

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 3/2021

TEMAT NUMERU

Ocenianie i kontrola postępów ucznia

KRZYSZTOF KOTUŁA

Informacja zwrotna w zdalnej nauce języka w świetle analizy interakcji

ALEKSANDRA KODZIS

Egzaminy z języka obcego nowożytnego w 2021 r.

WYWIAD

Rozmowa z prof. Waldemarem Martyniukiem



Przekazujemy Państwu numer, którego tematem przewodnim są kontrola i ocena postępów uczniów – zagadnienia ważne i niełatwe, dodatkowo skomplikowane przez (po?)pandemiczną rzeczywistość. Tym bardziej cieszy to, że większość artykułów w temacie przewodnim skupia się na kwestiach związanych z ocenianiem kształtującym, w tym przede wszystkim na przekazywaniu wartościowej informacji zwrotnej. W trzecim tegorocznym numerze znajdują Państwo również artykuły dotyczące innych istotnych kwestii, w tym – co już powoli staje się stałym elementem – związanych z kształceniem zdalnym.

Zapraszamy do rozpoczęcia lektury najnowszego numeru „Języków Obcych w Szkole” od wywiadu z prof. Waldemarem Martyniukiem, który przeprowadził nasz nowy redakcyjny kolega, Bartosz Brzoza. Poruszyli oni zagadnienia m.in. dobrych praktyk w mądrym ocenianiu, oceniania umiejętności mediacji i wpływu pandemii na ocenianie umiejętności językowych. O nowych rozwiązaniach w ocenianiu umiejętności językowych pisze w swoim tekście prof. Mirosław Pawlak, a Danuta Sterna przedstawia garść praktycznych rozwiązań przydatnych we wdrażaniu oceniania kształtującego w klasie językowej. Jednym z najważniejszych komponentów dobrego oceniania kształtującego jest wartościowa informacja zwrotna – swoje teksty poświęcili jej Krzysztof Kotuła i Izabella Forgiel. Tekst dr. Kotuły jest szczególnie interesujący ze względu na metodologię badawczą, którą wykorzystał – analiza dyskursu jest stosunkowo rzadko stosowana, a stanowi niezwykle ciekawy sposób badania rzeczywistości szkolnej.

Aleksandra Kodzis i Maksi Kozińska rozważają w swoich artykułach zagadnienia kontroli i oceniania w kontekście egzaminów – odpowiednio – ósmoklasisty i maturalnego z języka angielskiego oraz GCSE z języka polskiego. Warto podkreślić, że obie Autorki omawiają wyniki egzaminów w kontekście reform w systemach edukacji oraz rzeczywistości szkolnej zmienionej przez pandemię.

Wojciech Malec i Magdalena Malec przedstawiają internetowe narzędzie, które może wspomóc nauczyciela w procesie monitorowania postępów uczniów oraz weryfikacji ich wiedzy i umiejętności.

W kontekście kształcenia z wykorzystaniem narzędzi IT Dorota Padzik skupia się na metodzie odwróconej klasy na zajęciach online, Joanna Górecka prezentuje, w jaki sposób można wykorzystać komentarze na portalach internetowych w procesie uczenia umiejętności argumentowania, Agnieszka Zimmer powraca z kolei do analizy ograniczeń i możliwości, jakie stwarza zdalne nauczanie języków obcych – tym razem w kontekście akademickim, a Anna Pałczyńska zastanawia się, jak zaktywizować uczniów podczas kształcenia zdalnego i zmotywować ich do rozwijania kompetencji społecznych. Relacjom w procesie uczenia się i nauczania języków obcych przygląda się również w swoim tekście Ewelina Śmiałek. A Anna Jedynak-Wypych analizuje sposoby budowania niełatwej relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem z zespołem Aspergera, która pokazuje, jak w tej pracy mogą pomóc materiały audiowizualne.

Kolejne cztery artykuły pokazują praktyczne wykorzystanie różnych technik i narzędzi w procesie kształcenia językowego: dyktanda (Dorota Kondrat), filmu w kontekście nauczania języka polskiego jako obcego (Agnieszka Potyrańska), interdyscyplinarnego podejścia (Katarzyna Czubala-Vyborov) oraz testu z frazeologii języka niemieckiego (Anna Smoleń).

Na zakończenie warto sięgnąć do tekstu Timothéeego Charmiona, w którym analizuje arcyciekawe zagadnienie kompetencji zawodowych i sposobu postrzegania przez uczniów nauczycieli będących rodzimymi użytkownikami języka obcego.

Zapraszamy do lektury!

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

| | |
|--------------------------------|---|
| REDAKTOR NACZELNY | dr Marcin Smolik |
| Z-CA REDAKTORA NACZELNEGO | Beata Maluchnik |
| REDAKTOR | Bartosz Brzoza |
| KOREKTA | Maryla Błońska |
| PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI | Dorota Zajączkowska |
| SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU | Artur Ładno |
| DRUK | Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J. |
| WYDAWCA | Wydawnictwo FRSE |
| ADRES REDAKCJI I WYDAWCY | Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 664 902 378 e-mail: jows@frse.org.pl |

WWW.JOWS.PL

RADA PROGRAMOWA

| | |
|---|---|
| PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska | Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS |
| PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska | Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego |
| PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak | Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu |
| DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka | Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie |
| DR HAB. Radosław Kucharczyk | Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego |
| DR Clarinda Calma | Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie |
| DR Paweł Poszytek | Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji |
| DR Wojciech Sosnowski | Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego |
| Danuta Szczęśna | Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego |

PL ISSN 0446-7965

DOI: 10.47050/jows.2021.3

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2021

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

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

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

Publikacja bezpłatna

OCENIANIE I KONTROLA POSTĘPÓW UCZNIĄ

Mirosław Pawlak

Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej? **5**

Danuta Sterna

OK na lekcjach JO jest OK!
O ocenianiu kształtującym w pigułce **13**

Izabella Forgiel

Czym nakarmić umysł ucznia, czyli słów kilka o efektywnej informacji zwrotnej na miarę nauczania zdalnego **19**

Krzysztof Kotuła

Informacja zwrotna w świetle analizy interakcji na przykładzie zdalnej nauki języka obcego w szkole ponadpodstawowej **25**

Dorota Kondrat

Twórcze sposoby wykorzystania dyktanda do oceny postępów w nauce języka **31**

Wojciech Malec, Magdalena Malec

WebClass jako narzędzie do kontroli i oceny postępów w nauce **37**

Aleksandra Kodzis

Egzaminy z języka obcego nowożytnego jako przedmiotu obowiązkowego w 2021 r. na przykładzie egzaminów z języka angielskiego **43**

Maksi Anna Kozińska

Egzamin(y) z języka polskiego jako obcego na poziomie GCSE w Wielkiej Brytanii **55**



METODYKA

Joanna Górecka

Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów prasowych i samodzielności uczących się jako użytkowników mediów na lekcji języka obcego

63

Dorota Padzik

Metoda odwróconej klasy na zajęciach online

71

Katarzyna Czubała-Vyborov

O Sankt Petersburgu interdyscyplinarnie

77

EDUKACJA ZDALNA I HYBRYDOWA

Agnieszka Zimmer

Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło(?)

Próba podsumowania pracy zdalnej, w dydaktyce języków obcych na poziomie akademickim

83

Anna Pałczyńska

Aktywizacja na lekcji języka obcego w nauczaniu zdalnym

89

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Timothée Charmion

Rodzimi i nierodzimi nauczyciele języka obcego: postrzeżenie a kompetencje zawodowe

95

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Anna Jedynak-Wypych

Wykorzystanie materiałów wizualnych podczas lekcji języka angielskiego z uczniami z zespołem Aspergera

99

JĘZYK I KULTURA

Agnieszka Potyrańska

Film jako tekst kultury na zajęciach z języka polskiego jako obcego

Na przykładzie filmu *Ostatnia rodzina*

105

EMOCJE W NAUCZANIU JĘZYKA

Ewelina Śmiałek

Kilka słów o relacjach w procesie nauczania

119

SCENARIUSZ

Anna Smoleń

Phraseologie in der Sprache der Jugendlichen

Test z frazeologii antycznej na lekcji języka niemieckiego

127

WYWIAD

Bartosz Brzoza

Technologie w nauczaniu? Niedoskonałe, ale przyzwoicie wiarygodne! – rozmowa z prof. Waldemarem Martyniukiem

131

ABSTRACTS

135

Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej?

DOI: 10.47050/jows.2021.3.5-12

MIROŚLAW PAWLAK

Ocenianie umiejętności językowych nie przestaje budzić kontrowersji i wciąż wy-suwane są nowe propozycje, w jaki sposób mogłoby być ono przeprowadzane w bardziej optymalny sposób. Kluczowe znaczenie ma przede wszystkim to, aby wystawiane oceny stanowiły jak najlepsze odzwierciedlenie biegłości językowej, a nie odnosiły się jedynie do jakiegoś jej wycinka. Niniejszy artykuł ma zachęcić do refleksji na temat tego, co zrobić, aby zoptymalizować proces oceniania na lek-cjach języka obcego w polskim kontekście edukacyjnym. Koncentruje się on na elementach, które powinny podlegać ocenie, pożądanym zmianach w sposobie, w jaki dokonywana jest ewaluacja, a także problemach w tym zakresie oraz pro-pozycjach ich rozwiązań.

Ocenianiu w nauce języka obcego napisano już bardzo dużo i jest to temat, który z jednej strony jest zawsze aktualny, a z drugiej nie przestaje budzić wielu kontrowersji (Bailey 2014; Brown 2019; Brown i Lee 2014; Komorowska 2002; Law i Eckes 2007). Przede wszystkim wciąż aktualne są pytania, na ile oceny, nie tylko w od-niesieniu do nauki języka obcego, są w ogóle potrzebne i czy aby nie demotywują uczących się zamiast ich motywować. Jeśli uznajemy, że jakiś rodzaj ewaluacji jest niezbędny, to pojawia się pytanie, w jaki sposób ma ona być przeprowadzana – być może zbędne są kartkówki, testy, wypowiedzi na forum klasy, a może nawet eg-zaminy i wystarczyłoby stosowanie alternatywnych metod oceniania (np. portfo-lio, samoocena, dyskusja, obserwacja itp.). Kluczowe znaczenie ma też odpowiedź na pytanie: odpowiedź na pytanie, co powinniśmy oceniać i w jaki sposób, tak aby rezultaty ewaluacji dostarczały wiarygodnych informacji na temat poziomu języ-kowego uczących się. Trudno się bowiem nie zgodzić, że jeśli ocena końcowa jest wypadkową głównie ocen częściowych otrzymywanych na testach pisemnych, a testy te opierają się przykładowo na pytaniach wielokrotnego wyboru, nie może ona w żaden sposób stanowić trafnego odzwierciedlenia umiejętności językowych. Jeśli nawet istniałby szeroki konsensus co do tego, na czym powinna ogniskować się ewaluacja i w jaki sposób skutecznie ją przeprowadzać, nie da się uciec przed py-taniami o praktyczność takich rozwiązań, nie mówiąc już o wielu ograniczeniach natury logistycznej, którym nauczyciele muszą na co dzień stawiać czoła.

Niniejszy tekst ma na celu zachęcenie do refleksji na temat tego, co zrobić, aby zoptymalizować proces oceniania na lekcjach języka obcego w polskim kontek-ście edukacyjnym. Jest on przede wszystkim wynikiem wieloletnich doświadczeń i obserwacji autora zarówno jako nauczyciela języka angielskiego w szkole średniej,



naukowca, który zajmuje się badaniem procesów uczenia się i nauczania języków obcych, jak i osoby zaangażowanej na co dzień w kształcenie przyszłych nauczycieli. Dlatego też w artykule nie są szczegółowo omawiane zagadnienia teoretyczne dotyczące ewaluacji czy konkretne techniki, które służyć mogą bardziej lub mniej formalnemu ocenianiu, i nie zamieszczono w nim też nazbyt licznych odniesień do literatury. Warto również na samym początku podkreślić, że ocenianie jest rozumiane w taki sposób, że nie uwzględnia ono korekty błędów językowych, zagadnienia, które z pewnością wymaga odrębnych opracowań (np. Pawlak 2014, 2020).

Co powinno być oceniane?

Aby móc odpowiedzieć na pytanie, co powinno być przedmiotem oceny w przypadku języka obcego, należy przede wszystkim doprecyzować, jak rozumiemy *biegłość językową*, a więc zdolność używania języka docelowego w różnych sytuacjach i kontekstach (Ellis 2008). Biegłość językową można opisać na kilku płaszczyznach, ale tutaj skupimy się na trzech jej poziomach, tj. *kompetencji komunikacyjnej, sprawnościach językowych oraz konkretnych funkcjach językowych*. Taka kolejność pozwala płynnie przejść od najbardziej ogólnego poziomu opisu do tego najbardziej namacalnego, odzwierciedlającego specyfikę osiągania rzeczywistych, ważnych dla nas celów komunikacyjnych.

Jeśli chodzi o *kompetencję komunikacyjną*, to najlepszym punktem odniesienia wydaje się być model, który kilkadziesiąt lat temu zaproponowali Canale i Swain (1980) oraz Canale (1983), ale który jest w dużej części nadal jak najbardziej aktualny. Stoją oni na stanowisku, że kompetencję komunikacyjną należy rozumieć jako wypadkową czterech elementów, tj. kompetencji gramatycznej, kompetencji dyskursywnej, kompetencji socjolingwistycznej i kompetencji strategicznej. Mimo że to pojęcie może wprowadzać w błąd, *kompetencja gramatyczna*, określana też mianem *systemowej* (Johnson 2018), dotyczy znajomości języka obcego jako systemu, a więc obejmuje nie tylko struktury gramatyczne, ale również słownictwo, wymowę czy zasady pisowni. Oczywiście każdy z tych elementów można bardziej szczegółowo scharakteryzować, bo na przykład znajomość słownictwa oznacza znacznie więcej niż tylko znajomość formy i znaczenia danego słowa, ale również informacje na temat jego gramatyki (np. czasowniki regularne i nieregularne), typowych związków frazeologicznych, konotacji, które niesie ze sobą jego użycie, wyrazów o podobnym

lub przeciwnym znaczeniu itp. *Kompetencja dyskursywna* jest związana z umiejętnością komponowania dłuższych tekstów mówionych i pisanych, tak aby były one spójne i aby tworzące je zdania czy wypowiedzenia były gramatycznie ze sobą powiązane. Trzeba tutaj również wspomnieć o zdolności zarządzania rozmową, a więc rozpoczynania jej i kończenia, włączania się w trwającą interakcję, przerywania itp., czyli o kwestiach, które są często uwarunkowane kulturowo i mogą znacznie się różnić między językami. *Kompetencja socjolingwistyczna*, określana czasem także mianem *kompetencji pragmatycznej*, dotyczy używania języka w taki sposób, aby wykorzystywane zasoby językowe były dostosowane do danej sytuacji. Innymi słowy, choć nasza wypowiedź może być perfekcyjna pod względem gramatycznym czy leksykalnym, a nasza wymowa może być zbliżona do tej charakterystycznej dla rodzimego użytkownika języka docelowego, to tym trudniej będzie nam zrobić dobre wrażenie na rozmówcy i zachęcić go do rozmowy, jeśli to, co mówimy zostanie uznane za mało uprzejme czy po prostu nieakceptowalne (np. poufałe zwracanie się do osoby, która znajduje się wyżej w jakiejś uznanej hierarchii). W końcu *kompetencja strategiczna* dotyczy umiejętności przezwycięzania problemów z przekazaniem zamierzonych treści, jak również podniesienia efektywności komunikacji. Jeśli na przykład nie znamy konkretnego słowa, potrafimy wyrazić komunikat w alternatywny sposób, używając podobnego określenia lub podając stosowny opis.

Przechodząc do *sprawności językowych*, można je podzielić na *produktywne*, czyli *mówienie* i *pisanie* oraz *receptywne*, czyli *śłuchanie* i *czytanie*. Oczywiście, jeśli weźmiemy pod uwagę *Europejski system opisu kształcenia językowego*, możliwy jest podział sprawności mówienia na *interakcję* i *produkcję*. Nie wolno nam też zapominać o *mediacji*, która umożliwia nie tylko poruszanie się między różnymi językami, na przykład wtedy, kiedy tłumaczymy jakiś tekst, ale również, kiedy przekazujemy komunikat w inny sposób (np. przez streszczenie). W przypadku każdej sprawności można też wyróżnić sprawności szczegółowe. Na przykład, w przypadku czytania, czym innym jest identyfikowanie ogólnego przekazu tekstu (np. podczas czytania książki czy artykułu prasowego dla przyjemności), czym innym odnajdywanie danych informacji (np. hoteli, których cena jest dla nas do zaakceptowania), a jeszcze czym innym nauka do egzaminu, która wymaga dogłębnego zrozumienia czytanych treści i czasami powiązania ich z innymi, wcześniej poznanymi faktami.

Jeśli chodzi o osiągnięcie konkretnych celów komunikacyjnych, to kluczowe znaczenie ma tutaj zdolność realizacji różnych *funkcji językowych*, takich jak wyrażanie prośby, oferowanie przeprosin, zapraszanie, przyjmowanie i odrzucanie zaproszenia, komplementowanie itp. Oczywiście każda taka funkcja może zostać zrealizowana na szereg różnych sposobów. Jedną z kluczowych kwestii jest tutaj to, jak dobrze znamy rozmówcę i jaki stopień uprzejmości jest w związku z tym wymagany. Zazwyczaj determinuje to bowiem złożoność stosowanych struktur gramatycznych i słownictwa – członka rodziny czy bliskiego znajomego możemy przeprosić za pomocą jednego słowa, ale wykładowcę na uczelni już zapewne nie. Należy przy tym uwzględnić to, na ile bezpośredni chcemy być realizując tę czy inną funkcję, np. prosząc wprost o pomoc lub jedynie sygnalizując, że takiej pomocy potrzebujemy, niejako między wierszami. Rzecz jasna także w tym przypadku należy brać pod uwagę zagadnienia pragmatyczne i różnice między językami.

Warto tutaj poruszyć jeszcze jedną niezwykle istotną kwestię w odniesieniu do biegłości językowej, a mianowicie kluczowe rozróżnienie między wiedzą *eksplicytną* czy *deklaratywną* a wiedzą *implicitną*, czy też *proceduralną* albo *zautomatyzowaną* (Ellis 2009; DeKeyser 2017; Pawlak 2019), gdyż ma to kluczowe znaczenie dla prawie wszystkich poruszonych do tej pory spraw. Nie wdając się w zawilości i dysputy natury teoretycznej, wiedza eksplicytna jest świadoma, odwołuje się do informacji, których się nauczyliśmy, i można ją wykorzystać jedynie wtedy, kiedy mamy na to czas. Wiedza implicitna jest natomiast nieświadoma bądź też zautomatyzowana w takim stopniu, że możemy wykorzystać posiadane zasoby języka pod presją czasu, tak jak to się dzieje w spontanicznej komunikacji. Możemy na przykład znać zasady tworzenia jakiegoś czasu gramatycznego i poprawnie go wykorzystywać w tradycyjnych ćwiczeniach, nie podejmując jednocześnie próby użycia go podczas niezaplanowanej wypowiedzi ustnej lub stosując go w takim momencie w nieodpowiedni sposób. Co niezwykle ważne, to rozróżnienie dotyczy w takim samym stopniu słownictwa, wymowy czy funkcji językowych. Doskonale są nam przecież znane sytuacje, w których uczący się posiada bogate słownictwo, ale nie jest w stanie go wykorzystać w wypowiedzi ustnej czy podczas rozmowy, kiedy musi zwracać uwagę na wiele innych rzeczy (np. zaplanować swoją odpowiedź, reagować na argumenty czy pytania, poprawnie używać gramatyki).

Jeśli chcemy uzyskać wielowymiarowy obraz biegłości językowej, to w teorii powinniśmy w jakiś sposób oceniać wszystkie te elementy, a przecież każdy z nich niesie ze sobą szereg kolejnych niuansów, nie mówiąc już o tym, że można by do nich dodać w zależności od preferencji bądź przekonań nauczycieli takie kwestie jak kompetencja interkulturowa, kreatywność czy poziom autonomii w nauce języka. Tak ambitne cele są najczęściej niemożliwe do realizacji, a przynajmniej nie od razu i nie każdego dnia, a to, co ocenimy, musi w oczywisty sposób uwzględniać rodzaj kursu językowego, specyfikę uczących się oraz sytuację, w której odbywa się nauka. Wydaje się, że ocena powinna być najbardziej wieloaspektowa w przypadku studentów studiów filologicznych, od których oczekuje się, przynajmniej biorąc pod uwagę regulacje prawne, osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości (C1 na pierwszym i C2 na drugim stopniu), porównywalnego z rodzimymi użytkownikami języka. Tutaj bowiem ważne jest nie tylko jak najlepsze opanowanie podsystemów języka, ale też uwzględnienie kwestii pragmatycznych oraz tworzenie i rozumienie szerokiej gamy tekstów w mowie i piśmie. Niestety tak wszechstronna ewaluacja rzadko ma miejsce nawet w tym przypadku. Z kolei na kursach specjalistycznych ocena może być bardziej selektywna i zogniskowana na umiejętnościach, które są w danej sytuacji kluczowe. I tak w przypadku nauki języka angielskiego na studiach medycznych, podstawowy nacisk będzie zapewne położony na ewaluację znajomości niezbędnej terminologii, zdolność rozumienia sprawozdań z empirycznych badań, czy też formułowania opisów i diagnoz, a mniejszy na ocenę sprawności mówienia, pisanie esejów czy kwestie pragmatyczne.

Najważniejsze jest jednak znalezienie odpowiedzi na pytanie, jakie elementy należałoby oceniać priorytetowo w przypadku milionów uczących się języków obcych na różnych etapach edukacyjnych. Można by tutaj udzielić przewrotnej odpowiedzi, że wszystkie, ale w różnym zakresie i z różną częstotliwością. Ze względów praktycznych najłatwiej jest oceniać podsystemy języka, przede wszystkim gramatykę i słownictwo, co zresztą dzieje się najczęściej i jest w dużym stopniu zrozumiałe. Kluczowe jest jednak, aby ewaluacja nie ograniczała się tylko i wyłącznie do wiedzy eksplicytniej, ale obejmowała również, przynajmniej od czasu do czasu, wiedzę zautomatyzowaną, sprawdzając umiejętność zastosowania zasobów językowych podczas w miarę spontanicznej komunikacji.

Choć z uwagi na ograniczenia czasowe nie ma zbyt wiele możliwości testowania umiejętności pragmatycznych, pewne ich elementy mogą być sprawdzane w trakcie ewaluacji podsystemów (np. użycie różnych struktur gramatycznych czy leksyki jest mniej lub bardziej odpowiednie w różnych sytuacjach), jak i funkcji językowych. Niewątpliwie warto zapewnić równowagę między ewaluacją różnych sprawności, zwracając jednak o wiele większą uwagę na sprawność mówienia, którą ze względów organizacyjnych trudno jest systematycznie oceniać w trakcie zajęć. Ma to jednak kluczowe znaczenie nie tylko dlatego, że biegłość językowa jest często utożsamiana z umiejętnością interakcji w różnych sytuacjach, ale również dlatego, że podczas wypowiedzi ustnych możemy ocenić wszystkie zasoby językowe, takich jak gramatyka, leksyka, wymowa, stosowność używanego języka w danej sytuacji, funkcje językowe czy efektywność przekazu, w tym użycie strategii komunikacyjnych.

Jak powinniśmy oceniać?

Odpowiedź na pytanie, w jaki sposób należałoby najlepiej oceniać umiejętności językowe, jest bardzo złożona i wieloaspektowa. Dlatego też rozważania w niniejszej sekcji mogą jedynie mieć selektywny charakter, koncentrując się na najważniejszych w opinii autora kwestiach. Na początku nacisk zostanie położony na nieco bardziej ogólne zasady, takie jak całościowe podejście do procesu ewaluacji. Następnie punkt ciężkości zostanie przesunięty na bardziej szczegółowe rozwiązania, chociażby takie jak dobór narzędzi służących ewaluacji i ocena produkcji językowej uczących się. Warto również w tym miejscu podkreślić, że poniższe uwagi dotyczą w podobnym stopniu różnych typów kursów, programów nauczania i etapów edukacyjnych, choć oczywiście niektóre z nich mają swoją specyfikę, co może również zostać od czasu do czasu zasygnalizowane.

Choć trudno jest podać w wątpliwość rolę i wartość *oceny sumującej*, takiego, jakie ma miejsce na egzaminie ósmoklasisty, egzaminie maturalnym i egzaminach językowych podczas studiów, wydaje się, że kluczowe z punktu widzenia nauczycieli czy wykładowców znaczenie ma *ocena kształtująca*, które jest prowadzone na bieżąco i stanowi integralną część procesu dydaktycznego (patrz Komorowska 2002). Tego typu ocenianie jest bowiem czymś więcej niż tylko testowaniem i pozwala odpowiednio ukierunkować proces nauczania. Ponieważ z jednej strony jego rezultaty dostarczają prowadzącym informacji, na czym

dodatkowo powinni się skupić, a z drugiej umożliwiającą uczącym się identyfikację swoich mocnych i słabych stron oraz odpowiednie ukierunkowanie własnych wysiłków. Rzecz jasna, aby w ogóle tak się mogło stać, niezbędne jest spojrzenie na ewaluację szerszej niż tylko w odniesieniu do narzędzi pomagających w wystawieniu oceny końcowej. Innymi słowy, pisane przez uczących się testy, kartkówki czy eseje nie mogą kończyć swojego żywota w czeluściach szaf w pokoju nauczycielskim, a wypowiedzi ustne nie powinny być kwitowane jednym słowem czy podaniem oceny. Niezbędne jest raczej przeanalizowanie przynajmniej wyselekcjonowanych trudności i błędów, nawet gdyby miało to mieć miejsce jedynie od czasu do czasu. Oczywiście uczący się też muszą chcieć uczyć się na własnych błędach, diagnozować swoje słabe strony i podejmować próby ich zniwelowania, ale być może zmiana podejścia nauczycieli będzie stanowiła pierwszy, jakże ważny krok, na drodze do osiągnięcia tego celu. Na pewno nie wszystkich będziemy w stanie przekonać, żeby przeanalizowali nasze komentarze i na tej podstawie wyznaczyli sobie konkretne cele, ale na pewno warto podjąć to wyzwanie. Będzie to poza tym kluczowy krok na drodze do rozwijania autonomii (np. Pawlak 2015).

Kolejne trzy kwestie są ściśle związane z tym, co ma być oceniane. Po pierwsze, priorytetem powinna zawsze być *bezpośrednia ocena* danego podsystemu czy danej sprawności. Oznacza to, że powinniśmy unikać na przykład oceniania sprawności mówienia przez pisanie czy wymowy przez podawanie zapisu fonetycznego na kartce papieru. Oczywiście mogą się zdarzać sytuacje, kiedy z braku czasu poprosimy uczących się o zapisanie, co powiedzieliby w określonej sytuacji, ale powinny one być wyjątkiem a nie regułą. Żaden substytut nie pozwoli nam bowiem na dokonanie trafnej i rzetelnej oceny tej dla wielu najważniejszej sprawności. Po drugie, o czym była mowa wyżej, niezbędne jest nie tylko testowanie świadomej znajomości elementów systemu językowego, czyli wiedzy eksplicytnej, ale również umiejętności ich odpowiedniego użycia podczas w miarę autentycznej komunikacji. Oznacza to, że pomimo problemów organizacyjnych, *niezbędne jest ocenianie biegłości językowej podczas zadań komunikacyjnych*, być może takich, które wymagają użycia określonych struktur i leksyki. Widać zatem ponownie, że trudno jest rzetelnie ocenić umiejętności językowe bez oceniania sprawności mówienia. Po trzecie, kluczowe znaczenie ma to, aby starać się *oceniać wszystkie kluczowe umiejętności językowe*, choć bardzo łatwo można ulec pokusie, żeby skupić się na tym, co najłatwiejsze,

czyli na ewaluacji gramatyki i słownictwa za pomocą tradycyjnych testów. Oczywiście mówienia, pisaniaczy pragmatyki nie da się oceniać na każdej lekcji, ale na pewno warto to robić choćby raz na jakiś czas. Będzie to też na pewno łatwiejsze na filologii obcej niż w szkole podstawowej czy ponadpodstawowej.

Przechodząc do kolejnych zasad, fundamentalne znaczenie ma to, aby ocenianie odbywało się *jak najbardziej systematycznie*. Wiele razy można się bowiem spotkać z sytuacją, kiedy dopiero na koniec semestru intensyfikowany jest nacisk na ocenianie i to nie tylko podczas lekcji języka obcego. Choć można argumentować, że taka sytuacja wynika z chęci skupienia się na nauczaniu a nie ocenianiu, to zanika w ten sposób prawie całkowicie wychowawcza funkcja ewaluacji, a o przekazywaniu bieżącej informacji zwrotnej czy zapewnieniu związku między ocenianiem a organizacją procesu dydaktycznego nie ma nawet co mówić. Warto bardzo wyraźnie podkreślić, że nie chodzi tutaj nawet o częstotliwość testów czy odpowiedzi ustnych, której podniesienie zwiększałoby w znaczącym stopniu obciążenie nauczycieli, ale o stworzenie uczącym się licznych możliwości refleksji nad swoimi umiejętnościami. Ściśle wiąże się to z innym zagadnieniem, jakim jest *odwoływanie się do oceniania nieformalnego czy alternatywnego*. Trudno oczywiście oczekiwać, że tego typu ewaluacja może zastąpić bardziej obiektywne, a co za tym idzie, bardziej miarodajne (choć na pewno nie zawsze i nie w stu procentach) wyniki oceny sformalizowanej, ale na pewno może być ważnym jej uzupełnieniem, a nawet podnieść jej efektywność. Nic nie stoi na przykład na przeszkodzie, aby czasami komentować wypowiedzi ustne i pisemne, nie koncentrując się na numerycznej ocenie i wcale nie musi się to odbywać na forum klasy, ale podczas pracy w grupach czy pracy indywidualnej. Można też zachęcać uczących się do przechowywania prac w portfolio, obecnie zapewne głównie w formie elektronicznej, co ułatwiłoby zresztą archiwizowanie wypowiedzi ustnych. Istnieje też możliwość zapoznawania uczących się z różnymi sposobami samooceny i oceny wzajemnej, szczególnie w odniesieniu do wypowiedzi ustnych i pisemnych. Może celowy byłby ponadto w jakimś zakresie powrót do tak starannie opracowanych polskich wersji *Europejskiego portfolio językowego*, o których istnieniu coraz częściej zapominamy, a z pewnością niewiele o nich wiedzą adepci zawodu nauczyciela. Choć nie jest to proste, trzeba także *spróbować się wyzwolić od nauczania „pod egzamin”*. Pracując ze słabszymi uczniami, wielu nauczycieli może uważać to rozwiązanie za naturalne

i optymalne, czemu trudno się zresztą dziwić. Powinno ono jednak stanowić swego rodzaju ostatnią deskę ratunku przed egzaminem, a nie pierwszoplanowe podejście do nauczania języka. Ocena na egzaminie jest oczywiście ważna, ale jeszcze ważniejsze jest to, żeby uczący się potrafili się w jakiś sposób w języku obcym porozumiewać, a co jeszcze ważniejsze, aby chcieli go się dalej uczyć oraz używać w przyszłości, choćby z czysto pragmatycznych powodów.

Na zakończenie tej części artykułu warto też zwrócić uwagę na kilka bardziej szczegółowych kwestii. Po pierwsze, choć łatwo ulec pokusie stosowania opracowanych przez wydawców testów, to chyba lepiej jest opracować *własne narzędzia ewaluacji*, nawet jeśli mają one być mniej doskonałe. Nie chodzi tutaj nawet o to, że uczniowie mogą często łatwo uzyskać dostęp do takich testów, ale o to, aby narzędzia oceny były dostosowane do specyfiki i poziomu grupy, a co za tym idzie, były uważane za bardziej miarodajne przez samych uczących się. Po drugie, konstruując tego typu narzędzia, musimy upewnić się, że odnoszą się one do reprezentatywnej grupy zasobów językowych, które pojawiły się na lekcjach, a nie do tej czy innej struktury czy słownictwa z jednego lub dwóch rozdziałów w podręczniku. Często mamy również tendencję do skupiania się na tym, co najtrudniejsze, a przecież nasze testy powinny być opracowane w taki sposób, aby dać szansę na ich zaliczenie także nieco słabszym uczniom. Po trzecie, wskazane jest *używanie szerokiej gamy poleceń, pytań i zadań*, tak aby uwzględnić rolę różnic indywidualnych, a narzędzia ewaluacji powinny być zbliżone do aktywności stosowanych w trakcie lekcji. Jeśli bowiem uczący się nigdy nie uzupełniali luk w tekście, a nagle mają to zrobić podczas testu, to nieznajomość specyfiki zadania, a nie brak wiedzy czy umiejętności, może skutkować nieco gorszymi wynikami. Po czwarte, już na etapie konstrukcji testu trzeba wyraźnie określić, za co przyznawane są punkty. Jeśli tego nie zrobimy, obniżanie punktacji, np. w związku z brakiem przedimków w kolejnych zadaniach, może mieć nieproporcjonalnie duży wpływ na uzyskaną ocenę. Po piąte, sytuacja wygląda podobnie w przypadku wypowiedzi ustnych i pisemnych, gdzie warto się od razu zastanowić, na co ma być położony nacisk, tak aby jeden rażący błąd nie zaburzył trafności oceny. Na marginesie, mimo że wystawianie oceny holistycznej jest często uzasadnione, np. kiedy chcemy ocenić jak największą liczbę uczniów, to, szczególnie na wyższych poziomach zaawansowania, warto odwoływać się do *oceniania analitycznego*. Ostateczny wynik jest w nim wypadkową kilku elementów

składowych, ocenianych w odniesieniu do przyjętej skali (np. stopień osiągnięcia celu komunikacyjnego, gramatyka, słownictwo, stosowność wypowiedzi itp.).

Problemy i propozycje rozwiązań

Zapewne po lekturze poprzedniej części artykułu wielu czytelników może dojść do wniosku, że podane sugestie i zasady mają mało wspólnego z codzienną rzeczywistością edukacyjną, w związku z czym nie ma tak naprawdę szans na ich implementację. Takie wątpliwości są oczywiście jak najbardziej uzasadnione i trzeba sobie powiedzieć jasno, że wiele zależy od konkretnego kontekstu, w którym odbywa się nauka. Z pewnością wiele z tych postulatów dałoby się zrealizować na studiach filologicznych, w klasach z rozszerzonym językiem obcym czy w przypadku nauczania dwujęzycznego. Do tego potrzeba jednak po prostu chęci, zmian mentalności, ale też stworzenia odpowiednich rozwiązań organizacyjnych. W innym przypadku są raczej małe szanse na wprowadzenie w życie wszystkich podanych rekomendacji, co nie oznacza jednak, że nie należy próbować tego robić. Nie chodzi tutaj przecież o zmianę wszystkiego od razu, lecz o stopniową modyfikację naszego podejścia do ewaluacji umiejętności językowych oraz o wykorzystywanie pewnych alternatyw w tym zakresie, choćby od czasu do czasu. Rzecz jasna, nawet tak minimalistyczna propozycja może natrafić na sporo problemów. W niniejszej sekcji podanych zostanie kilka przykładów takich trudności, a także propozycji rozwiązań, a może po prostu argumentów, że to, co wydaje się nam początkowo niemożliwe do wykonania, może w niektórych sytuacjach okazać się naszym sojusznikiem i po prostu ułatwić nam życie.

W większości przypadków jedną z kluczowych przyczyn niechęci do zmian w podejściu do ewaluacji biegłości językowej są zapewne *ograniczenia czasowe*. Nie ulega bowiem wątpliwości, że poszerzenie wachlarza elementów, które mają być oceniane, zwiększenie częstotliwości oceny, położenie nacisku na ocenę sprawności mówienia czy dopuszczenie różnych alternatyw w ocenianiu wymagają czasu. Tego czasu jednak najzwyczajniej w świecie brakuje i dlatego nauczyciele koncentrują się na rozwijaniu umiejętności językowych bądź też po prostu na realizacji przewidzianego w podstawie programowej materiału. Trzeba sobie jednak zadać ponownie pytanie, czy realizacja programu tylko po to, aby zaznaczyć odpowiednie pola w sprawozdaniu, ma sens, czy jednak chcemy, aby nasi uczniowie stali się bardziej świadomi swoich mocnych i słabych stron, rzeczywiście

czynili postępy i potrafili coraz lepiej posługiwać się językiem docelowym. Każdy sam musi sobie udzielić odpowiedzi, pamiętając jednak o bardziej ogólnych celach edukacji, w tym kształcenia językowego. Jest jednak jeszcze jedna, o wiele bardziej praktyczna kwestia. Otóż ocenianie wcale nie musi wiązać się z brakiem zaufania i całkowitą kontrolą nauczyciela. Owszem, kiedy przeprowadzane są testy, to niewątpliwie powinno nam zależeć na tym, aby ich wyniki były miarodajne, aby uczący się rozwiązywali zadania samodzielnie itp. Kiedy jednak przesuwamy punkt ciężkości na samoocenę i ocenę wzajemną, a uczący są do tego w jakimś stopniu przygotowani, wiele takich problemów po prostu przestaje mieć znaczenie. Kiedy uczący się słuchają własnych nagrań czy nagrań kolegów i koleżanek i je oceniają, to przecież nauczyciel nie musi wszystkiego monitorować i kontrolować, a raczej tylko odpowiadać na ewentualne pytania i udzielać wsparcia. Podobnie rzecz się ma z pracami pisemnymi, które uczniowie mogą czasem sprawdzić sobie nawzajem. Nie ma też najmniejszego powodu, aby raz na jakiś czas uczący się nie ułożyli sami zadań na test, a po jego rozwiązaniu sprawdzili nawzajem swoje odpowiedzi. Takie doświadczenie może być często o wiele bardziej wartościowe niż otrzymanie procentowego wyniku wyliczonego przez nauczyciela oraz określonej na jego podstawie oceny.

Innym problemem są *ograniczenia instytucjonalne*, które można rozumieć na kilka sposobów. Przede wszystkim nauczyciele czują się odpowiedzialni za przygotowanie uczących się do egzaminów, które mają określony format i koncentrują się na pewnych umiejętnościach, często kosztem innych. Jeśli na przykład wypowiedź ustna czy pisemna jest oceniana według określonych kryteriów, można skupić się głównie na tym, aby te kryteria spełnić, co ma daleko idące konsekwencje dla codziennej ewaluacji. Istnieją też wewnętrzne systemy oceniania, które mogą determinować sposób wystawiania oceny końcowej, co z kolei może się przekładać na stosowane sposoby ewaluacji. Takie kwestie, jak ustalenie zespołu nauczycieli, wybór danego podręcznika, czy nawet wielkość grup mogą z kolei powodować, że pewne rodzaje ewaluacji będą uważane za nierealistyczne. Są to na pewno istotne trudności, których nie powinno się lekceważyć, ale nie oznacza to, że nie można od czasu do czasu eksperymentować i spróbować nieco inaczej podejść do ewaluacji. Pomijając sensowność uczenia „pod egzamin”, o czym była mowa wyżej, przygotowanie uczniów w tym

zakresie na pewno nie ucierpi, jeśli raz na jakiś czas będą wykonywali nieco inne zadania komunikacyjne, a ich wypowiedzi będą oceniane według innych kryteriów. Jeśli będą z kolei potrafili bardziej obiektywnie samodzielnie ocenić swoje umiejętności, to może im to tylko pomóc w przygotowaniach do egzaminu. Wykorzystywanie innych sposobów oceny niż te sugerowane do stosowania podczas pracy z podreżnikiem może zwiększyć motywację uczących się i umożliwić nauczycielom odkrycie, że uczniowie, którzy słabo sobie radzą na testach, potrafią się jednak płynnie wypowiadać, szczególnie na interesujące tematy. Wielkość grupy nie stoi też na przeszkodzie, aby uczący się nie mogli poprawiać nawzajem swoich wypracowań czy wspólnie opracowywać pytań na test gramatyczny.

Nie sposób przy tym nie wspomnieć o bardzo szczególnych okolicznościach, z jakimi, z krótkimi przerwami, mamy do czynienia od półtora roku. Chodzi tutaj oczywiście o pandemię i o to, że kształcenie językowe, a co za tym idzie, ocenianie umiejętności językowych musiały się odbywać w trybie zdalnym i może się okazać, że taki tryb pozostanie z nami na dłużej. Nie ma co ukrywać, że prowadzenie trafnej i rzetelnej ewaluacji w takich okolicznościach jest niezwykle trudne, o ile w ogóle możliwe. Mieliśmy, co prawda, okazję zapoznać się z wieloma nowymi narzędziami, ale kluczowe znaczenie, niezależnie od poziomu kształcenia, zaczęła odgrywać kwestia samodzielności, bo przecież przeprowadzanie i monitorowanie testów w takich okolicznościach jest w dużej mierze fikcją. To samo dotyczy prac pisemnych, nawet jeśli są komponowane w trakcie zajęć, a wiele alternatywnych sposobów ewaluacji wykorzystywanych podczas lekcji przestało mieć rację bytu, choć sytuacja na pewno wyglądała różnie w różnych grupach. Z drugiej strony taka sytuacja stanowi również ogromną szansę, żeby zacząć inaczej myśleć o ocenianiu. Paradoksalnie to właśnie w tych okolicznościach łatwiejsze jest ocenianie sprawności mówienia, a wraz z nią umiejętności stosowania zasobów językowych (gramatyki, słownictwa, wymowy, pragmatyki) w trakcie w miarę spontanicznej komunikacji. Łatwiej jest bowiem zlecić wykonanie zadania całej grupie i porozmawiać podczas lekcji z jedną lub dwoma osobami. Na pewno prościej jest także zachęcać do prowadzenia portfolio, nagrywania swoich wypowiedzi, dyskusowania na temat błędów popełnianych w pracach pisemnych czy omawiania trudności pojawiających się na testach. Biorąc to pod uwagę, być

może lekcje wyniesione z pandemii mają szansę przyczynić się do zapoczątkowania zmian w tym, co i jak oceniamy.

Zakończenie

Trafna i rzetelna ocena umiejętności językowych nie jest prostym zadaniem i nie ma się co dziwić, że nastęrcza ona problemów wielu nauczycielom. W końcu nieliczni z nich są specjalistami w tym zakresie, a co za tym idzie nie można oczekiwać, że będą potrafili perfekcyjnie projektować testy gramatyczne czy zadania komunikacyjne, opracowywać bezbłędnie kryteria oceny, a następnie poddawać uzyskane wyniki analizom statystycznym. Nie wolno nam też zapominać o ograniczeniach organizacyjnych bądź tych wynikających z regulacji prawnych, które determinują na przykład, co powinno być nauczane i jak wyglądają egzaminy końcowe. Pomimo wszystkich wskazanych trudności istnieje na pewno przestrzeń, aby dokonać pewnych modyfikacji w systemie i zasadach stosowanego oceniania. W niniejszym artykule zaprezentowano szereg rozwiązań w tym zakresie. Mimo że możliwość oraz zakres ich implementacji uzależnione są od danego kontekstu, na pewno jest coś, co możemy zrobić, aby wystawiane oceny lepiej odzwierciedlały faktyczne umiejętności, zarówno w miarę obiektywnie, jak i w odczuciu samych uczących się. Nie mniej istotne jest, aby proces ewaluacji lepiej wpisywał się w całość kształtu edukacji językowej, dzięki czemu uczący się mają szansę poznać swoje mocne i słabe strony, stając się przy tym bardziej autonomiczni.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, K. M. (2014), *Learning About Language Assessment: Dilemmas, Decisions, and Directions*, Boston: Heinle.
- Brown, H.D., Lee, H. (2014), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, New York: Pearson Education.
- Brown, H.D. (2019), *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, New York: Pearson Education.
- Canale, M. (1983), *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*, [w:] J.C. Richard, R.W. Schmidt (red.), *Language and Communication*, London: Longman, s. 2–14.
- Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics”, nr 1, s. 1–47.
- DeKeyser, R. (2017), *Knowledge and Skill in SLA*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, New York: Routledge, s. 15–32.

- Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition (2nd ed.)*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*, [w:] R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders (red.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Multilingual Matters, s. 3–25.
- Johnson, K. (2018), *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, New York: Routledge.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Law, B., Eckes, M. (2007), *Assessment and ESL: An Alternative Approach*, Winnipeg: Portage & Maine Press.
- Pawlak, M. (2014), *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*, Heidelberg: Springer.
- Pawlak, M. (red.). (2015), *Autonomia w Nauce Języka Obcego – Techniki, Metody, Narzędzia*, Konin – Kalisz – Poznań: Wydawnictwo PWSZ w Koninie i WP-A UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. (2019), *Tapping the Distinction between Explicit and Implicit Knowledge: Methodological Issues*, [w:] B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Contacts & Contrasts in Educational Contexts and Translation*, Cham: Springer Nature, s. 45–60.
- Pawlak, M. (2020), *Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 39–46.

PROF. DR HAB. MIROŚLAW PAWLAK Pracuje na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Kaliszu oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Jest redaktorem naczelnym serii „Second Language Learning and Teaching” w wydawnictwie Springer oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konińskie Studia Językowe”. Autor ponad trzystu publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych.

OK na lekcjach JO jest OK!

O ocenianiu kształtującym w pigułce

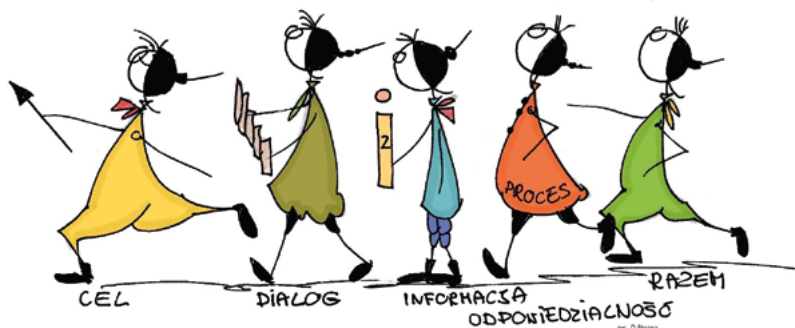
DOI: 10.47050/jows.2021.3.13-17

DANUTA STERNA

Wracamy lub przygotowujemy się do rychłego powrotu do nauczania stacjonarnego w szkole, warto więc rozważyć wdrożenie pomocnych praktyk nastawionych na efektywne uczenie się uczniów, tj. praktyk wynikających ze strategii oceniania kształtującego (OK).

Wbrew członowi „ocenianie” zawierającemu się w nazwie, OK nie jest sposobem wystawiania stopni i innego rodzaju ocen, lecz połączeniem wielu elementów, które składają się na specyficzną i efektywną metodę nauczania oraz uczenia się. Ocenianie kształtujące polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela i ucznia informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega ten proces, aby po pierwsze – nauczyciel modyfikował na bieżąco dalsze nauczanie, a po drugie – uczeń otrzymywał informację zwrotną, pomagającą mu się uczyć.

Ocenianie kształtujące można stosować na dowolnym poziomie edukacyjnym i na każdym przedmiocie. Szczególnie warto przyrzeć mu się teraz, po doświadczeniu dużego kryzysu związanego z nauczaniem zdalnym podczas pandemii, kiedy wciąż jesteśmy niepewni tego, czy nie czeka nas kolejny. Ocenianie kształtujące może okazać się pomocne, należy jednak pamiętać, że wprowadzając w proces edukacyjny jego zasady, warto opierać się na pięciu strategiach zaproponowanych przez Dylana Williama, których poszczególne elementy przeanalizujemy poniżej (Wiliam 2011).



1. Określamy i wyjaśniamy uczniom cele uczenia się i kryteria sukcesu.
2. Organizujemy w klasie dyskusje, zadawamy pytania i zadania, dostarczając informacji o tym, czy i jak uczniowie się uczą.
3. Udzielamy uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają im robienie widocznych postępów.
4. Umożliwiamy uczniom wzajemne korzystanie ze swojej wiedzy i z umiejętności.
5. Wspomagamy uczniów tak, aby stali się autorami procesu własnego uczenia się.

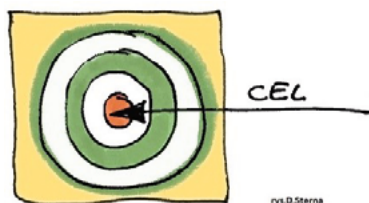
Planowanie lekcji z uwzględnieniem celów lekcji i kryteriów sukcesu (I strategia)

Określanie celów lekcji nie jest nową praktyką w edukacji, nowością może być natomiast informowanie uczniów, czego i po co się będą uczyć. Przy wyborze celów lekcji warto zatem zwrócić uwagę na to, czy (a) są one zrozumiałe dla uczniów i w miarę możliwości dla nich interesujące; (b) są kompatybilne z podstawą programową; (c) czy nie jest ich zbyt wiele i czy ich osiągnięcie jest możliwe. Celami na lekcji języka obcego mogą więc przykładowo być:

- *Będziemy umieć rozmawiać na temat wieku osób.*
- *Poznamy słowa, odnoszące się do przedmiotów i mebli, z których korzystamy na co dzień.*
- *Dowiemy się, co powiedzieć, aby czegoś komuś zabronić lub na coś pozwolić.*
- *Nauczymy się, jak się wyrazić, aby zrobić zakupy w sklepie.*

Kiedy już mamy sprecyzowany cel lekcji, to warto określić kryteria sukcesu, czyli to, (a) na co uczeń będzie zwracać uwagę lub (b) po czym pozna, że cele osiągnął. Kryteria sukcesu są najbardziej cenionym przez uczniów elementem oceniania kształtującego. Weźmy jeden z powyższych przykładów celów: *Nauczę się, jak się wyrazić, aby zrobić zakupy w sklepie.* Kryteria sukcesu do niego mogą wyglądać następująco:

- *potrafię poprosić w sklepie o wybrany artykuł;*
- *umiem zapytać o cenę;*
- *wiem, jakich słów grzecznościowych powinienem użyć;*
- *prawidłowo stosuję zaimki osobowe.*



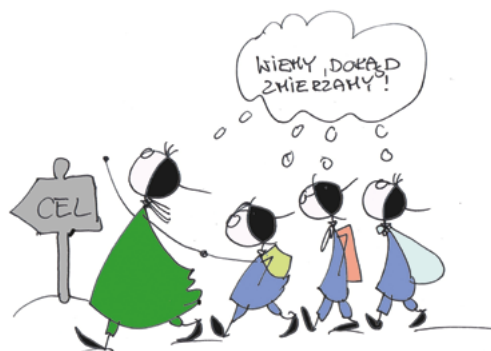
Kryteria zależą od tego, co nauczyciel zakłada, że warto poznać podczas danej lekcji. Powinny one być podawane uczniom również przed sprawdzianem i zadaniem do wykonania. Chodzi o to, aby uczeń wiedział, czego się od niego oczekuje.

Po określeniu celów i kryteriów warto zaplanować działania (metody, ćwiczenia, zadania), które dają gwarancję ich spełnienia. Dzięki celom i kryteriom

uczniowie rozumieją, po co się czegoś uczą, nie są zaskakiwani wymaganiami, a to wprowadza atmosferę bezpieczeństwa. Dodatkowo ich rodzice dowiadują się, czego oczekuje się od ich dzieci i mogą je ewentualnie wesprzeć w nauce.

Pozyskiwanie informacji od uczniów (II strategia)

Jeśli nauczyciel na bieżąco pozyskuje informacje o tym, jak radzą sobie z nauką jego uczniowie oraz dostosowuje do tego metody i techniki nauczania, to, według często cytowanych badań Johna Hattiego, podejmuje jedną z najbardziej efektywnych interwencji nauczyciela wpływających pozytywnie na wyniki osiągane przez uczniów (2009). Dzięki temu jeszcze w procesie nauczania – a nie po jego zakończeniu – dowiaduje się, co trzeba powtórzyć lub wyjaśnić ponownie. Dla wielu z nas jest to jednak trudna praktyka. Często czują bowiem, że mają napięty program nauczania i wolą podążać dalej, nawet jeśli są świadomi, że nie wszyscy uczniowie są na to gotowi.

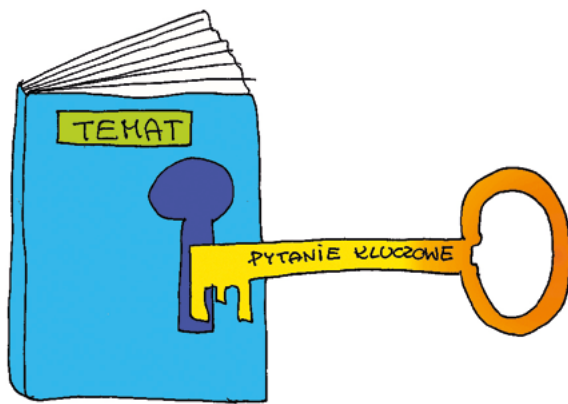


O informację zwrotną od uczniów warto się jednak postarać, ponieważ na dłuższą metę znacznie ułatwi nam to pracę. Najprostszym na to sposobem jest poproszenie ich o wyrażenie opinii, skorzystanie z ich samooceny lub zastosowanie wzajemnego nauczania (patrz strategia IV). Wiele można się dowiedzieć, analizując zapisane przez uczniów refleksje na temat tego, czego się uczą, szczególnie kiedy stosujemy tzw. OK zeszyt. Jest to zeszyt ucznia prowadzony z wykorzystaniem zasad oceniania kształtującego¹.

Zdobywanie informacji zwrotnej od uczniów zasadza się w dużej mierze na zadawaniu pytań i pozyskiwaniu odpowiedzi, czyli prowadzeniu swego

1 Więcej o OK zeszytce można przeczytać w książce A. Wendy i D. Sterny *OK zeszyt*.

dialogu. Pytania, będące w tym przypadku głównym narzędziem działania, może zadawać nauczyciel lub mogą to robić uczniowie. Podstawowym celem, poza sprawdzeniem poziomu wiedzy uczniów, jest tu pobudzenie ich do myślenia. W ocenianiu kształtującym koncentrujemy się na pytaniach i poleceniach otwartych, najlepiej takich, na które można odpowiedzieć prawidłowo na kilka sposobów. Na przykład można polecić uczniom ułożenie dialogu w języku obcym na zadany temat – każdy stworzony materiał będzie inny.



Aby jak najskuteczniej uzyskiwać odpowiedzi uczniów na zadany temat, warto stosować się do kilku wskazówek, tj.:

- polecić uczniom, aby najpierw przedyskutowali odpowiedź w parach; dzięki temu zapewniamy im poczucie bezpieczeństwa i umożliwiamy im uczenie się od siebie wzajemnie;
- dać uczniom czas na pomyślenie nad odpowiedzią;
- ustalić zasadę losowania osoby, która udzieli odpowiedzi, tak by nie pytać tylko tych, którzy się do niej zgłaszają i aby nikt nie czuł się zwolniony z zastanawiania się nad rozwiązaniem;
- niekaranie za błędną odpowiedź; w zamian wykorzystywanie błędu w procesie uczenia się.

Pozyskując informacje od uczniów, warto sięgnąć także po pytania kluczowe, czyli takie, które będą dla uczniów interesujące i zachęcą ich do zgłębienia tematu. Na przykład przy poznawaniu nazw zwierząt można zapytać: *Czy wilki występują też na Antarktydzie? Jakie zwierzęta żyją tylko w Australii? czy Jakie nazwy zwierząt poznaliście, słuchając piosenek?*

Ograniczenie wystawiania stopni na rzecz informacji zwrotnej (III strategia)



Stosując ocenianie kształtujące, celowo rezygnujemy z części stopni, zastępując je inną formą oceny – informacją zwrotną udzielaną uczniowi. Pełna informacja powinna pomagać mu uczyć się, w tym przekazywać, co zrobił dobrze, co wymaga poprawy i jak to należy zrobić oraz jak uczeń może dalej się rozwijać. Warunkiem niezbędnym jest odnoszenie się w informacji zwrotnej tylko do określonych wcześniej kryteriów sukcesu. Ograniczenie oceniania stopniami stanowi dużą zmianę w praktyce szkolnej, jednak w świetle prawa oświatowego jest ono możliwe. Przepisy oświatowe² mówią, że ocenianie ma pomagać uczniom się uczyć, a wystawianie stopni rzadko pełni tę funkcję, gdyż nie dostarcza im wystarczających informacji na temat tego procesu.



Ocena kształtująca może być stosowana zarówno do pracy pisemnej, jak i do wypowiedzi ustnej. W nauce języka obcego wyjątkowo ważne jest przekazywanie informacji zwrotnej na bieżąco i zazwyczaj

² Patrz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2019 r. poz. 373).

wnosimy uwagi do wypowiedzi ustnych w naturalny sposób. Kiedy uczniowie wiedzą, że ich wypowiedź nie będzie oceniana stopniem, to są odważniejsi w jej formułowaniu.

W OK stosowanym w Polsce przyjmuje się zasadę, że w procesie nabywania wiedzy uczeń otrzymuje ocenę kształtującą, a po jego zakończeniu – ocenę sumującą. W trakcie uczenia się informację zwrotną może przekazać nie tylko nauczyciel; może ona pochodzić od innego ucznia (ocena koleżeńska) lub być dokonana samodzielnie (samoocena).

Umożliwianie uczniom wzajemnego korzystania ze swojej wiedzy i umiejętności (IV strategia)

SAMOOCENA

Prostą techniką uczniowskiej samooceny jest technika światła drogowych. Uczeń wybiera odpowiedni kolor, za pomocą którego określa stan swojej wiedzy:

- zielony – *wszystko jasne/umiem*;
- żółty – *mam pewne wątpliwości/potrzebuję pomocy*;
- czerwony – *nie rozumiem/potrzebuję powtórki*.

Dzięki samoocenie uczeń samodzielnie dochodzi do wniosku, czy musi dłużej się czegoś uczyć, czy może przejść do następnego tematu.



OCENA KOLEŻEŃSKA

W ocenianiu kształtującym przyjmuje się założenie, że uczenie się jest procesem społecznym, dlatego warto jak najczęściej organizować uczniom pracę w parach lub grupach, nawet podczas edukacji zdalnej. Dzięki temu będą oni naturalnie uczyć się od siebie wzajemnie i dokonywać oceny koleżeńskiej. Formułowania i przekazywania takiej oceny trzeba ich jednak nauczyć, pamiętając, że ma to być ocena kształtująca,

a nie sumująca wyrażona stopniem. Ocena koleżeńska może nastąpić np. w efekcie wspólnego wykonywania ćwiczenia lub podczas dialogu³.



Uczeń samodzielny i odpowiedzialny (V strategia)

Piąta strategia w stosowaniu oceniania kształtującego jest zwieńczeniem poprzednich. Ze strony nauczyciela strategia ta nie sprowadza się do tego, że podaje on uczniom gotowe rozwiązania i procedury po to, by sprawdzić, czy ci je stosują, lecz zachęca ich do myślenia, próbowania oraz samodzielnego rozwiązywania problemów (np. dzięki stosowaniu rzetelnej samooceny). Jeśli uda mu się usamodzielnic ucznia i uczynić go odpowiedzialnym za własne uczenie się, to osiągnie cel, który stawia sobie każdy nauczyciel. Pamiętajmy, że owa samodzielność nie oznacza samotności ucznia w procesie uczenia się; rozumiemy ją raczej jako zachęcenie ucznia do kreatywnego myślenia, podejmowania wyzwań i do realizacji ambitnych projektów. Dzięki temu nauczyciel może być partnerem ucznia w uczeniu się, a nie tylko źródłem wiedzy.



[Wszystkie zamieszczone w artykule ilustracje pochodzą od Autorki].

3 Więcej o ocenie koleżeńskiej w książce D. Sterny *Uczę (się) w szkole*.

BIBLIOGRAFIA

- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge.
- Wenda, A., Sterna, D. (2020), *OK zeszyt*, Warszawa: CEO.
- Wiliam, D. (2011), *Embedded Formative Assessment*, Bloomington: Solution Tree Press.
- Sterna, D. (2014), *Uczę (się) w szkole*, Warszawa: CEO, bit.ly/3ybiuS9 [dostęp: 24.08.2021].

DANUTA STERNA Ekspertka w programie *Szkoła Ucząca Się* prowadzonym przez Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO). Od wielu lat propaguje ocenianie kształtujące w Polsce; wprowadziła do polskiego systemu edukacji metodę OK zeszyt. Pracowała na Politechnice Warszawskiej i w liceach warszawskich jako nauczycielka matematyki i dyrektorka szkoły. Jest autorką takich publikacji jak: *Ocenianie kształtujące w praktyce*, *Uczę (się) w szkole*, *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*, *OKmiks* i współautorką *Uczę w klasach młodszych i OK zeszyt*. Prowadzi blog: *Oś świata* (osswiata.ceo.org.pl).

Czym nakarmić umysł ucznia, czyli słów kilka o efektywnej informacji zwrotnej na miarę nauczania zdalnego

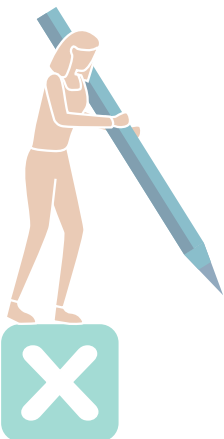
DOI: 10.47050/jows.2021.3.19-23

IZABELLA FORGIEL

Właściwie przekazana informacja zwrotna jest jak pokarm dla motywacji ucznia – może ją znacznie zwiększyć, przyczynić się do rozwoju krytycznego myślenia u ucznia i wzrostu jego autonomii, dając jednocześnie poczucie sukcesu. Warto zatem zweryfikować własne doświadczenia w przekazywaniu informacji zwrotnej w edukacji zdalnej i na nowo rozważyć jej idee, konstrukcję oraz dostępne narzędzia ułatwiające pracę nauczyciela.

John Hattie uważa, że przekazywanie uczniom informacji zwrotnej jest jedną z najbardziej skutecznych interwencji w proces edukacyjny. Po analizie wyników 15 lat badań wśród uczniów w wieku 4–20 lat Hattie ustalił 11 czynników o największym wpływie na ich osiągnięcia. Informacja zwrotna znalazła się na trzecim miejscu tej listy, zaraz po ewaluacji formatywnej i samoocenie (Hattie 2009, za: Ostrowska 2014). Informacja zwrotna ułatwia rozwinięcie u ucznia motywacji i autonomii, czyli czynników koniecznych do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. „Ze względu na fakt, że edukacja zdalna różni się od tradycyjnej formy nauczania w klasie, środowiska uczenia się mają odmienne cechy, takie jak fizyczne oddzielenie instruktora i uczniów oraz wykorzystanie mediów technicznych do dostarczenia treści kursu i pośredniczenie w interakcjach nauczyciel–uczeń” (Keegan 1990, za: Pyke i Sherlock 2010: 110). Informacja zwrotna w edukacji zdalnej rekompensuje w pewien sposób brak możliwości bezpośredniego spotkania nauczyciela z uczniem. Pomaga ona „spersonalizować naukę i wspomagać ucznia w procesie uczenia się, pomimo fizycznego oddzielenia ucznia i nauczyciela” (Pyke i Sherlock 2010: 111). Informacja zwrotna pochodząca od ucznia pozwala pozyskać przez nauczyciela dane na temat tego, co uczniowie już umieją, a czego nie, co jest dla nich łatwe, a co sprawia im trudności. „Sprawdziany wiadomości przeprowadzane co jakiś czas nie dają nauczycielowi aktualnej wiedzy o tym, co dzieje się w umysłach uczniów w czasie każdej lekcji i nie wystarczają jako sposób monitorowania bieżących postępów uczniów. Nauczyciel, któremu zależy, aby wszyscy uczniowie uczyli się podczas lekcji i nie wyłączali się ze wspólnej nauki, powinien przyglądać się, jak przebiega proces uczenia się w klasie” (Ostrowska 2014: 18).

Informacja zwrotna jest nierozdzielalnym elementem oceniania kształtującego, niezależnie od tego, czy lekcja odbywa się w trybie zdalnym, czy stacjonarnym. Konieczne jest zatem, by była poprzedzona znajomością celów lekcji i określeniem



kryteriów sukcesu, dzięki którym uczniowie będą wiedzieli (Piotrowska 2020: 10):

- „czego nauczyciel od nich oczekuje,
- czego mają się nauczyć
- za co będą ocenieni”.

Kryteria sukcesu to w pewnym sensie narzędzie do budowania dobrej atmosfery i relacji nauczyciela z uczniami. Relacji, w której uczniowie czują, że nauczyciel nie chce ich przyłapać na błędzie, ale pomóc zrozumieć i uczyć się, by czerpać przyjemność z poznawania nowych rzeczy. Określenie konkretnych wymogów zwiększa poczucie bezpieczeństwa ucznia; wie bowiem, na jakie aspekty swojej pracy zwrócić uwagę i stopniowo przekonuje się, że jego praca nie musi być bezbłędna, by spotkać się z pozytywną reakcją nauczyciela. Oczywiście jest też, że wymagania dostosowujemy do poziomu językowego uczniów, stopniowo podnosząc poprzeczkę.

Sukces informacji zwrotnej

Informacja zwrotna jest drogowskazem do dalszej pracy i ma funkcję motywującą, dlatego też powinna zawsze zawierać więcej uwag pozytywnych niż negatywów. Neurobiolog behawioralny Taly Sharot, profesor Uniwersytetu Londyńskiego, w swoim wykładzie na TEDxCambridge ([bit.ly/3yU5mBa](https://www.youtube.com/watch?v=3yU5mBa)) podkreśla, iż badania naukowe pokazują, że informacje postrzegane przez nasz mózg jako pozytywne pozostają w naszej pamięci i wykorzystujemy je, zaś wiadomości zawierające głównie ładunek negatywny są często racjonalizowane i negowane przez odbiorców. Udzielanie informacji zwrotnej rozpoczyna się od uwag pozytywnych, umożliwiających uczniowi dostrzeżenie, że nauczyciel docenia wkład jego pracy i jej efekty, nawet jeśli są niewielkie. To właśnie poczucie sukcesu daje energię do podejmowania działań w kierunku rozwoju i poprawy. W związku z tym, udzielając informacji zwrotnej, skupiamy się na konkretnych elementach pracy. Może ona zawierać nawet elementy dialogu, kiedy to zadamy pytanie o powód zrobienia czegoś w określony sposób, co daje poczucie, że jako nauczyciel nie zakładamy, że uczeń popełnił błąd, tylko się pomylił. Wskazanie obszarów do poprawy musi być konstruktywne i ściśle powiązane z kryteriami sukcesu. Nie może mieć formy reprimendy, po której uczeń spodziewa się kary, lecz jest tylko wprowadzeniem do wskazówek, jak uczeń ma poprawić swoją pracę. „Uczeń przyjmuje krytyczną ocenę, gdy ma pewność, że nauczyciel go akceptuje, jest mu życzliwy i chce z nim współpracować. Jeśli zauważy, że ocena mu pomaga i jest konstruktywna,

wtedy odczuwa mniejszy lęk przed krytyką. Tak się dzieje, gdy nauczyciel towarzyszy uczniowi w uczeniu się i daje mu wskazówki, jak poprawić pracę” (Ostrowska 2014: 5).

W przypadku młodszych uczniów, choć nie tylko, taką formą jest informacja ustna podczas lekcji, zarówno w formie stacjonarnej, jak i zdalnej, zaś zdecydowanie wartość jej podnosi informacja przekazana pisemnie do rodzica za pomocą np. dziennika elektronicznego. W edukacji wczesnoszkolnej bowiem dzieci często nie mają dostępu do dziennika elektronicznego, pomimo istnienia takiej opcji. Nie posiadają też osobistego konta e-mail, korzystając z poczty elektronicznej rodziców w razie potrzeby. Brak umiejętności przekazania jasnych instrukcji rodzicowi przez dziecko uniemożliwia w wielu przypadkach udzielenie dziecku wsparcia rodzicielskiego. Mądrze wykorzystana, systematyczna informacja zwrotna daje możliwość nawiązania ścisłej współpracy nauczyciela z rodzicami, co jest bardzo cenne, szczególnie w przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami.

Informacja zwrotna w formie audio

Zdalne nauczanie wymusiło niejako konieczność zwrócenia większej uwagi na platformy, aplikacje i narzędzia wspierające proces uczenia się i komunikacji na linii nauczyciel – uczeń. Informacja zwrotna może być używana podczas lekcji online w czasie realnym lub asynchronicznie poprzez inne narzędzia. Wykorzystanie technologii cyfrowej umożliwia znaczne skrócenie czasu niezbędnego do udzielenia informacji zwrotnej i przyczynia się do większej indywidualizacji pracy z uczniem. Ponadto poprzez media cyfrowe możliwe jest ponowne odtworzenie uzyskanej informacji, czego nie można powiedzieć o informacji zwrotnej uzyskanej w formie ustnej w klasie. Dla wszystkich, którzy nie lubią różnorodnych aplikacji, konieczności rejestracji, instalowania czegokolwiek itp., Online Voice Recorder (online-voice-recorder.com/pl) lub Vacaroo (vocaroo.com) będą odpowiednimi alternatywami jako nośniki nagrania zawierającego informację zwrotną. Nagranie można zapisać w najpopularniejszych formatach, zatem jego odtworzenie nie powinno przysporzyć uczniowi żadnego problemu. Podobne funkcje posiada platforma Audacity (audacity.pl), wymaga jednak instalowania programu. Wykorzystywanie wszystkich z wymienionych powyżej narzędzi jest darmowe.

Informacja zwrotna w formie nagrania dźwiękowego może być skutecznym sposobem pomocy uczniom. By jednak tak było, należy pamiętać o kilku

wskazówkach dotyczących nagrywanych informacji i sposobu ich przekazania (Neghavati 2016):

- „Pozostań pozytywny i zachowaj motywujący ton.
- Uporządkuj swoje opinie i pokieruj etapami informacji zwrotnej.
- Bądź klarowny i mów wyraźnym głosem.
- Ogranicz swoje komentarze i nadaj priorytet błędom (tak jak w przypadku pisemnych informacji zwrotnych).
- Rozpocznij od pozytywnej informacji zwrotnej, bądź konkretny”.

Zastosowanie takich wskazówek pozwoli uzyskać optymalną wersję informacji zwrotnej, przyjazną i zrozumiałą dla ucznia.

Gdy wprowadzamy informację zwrotną online, godną rozważenia propozycją jest rozpoczęcie od informacji tekstowej, zanim przejdzie się do nagrania, jeśli oczywiście informacja zwrotna jest udzielana w języku obcym, ponieważ w tym przypadku nagranie jest trudniejsze do zrozumienia niż tekst (*Giving Feedback to Language Learners* 2020). Wszystko zależy będzie jednak od dojrzałości i poziomu zaawansowania uczniów.

Informacja zwrotna w formie pisemnej

Techniczne aspekty tworzenia pisemnej informacji zwrotnej w zdalnym nauczaniu nie powinny sprawiać problemu nauczycielowi, jeśli opanował program Microsoft Word lub Google Docs, które umożliwiają podkreślanie, zaznaczanie, wykorzystanie okienka komentarza i przypisów, śledzenie zmian i porównanie dwóch dokumentów.

Udzielanie pisemnej informacji zwrotnej jest możliwe również w Canvie, która stała się bardzo popularnym narzędziem wśród nauczycieli. Dając uczniom zadanie, które mogą przesłać na platformie Canva, możemy wykorzystać opcję *review*. Dzięki temu otwiera się okienko, w którym możemy wpisać informację zwrotną i po zatwierdzeniu przesłać ją uczniowi. Możliwe jest również zakotwiczenie tej wprowadzonej informacji na innej platformie np. Microsoft Teams czy Google Classroom. Co istotne, na stronie Canvy umieszczony jest film instruktażowy, pokazujący, jak z tej funkcji skorzystać (bit.ly/3jSjdiI) oraz szczegółowy instruktaż, jak wykorzystać platformę do otrzymania informacji zwrotnej od rówieśników (bit.ly/3A7FhjT).

W celu skrócenia procesu tworzenia informacji zwrotnej możliwe jest użycie przy jednej z części

informacji zwrotnej ustalonych wcześniej skrótów np. w języku angielskim WO – jako *word order*, czyli kolejność wyrazów. Ważne jest, aby używane skróty czy symbole były dobrze znane uczniom, by to ułatwienie nie zaburzyło komunikacji.

Nie można pominąć faktu, że źródłem informacji zwrotnej nie jest tylko i wyłącznie nauczyciel, zaś informacja zwrotna nie zawsze musi dotyczyć uczniów. To uczniowie mogą przekazać nauczycielowi informację zwrotną związaną z przeróżnymi tematami – tym, co sprawia im trudność w nauce języka czy pracy na lekcji, atrakcyjności wykorzystywanych środków dydaktycznych itp.

Dobrym pomysłem na zebranie takich opinii jest stosowanie anonimowej ankiety zbudowanej za pomocą formularza Google lub na zasadzie pytań zamkniętych na platformie [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com). Godnym rozważenia jest również założenie „pudełka pomysłów” (Piotrowska 2020: 16), do którego trafiają wątpliwości i sugestie na przyszłość. W dobie zdalnego nauczania tę funkcję może pełnić założony dodatkowo kanał na platformie używanej podczas zdalnego nauczania, przybierze to wówczas formę czatu dostępnego dla wszystkich. Jeśli zależy nam jednak na zachowaniu anonimowości uczniów, wystarczy otworzyć prezentację na stronie [metimeter.com](https://www.mentimeter.com) i pozwolić uczniom na dopisywanie treści na slajdzie. Zbieranie opinii od uczniów jest elementem ułatwiającym planowanie i zmiany w procesie nauczania. Po zgromadzeniu informacji zwrotnych od uczniów warto poinformować ich, jak zostały one przez nauczyciela wykorzystane.

Zaangażowanie uczniów w udzielanie informacji zwrotnej innym uczniom wymaga z kolei wcześniejszego przygotowania grupy – wypracowania relacji współpracy, nie rywalizacji w klasie. Warto mimo to rozważyć taką praktykę, chociażby w odniesieniu do elementów zdobywanej wiedzy, już od początku edukacji językowej. Początkowo uczniowie mogą czuć się nieswojo lub niepewnie, lecz w ten sposób uczą się brać odpowiedzialność za informacje zwrotne. Proces ten obejmuje wyjaśnienie strategii, ustalenie procedur, kanałów komunikacji (w przypadku nauki zdalnej) oraz szkolenie uczniów w zakresie korzystania z technik udzielania informacji zwrotnej dla uzyskania najlepszych efektów. Pierwszym krokiem może być wyrobienie u uczniów nawyku wzajemnego sprawdzania odpowiedzi. W tym przypadku potrzebne jest wprowadzenie „języka zdań” (Darn i Baguley 2019):

- „Myślę...”
- „Co myślisz o...?”

- „Też tak myślę...?”
- „Nie zgadzam się, myślę, że to... ponieważ...”.

Język zdaniowy pozwala uczniom uniknąć sytuacji przechodzenia na język ojczysty, daje ponadto możliwość, a nawet łatwość komunikowania się w określonych ramach.

Informacja zwrotna w formie nagrań video

Badania pokazują, że stworzenie informacji zwrotnej, udzielanej w formie nagrania, zajmuje 3 do 4 razy mniej czasu niż w formie pisemnej. Stosowanie zaś obydwu form przemiennie owocuje większą przejrzystością i okazuje się być bardziej spersonalizowane, pomagając w budowaniu relacji. Gdy uczniowie przyzwyczajają się do mieszanej formy przekazywania informacji zwrotnej, większość z nich woli właśnie połączenie nagrania i tekstu od informacji zwrotnej przekazanej tylko i wyłącznie w formie notatki (Stannard 2017, za: *Giving feedback to language learners* 2020).

Dla bardziej wymagających i oswojonych z nowymi technologiami istnieje jeszcze wariant nagrania informacji zwrotnej w postaci filmiku, łączący w jednym przekazie formę ustną i pisemną przekazywania informacji zwrotnej. Pomocny może okazać się w tym np. QuickTime Player firmy Apple (apple.co/3lkL935). Aplikacja ta umożliwia jednoczesne nagrywanie obrazu przedstawionego na ekranie komputera i dźwięku w postaci komentarza do zaprezentowanej wizualnie treści. Podobnie platforma Jing (bit.ly/3tvw95V), produkt firmy TechSmith, również może pomóc w tworzeniu screencastów i udostępnianiu ich w internecie. Stworzone informacje zwrotne będą dostępne na naszym profilu na stronie www.screencast.com. Do darmowego wykorzystania, zgodnie z informacją podawaną przez TechSmith, są 2 GB. Po zainstalowaniu tego narzędzia można otworzyć dokument tekstowy, rozpocząć jego edycję i nagrać cały przebieg pracy nad jego korektą. Kolejną tego typu aplikacją jest Screencastify funkcjonująca jako darmowe rozszerzenie do przeglądarki Google Chrome (bit.ly/3jRD9a4). Jest ona w stanie nagrywać głos, widok ekranu, widok z kamery albo jedno i drugie. Można to zrobić z dowolnego komputera po zalogowaniu się na swoje konto Gmail. Wszystkie filmy są zaś automatycznie zapisywane na Dysku Google. Darmowa wersja pozwala na stworzenie screencastów o długości do 5 minut w nieograniczonej liczbie.

Automatyczna informacja zwrotna

W ostatnich latach szybko rozwijającą się dziedziną są technologie odpowiedzialne za dostarczanie

automatycznej informacji zwrotnej. Poprzez wykorzystanie wiedzy z dziedziny lingwistyki komputerowej i sztucznej inteligencji systemy automatycznej oceny pisania (AWE) skanują tekst w celu znalezienia ewentualnych błędów. Większość z nich nie jest dedykowana nauce języków obcych. Godny jednak uwagi uczących się języka angielskiego jest system dostępny na stronie writeandimprove.com system, do którego wprowadza się zgodny z zadaniem tekst i otrzymuje się automatyczny feedback – informację zwrotną na temat tego, co należy skorygować (po korekcie możemy ponownie sprawdzić poprawność) oraz ocenę poziomu swojej pracy zgodną z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego*, np. A2. Ponieważ systemy te mogą wskazywać konieczność poprawy części tekstu, która wcale nie jest błędna, lub odwrotnie – nie dostrzegają pewnych błędów – wskazane jest, by automatyczna informacja zwrotna została połączona z informacją zwrotną od nauczyciela lub rówieśników. Ciekawostką może być fakt, że trwają prace nad automatyczną informacją zwrotną w zakresie mowy. Powstał bowiem odpowiednik wspomnianego wcześniej systemu związanego z tekstem pisanym – system dotyczący ustnych wypowiedzi w języku angielskim dostępny na stronie speakandimprove.com. Wstępne zadania są już dostępne, ale prace nad uzupełnieniem i udoskonaleniem nadal trwają (*Giving feedback to language learners* 2020). Uczniowie mogą też pokusić się o sprawdzenie poprawności swojej wymowy, odczytując teksty z wykorzystaniem translatora Google z wariantem głosowym. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że zapis części czytanego przez ucznia tekstu, uzyskany podczas przetwarzania przez translator mowy na tekst, będzie odbiegał od oryginalnej wersji. Pokaże to uczniom, jak ich wymowa jest odbierana i jaki ten odbiór może mieć wpływ na poziom zrozumienia tego, co mówią. Daje również cenną informację na temat błędnej wymowy konkretnych wyrazów czy fraz.

Informacja zwrotna od nauczyciela jest niezastąpionym elementem tworzącym dobrą atmosferę nauki, pokazującym, że warto się starać. Ważne jest to, by nie łączyć informacji zwrotnej z ocenami. Otwiera ona bowiem pole do korekty, by finalnie odnieść sukces. Przekazywanie informacji zwrotnej, w tym w formie zdalnej, może pełnić zatem potrójną funkcję: stanowić materiał językowy, być bodźcem do interakcji oraz wspierać rozwój kompetencji językowej uczniów, stymulując proces uczenia się (Edmondson i House 2003, za: Janicka 2019). Kreatywny nauczyciel

potrafi wykorzystać każde narzędzie przesyłające dane do przekazania feedbacku, może to być nawet znany wszystkim kod QR przenoszący w dowolne miejsce lub do dowolnej informacji. Niezależnie zaś od narzędzi wybranych do przekazania informacji zwrotnej, cały czas należy mieć w pamięci, że oceniamy tylko to, co zostało określone w kryteriach sukcesu, zaś wiadomość zaczyna się od pozytywów i kończy pochwałą motywującą ucznia. Wykorzystanie narzędzi cyfrowych oszczędza czas pracy nauczyciela. Co więcej, sprawia, że pomimo dystansu fizycznego obecnego w zdalnym nauczaniu uczeń nieprzerwanie może czerpać korzyści ze personalizowanej informacji zwrotnej.

BIBLIOGRAFIA

- Boyd, E., Green, A., Hopfenbeck, T. (2019), *Effective Feedback: the Key to Successful Assessment for Learning*, Oxford: Oxford University Press.
- *Giving Feedback to Language Learners* (2020), Part of the Cambridge Papers in ELT series, Cambridge: Cambridge University Press.
- Darn, S., Baguley, N. (2019), *Conducting Feedback on Exercises and Tasks*, [blog] <bit.ly/2X2HyxN> [dostęp: 12.06.2021].
- Janicka, M. (2019), *Kontakt z danymi językowymi oraz informacja zwrotna jako czynniki zapobiegające regresowi sprawności językowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 5–9.
- Neghavati, A. (2016), *Digital tools for giving feedback*, [blog] <bit.ly/2YGhUjz>, [dostęp: 03.06.2021].
- Piotrowska, E. (2020), *Ocenianie kształtujące w szkole podstawowej. Praktyczny przewodnik anglisty*, Warszawa: Macmillan Education.
- Pyke, J., Sherlock, J. (2010), *A Closer Look at Instructor-Student Feedback Online: A Case Study Analysis of the Types and Frequency*, „Merlot Journal of Online Learning and Teaching”, nr 6(1), s. 110–121.
- Sharot, T. (2014), *How to motivate yourself to change your behaviour*, [plik wideo] bit.ly/2XgTV9K [dostęp: 20.05.2021].

IZABELLA FORGIEL Nauczyciel dyplomowany języka angielskiego z 19-letnim stażem pracy; absolwentka: Międzynarodowej Akademii Nauk San Marino, NKJO w Bydgoszczy i UAM w Poznaniu (specjalność nauczycielska), UKW w Bydgoszczy (specjalność: lingwistyka kognitywna); amatorka prac projektowych i innowacyjnych rozwiązań, koordynator projektów międzynarodowych: Młodzież w działaniu, PO WER, Erasmus+ oraz projektów eTwinning, nauczyciel Zespołu Szkół w Barcinie – Szkoły Ćwiczeń.

Informacja zwrotna w świetle analizy interakcji na przykładzie zdalnej nauki języka obcego w szkole ponadpodstawowej

DOI: 10.47050/jows.2021.3.25-29

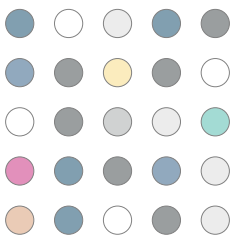
KRZYSZTOF KOTUŁA

Pandemia COVID-19 w istotny sposób zmieniła nasze myślenie o edukacji językowej, zmuszając nauczycieli do daleko posuniętej modyfikacji metod pracy oraz przededefiniowania priorytetów dydaktycznych. Niniejszy artykuł opiera się na obserwacjach poczynionych przez autora w toku przeprowadzonych przez niego zdalnych lekcji języka francuskiego w liceum ogólnokształcącym w klasach na poziomie średniozaawansowanym.

Naszą refleksję należałoby zacząć od zdefiniowania pojęcia informacji zwrotnej dostarczanej przez nauczyciela (ang. *feedback*). Jest to termin bardzo pojemny, gdyż, jak słusznie zauważa Janicka (2019: 8), „obejmuje [on] całościowe reagowanie na rozmówcę”. W obrębie tego pojęcia możemy za Ros i Solé oraz Trumanem (2005: 73) wyszczególnić trzy bardziej szczegółowe kategorie: (1) korektę błędów (ang. *correction*) popełnionych przez ucznia (np. poprzez przeformułowanie lub prośbę o wyjaśnienie), (2) bardziej złożone techniki wsparcia (ang. *guidance*), pozwalające uczniowi poprawnie wykonać polecenia nauczyciela bądź też zrozumieć przyczynę, dla której popełnił on błąd, oraz (3) ogólne w swym charakterze komentarze (ang. *commentaries*), odnoszące się do jakości pracy ucznia, pozwalające uczącym się na czynienie postępów w nauce języka obcego poprzez analizę ich mocnych i słabych stron, wskazanie obszarów, w których konieczna jest poprawa, a także wsparcie uczniów w konstruowaniu optymalnych strategii uczenia się. Można więc stwierdzić, że pojęcie to obejmuje wiele zachowań językowych, kluczowych dla optymalnego przepływu informacji w klasie języka obcego. Celem niniejszego artykułu będzie refleksja nad tym, w jaki sposób nauczyciel może dostarczać informacji zwrotnej swoim uczniom w nauczaniu zdalnym.

Model nauczania języka obcego w czasach pandemii

Zanim przejdziemy do analizy konkretnych przypadków zaobserwowanych podczas prowadzonych przez nas lekcji, musimy poświęcić kilka słów modelowi nauczania obowiązującemu w trakcie pandemii w szkole, w której prowadzone były opisane poniżej obserwacje. Został on ustalony ogólnie przez władze oświatowe i dyrekcję placówki: określono, że lekcje mają się odbywać w trybie synchronicznym, w czasie przewidzianym na realizację zajęć dydaktycznych i w odpowiadającym planowi lekcji



wymiarze czasowym. Zalecanym narzędziem był program Zoom, który w pierwszej fazie pandemii oferowano szkołom nieodpłatnie. Obserwacje przedstawione w niniejszym artykule zostały poczynione w okresie listopad 2020 – marzec 2021, czyli w czasie, w którym uczniowie byli już zaznajomieni z interfejsem programu i ze specyfiką tej formy nauczania.

Kilka słów należy też powiedzieć o konfiguracji sprzętowej używanej przez autora niniejszego artykułu w toku nauczania zdalnego, gdyż jest to czynnik o fundamentalnym znaczeniu, determinujący sposób, w jaki kształtuje się komunikacja klasowa. Za najbardziej ergonomiczną uznano konfigurację dwuekranową: na pierwszym ekranie znajdował się interfejs programu Zoom (wizerunki uczestników, menu programu, okno czatu), drugi ekran służył zaś prowadzącemu do udostępniania uczestnikom zajęć tekstów oraz materiałów audiowizualnych, a także funkcjonował jako przestrzeń tablicy. Do robienia odręcznych notatek używany był tablet graficzny. Podczas zajęć nie było obowiązku włączenia kamer (wyjątek stanowiły lekcje, na których przeprowadzano testy), co powodowało, że zwykle nie wszyscy uczestnicy byli widoczni.

Informacja zwrotna nauczyciela w zdalnej nauce języka obcego

Czas przejść do ustalenia, jaki wpływ opisany powyżej model nauki zdalnej może mieć na komunikację między prowadzącym zajęcia a uczącymi się, ze szczególnym naciskiem na kwestie informacji zwrotnej. Nie będzie specjalnie odkrywcze stwierdzenie, że zdalna forma prowadzenia zajęć w dużej mierze utrudnia i spowalnia efektywny przepływ informacji między uczniami a nauczycielem. W tradycyjnej klasie, w sytuacji komunikacji twarzą w twarz, uczeń może na wiele sposobów (gesty, kontakt wzrokowy) zasygnalizować chęć zabrania głosu bądź też fakt, że zakończył swoją wypowiedź i oczekuje informacji zwrotnej ze strony prowadzącego zajęcia. W toku lekcji prowadzonych online repertuar środków komunikacyjnych zawęża się. Znacznie wydłużeniu ulega chociażby czas oczekiwania na odpowiedź, gdyż po usłyszeniu polecenia (co może być opóźnione o kilka sekund w przypadku wolnego łącza internetowego) nieraz zdarzy się, że uczeń zaczyna udzielać odpowiedzi, zapomniawszy włączyć mikrofon. W sytuacji, gdy nie używa kamery, mogą minąć długie sekundy, zanim nauczycielowi uda się zidentyfikować źródło problemu. Co więcej, jeśli w transmisję wdadzą się zakłócenia (co niestety w polskich warunkach zdarza się często i jest konsekwencją

niskiej jakości infrastruktury internetowej w naszym kraju), prowadzący zajęcia musi prosić ucznia o powtórzenie wypowiedzi.

Opisane powyżej sytuacje nie wyczerpują naturalnie listy trudności, którym musi stawić czoła prowadzący zajęcia w trybie zdalnym. Uczniowie nieraz zostają rozłączeni i trzeba ponownie wpuszczać ich na spotkanie, a przy ćwiczeniach wymagających udostępniania zawartości (np. dźwięku) okazuje się często, że część uczestników skarży się na zniekształcenia utrudniające zrozumienie odtwarzanego dokumentu. Otoczenie domowe, w którym są fizycznie obecni uczestnicy zajęć, także nie sprzyja komfortowemu prowadzeniu lekcji: dokuczliwe dźwięki tła uniemożliwiają nieraz nauczycielowi zrozumienie wypowiedzi ucznia i dostarczenie mu adekwatnej informacji zwrotnej. Utrudnione są także inne zachowania typowe dla nauczania w tradycyjnej klasie języka obcego, takie jak choćby proszenie uczniów o zapisanie odpowiedzi na tablicy. Mogą oni wprawdzie wpisywać swoje odpowiedzi w oknie czatu, ale czas oczekiwania na wykonanie tej czynności jest bardzo długi, szczególnie w przypadku języków takich jak francuski czy niemiecki, dla których istnieje konieczność wklejania metodą kopiuj-wklej znaków diakrytycznych. Lista potencjalnych trudności jest więc naprawdę długa.

Dokładniejszy wgląd w naturę wspomnianych powyżej problemów umożliwi analiza dwóch fragmentów lekcji ilustrujących zagadnienie informacji zwrotnej w kontekście zdalnego nauczania języka obcego. W pierwszym z nich przedstawiony zostanie przebieg ćwiczenia na rozumienie ze słuchu.

Przytoczony na następnej stronie fragment interakcji (Fragment 1) zostaje zainicjowany w momencie, gdy prowadzący zajęcia odtwarza kolejny fragment nagrania, którego głównym tematem jest równouprawnienie kobiet. W wersie 03 zwraca się do klasy z pytaniem dotyczącym treści nagrania, sygnalizując za pomocą intonacji wznoszącej konieczność uzupełniania fragmentu zdania przez uczestników zajęć. Po dłuższej chwili ciszy (wers 04) N ponawia elicytację, uzupełniając swoją wypowiedź o formę czasownika posiłkowego (wers 05). Tym razem reaguje U3, który, dokonując samoselekcji, stara się powtórzyć sekwencję usłyszaną na nagraniu, błędnie podając jednak przy tym formę *accueillir* zamiast *acquérir* (wers 07). Równocześnie jednak sygnalizuje za pomocą intonacji wznoszącej oraz pytania *c'est ça*, że nie jest pewny co do poprawności tej formy (wersy 07–08). Wywołuje to reakcję N, który, zwiększając głośność wypowiedzi, podaje prawidłową

Fragment 1

| | | |
|----|-----|---|
| | | (N uruchamia nagranie) |
| 01 | CD: | les femmes ont fini par acquérir |
| 02 | | suffisamment de droits <i>kobiety w końcu uzyskały dość praw</i> (N zatrzymuje nagranie) |
| 03 | N: | voilà donc il dit que les femmes↑ <i>więc on mówi że kobiety?</i> |
| 04 | | (4.3) |
| 05 | N: | que les femmes ont↑ <i>że kobiety?</i> |
| 06 | | (2.7) |
| 07 | U3: | <ont fini par> (.) accueillir↑ |
| 08 | | (.) °c'est ça°↑= <i>w końcu powitały? zgadza się?</i> |
| 09 | N: | =ACQUÉRIR (.) vous connaissez |
| 10 | | ce verbe↑ <i>nabyć znacze ten czasownik?</i> |
| 11 | | (3.4) |
| 12 | U4: | to jest kupić↑ (.) albo: uzyskać↑ |
| 13 | N: | tak [dokładnie |
| 14 | U3: | [przepraszam czy tak to |
| 15 | | się pisze↑ |
| 16 | | (0.7) |
| 17 | N: | hmm ale jak |
| 18 | U7: | tu na czacie jest |
| 19 | | (1.3) |
| 20 | N: | c'est sur le chat↑ (.) attendez: <i>jest na czacie? poczekajcie</i> (N klika w okno czatu gdzie widnieje forma „aquerir”(3.6)) |
| 21 | N: | il faut encore mettre un c avant |
| 22 | | le q <i>trzeba jeszcze wstawić c przed q</i> |
| 23 | | (0.9) |
| 24 | U3: | le:: quoi↑ <i>co?</i> |
| 25 | N: | UN C (.) avant [...?... |
| 26 | U5: | [to się pisze |
| 27 | | /atskwerir/ <i>c przed /J/</i> |
| 28 | N: | to może ja napiszę na tablicy (N wpisuje „acquérir” w oknie programu za pomocą rysika (7.1)) |
| 29 | N: | widać↑ |
| 30 | U6: | oui <i>tak</i> |

odpowiedź oraz zwraca się do ogółu uczestników z pytaniem o jej znaczenie (wersy 09-10). W wersie 12 U4 dokonuje przełączenia kodów na język rodzimy, podając polski odpowiednik czasownika *acquérir*, co zostaje zatwierdzone przez N w wersie 13. Tu jednak interweniuje U3 (wersy 14–15), pragnący otrzymać dodatkowe informacje odnośnie do poprawności zapisu tej formy. Powstaje jednak nieporozumienie na linii U3–N, wynikające z niejasności co do wybranego przez U3 kanału komunikacji (wers 17). Dlatego też interweniuje U7, wskazując prowadzącemu zajęcia konieczność przełączenia się na okno czatu (wers 18). N, pragnąc prawdopodobnie powrócić do używania języka francuskiego,

sygnalizuje konieczność dokonania korekty we wpisanej przez U3 formie (wersy 21–22), jednak uwaga ta zostaje niezrozumiana przez U3 (wers 24). Próba ponownego dostarczenia przez N informacji zwrotnej (wers 25) zostaje przerwana przez U5, który podaje poprawną pisownię czasownika *acquérir*, używając innej strategii, czytając mianowicie tę formę „po polsku” (wersy 26–27). Prawdopodobnie obawiając się niepoprawnego zrozumienia tego komunikatu, N decyduje się zapisać ją na tablicy (tzn. w oknie programu MS Whiteboard), upewniając się co do faktu, że jest ona widoczna dla wszystkich uczestników zajęć (wersy 28–29).

Elementem, który przykuwa naszą uwagę, jest niewątpliwie stosunkowo duża czasochłonność poszczególnych czynności. Momenty ciszy (np. wersy 04, 06, 11) są stosunkowo długie, dużo czasu zajmuje także nauczycielowi przełączanie się pomiędzy oknami programu i uruchamianie odpowiednich jego funkcji (wersy 20–21, 28–29). W takich warunkach utrudnione zostaje dostarczanie uczestnikom zajęć adekwatnej informacji zwrotnej, gdyż prowadzący zmuszony jest podejmować czynności, których nie wykonuje się w tradycyjnej klasie języka obcego, jak choćby zweryfikowanie, czy widoczna na tablicy forma jest widoczna dla wszystkich uczestników (wers 29).

Często zdarza się, że trudności techniczne pojawiające się w toku nauczania zdalnego powodują, iż komunikacja między uczestnikami zajęć staje się wysoce utrudniona. Taki przypadek ilustruje fragment lekcji przytoczony na kolejnej stronie (Fragment 2). Pochodzi on z lekcji, na której omawiane były wyrażenia zapewniające spójność wypowiedzi (fr. *connecteurs logiques*). Jeden z uczniów, U6, z powodu problemów sprzętowych musiał uczestniczyć w zajęciach, używając smartfona, przez co nie był widoczny i nie widział treści udostępnianych przez nauczyciela. Dlatego też zmuszony był korzystać z podręcznika w formie papierowej, co utrudniało skuteczną komunikację, prowadziło do licznych nieporozumień i wymagało nieustającej informacji zwrotnej ze strony nauczyciela, koniecznej do znalezienia wspólnego punktu odniesienia w toku ćwiczenia.

Interakcja otwiera się interwencją nauczyciela (wersy 01–02), który wskazuje numer zdania do przeczytania. Po dłuższej chwili ciszy (wers 03) U6 prosi N o cierpliwość, gdyż doświadcza trudności ze znalezieniem odpowiedniego miejsca w podręczniku. Po kolejnej, jeszcze dłuższej chwili ciszy (wers 06), będącej wyraźnym symptomem doświadczanych przez U6 trudności, uczeń ten dokonuje przełączenia kodów

i zwraca się do N z prośbą o potwierdzenie poprawnego zrozumienia polecenia (wers 07); w kolejnym werście (08) prowadzący zajęcia dostarcza mu informacji zwrotnej. Okazuje się ona jednakże niewystarczająca do poprawnej identyfikacji wskazanego przez N miejsca w podręczniku, co manifestuje się w toku lektury (wersy 09–11): prowadzący zajęcia szybko zauważa pomyłkę ucznia i przerywa lekturę tekstu (wers 12). Rozpoczyna się w tym miejscu kolejna sekwencja (wersy 13–24) mająca na celu identyfikację właściwego zdania w podręczniku. Po raz kolejny przerywana ona zostaje dłuższymi chwilami ciszy (wersy 13 i 17) potrzebnej uczniowi na przetworzenie informacji zwrotnej dostarczonej przez nauczyciela. N zaczyna od ustalenia strony podręcznika (wersy 15–16); informacja ta zostaje powtórzona przez U6 w zwolnionym tempie w werście 18, po czym następuje jej zatwierdzenie (*oui*). Dalsza część wypowiedzi U6 zostaje przerwana

Fragment 2

| | | |
|----|-----|--|
| 01 | N: | phrase numéro deux (.) Philippe |
| 02 | | vous pouvez lire cette phrase↑ <i>zdanie numer dwa Filipie możesz przeczytać to zdanie?</i> |
| 03 | | (2.9) |
| 04 | U6: | hmm (.) już już tylko mi tutaj |
| 05 | | zniknęło |
| 06 | | (3.7) |
| 07 | U6: | to punkt z tej tabelki rozumiem |
| 08 | N: | no tak tak tak |
| 09 | U6: | (czyta) quand même se place en |
| 10 | | milieu ou en fin de phrase↑ (.) |
| 11 | | les [gens se |
| 12 | N: | [ale to nie ta tabela <i>quand même umieszcza się w środku lub na końcu zdania ludzie się [J]</i> |
| 13 | | (2.5) |
| 14 | U6: | a to prze [praszam |
| 15 | N: | [nous sommes à la page |
| 16 | | cent vingt-huit <i>jesteśmy na stronie sto dwadzieścia osiem</i> |
| 17 | | (3.4) |
| 18 | U6: | <cent vingt-huit> (.) oui cent |
| 19 | | [vingt-huit |
| 20 | N: | [ah:: je comprends quand même to |
| 21 | | jest nie ta tabela jesteście na |
| 22 | | górze strony <i>sto dwadzieścia osiem tak sto dwadzieścia osiem [ach ja rozumiem quand même J]</i> |
| 23 | U6: | tak tak teraz widzę il dort↑ <i>on śpi?</i> |
| 24 | N: | oui <i>tak</i> |
| 25 | U6: | il dort alors qu'elle travaille <i>on śpi podczas gdy ona pracuje</i> |
| 26 | N: | oui (.) ça veut dire↑ <i>tak to znaczy?</i> |
| 27 | U6: | on śpi podczas gdy ona pracuje |
| 28 | N: | oui voilà <i>tak właśnie</i> |

przez nauczyciela, któremu udaje się ostatecznie ustalić źródło nieporozumienia (wersy 20–22). W werście kolejnym, 23, U6 potwierdza zrozumienie przekazanych mu wskazówek; sygnalizuje jednakże równocześnie – czytając dwa pierwsze słowa ćwiczonego zdania z intonacją wnoszącą – potrzebę dodatkowej walidacji ze strony nauczyciela. Po jej otrzymaniu (wers 24) pozostała część interakcji (wersy 25–28) przebiega już bez dalszych zakłóceń.

Po raz kolejny zauważyć należy częste przechodzenie na język polski uczestników interakcji (wersy 4–5, 7–8, 12, 14, 21–23), co jest zjawiskiem spotykanym w przypadku, gdy w toku zajęć lekcyjnych dochodzi do istotnych nieporozumień.

Podsumowanie

Jakie konkluzje można wyciągnąć z analizy przytoczonych powyżej dwóch fragmentów lekcji? Można by naturalnie argumentować, że podobne w swym charakterze nieporozumienia zdarzają się równie często w tradycyjnej klasie językowej. Specyfika zdalnego nauczania powoduje jednak, że czasochłonność niektórych podstawowych czynności związanych z zarządzaniem komunikacją klasową oraz ilość informacji zwrotnej, która musi zostać dostarczona uczniom przez prowadzącego zajęcia, okazują się często uderzająco wysokie.

Dwa przytoczone powyżej fragmenty lekcji pozwalają jedynie na wstępne rozpoznanie specyfiki komunikacji między uczestnikami procesu glotto-dydaktycznego oraz informacji zwrotnej w zdalnym nauczaniu języka obcego. Nie sposób w tak krótkim artykule poruszyć innych kwestii o fundamentalnym znaczeniu, takich jak choćby specyfika pracy w parach lub w grupach podczas zajęć online. W toku tradycyjnej lekcji języka obcego nauczyciel może swobodnie przemieszczać się w przestrzeni klasy, przysłuchując się językowej aktywności uczniów, którzy z kolei mogą łatwo zasygnalizować (np. gestem lub spojrzeniem) potrzebę skorzystania z jego pomocy. W przypadku pracy grupowej odbywającej się w przestrzeni programu Zoom uczniowie zostają przydzieleni do tzw. *breakout rooms* i muszą często oczekiwać długie minuty na pojawienie się nauczyciela w ich „pokoju”, by móc zwrócić się do niego z prośbą o pomoc. Podkreślić również należy niemożność wykonania za pośrednictwem narzędzi do wideokonferencji określonego typu ćwiczeń, takich jak np. grupowe śpiewanie lub powtarzanie chórem. W tradycyjnej sali lekcyjnej ucho nauczyciela jest w stanie precyzyjnie zlokalizować źródło problemu

i dostarczyć konkretnemu uczniowi adekwatną informację zwrotną. Jest to niemożliwe w trybie wideokonferencji, kiedy program automatycznie wycisza „nadmiarowych” jego zdaniem uczestników. Zarysowane w niniejszym artykule kwestie stanowią więc wąski wycinek interesującej nas problematyki. Ostatni rok nauczania zdalnego pozwolił na wstępne rozpoznanie wyzwań, którym musi stawić czoła cyfrowy nauczyciel języka obcego. Nie ulega wątpliwości, że potrzebne są dokładniejsze badania koncentrujące się na procesach interakcyjnych zachodzących między uczestnikami lekcji online, pozwalające nam na pełniejsze zrozumienie specyfiki nauczania w tego typu środowisku.

Symbole transkrypcyjne

N – nauczyciel
U1, U2, itd. – uczniowie
NI – uczeń niezidentyfikowany
G – grupa
(.) mikropauza
(1.0) pauza w sekundach
[początek realizowanych równocześnie wypowiedzi
] koniec realizowanych równocześnie wypowiedzi
: przedłużenie dźwięku
XXX wypowiedź głośniejsza
°xxx° wypowiedź cichsza
↑ wznosząca się linia intonacyjna
↓ opadająca linia intonacyjna
>xxx< wypowiedź szybsza
<xxx> wypowiedź wolniejsza
= rozpoczęcie następnej wypowiedzi bez pauzy
nnn – fragment w języku pierwszym
(xxx) – głosa autora
/xxx/ – transkrypcja fonetyczna
...?... – fragment nieczytelny

BIBLIOGRAFIA

- Janicka, M. (2019), *Kontakt z danymi językowymi oraz informacja zwrotna jako czynniki zapobiegające regresowi sprawności językowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 63(3), s. 5–10.
- Ros i Solé, C., Truman, M. (2005), *Feedback in distance language learning: current practices and new directions*, [w:] B. Holmberg, M. Shelley, C. White (red.), *Distance Education and Languages: Evolution and Change*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 72–91.

DR KRZYSZTOF KOTUŁA Adiunkt w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej w Lublinie, nauczyciel języka francuskiego w V LO im. Augusta Witkowskiego w Krakowie.

Twórcze sposoby wykorzystania dyktanda do oceny postępów w nauce języka

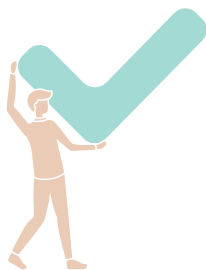
DOI: 10.47050/jows.2021.3.31-36

DOROTA KONDRAT

Na dźwięk słowa „dyktando” wielu osobom robi się gorąco. Budzą się wspomnienia z czasów szkolnych i związane z nimi emocje. Dyktanda, jak śmierć i podatki, były nieuniknione. I na tyle trudne, że każdy uczeń oglądał na swojej kartce czerwone skreślenia. Wydawało się, że nigdy nie będziemy wystarczająco dobrzy z ortografii, ani w ojczystym języku polskim, ani w obcym. Miało się wrażenie, że droga do nauki języka obcego prowadzi raczej przez pisanie niż mówienie. Autorka artykułu próbuje „odczarować” dyktando jako metodę oceniania – istnieje wiele jego przyjemnych i kreatywnych form.

Sprawdzanie postępów po każdym etapie nauki (od rozdziału w książce po zakończenie szkoły) poprzez standardowe testy, egzaminy, kartkówki, a także dyktanda, to typowa procedura charakteryzująca ocenianie tradycyjne, podsumowujące (*summative assessment*). W dobie intensywnych zmian w edukacji bywa ono jednak poddawane krytyce. Jako alternatywę proponuje się ocenianie kształtujące (*formative assessment*). Metoda ta ma na celu przyjazne uczniowi dawanie i uzyskiwanie informacji zwrotnej w procesie uczenia się. Jej celem jest identyfikowanie niedostatków, mocnych stron i obszarów do rozwoju przez wzmacnianie, stawianie konkretnych celów, motywowanie. Idea tkwi w tym, że uczniowie mają możliwość wielokrotnego próbowania, potencjalnego niepowodzenia i popełniania błędów oraz uczenia się na tych błędach przy minimalnej „karze” (Dixson i Worrell 2016). Sposobów oceniania kształtującego jest wiele m.in. obserwacja, listy (*check-lists*), quizy, pytania podsumowujące, ocena rówieśnicza, mapa koncepcyjna itd. W Polsce od wielu lat promuje je Centrum Edukacji Obywatelskiej¹.

Zebrane w artykule pomysły na dyktanda wpisują się w obie metody oceniania. Dzięki dyktandom możemy oceniać postępy uczniów, stawiać wyzwania, jak i dawać im natychmiastowy feedback (na temat tego, czy dobrze usłyszeli lub wiedzą, jak zapisać dany tekst). Osobą dyktującą może być nie tylko nauczyciel, lecz także drugi uczeń lub lektor w aplikacji telefonu. Dyktanda są standardową metodą stosowaną w nauczaniu wczesnoszkolnym; jednak w starszych grupach, również dorosłych, pozwalają monitorować postępy jedynie w dwóch kompetencjach: słuchanie, pisanie. W niektórych ćwiczeniach, gdy uczniowie w parach na zmianę przejmują rolę nauczyciela, sprawdza się wszystkie kompetencje receptywne (rozumienie tekstu



1 O ocenianiu kształtującym można przeczytać w tekście Danuty Sterny (CEO) w niniejszym numerze JOWS.

czytanego i słuchanego) i produktywne (mówienie i pisanie – szczególnie poprawność wymowy, ortografii, interpunkcji i rozumienie struktur).

Istnieje wiele aplikacji na smartfon, które przetwarzają głos w zapis elektroniczny. Dają one szansę nauczania się pisowni przez obserwację i korektę własną – programy te nie są idealne i zdarza się, że źle „słyszą” niektóre słowa, są jednak cennym narzędziem do nauki pisania. Kolejnym znakomitym źródłem są strony z nagranyimi tekstami dyktand. O ogromne ich zasoby można znaleźć na portalu Daily Dictation (dailydictation.com), którego zawartość opiera się na doświadczeniach metodycznych w zakresie nauczania języka obcego. Autorzy materiałów odwołują się do długiej historii tego sposobu oceniania oraz przedstawiają niezliczone korzyści dyktand i ich typy. Tłumaczą, jak dobrać odpowiednie dyktando, czego uczyć za jego pośrednictwem, jak je przeprowadzić i jak sprawdzić. O licznych korzyściach i sposobach wykorzystywania tej techniki wraz z podaniem literatury informuje nas też strona The Internet TESL Journal (bit.ly/37TWUXV).

Poniżej opisano kilka twórczych pomysłów na dyktando. Podając przykłady (w języku polskim), zilustrowano przebieg ćwiczenia bez sugerowania, jakiego rodzaju tekst nauczyciel ma wybrać i jakiej wiedzy wymaga się od ucznia. Pomysły te można adaptować, nauczając języka obcego w różnych grupach wiekowych i na różnych poziomach zaawansowania. Czerpiąc z nowoczesnych sposobów oceniania kształtującego, możemy również proces sprawdzania przekuć w budujące, pouczające i przyjemne dla uczniów doświadczenie. Mogą oni sami poprawiać swoje dyktanda na podstawie podanego tekstu, zliczać poprawne punkty i zaznaczać na pasku wyniku w procentach od 0 do 100 albo, używając kolorów, zaznaczać na zielono elementy wykonane poprawnie, na żółto – te z drobnymi pomyłkami, a na czerwono błędy, które wynikały z niewiedzy. Opcją jest przepisywanie poprawnych odpowiedzi w miejsce zrobionych błędów na kolorowych kartkach: jeden kolor dla treści, które „mieliśmy na końcu języka”, inny dla treści, które trzeba dobrze utrwalić.

Wiersz z lukami

Nauczyciel podaje uczniom wydruk wiersza z lukami – brakujące słowa zostały z niego po prostu wymazane. Kilkakrotnie czyta cały tekst w naturalnym tempie, a uczniowie wpisują brakujące słowa. W podanym jako przykład znanym wierszu Jana Brzechwy zwrócono uwagę na często występujące wyrażenia, głównie

zawierające przyimki, ale wymazaliśmy też inne słowa, które mogą przysparzać trudności. Ich poprawne uzupełnienie daje informację o nabytej wiedzy o strukturach, o rozumieniu tekstu ze słuchu i poprawnym jego zapisywaniu. Aby całe frazy mocniej zapadały uczniom w pamięć, należy je wyraźnie oznaczyć podczas omawiania wyrażen przyimkowych lub przedimków.

Na straganie (Jan Brzechwa)

Na straganie targowy
 Takie rozmowy:
 „Może pan się o mnie
 Pan tak, panie koprze”
 „....., mój szczypiorku,
 Leżę tutaj”
 kalarepka:
 „Spójrz na rzepę – ta jest!”
 Groch rzepę klepie:
 „Jak tam, rzepo??”
 „Dzięki, dzięki, panie grochu,
 Jakos żyje się[...].”

Tekst z literami

W dyktowanym tekście w miejscu luk (których może być mniej lub więcej) pozostawiamy pierwsze litery wyrazów. Uczniowie mają minutę na przestudiowanie kartki z lukami; czas dany im na przewidywanie, jakich wyrazów brakuje w dyktandzie, znacznie zwiększa ich komfort. Zwykle nie wiedzą, czego się spodziewać i największy stres związany jest z pośpiechem. Zachodzi też interferencja między identyfikacją treści czytanych przez nauczyciela a poszukiwaniem w głowie prawidłowego zapisu słów, które już zostały podyktowane.

Szczepan Szczygieł (Ludwik Jerzy Kern):

Szczepan S.....
 Z G..... B.....
 Przed c.....
 Chciał się p.....
 Sam się strzyc
 Nie p..... w.....,
 Więc do szwagra
 Skoczył: „S.....!
 S....., o.....
 Mnie choć k.....,
 G..... mam c.....
 Za godzinę”.
 „Nic p.....
 Szwagier na to. –
 Ż....., b.....

Daj s.....!
 W r..... będzie
 S..... Szczygła
 Ta s.....
 B..... s..... ”
 U.....
 Straszną wieść,
 Szczepan S.....
 W.....: „Cześć!”
 I przez g.....
 Poza s.....
 Nie s.....
 Prysnał w proso.

Homofony

W języku polskim, angielskim, francuskim – i zapewne w wielu innych – często bardzo trudno zrozumieć ze słuchu tekst, w którym są homofony (słowa brzmiące identycznie, a mające inne znaczenie). Rozumiemy je, dopiero gdy słowa znajdują się w kontekście, a kontekst jest dla nas jasny. Spójrzmy na następujące przykłady z języka francuskiego:

hôtel / autel – hotel / ołtarz;

pain / pin – chleb / sosna;

date / datte – data / daktyl.

Trudności pojawiają się także wtedy, gdy całe części wypowiedzi brzmią wieloznacznie, zwłaszcza dla uczniów początkujących, np. w języku angielskim:

they're banned – zabroniono im;

their band – ich zespół;

albo:

on the whole – ogólnie rzecz biorąc;

on the hole – na dziurze (np. w spodniach).

Osoby zaczynające naukę języka obcego odczuwają świat wieloznaczności w języku jako dużą barierę. Na tym etapie często nie do rozpoznania są części zdań wymawianych szybko, niedbale. Słowa mogą być wymawiane inaczej w zależności od regionu. Zdarzają się też niestety błędy podczas nauczania, gdy podobnie lub identycznie pisane wyrazy (homografy) powinny być czytane inaczej. Takich przykładów jest wiele, np. angielskie:

wind 1. wiatr – *The wind /wind/ howled through the woodlands.*

2. nawijać, nakręcać – *Wind /waɪnd/ your watch.*

bow 1. łuk, kokarda, smyczek – *They showed us the violin and the bow /bəʊ/.*

2. kłaniać się, ukłon – *You bow /baʊ/ when presented to The Queen.*

tear 1. drzeć, rozdarcie – *Don't tear /teər/ this document.*

2. łza – *The girls burts into tears /tɪərs/.*

Jak zatem uczyć homofonów za pomocą dyktanda? Pierwsze ćwiczenie, doskonałe zarówno dla dzieci, jak i dorosłych, to posługiwanie się ilustracjami, które mają rozjaśnić znaczenie słów. W prostszej wersji dyktowany jest tekst z lukami do wypełnienia, a obok tych luk umieszczone są obrazki. W trudniejszej wersji przed samym dyktandem uczniowie w ciszy oglądają ilustracje, które pomogą im przewidzieć treść tekstu i przypomnieć sobie zapis przedstawionych słów. Przykład tekstu z umieszczonymi w nawiasach słowami, które należy wymazać i opatrzyć ilustracjami:

Hanna i Piotr dyskutują, dokąd w tym roku pojedą na urlop. Hanna chce pojechać nad (Hańczę – rysunek jeziora) i do (Białowieży – wieża), Piotr do (Chełma – miasto), gdzie odbywa się zlot starych samochodów i w (Beskidy – góry). A (może – znak zapytania) jesienią pojedziemy za granicę? – proponuje Hania. Tak, ale najpierw trzeba się (zaszczepić – strzykawka).

Drugie ćwiczenie polega na wybraniu z dwóch podanych w zdaniu homonimów. Kontekst powinien być wystarczający, aby zorientować się, jakie słowo jest poprawne, trudność dotyczy jednak samego zapisu. Ćwiczenie warto powtórzyć po jakimś czasie bez opcji do wyboru, pozostawiając tylko luki lub oczekując zapisania całego tekstu. Aby sprawdzić aktywną znajomość ortografii, potrzebne jest ponowne wykonanie zadania z pamięci.

Jaś postanowił przekroczyć Bug/buk. Szedł w brud/bród – woda była płytka. Rządny/żądny przygody, chciał iść jak najdalej. Nikt i nic, tylko ciekawość każe/karze mu posuwać się naprzód. Chorzy/hoży Jaś przeskoczył dziarsko zwałoną kłodę. Przed oczami malowały się kolaże/kolarze pól i łąk. Nad głową przefrunął jerzyk/jeżyk. O zmroku zmorzony/zmożony wysiłkiem Jaś poszedł spać w opuszczonej stodole.

Kichane dyktando (ang. blank dictation)

Uczniowie mają przed sobą czystą kartkę, na której zapisują dyktowany tekst. Nauczyciel trzykrotnie czyta w naturalnym, ale nie szybkim tempie, a w miejscu

kluczowego słowa wydaje umówiony odgłos (np. kicha). Uczniowie zgadują, o jakie słowo chodzi, ustalają, jakiej formy gramatycznej wymaga kontekst, i zapisują je. Samodzielne uzupełnianie luk to jedno z trudniejszych zadań, więc powinny być to wyrazy przewidywalne. Zadania egzaminacyjne, polegające na wypełnianiu brakujących wyrazów (zwłaszcza na poziomie B1–B2), opierają się zwykle na przewidywaniu, jakich elementów wymaga konkretna struktura gramatyczna. Na wyższych poziomach wymaga się też znajomości związków frazeologicznych. Naturalne czytanie tekstu pozwala uczniom zrozumieć cały kontekst, tak jak rozumie się tekst ze słuchu. Podano przykład tekstu, w którym słowo w nawiasie zastępowane jest umówionym dźwiękiem, np. kichnięciem:

Bartek Zwycięzca (Henryk Sienkiewicz)

Bohater mój nazywał się Bartek Słowik, ale ponieważ miał zwyczaj wytrzeszczać (oczy), gdy do (niego) mówiono, przeto sąsiedzi nazywali go: Bartek Wyłupiasty. Ze słowikiem istotnie mało miał (wspólnego), natomiast jego przymioty umysłowe i prawdziwie homeryczna naiwność zjednały (mu) także przewisko: Głupi Bartek. To ostatnie było najpopularniejsze i zapewne samo jedno tylko przejście do (historii), chociaż Bartek nosił jeszcze czwarte, urzędowe. Ponieważ wyrazy: człowiek i słowik, (nie) przedstawiają dla ucha niemieckiego żadnej (różnicy), a Niemcy lubią w imię cywilizacji przekładać barbarzyńskie słowiańskie nazwy na (bardziej) kulturowy język, przeto w swoim czasie przy spisach wojskowych miała (miejsce) następująca rozmowa [...].

Jakie są fakty

Dyktando może być dobrym ćwiczeniem na koniec lekcji w celu utrwalenia poznanego materiału. Pozwala od razu sprawdzić, co zapamiętano z czytanych lub słuchanych tekstów i z materiału leksykalnego. Nauczyciel dwukrotnie czyta tekst zawierający kilka błędów merytorycznych, najlepiej związanych z omawianym na tej samej lekcji słownictwem. Uczniowie zapisują cały dyktowany tekst, a gdy jakieś słowo budzi ich wątpliwość (czyli podejrzewają, że tu ma miejsce rzeczony błąd), zapisują obok swoją wersję. Poniżej prezentujemy przykład materiału, w którym pogrubione są błędy merytoryczne, a obok w nawiasach podane są poprawne słowa. Jako rozwinięcie tego ćwiczenia po sprawdzeniu dyktanda możemy poprosić uczniów

o napisanie streszczenia, opierając się na kilku najważniejszych faktach lub słowach z tekstu.

Po okresie złej pogody nadchodzi jej znacząca **odmiana** (poprawa). Już jutro mieszkańcy Dolnego Śląska poczują się lepiej za sprawą **niżu** (wzrostu) nad Hiszpanii. Przyniesie on do nas słońce i ciepłe **prądy** (powietrze). Ostrzegamy, że wzrost **aury** (ciśnienia) może być gwałtowny i nieprzyjemny dla osób z nadciśnieniem. Dobra wiadomość dla dzieci: pierwszy dzień wiosny nas nie rozczaruje i będzie wręcz letnia pogoda. Temperatura zbliży się do 15 stopni. W całej Polsce niebo pogodne i bez opadów jedynie nad ranem na **strefach** (obszarach/terenach) niżej położonych możliwe mgły. **Wicher** (Wiatr) słaby, miejscami możliwe gwałtowniejsze podmuchy wiatru. (Źródło: Bryk.pl bit.ly/2W2vAnK)

Instrukcja

Ćwiczenie nawiązuje do metody reagowania całym ciałem (Total Physical Response) i znakomicie sprawdza się wśród młodszych uczniów (patrz Davis i Rinvolucri 1988). Dzieci wstają z ławek i otaczają nauczyciela. Ten czyta tekst, w którym są albo szczegółowe polecenia wykonania jakiejś czynności (np. jak rozłożyć namiot), albo np. poniżej zapisane instrukcje obsługi wybranych urządzeń. Nauczyciel, czytając, pokazuje uczniom wszystkie kroki wynikające z opisów, a następnie czyta ponownie, a uczniowie w tym czasie wykonują wszystkie czynności. Pod koniec powtarzają je samodzielnie, opatrując je odpowiednimi fragmentami tekstu. Kiedy już go zapamiętają, dostają ten sam tekst z lukami (najlepiej zaznaczyć po jednej kresce na jedną brakującą literę albo, dla ułatwienia, wpisać pierwsze litery wyrazów). Jeśli uzupełnienie tekstu z pamięci jest zbyt trudne, można powtórzyć czytanie.

The coke machine round the corner

You're standing in front of the Coke machine.

Put your hand into your back pocket.

Take out three 10 p coins.

Put them in one by one.

You hear the machine click.

Choose your drink and press the button.

Instrukcja obsługi tostera

Toster należy wyczyścić (ściereczką) przed użyciem. Należy zawsze korzystać z (urządzenia) stojącego na suchej i płaskiej (powierzchni). Nie

należy zanurzać urządzenia ani przewodu w wodzie ani w żadnej innej (cieczy). Nie wolno wkładać palców ani żadnych przedmiotów do tosterza w trakcie (opiekania/pieczenia/grzania). Po podłączeniu przewodu do źródła (zasilania) należy upewnić się, że zapaliła się (lampka) na zielono. Pokrętem na tosterze należy ustawić (intensywność) pieczenia: od 1 do 6, a następnie włożyć do niego dwie kromki (pieczywa). Uwaga: kromki nie powinny na siebie (nachodzić). Po naciśnięciu dźwigni pieczywo wpadnie do tosterza i włączą się (grzałki) opiekacza. Pieczywo automatycznie „wyskoczy”, gdy minie czas ustawiony pokrętem. Aby zakończyć opiekanie wcześniej, należy nacisnąć (przycisk) „stop”.

Szeptane-krzyczone

Ćwiczenie może zostać wykorzystane do nauki czytania i zapisywania dowolnego tekstu. Uczniowie pracują w parach, najlepiej w odosobnieniu, tak aby sobie nawzajem nie przeszkadzać. Nauczyciel przekazuje uczniom dwa fragmenty tekstu (A i B) związane z tematem lekcji. Jeden uczeń dyktuje drugiemu swój fragment (A), wyszeptując go. Następnie druga osoba dyktuje pierwszej bardzo głośno swój fragment (B). Mogą powtórzyć swoje fragmenty – każda z osób najpierw głośno, potem szeptem. Po wykonaniu zadania sprawdzają wspólnie poprawność zapisów i poprawiają ewentualne błędy.

Dictogloss

Dictogloss to ćwiczenie integrujące umiejętności, w tym aktywne słuchanie, pisanie i czytanie, podobne do tradycyjnego dyktowania, ale mające inne cele i procedurę. Uczy koncentracji podczas słuchania, gdyż musimy zapamiętać wiele szczegółów (Wajnryb 1990). Nauczyciel dwukrotnie czyta krótki tekst (maks. osiem zdań), starając się utrzymać normalne tempo i robiąc trochę dłuższe przerwy między zdaniami. Tekst musi być dopasowany do poziomu uczniów, a wszelkie nowe słówka podane przed dyktowaniem. Pierwsze czytanie służy zapoznaniu się z tematem, drugie – wychwyceniu szczegółów. Przy pierwszym – uczniowie zapisują na kartce najważniejsze wyrazy, kluczowe wyrażenia, liczby, nazwiska; podczas drugiego – robią między zapisanymi elementami dokładniejsze notatki, nie zapisując jednak tekstu słowo w słowo. Następnie odtwarzają go pełnymi zdaniami, które nie muszą być sformułowane dokładnie tak jak w oryginale – najważniejsze, żeby wyłapać

informacje i umieć je przekazać. Nauczyciel nie pomaga, tylko monitoruje i poprawia ewentualne błędy. Na kolejnym etapie teksty odtworzone przez uczniów są porównywane ze sobą, a na końcu – z oryginałem. Nauczyciel może wypisać na tablicy najważniejsze błędy i poprosić grupę o ich poprawienie.

Dictoglossy umożliwiają uczniom twórczą pracę, pozwalając na modyfikowanie treści w zdaniu. Podczas ich odtwarzania powinniśmy zadbać o to, by struktura była podobna do tej w dyktandzie, jednak nie należy zwracać uwagi, jeśli będzie inna, ale poprawna. Dawanie tego typu wolności jest motywujące dla uczniów i wpisuje się w ideę oceniania kształtującego. Aby za pomocą dictoglossów poćwiczyć sprawność mówienia u uczniów, można przeprowadzić ćwiczenie w parach, prosząc, by jedna osoba czytała na głos, a druga notowała i na odwrót. Jest wiele odmian dyktand i dictoglossów, warto je więc rozwijać według własnych pomysłów.

Biegane dyktando (ang. *running dictation*)

Nauczyciel przyznaje jednemu uczniowi jeden tekst i przyczepia je na ścianach lub tablicach oddalonych od ławek poszczególnych uczniów. Pracują w parach: uczeń A siedzi i notuje, a uczeń B biegnie do tekstu, czyta kawałek, po czym z pamięci dyktuje go koledze. Wygrywa para, która pierwsza ukończy zadanie.

W innej wersji sadzamy uczniów w parach naprzeciwko siebie, ale w sporej odległości. Uczeń A czyta szeptem, a uczeń B notuje. Można zrobić to też symultanicznie, na kilka par – wtedy uczeń A wykrzykuje tekst. Alternatywnie, rozdajemy uczniom pomieszczone fragmenty tekstu na kartkach – dyktują go wtedy tak, jak jest zapisany. Po zapisaniu zdań wspólnie zastanawiają się, jaka powinna być kolejność, aby tekst był spójny (patrz termin „mutual dictation” w: Davis i Rinvoluceri 1988).

Podsumowanie

Zachęcamy do poszukiwań twórczych pomysłów na dyktanda, czy w poniżej podanej literaturze, czy w bogatych zasobach internetowych. Warto sięgać po dyktanda w celu sprawdzania wiedzy uczniów, osvajając ich z takim sposobem uczenia się, wykonywania notatek i zmniejszając ich strach przed byciem ocenianym. W czasach skrótowego komunikowania się w piśmie dbanie o umiejętność pisanie z zachowaniem poprawnej ortografii jest wyjątkowo cenne. Wykorzystanie nowoczesnych technologii i twórczych, zabawnych ćwiczeń pozwala wzmocnić i rozwijać tę umiejętność.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, H.D. (2004), *Language Assessment – Principles and Classroom Practices*, New York: Pearson Education.
- Davis, P., Rinvolutri, M. (1988), *Dictation. New methods, new possibilities*.
- Dixson, D.D., Worrell, F.C. (2016), *Formative and Summative Assessment in the Classroom*, „Theory Into Practice”, nr 55(2), s. 153–159.
- Wajnryb, R. (1990), *Grammar Dictation*, Oxford: Oxford University Press.
- Wainryb, R. (1999), *Grammar Dictation Resource Book*, Oxford: Oxford University Press.

NETOGRAFIA

- 10 Dictation activities: *Breathing new life into an old staple*, bit.ly/3z22un0, [dostęp: 1.06.2021].
- Fun ESL Dictations, bit.ly/2W5ZdEH, [dostęp: 1.06.2021].
- Glossary of Education Reform (2021), hasło: *formative assessment*, bit.ly/3xZpvFw, [dostęp: 1.06.2021].

DOROTA KONDRAT Lektorka języka angielskiego i metodyk nauczania, autorka książek i gier do uczenia się języka angielskiego. Trenerka w edukacji. Prowadziła projekty edukacyjne (Fundacja INEK, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, British Council, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli), napisała kilkadziesiąt scenariuszy kreatywnych lekcji. Ukończyła psychologię na Uniwersytecie SWPS w Warszawie.

WebClass jako narzędzie do kontroli i oceny postępów w nauce

DOI: 10.47050/jows.2021.3.37-42

WOJCIECH MALEC,
MAGDALENA MALEC

Konieczność przejścia na zdalny tryb nauczania nakłoniła wielu pedagogów do poszukiwania narzędzi wykorzystujących nowoczesne technologie do monitorowania postępów uczniów oraz weryfikacji ich wiedzy i umiejętności. Jednym z nich jest autorski system zarządzania kształceniem (ang. *learning management system*) o nazwie WebClass (webclass.co), którego cztery podstawowe komponenty umożliwiają zarządzanie aktywnością użytkowników, komunikację, tworzenie materiałów dydaktycznych oraz kontrolę i ocenę postępów w nauce. Artykuł skupia się na module testowym platformy i omawia wykorzystanie go do tworzenia, przeprowadzania i analizy testów.

Testowanie wspomagane komputerowo (ang. *computer-assisted testing* lub *computer-based testing*) oraz przeprowadzane za pośrednictwem internetu (ang. *web-based testing*) różnią się od siebie trybem dostarczania treści (ang. *mode of delivery*) oraz językiem kodowania, którym w przypadku testowania w sieci jest HTML. W obu sytuacjach możemy jednak mówić generalnie o testowaniu komputerowym oraz o testach komputerowych. W literaturze szeroko pojętego pomiaru dydaktycznego można znaleźć wiele opracowań poruszających kwestię zalet i wad zarówno ogólnie pojętego testowania komputerowego, jak i ściślej testowania w sieci (np. Roever 2001; Dooley 2008; Brown 2016; Winke i Isbell 2017; Malec 2020).

Spośród zalet testowania w sieci, zwłaszcza w porównaniu z testami drukowanymi, często wymienia się na przykład łatwość dostępu do treści, większą autentyczność zadań czy też możliwość dostarczania natychmiastowej informacji zwrotnej. Zasadniczo zalety takiego sprawdzania wiedzy i umiejętności związane są z jego praktycznością wynikającą z zastosowania nowoczesnych technologii. Praktyczność (ang. *practicality*) oznacza wykonalność lub możliwość zrealizowania planu testu. Test praktyczny to taki, w przypadku którego wszelkie wymagane czynności można przeprowadzić z wykorzystaniem środków, jakie mamy do dyspozycji (por. Bachman i Palmer 1996). Według Greena (2014) stroną praktyczną testowania jest podstawową i zarazem konieczną cechą użyteczności narzędzi pomiaru.

Szczególnie jeden aspekt praktyczności testowania z wykorzystaniem technologii wart jest podkreślenia. Mianowicie to, że testowanie komputerowe w sposób diametralny zmienia możliwości przeprowadzania analizy ilościowej wyników. Nie chodzi tu jedynie o automatyczne obliczanie wszelkiego rodzaju statystyk, ale także, a może nawet przede wszystkim, o samo gromadzenie danych liczbowych, które bez użycia technologii jest w wielu sytuacjach, zwłaszcza w przypadku sprawdzianów szkolnych, po prostu niepraktyczne. Istnieje wiele publikacji z dziedziny pomiaru dydaktycznego, w tym przeznaczonych szczególnie dla nauczycieli języków obcych (np. Brown 1996; Carr 2011), których spore fragmenty poświęcone zostały



mniej lub bardziej zaawansowanym metodom statystycznym. Jednakże trudno oprzeć się wrażeniu, że pomijana jest w literaturze kwestia samej wykonalności ręcznego tworzenia zbiorów danych liczbowych niezbędnych do przeprowadzenia stosownych analiz. Dla przykładu, w przypadku testu składającego się z 20 zadań oraz grupy 50 uczniów konieczne jest utworzenie zbioru danych zawierającego 1000 wyników. Trudno sobie wyobrazić, aby nauczyciele byli w stanie regularnie tworzyć tego rodzaju zbiory danych dla wszystkich sprawdzianów przeprowadzanych metodą tradycyjną. Testowanie komputerowe natomiast umożliwia automatyczne generowanie wymaganych zbiorów danych, a testowanie w sieci dodatkowo ułatwia dostęp do tych danych. Można więc powiedzieć, że technologia urealnienia możliwość dokonywania analizy ilościowej sprawdzianów językowych, a poprzez to istotnie podnosi ich praktyczność.

Inną ważną korzyścią płynącą z testowania komputerowego jest stuprocentowa dokładność punktowania, którą zapewniają zautomatyzowane algorytmy sprawdzające. Cecha ta pozytywnie wpływa na aspekt rzetelności pomiaru rozumiany jako wewnętrzna zgodność sędziów (Niemierko 1999), zarówno w przypadku zespołu (ang. *inter-rater reliability*), jak i pojedynczego sprawdzającego (ang. *intra-rater reliability*). Jak powszechnie wiadomo, w przypadku testów drukowanych sprawdzanych przez nauczycieli zapewnienie wysokiej dokładności punktowania jest często trudne do osiągnięcia, chociażby z tak błahych powodów jak zmęczenie czy niedopatrzenie.

Testowanie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii nie jest bynajmniej pozbawione wad. Do najważniejszych należy zaliczyć konieczność posiadania odpowiedniego sprzętu komputerowego, możliwość wystąpienia różnego rodzaju awarii oraz niekompatybilności oprogramowania, ograniczenia systemów do testowania w zakresie tworzenia niektórych form zadań, a także zdecydowanie mniejsze możliwości weryfikacji niesamodzielnej pracy uczniów. Należy podkreślić, iż znaczenie tych potencjalnych wad i ograniczeń uzależnione jest od konkretnej sytuacji pomiarowej. Na przykład, kontrola niesamodzielności nie jest tak istotna w przypadku krótkich quizów zadanych jako praca domowa, jak w przypadku egzaminów końcowych. Innym czynnikiem wpływającym na ograniczenia związane z testowaniem komputerowym

jest wybór konkretnego systemu do testowania, który może albo ułatwiać, albo wręcz utrudniać wykonywanie czynności związanych z pomiarem.

Platforma WebClass

Platforma WebClass powstała z myślą o wykorzystaniu potencjału nowoczesnych technologii, a jednocześnie przez kilka lat ciągłej optymalizacji wprowadzane były poprawki eliminujące jej rozmaite niedoskonałości. Posiada ona dość obszerny moduł testowy, który może być wykorzystany do tworzenia, przeprowadzania i analizy statystycznej sprawdzianów różnego rodzaju (Malec 2018). Ogólnie rzecz ujmując, testy te mogą się składać z pozycji testowych (ang. *test items*) oraz zadań wymagających udzielenia rozszerzonych odpowiedzi¹.

W ciągu roku szkolno-akademickiego 2020/2021 z platformy korzystało 26 nauczycieli z Lublina, wśród których byli uczyący w liceum oraz wykładowcy akademicy, a także 917 uczniów i studentów. Od września 2020 roku powstało około 900 testów i sprawdzianów, głównie leksykalno-gramatycznych oraz sprawdzających umiejętności czytania i słuchania ze zrozumieniem, ale także obejmujących inne obszary wiedzy i umiejętności, jak na przykład kulturoznawstwo, literatura amerykańska czy redakcja tekstów obcojęzycznych.

Testowanie na WebClass

Oto skróte przedstawienie testowania w systemie WebClass. Po utworzeniu testu nauczyciel przypisuje go do kont poszczególnych użytkowników lub całych grup (klas) uczniów, którzy po wykonaniu zadań mają możliwość sprawdzenia wyników oraz uzyskania informacji zwrotnej (w zależności od ustawień). Pozycje testowe punktowane są automatycznie na podstawie klucza, jednak w przypadku zadań otwartych nauczyciel może także przeprowadzić weryfikację punktacji — może na przykład zaakceptować odpowiedź, która zawiera jakiś nieistotny błąd. Należy tutaj podkreślić, że tego rodzaju decyzja skutkuje zaakceptowaniem odpowiedzi u wszystkich uczniów, co wyklucza problem pojawienia się różnic w punktacji między osobami udzielającymi identycznych odpowiedzi. Testy są również automatycznie oceniane na podstawie skali ocen uprzednio zdefiniowanej przez nauczyciela. Całościowe wyniki pozwalają obliczyć dwie średnie, arytmetyczna i ważona, a ocena końcowa może dodatkowo uwzględniać liczbę nieobecności na zajęciach oraz

¹ Pozycje testowe to zadania testowe (ang. *test tasks*), które wymagają wskazania jednej z gotowych odpowiedzi lub udzielenia (względnie) krótkiej odpowiedzi (wg modelu Bachmana i Palmera 1996, 2010). Oba terminy (zadanie i pozycja testowa) są często używane zamiennie.

wyniki samooceny, podczas której uczniowie określają stopień opanowania celów kształcenia (sformułowanych przez nauczyciela zazwyczaj na początku semestru). Raporty dla poszczególnych sprawdzianów oraz całego semestru generowane są automatycznie i uaktualniane po każdym teście, a także po jakiegokolwiek zmianie dotyczącej punktacji zadań, np. po dodaniu nowych odpowiedzi do klucza. Raporty dla całych grup uczniów, zawierające wszystkie możliwe składowe końcowych ocen semestralnych, generowane są na koncie prowadzącego w formie zwartej tabeli, która dodatkowo umożliwi szybki dostęp do wielu szczegółów związanych z uzyskanymi ocenami (takich jak odpowiedzi i punktacja zadań wykonanych przez danego ucznia czy wyniki samooceny). Istnieje także możliwość ręcznego wprowadzania wyników testów przeprowadzanych poza platformą, np. drukowanych wersji sprawdzianów, w celu uwzględnienia ich przy obliczaniu końcowych wyników i ocen semestralnych. W pewnym sensie platforma odgrywa tu rolę zautomatyzowanego dziennika szkolnego.

Tworzenie testów

Proces testowania w systemie omawianym w niniejszym artykule rozpoczyna się od sporządzenia koncepcji i planu testu, po czym następuje budowanie poszczególnych zadań. Koncepcja lub projekt testu to w gruncie rzeczy zbiór różnego rodzaju decyzji, określanych mianem specyfikacji testu. Na tym etapie rola technologii, a w każdym razie platformy WebClass, sprowadza się do umożliwienia zapisania tych decyzji w postaci metryki testu oraz łatwego do niej dostępu. Oprócz specyfikacji z testem związane są różnego rodzaju ustalenia, np. słowa kluczowe oraz ustawienia dotyczące przeprowadzania pomiaru, takie jak ograniczenie dostępności testu do jakiejś konkretnej daty i godziny, limit czasu oraz próg zaliczeniowy.

Treść zadań testowych zapisywana jest na platformie w edytorze testów, wewnątrz elementów HTML posiadających atrybut *contenteditable* o wartości „true”, a nie w polach tekstowych, co ma miejsce w przypadku większości tego typu systemów internetowych. Takie rozwiązanie ma dobre i złe strony. Najważniejszą korzyścią wynikającą z zastosowania wspomnianego atrybutu jest możliwość edytowania treści w przeglądarce internetowej w sposób przypominający znane edytory tekstowe. Można tego dokonać za pośrednictwem poleceń języka JavaScript, których rola polega na wstawianiu do treści zadań odpowiednich elementów HTML oraz stylów formatowania, takich

jak pogrubienie, podkreślenie, kolor i wiele innych. (W przypadku pól tekstowych użytkownik ma jedynie możliwość edytowania samego tekstu, ale nie może zmieniać jego koloru, wielkości czcionek, wyrównania/justowania, ani też dodawać nowych elementów HTML, jak np. lista numerowana.) Dzięki możliwości niemalże dowolnego edytowania treści na platformie zadania testowe da się układać i modyfikować na wiele różnych sposobów. Dla przykładu, mogą one przybrać formę tabeli, w której użytkownik może dodatkowo umieścić elementy multimedialne, takie jak ilustracje, dźwięk i klipy wideo. W systemach, w których dodawanie elementów HTML jest zablokowane, zarówno położenie multimedii, jak i ogólny układ zadań są z góry narzucone przez konkretny szablon formularza testu. Tutaj natomiast użytkownik ma duże możliwości ingerencji w ostateczny wygląd testu, co pozwala nawet na tworzenie innowacyjnych form zadań poprzez (choćby nieznaczne) przekształcanie standardowych. Najistotniejszym minusem powyższego rozwiązania jest to, że w pewnych sytuacjach najlepszym sposobem na osiągnięcie zamierzonego celu jest modyfikacja kodu źródłowego edytowanych zadań, co z kolei wymaga przynajmniej podstawowej znajomości HTML. Teoretycznie istnieje także ryzyko dokonania takich modyfikacji, które będą skutkować nieprawidłowym wyświetleniem testu w przeglądarce internetowej. Jednakże w większości sytuacji ingerencja w kod źródłowy HTML absolutnie nie jest konieczna.

Istnieje możliwość tworzenia wielu rodzajów zadań, zarówno zamkniętych, jak i otwartych. Zamknięte obejmują zadania wyboru wielokrotnego (ang. *multiple choice*), pozycje alternatywne (ang. *binary choice*), zadania wielokrotnej odpowiedzi (ang. *multiple response*), tekst z lukami oraz wieloma opcjami do wyboru (ang. *multiple-choice cloze*), zadania na dobieranie (ang. *matching*), a także różne modyfikacje innych typów, np. zadania z luką, którym towarzyszy pula odpowiedzi do wyboru (ang. *banked gap-filling*). Do zadań otwartych typu *item* zaliczymy: zadania z luką (ang. *gap-filling*), tekst z lukami (*cloze*), tekst z lukami wraz z pierwszą literą lub połową każdego brakującego słowa (*C-test*), zestawy kilku zdań do uzupełnienia jedną odpowiedzią (ang. *gapped sentences*), transformacje (ang. *transformation*), transformacje z podanym wyrazem (ang. *use the word given*), pisanie zdań ilustrujących użycie słowa lub frazy (ang. *sentence writing*), poprawianie błędów (ang. *error correction*) oraz różne modyfikacje zadań z luką, jak np. krótka odpowiedź (ang. *short answer*), tłumaczenie (ang. *translation*) czy

słowotwórstwo (ang. *word-formation*). Dodatkowo system umożliwia tworzenie zadań rozszerzonej odpowiedzi, takich jak esej czy dyktando.

Sposoby konstruowania zadań

Istnieje kilka sposobów budowania testu na platformie. Pierwszy polega na układaniu pojedynczych pozycji testowych krok po kroku i „ręcznym” dodawaniu ich do konkretnej wiązki zadań. Teoretycznie możliwe jest łączenie pozycji różnego typu, jednak z wielu względów nie jest to najlepsze rozwiązanie, natomiast zadania rozszerzonej odpowiedzi nie mogą być łączone z pozycjami testowymi w obrębie jednej wiązki zadań. W przypadku rozszerzonych odpowiedzi pisemnych zadanie zawiera pole tekstowe, w którym uczeń wpisuje np. esej lub opowiadanie. Rzeczne pole może opcjonalnie zawierać tekst przeznaczony do modyfikacji, będący np. fragmentem tradycyjnego testu drukowanego. Opcja ta została dodana do edytora w ciągu ostatniego semestru, po sugestii nauczycieli korzystających z platformy. Warto zaznaczyć, że jedna z ciekawszych modyfikacji standardowych formatów zadań polega na dodaniu przycisków z symbolami fonetycznymi (nieznajdującymi się na klawiaturze), dzięki którym możliwe jest udzielanie odpowiedzi w postaci transkrypcji fonetycznej.

Drugim sposobem budowania zadań w omawianym systemie jest konwersja odpowiednio sformatowanego tekstu, co zasadniczo skraca czas tworzenia większych wiązek zadań testowych (Malec 2016). Konwerter tekstu (*text-to-items converter*) może być zastosowany wyłącznie do układania pozycji testowych, a więc do zadań typu *item*. Jedną z dodatkowych funkcji tego narzędzia jest możliwość automatycznego tworzenia zadań typu *cloze* oraz *C-test* (w kilku wariantach), na podstawie dowolnego tekstu wpisanego lub wklejonego przez użytkownika. Warto dodać, że konwerter działa też w „odwrotnym” kierunku, tzn. może być użyty do edycji istniejących już zadań (następuje wówczas konwersja zadań do fragmentu tekstu przeznaczonego do edycji).

Pozostałe dwa sposoby budowania formularza testu wymagają wcześniejszego utworzenia przynajmniej jednej puli pytań w banku zadań. Pierwszy z tych sposobów polega na importowaniu z niego wybranych pozycji do aktualnie tworzonego formularza. Mogą być one wskazane ręcznie lub wybrane losowo, opcjonalnie z zastosowaniem filtra określającego średnią wartość łatwości zadań (*item facility*) oraz mocy różnicującej (*item discrimination*) w przypadku testów różnicujących (*norm-referenced tests*) lub wskaźnika *B* (*B-index*) w przypadku testów sprawdzających (*criterion-referenced tests*).

Filtr ułatwia wybranie tych zadań, które spełniają żądane kryteria statystyczne. Ostatni sposób tworzenia formularza testu to zautomatyzowany generator testu, dzięki któremu utworzenie całego formularza wymaga tylko kilku kliknięć. Konkretniej, generator testu wymaga określenia (1) liczby wiązek zadań, (2) ich formatu oraz liczby w każdej wiązce, (3) przynajmniej jednej puli zadań w banku. Po uruchomieniu generatora następuje automatyczne budowanie formularza testu składającego się z pozycji losowo wybranych z banku zadań.

Stosowanie testów

Czynności związane z zastosowaniem testu obejmują przeprowadzenie pomiaru, sprawdzenie i punktowanie zadań oraz utworzenie raportów i udzielenie informacji zwrotnej. Testy mogą być prezentowane na ekranach uczniów w całości na jednej (przewijanej) stronie w przeglądarce bądź też każda pozycja pojedynczo (w tym przypadku system dodaje do formularza menu nawigacyjne). Dodatkowo kolejność wiązek oraz zawartych w nich zadań może być inna dla każdego ucznia, co wraz z aktywną opcją wyświetlania testu po jednym zadaniu znacząco utrudnia „ściągnięcie”, w sytuacji gdy uczniowie siedzący obok siebie widzą swoje ekrany, zwłaszcza jeśli czas na wykonanie wszystkich zadań jest ograniczony. Poza tym każdy test może być uruchomiony w trybie pełnoekranowym z opcją ciągłego sprawdzania, czy użytkownik nie opuszcza testu poprzez zmianę okna przeglądarki lub przejście do innego programu. W przypadku gdy ma to miejsce, praca zostaje zawieszona, a nauczyciel monitorujący sprawdzian zostaje o tym fakcie poinformowany i może pozwolić uczniowi na kontynuowanie testu. Warto też zauważyć, że podczas przeprowadzania pomiaru przeglądarka komunikuje się z serwerem co pięć sekund w celu zapisania w bazie danych aktualnie udzielonych odpowiedzi. Ma to istotne znaczenie, gdy zaistnieje konieczność przerwania pracy, na przykład z powodu jakiejś usterki technicznej. Dzięki zapisanym odpowiedziom uczniowie mogą zostać poproszeni w takiej sytuacji o kontynuowanie testu bez konieczności rozwiązywania zadań od początku.

Pozycje testowe są sprawdzane i punktowane automatycznie metodą, która polega na dokładnym porównaniu ich z kluczem odpowiedzi. W przypadku pozycji otwartych składa się on z trzech zbiorów odpowiedzi (ich liczba w każdym z tych zbiorów jest nieograniczona). Pierwszy z nich to odpowiedzi prawidłowe. Drugi to odpowiedzi, które zawierają nieistotne błędy (z punktu widzenia celu pomiaru), jak na

przykład drobne literówki. Trzeci zbiór to odpowiedzi, które zasługują na częściową akceptację. Wszystkie te zbiory odpowiedzi mogą być utworzone podczas budowania zadań, jednak drugi i trzeci najlepiej utworzyć po przeprowadzeniu testu, podczas weryfikacji automatycznej punktacji (o czym poniżej), gdyż na etapie układania zadań odgadnięcie konkretnych odpowiedzi, które powinny się tam znaleźć, może być niełatwe. Możliwe jest także automatyczne (ale tylko częściowe) zaakceptowanie odpowiedzi zawierających nie więcej niż określoną liczbę literówek. Może ona być inna dla każdego zadania. Ponadto algorytm sprawdzający może (opcjonalnie) całkowicie pomijać takie różnice między odpowiedzią udzieloną a prawidłową jak wielkie/małe litery, spacje oraz znaki interpunkcyjne.

Poprawne działanie algorytmu sprawdzającego jest w pewnym stopniu uzależnione od weryfikacji automatycznej punktacji. Przeprowadzana jest ona przez nauczyciela po zakończeniu testu z zastosowaniem narzędzia prezentującego każde zadanie testowe wraz z wszystkimi nieprawidłowymi odpowiedziami, których (automatyczna) punktacja może być łatwo zmieniona poprzez przeniesienie ich do jednego ze wspomnianych zbiorów w kluczu. W przypadku zadań zamkniętych nie ma oczywiście możliwości ingerowania w punktację. Z kolei dla zadań otwartych wymagających bardzo krótkich odpowiedzi, gdzie liczba potencjalnych odpowiedzi prawidłowych jest ograniczona do minimum, weryfikacja może być konieczna tylko w nielicznych przypadkach. Jest ona jednak dość istotna, gdyż ma na celu upewnienie się co do trafności punktowania, a co za tym idzie, do poprawności interpretacji wyników testu.

Jeśli chodzi o zadania rozszerzonej odpowiedzi, nie są one oceniane automatycznie, lecz za pomocą edytora HTML, w którym nauczyciel może zaznaczać błędy, wstawiać brakujące wyrazy, a także dodawać komentarze. Narzędzie do sprawdzania rozszerzonych odpowiedzi zawiera różne ułatwienia dla osoby sprawdzającej, jak na przykład wyszukiwanie słów i kolokacji w korpusie (BNC). Narzędzie to dodatkowo podlicza liczbę naniesionych poprawek oraz sugeruje ocenę w postaci wyniku procentowego. Należy podkreślić jednak, że zastosowany wzór na obliczanie tego wyniku jest w dużej mierze uzależniony od konkretnej sytuacji pomiarowej i nie jest uniwersalny.

Bardzo istotnym elementem procesu testowania są indywidualne raporty wyników (dla poszczególnych testów) oraz udzielanie informacji zwrotnej (*feedback*). Oprócz takich danych jak próg zaliczeniowy, ogólny wynik testu oraz ocena raporty zawierają wszystkie

zadania testowe, odpowiedzi udzielone przez ucznia, automatyczną ich korektę oraz punktację. Całość bardzo przypomina tradycyjny test drukowany poprawiony przez nauczyciela (Rys. 1). Raporty mogą dodatkowo zawierać komentarze na temat zadań i poszczególnych odpowiedzi. Mogą one być ogólne (prezentowane bez względu na udzieloną odpowiedź) lub szczegółowe (skierowane tylko do tych uczniów, którzy udzielili jakiejś konkretnej odpowiedzi).

Rys. 1. Informacja zwrotna zawierająca udzielone odpowiedzi, ich korektę, punktację oraz komentarze



The screenshot shows a section titled "Transformations – word given" with the instruction: "Complete the second sentence so that it means the same as the first sentence, using the word given." There are four exercises:

- Sentence 1: "I respect him very much as he is the best surgeon I've ever met. HAT"

 Sentence 2: "I bow (take) my hat (off) to him as he is the best surgeon I've ever met. 0"

 Feedback: "Someone can bow her or his head (e.g. in shame)."
- Sentence 1: "This is, undoubtedly, the best road trip in my life. SHADOW"

 Sentence 2: "This is, without (a) shadow of a doubt, the best road trip in my life. 0.5"

 Feedback: "The indefinite article is necessary here."

 ALSO: "without the shadow of a doubt or beyond a shadow of a doubt or beyond the shadow of a doubt"
- Sentence 1: "Court officials ordered that he should be allowed to leave a Beijing prison earlier. EARLY"

 Sentence 2: "Court officials ordered his early imprisonment (of) (release from) a Beijing prison. 0"

 Feedback: "The opposite!"
- Sentence 1: "In view of the fact that they are now on holiday, we can't have them over for dinner. SEEING"

 Sentence 2: "Seeing that they are (now) now on holiday, we can't have them over for dinner. +1"

 ALSO: "Seeing as they are"

Analiza

Ostatnim komponentem systemu jest narzędzie do ewaluacji testów i pozycji testowych, które służy także do zapisywania pozycji w banku zadań. W innych systemach testowania wspomaganego komputerowo pozycje testowe mogą być układane bezpośrednio w banku zadań, czyli na samym początku cyklu ich tworzenia. Teoretycznie istnieje taka możliwość także na platformie WebClass. Jest to jednak nieco utrudnione, ponieważ narzędzie to raczej „zachęca” do zapisywania w banku tylko tych pozycji, których wskaźniki statystyczne są zadowalające, a to można stwierdzić dopiero po testowaniu próbnym.

Narzędzie do analizy testów prezentuje kilkanaście różnych wskaźników statystycznych dla testu jako całości. Wśród nich znajdują się współczynniki rzetelności pomiaru, zarówno te, które są właściwe dla pomiaru różnicującego, jak i te, które powinny być stosowane w pomiarze sprawdzającym (Brown i Hudson 2002; Bachman 2004). Warto podkreślić, że ostatnie z nich, z wyjątkiem *kappa kwadrat* (κ^2), szacowane są w ramach teorii uniwersalizacji (np. Brennan

2001). Jeśli chodzi o analizę pozycji testowych, jej wyniki prezentowane są w kontekście samych zadań, a nie w formie zestawienia tabelarycznego zawierającego jedynie numery odpowiednich pozycji. Taki sposób prezentacji pozwala szybko ocenić treść każdego zadania i zdecydować, czy i w jakim stopniu wskaźniki statystyczne potwierdzają jego poprawność konstrukcyjną. Wskaźniki te obejmują łatwość zadania (*IF*), wskaźnik zastępczy mocy różnicującej zadania (*ID*), korelację *r* Pearsona (dla zadań otwartych), korelację punktowo-dwuseryjną (dla zadań zamkniętych), wskaźnik progowy *B*, a także frakcję opuszczeń (ang. *omission rate*). W przypadku zadań wyboru wielokrotnego dodatkowo prezentowane są wyniki analizy dystraktorów, a wśród nich korelacja punktowo-dwuseryjna dla dystraktora (*PB_{DC}*), wskaźnik progowy *B* dla dystraktora (*B_{DC}*), a także wykresy liniowe pokazujące częstotliwości wybierania dystraktorów oraz prawidłowej odpowiedzi w pięciu grupach wyników.

Podsumowanie

Przeniesienie procesu dydaktycznego na zdalny tryb nauczania, wymuszone przez pandemię, spowodowało, że sprawdzanie postępów w nauce z wykorzystaniem nowoczesnych technologii nie było w ostatnim czasie jedynie wolnym wyborem, ale koniecznością. Warto jednak rozważyć korzyści wynikające z zachowania metod sprawdzania wiedzy i umiejętności wypracowanych podczas nauczania zdalnego, w tym także testowania komputerowego, po powrocie do stacjonarnego trybu pracy. Będzie to korzystne dla młodego pokolenia (szybka informacja zwrotna, możliwość sprawnego wykonania zadań z użyciem dobrze znanych urządzeń) oraz dla pedagogów (obiektywizm i szybkość oceny, a także zdolność statystycznego opracowania danych). Omówiona w artykule platforma WebClass powstała kilka lat przed obowiązkowym nauczaniem zdalnym, a utworzono ją z przekonaniem, że sprawdzi się jako obiektywne i wygodne narzędzie do pomiaru wiedzy i umiejętności uczniów oraz studentów również w stacjonarnym i hybrydowym trybie pracy.

BIBLIOGRAFIA

- 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.
- Bachman, L.F., Palmer, A.S. (2010), *Language Assessment in Practice*, Oxford: Oxford University Press.

- Brennan, R.L. (2001), *Generalizability Theory*, New York, NY: Springer-Verlag.
- Brown, J.D. (1996), *Testing in Language Programs*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brown, J.D. (2016), *Language testing and technology*, [w:] F. Farr, L. Murray (red.), *The Routledge Handbook of Language Learning and Technology*, London: Routledge, s. 141–159.
- Brown, J.D., Hudson, T. (2002), *Criterion-referenced Language Testing*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Carr, N.T. (2011), *Designing and Analyzing Language Tests*, Oxford: Oxford University Press.
- Dooley, P. (2008), *Language testing and technology: Problems of transition to a new era*, „ReCALL”, nr 20(1), s. 21–34.
- Green, A. (2014), *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*, New York, NY: Routledge.
- Malec, W. (2016), *Automating the Construction of Selected-Response Items with a Text-to-Items Converter*, „CBU International Conference Proceedings”, nr 4, s. 864–872.
- Malec, W. (2018), *Developing Web-Based Language Tests*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Malec, W. (2020), *Computer-Based Testing: A Necessary Evil or a Sensible Choice?*, „The Modern Higher Education Review”, nr 5, s. 100–113.
- Niemierko, B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Roever, C. (2001), *Web-Based Language Testing*, „Language Learning & Technology”, nr 5(2), s. 84–94.
- Winke, P.M., Isbell, D.R. (2017), *Computer-Assisted Language Assessment*, [w:] S.L. Thorne, S. May (red.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 9: Language, Education and Technology*, Cham, CH: Springer International Publishing, s. 313–325.

DR HAB. WOJCIECH MALEC Pracuje jako adiunkt w Instytucie Językoznawstwa KUL. Jego zainteresowania naukowe obejmują wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych. Jest autorem i twórcą platformy WebClass, której moduł testowy służy do tworzenia, przeprowadzania i analizy statystycznej testów za pośrednictwem internetu.

MAGDALENA MALEC Dyplomowana nauczycielka języka angielskiego w XXI LO im. św. Stanisława Kostki w Lublinie, egzaminator OKE oraz Cambridge English, uczestniczyła w międzynarodowym projekcie Macmillan UK dotyczącym nauczania zdalnego. Jest zwolenniczką i propagatorką wykorzystywania narzędzi TIK w procesie dydaktycznym. Brała udział w licznych projektach i pracach badawczych dotyczących zastosowania nowoczesnych technologii w nauczaniu. Od początku istnienia platformy WebClass jest aktywnie zaangażowana w jej powstanie i rozwój.

Egzaminy z języka obcego nowożytnego jako przedmiotu obowiązkowego w 2021 r. na przykładzie egzaminów z języka angielskiego

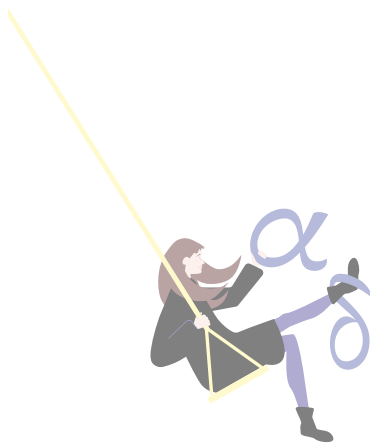
DOI: 10.47050/jows.2021.3.43-54

ALEKSANDRA KODZIS

„Nigdy nic nie zmienisz, zwalczając rzeczywistość. Aby coś zmienić, zbuduj nowy model, który sprawi, że ten poprzedni stanie się przestarzały” (B. Fuller). System egzaminów zewnętrznych znajduje się właśnie na etapie „budowy nowego modelu”, choć ten poprzedni cały czas funkcjonuje i doskonale spełnia swoją rolę. Trzeba mieć jednak świadomość, że wraz ze zmieniającą się rzeczywistością, warto wprowadzać korekty, bo w systemie egzaminów zewnętrznych lepsze nigdy nie jest wrogiem dobrego. Niniejszy artykuł ma na celu naświetlić bieżący etap tej zmiany w nadziei, że świadomość zachodzących procesów pozwoli czytelnikowi łatwiej się z nimi oswoić.

uż w starożytności Heraklit z Efezu głosił, że jedyną stałą rzeczą w życiu jest zmiana. Zmiany – zarówno długo planowane innowacje, jak i nagłe zmiany spowodowane przez nieprzewidziane wcześniej okoliczności lub zjawiska – dotyczą także systemu edukacji. Stosunkowo niedawno rozpoczęta reorganizacja struktury szkolnictwa – wygaszanie gimnazjów i pojawienie się ośmioletnich szkół podstawowych, czteroletnich liceów oraz pięcioletnich techników – pociągnęła za sobą również zmianę w systemie egzaminów zewnętrznych, w którym egzaminy z przedmiotów ogólnokształcących z założenia przeprowadza się w ostatnim roku nauki w danym typie szkoły, czyli na zakończenie wszystkich (z wyjątkiem pierwszego) etapów edukacyjnych.

Bez zmian nie byłoby postępu, jednak jakkolwiek są one niezbędne, często budzą zainteresowanie, a czasem niepokój rodziców, nauczycieli i uczniów – czyli tych, których najbardziej dotyczą. Niniejszy artykuł ma zatem na celu podsumowanie zmian i analizę bieżącego stanu rzeczy w systemie egzaminów zewnętrznych. Poświęcony jest egzaminowi ósmoklasisty, który ma swoją genezę w tych zmianach, oraz egzaminowi maturalnemu, którego obecna formuła wywodzi się jeszcze z poprzednich innowacji w zakresie egzaminów zewnętrznych (ang. *external exams*), ale stoi również u progu kolejnych, wynikających z tych samych czynników, które ukształtowały obecny egzamin ósmoklasisty. W centrum uwagi będą tu oczywiście egzaminy z języków obcych nowożytnych, choć ze względu na ograniczenia niniejszej publikacji oraz znaczący odsetek zdających



(ponad 90 proc.) przystępujących do egzaminu z języka angielskiego (CKE 2019, 2020, 2021f, 2021g), ich analiza musi z założenia być dość ogólna i ograniczy się do egzaminów obowiązkowych (ang. *compulsory*) z tego języka po II i III etapie edukacyjnym, przeprowadzonych w 2021 r. – ich celów, struktury, sprawdzanych za ich pomocą umiejętności oraz osiągniętych przez zdających wyników. W bieżącym roku formę i warunki przeprowadzenia tych egzaminów oprócz dużo wcześniej zaplanowanych innowacji ukształtowała także mniej przewidywalna zmiana, podyktowana bieżącymi potrzebami wynikającymi głównie z sytuacji epidemicznej w kraju. Szerzej zagadnienie to poruszę w sekcjach poświęconych strukturze i warunkom przeprowadzenia tegorocznych egzaminów oraz sprawdzanym na nich wymaganiom.

Geneza egzaminów z języków obcych w obecnym kształcie

Kiedy w 2017 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło wygaszanie gimnazjów, oczywiste stało się, że zmiana ta znacząco wpłynie na system egzaminów zewnętrznych. Rozpoczęła ona *de facto* kilkuletni, kolejny już w ponaddwudziestoletniej historii tego systemu proces jego modyfikacji. Sprawdzian z języka obcego nowożytnego w szóstej klasie szkoły podstawowej przeszedł do historii po dwóch latach przeprowadzania (2015–2016). Egzamin gimnazjalny wygasł wraz z odejściem ostatniego rocznika gimnazjalistów w 2019 r. W tym samym roku pierwszy rocznik ósmoklasistów przystąpił do wprowadzonego na mocy zmienionej ustawy o systemie oświaty powszechnego i obowiązkowego egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego, matematyki oraz języka obcego nowożytnego, którego w roku 2021 trzecią już edycję przeprowadzono dla uczniów kończących drugi etap edukacyjny.

Nowy egzamin, zdawany w ósmej klasie szkoły podstawowej, został powołany do życia, gdy pierwsze roczniki mające do niego przystąpić realizowały jeszcze podstawę programową z 2012 r. i przygotowywały się do przystąpienia do sprawdzianu w szóstej klasie. Stanowił też pewne wyzwanie dla jego twórców, ponieważ wymagał sprawnego opracowania nowej koncepcji egzaminu, informatorów o egzaminie ósmoklasisty oraz przeprowadzenia szeroko zakrojonej akcji informacyjnej i szkoleniowej dla nauczycieli i egzaminatorów niezbędnych do sprawdzenia prac egzaminacyjnych.

W przypadku egzaminu maturalnego podobna zmiana nadchodzi – jest ona na etapie przygotowawczym i zachodzi nieco wolniej, gdyż do nowego egzaminu maturalnego, opartego na podstawie programowej

dla szkół ponadpodstawowych, absolwenci czteroletnich liceów przystąpią po raz pierwszy w 2023 r., po przejściu całego trzeciego etapu edukacyjnego, który pozwoli im się do tego egzaminu lepiej przygotować, ponieważ od pierwszej klasy szkoły ponadpodstawowej realizowana jest podstawa programowa, na której egzamin ten będzie oparty. Natomiast w roku 2021 egzamin maturalny nadal przeprowadzano w formule obowiązującej od 2015 r., w którym dla absolwentów liceów (dla absolwentów techników rok później) przestała obowiązywać formuła egzaminu oparta na standardach wymagań egzaminacyjnych dla IV etapu edukacyjnego i zaczęła obowiązywać formuła oparta na wymaganiach określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Oczywiście pisząc o obowiązkowym egzaminie maturalnym z języka obcego, używa się pewnego skrótu myślowego, ponieważ egzamin maturalny jako taki obowiązkowy nie jest – można do niego przystąpić albo nie. Egzamin maturalny na poziomie podstawowym z języka obcego jest obowiązkowy dla tych absolwentów, którzy zdecydują się do egzaminu maturalnego przystąpić, aby uzyskać świadectwo dojrzałości.

Pisząc o czynnikach, które miały wpływ na kształt obowiązkowych egzaminów z języka obcego w 2021 r., nie sposób pominąć istotnych okoliczności wymuszających pewne zmiany w zasadzie w ostatniej chwili. W ciągu ostatnich trzech lat procesy edukacyjne zostały poważnie zakłócone przez różne wydarzenia w kraju, utrudniające realizację zajęć edukacyjnych i kształcenie odpowiednich umiejętności, dlatego egzaminy w 2021 r. odbyły się na podstawie wymagań egzaminacyjnych wprowadzonych pod koniec 2020 r., o czym więcej w kolejnych sekcjach.

Sledząc historię systemu egzaminów zewnętrznych w Polsce, od czasu pierwszego egzaminu maturalnego w 2005 r., nie sposób pominąć faktu, iż system ten podlega nieustannej ewolucji. Wielu obserwatorów dostrzega wyłącznie zmiany wprowadzane w wyniku decyzji podejmowanych w ramach prowadzenia polityki edukacyjnej w kraju i ocenia je jako czynnik destabilizujący przebieg procesów edukacyjnych w szkołach. Jednak, jak zauważają Smolik i in. (2012: 26), „każda rewizja systemu egzaminacyjnego stwarza możliwość ponownego zastanowienia się nad celem, dla którego egzamin jest przeprowadzany”, a określenie celu determinuje każdy, nawet najdrobniejszy aspekt struktury egzaminu. Każda rewizja systemu egzaminacyjnego daje też szansę na wprowadzenie w egzaminie korekt wynikających z poczynionych wcześniej obserwacji funkcjonowania poszczególnych jego elementów.

Cele egzaminów zewnętrznych z języka obcego

Egzaminy ósmoklasisty i maturalny, oprócz wspólnej funkcji diagnostycznej, mają nieco odmienne cele.

Jak podaje *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019* (CKE 2017a), egzamin ósmoklasisty:

- określa poziom wykształcenia ogólnego uczniów, czyli w przypadku języków obcych – stopień opanowania poszczególnych umiejętności językowych, określonych w podstawie programowej, dając informację zwrotną zarówno samym uczniom, jak i ich rodzicom, nauczycielom, organom szkolnym oraz władzom oświatowym;
- zastępuje egzamin wstępny do szkół ponadpodstawowych, które w procesie rekrutacji korzystają z wyników egzaminu, przeliczając je odpowiednio na punkty rekrutacyjne, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 marca 2017 r. (Dz.U. z 2017 r. poz. 610), w przypadku gdy liczba kandydatów w danej szkole przekracza liczbę dostępnych miejsc.

Egzamin maturalny z języka obcego oprócz określenia poziomu wykształcenia językowego absolwentów w celu dostarczenia informacji zwrotnej zarówno im, jak i nauczycielom, szkołom oraz władzom oświatowym, zastępuje też egzamin wstępny do szkół wyższych, które wykorzystują jego wynik w procesie rekrutacji (dotyczy to głównie egzaminu na poziomie rozszerzonym), ale także (w przypadku egzaminu na poziomie podstawowym) osiągnięcie przez absolwenta określonego pułapu wyniku jest niezbędne, aby uzyskać świadectwo dojrzałości – oficjalne poświadczenie osiągnięcia przez absolwenta szkoły wymaganego prawem polskim poziomu wiadomości i umiejętności (CKE 2013a).

Należy zauważyć, że wykorzystując wyniki egzaminacyjne w celu oceny jakości oddziaływań szkoły, nie należy ograniczać się do porównania ogólnych wyników procentowych. Każdy wynik winien być analizowany w kontekście funkcjonowania danej szkoły, na który składa się bardzo wiele czynników, począwszy od jej lokalizacji, a na zasobach ludzkich skończywszy.

Aby wymienione powyżej cele egzaminów mogły być osiągnięte, niezbędne jest wypracowanie najwyższego możliwego poziomu obiektywizmu w celu zapewnienia porównywalności wyników z danego egzaminu na terenie całego kraju. W tym celu tworzy się jednokowe dla wszystkich zdających arkusze egzaminacyjne na danym poziomie oraz intensywnie i systematycznie szkoli egzaminatorów w całym kraju w zakresie stosowania jednakowych zasad oceniania. Rolę egzaminów

zewnętrznych tak określają Rind i Mari (2019) na przykładzie systemu irlandzkiego: „W Irlandii system egzaminów zewnętrznych istnieje, ponieważ gdy ocenianie (ang. assessment) dokonywane jest przez same szkoły we własnym zakresie, może to prowadzić do odpowiedzialności prawnej za oceny przyznawane przez nauczycieli, co może skutkować nieprawidłowościami w ocenie, wynikającymi z presji wywieranej przez rodziców lub ze współzawodnictwa szkół na danym obszarze” (tłum. własne – A.K.).

Struktura egzaminów z języka angielskiego jako przedmiotu obowiązkowego

Jak podkreślają Smolik i in. (2012: 26), autorzy koncepcji egzaminów przeprowadzanych na zakończenie poszczególnych etapów edukacyjnych od lat dbają o spójność tych koncepcji, która ma swoje źródło w podobieństwie wymagań egzaminacyjnych w podstawach programowych i uwidacznia się w zbieżnej (na tyle, na ile to możliwe) strukturze arkuszy egzaminacyjnych. W bieżącym roku jednak zbieżność między strukturą egzaminu ósmoklasisty i maturalnego na poziomie podstawowym nie osiągnęła jeszcze zamierzonego poziomu, ponieważ proces najnowszej modernizacji systemu egzaminów zewnętrznych jeszcze trwa, a oba te egzaminy znajdują się na różnych jego etapach. Egzamin ósmoklasisty w 2021 r. był już nowo utworzonym w wyniku tej modernizacji egzaminem sprawdzającym wymagania najnowszej podstawy programowej dla ośmioletniej szkoły podstawowej (a w zasadzie wymagań egzaminacyjnych, będących skróconą wersją tej podstawy), natomiast egzamin maturalny jest ucieleśnieniem nadal funkcjonującej poprzedniej koncepcji egzaminu, opartej na podstawie programowej dla szkół ponadgimnazjalnych.

Struktury tych egzaminów zbieżne są pod kątem obecności zadań sprawdzających główne sprawności możliwe do sprawdzenia w formie pisemnej. Oba zawierają zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych i redagowanie wypowiedzi pisemnej. Posiadają też wyodrębnione zadania sprawdzające znajomość środków leksykalno-grammatycznych. Jedyną różnicą w tym względzie to obecność zadań sprawdzających znajomość funkcji językowych w egzaminie ósmoklasisty, których w egzaminie maturalnym nie ma, jednak ta różnica istniała również między sprawdzianem po szóstej klasie a egzaminem maturalnym oraz między egzaminem gimnazjalnym a maturalnym, gdyż jest ona spowodowana specyfiką kształcenia językowego na niższych i wyższych etapach edukacyjnych. Funkcje językowe, wyrażane często

za pomocą prostych utartych zwrotów, nauczane są na niższych etapach edukacyjnych i nie ma potrzeby sprawdzać ich znajomości oddzielnymi zadaniami na poziomie szkoły średniej. Warto również pamiętać, że egzamin maturalny ma odrębną część ustną, w której znajomość funkcji językowych jest sprawdzana w kontekście umiejętności mówienia. Uwzględniając tę różnicę, proporcje w liczbie zadań sprawdzających umiejętności z danego obszaru w obu egzaminach nie różnią się w diametralny sposób (por. tabela 1.).

Tabela 1. Procentowy udział zadań w poszczególnych obszarach arkusza na egzaminach z języka angielskiego jako przedmiotu obowiązkowego w 2021 r.

| | EGZAMIN ÓSMOKLASISTY (W PROC.) | EGZAMIN MATURALNY NA POZIOMIE PODSTAWOWYM (W PROC.) |
|------------------------------|--------------------------------------|---|
| Rozumienie ze słuchu | 22 | 30 |
| Znajomość funkcji językowych | 18 | --- |
| Rozumienie tekstów pisanych | 26 | 30 |
| Znajomość środków językowych | 16 | 20 |
| Wypowiedź pisemna | 18 | 20 |

Powyższe odsetki uwzględniają zmniejszone liczby zadań w arkuszu z egzaminu ósmoklasisty na rok 2021 ze względu na konieczność obniżenia wymagań spowodowaną utrudnionymi warunkami kształcenia w stosunkowo długim okresie poprzedzającym sesję egzaminacyjną. Gdyby jednak w zestawieniu uwzględnić typową liczbę zadań (ang. *items*), jaką zawierała pierwsza i druga edycja egzaminu ósmoklasisty, proporcje uległyby nieznacznej, 1-2-procentowej zmianie w obszarach: rozumienie tekstów pisanych, znajomość środków językowych i wypowiedź pisemna, na korzyść znajomości środków językowych. Natomiast różnice w stosunku do arkusza maturalnego byłyby bardzo podobne.

Arkusze standardowe egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym w 2021 r. zawierały także w większości podobne typy zadań zamkniętych – przeważały zadania wyboru wielokrotnego oraz zadania na dobieranie. Podobnie skonstruowane było także zadanie sprawdzające umiejętność redagowania wypowiedzi pisemnej, które ocenia się również według podobnych zasad.

Struktury arkuszy wykorzystanych do przeprowadzenia obu egzaminów cechują jednak także pewne

zasadnicze różnice, które unaoczniają zmiany, jakie zachodzą w procesie modernizacji systemu egzaminów zewnętrznych.

Egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego w 2021 r.

Arkusz standardowy na egzaminie ósmoklasisty od pierwszej edycji zawierał 14 wiązek zadań zamkniętych i otwartych, za których rozwiązanie można uzyskać maksymalnie 60 punktów. Na rozwiązanie zadań zdający mają 90 minut. Z założenia każda część arkusza, sprawdzająca dany obszar umiejętności, zawiera jedną wiązkę zadań otwartych. Jest to jedna z podstawowych innowacji wprowadzonych wraz z początkiem restrukturyzacji systemu egzaminów zewnętrznych.

W roku 2021 jednak, w związku ze zmianami spowodowanymi sytuacją epidemiczną w kraju, struktura ta, jak również sprawdzane wymagania egzaminacyjne, które omówione zostały w poświęconej im sekcji poniżej, zostały nieco zmodyfikowane na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z 16 grudnia 2020 r. (MEiN 2020). W bieżącym roku zatem egzamin ósmoklasisty zawierał o pięć zadań mniej, przy czym nie chodzi tu o wiązki (ang. *tasks*), ale o pojedyncze zadania (ang. *items*), o które „odchudzono” niektóre wiązki. Arkusz standardowy nadal wobec tego składał się z 14 wiązek zadań, które zawierały jednak nie 51, a 46 zadań. Za ich rozwiązanie można było uzyskać maksymalnie 55 punktów. Czas przeznaczony na rozwiązanie wszystkich zadań nie uległ zmianie – nadal wynosił 90 minut. Arkusz standardowy, przeznaczony dla uczniów bez niepełnosprawności oraz uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (np. dysleksją), w 2021 r. zawierał 34 zadania zamknięte na dobieranie lub wyboru wielokrotnego (nie było zadań typu prawda/fałsz, z których w najnowszych arkuszach egzaminacyjnych rezygnuje się ze względu na zbyt dużą ich podatność na zgadywanie poprawnych odpowiedzi) oraz 12 zadań otwartych polegających na uzupełnianiu luk (ang. *gaps*) w tekście lub w pojedynczych zdaniach oraz samodzielnym zredagowaniu krótkiego tekstu użytkowego (e-maila – za to zadanie można było zdobyć maksymalnie 10 punktów). Wartość punktowa zadań zamkniętych i otwartych to odpowiednio 62 proc. i 38 proc. (CKE 2021e).

Egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie podstawowym w 2021 r.

Arkusz standardowy na egzaminie maturalnym w 2021 r. nie podlegał takim zmianom strukturalnym na skutek epidemii w kraju, jakie dotyczyły arkusza

z egzaminu ósmoklasisty, choć tym samym rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z 16 grudnia 2020 r. (MEiN 2020) wprowadzono w nim również zmiany, jeśli chodzi o zawartość merytoryczną. Tegoroczny arkusz, wzorem lat ubiegłych, zawierał 10 wiązek zadań, składających się w sumie z 41 zadań, z których jedno (dziesięciopunktowe) było zadaniem otwartym (redagowanie krótkiego tekstu użytkowe – wpis na blogu), a pozostałe to zadania zamknięte wyboru wielokrotnego, na dobieranie oraz jedna wiązka pięciu zadań typu prawda/fałsz w części arkusza sprawdzającej rozumienie ze słuchu. Za rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu można było otrzymać maksymalnie 50 punktów, czyli wartość punktowa zadań zamkniętych i otwartych to odpowiednio 80 proc. i 20 proc. (proporcja ta ulegnie zmianie na korzyść zadań otwartych na egzaminie maturalnym w formule obowiązującej od 2023 r.). Czas przeznaczony na rozwiązanie zadań wynosił 120 minut.

Wymagania egzaminacyjne sprawdzane na egzaminach z języka angielskiego w 2021 r.

Od 2012 r., najpierw egzaminy gimnazjalny i maturalny, a później także sprawdzian w szóstej klasie szkoły podstawowej i egzamin ósmoklasisty, sprawdzały stopień opanowania wymagań ogólnych i szczegółowych określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, zamiast wymagań określonych standardami wymagań egzaminacyjnych, które wcześniej powstawały specjalnie na użytek systemu egzaminów zewnętrznych. Jak podkreślają Smolik i in. (2012: 24), „integracja procesów edukacyjnych, obejmujących również system egzaminów zewnętrznych, cechuje zasadniczo wszystkie systemy edukacji w krajach, które osiągały najwyższe wyniki w międzynarodowych badaniach, takich jak PISA czy PIRLS”.

Egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego sprawdza stopień opanowania przez ósmoklasistów wymagań ogólnych i szczegółowych zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla II etapu edukacyjnego w wersji II.1 (CKE 2017b, MEN, ORE 2017), wprowadzonej na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty (Dz.U. z 2020 r. poz. 1361).

Przeprowadzany od 2015 r. do dnia dzisiejszego egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie podstawowym sprawdza stopień opanowania przez absolwentów liceów i techników wymagań ogólnych

i szczegółowych zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla IV etapu edukacyjnego (na podbudowie gimnazjum) na poziomie IV.1 na podbudowie wymagań poziomu III.0 dla III etapu edukacyjnego (CKE 2013b; MEN 2012a), wprowadzonej rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. (MEN 2012b).

Jednak wobec utrudnień w pracy szkół, jakie miały miejsce głównie na skutek przejścia w tryb pracy zdalnej na długi okres w czasie poprzedzającym majową sesję egzaminacyjną w 2021 r., 16 grudnia 2020 r. Minister Edukacji i Nauki ogłosił rozporządzenie, na mocy którego tymczasowo, w roku 2021, egzaminy sprawdzały stopień opanowania określonych tym rozporządzeniem wymagań egzaminacyjnych, odpowiednio dla szkoły podstawowej oraz dla szkół ponadgimnazjalnych (MEiN 2020). Wspomniane rozporządzenie nie zniosło obowiązku realizacji podstawy programowej, a wprowadzone wymagania egzaminacyjne nie wykraczają poza zakres określony w podstawach programowych. Stanowią one jedynie swego rodzaju „wyciąg” z podstaw programowych, odpowiednio dostosowany do sytuacji egzaminacyjnej. Rolą wymagań egzaminacyjnych była pomoc nauczycielom i uczniom w przygotowaniach do egzaminu poprzez wskazanie tych wymagań, które mogły być sprawdzane na egzaminie, gdyż wiadomo, że żaden arkusz egzaminacyjny nie może sprawdzać wszystkich wymagań w podstawie zawartych. Z samymi wymaganiami egzaminacyjnymi na rok 2021 oraz z komentarzami do nich można się zapoznać w publikacjach Ośrodka Rozwoju Edukacji: Egzamin ósmoklasisty w 2021 roku. *Vademecum nauczyciela. Język angielski* (ORE 2021b) oraz *Egzamin maturalny w 2021 roku. Vademecum nauczyciela. Język angielski* (MEiN, ORE 2021a). Wraz z wymaganiami egzaminacyjnymi na rok 2021 opublikowane zostały aneksy do *Informatorów*, które zawierają m.in. zredukowane listy struktur leksykalno-gramatycznych, jakie mogą być sprawdzane na egzaminach z języków obcych.

Sprawdzone na tegorocznych egzaminach z języka angielskiego wymagania nie były jednak czymś rewolucyjnym, gdyż dotyczą kluczowych w posługiwaniu się językiem obcym umiejętności. Oba egzaminy sprawdzały następujące wymagania ogólne (oczywiście na adekwatnym dla danego egzaminu poziomie):

- Znajomość środków językowych*
- Rozumienie wypowiedzi*
- Tworzenie wypowiedzi*
- Reagowanie na wypowiedzi.*

Egzamin ósmoklasisty dodatkowo sprawdzał wymaganie ogólne *Przetwarzanie wypowiedzi*. Zadania na egzaminie ósmoklasisty i egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym w 2021 r. sprawdzały stopień opanowania umiejętności wyszczególnionych w tabeli 2.

Pomimo tego, że jeden egzamin opiera się na „starszej”, drugi na „nowszej” podstawie programowej, jak pokazuje powyższy wykaz, wiele sprawdzanych umiejętności występuje w obu arkuszach, co świadczy o staraniach twórców podstaw programowych oraz koncepcji egzaminów z języka obcego, aby zachować ciągłość kształcenia kluczowych umiejętności, nawet w przypadku gdy system ulega reorganizacji.

Oczywiście wyników osiągniętych przez zdających te egzaminy nie można ze sobą w prosty sposób zestawiać nawet wtedy, gdy dotyczą takiej samej umiejętności, ponieważ zbyt wiele różnic w czynnikach, które mają wpływ na osiągnięcie wyniku za daną umiejętność na egzaminie. Przede wszystkim różne są oczekiwane poziomy biegłości językowej: zgodnie ze wskazaniem w wymaganiach edukacyjnych na rok 2021 od ucznia kończącego szkołę podstawową oczekuje się poziomu biegłości A2 wg skali określonej w ESOKJ (*Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*), natomiast absolwent szkoły ponadgimnazjalnej powinien wykazać się poziomem biegłości językowej A2+

Tabela 2. Wymagania szczegółowe sprawdzane w terminie głównym na egzaminach z języka angielskiego w 2021 r. (wg wymagań egzaminacyjnych na 2021 rok)

| CZĘŚĆ ARKUSZA EGZAMINACYJNEGO | WYMAGANIA SPRAWDZANE NA EGZAMINIE ÓSMOKLASISTY | WYMAGANIA SPRAWDZANE NA EGZAMINIE MATURALNYM NA POZIOMIE PODSTAWOWYM |
|-------------------------------|--|---|
| Rozumienie ze słuchu | II.2) Uczeń określa główną myśl wypowiedzi [...] II.3) Uczeń określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi II.4) Uczeń określa kontekst wypowiedzi II.5) Uczeń znajduje w wypowiedzi określone informacje | 2.1) Zdający określa główną myśl tekstu 2.3) Zdający znajduje w tekście określone informacje 2.4) Zdający określa intencje nadawcy/autora tekstu 2.5) Zdający określa kontekst wypowiedzi |
| Rozumienie tekstów pisanych | III.1) Uczeń określa główną myśl tekstu [...] III.2) Uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu III.3) Uczeń określa kontekst wypowiedzi III.4) Uczeń znajduje w tekście określone informacje III.5) Uczeń rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu VI.2) Uczeń przekazuje w języku [...] polskim informacje sformułowane w [...] języku obcym | 3.1) Zdający określa główną myśl tekstu 3.2) Zdający określa główną myśl poszczególnych części tekstu 3.3) Zdający znajduje w tekście określone informacje 3.4) Zdający określa intencje nadawcy/autora 3.6) Zdający rozpoznaje związki pomiędzy poszczególnymi częściami tekstu |
| Znajomość funkcji językowych | V.3) Uczeń uzyskuje i przekazuje informacje i wyjaśnienia V.4) Uczeń wyraża swoje opinie [...] V.8) Uczeń [...] przyjmuje [...] propozycje [...], zachęca V.9) Uczeń [...] udziela rady V.10) Uczeń pyta o pozwolenie [...] V.12) Uczeń wyraża prośbę [...] V.14) Uczeń stosuje zwroty i formy grzecznościowe | --- |
| Znajomość środków językowych | I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...] | 1. Zdający posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...] |
| Wypowiedź pisemna | I. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...] IV. Uczeń tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi pisemne: 1) opisuje [...] przedmioty [...] 2) opowiada o czynnościach [...] z przeszłości [...] 6) wyraża i uzasadnia swoje opinie, przedstawia opinie innych osób 7) wyraża uczucia i emocje V. Uczeń reaguje w typowych sytuacjach: 3) [...] przekazuje informacje i wyjaśnienia VI.3) Uczeń przekazuje w języku obcym nowożytnym informacje sformułowane w języku polskim | 1. Zdający posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) [...] 5.3) Zdający przedstawia fakty z przeszłości i teraźniejszości 5.4) Zdający relacjonuje wydarzenia z przeszłości 5.5) Zdający wyraża i uzasadnia swoje opinie, oglądy i uczucia 5.9) Zdający opisuje doświadczenia swoje [...] 7.2) Zdający [...] przekazuje informacje i wyjaśnienia 7.7) Zdający wyraża emocje [...] |

(w zakresie rozumienia tekstów B1). Ponadto porównanie wyników różnych zdających z różnych szkół i grup wiekowych, którzy rozwiązują różne zadania (a nawet różne typy zadań), nie umożliwia uzyskania jakichkolwiek rzetelnych danych ani wyciągnięcia konstruktywnych wniosków.

Z całą pewnością jednak jednolitość wymagań edukacyjnych wykorzystywanych przez nauczycieli w pracy dydaktycznej i sprawdzanych w egzaminach upraszcza zarówno nauczanie i uczenie się, jak i konstruowanie rzetelnych egzaminów, a później także wykorzystanie ich wyników w celu wprowadzania korekt w planowaniu procesów edukacyjnych. Jednorodność wymagań winna też, przynajmniej częściowo, skutkować likwidacją zjawiska tzw. uczenia pod egzamin, gdyż w pracy dydaktycznej nauczyciel wszystkie wysiłki może skoncentrować na realizacji jednego celu – nauczaniu umiejętności wyszczególnionych w podstawie programowej. Samo przygotowanie do egzaminu wystarczy wówczas ograniczyć do krótkiego treningu rozwiązywania zadań w typowym arkuszu egzaminacyjnym, aby uczeń oswoił się z ich strukturą, zwrócił uwagę na zawarte w nich polecenia i ewentualnie przeciwiczył wypełnianie karty odpowiedzi, aby w bardziej stresującej sytuacji egzaminacyjnej nie stracić punktów na skutek błędów „proceduralnych”. Większości uczniów wystarczy w tym celu 2-3-krotne próbne rozwiązanie zadań w przykładowych (lub wykorzystywanych w ubiegłych latach) arkuszach egzaminacyjnych, które można znaleźć na stronach internetowych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (por. www.cke.gov.pl, zakładki: arkusze lub materiały dodatkowe) i okręgowych komisji egzaminacyjnych.

Wyniki uzyskane przez ósmoklasistów na egzaminie z języka angielskiego w 2021 r.

Chociaż egzamin z języka obcego na egzaminie ósmoklasisty można zdawać z jednego z siedmiu języków – angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego, rosyjskiego, ukraińskiego i włoskiego – od początku język angielski był najpowszechniej wybieranym językiem obcym i rokrocznie procentowy wskaźnik jego wybieralności minimalnie wzrasta (95,1 proc. w 2019 r., 95,9 proc. w 2020 r., 96,9 proc. w 2021 r. – źródło: CKE 2019, 2020, 2021g), zatem dane do analizy wyników pochodzą z dużej próby.

Służący jako *lingua franca* w wielu dziedzinach angielski jest powszechnie nauczany jako obowiązkowy pierwszym językiem obcym w polskich

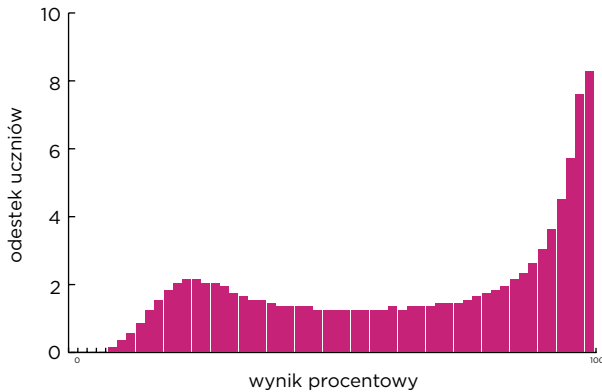
szkołach, co prawdopodobnie stanowi główną przyczynę tak wysokiej jego popularności na egzaminie, zważywszy, że tylko przedmiot, którego uczeń uczy się w szkole w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych, może być wybrany na egzaminie przez ósmoklasistów. Drugi obowiązkowy język obcy, nauczany od siódmej klasy, wybierają zwykle ci uczniowie, którzy mają styczność z tym językiem również poza szkołą (np. w domu rodzinnym lub środowisku, w którym przebywają lub przebywali wcześniej), uczą się go dodatkowo na zajęciach pozalekcyjnych, albo są na tyle uzdolnieni językowo i pracowici, że są w stanie w ciągu dwóch lat systematycznej nauki szkolnej opanować ten język na wystarczającym poziomie, aby osiągnąć na egzaminie satysfakcjonujący wynik. Należy podkreślić, że egzamin ten jest zdawany na jednym poziomie, niezależnie od tego, czy dla ucznia jest to pierwszy, czy drugi nauczany obowiązkowo język.

Warto też przypomnieć, że wbrew hasłom, jakie można czasem usłyszeć w reklamach telewizyjnych promujących różne testy powtórkowe, mające służyć przygotowaniu się do egzaminu (np. „Ósmoklasisto, sprawdź, czy zdasz!”), egzamin ósmoklasisty nie posiada progu zdawalności, ponieważ jego celem nie jest stwierdzenie, czy kończący szkołę podstawową uczeń osiągnął jakiś minimalny pułap wyników, a jedynie zdiagnozowanie ich umiejętności.

W poniższej analizie wzięto pod uwagę wyniki osiągnięte przez uczniów, którzy przystąpili do egzaminu z języka angielskiego w terminie głównym, tj. 27 maja 2021 r., i rozwiązywali arkusz standardowy dla uczniów bez niepełnosprawności i uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dane CKE). Poniższa analiza ogranicza się jedynie do kilku najistotniejszych kwestii, celem zarysowania ogólnych tendencji. Szczegółowa analiza wyników zawarta została w *Sprawozdaniu za rok 2021. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytnie* (CKE 2021e).

Do egzaminu ósmoklasisty z języka angielskiego w terminie głównym (arkusz standardowy) przystąpiło 335 131 uczniów ósmych klas szkół podstawowych. Ośmiuset piętnaścioro laureatów i finalistów olimpiad przedmiotowych oraz laureatów konkursów przedmiotowych o zasięgu co najmniej wojewódzkim zostało z egzaminu zwolnionych.

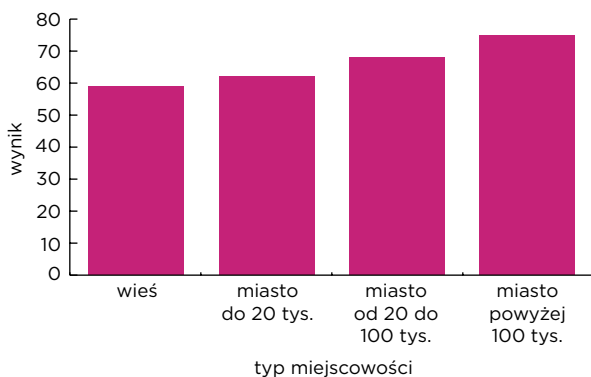
Ósmoklasiści uzyskali średnio 66 proc. punktów możliwych do zdobycia za rozwiązanie wszystkich zadań w arkuszu egzaminacyjnym. Na ten średni wynik jednak złożył się szeroki zakres wyników, co pokazuje poniższy rozkład (por. wykres 1).

Wykres 1. Rozkład wyników – egzamin ósmoklasisty w 2021 r.

Źródło: CKE

Rozkład wyników wskazuje, że ósmoklasiści wykazali się na egzaminie bardzo zróżnicowanym poziomem umiejętności językowych. Zastanawiająca jest zwiększona częstość występowania wyników bardzo niskich, ale też bardzo duża jest liczba wyników bardzo wysokich – mediana na poziomie 73 proc. wskazuje, że egzamin dla wielu uczniów nie okazał się bardzo dużym wyzwaniem.

Duży wpływ na tak bardzo zróżnicowane wyniki wydaje się mieć lokalizacja szkoły – wyniki uczniów w poszczególnych typach miejscowości są również bardzo zróżnicowane i wykazują tendencję wzrostową proporcjonalną do wielkości miejscowości, w której znajduje się szkoła (por. wykres 2).

Wykres 2. Wyniki w zależności od lokalizacji szkoły – egzamin ósmoklasisty w 2021 r. (termin główny)

Różnica między wynikami osiągniętymi przez uczniów ze szkół zlokalizowanych na wsiach a wynikami uczniów z największych miast wynosi aż 16 punktów procentowych, nie ma jednak podstaw, aby wnioskować, że przyczyną są mniejsze zdolności językowe uczniów lub gorzej nauczający nauczyciele. Najbardziej

prawdopodobnym czynnikiem wydaje się tu poziom ekspozycji uczniów na język angielski. Pomimo dość powszechnego obecnie dostępu do internetu, w którym ekspozycja na język angielski jest duża, uczniowie ze szkół na terenach wiejskich jednak – czy to z powodów ekonomicznych, czy technicznych – największą styczność z językiem mają prawdopodobnie głównie podczas lekcji języka angielskiego w szkole. Im większa miejscowość, tym więcej zamieszkuje ją cudzoziemców, np. zatrudnionych w zagranicznych firmach posiadających na terenie Polski swoje filie, więcej jest też dzieci wyjeżdżających na wakacje za granicę, posiadających rodziców pochodzących z innych krajów itd. Język angielski w większych miejscowościach jest też powszechny w przestrzeni wizualnej – na billboardach, reklamach, w witrynach sklepowych, anglojęzyczni muzycy przyjeżdżają na koncerty do dużych miast, duża jest popularność wśród młodzieży kultury masowej, przesiąkniętej anglicyzmami. W każdym razie taki czynnik w kontekście rozkładu wyników może stanowić ciekawy problem badawczy.

Jeśli chodzi o stopień opanowania przez tegorocznych zdających egzamin ósmoklasisty umiejętności z poszczególnych obszarów, różnice najwyraźniej zależą nie tylko od stopnia skomplikowania samych sprawdzanych umiejętności, ale dostrzec można również zależność wyniku od zawartości w danym obszarze zadań otwartych (por. wykres 3, tabela 3), które są dla zdających trudniejsze niż zadania zamknięte, co jest zrozumiałe, zważywszy, że udzielenie odpowiedzi w zadaniu otwartym wymaga samodzielnego jej sformułowania, podczas gdy w zadaniu zamkniętym wystarczy dobra bierna znajomość języka, aby dokonać wyboru poprawnej odpowiedzi spośród gotowych opcji lub dobrać do siebie poprawnie podane elementy.

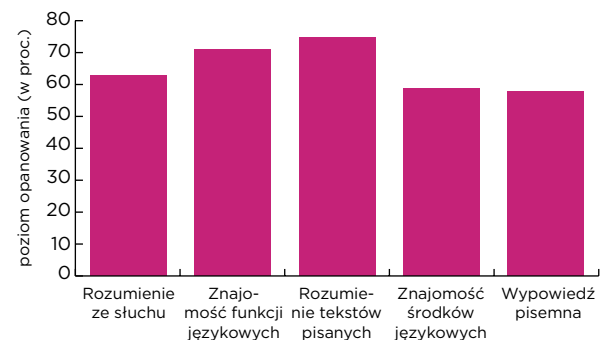
Wykres 3. Średnie wyniki uczniów w poszczególnych obszarach umiejętności – egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego w 2021 r.

Tabela 3. Procentowy udział zadań otwartych w poszczególnych obszarach – egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego w 2021 r.

| Rozumienie ze słuchu | Znajomość funkcji językowych | Rozumienie tekstów pisanych | Znajomość środków językowych | Wypowiedź pisemna |
|----------------------|------------------------------|-----------------------------|------------------------------|-------------------|
| 25 | 20 | 21 | 33 | 100 |

Najwyższy wynik osiągnięty w zakresie rozumienia tekstów pisanych nie powinien być zaskoczeniem, ponieważ obszar ten zawierał wiązkę trzech zadań otwartych (zadanie 10), które okazały się najłatwiejszymi zadaniami otwartymi w arkuszu, częściowo być może dlatego, że zadanie to wymaga uzupełnienia luk w tekście w języku polskim (na podstawie informacji szczegółowych wyselekcjonowanych z tekstu angielskiego na temat mistrzostw świata w układaniu kostki Rubika na czas). Średni wynik za zadanie 10 to 81 proc. punktów.

Najtrudniejszym zadaniem w całym arkuszu okazało się zadanie 13.2 z zakresu znajomości środków językowych (*I checked John's phone number twice before (I/phone) ___ I phoned _____ him.*). Zadanie to wymagało uzupełnienia luki odpowiednim wyrażeniem zawierającym regularny czasownik w czasie przeszłym (Past Simple), co poprawnie uczyniło 24 proc. zdających. Większość ósmoklasistów rozwiązujących to zadanie stosowała w luce niewłaściwy czas gramatyczny, np. wielu uczniów tworzyło formę czasu Past lub Present Perfect. Liczne też były niepoprawne odpowiedzi z przyimkiem *to*, który był stosowany zapewne na zasadzie kalki z języka polskiego, w którym przed zaimkiem osobowym wstawiamy przyimek.

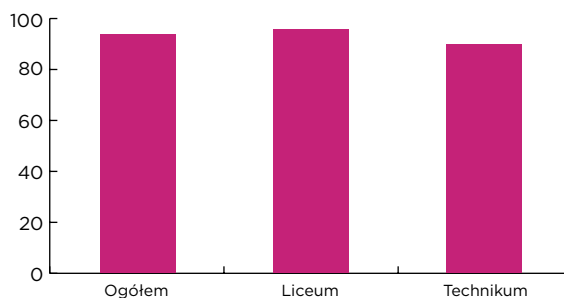
Wyniki zdających egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie podstawowym w 2021 r.

Język angielski jako obowiązkowy przedmiot na egzaminie maturalnym, podobnie jak na egzaminie ósmoklasisty, także rokrocznie wybiera zdecydowana większość zdających. W 2021 r. było to 94,3 proc. absolwentów techników i 94,9 proc. absolwentów liceów (CKE 2021f), z tą różnicą (w stosunku egzaminu ósmoklasisty), że na egzaminie maturalnym nie ma wymogu zdawania języka, który był nauczany w szkole jako obowiązkowy. Absolwent może przystąpić do egzaminu z któregośkolwiek z puli języków obcych nowożytnych do wyboru (angielski, francuski, hiszpański, niemiecki, rosyjski lub włoski), nawet takiego, którego w ogóle nie uczył się w szkole. Wynika to z roli egzaminu maturalnego, który stanowi przepustkę na wybraną uczelnię. Wielu uczniów szkół ponadgimnazjalnych wybrało ten język zapewne z powodu jego powszechnego użycia, jego użyteczności dla

celów nauki na uczelni wyższej, ale również dlatego, że kontynuowali jego naukę przez wszystkie etapy edukacyjne i większe jest prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu egzaminacyjnego.

W przypadku egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym sukces nie oznacza już tylko uzyskania wyniku, który jest satysfakcjonujący dla zdającego. Jest on tu zwykle utożsamiany z osiągnięciem progu zdawalności, który wynosi 30 proc. punktów możliwych do zdobycia – w przypadku tego egzaminu jest to 15 punktów. Odsetek sukcesów w 2021 r. przedstawia wykres 4.

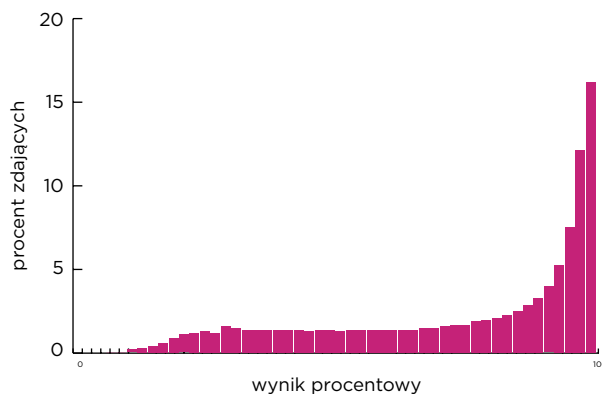
Wykres 4. Odsetek sukcesów – język angielski jako przedmiot obowiązkowy na egzaminie maturalnym w 2021 r.



Źródło: CKE

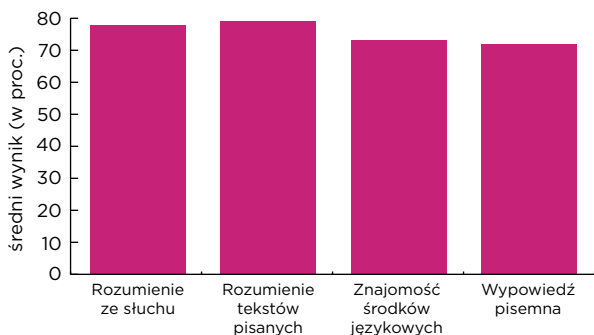
Do pisemnego egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym w terminie głównym w 2021 r. przystąpiło 259 461 tegorocznych absolwentów (dane CKE). 36 laureatów i finalistów Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Angielskiego zwolniono z egzaminu. Maturzyści uzyskali z egzaminu na poziomie podstawowym dość wysoki średni wynik – 76 proc. punktów. Rozkład wyników wskazuje na wysoką częstość występowania wyników bardzo wysokich (mediana – 88 proc.); wyniki średnie i niskie okazały się bardzo zróżnicowane (por. wykres 5).

Wykres 5. Rozkład wyników – egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie podstawowym w 2021 r.



Natomiast dość wyrównany okazał się poziom opanowania wymagań egzaminacyjnych z zakresu poszczególnych obszarów umiejętności (por. wykres 6).

Wykres 6. Średnie wyniki zdających w zakresie obszarów umiejętności – egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie podstawowym w 2021 r.



Typowo zadania z obszaru znajomości środków językowych oraz redagowanie wypowiedzi pisemnej nastręczyło zdającym nieco więcej trudności niż zadania z zakresu rozumienia wypowiedzi, jednak nie są to duże różnice. Ponieważ jednym zadaniem otwartym było zadanie polegające na zredagowaniu wypowiedzi pisemnej, a wyniki w obszarach okazały się tak wyrównane, najwidoczniej rodzaj zadania nie miał w przypadku tego arkusza większego znaczenia dla poziomu jego trudności. Podobnie zbliżone wyniki osiągnęli zdający, jeśli chodzi o zadania sprawdzające globalne rozumienie tekstów oraz zadania wymagające wyselekcjonowania w tekście informacji szczegółowych – średnie wyniki odpowiednio 77 proc. i 80 proc.. Z takich wyników można wnioskować, że maturzyści znacznie różnili się między sobą poziomem kompetencji językowych, jednak opanowali oni poszczególne umiejętności mniej więcej na jednakowym poziomie.

Najłatwiejszym i najtrudniejszym zadaniem w arkuszu okazały się dwa zadania należące do tej samej wiązki (zadanie 9). Polegały one na uzupełnieniu luki poprzez wybranie spośród trzech podanych opcji właściwego tłumaczenia w języku angielskim fragmentu zdania podanego w nawiasie w języku polskim.

9.1. (*Czy mógłbyś mi pomóc*) ___C___ with these boxes? They are too heavy for me.

- A. Shall I help you
- B. Why didn't you help me
- C. Would you mind helping me

W zadaniu 9.1 poprawnej odpowiedzi udzieliło 94 proc. maturzystów. Prośba o pomoc, pomimo wyrażenia jej za pomocą dość trudnej konstrukcji,

okazała się bardzo łatwa do zidentyfikowania w języku angielskim. Być może pozostałe wyrażenia (A. – oferta pomocy, B. – pytanie o przyczynę nieudzielenia pomocy) były też dość proste dla zdających i nie mieli oni trudności w rozróżnieniu ich znaczeń.

Z kolei zadanie 9.3 stanowiło dla zdających nie lada wyzwanie.

9.3. It's too late to call our boss now. (*A może wyslijmy*) ___C___ him an e-mail?

- A. Did you send
- B. Maybe we sent
- C. What about sending

Poprawne rozwiązanie tego zadania wskazało 46 proc. maturzystów. Bardzo atrakcyjna w tym przypadku okazała się błędna odpowiedź B, która zawiera wyraz *maybe*, będący dosłownym odpowiednikiem (ang. *equivalent*) polskiego wyrazu *może*. Jednak ponad 50 proc. zdających nie zwróciła w tym przypadku uwagi na to, że czasownik *sent* zastosowany w opcji B jest w czasie przeszłym, co powoduje, że fragment ten byłby raczej odpowiednikiem polskiego *Być może wystaliśmy*.

Podsumowanie

Rok 2021 obfituje w zmiany w systemie egzaminów zewnętrznych – z jednej strony zmiany długofalowe, które rozpoczęły się kilka lat temu i są kontynuowane, z drugiej nagle, które wymusiła trudna sytuacja edukacji w okresie epidemii. Jak wskazują wyniki obowiązkowego egzaminu ósmoklasisty oraz egzaminu maturalnego z języka angielskiego jako przedmiotu obowiązkowego w 2021 r., system egzaminów zewnętrznych podołał tym zmianom, a zdający dość dobrze poradzili sobie z rozwiązaniem zadań egzaminacyjnych, pomimo znacząco utrudnionych warunków nauki w ciągu ostatnich trzech lat. Sceptycy powiedzą, że poprzez wprowadzenie wymagań egzaminacyjnych zrobiliśmy krok w tył, ponieważ wróciliśmy do koncepcji wcześniej odrzuconej oraz obniżyliśmy poziom wymagań. Entuzjaści stwierdzą jednak, że powrót do minionej koncepcji jest szczątkowy, gdyż egzaminy nadal sprawdzają stopień opanowania wymagań zawartych w podstawie programowej, a chwilowo obniżony poziom wróci do normy, kiedy pozwolą na to warunki. Zmiana, choć budzi obawy i zmusza do wysiłku, jest niezbędną, aby dokonać poprawy, a ta jest celem każdego konstruktywnego działania. Podlegać jej musi również system egzaminów zewnętrznych, jeśli ma dobrze pełnić swoją rolę, a jest to rola istotna, ponieważ każdy potrzebuje informacji

zwrotnej i oceny swoich działań, tak jak potrzebujemy od czasu do czasu zatrzymać się w drodze i rozejrzeć, a czasem także sprawdzić na dobrej mapie, czy idziemy we właściwym kierunku. Egzamin jest narzędziem pomiaru, warto je doskonalić, aby działało jak najlepiej, lecz tak, jak każdego narzędzia, można go użyć w sposób pożyteczny lub poczynić nim szkody.

BIBLIOGRAFIA

- CKE (2013a), *Informator o egzaminie maturalnym od roku szkolnego 2014/2015. Część ogólna*, Warszawa, bit.ly/3z6KAhZ [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2013b), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2014/2015*, Warszawa, bit.ly/2XmOvdB [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2017a), *Informator o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019. Zasady przeprowadzania i przystępowania do egzaminu*, Warszawa, bit.ly/393agkS [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2017b), *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2018/2019*, Warszawa, bit.ly/3np5IxQ [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2019), *Wstępne informacje o wynikach E8 w 2019 r. – Prezentacja z konferencji prasowej*, bit.ly/3nr6RoA, [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2020), *Wstępne informacje o wynikach E8 w 2020 r. – Prezentacja z konferencji prasowej*, bit.ly/3AfVvHK [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2021a), *Arkusze egzaminacyjne – egzamin maturalny z języka angielskiego. Poziom podstawowy. 6 maja 2021 r. EJAP-P0-100-2105*, bit.ly/3lHHax, [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2021b), *Arkusze egzaminacyjne – egzamin ósmoklasisty z języka angielskiego. 27 maja 2021 r. OJAP-100-2105*, bit.ly/3zr01lv, [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2021c), *Egzamin ósmoklasisty 2021. Rozkłady i parametry*, bit.ly/3kfCSxL [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2021d), *Egzamin ósmoklasisty 2021. Wyniki według lokalizacji szkoły*, bit.ly/3ltslJh, [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2021e), *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin ósmoklasisty. Języki obce nowożytny*. Warszawa: CKE bit.ly/3hGc34b, [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2021f), *Wstępne informacje o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w terminie głównym 2021. Prezentacja*, Prezentacja programu PowerPoint, bit.ly/3hCvtaj, [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2021g), *Wstępne informacje o wynikach egzaminu ósmoklasisty w 2021 r. – Prezentacja z konferencji prasowej*, bit.ly/2VRd7e0, [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2021h), *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. EJAP-P0-100 (wersja A, wersja B). 6 maja 2021 r.*, bit.ly/395UfL8 [dostęp: 5.09.2021].
- CKE (2021i), *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin ósmoklasisty. Język angielski. 27 maja 2021 r. OJAP-100 (wersja X, Y), OJAP-200, OJAP-400, OJAP-500*, bit.ly/3nF0YEx [dostęp: 05.09.2021].
- MEiN (2020), *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z 16 grudnia 2020 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19* (Dz.U 2020, poz. 2314), bit.ly/3nAf5ed [dostęp: 5.09.2021].
- MEiN, ORE (2021a), *Egzamin maturalny w 2021 roku. Vademecum nauczyciela. Język angielski*, Warszawa: ORE, bit.ly/3zdmimH [dostęp: 5.09.2021].
- MEiN, ORE (2021b), *Egzamin ósmoklasisty w 2021 roku. Vademecum nauczyciela. Język angielski*. Warszawa: ORE, bit.ly/2XpEc8f, [dostęp: 5.09.2021].
- MEN (2012a), *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, bit.ly/3nScahd [dostęp: 5.09.2021].
- MEN (2012b), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, bit.ly/3Ci49Gf, [dostęp: 5.09.2021].
- MEN (2017a), *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty* (Dz.U. z 2020 r. poz. 1361).
- MEN (2017b), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 16 marca 2017 r. w sprawie przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postępowania uzupełniającego do publicznych przedszkoli, szkół i placówek* (Dz.U. z 2017 r. poz. 610).
- MEN (2019), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz szkoła branżowa I i II stopnia. Język obcy nowożytny*, bit.ly/3hDO6dH, [dostęp: 5.09.2021].
- MEN, ORE (2017), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Język obcy nowożytny*, bit.ly/3ErutQa [dostęp: 5.09.2021].
- Rind, I.A., Mari, M.A. (2019), *Analysing the Impact of External Examination on Teaching and Learning of English at the Secondary Level Education*, „Congent Education”, t. 6, z. 1, M.A. Heidari-Shahreza (red.), bit.ly/2XotRd2 [dostęp: 5.09.2021].

- Smolik, M., Stopińska, L., Trzcińska, B. (2012), *Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012-2015*, „Języki Obce w Szkole: nr 1, bit.ly/3lt6rvc [dostęp: 5.09.2021].
- Trzcińska, B. (2015), *Egzamin maturalny z języka angielskiego 2015: wyniki i wnioski*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, bit.ly/395gpxf [dostęp: 5.09.2021].
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. Dz.U. z 2020 r. poz. 1327, z późn. zm.).

ALEKSANDRA KODZIS Starszy ekspert Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży ds. egzaminów z języka angielskiego oraz zastępca kierownika Wydziału Egzaminów z Zakresu Kształcenia Ogólnego odpowiedzialna za koordynację prac związanych z przygotowaniem propozycji arkuszy egzaminacyjnych; wcześniej przez 15 lat nauczycielka języka angielskiego w liceum i technikum.

Egzamin(y) z języka polskiego jako obcego na poziomie GCSE w Wielkiej Brytanii

DOI: 10.47050/jows.2021.3.55-62

MAKSI ANNA KOZIŃSKA

Brytyjskie egzaminy na poziomie GCSE (General Certificate of Secondary Education) bywają mylone z do niedawna obowiązującym w Polsce egzaminem gimnazjalnym. Tymczasem po konsultacji z brytyjską organizacją UK ENIC (dawniej UK NARIC), zajmującą się nostryfikacją kwalifikacji uzyskanych poza Zjednoczonym Królestwem, okazuje się, że egzaminy na poziomie gimnazjalnym i GCSE nie są równoważne. Egzaminy formatu GCSE obejmują szerszy zakres wiadomości i umiejętności, nie wpisują się zatem w polski system oświaty. Irek i in. (2012: 37) przyrównują brytyjskie egzaminy na poziomie GCSE do dawnej polskiej małej matury¹. Niemniej i to porównanie niewiele mówi współczesnym odbiorcom tego tekstu, dlatego poniższy artykuł stawia sobie za cel przybliżenie czytelnikom, na czym obecnie polega nieobowiązkowy egzamin z języka polskiego jako obcego na poziomie GCSE w Wielkiej Brytanii w oderwaniu od porównań z nieistniejącymi już formami testowania językowego młodzieży między 14. a 16. rokiem życia w Polsce.

Do egzaminów na poziomie GCSE brytyjska młodzież podchodzi zazwyczaj w klasie 11, tj. między 14. a 16. rokiem życia². Na egzaminie GCSE, wśród współczesnych języków nowożytnych, największą popularnością cieszą się trzy języki: francuski, hiszpański oraz niemiecki³, a ich nauka odbywa się w anglojęzycznych szkołach systemowych⁴. W przypadku języków o statusie mniejszościowym/odziedziczonym, do których należy na Wyspach język polski, formalna edukacja odbywa się najczęściej w domach, klubach językowych i w szkołach polonijnych⁵, a młodzież nierzadko podchodzi do egzaminu z języka polskiego już wcześniej, w klasie 10, 9 lub nawet 8⁶.

1 Autorki raportu (Irek i in. 2012) nie precyzują, do której „małej matury” przyrównują egzaminy na poziomie GCSE. Niemniej biorąc pod uwagę podobieństwo struktur edukacyjnych, miały prawdopodobnie na myśli przedwojenny dyplom ukończenia czteroletniego gimnazjum, potocznie zwanego „małą maturą”, który wprowadzono w 1932 r. w ramach reformy edukacji ministra Janusza Jędrzejewicza (a uszczegółowiono w 1933 r.); traktowano wówczas gimnazjum i liceum jako dwustopniową szkołę średnią (Stinia 2015).

2 Przegląd brytyjskiego systemu nauczania jest dostępny na stronie: www.gov.uk/national-curriculum, [dostęp: 18.08.2021].

3 W kolejności od największej do najmniejszej liczby zdających.

4 Szkoły systemowe to placówki edukacyjne podlegające brytyjskiemu systemowi oświaty. Szkoły systemowe, które oferują egzaminy na poziomie GCSE oraz A-level, są jednocześnie centrami egzaminującymi.

5 Występują szkoły systemowe, które oferują pomoc w przygotowaniach do egzaminów z języków mniejszościowych (ang. *minority / lesser taught languages*), takich jak język polski. Taka praktyka stanowi jednak wyjątek, a nie regułę.

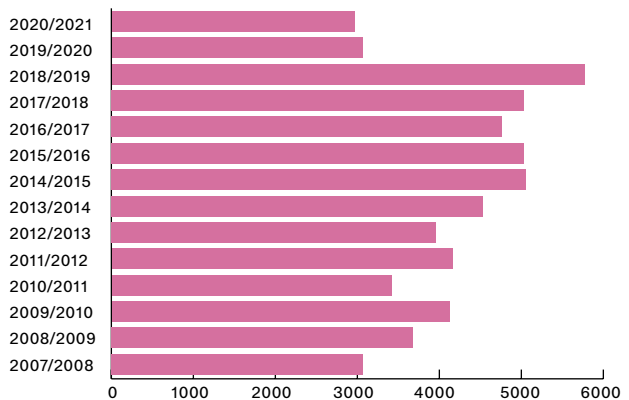
6 Komisja egzaminacyjna AQA nie przewiduje dolnej granicy wiekowej w przypadku egzaminów z języków mniejszościowych, niemniej centra egzaminacyjne mniej chętnie przyjmują dzieci z klas 9. oraz 8. Niektóre wprost piszą na swoich stronach internetowych o zapisach na egzamin tylko od klasy 10.

Uprawnienia do organizowania egzaminów na poziomie GCSE mają akredytowane centra egzaminacyjne⁷. Obecnie szkoły polonijne nie posiadają statusu centrów egzaminacyjnych, dlatego, aby podejść do egzaminu z języka polskiego, młodzież musi zgłosić taką chęć w swoich szkołach systemowych. Oznacza to, że młodzież uczęszcza na zajęcia z przedmiotów obowiązkowych w szkołach systemowych, a nieobowiązkowa edukacja polonistyczna odbywa się zazwyczaj w szkole polonijnej (najczęściej w soboty). Gdy szkoła systemowa umożliwi podejście do egzaminu z języka polskiego swoim uczniom, to są oni zapisani na ten egzamin jako prywatni kandydaci (ang. *private candidates*). Prywatni, ponieważ nie byli przygotowywani w swojej szkole systemowej do egzaminu z języka polskiego. Innymi słowy, kurs przygotowujący do egzaminu z języka polskiego odbywał się poza placówką pełniącą funkcję centrum egzaminacyjnego, np. w szkole polonijnej. W zależności od sytuacji finansowej danej szkoły może ona zwolnić uczniów z opłat za ten dodatkowy egzamin lub pobrać opłatę administracyjną⁸. Centrum egzaminacyjne ma również prawo odmówić organizacji egzaminu z języka polskiego, który nie ma statusu obowiązkowego. Wtedy zainteresowani uczniowie muszą szukać prywatnych centrów egzaminacyjnych oferujących organizację egzaminów z języka polskiego. W takich przypadkach najczęściej wybierane jest centrum egzaminacyjne Polskiej Macierzy Szkolnej w Londynie, które specjalizuje się w organizacji egzaminów z języka polskiego na obydwóch dostępnych poziomach – GCSE oraz A-level, ale nie jest to jedyne prywatne centrum, które może pomóc w tej sytuacji.

Coroczne statystyki publikowane na stronie AQA⁹ (AQA 2021a) wskazują na rekordowe zainteresowanie egzaminami z języka polskiego jako obcego w Wielkiej Brytanii na poziomie GCSE w 2019 r. Liczba zdających ten egzamin osiągnęła najwyższą liczbę, tj. 5775 uczniów. Niedługo trwał związany z tym optymizm, gdyż kolejne dwie sesje egzaminacyjne przyniosły spadek zdających o 47 proc. w 2020 r. i 49 proc. w sesji letniej 2021 r. (rys.1).

Raport organizacji *Global Future* (2021) tłumaczy zmniejszenie liczby osób podchodzących do egzaminów z języków mniejszościowych na poziomie GCSE w okresie kryzysu pandemicznego m.in. wieloma lukami systemowymi (np. brakiem zrozumienia oraz zaufania do edukacji językowej odbywającej się poza szkołami systemowymi), które uniemożliwiły uzyskanie tych kwalifikacji.

Rys. 1. Liczba osób podchodząca do całego egzaminu¹⁰ GCSE z języka polskiego na podstawie archiwów statystyk egzaminacyjnych obejmujących lata od 2007 do połowy 2021 r. (AQA 2021a)



Oprac. własne.

Sam egzamin z języka polskiego na poziomie GCSE zgodnie z nową podstawą programową, która weszła w życie we wrześniu 2017 r. (pierwsze egzaminy w nowej formule odbyły się w 2019 r.), składa się z czterech arkuszy egzaminacyjnych: 1. słuchanie, 2. mówienie, 3. czytanie oraz 4. pisanie. Egzaminy można zdawać na dwóch poziomach trudności – podstawowym (ang. *foundation tier*) oraz zaawansowanym (ang. *higher tier*). Wyniki egzaminów prezentowane są na dziewięciostopniowej skali 1–9 (gdzie 1 jest oceną najniższą, a 9 – najwyższą). Wynik może też być wyrażony za pomocą litery U, co oznacza brak klasyfikacji. Na poziomie podstawowym najwyższą oceną, jaką można otrzymać, jest 5. Poniżej w tab. 1 przedstawiam proponowane objaśnienie skali egzaminacyjnej.

7 Zarejestrowane w odpowiedniej komisji egzaminacyjnej; w przypadku języka polskiego – AQA.

8 Niekiedy opłaty egzaminacyjne ponoszone przez zdających są niewspółmiernie wysokie do poniesionych przez centrum egzaminacyjne kosztów, co może zniechęcać młodych ludzi do podejścia do dodatkowego egzaminu.

9 Część zadań AQA jest zbliżona do zadań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Polsce. Tylko AQA oferuje egzaminy z języka polskiego na poziomach GCSE oraz A-level.

10 Wcześniejsza formuła egzaminacyjna (sprzed 2019 r.) umożliwiała zdającym podejście tylko do części egzaminów: albo tylko do części ustnej (składającej się ze słuchania i mówienia), albo tylko do części pisemnej (składającej się z czytania i pisania) (AQA 2012: 4).

Tab. 1. Proponowane objaśnienie skali ocen na poziomie GCSE (DfE 2019)

| PROPONOWANE OBJAŚNIENIE SKALI OCEN NA POZIOMIE GCSE | |
|---|-----------------------------|
| SKALA OCEN | THE GRADING SCALE |
| 9 (Celujący) | 9 (Outstanding Performance) |
| 8 (Bardzo Dobry Plus) | 8 |
| 7 (Bardzo Dobry) | 7 |
| 6 (Dobry Plus) | 6 |
| 5 (Dobry) | 5 (Strong Pass) |
| 4 (Dostateczny) | 4 (Standard Pass) |
| 3,2 (Wymaga Poprawy) | 3, 2 |
| 1 (Niedostateczny) | 1 (Unsatisfactory) |
| U (Niekategoryfikowany) | U (No Award) |

Oprac. własne.

Na tym poziomie edukacyjnym testowanie wszystkich języków obcych nowożytnych w Zjednoczonym Królestwie oparte jest na czterech ogólnych celach oceniania (ang. *assessment objectives*, AOs). Innymi słowy, jak skutecznie opanowana została każda z umiejętności wyszczególniona w tab. 2.

Tab. 2. Objasnienie celów oceniania (AQA 2021c)¹¹

| OBJAŚNIENIE CELÓW OCENIANIA / OCZEKIWANYCH UMIEJĘTNOŚCI | | |
|---|--|----------------|
| CELE OCENIANIA | UMIEJĘTNOŚCI | WAGA (W PROC.) |
| A01 | Słuchanie – rozumienie i reakcja na różne rodzaje języka mówionego | 25 |
| A02 | Mówienie – skuteczna komunikacja i interakcja ustna | 25 |
| A03 | Czytanie – rozumienie i reakcja na różne rodzaje języka pisanego | 25 |
| A04 | Pisanie – komunikowanie się pisemne | 25 |

Komisja egzaminacyjna podczas wprowadzania nowych podstaw programowych zaznaczała, że omawiany egzamin nie mapuje się na skali zaawansowania językowego *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003), niemniej po analizie dotychczasowych arkuszy egzaminacyjnych wysnuwam wnioski, że wymagania zadań egzaminacyjnych wahają się od zadań na poziomie A1 przez A2 po B1+. Treści nauczania obejmują trzy duże kręgi tematyczne: krąg tematyczny nr 1 – tożsamość i kultura; krąg tematyczny nr 2 – lokalne, krajowe, międzynarodowe oraz światowe obszary zainteresowań; krąg tematyczny nr 3 – edukacja i zatrudnienie obecnie

i w przyszłości. W skład każdego z ww. kręgów tematycznych wchodzi węższe podtematy do analizy i dyskusji (por. rys. 2). Na podstawie kręgów tematycznych opracowano listę słownictwa, które należy opanować na każdym z poziomów, oraz zagadnienia gramatyczne, które mają być opanowane i nauczane w zakresie wyżej wymienionych kręgów tematycznych.

Rys. 2. Kręgi tematyczne i podtematy podstawy programowej na poziomie GCSE (AQA, 2017)¹²


Realizacja treści z podstawy programowej przewidziana jest na dwa lata, jednak jest to tylko sugestia komisji egzaminacyjnej i w wielu polskich szkołach sobotnich proponowane są roczne kursy przygotowawcze, a młodzież podchodzi do tego egzaminu już po roku kursu lub bez żadnego formalnego przygotowania¹³. Egzamin odbywa się na przełomie maja i czerwca każdego roku (z wyjątkiem tymczasowych zmian wynikających z kryzysu pandemicznego), a wyniki egzaminu dostępne są na początku sierpnia. Młodzież mierzy się najpierw z egzaminem z mówienia, następnie z egzaminami ze słuchania i czytania (jednego dnia na początku czerwca), a ostatni egzamin sprawdza sprawność pisania (połowa czerwca). W czasie trwania poszczególnych części egzaminu zdający nie mają dostępu do słowników. Poniżej zostanie omówiony każdy z arkuszy egzaminacyjnych.

Arkusze 1 – Słuchanie

Arkusze egzaminacyjny nr 1 dotyczy słuchania ze zrozumieniem. Nagrania przygotowywane są w studiu nagraniowym. Materiał językowy oparty jest na

¹¹ Tłum. własne – M.A.K.

¹² Tłum. własne – M.A.K.

¹³ Zdarza się, że szkoły systemowe zapisują swoich uczniów, którzy mają polskojęzycznych rodziców, na egzamin z języka polskiego na poziomie GCSE (nie oferując przy tym formalnego przygotowania do egzaminu), zakładając, często błędnie, że posługiwanie się językiem w domu rodzinnym – w tym wypadku polskim – stanowi przepustkę do bardzo dobrze zdanego egzaminu.

polszczyźnie standardowej i składa się z zarówno krótszych wypowiedzi (na początku testu), jak i dłuższych (na końcu). Typy krótszych nagrań, których należy się spodziewać, to ogłoszenia, krótkie dialogi, instrukcje itd., natomiast dłuższe nagrania mogą bazować na fragmentach dostosowanej wypowiedzi o charakterze narracyjnym. Każdy element audio odtwarzany jest dwukrotnie.

Egzamin ze słuchania składa się z dwóch sekcji. Zadania w sekcji A sprawdzają zrozumienie polskojęzycznego tekstu mówionego poprzez udzielanie odpowiedzi na pytania w języku angielskim bądź niewerbalnie¹⁴ (zob. rys. 3).

Rys. 3. Przykład zadania wymagającego odpowiedzi niewerbalnej (AQA 2019: 6)

| | |
|---|------------|
| Friends | |
| A Polish girl is talking about some of her friends from school. What are her school friends like? | |
| A | generous |
| B | rich |
| C | silly |
| D | serious |
| E | unreliable |
| F | honest |

Write the correct letter in the box.

12. Julia is [1 mark]

13. Rafał is [1 mark]

Zadania w sekcji B sprawdzają zrozumienie polskojęzycznego tekstu mówionego poprzez polskojęzyczne pytania i odpowiedzi udzielane niewerbalnie lub po polsku. Ta część egzaminu skupia się na słuchaniu ze zrozumieniem, dlatego nie jest oceniana jakość języka w odpowiedziach, a wszelkiego rodzaju błędy, tak długo jak nie utrudniają zrozumienia poprawnej odpowiedzi na zadane pytanie, nie są brane pod uwagę przy przyznawaniu punktów. W zadaniach sprawdzane jest rozumienie tekstu zarówno na poziomie szczegółu, jak i ogółu. Za cały arkusz na poziomie rozszerzonym można otrzymać 50 punktów, a na poziomie podstawowym – 40 punktów. Podobnie jak w przypadku czytania ze zrozumieniem, komisja rokrocznie przygotowuje szczegółowy klucz odpowiedzi, który przyznaje 1 punkt za jedną prawidłowo udzieloną odpowiedź.

¹⁴ AQA klasyfikuje odpowiedź jako niewerbalną, gdy jest ona wyrażona za pomocą litery lub liczby.

Arkusz 2 - Mówienie

Egzamin ustny z języka polskiego jest pierwszym egzaminem, z którym mierzy się młodzież w sesji egzaminacyjnej. Każdego roku komisja egzaminacyjna wyznacza pięcioletni okres między kwietniem a majem, w czasie którego należy podejść do tego egzaminu. Instrukcje egzaminacyjne podawane są w języku angielskim, natomiast sam egzamin przebiega w języku polskim. Egzamin powinien być przeprowadzany przez nauczyciela prowadzącego kurs przygotowujący do egzaminu z języka polskiego, niespokrewnionego ze zdającym, w centrum egzaminacyjnym. Z wielu powodów nie jest to jednak zawsze możliwe, np. nauczyciele pracujący w polskiej szkole sobotniej nie są dostępni w tygodniu, aby przeprowadzić wyżej wymieniony komponent egzaminu, lub dane dziecko było przygotowywane do egzaminu przez osobę spokrewnioną. Z tego względu zdarza się, że centra egzaminacyjne często zatrudniają osobę z zewnątrz placówki do przeprowadzenia egzaminu lub nierzadko polskojęzyczni współpracownicy – którzy nie uczą języka polskiego – proszeni są, aby przeprowadzić ten egzamin. Nagranie z przeprowadzonego egzaminu zostaje wysłane do komisji egzaminacyjnej (AQA) i tam poddawane jest ocenie przez niezależnego egzaminatora. Jest to rozwiązanie niezwykle cenione przez nauczycieli, gdyż pozwala na zobjektywizowanie procesu oceniania.

Tab. 3. Format egzaminu ustnego z języka polskiego na poziomie GCSE (AQA 2017: 8)

| | POZIOM PODSTAWOWY | | POZIOM ROZSZERZONY | |
|-----------------------|-----------------------------------|-----------------|-------------------------------------|-----------------|
| Czas na przygotowanie | 12 minut | | 12 minut | |
| Rozmowa sterowana | 2 minuty | 15 pkt | 2 minuty | 15 pkt |
| Opis obrazka | 2 minuty | 15 pkt | 3 minuty | 15 pkt |
| Rozmowa ogólna | 3-5 minut | 30 pkt | 5-7 minut | 30 pkt |
| Czas trwania egzaminu | 7-9 minut + czas na przygotowanie | RAZEM 60 pkt | 10-12 minut + czas na przygotowanie | RAZEM 60 pkt |

Sam egzamin obejmuje trzy kręgi tematyczne wspomniane wyżej i składa się z trzech aktywności: scenki/rozmowy sterowanej (ang. *role-play*), opisu obrazka (ang. *photo card*) oraz rozmowy ogólnej (ang. *general conversation*). Punktacja oraz format

egzaminu są takie same dla obydwu poziomów, natomiast czas i materiały stymulujące do rozmowy, a także pytania, różnią się dla każdego z poziomów (por. tab. 3).

Egzaminator ustala wcześniej kolejność zdających. Jest to bardzo ważne, gdyż to, jakie zadania otrzymają uczniowie (scenki, obrazki oraz jeden z tematów do rozmowy ogólnej), zależy od wcześniej przygotowanej przez komisję egzaminacyjną tabeli, która zapewnia przetestowanie wszystkich trzech kręgów tematycznych (por. tab. 4).

Tab. 4. Przykładowy sposób przyporządkowywania pytań egzaminacyjnych według kolejności przystąpienia do egzaminu i wybrania pierwszego tematu do rozmowy ogólnej – na podstawie materiałów egzaminacyjnych AQA z 2019 r.

| KOLEJNOŚĆ | ROZMOWA STEROWANA | KRĄG TEMATYCZNY WYBRANY PRZEZ ZDAJĄCEGO | KARTA DO OPISU OBRAZKA | DRUGI KRĄG TEMATYCZNY DO ROZMOWY OGÓLNEJ |
|-----------|-------------------|---|------------------------|--|
| 1 | 12 | Krąg nr 1 | K (Krąg nr 3) | Krąg nr 2 |
| | | Krąg nr 2 | G (Krąg nr 1) | Krąg nr 3 |
| | | Krąg nr 3 | I (Krąg nr 2) | Krąg nr 1 |

Zdający może wybrać jeden z kręgów tematycznych, który będzie później pierwszym motywem w czasie rozmowy ogólnej. Jest to wybór niemający znaczenia w generalnym rozrachunku, gdyż i tak wszystkie trzy kręgi tematyczne są na egzaminie sprawdzane. Zdający otrzymuje materiały, jakimi są: założenia rozmowy sterowanej oraz opisy obrazka (obrazek + trzy pytania jawne), na które można się przygotować w ciągu nadzorowanego dwunastominutowego okresu przygotowania do odpowiedzi. Dozwolone, a nawet zalecane jest sporządzenie sobie w tym czasie notatek, z których można skorzystać w trakcie dwóch pierwszych części egzaminu. Po zakończeniu części opisu obrazka osoba przeprowadzająca egzamin zabiera karty oraz notatki zdającego, po czym następuje czas na rozmowę ogólną – po równo na każdy z dwóch wymaganych tematów (jednego wybranego przez zdającego i jednego „losowego”). Dla przykładu, wracając do tabeli 4, pierwsza ze zdających osób decyduje się na drugi krąg tematyczny do rozmowy ogólnej. Egzaminator, na podstawie tabeli 4, wybiera kartę z rozmową sterowaną nr 12, kartę do opisu obrazka G, a kręgi tematyczne, które będą stanowiły przedmiot rozmowy to krąg nr 2 (wybrany przez zdającego) oraz krąg nr 3.

Opis obrazka składa się z opisu zdjęcia oraz trzech pytań jawnych, do których zdający mogą się przygotować podczas nadzorowanego okresu przed egzaminem, a także dwóch pytań niejawnych, które zdający otrzymują w czasie egzaminu. Rozmowa ogólna to luźna rozmowa na przeróżne tematy wchodzące w ramy wymaganych kręgów tematycznych. Scenka/rozmowa sterowana (ang. *role-play*) to sztucznie wykreowana sytuacja komunikacyjna, która ma doprowadzić do osiągnięcia skutecznej komunikacji w obrębie pięciu mikrosytuacji. Tabela 5 przedstawia przykładową kartę rozmowy sterowanej, którą otrzymuje zdający na poziomie rozszerzonym (na poziomie podstawowym forma egzaminu pozostaje taka sama, zmienia się tylko poziom trudności wymaganych treści i umiejętności). Egzaminator ma przygotowany skrypt, zgodnie z którym musi prowadzić sytuację komunikacyjną.

Tab. 5. Przykładowy tekst rozmowy sterowanej – na podstawie materiałów egzaminacyjnych AQA z 2019 r.

| |
|---|
| Instructions to candidates Your teacher will play the part of your Polish friend and will speak first. You should address your friend as <i>ty</i> . When you see this -! - you will have to respond to something you have not prepared. When you see this -? - you will have to ask a question. ----- |
| Rozmawiasz o swojej wymarzonej pracy z kolegą/koleżanką z Polski. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Wymarzona praca – jaka i dlaczego. • Dogodne warunki pracy – dwa szczegóły. • Pieniądze – opinia i dlaczego. • ? Plany zawodowe kolegi/koleżanki. • ! |

Tab. 6. Rozłożenie punktów za egzamin z mówienia (AQA 2017: 112)¹⁵

| | KOMUNIKACJA | WIEDZA I ZASTOSOWANIE JĘZYKA | ZAKRES I POPYRNOŚĆ JĘZYKOWA | WYMOWA I INTONACJA | SPONTANICZNOŚĆ I PLYNNY WYWIĘDZI | RAZEM |
|-------------------|-------------|------------------------------|-----------------------------|--------------------|----------------------------------|-------|
| Rozmowa sterowana | 10 | 5 | | | | 15 |
| Opis obrazka | 15 | | | | | 15 |
| Rozmowa ogólna | 10 | | 10 | 5 | 5 | 30 |
| RAZEM | 35 | 5 | 10 | 5 | 5 | 60 |

Każde z zadań sprawdza różne elementy wypowiedzi ustnej – wiedza i zastosowanie języka, zakres i poprawność językowa, wymowa i intonacja, a w przypadku dyskusji – spontaniczność i płynność wypowiedzi. Wszystkie zadania sprawdzają poziom skutecznej komunikacji (por. tab. 6).

Arkusz 3 – Czytanie

Kolejny arkusz egzaminacyjny sprawdza umiejętność czytania ze zrozumieniem. Ta część egzaminu odbywa się zazwyczaj w ciągu jednego dnia wraz z komponentem słuchania ze zrozumieniem. Zawiera krótsze formy wypowiedzi pisemnej na początku egzaminu, takie jak: instrukcje, reklamy, ogłoszenia o charakterze publicznym, oraz dłuższe na końcu egzaminu, np. fragmenty ulotek, przewodników, listów, gazet, literatury, stron internetowych. Egzamin sprawdza czytanie ze zrozumieniem informacji podanych w sposób jasny, jak i w sposób, który wymaga świadomego zrozumienia kontekstu wypowiedzi.

Ta część egzaminu składa się z trzech sekcji. Zadania w sekcji A sprawdzają zrozumienie polskojęzycznych tekstów pisanych za pomocą anglojęzycznych pytań i anglojęzycznych bądź niewerbalnych odpowiedzi, ta sekcja pozwala na zdobycie 33 punktów, a więc uczeń powinien udzielić odpowiedzi na 33 pytania. Zadania w sekcji B sprawdzają czytanie ze zrozumieniem tekstów w języku polskim poprzez polskojęzyczne pytania i polskojęzyczne bądź niewerbalne odpowiedzi. Rodzaje zadań, które są charakterystyczne dla dwóch powyższych sekcji, to pytania typu: prawda/fałsz, zadania na dobieranie. Należy udzielić 18 odpowiedzi, które pozwalają na zdobycie 18 punktów. Zadania w sekcji C dotyczą sprawności mediacyjnej, która została wprowadzona do wymagań egzaminacyjnych wraz z nową podstawą programową w 2017 r. Zdający mają za zadanie przetłumaczyć tekst z języka polskiego na język angielski. Treść tekstów do tłumaczenia powinna być spójna z kręgami tematycznymi. Na poziomie podstawowym długość tekstów powinna osiągnąć minimum 35 wyrazów, a na poziomie rozszerzonym – minimum 50 wyrazów. Tekst źródłowy podzielony jest na 9 fragmentów (ang. *chunks*), które umożliwiają zdobycie 9 punktów w tej sekcji egzaminu.

Na obydwóch poziomach – podstawowym i rozszerzonym – można uzyskać po 60 punktów.

Arkusz 4 – Pisanie

Ostatni komponent egzaminacyjny sprawdza umiejętność pisania w języku polskim. W przypadku tego egzaminu arkusz przewidziany dla poziomu podstawowego różni się nieco od arkusza na poziomie rozszerzonym.

Arkusz na poziomie podstawowym składa się z czterech zadań. Pierwsze polega na opisaniu w czterech zdaniach przedstawionego obrazka/zdjęcia. Materiał wizualny zaprezentowany jest w bieli i czerni. To zadanie pozwala na zdobycie ośmiu punktów za komunikację, po dwa punkty za zdanie, jeśli odpowiedni przekaz jest jasno wyrażony po polsku (np. *Rodzina je positek*). Zdania niejednoznaczne, ale wciąż odpowiednio odnoszące się do zdjęcia, umożliwiają zdobycie po jednym punkcie (*je positek*). Zdania niezwiązane z zadaniem bądź niezrozumiałe nie otrzymują punktów (*w dom*¹⁶).

Drugie zadanie wymaga napisania krótkiej formy wypowiedzi (blog, list itd.) na około 40 wyrazów na podany temat. Zdający powinni odnieść się w swojej wypowiedzi do czterech podpunktów podanych w poleceniu. Przykładowa treść zadania może brzmieć następująco: *Napisz blog na temat swojej szkoły. Opisz: a. gdzie się znajduje, b. z kim się kolegujesz, c. ulubione przedmioty szkolne, d. atmosferę w klasie. Napisz około 40 wyrazów po polsku.* Liczba wyrazów jest informacją o charakterze orientacyjnym, ponieważ nadrzędnym celem jest wykonanie zadania, tj. uwzględnienie elementów wskazanych w powyższych podpunktach. Tutaj komisja egzaminacyjna skupia się na dwóch elementach, które podlegają ocenie, tj. treści i jakości użytego języka. W zależności od poziomu odniesienia się do wymaganych podpunktów zdający mogą otrzymać punkty od 0 do 10, a za jakość użytego języka, czyli odpowiednie słownictwo i struktury gramatyczne, od 0 do 6 punktów.

Trzecie zadanie polega na przetłumaczeniu pięciu zdań (minimum 35 wyrazów) z języka angielskiego na język polski. Sprawdzana jest umiejętność przekazywania informacji w języku polskim z uwzględnieniem odpowiednich struktur gramatycznych i leksykalnych. Za przekazanie głównych informacji można uzyskać 5 punktów. Kolejne 5 punktów można uzyskać za poprawność gramatyczną i leksykalną. Warto zwrócić jednak uwagę, że punkty nie są przyznawane za poszczególne zdania, a za całość przetłumaczonego tekstu.

¹⁶ Zdjęcie przedstawia piknik poza domem.

Czwarte zadanie polega na pisaniu sterowanym (podobnie do zadania nr 2) dłuższej wypowiedzi pisemnej na około 90 wyrazów. Zdający mają podane dwa tematy do wyboru. W tym zadaniu oceniane są: umiejętność wyrażania opinii, odniesienie się do poszczególnych podpunktów zadania – treść, a także jakość językowa – tj. gramatyka, słownictwo, użycie trzech czasów w języku polskim, zróżnicowanie leksykalne, rejestr i styl. Przykład zadania czwartego, które jest ostatnim zadaniem na poziomie podstawowym, a pierwszym zadaniem na poziomie rozszerzonym: *Oczekujesz odwiedzin kolegi/koleżanki z Polski. Napisz do niego/niej wiadomość e-mail. Opisz: a. miejsca, które chcesz odwiedzić w Twojej okolicy, b. jak spędziłeś/spędziłaś ostatnie wakacje, c. środki transportu, z których można korzystać w Twojej okolicy i ich wpływ na środowisko, d. gdzie wybierzesz się w przyszłe wakacje. Napisz wiadomość e-mail na około 90 wyrazów.* Tutaj po raz kolejny punkty przyznawane są w dwóch aspektach – treści (0–10 punktów), tj. czy uczeń odniósł się do wszystkich czterech wymaganych podpunktów (od a. do d.) oraz wyrażania własnej opinii, a także jakości językowej (0–6 punktów), która wymaga odpowiedniego słownictwa, prób zdań złożonych, użycia trzech czasów oraz właściwego rejestru i stylu. Błędy są dopuszczalne tylko w trudniejszych strukturach gramatycznych.

Egzamin na poziomie rozszerzonym składa się z trzech zadań, a zaczyna się powyżej opisanym pisaniem sterowanym – zdający wybierają jeden temat spośród dwóch opcji. System punktacji jest taki sam jak wskazany powyżej. Drugim zadaniem jest napisanie dłuższego wypracowania na jeden z dwóch tematów dotyczących jednego z podtematów kręgów tematycznych. Przykładem takiego zadania może być zadanie o następującej treści: *Piszesz blog. Dziś postanowiłeś/postanowiłaś napisać na temat dbania o środowisko. Opisz: a. sposoby dbania o środowisko, które znasz i ostatnio stosowałeś/stosowałaś, b. jakie korzyści może przynieść dbanie o środowisko. Napisz artykuł po polsku na około 150 wyrazów. W wypracowaniu rozwiń powyższe dwa punkty.* Jest to najwyżej punktowane zadanie, gdyż można za nie zdobyć aż 32 punkty; 15 punktów można uzyskać za treść, czyli

odniesienie się do wskazanych podpunktów, klarowne i bogate w informacje komunikaty oraz wyrażone i uzasadnione opinie, 12 punktów za bogactwo leksykalne oraz odpowiedni styl i rejestr językowy, oraz 5 punktów za poprawność językową.

Ostatnie zadanie dotyczy przetłumaczenia tekstu na minimum 50 wyrazów z języka angielskiego na język polski. Podobnie jak w arkuszu podstawowym, za tłumaczenie otrzymuje się punkty w dwóch kategoriach: przekazanie odpowiednich informacji oraz zastosowanie odpowiedniej wiedzy gramatycznej i leksykalnej. Zwiększa się jedynie rozpiętość punktowa, gdyż obydwie kategorie warte są po 6 punktów. O ile mówienie i słuchanie nie sprawiają większych trudności młodzieży z językiem polskim jako odziedziczonym, to czytanie ze zrozumieniem i pisanie stanowią dla niej nie lada wyzwanie¹⁷.

Podsumowanie

Pomimo bardzo mocnej pozycji języka polskiego w 2019 r., która stawiała język polski na pierwszym miejscu wśród języków mniejszościowych, jego pozycja w okresie pandemii słabnie. W 2020 r. język polski znalazł się na czwartej, a w 2021 r. – już na piątej pozycji, biorąc pod uwagę liczbę zadających. Optymistyczne wydają się jednak rokroczne wysokie wyniki zdających. W wyjątkowej sesji jesiennej w 2020 r. ponad połowa zdających (52 proc.) otrzymała najwyższą możliwą ocenę, tj. 9 (AQA 2021b). W wyniku ocen przewidywanych¹⁸ w sesji letniej tego samego roku 83 proc. zdających otrzymało ocenę 7 lub wyżej (AQA 2020). W 2021 r. według ocen wystawionych przez nauczycieli¹⁹ aż 85 proc. zdających otrzymało ocenę 7 lub wyżej. Trudno jest jednak określić przyszłość tych egzaminów w świetle zmian politycznych, takich jak Brexit. Ostatnie dwa lata pokazały niebywałą determinację młodych ludzi, którzy pomimo przeciwności – o podłożu społecznym i systemowym – niestrudzenie starali się o uzyskanie kwalifikacji w swoim języku odziedziczonym.

17 W 2018 r., gdy można było jeszcze zdawać egzamin częściowo (zob. przyp. 4), 60 osób wybrało część ustną, a 35 proc. zdających otrzymała najwyższą ocenę końcową. Dużo mniej, bo 25 osób, wybrało część pisemną, 12 proc. zadających uzyskało z tej części najwyższą notę (AQA 2018).

18 Ocena przewidywana jest wynikiem, który nauczyciel przewidywał, że uczeń otrzymałby, gdyby nauka nie została przerwana przez pandemię, a egzaminy odbywałyby się jak zawsze.

19 Ocena wystawiona przez nauczyciela opierająca się na przetestowaniu ucznia tylko z faktycznie omówionego na zajęciach materiału – niekoniecznie całej podstawy programowej.

BIBLIOGRAFIA

- AQA (2012), *GCSE Specification Polish 4685*, <bit.ly/38OwlOF>, [dostęp: 7.06.2021].
- AQA (2017), *GCSE Polish (8688) Specification for Teaching from September 2017 Onwards for Exams in 2019 Onwards*, <bit.ly/3l3Yxxt>, [dostęp: 7.06.2021].
- AQA (2019), *Question Paper (Higher): Paper 1 Listening – June 201*, <bit.ly/3ndSWCk>, [dostęp: 18.08.2021].
- AQA (2020), *GCSE Results – June 2020*, <bit.ly/3la3nEm>, [dostęp: 2.02.2021].
- AQA (2021a), *Exam Results Statistics – November 2020 GCSE*, <bit.ly/2WTOAFb>, [dostęp: 20.02.2021].
- AQA (2021b) *Results Statistics Archive*, <bit.ly/3BTM2Gu>, [dostęp: 19.07.2021].
- AQA (2021c), *Scheme of Assessment*, <bit.ly/3BU5EKf>, [dostęp: 18.08.2021].
- DfE (2019), *GCSE Factsheet for Employers, FE and HE Providers*, <bit.ly/3jO6e6d>, [dostęp: 18.08.2021].
- Global Future (2021), *Silenced Voices. The Secret Bias Against ‘Community’ Languages that is Holding Back Students and the UK*, <bit.ly/3BTMiFs>, [dostęp: 23.08.2021].
- Irek, M., Małek, A., Napierała, P., Prasałowicz, D., Pustułka, P., Pyłat, J. (2012), *Polskie szkolnictwo w Wielkiej Brytanii: tradycja i nowoczesność – raport*, <bit.ly/2YL6Npz>, [dostęp: 20.10.2020].

- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Stinia, M. (2015), *Tradycje szkolnictwa gimnazjalnego na ziemiach polskich*, „Prace historyczne”, nr 142(2), s. 243–255, <bit.ly/2X28TAA>, [dostęp: 24.08.2021].

MAKSI ANNA KOZIŃSKA Doktorantka z zakresu języka polskiego jako odziedziczonego na Anglia Ruskin University w Cambridge. Absolwentka studiów magisterskich z zakresu tłumaczeń specjalistycznych na University College London oraz studiów podyplomowych z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego na Uniwersytecie Jagiellońskim przy współpracy z PUNO. Od 10 lat zajmuje się nauczaniem języka angielskiego jako obcego oraz języka polskiego jako odziedziczonego w Anglii. Od czerwca 2016 r. należy do zespołu zewnętrznych ekspertów i ekspertek OFQUAL, który nadzoruje i reguluje m.in. egzaminy z języka polskiego na poziomie GCSE i A-level w Wielkiej Brytanii.

Rozwijanie umiejętności rozumienia tekstów prasowych i samodzielności uczących się jako użytkowników mediów na lekcji języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2021.3.63-70

JOANNA GÓRECKA

Konsultowanie dokumentów medialnych publikowanych w internecie to jedna z najpopularniejszych strategii pozyskiwania informacji na bieżące tematy społeczne, stosowana zarówno przez nauczycieli języków obcych, jak i osoby uczące się. W artykule przedstawione są sposoby wykorzystania w zadaniach czytania tekstów prasowych, internetowych komentarzy umieszczanych w reakcji na informacje pojawiające się na portalach medialnych. Opierając się na współcześnie prowadzonych badaniach nad komunikacją pisemną i asynchroniczną online, proponuję narzędzia pomocne w analizie i interpretacji głosów internautów. Na podstawie danych z korpusu dowodzę, że lektura komentarzy może ułatwiać rozumienie tematów poruszanych w przestrzeni publicznej, sprzyjać doskonaleniu sprawności argumentacyjnych i rozwijać samodzielność uczących się jako użytkowników mediów.

Pojawieniu się w internecie elektronicznych witryn mediów tradycyjnych (prasy, radia, telewizji) towarzyszyło otwarcie przestrzeni komentarzy, które pozwoliły internautom łatwo i szybko się wypowiadać, najczęściej w reakcji na publikowane treści. Formy i treści tych interakcji budzą zainteresowanie nie tylko medioznawców, ale również językoznawców oraz glottodydaktyków. Zauważyć przy tym należy, że ocena wpływu tych komentarzy na kształt i jakość publicznej debaty bywa skrajnie różna.

Jak wskazuje wielu badaczy, otwarty i publiczny charakter forów pociągnął za sobą szereg negatywnych zjawisk, takich jak hejt czy mowa nienawiści (m.in.: Dziwak 2019). Podkreśla się coraz większą polaryzację wyrażanych poglądów oraz procesy dezinformacji wywoływane m.in. wpisami publikowanymi przez boty, a także psucie debaty społecznej i dewaluację wiedzy naukowej. Mechanizmy wyzwolone przez otwarty i anonimowy charakter komentarzy sprawiają wycofanie się wielu internautów z przestrzeni rozmowy i wzrost przekonania o bardzo niskiej wartości wpisów. Wielu wśród studentów, z którymi pracuję w Instytucie Filologii Romańskiej UAM, przyznaje, że rzadko lub nigdy nie zagląda do sekcji komentarzy.

Media przyjmują różne strategie wobec aktywności ich odbiorców w sieci: niektóre z nich zamykają przestrzeń komentarzy lub też, w przypadku prasy, redukują grupę uprawnionych rozmówców, pozostawiając możliwość komentowania jedynie prenumeratorom danego tytułu. Jeszcze innym rozwiązaniem jest przenoszenie



debaty do określonych przestrzeni w portalu, takich jak blogi. Wciąż jednak część portali umożliwia czytelnikom publikowanie komentarzy, wprowadzając jednocześnie różne formy moderowania wypowiedzi – kontrola prowadzona może być przez wydawcę i/lub samych czytelników.

Zauważyć można, że interakcje między internautami przechodzą na wielu portalach pozytywną ewolucję wskutek dynamicznych zmian zachodzących w wirtualnej przestrzeni komunikacji, które częściowo wynikają z większej dojrzałości medium i większego doświadczenia rozmówców. Część internautów nauczyła się skuteczniej korzystać z możliwości internetu i bardziej świadoma jest zarówno ograniczeń tej formy wypowiedzi, jak i jej wartości. Uznaję tym samym, że publiczna debata, realizowana w internecie nie tylko na forach (Chaput 2006; Doury i Lefébure 2006; Amossy 2011; Wright 2016), ale i w przestrzeni komentarzy na portalach medialnych, odgrywać może komplementarną rolę wobec innych, bardziej bezpośrednich form zaangażowania w wydarzenia dotyczące danej wspólnoty, takich jak rozmowy toczone codziennie w prywatnych i/lub półformalnych kontekstach.

Zaznaczyć należy, że przedstawiane w artykule rozważania nie dotyczą komentarzy publikowanych w mediach społecznościowych, choć w nich media publiczne także mają swoje profile. Profile te pełnią jednak często inne funkcje, np. związane z promocją.

Wpisy na portalach medialnych w badaniach językoznawczych

W moich rozważaniach przyjmuję, że komentarze internautów pełnią często rolę wcześniej odgrywaną przez listy do redakcji, wysyłane przez czytelników danego tytułu. Możliwość opublikowania wpisu wzmacnia wspólnotę użytkowników (dziennikarzy i czytelników) i otwiera nową przestrzeń do interakcji. Czytelnicy mogą adresować swoją wypowiedź do dziennikarzy, do wydawcy pisma, do osób cytowanych czy przywoływanych w artykułach oraz do innych odbiorców danego tytułu (Calabrese 2014a, 2014b). Wiele z komentarzy tworzy ponadto sekwencje dialogowe, które można uznać za realizację w środowisku wirtualnym gatunku *dyskusja pisemna i asynchroniczna w małej grupie* (Colin i Mourlhon-Dallies 2004): rozmówcy wzajemnie nawiązują do swoich wypowiedzi i zwracają się bezpośrednio do wybranych uczestników interakcji, tak jak ma to miejsce na forum (Chaput 2006; Wright 2016). Jednocześnie mają oni większą niż w komunikacji twarzą w twarz dowolność w wyborze

elementów wypowiedzi, do których chcą się ustosunkować, i wprowadzania nowych tematów; mogą także swobodnie poszerzać lub zawężać krąg odbiorców swojego wpisu.

Czerpię także z badań nad komunikacją pisemną i asynchroniczną na portalach medialnych, w których podkreśla się społeczny wymiar doświadczenia, jakim jest lektura i redagowanie komentarzy w reakcji na dany materiał prasowy. Przyjmuję, że czytanie wpisów pozwala lepiej uchwycić wiele mechanizmów właściwych dla dyskusji w przestrzeni publicznej, a różnorodna forma komentarzy odzwierciedla wielogłos, jaki cechuje publiczne rozmowy na bieżące tematy społeczne i polityczne (Calabrese 2014a i 2014b; Duret 2015).

Publikowanie komentarzy stanowi sposobność do zabrania głosu na wybrany temat oraz zapewnia swoisty trening komunikacyjny, dzięki któremu rozmówca testuje skuteczność swoich działań, tak by w kolejnych sytuacjach – zarówno online, jak i w komunikacji bezpośredniej – lepiej realizować swoje cele i sprawniej wpływać na kształt oraz przebieg rozmowy (Doury i Lefébure 2006). Redagowanie wpisów wspierać może zatem rozwój umiejętności prowadzenia dyskusji – dla osiągnięcia zamierzonego efektu ważna jest nie tylko merytoryczna wartość argumentu, ale i sposób jego wyrażania. Doświadczenie to kształtuje postawy obywatelskie: publikowanie wpisów stanowi sposobność do uporządkowania swojego zrozumienia, pozwala lepiej wyartykułować swoje zdanie i eksponuje na stanowiska przeciwne, mobilizując tym samym rozmówcę do podejmowania działań oceny i uzasadniania. I wreszcie, część wpisów o silnie polemicznym charakterze (Amossy 2011; Więckiewicz 2013) stanowi ujście dla silnych emocji, które rozładowywane są w sposób społecznie bardziej bezpieczny.

Należy dodać, że komentarze pozwalają odnieść się nie tylko do wydarzeń, ale i do sposobu ich przedstawiania. Laura Calabrese (2014a i 2014b) definiuje komentarz jako wypowiedź o charakterze publicznym i spontanicznym, która w pewien sposób wpływa na reorganizację podziału ról dyskursywnych w przestrzeni publicznej: negocjacja wyobrażeń dotyczyć może sposobu definiowania obowiązków dziennikarzy, właściwości kontraktu łączącego czytelnika prasy z danym tytułem, a także obecności informacji prasowej w dyskursie publicznym. Badaczkę interesują te spośród wpisów internautów, które pozwalają opisać ich wyobrażenia dyskursu dziennikarskiego i kontraktu czytelniczego, jaki wiąże ich z określonymi tytułami prasowymi.

W niniejszym artykule przywołam i bardziej szczegółowo omówię badanie Christophe'a Dureta (2015). Badacz ten zaproponował klasyfikację wpisów publikowanych przez internautów-czytelników na elektronicznej witrynie dziennika „Journal de Montréal”. Wypracowana klasyfikacja podporządkowana jest wiodącej intencji internauty. Analiza Dureta wykazuje, że piszący w różny sposób angażują się w interakcję, zarówno jako czytelnicy, jak i obywatele. Ich działania różni stopień otwartości na rozmowę, różnie też wyobrażają sobie pozostałych użytkowników portalu. Poniżej przedstawiam zaproponowaną przez autora typologię wpisów.

TAB. 1. KLASYFIKACJA KOMENTARZY NA PODSTAWIE INTENCJI ROZMÓWCY

Typ 1. Porządek emocjonalny: celem piszącego jest reakcja wobec informacji

Kategoria ta obejmuje dwa typy komentarzy: pierwszy to wypowiedzi czysto emocjonalne, często atakujące lub lekceważące w formie, a także komentarze natury humorystycznej. Druga kategoria to komentarze wyrażające wsparcie lub rozczarowanie wobec wcześniejszych wpisów, samej publikacji dziennikarskiej, czy też wypowiedzi osób w niej cytowanych.

Typ 2. Rozwinięcie informacji poprzez uzupełnienie tematu lub nawiązanie do tematów poruszanych w komentarzach

Do tej kategorii należą komentarze uzupełniające wartość informacyjną artykułu źródłowego lub opublikowanych wpisów. Stanowią one sugestie oraz propozycje rozwiązań dla konkretnego problemu. Piszący odwołują się do swojej zawodowej kompetencji, lecz także do osobistych przykładów. Wpisy mogą również opierać się na dodatkowych źródłach informacji.

Typ 3. Porządek narracyjny: przeformułowanie informacji

Są to komentarze, które pozwalają porządkować dyskutowane tematy i nadawać im znaczenie poprzez wskazywanie na ich powiązania z innymi zjawiskami i wydarzeniami.

Piszący mogą między innymi podejmować następujące działania:

- ujęcie tematu w perspektywie czasowej, np. poprzez nawiązanie do początków danego wydarzenia lub przewidywanie jego konsekwencji;
- ujęcie wskazujące na analogie, np. poprzez porównania ze zjawiskami i wydarzeniami mającymi miejsce w innych krajach;
- synteza wielu źródeł lub wskazywanie na elementy wspólne bądź zbliżone między poruszonymi wątkami. Synteza informacji nie wiąże się jednak z ich krytyczną analizą i interpretacją.

Typ 4. Porządek interakcyjny: regulowanie interakcji podejmowanej w przestrzeni medialnej

Są to komentarze mające na celu zachęcenie rozmówców do publikowania wpisów bądź wywołanie zmian w przebiegu interakcji. Do tej grupy należą także komentarze, których autorzy podkreślają przynależność rozmówców do wspólnoty dyskursywnej czytelników, wskazując na konieczność przestrzegania przez wszystkich jej członków określonych zasad.

Typ 5. Porządek krytyczny: korekta informacji

Duret (2015) wymienia tu trzy kategorie działań: pierwsza obejmuje wpisy, w których autorzy formułują zarzuty wobec dziennikarzy, wskazują na błędy w tekście i nawołują do wprowadzenia zmian lub poprawek. Do drugiej należą wpisy, w których formułowane są uwagi wobec komentujących i osób, o których mowa jest w artykule źródłowym. Ostatnia kategoria zawiera wpisy o charakterze metakomentarzy, odnoszące się do wcześniej opublikowanych wpisów.

Typ 6. Porządek osobistego punktu widzenia: przekazanie informacji

Kategoria ta odsyła do wypowiedzi moralizujących, w których rozmówca chce wywrzeć wpływ na rozmówców, a także formułuje oceny wobec działań podejmowanych przez inne osoby.

Źródło: Duret 2015.

Badanie Christophe'a Dureta wykazało, że najwięcej wpisów należy do następujących kategorii: porządek krytyczny (typ 3: 23,2 proc. wpisów), porządek emocjonalny (typ 1: 19,6 proc. wpisów) i rozwinięcie tematu (typ 2: 16,2 proc.). Wypracowane kategorie analizy pozwoliły kanadyjskiemu badaczowi skutecznie zinterpretować i uporządkować wpisy internautów: niespełna 1 proc. komentarzy nie został przypisany do żadnej z kategorii¹. Typologia wpisów zaproponowana przez Dureta (2015) przedstawia interesujące narzędzie, które może być wykorzystane przez nauczycieli języków obcych. Bazując przede wszystkim na tym opracowaniu, przygotowałam propozycje zadań, które przedstawiam poniżej.

Komentarze na portalach medialnych w badaniach glottodydaktycznych

Niewątpliwie jednym z kluczowych odniesień w badaniach glottodydaktycznych nad możliwościami wykorzystania internetowych przestrzeni interakcji w kształceniu językowym pozostają prace Barbary Hanny i Juliany de Nooy (2003; 2009). Autorki poświęcają wiele uwagi wyzwaniom związanym z włączaniem się przez uczących się do dyskusji prowadzonych online i proponują szereg rozwiązań, które ułatwiają płynne podejmowanie rozmowy z użytkownikami natywnymi. Warto wspomnieć także badanie Joanny Pędzisz (2009). W swoim projekcie autorka skupia się na komentarzach na blogu, przypisując im podobną wartość, jaką dostrzegam we wpisach na portalach internetowych. Pędzisz podkreśla ich znaczenie dla szerszego i pełniejszego

1 Metaanalizy metod pozyskiwania i interpretacji danych w badaniach, których celem jest kategoryzowanie wpisów publikowanych w pisemnych i asynchronicznych interakcjach online, wskazują, że nie zawsze możliwe jest w kolejnych badaniach uzyskanie podobnych wartości przy ocenie trafności i zgodności między osobami kodującymi dane. Doświadczylam podobnej niepewności w trakcie stosowania narzędzia zaproponowanego przez Dureta (2015): w niektórych wpisach nie sposób jest jednoznacznie ustalić intencję ich autora. Wątpliwości tego typu otwierają jednocześnie sposobność do podjęcia krytycznej interpretacji znaczeń wspólnie z uczniami.

budowania rozumienia aktualnych wydarzeń: lektura wpisów pozwala w większym stopniu uwzględnić sposoby ich interpretacji przez członków społeczności, której język i kulturę uczący się poznają.

W moim rozumowaniu przyjmuję podobne założenia, uznając, że czytanie wpisów publikowanych w przestrzeni komentarzy sprzyja budowaniu pełniejszego rozumienia omawianych w mediach tematów i wspiera konstruowanie wiedzy osobistej. Zakładam także, że praca z informacją medialną wspomaga rozwój umiejętności transwersalnych, w tym kompetencji medialnych oraz może umożliwiać uwrażliwianie na retoryczny charakter argumentacji formułowanej w przestrzeni publicznej (Korolko 1990). Poniżej przywołam przykłady zadań, które opierają się na lekturze wpisów użytkowników internetowego portalu informacyjnego www.francetvinfo.fr.

Konstruowanie zadań dla uczniów

Przedstawię teraz dwa pomysły na wykorzystanie wypracowanej przez Dureta (2015) typologii komentarzy w pracy z uczniami. Po pierwsze, lektura wpisów może uzupełniać informacje zawarte w tekście prasowym i ułatwiać rozumienie samego dokumentu lub, szerzej, poruszanego w nim tematu. Po drugie, analiza komentarzy otwiera możliwość uwrażliwiania uczniów na właściwości komunikacji pisemnej i asynchronicznej prowadzonej w internecie.

Wspieranie umiejętności analizy i interpretacji wpisów rozumianych jako głos w rozmowie na tematy bieżące

Kierowanie procesami rozumienia wpisów przez uczących się jest niezbędne z uwagi na właściwości komunikacji na forach publicznych, lecz także ze względu na wyzwania właściwe dla komunikacji egzoligwalnej, tj. takiej interakcji, w której używany język jest językiem obcym dla choćby jednego rozmówcy. Przyjmuję, że doświadczenie lektury wpisów na obcojęzycznych portalach medialnych może być uznane za doświadczenie komunikacji egzoligwalnej dla uczących się, ponieważ jako czytelnicy są oni członkami wspólnoty dyskursywnej, którą tworzą internauci korzystający z danego portalu medialnego. Jako członkowie wspólnoty cieszą się dużą swobodą w zakresie swojej aktywności. W skład wspólnoty wchodzi także tzw. *lurkers*, czyli użytkownicy portalu, którzy nigdy nie włączają się w interakcję.

Jednym w ważniejszych wyzwań dla czytelnika jest poprawne określenie intencji autora wpisu, tj. zrozumienie kontekstu, w jakim komentarz jest

publikowany. Na tym etapie budowania rozumienia, można zadać uczącym się następujące pytania: „Dlaczego internauta zabiera głos: czy reaguje na artykuł, czy też na sposób jego przedstawienia przez portal? Do kogo się zwraca? Czy oczekuje reakcji?” Interpretacja czytelnika powinna uwzględniać miejsce wpisu w sekwencji komentarzy: „Czy wpis powstał w odpowiedzi na wcześniejszą wypowiedź? Czy wpis wywołał reakcję u czytających?” W przypadku sekwencji wpisów, w których rozmówcy wzajemnie odnoszą się do siebie, możliwe jest także porównanie interpretacji intencji piszącego zaproponowanej przez ucznia z interpretacją internautów.

Kierowanie procesami rozumienia może być ułatwione także dzięki obserwacji wybranych działań komunikacyjnych (np. strategii grzecznościowych, strategii wyrażania niezgody) oraz ćwiczeniom leksykalnym (np. budowanie list słownictwa powiązanego z danym tematem).

Innym zadaniem wspierającym interpretację wpisu może być obserwacja działań perswazji, jakie autor wpisu stosuje dla osiągnięcia zamierzonego efektu. Warto przeanalizować tutaj konstruowaną przezeń tożsamość społeczną („piszę jako kto?”) i wrażenie, jakie chce wywołać u czytających. Nauczyciel może zadać uczniom następujące pytania: „W jaki sposób internauta wyraża swoje stanowisko? Czy uzasadnia je, czy też tylko przedstawia? Co sądzisz o jego argumentach? Czy przekonuje Cię sposób, w jaki internauta formułuje swoje argumenty? Czy jego wiedza i kompetencje w sposób szczególny uprawniają go do zabrania głosu?”

Ocena argumentów może być również prowadzona w zadaniach, w których uczniowie obserwują wartości leżące u podstaw przedstawianego rozumowania (por. Mirabail 1994). Piszący mogą w swoich wpisach odwoływać się na przykład do wartości etycznych (to dobre/złe); logicznych (to spójne/niespójne, możliwe/nieosiągalne), pragmatycznych (to przydatne/nieprzydatne) lub estetycznych (to ładne/brzydkie, eleganckie/wulgarnie). Uczeń może być poproszony o ocenę argumentu w ten sposób konstruowanego: jego rzetelności, wiarygodności, spójności itp.

I wreszcie, nauczyciel może także proponować uczniom porównanie sposobu, w jaki przedstawiciele obcej kultury problematyzują bieżące wydarzenia społeczne ze sposobem ich ujmowania w mediach, z których korzystają uczniowie. Lektura wpisów otwiera oczy na różnorodne argumenty formułowane w debacie społecznej, pozwala również budować bardziej złożony i jednocześnie różnorodny obraz społeczeństw.

Przedstawione zadania mogą wspierać aktywność internauty-czytelnika, który dzięki lekturze komentarzy poznaje stanowiska obecne w debacie publicznej i skuteczniej potrafi wyrazić swój głos w rozmowach codziennych oraz odnosić się do argumentów rozmówców. Zaproponowana koncepcja pracy z internetowymi komentarzami pozwala tym samym podkreślić wartość publicznych rozważań i krytycznej lektury dla budowania wiedzy osobistej, ale i wzmacniania postaw obywatelskich (Chaput 2006; Doury i Lefébure 2006; Wright 2016).

Interpretacja intencji autora wpisu na podstawie klasyfikacji wpisów zaproponowanej przez Dureta (2015)

Przejdę teraz do przedstawienia, w jaki sposób klasyfikacja wpisów wypracowana w badaniu Dureta (2015) może być wykorzystana przez nauczyciela języków obcych w zadaniach, których celem jest analiza i interpretacja internetowych komentarzy.

Zadania proponowane uczniom mogą polegać na przypisaniu wybranego komentarza lub komentarzy do jednej z kategorii wyodrębnionych przez Dureta (2015): uczniowie mogą pracować samodzielnie, a następnie porównać swoje odpowiedzi i wyjaśnić swoje wybory. To zadanie pozwala im samodzielnie zweryfikować operacyjność proponowanego narzędzia do obserwacji internetowych wpisów: „Czy ujęte w nim typy wpisów znajdują swoje odzwierciedlenie w proponowanym im korpusie komentarzy? Do którego z typów należy przypisać dany komentarz?”

Nauczyciel może także ułatwić uczącym się pracę, prosząc ich o dopasowanie wpisów do wybranych kategorii. Cel zadania jest wówczas podobny, zadanie zachęca zarówno do określenia intencji piszącego, jak i do podjęcia krytycznego namysłu nad typologią zaproponowaną przez Dureta (2015): „Czy są one dla uczniów zrozumiałe? Czy w proponowanym przez nauczyciela korpusie lub podczas samodzielnej lektury komentarzy uczniowie spotykają się z komentarzami, które trudno jest im przyporządkować? Z czego wynikać mogą, ich zdaniem, trudności w klasyfikowaniu?”

Nauczyciel może ponadto przygotować uczniom zestawienie wpisów przynależnych do jednej z wyodrębnionych przez Dureta kategorii i prosić ich o wykonanie określonego zadania, które wiązać będzie się z odpowiednią ich lekturą. Na przykład na podstawie zestawu trzech-pięciu komentarzy przypisanych do typu 2. (rozwińcie informacji przez jej uzupełnienie

lub nawiązanie do tematów poruszanych w komentarzach) uczący się mogą wynotować argumenty formułowane przez internautów i następnie zestawić je z argumentami formułowanymi i/lub przytaczanymi w artykule źródłowym przez dziennikarza.

Trening komunikacyjny: inicjowanie interakcji, włączanie się do rozmowy, reagowanie na wpisy

Lektura komentarzy pozwala dostrzec wielość ujęć i perspektyw, w jakich można rozważać dany temat. Internauci formułują ocenę przedstawianych wydarzeń, relatywizują bądź wzmacniają znaczenie informacji. Komentarze stanowią tym samym inspirację dla refleksji osobistej uczniów, ułatwiając problematyzowanie tematu i w konsekwencji wypracowywanie swojego stanowiska.

Internauci kierują swoje wypowiedzi do wspólnoty czytających i dążą do ich przekonania. Jednocześnie, jak wskazują Hanna i de Nooy (2007; 2009), osoby uczące się języka niejednokrotnie nie potrafią dość skutecznie włączać się i uczestniczyć w rozmowie, której celem jest przedstawianie swojego stanowiska i budowanie argumentów. Tym samym warto traktować analizę wpisów jako sposobność do doskonalenia umiejętności argumentacyjnych w dialogowej wypowiedzi pisemnej, chociażby prosząc ucznia o zredagowanie wpisu o określonej intencji (np. komentarza krytycznego, typ 5. w zestawieniu Dureta (2015), lub wpisu uzupełniającego informację dziennikarza, typ 2.), lub też wskazując na kierunki refleksji osobistej, które mogą wspierać pracę nad strategiami perswazyjnymi („Co możesz zrobić, by sprowokować czytelników do zareagowania na twój wpis?”, „Jak możesz odnieść się do już opublikowanego wpisu, by wywołać reakcję jego autora?”, „Jaką reakcję chciałbyś swoim wpisem osiągnąć?”).

Przedstawione w niniejszej sekcji propozycje zadań opartych na interpretacji wpisów towarzyszących publikacjom prasowym nie wyczerpują możliwości pracy z różnorodnymi i bogatymi zasobami, jakie stanowią internetowe komentarze. Zadania pokazują jedynie potencjał tych zasobów i pozwalają dostrzec złożony charakter komunikacji, w jaką angażują się czytelnicy portali medialnych.

Wyzwania dla nauczyciela

W bieżącej sekcji zilustruję doświadczenie lektury komentarzy internetowych publikowanych na portalach medialnych w odniesieniu do kategorii opisu zaproponowanych przez Dureta (2015). Następnie omówię

wybrane trudności, jakie wiążą się z odpowiednim opracowaniem autentycznych materiałów językowych przez nauczyciela.

Analiza i interpretacja poszczególnych wpisów

Przytoczone poniżej przykłady pozwolą zobrazować możliwości stosowania kategorii Dureta dla bardziej precyzyjnego ustalania intencji piszącego. Przywołane wpisy pochodzą z francuskiego, publicznego portalu informacyjnego www.francetvinfo.fr.

Pierwszy przywołany przykład to komentarz do artykułu informującego o decyzji producenta kosmetyków o niestosowaniu określenia „skóra normalna” w opisie serii do pielęgnacji twarzy. Komentarz internauty uzupełnia tekst artykułu, przy czym decyzja firmy rozważana jest w szerszym kontekście rozwoju społecznej refleksji i wrażliwości. Wyraża także ocenę postawy producentów kosmetyków. Tym samym można określić wpis jako przynależący do grupy wpisów typu 2. – rozwinięcie informacji.

On peut aussi s'étonner de leur vitesse de réaction : voilà plus de 50 ans qu'ils sont dans l'erreur ! (Można się także dziwić tempu reakcji: tkwią w błędzie od ponad 50 lat!)
bit.ly/2WYug5l

Dwa kolejne przykłady odnoszą się do artykułu informującego o pojawieniu się na rynku czekolady produkowanej bez dodawania cukrów i barwników. Pierwszy z nich można odczytać jako krytyczną reakcję na sposób zaprezentowania informacji przez dziennikarza (typ 5. wg przedstawionej wyżej typologii Dureta):

Le chocolat sans sucre, ça existe depuis des lustres ! (Czekolada bez cukru jest w sprzedaży od wieków!)
bit.ly/3nr7Y7V

Drugi wpis przynależy do typu 3. (porządek naracyjny), intencją piszącego jest przy tym uzupełnienie informacji przekazanych w artykule i – być może – we wcześniejszych wpisach. Internauta wskazuje na powiązania przyczynowo-skutkowe między stosowaną dietą a stanem zdrowia, a także między decyzjami producentów i jakością produkowanych wyrobów spożywczych:

La quantité ... industrielle de sucre dans les «chocolats» de supermarché est un véritable scandale sanitaire, en plus de les rendre immangeables. (Ilość... przemysłowa cukru w „czekoladach” z supermarketu to prawdziwy skandal dla zdrowia i dodatkowo sprawia, że nie sposób je jeść.)
bit.ly/3zV8LRQ

Obserwacja sekwencji dialogowych

W poprzedniej sekcji przedstawiłam możliwości stosowania typologii Dureta dla rozwijania u uczących się strategii czytania, które mogą pomóc im jako użytkownikom forum w lepszym rozumieniu diskutowanych publicznie tematów i w budowaniu wiedzy osobistej. Stosowanie zaproponowanej typologii wpisów może także być pomocne w budowaniu bardziej złożonych wyobrażeń dotyczących właściwości sytuacji komunikacyjnej oraz kontraktu komunikacyjnego, jaki łączy rozmówców zaangażowanych w interakcję online. Typologia zawiera kategorię wpisów przynależnych do porządku interakcyjnego (typ 5.): u ich podstaw leżą działania rozmówców, które pozwalają im regulować formy ich aktywności w przestrzeni wirtualnej, a także prowadzić dialog, poprzez bezpośrednie zwrócenie się do wybranego uczestnika lub kierowanie swojej wypowiedzi do szerszego grona. Rozmówcy przywołują wcześniejsze wpisy m.in. dla wyrażenia odmiennego stanowiska i/lub skrytykowania bądź odrzucenia wypowiedzi już opublikowanej. Przesłanie wpisu w reakcji na wypowiedź wcześniejszą może też mieć na celu wzmacnianie argumentów formułowanych przez jedną ze stron w dyskusji.

Reakcja na komentarz służy niekiedy negocjowaniu wyobrażeń dotyczących roli i zakresu odpowiedzialności czytelników danego portalu, tak jak ma to miejsce w poniższym przykładzie. Użytkownik Pierre Mousse zwraca uwagę na nieuzasadnione i nadmierne oczekiwania wobec artykułu, jakie formułuje internauta o pseudonimie Ibo Mir:

Ibo Mir: Dommage que le nom de l'entreprise ne soit pas mentionné ne serait-ce que pour rendre service aux diabétiques de France et à la start-up... Vraiment dommage !!! (Szkoda, że nie podano nazwy przedsiębiorstwa, mogłoby to być przydatne dla cukrzyków we Francji i dla samego start-upu. Naprawdę szkoda!)

Pierre Mousse: «Thierry Marx chocolat sans sucre» sur un moteur de recherche... N'attendez pas systématiquement la béquie. („Thierry Marx czekolada bez cukru” do wyszukiwarki... Proszę ciągle nie oczekiwać, że wszystko będzie wam podane do dzioba.)
bit.ly/3l74dBu

Odwołania do typologii wpisów zaproponowanej przez Dureta (2015) zachęcają czytelnika forum do przyjęcia aktywnej postawy wobec doświadczenia lektury oraz dostarczają pewnych wzorców w zakresie funkcjonowania jako rozmówca-członek danej społeczności w przestrzeni publicznej. Pozwalają obserwować różne strategie włączania się do debaty na tematy społeczne i łączyć podejmowane działania nie tylko z intencją autora wpisu, ale i z ich odbiorem przez grupę.

Wyzwania związane z lekturą komentarzy

Nie zawsze łatwe czy możliwe jest jednoznaczne określenie intencji piszącego. Wydzwięk wypowiedzi często zależy od interpretacji czytającego, w tym od jego stosunku do tematu oraz sympatii politycznych, wyznawanych zasad, wartości itp. Poniżej przedstawię wybrane trudności związane z lekturą i interpretacją wpisów, na jakie powinien przygotować się zarówno nauczyciel, jak i jego uczniowie.

1. Tematy odległe od codziennych zainteresowań uczniów

Część tematów jest trudna dla ucznia, np. przez odwołania do wydarzeń ze świata polityki. W poniższym wpisie przywołane jest niefortunne – co zaznaczał sam François Hollande – wyrażenie, jakiego użył on w czasie swojej prezydentury. Aby zrozumieć żart, należy odwołać się do wydarzeń znacznie wcześniejszych, ponieważ Hollande zakończył kadencję prezydencką w 2017 r.

François Hollande, notre ex-président normal, ne va plus savoir quelle crème choisir ! (*François Holland, nasz były normalny prezydent, nie będzie wiedział, jaki krem wybrać!*)
bit.ly/3n7pWMq

2. Interakcja na forum jako gra salonowa

Znaczna część wpisów stanowi odpowiednik swobodnej konwersacji, a intencja piszącego często wyrażona jest w sposób skrótowy. Dzieje się tak również z uwagi na uwarunkowania interakcji pisemnej i asynchronicznej – wpis powinien być krótki, myśl czytelnie i dosadnie wyrażona, by wzbudzić zainteresowanie. Zrozumienie dowcipu świadczy nie tylko o poczuciu humoru, ale i o przynależności do wspólnoty rozmówców dzielących wspólne odniesienia: u podstaw leży tu odpowiednio szeroka wiedza i doświadczenie, zależne także od wieku osoby piszącej i/lub czytającej.

En 2021 les requins se font vertueux. (*W 2021 rekiny są szlachetne.*)
bit.ly/3tm5lj7

Wyrażenie „rekiny” to w tym kontekście pejoratywne określenie potentatów w branży kosmetycznej.

3. Konieczność weryfikowania źródeł informacji, a także samej informacji podawanej przez internautów

Kolejny zaprezentowany wpis zawiera krytykę działań wspomnianego w artykule szefa kuchni. Są to jednak informacje zewnętrzne w stosunku do artykułu. Poza tym dotyczą bardzo wyspecjalizowanej dziedziny, jaką jest przemysł spożywczy, stąd też nie sposób przyjąć

ich bezkrytycznie jako uzupełnienia dla informacji źródłowej.

Attention, Thierry Marx est un soutien de poids pour les industriels du «tout prêt», ou du faux «fait maison», pour la restauration... Et il participe à favoriser que les jeunes n'apprennent plus les bases dans les écoles de cuisine mais à utiliser des poudres toutes prêtes pour, par exemple, les sauces... Alors que la sauce est l'élément principal dans la gastronomie française. Très grande méfiance vis à vis de cet homme ! (*Uwaga, Thierry Marx to silne wsparcie dla producentów dań gotowych do spożycia lub udających domowe dań sprzedawanych w restauracjach... I przyczynia się do tego, że młodzi ludzie nie uczą się już podstaw [gotowania] w szkołach gastronomicznych, ale są przyuczani do używania gotowych proszków, np. do przyrządzania sosów. Kiedy to sos jest głównym składnikiem we francuskiej szkole gotowania... Konieczne jest zachowanie ostrożności wobec tego pana!*)
bit.ly/2X28PRe

Działanie weryfikowania informacji może jednak w podobnych sytuacjach okazać się niezwykle pracochłonne. Wielu czytelników rezygnuje z samodzielnego ustalania rzetelności informacji i wiarygodności internauty-komentatora, wybierając dystans wobec podanego zdania lub – odwrotnie – przyjmując bezkrytycznie słowa piszącego.

4. Rozbieżność stanowisk i skrajność wyrażanych poglądów

Ostatnim z wyzwań, na które należy przygotować uczniów, jest obecność wśród publikowanych komentarzy także i głosów, które przedstawiają argumenty i/lub perspektywę odległą od osobistego stanowiska czytelnika. Czytanie wpisów wymaga niejednokrotnie polemicznego zacięcia i niemal zawsze dużego dystansu wobec postaw i opinii, z którymi czytelnik się nie identyfikuje.

Sygnalizowane wyzwania wynikają z właściwości komunikacji online, na które należy ucznia uwrażliwiać. W tej formie wymiany myśli i poglądów nie sposób jest negocjować znaczenia w sposób równie skuteczny i dynamiczny, jak w komunikacji bezpośredniej, tym bardziej że tożsamość piszących nie może zostać zweryfikowana. Zestawienie właściwości dyskusji podejmowanych w obu środowiskach: interakcji zapośredniczonej przez komputer i bezpośredniej, otwiera interesującą przestrzeń do namysłu nad działaniami uwiarygodniania swoich argumentów, strategiami osiągania celów perswazyjnych i odpowiedzialności za słowa. Tego typu doświadczenia warto wykorzystać dla lepszego obrazowania wyzwań oraz specyfiki argumentacji w przestrzeni publicznej i proponowania zadań, które wspierać będą rozwój umiejętności krytycznej interpretacji wypowiedzi oraz sprawność retoryczną uczących się.

Podsumowanie

W niniejszym artykule dowodziłam, że odniesienia do językoznawczych badań nad komunikacją pisemną i asynchroniczną prowadzoną w publicznych przestrzeniach internetu pozwalają nauczycielowi krytycznie i twórczo korzystać z zasobów medialnych i podsuwają takie rozwiązania w pracy z uczniami, które sprzyjają ich autonomii. Opisywane w artykule zadania kierowane są do uczniów o dobrej znajomości języka, a więc co najmniej na poziomie B1. Wykorzystane jako uzupełnienie lektury artykułu prasowego, mogą ułatwiać uczniom konstruowanie bardziej spójnych i wyczerpujących interpretacji dyskutowanych w mediach wydarzeń oraz zjawisk. Przedstawione zadania mogą także wspierać budowanie bardziej złożonego spojrzenia na doświadczenie komunikacji online, ułatwiają rozumienie i interpretację wypowiedzi autentycznych oraz przygotowują uczniów do samodzielnego odbioru informacji medialnej. Wpisują się więc w cele kształcenia wykraczające poza doskonalenie sprawności językowych.

Lektura komentarzy wiąże się jednocześnie z wieloma wyzwaniem: to wymagające materiały i, podobnie jak w przypadku każdego zasobu medialnego: dokumentu prasowego, audycji radiowej lub telewizyjnej itp., ich opracowanie jest pracochłonne. Opiswane w artykule zadania mogą więc być raczej proponowane jako uzupełnienie codziennej pracy na lekcji.

BIBLIOGRAFIA

- Amosy, R. (2011), *La coexistence dans le dissensus. La polémique dans les forums de discussion*, „Semen”, nr 31, s. 25–42, <bit.ly/38TqZY8>, [dostęp: 2.04.2021].
- Calabrese, L. (2014a), *Paroles de lecteurs: un objet de recherche hybride en sciences du langage*, „Studii de lingvistică”, nr 4, s. 13–27.
- Calabrese, L. (2014b), *Rectifier le discours d'information médiatique. Quelle légitimité pour le discours profane dans la presse d'information en ligne*, „Les Carnets du Cediscor”, nr 12, s. 21–34, <cediscor.revues.org/916> [dostęp: 2.04.2021].
- Chaput, M. (2006), *La dynamique argumentative des discussions politiques sur Internet*, „COMMposite”, nr 1, s. 52–77.
- Colin, J.-Y., Mourlhon-Dallies, F. (2004), *Du courrier des lecteurs aux forums de discussion sur l'internet: retour sur la notion de genre*, „Les Carnets du Cediscor”, nr 8, <cediscor.revues.org/707> [dostęp: 2.04.2021].
- Doury, M., Lefébure, P. (2006), „*Intérêt Général, intérêts particuliers*”. *La construction de l'ethos dans un débat public*, „Questions de communication”, nr 9, <questionsdecommunication.revues.org/7922> [dostęp: 2.04.2021].
- Duret, C. (2015), *Typologie des usages dans les tribunes en ligne du Journal de Montréal: les articles d'information et chroniques d'opinions revus et corrigés par leurs lecteurs*, „Communication, lettres et sciences du langage”, nr 9 (1), s. 53–78, <clsl.recherche.usherbrooke.ca> [dostęp: 2.04.2021].
- Dziwak, E. (2019), *Od egalitarności do inkluzywności. Hejt jako następstwo komercjalizacji internetu*, „Zeszyty prasoznawcze”, nr 62 (1), s. 111–120.
- Hanna, B.E., de Nooy, J. (2003), *A funny thing happened on the way to the forum: electronic discussion and foreign language learning*, „Language Learning & Technology”, nr 7 (1), s. 71–85, <www.lltjournal.org/item/2418> [dostęp: 2.04.2021].
- Hanna, B.E., de Nooy, J. (2009), *Learning Language and Culture Via Public Internet Discussion Forums*, Londyn: Palgrave Macmillan.
- Korolko, M. (1990), *Sztuka retoryki. Przewodnik encyklopedyczny*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Mirabail, H. (1994), *Argumenter au lycée. Modules et séquences*, CRDP Midi-Pyrénées.
- Mourlhon-Dallies, F. (2007), *Communication électronique et genres du discours*, „Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne”, nr 10, s. 11–23, <bit.ly/3jUSKpb> [dostęp: 2.04.2021].
- Pędzisz, J. (2009), *Blog jako narzędzie wspierające rozwój kompetencji dyskursywnej*, „Neofilolog”, nr 33, s. 101–112.
- Wright, S. (2016), *Les conversations politiques en ligne au quotidien: design, délibération et tiers espace*, „Questions de communication”, nr 30, s. 119–134.

DR JOANNA GÓRECKA Pracuje w Instytucie Filologii Romańskiej UAM. Interesuje się możliwościami stosowania nowych technologii w nauczaniu / uczeniu się języków obcych. Obecnie zaangażowana jest także w europejski projekt Erasmus+ dotyczący wykorzystania literatury w nauczaniu języków obcych. Autorka opublikowała blisko 40 artykułów naukowych, regularnie uczestniczy przy tym w krajowych i zagranicznych konferencjach naukowych.

Metoda odwróconej klasy na zajęciach online

DOI: 10.47050/jows.2021.3.71-76

DOROTA PADZIK

Mimo że metoda odwróconej klasy jest koncepcją wartościową i wcale nie nową, bo jej początki sięgają lat 80. XX wieku, nadal nie jest powszechnie stosowana przez nauczycieli. Nauczanie zdalne, z którym mierzymy się od wielu miesięcy, może pomóc w jej rozpropagowaniu. Autorka artykułu nie tylko pokazuje, jak można wykorzystać tę metodę w czasie lekcji online, ale przede wszystkim zwraca uwagę na płynące z niej korzyści dla uczniów.

Długie miesiące prowadzenia zajęć języka francuskiego w formie zdalnej sprowokowały w mojej głowie wiele pytań dotyczących metod pracy w nowym środowisku. Na początku pandemii dotyczyły kwestii podstawowych, np.: Jak poprowadzić takie zajęcia? Z czasem pojawiały się kolejne: Jak oceniać? Jak motywować? Jak przeprowadzać ćwiczenia interakcyjne? Aż w końcu zadałam sobie to pytanie, które w mojej opinii jest najważniejsze: Jak wykorzystać potencjał zajęć online i narzędzia internetowe, aby zaproponować zajęcia ciekawsze i bardziej efektywne niż te prowadzone w sali? Moment pojawienia się tej refleksji uważam za kluczowy w nowym zawodowym doświadczeniu, ponieważ stał się cezurą oddzielającą odkrywanie zajęć w formie zdalnej od faktycznego korzystania z ich dobrodziejstwa. Postawiłam sobie za cel prowadzenie zajęć, z których uczniowie wynosiliby jeszcze więcej niż z lekcji prowadzonych metodą tradycyjną. Takich, które by ich bardziej motywowały i stymulowały, jak również aktywizowałyby ich w każdej minucie ich trwania. Aby to osiągnąć, sięgnęłam po metodę odwróconej klasy (ang. *flipped classroom*) lub po jej wybrane elementy, co pozwoliło mi zoptymalizować wykorzystanie czasu na lekcji.

Czym jest metoda odwróconej klasy?¹

Metoda odwróconej klasy zakłada, że uczeń w pierwszy kontakt z nauczaną treścią wchodzi samodzielnie – bez pomocy nauczyciela. Ten jednak przekazuje wcześniej uczniowi do dyspozycji różnego rodzaju pomoce naukowe (np. nagrania wideo i audio, artykuły, ilustracje, strony internetowe) oraz ćwiczenia kierujące go w procesie nauki. Dopiero kolejny etap zakłada wejście w interakcję z nauczycielem i innymi uczniami, celem sprawdzenia i przećwiczenia zdobytej samodzielnie wiedzy (Lecoq i Lebrun 2016). Nauka tą metodą składa się więc z trzech etapów (Dufour 2014):

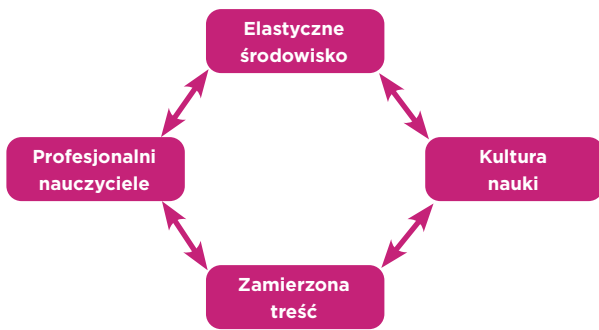
1. przyswojenie wiedzy (poza zajęciami);
2. sprawdzenie zdobytej wiedzy (poza zajęciami oraz w czasie ich trwania);
3. wykorzystanie zdobytej wiedzy (na zajęciami).



¹ O metodzie odwróconej klasy/lekcji można także przeczytać m.in. w artykułach Tomasza Chudaka *Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom)* (JOwS 1/2020) czy Adriana Równiatki *Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce* (JOwS 4/2020).

Warto podkreślić, że metoda odwróconej klasy nie polega na tym, by funkcję nauczyciela pełnił internet i jego zasoby. Jest to natomiast zmiana ról i pozycji w relacji: uczeń–nauczyciel. Uczeń przejmuje odpowiedzialność za konstruowanie swojej wiedzy, a nauczyciel jest przewodnikiem, który mu w tym procesie pomaga i towarzyszy (Dufour 2014). Analogicznie nauczanie wspomagane przez nowoczesne technologie opiera się na podejściu konstruktywistycznym, które zakłada uwypuklenie uczenia się kosztem nauczania oraz roli uczącego się kosztem nauczyciela (Krajka i Białek 2021). Koncepcja metody odwróconej klasy opiera się na czterech filarach zdefiniowanych przez Flipped Learning Network².

Rys. 1: Schemat filarów metody odwróconej klasy opracowany na podstawie materiałów opublikowanych przez Flipped Learning Network³



Elastyczne środowisko to otwartość nauczyciela na dostosowanie swoich metod pracy do sytuacji pojawiających się na lekcji, które nie zawsze da się przewidzieć i zorganizować. Aby zagwarantować uczniom elastyczne środowisko, nauczyciel musi nieustannie towarzyszyć im w pracy i ich obserwować. **Kultura nauki** to przeniesienie odpowiedzialności za proces zdobywania wiedzy z nauczyciela na ucznia oraz dostosowywanie proponowanych aktywności do indywidualnych potrzeb i preferencji ucznia. **Zamierzona treść** zakłada przygotowanie odpowiednich materiałów dla uczniów w taki sposób, aby na kolejnych etapach pracy nauczyciel mógł zaproponować aktywności bazujące na tym, co uczeń wcześniej otrzymał i opracował. **Profesjonalni nauczyciele** to dydaktycy, którzy świadomie i umiejętnie stosują tę metodę. Wiedzą, co uczniowie są w stanie opanować w pojedynkę,

a jakiego typu ćwiczenia i zadania sprawdzą się w trakcie zajęć. Są gotowi do pomocy uczniom oraz udzielenia im informacji zwrotnej na temat ich postępów (Lecoq i Lebrun 2016).

Oczywiście nie musimy stosować tej metody na każdych zajęciach. Można używać jej od czasu do czasu dla zapewnienia różnorodności stosowanych metod pracy. Dzięki temu uczniowie mają okazję poznać różne sposoby nauki oraz w przyszłości wybrać te, które są dla nich optymalne. Dobrą strategią jest także wykorzystywanie jedynie wybranych elementów tej metody. W ten sposób nauczyciele mają możliwość dostosowania metod do potrzeb uczniów oraz potrzeb programowych.

Praca nad zagadnieniami gramatycznymi metodą odwróconej klasy

Metodę odwróconej klasy można z sukcesem stosować przy wprowadzaniu nowych zagadnień gramatycznych. Przykładem tego w języku francuskim jest uzgadnianie imiesłowów (*l'accord du participe passé*). Jest to temat ważny, ale mający przede wszystkim wpływ na poprawność ortograficzną oraz w niektórych przypadkach – fonetyczną. Bardzo dobrze sprawdzi się tu zatem metoda odwróconej klasy, dzięki której nie poświęcimy czasu lekcji na żmudną analizę zasad, ale skupimy się na praktyce języka. Poniżej przedstawię wykorzystywany przeze mnie schemat pracy, który dzięki swojemu uniwersalnemu charakterowi sprawdzi się także w przypadku innych zagadnień gramatycznych.

1. Praca samodzielna w domu:
 - a. Uczniowie otrzymują do samodzielnej analizy korpus w postaci kilkunastu krótkich zdań, zawierający wszystkie możliwe warianty, w których należy uzgodnić imiesłów np. z podmiotem zdania. Dzięki kompleksowości korpusu nie zrodzą się pytania o dodatkowe sytuacje w nim nieujęte. Oprócz korpusu do analizy uczniowie otrzymują ćwiczenie składające się z dziesięciu zdań (np. w formie testu jednokrotnego wyboru), mające na celu użycie zaobserwowanych reguł, a przez to pogłębioną analizę korpusu.
2. Praca na zajęciach – sprawdzenie wiedzy zdobytej indywidualnie przez uczniów:

² Powstała w 2012 r. internetowa wspólnota non-profit, która wspiera nauczycieli zainteresowanych metodą odwróconej klasy. Wszelkie informacje na temat FLN oraz samej metody znajdują się na stronie internetowej wspólnoty: flippedlearning.org [dostęp: 26.06.2021].

³ Flipped Learning Network flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning [dostęp: 28.06.2021].

- a. Zajęcia rozpoczynają się krótkim quizem zawierającym pytaniami typu prawda/fałsz⁴, dzięki któremu uczniowie i nauczyciel mogą sprawdzić, czy opracowane w domu treści zostały właściwie zrozumiane;
 - b. Uczniowie pracują w parach lub małych grupach⁵ i porównują wykonane w domu ćwiczenie. Dzięki tej aktywności uczniowie mogą pracować nad analizowanym zagadnieniem, jednocześnie dyskutując w języku docelowym. Rozwijają również umiejętność współpracy i dyskusji, podczas której tłumaczą sobie wzajemnie zasady gramatyczne własnymi słowami. W przypadku niektórych uczniów taki sposób przedstawienia tematu sprawia, że jest on dla nich bardziej zrozumiały. Bardzo ważne, aby nauczyciel w kolejnym kroku zweryfikował poprawność zdań oraz wyjaśnił ewentualne niejasności. Etap weryfikacji jest kluczowy dla rozwoju językowego uczniów.
3. Praca na zajęciach – przykłady ćwiczeń mające na celu użycie omawianych reguł:
- a. Uczniowie mają za zadanie zidentyfikować i poprawić błędy w zdaniach przygotowanych przez nauczyciela. W tym ćwiczeniu znajdują się zarówno zdania zawierające błąd, jak i poprawne.
 - b. Uczniowie przygotowują w formie pisemnej krótką historyjkę osadzoną w czasie przeszłym, zawierającą pięć wylosowanych wcześniej imiesłów.
 - c. Quiz w formie gry „Milionerzy”: Uczniowie pracują w grupach i każda grupa otrzymuje karty, na których widnieje pięć serii czterech różnych form imiesłów (np. *parlé – parlés – parlée – parlées*). Ich zadaniem jest stworzenie „pytań”, czyli zdań, które trzeba uzupełnić jednym z imiesłów z listy (np. *Mes sœurs se sont ... hier soir.*). Następnie grupy wymieniają się kartami z pytaniami quizowymi i wybierają właściwe odpowiedzi⁶. Istotą ćwiczeń proponowanych na tym etapie pracy jest wykorzystywanie różnych kompetencji ucznia, nie tylko tych *stricte* gramatycznych.

Jak widać, wszystkie wymienione przeze mnie etapy aktywizują ucznia. Jeśli mielibyśmy porównać tę metodę pracy z metodą indukcyjną (o której skuteczności pisałam w numerze 1/2020 JOWS), to różnią się one jedynie w fazie poznawania reguły. W metodzie indukcyjnej uczeń manipuluje korpusem, nie analizując jeszcze reguły, natomiast w odwróconej klasie, uczeń dostaje korpus do samodzielnej analizy. Niemniej jednak w obu metodach to na uczniu spoczywa odpowiedzialność konstruowania wiedzy, a nauczyciel nie przekazuje jej w sposób podawczy. Dalsze etapy pracy w obu metodach opierają się na tym samym założeniu – maksymalnej aktywizacji ucznia, podczas której rozwija on kompetencje nie tylko językowe, ale także społeczne i strategiczne. Dzięki tym metodom pracy uczniowie są bardziej zmotywowani, ponieważ widzą realną potrzebę pracy zarówno samodzielnej, jak i grupowej.

Metoda odwróconej klasy nastawio na dyskusję

Dzięki metodzie odwróconej klasy na zajęciach możemy skupić się na produkcji ustnej uczniów. Wspomaga ona zwłaszcza te dyskusje, które wymagają znajomości kontekstu, przemyślenia argumentów czy znajomości rozbudowanego słownictwa. Niejednokrotnie ćwiczenia typu dyskusje czy debaty są dla uczniów bardziej angażujące i interesujące, jeśli uczeń ma choćby ogólną wiedzę na dany temat (Mahmoud i Bipin 2020). Co więcej, wcześniejsze przygotowanie do zajęć i znajomość omawianego tematu pomagają zniwelować stres związany z zabranie głosu w języku obcym (Gavranović 2017).

Poniżej przedstawię wykorzystanie modelu odwróconej klasy na przykładzie materiału dydaktycznego autorstwa Les Zexperts FLE *Pack de conversation B1: Le bonheur* (Les Zexperts FLE 2021). Seria materiałów dydaktycznych *Pack de conversation sur le thème du bonheur B1-B2* skupia się na stymulowaniu produkcji ustnej (i pisemnej) uczniów dzięki zastosowaniu ćwiczeń różnego typu: od pytań do dyskusji przez analizę materiałów autentycznych aż po rozbudowane zadania wymagające np. pracy w grupach. Materiał ten został dostosowany również do zajęć online. Każde zadanie przygotowane jest w oddzielnym pliku PDF, który możemy na przykład wysłać uczniom lub pokazać, udostępniając ekran swojego urządzenia.

4 Quiz można przeprowadzić za pomocą aplikacji Kahoot, narzędzi do tworzenia ankiet zintegrowanych z platformami typu Zoom czy Clickmeeting.

5 Grupy dzielimy na podgrupy, korzystając z opcji „Breakout rooms” dostępnej w większości platform służących prowadzeniu zajęć online.

6 Wszystkie te ćwiczenia uczniowie mogą wykonać również dzięki dokumentom dzielnym Google Docs lub Google Slides.

1. Praca na zajęciach:
 - a. Ostatnie minuty lekcji możemy poświęcić na wprowadzenie tematu, nad którym uczniowie będą pracować w domu oraz na kolejnych zajęciach. W tym celu zadajemy uczniom kilka pytań proponowanych w ćwiczeniu wstępnym, np.: Co sprawiło Ci dziś przyjemność? Czy nazwałbyś się optymistą, czy pesymistą? Te pytania nie wymagają jeszcze od uczniów konkretnej wiedzy lub znajomości słownictwa nakierowanego na omawiany w ćwiczeniu temat. Dotykają bezpośrednio życia i osobowości ucznia, dzięki czemu odpowiedź nie powinna stanowić problemu.
2. Praca w domu:
 - a. Nauczyciel wysłał uczniom autentyczny dokument w formie krótkiego reportażu do obejrzenia na temat lekcji szczęścia wprowadzonych w niemieckich szkołach wraz z pytaniami sprawdzającymi jego rozumienie. Dodatkowo uczeń ma za zadanie zastanowić się nad argumentami za takimi lekcjami i przeciw nim. Uczeń otrzymuje również listę słów i wyrażeń obejmujących tematykę szczęścia oraz ćwiczenia sprawdzające ich zrozumienie.
3. Praca na zajęciach:
 - a. Zajęcia rozpoczynają się debatą na temat lekcji przedstawionej w autentycznym dokumencie. Warto podkreślić, że analiza pytań sprawdzających rozumienie ze słuchu nie jest konieczna. W czasie trwania debaty uczniowie naturalnie będą nawiązywać do obejrzanych treści. Pytania te mają przede wszystkim za zadanie pomóc uczniom w zrozumieniu filmu.
 - b. Jeśli chcemy przedłużyć dyskusję, możemy zadać dodatkowe pytania znajdujące się w materiale dydaktycznym (np.: Czy można nauczyć się bycia szczęśliwym? Czy można realnie zmierzyć poziom szczęścia w kraju? Czy szczęście wszystkich ludzi jest możliwe?).
 - c. Następnie uczniowie pracują w parach lub grupach, bazując na otrzymanej liście czasowników (*découper, coller, photographier, jouer, colorier, dessiner* itp.). Mają oni przygotować kilka propozycji zadań lub ćwiczeń (posługując się czasownikami z listy), które

uczestnicy lekcji szczęścia mieliby wykonać. Uczniowie przedstawiają na forum klasy swoje propozycje.

- d. Uczniowie ponownie pracują w parach lub grupach. Tym razem wcielają się w rolę doradców premiera, którzy mają mu pomóc w przeprowadzaniu reformy szczęścia we Francji (która jako kraj w 2021 r. znalazła się dopiero na 21. miejscu zestawienia *World Happiness Report*). Aby zainspirować uczniów, warto dać im do dyspozycji kilka obszarów reform: rodzinę, finanse, służbę zdrowia, infrastrukturę, politykę czy rynek pracy. Każda grupa przygotowuje i przedstawia listę 10 reform, z których pozostali uczniowie głosują na dwie ich zdaniem najciekawsze.

Niekwestionowanym atutem powyższej lekcji jest ciągła aktywizacja i prowokowanie produktywności uczniów. Dodatkowo jest ona bardzo spójna, każde ćwiczenie nawiązuje do poprzedniego, dzięki czemu uczniowie mają poczucie podążania w konkretnym kierunku (obranym przez nauczyciela). Obracając się wciąż w tym samym temacie, podejmowanym w różny sposób, mają również wiele okazji do użycia słownictwa, którego analizy dokonali w domu.

Rozwijanie autonomii ucznia dzięki metodzie odwróconej klasy

Praca metodą odwróconej klasy ma wiele zalet, w tym m.in. możliwość dostosowania treści i rytmu nauczania do potrzeb uczniów, optymalizacja czasu pracy na zajęciach, skupienie się na ćwiczeniach aktywizujących uczniów, wzmożona współpraca między nimi oraz element, który szerzej tutaj rozwinę, tj. wspieranie autonomii ucznia (Dufour 2014).

Uczeń autonomiczny jest samodzielny w procesie nauki, określa własne cele, potrafi wykorzystywać odpowiednie strategie uczenia się oraz, o czym wspominałam już kilkakrotnie, bierze odpowiedzialność za swój proces nauki (Łacka-Badura i Łęska 2014). Jednym ze sposobów na uzmysłowienie uczniom, że odpowiedzialność za naukę rzeczywiście znajduje się po ich stronie, jest stosunek nauczyciela do osób, które nie wykonują pracy w domu. Z pewnością nie należy ich stygmatyzować. Należy je włączać we wszystkie aktywności podczas zajęć, ale nie można poświęcać czasu na wspólną analizę zadanych treści. Robiąc to ostatnie, możemy w przyszłości stracić motywację zarówno uczniów, którzy poświęcili czas na przygotowanie się do zajęć (widzą, że był to czas stracony, skoro i tak

wykonuje się tę samą pracę na lekcji), jak i tych nieprzygotowanych (widzą, że ich brak pracy samodzielnej nie ma żadnych konsekwencji, ponieważ nauczyciel i tak przerobi z nimi zadane treści).

Autonomię ucznia można także rozwijać poprzez zachęcanie go do samodzielnego poszukiwania odpowiedzi, podejmowania decyzji dotyczących rytmu pracy, wykorzystywania różnorodnych źródeł wiedzy czy do zwracania się o pomoc w rozwiązywaniu problemów do innych osób (Jochimczyk 2020). Wszystkie te działania są typowe dla pracy metodą odwróconej klasy. Odpowiedzialność leżąca po stronie ucznia oraz jego umiejętność, samodzielna praca są o tyle istotne, że od tego, czy uczeń wykona zadane ćwiczenie, zależeć będzie jego (oraz innych uczniów w przypadku pracy w grupach) praca na kolejnych zajęciach (Dufour 2014).

Dzięki postawie autonomicznej nauka jest bardziej efektywna, a uczeń entuzjastyczniej nastawiony i bardziej zmotywowany do pracy (Łacka-Badura i Łęska 2014). Kwestia motywacji jest istotniejsza w przypadku nauczania zdalnego niż tradycyjnego. Uczeń podczas lekcji online nie ma bowiem bezpośredniego, regularnego kontaktu z nauczycielem ani z pozostałymi uczniami. Jest więc zmuszony do ciągłej, samodzielnej, a nawet osamotnionej pracy w domu. Według raportu *Badania postaw wobec nauczania zdalnego* (Rzecznik Praw Dziecka 2021) ankietowani (1174 uczniów w wieku 15–18 lat oraz 1080 rodziców uczniów w wieku 15–18 lat) za najbardziej negatywny aspekt pracy zdalnej podają brak bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami oraz negatywny wpływ tego na stan psychiczny młodzieży. Ponadto 55 proc. poddanych badaniu nastolatków twierdzi, że w czasie zajęć zdalnych jest mniej zaangażowanych niż na lekcjach tradycyjnych, a jedynie 17 proc. uznało, że ich zaangażowanie jest większe. Jako że nauka zdalna funkcjonuje w Polsce dopiero od półtora roku, nie znamy jeszcze wszystkich konsekwencji pracy tym trybem. Z pewnością przeprowadzi się na ten temat wiele badań, ale już dziś możemy być pewni, że uczniowie potrzebują naszego wsparcia zarówno na płaszczyźnie edukacyjnej, jak i psychologicznej czy motywacyjnej. To możemy im zapewnić, wybierając odpowiednie metody pracy bazujące właśnie na indywidualnym potencjale każdego ucznia.

Narzędzie internetowe przydatne w metodzie odwróconej klasy

Na zakończenie przyjrzyjmy się narzędziom, dzięki którym będziemy mogli przygotować ciekawe i wartościowe zajęcia. Warto podkreślić, że ani zajęcia

prowadzone online, ani metoda odwróconej klasy nie wymagają od nas używania skomplikowanych narzędzi internetowych czy aplikacji. Warto skupić się natomiast na tym, co efektywne i łatwe w obsłudze, aby nie zmuszać uczniów (a przy okazji samych siebie) do nieustannego przełączania się między kolejnymi stronami oraz plikami. Zbyt dużo atrakcyjnych, kolorowych i multimedialnych opcji odwraca bowiem uwagę od tego, co ważne, czyli od skutecznej nauki języka. Umiar jest zatem niezwykle istotny. Nowoczesne technologie powinny ułatwiać naukę, a nie ją niepotrzebnie komplikować.

- A. Dysk Google – proste w obsłudze narzędzie, dzięki któremu uczniowie mają stały dostęp do wszystkich treści, zarówno tych przygotowanych przez nauczyciela, jak i przez nich samych.
- B. Google Docs – narzędzie, które sprawdza się podczas pracy w grupach, w czasie której uczniowie mają za zadanie np. napisać tekst, poprawić zdania czy przygotować listy różnego rodzaju propozycji.
- C. Google Forms – narzędzie pozwalające sprawdzić wiedzę uczniów. Wypełniając formularz, uczniowie wysyłają automatycznie odpowiedzi do nauczyciela. Dzięki temu ma on możliwość zorientowania się, czy uczniowie zrozumieli opracowywane zagadnienie i jakie ewentualne problemy wymagają wspólnej pracy na lekcji.
- D. Padlet – forma interaktywnej tablicy, dzięki której z łatwością udostępnimy uczniom tekst, nagranie lub inny plik. Dzięki opcji dodawania komentarzy uczniowie mogą odpowiadać np. na pytania do ćwiczeń sprawdzających rozumienie tekstu czytanego lub rozumienie ze słuchu. Uczniowie mogą również dzielić się materiałami, które uznają za ciekawe lub pomocne w samodzielnym opracowaniu zadanego tematu.
- E. LearningApps – strona internetowa służąca przygotowaniu interaktywnych ćwiczeń, które można potem wysłać uczniom. Tworzenie ćwiczeń za pomocą tego narzędzia jest szybkie i bardzo łatwe, a uczniowie mogą wykonywać samosprawdzające się ćwiczenia, które w przypadku samodzielnej pracy są bardzo ważne. Dzięki odpowiedziom, które natychmiast się wyświetlają, uczeń wie, czy dobrze zrozumiał temat.
- F. 123apps.com – strona internetowa, dzięki której możemy przygotowywać nagrania wideo oraz audio dla uczniów, a także edytować je, np. dodając napisy, obrazy lub dostosowując ich prędkość. Ta aplikacja pozwala również edytować pliki PDF.

W internecie można oczywiście znaleźć dużo więcej narzędzi przydatnych w czasie zajęć, ale jeśli ceniemy minimalizm i prostotę w nauczaniu, powyższe w zupełności wystarczą do łatwego i szybkiego przygotowania pełnowartościowych zajęć online prowadzonych metodą odwróconej klasy.

Podsumowanie

Pandemia bez wątplenia postawiła przed nami i naszymi uczniami liczne wyzwania, z którymi przyszło nam się mierzyć. Warto jednak potraktować je jako motor do zmiany poprzedzonej chwilą refleksji. Inny tryb pracy może bowiem zmobilizować nas do nabycia nowych kompetencji zawodowych oraz do wypróbowania metod, po które wcześniej nie sięgaliśmy, a które mogą się okazać niezwykle skuteczne, a nawet skuteczniejsze od rozwiązań tradycyjnych. Nie namawiam jednak do zmian radykalnych. Już sporadyczne wykorzystanie pojedynczych elementów metody odwróconej klasy (lub innej metody) może przynieść świetne rezultaty. Uważam, że aby zapewnić uczniom możliwość rozwoju w bezpiecznej i komfortowej atmosferze, my sami musimy dobrze czuć się z tym, co im proponujemy. Dlatego bądźmy przede wszystkim autentyczni i skuteczni, wspierajmy naszych uczniów w tych trudnych czasach, ucząc ich nie tylko języka, ale i samodzielności w procesie zdobywania wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

- Dufour, H. (2014), *La classe inversée*, „Technologie”, nr 193, s. 44–47.
- Gavranović, V. (2017), *Enhancing Learners' Autonomy Through Flipped Classes*, [w:] *Sinteza 2017 – International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research*, Belgrad, Singidunum University, Serbia, s. 498–502.

- Grabowski, M. (2020), *Badania postaw wobec nauczania zdalnego*, Raport przygotowany dla Rzecznika Praw Dziecka, bit.ly/3z65i2b [dostęp: 26.06.2021].
- Jochimczyk, M. (2016), *Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–28.
- Krajka, J., Białek, K. (2021), *O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–15.
- Lecoq, J., Lebrun, M. (2016), *La classe à l'envers pour apprendre à l'endroit*, Louvain-la-Neuve: Louvain Learning Lab (LLL).
- Les Zexperts FLE (2021), *Pack de conversation sur le thème du bonheur B1–B2*: bit.ly/3sC9TqK [dostęp: 26.06.2021].
- Łacka-Badura, J., Łęska, M. (2014), *Współodpowiedzialność za efekty kształcenia jako wyznacznik procesu autonomizacji studentów w nauczaniu języka specjalistycznego*, „Neofilolog”, nr 42/2, s. 167–180.
- Mahmoud, M.H.A., Bipin, I. (2020), *Investigating cognitive holding power and equity in the flipped classroom*, „Helion”, nr 6.
- Równiatka, A. (2020), *Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 25–29.

DOROTA PADZIK Absolwentka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Swoją nauczycielską warsztat doskonaliła na Uniwersytetach w Besançon i Louvain-la-Neuve. Uczestniczy w licznych szkoleniach i warsztatach, m.in. na temat metody werbo-tonalnej i neurolingwistyki. Pracuje jako nauczyciel języka francuskiego w szkole L'atelier de français w Warszawie, w której pełni również funkcję metodyka. Pracuje z młodzieżą licealną i uczniami dorosłymi. Jest też członkiem zespołu Les Zexperts FLE, z którym opracowuje materiały dydaktyczne do nauki języka francuskiego oraz przygotowuje szkolenia dla nauczycieli.

O Sankt Petersburgu interdyscyplinarnie

DOI: 10.47050/jows.2021.3.77-82

KATARZYNA
CZUBAŁA-VYBOROV

Istnieje wiele przedsięwzięć, które wspierają językowo-kulturowy rozwój ucznia, kształtują jego światopogląd oraz wrażliwość międzykulturową. Jedną z takich inicjatyw jest nauczanie interdyscyplinarne, w którym dużą rolę odgrywają kompetencje i kreatywność prowadzących. Ważnym elementem takich zajęć jest nie tylko poszerzenie wiedzy ucznia w różnych dziedzinach, ale również zachęcenie do odkrywania świata i dzielenia się własnymi emocjami. W artykule zaprezentowano cykl zajęć języka rosyjskiego o Sankt Petersburgu w połączeniu z elementami historii, geografii, sztuki i języka polskiego.

W jaki sposób prowadzić zajęcia lekcyjne, aby zmotywować uczniów do aktywnej nauki języka, rozbudzić ich wyobraźnię, bakała przygód, wyeliminować nudę, kształtować ciekawość świata, ucząc jednocześnie szacunku i tolerancji wobec ludzi innych ras, wyznań, poglądów? Dzięki wieloletnim przyjaźniom i wymianie doświadczeń z obcokrajowcami oraz zdolnościom artystycznym staram się realizować swoje pomysły na kreatywne lekcje o tematyce kulturowej.

Inspiracją do przeprowadzenia cyklu zajęć o Sankt Petersburgu był przyjazd z tego miasta do Polski mojego przyjaciela Rosjanina. Chętnie podzielił się on wrażeniami i obserwacjami z podróży z moimi podopiecznymi. Zanim jednak zaprosiłam native speakera na lekcje języka rosyjskiego, postanowiłam zachęcić młodzież do samodzielności i twórczego myślenia. Na zajęciach w klasie trzeciej liceum wykorzystywałam następujące metody: burzę mózgów, elementy wykładu, pogadankę, pracę z mapą, z tekstem słuchanym, elementy dramy, scenki rodzajowe oraz środki dydaktyczne: magnetofon z płytą CD, słowniki rosyjsko-polskie, białe, niebieskie i czerwone balony z pytaniami do tekstu, mapę Rosji i Sankt Petersburga, smartfony, gitarę, zdjęcia, albumy i widokówki z zabytkami miasta, portret cara Piotra I, tekturowe koło ze słowami, kolaż przedstawiający skojarzenia o *Zbrodni i karze* Dostojewskiego, matrioszki. Formy pracy były różne: zespołowa, grupowa i indywidualna.

Motywuując młodzież do aktywności, zastosowałam burzę mózgów – skojarzenia związane ze słowem: Санкт-Петербург. Asocjacje uczniów były następujące: Россия, север, Пётр I, мосты, Ленин, Ленинград, балет. Młodzi ludzie wywnioskowali, że ich wiedza nie jest wystarczająca i chętnie ją poszerzą.

Ciekawostki geograficzne i historyczne

Kolejnym etapem zajęć była praca z mapą Rosji. Podzieliłam młodzież na kilka grup. Uczniowie określili położenie miasta, podali nazwę morza i zatoki w języku rosyjskim. Z mapy Sankt Petersburga, zamieszczonej w książce *Влюбиться в Россию* (Telepnev i Ziomek 2011), każda z grup odczytała nazwę rzeki oraz głównej ulicy miasta. Na tym etapie lekcji pozwoliłam uczniom na skorzystanie ze smartfonów. Znaleźli tam bardziej



szczegółowe informacje na temat geografii miasta. Na tablicy pojawiły się wyrażenia zapisywane przez uczniów: город лежит на 42 островах; в городе около 300 мостов; 1 миллион жителей; жаркое, влажное и короткое лето; длинная, холодная и сырая зима; самая высокая температура +37 градусов, самая низкая – 36, белые ночи в июне. Nowe słowa wyjaśnialiśmy wspólnie, opisując je w języku rosyjskim, np.: остров – земля на озере, на море или на океане, например Мальта, Ямайка, Ява; житель Петербурга – человек, который живёт в Петербурге. Ze zjawiskiem białych nocy młodzież zapoznała się, czytając samodzielnie w oryginale krótki tekst zamieszczony w książce *Как дела? 3 Добро пожаловать в Россию!* (Danecka 1998). Następnie wspólnie opisaliśmy zjawisko białych nocy: белые ночи – это светлые ночи, которые бывают в июне. Всю ночь продолжаются сумерки и на дворе так светло, что можно читать газеты.

W dalszej części zajęć zawiesiłam na tablicy portret cara Piotra I. Niektórzy uczniowie wiedzieli, że był on założycielem Sankt Petersburga. Poprzez elementy wykładu przybliżyłam młodzieży etymologię nazwy Sankt Petersburg: Санкт – z łaciny „świętej”, Петер – z greckiego „kamień, skała”, „бург” z niemieckiego „zaмок, крепость”. Wspomniałam również, że car Piotr I zreformował alfabet rosyjski i nazwał go „graždanka” (od słowa гражданин – obywatel). Jedna z uczennic – pasjonatka historii – podzieliła się z rówieśnikami swoją wiedzą na temat Sankt Petersburga. Były to informacje o zbudowaniu miasta na bagnach w 1703 r., o jego wieku – ponad 300 lat oraz innych nazwach: Piotrogród, Leningrad, Petersburg.

Zabytki miasta

Kolejną część zajęć poświęciliśmy pracy z tekstem słuchanym zawartym w podręczniku *Ступени 3* (Gawęcka-Ajchel i Żelezik 2008). Podczas słuchania młodzież mogła notować słowa-klucze, które następnie umieściłam na tablicy. Pojawiły się następujące: 1703 год, царь Пётр Первый, река Нева, Ленинград, Эрмитаж, Исаакиевский собор, Петергоф. Po dwukrotnym wysłuchaniu tekstu zapytałam swoich podopiecznych o rozumienie leksyki. Posługując się słownikami rosyjsko-polskimi, sprawdzili znaczenie wyrazów: дворец, зимний, искусство, западноевропейский, памятник, основатель, известный. Następnie każdy z uczniów przebiegał przygotowany przeze mnie dowolny balonik: biały, niebieski lub czerwony. W każdym z nich ukryte były pytania do tekstu. Białe baloniki zawierały najłatwiejsze pytania, niebieskie – pytania o średnim stopniu

trudności, czerwone – pytania najtrudniejsze. Celem tego minikonkursu było doskonalenie umiejętności rozumienia tekstu słuchanego, a baloniki, oprócz elementu zabawy, przyczyniły się do utrwalenia przez uczniów kolejności barw na fladze Rosji.

Pytania najłatwiejsze

1. Какой царь был основателем Санкт-Петербурга? (ответ: Пётр I)
2. Как называется река в Санкт-Петербурге? (ответ: Нева)
3. Как называется известный музей? (ответ: Эрмитаж)

Pytania trudniejsze

1. Как называется известный собор? (ответ: Исаакиевский собор)
2. Как называется бывшая резиденция русских царей? (ответ: Зимний дворец)
3. Какой памятник стоит на берегу реки Невы? (ответ: царю Петру Первому)

Pytania najtrudniejsze

1. Почему Санкт-Петербург называют „Северной Венецией”? (ответ: город лежит на 42 островах и 40 каналах, в нём около 600 мостов)
2. Какие названия имел город Санкт-Петербург? (ответ: в 1914 году – Петроград, после октябрьской революции – Ленинград)
3. Где расположен Санкт-Петербург? (ответ: на берегу Финского залива Балтийского моря, в дельте реки Невы)

W celu utrwalenia nazw zabytków Sankt Petersburga oraz poznania nowych obiektów tego miasta, młodzież obejrzała autentyczne fotografie z Wenecji Północy, których autorem był nasz gość, mój przyjaciel z Rosji. Zaprezentował on na forum zdjęcia, opisując je w swoim rodzimym języku. Fotografie zostały ponumerowane i zawieszono na tablicy. Dla każdej pary uczniów przygotowałam 8 karteczek z krótkimi opisami. Celem tego ćwiczenia było doskonalenie umiejętności rozumienia tekstów pisanych.

- a. Медный всадник – памятник царю Петру Первому.
- б. Аничков мост – мост на реке Неве известен фигурами лошадей.
- в. Эрмитаж – известный во всём мире музей западноевропейского искусства.
- г. Петергоф – один из пригородов Санкт-Петербурга, где много фонтанов.

- д. Крейсер Аврора – выстрелом с этого корабля началась октябрьская революция.
- е. Дворцовая площадь – главная площадь города, на которой находится Зимний дворец.
- ё. Спас на Крови – храм; здесь был смертельно ранен царь Александр II.
- ж. Невский проспект – главная улица города.

Przydatną pozycją okazał się *Codziennik rosyjski* (Tatarchyk 2018). Skorzystaliśmy z zawartego w nim testu: znane miejsca w Petersburgu. Ćwiczenie polegało na tym, że każda para uczniów tworzyła słowa z rozsypanych liter – nazwy słynnych miejsc w Sankt Petersburgu. Pomocne okazały się opisy tych miejsc w języku rosyjskim. Tego typu ćwiczenie przyczyniło się do poszerzenia zasobu leksykalnego młodzieży oraz utrwalenia nazw zabytków Wenecji Północy.

Kolejne ćwiczenie dotyczące znanych postaci oraz miejsc Sankt Petersburga miało na celu doskonalenie sprawności mówienia w języku rosyjskim. Wykorzystałam elementy dramy. Przygotowałam tekturowe koło. Na jego wewnętrznej stronie napisałam różne nazwy obiektów Wenecji Północy. Każdy z uczniów przekłubał koło szpilką i takim sposobem losował daną nazwę. Na kole znajdowały się takie słowa jak: Нева, Пётр Первый, Эрмитаж, Зимний дворец, Медный всадник, Аничков мост, Кунсткамера, Мариинский театр, Петропавловская крепость, Александровская колонна. Zadaniem ucznia było wcielenie się w rolę poprzez ustne opisanie wybranej przez siebie postaci bądź obiektu. Pozostałe osoby odgadywały nazwę. Pomocą w tworzeniu wypowiedzi ustnych służył nasz gość z Rosji.

Przykłady:

1. „Я царь, я основал Санкт-Петербург в 1703 году” – odpowiedź: Пётр Первый.
2. „Я архитектурный памятник – большой столб, который стоит в центре Дворцовой площади” – odpowiedź: Александровская колонна.
3. „Я музей антропологии и этнографии имени Петра Великого” – odpowiedź: Кунсткамера.

Dopełnieniem zajęć o słynnych obiektach i architekturze Sankt Petersburga był Wojewódzki Konkurs Plastyczny „Piękno Rosji”, który organizowałam. Jego kolejną edycję poświęciłam miastu Piotra I. Zachęciłam swoich utalentowanych artystycznie podopiecznych do udziału w tym przedsięwzięciu. Po uroczystym rozstrzygnięciu konkursu zorganizowaliśmy wystawę prac plastycznych ukazujących Sankt Petersburg.

Muzyka, sztuka

W myśl słów „Piosenka jest dobra na wszystko...” postanowiłam zapoznać młodzież z pieśnią *Белые ночи* („Ночь плывёт над Невой...”), którą śpiewaliśmy wspólnie przy akompaniamencie gitary. Uczniowie z pomocą native speakera doskonalili prawidłową wymowę oraz objaśniali znaczenia wyrażen: мне не до сна – мне не хочется спать; бродить над Невой – гулять, ходить над Невой; родной город – город, в котором ты родился и живёшь. Posłuchaliśmy również symfonii Dymitra Szostakowicza Ленинградская Nr 7, która została napisana i po raz pierwszy wykonana podczas II wojny światowej w czasie blokady Leningradu. Zwróciliśmy uwagę na światowej sławy balet rosyjski, który związany jest m.in. z Maryjskim Teatrem. Nasz gość z Rosji opowiedział młodzieży w kilku zdaniach libretto dwóch baletów Piotra Czajkowskiego Лебединое озеро i Щелкунчик, których fragmenty obejrzelśmy w Internecie na kanale YouTube. Wiele radości sprawiła młodzieży próba wcielenia się w artystów baletu podczas stawiania kroków *Танца белых лебедиз з Jeziora Лебедзиего*.

Kolejną część zajęć poświęciliśmy Ermitażowi. Native speaker przeczytał najistotniejsze fragmenty tekstu z książki *Влюбиться в Россию* pt.: Эрмитаж (Telepnev i Ziomek 2011). Uczniowie dowiedzieli się, w którym roku powstało muzeum, kto był jego założycielem oraz jaką liczbę eksponatów posiada obecnie kolekcja Ermitażu. Ponadto obejrzeni fotografie Rosjanina przedstawiające Plac Pałacowy z budynkiem Pałacu Zimowego oraz sale z obrazami słynnych malarzy.

Następnie młodzież wysłuchała relacji native speakera o Bursztynowej Komnacie, zwanej czasami ósmym cudem świata, która znajduje się w Pałacu Jekateryńskim. Po obejrzeniu zdjęć ukazujących to arcydzieło sztuki barokowej uczniowie podzieleni na grupy opisywali ustnie fotografie, wykorzystując nowo poznane wyrażenia: Екатерининский дворец, янтарь, холст, зал, шедевр, мастерская, резьба, исчезнуть. Grupa, która prawidłowo i najszybciej wykonała to zadanie, zapoznała się z krótkim tekstem w języku rosyjskim o Peterhofie (Wiatr-Kmieciak i Wujec 2009). Następnie podzieliła się informacjami o architekturze i fontannach tej letniej rezydencji Piotra I, prezentując fotografie.

Literatura, filmy, blogi

Słowami z poematu Puszkina *Медный всадник*: „Люблю тебя, Петра творенье, Люблю твой строгий, стройный вид...” rozpoczęłam kolejną część zajęć. Po odczytaniu fragmentów uczniowie wypisali

na tablicy wyrażenia opisujące miasto: красивый, любимый, стройный вид, прозрачный сумрак, задумчивые ночи, блестящий город, знаменитый, богатый. Objąśniałam młodzieży, że taki obraz Petersburga przedstawił Puszkina również w poemacie Евгений Онегин. Następnie obejrzelśmy zdjęcia przedstawiające mieszkanie poety w Petersburgu.

Każdy z uczniów otrzymał karteczkę z cytatem Biełińskiego: *Питер имеет необыкновенное свойство оскорблять в человеке всё святое и заставить выйти наружу всё сокровенное. Только в Питере человек может узнать себя: человек он, получеловек или скотина.* Wspólnie, za pomocą słowników, przetłumaczyliśmy powyższy tekst na język polski. Byłam świadoma, że młodzież omawiała na lekcjach języka polskiego *Zbrodnię i karę* Dostojewskiego. Zadałam pytanie: Как вы думаете, о каком русском писателе и его романе идёт речь? Podpowiedzią był wykonany przeze mnie kolaż, na którym narysowałam skojarzenia związane z powieścią *Zbrodnia i kara*: Raskolnikowa zabijający siekierą starą lichwiarkę, kilka zabytków Petersburga oraz portret F. Dostojewskiego. Po odgadnięciu przez uczniów autora oraz tytułu dzieła podzieliłam młodzież na 3 grupy. Każda otrzymała książkę *Преступление и наказание* w oryginale. Celem tego ćwiczenia było odnalezienie w tekście fragmentów opisujących Petersburg. Grupa I skupiła się na krajobrazie miasta (cz. 1 – rozdział 1; cz. 2 – rozdział 1; cz. 2 – rozdział 6; cz. 4 – rozdziały 5–6). Uczniowie grupy II szukali opisów scen życia ulicznego (cz. 1 – rozdział 1; cz. 2 – rozdział 2; cz. 2 – rozdział 6; cz. 5 – rozdział 5). Grupa III zajęła się opisem pomieszczeń (cz. 1 – rozdział 3 – комната Раскольникова; cz. 1 – rozdział 2 i cz. 2 – rozdział 7 – угол Мармеладовых). Praca w grupach okazała się strzałem w dziesiątkę. Zaangażowali się w nią zarówno uczniowie bardzo dobrzy językowo, jak i słabsi. Korzystali z pomocy native speakerów, słowników rosyjsko-polskich, a także z własnej wiedzy wyniesionej z zajęć języka polskiego. Rezultaty pracy w grupach były następujące:

Grupa I – krajobraz Petersburga (темно, душно, грязно, пыль, грязь, вонь и всякая гадость);

Grupa II – sceny życia ulicznego (пьяная девочка на бульваре, сцена с утопленницей, пьяные солдаты и другие);

Grupa III – opis pomieszczeń (комната Раскольникова: шкаф, гроб, грязно, жёлтые обои; комната Мармеладовых: *закопченная дверь*, темная лестница, дырявая простыня, страшно, душно, помещения бедные).

Moje pytanie podsumowujące pracę młodzieży brzmiało: Каков Петербург Достоевского и как влияет на судьбу героев? Na tablicy pojawiły się następujące odpowiedzi: город грязи, грусти, вони, бедный, тёмный. Герои – одинокие люди, бедные, пьяные, у которых нет смысла жизни.

Zachęciłam uczniów do przeczytania nowel Gogola: *Nos, Płaszcz, Newski Prospekt* (dla chętnych – w oryginale), w których ukazany jest mroczny obraz Petersburga.

W kolejnej części zajęć postanowiłam zapoznać młodzież z blogiem Agnieszki Zielińskiej, która przedstawia Wenecję Północy oczami polskich turystów. Uczniowie skorzystali ze swoich smartfonów, wpisując adres: mojepodrozeliterackie.blogspot.com/2016/07/. Fragment bloga był zatytułowany *Śladami Dostojewskiego po Petersburgu*. Młodzież miała możliwość zobaczenia fotografii prezentujących mieszkanie autora *Zbrodni i kary* w Petersburgu oraz poznania ciekawostki na temat kawiarenki Idiota. Dzięki innemu fragmentowi bloga mojepodrozeliterackie.blogspot.com/2016/08/, *Petersburg po raz ostatni*, uczniowie pogłębili wiedzę na temat Twierdzy Pietropawłowskiej, w której przebywali m.in. F. Dostojewski i T. Kościuszko.

Kolejną część cyklu zajęć poświęciliśmy filmowi *Ленинград*. Nasza prymuska z historii wprowadziła wszystkich w tragiczny okres blokady miasta: rok 1941–1944, miasto oblężone przez wojska niemieckie i odcięte od reszty świata, głód, brak dostępu do prądu, ogrzewania, wody. W trakcie projekcji uczniowie byli zobowiązani do notowania najważniejszych, według ich uznania, informacji o filmie, jego fabule i bohaterach. Po obejrzeniu filmu zapytałam młodzież: Как вы чувствуете себя, какие у вас эмоции? Odpowiedzi były podobne: страх, грусть, хочется плакать, жалко людей, тревога, злость, боль, тишина, несправедливость, трагедия, ужас. Przygotowałam 3 drewniane matrioszki o różnych rozmiarach, które zawierały pytania dotyczące filmu. W największej znajdowały się pytania za 5 punktów – trudne, w średniej – za 4 punkty, w najmniejszej – za 3 punkty – łatwe. Każdy uczeń mógł wybrać sobie dowolne pytanie, które zawierało 3 odpowiedzi (jedna prawidłowa). Jeśli nie potrafił odpowiedzieć na nie, wkładał je ponownie do matrioszki. Trzy pierwsze osoby, które udzieliły prawidłowych odpowiedzi i uzyskały największą liczbę punktów, wygrywały. Przykładowe pytania były następujące:

1. Кто режиссёр фильма?

- а) Алексей Борисович
 - б) Александр Буравский
 - в) Никита Михалков
- (odpowiedź: Александр Буравский) – за 3 р.

2. Какой жанр фильма „Ленинград”?

- а) боевик
 - б) драма
 - в) военный фильм
- (odpowiedź: военный фильм) – за 3 р.

3. На чём иностранные журналисты ездили по городу?

- а) на такси
 - б) на автобусе
 - в) на машине
- (odpowiedź: на автобусе) – за 3 р.

4. Сколько длилась блокада Ленинграда?

- а) три года
 - б) три с половиной года
 - в) два с половиной года
- (odpowiedź: два с половиной года) – за 3 р.

5. В каком месяце и году начинается фильм?

- а) в июле 1941
 - б) в ноябре 1942
 - в) в ноябре 1941
- (odpowiedź: в ноябре 1941) – за 4 р.

6. Сколько людей было в это время в Ленинграде?

- а) три с половиной миллиона
 - б) миллион
 - в) два с половиной миллиона
- (odpowiedź: три с половиной миллиона) – за 4 р.

7. Где была построена дорога жизни?

- а) на льду Онежского озера
 - б) на льду Ладожского озера
 - в) на водах Ладожского озера
- (odpowiedź: на льду Ладожского озера) – за 4 р.

8. Какая была дневная норма хлеба?

- а) 125 граммов
 - б) килограмм
 - в) 250 граммов
- (odpowiedź: 125 граммов) – за 5 р.

9. Кто такая Кейт Дэвис?

- а) певица из Лондона
 - б) военный корреспондент лондонской Дэйли Телеграф
 - в) английская медсестра в ленинградской больнице
- (odpowiedź: военный корреспондент лондонской „Дэйли Телеграф”) – за 5 р.

10. Кто такой Малинин в фильме?

- а) майор Малинин – он ищет учёного – гидрографа – Василия Краузе, который должен ему помочь убежать из Ленинграда
 - б) полковник Малинин, который знает дорогу на Ладоге, по которой можно пустить машины с продовольствием
 - в) майор Малинин – он ищет учёного – гидрографа – Василия Краузе, который знает дорогу на Ладоге, по которой можно пустить машины с продовольствием
- (odpowiedź: майор Малинин – он ищет учёного – гидрографа – Василия Краузе, который знает дорогу на Ладоге, по которой можно пустить машины с продовольствием) – за 5 р.

Uczniom-kinomanom poleciłam jeszcze dwa filmy godne uwagi, których akcja rozgrywa się w Petersburgu. To *Admirał* – wojenny film o białogwardziście, Aleksandrze Kołczaku, oraz komedia *Ironia losu* z polską aktorką Barbarą Brylską w roli głównej. Każdego roku rosyjska telewizja emituje tę komedię w wieczór sylwestrowy.

Podsumowaniem pracy uczniów podczas zajęć o Sankt Petersburgu były scenki rodzajowe, które sprawdzały zasób leksykalno-gramatyczny moich podopiecznych, ich wiedzę o mieście oraz umiejętność mówienia w języku rosyjskim. Ważną rolę odgrywały tu gesty i mimika „aktorów”. Uczniowie pracowali w parach, przygotowując wylosowany przez siebie temat scenki rodzajowej. Te minidialogi były prezentowane w formie ustnej na forum grupy.

Scenka I: rozmowa o założycielu miasta i jego historii

Scenka II: rozmowa o znaczeniu nazwy miasta – „Wenecja Północy”

Scenka III: rozmowa o soborach i świątyniach Sankt Petersburga

Scenka IV: rozmowa o białych nocach w Sankt Petersburgu

Scenka V: rozmowa o Ermitażu

Scenka VI: rozmowa o literackim Sankt Petersburgu

Scenka VII: rozmowa o historycznych zabytkach miasta

Scenka VIII: rozmowa o słynnych miejscowościach pod Petersburgiem (Peterhof, Carskie Sioło)

Przygotowując młodzież do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym, zaproponowałam napisanie maila:

Niedawno byłeś(-aś) na wakacyjnym kursie języka rosyjskiego w Sankt Petersburgu. W mailu do kolegi z Rosji:

- uzasadnij, dlaczego wybrałeś(-aś) taką formę wypowiedzi;
- opisz jedną z osób prowadzących ten kurs językowy;
- przedstaw atrakcje, jakie zapewnią uczestnikom kursu języka rosyjskiego jego organizatorzy;
- napisz, w jaki sposób zamierzasz podtrzymać znajomości zawarte podczas kursu językowego.

Dla uczniów, którzy zamierzali zdawać egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym, przygotowałam wypowiedź pisemną:

W czasie pobytu w Sankt Petersburgu zauważyłeś(-aś) różne działania mieszkańców mające na celu upiększenie swojego miasta. Napisz artykuł do lokalnej gazety, w którym opisziesz te działania i uzasadnisz, dlaczego warto brać udział w tego typu przedsięwzięciach.

Praca domowa dla chętnych polegała na przygotowaniu prezentacji w języku rosyjskim na temat nauki i gospodarki Sankt Petersburga.

Uwieńczeniem cyklu zajęć była wspólna biesiada z naszym gościem z Rosji przy blinach, herbacie z samowara i wspólnym śpiewaniu pieśni Белье ночи.

Podsumowanie

Cykl zajęć o Wenecji Północy miał charakter interdyscyplinarny. Młodzież poznała różne gatunki muzyki poświęcone miastu Piotra I: pieśń, symfonię oraz balety. Poszerzyła wiedzę na temat historii i geografii miasta, zapoznając się z etymologią nazwy Sankt Petersburg, informacjami o założycielu miasta i zjawisku białych nocy. Uczniowie z zaangażowaniem wcielali się w rolę danego obiektu Sankt Petersburga, podziwiali arcydzieła Ermitażu. Chętnie wykorzystywali swoją wiedzę o *Zbrodni i karze* Dostojewskiego, poznając ekwiwalenty słów-kluczy w języku rosyjskim. Zajęcia były okazją do rozwijania wszystkich sprawności językowych: receptywnych – słuchania i czytania oraz produktywnych – pisanie i mówienie. Młodzież sprawdziła się również w roli tłumaczy oraz aktorów odgrywających dramę i scenki rodzajowe. Miasto Piotra I wzbudziło w nich różne emocje: zachwyt nad pięknem zabytków i bogactwem kultury, refleksję nad losem bohaterów Dostojewskiego oraz podziw dla odwagi i wytrwałości mieszkańców oblężonego Leningradu podczas II wojny światowej.

Indywidualne rozmowy z uczniami oraz ankiety ewaluacyjne udowodniły, że Sankt Petersburg stał się inspiracją dla wielu młodych ludzi, a tego typu zajęcia interdyscyplinarne pobudziły ich do samodzielnego myślenia i aktywności, kształtowały pozytywne relacje w grupie, uczyły „zdrowej” rywalizacji oraz pokonywania bariery językowej w bezpośredniej rozmowie z native speakerem, rozwijały wrażliwość międzykulturową. Cykl zajęć o Wenecji Północy okazał się dla mnie dobrym sposobem na walkę z rutyną i nudą, dał satysfakcję i zainspirował do organizacji tego typu przedsięwzięć w przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Czajkowski, P.I. (2015), *Балет „Лебединое озеро”. Белый акт*, [plik wideo] <bit.ly/3yRjBa3>, [dostęp: 16.08.2021].
- Czajkowski, P.I. (2014), *Балет „Щелкунчик”*, [plik wideo] <bit.ly/3DWJOrn>, [dostęp: 16.08.2021].
- Danecka, I. (1998), *Как дела? 3 Добро пожаловать в Россию!*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Gawęcka-Ajchel, B., Żelezik, A. (2008), *Podręcznik z ćwiczeniami dla klasy 6*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Granatowska, H. (1998), *Как дела 3? В мире прекрасного*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Wiatr-Kmieciak, M., Wujec, S. (2009), *Вот и мы 2, Podręcznik Język rosyjski dla szkół ponadgimnazjalnych*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Tatarczyk, O., Wysokińska, J., Liauchuk, V. (2018), *Codziennik rosyjski*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Telepnev, A., Ziomek, M. (2011), *Влюбиться в Россию*, Warszawa – Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Zielińska, A. (2016), „*Moje podróże literackie: lipiec 2016*”, [blog] <mojepodrozneliterackie.blogspot.com>, [dostęp: 16.08.2021].
- Zielińska, A. (2016), „*Moje podróże literackie: sierpień 2016*”, [blog] <mojepodrozneliterackie.blogspot.com>, [dostęp: 16.08.2021].

DR KATARZYNA CZUBAŁA-VYBOROV Nauczycielka języka rosyjskiego i niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie. W latach 1999–2001 nauczyciel akademicki w IFS UMCS w Lublinie, a w latach 2005–2007 w IFS KUL (filia w Tomaszowie Lubelskim). W latach 2007–2012 kierowała Studium Języków Obcych w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie. Opublikowała kilkanaście artykułów naukowych i popularnonaukowych.

Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło (?)

Próba podsumowania pracy zdalnej w dydaktyce języków obcych na poziomie akademickim

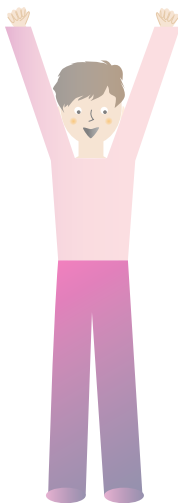
DOI: 10.47050/jows.2021.3.83-87

AGNIESZKA ZIMMER

Przejęcie na naukę zdalną wymusiło na władzach UW, jak i nauczycielach akademickich, zmianę dotychczasowych metod nauczania, a nade wszystko – sposobu myślenia o dydaktyce. Zmusiło także samych nauczycieli do zdefiniowania na nowo swojej roli w procesie nauczania. Niedogodności, uciążliwości i zagrożenia pracy zdalnej mogą być jednocześnie okazją do przećwiczenia nowych technik i umiejętności dydaktycznych. Szkoła może, oczywiście według swoich potrzeb, skorzystać z dobrodziejstw nowoczesnej technologii.

Gdy 4 marca 2020 r. potwierdzono pierwszy w Polsce przypadek koronawirusa, nikt nie przypuszczał, że rok później przyjdzie się mierzyć z kolejną jego mutacją i wizją kolejnej już fali epidemii. Zamknięcie szkół i uczelni było początkowo traktowane jako rozwiązanie kilkutygodniowe. Rzeczywistość dość szybko zweryfikowała nadmierny optymizm i, jak pokazała praktyka, rok akademicki 2020/2021 w całości prowadzony był zdalnie. Nie można też założyć, że przyszły rok akademicki będzie prowadzony w trybie stacjonarnym. W Komunikacie Władz Rektorskich UW z kwietnia 2021 r. (Uniwersytet Warszawski 2021b) zasygnalizowano chęć dążenia do zajęć stacjonarnych jako podstawowej formy nauczania, lecz jednocześnie zaznaczono, że w razie konieczności od tej reguły będą wyjątki. W dalszej części swego komunikatu władze UW podkreśliły, że metody i techniki pracy na odległość powinny na stałe wejść do repertuaru możliwości dydaktycznych, gdyż część rozwiązań (np. wykłady dla dużej liczby studentów) jest warta kontynuacji i stanowi może wzbogacenie metod i środków dydaktycznych. W Zarządzeniu Rektora nr 98 (Uniwersytet Warszawski 2021c) przywrócono stacjonarną formę pracy, co jednak dalej nie wyklucza możliwości pracy zdalnej, jeżeli prawo państwowe będzie stanowiło inaczej (np. gdy zachowany zostanie dystans społeczny lub ograniczenie liczby osób przebywających w pomieszczeniu).

Po ponad roku pracy zdalnej można jednoznacznie stwierdzić, że tryb ten wymusił nie tylko na studentach czy uczniach przestawienie się na „inne zasady”, lecz również zmusił samych nauczycieli do zdefiniowania na nowo swojej roli w procesie nauczania. Poniższa analiza jest próbą oceny i podsumowania możliwości oraz ograniczeń, jakie wiążą się z nauką zdalną, a także wskazania tych miejsc, w których być może potrzebne są rozwiązania systemowe. Autorka ma świadomość, że nie wszystkie aspekty mogą zostać uwzględnione, a każdy nauczyciel zbiera różne doświadczenia. Kwestia, która dla jednego nauczyciela będzie mało istotna, może mieć



znaczenie fundamentalne dla pracy innego. Poniższe refleksje mają charakter subiektywny, choć Autorka prowadziła liczne rozmowy z koleżankami i kolegami z pracy pozwalające na wymianę doświadczeń, nie stroniąc od wspólnej nauki obsługi poszczególnych narzędzi informatycznych czy funkcji. Warto dzielić się doświadczeniami i pomysłami, gdyż z pewnością taka wymiana myśli ułatwia dyskusję nad metodami nauki języków obcych w ujęciu ogólnym i szczegółowym.

Epidemia koronawirusa w świetle aktów prawnych UW

Uczelnie wyższe, jak każda instytucja publiczna, działają w pewnych ramach prawnych, a decyzje podejmowane przez rektorów muszą być zgodne z obowiązującym prawem. W odpowiedzi na potwierdzenie pierwszego przypadku koronawirusa na terenie Polski władze rektorskie wydały 10 marca 2020 r. Zarządzenie nr 50 (Uniwersytet Warszawski 2020a), które zawiesiło (początkowo do 30.04.2020 r.) zajęcia stacjonarne na uczelni, a od 23 marca 2020 r. zobligowało jednostki do prowadzenia zajęć w formie zdalnej. W kolejnych tygodniach i miesiącach następowały liczne zmiany tego aktu¹, będące bezpośrednią reakcją na sytuację epidemiczną w kraju.

Zarządzenie Rektora nr 206 z 7 września 2020 r. (Uniwersytet Warszawski 2020b) wprowadziło zajęcia zdalne w semestrze zimowym, które następnie rozszerzono na semestr letni Zarządzeniem nr 9 z 18 stycznia 2021 r. (Uniwersytet Warszawski 2021a).

Decyzje o organizacji kształcenia w roku akademickim 2021/2022 w chwili pisania artykułu jeszcze nie zapadły (poza wspomnianym Zarządzeniem nr 98, które dość ogólnikowo ustosunkowuje się do tej kwestii). Niewykluczona jest jednak kontynuacja pracy zdalnej w semestrze zimowym 2021/2022 ze względu na niemożność zaszczepienia wszystkich studentów. Uwzględnić również należy zaostrzony rygor sanitarny, który znacznie ograniczałby liczebność grup (np. w sali dydaktycznej mieszczącej w założeniu ok. 25 osób mogłoby przebywać 5–6 osób, które musiałyby zachować dystans społeczny, co uniemożliwiłoby pracę w grupach/parach).

Techniki i metody kształcenia na odległość

Przejęcie na naukę zdalną wymusiło na władzach UW, jak i nauczycielach akademickich, zmianę doty-

czasowych metod nauczania, a nade wszystko sposobu myślenia o dydaktyce. Semestr letni roku akademickiego 2019/2020 był czasem na wytrenowanie pewnych rozwiązań i metod, sam Uniwersytet udostępniał poszczególne platformy (np. G Suite dla Szkół i Uczelni, Zoom), a część wykładowców korzystała z ogólnodostępnych komunikatorów, np. Skype. Uregulowano kwestie prawne związane z przeprowadzaniem obron prac licencjackich, magisterskich i doktorskich odbywających się online. Jeszcze przed rozpoczęciem nowego roku akademickiego (zajęcia dydaktyczne rozpoczęły się 15 października 2020 r., co było związane z przesunięciem organizacyjnym poprzedniego roku akademickiego) UW zorganizował i nadal cyklicznie organizuje (stan na czerwiec 2021 r.) szkolenia dla pracowników z szeroko pojętych metod i technik kształcenia na odległość. Są one prowadzone m.in. w ramach Zintegrowanego Programu Rozwoju (ZIP) UW i obejmują m.in. zarządzanie dydaktyką, obsługę narzędzi informatycznych, kształtowanie kompetencji miękkich. Uniwersytet Warszawski nie pozostawił swoich pracowników bez wsparcia merytorycznego i technicznego.

Zarówno zdobyta podczas szkoleń wiedza, jak i doświadczenie w samej pracy z narzędziami kształcenia na odległość pozwala z perspektywy ponad roku na pewną refleksję dotyczącą samego kształcenia zdalnego, jego korzyści i zagrożeń, a nade wszystko uświadamia, że można wyjść poza strefę komfortu i w przyszłości włączyć pewne techniki również w zajęcia stacjonarne.

Problemy, zagrożenia i szeroko pojęte minusy pracy zdalnej

Podstawowym problemem w nauczaniu zdalnym języków obcych jest nierównomierne ćwiczenie sprawności językowych. Najłatwiej jest oczywiście trenować rozumienie tekstu czytanego – wystarczy przesłać tekst i poprosić o jego przeczytanie. Tylko od samodyscypliny studentów oraz ich zaangażowania w studia zależy, czy i jak dokładnie zapoznają się z tekstem. Sprawdzenie zrozumienia tekstu można przeprowadzić w dowolnej formie, zależnie od tematyki i możliwości technicznych. Zlecenie przeczytania tekstu jest jednak najłatwiejszą czynnością.

Trochę bardziej skomplikowane, bo uzależnione od jakości łącza internetowego, jest odtwarzanie

1 Por. wykaz zmian: bit.ly/3l0UMDP [dostęp: 25.03.2021].

nagrań dźwiękowych i filmów w zadaniach na rozumienie tekstu słuchanego. Nie bez znaczenia pozostają tu również umiejętności samego prowadzącego zajęcia w zakresie prawidłowej obsługi programów komputerowych, czy chociażby wiedza, że należy wyciszyć mikrofon, żeby dźwięk odtwarzanego pliku nie był słyszany podwójnie.

Pozornie łatwa sprawność tworzenia wypowiedzi pisemnej, w której student przesyła pracę w dowolnym formacie, a nauczyciel sprawdza i w komentarzach i/lub trybie „rejestruj zmiany” wskazuje na miejsca problematyczne, może się okazać „miną”. Sprawność tę można o tyle łatwo ćwiczyć, że nie ma potrzeby pracy synchronicznej (w czasie rzeczywistym). Nawet w przypadku przewidzianych na 90 minut zadań zaliczeniowych studenci mogą sobie rozplanować pracę, którą piszą od razu „na czysto”.

Z pracami pisemnymi związany jest jednak problem nieograniczonego dostępu do słowników i/lub tłumaczy internetowych. Czynnikiem ten można uwzględnić i od razu zapowiedzieć surowsze ocenianie, zwłaszcza poprawności językowej, argumentując to właśnie swobodnym dostępem do źródeł wiedzy czy słowników. Nie można jednak całkowicie wyeliminować korzystania z pomocy dydaktycznych. W tej sytuacji ograniczenie czasu pracy (czyli praca pod presją) oraz zobligowanie do przysyłania prac napisanych ręcznie i zeskanowanych lub sfotografowanych jest jedyną realną możliwością ograniczenia korzystania z „dodatкового wsparcia”. Zdecydowaną zaletą takiego rozwiązania jest zmuszenie studenta do podjęcia jakiegokolwiek wysiłku: pracę trzeba przemyśleć i rozplanować, a następnie ręcznie napisać. Moment przenoszenia myśli na papier wymaga zwiększonej koncentracji. Jednakże nawet takie rozwiązanie nie zapobiegnie korzystaniu ze słowników. Pozostaje jedynie zaakceptować ten fakt i wykorzystać go do zaprezentowania godnych polecenia źródeł oraz nauczania prawidłowego z nich korzystania. Założyć trzeba, że ciężar sprawdzenia stopnia opanowania sprawności produktywnych będzie w większym stopniu spoczywał na mówieniu.

Dużo trudniej w przypadku prac pisemnych jest dopilnować ich samodzielności. Oczywiście w przypadku studentów mamy do czynienia z dorosłymi i pełnoletnimi ludźmi, którzy, podejmując świadomą decyzję o studiach, wyrazili gotowość i chęć pracy nad sobą. Nie można jednak wykluczyć plagiatów, kopii czy pomocy osób trzecich, zwłaszcza w przypadku prac zaliczeniowych lub u studentów dość słabych językowo, jednak

zdeteminowanych, by za wszelką cenę zdać przedmiot. W takich sytuacjach warto zaapelować do poczucia odpowiedzialności studenta i wytłumaczyć, że kopiując treści z internetu bez wskazania ich źródła czy posługując się tłumaczem internetowym, sam sobie szkodzi. Unikając popełnienia błędu, odbiera sobie możliwość nauki i samorozwoju. Może zaliczyć pracę na pierwszym roku, ale taka droga na skróty zemści się na poziomie językowym na dalszych etapach studiów. Ponadto warto przypomnieć studentom, że cytowanie z niewskazaniem źródła cytatu jest przestępstwem i może nieść ze sobą poważne konsekwencje prawne. Z praktyki dydaktycznej obecnego roku akademickiego Autorce znane są niestety i takie przypadki. Konsekwencją plagiatu było niezaliczenie pracy.

Nie demonizujemy jednak przy tej okazji kwestii używania słowników internetowych. Znalazienie źródeł pomocy i jego prawidłowe wykorzystanie jest umiejętnością życiową i wskazuje na dojrzałość osobistą studentów. Docenmy też pracę leksykografów, których wysiłek nie powinien pozostać bez zastosowania. Słownictwo do danego tematu możemy sprawdzić i zweryfikować osobno. To nie słowniki są największym zagrożeniem, lecz właśnie wspomniane kalki językowe, kopiowane z internetu nie tylko frazy, ale wręcz całe wypowiedzi, prowadzące wprost do rozleniwienia intelektualnego studentów.

Pewnym weryfikatorem poziomu językowego prezentowanego w wypowiedziach pisemnych (najprawdopodobniej napisanych z wykorzystaniem przynajmniej słownika) jest wypowiedź ustna. Ćwiczenie wypowiedzi ustnej jest możliwe jedynie w trakcie pracy w trybie synchronicznym podczas spotkań online. Można wtedy ocenić faktyczny stan znajomości i stopień opanowania języka, zdiagnozować ewentualne problemy czy reagować na błędy. Warunkiem jest jednak na tyle stabilne łącze internetowe, które umożliwi przedstawienie wypowiedzi w odpowiedniej jakości bez jej przerywania. Problem stabilności łącza internetowego dotyczy całej nauki zdalnej. Nie można też wykluczyć przypadków braku internetu, awarii serwerów czy najzwyczajszych przerw w dostawie energii elektrycznej. Wszystkie te czynniki wpływają na jakość zajęć zdalnych oraz stopień opanowania danej sprawności.

Oprócz czynników czysto językowych i metodologicznych niezwykle ważnymi aspektami pracy nauczyciela akademickiego, na które pandemia wpływa negatywnie, są atmosfera pracy w grupie oraz integracja międzystudencka. Z tych właśnie chwil wspólnej

nauki i pracy w jednej grupie ćwiczeniowej, wymiany notatek, wspólnie wykonywanych projektów oraz pozauczelnianego życia studenckiego z imprezami, wspólnymi wyjazdami czy posiłkami – z tego zostali studenci okradzeni. Bezpowrotnie tracą integralną część studiów: możliwość integracji ze studencką bracią. W przyszłości będą opowiadać anegdoty o wypadkach podczas zajęć online, natomiast nie wspomną szalonych imprez studenckich czy humoru sytuacyjnego podczas zajęć. Pewnie bez tego można żyć, ale będzie to czynnik rozmontowujący, a nie budujący poczucie przynależności do pewnej grupy społecznej.

Atmosfera pracy online jest również czynnikiem istotnym dla nauczyciela akademickiego, dla którego interakcja z grupą ćwiczeniową jest niezwykle istotna. Po 90 minutach mówienia do awatarów okraszonych znikającymi studentami, którym akurat padło łącze, lub wsłuchiwania się w ciszę po zadaniu pytania, bo każdy się wstydzi/boi/krępuje odezwać, można zwątpić w sens takiej pracy. Nauczyciel nie zauważy też dyskretnych oznak spadku motywacji – zareaguje dopiero wtedy, gdy będzie on już oczywisty. Wykładowcy zostali również okradzeni z możliwości integracji z grupą zajęciową. Znam doskonale głosy moich studentów, ale nie umiem ich powiązać z twarzami i nawet gdy minie my się kiedyś na korytarzu, nie będę do końca wiedziała, kogo właśnie pozdrawiam. Każdy kolejny tydzień takiego trybu pracy pogarsza samopoczucie wykładowcy, a nade wszystko fizycznie męczący. Do spotkań online, podczas których – mimo najszczerszych chęci – nie da się odtworzyć atmosfery spotkania osobistego, należy doliczyć czas spędzony na sprawdzaniu prac na komputerze, który odbija się negatywnie na zdrowiu. Pewnym pocieszeniem w tej sytuacji jest fakt, że każdy tydzień pracy online oznacza coraz większą wprawę techniczną i organizacyjną.

Potencjał i możliwości, czyli plusy pracy zdalnej

Ten mało optymistyczny obraz pracy zdalnej równoważą jednak pewne pozytywne aspekty. Praca jest wykonywana zazwyczaj z domu, co oznacza, że nie marnuje się czasu na dojazdy. Dostępne w formie elektronicznej materiały dydaktyczne są zawsze pod ręką, zwłaszcza gdy udostępnione zostały na dedykowanych temu celowi platformach (np. Google Classroom). Ponieważ studenci z reguły mają urządzenia umożliwiające odczyt plików tekstowych (smartfony, tablety, laptopy etc.), można ograniczyć materiały drukowane. Część podręczników do nauki języków obcych jest już dostępna w wersji online, co również będzie znaczącą

ulgą dla kręgosłupów studentów (i wykładowców). Po zakończeniu epidemii warto wprowadzić ten typ nośnika danych do swojego warsztatu. Oczywiście są sytuacje, w których wydruk jest niezbędny. Dotyczy to np. sprawdzianów lub prac grupowych, w których zapisywanie notatek na jednej kartce jest konieczne. Niemniej jednak korzyści i doświadczenie w pracy z materiałami elektronicznymi pozwalają dostrzec drzemiący w nich potencjał.

Praca zdalna zmusiła nauczycieli do wyjścia ze strefy komfortu i przypomniała, że nauczanie wymaga też elastyczności metod oraz technik. Wbrew pozorom przeprowadzenie sprawdzianu za pomocą np. Formularzy Google jest dość wygodne. Owszem, spędza się kilka godzin na opracowaniu testu, trzeba przemyśleć, jak sformułować pytanie, żeby sprawdziło wiedzę i umiejętności, a nie jedynie prowokowało do kopiowania treści z internetu, ale za to po jego opracowaniu i udostępnieniu sprawdzanie prac to już czysta przyjemność, a jak się dobrze wszystko przygotowuje, to dzieje się to automatycznie (choć doświadczenie uczy, że zawsze dobrze jest dodatkowo skontrolować pracę). Oczywiście, Formularze Google to nie jest idealne narzędzie; są inne, bardziej profesjonalne (np. testportal.pl), niemniej jednak warto po zakończeniu pandemii rozważyć włączenie sprawdzianów online w zajęcia. Mogą one pełnić funkcję tzw. pięciominutowki/wejściówki lub sprawdzenia stopnia zrozumienia tematu.

Bardzo przydatne mogą okazać się też platformy typu Google Classroom, na których można zamieszczać materiały dydaktyczne. Rozwiązuje to problem z ich niedostępnością lub pospolitym „zapominalstwem”. Oprócz materiałów na zajęcia czy prac domowych można również publikować posty z dodatkowymi informacjami bądź ciekawymi stronami. Samo Google Classroom posiada też wiele ciekawych funkcji i umożliwia np. zadanie projektu grupom studentów, a w aplikacji na smartfony czy tablety daje możliwość zeskanowania pracy pisemnej i wstawienia jej na platformę. Można też ustawić według własnych potrzeb kryteria oceniania, przy czym ocenione prace są zawsze dostępne dla studentów na platformie.

G Suite dla Szkół i Uczelni umożliwia pracę nie tylko na platformie Google Classroom, lecz również w innych programach, które są ze sobą (z)integrowane. Zarówno wykładowcy, jak i studenci mogą korzystać z np. edytora tekstu (co jest ułatwieniem w przypadku niekompatybilności systemów operacyjnych lub oprogramowania na zwykłych komputerach), który

można udostępnić wszystkim studentom w grupie, dając tym samym możliwość wspólnej pracy nad jednym plikiem. Z tej metody korzystałam np. przy zadaniach typowo tłumaczeniowych lub ćwiczeniach gramatycznych. W Arkuszach Google natomiast dostępne są gotowe wzorce (wraz z odpowiednimi formułami!) *sui generis* dzienników, w których można zapisywać oceny czy obecności. Zdecydowaną zaletą tych rozwiązań jest ich dostępność w każdym miejscu i o każdej porze.

Usługi typu Padlet.com czy Google Jamboard można wykorzystać jako alternatywę dla zapisywanych na tablicy propozycji w tzw. burzy mózgów. Jest to o tyle wygodne, że widoczne wpisy są anonimowe, zaś wypowiedziany na głos tekst pozwala dość łatwo zidentyfikować jego autora, co w przypadku bardziej kontrowersyjnych tematów może być czynnikiem blokującym dyskusję.

Niektóre platformy (np. Mentimeter czy Wordwall) umożliwiają weryfikację wiedzy w formie konkursów i teleturniejów, wprowadzając elementy grywalizacji. Jest to ciekawa propozycja uatrakcyjnienia zajęć, ale również sposób na dyskretną formę odpytania czy sprawdzenia wiedzy. Rozwiązania te można też wykorzystać np. na zaliczeniu ustnym bądź egzaminie, zwłaszcza w przypadku, gdy zagadnienia lub pytania były podane studentom do wiadomości z wyprzedzeniem.

Podsumowanie

Okres pracy zdalnej, chociaż uciążliwej i obciążonej pewnymi niedogodnościami, może stać się okazją do przećwiczenia pewnych metod, technik i umiejętności, by po zakończeniu pandemii wprowadzić to, co się sprawdziło, na stałe w uczelnianą rzeczywistość. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że i szkoła może skorzystać z dobrodziejstw nowoczesnej technologii – oczywiście według potrzeb. Dla prawidłowego rozwoju relacji uczeń–mistrz potrzebny jest bowiem osobisty kontakt, dlatego niewątpliwych zalet i podstawowego statusu pracy stacjonarnej nikt nie neguje. Warto zatem rozważyć wprowadzenie pewnych elementów pracy zdalnej na stałe. Współczesny świat, oparty na technologiach informacyjnych, dawno już przestał

przystawać do „nietechnicznej” rzeczywistości szkolnej (uczelnianej może w trochę mniejszym stopniu, gdyż pewne platformy, np. Kampus, istniały i były wykorzystywane na UW od dawna) i może warto wykorzystać okazję, która się nadarzyła do odświeżenia metod i technik pracy – w myśl zasady: Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło.

BIBLIOGRAFIA

- Uniwersytet Warszawski (2020a), *Zarządzenie nr 50 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 10 marca 2020 r. w sprawie zapobiegania rozprzestrzenianiu się wirusa COVID-19 wśród społeczności Uniwersytetu Warszawskiego* <bit.ly/2YCPzun> [dostęp: 25.03.2021].
- Uniwersytet Warszawski (2020b), *Zarządzenie nr 206 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 7 września 2020 r. w sprawie organizacji kształcenia w semestrze zimowym roku akademickiego 2020/2021* <bit.ly/3ndvh4I> [dostęp: 25.03.2021].
- Uniwersytet Warszawski (2021a), *Zarządzenie nr 9 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 18 stycznia 2021 r. w sprawie organizacji kształcenia w semestrze letnim roku akademickiego 2020/2021* <bit.ly/3hvUsvZ> [dostęp: 25.03.2021].
- Uniwersytet Warszawski (2021b), *Komunikat: Kształcenie w roku akademickim 2021/2022 na UW* <bit.ly/3DXIEMn> [dostęp: 11.06.2021].
- Uniwersytet Warszawski (2021c), *Zarządzenie nr 98 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 18 czerwca 2021 r. w sprawie funkcjonowania Uniwersytetu Warszawskiego w stanie epidemii COVID-19* <bit.ly/3BOCP20> [dostęp: 29.06.2021].
- Zintegrowany Program Rozwoju (ZIP) UW <zip.uw.edu.pl> [dostęp: 25.03.2021].

DR AGNIESZKA ZIMMER Historyk języka niemieckiego specjalizująca się w języku kancelaryjnym i rękopisach niemieckich, adiunkt w Zakładzie Językoznawstwa Germańskiego Instytutu Germanistyki UW. Prowadzi zajęcia z leksykologii języka niemieckiego oraz praktycznej nauki języka niemieckiego.

Aktywizacja na lekcji języka obcego w nauczaniu zdalnym

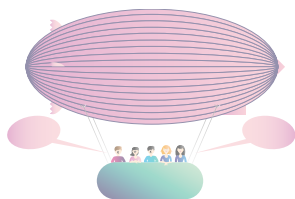
DOI: 10.47050/jows.2021.3.89-93

ANNA PAŁCZYŃSKA

Nic nie jest tak demotywuujące, jak beczynność na lekcji. Kiedy uczeń zadaje sobie pytania, w jakim celu on właściwie na tych zajęciach siedzi, i rozmyśla, iloma ciekawszymi rzeczami mógłby się właśnie zajmować – nie zdobędzie żadnej wiedzy. W nauczaniu zdalnym mamy możliwość skorzystania z licznych wirtualnych narzędzi, aby zmotywować uczniów do wkładania wysiłku w zdobywanie wiedzy i rozwijanie kompetencji społecznych.

Nauczanie zdalne łączy się z wieloma wyzwaniami. Zmieniająca się rola nauczyciela (zob. m.in. Pałczyńska 2020b: 27) sprawia, że musi on wyszukać nowe narzędzia i sposoby pracy. Do wielu trudności związanych z tą sytuacją edukacyjną dochodzi ciągła niepewność, czy po drugiej stronie ekranu znajdują się uczniowie, czy może poszli na spacer bądź kawę. A nawet jeśli siedzą przed ekranem komputera, to czy ich uwaga skierowana jest na słowa prowadzącego zajęcia? Większość nauczycieli pracujących zdalnie zmierzyła się nieraz z frustrującą sytuacją, kiedy prosi ucznia o odpowiedź na pytanie lub komentarz do lekcji, a jedyną odpowiedzią jest cisza. Czasem związane jest to z problemami technicznymi – w ten sposób często później tłumaczą się milczący uczniowie – czasem przyczyny są zupełnie inne. Aby upewnić się, że uczniowie biorą udział w lekcji, można poprosić o włączenie kamer – choć wielu z nich oraz ich opiekunów będzie się upierać, że to niezgodne z panującym prawem – jednakże niewiele sieci internetowych wytrzyma takie obciążenie. Co więcej, w przypadku udostępniania ekranu przez prowadzącego zajęcia rozwiązanie takie nic nie daje, ponieważ prowadzący nie widzi wtedy tego, co jest na owych kamerkach. Co można zatem zrobić? Jednym, być może jedynym, ze sposobów radzenia sobie z tą kwestią jest aktywizacja ucznia na lekcji. Przyzwyczajenie uczniów do sytuacji, w której ich działania, postęp rozwiązywania zadań lub efekt końcowy są monitorowane i ewentualnie oceniane sprawia, że problem (nie)obecności na zajęciach zdalnych zostaje zminimalizowany. Dodatkowo nasi podopieczni mają poczucie celowości zajęć, które może wzbudzić w nich przekonanie, że to, czy zrobią ćwiczenie lub zadanie, ma znaczenie, gdyż zostanie dostrzeżone przez nauczyciela, a w idealnych warunkach również przez innego ucznia, co niewątpliwie przekłada się na poziom ich motywacji do pracy na lekcji.

Najprostszym i jednocześnie najszybszym sposobem takiej aktywizacji na zajęciach jest zastosowanie aplikacji, które umożliwiają pracę w czasie rzeczywistym. Wspomniane w innych artykułach narzędzia Mentimeter (Kordus 2020: 51; Majchrowicz i Trojan 2020/2021: 11; Pałczyńska 2020a: 57, 2021: 31; Uchwat-Zaród 2020: 47), Coggle (Pałczyńska 2021: 32) czy AnswerGarden (Kordus 2020: 51; Pałczyńska 2021: 34) do takich właśnie należą, ale podobnych jest znacznie więcej. Niezwykle przydatne może okazać się wspomniane przez Majchrowicz i Trojan (2020: 11) narzędzie



Kahoot!, dostępne na stronie www.create.kahoot.it, które umożliwia grywalizację w czasie rzeczywistym. Być może zastosowanie go nie wpłynie pozytywnie na wzbudzanie motywacji wewnętrznej, ale na pewno zmobilizuje uczniów do aktywnego udziału w lekcji, która dzięki świetnej grafice i dreszczykowi emocji będzie dla nich atrakcyjniejsza. Aplikacja Kahoot! jest przede mną wykorzystywana na początku zajęć celem powtórzenia materiału z poprzednich lekcji. Warto wpleść choćby krótkie ćwiczenie interaktywne z użyciem tego narzędzia w środku lub pod koniec zajęć. Przyczyna jest dość prozaiczna: aby wziąć udział w zabawie, uczeń musi się zalogować do gry i wpisać swoje imię, co wymusza aktywność, a nauczycielowi daje możliwość szybkiej weryfikacji, kto autentycznie jest obecny na zajęciach (bez konieczności włączania kamery). Bardzo podobny efekt uzyskuje się przy zastosowaniu narzędzia Quizziz (www.quizziz.com), choć w tym przypadku uczniowie pracują we własnym tempie. Gamifikacja „przynosi natychmiastową, bezpośrednią, krótkotrwałą motywację” (Komorowska 2020: 9), lecz może mieć negatywne skutki, powinna zatem być stosowana z umiarem (zob. Komorowska 2020: 9).

Służąca do oceniania wiedzy uczniów strona Testportal (www.testportal.net) może również zostać wykorzystana do aktywizacji uczniów, jeśli zastosujemy ją z zamiarem diagnozy postępów lub utrwalania wiadomości. W tym przypadku wyniki poszczególnych uczniów będą widocznie jedynie dla nauczyciela, co może stanowić wartość w grupach klasowych, gdzie występuje przemoc na tle niskiego lub wysokiego poziomu wiedzy innego ucznia bądź grupy uczniów.

Jeśli do komunikacji z uczniami korzystamy z platform takich jak Microsoft Teams, mamy możliwość podziału uczniów na zespoły i odesłania ich do wirtualnych pokoi, gdzie mogą pracować w grupach. W odróżnieniu od pracy stacjonarnej, kiedy nawet po podziale grupy na zespoły możemy obserwować ich pracę, w nauczaniu zdalnym sytuacja może się skomplikować. Uczniowie znikają nam z ekranu i nie mamy pewności, czy efektywnie wykorzystują czas na zajęciach, czy może zrobili sobie przerwę. Jako prowadzący mamy kilka możliwości weryfikacji takiego stanu rzeczy. Po pierwsze, możemy wchodzić na wrywki do pokoi, aby podejrzeć, co się w nich dzieje. Uczestnicy będą widzieć, że dołączyliśmy do ich pokoju, ale często, zanim to się wydarzy, ocenimy już, czy uczniowie współpracują, czy też siedzą cicho przy wyłączonych mikrofonach i kamerkach. Po drugie, możemy poinstruować uczących się, aby pracowali przy zastosowaniu chat boxów spotkania

w pokoju, i aby tam wpisywali swoje przemyślenia, odpowiedzi itd. Jako prowadzący spotkanie na MS Teams mamy podgląd chat boxów wszystkich pokoi. Trzecie, najciekawsze chyba rozwiązanie kwestii znikania z zajęć online, to egzekwowanie wyników pracy zespołu oraz poszczególnych jego członków. Przykładem takich zajęć jest praca oparta na tworzeniu przez zespół uczniów prezentacji/plakatu/ulotki itp. na wyznaczony przez nauczyciela temat. Takie, oparte o CLIL, lekcje silnie podnoszą długofalową motywację wewnętrzną (zob. Komorowska 2020: 7).

W pierwszej klasie szkoły średniej w ramach zajęć tematycznych związanych z technologią proszę uczniów, aby w zespołach wybrali jeden gadżet, który lubią i z którego często korzystają, aby go opisali – proszę jednocześnie, aby nie był to smartfon, gdyż wszyscy by go wybrali. Po zdecydowaniu, który gadżet spełnia te kryteria, mają go opisać i wraz ze zdjęciem wkleić opis na stworzoną przede mną tablicę wirtualną Padlet (www.padlet.com), o której pisała Dorota Uchwat-Zaród (2020: 48), choć równie dobrze sprawdzi się tablica Lino (www.lino.it). Uczniowie pracują w zespołach, przygotowują opis w języku docelowym. Korzystając z internetu, wyszukują zdjęcia swojego gadżetu, po czym umieszczają to na Padlecie. Po tej pierwszej fazie lekcji następuje kolejna, bardzo ważna z punktu widzenia aktywizacji ucznia na lekcji. Każdy z grupy musi wypowiedzieć się na temat wybranego gadżetu, przy czym nie może czytać opisu, powinien powiedzieć własnymi słowami, jaki gadżet wybrali jako grupa, dlaczego, co to jest za gadżet, do czego służy, jak często z niego korzysta itd. W czasie, kiedy uczniowie się wypowiadają, inni mogą wpisywać pod opisami tych gadżetów komentarze, np. „ja też taki mam, ale nie lubię z niego korzystać”, w języku obcym. Jeśli chodzi o komentarze, to tutaj uczniowie mogą reagować spontanicznie, choć wypowiedzi ich nie mogą być obraźliwe. Takie projektowe planowanie zajęć wspiera rozwój społeczny uczniów – muszą podejmować decyzje, dochodzić do kompromisu – oraz podnosi ich motywację wewnętrzną.

Mniej rozbudowanym sposobem wykorzystania pracy w grupach z umieszczeniem wyniku tej pracy na wirtualnej tablicy są zajęcia zbudowane wokół polecenia typu „napisz dialog”. Uczniowie w zespole wchodzi w pewne role, piszą na Padlecie dialog, po czym go odczytują. W przypadku starszych klas liceum, zamiast dialogu czy opisu, można poprosić o prezentację, którą uczniowie wykonują w wybranym przez siebie programie (np. www.canva.com, www.genial.ly).

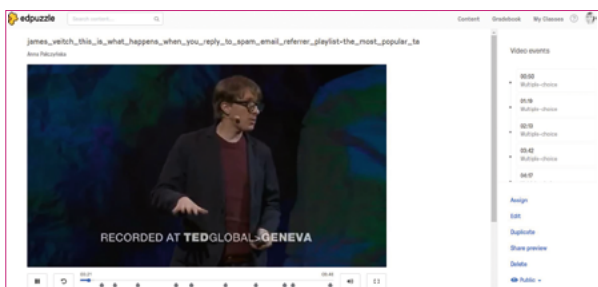
W tym wieku możemy postawić już na większą autonomię uczniów (pisała o tym m.in. Jochimczyk 2020: 14), którzy potrafią samodzielnie wyszukiwać informacje na temat podanego zagadnienia, dokonać selekcji materiału, podjąć samodzielne decyzje dotyczące wyboru programu do prezentacji wyszukanych treści. Dzięki tego rodzaju zajęciom uczniowie rozwijają swój warsztat uczenia się, co zaowocuje w ich przyszłości, bez względu na to, czym będą się zajmować.

Rys. 1. Fragment wyniku pracy z użyciem wirtualnej tablicy Padlet nt. *My favourite gadget*



Kolejnym narzędziem, z którego warto korzystać podczas nauczania zdalnego, a które wpłynie pozytywnie na aktywność uczniów, jest wspomniana przeze mnie (Pałczyńska 2020a: 58) aplikacja edpuzzle (www.edpuzzle.com) z niedawno wprowadzoną funkcją: Go live!

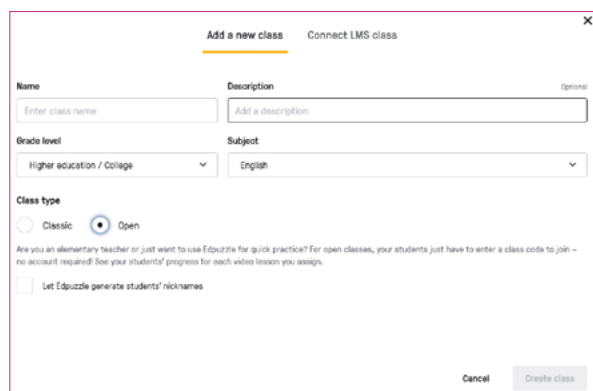
Rys. 2. Ujęcie z wykorzystanego w edpuzzle filmiku do stworzenia ćwiczenia kształtującego umiejętność rozumienia tekstu słuchanego



Aplikacja umożliwia wgranie dowolnie wybranego filmiku – można wybierać m.in. spośród dostępnych na YouTube lub TEDtalks – oraz dodanie pytania w dowolnym momencie trwania nagrania. Uczniowie oglądają filmik, który jest co jakiś czas przerywany i w tym momencie pojawia się pytanie, które nauczyciel odpowiednio wcześniej wprowadził. Spośród dostępnych rodzajów pytań możemy wybrać: otwarte, wielokrotnego wyboru. Filmik może zostać również

przerwany notatką, którą nauczyciel doda, aby na przykład wyjaśnić nieznaną przez uczniów słowa czy zjawiska. Tak stworzone nagranie z pytaniami możemy wykorzystać do ćwiczenia synchronicznego. W tym celu wybieramy po prawej stronie ekranu „Assign” oraz wcześniej stworzoną przez nas klasę (lub tworzymy nową poprzez komendę „Add new class” u dołu ekranu i – bardzo ważne – zaznaczamy opcję „Open” przy „Class type”).

Rys. 3. Tworzenie nowej klasy w aplikacji edpuzzle, wybrać tutaj należy „Open” przy „Class type”

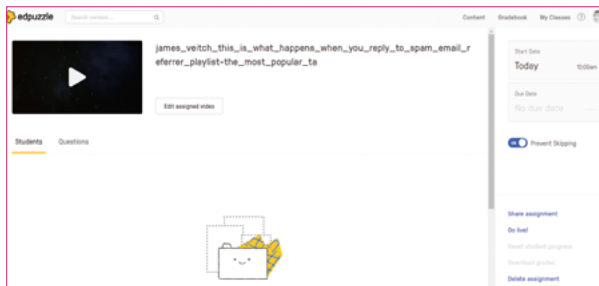


Dzięki tej opcji uczniowie będą mogli podawać odpowiedzi do umieszczonych w filmiku pytań bez logowania się do serwisu edpuzzle. Po przypisaniu zadania do klasy wybieramy opcję po prawej stronie ekranu: „Go live!” i podajemy uczniom link, który pojawia się nam na ekranie. Uczniowie przez ten link wchodzi do gry. Następnie, kiedy już wszyscy się zalogują, włączamy przygotowany filmik z przerwami na pytania, a uczniowie za pomocą swoich urządzeń – telefonów lub komputerów, odpowiadają na nie. Prowadzący zajęcia widzi, ile osób udzieliło odpowiedzi, może też zdecydować, czy pokazać liczbę poprawnych lub błędnych odpowiedzi na dane pytanie. Uczniowie nie widzą filmiku na swoich urządzeniach, jedynie pytania i odpowiedzi.

Kolejną możliwością aktywizacji uczniów na zajęciach jest poproszenie ich o stworzenie krzyżówki. Darmowa aplikacja dostępna na stronie: www.krzyzowki.edu.pl/generator.php (wspomina o niej również Raźniak 2020: 51) umożliwia uczniom zrobienie krzyżówki bez problemów związanych z rysowaniem jej samej. Strona nie wymaga logowania się, by korzystać z jej zasobów. Po wpisaniu haseł i ich definicji uczniowie jednym przyciskiem pobierają krzyżówkę w PDF-ie. Można z tego skorzystać podczas zajęć lekcyjnych,

na przykład poświęconych powtórkom leksykalnym. Dzielimy uczniów na grupy, prosimy, aby stworzyli krzyżówki zawierające poznane słownictwo, po czym udostępniamy stworzone krzyżówki innym uczniom, którzy mają za zadanie rozwiązać je. Dzięki takiej lekcji uczniowie powtarzają i utrwalają poznane słowa dwukrotnie: tworząc krzyżówkę i rozwiązując krzyżówki stworzone przez inne grupy.

Rys. 4. Po przypisaniu ćwiczenia do klasy wybieramy po prawo opcję „Go live!” – generowany zostaje link, dzięki któremu uczniowie logują się do interaktywnego ćwiczenia



Nawet jeśli nauczyciel nie czuje się na siłach korzystać z wirtualnych narzędzi edukacyjnych, nie powinien rezygnować z poszukiwania sposobów aktywizacji uczniów na lekcji. Choćby powszechnie znany program PowerPoint może bardzo się przydać do tworzenia ćwiczeń rozwijających pamięć i koncentrację. Dające dobre efekty w edukacji stacjonarnej zadanie „znikające dialogi” postanowiłam zastosować również w edukacji zdalnej (zob. Pałczyńska 2020a: 58). Decyzja okazała się słuszna. W pierwszym slajdzie programu PowerPoint (w edukacji zdalnej równie dobrze można zastosować www.genial.ly) wpisuję dialog z frazami, które chciałabym, aby uczniowie zapamiętali. Z reguły jest to język funkcjonalny oraz zagadnienia typu: udzielanie rady, prośenie o pomoc, składanie zażalenia. W edukacji stacjonarnej uczniowie pracują w parach symultanicznie, czytając dialog równocześnie, w edukacji zdalnej uczniowie czytają go konsekwentnie. Po dwukrotnym odczytaniu dialogu nauczyciel zmienia slajd. Na drugim znajduje się ten sam tekst, ale brakuje kilku słów. Wybrani uczniowie odczytują uboższą wersję dialogu dwukrotnie i nauczyciel znowu zmienia slajd. Na kolejnym brakuje już większej liczby słów, kolejni uczniowie czytają itd. Z każdym slajdem znikają kolejne słowa, a pojawiają się w ich miejsce kreseczki lub linie. Dla ułatwienia można te linie robić takiej długości, jakiej były znikające wyrazy. Uczniowie

muszą zapamiętywać coraz to dłuższe wyrażenia, ćwicząc pamięć, koncentrację, słownictwo i gramatykę. Ostatni slajd jest pusty i chętni uczniowie mogą powiedzieć dialog z pamięci. Co ciekawe, zawsze znajdzie się choć jeden uczeń, który potrafi to zrobić!

Rys. 5. Drugi slajd dialogu *At the doctor's* z ćwiczenia typu „znikające dialogi”

- Good morning. What seems __ be the matter?
- I'm __ feeling very well. I've got _ sore throat, runny nose and my chest ____.
- How long have you ____ like this?
- Two or ____ days.
- You look feverish. I'd better ____ your temperature. Now, breathe deeply. Cough, please. I think you've __ a flu.
- What should I __?
- I'll prescribe an _____. Take one teaspoon of this medicine three ____ a day. And you must stay in __ for five days.
- Isn't it too long? I have to go to _____.
- You must take care __ your health now. Take this prescription to the chemist's and ____ straight to bed.

Reasumując, problem (nie)obecności uczniów na zajęciach zdalnych da się rozwiązać, przesuwając aktywność na lekcji z nauczyciela na ucznia. Przydatne będą tutaj wszelkie techniki aktywizujące, a przywołane powyżej wirtualne narzędzia mogą okazać się niezwykle przydatne. Jak argumentuje Kubś „(n)ie ma nic gorszego niż wykład, którego przestajemy aktywnie słuchać już po pierwszych dwóch minutach” (2020: 18). Aktywny na lekcji zdalnej uczeń będzie zdobywał wiedzę bardziej efektywnie, a naprzemiennie zastosowanie wzmocnień motywacji zewnętrznej i wewnętrznej poskutkuje ukształtowaniem ucznia, który będzie wiedział, że warto poszerzać swoją wiedzę, zdobędzie umiejętności społeczne i istnieje szansa, że będzie się uczył całe życie, co biorąc pod uwagę, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jaka wiedza będzie mu w przyszłości potrzebna, okazuje się kluczowe we współczesnej edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Jochimczyk, M. (2020), *Autonomia uczniów jako sposób przeciwdziałania słabnięciu motywacji do nauki języka*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 13–17.
- Komorowska, H. (2020), *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–11.

- Kordus, M. (2020), *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Kubś, A. (2020), *Mysli dobrze narysowane*, „Uczyć lepiej”, nr 2, s. 18–19.
- Majchrowicz, K., Trojan, K. (2020), *TIK-inspirownik na lekcji wyprzedzającej*, „Uczyć lepiej”, nr 3, s. 10–11.
- Pałczyńska, A. (2020a), *Taking advantage of distance learning*, „The Teacher”, nr 7–8 (178), s. 56–64.
- Pałczyńska, A. (2020b), *Zmieniająca się rola nauczyciela w czasie kształcenia na odległość oraz jej skutki dla ucznia*, „Przegląd Edukacyjny”, nr 3/4 (118/119), s. 27.
- Pałczyńska, A. (2021), *Godne polecenia narzędzia internetowe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 31–36.
- Raźniak, A. (2020), *Gamifikacja w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 47–56.
- Uchwat-Zaród, D. (2020), *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 45–48.

NETOGRAFIA:

- www.canva.com
- www.create.kahoot.it
- www.edpuzzle.com
- www.genial.ly
- www.krzywzowki.edu.pl/generator.php
- www.lino.it
- www.padlet.com
- www.quizizz.com
- www.testportal.net

DR ANNA PAŁCZYŃSKA Absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego, nauczyciel dyplomowany języka angielskiego w ZSP w Kleszczowie, adiunkt w AHE w Łodzi, egzaminator OKE, autorka książki *Cultural Equivalence in Polish and German Dubbing*, autorka artykułów z zakresu translacji, językoznawstwa feministycznego oraz metodyki nauczania. Obecnie jej główne zainteresowanie to TIK w edukacji zdalnej. W styczniu tego roku została pierwszym w Polsce ambasadorem aplikacji BookWidgets.

Rodzimi i nierodzimi nauczyciele języka obcego: postrzeganie a kompetencje zawodowe

DOI: 10.47050/jows.2021.3.95-98

TIMOTHÉE CHARMION

Kiedy w Polsce wśród osób uczących języków obcych pojawili się rodzimi użytkownicy języków obcych, osoby zainteresowane nauką instynktownie zaczęły wybierać właśnie ich jako swoich nauczycieli. Pojawiło się przekonanie, że to właśnie oni posiadają naturalne predyspozycje, by skuteczniej nauczyć swojego rodzimego języka. Skąd pochodzi takie przekonanie? Czy faktycznie pokrywa się ono z rzeczywistością? Czy nauczyciel nierodzim, który nabył wiedzę podczas studiów językowych oraz pedagogicznych, nie może być równie skuteczny? Autor, jako rodzimy nauczyciel języka francuskiego w Polsce, korzystając ze zdobytej wiedzy, a także własnych spostrzeżeń oraz doświadczeń, pochyla się w artykule nad tymi pytaniami oraz nad rolami i funkcjami, które nauczyciele rodzimi i nierodzimi mogą spełniać w zakresie nauczania języków obcych.

Francuskie wojny religijne, które rozpoczęły się w XVI wieku, doprowadziły wielu francuskich protestantów (hugenotów) do schronienia się w Anglii i nauczania tam języka francuskiego. Zaczynali oni konkurować z angielskimi nauczycielami tego języka. Argumenty przemawiające za lektorami uczącymi swojego języka ojczystego opierały się wtedy na założeniu, że mieliby oni posiadać lepszą znajomość języka i jego wymowy¹.

Dzisiaj fundusze, które pewni uczniowie są gotowi poświęcić na naukę z rodzimym użytkownikiem języka, powiązane są nadal często z przekonaniem, że rodzimi użytkownicy opanowali swój język i mówią w nim lepiej niż nierodzimi jego użytkownicy, w tym nierodzimi nauczyciele języka obcego. Jest to sposób postrzegania, który pozostaje szeroko rozpowszechniony i przyczynia się do uznania kompetencji zawodowych nauczyciela rodzimego przede wszystkim dlatego, że jest rodzimym użytkownikiem języka (Chevalier 2012).

Kim jest rodzimy użytkownik języka? W słowniku dydaktyki J.-P. Cuq'a (*Dictionnaire de la didactique*) jest on scharakteryzowany w następujący sposób: „[...] rodzimy użytkownik języka zinternalizował reguły gramatyczne, komunikacyjne i kulturowe [...]: jest w stanie formułować osądy o gramatyczności wypowiedzi, jej dostosowaniu do sytuacji oraz wyrażać osądy kulturowe zgodne ze swoim osobistym doświadczeniem” (Cuq 2003: 160; tłum. własne – T.C.). Według tej definicji, rodzimy użytkownik języka uznawany jest zatem za pewnego rodzaju autorytet językowy, który ma zdolność do wydawania „osądów” o języku.

¹ Dla wielu francuskich protestantów, którzy uczyli wtedy języka francuskiego w Anglii, dobra wymowa była jednym z głównych celów nauczania i czasem również usprawiedliwieniem pobierania wysokich opłat (Howatt 1984).



Czy jednak ta zdolność nie różni się w zależności od użytkownika języka? Po pierwsze zależy ona przede wszystkim od tego, jak biegle użytkownik języka nim włada – sami rodzimi użytkownicy języka nie są pod tym względem równi. Po drugie wiemy, że stosunek do normy językowej niekoniecznie jest taki sam u każdego użytkownika języka i że użytkownicy rodzimi niekoniecznie są tymi, którzy reprezentują standardową normę (Monada 1999), ponieważ każdy użytkownik posługuje się jakąś odmianą języka (Derivry-Plard 2008b)².

Inaczej mówiąc, obraz nauczyciela rodzimego, który doskonale włada swoim językiem i ma autorytet, ponieważ jest jego rodowitym użytkownikiem, opiera się z jednej strony na idei, że istnieje doskonały, idealny użytkownik języka, a z drugiej na ideale czystości języka. Nawet jeśli te dwa mity zostały obalone – idealnego użytkownika języka nie wciela żadna konkretna osoba (Ratajczak 2020), a język istnieje tylko w swoich odmianach (Kramersch 2003) – nadal napędzają sposoby postzegania, w których nauczyciel rodzimy jest nikim innym jak czystym wzorem językowym do naśladowania. To „fikcja powiązania [rodzimego użytkownika języka] pępowiną z [jego] językiem” (Dahlet 2008: 28; tłum. własne – T.C.) czyni rodzimego nauczyciela wzorem wymowy i znajomości języka, którego uczy, podczas gdy w rzeczywistości jest on tylko jednym spośród wielu przedstawicieli tego języka, którego uznanie kompetencji językowych nie może wynikać wyłącznie z jego statusu rodzimego użytkownika języka (Causa i Vlad 2008).

Co do nierodzimego nauczyciela, koncepcja użytkownika rodzimego jako wzoru lektora może w nim rodzić poczucie niepewności językowej, ponieważ z założenia nigdy nie będzie on w stanie opanować języka tak doskonale, jak idealny użytkownik rodzimy, i zawsze będzie mu towarzyszyć to poczucie sprawiające, że będzie szczególnie przejmował się przestrzeganiem normy, której nie ośmieli się przekraczać (Dabène 1990). Podczas gdy nauczyciel rodzimy będzie mógł pozwolić sobie na kategoryczne stwierdzenie, np. że takiego czy innego wyrażenia nie można używać, nauczyciel nierodzimy nie odważy się być tak pewny swojego osądu³. Moim zdaniem częściowo z powodu tej niepewności językowej, niektórzy nauczyciele nierodzimi czasami unikają zadań komunikacyjnych, preferując gramatykę

(gramatyka rzeczywiście oferuje możliwość nauczania ugruntowanej normy, wobec czego nie ma konieczności poruszania się w bardziej niestabilnej przestrzeni komunikacyjnej języka, co jest uspokajające w odniesieniu do poczucia niepewności językowej). W efekcie ich uczniowie mogą mieć bardzo dobrą znajomość gramatyki, ale trudności w sytuacjach komunikacyjnych (zwłaszcza ustnych).

Z drugiej strony, unikając ćwiczeń gramatycznych i preferując zadania komunikacyjne, niektórzy nauczyciele rodzimi mogą sprawiać, że ich uczniowie będą bardzo skuteczni w sytuacjach komunikacyjnych, ale jednocześnie mało świadomi sposobu funkcjonowania języka, którego się uczą (jako nauczyciel rodzimy, regularnie współpracujący z nauczycielami rodzimymi i nierodzimymi, miałem wiele okazji do zaobserwowania, że w przypadku nauczyciela rodzimego to właśnie gramatyka może sprawiać poczucie niepewności językowej).

Rodzimi i nierodzimi nauczyciele języka obcego a dydaktyka

Ograniczając rodzimego nauczyciela do jego kompetencji językowych, koncepcja, zgodnie z którą jest on wzorem językowym, przyczynia się do uznania jego funkcji nauczyciela przede wszystkim poprzez jego status rodzimego użytkownika. Przypominam sobie własne zdziwienie, gdy przyjechałem do Polski ponad 12 lat temu i przekonałem się, jak mocno zakorzenione było to podejście. Każdy cudzoziemiec był wtedy uznawany za zdolnego do nauczania swojego języka np. w ramach prywatnych korepetycji, lekcji w szkołach i centrach językowych, i nikt wtedy nie kwestionował jego kwalifikacji czy kompetencji zawodowych, to znaczy jego zdolności do wykonywania tej pracy. Niektórzy z tych cudzoziemców uwierzyli w to, inni wykorzystywali tę sytuację, nawet jeśli nie zgadzali się z tą koncepcją, jeszcze inni zdobyli doświadczenie i dzięki autorefleksji zostali naprawdę dobrymi nauczycielami języka. Faktem jest, że mylenie rodzimego nauczyciela z rodzimym użytkownikiem języka jest równoznaczne z ignorowaniem kompetencji dydaktycznej. W istocie rodzimy użytkownik nie może zaimprovizować bycia nauczycielem, ponieważ umiejętności pedagogiczne nie są związane z kompetencją językową i w konsekwencji może on być kiepskim nauczycielem (Finger 2003).

2 Oprócz tego, że nie zawsze mówią zgodnie z regułami języka literackiego swojego kraju, rodzimi użytkownicy języka przejawiają również style wyrażania się związane z regionem, zawodem, pokoleniem, klasą społeczną, które pojęcie jednolitego rodzimego użytkownika języka czynią sztucznym (Kramersch 2003).

3 To poczucie niepewności różni się jednak w zależności od profilu nauczyciela nierodzimego, przy czym zmienną, którą należy wziąć pod uwagę, jest odległość stopnia odmienności między językiem ojczystym a językiem, który ma być nauczany. Tak więc trudności napotymane np. przez Hiszpana w nauce/nauczaniu francuskiego są prawdopodobnie mniejsze niż przez Chińczyka; język francuski rzeczywiście stanowi dla Chińczyków odleglejszy język-kulturę, ponieważ wydaje się mieć mniej obszarów przejrzystości i podobieństwa do chińskiego języka-kultury.

Prawdę mówiąc, w nauczaniu swojego języka ojczystego nie ma nic oczywistego. Causa (2008) jasno to pokazuje w badaniu na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród kształcących się rodzimych nauczycieli. Wyjaśnia, że ci przyszli nauczyciele rozpoczynają szkolenie z silnym poczuciem pewności językowej, związanym z ich statusem rodzimych użytkowników języka, ale w miarę postępów w praktyce, napotkane trudności doprowadzają także ich do strefy destabilizującej niepewności językowej, po części dlatego, że ich wiedza językowa nabyta w ramach używania ojczystego języka nie wystarcza im w żadnym wypadku do nauczania tego języka.

Jeśli rodzimy nauczyciel uczy swojego języka ojczystego, to przecież musi uczyć go jako języka obcego. Zakłada to zasadnicze zdystansowanie się od własnego języka: trzeba go w pewnym sensie odkryć na nowo. To, co wydawało się oczywiste, nie jest takie w rzeczywistości; pytania, o których rodzimy nauczyciel nigdy by wcześniej nie pomyślał, pojawiają się w znacznej liczbie i nie można na nie odpowiedzieć za pomocą narzędzi, do których jest przyzwyczajony w swoim języku ojczystym. Musi on na nowo przyswoić sobie swój język, aby móc go również postrzegać jako język obcy, a następnie wypracować sobie repertuar dydaktyczny, który pozwoli mu go przekazać i ułatwić jego naukę (Causa i Vlad 2008). W dodatku „powinien znać również pojęcia *opisujące* język, a więc nie tylko „instynktownie czuć”, że dana wypowiedź jest niegramatyczna, ale wiedzieć dokładnie, *co* jest nie tak, *jak* to wyrazić poprawnie i być w stanie *wytłumaczyć* to tak, aby uczeń *zrozumiał*” (Paradowski 2009: 174). Wymaga to pracy, refleksji, krótko mówiąc, treningu. To właśnie ta umiejętność nauczania języka ojczystego jako języka obcego da nauczycielowi rodzimemu prawdziwą i pełną legitymację zawodową.

W odniesieniu do nauczyciela nierodzimego od razu zakłada się jego kompetencję zawodową, ponieważ on sam nauczył się języka, którego uczy. Przypuszcza się, że w kontekście nauczania tego języka jako obcego będzie on w stanie łatwo przewidzieć trudności swoich uczniów, a tym samym pomagać im (Derivry-Plard 2008a)⁴. Zauważamy przy tym, że nauczyciel nierodzim nie jest uważany za wzór językowy, ale przede wszystkim za wzór uczenia się, tym samym legitymizuje się jego kompetencje dydaktyczne. Zakładając, że zna interferencje pomiędzy językiem, którego uczy, a językiem swoich

uczniów (ponieważ sam się z nimi mierzył), przypuszcza się, że jest lepiej przygotowany, niż rodzimy nauczyciel, aby rozłożyć na części pierwsze i wyjaśnić funkcjonowanie języka, którego uczy (Ezberci i Snyder 2006). Dlatego też, gdy nauczyciel nierodzim pracuje w parze z nauczycielem rodzimym, to on najczęściej będzie odpowiadał za wyjaśnianie uczniom gramatyki.

Czy nie można by jednak połączyć „kompetencji gramatycznej” z „kompetencją komunikacyjną”? Na jakim poziomie sytuuje się podział tych kompetencji? Aby to zrozumieć, konieczne jest odniesienie się do tradycyjnego podziału kursu językowego na „gramatykę” i „komunikację” (najczęściej ustną), co również może odpowiadać podziałowi pracy między nauczycielami nierodzimi i rodzimi (Chevalier 2012).

Tradycyjny podział na lekcje gramatyki prowadzone przez nauczycieli nierodzimych i konwersacji, za które odpowiadają często nauczyciele rodzimi, jest, moim zdaniem, bardziej związany ze sposobami postrzegania dotyczącymi języka i założeniami odnoszącymi się do cech nauczycieli rodzimych i nierodzimych niż z ich rzeczywistymi kompetencjami. Jest całkiem oczywiste, że nauczyciel nierodzim ma nie tylko kompetencje gramatyczne i że jego szerokie kompetencje językowe są w dużej mierze wystarczające, aby zająć się zajęciami z komunikacji, w tym konwersacji. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby również złagodził swoją ewentualną niepewność językową, używając na przykład narzędzi internetowych, którymi dysponuje (zresztą rodzimy nauczyciel powinien robić tak samo)⁵.

Jeśli chodzi o nauczyciela rodzimego, wydaje mi się, że jest on równie zdolny do prowadzenia lekcji gramatyki, jak nauczyciel nierodzim, o ile oczywiście jest dobrze wyszkolony. Z drugiej strony nic nie stoi na przeszkodzie, by sam „wszedł w skórę” uczącego się, poznając w szczególności język swoich uczniów. Znajomość języka uczniów może być pomocna dla nauczyciela w dostosowaniu się do ich poziomu (Derrick 1966). Co więcej, ponieważ interferencje i przenoszenie elementów z jednego języka do drugiego są nieuniknione (Atkinson 1993), nauczyciel rodzimy, który zna język swoich uczniów, może się starać przewidzieć ich potencjalne trudności oraz doprowadzić do ich postępu, biorąc pod uwagę aspekty, na które trzeba będzie poświęcić więcej czasu. Ilość uwagi, jaką poświęca on językowi

4 Możemy jednak przeciwstawić temu założeniu argument, że nauczyciel, który nie odbył szkolenia pedagogicznego, ma tendencję do zwykłego powtarzania metod nauczania, które wobec niego stosowano i ma trudności ze zmianą swoich praktyk (Chevalier 2008).

5 Osobiście, dla potrzeb swoich zajęć z języka francuskiego, często odwiedzam stronę Akademii Francuskiej, gdy pojawia się np. wątpliwość co do znaczenia albo użycia jakiegoś słowa lub wyrażenia.

i kulturze swoich uczniów, jest również istotna. Czasami wystarczy uwzględnić różnice w regułach konwersacyjnych między językiem uczniów a językiem nauczającym, by kursy były skuteczniejsze.

W rzeczywistości, w ostatecznym rozrachunku to zdolność do przekazywania wiedzy i tworzenia narzędzi dydaktycznych decyduje i umacnia kompetencje zawodowe nauczyciela rodzimego i nierodzimego jako nauczyciela języka obcego. Gdy tylko zdamy sobie sprawę, że kompetencje dydaktyczne są kompetencjami kluczowymi, kwestia szkolenia nauczyciela rodzimego i nierodzimego staje się równie ważna⁶.

Podsumowanie

Analiza niektórych sposobów postrzegania rodzimych i nierodzimych nauczycieli języka obcego pozwala na zidentyfikowanie pewnych mitów, które mogą potencjalnie uzasadniać dyskryminację w wyznaczaniu im określonych rodzajów zadań i ról. Obalenie „mitu” rodzimego nauczyciela jako wzoru językowego, a także „mitu” nauczyciela nierodzimego jako wzoru uczenia się wydaje się niezbędnym warunkiem wstępnym refleksji nad rolą i funkcjami, które nauczyciele rodzimi i nierodzimi mogą spełniać w zakresie nauczania języków obcych.

BIBLIOGRAFIA:

- Atkinson, D. (1993), *Teaching Monolingual Classes*, Harlow: Longman.
- Causa, M. (2008), *Origine socioculturelle de l'enseignant: une question d'identité et de légitimité professionnelles*, [w:] P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (red.), *Plurilinguismes et enseignement*, Paris: Riveneuve éditions, s. 153–165.
- Causa, M., Vlad, M. (2008), *Être enseignant de langues à l'heure européenne: analyse comparée des représentations, croyances et savoirs des futurs enseignants de français langue étrangère*, [w:] P. Blanchet, D. Moore, S. Asselah Rahal (red.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris: Éditions des archives contemporaines, s. 115–127.
- Chevalier, L. (2008), *Les facteurs à l'œuvre dans le maintien de l'enseignement traditionnel de la grammaire au Japon*, „Revue japonaise de didactique du français”, nr 1(3), s. 67–83.
- Chevalier, L. (2012), „Natifs” vs „professeurs nationaux”: *analyse d'un discours ordinaire*, „Revue japonaise de didactique du français”, nr 1(7), s. 39–48.
- Cuq, J.-P. (red.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé International.
- Dabène, L. (1990), *Pour une didactique de la variation*, [w:] F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid, C. Foerster (red.), *Variations et rituels en classe de langue*, Paris: Hatier/Crédif, s. 7–21.
- Dahlet, P. (2008), *Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers*, [w:] P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (red.), *Plurilinguismes et enseignement*, Paris: Riveneuve éditions, s. 23–45.
- Derivry-Plard, M. (2008a), *Comment les étudiants se représentent-ils leurs enseignants de langue étrangère?*, [w:] P. Martinez, D. Moore, V. Spaëth (red.), *Plurilinguismes et enseignement*, Paris: Riveneuve éditions, s. 141–152.
- Derivry-Plard, M. (2008b), *Enseignants „natifs” et „non natifs”: deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues*, [w:] G. Zarate, D. Lévy (red.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris: Éditions des archives contemporaines, s. 189–191.
- Derrick, J. (1966), *Teaching English to Immigrants*, London: Longman.
- Ezberci, E., Snyder, B. (2006), *Interrogating the NEST/ NNEST dichotomy*, referat przedstawiony na 40. Annual TESOL Convention, Tampa.
- Finger, A.K. (2003), *The native speaker, the student, and Woody Allen: examining traditional roles in the foreign language classroom*, [w:] C. Blyth (red.), *The Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms: contributions of the Native, the Near-native, and the Non-native Speaker*, Boston: Heinle, s. 41–53.
- Howatt, A.P.R. (1984), *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2003), *The privilege of the non-native speaker*, [w:] C. Blyth (red.), *The Sociolinguistics of Foreign Language Classrooms: Contributions of the Native, the Near-native, and the Non-native Speaker*, Boston: Heinle, s. 251–62.
- Mondada, L. (1999), *L'accomplissement de l'„étrangéité” dans et par l'interaction: procédures de catégorisation des locuteurs*, „Langages”, nr 134, s. 20–34.
- Paradowski, M.B. (2009), *Rola native speakera w nauczaniu języków obcych. Perspektywa pedagogiczna, psychologiczna i praktyczna*, [w:] H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Warszawa: Academica, s. 163–188.
- Ratajczak, J. (2020), *Języczyni. Co język robi naszej głowie*, Kraków: Karakter.

TIMOTHÉE CHARMION Doktorant pod wspólnym nadzorem Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i Université du Maine. Pracownik naukowo-dydaktyczny w Instytucie Neofilologii UP w Krakowie, gdzie prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka francuskiego.

6 Choć w Polsce uświadomiliśmy sobie, jak ważne są szkolenia, placówki zatrudniające nauczycieli rodzimych nie zawsze ich zachęcają do odbycia stażu (tak jakby mieli oni mniej potrzeb w tej kwestii niż nierodzimi nauczyciele).

Wykorzystanie materiałów wizualnych podczas lekcji języka angielskiego z uczniami z zespołem Aspergera

DOI: 10.47050/jows.2021.3.99-103

ANNA JEDYNAK-WYPYCH

Współczesna szkoła stawia przed nauczycielem coraz to nowsze wyzwania. Obok tradycyjnej roli mistrza – specjalisty w danej dziedzinie, decydującą kwestią stają się umiejętności społeczne nauczyciela oraz duża doza empatii, pomocna w lepszym zrozumieniu wychowanka. Stając naprzeciw złożonego charakteru zaburzeń dziecięcych, nauczyciel poszukuje rozwiązań, dołączając do swoich ogólnie znanych funkcji nową – terapeutyczną.

Institucje oświatowe, działając na podstawie obowiązujących przepisów prawa, włączają uczniów z niepełnosprawnością w struktury klas ogólnodostępnych, zapewniając obok zajęć wynikających z planu nauczania rewalidację, która ma na celu przygotowanie ucznia do lepszego funkcjonowania w społeczeństwie.

Przedmiotem moich rozważań chciałabym uczynić zagadnienie obecności dzieci dotkniętych zespołem Aspergera (określanym również w dalszej części artykułu jako „ZA”) w szkołach. Warto zauważyć, że współcześnie słyszymy o coraz większej liczbie zdiagnozowanych przypadków tego syndromu. Pierwsze objawy manifestują się od najwcześniejszych chwil życia dziecka, choć w związku z upośledzeniem funkcjonowania społecznego, dopiero problemy w relacjach rówieśniczych w wieku nastoletnim wzbudzają największe obawy rodziców.

Osoby dotknięte zespołem Aspergera często mają problemy z inicjowaniem, podtrzymywaniem i zakończeniem rozmowy zgodnie z normami społecznymi. Są i tacy, którzy potrafią godzinami opowiadać o swoich zainteresowaniach, nie zwracając uwagi na znudzenie współtowarzyszy. Zdarza się, że nie utrzymują kontaktu wzrokowego z rozmówcą, a nawet reagują agresją na próby przytulenia, również przez osobę najbliższą.

Wymienione powyżej objawy sprawiają, że w pierwszym kontakcie dzieci te mogą uchodzić za niegrzeczne i pozbawione skrupułów. Jednak po zapoznaniu się z charakterystyką zespołu Aspergera możemy odnaleźć przejawy dziwnych, a niekiedy nawet ekscentrycznych zachowań tych osób. Szczegółowe motywy, które zainspirowały mnie do zajęcia się tym problemem, przedstawiam poniżej.

Podstawowe pojęcia

ZESPÓŁ ASPERGERA

Zespół Aspergera (ang. *Asperger syndrome*) jest jednym z coraz częściej diagnozowanych zaburzeń rozwoju. Jednostka chorobowa mieści się w spektrum autyzmu,



a jej objawy widoczne są od wczesnego dzieciństwa. Wieloletnie badania osób manifestujących objawy autyzmu pozwoliły na wyodrębnienie charakterystycznych dla autyzmu typów zaburzeń zwanych w literaturze przedmiotu *triadą zaburzeń autystycznych*.

1. „Zaburzenie międzyludzkich związków, które można scharakteryzować jako: niewystarczającą świadomość egzystencji czy uczuć innych ludzi, brak lub zakłócony sposób poszukiwania komfortu w czasie złego samopoczucia, trudność naśladowania, zabaw z rówieśnikami, zawierania przyjaźni, rozumienia konwencji w interakcjach społecznych.
2. Zaburzenie komunikacji i fantazji sprowadza się do braku porozumiewania się za pomocą języka werbalnego i pozawerbalnego (gesty, mimika, ekspresja wyrazu twarzy, wzrok), braku wyobraźni – trudność w odgrywaniu ról, zabaw na niby, zakłócenia treści formy wypowiedzi oraz upośledzenia zdolności inicjowania lub podtrzymywania rozmowy.
3. Ograniczony repertuar aktywności i zainteresowań polega na manifestowaniu się stereotypii ruchowych, na uporczywym zajmowaniu się tymi samymi przedmiotami czy sprawami, zawężeniu zainteresowań, wykazywaniu niepokoju przy nieznacznych zmianach w otoczeniu”. (Maciarz i Biadasiewicz 2000: 11–12)

Osoby z ZA starają się wieść życie oparte na codziennej rutynie. To przewidywalność sprawia, że czują się bezpiecznie w różnych sytuacjach, gdyż wiedzą, jakich rezultatów mogą oczekiwać. Często zdarza się, że wymagają od innych wykonywania określonych czynności w sposób, do którego są przyzwyczajeni. Kolejną z manifestacji tego syndromu są szczególne zainteresowania, przez pryzmat których mogą być odbierani przez najbliższe otoczenie jako ludzie ekscentryczni. Co więcej, potrafią godzinami opowiadać, np. o swoim hobby, nie zwracając uwagi na reakcję rozmówcy. W przeciwieństwie do autyzmu iloraz inteligencji oraz zdolność do wykonywania czynności samoobsługowych nie wykraczają poza normę wiekową; upośledzeniu nie podlega rozwój mowy (Sławińska 2014: 306). Inicjowanie zmian w codziennym rytmie dnia wywołuje u nich uczucie niepokoju, a w pewnych przypadkach także zachowania agresywne. Potrafią przez bardzo długi czas skupić się na przedmiotach, nie myśląc nawet o otaczających ich ludziach. Stworzony w ten sposób alternatywny świat jest miejscem, do którego uciekają w obawie przed frustracją (Stachowicz 2013: 107).

Osoby z ZA przejawiają trudności w sferze komunikacji. Mimo, iż znają wiele słów, nie są w stanie poprawnie zastosować ich w konkretnej sytuacji bez pomocy osób trzecich. Nie odczytują komunikatów niewerbalnych, czyli mimiki i gestykulacji rozmówcy. Dostrzegalne są u nich problemy dotyczące zrozumienia konsekwencji podejmowanych działań. Dotknięci ZA nie potrafią odczytywać metaforycznych znaczeń słów. Ich wypowiedzi cechują się elokwencją, nie są jednak ukierunkowane na odbiorcę. Bezbłędnie cytują nawet obszernie fragmenty książek, nie rozumiejąc jednak ich treści.

W związku z tym, że zespół Aspergera nie wywołuje obniżenia sprawności poznawczej, diagnostyka jest przeprowadzana najczęściej dopiero wtedy, gdy dziecko zaczyna mieć znaczne problemy z funkcjonowaniem społecznym, np. w dużej grupie. Nastolatkom z ZA nie potrafią podporządkować się zasadom szkolnej dyscypliny, co generuje sytuacje konfliktowe z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Ich zachowanie niejednokrotnie spotyka się ze skrajnymi reakcjami otoczenia, przez co mogą stać się ofiarami przemocy (Wojciechowska 2013: 144).

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA

Idea podejścia inkluzyjnego w edukacji staje się wiodącym postulatem współczesnego nauczania, stanowiąc swoiste wyzwanie dla uczniów, rodziców, a także nauczycieli. Ci ostatni, niejako przywiązani do tradycyjnego systemu kształcenia, w którym uczniowie z niepełnosprawnością nie uczęszczają do szkół ogólnodostępnych, stają naprzeciw wyzwania, jakim z całą pewnością jest integracja uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych z rówieśnikami nieprzejawiającymi deficytów rozwojowych.

Zapisy kluczowych dokumentów, tj. deklaracji UNESCO z Salamanki (1994) i Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych (ONZ 2006) pozwalają zauważyć, że obowiązkiem państwa jest zapewnienie dzieciom z niepełnosprawnością możliwości kształcenia w szkołach ogólnodostępnych, uwzględniając jednak specjalne potrzeby edukacyjne tych dzieci. Konieczne jest zapewnienie odpowiednio wyposażonej bazy dydaktycznej oraz przygotowanej, wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, która potrafi dostosować metody, techniki i środki pracy tak, aby w danej klasie kształcić mogli się wszyscy. Powinniśmy dążyć do eliminacji barier architektonicznych oraz społecznych, które wynikają ze stereotypowego postrzegania osób z niepełnosprawnością jako gorszych, słabszych

i niesamodzielnym. Specjalne potrzeby edukacyjne w żadnym wypadku nie powinny stawać się argumentem dla marginalizacji lub wykluczania kogokolwiek.

Poniżej przedstawię definicję *edukacji włączającej (inkluzyjnej)* opartą na materiałach specjalistycznych. Termin inkluzja (łac. *includere: in- – „w, do”, claudere – „zamknąć”*) w odniesieniu do procesu nauczania oznacza: „[...] a) dbałość o różnorodne potrzeby uczniów, wynikające z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym,

- a. dbałość o warunki kształcenia i przygotowanie szkoły na przyjęcie uczniów o różnorodnych potrzebach, czyli tworzenie tzw. szkoły dla wszystkich,
- b. dbałość o potrzeby wszystkich uczniów, tzw. edukacja dla wszystkich,
- c. dbałość o rozwój systemowego podejścia do edukacji i społeczeństwa”. (Wiszejko-Wierzbicka 2012: 74)

Jak podkreślają Joanna Skibska i Mateusz Warchał (2011: 371), pojęcie „edukacja włączająca” oznacza „ciągły proces, mający na celu wysoką jakość kształcenia wszystkich dzieci, a szczególnie tych, które narażone są na wykluczenie, poprzez zastosowanie udoskonalonych metod nauczania, dzięki czemu będą one mogły realizować własny potencjał”. Iwona Chrzanowska (2014: 112) zauważa, że o powodzeniu inkluzji decyduje realizacja poniższych założeń:

„Pierwsze może wynikać z przeświadczenia/nadziei, że jako społeczeństwo jesteśmy gotowi na inkluzję. Drugie, że posiadamy zaplecze w postaci wykwalifikowanej kadry, mogącej sprostać wyzwaniu pracy w zespole heterogenicznym. Trzecie, że efekty kształcenia inkluzyjnego niepełnosprawnych będą lepsze niż w innych formach”.

Skibska i Warchał (2011: 375) zwracają uwagę na korzyści, jakie płyną ze zróżnicowania zespołu klasowego, czyli możliwość „indywidualnego rozwoju [...] uczniów oraz postrzeganie siebie na tle grupy – traktowanie swojej niepełnosprawności jako jednej z wielu cech”. Petro Husak i Helena Bielkina-Kowalczyk (2014: 150) podkreślają przy tym, że „interakcje z innymi dziećmi mają walor poznawczy, sprzyjają fizycznemu, społecznemu i emocjonalnemu rozwojowi dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych”.

Powyższe ustalenia pozwalają zauważyć, że włączanie uczniów z niepełnosprawnością do ogólnodostępnego systemu szkolnictwa oznacza umożliwienie im pełnego i efektywnego uczestnictwa w procesie nauczania wraz z dziećmi pozbawionymi deficytów,

z uwzględnieniem ich specyficznych potrzeb edukacyjnych, tempa przyswajania wiedzy oraz możliwości poznawczych. Celem systemu inkluzyjnego jest stworzenie możliwości pobierania nauki przez uczniów z niepełnosprawnością w szkołach rejonowych.

Proces przygotowania nauczycieli powinien być realizowany już na etapie studiów wyższych w ramach praktyk zawodowych w placówkach specjalistycznych. Piotr Plichta (2021: 105) postuluje konieczność ścisłej współpracy pomiędzy uczelniami a instytucjami – miejscem praktyk studenckich. Omawiając kompetencje nauczyciela wdrażającego model edukacji włączającej, Tamara Zacharuk (2011: 7) zauważa natomiast, że immanentną jego cechą powinna stać się zdolność do refleksji nad własnym postępowaniem. Taki pedagog „posiada wiedzę dynamiczną, którą ciągle weryfikuje w kontekście nowych doświadczeń, potrafi dostrzec zależności, podobieństwa i różnice [...], potrafi dostosować swoją wiedzę do specyfiki pojedynczego doświadczenia”.

Przykładowe techniki pracy z dzieckiem z zespołem Aspergera na lekcjach języka angielskiego

Jak przekonuje Krystyna Pomorska (2016: 11), uczniowie z zespołem Aspergera chętnie uczą się poprzez materiały wizualne. W związku z powyższym, planując lekcje języków obcych, warto pamiętać o regularnym wykorzystywaniu preferowanego przez tych uczniów stylu uczenia się.

PLAN AKTYWNOŚCI

Ze względu na to, że dzieci z zespołem Aspergera są przywiązane do szeroko rozumianej rutyny, pomocnym rozwiązaniem w procesie włączania ich do zespołu klasowego stają się plany aktywności. Mogą one przyjmować formę obrazkową, pisaną, ale także mogą być oparte na rekwizytach, które zostaną ułożone przez nauczyciela w określonej sekwencji. Ich celem jest przedstawienie dziecku przebiegu dnia, konkretnych zajęć lub modelu wykonania poszczególnych czynności. Poprzez zaprezentowanie toku postępowania, a także sposobu wykonania aktywności, nasz uczeń lepiej poradzi sobie z codzienną rutyną.

Początkowo plan aktywności może mieć formę zamieszczonych w segregatorze fotografii z podpisami. Taka metoda jest szczególnie ważna dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, gdyż pozwala im zbudować poczucie bezpieczeństwa. Ponadto ułatwia im planowanie własnych działań pozaszkolnych.

W celu wyrobienia u dzieci odpowiednich nawyków warto powiązać plan aktywności z ustalonym systemem nagród, np. typu żetonowego. Taki system nagradzania polegać będzie na zdobywaniu punktów, np. naklejek, kropek czy uśmiechniętych buziek, za pożądaną zachowanie dziecka. Nauczyciel powinien przy tym pamiętać, że dziecko z ZA jest częścią całej klasy, więc gospodarką żetonową powinien być objęty cały zespół klasowy, a taki system może być z powodzeniem stosowany również w domu (Święcicka 2010: 31).

Ważne jest, aby dostosować plan do poziomu rozwoju poznawczego dziecka, tak by przedstawiane w nim czynności były typowe dla jego wieku (Florek i Hamerlak b.r.: 16). Rodzice i nauczyciele mogą wspierać dziecko podczas wykonywania poszczególnych zadań, zwłaszcza gdy podopieczni nie potrafią samodzielnie wskazać momentu ich zakończenia, np. w przypadku oglądania telewizji. Anna Florek i Katarzyna Hamerlak (b.r.: 17–18) zalecają stosowanie minutników, które zasygnalizują moment rozpoczęcia i zakończenia aktywności. Istotnym elementem jest wypracowanie przez dzieci sekwencji zdarzeń. W miarę opanowywania kolejności możemy przedstawiać zdjęcia lub zdania i poprosić podopiecznego o poprawienie błędów.

Lekcje języka angielskiego mogą zostać wzbogacone takimi materiałami przy okazji realizacji tematów związanych z dzienną rutyną, poznawaniem godzin lub planowaniem podróży.

Rys. 1. Codzienna rutyna



Źródło: Althoff 2020.

HISTORYJKI SPOŁECZNE

Ta technika jest często stosowana w terapii dzieci z zaburzeniami rozwoju społecznego. U osób z zespołem Aspergera od lat najwcześniejszych zauważalne są problemy z nawiązywaniem i podtrzymywaniem kontaktu z drugim człowiekiem. Co więcej, w kolejnych latach rozwoju rodzice i rówieśnicy zwracają uwagę na brak u takiej osoby umiejętności odczytywania i interpretowania stanów emocjonalnych innych osób. W literaturze przedmiotu ukuto pojęcie *ślepoty na stany umysłowe*, które nazywa zjawisko nieumiejętności analizowania oraz trudności w przypisywaniu intencji i przewidywaniu zachowań innych osób (Blok i in. 2013: 11). Właśnie dlatego osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają problemy z nauką reguł społecznych.

Jak zauważa Marta Korendo (2010: 98), w związku z zaburzeniami lewopółkulowymi dziecko z ZA ma zaburzenia rozumienia relacji. To z kolei prowadzi do problemów z dostrzeganiem wzajemnych zależności i konsekwencji podejmowanych działań.

Historyjka społeczna to przedstawienie, np. w formie komiksowej, wydarzeń, które za pomocą obrazu i dołączonego przekazu słownego ilustrują zasady postępowania „krok po kroku”, np. bezpieczną jazdę autobusem czy przyjęcie urodzinowe. Rodzice i nauczyciele mogą samodzielnie tworzyć historyjki społeczne. W tym celu należy wybrać zachowanie, które chcielibyśmy, aby uległo zmianie, np. głośne zachowanie w teatrze. Jak już wspomniałam, historyjka społeczna może mieć formę komiksową, w której postaci mogą prowadzić ze sobą dialog. W przypadku kolejnego, bardziej zaawansowanego etapu zajęć, uczestnik może samodzielnie wypełniać „chmurki” i układać zdjęcia w odpowiedniej kolejności.

Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu jest refleksja na temat skutecznych technik pracy z uczniem z zespołem Aspergera na lekcjach języka obcego w szkole. W swojej pracy przedstawiłam przykładowe metody pracy edukacyjno-terapeutycznej, które można stosować w codziennej praktyce pedagogicznej nauczyciela języka angielskiego, tj. plany aktywności oraz historyjki społeczne, które bazują na wzrokowym modelu uczenia się. Ograniczenia, z którymi uczniowie dotknięci ZA muszą sobie radzić na co dzień, powodują, że wszelkie oddziaływania nauczyciela powinny być ukierunkowane nie tylko na poszerzenie ich zasobu słownictwa i struktur w języku obcym, ale również na wsparcie i szacunek dla ich odmienności.

BIBLIOGRAFIA

- Althoff, A. (2020), <bit.ly/2YvUwF3>, [dostęp: 29.04.2021].
- Blok, B., Brzeska, Z., Marszałek, M., Ignaczewska, B. (2013), *Teoria umysłu jako jedna z teorii wyjaśniających deficyty w zakresie umiejętności społecznych u osób ze spektrum autyzmu*, „Newsletter Fundacji Krok Po Kroku”, nr 8, s. 11–12.
- Chrzanowska, I. (2014), *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, nr 30, s. 109–117.
- Deklaracja UNESCO z Salamanki (1994), <bit.ly/3hbFvz0>, [dostęp: 27.06.2016].
- Florek, A., Hamerlak, K. (b.r.), *Dziecko autystyczne i z zespołem Aspergera w przedszkolu i szkole. Włączanie do grupy rówieśniczej i tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się*, <bit.ly/3BR4sHQ>, [dostęp: 12.07.2016].
- Husak, P., Bielikina-Kowalcuk, H. (2014), *Inkluzja jako forma nauczania dzieci o szczególnych potrzebach edukacyjnych*, „Studia i Prace Pedagogiczne”, nr 1, s. 143–150.
- Jakuszkowiak-Wojten, K. i in. (2007), *Zespół Aspergera – opis przypadku*, „Psychiatria”, t. 4, nr 1, s. 33–38.
- Korendo, M. (2010), *Zaburzenia lewopółkulowe u dzieci z zespołem Aspergera*, „Nowa Logopedia” t. 1: *Zagadnienia mowy i myślenia*, s. 95–104.
- Kraszewska-Orzechowska, A. (2007), *Zachowania dzieci z zespołem Aspergera i proponowane formy pomocy*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin-Polonia”, t. XX, s. 43–55.
- Maciarz, A., Biadasiewicz, M. (2000), *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plichta, P. (2012), *Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej – kontekst europejski* [w:] D. Podgórska-Jachnik (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 101–118.
- Pomorska, K. (2016), *Dziecko z zespołem Aspergera – poznajmy się*, [w:] K. Pomorska, M. Kłoda (red.), *Uczeń z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej*, Warszawa: ORE, s. 7–17.
- Skibska, J., Warchał, M. (2011), *Edukacja inkluzyjna dziecka niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej a integracja społeczna*, [w:] K. Denek i in. (red.), *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, s. 369–386.
- Sławińska, A. (2014), *Zespół Aspergera u osób dorosłych – zbieżność z innymi zaburzeniami, zaburzenia współwystępujące i problemy towarzyszące*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 14 (4), s. 304–307.
- Stachowicz, J. (2013), *Zespół Aspergera a kompetencje społeczne*, „Zeszyty Naukowe WSSP”, t. 16, s. 101–124.
- Świącicka, J. (2010), *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wiszejko-Wierzbicka, D. (2012), *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? „Przewodnik po edukacji włączającej” pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 3 (4), s. 74.
- Wojciechowska, A. (2013), *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością – o dorastaniu osób z zespołem Aspergera*, „Studia Edukacyjne”, nr 25, s. 137–148.
- Zacharuk, T. (2011), *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum”, nr 1 (20), s. 2–7.

ANNA JEDYNAK-WYPYCH Nauczyciel języka polskiego i języka angielskiego. W swojej pracy zwraca szczególną uwagę na dostosowywanie wymagań do potrzeb uczniów z trudnościami. Zwolenniczka indywidualizacji w codziennej praktyce pedagogicznej.

Film jako tekst kultury na zajęciach z języka polskiego jako obcego

Na przykładzie filmu *Ostatnia rodzina*

DOI: 10.47050/jows.2021.3.105-117

AGNIESZKA POTYRAŃSKA

Współczesna kultura to w dużej mierze kultura (audio)wizualna i to właśnie ona buduje naszą wiedzę o świecie oraz formułuje naszą świadomość. Wszelkiego rodzaju przekazy multimedialne, w tym filmy, to najbardziej rozpowszechnione środki służące przesyłowi informacji z każdej dziedziny i możliwe do wykorzystania na każdym etapie edukacji. Dzieła filmowe są doskonałym materiałem do nauczania języka polskiego jako obcego, dlatego artykuł przedstawia propozycję wykorzystania filmu *Ostatnia rodzina* do doskonalenia wszystkich sprawności językowych na poziomie B2+/C1.

Nauczamy języka, kulturą próbujemy uwodzić.
(Piotr Garncarek)

Komunikacja jest uwarunkowana właściwą interpretacją znaków, symboli i odnośników w języku obcym. W metodyce nauczania języków obcych bardzo ważny jest behawioralny aspekt kultury, a szczególnie rola kultury w komunikacji. Zapoznanie obcokrajowca z kulturą nauczanego języka ułatwia mu zrozumienie logiki tego języka, a także jego symboli, wartości i semantycznej gramatyki. Należy budować świadomość kulturową, wyostrzać zmysł obserwacji uczącego się, ponieważ dzięki temu uczymy tolerancji i burzymy stereotypy kulturowe (Jaszczurowska 2005: 127). Nauczanie kultury nie jest zadaniem łatwym, gdyż „najbardziej nieuchwytny jest «duch» kultury i nigdy nie jesteśmy równie narażeni na ryzyko zaplątania się w powierzchownych ogólnikach i pustych frazesach, jak wtedy, kiedy usiłujemy go uchwycić. A przecież nie możemy zaprzeczyć jego istnieniu i że to właśnie on nadaje kulturze jej charakter” (Birket-Smith 1974: 75). Według Leszka Korporowicza „kultura nie jest bowiem czymś do człowieka zewnętrznym, wyłącznie przedmiotowym. Definiując kulturę, człowiek definiuje sam siebie, buduje własne odbicie, z którym prowadzi dialog i który albo otwiera, albo zamyka” (Korporowicz 1993: 18). Wiedza o realiach i kulturze jest niezbędnym elementem procesu nauczania jakiegokolwiek języka i nie powinno się w tym procesie pomijać kodów kulturowych narodu, który się nim posługuje. Z tekstu kultury należy czynić „narzędzie” glottodydaktyczne współlistniejące z tekstem językowym (Guziuk-Świca i Butcher 2013: 11).

W procesie nauczania języka obcego termin „kultura” przywołujemy zazwyczaj w dwóch sytuacjach:

[p]o pierwsze, czynimy to, mówiąc o jednym z celów nauczania, jakim jest zapoznanie uczniów z dorobkiem intelektualnym czy cywilizacyjnym społeczeństwa posługującego się językiem obcym jako językiem rodzinnym. Po drugie, czynimy to, mówiąc



o trudnościach pojawiających się w procesie uczenia się wskutek odmienności norm społecznych, stylów życia, przekonań, wartości i znaczeń między społeczeństwem, do którego należy uczący się, a społeczeństwem, którego język opanowuje. (Komorowska 1992: 121)

Piotr Garncarek z kolei stwierdza, iż „głębokie zanurzenie języka w realiach kulturowych sprawia, że uwidacznia się zasada wzajemnego wytłumaczenia kultury poprzez język i języka poprzez kulturę” (1997: 27–28).

Współczesna kultura to w dużej mierze kultura (audio)wizualna i to właśnie ona buduje naszą wiedzę o świecie, a także formułuje naszą świadomość. Wszelkiego rodzaju przekazy multimedialne, w tym produkcje filmowe, to najbardziej rozpowszechnione sposoby przekazu informacji na każdym etapie edukacji i niemal w każdej dziedzinie. Według Krystyny Kamińskiej „do odwiecznej komunikacji werbalnej, wspomaganą komunikatami niewerbalnymi wysyłanymi przez ludzi w kontaktach «twarzą w twarz» oraz przekazu linearnego pozwalającego na zwiększenie dystansu pomiędzy nadawcą i odbiorcą, dołączył przekaz audytywny, audiowizualny i multimedialny” (2005: 43). Według Witolda Bobińskiego „[c]ały XX wiek trwało osvajanie ludzkości ze sferą ruchomych obrazów [...]. Dziś sfera ta stała się naturalnym, nieodłącznym, wręcz pierwotnym środowiskiem kulturowym człowieka, wypierając i w dużym stopniu zastępując świat słowa czytanego” (2011: 55). Nikt dziś już nie ma wątpliwości, że przekazy audiowizualne odgrywają ogromną rolę w życiu człowieka, a także w procesie jego edukacji na każdym etapie.

Dynamiczny rozwój kina dźwiękowego, telewizji oraz techniki komputerowej zmienił sposób porozumiewania się nadawcy z odbiorcą komunikatu. Porozumienie to przebiega wielotorowo, dotychczas utożsamiana z kulturą komunikacja słowna ustąpiła miejsca kojarzonej z naturą komunikacji niewerbalnej. Kino i telewizja, przez fakt rejestracji, przetworzyły żywioł przekazu pozasłownego w teksty kultury, tworząc kulturę audiowizualną. (Szczęsna 2002: 22–23)

Potencjał materiału filmowego może być wykorzystany w dydaktyce języków obcych, w tym w nauce języka polskiego jako obcego. Film doskonale przybliży widzowi kulturę i realia kraju, w którym toczy się akcja. Zajęcia poświęcone filmowi należy zacząć od wprowadzenia, które korzystnie wpłynie na odbiór uczestników. Warto zwrócić uwagę zarówno na język

dźwiękowy, jak i wizualny, oraz zadać pytania, które będą sprzyjać wnikliwej obserwacji wydarzeń przedstawionych w filmie. Mogą one dotyczyć tematu dzieła, gatunku, odbiorcy, wymowy itd. Po projekcji należy film omówić, np. zbierając pierwsze wrażenia, streszczając najważniejsze wątki, analizując wybrane sceny czy komentując i oceniając dzieło. Zajęcia warto prowadzić przy użyciu metody problemowej, debaty lub dyskusji, gdyż dzięki temu film „odżywa na nowo we wrażeniach, komentarzach, sporach, interpretacjach, [a zajęcia] kształtują nawyk odbioru refleksyjnego, stymulują też potrzebę kontaktu z filmem wartościowym” (Bobiński 2004: 192).

W ogromie różnorodnych tekstów kultury nie trudno jest się jednak zagubić. Nierzadko nawet rodzimy użytkownik języka nie wie, po jakie dzieło sięgnąć, aby spełniło jego oczekiwania, jak trudne zatem zadanie jest przed obcokrajowcem próbującym odnaleźć się w gąszczu filmów, książek i piosenek. Cudzoziemcy uczący się w Polsce „stają wobec konieczności przyswojenia sobie informacji przekazywanych przez źródła pisane bądź audialne, ich przetworzenia i wykorzystania w dalszej nauce” (Magajewska 2010: 457). Rolą nauczyciela jest ukierunkowanie uczącego się i wskazanie mu wartościowych pozycji. Jedną z godnych poleceń produkcji jest niewątpliwie film w reżyserii Jana P. Matuszyńskiego z 2016 r., *Ostatnia rodzina*.

Film na zajęciach z języka polskiego jako obcego

Trzy czwarte człowieka to jego życie wewnętrzne, w znacznej części na pół świadome, i kino, jak może żadna inna sztuka, potrafi je odtworzyć.
(Zygmunt Kałużński)

Filmy „są tekstami kultury, które uczą, wychowują, rozwijają wyobraźnię, prezentują bogactwo ludzkich doznań i pobudzają do refleksji. Mają więc ogromny wpływ na kształtowanie postaw i świadomości człowieka, szczególnie młodego” (Fatyga 2010: 7). Na recepcję każdego dzieła artystycznego, w tym filmu, wpływa nie tylko jego wartość, ale przede wszystkim oczekiwania odbiorców wobec niego. W procesie kształcenia obcokrajowców należy wziąć pod uwagę to, że ich oczekiwania mogą być odmienne od oczekiwań rodzimej publiczności. Słuchacze języka polskiego jako obcego sięgają najczęściej po produkcje filmowe, przy których oglądaniu będą w stanie zrozumieć dialogi czy wychwycić nową leksykę. Ponadto nierzadko podczas oglądania filmów obcokrajowcom towarzyszy

ciekawość poznawcza – dzieło filmowe jest traktowane jako reprezentacja socjokulturowa danego kraju/narodu i porównywane z życiem codziennym lub własnymi doświadczeniami odbiorcy. Można więc powiedzieć, że w procesie glottodydaktycznym mamy do czynienia z recepcją kultury danego kraju poprzez konkretne dzieło filmowe. Według Romualda Cudaka: „nie zaniebując poznawania polskiej kultury narodowej, ważne z praktycznego punktu widzenia staje się poznawanie i rozumienie tego, co stanowi współczesne życie społeczne” (2007: 173). Skoro zatem za narzędzie do jego poznawania uznajemy film jako materiał dydaktyczny, to rolę nauczyciela jest właściwe do niego wprowadzenie. Edukacja filmowa powinna tym samym polegać na przygotowaniu do odbioru filmu oraz na zachęceniu do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Ma ona przekazywać wiedzę o filmie w taki sposób, aby ukazywać wiedzę o życiu i świecie ukrytą w prezentowanym dziele (Depta 1982: 133–136).

Zapoznanie ze Zdzisławem Beksińskim

Twórczość Beksińskiego należy nie tylko do najciekawszych zjawisk współczesnej kultury i nieustannie stanowi przedmiot zainteresowania widzów i krytyków, ale także inspiruje twórców różnych dyscyplin: literatury, filmu czy muzyki. Dzieła artysty i jego osobowość skłaniają do refleksji, a on sam jest uznawany za postać niesłychanie ważną w polskiej kulturze XX w., dlatego warto zaznajomić obcokrajowców z jego twórczością.

Zapoznanie z wybitną osobowością najczęściej zaczyna się od prezentacji biografii. W przedstawionej poniżej koncepcji lekcji nie proponujemy jednak zamieszczania takich informacji, mając na uwadze odpowiedź samego Beksińskiego na prośbę o krótką biografię.

Pisanie własnych życiorysów jest objawem jeszcze większego zadufania niż składanie wypowiedzi takich, jaką na życzenie Organizatorów napisałem do tego katalogu¹. O ile jednak może mi się wydawać czasami, że wiem to, co mi się myśli, i że to ja akurat myślę myśląc, co powoduje, że czuję się usprawiedliwiony informując kogoś innego o tym, co uważam za własne myślane przez siebie myśli, a nie za myśli wymyślone, to jednak jestem pewien, że nic nie wiem o własnej przeszłości z wyjątkiem wszystkiego, a wszystko to tyle, co nic. Przypuszczalnie najważniejszym faktem z mego życiorysu jest fakt otrzymania na imieniny w wieku lat

dziesięciu wiatrówki, z której potem strzelałem do kur, ale czy fakt ten interesuje kogokolwiek poza mną? Poza tym urodziłem się oraz będę się starał nie umrzeć, ale jestem przekonany, że mi się to nie uda. (Marzenia, mity, wtajemniczenia 1974: 5)

Beksiński nie widział sensu spisania swojej biografii. Uważał swoje życie za zbyt nudne i monotonne, aby mogło kogoś zainteresować. Pisał:

Nie chcę sprzedawać swojej prywatności, szczególnie że właściwie nie mam niczego do sprzedania. Moje życie postrzegam jako dosyć, lub bardziej niż dosyć, nudne, jeśli idzie o zewnętrzną, a więc możliwą do sprzedania jego stronę. [...] Całe moje życie to stanie przed sztalugami lub siedzenie przed stołem i praca, przy której słuchałem sobie muzyki. (Śnieg-Czaplewska 2005: 16).

Koncepcja zajęć z filmem *Ostatnia rodzina*

Znajomość z Beksińskim zaczynamy zatem od zaprezentowania słuchaczom zwiastuna filmu *Ostatnia rodzina* (bit.ly/3y49sqk). Po jego obejrzeniu studenci prognozują, o czym będzie film, a prowadzący zapisuje na tablicy słowa-klucze. Odpowiedzi, jakich możemy się spodziewać, to: rodzina, malarz, problemy, śmierć, pesymizm, pasja, muzyka, obrazy, cierpienie. Następnie w celu ustalenia, do jakiego gatunku zaliczany jest film *Ostatnia rodzina*, studenci wykonują ćwiczenie polegające na dopasowaniu słów do gatunku (np. kowboj, szeryf, koń – western; śmiech, kwiaty, miłość – komedia romantyczna). Prowadzący przytacza definicję właściwego gatunku, w zależności od potrzeb i poziomu grupy, wyjaśniając różnice między filmem dokumentalnym a fabularyzowanym.

Prezentujemy słuchaczom nazwiska osób zaangażowanych w powstanie filmu, pokazując ich zdjęcia, po czym słuchacze wykonują ćwiczenie słowotwórcze, polegające na tworzeniu form rodzaju żeńskiego zawodów związanych z produkcją filmu, określenia ich czynności, miejsca pracy i produktu/efektu pracy, np. reżyser – reżyserka – reżyserować – plan filmowy – film.

Po ćwiczeniach wstępnych krótko przedstawiamy sylwetkę Beksińskiego jako inżyniera architekta, malarza, rzeźbiarza, fotografa, rysownika i artysty, posługującego się też grafiką komputerową. Przedstawiamy także cechy jego malarstwa, zwracając uwagę słuchaczy na trudność w sklasyfikowaniu twórczości

1 Mowa tutaj o katalogu: *Marzenia, mity, wtajemniczenia* (katalog wystawy) (1974), Salon Wystaw BWA, Kłódzko.

Beksińskiego. Zdaniem wielu obrazy Beksińskiego reprezentują surrealizm w stylu Salvadora Dalego (np. *Trwałość pamięci*). Nie jest to jednak skojarzenie do końca uzasadnione, Beksiński wypracował bowiem własny, niepowtarzalny styl, dzięki któremu obrazował podświadomość i wyrażał wolność od formy. Sam artysta mówił o sobie: „Moje obrazy niezależnie od tego, co maluję, wywodzą się z abstrakcjonizmu. Zaczynałem zresztą jako abstrakcjonista” (Milczanowska 2006). Jego wczesne obrazy miały charakter ekspresjonistyczny, lecz po latach malarz uznał je za naiwne i zniszczył. Swoją technikę ugruntował w pracach abstrakcyjnych, które tworzył od drugiej połowy lat 50. Ujawniły się wówczas charakterystyczne cechy jego malarstwa: oniryzm, nadrealizm, zainteresowanie śmiercią. Dotkliwy i mroczny symbolizm jego obrazów podzielił krytyków na jego gorących wielbicieli i zaciekle przeciwników.

Dzieląc się podczas zajęć tymi spostrzeżeniami, należy wyjaśnić słuchaczom znaczenie kluczowych pojęć (lub odwołać się do ich wiedzy o malarstwie): abstrakcjonizmu, ekspresjonizmu, oniryzmu, nadrealizmu czy symbolizmu (pojęcia będą przydatne podczas zadania: rozwiązywania krzyżówki). Elementy wiedzy z historii sztuki mają pomóc w określeniu specyfiki twórczości artysty i sprzyjać pełniejszemu rozumieniu prezentowanych dzieł, co przysłuży się rozwijaniu kompetencji kulturowej i językowej (Guziuk-Świca i Butcher 2013: 12). Warto ten fragment zajęć opatrzyć prezentacją, na której wyświetlone będą dzieła malarza z każdego etapu twórczości (malarstwo, grafika komputerowa, rzeźba) oraz słowami Beksińskiego o jego stosunku do sztuki:

Ależ ja malarstwem prawie że się nie interesuję! Od lat nie byłem na żadnej wystawie, nie wyłączając swoich. Z faktu, że sam maluję, nie należy wyciągać zbyt daleko idących wniosków! Historia sztuki jest czymś, o czym mam pojęcie mniej niż mętne: taka zupa, w której od czasu do czasu błysnie coś mniej amorficznego, a to Leonardo, a to Picasso, zresztą nie przeceniaj tej identyfikacji – na pewno nie potrafiłbym wymienić i rozpoznać więcej jak trzy obrazy Leonarda i może tyłuż obrazów Picassa – w sumie to wszystko pozostawia mnie raczej obojętnym. (Siemiński 1976)

Po zapoznaniu słuchaczy z sylwetką malarza oraz cechami charakterystycznymi dla jego twórczości przechodzimy do zarysu fabuły filmu. Repertuar ćwiczeń i spektrum tekstów, które można zaproponować w ramach zajęć o tekstach kultury, jest niezwykle

bogaty. Mogą to być materiały popularnonaukowe, artykuły prasowe, recenzje, wywiady, eseje, pamiętniki, a także wiersze i piosenki. Ćwiczenia należy konstruować tak, aby aktywizować uczących się, dlatego proponowane poniżej zadania wymagają m.in. uzupełniania brakujących słów i pominiętych fragmentów, tworzenia właściwej formy gramatycznej, dopasowywania pytań do odpowiedzi. Tekst podstawowy (Ćwiczenie 9) stanowi trzon tematu i prezentowanego materiału, popartego ćwiczeniami, które mają na celu sprawdzenie rozumienia tekstu i utrwalenie nowych informacji (zadania typu „prawda-fałsz”, wielokrotny wybór, porządkowanie wydarzeń/faktów, udzielanie odpowiedzi na pytania). Ćwiczenia leksykalne uzupełniają ćwiczenia gramatyczne (np. słowotwórcze, składniowe i fleksyjne), które mają na celu ułatwienie zapamiętania trudniejszych konstrukcji.

Ważne miejsce zajmują ćwiczenia konwersacyjne, które warto wykonać już po projekcji filmu. Umożliwiają one studentom wymianę poglądów, wyjaśnienie niezrozumiałych kwestii itd. Mają także na celu rozwijanie kompetencji argumentowania oraz wyrażania i bronięcia swojego zdania. Tekst podstawowy warto wzbogacić krótszymi tekstami uzupełniającymi (w tym przypadku fragmentami recenzji filmu). Bardzo ciekawe jest także skonfrontowanie kilku różnych tekstów kultury, np. dzieła malarskiego z wierszem (np. w ramach pracy domowej, aby studenci mieli więcej czasu na zapoznanie się z materiałem).

Zakończenie

Podsumowując rozważania dotyczące wykorzystania filmu na zajęciach z języka polskiego jako obcego, możemy dojść do następujących wniosków: (a) nie można nauczać języka w oderwaniu od kultury danego kraju; (b) elementy kultury na zajęciach z języka obcego powinny kształtować wzorce postrzegania kultury, zachowania i mentalności mieszkańców kraju nauczanego języka; (c) pierwsze spotkanie z obcą kulturą warto rozpocząć od filmu, a zajęcia wzbogacić o tekst z nim związany; (d) niezbędna jest uprzednia kompetencja audiowizualna odbiorcy; (e) uczący się ma możliwość konfrontacji obcej kultury z kulturą własnego kraju, dzięki czemu uświadomi sobie znaczenie tradycji, mitów, wartości, przesądów, wzorców zachowania, żywych w obu kulturach, a także przejawów kultury materialnej i duchowej. „Wszystko to pozwoli uczącemu się lepiej zrozumieć własną kulturę, ale także, a może przede wszystkim, zrozumieć podłoże kulturowe kraju języka docelowego, a co za tym idzie, wyzbyć się

tendencji ksenofobicznych i przełamać istniejące stereotypy” (Jelonkiewicz 2008: 184–185).

Proponowany scenariusz przeznaczony jest do pracy w dużym bloku zajęć poświęconych kulturze polskiej. Materiał ćwiczeniowy przewidziany jest na 90 minut (dwie godziny lekcyjne, jedno spotkanie w ramach zajęć akademickich) + czas na projekcję filmu. Proponowane zagadnienia oczywiście nie wyczerpują wszystkich możliwości, jakie daje prezentowany film, są jedynie wyborem subiektywnym. Z uwagi na wysoki poziom, dla którego przeznaczony jest niniejszy materiał lekcyjny, prezentacja jest przeplatana z ćwiczeniami mającymi na celu jego utrwalanie. Na końcu przewidywane jest wykorzystanie materiału (transfer) z całego bloku zajęć do dyskusji o filmie i wyrażenia własnego zdania.

BIBLIOGRAFIA

- Birket-Smith, K. (1974), *Ścieżki kultury*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bobiński, W. (2004), *Film fabularny w dydaktyce literatury*, [w:] A. Janus-Sitarz (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Kraków: Universitas, s. 151–194.
- Bobiński, W. (2011), *Teksty w lustrze ekranu. Okołoilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*, Kraków: Universitas.
- Cudak, R. (2007), *Notatki do „analizy tekstu kultury”. Na przykładzie pogrzebu*, [w:] A. Achtelek, J. Tambor. (red.), *Sztuka czy rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, Katowice: Wydawnictwo Gnome, s. 171–186.
- Depta, H. (1982), *Wychowanie filmowe dzieci i młodzieży*, „Życie szkoły”, nr 3–4, s. 133–136.
- Fatyga, A. (2010), *Literatura i ekran, czyli spotkania z filmem na lekcjach języka polskiego*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Garncarek, P. (1997), *Świat języka polskiego oczami cudzoziemców*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.
- Guziuk-Świca, B., Butcher, A. (2013), *Bliżej Polski. Wiedza o Polsce i jej kulturze. Cz. II. Podręcznik do nauki języka polskiego jako obcego. Poziom zaawansowany (C1, C2)*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Jaszczurowska, E. (2005), *Komponent kulturowy w nauczaniu języka obcego jako narzędzie przełamania stereotypów kulturowych*, [w:] *Materiały z konferencji naukowo-dydaktycznej „Języki obce przepustką do zjednoczonej Europy i świata”*, Politechnika Śląska, Ustroń 8–10 kwietnia 2005, CD-ROM.

- Jelonkiewicz, M. (2008), *Film jako tekst kultury w komunikacji interkulturowej (wykorzystanie filmów w nauczaniu cudzoziemców wiedzy o Polsce i jej kulturze)*, „Postscriptum polonistyczne”, nr 2(2), s. 177–185.
- Komorowska, H. (1992), *Komunikacja w klasie szkolnej (kultura, strategie, integracje)*, [w:] F. Grucza (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 67–78.
- Korporowicz, L. (1993), *Tworzenie sensu: język, kultura, komunikacja*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza.
- Magajewska, M. (2010), *Wykorzystanie tekstu specjalistycznego w pracy z grupami na poziomie średnim (B2)*, „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, 17, s. 457–465.
- *Marzenia, mity, wtajemniczenia* (katalog wystawy) (1974), Salon Wystaw BWA, Kłódzko.
- Milczanowska, J. (2006), *Zdzisław Beksiński – artysta z Sanoka*, bit.ly/2WAdTfa, [dostęp: 3.01.2021].
- Siemiński, W. (1976), *Sztuka jako odcisk palca – wywiad ze Zdzisławem Beksińskim*, „Nowy wyraz”, bit.ly/3gd9ZA8, [dostęp: 3.01.2021].
- Szczęsna, E. (red.) (2002), *Słownik pojęć i tekstów kultury*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Szomko-Osękowska, D. (2017), *Świat wizji Zdzisława Beksińskiego – retrospekcja*, bit.ly/3jdsBjJ [dostęp: 4.01.2021]
- Śnieg-Czaplewska, L. (2005), *BEX@. Korespondencja mailowa ze Zdzisławem Beksińskim*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

NETOGRAFIA

- Film polski – internetowa baza filmu polskiego, bit.ly/3Bly4be [dostęp: 3.01.2021].
- Portal Naukowy.pl, encyklopedia.naukowy.pl [dostęp: 6.01.2021].

DR AGNIESZKA POTYRAŃSKA Adiunkt w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, nauczyciel języka rosyjskiego i polskiego jako obcego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół wierzeń ludowych w literaturze rosyjskiej przełomu XIX i XX w. oraz zagadnienia roli kultury w nauczaniu języków obcych. Autorka kilkudziesięciu artykułów naukowych oraz monografii pt. *Motywy demonologiczne w poezji Zinajdy Gippius (w ujęciu kontekstualnym)*, Lublin 2017.

SCENARIUSZ

Temat lekcji: Między sztuką a rodziną – Zdzisław Beksiński w filmie *Ostatnia rodzina*

Typ szkoły: wszystkie typy

Poziom nauczania: B2+/C1

Cele lekcji:

– cele komunikacyjne:

Uczeń:

- pyta o gatunki filmowe i ich główne cechy;
- wymienia nazwy zawodów związanych z powstawaniem dzieła filmowego;
- prognozuje, jaka będzie tematyka filmu;
- opisuje uczucia towarzyszące projekcji filmu;
- wyraża swoją opinię;

– cele językowe:

– gramatyczne

Uczeń:

- tworzy formy rodzaju żeńskiego zawodów;
- odmienia rzeczowniki z końcówką -izm;
- formułuje złożone pytania;

– leksykalne

Uczeń:

- rozróżnia semantykę wyrazów bliskoznacznych;
- rozumie określenia stylów w malarstwie;
- buduje definicję konkretnego gatunku filmowego;
- sprawniej dobiera środki wyrazu w przekazie werbalnym i niewerbalnym;

– fonetyczne

Uczeń:

- poprawnie wymawia wyrazy obcego pochodzenia;

– cele socjokulturowe

Uczeń:

- ma świadomość związku między kulturą własną i obcą;
- rozwija wrażliwość międzykulturową;
- docenia znaczenie twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć;
- rozwija postawę ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur.

Metody i techniki pracy: praca z tekstem, praca z nagraniem, burza mózgów, wypowiedź pisemna, wypowiedź ustna, praca w grupach, ćwiczenia z luką.

| PRZEBIEG ZAJĘĆ | PODSYSTEM JĘZYKA | MATERIAŁY | FORMA | SPRAWNOŚCI | CELE | CZAS W MIN |
|--|---------------------|-------------------|-------------------------|--------------------------|--|------------|
| Rozmowa ze studentami: jakie znają gatunki filmowe i ich cechy charakterystyczne | leksyka | kserokopie | indywidualne wypowiedzi | mówienie | skupienie uwagi studentów, wprowadzenie do tematu | 3 |
| Ćwiczenie – dopasowanie słów charakterystycznych dla danego gatunku filmowego | leksyka | film | praca zbiorowa | słuchanie, mówienie | burza mózgów – przewidywanie tematu filmu i określenie jego gatunku | 4 |
| Prezentacja zwiastuna filmu Ostatnia rodzina | leksyka | kserokopie | praca zbiorowa | mówienie, pisanie | stworzenie kompletnej definicji gatunki biografii filmowej | 2 |
| Ćwiczenie – zbudowanie definicji gatunku biografii | leksyka | kserokopie | indywidualne wypowiedzi | mówienie | skupienie uwagi studentów, nawiązanie do tematu | 3 |
| Rozmowa ze studentami: jakich polskich malarzy znają/jakie kierunki i nurty malarstwa są im znane | gramatyka | kserokopie | praca indywidualna | pisanie | rozwijanie umiejętności słowotwórstwa | 5 |
| Ćwiczenie – proszę uzupełnić tabelkę, dopasowując podane poniżej słowa do konkretnego gatunku filmowego | leksyka | prezentacja, film | praca indywidualna | słuchanie | zapoznanie słuchaczy z sylwetką Zdzisława Beksińskiego i jego dziełami | 10 |
| Ćwiczenie – proszę wysłuchać krótkiej prezentacji o Zdzisławie Beksińskim | leksyka | kserokopie | praca indywidualna | czytanie ze zrozumieniem | wprowadzenie (lub przypomnienie) nazw nurtów w malarstwie | 3 |
| Ćwiczenie – dopasowanie definicji do nazw nurtów w malarstwie | leksyka i gramatyka | kserokopie | praca indywidualna | mówienie | rozwijanie umiejętności selekcjonowania informacji oraz uzasadniania swojego zdania | 5 |
| Ćwiczenie – proszę wybrać z poprzedniego ćwiczenia określenia odnoszące się do twórczości Beksińskiego. Proszę uzasadnić wybór | leksyka | kserokopie | praca indywidualna | mówienie | rozwijanie umiejętności prognozowania wydarzeń, nastrojów, emocji | 3 |
| Ćwiczenie – proszę zapoznać się z opisem fabuły filmu; proszę wymienić pięć emocji, które dominują w filmie | leksyka | kserokopie | praca zbiorowa | czytanie | sprawdzenie rozumienia słownictwa | 5 |
| Ćwiczenie – rozumienie słownikowe: omówienie trudnych słów w tekście | leksyka, gramatyka | kserokopie | praca indywidualna | czytanie, pisanie | sprawdzenie rozumienia tekstu, rozwijanie umiejętności wyboru właściwego leksyemu w danym kontekście | 5 |
| Ćwiczenie – rozumienie tekstu czytanego. Uzupełnianie luk w tekście | leksyka | kserokopie | praca zbiorowa | mówienie | sprawdzenie rozumienia tekstu, budowanie poprawnej wypowiedzi pod względem gramatycznym | 8 |
| Ćwiczenie – pytania do tekstu | leksyka | kserokopie | praca indywidualna | czytanie | sprawdzenie znajomości rozumienia tekstu i wyboru właściwego podsumowania | 4 |
| Ćwiczenie – wybór właściwego podsumowania przeczytanego fragmentu | leksyka | film | praca zbiorowa | mówienie | rozwijanie kompetencji argumentowania i bronięcia swojego zdania | 20 |
| Ćwiczenie – dyskusja po filmie; odpowiedzi na pytania | praca artystyczna | | praca w parach | mówienie, pisanie | rozwijanie kompetencji czytania różnych tekstów kultury | 5 |

Ćwiczenie 1.

Do każdego gatunku filmowego proszę dopasować pojęcia, które go określają lub są dla niego charakterystyczne².

| WESTERN | HORROR | KOMEDIA | FILM WOJENNY | FILM AKCJI | KOMEDIA ROMANTYCZNA | FILM BIOGRAFICZNY | MUSICAL |
|---------|--------|---------|--------------|------------|---------------------|-------------------|---------|
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

strach, gwiazda, morderstwo, kapelusz śmiech, karabin, pistolet, romans, biografia, piosenka, zabawny, sytuacja, nóż, taniec, wojna, policjant, małżeństwo, zabawa, życiorys, kowboj, śpiew, historia, relaks, morderca, wojsko, pościg, miłość, prawdziwy, szeryf, radość, żołnierz, samochód, płacz, fakt, muzyka, koń, krzyk, strzelanina, złodziej, kwiaty, znany człowiek, uśmiech, zachód, słońca, krew, anegdota, granat, sejf, serce, życie, choreografia

Ćwiczenie 2

Proszę obejrzeć zwiastun filmu *Ostatnia rodzina* (film na kanale YouTube/Kino Świat PL: bit.ly/3ysfuRM) i spróbować określić, o czym będzie to film.

Ćwiczenie 3

Na podstawie wiadomości z ćwiczenia 2 i 3 proszę zbudować definicję gatunku „biografia filmowa”.

Biografia filmowa –

Ćwiczenie 4

Proszę zapoznać się z nazwiskami osób i nazwami instytucji zaangażowanych w proces powstania filmu *Ostatnia rodzina*.

Reżyseria – Jan P. Matuszyński

Zdjęcia – Kacper Fertacz

Scenariusz – Robert Bolesto

Obsada aktorska:

Andrzej Seweryn – Zdzisław Beksiński

Dawid Ogrodnik – Tomasz Beksiński, syn Zdzisława

Aleksandra Konieczna – Zofia Beksińska, żona Zdzisława

Andrzej Chyra – Piotr Dmochowski, marszand Beksińskiego

Zofia Perczyńska – Stanisława Beksińska, matka Zdzisława

Danuta Nagórna – Stanisława Stankiewicz, matka Zofii Beksińskiej

Scenografia – Jagna Janicka

Kostiumy – Emilia Czartoryska

² Ćwiczenie zapożyczone z: A. Tambor, *Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Mariana Kisiela, Katowice 2015.

Charakteryzacja – Tomasz Matraszek, Anna Gorońska
 Montaż dialogów – Michał Bagiński, Tomasz Maciątek
 Dystrybucja – Kino Świat

Proszę uzupełnić tabelę według wzoru³

| ZAWÓD (R. MĘSKI) | ZAWÓD (R. ŻEŃSKI) | CZYNNOŚĆ/PRACA | MIEJSCE PRACY | PRODUKT/EFEKT PRACY |
|------------------|-------------------|-----------------|--------------------|---------------------|
| REŻYSER | reżyserka | reżyseruje | plan filmowy | film |
| OPERATOR | | kręci/robi | | zdjęcia |
| | scenarzystka | | | scenariusz |
| SCENOGRAF | | robi/projektuje | dekoratornia | |
| KOSTIUMOGRAF | | | studio | |
| | charakteryzatorka | | charakteryzatornia | |
| AKTOR | | | plan filmowy | film |
| | montażystka | montuje | | film |
| PRODUCENT | | produkuje | | |
| DYSTRYBUTOR | dystrybutorka | | | |

Ćwiczenie 5

Proszę wysłuchać prezentacji poświęconej życiu i twórczości Zdzisława Beksińskiego *Mroczna historia „Ostatniej rodziny”* (film na kanale YouTube/Marcin Myszka: bit.ly/3DDSx1R).

Ćwiczenie 6

Proszę dopasować definicje⁴ podanych nurtów w malarstwie.

| | | | |
|----|----------------|----|--|
| A. | abstrakcjonizm | 1. | Kierunek, w którym dominuje przedstawianie scen rodzajowych z życia prostych ludzi, namalowanych przy pomocy uproszczonych środków wyrazu, o spokojnej palecie i kompozycji. |
| B. | ekspresjonizm | 2. | Kierunek w poezji i sztukach plastycznych, powstały we Francji i Belgii w drugiej połowie XIX w, zakładający, że świat poznawany zmysłami (materialny) jest złudą skrywającą prawdziwy, idealny świat, którego zmysłami i rozumem nie można zinterpretować. Pojęć ze świata prawdziwego nie da się opisać za pomocą zwykłego języka, może to zrobić tylko symbol. |
| C. | oniryzm | 3. | Kierunek we współczesnych sztukach plastycznych, który charakteryzuje się wyeliminowaniem wszelkich przedstawień mających bezpośrednio odniesienie do form lub przedmiotów obserwowanych w rzeczywistości. Jest to sztuka abstrakcyjna, bezprzedmiotowa. |
| D. | realizm | 4. | Kierunek, który tradycyjnemu realizmowi opisowemu i psychologicznemu przeciwstawił postulat wyrażania prawd absolutnych i uniwersalnych przez spontaniczną ewokację stanów podświadomych, wewnętrznych wizji i przeżyć. |
| E. | symbolizm | 5. | Nurt powstały jako akt buntu wobec zastanej kultury europejskiej i jej wartości, które zostały zdemaskowane przez wielką katastrofę, jaką była I wojna światowa. Sztuka miała wywoływać u odbiorcy szok i zaskoczenie, jednocześnie zaś miała być wolna od wszelkiej racjonalizacji. Jedynym narzędziem twórczym artysty była niczym nieskrępowana fantazja, pozwalająca dowolnie zestawiać różnorodne elementy. |
| F. | dadaizm | 6. | Tendencja w sztukach plastycznych i filmie polegająca na kreowaniu rzeczywistości na wzór snu i nawiązywaniu w budowie utworu do reguł rządzących marzeniem sennym. |

³ Ćwiczenie zapożyczone z: A. Tambor, *Film jako przedmiot i narzędzie nauczania kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*, Praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr. hab. Mariana Kisiela, Katowice 2015.

⁴ Definicje przytoczono za: encyklopedia.naukowy.pl.

Ćwiczenie 7

Proszę powiedzieć, które z powyższych określeń można odnieść do twórczości Beksińskiego i uzasadnić swój wybór (w tle wyświetlane są obrazy – film na kanale YouTube/Jan Nowacki: bit.ly/3yumpAf).

Ćwiczenie 8

Proszę zapoznać się z opisem fabuły filmu.

Film opowiada o poruszających losach rodziny Beksińskich. Jego akcja rozgrywa się na przestrzeni 28 lat, zaś fabuła koncentruje się na warszawskim okresie życia rodziny Beksińskich. Pierwsze sceny filmu przedstawiają rok 1977, kiedy Tomek Beksiński wprowadza się do swojego mieszkania. Jego rodzice mieszkają na tym samym osiedlu, przez co ich kontakty pozostają bardzo intensywne. Nadwrażliwa i niepokojąca osobowość Tomka powoduje, że matka – Zofia, wciąż martwi się o syna. W tym samym czasie Zdzisław próbuje całkowicie poświęcić się sztuce. Po pierwszej próbie samobójczej Tomka Zdzisław i Zofia muszą podjąć walkę nie tylko o syna, ale także o przywrócenie kontroli nad swoim życiem. Gdy Zdzisław podpisuje umowę z mieszkającym we Francji marszandem Piotrem Dmochowskim, a Tomek rozpoczyna pracę w Polskim Radiu, wydaje się, że rodzina największe kłopoty ma już za sobą. Jednak seria dziwnych, naznaczonych fatum wydarzeń dopiero nadejdzie...⁵.

Proszę wymienić pięć emocji, które prawdopodobnie będą dominować w filmie.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Ćwiczenie 9

Proszę uzupełnić luki w tekście⁶ odpowiednimi wyrazami spośród podanych w nawiasie.

Zdzisław Beksiński (1929–2005) to urodzony w Sanoku wybitny *współczesny*⁰ (dzisiejszy, nowoczesny, współczesny) artysta – fotografik, rzeźbiarz, malarz, grafik. Po ukończeniu architektury na Politechnice Krakowskiej w 1955 r. _____¹ (*zawraca, powraca, zwraca się*) do rodzinnego miasta. W latach 50. zajmuje się fotografią, następnie rysunkiem, malarstwem, rzeźbą, grafiką, a od połowy lat 70. – wyłącznie malarstwem. W 1977 r. _____² (*przejeżdża, przeprowadza się, wynosi się*) z rodziną do Warszawy, gdzie kontynuuje twórczość malarską, a w latach 90. odkrywa grafikę komputerową.

W 2005 r. zostaje brutalnie zamordowany w swoim warszawskim mieszkaniu. Bogaty dorobek artystyczny zapisem testamentowym trafia do Muzeum Historycznego w Sanoku, gdzie artysta od lat _____³ (*przekazywał, dokazywał, pokazywał*) swoje najlepsze prace.

Droga artystyczna Zdzisława Beksińskiego _____⁴ (*ucieka, wymyka się, znika*) wszelkim schematom i stereotypom. Niezwykle kreatywny przechodzi różne etapy poszukiwań, od fascynacji nurtem awangardowym, sztuką abstrakcyjną, po figurację i operującą tradycyjnym językiem sztukę przedstawieniową. Wciąż poszukuje nowych sposobów artystycznej wypowiedzi. Dojrzałą twórczość rozpoczyna od fotografii, którą uprawia zaledwie kilka lat, uzyskując jednak w tej dziedzinie znakomite i całkowicie odkrywcze _____⁵ (*zdobycze, rezultaty, rezolucje*). Beksiński nie traktuje jednak tego medium jako środka utrwalającego rzeczywistość, dokumentującego obiektywnie istniejący świat, ale jako osobistą kreację tego świata poprzez właściwą sobie _____⁶ (*depresję, subwencję, ekspresję*). W 1959 r. całkowicie rezygnuje z aparatu na rzecz malarstwa, rysunku i rzeźby. Równoległe powstają wykonane kredką na brystolu wielkoformatowe rysunki ekspresjonistyczne, m.in. *Autoportret* (1955) czy *Szyf* (1955), odzwierciedlające bez zbędnego kamuflażu _____⁷ (*stroje, nastroje, przestoje*) panujące wówczas w kraju. Stanowią one również świadectwo piętna odcisniętego na kształtującym się młodym artyście.

Kolejny okres przemiany formalnej prezentuje seria prac abstrakcyjnych, których główny wątek stanowi sumaryczna, sprowadzona do układu geometrycznych brył figura, będąca pretekstem do poszukiwania niezliczonych relacji, jakie mogą zachodzić między kształtem i barwą. Okres fascynacji nurtem awangardowym w malarstwie

⁵ Na podstawie opisu *Ostatniej rodziny* umieszczonego na portalu Film polski (patrz Bibliografia).

⁶ Tekst adaptowany na podstawie Szomko-Osekowska (2017).

_____ ⁸ (*przekreślają, odzwierciedlają, wykreślają*) na wystawie dwa obrazy tworzone w duchu abstrakcji aluzyjnej, ewokujące mrocznym, niepokojącym nastrojem, przywołujące myśl o nieustannej destrukcji i przemijaniu.

Pomimo dużego uznania w oczach krytyki artysta nieoczekiwanie zwraca się w stronę sztuki przedstawieniowej, nawiązującej do malarstwa dawnych epok. Przewrót ten określa jako _____ ⁹ (*narzucenie, porzucenie, zrzucenie*) maski. To objawienie własnego oblicza owocuje wypracowaniem autentycznego, indywidualnego języka plastycznego, któremu artysta zostaje wierny niemal do końca. W latach 60. powstają mroczne rysunki, z głębokim światłocieniem i przestrzenią, będące wstępem do twórczości malarskiej. Ukazują postacie _____ ¹⁰ (*zazrywające, przeżywające, dożywające*) swój wewnętrzny dramat, zdeformowane, pozostające w fizycznej i duchowej opresji.

Najbardziej wyrazistym akcentem wystawy jest, ukazana w szerokim spektrum, dojrzała twórczość malarska. To w tej dziedzinie sztuki artysta wyrażał się najpełniej, realizując wizje, które w sposób spontaniczny, pozaracjonalny pojawiały się w jego wyobraźni, wydobywając z _____ ¹¹ (*nocy, zmroków, mroków*) głębokiej podświadomości. Niemal połowę ekspozycji stanowią obrazy z przełomu lat 70. i 80. – etapu, który artysta nazywa okresem fantastycznym. Wyobraźnia widza zostaje zawładnięta oniryczną wizyjnością przedstawień, ukazujących metafizyczne pejzaże, fantastyczną architekturę, wyłaniające się gdzieś tam anonimowe postacie.

Ekspozycję zamykają obrazy z ostatnich 20 lat twórczości i rysunki modyfikowane komputerowo. Następuje wyraźna przemiana w kształtowaniu formy. Szczegółowość zostaje całkowicie _____ ¹² (*wykreślona, wyeliminowana, wyszczególniona*) przez monumentalną sylwetowość przedstawień. Głównym motywem różnorodnych przekształceń formalnych staje się głowa, postać ludzka, czasem dwie. Krzyż, który dotąd był przede wszystkim jednym z wielu rekwizytów, teraz staje się głównym motywem osiowo budowanych kompozycji. Jeśli architektura, to wykonana w palecie ograniczonej niemal do monochromatyzmu. W tym okresie Beksiński zdecydowanie bardziej skupia się na malarskiej warstwie obrazów, kształtuje formę, stosując bardziej _____ ¹³ (*wymyśloną, wykonaną, wysublimowaną*) paletę barw. Im dalej w czasie, tym dzieła stają się ascetyczne, oscylują coraz bardziej w kierunku abstrakcji.

Beksiński w swej twórczości, którą określa duchowym autoportretem, nie boi się poruszać tematu śmierci, lęku przed przemijaniem – tego, co w człowieku tkwi najgłębiej. Niewątpliwie jest to twórczość, która pobudza _____ ¹⁴ (*wyobrażenie, wykonanie, wyobraźnię*), stwarza okazję do refleksji nad fundamentalnymi kwestiami egzystencjalnymi – lękiem przed śmiercią i przemijaniem, sensem ludzkiego istnienia, cierpienia... Konfrontuje je z pytaniami, na które nie znajdujemy łatwych odpowiedzi. Dlatego dzieła te, mimo że czasem trudne w odbiorze, intrygują i niezwykle mocno oddziałują _____ ¹⁵ (*zasadami, walorami, elementarzami*) czysto plastycznymi, bo przecież samemu artyście najbardziej zależało na namalowaniu pięknych, głęboko poruszających obrazów.

Objaśnienia wybranych terminów w tekście:

figuracja – przedstawienie w dziele sztuki postaci ludzkich lub zwierzęcych;

ekspresja – wyrazisty i sugestywny sposób wyrażania uczuć;

brystol – biały, gładki karton;

kamuflaż – zamaskowanie jakiegoś obiektu, zręczne ukrycie prawdziwego stanu rzeczy;

piętno – cecha charakterystyczna, blizna, znamię;

destrukcja – całkowite zniszczenie lub całkowity samoistny rozpad czegoś;

spektrum – zakres lub zasięg jakiegoś zjawiska;

ewokować – wywołanie wspomnień, skojarzeń lub wizji czegoś;

monochromatyzm – stosowanie w malarstwie jednej barwy w różnych odcieniach;

wysublimowany – będący wyrazem wysokiego poziomu artystycznego lub umysłowego;

konfrontować – porównanie czegoś lub kogoś z czymś lub z kimś poprzez zestawienie cech wspólnych i różniących.

Ćwiczenie 10

Na podstawie przeczytanego tekstu proszę odpowiedzieć na pytania:

1. Jakie gatunki sztuki uprawiał Zdzisław Beksiński?
2. Czym charakteryzuje się tzw. twórczość dojrzała artysty?
3. Jak można rozumieć określenie „duchowy autoportret artysty”?

Ćwiczenie 11

Proszę przeczytać wypowiedzi o filmie *Ostatnia rodzina* i na ich podstawie wybrać jedną odpowiedź: a, b lub c.

Czy – zastanawiam się – gdyby pozbawić go certyfikatu autentyczności (kwestionowanego zresztą przez bliźkich tak Tomasza, jak Zdzisława Beksińskich, podważanego przez wydane ostatnio książki, z których dzieło Magdaleny Grzebałkowskiej pokazuje rzeczywistość bardziej zniuansowany obraz rodziny), czy gdyby więc miała to być nie rekonstrukcja realnych losów, lecz opowieść uniwersalna jakoby, to czy to wszystko by się broniło? Nie rozumiem, co wynika z tej historii o dewiacyjnym stadle, kalekim uczuciowo gościu, niedającym wsparcia swej kobiecie, którą wydaje na pastwę bestialskich wybuchów wściekłości ich niedojrzałego, neurotycznego syna. Jak sobie radzić z finałową sceną? Jak czytać puentę filmu? [...] rozumiem poszczególne fantastyczne elementy tego filmu, ale przejąc się nim nie potrafię, utożsamiać z losami tych uczuciowych i duchowych kalek nie umiem i poza szacunkiem dla sztuki i radością z tak mocnego debiutu opuszczam kino z oschłym sercem.

(Andrzej Horubała, *Smutek po Gdyni*, „Do Rzeczy”, nr 40/191, 3–9 października 2016, s. 39–40)

- a. autor wypowiedzi jest zachwycony filmem
- b. autor wypowiedzi rozumie przesłanie filmu
- c. autor wypowiedzi nie wyobraża sobie siebie na miejscu bohaterów

Nie było w polskim kinie równie przenikliwej i realistycznej filmowej biografii. Portret mrocznej rodziny Beksińskich może śmiało stanąć obok najlepszych światowych filmowych biografii znanych ludzi. Sposobem realizacji, psychologiczną głębią eksponowanych postaci i bezkompromisową stylistyką przypomina zeszłorocznego *Steve'a Jobsa* Danny'ego Boyle'a. Andrzej Seweryn wgniata w fotel.

(Łukasz Adamski, *Top 10 filmów roku 2016*, „wSieci”, nr 51 (212), 19–26 grudnia 2016, s. 99)

- a. autor wypowiedzi jest zachwycony grą aktorską Andrzeja Seweryna
- b. autor uważa, że film *Steve Jobs* jest o wiele lepszy
- c. według autora postaci są mało wyraziste

Zawiedzie się też widz, który po filmie spodziewa się odpowiedzi o źródło czy przyczyny, dla których twórczość Zdzisława Beksińskiego aż do tego stopnia przesiąknięta była fascynacją tym, co mroczne, rozkładem, śmiercią i nicością (którą to fascynacją najwyraźniej „zaraził” syna). [...] Pewnym atutem filmu mogą być też momentami ciekawe i czasami (zamierzenie) zabawne dialogi oraz artystycznie niebanalne ujęcia.

(Marzena Salwowska, *Ostatnia rodzina* (recenzja), „Kultura Dobra”, 22 października 2016)

- a. zdaniem autorki z filmu dowiadujemy się o źródłach fascynacji Beksińskiego złem i śmiercią
- b. według autorki w filmie nie ma nic śmiesznego ani wesołego
- c. autorka wypowiedzi uważa, że ujęcia w filmie są ciekawe

Ćwiczenie 12

[Po projekcji filmu (jeżeli nauczyciel może poświęcić czas na projekcję, film oglądany jest w sali lekcyjnej; jeśli czas jest ograniczony – uczniowie oglądają go indywidualnie)].

1. Jaki model rodziny został przedstawiony w filmie? Jakie są relacje między członkami rodziny?
2. Jakie tradycje rodzinne zostały przedstawione w filmie?
3. Proszę dokonać zestawienia samodzielnie wybranych cech Zdzisława Beksińskiego granego przez Andrzeja Seweryna i cech obrazów malarza

| ARTYSTA | OBRAZY |
|---------|---------------|
| pogodny | |
| | pesymistyczne |
| radosny | |
| | |
| | |

4. Czym dla Zdzisława Beksińskiego była twórczość?
5. Jak można rozumieć słowa Zdzisława Beksińskiego skierowane do jego syna, Tomka: „Każda rzecz wywołuje lawinę. Jeżeli jedziesz łodzią, która zmierza w kierunku wodospadu, który przyniesie koniec absolutny, i w tej łodzi znajduje się kaktus i fotel, no to lepiej usiąść w fotelu niż na kaktusie”.
6. Proszę opisać scenę, która wywołała najwięcej emocji (pozytywnych lub negatywnych) podczas oglądania.
7. Proszę zinterpretować tytuł filmu *Ostatnia rodzina*.

Praca domowa

Proszę zapoznać się z obrazem Zdzisława Beksińskiego i wierszem Izabeli Fietkiewicz-Paszek z cyklu *Sonety według Beksińskiego*, a następnie przygotować się do prezentacji danego obrazu grupie. Proszę przygotować własny opis i próbę interpretacji obrazu. (Źródło materiałów: S. Jaworski, J. Mazur-Fedak, R. Gadamska-Serafin (red.), *Zdzisław Beksiński a kultura współczesna*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Godka, Sanok 2014, s. 112–126)

Kilka słów o relacjach w procesie nauczania

DOI: 10.47050/jows.2021.3.119-125

EWELINA ŚMIAŁEK

Stare afrykańskie przysłowie mówi, że jeśli chce się zawędrować dalej, to dobrze jest zabrać w drogę przyjaciela. Uważam, że dobre relacje międzyludzkie odgrywają kluczową rolę w podróży, jaką jest proces nauczania i uczenia się języków obcych. Poniższy tekst przedstawia punkt widzenia nauczyciela, dla którego wspieranie uczniów w tym procesie i dbanie o dobre relacje są podstawą pracy z młodzieżą. Zaprezentuję kilka praktycznych pomysłów, które można wykorzystać w codziennej pracy, oraz pokażę korzyści płynące z takiego podejścia.

Dorota Kondrat wyróżnia trzy etapy procesu grupowego: formowanie, ścieranie się i normowanie. Do formowania dochodzi podczas pierwszych spotkań danej grupy uczniów i nauczyciela w klasie. Ci pierwsi zwykle się nie znają, więc nie wiedzą, czego mogą się spodziewać po nauczycielu i jakie ten ostatni będzie mieć wobec nich oczekiwania. Podczas tej fazy mogą pojawić się zahamowanie, niepokój czy sztywność zachowań, ponieważ zarówno uczestnicy zajęć, jak i prowadzący, testują akceptowalne zachowania. Po formowaniu następuje faza ścierania, czyli etap buntu i turbulencji oraz niechęci

wobec pewnych działań lub osób, czasem wymierzon[ej] wprost w nauczyciela lub któregoś członka grupy. Jednocześnie na tym etapie akceptowane są różnice międzyosobowe i negocjuje się bezgłośnie pewne normy. Na lekcjach języka obcego może to oznaczać uśrednienie i uregulowanie oczekiwań uczniów wobec rodzaju ćwiczeń, prac domowych, komunikowania się ze sobą (np. czasem uczniowie decydują, że chcą mówić do siebie w języku obcym). Na etapach formowania i ścierania się ważna jest mocna pozycja nauczyciela jako lidera, przewodnika, osoby motywującej, a także arbitra dbającego o dobrą atmosferę i sprawiedliwe traktowanie każdego ucznia. (Kondrat 2020: 87)

Ostatnim etapem procesu grupowego jest normowanie, w którym następuje przyjęcie norm grupowych, wzajemne wsparcie i akceptacja. W tej fazie członkowie grupy identyfikują się z grupą oraz wspólnie działają w określonym celu, podejmując rozmaite aktywności zespołowe, co daje im poczucie wspólnoty i satysfakcji.

Nauczając języka obcego, warto pamiętać o stworzeniu atmosfery przyjaznej uczniom, w której będą oni mieli poczucie bezpieczeństwa rozumianego jako wolność od strachu, ponieważ „ważną sprawą jest związek lęku z procesami poznawczymi [...]. Stwierdzono, że przy niskim poziomie pobudzenia lękowego sprawność uczenia się wzrasta, aż do określonego optimum, które jest różne u różnych ludzi. [...] przy coraz silniejszym lęku, uczenie się jest utrudnione” (Janowski 2002: 54). Potwierdzają to badania nad różnymi rodzajami aktywności poznawczej mózgu będącego w stanie stresu, przeprowadzone przez neurologów, którzy zastosowali komputerową tomografię osiową (KTO) oraz techniki rezonansu magnetycznego (MRM).



Krew przepływa wtedy z części mózgu odpowiedzialnych za procesy myślowe wyższego rzędu i wypełnia jego pień. Zwiększa się produkcja adrenaliny, katecholamin i kortyzolu, co powoduje podwyższenie szybkości reakcji. Rośnie częstotliwość uderzeń serca. Krew odpływa z naczyń krwionośnych znajdujących się pod skórą, które w konsekwencji ulegają skurczeniu. Wzrasta ciśnienie krwi, dzięki czemu możliwy jest jej większy napływ do pnia mózgu. Następstwem przedstawionego powyżej „stanu zamykania mózgu” jest zastąpienie zdolności do rozwiązania problemów, kreatywności, elastyczności i świadomości peryferyjnej przez [pierwotne i instynktowne reakcje]. (Smith 1997: 16)

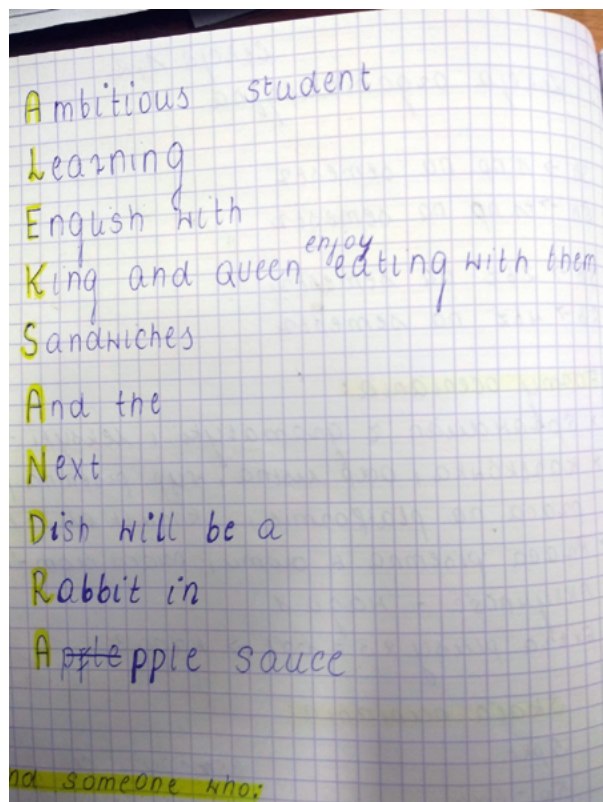
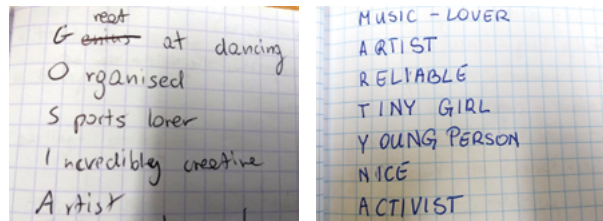
To dlatego sparaliżowany strachem uczeń, wywołany nagle do odpowiedzi, ucieka, walczy lub „zastyga w bezruchu” (Brown 2021: 89). W momencie gdy uczestniczy w lekcji prowadzonej przez nauczyciela, którego się boi, nie jest w stanie wydusić z siebie słowa, nie zna odpowiedzi na najprostsze pytania, a w głowie ma pustkę. „Wtedy udziela odpowiedzi «na chybił trafił», a żadna nowa informacja nie zostanie przez niego przyswojona. Zdenerwowany, zestresowany uczeń, biorący udział w lekcji [...] nie jest w stanie się niczego nauczyć! Jest to biologicznie niemożliwe!” (Smith 1997: 17). Potwierdza to również profesor Alicja Gałązka: „Im bardziej ciało migdałowe, odpowiadające za strach i lęk, jest wrażliwe na pobudzenie, tym silniej odczuwamy emocje i postępujemy zgodnie z nimi” (Gałązka 2020: 68). Dlatego tak istotne jest, aby od początku zadbać o przyjazną uczniom atmosferę, która będzie przestrzenią dla relacji partnerskiej między uczniem a nauczycielem, w której ten pierwszy nie będzie się bał tego drugiego, ponieważ „stymulowanie pozytywnych emocji w klasie prowadzi do lepszego procesu uczenia się” (Gałązka 2019).

Procesy grupowe – praktyka

Ilekoć zaczynam pracę z nową grupą językową, z którą będę współpracować przez kolejne 3–4 lata, zachęcam każdego ucznia do powiedzenia kilku słów o sobie oraz stworzenia wizytówki ze swoim imieniem lub ksywką. Następnie proszę, aby napisali swoje imię w pionie na kartce w zeszytach, a od każdej litery imienia rozpoczęli pozytywny przymiotnik ich opisujący. W grupach bardziej zaawansowanych uczniowie mogą w ten sposób stworzyć wiersz lub historię. Zanim jednak powstaną ich własne akrostychy, prezentuję swoje pomysły, które zawierają moje imię. W tym zadaniu uczniowie pracują samodzielnie, a następnie pokazują swoją pracę

pozostałym członkom grupy; mogą to robić, siedząc w ławce; chętni wychodzą na środek klasy. Ważne jest, aby po prezentacji swojej pracy każdy uczeń otrzymał pozytywne wzmocnienie ze strony rówieśników i nauczyciela. Błędy się zdarzają, ale najważniejsza jest inicjacja i kreatywność uczniów. Rys. 1 zawiera przykładowe akrostychy stworzone przez moich uczniów.

Rys. 1. Przykładowe akrostychy stworzone przez moich uczniów



Źródło: materiały własne.

Następnie przechodzimy do kolejnego ćwiczenia ułatwiającego poznanie członków naszej grupy – gry *Find someone who...* Jest to zabawa językowa, w której uczniowie zadają pytania zamknięte w języku angielskim swoim kolegom/koleżankom, np. *Czy umiesz grać na instrumencie? / Czy lubisz ryby? / Czy*

kiedykolwiek byłaś(-eś) w Alpach?, a ich rozmówca odpowiada na nie „Tak” lub „Nie”. Osoba zadająca pytanie wpisuje imię swojego rozmówcy do tabeli zawierającej zdanie „Znajdź kogoś, kto umie grać na instrumencie” itp. (przykładowa tabela poniżej – Tab. 1) oraz zaznacza jej/jej odpowiedź w danym miejscu.

W grupach mniej zaawansowanych warto najpierw przećwiczyć zadawanie pytań, zwłaszcza jeśli są one wyrażone w różnych czasach, i zapisać je w widocznym miejscu na tablicy, zanim uczniowie rozpoczną to ćwiczenie, lub stworzyć prostsze pytania. Podczas tej zabawy językowej uczniowie są zachęceni do przemieszczenia się po klasie i znalezienia dowolnych 3–5 osób, które odpowiedzą w języku obcym na te pytania. Jest to również doskonała okazja do poznania członków nowej grupy, zwłaszcza w sytuacji nauczania języka obcego w grupach międzyoddziałowych. Po określonym czasie nauczyciel pyta ochotników *Who has found someone who...? Raise your hands. Tell me more about it.* (Kto znalazł kogoś, kto...? Podnieście ręce. Powiedzcie mi coś więcej na ten temat). Uczniowie świetnie się bawią podczas wykonywania tego zadania, ponieważ mogą się poznać poprzez zadawanie pytań w języku angielskim. Jest to także okazja, by „nie tylko ćwiczyć język i płynność mówienia, ale także udzielać się «towarzysko» i dowiadywać się, jak język może być użyty w realnych sytuacjach komunikacyjnych” (Niewczas 2020: 26). Dlatego uczniowie mają poczucie, że poznali nową osobę, porozumieli się z nią oraz dowiedzieli się czegoś o nim/niej, a ćwiczenie struktur gramatycznych schodzi na drugi plan.

Tab. 1. Przykładowe pytania do ćwiczenia *Find someone who...*

| FIND SOMEONE WHO... | NAME 1 | NAME 2 | NAME 3 |
|--|--------|--------|--------|
| can play an instrument | | | |
| likes fish | | | |
| has never been to the Alps | | | |
| ate scrambled eggs for breakfast today | | | |

Źródło: materiały własne.

O czym warto pamiętać w pracy z grupami językowymi?

ŚWIADOMOŚĆ RÓŻNIC

Każdy z nas ma indywidualny sposób poznawania świata: wizualny, audytywny lub kinestetyczny. To

właśnie te różnice sensoryczne są między innymi przyczyną zakłóceń komunikacji, ponieważ

[K]iedy jedna osoba widzi, druga słyszy, a trzecia czuje – może to doprowadzić do rozminięcia wzajemnego kontaktu. Jeśli jest się typowym wzrokowcem, kiedy ktoś mówi «posłuchaj», już samo stwierdzenie może nieco denerwować. Potrzeba chwili, aby się z tego otrząsnąć i przełączyć na sugerowany przez rozmówcę kanał (słuchowy). (Elsner i Taraszkiewicz 2002: 15)

Dlatego każdy nauczyciel powinien być świadomy istnienia tych różnic oraz regularnie stosować cały wachlarz metod i form pracy umożliwiających nauczanie polisensoryczne. Takie działanie zagwarantuje nam dotarcie „do każdego z [uczniów] w preferowanym przez niego systemie reprezentacyjnym” (Smith 1997: 45) i sprawi, że nasze nauczanie będzie bardziej skuteczne. Co więcej, uczniowie na pewno docenią nasze wysiłki i zaangażują się w pracę na lekcji. Wraz z zaangażowaniem wzrosnie także ich motywacja do nauki języka obcego.

JESTEŚ DLA MNIE WAŻNA/WAŻNY

Zwykle zaczynam lekcję od pytania: *How are you?* Pytam również uczniów, co robili wczoraj / ostatnio / w zeszłym tygodniu; jakie mają plany na przyszłość; co by zrobili, gdyby... itd., w zależności od tego, jakie struktury już opanowali. Odpowiedź na dane pytanie jest okazją do krótkiej wymiany zdań na dany temat oraz daje uczniom poczucie, że interesuje mnie to, co mają do powiedzenia. Poświęcając im moją uwagę i czas, stwarzam również okazję do przećwiczenia struktur gramatycznych i słownictwa w codziennej rozmowie. Jeśli coś nie jest jasne, to zawsze można dopytać, stosując wyrażenia: *Czy miałaś/miałeś na myśli to i to?, Czy dobrze zrozumiałam, że...?*

Oprócz regularnej krótkiej odpowiedzi ustnej na każdej lekcji raz na jakiś czas zachęcam uczniów do przygotowania dłuższej wypowiedzi na dany temat, np. hobby, która jest często wzbogacona prezentacją multimedialną lub plakatem, inni członkowie grupy słuchają i zadają pytania. Jest to okazja do poznania uczniów lepiej oraz dania im możliwości opowiedzenia o swoich pasjach. Od czasu do czasu uczniowie pracują również grupowo nad projektem na dany temat, a efekty tej pracy prezentuje każdy członek danej grupy. Te wszystkie działania świetnie się sprawdzają zarówno podczas nauki stacjonarnej, jak i zdalnej, choć podczas tej drugiej, ze względu na limit czasowy, mogę zapytać mniejszą liczbę uczniów.

POTĘGA DROBNYCH GESTÓW

To naprawdę drobnostka, gdy powiemy naszym uczniom coś miłego, zauważymy zmianę fryzury czy obdarzymy komplementem ich strój. To niesamowite, jak taki drobiazg może ich ucieszyć i bardzo pozytywnie wpłynąć na ich nastrój. I nie chodzi tu o prawienie na siłę komplementów, które nic nie znaczą. Czasami wystarczy również serdeczny uśmiech, zwykle *dobrze Cię/Was widzieć*. Odrobina życzliwości naprawdę może pozytywnie wpłynąć na nasze relacje.

W maju 2021 r., gdy wróciliśmy do szkoły po siedmiomiesięcznej przerwie, poprosiłam moich nastoletnich uczniów, aby narysowali w swoich zeszytach dłonie, na jej środku napisali swoje imię oraz przekazali swój zeszyt osobie obok. Następnie poprosiłam ich, aby napisali każdej osobie miłą wiadomość, komplement lub pozytywny przymiotnik ją opisujący, używając języka angielskiego. Zeszyty krążyły po klasie, wszyscy członkowie grupy uzupełniali dłonie, dopóki nie dotarły one do właścicieli, którzy z przyjemnością odczytali miłe słowa. To proste ćwiczenie mające formę „kartek-głasek” wywołało uśmiech na twarzach moich uczniów.

BEZPIECZEŃSTWO BŁĄDZENIA

Nauka języka obcego nie jest łatwym procesem i kluczowe jest danie naszym uczniom poczucia bezpieczeństwa, ponieważ bez niego będzie ona zdecydowanie utrudniona, a czasem wręcz niemożliwa. Dlatego uczniowie muszą otrzymać jasny i prosty komunikat, że na naszych lekcjach absolutnie nie ma miejsca na wyśmiewanie się z innych, zwłaszcza gdy ktoś robi błędy w momencie ćwiczenia nowych struktur czy słownictwa. W takich sytuacjach nauczyciel udziela informacji zwrotnej. Gdy uczeń dokucza innemu lub wyśmiewa z powodu popełnionych błędów, konieczna jest natychmiastowa reakcja ze strony nauczyciela. Należy uczniom uświadomić, że błędy są niezbędne do zrobienia postępu w każdej dziedzinie, ponieważ uczymy się poprzez ich popełnianie. W takich sytuacjach apeluję do uczniów, aby dali sobie przestrzeń do eksperymentowania i błędzenia, ja sobie też jej dużo dałam, ucząc się języka czy tego jak nauczać zdalnie. Mówię wtedy „wiem, że to nie jest dla Was łatwe, ale nie oczekuję, że każda wasza odpowiedź będzie perfekcyjna, próbujcie”. Dlatego, gdy moi uczniowie błędzą i nie rozumieją danej struktury, to mogą zadawać mi nawet najdziwniejsze pytania, na które cierpliwie odpowiadam, nie denerwując się (choć to czasem jest trudne) i nie podnosząc głosu (co bywa czasem nawet trudniejsze).

Gdy uczeń ma duże problemy, próbuję go nakierować na odpowiednie tory poprzez zadawanie pytań, np. *concept questions* opisanych przez Jurkovicza (2020). Ważne jest, aby docenić nie tylko efekt w postaci dobrej odpowiedzi, ale przede wszystkim wysiłek, jaki uczeń wkłada w wykonanie danego zadania. Powiedzieć, „doceniam twoje starania”, „dziękuję, że spróbowałaś(-eś)”. Chodzi o to, by uczniowie nauczyli się danej struktury czy słownictwa, a nauczyciel towarzyszył im w tej drodze. Gdy uczniowie mają poczucie bezpieczeństwa, nabierają odwagi i są bardziej skłonni, by zbudować zdania w języku obcym. Kiedy okazujemy nasze wsparcie, uczeń zaczyna się otwierać na nowe treści językowe, a jego wiedza przyrastać zgodnie z modelem „GROW (grupa, równowaga, osiągnięcia, wsparcie). Jak widać, akronim utworzony w języku polskim układa się w wyraz kontekstowo znaczący po angielsku” (Knopik za: Karolczuk 2020: 73).

ZNACZENIE INFORMACJI ZWROTNEJ

„Informacja zwrotna jest podstawą uczenia się” (Dzierzgowska 2001: 74), ponieważ kiedy uczymy się danego materiału, to istotne jest, by wiedzieć, co robimy dobrze, a co należy poprawić. Nauczyciel udzielający informacji zwrotnej powinien zacząć pozytywnie, powiedzieć o tym, co zostało zrobione dobrze, nie „tylko po to, aby złagodzić późniejszą krytykę, lecz po to, aby uczeń wiedział, czego już zmienić nie musi. To bardzo ważne” (Dzierzgowska 2001: 74). Niezbędne jest również uzasadnienie, dlaczego dana praca pisemna czy wypowiedź ustna została oceniona w dany sposób i jakie obiektywne kryteria spełniła. Chodzi o podanie merytorycznego uzasadnienia, które umożliwi uczniowi postęp, a nie zniechęci go do dalszej pracy. Warto też przemyśleć, jakich formułek użyjemy, żeby nikogo nie urazić. Takie podejście do sprawy pozwoli również uniknąć konfliktów na linii nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic, zamyka tym samym drogę do komentarzy typu „dostałam(-em) jedynkę, bo pan(i) mnie nie lubi”.

ZASADY

Równie ważne w relacjach między uczniem a nauczycielem jest ustalenie granic, zwłaszcza że zdarza się, że nasi uczniowie próbują je przesunąć. Wiąże się to z wysokimi i bardzo trudnymi do sprostania oczekiwaniami uczniów wobec pedagogów.

Nauczyciel musi ciągle zachowywać równowagę między twardym i surowym utrzymaniem porządku a zindywidualizowanym podejściem – między porządkiem

a «byciem ludzkim». Tak więc uczniowie oczekują, że nauczyciel będzie surowy, ale zanim ostro zareaguje, powinien ostrzegać lub dawać szansę poprawy. Może karać, ale nie kilku, gdy zawinił jeden, i nie jednego, gdy zawiniło kilku. Musi utrzymać spokój, ale na pewno szum czy szmer kontaktów powinien pozwalać w pewnych fragmentach lekcji. (Janowski 2002: 95–96)

Uczniowie muszą wiedzieć, co wolno, a czego nie. Nie chodzi tu jedynie o podstawowe zasady kindersztuby, takie jak odpowiednie odnoszenie się do siebie i nauczyciela podczas zajęć czy poza nimi. Mam na myśli również zwykle ustalenie terminów sprawdzianów, popraw czy dostarczenia zadań. Jeżeli umawiamy się na dany termin, to go dotrzymujemy, jeśli nie, to ponosimy konsekwencję jego niedotrzymania. Na przykład ustalamy, że sprawdzian odbędzie się w piątek 15.10, to dotrzymujemy tego terminu, ponieważ jego przesunięcie na przykład na następną tydzień jest oznaką braku szacunku dla poświęconego przez uczniów czasu na naukę, a w przypadku nauczyciela na przygotowanie testu. Warto również zachęcić uczniów do współtworzenia zasad, np. przy omawianiu czasownika *must* i *mustn't*.

TELEFONY KOMÓRKOWE

Generalnie w mojej szkole obowiązuje zasada, że nie korzystamy z telefonów komórkowych na żadnych zajęciach. Jeśli uczeń złamie tę zasadę, to proszę, by położył to urządzenie na moim biurku. Duża liczba „aresztowanych” telefonów na moim biurku stała się inspiracją dla jednej z mojej uczennic, która zrobiła dla mnie kartonowe więzienie na komórki (*Phone prison*), przy okazji świetnie bawiąc się językiem, pisząc na nim „Cells for cell phones” (cele dla telefonów komórkowych). Od tej zasady obowiązuje odstępstwo. Jeśli dany uczeń źle się czuje i rodzic ma do niego zadzwonić, żeby go/ją odebrać lub jest jakaś nerwowa i pilna sprawa rodzinna czy wizyta u lekarza, to pozwalam odebrać telefon lub napisać SMS-a w czasie lekcji. Proszę tylko, żebym była o tym poinformowana na początku zajęć.

Od czasu do czasu pozwalam używać telefonów komórkowych do ćwiczenia mówienia – jest to sprytna wariacja na temat drugiego i trzeciego zadania maturalnego na maturze ustnej, zaprezentowana przez dr. Piotra Steinbricha podczas jednego ze szkoleń. Uczniowie wybierają ulubione zdjęcie na swojej komórce i opisują je partnerowi tak, jak w zadaniu drugim na maturze ustnej, a ten z kolei ma wymyślić i zadać 3 pytania do zdjęcia opisanego przez kolegę/koleżankę. Wariacją na temat trzeciego zadania jest wybranie przez

uczniów 2–3 zdjęć pokazujących dane miejsce, w którym np. urzędzą imprezę urodzinową. W tym zadaniu uczniowie uzasadniają swój wybór oraz wyjaśniają, dlaczego odrzuciliby pozostałe miejsce(-ca). Taki sposób wykonania zadania jest ciekawym urozmaicheniem i wytchnieniem od typowych zestawów przygotowujących do matury ustnej, co więcej, zawarty w nich element zaskoczenia, czyli pozwolenie na używanie telefonów komórkowych, oraz fakt, że uczniowie mówią o swoim zdjęciu/swoich zdjęciach, z którym(i) są emocjonalnie związani, sprawia, że bardziej angażują się w wykonanie zadania.

TECHNOLOGIA

Musimy również wziąć pod uwagę fakt, że nasi nastoletni i młodsi uczniowie urodzili się w czasie lub po rewolucji cyfrowej, zatem oprócz tradycyjnych metod warto zastosować dobrodziejstwa technologii do powtórzenia czy utrwalenia wiedzy, wykorzystując narzędzia cyfrowe. Można na przykład skorzystać z przygotowanych przez wydawnictwa zadań na platformach, licznych bezpłatnych aplikacji czy stron internetowych zawierających interesujący nas materiał leksykalno-gramatyczny lub zadać obejrzenie krótkiego filmiku na YouTube, a może posłuchać fragmentu audycji w radiu BBC? Wszystkie linki czy materiały możemy przechowywać w wirtualnych zeszytach (np. OneNote), do których uczniowie mają dostęp całą dobę. Dobrym pomysłem jest także zachęcenie do przysyłania nam maila zgodnie z wymogami zadania maturalnego na poziomie podstawowym, zamiast zbierania wydrukowanej lub napisanej ręcznie wersji. W razie problemów uczeń może zadać nam pytanie po polsku (w mniej zaawansowanych grupach) lub angielsku na Teamsach czy Librusie. Pandemia sprawiła, że zarówno nauczyciele, jak i uczniowie poznali ogromną liczbę rozmaitych narzędzi, które mogą być wykorzystane zarówno w nauczaniu synchronicznym, jak i asynchronicznym. Zostały one opisane w tegorocznych i zeszłorocznych numerach „Języków Obcych w Szkole” (nr 2/2020, nr 4/2020, nr 1/2021). Mądre i rozsądne korzystanie z tych narzędzi uatrakcyjni nasze zajęcia lub zadania domowe oraz zmotywuje uczniów do cięższej pracy. Warto również pamiętać, aby przed rozpoczęciem pracy z danym narzędziem, wyposażać uczniów w odpowiednie instrukcje lub pokazać jego praktyczne zastosowanie, ponieważ nie wszyscy sprawnie posługują się technologią. Taka pomoc wpisuje się w jedną z ról nauczyciela, to jest „osoby ułatwiającej pracę, czyli uczenie się uczniów” (Janowski 2002: 75) oraz pozytywnie wpływa na nasze relacje.

WŁASNY PRZYKŁAD

Jak można oczekiwać, że uczniowie będą z siebie dawać 100 procent, jeśli sami tego nie robimy? Jak rozbudziemy w nich ciekawość świata, jeśli sami uparcie odmawiamy nauczania się nowych rzeczy? Uczniowie widzą wszystko, każdą niespójność w naszych komunikatach, więc jeśli chcemy, by robili więcej, to sami musimy pokazać, że można robić więcej. Możemy stosować różnorodne formy pracy, tak żeby nasze lekcje były ciekawe, wciągające, angażujące emocjonalnie, postawić na współpracę zamiast rywalizację, ponieważ „najskuteczniejsze uczenie się zachodzi w sytuacji, gdy uczeń może wymieniać poglądy, rozwiązywać problemy, negocjować znaczenia oraz prowadzić nieskrępowany dialog” (Deczewska 2020: 13). To interakcja z rówieśnikami daje okazję do ćwiczenia języka i płynności wypowiedzi oraz udzielania się „towarzysko”, uczniowie chętniej mówią w języku obcym, prowadząc rozmowę z koleżankami/kolegami z grupy niż nauczycielem.

Warto również zachęcić do przeczytania opowiadania czy readersa w języku angielskim albo do posłuchania audycji w radiu BBC 4 (np. *Just a minute*), na podstawie której przygotujemy własną lekcję. Możemy także angażować się w dodatkowe projekty, takie jak wymiany międzynarodowe, samodzielnie organizować krajowe lub zagraniczne wyjazdy dla naszych uczniów czy teraz, w trakcie pandemii, organizować wirtualne spotkania albo wycieczki do muzeów poprzez uczestnictwo w programie Flipgrid in the classroom lub zaangażować się w eTwinning? Wszystkie możliwości trudno zliczyć. Właściwie wszelkie inicjatywy, w których zarówno nauczyciel, jak i jego/jej uczniowie wykorzystują język w praktyce, stanowią świetną okazję do poszerzania horyzontów, poznawania innych kultur, wyznawców innych religii, mających odmienny od naszego punkt widzenia. Jeśli uczniowie widzą, że nam się chce, że „stara[my] się całkowicie zawładnąć ich uwagą i sprawić, żeby pamięta[li] ważne sprawy nie ze strachu przed dwóją, ale z powodu prawdziwej pasji” (Tokarczuk 2019: 138), na którą jesteśmy gotowi poświęcić swój czas, to ich motywacja wzrasta. Jest to prawdziwe perpetuum mobile – mi się chce, angażuję się więc w różne inicjatywy czy projekty, wciągam w nie uczniów, budując i wzmacniając nasze dobre relacje; uczniom się chce, więc są bardziej zaangażowani, ich motywacja do nauki języka obcego rośnie, a tym samym czują satysfakcję, którą ja też odczuwam, widząc jak oni rosną. Takie działanie chroni mnie przed wypaleniem zawodowym i mam jeszcze więcej energii, żeby dalej działać. Nie zrażamy się jednak, gdy nie wszyscy uczniowie

będą chcieli się zaangażować. Dajemy im wybór, oferując usługę edukacyjną, oni mogą ją wybrać lub odrzucić. Dajmy sobie przestrzeń na niepowodzenie, jeśli coś nam nie wyjdzie, to spróbujmy „na chłodno” zastanowić się, gdzie tkwi błąd.

Podsumowanie

Relacje międzyludzkie są kluczowe w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. Nie wszystkie ich aspekty zostały omówione w tym tekście. Jedno jest pewne: im lepsze relacje międzyludzkie, tym większa szansa na skuteczne nauczanie, co jest również odpowiedzią na apel Tomasza Knopika „Nie marnujmy talentów, bo to moralnie naganne!” (za: Karolczuk 2020: 73; Knopik 2019). Z pewnością nasza praca nie należy do najłatwiejszych, uważam jednak, że jeśli świadomie wybraliśmy ten zawód, to powinniśmy zadbać o jakość relacji z uczniami, z którymi współpracujemy. Takie podejście nie tylko pozwoli nam na uniknięcie konfliktów, ale przede wszystkim da niesamowitą możliwość obserwowania pozytywnego wzrostu naszych uczniów oraz realnego wpływu na ich życie. Towarzysząc im, dbając o ich dobrostan, pomagając rozwinąć skrzydła, poczuć dumę, urosnąć, jesteśmy niczym przyjaciel z afrykańskiego powiedzenia, dzięki któremu uczniowie mogą zawędrować dalej. Takie chwile dają niezmierną satysfakcję i motywację do dalszego działania nauczyciela oraz chronią przed wypaleniem zawodowym.

BIBLIOGRAFIA

- Brown, B. (2021), *Rosnąć w siłę. Rozpoznanie. Zmagania. Rewolucja. Trzy etapy podnoszenia się z upadku*, Warszawa: Laurum.
- Deczewska, J. (2020), *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 13–18.
- Dzierzgowska, I. (2001), *Nauczanie nauczycieli. Podręcznik dla edukatora*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Elsner, D., Taraszkiewicz, M. (2002), *Opiekun stażu jako refleksyjny praktyk*, Chorzów: Mentor.
- Gałązka, A. (2019), *Eudaimonia, czyli o psychologii szczęścia w życiu i klasie*, referat przedstawiony na 28. konferencji IATEFL Poland, Gdańsk.
- Gałązka, A. (2020), *Edukacja pozytywna w zarządzaniu lękiem oraz niepewnością nauczyciela i ucznia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–70.
- Janowski, A. (2002), *Pedagogika praktyczna – zarys problematyki – zdrowy rozsądek – wyniki badań*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Jurkowicz, M. (2020), *Concept questions, czyli pytania sprawdzające znaczenie w nauczaniu gramatyki języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 43–46.
- Karolczuk, A. (2020), *Drogowskazy i inspiracje. O pożytkach z lektury tekstów naukowych dla nauczycieli języków*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 71–75.
- Kondrat, D. (2020), *Aktywizowanie grupy*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 87–91.
- Knopik, T. (2019), *Nie marnujmy talentów! Wspieranie uczniów zdolnych w praktyce edukacyjnej*, [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole, Seria Naukowa t. 7*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE, s. 288–297.
- Niewczas, S. (2020), *Korzyści płynące z interakcji między uczniami na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 25–29.
- Smith, A. (1997), *Przyspieszone uczenie się w klasie*, Katowice: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Tokarczuk, O. (2009), *Prowadź swój pług przez kości umarłych*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

EWELINA ŚMIAŁEK Nauczycielka dyplomowana języka angielskiego, od 2007 r. związana z XIV LO we Wrocławiu. Egzaminator OKE na wszystkich poziomach, organizatorka wymian uczniowskich z Francją i wyjazdów do Wielkiej Brytanii. Wyróżniona w ogólnopolskim konkursie Nauczyciel Języka Angielskiego Roku 2016 i finalistka tego konkursu w roku 2019 organizowanych przez British Alumni Society i Oxford University Press, Microsoft Innovative Educator Expert 2020–2021, członek IATEFL.

Phraseologie in der Sprache der Jugendlichen

Test z frazeologii antycznej na lekcji języka niemieckiego

DOI: 10.47050/jows.2021.3.127-129

ANNA SMOLEŃ

W swoich wypowiedziach wszyscy bardziej lub mniej świadomie używamy związków wyrazowych. Znajomości frazeologii (zwłaszcza mitologicznej i biblijnej) wymaga się od uczniów już na najwcześniejszych etapach edukacji. Nauczycielom w starszych klasach szkoły podstawowej oraz tym, którzy szczególnie interesują się frazeologią i językiem niemieckim, proponuję zatem test z frazeologii antycznej. Może być wykorzystany na lekcjach języka lub na zajęciach rozwijających zainteresowania uczniów.

Test tworzy sześć zadań, z których pierwsze umożliwia zbadanie, czy uczniowie są w stanie nie tylko wskazać związki frazeologiczne w tekście, ale także czy znają ich prawidłowe znaczenie. W skład tego zadania wchodzi krótkie opowiadanie o Tomku, w którym użyto takich związków wyrazowych, jak: paniczny lęk, pięta Achillesa, tytan pracy, marsowe oblicze, jabłko niezgody, strzała Amora, koszula Dejaniry, puszka Pandory, objęcia Morfeusza i nić Ariadny. Zadanie drugie sprawdza rozumienie związków występujących samodzielnie. Uczeń spośród trzech odpowiedzi ma wybrać jedną prawidłową. W zadaniu wykorzystane zostały związki wyrazowe: piękny jak Apollo, syzyfowa praca, czuwać jak Cerber, cienie elizejskie. Trzecie ćwiczenie testuje rozumienie związków wyrazowych dotyczących pracy. W jego skład wchodzi dwukolumnowa tabelka uwzględniająca: pracę heraklesową, syzyfową pracę, tytaniczną pracę i brzemień Atlasa oraz objaśnienia tych związków w przypadkowej kolejności. Czwarte zadanie umożliwia zbadanie, czy uczniowie są w stanie wskazać błędnie użyte związki frazeologiczne i potrafią je skorygować. W tym zadaniu znalazły się połączenia wyrazowe: odrodzić się jak Feniks z popiołów, puszka Pandory. W zadaniu piątym uczniowie ćwiczą frazy: piękny jak Apollo, silny jak Herkules, nić Ariadny, pięta Achillesa i strzała Amora, zaś szóste prezentuje im nie tylko, co znaczy cierpieć męki (Tantala) czy czym jest stajnia (Augiasza, augiaszowa), ale także zastosowanie tych związków wyrazowych w zdaniu.

[Odpowiednik niniejszego testu z frazeologii antycznej ukazał się w polskiej wersji językowej w nrze 1/2021 czasopisma „Biblioteka w Szkole”.]

ANNA SMOLEŃ Absolwentka filologii polskiej na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego, studiów podyplomowych z zakresu edukacji wczesnoszkolnej z terapią pedagogiczną oraz podyplomowych studiów bibliotekoznawstwa na Uniwersytecie Warszawskim. W Szkolnym Punkcie Konsultacyjnym w Kolonii prowadziła badania nad językiem uczniów młodszych klas szkoły podstawowej przebywających poza granicami Polski. Autorka kilku artykułów i książki pt. *Logosmyk, opowiadki logopedyczne z ćwiczeniami* wydawnictwa Harmonia. W miesięczniku „Biblioteka w szkole” publikuje scenariusze zajęć lekcyjnych. Obecnie nauczyciel bibliotekarz w jednej z warszawskich szkół.



Phraseologie in der Sprache der Jugendlichen

- I. Lesen Sie bitte präzise diesen Text und markieren Sie die richtigen Antworten, die sie sich unter dem Text befinden. Nur eine Antwort ist jeweils richtig.
- Vor den Prüfungen empfand Thomas eine panische Angst. Nicht nur Mathematik war seine Achillesferse, sondern er alleine zählte auch nicht zu den Arbeitspferden. Jeden Tag verfolgten ihn die Stirnrunzeln des Vaters, der sich offensichtlich Sorgen um die Zukunft seines einzigen Sohnes machte. Die Faulheit von Thomas war für die beiden ein Apfel der Zwietracht. Was sollte man machen, wenn den Jungen Amors Pfeil getroffen hat. Die Erfüllung der täglichen Pflichten verursachte, dass er sich so fühlte, als ob er Deianiras Gewand angezogen hätte. Die Fragen, die er in der Prüfung ausgelost hat, waren eine Büchse der Pandora. Thomas erlitt psychische Qualen, nach ein paar Minuten ist er wach geworden und er wurde sich dessen bewusst, dass er in Morpheus' Armen war. Noch ist Polen nicht verloren – seufzte er und hielt sich an diesen Gedanken, wie an den Ariadnefaden.
- | | |
|---|--|
| <p>1. Vor den Prüfungen empfand Thomas:</p> <p>a) den Ärger b) die Unzufriedenheit c) die Traurigkeit d) das Grauen</p> <p>2. Die Mathematik war:</p> <p>a) seine starke Seite b) sein Lieblingsfach c) das Gebiet, das ihm keine Schwierigkeiten bereitete d) seine schwache Seite</p> <p>3. Thomas zählte nicht zu:</p> <p>a) Personen, die viel und gern arbeiten b) den Faulenzern c) den Faulpelzen d) Kindern, die Schwierigkeiten mit der Arbeit haben</p> <p>4. Das Antlitz des Vaters war:</p> <p>a) gefährlich, hart b) herrisch c) zufrieden d) sorgenvoll</p> <p>5. Die Faulheit von Thomas war:</p> <p>a) ein Konfliktfokus b) der Grund zum Streit c) ein Missverständnis d) die Ursache des Leides</p> | <p>6. Der Junge empfand:</p> <p>a) die Liebe b) die Nostalgie c) die Sehnsucht d) die Verzweiflung</p> <p>7. Die Erfüllung der täglichen Pflichte war für Thomas:</p> <p>a) eine Freude b) ein großes Leid, von dem man keinen Ausweg hat c) ein Grund zur Müdigkeit d) eine hoffnungslose Aufgabe</p> <p>8. Die Fragen, die er ausgelost hat waren:</p> <p>a) schwierig, b) die Quelle des Unglücks c) sinnlos d) die Quelle der Freude</p> <p>9. Nach dem Erwachen wurde er sich dessen bewusst, dass:</p> <p>a) er verschlafen hat b) er geträumt hat c) er sich in den Armen der Geliebte befindet d) eine Enttäuschung erlebte</p> <p>10. Thomas hielt sich an:</p> <p>a) das Leitmotiv, den Leitfaden der Erwägungen b) den letzten Rettungsanker c) die Hoffnung d) die Idee, etwas anderes zu machen</p> |
|---|--|
- II. Lesen Sie bitte die Redewendungen und markieren Sie bitte die richtige Antwort. In dieser Übung gilt eine ähnliche Grundkonzeption wie in der ersten Aufgabe. Auch in dieser Aufgabe sollen die Schüler aus drei Antworten die richtige Antwort ankreuzen, die die Bedeutung des Phraseologismus enthält. Die Redewendungen kommen diesmal als isolierte Sätze vor.

- | | |
|--|---|
| <p>1. Jemand ist schön wie ein Apollo: a) gutaussehender, graziöser Mann b) ein schlanker Junge c) ein Mann im Mittelalter mit dem athletischen Körperbau</p> <p>2. Die Sisyphusarbeit ist: a) eine erfolglose Arbeit b) eine Arbeit ohne Sinn c) eine schwierige Arbeit</p> | <p>3. Wie ein Cerberus wachen bedeutet: a) sorgfältig hüten, bewachen b) herumlungern c) spazieren gehen</p> <p>4. Die Elysischen Schatten bedeuten: a) die Engel b) die Geister der Verstorbenen c) die Leute, die spazieren gehen</p> |
|--|---|

III. Verbinden Sie bitte die Redewendungen mit ihrer Erklärung.

In dieser Aufgabe sollen die Schüler die Redewendungen mit ihrer Erklärung verbinden. Alle Redewendungen betreffen eine Arbeit und darin besteht die Schwierigkeit dieser Aufgabe.

| | |
|-------------------------------------|---|
| 1. Arbeit von Herakles/Herkules | schwierige Arbeit, die starker Kraft und meist der Pffigkeit bedarf |
| 2. Sisyphusarbeit | vergebliche Arbeit, die nie zu einem Erfolg führt |
| 3. tytanische Arbeit (Arbeitspferd) | eine Arbeit, die großer Mühe und der Ausdauer bedarf |
| 4. Last von Atlas | eine Last, die man nicht ertragen kann |

Eine nächste Aufgabe besteht darin, die falschen Redewendungen zu finden und den Satz zu verbessern.

IV. Korrigieren Sie die falschen Redewendungen im Satz.

- a) Nach dem Krieg ist Warschau wie ein Phönix aus der Asche entstanden, obwohl die Welt es schon aus der Landkarte streichen wollte.
- b) Durch ihre Neugierde in dieser Frage hat sie die Büchse der Pandora geöffnet.

In fünften Aufgabe sollen die Schüler die fehlenden Phraseologismen ergänzen, indem sie die Namen aus dem Rahmen einsetzen.

V. Setzen Sie bitte die fehlenden Phraseologismen aus dem Rahmen ein.

Apollo, Ariadne, Amor, Herakles, Achilles

- schön wie...
- stark wie...
-faden
-ferse
- Pfeil von...

Die sechste Übung besteht darin, einen richtigen Satz mit den passenden Redewendungen zu bauen.

VI. Bilden Sie bitte richtige Sätze mit den passenden Redewendungen.

- <jemand> Tantalusqual empfinden
- der Augiasstall.....

Technologie w nauczaniu? Niedoskonałe, ale przyzwoicie wiarygodne!



Z profesorem Uniwersytetu Jagiellońskiego dr. hab. Waldemarem Martyniukiem, specjalistą w zakresie oceniania i testowania sprawności językowej i członkiem Komitetu Wykonawczego ALTE (Association of Language Testers in Europe), rozmawia Bartosz Brzoza.

Bartosz Brzoza: Na temat przewodni niniejszego tomu czasopisma wybraliśmy ocenę postępów uczniów. Czym jest dla pana mądre ocenianie w kontekście edukacji językowej?

Dr hab. Waldemar Martyniuk, prof. UJ: Użył pan ciekawego przymiotnika – mądry. Jeszcze go nie używałem w tym kontekście, ale dobre ocenianie właściwie się do tego sprowadza. Często używa się tu słowa „rozsądne”. W ocenianiu chodzi oczywiście o jakość, ale rozsądek – czy rzeczona mądrość – do tej jakości prowadzi. Ocenianie to realne, wydawałoby się – proste czynności, których efektem ma być ocena czegoś, co jednak oceniać bardzo trudno, bo mówimy o złożonym zachowaniu ludzkim. Nie można przecież zobaczyć czyjejs umiejętności językowej poza sytuacją, w której dana osoba używa języka. A zatem mądrość w ocenianiu powinna objawiać się tym, że osoba oceniająca wie, co ocenia, rozumie sens tego, co robi i jest w stanie na koniec określić, czy rzeczywiście udało się jej tej oceny dokonać. W kształtowaniu takiego mądrego oceniania pomagają sięgnięcie do dobrych praktyk, np. określonych przez stowarzyszenie ALTE (Association of Language Testers in Europe). W końcu ocenianie powinno być przede wszystkim pożyteczne, czyli przynosić jasno określone korzyści zarówno oceniającemu, jak i ocenianemu.

Odnioś się pan do standardów testowania według ALTE. Jeden z nich – interpretacja wyników – wydaje się trudny do przełożenia na praktykę szkolną. Każde rozsądne ocenianie powinno zawierać ten element, a dla wielu z nas, nauczycieli, test jest często informacją tylko o stopniu opanowania materiału. Do jakich refleksji zatem powinny prowadzić testowanie i analiza jego wyników?

W zasadzie dopiero interpretacja uzyskanego rezultatu oraz przełożenie tego na praktykę i dalsze nauczanie pozwala na właściwą konkluzję. Dopiero gdy obserwujemy konsekwencje danej interpretacji, możemy zamknąć cykl oceniania. Jednym z modeli, które opisują ten proces, jest model AUA (Assessment Use Argument) Lyle’a Bachmana. Według niego ocenianie zaczyna się od poboru próbki umiejętności, by czyjąś sprawność językową „zobaczyć”. Możemy mówić jedynie o próbce, ponieważ gdybyśmy chcieli ocenić całość dokonań ucznia, musielibyśmy prowadzić

długoterminowe obserwacje jego sprawności, a to czyniłoby ocenianie niepraktycznym. Po pobraniu próbki następuje jej zmierzenie oparte na przyjętych wcześniej kryteriach. Są rozmaite sposoby ich ustalania. Niestety z opisywaniem sprawności językowej jest trudniej niż np. z pomiarem masy jakiegoś obiektu – nasz opis jest zaledwie elementem dłuższego procesu, bo wymaga np. wspomnianej interpretacji tego, co oznacza uzyskanie przez ucznia czy studenta oceny 3,5/5 lub 70 proc. Dopiero po jej dokonaniu oceniający podejmuje określoną decyzję, czasem mającą doniosły wpływ na sytuację uczącego się, np. o promocji do następnej klasy czy dotycząca egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego, których zdanie jest warunkiem ubiegania się o polskie obywatelstwo.

Czy tylko model AUA sprawdzi się w opisywaniu cyklu oceniania?

Nie, przydatny jest tu także model socjokognitywny: bardziej szczegółowy, stawiający na pierwszym miejscu ocenianego. Tutaj ocena to nie tylko analiza i interpretacja pobranej próbki, ale podejście zakładające konsekwentne uwzględnianie kontekstu społecznego, w którym osadzony jest uczący się, oraz wszystkich tych jego przymiotów, które mogą mieć wpływ na sprawność posługiwania się językiem. Możemy użyć prostego porównania: są ludzie, którzy chętnie mówią i tacy, którzy robią to z mniejszą ochotą, ale nie dlatego że nie potrafią, ale dlatego, że taka jest ich natura. Tacy oceniani dostarczą innych próbek, choć kompetencje mogą mieć porównywalne z tymi pierwszymi. Różnice w próbkach mogą wynikać więc z charakteru, niewyspania, choroby, odczuwanych emocji itd. Model socjokognitywny pozwala wobec tego oceniać sprawność językową dzięki wzięciu pod uwagę kontekstu.

Czy z pana obserwacji wynika, że nauczyciele w Polsce odpowiednio realizują założenia tych modeli oceniania i korzystają ze wspomnianych dobrych praktyk?

Jeśli nauczyciele zdają sobie sprawę ze wszystkich okoliczności, o których tu mówimy, to na każdym etapie powinni móc odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego właśnie tak oceniają i czy rzeczywiście udaje im się osiągnąć to, co założyli. I tu można wrócić do kryteriów jakości oceniania, bo wśród nich jest właśnie trafność oceny, czyli refleksja, czy rzeczywiście ocenione zostało to, co miało być ocenione – i nic ponadto. Oceniający powinien zadać sobie pytanie, czy np. oprócz sprawności językowej nie ocenił jednocześnie charakteru ucznia

lub czy wygląd osoby albo sposób jej ubierania się nie miały wpływu na ocenę. Zachowanie, postawa kandydata mogą mieć znaczenie w kontakcie językowym, tj. wpływać na jego odbiór i ocenę. Rozumiejąc te zależności i uwzględniając kontekst, będziemy poddawać ocenie te umiejętności, które powinny być jej faktycznym przedmiotem – wtedy mówimy o trafności.

Ważna jest też rzetelność pomiaru. Jeśli w danym teście uczeń uzyskał 75 proc. punktów, to wykonując podobny zestaw zadań, powinien uzyskać zbliżony wynik. Jeżeli w jednej próbce od tej samej osoby otrzymujemy 75 proc., a w drugiej 35 proc., możemy uznać nasz pomiar za nierzetelny.

Kiedyś zapytałem studentów, jak można uzyskać pełną trafność oceny. Odpowiedzieli mi, że można umieścić nad kimś dron, przez jakiś czas prowadzić stałą obserwację zachowania językowego i ocenić za pomocą analizy zebranych danych. To podważałoby jednak inne kryterium jakości oceniania – praktyczność, bo byłoby to wysoce niepraktyczne rozwiązanie.

W 2015 r. na konferencji FRSE „Ocenianie w edukacji językowej” mówił Pan o Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego i jego wdrażaniu w proces oceny kompetencji językowych. Wytoczył Pan wówczas kierunki, w jakich powinno iść ocenianie w polskiej szkole. Czy – po sześciu latach – zauważa pan zmiany w procesie oceniania właśnie poprzez mówienie, propagowanie i informowanie o ESOKJ?

Nie mogę oczywiście ocenić całości kształcenia językowego w Polsce, ale niewątpliwie, patrząc na maturę i egzaminy zewnętrzne na innych etapach, to wszystkie one odnoszą się w jakiś sposób do ESOKJ. Co można zauważyć, to jest pewna zmiana w podejściu do oceniania. Rzadziej spotykana jest np. wspomniana przeze mnie w 2015 r. mentalność negatywnego oceniania. Zamiast tego częściej pojawiają się zadania, które skupiają się na ocenie tego, co ktoś potrafi rzeczywiście osiągnąć.

Niedawna aktualizacja dokumentu ESOKJ podkreśla rolę mediacji jako odrębnego działania – językowego, ale związanego również z kompetencjami interpersonalnymi. Co nauczyciel powinien wiedzieć, by rzetelnie ocenić umiejętność mediacji?

Rzeczywiście mediacja jako działanie językowe została niedawno włączona do opisu w ujęciu bardziej technicznym. Odnosi się ona do bardzo szerokiego zakresu umiejętności i – traktowana jako działanie – stanowi właściwie komunikację jako taką i edukację jako

taką. Umiejętność mediacji jest nie tylko kwestią sprawności językowych, ale i rozmaitych innych kompetencji, wycucia, wrażliwości, dyplomacji, tolerancji, empatii. Oceniać mediację starajmy się więc tam, gdzie się da, i wtedy, kiedy ma to sens. Nie powinniśmy na siłę dostosowywać standardowych testów sprawności do oceniania wszystkich aspektów mediacji opisanych w uzupełnieniu ESOKJ. W trafnej ocenie mediacji wspomozę nas przyjęcie holistycznego podejścia do oceniania procesu, a nie tylko produktu uczenia się.

A jaki wpływ na ocenianie ogólnej sprawności językowej uczniów miał okres pandemii, która tak bardzo zmieniła rzeczywistość szkolną?

W ostatnim czasie prowadziliśmy dwa projekty, z czego jeden w ramach ALTE we wczesnym okresie pandemii. Zebraliśmy informacje od instytucji stowarzyszonych na temat tego, jak sobie radzą i jakie rozwiązania stosują. Z zebranych danych wynika, że pandemia zwiększyła skalę zastosowania technologii online w procesie oceniania. Żadna z instytucji nie była jednak w pełni zadowolona z rozwiązań, które zastąpiły dotychczasowy stacjonarny tryb oceniania. Ich pracownicy uznali, że może to być interesujące uzupełnienie, ale trudno byłoby porzucić dotychczasowy tryb na rzecz całkowitego przejścia na ocenianie na odległość.

W okresie pandemii dostrzeżono i zaczęto stosować technologie, które zapewniają trafny i rzetelny pomiar, jednak problemem okazały się kwestie praktyczne. Nasi partnerzy projektowi – instytucje testujące, opowiadali nam, jak czasami uciekali się do

wymyślnych zabiegów, żeby zapewnić rzetelność pomiaru i jakich zabezpieczeń żądali od testowanych. W pewnych okolicznościach ocenianie online bywa przydatne i pomaga rozwiązywać problemy, mam jednak nadzieję, że wrócimy do standardowego oceniania, jednocześnie nie porzucając tych skutecznych rozwiązań, które pandemia nam unacocniła.

Jaka będzie przyszłość testowania i oceniania kompetencji językowych?

Myślę, że na pewno wyzwaniem jest technologia, zwłaszcza w zakresie sztucznej inteligencji. Technologia otwiera całkiem nowe możliwości, zarówno jeśli chodzi o uczenie się, jak i ocenianie. To, co już jesteśmy w stanie osiągnąć, np. analizując ciąg dźwięków w nagraniu i dokonując w coraz szybszym tempie zamiany głosu na tekst, jest fascynującą możliwością.

Sztuczna inteligencja w coraz doskonalszy sposób odczytuje pismo i je tłumaczy. To wpływa zarówno na nauczanie/uczenie się, jak i ocenianie sprawności językowych. Już teraz dla wielu osób zrozumienie tekstu w jakimkolwiek języku nie jest problemem dzięki aplikacjom i urządzeniom – sam z nich coraz częściej korzystam. Nie będzie to tłumaczenie literackie czy pełne, ale jeśli chcemy szybko się zorientować, o co chodzi w danym fragmencie, to w kilka chwil otrzymamy surowy przekład – niedoskonały, ale przyzwoicie wiarygodny. Zresztą samo posługiwanie się technologią to też sprawność. Być może ta umiejętność powinna w przyszłości także podlegać ocenie jako część szerszej pojętej kompetencji językowej. Będzie to zapewne miało szerokie konsekwencje dla edukacji językowej.

Abstracts

Timothée Charmion

Native and non-native foreign language teachers: representations and professional competences

This article presents a few representations of the native and non-native foreign language teachers (for the sake of simplicity, the author uses the terms „native (foreign) language teacher” and „non-native (foreign) language teacher” as synonyms to – respectively – „a teacher who is a native speaker of the language taught” and „a teacher who is not a native speaker of the language taught”). It invites readers to go beyond these representations and proposes a global reflection on the roles and functions that native and non-native teachers can fulfil within the field of foreign language teaching. The article also aims to show that it is mainly the ability to create teaching tools and to share knowledge which determines and strengthens the professional competences of both native and non-native teachers alike.

KEY WORDS: NATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHER, NON-NATIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHER, NATIVE SPEAKER, NON-NATIVE SPEAKER, MODEL OF LANGUAGE, MODEL OF LEARNING

Katarzyna Czubała-Vyborov

About Saint Petersburg in an interdisciplinary way

The article presents a series of Russian as a foreign language classes about Saint Petersburg’s history, geography, art and the Polish language. The interdisciplinary character of this type of classes provide students with an opportunity to develop their receptive and productive language skills as well as boost intercultural sensitivity. The classes induced positive atmosphere within the group and taught students “healthy” rivalry. They also helped overcome the language barrier in a face-to-face conversation with a native speaker.

KEY WORDS: SAINT PETERSBURG, INTERDISCIPLINARY, INTERCULTURAL SENSITIVITY.

Izabella Forgiel

What to feed the student’s mind with – a few words about effective feedback for online education

Properly communicated feedback is the key to a learner’s success. The article presents some differences between online and traditional education and the importance of feedback in online learning as an element compensating the lack of opportunity to meet in a real-life situation. The concept of success criteria is also analysed as their knowledge increases students’ security and helps to build good relations between a student and a teacher. The paper also provides some insights into factors that contribute to the success of good feedback reception by the student. The information on digital audio, written and video feedback tools, along with tips on what to be careful about when creating a recording and how to introduce providing feedback to the students from other students is provided. Automatic feedback tools that students can use on their own or in combination with teacher-provided feedback are also reviewed.

KEY WORDS: FEEDBACK, ONLINE EDUCATION, FEEDBACK ONLINE, DIGITAL TOOLS FOR FEEDBACK, ONLINE FEEDBACK TOOLS, AUTOMATED FEEDBACK

Joanna Górecka

Using internet comments on media websites in learning tasks promoting reading comprehension and the autonomy of learners as media users

The aim of the paper is to discuss the possibilities of exploring Internet users' comments, published on public media websites, in reading and writing tasks for language learners. I assume that tasks based on reading comments on media websites and participating in Internet exchanges may develop learners' ability to communicate on current public topics and support their autonomy as media consumers. Arguments concerning the value of this resource as well as task descriptions are provided in the paper. The focus is also on identifying some of the difficulties which the interpretation of writers' intentions can evoke. They are related to the complexity of media content and the particularity of the title's reader' community.

KEY WORDS: MEDIA WEBSITES, INTERNET USERS' COMMENTS, PUBLIC DEBATE, PRESS TEXT, READING COMPREHENSION, AUTHENTIC COMMUNICATION

Anna Jedynak-Wypych

Using visuals in teaching English to learners with Asperger syndrome

The current paper deals with the specifics of learners with Asperger syndrome. The author presents the main difficulties experienced by such learners on a daily basis, i.e. problems with using language to communicate successfully, specific interests, and general misunderstanding of social rules. Such students' preference regarding the usage of visual materials in their learning English make activity plans and social stories two possible techniques that can be employed by the teacher teaching such learners a foreign language. They are reviewed in the current contribution.

KEY WORDS: ASPERGER SYNDROME, AUTISM, COMMUNICATION, DIFFICULTIES, USING VISUALS IN EDUCATION

Aleksandra Kodzis

Compulsory external foreign language exams in Poland in 2021 with English exams as an example

In the article, the author gives an overview of the present stage of the current educational reform on the basis of the English final exams at the second and third educational stages in 2021, comparing certain aspects of a relatively newly created primary school compulsory English exam and the standard level final English exam (called "Matura exam"). The author also discusses the latest exam results, concluding that, taking into account the current complex COVID-19 situation, most exam takers still managed to succeed and the exams, regardless of the undesirable epidemics-related modifications, fulfilled their role.

KEY WORDS: MATURA EXAM, LANGUAGE ASSESSMENT, EXTERNAL EXAMS

Dorota Kondrat

Creative dictations in assessing language acquisition

Dictation is well known as a testing method, but it also has a potential to develop reflexion and self-assessment in students. It can be used as a support in formative assessment. There is a variety of dictation tasks that can be adapted to any language. Most of these are based on an authentic text, in which gaps must be completed. Some reading-writing exercises incorporate body and voice modifications. The texts, as well as the tasks, are enjoyable and entertaining. The idea of creative dictations is to make students feel comfortable and let them focus on one specific spelling problem at a time.

KEY WORDS: SUMMATIVE ASSESSMENT, FORMATIVE ASSESSMENT, GAP-FILLING, HOMOPHONES, WHISPERING DICTATION, RUNNING DICTATION, DICTOGLOSS

Krzysztof Kotuła

Teachers' feedback in French as a foreign language online classes – insights from interaction analysis

This study revolves around teachers' feedback in a French as a foreign language classroom. The participants of the study conducted by the author were a group of French learners in a Polish secondary school. The analysed classes were conducted online during the COVID-19 epidemic. The lessons were recorded and the interactive processes which occurred between the teacher and the students were studied. It is argued that online teaching greatly impacts the way language lessons are conducted and increases the amount of teacher's feedback necessary to ensure efficient classroom communication.

KEY WORDS: FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING, DISTANCE LEARNING, TEACHER'S FEEDBACK

Maksi Anna Kozińska

Polish as a foreign language at the GCSE examination level in the UK

This article introduces modern foreign language examination practices at the GCSE Polish exams, which belong to the so-called lesser taught languages in the UK's schools, to the Polish-speaking audience. It starts within an attempt to dispel a misconception that GCSE examination maps onto the Polish educational system. Next, it provides a brief explanation of the level of demand, grading system, assessment objectives, an overview, and the outline of the exam papers at the foundation and higher tier of Polish language at the GCSE level according to the newest specification provided by AQA. Finally, it closes with an open question about the uncertain future of the abovementioned qualification given the dynamic political changes in the UK.

KEYWORDS: GCSE POLISH, MFL, HERITAGE LANGUAGES, AQA, LESSER TAUGHT LANGUAGES

Wojciech Malec, Magdalena Malec

WebClass as a tool for online test development

Measurement of learning outcomes is an integrative part of education in general, and distance and blended environments, in particular, require effective methods of technology-enhanced testing and assessment. The aim of this paper is to present the WebClass learning management system as a tool for web-based test development. The presented online platform can be used to construct, administer, and conduct statistical analysis of assessments of various types, including classroom-based language tests.

KEY WORDS: LANGUAGE ASSESSMENT, TEST DEVELOPMENT, WEB-BASED TESTING, **WebClass**

Dorota Padzik

Flipped classroom online

A flipped classroom is a type of blended learning that helps students to develop not only their linguistic competences but also their autonomy in the learning process and some other extra-linguistic skills. In this article, I present some activities based on this technique that we can use during online lessons. The main purpose of the article is to show why this technique is so beneficial for students and how we can diversify lessons using its elements.

KEY WORDS: FLIPPED CLASSROOM, ONLINE CLASSES, LEARNER AUTONOMY

Anna Pałczyńska

How to activate your students when teaching remotely?

It may prove to be a challenge to activate students in distance learning. A number of teachers that have been forced to teach remotely because of the COVID-19 pandemic need to face this issue and search for new teaching methods, techniques, and tools. Online apps like Kahoot!, edpuzzle or Padlet, which have been described in the current article, may turn out quite useful in practice.

KEY WORDS: ACTIVATE, DISTANCE LEARNING, VIRTUAL TEACHING TOOLS, EDPuzzle, KAHOOT, PADLET

Mirosław Pawlak

Assessment of foreign language ability in Polish schools: why not do it differently?

Assessment of foreign language skills continues to cause considerable controversy and there are many proposals as to how it could be conducted in a more effective way. A key issue is to ensure that the grades that learners receive constitute a valid reflection of their target language ability rather than merely refer to just one of its components. The present article aims to stimulate reflection on what can be done to optimize the process of evaluation of foreign language proficiency in the Polish educational context. It focuses on elements that should be evaluated, changes in the ways in which such evaluation is undertaken, problems that can be encountered in this respect as well as solutions to such problems.

KEY WORDS: ASSESSMENT, MEASURING ABILITY, FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY

Agnieszka Potyrańska

Film as a text of culture in Polish as a foreign language classes (based on the movie *The Last Family*)

This article includes reflections on the role of culture in teaching Polish as a foreign language, based on the film *The Last Family*. It shows how to combine film, painting and poetry for teaching Polish at higher proficiency levels (B2+/ C1), using all skills: speaking, writing, understanding written and listened text, as well as improving the knowledge of grammar and spelling, while expanding lexical resource of learners. The use of such material will help the audience understand the cultural background of the target language country.

KEYWORDS: POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, FILM, CULTURE, BEKSINSKI, FILM GENRES, PAINTING

Danuta Sterna

FA in FLT is OK! Formative assessment in a nutshell

Formative assessment is an educational process in which both the teacher and the learner are provided with information that enables them to discern how the process is working so that, firstly, the teacher can modify their teaching on an ongoing basis and, secondly, the learner receives feedback to help them learn. The article presents the strategies of formative assessment formulated by Dylan Wiliam and discusses the principles of using OK in foreign language classes.

Ewelina Śmiałek

A few words about relationships in teaching

The article focuses on the importance of teacher–student relationships in day-to-day teaching English as a foreign language. The text presents various practical ideas and activities that can help set up a classroom atmosphere which is friendly but purposeful and conducive to serious and enjoyable work. The author describes the process of forming groups and mentions small gestures that can make a huge difference in the classroom. The social aspect of students' interactions with their peers is also mentioned since pair and group work is perceived by students as an opportunity to socialise and exchange their own ideas while using a foreign language.

KEY WORDS: TEENAGERS, GROUP, GROW, ANXIETY, ENGAGEMENT, KINDNESS, MOTIVATION, RULES, SECURITY

Agnieszka Zimmer

Every cloud has a silver lining (?). An attempt at summarizing remote education in FLT at the academic level

COVID-19 pandemic reality has forced students and academics to review their views on the teaching process and their role in it. Eighteen months of remote work revealed serious threats (e.g. the risk of plagiarism), inconveniences (e.g. technical problems), and above all, it made it difficult to properly develop and nurture the master-apprentice relationship. For foreign language teachers, it is extremely important that during remote work not all language skills can be developed evenly, which calls for the need to re-examine teaching priorities. Despite various threats, both the authorities and the lecturers recognize the potential dormant in the technical possibilities which have been used to a much greater extent than before. Some solutions can be permanently implemented into the teaching process, enriching the repertoire of teaching techniques, e.g. organizing lectures for a large number of students using various resources enabling online communication.

KEY WORDS: EPIDEMIC, NEW TEACHING METHODS, REMOTE WORK, THREATS AND POSSIBILITIES OF REMOTE WORK, METHODS AND TECHNIQUES OF REMOTE WORK



Home

