

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 53/2

Ewaluacja procesów nauczania i uczenia się języków obcych

pod redakcją

Joanny Rokity-Jaśkow
i
Melanie Ellis

Poznań – Kraków – Gliwice 2019

Redakcja

Anna Jaroszewska (Uniwersytet Warszawski) – redaktor naczelny
Urszula Paprocka-Piotrowska (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Jolanta Knieja (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bünting (Universität Duisburg)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżal-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – glottodydaktyka/językoznawstwo
Leszek Berezowski (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) – język niemiecki
Martin Blaszk (Uniwersytet Gdański) – język angielski
Wolfgang Butzkamm (Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen) – język niemiecki
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) – język angielski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Monika Dorota Adamczyk (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

Piotr Bajak – redakcja techniczna

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Joanna Rokita-Jaśkow, Melanie Ellis 149

ARTYKUŁY

1. Hanna Komorowska – *Ocenianie w nauczaniu języków obcych. Fakty, mity i trudności* 153
2. Anna Bąk-Średnicka – *Weryfikacja osiągnięcia przedmiotowych efektów kształcenia/uczenia się w ramach praktyki nauczycielskiej – wybrane modele* 171
3. Monika Grabowska – *Ocenianie kompetencji studentów – przyszłych nauczycieli języka obcego przez nauczycieli – opiekunów praktyk* 195
4. Katarzyna Nosidlak – *Czynniki osobowościowe w procesie przyswajania i użycia języka obcego – kwestia ewaluacji wypowiedzi ustnej* 213
5. Ewa Papierz-Łapsa – *Ewaluacja roli społecznej nauczycieli języka niemieckiego w kontekście zaburzenia stabilizacji zawodowej* 227
6. Agnieszka Dryjańska – *Wpływ ewaluacji wybranych kompetencji na poprawność wypowiedzi pisemnej* 249
7. Ewa Póttorak – *Podejście do błędu w nauce języków obcych – perspektywa ucznia* 263
8. Anna Czura – *Adolescent learners' perceptions of assessing speaking and writing skills – critical incident analysis* 281
9. Joanna Zawodniak, Mirosław Pawlak, Mariusz Kruk – *Ewaluacja narzędzi badania nudy na zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego z perspektywy makro i mikro* 299
10. Mirosław Pawlak – *Skuteczne ocenianie gramatyki: od tradycyjnych testów do zadań komunikacyjnych* 315
11. Piotr J. Malinowski – *Evaluation of the use of information and communication technology in English coursebooks* 329

RECENZJE

1. Marzena S. Wysocka – Review of Grażyna Kiliańska-Przybyło (2017). *The Anatomy of Intercultural Encounters. A Sociolinguistic Cross-Cultural Study* 347
2. Katarzyna Karpińska-Szaj – *Recenzja książki Marioli Jaworskiej: „Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją”* 351

LISTA RECENZENTÓW 355

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 357

WPROWADZENIE

Ewaluacja jest warunkiem sine qua non każdego procesu dydaktycznego. Dostarcza ona informacji zwrotnej o skuteczności nauczania oraz uczenia się i umożliwia wprowadzenie ewentualnych modyfikacji. Ewaluacji często dokonujemy w sposób retrospektywny, badając, czy określone cele kształcenia zostały osiągnięte. Podlegają jej również stosowane narzędzia pomiaru, wykorzystywane techniki i materiały, a nawet zachowanie egzaminatora/nauczyciela w sytuacji egzaminacyjnej lub w klasie, np. w trakcie poprawiania błędów. Wszystkie te elementy wpływają na ostateczny kształt kursu językowego, a w konsekwencji na osiągnięcia ucznia. Artykuły zebrane w niniejszym tomie dotyczą szeroko pojmowanej ewaluacji elementów procesu nauczania, odwołując się do anglosaskiego rozróżnienia terminów ewaluacja (ang. *evaluation*) i ocenianie (ang. *assessment*), w którym to termin pierwszy jest pojęciem szerszym i zawiera również ocenę postępów ucznia.

Tom otwiera artykuł Hanny Komorowskiej-Janowskiej rozprawiający się z popularnymi mitami na temat funkcji i sposobów oceniania w edukacji szkolnej, a w szczególności niedocenianiem osiągnięć glottodydaktyki we wczesnych fazach rozwoju spowodowanym przez naiwną wiarę w ciągłą możliwość postępu. Podejście takie skutkuje pozornym odrzuceniem przeszłości, gdy tak naprawdę w edukacji wciąż powraca się do metod i technik już dawno stosowanych, jednakże często na nowo popularyzowanych w zmienionej nieco formie. Jako przykład Autorka podaje techniki znane z metod gramatyczno-tłumaczeniowej i audiolingwalnej wciąż stosowane w masowej edukacji, również do sprawdzania umiejętności komunikacyjnych. Krytykuje też przedstawianie oceniania kształtującego jako innowacji pedagogicznej. Jednocześnie Autorka wskazuje, że w dobie standaryzacji i egzaminów doniosłym mitem jest indywidualizacja w ocenianiu.

Kolejne trzy artykuły traktują o ocenianiu jako weryfikacji osiągniętych efektów kształcenia. Anna Bąk-Średnicka poddała analizie sposoby oceny zamierzonych efektów kształcenia nauczycieli języków obcych w trakcie praktyk pedagogicznych w wybranych polskich uczelniach. Jej celem było zbadanie, czy sposoby oceny postępów odpowiadają zakładanym efektom, tj. rozwijaniu

autonomii studenta-przyszłego nauczyciela poprzez refleksję. Autorka zauważa duży rozróżnienie pomiędzy deklarowanymi celami kształcenia i stosowanymi metodami oceny ich osiągnięć, które najczęściej są sumatywne, nie wspierają więc systematycznego rozwoju refleksji, np. poprzez narrację.

Monika Grabowska również zajmuje się oceną kompetencji studentów-przyszłych nauczycieli, tym razem z pozycji mentora w szkole ćwiczeń. Poddaje ona analizie dokumenty wypełniane przez szkolnych opiekunów praktyk pod kątem używanej terminologii, a następnie porównuje je z deskryptorami w *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych*. Zauważywszy rozdzźwięk pomiędzy oboma dokumentami, postuluje konieczność bliższej współpracy pomiędzy mentorami i uniwersytetem.

Z kolei Katarzyna Nosidlak porusza kwestię modelowania odpowiednich zachowań w trakcie egzaminów ustnych w celu uzyskania jak najwyższej oceny i wykazania spełnienia wymagań. Zakłada ona, że pewne predyspozycje osobowościowe można kształtować w celu uzyskania korzystnej autoprezentacji. W sytuacji egzaminów ustnych oznacza to, np. panowanie nad stresem, pozowanie na osobę bardziej ekstrawertyczną niż się nią jest w rzeczywistości. Tezy te poparte są krótkim badaniem ankietowym, w którym studenci wskazali przykłady prezentacji innego 'Ja' w sytuacji egzaminacyjnej.

Kwestia aspektów afektywnych w procesie nauczania języków obcych jest poruszana również przez Ewę Papierz-Łapsę, która w badaniu biograficznym trzech doświadczonych nauczycielek języka niemieckiego dokonuje ewaluacji tożsamości zawodowej respondentek w fazie zaburzenia stabilizacji. Kryzys tożsamości nauczyciela charakteryzują negatywne stany emocjonalne, potencjalnie mogące wpływać na proces nauczania.

Kolejne artykuły omawiają wpływ oceniania poszczególnych komponentów procesu dydaktycznego na rozwijanie kompetencji obcojęzycznych. Agnieszka Dryjańska w swoim artykule omawia kompetencje warunkujące opanowanie sprawności pisania w języku obcym na poziomie A2, tj. kompetencję syntaktyczną, gramatyczną, leksykalną i ortograficzną. Argumentuje ona za koniecznością odpowiedniej poprawy błędów językowych jako formy oceny kształtującej, pozwalającej na osiągnięcie postępów w nauczaniu. Dla ilustracji tych tez Autorka przedstawia wyniki badania przeprowadzonego wśród studentów pierwszego roku filologii romańskiej na temat ich percepcji trudności w pisaniu, potrzeb i oczekiwań.

Podejście do poprawy błędów, tym razem w komunikacji ustnej, omawia również Ewa Półtorak. Dokonuje ona przeglądu definicji błędu językowego, a także podejść do poprawy i jej funkcji. Autorka prezentuje wyniki badań kwestionariuszowych przeprowadzonych wśród początkujących uczących się języka francuskiego jako drugiego. Jej głównym celem jest zbadanie, jak

studenci postrzegają poprawianie błędów: czy jako sposób oceny ich kompetencji, czy jako okazję do jej doskonalenia.

Analizę percepcji oceniania sprawności mówienia i pisanie w języku obcym przez nastoletnich uczących się prezentuje także Anna Czura. W swoich badaniach wykorzystuje inną metodę, tj. analizę zdarzeń krytycznych. Autorka przeprowadziła wywiady z nastoletnimi uczniami, prosząc ich o przywołanie zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wspomnień z sytuacji egzaminacyjnych. Respondenci w większości przypadków pozytywnie reagowali na ocenę ustnej lub pisemnej wypowiedzi, podkreślając autentyczność sytuacji, swobodę działań językowych i sprawiedliwe kryteria oceny. Zwracali jednak uwagę na zbyt małe zaznajamianie uczniów z kryteriami wypowiedzi w klasie.

Inne spojrzenie na zagadnienie ewaluacji przyjęli w swoim artykule Mirosław Pawlak, Mariusz Kruk i Joanna Zawodniak, którzy traktują klasę językową jako miejsce badań empirycznych. Z tej perspektywy dokonują przeglądu i oceny narzędzi, jakie mogą być stosowane w badaniu stanów afektywnych, w tym przypadku nudy na lekcji języka obcego. Analizują je zarówno w skali makro, omawiając wykorzystanie ankiet retrospekcyjnych, skal poziomujących, jak i mikro, pokazując użycie dzienników sesji, wywiadów, tabel ewaluacyjnych, opisów sytuacyjnych. Prezentują również przykłady badań z wykorzystaniem wspomnianych narzędzi.

Mirosław Pawlak przedstawia analizę zadań, które są stosowane do testowania gramatyki języka obcego, jednocześnie postulując konieczność uzupełniania tradycyjnych technik o zadania komunikacyjne wymagających od testowanego wykazania się znajomością nie tylko formy gramatycznej, lecz także utajonych lub głęboko zautomatyzowanych aspektów semantycznych i pragmatycznych. Podejście takie, argumentuje Autor, nie tylko podnosi trafność testów gramatycznych, wymusza również odpowiednie, tj. komunikacyjne podejście pedagogiczne do nauczania gramatyki.

Wreszcie w ostatnim artykule Piotr Malinowski poddaje ewaluacji wybrane podręczniki do nauczania języka angielskiego w klasie 7. szkoły podstawowej pod kątem zastosowania w nich technologii informacyjno-komunikacyjnych. Powodem podjęcia tego badania jest wskazana w podstawie programowej konieczność rozwijania kompetencji cyfrowych i autonomii ucznia. Autor wskazuje zbyt małą obecność zadań z TIK wspierających działania autonomiczne uczniów.

Przedstawione zagadnienia pokazują, że ewaluacja nauczania i uczenia się jest procesem bardzo złożonym, który może podlegać wielu czynnikom afektywnym. Mamy nadzieję, że różnorodność zawartych w tomie artykułów spotka się z Państwa zainteresowaniem.

*Joanna Rokita-Jaśkow
Melanie Ellis*

Hanna Komorowska

Uniwersytet SWPS, Warszawa

<https://orcid.org/0000-0002-9395-2734>

hkomorowska@swps.edu.pl

OCENIANIE W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH. FAKTY, MITY I TRUDNOŚCI

Facts, myths and difficulties in the evaluation of educational attainment

The article presents selected psychological and sociological aspects of the process of evaluating educational attainment in language education. Attention is given to stereotypical and ahistorical opinions connected with the role of assessment in grammar-translation and audiolingual methods as well as in the communicative approach. Distortions are also discussed such as introducing testing techniques of a practical value in mass education as solutions responding to authentic communicative needs of the learners or presenting formative evaluation as one of the recent educational innovations. Several myths which unify the academic community and facilitate interaction are examined and distinguished from complex issues and difficulties such as assessing intercultural competence or objectivizing the evaluation of interactive skills. The text suggests that misrepresentation of the past serves to create an image of continuous progress in SLA/FLT as well as to paint a more optimistic picture of the present educational context with assessment as its integral element.

Keywords: history of ELT, language learning, language teaching, assessment in SLA/FLT, testing techniques, fact vs. myth, assessment difficulties

Słowa kluczowe: historia nauczania języków obcych, przyswajanie języka, nauczanie języka, ocenianie wyników, fakty, mity, trudności w ocenianiu

1. Wstęp

Wagę oceniania trudno przecenić, szczególnie że nauczyciele regularnie wymieniają je jako jeden z dwu – obok zarządzania klasą – najistotniejszych, ale i najtrudniejszych elementów swej pracy (Czetwertyńska, 2015).

Ocenianie to problem, który ma – być może – najbardziej janusowe oblicze ze wszystkich aspektów procesu nauczania i uczenia się języków obcych.

Wszystkim znane jest jego **oblicze praktyczne** widoczne w pracy dydaktycznej. Oceniać – czy chce, czy nie chce – musi każdy nauczyciel: nauczyciele szkolni i lektorzy, gdyż tego wymaga od nich administracja, a nauczyciele prywatni i korepetytorzy – z własnej inicjatywy, gdyż inaczej nie mogliby zaplanować kolejnych lekcji języka. Obie grupy nauczycieli różni jedynie stopień formalizacji tego procesu, ale owa formalizacja jest kwestią o znacznej istotności.

Ocenianie ma też **oblicze teoretyczne**. Teoria ewaluacji wyników nauczania ma już długą historię, historia ta jednak – co publikacje na temat testowania zazwyczaj pomijają – jest w ogromnej mierze oparta na teorii programu nauczania. Teoretyczne rozważania o ocenianiu pojawiły się w naukach pedagogicznych w latach 60. ubiegłego wieku, kiedy to powstały pierwsze obszernie prace traktujące o taksonomii celów nauczania (Bloom i in., 1956, 1964). Wiązały się one ściśle z nieco wcześniej już wyraźnie zauważalnym, ale bardziej rozciągniętym w czasie, rozwojem teorii programu nauczania, a działało się tak dlatego, że zasady konstrukcji programu już od czasu ich sformułowania przez badaczy takich jak Tyler (1949), Taba (1963), Taylor i Richard (1985) czy Ornstein i Hunkins (1988) wymagały nie tylko klarownej prezentacji celów nauczania, ale także określenia sposobów sprawdzania, w jakim stopniu cele te zostały zrealizowane. Co więcej, zróżnicowane kategorie celów wymagały zróżnicowanych technik kontroli i oceny (Bloom i in., 1971). Prace nad tym zagadnieniem rozwijają się do dziś, czego dowodem prace autorów takich jak Alismail i McGuire (2015), Gordon i Rajagopalan (2016), Pinar (2004), Tedesco i in. (2014) czy Tsagari i Banerjee (2016).

Ocenianie ma również **oblicze socjologiczne**. Wielki jest jego wpływ społeczny, szczególnie widoczny w przypadku tak zwanych egzaminów doniosłych (*ang. high stakes examinations*), a więc tych, od których zależą dalsze losy edukacyjne i zawodowe osób przystępujących do tego rodzaju oceny. Przykładem może tu być matura decydująca o możliwości dostania się na uczelnię wyższą i pożądany kierunek studiów, a warto dodać, że wpływ tego egzaminu sięga również budżetu rodzinnego, gdyż słabiej zdany egzamin oznacza zazwyczaj konieczność płacenia za studia, czy to na uczelni państwowej, czy prywatnej. Nie bez znaczenia jest też ogromna rola stopy życiowej rodziny uczniów, co wiąże się z ich pozaszkolnym kontaktem z językiem obcym w toku dodatkowych lekcji

lub wyjazdów zagranicznych – pokazuje to dowodnie wskaźnik HOMEPOS (ang. *home possessions*) silnie różnicujący pod względem socjoekonomicznym 15-latków z poziomu A1 i B1/B2 w europejskim badaniu *SurveyLang* (2012).

Nie sposób też zapomnieć, że ocenianie ma również **oblicze psychologiczne**. Ogromny jest przecież wpływ etykietowania uczniów jako lepszych lub gorszych na ich samoocenę i poczucie sprawczości, a zatem i na podejmowanie przez nich wysiłku oraz na typ zadań, jakie zdecydują się podjąć w przyszłości, co od dawna określane jest mianem efektu Pigmaliona i efektu Golema (Rosenthal i Jacobsen, 1968; Rubie-Davies, 2009).

W kształceniu językowym ocenianie zyskało jeszcze jeden aspekt, nieobecny w innych dziedzinach edukacji, a mianowicie aspekt, który omawiam poniżej jako **aspekt mitologiczny**. Jego cele i techniki były na przestrzeni historii nauczania i uczenia się języków obcych niezwykle zróżnicowane, gdyż w pełni zależne od metod nauczania powszechnie stosowanych w danym okresie. Dlatego też szczególnie w obrębie kształcenia językowego panuje wśród badaczy i nauczycieli wiele poglądów i opinii na temat oceniania, jego historii i jego przydatności. Niektóre z nich funkcjonują już jako utarte przekonania, które warto chyba określić jako *mity*. Określenie to wymaga jednak chwili uwagi.

Mit to opowieść, która od najdawniejszych czasów ma wyjaśniać sens istotnych ludzkich doświadczeń. W definicjach etnoreligijnych opowieść ta jest związana ze zjawiskami nadprzyrodzonymi, lecz w definicjach antropologicznych, psychologicznych i socjologicznych niekoniecznie odnosi się do tej tematyki. W antropologii istnieje pogląd, iż skoro mit to opowieść o poszukiwaniu sensu, to owo poszukiwanie może, ale nie zawsze musi okazać się udane (Campbell, 2013). Nawet gdy nie jest udane, ma szansę okazać się przekonujące i stać się popularne. Być może dlatego termin ten w ostatnim stuleciu był używany częściej w odniesieniu do fabuł i opowieści nieprawdziwych. Dziś, użyty potocznie, oznacza przeważnie przesąd, zazwyczaj dość powszechny, ale też – jak w znanej definicji Rolanda Barthesa – prezentację pewnej strony zagadnienia, czy poglądu tak, jakby była jedyną możliwą perspektywą, a to zbliża się już do pojęcia błędnego przypuszczenia, odzwierciedlającego intencję, a niekiedy wręcz manipulację narratora (Barthes, 1957/2013). W takim znaczeniu będzie ono używane w dalszych częściach niniejszego tekstu.

Jaka jest zatem funkcja mitów w takim właśnie znaczeniu w środowiskach akademickich?

Do odpowiedzi na to pytanie przydatne okaże się ujęcie socjologiczne. W tym podejściu mit to narracja, która ukazuje pewną formę poznania, nadaje sens, ale taki, który jest zgodny z etosem danego środowiska. Umożliwia on więc łatwą komunikację w grupie, integruje społeczność poprzez swą bezkonfliktowość i ukazuje wartości wspólne oraz normy, które powinny być w tej

społeczności przestrzegane. Poprzez wyraźne wskazanie norm pełni tym samym funkcję kontrolną wobec rzeczywistości społecznej, ukazuje cele działań i eliminuje, czy choćby deprecjonuje, działania niezgodne z obowiązującą narracją. Efektem jest bezkrytyczne powtarzanie twierdzeń i opinii.

Dlaczego tak się dzieje? Na to pytanie odpowiedzieć można znanym cytatem z rozmowy francuskich pisarzy: Flaubert mówi do Maupassanta: „Jakaś część wszystkiego pozostaje niezbadana, ponieważ wpadliśmy w nawyk przypominania sobie, gdy tylko używamy oczu, co inni ludzie przed nami myśleli o rzeczy, na którą akurat patrzymy” (Steegmuller, 1949: 60). To, co powtarzamy na temat przeszłości, ma jednak pewną dodatkową funkcję – zawsze w jakiś szczególny sposób służy teraźniejszemu potrzebom. W swej książce *Harmonia Caelestis* Esterhazy mówi: „...to nie jest tak, że spokojnie wspominamy przeszłość, spacerujemy po niej, rzeczowo oceniamy.... Nie, teraźniejszość jest zawsze agresywna... i dlatego zanurza się w chaosie czasów, żeby z nich wyłowić to, czego jej potrzeba do jeszcze lepszego wypełnienia obecnej formy” (Esterhazy, 2008: 351). Teraźniejszość glottodydaktyki ma również pewne potrzeby i także nie jest pozbawiona pewnych mitów.

Jakie zatem mity funkcjonują w odniesieniu do oceniania w kształceniu językowym?

2. Popularne poglądy na temat oceny – utarte, ale czy uzasadnione. Kika mitów glottodydaktycznych

Wydaje się, że siedem utartych sądów, które określiłabym jako mity to przekonania szczególnie rozpowszechnione, a tym samym warte tu omówienia. Są one następujące:

- I. Dopiero współczesna ocena sformalizowała ocenianie i wprowadziła kryterium skuteczności.
- II. Ocenianie w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej było szkodliwe i bezużyteczne.
- III. Ocenianie ukierunkowane na żywy język zawdzięczamy metodzie audiolingwalnej.
- IV. Ocenianie jest dziś ukierunkowane na potrzeby ucznia.
- V. W podejściu komunikacyjnym oceniamy umiejętności przydatne w autentycznych sytuacjach.
- VI. Ocenianie kształtujące to innowacja w dydaktyce.
- VII. Kryterium native speaker już nie istnieje.

Przeanalizuję je tu kolejno.

Mit I – współczesna ocena wprowadziła kryterium skuteczności komunikacyjnej

Historia oceniania zaczęła się paradoksalnie w niezwykle współczesny sposób. Dziś mawiamy, że celem opanowywania języka jest realizowanie celów pozajęzykowych, a miarą umiejętności komunikacyjnych jest skuteczność. Wymagania, jakim należało sprostać w sytuacji starożytnych czy średniowiecznych kontaktów handlowych, by zyskać, a nie stracić; oczekiwania, jakie należało spełnić w położeniu niewolnika, by zachować życie; autopromocja, jaką należało zaplanować, by ze zbędnego jeńca stać się przydatnym tłumaczem – to wszystko pokazuje, że życie weryfikowało poziom umiejętności językowych względem efektywności w bardzo konkretnej pozajęzykowej codzienności. A jednak te niezwykle długie okresy w historii ludzkiej komunikacji – jak się teraz modnie mówi – egzolingwalnej, określamy mianem przestarzałych, wyłącznie ze względu na brak systematycznych i sformalizowanych rozwiązań. Pełne dane o sformalizowanych systemach egzaminacyjnych pochodzą jednak z bardzo wczesnych okresów, na przykład z Chin, gdzie w VII wieku naszej ery Cesarska Służba Administracyjna drobniogowo skodyfikowała system oceniania przyszłych urzędników państwowych tak skutecznie, że przetrwał do 1905 roku (Bachman, 2015). Skodyfikowane były także już w XVI wieku egzaminy uniwersyteckie na stopień doktora prawa kanonicznego; w roku 1503 zdawał je w Ferrarze Mikołaj Kopernik, gdy uzyskanie doktoratu w Padwie okazało się dla niego zbyt kosztowne (Goddu, 2010). Jako że o sformalizowanym ocenianiu umiejętności językowych wiemy istotnie niewiele aż do pierwszych etapów upowszechniania edukacji w XVIII wieku, o ocenianiu w dawnych czasach mówimy niepocholebnie. Jednak skuteczność komunikacji językowej w danej sytuacji i instrumentalny charakter umiejętności językowych wobec niejęzykowej rzeczywistości to kryteria, które – choć wówczas najczęściej subiektywne – rzeczywiście istniały i to do nich dziś w ewaluacji wracamy.

Mit II – ocenianie w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej to bezużyteczny relikw przesiłości, jak i sama ta metoda

Wzorem nauki łaciny ocenianie znajomości języka pozostawało w zgodzie z wymogami metody gramatyczno-tłumaczeniowej i spoczywało na dwóch filarach – tłumaczenia i dłuższej wypowiedzi pisemnej, co zresztą w oryginale było skierowane do dobrze wykształconych studentów filologii klasycznej (Hovatt i Widdowson, 2004). Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, iż tłumaczenie wcześniej sprawdzało nie tyle umiejętności tłumaczeniowe tak jak je dziś rozumiemy, ile inne kwestie: mianowicie czytanie ze zrozumieniem, a także umiejętność pisanie w języku ojczystym, a ta stanowiła trzon programowy ówczesnej

nauki, gdyż alfabetyzacja w społeczeństwie XIX wieku była jeszcze w stanie embrionalnym. Funkcja translacji była zatem zupełnie inna niż to się dziś uważa, a że teksty wybierane do tłumaczenia były wysokiej klasy tekstami literackimi, uczono więc zarazem kultury wysokiej, nieznannej społeczeństwu w ogromnej mierze niepiśmiennemu. Owe teksty literackie, niezwykle wartościowe, pisane były przez wykształconych rodzimych użytkowników języka bynajmniej nie dla celów pedagogicznych, a tym samym w dzisiejszej terminologii paradoksalnie nie sposób odmówić im autentyczności. Dlatego odsądzanie dziś od czci i wiary tłumaczeniowego oceniania w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej tego okresu, to dowód oceny ahistorycznej polegającej na przykładaniu dzisiejszej miary do ówczesnej sytuacji. Wówczas był to ogromny krok naprzód, a to z uwagi na stopień pewnego już sformalizowania oceny, społeczną wartość walki z powszechnym analfabetyzmem i promocję kultury literackiej. Drugi człon oceniania, jakim była dłuższa wypowiedź pisemna, to w dzisiejszej terminologii przykład oceniania holistycznego, nadal obecnego w edukacji, choć teraz już wraz z analitycznie budowaną oceną kryterialną.

Zarysowany tu obraz nie ma na celu, jak łatwo się zorientować, postulowania powrotu do metody gramatyczno-tłumaczeniowej w powszechnej nauce szkolnej. Zamiar tej analizy jest inny: widać z niej jak chętnie – nie tylko w polityce – stosujemy podwójne standardy tylko po to, by wykazać, że to, co niegdyś istniało, uznać należy za bezsensowne, a to co wprowadzamy dziś, jest bezdyskusyjnie lepsze.

Mit III – ocenianie ukierunkowane na żywy język zawdzięczamy metodzie audiolingwalnej

Przyjrzyjmy się dalszemu rozwojowi wypadków. Po II wojnie światowej w krajach zachodnich upowszechniła się metoda audiolingwalna, zwana też strukturalną lub metodą Mim-mem, która – z uwagi na sytuację społeczno-polityczną tego okresu – dotarła do Polski już w złagodzonej formie dopiero ponad dwadzieścia lat później, w drugiej połowie lat 60. Wbrew powszechnym przekonaniom dopiero w tej właśnie metodzie audiolingwalnej zrealizowało się w pełni i znalazło w centrum uwagi oceniających to, o co zazwyczaj oskarża się metodę gramatyczno-tłumaczeniową, czyli koncentracja na nauce słownictwa i gramatyki. Stało się tak pomimo zapewnień, iż jej celem – jakoby w odróżnieniu od celów metody gramatyczno-tłumaczeniowej – jest nauka żywego języka i rozwijanie sprawności, a przyczyną tego zjawiska stał się ideał odejścia od subiektywizmu oceny. Pozytywne następstwo tych tendencji to narodziny testowania (Lado, 1961). Jednak dążenie do obiektywizacji oceny testowej w zrozumiałym sposobie ukierunkowano na mierzalność, a ta najlepiej sprawdzała

się w zero-jedynkowej punktacji stosownej dla testowania elementów języka. Pojawiło się zatem także następstwo negatywne: testowano przede wszystkim znajomość materiału leksykalnego i morfosyntaktycznego, a to postawiło poprawność językową wyżej niż to się kiedykolwiek wcześniej działo w czasach panowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

Pomimo owej niezgodności stawianych sobie celów z zawartością testów językowych, wkład metody audiolingwalnej w rozwój metodologii ewaluacji jest nie do przecenienia. To tej bowiem metodzie zawdzięczamy powstanie w pełni sformalizowanych systemów oceniania, które później dopiero wzbogacono o nowe techniki dostosowane do bardziej interakcyjnych celów nauczania języka.

Mit IV – nauczanie i testowanie ukierunkowane są dziś na potrzeby uczącego się

Nauczanie zorientowane na ucznia to jedno z głównych założeń współczesnej glottodydaktyki. Postuluje ono, jak wiadomo, z jednej strony dobór celów i treści nauczania zgodnych z potrzebami komunikacyjnymi ucznia, z drugiej zaś – dostosowanie metod i technik nauczania do możliwości, stylów i strategii uczącego się, co powinno znaleźć także odzwierciedlenie w kontroli i ocenie wyników nauki (Nunan, 2012).

Dobór celów i treści programowych, a tym samym przedmiot oceniania, jest jednak zgodny z potrzebami komunikacyjnymi uczących się jedynie w przypadku nauczania języka obcego dla celów specjalistycznych, o czym świadczą liczne egzaminy branżowe. O takiej zgodności w przypadku nauki szkolnej trudno jednak mówić, a to ten kontekst stanowi ogromny procent kształcenia językowego na świecie. Jest zrozumiałe, że potrzeby komunikacyjne dzieci i młodzieży będą się kształtować w przyszłości, jednak bieżące zainteresowania z trudem przekładają się na dobór treści programowych, a w ogóle nie przekładają się na proces oceniania wyników nauki. Zawarte w podręcznikach i testach treści są jedynie odbiciem przekonania autorów o potrzebach i zainteresowaniach uczniów, dla których program wraz z zaplanowanymi narzędziami kontroli musi zostać przygotowany jeszcze przed rozpoczęciem kursu językowego.

Co więcej, egzaminy całościowe, szczególnie zaś egzaminy doniośle, a także liczne egzaminy międzynarodowe nie uwzględniają potrzeb uczących się w odniesieniu do poszczególnych sprawności i kompetencji, a udział w nich wymaga poddaniu się przekrojowej ocenie w zakresie wszystkich podstawowych sprawności na wybranym poziomie. Owa wielosprawnościowość systemów egzaminacyjnych i związana z nią certyfikacja powoduje, iż nie sposób mówić w tej sytuacji o jakimkolwiek ukierunkowaniu na osobę uczącego się.

I tu, jak widać, ukierunkowanie nauczania i oceniania na osobę ucznia okazuje się raczej wartościowym postulatem niż cechą charakterystyczną współczesnego kształcenia.

Mit V – podejście komunikacyjne ocenia użycie języka w autentycznych sytuacjach

Podejście komunikacyjne, zapoczątkowane we wczesnych latach 70. zestawem programów funkcjonalno-komunikacyjnych przygotowanych przez zespół Uniwersytetu w Reading dla Rady Europy w Strasbourgu, a upowszechnione w Polsce we wczesnych latach 90. zmieniło nastawienie do oceniania umiejętności językowych. W podejściu tym zaczęto głosić autentyczność sytuacji komunikacyjnych, w których odbywa się ocena i autentyczność technik testowania jakoby silnie związanych z realiami aktów komunikacyjnych. Mimo to, bywa, iż analiza typowych testów określanych jako komunikacyjne nasuwa całkiem inne wnioski (Bachman i Palmer, 2010).

Jednym z typowych sposobów testowania, jakie przyniosło podejście komunikacyjne, jest na przykład technika „cloze”, polegająca na uzupełnianiu pewnej liczby wyrazów wcześniej usuniętych z tekstu przez jego konstruktörów. Technikę tę i zasady konstruowania za jej pomocą odpowiednich zadań testowych zapożyczono z badań nad uszkodzonymi starożytnymi manuskryptami, przede wszystkim pochodzącymi z Qumran. Badacze owych tekstów stwierdzili, że staranna rekonstrukcja jest możliwa, gdy w tekście brakuje nie więcej niż co siódme wyrazu, inaczej nie sposób zyskać pewności co do wierności oryginałowi. W teście językowym luk musi więc być mniej. Jak często jednak uczący się znajdzie się w autentycznej sytuacji, w której będzie rekonstruował uszkodzony tekst w obcym języku (Shohamy, 2015)? Widać wyraźnie, że technika ta z autentyzmem komunikacyjnym nie ma wiele wspólnego, a powodem jej częstego stosowania jest praktyczność i skuteczne różnicowanie poziomu językowego testowanych. Mówiąc o testach komunikacyjnych, chwalimy jednak zazwyczaj – nie zawsze słusznie – ich autentyzm. Inny przykład to technika porządkowania rozsypanych paragrafów w celu uzyskania logicznego tekstu. I znów, kiedy uczący się w codziennej sytuacji będzie wykonywał podobne zadanie? Być może jako redaktor naczelny odpowiedzialny za tekst przygotowany przez nierozgarniętego pracownika; prędzej jednak powierzy mu prostsze zadania lub wręcz zwolni go raczej niż wykona tego rodzaju porządkowanie po raz drugi. Równie popularna technika to dopasowywanie tytułów do poszczególnych paragrafów – także przydatna wyłącznie w pracy edytorskiej. Autentyzm sytuacji będących kontekstem oceniania i zadań stojących przed osobą testowaną jest więc w najwyższym stopniu wątpliwy.

I tu jednak, pomimo przewagi praktyczności nad autentyzmem, podejście komunikacyjne wniosło do metodologii ewaluacji bardzo wiele. Zmienił się przede wszystkim typ tekstów, na których testowany wykonuje badane operacje, pojawiło się testowanie ustne w postaci interakcji z egzaminatorem lub z innym testowanym, wprowadzono jasne kryteria oceny i klucze odpowiedzi dla oceniających pytania otwarte i zadania typu „cloze”, zróżnicowano też badane umiejętności (Sterna, 2016).

Mit VI – Ocenianie kształtujące to innowacja dydaktyczna

Interesującym zjawiskiem w dyscyplinie, jaką jest glottodydaktyka, jest pewna idiosynkrazja dotycząca poczucia upływu czasu. W kwestiach cywilizacyjnych, a szczególnie technologicznych – inaczej niż w sferze emocji i moralności – świat niesłychanie przyspieszył. W odniesieniu do wielu zagadnień z zakresu przyswajania języków obcych tak się nie stało. Przyczyny takiego zjawiska mogą być dwojakie. Jedną z nich to brak wiedzy o historii dyscypliny – opcja prawdopodobna w czasach, gdy wypada cytować tylko najnowsze publikacje. Drugą może być z kolei inicjatywa chwalebna w intencjach, lecz manipulacyjna – a mianowicie chęć skutecznego promowania rozwiązania, które pomimo swej znacznej wartości nie przyjęło się dotąd na szerszą skalę.

Przykładem jest tu właśnie ocenianie, a konkretnie ocenianie kształtujące, o którym twierdzi się w naszej dziedzinie dość powszechnie, iż jest nowe, a zatem stanowi wartą upowszechniania innowację. Ocenianie kształtujące jest jednak jeszcze o kilka lat starsze niż blisko dziś pięćdziesięcioletnie podejście komunikacyjne.

Ocenianie kształtujące zostało po raz pierwszy zaprezentowane pod nazwą *formative evaluation* przez Scrivena blisko 50 lat temu, choć odnosiło się wtedy nie do oceny osiągnięć indywidualnego ucznia, a do oceny kursów, programów i materiałów nauczania (Scriven, 1967). Jednak fakt, iż ten – jak się potem okazało – bardzo znaczący dla dyscypliny tekst pojawił się niedługo po dwóch wspomniany wyżej tomach Benjamina Blooma o taksonomii celów nauczania (Bloom i in., 1956, 1964), skupił na sobie niezwykle zainteresowanie i wywarł wpływ na dalsze istotne prace. Niedługo, bo cztery lata później, opublikowany został ogromny tom poświęcony ocenie procesu uczenia się i wyników nauczania, noszący tytuł *Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (Bloom, Hastings i Madaus, 1971), który na wiele lat stał się biblią dydaktyków różnych dyscyplin.

Ocenianie kształtujące nie było przy tym zjawiskiem charakterystycznym tylko dla świata anglosaskiego. Piśmiennictwo francuskie i niemieckie przyniosło obfitą literaturę poświęconą tej formie oceny już w latach 70. XX

wieku, a od tego czasu prace teoretyczne poświęcone ewaluacji formatywnej – poprzez lata 80. i 90. (Cardinet, 1977; De Ketele, 1986; Herrmann i Höfer, 1999; Weiss, 1991) – ukazują się systematycznie do dziś (Allal, 2015; Earl, 2013; Köller, 2015). Już dwadzieścia lat temu badacze zainteresowani tym tematem wyszukali 580 tekstów na temat oceniania kształtującego tylko z poprzedzającej tę datę dekady i przeanalizowali 250 z nich (Black i Wiliam, 1998). Imponująca liczba aż 800 studiów przypadku zgromadzonych na podstawie literatury omawiającej konkretne zastosowania oceniania kształtującego w szkolnictwie pokazuje dowodnie długość i intensywność obecności oceniania kształtującego w pedagogice, a w tym także w pedagogice językowej (Hattie, 2008; Heritage, 2013).

Jakkolwiek zatem oceniania kształtującego nie sposób traktować jako innowacji, to jednak nadal widać poważne trudności w promowaniu tej formy oceniania wśród nauczycieli, zapewne z uwagi na jego czasochłonność i subiektywizm. Jednak wspomniana wyżej metaanaliza przypadków wykazuje wyraźnie, że stosowanie oceniania kształtującego podnosi wyniki nauki i zwiększa zaangażowanie uczniów, jego rola jest więc nie do przecenienia. Pomimo zmitologizowania innowacyjności zjawiska jako forma ewaluacji jest więc ono ze wszech miar godne dalszego upowszechniania.

Mit VII – We współczesnym ocenianiu kryterium native-speaker nie jest już punktem odniesienia

Dziś, znając liczne geograficzne, regionalne i społeczne warianty języka obcego, staramy się odejść, lub wręcz uciec, od myślenia o poziomie umiejętności językowych tego, kto jest rodzimym użytkownikiem języka obcego (*native-speaker*) i preferujemy pojęcie biegłego czy sprawnego użytkownika (*proficient speaker, proficient user*). Jednak, konstruując jego pojęcie, pozostajemy i tak w zależności od modelu rodzimego użytkownika, jakkolwiek wykształconego lub wyidealizowanego, tyle że nie jest to już rodzimy użytkownik jednej odmiany języka uznanej za prestiżową. Innej, dogodnej miary biegłości nie mamy. Spór o te pojęcia toczył się w dużej mierze dlatego, że część badaczy nie przyjmowała do wiadomości idealnego konstruktów *native-speakera* i jego kompetencji, a tylko jego konkretne regionalne upostaciowania i równie konkretne wypowiedzi (Kramersch, 2003). Znaczenie punktu odniesienia, jakim jest model rodzimego użytkownika i brak sensownych alternatyw, przyznają nawet wybitni specjaliści z zakresu testowania (Davies, 2015), jakkolwiek przyznają też, że model sprawnego użytkownika przynosi pewne zmiany. Są to głównie modyfikacje podsystemowych kryteriów oceny odnoszące się przede wszystkim do trzech aspektów: wymowy, poziomu poprawności gramatycznej i idiomatyki,

o czym dowodnie świadczą analizy języka angielskiego jako *lingua franca* (Jenkins, 2007; Seidlhofer, 2002). W nauczaniu różnice odnoszą się także do roli kompetencji kulturowej, która ustępuje miejsca kompetencji interkulturowej, obie jednak prawie nigdy nie stają się przedmiotem ewaluacji – vide trudność nr 1 omawiana w dalszej części niniejszego tekstu.

Modyfikacje kryteriów oceny mają wielką wartość z punktu widzenia celów nauczania, jakim jest skuteczna interakcja i komunikacja, w tym komunikacja za pomocą języka obcego w jego funkcji *lingua franca*. Nie oznacza to jednak, że realne jest pominięcie biegłości idealnego native-speakera jako punktu odniesienia wysokiej sprawności językowej, choć nie jest już on modelem do bezkrytycznego odwzorowywania.

Kwestia ta nie musi, oczywiście, odnosić się do wartości nauczyciela, który jest native-speakerem danego języka. Tu decyduje nie tylko biegła znajomość języka, ale i przygotowanie pedagogiczne. Obie grupy nauczycieli charakteryzują się określonymi, choć odmiennymi zaletami z punktu widzenia za-trudniających ich instytucji, a także z punktu widzenia samych uczących się (Medgyes, 1994/2017; Paradowski, 2011).

3. Trudności i kontrowersje w sferze ewaluacji

Oprócz mitów, spośród których omówiłam powyżej jedynie kilka najpowszechniejszych, widać w glottodydaktyce także pewne wyraźne trudności pojawiające się w obszarze oceniania. Znajdują one różne, nie zawsze trafne, ale często przeciwstawne rozwiązania, toteż mogą stanowić pożywkę dla powstawania kolejnych mitów. Z tej racji warte są – jak się wydaje – rozważenia na równi z siedmioma mitami omówionymi powyżej. Zajmę się tu trzema z nich.

Trudność 1 – Ocenianie sumatywne niektórych kompetencji językowych

Istnieją kompetencje, które z trudem poddają się lub wręcz wcale nie poddają się całościowej ocenie. Stałą i nieprzemijającą trudnością jest na przykład w obszarze kontroli i oceny sprawa oceniania kompetencji interkulturowej. Kompetencja ta jest od przynajmniej dwudziestu lat stale wymieniana jako jeden z istotnych celów nauczania w dokumentach programowych wielu krajów, jednak do dziś jest celem, którego realizacja konsekwentnie nie jest sprawdzana. I jakkolwiek sugeruje się liczne techniki dydaktyczne i samokształceniowe, a w szczególności metody etnograficzne i projekty uczniowskie, to jednak oprócz wiedzy kulturoznawczej, mierzonej testami o faktograficznym nachyleniu, do dziś trudno o narzędzia ewaluujące kompetencję interkulturową uczniów. Próby tego rodzaju są o wiele częstsze w szkolnictwie wyższym (Griffith i in., 2016). Dążenie

do zachowania poprawności metodologicznej wymagałoby nacisku na to, by każdy cel programowy był starannie oceniany w końcowych etapach kursu językowego. Im silniejsze są jednak płynące z różnych stron ideologiczne naciski na systemy edukacyjne w Europie i poza nią, tym trudniej nalegać, by w tym przypadku tak się właśnie stało. Kontrowersyjne jest bowiem samo wprowadzanie tej kompetencji do procesu ewaluacji dziś, gdy postawy wobec odmienności i wybory poszczególnych wartości tak silnie się polaryzują.

Istnieją także inne kompetencje, które – choć z odmiennych względów – sprawiają podobne trudności (Lenz i Berthele, 2010). Niektórzy badacze zaliczają do nich na przykład mediację, tak zwany dialog konwergentny czy inaczej wielojęzyczny, jak również interkomprehensję, twierdząc, że poddają się one nieźle ocenianiu kształtującemu, ale już nie całościowemu (Downing i Vela Delfa, 2011).

Trudność 2 – Ocenianie sprawności interakcyjnych

Problemem trudnym do pominięcia, ale i do rozwiązania, jest ocena sprawności interakcyjnych. Dzieje się tak dlatego, że sprawność mówienia jednego z interlokutorów i jego osobowość wpływają na poziom rozumienia drugiego z nich, a zatem też i na kolejną wypowiedź rozmówcy. Ponadto różne są poziomy umiejętności poszczególnych osób w odniesieniu do umiejętności rozszyfrowywania intencji rozmówców i odczytywania nadawanych przez nich sygnałów niewerbalnych, które mogłyby znacznie ułatwić rozumienie (Szmerdt, 2002). Jak wskazywał Thornbury w dyskusjach eksperckich Cambridge University Press (*personal communication*) – często nie rozumiemy przecież nie tyle słyszanej wypowiedzi, ile danego rozmówcy. Oceny nie ułatwia przy tym subiektywizm oceniającego i typ szkolenia, jakiemu podlegał, przygotowując się do roli egzaminatora. Próby rozwiązania tych problemów poprzez ujednoczenie cech interlokutora były prowadzone już w latach 80. w Stanach Zjednoczonych. W miejsce *Oral Proficiency Interview – OPI* wprowadzono wtedy na rynek tak zwany test pośredni (*Simulated Oral Proficiency Interview – SOPI*), w którym w miejsce egzaminatora- interlokutora wprowadzono kasetę z nagraniem jego wypowiedzi – pytań i poleceń, na której to kasecie, w przerwach o długości zróżnicowanej w zależności od typu zadania, egzaminowany nagrywał własne wypowiedzi (Stansfield, 1996). Choć test w tej postaci okazał się porównywalny co do rzetelności ze zwykłym wywiadem typu OPI, to jednak wywoływał większy stres i charakteryzował się niższą trafnością fasadową (ang. *face validity*) niż jego tradycyjne odpowiedniki OPI (Kenyon i Tschirner, 2000). Ujednoczenie interlokutora tym sposobem nie okazało się więc dobrym rozwiązaniem, a sam czynnik interlokutora nadal nie poddaje się rzetelnej analizie. Kontrowersjom próbuje się zapobiec poprzez coraz staranniejszy dobór i coraz precyzyjniejsze uszczegółowienie kryteriów oceny – problem jednak pozostaje.

Trudność 3 – Zgodność technik testowania z procesami poznawczymi młodszych uczniów

Testowanie receptywnych umiejętności językowych odbywa się zawsze – siłą rzeczy – na pewnych treściach, a te mają swój ładunek poznawczy, który znajduje swe odzwierciedlenie w doborze wyrazów, struktur składniowych, długości poszczególnych zdań, ale i w rozmiarach całego tekstu. Ładunek ten powinien być zgodny z poziomem procesów poznawczych osób uczących się w danej grupie wieku. I tu nowe tendencje w kształceniu językowym i nowe sytuacje społeczne piętrzą kolejne trudności. Widać to na przykład w grupach uczniów młodszych.

I tak na przykład tendencje w europejskiej polityce językowej, które promują wczesny start, przynoszą w efekcie rozwiązania organizacyjne, dzięki którym nauka rozpoczyna się już w przedszkolu. Mobilność społeczna umożliwia wielu dzieciom intensywną ekspozycję na język w trakcie licznych wyjazdów, a to powoduje u części uczących się bardzo znaczny wzrost umiejętności językowych. Wyższe poziomy egzaminów językowych adresowane są jednak do uczniów starszych, zatem ich intelektualny poziom utrudnia lub wręcz uniemożliwia przystąpienie do nich uczniów młodszych.

Trudności pojawiają się także w egzaminach ogólnie dobrze dostosowanych koncepcyjnie do poziomu rozwoju poznawczego uczniów (Herman i Ripley, 2012; Lewkowicz, 2015; Shohamy, 2011). Problem widoczny jest wtedy, gdy ładunek poznawczy zadań okazuje się zawyżony bynajmniej nie wskutek złej konstrukcji zadań testowych dla uczniów młodszych, ale z uwagi na wadliwe relacje pomiędzy tekstem a materiałem ilustracyjnym stanowiącym jego element. Lekceważenie procesów poznawczych dziecka poprzez nietrafny dobór materiału ilustracyjnego widać na przykład wtedy, gdy rozumienie przyimka „za” sprawdza się rysunkiem, na którym łódkę umieszczono obok głowy plażującego dziecka licząc, że oczywista dla dorosłego symbolika przedstawiania trójwymiarowej przestrzeni na dwuwymiarowym rysunku okaże się dla dziecka równie zrozumiała.

Z jeszcze innymi trudnościami spotykamy się w nawet najlepszych egzaminach międzynarodowych przeznaczonych dla niższych grup wieku, gdy mamy w nich do czynienia z testowaniem sprawności słuchania poprzez sprawność czytania. Interpretacja wyników wskazuje wtedy na niedomagania nie w tej sprawności, w której one istotnie występują. Nie wszystko jednak – z praktycznych względów – poddaje się testowaniu z pominięciem tekstu pisanego.

Trudność 3 wydaje się stosunkowo najłatwiejsza do usunięcia lub przynajmniej ograniczenia, wiąże się bowiem – w większym stopniu niż poprzednie – ze starannością procesu konstrukcji narzędzi oceniania i współpracą poszczególnych autorów.

4. Przyczyny i skutki mitologizacji. Wnioski

W grupie spraw, którą określam tu jako mity, widać dwie charakterystyczne tendencje. Pierwsza to pewnego rodzaju gra z przeszłością, by wzmocnić wiarę w postęp i utwierdzić się w przekonaniu, że linia rozwojowa stale prowadzi od gorszych do lepszych rozwiązań. Druga – to gra z teraźniejszością, byśmy sami sobie przedstawiali ją w możliwie najlepszym świetle. Obie te tendencje realizują się poprzez szereg świadomych lub podświadomych zabiegów. Są to:

- deprecjonowanie przeszłości, np. starożytności i średniowiecza, o czym świadczy mit I;
- stosowanie podwójnych standardów w ocenie metod, np. metody grammatyczno-tłumaczeniowej, jak to widać w micie II;
- idealizowanie przeszłości, by zarysować linię postępu, jak to widać w przesunięciach ocen metody audiolingwalnej (mit III);
- swego rodzaju „lakierowanie” teraźniejszości i jej „lifting mentalny”, co czynią mity IV i V w kwestii potrzeb uczącego się i oceniania kształtującego;
- ukrywanie przewagi kryterium praktyczności nad kryterium autentyczności, jak widać w micie V, ale też
- upraszczanie, co charakteryzuje mit VII dotyczący kryterium rodzimego użytkownika.

Wszystko to ma ukazać, iż było źle, a jest dobrze, choć o postępie – acz nielinearnym – świadczy dostatecznie wiele pozytywów, by glottodydaktycy musieli uciekać się do zniekształcania faktów. Wśród oczywistych sukcesów możemy wymienić choćby następujące: sformalizowano i skodyfikowano testowanie, wprowadzono jasne kryteria oceny i klucze odpowiedzi, zmieniono typ tekstów, na których pracują zdający, wprowadzono interakcyjność w tok egzaminu ustnego, zróżnicowano badane umiejętności i ich poziomy oraz zbadano efektywność kształcenia ocenającego (Hattie, 2008; Heritage, 2013).

Znaczna część owego mitologizowania, a w konsekwencji i zniekształcania faktów, bierze się również – jak się wydaje – z powierzchowności w formułowaniu opinii metodycznych. Po części powierzchowność ta wynika z niezbyt starannego zapoznania się z historią dydaktyki języków obcych; to, na szczęście, wada uleczalna, o ile starczy chęci i pracowitości. Po części jednak – i to trudniejszy problem – powierzchowność ta jest zamierzona, stanowiąc odbicie coraz silniejszych związków dydaktyki z rynkiem. Uderza dziś bowiem liczba wydawnictw, wielość tytułów podręczników, materiałów uzupełniających, programów komputerowych, funkcjonujących jako towar, którego producenci poszukują kolejnego klienta. Ogromna jest też liczba szkół językowych, z których każda chciałaby promować

się, deklarując ofertę kursów prowadzonych własną „metodą”. Wszystko to owocuje potrzebą reklamy, a ta jest skuteczniejsza wtedy, kiedy ukazuje dany produkt czy zjawisko jako innowacyjne, a zatem odmienne od wszystkiego, co dotąd znane. Nie dziwi, wobec tego, że, aby kontrast był bardziej przekonujący, wszelkie wcześniejsze rozwiązania ukazywane są jako przestarzałe i niewiele warte. By tak je zaprezentować, przemilcza się zalety, a cechy związane z właściwą im funkcją i kontekstem – przedstawia się jako już od zarania pozbawione sensu. Tych błędów pozwoliłoby uniknąć stosowanie kryteriów etycznych w promowaniu oferty edukacyjnej, a skoro w świecie pieniądza trudno na to liczyć, jedyną nadzieją może być zdolność adresatów reklam do krytycznego osądu i – co za tym idzie – eliminowania nieuzasadnionych twierdzeń.

Nieco inny rodzaj problemu kryje się w grupie kwestii omówionych wyżej jako trudności i kontrowersje. Otóż nie wszystkie bariery w procesie oceniania da się usunąć, choć wciąż czynione są starania zmierzające do ich ograniczenia. Spory dotyczące wartości, by przypomnieć prawdę oczywistą, choć wciąż aktualną, są jednak na stałe wpisane w losy ludzkości, a nie tylko w jej mikroskopijny fragment, jakim jest ocenianie w nauce języków obcych. Można zatem mieć tylko nadzieję, że częściej niż dziś będą one prowadzić do dialogu, a nie do konfliktu. Warto pamiętać, że każda zmiana kontekstu niesie nowe problemy, a to, pomimo pojawiających się trudności, motywuje do nowych działań i tworzy nowe szanse.

BIBLIOGRAFIA

- Allal L., Lopez L.M. (2015), *Formative assessment of learning. A review of publications in French* (w) OECD, *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD, str. 241-264.
- Alismail H.A., McGuire P. (2015), *21st century standards and curriculum. Current research and practice* (w) „Journal of Education and Practice”, nr 6, str. 150-154.
- Bachman L. (2015), *Language assessment. Its development and future* (w) Kunnan A.J. (red.), *Talking about language assessment*. London: Routledge, str. 199-216.
- Bachman L., Palmer A. (2010), *Language assessment in practice. Developing language tests and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes R. (1957/ 2013), *Mythologies*. New York: Hill and Wang.
- Black P., Wiliam D. (1998), *Assessment and classroom learning* (w) „Assessment in Education”, nr 5, str. 7-71.
- Bloom B.S., Englehart M.D., Furst H. J., Hill W.H., Krathwohl D.R. (1956), *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I. Cognitive domain*. New York: David MacKay.

- Bloom B.S., Englehart M.D., Furst H. J., Hill W.H., Krathwohl D.R. (1964), *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook II. Affective domain*. New York: David MacKay.
- Bloom B.S., Hasting J.T., Madaus G.F. (1971), *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGrawHill Book Co.
- Campbell J. (2013), *Potęga mitu*. Kraków: Znak.
- Cardinet J. (1977), *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*. Neuchâtel: Institut Roman Recherches et de Documentation Pédagogique.
- Czetwertyńska G. (2015), *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 4-9.
- Davies A. (2015), *40 Years in Applied Linguistics* (w) Kunnan A.J. (red), Talking about language assessment. London: Routledge, str. 35-50.
- De Ketele J.M. (red), (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Brussels: De Boeck.
- Downing R.H., Vela Delfa C. (2011), *Intercomprehension between neighboring languages. From language learning to teacher training* (w) Bataller S.M., Clavel-Arroitia B. (red.), Multiple voices in academic and professional discourse. Current issues in specialized language research, teaching and new technologies. Newcastle on Thyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 219-229.
- Earl L. M. (2013), *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize learning*. London: Corvin Press.
- Esterhazy P. (2008), *Harmonia caelestis*. Warszawa: Czytelnik.
- Goddu A. (2010), *Copernicus and the Aristotelian tradition*. Leiden-Boston: Brill.
- Gordon E.W., Rajagopalan K. (2016), *The testing and learning revolution. The future of assessment in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Griffith R.L., Wolfeld L., Armon B.K., Rios J., Liu O.L. (2016), *Assessing intercultural competence in higher education. Existing research and future directions* (w) Research Report ETS RR -16-25, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ets2.12112> [DW 15.09.2018].
- Hattie J. (2008), *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge.
- Heritage M. (2013), *Formative assessment in practice. A process of inquiry and action*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Herrmann J., Höfer C. (1999), *Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Herman J., Ripley M. (2012), *Assessment and teaching of the 21st century*. New York: Springer Publishers.
- Howatt A., Widdowson H. (2004), *The history of ELT*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins A. (2007), *English as a lingua franca. Attitude and identity*. Oxford: Oxford University Press.

- Kenyon D., Tschirner E. (2000), *The rating of direct and semi-direct oral proficiency interviews. Comparing performance at lower proficiency levels* (w) „The Modern Language Journal”, nr 84, str. 85-101.
- Köller O. (2015), *Formative assessment in classrooms. A review of the empirical German literature* (w) *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD, str. 265-279.
- Kramsch C. (2003), *The privilege of the non-native speaker* (w) Blyth C. (red.), *The sociolinguistics of foreign language classrooms. Contributions of the native, the near-native, and the non-native speaker*. Boston, MA: Heinle, str. 251-62.
- Kucharczyk R. (2015), *Jak definiować poprawność językową w epoce wielojęzyczności? Kryteria oceny wypowiedzi ustnej na egzaminie z języka obcego nowożytnego (na przykładzie egzaminów maturalnych)* (w) Sujecka-Zajac J. (red.), *Ewaluacja biegłości językowej*. Warszawa: Rada Koordynacyjna ds. Certyfikacji Biegłości Językowej UW, str. 119-132.
- Lado R. (1961), *Language testing. The construction and use of foreign language tests*. London: Longman.
- Lenz P., Berthele R. (2010), *Assessment in plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lewkowicz A. J. (2015), *Developing appropriate monolingual assessment criteria for tests in many languages* (w) Sujecka-Zajac J. (red.), *Ewaluacja biegłości językowej*. Warszawa: Rada Koordynacyjna ds. Certyfikacji Biegłości Językowej UW, str. 49-57.
- Medgyes P. (1994/2017), *The Non-native Teacher*. Exeter: Swan Communication.
- Nunan D. (2012), *Learner-centered English language education*. New York: Routledge.
- Ornstein A.C., Hunkins F. P. (1988), *Curriculum. Foundations, Principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.
- Paradowski M.B. (2011), *Multilingualism – Assessing Benefits* (Komorowska H.(red.), Warszawa: FRSE, str. 335-354.
- Pinar W.F. (2004), *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rosenthal R., Jacobsen L. (1968), *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies Ch. (2009), *Teacher expectations and labeling* (w) Saha J, Dworkin A.G (red.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, str. 695-707.
- Scriven M. (1967), *The methodology of evaluation* (w) „AERA Monograph Series on Evaluation”, nr 1, str. 39-83.
- Seidlhofer B. (2002), *A Concept of international English and related issues: From “Real English” to “Realistic English”*. Strasbourg: Council of Europe.

- Shohamy E. (2015), *From cloze to consequences and beyond. Interview by Anne Lazaraton* (w) Kunnan A.J. (red.), *Talking about language assessment*. Routledge, London, str.150 -183.
- Shohamy E. (2011), *The Power of tests. A critical perspective on the uses of language tests*. Singapore: Longman.
- Stansfield C. W. (1996), *Test development handbook. Simulated Oral Proficiency Interview*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Stegmuller F. (1949), *Maupassant. A Lion in the path*. London: Macmillan.
- Sterna D. (2016), *Uczyć się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- SurveyLang*. (2012). Brussels: European Union.
- Szmerdt D. (2002). *Ocenianie sprawności mówienia* (w) *Ewaluacja w nauce języka obcego* (red. Komorowska H). Białystok: Wydawnictwo UwB, s. 37-52.
- Taba H. (1963), *Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children*. Cooperative research project 2404. San Francisco: San Francisco.
- Taylor P.H., Richards M. (1985), *An introduction to curriculum studies*. Milton Keynes: NFER Nelson.
- Tedesco J.C., Opertii R., Amadio M. (2014), *The curriculum debate. Why it is important today* (w) „Prospects”, nr 44, str. 527-546.
- Tsagari D., Banerjee J. (2016), *Handbook of second language assessment*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Tyler R. (1949), *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Weiss J. (red). (1991), *Évaluation – problème de communication*. Cousset: Del Vals.
- .

Anna Bąk-Średnicka

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Sandomierzu

<https://orcid.org/0000-0001-8932-659X>

abak@ujk.edu.pl

WERYFIKACJA OSIĄGNIĘCIA PRZEDMIOTOWYCH EFEKTÓW KSZTAŁCENIA/UCZENIA SIĘ W RAMACH PRAKTYKI NAUCZYCIELSKIEJ – WYBRANE MODELE

Methods of Assessment of Intended Learning Outcomes in Teaching Practice – Selected Models

Quality assessment of intended learning outcomes in teaching practice should reflect current directions in educating preservice teacher candidates. Moreover, it should correspond with recent studies on human behavior in social psychology. A trainee teacher applies the knowledge acquired at university only when confronted by all manner of *problems* in the complex pedagogical reality. Therefore, the intended learning outcome, which is a key factor in quality teacher education and which should undergo quality assessment (Journal of Laws, 2012), is pedagogical acuity. Pedagogical acuity, so-called “sensitivity to problems” (Kwiatkowska, 1988: 103, 105), is the ability on the part of trainee teachers to reflect-in-action and to reflect-on-action by identifying classroom and out-of-classroom problems and dealing with them in a creative way. The development of pedagogical acuity is not an automatic process and it depends on trainees’ readiness to take autonomous decisions. The aim of the article is twofold. Firstly, it compares three models of assessment, which apply alternative evaluation methods of intended learning outcomes in teaching practice, with regard to the development of autonomous behavior on the part of the trainee. They offer forms of alternative assessment in which narrative texts play a central role; these include discussions, dialogues, journals and/or diaries. Secondly, the article analyses teacher education programs at Polish universities, considering those available

online, from the perspective of developing autonomous behavior during teaching practice. The findings reveal that roughly one third of teacher education programs apply alternative assessment in teaching practice. In concluding remarks the author reflects on the significant gap between the assessment preferences of academicians, and proven models applying alternative evaluation methods available in literature mainly in the form of one-off projects.

Keywords: teacher education, teaching practice, readiness to take autonomous decisions, alternative assessment

Słowa kluczowe: kształcenie nauczycieli, praktyka nauczycielska, gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji, ocenianie alternatywne

1. Wstęp

Ocena efektywności kształcenia/uczenia się w ramach praktyki powinna z jednej strony odzwierciedlać współczesne orientacje w nauczaniu przyszłych nauczycieli, a z drugiej – prawidłowości funkcjonowania jednostki opisane na gruncie psychologii społecznej. Edukacja nauczycieli musi więc przede wszystkim uwzględniać fakt, iż „rzeczywiste życie składa się z problemów”, natomiast przygotowanie do nauczania przedmiotowego w ramach studiów to przede wszystkim „ich identyfikacja, analiza, próby rozwiązań, wyciąganie wniosków aplikacyjnych” (Zacher, 1998: 237-8; Dz.U.2012¹). Procesy te powinny być tak zorganizowane, aby kandydaci mieli możliwość uwalniania się od „stereotypów i innych ograniczeń” i, co za tym idzie, „poszerzania pól autonomii” (Czerepaniak-Walczak, 2006: 133), stąd we wstępie scharakteryzowano ogólne warunki kształcenia kandydatów na nauczycieli, które wpływają na rozwój ich osobowości. Jednym z głównych celów artykułu jest jednak prezentacja i porównanie trzech przykładowych modeli, które cechuje innowacyjność oraz skuteczny dobór alternatywnych form weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się, na co wskazują raporty z badań, i które można zaadaptować do weryfikacji tychże efektów w ramach praktyki nauczycielskiej na polskim gruncie. Są to:

- model strefy najbliższego rozwoju przyszłych nauczycieli (Warford, 2011);

¹ W zakresie szczegółowych efektów kształcenia absolwent powinien posiadać umiejętności: (samo)obserwacji, analizy, interpretacji, wnioskowania, rozumowania drogą analogii, diagnozowania, prognozowania, planowania, modyfikacyjne, eksperymentowania czy projektowania i wdrażania działań innowacyjnych (2-3).

- model oparty na programie PEPE² (Good and Weaver, 2003);
- model oparty na zdarzeniach krytycznych (Gabryś-Barker, 2012).

Kolejnym celem, zbieżnym z powyższym, jest analiza danych pozyskanych z regulaminów praktyki nauczycielskiej na studiach neofilologicznych w polskich uniwersytetach w zakresie stosowanych sposobów weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się w ramach praktyki nauczycielskiej. Założeniem tej analizy jest próba odpowiedzi na pytanie, na ile sposoby te przystają do opisanych w trzech modelach sposobów weryfikacji, kształtujących u kandydatów na przyszłych nauczycieli refleksyjność i samodzielność w myśleniu. We wnioskach autorka zastanawia się, dlaczego weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się przy użyciu alternatywnych technik oceniania w ramach praktyki nauczycielskiej jest wciąż bardziej przedmiotem badań naukowych aniżeli codziennością w ocenianiu akademickim.

2. Kształcenie przyszłych nauczycieli: krótko o tym, jak jest

Punktem odniesienia w tej dyskusji jest teza, iż praktykę nauczycielską na studiach neofilologicznych powinna cechować problematyczność głęboka (Kwiatkowska, 2008: 11, 159). Innymi słowy, skoro „edukacja nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego” (Bruner, 2006: 27), przyszły nauczyciel „musi tak jak każdy człowiek, podejmować ryzyko działania w warunkach niepewności i niedookreślenia” (Obuchowski, 1993: 7). Teza ta podyktowana jest ogólną krytyką jednostronnego kształcenia nauczycieli przedmiotowych, w tym szczególnie nauczycieli języków obcych (Włoch, 2005). Pomimo tego, iż studenci są przygotowywani w zakresie merytorycznym, psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym, to jednak ich ogólne przygotowanie pedagogiczne jest dyskusyjne (Włoch, 2005: 223; Siek-Piskozub i Jankowska, 2013: 277). Przykładowo, przyszli nauczyciele nie potrafią porozumiewać się z uczniami i rodzicami uczniów oraz nie potrafią podejmować decyzji i pokonywać „trudności adaptacyjnych” (Włoch, 2005: 223), co może być wynikiem tego, iż kontakt praktykantów z rodzicami uczniów jest „przypadkowy, odosobniony i sporadyczny” (Bąk-Średnicka, 2017b: 29). Późniejsze strategie wielu nauczycieli stosowane w praktyce szkolnej w celu „radzenia sobie w przeciężaniu własnej bezradności” ograniczają się do ignorowania bądź upraszczania występujących w pracy zawodowej problemów lub też do przyjmowania

² Professional Education Personnel Evaluation Program of Alabama <http://resource.tqsource.org/GEP/GEPTool.aspx?gid=123>.

jedynie jednej perspektywy aksjologicznej³ (Dudzikowa, Czerepaniak-Walczak, 2007: 10). Nie bez znaczenia są tutaj wyniki badań dotyczących teorii osobistych, które pokazują, iż „nawet jeżeli nauczyciel teoretycznie uważa, że powinien postępować w taki czy inny sposób, to w końcu i tak zastosuje w klasie, najczęściej nieświadomie, swój bezpieczny, schematyczny sposób postępowania” (Michońska-Stadnik, 2013: 33). Wydaje się więc, że kształcenie przyszłych nauczycieli powinno przyjąć „bardziej dojrzałą formę”, co oznacza włączenie kandydatów „w proces badawczy uczelni, kosztem redukcji klasycznej dydaktyki, która na ogół łączy się z pojęciami nauczania i uczenia się” (Kwiatkowska, 2008: 43). Praktyka nauczycielska daje wiele możliwości w tym zakresie poprzez świadome⁴ uczestniczenie w rzeczywistości pedagogicznej i rozwijanie szeregu umiejętności. Umożliwia badania w działaniu⁵, rozwijanie umiejętności obserwacji i samoobserwacji, analizę zdarzeń krytycznych czy też prowadzenie studium przypadku (Komorowska i Obidniak, 2002). Jednakże przykłady kształtowania u kandydatów na nauczycieli sprawności metapoznawczych⁶ w formie „konkretnych rozwiązań” wciąż należą do rzadkości (Manning i Payne, 1993: 367; Czerniawska, Ledzińska, 2011: 272).

3. Teoretyczne ujęcie osobowości przyszłego nauczyciela: między kulturą przedmiotów a kulturą podmiotów

Skoro nauczyciela konstytuuje osobowość oraz wykształcenie (Okoń, 2002: 212; Kwiatkowska, 2008: 28), warto pochylić się nad tym pierwszym zagadnieniem w kontekście współczesnych koncepcji kształcenia oraz zagadnień z zakresu psychologii społecznej. Odwieczną, sięgającą starożytności cechą osobowości idealnego nauczyciela jest posiadanie przez niego rozległej wiedzy oraz niezaspokajanie się prostymi odpowiedziami (Woodroof, 1998: 23, 28). Według św. Augustyna, z kolei, podstawową cechą nauczyciela jest jego

³ Por. „O potrzebie doskonalenia kompetencji aksjologicznych nauczycieli z perspektywy ich działań w szkole” (Kobyłecka, 2017).

⁴ We współczesnej psychologii *świadomość* oznacza „dostęp do informacji o przebiegu własnych procesów psychicznych, przetwarzanie tych danych oraz wykorzystywanie ich do w procesie psychicznej regulacji” (Ledzińska, Czerniawska, 2011: 266).

⁵ Badanie własnej praktyki jest „najpełniejszym przejawem świadomego uczestniczenia w procesie zmieniania siebie i elementów świata życia” (Czerepaniak-Walczak, 2007: 234; Czerepaniak-Walczak, 2017).

⁶ Metapoznanie to „indywidualna, introspekcyjna wiedza na temat własnych procesów pamięciowych, składająca się z wiedzy deklaratywnej oraz wiedzy proceduralnej (umiejętności planowania, monitorowania i regulowania procesów poznawczych) (Ledzińska, Czerniawska, 2011: 426).

moralna doskonałość: „Osoba zła nie jest nauczycielem, ale skoro nim jest, nie może być zła” (w Harrison, 1998: 68). Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli mogą przybrać orientację albo humanistyczną, albo technologiczną (behawiorystyczną) (Kwiatkowska, 2008: 136). W koncepcji humanistycznej akcentuje się „osobowościowy wymiar kwalifikacji nauczyciela” i odwołuje się do zasad pedagogiki krytycznej (Kwiatkowska, 2008: 136, 138). Pedagogika krytyczna reprezentuje pedagogikę radykalną, która jest jednym z trzech nurtów pedagogiki emancypacyjnej (Czerepaniak-Walczak, 2006: 73-4). Celem emancypacji, a w tym pedagogiki krytycznej, jest rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i działania. Kształtowanie się krytycznej samoświadomości jest procesem polegającym na poszerzaniu wewnętrznych i zewnętrznych pól wolności. W praktyce polega to na świadomym odrzucaniu „stereotypów, mitów, pokonywaniu utrudnień wywołanych aktywnością ludzką i siłami natury” (Czerepaniak-Walczak, 2006: 33). Uczenie się przez całe życie, które „uwalnia człowieka od doświadczanych ograniczeń” i rozwija jego kompetencje emancypacyjne⁷ (Czerepaniak-Walczak, 2006: 127), dotyczy wszystkich sfer jego kształcenia, w tym doskonalenia zawodowego, formalnego, poza formalnego i nieformalnego. Kształcenie formalne przygotowujące do pracy zawodowej nauczyciela jest okazją do kształtowania kompetencji emancypacyjnych. Jednak w rzeczywistości niekoniecznie skupia się ono na rozwijaniu krytycznego myślenia i rzadko daje szansę na „doświadczanie refleksyjnej praktyki, która sprzyja uwalnianiu się od ideologicznych ograniczeń” (Czerepaniak-Walczak, 2006: 127, 130).

Niebagatelną rolę w samorealizacji odgrywają też niekorzystne zjawiska społeczne występujące w środowisku akademickim czy szkolnym. Zjawiska takie mogą stanowić poważną barierę dla samorozwoju twórczej osobowości⁸. Przykładowo, w środowisku akademickim zdominowanym przez kulturę sterowania kształtuje się „osobowość niesamodzielna, wyraźnie nastawiona na wyzbycie się odpowiedzialności. Skuteczne sterowanie depersonalizuje człowieka, czyniąc go wykonawcą cudzych poleceń” (Kwiatkowska, 2008: 42; Pyszmont-Ciesielska, 2010: 32 i Pankowska, 2013: 23-25 za Zawadzką-Bartnik, 2015: 146). Z kolei

⁷ „Kompetencja emancypacyjna to wyuczalna i dynamiczna sprawność podmiotu (indywidualnego/zbiorowego) wyrażająca się w dostrzeganiu i rozumieniu podmiotowych ograniczeń i deprywacji, świadomym wyrażaniu niezgody na nie, obieraniu dróg ich pokonania i osiągnięcia nowych praw i pól wolności oraz odpowiedzialnego korzystania z nich w celu doskonalenia siebie i otoczenia” (Czerepaniak-Walczak, 2006: 130).

⁸ Zjawiska społeczne jako bariery ograniczające szansę samorealizacji to: powtarzalność i od-twarzalność, zagrożenia i umieranie nadziei, niemożność zrozumienia świata, indoktrynacja, manipulacja, „radosna twórczość”, hierarchiczność, autorytaryzm, biurokratyzm, sakralizacja i dogmatyzm, kontrola i nieufność w życiu społecznym, nietolerancja odmienności, blokada i selekcja informacji, ograniczanie fantazji, negacja przeszłości – nadmierna koncentracja na przeszłości, brak perspektywy – perspektywa krótka (Łukaszewski, 1984: 470-506).

w szkole, w której nie ma „obyczajów rzetelnej pracy” (Konarzewski, 2008: 190), praktyka nauczycielska może być fikcją polegającą na powierzchownym wypełnianiu obowiązków zarówno mentora, jak i praktykanta. Specyfika kultury pracy w takich warunkach może skutkować tym, że student-praktykant, który nie przykładał się do zajęć w ramach praktyki, ale który otrzymał (bardzo) dobrą opinię mentora, niejako odkrywa, że w edukacji szkolnej chodzi raczej o „grę pozorów” (Zawadzka-Bartnik, 2015: 148) niż o rzetelną pracę. Takie niekorzystne sytuacje ilustrują przedmiotowy, a nie podmiotowy standard ewaluacji świata i jednostki ludzkiej (Obuchowski, 1993: 9). Innymi słowy, w kulturze przedmiotów jednostka ludzka postrzegana jest jako posłuszny wykonawca zobowiązań określonych przypisanymi jej w środowisku rolami; w kulturze podmiotów prawidłowy rozwój osobowości oparty jest na „rzetelnej satysfakcji z własnego działania” w świecie, który jest postrzegany jako miejsce do realizacji własnego potencjału (Obuchowski, 1993: 9). Te antynomie powinny jednak trwać w stanie równowagi (Dudzikowa i Czerepaniak-Walczak, 2007: 9, t. 2), gdyż postawa egocentryczna i aspołeczna nie sprzyja prawidłowemu rozwojowi osobowości i prowadzi do uprzedmiotowienia jednostki (Obuchowski, 1993: 67). Człowiek powinien więc nie tylko „realizować jednostkowy potencjał, ale też pielęgnować kulturowe zintegrowanie i stabilność” (Bruner, 2006: 103; Obuchowski, 1993: 118). Konkludując, kształtowanie u kandydatów krytycznej świadomości poprzez poszerzanie wewnętrznych i zewnętrznych pól wolności można porównać z opisaną dalej koncepcją strefy najbliższego rozwoju przyszłych nauczycieli (Manning i Payne, 1993; Samaras i Gismondi, 1998; Warford, 2011), opartą na koncepcji strefy najbliższego rozwoju L. S. Wygotskiego (Wygotski, 1989). W koncepcji tej kształcenie nauczycieli określa się jako różnicę pomiędzy tym, co kandydaci potrafią wykonać samodzielnie, a tym, co mogą osiągnąć przy umiejętnej pomocy ze strony osób bardziej kompetentnych, takich jak mentorzy, pedagodzy i psychologowie szkolni czy opiekunowie praktyki z ramienia uczelni⁹ (Manning i Payne, 1993: 364).

4. Wybrane modele

4.1. Model strefy najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli (ZPTD¹⁰)

Model strefy najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli opiera się na teorii konstruktywizmu społecznego (Wygotski, 1989; Bruner, 2006). Według tej koncepcji, umysł wytwarza znaczenia faktów i rzeczy przez wykorzystanie systemu symbolicznego danej kultury (Bruner, 2006: 16). A zatem kandydaci na

⁹ Por. „more capable others” (Warford, 2011: 253).

¹⁰ Zone of Proximal Teacher Development (Warford, 2011).

nauczycieli nie przyswajają faktów w sposób jednakowy, lecz nadają im znaczenia, wykorzystując do tego narzędzia danej kultury (Warford, 2011: 252). Jedną z zasad wynikających z tego podejścia jest przypisanie narracji centralnej roli w procesie rozumienia świata i siebie (Bruner, 2006: 63-68). Rozwijanie myślenia i działania krytycznego kandydatów na nauczycieli w tym modelu bazuje na prowadzeniu działań mediacyjnych¹¹ wokół tematów z zakresu teorii i *praxis* obejmujących doświadczenie bycia uczniem, analizę programów nauczania oraz doświadczeń z obserwacji i nauczania w ramach praktyki nauczycielskiej (Warford, 2011: 252-253). Stopniowo wypowiedzi praktykantów charakteryzuje użycie zarówno języka praktycznego, jak i eksperckiego (Warford, 2011: 253). Krytyczna postawa w myśleniu i działaniu w stosunku do własnych uprzedzeń, stereotypów i wierzeń kreuje się wówczas, gdy praktykanci zdołają, przy wsparciu z zewnątrz, spojrzeć perspektywicznie i zrozumieć, pod wpływem jakich czynników ukształtowały się ich postawy. Kandydaci, którzy bezrefleksyjnie odtwarzają wiedzę i naśladują czynności, są skazani jedynie na ilościowe gromadzenie nowych informacji i w efekcie nie osiągają samodzielności (Warford, 2011: 253).

Podsumowując, model strefy najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli zakłada rozwój osobowy według czterech hierarchicznie powiązanych etapów. Etap początkowy wymaga od kandydatów krytycznej refleksji nad dotychczasowym doświadczeniem z okresu bycia uczniem, a zatem niejako odwrócenia ról i spojrzenia na to doświadczenie z nowej pozycji. Jak się okazuje, wielu kandydatów ma spore problemy z krytyczną analizą szczególnie tego doświadczenia, które dotychczas kojarzyli jednoznacznie jako pozytywne (Warford, 2011: 253). W ramach tego etapu kandydaci przygotowują autobiografie szkolne, którymi dzielą się z innymi uczestnikami dyskusji (Manning i Payne, 1993: 366; Warford, 2011: 254; Deslanders, Fournier i Morin, 2008: 29). Podstawową techniką stosowaną w działaniach mediacyjnych jest technika narracyjna zwana proleptyczną (antycypacyjną). Nowe treści wprowadzane są przy założeniu, że dyskutanci wiedzą więcej aniżeli *de facto* wiedzą oraz w oparciu o to i w nawiązaniu do tego, co manifestują (van Lier, 2004: 152-154). Ten etap stanowi pomost do etapu drugiego, na którym wiedza i język ekspercki osadzone są w dotychczasowym doświadczeniu bycia uczniem oraz w nowym doświadczeniu bycia praktykantem (Warford, 2011: 254). W ramach tego etapu

¹¹ Por. Sujecka-Zajac J. (2017: 172): „Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego”, gdzie czytamy, że w wymiarze edukacyjnym „funkcjonują dwa typy mediacji: dydaktyczna oraz kognitywna.” Podczas, gdy podstawą pierwszej mediacji „jest zapewnienie kierowanej refleksji nad własnym uczeniem się ... drugi typ mediacji ma charakter wewnętrzny, a realizuje ją uczący się, który dokonuje samoregulacji własnych działań poznawczych”.

kandydaci analizują aspekty rzeczywistości pedagogicznej w oparciu o materiały dydaktyczne takie jak fragmenty nagranych lekcji czy odgrywanie ról. Krytyczna analiza wybranych sytuacji i zdarzeń pedagogicznych stopniowo wprowadza kandydatów na nowy, bardziej teoretyczny poziom rozumienia tychże procesów (Warford, 2011: 255). Na etapie trzecim wiedza i umiejętności podlegają utrwaleniu, schematyzacji i automatyzacji poprzez technikę mikronauczania oraz pisanie dziennika, czego owocem jest skryształowanie się osobistej teorii nauczania (Warford, 2011: 255). Dzienniki kandydatów powinny być systematycznie i uważnie analizowane tak, aby dostarczyć autorom wartościowej informacji zwrotnej. Ostatni etap jest odwróceniem procesu automatyzacji i koncentracji na rozwijaniu umiejętności modyfikacyjnych. Dotychczas rozpoznane problemy w klasie szkolnej i poza nią zaczynają jawić się jako skomplikowane i niejednoznaczne. Należy je rozwiązywać na poziomie krytycznej problematyczności refleksyjnej¹² (Bąk-Średnicka, 2017a: 205).

4.1.1. ZPTD: weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się

Ocenianie w modelu ZPTD ma charakter alternatywny do oceniania tradycyjnego¹³. Rozróżnia się jego dwa rodzaje, tj. w formie zadań do samodzielnego wykonania oraz opartych na interakcji typu student-mentor. Typowe zadania do samodzielnego wykonania to: odgrywanie ról, narracja autobiograficzna oraz pisanie dziennika (Warford, 2011: 255). Zadania oparte na interakcji typu student-mentor, które stanowią materiał do dyskusji, opierają się na powyżej wymienionych narzędziach oraz na omawianiu hipotetycznych sytuacji pedagogicznych, które mogą mieć miejsce w trakcie odbywania praktyki (Warford, 2011: 255). Poniższa tabela 1 uwzględnia wszystkie hierarchicznie powiązane etapy oceniania w modelu ZPTD z przykładowymi zadaniami wspierającymi rozwój osobowy.

ZPTD	Przykłady zadań do samodzielnego wykonania	Przykłady zadań opartych na interakcji typu student-mentor
I. Wsparcie samego siebie	<ul style="list-style-type: none"> • Przygotowanie autobiografii szkolnej. • Odpowiedzi na pytania dotyczące wcześniejszego doświadczenia szkolnego. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusja. • Dzielenie się doświadczeniem z autobiografii. • Rozwijanie tematu przez zadawanie pytań.
II. Wsparcie eksperta	<ul style="list-style-type: none"> • Analiza praktyki nauczycielskiej (demonstracja, video, obserwacje w klasie szkolnej). • Odgrywanie ról. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pytania wiodące oraz dyskusja. • Omawianie odgrywanych ról. • Quizy ustne.

¹² Co powinienem zrobić? Dlaczego powinienem to zrobić? (Tripp, 2012: 141).

¹³ Por. „*paper-and-pencil tests*”.

Weryfikacja osiągnięcia przedmiotowych efektów kształcenia/uczenia się...

	<ul style="list-style-type: none"> • Testy wyboru w formie pisemnej. • WebQuests. • Cubing – ćwiczenia sprawności pisania. 	
III. Automatyzacja	<ul style="list-style-type: none"> • Pisanie dziennika. • Mikro-nauczanie. • Kształtowanie osobistej teorii nauczania. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusje. • Dialogi.
IV. Deautomatyzacja	<ul style="list-style-type: none"> • Pisanie dziennika. • Przygotowywanie raportów rozwijających myślenie krytyczne. • On-line forum. • Odgrywanie ról. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dyskusje. • Dzielenie się autobiografiami. • Zadawanie pytań. • Omawianie obserwacji i odgrywanych ról.

Tabela 1. Strefa najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli (ZPTD) (Warford, 2011: 254).

Podsumowując przedstawioną powyżej koncepcję, należy zauważyć, że wszystkie cztery etapy, z których pierwszy *de facto* przygotowuje do praktyki, zakładają weryfikację efektów kształcenia/uczenia się poprzez ocenę tekstów narracyjnych opracowywanych przez studenta-praktykanta na podstawie obserwowanych i doświadczanych zdarzeń. Jednak kluczową rolę w procesie kształtowania samodzielnej osobowości odgrywają konstruktywne informacje zwrotne, jakie praktykanci otrzymują na bieżąco od opiekunów praktyki z ramienia szkoły i uczelni.

W dalszej części artykułu omówione zostały dwa modele weryfikacji efektów kształcenia w ramach praktyki nauczycielskiej, które wpisują się w koncepcję ZPTD.

4.2. Model jakościowy oparty na programie PEPE¹⁴

Program PEPE został opracowany z myślą o ocenie pracy nauczycieli z rocznym stażem. W zaproponowanym tutaj modelu jakościowym, opartym na tym programie, chodzi o to, aby kształcenie przyszłych nauczycieli było ściśle powiązane z ich późniejszą pracą zawodową. Innymi słowy, aby z jednej strony ocena praktykantów pokrywała się z efektami kształcenia/uczenia się określonymi w standardach kształcenia i przełożonymi na programy kształcenia, a z drugiej zaś, aby ujednoclić to ocenianie do tych kryteriów i form, z którymi przyszli nauczyciele zetkną się już jako praktycy (Good i Weaver, 2003: 263-264). Stąd też kryteria i formy weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się muszą odzwierciedlać dany kontekst edukacyjny, a więc nie mogą być wszędzie identyczne. Weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się jest w tym modelu oparta na dwóch źródłach informacji, tj. na obserwacjach lekcji oraz na analizie portfolio

¹⁴ Professional Education Personnel Evaluation Program of Alabama <http://resource.tqsource.org/GEP/GEPTool.aspx?gid=123>.

dla przyszłych nauczycieli-praktykantów. Te dwa źródła pozwalają przeanalizować wiedzę i umiejętności kandydatów wykorzystywane zarówno w klasie szkolnej (obserwacje lekcji), jak i poza nią (portfolio). Nadrzędnym celem ewaluacji jest wspieranie kandydatów w rozwijaniu myślenia krytycznego i umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji (Good i Weaver, 2003: 264, 265).

4.2.1. PEPE: weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się – raport z badania

W celu oceny efektywności kształcenia/uczenia się w ramach praktyki nauczycielskiej przeprowadzono badanie, w którym wzięło udział 113 praktykantów z dziewięciu kierunków kształcenia w jednym z dużych zagranicznych uniwersytetów (Good i Weaver, 2003). W badaniu wykorzystano model wzorowany na ewaluacji nauczycieli w programie PEPE. Sposób oceniania praktykantów w tym modelu pokrywa się z efektami kształcenia/uczenia się uwzględnionymi w programach kształcenia na tych dziewięciu kierunkach i jest spójny z narzędziami ewaluacyjnymi stosowanymi do oceny pracy nauczycieli w tym konkretnym kontekście edukacyjnym. Programy kształcenia, a więc i weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się koncentrują się na rozwijaniu u kandydatów cech refleksyjnego praktyka poprzez refleksję w działaniu (*reflection-in-action*) oraz refleksję retrospektywną (*reflection-on-action*) (Schön, 1987). W badaniach zastosowano dwa narzędzia ewaluacyjne, tj. arkusz obserwacyjny lekcji oraz portfolio.

4.2.2. Refleksja w działaniu: weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się

Refleksję w działaniu poddano analizie, której podstawą były co najmniej cztery lekcje prowadzone przez kandydata w ramach praktyki. Zastosowany w programie PEPE arkusz obserwacyjny składa się z siedmiu obszarów kompetencyjnych. Są to:

- (a) przygotowanie lekcji,
- (b) prowadzenie lekcji,
- (c) ocenianie uczniów,
- (d) zarządzanie klasą,
- (e) klimat klasy,
- (f) komunikacja,
- (g) wypełnianie obowiązków (Good i Weaver, 2003: 267).

Wymienione powyżej obszary obejmują w sumie 41 rodzajów kompetencji, a ich oceniane jest rosnące według 4-stopniowej skali od 1 do 4. Po każdej obserwacji praktykanci otrzymują informacje zwrotne, szczególnie w przypadku tych obszarów, w których radzą sobie najstabiliej (Good i Weaver, 2003:

268). Omawianie każdej obserwowanej lekcji ma formę dyskusji, w której uczestniczą opiekunowie praktyki z ramienia uczelni i szkoły (mentorzy) oraz praktykanci. Spotkania dyskusyjne kończące każdą obserwowaną lekcję są dla praktykantów przyczynkiem do dalszych rozważań już w formie pisemnego portfolio. Ostatecznym zwieńczeniem praktyki jest wypracowanie przez opiekunów oraz praktykanta sumującej oceny jego praktyki, która bazuje na ocenach z poszczególnych arkuszy obserwacyjnych (Good i Weaver, 2003: 268).

W części dotyczącej oceny refleksji w działaniu przy pomocy arkusza obserwacyjnego określono jego wewnętrzną spójność rzetelności. Współczynnik alfa Cronbacha oscylował dla każdego obszaru kompetencyjnego w granicach od 0,82 do 0,92. Obliczono również średnie arytmetyczne dla każdego obszaru kompetencyjnego w odniesieniu do dziewięciu kierunków kształcenia. Średnie wartości arytmetyczne dla wszystkich kierunków były bardzo wysokie i oscylowały w granicach od 3,00 do 4,00. Badanej grupie praktykantów najmniej problemów sprawiało poruszanie się w dwóch obszarach, tj. komunikacji oraz wypełniania obowiązków; innymi słowy, nie mieli oni większych problemów z jasnym, klarownym i logicznym komunikowaniem się. Poza tym potrafili zadbać o swój profesjonalny wizerunek, przejawiali umiejętności organizacyjne, entuzjazm, własną inicjatywę w działaniu, współpracę; poza tym byli pewni siebie, akceptowali krytykę oraz sumiennie wypełniali obowiązki zawodowe (Good i Weaver, 2003: 270). Najwięcej problemów sprawiało praktykantom zarządzanie klasą, co może wskazywać na problemy z efektywnym administrowaniem czasem, umiejętnym rozpoczynaniem i kończeniem lekcji, rozwiązywaniem problemów z dyscypliną, czy nadzorowaniem uczniów podczas wykonywania zadań (Good i Weaver, 2003: 270-271).

4.2.3. Refleksja retrospektywna: weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się

Refleksję retrospektywną zmierzono, analizując portfolio przyszłych nauczycieli-praktykantów. Ich opracowanie porównywalne jest do przygotowania formularza samooceny przez nauczycieli w programie PEPE. Przed zakończeniem praktyki student przedkłada opracowane portfolio opiekunowi z ramienia uczelni, który ocenia jego zawartość (Good i Weaver, 2003: 268). Portfolio zawiera cztery obowiązkowe komponenty, tj.

- (a) scenariusz lekcji, która okazała się nieudana,
- (b) scenariusz lekcji, która okazała się udana,
- (c) test osiągnięć przygotowany samodzielnie przez praktykanta,
- (d) samoocenę nauczania (ibid.).

Każda część portfolio jest oceniana przy pomocy jednego z czterech deskryptorów, tj.: słaby (1 punkt), satysfakcjonujący (2 punkty), dobry (3 punkty), lub

wzorowy (4 punkty). W rezultacie portfolio może zostać: przyjęte bez poprawek, przyjęte po uprzednim dokonaniu drobnych poprawek lub też zostać zwrócone praktykantowi z poleceniem dokonania poważniejszej korekty całości (Good i Weaver, 2003: 269).

W omawianym badaniu w części dotyczącej oceny refleksji retrospektywnej przeanalizowano 64 portfolio, z których 60 (94%) zostało zaakceptowanych bez poprawek, a pozostałe 4 (6%) zostały przyjęte po uprzednim nanieśnięciu drobnych korekt. Analiza materiału zebranego w formie refleksji pozwoliła zauważyć, że oceny czterech obowiązkowych komponentów były bardzo wysokie (średnie wartości arytmetyczne oscylowały od 3,00 do 4,00). Na wszystkich dziewięciu kierunkach kształcenia oceny tych części portfolio, które dotyczyły obszarów kompetencyjnych ujętych w arkuszach obserwacyjnych, były porównywalne. Wyjaśnieniem tej tendencji może być fakt, że praktykanci mieli dużo czasu w zaciszu domowym na krytyczne przemyślenie sytuacji pedagogicznych, których doświadczyli w klasie, i które omówili z opiekunami tak, żeby ostatecznie zredagować tekst spełniający oczekiwania oceniającego. Ponadto, takie porównywalne (wysokie) wyniki części dotyczącej ankiet obserwacyjnych oraz części zawierającej analizę portfolio mogą świadczyć o rzetelności osób oceniających (zob. Good i Weaver, 2003: 271-2).

Opisany powyżej model zakłada, że weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się powinna odzwierciedlać dany kontekst edukacyjny. Ocena końcowa z praktyki jest więc kompromisem wypracowanym poprzez dyskusje w gronie praktykantów oraz ich szkolnych i uczelnianych opiekunów, które odbywają się po każdej z czterech obserwowanych lekcji. Praktykanci opracowują samodzielnie tekst narracyjny w formie portfolio, który pozwala na retrospekcyjną refleksję nad tym, jak przebiegały lekcje, i który również podlega ocenie.

4.3. Model jakościowy oparty na zdarzeniach krytycznych

Gabryś-Barker (2012) proponuje innowacyjny model rozwijania krytycznego myślenia. Jego podstawą są zdarzenia krytyczne¹⁵ w klasie szkolnej, które praktykanci diagnozują w trakcie odbywania praktyki nauczycielskiej i opisują w pamiętniku przyszłego nauczyciela. Pamiętnik z praktyki, który jest jednocześnie końcową pracą dyplomową, składa się ze wstępu, czterech rozdziałów, załączników oraz bibliografii. Pisanie pamiętnika pokrywa się z czasem odbywania praktyki. Opiekunowie z ramienia uczelni i szkoły zapoznają się na bieżąco z zapiskami w pamiętniku i przekazują informacje zwrotne, co pozwala na działania modyfikacyjne ze strony praktykanta i pełni rolę motywującą (Gabryś-Barker, 2012: 249).

¹⁵ Por. Tripp (2012).

4.3.1. Rozwijanie myślenia krytycznego poprzez analizę zdarzeń krytycznych – opis projektu

Celem rocznego projektu, w którym wzięło udział 31 studentów ostatniego roku trzyletnich studiów pierwszego stopnia w jednym z polskich uniwersytetów, było rozwijanie u kandydatów profesjonalnego osądu (ang. *professional judgement*). W tym celu kandydaci prowadzili zapiski w formie pamiętnika z rocznych praktyk, jakie odbywali w wybranych przez siebie placówkach edukacyjnych (Gabryś-Barker, 2012: 195). Proces opisywania oraz próby analizowania i wyjaśnienia zdarzenia krytycznego tuż po tym, jak miało miejsce w klasie szkolnej, jest przykładem refleksji w działaniu (ang. *reflection-in-action*) i refleksji retrospektywnej (ang. *reflection-on-action*). Połączenie tych dwóch rodzajów refleksji (ang. *reflection-for-action*) powinno zaowocować przekuciem zdarzenia krytycznego w wydarzenie krytyczne (ang. *critical event*)¹⁶ (Gabryś-Barker, 2012: 121, 197). Praktykanci mieli za zadanie opisać i przeanalizować po trzy zdarzenia spośród tych, które zdiagnozowali na lekcjach na każdym z trzech etapów praktyki. Ostatnia część pamiętnika zawierała samoocenę studentów dotyczącą ich postępów na ostatnim roku studiów. Dodatkowym zadaniem w trakcie odbywania praktyki było przygotowanie refleksyjnego eseju, w którym praktykanci mieli napisać o tym, co było esencją ich nauczania (Gabryś-Barker, 2012: 199).

W sumie wyodrębniono 12 kategorii zdarzeń krytycznych i przeanalizowano 279 z nich. Na etapie początkowym praktyki kategoriami dominującymi były zdarzenia wynikające z problemów z dyscypliną (20%) oraz z metodyką nauczania języka obcego (15%). Na etapie środkowym dominowały kategorie związane z metodyką nauczania (33%), problemami z dyscypliną (23%) oraz motywowaniem uczniów (17%); podczas gdy na etapie końcowym dotyczyły metod nauczania języka (27%), wykonywania zadań przez uczniów na lekcji (23%), problemów z dyscypliną (17%) oraz informacją zwrotną od nauczyciela (11%) (Gabryś-Barker, 2012: 208, 210, 211). Zdarzenia w klasie dodatkowo opatrzone komentarzem, czy udało się je rozwiązać, czy też nie. Przykładowo, większości zdarzeń polegających na problemach z utrzymaniem dyscypliny nie udało się rozwiązać, podczas gdy zdarzenia związane z metodyką nauczania języka obcego, motywowaniem uczniów, informacją zwrotną, czy wykonywaniem

¹⁶ „The literature defines *critical events* as deliberately planned, implemented and controlled classroom episodes. On the other hand, there are also *critical incidents*, which occur unplanned on the spot and are identified by a teacher from amongst all the other classroom teaching events” (Gabryś-Barker, 2012: 121).

zadań przez uczniów na lekcji zostały w większości rozwiązane pomyślnie (Gabryś-Barker, 2012: 229). Analiza porównawcza zdarzeń w całym cyklu praktyki pokazuje pewien postęp w zakresie umiejętności poprawnej diagnozy oraz analizy tych zdarzeń przez praktykantów (Gabryś-Barker, 2012: 198). Uwydatniły się też pewne tendencje, przykładowo, problem z dyscypliną w klasie zszedł w hierarchii ważności z miejsca pierwszego na etapie początkowym na pozycję drugą na etapie środkowym i następnie na pozycję trzecią na etapie końcowym praktyki (Gabryś-Barker, 2012: 213). Inną prawidłowością było przygotowanie przez część praktykantów opisów o charakterze bardziej narracyjnym aniżeli analitycznym (Gabryś-Barker, 2012: 190, 214). Taki poziom tekstów pisanych jest typowy dla przedostatniego, trzeciego etapu w modelu strefy najbliższego rozwoju w kształceniu nauczycieli¹⁷.

Innowacyjność przedstawionego tutaj modelu polega na połączeniu praktyki, czyli przedostatniego etapu w cyklu kształcenia przyszłych nauczycieli języka obcego, z ostatnim, czyli z pisaniem pracy licencjackiej.

5. Podsumowanie z regulaminami praktyki nauczycielskiej w tle

Najważniejszym wnioskiem z przedstawionych w tym artykule modeli jest następujące twierdzenie: *ocenianie alternatywne w ramach praktyki nauczycielskiej odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu refleksyjnej i samodzielnej w myśleniu osobowości przyszłego nauczyciela*. W omówionych przykładowych raportach z badań praktykanci poszerzali wiedzę i umiejętności profesjonalne poprzez zastosowanie alternatywnych sposobów oceniania, gdzie centralne miejsce zajmowały teksty narracyjne, takie jak dyskusje i dialogi oraz dzienniki i pamiętniki (por. Belliveau, 2007; Dotger, 2010; Blaszk, 2015). Podczas gdy dialog jest „najnaturalniejszą postacią mowy ustnej”, tekst pisany jest „najbardziej wielowyrazową, najprecyzyjniejszą i najbardziej rozwiniętą formą mowy” (Wygotski, 1989: 377). Specyfika praktyki zawodowej, a w tym przypadku praktyki nauczycielskiej, stwarza naturalne warunki do pisania, gdyż, jak pokazuje życie, do pisania skłaniają nas „tylko niepewność i niepokój. Ani klęska, ani największy sukces nie sprzyjają pisaniu” (Tokarczuk, 2008: 405). Kluczem do sukcesu jest w tych modelach bardzo duże zaangażowanie opiekunów praktyk. Profesjonalne wsparcie dokonywało się poprzez ewaluację kształtującą. Kandydaci otrzymywali na bieżąco w toku kształcenia konstruktywną informację zwrotną.

¹⁷ Por. „For example, on the surface, one might be pleased to find a lot of course constructs, and they may be even correctly identified and defined. A closer look at the flow of the writing, however, may reveal that there is no systematic analytical control; in other words, the discourse lacks a sense of voice” (Warford, 2011: 255).

5.1. Regulaminy praktyki nauczycielskiej na wybranych kierunkach neofilologicznych: analiza jakościowa

Podsumowując temat weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się w ramach praktyki w kontekście form rozwijających zachowania autonomiczne, przeanalizowano regulaminy praktyki nauczycielskiej na studiach neofilologicznych I stopnia na kierunku filologia angielska na polskich publicznych uczelniach akademickich¹⁸. Analiza dotyczyła tych regulaminów, które były dostępne online. Jej założeniem jest próba odpowiedzi na pytanie: na ile sposoby weryfikacji osiągnięcia efektów kształcenia/uczenia się przystają do opisanych w trzech modelach form kształtujących u kandydatów na przyszłych nauczycieli refleksyjność i samodzielność w myśleniu. W szczególności zaś chodziło o wykazanie, że regulaminy praktyki nauczycielskiej zawierają wymóg przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia tej praktyki (patrz zestawienie 1 tabela 2). W celu uszczegółowienia analizy wprowadzono dodatkowe kryteria oceny wypowiedzi pisemnej o charakterze refleksyjnym: (1) czy praca ma mieć formę pisemną? (2) czy praca ma mieć charakter refleksyjny? (3) czy jest wskazana objętość pracy? (4) czy praca ma mieć charakter problemowy? (5) czy do regulaminu jest dołączony wzór pracy? (6) czy są wskazane dokładne punkty, które musi zawierać praca? (zob. zestawienie 2 tabela 3).

Analiza jakościowa pozwoliła na wyodrębnienie: (1) regulaminów, które są niedostępne online, (2) regulaminów, które są dostępne online i nie zawierają wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, jako elementu zaliczenia praktyki oraz (3) regulaminów dostępnych online, które zawierają taki wymóg. Każda z trzech grup dotyczy *circa* 30% regulaminów (zob. zestawienie 1 Tabela 2). W ostatniej grupie siedmiu regulaminów weryfikacja osiągnięcia przedmiotowych efektów kształcenia/uczenia się w ramach praktyki nauczycielskiej zakłada przygotowanie przez praktykantów prac w formie pisemnej i o charakterze refleksyjnym, takich jak np.: portfolio, esej krytyczny, badanie w działaniu, czy zdarzenia krytyczne. Biorąc pod uwagę szczegółowe kryteria oceny wypowiedzi pisemnych o charakterze refleksyjnym należy stwierdzić, że w dwu przypadkach w regulaminie

¹⁸ Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – publiczne uczelnie akademickie <https://www.gov.pl/web/nauka/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-publiczne-uczelnieakademickie?doAsUserId=kLH7H5LFff0%3D%2Fklauzula-przetwarzania-danych-osobowych-udostepnionych-droga-elektroniczna%2Fszukaj%3Fmobile%3Dtrue%2Fszukaj%3Fmobile%3Dtrue>

podano, jaką objętość powinna mieć taka praca (ile stron arkusza A4), trzy prace mają mieć charakter problemowy, (dotyczą one krytycznej analizy zdarzeń krytycznych i problemów dydaktycznych), natomiast cztery mają być przygotowane według wskazanych wytycznych.

5.1.1. Regulaminy praktyki nauczycielskiej: zestawienie 1

Uczelnia	Studia neofilologiczne I stopnia na kierunku filologia angielska: Fragment regulaminu praktyki dydaktycznej dotyczącej pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym
Uniwersytet Warszawski Wydział Neofilologii Instytut Anglistyki Zakład Językoznawstwa Stosowanego	1. Dziennik praktyk dla studentów II roku zawiera część 4 pt. Moje refleksje na temat: a) potrzeb i zainteresowań uczniów, b) tworzenia klimatu wychowawczego w klasie, c) oceniania osiągnięć szkolnych uczniów. 2. Dziennik praktyk dla studentów III roku zawiera część 4 pt. Samooceana: a. Jak oceniam swoje przygotowanie merytoryczne z języka angielskiego do uczenia w szkole? b. Co należałoby zmienić w sposobie prowadzenia zajęć merytorycznych (z metodyki nauczania) na specjalności nauczycielskiej? c. Jak oceniam swoje przygotowanie dydaktyczne do pracy w szkole? d. Jakie tematy warto byłoby omówić w ramach kursów dydaktycznych? e. Co należałoby zmienić w sposobie prowadzenia zajęć pedagogicznych na specjalności nauczycielskiej? f. Jak oceniam swoje umiejętności prowadzenia lekcji? g. Jak oceniam swoje kontakty z uczniami?
Uniwersytet w Białymstoku Wydział Filologiczny Instytut Neofilologii Filologia Angielska	Uczelnia nie udostępnia online informacji o praktykach nauczycielskich http://neo.uwb.edu.pl/?page_id=10225
Uniwersytet Gdański Instytut Anglistyki i Amerykanistyki	1. Jednym z warunków zaliczenia praktyki pedagogicznej o charakterze dydaktycznym jest przygotowanie portfolio z praktyk oceniane przez akademickiego opiekuna praktyk. https://fil.ug.edu.pl/wydzial/instituty_i_katedry/instytut_anglistyki_i_amerikanistyki/praktyki/praktyki_nauczycielskieteaching_work_experience
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Neofilologii Zakład Językoznawstwa Stosowanego Filologia Angielska z Pedagogiką	Uczelnia nie udostępnia online informacji o praktykach nauczycielskich
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie Wydział Filologiczny Instytut Filologii Angielskiej	Uczelnia nie udostępnia online informacji o praktykach nauczycielskich (http://www.ifa.filg.uj.edu.pl/praktyki-pedagogiczne)
Uniwersytet Łódzki Wydział Filologiczny Instytut Anglistyki Zakład Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego	Regulamin praktyki pedagogicznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia tej praktyki. http://anglistyka.uni.lodz.pl/files/PLIKI/rozne/metodyka/regulamin_dydaktyczne_1_st_(1).pdf
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	1. Teczka praktyki ciągłej obserwacyjnej powinna zawierać, m.in. esej w języku angielskim zawierający przemyślenia na temat zdobytych podczas praktyki

Weryfikacja osiągnięcia przedmiotowych efektów kształcenia/uczenia się...

<p>Wydział Humanistyczny Instytut Anglistyki</p>	<p>doświadczeń (1,5-2 strony A4), odnoszący się do trzech z czterech podanych poniżej kwestii:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>the relationship between lesson planning and lesson conducting, the administrative aspects of teaching (checking the register, monitoring students during breaks, the support of teaching assistants, keeping in touch with parents etc.),</i> – <i>adjusting teaching to young learner's characteristics and needs (physical, psychological, cognitive, linguistic and emotional aspects of development),</i> – <i>teaching the subsystems of language (vocabulary, grammar and pronunciation).</i> <p>W eseju należy dokonać krytycznej oceny omawianych zjawisk zestawiając swoje obserwacje z wiedzą teoretyczną nabytą podczas zajęć z dydaktyki języka angielskiego.</p> <p>2. Teczka praktyki ciągłej obserwacyjno-dydaktycznej powinna zawierać, m.in.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – trzy scenariusze lekcji przeprowadzonych podczas praktyk wraz z wykorzystanymi w ich trakcie materiałami (ksero odpowiednich stron z podręcznika, dodatkowe ćwiczenia, fotografie etc.) oraz krótką refleksję na temat faktycznego przebiegu lekcji; refleksja powinna zawierać informacje o tym, czy cele lekcji zostały zrealizowane, jaki był najstarszy i najmłodszy punkt lekcji, oraz czy i jakie zmiany należałoby wprowadzić, gdyby dana lekcja miała zostać przeprowadzona jeszcze raz; – krótki esej (około 1,5-2 strony A4) w języku angielskim zawierający refleksję na temat nabytych w toku praktyki wiedzy i umiejętności oraz wnioski dotyczące pracy w zawodzie nauczyciela języka angielskiego; esej należy napisać w oparciu o wypełnioną dwukrotnie (na początku i pod koniec drugiego etapu praktyki) kartę samooceny studenta-praktykanta (Self-evaluation checklist). http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2015/0422/074541-program-praktyk-filologia-angielska-studia-licencjackie-1-.pdf
<p>Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu Wydział Filologiczny Katedra Filologii Angielskiej</p>	<p>Regulamin praktyki metodycznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia tej praktyki. https://www.fil.umk.pl/student/praktyki-i-staze/praktyki-studenckie/</p>
<p>Uniwersytet Opolski Wydział Filologiczny Instytut Filologii Angielskiej</p>	<p>Regulamin praktyki ciągłej pedagogicznej nie jest dostępny online. (http://cedu.uni.opole.pl/opinie-instytut-filologii-angielskiej/)</p>
<p>Uniwersytet Pedagogiczny Instytut Neofilologii Filologia Angielska</p>	<p>Regulamin praktyki dydaktycznej o charakterze metodycznym nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia praktyki. Na stronie: http://neofilologia.up.krakow.pl/?page_id=271 dostępne są <i>Classroom observation tasks</i>.</p>
<p>Uniwersytet Szczeciński Wydział Filologiczny Instytut Anglistyki</p>	<p>Uczelnia nie udostępnia online informacji o praktykach nauczycielskich (http://wf.usz.edu.pl/instytut-anglistyki/)</p>
<p>Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Filologiczny Instytut Języka Angielskiego Zakład Językoznawstwa Stosowanego</p>	<p>1. Warunkiem uzyskania zaliczenia praktyki jest złożenie m.in. wymaganych prac pisemnych. 2. Dziennik prowadzenia lekcji przez praktykanta zakłada część dotyczącą auto-obszacji. (http://www.ija.us.edu.pl/index.php/studenci2/pz2)</p>
<p>Uniwersytet Rzeszowski Wydział Filologiczny Instytut Filologii Angielskiej</p>	<p>Regulamin praktyki pedagogicznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia praktyki. (http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/struktura-wydzialu/instytut-filologii-angielskiej/praktyki)</p>

<p>Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie Wydział Humanistyczny Katedra Filologii Angielskiej</p>	<p>Regulamin praktyki pedagogicznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia praktyki. (http://www.uwm.edu.pl/anglistyka/arttykul/287/studia-istopnia.html)</p>
<p>Uniwersytet Wrocławski Wydział Filologiczny Instytut Filologii Angielskiej Zakład Glottodydaktyki</p>	<p>1. Regulamin praktyki pedagogicznej zawiera załączniki zawierające m.in. arkusz refleksji po lekcji obserwowanej, arkusz lekcji prowadzonej z częścią przeznaczoną na refleksje praktykanta po przeprowadzonej lekcji. 2. Końcowe sprawozdanie z praktyki zawiera wymóg napisania refleksji po zakończeniu praktyk w formie tekstu ciągłego (http://www.ifa.uni.wroc.pl/studia/stacjonarne/praktyki-pedagogiczne/?lang=pl)</p>
<p>Uniwersytet Zielonogórski Wydział Humanistyczny Instytut Neofilologii Katedra Filologii Angielskiej</p>	<p>Regulamin praktyki dydaktycznej nie zawiera wymogu przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym, będącej jednym z elementów zaliczenia tej praktyki. (http://www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-studenci/praktyki/praktyki-dydaktyczne)</p>
<p>Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach Wydział Humanistyczny Instytut Filologii Obcych</p>	<p>1. W ramach pracy własnej student studiów niestacjonarnych analizuje wybrany problem z zakresu dydaktyki języka angielskiego na danym etapie edukacyjnym i przygotowuje pisemne sprawozdanie („action research”), w którym konfrontuje wiedzę teoretyczną dotyczącą wybranego problemu z doświadczeniem praktycznym zdobytym w trakcie praktyki. (http://ifo.ujk.edu.pl/praktyki-nauczycielskie/) 1. Raport z praktyki dydaktycznej ciągłej zawiera m.in. wymóg opisanie 2 zdażeń krytycznych z lekcji obserwowanych i prowadzonych oraz autorefleksję w formie eseju „My reflections” (filia w Sandomierzu). (https://sandomierz.ujk.edu.pl/filologia/praktyki/)</p>
<p>Akademia Pomorska w Słupsku Instytut Neofilologii Zakład Filologii Angielskiej</p>	<p>1. Dziennik praktyk zawiera wymóg prowadzenia arkusza ewaluacyjnych (samoocena) – omówienie zgromadzonych doświadczeń, uwagi i korzyści osobiste wyniesione z przeprowadzenia poszczególnych lekcji. 2. Zaliczenie praktyki przedmiotowo-metodycznej wymaga m.in. pisemnego omówienia 2 problemów dydaktycznych, które wystąpiły podczas praktyki oraz napisanie refleksyjnego eseju (2,5 – 4 strony) na temat przeczytanej literatury glottodydaktycznej oraz skonfrontowanie jej treści z doświadczeniami z praktyki. (https://wfh.apsl.edu.pl/Jednostki-Organizacyjne-Wydzialu/institutneofilologii/studenci/praktyki-studenckie)</p>

Tabela. 2: Przykłady regulaminów praktyki nauczycielskiej z wytyłuszczonymi fragmentami, zawierającymi wymóg przygotowania przez praktykanta pracy pisemnej o charakterze refleksyjnym jako element zaliczenia praktyki.

5.1.2. Regulaminy praktyki nauczycielskiej: zestawienie 2

Uczelnia	Pytanie 1 Czy praca ma mieć formę pisemną?	Pytanie 2 Czy praca ma mieć charakter refleksyjny?	Pytanie 3 Czy jest wskazana objętość pracy?	Pytanie 4 Czy praca ma mieć charakter problemowy?	Pytanie 5 Czy do regulaminu jest dołączony wzór pracy?	Pytanie 6 Czy są wskazane dokładne punkty, które musi zawierać praca?
UW	+	+				+
UG	+	+				
UMCS	+	+	+	+		+
UŚ	+	+				
UWr	+	+				+
UJK	+	+		+		+
AP	+	+	+	+		+

Tabela 3: Szczegółowe kryteria oceny wypowiedzi pisemnej o charakterze refleksyjnym w tych regulaminach praktyki nauczycielskiej, gdzie taka praca jest wymogiem koniecznym do zaliczenia praktyki.

6. Wnioski

Odnośząc się do powyższej analizy jakościowej należy zauważyć, że przynajmniej 30% regulaminów nie zawiera konieczności przygotowania przez praktykanta dłuższej wypowiedzi pisemnej o charakterze refleksyjnym. Tam, gdzie taki wymóg został sformułowany, należałoby doprecyzować wymagania dotyczące takiej pracy, na przykład w oparciu o pytania pomocnicze, które zawiera zestawienie 2 (tabela 3). Biorąc powyższe pod uwagę, wydaje się, że wciąż aktualny jest apel sprzed kilku dekad o wyjaśnienie zjawiska, które polega na tym, że wysoko oceniane alternatywne sposoby weryfikacji efektów kształcenia/uczenia się są wciąż bardziej tematem badań naukowych aniżeli codziennością w ocenianiu akademickim¹⁹. Być może, jak pisze Zawadzka-Bartnik (2014: 16; 2015: 141), w kształceniu przyszłych nauczycieli „wracamy do modelu technicznego (według typologii Kwiatkowskiej), tj. zdominowanego przez behawiorystyczne podejście polegające na wydzielaniu poszczególnych elementów, ich ćwiczeniu i sprawdzaniu”. Jak powszechnie wiadomo, weryfikacja efektów kształcenia/uczenia się w podejściu behawiorystycznym promuje raczej bezrefleksyjne przyswajanie wiedzy, oparte głównie na analogii, powtarzaniu i zapamiętywaniu (Komorowska, 2005: 27).

¹⁹ Por. „Further research is also needed to determine why a gap continues to exist between the assessment preferences of academicians and their adoption” (Shannon i Boll, 1996: 132; Derenowski, 2009).

BIBLIOGRAFIA

- Bąk-Średnicka A. (2017a), *Kształtowanie spostrzegawczości pedagogicznej przy pomocy metody zdarzeń krytycznych w ramach praktyki metodycznej z języka obcego* (w) Andrzejewska E., Wawrzyniak-Śliwska M. (red.), *Nauczyciele języków obcych. Konteksty pracy – kształcenie – doskonalenie zawodowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, str. 203-213.
- Bąk-Średnicka A. (2017b), *Preservice teachers' attitudes related to family involvement in light of their school placement experience* (w) „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, vol. 3 (2), str. 29-47.
- Belliveau G. (2007), *An Alternative Practicum Model for Teaching and Learning* (w) „Canadian Journal of Education”, vol. 30 (1), str. 47-67.
- Błaszczak M. (2015), *Between didactics, the mentor and the pupils: trainee reflections concerning their teaching practices* (w) „Neofilolog”, nr 45/1, str. 9-25.
- Bruner J. S. (2006), *Kultura Edukacji*. Kraków: Universitas.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna*. Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak M. (2017), *Nauczycielskie badania w działaniu: profesjonalne doskonalenia i uczenie się* (w) Madalińska-Michalak J. (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, str. 89-104.
- Derenowski M. (2009), *Próba ewaluacji 'dziennika' jako narzędzia badawczego* (w) „Neofilolog”, nr 33, str. 21-28.
- Deslanders R., Fornier H., Morin L. (2008), *Evaluation of a School, Family, and Community Partnerships Program for Preservice Teachers in Quebec, Canada*. (w) „The Journal of Educational Thought”, nr 42 (1), str. 27-51.
- Dotger B.H. (2010), *“I had no idea”: Developing dispositional awareness and sensitivity through a cross-professional pedagogy* (w) „Teaching and Teacher Education”, nr 26, str. 805-812.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (2007), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Tom 1. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (2007), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Tom 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Dziennik Ustaw. (2012). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U.2012, poz. 131.
- Epstein J. L. (2011), *School, Family, and Community Partnerships*. 2nd ed. The United States of America: Westview Press.
- Gabryś-Barker D. (2012), *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Good J. M., Weaver A. (2003), *Evaluation of Preservice Teachers' Internships: A Model to Encourage Career Continuity and Program Reform* (w) „Journal of Personnel Evaluation in Education”, nr 17 (3), str. 263-275.
- Harrison S. (1998), *Augustine On What We Owe Our Teachers* (w) Rorty A. O. (red.), *Philosophers on Education*. London: Routledge, str. 66-80.
- Journal of Laws. (2012). Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U.2012, poz. 131.
- Kobytecka E. (2017), *O potrzebie doskonalenia kompetencji aksjologicznych nauczycieli z perspektywy ich działań w szkole* (w) Madalińska-Michalak J. (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, str. 399-408.
- Komorowska H., Obidniak D. (red.) (2002), *Stopień po stopniu. Rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Konarzewski K. (2008), *Nauczyciel* (w) Konarzewski K. (red.), *Sztuka nauczania*. Szkoła. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, str. 160-190.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska M., Czerniawska E. (2011), *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- van Lier I. (2004), *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Manning B.H., Payne B.D. (1993), *A Vygotskian-based theory of teacher cognition: Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation* (w) „Teaching and Teacher Education”, nr 9 (4), str. 361-371.
- Michońska-Stadnik A. (2013), *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń W. (2002), *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Potocka D. (2009), *Ocena lekcji a rozwój zawodowy nauczyciela* (w) Komorowska H. (red.), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: CODN, str. 61-70.

- Praktyki Dydaktyczne Specjalizacji Nauczycielskiej. Uniwersytet Zielonogórski. Wydział Humanistyczny. Online: <http://www.wh.uz.zgora.pl/index.php/studia-i-studenci/praktyki/praktyki-dydaktyczne> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Metodyczno-obszerny. Uniwersytet Warszawski. Instytut Anglistyki. Online: <http://www.ia.uw.edu.pl/dla-studentow/ksztalcenie-nauczycieli/373-praktyki-pedagogiczne?start=3#content> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Nauczycielskie. Instytut Filologii Obcych. Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Online: <http://ifo.ujk.edu.pl/praktyki-nauczycielskie/> Online: [DW 28.07.2018].
- Praktyki Pedagogiczne. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Online: http://neofilologia.up.krakow.pl/?page_id=271 [DW 23.04.2019].
- Praktyki Pedagogiczne. Uniwersytet Rzeszowski. Instytut Filologii Angielskiej. Online: <http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/struktura-wydzialu/instytut-filologii-angielskiej/praktyki> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Pedagogiczne. Uniwersytet Wrocławski. Instytut Filologii Angielskiej. Online: <http://www.ifa.uni.wroc.pl/studia/stacjonarne/praktyki-pedagogiczne/?lang=pl> [DW 28.07.2018].
- Praktyka Programowo-metodyczna. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski. Katedra Filologii Angielskiej. Online: <http://www.uwm.edu.pl/anglistyka/artukul/287/studia-i-stopnia.html> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Zawodowe 2018/2019. Uniwersytet Śląski w Katowicach. Instytut Języka Angielskiego. Online: <http://www.ija.us.edu.pl/index.php/studenti2/pz2> [DW 12.04.2019].
- Praktyki Zawodowe i Pedagogiczne. Uniwersytet Łódzki. Anglistyka: Zakład Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego. Online: http://www.anglistyka.uni.lodz.pl/praktyki_pedagogiczne__faq.
- Program Praktyk na Kierunku Filologia Angielska. Studia I stopnia. Praktyka ciągła obserwacyjna. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej. Online: <http://phavi.umcs.pl/at/attachments/2015/0422/074541-program-praktyk-filologia-angielska-studia-licencjackie-1-.pdf> Online: [DW 28.07.2018].
- Regulamin Praktyki Metodycznej Ciągłej. Instytut Humanistyczny Wydział Zamiejscowy w Sandomierzu UJK w Kielcach (kierunek: filologia, specjalność: filologia angielska). Online: <https://sandomierz.ujk.edu.pl/filologia/praktyki/> [DW 12.04.2019].
- Regulamin Praktyk nauczycielskich w Instytucie Anglistyki i Amerykanistyki UG. Uniwersytet Gdański. Online: https://fil.ug.edu.pl/wydzial/instytuty_i_katedry/instytut_anglistyki_i_amerikanistyki/praktyki/praktyki_nauczycielskieteaching_work_experience Online: [DW 28.07.2018].

- Regulamin Praktyki Przedmiotowo-metodycznej – filologia angielska (specjalizacja nauczycielska). Akademia Pomorska w Słupsku. Online: <https://neofilologia.apsl.edu.pl/index.php/studenci/praktyki-studenckie> Online: [DW 28.07.2018].
- Regulamin Przedmiotowo-metodycznej Praktyki Śródrocznej. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wydział Filologiczny. Online: <https://www.fil.umk.pl/student/praktyki-i-staze/praktyki-studenckie/regulamin-przedmiotowo-metodycznej-praktyki-srodrocznej/> [DW 12.04.2019].
- Samaras A.P., Gismondi S. (1998), *Scaffolds in the Field: Vygotskian Interpretation in a Teacher Education Program* (w) „Teaching and Teacher Education”, nr 14 (7), str. 715-733.
- Schön D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. The USA: Jossey-Bass.
- Shannon D. M., Boll M. (1996), *Assessment of Preservice Teachers Using Alternative Assessment Methods* (w) „Journal of Personnel Evaluation and Education”, nr 10, str. 117-135.
- Siek-Piskozub T., Jankowska A. (2013), *The role of practicum in shaping FL teacher competence* (w) Gabryś-Barker D., Piechurska-Kuciel E., Zyburt J. (red.), *Investigations in teaching and learning languages. Studies in honour of Hanna Komorowska*. Switzerland: Springer, str. 261-279.
- Sujecka-Zajac J. (2017), *Rola mediacji dydaktycznej w rozwijaniu warsztatu poznawczego ucznia na lekcji języka obcego* (w) „Neofilolog”, nr 48/2, str. 169-181.
- Tokarczuk O. (2008), *Bieguni*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Tomankiewicz-Kozaczyńska I. (2001), *Hospitacja lekcji języka obcego* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 5, str. 42-47.
- Tripp D. (2012), *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Warford M. K. (2011), *The zone of proximal teacher development* (w) „Teaching and Teacher Education”, nr 27, str. 252-258.
- Włoch S. (2005), *W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształcenia nauczycieli* (w) Andrzejak Z., Kacprzak L., Pająk K. (red.), *Edukacja XXI wieku. Polski system edukacji po reformie 1999. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 2, cz. 2. Poznań – Warszawa: Elipsa, str. 221-226.
- Woodroof P. (1998), *Socratic Education* (w) Rorty A. O. (red.), *Philosophers on Education*, London: Routledge, str. 14-31.
- Wydziałowy Regulamin Praktyk Nauczycielskich. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Wydział Filologiczny. Online: <https://www.fil.umk.pl/student/praktyki-i-staze/praktyki-studenckie/wydzialowy-regulamin-praktyk-nauczycielskich/> [DW 12.04.2019].

- Wygotski L. S. (1989), *Myślenie i mowa*. Tłum. E. Flesznerowa J. Fleszner. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wykaz uczelni publicznych nadzorowanych przez Ministra właściwego ds. szkolnictwa wyższego – publiczne uczelnie akademickie. Online: <https://www.gov.pl/web/nauka/wykaz-uczelni-publicznych-nadzorowanych-przez-ministra-wlasciwego-ds-szkolnictwa-wyzszego-publiczne-uczelnie-akademickie?doAsUserId=kLH7H5Lff0%3D%2FklauzulaPrzetwarzania-danych-osobowych-udostepnionych-drogaElektroniczna%2Fszukaj%3Fmobile%3Dtrue%2Fszukaj%3Fmobile%3Dtrue> [DW 12.04.2019].
- Zacher L. W. (1998), *Problemy przyszłego świata jako wyzwania edukacyjne współczesności* (w) Siemak-Tylikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S. M. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, str. 234-246.
- Zawadzka-Bartnik E. (2014), *Refleksja w zawodzie nauczyciela – założenia a realne możliwości realizacji* (w) „Neofilolog”, nr 43/1, str. 7-23.
- Zawadzka-Bartnik E. (2015), *Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach* (w) „Neofilolog”, nr 44/2, str. 139-153.

Monika Grabowska

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-7828-0821>

monika.grabowska@uwr.edu.pl

OCENIANIE KOMPETENCJI STUDENTÓW – PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKA OBCEGO PRZEZ NAUCZYCIELI – OPIEKUNÓW PRAKTYK, NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA FRANCUSKIEGO

**Evaluation of the competence of student teachers of foreign language
by their teachers/teaching practice supervisors,
on the example of French**

The aim of this paper is to analyse how French teachers evaluate the didactic skills of students of the Institute of Romance Studies after their three-week teaching practice in a Polish middle or high school. We will be interested primarily in the descriptive evaluation written by the supervising school teachers, which affords an overview of the key competences of foreign language teachers in their own opinion (*i.e.* their personal theory of teaching) as well as of the terminology used to describe them and reflecting modern or more traditional conceptions of teaching.

Our analysis will be carried out with reference to the competences highlighted in a self-evaluation tool, the *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Conclusions are drawn regarding not only the need to strengthen cooperation between the university and the school teachers to instil a reflective attitude, but also to strengthen the correlation between the tutors' evaluation and the self-evaluation of the trainees – not only to develop their autonomy, but also for formative assessment of both the student and the teacher.

Keywords: assessment, foreign language teachers' competences, teaching practice, French as a foreign language

Słowa kluczowe: ocenianie, kompetencje nauczyciela języka obcego, praktyki nauczycielskie, język francuski jako obcy

1. Przedmiot, kontekst, cel i metoda badań

Przedmiotem badań jest ocena kompetencji przyszłych nauczycieli języka francuskiego, studentów filologii francuskiej w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego przez nauczycieli-opiekunów praktyk dydaktycznych w latach 2014-2018.

Badania nad rolą i efektywnością praktyk pedagogicznych podejmują liczne aspekty w odniesieniu do obowiązujących trendów teoretycznych, m.in. problematykę jakości współpracy z nauczycielem-opiekunem oraz stopnia satysfakcji studenta z uwarunkowań i przebiegu praktyki (por. Grzesiak, 2013; Myczko, 2009; Pawlak, Mystkowska-Wiertelak i Pietrzykowska, 2009). Derenowski (2015: 31) podkreśla, że „efektywnemu nauczycielowi języków obcych do profesjonalnego wykonywania swoich obowiązków potrzebna jest harmonijna symbioza pomiędzy nabytą teorią a praktyką zdobytą w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych”. Według Miłułki (2016: 53), praktyka to „chyba najważniejszy moment w czasie studiów, gdyż pozwala na znalezienie odpowiedzi na pytania dotyczące słuszności dokonanego przez studentów wyboru”. Siek-Piskozub i Jankowska (2015: 210) zwracają jednak uwagę na fakt, że „ze względu na duże zróżnicowanie instytucjonalne systemu kształcenia, nie jest do końca jasne, w jakim stopniu wyższe uczelnie przygotowujące studentów do zawodu nauczyciela języka obcego wyposażają ich w niezbędną wiedzę potrzebną do odbywania praktyk nauczycielskich oraz w narzędzia ułatwiające refleksję nad stopniem opanowania stosownych kompetencji”. Wagę refleksyjnej praktyki podkreśla m.in. Szymankiewicz (2013: 51): „refleksyjność stanowi bez wątpienia pożądaną cechę każdego nauczyciela. Pozwala ona wyciągać wnioski z doświadczenia i doskonalić kompetencje zawodowe. Dlatego rozwijanie postaw refleksyjnych wydaje się potrzebne już na etapie kształcenia początkowego przyszłych nauczycieli”. Również Siek-Piskozub i Jankowska (2015) formułują przekonanie, że aby wcześniejsze doświadczenie studenta jako ucznia zostało w pełni skonfrontowane z nowszymi podejściami teoretycznymi przekazywanymi na uczelni i miały rzeczywisty wpływ na działanie (a nie tylko na opinie), potrzebna jest refleksja nad własną praktyką. Derenowski (2015: 28) również przypomina, że „edukacja szkolna postrzegana jest jako harmonijna realizacja zadań nauczycielskich w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności językowych, a także wychowania [...]. Aby sprostać tym oczekiwaniom, proces kształcenia przyszłych nauczycieli musi zostać wzbogacony o umiejętność refleksji, dzięki której przyszli nauczyciele będą mogli dostrzegać i modyfikować swoje codzienne zachowanie”.

W ramach rozważań nad stopniem opanowania kompetencji nauczycielskich przez studenta-praktykanta w niniejszym artykule interesować nas

będzie funkcja ewaluacji opisowej praktyk dokonana przez nauczyciela-opiekuna praktyk. Ocena ta dostarcza informacji zwrotnej zarówno studentowi, jaki i opiekunowi praktyk z ramienia uczelni, dając niniejszym asumpt do refleksji nad kluczowymi kompetencjami nauczyciela języka obcego w ocenie praktyków, tj. nauczycieli w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Celem badań jest więc refleksja zarówno nad funkcją ewaluacji dokonywanej przez nauczycieli szkolnych w kształceniu nauczycieli języków obcych na uniwersytecie, jak i nad jej aplikacją pedagogiczną *post factum* w ramach kształcenia postawy refleksyjnej wobec praktyki u studentów. Taka refleksja wydaje się uzasadniona przede wszystkim faktem, że ewaluacja studentów dokonywana przez nauczycieli w różnym stopniu uwzględnia ich teorie osobiste. O ile teorie osobiste studentów możemy, a wręcz powinniśmy zbadać (por. Szymankiewicz, 2013; Werbińska, 2006; Michońska-Stadnik, 2009), to o teoriach osobistych nauczycieli-opiekunów praktyk nie wiemy z reguły nic. Ich rola jest jednak ogromna. Jak podkreśla Miłuńska (2016: 62), w kształceniu nauczycieli „pożądane jest [...] płynne przejście od teorii do praktyki, a pomocnikiem w tym procesie jest nauczyciel sprawujący opiekę nad praktykantem, będący dla praktykanta mentorem, źródłem wiedzy i partnerem. To właśnie od nauczyciela-opiekuna, jego zaangażowania w kształcenie młodej kadry oraz od jego podejścia i nastawienia do praktykanta uzależniony jest w dużej mierze ‘produkt końcowy’ w postaci młodego adepta zawodu nauczyciela”.

Zastosowaną metodą badań jest metoda jakościowa, pozwalająca na analizę, w perspektywie emicznej¹, poszczególnych przypadków i znamienych, powtarzających się sformułowań zastosowanych przez nauczycieli-opiekunów w ocenach opisowych kompetencji praktykanta po zakończeniu stażu. Analizowany korpus jest dość szczupły, gdyż, o ile w czasie I cyklu studiów liczba studentów wybierających dawny blok nauczycielski oscylowała wokół kilkunastu osób, o tyle po przeniesieniu w 2014 roku kształcenia nauczycielskiego na II cykl, przy naborze rządu trzydziestu sześciu studentów, realizowane ono było przez nie więcej niż ośmiu studentów rocznie. W sumie przeanalizowano dokumentację trzydziestu studentów realizujących w latach 2014-2018 praktykę nauczycielską (ciągłą, tj. wrześniową) w zakresie języka francuskiego. Korpus wydaje się dość reprezentatywny ze względu na liczbę oceniających: dwudziestu pięciu różnych nauczycieli². Zmienna geograficzna i wiekowa³

¹ Kenneth Pike (1967) wprowadził opozycję między punktem widzenia „etycznym” (*etic*) badacza i jego kultury oraz „emicznym” (*emic*), który opiera się na aparacie pojęciowym charakterystycznym dla badanej grupy.

² Osiemnastu nauczycieli z liceów, sześciu z gimnazjów, jeden ze szkoły podstawowej.

³ Trzydzieści placówek znajdowało się we Wrocławiu, a pozostałe w Częstochowie, Bydgoszczy, Jarosławiu, Jeleniej Górze, Kaliszu, Łańcucie, Łowiczu, Nysie, Opolu, Poznaniu, Radomsku i Wołowie.

jest o tyle istotna, że pozwala założyć, iż byli oni kształceni w różnych ośrodkach uniwersyteckich i w różnych okresach (a więc ich przygotowanie zawodowe nie jest identyczne), przy czym zgodnie z regulaminem praktyk musieli posiadać stopień co najmniej nauczyciela mianowanego.

W artykule wykazemy, że ocena dokonana przez nauczyciela-opiekuna praktyk, będąc bardzo znaczącą, jest zarazem niewystarczającą, aby zaświadczyć o kompetencjach innych niż uznawane przez poszczególnych nauczycieli w ich osobistej teorii za kluczowe. Nasze rozważania prowadzone będą w powiązaniu z kompetencjami wyróżnionymi w *Europejskim portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języka* (dalej: EPS)⁴. Umożliwi to wyciągnięcie wniosków dotyczących nie tylko potrzeby zacieśnienia współpracy między uczelnią a nauczycielami-opiekunami praktyk celem zaszczepienia postawy refleksyjnej u studentów, ale także wzmocnienia korelacji między ewaluacją przez opiekuna a autoewaluacją praktykanta zarówno w ramach kształcenia dla autonomii, jak i oceniania kształtującego.

2. Ramy instytucyjne badania: organizacja praktyk dydaktycznych w *Przygotowaniu do zawodu nauczyciela* na filologii francuskiej IFR UW

2.1. Siatka godzin

Na filologii francuskiej *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela* odbywa się w ramach kształcenia modułowego, które może być realizowane przez studentów niebędących na specjalizacji nauczycielskiej⁵ w ramach dodatkowych 30 punktów ECTS. Kształcenie modułowe obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne, dydaktyczne oraz merytoryczne do nauczania danego przedmiotu⁶. Począwszy od roku akademickiego 2012/2013 IFR wprowadził kształcenie modułowe na studiach II stopnia, wygaszając stopniowo tzw. blok nauczycielski na studiach I stopnia.

Na filologii francuskiej kształcenie modułowe przewiduje 465 godzin zajęć (29 ECTS), które przedstawione są w poniższych siatkach. Wykłady (W)

⁴ Istotną rolę EPS w rozwijaniu refleksyjnej umiejętności samooceny podkreśla Szymankiewicz (2013: 47), zwracając uwagę na fakt, że jedna z pierwszych proponowanych w EPS refleksji dotyczy prywatnych doświadczeń w uczeniu się języków, co pomaga w odkryciu teorii osobistych na początku kształcenia zawodowego. Podobnie klasyfikuje EPS Fiema (2016: 26), uważając je za jeden z najistotniejszych dokumentów umożliwiających skatalogowanie kompetencji nauczycieli języków obcych.

⁵ IFR UW takiej nie proponuje.

⁶ Por. Zarządzenie Nr 1/2013 Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego z dnia 7 stycznia 2013 r. w sprawie organizacji i prowadzenia w Uniwersytecie Wrocławskim kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela wraz z późniejszymi zmianami.

Ocenianie kompetencji studentów – przyszłych nauczycieli języka obcego przez...

i konwersatoria (K) realizowane przez IFR w ramach dydaktyki przedmiotowej⁷ wyróżnione są kursywą. Pozostałe przedmioty prowadzone są przez wykładowców Centrum Edukacji Nauczycielskiej działającego przy UW, zaś praktyki (P) – w szkołach pod opieką nauczycieli-opiekunów praktyk.

Studia magisterskie, semestr 1

Nazwa zajęć	Typ zajęć	Godziny	ECTS
Psychologia dla nauczycieli	W	15	1
Psychologia dla nauczycieli	K	30	2
Pedagogika dla nauczycieli	W	15	1
Pedagogika dla nauczycieli	K	15	1
Pedagogika – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole	K	15	1
RAZEM		90	6

Studia magisterskie, semestr 2

Nazwa zajęć	Typ zajęć	Godziny	ECTS	
Bezpieczeństwo w szkole	warsztaty	15	1	
Psychologiczne podstawy edukacji w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych	K	15	1	
Pedagogiczne podstawy edukacji w gimnazjum i szkołach ponadgimnazjalnych	K	15	1	
<i>Podstawy dydaktyki</i>	K	30	2	
<i>Metodyka nauczania języka francuskiego</i>	- wykład - konwersatorium	W K	15 30	3
Praktyka śródroczna	P	30	2	
RAZEM		150	11	

Studia magisterskie, semestr 3

Nazwa zajęć	Typ zajęć	Godziny	ECTS	
Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej	K	30	2	
<i>Metodyka nauczania języka francuskiego</i>	- wykład - konwersatorium	W K	15 30	3
<i>Interkulturowe aspekty nauczania języka francuskiego</i>	K	30	2	
Praktyka śródroczna	P	30	2	
Praktyka ciągła (wrześniowa)	P	60	3	
Praktyka opiekuńczo-wychowawcza	P	30	1	
RAZEM		225	13	

Tabela 1: Siatka zajęć w ramach *Przygotowania do zawodu nauczyciela* w IFR UW w latach 2012-2018.

⁷ Z uwzględnieniem treści kształcenia zawartych w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków*, por. Kelly i Grenfell (2006).

2.2. Wymiar praktyki dydaktycznych (przedmiotowych)

Zarządzenie Nr 1/2013 Rektora UWr ustala wymiar praktyki zawodowej w ramach *Przygotowania do zawodu nauczyciela* na 30 godzin praktyki opiekuńczo-wychowawczej oraz 120 godzin praktyki dydaktycznej (przedmiotowej) w szkole. W ramach tych 120 godzin studenci filologii francuskiej realizują dwie trzydziestogodzinne praktyki śródroczne w liceum oraz jedną sześćdziesięciogodzinną praktykę ciągłą (wrześniową) w wybranej szkole w sumarycznym wymiarze trzech tygodni formalnie obejmującym: dwa tygodnie praktyki przedmiotowej oraz tydzień praktyki opiekuńczo-wychowawczej we wrześniu poprzedzającym II rok studiów magisterskich.

W czasie praktyki student ma obowiązek hospitować nie mniej niż dwaście lekcji i przeprowadzić samodzielnie nie mniej niż dwanaście lekcji. Szczegółowe zasady odbywania praktyki przedmiotowej opisane są w załączniku nr 2 do ww. Zarządzenia.

2.3. Narzędzia ewaluacji praktyki dydaktycznej ciągłej w UWr i ich funkcja

Po zakończeniu praktyki ciągłej nauczyciel-opiekun wypełnia *Szkolną kartę zaliczenia praktyki przedmiotowej*, poświadczając rodzaje zajęć praktycznych wykonanych przez studenta, oraz *Arkusze oceny kompetencji dydaktycznych praktykanta*. Narzędzia te mają podwójnego adresata: w pierwszym rzędzie praktykanta, któremu dostarczają informacji zwrotnej w ramach oceniania kształtującego⁸ (ma ono również miejsce w ramach kontroli ciągłej, w czasie przygotowywania i zatwierdzania scenariuszy lekcji oraz podczas rozmów oceniających lekcję). Drugim adresatem jest opiekun praktyki z ramienia uczelni. W ramach oceniania sumującego, którego skutkiem będzie przyznanie studentowi uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela, wpisuje on ocenę z praktyk do systemu USOS, mając prawo do jej modyfikacji na podstawie złożonej dokumentacji praktyk oraz rozmów ze studentem⁹.

Odpowiadając na pytanie, jak nauczyciele-opiekunowie praktyk oceniają kompetencje studentów, przyszłych nauczycieli języka, najprościej byłoby odwołać się do oceny liczbowej zawartej w *Arkuszu*. Na podstawie tego pomiaru dydaktycznego (Niemierko 2002: 153) dowiadujemy się, że praktykanci IFR oceniani są bardzo dobrze: średnia ocena w latach 2014-2018 to 4,75 (najniższa ocena to 4). Znając jednak uwarunkowania psychologiczno-instytucjonalne oceny

⁸ Czy też oceniania służącego uczeniu się (ang. *assessment for learning*), por. np. Czwertyńska (2015).

⁹ Szczegółowe warunki zaliczenia określa sylabus przedmiotu.

(zwykle w ramach dobrej dla obu stron współpracy), nie sposób utożsamiać tego wyniku z informacją, że kompetencje praktykanta są wzorowe. Mamy wrażenie, że to raczej rodzaj podziękowania czy dowodu uznania dla wysiłków studenta. Jeśli ocena spada poniżej piątki, możemy się domyślać, że współpraca nie układała się idealnie, o czym świadczą np. następujące komentarze nauczyciela w części opisowej: *nie ustala wszystkich działań z opiekunem, czy też: próbuje zdominować opiekuna praktyk.*

Ta ocena nie wydaje się jednak w pełni uzasadniona, jeśli w ślad za Sową (2015) skonfrontujemy ją z celem działań dydaktycznych. Zamysłem ewaluacji jest bowiem „miara dystansu pomiędzy praktycznymi intencjami uczącego się a wynikami otrzymanymi względem ustalonych celów. W procesie ewaluacji to właśnie cele wymagają mocnego zaakcentowania, ponieważ bez celów ewaluacja sama w sobie staje się celem, a wtedy może stać się także źródłem niepokoju uczącego się, że będzie on oceniany w odniesieniu do normy, której nikt nie zna. Ustalenie celów czyni ewaluację zrozumiałą dla wszystkich jej uczestników, tj. uczącego się, nauczyciela, instytucji kształcącej, zleceniodawców kształcenia itp. Ewaluacja i cel wzajemnie się determinują: każdy proces oceny będzie pozbawiony sensu, jeśli nie uwzględni celów zdefiniowanych na początku nauki i przyświecających całemu tokowi działań; cel istnieje naprawdę tylko wtedy, kiedy zawiera w sobie z góry określony sposób oceny (Porcher, 1977). Na początku są więc cele, tj. operacyjny opis tego, co uczący się będzie potrafił wykonać po zakończeniu nauki. Oznaczając cel, wskazuje się równocześnie na sposób weryfikowania jego realizacji” (Sowa, 2015:45).

Cele praktyki dydaktycznej w UW r to (zgodnie z cytowanym Zarządzeniem Rektora):

- gromadzenie doświadczeń związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela;
- konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym;
- praktyczne zapoznanie się z pracą i życiem szkoły;
- poznanie ogólnych zasad organizowania pracy dydaktycznej;
- pogłębienie znajomości metod i form nauczania w zakresie studiowanego przedmiotu.

W tym kontekście student, który rzetelnie odbył praktykę (nawet jeśli popełnił wiele błędów), cele te w pełni osiągnął.

Arkusze oceny kompetencji dydaktycznych praktykanta dostarcza więcej informacji, które dotyczą: oceny kompetencji merytorycznych; umiejętności sprawnego planowania, dokumentowania i kierowania lekcją; oceniania i ewaluacji; autoprezentacji; kontaktu z klasą; motywowania uczniów; utrzymania

dyscypliny, kierowania zespołem klasowym, zapewniania bezpieczeństwa; indywidualizacji pracy z uczniami (w tym z uczniami ze specjalnymi potrzebami); autorefleksji i rozwijania osobistych kompetencji dydaktycznych. Nauczyciel może wybrać od jednego do trzech punktów za każdą ocenianą kompetencję, przy czym jeden punkt oznacza poważne zastrzeżenia do oceny danego obszaru; dwa punkty przyznaje się, gdy zachowanie praktykanta odpowiada oczekiwaniom nauczyciela; trzy punkty – gdy w ocenie nauczyciela student „rozwija się satysfakcjonująco”. Zero punktów nie ma wartości negatywnej, oznacza brak możliwości oceny danego obszaru.

Arkusz może jednak budzić wątpliwości, co do rzetelności oceniania. Po pierwsze, liczba obszarów do oceniania jest bardzo duża i obejmuje aż 76 pozycji w tabeli, co może skutkować machinalnym zaznaczaniem oceny przyzwolonej (dwa punkty) lub bardzo dobrej (trzy punkty) – przy czym różnica w samych deskryptorach nie wydaje się doniosła. W żadnym z trzydziestu przeanalizowanych arkuszy nie ma poważnych zastrzeżeń do ocenianego obszaru wyrażonych przyznaniem jednego punktu.

Ponadto warto również zwrócić uwagę na fakt, że *Arkusz oceny* jest uniwersalny, obowiązujący na wszystkich praktykach przedmiotowych odbywanych z ramienia UW, nie tylko na studiach neofilologicznych. Można więc także postawić pod znakiem zapytania trafność oceniania kompetencji nauczyciela języka obcego, skoro pakiet dokumentów jest identyczny dla wszystkich dyscyplin. Z tego też powodu postanowiliśmy podać wnikliwej analizie *Szkolną kartę zaliczenia praktyki dydaktycznej*, która zawiera miejsce na swobodne komentarze nauczyciela dotyczące umiejętności merytorycznych, technicznych i dydaktycznych nauczyciela oraz ocenę mocnych i słabych stron praktykanta.

3. Kompetencje praktykantów filologii francuskiej w ewaluacji nauczycieli – opiekunów

Ewaluacja opisowa zawarta jest w punktach 6 i 8 *Karty zaliczenia praktyki dydaktycznej* i zawiera wolne miejsce, które nauczyciel ma prawo dowolnie wypełnić. Ze względu na brak możliwości dialogu z ocenającym nie sposób uznać naszego rozumienia tej ewaluacji za pogłębiony, daje nam ona jednak pewien obraz kluczowych kompetencji nauczyciela w ocenie opiekunów praktyk. Tu bowiem mentor ma możliwość wypisania składowych funkcjonalnego warsztatu nauczyciela, na które jest osobiście wrażliwy. Jest to miejsce na ocenę subiektywną w rozumieniu Sujeckiej-Zajęc (2015: 11), która cechą tę w kontekście ewaluacji rozumie jako „oparte na jasnych kryteriach otwarte wnioskowanie”.

Zaznaczamy, że ze względu na skromność korpusu celem naszym nie będzie analiza statystyczna, ale zarysowanie pewnych tendencji dotyczących zarówno

sylwetki polskiego przyszłego nauczyciela języka, jak i samego oceniania praktyki nauczycielskiej przez jej opiekunów zarówno pod względem merytorycznym (jakie aspekty praktyki i warsztatu praktykanta są oceniane przez opiekunów praktyk), jak i formalnym (jakim aparatem pojęciowym posługują się w zredagowanej ocenie).

3.1. Sylwetka idealnego przyszłego nauczyciela języka francuskiego

Podkreślamy, że na podstawie analizowanych arkuszy ewaluacji nie jesteśmy w stanie ustalić poziomu nabycia poszczególnych kompetencji nauczycielskich u praktykantów i możemy tylko nakreślić sylwetkę idealnego przyszłego nauczyciela widzianego oczami nauczycieli obecnych. Taki punkt odniesienia bywa nieraz zwerbalizowany w wypowiedziach opiekunów stażu: *jest bardzo dobrze zapowiadającą się nauczycielką; w pracy widać pasję i powołanie; obecna postawa bardzo dobrze rokuje w jej przyszłej pracy jako nauczyciel; jest też widoczny w niewykazywaniu w większości przypadków żadnych słabych stron praktykanta. Cechy charakterystyczne tej sylwetki podzieliliśmy na cztery kompetencje ogólne (analogicznie do ESOKJ): kompetencje społeczne, umiejętność uczenia się, kompetencje merytoryczne, kompetencje dydaktyczne.*

3.1.1. Kompetencje społeczne

Dla nauczycieli języka francuskiego kluczowe wydaje się utrzymanie ładu na lekcji – prawie wszystkie oceny zawierają odniesienie do umiejętności zachowania przez praktykanta dyscypliny. Praktykant jest chwalony za wszelkie umiejętności miękkie mające na celu sprawienie, że, lapidarnie rzecz ujmując, uczniowie polubią przedmiot, a lekcja odbędzie się bez zakłóceń: *dobry kontakt z uczniami; życzliwość; uprzejmość w stosunku do uczniów; otwartość; umiejętność reagowania na potrzeby uczniów; pozytywne nastawienie do każdego ucznia; miła atmosfera na lekcji; swobodne, ale właściwe relacje z uczniami; wzbudzanie sympatii i zaufania; wysoka kultura osobista; naturalne, nieskrępowane zachowanie; swobodna postawa; spokój; cierpliwość; opanowanie; pewność siebie; umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie. Szczególnie doceniana jest pasja i zaangażowanie: poświęcanie uczniom czasu na przerwach; umiejętność zaangażowania uwagi wszystkich uczniów; ambicja; zapał; entuzjazm; optymizm; kreatywność; przygotowywanie dodatkowych pomocy wykraczających poza podręcznik (w tym TIK) oraz samodzielność – widziane są jako składniki ważnej w zawodzie charyzmy. Liczy się także pracowitość i solidność, odzwierciedlone w takich sformułowaniach jak: *solidne przygotowanie do lekcji; rzetelność; odpowiedzialność; systematyczność;**

sumienność; pieczołowite wykonywanie obowiązków; skupienie na powierzonych zadaniach; obowiązkowość; punktualność; skromność; zaradność.

3.1.2. Umiejętność uczenia się

Dla opiekuna praktyk ważna jest wrażliwość praktykanta na wskazówki i uwagi w ramach oceny ciągłej, ale pojawiają się także inne elementy pozytywnej ewaluacji: *refleksyjność; zadawała wiele pytań; potrafiła formułować właściwe wnioski wynikające z analizy prowadzonych przez nią zajęć, realizowała je na kolejnych zajęciach; korzystanie z rad i wskazówek doświadczonych nauczycieli; chęć doskonalenia swoich kompetencji (zadawanie pytań, korzystanie z podpowiedzi opiekuna); szybkie dostosowanie się do wskazówek nauczycielki, konsekwentna praca nad doskonaleniem warsztatu pracy; chętnie przyjmowała wszystkie uwagi dotyczące prowadzonych lekcji i przygotowywanych scenariuszy; nawiązała szybko kontakt z innymi nauczycielami i pracownikami szkoły, co pozwoliło jej na zrealizowanie wielu obowiązkowych i nieobowiązkowych punktów praktyki.*

3.1.3. Kompetencje merytoryczne

Kompetencje merytoryczne określane są dość ogólnie jako *wiedza; bardzo dobre przygotowanie językowe; znajomość fachowej literatury.* W tym obszarze nie zanotowano żadnych bardziej precyzyjnych komentarzy, co może świadczyć o fakcie, że oczekiwania nauczycieli-opiekunów są bardzo ogólne i spełnione przez praktykantów.

3.1.4. Kompetencje dydaktyczne

Jako metodę analizy kompetencji *stricte* metodycznych wybraliśmy zestawienie elementów opisowych ewaluacji z deskryptorami wymienionymi w EPS. Jak piszą autorzy tego dokumentu we *Wprowadzeniu* (EPS: 4): „deskryptory [...] można uznać za zbiór kompetencji kluczowych, które nauczyciele powinni starać się rozwijać”. Podzielone one zostały na siedem kategorii „odzwierciedlających obszary, które wymagają od nauczycieli kompetencji i podejmowania różnorodnych decyzji dotyczących procesu nauczania” (EPS, 2007: 80). Są to: kontekst; metody i techniki nauczania, pomoce dydaktyczne, planowanie lekcji, prowadzenie lekcji, samodzielne uczenie się, ocena wyników nauki. W EPS przeznaczone są one do samooceny przez studenta, tutaj spróbujemy odnaleźć je w ewaluacji dokonanej w formie swobodnej przez nauczyciela-opiekuna, uznając je za znaczące, jeśli w niej występują.

Punkt pierwszy oceniany w EPS to *Kontekst*. Obejmuje on wymagania programowe, ograniczenia instytucjonalne, cele i potrzeby uczących się, rolę nauczyciela języka. W tym zakresie nauczyciele podkreślają pozytywnie refleksyjność i autokrytycyzm praktykantów oraz przyjmowanie i konstruktywne integrowanie informacji zwrotnej. Oto kilka przykładów: *analizuje przeprowadzone lekcje, wyciąga wnioski; po przeprowadzeniu zajęć trafnie oceniała stopień realizacji celów i przebieg lekcji; zadawała wiele pytań; chętnie przyjmowała wszystkie uwagi dotyczące prowadzonych lekcji*. Praktykant jest również chwalebony za uwzględnienie potrzeby motywacji do nauki języka obcego: *potrafi motywować do pracy; motywowanie przez docenienie wkładu pracy i wyników; motywowanie przez urozmaicenie zajęć*. Powiązanie działań praktycznych z teoriami glottodydaktycznymi jest oceniane aluzyjnie: *dobrze przygotowanie merytoryczne, kompetentna; ogromna wiedza; znajomość fachowej literatury*.

Punkt drugi – *Metody i techniki nauczania* – jest szeroko reprezentowany w ocenach, jednak z reguły bez podziału na sprawności oraz składniki kompetencji komunikacyjnej (z wyjątkiem nauczania gramatyki). Praktykanci potrafią z reguły stworzyć na lekcji *życzliwą atmosferę, która sprzyja zaangażowaniu uczniów; trafnie dobierają materiały; sprawiedliwie oceniają; jasno i przystępnie tłumaczą zagadnienia gramatyczne*.

W zakresie *Pomocy dydaktycznych* praktykant rzadko uczestniczy w wyborze podręcznika, a więc brak ewaluacji w tym obszarze jest uzasadniony. Natomiast opiekunowie praktyk cenią warsztat nauczycielski oparty na różnorodności pomocy dydaktycznych wykraczających poza podręcznik i samodzielnie przygotowanych, w tym gier i zabaw językowych oraz nowych technologii komunikacyjnych (w miarę możliwości technicznych placówki).

Następny obszar kompetencji dotyczy *Planowania lekcji*. W pojedynczych przypadkach znaleźliśmy odniesienie do poprawnego określania ogólnych i operacyjnych celów lekcji oraz indywidualizowania procesu nauczania w zależności od grupy. Ponadto spotkać można następujące elementy ewaluacji pozytywnej: *dobrze rozplanowanie czasu lekcji; przygotowała poprawne scenariusze; lekcje zachowują poprawną strukturę; proporcje między poszczególnymi etapami lekcji zostały zachowane*, oraz negatywnej: *należy pracować nad kontrolowaniem czasu (bardzo częsta uwaga); brak czasu na końcowe ćwiczenia i powtarzanie; tempo lekcji mogłoby być bardziej dynamiczne*.

Punktem kolejnym jest *Prowadzenie lekcji*. Praktykanci są z reguły doceniani za *zdyscyplinowanie w realizacji materiału, właściwe tempo lekcji*, a także elastyczność i umiejętności adaptacyjne: *dostosowanie toku lekcji i stopnia trudności wypowiedzi do umiejętności uczniów; potrafi modyfikować scenariusz w zależności od trudności pojawiających się na lekcji; umiejętnie reaguje na zaistniałe podczas lekcji sytuacje* (w tym: *koryguje błędy i artykułuje*

pochwały); *radzi sobie w trudnych sytuacjach*. W zakresie prezentacji treści uznanie opiekuna znajdują: pomysłowość, właściwe wykorzystanie głosu, a nawet staranne pismo, a przede wszystkim komunikatywność, w tym jasne formułowanie poleceń do zadań. Wśród uwag negatywnych znajdziemy nadużywanie języka ojczystego. Najwięcej pochwał płynie pod adresem interakcji z uczniami oraz kierowania klasą, które sprawiają, że praktykant wzbudza sympatię i zaufanie, a na lekcji wykorzystywane są różne formy pracy: indywidualnie, w parach, w grupach i z całą klasą.

Jeśli chodzi o kwestię inspirowania *Samodzielnego uczenia się* podopiecznych, w ocenach nauczycielskich nie znajdujemy żadnych konkretnych komentarzy – ani dotyczących wspierania autonomii, ani pracy z *Portfolio*, ani w zakresie wyznaczania prac projektowych i domowych, ani wspierania ucznia w korzystaniu z wirtualnego środowiska nauki, choć w niektórych wypadkach praktykanci mają okazję do uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych.

Ostatni obszar to *Ocena wyników nauki*. Nauczyciele czasem stwierdzają, że praktykanci poprawnie oceniają sprawdziany pisemne.

3.2. Ewaluacja nauczycielska a autoewaluacja EPS: bilans porównawczy

Pomijając fakt, że EPS jest narzędziem autoewaluacji, ewaluacja praktyki przez nauczyciela-opiekuna w *Karcie zaliczenia praktyki* charakteryzuje się w porównaniu do EPS następującymi cechami:

1. Jest skoncentrowana na polskim kontekście instytucjonalnym, o czym świadczą takie komentarze jak: *należy popracować nad określaniem celów lekcji i podawaniem ich uczniom* (w wielu polskich szkołach jest to czynność rutynowa); *doskonaliła umiejętność prowadzenia lekcji w klasach gimnazjalnych*; *bardzo zaangażowana w pracę szkoły* (która w Polsce wymaga dodatkowych działań wychowawczo-dydaktycznych); *umiejętność utrzymania dyscypliny w klasie* (jej brak to częsta bolączka szkół państwowych); *za dużo tłumaczeń w języku polskim*.
2. Cechuje ją wysoki stopień ogólności, hasłowość. Porównajmy częste sformułowanie pochodzące z *Karty zaliczenia praktyki*: *stosowała szeroką gamę metod i technik nauczania z kilkoma deskryptorami metod i techniki nauczania* (EPS, 2007: 19-20) w zakresie tylko i wyłącznie pisania:
 - „potrafię dokonać ewaluacji i wyboru ciekawych zadań, które będą stymulowały kreatywność uczniów”;
 - „potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych zadań, służących rozwijaniu sprawności pisania, by uświadomić uczniom, że różne rodzaje tekstów (listy, opowiadania, sprawozdania itp.) wymagają użycia odpowiedniego języka oraz pomóc im używać takiego języka”;

- „potrafię dokonać ewaluacji i wyboru różnych technik, aby podnieść świadomość uczących się co do zasad ortograficznych i wyjątków od nich, a także umożliwić im ich poprawne stosowanie”;
- „potrafię dokonać ewaluacji i wyboru zadań służących rozwijaniu sprawności pisania, które umożliwią konsolidację posiadanej wiedzy (gramatyka, słownictwo, pisownia itp.)” (EPS, 2007:19-20).

Podobne deskryptory metod i technik proponowane są w EPS dla mówienia, słuchania i czytania, gramatyki, słownictwa i kultury.

W tym względzie znamienny jest również przykład oceniania kompetencji uczniów, co do której wiemy z całą pewnością, że jest źródłem niepokojów i dylematów każdego nauczyciela (por. chociażby cytowana wyżej SujECKA-ZajĄC, 2015). W ewaluacjach znajduje się zaś tylko jedna lakoniczna wzmianka o *sprawiedliwej i uzasadnionej ocenie* i jeden „zarzut”, że student powinien oceniać różne formy wypowiedzi.

3. Jest wybiórcza. Z różnych, w tym niezależnych od woli nauczyciela (wynikających z kalendarza pracy szkoły) względów, w ocenach brak komentarzy dotyczących analizy i tworzenia programów nauczania zgodnie z wymogami lokalnymi i europejskimi oraz odnoszących się do osiągnięcia przez uczniów docelowych poziomów biegłości językowej według ESOKJ, promowania wielojęzyczności i wielokulturowości; podobnie, jeśli chodzi o wybór podręcznika, czy uwzględnienie podziału na sprawności językowe (jak wykazaliśmy powyżej). W obszarze inspirowania samodzielnego uczenia się podopiecznych również nie znajdujemy żadnych ewaluacji dotyczących wspierania autonomii, czy też wykorzystania *Portfolio*, prac projektowych, wyznaczania prac domowych, czy też wspierania ucznia w korzystaniu z wirtualnego środowiska nauki.
4. Jest sformułowana w dużej mierze w języku „psychologicznym”, przez który rozumiemy określenie cech osobowości korzystnych dla przyszłego nauczyciela: *odpowiedzialny, zaangażowany, otwarty; zapał, ambicja, kreatywność*, a często wręcz ocenę moralną praktykanta: *sympatyczny, skromny, pracowity, solidny*.
5. Jest nie tylko subiektywna (co nie jest zarzutem samym w sobie, zgodnie z SujECKĄ-ZajĄC 2015, która postuluje uznanie wartości subiektywności w ewaluacji takich procesów jak zdobywanie kompetencji komunikacyjnej w języku obcym), ale i emocjonalna. Emocjonalność ta wyraża się w licznych hiperbolach: *praktykantka zrobiła ogromny postęp w sposobie i jakości prowadzenia lekcji przedmiotowej; wykazała się ogromną kreatywnością i wiedzą merytoryczną dotyczącą nauczanego przedmiotu; do zajęć była zawsze bardzo dobrze przygotowana; niezwykle zdyscyplinowany; studentka wykazała*

bardzo wysokie kompetencje merytoryczne w zakresie j. francuskiego; bardzo dobra organizacja warsztatu nauczyciela.

Ta pełna emocji subiektywność nie jest słabą stroną ewaluacji, jeśli idzie w parze z wskazaniem konkretnych kompetencji przejawiających się w obserwowanych działaniach, jak np.: *zapoznała się z elementami oceniania kształtującego i starała się stosować je przy ocenianiu prac pisemnych i podawaniu celów lekcji.* W przeciwnym wypadku ewaluacja nie mówi nam nic o kompetencji studenta (*comparandum*), gdyż *comparansem* jest kompetencja nauczyciela-opiekuna, która jest dla nas nieznaną. Przekazuje nam mimo to ważną informację: o podporządkowaniu się praktykanta *hic et nunc* potrzebom i wymogom nauczania w danej grupie i u danego nauczyciela, co świadczy dobrze o nabyciu istotnych umiejętności społecznych.

6. W kwestii stosowanej terminologii ewaluacja przez nauczycieli – opiekunów odzwierciedla dość znacząco podejście do nauczania sprzed epoki komunikacyjnej i zadaniowej, np. powtarza się pochwała, że praktykant *jasno tłumaczy gramatykę/słownictwo*, podczas gdy w EPS nauczyciel *„wprowadza strukturę gramatyczną i umożliwia uczniom jej ćwiczenie w zrozumiałych kontekstach, zapoznaje uczniów ze sposobami radzenia sobie z nowymi lub nieznanymi strukturami gramatycznymi i pomaga im w ich stosowaniu; dokonuje ewaluacji i wyboru różnych zadań, które wspomagają naukę słownictwa czy umożliwiają użycie nowego słownictwa w mowie i piśmie oraz podnoszą świadomość uczniów w zakresie różnic między rejestrami języka”* (EPS, 2007: 23-34, podkreślone przez MG). Pokutuje również, w dość licznych przypadkach, ujęcie roli nauczyciela jako przekąźnika wiedzy: *potrafił przekazać wszystkie wiadomości dotyczące realizowanego tematu; jasno przekazuje problemy powiązane z gramatyką; wiedza i zapał w przekazywaniu jej; umiejętność przykazania zdobytej wiedzy z zakresu języka i kultury Francji i krajów francuskojęzycznych.* Od nauczyciela oczekuje się także, aby poprawiał regularnie błędy: *[powinien] bardziej intensywnie i natychmiast reagować na wypowiedzi (odpowiedzi na pytania) uczniów – korygować błędy.* Tymczasem nie tylko literatura przedmiotu¹⁰, ale i EPS¹¹ uświadamiają nam, jak złożonym zagadnieniem jest podejście do błędu. Tematyka ta jest również dyskutowana na

¹⁰ Np. Marquilló Larruy (2003).

¹¹ Jeden z deskryptorów w taki sposób niuansuje interwencję nauczyciela: „Potrafię reagować na błędy pojawiające się w wypowiedziach ustnych i pisemnych w taki sposób, by wspierać proces uczenia się, nie osłabiając przy tym wiary uczniów we własne siły i nie przerywając komunikacji” (EPS, 2007: 52).

zajęciach w ramach metodyki nauczania języka francuskiego w odniesieniu do różnych metodologii i podejść dydaktycznych.

Dodajmy jednak, że w kilku przypadkach pojawia się także i poprawna terminologia z zakresu nowoczesnej glottodydaktyki uformowanej przez ESOKJ: *stosuje metody aktywizujące; zapoznała się z elementami oceniania kształtującego; pracowała nad formułowaniem celów operacyjnych; indywidualizowała proces nauczania w zależności od grupy.*

7. Wnioski końcowe

Z wyżej wymienionych powodów ewaluacja nauczycielska nie jest narzędziem wystarczającym, aby student otrzymał wyczerpującą informację zwrotną w odniesieniu do wszystkich aspektów dydaktycznych związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela języka, zwłaszcza jeśli, oprócz celów wymienionych w cytowanym wcześniej Zarządzeniu Rektora UW, przypiszemy praktyce ciągłej również jeden z celów EPS (2007: 78), tj. wspomaganie studentów w rozwijaniu świadomości ich mocnych i słabych stron w odniesieniu do nauczania. Ponieważ ewaluacja praktyki w różnym stopniu powiązana jest z osobistymi teoriami nauczania samych studentów, ale także nauczycieli-opiekunów, EPS wydaje się być narzędziem idealnie komplementarnym w stosunku do motywującej ewaluacji wykonanej przez nauczyciela-opiekuna, choć sposób jego wprowadzenia do kształcenia nauczycielskiego nie jest oczywisty i powinien być skorelowany z celowością prowadzenia tego kształcenia. Ta powinna być wypracowana na podstawie wspólnego dla wszystkich stron paradygmatu (szczególnie w odniesieniu do roli nauczyciela), nie ograniczając bynajmniej subiektywności ewaluacji poprzez wprowadzenie wyłącznie narzędzi pomiaru liczbowego, ale czyniąc z niej atut umożliwiający dalsze kształcenie świadomości nauczyciela – i to zarówno tego przyszłego, ocenianego, jak i obecnego, oceniającego. Myczko (2009: 161) podkreśla, że „planowanie faz refleksyjnych, pozwalających na ocenę nabytej wiedzy, jej zgłębianie i aktualizowanie, ocenę umiejętności i własnej postawy powinno mieć miejsce w kształceniu nauczycieli”¹². Implikacje dla osób kształcących nauczycieli są więc niebagatelne: otrzymana ocena wystawiona przez nauczyciela-opiekuna praktyk może stanowić narzędzie do zainicjowania lub wzmocnienia postawy refleksyjnej praktyki, pozwalając na wyciągnięcie wniosków, wspólnie z ocenionymi studentami, dotyczących konfrontacji między punktem widzenia praktykującego nauczyciela i punktem widzenia zawartym w opracowaniach teoretycznych analizowanych na

¹² Również Derenowski (2015: 39-40) zwraca uwagę na fakt, że ewaluacja praktyk nie powinna sprowadzać się tylko do zbierania dokumentacji.

filologii. Dzięki temu student będzie miał szanse racjonalnego i krytycznego zdefiniowania własnej postawy jako nauczyciela – względem teorii osobistych, trendów teoretycznych oraz praktyki, której doświadczy.

BIBLIOGRAFIA

- Council of Europe: Coste D., North B., Shiels J., Trim J. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Czterwertyńska G. (2015), *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 3, str. 4-9.
- Derenowski M. (2015), *Wpływ praktyk nauczycielskich na rozwój refleksyjności studentów filologii angielskiej oraz na ich dalsze decyzje związane z wyborem zawodu nauczyciela* (w) „Neofilolog” nr 45/1, str. 27-41.
- Derenowski M. (2013), *Wpływ praktyk na wzrost świadomości studenckiej związanej ze specyfiką pracy nauczyciela* (w) Grzesiak J. (red.), *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej*. Konin: PWSZ, str. 35-39.
- Grzesiak J. (red.) (2013), *Profesjonalne praktyki – profesjonalni nauczyciele. Efektywność i efekty praktyki pedagogicznej*. Konin: PWSZ.
- Kelly M., Grenfell M. (2006), *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zakres treści kształcenia*. Warszawa: CODN.
- Fiema M. (2016), *Kształcenie językowe osób w wieku późnej dorosłości – proces standardowy czy wyzwanie?* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 4, str. 24-31
- Marquilló Larruy M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*. Paris : CLE International.
- Michońska-Stadnik A. (2009), *Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych* (w) Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak A. i Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, str. 97-106.
- Mihułka K. (2016), *O wartości praktyk pedagogiczno-dydaktycznych w kształceniu językowym na przykładzie przyszłych nauczycieli języka niemieckiego* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 1, str. 53-63.
- Myczko K. (2009), *Kształcenie nauczycieli języków obcych i praktyka zawodowa* (w) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. i Pietrzykowska A. (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, str. 157-166.
- Newby D., Allan R., Fenner A-B., Jones B., Komorowska, H., Soghikyan B. (2007), *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języka*. Warszawa: CODN.

- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., Pietrzykowska A. (red.) (2009), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Pike K. (1967), *Language in Relation to a Unified Theory of Structure of Human Behavior*. La Haye: Mouton.
- Siek-Piskozub T., Jankowska A. (2015), *Znaczenie praktyk w rozwijaniu kompetencji nauczycielskiej – perspektywa praktykanta i mentora* (w) „Neofilolog” nr 44/2, str. 209-220.
- Sowa M. (2015), *Savoir-évaluer, czyli co i jak oceniać w języku obcym* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 3, str. 43-48.
- Sujecka-Zajac J. (2015), *Wrażliwe ocenianie jako element interwencji proaktywnej w kontekście glottodydaktycznym* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 3, str. 10-16.
- Szymankiewicz K. (2013), *Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego* (w) „Języki Obce w Szkole” nr 1, str. 46-51.
- Tagliante Ch. (2005), *Évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- Werbińska D. (2006), *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Katarzyna Nosidlak

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-8315-2525>

katarzyna.nosidlak@up.krakow.pl

CZYNNIKI OSOBOWOŚCIOWE W PROCESIE PRZYSWAJANIA I UŻYCIA JĘZYKA OBCEGO – KWESTIA EWALUACJI WYPOWIEDZI USTNEJ

Personality related factors in the process of foreign language acquisition and use – evaluation of students' oral performance

Communication in a foreign language requires activation of numerous, not necessarily linguistic, competences. As recent studies suggest, in order to facilitate this complicated process, people tend to put on different masks and change their personality-related behaviours. Such behavioural changes seem to be typical for testing situations when students' actions are additionally influenced by stress. Drawing on her own observations and teaching experience, the author of this article strives to point to the correspondence between the manifestation of some behaviours resulting from students' personality makeups and the effectiveness of their spoken performance in a foreign language. By directing readers' attention to this correlation, she wants to underline the importance of *personality training* for the sake of effective communication in a foreign language. Additionally, this article presents the results of a survey conducted among 54 students of English at the Pedagogical University of Cracow – the data collected shows that students intentionally alter their personality-related behaviours in an attempt to earn higher scores on their oral exams. The direction of these changes might constitute useful advice for less experienced foreign-language test-takers.

Keywords: evaluation of oral performance, individual learner differences, personality, personality states, personality training

Słowa kluczowe: ocena wypowiedzi ustnej, osobowość, różnice indywidualne, stany osobowościowe, trening osobowościowy

1. Wstęp

Jak pokazują liczne badania, osobowość jednostki ma istotne znaczenie na przebieg procesu opanowywania języka obcego (por. m.in. Lalonde i in., 1987; Biedroń, 2011; Studenska, 2011). Ponadto obserwuje się również wpływ tej zmiennej indywidualnej na jakość i poziom wypowiedzi ustnych w języku obcym (por. Liang i Kelsen, 2018). Rozpatrując zaś zagadnienie znaczenia osobowości ucznia w szerszym ujęciu edukacyjnym, należy podkreślić, że czynniki osobowościowe mają wpływ na uzyskiwane wyniki egzaminacyjne, co często przekłada się na dalsze losy edukacyjne czy zawodowe jednostki (Furnham i Chamorro-Premuzic, 2004).

Z uwagi na rozpowszechnione również wśród psychologów i pedagogów przekonanie, że osobowość jednostki kształtuje się w dzieciństwie (DiSalvo, 2018), a późniejsze zmiany osobowościowe są zazwyczaj wynikiem traumatycznych przeżyć, ocenianie uczniów przez pryzmat ich osobowości budzi wątpliwości natury etycznej. Problem ten jest sygnalizowany m.in. w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, [2001] 2003), przy okazji omawiania znaczenia tzw. kompetencji ogólnych. Poprzez uwzględnienie czynników osobowościowych w kompetencji ucznia, twórcy ESOKJ zdają się reprezentować stanowisko, iż są one modyfikowalne, a ich rozwój może stanowić cel edukacyjny i w związku z tym podlegać ocenie. W konsekwencji, z tak przyjętym założeniem, promowanie manifestacji pewnych cech osobowości, jak również zachęcanie do kontrolowania innych, staje się kolejnym zadaniem nauczyciela języków obcych.

W swoim artykule autorka, opierając się m.in. na wytycznych zawartych w ESOKJ (2003), stara się odpowiedzieć na pytanie, czy w świetle obecnej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, możliwe jest wykształcenie określonych zachowań pomocnych w komunikacji w języku obcym u osób nieposiadających predyspozycji osobowościowych do takich zachowań. Spróbuje też odpowiedzieć na pytanie, na ile proces ten może zależeć od nauczyciela i czy jego rezultaty mogą podlegać jakiegokolwiek ocenie. Bazując na swoich doświadczeniach w pracy ze studentami filologii angielskiej, autorka pragnie również zwrócić uwagę na potencjalny wpływ zachowań wynikających z uwarunkowań osobowościowych jednostek na ocenę ich wypowiedzi ustnych w języku obcym, a także na wpływ sposobu oceniania na zmiany w ich zachowaniu w sytuacji egzaminacyjnej. W artykule zaprezentowano wyniki ankiety, w której studenci filologii angielskiej, doświadczeni w przystępowaniu do różnorodnych egzaminów i odnoszący sukcesy w nauce języków obcych, mieli szansę wskazać, które zachowania, związane z określonymi cechami osobowości, uważają za przydatne w osiągnięciu wyższej oceny na egzaminach ustnych.

2. Kompetencje ucznia a jego osobowość

Jak wielokrotnie podkreśla się w ESOKJ (2003), celem procesu nauczania języka obcego jest wykształcenie w uczniu szeregu różnorodnych kompetencji, które umożliwią mu skuteczną komunikację w języku obcym. Kompetencje użytkownika języka obcego możemy, za ESOKJ (2003: 94-114), podzielić na językowe i pozajęzykowe. Przeglądając programy i podręczniki do nauczania języków obcych, czy też analizując standaryzowane testy językowe, można zauważyć, że w procesie nauczania, to właśnie rozwój kompetencji stricte językowych, takich jak np. kompetencja lingwistyczna czy gramatyczna, jest traktowany priorytetowo. Nie należy jednak zapominać, iż dla skutecznej komunikacji w języku obcym, znaczenie równie kluczowe mają kompetencje pozajęzykowe. Wśród nich wymienia się:

- 1) umiejętność uczenia się, czyli gotowość do obserwacji nowych zjawisk i uczestnictwa w nowych doświadczeniach, pozwalająca na rozwój osobisty i intelektualny (możemy tu wymienić np. wrażliwość językową i komunikacyjną, czy też znajomość technik uczenia się);
- 2) wiedzę deklaratywną, czyli wiedzę o świecie, miejscach, instytucjach; świadomość istnienia różnic kulturowych i wiedza na temat społeczności posługującej się językiem docelowym, przy jednoczesnym demonstrowaniu wrażliwości interkulturowej;
- 3) wiedzę proceduralną, czyli szereg umiejętności pozwalających na funkcjonowanie w społeczeństwie, takich jak umiejętności społeczne, życiowe czy stricte zawodowe, ale również umiejętności interkulturowe;
- 4) uwarunkowanie osobowościowe, obejmujące postawy, motywację, systemy wartości, poglądy, style poznawcze oraz *cechy osobowości* jednostki.

Według ESOKJ (2003: 97), czynniki osobowościowe, w tym osobowość, mają wpływ zarówno na efektywność naszych działań komunikacyjnych, jak również na naszą zdolność uczenia się. Autorzy ESOKJ (ibid.) wskazują tu w szczególności na przydatność cech, charakteryzujących tzw. *osobowość interkulturową*, która przejawia się zarówno w pewnych postawach, jak i w ogólnie pojętej wrażliwości, której rozwój postrzegany jest często jako cel edukacyjny sam w sobie.

Jak już wspomniano powszechnie zakorzeniło się freudowskie przekonanie, iż osobowość kształtuje się do wczesnych lat młodzieńczych, a późniejsze zmiany w jej obszarze są prawie niemożliwe, choć, jak piszą np. O'Brien, Kennedy i Ballard (2007: 9), późniejsi psychologowie często postrzegają osobowość człowieka jako zmienną i kształtującą się przez całe życie. Zagadnienie świadomego kierowania rozwojem osobowości oraz oceniania zachowań z nią utożsamianych często wzbudza wątpliwości natury etycznej. Tak więc, wymienianie

pewnych uwarunkowań osobowościowych między kompetencjami, które z definicji są wyuczalne i nabywane wraz z doświadczeniem (por. internetowy *Słownik języka polskiego PWN*, 2018), wiąże się z koniecznością rozstrzygnięcia kwestii etycznych i pedagogicznych, na które wskazuje się w ESOKJ (2003: 97). Po pierwsze, należy rozważyć, jak daleko rozwijanie osobowości uczącego się może stanowić wyraźny cel edukacyjny – z osiągnięcia celów uczniowie są przecież rozliczani. Po drugie, problemem wydaje się próba łączenia relatywizmu kulturowego z integralnością etyczną i moralną jednostek. Po trzecie, należy również być świadomym, które czynniki osobowościowe ułatwiają, a które utrudniają uczenie się, przyswajanie oraz użycie języka obcego lub drugiego. Zagadnienie to można rozpatrywać, zarówno z punktu widzenia badań nad wpływem uwarunkowań indywidualnych jednostki na te procesy (por. podrozdział 3), jak i tych uwzględniających różnice kulturowe w postrzeganiu zachowań, które wynikają z cech osobowości jednostki. Co więcej, różnorodność osobowości uczniów często kłóci się z ograniczeniami narzucanymi przez systemy edukacyjne, a próby pogodzenia stanowisk często leżą w gestii nauczyciela. Istotna pozostaje także kwestia tzw. *treningu osobowościowego*¹. Jego przykładem może być zachęcanie nieśmiałego ucznia do przełamywania własnych barier i prób komunikacji przy użyciu odpowiednich technik, np. pracy w grupach, a nie zabierania głosu na forum całej klasy. Trening osobowościowy wiąże się z umiejętnością wsparcia uczniów w wykorzystywaniu ich atutów i pokonywaniu słabości związanych z ich uwarunkowaniami osobowościowymi, w celu skutecznego komunikowania się w kontekście interkulturowym, do czego zachęca się w ESOKJ (2003: 97).

Reasumując, użytkownicy ESOKJ (2003: 98) zachęceni są do refleksji nad potrzebą rozwijania określonych cech osobowości u uczących się, nad kwestią ich manifestacji w określonych sytuacjach, w tym również egzaminacyjnych, a także nad ich wpływem na proces uczenia się, nauczania i oceniania. Częściowo podpowiedzi dotyczące tych kwestii kryją się w samym ESOKJ, gdzie możemy przeczytać, że najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur. Zadaniem nauczycieli i samych uczących się pozostaje więc taka integracja kolejnych nowych doświadczeń, aby tworzyły one spójnie rozwijającą się całość. Aby zrealizować te cele, kluczowym wydaje się być zdefiniowanie samego pojęcia *osobowość*, czego autorzy ESOKJ (2003) nie robią.

¹ Sformułowanie *trening osobowościowy* jest przez autorkę używane w odniesieniu do świadomych działań nauczyciela, mających na celu promowanie i monitorowanie określonych zachowań, utożsamionych z pewnymi celami osobowościowymi w celu ułatwienia komunikacji i kontaktów z innymi ludźmi, szczególnie tych realizowanych w języku obcym.

3. Zagadnienie osobowości w psychologii i psycholingwistyce

Osobowość należy do terminów niezwykle trudnych do zdefiniowania, a jej postrzeganie zależy w dużej mierze od przyjętego stanowiska teoretycznego (Feist i Feist, 2006: 3). Termin *osobowość*, funkcjonuje również w języku potocznym, gdzie, pozbawiony naukowych fundamentów, rozumiany jest różnie przez przedstawicieli danej społeczności. Jak podkreślają Larsen i Buss (2005: 4), w życiu codziennym, intuicyjnie opisujemy osobowość innych, używając różnorodnych przymiotników. W języku angielskim, na przykład, występuje ok. 20 000 przymiotników osobowościowych (ang. *trait descriptive adjectives*). Fakt ten został zauważony nie tylko przez językoznawców, ale również przez psychologów i ma swoje odbicie w psychologicznych teoriach cech, zwanych również teoriami dyspozycyjnymi.

Jak zauważają Bernstein, Penner i Clarke-Stewart (2008), teorie cech zakładają, iż osobowość każdej jednostki składa się z unikatowej dla niej, uporządkowanej kombinacji względnie stałych cech. Cechy te przekładają się na pewne zgeneralizowane tendencje jednostki do określonych zachowań w różnych sytuacjach oraz warunkują przebieg interakcji międzyludzkich z udziałem tejże jednostki, a także jej adaptację w środowisku (Larsen i Buss, 2005: 4). Logicznym założeniem jest więc stwierdzenie, że mają one wpływ na przebieg komunikacji międzyludzkiej, również tej odbywającej się w języku obcym.

Gordon Allport (w Hall, Lindzey i Campbell, 2013: 31), psycholog amerykański uważany za twórcę psychologii osobowości, stwierdza, iż przypisując jednostce określone cechy jako zewnętrzni obserwatorzy, konstruujemy biospołeczny opis jej osobowości, który kontrastuje z jej biofizycznym ujęciem, w którym zakłada się, iż ludzka osobowość jest niemożliwa do pełnego zdefiniowania przez osoby zewnętrzne. Nauczyciele jako osoby nieposiadające pełnego wykształcenia psychologicznego i niewyposażone w różnego rodzaju narzędzia diagnostyczne, postrzegają osobowość ucznia właśnie z perspektywy biospołecznej. Również w kontekście edukacji językowej przypisują oni uczniom pewne cechy osobowości oraz, często podświadomie, zakładają, iż określone cechy pomagają lub też przeszkadzają w procesie opanowywania języka obcego. Badania pokazują, iż nauczyciele przejawiają w tym zakresie pewną zgodność i uważają, że uczeń osiągający sukcesy w nauce języków obcych jest ciekawy świata, wytrwały, zaangażowany, skrupulatny, zorganizowany, aktywny, elastyczny w kontaktach interpersonalnych, towarzyski, stanowczy, obdarzony wyobraźnią i niezależny (Lalonde, Lee i Gardner, 1987). Pokazują też, iż uwarunkowania osobowościowe mają realny wpływ na przebieg procesu opanowywania języka obcego. Wśród cech udowodnionych jako przydatne w tym procesie wymienia się m.in. otwartość, wysoką samoocenę i pewność

siebie, gotowość do podejmowania ryzyka czy też tolerancję niepewności (por. np. Biedroń, 2013; Studenska, 2011; Trawiński, 2005).

Jak dotąd, największą popularnością wśród badaczy zainteresowanych wpływem osobowości na procesy przyswajania języka obcego, cieszą się badania zgłębiające rolę cech ujętych w modelu tzw. Wielkiej Piątki. Jest on rezultatem długoletnich badań wielu psychologów, zaś za ostateczny przełom w jego kształcie odpowiedzialni są Lewis Goldberg, Robert McCrae oraz Paul Costa. Zgodnie z nazwą, obejmuje on pięć wymiarów osobowościowych, tj.: (1) ekstrawersję, (2) ugodowość, (3) sumienność, (4) neurotyczność i (5) otwartość na doświadczenie (zob. Dörnyei, 2005). Jak pokazuje większość dotychczasowych badań, ekstrawertycy, mówiąc w języku obcym, charakteryzują się większą płynnością wypowiedzi, szczególnie w środowisku formalnym, jakim jest np. sala egzaminacyjna. Introwertycy zazwyczaj mówią wolniej, formułują krótsze wypowiedzi, częściej się wahają oraz robią więcej błędów (Dewaele i Furnham, 1999). Ponadto, jak podkreśla Dewaele (2012: 47), przewagę w klasie językowej mają jednostki o wysokim poziomie sumienności, ponieważ legitymują się cechami, które pozwalają im lepiej funkcjonować w środowisku edukacyjnym. Osoby sumienne lepiej zarządzają własnym czasem, charakteryzują się zdolnościami do myślenia analitycznego oraz wysokim poziomem chęci dążenia do celu (ang. *achievement striving*) (por. Studenska, 2011; Ockey, 2011). Jednakże, jak podkreśla Biedroń (2013: 7), to cecha otwartości na doświadczenie jest jednym z najważniejszych determinantów sukcesu w nauce języka obcego. Costa i McCrae (1985) wskazują na korelacje między nią a inteligencją, natomiast Verhoeven i Vermeer (2002) łączą ją z różnorodnymi umiejętnościami organizacyjnymi i pragmatycznymi.

Omawiając rolę czynników osobowościowych w procesie opanowywania języka obcego, należy podkreślić, że cechy osobowości nie tylko wpływają na siebie wzajemnie, ale również pozostają w skomplikowanej relacji z innymi cechami indywidualnymi jednostki, takimi jak jej wiek, inteligencja, zdolności językowe, style poznawcze, motywacja, nastawienie, czy też preferowane strategie uczenia się. Dla przykładu, amerykański psycholog, Jeffrey B. Braden (1995: 638), wskazuje na silne powiązanie między osobowością, a wytrwałością, kluczową dla procesów motywacyjnych. Badania prowadzone m.in. przez Fitzpatrick (2001), pokazują natomiast istnienie zależności pomiędzy osobowością jednostki, a jej nastawieniem do nauki języka, co z kolei ma wpływ na motywację.

Wspomniany wcześniej ESOKJ (2003: 97) wskazuje na cechy, które mogą mieć istotne znaczenie nie tyle w procesie opanowywania języka obcego, ile w procesie komunikacji w języku obcym. Są to, między innymi, rozmowność lub jej brak, poziom nieśmiałości, optymizmu, ekstrawersji, wstydlivości, umiejscowienie kontroli, elastyczność w kontaktach interpersonalnych, otwartość

umysłu, spontaniczność, samokontrola, dokładność, pracowitość, ambicja, samoświadomość, zaufanie do samego siebie, pewność siebie, poczucie własnej wartości. Cechy te wchodziły w skład wspomnianej już osobowości interkulturowej, która charakteryzuje użytkowników języka obcego skutecznie podejmujących dialog z przedstawicielami innych kultur.

Podsumowując powyższe, trzeba podkreślić, iż osobowość jednostek ma wpływ zarówno na procesy związane z opanowywaniem języka obcego, jak również na przebieg aktów komunikacyjnych, niezależnie od faktu, czy mają one miejsce w kontekście formalnej edukacji językowej, czy też poza murami szkoły bądź uniwersytetu.

4. Osobowość ucznia a ocena jego wypowiedzi ustnej

Jako nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, autorka artykułu prowadzi zajęcia *Discussion* (pol. dyskusja, rozmowa) w ramach Praktycznej Nauki Języka Angielskiego dla studentów pierwszego roku anglistyki. Jednym z kryteriów oceny dla tego przedmiotu jest *interaction* (pol. interakcja), które w praktyce odnosi się do umiejętności prowadzenia rozmowy, odpowiedniego reagowania i pewnego rodzaju współpracy rozmówców – w tym przypadku pary studentów. Działania i strategie interakcyjne są szczególnie istotne dla skutecznej komunikacji międzyludzkiej, ponieważ, jak twierdzi Field (2011), większość naturalnej komunikacji cechuje się koniecznością przekazywania i odbioru komunikatów między poszczególnymi uczestnikami rozmowy. Na wagę zadań interakcyjnych wskazuje się również w ESOKJ (2003: 73).

Wspomniani powyżej studenci filologii ćwiczą i są testowani w parach. Jak pokazują najnowsze badania, ten sposób pozwala uczniom lepiej zdemontrować swoje kompetencje interakcyjne niż tradycyjny model testowania przez nauczyciela czy egzaminatora (Taylor i Wigglesworth, 2009). Co istotne, jak udowodnili m.in. Berry (2007) czy Brown (2003), nie tylko asymetryczność relacji *nauczyciel/egzaminator – uczeń/egzaminowany* ma tutaj znaczenie. Ich badania wykazały, iż na jakość wypowiedzi wpływa też szereg innych czynników, takich jak wiek, płeć, poziom znajomości między rozmówcami, ich style prowadzenia rozmowy, czy też właśnie ich osobowości. Również według Kramsch (1986) na przebieg tej komunikacji mają wpływ dwa czynniki, tj. konwencje społeczne oraz właśnie czynniki osobowościowe rozmówców.

W ciągu trzech lat prowadzenia zajęć *Discussion*², autorka zauważyła, iż niektórzy, często bardzo dobrzy językowo studenci, miewają na egzaminie problemy, które, jak wynika z obserwacji, mogą być rezultatem ich uwarunkowań

² Co wiązało się również z przeprowadzaniem końcowych egzaminów ustnych.

osobowościowych, a nie braków językowych. Niektórym zdarza się na przykład zupełnie dominować rozmowę, nie dopuszczać partnera do głosu, inni zaś mają problem z przejściem inicjatywy. Gdy podczas ćwiczeń zostają przypisani do dominującego partnera, są wręcz zadowoleni, że nie muszą się odzywać. Jak pokazuje praktyka, rozwiązanie tego problemu jest bardzo proste i wiąże się z przekazaniem studentom jasnego komunikatu, np. „Ponieważ prowadzicie rozmowę, interesuję mnie zdanie obu osób. Zarówno dominacja rozmowy, jak i unikanie odpowiedzi wpływa negatywnie na waszą ocenę”. W przeważającej większości przypadków, taki komunikat przynosi efekty i studenci pilnują się wzajemnie, tak aby zachować równowagę w rozmowie. Co więcej, często opracowują sobie w tym celu specjalny system znaków. Sytuacja ta, choć nienaturalna, zdaje się pokazywać, iż jesteśmy w stanie kontrolować swoje wrodzone uwarunkowanie osobowościowe np. dominację czy nieśmiałość, jeśli wiemy, iż przyniesie nam to korzyści, tutaj w postaci pozytywnej czy wyższej oceny. Spostrzeżenia te zdają się być zgodne z teorią cech wolnych i kluczowych projektów osobistych, zaproponowaną przez psychologa Briana Little, którą opisał w książce *Me, myself and us* (2004).

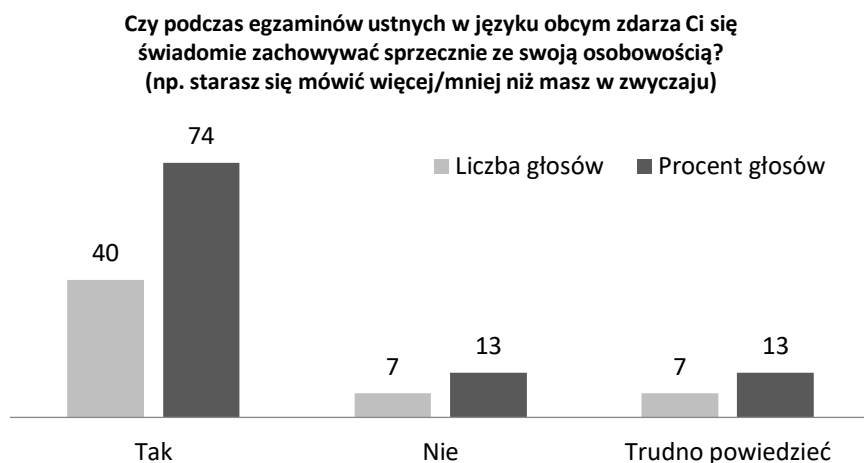
Według Little'a (2004), pomimo z gruntu stałej natury naszej osobowości, zdarza nam się zachowywać niezgodnie z naszymi cechami. Mówimy wtedy o aktywacji tzw. *cech wolnych* (ang. *free traits*), które manifestują się w zachowaniach chwilowych, pozostających w sprzeczności lub konflikcie z naszą naturą. Aktywacja cech wolnych ma miejsce, gdy na szali ważą się kluczowe dla nas projekty osobiste, innymi słowy, gdy zagrożona jest realizacja lub trwałość rzeczy dla nas ważnych, zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym. Jak wspomina Little (2016), nieśmiała, małomówna i pokojowo nastawiona mama może zachować się agresywnie, głośno i nachalnie w przypadku, gdy z chorym dzieckiem jest ignorowana przez personel szpitalny. Dla studenta studiów filologicznych kluczowym projektem może być ich ukończenie, co wiąże się z uzyskaniem pozytywnych wyników egzaminów. Wydaje się więc, że może on być gotowy na pewne reakcje, czasami sprzeczne z jego uwarunkowaniami osobowościowymi, ponieważ jest świadomy, iż modyfikacje we własnym zachowaniu pomogą mu w osiągnięciu nadrzędnego celu.

5. Świadome kontrolowanie zachowań wynikających z uwarunkowań osobowościowych a ocena egzaminu ustnego – ankieta studencka

W związku z powyższym, autorka założyła, iż studenci zdający egzamin formalny, w języku obcym, świadomie modyfikują swoje zachowanie, często wbrew swoim wrodzonym cechom osobowości, aby uzyskać lepszą ocenę. W celu zweryfikowania tej hipotezy przeprowadzono ankietę wśród 54 studentów trzeciego

roku filologii angielskiej studiów dziennych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, którzy mają już za sobą, co najmniej trzy formalne, ustne egzaminy w języku obcym, tj. egzamin maturalny oraz zdawane w parach egzaminy ustne na zakończenie pierwszego i drugiego roku studiów. Internetowa ankieta składała się z pytań otwartych i zamkniętych, a jej wypełnienie było anonimowe i dobrowolne.

Pytanie pierwsze dotyczyło kwestii podejmowania podczas egzaminów ustnych świadomych, sprzecznych z własną osobowością zmian we własnym zachowaniu (dokładne brzmienie pytania oraz odpowiedzi udzielone przez studentów ilustruje Wykres 1).



Wykres 1: Liczba odpowiedzi i ich procentowy udział dla poszczególnych wyborów w pytaniu nr 1.

Pytanie drugie skierowane było tylko do osób, które w pytaniu pierwszym odpowiedziały „tak” i dotyczyło powodów takich zmian w zachowaniu. Łącznie 40 studentów dokonało 102 wskazań. 14 osób pominęło to pytanie (zgodnie z zaleceniem). 22 osoby jako powód zmian w swoim zachowaniu wskazały chęć lepszego zaprezentowania się przed egzaminatorami. 13 ankietowanych wskazało na chęć pomocy rozmówcy, po 20 osób wybrało opcję „chcę kontrolować swoje zachowanie i przez to wpłynąć na poziom mojej wypowiedzi” oraz „chcę kontrolować swoje zachowanie i przez to wpłynąć na ocenę mojej wypowiedzi przez egzaminatorów”. 7 osób wymieniło też inne powody. 5 badanych wskazało na zmiany zachowania spowodowane stresem, co wyklucza ich celowość i intencjonalność. Kolejne 2 osoby również wymieniły czynniki leżące poza ich kontrolą: jedna wskazała na potrzebę/konieczność (a nie „chęć pomocy” jak w opcji numer 2) dostosowania się do rozmówcy, natomiast druga źródeł zmian w swoim zachowaniu upatrywała w formie samego egzaminu.

Pytanie trzecie miało na celu sprawdzenie, jakie modyfikacje we własnym zachowaniu, w sposób świadomy, podejmują studenci. Miało ono następującą treść:

Czy podczas egzaminu ustnego z języka obcego zdarza Ci się świadomie starać się być bardziej/mniej niż leży to w twojej naturze/osobowości.

W wy kropkowanym miejscu pojawiły się przetłumaczone na język polski przymiotniki osobowościowe (lub odpowiadające im dłuższe opisy) z listy zaproponowanej przez amerykańskiego psychologa Normana Andersona (1968). Dodatkowo pojawiła się również opcja „żadne z powyższych” (0 wskazań) oraz „nie podejmuję świadomych prób zmian w swoim zachowaniu podczas egzaminów ustnych w języku obcym” (1 wskazanie). Szczegółowy rozkład odpowiedzi widoczny jest w Tabeli nr 1.

WARIANT ODPOWIEDZI	UDZIAŁ PROCENTOWY	LICZBA GŁOSÓW
Być bardziej poważnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	43%	23
Być mniej poważnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	4%	2
Być bardziej rozmownym niż leży to w twojej naturze/osobowości	52%	28
Być mniej rozmownym niż leży to w twojej naturze/osobowości	11%	6
Być bardziej wyrozumiałym dla swojego rozmówcy niż leży to w twojej naturze/osobowości	31%	17
Być mniej wyrozumiałym dla swojego rozmówcy niż leży to w twojej naturze/osobowości	2%	1
Być bardziej kłótlwym niż leży to w twojej naturze/osobowości	17%	9
Być bardziej ugodowym niż leży to w twojej naturze/osobowości	35%	19
Być bardziej aktywnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	56%	30
Być mniej aktywnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	9%	5
Być bardziej skupionym niż leży to w twojej naturze/osobowości	35%	19
Być bardziej odważnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	24%	13
Być mniej odważnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	13%	7
Być bardziej opanowanym niż leży to w twojej naturze/osobowości	17%	9
Być bardziej ciekawym opinii rozmówcy niż leży to w twojej naturze/osobowości	31%	17
Być bardziej cynicznym niż leży to w twojej naturze/osobowości	2%	1
Być mniej cynicznym niż leży to w twojej naturze/osobowości	22%	12
Być bardziej bezpośrednim niż leży to w twojej naturze/osobowości	9%	5
Być mniej bezpośrednim niż leży to w twojej naturze/osobowości	19%	10
Być bardziej egoistycznym niż leży to w twojej naturze/osobowości	11%	6
Być mniej egoistycznym niż leży to w twojej naturze/osobowości	7%	4
Być bardziej szczerym niż leży to w twojej naturze/osobowości	13%	7
Być mniej szczerym niż leży to w twojej naturze/osobowości	30%	16
Być bardziej pomocnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	20%	11
Być mniej pomocnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	0%	0
Być bardziej dowcipnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	4%	2
Być mniej dowcipnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	26%	14
Być bardziej dociekliwym niż leży to w twojej naturze/osobowości	31%	17
Być mniej dociekliwym niż leży to w twojej naturze/osobowości	7%	4
Być skromniejszym niż leży to w twojej naturze/osobowości	9%	5
Być bardziej cierpliwym niż leży to w twojej naturze/osobowości	24%	13
Być bardziej uprzejmym niż leży to w twojej naturze/osobowości/osobowości	13%	7

Czynniki osobowościowe w procesie przyswajania i użycia języka obcego...

Być bardziej tolerancyjnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	20%	11
Być mniej tolerancyjnym niż leży to w twojej naturze/osobowości	0%	0
Być chętniejszym do współpracy niż leży to w twojej naturze/osobowości	28%	15
Być bardziej ekstrawertycznym niż leży to w twojej naturze/osobowości	30%	16
Być bardziej introwertycznym niż leży to w twojej naturze/osobowości	9%	5
Żadne z powyższych	0%	0
Nie podejmuję świadomych prób zmian w swoim zachowaniu podczas egzaminów ustnych w języku obcym	2%	1

Tabela 1: Liczba odpowiedzi i ich procentowy udział dla poszczególnych wyborów w pytaniu nr 3.

W pytaniu numer cztery studenci mieli okazję wskazać na inne zmiany we własnym zachowaniu, nieujęte we wcześniejszym pytaniu. Dwie osoby wskazały na nieszczerść, do której się uciekły, w celu dojścia do porozumienia z rozmówcą lub podtrzymania rozmowy. Ostatnie pytanie (numer pięć) brzmiało:

Czy uważasz, że zmiany w zachowaniu, jakie wymieniono w pytaniach 3 i/lub 4, mogą być pomocne w uzyskaniu lepszego wyniku z egzaminu ustnego w języku obcym? 40 osób (74% ankietowanych) odpowiedziało twierdząco, 2 osoby (4%) przecząco, natomiast 12 osób (22%) zaznaczyło opcję „trudno powiedzieć”.

Na podstawie zebranych danych można wysnuć szereg wniosków, z których najważniejsze dla poruszonych w niniejszym artykule zagadnień przedstawiono poniżej.

- 1) Większość studentów (74%) otwarcie deklaruje, iż podczas egzaminów ustnych świadomie podejmuje zachowania niezgodne ze swoimi uwarunkowaniami osobowościowymi³.
- 2) Taki sam procent badanych uważa, że zmiany te mogą mieć wpływ na uzyskanie lepszej oceny z egzaminu ustnego. 20 studentów uważa, że poprzez kontrolę swojego zachowania realnie wpływa na poziom swojej wypowiedzi; taka sama liczba uważa zaś, że może wpłynąć na odbiór tejże wypowiedzi przez egzaminatorów. Ponadto, 41% ankietowanych studentów chce poprzez zmiany w swoim zachowaniu zaprezentować się lepiej jako osoba przed egzaminatorami (duża popularność tej opcji może świadczyć o przekonaniu studentów co do możliwości pewnego „zmanipulowania” swoich słuchaczy, w celu wzbudzenia sympatii czy ukrycia braków językowych).
- 3) Egzamin ustny wywołuje w studentach, przede wszystkim, potrzebę zwiększenia swojej aktywności (56% ankietowanych), skupienia (35%) i powagi (43%). Podniesiony poziom aktywności i skupienia może się wiązać z chęcią

³ Jak pokazało pytanie numer trzy, gdzie wymienione są konkretne przykłady takich zachowań, procent ten jest jeszcze większy – tylko jedna osoba wybrała tutaj opcję „nie podejmuję świadomych prób zmian w swoim zachowaniu (...)”.

- i/lub koniecznością zaprezentowania własnych umiejętności językowych w krótkim czasie, poczucie potrzeby zachowania powagi wskazuje zaś na sposób, w jaki studenci odbierają charakter takich egzaminów.
- 4) Studenci są gotowi do zmiany własnych zachowań ze względu na swojego rozmówcę – deklarują, iż stają się oni bardziej rozmowni (50% ankietowanych), ugodowi (33%), wyrozumiali (31%) oraz ciekawi jego opinii (31%). Wydaje się jednak, że zmiany te postrzegają w większości jako korzystne dla siebie, ponieważ jedynie 13 ankietowanych jako powód modyfikacji w swoim zachowaniu podało chęć udzielenia pomocy swojemu rozmówcy.
 - 5) Zebrane dane mogą jednocześnie sugerować, że cechy osobowości najczęściej wskazywane przez ankietowanych studentów ułatwiają komunikację w języku obcym, a to z kolei znajduje odzwierciedlenie w ocenie wypowiedzi ustnej; zachowania utożsamiane z tymi cechami powinny być więc promowane wśród uczniów i użytkowników języków obcych.

6. Podsumowanie

Przeprowadzona ankieta pokazała, iż w sytuacjach egzaminacyjnych rola czynników osobowościowych nie jest bez znaczenia. Ich wpływ zarówno na przebieg, jak i rezultat egzaminów ustnych dostrzegają doświadczeni i odnoszący sukcesy w nauce języka obcego studenci filologii angielskiej. W konsekwencji, świadomie modyfikują swoje zachowania tak, żeby sprawić dobre wrażenie, lepiej dopasować się do swojego rozmówcy, czy też wpłynąć na ocenę egzaminatorów.

Zarówno z przytoczonych danych empirycznych, jak i z przedstawionych w artykule koncepcji teoretycznych, jasno wynika, iż warto promować wśród uczniów i studentów pewne zachowania utożsamiane z określonymi cechami osobowości. Ponieważ proces nauczania języka obcego ma przygotowywać ucznia do skutecznej komunikacji w tym języku z przedstawicielami różnych kultur, należałoby założyć, że kształtowanie zachowań, czy też cech osobowości utożsamianych na przykład ze wspomnianą osobowością interkulturową, powinno znaleźć odzwierciedlenie w zakładanych efektach kształcenia, gdyż w konsekwencji oznaczałoby to możliwość ich oceniania. W praktyce zaś mogłoby zadziałać jako czynnik motywacyjny, zachęcający uczniów do zwiększonej gotowości, do kontroli lub aktywacji swoich zachowań w zależności od kontekstu, co wiązałoby się z koniecznością pracy nad rozwojem własnej osobowości.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson N. H. (1968), *Likableness ratings of 555 personality-trait words* (w) „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 9 (3), str. 272-279.

- Bernstein D. A., Penner L. A., Clarke-Stewart A., Roy E. (2008), *Psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Berry V. (2007), *Personality differences and oral test performance*. Frankfurt: Peter Lang.
- Biedroń A. (2011), *Personality factors as predictors of foreign language aptitude* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 1 (4), str. 467-489.
- Biedroń A. (2013), *Stability and variability of gifted L2 learners' personality within a Dynamic Systems Theory paradigm* (w) Piechurska-Kuciel E., Piasecka L. (red.), *Variability and stability in foreign and second language learning contexts*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, str. 2-26.
- Braden J. P. (1995), *Intelligence and personality in school and educational psychology* (w) Saklofske D.H., Zeidner M. (red.), *International handbook of personality and intelligence*. New York, London: Springer, str. 621-650.
- Brown A. (2003), *Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency* (w) „Language Testing”, nr 20(1), str. 1-25.
- Costa P. T., McCrae R. (1985), *The NEO personality inventory: Manual form S and form R*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Dewaele J. (2012), *Personality: Personality traits as independent and dependent variables* (w) Mercer S., Ryan S., Williams M. (red.), *Psychology for language learning: insights from research, theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, str. 42-57.
- Dewaele J., Furnham A. (1999), *Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research* (w) „Language Learning”, nr 49 (3), str. 509-544.
- DiSalvo D. (2018), *Can Personality Change or Does It Stay the Same for Life? A New Study Suggests It's a Little of Both* (w) “Forbes” Online: <https://www.forbes.com/sites/daviddisalvo/2018/08/20/can-personality-change-or-it-stay-the-same-for-life-a-new-study-says-its-a-little-of-both/#325cc31279ca> [DW 05.08.2018].
- Dörnyei Z. (2005), *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Feist J., Feist G.J. (2006), *Theories of personality*. Boston: McGraw-Hill.
- Field J. (2011), *Cognitive validity* (w) Taylor L. (red.), *Examining speaking: research and practice in assessing second language speaking*. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations/Cambridge University Press, str. 65-111.
- Fitzpatrick P. (2001), *A parent's guide to bilingualism*. Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Fontana D. (1991), *Psychology for teachers*. Leicester: British Psychology Society.
- Furnham A., Chamorro-Premuzic T. (2004), *Personality and intelligence as predictors of statistics examination grades* (w) „Personality and Individual Differences”, nr 37, str. 943-955.

- Hall C. S., Lindzey G., Campbell J. B. (2013), *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kramersch C. (1986), *Interactive discourse in small and large groups* (w) Rivers W. (red.), *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 17-29.
- Lalonde R. N., Lee P. A., Gardner R. C. (1987), *The common view of the good language learner: An investigation of teachers' beliefs* (w) „The Canadian Modern Language Review”, nr 44, str. 16-34.
- Larsen R. J., Buss D. M. (2005), *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*. New York: McGraw Hill.
- Liang H. Y., Kelsen B. (2018), *Influence of Personality and Motivation on Oral Presentation Performance* (w) „Journal of Psycholinguist Research”, nr 47 (4), str. 755-776.
- Little B. (2014), *My, myself and I: The science of personality and the art of well-being*. New York: Public Affairs.
- O'Brian P. G., Kennedy W. Z., Ballard K. A. (2007), *Psychiatric. Mental health. Nursing. An introduction to theory and practice*. Burlington: Jones & Bartlett Publishing.
- Ockey G. (2011), *Self-consciousness and assertiveness as explanatory variables of L2 oral ability: A latent variable approach* (w) „Language Learning”, nr 61(3), str. 968-989.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Trawiński M. (2005), *An outline of second language acquisition theories*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Studenska A. (2011), *Personality and parenting styles as predictors of self-regulation in foreign language learning* (w) Arabski J., Wojtaszek A. (red.), *Individual learner differences in SLA*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, str. 44-62.
- Taylor L., Wigglesworth G. (2009), *Are two heads better than one? Pair work in L2 assessment contexts* (w) „Language Testing”, nr 26 (3), str. 325-339.
- Verhoeven L., Vermeer A. (2002), *Communicative competence and personality dimensions in first and second language learners* (w) „Applied Psycholinguistics”, nr 23 (3), str. 361-374.

NETOGRAFIA

- Little B. (2016). *Who are you, really? The puzzle of personality* [TED talk]. https://www.ted.com/talks/brian_little_who_are_you_really_the_puzzle_of_personality [DW 12.05.2018]

Ewa Papierz-Łapsa

Podhalańska Państwowa Uczelnia Zawodowa w Nowym Targu

<https://orcid.org/0000-0002-3755-9137>

ewa.papierz@ppwsz.edu.pl

EWALUACJA ROLI SPOŁECZNEJ NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO W KONTEKŚCIE ZABURZENIA STABILIZACJI ZAWODOWEJ

Evaluation of the social role of German teachers in the context of disturbance of professional stability

In an era of dynamically changing socio-economics and technological progress, many aspects of school education are being transformed. Teachers are required to be professional in the form of a demand for increasingly higher professional qualifications and competences, but are also required to fulfil specific social roles. These new determinants of the functioning of education create difficulties in the construction of the teacher's identity because the changes which are being introduced disturb professional stability and cause fears about the future. The challenge is to try to answer universal questions about the professional identity of the teacher, the ability to combine an exceptional sense of service, vocation and mission. This situation affects teachers of German and other foreign languages (FL).

The aim of this paper is to show how teachers of German as a FL perceive the changing school and how they assess the educational process that they co-create. Through biographical interviews, analyzed within the framework of Rubacha's social role model (2000), an attempt is made to answer the question of how the social role of German teachers is changing as a result of the educational reform initiated in 2017 and what dilemmas are being caused by the changing role of the teacher. Statements from participants of the study will be presented that illustrate the disorder of stabilization of the profession, which results in a critical attitude to the changing situation in school, a disturbed attitude to the

world, culture and other people. Impairment of the professional stabilization of German teachers is viewed in the context of the concept of their social role.

Keywords: teacher identity, a second foreign language, the social role of a teacher, professional stability

Słowa kluczowe: tożsamość zawodowa nauczycieli, nauczanie języka obcego drugiego, rola społeczna nauczyciela, stabilizacja zawodowa nauczycieli

1. Wprowadzenie

Zawód nauczyciela łączy w sobie wyjątkowe poczucie służby, powołania i pełnionej misji. W dobie przemian nieustannej ewaluacji podlega wiele obszarów szkolnej rzeczywistości, a od nauczycieli wymaga się nie tylko profesjonalizmu w postaci coraz wyższych kwalifikacji zawodowych i kompetencji, lecz także pełnienia określonych ról społecznych. Dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość społeczno-ekonomiczna, postęp technologiczny skutkują przemianą w obyczajowości i kulturze, wpływają na człowieka, jego poglądy, oceny i wybory, tworząc trudności w konstruowaniu nauczycielskiej tożsamości. Trudno o akceptację zmian, które wywołują lęk o przyszłość. Przed tymi zagrożeniami stają szczególnie nauczyciele w fazie stabilizacji zawodowej odczuwający trudności w radzeniu sobie ze zmianą i w konsekwencji z ewaluacją ich roli zawodowej. Wyzwaniem tożsamościowym (por. Murawska, 2009: 170) staje się próba odpowiedzi na uniwersalne pytania każdego pokolenia: *Kim jestem i kim mam być jako nauczyciel? Co kształtuje obecnie moją tożsamość zawodową? Czy rozumiem kierunek przemian, czy potrafię w nim czynnie uczestniczyć?*

Podstawowym zadaniem szkoły jest zapewnienie uczniom warunków do uczenia się. Dlatego konieczne jest podejmowanie działań, tworzenie warunków, wykorzystywanie wyników badań i profesjonalizmu nauczycieli do motywowania i inspirowania uczniów do samodzielnej pracy inicjującej autentyczny proces uczenia się (por. Mazurkiewicz, 2012: 8). Jednak sytuacja w polskiej szkole jest bardzo dynamiczna. Zauważa się rosnącą listę obszarów wymagających zmian, a ostatnie reformy¹ dotyczą raczej systemu, podstaw programowych i podręczników. Obserwowana zmiana ewaluacji roli zawodowej nauczycieli, jak dotąd nie doczekała się reakcji reformatorów oświaty, co

¹ Regulowane przez ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe oraz Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe, rozporządzenia w sprawie podstawy programowej dla wychowania przedszkolnego i podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia).

powoduje negatywne zmiany nastrojów społecznych wynikających z następstwa wprowadzanych w szkolnictwie zmian.

Zauważalne zmiany stanów emocjonalnych negatywnie wpływają na wykonywanie pracy przez nauczycieli, notuje się u nich frustrację, rozczarowanie wdrażanymi reformami, a zwłaszcza wygaszaniem gimnazjów i sukcesywnym przywracaniem ośmioletniej szkoły podstawowej. Kolejnymi negatywnymi skutkami reform są: spadek zaufania do dyrektora i organu prowadzącego, obwinianie MEN o politykę prowadzącą do redukcji etatów lub wizji utraty miejsca pracy, gniew na współpracowników, którzy „mają zapewniony etat”. Zmiany te oddziałują na realizację procesu dydaktycznego, często dostrzegalne reakcje to spadek kreatywności i zaangażowania w życie szkolne, popadanie w rutynę, brak konsekwencji w przestrzeganiu reguł klasowych, niższa jakość procesu nauczania i oceniania.

2. Nauczyciele i ich rola społeczna

Zawód nauczyciela ze względu na powagę powierzonych mu zadań i funkcji cieszy się od lat dużym zainteresowaniem świata nauki stanowiąc ciekawy obszar badań (Day, 2004; Dąbrowska, 2000; Duraj-Nowakowa, 2000; Gaś, 2001; Helsper, Böhme, 2004; Koć-Seniuch, 2001; Kwiatkowska, 2008; Szempruch, 2013; Szymankiewicz i Kucharczyk, 2018; Werbińska, 2017).

Analizując dotychczasowe badania nad nauczycielami w Polsce można dostrzec bardzo niekoherentny, a nawet sprzeczny obraz nauczycieli jako całości grupy społecznej w kategorii systemu postaw i wartości, a zwłaszcza postawy satysfakcji z zawodu. Wyniki badań tej grupy społecznej wskazują, że nauczyciele są „kategorią wysoce sfrustrowaną i jednocześnie osiągającą wysoką satysfakcję zawodową, mającą poczucie silnej kontroli i zarazem wysokie poczucie autonomii i podmiotowości” (Kawka, 1997: 5). Z jednej strony nauczyciele postrzegają swój zawód jako trudny, o niskim prestiżu społecznym, obciążony niekończącą się pracą, skrupulatną kontrolą efektów, kryzysem tożsamości zawodowej (por. Poraj, 2014: 131), z drugiej – bardzo wysoko oceniają środowisko pracy, uznając je za przyjazne. Według M. Nowak-Dziemianowicz (2001: 145) badającej postawy nauczycielskie wobec społecznej zmiany, nauczyciele są niechętni do współtworzenia i promowania zmian: „Bezradni, zagubieni, onieśmieni, niepewni siebie – własnej wartości, przydatności społecznej, nie widzą po swej stronie konieczności działań zmierzających do zmiany”.

2.1. Pojęcie roli społecznej

Pojęcie roli społecznej należące do podstawowych pojęć z dziedziny nauk społecznych jest ze względu na swą wieloznaczność trudne do zdefiniowania.

Słownik socjologiczny ujmuje ją jako „zdefiniowany i społecznie określony, spójnie wewnętrzny zespół przepisów i oczekiwań dotyczący pożądanego zachowania jednostki w konkretnych sytuacjach związanych z ich pozycjami społecznymi, a także zespół podstawowych przywilejów, obowiązków i praw, które są społecznie przypisane do pozycji w grupie” (Olechnicki i Załęcki, 1997: 179).

Teoria roli społecznej stanowiła inspirację do badań w latach 70-tych i wywodziła się z ogólnych założeń teoretycznych dotyczących interakcji i komunikacji między nauczycielem a uczniem (Kawka, 1998). Kutrowska określa rolę społeczną jako „spontaniczne, swobodne działanie, uwarunkowane indywidualnymi jednostkowymi cechami (...), które przestaje być zespołem przepisów, a staje się cechą działającego podmiotu” (Kutrowska, 2008: 53).

2.2. Specyfika społecznej roli nauczyciela

Obserwowane w ostatnich latach zmiany w rzeczywistości społeczno-polityczno-ekonomicznej wpłynęły na zmianę roli społecznej nauczyciela. Obserwuje się zaburzenie tradycyjnych obszarów edukacji związanej z rodziną i społecznością, gdyż szkoła nie może (nie powinna) próbować sprostać wszystkim potrzebom edukacyjnym życia ludzkiego.

Rolę społeczną nauczyciela ulegającą ciągłym przeobrażeniom definiuje się także jako system normatywnych stosunków między jednostką a częścią środowiska społecznego i wyraża się w ustaleniu przez system funkcji społecznej, czyli zespołu praw przyznanych danej grupie społecznej i zespołu obowiązków, których wykonania społeczeństwo może się domagać (por. Kutrowska, 2008: 53).

W oparciu o pojęcie roli indywidualnej Levinsona (1978), Krzysztof Rubacha (2000) stworzył koncepcję „roli społecznej nauczyciela”, którą tworzą społeczne nakazy roli oraz ich dwie struktury: ułatwienia roli i dylematy roli.

2.2.1. Społeczne nakazy roli

Społeczne nakazy roli rozumiane są jako oczekiwania i żądania stawiane nauczycielom mające źródło w prawie oświatowym i w stawianych wymaganiach. Rola społeczna nauczyciela realizowana jest w konkretnych instytucjach w oparciu o formalno-prawne zapisy roli wyrażone w ustawach (art. 6 ustawy Karta Nauczyciela oraz w art. 5 ustawy Prawo oświatowe), rozporządzeniach i zarządzeniach. Uszczegółowienie tych zadań na kolejnym poziomie płynie ze strony grup zarządzających szkołą, do których należą Kuratorium Oświaty i dyrektor szkoły, organy odpowiedzialne za nadzór i kontrolę w zakresie dydaktycznym i wychowawczym oraz za wypełnianie obowiązków przypisanych roli zawodowej nauczyciela i wychowawcy (por. Rubacha, 2000: 105). Także jednostka

samorządu terytorialnego (zwana też organem prowadzącym szkołę) zapewniająca warunki materialno-organizacyjne wysuwa wobec dyrektorów szkół, a pośrednio i nauczycieli pewne oczekiwania.

Kolejnymi grupami wysuwającymi swoje żądania wobec nauczycieli są rodzice i uczniowie, których uwaga skupia się na różnych funkcjach. Rodzice wnoszą swoje oczekiwania głównie do realizacji funkcji dydaktycznej, ale i opiekuńczo-wychowawczej, domagając się różnicowania wymagań i metod pracy, przekazywania informacji zwrotnych o sukcesach i niepowodzeniach, żądając utrzymania przez nauczycieli dyscypliny, panowania nad niewłaściwym zachowaniem uczniów i oczekując pełnego zaangażowania nauczyciela w zajęcia pozaszkolne (por. Rubacha, 2000). Natomiast ze strony uczniów docierają do nauczycieli żądania zarówno o charakterze długofalowym, jak i sytuacyjnym, gdyż uczniowie oczekują, że nauczyciel będzie nauczał, oceniał i wymagał, ale i pozwoli na pewną swobodę i wolność. Nierzadko żądania te są sprzeczne z oczekiwaniami rodziców, uczniowie chcą liberalizacji stosunków nauczyciel – uczniowie, oczekując pobłażliwości i zmniejszenia wymagań (por. Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007: 14).

2.2.2. Struktury społecznych nakazów roli

Ułatwienia roli definiowane są jako zasób kulturowych i technicznych środków, dzięki którym nakazy roli stają się klarowne. Rozumiane są one też jako osobiste doświadczenia nauczycieli w mechanizmach funkcjonowania szkoły uzyskane w roli ucznia oraz jako wykształcone i wciąż rozwijane umiejętności zawodowe zbierane poprzez socjalizację zawodową ukrytą w systemie kształcenia nauczycieli (por. Rubacha, 2000: 109)

Dylematy roli, to termin opisujący potencjalne obszary problemów wpisanych w rolę nauczyciela (Rubacha, 2000: 110). Wynikają one z usytuowania nauczyciela między sprzecznymi i często wygórowanymi oczekiwaniami różnych stron i sprawiają, że sprostanie jednym uniemożliwia wywiązanie się z innych. Przykładem takiego dylematu jest oczekiwanie równego (sprawiedliwego) traktowania wszystkich uczniów stojącego w sprzeczności z nakazem indywidualizacji procesu dydaktycznego.

3. Badanie

3.1. Kontekst

Z racji uwarunkowań historyczno-politycznych język niemiecki miał na obszarze Podhala status języka urzędowego, nauczanego w szkołach jako pierwszy

język obcy. Spowodowane to było wcieleniem w 1770 roku Nowego Targu i okolicznych ziem do Galicji, pod zabór austriacki. Po odzyskaniu niepodległości i nastaniu nowego porządku świata tradycje związane z nauczaniem języka obcego w regionie przetrwały, a język niemiecki nadal zajmował pozycję pierwszego języka obcego. Nauczanie języka niemieckiego na Podhalu przechodziło wielokrotnie liczne przeobrażenia. W latach dziewięćdziesiątych XX wieku zapoczątkowano głębokie przemiany edukacyjne mające na celu decentralizację i demokratyzację systemu oświaty (por. Zawadzka, 2004: 21). Przeważało to rolę języków obcych, które zaczęły służyć jako środek komunikacji, wyszukiwania i wykorzystywania informacji. Kolejne zmiany polityczno-społeczne wprowadzone reformą systemu oświaty w 1999 roku² spowodowały, że uczniowie otrzymali możliwość nauki języka angielskiego w szkole podstawowej i dwóch języków w szkole średniej, co skutkuje obecnie walką z redukcją liczby godzin, walką o utrzymanie dla języka niemieckiego statusu „drugiego języka obcego”, a tym samym o utrzymanie etatów dla germanistów. Problem ten jest o tyle istotny, że zwolnienie z pracy w wieku dojrzałym, gdy osiągnęto się już pewną stabilizację, wiąże się z destabilizacją własnej tożsamości zawodowej i pytaniami o sens własnej pracy.

Problem zawodowego rozwoju człowieka jest zjawiskiem wpisanym w świat ludzkiego życia i działania, podlegającym badaniom naukowym i opracowaniom teoretycznym. Wykonywanie zawodu jest nie tylko źródłem utrzymania czy powinnością społeczno-kulturową człowieka, lecz stanowi wartość osobistą jednostki, nadaje sens życiu i rozwojowi człowieka, pozwala na samo-realizację, jest formą wyrażania dumy i honoru człowieka, dlatego może być traktowane jako miejsce i przestrzeń zawodowa. W podziale pracy ludzkiej autorstwa Czarneckiego okres pracy zawodowej (kwalifikowanej) dorosłych przypadający na lata od 18 do 65/70 roku życia jest najdłuższym okresem, obejmującym kilka etapów, w tym: stabilizację społeczno-zawodową (por. Czarnecki, 2007: 41). Stabilizacja społeczno-zawodowa w zawodzie i miejscu pracy pozwala jednostce rozwijać się, daje możliwość realizacji siebie w konkretnej przestrzeni społecznej i pozwala przynależać do określonej grupy zawodowej dając jej „poczucie bezpieczeństwa, zrozumienie jej problemów, wątpliwości, ale także stanowiąc punkt odniesienia dla jej sukcesów. (...) Na tej podstawie możemy wysnuć wniosek, że nagłe zmiany pozycji zawodowej mogą wywołać

² Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów.

kryzys tożsamości zawodowej, wyobcowanie i alienację jednostki ze społeczeństwa” (Olszak-Krzyżanowska, 1999: 21).

3.2. Cel badania

Niniejsze badanie ma na celu spojrzenie na osobę nauczyciela języka niemieckiego w szerszym ujęciu, które pokazuje jego autoidentyfikację zarówno z przestrzenią, jak i z miejscem własnego życia, z „odniesieniami i porównaniami, których człowiek ustawicznie dokonuje zestawiając siebie z tym, kim był a także z tym, kim pragnie być, a nade wszystko z osobami, które spotkał na drodze własnego życia i rodzajami więzi, które wytworzył” (Kwiatkowska, 2005: 9). Przyjęcie narracyjnej strategii badawczej umożliwia (re)konstrukcję i (re)interpretację biograficznych doświadczeń nauczycieli (por. Ligus, 2009: 10), ukazuje podobieństwa i różnice między indywidualnymi wyznacznikami tożsamości biograficznej badanych. „Rodzajowo pogrupowane i tematycznie ukierunkowane refleksje uczestników badania (...) pozwalają badaczowi uchwycić jakiś wycinek badanej przezeń rzeczywistości z innej perspektywy” (Jaroszevska, 2014: 51). Narracja biograficzna ma na celu przedstawienie subiektywnego spojrzenia „obejmującego interpretacje poszczególnych wydarzeń, punktów zwrotnych i kluczowych postaci w życiu badanych oraz ewaluację ich znaczenia” (Wąsikiewicz-Firlej i Lankiewicz, 2015: 238).

Przedmiotem projektu uczyniono poszukiwanie odpowiedzi dwa pytania badawcze:

1. Jak zmienia się rola społeczna nauczycieli języka niemieckiego wobec zmiany w systemie edukacji wynikającej z reformy zapoczątkowanej w 2017 roku?
2. Jakie podobieństwa można wyodrębnić w biografjach badanych nauczycieli języka niemieckiego ze względu na zmieniającą się rolę społeczną?

3.3. Dobór uczestników badania

Przeprowadzone badanie jest badaniem jakościowym mającym na celu indukcyjne uchwycenie obrazu danego zjawiska i jego powiązań z właściwym mu kontekstem sytuacyjnym. Dane do badania zebrano w sposób otwarty, uwzględniając na etapie zbierania danych i ich interpretacji sposób postrzegania zjawiska przez osoby badane, by w każdej fazie uchwycić sposób ich myślenia (por. Wilczyńska i Michońska-Stadnik, 2010: 139). Respondentki zostały dobrane w sposób celowy, co jest wykorzystywane w badaniach w naukach społecznych. Badaczka ma świadomość, że taki dobór nie jest reprezentatywny, ilustruje jednak zaobserwowane na pewnym obszarze zjawisko.

Badaniu poddano trzy nauczycielki języka niemieckiego w fazie stabilizacji zawodowej, czyli po 35 roku życia i stażu pracy powyżej 20 lat: Joannę

(20-letni staż w szkole), Weronikę (21-letni staż), Laurę (22-letni staż w szkole)³. Dóbr próby badawczej opierał się na następujących kryteriach: czynny nauczyciel języka niemieckiego, staż pracy w szkole powyżej 15 lat, zgoda na udział w badaniu.⁴

3.4. Charakterystyka badania

Szkieletem nadającym kształt badaniom stała się koncepcja roli społecznej nauczyciela autorstwa K. Rubachy (2000) wyodrębniająca społeczne nakazy roli, jej ułatwienia i dylematy.

Zebrany materiał biograficzny obejmuje nagrania trzech rozbudowanych narracji biograficznych, w których respondentki – nauczycielki języka niemieckiego spełniające kryteria badania – zezwoliły na nagranie ich refleksji, opinii, obserwacji. Respondentki odpowiedziały na pytania badające trzy następujące kategorie:

- społeczne nakazy roli – *Jakie oczekiwania (żądania) obserwuje Pani ze strony Kuratorium Oświaty (MEN) / przedstawicieli organu prowadzącego / dyrektora szkoły / innych nauczycieli / rodziców / uczniów?*
- ułatwienia roli – *Jakie osobiste doświadczenia/ umiejętności/ kompetencje nabyła Pani w trakcie kolejnych lat doświadczenia w zawodzie?*
- dylematy roli – *Jakie problemy dostrzega Pani w relacjach z Kuratorium Oświaty (MEN) / przedstawicielami organu prowadzącego / dyrektorem szkoły / innymi nauczycielami / rodzicami / uczniami?*

Każde badanie rozpoczynano od prośby o przedstawienie siebie, swoich kwalifikacji i krótkiego opisu miejsca pracy. Należy zaznaczyć, że stawiane pytania miały charakter ogólny. Ewentualne pytania dodatkowe pojawiały się w przypadku zbyt krótkiej lub ograniczonej narracji w celu pogłębienia refleksji. Badaczka unikała pytań wprost o emocje, nie były one wywoływane, a pojawiały się raczej samoistnie. Nagrany materiał badawczy został spisany, następnie poddany analizie w celu określenia społecznej roli nauczycieli języka niemieckiego uczących w szkołach publicznych przechodzących reformę systemu edukacji. W badaniu nauczycielki poruszały bolesne dla nich tematy (np. wizja utraty pracy), które powodowały u nich bardzo silne wzruszenie.

³ Imiona respondentek zostały zmienione

⁴ Wywiady narracyjne zostały przeprowadzone między 12.01.2018 a 09.02.2018 roku, respondentki wyraziły zgodę na nagranie ich.

3.5. Analiza narracji

3.5.1. Analiza kategorii społecznych nakazów roli

Analiza narracji dokonana została w odniesieniu do koncepcji roli społecznej nauczyciela autorstwa Rubachy (2000).

W tekstach biografii badaczka zauważyła znaczną liczbę negatywnych emocji, które po wyfuszczeniu dały obraz stanów emocjonalnych nauczycieli języka niemieckiego zagrożonych utratą stabilizacji zawodowej. Porównaniu poddano wszystkie obszary, które respondentki poruszały w wywiadach, po zestawieniu w tabeli, badaczka dokonała ich interpretacji, pogrupowała je i przedstawiła wyniki badania według kategorii. Obecność zjawisk i zmian dostrzeżonych przez badaczkę potwierdzają cytowane fragmenty narracji.

Oczekiwania Kuratorium Oświaty / MEN

Analiza biografii obrazuje, że wprowadzenie w 2017 roku reformy edukacji wywołuje u badanych germanistek rozczarowanie i żal. Negatywnie ocenia się zarówno obowiązkowe szkolenia rad pedagogicznych, jak i cały system awansu zawodowego. Polityka oświatowa oceniana jest jako niestabilna, nauczyciele nie godzą się na zaproponowane zmiany, a frustrację budzi zapowiadana ewaluacja dotycząca efektów wdrażania reformy. Respondentki opowiadają:

Nie czuję się pewnie, nie wiem, czy za dwa dni nie każą mi weryfikować mojej ścieżki kariery zawodowej, zdawać egzaminów z prawa edukacyjnego, Karty Nauczyciela. (Weronika)

Rękę ministerstwa ciągle czujemy na sobie, ta reforma nam się nie podoba, a oni mają sprawdzać, z jakim entuzjazmem ją wdrażamy, denerwuje mnie to, bo mamy, pokazać zapał, wykazać się. (Joanna)

Polityka oświatowa jest niestabilna, upolityczniona, nie rozumiem tego, nie godzę się z tym, że zmiana grupy rządzącej powoduje zmianę systemu oświaty, że kolejne grupy mają wpływ na zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli. (Weronika)

Oczekiwania organu prowadzącego szkołę

Badane germanistki negatywnie oceniają współpracę z organem prowadzącym, który „liczy pieniądze” (J), stawia bardzo wysokie wymagania, a traktuje nauczycieli jak „zło konieczne” (L). Ostatnio obserwuje się trudności związane z finansowaniem dodatkowych zajęć rewalidacyjnych. Organ prowadzący chętnie zatrudnia stażystów, bo są tańsi i łatwiej sterowalni, co badane nauczycielki opisują następująco:

Organ uważa nauczycieli za zło konieczne, za darmożjadów, którzy nic nie robią. (...) Absurdem jest, że stawia bardzo wysokie wymagania administracyjne (kwalifikacje, kompetencje), żąda poświęcenia czasu dodatkowego, nieodpłatnego. (Laura)

Organ prowadzący liczy pieniądze, obserwujemy brak pieniędzy na finansowanie zajęć dodatkowych (Joanna), dla organu prowadzącego stażysta jest tańszy, łatwiejszy do sterowania. (Weronika)

Organ płaci niskie stawki za dodatkowe przedmioty, których prowadzenie wymaga dodatkowych kwalifikacji (np. za doradztwo zawodowe, do którego prowadzenia trzeba ukończyć studia podyplomowe, płaci tylko 13 zł/godz.).

Oczekiwania dyrektora

Analizowany materiał badawczy pokazuje zmianę w relacjach dyrektor – nauczyciel. Dyrektor oceniany jest jako osoba, która tylko pozornie rozlicza nauczycieli z pracy i sprawuje „fikcyjny” nadzór pedagogiczny w szkole. W opinii badanych respondentek dyrektor koncentruje się na dobrej współpracy z organem prowadzącym, rodzicami, nie liczy się ze zdaniem nauczycieli i nie chce ludzi kreatywnych, mających pomysł na poprawę jakości kształcenia. Według badanych:

Dyrektor jest dla starostwa i dla zadowolonych rodziców, dla niego ważna jest opinia, a nauczyciele nieważni. (...) Kilka razy usłyszałam, że mogę odejść z pracy, zwolnić się. (Weronika)

Dyrektor rozlicza nas z pracy, ale nie jest w stanie ocenić pracy nauczyciela, dyrektor nie chce byśmy mu przeszkadzali, mamy nie wnikać, nie działać samodzielnie. (Laura)

Dyrektorzy zatrudniający nauczycieli z likwidowanych gimnazjów okazują jednak wyrozumiałość dla nauczycieli łączących etat w różnych szkołach, co respondenci wyrażają słowami:

Sytuacja jest ciężka, mimo niekorzystnej sytuacji (praca w 3 szkołach), staram się dostosować, mam teraz 3 dyrektorów, 3 rady, 3 wywiadówki. (Joanna)

Oczekiwania innych nauczycieli

Wprowadzenie reformy systemu edukacji w 2017 roku jest przyczyną zmiany roli społecznej nauczycieli w kategorii relacji panujących w gronie pedagogicznym. Nierzadko dochodzi do silnych tarć między gronami pedagogicznymi łączonych / likwidowanych szkół polegających na okazywaniu pogardy, wyższości nad tracącymi pracę. Społeczność nauczycielską tworzą pedagodzy ze szkół podstawowych i gimnazjów, którzy uzupełniają lub łączą etaty, wielu nauczycieli decyzją dyrektora i organu prowadzącego zostało zmuszonych do zmiany

miejsca pracy. Nauczycielom żal jest rozpadającego się grona pedagogicznego (Joanna, Laura), przyjaźni budowanych od wielu lat. Relacje między nimi się popsuły, są chłodne, podjęcie pracy na kilka godzin etatowych powoduje niemożność zbudowania relacji z nowym gronem, zauważalna jest konkurencja, okazywanie braku szacunku w stosunku do uczniów, co badane respondentki wyrażają słowami:

Rzadko widzę grono pedagogiczne, nie znamy się wszyscy dobrze, nie tworzę elementu całości w tym całym układzie naczyń połączonych. (Laura)

W poprzednim roku odczuwalne były silne tarcia między nauczycielami ze szkoły podstawowej a nauczycielami z gimnazjum, ci z podstawówki pokazywali z wyższością i pogardą, że zostają, a my musimy odejść i szukać innej pracy. (Joanna)

Żał mi, że stosunki w gronie są takie złe, nie stoimy murem jako nauczyciele jednej szkoły, każdy walczy o swoje, o przyszłość, jak u Orwella w „Roku 1984”. Przetrwaliśmy tyle wojen, systemów, teraz jesteśmy bez ikry, bez woli walki, nauczyciele boją się odezwać na radzie, pozbawiono nas chęci. (...) Dziwi mnie, że rodzice nie potrafią zareagować, jak się coś dzieje, bo nauczyciel będzie się mścił. (Weronika)

Oczekiwania rodziców

Analiza biografii nauczycielek wskazuje na zmianę roli społecznej nauczycieli w kategorii relacji z rodzicami i zmiany oczekiwań rodziców wobec szkoły. Między nauczycielami a rodzicami obserwowana jest duża bariera w komunikacji, w ocenie badanych respondentek rodzice wykazują nieumiejętność radzenia sobie z własnymi dziećmi, nie potrafią korzystać ze swoich praw. W ocenie respondentek rodzice rzadko są świadomi „czasów”, zwłaszcza zagrożeń Internetu, nie znają oferty edukacyjnej, nie są świadomi uzdolnień swoich dzieci. Ponadto oczekują, że szkoła wychowa ich dzieci, nie stawiają im wymagań, są zbyt łagodni, a potem szukają winnych za niepowodzenia edukacyjne. Tendencje te obrazują następujące wypowiedzi respondentek:

Rodzice oczekują, że szkoła wychowa ich dzieci, stosują bezstresowe wychowanie, a potem mają pretensje do nauczycieli, (...) mało wymagają od dzieci w kwestiach nauki, pracy, wysiłku umysłowego, nawet ich od tego odzwyczajają. (Laura)

Rodzice nie są świadomi zmiany, oczekują, że ich wyręczymy, nie nadążają za tym, co się dzieje, czym jest Internet, oczekują, że ich wesprzemy. Nie wiedzą, jakie ich dzieci mają zdolności i umiejętności, nie wiedzą, jaka jest oferta edukacji, co oni mogą. (Joanna)

Rodzice są sfrustrowani, oczekują pomocy, jednak nie reagują, może boją się zemsty nauczycieli, którzy zachowują się, jakby nie było żadnych praw, zasad, jak we własnym królestwie. (Weronika)

Oczekiwania uczniów

Przeprowadzone badanie pokazało również, że zmiany w relacjach z uczniami wpływają na zmianę roli społecznej nauczycieli. W tej kategorii badane respondentki bardzo często używają określenia „brak czasu” w odniesieniu zarówno do budowania relacji z uczniami, jak i zaangażowania w życie szkolne. Nauczycielki zatrudnione w likwidowanych gimnazjach zmuszone są do łączenia etatów i podjęcia pracy w 2-3 szkołach. Brak czasu uniemożliwia respondentkom organizację dodatkowych zajęć edukacyjnych (koła zainteresowań). Respondentki podnoszą, iż ze względu na niski prestiż społeczny zawodu nauczyciela, uczniowie nie darzą ich należytych szacunkiem. Nie czują się też mocno związani ze szkołą, czasami prezentują stanowiska roszczeniowe, jednak nadal oczekują od nauczycieli pomocy w rozwoju, mentorstwa lub wprowadzenia ich w świat nauki, wiedzy. Badane nauczycielki obserwują, że dzieci i młodzież czerpią od nich dobre wzorce. Swoje relacje z uczniami badane germanistki wyraziły słowami:

Nie jestem nauczycielem, który jest surowy, wymagający i tylko „wykłada”. Uczniowie proszą mnie o pomoc poza lekcjami. (...) Frustruje mnie brak czasu na rozmowę z uczniami przed czy po lekcji, czy na przerwie. Nie mam kiedy zorganizować konkursu wiedzy o krajach niemieckojęzycznych, który odbywał się rokrocznie od kilkunastu lat. Nie mogę się zaangażować w żadne inicjatywy społeczne, nie mam czasu. (Joanna)

Obserwuję stanowisko roszczeniowe uczniów, którzy oczekują, że w przypadku trudności w nauce (które wynikają z nadmiernej liczby absencji) nauczyciel nadrobi z nimi zaległości, nawet nie próbują zrobić tego sami. (Weronika)

Uczniowie oczekują, że pokażę im świat przez „moje sito”, ale dla wielu najważniejsze są rzeczy materialne, dlatego oni nas nie poważają, mają nas w pogardzie. (Laura)

3.5.2. Analiza kategorii ułatwień roli

Badając, jak zmienia się rola społeczna nauczycieli języka niemieckiego wobec zmiany w systemie edukacji wynikającej z reformy zapoczątkowanej w 2017 roku, badaczka nawiązała do koncepcji roli społecznej nauczyciela autorstwa Rubachy (2000) wyodrębniającej prócz opisanych powyżej społecznych nakazów roli, również ułatwienia i dylematy roli.

Ułatwienia roli są osobistymi doświadczeniami i rozwijanymi umiejętnościami, które nauczyciel zdobywa podczas kształcenia się w zawodzie i w czasie kolejnych lat pracy. Ze względu na różnorodność i wagę zdobywanych w przebiegu pracy zawodowej kompetencji, zebrany materiał badawczy został uporządkowany i opracowany w oparciu o model podstawowych kompetencji

nauczyciela języków obcych Pfeiffera (2001), obejmujący kompetencję językową, metodyczną, krajo- i kulturoznawczą, pedagogiczną i medialną.

W zakresie zastosowania kompetencji językowej badane respondentki określały cele nauczania, jakie wytyczały sobie podczas ich (ponad) 20-letniej pracy w zawodzie, wymieniając przeważnie nauczanie sprawności, nacisk na komunikację, gramatykę.

Osobiste doświadczenia ułatwiające pracę w zawodzie dotyczą także zastosowania kompetencji metodycznych. Badane respondentki zaliczają do nich stosowanie aktywnych metod nauczania, różnych form socjalnych, strategii nauczania, autonomię, ale i rzetelne podejście do pracy. Swoje refleksje wyraziły słowami:

Po 21 latach pracy w szkole umiem dobrze uczyć, mam odpowiedzialne podejście, cechują mnie solidność, punktualność, dobrze wykonuję swoją pracę. (Weronika).

Stosuję aktywne metody, mam inne nastawienie do uczenia, uczeń sam pracuje, ja chcę pomóc, stosuje różne formy socjalne i autentyczne materiały. (Joanna)

Wszystkie badane germanistki wykazują kompetencję krajo- i kulturoznawczą polegającą na wykorzystaniu na lekcjach materiałów z Internetu, dodatkowych treści (piosenki, fragmenty tekstów literackich) urozmaicających zajęcia.

Bardzo rozbudowane fragmenty biografii dotyczą zastosowania kompetencji pedagogicznej. Badane germanistki noszą w sobie misję, jaką jest wychowywanie dzieci i młodzieży, kształtowanie postaw, otwieranie horyzontów. W swoich refleksjach odnoszą się do roli nauczyciela, do relacji nauczyciel – uczeń, do rozwiązywania trudnych spraw, które dają satysfakcję, zadziwiają, pozwalają czerpać ze wspólnych kontaktów, co obrazują następujące cytaty:

Najważniejszy dla mnie jest szacunek do innych, nawet słabych uczniów. Chcę pokazać, że nie trzeba być najlepszym, żeby być super-człowiekiem, w życiu jest wszystko potrzebne, poradzą sobie (...). Satysfakcją jest dla mnie kontakt z młodzieżą, zadziwiają mnie, czerpię od nich, są otwarci, odważni, podziwiam ich, uwielbiam ich, lubię uczyć. (Weronika)

Moją misją jest wychowywanie, mam cudowną klasę i rodziców, ale nie zgadzam się na krzywdzenie dzieci przez innych nauczycieli. (Weronika)

Widzę, że rodzice wychowują dziś inaczej, na innym poziomie intelektualnym i emocjonalnym. (...) Chcę (uczniom) im pokazać, że to jacy jesteśmy, jest ważniejsze niż to, co posiadamy. (...) Widzę zmiany, że mogłam na młodzież wpływać, ale i nauczyć się czegoś od innych. (Laura)

Przychodzą do mnie rodzice i uczniowie, wszyscy oczekują rady. Mam satysfakcję, że pomagam w rozwoju, otwieram horyzonty, cieszę się, widząc, jak zmieniają się w myślące osoby. (Joanna)

Ułatwieniem roli jest też stosowanie kompetencji medialnej, która niestety jest ograniczona przez niedobory sprzętu. Jako ważne respondentki odnotowują szkolenia rady pedagogicznej z zakresu nowych technologii. Nauczycielki uczą młodzież, jak się uczyć, same szukają warsztatów i szkoleń dla nauczycieli języka niemieckiego.

3.5.3. Analiza kategorii dylematów roli

Rola społeczna nauczyciela w ujęciu Rubachy (2000) obejmuje również dylematy roli, czyli problemy towarzyszące rolom, które zostały ujęte w czterech kategoriach: 1) nauczyciela wobec systemu edukacji reprezentowanego przez dyrektora, organ prowadzący, kuratorium / MEN, 2) nauczyciela w relacji z nauczycielami, 3) nauczyciela w relacji z uczniami, 4) nauczyciela wobec zmiany społecznej, będącej przyczyną ewaluacji roli zawodowej.

Nauczyciel wobec systemu edukacji reprezentowanego przez dyrektora, organ prowadzący, Kuratorium Oświaty / MEN

Gorzkie słowa respondentek padają w opisie kontaktów z dyrektorem, organem prowadzącym, przedstawicielami kuratorium / MEN. Nauczyciele są rozczarowani brakiem docenienia, niesprawiedliwym ocenianiem, „fikcją” nadzoru pedagogicznego i awansu zawodowego, nierównym traktowaniem nauczycieli (Weronika). Żał im, że język niemiecki znów utracił swoją pozycję, że MEN nie kładzie nacisku na kontynuację nauki języka wprowadzonego w szkole podstawowej, tylko zezwala na wybór innego języka i przyswajanie go „od zera”. Negatywnie oceniane jest postępowanie polegające na „psuciu” kontaktów z Niemcami (Joanna), podczas gdy germaniści latami pracują nad pozytywnym wizerunkiem Niemców, ich kultury i tradycji w oczach młodego pokolenia. Badane germanistki opisują swoje rozczarowania następująco:

Frustrujące jest to, że dyrektor, organ zajmują się papierami, tworzą papiery, nikogo nie interesuje, co robi nauczyciel na lekcji. (Laura)

Wpadam w furję, że na niemiecki mam do dyspozycji tylko 2 godziny tygodniowo, w Niemczech na język są 4 godziny, (...) nie dają rady zrealizować programu, żał mi, że język niemiecki jest poboczny, że przez reformę muszę pędzić i zmieniać szkoły (Joanna)

Jestem rozczarowana brakiem docenienia, niesprawiedliwym ocenianiem, nierównym traktowaniem nauczycieli, brakiem logiki w przyznawaniu nagród dyrektora. (Weronika)

Nauczyciel a zmiana społeczna

Szczególnie dużo goryczy zawierają fragmenty biografii dotyczące zmiany społecznej jaką jest wprowadzenie we wrześniu 2017 roku reformy systemu edukacji. Wszyscy badani nauczyciele podjęli wcześniej próbę dostosowania się do zmieniającej się sytuacji w szkole poprzez podjęcie i ukończenie studiów podyplomowych lub kursów nadających kwalifikacje do nauczania kolejnych przedmiotów, jednak nie przewidzieli tak dalece idących zmian. Na skutek wprowadzenia reformy nauczyciele likwidowanych gimnazjów tracą godziny, zmuszeni są uzupełniać etat w szkołach podstawowych, co jest uciążliwe, niekomfortowe, a często i nieopłacalne. Koniecznością stało się podjęcie zatrudnienia w kilku placówkach jednocześnie i dostosowanie się do zmieniających się wymogów rynku pracy. Ten stan oddaje następująca wypowiedź:

Panuje chaos, postawiono wymagania przed ludźmi, którzy nie wyrazili na to zgody, negatywnie oceniają tą reformę i teraz i jej skutki w przyszłości, bo dzieci wciągnięte w reformę, stracą jako ludzie (Laura)

Respondentki oceniają sytuację w szkolnictwie jako niekorzystną, nieprzyjemną, żyją w notorycznym stresie, który obniża jakość ich pracy, gdyż nie widzą celu i sensu tych działań. Rozczarowaniem jest dla germanistek, że reforma powoduje zmianę pozycji języka niemieckiego z drugiego na kolejny, że nie ma na celu polepszenia warunków do pracy i uczenia się uczniów. Szczególnie gorzkie słowa padają w ocenie sytuacji w szkołach:

Dotąd zawsze pracowałam w jednej szkole, teraz w trzech, co jest uciążliwe, niekomfortowe. (...) Poszukuję, rozmyślam, co robić w przyszłości, czy nie będzie konieczności szukania nowych miejsc pracy. (Joanna)

Od 8-10 lat żyję w niepewności, ucierpiało poczucie własnej wartości, bolesna rzeczywistość. (...) Nie mam pojęcia, co będzie za rok, to nie zależy ode mnie, ta sytuacja budzi we mnie frustrację, stres, smutek, rozgoryczenie, że po 21 latach pracy, po solidnych studiach mogę nie mieć gdzie pójść, to smutne, przykre, zniechęcające... Nie wyobrażam sobie siebie w innym zawodzie. (Weronika)

Nauczyciel stał się cyrkowcem objazdowym, zamiast nawiązywać kontakt z uczniem, stał się wędrowcem, kierowcą zawodowym, tobołkiem do przerzucania z miejsca na miejsce, bez możliwości zagrzania tego miejsca. Kończy mi się energia, bo nie mam przed sobą żadnej perspektywy, bo w czerwcu wypuszczę klasę i tak zakończy się moja rola. (Laura)

4. Wnioski

Biografie badanych nauczycielek pokazują, że reforma systemu edukacji wprowadzona w 2017 roku zaburza stabilizację zawodową i życiową nauczycieli języka niemieckiego zamieszkujących region Podhala. Osadzenie biografii w kontekście społeczno-kulturowym pozwala na określenie, które aspekty zmiany społecznej (reformy edukacji) najmocniej zaburzają stabilizację zawodową badanych germanistek.

Od kilku lat w przebiegu pracy zawodowej nauczycieli obserwowany jest model kariery zawodowej typu patchwork, będący efektem niżu demograficznego i wprowadzanych reform skutkujących zmianą pozycji języka niemieckiego z języka drugiego na kolejny. Praca w takim modelu odbierana jest jako przyczyna destabilizacji zatrudnienia oraz zaburzonego rozwoju zawodowego: „Kariery nauczycielskie, tak jak i kariery w przemyśle i biznesie, „zaczynają przypominać serie gościnnych występów na deskach kolejnych organizacji i projektowych teatrów [...], w których nie ma gwarancji na happy end” (Magala, 2005: 207), choć „w zawodzie nauczycielskim dokładnie nie wiadomo, co mogłoby zostać uznane za szczęśliwy koniec” (Kędzierska, 2011: 86).

Odpowiadając na pytania badawcze można stwierdzić, że wszystkie badane nauczycielki języka niemieckiego doświadczają negatywnych skutków wprowadzanych stopniowo zmian i reform w polskiej edukacji. Nauczyciele zatrudnieni w 8-letnich szkołach podstawowych doświadczają redukcji etatów z powodu skrócenia nauczania języka obcego drugiego o jeden rok (nauka niemieckiego w gimnazjum trwała 3 lata, w szkołach podstawowych – tylko w klasie 7 i 8). Licea ogólnokształcące prześcigają się w rozszerzaniu swojej oferty językowej dla uczniów, co skutkuje redukcją godzin dla germanistów zatrudnionych w szkole.

Ze względu na ewoluującą rolę społeczną nauczycieli języka niemieckiego z badania biograficznego można wyciągnąć następujące wnioski:

- wprowadzana reforma systemu edukacji zaburza stabilizację zawodową badanych respondentek, które zmuszone są do łączenia etatów w kilku szkołach lub wyrażenia zgody na ograniczenie etatu, co jest przyczyną silnej konkurencji wśród nauczycieli;
- podjęcie pracy w kilku szkołach jednocześnie uniemożliwia nawiązanie relacji z nowymi uczniami i nauczycielami;
- oczekiwania i żądania ze strony uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektora, organu prowadzącego i MEN ulegają zmianie ze względu na postęp cywilizacyjny, zauważa się roszczeniowe podejście w relacjach w szkole; dylematy roli badanych nauczycielek związane są z brakiem docenienia, nierównym traktowaniem nauczycieli i ich niesprawiedliwą oceną;
- respondentki bardzo emocjonalnie wyrażają się wobec dotykającej je zmiany społecznej, opisując swoje uczucia jako rozczarowanie, smutek,

- żał, frustrację; oczekują, że w obliczu reformy nie utracą pracy, a nowo powstałe grona pedagogiczne przyjmą je z otwartością;
- szkoła nie daje respondentkom możliwości rozwoju zawodowego uwzględniającego specyfikę nauczania języka obcego, a nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora nad nauczycielami określany jest jako fikcja;
 - zawód nauczyciela utracił swój prestiż, w świecie rządzonym przez dobra materialne, uczniowie oceniają swoich pedagogów przez pryzmat finansów;
 - z obserwacji respondentek wynika, że nieliczni rodzice są świadomi szybko postępujących zmian społecznych i zagrożeń płynących z Internetu, oczekują, że nauczyciele wychowają ich dzieci;
 - ułatwieniami w pracy zawodowej są zdobyte doświadczenia i rozwinięte oraz wciąż rozwijane umiejętności zastosowania kompetencji nauczyciela języka obcego;
 - badane nauczycielki szczególnie mocno akcentują zdobyte kompetencje pedagogiczne, które pozwalają im się sprawdzić w roli wychowawcy klasy; czują, że mają do spełnienia misję, jest nią wychowanie ku wartościom i kształcenie postawy szacunku do drugiego człowieka;
 - respondentki negatywnie oceniają niestabilność polityki oświatowej, co budzi wśród nich żal, frustracje i rozczarowanie.

Analiza biografii zawodowych pozwala poznać indywidualne doświadczenia respondentek, ale i dokonać rekonstrukcji doświadczeń, poglądów, odczuć, emocji charakterystycznych dla tej grupy nauczycieli w sytuacji zaburzenia ich stabilizacji zawodowej, jakim jest zagrożenie utraty miejsca pracy. Poznanie tych konkretnych biografii i ich analiza w kontekście koncepcji roli społecznej daje możliwość wglądu w realizację społecznych nakazów roli, ułatwień roli i radzenia sobie z dylematami, z którymi nauczyciele języka niemieckiego borykają się w swoich miejscach pracy.

Dbłość o jakość polskiej szkoły powinna mieć na celu jak najlepsze przygotowanie uczniów do uzyskania samodzielności i odpowiedzialności na rynku pracy, powinna rozwijać kreatywność i przygotować do życia w społeczeństwie. Jednak trudno podnieść jakość kształcenia bez dokonania gruntownej reformy systemu uwzględniającej wszystkie obszary oświaty. Przeprowadzone badanie biograficzne potwierdziło osłabienie w szkołach mechanizmów ewaluacji, pokazało pozorny nadzór pedagogiczny dyrektorów nad nauczycielami i brak zastosowania mechanizmów wsparcia.

Badane respondentki odczuwają silne dylematy pełnionej roli, nie radzą sobie z licznymi, czasem sprzecznymi oczekiwaniami poszczególnych grup społecznych (uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrektor). Okres stabilizacji społeczno-zawodowej z definicji powinien dawać pewność zatrudnienia, zabezpieczenie bytu,

natomiast negatywne emocje, stres i lęk o utratę miejsca pracy mogą prowadzić do kryzysu tożsamości i alienacji ze społeczeństwa.

Badanie pokazuje, że w przypadku respondentek okres stabilizacji społeczno-zawodowej jest związany z z troskaniem o przyszłość, jest czasem frustracji i lęku, przekładającym się na niską jakość nauczania i ewaluacji procesu kształcenia. W praktyce oznacza to mniejszą dbałość o jakość dydaktyki, mniej staranne przygotowanie do zajęć, mniejszą liczbę przeprowadzanych kartków i testów. Częste stany emocjonalne oparte na negatywnych emocjach źle wpływają na podejmowanie decyzji przez badane nauczycielki, zubożniają je na uczniów jako uczestników układu glottodydaktycznego. Skutkiem tych emocji jest nierzadko brak pełnego wykorzystania potencjału uczących się, niskie zaangażowanie w proces nauczania i oceniania oraz w dodatkowe zajęcia szkolne. Respondentki podkreślają złość i gniew na „reformatorów” oświaty oraz frustrację wynikającą z braku wpływu na zaistniałą sytuację.

Podsumowując powyższe rozważania i wyniki badania, autorka obserwuje wpływ zmian rzeczywistości społeczno-polityczno-ekonomicznej na zmianę roli społecznej nauczyciela i ma nadzieję, że niniejsze opracowanie dotyczące zaburzeń stabilizacji zawodowej germanistów zachęci do dalszych badań nad nauczycielami języka niemieckiego lub języków obcych kolejnych, innych niż angielski, w dobie zmian w polskiej polityce oświatowej.

BIBLIOGRAFIA

- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2007), *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czarnecki K. (2007), *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka* (w) „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, nr 2, str. 37-50.
- Day C. (2004), *Rozwój zawodowy nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Dąbrowska E. (2001), *Sytuacje stresowe w szkole – próba diagnozy i propozycje działań profilaktycznych* (w) Ochmański M., Sokołowska-Dzioba T., Pielecki A. (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. WSP TWP, Warszawa.
- Denek K. (2000), *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji* (w) Jasiński Z., Lewowicki T. (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Duraj-Nowakowa K. (2000), *Nauczyciel. Kultura – osoba – zawód*. Kielce: Mediator.
- Gaś Z. (2001), *Doskonalący się nauczyciel: psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Helsper W., Böhme J. (red.) (2004), *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften GWV Fachverlage GmbH. Online: <https://>

link-1springer-1com-1gy1s9des0010.han.ppwsz.edu.pl/content/pdf/10.1007%2F978-3-663-10249-6.pdf [DW 22.10.2018].

- Jaroszevska A. (2014), *Badania biograficzne jako źródło refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych* (w) „Neofilolog”, nr 42/1, str. 51-61.
- Kawka Z. (1998), *Między misją a frustracją. Społeczna rola nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kędzierska H. (2011), *Kariery zawodowe nauczycieli w labiryncie oświatowych przeobrażeń* (w) „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, str. 78-87.
- Kutrowska B. (2008), *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych* (w:) Rudnicki P., Kutrowska B., Nowak-Dziemianowicz M. (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Koć-Seniuch G. (2001), *Konteksty rozwoju kompetencyjności zawodowej nauczyciela* (w) Ochmański M., Sokołowska-Dzioba T., Pielecki A. (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. WSP TWP, Warszawa.
- Levinson D. J. (1978), *Rola, osobowość, struktura społeczna* (w) Szmatka J. (red.), *Elementy mikrosocjologii*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Ligus R. (2009), *Biograficzna tożsamość nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mazurkiewicz G. (red.) (2012), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Murawska E. (2009), *Wybrane konteksty tożsamościowego dyskursu we współczesnej pedeutologii* (w) Murawska E. (red.), *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela, oblicza szkoły*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Olechnicki K, Załęcki P. (1997), *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC.
- Olszak-Krzyżanowska B. (1999), *Poczucie tożsamości zawodowej nauczycieli* (w) „Nauczyciel i Szkoła”, nr 1 (6), str. 17-30.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Poraj G. (2014), *Profile psychologiczne nauczycieli a ich funkcjonowanie w roli zawodowej* (w) „Psychologia Wychowawcza”, nr 5/2014, str. 131-146.
- Rubacha K. (2000), *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia: studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymankiewicz K., Kucharczyk R. (2018), *Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli* (w) „Neofilolog”, nr 51/1, str. 89-108.
- Wąsikiewicz-Firlej E., Lankiewicz H. (2015), *Wykorzystanie narracji biograficznych w refleksji nad kształceniem nauczycieli języków obcych* (w) „Neofilolog”, nr 44/2, str. 237-248.
- Werbińska D. (2017), *Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego* (w) „Neofilolog”, nr 51/1, str. 59-73.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Wykaz aktów prawnych

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów (Dz.U. z 1999 r. nr 14, poz. 124).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* (tekst ujednolicony ogłoszony dnia 22 czerwca 2017 r.) (Dz. U. z 2017 r. poz. 1189 i 2203) ogłoszono dnia 22 czerwca 2017 r., obowiązuje od dnia 1 lutego 1982 r., historia od dnia 7 lipca 2003 r.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz. U. z 2017 r. poz. 59, 949 i 2203)

- Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o *finansowaniu zadań oświatowych* (Dz.U. z 2017 r. poz. 2203).
- Ustawa z dnia 27 października 2017 r. o Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (Dz.U. z 2017 r. poz. 2184).
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 1998 r. nr 117, poz. 759).
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz.U. z 1998 r. nr 117, poz. 759), Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96, z późn. zm.), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie sposobu i terminów dostosowania działalności dotychczasowych szkół podstawowych do wymogów nowego systemu szkolnego oraz tworzenia gimnazjów. (Dz.U. z 1999 r. nr 14, poz. 124).
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96, z późn. zm.).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 60, ze zm.)

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. Podkreśliły, 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.

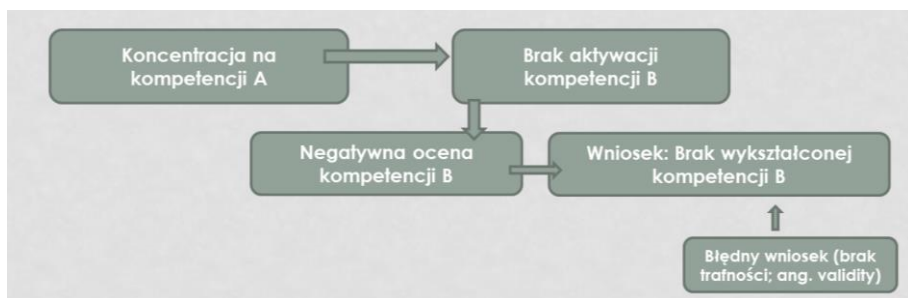


Diagram 1: Bak trafności w ocenie kompetencji. (Opracowanie własne)

Powyższy 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 demotywuujący.

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 błędu w wypowiedzi pisemnej

Podjmując problematykę związaną z ocenianiem, należy zatrzymać się nad podejściem do błędu. 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.

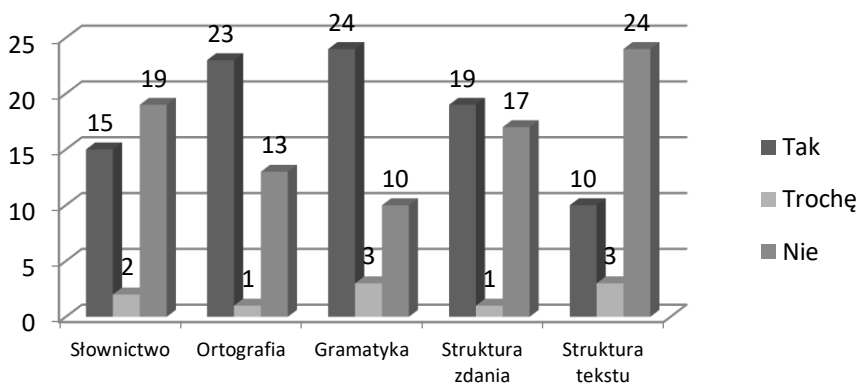
6. Charakterystyka badania

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 dyskutowanymi 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 stworzonych 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

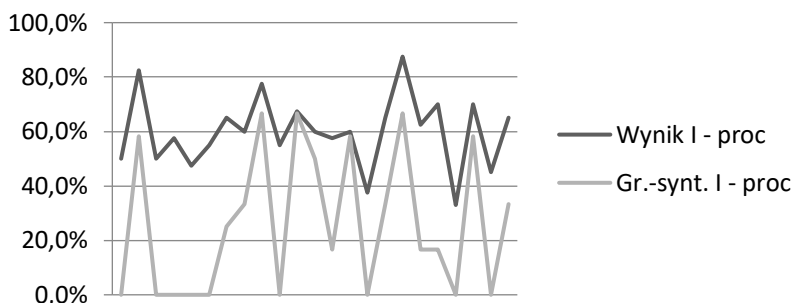
Poniżej znajduje się tabela ewaluacyjna pracy pierwszej i czwartej według kryteriów zbliżonych do kryteriów egzaminacyjnych.

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.

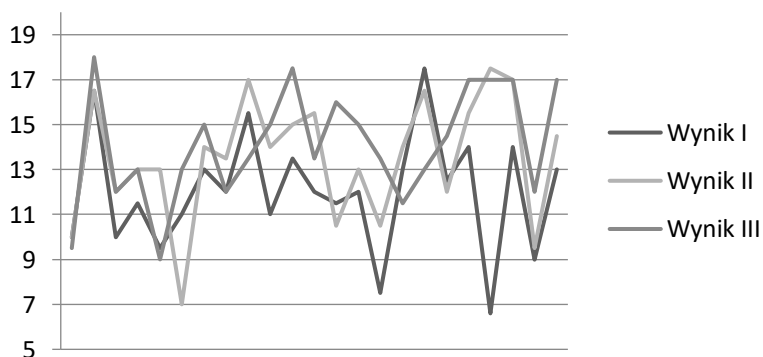
W związku z tym, w ramach pracy drugiej i trzeciej zdecydowaliśmy się na czasowe, częściowe „rozdzielenie” kompetencji leksykalno-ortograficznej

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 niezależeniu 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 „zafalszowują” 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.

Ewa Półtorak

Uniwersytet Śląski, Katowice-Sosnowiec

<https://orcid.org/0000-0002-3179-5681>

ewa.poltorak@us.edu.pl

PODEJŚCIE DO BŁĘDU W NAUCE JĘZYKÓW OBCYCH – PERSPEKTYWA UCZNIWA

The role of errors in foreign language learning – the learner's perspective

The aim of the paper is to reflect on the problem of errors in the foreign language teaching-learning process from the learner's perspective. The author proposes to investigate learners' beliefs and opinions related to the role of errors in foreign language learning process. The problem will be discussed in the context of the teaching-learning process of French as a second language to adult beginners. The study was conducted among the students of the Institute of Romance Languages and Translation Studies at the University of Silesia. The data collected was analysed and divided into subject categories in order to provide an overall view of students' beliefs and attitudes towards errors.

Keywords: foreign language teaching-learning process, errors, errors correction, feedback, learners' beliefs and attitudes towards errors

Słowa kluczowe: proces nauczania-uczenia się języków obcych, błąd językowy, korekta błędów, informacje zwrotne, przekonania ucznia

1. Wstęp

Błąd stanowi jeden z nieodłącznych elementów procesu nauczania/uczenia się, w tym również kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych. I choć na

przeźreni lat podejście do błędu na lekcji języka obcego ulegało istotnym przemianom (por. Germain, 1993; Larruy, 2003, Lewicka-Mroczek, 2009), we współczesnych koncepcjach glottodydaktycznych panuje raczej jednomyślne przekonanie, iż błąd jest nie tylko naturalnym elementem uczenia się, ale i cennym źródłem informacji na temat właściwości oraz przebiegu tego procesu (por. Tagliante, 2005; Hadji, 2012). Można powiedzieć, że w pewnym sensie błąd jest traktowany jako ważny element nauki, wspomagający uczenia w procesie weryfikowania hipotez na temat funkcjonowania języka docelowego i konstruowania znaczeń nowo poznawanych struktur językowych. Powyższe przekonanie zasadniczo podzielają zarówno teoretycy nauczania, jak i nauczyciele. Czy jednak, i na ile, opinia ta jest podzielana przez samych uczących się? Postawa, jaką przejawiają wobec błędu, jak i sama akceptacja jego obecności w procesie uczenia się wydają czynnikami, które mogą mieć decydujący wpływ na skuteczność korekty błędów językowych, czy też w szerszym wymiarze, na wszelkiego rodzaju działania o charakterze ewaluacyjnym. Tymczasem wstępna analiza literatury przedmiotu, szczególnie z zakresu badań poświęconych trudnościom w uczeniu się języków obcych oraz nasze własne obserwacje pokazują, że poglądy uczniów i nauczycieli w interesującej nas kwestii nie są do końca zbieżne. Z jednej strony sytuacja ta może przyczynić się do pogłębiania już istniejących barier w nauce języka lub powstawania nowych, a z drugiej, obniżyć skuteczność korekty językowej.

Celem niniejszego artykułu będzie podjęcie spojrzenie na błąd w nauce języków obcych z perspektywy uczących się. Zaproponowane refleksje zostaną osadzone w kontekście kształcenia językowych kompetencji komunikacyjnych na poziomie początkującym, a punktem odniesienia dla przedstawionych w drugiej części artykułu badań będzie proces nauczania/uczenia się języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego przez osoby dorosłe na poziomie kształcenia uniwersyteckiego.

2. Błąd na lekcji języka obcego – zarys problematyki

Liczba publikacji poświęconych problematyce błędu językowego świadczy o niemałej popularności interesującego nas zjawiska wśród współczesnych badaczy. Jak jednak zauważa Zawadzka (2004), pomimo tak dużego zainteresowania pojęcie błędu językowego nie doczekało się jednoznacznej definicji, szczególnie w piśmiennictwie glottodydaktycznym.

Na brak terminologicznej jednomyślności w odniesieniu do omawianego konceptu niewątpliwie wpływa zwyczaj definiowania błędu przez pryzmat normy językowej, która sama w sobie jest pojęciem niejednoznacznym i która do dziś stanowi przedmiot ożywionych dyskusji językoznawczych (por.

Rey, 1974; Bedard, 1983; Bedard i Maurais, 1983; Miodek, 2001; Siouffi i Steuckardt, 2007; Bertrand i Schaffner, 2010; Zbróg, 2018). Nie wchodząc w szczególności, których wyczerpująca analiza wykracza poza ramy niniejszej publikacji, należy nadmienić, że wśród współczesnych badaczy panuje w miarę zgodna opinia, iż komunikat językowy powinien być oceniany nie tylko z perspektywy swojej poprawności, tj. zgodności ze zbiorem reguł przewidzianych przez system danego języka (mowa o tzw. normie preskryptywnej, wzorcowej, wysokiej, estetycznej czy też Normie), lecz także z perspektywy swojej akceptowalności, tj. dostosowania do parametrów wypowiedzi takich jak kontekst, status rozmówcy czy też rodzaj użytego kanału komunikacyjnego (mowa o tzw. normie bądź normach użytkowych). Znaczenie tak pojmowanej normy językowej podkreśla między innymi Miodek (2001: 73), tłumacząc, że ma ono „znaczenie nie tylko teoretyczne, ale przede wszystkim praktyczne. Nawiązują do niego – świadomie lub nieświadomie – wszyscy użytkownicy języka, gdy zaczynają się zastanawiać nad wyborem odpowiednich środków wyrażenia myśli. Przestrzeganie normy jest jednym z czynników warunkujących funkcjonalną sprawność wypowiedzi.”

Przywołane podejście do normy językowej uwidacznia się w definicjach błędu językowego, przez który zazwyczaj rozumie się „niezamierzone przez mówiącego odchylenie od reguł przewidzianych przez system danego języka lub od [obowiązujących] w ramach tego systemu [norm użytkowych]” (Szulc, 1984: 33). W konsekwencji zwykło się wyodrębniać dwa zasadnicze rodzaje błędów językowych:

- tzw. błędy systemowe (*errors*), sytuujące się na poziomie kompetencji,
- oraz błędy sytuujące się na poziomie użycia języka, czyli tzw. omyłki (*mistakes*) (Corder, 1967 [1980a]),

choć, jak podkreślają niektórzy badacze, ich rozróżnienie w praktyce może być dosyć trudne lub wręcz niemożliwe (por. Corder 1967, 1971 [1980]; Besse, Porquier, 1991).

Podobną koncepcję błędu odnaleźć można również w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2003), który stanowi jeden z podstawowych dokumentów, określających podstawowe założenia i cele europejskiej polityki językowej. I tak, autorzy ESOKJ traktują błędy jako „przejaw ‘interjęzyka’, czyli uproszczonej, niedoskonałej wersji kompetencji docelowej, która rozwinęła cechy odbiegające od normy obowiązującej w języku drugim”, natomiast omyłki utożsamiają z sytuacjami, w których uczący się „nie stosuje we właściwy sposób posiadanej kompetencji” (2003: 134).

Analiza zjawiska błędu w kontekście nauki języków obcych wymaga odniesienia nie tylko do różnorodnych aspektów szeroko rozumianej normy językowej, tak jak to zasygnalizowano powyżej, lecz także uwzględnienia czynników wynikających ze specyfiki procesu uczenia się języka obcego, jak i dynamicznego charakteru rozwoju kompetencji językowych. Mowa tu o tzw. normie

glottodydaktycznej, rozumianej ogólnie jako „zbiór normatywnych parametrów wyznaczonych dla treści językowych na danym etapie nauczania, uwzględniającym czynniki rozwojowe, [interjęzyk] ucznia, warunki nauczania itp.” (por. Zawadzka, 2004: 251). Takie ujęcie normy pozwala na podkreślenie jej stopniowości oraz zmienności w odniesieniu do produkowanych komunikatów językowych. W konsekwencji, obecność normy glottodydaktycznej w kształceniu językowym pozwala na wprowadzenie w miarę obiektywnego kryterium oceny osiągnięć ucznia uwzględniającego jego aktualne potrzeby i umiejętności językowe (por. Chomicz-Jung, 1990). Z takim rozumieniem normy możemy się spotkać między innymi w opisach poszczególnych poziomów kompetencji, proponowanych przez autorów wspomnianego już wcześniej ESOKJ (2003).

Odwołując się do przywołanej koncepcji normy glottodydaktycznej, pozostaje doprecyzować, że w aktualnych metodach nauczania/uczenia się języków obcych przez błąd rozumie się nie tyle odchylenie od reguł systemowych czy użytkowych, ile odstępstwo od „pewnego założonego do opanowania na określonym etapie nauczania kwantum wiadomości i umiejętności” (Chomicz-Jung, 1985: 156).

Reasumując nasze dotychczasowe rozważania, można powiedzieć, że w nauce języka obcego mogą współwystępować co najmniej dwa zasadnicze typy błędów:

- błąd stricte językowy oznaczający każde odstępstwo od ogólnie przyjętej normy językowej oraz
- błąd stricte glottodydaktyczny, odnoszący się do jakiegokolwiek formy, która, zdaniem nauczyciela, odbiega od przewidzianych dla danego etapu założeń programowych.

O ile formalnej ocenie powinien podlegać tylko drugi z wymienionych rodzajów błędu, o tyle, w celu uniknięcia utrwalania się niepoprawnych form językowych obydwa typy błędów powinny być przedmiotem korekty ze strony nauczyciela (por. Chomicz-Jung, 1985, 1990; Zawadzka, 2004). Warto przypomnieć, że choć przydatność tej ostatniej nie zawsze była przedmiotem konsensu wśród glottodydaktyków (por. Germain, 1993; Cuq i Gruca, 2005; Tagliante, 2005; Tardieu, 2008), to obecnie panuje raczej jednomyślne przekonanie co do pozytywnego wpływu korygujących informacji zwrotnych (ang. *feedback*) na rozwój umiejętności ucznia i mało kto kwestionuje ich użyteczność (zestawienia aktualnych teorii na temat roli błędu oraz informacji zwrotnych w procesie glottodydaktycznym dokonuje m. in. Tagliante 2005; Huver i Springer, 2011; Pawlak, 2012; Pótorak, 2015, 2018). Nie dziwi również fakt, że sama korekta językowa – wpisująca się w szerszy kontekst procesu ewaluacji, jak i analiza czynników warunkujących jej skuteczność stanowią przedmiot zainteresowania wielu współczesnych glottodydaktyków (por. Lyster i Ranta, 1997; Mory, 2004; Ellis, 2009; Huver, Springer, 2011; Pawlak 2012, 2013). Większość z nich podziela zdanie, że „korekta błędnych wypowiedzi uczniów w klasie językowej stanowi

sposobność do nauki. Popęłnianie błędu może potencjalnie stanowić okazję, aby się czegoś nauczyć” (Larsen-Freeman, 2003, w Pawlak, 2013: 307). Jednak jednym z istotnych czynników warunkujących powodzenie tego procesu wydaje się być sama postawa uczących się wobec otrzymywanej korekty językowej, jak i błędu jako takiego. Wstępna analiza badań poświęconych trudnościom w uczeniu się języków obcych (por. Arnold, 2006; Komorowska, 2011; Smuk, 2016) oraz własne obserwacje doprowadziły nas do refleksji, że uczącym się, zwłaszcza w dorosłym wieku, trudno zaakceptować obecność błędu w procesie uczenia się i w mniej lub bardziej świadomy sposób wykorzystywać go w rozwijaniu własnych umiejętności językowych. Postanowiliśmy zatem bliżej przyjrzeć się postawie uczących się wobec błędu i poznać ich przekonania na temat jego roli w nauce języków obcych.

3. Rola błędu w kształceniu językowych kompetencji komunikacyjnych z perspektywy uczących się – wyniki badań własnych

3.1. Cel badań

Bezpośrednią inspiracją do przeprowadzania badań były wcześniejsze obserwacje problemów, jakie napotykały osoby dorosłe rozpoczynające naukę kolejnego języka obcego na poziomie kształcenia akademickiego oraz analizy wyników pilotażowych ankiet na temat trudności w nauce drugiego/kolejnego języka obcego, jakie przeprowadziliśmy w latach 2016-2018 wśród studentów pierwszych lat kierunków neofilologicznych Uniwersytetu Śląskiego. Badania te jednoznacznie pokazały, że zdaniem respondentów jedną z głównych barier w rozwijaniu umiejętności w drugim/kolejnym języku obcym stanowi zjawisko lęku językowego i towarzyszące mu poczucie lęku przed popełnieniem błędu (Póltorak, 2019 [w druku]). Popularność tej ostatniej odpowiedzi wydała nam się na tyle interesująca, że postanowiliśmy przyjrzeć się bardziej szczegółowo zagadnieniu błędu językowego z perspektywy uczących się. W związku z tym celem badań omówionych w ramach niniejszego artykułu stała się próba wglądu w opinie uczących się na temat roli błędu w nauce języków obcych. Nasze dociekania badawcze zawężiliśmy do najbardziej interesującego nas kontekstu badawczego, jakim jest proces nauczania/uczenia się języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego przez osoby dorosłe na poziomie kształcenia uniwersyteckiego. Główny cel badań doprowadził do sformułowania następujących szczegółowych pytań badawczych:

- 1) W jaki sposób dorośli uczący się podchodzą do zjawiska błędu językowego w nauce drugiego języka obcego (w naszym przypadku języka francuskiego)?
- 2) Czy i w jaki sposób dorośli uczący się wykorzystują swoje błędy językowe w pracy nad rozwijaniem własnych umiejętności w zakresie nauki drugiego języka obcego (w naszym przypadku języka francuskiego)?

3.2. Próba badawcza

Badanie zostało przeprowadzone wśród studentów Wydziału Filologicznego UŚ w roku akademickim 2017/2018. Docelowa grupa badawcza liczyła 62 osoby (w tym 50 kobiet i 12 mężczyzn) rozpoczynające naukę języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego na studiach I stopnia na specjalności: język francuski i język angielski z programem tłumaczeniowym. W celu uściślenia warto dodać, że w badaniu wzięły udział osoby dorosłe (średnia wieku wyniosła 20 lat), dla których językiem ojczystym był polski i które w momencie rozpoczynania nauki na studiach posługiwały się dobrą lub bardzo dobrą znajomością angielskiego (pierwszego języka obcego). Dla większości grupy (42 osoby) francuski był trzecim językiem obcym, a dla pozostałych 20 osób – drugim. Wśród tych ostatnich, 3 osoby uczyły się wcześniej francuskiego jako drugiego języka obcego w gimnazjum, a 5 – w liceum. Zważywszy na cel badań wcześniejsza nauka francuskiego nie stanowiła czynnika mogącego zakłócić pozyskane wyniki i w związku z tym grupa tzw. fałszywych początkujących nie była wyłączona z badań.

Badanie zostało przeprowadzone po I semestrze nauki języka francuskiego (poziom A1/A1+ według ESOKJ) i odnosiło się przede wszystkim do zajęć przeprowadzonych w ramach modułu praktycznej nauki języka.

3.3. Narzędzia badawcze

Narzędziem, które posłużyło do zebrania materiału badawczego był kwestionariusz, zawierający wyłącznie pytania o charakterze otwartym, na które respondenci odpowiadali pisemnie. Wykorzystanie tego rodzaju techniki pozyskiwania danych miało na celu zapewnienie uczestnikom badania możliwości pogłębionej refleksji nad zaproponowaną problematyką badawczą. Choć z metodologicznego punktu widzenia wybór takiego rozwiązania może nieść pewne ograniczenia (sytuujące się między innymi na poziomie analizy pozyskanych informacji, które w znacznej mierze opierają się na danych introspekcyjnych), to jednak jego zastosowanie pozostawia respondentom większą swobodę co do treści oraz formy udzielanych odpowiedzi niż może to mieć miejsce w przypadku technik zamkniętych (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). Ponadto sama tematyka badawcza i chęć wglądu w przekonania respondentów leżące u źródeł interesującej nas kwestii zadecydowały o wyborze takiej formy kwestionariusza.

Łącznie zadano 5 pytań, stopniując stopień ich uszczegółowienia:

[P1] *Jaką rolę Pana/Pani zdaniem może pełnić błąd językowy w nauce języka obcego?*

- [P2]** *W przypadku nauki języka francuskiego, jaka jest Pan/Pani postawa wobec popełnianych przez siebie błędów?*
- [P3]** *Czy i w jaki sposób wykorzystuje Pan/Pani swoje błędy językowe w rozwijaniu swoich umiejętności w zakresie języka francuskiego?*
- [P4]** *Na jakie błędy językowe popełniane przez siebie na zajęciach z języka francuskiego zwraca Pan/Pani szczególną uwagę i dlaczego?*
- [P5]** *Co uważa Pan/Pani za główną przyczynę popełnianych przez siebie błędów na zajęciach z języka francuskiego?*

Zanim przejdziemy do analizy i omówienia odpowiedzi respondentów, chcielibyśmy zwrócić uwagę na dwie kwestie dotyczące przyjętego sposobu prezentacji wyników. Po pierwsze, w celu ułatwienia interpretacji pozyskanych danych zebrany materiał badawczy został wstępnie podzielony na różne kategorie tematyczne, które zostały wyodrębnione na podstawie analizy udzielonych przez respondentów odpowiedzi. Dla każdej kategorii obliczyliśmy następnie wynik procentowy, odnoszący się do liczby osób, których odpowiedzi zostały przyporządkowane do poszczególnych kategorii. Dzięki temu zyskaliśmy możliwość ukazania ogólnych tendencji zarysowujących się w odpowiedziach udzielanych przez studentów.

Należy również zaznaczyć, że otwarty charakter pytań umożliwił ankietowanym formułowanie wypowiedzi wielowątkowych, co z kolei wpłynęło na możliwość pojawienia się więcej niż jednej kategorii tematycznej w ramach jednej udzielonej odpowiedzi. W związku z tym suma podanych wyników procentowych dla odpowiedzi udzielonych w ramach poszczególnych pytań nie zawsze jest równa 100.

3.4. Prezentacja wyników

3.4.1. Ogólna postawa wobec błędu językowego

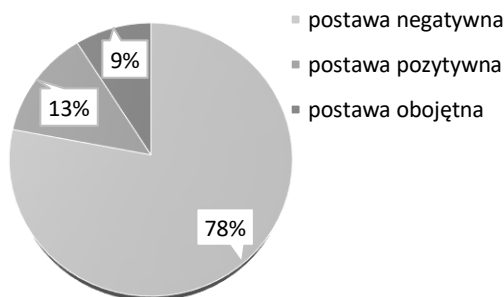
Analizując odpowiedzi respondentów na temat roli błędu w nauce języków obcych, można powiedzieć, że ich zdanie nie jest jednorodne, choć, jak pokazują dane przedstawione na wykresie nr 1, wśród ankietowanych dominuje ogólnie negatywne nastawienie do błędu.

Szczegółowa analiza pozyskanych danych pozwala zauważyć, że ankietowani studenci postrzegają błąd głównie przez pryzmat procesu oceniania – taka opinia powtarza się w odpowiedziach 25 osób [40%]. Ta grupa powołuje się często na argument, że „błąd służy nauczycielom przede wszystkim do oceniania wypowiedzi” (S13; S22; S27; S39; S43; S59). Nie obce są także zdania wśród ankietowanych, że błąd nie powinien w ogóle być przedmiotem zainteresowania i powinien być za wszelką cenę eliminowany z nauki języka obcego. Takiej odpowiedzi udzieliło 20 osób [32%], tłumacząc między innymi, że:

Myszę, że błędy mogą być szkodliwe i nie powinno się im poświęcać uwagi. (S28; S41)

Mój krepetytor z angielskiego ciągle mi powtarzał, że nie można popełniać błędów, jak się chce do czegoś dojść w życiu. (S34)

Błąd nie powinien odgrywać żadnej roli w nauce języków, bo jak się chce dobrze znać język, to się nie powinno popełniać błędów i trzeba je eliminować. (S51).



Wykres 2: Ogólna postawa wobec błędu językowego wśród ankietowanej grupy studentów [%].

Co więcej, odpowiedzi niektórych studentów (8 osób) jasno wskazywały, że percypują błąd przede wszystkim w kategoriach przeszkody, utrudniającej skuteczną naukę języka docelowego, o czym świadczyły między innymi takie wypowiedzi jak:

Moim zdaniem, błędy stanowią przeszkodę na drodze do skutecznej nauki języka. (S29) lub

Uważam, że błędy szkodzą dobrej znajomości języków obcych (S11).

Dla czterech osób [6%] błąd językowy jest tożsamy z niepełnymi umiejętnościami językowymi:

Błąd jest zjawiskiem negatywnym, a popełnianie błędów źle świadczy o czyichś kompetencjach językowych. (S54)

Błąd językowy sygnalizuje, że dana osoba jest niekompetentna. (S12)

Popełnianie błędów wpływa negatywnie na naukę języka i uniemożliwia jego perfekcyjne opanowanie. (S7)

Tylko 8 ankietowanych [13%] wskazało na pozytywną rolę błędu w kształceniu językowym, postrzegając go bądź jako wskazówkę, tego co jeszcze wymaga nauki lub poprawy:

Błąd może służyć do poprawienia znajomości jakiegoś materiału. [S8],

bądź jako element strategii uczenia się:

Robienie błędów pozwala lepiej zapamiętać, jak działa język. [S55].

3. 4. 2. Opinie na temat roli błędów językowego w nauce języka francuskiego

Kolejne pytania kwestionariusza pozwoliły zawęzić kontekst wybranego problemu badawczego do procesu nauczania/uczenia się języka francuskiego jako (co najmniej) drugiego języka obcego.

W odpowiedziach na pytanie dotyczące postawy wobec popełnianych błędów na zajęciach języka francuskiego (**[P2]** *W przypadku nauki języka francuskiego, jaka jest Pan/Pani postawa wobec popełnianych przez siebie błędów?*) zauważyć można dominację dwóch skrajnych tendencji w udzielonych przez respondentów odpowiedziach:

- z jednej strony część studentów [19 osób] w ogóle nie zwraca uwagi na popełniane błędy, gdyż w ich opinii nie stanowią one przydatnego elementu nauki, np.:

Raczej nie zwracam uwagi na popełniane przez siebie błędy, bo one mi tylko przeszkadzają w nauce. [S33]

Staram się skupiać tylko na poprawnych formach, błędne niczemu nie służą. [S54]

- z drugiej zaś strony część osób [26] upatruje w popełnianych przez siebie błędach źródła stresu i lęku, np.

Boję się popełnić błąd i wolę nie ryzykować, jak czegoś nie jestem pewien. [S58]

Boję się popełniać błędy i każdy kolejny błąd paraliżuje mnie jeszcze bardziej przed używaniem tego języka [francuskiego]. [S14]

i często przypisuje im współwystępowanie innych negatywnych emocji, np.:

Błędy wywołują u mnie poczucie wstydu, szczególnie kiedy wiem, że inni patrzą na mnie, kiedy nauczyciel mnie poprawia. [S19]

bądź nieprzyjemnych reakcji organizmu:

Ściska mnie w gardle i zaczyna mi drżeć głos, jak cokolwiek zaczynam mówić po francusku. Powtarzam sobie w myślach, żeby się nie denerwować i to zazwyczaj pomaga. [S3]

Jak chce coś powiedzieć po francusku, to strach przed popełnieniem błędów jest tak duży, że blokuje wszystkie moje myśli i nie jestem w stanie ich zebrać. [S15].

Wśród odpowiedzi udzielonych przez tę ostatnią grupę studentów nierzadko pojawiają opinie wskazujące na preferowaną przez nich niebezpieczną postawę unikową: aby nie narazić się na popełnianie błędów, starają się wystrzegać wypowiedzi, których nie są pewni i które mogłyby się okazać chybione, np.:

Jak nie wiem, czy dobrze coś zapamiętałam, to siedzę cicho, bo boję się popełnić błąd. [S2]

Frustruje mnie to, że w większości przypadków znam odpowiedź, a mimo to nie mówię, bo boję się, że popełnię błąd [S47]

Taka postawa może doprowadzić do uruchomienia mechanizmu błędnego koła: brak testowania nowych struktur językowych może w zdecydowany sposób ograniczyć sytuacje, w których uczący się będzie mógł swobodnie partycypować, co z kolei może spowolnić wszelki postęp językowy, a nawet wpłynąć demotywująco na dalszą naukę danego języka.

Zebrany materiał badawczy pozwala również zaobserwować, że część grupy (9 osób) charakteryzuje postawa swoistej obojętności wobec popełnianych błędów na zajęciach z języka francuskiego, np.:

W ogóle nie przywiązuję uwagi do popełnianych przez siebie błędów i trudno mi się na ten temat wypowiadać. [S1]

i tylko niektórzy respondenci (8 osób) wykazują pozytywną postawę wobec błędów językowych, np.:

Błędy są nieuniknione i jak nie będę ich popełniał, to się nigdy nie nauczę tego języka [francuskiego]! [S28]

Popełniane błędy pomagają mi zrozumieć, nad czym jeszcze muszę popracować w danym rozdziale. [S62]

Analiza dotychczasowych danych pokazuje, że dla ankietowanej grupy błąd stanowi źródło raczej negatywnych doświadczeń. Co więcej, odpowiedzi na kolejne pytanie (**[P3]** *Czy i w jaki sposób wykorzystuje Pan/Pani swoje błędy językowe w rozwijaniu swoich umiejętności w zakresie języka francuskiego?*) świadczą o tym, że studenci rzadko odwołują się do swoich błędów i nie wykorzystują ich w świadomy sposób w celu rozwijania umiejętności językowych. Taką postawę deklaruje 38 [61%] ankietowanych. W przypadku pozostałych

osób, dostarczone przez nich opinie świadczą o tym, że starają się w mniejszym lub większym zakresie wykorzystywać popełnianie przez siebie błędy i włączyć je do regularnej nauki:

Staram się zapamiętywać swoje błędy i ich poprawne formy, ale nie zawsze mi to wychodzi i potem żałuję, że ich nie pamiętam, a wiem, że już taki błąd gdzieś mi się przytrafił. [S5]

Staram się notować poprawione przez nauczyciela błędy i później układam sobie z nimi zdania. [S62]

Jak coś mam źle np. w wypracowaniu, to przepisuję całe zdanie, żeby lepiej zapamiętać poprawną formę. [S55]

Przepisuję to, co miałam źle w zdaniu i tak się uczę poprawnej formy. [S47]

Przytoczone przykłady świadczą o dosyć ubogim repertuarze technik stosowanych przez ankietowanych w pracy nad wyeliminowaniem popełnianych błędów. Najczęstszą, jaką wskazują studenci, jest przepisywanie niepoprawnych form i ich zastępowanie poprawną wersją, a w przypadku wypowiedzi ustnych – zapamiętywanie lub notowanie wskazanych przez nauczyciela błędów.

Odpowiedzi udzielone na kolejne pytanie (**[P4]** *Na jakie błędy językowe popełniane przez siebie na zajęciach z języka francuskiego zwraca Pan/Pani szczególną uwagę i dlaczego?*) pozwoliły poznać opinię respondentów na temat tego, na jaki rodzaj błędów zwracają szczególną uwagę. Analiza zebranego materiału pokazała, że w przypadku wypowiedzi ustnych studenci koncentrują się przede wszystkim na błędach gramatycznych (41% odpowiedzi) oraz leksykalnych (40% odpowiedzi). Te ostatnie są również często traktowane przez ankietowanych jako główne przeszkody skutecznej komunikacji:

To, co najważniejsze, to słownictwo, bo bez niego nie można się porozumieć. [S3]

Przede wszystkim, zwracam uwagę na leksykę, uważam, że ona jest najważniejsza w komunikacji. [S17]

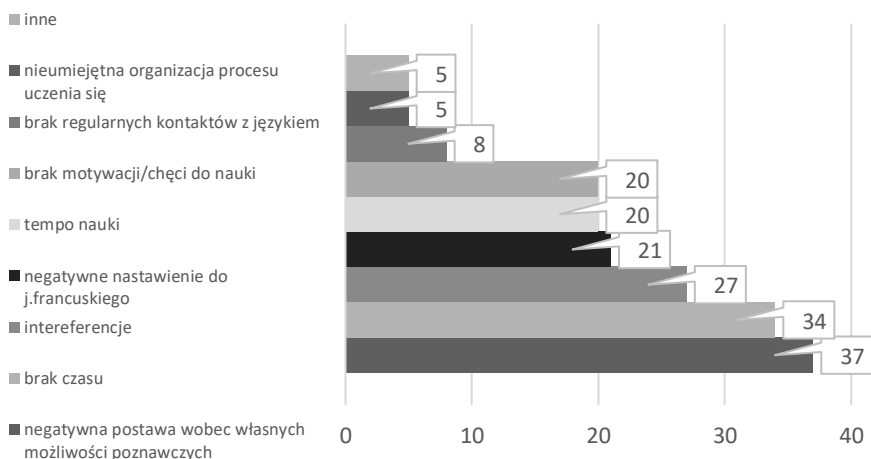
Najważniejsze są słówka i to na nie zwracam szczególną uwagę, gramatyka jest na drugim miejscu. [S39]

W przypadku wypowiedzi pisemnych studenci zdecydowanie podkreślają dbałość o formę i znaczną koncentrację na eliminowaniu błędów gramatycznych – taką opcję wskazało prawie 69% badanych, np.

W mówieniu staram się przede wszystkim pracować nad błędami leksykalnymi a w wypracowaniach nad gramatyką. [S32]

Pisząc, koncertując się na przede wszystkim na formie wypowiedzi i na błędach gramatycznych. [S27]

W ostatnim pytaniu ([P5] *Co uważa Pan/Pani za główną przyczynę popełnianych przez siebie błędów na zajęciach z języka francuskiego?*) ankietowani zostali poproszeni o wskazanie głównych źródeł popełnianych przez siebie błędów. Wśród udzielonych odpowiedzi można było wyróżnić kilka dominujących kategorii, które zostały przedstawione na wykresie nr 2.



Wykres 3: Główne źródła popełnianych błędów w nauce języka francuskiego w opinii respondentów [%].

Za główne przyczyny popełnianych przez siebie błędów w nauce języka francuskiego studenci uznają między innymi:

- negatywne nastawienie do własnych możliwości poznawczych [37%], np.:

Nie jestem w stanie opanować tych wszystkich form. [S9]

Nie potrafię zapamiętać wszystkich poprawnych form i ciągle popełniam te same błędy. [S11]

Nie rozumiem wszystkich zasad i to mi bardzo przeszkadza łączyć je ze sobą, jak coś mówię albo piszę [S20]

- brak czasu [34%], np.:

Nie mam wystarczająco dużo czasu na naukę francuskiego [S13]

Brak czasu – to mój największy wróg!” [S30]

- interferencje, szczególnie te związane ze znajomości języka angielskiego [27%]:

Mylą mi się formy angielskie z francuskimi. [S60]

Myszę po angielsku i te zasady mi przeszkadzają, jak mam użyć francuskiego [S41]

- negatywne nastawienie do języka francuskiego [21%], np.:

To przez to, że francuski jest trudny i nigdy nie będę mówić jak Francuz. [S34]

Wszystko w tym języku [francuskim] jest pozbawione jakiegokolwiek logiki. Angielski był o wiele łatwiejszy! [S1]

- tempo nauki [20%]:

Za szybko przerabiamy materiał i nie nadążam przyswoić wszystkich poprawnych form [S50]

Nie ma za dużo czasu na zapamiętanie wszystkich form na zajęciach a w domu nie zawsze udaje mi się je powtórzyć. [S19]

- brak motywacji i/lub chęci do nauki [20%], np.:

Czasami po prostu mi się nie chce uczyć tych wszystkich reguł. [S19]

Ogólnie to chyba zniechęcenie do nauki języka francuskiego, nie podoba mi się już tak bardzo jak na początku i nie chce mi się uczyć. [S6].

Pozostałe opinie studentów, wskazujące między innymi na upatrywanie przyczyn swoich błędów w braku regularnych kontaktów z językiem [8%] czy nieumiejętności organizacji własnej nauki [5%], stanowiły mniej popularne kategorie odpowiedzi.

3.5. Dyskusja

Analiza pozyskanych danych dostarczyła cennych informacji na temat percepcji błędu przez ankietowaną grupę studentów.

Ogólnie rzecz ujmując, opinie respondentów świadczą raczej o dość sceptycznym podejściu do błędu i jego pozytywnej roli w nauce języka obcego. Jak mogliśmy zaobserwować, zdecydowana większość ankietowanych wykazuje negatywne nastawienie do błędu językowego (ponad 70%). Tego rodzaju postawa znacząco kontrastuje z ogólnie przyjętym przekonaniem badaczy co do pozytywnej

roli błędu i korekty językowej w procesie uczenia się. Co więcej, odpowiedzi ankietowanych dowodzą, że nie tylko nie potrafią wykorzystać swoich błędów w konstruktywny sposób, na co może także wpływać poświadczona w ich wypowiedziach ograniczona wiedza z zakresu technik poprawiania błędów, lecz w wielu wypadkach starają się ich unikać, wskazując przy tym na nierzadko odczuwany lęk przed ich popełnieniem lub przed „ośmieszeniem się”. Na podobne wnioski w swoich badaniach zwracają uwagę specjaliści zajmujący się problematyką lęku językowego (por. Horwitz, i in., 1986; MacIntyre i Gardner, 1989; MacIntyre, 1999; Piechurska-Kuciel, 2011; Young, 1991).

Warto przypomnieć, że badania zostały przeprowadzone wśród osób dorosłych (średnia wieku – 20 lat), które na studiach rozpoczęły naukę kolejnego języka obcego, po języku polskim – ojczystym oraz języku angielskim – pierwszym języku obcym. Czynniki te mogą mieć dosyć istotny wpływ na reprezentowaną przez nich postawę wobec błędu językowego. Dorosły wiek nie sprzyja właściwym dla młodszych grup uczniów postawom naturalnej akceptacji błędu oraz otwartości na otrzymywane ze strony nauczyciela korygujące informacje zwrotne (por. Bogaards, 1998; Komorowska, 2011); mogą do tego także dochodzić problemy związane z tzw. „językową przenikalnością ego”, utożsamianą przez badaczy z „gotowością do eksponowania swojej niedoskonałości w posługiwaniu się danym językiem, narażania się na śmieszność wskutek niezręcznych, nieporadnych zachowań językowych” (Kurcz, 2007: 123). I choć problem pokonywania ograniczeń i przełamywania barier komunikacyjnych może dotyczyć każdej grupy wiekowej, to wydaje się, że stosunkowo często dotyka on dorosłych uczących się, którym o wiele trudniej jest wyjść poza granice swojego dotychczasowego językowego ego. Ponadto, już sam fakt bycia poprawianym może u niektórych uruchamiać wewnętrzne mechanizmy obronne i zakłócać tym samym odbiór otrzymywanej korekty językowej. Jak pokazały badania, w celu uniknięcia takich sytuacji, część osób może mniej lub bardziej świadomie unikać wypowiedzi, których poprawność budzi ich wątpliwości i tym samym nie narażać się na popełnienie błędu, a przez to ograniczać okazje do praktykowania nowo poznawanych struktur językowych. Przykłady tego rodzaju działań, niestety, mogliśmy zaobserwować w zebranych materiale badawczym.

Na brak tolerancji wobec błędu wśród uczących się czy wręcz poczucie lęku przed jego popełnieniem mogą także, paradoksalnie, wpływać ich uprzednie pozytywne doświadczenia językowe, w tym sensie, że osiągnięte już wysokie kompetencje w pierwszym języku obcym (w przypadku ankietowanej grupy był to język angielski) i posługiwanie się nim w stopniu (prawie) perfekcyjnym mogą automatycznie przenosić się na tak samo wysokie oczekiwania wobec poziomu produkowanych przez nich komunikatów w języku francuskim. W konsekwencji,

konieczność przyjęcia statusu użytkownika o kompetencjach niepełnych, nieunikniona przynajmniej na początkowych etapach nauki języka, może rzutować na postawę wobec popełnianych błędów i rodzić niechęć do ich akceptacji. Taką sytuację mogliśmy także zaobserwować w zebranych przez nas materiale badawczym, gdzie znaleźć można było opinie wskazujące na odczuwany przez niektórych studentów wstyd, iż przy tak dobrej znajomości języka angielskiego zdarza im się popełniać „tyle błędów po francusku”, zupełnie jakby zapomnieli już o tym, ile czasu poświęcili na osiągnięcie aktualnych kompetencji w języku angielskim.

4. Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań skłaniają do następujących refleksji. Przede wszystkim należy stwierdzić, że choć aktualne metody nauczania/uczenia się języków obcych traktują błąd jako zjawisko użyteczne dla rozwoju językowych kompetencji komunikacyjnych, okazuje się, że sami uczący się mogą podchodzić do niego w sposób negatywny. Szczegółowa analiza opinii pozytywnych od osób rozpoczynających naukę drugiego języka obcego na poziomie kształcenia uniwersyteckiego pokazała, że postrzegają one błąd jako zjawisko niepożądane czy wręcz szkodliwe dla ich rozwoju językowego. Na taką postawę mogą wpływać zarówno ich wcześniejsze doświadczenia językowe oraz związane z nimi nawyki uczeniowe, jak i różnego typu czynniki afektywne. W konsekwencji, proponowane na zajęciach drugiego i kolejnych języków obcych formy pracy mogłyby zostać urozmaicone między innymi takimi ćwiczeniami i zadaniami językowymi, które pozwalałyby uczącym się zaakceptować obecność błędu w procesie uczenia się oraz korzystać z niego w bardziej świadomy i efektywny sposób w pracy nad rozwojem własnych umiejętności językowych. Działania te mogłyby stanowić pierwszy, choć oczywiście nie jedyny, krok do tego, aby dla dorosłych uczących się „błąd był tylko błędem, a więc nie źródłem frustracji, lecz raczej sukcesu” (Vester, 2006: 178).

BIBLIOGRAFIA

- Arnold J. (2006), *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?* (w) „Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculture”, 144, str. 407-425.
- Bedard E. Maurais J. (red.) (1983), *La norme linguistique*. Québec: Conseil de la langue française.
- Bertrand O., Schaffner I. (red.) (2010), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris: Éditions de l'École Polytechnique.

- Bogaards P. (1998), *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Besse H., Porquier R. (1991), *Grammaire et didactique des langues étrangères*. Paris: Crédif-Hatier.
- Germain C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Chomicz-Jung K. (1990), *Norma glottodydaktyczna i jej rola w procesie glottodydaktycznym* (w) „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 11, str. 21-38.
- Chomicz-Jung K. (1985), *Glottodydaktyczna ewaluacja błędu językowego* (w) Gruzca F. (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, str. 153-158.
- Corder P. (1967) [1980a], *Que signifient les erreurs des apprenants ?* (w) „Langages”, 57, str. 9-15.
- Corder P. (1971) [1980b], *Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs*. „Langages”, 57, str. 17-28.
- Cuq J.-P., Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Ellis R. (2009), *Corrective feedback and teacher development* (w) „L2 Journal”, nr 1, str. 3-18.
- Germain C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Hadi C. (2012), *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles: Groupe De Boeck s.a.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. (1986), *Foreign language classroom anxiety* (w) „The Modern Language Journal”, nr 70 (2), str. 125-132.
- Huvert E., Springer C. (2011), *L'évaluation en langues*. Paris: Les Éditions Didier.
- Komorowska H. (red.), (2011), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Kurcz I. (red.) (2007), *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk: GWP.
- Larruy M. M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*. Paris: CLE International/VUEF.
- Lewicka-Mroczek E. (2009) *Błąd językowy na lekcji języka obcego. Sposoby reagowania i terapii* (w) Komorowska H. (red.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwo CODN, str. 25-36.
- Lyster R., Ranta L. (1997), *Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms* (w) „Studies in Second Language Acquisition”, nr 19 (1), str. 37-66.
- MacIntyre P. D. (1999), *Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers* (w) Young D. J. (red.), *Affect in foreign language and*

- second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom. Boston: McGraw-Hill, str. 24-45.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C. (1989), *Anxiety in second-language learning: toward a theoretical clarification* (w) „Language Learning”, nr 39 (2), str. 251-275.
- Miodek J. (2001), *O normie językowej* (w) Bartmiński J. (red.), *Współczesny język polski*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, str. 73-83.
- Mory E. H. (2004), *Feedback reasearch revisited*. (w) Jonanssen D. (red.), *Handbook of research on educational communications and technology*. Mahwah: Erlbaum Associated, str. 745-783.
- Pawlak M. (2013), *Czynniki warunkujące występowanie i skuteczność korekty błędów językowych podczas mówienia* (w) Pawlak (red.), *Mówienie w języku obcym: skuteczne uczenie się, nauczanie i ocenianie*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, str. 305-326.
- Pawlak M. (2012), *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM.
- Piechurska-Kuciel E. (2011), *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego* (w) Komorowska H. (red.), *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, str. 239-258.
- Półtorak E. (2019), *Zjawisko lęku językowego w procesie nauczania-uczenia się języka francuskiego jako drugiego języka obcego* (w) Bielak M. I, Krawczyk M, Maliszewski W. (red.), *Wymiary instytucjonalnej przestrzeni komunikacyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek (w druku).
- Półtorak E. (2018), *Nauczanie języków obcych w dobie nowych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych* (w) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, str. 119-133.
- Półtorak E. (2015), *L’impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Rey A. (1974), *La norme. Quel français enseigner ?* (w) „FIPF”, 10-11, str. 47-53.
- Smuk M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin – Warszawa: Wydawnictwo Werset.
- Siouffi G., Steuckardt A. (red.) (2007), *Les linguistes et la norme. Aspects normatifs du discours linguistique*. Berne: Peter Lang.
- Szulc A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa: PWN.
- Tagliante C. (2005), *L’évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE International/SEJER.

- Tardieu C. (2008), *La didactique des langues en 4 mots clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses Éditions Marketing S.A.
- Vester F. (2006), *Myślenie, uczenie się, zapominanie. Co się dzieje w naszej głowie? Jak uczy się mózg? Dlaczego niekiedy zawodzi?* Bydgoszcz: Wydawnictwo Polsko-Niemieckie „Glossarium”.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Young D. J. (1991), *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest?* (w) „The Modern Language Journal”, 75(4), str. 426-439.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zbróg P. (red.) (2018), *Wybrane aspekty badań nad normą językową*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.

Anna Czura

University of Wrocław

<https://orcid.org/0000-0001-5234-6618>

anna.czura@uwr.edu.pl

ADOLESCENT LEARNERS' PERCEPTIONS OF ASSESSING SPEAKING AND WRITING SKILLS – CRITICAL INCIDENT ANALYSIS

Spostrzeżenia nastolatków na temat oceniania ustnych i pisemnych kompetencji językowych – analiza zdarzeń krytycznych

Learners' perceptions of teacher assessment practices shape a unique classroom assessment environment that affects learners' willingness to engage in a task and motivation to learn (McMillan & Workman, 1998). Still, there has been limited research on learners' perceptions of classroom and high-stakes assessment. This article outlines a study exploring adolescent learners' perceptions of the speaking and writing assessment they experience in the English classroom. The Critical Incident Technique (CIT) was used to examine both positive and negative instances of oral and written assessment. During oral interviews, the learners reported and elaborated on the assessment experiences they personally perceived as particularly important, memorable and influential. The transcriptions of the interviews were content analysed in order to identify the properties of oral and written assessment that appeared salient to adolescent learners. The study indicates that the participants held predominantly positive views of oral and written assessment, emphasising such aspects as authenticity of assessment, freedom of expression and fair grading. It is worrying, however, that learners are not always provided with clearly articulated assessment criteria and that oral assessment is visibly neglected in the classroom.

Keywords: language assessment, oral assessment, writing assessment, learner perceptions, adolescent learners, critical incident technique (CIT)

Słowa kluczowe: ocenianie, ocenianie kompetencji ustnych, ocenianie kompetencji pisemnych, spostrzeżenia uczniów, uczniowie nastoletni, technika zdarzeń krytycznych

*What would happen if we treated the student
as someone whose opinion mattered?
(Fullan, 1991: 170)*

1. Introduction

Assessment never takes place in a vacuum. Regardless of its form and content, it exerts a profound impact on individual learners and teachers, school systems and societies at large (Bachman & Palmer, 1996). Given the far-reaching consequences of assessment, it is essential that its design and administration are of high quality and produce valid and reliable results that accurately reflect learners' performance. Inspired by Freire's (1970) idea of democratic education and Messick's (1989) interest in the impact and consequences of assessment, many researchers (e.g. McNamara, 1998; Nevo, 1996; Shohamy, 2001) have set out to analyse the effects of assessment from a critical perspective, which emphasizes the role of ethics, fairness and power distribution. One of the principles of Critical Language Testing¹ (CLT) advocates that test-takers, whose voices are usually marginalised, play a more active role in the process of assessment and be given opportunities to offer a critical response (Shohamy, 2001); nevertheless, there has been limited academic research concerning learners' perceptions of both classroom and high-stakes assessment.

In light of the dearth of research centring specifically on learners' voices, this article outlines a study exploring adolescent learners' perceptions of the speaking and writing assessment they experience in English classrooms. The presentation of research findings is preceded by a theoretical analysis of the importance of learners' perceptions in ensuring high quality foreign language (FL) education and assessment. The present research study took a qualitative approach and used the Critical Incident Technique (CIT) (Flanagan, 1954) to examine both positive and negative instances of assessment of speaking and writing skills. During oral interviews, the respondents reported and elaborated on the assessment experiences they personally perceived as particularly important, memorable and influential. The transcriptions of the

¹ The terms 'testing' and 'assessment' are often used interchangeably in the subject literature. The principles of CLT refer to language assessment at large (cf. Shohamy, 2001)

interviews were content analysed in order to identify the properties of oral and written assessment that appeared salient to adolescent learners.

2. Theoretical background

In a teacher-centred classroom, it was the teacher who was responsible for creating the classroom environment, and selecting the content of teaching and designing assessment tasks, whereas the learners were reduced to passive recipients of knowledge (Brooks & Brooks, 1993). Nowadays, more learner-centred and person-centred approaches which promote learner autonomy, encourage meaningful learning and engage learners in the learning and teaching processes (cf. Jacobs & Renandya, 2016), are preferred in language pedagogy. Brooks and Brooks (1993: 60) note:

Seeking to understand students' points of view is essential to constructivist education. (...) Students' points of view are windows into their reasoning. (...) Teachers who operate without awareness of their students' points of view often doom students to dull, irrelevant experiences, and even failure.

Interestingly, this move from behaviouristic towards humanistic and constructivist approaches has not been fully reflected in research – although there is a relatively large body of studies on teachers' perceptions of and beliefs about different facets of teaching (Lee, Leong & Song, 2016; Pajares, 1992) and assessment (e.g. Leung, 2004; Sahinkarakas, 2012), our understanding of learners' perceptions of the foreign language (FL) learning and teaching, particularly in terms of assessment, is limited.

Learners' perceptions of teacher assessment practices, which involve the choice of elicitation tasks and assessment criteria, the form of feedback and grading policies, shape a unique classroom "assessment 'character' or environment" (Brookhart, 2004: 444). Determined by how learners understand and respond to the assessment practices they encounter, this group experience varies from classroom to classroom and affects how learners perceive the usefulness, value and significance of an assessment task (Entwistle & Entwistle, 1991). Classroom assessment environment also determines students' willingness to engage in a task and may contribute to an increase or a decrease of student motivation (McMillan & Workman, 1998). The impact of learners' perceptions on their willingness to engage in an assessment task was also confirmed in one of my earlier studies (Czura, 2013), in which a group of adolescent learners failed to engage in portfolio assessment due to an inconsistent grading policy and learners' insufficient awareness of the purpose and benefits of this form of assessment.

Whereas there exists a volume of research on learners' preferences as regards FL corrective feedback techniques (cf. Lee, 2005; Leki, 1991; McMartin-Miller, 2014), our knowledge about their perceptions of different facets of classroom-based assessment is rather fragmentary. On the whole, research suggests that learners perceive assessment and testing as an integral element of language learning (Kelly et al., 2010; Muñoz, Alvares, 2007); however, it appears they hold rather traditional views as regards their own role in the assessment process. Studies focused on corrective feedback to written work (Lee, 2004; Leki, 1991) and in-class assessment at large (Vavla & Gokaj, 2013) revealed that according to the majority of learners it was the teachers and teachers only that were responsible for feedback provision. Among the reasons the learners most frequently recalled were their own insufficient L2 competence, disinclination to engage in peer- and self-assessment and belief that assessment is the teacher's duty. In a similar vein, in a study conducted by Muñoz and Alvares (2007), most learners considered their teachers to be objective evaluators, whereas nearly half of them were distrustful of their own objectivity in the process of self-assessment. On the other hand, these conventional and teacher-centred perceptions may stem from the fact that some learners have never, or hardly ever, been afforded an opportunity to self-assess their own, or their peers' work (cf. Vavla & Gokaj, 2013).

Some researchers have aimed to harness learners' affective responses to assessment-related situations. For instance, a qualitative study based on a draw-a-picture technique and interviews revealed that adolescent learners associated the assessment procedures they experienced at school with teachers' criticism and reprimand, low grades and the stress related to a test-taking situation. Significantly fewer learners referred to positive affective states related to assessment, and these mainly derived from having a sense of achievement, being praised by the teacher and receiving support from teachers and peers. Irrespective of their overall opinion about assessment, most learners viewed summative indicators such as grades and marks as an important element of self-image (Xiao & Carless, 2013).

The complexity and variability of secondary school learners' attitudes to high-stakes examinations is illustrated in a longitudinal study conducted in the Finnish context by Huhta, Kalaja and Pitkänen-Huhta (2006). Oral diaries kept over a time-span of 4 months enabled the researchers to gain insights into the evolution of participants' perceptions regarding the process of preparing for the final examination and their attitudes to test taking itself, as well as their reactions to their results. On the basis of the learners' perceived importance of the test, the time devoted to preparation and the self-perceived impact of this on test results, the researchers identified several roles the participants adopted to

talk about the final examination. The researchers termed the positive attributions *hard-working*, *skilled*, *lucky* and *cool*, and the negative attributions *lazy*, *poor*, *unlucky* and *nervous*. Additionally, it was reported that variability of perceptions was observed not only between learners, but also in the case of individual participants, whose perceptions changed over the course of the study (Huhta, Kalaja & Pitkänen-Huhta, 2006).

On the basis of a literature review, McMillan and Workman (1998: 22-23) formulated a list of assessment practices conducive to creating a favourable assessment environment, which involves (1) informing learners how learning will be assessed; (2) offering specific feedback that helps learners improve their performance; (3) using mistakes to improve future learning; (4) using assessment tasks of moderate difficulty; (5) collecting information about learners' performance by means of multiple and diverse assessment types; (6) employing authentic and meaningful assessment tasks; (7) using clearly articulated assessment criteria throughout the assessment; (8) familiarising the learners with the criteria before the assessment task is administered to facilitate systematic revision; and (9) offering individualised incremental feedback to increase learner self-efficacy.

3. Research methodology

3.1. Research objectives

This qualitative study based on the critical incident technique aims to investigate adolescent learners' perceptions of lived experiences of assessment in the school context. The following research questions were addressed:

1. What instances of oral and written assessment do adolescent learners consider as particularly positive and negative?
2. What properties of oral and written assessment appear salient to adolescent learners?

The analysis of both positive and negative experiences will also offer valuable insight into classroom assessment practices, in particular as regards grading policies, the use of criteria, forms of feedback provision and variety of task types used.

3.2. Participants

The study was conducted in a lower secondary school in a large city in Poland. Convenience sampling was used to select the participants. To avoid any bias in further analysis, the researcher was not affiliated with the school in any way and had not known the participants prior to data collection. Twenty Polish adolescent learners (11 girls and 9 boys) aged 14-16 took part in the

research. The learners represented A1+/A2 levels of proficiency, as estimated by the school teachers. Even though they were taught by different English teachers, the language instruction they received was otherwise comparable: there were 3 English lessons per week, and the teaching was based on the same syllabus and textbook. The language assessment procedures were delineated by an internal set of assessment regulations that had been developed and approved by all the language teachers in the school. According to these regulations, FL assessment should involve written tests and revision quizzes as well as more formative techniques (e.g. group/individual presentations, projects, in-class and homework assignments) that would aim to elicit the four language skills and aspects of language (grammar, vocabulary and pronunciation). Conducting the study in one school only aimed to ensure comparable teaching content and assessment regulations. It also helped to explore the assessment environment in a specific context.

3.3. Instrument and procedures

The Critical Incident Technique (CIT) was adopted in the present study to examine learners' perceptions of the oral and writing assessment they have experienced during lessons of English as a foreign language. The CIT can be defined as

A qualitative interview procedure which facilitates the investigation of significant occurrences (events, incidents, processes, or issues) identified by the respondent, the way they are managed, and the outcomes in terms of perceived effects. The objective is to gain understanding of the incident from the perspective of the individual, taking into account cognitive, affective, and behavioural elements. (Chell, 1998: 56)

Since the CIT offers both a description and "an interpretation of the significance of the event" (Tripp, 1993: 3), this technique enables researchers to gain insights into participants' behaviour, perceptions and attitudes. Gremler (2004) highlights that in order to use a critical incident for further analysis, the researcher needs to (1) define explicitly how a critical incident is understood in the investigated context and (2) provide criteria for including or excluding the incident from the study. Introduced by Flanagan (1954) as a set of clearly defined procedures for the purposes of retrospective qualitative research, CIT was first used mainly in the social sciences. Recently it has also been applied in studies of foreign language learning and teaching (e.g. Czura, 2017; Finch, 2010; Gabryś-Barker, 2012; McClure, 2007).

Written parental permissions were obtained at the onset of the study. The data were collected during individual oral interviews that took place in

a separate room. During the interviews, the learners were asked to elaborate on and interpret one particularly positive and one particularly negative instance of FL speaking and writing assessment they had experienced. The incidents could refer to both in-class and homework assignments. When needed, the researcher asked facilitative questions to encourage the participants to interpret the recalled situation, examine their own reactions and critically evaluate the meaning of the incident and its consequences. Additionally, further questions were asked as regards the administration of the assessment task, grading and the criteria used. The interviews were audio-recorded, transcribed and then content analysed by means of NVivo 9. Inductive content analysis was used to identify main categories that emerged from the data. As many of the responses expressed multiple meanings, the number of codes exceeds the number of critical incidents reported by the participants (as illustrated in Figure 1 and 2 in the results section).

3.4. Results

Following Gremler's (2004) specification presented above, for the purposes of the study, a critical incident referred to a distinctive and clearly identifiable situation that was directly connected with classroom-based assessment of either writing or speaking. Additionally, all the critical incidents had to refer to assessment-related situations that took place in the school in which the data was collected. Any responses that failed to meet these criteria were excluded from further analysis.

3.4.1. Critical incidents of writing assessment

Fourteen accounts of positive incidents underwent further analysis – 4 reports were excluded as they offered a general description of the assessment process rather than an account of a single incident, and 2 participants failed to recall a singular positive situation. Of the 20 responses, 12 were classified as negative incidents. While one person considered the assessment of written skills as predominately repetitive and was thus unable to point to one particularly negative situation, as many as 7 participants did not indicate any negative incidents, claiming that they either could not recall or they had not experienced any negative assessment situations. All the writing assessment tasks recalled by the learners were graded, except for letters addressed to exchange partners, which, although not graded directly, were taken into account in end-of-semester grading.

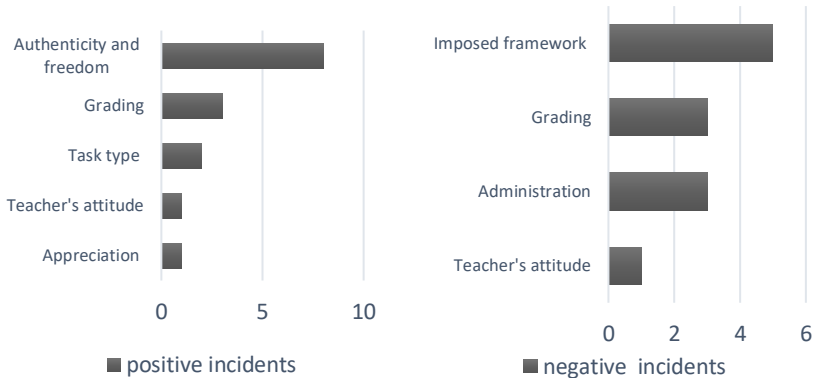


Figure 1: The categories of learners’ perceptions of writing assessment.

On the basis of content analysis, five main categories of positive incidents were found. The frequencies of codes within each category are provided in Figure 1. The results reveal that eight learners attached considerable importance to the freedom of expression and authenticity of written tasks. As regards positive examples of text types, the learners mentioned a biography of a famous person, description of a selected painting from the National Museum, personalised texts about their animals and other aspects of life, an entry about their city for a guide book, or a letter to an exchange partner abroad. What they particularly appreciated about these tasks was the possibility of using their knowledge and expressing opinions. As one of the learners noted, “While [describing a city] I could use my extra knowledge, present something other students might not know. I could also express my own opinion – write what I like and what I dislike about my city” (P15).

The student involved in an international exchange programme underlined the benefits of personalised content and communicative language use in an authentic context: “Firstly, I liked being able to communicate with a different country, but it was not the most important element. We could simply write what we wanted, in any form, on any topic. We wrote what we really wanted. Then we answered their questions and so on” (P20). The fact that the teacher evaluated these letters did not seem to be of much importance to the learner. Finally, one learner viewed writing a story as a means of stimulating his/her creativity: “I’m a humanistic and very creative person. I often forget about the form and focus too much on the content I want to convey” (P7). Interestingly, a written task about volunteer work had a more substantial impact on one of the participants:

- P18: We had to imagine we work as volunteers in a charity organisation and to write what we do there. I liked it a lot – it was great!
- R (researcher): What did you like about it?
- P18: Why? It was simply interesting (...) and encouraged me a bit to take up voluntary work.

Moving onto the next category, it was observed that for three people it was a good grade that made the assessment situation particularly memorable. The reasons varied – for one person a four² was enough, whereas other learners particularly appreciated being awarded the maximum number of points, or a five. Participant P1 recalled a situation in which his/her efforts were additionally appreciated by the teacher in front of the whole class: “I wrote [a biography] really well as I had revised it at home. So, it was relatively easy and I got a five. Also, the teacher praised me in front my peers. It was so great”.

In the two incidents coded as “task type”, the learners pointed out writing a short story (P3) and being engaged in collaborative writing (P4), which was seen as a solution to the heavy time-load associated with writing tasks: “I think it’s better to work together in class, do some activities in groups (...). Otherwise, instead of boasting to my parents about the five I got at school, I would need to work on another written assignment at home”. Finally, one participant underlined the importance of the teacher’s attitude and the quality of corrective feedback: “[The teacher] really made an effort to check our work. [The teacher] did it honestly and with great care” (P2).

One of the learners made an interesting observation about writing assessments in the classroom that might shed light on the relatively high number of positive incidents and learners’ predominantly positive attitudes to writing assignments and teacher feedback in the present study. It appeared that writing tasks were graded more leniently in comparison to other assessment tools: “When it comes to writing tasks, we hardly ever get a bad grade. We usually get worse grades for homework and tests” (P15).

As regards the negative incidents (see Fig. 1), the learners mainly complained about written tasks in which the form, the word limit or the topic were imposed by the teacher. As one of the learners noted, “I dislike the monotony – those questions in emails or letters are so repetitive. One can learn them by heart as the content of the letters is the same over and over again” (P17). As one participant added, a description of a day that needs to imitate an imposed pattern and include a set of expressions cannot be regarded as an authentic

² The Polish grading system is based on the 1 to 6 scale, where 1 is the worst mark (fail) and 6 is the best (exemplary).

text: “It is not MY day!” (P13). The learner wanted to be able to identify with the text he/she authors and then to “stand in front of the class and read a text about what really happened” (P13). Another critical incident within this category referred to an imposed topic that proved too difficult for the learners: “I wouldn’t have known what to write in Polish on this topic” (P18). One learner complained about an imposed word limit that made it impossible to express his/her opinion and use a wide range of vocabulary and grammatical structures.

Three learners believed their performance had been graded unfairly. Three cases stemmed from the lack of clearly stated criteria and insufficient formative feedback on learners’ written performance. As one of them noted, “Although I had fewer mistakes than my friend, who is more or less on the same level, I got a lower grade” (P19). Another learner was dissatisfied with the four he/she got from an optional task: “I think that in the case of optional tasks, it is the learner who should decide whether or not to accept the grade”. The three incidents that were assigned to the “administrative aspects” category referred to situations in which the learners failed to complete the tasks successfully due, in their opinion, to receiving an ambiguous or imprecise instruction for the task. Finally, one learner was disheartened with the fact that the teacher failed to correct or to provide any feedback on his/her written work.

3.4.2. Critical incidents of oral assessment

The participants provided accounts of 10 positive and 8 negative incidents of assessing oral skills. The small number of incidents in these two categories results from the fact that, in the participants’ opinion, oral skills were not assessed at all (7 learners), or because the participants failed to recall any particular situation, either positive or negative.

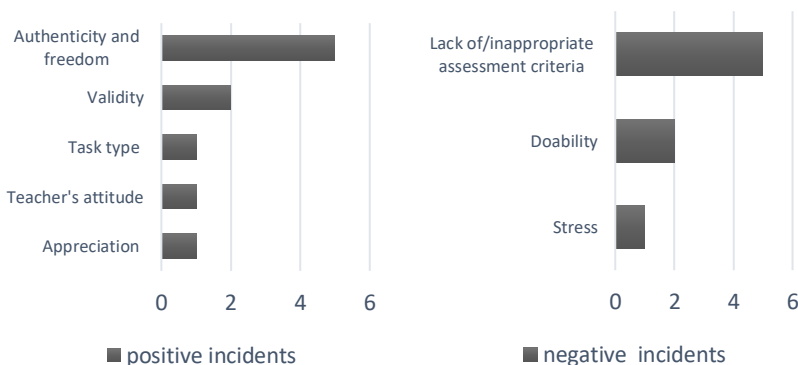


Figure 2: The categories of learners’ perceptions of oral assessment.

Similar to the results obtained in the previous section, oral assessments that involved authentic, purposeful and meaningful content were most frequently singled out as examples of positive incidents (see Fig. 2). Within this category, the participants appreciated tasks that involved meaningful contexts ["it was just a casual conversation about shopping – it prepared us for real-life communication" (P15)], a free choice of topic and content, creativity and fluent speech [e.g. "The teacher assessed our fluency and whether we say what we really want to say, I mean, our opinions. It was the most important thing" (P9)].

Validity, understood here as the alignment of assessment tasks with the objectives and content of teaching, appeared to be the second most important aspect of assessment. The learners underlined that the assessment tasks had been practised in class or at home before the assessment took place: "the good thing was that the teacher asked questions and we had two or three days to prepare the responses. Then we answered the questions and got a grade" (P13). Finally, the least frequently mentioned positive aspects of oral assessment involved the task type ["I liked when I was able to answer all the questions in a reading task" (P2)], a sense of appreciation ["I was very active that day and I got a five. I was so glad the teacher had appreciated my work" (P7)] and the teacher's helpful hints during oral assessment.

The categories of negative critical incidents of oral assessment appeared to be markedly different in comparison with the data presented previously. The first broad category referred to assessment criteria. Two learners reported that they had not been informed about assessment criteria before and/or after the oral task was assigned – as one respondent noted, "I didn't like that the teacher hadn't told us how the task had been graded" (P17). Three other participants whose responses were coded under this category considered the assessment criteria applied as unfair or inappropriate. In one case, with the support of the rest of the class, the learner eventually managed to convince the teacher to award him/her a higher grade for an oral presentation.

In two further negative critical incidents, the task proved undoable due to a restrictive time limit and the difficulty of the task. Despite a generally positive view of an oral presentation that afforded a choice of topic, one learner complained about an overly rigid time limit: "On the negative side, you were given 5 minutes and your presentation can be neither slightly longer nor slightly shorter. It was problematic for me as I speak quite quickly when I talk to the rest of the class. I remember that although my presentation was four pages long, it took less than 5 minutes" (P16). One participant raised the issue of the stress associated with talking in front of the class: "Making a mistake in front of the whole group is quite stressful (...). The teacher asked me about

a word, and to translate it into English, and I gave a wrong one, and the whole class knew the word and everyone stared at me. It was unpleasant” (P20).

4. Discussion

The higher number of positive critical incidents as well as some respondents’ inability to recall examples of negative incidents may be indicative of relatively positive perceptions of speaking and writing assessment. The learners in the sample most valued speaking and writing assessment for providing them with opportunities for authentic and meaningful FL use, self-expression and a creative outlet. This finding is in agreement with McMillan and Workman’s (1998) principle of the good assessment practices that underscore the use of authentic elicitation tasks. Additionally, the learners appreciated the alignment of assessment with teaching content, and task variety, which ranged from answering a list of questions, to more creative and collaborative exercises. This finding highlights the importance of assessing speaking and writing skills on a number of occasions and by means of diverse task types in order to cater for the needs of learners with different skills, learning styles and levels of FL competence. Interestingly, although assessment is typically perceived as a source of anxiety, assessment-related stress was mentioned by only one person.

Despite the predominantly positive views of speaking and writing assessment, some worrying observations should be addressed here. First of all, as reported by the learners, the assessment of speaking skills was visibly neglected, which has been observed in a number of other educational contexts (Luoma, 2004; Vavla & Gokaj, 2013). The planning and administration of the assessment of speaking skills may raise a number of challenges to teachers, such as the need to define the construct, establish assessment criteria, select appropriate speaking tasks, manage time and provide reliable and informative feedback. Regardless of these practicality issues, speaking assessment should not be downplayed in the classroom as it is the productive skills that stand at the heart of communication. The position of speaking skills in Polish schools is alarming, especially in the light of the “Learning and teaching foreign languages in lower secondary school” study (Gajewska-Dyszkiewicz et al., 2015), which indicated that excessive focus on practising receptive skills and the teaching of grammar and vocabulary at the cost of productive skills is commonplace (see also Ellis, 2015). It is worth noting that although both adolescent learners and teachers in that study viewed speaking as the most important skill, there is a marked discrepancy between the perceptions of the frequency of speaking assessment in the school context – whereas as many as 51% of teachers claimed oral skills are assessed on a regular basis, only 23%

of learners shared this opinion (Ellis, 2018). The neglect as regards assessment of speaking skills may also result from the negative washback effect of the end-of-school examination in the foreign language that comprises only written tasks. As a result, writing task types that are likely to appear in the examination tend to be over-practised. A similar negative impact of final assessment on learning and teaching can be observed across different educational contexts (Ellis, 2018; Ene & Hryniuk, 2016; Kremmel, Eberharter & Maurer, 2018; Zawadowska-Kittel, 2013).

Based on the learners' accounts in the present study, it can be stated that the teachers' approaches to grading writing and oral assignments and the use of assessment criteria were occasionally inconsistent, which, coupled with setting unrealistic time limits and minor doability problems, indicates that the results of some assessments may not be reliable. The violation of the reliability criterion, one of the key principles of good assessment (Bachman, 1990), is even more pronounced in the incidents that pointed to situations in which the criteria were not disclosed to the learners. Insufficient familiarity with assessment criteria, also observed in other studies (Aitken, 2011; Czura, 2016), may decrease the formative value of feedback on learners' performance and, in the long term, inhibit learner motivation (Huhta, Kalaja, & Pitkänen-Huhta, 2006; McMillan & Workman, 1998). Insufficient reliability of assessment additionally raises the issue of ethical assessment – only the use of clear and consistent criteria can ensure fair, unbiased feedback that can help learners improve their future performance.

Although the interviews touched upon the sensitive topic of evaluation and assessment, the learners seemed to have been relatively unbiased in their evaluations and eagerly shared their stories of positive and negative assessment experiences. They tended to evaluate a specific situation objectively, without resorting to attacking teachers personally. Naturally, some of the problems listed by the learners, for instance, the complaints regarding word/time limits, suggest that the learners misunderstood the objective of the assessment task, which calls for a need for tasks and criteria to be presented in greater detail in the future.

Finally, it is worth analysing the use of CIT in this study on learners' perceptions. On the positive side, the CIT did not restrict learners' choices in any way – they were free to choose any type of writing or oral assessment they viewed particularly positive or negative. Throughout the study, the learners provided well-balanced and objective responses, and were, in most cases, able to provide well-developed justifications of their choices. Learners' perceptions, expressed through open-ended and unrestricted responses, revealed some variability as regards the preference for assessment task types, the perceived importance of grading and the expectations of the teacher's role in speaking and writing assessment. The CIT, therefore, offered a valuable

insight into the properties of oral and written assessment which adolescent learners consider as particularly important. However, the picture of assessment practices in the investigated context is not comprehensive as, by definition, examples of critical incidents presented by learners focused only on selected aspects of language assessment. Moreover, the results of the study refer to a small sample of learners and are constrained to the unique assessment environment of one specific school, and therefore should not be generalised to other settings. Further studies are required to gain more in-depth understanding of learners' perceptions of language assessment. Additionally, future researchers could compare learners' and teachers' views of assessment by means of both qualitative and quantitative methods.

5. Conclusions

Assessment plays a powerful role in education; therefore, every attempt should be made to provide high quality assessment tasks that are valid, reliable, practical, authentic and aligned with the learning objectives. Many incidents of assessments recalled by the participants meet these criteria, which is indicative of a generally positive assessment environment in this school. Although the final exam undoubtedly exerts a mild impact on the choice of writing tasks, the learners are often invited to write creative, personalised texts that encourage freedom of expression and authentic language use. However, there is some room for improvement, particularly as regards setting assessment criteria and informing learners about them, providing coherent feedback and following a clearly-defined grading policy. Given the subjective nature of providing feedback on open-ended task types, these aspects have a profound impact on the reliability, consequential validity and ethics of assessment. Another alarming phenomenon is the visible neglect of speaking assessment, which despite its reputation for being time-consuming and difficult to conduct, should be treated as an inherent element of classroom-based assessment.

Finally, despite a growing interest in critical language testing, in the investigated context, the oral and written assessment tend to be teacher-centred – it is the teacher who decides about the types of tasks, assessment criteria and administrative issues. Many of the misunderstandings reported by the learners in this study could be easily avoided provided teachers engage in dialogue with learners, which, as Lambert (2003: 34) stresses, may have “an almost magical effect on what we say: issues and problems are held at arms' length and examined from all sides instead of being subjected to quick opinions and ready solutions”.

BIBLIOGRAPHY

- Aitken E. N. (2011), *Student voice in fair assessment practice* (in) Webber C. F., Lupart J. L. (eds.), *Leading student assessment. Studies in educational leadership*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 175-200.
- Bachman L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman L., Palmer A. (1996), *Language testing and practice*. Hong Kong: OUP
- Brookhart S. M. (2004), *Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice* (in) "Teachers College Record", No 106, pp. 429-458.
- Brooks J. G., Brooks M. (1993), *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Chell E. (1998), *Critical incident technique* (in) Symon G., Cassell C. (eds.), *Qualitative methods and analysis in organizational research*. London: Sage, pp. 51-72.
- Czura A. (2013), *Implementing portfolio assessment in lower-secondary school* (in) "ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries", No 10 (1), pp. 83-94.
- Czura A. (2016), *Wpływ oceny koleżeńskiej na lęk przed pisaniem u studentów* (in) "Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", No 19 (4), pp. 97-114.
- Czura A. (2017), *Adolescent learner perceptions of foreign language assessment: Critical incident analysis* (in) "Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics", No 44(2), pp. 25-39.
- Ellis M. (2015), *Learning and teaching foreign languages in lower secondary school (BUNJO 2012): Implications for the education of teachers of English* (in) "Neofilolog", No 44 (2), pp. 171-182.
- Ellis M. (2018), *The impact of a national examination in foreign language on teaching, learning and the work of schools*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Ene E., Hryniuk K. (2016), *Worlds apart, but in the same boat: How macro-level policy influences ELF writing pedagogy in China, Mexico, and Poland* (in) Ruecker T., Crusan D. (eds.), *The Politics of English Second Language Writing Assessment in Global Contexts*. New York: Routledge, pp. 15-28
- Entwistle N. J., Entwistle A. (1991), *Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications* (in) "Higher Education", No 22, pp. 205-227.
- Finch A. (2010), *Critical incidents and language learning: Sensitivity to initial conditions* (in) "System", No 38 (3), pp. 422-431.
- Flanagan J. C. (1954), *The critical incident technique* (in) "Psychological Bulletin", No 51(4), pp. 327-358.

- Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Fullan M. (1991), *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gabryś-Barker D. (2012), *Reflectivity in pre-service teacher education. A survey of theory and practice*. Katowice: University of Silesia Press.
- Gajewska-Dyszkiewicz A., Marczak M., Paczuska K., Pitura J., Kutylowska K. (2015). *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gremler D. D. (2004). *The critical incident technique in service research* (in) "Journal of Service Research", No 7(1), pp. 65-89. <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- Huhta A., Kalaja P., Pitkänen-Huhta A. (2006). *Discursive construction of a high-stakes test: The many faces of a test-taker* (in) "Language Testing", No 23(3), pp. 326-350. <https://doi.org/10.1191/0265532206lt331oa>
- Jacobs G. M., Renandya W. A. (2016), *Student-centred learning in ELT* (in) Renandya W. A., Widodo H. (eds.), *English language teaching today: Linking theory and practice*. Switzerland: Springer, pp. 13-24.
- Kelly S. P., Weiner S. G., Anderson P. D., Irish J., Ciottone G., Pini R., Griffoni S., Rosen P., Ban K. M. (2010). *Learner perception of oral and written examinations in an international medical training program* (in) "International Journal of Emergency Medicine," No 3(1), pp. 21-26, doi:10.1007/s1224 5-009-0147-2.
- Kremmel B., Eberharter K., Maurer M. (2018), *Righting Writing Practices? An exam reform's impact on L2 writing teaching and assessment* (in) Ruecker T., Crusan D. (eds.), *The Politics of English Second Language Writing Assessment in Global Contexts*. New York: Routledge, pp. 122-137.
- Lambert L. (2003), *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lee I. (2005), *Error correction in the L2 writing classroom: What do students think?* (in) "TESL Canada Journal," No 22(2), pp. 1-16.
- Lee H. H., Leong A. P., Song G. (2016), *Investigating teacher perceptions of feedback* (in) "ELT Journal", No 71(1), pp. 60-68. doi:10.1093/elt/ccw047
- Leki I. (1991), *The preferences of ESL students for error correction in college -level writing classes* (in) "Foreign Language Annals", No 24(3), pp. 203-218.
- Leung C. (2004), *Developing formative teacher assessment: Knowledge, practice and change* (in) "Language Assessment Quarterly", No 1, pp. 19-41.
- Luoma S. (2004), *Assessing Speaking*. New York: Cambridge University Press.
- McClure J. W. (2007), *International graduates' cross-cultural adjustment: experiences, coping strategies, and suggested programmatic responses*

- (in) "Teaching in Higher Education", 12 (2), pp. 199-217. doi:10.1080/13562510701191976
- McMartin-Miller C. (2014), *How much feedback is enough? Instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing* (in) "Assessing Writing," No 19, pp. 24-35.
- McMillan J. H., Workman D. J. (1998), *Classroom assessment and grading practices: A review of the literature*, Richmond, VA: Metropolitan Educational Research Consortium. (ERIC Document Reproduction Service No. ED453263)
- McNamara T. (1998), *Policy and social considerations in language assessment* (in) "Annual Review of Applied Linguistics", No 18, pp. 304-319.
- Messick S. (1981), *Evidence and ethics in the evaluation of tests* (in) "Educational Researcher", No 10, pp. 9-20.
- Messick S. (1989), *Validity* (in) Linn R. (ed.), *Educational measurement*. New York: ACE/Macmillan, pp. 447-474.
- Muñoz, A., Alvares, M.E. (2007), *Students' objectivity and perception of self-assessment in an EFL classroom* (in) "The Journal of Asia TEFL", No 4(2), pp. 1-25.
- Nevo D. (1996), *School based evaluation*. Oxford: Pergamon University Press
- Pajares F. (1992), *Teachers' belief and educational research: Cleaning up a messy construct*. (in) "Review of Educational Research", No 62(3), pp. 307-322.
- Sahinkarakas S. (2012), *The role of teaching experience on teachers' perceptions of language assessment* (in) "Procedia - Social and Behavioral Sciences", No 47, pp. 1787-1792. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.901
- Shohamy E. (2001), *The power of tests: A critical perspective on the uses of language test* London: Longman.
- Tripp D. (1993), *Critical incidents in teaching: Developing professional judgment*. New York: Routledge.
- Vavla, L., Gokaj R. (2013), *Learner's perceptions of assessment and testing in EFL classrooms in Albania* (in) "Mediterranean Journal of Social Sciences", No 4 (11), pp. 509-515. doi:10.5901/mjss.2013.v4n11p509
- Xiao, Y., Carless D. R. (2013), *Illustrating students' perceptions of English language assessment: Voices from China* (in) "RELC Journal," No 44(3), pp. 319-340. <https://doi.org/10.1177/0033688213500595>
- Zawadowska-Kittel E. (2013), *Nowa Matura z języków obcych: szanse i zagrożenia*. Piaseczno: Studio LEXEM.

Joanna Zawodniak

Uniwersytet Zielonogórski

<https://orcid.org/0000-0002-3219-145X>

j.zawodniak@in.uz.zgora.pl

Mirosław Pawlak

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Kaliszu

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

<https://orcid.org/0000-0001-7448-355X>

pawlakmi@amu.edu.pl

Mariusz Kruk

Uniwersytet Zielonogórski

<https://orcid.org/0000-0001-5297-1966>

mkruk@uz.zgora.pl

EWALUACJA NARZĘDZI BADANIA NUDY NA ZAJĘCIACH PRAKTYCZNEJ NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO Z PERSPEKTYWY MAKRO I MIKRO

Examining boredom in practical English classes as viewed from the macro and micro perspectives

Although boredom is among the most frequently experienced academic emotions, it has received surprisingly little attention from L2 researchers and teachers. This paper aims to discuss and evaluate the existing quantitative and qualitative instruments that can be used for examining boredom in practical English classes. It will start with a brief overview of the causes and manifestations of boredom in the language classroom. This will be followed by the presentation of the methodology of three empirical studies which will serve as a basis for highlighting the strengths and weaknesses of the data collection tools employed. Finally, an attempt will be made to delineate future research directions

in the study of boredom in the L2 classroom and to illuminate the methodological choices available to researchers in this respect.

Keywords: boredom, evaluation of boredom, instruments for examining boredom, practical English classes

Słowa kluczowe: nuda, ocenianie nudy, narzędzia pomiaru nudy, zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego

1. Wstęp

Nudę definiuje się jako odrębne, subiektywne, negatywnie zabarwione doświadczenie psychiczne, emocję bądź nastrój utożsamiany z poczuciem bezsensu i bezcelowości, które wynika z braku aktywności lub zaangażowania w wykonywaną czynność (Gordon i in., 1997; Fahlman, 2009; Winter, 2002). W konsekwencji, znudzone jednostki są niezdolne do czerpania przyjemności z rzeczy, które zazwyczaj przynoszą radość i satysfakcję innym osobom, co zwykło się określać mianem anhedonii (Goldberg i in., 2011).

Mimo iż konstrukt nudy jest od lat szeroko omawiany i badany na gruncie psychologii i psychologii wychowawczej, w dydaktyce języków obcych poświęca mu się niezwykle mało miejsca (Chapman, 2013). Dla nauczycieli nuda jest zazwyczaj równoznaczna z lenistwem, a także bywa mylona z lękiem ucznia bądź z jego cechami osobowościowymi (Macklem, 2015). Jednocześnie badacze alarmują, że nuda jest jedną z najczęściej doświadczanych w szkole emocji¹ (Goetz i in., 2006, 2014; Pekrun i in., 2010), poważnie zakłócających proces uczenia się (Daniels, Tze, Goetz, 2015), co implikuje, iż warto się jej przyglądać, oceniać zmiany w jej natężeniu, diagnozować przyczyny i poszukiwać sposobów radzenia sobie z tym problemem.

Celem niniejszego artykułu jest ewaluacja dostępnych narzędzi badania nudy, jakie można wykorzystać na zajęciach praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA). W jego pierwszej części autorzy omówią tło teoretyczne nawiązując do

¹ W większości opracowań nuda określana jest jako emocja (np. Goldberg i in., 2011; Nett, Goetz, Daniels, 2010) i tak też odnoszą się do niej autorzy tego artykułu. Należy jednak przyznać, że nie ma wśród badaczy pełnej jedności w tym zakresie, gdyż nuda bywa także zwana doświadczeniem/stanem psychicznym, nastrojem, cechą czy tendencją (Eastwood i in., 2012; Fahlman, 2009; Martin, Sadlo, Stew, 2006). Wreszcie, niektórzy autorzy (Fisher, 1993; Nett i in., 2010; Pekrun, 2006) definiują nudę jako zjawisko o charakterze wielopłaszczyznowym, obejmujące swym zasięgiem procesy afektywne, poznawcze, motywacyjne, ekspresyjne i fizjologiczne.

przyczyn nudy i jej typologii. Następnie scharakteryzują sposoby ilościowego i jakościowego pomiaru nudy na przykładzie nielicznych wciąż badań nad tą zmienną, w tym także własnych, ze szczególnym uwzględnieniem podejścia hybrydowego. Zostaną również przedstawione ograniczenia tychże narzędzi oraz możliwości wzbogacenia istniejącego już instrumentarium badawczego. W ostatniej części artykułu podjęta zostanie próba zarysowania przyszłych kierunków badawczych sprzyjających zgłębieniu zagadnienia nudy w nauce języka obcego oraz zaprezentowania ważkich kwestii metodologicznych dotyczących tych badań.

2. Przegląd literatury

2.1. Czynniki wywołujące nudę

Uczący się doświadczają nudy z szeregu powodów, które różni autorzy zajmujący się tym zagadnieniem ujęli w pięć opisanych poniżej modeli.

- *Model niedoboru bodźców* (Larson, Richards, 1991) wskazuje, że nuda może wynikać z deficytu interesujących czynności stanowiących wyzwanie poznawcze i przez to pobudzających uczących się do aktywnego działania. Zadania charakteryzujące się powtarzalnością i niewykraczające poza strefę najbliższej wiedzy ucznia prowadzą do rutynowych zachowań (Krashen, Terrell, 1983), które wywołują znużenie i poczucie bezsilności.
- *Model wymuszonego nakładu pracy* (Hill, Perkins, 1985) dotyczy sytuacji, w których nauczyciel narzuca zadania odbierane przez uczących się jako monotonne, choć wymagające podjęcia dużego wysiłku umysłowego, co powoduje ich niezadowolenie i frustrację.
- *Teoria deficytu uwagi* (LePera, 2011) podkreśla, że przyczyną nudy może być niezdolność do kontrolowania uwagi i brak świadomości, że taki problem występuje. Umiejętność podtrzymania uwagi i tym samym poziom stymulacji wiąże się z percepcją wykonywanego zadania, a ta z kolei zależy od cech osobowościowych i wieku uczącego się (Fisher, 1993).
- *Model kontrolująco-wartościujący* (Pekrun i in., 2010; Tulis, Fulmer, 2013) łączy doświadczanie nudy ze zdolnością uczących się do oszacowania własnych możliwości w zakresie kontrolowania wykonywanego zadania, a także z wartością, jaką mu przypisują. Przykładowo, jeżeli zdają sobie sprawę, że nie mają wpływu na przebieg tego zadania i jeżeli nie wzbudza ono ich zainteresowania, bezpośrednim efektem może być stan wycofania emocjonalnego.
- *Model świadomego zarządzania emocjami* (Eastwood i in., 2007) wskazuje, że stan znużenia może wynikać z aleksytymii, czyli niezdolności jednostki do rozumienia, identyfikowania i werbalizowania swoich emocji.

W kontekście doświadczenia nudy podczas nauki języka obcego warto się odwołać do modelu niedoboru bodźców, modelu wymuszonego nakładu pracy i modelu kontrolująco-wartościującego. Otóż przeprowadzone badania wskazują, że uczący się odczuwają nudę, gdy wykonywane zadania nie są dostosowane do poziomu ich kompetencji językowych, co nie zachęca ich do pełnego wykorzystywania potencjału umysłowego (Kruk, Zawodniak, 2017, 2018; Zawodniak, Kruk, Chumas, 2017). Problematyczne są też sytuacje, gdy nauczyciel nadmiernie nadzoruje działania uczących się, narzucając czynności, które są przez nich postrzegane jako monotonne, a tym samym nie przywiązując wagi do ich zainteresowań i oczekiwań (Kruk, Zawodniak, 2018; Zawodniak, Kruk, 2018a.). Uczucie nudy potęguje się także w przypadku, gdy uczący się uświadamiają sobie własną bezsilność wobec zadań, które, mimo iż mało dla nich interesujące i użyteczne, muszą być wykonane (Zawodniak, Kruk, 2018a.).

2.2. Różne oblicza nudy

Złożoność zjawiska nudy przekłada się na liczne próby opisanie jej pod względem typologicznym. W rezultacie można wyróżnić dwie podstawowe klasyfikacje. Jedna z nich ma charakter dychotomiczny, druga zwraca uwagę na intensywność doświadczania tej emocji.

W klasyfikacji dychotomicznej można wyróżnić kilka podkategorii. Tak więc badacze (Neu, 1998) rozróżniają *nudę endogeniczną* i *nudę reaktywną*, z których ta pierwsza jest związana z wewnątrzustrojowymi uwarunkowaniami jednostki, a druga odnosi się do jej odpowiedzi na czynniki zewnętrzne. Można też mówić o *nudzie egocentrycznej*, będącej wynikiem frustracji jednostki i o *nudzie sprowokowanej wykonywanym zadaniem* (Acee i in., 2010). Wreszcie, najczęściej przywoływana podgrupa klasyfikacji dychotomicznej wprowadza podział na *nudę jako stan przejściowy* i *nudę jako stan szczególnej podatności na jej odczuwanie* (Sommers, Vodanovich, 2000; Vogel-Walcutt i in., 2012); ta pierwsza kształtuje się w efekcie tymczasowego, niedostatecznego pobudzenia i braku zaangażowania, natomiast ta druga jest udziałem osób szczególnie skłonnych do poddawania się negatywnym emocjom, co może skutkować wybuchowymi i agresywnymi zachowaniami (Kruk, Zawodniak, 2017).

W przypadku drugiej klasyfikacji nuda dzieli się na pięć podtypów stopniujących odczuwanie tej emocji od przyjemnego po skrajnie nieprzyjemne²

² Należy zaznaczyć, że ta klasyfikacja znalazła zastosowanie w badaniach prowadzonych przez autorów tego artykułu, którzy zaobserwowali, iż respondenci przyjmują różne postawy wobec własnego braku zaangażowania, co może powodować zmiany w intensywności odczuwania tego stanu (Kruk, Pawlak, Zawodniak, w druku).

(Goetz i in., 2014). Pierwszym, najmniej dokuczliwym podtypem jest *nuda obojętna*, kojarzona ze stanem znużenia i relaksacyjnego wycofania. Kolejnym podtypem jest umiarkowanie nieprzyjemna *nuda regulacyjna*, dotycząca osób, które chciałyby zmienić sytuację, w jakiej się znalazły, jednak ich działania są pasywne (np. zamyślanie się), niemające związku z wykonywaną czynnością. Jeszcze bardziej nieprzyjemnie jest doświadczana *nuda badawcza*, która charakteryzuje osoby kierujące się determinacją w aktywnym poszukiwaniu sposobów radzenia sobie z tym problemem, choć, podobnie jak w przypadku nudy regulacyjnej, niewiele mają one wspólnego z wykonywanym zadaniem (np. zajmowanie się innym przedmiotem lub przeglądanie podręcznika). Następnym podtypem jest szczególnie nieprzyjemnie odczuwana *nuda reagująca*, która odnosi się do aktywnych, często naznaczonych złością lub agresją prób zniwelowania tego stanu, zazwyczaj sprowadzających się do obwiniania za ten stan rzeczy różnych czynników zewnętrznych. Na koniec warto wspomnieć o wyjątkowo nieprzyjemnej *nudzie apatycznej*, która towarzyszy osobom o niskim poziomie emocji, pozytywnych i negatywnych, wykazującym się brakiem satysfakcji połączonym z bezsilnością. Z dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że w klasie językowej uczący się z jednej strony doświadczają nudy regulacyjnej i badawczej, gdyż odczuwają potrzebę zmiany zaistniałej sytuacji, choć podejmowane w tym celu próby nie zawsze są zwieńczone sukcesem, szczególnie gdy mają niewiele wspólnego z realizowanym na zajęciach materiałem; z drugiej natomiast strony, uczącym się w pewnym stopniu towarzyszy też nuda reagująca, jako że w poszukiwaniu przyczyn odpowiedzialnych za brak zaangażowania koncentrują się na różnych czynnikach zewnętrznych (np. nauczyciel, materiały nauczania, temat i schemat zajęć), nie biorąc pod uwagę własnej postawy i możliwości bardziej samokrytycznego zmierzenia się z powstałym problemem (Kruk, Zawodniak, 2018; Zawodniak i in., 2017).

3. Narzędzia pomiaru nudy

Podobnie jak w przypadku innych badań nad zmiennymi indywidualnymi, nuda zgłębiana może być zarówno z perspektywy makro, jak i mikro. Ta pierwsza ma na celu określenie pewnych ogólnych tendencji w danej populacji, a co za tym idzie wymaga użycia odpowiednio opracowanych kwestionariuszy czy inwentarzy, wypełnianych przez dużą liczbę respondentów, a następnie zastosowania często skomplikowanych procedur statystycznych. Ta druga koncentruje się na konkretnych sytuacjach, takich jak określone zadania, zajęcia czy sekwencje tych zajęć i ma na celu określenie nie tylko zakresu występowania danego czynnika (np. użycie strategii, poziom motywacji), lecz również zmiennych, które mają na niego wpływ. W związku z tym, nie ma tutaj potrzeby zaangażowania

bardzo dużej liczby uczestników, niezbędny jest natomiast pobór danych za pomocą różnorodnych instrumentów (patrz np. Pawlak, 2017; Pawlak, Oxford, 2018). Poniżej prezentujemy narzędzia, które mogą być wykorzystane do pomiaru nudy z perspektywy makro i mikro. Warto w tym miejscu wyjaśnić, że w celu podniesienia wiarygodności i rzetelności prowadzonych badań przedstawione narzędzia najczęściej występują w różnych kombinacjach (np. skala podatności na nudę, skala podatności na nudę podczas zajęć z PNJA i opis sytuacji; tabela poziomu zmienności nudy i częściowo ustrukturyzowany wywiad). Celem uniknięcia potencjalnych nieporozumień i stworzenia możliwości bardziej swobodnej, a jednocześnie wyczerpującej wypowiedzi, narzędzia pomiaru nudy opracowano w języku ojczystym (polskim) respondentów.

3.1. Narzędzia pomiaru nudy w skali makro

Badania w skali makro koncentrują się w szczególności na zmianach, jakie zachodzą w odczuwaniu nudy z upływem czasu, co pozwala na przyjrzenie się rozwojowym tendencjom tej emocji, a także zależnościom i związkom łączącym ją z innymi towarzyszącymi jej czynnikami i procesami (np. motywacja, lęk językowy, materiały dydaktyczne, postawa nauczyciela) (Kruk, Zawodniak, 2018; Zawodniak, Kruk, 2018b.). Do narzędzi przeznaczonych do pomiaru poziomu nudy w perspektywie czasowej można zaliczyć te opisane poniżej.

- *Skala podatności na nudę* (SPN) (Kruk, Zawodniak, 2017) jest zmodyfikowaną wersją skali znanej jako *Boredom Proneness Scale* Farmera, Sunberga (1986), która składa się z 28 twierdzeń poddanych 7-stopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 7 – zdecydowanie zgadzam się). Twierdzenia te dotyczą szeregu okoliczności życia codziennego, w których jednostka może odczuwać stan mniejszego lub większego znużenia i na które spogląda z szerszej perspektywy czasowej; wartość współczynnika Alfa Cronbacha wyniosła 0,704. Użycie tego narzędzia pozwala na identyfikację ogólnych tendencji w odczuwaniu nudy oraz czynników, które mają na nią wpływ.
- *Skala podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego* (PNJA) (Kruk, Zawodniak, 2017) jest również zmodyfikowaną, opartą na 7-stopniowej skali Likerta wersją wspomnianej wyżej skali podatności na nudę opracowanej przez Farmera i Sundberga (1986). Jest ona złożona z 28 twierdzeń umieszczonych w kontekście uczelnianych zajęć z PNJA; wartość współczynnika Alfa Cronbacha osiągnęła poziom 0,813. Skala ta pozwala na ocenę nudy w bardzo specyficznym kontekście, jakim są zajęcia poświęcone nauce różnych aspektów języka docelowego na studiach filologicznych (np. wymowy, pisanie, gramatyki, konwersacji).

- Kolejną modyfikacją skali Farmera i Sundberga (1986) jest *skala podatności na nudę podczas nauki języka angielskiego poza zajęciami na uczelni*³, na którą składa się 27 twierdzeń również podporządkowanych 7-stopniowej skali Likerta. Narzędzie to umożliwia respondentom odniesienie się do intensywności opisywanej emocji, kiedy uczą się języka sami (np. wykonując zadania domowe, czytając z własnej inicjatywy strony internetowe w języku angielskim).
- *Ankieta badająca nudę w retrospekcji* to właściwie dwa narzędzia przeznaczone do analizy tej emocji w dłuższej i krótszej perspektywie czasowej.
 - *Ankieta dotycząca doświadczenia nudy w dłuższej perspektywie czasowej* (Zawodniak, Kruk, 2019) obejmuje różne, następujące po sobie okresy nauki dwóch języków obcych (od szkoły podstawowej po szkołę wyższą). Zadaniem respondentów jest zastanowienie się nad możliwymi czynnikami kształtującymi odczuwaną przez nich nudę i opisanie ich od początkowego momentu nauki języka docelowego. Ich komentarze powinny odnosić się do początkowego, środkowego i końcowego momentu każdego z kolejnych etapów edukacji. Integralnym elementem ankiety są pytania pomocnicze o czynniki wywołujące nudę i sytuacje, w jakich ona się pojawiała. Dodatkowo, respondenci otrzymują zadanie przeprowadzenia samooceny poziomu nudy doświadczanej w każdej z faz nauki języka w nawiązaniu do ich początkowego, środkowego i końcowego momentu. Do tego celu służą tabele samooceny poziomu nudy wykorzystujące 7-stopniową skalę (0 – brak nudy, 6 – najwyższy poziom nudy). Zebrany materiał badawczy poddawany jest zarówno analizie ilościowej (obliczenie średnich, wartości odchylenia standardowego i poziomu istotności z danych uzyskanych z tabel samooceny poziomu nudy), jak i jakościowej (analiza danych pochodzących z opisów nudy: wielokrotne czytanie, identyfikacja i odnotowywanie czynników oddziałujących na odczuwanie nudy przez respondentów).
 - *Ankieta badająca doświadczenie nudy w krótszej perspektywie czasowej* (Zawodniak, Kruk, 2018a) obejmuje trzy semestry nauki języków drugiego (angielskiego) i trzeciego, i składa się z dwóch części. Część pierwsza poświęcona jest retrospektywnemu studium nudy w nauce języka angielskiego, natomiast część druga dotyczy takiegoż studium nudy odczuwanej podczas uczenia się kolejnego języka obcego. W każdej z tych dwóch części zadaniem

³ W najbliższej przyszłości planowane jest opublikowanie wyników pochodzących z tej skali.

respondentów jest opisanie doświadczenia nudy w trakcie zajęć na uczelni (choć mógłby to z powodzeniem być również inny etap edukacyjny lub jego część) w okresie trzech minionych semestrów z naciskiem na trzy wyszczególnione punkty w czasie (w początkowej, środkowej i końcowej części każdego z semestrów). Uczestnicy badania proszeni są uwzględnić w swoich wypowiedziach odpowiedzi na pytania pomocnicze zbliżone do tych, jakie zawarto w scharakteryzowanej powyżej ankiecie zgłębiającej nudę w dłuższej perspektywie czasowej. Kolejnym zadaniem respondentów jest określenie poziomu odczuwania nudy w trakcie uczenia się obu języków w odniesieniu do 7-stopniowej skali (1 – brak nudy, 7 – najwyższy poziom nudy). Uzyskane dane są przedmiotem analizy ilościowo-jakościowej podobnej do tej, jakiej poddawany jest materiał badawczy zgromadzony z ankiety dotyczącej nudy w dłuższej retrospekcji.

- *Częściowo ustrukturyzowany wywiad* (Kruk, Zawodniak, 2018) o nachyleniu introspektywnym wchodzi w skład zgłębiającego fenomen nudy w nauce języka obcego instrumentarium badawczego jako narzędzie dające specjalistom większe pole manewru, a jednocześnie zapewniające respondentom znaczną swobodę wypowiedzi. Opiera się on na grupie ramowych pytań otwartych i zamknięto-otwartych, których forma i kolejność mogą ulec zmianie w zależności specyfiki przebiegu całej procedury (reakcje i oczekiwania indywidualnych respondentów). I tak na przykład uczestnicy badania mogą być poproszeni o podanie przykładów sytuacji, w których odczuwają nudę, czynników, które ją potęgują czy zmian w poziomie nudy na przestrzeni czasu. W każdym przypadku badacz może poprosić o dodatkowe wyjaśnienia.
- *Opis sytuacji* (Kruk, Zawodniak, 2017) jest zadaniem, w którym respondenci wypowiadają się na temat trzech epizodów umiejscowionych w różnych punktach czasowych, w których doświadczyli uczucia nudy podczas zajęć z PNJA. Wypowiedź ma formę pisemną a uczestnicy badania mają czas, aby dobrze przemyśleć swoje odpowiedzi. Dane zebrane za pomocą tego narzędzia poddane są analizie jakościowej.
- *Dziennik ucznia* (Zawodniak i in., 2017) składa się z 6 do 10 datowanych wpisów dotyczących sytuacji, w których uczący się doświadczyli kontrastujących ze sobą uczuć nudy i zaangażowania w czynności wykonywane podczas różnych zajęć, w tym także tych z PNJA. Zebrane dane są poddane analizie jakościowej i ilościowej. Analiza jakościowa polega na zidentyfikowaniu motywów powtarzających się w wypowiedziach

respondentów według wspomnianej powyżej procedury. Natomiast podstawą ilościowej analizy danych jest podliczenie wszystkich wpisów i odniesień do sytuacji związanych z odczuwaniem przez uczących się nudy i zaangażowania.

3.2. Narzędzia pomiaru nudy w skali mikro

Ocena poziomu odczuwania nudy może być także przeprowadzana w skali mikro, czyli w czasie rzeczywistym. Jak już wspomniano powyżej, pozwala ona na uchwycenie dynamiki zmian w odczuwaniu nudy podczas zajęć i wykonywanych zadań lub zaraz po ich zakończeniu. W celu detekcji zmian można wykorzystać takie narzędzia jak: *tabela poziomu zmienności nudy*, *dziennik sesji*, *częściowo ustrukturyzowany wywiad* i *opis*. W przypadku pierwszego z wymienionych, uczniowie zaznaczają w specjalnie skonstruowanej w tym celu tabeli poziom odczuwanej nudy w skali od 1 (najniższy poziom) do 7 (najwyższy poziom) od początku lekcji do jej zakończenia. Ocena poziomu nudy dokonywana jest kilka lub nawet kilkanaście razy podczas zajęć lekcyjnych, w pewnych, regularnych odstępach czasowych (np. co 5 minut) w odpowiedzi na sygnał dźwiękowy. Jeśli chodzi o drugi z wymienionych sposobów oceny nudy w czasie rzeczywistym, tj. dziennik sesji, to stanowi on bardziej rozbudowane, w porównaniu do tabeli poziomu zmienności nudy, narzędzie, które poza wymienioną tabelą zawiera inne części, takie jak: *komentarz-opis* dotyczący przeprowadzonej lekcji i zadań oraz *tabelę ewaluacyjną*. W przypadku części dziennika sesji związanej z komentarzem-opisem, uczniowie proszeni są o wymienienie sytuacji, zadań lub części lekcji wywołujących w nich uczucie znużenia i ich krótki opis. Jeśli chodzi o ostatnią część dziennika, tj. tabelę ewaluacji, jest to siedmiostopniowa skala semantyczna, której bieguny (początek i koniec skali) oznaczone są dwoma antonimami, tj. parami przymiotników (np. *nudny – interesujący*, *monotonny – absorbujący*, *nieprzyjemny – przyjemny*). Dziennik sesji uzupełniany jest przez uczniów w trakcie trwania zajęć (tabela poziomu zmienności nudy) oraz w ich końcowej części (komentarz-opis i tabela ewaluacji). Uzupełnieniem przytoczonych narzędzi, których można użyć do oceny poziomu odczuwanej nudy podczas lekcji języka obcego, może być kolejny z wymienionych instrumentów, tj. częściowo ustrukturyzowany wywiad. Podczas wywiadu wybrani uczniowie poproszeni są o interpretację zaznaczonych w tabeli poziomów nudy, ocenę lekcji i wykonywanych zadań lub dokonania identyfikacji czynników wpływających na odczuwanie przez nich nudy podczas dopiero co zakończonych zajęć. Tak jak w przypadku częściowo ustrukturyzowanego wywiadu, ostatnie z wymienionych narzędzi, tj. opis, może służyć jako kolejne uzupełnienie innych sposobów zbierania danych

lub być traktowany jako narzędzie podstawowe. Opis dotyczyć może różnych czynników (np. sytuacji, wykonywanych zadań/czynności, części lekcji) wpływających na doświadczanie nudy podczas zakończonej lekcji. Może też zawierać kilka pytań otwartych, które pozwolą ukierunkować uczniów na badany problem nudy. Zarówno opis, jak i częściowo ustrukturyzowany wywiad mogą być przeprowadzone tuż po zakończonych zajęciach.

3.3. Przykłady badań

Omówione powyżej narzędzia pomiaru nudy w skali makro i mikro zostały wykorzystane w kilku przeprowadzonych projektach badawczych lub zostaną zastosowane w przyszłości do dalszego zgłębiania tego istotnego w nauce języka obcego konstrukt. Badania te zostały krótko opisane poniżej ze szczególnym uwzględnieniem kwestii metodologicznych.

Chapman (2013)

Celem badania, które przeprowadziła Chapman (2013) była m.in. identyfikacja czynników wywołujących nudę podczas lekcji języka niemieckiego oraz wykrycie zachowań wskazujących na odczuwanie znudzenia podczas lekcji. W badaniu uczestniczyła grupa 57 osób uczących się języka niemieckiego jako obcego oraz ich trzech nauczycieli. Dane zebrane zostały za pomocą szeregu instrumentów badawczych, takich jak: skala podatności na nudę autorstwa Farmera i Sundberga (1986) oraz skala podatności na nudę podczas zajęć z języka niemieckiego, karty rzeczywistego poziomu odczuwania nudy dla ucznia i nauczyciela oraz wywiady grupowe i indywidualne z uczniami i nauczycielami. Analiza zebranych danych pozwoliła sklasyfikować zachowania studentów związane z odczuwaniem przez nich nudy podczas zajęć z języka niemieckiego jako czynne lub bierne. Do tych pierwszych autorka badania zaliczyła, na przykład, rysowanie, przeglądanie podręcznika celem sprawdzenia, czemu będzie poświęcona następna lekcja oraz sporządzanie listy rzeczy planowanych do zrobienia w najbliższym czasie, natomiast do tych drugich przypisała pograżanie się w myślach, częste spoglądanie na zegarek i bawienie się telefonem komórkowym. Ponadto badanie wykazało, że znaczącą rolę w odczuwaniu nudy przez uczących się odgrywała ich postawa, a wpływ nauczyciela w tym zakresie był bardziej związany z jego osobowością niż z proponowanymi przez niego czynnościami i materiałami wykorzystywanymi podczas lekcji.

Kruk i Zawodniak (2017)

Celem badania przeprowadzonego przez Kruka i Zawodniak (2017) było określenie skłonności do odczuwania nudy w ogóle oraz podczas zajęć z praktycznej

nauki języka angielskiego (PNJA), jak też różnic w skłonności do odczuwania nudy w ogóle oraz w trakcie zajęć z PNJA na poszczególnych latach studiów oraz próba identyfikacji przyczyn odczuwania nudy podczas zajęć PNJA. Uczestnikami badania było 174 studentów filologii angielskiej (125 kobiet i 49 mężczyzn) pierwszego, drugiego i trzeciego roku studiów licencjackich. Niezbędne dane zostały zebrane przy pomocy następujących instrumentów badawczych: skali podatności na nudę (Farmer, Sundberg, 1986), skali podatności na nudę podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego oraz opisu sytuacji związanych z odczuwaniem nudy podczas zajęć z PNJA. Ilościowa analiza danych zebranych za pomocą wymienionych skal wykazała dodatnią korelację pomiędzy skłonnością do nudzenia się w ogóle a skłonnością do nudzenia się na zajęciach z PNJA oraz pozwoliła odnotować, że skłonność do odczuwania nudy na zajęciach z PNJA wzrastała z biegiem czasu, tj., studenci lat wyższych nudzili się bardziej na zajęciach niż studenci lat niższych. Jeśli chodzi o przyczyny odczuwania nudy na zajęciach z PNJA, to dotyczyły one rozbieżności pomiędzy wykonywanymi czynnościami a poziomem biegłości językowej uczestników badania, powtarzalnego charakteru tychże czynności oraz osoby nauczyciela i proponowanych przez niego tematów zajęć i form pracy.

Kruk, Pawlak i Zawodniak (w druku)

Badanie Kruka, Pawlaka i Zawodniak (w druku) stanowi przykład badania w skali mikro. Jego celem było zgłębienie zmian w odczuwaniu nudy podczas pojedynczych zajęć języka angielskiego, jak również z lekcji na lekcję, a także podjęcie próby zidentyfikowania odpowiedzialnych za nie czynników. Badaniem objęto niewielką grupę (13 osób) studentów trzeciego roku filologii angielskiej. W celu zebrania danych wykorzystano szereg instrumentów badawczych, a mianowicie: (1) kwestionariusz zawierający tabelę poziomu zmienności nudy, skalę oceny lekcji, opis dotyczący doświadczenia nudy podczas zajęć, (2) częściowo ustrukturyzowany wywiad z losowo wybranymi uczestnikami badania oraz (3) plany lekcji. Analiza zebranych danych umożliwiła wykazanie zmian w poziomie doświadczenia nudy zarówno podczas poszczególnych zajęć, jak i z lekcji na lekcję. Czynniki odpowiedzialnymi za fluktuacje w poziomie nudy podczas badanych zajęć okazały się wykonywane przez studentów zadania (głównie te związane z czytaniem i gramatyką), ich poziom trudności (za łatwe lub za trudne), czas przeznaczony na ich wykonanie, ich powiązanie z innymi zadaniami (np. seria podobnych zadań wykonywanych po sobie), liczba zadań realizowanych na podstawie podręcznika, powtarzalność i przewidywalność zadań. Ponadto na stopień odczuwania nudy miały także wpływ: długość zajęć, oczekiwania studentów oraz czynniki zewnętrzne (np. dobiegający z zewnątrz hałas).

4. Kierunki dalszych badań i kwestie metodologiczne

Podsumowując rozważania zawarte w niniejszym tekście, należy przede wszystkim podkreślić, że liczba badań empirycznych dotyczących nudy w nauce języka obcego jest wciąż niewielka, a większość z nich została przeprowadzona w polskim kontekście edukacyjnym. Taki stan rzeczy może wywołać zdziwienie, jeśli się weźmie pod uwagę fakt, że nuda, podobnie jak motywacja, w jakimś sensie determinuje to, czy działania dydaktyczne podejmowane przez nauczyciela przełożą się na podniesienie kompetencji językowych uczących się. O ile jednak badań nad motywacją są setki czy nawet tysiące, o tyle uczucie nudy było do tej pory traktowane po macoszemu, mimo że z pewnością nie jest ono jedynie negatywnym odpowiednikiem motywacji. Biorąc to pod uwagę, niezbędne wydaje się zintensyfikowanie badań empirycznych nad odczuwaniem nudy podczas lekcji języka obcego. Badania takie nie mogą się jednak ograniczać do studiów filologicznych, które charakteryzują się niewątpliwą specyfiką, ale powinny dotyczyć w o wiele większej mierze pozostałych etapów edukacyjnych (tj. szkoła podstawowa i ponadpodstawowa), a także innych kontekstów (np. nauczanie dwujęzyczne, studia niefilologiczne). Co więcej, ze względu na nie do końca określony status nudy jako odrębnego konstruktu, niezbędne wydaje się podjęcie próby określenia jego relacji z innymi czynnikami o charakterze indywidualnym, takimi jak na przykład motywacja, demotywacja czy zaangażowanie. Nie mniej istotne jest też zidentyfikowanie czynników moderujących występowanie uczucia nudy, którymi mogą być ogólna motywacja do nauki języka, gotowość komunikacyjna, osobowość, style i strategie uczenia się, przekonania itp. Niezwykle ważne z punktu widzenia nauczyciela jest również lepsze poznanie struktury czynników odpowiedzialnych za odczuwanie nudy w klasie (np. zaangażowanie i przygotowanie nauczyciela, stosowane materiały, czynniki natury wewnętrznej i zewnętrznej) czy też tych, które warunkują fluktuacje w jej poziomie (np. rodzaj wykonywanego zadania, etap lekcji czy zajęć, powtarzalność podejmowanych działań dydaktycznych). Warto też wyjść poza badania o charakterze eksploracyjnym, podejmując próbę określenia skuteczności interwencji mającej na celu zweryfikowanie możliwości zredukowania poziomu nudy w różnych sytuacjach. Ciekawym problemem badawczym byłoby też bez wątpienia wyjaśnienie zależności pomiędzy nudą odczuwaną przez uczących się w różnych sytuacjach a znużeniem wykazywanym przez samego nauczyciela, gdyż można tutaj oczekiwać istnienia dość ścisłego związku.

Nie sposób na koniec nie odnieść się do kwestii metodologicznych, które mają kluczowe znaczenie niezależnie od celów podejmowanego projektu badawczego, ponieważ to one determinują trafność i rzetelność uzyskanych

wyników. Po pierwsze, niezbędne wydaje się połączenie w badaniach nad uczuciem nudy perspektywy makro i mikro. Mimo że w ostatnich kilku latach, głównie pod wpływem teorii dynamicznych systemów złożonych (np. Larsen-Freeman, Cameron, 2008), to ta druga perspektywa zaczyna odgrywać coraz większą rolę w badaniach na czynnikami indywidualnym (np. nad motywacją, Dörnyei, MacIntyre, Henry, 2015), ogromnym błędem byłoby całkowite porzucenie tej pierwszej, ponieważ oba podejścia są niewątpliwie komplementarne. Jeśli więc określanie ogólnych tendencji ma jak najbardziej sens, to niezbędna jest walidacja istniejących narzędzi służących pomiarowi nudy (np. skala Farmera i Sunberga, 1986) oraz podjęcie próby określenia wewnętrznej struktury tego konstruktów przez przeprowadzenie eksploracyjnej a następnie confirmacyjnej analizy czynnikowej. Konieczne jest też zaprojektowanie zupełnie nowych skal, bardziej ukierunkowanych na odczuwanie nudy w różnych sytuacjach, w których odbywa się nauka języka obcego, a także uwzględniających specyfikę danego kontekstu edukacyjnego (np. narzędzie służące do określenia poziomu nudy poza klasą językową). Natomiast w przypadku badań prowadzonych z perspektywy mikro, ważne jest poszukiwanie bardziej wrażliwych narzędzi poboru danych w czasie rzeczywistym, a przy tym takich, które w jak najmniejszym stopniu zakłócałyby przebieg lekcji czy zajęć. Jak pokazano na przykładach przeprowadzonych do tej pory badań, kluczowe znaczenie ma także stosowanie triangulacji metodologicznej, gdyż wykorzystanie różnorodnych narzędzi pozwala na lepszy ogłęd zjawiska nudy w ściśle określonym kontekście. Prowadzone w ten sposób badania z całą pewnością pomogą nam lepiej zrozumieć przyczyny występowania nudy na zajęciach języka obcego, zmiany jej poziomu z upływem czasu oraz czynniki odpowiedzialne za te zmiany.

BIBLIOGRAFIA

- Acee T. W., Kim H., Kim H. J., Kim J., Chu H. R., Kim M., Riekenberg J. J. (2010), *Academic boredom in under- and over-challenging situations* (w) „Contemporary Educational Psychology”, nr 35(1), str. 17-27.
- Chapman K. E. (2013), *Boredom in the German foreign language classroom*. Niepublikowana praca doktorska. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Daniels L. M., Tze M. C., Goetz T. (2015), *Examining boredom: Different causes for different coping profiles* (w) „Learning and Individual Differences”, nr 37, str. 255-261.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (red.) (2015), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Eastwood J. D., Cavaliere C., Fahlman S. A., Eastwood A. E. (2007), *A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia* (w) „Personality and Individual Differences”, nr 42 (6), str. 1035-1045.

- Eastwood J. D., Frischen, A., Fenske M. J., Smilek D. (2012), *The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention* (w) „Perspectives on Psychological Science”, nr 7 (5), str. 482-495.
- Fahlman S. A. (2009), *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale*. Niepublikowana praca doktorska. Ottawa: York University.
- Farmer R. F., Sundberg N. D. (1986), *Boredom proneness: The development and correlates of a new scale* (w) „Journal of Personality Assessment”, nr 50 (1), str. 4-17.
- Fisher C. D. (1993), *Boredom at work: A neglected concept* (w) „Human Relations”, nr 46 (3), str. 395-417.
- Goetz T., Frenzel A. C., Pekrun R., Hall N. C. (2006), *The domain specificity of academic emotional experiences* (w) „Journal of Experimental Education”, nr 75 (1), str. 5-29.
- Goetz T., Frenzel A. C., Hall N. C., Nett U. E., Pekrun R., Lipnevich A. A. (2014), *An experience sampling approach* (w) „Motivation and Emotion”, nr 38 (3), str. 400-419.
- Goldberg Y. K., Eastwood J. D., LaGuardia J., Danckert J. (2011), *Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression* (w) „Journal of Social and Clinical Psychology”, nr 30 (6), str. 647-666.
- Gordon A., Wilkinson R., McGown A., Jovanoska S. (1997), *The psychometric properties of the boredom proneness scale: An examination of its validity* (w) „Psychological Studies”, nr 42, str. 85-97.
- Hill A. B., Perkins R. E. (1985), *Towards a model of boredom* (w) „British Journal of Psychology”, nr 76 (2), str. 235-240.
- Krashen S. D., Terrell T. D. (1983), *The Natural Approach: Language acquisition in the classroom*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Phoenix ELT.
- Kruk M., Zawodniak J. (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego* (w) „Neofilolog”, nr 49 (1), str. 115-131.
- Kruk M., Zawodniak J. (2018), *Boredom in practical English language classes: Insights from interview data* (w) Szymański L., Zawodniak J., Łobodziec A., Smoluk M. (red.), *Interdisciplinary views on the English language, literature and culture*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, str. 177-191.
- Kruk M., Pawlak M., Zawodniak J. (w druku), *Another look at boredom in the language instruction: The role of the predictable and the unexpected*.
- Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Larson R. W., Richards M. H. (1991), *Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students* (w) „American Journal of Education”, nr 99 (4), str. 418-433.

- LePera N. (2011), *Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression and substance use* (w) „The New Psychology Bulletin”, nr 8 (2), str. 15-25.
- Macklem G. L. (2015), *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning*. New York: Springer.
- Martin, M, Sadlo G., Stew G. (2006), *The phenomenon of boredom*. (w) „Qualitative Research in Psychology”, nr 3, str. 193-211.
- Nett U. E., Goetz, T., Daniels L. M. (2010), *What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom* (w) „Learning & Individual Differences”, nr 20 (6), str. 626-638.
- Neu J. (1998), *Boring from within: Endogenous versus reactive boredom* (w) Flack W. F., Laird J. D. (red.), *Emotions in psychopathology: Theory and research*. London: Oxford University Press, str. 158-170.
- Pawlak M. (2017), *Dynamiczny charakter zmiennych indywidualnych – wyzwania badawcze i implikacje dydaktyczne* (w) „Neofilolog”, nr 48 (1), str. 9-28.
- Pawlak M., Oxford R. L. (2018), *The future of research into language learning strategies* (w) „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8 (2), str. 525-535.
- Pekrun R. (2006), *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice* (w) „Educational Psychology Review”, nr 18(4), str. 315-341.
- Pekrun R., Goetz T., Daniels L. M., Stupinsky R. H., Perry R. P. (2010), *Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion* (w) „Journal of Educational Psychology”, nr 102 (3), str. 531-549.
- Sommers J., Vodanovich S. J. (2000), *Boredom proneness: Its relationship to psychological and physical-health symptoms* (w) „Journal of Clinical Psychology”, nr 56 (1), str. 149-155.
- Tulis M., Fulmer S. M. (2013), *Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading* (w) „Learning and Individual Differences”, nr 27, str. 35-46.
- Vogel-Walcutt J., Fiorell L., Carper T., Schatz S. (2012), *The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review* (w) „Educational Psychology Review”, nr 24 (1), str. 89-111.
- Winter R. (2002), *Still bored in a culture of entertainment: Rediscovering passion and wonder*. Westmont, IL: InterVarsity Press.
- Zawodniak J., Kruk M., Chumas J. (2017), *Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context* (w) „Konińskie Studia Językowe”, nr 5 (4), str. 425-441.

- Zawodniak J., Kruk M. (2018a.), *Porównawcze studium doświadczania nudy w nauce języków drugiego i trzeciego* (w) „Applied Linguistics Papers”, nr 25 (3), str. 149-163.
- Zawodniak J., Kruk M. (2018b.), *Wpływ świata wirtualnego Second Life na zmiany w poziomie motywacji, lęku językowego i doświadczania nudy u studentów filologii angielskiej* (w) „Neofilolog”, nr 50 (1), str.65-85.
- Zawodniak, J., Kruk M. (2019), *Retrospektywne studium nudy doświadczanej podczas nauki języków angielskiego i niemieckiego* (w) Woźnicka M. Stolarczyk-Gembiak, A., Trojszczak M. *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, literaturoznawstwo, translatologia*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, str. 215-228.

Mirosław Pawlak

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

<https://orcid.org/0000-0001-7448-355X>

pawlakmi@amu.edu.pl

SKUTECZNE OCENIANIE GRAMATYKI: OD TRADYCYJNYCH TESTÓW DO ZADAŃ KOMUNIKACYJNYCH

Effective testing of grammar:

From traditional tests to communication tasks

Irrespective of the educational level, grammar is typically tested in a very traditional manner by means of such tasks as multiple choice, gap filling, paraphrasing or translation. The problem with this manner of evaluation is that it mainly taps into learners' explicit, declarative knowledge that can only be applied when sufficient time is available. In addition, these tasks primarily focus on form, simultaneously ignoring the semantic and pragmatic aspects of grammatical knowledge. The article argues that such traditional tests should be complemented by what is referred to as productive and receptive focused communication tasks (Ellis, 2003), which necessitate the use of a specific grammar structure or at least are designed in such a way that such use is conducive to the attainment of the communicative goal. The application of such tasks allows insights into the implicit, or at least highly automatized, knowledge of the targeted structures (Ellis, 2009; DeKeyser, 2010) as well as shedding light on their form, meaning and use (Larsen-Freeman, 2003). It is suggested that their use not only enhances the validity of testing grammar but can also have a beneficial effect on the ways in which grammar is taught and learned.

Keywords: testing grammar, explicit knowledge, implicit knowledge, communication tasks

Słowa kluczowe: ocenianie gramatyki, wiedza eksplicytna, wiedza implicytna, zadania komunikacyjne

1. Wprowadzenie

Ocenianie gramatyki języka obcego, podobnie zresztą jak innych podsystemów i sprawności, najczęściej stanowi odzwierciedlenie sposobu jej nauczania, a co za tym idzie jest zazwyczaj niezwykle tradycyjne (Bielak, Pawlak, Mystkowska-Wiertelak, 2013; Larsen-Freeman, 2010; Purpura, 2004). Dlatego też na różnych etapach edukacyjnych używane są rutynowo typowe testy gramatyczne, wymagające między innymi wstawienia wyrazów w odpowiedniej formie, parafrazowania zdań, tłumaczenia ich fragmentów czy też wybrania poprawnej odpowiedzi. Sytuacja wygląda niestety bardzo podobnie na studiach filologicznych, chociaż tam w ramach egzaminu końcowego pojawia się komponent ustny, gdzie gramatyka jest jednym z kryteriów oceny, ale nacisk jest zazwyczaj położony na poprawność, ale już nie na precyzję w wyrażaniu zamierzonych znaczeń czy stosowność wypowiedzi w danym kontekście (Larsen-Freeman, 2003). Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, że ocenianie gramatyki, niezależnie od etapu edukacyjnego, powinno się koncentrować nie tylko na deklaratywnej wiedzy eksplicytnej, czyli na znajomości reguł i umiejętności ich stosowania w różnego rodzaju ćwiczeniach, ale także na proceduralnej wiedzy implicytnej, takiej, która została w wysokim stopniu zautomatyzowana i może być używana w spontanicznej interakcji (Ellis, 2009; DeKeyser, 2010, 2017). Podjęta też zostanie próba pokazania, w jaki sposób cel ten można osiągnąć przez stosowanie odpowiednio skonstruowanych zadań, które wymagają użycia określonych struktur w komunikacji. Pierwsza część tekstu poświęcona będzie omówieniu różnych aspektów znajomości gramatyki, a także celów, technik i zasad jej nauczania. Część druga artykułu dotyczyć będzie oceniania stopnia opanowania struktur gramatycznych ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystania w tym celu zadań komunikacyjnych.

2. Znajomość gramatyki języka obcego

Znajomość gramatyki języka obcego jest bardzo często kojarzona z poprawnością językową, powszechne jest przekonanie, że ogranicza się ona do poziomu zdania i że zazwyczaj istnieje tylko jedna poprawna odpowiedź. Taka sytuacja nie powinna zresztą dziwić, skoro nauczyciele zwykle kurczowo trzymają się klucza przy ocenianiu ćwiczeń gramatycznych czy też poleceń wykonywanych na testach. W rezultacie wcale nierzadko dochodzi do sytuacji, gdy odpowiedź, która jest poprawna w określonym kontekście zostaje uznana za niepoprawną tylko dlatego, że nie uwzględnili jej autorzy podręcznika lub osoby odpowiedzialne za opracowanie testu. Tego typu podejście zupełnie nie uwzględnia faktu, że gramatyka to nic innego jak narzędzie, które pozwala na

przekazanie przez użytkownika danego języka, a więc także osobę, która dopiero się go uczy, zamierzonych znaczeń w ściśle określonym kontekście. W praktyce oznacza to, że w większości sytuacji możliwe jest użycie bardzo różnych form językowych, przy czym taki a nie inny wybór będzie niósł ze sobą różne odcienie znaczeniowe i realizował odmienne intencje rozmówcy. Na przykład w języku angielskim użycie strony biernej zamiast strony czynnej ma za zadanie pokazać, że samo wydarzenie jest ważniejsze niż osoba za nie odpowiedzialna bądź też zapewnić pewną dozę obiektywizmu (Larsen-Freeman, 2003).

Larsen-Freeman (2003) twierdzi, że znajomość gramatyki języka obcego obejmuje trzy elementy, a mianowicie *aspekt strukturalny* (forma), *aspekt semantyczny* (znaczenie) i *aspekt pragmatyczny* (użycie). Innymi słowy, aby w pełni opanować daną strukturę, uczący się musi wiedzieć, w jaki sposób jest ona skonstruowana, co oznacza oraz w jakich sytuacjach i w jakim celu jest używana. Co ważne, te trzy elementy są ze sobą ściśle powiązane, a zmiana jednego z nich pociąga za sobą zmiany w pozostałych obszarach. Wracając do przykładu strony biernej, użycie różnych czasów i aspektów gramatycznych prowadzi do zmiany znaczenia oraz sytuacji, w których takie formy mogą być zastosowane, podobnie jak decyzja zastąpienia strony biernej stroną czynną. Larsen-Freeman (2003, 2010) stoi też na stanowisku, że z uwagi na zależność między tymi trzema aspektami wskazana jest zmiana w sposobie postrzegania gramatyki, ponieważ jej związek z kontekstem i intencjami rozmówcy powoduje, że nie można patrzeć na nią jedynie jako na statyczny, niezmienny komponent języka, ale raczej należy uwypuklić jej dynamiczny charakter (patrz też Batstone, 1994). Przyjmując taką perspektywę, niezbędne staje się uwzględnienie formy, znaczenia i sposobu użycia danej struktury w procesie nauczania, uczenia się i oceniania form językowych. Trzeba tutaj jednak wyraźnie podkreślić, że niezbędne jest określenie, który z tych elementów stanowi największą trudność dla określonej grupy uczniów oraz to, że zakres przekazywanych informacji musi zawsze uwzględniać specyfikę danej grupy (tj. wiek, poziom zaawansowania), ale też ograniczenia natury kontekstualnej (np. liczba godzin języka, wymagania egzaminacyjne).

Choć trudno się nie zgodzić z rozumowaniem Larsen-Freeman (2003), trzeba jednak podkreślić, że sama świadomość czy nawet znajomość wymienionych wyżej aspektów nie musi przekładać się na odpowiednie stosowanie poznanych struktur gramatycznych w komunikacji. Kluczowe znaczenie ma tutaj rozróżnienie między *wiedzą eksplicytną* i *wiedzą implicytną*. Ta pierwsza ma charakter deklaratywny i obejmuje świadomą znajomość reguł oraz ewentualnie terminologii niezbędnej do ich opisanie, przy czym uczący się są w stanie ją zwerbalizować, czy to podając daną regułę, czy definiując sytuacje, w których ma ona zastosowanie. Co ważne, użycie tego rodzaju wiedzy wymaga czasu, co

oznacza, że o ile może zostać wykorzystana przy wykonywaniu ćwiczeń i na testach, o tyle jej przydatność w spontanicznej komunikacji jest bardzo ograniczona. Wiedza implicytna natomiast jest nieświadoma, nie da się jej zwerbalizować, jest dostępna w czasie rzeczywistym i w związku z tym stanowi podstawę spontanicznej komunikacji (patrz np. Ellis, 2005, 2009; Pawlak, 2019). Odnosząc się po raz kolejny do podanego wyżej przykładu, uczący się może opanować stronę bierną w odniesieniu do zasad jej stosowania i dobrze wypadać na sprawdzających ją testach, ale jednocześnie mieć problemy z odpowiednim użyciem najprostszycy jej wariantów w niezaplanowanej rozmowie. Istnieją różne poglądy na relacje między tymi dwoma rodzajami wiedzy językowej, według których wiedza eksplicytna w ogóle nie przekłada się na wiedzę implicytną (Krashen, 1985), bądź możliwe jest pełne (DeKeyser, 1998) lub częściowe (Ellis, 1997) jej przełożenie. Jeśli przyjąć perspektywę nauczyciela, który w zasadzie na co dzień naucza gramatyki, to związek między wiedzą eksplicytną i implicytną trzeba uznać za swego rodzaju pewnik, ponieważ w innym wypadku należałoby podać w wątpliwość większość technik i procedur służących wprowadzaniu i ćwiczeniu elementów tego podsystemu. Warto tutaj jednak podkreślić, że zdaniem niektórych specjalistów (np. DeKeyser, 2010, 2017; DeKeyser, Juffs, 2005), trudno mówić o nieświadomej wiedzy implicytnej w sytuacji, gdy uczniowie przekroczyli tzw. wiek krytyczny i mają niewiele okazji do naturalnego kontaktu z językiem docelowym poza klasą. W związku tym bardziej zasadne wydaje się mówienie o tzw. *wysoce zautomatyzowanej wiedzy eksplicytnej*, która jest dostępna w czasie rzeczywistym, podobnie jak wiedza implicytna.

3. Rola gramatyki języka obcego i jej nauczanie

Przed omówieniem sposobów oceniania gramatyki, warto się pokrótce odnieść do roli, jaką ten podsystem odgrywa w procesie nauczania języka obcego, a także do technik i procedur, które są używane przy wprowadzaniu i ćwiczeniu struktur gramatycznych. Oba te zagadnienia są niezwykle ważne, gdyż w polskim kontekście edukacyjnym gramatyka stanowi bez wątpienia jeden z kluczowych elementów, na których koncentrują się nauczyciele, a to, w jaki sposób to robią determinuje w dużej mierze sposoby jej oceniania (Pawlak, 2006a, 2009).

Miejsce gramatyki w dydaktyce językowej budzi od wielu lat sporo kontrowersji (Ellis, 2016; Pawlak, 2017). Dowodem na to jest niezwykle popularna swego czasu teoria Krashena (1985), oparta między innymi na założeniu, że świadomie wykształcona wiedza eksplicytna nie przekłada się na wiedzę implicytną, a przez to nie może też stanowić podstawy do tworzenia spontanicznych wypowiedzi. Prawda jest jednak taka, że w krajach takich jak Polska, gdzie języki obce są nauczane jako obce a nie drugie, nigdy nie zarzucono nauczania gramatyki

i to ten właśnie podsystem stanowi najczęściej kluczowy punkt odniesienia przy opracowywaniu podręczników czy innych materiałów dydaktycznych (np. Nassaji, Fotos, 2011; Pawlak, 2014). Główną przyczyną takiego stanu rzeczy jest fakt, że w przypadku ograniczonych możliwości codziennego kontaktu z językiem docelowym i stosunkowo małej liczby godzin kontaktowych w szkole, trudno jest mówić o opanowaniu wszystkich elementów kompetencji komunikacyjnej (Canale, Swain, 1980), skoro nie udaje się to nawet w ramach programów immersyjnych (patrz np. Cummins, 2014). Trzeba jednak jasno podkreślić, że zdecydowana większość specjalistów jest obecnie zgodna co do tego, że nawet jeśli systematyczne nauczanie gramatyki nie odgrywa takiej samej roli we wszystkich kontekstach edukacyjnych, to z całą pewnością przyspiesza ono proces nauki języka obcego i powoduje, że staje się ona bardziej efektywna. Takie stanowisko znajduje zresztą uzasadnienie w wynikach prowadzonych badań empirycznych, które wyraźnie pokazują, że interwencja dydaktyczna przyczynia się do lepszego opanowania struktur, na które jest ukierunkowana, zarówno w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej, jak i implicytnej, a jej efekty są zwykle trwałe (np. Ellis, 2016; Larsen-Freeman, 2010, 2015; Lowen, 2015; Nassaji, Fotos, 2011; Pawlak, 2017). Nie należy jednak zapominać, że skuteczność nauczania gramatyki jest uzależniona od wielu czynników, takich jak dobór struktur gramatycznych, intensywność, z jaką są one wprowadzane i ćwiczone, jak również, a może przede wszystkim, techniki, które są w tym celu stosowane (Ellis, 2003; Pawlak, 2012, 2013).

Z uwagi na ograniczone miejsce nie jest tutaj możliwe omówienie wszystkich tego typu kontrowersji i dlatego nacisk zostanie położony na kilka zasad, którymi należy się kierować w procesie nauczania gramatyki, ponieważ są one ściśle związane ze sposobami oceniania tego podsystemu (Pawlak, 2013). Przede wszystkim, w świetle tego, co zostało powiedziane wyżej, znajomość struktur gramatycznych i umiejętność ich poprawnego użycia w ćwiczeniach i na testach nie powinny być podstawowym celem działań dydaktycznych. Nie uczymy się bowiem gramatyki języka obcego po to, aby potrafić wstawić czasownik w odpowiednim czasie czy też zamienić zdanie ze strony czynnej na bierną, ale po to, żeby się nim efektywnie porozumiewać w różnych sytuacjach. Jak wynika z modelu zaproponowanego przez Larsen-Freeman (2003), gramatyka musi być postrzegana przede wszystkim jako narzędzie zapewniające skuteczność i precyzję wypowiedzi, a także takie ich formułowanie, aby został osiągnięty zamierzony przez nas w danej sytuacji cel komunikacyjny. Nie mniej ważne jest to, że nauczanie tego podsystemu nie może się w żadnym razie ograniczać, jak nadal ma to często miejsce (Pawlak, 2006a), do rozwijania wiedzy eksplicytnej przez wykonywanie tradycyjnych ćwiczeń. Znajomość reguł i umiejętność ich świadomego wykorzystywania są oczywiście

ważne, ale z punktu widzenia podstawowego celu nauki języka, zdecydowanie ważniejsza jest umiejętność ich odpowiedniego użycia w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych w czasie rzeczywistym. Takie podejście musi znaleźć swoje odzwierciedlenie w stosowanych technikach nauczania. W każdej klasie językowej jest oczywiście miejsce na wprowadzanie struktur gramatycznych, czy to za pomocą dedukcji, czy indukcji. Wskazane jest także stosowanie różnego rodzaju działań mających na celu konsolidację i proceduralizację wiedzy językowej, co można osiągnąć przy pomocy mniej lub bardziej tradycyjnych ćwiczeń wymagających produkcji i recepcji (np. tłumaczenie zdań bądź ich fragmentów, wybór poprawnej odpowiedzi itp.) i korektę popełnianych błędów. Nie wolno jednak zapominać, że nieodzownym elementem skutecznego nauczania gramatyki jest stworzenie uczącym się możliwości stosowania wprowadzanych form językowych we w miarę spontanicznej komunikacji. Niezbędne jest zatem przygotowywanie zadań komunikacyjnych, które wymagają odwołania się do konkretnej struktury lub struktur, jak również korekta błędów w ich stosowaniu w trakcie autentycznych interakcji (np. poprawianie błędów w użyciu czasów przeszłych przy opisywaniu konkretnego wydarzenia).

4. Ocenianie gramatyki na lekcji języka obcego

Tak jak ma to miejsce w przypadku nauczania gramatyki, ocenianie tego podsystemu winno się skupiać zarówno na wiedzy eksplicytnej, jak i na wiedzy implicytnej, czy też, jeśli przyjąć argumentację DeKeysera (2010, 2017), na stopniu zautomatyzowania znanych świadomie reguł i prawideł. Co więcej, w obu przypadkach, kluczowe jest uwzględnienie nie tylko poprawności danej struktury, ale także jej dostosowania do konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Warto także podkreślić, że zarówno w przypadku wiedzy eksplicytnej, jak i implicytnej optymalne byłoby uwzględnienie ich wymiaru produktywnego (tj. tworzenie mniej lub bardziej spontanicznych wypowiedzi) i receptywnego (tj. rozumienie zależności między daną formą, jej znaczeniem i powodami jej użycia w określonym kontekście). Trzeba tutaj do razu podkreślić, że spełnienie wszystkich tych warunków jest bardzo trudne, o ile w ogóle możliwe. Jeśli bowiem nauczyciel ma do dyspozycji zaledwie kilka godzin języka obcego tygodniowo, co jest normą w większości szkół, to trudno sobie wyobrazić, aby ocenianie struktur gramatycznych mogło przybrać aż tak dogłębny charakter, tym bardziej, że niezbędna jest także przecież ewaluacja pozostałych podsystemów i sprawności. Sytuacja wygląda podobnie w przypadku nauki języka obcego w szkole wyższej, bo zajęcia na lektoratach odbywają się w blokach, często tylko raz w tygodniu, a realizowane programy muszą też w jakimś zakresie uwzględniać specjalistyczne słownictwo związane z kierunkiem studiów. Wyjątkiem są

tutaj studia filologiczne, gdyż gramatyka jest tam zwykle nauczana na odrębnych zajęciach i jest też zazwyczaj oddzielnie testowana podczas egzaminów końcowych. Trzeba jednak przyznać, że wciąż niewielu wykładowców decyduje się wyjść poza tradycyjne sposoby nauczania i testowania struktur gramatycznych, a egzaminy z praktycznej nauki języka wcale nie są tutaj wyjątkiem.

Purpura (2004) rozróżnia trzy rodzaje zadań służących ocenianiu gramatyki. Pierwszą grupę stanowią *zadania wymagające wyboru poprawnej odpowiedzi* (ang. *selected-response tasks*). W tym przypadku najczęściej stosowana jest technika wielokrotnego wyboru, w której uczący się musi wybrać poprawną odpowiedź z kilku opcji, ale może także zostać poproszony o decyzję, czy podane zdanie jest poprawne, czy nie, wskazanie kilku możliwych wariantów, wybranie poprawnej odpowiedzi w dłuższym teście lub dopasowanie fragmentów zdań (Carr, 2011; Malec, 2018). Trzeba podkreślić, że jeśli nie obowiązują ograniczenia czasowe, podstawą wykonania takich zadań jest wiedza eksplicytna i to tylko w jej wymiarze receptywnym. Mimo że możliwe jest oczywiście uwzględnienie wszystkich elementów znajomości gramatyki, tj. formy, znaczenia i użycia, brak szerszego kontekstu powoduje, że decydujące znaczenie ma tutaj poprawność gramatyczna (Pawlak, 2005). Druga grupa obejmuje *zadania wymagające ograniczonej produkcji językowej* (ang. *limited-response tasks*), które zazwyczaj koncentrują się na konkretnej strukturze, udzielana odpowiedź może przybrać formę pojedynczego słowa, wyrażenia lub całego zdania, a w wielu przypadkach istnieje więcej niż jedno rozwiązanie. Najczęściej stosowane są tutaj takie techniki jak uzupełnianie luk w zdaniach, wstawianie podanych wyrazów w odpowiedniej formie, testy luk, transformacje zdań, w taki sposób, aby konieczne było użycie określonej struktury, tłumaczenie zdań lub ich fragmentów, tworzenie zdań przy wykorzystaniu podanej struktury, czy też identyfikacja i korekta błędów (Carr, 2011; Malec, 2018). Co ważne, w takich zdaniach możliwe jest wykorzystywanie dłuższych tekstów, co przekłada się na nieco większą autentyczność oraz możliwość pełniejszego uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego. W związku z tym istnieje tutaj sporo możliwości sprawdzania nie tylko poprawności użycia danej struktury, ale także aspektów semantycznych i pragmatycznych jej zastosowania. Choć takie zadania są z całą pewnością trudniejsze niż te wymagające dokonania wyboru jednej z podanych opcji, to również w tym przypadku testowana jest przede wszystkim wiedza eksplicytna, ponieważ uczący się mają zwykle wystarczająco dużo czasu, aby odwołać się do poznanych reguł (Pawlak, 2005, 2006b). Trzecią grupę stanowią *zadania wymagające skonstruowania dłuższej wypowiedzi ustnej lub pisemnej* (ang. *extended production tasks*) i choć zaliczamy do nich dyktando, zwykle mamy tutaj do czynienia z materiałem stymulującym o różnym charakterze i długości. I tak na przykład uczący

się mogą zostać poproszeni o napisanie eseju na dany temat czy streszczenie tekstu, ale również o przygotowanie wypowiedzi ustnej, opisanie obrazka bądź też wykonanie zadania komunikacyjnego, o czym będzie mowa w kolejnej części tekstu. Mimo że wiele zależy od warunków, w jakich tego typu zadania są wykonywane (np. przeznaczony na nie czas, możliwość planowania wypowiedzi), to, w przeciwieństwie do dwóch poprzednich sposobów testowania, istnieje tutaj możliwość oceny wiedzy implicytnej, a przynajmniej stopnia zautomatyzowania znajomości struktur gramatycznych. Dzieje się tak w przypadku, kiedy uczący się biorą udział we w miarę spontanicznej komunikacji ustnej, ale także wtedy, kiedy muszą skomponować wypowiedź pisemną pod presją czasu (Pawlak, 2005, 2006b). Istnieją też oczywiście alternatywne sposoby oceniania gramatyki, takie jak chociażby zadawanie pytań podczas lekcji, obserwacja postępów w opanowaniu danych struktur, samoocena i ocena wzajemna, prowadzenie dzienników, czy też tworzenie portfolio, w którym mogą być zamieszczane poprawione przez nauczyciela testy, sprawdzone prace pisemne, ale też nagrania wypowiedzi ustnych wykonane na przestrzeni roku szkolnego czy akademickiego (Bailey, 1998; Brown, 2004; Komorowska, 2002).

5. Rola zadań komunikacyjnych w ocenianiu gramatyki

Jak zaznaczono powyżej, jednym ze sposobów oceniania gramatyki może być wykorzystanie zadań komunikacyjnych, w których przekazanie niezbędnych treści wymaga użycia określonej struktury pod presją czasu, podczas w miarę spontanicznej rozmowy. Mimo że takie zadania nie są i zapewne ze względów logistycznych nawet nie mogą być w tym celu często stosowane, ich niewątpliwą zaletą jest to, że pozwalają w pewnym zakresie na ocenę stopnia opanowania wiedzy implicytnej czy też zautomatyzowanej, tak w odniesieniu do produkcji, jak i recepcji określonej struktury. Trzeba jednak od razu podkreślić, że nie chodzi tutaj o odgrywanie scenek, prowadzenie rozmów sterowanych, czy nawet prezentację kilkuminutowej wypowiedzi ustnej na taki czy inny temat. Nazbyt często bowiem uczniowie uczą się swoich kwestii na pamięć i choć nie ma w tym oczywiście nic złego i z pewnością przyczynia się to do automatyzacji wiedzy językowej, trudno mówić o spontanicznej komunikacji, skoro pytanie czy komentarz ze strony nauczyciela nierzadko powoduje zakłócenie przekazu lub prowadzi do trudności z kontynuacją wypowiedzi. Natomiast w zadaniu komunikacyjnym, nawet jeśli koncentruje się na pewnym zagadnieniu gramatycznym, zasadniczy nacisk jest położony na przekazanie danej informacji i niezbędna jest w miarę spontaniczna interakcja w celu rozwiązania określonego problemu. Działania językowe podejmowane przez uczących się przypominają te, które można zaobserwować poza klasą, priorytetem

jest osiągnięcie celu komunikacyjnego, a ocena odbywa się głównie w odniesieniu do stopnia osiągnięcia tego celu (Skehan, 1998). Przykładem takiego zadania jest więc sytuacja, kiedy uczący się dysponują innymi częściami historyjki obrazkowej i muszą tę historyjkę zrekonstruować wymieniając w rozmowie informacje z innymi członkami grupy. Inne zadanie tego typu może polegać na próbie osiągnięcia konsensusu co do tego, kto powinien otrzymać stypendium na podstawie informacji o ubiegających się o nie studentach.

Zadania komunikacyjne służące ocenie znajomości gramatyki muszą być oczywiście odpowiednio zaplanowane. Można co prawda przyjąć założenie, że praktycznie każda w miarę spontaniczna wypowiedź czy prowadzona z uczącym się rozmowa pozwala na ewaluację tego podsystemu. Ma to zazwyczaj miejsce podczas egzaminów ustnych na studiach filologicznych, podczas których bogactwo i poprawność używanych struktur gramatycznych stanowią jedno z kryteriów oceny (obok wymowy, słownictwa, płynności, efektywności komunikacyjnej itp.). Trzeba sobie jednak uzmysłwić, że w takim przypadku ewaluacji poddawana jest znajomość całego podsystemu, a mając dowolność doboru środków językowych, uczący się często stosują strategię unik, pomijając te formy języka, które są dla nich źródłem problemów. Dlatego też zadania komunikacyjne mające na celu ocenę opanowania konkretnych struktur w ramach tzw. oceniania kształtującego (Brown, 2004), muszą być bardzo starannie przygotowane. Mimo że niezwykle trudno jest opracować zadania, w których użycie określonych struktur jest niezbędne do osiągnięcia zakładanego celu komunikacyjnego, z pewnością możliwe jest przygotowanie tych aktywności w taki sposób, aby zastosowanie pewnych środków językowych ułatwiało ich wykonanie (Loschky, Bley-Vroman, 1993). Prawdopodobieństwo użycia danej formy można także zwiększyć przez odpowiednie sformułowanie polecenia, podanie przykładu, odtworzenie nagrania ilustrującego wykonanie tego zadania przez inne osoby czy zaprezentowanie zapisu rozmowy. Na przykład zrelacjonowanie wydarzeń podczas pamiętnego dnia w życiu ucznia powoduje konieczność wykorzystania różnych czasów przeszłych, podczas gdy opis obrazka prezentującego scenkę w parku wymaga użycia w języku angielskim czasu teraźniejszego ciągłego. Z kolei rekonstrukcja historyjki obrazkowej, w zależności od podanego polecenia czy przykładu, może skutkować użyciem czasów przeszłych, czasów przyszłych, trzeciego trybu warunkowego lub odpowiednich czasowników modalnych. Jeszcze inne zadanie wymagające użycia określonych środków językowych przedstawiono w przykładzie 1. W tym przypadku uczący się są proszeni o opisanie domu usytuowanego w Nowym Jorku, a wskazówki zostały sformułowane tak, aby zapewnić jak najczęstsze użycie strony biernej. Zdecydowanie mniejsze trudności niesie ze sobą przygotowanie zadań komunikacyjnych wymagających zrozumienia danej struktury, gdyż

konieczne jest jej uwzględnienie w materiale stymulującym. Pokazują to przykłady 2 i 3, także zaczerpnięte z języka angielskiego. W zadaniu w przykładzie 2, które w rzeczywistości powinno być dłuższe i być może nieco bardziej złożone, zasadniczym celem jest ocena stopnia, w jakim uczący się rozumieją formę, znaczenie i użycie strony biernej. Zadanie w przykładzie 3 ma taki sam cel w odniesieniu do szerokiej gamy form językowych, a dodatkowo wymaga też powtórzenia materiału stymulującego zawierającego daną strukturę. O ile obie te aktywności nie do końca spełniają kryteria dotyczące konstruowania zadań komunikacyjnych, o tyle żadnych wątpliwości nie mogłoby już budzić zadanie, w którym uczący się są proszeni o chronologiczne uporządkowanie obrazków na podstawie odczytanego lub odtworzonego przez nauczyciela opowiadania.

Przykład 1 (Pawlak, 2006b)

Opisz dom w Nowym Jorku używając podanych wskazówek. Masz pięć minut na wykonanie zadania:

Location: locate the suburbs near a beautiful lake and park, surround by a garden, can see from the highway

History: build at the beginning of the 19th century, destroy by four fires since that time, regard as one of the most beautiful houses in the area for a long time

Services: at present a lot of trees plant along the street, a new shopping center build a few kilometers away lately, by the end of the year a swimming pool complex construct in the neighborhood, see by twenty potential buyers since last month, owners believe to be very rich

Other information: five rooms and two bathrooms, redecorated 5 years ago - rooms painted, garage added, cable television installed, windows changed, roof repaired, not used since that time, the owner run over by a car after the redecoration, recently bought by some millionaire but nobody seen there since that time.

Przykład 2

Zaznacz zdanie, którego znaczenie jest najbardziej zbliżone do znaczeniu zdania, które usłyszysz:

1. You are not allowed to smoke in this building.
 - a) You can smoke in this building.
 - b) We ask visitors not to smoke in this building.
2. French is spoken in many places in Quebec.
 - a) They speak French in Quebec.
 - b) Nobody speaks French in Quebec.

Przykład 3

Po usłyszeniu zdania zdecyduj, czy się z nim zgadzasz czy nie a następnie je powtórz:

- a) Hunting should have been banned years ago.
- b) I wish I had not chosen this course of study.

Niezwykle istotną kwestią przy wykorzystywaniu zadań komunikacyjnych do ewaluacji gramatyki jest sposób ich oceny. Choć należy tutaj oczywiście uwzględnić stopień osiągnięcia celu komunikacyjnego, to główny nacisk powinien być położony na interesujące na struktury, czyli na przykład na użycie czasów gramatycznych, strony biernej, mowy zależnej, inwersji itp. Co więcej, pożądanym byłoby zwrócenie uwagi nie tylko na poprawność użycia tych struktur, ale również na zasadność i sposób ich wykorzystania w kontekście. Należałoby jednocześnie zignorować błędy dotyczące innych struktur gramatycznych czy podsystemów języka. Rzecz jasna taki sposób oceny stanowi nie małe wyzwanie, szczególnie jeśli miałyby się odbywać podczas lekcji czy zajęć, ponieważ prawie niemożliwe jest przeanalizowanie użycia takiej czy innej struktury w czasie rzeczywistym. Uczący się mogą jednak dokonać nagrań przy pomocy komputera czy smartfonu, a nauczyciel może później poddać takie nagrania ocenie. O wiele prostsza jest oczywiście ocena zadań ukierunkowanych na zrozumienie danej formy języka, jej znaczenia i użycia, bo istnieje namacalny produkt w postaci zapisanych odpowiedzi, sekwencji obrazków, sporządzonych rysunków itp. Trzeba też zdawać sobie sprawę, że wykorzystanie zadań komunikacyjnych do oceny gramatyki jest niezwykle trudne z uwagi na ograniczenia czasowe czy dodatkowy nakład pracy ze strony uczniów i nauczycieli. Z drugiej jednak strony, takie zadania są też doskonałym sposobem zapewnienia uczącym się odpowiedniej praktyki językowej, która może prowadzić do automatyzacji poznanych struktur i dlatego powinny być jak najczęściej wykorzystywane podczas lekcji i wykonywane jako praca domowa.

6. Zakończenie

Zasadniczym celem niniejszego artykułu było pokazanie, że trafna i rzetelna ocena znajomości gramatyki nie może się ograniczać do wykorzystywania tradycyjnych testów. Tego typu testy dostarczają bowiem głównie informacji na temat poziomu opanowania reguł i umiejętności ich zastosowania, kiedy nie występują ograniczenia czasowe, a więc jedynie w odniesieniu do wiedzy eksplicytnej. Co więcej, zazwyczaj koncentrują się one na poprawności użycia danej struktury, ignorując w dużej mierze semantyczny i pragmatyczny wymiar jej zastosowania. Języka uczymy się jednak przede wszystkim po to, aby spon-tanicznie porozumiewać się w różnych sytuacjach, a środki językowe, w tym

struktury gramatyczne, mają nam pomóc robić to bardziej precyzyjnie, biorąc pod uwagę specyfikę danego kontekstu. Do tego niezbędna jest wiedza implicytna czy może odpowiednio zautomatyzowana wiedza eksplicytna i ten fakt musi bez wątplenia być brany pod uwagę przy ocenianiu gramatyki. Cel ten można osiągnąć przez wykorzystanie zadań komunikacyjnych wymagających produkcji i recepcji danej struktury w warunkach w miarę spontanicznej interakcji, których przykłady zostały omówione powyżej. Mimo że stosowanie takich zadań podlega wielu ograniczeniom, takim jak brak czasu czy też problemy z ewaluacją, powinny one bez wątplenia zostać włączone do repertuaru bardziej tradycyjnych technik służących ocenianiu gramatyki. Ogromną zaletą takiego rozwiązania jest to, że to może ono doprowadzić do zmiany sposobu, w jaki nauczana jest gramatyka, co z kolei może przełożyć się na położenie większego nacisku na stosowanie wprowadzanych struktur w komunikacji. Jak już zresztą wspomniano, stosowanie takich zadań spełnia dwie funkcje: są one doskonałym sposobem na zautomatyzowanie poznanych form języka, a jednocześnie dostarczają materiału do oceny ich stosowania w warunkach zbliżonych do naturalnej rozmowy poza klasą. Poza tym nagrania takich zadań, niezależnie od tego, czy są wykonywane indywidualnie, w parach, czy w grupach mogą stanowić dla nauczycieli bezcenne źródło informacji o postępach uczących się, a samym uczniom dać sposobność samooceny i oceny wzajemnej. Podsumowując, mimo że stosowanie zadań komunikacyjnych w celu oceny gramatyki niesie ze sobą sporo poważnych wyzwań, może nie tylko zapewnić większą trafność takiej oceny, lecz także przyczynić się do bardziej skutecznego nauczania i uczenia się struktur gramatycznych.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey K. M. (1998), *Learning about language assessment: Dilemmas, decisions, and directions*. Cambridge, MA: Heinle & Heinle.
- Batstone R. (1994), *Product and process: Grammar in the second language classroom* (w) Bygate M., Tonkyn A, Williams E. (red.), *Grammar and the second language teacher*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 224-236.
- Bielak J., Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (2013), *Testing the use of grammar: Beyond grammatical accuracy* (w) Salski Ł., Szubko-Sitarek W., Majer J. (red.), *Perspectives on foreign language learning*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, str. 211-229.
- Brown H. D. (2004), *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains: Pearson Education.
- Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing* (w) „Applied Linguistics” nr 1, str. 1-47.

- Carr N. T. (2011), *Designing and analyzing language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Cummins J. (2014), *To what extent are Canadian second language policies evidence-based? Reflections on the intersections of research and policy* (w) „Frontiers in Psychology”, nr 5, str. 358. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00358.
- DeKeyser R. M. (1998), *Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar* (w) Doughty C. J., Williams J. (red.), *Focus on form in classroom language acquisition*. New York: Cambridge University Press, str. 42-63.
- DeKeyser R. M. (2010), *Cognitive-psychological processes in second language learning*. (w) Long M. H., Doughty C. J. (red.), *The handbook of language teaching*. New York: Wiley-Blackwell, str. 119-138.
- DeKeyser R. M. (2017), *Knowledge and skill in ISLA* (w) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York and London: Routledge, 15-32.
- DeKeyser R. M., Juffs A. (2005), *Cognitive considerations in L2 learning* (w) Hinkel E. (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, str. 437-454.
- Ellis R. (1997), *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2003), *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis R. (2005), *Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study* (w) „Studies in Second Language Acquisition” nr 27, str. 141-172.
- Ellis R. (2009), *Implicit and explicit learning, knowledge and instruction* (w) Ellis R., Loewen S., Elder C., Erlam R. M., Philp J., Reinders H. (red.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, str. 3-25.
- Ellis R. (2016), *Focus on form: A critical review* (w) „Language Teaching Research”, nr 20, str. 405-428.
- Komorowska H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen S. D. (1985), *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman D. (2003), *Teaching language: From grammar to grammar-ing*. Boston: Thomson & Heinle.
- Larsen-Freeman D. (2010), *Teaching and testing grammar* (w) Long M. H., Doughty C. J. (red.), *The handbook of language teaching*. New York: Wiley-Blackwell, str. 518-542.
- Larsen-Freeman D. (2015), *Research into practice: Grammar learning and teaching* (w) „Language Teaching”, nr 48, str. 263-280.

- Loewen S. (2015), *Introduction to instructed second language acquisition*. New York: Routledge.
- Loschky L., Bley-Vroman R. (1993), *Grammar and task-based methodology* (w) Crookes G., Gass S. (red.). *Tasks and language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, str. 123-167.
- Malec W. (2018), *Developing web-based language tests*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nassaji H. (2017), *Grammar acquisition* (w) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York and London: Routledge, str. 205-223.
- Nassaji H., Fotos S. (2011), *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routledge.
- Pawlak M. (2006a), *Teaching grammar in Polish schools: Facing the reality* (w) Fisiak J. (red.), *English language, literature and culture: Selected papers from PASE*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM str. 63-72.
- Pawlak M. (2006b), *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pawlak M. (2005), *Jak oceniać gramatykę?* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 6, str. 34-41.
- Pawlak M. (2009), *Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship* (w) „Research in Language”, nr 7, str. 43-60.
- Pawlak M. (2012), *Reconsidering the role of practice in foreign language teaching and learning* (w) „Poznań Studies in Contemporary Linguistics”, nr 48, str. 337-354.
- Pawlak M. (2013), *Principles of instructed language learning revisited: Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom* (w) Drożdżał-Szelest K., Pawlak M. (red.), *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching*. Studies in honor of Waldemar Marton. Heidelberg – New York: Springer, str. 199-220.
- Pawlak M. (2014), *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*. Heidelberg – New York. Springer.
- Pawlak M. (2017), *Individual difference variables as mediating influences on success or failure in form-focused instruction* (w) Piechurska-Kuciel E., Szymańska-Czaplak E., Szyszka M. (red.), *At the crossroads: Challenges of foreign language learning*. Heidelberg: Springer Nature, str. 75-92.
- Pawlak M. (2019), *Tapping the distinction between explicit and implicit knowledge: Methodological issues* (w) Lewandowska-Tomaszczyk B. (red.). *Contacts & contrasts in educational contexts and translation*. Cham: Springer Nature, str. 45-60.
- Purpura J. (2004), *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan P. (1998), *A cognitive approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Piotr J. Malinowski

Uniwersytet w Białymstoku

<https://orcid.org/0000-0002-8744-6229>

p.malinowski@uwb.edu.pl

EVALUATION OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY IN ENGLISH COURSEBOOKS

Ocena zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych w podręcznikach do nauki języka angielskiego

The aim of the article is to present an analysis of the assessment of the use of information and communication technology (ICT) in conventional textbooks for teaching English. After presenting the theoretical framework of the new core curriculum in terms of autonomy and ICT application, the study describes the way in which ICT tools are integrated or ignored in current English textbooks. The study covered textbooks used in the seventh grade of primary school. Six of the eight (one per publisher) textbooks available on the market were selected for this purpose.

Qualitative research comprised a thorough evaluation of tasks which comprised explicit references to ICT. The quality of the analysed didactic materials was determined by the potential level of supporting students' autonomy by using the coursebook tasks in question, measured through a specially designed Likert scale. The conclusions served to propose changes and improvements to these textbooks.

Keywords: coursebook, ICT, learner autonomy

Słowa kluczowe: podręcznik, TIK, autonomia ucznia

1. Introduction

The 2016 education reform, which began to be effective as of the 2017/2018 school year, introduced major changes in the education system in Poland. As a result, the institution of middle school (or lower secondary, or junior high school) ceased to exist in August 2019. The three educational stages (6 yrs + 3 yrs + 3 yrs), introduced in the reform of 1999, consequently reverted to the former two schooling cycles (8 + 4). Subsequently, a new National Core Curriculum for General Education¹ (NCC) was devised because new entities appeared in the new system – 7th and 8th grades in primary school and 4th in secondary school.

The exigency to implement the new NCC urged publishers to create completely new coursebooks, which inspired an idea for research: to perform an in-depth, multi-aspect evaluation of all these new didactic materials, bearing in mind that busy teachers usually struggle to assess textbooks that might actually never meet the needs of their students. Thus, there were two main reasons for conducting such an analysis. First and foremost, teachers' departments that make decisions regarding which textbook to choose on a so-called "long-term basis"² would obtain a useful assessment tool, since being able to evaluate a coursebook prior to its use is an important competence in the everyday work of an English teacher (Kusiak-Pisowacka, 2015: 71). This article aims to facilitate the process of coursebook selection, since the primary objective of the study was to verify which coursebooks (which had not been previously scrutinized by any investigation) might greatly support the enhancement and encouragement of learner autonomy for the reason that they refer to information and communication technology (ICT) tools in a way assumed to be the most effective. Secondly, the purpose of this paper is to suggest what improvements the authors themselves might be able to introduce in their publications either by altering later editions, or using the results of this research in creating new books.

The focus of the study was limited to one main topic: the development of learner autonomy through references to ICT in new textbooks for learning English in primary school, hence helping users become autonomous constituted the sole criterion of the coursebook evaluation described below. The reason for this lies in one of the results of a quantitative study on the use of ICT tools conducted on the same set of textbooks – nearly all the textbooks

¹ Polish act of law: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego* (art. 4 pkt 24 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe* (Dz.U. 2017 poz. 59 z dnia 11 stycznia 2017 r.).

² Each year different pupils use the same book since coursebooks are the property of the school and are not allowed to be written in.

include a moderate number (between 5 to 9) of ICT-based³ tasks, with only one exception where the practical use of new technologies suggested in one textbook is almost imperceptible (Malinowski, 2018: 62). Hence the need to examine to what extent it is possible to develop learner autonomy through such assignments. As a result, other issues – such as developing digital literacy in accordance with the new NCC⁴ – are beyond the scope of the present text.

2. Research rationale

Not only does ICT have a significant impact on the quality of life (Sysło, et al., 2014: 10), but also on foreign language teaching. Learners expect language classes to integrate technology into teaching (Dudeney & Hockly, 2007: 8), a tendency in line with the most recent recommendations⁵ for a broader inclusion of ICT into the syllabi of other subjects into the core curriculum, which will enable the development of digital literacy and literacy skills (RE, 2017: 8). According to the new NCC, one of the most important objectives which all primary schools are to attain is preparing students to learn a set of the ICT-related skills. The school is to equip students with the competences needed to make conscious and responsible choices when using various digital resources, together with the ability to critically analyze information available on the Internet, and safely navigate in digital space, knowing how to establish and maintain a respectful relationship with other network users (NCC, 2017: 7). To complete the picture, the use of educational projects is strongly advised (RE, 2017: 6) supported by the use of ICT (NCC, 2017: 8).

Modern schools are expected to create conditions that will enable learners to manage their process of learning. According to the requirements for teaching content for modern languages published in the new Core Curriculum, which strongly relates to the *Common European Framework of Reference for Teaching Languages* (2001, CEFR), students should be able to self-assess their work and use techniques to work independently on the language. They are expected to cooperate in a group (e.g. in lessons and in extracurricular language project work) and use sources of information in a modern foreign language. Students must be able to apply communication and compensation strategies when they do not know or cannot remember the word (NCC, 2017: 19). Summarising, schools are obliged to foster learner autonomy understood as “the ability to take charge of one’s own learning” (Holec, 1981: 3)

³ In which ICT tools must be used by students.

⁴ This issue became the focus of another study by the author, (cf. Malinowski, 2019, 2019).

⁵ In the *Reform of Education* presentation – RE.

“accepting compromise, and engaging in peer teaching and peer assessment” (CEFR, 2001: 144), a practical competence useful not only in a foreign language. It is a recurring theme throughout both the new NCC and RE that such goals must be achieved with the use of ICT.

One of the ways of developing pupil autonomy emphasised in the NCC is undertaking project-based learning (PBL) tasks. Teachers are expected to encourage learners to work on their own using an appropriate range of films, Internet resources, books, communicators and social media suitable for their age, since such assignments may “strengthen the language potential of students to develop their self-confidence in the use of English in the real world, outside the classroom” (Fried-Booth, 2002: 5). The new NCC (2017: 7-8) highlights the fact that the acquisition of social competences – such as communication and collaboration in a group, including virtual environments – is of paramount importance for the development of a young person and his/her successful adult life. This goal may be achieved by participating in team or individual projects and using ICT to perform such tasks (NCC, 2017: 8), as technology forms a platform for mutual “tuning” on the part of learners and their school (Dylak, 2012: 179).

ICT plays a significant role in the process of developing strategic learning and autonomy in students’ work, which has regularly been noticed in Poland by a handful of academics. Strategy training, which has recently been verified by a comprehensive review of the latest research and analysis of foreign language learning strategies in the digital environment (Gajek and Michońska-Stadnik, 2017), may no longer be considered “a myth or at most wishful thinking rather than a fact” (Drożdżał-Szelest, 2008: 410). Krajka (2007: 17) believes Internet-assisted teaching to be “naturally conducive to the development of learner autonomy”, with great help obviously coming from the teacher (2002). These opinions are shared by Konsek (2004) and Kruk (2009, 2011), who propose the development of student autonomy with the help of Internet resources. Additionally, Skweres (2011) and Strzemeski (2011) consider podcasts as an attractive medium in promoting autonomous language learning. Correspondingly, Widła (2009: 191) recognizes WebQuest as an example of working autonomously with the use of information technology in a foreign language lesson. Hofman (2008) in turn, notes the important role of information technology in promoting autonomy in the light of the theory of multiple intelligences, whereas Majer (2015) aims to demonstrate that electronic textbooks can be a way of fostering student autonomy.

Finally, the report on the implementation of the previous core curriculum (Marczak et al., 2015: 73) and the BENJA research on effectiveness of teaching English in Polish schools (Szpotowicz & Muszyński, 2015: 100) both confirmed the fact that language teaching in Polish schools is predominantly coursebook-based,

particularly in primary schools. Since coursebooks still dominate lessons of English, not only do they have to meet high ministerial standards, but they also ought to employ ICT tools in the learning process, because the inclusion of Internet and computer-based assignments in coursebooks allows a greater variety of in-class language tasks (Gajek, 2008: 75) and may help teachers to implement activities which significantly foster students' autonomy (Habrat, 2008: 290).

3. Evaluation of the Use of Information and Communication Technology in English Coursebooks

3.1. Research material

When it comes to textbooks used in English Language Teaching (ELT) for the last two classes (7th and 8th) of the newly reorganised primary school, a total of eight such publications were issued⁶. Ministerial approval was given to all 8 new series of textbooks (*Wykaz...*, 2017), yet willingness to treat all publishers equally resulted in the random selection of one of the two textbooks offered each by Oxford and Macmillan. The alphabetical list of textbooks for the seventh grade of the new primary school includes the following (in brackets, an abbreviated name followed by the name of the publisher): *All Clear* (AC, Macmillan), *Citizen Z* (CZ, PWN-Cambridge University Press), *English Class* (EC, Pearson), *English Plus Options* (EPO, Oxford), *Smart Time 1* (ST, Express Publishing), *Teen Explorer* (TE, Nowa Era/National Geographic).

a. Research tools

In order to put forward the idea of the ICT-based work included in the coursebooks, an operationalization of this construct (Wilczyńska & Michońska-Stadnik, 2010: 287) has to be established. Thus, every time we refer to *an ICT-based task*, it means that there are explicit references to the use of ICT tools included in the instructions, for instance *find on the Internet, record a vlog post, or create a multimedia presentation* (Malinowski, 2018: 54).

The inventory of criteria against which each ICT-based coursebook task has been evaluated is the author's own construct rooted both in the strategic approach to foreign language teaching and in the results of a close scrutiny of the new Core Curriculum (NCC, 2017: 8, 25, 38). Efficient and responsible use of ICT enhancing the development of learner autonomy was a key factor in developing the catalogue

⁶ When this research was being carried out (January 2018), only form VII coursebooks were available.

presented below. The criteria were to examine whether by undertaking a particular task learners are:

1. encouraged to:
 - a. self-evaluate their own work,
 - b. use different techniques of learning,
 - c. shape creativity and a positive attitude to learning a foreign language,
 - d. learn about their own strengths,
 - e. develop interests and passions;
2. using:
 - a. project-based learning (PBL),
 - b. authentic source materials from the Internet,
 - c. tools based on information and communication technology.

Having analysed the requirements of the new NCC regarding the development of learner autonomy, the use of state-of-the-art technologies in ELT and the implementation of PBL work, a hypothesis was formulated that the newest textbooks at least partly meet the criteria for improving autonomy in students of the last years of primary school via the use of digital tools. This hypothesis is reflected in the following research questions: (1) *Is it possible to develop learner autonomy through coursebook tasks with explicit references to ICT?*, (2) *What aspects of learner autonomy may be developed the most through such tasks?*, (3) *Which textbook may help to foster students' autonomy the most using ICT tools?*

b. Research procedure

A qualitative approach to glottodidactic research has long been considered as “burdened by original sin” (Wilczyńska & Michońska-Stadnik, 2010: 139-140, 285), since its major characteristic is that it is of a largely subjective nature. Therefore, in order to make the research results as objective as possible, the coursebooks underwent an internal assessment (McDonough & Shaw, 1993), or a micro evaluation (Ellis, 1997) of their pedagogical aspects (Kusiak-Pisowacka, 2015: 69).

Coursebook	Number of ICT-based tasks
<i>All Clear</i>	5
<i>Citizen Z</i>	0
<i>English Class</i>	6
<i>English Plus Options</i>	5
<i>Smart Time</i>	15
<i>Teen Explorer</i>	5
Total	36

Figure 1: Number of ICT-based tasks in the analysed coursebooks (Malinowski, 2018: 57).

All thirty-six ICT-based tasks (see Figure 1.) found in the coursebooks were meticulously evaluated. Each of the assignments was set against the aforementioned criteria using a Likert scale in an attempt to establish the rate of success in achieving steady progress towards a higher level of autonomy in learners who use such coursebook tasks. The procedure involved indicating the extent to which it was possible to agree with each criterion by marking a box corresponding to a PBL task with: 4 – *strongly agree*, 3 – *agree*, 2 – *neither agree nor disagree*, 1 – *disagree*, 0 – *strongly disagree*. This way each response option was assigned a number for scoring purposes and subsequently the scores for the items addressing the same PBL task were summed up and averaged (cf. Dörnyei, 2007: 105).

c. Research results

The results of the study have been organised into tables below. In order to ensure readability of results, Figure 2 has been divided into two smaller tables (Figures 2a and 2b). In the tables, both the task scores (organised horizontally) and the criteria scores (vertically) are presented together with the mean and the median, i.e. the measures of central tendency (cf. Dörnyei, 2007: 213-214), which are also presented in a separate diagram (Figure 3). The ICT-based activities are used in five of the six coursebooks selected for the research study. One of the textbooks (CZ) contains no such tasks, hence it is not included.

Coursebook/page no./task details	1a	1b	1c	1d	1e	2a	2b	2c	Mean score	Median score
All Clear (AC)										
40 prepare a multimedia presentation – sport disciplines	0	3	4	2	4	4	4	4	3.13	4
41 create a digital wall – a sport	3	4	4	2	4	2	4	4	3.38	4
74 write a quiz – books	0	3	4	2	4	4	4	3	3	3.5
108 create a poster – Polish pop music	0	3	4	2	4	4	4	3	3	3.5
109 prepare a presentation – music	0	3	4	2	4	4	2	4	2.88	3.5
Mean score	0.6	3.2	4	2	4	3.6	3.6	3.6	3.08	
Median score	0	3	4	2	4	4	4	4		4
English Class (EC)										
17 create a digital presentation – a dance in your country	2	3	4	2	4	4	4	4	3.38	4
41 prepare a quiz – endangered animals in Poland	2	4	4	2	4	4	4	3	3.38	4
43 make a digital presentation – pets in your country	0	4	4	2	4	4	4	4	3.25	4
67 prepare a presentation – unusual buildings in your country	0	4	4	2	3	4	4	4	3.13	4
93 presentation – a shopping area in your country	0	4	4	2	4	4	4	4	3.25	4
119 presentation – an environmental problem in your country	0	4	4	2	3	4	4	4	3.13	4
Mean score	0.67	3.83	4	2	3.67	4	4	3.83	3.25	
Median score	0	4	4	2	4	4	4	4		4

<i>English Plus Options (EPO)</i>										
120 write about an amazing athlete from your country	0	2	2	2	4	0	4	1	1.88	2
122 write about a young Polish entrepreneur	0	2	2	2	4	0	4	1	1.88	2
124 design and write a class blog	3	4	4	4	4	4	4	4	3.88	4
126 make an outdoor activity map	3	4	4	4	4	4	4	4	3.88	4
127 make a poster for scary activities in your country	0	3	3	2	3	2	4	4	2.63	3
Mean score	1.2	3	3	2.8	3.8	2	4	2.8	2.83	
Median score	0	3	3	2	4	2	4	4		3

Figure 2a: Evaluation of ICT-based tasks in coursebooks – *All Clear, English Class, English Class Options*

Coursebook/page no./task details	1a	1b	1c	1d	1e	2a	2b	2c	Mean score	Median score
<i>Smart Time (ST)</i>										
17 prepare a PowerPoint presentation or a poster – favourite athletes from your country	0	3	4	2	4	2	2	4	2.63	2.5
27 prepare a poster – strange houses around the world	0	3	4	2	3	2	3	2	2.38	2.5
38 prepare a poster – buildings in different shapes and materials	0	3	4	2	3	2	3	2	2.38	2.5
49 write an article – a children's charity in your country	0	2	2	1	2	0	4	2	1.63	2
59 collect information – a tribe	0	3	3	2	3	2	4	2	2.38	2.5
79 do some research – the history of space travel	0	3	3	2	3	2	4	2	2.38	2.5
81 write a short paragraph – an important event in your country's history	0	2	2	2	3	0	4	2	1.88	2
86 prepare a poster – famous monuments in your country	0	3	4	2	3	2	3	2	2.38	2.5
91 write a few sentences – ankylosaurus	0	2	2	2	3	0	4	2	1.88	2
91 prepare a presentation – why the dinosaurs died out	0	2	2	2	3	2	4	2	2.13	2
97 write a short summary of an animal myth from your country	0	2	2	2	2	0	4	2	1.75	2
102 prepare a PowerPoint presentation or a poster – reptiles	0	3	4	2	3	2	3	4	2.63	3
118 collect information – the Sun	0	2	2	1	3	2	4	2	2	2
123 write a few sentences – compare two New Year celebrations	0	2	3	2	3	0	4	2	2	2
129 write a short paragraph – a fruit or food festival in your country	0	3	4	2	4	2	2	2	2.38	2
Mean score	0	2.53	3	1.87	3	1.33	3.47	2.27	2.18	
Median score	0	3	3	2	3	2	4	2		2.5
<i>Teen Explorer (TE)</i>										
43 make a short vlog – your favourite Polish film	4	4	4	4	4	4	3	4	3.88	4
73 make a short vlog – your <i>Master Chef</i> dish	4	4	4	4	4	4	3	4	3.88	4
102 search the Internet – instructions and manuals	0	3	3	2	3	0	4	2	2.13	2.5
103 make a short vlog – the manual how something works	4	4	4	4	4	4	3	4	3.88	4
133 make a short vlog – a dream job	4	4	4	4	4	4	3	4	3.88	4
Mean score	3.2	3.8	3.8	3.6	3.8	3.2	3.2	3.6	3.53	
Median score	4	4	4	4	4	4	3	4		4

Figure 2b: Evaluation of ICT-based tasks in coursebooks – *Smart Time, Teen Explorer*

For better reception of the overall results, the mean scores per criterion (Figure 3.) and per coursebook (Figure 4.) have been combined into the diagrams below, which clearly show the differences and similarities among both the coursebooks and the evaluation criteria.

Coursebook	Evaluation criteria							
	1a	1b	1c	1d	1e	2a	2b	2c
<i>All Clear</i>	0.6	3.2	4	2	4	3.6	3.6	3.6
<i>English Class</i>	0.7	3.8	4	2	3.7	4	4	3.8
<i>English Plus Options</i>	1.2	3	3	2.8	3.8	2	4	2.8
<i>Smart Time</i>	0	2.53	3	1.87	3	1.33	3.47	2.27
<i>Teen Explorer</i>	3.2	3.8	3.8	3.6	3.8	3.2	3.2	3.6
Mean score	1.1	3.3	3.6	2.5	3.7	2.8	3.7	3.2

Figure 3: Mean scores of ICT-based tasks in coursebooks per criterion.

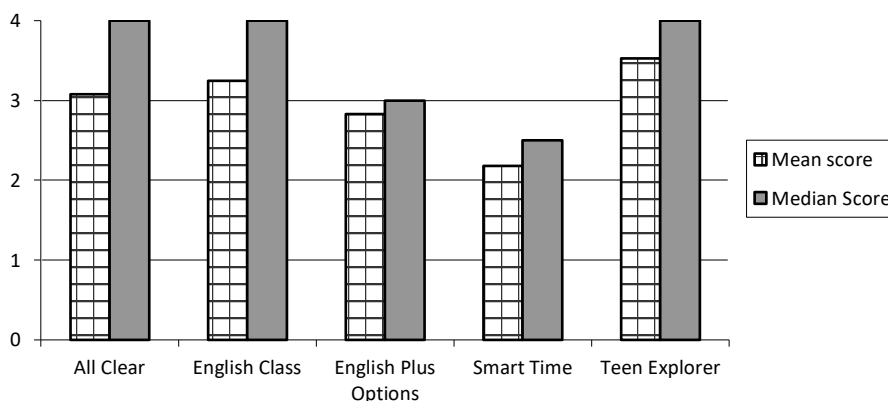


Figure 4: Mean and median scores of ICT-based tasks in coursebooks.

The overall point ratio for each coursebook is presented in Figure 4. below. The ratio was calculated by dividing the maximum number of points that each coursebook could potentially score by the number of points it actually scored (e.g. AC contains 5 ICT-based tasks, 5 multiplied by 8 categories and by 4 points equals 160). A perfect point ratio would therefore be '1'.

Coursebook	Max. possible score per coursebook	Score per coursebook	Point ratio
<i>All Clear</i>	160	123	0.76875
<i>English Class</i>	192	156	0.8125
<i>English Plus Options</i>	160	113	0.70625
<i>Smart Time</i>	480	262	0.545833
<i>Teen Explorer</i>	160	141	0.88125

Figure 5: Point ratio of ICT-based tasks in coursebooks.

The results will now be described in more detail, taking each of the criteria in turn.

i. Encouraging students to:

1a. self-evaluate their own work

In 6 tasks learners are invited to self-evaluate their own work by asking them to check the spelling and grammar (*AC*, *EOP* and *TE*), either on their own, in groups or with their teacher. The leader of this category, *TE* contains four (out of a total of five) tasks which were given the highest assessment.

1b. use different techniques of learning:

Nearly all tasks can be considered non-orthodox for they suggest creating posters, digital presentations or vlogs. A few times students are expected to write a quiz (*EC*) which is a very good example of an autonomous activity, since this way students take control of the lesson.

1c. shape creativity and positive attitude to learning a foreign language:

Thanks to many of the activities students are able to learn about the world while learning English. Repeating the same instructions over and over does not help, though (e.g. in *EC* four of the six tasks contain the exact same scheme of instructions; in *ST* all final instructions are practically the same: see 1d. below).

1d. learn about own strengths:

Most tasks include a *present your work to the class* rubric, which might lead to enhancing individual presentation skills, especially when pupils are instructed to vote for the most interesting work (*EC*) or to add their comments and ask their classmates for feedback (*AC*). Still, repeating the same *present it to the class* instruction (*ST*) may discourage learners.

1e. develop interests and passions:

The choice of topics is relevant to learners' age, (14-15-year-olds), for example, making videos, sport, music, dance, cooking, pets, or shopping. There are also fewer instances of other topics, including reading books, space travel, writing quizzes, future job, buildings or geography, especially in one of the coursebooks (*ST*).

ii. The use of:

2a. project-based learning:

Although only seventeen out of a total of thirty-six assignments pre-selected for the purpose of this study meet the rigorous requirements of PBL work (i.e.

choosing the topic, defining project objectives, developing a schedule of activities, doing the project, project presentation and finally project evaluation – cf. Fried-Booth, 2002), they are all treated as potential PBL tasks. The reason for such a choice is justified by the lack of a clear-cut definition of what genuine PBL work actually is (cf. NCC, 2017: 8). After all, it largely depends on the teacher's creativity how to use a given coursebook task. The coursebook with the biggest number of ICT-based tasks contains no PBL work (*ST*); its 7 group work tasks out of a total of 15 exercises analysed cannot be considered project work for the instructions state only *work in groups*.

2b. authentic source materials from the Internet:

Not every exercise recommends searching the net for information, yet such tasks constitute the majority (e.g. *find on the Internet, go online, or share it online* in *AC, EC, and TE*, respectively). This is the reason why such tasks were given a score of '4'.

2c. tools based on information and communication technologies:

Since "the Internet" was included in the above category, suggestions to use other ICT tools were marked in this section, e.g. *prepare a multimedia presentation / send the link (AC)*, or *prepare a digital presentation (EC)*. Many instructions implicitly suggest using ICT, since the students are asked to e.g. *add a video (EC)*, but neither mentions the equipment to be used. This way learners get an opportunity to select a mode of operation on their own – a certain way to develop autonomous behaviour. Some assignments analysed suggest using ICT tools, either by marking each of them with an ITC (*ST*) icon or by using ICT-related vocabulary (e.g. *print the blog, EPO*).

d. Discussion

Seventeen out of the total of thirty-six (47%) tasks analysed, with explicit references to ICT, develop learners' autonomy to a satisfactory extent (set at a mean score of 2.75 and a median score at 3.5 out of 4 maximum points). The obtained results give strong grounds for a positive answer to the first research question – *Is it possible to develop learner autonomy through coursebook tasks with explicit references to ICT?*, although not all of the textbook assignments in question meet the research criteria, as can be seen in the diagrams above.

As far as the second research question (*What aspects of learners' autonomy may be developed the most through such tasks?*) is concerned, the emphasis is put on shaping creativity and a positive attitude to learning a foreign

language (1c), developing interests and passions (1e) and using authentic source materials from the Internet (2b), since these received the highest mean scores of 3.6-3.7 points. The level of using different techniques of learning (1b) and applying ICT tools (2c) seems to be rather high as well (3.3 and 3.2), yet there is definitely some area for improvement. Similarly, learning about the learners' own strengths (1d) might be enhanced by diversifying some of the tasks, even though this category reached a relatively high mean score of 2.5. The focus on self-evaluation of students' work (1a, mean score of 1.1) seems insufficient and therefore this aspect could benefit from alterations in future editions of these textbooks.

The same seventeen tasks mentioned above were also found to use PBL work, which serves to underline its effectiveness. It should be mentioned that it is advantageous to place projects in a prominent place in the coursebook, either at the end of individual chapters (as in *ST* and *TE*), or in a completely separate segment at the end of the book (as in *EPO*). In order to allow both the student and the teacher to easily access them, it seems that project work should be appropriately marked, a characteristic missing in *Smart Time*.

Finally, three of the five coursebooks scored 4 (*strongly agree*) and above 3 (*agree*) on the median and mean scores, respectively (see Figure 3.). These three textbooks (*AC*, *EC* and *TE*) seem to foster student autonomy the most through ICT tools, since their overall ratio stands out above the 0.75 mark (rounded to 0.77, 0.81 and 0.88, respectively; see Figure 5.). Even though it is clearly visible in Figure 4. that tasks from *Teen Explorer* have been awarded the biggest number of points, the last research question (*Which textbook may help to foster student autonomy the most using ICT tools?*) must remain unanswered. The reason lies in the fact that the qualitative research method described above has certain limitations since it presents only the researcher's own point of view. Therefore, a more complete picture of the usefulness of ICT tools in the field of fostering student autonomy might be obtained as a result of an additional examination. This could comprise a series of interviews with teachers currently using these books. Such teachers might be able to evaluate these tasks from a different, perhaps more practical perspective.

4. Conclusions

Foreign language lessons addressed at young teenagers in Poland still remain coursebook-based (Marczak et al., 2015: 81). The textbook basically determines the teaching content for 50% of teachers, while two out of three of them structure their lessons solely around it (Paczuska et al., 2014: 45). This may quite often translate into completing textbook tasks one after the other

– an activity excessively dull, monotonous and predictable, both for learners and teachers. To make matters worse, the instances of using ICT tools, which would add variety to the lessons, come in small numbers (Muszyński, Campfield & Szpotowicz, 2015: 31, 55).

Such problems might be overcome by the use of ICT-based tasks to a greater extent. This way the differences between better students and those with weaker language potential may be blurred, which may in turn result in greater involvement of the latter. In addition, the project method, being “widely recommended in the process of teaching critical thinking and problem-solving skills” (Beckett & Miller, 2006: 4) may foster the development of learner autonomy through the use of planning, independent language work and “resourcefulness in collecting the necessary materials and their selection” (Figarski, 2003: 177). Finally, by allowing the pupils more freedom while working on projects, the teacher would provide them with partial control over the learning process (Kruk, 2009: 247).

The main difficulty in applying ICT-based PBL work in ELT in Poland may be the reluctance of primary education teachers to use projects due to having not enough time during lessons. Other obstacles include the lack of technological possibilities (mainly not being able to access the computer lab), and the certainty that students do not perform project tasks themselves (Sysło et al., 2014: 6). This is not surprising at all since the pupils are overloaded with homework, with an excess of knowledge to learn, and so are under a lot of stress (Lewicka-Zelent et al., 2018: 83). Perhaps overcoming these hindrances and introducing pupils to more autonomous learning by the means of ICT-based project work might ease their pain a little?

Acknowledgement

This article has received financial support from the Polish Ministry of Science and Higher Education under a subsidy for maintaining the research potential of the Faculty of Philology, University of Białystok.

BIBLIOGRAPHY

- Beckett G.H. & Miller P.C. (eds.) (2006), *Project-based Second and Foreign Language Education: Past, Present and Future*. Greenwich: Information Age Publishing Inc.
- Common European Framework of Reference for Teaching Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001), Council of Europe. Online: <https://rm.coe.int/1680459f97> [access date 14.03.2018].

- Drożdżał-Szelest K. (2008), *Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość?* (in) Pawlak M. (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu oraz Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, pp. 405-416.
- Dörnyei Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- Dudenev G. & Hockly N. (2007), *How to Teach English with Technology*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dylak S. (2012), *Metoda projektów płaszczyzną wzajemnego dostrajania się szkoły i „digital natives”...*, „*Neodidagmata*”, No. 33/34, pp. 167-181.
- Ellis R. (1997), *The Empirical Evaluation of Language Teaching Materials* (in) „*ELT Journal*”, No. 51/1, pp. 36-42.
- Fried-Booth D.L. (2002), *Project Work. 2nd edition*, Oxford: Oxford University Press.
- Gajek E. (2008), *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gajek E. & Michońska-Stadnik A. (2017), *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*. Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej WLS UW.
- Habrat A. (2008), *Czy podręcznik pomaga wdrażać ucznia do autonomii? Ewaluacja wybranych podręczników do nauki języka angielskiego w starszych klasach szkoły podstawowej pod kątem autonomizacji* (in) Pawlak M. (ed.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu oraz Wydawnictwo PWSZ w Koninie, pp. 281-290.
- Hofman A. (2008), *Technologia informacyjna w promowaniu autonomii w świetle wielorakich perspektyw inteligencji uczniów* (in) „*Języki Obce w Szkole*”, No. 6, pp. 63-68.
- Holec H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Konsek K. (2004), *Rozwijanie autonomiczności poprzez Internet* (in) Pawlak M. (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, pp. 265-275.
- Krajka J. (2007), *English Language Teaching in the Internet-assisted Environment – Issues in the Use of the Web as a Teaching Medium*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kruk M. (2009), *Rola nauczyciela i ucznia w klasie językowej a rozwijanie autonomii ucznia za pomocą Internetu* (in) Pawlak M., Derenowski. M., Wolski. B. (eds.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, pp. 237-249.
- Kruk M. (2011), *Rozwijanie autonomii ucznia za pomocą zasobów Internetu – prezentacja wyników jakościowych badania eksperymentalnego* (in)

- Pawlak M. (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu oraz Wydawnictwo PWSZ w Koninie, pp. 313-326.
- Kusiak-Pisowacka M. (2015), *Ewaluacja podręcznika w nauczaniu języków obcych* (in) "Lingwistyka Stosowana", No. 4, pp. 65-75.
- Lewicka-Zelent A., Zubrzycka-Maciąg T., Kwiatkowski P., & Trojanowska E. (2018), *Sytuacja uczniów klasy VII zreformowanej szkoły podstawowej, Raport Rzecznika Praw Dziecka przygotowany na podstawie sondażu opinii młodzieży, rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół*. Online: <http://brpd.gov.pl/aktualnosci-wystapienia-generalne/sytuacja-szkolna-uczniow-klas-vii-raport-rpd> [access date 01.09.2018].
- Malinowski P.J. (2018), *Application of Information and Communication Technology in English Coursebooks* (in) "Crossroads", No. 22, pp. 49-68, Online: <http://www.crossroads.uwb.edu.pl/wp-content/uploads/2019/03/crossroads22.pdf> [access date 25.06.2019].
- Malinowski P.J. (2019), *Rozwijanie kompetencji komputerowych i informacyjnych w glottodydaktyce na przykładzie podręczników do nauki języka* (in) "Zeszyty Naukowe UR. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka", No. 11, Vol. 104/2019, pp. 136-147.
- Majer H. (2015), *Podręczniki elektroniczne drogą do autonomii ucznia?* (in) Pawlak M. (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego – techniki, strategie, narzędzia*. Konin – Kalisz – Poznań: Wydawnictwo PWSZ w Koninie oraz Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, pp. 135-148.
- Marczak M., Muszyński M., Campfield D., Gajewska-Dyszkiewicz A., Paczuska K., Pitura J. & Szpotowicz M. (2015), *Realizacja podstawy programowej dla języka obcego nowożytnego* (in) Sitek M., Choińska-Mika J. (eds.), *Realizacja podstawy programowej kształcenia ogólnego. Wnioski z badań przeprowadzonych przez Zespół Dydaktyk Szczegółowych IBE*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, pp. 68-85.
- McDonough J. & Shaw C. (1993), *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Muszyński M., Campfield D. & Szpotowicz M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011-2014)*, Warszawa: Instytut badań Edukacyjnych.
- Paczuska K., Kutylowska K., Gajewska-Dyszkiewicz A., Ellis M., & Szpotowicz M. (2014), *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z I etapu badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego. Szkoła podstawowa. język obcy nowożytny* (2017), Ministerstwo Edukacji Narodowej/Ośrodek Rozwoju

- Edukacji. Online: www.men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf [access date 14.03.2018].
- Reforma edukacji 2017. Zmiany w kształceniu ogólnym, specjalnym i zawodowym oraz w obszarze wychowania i profilaktyki* (2017), Ministerstwo Edukacji Narodowej/Ośrodek Rozwoju Edukacji. Online: <https://www.o.re.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/reforma-edukacji-2017.-zmiany-w-ksztalceniu-ogolnym-specjalnym-i-zawodowym-oraz-w-obszarze-wychowania-i-profilaktyki.pdf> [access date 01.09.2017].
- Systo M, Jasiewicz J., Sijko K., Biedrzycki K., Kaczan R., Piechociński T., Rycielski P. & Rycielska L. (2014), *Kompetencje komputerowe i informacyjne młodzieży w Polsce. Raport z międzynarodowego badania kompetencji komputerowych i informacyjnych ICILS 2013*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Skweres A. (2011), *Podcast jako atrakcyjne medium w propagowaniu autonomicznego uczenia się języków obcych* (in) Pawlak M. (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu oraz Wydawnictwo PwSZ w Koninie, pp. 337-344.
- Strzemeski K. (2011), *Autonomizacja studentów poprzez ich samodzielną pracę z podcastami* (in) Pawlak M. (ed.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu oraz Wydawnictwo PwSZ w Koninie, pp. 327-336.
- Szpotowicz M. & Muszyński M. (2015), *Jak wyglądają lekcje języka angielskiego w szkole podstawowej? Wyniki Badania efektywności nauczania języka angielskiego (BENJA)* (in) "Języki Obce w Szkole", No. 4, pp. 98-104.
- Widła H. (2009), *Przykłady metod pracy wykorzystujących technologię informacyjną na lekcji języka* (in) Pawlak M., Derenowski M., Wolski B. (eds.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, pp. 183-192.
- Wilczyńska W. & Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glotto-dydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON, Kraków.
- Wykaz podręczników do nauki języka angielskiego dopuszczonych do użytku w nowych typach szkół* (2017), Ministerstwo Edukacji Narodowej. Online: https://podreczniki.men.gov.pl/wykaz_dopuszczone_lista5.php [access date 31.08.2017].

COURSEBOOKS ANALYSED

- Bandis A., Shotton D. (2017), *Teen Explorer. Podręcznik dla kasy 7*. Warszawa: National Geographic Learning/Nowa Era.

- Evans V., Dooley J. (2017), *Smart Time 1 Do nowej podstawy programowej*. Newbury: Express Publishing.
- Hastings B., McKinley S., Tkacz A. (2017), *English Class A2+*. Warszawa: WSiP-Pearson Central Europe.
- Howarth P., Reilly P., Morris D. (2017), *All Clear*. Warszawa: Macmillan.
- Puchta H. (2017), *Citizen Z*. Warszawa: Cambridge University Press/PWN.
- Wetz B., Pye D. (2017), *English Plus Options*. Oxford: Oxford University Press.

Marzena S. Wysocka

Uniwersytet Śląski

<https://orcid.org/0000-0003-2787-8676>

marzena.wysocka-narewska@us.edu.pl

GRAŻYNA KILIAŃSKA-PRZYBYŁO

***THE ANATOMY OF INTERCULTURAL ENCOUNTERS.
A SOCIOLINGUISTIC CROSS-CULTURAL STUDY***

Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 246 pp.

Keywords: interculturalism, intercultural encounters, intercultural dialogue, English as a foreign language

Słowa kluczowe: międzykulturowość, spotkania interkulturowe, dialog interkulturowy, język angielski jako obcy

The book written by Grażyna Kiliańska-Przybyło constitutes an interesting contribution filling the gap in publications on mutual relationships and intercultural encounters experienced by Polish and Turkish learners of English as a FL. What is at issue here is the broadly-understood dialogue the representatives of other cultures engage in and/ or disengage from when using the target language.

The first, theoretical, chapter, defines the term *intercultural encounter* in a very accessible way, comparing it to the art of mediation and negotiation. Next, the linguistic and psycholinguistic aspect of intercultural dialogue is elaborated on, with special attention being given to the factors which constitute the nature and course of the encounters and conversations. These include, among others, the level of empathy and intercultural sensitivity to other people, the sense of identity, as well as the level of communication apprehension and degree of culture shock being experienced.

Further on the author presents the role of intercultural encounters in the world today, and their strong influence on individuals who are in touch with representatives of other languages and cultures. The changes being observed in language users concern cultural behaviours and attitudes, e.g. getting to know a new culture, confirming or rejecting existing stereotypes, developing language awareness or a widely-understood reflection.

Accordingly, we learn that these and other factors are determined by the type of cultural intelligence that each person who enters into an interlinguistic and intercultural discourse with a culturally-distant social group is equipped with, and, in turn, by intercultural competence, composed above all, of our knowledge of and attitude towards socio-cultural communities, the ability to interpret and explore the unknown, as well as interaction and cultural awareness. And it is these components as the author underlines, that are to a large extent responsible for intercultural learning.

Intercultural barriers to be found in the social norms typical of a given country, such as greetings or body language in general, presented in the section which follows, may be the source of misunderstanding, understatement and the frequently-experienced language faux pas. In order to investigate the frequency of communication success and communication failure, their causes and consequences, the author designs an extremely interesting study, searching for intercultural experiences in groups of Polish and Turkish learners of English as a FL. To be more specific, the data, in the form of personal narratives, were collected from a group of Polish BA and MA students attending English Philology classes at the University of Silesia in Katowice, Poland (50 respondents in each group respectively), and a group of Turks studying English Philology at the Çukurova University in Adana, Turkey (50 informants altogether).

The study started from awareness-raising and training sessions, aimed at familiarizing students with the notion of intercultural communication, followed by questionnaires which measured the intercultural sensitivity of the subjects, and narrative writing, devoted to describing the most memorable encounter with foreigners each study participant experienced. In addition to the stages of the project, a very precise description of data arrangement and presentation is provided. This covers a detailed qualitative and statistical analysis of students' personal narratives, which was conducted by means of the LIWC programme.

Chapter four is organized around analysis of the narratives. As the findings show, the texts prepared by all three groups of students differ as to the level of spontaneity, emotionality, the number of references made, as well as the fragmentary nature of the text produced. The differences stem from cultural diversity, the place in which a given encounter was experienced, and the level of students' language proficiency. Aside from the means of expression,

the author analyses an intercultural encounter as experience in itself, and classifies it as an experience which raises students' language awareness irrespective of their nationality, and as the possibility to engage in a dialogue in a foreign language, a lesson which touches upon the culture of a given target language community., It also provides food for thought after the lesson, which is a communication encounter.

In chapter five, the author outlines the intercultural profile of the subjects, based on questionnaire data (e.g. the factors perceived by students as influencing intercultural encounters, intercultural competence and, in consequence, conversation), and an intercultural sensitivity scale, which defines, emotional resilience, flexibility and openness to other cultures, among others.

Summing up, in chapter six, the author gives answers to the research questions formulated beforehand, and evaluates the research procedures. We learn about differences in the subjects' narratives. These include different metaphors of intercultural encounters and descriptions of foreigners, to name a few. When it comes to similarities, on the other hand, the students define intercultural competence along the same lines, restricting themselves to providing facts about a given culture. The better they know the target language, the more descriptions and examples of intercultural encounters they offer. Irrespective of the level of language competence, however, each respondent is able to give information on benefits brought by such intercultural encounters and communication with representatives of other cultures. As a result, *The Anatomy of Intercultural Encounters. A Sociolinguistic Cross-Cultural Study* becomes an interesting and thought-provoking comparative study, providing an up- dated and more complete version of the picture of permeating cultures, languages and their users to the one offered by Lewis (2006). The quality makes the book a valuable contribution to socio-cultural studies, and is highly recommended for all students and teachers of English, as well as EFL teacher trainees and their instructors. Having read the publication, they will not only develop their own cultural and language awareness, but also verify stereotypes about other cultures, and, thus, will be ready for an intercultural encounter, no matter what educational centre, professional path, and, most of all, language and culture, they are related to.

BIBLIOGRAPHY

- Kiliańska-Przybyło G. (2017), *The Anatomy of Intercultural Encounters. A Sociolinguistic Cross-Cultural Study*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Lewis R. D. (2006), *When cultures collide. Leading across cultures*. London: WS. Bookwell.

Katarzyna Karpińska-Szaj

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

<https://orcid.org/0000-0001-8735-4466>

kataszaj@amu.edu.pl

MARIOLA JAWORSKA

NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH MŁODZIEŻY Z DYSLEKSJĄ

Kraków: Impuls, 2018, 406 s.

Keywords: teaching foreign languages, individualization of teaching, learning autonomy, special educational needs, dyslexia

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych, indywidualizacja nauczania, autonomia uczenia się, specjalne potrzeby edukacyjne, dysleksja

Monografia „Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją” autorstwa dr hab. Marioli Jaworskiej, wydana w 2018 roku w Oficynie Wydawniczej Impuls dotyczy kształcenia językowego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku szkół ogólnodostępnych. Autorka poświęca swą refleksję młodzieży z dysleksją – zagadnieniu bardzo wrażliwemu edukacyjnie, gdyż niedającym się podporządkować żadnym z góry ustalonym sposobom, czy wypracowanym modelom uczenia się/nauczania. Jest to także zagadnienie wrażliwe społecznie, z definicji obarczone koniecznością dbałości o wyważony, jak najbardziej zobiektywizowany przekaz.

Książka przeznaczona jest przede wszystkim dla nauczycieli, choć jej wymiar naukowy oraz cenne podsumowanie dotychczasowych refleksji na ten temat są nie do przecenienia w szerszej, praktyczno-teoretycznej perspektywie. Podstawowym celem kształcenia do zawodu nauczyciela języków obcych

i/lub doskonalenia umiejętności dydaktycznych obecnej kadry nauczycielskiej jest wyposażenie uczniów w kompetencje ogólne i komunikacyjne, które nie tylko zaowocują znajomością języków obcych, ale przyczynią się do samorealizacji, przygotują ich do rozwijania własnego potencjału przez całe życie. Wyjątkowość, specjalne, zawsze indywidualne potrzeby ucznia z dysleksją sprawiają, że niezbędna jest w jego kształceniu indywidualizacja – zasada, według której pracuje się z uczniem, nie tylko mając na uwadze kompensowanie niedoborów, ale przede wszystkim diagnozę i sposoby nauczania dla jego językowego i poznawczego rozwoju. Książka dr hab. Marioli Jaworskiej doskonale wpisuje się w diagnozę i działania dla rozwoju właśnie, co czyni z niej lekturę nie tylko wartościową pod względem organizacji dydaktyki nauczania, ale także (a właściwie przede wszystkim) obiecującą w perspektywie humanistycznej, skoncentrowanej na osobie-podmiocie, jego wyjątkowości i niepowtarzalności.

Dr hab. Mariola Jaworska poświęciła swoją pracę młodzieży – grupie, która, choć jest bardzo heterogeniczna, przejawia charakterystyczne dla burzliwego okresu dojrzewania cechy: wrażliwość, potrzebę akceptacji, poszukiwanie własnej tożsamości. Ten bardzo zwięzły, ale jednocześnie złożony portret nastolatka przekłada się na postrzeganie jego funkcjonowania w szkole, w tym na lekcji języka obcego. Wyzwaniem dla środowiska szkolnego staje się więc umiejętne wdrażanie zasady indywidualizacji, która obejmuje nie tylko sam proces nauczania języka obcego, ale także rozwijanie kompetencji uczenia się poprzez zmierzanie do systematycznej, zakrojonej na miarę ucznia, autonomizacji. Dr hab. Mariola Jaworska pojmuje ją jako stopniowe odkrywanie i uświadamianie sobie własnych możliwości i uwarunkowań w celu rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Kompetencja ta jest o tyle szczególna, że na jej kształtowanie wpływa też specyfika dysleksji – trudności edukacyjnej, implikującej rozważną i świadomą organizację nauczania/uczenia się. Ten właśnie wątek jest najbardziej nowatorski w książce „Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją”.

Na książkę składają się cztery rozdziały, z których trzy pierwsze mają charakter teoretyczny, a w czwartym przedstawiono wyniki badań własnych. Do pracy dołączona jest bogata bibliografia przedmiotu i załączniki dokumentujące przeprowadzone badanie-observacje.

Autorka rozpoczyna swoje rozważania od podsumowania stanu badań dotyczących kształcenia językowego młodzieży z dysleksją rozwojową. Omówione są też cechy charakterystyczne wybranej grupy wiekowej w kontekście ich wpływu na przebieg nauki języka obcego. Analizie poddano także uwarunkowania edukacji językowej uczniów z dysleksją, obejmujące kontekst europejski oraz prawodawstwo polskie w zakresie diagnozy (co ważne, w tym zakresie,

uwzględniona została także rola poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego) oraz perspektyw nauczania języków.

Rozdział drugi poświęcony jest indywidualizacji nauczania języków obcych uczniów z dysleksją rozwojową. Specjalne potrzeby edukacyjne zostały omówione w kontekście różnic indywidualnych wobec wyzwań edukacji włączającej (inkluzji). Autorka prześledziła także stan realizacji zasady indywidualizacji w kształceniu instytucjonalnym w Polsce, szczególną rolę przypisując nauczycielom. W tej części niewątpliwie istotnym wątkiem jest ukazanie dydaktycznych aspektów nauczania języków obcych młodzieży z dysleksją: wybór języka obcego, różnicowanie dydaktyczne, ocenianie.

W rozdziale trzecim, nauczanie języków obcych uczniów z dysleksją rozpatrywane jest w kontekście autonomizacji uczenia się. Autorka dyskutuje ten proces, oceniając przydatność dla wybranego kontekstu znanych w literaturze glotodydaktycznej pojęć *autonomii*, *półautonomii* i *autonomizacji*. Podkreśla wartość metapoznania w doskonaleniu sposobów uczenia się i wskazuje, że najistotniejszym aspektem i jednocześnie warunkiem w proponowanym podejściu dydaktycznym jest nauczanie otwarte. Za szczególnie ważne i skuteczne uznała wprowadzanie działań stymulujących do przejmowania odpowiedzialności za własny rozwój. Działania te skupiają się na systematycznym i świadomym rozwijaniu kompetencji uczenia się poprzez odpowiednie, zakrojone na własne potrzeby plany, cele i sposoby uczenia się (strategie) oraz umiejętność samooceny mocnych i słabych stron. Dla mnie jako czytelnika nie do końca jest jednak jasne czy autonomizacja jest celem zindywidualizowanego nauczania, czy jest jego środkiem, elementem, a może warunkiem... Jakkolwiek byłaby odpowiedź na to pytanie, z pewnością istotne jest zwrócenie uwagi na powiązanie kształtowania postaw autonomicznych ucznia z celami indywidualizacji nauczania.

W zamierzeniu Autorki, celem rozdziału czwartego jest przedstawienie badań własnych, które mają służyć dostarczeniu danych empirycznych w zakresie przedmiotu rozważań, a także weryfikacji założeń dydaktyczno-pedagogicznych zawartych w rozdziałach teoretycznych. Głównym założeniem badań prowadzonych w ramach metodologii studium przypadku było wykazanie możliwości i sposobów indywidualizacji nauczania języka obcego. Autorka stara się zrealizować swoje zamierzenie poprzez sporządzenie indywidualnych profili uczenia się języków obcych uczniów z dysleksją, określając warunki diagnozy przydatnej do skutecznej organizacji procesu nauczania/uczenia się języków obcych. Proponuje zatem procedurę oraz narzędzia diagnostyczne i prognostyczne przydatne w indywidualizacji kształcenia językowego zarówno w celu prowadzenia kształcenia (co jest istotne dla nauczyciela), jak i znaczące dla rozwijania autonomii uczenia się (istotne dla ucznia, na co zwróciłam już wyżej uwagę). Poszczególne studia przypadków mają być w moim mniemaniu

Autorki przyczynkiem do ukazania specyfiki procesu uczenia się/nauczania języków obcych przez młodzież z dysleksją, choć w moim odbiorze są raczej próbą zilustrowania założonych warunków indywidualizacji nauczania. Nie jest to bynajmniej wadą pracy. Przeciwnie, czytelnik znajduje w książce wiele cennych informacji na temat wyróżnionej w tytułach kolejnych części problematyki: specyfiki dysleksji i portretu młodzieży z dysleksją, indywidualizacji nauczania, autonomizacji uczenia się i wreszcie wyróżnienia indywidualnych profili uczniów z dysleksją w kontekście nauki języka obcego. Publikacja adresowana jest do szerokiego odbiorcy. Książka „Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją” autorstwa dr hab. Marioli Jaworskiej jest bez wątpienia bardzo cenną, nowatorską pozycją naukową o przydatnym nachyleniu praktycznym promującym jednocześnie nauczanie języków obcych w szkolnej inkluzji.

BIBLIOGRAFIA

Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Implus.

LISTA RECENZENTÓW

Redaktorzy chcieliby podziękować następującym osobom za ich pomoc w recenzowaniu artykułów składanych do druku w *Neofilologu* w roku 2019. Ich uwagi i sugestie przyczyniły się w ogromnym stopniu do wysokiej jakości publikowanych przez nas prac [The editors would like to express their gratitude to the following scholars who have kindly consented to review one or more submissions to *Neofilolog* in the year 2019. Their insightful and thorough comments and suggestions have without doubt greatly enhanced the quality of the papers published]:

Recenzenci:

Dr Ewa Andrzejewska, Uniwersytet Gdański

Dr Juni Arnfast, University of Copenhagen

Prof. UAM dr hab. Camilla Badstuebner-Kizik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr Ewa Bandura, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Dr Małgorzata Baran-Łucarz, Uniwersytet Wrocławski

Prof. AP dr hab. Adriana Biedroń, Politechnika Koszalińska; Akademia Pomorska w Słupsku

Dr Jakub Bielak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr Christine Rodrigues Blanchard, Université Clermont Auvergne

Dr Anna Broszkiewicz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. Uniwersytetu Aix-Marseille Marco Cappellini, Aix-Marseille Université

Prof. UMCS dr hab. Halina Chodkiewicz, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Dr Katarina Chovancova, Uniwersytet Mateja Bela w Bańskiej Bystrzycy

Dr Renata Czaplikowska, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dr Anna Czura, Uniwersytet Wrocławski

Prof. UAM dr hab. Krystyna Drożdżiał-Szelest, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Prof. UAM dr hab. Anna Ewert, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr hab. Elżbieta Gajewska, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Dr Joanna Górecka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr Aleksandra Jankowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr Magdalena Kębłowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr hab. Grażyna Kiliańska-Przybyło, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Prof. dr hab. Roman Kopytko, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dr hab. Jarosław Krajka, Uniwersytet Marie Curie Skłodowskiej w Lublinie
Dr Anna Kucharska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Prof. UG dr hab. Hadrian Lankiewicz, Uniwersytet Gdański
Dr Ewa Lenart, Université de Vincennes – Paris 8
Prof. UJ dr hab. Waldemar Martyniuk, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Prof. Dr. Grit Mehlhorn, Universität Leipzig
Prof. UW r dr hab. Anna Michońska-Stadnik, Uniwersytet Wrocławski
Prof. UAM dr hab. Nawoja Mikołajczak-Matyja, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. dr hab. Władysław Miodunka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Dr hab. Zbigniew Możejko, Uniwersytet Warszawski
Dr hab. Anna Mystkowska-Wiertelak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. UAM dr hab. Agnieszka Nowicka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Dr hab. Magdalena Olpińska-Szkiełko, Uniwersytet Warszawski
Prof. UP dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Prof. dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Prof. dr hab. Mirosław Pawlak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; PWSZ w Koninie
Dr hab. Agnieszka Pawłowska-Balcerska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. UO dr hab. Liliana Piasecka, Uniwersytet Opolski
Prof. UO dr hab. Ewa Piechurska-Kuciel, Uniwersytet Opolski
Dr hab. Magdalena Piekларz-Thien, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Prof. dr hab. Stanisław Puppel, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Dr Michael Rießler, Albert-Ludwigs-Universität Freiburg
Dr Andrzej Ruszer, Peckiński Uniwersytet Języków Obcych
Dr Jacek Rysiewicz, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. Mike Sharwood Smith, Heriot-Watt University
Prof. dr hab. Teresa Siek- Piskozub, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Dr hab. Maciej Smuk, Uniwersytet Warszawski
Dr hab. Paweł Sobkowiak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. UMCS dr hab. Magdalena Sowa, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie
Dr Katarzyna Sowa-Bacia, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Dr Anna Szczepaniak-Kozak, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. UP dr hab. Anna Turula, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie
Prof. UR dr hab. Agnieszka Uberman, Uniwersytet Rzeszowski
Dr hab. Emilia Wąsikiewicz-Firlej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. AP dr hab. Dorota Werbińska, Akademia Pomorska w Słupsku
Prof. dr hab. Halina Widła, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Prof. dr hab. Weronika Wilczyńska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. UAM dr hab. Bernadeta Wojciechowska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. UAM dr hab. Magdalena Wrembel, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. dr hab. Maria Wysocka, Uniwersytet Śląski w Katowicach
Prof. UŁ dr hab. Grażyna Zarzycka, Uniwersytet Łódzki

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Joanna Rokita-Jaśkow, Melanie Ellis 149

ARTICLES

1. Hanna Komorowska – *Facts, myths and difficulties in the evaluation of educational attainment* 153
2. Anna Bąk-Średnicka – *Methods of assessment of intended learning outcomes in teaching practice – Selected models* 171
3. Monika Grabowska – *Evaluation of the competence of student teachers of foreign language by their teachers/teaching practice supervisors, on the example of French* 195
4. Katarzyna Nosidlak – *Personality related factors in the process of foreign language acquisition and use – evaluation of students' oral performance* 213
5. Ewa Papierz-Lapsa – *Evaluation of the social role of German teachers in the context of disturbance of professional stability* 227
1. Agnieszka Dryjańska – *The impact of the evaluation of selected competences on the correctness of writing tasks* 249
2. Ewa Póttorak – *The role of errors in foreign language learning – the learner's perspective* 263
3. Anna Czura – *Adolescent learners' perceptions of assessing speaking and writing skills – critical incident analysis* 281
4. Joanna Zawodniak, Mirosław Pawlak, Mariusz Kruk – *Examining boredom in practical English classes as viewed from the macro and micro perspectives* 299
5. Mirosław Pawlak – *Effective testing of grammar: From traditional tests to communication tasks* 315
6. Piotr J. Malinowski – *Evaluation of the use of information and communication technology in English coursebooks* 329

BOOK REVIEWS

1. Marzena S. Wysocka – Review of Grażyna Kiliańska-Przybyło (2017). *The Anatomy of Intercultural Encounters. A Sociolinguistic Cross-Cultural Study* 347
2. Katarzyna Karpińska-Szaj – Review of Mariola Jaworska (2018). *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją* 351

LIST OF REVIEWERS 355

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2019 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>