

Nowoczesne mechanizmy oceniania znajomości języka obcego (rosyjskiego) na poziomie akademickim

Agata Buchowiecka-Fudała

Dorota Piekarska-Winkler

Uniwersytet Warszawski

Abstract

The purpose of this paper is to discuss the quality and assessment of teaching/learning a foreign language in academic teaching. Many factors that determine the effectiveness of the learning process, including the competence of the teacher, the curriculum, the teaching methods and means and the conditions of the education process affect the improvement of the quality of language teaching. Formative assessment strategies are more adequate when measuring the effectiveness and usefulness of the process of teaching/ learning a foreign language than examination tests. They can be applied in teaching students. The systematic use of formative assessment strategies in the teaching process creates favourable conditions, not only to improve the academic education, but also to improve the self-esteem of students and the results of their studying.

Keywords: glottodidactics, the standards for foreign language education, the system to solve language test, linguistic awareness, formative assessment

Abstrakt

W przedstawionym artykule zostały omówione główne założenia nowoczesnego procesu nauczania języka obcego na poziomie akademickim ze zwróceniem szczególnej uwagi na jego jakość i formy kontroli efektów kształcenia. Na poprawę jakości kształcenia mają wpływ takie czynniki jak kompetencje nauczyciela, program nauczania, metody i techniki pracy, warunki, w jakich przebiega proces kształcenia i inne. Ocenianie kształtujące stosowane jako forma kontroli w przebiegu procesu glottodydaktycznego poprawia efektywność akademickiego nauczania języka obcego. Strategie oceniania kształtującego są skuteczniejszą niż testy egzaminacyjne formą kontroli efektów kształcenia w zakresie nauczania języka obcego. Stosowane systematycznie nie tylko poprawiają jakość kształcenia akademickiego, przyczyniają się również do poprawy samooceny studentów i ich wyników w nauce.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka, standardy kształcenia językowego, techniki rozwiązywania językowych zadań testowych, świadomość językowa, ocenianie kształtujące

Wraz z postępującą masowością studiów wyższych w Polsce coraz powszechniej wykorzystuje się testy w kwalifikowaniu wiedzy studentów do przeprowadzania egzaminów końcowych z różnych przedmiotów, w tym z języków obcych. Po wejściu w życie znowelizowanej Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym z 18 marca 2011 r. nauczyciele akademicy zobowiązani zostali do drobiazgowego planowania i kontroli procesu nauczania-uczenia się. W praktyce oznaczało to konieczność dokonania opisu kształcenia przy wykorzystaniu metody KRK (Krajowe Ramy Kwalifikacji) w języku efektów kształcenia. Opis ten przedstawia wymagania, jakim powinien sprostać student po zakończeniu nauki w określonym cyklu. Sprawdzenie stopnia opanowania wyznaczonych efektów często odbywa się za pomocą egzaminów testowych. Czy rozliczanie edukacji uniwersyteckiej za pomocą testów prowadzi do jej doskonalenia? Czy testowanie sprawności językowych sprzyja poprawie jakości kształcenia wyznaczonej przez założenia współczesnej glottodydaktyki?

Zgodnie z wytycznymi Rady Europy zadaniem zasadniczym w nauczaniu języka obcego jest łączenie kompetencji lingwistycznych z kulturologicznymi w celu zwiększenia efektywności komunikacji w danym języku. W nowoczesnej metodyce nauczania języków obcych z perspektywy kulturologicznej za kluczowe uznawane są nie tylko kompetencje językowe, ale też umiejętności pośredniczenia pomiędzy kulturami języka

ojczystego i obcego, rozwiązywanie problemów otwartych, kreatywność i wrażliwość międzykulturowa. Niezbędne w tym miejscu wydaje się zastrzeżenie, że w zależności od celów, jakie przyświecają aktowi oceniania (ocenianie bieżące, sumujące, certyfikacyjne) i w zależności od kontekstu sytuacyjnego, w którym ocenianie się odbywa, można i należy stosować różne jego rodzaje. W wyborze rozwiązań pomocny jest ESOKJ, w którym wiele miejsca poświęca się możliwościom podejmowania określonych rozstrzygnięć związanych z procesem oceniania. W dokumencie tym oprócz definicji poszczególnych terminów odnajdujemy wykaz zalet i szereg uwag krytycznych w odniesieniu do wybranych celów i kontekstów sytuacyjnych.

W rozważaniach dotyczących procesu oceniania istotne jest rozgraniczenie na sytuację edukacyjną i sytuację egzaminacyjną. O ile w przeprowadzaniu egzaminów testy, jako jeden z elementów oceniania analitycznego, wydają się rozwiązaniem poprawnym, choć nie idealnym, o tyle w kontekście edukacyjnym ich częste wykorzystanie nie przynosi korzyści.

Można zaryzykować stwierdzenie, że testy zbyt często stają się sposobem kontroli postępów w nauce, w typowej sytuacji edukacyjnej, szczególnie testy śródsesemestralne sprawdzające przerobione zagadnienia leksykalne lub gramatyczne. Nie zajmując zbyt wiele czasu szkoleniowego pozwalają w trakcie trwania cyklu dydaktycznego sprawdzić stopień przyswojenia materiału oraz szybko zdiagnozować ewentualne problemy. Niestety nie udaje się za pomocą testów zmierzyć wrażliwości międzykulturowej, empatii, kreatywności.

Końcowe egzaminy testowe przeprowadzane na poziomie akademickim mają sumujący charakter, ale jednocześnie pomijają istotne kompetencje, które uczyć się powinni osiąść. Tworzenie systemu edukacyjnego tylko w oparciu o standardy i sprawdzanie ich wykonania w formie testowej prowadzi do sytuacji, w której zamiast rozwijania umiejętności komunikacji, współpracy, refleksji i głębokiego myślenia, mamy do czynienia z przyswajaniem faktów i algorytmów. Nauczyciel wpada w pułapkę. W nauczaniu koncentruje się na przygotowaniu studenta do prawidłowego rozwiązania testu zaniebując rozwijanie myślenia, kształtowanie poprawnych relacji międzyludzkich, analizę i doskonalenie metod nauczania i form pracy.

Formuła testu przewiduje zazwyczaj udzielenie standardowej odpowiedzi w stosunkowo krótkim czasie. Zadanie umiejętnego wykorzystania czasu testu posłużyło do opracowania technik i strategii egzaminacyjnych, pomagających np. zdobyć certyfikat biegłości językowej. Techniki rozwiązywania określonych typów zadań nie tylko pozwalają skutecznie wykorzystać znajomość języka obcego, ale mogą być też stosowane w celu kompensowania braków w opanowaniu języka na danym poziomie. Zastosowanie

odpowiednich strategii ułatwia rozwiązywanie zadań na testach językowych i znacznie skraca czas niezbędny do ich wykonania.

Nauczanie technik rozwiązywania testów jest obecnie jednym z celów kursów językowych, odgrywa również istotną rolę w ocenianiu skuteczności programów nauczania języków obcych. Dlatego tak często organizatorzy kursów językowych podkreślają w ofertach ich skuteczność (np.: „Strategie egzaminacyjne, czyli dzięki nam zdasz na piątkę” (Facebook), „Nasi słuchacze poznają standardy egzaminacyjne i typy obowiązujących zadań” (fragment ogłoszenia kursu językowego)), podobnie jak autorzy programów nauczania języków obcych, którzy eksponują gwarancje sukcesu egzaminacyjnego (np. „Cel: wdrożenie studenta w strategie egzaminacyjne ułatwiające rozumienie poleceń i osiągnięcie oczekiwanego rezultatu” (z programu akademickiego nauczania języka obcego)).

Nauczanie technik rozwiązywania językowych zadań testowych nie może gwarantować sukcesu, ale znacznie poprawia skuteczność w udzielaniu przewidywanych odpowiedzi, pozwala wyćwiczyć mechanizmy radzenia sobie z określonymi typami poleceń. Przykładowe instrukcje kształtujące mechanizmy rozwiązywania testów językowych mają zazwyczaj charakter wskazówek, które powinny pomóc osobie uczącej się wyćwiczyć konkretne umiejętności. Na stronie <http://www.rzeszow.lektordlaciebie.com> znajdziemy następujące wytyczne:

Wykonywanie każdego z zadań na rozumienie tekstu czytanego należy rozpocząć od uważnego przeczytania polecenia, tytułu tekstu oraz szybkiego przeczytania treści tekstu. Szybkie czytanie tekstu pozwoli na ogólne zrozumienie szerszego kontekstu bez zbędnego koncentrowania się na nieznanach słowach. Warto oszacować, ile czasu potrzebne będzie na wykonanie każdego zadania i starać się nie zatrzymywać zbyt długo przy bardziej kłopotliwych pytaniach.

Zadanie na dobieranie wymaga wstawienia usuniętych fragmentów tekstu w odpowiednie luki. Przeczytaj szybko tekst pomijając luki i zastanów się, czego dotyczy. Postaraj się zidentyfikować myśl przewodnią każdego akapitu tekstu oddzielnie. Zapoznaj się z usuniętymi fragmentami tekstu, następnie wróć do luk tekstu głównego. Przeanalizuj zdanie poprzedzające i zdanie następujące po usuniętym fragmencie i poszukaj brakującego fragmentu w proponowanych odpowiedziach. Szukając powiązań między tekstem głównym a usuniętymi fragmentami zwracaj szczególną uwagę na związki tematyczne i językowe takie jak odniesienia do ludzi, miejsc i czasu, łączniki, wyrażenia, które odnoszą się do wcześniejszych lub późniejszych fragmentów tekstu. Pamiętaj, aby zawsze w pierwszej kolejności wstawiać w luki fragmenty tekstu, co do których jesteś pewien. Uzupełniając najłatwiejsze luki eliminujesz opcje, co ułatwi ci rozwiązanie najtrudniejszych luk. (Jaguszewski 2012:1)

Przyjrzyjmy się, jak działają w praktyce techniki rozwiązywania językowych zadań testowych, w które są wyposażeni studenci oraz słuchacze kursów językowych. Posłużymy się w tym celu fragmentem testu z języka rosyjskiego на poziomie B2, który zdają studenci UW w ramach obowiązkowego на studiach licencjackich egzaminu certyfikacyjnego. Przykłady testów pochodzą ze strony głównej Rady Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej.

Przykład

2.2 Вопросы 23-30

Прочитайте внимательно текст с пропущенными фрагментами. Дополните его фрагментами, данными после текста. Отметьте свой выбор в карте ответа.

Зачем люди присаживаются перед дальней дорогой?

«Присядем на дорожку», – так говорят каждый раз, когда настает пора выйти из дома и отправиться в путешествие. И все садятся, кто на стул, а кто на чемодан или рюкзак. Посидят минутку, встют и выходят за дверь. Зачастую даже не (23) _____. Ничего не поделаешь – традиция. А традиции, даже те, чьего смысла мы не помним, – вещь упрямая. Однако в примете, предписывающей посидеть на дорожку, есть немало смысла.

Прежде всего, этот смысл – практический, и лежит он буквально на поверхности. Сборы – это всегда нервы и суета. Пытаешься понять, что (24) _____ списку. Потом оказываешься, что в перечне вещей не хватает самых важных, и что за ними надо идти в магазин... Идешь, покупаешь, засовываешь все это добро в чемодан и выясняешь, что теперь он не закрывается, даже если усесться на него сверху. Выкидываешь (25) _____ вон плохо.

Короче, сборы – волнительный процесс, и в этой ситуации фраза перед выходом «Присядем на дорожку» – это повод действительно (26) _____ спокойно выйти из дома. Ну и, быть может, ноги в пути будут уставать медленнее, если дать им отдохнуть перед выходом.

Помимо явно практического смысла, у этой приметы есть психологический смысл. Человек, остановившись и дав себе паузу, в эти моменты погружается в раздумья о будущем путешествии. У него есть (27) _____

нет, то в такие моменты он мысленно как бы просматривает весь путь, который ему предстоит проделать, настраивается на движение, мысленно удаляет препятствия с этого пути. Это, если хотите, такая настройка на удачу.

Народ как-то справлялся с этой проблемой, потому что в течение многих веков в роли позитивного тренинга выступала молитва. Некоторые даже считают, что сам обычай присесть на дорожку связан с нею.

До революции верующие (28) _____ начались гонения, многие молиться перестали, а вот правило присесть на дорожку и собраться с мыслями осталось. Однако у этой приметы есть более глубокие корни, которые ведут не к христианству, а к язычеству, а конкретнее – к духу дома, которого называли домовым. Домовой – у славянских народов домашний дух, мифологический хозяин и покровитель дома, обеспечивающий нормальную жизнь семьи, здоровье людей и животных, плодородие. От бесов он отличается тем, что не делает серьезного зла. Если домовый полюбил домашних, то он завивает им волосы и бороды в косы, предупреждает о несчастьи, караулит дом и двор.

Принадлежащими дому он считает все: посуду, мебель, кошек и даже людей. Поэтому отъезд кого-либо в дорогу был для домового невыносим. Считалось, что он может чинить какие-то препятствия отъезжающим, а если в доме (29) _____ ему всякие пакости. Из принципа, чтоб не ездил куда попало из дома. Правда, домашний дух мягкого нрава и мог благословить путника, чтоб тот скорее сделал все нужные дела на чужбине и вернулся домой.

Возможно, обычай посидеть на дорожку связан с этим поверьем о домовых. Есть и еще одно (30) _____ сказать: «Туда хорошо, а обратно – лучше». Это сейчас дорога для нас – дело более-менее привычное. Но не так давно люди были куда более оседлыми. Они могли прожить всю жизнь на одном месте, не выезжая дальше ста километров – в соседнюю деревню или на ярмарку. Разъездами занимались в основном купцы, и именно поэтому их профессия считалась такой опасной. (2714 znaków bez spacji)

Фрагменты для заданий 23-26 (один из фрагментов является лишним):

- A. сесть, расслабиться, подумать, не забыл ли ты что-то и вправду важное, и уже потом
- B. понадобится в поездке, потом пишешь список, собираешь вещи по
- C. сомневающийся, зачем нам может понадобится постоять
- D. задумываясь, зачем им понадобилось вдруг немного посидеть
- E. половину вещей, закрываешь чемодан и нервничаешь, что собрался из рук

Фрагменты для заданий 27-30 (один из фрагментов является лишним):

- A. возможность передумать, если он не уверен, стоит ли ему вообще ехать. Если же сомнений
- B. обитал не просто домовый, а злой дух, тот вообще мог увязаться следом за человеком и в пути делать
- C. поверье: когда присаживаешься на дорожку, надо мысленно
- D. никого нет, то можно спокойно, не боясь быть пойманным, делать
- E. люди перед дорогой всегда молились. После революции, когда на Церковь

Ответы

23	24	25	26	27	28	29	30
D	B	E	A	A	E	B	C

Co robi student z powyższym zadaniem na dobieranie brakujących fragmentów tekstu? Posługując się wyćwiczonymi umiejętnościami rozwiązywania zadań testowych czyta szybko tekst i koncentruje się na fragmentach kluczowych dla dopasowania połączeń wyrazowych, poprawnej budowy zdania, zachowania logicznego związku myśli. Polski student rozwiązujący dane zadanie testowe z języka rosyjskiego ma do czynienia z językiem pokrewnym, co znacznie ułatwia mu sprawne określenie nazwanych zależności. Tekst zostaje skrócony z 2735 znaków do ok. 1172, tj. ponad połowę i wygląda mniej więcej tak:

Зачем люди присаживаются перед дальней дорогой?

«Присядем на дорожку», – так говорят каждый раз, когда настает пора выйти из дома... И все садятся, кто на стул, а кто на чемодан или рюкзак... Зачастую даже не (23) _____. Ничего не поделаешь – традиция... Сборы – это всегда нервы и суета. Пытаешься понять, что (24) _____ списку. Потом оказываешься, что в перечне вещей не хватает самых важных... Идешь, покупаешь, засовываешь все это добро в чемодан и выясняешь, что теперь он не закрывается, даже если усесться на него сверху. Выкидываешь (25) _____ вон плохо.

Короче, сборы – волнительный процесс, и в этой ситуации фраза перед выходом «Присядем на дорожку» – это повод действительно (26) _____ спокойно выйти из дома...

Помимо явно практического смысла, у этой приметы есть психологический смысл. Человек, остановившись и дав себе паузу, в эти моменты погружается в раздумья о будущем путешествии. У него есть (27) _____ нет, то в такие моменты он мысленно как бы просматривает весь путь...

До революции верующие (28) _____ начались гонения, многие молиться перестали...

Поэтому отъезд кого-либо в дорогу был для домового невыносим. Считалось, что он может чинить какие-то препятствия отъезжающим, а если в доме (29) _____ ему всякие пакости. Из принципа, чтоб не ездил куда попало из дома...

Возможно, обычай посидеть на дорожку связан с этим поверьем о домовых. Есть и еще одно (30) _____ сказать: «Туда хорошо, а обратно – лучше» (1172 – znaków bez spacji)

Dla rozwiązania przedstawionego zadania testu nie ma większego znaczenia, ile informacji kulturologicznej zapamiętuje student po przeczytaniu tekstu opisującego zwyczaj przysiadania przed podróżą. Czy student potrafiłby odpowiedzieć na pytanie postawione w tytule tekstu egzaminacyjnego? Formuła testu nie przewiduje sprawdzenia takiej wiedzy. Student myśli nie tyle nad opisywanym zwyczajem i historią jego pochodzenia, ile nad odpowiednim dołączeniem brakujących części zdań w ściśle określonym czasie. Szczególnie trudno wytłumaczyć, z jakich kompetencji w zakresie języka rosyjskiego korzysta student dopasowując do podanych cyfr łacińskie litery.

Przeanalizujmy kolejny przykład testu, który zdają studenci UW na poziomie C2 (poziom biegłości językowej wyższy). Jednym z elementów testu jest tzw. użycie języka. Zgodnie z opisem umieszczonym w dokumencie *Zakres i format egzaminu pisemnego na poziomie C2* wśród czterech proponowanych zadań znajduje się takie, które polega na przeczytaniu tekstu zawierającego jeden zbędny wyraz w każdej ponumerowanej linii. Zadanie takie, według autorów, sprawdza świadomość językową przydatną w autentycznej komunikacji. W podanym przykładowym zadaniu zbędny wyraz podkreślono.

3.4. Задания 81-90.

Прочитайте текст, найдите 10 лишних слов. Выпишите их в карту ответа № 2.

Блондинки эпохи палеолита

Страшно представить, какой необычно серой была бы наша жизнь без блондинок. (81) Сколько каких шуток не появилось бы на свет. Например, не было бы такого анекдота: на три вещи можно смотреть бесконечно – на огонь, на воду и на то, как (82) блондинка паркуется рулем. Еще мы бы не узнали про группу Blondie, а сказка про Златовласку так бы и осталась сказкой... (83) И все же блондинки уже среди нас. За это надо сказать спасибо не только (84) способной на чудеса генетике, но и древни предкам нынешних скандинавов. (85) Именно завтра они сохранили и донесли блондинистые гены до наших дней. (86) Блондины и блондинки в те далекие близкие времена считались настоящим чудом, а следовательно, были популярны среди соплеменников противоположного пола. Это и (87) сыграло роль в дальнейшей «блондинизации» скандинавов. Дело лежит в том, что (88) питание первобытных племен тогда полностью зависело от охоты, с которой занимались мужчины. Походы за добычей были делом рискованным и для многих охотников заканчивались плачевно – добыча их убивала. Высокая смертность мужчин приводила к тому, что женщины в древних племенах имели некоторый численный перевес. А значит, мужчины могли выбирать из большего (89) числа женщин. Надо ли приятно говорить, что темноволосые соплеменницы (90) пользовались меньшей популярностью, чем белокурые. Так что с каждым новым разом шансы наследования необычной внешности у следующих поколений существенно росли, и, судя по всему, через тысячелетия «светлые» гены у скандинавов стали доминирующими.

Termin świadomość językowa doczekał się wielu definicji, ale niezależnie od tego, którą z nich zastosujemy, jest to pojęcie złożone, wieloaspektowe. Tadeusz Zgółka zaproponował hierarchiczny porządek warstw świadomości językowej. Pierwsza warstwa to kompetencja językowa, czyli znajomość systemu językowego. Przejawia się ona w umiejętności tworzenia sensownych i poprawnych pod względem gramatycznym zdań, ale jej nabycie nie jest równoznaczne z możliwością pełnoprawnego udziału w autentycznym akcie komunikacyjnym. Ten udział zapewnia dopiero wiedza o regułach używania języka w zależności od sytuacji stworzonej przez daną wspólnotę społeczną (kompetencja komunikacyjna) oraz kolejny element świadomości językowej – poczucie językowe, czyli indywidualna wiedza o języku, wyrażająca się we wrażliwości na piękno słowa (1996, 13-19).

Prezentowane zadanie testowe sprawdza tylko jeden element świadomości językowej, tzn. poprawność gramatyczną zdań, a dokładniej – sensowność zdań. Żadne z zaznaczonych zdań testu nie spełnia kryterium poprawności logicznej, wszystkie pozbawione są sensu informacyjnego. Student po przeczytaniu polecenia koncentruje się na ponumerowanych liniach tekstu. Z dwudziestu jeden wersów wybiera dziesięć i szuka zbędnego słowa. Zdający nie musi wykazać się kompetencją komunikacyjną, ponieważ test nie sprawdza jego wiedzy z zakresu zachowań językowych, ignoruje również kompetencję kulturową, czyli wiedzę na temat zjawisk rzeczywistości i subiektywną interpretację tych zjawisk. Test nie daje również możliwości wykazania się wrażliwością na piękno języka. W związku z powyższym błędnym wydaje się przekonanie wyrażone przez autorów opisu egzaminu, że przedstawiona forma testu sprawdza świadomość językową. Sprawdza ona jeden jej fragment – kompetencję językową, ograniczoną w tym przypadku do umiejętności odróżniania tekstów zbudowanych poprawnie (a dokładniej – sensownie) od zbudowanych błędnie.

W świetle rozbieżności głównych założeń glottodydaktyki i stosowanej praktyki testowania kompetencji językowych nie dziwią ironiczne opinie osób zdających testy językowe, np.:

Najpewniejszy sposób określenia poziomu biegłości językowej to, niestety, egzamin w instytucji, która przydziela „literki” – B2, C1 itd. Jeżeli np. nie chcesz dużo płacić za egzamin, to przy uczelniach są centra językowe, które mają takie uprawnienia – ja nauczyłam się sama angielskiego, i żeby określić swój poziom, podeszłam do egzaminu w Jagiellońskim Centrum Językowym. Koszt takiego egzaminu to 150 zł, składa się z części pisemnej (test) i ustnej (prezentacja) i teraz wiem, że jestem na poziomie C1 lub wyższym:) (Stodolna 2013,13:04)

Nie ulega wątpliwości fakt, że akademickiej glottodydaktyce potrzebne są miarodajne mechanizmy do poznawania, kontroli i ewaluacji rezultatów pracy studentów, do kwalifikowania ich wiedzy i umiejętności. Takie mechanizmy konieczne są też do wyłaniania, wspierania i promowania pracowitych, zdolnych i kreatywnych młodych ludzi. Praktyką, która pozwala to osiągnąć jest np. ocenianie kształtujące nazywane jest *ocenianiem pomagającym się uczyć*. Liczne badania i raporty organizacji, które zajmują się oświatą, potwierdzają, że ocenianie kształtujące jest skutecznym sposobem podnoszenia osiągnięć osób uczących się. Według definicji OECD zamieszczonej w *Formative Assessment; Improving Learning in Secondary Classrooms* (Ocenianie kształtujące; poprawa uczenia w klasach szkoły średniej, 2005) ocenianie kształtujące to systematyczne, wielokrotne przekazywanie uczniowi informacji na temat kolejnych etapów nauki oraz wskazywanie mu dalszej drogi uczenia się. Z powyższej definicji wynika, że stosując ten rodzaj oceniania nauczyciel ma szansę dobrze zdiagnozować mocne i słabe strony swoich uczniów i odpowiednio na bieżąco modyfikować dalsze nauczanie, uczeń natomiast otrzymuje cenną informację zwrotną, która pomaga mu w dalszym procesie uczenia się. Ten rodzaj oceniania doskonale przygotowuje do uczenia się przez całe życie, czyli do idei permanentnej edukacji, umożliwia zdobycie umiejętności aktywnego budowania własnej wiedzy i rozumienia zjawisk.

Stosując ocenianie kształtujące należy pamiętać, że jest to cały kompleks wzajemnie uzupełniających się i koniecznych działań. W ramach programu *Educational Testing Service „Keeping Learning on Track”*¹ przedstawiono listę pięciu strategii oceniania kształtującego i odpowiadających im technik nauczania. Uwzględniając wymogi nauczania akademickiego należałoby przedstawić je następująco:

1. Określanie i wyjaśnianie studentom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
2. Organizowanie w grupie studenckiej dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak studenci się uczą.
3. Udzielanie studentom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają widoczny postęp.
4. Wspomaganie studentów, by stali się autorami i podmiotami procesu swojego uczenia się.
5. Umożliwianie studentom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.

¹ Keeping Learning on Track – program *Educational Testing Service* przedstawiony w publikacji *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts* pod redakcją E. Caroline Wylie, ETS 2008.

Pierwsza strategia zakłada, że nauczyciel musi przede wszystkim uświadomić sobie, jakie cele chce zrealizować na zajęciach, następnie powinien sformułować je w jasny, przejrzysty sposób i, przystępując do zajęć, poinformować o nich studentów. Pod koniec zajęć powinien sprawdzić, czy cel udało się osiągnąć. Może to zrobić poprzez zadanie pytań kontrolnych lub za pomocą krótkiej pracy (również w formie testu) sprawdzającej zrozumienie wprowadzonego zagadnienia. Może również wykorzystać mechanizm kontroli bieżącej w postaci mini dyskusji kończącej zajęcia zebraniem wniosków. Dzięki stosowaniu takiej strategii organizacyjnej studenci mają stworzone warunki do tego, by stać się świadomymi uczestnikami procesu nauczania-uczenia się, ponadto szybko uzyskują dowód, że naprawdę się uczą. Ważnym elementem omawianej strategii jest określenie wraz ze studentami kryteriów oceniania. Studenci zawierają z nauczycielem swego rodzaju kontrakt, obowiązujący obie strony, który dokładnie określa, co podlega ocenie i precyzuje kryteria sukcesu.

Druga strategia oceniania kształtującego polega na ciągłym monitorowaniu procesu uczenia się studentów, poprzez prowadzenie z nimi rozmowy na temat tego, co już zrozumieli i opanowali i tego, co wymaga jeszcze wspólnej pracy. Z tą strategią wiąże się umiejętność formułowania i zadawania przez nauczyciela tzw. pytań kluczowych, czyli takich, które ukazują omawiane zagadnienie w szerszym kontekście i skłaniają studentów do refleksji, aktywności intelektualnej, poszukiwania odpowiedzi. Pytania powinny angażować wszystkich studentów w myślenie nad rozwiązaniem postawionego przez nauczyciela problemu, dlatego należy kierować je do całej grupy, warto umożliwić poszukiwanie rozwiązań w parach lub w większych zespołach, uważnie słuchać wszystkich odpowiedzi i starać się twórczo wykorzystać nawet te niepoprawne. Realizacja tej strategii nie zawsze kończy się powodzeniem, ponieważ studenci niechętnie przyznają się do tego, czego nie opanowali i nie zrozumieli. Wsparciem dla nauczyciela w uzyskiwaniu informacji o tym, czy i jak studenci się uczą pozostają testy śródsesemestralne i inne śródsesemestralne prace kontrolne.

Trzecia strategia polega na wykorzystaniu w ocenianiu informacji zwrotnej, zarówno nauczyciela – skierowanej do studenta, jak i studenta – skierowanej do nauczyciela. Tradycyjna ocena wyrażona za pomocą skali ocen (stopni lub punktów) nie jest informacją w pełni użyteczną, nie zawiera żadnego komentarza. Aby ocena przyniosła studentowi określone korzyści musi mieć formę wyczerpującego uzasadnienia i zawierać cztery niezbędne elementy. Powinna wskazywać dobre aspekty pracy studenta, odnotować to, co wymaga poprawienia i dodatkowej pracy. W informacji zwrotnej należy także zawrzeć wskazówki, w jaki sposób poprawić błędy lub nadrobić braki oraz jak dalej pracować, by osiągnąć sukces. Informacja, którą student kieruje do nauczyciela, jest dla

tego ostatniego źródłem wiedzy na temat odbioru jego działań przez adresatów. Ze zrozumiałych względów rzadko będzie to szczerą odpowiedzią na postawione wprost pytanie. Nauczyciel na podstawie zachowania studentów, ich pracy podczas zajęć, stopnia zaangażowania może sądzić o jakości swojej pracy. Rozwiązaniem jest też anonimowa ankieta stosowana na przykład na Uniwersytecie Warszawskim od 2008 roku przez Pracownię Ewaluacji Jakości Kształcenia. Bazuje ona na kwestionariuszu zawierającym kilkanaście pytań dotyczących oceny zajęć. Posługując się skalą od -2 do +2 studenci po skończonym cyklu dydaktycznym oceniają np. poziom zaangażowania nauczyciela, sposób przekazywania treści oraz ich zgodność z sylabusem przedmiotu, sposób traktowania studentów, punktualność rozpoczynania i kończenia zajęć, dostępność nauczyciela na dyżurach.

W naszej praktyce dydaktycznej stosujemy ankietę ewaluacyjną po realizacji bloków tematycznych (np. osobliwości architektoniczne Rosji, rosyjska sztuka użytkowa, współczesna estrada rosyjska, kinematografia w Rosji) zawartych w programie nauczania praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach filologicznych pierwszego stopnia. Jej analiza pomaga nam optymalizować proces nauczania, śledzić potrzeby i uwzględniać zainteresowania studentów. Wyniki ankiety mają wpływ na dobór materiałów dydaktycznych w realizacji tematyki programowej, coraz częściej wskazują na konieczność stosowania oczekiwanych technik pracy, szczególnie z wykorzystaniem nowoczesnych środków komunikacji.

Przykład:

Data.....

Ankieta ewaluacyjna bloku tematycznego.....

Proszę o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania. Uzyskane informacje i opinie pozwolą udoskonalić materiały i techniki dydaktyczne.

1. Czy informacje merytoryczne były dla Ciebie zrozumiałe?
 - a/ tak
 - b/ nie
 - c/tylko niektóre
 - d/ inne.....
2. Stopień trudności przekazywanych treści był:
 - a/zbyt duży
 - b/ w sam raz
 - c/ trudno powiedzieć
 - d/ inne.....

3. Jak oceniasz stopień wyczerpania tematu?
a/ temat został wyczerpany w całości
b/ chciałbym/chciałabym, by temat został rozwinięty
c/ chciałbym, by temat został skrócony
d/ inne.....
4. Czy opracowanie danego bloku tematycznego pozwoliło Ci rozwinąć kompetencje językowe?
a/ tak
b/ nie
c/ nie mam zdania
d/ inne.....
5. Czy opracowanie danego bloku tematycznego stworzyło Ci możliwości do pracy indywidualnej (tempo, eksploracja, udział w projektach itp.)?
a/ tak
b/ nie
c/ nie mam zdania
d/ inne.....
6. Czy zaproponowana formuła bloku tematycznego pomogła uporządkować i poszerzyć Twoją wiedzę?
a/ tak
b/ nie
c/ nie mam zdania
d/ inne.....
7. Inne uwagi i spostrzeżenia:
.....
.....

Dziękuję za wypełnienie ankiety

Strategia oceniania kształtującego określana jako wspomaganie studentów stymuluje ich do wzięcia większej odpowiedzialności za własną naukę. Tylko odpowiednio zmotywowany przez nauczyciela, posiadający wiedzę odnośnie swoich mocnych i słabych stron, zachęcany do aktywności student podejmie trud współodpowiedzialności. Efektywnym narzędziem oceniania jest samoocena, pozwalająca na osiągnięcie pełniejszej kontroli nad własnym działaniem i rozwojem. Student pod jej wpływem zaczyna się

bardziej angażować, wzrasta jego poczucie własnej wartości, nie obawia się zadawać pytań i przyznać do tego, że czegoś nie rozumie.

Strategia oceniania kształtującego umożliwiająca studentom wzajemne wspieranie się w procesie edukacyjnym opiera się na stwierdzeniu, że nauczanie jest procesem społecznym, a człowiek najefektywniej uczy się w grupie. Zadaniem nauczyciela jest takie zorganizowanie przebiegu procesu nauczania-uczenia się, aby studenci mogli pracować w zespołach lub parach. Strategia ta doskonale sprawdza się w ocenie koleżeńskiej. Studenci na podstawie wcześniej uzgodnionych kryteriów wzajemnie recenzują swoją pracę oraz udzielają sobie wskazówek.

Omówione strategie oceniania kształtującego nie są w dydaktyce języków obcych zagadnieniami nowymi. Większość zawartych w nich zasad organizowania i przeprowadzania procesu kształcenia jest od dawna postulowana. Zostały one sformułowane w obowiązujących w polskich szkołach programach nauczania języków obcych powstałych w oparciu o „Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” (ESOKJ) – dokument wydany w 2003 r. przez Radę Europy. Uczelnie wyższe w Polsce po wprowadzeniu podziału na studia I i II stopnia oraz jednolite magisterskie (Ustawa z 27 lipca 2005 r.) zostały zobowiązane do opracowania nowych standardów kształcenia na wszystkich kierunkach studiów. Regulacje prawne w zakresie nauczania języków obcych na uczelniach ciągle jeszcze są dopracowywane. Standardy kształcenia językowego stanowiące załącznik do Rozporządzenia MNiSW z dnia 12 lipca 2007 roku zakładały opanowanie języka na poziomie B2 na studiach I stopnia oraz studiach jednolitych magisterskich. Począwszy od roku akademickiego 2012/13 studenci, którzy zostali przyjęci na studia drugiego stopnia oraz jednolite magisterskie, winni na mocy Rozporządzenia MNiSW z 2 listopada 2011 r. wykazać się biegłością językową na poziomie B2+ według ESOKJ.

Skutkiem wprowadzenia do polskiego systemu szkolnictwa wyższego Krajowych Ram Kwalifikacji było opracowanie nowych programów nauczania, które obowiązują od 1 października 2012 r. i ciągle implikują konieczność szukania nowych rozwiązań w glotodydaktyce. Zasady organizacji procesu kształcenia, o których jest mowa w dokumencie Rady Europy oraz w postulowanych strategiach oceniania kształtującego znalazły w dużej mierze odzwierciedlenie w nowo opracowanych programach nauczania języków obcych na uczelniach. Jednak praktyka dydaktyczna oraz wyniki hospitacji akademickich zajęć językowych nie zawsze potwierdzają ich stosowanie. Przyczynom tego zjawiska należałoby poświęcić dużo uwagi i rzetelnych analiz, które uwzględniłyby sytuację nauczyciela, zobligowanego do sprostaną rosnącym wymaganiom i niejednokrotnie pozostawionego bez wsparcia metodycznego.

Ocenianie kształtujące ma wśród glottodydaktyków dość jednoznacznie pozytywną opinię, ale przecież nie można go traktować jako jedynie słusznego wyboru spośród licznych możliwych sposobów oceniania. Ewa Filipiak zwraca uwagę na konieczność *wrażliwej kontroli procesu nauczania* (2012, 31), a Jolanta Sujecka-Zajac posługuje się kategorią oceniania *wrażliwego, które oparte jest na dialogu, interakcji, wymianie myśli i słowa*. Jest ono procedurą w wysokim stopniu zindywidualizowaną, uwzględniającą niezwykłą złożoność sytuacji dydaktycznej, łączy *narzędzia obiektywizujące (techniki testowe) z postępowaniem subiektywnym (obserwacja, dialog, refleksja)*, dlatego *nie jest podporządkowane jednemu schematowi teoretycznemu*. Badaczka postuluje stosowanie polifonicznego podejścia do oceniania, które korzysta z różnorodnych wariantów (2015, 13).

Reasumując, w dążeniu do podwyższenia jakości procesu nauczania-uczenia się języka obcego celem dydaktyki akademickiej nie może być pomiar oderwanych od aktu komunikacji umiejętności i sprawności językowych. Na poprawę jakości glottodydaktyki mają wpływ liczne czynniki, które decydują o efektywności procesu kształcenia, m.in.: kompetencje nauczyciela, treści programowe, metody i środki dydaktyczne, warunki procesu kształcenia. Skuteczność i użyteczność procesu nauczania-uczenia się języka obcego lepiej od testów egzaminacyjnych potwierdzają, naszym zdaniem, strategie oceniania kształtującego. Można je stosować w kształceniu studentów nie tylko na zajęciach o charakterze ćwiczeń. Takie elementy oceniania kształtującego jak jasno podane cele i wymagania powinny stać się integralnym elementem zajęć prowadzonych każdą metodą (wykład, konwersatorium, warsztat). Systematyczne stosowanie strategii oceniania kształtującego stwarza dogodne warunki nie tylko do poprawy dydaktyki akademickiej, ale też do poprawy samooceny studentów i wyników studiów.

Bibliografia

- Filipiak, Ewa. 2012. *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jaguszewski, Jakub. 2012. „Matura z angielskiego. Jak ugryźć rozumienie tekstu czytanego? – porady.” Data dostępu 12 kwietnia. <http://artelis.pl/artykuly/45871/Matura-z-angielskiego.-Jak-ugryzc-rozumienie-tekstu-czytanego-porady>.
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.

- Stodolna, Aleksandra. 2013. „W jaki sposób ocenić znajomość języka”. Data dostępu 12 lutego. [http:// forum.mlingua.pl/archive/index.php/t-28711.html](http://forum.mlingua.pl/archive/index.php/t-28711.html).
- Sujecka-Zajac, Jolanta. 2015. *Wrażliwe ocenianie jako element interwencji proaktywnej w kontekście glottodydaktycznym*. „Języki Obce w Szkole.” Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 3: 13-13.
- Wilk, Ewa. 2014. *Czy warto jeszcze się uczyć*. „Polityka” 20:13-15.
- Wylie, Caroline. 2008. *Tight but Loose: Scaling Up Teacher Professional Development in Diverse Contexts*. Princeton: ETS.
- Zgółka, Tadeusz. 1996. *Warstwy świadomości językowej*. W *Świadomość językowa – kompetencja – dydaktyka. Materiały ogólnopolskiej konferencji Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży*, pod redakcją Sękowska Elżbieta, 3-19. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.

Wkład autorów w powstanie publikacji: po 50%