

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Ocenianie w różnych kontekstach edukacyjnych



Pod redakcją
Elżbiety Gajewskiej i Joanny Rokity-Jaśkow

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji
Joanna Zawodniak (Uniwersytet Zielonogórski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bunting (Universität Duisburg)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
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 w Poznaniu)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżał-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – językoznawstwo/glottodydaktyka
Grzegorz Ojcewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – literaturoznawstwo i przekładoznawstwo
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Redakcja techniczna

Piotr Bajak (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

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: Elżbieta Gajewska, Joanna Rokita-Jaśków 5

ARTYKUŁY

1. Mariola Jaworska – *Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we włączającej edukacji obcojęzycznej w Polsce* 9
2. Monika Łodej – *Application of inclusive design principles to testing EFL dyslexic students* 27
3. Agnieszka M. Sendur – *Certyfikacja znajomości języków obcych dla celów specjalistycznych – między teorią a rzeczywistością* 47
4. Katarzyna Posiadała – *Kształtowanie umiejętności autoewaluacji u uczących się języka obcego w wieku 55+* 71
5. Monika Janicka – *Das Potenzial kollegialen Feedbacks für die Förderung der Evaluationskompetenz bei angehenden Fremdsprachenlehrenden – Ergebnisse einer Studie* 87
6. Beata Peć – *Otwarte formy pracy w glottodydaktyce – specyfika oceniania w edukacji szkolnej oraz w akademickim kształceniu nauczycieli języków obcych* 105
7. Dorota Werbińska – *Language teacher positioning in a teacher promotion examination: a small story approach* 133
8. Halina Widła – *Évaluation formative par le biais de pratiques „Lernen durch Lehren” destinées aux étudiants de niveau avancé* 155
9. Krzysztof Kotuła – *Ocena telekolaboracyjnych projektów pisarskich realizowanych na platformach synchronicznych* 171

RECENZJE

1. Weronia Król-Gierat – Recenzja książki Melanie Ellis: *The impact of a national examination in foreign language on teaching, learning and the work of schools* 189

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 193

WPROWADZENIE

Uczniowie są różni. Uznanie przez nauczyciela tej odmienności jest istotne nie tylko w trakcie nauczania języków obcych, ale także podczas oceniania zdobytej przez nich wiedzy i opanowanych umiejętności. Niniejszy tom gromadzi teksty poświęcone rozmaitym aspektom owej różnorodności grup docelowych.

Rozpoczynamy go od bardzo istotnego zagadnienia, a mianowicie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w perspektywie edukacji inkluzyjnej. Od kilkunastu lat w Polsce na coraz szerszą skalę podejmowane są działania mające na celu włączenie dzieci i młodzieży z SPE do edukacji w szkołach ogólnodostępnych. Oprócz różnych form wsparcia podczas nauki szkolnej, także w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, bardzo ważne miejsce w pracy zajmuje prawidłowa ocena ich osiągnięć.

Artykuł **Marioli Jaworskiej** możemy potraktować jako kompendium wiadomości niezbędnych nauczycielom pracującym z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak podkreśla Autorka, pod tym sformułowaniem kryją się nie tylko ci, którym funkcjonowanie w szkole utrudnia jakiś deficyt, ale też osoby o wybitnych uzdolnieniach. We włączającej edukacji obcojęzycznej inkluzja dokonuje się poprzez podejmowanie działań zmierzających do indywidualizacji zarówno nauczania, jak i oceniania. Wychodząc od obowiązujących podstaw prawnych, artykuł przedstawia założenia teoretyczne i dydaktyczne możliwości realizacji zindywidualizowanej oceny uczniów ze SPE.

Tekst **Moniki Łodej** także odnosi się do testowania umiejętności językowych uczniów ze SPE, jednak w tym przypadku kategoria ta została zawężona do osób z dysleksją. Autorka zauważa, że stosowanie inkluzji (tj. jednolitych testów) w ocenianiu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może, paradoksalnie, powodować ich wykluczenie. Wskazuje także na niespójność wielu zasad dotyczących egzaminów wewnętrznych i zewnętrznych. Te zastrzeżenia zdają się jednak nie dotyczyć testowania znajomości języka angielskiego jako obcego: przedstawiona w dalszej części artykułu analiza sposobów dostosowania technik egzaminacyjnych do potrzeb/możliwości uczniów ze SPE

ukazuje wysoki stopień zastosowania zasad projektowania włączającego w testowaniu uczniów z dysleksją.

Niezależnie od zróżnicowania uczących się w obrębie jednej grupy docelowej, niejednorodnej – i to bardzo – są też one same. Przynależność do danej określonej zbiorowości warunkuje w znacznym stopniu motywację, szeroko pojęte możliwości uczenia się, jak i oczekiwany poziom kompetencji językowej. Cechą wspólną dwóch kolejnych, pozornie dość odległych tematycznie tekstów, jest właśnie skupienie na charakterystycznej grupie odbiorców kształcenia językowego.

Glottodydaktyka już od dawna otwarła się na oczekiwania osób pragnących wykorzystać znajomość języka na potrzeby pracy zawodowej. Tym niemniej działania w tym zakresie, zarówno te odnoszące się do uczenia, jak i do oceniania zdobytych umiejętności, podlegają twardym prawom rynkowym. Ukazuje to artykuł **Agnieszki Sendur** poświęcony certyfikacji znajomości języków obcych dla celów specjalistycznych. Odmienne zawody wymagają od swoich przedstawicieli rozmaitych umiejętności komunikacyjnych, które w idealnym stanie rzeczy powinny być mierzone za pomocą zindywidualizowanych narzędzi. Analiza istniejących certyfikatów z zakresu różnych odmian *English for Specific Purposes* wykazuje, że egzaminy w pełni zgodne z zasadami testowania w glottodydaktyce specjalistycznej są stosowane wyłącznie dla profesji, dla których umiejętności językowe mają znaczenie kluczowe. Obserwacja zasad konstrukcji przeważającej większości egzaminów budzi wątpliwości, czy pracownik legitymujący się uzyskanym na ich podstawie certyfikatem będzie w stanie wykonać wszystkie właściwe dla jego profesji zadania z użyciem języka obcego. Zarówno te wnioski, jak i obserwacje dotyczące znikania certyfikatów specjalistycznych są ściśle powiązane z mechanizmami popytu i podaży.

W przeciwieństwie do kształcenia językowego dla celów specjalistycznych, nauczanie osób starszych stosunkowo niedawno stało się przedmiotem badań glottodydaktyków. W kręgu zainteresowania **Katarzyny Posiadały** znalazła się grupa uczniów 55+. W obecnych czasach są to osoby zawodowo i życiowo aktywne, podejmujące różne wyzwania, w tym naukę języków obcych. W dojrzałym wieku edukacja ma zazwyczaj charakter mniej formalny niż na wcześniejszych etapach kształcenia, stąd też istotne miejsce ma w niej samoocena, dotycząca m.in. procesu zbierania i analizowania informacji na temat własnej językowej kompetencji komunikacyjnej, czy też kompetencji uczenia się. Artykuł jest zaproszeniem do dyskusji nad rolą i miejscem autoewaluacji w skierowanym na rozwijanie autonomii uczących się systemie edukacji ustawicznej. Proponuje także rozwiązania wspomagające kształtowanie umiejętności samooceny na zajęciach języków obcych w grupie 55+.

Ocenianie jest trudnym wyzwaniem także dla oceniającego, nawet w „typowych” (jeśli są takie...) kontekstach. Tym istotniejsze staje się ukazanie, jak

można wspomagać dzięki niemu indywidualny rozwój ucznia z poszanowaniem jego mocnych i słabych stron. Takie podejście umożliwia uczącym się osiągnięcie nie tylko wyznaczonych celów dydaktycznych, ale i nadrzędnego celu rozwoju osobowego, jakim jest samorealizacja. W tej mniej typowej perspektywie utrzymane są dwa kolejne teksty.

W swoim artykule **Monika Janicka** argumentuje, że ocena kształtująca jest jednym z najsilniejszych czynników wpływających na osiągnięcia uczniów i przedstawia jej znaczenie dla uczenia się i nauczania zorientowanego na proces. Autorka uważa, że powinna ona stanowić nieodłączną część programu szkolenia nauczycieli przed rozpoczęciem pracy. Dla zilustrowania tych tez przedstawia wyniki krótkiego badania ukierunkowanego na rozwijanie umiejętności oceniania kształtującego poprzez ocenę koleżeńską.

Kształtująca rola oceny jest również mocno widoczna w kolejnym tekście. **Beata Peć** podejmuje zagadnienie oceniania w otwartych formach pracy stosowanych w edukacji szkolnej oraz w nauczaniu akademickim. W tych dwóch obszarach badawczych poddaje je analizie zarówno od strony teoretycznej, jak i empirycznej, ukazując, że zarówno na lekcjach języków obcych, jak i na zajęciach akademickich dzięki zastosowaniu otwartych form pracy możliwe jest przejście od odgórznej kontroli ku oddolnemu towarzyszeniu uczniowi lub studentowi w jego rozwoju.

Artykuł **Doroty Werbińskiej** natomiast odwraca poniekąd układ glotto-dydaktyczny oceniający/nauczyciel-oceniany/uczący się, opisując kontekst ewaluacyjny dotąd jeszcze nie badany. Na podstawie wybranego studium przypadku Autorka przygląda się sytuacji egzaminu ustnego, do którego muszą podejść doświadczeni nauczyciele języka w Polsce, jeśli aspirują do awansu zawodowego. Wykorzystując teorię pozycjonowania, Autorka bada, jakie aspekty tożsamości nauczyciela wyłaniają się z krótkich wypowiedzi używanych w sytuacji egzaminacyjnej, a także zastanawia się, jakie wnioski można wyciągnąć z badania w kwestii pozycjonowania nauczycieli (zarówno auto-pozycjonowania względem egzaminatorów, jak i bycia pozycjonowanym przez innych) w kontekście oceny zawodowej.

Ostatnią grupę tekstów łączy odniesienie do nowych technologii w nauczaniu i ocenianiu języków obcych. Zarazem nawiązują one do podnoszonych już tu zagadnień, z których najistotniejszym wydaje się indywidualizacja nauczania i oceniania oraz dopasowanie tychże do kontekstu działań, potrzeb i osobowości uczących się. Refleksje przedstawione przez **Halinę Widtę** dotyczą seminarium magisterskiego *Master Multimedia*, którego założeniem jest uczenie się przez nauczanie oparte na wytycznych metody *Lernen durch Lehren*. Podczas seminarium przyszli nauczyciele języków obcych oraz tłumacze tworzą własne zasoby multimedialne, wypełniające luki w już dostępnych materiałach

dydaktycznych. Pozwala im to stać się ekspertami w określonych obszarach języka specjalistycznego czy wręcz wiedzy specjalistycznej (ang. CLIL, fr. EMILE). Semiautonomiczna praca studentów podlega regularnej ewaluacji: studenci docenili tu rolę oceny formatywnej dla osiągnięcia pożądaných umiejętności, dostrzegając jej przewagę nad oceną sumującą. Jak podkreśla Autorka, ta nietypowa forma pracy wymaga znacznego nakładu czasu i odpowiedniej motywacji, jednak znacząco poprawia jakość procesu uczenia się.

Krzysztof Kotuła z kolei porusza kwestię oceny w kontekście działań związanych z pisaniem telekolaboracyjnym na platformach synchronicznych, takich jak Google Docs. Wychodząc od badań przeprowadzonych wśród uczniów szkół średnich poznających język francuski, omawia różne obszary aktywności uczestników, które mogą zostać poddane ocenie. Jako że wynik wspólnych projektów pisarskich zależy w dużym stopniu od tego, jak angażują się oni w proces pisania za pomocą internetowych narzędzi do edycji tekstu, zdaniem Autora trudno myśleć o stworzeniu uniwersalnej siatki ocen, odpowiedniej dla wszystkich kontekstów nauczania: nauczyciel, który chce włączyć takie zajęcia do swojego programu dydaktycznego, musi więc wykazać się w ocenianiu dużą elastycznością i zdolnością dopasowania się do danej sytuacji edukacyjnej.

Jak starałyśmy się pokazać, „różnorodność” to słowo-klucz do tekstów zebranych w niniejszym tomie. W ujęciu Autorów jest ona istotnym czynnikiem w nauczaniu i ocenianiu, zaś jej uwzględnienie i właściwe wykorzystanie przynosi bogate owoce dydaktyczne. Zapraszamy więc do odczytania zebranych tu artykułów na własny sposób i zgodnie z indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami.

*Elżbieta Gajewska
Joanna Rokita-Jaśkow*

Mariola Jaworska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

<https://orcid.org/0000-0002-7581-4194>

mariola.jaworska@uwm.edu.pl

OCENIANIE UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI WE WŁĄCZAJĄCEJ EDUKACJI OBCOJĘZycznej W POLSCE

Evaluation of Students with Special Educational Needs in Inclusive Foreign Language Education in Poland

For the last decade or so we have observed a visible increase in the interest of educational and scientific circles in Poland in actions to include children and teenagers with special educational needs in education in mainstream schools. Such children and teenagers require special support in the learning and teaching of foreign languages, well-considered selection of teaching methods and forms, and organisation of lessons, which takes account of the individual characteristics of the learners. Appropriate evaluation of their achievements is very important in working with such persons. The article presents assumptions relating to and possibilities of individualised evaluation of students with special educational needs from the perspective of inclusive foreign language education.

Keywords: inclusive foreign language education, evaluation, special educational needs, adaptation of educational requirements

Słowa kluczowe: włączająca edukacja obcojęzyczna, ocenianie, specjalne potrzeby edukacyjne, dostosowanie wymagań edukacyjnych

1. Wprowadzenie

Od kilkunastu już lat obserwujemy w Polsce wyraźny wzrost zainteresowania środowiska oświatowego i naukowego działaniami włączającymi dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami¹ w edukację w szkołach ogólnodostępnych. Bardzo ważne miejsce w pracy z takimi uczniami zajmuje prawidłowa ocena ich osiągnięć. Jej fundamentem są: określanie osiągalnych dla nich celów, dostosowanie wymagań edukacyjnych, zindywidualizowane formy kontroli, przede wszystkim zaś określone kompetencje nauczyciela w zakresie oceniania i jego cechy osobowościowe. W artykule omówione zostaną założenia (ze szczególnym uwzględnieniem obowiązujących podstaw prawnych) oraz dydaktyczne możliwości realizacji zindywidualizowanego oceniania osiągnięć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dalej: SPE) w perspektywie włączającej edukacji obcojęzycznej.

2. Specjalne potrzeby edukacyjne w perspektywie edukacji włączającej

Uczniowie nie są jednakowi – mają różnorodne cechy indywidualne, doświadczenia i możliwości, a każda klasa szkolna gromadzi uczących się o innym wachlarzu sprawności i umiejętności. Uznanie przez nauczyciela tej odmienności, uwzględnianie w procesie kształcenia ich cech indywidualnych, predyspozycji, mocnych i słabych stron, jest jedną z przesłanek odniesienia przez nich sukcesu w uczeniu się języków obcych. Szczególną rolę odgrywa zaś ono w przypadku organizacji środowiska edukacyjnego uczniów, którzy mają specjalne potrzeby². Utrudnieniem w funkcjonowaniu mogą być zarówno deficyty, np. wady wrodzone i nabyte, choroby somatyczne i psychiczne, ograniczenia różnych sprawności, jak i nadmiary, będące efektem dobrej gotowości dziecka do odkrywania świata i właściwych oddziaływań otoczenia lub wynikające z jego szczególnych uzdolnień (Brzezińska, 2012).

Do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczane są osoby z zaburzeniami motorycznymi, uszkodzeniami narządu wzroku i słuchu, z niepełnosprawnością intelektualną, z deficytami poznawczymi (np. dysleksją), z zaburzeniami komunikacji językowej, z zaburzeniami zachowania i emocji, przewlekłe chore (Sitarczyk, Andrzejewska, 2012: 3). Obowiązujące akty

¹ Są to uczniowie, którzy wymagają szczególnego wsparcia podczas nauki szkolnej, także w procesie kształcenia językowego, przemyślanego doboru metod i form nauczania oraz właściwej organizacji lekcji.

² Termin „potrzeba” odnosi się do warunków niezbędnych do osiągnięcia określonego stanu przez człowieka (zob. Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014: 46).

prawne rozszerzają zakres tego pojęcia, mówiąc także o potrzebach wynikających z problemów współczesnego społeczeństwa, np. migracji, sytuacji kryzysowych, przynależności do mniejszości narodowej lub grupy etnicznej, a także ze szczególnych zdolności ucznia.

Zgodnie z obowiązującymi ministerialnymi rozporządzeniami w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (MEN, 2013³, MEN, 2017a⁴) specjalne potrzeby edukacyjne (określane w tych dokumentach jako indywidualne potrzeby edukacyjne) mogą wynikać z(e):

- niepełnosprawności,
- niedostosowania społecznego,
- zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- zaburzeń zachowania lub emocji,
- szczególnych uzdolnień,
- specyficznych trudności w uczeniu się,
- deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych,
- choroby przewlekłej,
- sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,
- niepowodzeń edukacyjnych,
- zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi,
- trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.

Jak widać, problemy uczniów ze SPE są bardzo zróżnicowane, a grupa niezwykle niejednorodna. Z jednej strony zalicza się bowiem do niej uczniów z talentami i szczególnymi uzdolnieniami, z drugiej zaś dzieci i młodzież, które mają wyraźnie większe trudności w uczeniu się w stosunku do rówieśników rozwijających się w sposób normatywny (Olechowska, 2016: 27). Bez zindywidualizowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych ci drudzy nie potrafią sprostać wymaganiom programu kształcenia ogólnego, a ich trudności stanowią przeszkodę w korzystaniu z powszechnie dostępnych form edukacji. Potrzebują

³ Rozporządzenie obowiązuje na mocy ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (tj. Dz. U. z 2018 r. poz. 1457) i dotyczy cykli kształcenia rozpoczętych przed wejściem reformy w 2016 r., czyli do wygaśnięcia gimnazjów.

⁴ Rozporządzenie obowiązuje na mocy ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2018 r. poz. 996).

wsparcia i pomocy pedagogicznej, których powinna udzielić przygotowana kadra pedagogiczna w odpowiednich warunkach i z uwzględnieniem odmiennych rozwiązań organizacyjnych (Bogdanowicz, 1994: 34). Niezbędne są zatem zindywidualizowane działania dydaktyczno-wychowawcze w co najmniej jednym obszarze ich aktywności (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014: 46).

Istotą wsparcia uczniów ze SPE w środowisku szkoły ogólnodostępnej jest nie tylko diagnozowanie, a następnie uwzględnianie w planowanych działaniach cech konkretnej osoby, lecz także swoistości jej otoczenia oraz relacji i interakcji między jednymi a drugimi. Wszak celem nauczania jest efektywne uczenie się wszystkich uczniów w klasie – chodzi więc zarówno o umożliwienie kształcenia się razem z rówieśnikami osobom o nienormalnym przebiegu rozwoju, jak i o zapewnienie wszystkim członkom zespołu odpowiednich warunków do efektywnego uczenia się w klasie szkolnej, pracującej pod kierunkiem jednego nauczyciela, przygotowanego do pracy w grupie różnorodnej poznawczo i społecznie (Szumski, 2006: 105, 109). Takie włączenie, inkluzja, ma charakter holistyczny, akcentuje koncentrację na całej grupie szkolnej, a to zasadniczo różni ją od tradycyjnych form organizacji kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zarówno tych o charakterze segregacyjnym (tworzenie w miarę homogenicznych grup i nauczanie ich w oddzielnych klasach), jak i integracyjnym (w centrum znajduje się konkretny uczeń i jego indywidualne potrzeby edukacyjne) (Szumski, 2006: 103). We włączającej edukacji obcojęzycznej celem jest zatem budowa przyjaznego i bogatego środowiska kształcenia uwzględniającego SPE uczących się poprzez podejmowanie działań zmierzających do indywidualizacji nauczania, której sensem jest tworzenie sytuacji dydaktycznych sprzyjających optymalnemu w warunkach szkolnych rozwojowi wszystkich uczniów w klasie.

3. Specyfika oceniania osiągnięć uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Ocenianie osiągnięć jest tym elementem procesu uczenia się i nauczania, na który wpływ ma wiele różnorodnych czynników: ustalony przez władze oświatowe system klasyfikowania i promowania uczniów, obowiązujące podstawy programowe, system egzaminów zewnętrznych, programy nauczania, przygotowanie pedagogiczne oraz oczekiwania i nastawienie nauczycieli, klimat i zasady szkoły (Jaworska, 2018: 119). Jest to zatem zagadnienie wieloaspektowe, które analizować można w różnych kontekstach: ogólnej polityki oświatowej państwa regulowanej przez określone akty prawne, monitorowania spełniania określonych standardów edukacyjnych, porównywania osiągnięć, rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także wspomaganie procesu uczenia się i nauczania (Watkins, 2007: 19–27).

3.1. Uregulowania prawne

W ciągu ostatnich kilkunastu lat w polskiej edukacji nastąpiły istotne zmiany związane z ocenianiem uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Znajdują one odzwierciedlenie w przepisach prawa oświatowego, które wyraźnie akcentują konieczność uwzględniania indywidualnych możliwości i potrzeb uczących się we wszystkich działaniach dydaktyczno-wychowawczych, w tym sferze mierzenia osiągnięć. Prawa uczniów w tym zakresie gwarantuje Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2018 r. poz. 996). Zgodnie z tym aktem normatywnym system oświaty zapewnia w szczególności:

- realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej;
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie im realizowania indywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie im realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie.

Potrzeba indywidualnego podejścia do ucznia wielokrotnie akcentowana jest także w regulacjach bezpośrednio odnoszących się do oceniania i klasyfikowania uczących się. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz słuchaczy w szkołach publicznych (MEN, 2015a) zobligowano placówki do współpracy z rodzicami w zakresie informowania ich o: wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do otrzymania przez ucznia poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych i oceny zachowania; sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów; warunkach i trybie otrzymania wyższej niż przewidywana oceny klasyfikacyjnej z zajęć edukacyjnych i zachowania. W tym samym akcie normatywnym uregulowano także kwestię przystępowania przez uczniów ze SPE do egzaminów zewnętrznych. Mają oni prawo do

zdawania ich w warunkach dostosowanych do indywidualnych potrzeb na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Sposoby dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu wskazuje rada pedagogiczna, wybierając je spośród dopuszczalnych możliwości, określanych corocznie przez dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE) w specjalnych komunikatach. W przypadku dostosowania formy egzaminu przygotowywane są odrębne arkusze, natomiast dostosowanie warunków może polegać na:

- zminimalizowaniu ograniczeń wynikających z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym ucznia,
- zapewnieniu uczniowi miejsca pracy odpowiedniego do jego potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych,
- wykorzystaniu odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych,
- odpowiednim przedłużeniu czasu przewidzianego na przeprowadzenie egzaminu,
- ustaleniu zasad oceniania rozwiązań zadań wykorzystywanych do przeprowadzania egzaminu, uwzględniających potrzeby edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia,
- zapewnieniu obecności i pomocy w czasie egzaminu nauczyciela wspomagającego ucznia w czytaniu/pisaniu lub specjalisty z zakresu danego rodzaju niepełnosprawności (CKE, 2018: 1).

Na przykład podczas egzaminów ósmoklasisty i gimnazjalnego w 2018 r. (CKE, 2018: 12)⁵ uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się czytania i pisania mieli możliwość skorzystania z następujących dostosowań warunków na egzaminie z języka obcego nowożytnego: zaznaczanie odpowiedzi w zadaniach zamkniętych w zeszycie zadań egzaminacyjnych, bez konieczności przenoszenia ich na kartę odpowiedzi, przedłużenie czasu, zapisywanie odpowiedzi na komputerze, korzystanie z pomocy nauczyciela wspomagającego, który zapisuje odpowiedzi zdającego w przypadku zadań otwartych (możliwe tylko wtedy, gdy uczeń w toku edukacji został do takiej współpracy wdrożony), zastosowanie szczegółowych zasad oceniania rozwiązań zadań otwartych, uwzględniających specyficzne trudności w uczeniu się. Uczniowie z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera (CKE, 2018: 10), mogli korzystać z arkusza dostosowanego do dysfunkcji, uwzględniającego przedłużenie czasu. Do arkuszy z języków

⁵ Ze względu na ograniczoną objętość artykułu przykłady podane w tekście ograniczają się do trzech wybranych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: osób z dysleksją rozwojową, Zespołem Aspergera oraz słabo widzących.

obcych nowożytnych dołączona była płyta CD ze specjalnie opracowanym nagraniem, tj. z wydłużonymi przerwami na zapoznanie się z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu i ich wykonanie. Ponadto możliwa była obecność w sali osoby niezbędnej do uzyskania właściwego kontaktu ze zdającym, co mogło mieć znaczenie podczas części ustnej egzaminu z języka obcego; można było również skorzystać z dostosowania miejsca pracy (np. pisać egzamin w oddzielnej sali). Uczniowie słabo widzący oprócz przystosowanej do ich potrzeb i możliwości formy arkusza i przedłużenia czasu mieli prawo do korzystania z płyty CD z nagraniem arkuszem, z przyborów optycznych, oświetlenia stanowiska pracy, pomocy nauczyciela wspomagającego lub tyflop pedagoga, jeśli było to niezbędne do utrzymania właściwego kontaktu z uczniem (CKE, 2018: 7).

W kolejnym akcie normatywnym, Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz słuchaczy w szkołach publicznych (MEN, 2017b), określono m.in. zasady dostosowania wymagań edukacyjnych oraz ustalania śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych. Zgodnie z tym dokumentem wymagania edukacyjne dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia:

- posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – na podstawie tego orzeczenia oraz ustaleń zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym;
- posiadającego orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania – na podstawie tego orzeczenia;
- posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub inną opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej wskazującą na potrzebę takiego dostosowania – na podstawie tej opinii;
- nieposiadającego orzeczenia lub opinii, który jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych dokonanego przez nauczycieli i specjalistów.

W myśl omawianego aktu normatywnego śródroczna i roczna opisowa ocena klasyfikacyjna z zajęć edukacyjnych powinna uwzględniać poziom oraz postępy w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań i efektów kształcenia. Celem oceniania bieżącego z zajęć edukacyjnych jest natomiast monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie mu informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych poprzez wskazanie mu, co robi dobrze, co wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć.

Omówione akty prawne dość mocno akcentują konieczność uwzględniania w procesie oceniania osiągnięć cech indywidualnych, potrzeb i możliwości uczniów ze SPE. Określają zasady i wyznaczają ramy pomocy, wskazując na konieczność zapewniania dzieciom i młodzieży indywidualnego, specjalistycznego wsparcia także poprzez przemyślany zindywidualizowany system oceniania. Zauważalna jest zwiększająca się rola oceniania kształtującego, wspomagającego proces uczenia się i nauczania, ukierunkowanego na pozyskiwanie informacji w celu wprowadzania pożądaných modyfikacji.

3.2. Praktyka edukacyjna

Poprawnie skonstruowany i zindywidualizowany system oceniania – ukierunkowany na ucznia, na jego możliwości i potrzeby – jest bardzo istotnym i trudnym zarazem elementem zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych we włączającej edukacji obcojęzycznej. Jego nadrzędnym celem powinno być wspieranie uczącego się i motywowanie go do pracy nad przezwyciężaniem trudności poprzez monitorowanie postępów i opis rozwoju kompetencji w określonym czasie, a nie tylko koncentrację na poziomie kompetencji osiągniętym na koniec danego etapu edukacji szkolnej. Ważniejsze jest bowiem opisywanie i wskazywanie dalszej drogi rozwoju niż wartościowanie czy osądzenie. Rośnie więc znaczenie funkcji informacyjnej i motywacyjnej oceniania, maleje zaś klasyfikującej i różnicującej (Zawadzka, 2004: 271).

W przypadku uczniów ze SPE szczególną rolę trzeba przypisać funkcji diagnostycznej procesu oceniania osiągnięć, który powinien uwzględniać nie tylko wiedzę i umiejętności, lecz także indywidualne cechy uczącego się oraz jego możliwości psychofizyczne. Oznacza to odejście od medycznego modelu diagnozy SPE koncentrującego się na stwierdzeniu i opisie braków/deficytów na rzecz modelu opartego na potrzebach ujmowanych w kategoriach indywidualnej linii rozwoju ucznia. Diagnoza koncentruje się wówczas z jednej strony na określeniu indywidualnych potrzeb uczącego się i przyczyn jego trudności, z drugiej zaś jest informacją o efektywności uczenia się, czyli opisem rozwoju i postępów ucznia w określonym czasie. Służy zatem ewaluacji i modyfikacji procesu nauczania (Chodnicki i in., 1999: 41). Tak rozumiane ocenianie osiągnięć umożliwia optymalny w warunkach szkolnych rozwój ucznia – jest ukierunkowane na monitorowanie postępów w określonym czasie, dzięki czemu wspomaga ucznia w rozwijaniu kompetencji językowych, społecznych i uczenia się (Jaworska, 2018: 227). Miarą sukcesu w nauce języka obcego staje się więc przyrost, a nie tylko poziom kompetencji osiągnięty na koniec określonego etapu edukacyjnego.

Ocenianie ma charakter włączający, jeśli zachęca uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do wysiłku i pokonywania trudności w uczeniu

się języków, jeśli odnosi się do ich zainteresowań, zaspokaja potrzeby, a jednocześnie jest ukierunkowane na możliwie najlepsze wspomaganie procesu kształcenia wszystkich uczniów w klasie. Jego głównym celem jest uwzględnianie wielowymiarowości procesu kształcenia każdego ucznia i zwiększanie skuteczności włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeń szkoły ogólnodostępnej (Skibska, 2014: 20). Aby mogło być realizowane, musi opierać się na kilku podstawowych zasadach (Olechowska, 2016: 54–56). Pierwsza z nich mówi o równych prawach wszystkich uczniów do poczucia bezpieczeństwa, możliwie najszerszego uczestniczenia w życiu społecznym grupy rówieśniczej, poszanowania własnej integralności, odrębności i poczucia godności, a także do oceny uwzględniającej indywidualne możliwości. Druga zakłada, że nauczyciel ma podstawowe informacje o stwierdzonych przez specjalistów przyczynach trudności ucznia, o ich przebiegu oraz przejawach – wiedza ta jest niezbędna, aby wyznaczyć cele, dostosować wymagania edukacyjne, określić warunki i formy mierzenia postępów. Trzecia zasada podkreśla rolę życzliwej uwagi i wrażliwości – niezbędnych do eliminowania barier psychicznych i/lub lęku komunikacyjnego. Czwarta, odnosi się do podejmowania pozytywnych oddziaływań wychowawczych, by umożliwić wzajemne zbliżenie uczących się oraz uwrażliwienie uczniów nieposiadających trudności na potrzeby innych. Ważne jest też uwidocznianie mocnych stron ucznia z trudnościami w celu wzmacniania u niego poczucia własnej wartości i podnoszenia autorytetu wśród innych uczących się, a także kształtowanie świadomości u wszystkich uczniów co do faktu, że równe traktowanie ma miejsce wówczas, gdy wszyscy mają porównywalne możliwości. Dotyczy to na przykład innych kryteriów oceniania osób ze specjalnymi potrzebami i dostosowywania wymagań edukacyjnych. Piąta zasada zakłada, że nauczyciel nieustannie się doskonali, starając się poznawać i stosować, także w procesie oceniania, takie metody, formy oraz środki dydaktyczne, które odpowiadają specjalnym potrzebom edukacyjnym uczącego się.

Ważnym celem oceniania włączającego jest motywowanie ucznia, podtrzymywanie jego stanu gotowości do uczenia się języków, podnoszenie poczucia wartości. Istotną rolę w realizacji tych zamierzeń może odgrywać informacja zwrotna udzielana jemu samemu, jego rodzicom i nauczycielowi. Informacja taka ucznia pobudza do refleksji nad własnym uczeniem się, motywuje go do działań, rodzicom dostarcza wiedzy o postępach lub ich braku, nauczycielowi zaś pozwala zorientować się w efektywności prowadzonych działań dydaktycznych (Zawadzka, 2004: 267). Pokazuje osiągnięty wynik kształcenia wraz ze sposobem uzyskania o nim informacji. Efektywna informacja zwrotna dotyczy mocnych i słabych stron ucznia, uwzględnia jego uzdolnienia, zainteresowania, cechy osobowości, ale także relacje w klasie i współpracę z nauczycielem.

Zawiera indywidualne komentarze dotyczące błędów i niewłaściwych strategii, poprawnych aspektów pracy, a także konstruktywne propozycje poprawy.

W przedmiotowych zasadach oceniania z języków obcych w Polsce dominuje (poza pierwszym etapem edukacyjnym) ocena wyrażona stopniem. Pomimo niewątpliwych zalet tego systemu, jego prostoty i społecznej akceptacji, wskazać należy na istotne wady takiego podejścia, takie jak chociażby bardzo mała ilość przekazywanej informacji zwrotnej, nieuwzględnianie różnic indywidualnych, a co za tym idzie indywidualnych możliwości i potrzeb. W kontekście uczniów ze SPE należy szczególnie zaakcentować zalety uzupełniania oceny wyrażonej stopniem oceną opisową, gdyż zawiera ona ważne dane o przebiegu procesu uczenia się, o mocnych i słabych stronach ucznia, o zalecanych sposobach usunięcia braków (Zawadzka, 2004: 268).

Ocenianie uczniów ze SPE w zakresie języków obcych jest zadaniem szczególnie trudnym dla nauczyciela, gdyż wiąże się z problemem definicji błędu językowego, jego przyczyn, akceptowalności wypowiedzi. Problematyczne bywa samo ustalenie rodzaju błędu i określenie jego podłoża (rezultat niewiedzy? brak znajomości reguł? niewłaściwe utrwalenie materiału? przejęzyczenie? deficyt?). Dlatego niezwykle ważne są nie tylko wiedza, umiejętności, lecz także postawa nauczyciela języka obcego, ponieważ to ona determinuje w dużej mierze sytuację ucznia ze SPE na lekcji języka obcego. To od niego i przyjętych przez niego założeń będzie zależało, czy oceniane będą przede wszystkim pozytywne aspekty wypowiedzi, osiągnięcie celu komunikacyjnego, czy też liczba błędów i nieścisłości (Zawadzka, 2004: 267). Ze względu na różnorodność specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz wielowymiarowość problemu oceniania osiągnięć uczniów z takimi potrzebami proces ten wymaga odpowiednich cech osobowościowych oraz określonych kompetencji nauczyciela w zakresie tworzenia systemu oceniania, interpretowania i wykorzystywania wyników, sposobu ich komunikowania⁶.

3.3. Dostosowanie wymagań edukacyjnych

Punktem wyjścia realizacji oceniania włączającego jest dostosowanie wymagań do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Aby zrealizować to zadanie, nauczyciel musi dobrze poznać specyfikę funkcjonowania ucznia i jego cechy indywidualne. W tym celu powinien zapoznać się z dokumentacją, przede wszystkim opinią lub orzeczeniem poradni psychologiczno-pedagogicznej, przeprowadzić rozmowy

⁶ Warto zauważyć, że obniżona trafność oceniania charakteryzuje osoby, które nie akceptują siebie, koncentrują się na sobie, mają małą złożoność struktur poznawczych, i wysoki poziom autorytarności (Kołodziejczyk, 1999: 213).

z uczniem i rodzicami, zapoznać się z literaturą fachową. Dostosowanie wymagań, często błędnie rozumiane jako ich obniżenie czy zwolnienie z nich, odnosi się do ilości pracy i jej rodzaju oraz do stosowania informacji zwrotnej dotyczącej poczynionych postępów oraz obszarów, nad którymi trzeba pracować. Polega na złagodzeniu wymagań w jednym zakresie, z jednoczesnym ich podniesieniem w innym, np. poprzez konieczność wykonywania dodatkowych ćwiczeń. Wydłużenie czasu na sprawdzianie czy inne kryteria oceniania nie są przywilejem, lecz wyrównaniem szans w stosunku do rówieśników rozwijających się w sposób normatywny.

Dostosowanie wymagań edukacyjnych może obejmować bardzo różne obszary procesu uczenia się i nauczania języków obcych, wynikających ze specyfiki funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na przykład w przypadku uczących się, u których zdiagnozowano dysleksję rozwojową – w zależności od rodzaju trudności – może dotyczyć (Jaworska, 2018: 120–121; Warot, 2017: 101–103):

- oceniania prac pisemnych na podstawie ich treści, kompozycji, wkładu pracy, nie zaś poziomu graficznego oraz poprawności ortograficznej; uwzględniania wolniejszego tempa pisania;
- oceniania postępów w zakresie nauki ortografii poprzez opis i wskazanie błędów, nad których usuwaniem należy pracować, a które nie są przyczyną obniżenia oceny;
- w przypadku dysgrafii sprawdzania pracy w sposób niekonwencjonalny, np. prośenie ucznia o odczytanie pracy, jeśli dla nauczyciela jest mało czytelna lub odpytanie go ustnie z danego zakresu materiału; umożliwienie mu pisania ołówkiem w większej liniaturze, pisania na komputerze lub wielkimi literami;
- uwzględnienia problemów z korektą własnego tekstu – sprawdzenie poprawności ortograficznej, tematycznej, językowej przez ucznia z dysleksją bez pomocy jest bardzo utrudnione (autokorekta wymaga pomocy ze strony nauczyciela);
- oceniania rozumienia tekstu pisanego po przeczytaniu go po cichu – uczeń nie powinien czytać na głos przy całej klasie, gdyż skupiając się na technice czytania, nie rozumie, co czyta;
- oceniania rozumienia ze słuchu, które w przypadku deficytów w zakresie analizy i syntezy słuchowej, trudności z koncentracją, zapamiętywaniem i przypominaniem sobie wiadomości, powinno uwzględniać wielokrotne powtarzanie wypowiedzi, zatrzymywanie nagrania, dzielenie tekstu na fragmenty itp.;
- oceniania wypowiedzi ustnych z uwzględnieniem dłuższego czasu do namysłu oraz bardziej precyzyjnego formułowania pytań,

- uwzględniania w procesie oceniania zachowań towarzyszących dysleksji: zaburzeń mowy, zaburzeń emocjonalnych, trudności w koncentracji czy systematyczności;
- niewydawania zbyt wielu poleceń w tym samym czasie, dzielenie ich na części, używanie prostych wskazówek, prośenie o ich powtórzenie w celu sprawdzenia, czy zostały właściwie zrozumiane.

W przypadku ucznia, u którego zdiagnozowano Zespół Aspergera, dostosowanie wymagań edukacyjnych może obejmować (Wiechuła-Napiórkowska, 2010: 94–96):

- kierowanie poleceń bezpośrednio do ucznia, w krótkiej, prostej formie; przekazywanie fragmentami poleceń złożonych;
- sprawdzanie stopnia rozumienia poleceń werbalnych;
- wyjaśnianie metafor i wyrazów wieloznacznych zastosowanych w zadaniach;
- stosowanie wizualizacji, kart obrazkowych, fragmentów filmowych, sprzyjających koncentracji uwagi;
- ograniczenie bodźców z zewnątrz podczas rozumienia ze słuchu, gdyż mogą rozpraszać ucznia;
- odwoływanie się w zadaniach do sytuacji konkretnych, indywidualnych doświadczeń;
- dzielenie materiału na pracy klasowej na mniejsze części;
- ograniczenie liczby pytań ustnych do takiej, z jaką uczeń jest sobie w stanie poradzić;
- wydłużenie czasu pisania sprawdzianów, aby uczeń miał możliwość skontrolowania własnych wytworów;
- zachęcanie do samokontroli i autokorekty prac pisemnych – m.in. pracy ze słownikiem;
- stosowanie innych kryteriów oceniania, zależnych od dysfunkcji;
- motywowanie do działania, wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Ponadto, na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (MEN, 2015b), w celu współorganizowania kształcenia ucznia z Zespołem Aspergera zatrudnia się dodatkowo nauczyciela posiadającego kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, asystenta (w przypadku klas I–III szkoły podstawowej) lub pomoc nauczyciela. Wspomaganie podczas zajęć musi uwzględniać zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Ma też z pewnością wpływ na interakcję nauczyciel-uczeń.

Dostosowanie wymagań edukacyjnych dla ucznia słabo widzącego może obejmować następujące aspekty (Dziubińska, 2010: 132–134):

- stosowanie pomocy nieoptycznych związanych z kontrastem, wielkością, odległością obserwacji, kątem patrzenia – zasłon, rolet, żaluzji;
- stosowanie papieru z pogrubioną liniaturą, narzędzi do pisania dających równomiernie nasyconą kreskę, podstawki do czytania, która umożliwia ustawienie oglądanego materiału prostopadle do osi widzenia;
- stosowanie powiększonego druku;
- niestosowanie zalaminowanych, zafoliowanych powierzchni;
- stosowanie pomocy w celu powiększenia oglądanych/czytanych obiektów (lup, lunet, komputerów przenośnych z zainstalowanymi programami dla osób słabo widzących);
- zapewnienie miejsca w pierwszej ławce z dala od promieni słonecznych;
- ograniczenie do minimum wykonywania czynności wymagających precyzji;
- konstruowanie poleceń pisemnych bez wykresów, tabel;
- nieocenianie strony graficznej pisma, błędów interpunkcyjnych, opuszczania drobnych elementów liter;
- wydłużenie czasu na wykonanie zadań pisemnych (uczeń słabo widzący potrzebuje zazwyczaj około 50 % czasu więcej na wykonanie zadania).

W pracy ze wszystkimi uczniami, a szczególnie tymi, którzy mają specjalne potrzeby edukacyjne, niezwykle istotne jest budowanie dobrego klimatu wokół oceniania: niedopuszczanie do poczucia winy i braku akceptacji z powodu niespełnienia oczekiwań, niwelowanie napięć emocjonalnych, szukanie mocnych stron uczącego się, zachęcanie do pracy i samodzielności poprzez uwzględnianie w ewaluacji nawet bardzo małych postępów.

3.4. Rozwijanie umiejętności autoewaluacji

Ważnym elementem budowania zindywidualizowanego systemu oceniania uczniów ze SPE może stać się wprowadzanie w procesie kształcenia działań ukierunkowanych na rozwijanie ich umiejętności autoewaluacji. Jest to ciągły, systematyczny proces zbierania informacji na temat własnej językowej kompetencji komunikacyjnej, kompetencji uczenia się, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o ich wartości i poczynionych postępach. Wyznaczanie i monitorowanie stopnia realizacji celów uczenia się, ujmowanie ich w zrozumiałej dla ucznia formie, dokonywanie samooceny językowej kompetencji komunikacyjnej, świadoma obserwacja postępów w nauce, zwiększają identyfikację z własnym uczeniem się, a także wzmacniają poczucie zaufania do siebie samego i motywują do działania (zob. Jaworska, 2009: 41). Stopień przejmowania

przez uczniów odpowiedzialności za własne uczenie się będzie oczywiście zależny od rodzaju występujących trudności, deficytów, ich obszarów. Włączanie ucznia w kontrolę osiągnięć, zachęcanie go do refleksji nad samym sobą jest jednak nie do przecenienia, nawet jeśli zakres samooceny będzie niewielki.

W rozwijaniu umiejętności autoewaluacyjnych uczniów pomocne mogą być techniki i narzędzia dydaktyczne takie jak dziennik uczenia się, portfolio językowe, arkusze obserwacji, listy umiejętności, listy pytań kontrolnych, ankiety. Ich dobór będzie zależał od celów uczenia się, poziomu językowego, ale przede wszystkim od rodzaju trudności, potrzeb i możliwości konkretnego ucznia. Nauczyciel musi wziąć pod uwagę także ograniczenia w stosowaniu poszczególnych technik, gdyż niektórzy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie będą w stanie np. dokonać autokorekty.

W kontekście rozwijania umiejętności autoewaluacyjnych uczniów ze SPE przydatne może okazać się zachęcanie ich do prowadzenia portfolio – teczki, która zawiera zgromadzone przez nich różnorodne wytwory pracy. Taki zbiór umożliwia dostrzeżenie nawet najmniejszych postępów w nauce języka obcego i jest ukierunkowane na przebieg procesu uczenia się, a nie tylko na jego efekty. Portfolio może przybierać różne formy: tradycyjną, papierową, ale także elektroniczną (dokumenty można fotografować, skanować i przechowywać), co dla współczesnych dzieci i młodzieży może mieć znaczenie motywacyjne.

Punktem wyjścia rozwijania umiejętności autoewaluacji uczniów jest uświadomienie im ich własnej roli w procesie uczenia się języka, wspólne określenie celów uczenia się (krótkoterminowych i osiągalnych), ustalenie kryteriów oceniania i narzędzi samooceny. Ważnym zadaniem nauczyciela języka obcego będzie zatem angażowanie uczniów ze SPE – na miarę ich możliwości i potrzeb – w proces oceniania, zachęcanie do refleksji i motywowanie do poświęcenia uwagi własnemu uczeniu się.

4. Podsumowanie

Skuteczne organizowanie procesu uczenia się i nauczania w zróżnicowanym środowisku uczniów szkoły ogólnodostępnej świadczy o wysokiej jakości edukacji. Jest jednym z największych wyzwań dla nauczyciela języka obcego, zwłaszcza w kontekście sprawdzania zewnętrznego opartego na wymaganiach, którym ma sprostać uczeń na danym etapie edukacyjnym. Wiąże się bowiem z umiejętnym zarządzaniem różnorodnością, czyli planowaniem, organizowaniem, prowadzeniem i ewaluacją procesu uczenia się i nauczania takich uczniów (Olechowska, 2016: 304).

Prowadząc działania edukacyjne i wychowawcze w procesie kształcenia językowego oczekujemy całego szeregu zmian. Powyższe rozważania wskazują,

że będą one możliwe tylko pod warunkiem istnienia nieustannej gotowości nauczycieli języków obcych do rozpoznawania specjalnych potrzeb dzieci i młodzieży oraz uwzględniania ich w działaniach realizowanych wobec nich i – na ile to możliwe – razem z nimi. Istotą oceniania osób o wysoce zindywidualizowanym profilu wynikającym ze specjalnych potrzeb w edukacji językowej w szkole ogólnodostępnej powinno więc być stosowanie podstawowych zasad, takich jak: uwzględnianie diagnozy indywidualnych możliwości ucznia, jego mocnych stron, informowanie go o tym, co już umie, a nad czym musi jeszcze popracować, wskazywanie mu dróg uczenia się języka, uwzględnianie zaangażowania oraz włożonego wysiłku. Przede wszystkim zaś motywowanie do dalszej pracy, rozbudzanie ciekawości poznawczej, podnoszenie poczucia wartości i traktowanie go zawsze jako podmiotu procesu kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz M. (1994), *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisanii – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Lubin: Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA”.
- Brzezińska A. I. (2012), *Wspomaganie rozwoju jako forma pomocy psychologicznej* (wykład otwarty). IV Sesja Naukowa Magistrantów Instytutu Psychologii UKW. Instytut Psychologii UKW, Bydgoszcz, 21.05.2012 r.
- Brzezińska A. I., Jabłoński S., Ziółkowska B. (2014), *Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne*. „Edukacja”, nr 2(127), s. 37–52.
- Chodnicki J., Grondas M., Kołodziejczyk A., Królikowski J. (1999), *Ocenianie*. Warszawa: CODN.
- CKE (2018), *Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2018 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty i egzaminu gimnazjalnego w roku szkolnym 2018/2019*. Online: https://cke.gov.pl/images/_KOMUNIKATY/20180820%20E8%20EG%20Komunikat%20o%20dostosowaniach.pdf [DW 10.05.2019].
- Dziubińska R. (2010), *Model pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym, (w:) Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe, cz. II*. Warszawa: MEN, s. 130–147.
- Jaworska M. (2009), *Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Zastosowanie Europejskiego portfolio językowego w kształceniu nauczycieli*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza „Atut”, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Kołodziejczyk A. (1999), *Czynniki wpływające na ocenianie uczniów*, (w:) *Program Nowa Szkoła, Ocenianie*. Warszawa: CODN.
- MEN (2013), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz.U. z 2013 r. poz. 532.
- MEN (2015a), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*. Dz.U. z 2015 r. poz. 843.
- MEN (2015b), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*. Dz. U. z 2015 r. poz. 1113.
- MEN (2017a), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Dz.U. z 2017 r. poz. 1591.
- MEN (2017b), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 sierpnia 2017 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*. Dz.U. z 2017 r. poz. 1534.
- Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sitarczyk M., Andrzejewska J. (2012), *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty. Teoretyczne i metodologiczne założenia projektu: praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Skibska J. (2014), *Ocenianie włączające w praktyce edukacyjnej jako szansa zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Niepełnosprawność”, nr 14, s. 19–28.
- Szumski G. (2006), *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1(199), s. 93–114.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*. t. j. Dz.U. z 2018 r. poz. 1457.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*. Dz.U. z 2018 r. poz. 996.
- Watkins A. (red.) (2007), *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Online: https://www.european-agency.org/sites/default/files/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice_Assessment-EN.pdf [DW 10.05.2019].

- Warot K. (2017), *Sprawności językowe w nauczaniu języka obcego uczniów z zespołem Aspergera*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 101–103.
- Wiechuła-Napiórkowska B. (2010), *Uczeń autystyczny na lekcji języka obcego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 94–96.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Monika Łodej

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-5348-4115>

monika.lodej@up.krakow.pl

APPLICATION OF INCLUSIVE DESIGN PRINCIPLES TO TESTING EFL DYSLEXIC STUDENTS

Abstract

There are two main challenges with inclusive testing of EFL students with dyslexia. First, application of inclusion may, paradoxically, involve exclusion of SEN students. Second, there is evidence for inconsistent policies relating to internal and external testing practices. The present paper reports on the application of inclusive design principles to the language testing of EFL students with dyslexia. Specific cognitive demands characteristic of dyslexia are mapped against both the types of accommodations made for SEN students and the principles of inclusive design. The results show a high degree of applicability of inclusive design principles in testing EFL students with dyslexia. Specifically, the data point to a strong alignment between presentation and response accommodations and five areas of weaknesses in dyslexia. The review concludes with a discussion on the benefits and limitations of inclusive testing in dyslexia. It is hoped that this study will advise testing boards, EFL teachers, as well as education and assessment services on the application of inclusive practices to testing EFL dyslexic learners.

Keywords: inclusive design principles, dyslexia, language testing, EFL

Słowa kluczowe: projektowanie inkluzywne, dysleksja, testy językowe, angielski jako język obcy

1. Introduction

In 1945 the League of Nations adopted the Universal Declaration of Human Rights (The United Nations, 1948). In the field of education, Article 26 of the Declaration states that “(1) Everyone has the right to education” and that “(2) Education shall be directed to the full development of the human personality”. The word *inclusion* was not used in this document per se, however, the underlying concept of inclusion is clearly implied in this Article. As “the European way is also the United Nations’ way” (EEAS, 2018: 1) the European Council, European Parliament and European Commission adopted the European Pillar of Social Rights in 2017 which stresses that “everyone has the right to quality and inclusive education, training and lifelong learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and successfully manage transitions in the labour market”. Inclusion is defined here with reference to education that is equal regardless of gender, racial or ethnic origin, religion or belief, disability or age of the EU citizen.

Kisanji (1999) notes that the history of inclusiveness in Europe began with exclusion movements. People with disabilities were treated as a threat to the community and were alienated or excluded for that reason. The otherness of the disabled would instill fear in the typically developing members of society to the extent that, in some cases, they applied protective measures which, in extreme cases, aimed at eliminating people with disabilities from society (Adams, Bell, 2016). People with physical and intellectual disability were also used for entertainment or as objects of ridicule e.g. as court jesters (Bagrieli, Shapiro, 2012). In 17th century London mentally disabled patients of the Bethlem Hospital were placed in a showroom so that the public could watch them chained and caged (Arton, 1998). It was not until the 18th century when the rights for social inclusion of persons with disabilities began to be recognized. Consequently, Charles-Michel de l’Épée, Valentin Haüy and Jean Marc Gaspard Itard, the pioneers of educational inclusion, paved the way for the establishment of the first schools for people with disabilities.

2. Inclusive education

Like social inclusion movements, educational inclusion evolved from educational exclusion. The world systems that govern the education of people with special needs have come a long way, from segregating students to mainstreaming them (Reddy, 2012). From a historical perspective, this move started with a tradition of isolating students with special needs from their typically developing peers. In the 19th century when the first attempts to educate

students with disabilities were recorded in private or public institutions, self-contained-classrooms within schools were introduced (Gordon et al., 2014). The scope and degree of educational inclusion is reflected in interpretation of the term *inclusiveness*. The debate over the terms and conditions for educational inclusion has been ongoing since its beginnings. Haug (2017: 207) observes that “inclusion is strongly value-and ideology-driven, in the same category as other similar concepts, such as democracy and social justice”. The implementation of inclusion, in a natural way, differs between countries, counties and individual schools. For the clarity of this paper the term *educational inclusion* will follow the definition proposed at the World Conference on Special Needs Education and recorded in the Salamanca Statement. It recognizes a child’s unique characteristics, interests, abilities, and learning needs and proclaims that “those with special education needs must have access to regular schools which should accommodate them with a child-centered pedagogy capable of meeting those needs” (UNESCO, 1994: viii).

The current trends in the EU towards inclusive education are geared to three approaches i.e. the one-track approach, the two-track approach and the multi-track approach (Merijer, et al., 2003). The one-track approach assumes that inclusive practices are implemented and offered within mainstream education. This approach is followed by Spain, Greece, Italy, Portugal, Sweden, Iceland, Norway and Cyprus. The two-track approach is built on the existence of two distinct educational systems consisting of special schools or special classes and mainstream schooling. In this system students with special educational needs (SEN) are usually referred to special schools and special classes whose programs do not follow the mainstream curriculum. These systems are controlled by separate laws and there are separate regulations for mainstream and SEN education. Interestingly, SEN students who are enrolled in mainstream schooling and benefit from special services follow a different curriculum than their non-disabled peers. This dual system operates in Switzerland and in Belgium. The third approach, referred to as multi-track, is characterized by availability of various modes and services that support inclusion. These are available through mainstream and special needs education systems. This approach has been implemented in Austria, the Czech Republic, Denmark, Estonia, Finland, France, Ireland, Latvia, Liechtenstein, Lithuania, Luxembourg, Poland, Slovakia, Slovenia and the United Kingdom.

The literature on the subject informs us about various general inclusive principles (Karten, 2015: 23; Lawrence-Brown, Sapon-Shevin, 2015: 4–9; Conn, 1992 in Kearney, 1996: 5) as well as about specific relevant practices (Pfeiffer, Reddy, 1999; Nes, Strømstad, 2003; Mc Leskey, 2019). For the European context the European Agency for Development in Special Needs Education

(Watkins, 2009: 15–18) published a list of key principles in inclusive education that declare the following: a) inclusion concerns a wider range of learners than those identified as having special educational needs, b) access to mainstream education alone is not enough, c) it should be ensured that all teachers are trained, and d) support should be given to allow the participation of learners and their parents in educational decision-making. In order to meet the diverse needs of SEN students the following set of strategies is promoted: cooperative teaching, co-operative learning, collaborative problem solving, and heterogeneous grouping. The agenda for inclusive classroom practices includes reference to assessment for learning, differentiation, development of personalized learning approaches and development of an Individual Education Plan (IEP). What seems to be missing from this report is direct reference to the concepts of instructional and curricular adaptations, as well as to peer-mediated instruction and intervention (Bui et al., 2010).

3. Inclusive design

Inclusive design may be broadly defined as “the design of products or environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design” (Mace in Steinfeld, 2010: 1). Currently, the term *inclusive design* is used interchangeably with *universal design* (Clarkson et al., 2007: 8) and *design for all* (EDF, 2019). The distinction lies in the origins of these terms and depends on the part of the world where these designations are used.

The concept of *universal design* originated in the United States. It was coined by architect and designer Ronald L. Mace who advocated for barrier-free design that meets the needs of all people, regardless of their age or ability. By contrast, the term *inclusive design* is used mainly in the United Kingdom and Europe. It was precisely defined in 2000 by the UK Government (Myerson et al., 2016). The premise of the concept lies in focus on designing mainstream products, instead of products for marginalized groups. The third term *design for all* was postulated by the European Commission (EIDD, 2004) and is used in continental Europe and Scandinavia. For the purpose of this paper, which is rooted in European contexts, the term *inclusive design* will be used throughout the present discussion. The definition of inclusive design itself did not specify the tools or approaches that would allow implementation of the concept. To fill this gap, experts who worked for the center of Universal Design in North Carolina, USA developed, what is now known as the Principles of Universal Design (Perrson et al., 2014). According to the Center for Universal Design, the Seven Principles (see Table 1) “may be applied to evaluate existing designs, guide

the design process and educate both designers and consumers about the characteristics of more usable products and environments” (NDA, 2012).

Principle	Description
1. Equitable Use	The design is useful and marketable to people with diverse abilities.
2. Flexibility in Use	The design accommodates a wide range of individual preferences and abilities.
3. Simple and Intuitive Use	Use of the design is easy to understand, regardless of the user’s experience, knowledge, language skills, or current concentration level.
4. Perceptible Information	The design communicates necessary information effectively to the user, regardless of ambient conditions or the user’s sensory abilities.
5. Tolerance for Error	The design minimizes hazards and the adverse consequences of accidental or unintended actions.
6. Low Physical Effort	The design can be used efficiently and comfortably and with a minimum of fatigue.
7. Size and Space for Approach and Use	Appropriate size and space is provided for approach, reach, manipulation, and use regardless of user’s body size, posture, or mobility.

Table 1: Principles of universal (inclusive) design (after Steinfeld, 2010: 2, and NDA, 2012).

4. Standardized testing

In the majority of the EU member states standardized assessment and testing have been imposed on teachers and schools by either school governing bodies, or government regulations. A standardized test is generally understood as a test that is administered and scored in a consistent or standard manner. The Glossary of Education Reform (2015) defines the term *standardized test* as “any form of test that (1) requires all test takers to answer the same questions, or a selection of questions from a common bank of questions, in the same way, and that (2) is scored in a “standard” or consistent manner, which makes it possible to compare the relative performance of individual students or groups of students”. Thus, the information collected serves school decision-makers in the making of judgments on the quality of teaching services by individual teachers, schools and districts. It is a common practice that lists ranking high and low performing schools are published annually. Ratings which are based on the results of mandated tests impact the educational landscape in several ways. Firstly, they inform governmental units on the quality of teaching and allow them to undertake corrective measures to support schools. Secondly, the data set offers school principals an insight into the quality of the teaching of individual teachers. Thirdly, they may help parents and students to make a decision about which school to enroll their child. Lastly, the results in the UK obtained from SATs and A-levels are marked as prerequisites for school or university admission.

At the same time, it has often been debated if the use of standardized testing improves education and whether tests are fair and objective tools for measuring students' learning. The controversies over standardized testing include, among others, lack of inclusiveness (Pohl et al., 2016), narrowing the curriculum by teaching to the test rather than other skills (Linn, Herman, 1997 in Bhattacharyya, Clark, 2013; Richardson, Wheelless, 2009; Wallace, Irons, 2010), rise in anxiety level of students and teachers (Smith, 1991) as well as pushing students out of school and driving teachers out of the profession (Hout, Elliott, 2011 in Evans, Howarth, 2019). It is to be observed that the current design of standardized tests hardly ever recognizes the needs of SEN students and their cognitive limitations. Dolezalek and Sayre (2009: 20) point to the fact that "while the test is the same for every student who takes it, not all students are the same". Despite the fact that the school educational trajectory of SEN students has been widely documented in research, it still tends not to be fully recognized by authors of standardized tests. In other words test formats are designed with the profile of an average student in mind. The description of the procedure used to evaluate the reliability of PISA tests can serve as an example of insufficient use of the SEN population in the planning and preparation of test formats. The report by OECD (2012: 221) reveals that SEN students were underrepresented in the study, due to the independent decision of testers not to include students if their learning deficits were considered to constitute a barrier.

5. Purpose of the study

Formal assessment and testing of students with SEN is motivated by two approaches, that is by accommodations, or by modifications of tests (ADE, 2005; Darrow, 2007; Twachtman-Cullen, Twachtman-Bassett, 2011). These approaches differ in respect to the scope and purpose of adaptations. Accommodations are provisions made in how a student is assessed or demonstrates learning, whereas modifications are changes in what a student is expected to learn or demonstrate. Accommodations are designed for students with mild learning disabilities i.e. dyslexia, ADHD or other learning difficulties, while modifications are applied in assessment and testing of students who represent severe learning difficulties such as Autism spectrum disorder (ASD), Down syndrome or intellectual disability. In the Polish context the division is marked by the type of SEN documentation and school type. Accommodations are given to SEN students with a SEN statement (Polish *opinia*) who are enrolled in the mainstream education system. Modifications, on the other hand, are offered to SEN students with a SEN certificate (Polish *orzeczenie*) who are

educated in special education schools or units. The current study looks at students with dyslexia who hold a dyslexia statement. These students are also enrolled in mainstream education and learn English as a FL. To be specific, the study aims to analyse and map the alignment between inclusive design principles, the type of test accommodations and cognitive deficits in dyslexia. It is hoped that this discussion might fill the gap in current research by exploring the application of inclusive design principles to the testing of EFL dyslexic learners.

6. Method

6.1. Study design

The present study employs a literature review methodology and takes, in part, a scoping review approach (Finkelstein et al., 2019). A literature review was conducted regarding educational inclusion, and inclusive design, in order to develop frames for a discussion on inclusive testing. In contrast, a scoping review was undertaken to answer the question of how the inclusive design principles can be used in testing students with dyslexia. This question was exploratory in nature and aimed to map key concepts, and identify gaps in the research relating to the benefits and limitations of the application of inclusive design principles to the testing of students with dyslexia (Colquhoun et al., 2014 in Dijkers, 2015: 3). Firstly, an overview of the literature was conducted for the concepts *inclusion*, *inclusive education*, *inclusive design* and *standardized testing* in order to specify their applicability and limitations in relation to the research question. Then, a mapping procedure was applied to track alignment between inclusive design principles, the type of test accommodations and cognitive deficits in dyslexia.

The first stage of the search process was conducted with the use of four electronic databases: EBSCO, Research Gate, Google Scholar, and Google Books. In addition, an open search was carried out to identify application-based publications on the inclusive testing of EFL students. The terms used in the initial queries included the following key words: *testing*, *SEN*, *dyslexia*, *accommodations*, *inclusive*, and *EFL*. This was followed by an analysis of the title, abstract and key words with the exception of Google Books results. For Google Books titles and the short descriptions were analysed. Finally, a screening procedure was conducted, aimed at identifying studies which offered reports on the inclusive testing of language learners with dyslexia. Of 100 records identified in the database set eleven such papers were included in the review. In the open Internet search 169 records were identified, out of which six were included for further discussion. Both the articles and application-based publications were

included in the review on the condition that they met the following criteria: (1) they focused on testing language skills in students with SEN or dyslexia, (2) made reference to the classroom setting, and (3) were published in English.

6.2. Procedures

To investigate the degree to which the principles of inclusive design could be used in the construction of EFL language proficiency tests, a mapping procedure was applied. It aimed to track the alignment between inclusive design principles, types of test accommodations and cognitive deficits in dyslexia. This approach followed a two-step procedure to investigate the alignment between inclusive design principles and types of SEN test accommodations and the alignment between the types of SEN test accommodations and cognitive deficits in dyslexia.

6.3. Results

6.3.1. Alignment between principles of inclusive design and the type of test accommodations

The analysis of relations between the principles of inclusive design and the types of test accommodations (cf. Appendix A) allows one to conclude that in reference to the broad SEN population only the first five inclusive design principles can be adopted for use in standardized language progress tests. These principles include Equitable Use, Flexibility in Use, Simple and Intuitive Use, Perceptible Information, and Tolerance for Error. It can be noted that the design approaches that are beneficial for people with diverse abilities constitute the key aspects of *inclusive design*. This methodology is referred to as Equitable Use and aims to provide the same means of use for all users, making the means of use identical whenever possible, or applying equivalent solutions when identical rendition is not possible. The approach of Equitable Use avoids the segregation or stigmatization of users and makes the design appealing to all users. Consequently, it complies with presentation and response accommodations, such as giving increased spacing between test items, using non-serif font, limiting the number of visual distractors and offering alternative ways of providing answers.

Flexibility in Use is another design principle which emphasizes accommodation of the wide range of individual preferences and abilities which constitute a core of SEN adaptations. This regulates design decisions that facilitate the user's accuracy and precision, as well as provide adaptability to the user's pace of work. These guiding principles can be implemented in practice with the use of presentation, response and timing, or by scheduling accommodations

by providing visual cues, or templates, or by giving extended time for the test. However, the guidelines that relate to provision in choice of methods of use, and accommodating right- or left-handed access, could be utilized only in computer-based testing. Similarly, the principle of Simple and Intuitive Use that is an application of design which is easy to understand regardless of the user's experience, knowledge, language skills, or current concentration level, relates closely to the underpinnings of SEN test accommodations. Its guidelines promote the undertaking of design actions which eliminate unnecessary complexity and remain consistent with user expectations and intuition. The approach of Simple and Intuitive Use accommodates a wide range of literacy and language skills, as well as attempts to arrange information consistent with its importance. The principles discussed above reflect the central assumption of test design that defines how something can be tested. However, it is also essential to stress the importance of the provision of effective prompting and feedback during and after task completion which seem to apply mainly to assessment *for* learning, while standardized tests are examples of assessment *of* learning. When Simple and Intuitive Use is mapped against test accommodation it can be observed that the principles align with presentation, response and timing/scheduling accommodations which relate to the provision of on-task/focusing prompts, permitting answers to be recorded directly into the test booklet, or breaking large assignments into smaller tasks.

Design that minimizes hazards and the adverse consequences of accidental or unintended actions is included in the principle of Perceptible Information, which sets the design environment as one which communicates information to the user accurately, regardless of the user's sensory conditions. This includes, among others, the use of varied communication modes, such as pictorial, verbal or tactile modes, and provides legibility and adequate contrast between essential information and its background. It also differentiates structural elements in ways which can be described accurately and provides compatibility with the variety of techniques or devices that are used by people with sensory limitations.

These design prescriptions lie at the core of presentation, response, timing/scheduling and setting accommodations that aim to provide visual cues when possible, limit the number of visual distractors, permit answers to be recorded directly into the test booklet, or allow a change of location in order to access special equipment. Along the same lines, the principle of Tolerance for Error aims at designs that minimize the consequences of accidental or unintended actions. Consequently, it promotes design arrangements which discourage unconscious actions in tasks that require vigilance and caution. The negative effects of unintended actions can be compensated by the application of presentation, response, timing/scheduling and setting accommodations

evident in increased spacing between test items, monitored placement of student responses on the answer sheet, allowance of frequent breaks and the organization of the test in a quiet location so as to reduce distractions.

In contrast to the high applicability of the first five inclusive design principles to testing accommodations for SEN students, the remaining two i.e. Low Physical Effort and Size and Space for Approach and Use, seem to be of limited use in pen and paper tests. Students are limited by the setting and space conditions especially in internal (classroom based) tests. The provision of adequate space for the use of assistive devices, or personal assistance, which allows users to maintain a neutral body position at a classroom desk is impossible for a regular mainstream school to offer.

6.3.2. Alignment between the type of test accommodations and areas of weaknesses in dyslexia

When the types of general SEN accommodations are mapped against the areas of weaknesses in dyslexia (cf. Appendix B) a number of discrepancies in the requirements can be observed. First, the mapping shows that these are only the presentation and response accommodations align in full with the deficits characteristic for dyslexia. The presentation accommodations are aimed at allowing students to access information in ways which do not require students to rely solely on visual processing of standard print size and shape. In addition, accommodations should allow for alternative modes of access which offer a combination of visual and auditory stimuli. On the other hand, response accommodations allow students to complete tests and activities in different ways, or to solve and organize problems using some type of assistive device. These accommodations answer to the needs of dyslexic students which result from deficits in short term memory, phonological skills, sequencing and structuring information, and perception.

Weaknesses in short memory cause students to have problems with copying down correctly, keeping track of ideas when speaking, listening or writing, following the sense of a passage while reading, or multi-tasking. To compensate for these deficits test accommodations for dyslexic students include, among others, a reduced number of elements which can interfere with short term and working memory, as well as the provision of memory aids and visual supports. Additionally, it is important for information to be divided into smaller instructional units and for complex instructions to be reworded by means of short sentences. A spelling bank may also be an important reference tool. Similarly, weaknesses in phonological skills make students struggle with spelling, understand long words and maintain appropriate levels of reading

accuracy. To accommodate for these difficulties tests are arranged to pair visuals with oral instructions, using highlighting for key words and concepts. Moreover, difficulty with sequencing and structuring information causes problems with writing and copying words accurately. Dyslexic students have difficulty following and understanding instructions, structuring essays, taking clear notes, or completing filling-in tasks. When presentation and response accommodations are implemented they may include the use of the cloze method and provision of templates. Poor visual perception may result in the student misreading words, losing the place while reading, missing out words or lines, rereading, or ignoring diacritics. To compensate for these weaknesses test accommodations may offer a reduction of extraneous visual stimuli on a page by highlighting the target stimulus, and by provision of visual markers to guide the student. Reducing the visual clutter in test sheets appears to be a general rule for this type of accommodation.

Apparently, timing and scheduling accommodations are not normally used in testing the language proficiency of dyslexic students. Frequent breaks are not obligatory or available and students are not encouraged to take sub-tests in a different order during test sessions. Extended the allotted time for taking a test is the only overlapping testing adjustment. The largest discrepancies are observed in setting accommodations. These refer to the place where tests are taken, but they are not usually obligatory for, or are not offered to, dyslexic students. As a rule, the location of testing remains the same, as the test behavior of students with dyslexia, on average, does not distract other tests takers and special writing equipment is rarely offered, since not all dyslexic students are concurrently dysgraphic.

In view of the above discussion of the types of tests accommodations it can be argued that presentation and response accommodations contribute mainly to the validity of the testing of students with dyslexia. Dyslexic students cannot access a test and perform well if their perception is hampered by visual obstacles, such as serif font, or font which is too small, single spacing between lines, or multiple types of font within one task. It becomes evident that the test results may reflect a student's ability (or inability) to decode print, or deal with test layout, rather than their subject knowledge. Further, a test loses its validity when response accommodations are not recognized in the format of the tests e.g. spelling is used to evaluate grammar knowledge, or if it is compulsory for students to transfer answers onto an answer sheet, or if vocabulary is measured with the use of comprehension of a text. Test results obtained by means of an invalid test format do not inform the teacher of a student's progress in language skills, as this is blocked by the student's weaknesses in writing, or by inaccurate processing of a written text.

7. Conclusions and discussion

The present study accounts for the model of full inclusion of EFL dyslexic students in foreign language education. This model discourages exclusion of students by arbitrary decisions which regulate what the student should know, learn and what knowledge they should demonstrate. At the same time, it stands in opposition to the use of separate classrooms, narrowed access to the curriculum, and modified rather than accommodated tests. Instead, it calls for inclusion carried out by accommodating services which meet the needs of dyslexic students in the way that follows the principles of inclusive design.

Moreover, the current research shows that in the case of dyslexia, inclusive design in testing can be achieved by application of presentation, and response accommodations which in consequence positively affect the timing of a test. First, adaptations that refer to timing (offering extended time) seem to be the only condition which does not conform to the concept of full inclusion. Interestingly, with a redesign of testing materials students can perform on a task and demonstrate knowledge in the same time as their non-dyslexic peers. This additional time can be compensated by a decrease in the cognitive workload. This, in turn, can be achieved by the application of presentation and response accommodations. Therefore, EFL language proficiency tests would not violate any of the principles of inclusive design.

It is clear from the discussion above that inclusive and universal EFL test formats are technically workable. The move towards inclusion of dyslexic students has already been recognized by some ELT publishers, who offer two versions of tests, i.e. for regular achievers and for students with dyslexia. In this approach to inclusion emphasis is put on design that would allow dyslexic students to demonstrate their knowledge with the use of separate tests. Interestingly, the availability of the dyslexia-friendly tests raises several concerns regarding fairness in testing and lack of consistency with formats of external test. The first concern seems to be a call for an inclusive design of English progress tests which would not segregate regular achievers and dyslexic students and would support fair testing and marking. Another concern relates to the dissonance between testing accommodations available to dyslexic students in internal and external tests.

This study, being exploratory in nature, raises a number of suggestions for future research, both in terms of concept validation and application of tests. First, there is a need to challenge research on the inclusive testing of different categories of EFL SEN students. Second, this study may serve as a platform for further discussion on the model of inclusion that allows dyslexic students to demonstrate their English language knowledge and skills in both internal and

external language tests. Finally, it could be extended into a large scale research programme on the validity of the different types of test accommodations offered for testing SEN and non-SEN EFL students.

REFERENCES

- Adams M., Bell L. A. (2016), *Teaching for Diversity and Social Justice*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- ADE. Arkansas Department of Education (2005), *Guidelines for Assessment Accommodations For Students with Disabilities*. Special Education Unit Arkansas Department of Education & Academic Standards and Assessment Unit. Available from: https://arksped.k12.ar.us/documents/special_projects/Guidelines%20for%20Assessment%20Accommodations.pdf [Accessed 1st May 2019].
- Arton M. (1998), *The professionalisation of mental nursing in Great Britain, 1850-1 950*. A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. University College London. Available from: <http://discovery.ucl.ac.uk/1317913/> [Accessed 28th March 2019].
- Baglieri S., Shapiro A. (2012), *Disability Studies and the Inclusive Classroom: Critical Practices for Creating Least Restrictive Attitudes*. New York: Routledge.
- Bhattacharyya S., Clark M., J., H. (2013), *Can You Hear Us? Voices Raised against Standardized Testing by Novice Teachers*. „Creative Education”, No 4(10), pp. 633–639.
- Bui X., Quirk C., Almazan S., Valent M. (2010), *Inclusive Education Research & Practice. Inclusion works!* Maryland Coalition for Inclusive Education, pp. 1–14. Available from: [http://www.mcie.org/site/usermedia/application/11/inclusion-works-\(2010\).pdf](http://www.mcie.org/site/usermedia/application/11/inclusion-works-(2010).pdf) [Accessed 25th March 2019].
- Clarkson J., Coleman R., Hosking I., Waller S. (2007), *Inclusive design toolkit*. Cambridge: Engineering Design Centre.
- Darrow A. (2007), *Adaptations in the Classroom: Accommodations and modifications: Part I*. „General Music Today”, No 20(3), pp. 32–34.
- Dijkens M. (2015), *What is a Scoping Review?*. „KT Update”, No 4(1), pp. 1–5.
- Dolan R. P., Hall T. E., Banerjee M., Chun E., Strangman N. (2005), *Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities*. „Journal of Technology, Learning, and Assessment”, No 3 (7), pp. 4–31. Available from: <http://www.jtla.org> <https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1660/1496> [Accessed 20th April 2019].
- Dolezalek H., Sayre R. (2009), *Standardized testing in schools*. Edina, Minn: ABDO Pub. Co.

- EEAS European External Action Service (2018), *The European Union at the United Nations, fact sheet*. Available from: https://eeas.europa.eu/headquarters/headquarters-homepage/9875/european-union-united-nations_en [Accessed 2nd May 2019].
- EDF. European Disability Forum. (2019), *Design for all*. Available from: <http://www.edf-feph.org/design-all> [Accessed 6th May 2016].
- EIDD Design for All Europe (2004), *Stockholm Declaration*. Adopted on 9 May 2004, at the Annual General Meeting of the European Institute for Design and Disability in Stockholm. Design for All Europe. Retrieved from <http://dfaceurope.eu/what-is-dfa/dfa-documents/the-eidd-stockholm-declaration-2004/>
- European Commission. (2017), *The European Pillar of Social Rights in 20 principles*. Available from: https://ec.europa.eu/commission/priorities/deeper-and-fairer-economic-and-monetary-union/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en [Accessed 4th May 2019].
- Evans S. F., Howarth, M. (2019), *I am happy, so I learn it: The ethical dilemma of choosing to promote happiness in an educational world of standards*, (in:) Keough, P. D. (ed.), *Ethical Problem-Solving and Decision-Making for Positive and Conclusive Outcomes*. Hershey: IGI Global, pp 101–122.
- Finkelstein S., Sharma U., Furlonger B. (2019), *The inclusive practices of classroom teachers: a scoping review and thematic analysis*. „International Journal of Inclusive Education”, pp. 1–28. DOI: 10.1080/13603116.2019.1572232
- Gordon K. A., Garcia-Nevarez A., Roundtree H. W. J., Valero-Kerrick A. (2014), *Early childhood education: Becoming a professional*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Haug P. (2017), *Understanding inclusive education: ideals and reality*. “Scandinavian Journal of Disability Research”, No19(3), pp. 206–217.
- Karten T. J. (2015), *Inclusion Strategies That Work!: Research-Based Methods for the Classroom*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Kearney K. (1996), *Highly Gifted Children in Full Inclusion Classrooms*. „Highly Gifted Children”, No 12(4), pp. 2–11. Available from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED425575.pdf> [Accessed 22nd April 2019].
- Kisanji J. (1999), *Historical and theoretical basis of inclusive education*, keynote address for the Workshop on Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education, 24–25 March 1999, Rossing Foundation, Khomasdal, Windhoek, Namibia. Available from: https://www.eenet.org.uk/resources/docs/hist_theoretic.doc [Accessed 15th April 2019].
- Lawrence-Brown D., Sapon-Shevin M. (eds.) (2015), *Condition Critical: Key Principles for Equitable and Inclusive Education*. New York: Teachers College Press.

- Łodej M. (2016), *Dyslexia in first and foreign language learning: a cross-linguistic approach*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Myerson J., Bichard J.-A., Erlich A. (2016), *New Demographics New Workspace: Office Design for the Changing Workforce*. New York: Routledge.
- McLeskey J., Maheady L., Billingsley B., Brownell M. T., Lewis T. J. (eds.) (2019), *High Leverage Practices for Inclusive Classrooms*. New York: Routledge.
- Merijer C., Soriano V., Waltnkins A. (eds.) (2003), *Special Needs Education in Europe. Thematic Publication*. Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- NDA. National Disability Authority. (2019), *The seven principles*. Dublin: Center for Excellence in Universal Design. Available from: <http://universaldesign.ie/What-is-Universal-Design/The-7-Principles/> [Accessed 26th April 2019].
- Nes K., Strømstad M. (2003), *Developing Inclusive Teacher Education*. New York: Routledge. Available from: <https://epdf.tips/developing-inclusive-teacher-education.html> [Accessed 19th April 2019].
- OECD (2012), *PISA 2009. Technical Report*. Paris: OECD Publishing. Available from: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2012-technical-report-final.pdf> [Accessed 5th May 2019].
- Persson H., Ahman H., Yngling A., Gulliksen J. (2014), *Universal design, inclusive design, accessible design, design for all: different concepts—one goal? On the concept of accessibility—historical, methodological and philosophical aspects*. „Universal Access in the Information Society”, No 14(4), pp. 505–526.
- Pfeiffer S. I., Reddy L. A. (eds.) (1999), *Inclusion practices with special needs students: Theory, research, and application*. Bringhamton: Howarth Press.
- Pohl S., Südkamp A., Hardt K., Carstensen C. H., Weinert S. (2016). *Testing Students with Special Educational Needs in Large-Scale Assessments – Psychometric Properties of Test Scores and Associations with Test Taking Behavior*. „Frontiers in Psychology”, No 7 (154), pp. 1–14.
- Reddy L. A. (2012), *Inclusion of disabled children and school reform: a historical perspective*, (in:) Pfeiffer, S. I., Reddy, L. A. (eds.), *Inclusion practices with special needs students: Theory, research, and application*. Bringhamton: Haworth Press, pp. 3–24.
- Richardson B., Wheelless L. R. (2009), *Teachers tattling on teachers. Policy attitude and teneur's influence on peer reporting of unethical behavior*. „International Journal of Educational Reform”, No 18(1), pp. 46–62.
- Smith M. L. (1991), *Put to the test: The effects of external testing on teachers*. „Educational Researcher”, No 20, pp. 8–11.
- Steinfeld E. (2010), *Advancing Universal Design(in)* Maisel, J. L. (ed.), *The state of the science in universal design: Emerging research and developments*. Sharjah, U.A.E.: Bentham Science Publishers, pp. 1–19.

- The Glossary of Education Reform. (2015), Standardized test. Available from: from <https://www.edglossary.org/standardized-test/> [Accessed 13th May 2019].
- The United Nations (1948), *Universal declaration of human rights*. Available from: <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/> [Accessed 6th May 2019].
- Twachtman-Cullen D., Twachtman-Bassett J. (2011), *The IEP from A to Z: How to create meaningful and measurable goals and objectives*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris: UNESCO. Available from: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF [Accessed 1st May 2019].
- Wallace M. W., Irons E. J. (2010), *The lived experience of public school teachers: Novice to expert*. „National Social Science Journal”, No 33, pp. 166–172.
- Watkins A. (2009), *Key principles for promoting quality in inclusive education. Recommendations for policy makers*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

APPENDIX A

A mapping alignment between Principles of Inclusive Design and Type of Test Accommodations (after Steinfeld, 2010: 2, NDA, 2012, and ADE, 2005: 3–4).

Principle of Inclusive Design	Description	Guidelines	Type of Test Accommodations	Description	Guidelines
1. Equitable Use	The design is useful and marketable to people with diverse abilities.	1a. Provide the same means of use for all users: identical whenever possible; equivalent when not. 1b. Avoid segregating or stigmatizing any users. 1c. Provisions for privacy, security, and safety should be equally available to all users. 1d. Make the design appealing to all users.	A. Presentation Accommodations	Allow students to access information in ways that do not require them to visually read standard print. These alternate modes of access include visual, auditory and a combination of visual and auditory.	A1. Increase spacing between test items. A2. Use non-serif font, size 12pp. and larger. A3. Limit number of visual distractors. A4. Provide visual cues when possible. A5. Change layout so the task is processed in linear and left-to right mode. A6. Provide on-task/focusing prompts.
2. Flexibility in Use	The design accommodates a wide range of individual preferences and abilities.	2a. Provide choice in methods of use. 2b. Accommodate right- or left-handed access and use. 2c. Facilitate the user's accuracy and precision. 2d. Provide adaptability to the user's pace.	B. Response Accommodations	Allow students to complete assignments, tests and activities in different ways or to solve or organize problems using some type of assistive device.	B1. Allow answers to be circled or traced instead of written when applicable. B2. Allow templates. B3. Permit answers to be recorded directly into test booklet. B4. Monitor placement of student responses on answer sheet.
3. Simple and Intuitive Use	Use of the design is easy to understand, regardless of the user's experience, knowledge, language skills, or current concentration level.	3a. Eliminate unnecessary complexity. 3b. Be consistent with user expectations and intuition. 3c. Accommodate a wide range of literacy and language skills. 3d. Arrange information consistent with its importance. 3e. Provide effective prompting and feedback during and after task completion.	C. Timing /scheduling Accommodations	Change the allowable length of a test or assignment and may also change the way the time is structured due to the individual /physical needs of some students.	C1. Extend allotted time for a test. C2. Break large assignments into smaller tasks. C3. Allow frequent breaks. C4. Allow substitutes to be taken in a different order.
4. Perceptible Information	The design communicates necessary information effectively to the user regardless of ambient conditions or the user's sensory abilities.	4a. Use different modes (pictorial, verbal, tactile) for redundant presentation of essential information. 4b. Provide adequate contrast between essential information and its surroundings. 4c. Maximize "legibility" of essential information. 4d. Differentiate elements in ways that can be described (i.e., make it easy to give instructions or directions). 4e. Provide compatibility with a variety of techniques or devices used by people with sensory limitations.	D. Setting Accommodations	Change the location in which a test or assignment is given or the conditions of the assessment setting.	D1. Change location to reduce distractions. D2. Change location so student does not distract others. D3. Change location to access special equipment D4. Change location to have a test in small group setting.
5. Tolerance for Error	The design minimizes hazards and the adverse consequences of accidental or unintended actions.	5a. Arrange elements to minimize hazards and errors; most used elements, most accessible; hazardous elements eliminated, isolated, or shielded. 5b. Provide warnings of hazards and errors. 5c. Provide fail safe features. 5d. Discourage unconscious action in tasks that require vigilance.			

<p>6. Low Physical Effort</p>	<p>The design can be used efficiently and comfortably and with a minimum of fatigue.</p>	<p>6a. Allow user to maintain a neutral body position. 6b. Use reasonable operating forces. 6c. Minimize repetitive actions. 6d. Minimize sustained physical effort.</p>			
<p>7. Size and Space for Approach and Use</p>	<p>Appropriate size and space is provided for approach, reach, manipulation, and use regardless of user's body size, posture, or mobility.</p>	<p>7a. Provide a clear line of sight to important elements for any seated or standing user. 7b. Make reach to all components comfortable for any seated or standing user. 7c. Accommodate variations in hand and grip size. 7d. Provide adequate space for the use of assistive devices or personal assistance.</p>			

APPENDIX B

A mapping alignment between Type of Test Accommodations and Areas of Weaknesses in Dyslexia (after ADE, 2005: 3–4, and Kodej 2016: 3-6).

Type of Test Accommodations	Description	Guidelines	Areas of Weaknesses in Dyslexia	Description	Guidelines
A. Presentation Accommodations	Allow students to access information in ways that do not require them to visually read standard print. These alternate modes of access include visual, auditory and a combination of visual and auditory.	A1. Increase spacing between test items A2. Use non-serif font, size 12pp, and larger A3. Limit number of visual distractors A4. Provide visual cues when possible A5. Change layout so the task is processed in linear and left-to right mode. A6. Provide on-task/focusing prompts.	I. Short term memory	Poor short term memory causes problems with copying down correctly, keeping track of ideas when speaking, listening or writing, following the sense of a passage while reading, multi-tasking.	IA. Reduce elements that can interfere with short term and working memory. IB. Provide memory aids and visual supports. IC. Break information into smaller instructional units. ID. Reword instructions, use short sentences. IE. Shorten reading assignments IF. Offer a spelling bank.
B. Response Accommodations	Allow students to complete assignments, tests and activities in different ways or to solve or organize problems using some type of assistive device.	B1. Allow answers to be circled or traced instead of written when applicable. B2. Allow templates. B3. Permit answers to be recorded directly into test booklet. B4. Monitor placement of student responses on answer sheet.	II. Phonological skills (recognizing, pronouncing, sequencing sounds)	Poor phonological skills cause problems with spelling, understanding long words, saying long words, reading accuracy.	IIA. Pair visuals with oral instructions. IIB. Use highlighting key words/concepts. IIIC. Reduce spelling tests.
C. Timing /scheduling Accommodations	Change the allowable length of a test or assignment and possibly also change the way the time is structured due to the individual/physical needs of some students.	C1. Extend time allotted for a test. C2. Break large assignments into smaller tasks. C3. Allow frequent breaks. C4. Allow subtests to be taken in a different order.	III. Sequencing and structuring information	Difficulty with sequencing and structuring information causes problems with writing and copying words accurately, following and understanding instructions, structuring essay, taking clear notes, filling in, carrying out tasks in an efficient and logical way.	IIIA. Use the doze method. IIIB. Provide templates. IIIC. Allow the use of assistive technology.
D. Setting Accommodations	Change the location in which a test or assignment is given or the conditions of the assessment setting.	D1. Change location to reduce distractions. D2. Change location so student does not distract others. D3. Change location to access special equipment D4. Change location to have a test in small group setting.	IV. Perception	Poor visual perception causes problems with losing the place while reading, missing out words or lines, ignoring diacritics, rereading/skipping lines, misreading words.	IVA. Reduce extraneous visual stimuli on a page by highlighting the target stimulus. IVB. Provide visual markers to guide the student. IVC. Provide a model to which the student can refer when completing tasks IVD. Reduce the visual clutter in worksheets.
			V. Movement	Difficulty with motor skills can result with slow and untidy handwriting, poor presentation of written work.	VA. Allow access to a computer. VB. Avoid scantrons.

Agnieszka M. Sendur

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

<https://orcid.org/0000-0001-8245-1427>

asendur@afm.edu.pl

CERTYFIKACJA ZNAJOMOŚCI JĘZYKÓW OBCYCH DLA CELÓW SPECJALISTYCZNYCH – MIĘDZY TEORIA I RZECZYWISTOŚCIĄ

Tests and certificates in Languages for Specific Purposes – theory vs reality

A certificate proving the holder's proficiency in a foreign language for specific purposes (LSP) should guarantee that the person submitting such a document is able to perform specific professional tasks using the particular foreign language. Therefore, an examination measuring such competencies should meet certain requirements and have certain characteristics. What are the differences between testing languages for general and for specific purposes? Are these differences visible in existing certificate examinations? Do the language certificates issued on the basis of LSP examinations give employers a guarantee that the employee can handle professional tasks which demand the use of the foreign language in question? In an attempt to answer these queries, the article will outline the theoretical principles behind testing languages for specific purposes and try to compare the theory and practice through an analysis of several LSP exams available on the market. Reflecting on the observations, it will also try to determine why the reality is often so distant from the theoretical foundations.

Keywords: languages for specific purposes, languages for vocational purposes, assessment, testing, examinations, language certificates

Słowa kluczowe: języki specjalistyczne, języki zawodowe, ocenianie, testowanie, egzaminy, certyfikacja językowa

1. Wprowadzenie: różne profesje, różne potrzeby językowe

Różne zawody wymagają od swoich przedstawicieli wielorakich kompetencji, w tym rozmaitych umiejętności w zakresie języków obcych. Bliższe spojrzenie na kilka przykładowych profesji, których przedstawiciele w swoich działaniach zawodowych mogą wymagać znajomości języka obcego, pozwala określić, jakich umiejętności będą potrzebowali, by podejmować je skutecznie. Kierowca taksówki w dużym mieście, gdzie jest spora szansa zetknięcia się z klientem obcokrajowcem, który nie włada językiem polskim, nie będzie raczej potrzebował do celów zawodowych umiejętności w zakresie pisania w języku obcym. Bardzo użyteczne podczas wykonywania tej pracy okażą się zapewne sprawność mówienia oraz słuchania (Kamaruddin, Izehari i Sukimin, 2017; Zebra, 2016), ze szczególnym uwzględnieniem różnic w akcentach, wymowie i tempie wypowiedzi (McHenry, 2019: 80). Kosmetyczka aspirująca do obsługi międzynarodowego klienta powinna być w stanie ustalić termin zabiegu – zarówno w relacji bezpośredniej, jak i przez telefon, umieć prowadzić w języku obcym rozmowę typu *small talk* (Beinstein, 1975: 91), oraz udzielić fachowej informacji na temat oferowanych zabiegów (zob. *Learning Opportunities and Qualifications in Europe. Learning Opportunity: Aesthetic Cosmetology*). W tym celu niewątpliwie przydadzą się wysokie umiejętności w zakresie mówienia, ale również umiejętność czytania specjalistycznego tekstu, który taki zabieg opisuje i wyjaśnia. Policjant – funkcjonariusz służby drogowej – powinien przede wszystkim umieć się komunikować ustnie, dla niego ważne będą więc umiejętności w ramach słuchania oraz mówienia. Podczas wykonywania czynności służbowych w Polsce może całkowicie obejść się bez kompetencji w zakresie czytania, czy też pisania w języku obcym (Sendur, 2017; Sendur, 2018). Inna zaś będzie sytuacja, gdy policjant wykonuje swoje zadania zawodowe w kraju, w którym język dla niego obcy (drugi) jest językiem urzędowym. Niezbędna okaże się wówczas także sprawność pisania (Basturkmen, 2010: 71–77). Pracownik sekretariatu czy też specjalista do spraw administracyjnych w międzynarodowej firmie, by podołać swoim zadaniom zawodowym, będzie prawdopodobnie musiał/a wykazać się umiejętnościami w ramach wszystkich czterech sprawności (Frendo, 2005: 21, 30; O’Sullivan, 2006: 55–57). Z kolei ani pilot, ani kontroler lotów nie potrzebują wykorzystywać w pracy tekstów czytanych; nie wykonują oni również zadań zawodowych, które wymagałyby pisania w języku obcym. Dla tych profesji najważniejsze sprawności to słuchanie i mówienie na wysokim poziomie zaawansowania i w bardzo specyficznym kontekście (Farris, 2008; Feak, 2013: 42; International Civil Aviation Organization, 2010).

Skoro wymagane kompetencje językowe tak bardzo różnią się w zależności od uprawianego zawodu, w idealnym stanie rzeczy powinny być one mierzone za

pomocą zindywidualizowanego narzędzia. Czy certyfikaty językowe wystawiane na podstawie egzaminów dla celów specjalistycznych dają pracodawcy gwarancję, że pracownik poradzi sobie z zadaniami zawodowymi, w których będzie musiał wykorzystać znajomość języka obcego? Aby odpowiedzieć na to pytanie, należy zastanowić się, czym różni się testowanie i egzaminowanie w glottodydaktyce ogólnej i specjalistycznej, a następnie sprawdzić, czy w dostępnych na rynku egzaminach dają się zauważyć te różnice. W niniejszym artykule zarysowano teoretyczne zasady rządzące testowaniem tzw. języków specjalistycznych oraz dokonano zestawienia tych naukowych podwalin z praktyką poprzez analizę kilku dostępnych na rynku egzaminów. W refleksji nad dokonanymi obserwacjami, dokonano także próby rozstrzygnięcia, dlaczego rzeczywistość często odbiega od teorii.

2. Zasady testowania w glottodydaktyce specjalistycznej

Pod zbiorczym określeniem *języki specjalistyczne* kryją się rozliczne odmiany języków zawodowych, specyficznych, fachowych czy branżowych. Wszystkie te nazwy funkcjonują w literaturze przedmiotu jako rodzaj dyskursu przeciwstawny do tak zwanego *języka ogólnego*.

Istnieje wiele podejść do definicji języków specjalistycznych. Są one oparte na różnych kryteriach (dziedzin odniesienia, użytkowników, wewnętrznych podsystemów języka), a także na odmiennych dziedzinach wiedzy (od terminologii, przez analizę tekstu, po pragmatyczne badania gatunków i dyskursów). Ze względu na rozmiar niniejszej pracy, zróżnicowane poglądy na definicję języków specjalistycznych nie zostaną tutaj szczegółowo omówione, zwłaszcza, że w publikacji Gajewskiej i Sowy odniesienie do poszczególnych koncepcji zajmuje aż dziesięć stron (2014: 17–26). Wobec mnogości definicji związanych z tematem, pojawia się także wiele klasyfikacji języków obcych dla celów specyficznych, rozmaite kryteria podziału, a także różnice w nazewnictwie (por. Basturkmen, 2010: 6; Belcher, 2009: 2–3; Dudley-Evans i St John, 1998: 6; Gajewska i Sowa, 2014: 17–47; Grucza, 2004; Grucza, 2013: 27–46; Hutchinson i Waters, 1991: 16–19). Ze względów praktycznych, stosowane w niniejszej pracy naprzemiennie polskie terminy *języki specjalistyczne/zawodowe*, *języki dla celów specjalistycznych/zawodowych* traktowane są tutaj synonimicznie.

Jak zaznacza Gajewska (2013: 40), dydaktyka języka obcego dla celów zawodowych radzi sobie z brakiem jednomyślnie uznanej (i, co ważne, operacyjnej) definicji wspomnianych języków specjalistycznych za pomocą narzędzia, jakim jest analiza potrzeb. Kompetencje niezbędne do wykonywania konkretnych zadań zawodowych mogą być określone poprzez analizę docelowych sytuacji zawodowych oraz analizę potrzeb danej grupy zawodowej (Dudley-

Evans i St John, 1998: 140–144; Hutchinson i Waters, 1991: 53–63; Long, 2005a; Long, 2005b). Badanie takie powinno pokazać, które sprawności mają istotne znaczenie w komunikacji w określonych sytuacjach zawodowych oraz jakie funkcje językowe i jaka terminologia są niezbędne dla prawidłowego wykonania zadań zawodowych z użyciem języka obcego.

Metodyka nauczania języków specjalistycznych oraz dydaktyka językowa o perspektywie ogólnej mają wspólny cel, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnych ucznia. Zasadnicza różnica polega na kontekście kontaktów, w których używany jest język obcy – w zależności od sytuacji jest to kontekst ogólny albo zawodowy. Jak twierdzi Basturkmen (2010: 8), nauczanie języków dla specyficznych celów koncentruje się na tym, kiedy, gdzie i dla czego uczący się mogą potrzebować użyć języka. Zatem decyzje dotyczące tego, czego nauczać, a czasami również jak to robić, oparte są na opisach sposobów użycia języka w konkretnym kontekście, w którym uczący się będą swoje umiejętności wykorzystywać.

Również ocenianie umiejętności w zakresie języków specjalistycznych nie różni się w swoich podstawowych założeniach od oceniania w glottodydaktyce ogólnej. Autor testu musi wziąć pod uwagę jego cel, charakterystykę zdającego oraz docelowe sytuacje użycia języka. Każdy test, niezależnie od tego, czy sprawdza znajomość języka ogólnego czy specjalistycznego, powinien przestrzegać podstawowych zasad jakości badania, jakimi są trafność, rzetelność, praktyczność i wpływ zwrotny testu (Bachman i Palmer, 1996: 19–35; Douglas, 2013: 367; Komorowska, 2007: 22–31). Istnieją jednak dwie zasadnicze cechy testowania języków specjalistycznych, które odróżniają ten rodzaj sprawdzianów od testów języka ogólnego: według Douglasa (2000: 2–18; 2013: 369–371) są to autentyczność zadań oraz związek pomiędzy wiedzą językową i wiedzą specjalistyczną. Ich konsekwencją jest podkreślone przez Gajewską i Sowę (2014: 208–209) nieco inne podejście do sprawności językowych w testowaniu specjalistycznym w zestawieniu z certyfikacją języków ogólnych. McNamara (1996: 43–44) różnicuje dodatkowo testy pod kątem kryteriów wykonania zadania.

2.1. Autentyczność zadań

Trudno mówić o pełnej autentyczności zadań egzaminacyjnych, jeśli weźmiemy pod uwagę warunki, w jakich odbywa się ich wykonywanie. Każde zadanie egzaminacyjne powinno jednak w maksymalny sposób naśladować sytuację autentyczną, każde powinno być możliwie jak najbardziej zbliżone do zadań wykonywanych w sytuacji nieegzaminacyjnej – czy to w życiu codziennym, czy też w pracy. I tak na przykład, w ustnym egzaminie językowym autentycznym

zadaniem będzie odgrywanie roli, w której interlokutor osoby egzaminowanej jest obcokrajowcem (koleżanka z wakacji, przedstawiciel firmy zagranicznej itp.), a nie kolegą z klasy w polskiej szkole czy rodzicem. Na egzaminie pisemnym natomiast, autentycznym zadaniem jest napisanie e-maila z prośbą o rezerwację miejsca w zagranicznym hotelu lub zapytania ofertowego do firmy w innym kraju, nie zaś relacja z wakacji bez wskazania wyraźnego celu i odbiorcy takiego tekstu.

Autentyczność ma dużo większe znaczenie w przypadku egzaminów z języków specjalistycznych (Douglas, 2000: 16). Zadania konstruowane na potrzeby oceny biegłości w zakresie komunikacji specjalistycznej powinny być całkowicie zbieżne z takimi, z którymi zdający ma do czynienia w swojej pracy lub z którymi może się zetknąć w nieodległej przyszłości. Celem zbliżenia zadań egzaminacyjnych do zawodowych jest zwiększenie prawdopodobieństwa, że zdający wykona zadanie testowe w taki sposób, jakby je wykonał w autentycznej sytuacji zawodowej. Również ocena wykonania takiego zadania powinna spełniać kryterium autentyczności, a więc kryteria oceny powinny uwzględniać zasady postępowania w autentycznych sytuacjach zawodowych (Douglas, 2000: 67–71; Hamp-Lyons i Lumley, 2001: 131).

Należy zwrócić tutaj uwagę na różnicę pomiędzy pojęciami autentyczności użycia języka a oryginalności zadań, które bywają mylone (Douglas, 2014: 24–26; Dudley-Evans i St John, 1998: 27–28; Widdowson, 1984: 258). To, że zadanie testowe jest oparte na oryginalnych materiałach nie czyni go automatycznie autentycznym. O autentyczności świadczyć będzie sposób wykorzystania danego materiału w celu wykonania zadania, a nie jego pochodzenie. W egzaminie z języka specjalistycznego, tekst powinien zostać więc użyty do rozwiązania problemu zawodowego, a nie jedynie w celu wykazania się jego zrozumieniem na przykład za pomocą zadań wyboru wielokrotnego czy typu prawda/fałsz.

2.2. Interakcja pomiędzy znajomością języka i wiedzą specjalistyczną

Drugą cechą egzaminów z języków specjalistycznych jest nakładanie się dwóch płaszczyzn: znajomości języka i wiedzy specjalistycznej. Podczas gdy w testach w glottodydaktyce ogólnej, wpływ wiedzy ogólnej na poprawność wykonywanych zadań powinien być ograniczony do minimum, to w testowaniu specjalistycznym znajomość zagadnień fachowych, specyficznych dla danego zawodu, jest konieczna do wykonania zadań językowych (Bachman i Palmer, 1996: 120–127; Carr, 2011: 194–195; Douglas, 2000: 29–32). I chociaż celem testowania języków specjalistycznych nie może być sprawdzanie merytorycznej wiedzy fachowej (Davies, 2001: 143), to kompetencje zawodowe oraz wiedza fachowa są ściśle związane z wykonaniem językowym w danym obszarze zawodowym (Douglas, 2013: 369). W przypadku języków specjalistycznych występuje

w związku z tym ewaluacja tzw. podwójnej kompetencji (Gajewska i Sowa, 2014: 208–209). Podczas oceny umiejętności językowych należy wziąć także pod uwagę kompetencje zawodowe, w skład których wchodzi kompetencja interkulturowa i wiedza zawodowa, a więc oprócz poprawności i biegłości językowej należy poddać ocenie także obowiązujące w danym środowisku zawodowym sposoby postępowania.

2.3. Sprawności językowe

Kolejnym elementem, który musi zostać uwzględniony w ocenie języków specjalistycznych są tzw. sprawności priorytetowe.

Kształcenie i ocenianie umiejętności w glottodydaktyce języka ogólnego zakłada równomierne opanowanie wszystkich sprawności (Komorowska 2019: 159). Egzaminy z języków ogólnych składają się zazwyczaj z testów sprawdzających cztery główne sprawności językowe w dość równych proporcjach. Jak wskazano na początku niniejszego artykułu, w przypadku języków zawodowych nie wszystkie sprawności muszą być opanowane w takim samym stopniu, a niektóre nie są w danym zawodzie w ogóle wykorzystywane. W związku z tym, na egzaminie z określonego języka zawodowego pewne sprawności powinny być potraktowane jako priorytetowe, inne zaś mogą być uwzględnione w arkuszu egzaminacyjnym w sposób ograniczony, bądź też całkowicie pominięte (Gajewska i Sowa, 2014: 207).

Charakterystyczna również dla egzaminów specjalistycznych jest integracja sprawności w zadaniach egzaminacyjnych, na co zwracają uwagę Dudley-Evans i St John (1998: 226) oraz Gajewska i Sowa (2014: 208–209). Różne sprawności językowe mogą zostać połączone w jedno zadanie egzaminacyjne na rzecz działania zawodowego, tak jak ma to miejsce w rzeczywistej sytuacji zawodowej, gdzie zadaniem pracownika może być na przykład stworzenie tekstu w języku obcym na podstawie przeczytanych lub usłyszanych informacji. Zintegrowanie sprawności w zadaniu egzaminacyjnym ma zatem skutkować wykonaniem zadania zawodowego przy użyciu języka obcego i to właśnie wykonanie tegoż zadania podlega ocenie, nie zaś oddzielne sprawności.

2.4. Ocena wykonania zadania a ocena użycia języka obcego

Interakcja pomiędzy znajomością języka i wiedzą specjalistyczną, jak również integracja sprawności językowych w celu wykonania symulowanego zadania zawodowego są czynnikami, które powodują, że testy języków specjalistycznych powinny być raczej testami umiejętności wykonania zadania (ang.: *performance test*) niż testami biegłości językowej (ang.: *proficiency test*). Testy

wykonania dotyczą zarówno umiejętności w zakresie języka obcego, jak również zrealizowania niejęzykowych wymogów określonego zadania (McNamara, 1996: 39). McNamara (ibid.: 43–44) wyróżnia silne i słabe testy wykonania językowego (ang.: *strong/weak language performance tests*). Różnica pomiędzy nimi leży w kryteriach oceny wykonania zadania. W wariantach silnych ocena wykonania zadania oparta jest głównie na kryteriach pozajęzykowych; jakość języka jest w tym wypadku brana pod uwagę tylko w zakresie, w jakim może ona wpływać na prawidłowość i efektywność wykonania zadania. Kryteria oceny w słabych testach wykonania biorą pod uwagę głównie poziom biegłości językowej zademonstrowanej podczas wykonywania zadania. Zaprezentowana dychotomia pokazuje dwa skrajne rodzaje testów wykonania, w rzeczywistości mogą się one jednak znajdować w dowolnym punkcie kontinuum.

3. Badanie

Po przedstawieniu teoretycznych podstaw testowania w glottodydaktyce specjalistycznej, warto przyjrzeć się, jak wygląda rzeczywistość dotycząca egzaminów specjalistycznych. W trakcie zgłębiania zagadnień związanych z certyfikacją języków specjalistycznych (Gajewska i Sendur, 2015; Sendur, 2015; Sendur, 2016), przeprowadzono szereg obserwacji dotyczących istniejących egzaminów oraz ich sytuacji na rynku edukacyjnym. Obserwacje te, jak również analiza porównawcza wybranych egzaminów zostały przedstawione poniżej.

3.1. Cel badania oraz korpus badawczy

Celem badania było określenie, w jakim stopniu dostępne na rynku egzaminy specjalistyczne spełniają teoretyczne założenia dotyczące tego rodzaju ewaluacji i jaki jest w związku z tym poziom ich specjalistyczności. Aby odpowiedzieć na powyższe pytania przeanalizowano sześć egzaminów specjalistycznych:

- wygaszony egzamin Pearson English Assessment (wcześniej w ofercie LCCI IQ) z języka angielskiego dla branży turystycznej – *English for Tourism* (EFT),
- międzynarodowy egzamin z języka angielskiego dla pilotów i kontrolerów ruchu lotniczego – *English Language Proficiency for Aeronautical Communication* (ELPAC),
- polski egzamin z języka angielskiego dla pilotów i kontrolerów ruchu lotniczego w oparciu o Krajowy System Egzaminów Językowych (KSEJ),
- egzamin z technicznego języka angielskiego – *MONDIALE Technical English Test* (MOTET),

- polskie egzaminy resortowe dla wojska wg STANAG 6001 (STANAG 6001),
- międzynarodowe egzaminy zawodowe INTERVENG dla różnych branż – *Vocational English Certificates* (VEC).

Powyższe testy zostały zestawione z przykładowym egzaminem z ogólnego języka angielskiego – *Cambridge First (First)* oraz z bardzo uogólnionym obrazem egzaminów przeprowadzanych na polskich wyższych uczelniach w ramach obowiązkowego lektoratu (egz. uczelniany). Uczelnie wyższe mają pełną autonomię w zakresie formy sprawdzania efektów kształcenia (uczenia się) i umiejętności językowych studentów. W rezultacie, egzaminy przeprowadzane w różnych jednostkach znacznie się od siebie różnią. Dokonana w 2015 roku analiza egzaminów kończących lektorat w wybranych typach polskich uczelni (Sendur, 2016) pozwoliła na pewne uogólnienia i to ten globalny obraz egzaminów został zestawiony z pozostałymi testami stanowiącymi korpus badawczy dla celów niniejszego artykułu¹.

3.2. Metodologia oraz narzędzie badawcze

W celu dokonania analizy porównawczej egzaminów opracowano formularz, w którym uwzględniono opisane wcześniej cechy dystynktywne egzaminów specjalistycznych. Formularz składa się z części opisowej, wyszczególniającej wszystkie elementy arkusza egzaminacyjnego oraz z części oceniającej stopień spełnienia określonych kryteriów.

Podział arkusza egzaminacyjnego oparty jest na ogół na głównych sprawnościach językowych (czytanie, rozumienie ze słuchu, pisanie, mówienie) oraz na sprawdzanych w sposób bezpośredni podsystemach języka (struktury językowe, leksyka ogólna, ew. leksyka specjalistyczna); okazjonalnie wydzielone bywają także funkcje językowe. Te właśnie elementy zostały wyszczególnione w części opisowej kwestionariusza. W opisie uwzględniono także ewentualną integrację sprawności językowych w zadaniach egzaminacyjnych. Należy tutaj zwrócić uwagę, że w egzaminie sprawdzającym umiejętności w zakresie mówienia, sprawność mówienia jest prawie zawsze zintegrowana ze słuchaniem. Z reguły jednak elementem podlegającym ocenie podczas takiego egzaminu jest produkcja ustna. Zadania egzaminacyjne, w których rozumienie ze słuchu stanowi jedynie stymulację do wypowiedzi ustnej i nie jest brane pod uwagę podczas oceny jej wykonania, nie zostały potraktowane tutaj w kategorii integracji sprawności.

¹ Źródła poddane analizie w celu porównania poszczególnych egzaminów zebrano w Załączniku 1.

Egzaminy zostały także ocenione pod kątem stopnia spełnienia kryteriów odnoszących się do testowania w glottodydaktyce specjalistycznej. Wyodrębniono cztery, które zostały uwzględnione przy ocenie: dobór części składowych egzaminu, stopień autentyczności zadań egzaminacyjnych, konieczność wykorzystywania wiedzy specjalistycznej w celu wykonania zadania egzaminacyjnego oraz podejście do oceny wykonania zadania. W przypadku trzech kryteriów oceny dokonano posługując się skalą od 1 do 5. Stopień wykorzystania wiedzy specjalistycznej w celu wykonania zadania egzaminacyjnego oceniany był również w pięciostopniowej skali, jednak z przypisanymi wartościami od 0 do 4. Różnica ta została wprowadzona ze względu na możliwość wystąpienia całkowitego braku tegoż kryterium (stąd ocena 0).

3.3. Wyniki badania

Przeprowadzona analiza pozwoliła określić stopień specjalistyczności badanych egzaminów. Każdy z nich został oceniony w ramach czterech kryteriów.

W kryterium dotyczącym **doboru części składowych egzaminu**, czyli zasadności sprawdzania wybranych sprawności językowych oraz podsystemów języka, najwyższe oceny uzyskały dwa egzaminy lotnicze oraz egzamin dla branży turystycznej *English for Tourism* (EfT). Obydwa testy dla pilotów i kontrolerów lotów sprawdzają kompetencje wyłącznie w zakresie sprawności wykorzystywanych w tych zawodach. Co więcej, egzaminy ustne w obydwu testach w pełni integrują sprawność mówienia i słuchania w kontekstach zawodowych. EfT z kolei bada sprawności niezbędne w zawodach związanych z turystyką, przy czym bardzo trafnie integruje on sprawność czytania z umiejętnościami w zakresie pisania, wykorzystując do tego celu zadania egzaminacyjne przypominające w dużym stopniu docelowe działania zawodowe w odnośnej branży. Najniżej ocenione zostały egzaminy uczelniane, seria egzaminów VEC dla różnych branż i zawodów oraz egzamin z języka ogólnego *First*. Wszystkie trzy testy uzyskały ocenę 2 w skali od 1 do 5. Żaden z nich nie jest skierowany do ściśle określonej grupy zawodowej w przeciwieństwie do testów wspomnianych wcześniej. *First* z założenia jest egzaminem z języka ogólnego (uwzględniony w badaniu w celach porównawczych). Egzaminy uczelniane ukierunkowane są co prawda często na jakąś dyscyplinę naukową, jednak nachylenie specjalistyczne ogranicza się w nich z reguły do sprawdzanej terminologii i nie jest zauważalne w podejściu do badanych sprawności językowych. Egzaminy VEC natomiast kierują identycznie wyglądające arkusze do wszystkich branż w swojej ofercie². Każdy z egzaminów z tej serii składa się z takich samych

² Na dzień 14.12.2019 r. dostępnych jest 65 egzaminów dla różnych branż i profesji: <http://interveng.pl/i-want-to-find-a-course>.

elementów, a różnią się one wyłącznie tematyką i zakresem słownictwa. I w ten oto sposób przywołany wcześniej policjant czy kosmetyczka muszą wykazać się znajomością zasad konstruowania wypowiedzi pisemnej, nie będą zaś mogli sprawdzić swoich sił na egzaminie ustnym, gdyż taki element nie znajduje się w ofercie.

Egzamin MOTET z technicznego języka angielskiego cechuje się zadaniami podobnymi do tych w egzaminach w zakresie języka ogólnego. Składa się z części badających cztery główne sprawności oraz zakres struktur językowych, co niekoniecznie znajduje uzasadnienie w potrzebach zawodowych zdających. Został on jednak oceniony nieco wyżej, gdyż, w przeciwieństwie do egzaminów *First*, uczelnianych i VEC, daje kandydatowi możliwość wyboru pewnych części oraz rezygnacji z innych. Zdający zatem sam decyduje, jakie części egzaminu będą dla niego przydatne, wybór ten jednak nie zwalnia go z obowiązku przystąpienia do arkusza badającego znajomość struktur językowych.

Również w kategorii **autentyczności zadań** najwyższy wynik uzyskały egzaminy lotnicze oraz EFT dla branży turystycznej. Umiejętności związane z recepcją oraz z produkcją ustną są w egzaminie ELPAC sprawdzane w specjalistycznym kontekście. Realia w części ustnej egzaminu w wersji dla kontrolerów lotów zbliżone są do autentycznych do tego stopnia, że rozmowa pomiędzy egzaminatorem a zdającym, odgrywającymi role pilota i kontrolera, odbywa się w warunkach imitujących sytuację rozmowy radiotelefonicznej. Podczas jednego z zadań rozmówcy oddzieleni są od siebie ścianką uniemożliwiająca kontakt wzrokowy, mogą więc polegać jedynie na usłyszanych komunikatach. Nagrania w części *Listening* również sprawiają wrażenie bardzo autentycznych: wypowiedzi do zadań egzaminacyjnych nagrane są w różnych odmianach języka angielskiego, uwzględnione są w nich rozmaite akcenty i wymowa. Słychać odgłosy z wnętrza samolotu oraz dźwięki charakterystyczne dla wieży kontroli lotów, co w naturalny sposób zakłóca odbiór tekstu (Sendur, 2015: 243–244). O autentyczności zadań w *English for Tourism* świadczy zaś na przykład fakt, iż zezwala on na korzystanie z prostego kalkulatora do wykonania części *Writing*, gdyż zadania w tym arkuszu mogą wymagać przeprowadzenia prostych obliczeń.

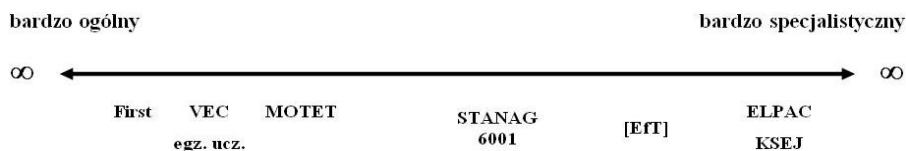
Żaden z egzaminów nie uzyskał w tym kryterium najwyższego możliwego wyniku (5), gdyż mimo wykorzystania w arkuszu zadań bardzo przypominających zawodowe, to wszystkie posiadają elementy charakterystyczne dla egzaminów językowych, jak np. opis obrazka na egzaminie ustnym czy różnego rodzaju zadania zamknięte. Uwzględnienie tego typu zadań testowych jest nieuchronne, skoro egzamin odbywa się w symulowanych warunkach wymuszonych sytuacją egzaminacyjną, a nie w warunkach naturalnych, na co nie pozwalają względy praktyczne. Najniżej w tym kryterium oceniono ponownie egzaminy: *First*, VEC oraz uczelniane, ale również egzamin MOTET dla branż

technicznych. Egzamin pisemny MOTET sprawdza wszystkie umiejętności poprzez zadania wyboru wielokrotnego, trudno zatem tutaj mówić o autentyczności. Na część ustną natomiast składa się prezentacja tematu z zakresu wybranej dziedziny oraz dyskusja z egzaminatorem, co również nie przekłada się na rzeczywiste działania zawodowe. Średnią autentycznością charakteryzuje się egzamin dla wojska według STANAG 6001, w którym można znaleźć typowe zadania językowe, jak np. test rozumienia tekstu czytanego badany za pomocą jednostek wyboru wielokrotnego lub na dobieranie, lecz również zadania zawodowe, jak napisanie notatki służbowej na temat ściśle związany z kontekstem wojskowym, czy przedstawienie określonych informacji w formie wojskowego briefingu.

Analizowane egzaminy w różnym stopniu **wykorzystują wiedzę fachową zdających w celu wykonania zadań egzaminacyjnych**. W przypadku egzaminów lotniczych brak wiedzy specjalistycznej prawdopodobnie uniemożliwi zdanie egzaminu nawet rodzimemu użytkownikowi języka angielskiego. W przypadku EFT i STANAG 6001 stanowi ona również istotny element podczas wykonywania zadań egzaminacyjnych. Jedną z umiejętności sprawdzanych podczas egzaminu dla branży turystycznej jest np. znajomość skrótów stosowanych w komunikacji branżowej w języku angielskim. Z kolei egzamin dla wojska wymaga od kandydatów m.in. znajomości struktury wspomnianego wcześniej briefingu. Pozostałe testy wykorzystują jedynie znajomość specjalistycznej terminologii. Egzamin *First*, z przyczyn oczywistych, w żadnym zakresie nie sprawdza wiedzy fachowej.

Kryteria oceny w egzaminach lotniczych stawiają w bardzo dużym stopniu na wykonanie zadania zawodowego; poprawność językowa ma wpływ na ocenę tam, gdzie jej brak może zaburzać komunikację. Dlatego też obydwie testy dla tej branży uzyskały najwyższy możliwy wynik (5). W przypadku egzaminu EFT, który został oceniony w tym kryterium na 3 z 5 punktów, za jakość języka kandydat może uzyskać 20% całościowej oceny, natomiast aż 50% punktów przeznaczone jest na ocenę treści i przekazu informacji. Zdający powinien umieć wykazać się między innymi znajomością geografii świata oraz ról zawodowych osób pracujących w branży turystycznej. Egzaminy, w których podczas oceny nacisk stawiany jest na język, to oczywiście *First*, ale także egzaminy uczelniane, VEC i MOTET.

Po przydzieleniu punktacji poszczególnym egzaminom w ramach opisanych czterech kryteriów, dokonano jej podsumowania. Na podstawie całościowych wyników, analizowane dla celów niniejszego badania egzaminy zostały poglądowo usytuowane na osi prezentującej w przybliżeniu stopień ich specjalistyczności (Rysunek 1). Egzamin dla branży turystycznej EFT został wygaszony przed przeprowadzaniem badania i nie jest aktualnie dostępny na rynku edukacyjnym, został on w związku z tym zapisany na rysunku w nawiasach kwadratowych.



Rysunek 1: Stopień specjalistyczności wybranych egzaminów – opracowanie własne.

Pierwszą istotną obserwacją wynikającą z przeprowadzonej analizy są wyraźnie widoczne różnice dotyczące stopnia specjalistyczności czy też specyficzności w egzaminach, które oferowane są pod szyldem językowych egzaminów specjalistycznych. Ta sytuacja znajduje pełne poparcie w teorii Douglasa, który mówi, że:

(...) testy nie są albo testami dla celów ogólnych albo testami dla celów specyficznych – wszystkie testy są stworzone dla jakiegoś celu – istnieje pewne kontinuum poziomu specyficzności od bardzo ogólnego do bardzo specyficznego, a każdy test może plasować się w dowolnym punkcie tej osi³ (Douglas 2000: 1).

O różnym umiejscowieniu testów wykonania zadania na osi kontinuum ze względu na sposób ich oceny mówi także McNamara (1996: 44–45).

Po jednej stronie osi specjalistyczności znajdują się egzaminy z języka ogólnego, w tym uwzględniony w badaniu egzamin *Cambridge First*. Badanie pokazało, że bardzo blisko tych testów plasuje się wiele językowych egzaminów uczelnianych, które często badają cztery sprawności oraz znajomość gramatyki i słownictwa ogólnego, a w zakresie języka specjalistycznego sprawdzają głównie lub wyłącznie znajomość fachowej leksyki (Sendur, 2016). Do tej kategorii należy również seria egzaminów specjalistycznych, *Vocational English Certificates* (VEC), kierowanych do bardzo szerokiej gamy różnych profesji, od kosmetyczek i kierowców taksówek począwszy, przez trenerów fitness, po pracowników ochrony, policjantów i dziennikarzy. Wszystkie skonstruowane są według tego samego szablonu: rozumienie ze słuchu, znajomość środków językowych, znajomość funkcji językowych, rozumienie tekstu pisanego oraz znajomość zasad konstruowania wypowiedzi pisemnej i składają się z tego samego rodzaju zadań zamkniętych. W każdym z egzaminów VEC waga poszczególnych elementów jest identyczna i niezależna od indywidualnych potrzeb konkretnej profesji.

Po przeciwnej stronie umiejscowione są egzaminy o wysokim stopniu sprofilowania zawodowego. Charakterystycznym testem znajdującym się w tej części kontinuum jest ELPAC dla pilotów i dla kontrolerów lotów oraz jego polski odpowiednik KSEJ. Obydwa egzaminy sprawdzają wyłącznie priorytetowe sprawności dla odnośnych zawodów, czyli słuchanie i mówienie. Zarówno stopień

³ Tłumaczenie własne Autorki.

autentyczności zadań egzaminacyjnych, wykorzystanie fachowej wiedzy w celu ich wykonania, jak i siła kryteriów oceny są w przypadku tych testów bardzo wysokie. Wyraźnie widać w nich rolę ekspertów od lotnictwa i ich wpływ na opracowywanie arkusza egzaminacyjnego, który charakteryzuje się wysoką zgodnością testowanych umiejętności z przyszłym działaniem zawodowym.

Pomiędzy opisanymi tutaj dwiema skrajnościami pojawia się cały szereg egzaminów pośrednich, znajdujących się w różnych punktach skali. Egzamin z technicznego języka angielskiego – *MONDIALE Technical English Test* – MOTET (Sendur, 2015: 246–251), jako jeden z niewielu egzaminów specjalistycznych (z wyłączeniem egzaminów uczelnianych), zawiera oddzielną część sprawdzającą znajomość gramatyki i leksyki. Jest to cecha przypisana zdecydowanie częściej egzaminom w glottodydaktyce ogólnej. Zadania sprawdzające te zagadnienia są oparte na bardzo krótkich tekstach lub zdaniach odnoszących się do tematyki technicznej, czym mogą sprawiać wrażenie autentyczności, jednak czynności, które zdający ma wykonać w celu zrealizowania zadania egzaminacyjnego (zadania wyboru wielokrotnego) nie są autentycznymi działaniami zawodowymi. Podobnie wygląda sytuacja w części ustnej egzaminu, w której zdający wypowiada się na zadany temat odnoszący się do tematyki specjalistycznej, jednak jego celem nie jest wykonanie żadnego zadania przypominającego działanie zawodowe.

Polskie egzaminy resortowe według STANAG 6001 przeznaczone są przede wszystkim dla żołnierzy zawodowych i pracowników wojska. Z założenia nie są to jednak egzaminy ograniczające się do sprawdzania wyłącznie umiejętności w zakresie specjalistycznego języka wojskowego. Według opisu egzaminu dostępnego w *Modelu egzaminu z języka angielskiego poziom 3* (Centralna Komisja Egzaminacyjna Języków Obcych Ministerstwa Obrony Narodowej, 2013: 6), sprawdza on umiejętności wykorzystania języka obcego w sytuacjach zawodowych, ale również towarzyskich w środowisku wojskowym (np. w sztabie o składzie wielonarodowym, podczas operacji wsparcia pokoju, wielonarodowych ćwiczeń wojskowych lub podczas szkoleń zagranicznych). Skala stopni znajomości języków STANAG 6001 nie odnosi się bezpośrednio do zagadnień militarnych i tylko w minimalnym stopniu odwołuje się do umiejętności związanych ze specjalistycznym użyciem języka obcego, dając priorytet umiejętnościom ogólnym. Mimo dużego nacisku na biegłość językową w ramach języka ogólnego, na którą wskazują dokumenty dotyczące egzaminu⁴, został on oceniony w badaniu dość wysoko w zestawieniu z innymi egzaminami specjalistycznymi.

⁴ Zob. Centralna Komisja Egzaminacyjna Języków Obcych Ministerstwa Obrony Narodowej, 2013: 6; *Decyzja Nr 251/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 26 czerwca 2015 r. w sprawie kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej.*

Patrząc na graficzną prezentację specjalistyczności badanych egzaminów, nasuwa się wniosek, że więcej testów plasuje się bliżej egzaminów ogólnych. Można by sądzić, że wyniki takie podyktowane są doбором materiału badawczego. Wniosek ten jednak pokrywa się z obserwacją McNamary (1996: 44–45), który potwierdza, że większość testów wykonania zadania (w tym testy z języków specjalistycznych) znajduje się po słabej stronie kontinuum.

3.4. Potencjalne przyczyny opisanego stanu rzeczy

Przyglądając się usytuowaniu egzaminów na osi specjalistyczności, nasuwa się pytanie, dlaczego tak mało testów aspirujących do miana specjalistycznych stosuje się do zasad testowania w glottodydaktyce specjalistycznej oraz dlaczego większość przypomina raczej egzaminy z języka ogólnego.

W większości przypadków egzamin i certyfikat są produktami handlowymi i jako takie łączy się z prawami popytu i podaży. Egzaminy specjalistyczne są zdecydowanie bardziej wymagające na etapie tworzenia niż masowe egzaminy z języków dla celów ogólnych. Wymagają z reguły większego nakładu pracy i środków oraz zaangażowania szerszej grupy ekspertów. W przypadku egzaminów z języków zawodowych konieczna jest współpraca glottodydaktyków, specjalistów od egzaminowania w zakresie języków obcych oraz fachowców z branży, której dana certyfikacja dotyczy. Z drugiej strony, popyt na takie certyfikaty jest nieporównywalnie mniejszy. Zatem dla instytucji, które zajmują się opracowywaniem i przeprowadzaniem egzaminów na zasadach komercyjnych, wytwarzanie testów specjalistycznych jest zdecydowanie mniej uzasadnione ekonomicznie. W sytuacji, gdy czynnik ekonomiczny ma decydujące znaczenie, egzaminy z języków specjalistycznych przegrywają w zestawieniu z egzaminami z języków obcych ogólnych.

Inaczej wygląda sytuacja w przypadku egzaminów branżowych, których celem jest dopuszczenie do zawodu, w którym kompetencje językowe odgrywają kluczową rolę. Egzaminy dla branży lotniczej nie są przeprowadzane na zasadach komercyjnych. Są to egzaminy językowe, od których zależy możliwość wykonywania lotów międzynarodowych lub uzyskania licencji kontrolera lotów. Dotyczące ich wymagania sformułowane zostały przez międzynarodową instytucję zajmującą się opracowywaniem i wdrażaniem przepisów regulujących bezpieczeństwo międzynarodowej żeglugi powietrznej – Organizację Międzynarodowego Lotnictwa Cywilnego (International Civil Aviation Organization, 2010). Przepisy, na podstawie których opracowany został ELPAC, a następnie jego polski odpowiednik KSEJ, powstały w wyniku przeprowadzonej pod koniec lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku analizy przyczyn wypadków lotniczych, która wykazała, że jednym z istotnych czynników mających

wpływ na przebieg zdarzeń były problemy w komunikacji językowej (Cookson, 2009: 22.1–22.14; International Civil Aviation Organization, 2010: 1.1–1.2; Read i Knoch, 2009: 21.1.–21.2.). Obydwa egzaminy cechuje najwyższy stopień sprofilowania zawodowego, a ich twórcami nie są glottodydaktycy, lecz specjaliści z branży lotniczej.

Większość egzaminów z języków specjalistycznych lokuje się pomiędzy egzaminami wysoko specjalizacyjnymi a egzaminami z języków ogólnych przede wszystkim dlatego, że „mogą sobie na to pozwolić”: nie zależy od nich niczyje życie, jak w przypadku egzaminów lotniczych, co najwyżej czyjaś kariera zawodowa. Drugim powodem usytuowania się w bezpiecznym środku pomiędzy egzaminami bardzo specjalistycznymi i bardzo ogólnymi są powody ekonomiczne. Stosując pewne półśrodki, ich autorzy próbują dotrzeć do możliwie najszerszej grupy odbiorców, łącząc różne zawody w jedną bardziej ogólną kategorię, czego przykładem mogą być egzaminy z języka obcego biznesowego. Tam, gdzie nie da się połączyć różnych zawodów w jedną większą kategorię, tworzony jest jeden schemat testu dla różnych zawodów. W takiej sytuacji do jednej struktury wkładane są treści skierowane do różnych odbiorców, odmienne i pod względem tematyki tekstów, i fachowego słownictwa.

Również względy ekonomiczne powodują, że mimo coraz większego zainteresowania kursami języków specjalistycznych, wiele instytucji zajmujących się certyfikacją językową całkowicie odchodzi od testowania tej odmiany. W ciągu kilku ostatnich lat z różnych powodów zniknęło z rynku edukacyjnego kilka dobrych i bardzo dobrych egzaminów.

W związku z tzw. uwolnieniem zawodu przewodnika i pilota wycieczek przestał istnieć uwzględniony w opisanym tutaj badaniu bardzo dobry egzamin z języka angielskiego dla branży turystycznej (*English for Tourism – EFT*), posiadający wiele cech wymaganych w ewaluacji specjalistycznej. Przed zmianą przepisów w 2014 roku, osoby, które chciały wykonywać te profesje musiały zdać odpowiednie egzaminy zawodowe, w tym egzamin z języka obcego. EFT był certyfikatem honorowanym przy uznawaniu tych kwalifikacji. W momencie zdjęcia z tych zawodów wymogu certyfikacji języka, egzamin stracił zainteresowanie w branży w Polsce. Najwyraźniej w innych krajach też przestał się cieszyć wystarczającą popularnością i w efekcie z końcem roku 2017 został całkowicie wygaszony.

Zapewne również z powodu braku wystarczającego zainteresowania zaniedbano kontynuacji przeprowadzanego przez Pearson English Assessment egzaminów dla księgowych (*Award in English for Accounting*) oraz egzaminu dla prawników oferowanego przez Cambridge English Language Assessment – *Cambridge English Legal* (wcześniej *International Legal English Certificate – ILEC*). Z powodów organizacyjnych zawieszony został także egzamin dla branży medycznej: *STANDEM* dla lekarzy, pielęgniarek i farmaceutów (Sendur, 2015:

244–246). Certyfikat powstał w wyniku kilkuletniego międzynarodowego projektu i był efektem współpracy dydaktyków z uczelni medycznych z różnych krajów z przedstawicielami zawodów medycznych. Kontynuacja współpracy okazała się jednak bardzo utrudniona po zakończeniu projektu ze względu na brak jednego prawnego właściciela produktu, co spowodowało wstrzymanie przeprowadzania egzaminów.

Jaki wybór ma zatem klient poszukujący oferty w zakresie językowych egzaminów specjalistycznych? W zależności od specyfiki potrzeb zawodowych, konsument pragnący uzyskać poświadczenie biegłości w zakresie języka specjalistycznego może próbować wybierać z oferty istniejących egzaminów o stosunkowo niskim sprofilowaniu zawodowym. Może też skorzystać z szerokiej oferty egzaminów z języka obcego ogólnego, do czego zachęca np. organizator zaprzestanego egzaminu ILEC⁵. Ponieważ odbiorca tego rodzaju egzaminów jest dużo szerszy niż konsument niszowych egzaminów specjalistycznych, produkty te nadal cieszą się zainteresowaniem pozwalającym na rozwijanie tej gałęzi branży certyfikacyjnej. Dzieje się tak, mimo że egzaminy z języka ogólnego nie zaspakajają potrzeb wielu zawodów, dla których bardziej istotne niż certyfikacja samej biegłości językowej byłoby poświadczenie podwójnej kompetencji.

Jeszcze inną opcją jest możliwość uzyskania potwierdzenia swoich kwalifikacji zawodowych za pomocą egzaminu *stricte* zawodowego, przeprowadzanego w języku obcym (angielskim). Oferowane przez Pearson LCCI Qualifications egzaminy nie są testami językowymi, tylko profesjonalnymi egzaminami sprawdzającymi określone kompetencje zawodowe w języku angielskim. Egzaminy te są kierowane zarówno do rodzimych użytkowników języka angielskiego, jak i do użytkowników angielskiego jako obcego. Pozbawieni możliwości potwierdzenia swoich kompetencji w zakresie angielskiego języka zawodowego księgowi mogą spróbować swych sił, przystępując do takich egzaminów zawodowych jak np. *Bookkeeping* (Level 1), *Bookkeeping and Accounting* (Level 2), *Accounting* (Level 3), *Computerised Accounting* (Level 3) czy *Financial Accounting* (Level 4)⁶. Oferowane certyfikaty potwierdzają posiadanie określonych kompetencji zawodowych, jak również świadczą o biegłości językowej odpowiedniej do wykonania określonych zadań zawodowych, nie odnoszą się jednak w żaden sposób do jakości czy faktycznego poziomu znajomości tegoż języka. Z racji na grupę docelową, do której są kierowane, nie dają one również możliwości pomiaru umiejętności językowych osobom na niższych poziomach biegłości.

⁵ Informacja taka znajduje się na stronie zlikwidowanego egzaminu: <http://www.camb ridgeenglish.org/exams/ilec-discontinued/> [DW 25.07.2019].

⁶ Według oferty dostępnej na dzień 20.09.2019 r.: <https://qualifications.pearson.com/en/qualifications/lcci/financial-and-quantitative.html>.

4. Podsumowanie

Istota różnicy pomiędzy testowaniem w zakresie języka ogólnego i specjalistycznego tkwi w badaniu tzw. podwójnej kompetencji. Podczas działań zawodowych kompetencje językowe i zawodowe są ze sobą ściśle powiązane, zatem egzamin, który ma mierzyć umiejętności językowe w kontekście zawodowym powinien być oparty przede wszystkim na zadaniach naśladujących rzeczywiste działanie w autentycznych sytuacjach zawodowych. Tymczasem, analiza dostępnych egzaminów pokazuje, że takie podejście do certyfikacji w zakresie języków specjalistycznych jest stosunkowo rzadkie. Egzaminy w pełni zgodne z zasadami testowania w glottodydaktyce specjalistycznej są obecne wyłącznie dla profesji, dla których umiejętności w zakresie specjalistycznej odmiany języka obcego mają absolutnie kluczowe znaczenie. Tam, gdzie nie można iść na żadne kompromisy i gdzie kompetencje językowe mogą decydować o ludzkim życiu, spełnione są wszelkie kryteria poprawności testu specjalistycznego.

W przypadkach, gdzie umiejętności w zakresie języka fachowego nie muszą być tak rygorystycznie sprawdzane, twórcy testów pozwalają sobie na ustępstwa. Pewnym kompromisem zaspakajającym potrzeby certyfikacji przynajmniej niektórych języków specjalistycznych są egzaminy oparte na testach z języków ogólnych, na pewnych stałych schematach, sprawdzające te same sprawności i umiejętności bez względu na specyfikę konkretnego zawodu. Egzaminy te różnicują treści zadań tylko na poziomie zakresu tematycznego, użyciej i sprawdzanej leksyki oraz czasami na poziomie wybranych funkcji językowych. Cechują się one pewną trafnością fasadową, gdyż na pierwszy rzut oka sprawiają wrażenie spełniających swoją funkcję. I częściowo ją spełniają, gdyż znajomość słownictwa specjalistycznego oraz komprehensja tekstów o tematyce branżowej są elementami niezbędnymi lub przynajmniej przydatnymi w komunikacji specjalistycznej. Spełniają też tym samym jeden z wymogów stawianych testom z języków specjalistycznych przez Daviesa (2001: 143), który twierdzi, że testowanie w zakresie języków specjalistycznych nie może być sprawdzianem merytorycznej wiedzy fachowej, a testy te winny posiadać właśnie odpowiednią trafność fasadową. I właśnie ten rodzaj trafności może okazać się najważniejszą cechą niektórych testów w glottodydaktyce specjalistycznej (Lesiak-Bielawska, 2018: 144).

Można jednak mieć wątpliwości, czy przywołani wcześniej kosmetyczka, policjant i kierowca taksówki muszą faktycznie wykazać się znajomością zasad konstruowania tekstu pisanego (część *Writing Awareness* w egzaminie VEC), zamiast zaprezentować swoje umiejętności w zakresie mówienia, które są w egzaminie VEC nieobecne, oraz po co zdający egzamin MOTET elektryk ma rozwiązać test gramatyczny, w którym będzie między innymi wskazywał

poprawne lub niepoprawne formy gramatyczne. Można zatem również wątpić, czy certyfikat uzyskany na podstawie takiego egzaminu da gwarancję, że osoba legitymująca się nim będzie w stanie wykonać specyficzne zadania zawodowe z użyciem języka obcego.

Rynek edukacyjny w części dotyczącej nieobowiązkowej certyfikacji językowej jest rynkiem komercyjnym, a więc łączy nim prawa popytu i podaży. Te twarde reguły rynkowe skutkują tendencją w kierunku zmniejszania oferty w zakresie egzaminów z języków specjalistycznych, co z kolei powoduje, że niekiedy jakość ustępuje ostrym prawom ekonomii.

Przedstawione w artykule badania opierają się głównie na rynku polskim, jednak zaobserwowana sytuacja odzwierciedla zapewne stan certyfikacji języków specjalistycznych również na innych rynkach edukacyjnych, zwłaszcza, że większość testów, o których mowa to egzaminy międzynarodowe przeprowadzane w wielu krajach. Zaprezentowane obserwacje i wnioski dotyczą egzaminów z języka angielskiego; te z innych języków nie były badane do celów niniejszej publikacji. Biorąc pod uwagę popularność angielskiego można jednak sądzić, że oferta egzaminów specjalistycznych z innych języków nie jest bogatsza, a branża certyfikacji boryka się z podobnymi problemami.

BIBLIOGRAFIA

- Bachman L.F., Palmer, A.S. (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Basturkmen H. (2010), *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Beinstein J. (1975), *Conversations in Public Places*. „Journal of Communication”, nr 25(1), s. 85–95.
- Belcher, D. (2009), *What ESP Is and Can Be: An Introduction*, (w:) Belcher D. (red.), *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, s. 1–20.
- Carr N.T. (2011), *Designing and Analyzing Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna Języków Obcych Ministerstwa Obrony Narodowej (2013), *Model egzaminu z języka angielskiego poziom 3 wg STANAG 6001*. Online: <http://www.wsnjo.wp.mil.pl/pl/49.html> [DW 21.07.2019].
- Cookson S. (2009), *Zagreb and Tenerife. Airline Accidents Involving Linguistic Factors*. „Australian Review of Applied Linguistics”, nr 32(3), s. 22.1–22.14. Online: <https://benjamins.com/#catalog/journals/aral.32.3.02coo/fulltext> [DW 25.07.2019].
- Davies A. (2001), *The Logic of Testing Languages for Specific Purposes*. „Language Testing”, nr 18, s. 133–148.

- Decyzja Nr 251/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 26 czerwca 2015 r. w sprawie kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej.* Online: http://www.dz.urz.mon.gov.pl/zasoby/dziennik/pozycje/tresc-aktow/pdf/2015/06/Poz._193_dec._Nr_251.pdf [DW 21.07.2019].
- Douglas D. (2000), *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Douglas D. (2013), *ESP and Assessment*, (w:) Paltridge B., Starfield S. (red.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: John Wiley & Sons, Inc., s. 368–383.
- Douglas D. (2014), *Understanding Language Testing*. London/New York: Routledge.
- Dudley-Evans T., St John M.J. (1998), *Developments in ESP. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farris C., Trofimovich P., Segalowitz N., Gatbonton E. (2008), *Air Traffic Communication in a Second Language: Implications of Cognitive Factors for Training and Assessment*. „TESOL Quarterly”, nr 42, s. 397–410.
- Feak C. (2013), *ESP and Speaking*, (w:) Paltridge B., Starfield S. (red.), *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: John Wiley & Sons Inc., s. 35–53.
- Frendo E. (2005), *How to Teach Business English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Gajewska E. (2013) *Courriel vs courrier: la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies*. Lublin: Werset.
- Gajewska E., Sendur A.M. (2015), *Ocenianie w nauczaniu języków obcych zorientowanym na cele ogólne a ocenianie w nauczaniu zorientowanym na cele zawodowe*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 49–53.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Grucza S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki testu specjalistycznego*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Grucza, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej. Uniwersytet Warszawski.
- Hamp-Lyons L., Lumley T. (2001), *Assessing Language for Specific Purposes*. „Language Testing”, nr 18(2), s. 127–132.
- Hutchinson T., Waters A. (1991), *English for Specific Purposes. A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- International Civil Aviation Organization (2010), *Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements*. Quebec, Canada: ICAO. Online: <https://skybrary.aero/bookshelf/books/2497.pdf> [DW 25.07.2019].

- Kamaruddin S., Izehari Z., Sukimin I. (2017), *Language Needs Analysis: An Initial Investigation on Malaysian Drivers for Alternative Taxi Company*. „Asian Journal of Social Science Studies”, nr 2(4), s. 45–53.
- Komorowska H. (2007), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2019) *Ocenianie w nauczaniu języków obcych. Fakty, mity i trudności*. „Neofilolog” 52/2, s. 153–170.
- Learning Opportunities and Qualifications in Europe. Learning Opportunity: Aesthetic Cosmetology. Online: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/aesthetic-cosmetology> [DW 7.12.2019].
- Lesiak-Bielawska E.D. (2018), *Teaching and Researching English for Specific Purposes*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Long M.H. (2005a), *A Rationale for Needs Analysis and Needs Analysis Research*, (w:) Long M.H. (red.), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 19–76.
- Long M.H. (2005b), *Methodological Issues in Learner Needs Analysis*, (w:) Long M.H. (red.), *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 19–76.
- McHenry T. (2019), *The Politics of Englishes for Tourism: A World Englishes Perspective*, (w:) Ennis M., Petri G. (red.), *Teaching English for Tourism. Bridging Research and Praxis*. London & New York: Routledge, s. 68–90.
- McNamara T. (1996), *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- O’Sullivan B. (2006), *Issues in Testing Business English: The Revision of the Cambridge Business English Certificates*, „Studies in Language Testing”, vol. 17. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read J., Knoch U. (2009), *Clearing the Air: Applied Linguistic Perspectives on Aviation Communication*. „Australian Review of Applied Linguistics”, nr 32(3), str. 21.1–21.11. Online: <http://arrow.monash.edu.au/hdl/1959.1/787566> [DW 15.11.2015].
- Sendur A.M. (2015), *Egzaminy certyfikujące z języków obcych ogólnych i akademickich oraz języków obcych dla potrzeb zawodowych – porównanie sprawdzanych umiejętności, sprawności i kryteriów oceny*, (w:) Srebro M., Typek E., Zielińska L. (red.), *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*. Kraków: Fundacja Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, s. 237–252.
- Sendur A.M. (2016), *Realizacja wymagań dotyczących kształcenia językowego na wyższych uczelniach na podstawie analizy wybranych przykładów*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (red.), *Ocenianie i pomiar biegłości językowej. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 167–179.

- Sendur A.M. (2017), *Language Needs Analysis as the First Step in Designing an LSP Test for Police Officers*, (w:) Pixel. Conference Proceedings. 10th Conference Edition. Florencja: LibreriaUniversitaria, s. 284–287.
- Sendur A.M. (2018), *Analiza potrzeb jako pierwszy krok w doborze materiałów dydaktycznych*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 27–42.
- Widdowson H.G. (1984), *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Zerba A. (2016), *Should English Be a Requirement for a Taxi License? Cabbies Tell Us*, (w:) The New York Times, 30 sierpnia 2016. Online: <https://www.nytimes.com/interactive/2016/08/29/nyregion/new-york-taxi-drivers-english-exam.html> [DW 7.12.2019].

Załącznik 1

Źródła poddane analizie w celu porównania poszczególnych egzaminów

l.p.	EGZAMIN	DOKUMENTY
1.	EFT	<ul style="list-style-type: none"> – LCCI. International Qualifications from EDI. Information Sheet for Test Facilitator. English for Tourism. Speaking Test. Level 2. – LCCI. International Qualifications from EDI. Series 4 Examination 2010. Written English for Tourism. Level 2. Tuesday 9 November. – LCCI. International Qualifications. Level 2 Certificate in Written English for Tourism. Syllabus. Effective for examinations to be held from Series 2, 2010.
2.	ELPAC	<ul style="list-style-type: none"> – przykładowe egzaminy online: https://elpac.eurocontrol.int/prepare_test.html [DW 25.07.2019] – European Aviation Safety Agency. Acceptable Means of Compliance and Guidance Material to Part-FCL. Online: https://easa.europa.eu/system/files/dfu/AMC%20and%20GM%20to%20Part-FCL.pdf [DW 25.07.2019]
3.	Cambridge First	<ul style="list-style-type: none"> – Opis egzaminu online: https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/ [DW 25.07.2019]
4.	KSEJ	<p>Dokumenty dostępne online: https://ulc.gov.pl/pl/personel-lotniczy/komisja-egzaminacyjna/egzaminy-z-j-angielskiego/3742-krajowy-system-egzaminow-jezykowych-ksej [DW 15.12.2019]:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Opis egzaminu; – Decyzja nr 20 Prezesa Urzędu Lotnictwa Cywilnego z dnia 4 maja 2015 r. w sprawie sposobu organizacji egzaminu z języka angielskiego dla pilotów i kandydatów na pilotów w Krajowym Systemie Egzaminów Językowych (KSEJ); – Decyzja nr 21 Prezesa Urzędu Lotnictwa Cywilnego z dnia 4 maja 2015 r. w sprawie sposobu organizacji egzaminu z języka angielskiego dla kontrolerów ruchu lotniczego, praktykantów – kontrolerów ruchu lotniczego i kandydatów na praktykantów – kontrolerów ruchu lotniczego w Krajowym Systemie Egzaminów Językowych (KSEJ) – Decyzja Nr 30 Prezesa ULC z dnia 12 czerwca 2015 r. zmieniająca decyzję w sprawie sposobu organizacji egzaminu z języka angielskiego dla pilotów i kandydatów dla pilotów w Krajowym Systemie Egzaminów Językowych (KSEJ); – Decyzja Nr 31 Prezesa ULC zmieniająca decyzję w sprawie sposobu organizacji egzaminu z języka angielskiego dla kontrolerów ruchu lotniczego, praktykantów-kontrolerów ruchu lotniczego i kandydatów na praktykantów-kontrolerów ruchu lotniczego w Krajowym Systemie Egzaminów Językowych (KSEJ);
5.	MOTET	<ul style="list-style-type: none"> – Opis egzaminu online: https://www.mondiale-testing.de/web/en/language-tests/language-exams/motet-technical-english-test/ [DW 15.12.2019]
6.	STANAG 6001	<ul style="list-style-type: none"> – Decyzja Nr 251/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 26 czerwca 2015 r. w sprawie kształcenia i egzaminowania ze znajomości języków obcych w resorcie obrony narodowej. Online: http://wsnjo.wp.mil.pl/pl/52.html [DW 25.07.2019] – Modele egzaminacyjne. Online: http://wsnjo.wp.mil.pl/pl/49.html [DW 25.07.2019] – Przykładowe materiały egzaminacyjne. Język angielski. Poziom 3, czytanie, słuchanie wg STANAG 6001. Łódź 2007 WSNJO. Online: http://wsnjo.wp.mil.pl/pl/77.html [DW 25.07.2019]
7.	VEC	<ul style="list-style-type: none"> – Opis egzaminu i przykładowy arkusz egzaminacyjny. Online: https://interveng.gr/exam-process [DW 25.07.2019]
8.	Egzaminy uczelniane	<ul style="list-style-type: none"> – Informacje na temat egzaminów z języka obcego przeprowadzanych na polskich uczelniach wyższych: Sendur A.M. (2016), <i>Realizacja wymagań dotyczących kształcenia językowego na wyższych uczelniach na podstawie analizy wybranych przykładów</i>, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R., Stec M. (red.), <i>Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia</i>. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, str. 167–179.

Załącznik 2 Formularz analizy egzaminów

EGZAMIN	OPIS EGZAMINU								OCENA EGZAMINU										Ocena całościowa									
	sprawności językowe oraz podsystemy języka sprawdzane bezpośrednio								Integracja sprawności językowych		Dobór części egzaminu		Stożek autentyczności zadań egzaminacyjnych		Wykorzystanie wiedzy specjalistycznej w celu wykonania zadania egzaminacyjnego					Kryteria oceny wykonania zadania								
	Czytanie	Rozumienie ze słuchu	Pisanie	Mówienie	Znajomość struktur językowych	Znajomość funkcji językowych	Znajomość leksyki ogólnej	Znajomość słownictwa fachowego	Znajomość słownictwa ogólnego	Znajomość słownictwa fachowego	brak uzasadnienia w potrzebach zawodowych		pełne uzasadnienie zawodowych		typowe zadania testowe		autentyczne zadania zawodowe			brak wiedzy fachowej niezbędnej do wykonania zadania		słaby test wykonania/ naciśk na poziom języka		mocny test wykonania/ naciśk na wykonanie zadania zawodowego				
											1	2	3	4	5	1	2	3		4	5	0	1	2	3	4	5	1
First	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+	+					4
EFT	✓		✓	✓								+	+	+	+	+	+	+				+						14
ELPAC		✓		✓							+	+	+	+	+	+	+	+									+	18
KSEJ		✓		✓							+	+	+	+	+	+	+	+									+	18
MOTET	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		+				+					+			+					6
STANAG	✓	✓	✓	✓							+			+												+		11
VEC	✓	✓	✓	✓						✓	+											+					+	5
uczelnie	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓		+											+					+	5

Katarzyna Posiadata

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-8053-7574>

posiadala.k@gmail.com

KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI AUTOEWALUACJI U UCZĄCYCH SIĘ JĘZYKA OBCEGO W WIEKU 55+

Development of self-assessment skills of foreign language learners aged 55+

Self-assessment is a key learning strategy for autonomous language learning, enabling learners to become more aware of the learning process, more ready to take responsibility for their own learning, empowered to make their own changes and to relate learning to individual needs. Also it may help learners to become more aware of their own strengths and weaknesses, as well as of strategies which best suit their particular learning styles and hence to become more reflective and autonomous explorers of language. This paper discusses why self-assessment is important in the toolkit of foreign language learners aged 55+ and presents techniques which help develop self-assessment skills in foreign language learning in this group of learners. One of the most effective self-assessment tools in working with students aged 55+ is The European Language Portfolio.

Keywords: Self-assessment, foreign language learning, learners aged 55+, European Language Portfolio

Słowa kluczowe: autoewaluacja, samoocena, uczenie się języków obcych, uczący się w wieku 55+, Europejskie Portfolio Językowe

1. Wprowadzenie

Autoewaluacja jest to jeden z rodzajów ewaluacji wewnętrznej dokonywanej przez osobę, która jest związana z podmiotem ewaluacji. Może się ona odbywać na poziomie instytucjonalnym, np. autoewaluacja szkoły, albo na poziomie jednostki, np. autoewaluacja nauczyciela lub uczącego się. Autoewaluacja uczącego się polega na stałej obserwacji swojej pracy, analizowaniu sukcesów i niepowodzeń, a także czynników wpływających na efektywność własnych posunięć oraz obserwowaniu kierunku zmian prowadzących do rozwoju, który jest głównym zadaniem działania edukacyjnego (Jaworska, 2009: 36). W procesie uczenia się i nauczania języków obcych autoewaluacja dotyczy systematycznego procesu zbierania informacji na temat własnej językowej kompetencji komunikacyjnej, kompetencji uczenia się, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o ich wartości i poczynionych postępach. Są one gromadzone na podstawie określonych celów, kryteriów i wartości, a na ich podstawie możliwe staje się planowanie dalszych działań. Celem autoewaluacji jest więc poprawa i udoskonalenie procesu uczenia się. Może ona odnosić się do postępów uzyskanych po pewnym etapie i pozwolić ocenić poziom wiedzy i umiejętności (autoewaluacja sumatywna), może też dotyczyć przebiegu procesu uczenia się i jego doskonalenia (autoewaluacja formatywna).

W niniejszych rozważaniach autoewaluacja dotyczy autorefleksji własnych działań uczących się, które prowadzą do pracy nad sobą, do doskonalenia własnego procesu opanowywania języka obcego i planowania własnego rozwoju. Celem artykułu jest ukazanie problematyki związanej z kształtowaniem umiejętności autoewaluacji u osób w wieku 55+. Stanowi on przyczynek do dyskusji nad rolą i miejscem autoewaluacji w systemie edukacji ustawicznej skierowanej na rozwijanie autonomii uczących się, proponując jednocześnie rozwiązania wspomagające kształtowanie umiejętności dokonywania samooceny u uczących się w wieku 55+. Artykuł skierowany jest przede wszystkim do nauczycieli języków obcych pracujących z osobami 55+, a także do nauczycieli akademickich kształcących przyszłych nauczycieli języków obcych.

2. Autoewaluacja z perspektyw psychologicznej i glottodydaktycznej

Z perspektywy psychologicznej, autoewaluacja to aspekt poznawczy poczucia własnej wartości. Jest ona traktowana jako integralna część i czynnik wartościująco-oceniający obrazu własnej osoby (Pałak, 1988, za: Gindrich, 2002: 53). Na obraz ten składają się wyobrażenia i myśli o sobie (samowiedza) dotyczące m.in.: wyglądu zewnętrznego, umiejętności, zdolności, cech charakteru, potrzeb, motywów działania, pozycji społecznej, czyli właściwości fizycznych,

psychicznych i społecznych (Niebrzydowski, 1976: 52; Koziński, 1981: 76; Adamus, 2004: 64). Samowiedza jest podstawą samorozwoju człowieka. Podczas oceny siebie człowiek uwzględnia rezultaty własnych działań, analizuje informacje o sukcesach i porażkach, bierze też pod uwagę opinie i oceny formułowane przez innych ludzi. Autoewaluacja pozwala wyodrębnić człowieka ze środowiska (Baumann, 2005: 27–28), pozwala mu także dopasować siły do zadań i wymogów otoczenia, aby w ten sposób określić swoje możliwości i cele (Kulas, 1983; Szmagaj, 2002: 59). Samoocena postrzegana jest przez psychologów jako mechanizm regulujący, gdyż jest ona wewnętrznym punktem odniesienia, który pozwala jednostce określić poziom wymagań względem siebie oraz rodzaj działań, jakich człowiek jest w stanie się podjąć (Kulas, 1983).

Koniecznym warunkiem autoewaluacji jest przejście kontroli nad własnym procesem uczenia się. Zgodnie z psychologiczną teorią umiejscowienia kontroli jednostka postrzega skutki swojego zachowania bądź jako działania przez nią kontrolowane (poczucie kontroli wewnętrznej), bądź pozostające poza jej kontrolą (poczucie kontroli zewnętrznej). Osoby o poczuciu kontroli wewnętrznej uważają, że skutki ich postępowania są uzależnione od zachowania. Cechuje je wiara we własne możliwości i siły, są aktywne i zmotywowane do działania. Osoby o poczuciu kontroli zewnętrznej, nie wierzą we własne siły, wskutek czego pozostają bierne i nie wykazują zaangażowania w działania (Rotter, 1966: 1–2; Drwal, 1995: 199). W zakres kontroli osobistego działania wchodzi także poczucie własnej skuteczności (Bandura, 1997). Im silniejsze są przekonania jednostki co do jej własnej skuteczności, tym wyższe cele sobie stawia i tym silniejsze jest jej zaangażowanie w zamierzone działania (Locke i Latham, 1990). Silne poczucie skuteczności skłania więc jednostkę do zainwestowania większego wysiłku w działanie, niskie – wiąże się z postawą pasywną, której towarzyszyć mogą, depresja oraz bezradność (Juczyński, 2000: 11). Niepowodzenia dla osób z wyższym poczuciem skuteczności stają się możliwością uczenia się na błędach, natomiast osoby z poczuciem niższym odbierają je jako katastrofę. Budowanie wysokiego poczucia skuteczności jest możliwe tylko wtedy, kiedy jednostka ma określony cel działania i wie, jakich technik i metod użyć, aby go osiągnąć (Schunk i Ertmer, 1999: 251n). Poziom samooceny ma również wpływ na relacje jednostki z innymi ludźmi i jej sposób funkcjonowania w społeczeństwie (Kulas, 1983).

Z perspektywy glottodydaktycznej autoewaluacja jest odpowiedzią na potrzeby edukacyjne uczącego się, a jej celem jest zwiększenie jego zaangażowania w proces uczenia się języka, przejście za niego odpowiedzialności, rozwinięcie świadomości językowej i metakognitywnej, a także kształtowanie umiejętności krytycznego spojrzenia na proces kształcenia oraz uzyskane efekty. Polega ona na diagnozowaniu własnych mocnych i słabych stron często przyczynia się do wzrostu motywacji do nauki.

Jednym z kluczowych elementów autoewaluacji jest wiedza metakognitywna, która obejmuje wiedzę deklaratywną i proceduralną (Rampillon i Zimmermann, 1997: 43). Deklaratywna wiedza metakognitywna dotyczy wiedzy eksplcytnej na temat własnych oraz cudzych procesów poznawczych, natomiast proceduralna wiedza metakognitywna dotyczy wiedzy i umiejętności z zakresu ich planowania, monitorowania, a także ewaluacji. W literaturze przedmiotu wymienia się następujące kategorie klasyfikowania wiedzy metakognitywnej:

- wiedza o uczącym się (wiedza m.in. o jego potrzebach indywidualnych, stylach uczenia się, zainteresowaniach, a także o jego możliwościach i mocnych oraz słabych stronach);
- wiedza o grupie/kulturze (rozumiana jako zrozumienie norm oraz oczekiwań w danej grupie/ kulturze);
- wiedza o zadaniu (odnosi się do celu zadania językowego oraz potrzeb związanych z jego realizacją);
- wiedza o całym procesie uczenia się (obejmuje specyfikę procesu uczenia się języka obcego jako procesu długotrwałego, trwającego przez całe życie);
- wiedza o strategiach uczenia się języka obcego (dotyczy wiedzy o dostępnych strategiach uczenia się i strategiach metakognitywnych);
- wiedza warunkowa (czerpie informacje z wcześniej wymienionych rodzajów wiedzy i umożliwia odpowiedzi na pytania: kiedy, dlaczego i jak używać strategii) (Flavell, 1978; Wenden, 1991; Oxford, 2017: 155–156).

W procesie rozwoju umiejętności autoewaluacji niezbędna jest wiedza o strategiach metakognitywnych, które obejmują: zwrócenie uwagi na działania językowe; planowanie; organizowanie procesu uczenia się i pozyskiwanie do tego celu zasobów; monitorowanie i ewaluację procesu uczenia się języka obcego (Oxford, 2017: 155). Zwrócenie uwagi obejmuje świadomą koncentrację na działaniach językowych, np. na tym, co nauczyciel mówi w klasie, co uczeń ma za zadanie zrobić, co mówią inni uczący się itd. Strategie związane z planowaniem, to m.in.: pogłębianie wiedzy na temat procesu uczenia się, formułowanie precyzyjnych i realistycznych celów krótko- i długoterminowych oraz sposobów ich osiągnięcia, identyfikowanie celu danego zadania językowego i zaplanowanie jego realizacji, ocena czasu potrzebnego na uczenie się danego zakresu materiału do nauki, stawianie pytań na temat dotychczasowej wiedzy dotyczącej danego zagadnienia, ustanowienie priorytetów w uczeniu się, stworzenie planu odpowiadającego potrzebom indywidualnym uczącego się. Strategie związane z organizowaniem procesu uczenia się i pozyskaniem do tego zasobów obejmują działania polegające na tworzeniu optymalnych warunków do pracy sprzyjających efektywnemu uczeniu (np. zaplanowaniu czasu i miejsca), na odsunięciu od siebie wszystkiego, co rozprasza

(np. zapewnieniu ciszy w trakcie nauki) oraz zebraniu materiałów niezbędnych do nauki (np. zorganizowaniu plików w komputerze, aby można było je szybko odnaleźć, zorganizowaniu pomocy i materiałów dydaktycznych do nauki języka obcego), a także na określeniu zakresu materiału do nauczania oraz stopnia, w jakim ma być on opanowany, a także doborze odpowiednich strategii i technik uczenia się). Strategie związane z monitorowaniem i ewaluacją jakości uczenia się dotyczą aktywnego systematycznego rejestrowania własnych postępów i związane są z samooceną uczącego się. Składają się na nie takie działania, jak np.: stawianie pytań na temat przyrostu wiedzy i stopnia opanowanego materiału do nauki (np. czy cel został osiągnięty, jeżeli nie – dlaczego i co należy poprawić, aby go osiągnąć), porównywanie efektu uczenia się z oczekiwaniami, sprawdzanie tempa pracy, porównywanie stanu wykonania z postawionym wcześniej celem, rozpoznanie ewentualnych błędów oraz próba ich eliminacji (Oxford, 2017: 181–182). Stosowanie strategii metakognitywnych pozytywnie wpływa na proces uczenia się. Pomaga go monitorować i sprawniej kontrolować, rozwija autorefleksję, pozwala także wyjść uczącemu się poza dotychczasowe nawyki i przyzwyczajenia, gdyż pomaga spojrzeć na proces nauki z innej perspektywy. Uczący się, którzy efektywnie stosują strategie metakognitywne, są bardziej zaangażowani i zmotywowani do uczenia się, podnosząc swoje umiejętności nawet o 20-46% (Gage i Berliner, 1996: 322). Warunkiem fortunnej autoewaluacji jest umiejętnie przeprowadzony proces samopoznania, tj. samodzielnego zdobywania informacji o sobie samym i o swoim procesie uczenia się, ważna jest także zdolność do formułowania realistycznej oceny wyników własnej pracy względem zakładanych oczekiwań (Jaworska, 2009: 60).

Proces kształtowania umiejętności samooceny trwa całe życie (Kulas, 1986; Niebrzydowski, 1976), sposób jej dokonywania może bowiem ulegać zmianom na skutek doświadczeń uczącego się oraz odnoszonych sukcesów lub niepowodzeń (Niebrzydowski, 1989). Umiejętność samooceny sprzyja zaś kształtowaniu autonomii, gdzie odpowiedzialność za proces nauki zostaje przeniesiona z nauczyciela na uczącego się (Gardner, 2000; Zimmerman, 2002), który stopniowo odkrywa i uświadamia sobie własne możliwości i uwarunkowania, uczy się też wybierać to, „co wydaje się najbardziej słuszne w perspektywie osobistego doskonalenia obcojęzycznego” (Wilczyńska, 1999: 129).

3. Autoewaluacja w procesie uczenia się/ nauczania języków obcych u osób 55+

Kształtując umiejętność autoewaluacji w procesie uczenia się języków obcych u osób w wieku 55+, niezbędne jest poznanie wiedzy na temat ich potencjału uczeniowego. Kształcenie językowe tej grupy docelowej wpisuje się w obszar glotologiki – bardzo młodej subdyscypliny łączącej w wymiarze teoretycznym

i praktycznym – wiedzę i doświadczenia pozyskane w wyniku badań glottodydaktycznych i geragogicznych (Kic-Drgas, 2013; Jaroszevska, 2014: 64.).

Grupa uczących się 55+ obejmuje najszerszą grupę uczących się, w której występuje najszersze spektrum różnic indywidualnych. Według ustaleń Światowej Organizacji Zdrowia (ang. *World Health Organization* – WHO) obejmuje ona osoby: w wieku przedstarczym (45–59 lat), w wieku wczesnej starości (60–74 lata), osoby w wieku późnej starości (75–89 lat) oraz osoby długowieczne (90 lat i więcej). Podział ten uwzględnia sprawność psychofizyczną, nie oznacza to jednak, że u poszczególnych osób należących do wyodrębnionych przedziałów wiekowych tempo dokonujących się zmian jest podobne. Proces starzenia się jest silnie zindywidualizowany i u każdego człowieka przebiega inaczej. Anna Jaroszevska (2011: 494–497) wyróżniła zespół cech reprezentatywnych, które w tej grupie wiekowej pojawiają się statystycznie najczęściej. Jedne mogą wspierać, inne zaś utrudniać dokonanie autoewaluacji. Cechy te obejmują trzy podstawowe sfery aktywności życiowej człowieka: biologiczną, psychologiczno-podmiotową oraz sferę życia społecznego.

W aspekcie biologicznym część osób w wieku 55+ zachowuje dobry stan zdrowia, jest w świetnej kondycji fizycznej, ma wciąż dobry słuch i wzrok, u innych natomiast można już zauważyć początek procesów regresywnych. Organizm człowieka doświadcza zmian w podstawowych układach, co wpływa na percepcję zmysłową (wzrokową i słuchową), obniżenie sprawności i wydolności fizycznej oraz występowanie czy też nasilenie się chorób, które mogą skutkować m.in. obniżeniem sprawności psychomotorycznych. Wynikiem łącznego wpływu zmian biologicznych związanych ze starzeniem się u osób 55+ pojawia się: mniejsza odporność na stres, słabsza odporność immunologiczna czy obniżenie zdolności do adaptacji.

W aspekcie psychologiczno-podmiotowym u zdrowych osób 55+ wiedza i pewne umiejętności, takie jak zdolność rozwiązywania codziennych problemów, umiejętność praktycznego wnioskowania, zasób słów, funkcjonowanie uwagi, koncentracji w czasie rozwiązywania zadań, zdolność rozróżniania między tym, co ważne, a tym, co nieistotne, pozostają niezmiennie (Szatur-Jaworska i in., 2006: 53). Osoby te bez problemu za pomocą myślenia retrospektywnego mogą odtworzyć wydarzenia sprzed kilkadziesiątu lat, posiadają ogromny bagaż doświadczeń, dzięki któremu z rozwagą podejmują decyzje i z większym dystansem podchodzą do otaczającej ich rzeczywistości (Grudziński, 2012: 53). Do cech sprzyjających dokonaniu samooceny należą także, m.in.: zdolność do autentycznej ekspresji emocjonalnej, utrzymywanie się wysokiej zdolności myślenia abstrakcyjnego, silne zmotywowanie do nauki, zróżnicowane zainteresowania, czy też posiadanie doświadczenia w uczeniu się języka obcego (Jaroszevska, 2011: 494–497). Wraz z upływem lat mogą natomiast

pojawić się niekorzystne zmiany w sferze poznawczej i intelektualnej (zob. Zych i Kaleta-Witusiak, 2010: 30). Do cech, które mogą negatywnie wpłynąć na samoocenę należą m.in.: stany depresyjne, związane z szeroko rozumianymi deficytami związanymi z procesem starzenia się, umocnienie się cech osobowości introwertycznej, negatywne doświadczenia w zakresie uczenia się języków obcych, osłabienie się selektywności uwagi i zdolności do długotrwałej koncentracji, regresywne zmiany w zakresie inteligencji płynnej, nienadążanie za tempem prowadzonych zajęć, czy skłonności do szybkiego męczenia się w aspekcie intelektualnym¹.

W aspekcie społecznym osoby 55+ mają duży багаż doświadczeń, podejmowały w swoim dotychczasowym życiu wiele ról społecznych, które wymagały od nich ciągłego przeformułowania wiedzy i kompetencji. U niektórych ma miejsce zakończenie aktywności zawodowej, stąd też mają więcej czasu wolnego. Charakteryzuje je także potrzeba wiedzy, rozwoju nowych kompetencji, potrzeba akceptacji przez najbliższych i przez otoczenie, a także potrzeba przynależności do określonej grupy społecznej (Jaroszewska, 2013: 77). Do cech społecznych sprzyjających dokonaniu autoewaluacji u uczących się w wieku 55+ należą: silna potrzeba samorealizacji, samowystarczalności i samodecydowania o sobie, potrzeba aktywności, kontaktów personalnych, potrzeba weryfikacji swoich możliwości i zachowania dotychczasowej sprawności intelektualnej. Dokonanie autoewaluacji w wymiarze społecznym utrudniają im m.in. złe samopoczucie, jeśli znajdują się w grupie uczących się w młodszym wieku, a także praca pod kierunkiem zbyt młodego nauczyciela. Możliwe są też przerwy w nauce, które wynikają z chorób, czy innych obowiązków, np. rodzinnych, co skutkuje przesunięciem terminów realizacji ustalonych celów. Wraz z wiekiem wzrasta też skłonność do porównań społecznych, w szczególności w relacji „ja-inni”, która z jednej strony może motywować, wzmacniać autonomię, czy chęć samorozwoju, może też jednak potęgować frustrację, zazdrość, poczucie porażki, które mogą negatywnie wpływać na obraz własnej osoby i w efekcie zaniżać samoocenę. Niektórzy uczący się w wieku 55+ mogą

¹ Cechy te mają też znaczący wpływ na proces uczenia się/nauczania języków obcych, gdyż można zauważyć trudności niektórych uczących się w tej grupie wiekowej m.in. w rozumieniu tekstu czytanego z powodu osłabienia narządu słuchu, rozumieniu tekstu pisanego, którego czcionka jest nieodpowiedniej wielkości, nieodpowiedniego kształtu lub z nieostrym kontrastem. Charakterystyczne dla tej grupy uczących się są również problemy funkcjonowaniem pamięci roboczej i występowanie tzw. luk w pamięci, które objawiają się np. chwilowym zapomnieniem danego wyrazu w języku obcym. Osłabieniu mogą ulegać zdolności kombinacyjne, myślenie logiczno-abstrakcyjne, a także przetrzutność uwagi (Grudziński, 2012: 53).

też mieć przeświadczenie o niższej wartości i tendencję do częstszego i silniejszego poczucia niezadowolenia z siebie, a także zwiększone odczuwanie lęku i osamotnienia, przez co mogą gorzej oceniać swoje możliwości intelektualne. Niska samoocena wpływa negatywnie na funkcjonowanie człowieka, od jej poziomu zależy m.in. nastawienie człowieka do napotykanych trudności, sposób reagowania na stawiane zadania, efektywność działania oraz relacje interpersonalne. Uczący się z niską samooceną przypisuje sobie możliwości mniejsze od rzeczywiście posiadanych, a więc nie docenia swoich umiejętności i sukcesów, a przecenia porażki. Do przyczyn niskiej samooceny należą: duża wrażliwość na ocenę i krytykę ze strony otoczenia oraz stały strach przed niepowodzeniem lub ośmieszeniem się (Niebrzydowski, 1989: 29).

Osoby 55+ bywają też przywiązane do klasycznych metod nauczania, które poznały w okresie swojej młodości. Mają określone nawyki uczenia się, wykazują mniejszą elastyczność w kontekście nowych rozwiązań dydaktycznych niż osoby młodsze. Nowe metody pracy, a do takich należy samoocena powinny być więc wprowadzane stopniowo, gdyż w przeciwnym razie mogą powodować niepokój, a nawet demotywację do dalszej nauki. Uczący w tej grupie wiekowej mają również silnie zakorzenione stereotypy i uprzedzenia względem określonych wartości, czy np. grup społecznych. One także mogą powodować trudności w kształtowaniu umiejętności autoewaluacji.

Pod względem autonomii uczenia się niektórzy uczący się w wieku 55+ charakteryzują się całkowitą zależnością od nauczyciela. W polskim systemie oświatowym przez wiele lat to nauczyciel był w centrum procesu kształcenia, był źródłem wiedzy i autorytetem. To do niego należało ocenianie. Ocena nauczyciela była ostateczna i nie podlegała dyskusji. W rezultacie uczący się w wieku 55+ mogą mieć trudności w dokonywaniu samooceny, przede wszystkim, dlatego, że jest to dla nich pewne *novum*, w którym wkraczają w kompetencję postrzeganą jako wyłącznie nauczycielską (Steinbrich, 2015: 34). W budowaniu poczucia własnej wartości uczącego, a także w rozwoju jego umiejętności autoewaluacji ważną rolę odgrywają więc nauczyciele (Berndt, 2000: 7). Nauczyciele prezentujący wysoki poziom samooceny potrafią w toku interakcji przekazać uczącemu się wiarę w jego potencjał. Z kolei nauczyciele o niskiej samoocenie są raczej skupieni na słabych stronach uczącego się, manipulują nim i wymuszają posłuszeństwo (Biernat, 2016: 162).

W grupie osób 55+ samoocenę należy przeprowadzać wyjątkowo umiejętnie, z dużą dozą wrażliwości i akceptacji względem słabości, które powstały wskutek dysfunkcji związanych z procesem starzenia się organizmu. Źle przeprowadzona samoocena może wywoływać negatywne nastawienie do zajęć językowych, nauczyciela oraz dalszej nauki, skutkować utratą motywacji czy obniżeniem samooceny (Jaroszevska, 2009: 87–88; Berndt, 2003). Pracując

z osobami 55+, pomocna jest wstępna rzetelna diagnoza, która ma posłużyć dostarczeniu informacji o ich potrzebach, możliwościach, indywidualnych stylach uczenia się, zainteresowaniach (Berndt, 2003: 232) oraz wiedzy strategicznej (m.in. obejmującej dostępne strategie uczenia się i strategie metakognitywne).

4. Kształtowanie umiejętności autoewaluacji w procesie uczenia się języków obcych u osób 55+

Kształtowanie umiejętności autoewaluacyjnych dotyczy wielu obszarów, w tym: formułowania celów uczenia się, wykorzystywania strategii i technik uczenia się, odpowiedniego stosowania kryteriów oceniania i narzędzi samooceny. Rozwijanie tych umiejętności u osób 55+ obejmuje m.in.:

- poznanie siebie jako osoby uczącej się języków obcych (poznanie swoich potrzeb, możliwości, mocnych i słabych stron, rozpoznanie własnego stylu uczenia się oraz akceptację ewentualnych deficytów związanych z procesem starzenia się organizmu);
- refleksję nad własnym procesem uczenia się i stosowanymi strategiami, w tym strategiami metakognitywnymi (rozpoznanie efektywnych strategii uczenia się języków obcych oraz rozwinięcie repertuaru strategii uczenia się poprzez trening strategiczny);
- uświadomienie znaczenia autoewaluacji (zmiana przyzwyczajzeń, stereotypowych opinii i sądów);
- stopniowe i systematyczne wdrażanie narzędzi do autoewaluacji swoich postępów w poznawaniu języków i kultur (np. stosowanie strategii metakognitywnych, stosowanie technik autoewaluacyjnych);
- zdobycie samodzielności w nauce języków;
- stworzenie odpowiednich warunków do kształtowania autoewaluacji (nauczyciele, materiały dydaktyczne, media, przekaz informacji), a także stosowanie narzędzi dydaktycznych, których zastosowanie ma na celu umożliwienie bądź ułatwienie samoocenia.

Samoocena dokonuje się w umyśle człowieka, jest to proces nieświadomy. Uświadomienie tego procesu jest możliwe poprzez zastosowanie odpowiednich technik autoewaluacyjnych, które mają na celu dostarczenie informacji na temat wiedzy i kryteriów, które pozwolą na zobiektywizowanie procesu uczenia się i nabraniu dystansu do nich, aby uzyskać nad nimi kontrolę (Kaczmarek, 2002: 70). Kształtowanie umiejętności opisywania własnego procesu uczenia się poprzez zbieranie, analizowanie i pozyskanie informacji na temat własnego procesu uczenia się języka obcego wymaga indywidualnego podejścia do uczącego się i odejście od nauczania frontального. Do technik autoewaluacyjnych,

które mogą zostać wykorzystane w grupie osób 55+ zalicza się m.in. ocenę koleżeńską, dziennik uczenia się, konsultację, listy umiejętności, arkusz obserwacyjny, krótkie podsumowanie zajęć i prowadzenie portfolio.

Ocena koleżeńska to wzajemne poprawianie wypowiedzi/zadań przez koleżanki/kolegów z grupy językowej. Dzięki niej możliwe jest rozwijanie umiejętności identyfikowania problemów uczenia się. Pozwala ona na sformułowanie opinii na temat wypowiedzi obcojęzycznej i poznanie różnych punktów widzenia. Jest uważana za jedną z bardziej efektywnych technik oceniania (Wilczyńska, 1999: 259). W grupie uczących się 55+ ocenę koleżeńską można przeprowadzić pod warunkiem, że zgodzą się na nią wszyscy uczestnicy, gdyż niektóre osoby mogą obawiać się krytyki, której skutkiem może być demotywacja uczącego się do zajęć językowych. Ocena koleżeńska powinna mieć charakter kontrolny, a nie być źródłem stresu i krytyki uczących się. W pracy z osobami 55+ niezbędne jest stworzenie przyjaznej partnerskiej atmosfery, w której nie ma elementów rywalizacji (Berndt, 2000: 10–11).

Dziennik uczenia się pozwala na obserwowanie własnego procesu uczenia się i refleksję nad nim. Technika ta umożliwia notowanie nie tylko swoich indywidualnych celów krótko- bądź długoterminowych, planów, pozwala również na zapisanie sprawdzonych strategii i technik uczenia się języków obcych, swoich potrzeb, refleksji, pomysłów czy osiągnięć, co czyni dziennik dokumentem spersonalizowanym. Technika ta, jak pokazują badania, dobrze sprawdza się w pracy z osobami 55+ (zob. Berndt, 2000: 8).

Konsultacje lub coaching językowy obejmują rozmowy uczącego się z nauczycielem, który pomaga mu w określeniu motywów, poznaniu stylu uczenia się, określeniu celów uczenia się, wskazuje też sposoby weryfikowania poczynionych postępów.

Listy umiejętności (tzw. *checklist*) umożliwiają poznanie, co uczący się potrafi, a nad czym musi jeszcze popracować. Zawierają one skale i kryteria oceny oraz przykłady, jak dokonać samooceny.

Arkusz obserwacyjny służy do monitorowania poczynionych postępów w pracy w określonym czasie, np. w ciągu tygodnia. Narzędzie to obejmuje informacje o poświęconym czasie na naukę, rodzaju aktywności w nauce języka obcego itp.

Jedną z wielu technik jest także określanie celów na początku zajęć i krótkie podsumowanie na ich koniec. Uczący się mogą w ten sposób ustalić swoje indywidualne, a także grupowe cele, które na koniec zajęć będą weryfikowane. Podczas podsumowania zajęć mają zaś możliwość wskazania aspektów dla nich niezrozumiałych lub szczególnie dla nich interesujących. W pracy z osobami 55+ ważna będzie regularność i systematyczność stosowania tej techniki (Berndt, 2000: 10).

Ostatnim z zaproponowanych rozwiązań jest prowadzenie portfolio językowego, czyli teczki z wytworami pracy uczących się. Mogą to być różnego rodzaju materiały do lekcji, prace pisemne, listy, notatki, obrazki pomagające w zapamiętaniu słów itd. Ta technika gromadzenia materiałów daje możliwość porównania wyników pracy w określonym czasie. Jest również dowodem na zrealizowanie ustanowionych celów, co może pozytywnie wpływać na obraz własnej osoby. Jednym z instrumentów przygotowanych przez Radę Europy wspierających kształtowanie samooceny osób 55+ jest *Europejskie portfolio językowe (EPJ)* (Berndt, 2003: 225; Raasch, 2008; Jaroszewska, 2014; Edlinger: 2016). Jest to narzędzie, które pomaga uczącym się zrozumieć celowość kształcenia językowego, zmniejsza poziom lęku, pomagając zauważyć postęp i sukces oraz wzmacniając tendencję do uczenia się metodą prób i poszukiwań oraz poprawiania własnych błędów (Pamuła-Behrens, 2013). Dostępne są wersje zarówno dla edukacji wczesnoszkolnej, dla uczniów szkoły podstawowej, ponadpodstawowej i studentów (w tym dla przyszłych nauczycieli języków obcych oraz dla osób z dysfunkcjami narządu wzroku oraz niewidomych), a także dla dorosłych. *Europejskie portfolio językowe dla dorosłych* składa się, tak jak i pozostałe jego części, z trzech ściśle powiązanych ze sobą części: paszportu językowego, biografii językowej i dossier. Paszport językowy określa profil językowy oraz bilans doświadczeń interkulturowych uczącego się. Dokument ten zawiera dane właściciela, jego portret językowy, na który składają się samoocena, tabela samooceny, informacje od kiedy uczy się języków i jak ta nauka przebiega. Biografia językowa to indywidualny dokument zawierający wydarzenia związane z nauką języków oraz osobista refleksja uczącego się na temat własnych strategii uczenia się, potrzeb i celów uczenia się. Trzecia część dokumentu to dossier, czyli teczka zawierająca wybór prac i dokumentów uczącego się (dyplomy, zaświadczenia o udziale w kursach językowych, podróżach, pracy zarobkowej za granicą itd.).

Wprowadzając do nauki języka obcego EPJ, należy zdaniem niemieckiej badaczki Annette Berndt (2003) zachęcić osoby 55+ do wyznaczania sobie na początku celów krótkoterminowych. Podobnego zdania jest również Mary Cay Ricci (2013), która uważa, że kształtowanie umiejętności autoewaluacyjnych powinno odbywać się w formie systematycznych treningów autoewaluacji. Do tego celu można wykorzystać pytania stawiane na zajęciach językowych, np.:

Jakie są moje cele? Jakie mam zadanie do wykonania? Jak to zadanie wykonać? Czy potrzebuję pomocy? W jaki sposób wykonałam/wykonałem to zadanie? Czego się nauczyłam/nauczyłem? Czy wybrany przeze mnie sposób był najskuteczniejszy? Co mógłbym zmienić, aby osiągnąć jeszcze lepszy efekt? Co się działo podczas wykonywania zadania (cele, motywacja)? Czy jestem zadowolona/zadowolony z rezultatu? Jeśli nie, to co mogę zmienić?

Dodatkowo na zajęciach języków obcych samoocena może być kształtowana poprzez np. zachęcanie uczących się do planowania procesu uczenia się (np. dyskusję na temat tego, jak przygotować się do danego zadania), tworzenie krótkich podsumowań lekcji, samoocenę zadań domowych.

W pracy z osobami 55+na zajęciach języków obcych nie powinno zabraknąć wymiany doświadczeń na temat strategii uczenia się języków obcych oraz ich stylów uczenia się. Cenne pod tym względem jest nawiązywanie do wiedzy, umiejętności i technik uczenia się zdobytych i wykorzystywanych przez nich w nauce innych języków obcych (Jaroszewska, 2014: 208). Dobierając zakresy tematyczne, warto uwzględniać zainteresowania uczących się, ich doświadczenia, a także angażować ich do opracowywania tych zagadnień, z którymi są obeznani i które w ich przekonaniu stanowią ich mocną stronę.

5. Podsumowanie

Edukacja ustawiczna obejmuje proces uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się języków obcych, a konieczność diagnozowania osiągnięć/postępów uczącego się jest jej nieodłącznym atrybutem. Ważną formą diagnozy jest autoewaluacja, która pozwala mu samodzielnie poznawać jego mocne i słabe strony i z czasem stawać się coraz bardziej świadomym, refleksyjnym odkrywcą języka obcego.

Osoby 55+ stanowią bardzo złożoną i wymagającą grupę uczących się języka obcego, która potrzebuje specjalnego traktowania. Procesy regresywne w wieku 55+ postępują szybko i są na tyle silne, że wyniki ewaluacji okresowej w ich przypadku bywają niekiedy niskie. Brak informacji na temat postępów czynionych przez uczących się może zaś oddziaływać negatywnie na ich motywację, gdyż jednym z powodów uczenia się języków obcych przez te osoby jest chęć sprawdzenia swoich możliwości. Samoocena w grupie 55+ powinna więc przebiegać w pozytywnej atmosferze i skupiać się na mocnych stronach uczących się, tj. na ich nawet w niewielkim stopniu rosnących umiejętnościach, a nie na brakach. Osiągnięcia w nauce są dla nich ważne, gdyż pozwalają im zaspokajać potrzebę uznania, sukcesu (Jaroszewska, 2013). Są dla nich również widomym znakiem samorealizacji.

BIBLIOGRAFIA

- Adamus M. (2004), *Samoocena a zachowania społeczne*. „Edukacja i Dialog”, nr 6, s. 64–67.
- Baumann K. (2005), *Świadomość samego siebie*. „Edukacja i Dialog”, nr 10, s. 27–31.
- Bandura A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

- Berndt A. (2000), *Senioren lernen Deutsch: 13 Grundgedanken. GFL – German as a foreign language*. „German as a Foreign Language”, nr 3, s. 1–14. Online: <http://www.gfl-journal.de/3-2000/berndt.pdf> [DW 20.05.2019].
- Berndt A. (2003), *Sprachelernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München: Iudicium Verlag.
- Biernat R. (2016), *Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*. „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Płocku, s. 149–167.
- Drwal R. Ł. (1995), *Adaptacja kwestionariuszy osobowości. Wybrane zagadnienia i techniki*. Warszawa: PWN.
- Edlinger A. (2016), *LanguAGEING: Fremdsprachen Lernen im Alter*. Hamburg: disserta Verlag.
- Flavell J. H. (1978), *Metacognitive Development*, (w:) Scandura, J. M., Brainerd C. J. (red.), *Structural/Process Theories of Complex Human Behavior*. Alphenaan den Rijn: Sijthoffand Noordhoff, s. 213–245.
- Gage N. L., Berliner D.C. (1996), *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Gardner D. (2000), *Self-assessment for autonomous language learners*. „Links & Letters”, nr 7, s. 49–60. Online: <https://ddd.uab.cat/record/2281> [DW 20.05.2019].
- Gindrich P. A. (2002), *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej.
- Grudziński A. (2012), *Zasadnicze wymiary starzenia się i starości – biologiczny, psychiczny i społeczny*, (w:) Zych A. A. (red.), *Poznać, zrozumieć i zaakceptować starość*. Łask: Spółka Over Group.
- Jaroszewska A. (2011), *Uczeń w wieku późnej dorosłości – próba charakterystyki w kontekście organizacji procesu nauczania języków obcych*, (w:) Knieja J., Piotrowski S. (red.), *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 487–502.
- Jaroszewska A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaroszewska A. (2014), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w szkole”, nr 4, s. 52–66. Online: http://jows.pl/sites/default/files/jaroszewska_0.pdf [DW: 20.05.2019].
- Jaworska M. (2008), *Teoretyczne aspekty autoewaluacji w procesie uczenia się języków obcych*. „Studia Germanica Gedanensia” nr 16, s. 119–131. Online: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Germanica_Gedanensia/Studia_Germanica_Gedanensia-r2008-t16/Studia_Germanica_Gedanensia-r2008-t16-s119-131/Studia_Germanica_Gedanensia-r2008-t16-s119-131.pdf [DW 20.05.2019].

- Jaworska M. (2009), *Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Zastosowanie „Europejskiego portfola językowego” w kształceniu nauczycieli*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Juczyński Z. (2000), *Poczucie własnej skuteczności – teoria i pomiar*. „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica”, nr 4, s. 11–23. Online: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica-r2000-t4-s11-23/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica-r2000-t4-s11-23.pdf [DW 20.05.2019].
- Kaczmarek A. (2002), *Techniki wspomaganie rozwoju autonomii*, (w:) Wilczyńska W. (red.), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych: badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo UAM, s. 69–81.
- Kic-Drgas J. (2013), *Fremdsprachenlernen im Seniorenalter. Entwicklung und Evaluation von Lehr – und Lernmaterialien für Senioren*. Wrocław – Dresden: Neisse Verlag.
- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kulas H. (1983), *Mechanizm funkcjonowania samooceny*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 400–410.
- Kulas H. (1986), *Samoocena młodzieży*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Locke E.A., Latham G.P. (1990), *A theory of goal setting and task performance*. New York: Pearson College Div.
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznawaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Niebrzydowski L. (1989), *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Oxford R. L. (2017), *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York: Routledge.
- Pamuła-Behrens M. (2013), *„Europejskie portfolio językowe” krok po kroku*. „Języki Obce w szkole”, nr 3, s. 4–8. Online: <http://jows.pl/sites/default/files/pamula.pdf> [DW: 20.05.2019].
- Raasch, A. (2008), *Ältere Menschen, das Sprachenlernen und Europa* (w:) Schröder U. (red.), *Blickpunkt Sprachen Entwicklungen, Projekte, Diskussionen*. Impuls 33, Leonardo da Vinci. Bonn: Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung, s. 118–128.
- Ramírez-Gómez D. (2016), *Language teaching and the older adult: The significance of experience*. Bristol: Multilingual Matters.
- Rampillon U., Zimmermann G. (1997), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. München: Hueber.

- Ricci M.C. (2013), *Mindsets in the Classroom: Building a Culture of Success and Student Achievement in Schools*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Rotter J. B. (1966), *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*. „Psychological Monographs”, nr 80, s. 1–28.
- Schunk D.H., Ertmer P.A. (1999), *Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences*. „Journal of Educational Psychology”, nr 91, s. 251–260.
- Steinbrich P. (2015), *Samoocena w klasie językowej – donkiszoteria czy praca u podstaw?* „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 33–37. Online: <http://jows.pl/sites/default/files/steinbrich.pdf> [DW 20.05.2019].
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M. (2006), *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- Szmagaj S. (2002), *Między „ja” realnym, a „ja” idealnym*. „Edukacja i Dialog”, nr 6, s. 59–62.
- Wenden A. L. (1991), *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Hertfordshire: Prentice-Hall International.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimmerman B. J. (2002), *Becoming a self-regulated learner: An overview*. „Theory into Practice”, nr 41(2), s. 64–70.
- Zych A. A. (2007), *Leksykon gerontologii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zych A.A., Kaleta-Witusiak M. (2010), *Geragogika specjalna – moralnym obowiązkiem naszych czasów*, (w:) Nowicka A. (red.), *Wybrane problemy osób starszych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 27–41.

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0002-5603-4803>

monika.janicka@poczta.umcs.lublin.pl

DAS POTENZIAL KOLLEGIALEN FEEDBACKS FÜR DIE FÖRDERUNG DER EVALUATIONSKOMPETENZ BEI ANGEHENDEN FREMDSPRACHENLEHRENDEN – ERGEBNISSE EINER STUDIE

The potential of peer-to-peer-feedback for enhancing assessment competence in pre-service language teachers – results of a study

The article introduces formative assessment as one of the most powerful factors influencing students' achievements and presents its significance for process-oriented learning and teaching. Due to its importance formative assessment should be an inherent part of the pre-service teacher training program. The aim of the present paper is to highlight the potential of peer-to-peer-feedback, as a part of formative assessment, for enhancing the assessment competence of pre-service teachers. The results of the study presented in the article suggest ways in which peer-to-peer feedback can be used to foster the assessment competence of prospective teachers.

Keywords: formative assessment, peer-to-peer-feedback, assessment competence, pre-service teacher training

Słowa kluczowe: ocenianie kształtujące, ocenianie koleżeńskie, kompetencja diagnostyczna, kształcenie nauczycieli

1. Einleitende Überlegungen

Die Erkenntnisse der Neurowissenschaften sowie der kognitiven und konstruktivistischen Didaktik und Pädagogik haben neues Licht auf den Zugang zu Rollen und Aufgaben für Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler geworfen: Da Lernen ein selbstgesteuerter, eigenwilliger und eigensinniger Prozess ist, der zwar Informationen, Anregungen, Rückmeldungen und Lernhilfen braucht, sich aber nicht von außen determinieren lässt (Siebert, 2005: 32), sollten die Rollen der Lehrpersonen und der Lernenden neu definiert werden. Die soziale Umgebung spielt dabei eine wichtige Rolle, denn „soziales Lernen ist ein zirkuläres Verhältnis, das die Zurechnungsfähigkeit von vornherein in eine antizipierte Wirkung der eigenen Handlungen im Blick auf die Wahrnehmung durch andere und eigene Reaktionen hierauf richtet“ (Reich, 2004: 172). Im konstruktivistisch geprägten Unterricht müssen Lehrende in einer doppelten Rolle handeln: Zum einen müssen sie mehrwissende Experten sein, zum anderen als „lerner orientierte Moderatoren der Wissens- und Handlungskonstruktion“ agieren (Reich, 2004: 205). Damit die Wissens- und Handlungskonstruktion gefördert werden können, müssen Handlungsspielräume für zunehmend entdeckendes, problemlösendes, handlungsorientiertes, selbstverantwortetes, selbstständiges und kooperatives Lernen geschaffen werden. Diese methodischen Grundprinzipien erfordern Aufgabenformate, die ein hohes Maß an Autonomie und Mitbestimmung seitens der Lernenden zulassen. Solche Anforderungen erfüllen sog. offene Aufgaben wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit, projektorientierter Unterricht, Stationenarbeit, kooperative Lernformen oder Werkstattunterricht. Offene Unterrichtsformen setzen zugleich einen neuen Leistungsbezug und neue Formen der Leistungsbewertung voraus. Um der Prozesshaftigkeit des Lernens gerecht zu werden, müssen Formen von Beurteilung und Kontrolle in Anspruch genommen werden, die sich nicht lediglich auf Produkte von Leistungsaktivitäten beziehen, wo aufbereitetes Wissen zu einem vorgegebenen Zeitpunkt in Form von Tests abgefragt wird, sondern die ein komplexes und differenziertes Förder- und Beratungsverfahren berücksichtigen. Das ermöglicht zum Beispiel die Schülerselbst- und Mitbewertung (Bohl, 2004: 16), die wiederum auf neue Facetten der Evaluationskompetenz der Lehrperson hinweist.

Diagnostizieren, förderndes Beurteilen¹ sowie Beraten haben starken Einfluss auf die Effizienz der Lernprozesse, was empirisch nachgewiesen werden konnte. Fördernde Bewertung steht auf der Liste von Faktoren, die sich am stärksten auf die Lernprozesse auswirken, mit dem Effekt 0,90 an 4. Stelle, während Feedback mit dem Effekt von 0,75 an 10. Stelle steht (Hattie, 2015:

¹ Auch als formative Beurteilung bezeichnet (vgl. Czaplukowska, Kubacki, 2019: 29).

367). Im prozessorientierten Unterricht sollten die Leistungen der Lernenden auch der Lehrperson als Ausgangspunkt zur Reflexion dienen, wie man den Unterricht entwickeln und somit die Qualität der Bildungsprozesse erhöhen kann (Bohl, 2004: 79–81). Da Bewerten und Beurteilen der Leistungen eine bedeutende Rolle bei der Förderung der Lernprozesse spielen, sollte die Entwicklung einer Evaluationskompetenz ein inhärenter Bestandteil des Trainings von angehenden Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern sein.

2. Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf förderdiagnostische Aufgaben

Traditionelle Leistungsbewertung soll hauptsächlich Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern die Lernenden die im Bildungscurriculum festgesetzten Lernziele erreicht haben. In dieser Hinsicht ist sie selektionsorientiert. In der fördernden Bewertung, die dem pädagogischen Leistungsbegriff verpflichtet ist, werden nicht nur die finalen Leistungen der Lernenden beurteilt, sondern ihnen wird vor allem Auskunft darüber gegeben, wie ihr Lernprozess abläuft: was sie bereits erreicht haben und woran sie noch arbeiten müssen. Diese Art Bewertung ist persönlichkeitsfördernd und setzt eine vertrauensvolle Beziehungsstruktur voraus (Bohl, 2004: 27). Die Lernenden bekommen konkrete Hilfen, die sie beim Erreichen ihrer Ziele unterstützen (Sterna, 2016: 6). Fördernde Bewertung hilft den Lernenden, Antworten auf drei Fragen zu finden: „Wohin gehe ich?“, „Wie gehe ich dorthin?“ und „Wie komme ich weiter?“. Um diese Fragen beantworten zu können, brauchen die Lernenden klare Kriterien, die festlegen, was und auf welche Weise sie erreichen sollen, und die ihnen helfen, sich weitere anspruchsvolle Ziele zu setzen. Effektives Feedback vollzieht sich auf mehreren Ebenen: Auf der Ebene der Aufgabenbearbeitung wird das Feedback oft als Korrektur bezeichnet (*corrective feedback*) und gibt den Lernenden eine Rückmeldung, ob sie die Aufgabe korrekt gelöst haben. Diese Korrektur beschränkt sich aber meistens auf nur eine konkrete Lösung und ist auf andere Aufgaben nicht übertragbar. Sie kann effektiv sein, wenn sie die Lernenden über ihre falschen Annahmen und Interpretationen aufklärt. Auf der Prozessebene hilft das Feedback, die eigenen Fehler zu entdecken und angemessene Strategien beim Lösen der Aufgabe einzusetzen. Diese Art Rückmeldung ermöglicht tieferes Lernen. Auf der Ebene der Handlungsregulierung fördert das Feedback die Autonomie der Lernenden, denn es ermöglicht den Einsatz von kognitiven Lernstrategien, schafft Voraussetzungen für die Selbstevaluation und fördert somit die Selbstregulierung (Hattie, Timperley, 2007: 90–96).

Effektives Feedback kann auch auf dem dreistufigen FSE-Modell², *Fakten – Stellungnahme – Erwartungen*, basieren. Fakten beziehen sich auf konkrete,

² Auf Polnisch heißt dieses Modell FWO: Fakty – Ustosunkowanie – Oczekiwania.

beobachtbare Situationen, die stattgefunden haben (*Ich habe beobachtet, dass ...*). In der Stellungnahme äußert man seine subjektive, in der 1. Person Singular formulierte Einstellung zu Fakten (*Ich finde, dass...*). Im dritten Schritt formuliert die Lehrperson ihre Erwartungen und Lösungsvorschläge (*Ich würde mir wünschen / Es wäre besser...*) (vgl. Kordziński, 2013: 293)³.

Bildungsstandards für angehende Lehrkräfte berücksichtigen die Thematik der Evaluation in unterschiedlichem Maße. In den Bildungsstandards für Lehrkräfte aus dem Jahr 2012⁴ werden folgende Aspekte der Evaluation thematisiert, die angehenden Lehrenden im Laufe ihrer Ausbildung beigebracht werden sollen: Kontrolle und Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern, Konstruieren von Tests, Arten der Bewertung, kontinuierliche Bewertung, Semesterbewertung, Jahresbewertung, interne und externe Bewertung, Funktionen von Bewertung, externe Abschlussprüfung.⁵

In der aktuellen Verordnung des Polnischen Ministers für Wissenschaft und Hochschulbildung⁶, die ab August 2019 neue Bildungsstandards zur Ausbildung von Lehrenden festlegt, wird der Förderung der diagnostischen Kompetenz zukünftiger Lehrkräfte etwas mehr Platz eingeräumt. Die förderdiagnostischen Kompetenzen auszubildender Lehrender verbleiben zwar hauptsächlich auf der Wissensebene, umfassen aber neben der Kenntnis der traditionellen Bewertungsformen auch den pädagogischen Leistungsbegriff, der sowohl Fachkompetenzen als auch den Lernprozess sowie die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern unterstützen soll.⁷

³ Mehr zu Methoden der fördernden Bewertung ist bei Sterna (2016) zu finden.

⁴ <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf> [DW = 8.10.2019]

⁵ „2.2.9–2.3.9. Kontrola i ocena efektów pracy uczniów. Konstruowanie testów i sprawdzianów. Ocenianie i jego rodzaje. Ocenianie bieżące, semestralne i roczne. Ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne. Funkcje oceny. Sprawdzian kończący etap edukacyjny” (S. 13–14).

⁶ <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [DW = 8.10.2019]

⁷ Absolwent zna i rozumie: D.1/E.1.W10. rolę diagnozy, kontroli i oceniania w pracy dydaktycznej; ocenianie i jego rodzaje: ocenianie bieżące, semestralne i roczne, ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne; funkcje oceny; D.1/E.1.W11. egzaminy kończące etap edukacyjny i sposoby konstruowania testów, sprawdzianów oraz innych narzędzi przydatnych w procesie oceniania uczniów w ramach nauczanego przedmiotu; D.1/E.1.W12. diagnozę wstępną grupy uczniowskiej i każdego ucznia w kontekście nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz sposoby wspomaganie rozwoju poznawczego uczniów; potrzebę kształtowania pojęć, postaw, umiejętności praktycznych, w tym rozwiązywania problemów, i wykorzystywania wiedzy; metody i techniki

3. Didaktisches Forschungsprojekt – Ziele, Methoden, Durchführung

Das Projekt, das im Rahmen eines Methodik-Kurses an der Marie-Curie-Skłodowska-Universität im Sommersemester 2018/2019 durchgeführt wurde, diente der Förderung der Lehrkompetenzen und insbesondere der Reflexions- und Evaluationskompetenz bei angehenden Lehrpersonen. Ein weiteres Ziel, das mit dem Projekt verfolgt wurde, war der Vertiefung des Wissens über die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Fremdsprachenunterricht gewidmet. Das Forschungsprojekt wurde mit Studierenden des dritten Semesters des MA-Studiums mit Englisch als erster Fremdsprache und Deutsch, Französisch oder Russisch als zweiter Fremdsprache im Rahmen von zwei Kursen durchgeführt: Methodik der zweiten Fremdsprache (30 Unterrichtsstunden) und Kompensationsdidaktik – Arbeit mit Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen im Fremdsprachenunterricht (15 Unterrichtsstunden).

3.1. Ablauf des Projektes

Am Anfang des Kurses wurde den Studierenden das FSE-Modell (siehe oben), das beim Strukturieren der fördernden Bewertung sehr hilfreich sein kann, vorgeführt. Die Studierenden wurden dafür sensibilisiert, dass die traditionelle Bewertung es beim Formulieren von kritischen Bemerkungen und dem Hinweisen auf Unzulänglichkeiten bewenden lässt, während die fördernde Bewertung einen Schritt weiter geht und an die kritischen Bemerkungen Änderungsvorschläge anschließt. Betont wurde dabei, dass die Lehrperson die Bewertung der Schülerleistungen zugleich als Feedback über die Qualität ihres Unterrichts wahrnehmen und als wichtigen Hinweis betrachten sollte, an den eigenen Unterrichtsmethoden zu feilen.

Es wurde bereits erwähnt, dass die konstruktivistische Didaktik, die sich die Entwicklung von Autonomie und Mit- und Selbstbestimmung bei Schülerinnen und Schülern zum Ziel setzt, eine ganz andere Feedbackkultur und neue Instrumente zum Bewerten der Schülerleistungen braucht. In dem Projekt wurden andere Studierende in den Bewertungsprozess einbezogen; sie haben im Rahmen des Trainings die kollegiale Mitbewertung eingeübt. In der ersten Trainingsphase wurden den Studierenden Unterrichtsmitschnitte präsentiert⁸,

skutecznego uczenia się; metody strukturyzacji wiedzy oraz konieczność powtarzania i utrwalania wiedzy i umiejętności; (...) (S. 18).

⁸ Die Sequenz stammt aus Ziebell, B. (2007), *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudieneinheit 32. Videosequenzen. Berlin: Langenscheidt. Obwohl die ausgewählte Publikation bereits etwas verstaubt ist, hat sie den Vorteil, dass die darin

über die sie sachliche Rückmeldungen geben und zu denen sie Änderungsvorschläge formulieren sollten.

In der zweiten Phase sollten die Studierenden in Kleingruppen kurze Unterrichtssequenzen von 20–25 Minuten durchführen. Es handelte sich dabei um Simulationen von Situationen aus dem Anfängerunterricht, die jeweils ein kommunikatives Ziel verfolgten, das auf Deutsch, Französisch oder Russisch umgesetzt wurde. Dabei sollten Unterrichtsmethoden ausgewählt und Unterrichtsmaterialien vorbereitet werden, die Lernenden mit besonderen Förderbedürfnissen entgegenkamen und ihre Lernprozesse unterstützten. Während der Simulation haben sich ausgewählte Studierende in die Rolle des Förderbedürftigen versetzt. In jeder Unterrichtssequenz sollten jeweils andere Förderbedürfnisse im Fokus stehen: Legasthenie, ADHS, Seh- und Hörstörungen, geistige Behinderung, das Asperger-Syndrom sowie Hochbegabung⁹. Die Studierenden wurden im Vorfeld auf die Problematik des Inklusionsunterrichts aufmerksam gemacht (Al-Khamisy, 2013; Janicka, 2016; Janicka, 2017; Reich, 2014). Sie sollten ihr Wissen darüber vertiefen, wie sich besondere Förderbedürfnisse auf den Lernprozess auswirken und sich über Unterrichtsmethoden und -materialien informieren, die den Lernprozess von Schülern mit diesen Schwierigkeiten fördern und ihren Bedürfnissen und Begrenzungen gerecht werden. Im Anschluss an die durchgeführte Unterrichtssequenz sollten die Studierenden einen interaktiven Vortrag vorbereiten, in dem sie explizit auf die besonderen Förderbedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe eingehen und die Wahl der Unterrichtsmethoden begründen.

In der Vorbereitungsphase wurde gemeinsam mit den Studierenden ein Bewertungsbogen entwickelt. Klare und verständliche Bewertungskriterien, die mit Hilfe der Likert-Skala ausgewertet werden sollten, dienten dazu, den Teilnehmenden des Projektes eine objektive und vielseitige Bewertung der beobachteten Unterrichtssequenzen zu erleichtern. Der Fragebogen umfasste zahlreiche Aspekte, die im Methodik-Kurs thematisiert und trainiert wurden, wie Unterrichtsplanung, die Wahl von aktivierenden Unterrichtsmethoden und Sozialformen oder die Unterrichtssprache. Darin wurde auch die Anpassung von Unterrichtsmethoden und Materialien an die Möglichkeiten von Lernenden mit besonderen Förderbedürfnissen berücksichtigt.

präsentierten Sequenzen komplexe Unterrichtsabläufe und nicht lediglich punktuelle, thematisch profilierte Unterrichtsabschnitte darstellen. Es wurde angenommen, den Projektteilnehmenden dürfte es leichter fallen, sich damit kritisch auseinander zu setzen.

⁹ Diese Förderbedürfnisse wurden aufgrund der einschlägigen Fachliteratur und der Angaben des polnischen Hauptamtes für Statistik (GUS) ausgewählt, weil sie bei Schülern von öffentlichen Schulen relativ häufig vorkommen.

Die oben genannten Aspekte wurden durch folgende Indikatoren erfasst:

1. Berücksichtigung der Sprachkompetenz und Möglichkeiten der Lernenden: Kreativität bei der Entwicklung von Aufgaben und Materialien/Engagieren aller Teilnehmenden/Guter Kontakt mit den Teilnehmenden/Anpassung des Schwierigkeitsgrades an die Möglichkeiten der Gruppe/Kommunikation in der Zielsprache/Struktur der Unterrichtssequenz/gleichmäßige Entwicklung von verschiedenen Sprachfertigkeiten;
2. Berücksichtigung besonderer Förderbedürfnisse: Anpassung des Unterrichtstempos/Anpassung der Unterrichtsmaterialien/Lehrerverhalten (Sprechtempo, Augenkontakt, Körpersprache etc.), abgestimmt auf die Möglichkeiten der Lernenden/Berücksichtigung verschiedener Lernstile/Ermöglichung kognitiven, emotionalen und sozialen Lernens;
3. Interaktiver Vortrag/Form: Aktivierung aller Teilnehmenden/Engagement aller Präsentierenden;
4. Interaktiver Vortrag/Inhalt: Vorstellung von Schlussfolgerungen zur Förderung von Lernenden/Präsentation von Wissen über besondere Förderbedürfnisse/gute Vorbereitung der Gruppe auf ihre Expertenrolle.

Die Indikatoren wurden mithilfe der vereinfachten Likert-Skala ausgewertet: stimme gar nicht zu (1) – stimme eher nicht zu (2) – stimme eher zu (3) – stimme entschieden zu (4)¹⁰.

3.2. Ergebnisse des Trainings zur fördernden Bewertung

An dem Training waren 19 Studierende beteiligt, die in sieben Gruppen sieben Unterrichtssequenzen durchgeführt haben. Nach jeder Präsentation wurden die Bewertungsbögen anonym ausgefüllt, indem Punkte mithilfe der Likert-Skala vergeben wurden. Die Beurteilenden wurden explizit darum gebeten, neben den Punkten auch ihre Kommentare (auf Polnisch) zu dem beobachteten Unterrichtsgeschehen abzugeben. Die evaluierte Gruppe nahm, nachdem sie sich mit den Evaluationsergebnissen vertraut gemacht hatte, zu der Bewertung im Plenum Stellung. Die Aufgabe hatte zum Ziel, die Reflexionsfähigkeit sowie das Formulieren von und den Umgang mit konstruktiver Kritik zu fördern.

Die Auswertung ergab 94 Auswertungsbögen. Maximal konnten von jeder Gruppe 72 Punkte erreicht werden. Im Folgenden werden ausgewählte

¹⁰ Um dem Ausweichen auf die neutrale Mittelkategorie vorzubeugen, wurde eine vierstufige, geradzahlige Antwortskala benutzt. Angesichts der oft abgemilderten, ausweichenden Aussagen der Befragten (was bei der Auswertung der Bewertungsbögen deutlich wurde) erwies sich diese Entscheidung als richtig (vgl. Bortz; Döring, 2003: 179).

Kommentare präsentiert, die sich auf die Unterrichtssequenzen beziehen, die am besten (70 Punkte) und am schwächsten (61,3 Punkte) beurteilt wurden.

Die kritischen Kommentare zu Gruppe 6 (mit dem schwächsten Ergebnis) beziehen sich darauf, dass die Unterrichtenden vorwiegend frontal gehandelt haben, ohne die ganze Gruppe zu engagieren:

„Die einzige kritische Bemerkung betrifft die Tatsache, dass ihr nicht alle engagiert habt. Im Grunde genommen hat nur eine Person die Fragen zu den Aufgaben beantwortet“ [Fb 9]¹¹.

„(...) ich würde mir persönlich wünschen, dass jeder Teilnehmende die Chance hätte, sich in der Fremdsprache zu äußern“ [Fb 7]¹².

Die Kommentare zum lernerzentrierten und engagierenden Unterricht widersprechen sich aber, denn in einem anderen Fragebogen [Fb 4] wird gelobt, dass die ganze Gruppe aktiviert worden sei.

Die zu hohen Ansprüche, die an die Gruppe gestellt wurden, wurden ebenfalls zur Sprache gebracht:

„(...) meiner Meinung nach war der Stoff ein bisschen zu schwierig, denn ihr habt das ganze Alphabet eingeführt und sehr viele Bezeichnungen für Bekleidung. (...) Bei der Präsentation von Buchstaben herrschte an der Tafel ziemlich viel Unordnung [Fb 4]¹³.

Der Fokus dieser Unterrichtssequenz sollte auf der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit dem Asperger-Syndrom liegen. In dieser Hinsicht wurden gewisse Mängel thematisiert:

„Die Präsentation über AS war okay, aber ich habe konkrete Informationen vermisst, wie man Unterrichtsmaterialien (an die Bedürfnisse) dieser Schüler anpassen soll“ [Fb 5]¹⁴.

¹¹ „Jedyną uwagą jest to, że prowadzący nie zaangażowali wszystkich uczestników (nawet odpowiedzi do zadań nie są podawane przez wszystkich, tylko przez jedną osobę)”. Übersetzung aller Kommentare durch die Autorin.

¹² „(...) osobiście wolałbym, aby każdy uczestnik miał okazję indywidualnie wypowiedzieć się w obcym języku”.

¹³ „(...) moim zdaniem troszeczkę za trudny materiał, bo wprowadziliście i cały alfabet i sporo nazw ubrań. (...) Po drugie przy zapisywaniu liter na tablicy był troszeczkę nieporządek”.

¹⁴ (...) prezentacja problemu była ok co do samego Zespołu Aspergera, ale zabrakło mi w niej konkretnych informacji co do tego jak należy dostosować materiały edukacyjne dla ucznia.

Andere Kommentare, die sich aber auf die gleichen Aspekte (Menge an eingeführter Lexik sowie Erklärungen zur Arbeit mit Schülern mit dem Asperger-Syndrom) bezogen, waren jedoch äußerst positiv:

„Vernünftige Portion an Wortschatz“ [Fb 2]¹⁵

„Sehr interessanter und dynamisch durchgeführter Unterricht. Ihr habt die ganze Gruppe dank vielfältiger Übungstypen engagiert. Ihr habt nur Russisch gesprochen und eine Person aus der Gruppe um die Übersetzung gebeten“ [Fb 4]¹⁶.

„(...) toll, dass ihr den Unterschied zwischen Autismus und Asperger-Syndrom erklärt habt“ [Fb 6]¹⁷.

„Eine sehr interessante Themenwahl, hervorragende Präsentation und große Auswahl an Aufgaben. Der Unterricht wurde völlig an die Bedürfnisse des Schülers mit dem Asperger-Syndrom angepasst“ [Fb 7]¹⁸.

Die sich teilweise ausschließenden Bewertungen derselben Unterrichtsaspekte können zum einen von großer Subjektivität bei der Wahrnehmung zeugen. Zum anderen aber muss betont werden, dass einige Personen in den Fragebögen zugaben, Russisch über mehrere Jahre hinweg gelernt zu haben. Eben für diese Personen dürfte diese Unterrichtssequenz nicht überfordernd gewesen sein, was eine Begründung für die widersprüchlichen Kommentare sein könnte.

Die Gruppe 2, die ebenfalls eine Unterrichtssequenz auf Russisch durchgeführt hat, bekam die höchste Bewertung. Die Kommentare, die sich auf die Unterrichtsführung und Hinweise zur Arbeit mit gehörgeschädigten Schülerinnen und Schülern bezogen, waren überwiegend positiv:

„(...) die Lehrpersonen haben die Präsentation über Gehörgeschädigte in der sehr attraktiven Form eines Quiz durchgeführt. Dadurch wurde die ganze Gruppe zum Mitmachen und zur Diskussion aktiviert“ [Fb 89]¹⁹.

¹⁵ „przystępna porcja słownictwa“

¹⁶ „Bardzo ciekawa i dynamicznie poprowadzona lekcja. Zaangażowaliście całą grupę przygotowując różnorodne zadania. Używaliście tylko j. obcego, a o wyjaśnienie tego, co mówiliście, prosiście osobę z grupy“.

¹⁷ „(...) fajnie, że pokazaliście różnice między zespołem Aspergera a autyzmem“.

¹⁸ „Bardzo ciekawy dobór tematu i wspinała prezentacja materiału, także znakomity dobór ćwiczeń. Cała lekcja została w pełni dostosowana do specjalnej potrzeby edukacyjnej“.

¹⁹ „Prowadzące przeprowadziły prezentację SPE w bardzo pomysłowej formie quizu, co pozwoliło zaktywizować całą grupę do pracy i dyskusji“.

„Es hat mir sehr gefallen. Ihr habt die Unterrichtsmethoden an die Bedürfnisse der ganzen Klasse und die Bedürfnisse des förderbedürftigen Schülers geschickt angepasst“ [Fb 90]²⁰.

„Die Idee, Namensschilder in kyrillischer Schrift zu verteilen, finde ich toll. Ihr habt qualitätsvolle Unterrichtsmaterialien vorbereitet; der neue Wortschatz wurde auf verschiedene Weisen eingeführt und eingeübt. Meiner Meinung nach war der Unterricht sehr engagierend und interessant“ [Fb 86]²¹.

„(...) Ich glaube, alle Elemente guten Unterrichts wurden berücksichtigt und ich fand nichts, was mir an diesem Unterricht gefehlt hätte“ [Fb 85]²².

„(...) der Unterricht war an die Bedürfnisse von Schülern mit Gehörschaden angepasst. Guter Kontakt zwischen den Lehrpersonen und der Gruppe. Angemessene Portion an Fremdsprache und Muttersprache – alles verständlich. Interessante Aktivitäten (...)“ [Fb 92]²³.

Es gab einige wenige kritische Bemerkungen, die weitere Aspekte der beobachteten Unterrichtssequenz ansprachen:

„Mein einziger Einwand ist, dass die Aussprache etwas mehr geübt werden könnte und es könnte mehr individuelle Wiederholungen geben“ [Fb 88]²⁴.

Allerdings gab es bei dem Aspekt der Ausspracheschulung widersprüchliche Bewertungen desselben Unterrichtsgeschehens:

„Es war zu sehen, dass ihr euch sehr gut vorbereitet habt. Ihr habt die Aussprache korrigiert, was ein großer Vorteil ist. (...)“ [Fb 93]²⁵.

Analysiert man die Evaluationsbögen, so fällt ins Auge, dass ein Teil der Kommentare sehr präzise ausgewählte Aspekte der Unterrichtsführung anspricht,

²⁰ „Dobrze połączyliście potrzeby całej klasy z potrzebami ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych”.

²¹ „Pomysł z imionami zapisanymi cyrylicą – świetny! Przygotowałyście bardzo dobre materiały, nowe słownictwo zostało opracowane i przeciwiczone na wiele sposobów”.

²² „Wydaje mi się, że wszystko zostało zawarte i nie mogę znaleźć żadnej rzeczy, której by mi brakowało w tej lekcji”.

²³ „(...) lekcja dobrze dostosowana do potrzeb ucznia z niedosłuchem. Dobry kontakt prowadzących z grupą. Odpowiednia ilość języka obcego i polskiego – wszystko zrozumiałe. Ciekawe aktywności (...)”

²⁴ „Jedynе moje zastrzeżenie jest takie, że troszkę większy nacisk mógł być położony na wymowę, troszeczkę więcej powtórzeń indywidualnie”.

²⁵ „Widać, że obie bardzo dobrze się przygotowałyście. Zwracałyście uwagę na wymowę, co jest bardzo dużym plusem. (...)”.

ein Teil aber auf einer Allgemeinheitsebene verbleibt. Die Kommentare sollten nicht nur positive und negative Beobachtungen wiedergeben, sondern nach dem FSE-Modell auch Hinweise darauf liefern, was man hätte anders tun können, damit die Unterrichtsziele auf eine effizientere Weise hätten erreicht werden können. Eine genaue Analyse ergab, dass lediglich 18 Fragebögen (etwa 20 % der Bewertungen) Verbesserungsvorschläge enthielten, selbst wenn die Kritik an der durchgeführten Unterrichtssequenz in Form von reduzierter Punktevergabe auf der Likert-Skala geäußert wurde. Die Wahl bestimmter, sich wiederholender Ausdrücke bei Änderungsvorschlägen wie *ein bisschen* („troszkę większy nacisk“ [Fb 88]), „troszeczkę więcej powtórzeń, „zabrakło mi troszeczkę bardziej klarownego wyjaśnienia odmiany haben“ [Fb 24], „można by troszeczkę bardziej zwolnić tempo [Fb 35], „troszkę więcej nacisku położyłbym na wymowę“ [Fb 66]), *das Einzige* („jedyne, co dodałabym [Fb 40], „Jedyne, co bym zmieniała“ [Fb 26], [Fb 56], „pomyślałabym jedynie“ [Fb 50], „Jedyne moje zastrzeżenie jest takie [Fb88]), *schade, dass* („szkoda, że nie przeciwczyliśmy wymowy [Fb 62]), unpersönliches *man könnte* („Można było dodatkowo rozwinąć ten temat i dodać więcej zwrotów“ [Fb 77], „zadania były za łatwe, można było dodać coś więcej“ [Fb70], „można by powiedzieć dokładnie, co będzie robione“ [Fb 94]) sowie *vielleicht* („może jakaś inna forma aktywizacji byłaby lepsza“ [Fb 70]), könnte davon zeugen, dass die Studierenden die Kritik an Kommilitoninnen und Kommilitonen aus der Gruppe scheuten und ihre Empfehlungen, die das Ergebnis kritischer Beobachtungen waren, abmildern wollten. Das wiederum legt den Schluss nahe, dass in diesem Bereich noch Diskussions- und Trainingsbedarf besteht.

3.3. Forschungsinstrument

In dem Kernteil der Studie sollten die Studierenden mithilfe eines Auswertungsbogens einschätzen, inwiefern sich ihre Reflexions- und Evaluationskompetenz durch die Teilnahme an dem didaktischen Projekt entwickelt haben. Abgegeben wurden 18 Bewertungsbögen. Sie erfassten Aspekte, wie die motivierende Rolle der fördernden Bewertung, die Entwicklung der Lehrkompetenz oder die Entwicklung der diagnostischen Förderkompetenz. Die Umfrage sollte Antwort auf folgende Forschungsfragen liefern:

1. Inwiefern hat die Mitbewertung durch Studierende zur Entwicklung der Lehrkompetenz beigetragen?
2. Inwiefern hat das Projektkonzept zur Entwicklung der Kompetenz beigetragen, mit Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten?

3. Inwiefern hat die Teilnahme am Projekt zur Entwicklung der Förderkompetenz bei angehenden Fremdsprachenlehrenden beigetragen?

Frage Nummer 1 wurde durch folgende Items erfasst: die Bewertung und Kommentare in den Auswertungsbögen waren für mich sehr motivierend – dank der Bewertungen und Kommentare gewann ich mehr Selbstsicherheit bei der Unterrichtsführung – dank der Bewertungen und Kommentare zu meiner Präsentation weiß ich, worauf ich achten soll und was ich in meinen Unterrichtsmethoden verändern soll – dank der Bewertungen und Kommentare zu meiner Präsentation konnte ich meine Stärken und Schwächen identifizieren.

Fragen 2 und 3 wurden in dem Fragebogen direkt formuliert. Es gab abschließend offene Fragen danach, was die Teilnehmenden an dem Projekt für besonders gelungen gehalten haben, was ihnen gefehlt hat und um welche Elemente das Projekt ergänzt werden sollte.

3.4. Forschungsergebnisse

Die Antworten auf die erste Frage, inwiefern das Projekt zur Entwicklung der Lehrkompetenz beigetragen habe, ergaben überwiegend ein positives Bild: 61 % waren entschieden damit einverstanden, dass die fördernde Bewertung eine motivierende Funktion hatte, 33 % stimmten der Feststellung eher zu. Diese positive Wahrnehmung spiegelt sich in den Kommentaren der Studierenden wieder:

„Die Bewertungen und Kommentare haben mich dazu motiviert, meinen Unterricht besser vorzubereiten“ [Fb 2]²⁶.

„Die Meinungen der Unterrichtsteilnehmenden beeinflussten unsere weiteren Ideen zur Unterrichtsplanung; wenn etwas anerkannt wurde, dann war das eher motivierend“ [Fb 6]²⁷.

Nicht so einig waren sich die Befragten bei der zweiten Frage, ob die Teilnahme am Projekt ihre Selbstsicherheit beim Unterrichten erhöht habe. Nur 28 % stimmten entschieden zu und 33 % stimmten eher zu, was die ausgewählten Kommentare widerspiegeln:

²⁶ „Oceny i komentarze w arkuszach oceny zmobilizowały mnie do tego, żeby lepiej przygotowywać lekcje“.

²⁷ „opinia uczestników przeprowadzonych przez nas zajęć wpływa na korygowanie naszych kolejnych pomysłów dotyczących planowania lekcji; jeśli coś było docenione to raczej było to motywujące“

„Die Bewertungen und Kommentare haben meine Aufmerksamkeit auf die Schwächen der durchgeführten Unterrichtssequenz gelenkt. Dadurch konnte ich Schlussfolgerungen ziehen und viel lernen. Das wirkte sich positiv auf die Art und Weise aus, wie ich den Unterricht führe“ [Fb 8]²⁸.

„Ich weiß, dass mein Unterricht ziemlich gut war. Die Kommentare haben mich in dem Glauben nicht bestärkt“ [Fb 7]²⁹.

„Die Bewertungen und Kommentare haben meine Selbstsicherheit keinesfalls beeinflusst, denn ich fühle mich darin ohnehin ziemlich sicher“ [Fb 2]³⁰.

Ziel des Projektes war es, qualitative Veränderungen in den Unterrichtsmethoden der Studierenden herbeizuführen und dieses Ziel scheint erreicht worden zu sein. Mit der Feststellung „Ich weiß, worauf ich achten soll und was ich in meinen Unterrichtsmethoden verändern soll“ waren 61 % entschieden einverstanden und 33 % stimmten dem eher zu. In einem Fragebogen wurde allerdings festgestellt, die Kommentare würden sich ausschließen, was auf ihre starke Subjektivität verweist [Fb 15] und was bereits an anderen Beispielen gezeigt werden konnte. Es ist deshalb zu betonen, dass jede Evaluation trotz „objektiv“ und gemeinsam festgelegter Beurteilungskriterien subjektive Wahrnehmungen widerspiegelt und deshalb für Verzerrungen anfällig ist. Insofern sollten vereinzelt Kommentare mit einer gewissen Distanz betrachtet werden. Das zeigt aber zugleich das Potenzial von kollegialer Mitbewertung. Sie liefert ein Bild mehrerer subjektiver Wahrnehmungen, die sich an bestimmten Stellen überlappen und somit gewisse Tendenzen zu verzeichnen vermögen.

28 % stimmten entschieden zu, dass das Projekt ihnen geholfen habe, ihre Stärken und Schwächen zu identifizieren, während 61 % dieser Feststellung eher zugestimmt haben:

„Dank der Bewertungen und Kommentare wurde ich mir der Schwächen meiner Unterrichtsmethoden bewusst, die ich persönlich nicht identifizieren und bestimmen konnte. Ich glaube, dass die Meinung von Beobachtern für die Verbesserung von Unterrichtsmethoden unumgänglich ist“ [Fb 18]³¹.

²⁸ „Oceny i komentarze zwróciły moją uwagę na istotne problemy dotyczące prowadzonej lekcji. Dzięki temu mogłam wyciągnąć wnioski i dużo się nauczyć, co przełożyło się na lepszy sposób prowadzenia przeze mnie lekcji”.

²⁹ „Wiem, że lekcja była w miarę dobrze przeprowadzona. Komentarze nie stanowiły podstawy, by mnie w tym utwierdzić”.

³⁰ „Oceny i komentarze nie wpłynęły w żaden sposób na moją samoocenę, ponieważ zawsze czuję się dosyć pewnie kiedy prowadzę lekcję”.

³¹ „Dzięki ocenom i komentarzom mogłam zwiększyć moją świadomość na temat słabych stron moich metod nauczania, których indywidualnie nie byłam w stanie zidentyfikować”.

„Während einer Präsentation kann man nicht all seine Stärken und Schwächen präsentieren, deshalb ist das Urteil nicht hundertprozentig adäquat. Es hat mich aber zur Reflexion über Unterrichtsmethoden und Ansätze angeregt“ [Fb 13]³².

Die Subjektivität der Bewertungen kam mehrmals zur Sprache. Den Studierenden wurde zu Beginn des Projektes klar gemacht, dass bei kollegialer Bewertung diese Subjektivität nicht auszuschließen ist, weil sie als Ausgangspunkt vieler individueller Beobachtungen zustande kommt. Die Studierenden wurden am Anfang des Projektes darüber informiert, dass die Note am Ende des Kurses auch von der kollegialen Bewertung abhängen wird, weil diese einen Anspruch auf höhere Objektivität hat. Ein sehr offener Kommentar zeigt aber, dass das, was als Stärke dieser Bewertungsform gelten sollte, zugleich ihre Schwäche ist.

„Wir haben uns eher kollegial bewertet. Obwohl der Evaluationsbogen anonym war, wollte niemand allzu stark die anderen kritisieren. Ich glaube, dass es mehr Schwächen gab (darauf schließe ich aus der Analyse des von mir durchgeführten Unterrichts)“ [Fb 8]³³.

Diese Aussage lässt gewisse Zweifel an der Objektivität schriftlicher Bewertungen entstehen, was die Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung sicherlich nicht unproblematisch macht. Die Anonymität sollte einen sicheren Raum gewährleisten, in dem konstruktive Kritik zum Ausdruck gebracht werden kann. Der Kommentar indiziert jedoch auf die Befürchtung, den anderen – und im Gegenzug sich selbst – Schaden durch allzu negative Bemerkungen zuzufügen. Über die Berücksichtigung der kollegialen Bewertung als Teil der Abschlussnote muss deshalb in Zukunft noch kritisch nachgedacht werden. Es müssen Strategien konzipiert werden, die die Defizite dieser Beurteilungsform zu überwinden vermögen.

Die Projektteilnehmenden schätzten ihre Kompetenzen, wenn es um die Arbeit mit Lernenden mit besonderen Förderbedürfnissen geht, positiv ein. Der Feststellung „Ich habe erfahren, wie man im Fremdsprachenunterricht mit Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen arbeiten kann“ stimmten 72 % entschieden und 22 % eher zu. Und obwohl dieser Teil als „der wichtigste

oraz określić. Uważam, że opinia osób trzech jest niezbędna do udoskonalenia warsztatu pracy nauczyciela”.

³² „Podczas jednej prezentacji nie zawsze można pokazać wszystkie swoje dobre strony, więc ocena nie jest w 100% adekwatna, natomiast na pewno skłoniła mnie do refleksji nad sposobami uczenia, podejściu metodach”.

³³ „Ocenialiśmy siebie „po koleżeńsku”, mimo że ankieta była anonimowa, to nikt nie chciał zbyt mocno krytykować innych; myślę, że tych słabszych stron było więcej (po własnej analizie przeprowadzonej przeze mnie lekcji”.

Projektteil“ [Fb 6] eingestuft wurde, wurden auch Aspekte genannt, wo die Kompetenzvermittlung zu kurz kam:

„Ich konnte Probleme von Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen kennenlernen, würde mir aber einen (eigenen) Workshopteil (dazu) wünschen, weil die Theorie alleine nicht ausreicht, (...)“ [Fb 14]³⁴.

„Die Präsentationen zu besonderen Förderbedürfnissen enthielten viele wissenschaftliche und de facto wenige praktische Inhalte, die man sich schwer aneignen konnte. Ich glaube, ich habe von einigen Unterrichtssequenzen und Präsentationen über Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen wenig profitiert“ [Fb 18]³⁵.

Die Entwicklung der eigenen Evaluationskompetenz, die durch die dritte Forschungsfrage erfasst wurde, wurde überwiegend positiv beurteilt. 33 % gaben entschieden zu, gelernt zu haben, fördernde Bewertung anzuwenden. 44 % der Befragten stimmten dieser Feststellung eher zu. 22 % wählten allerdings die Antwort „Ich weiß nicht“.

Die Kernziele des Projektes, für die Vorteile der fördernden Bewertung zu sensibilisieren und die Studierenden dazu anzuregen, fördernde Bewertung anzuwenden, scheinen zumindest gewissermaßen erreicht worden zu sein, was mehrere Kommentare widerspiegeln:

„Jetzt weiß ich, worauf genau fördernde Bewertung beruht, ich weiß, wie man sie während des Unterrichts anwendet, deshalb glaube ich, dass der Unterricht in dieser Form sehr vorteilhaft war und mein Wachstum gefördert hat“ [Fb 4]³⁶.

„Ich habe gelernt, meine Meinungen so zu formulieren, dass sie auch Lösungsvorschläge enthalten und sowohl auf Stärken als auch Schwächen hinweisen“ [Fb 12]³⁷.

„Um richtig zu lernen, fördernde Bewertung einzusetzen, sollte man eine komplettere Liste an Kriterien und Fragen schaffen. Man sollte auch die Regel einführen,

³⁴ „Tak, mogłam poznać problemy, z jakimi muszą się mierzyć uczniowie ze SPE, jednak przydałaby się do tego część warsztatowa, bo sama teoria to za mało“.

³⁵ „Często prezentacje na temat uczniów ze SPE zawierały dużo naukowych i de facto mało praktycznych treści, do tego w małym stopniu przyswajalnych. Myślę, że mało wyniosłam z niektórych lekcji oraz prezentacji o uczniach z różnymi SPE“.

³⁶ „Teraz wiem, na czym dokładnie polega ocenianie kształtujące, wiem jak je stosować podczas lekcji, dlatego uważam, że przeprowadzenie zajęć w takiej formie było bardzo korzystne i znacznie się przyczyniło do mojego wzrostu“.

³⁷ „Nauczyłam się, by moje opinie formułować tak, by zawrzeć propozycję rozwiązania problemu, wskazać zarówno mocne, jak i słabe strony“.

dass man keine leeren und nichtssagenden Kommentare wie *es war super* oder *toller Unterricht* schreiben darf“ [Fb 18]³⁸.

4. Schlussfolgerungen

Die Analyse der Forschungsergebnisse zeigt, dass die vorausgesetzten Projektziele nur teilweise erreicht wurden. Die Studierenden konnten eine Menge an Ideen zur Unterrichtsführung austauschen und dadurch ihre eigene Kreativität entfalten. Sie bekamen die Chance, andere zu beobachten sowie ihre Unterrichtskompetenz im sicheren Raum der eigenen Gruppe zu erproben. Umgehend bekamen sie auch praktische Hinweise zur Unterrichtsführung. Den Forschungsergebnissen zufolge wurde ihre Kompetenz, mit Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen zu arbeiten, entwickelt. Sie wurden mit den Prinzipien fördernder Bewertung und mit dem Formulieren von konstruktivem Feedback vertraut gemacht, was zweifelsohne zu den Vorteilen des durchgeführten Projektes gehört.

Trotz vieler positiver Aspekte, die sich in den Kommentaren widerspiegeln, haben lediglich ca. 20 % der Projektteilnehmenden das dreistufige Feedback mit Änderungsvorschlägen angewendet, was kein zufriedenstellendes Ergebnis ist. Nach den Meinungen der Studierenden wies das Projekt auch gewisse Defizite auf. Diese Mängel lassen sich in drei Gruppen erfassen:

- (1) Vor- und Nachbereitung der Unterrichtssequenzen,
- (2) Vermittlung von Informationen zu besonderen Förderbedürfnissen,
- (3) Instruktion zum Erteilen von fördernder Bewertung.

Als unzulänglich wurden die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtssequenzen betrachtet. Die Studierenden hätten sich mehr Unterstützung seitens der Dozentin bei der Unterrichtsvorbereitung sowie eine zusammenfassende Diskussion nach Beendigung des Projektes gewünscht. Mangelnde Zeit für Diskussionen wurde ebenfalls als eine der Schwächen des Projektes angesehen. Den Teilnehmenden hätten auch Hinweise gefehlt, wie man an seinen Schwächen arbeiten kann. Was den Aspekt der Arbeit mit Lernenden mit besonderen Förderbedürfnissen angeht, so hätten sich die Studierenden eine fertige Sammlung an Aufgaben für Lernende mit besonderen Förderbedürfnissen gewünscht. Thematisiert wurde auch, dass die Unterrichtssequenz nur eine Simulation und keine reale Situation in der Schulklasse darstellte. Es wurde auch angedeutet, dass die Länge der Kommentare am Anfang des Projektes nicht

³⁸ „(...) aby w pełni nauczyć się stosować OK, należałoby stworzyć większą ilość kryteriów i rozbudowanych pytań oraz przyjąć zasadę dotyczącą pisania komentarzy: brak pustych i nic nie wnoszących treści typu: *było super, fajna lekcja*”.

präzisiert wurde, was dazu geführt hätte, dass sie von sehr unterschiedlicher Qualität und Aussagekraft waren.

Die kritischen Kommentare liefern Impulse zu einem konstruktiven Diskurs, wie dieser Teil des Trainings für angehende Lehrkräfte in Zukunft verlaufen sollte und welche Änderungen vorzunehmen sind, um seine Qualität zu verbessern. Zahlreiche Aussagen der Projektteilnehmenden lassen jedoch die Schlussfolgerung zu, dass durch das Projekt die Reflexions- sowie Evaluationskompetenz der angehenden Fremdsprachenlehrenden entwickelt wurde. Die Forschungsergebnisse bestätigen auch die Notwendigkeit, fördernde Bewertung zum inhärenten Teil des Lehrertrainings zu machen. Wie Komorowska (2018: 196) aufgrund der Analyse einschlägiger Literatur feststellt, zeigen Lehrer mehr Bereitschaft, fördernde Bewertung einzusetzen, wenn sie selbst während ihrer Ausbildungszeit oder während der Fortbildungen konstruktives und motivierendes Feedback erlebt haben. Die Prinzipien und Vorteile dieser Evaluationsform sollen aber noch stärker ins Bewusstsein angehender Lehrkräfte gerückt und einem noch intensiveren Training unterzogen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bohl T. (2004), *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bortz J., Döring N. (2003), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin – Heidelberg – New York: Springer.
- Czaplikowska R., Kubacki D. (2019), *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Chrzanów, Kraków: Kubart.
- Hattie J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hattie J., Timperley H. (2007), *The power of feedback*. „Review of Educational Research”, Nr. 1(77), S. 81–112. Online: https://ctl.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/z_ctl/Feedback/Hattie_Timperley_2007_Power_of_Feedback_1_.pdf [abgerufen am 18.03.2017].
- Janicka M. (2017), *Umgang mit Diversität im Klassenraum – Annahmen und Realität*. „Glottodidactica”, Vol. XLIV/1(2017), S. 9–21.
- Janicka M. (2016), *Nauczyciele języków obcych wobec różnorodności w klasie językowej oraz wyzwania dydaktyki włączającej*. „Języki Obce w Szkole”, Nr 4, S. 39–46.

- Komorowska H. (2018), *Feedback in language learning and teaching*. „Glottodidactica”, Vol. XLV/2(2018), S. 185–199.
- Kordziński J. (2013), *Nauczyciel, trener, coach*. Warszawa: ABC. Wolters Kluwer Business.
- Reich K. (2004), *Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. München, Unterschleißheim: Luchterhand.
- Reich K. (2014), *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Siebert H. (2005), *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sterna D. (2016), *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Ziebell B. (2007), *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudien-einheit 32. Videosequenzen. Berlin: Langenscheidt.

INTERNETQUELLEN

- <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120000131/O/D20120131.pdf> [abgerufen am 08.10.2019]
- <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf> [abgerufen am 08.10.2019]

Beata Peć

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-5875-1312>

beata.pec@uw.edu.pl

OTWARTE FORMY PRACY W GLOTTODYDAKTYCE – SPECYFIKA OCENIANIA W EDUKACJI SZKOLNEJ ORAZ W AKADEMICKIM KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Open forms of work in language teacher education – the specificity of assessment in school education and in academic education of foreign language teachers

Open forms of work are now successfully used both in foreign language lessons and in academic education. Often, it may be difficult to assess the work of learners due to its specificity – that is, the summing and shaping of the assessment of the achievement of teaching objectives in school education and the effects of education in the didactics of the university. The question arises how to assess the work of learners during free work, while learners are working to attainment targets, working to weekly plans or doing project work. These issues will be subjected to theoretical analysis and discussed on the basis of my own empirical research in two areas of language teacher/foreign language education. On this basis conclusions will be formulated and research perspectives will be outlined with relation to school education and the academic education of foreign language teachers.

Keywords: evaluation, assessment, open forms of work/learning and teaching, school education, academic education

Słowa kluczowe: ewaluacja, ocenianie, otwarte formy pracy/uczenia się i nauczania, edukacja szkolna, kształcenie akademickie

0. Wprowadzenie

„W chwili, gdy dziecko odłoni swą prawdziwą naturę, nauczyciel zrozumie (...), czym tak naprawdę jest miłość.”
(Montessori, 1949/1994: 258, za: Epstein, 2014: 7)

Słowa, które zostały wybrane jako myśl przewodnia dla niniejszego artykułu, ukazują wartość, jaką ma odpowiednio organizowana edukacja. Podobne podejście – pełne miłości – charakterystyczne jest dla wielu pedagogów reform z przełomu XIX i XX wieku. Takie przesłanie pozostaje aktualne również dziś i umożliwia postrzeganie oceniania jako fragmentu edukacyjnej rzeczywistości w specyficznym świetle. Według koncepcji pedagogicznych, akcentujących wartość miłości, autonomii i rozwoju uczących się, ocenianie opiera się na dwóch filarach: z jednej strony na gruntownej obserwacji pracy, postaw i postępowania uczących się, z drugiej, na ich samoocenie. Takie podejście stanowi podstawę otwartych form pracy – wykorzystywanych między innymi na lekcjach języków obcych oraz w kształceniu akademickim.

Zanim omówiona zostanie specyfika oceniania w ramach otwartych form pracy, poczynione zostaną pewne założenia wstępne. Główną tezę niniejszego artykułu można natomiast sformułować następująco: *ocenianie w ramach otwartych form pracy ma swoją specyfikę zarówno w edukacji szkolnej, jak i w kształceniu akademickim, i jest ściśle związane z realizacją celów uczenia się i nauczania.*

1. Zdefiniowanie problemu badawczego

Problem badawczy, jakim jest zagadnienie oceniania w otwartych formach pracy stosowanych w edukacji szkolnej oraz w kształceniu akademickim, podany zostanie analizie w dwóch obszarach badawczych zarówno od strony teoretycznej, jak i empirycznej. Główne pytanie badawcze – *W jaki sposób oceniane są wyniki samodzielnej pracy uczniów i studentów na zajęciach w otwartych formach?* – zawiera szereg pytań szczegółowych, takich jak np.:

1. Jaki typ ewaluacji jest odpowiedni w otwartych formach pracy? Ewaluacja sumująca, kształtująca czy diagnozująca? Zewnętrzna czy też autoewaluacja?
2. W jaki sposób uczniowie/studentenci przedstawiają wyniki swojej pracy samodzielnej?
3. Jak reaguje zespół na prezentację wyników pracy samodzielnej?
4. Kto ocenia pracę uczniów/ studentów i za pomocą jakich narzędzi?
5. Na jakie aspekty oceniania zwraca uwagę nauczyciel/wykładowca?
6. Na jakie aspekty oceniania zwracają uwagę uczniowie/studentenci?

7. Czy uczniowie/studenci są świadomi celów osiąganym na takich zajęciach?
8. Jakie cele nauczania dostrzegają uczniowie/studenci? Jakie cele uczenia się formułują?
9. Jaka forma ewaluacji w otwartych formach pracy jest odpowiednia i optymalna?

Odpowiedzi na powyższe pytania dostarczą wyniki badań prowadzonych w dwóch skrajnie różnych grupach: młodzieży gimnazjalnej oraz studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego. Hipotetycznie zakłada się, iż ocenianie wyników w otwartych formach jest specyficzne i związane z założeniami pracy w tych formach oraz z realizacją celów uczenia się i nauczania; wydaje się też niezależne od poziomu edukacyjnego uczestników. Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, konieczne jest zatem zdefiniowanie podstawowych pojęć związanych z badanym obszarem.

2. Otwarte formy pracy w glottodydaktyce – specyfika oceniania w edukacji szkolnej i kształceniu akademickim (rozważania teoretyczne)

2.1. Zagadnienie otwartych form pracy – uczenia się i nauczania

W perspektywie glottodydaktycznej otwarte formy pracy na lekcji języków obcych lub w kształceniu akademickim są takimi formami zajęć, podczas których uczniowie i studenci są w pełni samodzielni, podejmując szereg decyzji, które w tradycyjnym procesie edukacyjnym przypadają w udziale nauczycielowi bądź wykładowcy, a procesy uczenia się/nauczania przebiegają w specjalnie przygotowanym pomieszczeniu (por. Kunter i Trautwein, 2018: 130). Poniższa tabela ukazuje cztery podstawowe otwarte formy pracy stosowane z powodzeniem w glottodydaktyce.

Praca swobodna	Praca w formie stanowisk dydaktycznych	Praca według planu dnia/tygodnia	Praca projektowa
Otwarta forma pracy na lekcjach/zajęciach języka obcego, w ramach której uczniowie/studenci rozwijają własną kompetencję komunikacyjną oraz zdobywają wiedzę i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając samodzielnie z udostępnionych im materiałów, przy czym zakres działań uczniów/studentów jest bardzo szeroki i ogranicza go jedynie związek z tematyką danej lekcji języka obcego/danych zajęć akademickich.	korzystając samodzielnie z materiałów przygotowanych dla nich na tzw. stanowiskach dydaktycznych, przy czym zakres działań uczniów/studentów jest wyznaczony przez nauczyciela/wykładowcę.	wykonując samodzielnie zadania określone w celowo przygotowanych dla uczniów/studentów planach dnia/tygodnia.	korzystając z samodzielnie dobranej materiałów, przy czym zakres działań uczniów/studentów określony zostaje w fazie planowania i przekracza ramy czasowe i przestrzenne danej lekcji/danych zajęć akademickich.

Tab. 1: Definicje otwartych form pracy z glottodydaktycznej perspektywy (opracowanie własne, Karpeta-Peć, 2008: 11, 30, 47, 65).

2.2. Specyfika oceniania w otwartych formach pracy – ocenianie kształtujące, sumujące i diagnostyczne

Jak pozyskać zatem dane na temat osiągnięć uczniów/studentów oraz realizowania przez nich celów uczenia się i nauczania czy osiągania odpowiednich efektów kształcenia? Jaki jest charakter oceniania w otwartych formach pracy: sumujący, kształtujący, czy też diagnostyczny (por. np. Grotjahn, Kleppin, 2017)?

W pedagogice Montessori na przykład, według której otwarte formy pracy z powodzeniem stosuje się w zwykłym dniu nauki, nauczyciel dokonuje codziennej, świadomej obserwacji dziecka: jego rozwoju oraz wiedzy przez niego zdobywanej, a także postaw czy społecznego zachowania i sposobów pozyskiwania wiadomości. Dane te gromadzone są w sposób opisowy – werbalny i tak też przekazywane zarówno samym uczniom, jak i ich rodzicom. Stanowią one jednocześnie podstawę planowania kolejnych lekcji (por. Stein, 2003: 143nn.). Hallet i Königs (2010: 211nn.) wspominają ponadto o testach językowych, ocenianiu wypowiedzi ustnych oraz ocenianiu wypowiedzi pisemnych. W ramach otwartych form pracy wszystkie wspomniane zagadnienia oceniania są uwzględniane, jednak ich specyfika polega na preferowaniu form ustnego sprawdzania osiągnięć w bezstresowej atmosferze. Sprawdziany pisemne stosuje się nie tyle podczas samodzielnej pracy uczniów, ile jako element dodatkowy. Szczególnie dba się o to, by kontrola wiadomości nie była zjawiskiem sztucznym, lecz wpisywała się w rytm pracy ucznia. Stawianie stopni stosowane jest w niewielkim zakresie, dużo większą wartość przypisuje się analizie osiągnięć uczniów na podstawie wytworów ich samodzielnej pracy (por. Stein, 2003: 147nn.).

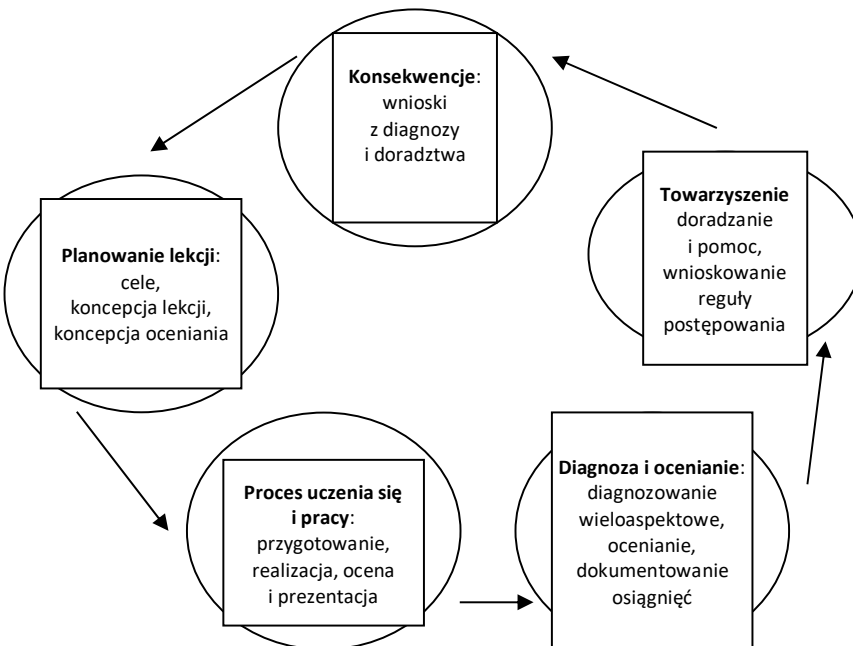
Według Peschela (2010: 143nn.) nową rolę oceniania w otwartych formach pracy charakteryzuje przejście od odgórnej kontroli ku oddolnemu towarzyszeniu: „jeśli zrezygnuje się z nauczania frontального i odtwórczych form pracy, wówczas każdy samodzielnie opracowany produkt pracy własnej danego ucznia udzieli informacji na temat jego aktualnego poziomu edukacyjnego”¹. Podstawowe kryteria oceniania, takie jak obiektywność, rzetelność i trafność obowiązujące zawsze w edukacji, uwzględniane są także w ramach pracy w otwartych formach (por. Lehner, 2009: 164). Taką specyficzną logikę sprawdzania osiągnięć uczniów w otwartych formach pracy można wywnioskować z tabeli:

¹ O ile nie wskazano inaczej, wszystkie tłumaczenia w niniejszym tekście są autorskie.

Logika testowania	Logika wychowania
<ul style="list-style-type: none"> • poszukiwanie obiektywności pomiaru oraz interpretacji wyników • ocenianie wg norm kwantytatywnych • klasyfikacja/porządkowanie wyników wg kryteriów ilościowych • cel: niezmienność, stałość 	<ul style="list-style-type: none"> • kompleksowa zmiana w relacji osoba- środowisko • umożliwienie danej osobie coraz bardziej efektywnego uczenia się oraz coraz bardziej aktywnej konfrontacji ze środowiskiem • cel: zmiana

Tab. 2: Przeciwna logika teorii testowania oraz teorii wychowania (por. Bohl, 2004a: 75).

Z zestawienia wynika, iż logika wychowania zajmuje podczas pracy w otwartych formach pierwsze miejsce, natomiast testowanie ma tutaj zawsze charakter drugorzędny, dodatkowy. Ocenianie w ramach otwartych form pracy odbywa się więc zwykle w formie werbalnej, opisowej i rozumiane jest przede wszystkim jako kształtujące. Autoewaluacja uczniów wzbogacona zostaje o wyniki szczegółowej obserwacji nauczyciela i ewentualnie nauczyciela wspomagającego, a także oceny dokonanej przez innych uczniów bądź studentów. Aspekt jakościowy stawiany jest zawsze przed ilościowym i stanowi priorytet zarówno w obszarze dydaktycznym, jak i pedagogicznym. Poniższy wykres ukazuje kompleksowość takiej specyficznej formy oceniania w badanym zakresie.



Rys. 1: Sprawdzanie i ocenianie jako kompleksowe działanie (por. Bohl, 2004a: 79).

Planując lekcje lub zajęcia akademickie w otwartych formach pracy, nauczyciel lub wykładowca określa zatem również specyficzną koncepcję oceniania. Sprawdzanie osiągnięć dokonuje się już podczas pracy uczących się oraz podczas prezentacji jej wyników – w formie notatek w dzienniczku obserwacji, zapisów audio, wideo, fotografii, przez analizę wytworów samodzielnej pracy uczniów/studentów. Samoocena uczących się może mieć miejsce zarówno w trakcie, jak i po zakończeniu pracy. Na podstawie analizy udokumentowanych osiągnięć nauczyciel/wykładowca dokonuje diagnozy i oceny pracy ucznia/studenta, nieustannie mu towarzysząc, ewentualnie doradzając, pomagając wyciągnąć odpowiednie wnioski i sformułować reguły dalszego postępowania. Konsekwencją takiej formy diagnozowania osiągnięć jest adekwatne i optymalne planowanie kolejnych zajęć oraz kształtowanie dalszych procesów uczenia się (por. rys. 1).

Jak wynika z powyższych rozważań, specyficzna zasada kontroli procesów uczenia się realizowana jest zatem na lekcjach języków obcych uwzględniających otwarte formy pracy w sposób inny niż zwykle. Poza diagnozą i oceną pracy ucznia/studenta oraz oceną jego rozwoju z perspektywy wychowania i kształtowania postaw szczególne znaczenie ma ewaluacja i ocena efektów pracy zespołowej. Mogą jej podlegać: zachowanie ucznia (zdolność do kooperacji, komunikacji i umiejętność pracy w zespole), jego kompetencja organizacyjna (ogólne i szczegółowe planowanie pracy, zrozumienie zadania, podejmowanie odpowiednich działań), wynik pracy zespołowej (osiągnięcie celu i jakość wykonania), a także umiejętność udokumentowania produktu pracy zespołowej i jakość prezentacji wyników. Każda kontrola wyników pracy zespołowej działa stymulująco na jej uczestników, gdy zostaje podkreślony efekt kooperacji (Kerschhofer-Puhalo, 2001: 768).

Wspomniano już, że kontrola wyników powinna być dokonywana również przez samych uczniów/studentów, a nie tylko przez nauczyciela/wykładowcę, który powinien zachęcać i inspirować do indywidualnej samooceny i refleksji, np. poprzez szczerą rozmowę z uczniami lub różnorodne arkusze ewaluacyjne. Z punktu widzenia nauczyciela/wykładowcy szczególne znaczenie ma więc obserwacja uczniów/studentów podczas ich samodzielnej pracy. Ta faza jest dla osoby nauczającej ważnym źródłem informacji. Dokumentowanie własnych spostrzeżeń (np. w dzienniczku obserwacyjnym) pomaga dokonać zewnętrznej oceny osiągnięć ucznia/studenta. Jednak największe znaczenie dla ewaluacji mają samoocena ucznia/studenta i jego własne poczucie sukcesu w procesie uczenia się. Przeprowadzanie testów, prac klasowych, kolokwium i innych tradycyjnych form zewnętrznej oceny (w tym diagnozy słabych i mocnych stron oraz ewaluacji celów uczenia się i nauczania poprzez ankietowanie uczniów/studentów) jest możliwe po lekcjach uwzględniających otwarte formy uczenia się i nauczania w taki sam sposób jak na lekcjach tradycyjnych.

Kłęski, porażki i trudności przeżywane podczas pracy w otwartych formach są tak samo ważne jak sukcesy (Bauer, 1998: 117nn., 2004: 20).

Ocenianie w formie stopni często ma negatywny wpływ na nastawienie do uczenia się i łączy się z niebezpieczeństwem uczenia się dla nauczyciela i stopni, czemu zaprzeczają otwarte formy pracy, wspierające przecież uczenie się dla siebie samego (Sehrbrock, 1993: 30). Pomimo, że ocenianie za pomocą stopni jest w tym zakresie szczególnie kontrowersyjne, nie mówi się obecnie o rezygnacji z nich, lecz pracuje się nad kryteriami mającymi na celu podniesienie ich obiektywności (Bohl, 2004b: 10nn.). Równolegle coraz bardziej rozwija się wariant oceniania według różnego rodzaju portfolio (Bohl, 2009).

Na lekcjach wykorzystujących otwarte formy pracy uczniowie mogą brać czynny udział w ewaluacji poprzez opracowywanie kryteriów oceniania, ocenianie siebie samych i innych oraz współdecydowanie o tym, co będzie postrzegane jako osiągnięcie. Ocenianie jest tu zorientowane na proces. Dzięki fazom samodzielnego uczenia się uczniowie mają szansę rozwijać kompetencje dotyczące samego procesu uczenia się (np. podejmowania decyzji, przewidywania trudności). Warunkiem oceny procesu uczenia się jest jego udokumentowanie przez nauczyciela za pomocą odpowiednich narzędzi obserwacji lub przez samego ucznia poprzez pisemny opis i osobistą refleksję, na przykład w formie sprawozdania (Bohl 2004a).

Opisz swój udział w projekcie uwzględniając: temat, cele, plan, fazy, podział zadań itd.
Które kroki przebiegały bez problemów?
Jakie trudności wystąpiły i jak zostały rozwiązane?
Czy jesteś zadowolony z wyniku (porównaj to, co osiągnąłeś, z celem sformułowanym na początku)?
Czego nauczyłeś się podczas trwania tego projektu? Co było nowe?
Na co chcesz zwrócić szczególną uwagę przy następnym projekcie?

Tab. 3: Elementy indywidualnego sprawozdania z procesu pracy na przykładzie zespołowej pracy projektowej (Bohl 2004b: 11, tłumaczenie własne).

	Przykład 1: portfolio	Przykład 2: prezentacja
Kompetencja	umiejętność opracowania portfolio dokumentującego własną pracę projektową	umiejętność prezentacji wyników własnej pracy z wykorzystaniem odpowiednich mediów
Kryterium	uzasadnienie wyboru poszczególnych prac do portfolio	nadanie prezentacji odpowiedniej struktury
Konkretyzacja	uzasadnienie wyboru danego załącznika do portfolio	poinformowanie słuchaczy na początku prezentacji o jej strukturze

Tab. 4: Ocenianie wyników otwartych form pracy według przykładowych kryteriów (Bohl 2004b: 12).

Ocenianie wyników pracy może przebiegać według kryteriów opracowywanych przez uczniów. Tabela 4. zawiera przykład oceniania osiągnięć uczniów z uwzględnieniem ich własnego portfolio lub prezentacji wyników pracy na forum klasy (por. także Bohl, 2009). Ocenianie według kryteriów nie musi uwzględniać zamkniętych list i arkuszy oceny. Może i powinno uwzględniać ustne wypowiedzi i komentarze (więcej o nowoczesnym ocenianiu por. np. Lehner, 2009: 160nn.).

Ocenianie w ramach otwartych form pracy uwzględnia różne normy odniesienia. Mówi się o normach indywidualnych, społecznych i merytorycznych. Najczęściej stosuje się indywidualną normę odniesienia, akcentującą postępy poszczególnych jednostek. Miarą porównawczą są wówczas dotychczasowe osiągnięcia danego ucznia czy studenta. W przypadku zastosowania normy społecznej punkt odniesienia stanowi grupa (uczniów lub studentów). Wyniki danej jednostki są analizowane wówczas na tle osiągnięć pozostałych uczniów w klasie bądź studentów w grupie. W przypadku odwołania się przez nauczyciela/wykładowcę do normy merytorycznej punkt odniesienia stanowią cele nauczania i uczenia się lub standardy i efekty kształcenia. Otwarte formy pracy skłaniają, jak widać, do stosowania różnorodnych norm oceniania (Bohl, 2004b: 12).

Ocenianie pracy uczniów czy studentów w otwartych formach pracy pełni przede wszystkim funkcję wspierającą, kształtującą. Z tego względu moment oceniania jest często związany z ewaluacją, uzyskiwaniem informacji zwrotnej, metakognitywną refleksją. Unika się obszernych arkuszy oceny, natomiast preferuje się rozmowy akcentujące pozytywne wyniki pracy uczniów/studentów i ich mocne strony. Każde zajęcia kończą się nie tyle prezentacją wytworów pracy uczących się, ile ich autorefleksją i ewaluacją. Sposoby oceniania wyników pracy mogą być różnorodne. Ważne by miały charakter informacyjny dla poszczególnych uczniów i by były z ich perspektywy zrozumiałe².

Ocenianie		
Werbalne	Według skali	Według punktów/stopni
sprawozdania z procesów uczenia się, sprawozdania z osiągnięć, werbalne ocenianie, komentarze nauczyciela	skala trzystopniowa na arkuszu pracy	kryteria na arkuszach oceny zawierające punkty i stopnie
portfolio z kartą oceny zawierającą skalę i obszerny komentarz nauczyciela		
arkusz oceny projektu, zawierający ocenę w postaci stopnia, sprecyzowaną na skali i uzupełnioną o komentarz i wskazówki nauczyciela		

Tab. 5: Formy oceniania stosowane w otwartych formach pracy (Bohl, 2004b: 12).

² Jak zostało wspomniane wyżej, do opisu procesów uczenia się stosuje się raczej werbalne formy oceniania lub formy mieszane (Bohl 2004a).

Ocenie podlegają też różne elementy. Otwarte formy uczenia się i nauczania stosowane są zarówno w ramach jednego przedmiotu szkolnego, jak też w przypadku ścieżek międzyprzedmiotowych. W obydwu kontekstach pomocne jest rozróżnienie pomiędzy wiedzą deklaratywną (dotyczącą faktów, przedmiotu) oraz wiedzą proceduralną (obejmującą metody, reguły, strategie). Zgodnie z tym rozróżnieniem ocenianie w ramach otwartych form pracy może być zorientowane na proces lub też dotyczyć wyników pracy mierzonych w tradycyjny sposób poprzez różnego rodzaju prace klasowe, testy i kolokwia. Warto pamiętać, że sposoby oceniania stają się stabilne i mają pozytywny wpływ na rozwój uczniów, jeśli sami uczniowie mogą wcześniej zapoznać się z elementami podlegającymi ocenie (Bohl 2004b).

Ocenianie w otwartych formach pracy ma zatem zawsze w pierwszej linii charakter kształtujący, eksponujący sferę wychowawczą (niezależnie od wieku osób uczestniczących w zajęciach w takiej formie). Sumowanie wyników pełni funkcję poboczną i jest akceptowane w następstwie zastosowania otwartej formy pracy, z uwzględnieniem indywidualnych, społecznych i merytorycznych norm odniesienia. W uzasadnionych przypadkach dzięki zastosowaniu odpowiednich zadań w otwartych formach uczenia się i nauczania możliwa jest również diagnoza poziomu dotychczasowej wiedzy i umiejętności uczniów/studentów.

2.3. Realizacja celów nauczania/ uczenia się w ramach otwartych form pracy na lekcjach języków obcych

Ocenianie w otwartych formach pracy – podobnie jak we wszelkich innych formach – jest ściśle związane z realizacją celów nauczania i uczenia się i w rzeczywistości stanowi swego rodzaju ich weryfikację. Uczniowie i studenci, nauczyciele i wykładowcy, dokonując oceny produktów i procesów pracy samodzielnej, odwołują się świadomie lub nieświadomie do celów uczenia się i nauczania. Z jednej strony istotne jest świadome dostrzeganie przez osobę uczącą się własnych celów uczenia się. Z drugiej strony ważne będzie utożsamienie tychże celów z celami nauczania bądź efektami kształcenia wyznaczonymi przez nauczyciela/wykładowcę.

Jak podaje Vollmer (1995: 274), pomiar osiągnięć jest zawsze ściśle związany z celami nauczania w odniesieniu do realizacji danego programu. Według Niemierki (2002: 48), taksonomia celów obejmuje dziedziny emocjonalną, światopoglądową, praktyczną i poznawczą (Tab.2).

Dziedziny	Poziomy	Kategorie
Emocjonalna	I. Działania II. Postawy	A. Uczestnictwo w działaniu B. Podejmowanie działania C. Nastawienie na działanie D. System działań
Światopoglądowa	I. Wiadomości II. Postawy	A. Przekonanie o prawdziwości wiedzy B. Przekonanie o wartości wiedzy C. Nastawienie na zastosowanie wiedzy D. System zastosowań wiedzy
Praktyczna	I. Działania II. Umiejętności	A. Naśladowanie działania B. Odtwarzanie działania C. Sprawność działania w stałych warunkach D. Sprawność działania w zmiennych warunkach
Poznawcza	I. Wiadomości II. Umiejętności	A. Zapamiętanie wiadomości B. Zrozumienie wiadomości C. Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D. Zastosowanie wiadomości w sytuacjach nietypowych

Tab. 6: Poziomy i kategorie osiągnięć uczniów według czterech taksonomii celów kształcenia (Niemierko, 2002: 48).

W niniejszym artykule eksponowane będzie rozróżnienie na cele kognitywne (a więc uwzględniające dziedziny: poznawczą oraz światopoglądową), cele afektywne (z dziedziny emocjonalnej) oraz cele społeczno-działaniowe (odwołujące się do dziedziny praktycznej). Pierwsze z nich mają charakter dydaktyczny, natomiast dwa pozostałe dotyczą sfery pedagogicznej (wychowawczej) i są realizowane zarówno w językowej edukacji szkolnej, jak i w glottodydaktycznym kształceniu akademickim.

W obszarze kognitywnym nadrzędnym celem każdej lekcji języka obcego będzie zawsze rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w jej doprecyzowaniu jako kompetencji międzykulturowej poprzez zintegrowany trening działań językowych (produkcji ustnej i pisemnej, recepcji wizualnej, audytywnej i audio-wizualnej, interakcji pisemnej, ustnej i mieszanej, mediacji ustnej i pisemnej) lub ewentualnie izolowane kształcenie sprawności językowych (produktywnych – mówienia, pisanie, receptywnych – czytania i słuchania ze zrozumieniem) oraz kompetencji językowych (gramatycznej, leksykalnej, fonetycznej, ortograficznej). W obszarze społeczno-działaniowym dąży się zawsze do wspierania współpracy wśród uczących się oraz aktywnego uczenia się, natomiast obszar afektywny eksponuje przede wszystkim rozwój samodzielności uczniów/studentów oraz kształtowanie pozytywnych postaw i emocji podczas tego procesu. Wymienione tutaj cele nauczania są w otwartych formach pracy tożsame z celami uczenia się, a więc celami wyznaczanymi sobie samodzielnie – świadomie lub nieświadomie – przez uczestników.

2.4. Realizacja efektów kształcenia akademickiego w ramach otwartych form pracy

Na podstawie powyższej taksonomii celów komponuje się również zajęcia akademickie uwzględniające otwarte formy pracy. Dziedzina światopoglądowo-kognitywna jest tu określana jako obszar wiedzy odpowiadający realizacji kognitywnych celów kształcenia. W dziedzinie praktycznej dba się o wykształcenie i trening odpowiednich umiejętności (a więc osiągnięcie celów społeczno-działaniowych). Natomiast w dziedzinie emocjonalnej akcentuje się wykształcenie i wzmocnienie odpowiednich postaw poprzez realizację afektywnych celów uczenia się i nauczania. W Tabeli 7. zamieszczono przykładowe efekty kształcenia

Student w zakresie psychopedagogiki i glottodydaktyki:	
Wiedza – dziedzina kognitywno-światopoglądowa – cele kognitywne	– ma podstawową wiedzę psychologiczno-pedagogiczną i glottodydaktyczną; – zna podstawową terminologię w tym zakresie; – ma uporządkowaną wiedzę ogólną obejmującą terminologię, teorię i metodologię; – ma uporządkowaną wiedzę szczegółową; – ma podstawową wiedzę o powiązaniach glottodydaktyki z innymi dziedzinami nauki; – ma podstawową wiedzę o głównych kierunkach rozwoju i najważniejszych nowych osiągnięciach; – posiada wiedzę pozwalającą na rozumienie procesów nauczania/uczenia się języka niemieckiego w wybranych kontekstach edukacyjnych;
Umiejętności – dziedzina praktyczna – cele społeczno-działaniowe	– potrafi wyszukiwać, analizować, oceniać, selekcjonować i użytkować informacje; – umie samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać umiejętności badawcze; posiada podstawowe umiejętności obejmujące analizę i rozwiązywanie problemów, dobór niezbędnych do tego narzędzi oraz prezentację wyników; – posiada umiejętność merytorycznego argumentowania, z wykorzystaniem poglądów różnych autorów oraz formułowania wniosków; – wykorzystuje zdobytą wiedzę do rozstrzygania dylematów pojawiających się w pracy zawodowej; – analizuje rozwiązania konkretnych problemów dydaktycznych i proponuje odpowiednie rozstrzygnięcia w tym zakresie; – posiada umiejętność przygotowania wystąpień ustnych i prac pisemnych oraz umiejętność posługiwania się językiem niemieckim zgodnie z wymaganiami określonymi dla poziomu B2+/C1 ESOKJ.
Postawy – dziedzina emocjonalna – cele afektywne	– rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie; – potrafi współdziałać i pracować w zespole, przyjmując w nim różne role; – potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania; – prawidłowo dostrzega dylematy związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela języka niemieckiego.

Tab. 7: Wybrane efekty kształcenia na kierunku germanistyka w ramach programu studiów I stopnia (Uniwersytet Warszawski).

opracowane w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego na podstawie ogólnopolskich standardów (por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia nauczycieli z dnia 17 stycznia 2012 r.).

Podobnie jak w edukacji szkolnej, również w ramach zajęć akademickich przebiegających w otwartych formach pracy zakłada się osiągnięcie optymalnych efektów kształcenia we wszystkich trzech dziedzinach: światopoglądowo-kognitywnej, praktycznej i emocjonalnej. Efekty te, definiowane przez wykładowców, są w otwartych formach pracy naturalnie tożsame z efektami osiąganymi przez studentów.

3. Otwarte formy pracy w glottodydaktyce specyfika oceniania w edukacji szkolnej i kształceniu akademickim (własne badania empiryczne)

W ostatnich latach w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego prowadzone są badania dotyczące zastosowania otwartych form pracy w edukacji szkolnej (pierwsza seria) oraz w kształceniu akademickim (druga seria). Do prezentacji w niniejszym artykule wybrano te wyniki badań, które odnoszą się bezpośrednio do zagadnienia oceniania w badanych formach i związane są z ocenianiem osiągniętych celów i efektów kształcenia.

3.1. Specyfika oceniania w ramach otwartych form pracy – metodologiczne podstawy badań

Omawiane badania jakościowe (por. Riemer, Settinieri, 2010) mają charakter dynamiczny i opisowo-eksploracyjny (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010), mogą też być określone jako eksploracyjno-interpretacyjne (Grotjahn, 1995: 457nn.). Zastosowano w nich empiryczną metodę obserwacji, badań w działaniu oraz ankietowania, a także analizę dokumentów i metodę dialogową w ramach studium przypadku (por. Caspari, Klippel, Legutke, Schramm, 2016; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Łobocki, 2000). Wykorzystano empiryczne techniki otwarte (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010), takie jak jawna obserwacja niestandardyzowana z dziennikiem obserwacyjnym oraz technika ankietowania z zastosowaniem ankiety otwartej, a także technika bezpośredniej rozmowy indywidualnej i rozmowy grupowej, bazująca na aktywnym słuchaniu (por. Łobocki, 2000).

Badanie nr 1:

Otwarte formy pracy na lekcjach języków obcych w edukacji szkolnej

Badanie zostało przeprowadzone na przestrzeni trzech lat (wrzesień 2002 – czerwiec 2005) w Katolickim Gimnazjum w Radomiu podczas lekcji języka niemieckiego. Badana populacja objęła 33 uczniów (w tym 5 uczniów w ramach studium przypadku). Przedmiotem badań było zastosowanie otwartych form pracy, a więc pracy swobodnej, pracy w formie stanowisk dydaktycznych, pracy według planu dnia/tygodnia oraz pracy projektowej. Empiryczny cel nadrzędny określono jako zbadanie reakcji uczniów na zastosowanie otwartych form pracy na lekcjach języka niemieckiego. Główne pytanie badawcze: *W jaki sposób reagują uczniowie na zastosowanie otwartej formy pracy na lekcjach języka obcego?* zawiera wiele pytań szczegółowych. Do analizy w niniejszym artykule wybrano jedynie dane związane bezpośrednio z ocenianiem osiągniętych celów nauczania i uczenia się:

Czy uczniowie są świadomi kognitywnych, afektywnych i społeczno-działaniowych celów na lekcjach języka niemieckiego w badanej otwartej formie pracy?

Jakie cele nauczania/uczenia się dostrzegają?

Jakie aspekty oceniania widoczne są dla nauczyciela?

Badanie nr 2:

Otwarte formy pracy na zajęciach glottodydaktycznych w kształceniu akademickim

Badanie o charakterze pilotażowym zrealizowano w dniach 26–27 II 2014 r. na Uniwersytecie Warszawskim w Instytucie Germanistyki w ramach pierwszych zajęć dydaktycznych (ćwiczeń) z zakresu glottodydaktyki, rozumianych jako trening strategii uczenia się. W badanej populacji znalazło się 13 studentów: dwie grupy (A oraz B) I roku studiów stacjonarnych I stopnia w semestrze zimowym (odpowiednio w grupie A – 7 studentów + w grupie B – 6). Przedmiotem badań było zastosowanie jednej otwartej formy pracy – stanowisk dydaktycznych – w kształceniu glottodydaktycznym studentów germanistyki. Nadrzędny cel empiryczny określono jako zbadanie reakcji studentów na zastosowanie tej formy na zajęciach uniwersyteckich. Główne pytanie badawcze: *W jaki sposób reagują studenci na zastosowanie otwartej formy pracy (tj. stanowisk dydaktycznych) na zajęciach uniwersyteckich?* implikuje następujący cel szczegółowy w odniesieniu do zagadnienia oceniania osiągniętych efektów kształcenia:

Czy studenci są świadomi kognitywnych, afektywnych i społeczno-działaniowych celów na zajęciach akademickich w badanej otwartej formie pracy?

Jakie cele nauczania/uczenia się dostrzegają?

Jakie aspekty oceniania widoczne są dla wykładowcy?

Szczegółowy protokół badawczy z powyższych badań, zrealizowanych w ramach kształcenia gimnazjalnego i uniwersyteckiego, zamieszczono w tabeli:

	Badania w działaniu w gimnazjum	Pilotażowe badania w działaniu w kształceniu akademickim
Metody empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ metoda biograficzna: metoda indywidualnych przypadków ▪ metoda obserwacji (bezpośredniej; jawnej; grupowej niestandardyzowanej - podczas zajęć w OFP oraz pośredniej, standaryzowanej według faz lekcji w OFP – nagrania wideo) ▪ metoda sondażu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elementy metody biograficznej: metody indywidualnych przypadków ▪ metoda obserwacji (bezpośredniej jawnej; grupowej; standaryzowanej według faz OFP – podczas zajęć akademickich w OFP) ▪ metoda sondażu
Techniki empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ studium przypadku ▪ technika sondażu z zastosowaniem ankiety ▪ technika sondażu z zastosowaniem wywiadu ▪ analiza dokumentów ▪ technika obserwacji (jawnej, nieskategoryzowanej oraz skategoryzowanej, uczestniczącej) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ technika sondażu z zastosowaniem ankiety ▪ technika obserwacji (jawnej, skategoryzowanej, uczestniczącej)
Narzędzia empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kwestionariusz dot. biografii uczenia się (1 kwestionariusz z pytaniami otwartymi, zamkniętymi i półotwartymi; charakter anonimowy; j. pol.) ▪ kwestionariusz dot. zastosowania OFP (5 kwestionariuszy z pytaniami otwartymi, zamkniętymi i półotwartymi; charakter anonimowy; j. pol.) ▪ wywiady z wybranymi uczniami (wywiady indywidualne, nieskategoryzowane; 3 serie na zakończenie 3 kolejnych lat nauki z wykorzystaniem OFP; j. pol.; rejestrowane w postaci audio) ▪ nagrania lekcji realizowanych w OFP ▪ arkusz obserwacyjny dla nauczyciela-badacza (zawsze: pierwszy nieskategoryzowany, drugi skategoryzowany wg faz OFP) ▪ notatki z analizy dokumentów 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kwestionariusz dot. zastosowania OFP (1 kwestionariusz z pytaniami otwartymi; charakter anonimowy; j. niem. lub pol.) ▪ arkusz obserwacyjny dla nauczyciela-badacza (skategoryzowany, wg faz pracy w formie stanowisk dydaktycznych)
Miejsce badań	Katolickie Gimnazjum im. Św. Filipa Neri w Radomiu; lekcje języka niemieckiego	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego; zajęcia z zakresu glottodydaktyki
Termin	rok szkolny 2002/2003 - 2003/2004 - 2004/2005	26.02. 2014 oraz 27.02.2014
Okres trwania	3 lata – systematyczne badania realizowane ok. 1 raz w miesiącu	jednorazowe badanie pilotażowe
Dobór osób badanych	dwustopniowo: pierwszy dobór próby na początku badań – losowo; drugi dobór próby po pierwszym roku badań – wybór 5 uczniów spośród badanej populacji (deklaracje dobrowolne)	jednostopniowo: dobór próby na początku badań – losowo
Badana grupa	uczniowie Katolickiego Gimnazjum w Radomiu; w wieku 13-15 lat, N=33	2 grupy studentów I roku w Instytucie Germanistyki UW; N/A=7, N/B=6.
Rola badacza	nauczyciel = badacz	wykładowca = badacz
Etapy badań	<ol style="list-style-type: none"> 1. zebranie danych dot. biografii uczenia się badanych uczniów 2. obserwacja badanych przez n-la; sporządzanie notatek obserwacyjnych oraz rejestrowanie lekcji (nagrania wideo) (ok. 1x w miesiącu, obserwacja podczas i po pracy w danej OFP) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. obserwacja badanych przez wykładowcę; sporządzanie notatek obserwacyjnych podczas zajęć w OFP w danej grupie badawczej 2. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych przez badanych studentów (po zastosowaniu OFP w każdej grupie badawczej)

	<p>3. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych przez badanych ok. 1 raz w miesiącu – zawsze po zastosowaniu danej OFP</p> <p>4. pogłębienie: rozmowy indywidualne z wybranymi uczniami</p> <p>5. analiza materiału empirycznego; sformułowanie wniosków</p>	<p>3. analiza materiału empirycznego; sformułowanie wniosków</p>
--	--	--

Tab. 8: Protokół badań własnych nad otwartymi formami pracy w kształceniu gimnazjalnym i uniwersyteckim.

3.2. Ocenianie w ramach otwartych form pracy w edukacji szkolnej – wyniki badań własnych

Dane empiryczne pozyskane w grupie gimnazjalnej (por. Aneks nr 1; Karpeta-Peć, 2017: 104–108) poddano dla celów niniejszego artykułu analizie, wyłaniając te z nich, które uwzględniają specyficzny aspekt oceniania. Wnioski wyciągnięte zostały na podstawie

- wyników obserwacji nauczyciela podczas każdorazowego prowadzenia lekcji języka niemieckiego w danej otwartej formie pracy (ok. 1 raz w miesiącu przez okres trzech lat),
- wypowiedzi uczniów w pisemnych ankietach po zakończeniu pracy w danej formie, na podstawie analizy prac uczniów,
- rozmów z klasą i wybranymi uczniami.

Jakie cele nauczania/uczenia się w otwartych formach pracy dostrzegają zatem uczniowie? Poniższa lista celów kształcenia sporządzona została na podstawie analizy w/w danych empirycznych i podzielona na trzy główne kategorie określone w powyższych rozważaniach teoretycznych. Ze względu na obszerność danych jakościowych przykładowe dane empiryczne zawiera Aneks nr 1.

<p>Cele kognitywne</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ kompetencja komunikacyjna; ○ sprawność mówienia; umiejętność konstruowania pytań i odpowiedzi; ○ sprawność pisania; ○ kompetencja leksykalna; umiejętność pracy ze słownikiem; ○ umiejętność redagowania tekstów; ○ umiejętność poszukiwania informacji w różnych źródłach; ○ umiejętność tłumaczenia; ○ umiejętność utrwalenia materiału językowego; ○ kompetencja gramatyczna; ○ kompetencja fonetyczna; ○ umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy; ○ umiejętność wyciągania wniosków; ○ umiejętność poprawiania własnych błędów; ○ umiejętność zdobywania nowej wiedzy;
-------------------------------	---

	o umiejętność samodzielnego wyboru zagadnień do pracy na lekcji.
Cele społeczno-działaniowe	<ul style="list-style-type: none"> o umiejętność przedstawiania wyników własnej pracy; o umiejętność poprawnego wykonywania produktu w języku obcym; o umiejętność pracy w zespole; o umiejętność pracy z jednym partnerem; o umiejętność pracy indywidualnej (jednoosobowej); o umiejętność korzystania z materiałów w języku obcym; o umiejętność udzielania pomocy innym; o umiejętność zdobywania nowych doświadczeń; o umiejętność przekazywania wiedzy innym.
Cele afektywne	<ul style="list-style-type: none"> o umiejętność samodzielnego uczenia się; o umiejętność odpowiedzialnej pracy; o umiejętność planowania własnych działań; o umiejętność kreatywnego poszukiwania rozwiązań; o umiejętność proponowania nowych rozwiązań; o umiejętność samodzielnego przygotowania materiałów; o umiejętność rozwiązywania konfliktów; o umiejętność ukończenia własnej pracy; o umiejętność oceny własnej pracy; o świadomość odnoszenia sukcesu i zysku; o świadomość zabawy na lekcji języka obcego.

Tab. 9: Cele uczenia się i nauczania w ramach otwartych form pracy w edukacji szkolnej według opinii badanych uczniów – wyniki badań własnych.

Z obserwacji nauczyciela wynika natomiast, że wytwory samodzielnej pracy uczniów często odznaczają się poprawnością językową, dobrym poziomem językowym i estetyką wykonania, są oryginalne i kolorowe. Prezentacja przebiega zazwyczaj w języku obcym, w atmosferze koncentracji i w ciszy. Zdarza się jednak, że uczniowie nie oczekują oceniania produktów ich pracy i wykazują brak zainteresowania pracami innych zespołów (najczęściej są to uczniowie, którzy podczas pracy przeżywają konflikt w swoim zespole). Zawsze widoczna jest satysfakcja uczniów związana z samodzielnym wykonaniem danego zadania. Uczniowie chętnie też dokonują oceny wyników pracy innych zespołów. Taka ocena zewnętrzna jest chętnie uznawana i szanowana przez jednostki, których wytwory podlegają ocenie.

3.3. Ocenianie w ramach otwartych form pracy w kształceniu akademickim – wyniki badań własnych

Analiza danych empirycznych pozyskanych w grupie akademickiej (por. Aneks nr 2; Karpeta-Peć, 2017:104–108) dostarcza m. in. odpowiedzi na pytanie, jakie efekty kształcenia w otwartych formach pracy dostrzegają studenci. Dane dotyczące celów realizowanych przez studentów w ramach otwartych form

pracy pozyskano na podstawie ankiet ewaluacyjnych zastosowanych po zrealizowaniu danej formy na zajęciach akademickich oraz obserwacji dokonywanych każdorazowo przez wykładowcę i odnotowywanych w dzienniczku obserwacyjnym, a także rozmów wykładowcy ze studentami podczas prezentacji wyników ich samodzielnej pracy. Przykładowe wyniki badań zawiera Aneks nr 2. Badani wymieniają następujące cele nauczania/uczenia się:

<p>Cele kognitywne (efekty kształcenia w obszarze: wiedza)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ zdobywanie i pogłębianie wiedzy w danym zakresie tematycznym; ○ umiejętność zapamiętywania nowego materiału; ○ poznawanie technik i strategii uczenia się; ○ poznawanie specyficznej terminologii danej dziedziny nauki; ○ umiejętność utrwalenia zdobytej wcześniej wiedzy; ○ zrozumienie nowego materiału; ○ pobudzenie do aktywnego myślenia; ○ umiejętność formułowania własnej opinii w języku obcym; ○ umiejętność doboru zadań do własnego poziomu językowego i umiejętności; ○ umiejętność wyciągania wniosków; ○ zdobywanie konkretnej wiedzy w danym zakresie.
<p>Cele społeczno-działaniowe (efekty kształcenia w obszarze: umiejętności)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ doświadczanie i eksperymentowanie; ○ umiejętność aktywnego słuchania innych; ○ umiejętność dzielenia się własnymi opiniami z zespołem; ○ umiejętność zespołowej pracy; ○ umiejętność aktywnego udziału w zajęciach; ○ umiejętność indywidualnego uczenia się.
<p>Cele afektywne (efekty kształcenia w obszarze: postawy)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ świadomość funkcji motywującej otwartych form pracy; ○ postawa otwartości wobec takich form pracy na zajęciach akademickich; ○ odczuwanie motywacji do nauki; ○ postawa ciekawości poznawczej; ○ pozytywne nastawienie do nauki na zajęciach akademickich; ○ odczuwanie pracy samodzielnej jako wyzwania; ○ postawa autonomiczna; ○ umiejętność samodzielnego myślenia; ○ umiejętność samodzielnej pracy; ○ umiejętność kreatywnego myślenia; ○ umiejętność podejmowania wysiłku zdobywania wiedzy; ○ umiejętność sprawdzania własnej wiedzy i umiejętności; ○ postawa wykazania się; ○ umiejętność uczenia się w postawie pełnej koncentracji przez dłuższy czas; ○ umiejętność utrzymania gotowości do zdobywania wiedzy; ○ odczuwanie swobody i braku stresu na zajęciach akademickich; ○ umiejętność określenia własnych „odczuć względem uczenia [się]”.

Tab. 10: Cele uczenia się i nauczania (efekty kształcenia) w ramach otwartych form pracy w kształceniu akademickim według opinii badanych studentów – wyniki badań własnych.

Obserwacje dokonane przez wykładowcę ukazują ponadto wysoką koncentrację studentów podczas prezentacji wytworów pracy samodzielnej. Studenci są zainteresowani, aktywni, oczekują komentarzy merytorycznych ze strony wykładowcy, bazują na własnych notatkach sporządzonych podczas pracy. Studenci z dużym zaangażowaniem dokonują oceny pracy innych zespołów. Poziom językowy i merytoryczny wytworów pracy samodzielnej studentów jest wysoki.

3.4. Wnioski z badań własnych nad ocenianiem w ramach otwartych form pracy

Omówione badania oraz analiza literatury fachowej dotyczącej badanego przedmiotu dostarczają następujących odpowiedzi na postawione na wstępie pytania szczegółowe. Badania teoretyczne i empiryczne ukazują specyfikę oceniania pracy samodzielnej, organizowanej w otwartych formach wśród uczniów i studentów.

Ocenianie w otwartych formach pracy jest realizowane w inny sposób niż na tradycyjnych zajęciach. Wyniki badań dostarczają następujących odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania szczegółowe:

- Ad. 1. W otwartych formach pracy stosuje się przede wszystkim ewaluację kształtującą. Wytwory samodzielnej pracy uczniów/studentów mogą być z powodzeniem oceniane w sposób kształtujący, z uwzględnieniem zarówno oceny zewnętrznej (dokonywanej przez nauczyciela/wykładowcę lub innych uczniów/studentów), jak też oceny wewnętrznej: samooceny (dokonywanej przez danego ucznia/studenta). Po spełnieniu określonych warunków możliwe jest czasem zastosowanie oceniania sumującego oraz diagnostycznego.
- Ad. 2. Przedstawienie wyników pracy samodzielnej (zrealizowanej w otwartej formie) odbywa się zwykle z dużym zaangażowaniem i w atmosferze koncentracji. Zarówno uczniowie, jak i studenci doświadczają satysfakcji podczas prezentacji wyników swojej pracy. Poczucie sukcesu ma silną funkcję motywującą.
- Ad. 3. Poszczególni uczniowie/studentenci zwykle z zainteresowaniem dokonują oceny wytworów pracy innych zespołów w atmosferze akceptacji i szacunku dla siebie nawzajem.
- Ad. 4. Ocenianie pracy uczniów/studentów dokonywane jest wieloetapowo przez nauczyciela/wykładowcę, innych studentów i przede wszystkim danego ucznia/studenta. Preferuje się ocenę werbalną.
- Ad. 5. Nauczyciele/wykładowcy podczas procesu oceniania pracy samodzielnej w otwartych formach biorą pod uwagę przede wszystkim indywidualne postępy jednostek, następnie porównują osiągnięcia poszczególnych uczniów/studentów (wówczas normę odniesienia stanowi

klasa szkolna/grupa wykładowa) i dopiero ostatecznie uwzględniają normę merytoryczną (a więc cele nauczania i standardy kształcenia). Wszystkie normy odniesienia akcentują realizację kognitywnych, społeczno-działaniowych i afektywnych celów nauczania oraz efektów kształcenia w obszarach wiedzy, umiejętności i postaw.

- Ad. 6. Zarówno uczniowie, jak i studenci dokonują samooceny w tych trzech obszarach taksonomicznych (w sposób nie zawsze świadomy).
- Ad. 7. Świadomość osiągnięcia własnych celów uczenia się wzrasta wraz z upływem czasu.
- Ad. 8. Cele uczenia się i efekty samokształcenia sformułowane przez uczniów/studentów „zawierają się” w ogólnych celach nauczania i efektach kształcenia lub się z nimi „pokrywają”.
- Ad. 9. Taka forma ewaluacji w otwartych formach pracy wydaje się optymalna i odpowiednia. Powyższe odpowiedzi na pytania badawcze są niezależne od grupy badawczej. Dany uczeń/student ma podczas pracy w otwartych formach możliwość odsłonić swą prawdziwą naturę i osiągnąć pełne cele w procesie uczenia się i nauczania, a nauczyciel i wykładowca dzięki obserwacji i rozmowie może doświadczyć rzeczywiście szacunku i akceptacji ze strony uczniów/studentów, jak zostało założone w myśli przewodniej niniejszego tekstu.

4. Podsumowanie i perspektywy badawcze – w odniesieniu do glottodydaktycznej edukacji szkolnej oraz akademickiego kształcenia nauczycieli języków obcych

Jakie perspektywy badawcze rysują się na tle powyższych teoretycznych rozważań i wyników badań empirycznych? Z pewnością cenne byłoby zrealizowanie eksperymentu pedagogicznego, w którym w dwóch grupach eksperymentalnych dokonano by analizy wyników uczniów/studentów, którzy zrealizowali dany materiał w sposób tradycyjny lub w otwartej formie pracy. Sprawdzenie, czy wyniki uczniów pracujących tradycyjnie różnią się od wyników uczniów pracujących w otwartych formach, mogłoby ukazać badane zagadnienie w nowym świetle. Istotne byłoby dokonanie pogłębionej analizy danych empirycznych pozyskanych w wyżej omówionych badaniach, akcentującej ewentualne różnice w ocenianiu na podstawie norm indywidualnych, społecznych i merytorycznych, a także w zależności od osoby oceniającej (np. ocenianie przez nauczyciela/wykładowcę, innych uczniów czy studentów oraz samoocena danej osoby badanej). Można byłoby też spróbować pozyskać pogłębione dane dotyczące specyfiki kształtującego charakteru oceniania w otwartych formach pracy w glottodydaktyce.

Reasumując, można stwierdzić, że zarówno na lekcjach języków obcych, jak i na zajęciach akademickich dzięki zastosowaniu otwartych form pracy

możliwe jest przejście od odgórnego kontroli ku oddolnemu towarzyszeniu uczniowi/studentowi w jego rozwoju, z poszanowaniem dla jego mocnych i słabych stron. Wprowadzenie takich rozwiązań powoduje także zmiany w postawie nauczyciela (por. Schart, Legutke, 2018: 6), umożliwiając mu, jak też samym uczniom i studentom osiągnięcie nadrzędnego celu rozwoju osobowego, jakim jest samorealizacja.

BIBLIOGRAFIA

- Bauer R. (1998), *Lernen an Stationen. Neue Möglichkeiten schülerbezogenen und handlungsorientierten Lernens*. „Pädagogik“, nr 7–8, s. 25–27.
- Bauer R. (2004), *Offene Arbeitsformen. Nur schüleraktivierend, wenn schülergerecht. Beispiele aus der Praxis*. „Pädagogik“, nr 1, s. 16–20.
- Bohl T. (2004a), *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Bohl T. (2004b), *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Bestandsaufnahme, Rahmenkonzeption und praktische Hinweise*. „Pädagogik“, nr 12, s. 10–13.
- Bohl T. (2009), *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. 4. Auflage. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Caspari D., Klippel F., Legutke M. K., Schramm K. (2016), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Epstein P. (2014), *Z notatek obserwatora. Montessori w praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grotjahn R. (1995), *Empirische Forschungsmethoden: Überblick*, (w:) Bausch K.-R. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke Verlag, s. 457–461.
- Grotjahn R., Kleppin, K. (2017), *Prüfen, Testen, evaluieren. Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts*. München: Langenscheidt/Goethe Institut.
- Hallet W., Königs F. G. (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Verlber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.
- Karpeta-Peć B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny ... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpeta-Peć (2017), *Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (action research)*, (w:) Werbińska D., Biedroń A. (red.), *Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: konteksty edukacyjne*, „Neofilolog”, nr 49/1, s. 95–114.
- Kerschhofer-Puhalo N. (2001), *Pädagogisch-didaktische Lernkategorien II: Organisationsformen von Lernen*, (w:) Helbig G., Götze L., Henrici G., Krumm

- H. J. (red.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin-New York: Walter de Gruyter, s. 761–776.
- Kunter M., Trautwein U. (2018), *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Lehner M. (2009), *Allgemeine Didaktik*. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Montessori M. (1949/1994), *The absorbent mind*. Oxford: Clio Press.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Peschel F. (2010), *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Teil I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer C., Settinieri J. (2010), *Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung*, (w:) Krumm H.-J., Fandrych C., Hufeisen B., Riemer C. (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin-New York: De Gruyter Verlag, s. 764–781.
- Sehrbrock P. (1993), *Freiarbeit in der Sekundarstufe I*. Frankfurt/M: Cornelsen Scriptor.
- Schart M., Legutke M. (2018), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Goethe Institut.
- Stein B. (2003), *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. Kielce: Jedność.
- Vollmer H. J. (1995), *Leistungsmessung: Überblick*, (w:) Bausch K.-R., Christ H./Krumm H.-J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke Verlag. s. 240-249.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.

Aneks nr 1

Przykładowe dane empiryczne pozyskane w badaniach w grupie gimnazjalnej

Fragmenty arkusza obserwacyjnego O/1/5 dot. pracy w formie przystanków uczenia się

17.02.03

Przed wejściem do pracowni uczniowie zapoznani zostali z zasadami pracy oraz kartą pracy, którą należało wypełniać po każdym wykonanym zadaniu (...). Obligatoryjnie należało wykonać minimum 3 zadania, które uwzględniały różne sprawności i kompetencje językowe (w nawiasach podano wykorzystane materiały dydaktyczne i pomocnicze): 1 – rozwijanie sprawności czytania i mówienia: gra z podziałem na role (karty z rolami); 2 – rozwijanie sprawności czytania i pisania: sporządzanie asocjogramu do tekstu, selektywne rozumienie tekstu (zdjęcie zajęć szkolnych, tekst, arkusz z wypowiedziami, spinacze); 3 – rozwijanie sprawności mówienia i pisania: zadawanie sobie nawzajem pytań i udzielanie odpowiedzi (2 listy wyrażień); 4 – rozwijanie sprawności mówienia: gra w karty (karty do gry „Kwartet”); 5 – rozwijanie kompetencji leksykalnej i sprawności pisania: przyporządkowywanie wyrazów i zdań do odpowiednich zdjęć, formułowanie pytań (zdjęcia, lista wyrazów, podpisy do zdjęć); 6 – rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, praca kreatywna: sporządzanie planu lekcji bohatera piosenki (walkman, kaseeta z nagraniem piosenki); 7 – rozwijanie sprawności pisania, praca kreatywna: redagowanie tekstu z wykorzystaniem podanych wyrazów (lista wyrazów); 8 (zadanie dodatkowe) – rozwijanie sprawności pisania, praca kreatywna: wykonywanie plakatu do podanego tematu (słowniki, czasopisma, gazety do pocięcia, flamastry, papier, nożyczki, farby, pędzle, kawałki materiałów, patyczki).

(...) Uczniowie podczas pracy zespołowej byli bardzo aktywni. Korzystali samodzielnie z różnych źródeł: podręczników, zeszytów z notatkami oraz z materiałów pomocniczych: magnetofonu z nagraniem piosenką, papieru, nożyczek, spinaczy, pisaków. Praca przebiegała w swobodnej atmosferze (...).

Zakończenie fazy pracy samodzielnej miało miejsce w momencie wskazanym przez nauczyciela {N1}, czyli po upływie jednej godziny lekcyjnej. Na drugiej godzinie lekcyjnej uczniowie przedstawiali opracowane samodzielnie zadania. Nauczyciel {N2} zwrócił uwagę na niedostateczną koncentrację i znikome zainteresowanie uczniów w czasie prezentacji wyników.

Przykładowe wyniki ankiety ewaluacyjnej E/1/5 na temat pracy w formie przystanków uczenia się

17.02.03

Działania wykonywane samodzielnie były dla uczniów przede wszystkim formą pracy lub wykonywaniem zadań (10 wypowiedzi, w tym ucznia {E} oraz {U}). Aż 8 uczniów wyeksponowało czynnik podejmowania tych działań w zespole (między innymi uczeń {W}), a 3 skoncentrowało się na pomocy innym. 4 wypowiedzi dotyczyły rozwijania sprawności i kompetencji językowych (pisanie, tłumaczenie) i umiejętności kluczowych (szukanie informacji). W pojedynczych wypowiedziach uczniowie zwracali uwagę na działania manualne (np. wycinanie i klejenie – między innymi uczeń {W}),

działania intelektualne, czy też po prostu na uczenie się. Uczeń {E} przyznał się do działań nie związanych bezpośrednio z lekcją („gadanie”), co może świadczyć o jego prawdomówności i braku lęku przed nauczycielem (...).

Ankietowani dostrzegli u siebie przede wszystkim rozwój kompetencji leksykalnej (8 wypowiedzi, między innymi uczeń {E}), możliwość utrwalenia poznanych wiadomości (7 wypowiedzi) oraz rozwój sprawności mówienia w języku obcym (6 wypowiedzi, między innymi uczeń {W}). Cztery osoby zaznaczyły, iż potrafią wiele. Trzej uczniowie wymienili sprawność pisania w języku obcym, w tym uczeń {U}. Pojedynczy uczniowie podkreślili sprawność czytania, kompetencje kluczowe (umiejętność pracy w zespole i umiejętność wyciągania wniosków). Jeden przyznał, że po lekcjach z wykorzystaniem pracy w formie przystanków uczenia się nie potrafi nic więcej.

Pytanie poprzednie pozostaje w opozycji do pytania 5, w którym uczniowie koncentrowali się na zbyt niskich osiągnięciach w różnych dziedzinach. Najwięcej uczniów odpowiedziało, iż nic nie sprawia im trudności (9 wypowiedzi), przy czym aż 4 uczniów relatywizowało swoją wypowiedź poprzez wyrażenia takie jak „chyba nic” lub „wydaje mi się, że nic”. 8 wypowiedzi wskazało na trudności dotyczące kompetencji leksykalnej (w tym uczeń {E}), 4 – na trudności w zakresie kompetencji gramatycznej (między innymi uczeń {W}), 3 – na wykonywanie zadań w ogóle, 2 – na sprawność słuchania (w tym uczeń {U}). Jeden uczeń określił, że ma dużo trudności, nie podając jednak konkretów. Jedna osoba wymieniła trudności z prezentacją wyników własnej pracy.

Pytanie 6 dotyczyło refleksji nad możliwymi działaniami przeciwdziałającymi istniejącym trudnościom. 100% ankietowanych sformułowało odpowiedź, że musi się więcej uczyć.

Fragmenty arkusza obserwacyjnego O/1/9 dot. pracy w formie przystanków uczenia się

05.05.03

(...) Należało rozwiązać w dowolnej kolejności wszystkie zadania (zadanie 8 pełniło funkcję dodatkowego). Zadania dotyczyły w większości sprawności językowych i uwzględniały uczenie się przez korzystanie z różnych źródeł (w nawiasach podano wykorzystane materiały dydaktyczne i pomocnicze): 1 – rozwijanie kompetencji leksykalnej: przyporządkowanie jednostek miary do odpowiednich artykułów spożywczych (kostki domino); 2 – rozwijanie kompetencji leksykalnej: notowanie nazw ukrytych produktów (pojemniki, pudełka z ukrytymi artykułami); 3 – rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu oraz pisania: słuchanie selektywne piosenki i notowanie brakujących wyrazów (magnetofon ze słuchawkami, kasetą, tekst piosenki); przystanek 4 – rozwijanie sprawności mówienia: dialog lekko sterowany (diagram); przystanek 5 – rozwijanie kompetencji leksykalnej: przyporządkowanie nazw artykułów do odpowiednich działów w domu towarowym (wycięte elementy tabeli); przystanek 6 – rozwijanie kompetencji leksykalnej: notowanie wyrazów pasujących do zdjęć (zdjęcia, lista wyrazów); 7 – rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem: porządkowanie fragmentów wypowiedzi w logicznej kolejności (zdjęcie, fragmenty tekstu); 8 (zadanie dodatkowe) – rozwijanie sprawności pisania, praca kreatywna: redagowanie tekstu z podanym tytułem (flamastry, papier, kolorowe papiery, słowniki itp.).

Zadania były zróżnicowane pod względem stopnia trudności. Podczas pracy uczniowie zobligowani byli do wypełniania karty pracy (analogicznej jak podczas pracy w formie przystanków uczenia się opisanej w arkuszu O/1/5) (...).

Na drugiej godzinie lekcyjnej miała miejsce prezentacja wyników. Zarówno nauczyciel {N1} jak i {N2} zaobserwowali brak zaangażowania większości uczniów. Osiągnięcia pracy zespołowej chętnie prezentowali tylko niektórzy uczniowie (np. {Q}, {T}, {U}). Pozostali nie wykazali większego zainteresowania tą fazą.

Fragmety ankiety ewaluacyjnej E/1/9 na temat pracy w formie przystanków uczenia się wraz z wynikami

05.05.03

Metarefleksja nad własnymi działaniami skłoniła ankietowanych do wskazania na rozwiązywanie zadań (9 wypowiedzi, w tym ucznia {U}) oraz pracę w zespołach (7 wypowiedzi, w tym ucznia {T}). 5 uczniów wyeksponowało czynność pisania, w 3 wypowiedziach pojawiło się odszukiwanie wyrażenia w słowniku. Pojedyncze wypowiedzi zawierały takie czynności jak: układanie, mówienie, czynny udział w lekcji. Jeden uczeń określił, że robił dużo (nie precyzując swojej odpowiedzi).

Odpowiadając na pytanie, czego się na tej lekcji nauczyli, ankietowani wymieniali przede wszystkim rozwój kompetencji leksykalnej. Nowych wyrażenia z omawianego zakresu tematycznego nauczyło się 9 uczniów (w tym uczniowie {T} oraz {U}). Natomiast 2 osoby powtórzyły znane wyrażenia. 4 osoby wymieniły rozwój kompetencji komunikacyjnej (kupowanie w języku niemieckim). Jeden uczeń wymienił rozwój sprawności pisanie w języku niemieckim. Dwaj uczniowie określili ogólnie, że nauczyli się dużo. Jeden stwierdził, że nie nauczył się niczego, a inny nie odpowiedział na pytanie. W dwóch odpowiedziach widoczny jest aspekt współpracy w zespole: jeden uczeń poinformował, że nauczył się unikać kolegi, inny natomiast, by nie ufać nikomu.

Pytanie 3 dotyczyło sfery emocjonalnej uczniów. 8 osób podało, że czuło się dobrze w swoim zespole (w tym uczniowie {T} oraz {U}). Pozostali uczniowie używali w odpowiedziach takich sformułowań, jak: „było fajnie, miło, ciekawie, wesoło, spokojnie, normalnie, luźno, świetnie”. Jeden uczeń czuł się „jak władca świata”, jeden „najlepszy w grupie”, inny „chyba w miarę dobrze”. Jeden wymienił złe samopoczucie (...).

W pytaniu 5 ankietowani oceniali współpracę w swoich zespołach. Zdecydowana większość uczniów oceniła ją dobrze (17 wypowiedzi, w tym ucznia {T} oraz {U}). Jeden uczeń poinformował o trudnościach we współpracy w jego zespole.

Aneks nr 2

Przykładowe dane empiryczne pozyskane w badaniach w grupie akademickiej

Wyniki ankiet ewaluacyjnych E/1/A oraz E/1/B na temat pracy w formie przystanków uczenia się

Cele kognitywne:

12 spośród 13 studentów, np. „to efektywny sposób [uczenia się]; można tak „uczyć się czegoś”, „nauczyłem się więcej”, „zapamiętałem więcej, niż gdyby to był teoretyczny wykład, (...) poznałem techniki (...) i postaram się wprowadzić je do swojego systemu, (...) zajęcia pokazały mi, że ważna jest znajomość terminów glottodydaktycznych”, „wiele się nauczyłem, (...) tak zorganizowane zajęcia pomagają w zapamiętywaniu materiału, (...) było to powtórzenie przerobionego już materiału”, „mogłem przypomnieć sobie, co robiliśmy w poprzednim semestrze”, „rozumiałem, jak techniki i metody nauczania pomagają w szybszej i łatwiejszej nauce”, „mogłem powtórzyć wszystkie znane informacje”. Zajęcia takie „pobudzają myślenie”. „Mogliśmy poznać różne rodzaje uczenia się”. „Mogliśmy wyrobić sobie własne zdanie w wielu aspektach”. Zadania były „dostosowane do poziomu”. „Bardzo dużo sobie przypominałem, doszedłem do pewnych wniosków”. Jeden student wypełnił arkusz ewaluacyjny w języku niemieckim „Ich konnte den Lernstoff wiederholen (...) und viel, viel mehr merken”. Jeden student napisał konkretnie, czego się nauczył poprzez przykładowe zadania.

Cele afektywne:

silna funkcja motywująca badanej formy pracy na zajęciach uniwersyteckich; wypowiedzi studentów: to „nietrudne (...) zachęca studenta do nauki”, taka forma jest „nietyпова, a dzięki temu właśnie ciekawa, (...) nauczyłem się więcej, mając (...) motywację przy tym”, „chciało się coś robić”, „każda ‘stacja’ była pewnego rodzaju niespodzianką i jednocześnie wyzwaniem”. 10 osób: zajęcia bardzo ciekawe, niemonotonne, w interesującej, oryginalnej formie („nie wiedzieliśmy, co znajduje się na następnej stacji”); eksponowanie własnej autonomii przez studentów: „trzeba było myśleć samodzielnie”. Była to „kreatywna praca”. Takie zadania „rozwijają wyobraźnię i kreatywność”, „każda stacja wymagała podjęcia pewnego wysiłku, kreatywności”, „przede wszystkim było to sprawdzenie siebie”, „stacje polegały na samodzielnej pracy (...), można się było wykazać”, „zajęcia pozwalały na samodzielną pracę”; Eksponowanie możliwości lepszego koncentrowania uwagi przez bardzo długi czas, a takie urozmaicenia pomagają utrzymać koncentrację w pełnej gotowości”. Zajęcia takie nie są „męczące”. Studenci mogli „określić własne odczucia względem uczenia [się]”.

Cele społeczno-działaniowe:

to „zajęcia z doświadczeniami”, „mimo, że nie udało (...) się wykonać wszystkich czynności, zabawnie było słuchać i oglądać, co inni mają do zaoferowania”, „można było [się] później podzielić tym z grupą”, „kiedy grupowo omawialiśmy wszystkie stacje, było to świetnym powtórzeniem całego materiału”. Studenci mogli „uczestniczyć aktywnie w różnych zadaniach (...)”, „dużo dało zadanie z poruszaniem się [z chustką zawiązaną na oczach]”. Interesująca jest wypowiedź studenta w języku niemieckim: „Ich mag allein arbeiten, deshalb waren diese Stationen für mich sehr interessant”

Aneks nr 3

Przykładowa opinia studenta na temat oceniania w otwartych formach nauczania i uczenia się – fragmenty wypowiedzi studentki II roku studiów II stopnia w IG UW

a) Z punktu widzenia praktykanta i nauczyciela oceniającego w ramach otwartych form uczenia się i nauczania

Otwarte formy (...) pomagają stać się samodzielnym, aktywnym, twórczym i zaangażowanym w procesie nauki, w moim przypadku, nauki języka niemieckiego. Dzieci, młodzież czy nawet dorośli, którzy uczestniczą w otwartych formach (...) rozwijają się wszechstronnie, a ta forma im to umożliwia. Rozwija to ich autonomię, osiągają oni samodzielność językową, która pomoże im przy nauce kolejnych języków lub innych dziedzin nauki i życia. Stając się pewniejsi swoich kroków i umiejętności, czerpią radość i przyjemność z samej nauki, a efekty przychodzą szybciej niż się spodziewają (...). Aby poprowadzić otwartą formę na lekcji, nauczyciel musi zrezygnować i spowolnić przerabianie materiału, którego jest wiele zaplanowanego na rok szkolny (...). Ja jako praktykantka w szkole publicznej musiałam dostosować się (...), więc otwarte formy wprowadzałam jako gry rozwijające, wprowadzające nowe słownictwo. Najważniejsze było dla mnie, aby dzieci nie czuły się oceniane poprzez tę formę. Również zastosowałam otwartą formę nauczania w formie stacji jako powtórzenie działu i moment sprawdzenia swoich umiejętności. Uważam, że (...) dzieci nie powinny być oceniane za pracę samodzielną, a jedynie za swoją aktywność i zaangażowanie. Starłam się zmotywować dzieci, które nie chciały brać udziału w tej formie lekcji, przyzwyczajone do monotonii, lecz szybko zrozumiały, jak taka forma jest dobrą alternatywą dla współpracy między uczniami i nudy lekcyjnej. W żadnej grupie nie zdarzyło mi się, aby dzieci nie były aktywne (...). Ale najważniejsze było ich poczucie dumy, że potrafiły zrozumieć bajkę po niemiecku, a potem rozwiązać w grupach zadania prawie bezbłędnie. Zrozumiały sens nauki (...). Dlatego uważam, że otwarte formy nauczania nie powinny być oceniane w kategorii nauki i wiedzy, a aktywności. Bo to jest najważniejsze, jeśli dziecko zrozumie, jak fajna jest nauka – będzie się uczyło. A otwarte formy nie będą stresującą kolejną formą nauki, a jej świetną alternatywą, która rozwija nie tylko skupienie jak podczas kartkówki czy sprawdzianu, a samodzielność, twórczość i aktywność. A żadne dziecko nie będzie reagowało na taką formę lekcji jak na sprawdzian – bólem brzucha, a jedynie radością.

b) Z punktu widzenia studenta biorącego udział w otwartych formach nauczania akademickiego

Jednak trochę inaczej wygląda sprawa wśród studentów, u których otwarte formy nauczania, zazwyczaj wiążą się z solidnym przygotowaniem w domu, przejrzaniem literatury dotyczącej danego tematu, jak i przeszukaniem Internetu. W takim wypadku ocenianie ma większy sens, chociaż nadal jestem zdania, iż taka forma powinna być oceniana tylko i wyłącznie na podłożu aktywności i zaangażowania. Studenci, u których zostały rozwinięte w czasie szkolnym takie cechy jak samodzielność, aktywność, twórczość i zaangażowanie w procesie nauki, będą chętnie sięgać po taką formę. Z kolei studenci, u których wcześniej wymienione cechy nie zostały rozwinięte w czasie szkolnym, będą bardzo nie lubili takiej formy zajęć, będą czuli się niezwykle niepewnie

i niewykluczone, iż będą negować taką formę nauki, a ocenianie podczas tej formy, sprawi, że nie zastosują takiej formy u swoich uczniów, postrzegając to jako stresogenny czynnik na zajęciach i lekcji. Wtedy koło się zamknie, a dzieci nie będą uczyły się tak ważnych cech, jakimi są samodzielność, aktywność, twórczość i zaangażowanie w procesie nauki, a kolejne pokolenie uczniów wyrośnie na pracowników, którzy pracują wyłącznie, jak szef patrzy im na ręce. To sprawi, że nie osiągną sukcesu i radości zawodowej. Dlatego jestem zdania, iż otwarta forma wspiera już na tyle rozwój dziecka i osobowości, że nie powinna być oceniana, a jedynie wspierana pochwałą, zachętą i dobrym słowem. I traktowana jako lepsza alternatywa dla monotonii sprawdzianów i kartkówek (studentka: Bodnar, A.; podkreślenia własne).

Dorota Werbińska

Akademia Pomorska w Słupsku

<https://orcid.org/0000-0002-1502-7199>

dorota.werbinska@apsl.edu.pl

LANGUAGE TEACHER POSITIONING IN A TEACHER PROMOTION EXAMINATION: A SMALL STORY APPROACH

Abstract

Although there is an increasing body of research on diverse aspects of language teachers' professional practice there are still contexts that remain hardly explored. One such context is the oral examination situation encountered by experienced language teachers in Poland who aspire to be promoted in the ranks of the teaching profession. Drawing on positioning theory as a methodological tool to analyse the experience of one English teacher's promotion examination situation, I will attempt to find out what aspects of teacher identity emerge from the small stories employed in the examination situation, as well as what lessons can be learnt from a study about teacher positioning (both self-positioning and being positioned) in the professional assessment context. Although the study is set in the Polish context, it may contribute to the knowledge on language teacher identity (re)construction in general through its focus on one area of language teacher professional practice – taking a teacher promotion examination.

Keywords: in-service teachers, professional promotion examination, positioning, small-storying, teacher identity

Słowa kluczowe: egzamin nauczycieli na awans zawodowy, pozycjonowanie, małe historie, tożsamość nauczyciela

1. Introduction

This article reports on a study that investigates one English teacher's professional promotion examination in Poland. The aim of the article is twofold. First, I would like to give voice to the examinee, an English teacher, who may serve as an example, representative of many in-service language teachers taking a similar professional, promotion examination, so that readers can gain a better understanding of how examinees construct their teacher identities through the use of small story analysis (Bamberg, 2006). My second aim is to make a contribution to the area of language teacher assessment, a topic that is rarely researched, as well as to small stories as a site of teacher identity construction in an examination context when analysed from a positioning approach. The positioning approach is used as an interpretation instrument for examining the narrative a teacher presented during a formal promotion examination. Positioning is conducted at two levels: the self-positioning of the teacher in relation to her profession and to the examination interlocutors, and her being positioned during the examination by some of the board members.

My interest in this subject originates from my frequent participation in language teacher promotion examinations to which I have been invited as a committee member for almost two decades. Therefore, my emic and insider perspective will be included in the analysis.

The opening section outlines the theoretical framework for this study focusing on teacher assessment, the positioning approach and small-storying. Following this, I describe the study in which one in-service English teacher – the participant of the study – positions herself and is positioned through small stories which are extracted from a lengthy narrative taken from an interview in a teacher promotion examination.

2. A combined theoretical framework

The constructs of teacher assessment, positioning and small-storying are briefly described and followed by an explanation of how together they can be used to study the identity construction of a language teacher in a promotion examination.

2.1. Teacher assessment

Monitoring teachers' work, in the sense of investigating the act of assessment, has hardly been explored. In assessment, most scholars have focused on teacher selection processes, intricacies of summative and formative assessment, or the threats of neo-liberalism with its accountability reforms (Block

et al., 2012). The study participants in the bulk of such research were students trained to become teachers to whom scholars had the easiest access. By contrast, work on the evaluation of in-service language teachers is very scant. More established practitioners are usually unwilling to be subjects of investigation, assuming that potential study results may produce unnecessary stress and/or damage their teacher image, even if only imagined and untrue. That said, a notable exception is Howard and Donaghue's (2015) book, the last three chapters of which, contributed by King (2015), Howard (2015) and Trotman (2015), are devoted to evaluation of in-service teachers.

As neo-liberal policies with their appraisal systems prevail in most sectors of human activity, nor has the field of teacher education remained untouched. Standards and outcomes-based evaluations have already affected areas traditionally belonging to teachers' decisions, such as student learning, topics, curriculum, choice of course books, etc. (Carter & Lochte, 2017). This managerial movement has somewhat shifted the locus of control in teacher credentialing, from a reliance on traditional teacher dispositions (i.e. knowledge, autonomy, responsibility) to the necessity to comply with a set of imposed criteria, including the teacher's knowledge of legal regulations, which are presented as and believed to constitute 'effective teaching'.

In accordance with the prevalent examination trends (e.g. edTPA)¹, the Polish teacher professional promotion examination also reflects the attributes of neoliberal thinking. Those who want to be promoted have to pass through a four-level path, from a teacher trainee to a chartered teacher, which may span over several years. In order to fulfil each level, teachers are obliged to complete various educational activities and achieve positive outcomes. Their activities have to be well documented and often reflected in the products of their work. However, the inherent part of this examination procedure is the oral examination, taken in front of a commission. This consists of two parts: the teacher's narrative about her work, followed by the examiners' questions². Although a few studies in Poland have addressed the teacher career advancement path from a research perspective (i.e. Kędzierska, 2012), apart from single study reports by Aleksandrowska (2014), who examined language teachers' didactic achievements in their examination reports, and Werbińska (2017), who identified the interpretative repertoires language teachers used in their promotion narratives, there have been hardly any investigations of

¹ edTPA is a US subject-specific and standards-based assessment that is used with prospective teachers.

² This study applies to the promotion examination of a teacher who aspires to become an appointed teacher (level 2 on the 4 level scheme).

language teacher career advancement examinations. The present paper aims to partially fill this void and investigate the issue of language teacher assessment in relation to her positioning.

2.2. Positioning

Positioning theory (Davies & Harre, 1990) is situated in poststructuralism, narratology, and partly in Austin's (1962) speech acts. Like the poststructuralist perspective, positioning contests the conventional dichotomies in applied linguistics between, for example, structure and agency, conformity and resistance, etc. Like narratology, it is linked to the idea that people (re)produce themselves through their lived autobiographies in an attempt to form consistency and coherence from their multiple selves (Baxter, 2016: 42) and, as in Austin's work, they restrict, or allow, certain social actions through occupying positions that were interactionally constructed by them. The theory acknowledges the power of discursive practices. At the same time it recognizes that a person emerges through the processes of social interaction not as a finite end product, but as one who contributes to constructing the discourses in which they participate (Baxter, 2016: 41). In a word, through positioning, people locate themselves and others in and through interactions.

Davies and Harre (1990: 47) argue that there exist two types of positioning within a discursive event in which participants find themselves: interactive and reflexive positionings. Interactive positioning is when one person positions another, usually through the process of turn-taking, whereas in reflexive positioning one person has some agency to position themselves. The authors suggest that neither positioning type is intentional, but rather appears naturally in the process of reproducing oneself within existing and emerging discourses. In a conversation, an utterance may suggest either an interactive or reflexive positioning assigned by one of the speakers, which may change as the conversation develops.

Research on positioning in applied linguistics has been rather scant. The greatest contribution has probably been made by Kayi-Aydar (2015) who investigated primary and secondary school classrooms through the interactive or reflexive positionings of students learning English, also in book-length form (Kayi-Aydar, 2019). Other research projects worthy of note which analysed positioning in SLA are, for example, studies on beliefs (De Costa, 2011), second language learning (Menard-Warwick, 2008), politicized and racialized cultural groups (Giroir, 2014), native-speakerism (Trent, 2012), and first-year English teaching (Werbińska, 2015). As positioning studies the "rights, duties and obligations distributed among interlocutors or characters in and through conversations

or narratives” (Kayi-Aydar, 2019: 1) focusing “on the *moment* [original emphasis] to explain the actions in a moral landscape” (Kayi-Aydar, 2019: 1), it seems an effective instrument to understand the complexity of relations between the right to perform (or lack of that right) people have, or believe they have, and what they do, in the light of their beliefs (Harre & Slocum, 2003: 125).

2.3. Small-storying

Important in this study is also the concept of the small story (Bamberg & Georgakopoulou, 2008), or narratives-in-interaction, which are more fragmentary accounts of experience in teacher identity construction. Drawing on talk-in-interaction, this approach focuses on short stretches of narrative within a conversation, instead of focusing on the narrative of a study participant as a contribution to the conversation as a whole. The advantage of using the small story framework is being able to access ambiguities and tensions which often appear in oral narratives. Advocates of small-storying (Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Barkhuizen, 2010; Barkhuizen, 2016; Barkhuizen, 2017) argue that it is these short stories, unlike the big stories of life history research, that provide insights into various aspects of language learning and teaching. What is more, Bamberg (2010) claims that “placing emphasis on small stories allows for the study of how people as agentive actors position themselves – and in doing so become positioned” (2010: 13). As many studies on teacher identity (i.e. Bamberg, 2010; Kayi-Aydar, 2015; Linaker, 2019; Werbińska, 2017) consider agency as its inherent component, the application of small stories for deconstructing identity in a given time and space (the examination context) seems relevant.

2.4. Collaborative constructs: teacher assessment, positioning, small-storying

In this study I choose a positioning analysis framework, as applied by Davies and Harre (1990), because it allows me to analyse small stories as acts of teacher identity performance in a given context – during an in-service teacher’s formal examination. I follow Gee’s (2001) definition of identity as “being recognized as a certain ‘kind of person’, in a given context” (Gee, 2001: 99), Bamberg’s (2010: 7) understanding of identity as, among others, “the active and agentive locus of control” as well as Sfard and Prusak’s (2005) suggestion which defines identity in terms of stories about a person. My study also ties in with Beijgaard et al.’s (2004: 107) research, for whom teacher professional identity can be divided into three categories of which one is (re)presented by teachers’ stories. This analysis has been carried out at a reflexive and interactive level. At the first level (reflexive) I note how the teacher self-positions herself through her examination narrative

and at the second level (interactive) I explore how the teacher is being positioned by some of the examination committee members.

3. The study

3.1. Research questions

Building on the combined theoretical framework, I have approached my investigation on language teacher identity construction during a professional promotion examination from the perspective of small story analysis within the positioning approach. This study takes data from a larger project that looked at a group of twenty teachers who were all in-service language teachers participating in the formal professional promotion examination. The larger study was guided by a broad research question: How do language teachers negotiate their position during their participation in a professional promotion examination? From this study, I elaborate here on one participant's experience and the questions that guide me now are:

- (1) What aspects of teacher identity emerge from the small stories employed in the examination situation?
- (2) What lessons can be learnt from the study concerning those who examine the language teacher?

3.2. Data collection and analysis

The qualitative data in this study relate to a formal examination narrative with Anna (a pseudonym), an English language teacher who has for several years been working in a primary school in a small town in the north of Poland. The whole examination was in Polish, lasted approximately one hour, and consisted of the teacher's narrative and the questions from the commission. The venue was a large room in the town hall office where six members of the board were sitting at an oblong table: a representative of the town mayor, the school principal of the school where the teacher works, two experts (CM1, CM2), one of whom taught a subject other than a foreign language, a representative of the local educational authorities (CM3), a representative of a teachers' trade union and an administrator whose job was to take the minutes of the event.

My role in this examination was as one of the experts. In order to assure my truthfulness and credibility, it is worth stressing that the technical competence of being an 'assessing' expert during a teacher's examination was not the only competence on my part. I myself went through a similar English teacher examination for professional advancement several years ago, so

I share a similar background to the teacher, which, in a way, helps me better understand what it is really like for a teacher to take part in the teacher promotion examination. Besides this, I have been conducting teacher research for almost two decades now, which helps me distance myself sufficiently to be able to provide an objective evaluation of a study participant. It can be said, therefore, that my being an expert in the teacher's examination involved my being both an experienced practitioner and a competent evaluator.

During the whole examination event I took meticulous notes on what was happening around. As it was impossible to note down all the interlocutors' words, in some utterances I managed to note the beginnings of utterances but always did my best to put down all conversation threads as well as characteristic expressions that were used by both the examinee and the examiners. In order to limit memory loss and write down as many facts, impressions and queries related to the examination as possible, I completed my notes straight after the event, and this took place in the car that I used to arrive at the venue. Thanks to this I managed to obtain thick descriptions (Geertz, 1983) and reconstruct the meanings of the examination dialogues from the raw data so as to re-present the examination dialogues as truthfully as possible. The data consisting of the notes from the study took up almost 20 pages of A5 format.

The analysis of the data consisted of three phases. I started with my reading the notes of examination excerpts without any coding. Then, I coded the whole material, almost line-by-line, which generated many codes. My aim was to identify quotes or passages that could provide a significant 'key' to understanding Anna's negotiation of her teacher identity in the examination situation. I particularly focused on her I-statements, the statements in the first person, which are categorized on the basis of predicates occurring after them (for details, see Gee 2005: 141–142). Then I read the data against these codes, which led to the elimination of some previous codes and the creation of categories (see Appendix). The second phase was to find examples of reflexive and interactive positioning to see what happened as a result of a particular positioning act. In other words, I wanted to learn if and to what extent the applied and coded positions were 'allowed' or 'disallowed' in the investigated context, which was to help me to better understand Anna's examination experience. Equipped with the categories from phase one and the effects of the adopted positioning acts from phase two, I finally (phase three) revisited my data at two levels: for Anna's self-positioning and the way she was positioned by some of her interlocutors. The positioning is presented next.

3.2.1. Level 1 positioning: Self-positioning

Anna's narrative is set within the discourse of the language teacher's profession. She constructs her professional teacher identity chronologically through the narrative, outlining the most significant events in her professional career through small stories.

From the very beginning, Anna seems to perceive the examination interlocutors as colleagues, collaborators and empathetic individuals, and she self-positions herself accordingly. She enters the room smiling from afar, sits down confidently, helps herself to a glass of water saying:

Hello once again. Let me pour some water because the situation is a little bit stressful [smiles]. I suspect it may dry up my throat a little. Can I use my notes? [hardly waiting for the answer] OK. Good.

She seems self-confident despite referring to "a stressful situation", introduces rather casual language (*Hello, let me pour myself some water, OK*) and, through this, positions herself as a colleague on a par with the rest of the examination commission members.

In the self-positioning stage, Anna is positioning herself against the dominant discourses, or master narratives, to which she refers in her presentation. She begins her narrative by recalling her initial steps towards building her teaching career and by setting a scene which is significant to her.

I've worked at different school levels. I started in school in S. It was a primary and nursery school but when I was finishing my internship³ I worked in two primary schools: in S and in G. In addition, during my internship I worked in a private educational institution. There I conducted lessons for kindergartens, older children and parents.

Through referring to a number of schools in which she has worked, she positions herself, at the very beginning of her narrative, as an experienced and knowledgeable teacher who knows what it is like to teach English to different age groups. This is strengthened further as her narrative evolves:

In grades 1-3, I'll be talking only about the most important things, acting out something gets the best results. In the book there is a picture story after each unit and we create the continuation of the story or modify the story. I am talking about this because while working with the story, the kids forget about having a class.

³ In the original version she uses the word *staż* which means a three-year period of preparation for obtaining the degree of an appointed teacher.

They enjoy themselves and use the language subconsciously. In older classes what works well is the dialogue as an activation form. I have such a class. They like dialogues more than any other activity. Unfortunately, I have to use all the activities ...

Anna compares working with a student-made dialogue, the most effective classroom technique, in younger and older English classes. She positions herself towards a language teaching expert who has chosen to talk about “the most important things” that really work in the language teaching context. At the same time, she refers to a common discourse about teaching children through play and their learning a language subconsciously, irrespective of the truth value of such a statement. She strives to make an impression that she knows what and how to teach children, and “any other activity” that is forced by the core curriculum is not what she and her pupils would really like to do.

As her narrative develops, Anna acknowledges the presence of some of the board members, especially her principal. She illustrates her respectful attitude towards her principal in the following accounts:

During one of the first observations of my lessons by the principal I was advised to pay attention to listening, working with a text, writing and speaking during every class, yes, yes, to pay attention to each of these functions.

Very insightful for me are lessons observed by my principals. Why? I again like the feedback. I like to know what I did wrong. I can't find this out by myself, the kids won't tell you, but under the watchful eye of someone who has worked longer, with more knowledge ... this is valuable. This gives a lot of insight if someone comes, for example a language specialist [looks at me] ...

It should be added that the principal is usually the only committee member whom the examined teacher knows in person. Anna's paying heed to the principal in front of everyone can certainly be treated at face value as a sign of gratitude for the advice that she received when her lesson was observed by her principal. That said, it can be noted that the verb 'advised' is used, not 'told', which strengthens Anna's positioning as a good teacher who is looking for new ideas in language teaching. Yet, scrutinizing the content of the advice (which is rather obvious and Anna should know this from her language studies), it can also be speculated that Anna is looking for someone with whom she has something in common, a joint experience, which can contribute to verifying her teacher identity. Her clear glance in the direction of the language expert can serve as further evidence of this. Although personally unknown to the examinee, the language expert shares a common experience with the language teacher – learning the same language and teaching the same language, which may pay off, in Anna's opinion, in better understanding of the teacher.

Anna also projects herself as a successful teacher when she talks about the competitions in which her learners regularly participate, or the design of effective classes, which is illustrated in the following examples:

Working through competitions, organizing extra classes to prepare for a district competition, a spelling competition for grades 1-3 ...a girl from my class won the first place

Last year I had two extra classes financed by the EU. That was 7 classes a week in total – luxury and not – I thought I had to make them interested in something. Using the coursebook only wouldn't work. We started a text where there was a reference to Anne of Green Gables. In the conversation the students told me that it was a set book in the following class. By chance, I came across a series of Anne of Green Gables in English, yes. And we made a weekly plan, and each day we had a task to do connected with the book, so that at the end of the week we could watch an episode of Anne in English. The idea was, in a way, spontaneous but, in the end, we had a whole day devoted to Anne, a recitation contest for which the children dressed up, a short debate between Anne's followers and opponents. I didn't have a feeling that it was tiring. I think that watching the film was motivating [she drinks water] ...

In relation to the dominant professional discourses, Anna also positions herself as a teacher who is a reflective practitioner. She illustrates this in her account of formative assessment which can be considered a contemporary master narrative among teachers in Poland:

I'm trying to connect my assessing students with the idea of formative assessment. I remember I was really impressed when I heard about formative assessment the first time. I was used to telling them that we were going to have a test. In what? In English, of course, or in Unit 1. When I learnt that students should be precisely told what the test would be like, the success criteria given, oh dear, I reformulated everything. I don't introduce the whole formative assessment but its elements, for example informing students about what I'll be looking for because ... I also give feedback, even if it's fine. That was also important in my work. ... From the quizzes, tests, oral information, I try to draw conclusions, divide tests into skills, and after the test, analyse my work. If some test types are better mastered, what needs revising, what is still unclear, I always ask them what was the most difficult, perhaps I did something wrong ... this is some material for my reflection. Assessment is also the assessment of my work, I find the learner's feedback important, I do surveys, in fact, I like doing this [smile], then I can see if and what I did was wrong, what I did right, what they want more of, what less of. Such questions are always listed in my surveys.

At level 1 positioning (self-positioning), Anna constructs her teacher identity by what she does as a teacher. She attempts to create a strong professional

identity through the stories of her language teacher expertise. This is achieved through her recalled experience (working at different levels), the use of linguistic resources (*The most important, This works*), recollection of examples pointing to her creativity in lesson design (a series of lessons on *Anne of Green Gables*).

In addition, Anna positions herself as a knower of current ELT master narratives. She maintains her affiliation with the dominant discourses, such as formative assessment or teacher reflectivity. Her positioning is intensified linguistically when she uses the professional terms, such as *feedback*, *WILF* (“what I’ll be looking for”⁴), *success criteria*. Yet, she hardly discloses any critical stance or dilemmatic symptoms as to the claims that she makes, nor does she interrogate the global discourse, for example, one concerning the relevance of teaching English to children in state schools in Poland who, according to what she says, play and pick up linguistic knowledge subconsciously.

Hence, at the level of self-positioning, the extracts illuminate Anna’s attempts to be considered a self-respectful colleague, a legitimate member of a community of practice and a professional who is counting on the solidarity of board members.

3.2.2. Level 2 positioning: Being positioned

Being positioned by the examination board is important as it affects examinees’ feelings and indirectly suggests to teachers, while they are being examined, whether they are likely to pass or fail their examination. Let us consider in what positions the participant of the study is vis-a-vis the members of the committee present in the context of the examination for teacher promotion. It is noteworthy to see how Anna constructs (or rather co-constructs) her identity as someone who happens to find herself in the face of adversity, which is reflected in some of the questions that follow her examination narrative.

CM1: What is the basis upon which you adjust the requirements for students?
Is it only your observation, or perhaps a basic specific requirement?
What is this requirement about? Please, solve this problem.

T: Adjustment? That is ...

CM1: In what scope?

T: I can adjust requirements, generally I do this when a student has an opinion, yes, from a counselling centre. Then I have specific recommendations what I should do, what to pay attention to, but when I see that

⁴ In the original version Anna used the words *NaCoBezu* which in Polish stands for “*Na co będą zwracać uwagę*”. *WILF* is its popular English equivalent.

a student doesn't have such an opinion but needs help, yes, a kind of individual attitude, I also help.

CM1: OK, but in what form? Is it only the quantity or form that matters? What is the percentage? What does it look like?

T: No, no. This is an individual matter depending on what a student needs.

CM1: And the core curriculum?

T: It must be covered. I can possibly change the degree of difficulty of a task but generally ...

CM1: What you are saying is too general. Be specific. Perhaps some forms ...

T: OK. Good ... Perhaps I'll give you an example. Yes, in S. I have a student who hasn't got an opinion yet but has problems. Grade 4. The boy speaks English quite well, I mean in respect to his possibilities but there is a big problem with writing. He loses words, loses letters. The situation from last week. During the quiz he was to have written a short piece of information but I asked him to simply tell me that information. So he wrote down in the way he could but he also told me. With other tasks there were no problems.

CM1: How about the other students? Do they know that the student has it easier?

T: I don't do this only for one student. I walk around and I see if someone has a problem.

CM1: But these are only your perceptions!

T: Yes, yes, that is, once again...

CM1: This is on the basis of your perceptions? Such adjustments you do on perceptions, or strictly according to the opinion?

T: If there is an opinion, I stick to the opinion, but if there is no opinion ...

CM1: If there is no opinion, you can't talk about adjustment but only about the individualisation of teaching. And, please, tell me more, it's so beautiful to work in such small groups, Certainly you have a student who is resistant. How do you motivate him to learn a language?

T: [sigh]. Yes.

CM1: You gave a lot of examples, but how about a resistant student?

T: Err ... OK, OK, I have, good. There's a boy who is a bit stigmatized in class. This is grade 5. This is a boy who, in the opinion of the group, never prepares for classes. Even if he offers to do something, the students say: "No, ask somebody else, he won't do it". And there was a situation with Anne of Green Gables. He also entered the competition on the book and he dressed himself as one of the book characters. Although there was no strict work here related to the language, he entered the dressing up competition, did it, read a fragment from the book, in Polish though, but I still think we can talk about his success.

CM1: OK, I thank you [shaking her head].

In this account Anna attempts to construct a strong teacher identity through the stories from her teaching practice. This is achieved through the use of linguistic

resources, i.e. reiterating affirmatives *OK, OK, yes, good, I have* as well as her agentic initiative of providing examples from her own teaching practice. The use of her teaching experience can be received as reinforcement of her teacher credibility and the ability to solve problems. Through the employment of her small stories about her assisting her students, she positions herself as a teacher who is more concerned about students and their development than legal regulations. Yet, the hierarchical structure of the examination and her subordinate position as opposed to the member of the jury asking her questions clearly restricts her agency. She seems confounded by the questions that are directed at her and, in a sense, expresses self-doubt if what she replies is what the examiner expects to hear. The repetition of *yes, OK* positions her agentively, while at the same time, she is constrained in the way she talks around the question without being able (or so it seems) to hit the point.

In contrast, the following example illustrates Anna's handling the questions asked by another member of the examination board.

CM2: In your narrative, you said that you organized courses for students' parents. I think such training is very difficult. Could you elaborate on this?

T: For a young teacher.

CM2: What was it about? Could you tell us?

T: There was a workshop. I did a training course and then I had to organize a demonstration workshop as part of my diploma. It was a very difficult experience. Not that I had to prepare the content well but to come, to present it in front of people who're older than me, richer in life experience. Difficult, but it bore fruit as far as my personal development goes. I transferred that experience to the world of the school. I organized the same workshop for the parents of my students. And it was a really important event. That trainer's course helped me with conducting meetings with parents, with the contact with parents in general.

CM2: So the workshop was not focused on English ...

T: No, no. It was focused on supporting students, increasing their self-confidence, establishing healthy relations, in fact, with yourself.

CM2: And what is your opinion about teaching English to young learners, grades 1-2, two 45-minute hours per week, in a class consisting of 20 students. Does it make sense?

T: In my opinion, it depends on who conducts the lessons and how. The child who has contact with the language, even only at school, err ... is auscultated. The language is not something alien, the child has a different attitude, it is something that he knows and likes ... It's important to increase the number of hours, certainly, but the way the classes are run is the question. Definitely not sitting only at desks, working only with a coursebook because that would discourage children.

The change of the interviewer and the kind of the questions enable Anna to switch to adopting the professional stance again, known to the committee from the beginning of her narrative when she positioned herself in relation to her profession. Thanks to the questions referring to her achievements and being asked for her opinion, Anna can display her expertise and experience a change in her feeling of being positioned. Now she has a chance to talk about the challenge of going through a difficult training that developed her teacher identity, which enables her to position herself as an agent. Had the question not been asked, the audience would have hardly known that Anna is a trainer who is skilful at conducting classes for adults on the significance of interpersonal relations. Her professionalism is also shown in her saying *It depends on who conducts the lessons and how*, which, in a way, stands for a complex opinion on teaching English to young children. The extract illuminates the relationship between Anna and professional aspects of her identity in the sense that her experience of a training course has led to strengthening her agentive stance as a teacher (*I organized the same workshop for the parents of my students. That trainer's course helped me with conducting meetings with parents, with the contact with parents*).

The last question, asked by another member of the jury, again discloses Anna's teacher identity in the face of adversity, which is illustrated by the following discussion:

- CM3: I'm not satisfied as to the regulations. So now I'll ask you: What regulations have you encountered during the internship?
- T: OK ... In order to prepare the plan of professional development, I had to get familiarized with Regulation on the Teacher's Professional Promotion.
- CM3: What regulation is it? Is it a law?
- T: A law?
- CM3: What?
- T: A law (hesitantly). Educational law.
- CM3: Charter.
- T: A law. The Teacher's Charter.
- CM3: Please, tell me about at least one part of the decision, what regulations are prescribed in the law?
- T: What regulations are there in the system of the Act?
- CM3: Regulating what issue?
- T: Employment.
- CM3: In the Act on the education system?
- T: Just a moment. No ... , I...I've read all of it. Even my husband laughed at me, just a moment. What's in it?

CM3: At least one issue. One requirement in totality. I'm aware that these documents are so important. The law is so important, multi-paragraph and multi-faceted. A multi-paragraph legal act. What does it regulate? You're talking very vaguely.

T: I am dumbfounded.

CM3: Let's leave it [a sigh of displeasure and disappointment]

The questions from the third interlocutor are again overwhelming for Anna. Clearly, she does not know what she is being asked about. In every way she can, she tries to maintain her credibility as a teacher who has read the regulations, which is confirmed by her half-jocular remark *I've read all of it. Even my husband laughed at me.* At the same time Anna alludes to the fact that the knowledge of legal aspects is not something that really matters in the language teacher's profession. She is somewhat surprised that she is asked about such issues, definitely displeased with herself and even experiencing a conflictual position of herself (*I'm dumbfounded*) because there is a question that she cannot answer although she positioned herself as a good teacher. Clearly, she imagined a different role for herself, strove to perform her identity as an effective teacher but now feels powerless in her interactions with CM3, and this non-powerful position into which she has been put by CM3 becomes dominant towards the end of the examination.

4. Discussion

In this study, I have used a combined theoretical framework for analysing the identity of one English teacher during a formal promotion examination as constructed through short stories within the positioning approach. The analysis therefore includes Davies and Harre's (1990) two acts of positioning: both reflexive (self-positioning) and interactive (being positioned). The analysis of the examination situation demonstrates the transformative force of the discourse in constructing teacher identity by bringing to the fore the confidence of the teacher who, at the beginning of the examination aspires to be treated as an equal professional. This is reflected in her agentic questioning of the examination norms (pouring herself some water, using a slightly informal style: *Hello, OK*).

When positioning herself in relation to the language teaching profession at the self-positioning level, Anna seems confident as she adopts an agentic stance towards her career progression. She teaches at different levels, in various institutions and voluntarily continues her own professional development through completing a trainer's course. The committee members can also learn how Anna positions herself in relation to her pupils. She points out that it is important to depart from the course book and design lessons that

would make a difference (a week on *Anne of Green Gables*). Her reference to TESOL dominant discourses (formative assessment and reflective practice) is evidence of her positioning herself as a well-informed teacher who is implementing the current English teaching trends.

In relation to the interlocutors, Anna selects among the board members. This is revealed when she addresses her words to those with whom she maintains an in-group identity: the school principal working at the same school as she does and one of the language experts who works with the same language as she does. Both members of the committee belong, in her opinion, to the same communities of practice of which she is a member. They are addressed in her narrative because she believes that these jury members uphold the same values (knowledge of school, knowledge of language) and, as a result, empathize with her. Anna definitely desires to be considered an effective, caring and responsible teacher and she self-positions herself as one. Belonging and recognition as a legitimate teacher who deserves to be promoted are her goals.

Unfortunately, her self-positioning as an effective teacher is constrained by some members of the commission. Anna is assigned a non-powerful position when she is questioned about legal acts which are considered by her interlocutors as more important than what happens in the language classroom. The feeling of failure (*I'm dumbfounded*) is clearly seen in her narrative. It seems that CM1 and CM3 assign Anna only a peripheral position, a position of someone who lacks knowledge of the regulations, which is something in which they specialize. Since this is a formal examination, they seem to operate within the examination discourses known to them, such as hierarchy, or differentiation (teacher vs. examiners). CM2, by contrast, gives Anna an opportunity to use the discourse that she expects and perceives as important, one that does not block the teacher from the resources vital to language teaching (i.e. the teacher's classroom practice, fulfilling language teacher roles). Therefore, from the extracts provided here, it can be inferred that being positioned determines the portrayal of the examinee's teacher identity. If the examinee is positioned as lower in the hierarchy than the examiner, the discourse obtained from the examined teacher can be defensive, at times chaotic and lacking in credibility. By contrast, if the examined teacher is positioned as a professional, then positive professional discourse is more likely to be portrayed.

As to the research questions of this study, it can be reiterated that the examination discourse brings a change in the teacher's self-confidence. In answering the first research question, it was found that Anna's teacher identity was self-positioned on the basis of her affiliation with other school teachers and language teachers, as well as with discourses important to her, which are those of a caring, creative and reflective teacher who is interested in professional

development (the self-positioning level). It can also be said that, despite her finally passing the examination with a positive result, the whole situation has left her disappointed with herself, as she cannot successfully answer the question, but also with members of the commission, as their expectations concerning legal issues exceed what she believes makes sense in everyday language teaching. Her teacher identity is definitely shaken (*I'm dumbfounded*) both with respect to the questions about legal regulations asked in the promotion examination by two out of the three jury members⁵ and by the asymmetrical power relations which are invoked in the process of asking these questions (shaking of the head with displeasure, or a sigh of disappointment).

Within the issue discussed here, it is important to reconsider what can be learnt from the examination situation, which is the focus of the second research question. From the present study it can be inferred that, irrespective of the content of the question, the committee members are not prepared to use examination situations as spaces of possibility that recognize an examinee as a legitimate colleague, or for treating examination rooms as 'safe houses' where a teacher can feel equal to the other members connected to the teaching profession who are present in the room, and share not only her experience and knowledge, but also her doubts and professional tensions. Although Anna desired to slightly question these asymmetrical power relations, the examiners showed they were the ones who grant the right for teachers to be positioned as 'correct'. This brings us to another important question: What do language teacher examiners (often administrators who lack knowledge about the specificity of language teaching) know about the knowledge of language teachers and How do they understand it? It can be argued that a lot of them find it legitimate to maintain stiff hierarchical power relations, believing that their position at the examination (as examiners) predestines them to know better.

5. Conclusion

This study contributes to the field in different ways. First, it contributes by stressing the role of self-positioning in research that refers to the narrative (story-based) understanding of identity in the context of a formal examination for teacher professional promotion. Second, it contributes by including an important focus on how a teacher being examined can be positioned by examination board members. Both aspects may be illuminating to those who are unaware of what a teacher examination is like and how examiner-centred the

⁵ The number of questions asked may indicate that this is the most important teacher knowledge.

whole process can be. In addition to this, the present study focuses on both reflexive positioning in narratives (self-positioning) as well as interactive positioning (positioning by others) in an important context in the field of teacher education practice: a formal teacher promotion examination. Finally, the findings bring up some important issues for examination committees, their way of performing their task and their understanding of the nature of this examination.

Further studies are called for to investigate positioning levels across other language teachers' work contexts for comparison. Such studies could investigate how teachers' different positioning – both reflexive and interactive – is employed, for example in the language classroom context. Studies like this can illuminate ways in which the combination of narrative and positioning perspectives can make the process of teacher identity (re)construction clearer.

My decision to focus on just one participant in this study can be seen as its limitation. Some critics may argue that this is not generalizable enough, as I studied only one teacher within one particular examination context and, in addition, drew on data from my hand-written notes, however thick and meticulous they are. However, I would like to point out that the goal of the study was not to generalize, but to better understand and obtain more insights about teacher assessment. Besides, if recording is disallowed, it is hardly possible to obtain ethnographic emic data of such a context of teachers' work. In this respect, this perceived limitation may also be considered as strength of this study. A second limitation of the study that was present and should be noted is the lack of Polish, the language in which the examination was conducted, in the examples provided in the analysis section. The addition of the data in Polish could have produced clearer understanding related to the subtleties and nuances of the words used. Unfortunately, space constraints prevented the presentation of the extracts in both languages: Polish (which was originally used) and English (in which this article is written). Despite its limitations, I hope that this study offers insights into possible ways of understanding identity (re)construction of in-service language teachers through reflexive and interactive positionings in one of their work contexts, that of teacher promotion examinations.

BIBLIOGRAPHY

- Aleksandrowska O. (2014), *Osiągnięcia dydaktyczne nauczycieli języków obcych na ścieżce awansu zawodowego*, (in:) Karpeta-Peć B., Kucharczyk R., Smuk M., Torenc M. (eds.), *Wyznaczniki sukcesu nauczyciela i ucznia w glottodydaktyce*. Warszawa: Zakład Graficzny UW, pp. 159–172.
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.

- Bamberg M. (2006), *Stories: big or small: why do we care?* „Narrative Inquiry”, No 16, pp. 139–147.
- Bamberg M. (2010), *Who am I? Narration and its contribution to self and identity.* „Theory and Psychology”, Vol. 21, No 1, pp. 1–22.
- Bamberg M., Georgakopoulou A. (2008), *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis.* „Text and Talk”, No 23, pp. 377–396.
- Barkhuizen G. (2016), *A short story approach to analysing teacher (imagined) identities over time.* „TESOL Quarterly”, Vol. 50, No 3, pp. 655–683.
- Barkhuizen G. (2017), *Investigating multilingual identity in study abroad contexts: A short story analysis approach.* „System” No71, pp. 102–112.
- Baxter J. (2003), *Positioning gender in discourse.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Beijaard D., Meijer P. C., Verloop N. (2004), *Reconsidering research on teachers’ professional identity.* „Teaching and Teacher Education”, Vol. 20, No 2, pp. 107–128.
- Block D., Gray J., Holborow M. (2012), *Neoliberalism and applied linguistics.* London: Routledge.
- Carter J. H., Lochte H. A. (2017), *Introduction*, (in:) Carter J. H., Lochte H. A. (eds.), *Teacher performance assessment and accountability reforms.* New York: Palgrave Macmillan, pp. 1–6.
- Davies B., Harre R. (1990), *Positioning: the discursive production of selves.* „Journal for the Theory of Social Behaviour”, No 20, pp. 43–63.
- De Costa P. I. (2011), *Using language ideology and positioning to broaden the SLA learner beliefs landscape: The case of an ESL learner from China.* „System”, No 39, pp. 347–358.
- Gee J. P. (2001), *Identity as an analytic lens for research in education.* “Review of Research in Education”, No 25, pp. 99–125.
- Gee J.P. (2005), *An introduction to discourse analysis: Theory and method.* New York: Routledge.
- Geertz C. (1983), *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology.* New York, NY: Harper.
- Giroir S. (2014), *Narratives of participation, identity, and positionality: Two cases of Saudi Learners of English in the United States.* „TESOL Quarterly”, Vol. 48, No 1, pp. 34–56.
- Harre R., Slocum, N. (2003), *Disputes as complex social events: On the uses of positioning theory*, (in:) Harre R., Moghaddam F. (eds.), *The self and others: Positioning individuals and groups in personal, political, and cultural contexts.* Westport, CT: Praeger, pp. 123–136.
- Howard A. (2015), *Giving voice to participants in second language education evaluation*, (in:) Howard A., Donaghue H. (eds.), *Teacher evaluation in second language education* London: Bloomsbury, pp. 193–210.

- Howard A., Donaghue H. (eds.) (2015), *Teacher evaluation in second language education*. London: Bloomsbury.
- Kayi-Aydar H. (2015), *Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers*. „Teaching and Teacher Education”, No 45, pp. 94–103.
- Kayi-Aydar H. (2019), *Positioning theory in applied linguistics*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Kędzierska H. (2012), *Kariery zawodowe nauczycieli*. Toruń: Adam Marszałek.
- King M. (2015), *Evaluating experienced teachers*, (in:) Howard A., Donaghue H. (eds.), *Teacher evaluation in second language education*. London: Bloomsbury, pp. 167–180.
- Linaker T. (2019), *Language teacher/translator gendered identity construction: From dilemmatic to agentive – big lives through small stories*, (in:) Gallardo M. (ed.), *Negotiating identity in modern foreign language teaching*. Cham: Palgrave Macmillan, pp. 45–68.
- Menard-Warwick J. (2007), *‘Because she made beds. Every day.’: social positioning, classroom discourse, and language learning*. „Applied Linguistics”, Vol. 29, No 2, pp. 267–289.
- Sfard A., Prusak A. (2005), *Telling identities: In search of an analytic tool for investigating learning as culturally shaped identity*. „Educational Researcher”, Vol. 34, No 4, pp. 14–22.
- Trent J. (2012), *The discursive positioning of teachers: native-speaking English teachers and educational discourse in Hong Kong*. „TESOL Quarterly”, Vol. 46, No 1, pp.104–151.
- Trotman W. (2015), *Reflective peer observation accounts: What do they reveal?* (in:) Howard A., Donaghue H. (eds.), *Teacher evaluation in second language education*. London: Bloomsbury, pp. 181–192.
- Werbińska D. (2014), *First-Year English Teachers’ Discursive Positioning: Language as Externalization*, (in:) Lankiewicz H., Wąsikiewicz-Firlej E. (eds.), *Language Experiences. Learning and Teaching Revisited*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishers, pp. 191–221.
- Werbińska D. (2017), *A teacher-in-context: Negotiating professional identity in a job promotion examination*. „Apples – Journal of Applied Language Studies”, Vol. 11, No 2, pp. 103–123.

Appendix
Coding categories

Self-positioning in relation to the examiners

Colleague

Language user

Competent teacher: knower of dominant discourse, reflective practitioner

Self-positioning in relation to students

Designer of interesting lessons

Language learning facilitator

Conflicting positional identities

Language teacher knowledge: legal competence vs. subject and teaching competence

Emotions: disappointment, anger, disorientation

Halina Widła

Uniwersytet Śląski

<https://orcid.org/0000-0001-7384-5897>

halina.widla@us.edu.pl

ÉVALUATION FORMATIVE PAR LE BIAIS DE PRATIQUES « LERNEN DURCH LEHREN » DESTINÉES AUX ÉTUDIANTS DE NIVEAU AVANCÉ

Formative evaluation using Lernen durch Lehren practices for advanced students

This article illustrates ways of assessing students' work in the Multimedia master's seminar and compares the benefits of formative and summative evaluations in this context. During the Multimedia seminar, prospective foreign language teachers and translators create their own multimedia resources, which fill a gap in teaching materials on offer. This allows the students to become specialists in particular areas. This article illustrates ways of assessing students' work in the Multimedia master's seminar and compares the benefits of formative and summative evaluations in this context. Students appreciated the importance of formative assessment, recognizing its advantage over summative evaluation. Systematic semi-autonomous work subjected to continual verification proved to be key to the achievement of the desired skills. The results also demonstrated how knowledge of learners' first and second languages is advantageous, as it allows teachers to more accurately identify and evaluate the difficulties learners face during the acquisition of a third language. These unusual forms of learning by teaching require considerable time and sufficient motivation but notably improve the quality of the learning process.

Keywords: Formative evaluation, learning by teaching, e-learning

Słowa kluczowe: Ocenianie kształtujące, uczenie się przez nauczanie, nauczanie na odległość

1. Introduction

L'objectif de cet article est de montrer l'une des opportunités offertes par les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le cadre de l'évaluation et de l'auto-évaluation des compétences linguistiques des étudiants. Cette étude porte sur l'application d'une variante de la méthode LDL¹ auprès d'étudiants dans le cadre d'un séminaire de master. Le concept éducatif d'« apprendre en enseignant », populaire pendant des siècles en Inde, s'est répandu par la suite dans l'Europe médiévale avant de céder la place à une école où la connaissance est transmise par le maître. Bien qu'une telle approche soit recommandée par certains pédagogues, le *recours* à l'expérience de la « classe mutuelle » *est encore sporadique*. À partir de 1980, le professeur de français Jean-Pol Martin, qui est parvenu à appliquer un tel système à l'Université de Bavière, devient un propagateur actif de cette méthode de travail auprès des étudiants ; une solution suffisamment fréquente pour qu'on y porte attention. Son approche naît suite à l'analyse critique qu'il fait des méthodes traditionnelles, qu'il décrit de la manière suivante :

Les méthodes pratiquées actuellement présentent, à cet égard aussi, de graves déficits. S'adressant en premier lieu à la mémoire, les techniques traditionnelles imposent une attitude réceptive à l'apprenant et laissent peu de place au développement d'activités individualisées et autonomes ; il en est de même des approches behavioristes qui, de plus, utilisent des pratiques répétitives peu propices aux processus intellectuels complexes et à la créativité. Ces méthodes ne tenant pas compte de besoins fondamentaux des élèves, ceux-ci réagissent dans les deux cas par des comportements à la fois passifs et agressifs. Quant aux approches communicatives, qui privilégient la motivation de l'apprenant, elles ont l'inconvénient de faire supporter par le professeur tout le poids de l'effort didactique. En effet, comme il s'agit moins de faire assimiler par les élèves les contenus du manuel que de les inciter à s'exprimer dans un contexte authentique, l'enseignant doit constamment faire preuve d'imagination pour créer, au-delà des situations fournies par le livre, des occasions de parole motivantes. (Martin, 1989 : 51)

2. Conception du séminaire *Multimedia*

Le séminaire prépare les étudiants à rédiger un mémoire de master composé d'une partie théorique et d'une partie pratique. La partie théorique couvre la réflexion autour de la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage

¹ de l'allemand Lernen durch Lehren (apprendre en enseignant)

des langues de spécialité. Pour la partie pratique, et ce dans une perspective pédagogique, l'étudiant doit préparer et proposer des cours en ligne sur le sujet de son choix. Ce cours, par le biais de la problématique abordée, doit permettre une bonne immersion linguistique. Puisque, en principe, les sujets choisis par les étudiants touchent des contenus non linguistiques, la majorité des cours s'inscrivent aussi dans les pratiques CLIL/EMILE- Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère (Coyle, Hood, Marsh : 2010).

3. Déroulement des travaux répartis en quatre semestres d'études

Au cours du premier semestre, chaque étudiant se familiarise avec les méthodes et techniques d'appropriation des langues spécialisées. Pour ce faire, il consacre beaucoup de temps à la recherche documentaire. Après avoir sélectionné les textes et avoir évalué leur pertinence et qualité, l'étudiant concrétise la thématique qu'il va aborder. Ensuite, il précise le sujet du cours en ligne qu'il va mettre en place sur la plateforme d'enseignement à distance. L'idée est d'y mettre en pratique toutes les solutions théoriques décrites dans la première partie du mémoire.

Sujet	Année	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Total
littérature		4	3		1	1	2		3		2	14
linguistique		3	3		1	2	1		1	2	2	15
didactique			2	1			4				1	8
sublangage						1	1		1	1	1	5
culture/civilisation		2	3	8	1	1						15
écologie					1	1				1		3
géographie					1	1		1	1			4
industrie						1	1		1	2	1	6
sport										2	1	3
musique							1		1	1	1	4
technologies										1	1	2
Total		9	11	9	5	8	10	1	8	10	10	81

Tab. 1 : Répartition des mémoires selon les années de fin d'études et la problématique étudiée.

La liberté de choisir le sujet de son propre cours en ligne vise à combler les lacunes linguistiques ressenties par les étudiants. Ainsi, ces deux années de travail leur offrent la possibilité d'améliorer leurs compétences linguistiques ou même de devenir experts dans un domaine auparavant inexploité. Cette perspective doit créer une certaine dynamique chez les étudiants. Les participants au séminaire avouent certaines lacunes linguistiques qui freinent leur maîtrise d'une grande quantité de sujets. De la terminologie générale liée à l'histoire, à la culture, la géographie et le tourisme, le droit, le travail, Internet,

l'enseignement des langues, l'écologie, le sport, la musique, la gastronomie, les produits de beauté, à celle permettant de maîtriser des sujets plus spécialisés comme celui de l'automobile, de l'énergie, de la joaillerie, de la pharmacie, des catastrophes naturelles, de la bande dessinée et des sous-langues, pour ne citer que quelques exemples, les besoins terminologiques sont nombreux au sein d'une même spécialité philologique.

Le second semestre est consacré à la rédaction des chapitres théoriques. Sur cette base, en vue de la mise en pratique de la théorie, ils élaborent les plans détaillés des cours, destinés à des utilisateurs du réseau intéressés par l'étude du sujet proposé dans une langue étrangère. Souvent, les auteurs adressent leurs cours à de futurs employés du secteur culturel, d'établissements scolaires ou d'entreprises diverses.

Pendant le troisième semestre, en travaillant en ligne sur leurs propres modules thématiques, les étudiants utilisent pratiquement toutes les fonctionnalités de la plateforme, maîtrisées au cours du premier semestre: enregistrements audios et vidéos, fichiers dans tous les formats avec des contenus qui deviennent la base de leçons, glossaires, exercices de toutes sortes. En pratique, tout en travaillant sur le projet, l'étudiant maîtrise le sujet, le vocabulaire et les phrases usuelles dans le contexte culturel approprié de la langue étrangère choisie.



Fig. 1 : Page d'accueil du cours « Informatique en français » destiné aux collégiens et lycéens de classes bilingues, conforme au programme d'enseignement en Pologne. Auteure : Grażyna Tkocz.

Finalement, le dernier semestre est consacré à la rédaction de la deuxième partie du mémoire, c'est-à-dire à la description des cours en ligne (accessible au jury du mémoire) sous l'angle de ses objectifs, du public visé, de la thématique, du contenu linguistique et des solutions didactiques adoptées.

4. Exemples de projets

Comme nous l'avons déjà souligné, les parties théoriques des mémoires abordent le sujet de l'enseignement des langues de spécialité. En expliquant de quelle façon ce type de cours diffère de l'enseignement des langues générales, les auteurs cherchent des solutions didactiques efficaces. Quant à la partie analytique où ces solutions mises en place sont décrites, les élèves du séminaire ont élaboré 81 cours de spécialité en ligne. À cela s'ajoutent encore 10 cours en préparation. Chaque cursus est divisé en modules thématiques accompagnés de différentes activités et exercices, destiné à un groupe ciblé. Un sujet exige au moins 60 heures de travail en ligne. Nous en donnons quelques exemples ci-dessous, en nous limitant à quatre projets caractéristiques.

EN	Definition	FR	PL
Tax avoidance	Avoidance of paying tax without directly violating the law (e.g. through the use of tax deferrals, tax credits and tax deductions)	Évitement fiscal (m)	Unikanie zobowiązań podatkowych (n)
Tax evasion	Illegal non-payment of tax (e.g. through non-declaration of income or declaration of non-existent expenses)	Evasion fiscale (f)	Uchylenie się od zobowiązań podatkowych (n)
Tax transparency	Availability of tax information of taxpayers (especially companies) for public consultation	Transparence fiscale (f)	Przejrzystość podatkowa (f)
Tax deferral	Delay in tax payment until a future period	Report des taxes (m)	Odroczenie płatności podatku (n)
Tax credit	Amount which a taxpayer is allowed to subtract from the tax due (applicable only in specific cases)	Crédit d'impôt (m)	Ulga podatkowa (f)
Tax deduction	Reduction of the taxable income (applicable only in specific cases)	Déduction fiscale (f)	Odliczenie podatkowe (n)
Automatic exchange of information	With respect to categories of cases and in accordance with procedures which they shall determine by mutual agreement, two or more States shall automatically exchange certain information	Echange automatique d'informations (f)	Automatyczna wymiana informacji (f)
Exchange of information on request	At the request of the applicant State, the requested State shall provide any information concerning particular persons or transactions; if the information available in the tax files is not sufficient to enable compliance with the request for information, that State shall take all relevant measures to provide the information requested	Echange d'informations à la demande (f)	Wymiana informacji na wniosek (f)
Spontaneous exchange of information	Each State shall take necessary measures to ensure information availability for transmission. Under specified conditions, a State shall, without prior request, forward to another State information on which it has obtained knowledge in the course of administering its own tax law	Echange spontané d'informations (f)	Spontaniczna wymiana informacji (f)

Fig. 2 : Capture d'écran provenant du cours élaboré par Magda Kurylak : « La langue internationale du droit fiscal ».

L'auteure du projet réalisé dans le cadre du mémoire « L'enseignement de la langue de spécialité fondé sur le contenu – illustré par le cours en ligne „La langue internationale du droit fiscal” », Magda Kurylak, s'est concentrée sur la langue caractéristique du droit fiscal. Elle considère celle-ci « comme étant une

matière étroite de la langue juridique, rarement incluse dans les cours de langue variés » (Kurylak : 2018). L'étudiante a adressé son cours aux adultes dont le niveau de langue anglaise atteint au moins le niveau B2 et qui souhaitent travailler dans le domaine du droit fiscal international. Elle analyse les méthodes de transmission et d'acquisition des connaissances, en expliquant leur impact sur l'amélioration des compétences dans l'apprentissage d'une langue de spécialité.

Le mémoire de master d'Anne-Sophie Basta-Szczygieł intitulé « Maîtrise de la langue de spécialité en joaillerie – cours de français en ligne pour les traducteurs » a été divisé en deux parties. Dans la partie théorique, l'auteure explique la place de la langue de spécialité dans la terminologie. Elle présente également les bases de la phraséologie dans le contexte des langues de spécialité. Ensuite, l'auteure met l'accent sur les différentes règles « que le traducteur doit suivre pour être efficace et cohérent lors du processus de traduction » (Basta-Szczygieł, 2017). La deuxième partie propose des solutions didactiques – et les justifie – dans la création d'une aide pour le traducteur désirant approfondir ses connaissances dans le domaine de la joaillerie. Le cours, qui comporte un glossaire franco-polonais des bijoux, recense également un large éventail d'expressions utiles à un bijoutier.

The screenshot shows a web interface for a language course titled "La joaillerie" on the "PLATFORMA DEMONSTRACYJNA". The breadcrumb trail is: Accueil / Cours / WF / Multimedia 2015/16 / ASBS / 8. Bonus linguistique / Test: bonus linguistique / Prévisualisation. The main content area is a matching exercise titled "Reliez l'expression à sa traduction!". It lists five French expressions on the left and a list of Polish translations on the right. The first expression, "la parole est d'argent, le silence est d'or", is already matched with the Polish translation "mowa jest srebrem a milczenie złotem". The other expressions are: "tout ce qui brille n'est pas or", "avoir du vif-argent dans les veines", "avoir un cœur d'or", and "la poule aux œuf d'or". The Polish options include "nie wszystko złoto, co się świeci", "w czepku urodzony", "żywe srebro", "złoty spadochron", "mieć złote serce", "kura znosząca złote jajka", "być na wagę złota", and "mowa jest srebrem a milczenie złotem". A sidebar on the left shows "Question 1" with a score of 6.00 and options to mark or modify the question.

Fig. 3 : Capture d'écran provenant du cours élaboré par Anne-Sophie Basta-Szczygieł : « Maîtrise de la langue de spécialité en joaillerie – cours de français en ligne pour les traducteurs ».

Le mémoire de master de Natalia Piwoń (2018) intitulé « Enseignement en ligne de l'anglais répondant à des objectifs spécifiques (ESP) – la communication commerciale – exemple d'un cours réalisé sur la plateforme Moodle » traite de l'importance de la communication dans le milieu commercial. La partie théorique fournit des informations sur le processus de communication. Elle explicite les différents moyens de communication, les différents aspects que ce processus peut prendre. Ce travail aborde aussi le sujet de la langue de spécialité ainsi que celui de l'apprentissage de l'anglais portant sur des objectifs spécifiques. La partie analytique présente le cours « La communication commerciale », préparé sur la plateforme Moodle, destiné aux polonophones qui maîtrisent déjà le français à un niveau avancé et possèdent au minimum le niveau d'anglais intermédiaire, ainsi qu'aux personnes qui utilisent l'anglais dans leur travail, mais constatent un manque de vocabulaire de spécialité. L'auteure a divisé son cours en sept parties thématiques : les types d'entreprises, le marketing, la vente, les ressources humaines, la gestion, le financement d'entreprise et le jargon d'entreprise.

Natalia Piwoń

Home / Courses / WF / Multimedia 2016/17 / NP / * Corporate Jargon / CORPORATE JARGON / Preview

CORPORATE JARGON

Preview Edit Reports Grade essays

The meaning of corporate jargon

If you want to **add value** to your tell-mode paradigm in the competitive modern workplace, you need to **keep up to date** with the unhappy and stressed, and cause everyone to feel as though they spend their days in a nightmare of corporate newspeak, wher appears to say.

The problem is that while everyone knows this, everyone is also well aware that they don't want to be the one person who is ridic being the lone voice of reason is no good to anyone. So if you can't beat them, join them, with this selection of the hippest, most

Source:
<https://www.theguardian.com/small-business-network/2017/jun/21/from-decks-to-moats-the-complete-guide-to-modern-office-jargon>

Image:
<http://makepowerfulpoint.com/2014/02/05/building-your-corporate-charisma-through-human-speak/>

Fig. 4 : Capture d'écran provenant du cours élaboré par Natalia Piwoń : « Corporate jargon ».

Le mémoire de master de Magdalena Majcher « Idioms as a linguistic tool to express feelings: idiomatic expressions in English and French – example of an online course on the Moodle platform » attire l'attention du lecteur sur la construction du sens dans certains verbes anglais à particule, les plus fréquemment utilisés pour exprimer des sentiments. La liste choisie ne se veut pas exhaustive, mais représentative. Le cours en ligne de Magdalena Majcher, conçu pour les apprenants polonais en anglais aux niveaux intermédiaires et avancés, avec au moins une connaissance intermédiaire du français, a pour but de « sensibiliser les étudiants à la nature métaphorique du langage et démontrer de quelle manière les verbes à particule anglais reflètent les métaphores conceptuelles présentes dans nos esprits » (Majcher, 2018).

Bezpieczna | <https://el.us.edu.pl/demo/mod/lesson/view.php?id=22697&pageid=7203>


DEMO CKO POMOC NARZEDZIA EDURIVE

MM
Participants
Badges
Competencies
Grades
■ Hello! Bonjour !
■ Adjunct
■ Lesson 1
■ Lesson 2
■ Lesson 3
■ Lesson 4
■ Lesson 5
■ Lesson 6
■ Lesson 7
■ Lesson 8
■ Lesson 9
■ Lesson 10
■ Additional materials
■ Thank you! Merci !
■ Sources

Home
Dashboard
Calendar
Private files
My courses

Anger/Colère

EN	FR
to lose one's temper	avoir la moutarde qui monte au nez
DEFINITION To get angry; to have an outburst upon losing one's patience.	DEFINITION Être gagné par l'impatience et la colère.
EXAMPLE <i>I hate to lose my temper at someone. I always end up feeling guilty.</i>	EXEMPLE <i>Tu as vraiment exagéré et la moutarde me monte au nez !</i>
to blow one's top/one's lid/cool	sortir de ses gonds
DEFINITION To become very angry, often quickly.	DEFINITION Se mettre brutalement en colère, s'emporter.
EXAMPLE <i>Oh man, dad is going to blow his top when he sees that I wrecked his car!</i>	EXEMPLE <i>Cette réponse insolente l'a fait sortir de ses gonds.</i>
to see red	voir rouge
DEFINITION To fall into a state of extreme anger.	DEFINITION Se fâcher, éprouver un vif sentiment de colère.
EXAMPLE <i>Bill really saw red when the tax bill arrived.</i>	EXEMPLE <i>C'est toi qui me fais voir rouge. Je t'avais dit que je ne voulais jamais te revoir.</i>



Sadness/Tristesse Resentment/Ressentiment Sympathy/Compassion

Fig. 5 : Capture d'écran provenant du cours élaboré par Magdalena Majcher « Idioms as a linguistic tool to express feelings »

5. Principes d'évaluation

En ce qui concerne l'évaluation sommative des étudiants de master, les évaluateurs se concentrent sur la qualité des mémoires et soutenances, constituant pour chacun d'entre eux un quart de la note finale du diplôme. La deuxième moitié - la moyenne d'études - est calculée par le bureau du doyen.

Ceci pris en considération, l'étudiant part souvent du principe que l'objectif primordial de sa participation au séminaire est la note finale attribuée par un jury de soutenance. Par conséquent, le problème auquel se heurtent souvent les directeurs de mémoires est celui du délai de réalisation des parties successives de mémoires. La question se pose donc de savoir comment convaincre les étudiants des bénéfices du travail dans un contexte formatif avant de se soumettre à une évaluation sommative.

La mise en place d'un séminaire tel que celui décrit dans cette étude doit débiter par une description précise des différentes étapes et intérêts de l'évaluation formative :

- connaissance détaillée des programmes prévus pendant les quatre semestres de travail
- indication des étapes à venir des processus d'apprentissage au cours des semestres consécutifs
- précision de l'objectif d'amélioration des apprentissages dans un domaine choisi
- élaboration des critères utilisés pour évaluer le travail des étudiants mettant l'accent sur la progression vers la maîtrise des compétences linguistiques plutôt que sur la validation de tâches particulières

De plus, le climat de confiance et de motivation mutuelle instauré par le responsable de mémoire doit encourager les étudiants à échanger les résultats partiels de leurs projets et à travailler encore plus intensément. Ce travail se combine évidemment aux exigences des évaluations sommatives qui complètent le but de travaux en tant qu'acquis naturellement prévisibles.

6. Évaluation formative

En réalisant leurs propres cours d'autoapprentissage de langue pendant quatre semestres, les étudiants travaillent en semi-autonomie. Le résultat de leur travail est double : ils approfondissent leurs connaissances de la problématique choisie, devenant ainsi experts dans des domaines encore peu explorés durant leurs études, tandis que leurs progrès linguistiques dans ce domaine augmentent visiblement. De plus, ils améliorent pendant leurs études leurs compétences informatiques et didactiques. Selon le programme, l'étudiant doit être capable de préparer et de mettre à disposition sur Internet des cours, du matériel d'information dans une langue étrangère, mais surtout de préparer et de diriger des cours de langues étrangères en ligne. Lors de la construction formelle des cours sur Internet, il fait généralement preuve d'une grande créativité.

Conformément aux objectifs fixés pour les quatre semestres, exposés dans le syllabus du séminaire cité ci-dessus, un plan détaillé et individuel de progression est communément élaboré avec chaque participant. Ce plan explicite et décrit les objectifs et contenus de chaque séance de cours et fournit le calendrier détaillé des travaux à remettre. Ainsi, les problèmes théoriques exposés dans les chapitres successifs rendus au directeur de mémoire sont présentés et discutés dans les groupes. La présentation des cours programmés en ligne se fait également par étapes afin de pouvoir mettre en place toutes les corrections ou modifications résultant du brainstorming réalisé par les membres du séminaire.

La nécessité de préparer des rapports partiels, exposés par les étudiants devant le groupe et soumis à l'évaluation des progrès, exige un travail systématique. Ces interventions concernent:

- la présentation systématique des problèmes théoriques, suivie d'une suite de questions et/ou observations de la part des participants. Le séminaire se transforme alors en atelier de partage de connaissances. Dans ce cas-là, c'est l'efficacité de la transmission, la cohérence du discours et le niveau de langue qui sont analysés.
- la présentation des étapes successives des supports didactiques mis en ligne. Ici le groupe se familiarise avec un sujet particulier « creusé à fond » par l'auteur et juge la pertinence des solutions choisies sous l'angle du contenu théorique ainsi que l'imagination pédagogique numérique de l'auteur. La sélection de ressources attrayantes, le choix des fonctionnalités offertes par une plateforme ou un mobile, la conception d'exercices interactifs, l'invention d'activités ludiques, l'adéquation de tous les outils à la quantité du matériel exercé, à l'ordre de sa présentation et au niveau pertinent de destinataire sont ainsi analysés. Cet échange d'idées est jugé comme particulièrement utile et enrichissant, car il n'est pas aisé de répondre aux attentes des lecteurs qui apprennent en autodidactes.

7. Opportunités et défis du trilinguisme

Les étudiants participant au séminaire sont bilingues (polonais ayant appris le français) ou trilingues (polonais ayant appris l'anglais L2 et le français L3). Le trilinguisme des étudiants est à la fois une opportunité et un problème. Il faut admettre qu'il présente un véritable défi aux enseignants de langues.

Nos principaux constats sur la question de l'acquisition du français – langue troisième, objet de notre étude sur le multilinguisme au cours des années 2007–2015, ont été publiés en 2007 (cf. aussi Widła, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014, 2016). Il résulte de cette étude que les apprenants s'appuient sur leurs différentes ressources langagières antérieures à l'apprentissage de cette nouvelle langue :

Notre hypothèse voulant que les apprenants exploitent principalement les ressources des langues qu'ils jugent plus proches de la langue cible a été confirmée. La recherche a envisagé le type de matériel linguistique transféré : les sources des emprunts, le choix de la langue pour les règles morphosyntaxiques, les influences phonétiques. Les différentes tendances de choix de langue- « source d'inspiration » peuvent être expliquées aussi en termes de stades différents de l'appropriation de la L3 : les résultats montrent clairement qu'elles sont liées au niveau de compétence langagière des apprenants. Bien que la langue maternelle et la première langue étrangère jouent des rôles différents dans l'appropriation de la troisième langue, leur impact sur le degré de maîtrise de cette dernière varie en fonction du type de compétences acquises. De plus, il y a une corrélation positive des niveaux des compétences en L2 et en L3. Les connaissances antérieures stimulent les progrès dans la plupart des cas analysés. De nombreux exemples viennent à l'appui de cette thèse. (Widła, 2018 : 57, cf. aussi Widła, 2007 : 199–201).

En prenant en considération le rôle de la biographie linguistique de l'apprenant trilingue (Widła 2007 : 152–154, cf. aussi Gabryś-Barker 2005), la question se pose de savoir comment diversifier l'offre didactique pour répondre à l'hétérogénéité des élèves. La première solution proposée par les didacticiens est l'individualisation de l'enseignement – dans le système traditionnel, elle est considérée comme extrêmement coûteuse; pourtant, à l'époque du multimédia, les nouvelles technologies permettent de personnaliser les approches en fonction du profil de l'élève. Les participants au séminaire en sont parfaitement conscients, c'est pourquoi de nombreux étudiants trilingues ont décidé de mettre en œuvre des projets destinés aux élèves trilingues qui se heurtent exactement aux mêmes difficultés linguistiques, en essayant d'enseigner comme ils auraient voulu qu'on leur enseigne quand eux-mêmes étaient débutants. Par exemple, les étudiants décident souvent de créer des modules qui améliorent la connaissance des structures et du vocabulaire en prenant en considération l'élimination d'interférences linguistiques (Debyser, 1970 : 31–61). Ils savent comment profiter de leurs compétences de personnes trilingues pour raccourcir certaines étapes lorsque c'est possible, et accordent une importance particulière aux différences qui demandent le plus d'effort de la part des apprenants. Les exercices se basent donc généralement sur la comparaison, prêtant attention à un problème donné présenté dans deux langues (configuration L1-L3 ou L2-L3) ou trois (dans des triades : L1-L2-L3). Dans le cas de cours en ligne préparés par nos étudiants, les similitudes et les différences signalées concernent principalement le vocabulaire, mais de plus en plus d'étudiants abordent la question de la prononciation ou de l'orthographe, ainsi que la complexité de la grammaire.

8. Les feedbacks des étudiants reçus après les soutenances

L'un des principes de l'évaluation de la notation est l'évaluation finale du travail de la part des étudiants. Ci-dessous, nous faisons le résumé de leurs retours. En réponse aux questions ouvertes sur la légitimité de la poursuite de la formule séminaire, les diplômés ont présenté, après leurs soutenances, les avantages suivants de cette approche :

- un vaste « terrain de jeu », une grande liberté dans le choix du sujet de la thèse de master,
- la possibilité pour l'étudiant d'acquérir des connaissances dans le domaine qui l'intéresse et de maîtriser parfaitement les questions non seulement théoriques, mais aussi linguistiques, notamment le vocabulaire et la grammaire,
- la possibilité pour l'étudiant d'utiliser sa propre créativité,
- un excellent soutien lors du travail sur le projet,
- la possibilité de travailler en français,
- la présentation des résultats de son travail devant un groupe,
- la possibilité de discussion à chaque étape de travail,
- les remarques de la part du responsable et des participants,
- la possibilité pour les étudiants d'être inspirés par les autres participants – en comparant leurs travaux respectifs sur la plateforme,
- une bonne ambiance pendant les études et pendant la soutenance,
- la possibilité offerte aux trilingues d'analyser les avantages et inconvénients de leurs compétences dans l'apprentissage d'une nouvelle langue afin de faire bénéficier les autres étudiants trilingues de leur expérience,
- vivre une aventure insolite dans ce travail si peu conventionnel,
- acquérir une bonne base de connaissances pour Moodle, permettant de maîtriser rapidement les fonctionnalités de la plateforme didactique,
- interactivité des cours en ligne,
- le séminaire, qui permet d'approfondir les connaissances sur les nouvelles technologies, non seulement dans le travail de l'enseignant, mais aussi pour les traducteurs, les employés de l'entreprise,
- avant tout, l'originalité (d'autres instituts proposent généralement le choix entre un séminaire de linguistique ou des études littéraires),
- adaptation aux exigences du marché du travail.

Voici l'exemple d'une réponse typique d'un diplômé à la question ouverte portant sur les avantages de l'approche proposée :

« Libre choix du sujet de travail et de l'organisation du travail par l'étudiant – je ne le cache pas, c'est ce que j'ai le plus apprécié. Il n'y avait pas de thèmes imposés, tout le monde travaillait lorsqu'il le pouvait (et je vous en remercie infiniment ! Autrement, jamais de la vie, jamais je n'aurais réussi à achever le texte pendant l'année universitaire ...) chacun pouvait réaliser un projet qu'il souhaitait entreprendre. Mon projet concernant le Jura cracovien était intéressant et difficile. Dans mon travail, j'ai dû recenser des écrits et de traduire beaucoup de matériaux. La littérature en français n'existait pas ... J'ai consacré beaucoup de temps à la traduction et à la gestion du projet informatique. Quant à l'exercice pratique en ligne – on ne peut le nier, dans le monde actuel, la compétence informatique est devenue la partie intégrante de la majorité des professions. Le travail sur *Moodle* m'a aidé à trouver un poste dans le secteur de transport et commerce (d'ailleurs, conforme, de plus, à mes habitudes : je peux parler à volonté !). Eh bien, finalement je peux dire que je suis l'une des rares personnes capables de transmettre tant de savoir sur le Jura en français. »

Les diplômés restent dans un retour positif de cette expérience de séminaire ; cependant, nous croyons utile d'indiquer des limites à cette méthode d'apprentissage. Nous pensons surtout aux obstacles à la pensée créative liés aux émotions : la peur de l'échec, la réticence. Dans un cas pareil, une intervention pédagogique sera nécessaire pour affronter ces obstacles à l'intérieur du groupe. (cf. aussi Póltorak 2015).

9. Conclusion

La possibilité de gérer son apprentissage, ainsi que de celui des autres, est considérée par les futurs diplômés comme une préparation supplémentaire à la confrontation de leurs compétences à celles exigées par leurs futurs métiers. Ce passage de la connaissance à la compétence en langue et matière a été accompagné de la possibilité de créer une sorte de manuel en ligne, original et unique. L'apprentissage par enseignement auprès de futurs utilisateurs des cours d'une langue spécialisée exige la recherche d'idées originales, souvent fondées sur la communication réciproque entre les étudiants. (Martin, 2004, Póltorak 2011). L'intérêt porté dans le séminaire au processus d'apprentissage, chez les étudiants comme chez leurs élèves, devient une valeur ajoutée très enrichissante.

Compte tenu des possibilités actuelles de proposer une offre individuelle dans le domaine de la réception et de la production du langage écrit et parlé, ainsi que du désir de haute spécialisation dans des domaines précis ressenti par de nombreux étudiants de master en fonction de leurs besoins professionnels, il n'est pas surprenant que l'idée d'apprendre en enseignant ait gagné en popularité aux yeux de ceux-ci. On peut dire qu'il s'agit d'une variante de la forme

classique de la méthode LDL, car dans le type de séminaire expérimenté, les étudiants ne contactent pas les utilisateurs de leurs cours. Cependant, ils créent ces derniers avec la conscience qu'ils serviront non seulement à l'auto-éducation, mais resteront également accessibles aux destinataires potentiels du réseau.

Le projet ne dispense pas de rédiger un mémoire de master classique ; les étudiants se basent sur un problème théorique, puis décrivent de manière extrêmement détaillée la mise en ligne des cours sur la plateforme, réalisée en toute autonomie.

Le travail systématique pendant toute la période de coopération permet un retour critique constructif depuis la planification de la méthode d'enseignement jusqu'à sa mise en œuvre ; à chaque étape, le responsable et tous les autres participants présentent leurs observations, aident à planifier, analyser et interpréter les problèmes conceptuels, didactiques, linguistiques et techniques.

Grâce aux bénéfiques ressentis lors de l'évaluation formative, les étudiants de master se sentent bien préparés à l'épreuve finale. L'importance des compétences acquises dans un domaine recherché sur le marché de travail domine celle de réussir l'examen final, ce dernier ne devenant qu'une conséquence logique des efforts fournis. Le responsable, à son tour, n'a pas de souci à se faire quant à la motivation de l'étudiant.

BIBLIOGRAPHIE

- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *C.L.I.L. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Debyser F. (1970), *La linguistique contrastive et les interférences*. „Langue française”, n° 8 (1970), 31–61.
- Gabrys-Barker D. (2005), *Aspects of multilingual storage, processing and retrieval*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Martin J-P. (1989), *Quand les élèves font la classe*. „Le Français dans le monde”, n° 224, 51–55.
- Martin J-P. (2004), *Lernen durch Lehren : quand les apprenants font la classe*. „Les Cahiers de l'APLIUT”, n° 33 (1), 45–56.
- Póttorak E. (2011), *Question du feedback en didactique des langues étrangères : quelques réflexions théoriques*. „Glottodidactica”, n° XXXVIII, 31–41.
- Póttorak E. (2015), *Impact des nouvelles technologies sur les pratiques évaluatives en langues vivantes*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wiśła H. (2007), *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Widła H. (2009), *Ćwiczenia z języka francuskiego [eBook na płycie CD]. Dodatek do książki: L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Widła H. (2011), *Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce*. „Lingwistyka Stosowana”, n° 4, 53–67.
- Widła H. (2012), *L'acquisition du français – langue troisième par le biais d'un environnement d'apprentissage en ligne*, (in:) Berbinski S., Dobre D., Velicu A. (éds). *Langage(s) et traduction*. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti, 123–134.
- Widła H., Póltorak E., Krajka J. (2014), *E-learning in cultural studies instruction – designing, implementing and evaluating a study programme*, (in:) Smyrnova-Trybulska E. (éds). *E-learning and Intercultural Competences Development In Different Countries*. Katowice – Cieszyn: Studio NOA, 239–252.
- Widła H. (2016), *Znajomość Języków a znajomość kultur*. „Języki Obce w Szkole”, n°1, 86–91.

SITOGRAFIE

- <http://el.us.edu.pl/demo/>- plateforme contenant les cours réalisés dans le cadre du séminaire Multimedia [consulté 30.12.2018]
- <http://informatique.c0.pl/> cours de Grażyna Tkocz [consulté 29.12.2018]
- <https://apd.us.edu.pl/diplomas/100850/> mémoire de master de A-S. Basta-Szczygieł [consulté 20.11.2017]
- <https://apd.us.edu.pl/diplomas/106594/> mémoire de master de M. Kurylak 2018 [consulté 14.12.2018]
- <https://apd.us.edu.pl/diplomas/108176/> mémoire de master de N. Piwoń 2018 [consulté 20.12.2018]
- <https://apd.us.edu.pl/diplomas/108174/> mémoire de master de M. Majcher 2018 [consulté 19.12.2018]

Krzysztof Kotuła

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

<https://orcid.org/0000-0002-9113-7779>

krzysztof.kotula@poczta.umcs.lublin.pl

OCENA TELEKOLABORACYJNYCH PROJEKTÓW PISARSKICH REALIZOWANYCH NA PLATFORMACH SYNCHRONICZNYCH

Assessing telecollaborative writing activities conducted on synchronous platforms

This article deals with the issue of assessment in the context of telecollaborative writing activities conducted on synchronous platforms such as *Google Docs*. Based on the research conducted by the author among secondary school students learning French, the attempt is made to discuss various areas of participants' activity which can be subjected to assessment: text planning, text composition, project management through comments, linguistic corrections, etc. A conclusion is reached that the outcome of collaborative writing projects is greatly determined by how L2 students engage in the process of writing using Web-based word processing tools. In our opinion, it is impossible to consider the creation of a universal assessment grid suitable for all teaching contexts. Instead, a teacher willing to integrate such activities in his curriculum has to show a great deal of flexibility and adaptability.

Keywords: computer-assisted language learning, collaborative writing, assessment

Słowa kluczowe: nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo, pisanie zespołowe, ewaluacja

1. Wstęp

1.1. Pisanie zespołowe – przegląd badań

Pisanie zespołowe (ang. *Collaborative writing*) jest niewątpliwie jedną z ciekawszych form pracy grupowej w klasie języka obcego. Polega ona na współdziałaniu dwóch lub więcej autorów, którzy pracują razem nad stworzeniem tekstu. W trakcie realizacji tego typu projektów członkowie grupy muszą nauczyć się negocjować, koordynować swoje działania i skutecznie się ze sobą komunikować (Lowry, Curtis, Lowry, 2004). Dlatego też pozytywne aspekty grupowego pisania tekstów nie ograniczają się jedynie do rozwijania sprawności językowych, lecz pobudzają również uczących się do wspólnej refleksji nad efektywnymi sposobami osiągnięcia wyznaczonego celu.

Liczni autorzy podejmowali próbę ustalenia, jaką formę przybierają interakcje między osobami współtworzącymi tekst oraz w jakim stopniu udział w takich projektach wpływa na rozwijanie sprawności językowych i pozajęzykowych. I tak na przykład Kuiken i Vedder (2002) zajęli się problemem interakcji między uczniami wspólnie piszącymi teksty. Udało się im ustalić, iż istnieje wyraźny związek między typem oraz częstością interakcji między uczniami a jakością wytworzonych przez nich tekstów. Z kolei Storch (2005) poddała analizie zarówno proces tworzenia tekstów w grupach, jak i opinie uczestników odnośnie do pracy zespołowej. Po porównaniu tekstów napisanych w parach ze stworzonymi indywidualnie doszła do wniosku, że te pierwsze są bardziej zwarte, ale charakteryzują się wyższym stopniem złożoności i poprawności językowej. Okazało się również, że opinie studentów na temat współtworzenia tekstów były w przeważającej mierze pozytywne. Podobne badanie przeprowadzone przez Storch, Wiggleswortha dwa lata później (2007), również zakładające analizę jakościową tekstów napisanych samodzielnie i w parach, doprowadziło autorów do analogicznych wniosków. Należy też wspomnieć badanie Shehadeha (2011), szczególnie interesujące, gdyż jego celem było stwierdzenie czy i w jakim stopniu regularny udział w projektach opartych na grupowym tworzeniu tekstów wpływa na rozwijanie indywidualnych zdolności językowych uczniów. Kiedy po upływie 16 tygodni od rozpoczęcia eksperymentu przebadano przyrost ich umiejętności w kilku obszarach (słownictwo, gramatyka itd.) okazało się, że w większości przypadków członkowie grupy współdziałający z innymi poczynili bardziej znaczące postępy w rozwoju poszczególnych kompetencji niż uczniowie, którzy w czasie trwania eksperymentu pracowali indywidualnie.

Wraz z pojawieniem się nowych usług i platform Web 2.0¹, takich jak wiki, blogi i serwisy społecznościowe, badacze zaczęli zwracać coraz większą

¹ Termin ten doczekał się wielu prób definicji. W naszym artykule oznacza on sieć, która wyewoluowała z pierwotnego modelu restrykcyjnego, w którym internauci byli jedynie

uwagę na ich potencjał w kontekście telekolaboracyjnych projektów pisarskich. Podstawową zaletą tych narzędzi jest otworenie przestrzeni współpracy osobom znajdujących się w fizycznym oddaleniu poprzez umożliwienie dostępu do edytowanego dokumentu o dowolnej porze z każdego urządzenia podłączonego do sieci Internet. Większość badań, pozostających w tym obszarze koncentruje się na czterech podstawowym zagadnieniach:

- 1) procesie współtworzenia tekstów (np. Elola, Oskoz, 2010; Kessler, Bikowski, 2010; Kotuła, 2017)
- 2) jakości współtworzonych tekstów (np.; Mak, Coniam, 2008; Abrams, 2016);
- 3) postrzeganiu przez uczniów współpracy online (np. Chao, Lo, 2011; Li, Zhu, 2013; Kotuła, 2016a; Kotuła, 2016b)
- 4) modelach współpracy między uczestnikami (np. Bradley, Linstrom, Rystedt, 2010; Li, Zhu, 2017).

Podobnie jak to miało miejsce we wcześniej omawianych badaniach, większość autorów odnotowała zarówno pozytywne skutki udziału w projektach realizowanych we współpracy na rozwój umiejętności językowych oraz pozajęzykowych, jak i wysoki poziom satysfakcji uczniów.

Jak łatwo zauważyć, niezależnie od przyjętej perspektywy badawczej, w zdecydowanej większości przypadków, w centrum uwagi badaczy znajduje się osoba ucznia. Jeśli wspomina się o nauczycielu, to zwykle po to, by krótko opisać uwarunkowania, którym podlega jako 'instancja inicjująco-nadzorująca' oraz podkreślić konieczność rozwijania przez niego kompetencji (np. informatycznych) niezbędnych do sprawnego zarządzania projektami pisarskimi. Głównym zagadnieniem naszego artykułu będzie natomiast ewaluacja dokonywana przez nauczyciela, i to właśnie jego perspektywa będzie dla nas głównym punktem odniesienia. Postaramy się wykazać, że ocena rezultatów pracy uczniów zespołowo tworzących teksty jest problemem bardzo złożonym.

1.2. Techniczne aspekty realizacji telekolaboracyjnych projektów pisarskich

Na koniec wstępnej części naszych rozważań warto wspomnieć o technicznych aspektach realizacji przedsięwzięć telekolaboracyjnych, gdyż właściwości użytych narzędzi determinują sposób, w jaki uczniowie mogą ze sobą współpracować, a nauczyciel monitorować poszczególne aspekty ich pracy. Projekty pisarskie w przeważającej mierze opierają się na wiki lub sieciowych procesorach tekstu

biernymi odbiorcami treści tworzonych przez wąską grupę twórców, do modelu inkluzywnego, gdzie wszyscy użytkownicy mogą stać się twórcami. Dokładniejszą dyskusję na ten temat znaleźć można w Krajka i Maciaszczyk (2012: 244–246).

(*online word processors*). Wiki są typem serwisu umożliwiającym tworzenie zawartości przypominającej w swojej formie stronę internetową, integrującą elementy tekstowe i audiowizualne, nie wymagającym jednak od użytkownika żadnych kompetencji informatycznych, gdyż operującym na zasadzie WYSI-WYG. Doceniając wszystkie zalety wiki, w prowadzonych przez nas badaniach zdecydowaliśmy się użyć procesora tekstu *Google Docs*, który lepiej odpowiadał naszym potrzebom. Pośród zalet tego narzędzia można wymienić²:

- 1) darmowość,
- 2) brak konieczności instalowania programu na dysku twardym komputera,
- 3) możliwość zapisania plików na serwerze, gdzie są dostępne dla współpracowników bądź recenzentów,
- 4) interfejs imitujący ten znany z komercyjnych edytorów tekstu,
- 5) możliwość eksportowania plików do popularnych formatów używanych w komercyjnych edytorach tekstów,
- 6) całkowitą synchroniczność³,
- 7) rozbudowane możliwości analityczne poprzez funkcję śledzenia historii zmian,
- 8) możliwość pracy na wielu platformach,
- 9) otrzymywanie powiadomień (np. drogą mailową) informujących o modyfikacjach tekstu poczynionych przez współpracownika,
- 10) rozbudowane możliwości dodawania komentarzy tekstowych i głosowych rozszerzających możliwości komunikacji między uczestnikami.

Fakt, że projekty, w których uczestniczyli nasi uczniowie były realizowane na platformie synchronicznej, w zasadniczy sposób determinował ich przebieg. Mogli oni bowiem reagować na bieżąco na modyfikacje współpracowników dzięki powiadomieniom otrzymywanym drogą mailową. Rozbudowana funkcja komentarzy pozwalała im odnosić się do zmian zaproponowanych przez kolegów. Nauczyciel także miał stały wgląd w tworzony dokument, co umożliwiało

² Prezentujemy tu zmodyfikowaną i rozszerzoną wersję charakterystyk wymienionych przez Krajkę (2011: 37–38).

³ Komputerowe narzędzia komunikacyjne (CMC) dzieli się zwyczajowo na synchroniczne i asynchroniczne. Asynchronicznym narzędziem jest na przykład e-mail, gdzie jedna ze stron komunikujących się ze sobą po wysłaniu swojej wiadomości czeka biernie na odpowiedź drugiej osoby, a fazy nadawcza i odbiorcza się przeplatają. W przypadku wiki, narzędzia synchronicznego, nie jest wykluczona równoczesna praca nad jednym plikiem kilku użytkowników, czasem jednak, w przypadku równoległej edycji, może wystąpić konflikt. Dopiero programy typu *Google Docs* umożliwiają autentyczną pracę w trybie rzeczywistym nad tekstem, co oznacza, że efekty działań wszystkich zalogowanych użytkowników są widoczne natychmiast w otwartym dokumencie.

mu wstępną ewaluację jakości pracy uczestników projektu na dowolnym etapie jego realizacji. Pozwalało mu to uwzględnić w dużo bardziej efektywny sposób różne aspekty pracy uczniów.

2. Ocena projektów pisarskich realizowanych na platformie synchronicznej

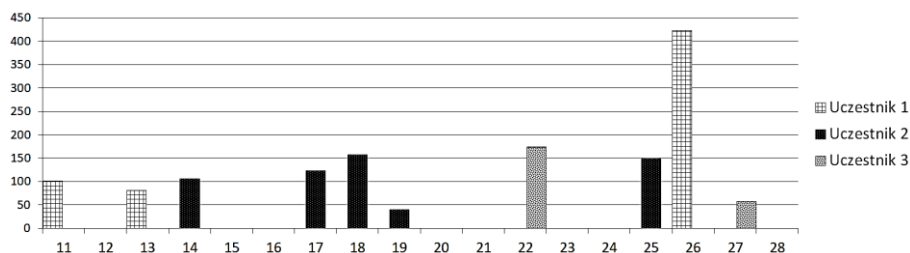
2.1. Opis głównych założeń i celów badania

Wnioski przedstawione w niniejszym artykule zostały oparte na obserwacjach własnych poczynionych podczas realizacji projektów telekolaboracyjnych w grupach trzyosobowych, w szkole ponadgimnazjalnej na lekcjach języka francuskiego w klasach o poziomie średniozaawansowanym. Głównym celem badawczym było prześledzenie procesu współtworzenia tekstów w grupach nie mających wcześniejszego doświadczenia w zdalnej współpracy oraz w tych, które to doświadczenie już posiadały. Dodatkowo, zostały zebrane opinie uczniów na temat zdalnej współpracy (zob. Kotuła, 2016a, 2016b). W niniejszym artykule na dane zgromadzone w ramach wspomnianych badań spojrzymy przez pryzmat działań ewaluacyjnych podejmowanych przez nauczyciela w trzech głównych obszarach, tj. oceny ilościowego wkładu pracy uczniów, ich aktywności organizacyjnej, kształtowania spójności tekstu i jego poprawności językowej.

2.2. Obszar 1 – ocena ilościowa wkładu pracy poszczególnych uczniów

Pierwszą i dosyć naturalną miarą zaangażowania każdego z uczestników w realizację projektu, która może zostać użyta jako punkt odniesienia przy ewaluacji dokonywanej przez nauczyciela, jest indywidualny wkład pracy w tworzony tekst mierzony liczbą słów. Niezmiernie istotna w tym kontekście jest funkcja *Google Docs* wymieniona w naszym zestawieniu cech charakterystycznych sieciowych edytorów tekstów (zob. punkt 1.2), umożliwiająca śledzenie historii zmian. Pozwala ona nauczycielowi na precyzyjny wgląd w praktycznie każdą minutę realizacji zadania i przeglądanie modyfikacji tekstu dokonanych przez poszczególnych uczestników. By zilustrować to zagadnienie, posłużymy się trzema wykresami przedstawiającymi przebieg projektu w wybranych przez nas grupach. W pierwszej kolejności skoncentrujemy się na uczniach, którzy nigdy wcześniej nie mieli okazji współpracować ze sobą przy realizacji projektów telekolaboracyjnych. Ich zadaniem było stworzenie historii kryminalnej opartej na motywach gry komputerowej *Scene of the Crime*⁴.

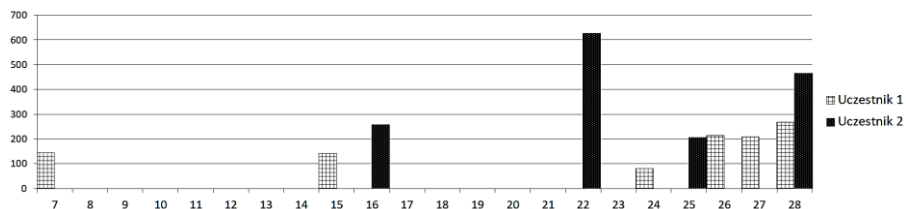
⁴ Gry zostały przetłumaczone na język francuski przez autora niniejszego artykułu, zob. <http://pl-call.pl/2014/02/wesole-jest-zycie-anglisty>.



Wykres 1: Długość tekstu stworzonego przez poszczególnych członków grupy 1 w dniach 11-28. Słupki przedstawiają liczbę słów, które zostały dodane lub usunięte w kolejnych dniach przez poszczególnych użytkowników.

Jak widać na wykresie 1, przez pierwsze 10 dni realizacji projektu żaden z uczestników nie stworzył żadnego fragmentu tekstu. Tego typu zachowanie charakterystyczne jest dla grup, których członkowie nie mają wcześniejszych doświadczeń w zespołowej realizacji projektów: zachowują oni postawę wyczekującą, najwyraźniej licząc na to, że któryś z uczestników wykona pierwszy krok. W późniejszych dniach kolejne partie tekstu pojawiają się już w miarę regularnie, przy czym można zaobserwować zarówno okresy aktywności jednego uczestnika (dni 14-19) oraz takie, w których kontrybucje poszczególnych użytkowników się ze sobą przeplatają (dni 22-27). Uczniowie starali się przy tym nie wchodzić ze sobą w bezpośrednią interakcję na platformie, co sprawia, że jednego dnia zwykle aktywny był tylko jeden użytkownik. Analiza ilościowa wskazuje, że uczestnik 1 napisał 604 słowa, uczestnik 2 – 573 słów, a uczestnik 3 – 231 słów (odpowiednio 43, 41 i 16% całości). Mamy więc do czynienia z konfiguracją, w której dwóch uczestników wykazuje się podobnym stopniem zaangażowania, zaś trzeci z nich wyraźnie mniejszym. Z drugiej jednak strony, to właśnie uczestnik 3 dodał bardzo kreatywne trzyzdaniowe zakończenie opowiadania, w istotny sposób zmieniające ostateczną wymowę tekstu. Fakt ten również powinien zostać wzięty pod uwagę przy ewaluacji efektów jego pracy.

Nie zawsze realizacja projektów telekolaboracyjnych przebiega tak sprawnie, jak w przeanalizowanym właśnie przykładzie. W trakcie zespołowego tworzenia tekstów mogą nastąpić nieprzewidziane komplikacje, co ilustruje wykres 2.

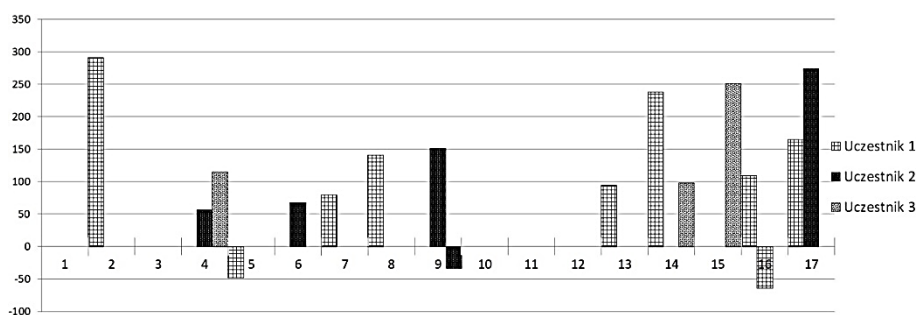


Wykres 2: Długość tekstu stworzonego przez poszczególnych członków grupy 2 w dniach 7-28.

Jak widać, współpraca między członkami grupy 2 układała się odmiennie. Po tym, jak w 7. dniu powstała pierwsza partia tekstu, nastąpiła długa, siedmiodniowa przerwa. Następnie, w dniach 15 i 16, uczestnicy 1 i 2 stworzyli kolejne fragmenty opowiadania, po czym znowu przez pięć dni na platformie nie odnotowano żadnej aktywności. Tak długie interwały wytłumaczyć można rezygnacją jednego z członków grupy, który powiadomił współpracowników o swojej decyzji dopiero w okolicy 20 dnia trwania projektu. Od tego momentu wydać wyraźne przyspieszenie tempa pracy; ostatecznie całe opowiadanie zostało stworzone przez dwóch uczestników w proporcji 41% (1070 słów) do 59% (1562 słów).

W tym przypadku, oceniający powinien wziąć pod uwagę kilka czynników. Po pierwsze, z racji nieprzewidzianych komplikacji, uczestnicy nie mieli czasu dopracować tekstu, co w bezpośredni sposób rzutowało na jego ostateczną formę. W sytuacji, gdy 79% tekstu powstało na przestrzeni zaledwie pięciu dni, musiało się to nieuchronnie odbić na jego jakości. Należy jednak podkreślić, że opowiadanie objętościowo nie odbiegało od średniej klasowej. Oznacza to, że przy nieobecności jednego z członków grupy, wkład pracy każdego z uczniów musiał ulec zwiększeniu. Pomimo odczuwalnych w pewnych obszarach niedociągnięć, powstała spójna i ciekawa historia. W takim przypadku, prowadzący zajęcia powinien docenić fakt, że aktywni uczestnicy starali się w miarę swoich możliwości kompensować brak jednego ze współpracowników.

Współpraca między uczniami kształtuje się często w odmienny sposób w grupach składających się z osób, które miały już okazję wspólnie realizować projekty pisarskie. Prezentowany poniżej wykres 3 ilustruje proces powstawania tekstu w tego typu grupie, której zadaniem było stworzenie opowiadania na motywach gry komputerowej *Bermuda Escape*.



Wykres 3: Długość tekstu stworzonego przez poszczególnych członków grupy 3 w dniach 1-17.

Analiza wykresu pokazuje, że tekst powstał wyraźnie szybciej, niż mogliśmy to zaobserwować w dwóch wcześniej omawianych przypadkach. Wynika to z wcześniejszego momentu rozpoczęcia realizacji zadania – o ile w grupach 1 i 2

pierwszy tydzień był okresem wyczekiwania, w którym uczniowie nie wykazywali się żadną aktywnością na platformie, to tutaj pierwszy z uczestników stworzył pokaźny fragment tekstu już drugiego dnia. Od tego czasu kolejni uczniowie dodawali kolejne porcje tekstu w stosunkowo równych odstępach czasu, co spowodowało, że zadanie zostało ukończone już 17. dnia. Interesujący jest fakt, że w dniach 4, 14 i 17 dwóch uczestników edytowało dokument równocześnie. Tego typu zachowania są symptomatyczne dla uczniów, którzy mają już doświadczenie w realizacji projektów telekolaboracyjnych i nie boją się wchodzić ze sobą w bezpośredni kontakt na platformie.

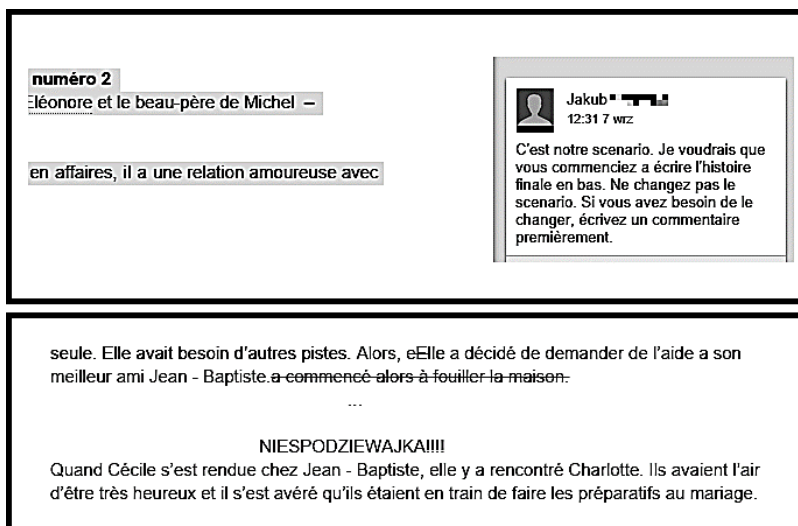
Ilościowy wkład w tworzony tekst przedstawia się następująco: uczestnik 1 stworzył 1119 słów (52% całości), uczestnik 2 – 550 słów (26% całości), uczestnik 3 – 464 słowa (22% całości). Wykres unaocznia również tendencję nieobserwowaną wcześniej: uczniowie pozwalali sobie na istotne ingerencje w tekst współpracowników, usuwając fragmenty, które nie pasowały do ich koncepcji opowiadania. Również i na tym polu najaktywniejszy okazał się uczestnik 1, który usunął 112 z ogólnej liczby usuniętych 145 słów (77%)⁵. W dwóch przypadkach zostały usunięte fragmenty, których autorem był uczestnik 3. Nie ulega wątpliwości, że tego typu ingerencje w tworzony przez niego tekst mogły mieć istotny wpływ na jego poziom zaangażowania w realizowany projekt. Wprawdzie uczestnik 1 starał się wytłumaczyć motywy swoich decyzji w komentarzach (niezgodność z ustalonym planem opowiadania), ale znamieny jest fakt, że uczestnik 3 nie odniósł się w żaden sposób do tych komentarzy i po tym, jak część jego fragmentu została usunięta w 5. dniu, przez długi czas nie brał udziału w pracach nad tekstem. Ponownie uaktywnił się dopiero na przełomie drugiego i trzeciego tygodnia trwania projektu. Wydaje się więc, że dominująca postawa niektórych uczniów może częściowo stłumić kreatywny potencjał współpracowników. Podczas ewaluacji efektów pracy uczniów nauczyciel powinien więc również wziąć pod uwagę dynamikę tych procesów.

2.3. Obszar 2 – ocena aktywności organizacyjnej uczniów

Analizowane w poprzedniej sekcji wykresy dają nam jedynie wstępny ogólny problem. Nauczyciel przystępujący do ewaluacji efektów pracy uczniów biorących

⁵ Jest to statystyka uproszczona, ponieważ uwzględniamy jedynie większe partie tekstu, które zostały wykreślone, ponieważ nie pasowały do koncepcji całości pozostałych użytkowników. Nie bierzemy więc pod uwagę niewielkich lokalnych modyfikacji, polegających na poprawie błędów gramatycznych lub leksykalnych (np. *le dernier fois* → *la dernière fois*, *place du crime* → *lieu du crime*), zmianie szyku słów (np. *une maison belle* → *une belle maison*) lub substytucji nieadekwatnej formy gramatycznej (*elle a su* → *elle savait*). Tego typu interwencje będą dokładniej opisane w sekcji 2.3.

w projektach pisarskich musi brać od uwagę różne płaszczyzny, na których realizuje się ich działalność. Bardzo istotna na przykład jest aktywność na polu opracowania koncepcji opowiadania i sterowanie pracą współpracowników tak, by zamierzony cel został osiągnięty. Fragmenty tekstu przedstawione na ilustracji 1 pozwolą nam zrozumieć to zagadnienie.



Ilustracja 1: Dwa zrzuty ekranu prezentujące odmienne strategie współtworzenia tekstu w dwóch różnych grupach.

W górnej części ilustracji widoczny jest komentarz marginalny uczestnika o imieniu Jakub, który po samodzielnym stworzeniu scenariusza zamieścił następujący wpis: „To jest nasz scenariusz. Chciałbym, żebyście zaczęli pisać opowiadanie poniżej. Nie zmieniajcie scenariusza. Jeśli potrzebujecie go zmienić, najpierw napiszcie komentarz” (tłumaczenie własne). Uczestnik opracował samodzielnie koncepcję opowiadania, która następnie została zaakceptowana przez pozostałych członków grupy. Przez cały czas trwania projektu odpowiadał również na wątpliwości uczestników i sterował komunikacją między nimi. Nawet więc, jeśli to nie on wykonał największą część pracy przy tworzeniu tekstu, jego aktywność w tym obszarze powinna zostać doceniona.

Błędne byłoby natomiast założenie, że współpraca między uczniami zawsze będzie się układać w analogiczny sposób. W wielu przebadanych przez nas grupach preferowany model pracy był zupełnie odmienny. Uczestnicy nie tworzyli planu opowiadania, a kolejne fragmenty tekstu powstawały spontanicznie. Ciekawy zabieg widoczny jest we fragmencie tekstu widocznym w dolnej części ilustracji 1, gdzie jeden z uczniów wprowadza niespodziewany zwrot

akcji, anonsując go humorystycznym komentarzem „niespodziewajka”. Zaznaczyć trzeba, że taki styl współpracy odpowiadał w pełni temperamentowi wszystkich piszących, a efekt końcowy ich pracy pod względem jakościowym nie ustępował w niczym tekstom powstałym w innych grupach. Podstawowy wniosek, który płynie z tej bardzo powierzchownej analizy jest taki, że nauczyciel nie może z góry zakładać, w jaki sposób będzie przebiegać realizacja projektu, w związku z czym nie jest możliwa ocena wszystkich grup według jednego sztywnego modelu ewaluacyjnego.

2.4. Obszar 3 – ocena pracy nad kształtowaniem spójności i poprawności językowej tekstu

Jak już wcześniej wspomniano, działalność uczniów realizujących projekty pisarskie nie ogranicza się do tworzenia kolejnych segmentów tekstu. Mogą oni realizować swój potencjał na wiele różnych sposobów: uczestniczyć w dyskusji nad planem opowiadania (lub też stworzyć go samodzielnie), sugerować i wprowadzać do tekstu poprawki językowe, a także nadawać mu ostateczny kształt (podział na paragrafy i formatowanie). Aby uporządkować to zagadnienie, w naszej pracy oprzemy się na klasyfikacji zaproponowanej przez Kesslera, Bikowską i Boggsa (2012). Autorzy ci wprowadzili podstawowy podział na dwa typy interwencji: językowe (*LRC – Language related contributions*) – kategoria ta obejmuje ingerencje w treść tekstu, a także jego korektę ortograficzną, gramatyczną i stylistyczną, oraz pozajęzykowe (*NLRC – non-language related contributions*), które odnoszą się do szerokiego spektrum zjawisk, począwszy od formatowania tekstu, a skończywszy na tworzeniu planu opowiadania. Te dwie podstawowe kategorie zostały następnie podzielone na kilka subkategorii, z których na potrzeby obecnego badania zachowamy jedynie trzy (plan, treść i forma). W tabeli poniżej podajemy przykłady dla każdego z wymienionych typów zaczerpnięte z tekstów opracowanych w ramach przeprowadzonych przez nas projektów⁶.

Aktywność poszczególnych członków grupy może realizować się odmiennie na każdej z uwzględnionych płaszczyzn. Nierzadko można napotkać ucznia, który w mniejszym stopniu angażuje się w tworzenie opowiadania, ale za to dokonuje przeglądu całości tekstu i wprowadza do niego rozległe poprawki natury językowej. Ciekawie na przykład przedstawia się w tym kontekście działalność uczestnika 3 z pierwszej analizowanej przez nas w niniejszym

⁶ Z racji faktu, że w naszej pracy używaliśmy platformy pozwalającej na porozumiewanie się ze współpracownikami za pomocą komentarzy, do pierwszej kategorii (*LRC*) dodaliśmy nie tylko bezpośrednie ingerencje w tekst, ale także działania polegające na przekazywaniu współpracownikom swoich sugestii, np. odnośnie do korekty.

artykule grupy (zob. punkt 2.2, wykres 1). Jak już wspomnieliśmy, partia tekstu napisana przez niego była najkrótsza; z drugiej jednak strony, przekazał on uczestnikowi 2 wiele celnych uwag krytycznych odnośnie do stworzonych przez niego w dniach 14-19 nieuporządkowanych fragmentów historii.

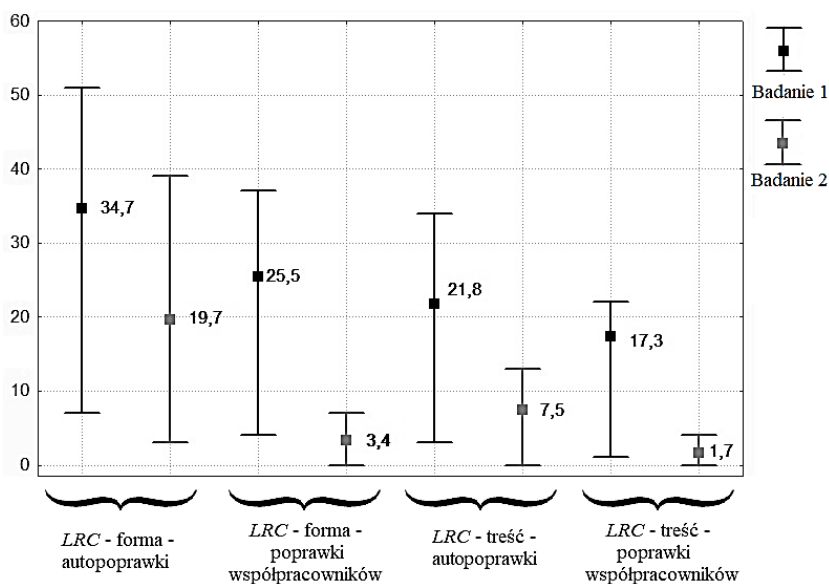
<i>LRC – interwencje językowe</i>	<i>NLRC – interwencje pozajęzykowe</i>
treść	plan
Ici j'ai ajouté: Mais avant de sortir il est allé à la salle de bain et a pris la bouteille de l'eau de cologne. C'est plus logique. (<i>komentarz</i> : Tutaj dodałam: Ale przed wyjściem poszedł do łazienki i wziął butelkę wody kolońskiej. To logiczniejsze) Moi, je propose d'Aboville, comme ce baron de l'Empire. C'est vraiment aristocratique :) (<i>komentarz odnoszący się do wyboru nazwiska jednej z postaci</i> : Ja proponuję d'Aboville, ponieważ to [jest] baron Cesarstwa. To naprawdę arystokratyczne [nazwisko])	Je ne comprends pas, ils vont se marier dans un moment? (<i>komentarz</i> : Nie rozumiem, oni za chwilę się pobiorą?) J'ai une petite question: pourquoi Michel a tue son beau-père? Je crois la raison est très important pour l'histoire. (<i>komentarz</i> : Mam małe pytanie: dlaczego Michał zabił swojego teścia? Sądzę, iż powód jest bardzo ważny w tej historii)
forma	forma
Je crois que 'domestiques' est meilleur mot ici, qu'est-ce vous pensez? (<i>komentarz</i> : Myślę, że [słowo] 'domestiques' będzie tu lepsze, jak sądzicie?) J'ai corrigé mourrir en mourir (<i>komentarz</i> : Poprawiłem mourrir na mourir) Il a regardé autour de seilui (<i>poprawa błędu gramatycznego bezpośrednio w tekście</i>)	Le parfum du meurtre (formatowanie: zmiana czcionki tytułu na Shadows Into Light i rozmiaru czcionki na 21)

Tabela 1: Przykłady typów interwencji na podst. Kessler, Bikowski i Boggs 2012.

Oczywiście nie zawsze jest tak, że uczestnicy się uzupełniają i że niedobór aktywności któregoś z nich w jednym obszarze jest kompensowany w innym. Uczniowie wykazujący postawę dominującą czasem dążą do całkowitego przejęcia inicjatywy: układają plan, tworzą większość tekstu i nieustannie przekazują współpracownikom krytyczne uwagi odnośnie jego warstwy językowej. Sytuację ewaluatora dodatkowo komplikuje fakt, że, jak udało się nam stwierdzić, w grupach mających doświadczenie w realizacji projektów telekolaboracyjnych interwencje językowe oraz pozajęzykowe występują z wyraźnie większą częstością niż w grupach początkujących. Dysproporcje te przedstawiliśmy na wykresie 4.

Jak widać na wykresie 4, uczniowie, którzy wielokrotnie brali udział w projektach telekolaboracyjnych (badanie 1, Kotuła, 2016a) wykazują się dużo większą aktywnością na każdej z uwzględnionych przez nas płaszczyzn niż ci, którzy przystąpili do realizacji podobnego zadania po raz pierwszy (badanie 2, Kotuła, 2016b). Szczególnie wyraźna dysproporcja między dwiema grupami widoczna jest w przypadku poprawek, które zostały naniesione przez uczestników na tekście stworzonym przez innych członków grupy. Jasno widać, że osoby posiadające doświadczenie w realizacji projektów grupowych nie wahają

się ingerować w opowiadania współpracowników. Z kolei uczniowie początkujący preferują zdecydowanie model pracy, w którym każdy uczestnik skoncentrowany jest przede wszystkim na własnym fragmencie tekstu. Dowodzi to, że nauczycielowi trudno z góry założyć, jaka będzie aktywność uczniów w danym obszarze i że w procesie ewaluacji musi wykazać się niezbędną elastycznością.



Wykres 4: Wartości minimalne, maksymalne i średnie dla każdego z typów interwencji językowych (LRC) dla uczniów biorących udział w badaniu 1 (uczniowie mający doświadczenie w realizacji pisarskich projektów telekolaboracyjnych) i 2 (uczniowie biorący udział po raz pierwszy w projektach tego typu). Punkty widoczne na prostej to średnia arytmetyczna, wąsy wyznaczają wartości ekstremalne (minimalną i maksymalną) dla każdej zmiennej. Autopoprawki oznaczają korekty wprowadzone przez danego uczestnika do własnego fragmentu tekstu, poprawki współpracowników natomiast to te, które zostały naniesione przez kogoś z uczestników na fragmencie stworzonym przez kogoś innego.

3. W stronę ogólniejszego modelu – schematy współpracy i wyzwania ewaluacyjne

Przeanalizowane przez nas przypadki pozwalają stwierdzić, że ocena efektów pracy uczniów biorących udział w telekolaboracyjnych projektach pisarskich jest procesem bardzo złożonym. Bezwzględnie kluczowy, gdyż definiujący układ sił w grupie, jest przyjęty model współpracy. Ten czynnik z kolei determinuje w jakich obszarach i w jakim stopniu poszczególni uczestnicy będą mogli się realizować.

Zagadnienie to dobrze ilustruje model zaproponowany przez Storch (2002). Przedstawia on możliwe zależności między osobami współtworzącymi teksty (zob. tabela 1). Jak zauważa Abrams, „wzdłuż pierwszej osi, *równość* odzwierciedla stopień, w jakim uczestnicy proporcjonalnie przyczyniali się do pracy nad tekstem oraz sprawowali równą kontrolę nad realizacją zadania. Wzdłuż drugiej osi, *kooperatywność* obrazuje poziom zaangażowania uczestników względem innych członków zespołu (np. poprzez przekazywanie opinii, dzielenie się pomysłami itd.)” (Abrams, 2019: 23, tłumaczenie własne)⁷. Każda z ćwiartek przedstawia odmienny wzorzec współpracy (*pattern of interaction*).

		Wysoka Kooperatywność				
		ekspert-początkujący		współpracujący		
		wysoki poziom kooperatywności i niski poziom równości		wysoki poziom kooperatywności i równości		
Niska Równość		-----		Wysoka Równość		
		niski poziom kooperatywności i równości		wysoki poziom równości i niski poziom kooperatywności		
		dominujący-pasywny		dominujący-dominujący		
		Niska Kooperatywność				

Tabela 1: Model możliwych wariantów interakcji w projektach realizowanych we współpracy zaproponowany przez Storch (2002: 128), zmodyfikowany i rozwinęty przez Abrams (2019: 24), tłumaczenie własne.

Biorąc za punkt odniesienia wspomniany model, Hsieh (2019) opracował listę możliwych wariantów zachowań obserwowanych w poszczególnych typach grup, w zależności od przyjętego w nich modelu współpracy. Ponieważ została ona opracowana z myślą o zadaniach realizowanych w parach, zmodyfikowaliśmy ją tak, by możliwe było zastosowanie jej w szerszej gamie kontekstów telekolaboracyjnych, w przypadkach, gdy tworzone grupy są liczniejsze niż dwuosobowe (zob. tabela 2).

⁷ „[a]long the first axis, *equality* displays how evenly partners distributed turns and contributions to content as well as equal control over the task. Along the second axis, *mutuality* indicates the level of engagement a participant has with the other team members (e.g., by providing feedback, sharing ideas, etc.).”

Model współpracy	Charakterystyki
Współpracujący	<ul style="list-style-type: none"> • Wzajemne budowanie wspólnego zrozumienia celu zadania i negocjacje optymalnego sposobu jego realizacji • Równy stopień kontroli nad realizacją zadania • Wielostronna wymiana informacji zwrotnej (<i>reciprocal feedback</i>) • Współtworzenie tekstu na zasadzie chpartnerskich: tekst tworzony przez współpracowników jest rozwijany, rozszerzany i uzupełniany przez wszystkich uczestników • Współtworzenie planu tekstu przez wszystkich uczestników
Dominujący/ dominujący	<ul style="list-style-type: none"> • Równy stopień zaangażowania uczestników w realizację zadania • Niechęć do pełnego zaangażowania w pracę nad partiami tekstu stworzonymi przez współpracowników • Wywieranie presji na pozostałych uczestników odnośnie użycia zaproponowanych przez siebie form językowych • Często występująca niezdolność do osiągnięcia konsensusu
Dominujący/ pasywny	<ul style="list-style-type: none"> • Przyjmowanie postawy autorytarnej przez uczestników dominujących, biernej przez pozostałych • Całkowity brak negocjacji
Ekspert/ początkujący	<ul style="list-style-type: none"> • Przejęcie kontroli nad realizacją zadania przez najbardziej dominującego z uczestników • Aktywna postawa dominującego uczestnika: wychodzenie z propozycjami pomocy, zachęcanie współpracowników do przedstawiania swoich pomysłów i sugestii, itd.

Tabela 2: Typy zachowań uczestników projektów telekolaboracyjnych dla każdego z czterech wariantów zaproponowanych przez Storch 2002. Opracowanie Hsieh (2019: 6), modyfikacja własna.

Jak widać, paleta możliwych typów zachowań uczestników projektów telekolaboracyjnych jest niezwykle szeroka. Układ sił w grupie w dużej mierze determinuje, jaką przestrzeń wolności dysponuje każdy z uczestników. W grupach o nastawieniu kooperatywnym uczniowie wzajemnie się wspierają, dbając o sprawiedliwą dystrybucję zadań i przekazując sobie konstruktywną krytykę. W przypadku natomiast, gdy w grupie pojawi się jednostka o nastawieniu dominującym, przestrzeń kreatywnej wolności partnerów może ulec znaczącemu zawężeniu. Nierzadko uzdolniony uczeń o dużym potencjale zostaje zdominowany przez innych uczestników, co nie pozwoli mu w pełni zaprezentować swoich mocnych stron. Również w grupach charakteryzujących się podejściem kooperacyjnym mogą wystąpić różnorakie problemy. Przykładowo, zasugerowane przez współpracownika poprawki natury językowej, które mogłyby pomóc określonym uczniowi w poprawie jakości tworzonego przez niego tekstu, i w rezultacie w otrzymaniu wyższej oceny, mogą zostać przez niego odrzucone. Tego typu negatywne reakcje, polegające na ignorowaniu informacji zwrotnej ze strony współpracowników, mają swoje źródło, jak słusznie zauważa Hu, w „kulturowo ukształtowanym braku zaufania

w autorytet kolegów jako źródło wartościowej informacji zwrotnej” (2019: 48)⁸. Po raz kolejny podkreślić trzeba, że nauczyciel przystępujący do ewaluacji projektu musi być świadom istnienia tych uwarunkowań.

4. Konkluzje – czy rezultaty pracy uczniów zawsze da się obiektywnie ocenić?

Wielość obszarów, w których może się realizować aktywność uczestników zdalnych projektów pisarskich i które mogą podlegać ewaluacji (planowanie tekstu, jego tworzenie, przekazywanie uwag współpracownikom, wspieranie partnerów przy rozwiązywaniu problemów natury językowej, itd.) oraz wynikająca z tego faktu złożoność problemu nieuchronnie rodzi pytanie, na ile wszystkie wspomniane przez nas w artykule aspekty mogą być realnie wzięte pod uwagę przez osoby oceniające efekty pracy uczniów. Naszą ambicją nie było stworzenie gotowych wytycznych dla nauczycieli języków obcych pragnących wdrożyć projekty telekolaboracyjne w swoich szkołach – co jest w naszym odczuciu niemożliwe – lecz raczej wyczulenie ich na wieloaspektowość i złożoność problemu. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że pewne czynniki często pozostają poza kontrolą nauczyciela. Nie ma on przecież dostępu do wszystkich dróg komunikacji między uczestnikami projektu, którzy mogą dokonywać najistotniejszych ustaleń w przestrzeni poza platformą (np. podczas spotkań w szkole) lub posługując się kanałami, nad którymi prowadzący zajęcia nie ma kontroli (tworząc choćby prywatną grupę na Facebooku).

Możliwe są także zachowania utrudniające lub wręcz uniemożliwiające dokonanie ewaluacji. Jednym z nich jest działalność pozorowana: uczeń nie przyczyniający się w większej mierze do tworzenia właściwego tekstu może dodać do dokumentu pokaźną liczbę nieistotnych w gruncie rzeczy komentarzy, po to tylko, by wykazać się dużą aktywnością w tym akurat obszarze, licząc na pozytywną ocenę. Równie interesujące zjawisko zaobserwował w swoim eksperymencie Strobl, który stwierdził, że „choć uczniowie zostali poinstruowani, aby pisać wszystkie teksty w *GoogleDocs*, niektórzy z nich najwyraźniej woleli korzystać ze zwykłego edytora tekstu, a następnie wyciąć i wkleić swoje porcje tekstu, a nawet kompletne ostateczne wersje do edytora Google. Dotyczy to około 80% indywidualnie stworzonych tekstów, w których tylko ostateczne poprawki, jeśli w ogóle, mogły być odtworzone za pomocą funkcji historii *GoogleDocs*”⁹ (Strobl, 2014: 6, tłumaczenie własne). W tego

⁸ „culturally shaped lack of confidence in peers’ authority as a useful source of feedback”

⁹ „Although the students were instructed to write all texts in Google Docs, some of them clearly preferred to use their usual text editor, and subsequently cut and pasted their individual contributions, or even their complete final drafts, into the Google

typu przypadkach ocena wkładu pracy poszczególnych uczestników okazuje się często niemożliwa. Należy więc być świadomym, że istnieją przypadki, których nawet doświadczony nauczyciel biorący regularnie udział w projektach telekolaboracyjnych nie jest w stanie przewidzieć.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams Z. (2016), *Exploring collaboratively written L2 texts among first-year learners of German in Google Docs*. „Computer Assisted Language Learning”, tom 29, nr 8, s. 1259–1270.
- Abrams Z. (2019), *Collaborative writing and text quality in Google Docs*. „Language Learning & Technology”, tom 23, nr 2, s. 22–42.
- Bradley L., Lindström B., Rystedt H. (2010), *Rationalities of collaboration for language learning on a wiki*. „ReCALL”, tom 22, nr 2, s. 247–265.
- Chao Y., Lo H. (2011), *Students' perceptions of wiki-based collaborative writing for learners of English as a foreign language*. „Interactive Learning Environments”, tom 19, nr 4, s. 395–411.
- Eloa I., Oskoz A. (2010), *Collaborative writing: Fostering foreign language development and mastery of writing conventions*. „Language Learning & Technology”, tom 14, nr 3, s. 51–71.
- Hsieh Y.C. (2019), *Learner interactions in face-to-face collaborative writing with the support of online resources*. „ReCALL”, tom 32, nr 1, s. 85–105.
- Hu G. (2019), *Culture and Peer Feedback*, (w:) Hyland K., Hyland F. (red.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 45–63.
- Kessler G. (2010), *Developing collaborative autonomous language learning abilities in computer mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space*. „Computer Assisted Language Learning”, tom 23, nr 1, s. 41–58.
- Kessler G., Bikowski D., Boggs J. (2012), *Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects*. „Language Learning & Technology”, tom 16, nr 1, s. 91–109.
- Kotuła K. (2016a), *Creating Texts Together — Collaborative Writing in Polish Secondary School*, (w:) Chodkiewicz H., Steinbrich P., Krzemińska-Adamek M. (red.), *Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments*. Zurych: Springer, s. 159–172.

Docs editor. This is true for about 80% of the individual texts, where only a final edit, or no action at all, can be tracked via the Google Docshistory function.”

- Kotuła K. (2016b), *Une première expérience d'écriture collaborative – Enjeux et défis de co-création des tertes selon la perspective des membre sd'un groupe nouvellement constitué*. „Alsic – Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication”, tom 19, nr 2. Online: <https://alsic.revues.org/2957>. [DW 11.07.2019].
- Kotuła K. (2017), *Strategie współtworzenia tekstów w procesie glottodydaktycznym*. „Lingwistyka Stosowana”, tom 23, nr 3, s. 119–133.
- Krajka J. (2011), *Nauczanie sprawności pisania w środowisku elektronicznym – od procesora tekstu do wiki*, (w:) Pawlak M., Wolski B. (red.), *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych*. Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 31–46.
- Krajka J., Maciaszczyk S. (2012), *Kształtowanie świadomości nauczycieli w dyskursie internetowym – media społecznościowe w nauczaniu języków obcych*. „Neofilolog”, tom 38, nr 2, s. 243–261.
- Kuiken F., Vedder I. (2002), *Collaborative writing in L2: The effect of group interaction on text quality*, (w:) Ransdell S., Barbier M. (red.), *New directions for research in L2 writing*. Dordrecht: Springer, s. 169–188.
- Li M., Zhu W. (2013), *Patterns of computer-mediated interaction in EFL collaborative writing groups Rusing wikis*. „Computer Assisted Language Learning”, tom 26, nr 1, s. 61–82.
- Li M., Zhu W. (2017), *Explaining dynamic interactions in wiki-based collaborative writing*. „Language Learning & Technology”, tom 21, nr 2, s. 96–120.
- Lowry P., Curtis A., Lowry M. (2004), *Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice*. „Journal of Business Communication”, tom 41 nr 1, s. 66–99.
- Mak B., Coniam D. (2008), *Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong*. „System”, tom 36, nr 3, s. 437–455.
- Shehadeh A. (2011), *Effects and students' perceptions of collaborative writing in L2*. „Journal of Second Language Writing”, tom 20, nr 4, s. 286–305.
- Storch N. (2002), *Patterns of interaction in ESL pair work*, „Language Learning”, tom 52, nr 1, s. 119–158.
- Storch N. (2005), *Collaborative writing: Product, process, and students' reflections*, „Journal of Second Language Writing”, tom 14, nr 3, s. 153–173.
- Storch N., Wigglesworth G. (2007), *Writing tasks: The effect of collaboration*, (w:) García Mayo M. P. (red.), *Investigating tasks in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, s. 157–177.
- Strobl C. (2014), *Affordances of Web 2.0 Technologies for Collaborative Advanced Writing in a Foreign Language*. „CALICO Journal”, tom 31, nr 1, s. 1–18.

Weronia Król-Gierat

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

<https://orcid.org/0000-0001-6522-2550>

werona.krol-gierat@up.krakow.pl

Melanie Ellis

THE IMPACT OF A NATIONAL EXAMINATION IN FOREIGN LANGUAGE ON TEACHING, LEARNING AND THE WORK OF SCHOOLS

Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, 2018, 365 s.

Keywords: national examination, lower secondary school, impact, washback effect, longitudinal study

Słowa kluczowe: egzamin państwowy, gimnazjum, wpływ, efekt zwrotny, badanie podłużne

Najnowsza książka autorstwa Melanie Ellis poświęcona jest wpływowi państwowych egzaminów z języka obcego – na przykładzie angielskiego – na nauczanie, uczenie się i pracę szkół. Publikacja jest niewątpliwie godna rekomendacji, gdyż wypełnia lukę badawczą w tym obszarze. Przedstawia refleksje nad polskim kontekstem edukacyjnym płynące z wieloletnich badań, obserwacji i analiz Autorki, a przy tym napisana jest z perspektywy dydaktyka i badacza procesu kształcenia w sposób rzeczowy i klarowny. We wstępie poprzedzającym część właściwą książki czytelnikowi zostaje naszkicowany kontekst reformy systemu oświaty, która rozpoczęła się w 1999 roku, przekształcając szkolnictwo w trzystopniową strukturę i kreując nowy typ szkoły, tj. gimnazjum. Wraz z reformą wprowadzony został również system egzaminów zewnętrznych przeprowadzanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Pierwsi

gimnazjaliści podeszli do egzaminu w 2002 roku, lecz dopiero od roku 2009 obejmował on także część z języka obcego, co stanowiło nie lada wyzwanie tak dla uczniów, jak i nauczycieli. I choć gimnazja wygasły (ostatni rocznik ukończył III klasę w roku szkolnym 2018/2019), to poruszana tematyka z pewnością zainteresuje duże grono czytelników, dzięki lekturze będą bowiem mogli wyciągnąć cenne wnioski w odniesieniu do reformy z 2017 roku, tj. powrotu do 8-letniej szkoły podstawowej oraz nowego egzaminu zewnętrznego, egzaminu ósmoklasisty, którego wprowadzenie może mieć analogiczne konsekwencje. Adresatami omawianej książki jest zatem nie tylko grono pedagogiczne, lecz także osoby odpowiedzialne za organizację pracy szkół oraz politykę oświatową, a nawet sami uczniowie oraz ich rodzice/opiekunowie. Jest ona także ważna dla studentów oraz nauczycieli akademickich zajmujących się kształceniem przyszłych dydaktyków języków obcych.

Monografia wydana przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w 2018 roku, podzielona została na dwie części, łącznie obejmujące sześć rozdziałów. Część pierwsza, składająca się z trzech rozdziałów, stanowi osadzone na analizie literatury przedmiotu zaplecze koncepcyjne dla badań własnych Autorki. Część druga natomiast, obejmująca kolejne trzy rozdziały, opisuje badanie podłużne dotyczące wpływu zewnętrznego egzaminu z języka angielskiego przeprowadzanego na zakończenie gimnazjum na proces kształcenia oraz pracę szkół.

W rozdziale pierwszym zatytułowanym *Washback and Impact* dokonano rozróżnienia pomiędzy pojęciem *efektu zwrotnego egzaminu* (ang. *washback* lub *backwash*), a pojęciem *wplywu* (ang. *impact*). Pierwsze zastosowano do opisu efektów przekładających się bezpośrednio na nauczanie i uczenie się, drugie – do opisu efektów widocznych w szerszym kontekście, tj. na poziomie organizacji pracy szkoły i/lub systemu edukacyjnego. Rozdział ten zawiera szeroki przegląd badań odnoszących się do obu zjawisk.

W rozdziale drugim *Tests in use* podjęto zagadnienie testowania ze szczególnym uwzględnieniem kwestii trafności (ang. *validity*) oraz rozliczalności (ang. *accountability*) testów. Przytaczając opinie wielu badaczy, Autorka omawia wagę wyników egzaminacyjnych w wymiarze społecznym, przygląda się ich sile sprawczej oraz wykorzystaniu, co z kolei prowadzi ją do rozważań natury etycznej, tj. aspektu sprawiedliwości testów. Testy mogą bowiem służyć kontroli, selekcji (będąc przyczynkiem do etykietowania), mogą być jednak również narzędziem promowania równości społecznej. Zgodnie z tym postulatem żadna grupa egzaminowanych nie powinna być faworyzowana. Zagadnieniu rozliczalności testów Autorka przygląda się, analizując związek pomiędzy rezultatami egzaminu a odpowiedzialnością za niego. W celu zilustrowania tej problematyki, przytacza przykłady ze Stanów Zjednoczonych oraz Anglii. Rozdział wieńczy opis roli egzaminów zewnętrznych w polskim systemie edukacji,

w którym Autorka ukazuje, w jaki sposób wyniki egzaminów stają się jednym z elementów ewaluacji pracy szkół oraz miarą podnoszenia jakości kształcenia.

Rozdział trzeci *The external foreign Language examination at the end of lower secondary school: theory and practice* koncentruje się na egzaminie gimnazjalnym z języka obcego, osadzając go w kontekście historycznym (lata 1989–2012). W pierwszych sekcjach prześledzony został proces ewolucji egzaminów państwowych, a punkt ciężkości spoczął na reformach edukacji zainicjowanych w roku 1999 oraz 2009 (wprowadzenie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego). Następnie dokonano szczegółowego opisu egzaminu z języka angielskiego z uwzględnieniem uzasadnienia jego implementacji, analizy formy oraz związku z treściami podstawy programowej. Zaprezentowane zostały również wyniki z trzech kolejnych lat oraz powody wprowadzenia stosownych modyfikacji w 2012 roku. Rozdział ten można uznać za zaplecze badawcze dla podjętego w drugiej części książki problemu wpływu państwowych egzaminów z języka obcego na nauczanie, uczenie się i pracę szkół.

W rozdziale czwartym *Investigating washback and impact from a national Language examination at the end of lower secondary school*, otwierającym część drugą, Autorka wyjaśnia motywy, dla których podjęła badania oraz omawia przyjętą metodologię, przy okazji wskazując na trudności przeprowadzanego projektu wynikające z pracy nad danymi jakościowymi pozyskanymi z wywiadów, kwestionariuszy ankiety oraz obserwacji lekcji. Przedstawia też kolejne etapy trójfazowego, pięcioletniego badania wraz z procedurą, użyte instrumenty badawcze oraz dobór próby.

Rozdział piąty, *Presentation of Data*, jest przedstawieniem wyników trzech etapów, tj. badania stanu wyjściowego, badania wstępnego efektu zwrotnego egzaminu oraz badania jego wpływu, przy czym najwięcej miejsca poświęcono ostatniemu etapowi. Rozdział kończy się krytyczną analizą ograniczeń przeprowadzonego projektu badawczego.

W rozdziale szóstym *Interpretations and discussion*, na podstawie analizy pozyskanych danych, Autorka odpowiada na pytania badawcze postawione w kolejnych fazach projektu, pochylając się nad rolą efektu zwrotnego w odniesieniu do nauczycieli i uczniów oraz nad wpływem egzaminu na pracę szkół. Podejmuje też próbę uchwycenia i opisanego mechanizmów działania obu zjawisk, przytaczając dowody empiryczne, bądź wysuwając hipotezy. Z badań Autorki wynika, że egzaminy zewnętrzne wywierają znaczący wpływ na różne podmioty zarówno na poziomie mikro (nauczyciele, dyrektorzy szkół, uczniowie wraz z rodzicami), jak i makro (instytucje kształcące nauczycieli, władze lokalne, organy nadzoru pedagogicznego, decydenci w sprawie polityki oświatowej). W ostatnim podrozdziale sugeruje kierunki dalszych dociekań ze szczególnym wskazaniem na kontekst polski, w którym wraz z wejściem w życie

reformy systemu oświaty z 2017 roku, tj. dość nagłym i radykalnym powrotem do dwustopniowej struktury szkół, pojawiły się nowe obszary badawcze.

W uwagach końcowych Autorka podkreśla, że podjęty projekt badawczy unaoczniał mnogość czynników – kontekstowych i społecznych – wpływających na skutki, jakie egzamin zewnętrzny może za sobą pociągać. Analogicznie do innych badań zaobserwowano, iż ma on istotny wpływ na dobór materiałów nauczania, a szkoły często wpadają w pułapkę uczenia „pod testy”. Stosunek nauczycieli do egzaminu jest wieloczynnikową wypadkową a sposób, w jaki przygotowują do niego swoich uczniów bywa uzależniony od ich poziomu zaawansowania językowego. Udowodniono również występowanie efektu zwrotnego wśród uczniów. Zauważono mianowicie, że w dużej mierze mają oni pozytywny stosunek do egzaminu z języka obcego, gdyż postrzegają go jako obiektywne i przydatne narzędzie pomiaru osiągnięć. Z badania wynika też, że obowiązek przeprowadzania egzaminu zewnętrznego w zróżnicowany sposób wpływa na organizację pracy w szkołach oraz decyzje podejmowane przed dyrektorów np. co do przydziału godzin, zajęć pozalekcyjnych czy wyposażenia sal.

Podsumowując: praca Melanie Ellis stanowi znaczną pomoc w zrozumieniu istoty egzaminów zewnętrznych oraz dwóch głównych mechanizmów, jakie nierozłącznie związane są ich przeprowadzaniem, a mianowicie efektem zwrotnym na poziomie mikro (w klasie) oraz wpływem wywieranym na poziomie makro (w szkole i poza nią). Jestem przekonana, że analizy oraz rozważania Autorki staną się dla czytelników źródłem wiedzy, wskazówek oraz inspiracji do podejmowania kolejnych badań naukowych w szeroko rozumianym obszarze ewaluacji wyników kształcenia, co niewątpliwie stanowi jeden z wielu walorów recenzowanej książki.

BIBLIOGRAFIA

Ellis M. (2018), *The impact of a national examination in foreign language on teaching, learning and the work of schools*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Elżbieta Gajewska, Joanna Rokita-Jaśkow 5

ARTICLES

1. Mariola Jaworska – *Evaluation of students with special educational needs in inclusive foreign language education in Poland* 9
2. Monika Łodej – *Application of inclusive design principles to testing EFL dyslexic students* 27
3. Agnieszka M. Sendur – *Tests and certificates in Languages for Specific Purposes – theory vs reality* 47
4. Katarzyna Posiadała – *Development of self-assessment skills of foreign language learners aged 55+* 71
5. Monika Janicka – *The potential of peer-to-peer-feedback for enhancing assessment competence in pre-service language teachers – results of a study* 87
6. Beata Peć – *Open forms of work in language teacher education – the specificity of assessment in school education and in academic education of foreign language teachers* 105
7. Dorota Werbińska – *Language teacher positioning in a teacher promotion examination: a small story approach* 133
8. Halina Widła – *Formative evaluation using Lernen durch Lehren practices for advanced students* 155
9. Krzysztof Kotuła – *Assessing telecollaborative writing activities conducted on synchronous platforms* 171

BOOK REVIEWS

1. Weronia Król-Gierat – *Review of the book by Melanie Ellis (2018) The impact of a national examination in foreign language on teaching, learning and the work of schools* 189

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 2020 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>



KOLEGIUM
TOWARZYSTWA
NEOFILOLOGICZNE
ZARZĄD GŁÓWNY
W POZNANIU