaczenia tekstu pisanego oraz na nieomal „mechaniczną” znajomość gramatyki¹⁹.

¹⁴ COUNCIL OF EUROPE 2003: 28.

¹⁵ Źródło: <http://www.eccl-online.eu/resources/Introduction+to+ECFRCL.pdf> [dostęp: 22.01.2016].

¹⁶ Źródło: <http://www.jcj.uj.edu.pl/studenci/egzamin-konczacy-lektorat/egzamin-lacina> [dostęp: 22.01.2016].

¹⁷ Źródło: <http://www.jcj.uj.edu.pl/studenci/egzamin-konczacy-lektorat/egzamin-lacina> [dostęp: 22.01.2016]. Poszczególne poziomy przedstawiają się następująco: *Vestibulum* A1, *Vestibulum Plus* A1 +, *Ianua* A2, *Palatium* B1, *Thesaurus* C1.

¹⁸ Por. *Ramowy program nauczania języka łacińskiego na poziomie Vestibulum* (V) JCJ UJ. <http://www.jcj.uj.edu.pl/documents/15103613/68495679/vestibulum-A1.pdf>, dokument tekstowy [dostęp: 22.01.2016] oraz opis egzaminu pisemnego z języka łacińskiego JCJ UJ. <http://www.jcj.uj.edu.pl/documents/-15103613/101688570/vestibulum%20%20a1%202015-2016.pdf>, dokument tekstowy [dostęp: 22.01.2016].

¹⁹ Przykładowe rodzaje zadań pierwszej części testu, czyli testu gramatyczno-leksykalnego: odmiany deklinacyjne i koniugacyjne, zakreslanie konstrukcji gramatycznych. Druga część testu obejmuje sprawdzanie znajomości sentencji łacińskich poprzez tłumaczenie ich

5. Innowacyjność w nauczaniu języka łacińskiego: opis projektu

Omawiany przeze mnie innowacyjny projekt przeznaczony został dla osób rozpoczynających naukę języka łacińskiego od podstaw. Materiały dydaktyczne obejmują postulowane w specyfikacji poziomu A1²⁰ zagadnienia tematyczne, co doprowadziło do powstania listy słownictwa podstawowego na najniższym poziomie zaawansowania językowego. Jako dopełnienie specyfikacji powstały zarówno inwentarze funkcjonalne, jak i pojęciowe. Wszystkie omawiane propozycje zostały przygotowane z uwzględnieniem specyfiki języka łacińskiego. Do zaproponowanej leksyki dołączone zostały ćwiczenia przeznaczone do rozwijania każdej z czterech wymienionych sprawności językowych w każdym z omawianych obszarów tematycznych. Część składową projektu stanowią również ćwiczenia mające na celu zarówno wprowadzanie, jak i utrwalanie poznanego na danym poziomie słownictwa oraz ćwiczenia umożliwiające utrwalenie gramatyki poznanej na danym etapie nauki. Niezbędne do osiągnięcia poziomu A1 zagadnienia tematyczne dotyczą głównie prywatnej, jak i publicznej sfery życia człowieka. Każdy z działów tematycznych zawiera słownictwo, które – przy wykorzystaniu poznanej gramatyki – pozwala na budowanie bardzo prostych wypowiedzi ustnych i pisemnych na dany temat. Opracowana leksyka, obejmująca zarówno pojedyncze słowa, jak i zwroty, umożliwia szerokie zaprezentowanie różnych aspektów życia ludzkiego przy zastosowaniu bardzo prostych środków. Pragnę podkreślić, iż w ramach realizacji projektu dokonuje się nauczania języka łacińskiego w jego najlepszej formie, czyli tzw. łacinie klasycznej z niewielką tylko domieszką słów powstałych później. Omawiane bowiem na poziomie zaawansowania językowego A1 zagadnienia w przeważającej większości obejmują niezienne od wieków, uniwersalne i bliskie rodzajowi ludzkiemu wartości i prawdy.

Myśląc o starożytnym Rzymie, częstokroć czynimy to w dużym uproszczeniu i widzimy jedynie wielkich cesarzy, pełnych powagi senatorów, zatroskanych o dobro państwa filozofów, odważnych wodzów wojskowych czy dzielnych gladiatorów. Zapominamy jednak, że starożytni Rzymianie byli

z języka polskiego na język łaciński. Trzecia część egzaminu obejmuje tłumaczenie ze słownikiem tekstu preparowanego z języka łacińskiego na język polski (<http://www.jcj.uj.edu.pl/documents/15103613/101688570/-vestibulum%20%20a1%202015-2016.pdf>, dokument tekstowy [dostęp: 22.01.2016]). Ponadto pierwszym z celów kursu jest „zdobycie ogólnej wiedzy z zakresu historii i kultury starożytnego Rzymu oraz recepcji antyku w literaturze współczesnej”. Dopiero drugi cel odnosi się bezpośrednio do języka łacińskiego, lecz nie można uznać, że odnosi się do znajomości tego języka „opanowanie podstawowych zagadnień gramatyczno-leksykalnych występujących w j. łacińskim”. Ponadto w ramowym programie nauczania wskazane zostały cztery dalsze cele kursu (<http://www.jcj.uj.edu.pl/documents/15103613/-68495679/vestibulum-A1.pdf>, dokument tekstowy [dostęp: 22.01.2016]).

²⁰ Por. COUNCIL OF EUROPE 2016a.

zwyczajnymi ludźmi, którzy tak samo jak my randkowali i zakładali rodziny. Chodzili również na zakupy po różnorodne sprawunki, przygotowywali smaczne posiłki, przyjmowali w swych domach przyjaciół i znajomych²¹. W czasie wolnym od pracy oddawali się swoim ulubionym zajęciom, a także wyruszali na bliższe lub dalsze wyprawy. Gdy zaś opuszczały ich siły witalne, udawali się po poradę do lekarzy, by następnie przestrzegać wskazówek medyków. To wszystko sprawia, że przeważająca część nauczanego słownictwa stanowi łącinę klasyczną, niezbyt wiele zaś to tzw. łacina żywa, czyli powstałe współcześnie terminy niezbędne do opisu otaczającego nas dzisiaj świata.

6. Sposób oceniania wprowadzony w projekcie

Chciałabym także poświęcić nieco uwagi sposobowi oceniania podczas realizacji projektu. Przez cały semestr dokonywano oceny pracy studentów, uwzględniając różnorodne formy kontroli i metody sprawdzania ich osiągnięć. Ocenianie bieżące pozwoliło także na zgromadzenie licznych materiałów językowych do dalszej, mającej nastąpić, analizy. Ponadto po zakończeniu zajęć grupę poddano ocenie jednorazowej poprzez przygotowany test końcowy. Studenci dokonali także samooceny na przygotowanych specjalnie dla nich kartach zawierających zestaw wskaźników „POTRAFIĘ JUŻ”, nawiązujący do zestawu stowarzyszenia ALTE „Can-do statements”²².

Na sam sposób konstruowania testu końcowego wpłynęły następujące czynniki, z jednej strony był to założony główny cel badawczy, zaś z drugiej – przewidziana programem studiów forma uzyskania oceny z lektoratu z języka łacińskiego. Ze względu na drugi czynnik zrezygnowano z kontroli końcowej sprawności swobodnego wypowiedzania się, choć w czasie nauki sprawność ta, na równi z pozostałymi sprawnościami, była rozwijana i poddawana kontroli bieżącej. Test końcowy składał się z następujących części: słuchanie, czytanie ze zrozumieniem oraz pisanie. Objął zatem testowanie tych sprawności, których pomiaru można było dokonać za pomocą testu pisemnego. Przeprowadzenie wspomnianych części testu końcowego gwarantowało także możliwość sprawdzenia hipotez szczegółowych zakładających, że osoby uczące się języka łacińskiego jako języka obcego potrafią posługiwać się językiem łacińskim w zakresie omawianych sprawności językowych.

²¹ Dotyczy to bardziej zamożnych Rzymian, część domów rzymskich nie posiadała bowiem kuchni, a miejscowa „biedota” stołowała się w lokalnych restauracjach.

²² Na stronach Cambridge English dostępna jest publikacja obejmująca artykuły za lata 1992–2002 związane z realizacją projektu „The ALTE Can Do Project” oraz zestaw wskaźników. Por. ALTE 2016.

Test przygotowywano, opierając się na kryteriach poprawności testu językowego, jakimi są jego trafność, rzetelność oraz praktyczność (KOMOROWSKA 2004: 182–185). Ponadto, realizując wytyczne ESOKJ, skonstruowano test, opierając się na europejskich publikacjach i opisujących sposoby odnoszenia egzaminów do ESOKJ manualach, wykorzystane w zakresie, w jakim można było z nich skorzystać, przystępując do pracy indywidualnej²³.

Test końcowy zaplanowany został na ok. 65 minut, każda z trzech części testu końcowego składała się z pomniejszych części. Część pierwsza pozwala zdiagnozować umiejętność rozumienia ze słuchu, druga, czytania ze zrozumieniem, a trzecia – swobodne pisanie. W części sprawdzającej umiejętność rozumienia ze słuchu zaprezentowane zostały zarówno krótkie monologi, jak i minidialogi. Przeprowadzono w niej następujące rodzaje zadań: test wielokrotnego wyboru oraz zadania typu: prawda/fałsz. W części poświęconej czytaniu ze zrozumieniem przedstawiono zadania typu prawda/fałsz, zadania polegające na dopasowaniu opisu do czytanego tekstu, a także zadania na połączenie tekstu nagłówek z tekstem źródłowym. Prezentowane rodzaje tekstów objęły list, tekst informacyjny (tablica informacyjna) oraz teksty ciągłe (opis przedmiotu, osoby itd.). Należy podkreślić, iż w obu częściach w zadaniach typu „wybierz właściwą odpowiedź”, tylko jedna z odpowiedzi była poprawna. W części badającej poziom swobodnego pisania należało wypełnić arkusz brakującymi informacjami, a także napisać krótki list, uwzględniając podane w poleceniu zdania.

Większość zadań, czyli zadania z dwóch pierwszych części, punktowana była „w systemie 0 pkt. za odpowiedź nieprawidłową, a 1 pkt za odpowiedź prawidłową” (KOMOROWSKA 2004: 185). Dla części pisemnej opracowano dodatkową skalę punktową. Ustalenia te miały na celu zagwarantowanie, by pomiar dokonywany był zgodnie z zasadą rzetelności pod względem oceniania i by nie był zależny „od tego, kto sprawdza test [...] [oraz] czyj test jest sprawdzany” (KOMOROWSKA 2004: 185). Każdej części testu przypisano równorzędną wagę i punkty uzyskane w każdej z części testu stanowiły po 33% ważności łącznej ilości punktów.

7. Uwagi końcowe

Ze względu na to, że nadal prowadzona jest analiza otrzymanych materiałów i nie dokonano jeszcze ostatecznego podsumowania pozwalającego na określenie, jaki odsetek osób podchodzących do testu końcowego we wszystkich

²³ Za najważniejsze spośród wykorzystanych publikacji należy uznać: COUNCIL OF EUROPE 2016a oraz COUNCIL OF EUROPE/ALTE 2011, a także COUNCIL OF EUROPE 2009.

grupach badawczych uzyskał minimum 60% łącznej liczby punktów, co z kolei pozwoliłoby na stwierdzenie, że osoby te mogą wstępnie zostać zakwalifikowane jako osoby o znajomości języka łacińskiego jako obcego na najniższym poziomie zaawansowania językowego według ESOKJ, czyli na poziomie A1, nie jest możliwe w tym artykule przedstawienie końcowych wyników badań.

Z pewnością warto jednak raz jeszcze podkreślić, że istnieje pilna potrzeba restytucji metod nauczania języka łacińskiego, szczególnie na najniższym poziomie nauczania²⁴, gdyż w swej tradycyjnej i powszechnie znanej formie odbiegają one zasadniczo od realiów życia w XXI wieku i niejako już od pierwszej godziny lekcyjnej „zniechęcają” młodzież do zainteresowania się tym językiem, co z kolei uniemożliwia im dotarcie do wspólnego wszystkim filologom klasycznym celu, jakim jest możliwość lektury ponadczasowych dzieł autorów starożytnych.

Bibliografia

- ALDERSON J.CH., 2007: *The CEFR and the Need for More Research*. „Modern Language Journal”, Vol. 91, No. 4, s. 659–663, DOI:10.1111/j.1540-4781.2007.00627_2.x.
- ALTE, 2016: *The ALTE Can Do Project. English Version. Articles and Can do statements produced by the members of ALTE 1992–2002*. <http://www.cambridgeenglish.org/images/28906-alte-can-do-document.pdf> [dostęp: 20.12.].
- COUNCIL OF EUROPE, 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Tłum. W. MARTYNIUK. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- COUNCIL OF EUROPE, 2009: *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), A Manual*. Strasbourg. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf [dostęp: 21.12.2016].
- COUNCIL OF EUROPE, 2016a: *BREAKTHROUGH, An objective at Level A1 of the Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assessment (CEFR), based on the model employed for the Council of Europe publications Waystage 1990 (A2), Threshold 1990 (B1) and Vantage (B2), revised in the light of CEFR*. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FinalBreakthrough_specification_6Nov01.rtf [dostęp: 20.12.].
- COUNCIL OF EUROPE, 2016b: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg: Language Policy Unit. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [dostęp: 20.12.].
- COUNCIL OF EUROPE/ALTE, 2011: *Manual for Language Test Development and Examining, For use with the CEFR*. Strasbourg: Language Policy Division www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualtLanguageTest-Alte2011_EN.pdf [dostęp: 20.01.2016].

²⁴ Chciałabym raz jeszcze uwypuklić, iż aktywne posługiwanie się językiem łacińskim stanowi cel nauczania w początkowym okresie nauki tego języka, lecz wraz ze wzrostem znajomości języka staje się ono metodą wiodącą do celu, jakim jest możliwość swobodnej lektury oryginalnych tekstów autorów starożytnych.

- DAABOWA J., 1964: *Efektywność nauczania łaciny a jego funkcja społeczna*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 225–235.
- FIGUREAS N., 2012: *The impact of the CEFR*. „ELT Journal”, Vol. 66, No 4, s. 477–485, DOI:10.1093/elt/cc037.
- HOWATT A.P.R., 1985: *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- HUHTA A. [et al.], 2002: *Dialang – a diagnostic language assessment system for adult learners*. In: ALDERSON J.Ch. (ed.): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Strasbourg, s. 130–145. http://www.coe.int/pl/ft/fdg4/linguistic/source/case_studies_cef.doc [dostęp: 22.01.2016].
- JONES N., 2014: *Multilingual Frameworks: The Construction and Use of Multilingual Proficiency Frameworks*. In: MILANOVIC M., WEIR C.J. (eds.): *Studies in Language Testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KOMOROWSKA H., 2004: *Metodyka nauczania języków obcych*. Kraków: Fraszka Edukacyjna.
- LOCH M., 2010: *Łacina – czy rzeczywiście martwa?* „Classica Catoviensia. Scripta Minora”, nr 15, s. 5–22.
- LOCH M., 2013: *Żywa łacina – między prawdą a mitem. Zarys historii zagadnienia*. „Language and Literary Studies of Warsaw. Rocznik Naukowy Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie”, nr 3, s. 153–170. http://lingwistyka.edu.pl/wp-content/uploads/2016/02/LSW_Journal_vol_3.pdf [dostęp: 21.12.2016].
- OCHMAN K., 2014: *Nauczanie łaciny. Immersja czy gramatyka?* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 54–58.
- RICHARDS J., RODGERS C.T.S., 1995: *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKIMINA S., 1948: *Dzisiejsze konieczności*. „Paideia”, nr 1, s. 3–11.
- TRIM J.L.M., 2012: *The Common European Framework of Reference for Languages and its Background: A Case Study of Cultural Politics and Educational Influences*. In: BYRAM M., PARMENTER L. (eds.): *The Common European Framework of Reference. The Globalisation of Language Education Policy*. Bristol: Multilingual Matters, s. 14–34.
- TUWIM J., 1958: *Łacina*. W: IDEM: *Dzieła*. T. 3: *Jarmark rymów*. Oprac. J. STRADECKI. Warszawa: Czytelnik, s. 301–302.
- WEIR C.J., 2005: *Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests*. „Language Testing”, Vol. 22, No 3, s. 281–300.

Źródła internetowe

- http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm
- <http://www.bbc.com/news/magazine-21412604>
- <http://www.eccl-online.eu/resources/Introduction+to+ECFRCL.pdf>
- <http://www.jcj.uj.edu.pl/documents/15103613/101688570/vestibulum%20%20a1%202015-2016.pdf>
- <http://www.jcj.uj.edu.pl/documents/15103613/68495679/vestibulum-A1.pdf>
- <http://www.jcj.uj.edu.pl/studenci/egzamin-konczacy-lektorat/egzamin-lacina>

Aleksandra Szymańska-Tworek

Language-Testing Ideology from an ELF Perspective – Scheme of a Study

Koncepcja ewaluacji umiejętności językowych z perspektywy języka angielskiego rozumianego jako *lingua franca*. Zarys studium

Streszczenie: W ciągu ostatnich dwóch dekad rozwinęła się żywiołowa dyskusja koncentrująca się wokół związków pomiędzy koncepcją języka angielskiego, rozumianego jako *lingua franca* (ELF), a koncepcją ewaluacji umiejętności językowych. Jednym z głównych argumentów powtarzających się w tej dyskusji pozostaje twierdzenie, że tak fundamentalna zmiana w postrzeganiu języka angielskiego wymaga również zmian w koncepcji testowania. Jednocześnie oponenci tego stanowiska uważają włączenie koncepcji ELF do praktyk ewaluacji umiejętności językowych za niemożliwe, ponieważ realia testowania nie przystają w wielu aspektach do nowego paradygmatu. Autorka niniejszego artykułu stawia sobie więc za zadanie omówienie wybranych zagadnień związanych z tą debatą z perspektywy badacza oraz nauczyciela. W końcowej części artykułu autorka formułuje zarys szerszych badań mających na celu analizę odbioru koncepcji ELF wśród grupy młodych nauczycieli-stażystów.

Słowa kluczowe: język angielski jako *lingua franca*, stażyści, koncepcja testowania, postrzeganie

1. Introduction

Nowadays when we talk about the English language, we often use terms which emphasise its unique status. We say “English as a *lingua franca*” (which we often abbreviate to “ELF”), “English as an international language” or “English as a global language.” We even use the plural and say “World Englishes” or “New Englishes” to indicate that the English-speaking world encompasses a broad range of different varieties. This tendency to approach English from

a global perspective is nicely encapsulated in a statement put forward by WATERTON: "it has become almost *de rigueur* to collocate the word 'English' with 'world', 'international' or 'global'" (2011: 42). This statement dates back to 2011 but it can be argued that today, in 2016, it has become even more true. English is no longer associated exclusively with the Anglophone countries and far more often recognised as a tool of international communication.

The question we may want to ask is whether this multiplicity of English(es) is relevant to teaching. Should the fact that English has become a contemporary lingua franca on a worldwide scale carry implications for what happens in the classroom? Indeed, there is a group of scholars (e.g., CANAGARAJAH 2006, JENKINS 2006, SEIDLHOFER 2004) who claim that it should. However, what is more relevant within the framework of the present paper is the fact that if the changed role of English carries implications for teaching, it also carries implications for testing because of the backwash effect. As pertinently observed by JENKINS (2006: 42), teachers and students will oppose any changes in the curriculum which are not reflected in requirements specified by the language testing community.

2. ELF in teaching and testing: Researchers' perspective

This brings us to a further question: In what ways is the diversification of the English language relevant to English language testing, particularly to high-stakes international proficiency tests? As put by HAMID (2014: 264f), the topic divided researchers into two camps. There are those (e.g., DAVIES, HAMP-LYONS, KEMP 2003; ELDER, DAVIES 2006; DAVIES 2009) who acknowledge the multiplicity of Englishes, but argue for British and American norms for international tests. There are also scholars (e.g., DAVIDSON 2006, LOWENBERG 2002, BROWN 2004, CANAGARAJAH 2006, JENKINS 2006) who argue for the relevance of all English varieties and their norms. Needless to say, such an egalitarian approach to testing is a controversial proposal. After all, testing agencies need to construct tests in relation to some standard. Let us examine some of the arguments put forward by the latter group of scholars in support of their way of thinking.

JENKINS (2006: 43ff) offers a number of examples of current testing practices which, according to her, are not compatible with the current role that the English language has assumed. What she claims is that test-takers are often expected to produce English which is more "correct" than that of native-speaker English. For instance, they are supposed to adhere to standard written grammar even in speaking activities. Jenkins adduces two examples: "there's five cars in my picture" and "I've got less cars in my picture." These two forms are likely to be

penalised in an exam, despite the fact that both “there are” and “fewer” followed by plural countable nouns are rare in spoken native-speaker English. A different example offered by Jenkins is that test-takers are likely to be rewarded for the knowledge of such forms as “two teas” or “three coffees,” but penalised for extending this rule to “two wines,” even though this and similar forms are standard in many of the nativised English varieties in the Outer Circle.

Jenkins adduces more examples of similar testing procedures and many more can be found elsewhere (e.g., HALL 2014; JENKINS, LEUNG 2013). They are not discussed here because of space constraints. However, the message seems to be clear. The premise behind these examples is that current testing practices do not reflect the unique status of the English language. What is more, such testing practices send a strong message to classroom practitioners that what students need is close adherence to native-speaker norms. Needless to say, there are many strong arguments why testing should not change at all (they are adduced, e.g., in ELDER, HARDING 2008). What seems to be needed, however, is a discussion between researchers, teachers and testing practitioners so that teaching and testing are relevant to students’ needs.

3. ELF in teaching and testing: Teachers’ perspective

The foregoing part of the paper discusses how the shift in the use of English is approached by researchers. The point to which we shall now turn is how the emergence of ELF is assessed by classroom practitioners. DEWEY (2012: 141ff) reports on his study whose aim was to find out from teachers about their knowledge of and responses to ELF. More specifically, Dewey was interested to examine the relationship between theory and practice. This is a large-scale study that concerns many different aspects of teaching and testing; for the purpose of the present paper only a small fragment of it is discussed.

Dewey’s study was conducted in England among a group of experienced teachers of English, all native speakers of this language, who were asked to complete a questionnaire. The questionnaire consisted of three parts. The first section asked participants to define three key terms connected with the ELF perspective: “English as a global language,” “World Englishes” and “English as a lingua franca.” Respondents were also asked to write comments on whether these concepts are relevant to teaching. In the second part of the questionnaire teachers were asked to rate a number of English varieties: British English, American English, Australian English, Indian English, Singaporean English, other Outer Circle varieties and Expanding Circle Englishes. Participants were asked to rate each variety on a scale from 0 (not at all) to 5 (very) in terms of

its importance. In the last section, respondents were asked to evaluate a series of utterances that have been selected from ELF corpora as typical features of ELF-based interaction. For each sentence respondents were asked to give a rating score on a number of dimensions. In the present paper two dimensions are discussed – acceptability and importance (in terms of being “corrected” in the classroom).

Moving on to the results of the study, Dewey observes that the sampled population have a growing awareness of ELF. Not only are they aware of the concepts, they show an advanced understanding of them. Several teachers provide precise and nuanced definitions. However, when asked to comment on the relevance of ELF to teaching, respondents display far less consensus. In order to show this broad range of teacher perceptions, Dewey provides a number of quotations and particularly draws our attention to two of them:

They are all relevant. Student needs change depending on what aspect of language they need to learn, improve, develop and what for [...]. (Eve)

A nice idea but a bit pie-in-the-sky, at least until a lot of people (students, teachers, govt./education/examination policy-makers, general public...) change their perception of what language is, and what it means to know/be able to use a language. Sorry :-((Adam)

These two quotations present what seem to be two opposite approaches. The author of the first statement, Eve, claims that the concepts “English as a lingua franca,” “English as a global language” and “World Englishes” are all relevant to teaching. Adam, on the other hand, adopts a far less ELF-oriented stance and argues that changing teaching in accordance with ELF is impractical or fanciful.

Taking a look at the variety ratings (Tables 1 and 2), the responses of Eve and Adam correspond closely with their comments in response to the relevance question.

Table 1

Variety ratings (Eve)

Please rate the following varieties in terms of importance, indicating from 0 (not at all important) to 5 (very important)	
American English	5
British English	5
Australian English	5
Indian English	5
Singaporean English	5
Other Outer Circle Varieties	5
Expanding Circle Englishes	5

Source: DEWEY (2012: 154)

As we would expect from a teacher who renders ELF as relevant to teaching, Eve considers all varieties of English, including non-codified Englishes of the Expanding Circle, as very important. She further reinforces her positive disposition towards the ELF ideology by adding a comment: “any type of English makes up the whole body of language.” Contrastingly, Adam provides a very different perspective:

Table 2

Variety ratings (Adam)

Please rate the following varieties in terms of importance, indicating from 0 (not at all important) to 5 (very important)	
American English	4
British English	5
Australian English	3
Indian English	2
Singaporean English	2
Other Outer Circle Varieties	2
Expanding Circle Englishes	1

Source: DEWEY (2012: 154)

Even though American and Australian English are Inner Circle varieties, they are perceived by Adam as less important than the British variety. Outer Circle varieties are also given a low rating, whereas Expanding Circle Englishes are considered the least important.

However, the full picture of the study gets more complicated as the final section of Dewey’s questionnaire provides contradictory findings for these two teachers. Although it is Eve who has so far seemed to be far more willing to adopt the ELF perspective, her evaluation of non-standard utterances (Table 3) does not confirm this finding. Even more surprisingly, the results of the language evaluation task suggest that it is Adam who in practical terms is closer to an ELF-compatible orientation than Eve (Table 4).

Table 3

Evaluation task (Eve)

<i>We need to discuss about the problem.</i>						
X	0	1	2	3	4	5
Acceptable		✓				
Important to correct				✓		
<i>Last summer I was happy because I finally took my driving licence.</i>						
X	0	1	2	3	4	5
Acceptable	✓					
Important to correct					✓	
<i>I enjoy listening classical music.</i>						
X	0	1	2	3	4	5
Acceptable		✓				
Important to correct				✓		

Source: DEWEY (2012:157)

Although Eve reports that ELF and World Englishes are relevant to teaching and that English encompasses all codified and non-codified varieties of this language, she renders non-standard forms presented in the study as unacceptable. This can be put in contrast to a perspective adopted by Adam:

Table 4

Evaluation task (Adam)

<i>We need to discuss about the problem.</i>						
X	0	1	2	3	4	5
Acceptable				✓		
Important to correct			✓			
<i>Last summer I was happy because I finally took my driving licence.</i>						
X	0	1	2	3	4	5
Acceptable						✓
Important to correct		✓				
<i>I enjoy listening classical music.</i>						
X	0	1	2	3	4	5
Acceptable						✓
Important to correct		✓				

Source: DEWEY (2012: 156)

Adam reports far less concern about correcting these utterances than Eve and many other teachers in the study. In fact, non-standard forms that most respondents judge to be unacceptable are considered by Adam to be largely acceptable and relatively unimportant to correct.

Concluding the results of his study Dewey observes that it is not the fact that teachers have different opinions that is surprising. It is natural that different educational backgrounds and life stories result in different approaches. What is striking however is the apparent unpredictability of how teachers’ professed views get translated into their classroom routine. In order to explain the contradictory results of his study, Dewey talks about the duality inherent in teachers’ professional responsibilities. On the one hand, teachers are obliged to respond to the immediate learning needs of their students. On the other hand, teachers have institutional responsibilities which are often determined by norm-based language testing practices. Again, to repeat the premise from the beginning of this paper, if the requirements specified by examination boards are not reflected in the curriculum, they are bound to be met with resistance. The following section discusses how this unclear relationship between theory and practice pointed out by Dewey inspired my own research project.

4. Scheme of a study

Dewey's results inspired me to conduct a study whose aim would be to examine how ELF-friendly are my respondents and whether their receptiveness to ELF gets reflected in their approach to testing. The study is intended to be conducted among English philology students who study to become teachers of English. The tools I want to use to collect data are questionnaire, narratives (in the form of position statements) and background questionnaire.

The questionnaire includes two components: statements and sentences. Dewey gave his respondents a number of terms to define and state whether they are relevant to teaching. Instead of this, I plan to give my respondents statements (see Appendix A) which they rank from 1 to 5 and whose purpose is to determine the extent to which my respondents are ELF-friendly. Then, as in Dewey's study, respondents will be given sentences (see Appendix B) which include language structures enumerated by ELF scholars (COGO, DEWEY 2006; ERLING, BARTLETT 2006; PITZL, BREITENEDER, KLIMPFINGER 2008; RANTA 2006; SEIDLHOFER 2004) as features of ELF. Participants will be asked to rank the sentences from 1 to 5 on three dimensions: intelligibility, acceptability, importance (in terms of being "corrected" in the classroom). The purpose of this part of the study is to examine the extent to which subjects are receptive towards the ELF ideology and whether this receptiveness finds its reflection at a more practical level.

In the second part of the study respondents will be asked to write position statements in which they express their opinion on whether the emergence of ELF and the changed role of English carry implications for teaching and testing of this language. This part of the study is intended to extend and clarify the findings obtained through questionnaires.

Dewey's study points to the unpredictability of teachers' stance with regard to normativity. The unclear relationship between theory and practice raises a question about variables which make respondents accept or reject ELF both in theory and in practice. The final part of my study aims to obtain information about a number of factors which are hypothesised to exert influence on respondents' positioning. In the background questionnaire participants will be asked about the frequency of their contacts with native and non-native speakers of English and about their learning and teaching experience.

The study was conducted in May 2016 at the Institute of English of the Philology Department, University of Silesia.

5. Conclusion

The English language is becoming more and more often associated with international and intercultural communication. This new sociolinguistic reality of English is argued by many to carry implications for how the language is taught and tested. What specifically should change is a moot point. There are also voices saying that teachers and testing practitioners work within many constraints which make it impossible for them to introduce any changes to their classroom routine. It is especially in the domain of testing where embracing the ELF perspective seems difficult. However, to repeat the sentiment from the beginning of this paper, what seems to be needed is a discussion on this topic and a dialogue between researchers, teachers and examination boards. My own research project, inspired by Dewey's results, is intended to examine the reception of ELF among a sampled group of trainee teachers and whether this inclination (or lack thereof) to accept ELF in theory finds its reflection in their approach to testing. It is hoped that the study contributes to the debate concerning the spread of English and its classroom implications.

Bibliography

- BROWN, D. 2004. "What do we mean by bias, Englishes, Englishes in testing, and English language proficiency?" *World Englishes*, no. 23.
- CANAGARAJAH, S. 2006. "Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language." *Language Assessment Quarterly*, no. 3.
- COGO, A., DEWEY, M. 2006. "Efficiency in ELF communication: from pragmatic motives to lexico-grammatical innovation." *Nordic Journal of English Studies*, no. 5.
- DAVIDSON, F. 2006. "World Englishes and test construction." In: KACHRU, B., KACHRU, Y., NELSON, C. (eds.). *The handbook of world Englishes*. Malden, MA: Blackwell.
- DAVIES, A. 2009. "Assessing world Englishes." *Annual Review of Applied Linguistics*, no. 29.
- DAVIES, A., HAMP-LYONS L., KEMP, C. 2003. "Whose norms? International proficiency tests in English." *World Englishes*, no. 22.
- DEWEY, M. 2012. "Towards a post-normative approach: learning the pedagogy of ELF." *Journal of English as a Lingua Franca*, no. 1.
- ELDER, C., DAVIES, A. 2006. "Assessing English as a lingua franca." *Annual Review of Applied Linguistics*, no. 26.
- ELDER, C., HARDING, L. 2008. "Language testing and English as an international language: Constraints and contributions." *Australian Review of Applied Linguistics*, no. 34.
- ERLING, E.J., BARTLETT, T. 2006. "Making English their own: the use of ELF among students of English at the FUB." *Nordic Journal of English Studies*, no. 5.
- HALL, C. 2014. "Moving beyond accuracy: from tests of English to tests of 'Englishing'." *ELT Journal*, no. 68.

- HAMID, M. 2014. "World Englishes in international proficiency tests." *World Englishes*, no. 33.
- JENKINS, J. 2006. "The spread of EIL: A testing time for testers." *ELT Journal*, no. 60.
- JENKINS, J., LEUNG, C. 2013. "English as a Lingua Franca." In: KUNNAN, A. (ed.). *The Blackwell Companion to Language Assessment*. Chichester: Wiley Blackwell.
- LOWENBERG, P. H. 2002. "Assessing English proficiency in the Expanding Circle." *World Englishes*, no. 21.
- PITZL, M., BREITENEDER, A., KLIMPFINGER, T. 2008. "A world of words: processes of lexical innovation in VOICE." *Vienna English Working Papers*, no. 17.
- RANTA, E. 2006. "The attractive progressive: why using the -ing form in English as a lingua franca?" *Nordic Journal of English Studies*, no. 5.
- SEIDLHOFER, B. 2004. "Research perspectives on teaching English as a lingua franca." *Annual Review of Applied Linguistics*, no. 24.
- WATTERSON, M. 2011. "Revisiting CEWIGs: A reflection on the usage of collocations of 'English' with 'world', 'international' and 'global'." *English Today*, no. 27.

Appendix A – statements

Please rank the following statements on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree):

1. In the classroom pupils should have contact with many different **native** varieties of English (e.g. Australian English, Canadian English).
2. In the classroom pupils should have contact with many different **nativised** varieties of English (e.g. Indian English, Singaporean English).
3. In the classroom pupils should have contact with many **non-native** varieties of English (e.g. German English, Russian English).
4. In the classroom pupils should have contact with examples of the most extensive contemporary use of English worldwide – English as a lingua franca.
5. Exposing pupils **exclusively** to British and American English in the classroom is insufficient to prepare them for international communication.
6. In the recordings that pupils listen to in the classroom there should be examples of non-understanding or miscommunication that was successfully overcome by the use of communication strategies.
7. It is important that teachers train pupils on how to behave in case of miscommunication by showing them different accommodation strategies, for example, making things explicit, asking for repetition or topic change.
8. Pupils at school should be prepared for communication **primarily** with native-speakers of English.
9. Textbooks used by schoolchildren should present many characters of non-native speakers using English in non-Anglophone contexts (e.g., French and German people in Spain).
10. My pupils do not have to sound native-like. It is more important that they are able to communicate effectively in English.
11. I don't think it is important to correct pupils' pronunciation mistakes if I understand what they are saying.
12. It doesn't bother me when my pupils substitute the sound /θ/ (as in *Thursday*) with /t/ or /f/ as long as they are intelligible.
13. It doesn't bother me when my pupils prefer to speak English with a Polish accent.
14. It is important that teachers make a lot of effort to make their pupils sound as native as possible.
15. My university teachers should acquaint me with different accents and varieties of English.

Appendix B – sentences

You are a teacher. The following sentences were produced by a student of yours. The student is taking her Matura exam this year. Please, rate the following sentences from 1 (not at all) to 5 (very) on two dimensions: “intelligibility” and “important to correct”:

1. Yesterday my mum did a delicious chocolate cake.
2. The girl which sat beside him was his daughter.
3. Warsaw is Polish city.
4. I need to contact with my parents.
5. He like fast cars.
6. How long time did it take you to solve this problem?
7. I am interested to see the results of this study.
8. I am hating this awful weather!
9. She gave me an advice that I'll never forget.
10. I am here since two o'clock.
11. I know that even if I would practice the rest of my life, I would never be good enough.
12. She plays the piano beautiful.
13. You remembered to feed the cat, isn't it?
14. He suffers from claustrophobicy so he never travels on underground trains.
15. The research examined the effects of alcohol on long-term memory.

Anna Rokicka

Ocenianie uczniów z dysleksją w kontekście nauki języków obcych

Evaluating Dyslexic Students in the Context of Foreign Language Teaching

Abstract: A diagnosis of dyslexia in a student and an opinion of a Psychological and Pedagogical Counseling Center forces the teacher to follow the guidelines delineated by the opinion and highly individualize the approach to the student. This compliance with the diagnosis affects not only teaching methods, but also methods and forms of language skills evaluation. It is, moreover, particularly important in the context of foreign language teaching, because a vast majority of dyslexic students experience difficulties in learning foreign languages. Therefore, requirements for such students are different and adjusted to match their actual capabilities, but that does not mean that the requirements are by any means lessened. Dyslexic students usually struggle with writing and reading out loud; thus, it is beneficial in teaching and evaluating such students to evaluate them primarily on the basis of content, composition, and content-based preparation.

Key words: evaluation, dyslexia, adjustment, opinion of a counseling center, criteria

1. Wstęp

Dysleksja jest zjawiskiem szeroko omawianym w literaturze przedmiotu. Termin ten pochodzi od greckiego morfemu *dys* – „nie” i *lexios* – „wyraz”. Słowo to pierwszy raz zostało użyte w 1887 roku przez niemieckiego okulistę R. Berlina w celu określenia unikalnej formy zaburzeń uczenia się, charakteryzującej się dużymi trudnościami w czytaniu i głoskowaniu słów, pomimo standardowej instrukcji (DĄBROWSKA 1995). Pierwszy odnotowany przypadek dysleksji został opisany w 1896 roku w „British Medical Journal”. Wraz z postępem w badaniach nad trudnościami w czytaniu i pisaniu pojawiły się różne

definicje tego zjawiska. Pierwsze z nich określały powyższe trudności jako: ślepotę słowną – nazwa użyta po raz pierwszy przez W. Pringle-Morgana w 1896 roku, aleksja rozwojowa zaproponowana przez E. Jacksona w 1906 roku, bradyleksja wprowadzona przez E. Claparede’a w 1916 roku, legastenia – termin użyty przez R. Ranschburg 1916 i Byczkowskiego 1934. Trudności te zawarte są również w międzynarodowej klasyfikacji medycznej ICD-10. Od lat analizie podlegają szczególnie wszystkie zależności związane z jej przyczyną i cechami. W dalszym ciągu brakuje jednak praktycznych wskazówek do pracy dla samych nauczycieli, w tym nauczycieli języków obcych. Dziś już wiemy, że zindywidualizowanie pracy konkretnego ucznia może przynieść realną korzyść również pozostałym uczniom w klasie. Wiedząc, że mówimy o grupie 10%–15% uczniów z dysleksją w całej populacji, możemy stworzyć dla nich warunki optymalne, które w żadnym stopniu nie zakłócą toku pracy pozostałych. Kluczem jest przy tym takie działanie nauczyciela, który w sposób mądry, dojrzały i przemyślany na żadnym z etapów działań nie pozwoli na to, aby jego uczeń poczuł się gorzej od pozostałych uczniów.

Artykuł ma na celu dostarczenie niezbędnych informacji i inspiracji wszystkim osobom na co dzień pracującym z uczniami dyslektycznymi. Ma przybliżyć i zdefiniować te trudności, dając przykłady konkretnych działań do pracy. Artykuł skupia się na zagadnieniach związanych z nauką i uczeniem osób z dysleksją w kontekście języków obcych, wskazując możliwe trudności, ich przyczynę i obszary do działań. Ze względu na konieczność zindywidualizowania pracy każdego z uczniów z opinią, przedstawione informacje mogą być pomocne wszystkim nauczycielom bez względu na rodzaj dysleksji u ich uczniów. Artykuł ma być jednocześnie inspiracją do tworzenia autorskich rozwiązań, których zastosowanie ułatwi pracę wszystkim uczniom. Owe autorskie rozwiązania mają przynieść wymierne korzyści w postaci zwiększonej motywacji uczniów i lepszych wyników.

2. Typy i rodzaje dysleksji

Od lat wiemy, że zaburzenia szeroko definiowane jako dysleksja, w zależności od swojej głębokości, mają znaczny wpływ na trudności w nauce dzieci. Na potrzeby tego artykułu będziemy odnosić się jedynie do dysleksji rozwojowej i analizować to zjawisko, nie dotykając zjawiska dysleksji wrodzonej. Jak zauważa Grażyna KRASOWICZ-KUPIS: „[...] definiowanie dysleksji rozwojowej jest trudnym i karkołomnym zadaniem. Śledząc publikacje anglojęzyczne powstałe w ciągu minionych 15 lat, można zliczyć około 50 różniących się od siebie prób jej zdefiniowania” (2009: 46). Na potrzeby tego artykułu wykorzystam

definicję zaproponowaną przez M. Bogdanowicz, wedle której „[...] dysleksja to zaburzenia manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania obowiązujących metod nauczania, normalnej inteligencji i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych funkcji poznawczych, co często uwarunkowane jest konstytucjonalnie” (BOGDANOWICZ 1994: 32). Jest to zespół specyficznych trudności niebędących wynikiem zaniedbań dydaktycznych czy środowiskowych. Przyczyną dysleksji są nieprawidłowości funkcjonowania narządu zmysłu (na przykład słuchu) lub schorzenia neurologiczne. Specjaliści wyróżniają różne rodzaje dysleksji rozwojowej:

- dysleksja: trudności w czytaniu, dzieci z dysleksją czytają zwykle wolniej,
- dysortografia: trudności w opanowaniu poprawnej pisowni (w tym popełnianie błędów ortograficznych),
- dysgrafia: trudności w opanowaniu czytelnego pisania (powszechnie oceniane jako bazgranie jak kura pazurem),
- dyskalkulia: trudności w uczeniu się matematyki.

Trudno mówić o jednym czynniku, który jest przyczyną dysleksji. Należy raczej wskazywać na wielopłaszczyznowość tego zaburzenia. Marta Bogdanowicz wyróżnia następujące typy dysleksji w zależności od jej przyczyn:

1. Dysleksja typu słuchowo-językowego – zaburzenia funkcji językowo-słuchowych – uczeń ma trudności w pisaniu ze słuchu, na przykład dyktanda; uczeń, wypowiadając się, opuszcza końcówki fleksyjne, przekręca słowa, podwaja litery, nie dba o akcent i melodię zdania, jego wypowiedzi charakteryzują częste pauzy, opuszczenia słów, wolne tempo i częste nadmierne przedłużanie samogłosek.
2. Dysleksja typu wzrokowo-przestrzennego – uczeń ma trudności w pisaniu z pamięci, jednak jego wypowiedzi są poprawne; prace pisemne zawierają liczne błędy ortograficzne, często w słowach litery są poprzerastawiane, uczeń ma problem z wizualizacją słów i ich pisowni.
3. Dysleksja typu mieszanego – u ucznia występują zaburzenia opisane przy dysleksji typu słuchowo-językowego i wzrokowo-przestrzennego.
4. Dysleksja typu integracyjnego – pojedyncze funkcje mogą działać poprawnie, jednak uczeń ma kłopoty z ich skoordynowaniem, kiedy odbiera informację sensoryczną, może mieć trudność z reakcją funkcji motorycznych.

Dysleksja, w zależności od postaci i rodzaju zaburzonych funkcji, wpływa na trudności w konkretnych przedmiotach szkolnych. Przejawia się między innymi w trudności czytaniu mapy na geografii, niezamierzonej zamianie cyfr w matematyce czy trudności w zrozumieniu chronologii w historii. Szczegółne utrudnienie związane jest także z nauką języków obcych, gdzie bardzo często istnieje rozbieżność między wymową a pisownią wyrazów. Problemy z dysleksją nie muszą jednoznacznie oznaczać problemów z nauką języków obcych, ale wyniki badań przeprowadzanych przez naukowców wskazują, że przeważająca

większość uczniów z dysleksją, czyli około 70%–90%, ma znaczące problemy z opanowaniem języka obcego. Symptomy dysleksji w językach obcych zależą przede wszystkim od:

- indywidualnych cech poznawczych ucznia dyslektycznego,
- wieku ucznia,
- jego wcześniejszych doświadczeń w nauce języków obcych,
- jego języka ojczystego.

Trudność w opanowaniu drugiego języka jest często uwarunkowana specyfiką języka ojczystego. Obserwacje praktyków potwierdzają odkrycia naukowe, że objawy dysleksji mogą być różne w różnych językach. Zależą bowiem od indywidualnych możliwości poznawczych ucznia, ale również od samego języka, który ma określone wymagania kognitywne. Na przykład język chiński wymaga dobrze rozwiniętych funkcji wzrokowych, z kolei znaczny deficyt fonologiczny może bardzo utrudniać czytanie i pisanie w języku angielskim. Tabela 1 pokazuje fonetyczność ortografii niektórych języków:

Tabela 1

Fonetyczność ortografii wybranych języków

Bardzo niska	Niska	Umiarkowana	Wysoka	Bardzo wysoka
angielski	francuski	holenderski	włoski	fiński
		niemiecki	hiszpański	serbski
		polski		chorwacki
				turecki

Nie bez znaczenia jest zatem wybór języka. Uczniowi z dysleksją łatwiej będzie przychodziła nauka języka transparentnego, w którym, aby zapisać słowo lub odczytać wyraz, wystarczy znać alfabet i określony zbiór reguł. Istnieje też większe prawdopodobieństwo, że dwadzieścia sześć liter alfabetu będzie miało podobną liczbę głosek. W językach nietransparentnych prawidłowość w liczbie liter i głosek nie istnieje, a żywym dowodem na to jest język angielski posiadający dwadzieścia sześć liter i czterdzieści cztery głoski. Uczeń musi zatem zapoznać się z kombinacją liter i z faktem, że głoska może mieć więcej niż jedną literę.

Bardzo częstymi zjawiskami jest mylenie liter, które w języku ojczystym mają na przykład inne brzmienie, czy trudności z inną intonacją i wymową słów, kłopoty w pisaniu tekstu słyszanego, słabe zapamiętywanie słówek, przekręcanie liter w wyrazach, pisanie wyrazów w zapisie fonetycznym, pomijanie akcentów graficznych, zamienne stosowanie podobnych wyrazów czy kłopoty w budowaniu wypowiedzi słownych.

3. Podstawy prawne a wskazania opinii psychologiczno-pedagogicznej

Najczęściej to nauczyciel pracujący z uczniami w klasach I–III jest pierwszą osobą sygnalizującą ryzyko pojawienia się dysleksji rozwojowej u ucznia. Jednak dopiero po okresie edukacji wczesnoszkolnej możliwa jest pełna diagnoza. Możemy wtedy bowiem wykluczyć zachowania typowe dla rozwoju dziecka. Zwykle to nauczyciel, pedagog szkolny czy psycholog sugerują rodzicom kontakt z poradnią pedagogiczno-psychologiczną, widząc pierwsze trudności w nauce, która z kolei na podstawie pełnej diagnozy wystawia opinię w zarejestrowanej poradni psychologiczno-pedagogicznej. U dziecka, u którego została zdiagnozowana dysleksja, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej nauczyciel jest zobowiązany dostosować wymagania edukacyjne odpowiadające indywidualnym potrzebom rozwojowym oraz psychofizycznym ucznia. Każda rzetelnie przygotowana opinia powinna zawierać wnioski i wskazania do pracy z uczniem, które powinny stanowić podstawę dalszego kierunku działań. Nauczyciel ma obowiązek zapoznania się z opinią i musi mieć świadomość deficytów oraz mocnych stron ucznia, ale przede wszystkim znać i stosować się do zaleceń tam zawartych. Uczniom z dysleksją powinno się umożliwić korzystanie w szkole z określonych form terapii pedagogicznej, na przykład zajęć korekcyjno-kompensacyjnych czy reedukacyjnych. W wypadku stwierdzenia ciężkiej dysleksji rozwojowej uczeń powinien być objęty terapią indywidualną. Kwestia praw uczniów z dysleksją jest dyskusyjna i wywołuje dużo emocji. Wiele osób utożsamia te prawa wyłącznie z przywilejami dla wąskiej grupy uczniów. Prawa same w sobie nie powinny być negocjowane, ich celem jest bowiem wsparcie uczniów mających trudności w uczeniu się i umożliwienie im wyrównania szans edukacyjnych, dyskusyjny jest jednak sposób stosowania tych praw w praktyce szkolnej. Opinia poradni nie powinna być traktowana jako usprawiedliwienie do popełniania błędów ortograficznych, lecz posłużyć jako skierowanie do pracy i podstawę do jej ukierunkowania. Skuteczność pomocy oferowanej uczniowi zależy jednak od współpracy zespołu: rodzice, szkoła – wychowawca, nauczyciele, pedagog i poradnia.

4. Ocenianie uczniów

Ocenianie uczniów z dysleksją to temat niezwykle trudny, bo bardzo wymagający. W zasadzie w niewielu opiniach zwraca się uwagę na to, jak powinno się oceniać uczniów z dysleksją. Należy przy tym przede wszystkim zachować

indywidualizm w podejściu do każdego ucznia, nie zapominając jednak, że każda opinia mimo swojej diagnozy jest inna. Nauczyciele działają trochę po omacku, wypracowując jednocześnie rozwiązania, których praktyczne zastosowanie chcą wykorzystać w pracy ze wszystkimi uczniami mającymi trudności w uczeniu się. Brakuje też sytuacji, w których uczeń z dysleksją miałby szanse odniesienia realnego sukcesu. Zwykle wymagania stawiane całej klasie są niemożliwe do zrealizowania dla ucznia z dysleksją. Ocena celująca lub bardzo dobra, mimo licznych prób i ogromnego wysiłku uczniów dyslektycznych, ze względu na swoje kryteria jest poza ich zasięgiem. A. Kubiszewska proponuje na przykład, aby szczególnie w klasach licznych z różnym poziomem umiejętności testy zakładały trzy poziomy trudności, a w założeniu były skonstruowane tak, aby sukces mógł odnieść uczeń z dobrymi umiejętnościami, a nie tylko wybitnymi. Już w tym miejscu należałoby postawić takie kryteria uczniom z dysleksją, które są możliwe do zrealizowania. I tutaj nasuwa się istota samego oceniania. Ocenianie to nie tylko pomiar umiejętności, ale też narzędzie do motywowania uczniów, musi zatem przebiegać tak, aby spełniało nadrzędne cele. Poniżej przedstawiam konkretne wskazówki pomocne przy ocenianiu uczniów z dysleksją.

Prace pisemne powinny być przede wszystkim oceniane pod względem merytorycznym. Błędy ortograficzne i interpunkcyjne nie powinny rzutować na finalną ocenę ucznia. Jest to szczególnie ważne podczas oceny prac z języków obcych, gdzie często zamiana jednej litery powoduje zasadniczą zmianę całego zdania. Dopuszczalne jest udostępnienie uczniom komputera podczas zadań pisemnych. Praca ze słownikiem również stanowi znaczne ułatwienie dla dyslektyka. Ważne jest również wydłużenie czasu pracy ucznia dyslektycznego (zwykle o ok. 25%). Miejsmy jednak na uwadze, że wydłużenie czasu nie musi wiązać się bezpośrednio z redukcją błędów. Nie zapominamy, że dyslektykom bardzo trudno jest dostrzec swoje błędy, zatem wydłużony czas jest raczej uzasadniony zwykle wolniejszym tempem pracy. W miarę możliwości można uczniom przeczytać głośno instrukcje do zadań. Nie należy ich oceniać za estetykę napisanej pracy. Ważny jest również opisowy charakter oceny. Szczególnie uczniowie z dysleksją, którzy częściej niż inni narażeni są na porażki szkolne, powinni zamiast cyfrowego zapisu swojej oceny w ramach motywowania i wspierania ich drobnych sukcesów przeczytać o mocnych i słabych stronach swojej pracy. Jest to bardzo ważne, ponieważ samoocenie dyslektyków towarzyszą wtórne symptomy psychiczne takie jak: poczucie lęku, poczucie osamotnienia, depresja, zaburzenia odżywiania, niechęć do podejmowania wyzwań, dlatego ich dobre samopoczucie w szkole jest tak ważne. Trzeba zatem stwarzać dużo okazji, w których uczeń dyslektyczny będzie miał szansę wyróżnienia się czymś pozytywnym, a unikać sytuacji, w których będzie porównywany do innych uczniów. W miarę możliwości prace pisemne powinny być zastąpione **odpo-**

wiedziami ustnymi, w których uczniowie z dysleksją wypadają korzystniej. Po pierwsze, jest im dużo łatwiej odpowiedzieć na zadane pytanie niż ustosunkować się do tego pisemnie, po drugie nie popełnią tym samym błędów językowych czy gramatycznych. Jest to oczywiście kwestia indywidualna i wielu uczniów dyslektycznych rezygnuje z tego przywileju, stresując się podczas bezpośredniej konfrontacji z nauczycielem. Nie należy również pytać ucznia o pojęcia abstrakcyjne, definicje, lecz należy sprawdzić, czy uczeń jest w stanie zastosować je praktycznie. **Zadania ze słuchu**, tak trudne dla dyslektyków, przy zaburzonej percepcji słuchowej powinny odbywać się w warunkach maksymalnego komfortu akustycznego. Nic nie powinno rozpraszać dyslektyka, a jedyny dochodzący dźwięk powinien być związany z nagraniem. Jeżeli takiemu zadaniu towarzyszą polecenia wypowiediane przez nauczyciela, powinien on być zwrócony bezpośrednio i w kierunku ucznia. Nauczyciel powinien również podzielić tekst na mniejsze partie (tyczy się to również testów). Opanowanie jakiegokolwiek materiału pamięciowo należy rozłożyć w czasie. Powinno się także różnicować formy oceny ucznia. Można tutaj zastosować sugestię M. Szpotowicz, która proponuje ocenianie pełniące nie tylko funkcję klasyfikującą, ale również wspomagającą rozwój dziecka. Wprowadziła ona ocenę wiedzy w dwóch wymiarach: formalnym i nieformalnym. Ocena formalna powinna być dokonana na przykład na podstawie kartkówek, a na ocenę nieformalną powinny się składać oceny za systematyczność w odrabianiu pracy domowej, aktywność na lekcjach czy motywacja ucznia. Ocena formalna powinna mieć tutaj znaczenie podstawowe, a nieformalna jedynie obniżyć lub podwyższyć ocenę.

Zwykle już sama konstrukcja testu może być pomocą samą w sobie dla ucznia z dysleksją. Drobne „kosmetyczne” zmiany mogą sprawić, że zdawalność na testach uczniów z dysleksją będzie znacznie wyższa. Dowodem na to jest chociażby badanie przeprowadzone przez naukowców na grupie 21 studentów z dysleksją, którzy stwierdzili, że gdy w testach Klepla i EMT wykorzystano specjalną czcionkę Dyslexie, wypadali oni lepiej niż w testach z zastosowaniem standardowej czcionki Arial. Wspomniana czcionka to zaśluga holenderskiego grafika Christiana Boe, który w 2008 roku stworzył czcionkę Dyslexie, dzięki której podczas czytania dyslektycy popełniają mniej błędów, nie wzrasta przy tym ich tempo czytania. Czcionka została przetestowana przez badaczy z University of Twente. Obecnie jest już wykorzystywana przez kilka szkół, uniwersytetów oraz przez terapeutów mowy. Dobrze jest również wykorzystywać granatowy lub zielony kolor druku lub drukować test na kolorowej kartce. Wskazane jest również stosowanie czcionki w rozmiarze 14 z interlinią 1,5. Poniżej zamieszczam przykładowy test z języka angielskiego z dostosowaniem dla ucznia dyslektycznego opatrzone komentarzem autora.

TEST

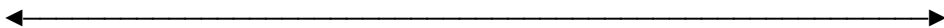
1. Przyporządkuj rysunkom odpowiedni numer.

1. lighting 2. raindrop 3. puddle 4. icicle 5. snowflake

Komentarz: Sugerowana czcionka dla dyslektyków to Arial lub Comic. Wielkość czcionki to 14, a interlinia 1,5.



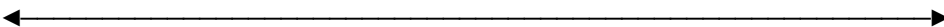
Komentarz: Zadania z rysunkami powinny zawierać maksymalnie 5 elementów, a ilustracje powinny posiadać jak najmniej szczegółów, sugerowana interlinia 1,5



Komentarz: Każde zadanie powinno być w sposób przejrzysty oddzielone od poprzedniego i posiadać wyraźnie zaznaczony początek i koniec.

2. Wpisz odpowiednią formę **pogrubionych** wyrazów.a) It was blowing very much last Sunday. It was ___ **wind**.b) I can't see the sky. It is very _____ **cloud**.c) It is _____ **sun** today. Let's go to the beach.d) Remember to take an umbrella. It is very _____ **rain**.

Komentarz: Słowa wymagające transformacji powinny być wytłuszczone.



3. Wpisz brakującą porę roku.

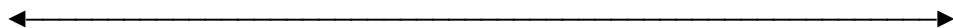
Komentarz: Instrukcja powinna być maksymalnie przejrzysta. Uczniom z dysleksją można doprecyzować instrukcję. Zamiast napisać: „wpisz brakujące słowa”, użyto określenia bardziej precyzyjnego: „pory roku”.

- a) What comes after winter

- b) When it is very hot it is

- c) When school starts it is

- d) When temperature is very cold it is



4. Do każdej z pór roku wybierz odpowiedni:

Komentarz: Stosowanie kolor kodów bardzo pomaga uczniom z dysleksją w zapamiętywaniu słów.

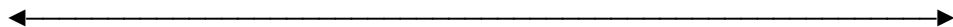
przymiotnik (adjective),

czasownik (verb),

rzeczownik (noun) spośród podanych niżej.

ice, snowy, to blossom, rainy, hot, cloud, windy, to rake,
to travel, rainbow, fog, to snow.

	Winter	Spring	Summer	Autumn
adjective				
verb				
noun				

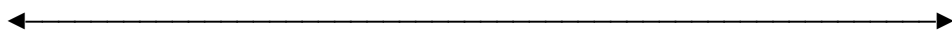


5. Napisz po jednym zdaniu o pogodzie w każdym z poniższych miast.

Ottawa		6 C	Athens		32 C
Prague		31 C	Oslo		26 C
Paris		5 C	Delhi		30 C
London		12 C	Montreal		8 C
Lisbon		28 C	Cairo		29 C

Komentarz: Zapis graficzny jest dużo czytelniejszy dla dyslektyków niż długi tekst.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.



6. Opisz wybraną przez siebie porę roku. Wypowiedź powinna zawierać minimum **7 zdań**.

Komentarz: Podkreślenie tekstem półgrubym celu zadania bardzo ułatwia organizację pracy, a przygotowanie tabeli pozwala lepiej zorganizować tekst.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



7. Wypisz inne słowa związane z pogodą, które nie pojawiły się w całym teście.

Komentarz: Zadanie z gwiazdką jest szansą dla ucznia dyslektycznego na uzyskanie wyższej oceny. Jego kryteria powinny zostać omówione z uczniem wcześniej. Propozycją oceny w tym konkretnym przypadku może być podniesienie oceny o „+” w przypadku wypisania 5 słów i podniesienie oceny o stopień w przypadku powyżej 5 słów. (Musi to być oczywiście zindywidualizowane dla konkretnego ucznia). Umieszczenie tabelki pod zadaniem pozwala lepiej zorganizować tekst.

.....
.....
.....
.....
.....

Ocena opisowa nauczyciela

.....
.....
.....
.....

Komentarz: Wspierając i motywując swoich uczniów, powinniśmy pamiętać o rzetelnej i uczciwej ocenie opisowej. Nie zapominajmy przy tym, że jak każdy inny uczeń, nasz uczeń dyslektyczny musi poznać realną ocenę swoich umiejętności.

Uwaga do wydruku: Ważne jest, aby przy wydruku zadania nie „rozjechały się” na dwie strony. Należy je tak edytować, aby w miarę możliwości zadanie kończyło się i rozpoczynało na jednej stronie.

Podczas pracy z uczniem dyslektycznym niezwykle pomocny może okazać się stworzony przez M. Bogdanowicz dekalog dla nauczyciela dzieci dyslektycznych.

DEKALOG DLA NAUCZYCIELI UCZNIÓW DYSLEKTYCZNYCH (BOGDANOWICZ 1994)

NIE

1. Nie traktuj ucznia jak chorego, kalekiego, niezdolnego, złego lub leniwego.
2. Nie karz, nie wyśmiewaj ucznia w nadziei, że zmobilizujesz go do pracy.
3. Nie łudź się, że uczeń „sam z tego wyrośnie”, „weźmie się w garść”, „przysiadzie fałdów”.
4. Nie spodziewaj się, że kłopoty ucznia pozbawionego specjalistycznej pomocy ograniczą się do czytania i pisanie i znikną same w młodszych klasach szkoły podstawowej.
5. Nie ograniczaj uczniowi zajęć pozalekcyjnych, aby miał więcej czasu na naukę, ale i nie zwalniaj go z systematycznych ćwiczeń i pracy nad sobą.

TAK

1. Staraj się zrozumieć swojego ucznia, jego potrzeby, możliwości i ograniczenia. Zapobiegaj to pogłębianiu się jego trudności szkolnych i wystąpieniu wtórnych zaburzeń nerwicowych.
2. Spróbuj jak najwcześniej zaobserwować trudności ucznia: na czym polegają i co jest ich przyczyną. Skonsultuj problemy ucznia ze specjalistą (psychologiem, logopedą, pedagogiem, a w razie potrzeby z lekarzem).
3. Aby jak najwcześniej pomóc uczniowi:
 - bądź w kontakcie z poradnią i nauczycielem terapeutą, wykorzystuj wyniki badań i zalecenia specjalistów, uwzględniaj je w swojej pracy;
 - ustal kontrakt zawierający reguły współpracy między tobą, innymi nauczycielami, rodzicami i uczniem, który ucznia czyni odpowiedzialnym za pracę nad sobą, rodziców za pomaganie uczniowi, a nauczyciela za bycie doradcą;
 - zaobserwuj podczas lekcji, co najskuteczniej pomaga uczniowi.
4. Opracuj indywidualny program terapeutyczny wymagań wobec ucznia, dostosowany do jego możliwości, a zatem:
 - oceniaj go na podstawie odpowiedzi ustnych i treści prac pisemnych;

- nie każ mu głośno czytać przy całej klasie;
 - pozwól mu korzystać ze słownika i daj mu więcej czasu na zadania pisemne;
 - dyktanda i prace pisemne oceniaj jakościowo (opisowa ocena błędów) pod warunkiem systematycznej pracy, znajomości reguł ortografii i korekty błędów w zeszytach,
 - nagradzaj za wysiłek i pracę, a nie za jej efekty.
5. Bądź życzliwym, cierpliwym przewodnikiem ucznia.

5. Wnioski

Praca z uczniem dyslektycznym jest z pewnością zadaniem wymagającym dla samego nauczyciela. Nie możemy jednak zapominać, że także jest obowiązkiem nałożonym przez Rozporządzenie z 2011 roku. Ważne jest, aby praca nauczycieli skierowana była również na podkreślenie mocnych stron uczniów z dysleksją i adekwatne kierowanie ich dalszą edukacją i aktywnością.

Ronald Davies, autor *Daru dysleksji*, podaje pozytywne aspekty dysleksji (DAVIES, BRAUN 2001), do których należą:

- korzystanie z wrodzonej umiejętności przetwarzania i kreowania doznań percepcyjnych,
- większa wrażliwość na otoczenie,
- myślenie obrazami, nie słowami (w czasie 1 sekundy osoba myśląca werbalnie może mieć od dwóch do pięciu myśli w postaci pojedynczych słów, natomiast osoba myśląca niewerbalnie 32 obrazy myślowe),
- świetna intuicja i przenikliwość,
- myślenie i spostrzeganie ma charakter polisensoryczny i polimodalny (osoby z dysleksją wykorzystują wszystkie zmysły),
- realistycznie przeżywanie swoich myśli,
- żywa wyobraźnia,
- kreatywność/myślenie lateralne.

Wymienione cechy udowadniają, że praca z uczniem dyslektycznym oprócz licznych wymagań może być niezwykle ciekawa i inspirująca, czego wszystkim praktykom życzę.

Bibliografia

- BOGDANOWICZ M., 1994: *O dysleksji*. Lublin: Wydawnictwo Linea.
- BOGDANOWICZ M., ADRYJANEK A., 2005: *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*. Gdynia: Operon.
- DAVIS R.D., BRAUN E.M., 2001: *Dar dysleksji. Dlaczego niektórzy zdolni ludzie nie umieją czytać i jak mogą się nauczyć*. Przeł. G. SKOCZYŁAS. Poznań: Zysk i S-ka.
- DĄBROWSKA M., 1995: *Dysleksja w ujęciu psycholingwistycznym. Przegląd badań*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4.
- JUREK A., 2004: *Trudności w nauce języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową*. W: BOGDANOWICZ M., SMOLEŃ M. (red.): *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, s. 98–120.
- KRASOWICZ-KUPIS G., 2009: *Psychologia dysleksji*. Warszawa: PWN.
- KUBISZEWSKA A., 2009: *Artykuł dotyczący nauczania uczniów w grupach o zróżnicowanym poziomie umiejętności*. www.szkolnictwo.pl [dostęp: 12.01.].

Bożena Czekańska-Mirek

Elementy coachingu jako narzędzie procesu nauczania i oceniania w dydaktyce języka obcego

Elements of Coaching as a Tool of Teaching and Evaluation in Foreign Language Didactics

Abstract: The coaching approach finds its justified use in contemporary foreign language didactics. The essence of this approach is encapsulated by the belief that learning a foreign language constitutes an element of self-development and as such should reflect the individual needs and goals of the student. The coaching approach, then, transforms the two most important agents of the glottodidactic process, i.e. the teacher and the student, reimagining the teacher as the coach and the student as the coachee. Such an approach, in turn, invites questions concerning the use of coaching tools in actual language courses. The author presents selected examples of beneficial practices, as well as the possibilities of utilizing coaching tools in foreign language courses.

Key words: the coaching approach, the glottodidactic process, teacher, student

1. Wprowadzenie

Przemiany transformacji systemowej i wejście Polski do Unii Europejskiej spowodowały, że dydaktyka języków obcych stała się obszarem, wobec którego istnieją bardzo duże oczekiwania, a wymagania stawiane nauczycielom języków obcych są coraz wyższe. Po okresie językowego boomu edukacyjnego ostatnie lata niosące znaczące zmiany demograficzne i społeczno-kulturowe zmuszają zarówno do redefinicji metod nauczania, jak i zadań stawianych przed nauczycielami języków obcych. Dydaktyka języków obcych podlega tym samym procesom co cała współczesna pedagogika i musi sprostać wyzwaniom ponowoczesności takim jak: globalizacja, standaryzacja zachowań, wpływ kultury popularnej, upowszechnienie telefonii komórkowej i Internetu.

W takim otoczeniu współczesna socjalizacja nie przebiega już według gotowych recept, ponieważ rzeczywistość otaczająca jednostkę jest fragmentaryczna. Świat współczesny nie określa również gotowych schematów postępowania, nie podaje wskazówek, stąd konieczność odnajdywania się w niepewnym otoczeniu i pod presją ciągłych zmian (MELOSIK 2004: 69–71). Do istotnych zmian społeczno-kulturowych, mających bezpośredni wpływ na kształtowanie postaw młodego pokolenia, zaliczyć można: kryzys tradycyjnych autorytetów (rodzina, szkoła, Kościół), kryzys dawnych wartości, powszechny konsumpcjonizm, powierzchowność relacji międzyludzkich (SZAFRANIEC 2011). Świadomość tych zmian jest istotnym czynnikiem wpływającym na pracę każdego nauczyciela. Wobec tych zmian, zarówno technologicznych, jak i społeczno-kulturowych, nowoczesne metody dydaktyczne muszą podlegać ciągłemu doskonaleniu, stąd zainteresowanie metodami rozwoju osobistego, w tym coachingu.

2. Geneza coachingu w edukacji

Współczesny profesjonalny coaching jest metodą rozwojową, która pomaga pojedynczym osobom i organizacjom w osiąganiu celów zawodowych lub osobistych. Autorem aktualnie obowiązującego rozumienia pojęcia „coaching”, jest Timothy Gallwey. W latach 70. XX wieku na przykładzie gry w tenisa autor przedstawił model prowadzenia coachingu *Inner Game*, który umożliwiał radzenie sobie z zakłóceniami (nerwowość, dekoncentracja, zwątpienie, brak wiary) przy realizacji celu. Uznał on, że najszybszym i najskuteczniejszym sposobem w osiągnięciu celu jest stawianie odpowiednich pytań, które wzbudzą refleksję, a tym samym ułatwią jednostce skorzystanie z własnego potencjału i własnych doświadczeń (GALLWEY 2015).

Przydatność coachingu jako metody rozwojowej została szybko doceniona przez środowiska biznesowe. Coaching stał się metodą uznaną pod koniec XX wieku głównie dzięki działalności Thomasa Leonarda, założyciela pierwszej profesjonalnej szkoły coachingu – Coach University i organizacji International Coach Federation zrzeszającej profesjonalnych coachów i wyznaczającej standardy zawodowego coachingu.

Czy jednak coaching jest nowatorską metodą edukacyjną, czy jest nowym odkryciem czasów współczesnych? Metodę diagnozowania problemu poprzez pytania można odnaleźć już w starożytnych Atenach w działalności edukacyjnej Sokratesa, który za pomocą pytań stawianych uczniom zmuszał ich do zastanowienia się nad sobą, nad umiejętnościami i cnotą (TATARKIEWICZ 1988: 72–77).

W XIX wieku słowo „coach” oznaczało nauczyciela przygotowującego młodzież do egzaminów, później – trenera amerykańskich studentów. Genezy coachingu można doszukiwać się właśnie w sporcie i edukacji.

2.1. Coaching w dydaktyce języka obcego

Celem coachingu jest rozwijanie umiejętności samodzielnego myślenia i radzenia sobie z wyzwaniami, celem edukacji – przekazywanie wiedzy i kształtowanie określonych cech oraz umiejętności ucznia. Istotę podejścia coachingowego w dydaktyce języka obcego stanowi przekonanie, że uczenie się języka obcego jest elementem procesu rozwoju osobistego jednostki i jako taki powinno odpowiadać indywidualnym celom oraz potrzebom ucznia. Coaching jako metoda oparta na pomocy w rozwoju i kierowaniu umiejętnościami jednostki za podstawową zasadę uznaje nawiązanie partnerskiej relacji i budowanie zaufania. A więc nauczyciel, który zechce wejść również w rolę coacha, powinien próbować nawiązać z uczniem-klientem nowy, mniej formalny typ relacji.

Podobnie jak coach, nauczyciel języka obcego może pomóc uczniowi wyznaczać cele, uświadomić lub wzmacniać własną motywację do nauki języka, wreszcie poprzez informację zwrotną weryfikować postępy. By jednak móc posługiwać się narzędziami coachingowymi, nauczyciel powinien być wyposażony w odpowiednie kompetencje.

Kluczowe kompetencje coacha zostały zdefiniowane przez International Coach Federation (zob. www.icf.org.pl):

1. Ustalanie zasad współpracy:
 - zgodność z wytycznymi Kodeksu Etycznego i standardami zawodu coacha,
 - uzgodnienie kontraktu coachingu.
2. Współtworzenie relacji:
 - budowanie zaufania i poczucia bezpieczeństwa klienta,
 - obecność coachingowa.
3. Efektywne komunikowanie:
 - aktywne słuchanie,
 - pytania sięgające sedna,
 - bezpośrednia komunikacja,
4. Wspieranie procesu uczenia i osiągania rezultatów:
 - budowanie świadomości,
 - projektowanie zadań,
 - planowanie i wytyczanie celów,
 - zarządzanie postępami i zaangażowaniem.

Natomiast w opracowaniu Komisji Europejskiej z 2005 roku kompetencje europejskiego nauczyciela związane z procesem uczenia się/nauczania, ujęte są następująco:

- umiejętność pracy w grupie wielokulturowej,
- umiejętność organizacji procesu edukacyjnego,
- umiejętność pracy w zróżnicowanych zespołach,
- dostrzeganie i rozwiązywanie problemów ucznia,
- tworzenie dogodnych warunków uczenia się,
- włączenie technik informacyjno-komunikacyjnych,
- poszerzanie swojej wiedzy i doskonalenie umiejętności,
- przygotowanie ucznia do procesu uczenia się przez całe życie.

W zakresie kształtowania postaw wyróżniono natomiast:

- kształtowanie i wpływanie na postawy obywatelskie i społeczne ucznia,
- wspieranie działań, które pozwolą uczniowi na swobodne funkcjonowanie w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Również autorzy ESOKJ przypominają: „Nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, że ich działania odzwierciedlające określone postawy i umiejętności, są najważniejszą częścią kontekstu nauki/przyswajania języka” (COSTE, NORTH, SHEILS, JOHN 2003: 126).

Zestawienie powyższych dwóch zbiorów kluczowych kompetencji – coacha i nauczyciela, pozwala na wyszukanie podobieństw, które potwierdzają, że niektóre kompetencje „nauczycielskie” mogą być przydatne w działaniach coacha i odwrotnie, nowoczesny nauczyciel powinien być wyposażony w kompetencje coachingowe¹.

3. Nauczyciel JO i coach. Podobieństwa i różnice

Jakie są więc podobieństwa w metodach pracy coacha i nauczyciela języka obcego? Głównych podobieństw doszukiwać się można w koncentrowaniu się na działaniach ucznia-klienta, co w praktyce oznacza poświęcanie wyłącznej uwagi konkretnej osobie w wyznaczonym czasie (obecność coachingowa). Coaching opiera się na relacji, a więc umiejętność efektywnej komunikacji (uwagne słuchanie, zadawanie inspirujących pytań, dostarczanie efektywnej krytyki poprzez informację zwrotną) warunkuje jakość relacji coach – coachee i uczeń – nauczyciel, a w konsekwencji może zablokować lub uwolnić potencjał ucznia.

¹ „Marzy nam się, aby w ciągu czterech, pięciu lat w każdej polskiej szkole był przynajmniej jeden pedagog lub jeden nauczyciel, posiadający zestaw kompetencji coachingowych”. KUPAJ, KRYSA 2014: 12. Do życzenia autorek należałoby dodać: „w każdej polskiej uczelni”.

Zarówno nauczyciel, jak i coach jest uważnym obserwatorem, odczytuje sygnały wysyłane przez ucznia, reaguje na nie i jest w stanie wprowadzić skuteczne zmiany. Dokonuje namysłu w i nad działaniem, jest „refleksyjnym praktykiem” (DAY 2004: 51–55). Zmysł obserwacji w połączeniu z umiejętnością analizy jest niezbędny w działaniach nauczyciela-coacha. Zarówno w pracy nauczyciela, jak i coacha wskazana jest postawa otwartości na poglądy drugiej strony (co nie jest równoznaczne z ich akceptacją), szczerość i autentyczność w kontaktach. Nauczyciel-coach potrafi wziąć pełną odpowiedzialność za swoje działania, a w razie potrzeby jest w stanie uznać swój błąd. W dobie stałego dostępu do Internetu i możliwości natychmiastowej weryfikacji informacji, nauczyciel powinien umieć zachować się asertywnie w każdej sytuacji.

Większość różnic w działaniach coacha i nauczyciela języka obcego wynika z uwarunkowań organizacyjnych i czasowych pracy lektora. Rzeczywistość akademicka lektoratu skutecznie ogranicza, a nawet zamyka wiele możliwości działań. Decyzja o zastosowaniu narzędzi coachingowych zależy tylko i wyłącznie od posiadanych kompetencji i osobistego stylu pracy lektora. Podstawowa różnica polega jednak na obowiązku oceniania wyników pracy studenta, co najczęściej nasila asymetryczność relacji nauczyciel – student i narusza relację partnerską. W coachingu to najczęściej sam klient z pomocą coacha dokonuje oceny rezultatów procesu coachingowego, natomiast lektor ma obowiązek wystawienia oceny studentowi.

4. Student jako coachee?

Podejście coachingowe w dydaktyce języka obcego dostrzega w uczniu klienta procesu coachingowego. W tym kontekście nauczyciel-coach powinien poznać potrzeby klienta, a następnie dostosować własne podejście do indywidualnych jego potrzeb. Efekty coachingu jako miękkiej metody rozwojowej są trudne do zmierzenia, mogą jednak przynieść studentowi indywidualne korzyści w formie lepszej organizacji pracy, wyznaczania poszczególnych celów dydaktycznych, budowania motywacji do nauki i, co bardzo istotne, wzmocnienia wartości własnej studenta.

4.1. Kim jest mój student?

Kim jest mój aktualny student? Jaki ma system wartości, pasje i zainteresowania, jaki jest jego indywidualny styl uczenia się? Prócz bazowej wiedzy z zakresu praktycznej psychologii, nauczycielowi-coachowi przydatne będą dane socjodemograficzne na temat swoich uczniów.

Aktualnie na polskich uczelniach studiują studenci Generacji Y (1982–1990) i Generacji Z (1990–1996) – Millenialsi, pokolenia *connected*, *multitasking*, a więc pokolenia wyrosłe z ręką na klawiaturze, aktywnie korzystające z mediów i technologii cyfrowych. Tok myślenia tego pokolenia, a przede wszystkim sposoby przyswajania wiedzy są odmienne od tradycyjnego reprezentowanego przez dużą część nauczycieli starszego pokolenia. Obydwa pokolenia Y i Z wykazują wiele cech wspólnych, jednak u przedstawicieli Generacji Z pewne cechy występują w większym nasileniu, na przykład *work-life balance*. Natłok i tempo przyrostu informacji, szybka, a czasem natychmiastowa ich dezaktualizacja sprawiają, że wiedza młodego pokolenia ma często charakter asocjacyjny, niesystematyzowany.

Relacje międzyludzkie przedstawicieli młodego pokolenia są szerokie i powierzchowne, styl życia determinuje bowiem idea tymczasowości. Zarówno kontakty prywatne, jak i służbowe ulegają spłyceniu na rzecz szybkości.

Według raportu firmy GM Solutions istnieje 11 kluczowych cech generacji Y²

- mobilność/gotowość do zmiany pracy i miejsca zamieszkania,
- oczekiwanie szybkiej kariery/płatnej pracy,
- korzystanie z wielu urządzeń jednocześnie/podzielność uwagi,
- świadomość swojej wartości/pewność siebie,
- oczekiwanie elastyczności w pracy,
- znaczenie edukacji/wykształcenia,
- oczekiwania wobec pracodawcy (rozwój, kreatywność, otwartość),
- łatwość adaptacji/otwartość na zmianę,
- idea *work-life balance*,
- oczekiwanie konkretnych rezultatów,
- korzystanie z mediów i technologii cyfrowej.

W sytuacji edukacyjnej, Millenialsi wykazują określone zachowania i postawy. Na planie komunikacji obserwujemy: skracanie dystansu poprzez redukcję zwrotów i formułek grzecznościowych wyrażających status, mówienie „wprost” o swoich potrzebach, stosowanie komunikacji niskokontekstowej („Potrzebny mi pani podpis”, „Może mi pani podpisać?”).

² Badanie Generacja Y w pracy, GM Solutions 2012.

Zachowania takie mogą być pochodną specyficznego podejścia do kwestii autorytetów, gdyż dla przedstawicieli tego pokolenia autorytetem jest osoba uznana za kompetentną w danej dziedzinie. Nie ma tu miejsca na trwałe autorytety, a „autorytet przechodni” pojawia się w sytuacji, gdy okoliczności wymagają konkretnych kompetencji (FAZLAGIĆ 2008). Podobnie nauczyciel przestał być już „wyróżnioną”, absolutnym autorytetem i jedynym źródłem wiedzy, a stał się tylko jedną z możliwości edukacyjnych.

Młodzi użytkownicy języka wykazują niechęć zarówno do lektury dłuższych tekstów, jak i ich redagowania. Klasyczne techniki pracy nad tekstem: poszukiwanie słów kluczowych, analiza tekstu, przestały być atrakcyjne dla umysłu nastawionego na bodźce multisensoryczne, przeciwnie, dłuższa lektura powoduje znużenie i zniecierpliwienie. Preferowane są krótkie, proste formy wypowiedzi na wzór komunikacji esemesowej i mailowej.

5. Strategia nauczyciela-coacha

Umiejętność komunikowania jest podstawowym warunkiem powodzenia sytuacji edukacyjnej. Liliana KUPAJ i Wiesława KRYSA (2014) wyróżniają następujące założenia pomocne w komunikacji coachingowej:

1. Mapa to nie terytorium. Ty i Twój uczeń możecie posługiwać się zupełnie inną mapą.
2. Sens i znaczenie Twojego komunikatu określi reakcja drugiej osoby.
3. Opór jest wynikiem braku zaufania.
4. Ludzie dokonują najlepszych z możliwych dla nich wyborów, biorąc pod uwagę mapę, którą dysponują w danym czasie.
5. Motywacją każdego zachowania jest osiągnięcie jakiegoś celu lub zaspokojenie potrzeby.
6. Elastyczność gwarantuje większy sukces niż konsekwencja.
7. Relacje są systemami. To, co robisz, wpływa na to, co robi druga osoba i odwrotnie (KUPAJ, KRYSA 2014: 49–51).

Jak w praktyce realizować założenia podejścia coachingowego? Oto kilka autorskich wskazówek:

1. Okazuj zainteresowanie i szacunek.
2. Bądź otwarty i przygotowany na każde pytanie.
3. Unikaj moralizowania.
4. Komunikuj jasnym, prostym językiem.
5. Precyzyjnie przedstawiaj cele i wymagania.

Kluczowe wydaje się zachowanie postawy otwartości i akceptacji studenta i jego problemów. Stosowanie języka akceptacji i wytworzenie atmosfery za-

ufania jest niezmiernie istotne. Moralizowanie, krytyka, wartościowanie, ale również nadmierne chwalenie, mogą zablokować ucznia i przynieść odwrotny od pożądanego efekt.

6. Skuteczne narzędzia coachingowe

Wbrew pozorom, zastosowanie narzędzi coachingowych w dydaktyce języka obcego nie jest trudne. Co więcej, wielu doświadczonych nauczycieli stosuje je od lat z sukcesem i z pożytkiem dla uczniów.

1. Poszukiwanie treści emocjonalnie atrakcyjnych dla ucznia jest jednym z najprostszych narzędzi coachingowych możliwych do zastosowania na każdym poziomie nauczania języka. Przedstawiciele generacji określonej jako narcystyczna chętnie mówią o sobie, a treści powiązane z ich światem i osobistymi doświadczeniami będą najbardziej atrakcyjne.
2. Indywidualizowanie zadań wymaga od nauczyciela wyostrzenia zmysłu obserwacji i rejestrowania informacji dotyczących poszczególnych uczniów, ale może wzmocnić poczucie wartości ucznia.
3. Korzystanie z zasobów to umiejętność zastąpienia brakującego elementu innym, znanym. Często dochodzi do blokady komunikacyjnej w momencie, kiedy uczeń nie zna konkretnego słowa, można pomóc mu w wyszukaniu innego rozwiązania – znajdź synonim, opisz, znajdź sformułowanie zastępcze.
4. Poszukiwanie analogii w innych językach oraz uświadomienie uczniowi, że zasoby leksykalne innych języków obcych mogą być przydatne.
5. Przekazywanie wyczerpującej informacji zwrotnej stanowi jeden z filarów komunikacji coachingowej. Dokładne wyjaśnienie problemu, udzielanie odpowiedzi na każde pytanie, nie jest czasem straconym.
6. Ocenianie bez krytyki. Ocenianie często łączy się z emocjami głównie po stronie ocenianego i z tego powodu nauczyciel-coach powinien wykazać się inteligencją emocjonalną.

7. Podsumowanie

Zastosowanie podejścia coachingowego podczas lektoratu języka obcego jest możliwe pod warunkiem posiadania odpowiednich kompetencji przez nauczyciela języka obcego. Coaching jednocześnie pozwala na zachowanie dobrostanu psychicznego nauczyciela i na wydobywanie potencjału ucznia. Warto więc,

by posiadanie kompetencji coachingowych wśród nauczycieli wszystkich poziomów nauczania, w tym również akademickich, stało się bardziej powszechne.

Bibliografia

- COSTE D., NORTH B., SHEILS J., JOHN T., 2003: *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Kształcenia Nauczycieli.
- DAY C., 2004: *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne.
- GALLWEY T., 2015: *Wewnętrzna gra-tenis. Mentalny trening w sporcie i w życiu*. Łódź: Wydawnictwo Galaktyka.
- GM SOLUTIONS, 2012: *Generacja Y w pracy. Badanie*. „Personel Plus”, nr 3.
- FAZLAGIĆ J.A., 2008: *Charakterystyka Pokolenia Y*. „E-mentor”, nr 3(25). <http://www.e-mentor.edu.pl/artkuł/index/numer25/id/549> [dostęp: 3.01.2016].
- KUPAJ L., KRYSA W., 2014: *Kompetencje coachingowe nauczycieli, jak rozwijać potencjał w szkole*. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer business.
- MEŁOSIK Z., 2004: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: KWIECIŃSKI Z., ŚLIWERSKI B. (red.): *Pedagogika XX wieku*. Warszawa: WN PWN.
- SZAFRANIEC K., 2011: *Raport Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- TATARKIEWICZ W., 1988: *Historia Filozofii*. T. 1: *Filozofia starożytna i średniowieczna*. Warszawa: PWN.

Źródła internetowe
www.icf.org.pl

Krystyna Breszka-Jędrzejewska

„Dobra robota!”, czyli o informacji zwrotnej i elementach coachingu w pracy z dorosłym uczniem na zajęciach językowych

“Good job!” Or, on Feedback and Elements of Coaching in Teaching Foreign Languages to Adults

A b s t r a c t: The aim of the article is to discuss the role and form of feedback and to elaborate on the possibilities of using coaching methods in foreign language teaching. The article focuses on two major issues: what sort of feedback is most effective when it comes to adult students of foreign languages, and how to incorporate coaching tools in the process of giving feedback. Giving properly constructed feedback to students significantly facilitates and aids the learning process. However, not all feedback is equally effective. Sometimes feedback is given incorrectly: it is either too critical or too general in its praise. How, then, can teachers contend with the complicated task of giving proper feedback? And how can coaching tools help teachers in giving feedback in order to actually aid the learning process? The following article constitutes an attempt at answering the aforementioned questions.

K e y w o r d s: feedback, coaching tools, adult student, foreign languages

1. Wstęp

Słownik Merriam Webster (www.merriam-webster.com [dostęp:15.03.2016]) definiuje informację zwrotną, czyli *feedback*, jako pomocną informację lub krytyczną ocenę, którą przekazujemy komuś w celu wskazania, co zrobić, by poprawić wynik działania lub produkt. Informacja zwrotna nie jest więc równoznaczna z wystawianymi ocenami wpisywanymi do indeksów elektronicznych uczestnikom lektoratu. Nie dotyczy też wyłącznie popełnianych błędów, ale

także znacznie bardziej osobistych elementów, takich jak motywacja, zaangażowanie, postawa, zachowanie.

REYES (2013) wysuwa tezę, że nauczanie to w 50% zawartość merytoryczna oraz instrukcje i polecenia, a w 50% kontekst (otoczenie). Zdaniem autorki (REYES 2013), aby zmaksymalizować osiągnięte rezultaty, należy więc zwracać uwagę nie tylko na to, czego uczymy i jakich metod używamy, ale również na to, w jaki sposób przekazujemy informacje i instrukcje, czyli na społeczno-emocjonalny aspekt procesu dydaktycznego. Informacja zwrotna jest oczywiście jednym z istotniejszych elementów tego procesu, a jej efektywne przekazywanie jednym z większych wyzwań stojących przed nauczycielem.

2. Opór wobec informacji zwrotnej i jego przyczyny

Definicja wskazuje, że informacja zwrotna powinna być czymś, co jest dla nas cenne i ważne. Jak jednak wynika z badań Eurostatu (www.ec.europa.eu [dostęp: 16/03/2016]), aż 50% osób dorosłych w Unii Europejskiej zarówno w życiu zawodowym, jak i w sytuacjach szkoleniowych, niechętnie postrzega perspektywę otrzymania informacji zwrotnej. Pracownicy i uczestnicy szkoleń nie tylko nie proszą o *feedback*, ale wręcz starają się go uniknąć. Co ciekawe, szefowie, nauczyciele i trenerzy, pomimo że wiedzą doskonale, jak ważną rolę spełnia właściwie skonstruowana i przekazana informacja zwrotna, nie zawsze chętnie jej udzielają. Dlaczego więc dorośli obawiają się informacji zwrotnej?

Przyjrzyjmy się najpierw przyczynom unikania wysłuchania informacji zwrotnej. Jenny ROGERS (2009: 101) wskazuje na następujące powody:

1. Powrót do dziecięcej zależności – szczerą informacją zwrotną przenosi nas mentalnie w czasy dzieciństwa i stawia nas ponownie w pozycji dziecka besztanego przez rodzica. Podświadomie unikamy więc sytuacji, która źle odcisnęła się w naszej pamięci.
2. Zwlekanie – w ludzkiej naturze leży przecież prokrastynacja i odkładanie na później tego, co może okazać się trudne i nieprzyjemne.
3. Zaprzeczanie – czyli chowanie głowy w piasek. Liczymy na to, że problem sam się rozwiąże, jeśli będziemy udawać, że nie istnieje.
4. Martwienie się – obawiamy się, że możemy usłyszeć lub odkryć coś, co będzie dla nas przykre czy bolesne, więc mentalnie uciekamy przed nieprzyjemnym doznaniem.
5. Zazdrość – wyobrażamy sobie, że inni odbiorcy mogą otrzymać bardziej pozytywną informację zwrotną niż my, a więc unikamy ryzykownej sytuacji, by do tego nie dopuścić. Nie możemy przecież gorzej wypaść.

6. Autosabotaż – wierzymy, że i tak nie osiągniemy dobrych wyników, więc nie widzimy potrzeby zrobienia cegokolwiek.

Tak więc nasze wcześniejsze doświadczenia, osobowość i postawy determinują nasz stosunek do informacji zwrotnej.

Dlaczego obawiają się informacji zwrotnej trenerzy, nauczyciele? Pierwotna niechęć do przekazywania negatywnych informacji wiąże się pewnie z tradycją zabijania posłańców, którzy przynoszą złe wiadomości. Nie jest to jednak jedyna przyczyna. Po pierwsze, przekazywanie informacji zwrotnej wymaga dużo czasu. Wymaga też pełnej uwagi nauczyciela oraz komfortowego, bezpiecznego otoczenia i odpowiedniej atmosfery. Zapracowany nauczyciel nie zawsze może więc znaleźć czas czy stworzyć odpowiednie warunki. Kolejnym powodem może być również brak odpowiednich nawyków. Podczas gdy w biznesie istnieje już dobrze ugruntowany zwyczaj regularnego przekazywania informacji zwrotnej pracownikom, w edukacji ciągle jeszcze mocno trzymamy się systemu „ocennego”, który często mylony jest z informacją zwrotną. Co więcej, niejednokrotnie brakuje nam, nauczycielom, odpowiedniej wiedzy, nie mamy odpowiednich narzędzi. W związku z tym obawiamy się, aby nie zniechęcić ucznia lub by go nie „przechwalić”. Niejednokrotnie także nauczyciel żywi obawy, że sytuacja przekazywania informacji zwrotnej, zwłaszcza tej negatywnej, może okazać się dla niego trudna.

3. Znaczenie informacji zwrotnej dla procesu dydaktycznego

Informacja zwrotna jest jednak cennym narzędziem w procesie dydaktycznym, powinna więc być regularnie i często przekazywana uczniom. SUTTON i HORNSEY (2012) uważają ją nawet za czynnik decydujący o sukcesie całego procesu.

Informacja zwrotna buduje dialog pomiędzy nauczycielem a uczniem, co, zwłaszcza w przypadku ucznia dorosłego, ma kapitalne znaczenie dla procesu szkoleniowego. Z moich doświadczeń wynika, że zbudowanie pozytywnej więzi student/grupa studencka – lektor ma olbrzymi wpływ nie tylko na atmosferę na zajęciach językowych czy wyniki ankiet ewaluacyjnych, ale przede wszystkim na efektywność procesu nauczania. Pozwala też określić etap, na którym w tym procesie znajduje się uczeń. Podobną informację zyskuje też nauczyciel, określając miejsce, w którym się znajduje w drodze do osiągnięcia celu, do którego dąży wraz ze swoim uczniem lub grupą. Stąd już prosta droga do wzmocnienia motywacji obu stron – ucznia i nauczyciela.

Prawidłowo zbudowana informacja zwrotna doskonale wzmacnia poczucie własnej wartości i wiarę we własne możliwości uczącego się. Dodaje wia-

ry w celowość wkładanego wysiłku także nauczycielowi. Budując bowiem prawidłową informację zwrotną, uczymy się dostrzegać małe postępy nawet w sytuacjach trudnych czy nawet beznadziejnych. Obie strony dostrzegają więc sens swoich poszczególnych działań i całego procesu dydaktycznego. Jest jeszcze jeden bardzo ważki powód: informacja zwrotna kieruje nas w przyszłość, pozwala zaplanować kolejne działania, sformułować cele.

4. Proporcje i współczynniki

Jaka powinna być informacja zwrotna? Pozytywna czy negatywna? Większość nauczycieli uważa, że pochwała ma dobroczynny wpływ na uczących się. Gdy uczeń czuje się doceniony, jego zaangażowanie znacząco rośnie. Jednocześnie to uwagi krytyczne wskazują drogę poprawy. Stąd wywodzi się idea „kanapki”, czyli połączenia obu rodzajów informacji zwrotnej. Rozpoczynamy od ogólnej, konstruktywnej pochwały, następnie wskazujemy, co można poprawić, po czym zamykamy rozmowę konkretną, konstruktywną pochwałą (SUTTON, HORNSEY, 2012). Tak więc zwykle dwie pochwały przypadają na jedną uwagę krytyczną, stosujemy współczynnik 2:1.

Zacząto jednak zastanawiać się, czy takie właśnie proporcje pozytywnych i negatywnych informacji działają najskuteczniej. Badania opisane przez ZENGER i FOLKMAN (2013) wykazały, że największe sukcesy odnotowano w zespołach, w których zastosowano współczynnik 6:1 (6 pozytywów na 1 uwagę krytyczną). Skąd taki wynik?

Otóż Dean BURNETT (2016), naukowiec zajmujący się funkcjonowaniem mózgu, stwierdził, że nasz mózg wykazuje neurologiczną tendencyjność, która rozwinęła się w procesie ewolucji. Polega ona na znacznie silniejszym odbieraniu sygnałów negatywnych niż bodźców pozytywnych. BURNETT (2016) twierdzi, że pewne obszary mózgu, takie jak ciało migdałowate, kodują bodźce emocjonalne, na przykład strach w taki sposób, byśmy mogli się uczyć na podstawie negatywnego doświadczenia.

Tak więc informacja negatywna ma bardzo znaczny ciężar i aby go zrównoważyć, potrzebujemy więcej informacji pozytywnych. Informacja negatywna ma bowiem wprowadzić moc zmieniania zachowania, ale nie pobudzi nas do maksymalnego wysiłku ani nie wzbudzi chęci zdobycia się na ten wysiłek. Tylko pozytywna informacja zwrotna sprawi, że ludzie będą nadal robić to, co robią dobrze, z determinacją i zapałem. Jak widzimy, połączenie elementów pozytywnych i negatywnych w informacji zwrotnej wydaje się jak najbardziej uzasadnione: element negatywny zmienia „złe” zachowanie, pozytywny umacnia „dobre” i motywuje do dalszego wysiłku.

5. Cechy prawidłowo skonstruowanej informacji zwrotnej

Bez względu na to, czy zdecydujemy się na proporcje 6:1, czy, jak w tradycyjnej „kanapce” 2:1, powinniśmy zadbać, by nasza informacja zwrotna nie była tylko pochwałą czy krytyką. SCRIVENER (2012) twierdzi, że powodem, dla którego *feedback* stosowany przez nauczycieli często nie przynosi pożądanych efektów, jest fakt, że stanowi on jedynie „falszywą” informację zwrotną. Co ciekawe, również niewłaściwie przekazane pozytywne informacje mogą nie przynieść oczekiwanych efektów, a wręcz wywołać szkody. To właśnie z tego powodu zwrot „Dobra robota!”, stosowany jako informacja zwrotna a nie poparty konkretnym przykładem, nie przynosi oczekiwanych efektów. Wprawdzie wszyscy lubimy być chwaleni, ale pochwały te powinny być znacznie mniej ogólnikowe.

Jakie więc cechy powinna posiadać prawidłowo skonstruowana, „wspierająca” informacja zwrotna? Oto jej najważniejsze cechy, o których wspomina SCRIVENER (2012):

- szczegółowa i precyzyjna, z wykorzystaniem konkretnych przykładów,
- oceniająca konkretną pracę, nie osobę,
- wskazująca sposób poprawy,
- składająca się z pozytywów i negatywów, w proporcjach dobranych do indywidualnej sytuacji,
- doceniająca wysiłek i zaangażowanie,
- przekazana przy pomocy komunikatu „ja”, a więc budująca komunikację.

Przyjrzyjmy się następującym przykładom:

1. Jesteś świetny! Twoje odpowiedzi są fantastyczne! (**pochwała**).
2. Z przyjemnością czytałem Twoje opowiadanie. Zakończenie bardzo mnie rozbawiło. Zauważyłem też, że zastosowałeś łączniki, których uczyliśmy się na zajęciach (**wspierająca informacja zwrotna**).
3. Zrobiłeś dużo błędów. Musisz więcej pracować (**krytyka**).
4. Zauważyłem, że dużo wysiłku włożyłeś w napisanie pełnych zdań. Sześć na dziesięć jest prawidłowych. Przyjrzyjmy się teraz tym czterem błędom i zastanówmy, jak je możesz poprawić (**wspierająca informacja zwrotna**).

6. Rola narzędzi coachingowych w budowaniu informacji zwrotnej

Co jeszcze możemy zrobić, by uczynić informację zwrotną bardziej skuteczną? Odpowiedzią na to pytanie może być coaching, który ma już swoje miejsce w nowoczesnej dydaktyce języków obcych. Wielu nauczycieli pracują-

cych z dorosłym uczniem wykorzystuje elementy coachingu, mniej lub bardziej świadomie, w swojej pracy dydaktycznej. Narzędzia coachingowe stosujemy przy rozpoznawaniu potrzeb szkoleniowych, stawianiu celów i budowaniu motywacji. W jaki sposób możemy wykorzystać coaching przy przekazywaniu informacji zwrotnej?

Podstawowe narzędzie coachingowe, czyli pytania, możemy zastosować, wykorzystując model STRIDE opisanego przez THOMASA i SMITHA (2006), składający się z następujących elementów-etapów:

- określenie mocnych stron (*strengths*),
- postawienie celu (*target*),
- ustalenie stanu faktycznego (*reality*),
- wygenerowanie pomysłów (*ideas*),
- podjęcie decyzji (*decision*),
- ocena (*evaluation*).

Uczeń – *coachee* odpowie więc na następujące pytania:

1. Co ci dobrze poszło?
2. Co chciałbyś poprawić?
3. Jak wygląda twoja sytuacja w chwili obecnej?
4. Co myślisz o wynikach?
5. Czego próbowałeś?
6. Co zadziałało?
7. Co zrobisz dalej?
8. Kiedy to zrobisz?
9. Jakiej pomocy możesz potrzebować?
10. Jak oceniasz swoją pracę?

Jakie korzyści przynieść może przeprowadzenie sesji przekazywania informacji zwrotnej przy pomocy pytań coachingowych? Przede wszystkim technika ta zmierza do zmiany postawy ucznia-coachee, a w szczególności do przejęcia przez niego odpowiedzialności za część procesu dydaktycznego, w tym własne postępy, co jest szczególnie istotne w przypadku dorosłych. Podnosi ona także jakość i zwiększa ilość uzyskanych przez obie strony informacji oraz pozwala wygenerować nowe pomysły i ustalić sposoby naprawy i rozwoju, bowiem „patrzy w przód”. Dzięki podejściu coachingowemu nauczyciel ma okazję dokonać oglądu sytuacji z perspektywy swego ucznia i dzięki temu uświadomić sobie wiele ograniczeń i trudności, jakich doświadcza on w trakcie nauki.

Informacja zwrotna przekazana przy pomocy technik coachingowych zdecydowanie zmienia postawę ucznia i buduje komunikację pomiędzy nim a nauczycielem, przynosząc obu stronom znaczne korzyści. Spełnia przy tym i inne, wymienione wcześniej wymogi prawidłowej, „wspierającej” informacji zwrotnej.

7. Podsumowanie

Prawidłowo skonstruowana informacja zwrotna stanowi ważne narzędzie w procesie dydaktycznym. Chcąc, by przyniosła pożądane efekty, należy odróżnić ją jednak od zwykłej pochwały czy krytyki oraz odpowiednio skonstruować i sformułować, by umożliwić uczniowi wyciągnięcie wniosków i postawienie celów związanych z kolejnymi etapami nauki. Sesję przekazywania informacji zwrotnej możemy poprowadzić w różny sposób, na przykład stosując narzędzia coachingowe czy inne techniki. Najważniejsze jest jednak, abyśmy nie poprzestali na powiedzeniu naszemu uczniowi „Dobra robota!”.

Bibliografia

- BURNETT D., 2016: *Why Criticism is More Powerful than Praise*. <https://www.theguardian.com> [dostęp: 20.03.].
- REYES C.Y., 2013: *All Behaviour Is Communication. How to Give Feedback, Praise and Corrections*. Create Space Independent Publishing Platform [b.m.w].
- ROGERS J., 2009: *Coaching*. Sopot: GWP.
- SCRIVENER J., 2012: *Classroom Management Techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUTTON R.M., HORNSEY M.J., 2012: *Feedback: The Communication of Praise and Criticism and Advice*. Oxford: Peter Lang Publishing Inc.
- THOMAS W., SMITH A., 2006: *Coaching Solutions*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.
- ZENGER J., FOLKMAN J., 2013: *The Ideal Praise-to-Criticism Ratio*. “Harvard Business Review”, No 3, w: <https://hbr.org> [dostęp: 28.03.2016].

Źródła internetowe

- www.merriam-webster.com [dostęp: 15.03.2016].
- www.ec.europa.eu [dostęp: 16.03.2016].

Noty

O Redaktorach

Danuta Gabryś-Barker jest profesorem i pracownikiem naukowo-dydaktycznym w Uniwersytecie Śląskim w Instytucie Języka Angielskiego. Jej główne zainteresowania badawcze obejmują zagadnienia z zakresu psycholingwistyki stosowanej (głównie dotyczące afektu), przyswajania języków oraz wielojęzyczności. Zajmuje się również kształceniem przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Opublikowała dwie książki oraz ponad sto pięćdziesiąt artykułów naukowych w kraju i za granicą. Jest redaktorem naczelnym kwartalnika „International Journal of Multilingualism” (Taylor & Francis/Routledge) oraz półrocznika „Theory and Practice of Second Language Acquisition” (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego). Współpracuje ze Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jako Pełnomocnik Rektora ds. Nauczania Języków Obcych. Przewodniczy Radzie Koordynacyjnej ds. egzaminów certyfikujących w UŚ.

Ryszard Kalamarz jest absolwentem filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, starszy wykładowca języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych UŚ. Jako kierownik SPNJO aktywnie działa na rzecz zapewniania wysokiej jakości kształcenia, wspierania rozwoju zawodowego lektorów, stosowania innowacyjnych rozwiązań w dydaktyce języków obcych. Autor materiałów dydaktycznych na uczelnianej platformie i publikacji poświęconych akademickiemu e-learningowi.

O Autorach

Krystyna Breszka-Jędrzejewska jest absolwentką filologii angielskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Przez ponad 20 lat lektor języka angielskiego w szkole językowej EMPIK w Łodzi. Starszy wykładowca w Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej oraz koordynator zespołu ds. dydaktyki. Wykładowca Uniwersytetu Trzeciego Wieku przy Politechnice Łódzkiej. Od 2013 roku, po ukończeniu studiów podyplomowych Mediacje i Negocjacje WSP w Łodzi, mediator, specjalizujący się głównie w mediacjach pracowniczych. Prowadzi szkolenia propagujące ideę mediacji jako alternatywnej metody rozwiązywania konfliktów. Od 2014 roku metodyk Polskiego Stowarzyszenia na rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych PASE. Trener biznesu. Absolwentka studiów podyplomowych Coaching w Zarządzaniu. W 2015 roku ukończyła też roczny kurs Coaching w Edukacji Społecznej Akademii Nauk w Łodzi. Prowadzi szkolenia dla biznesu i edukacji, szczególnie chętnie dla nauczycieli języków obcych i nauczycieli akademickich.

Bożena Czekańska-Mirek jest starszym wykładowcą języka francuskiego Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego z wieloletnim doświadczeniem w zakresie nauczania języka specjalistycznego biznesowego i ogólnego, doktor nauk humanistycznych. Zainteresowania zawodowe: komunikacja międzykulturowa, kompetencje społeczne, coaching językowy. W ostatnim czasie bada, jak wykorzystać coaching w życiu i na zajęciach językowych.

Agnieszka Gadomska jest absolwentką Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1993–2002 wykładowca Ośrodka Studiów Amerykańskich UW. Od 2002 roku do chwili obecnej wykładowca w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Humanistycznospołecznego SWPS, a od 2008 roku koordynator praktycznej nauki języka angielskiego; współautorka modułów e-learningowych do kursów typu blended oraz od 2009 roku współautorka projektu Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych *E-Akademia Przyszłości*, obejmującego 200 polskich gimnazjów, 1500 nauczycieli oraz 15000 uczniów. Obecnie pracuje nad rozprawą doktorską: *Zastosowanie technologii informatycznych w tworzeniu i wykorzystaniu materiałów autorskich – rozwój kompetencji nauczyciela języka angielskiego w epoce powszechnego dostępu do Internetu, cyfryzacji i zastosowania TIK w nauczaniu*.

Beata Galan – doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego. Adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki i Kształcenia na Odległość w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego.

Prowadzi zajęcia z dydaktyki nauczania języków obcych oraz praktycznej nauki języka francuskiego. W pracy badawczej interesuje się metodyką zdalnego nauczania, problematyką kształcenia na odległość i wykorzystania nowych technologii w nauczaniu języków obcych oraz specyfiką środowiska wirtualnego.

Katarzyna Głogowska – magister filologii klasycznej i licencjat filologii germańskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Lektor i nauczyciel języka łacińskiego. Organizator międzyszkolnych konkursów dla młodzieży ze szkół gimnazjalnych i licealnych. Laureat nagrody Studencki Nobel oraz stypendium MNiSW. Obecnie członek Koła Antycznej Translatoryki UŁ, Łódzkiego Koła Polskiego Towarzystwa Filologicznego, zaś w czasie trwania studiów wiceprezes Koła Młodych Klasyków UŁ. Uczestnik warsztatów łaciny żywej takich jak Septimanae Latinae Europaeae i Aestiva Romae Latinitas. Prelegent łacińskojęzycznych konferencji we Włoszech (Vivarium Novum), w Niemczech (Academia Latinitati Fovendae) i w Polsce (Concilium Latinum Lodziense).

Aleksandra Golik-Prus jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, od ponad dwudziestu lat jest starszym wykładowcą języka łacińskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego. W swojej pracy wprowadza elementy tzw. łaciny żywej i prowadzi spotkania z miłośnikami języka łacińskiego. Jest opiekunem studenckiego koła Quodlibet propagującego szeroko pojętą kulturę antyczną i jej wpływ na rozwój cywilizacji europejskiej. Jej aktywność zawodowa nie ogranicza się do pracy dydaktycznej, lecz obejmuje także działalność naukową. Zajmowała się zagadnieniem wpisów do sztambuchów, a obecnie tematem jej badań są siedemnastowieczne peregrynacje młodzieży polskiej. Jest autorką podręcznika do nauki języka łacińskiego dla studentów historii oraz książek i artykułów związanych z wpisami do *alba amicorum* i podróżami zagranicznymi.

Monika Horyśniak ukończyła studia na kierunkach filologia romańska i filologia włoska. Obroniła rozprawę doktorską na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Ukończyła także studia podyplomowe w zakresie Sztuki w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie. Brała udział w licznych kursach, konferencjach i warsztatach oraz szkoleniach dla nauczycieli. Jest autorką publikacji w „Neofilologu” na temat sposobów wykorzystania obrazu w nauczaniu słownictwa w języku obcym i wykorzystania elementów sztuk plastycznych w dydaktyce języków obcych. Ma doświadczenie zawodowe w pracy z młodzieżą i osobami dorosłymi. Obecnie pracuje w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Wodzisławiu Śląskim, w Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Rybniku i w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego.

Hanna Komorowska jest profesorem zwyczajnym, wykłada językoznawstwo stosowane i glottodydaktykę w Uniwersytecie Humanistycznospołecznym SWPS, Uniwersytecie Warszawskim. Przewodniczyła Komitetowi Ekspertów ds. nauczania języków obcych i reformy kształcenia nauczycieli w Polsce. Była Prorektorem Uniwersytetu Warszawskiego, Prezesem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polską delegatką w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych przy Radzie Europy i członkiem powołanej przez Unię Europejską Grupy Wysokiego Szczebla ds. Wielojęzyczności. Pełni funkcję konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Gruzji, przewodniczy Komitetowi Selekcijnemu polskiej edycji konkursu European Language Label. Ekspert MEN w zakresie programów i podręczników do nauki języków obcych, współautorka *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, autorka licznych publikacji z dziedziny metodyki nauczania języków obcych oraz kształcenia nauczycieli, autorytet w dziedzinie metodyki nauczania języków obcych.

Marta Kotarba – pedagog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Od blisko 15 lat zajmuje się wczesnym nauczaniem języków obcych, w tym rozwijaniem kompetencji różnojęzycznej u dzieci w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. Interesuje się szeroko pojmowanym nowatorstwem pedagogicznym, szczególnie w obszarze wczesnej edukacji. Autorka książek i artykułów na temat innowacji pedagogicznych oraz edukacyjnej polityki językowej.

Agnieszka Kruszyńska jest asystentką w Katedrze Filologii Hiszpańskiej Uniwersytetu Łódzkiego oraz nauczycielką języka hiszpańskiego i wychowawczynią w Publicznym Gimnazjum nr 26 im. Mikołaja Reja w Łodzi. Zainteresowania naukowe: językoznawstwo hiszpańskie, gramatyka opisowa języka hiszpańskiego, metodyka nauczania języków obcych, dydaktyka języka hiszpańskiego, rozwijanie kreatywności u nastolatków, grywalizacja w edukacji oraz wykorzystanie IT w edukacji. Autorka publikacji z zakresu nauczania języka hiszpańskiego oraz nowoczesnego programu rozwijającego kreatywność u uczniów gimnazjum.

Wojciech Malec jest adiunktem w Katedrze Tyflodydaktyki Języka Angielskiego i Komunikacji Alternatywnej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Jego zainteresowania naukowe obejmują pomiar dydaktyczny oraz wykorzystanie technologii informacyjnych w nauczaniu i testowaniu języka angielskiego. Jest twórcą platformy e-learningowej WebClass (webclass.co).

Anna Rokicka jest absolwentką pedagogiki specjalnej, edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, metodyki nauczania języka angielskiego, zarządzania

oświatą, dziennikarstwa i komunikacji społecznej. Aktualnie doktorantka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Od 12 lat związana z edukacją, na początku jako nauczyciel, a od 7 lat jako kadra zarządzająca przedszkolami a następnie szkołami. Na co dzień związana ze Szkołą Międzynarodową The International School w Warszawie.

Barbara Sawicka jest absolwentką Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Posiada wieloletnie doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego specjalistycznego. Aktywnie uczestniczy w konferencjach i szkoleniach zawodowych krajowych i zagranicznych. Chętnie korzysta z nowoczesnych technik nauczania. Od wielu lat jest członkiem Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego IATEFL. Jest także członkiem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego oraz Stowarzyszenia Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO. Brała udział w międzynarodowym projekcie VENOCES (2006), współpracując w tworzeniu kursu *online* dla studentów fizyki. Uczestniczyła w projekcie Era Inżyniera. Rozbudowa potencjału rozwojowego Politechniki Poznańskiej, w ramach którego współpracowała przy tworzeniu kursu języka specjalistycznego dla studentów energetyki Politechniki Poznańskiej. Współautorka książki do nauki języka specjalistycznego dla studentów elektrotechniki *English for Electrical Engineering* (Publishing House of Poznan University of Technology, 2013). W latach 2011–2014 uczestniczyła w międzynarodowym projekcie MAGICC, którego celem było badanie i rozwój kompetencji komunikacyjnych oraz systemu ich oceny w wielokulturowym i wielojęzycznym środowisku akademickim.

Agnieszka Małgorzata Sendur jest absolwentką filologii angielskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Posiada szerokie doświadczenie jako nauczyciel języka angielskiego, metodyk, trener i egzaminator, a także współautorka podręczników. Związana z filologią angielską oraz Studium Języków Obcych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego. Jej zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół testowania, nauczania języków specjalistycznych oraz nowych technologii w nauce języków obcych.

Aleksandra Serwotka jest doktorantką w Zakładzie Glottodydaktyki i Kształcenia na Odległość Instytutu Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego, absolwentka specjalności filologia romańska oraz języki stosowane: angielski i francuski. Zainteresowania naukowe dotyczą językoznawstwa stosowanego i glottodydaktyki, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnienia transferu językowego, metod kształcenia na odległość, a także specyfiki przyswajania języka francuskiego jako trzeciego.

Maria Stec jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego, pracownikiem naukowo-dydaktycznym Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie i Katowicach. Autorka trzydziestu artykułów z zakresu glottodydaktyki, tłumaczka i recenzentka materiałów do nauki języka angielskiego dla Ministerstwa Edukacji Narodowej. Jej główne zainteresowania skupiają się na nauczaniu wczesnoszkolnym, wielojęzyczności oraz konstrukcji, implementacji i ewaluacji materiałów do nauczania i uczenia się języków obcych.

Aleksandra Szymańska-Tworek jest absolwentką filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego, pracownik Instytutu Języka Angielskiego Uniwersytetu Śląskiego. Pracę doktorską pod tytułem *Język angielski jako lingua franca: postawy przyszłych nauczycieli* obroniła w 2016 roku również na Uniwersytecie Śląskim. Jej główne zainteresowania naukowe to wszelkie aspekty zjawiska, jakim jest angielski jako *lingua franca*, paradygmat ELF, World Englishes, postawy wobec języka oraz kształcenie nauczycieli języka angielskiego.

Marzena Tofilska jest starszym wykładowcą języków: greckiego, łacińskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego, lektorem języka angielskiego i egzaminatorem TOEIC, TOEFL, PTE. W swojej długoletniej pracy dydaktycznej zwraca szczególną uwagę na zagadnienia translacyjne oraz praktyczne zastosowanie znajomości języka łacińskiego w nauczaniu języków nowożytnych. Członek Polskiego Towarzystwa Filologicznego, autorka tłumaczeń z języka łacińskiego (między innymi tłumaczenie w pracy Marioli Jarczykowej *Przy pogrzebach rzeczy i rytmy*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012) oraz angielskiego. Aktywnie uczestniczy w warsztatach *Latinitas viva* propagujących język łaciński i kulturę klasyczną oraz ich wpływ na rozwój cywilizacji europejskiej.



STUDIUM PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH

Uniwersytet Śląski w Katowicach



Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych jest jednostką międzywydziałową Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach zajmującą się prowadzeniem uniwersyteckich lektoratów oraz kursów doszkaltających w zakresie nauki języków obcych, przeprowadzaniem egzaminów certyfikujących zakończonych przyznaniem Akademickiego Certyfikatu Znajomości Języka Obcego Uniwersytetu Śląskiego, organizowaniem zajęć i warsztatów dla szkół oraz wydarzeń propagujących naukę języków obcych, organizowaniem warsztatów, szkoleń i konferencji naukowo-dydaktycznych poświęconych nauczaniu języków obcych.

www.spnjo.us.edu.pl

www.kursyspnjo.us.edu.pl

www.certyfikatspnjo.us.edu.pl

www.konferencjaspnjo.us.edu.pl

el.us.edu.pl/spnjo



Redakcja
Aleksandra Mańka-Chmura
Katarzyna Więckowska
Krystian Wojcieszuk

Projekt okładki
Adam Malski

Przygotowanie okładki do druku
Magdalena Starzyk

Łamanie
Edward Wilk

Copyright © 2016 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3053-2
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3054-9
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk. 16,25. Ark. wyd. 19,0.
Papier offset. III kl., 90 g. Cena 46 zł (+ VAT)

Druk i oprawa
„TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Monografia *Ocenianie i pomiar biegłości językowej. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne* to pierwsza pozycja w serii: Publikacje Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych UŚ, w której ukazywać się będą prace z zakresu współczesnej problematyki nauczania języków obcych.

Problematyka oceniania w dydaktyce językowej nigdy nie traci na aktualności głównie dlatego, że pomiar biegłości językowej czy po prostu postępów w nauce języka obcego jest niezwykle trudnym zadaniem. Jest to wynikiem wielu ograniczeń, w tym tych natury instytucjonalnej, ale też faktu, że sposoby ewaluacji muszą uwzględniać specyfikę osób nauczanych, realizowane przez nie cele oraz założenia określonego programu nauczania i wymagania egzaminacyjne; opracowanie trafnych i rzetelnych testów językowych nie jest łatwym zadaniem, a ustalenie odpowiednich kryteriów oceny odpowiedzi ustnych także nastrocza sporo problemów. W tym kontekście praca zbiorowa pt. *Ocenianie i pomiar biegłości językowej...* pod redakcją Danuty Gabryś-Barker i Ryszarda Kalamarza jest publikacją bardzo aktualną i potrzebną. Jej wartość zwiększa fakt, że autorami poszczególnych kontrybucji są zarówno doświadczeni badacze, jak i praktycy, a włączone do publikacji teksty podnoszą problemy ewaluacji na różnych etapach edukacyjnych.

Z recenzji wydawniczej prof. zw. dr. hab. Mirosława Pawlaka

Więcej o książce



CENA 46 ZŁ
(+ VAT)

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3054-9