

Agnieszka Dryjańska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-1649-8408>

a.dryjanska@uw.edu.pl

WPŁYW EWALUACJI WYBRANYCH KOMPETENCJI NA POPRAWNOŚĆ WYPOWIEDZI PISEMNEJ

The impact of the evaluation of selected competences
on the correctness of writing tasks

Writing is a complex skill since it requires the integration of various competences, which is a phenomenon extensively examined and discussed by researchers. However, the relation among these competences and their mutual influence, particularly at lower language proficiency levels (A1-A2/A2+), are analyzed more seldom. This issue constitutes the primary interest of our research. Carried out in the Institute of Romance Studies at Warsaw University, it focused on the following questions: how to adjust the evaluation method taking into account the above relation in order to facilitate the understanding of the complexity of the process of writing and to increase its effectiveness. The main study was preceded by a survey, conducted among all the students of the first year, who were beginners, concerning their perception of the difficulties of writing as well as their needs and expectations towards the writing class.

Keywords: evaluation, writing task, lexical competence, grammatical competence

Słowa kluczowe: ocenianie, wypowiedź pisemna, kompetencja leksykalna, kompetencja gramatyczna

1. Wstęp

Wypowiedź pisemna stanowi poważne wyzwanie dla uczących się języka obcego ze względu na konieczność integracji wielu różnych kompetencji, których stopień opanowania jest następnie poddawany ewaluacji. Refleksja nad wzajemnymi relacjami pomiędzy składowymi komunikacyjnej kompetencji językowej, szczególnie w sytuacji, gdy poziom ich rozwoju jest jeszcze niski (poziom A1-A2/A2+), jak również przekonanie, że odpowiednia ewaluacja powinna stale towarzyszyć i wspomagać nauczanie/uczenie się języka obcego (Gérard, 2013) doprowadziły nas do sformułowania następującego pytania badawczego: *W jaki sposób zaprojektować proces ewaluacji wypowiedzi pisemnych, aby prowadził do wzrostu ich poprawności językowej?* Podkreślimy, że ewaluację rozumiemy szerzej niż wystawianie oceny, a odpowiednie jej zaprojektowanie jest warunkiem, aby spełniała funkcję regulacyjną (De Ketele, 2010; 2013).

Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie zaprezentujemy badanie przeprowadzone wśród studentów pierwszego roku ścieżki początkującej w Instytucie Romanistyki w semestrze letnim 2017/2018 obejmujące dwie części, tj. badanie sondażowe oraz badanie w działaniu. Celem pierwszego było wstępne zidentyfikowanie trudności związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych w języku francuskim. Badanie w działaniu natomiast obejmowało proces ewaluacji wypowiedzi pisemnych w ciągu jednego semestru akademickiego, ze szczególnym uwzględnieniem takiego doboru kryteriów ewaluacyjnych, aby wpływał on na wzmocnienie funkcji regulacyjnej przeprowadzanej ewaluacji w celu podniesienia poziomu poprawności językowej wypowiedzi pisemnych. W celu właściwego naświetlenia problematyki badania konieczne jest krótkie omówienie teoretyczne trzech zagadnień: złożoności kompetencyjnej wypowiedzi pisemnej, trudności w jej ocenianiu oraz roli błędu, jako elementu podlegającego ocenianiu.

2. Wypowiedź pisemna

Wypowiedź pisemna jest uważana od dawna przez wielu badaczy za najbardziej złożoną umiejętność dla uczących się języka obcego (Brown, 2001; Barkaoui, 2007; De Ketele, 2013). Źródła trudności tradycyjnie upatrują w konieczności zintegrowania kompetencji językowych, kognitywnych i społeczno-kulturowych (Barkaoui, 2007). Inni zwracają uwagę na etap samej konceptualizacji, ale nie tyle na sam moment powstawania nowych pomysłów i organizowania ich w tekście, ile na transfer tych koncepcji w odpowiedni kontekst (Richards i Rendayana, 2002). Jeszcze inni dopatrują się trudności w związku z tzw. sytuacją retoryczną (Silva i Matsuda, 2002), podkreślając, że proces tworzenia wypowiedzi pisemnej nigdy nie odbywa się w próżni. W skład sytuacji

retorycznej, którą należy rozumieć jako „złożoną sieć powiązań pomiędzy elementami składowymi wypowiedzi pisemnej”¹, wchodzi kompetencje zarówno językowe, jak i dyskursywne. W literaturze często podkreśla się ich znaczenie na poziomach średnim i zaawansowanym. Naszym jednak zdaniem, problemy związane z potrzebą uczących się do odwoływania się do tych wszystkich kompetencji są już widoczne na poziomie A2 u studentów filologii romańskiej. Silna potrzeba autentycznej wypowiedzi często powoduje (bardziej lub mniej świadome) zaniedbanie aspektów językowych, których znaczenie jest przecież bardzo istotne w kształceniu filologicznym. Podkreślimy, że w przypadku kształcenia studentów ścieżki początkującej dbałość od samego początku o odpowiedni rozwój kompetencji językowych jest warunkiem koniecznym uzyskania po trzech latach nauki poziomu porównywalnego z poziomem studentów ścieżki zaawansowanej.

Celem tej krótkiej charakterystyki nie jest przypomnienie, czym jest wypowiedź pisemna, jako że jest to zagadnienie dobrze znane wszystkim zajmującym się dyskutowaną problematyką. Zależy nam raczej na podkreśleniu sformułowań, które zazwyczaj powracają, gdy mówimy o wypowiedzi pisemnej, takich jak *złożona umiejętność*, *złożona sieć powiązań*. To właśnie owa złożoność stanowiła punkt wyjścia do naszej refleksji. Vigner (Éla, 2015) zauważa, że ESOKJ nie mówi nic o wzajemnych powiązaniach pomiędzy kompetencjami². Na czym te powiązania polegają? Czy na współistnieniu różnych kompetencji? Czy może raczej na wzajemnym wpływie jednych na drugie? A jeżeli ten wpływ istnieje, to jak go mierzyć, a przede wszystkim jak go uwzględnić w procesie ewaluacji, aby wpływał pozytywnie na proces dydaktyczny?

3. Ocenianie wypowiedzi pisemnej

Wobec złożoności kompetencyjnej wypowiedzi pisemnej szczególne istotne jest właściwe zaprojektowanie procesu ewaluacji. Trafność i rzetelność podjętych działań ewaluacyjnych warunkuje proces nadania takiego znaczenia rezultatowi ewaluacji (fr. *processus d'attribution de sens*), które prowadzi do podejmowania decyzji dydaktycznych (De Ketele, 2010). „W sytuacji oceny uczący się musi równolegle aktywować umiejętności różnego rodzaju” (Sowa, 2015), jeżeli jednak tych umiejętności jest zbyt dużo lub nie są niezależne i być może jedne utrudniają aktywację innych, a uczący się nie umie radzić sobie z taką sytuacją, to może ona stanowić źródło porażki lub rozczarowania uzyskiwanymi rezultatami

¹ „Rhetorical situation” – „a complex web of relationships among the elements of writing” (Moffet, 1986 za Silva, Matsuda, 2002, za Mashhadi, Biria, 2016: 253).

² „Le CECR ne propose pas toujours d'articulation particulière entre les compétences.”

językowymi. Podkreśliśmy, że sama rola wypowiedzi pisemnej i jej poprawność formalna ma szczególne znaczenie w kształceniu filologicznym, w którym kryterium komunikatywności nie jest wystarczające, gdyż przedmiotem tego kształcenia jest język, który bezpośrednio wpływa na formę wypowiedzi. Stąd też w ramach różnych zajęć praktycznej nauki języka francuskiego rozwijane są bardzo szczegółowo poszczególne kompetencje: leksykalna, gramatyczna, semantyczna, ortograficzna (ESOKJ, 2003). Kiedy badamy rozwój poszczególnych kompetencji u studentów rozpoczynających naukę języka francuskiego, to rezultaty są zazwyczaj bardziej satysfakcjonujące niż w przypadku, gdy konieczne jest odwołanie się do wszystkich kompetencji jednocześnie. Uczący się często nie wiedzą, że tworząc wypowiedź pisemną w języku obcym, szczególnie w celach ewaluacyjnych, nie będą w stanie wykorzystać w pełni posiadanej wiedzy – znajomości opanowanych zasad leksykalnych, gramatycznych czy syntaktycznych, gdyż „sytuacja retoryczna”, w której się znajdują będzie wymagała niejako podzielenia „wydajności kognitywnej” pomiędzy inne, czasami w ich przekonaniu ważniejsze aspekty³. To zaś może prowadzić do błędnych wniosków ewaluacyjnych. Mechanizm ten możemy przedstawić za pomocą poniższego schematu.

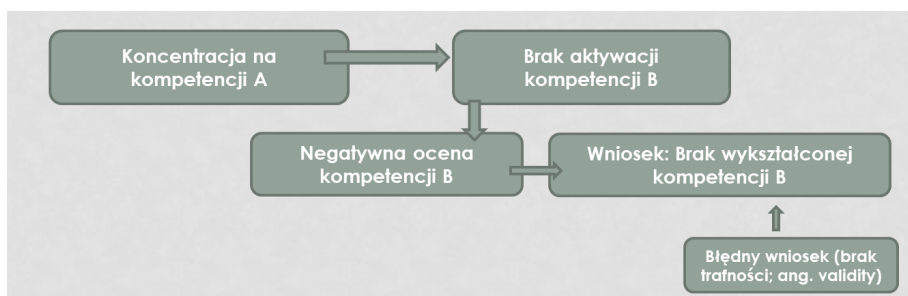


Diagram 1: Bak trafności w ocenie kompetencji. (Opracowanie własne)

Powyzszy diagram przedstawia sytuację skrajną, która jednak w różnym stopniu może się ujawniać w czasie tworzenia wypowiedzi pisemnych i ich ewaluacji. Nie można wykluczyć zaistnienia sytuacji, w której uczący koncentrując się na kompetencji A, którą z jakichś względów uznaje za bardziej istotną, nie jest w stanie skoncentrować się jednocześnie na kompetencji B, przez co poziom tej kompetencji zostaje oceniony negatywnie. Zarówno nauczyciel, jak i uczący się, na podstawie uzyskanej oceny, błędnie wnioskuje, że ta kompetencja nie została wykształcona, a ona nie została jedynie ujawniona w zaistniałej

³ Waga tych innych aspektów może być uzasadniona przez pewne cechy indywidualne, ale może też być spowodowana doświadczeniem edukacyjnym – często kryterium komunikatywności w opinii studentów jest wystarczające, a kwestie formalne odchodzą na dalszy plan.

sytuacji ewaluacyjnej. Wniosek jest błędny ze względu na brak trafności w ocenie danej kompetencji i może prowadzić do podjęcia niewłaściwych działań dydaktycznych. Aby zmniejszać ewentualny wpływ opisanego zjawiska w czasie tworzenia wypowiedzi pisemnych podjęliśmy działania w celu zwrócenia uwagi studentów na wielość kompetencji niezbędnych do skutecznego pisania oraz wskazania im, w jaki sposób stopniowo je doskonalic, aby możliwe było tworzenie tekstów coraz bardziej satysfakcjonujących⁴ pod względem treści i formy. Ponadto zaproponowaliśmy stopniowe rozbudowywanie procesu tworzenia wypowiedzi pisemnej przez dodawanie poszczególnych kompetencji, czyli odpowiednie rozłożenie „ciężaru kompetencyjnego” oraz odpowiedni dobór kryteriów ewaluacyjnych.

4. Ocenianie kompetencji językowych w wypowiedzi pisemnej

Mając na uwadze właściwe sformułowanie kryteriów ewaluacyjnych w celu ułatwienia bardziej skutecznego pisania, przypomnijmy jak definiowane są cztery podstawowe kompetencje językowe na poziomie A2, które poddawaliśmy ocenie.

Kompetencja syntaktyczna

„Potrafi pisać teksty składające się z prostych wyrażen i zdań połączonych prostymi spójnikami, takimi jak *i*, *ale* czy *dlatego* że (ESOKJ, 2003, rozdz. 4.4.1.2).

Kompetencja gramatyczna

„Poprawnie używa prostych struktur, jednak systematycznie popełnia podstawowe błędy, np. w użyciu form czasownika. Mimo to wypowiedź jest zazwyczaj zrozumiała” (ESOKJ, 2003, rozdz. 5.2.1.2).

Kompetencja leksykalna

„Potrafi się posługiwać wąskim zakresem słownictwa, związanym z konkretnymi potrzebami życia codziennego” (ESOKJ, 2003, rozdz. 5.2.1.1).

Kompetencja ortograficzna

„Potrafi przepisywać krótkie informacje [...] Potrafi zapisywać z dużą poprawnością fonetyczną [...] krótkie słowa ze swojego zasobu” (ESOKJ, 2003, rozdz. 5.2.1.6).

W oparciu o powyższe definicje, zwracaliśmy uwagę studentów, że w wypowiedzi pisemnej na poziomie A2 koncentrować się należy na używaniu prostych wyrażen i struktur, gdyż jest to w zakresie ich możliwości językowych

⁴ Studenci studiów romanistycznych często skarżą się na brak widocznych postępów w odniesieniu do formy wypowiedzi pisemnej. Stanowi to ważny element demotywujący.

i w związku z tym będzie oceniane. Jednocześnie wskazywaliśmy na wiążącą się z tym trudność polegającą na konieczności „konwersji” złożonego sposobu myślenia w języku ojczystym na proste struktury języka obcego.

5. Rola błędów w wypowiedzi pisemnej

Podjmując problematykę związaną z ocenianiem, należy zatrzymać się nad podejściem do błędów. Chodzi bowiem o to, by praco- i czasochłonna poprawa błędów stanowiąca istotną część oceniania, tak jak cały proces ewaluacji, pełniła funkcję regulacyjną (De Ketele, 2010). Dla uczącego się satysfakcjonujący i motywujący jest widok osiąganych postępów wyrażanych pozytywnymi ocenami, natomiast demotywujące i przygnębiające jest ciągłe borykanie się z tymi samymi błędami i otrzymywanie niskich ocen (ibid.). Z jednej strony, wydaje się więc oczywiste to, co twierdzi wielu badaczy, że poprawa błędów jest kluczowa dla uczenia się języka obcego (Ferris, 2004), jednakże ci sami badacze już nie są zgodni co tego, na ile pozytywny jest ten wpływ, w jaki sposób zależy od sposobu poprawiania błędów i formy feedbacku. Brak danych, które potwierdzałyby jednoznacznie, na czym polega ten wpływ, jest związany z faktem, że większość nauczycieli żywi przekonanie, iż poprawa wszystkich błędów jest ich obowiązkiem i nie można od niej odstąpić. Utrudnia to prowadzenie badań nad zróżnicowanymi formami poprawy błędów. Z drugiej strony, wielu uczących się skarży się na poprawianie ciągle tych samych błędów, a samą czynność postrzegają jako bardzo czasochłonną (Mashhadi i Biria, 2016). Taka sytuacja z pewnością stanowi dla nich element demotywujący, co w konsekwencji przekłada się prawdopodobnie w negatywny sposób na proces uczenia. Może skutkować na przykład stwarzaniem mniejszej liczby okazji do tworzenia wypowiedzi pisemnych. Pojawiły się nawet głosy bardziej skrajne, że poprawa błędów, szczególnie tych gramatycznych, nie wpływa na skuteczniejsze pisanie (Truscott, 1996; Chandler, 2003), a nawet, że może być szkodliwa (Truscott, 1996). To stanowisko zostało jednak szybko zakwestionowane w dyskusji rozpoczętej w 1999 przez D. R. Ferrisa. W efekcie nadal panuje przekonanie, że poprawa błędów jest bardzo ważnym elementem nauczania, brakuje jednak wciąż nieodpartych danych, jaki sposób jest najbardziej skuteczny. W naszym przekonaniu istotne jest prowadzenie badań w tym obszarze w oparciu o dywersyfikację metod oceniania w celu dostosowywania ich do potrzeb uczących się i kontekstu edukacyjnego. Zaproponowane poniżej badanie w działaniu stanowi jedno z możliwych podejść do tej problematyki.

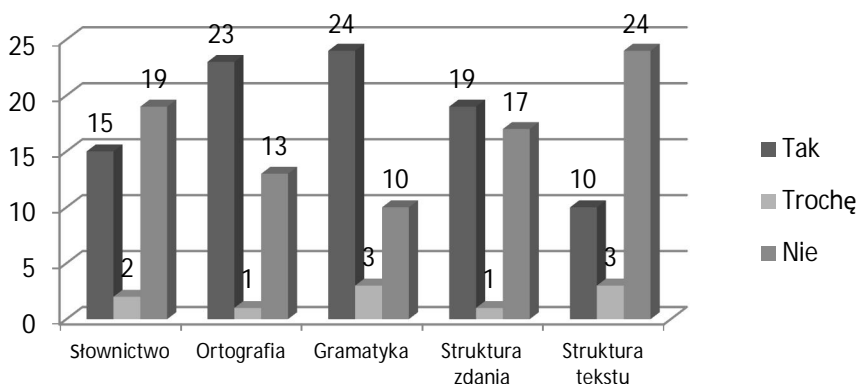
6. Charakterystyka badania

Badanie zostało przeprowadzone w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego w roku akademickim 2017/2018, w okresie od marca do maja (15 tygodni). Objęto nim łącznie 45 studentów pierwszego roku ścieżki początkującej. Docelowy poziom językowy to A2/A2+. Badanie zostało przeprowadzone w ramach przedmiotu – *Wypowiedź ustna i pisemna*. Zajęcia odbywały się dwa razy w tygodniu w jednostkach trwających półtorej godziny.

6.1. Przebieg badania – część pierwsza

Etapem wprowadzającym do badania w działaniu było badanie sondażowe przeprowadzone za pomocą ankiety. Jego celem było poznanie, w jaki sposób studenci postrzegają trudności związane z tworzeniem wypowiedzi pisemnych w języku francuskim i jakiego rodzaju są to trudności. Miało jednocześnie uwrażliwić studentów na złożoność kompetencyjną wypowiedzi pisemnej oraz sposoby radzenia sobie z nią, a także na rolę wypowiedzi pisemnej w uczeniu się języka francuskiego.

Najbardziej istotne dla podjęcia dalszych działań było pytanie wielokrotnego wyboru: *Jakie elementy stanowią trudność w tworzeniu wypowiedzi pisemnej i w jakim stopniu: słownictwo, ortografia, gramatyka, struktura zdań, struktura tekstu?* W wyniku analizy tego pytania otrzymano następujące wyniki:



Wykres 1: Trudności w pisaniu.

Jak pokazuje powyższy wykres jedynie struktura tekstu nie jest postrzegana przez studentów jako bardzo trudna. Wiąże się to z faktem, że teksty pisane na tym poziomie są jeszcze bardzo proste i nie stanowią dla nich wyzwania. Pozostałe elementy jawią się jako trudne. Największym problemem jest

kompetencja gramatyczna, która w połączeniu z kompetencją syntaktyczną daje wysoki wynik (43 głosy). Kompetencja leksykalna jawi się jako łatwiejsza (15 głosów). Jako trudną studenci postrzegają natomiast ortografię (23 głosy, łącznie kompetencja leksykalna i ortograficzna – 38 głosów), co nie powinno dziwić, gdyż rola tej kompetencji, choć oczywiście ważna w kształceniu filologicznym, jak jednak przypominaliśmy, jest ograniczona w ESOKJ dla poziomu A2 do poprawnego przepisywania krótkich informacji oraz zapisu fonetycznego.

6.2. Przebieg badania – część druga

W związku z wynikami badania sondażowego i problemami diskutowanymi na wstępie zostało opracowane badanie w działaniu polegające na czasowym, częściowym „rozdzieleniu” ewaluacji kompetencji językowych. Kompetencje leksykalne i ortograficzne były rozwijane i oceniane w ramach krótkich prac pisemnych tworzonych na zajęciach. Kompetencje gramatyczne i syntaktyczne, postrzegane jako największa trudność, były oceniane w ramach czterech „długich” prac pisemnych o następującej charakterystyce:

- minimalna liczba zdań – 15;
- czas trwania – 45 min;
- forma – maila w pracach pierwszej i czwartej; postu na blogu w pracy drugiej; dialogu w pracy trzeciej.⁵

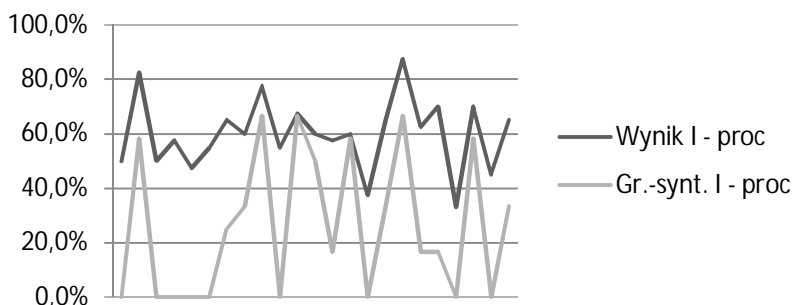
Poniżej znajduje się tabela ewaluacyjna pracy pierwszej i czwartej według kryteriów zbliżonych do kryteriów egzaminacyjnych.

Ewaluacja (praca I, IV)	Maksymalna liczba punktów /20
Zgodność z poleceniem, koherencja	4+4
Słownictwo i ortografia	6
Gramatyka i składnia	6

Tabela 1: Kryteria ewaluacyjne dla pracy I i IV.

⁵ W niniejszym tekście przedstawiamy jedynie działania ewaluacyjne, gdyż taki jest zakres tematyczny artykułu. Praca nad poprawnością wypowiedzi odbywała się zgodnie z przyjętym programem i charakterem zajęć.

Rezultaty pracy pierwszej.



Wykres 2: Praca pisemna I – wyniki procentowe sumaryczne oraz kryterium gramatyczno-syntaktyczne.

Średnia	
z wyników całościowych	z kryterium gramatyczno-syntaktycznego
60,9 %	29,9 %

Tabela 2: Wyniki pracy pisemnej I.

Zarówno powyższy wykres, jak i tabela pokazują, że wyniki uzyskane za kryterium gramatyczno-syntaktyczne są wyraźnie niższe (prawie dwukrotnie) niż średnia grupy z całej pracy. Wyniki te potwierdzają także przekonanie studentów o trudności kompetencji gramatyczno-syntaktycznej uzyskane w wyniku badania sondażowego. Dodajmy jeszcze, że 9 osób uzyskało 0 punktów za kryterium gramatyczno-syntaktyczne, co oznacza, że część z popełnionych błędów z tej kategorii nie została uwzględniona (nie można było uzyskać ujemnej liczby punktów). Gdyby więc policzone zostały wszystkie błędy wynik byłby niższy. Ponadto, średnią na poziomie poniżej 61% uważamy za niską – praktycznie na poziomie (60 %) uprawniającym jedynie do zaliczenia pracy. Jest to wynik niski także ze względu na kwestie motywacyjne. Przy dużym nakładzie pracy, jaki jest wymagany od studenta pierwszego roku ścieżki początkującej (10 godzin tygodniowo poświęcone na zajęcia praktycznej nauki języka francuskiego), średnie wyniki są na granicznym poziomie. W konsekwencji zasadne było zaproponowanie postępowania, które z jednej strony pomogłoby studentom, także w ramach ewaluacji, pracować nad większą poprawnością gramatyczno-syntaktyczną tworzonych tekstów, czego rezultatem mogłyby być wyższe wyniki i wyższy poziom satysfakcji, a z drugiej uświadomiłoby studentom wagę kryterium gramatyczno-syntaktycznego w kształceniu filologicznym.

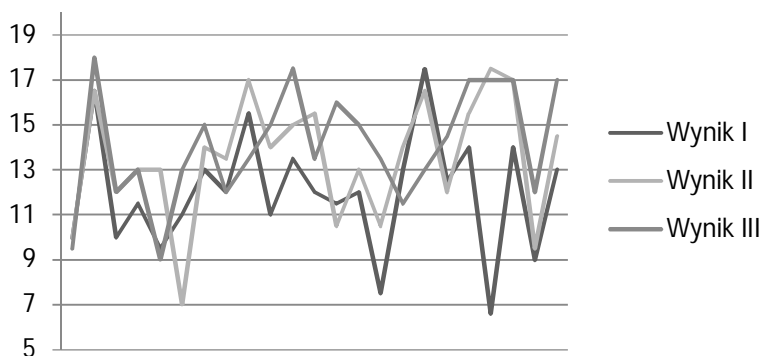
W związku z tym, w ramach pracy drugiej i trzeciej zdecydowaliśmy się na czasowe, częściowe „rozdzielenie” kompetencji leksykalno-ortograficznej

i gramatyczno-syntaktycznej, aby studenci mogli skoncentrować się na wybranych kompetencjach i łatwiej je kontrolować. Prace II i III poprzedzone były krótszymi pisemnymi pracami ewaluacyjnymi skoncentrowanymi głównie na kompetencji leksykalnej. Kiedy już został osiągnięty satysfakcjonujący poziom znajomości leksyki, studenci pisali dłuższe prace pisemne. Ponadto prace II i III, w celu jeszcze lepszej koncentracji na kwestiach gramatyczno-syntaktycznych, pisane były z możliwością korzystania ze słowników dwujęzycznych w wersji papierowej. Zaproponowano także następującą zmodyfikowaną tabelę ewaluacyjną:

Ewaluacja (prace II i III)	Maksymalna liczba punktów /20
Zgodność z poleceniem, koherencja	4+4
Słownictwo i ortografia	4
Gramatyka i struktura zdań	8

Tabela 3: Kryteria ewaluacyjne dla prac II i III.

Dla większej przejrzystości poniższy wykres przedstawia wyniki jedynie trzech pierwszych prac. Wszystkie były oceniane w skali dwudziestopunktowej.



Wykres 3: Wyniki prac I, II i III.

Na wykresie widoczne jest, że wyniki z prac drugiej i trzeciej są wyższe, co stanowi element motywujący dla uczących się. Z jednej strony można przypuszczać, że taki wynik był łatwy do przewidzenia, ponieważ studenci mieli możliwość korzystania ze słowników, z drugiej jednak, w tabeli ewaluacyjnej zwiększono rolę kryterium gramatyczno-syntaktycznego, czym istotnie utrudniono uzyskanie wyższych ocen. Rozszerzenie skali dla tego kryterium do 8 kosztem błędów leksykalnych umożliwiło także zliczenie wszystkich błędów pierwszego typu, co także mogło wpłynąć na obniżenie oceny finalnej.

Średnie wyników wszystkich czterech prac są przedstawione w poniższej tabeli.

	Praca I	Praca II	Praca III	Praca IV
Średnia z wyników	60,9%	68,1%	71,7%	66,5%
Punkty odjęte za kryterium gram.-synt.	4,2	3,7	2,7	3,6
Punkty procentowe odjęte za kryt. gram.-synt. w skali dwudziestopunktowej	21,0%	18,5%	13,3%	18,0%

Tabela 4: Wyniki czterech prac.

Tabela ta potwierdza to, co sugerował wykres 3. Wyniki uzyskane z kolejnych prac są wyższe niż w przypadku pracy I – średnia rośnie (60,9 % < 68,1 % < 71,7 %). Zwróćmy także uwagę, że średnia z pracy IV pisanej bez słowników jest także wyższa niż II (66,5 % > 60,9 %), chociaż niższa niż II i III. Dodajmy, że w przypadku tej pracy wróciliśmy do kryteriów ewaluacyjnych obowiązujących dla pracy I. Była ona pisana bez możliwości korzystania ze słowników.

Kolejne przedstawione w tabeli dane to liczba punktów odjęta z tytułu kryterium gramatyczno-syntaktycznego (nie należy ich mylić z liczbą punktów przyznanych za to kryterium). Wielkość ta jest proporcjonalna do liczby i wagi błędów gramatyczno-syntaktycznych. Wprowadzając te dane, zależało nam na uniezależnieniu się od zmienionej skali ewaluacyjnej (prace II i III – kryterium gramatyczno-syntaktyczne oceniane na 8 punktów). Dane w ostatnim rzędzie przedstawiają procentowy udział liczby punktów odjętych za kryterium gramatyczno-syntaktyczne liczone w odniesieniu do całkowitej liczby punktów możliwych do uzyskania w całej pracy – 20.

Widoczne jest, że średnio liczba i waga błędów gramatyczno-syntaktycznych spada dla prac pierwszej, drugiej i trzeciej (4,2 > 3,7 > 2,7 oraz 21 % > 18,5 % > 13,3 %). Najwyższa poprawność gramatyczno-syntaktyczna została uzyskana w pracy trzeciej, co może się w pewnym stopniu wiązać z jej formą dialogową, która być może stwarzała mniej problemów. Średnia punktów odjętych za błędy gramatyczno-syntaktyczne w pracy czwartej (3,6) jest bardzo zbliżona do tej uzyskanej w pracy drugiej (3,7), chociaż praca druga pisana była z wykorzystaniem słownika. Wynik 3,6 uzyskany dla pracy czwartej wyraźnie wskazuje wyższy poziom opanowania kompetencji gramatyczno-syntaktycznej w wymaganym obszarze w czasie pisania pracy czwartej niż pierwszej. Dodajmy, że wymagania dotyczące zakresu wiedzy gramatyczno-syntaktycznej wzrastały dla poszczególnych prac. W ciągu 15 tygodni pracy studenci systematycznie poznawali nowe zagadnienia gramatyczne i stosowali je w pracach pisemnych. Zagadnienia te były poddawane ewaluacji. Aby jednak stwierdzić, że podejście polegające na „rozdzieleniu” kompetencji jest decydującym czynnikiem wpływającym na lepsze rezultaty prac pisemnych, należałoby powtórzyć badanie w innych grupach.

7. Wnioski

Analiza wyników trzech pierwszych prac wskazuje, że zapewnienie warunków lepszego opanowania kwestii leksykalno-ortograficznych na poziomie A1-A2/A2+ może prowadzić, paradoksalnie, do lepszych rezultatów w obszarze kompetencji gramatyczno-syntaktycznych. Fakt ten wiązać się może z różnymi czynnikami, które wymagałyby dalszego badania, jednakże potwierdza tezę wstępną, że kompetencje wykorzystywane do tworzenia prac pisemnych nie są niezależne, że wpływają na siebie nawzajem i niejako „zafatszowują” obraz kompetencji składowych, tym samym wpływając demotywująco na uczącego się. Nie jest on bowiem świadomy, że na początkowym etapie nauki nie zawsze jest w stanie koncentrować się w pełni na wszystkich kompetencjach, w związku z czym mniej lub bardziej świadomie wybiera te aspekty, które w jego przekonaniu mają największe znaczenie w osiągnięciu założonego poziomu komunikatywności tworzonej wypowiedzi pisemnej. Komunikatywność ta najczęściej wiąże się w opinii początkujących bardziej z kwestiami leksykalnymi niż z użyciem na przykład odpowiednich determinantów czy właściwą odmianą czasowników.

Średni wynik z pracy czwartej, wyższy od średniej wyników pracy pierwszej, oraz wyższa poprawność gramatyczna może wskazywać na to, że udało się nauczyć studentów lepiej radzić sobie z kwestiami gramatyczno-syntaktycznymi w ramach wypowiedzi pisemnej. W związku z tym można przypuszczać, że etapowe rozwijanie wybranych kompetencji, na przykład w formie zaproponowanej w ramach przeprowadzonego badania, może przyczynić się finalnie do podniesienia poziomu poprawności tworzonej wypowiedzi pisemnych.

Formułując wszystkie wnioski podkreślamy, że są to wyjaśnienia możliwe, ale nierozstrzygające. Wskazują jednak na potrzebę dalszego badania relacji pomiędzy kompetencjami wykorzystywanymi w tworzeniu wypowiedzi pisemnej na poziomie A2/A2+. Interesujące byłoby także zajęcie się tą problematyką na wyższych poziomach biegłości językowej, a także w kontekście wypowiedzi ustnej. Być może analiza wzajemnego wpływu kompetencji niezbędnych do tworzenia wypowiedzi pisemnej (a także ustnej) pomogłaby lepiej zrozumieć, dlaczego u uczących się legitymujących się certyfikatami o wyższym poziomie zaawansowania (B2/C1) nie są rzadkością błędy gramatyczne typowe dla niższych poziomów biegłości, fakt ten zaś nie jest odzwierciedlony w ESOKJ w definicjach np. kompetencji gramatycznej dla tych poziomów.

BIBLIOGRAFIA

- Brown D. (2001), *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. USA: Longman Pearson Education Company.
- Barkaoui K. (2007), *Teaching Writing to Second Language Learners: Insight from Theory and Research* (w) „TESL Reporter”, nr 40, str. 35-48.
- Chandler J. (2003), *The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing* (w) „Journal of Second Language Writing”, nr 12, str. 267-296.
- De Ketele J.-M. (2010), *Ne pas se tromper d'évaluation* (w) „Revue française de linguistique appliquée”, vol. XV, nr 1, str. 25-37. Online: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm> [DW 02.08.2019].
- De Ketele J.-M. (2013), *L'évaluation de la production écrite* (w) „Revue française de linguistique appliquée”, vol. XVIII, nr 1, str. 59-74. Online: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-59.htm> [DW 02.08.2019].
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. (2003). Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Ferris D. R. (1999), *The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996)* (w) „Journal of Second Language Writing”, nr 8, str. 1-11.
- Ferris D. R. (2004), *The „Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?)* (w) „Journal of Second Language Writing”, nr 13, str. 49-62.
- Gérard F.-M. (2013), *L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : enjeux, nécessités et difficultés* (w) „Revue française de linguistique appliquée”, vol. XVIII, nr 1, str. 75-92. Online: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-75.htm> [DW 02.08.2019].
- Mashhadi F., Biria R. (2016), *Error Is Not Terror: Error Correction in Second Language Writing* (w) „Journal of Applied Linguistics and Language Research”, nr 3 (6), str. 199-212. Online: https://www.researchgate.net/publication/308874156_Error_Is_Not_Terror_Error_Correction_in_Second_Language_Writing [DW 02.08.2019].
- Richards J.C., Renandya W. (2002), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Silva T., Matsuda P. K. (2002), *Writing* (w) Schmitt N. (red), *An introduction to applied linguistics*. Londyn: Arnold, str. 251-266.

- Sowa M. (2015), *Savoir-évaluer, czyli co i jak oceniać w języku obcym* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3. Online: <http://jows.pl/artykuly/savoir-evaluer-czyli-co-i-jak-oceniac-wjezyku-obcym?page=show> [DW 02.08.2019].
- Truscott J. (1996), *The case against grammar correction in L2 writing classes* (w) „Language Learning”, nr 46 (2), str.327-369.
- Vigner G. (2015), *L'écrit et la langue : Quelles priorités ? Quelles articulations ?* (w) „Études de linguistique appliquée, revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie”, nr 179, str. 269-275.