

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 1/2025

W NUMERZE

Egzaminy, testy końcowe
i certyfikujące



Egzaminy bez tajemnic.
O maturze i egzaminie
ósmoklasisty

Testować, ale z sensem
Rozmowa z prof. Romualdem
Gozdawa-Gołębiowskim

Świat certyfikatów językowych.
Jak znaleźć egzamin
dopasowany do swoich potrzeb

Idy majowe

W inicjusz chciał zespolic się ze swoją lubą – pani od polskiego czyta na głos fragment wypracowania z próbnego egzaminu ósmoklasisty. – Maciek – zwraca się do zawstydzonego autora – Doceniam twoją fantazję, ale musicie trzymać się standardów, inaczey egzaminatorzy nie potraktują was poważnie i nie przyznają wam punktów.

Ta scena mogłaby się wydarzyć w każdej z tysięcy polskich podstawówek. W ciągu kilku miesięcy poprzedzających egzamin, ósmoklasiści do próbnych testów w formule odwzorowującej właściwy sprawdzian podchodzą nawet cztery razy. Pocą się nad arkuszami i za każdym razem drżą o wynik, a gdy uzyskują niewysoki, załamują ręce na swoim edukacyjnym losem. I żalą się, że nie wiedzą, jak napisać, by sprawdzający uznał tekst za wystarczająco mocno wpisujący się w klucz odpowiedzi. Nauczyciele, chcąc dla podopiecznych jak najlepiej, uczą ich „pod test”, a kolejne roczniki zdających, rodziców i samych nauczycieli co roku dyskutują o tym, czy ten sposób przynosi uczniom szkół podstawowych i średnich korzyść, czy wręcz przeciwnie. Paradoksalnie, największy dylemat mają tu nauczyciele. Przygotowują swoich wychowanków tak, by osiągnęli wysoki wynik na egzaminie, choć mają pełną świadomość, że skupienie się na typowych zadaniach testowych oznacza zepchnięcie niżej na liście priorytetów sprawności takich jak mówienie. – Na maturze część ustną traktuje się po macoszemu, zatem uczniowie przestają mówić, bo nie ma czasu na doskonalenie tej umiejętności – potwierdza w rozmowie z naszą korespondentką prof. Romuald Gozdawa-Gołębiowski.

Ale, jak powiadają Brytyjczycy, *every cloud has a silver lining* – dzięki próbom i „przerabianiu” kolejnych arkuszy młodzież poznaje ich strukturę oraz rodzaje materiałów i zadań, uczy się planować pracę względem ograniczonego czasu, oswaja stres i unika zaskoczenia na egzaminie. Na razie uwolnić uczniów od tej wątpliwej dla nich przyjemności nie możemy – wyniki egzaminów w pewnym (lub znacznym) stopniu decydują o ich dalszej ścieżce edukacyjnej. Możemy im jednak pomóc się do nich przygotować. Na przykład – do czego zachęca Magdalena Pater z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej – możemy sami zostać egzaminatorami: wzbogacić swoją wiedzę np. o mechanizmach budowania testów i zyskać pełną orientację we wszelkich zmianach przepisów dotyczących egzaminowania. Autorka sugeruje, by sięgać po materiały z baz danych CKE, np. po szczegółowe zasady oceniania z przykładami odpowiedzi akceptowanych i nieakceptowanych oraz uzasadnieniem dla tego rozróżnienia. Uświadczenie ucznia, że pomylenie *meet* z *meat* pozbawi go punktu, może go w pierwszym odruchu zdemotywować (bo czy z perspektywy nastolatka nie jest to nadmierna małostkowość?), na dłuższą jednak metę nakłoni do przykładania większej wagi do szczegółów – dla własnego dobra. Być może spojrzysz na test jako „motywatora i dostawcę feedbacku” – co sugeruje nasz redakcyjny kolega, Bartosz Brzoza. On z kolei w swoim tekście proponuje kilka nieinwazyjnych strategii przygotowania do egzaminów językowych, pokazując na przykładzie innego ich rodzaju – certyfikacyjnych – że niestawne uczenie się „pod test” może mieć sens. Ogromne zainteresowanie certyfikatami językowymi (zwłaszcza dla języków popularnych), o których szeroko w numerze pisze m.in. dr Agnieszka Sendur, obnaża paradoks (oraz potrzeby i tendencje) w gronie uczących się języków: świadomość korzyści z zaliczonego testu i otrzymania oficjalnego potwierdzenia, jeśli nawet nie niweluje strachu, to zwiększa motywację do podjęcia wyzwania.

Samo słowo „egzamin” wyciska naszym uczniom i nam (bo wystarczy odwrócić perspektywę i pomyśleć o wymarzonem prawie jazdy) na czoło krople potu, powoduje poczucie pustki w głowie i pcha w stronę drzwi z napisem „wyjście ewakuacyjne”. Ale przecież ten sam wyraz – wzbogacony o jeden krótki przymiotnik – staje się synonimem sukcesu, dowodem na to, że możemy wiele, krokiem do przodu i skokiem wzwyż. Synonimem nowo otwartych – nie ewakuacyjnych – drzwi. Ten przymiotnik to „zdany”. Takiego wyniku życzymy wszystkim uczniom podchodzącym do mniej i bardziej doniosłych egzaminów.

W numerze

EGZAMINY, TESTY KOŃCOWE I CERTYFIKUJĄCE

Monika Rosmanowska Testować, ale z sensem Rozmowa z prof. Romualdem Gozdawa-Gołębiowskim	5
Magdalena Pater Egzaminy bez tajemnic W kilku słowach o maturze i egzaminie ósmoklasisty	9
Kamil Iwaniak Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne na maturze z niemieckiego Najczęstsze zagadnienia na poziomie rozszerzonym	17
Jan Marszałek Ustna matura z hiszpańskiego w podejściu zadaniowym Scenariusz lekcji	27
Mateusz Ostalak Much ado about bilingual exams Jak skutecznie przygotować się do dwujęzycznej matury ustnej z języka angielskiego	37

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

redaktor naczelna	Beata Maluchnik
redaktorzy	Bartosz Brzoza, Beata Płatos-Zielińska, Anna Herzog-Grzybowska
korekta	Maryla Błońska
ilustracja na okładce	Dorota Zajączkowska
dtp	Artur Ładno
druk	KOLUMB Chorzów
wydawca	Wydawnictwo FRSE
adres redakcji i wydawcy	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 572 674 636, jows@frse.org.pl www.jows.pl

RADA PROGRAMOWA

prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
prof. zw. dr hab. Zofia Berdychowska Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
prof. zw. dr hab. Mirosław Pawlak Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Akademia Nauk Stosowanych w Koninie
dr hab. Jarosław Krajka, prof. UMCS Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
dr hab. Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
dr Wojciech Sosnowski, prof. UW Centrum Nauczania Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego
dr Clarinda Calma Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie

PL ISSN 0446-7965 DOI: 10.47050/jows.2025.1

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2025



Wydawnictwo
FRSE

Część opublikowanych w numerze artykułów została poddana recenzji zewnętrznej w procedurze *double-blind review*. Pełna lista recenzentów znajduje się na stronie www.jows.pl.

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki z 5 stycznia 2024 r. „Języki Obce w Szkole” uzyskały 20 punktów parametrycznych i figurują w wykazie czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych pod pozycją 201349.

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła. Redakcja zastrzega sobie prawo do redagowania i skracania nadesłanych tekstów.

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

Publikacja bezpłatna

Bartosz Brzoza	
Efekt zwrotny a przygotowanie uczniów do egzaminów	
Nieinwazyjne strategie – ćwiczenia	45
Agnieszka M. Sendur	
Świat certyfikatów językowych	
Jak znaleźć egzamin z języka angielskiego dopasowany do swoich potrzeb?	57
Volha Tratsiak	
Konstruowanie egzaminów certyfikacyjnych z języka białoruskiego	
Trudności i wyzwania	67
Barbara Sawicka	
Ocenianie znajomości języka angielskiego dla celów specjalistycznych	
Kontekst akademicki	73
METODYKA	
Joanna Górecka	
Jak zorientować się na wartości?	
Wprowadzenie zmiany za pomocą innowacji edukacyjnej	83
Elżbieta Kozłowska	
Narzędzia stosowane w coachingu w nauczaniu języków obcych w szkole	
	95
Justyna Krawczyk, Eliza Borczyk	
Multimodalny charakter komunikacji w nauczaniu języka włoskiego	
Scenariusze zajęć	101
Sebastian Dusza	
Wykorzystanie AI w dydaktyce języka niemieckiego	
Na przykładzie zjawiska <i>Wechselpräpositionen</i>	111
Urszula Marzec, Karolina Kowalcze-Franiuk	
Sztos lekcja	
O obecności młodomowy na zajęciach z języka polskiego jako obcego na wyższych poziomach zaawansowania	125
Olga Kacprowska	
Partycypacyjna kultura kształcenia	
Recenzja programu nauczania dla klas o profilu lingwistyczno-turystycznym	137



Testować, ale z sensem

Rozmowa z prof. Romualdem Gozdawa-Gołębiowskim

Sztuczna inteligencja rewolucjonizuje sposób nauczania i egzaminowania uczniów, a indywidualne materiały i testy, także online, to przyszłość – zauważa prof. **Romuald Gozdawa-Gołębiowski** z Uniwersytetu Warszawskiego. I choć nauczyciele już dziś sięgają po nowatorskie rozwiązania, to robią to w zbyt małym zakresie. Z profesorem rozmawiamy o tym, po co testować i jak to robić, by uczeń mógł wyciągnąć z tego korzyści. Mówimy też o uczeniu „pod test” i możliwości włączenia do wyników egzaminu wniosków z obserwacji nauczycielskich. Zastanawiamy się nad przyszłością testowania, również w kontekście zdalnego egzaminowania. I zmianach, które muszą zajść, by było to możliwe.

Rozmawiała

MONIKA ROSMANOWSKA

Korespondentka FRSE

Monika Rosmanowska: Do czego są nam potrzebne testy i egzaminy?

Potrzebujemy ich, by móc zdiagnozować poziom znajomości języka. Na tej podstawie klasyfikujemy ucznia oraz podejmujemy dalsze działania. Jeżeli test jest kiepski pod względem konstrukcyjnym lub jest nietrafny merytorycznie, to rzeczywiście lepiej go nie przeprowadzać. Wynik może skrzywdzić ucznia. Jeśli natomiast test jest dobry, czyli na przykład nie skupia się tylko na znajomości gramatyki, lecz sprawdza też umiejętność użycia języka w różnych kontekstach komunikacyjnych, to ma ogromną wartość. Możemy testować po to, by przełamać niechęć do wypowiadania się, co jest problemem każdego systemu edukacji, również polskiego.

Czy możliwe jest, że wzorem Finlandii zrezygnujemy kiedyś z testowania, ufając ocenie nauczyciela?

Nauczyciel ma kontakt z uczniem przez dłuższy czas i obserwuje go nie tylko w sytuacji testowej. W kontekście lęku przed egzaminem, tej silnie paraliżującej obawy, która sprawia, że nawet uczeń znakomicie radzący sobie z językiem na teście wypada fatalnie – poleganie na obserwacjach nauczyciela to doskonały pomysł. Jeśli nie da się docelowo zastąpić testów obserwacjami nauczycielskimi, to być może dałoby się wbudować w system oceniania formę informacji zwrotnej od nauczyciela. Zdaję sobie sprawę, że w ten sposób dokładamy nauczycielom obowiązków, ale byłby to dobry moment, by porozmawiać o warunkach ich pracy, także ekonomicznych. Holistyczne ocenianie ucznia, a nie tylko sprawdzanie na doniosłych egzaminach, czy np. rozumie określony tekst, mogłoby podnieść prestiż tego zawodu. Jeśli nauczyciel ocenia ucznia na bieżąco, to przestaje uczyć „pod test”.

Uczenie „pod test”... Jak ocenia pan podejście do egzaminowania w polskim systemie edukacji?

W naszym systemie szkoła średnia jest oceniana na podstawie wyników testu maturalnego, co oznacza, że każdy nauczyciel się stara, by jego uczniowie wypadli na egzaminie jak najlepiej. To z kolei skutkuje tym, że w ostatniej klasie szkoły średniej skupia się tylko na przygotowaniu do matury. Ucząc „pod test”, zaniedbuje pewne sprawności, w tym umiejętność mówienia. Na maturze część ustną traktuje się po macoszemu, zatem uczniowie przestają mówić, bo nie ma czasu na doskonałenie tej umiejętności.

Jak wobec tego przygotować ucznia do testu, nie zapominając o rozwijaniu innych kompetencji językowych?

Wyróżniamy testowanie diagnostyczne (przed rozpoczęciem kolejnego etapu nauki), podsumowujące (sumatywne) i kształtujące (formatywne, formujące). Warto, aby nauczyciel częściej stosował testy kształtujące, których wyniki dają informację, co jeszcze można zrobić, żeby uczniowi pomóc. Ważne przy tym, by tak dobrać działania, nawet ćwiczenia testowe, aby rozwijały spontaniczność językową i były nastawione na komunikację. Przykład? Testowanie strony biernej w kontekście, który był omawiany na lekcji, np. rewolucja francuska. Zamiast prosić ucznia, żeby

Fot. Szymon Łaszewski

w określonym miejscu użył czasownika w odpowiedniej formie biernej, prosimy o użycie strony czynnej lub biernej, zgodnie ze stanem faktycznym – uczeń musi najpierw rozstrzygnąć, czy to Danton oskarżył Marię Antoninę o zdradę, czy też został przez nią oskarżony. Implementacja takiego rozwiązania nie wymaga od nauczyciela trudnych czy czasochłonnych działań. Już wkrótce zresztą nauczyciel będzie mógł liczyć na znaczącą pomoc w tym zakresie, bo jesteśmy świadkami rewolucji technologicznej i wejścia do szkół sztucznej inteligencji. Nauczyciele coraz częściej podejmują próby generowania spersonalizowanych lekcji lub materiałów testowych dostosowanych do potrzeb każdego ucznia. To się już dzieje, choć wciąż w małym zakresie.

AI w nauczaniu i egzaminowaniu to przyszłość. A co z testowaniem online?

Testowanie online również ma przyszłość i na pewno rozwiąże mnóstwo problemów. Niemniej pewne rodzaje testów online się nie sprawdzą, jeśli nie zmienimy wewnętrznego systemu wartości na taki, zgodnie z którym nie oszukuje się na teście, bo to niczego nie wnosi. Można oczywiście ograniczyć na egzaminie komponent pisemny na rzecz egzaminu ustnego. Tu jednak otwieramy puszkę Pandory. Test wyboru jest obiektywny, przy rozmowie czy pytaniach otwartych kryteria oceny są już nieostre. Jeśli jesteśmy w stanie je dopracować, to tak, róbmy egzaminy online z pytaniami otwartymi.

Czy w pana opinii dobrze sprawdzamy wiedzę językową uczniów?

To zależy od testu. Mamy testy niskiej stawki, przygotowywane przez nauczycieli, testy tworzone przez wydawnictwa i testy wysokiej stawki. Zmiany w egzaminach ósmoklasisty i maturalnych idą w dobrym kierunku – nawet ucząc „pod test”, rozszerzamy nieco zakres kompetencji językowych. To, czego trzeba unikać w testowaniu na każdym poziomie, to sztampowość, która pozwala uczniowi bez wiedzy językowej odpowiedzieć na pytanie, ponieważ wskazówka na temat poprawnej odpowiedzi jest zawarta w konstrukcji testu. Jeśli chodzi o testy przygotowywane przez nauczycieli, to musimy wiedzieć, co i dlaczego testujemy. Jak to, co sprawdzamy, ma się do tego, co robiliśmy z uczniami na lekcjach. Nie męczymy ucznia, nie próbujemy zrobić z niego native speakera. W przeciwnym wypadku zagubi on własne wartości kulturowe.

Jak zatem tworzyć własne testy? Z czego korzystać, by mądrze ocenić uczniów?

Rozmawiając o testowaniu ze studentami na ścieżce nauczycielskiej, korzystam z akronimu CRAFT – każda z liter jest tu wskazówką, co należy zrobić, by test był dobry. C (*content*), opracuj zawartość, która będzie zgodna z tym, czego uczyłeś, R (*relevance*) – testuj to, co dla ucznia przydatne, A (*autonomy*) – testuj język, a nie wiedzę o świecie, F (*feasibility*) – dostosuj test do możliwości i potrzeb typowego ucznia oraz T (*typology*) – miej świadomość, co testujesz, np. jakiego rodzaju gramatykę, jakiego typu słownictwo. Wyróżniamy też testy osiągnięć i kompetencji. Każdy nauczyciel powinien sobie zadać pytanie, który z tych dwóch rodzajów przygotowuje. Matura to jest klasyczny test kompetencji – uczeń ma rozumieć określone zagadnienia. Testy osiągnięć sprawdzają konkretną wiedzę, którą nauczyciel przekazał na lekcji. Warto po nie sięgać i cieszyć się, gdy wyniki są bardzo dobre.

Skoro już jesteśmy przy analizie wyników, to jak ważny jest to proces?

Mając trafny test i dobrze przeprowadzoną analizę, diagnozujemy mocne i słabe strony ucznia. A zatem test z poprawionymi błędami oddajemy uczniowi – ma to być przecież materiał, z którego ma on wyciągnąć wnioski. Pamiętajmy też, że test analizujemy po to, by wprowadzać korekty w dotychczasowym nauczaniu, a nie po to, żeby karać ucznia. Nie poprawiamy go publicznie, np. podczas wypowiedzi w klasie, nie krytykujemy go. Michael Lewis powiedział: „Nigdy nie poprawiasz błędu, zawsze poprawiasz człowieka”. Wrażliwość, na którą często nie mamy czasu, jest kluczowa.

Jak informować uczniów i rodziców o postępach?

To oczywiste, że należy to robić regularnie i że powinna to być informacja konstruktywna. Pokazujemy osiągnięcia, a jeśli o nie trudno, to wskazujemy drogi wiodące do poprawy, bez miażdżącej krytyki. Co ważne, każdy uczeń dostaje analizę tylko na swój temat i jest to analiza zindywidualizowana, a nie formatka, w której zmieniamy nazwiska. Informowanie rodziców powinno być też dwukierunkowe. Mówimy o dialogu, który obejmuje również ucznia. Nic nie może się dziać poza nim. I jeszcze jedna rzecz na zakończenie: pamiętajmy, że mamy coraz więcej przypadków uczniów, którzy mają różne potrzeby i różne preferowane strategie językowe. Mam tu na myśli np. neuroróżnorodność. Nie rezygnujemy z założonego celu dydaktycznego, ale drogę do jego osiągnięcia dostosujemy do predyspozycji naszych podopiecznych. Nie zmuszajmy uczniów do działań, które są wbrew ich konstrukcji psychicznej. W różnorodności tkwi ogromna siła.

DR HAB. ROMUALD GOZDAWA-GOŁĘBIEWSKI, PROF. UW

Profesor nadzwyczajny Uniwersytetu Warszawskiego, językoznawca i wykładowca w Instytucie Anglistyki UW. Wśród jego zainteresowań badawczych są m.in. testowanie języków obcych, nowe trendy w metodyce nauczania języków obcych (podejście leksykalne M. Lewisa), zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe (CLIL), międzykulturowa kompetencja komunikacyjna oraz nowe technologie (blogi, aplikacje, platformy edukacyjne, nauczanie wspomagane komputerowo).

Egzaminy bez tajemnic

W kilku słowach o maturze i egzaminie ósmoklasisty

DOI: 10.47050/jows.2025.1.9-16

Zadania w arkuszach egzaminacyjnych skonstruowane według jednolitych wymagań, prace zdających oceniane przez przeszkolonych egzaminatorów według takich samych reguł, upubliczniony harmonogram i zasady przeprowadzania – tak wyglądają w naszym kraju egzaminy państwowe, także językowe. Zakres umiejętności i poziom określa podstawa programowa, a typy zadań są opisane w informatorach opracowywanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i dostępnych na stronie instytucji. Zatem i uczniowie, i nauczyciele dysponują ogromną bazą użytecznych danych dotyczących systemu egzaminacyjnego, po które warto sięgnąć.

MAGDALENA PATER
Centralna Komisja Egzaminacyjna

EXAMS WITHOUT SECRETS. ON MATURA AND EIGHTH-GRADE EXAM

There are two common external exams in Polish educational system – the maturity exam and the eighth-grade exam. Both measure the knowledge and skills specified in the core curriculum of general education. All exam papers are assessed according to same set mark schemes to ensure comparability of marking standards. All examiners are trained in the same way by the Regional Examination Boards. Sample examination questions with answers are available to the public and can be find in the guides published by the Central Examination Board on its website. There, one can also find sample examination papers, mock examination papers, sets of exam practice tasks, and exam papers from previous years with recording and answers key. The examination timetable and detailed procedures regarding the organization and conduct of examinations as well as exams results and reports are also published. Both teachers and students have a solid base of data at their disposal which they can use while preparing to take the exams.

KEY WORDS: CENTRAL EXAMINATION BOARD, EXAMINATION PAPERS, ASSESSMENT, MATURA EXAM, THE EIGHTH-GRADE EXAM

W polskim systemie edukacji są dwa powszechne egzaminy zewnętrzne – **egzamin ósmoklasisty** oraz **egzamin maturalny**. Egzamin ósmoklasisty jest obowiązkowy – musi do niego przystąpić każdy, kto kończy szkołę podstawową. To pierwszy ważny egzamin, z którym stykają się młodzi ludzie w Polsce. Teoretycznie nie ma się czego obawiać, bo egzaminu nie można nie zdać (nie ma określonego minimalnego wyniku, jaki należy uzyskać), ale prawda jest taka, że od wyniku tego egzaminu wiele zależy. Im więcej bowiem punktów uzyska uczeń, tym większe ma szanse na dostanie się do wymarzonej szkoły ponadpodstawowej – wyniki są brane pod uwagę przy rekrutacji. Jednym z trzech obowiązkowych przedmiotów na tym egzaminie jest język obcy nowożytny. Zadania, z którymi musi się zmierzyć ósmoklasista, sprawdzają, w jakim stopniu opanował on podstawę programową dla danego przedmiotu dla dwóch pierwszych etapów edukacyjnych. Oczekiwany poziom umiejętności jest określany jako A2 w skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ).

Z kolei egzamin maturalny, z którym wielu młodym ludziom przychodzi się zmierzyć na koniec trzeciego etapu edukacyjnego, nie jest obowiązkowy – nie jest warunkiem ukończenia szkoły średniej. A jednak co roku przystępują do niego setki tysięcy absolwentów szkół ponadpodstawowych, ponieważ egzamin maturalny – oprócz tego, że sprawdza stopień opanowania przez zdającego podstawy programowej kształcenia ogólnego z danego przedmiotu – potwierdza także stopień znajomości danego języka w skali ESOKJ (B1 – w przypadku pisemnego egzaminu z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym, B2 – w przypadku kształcenia na poziomie rozszerzonym, B2+ – w przypadku kształcenia na poziomie dwujęzycznym) i zastępuje egzamin wstępny do szkół wyższych. Uczelnie traktują wyniki matury z danego przedmiotu lub przedmiotów (przede wszystkim na poziomie rozszerzonym) jako kryteria w procesie rekrutacji. Ta ostatnia jej funkcja – przepustka na studia – sprawia, że nauczyciel przygotowujący uczniów do egzaminów maturalnych jest pod dużą presją. Co może zrobić, aby jak najlepiej przygotować swoich uczniów do obu egzaminów z języka obcego nowożytnego? Czy system egzaminów zewnętrznych oferuje jakiegokolwiek wsparcie?

Rys. 1. Przykład zadania z egzaminu ósmoklasisty

Zadanie 5. (0–2)

Dla każdej z opisanych sytuacji (5.1.–5.2.) wybierz właściwą reakcję. Zakreśl jedną z liter: A, B albo C.

5.1. Jesteś z kolegą w teatrze. Jak zapytasz, czy podoba mu się sztuka?

- A. What does it look like?
- B. Are you enjoying it?
- C. How would you like it?

5.2. Koleżanka ma dziś urodziny. Jak złożysz jej życzenia?

- A. Happy New Year!
- B. The same to you!
- C. All the best!

Wymaganie ogólne

IV. Reagowanie na wypowiedzi.

Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej [...].

Wymagania szczegółowe

VI.4. Uczeń [...] pyta o opinie [...] (5.1.).

VI.6. Uczeń składa życzenia [...] (5.2.).

Źródło: CKE 2025.

Przepisy, zasady i kryteria w małym palcu, czyli zostań egzaminatorem

Zdarza się, że nauczyciele narzekają na zmieniające się przepisy i wymagania dotyczące egzaminów zewnętrznych – czy to ósmoklasisty, czy egzaminu maturalnego. Jest na to rada – warto zostać egzaminatorem egzaminu ósmoklasisty lub maturalnym, bo każdy egzaminator jest na bieżąco informowany o wszystkich zmianach. Aby zostać egzaminatorem, należy mieć uprawnienia do wykonywania zawodu nauczycielskiego, pracować w zawodzie co najmniej trzy lata (MEN 1991), a co najważniejsze – odbyć kurs i zdać egzamin przygotowany przez jedną z ośmiu Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (OKE) funkcjonujących w naszym kraju. Kurs obejmuje zajęcia warsztatowe, doskonalące umiejętność kryterialnego oceniania prac uczniowskich w testach egzaminacyjnych i na egzaminie ustnym, a końcowy egzamin polega na sprawdzeniu, czy kandydat na egzaminatora potrafi się posługiwać

obowiązującymi zasadami oceniania (MEN 2009). Nauczyciel egzaminator, który zna dogłębnie rodzaje zadań w arkuszach oraz kryteria przyznawania punktów, a także wie, na co zwracać uwagę w trakcie egzaminu, lepiej przygotuje do niego uczniów. Udział w ocenianiu prac ósmoklasistów i prac maturalnych przynosi także inne korzyści – pozwala nauczycielom egzaminatorom doskonalić ich pracę, gdyż tylko bezpośredni kontakt z wypowiedziami innych uczniów daje im możliwość wyciągnięcia wniosków dotyczących pracy dydaktycznej i wprowadzania zmian, które mogą się przyczynić do egzaminacyjnego sukcesu.

Bazy danych, czyli pracuj z materiałami CKE

Na rynku istnieje wiele publikacji przygotowanych przez wydawnictwa bądź nauczycieli, dotyczących egzaminów z języków obcych. Pracując z ósmoklasistami i przyszłymi maturzystami, warto jednak sięgać do materiałów Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). Wtedy mamy pewność, że zadania egzaminacyjne są zgodne z treściami zawartymi w podstawie programowej, czyli wpisują się w zamieszczone tam wymagania ogólne oraz wymagania szczegółowe, a egzamin ocenia to, czego uczniowie mieli się nauczyć. Przykład właściwie zbudowanego zadania widać na rys. 1. Przedstawione na nim ćwiczenie z zakresu funkcji językowych sprawdza umiejętność reagowania – w tym przypadku chodzi o sprawdzenie, czy uczeń potrafi zapytać o opinię i złożyć życzenia.

W otwartych bazach danych na stronach CKE i OKE można znaleźć arkusze egzaminu ósmoklasisty i arkusze maturalne z poprzednich lat (wraz z nagraniami i zasadami oceniania), arkusze diagnostyczne (czyli tzw. próbne egzaminy) oraz dodatkowe materiały edukacyjne, czyli tzw. szybkie powtórki dla ósmoklasistów lub banki zadań dla maturzystów, zawierające zadania egzaminacyjne wraz ze wskazówkami, które podpowiadają, na co zwracać uwagę przy ich rozwiązywaniu. Rys. 2 przedstawia fragment takich materiałów dla ósmoklasistów. Warto zwrócić uwagę na wskazówki dotyczące rozwiązywania zadania z zakresu rozumienia ze słuchu – jaką przyjąć strategię i o czym trzeba pamiętać w przypadku zadań wielokrotnego wyboru. Podobne podpowiedzi można znaleźć w materiałach dla maturzystów – przedstawia je rys. 3. Warto pamiętać o tym, że każdy typ zadania egzaminacyjnego jest zbudowany według określonych zasad – zawiera tzw. dystraktory, czyli odpowiedzi niepoprawne, ale atrakcyjne dla zdającego. Zdający powinien być tego świadomy i nie dać się zwieść. Na przedstawionych przykładach widać, że choć w treści nagrania padają słowa sugerujące każdą z trzech podanych odpowiedzi, tylko jedna z nich jest właściwa.

Przygotowując uczniów do egzaminów, warto też sięgać do publikowanych przez CKE zasad oceniania. Na rys. 4 pokazano fragment tego typu dokumentu opracowanego do arkusza maturalnego z 2024 roku na poziomie podstawowym z języka angielskiego. Widać, że w przypadku zadań otwartych oprócz odpowiedzi oczekiwanych CKE podaje także przykłady odpowiedzi akceptowanych i odpowiedzi niepoprawnych wraz z uzasadnieniem, dlaczego dana odpowiedź jest lub nie jest akceptowana. Dokument zawiera także przykłady

Rys. 2. Fragment materiałów – zadania dla ósmoklasistów ze wskazówkami

Zadanie 1.⁶

Usłyszysz dwukrotnie pięć tekstów. W zadaniach 1.1.–1.5., na podstawie informacji zawartych w nagraniu, z podanych odpowiedzi wybierz właściwą. Zakreśl jedną z liter: A, B albo C.

Kliknij, aby odsłuchać.⁷



1.1. What's wrong with Tina?



Podpowiadamy, jak rozwiązywać...	
Na początek...	<ul style="list-style-type: none"> Przeczytaj uważnie każdy podpunkt zadania i zapoznaj się z opcjami odpowiedzi. Teksty do poszczególnych podpunktów zadania będą poruszały inny temat, zatem należy skupić się na każdym podpunkcie osobno. Każdego tekstu wysłuchasz dwukrotnie. Słuchając nagrania pierwszy raz, staraj się wybrać poprawną opcję odpowiedzi albo przynajmniej wyeliminować jedną, co do której masz pewność, że jest niepoprawna. Słuchając nagrania po raz drugi – upewnij się, że Twój pierwszy wybór był słuszny albo odrzuć opcję odpowiedzi, która wydaje Ci się mniej prawdopodobna. Pamiętaj, że w nagraniu padną zapewne wszystkie słowa, które są kluczowe dla poszczególnych obrazków – niejako pozwalają odróżnić jeden obrazek od drugiego. Czasami jednak te słowa będą padały w kontekście zdania przeczącego albo jako „tło” dla wypowiedzi na zupełnie inny temat.
Zadanie 1.1.	Pomożemy Ci rozwiązać pierwszy podpunkt w tym zadaniu. W nagraniu usłyszysz nazwy wszystkich części ciała, które na poszczególnych rysunkach dziewczynka wskazuje jako bolące, tj. ręką.

Źródło: CKE 2020.

Rys. 3. Fragment materiałów – zadania dla maturzystów ze wskazówkami

Zadanie 7.

Usłyszysz dwukrotnie sześć tekstów. Z podanych odpowiedzi wybierz właściwą, zgodną z treścią nagrania. Zakreśl literę A, B albo C.

Tekst 1.

7.1. The conversation takes place

- A. in a shoe shop.
- B. in a clothes shop.
- C. in an electronics shop.

Wskazówki do rozwiązania zadania

Jakie mogą być charakterystyczne elementy dla każdego sklepu? Co zwykle się tam sprzedaje? Spróbuj znaleźć w tekście elementy opisujące sprzedawany przedmiot. Jakie czynności wykonywane z pomocą tego przedmiotu są przedstawione w tekście?

→ Czy kobieta kupuje buty?

→ Czy w dialogu jest informacja o tym, że kobieta ogląda lub przymierza jakąś odzież?

→ Czy w tekście wymieniono nazwę jakiegoś sprzętu elektronicznego? Czy kobieta chce dokonać zakupu sprzętu?

Transkrypcja

Man: What about these ones, madam?
Woman: I think they're too small. I'm looking for something comfortable to use for a long time.
Man: How about these? You'll feel good even walking or dancing in them. Would you like to put them on?
Woman: Yes, please. Will you turn the music up? Oh, they're nice. And no cable! Great! But I don't like the colour.
Man: Don't you like pink?
Woman: Actually, they're for my boyfriend.
Man: I see. Black then. I'm sure he'll like these headphones. You can keep them on for hours and the music sounds great.
Woman: OK. I'll take them.

Źródło: CKE 2015.

akceptowanych odpowiedzi udzielonych przez zdających z dysleksją. W tzw. uszczegółowieniach do zadań otwartych można znaleźć informację, czy wymagany jest poprawny zapis wyrazów. Dotyczy to zwykle wyrazów na poziomie A1 lub A2 o dużej frekwencji w języku angielskim. Obowiązuje też zasada, że błędy ortograficzne zmieniające znaczenie wyrazu nie są akceptowane, nawet w przypadku zdających z dysleksją, np. jeżeli zdający zamiast słowa *meet* w języku angielskim napisze *meat*, to taka odpowiedź nie będzie zaliczona. Warto zwrócić uwagę na to, że wśród odpowiedzi niepoprawnych pokazanych na rys. 4 znajduje się wyrażenie *an electric bike*. Zgodnie z uszczegółowieniem w tym przypadku wymagany był poprawny zapis słowa *electric*, dlatego nawet drobna literówka pozbawia zdającego punktu.

W *Zasadach oceniania rozwiązań zadań* (CKE 2024b) znajdziemy także szczegółowe opracowania dotyczące oceniania wypowiedzi pisemnych w podziale na kryteria: treść, spójność i logika, zakres środków językowych oraz poprawność środków językowych. Szczególną uwagę poświęcono w dokumencie kryterium treści – można tam znaleźć odniesienia do poszczególnych pod-

punktów poleceń wraz z informacją, jak powinna wyglądać prawidłowa realizacja tych podpunktów, oraz przykłady zdań, które pokazują, czy zdający rozwinął swoją wypowiedź w odniesieniu do danego podpunktu polecenia, czy wyłącznie odniósł się do tego podpunktu (bądź też wcale się do niego nie odniósł).

W 2024 roku na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym do opisanie była pamiątka przywieziona z wycieczki (rys. 5). Jeśli zdający napisał, że przywiózł sobie pamiątkę, to takie zdanie nie było punktowane. Wystarczyło jednak dopisać, że tą pamiątką był niebieski kubek, aby egzaminator uznał, że zdający odniósł się do tego podpunktu polecenia. A jeśli zdający dodał jeszcze jedno określenie, to wypowiedź była uznawana za rozwiniętą. Można zatem było napisać jedno zdanie, np. „Kupiłem sobie duży magnes w kształcie weneckiej gondoli” (*I bought myself a big magnet in the shape of a Venetian gondola*), aby egzaminator uznał, że zdający odniósł się do podpunktu polecenia i w odniesieniu do niego rozwinął swoją wypowiedź.

Należy pamiętać, że za kryterium treści można zdobyć aż pięć punktów, zatem warto poświęcić trochę czasu na analizę przykładów, które pokazują, co to znaczy, że zdający „odniósł się i rozwinął swoją wypowiedź”.

Sprawozdania, czyli ucz się na błędach innych

We wrześniu każdego roku CKE publikuje szczegółowe sprawozdania dotyczące egzaminów maturalnych. Wbrew pozorom nie są to tylko statystyki ujawniające liczbę uczniów przystępujących do egzaminu oraz typy szkół czy miejscowości, z których pochodzą zdający (choć i takie dane tam się znajdują). Tym, na co warto zwrócić szczególną uwagę i wykorzystać później w pracy dydaktycznej, jest analiza poszczególnych części egzaminu z danego przedmiotu wraz z przykładami rozwiązań oraz wartościującymi komentarzami egzaminatorów. Ze sprawozdania można się dowiedzieć, które zadania sprawiły uczniom najwięcej trudności,

jakie były najczęstsze błędy i z czego one wynikają. To wiedza, którą posiadają eksperci i egzaminatorzy po sprawdzeniu kilkuset prac, a do której nie mają dostępu nauczyciele niebędący egzaminatorami. Na rys. 6 przedstawiono fragment sprawozdania do zadania, z którym maturzyści poradzili sobie najłbiej, i opisano prawdopodobne przyczyny takiego stanu rzeczy.

Czytając sprawozdania, warto zwrócić uwagę na część zatytułowaną „Pod lupą”, szczegółowo omawiającą wybrane zakresy umiejętności, które okazały się najtrudniejsze dla zdających. W 2024 roku eksperci CKE przyjrzeni się wypowiedziom pisemnym i pokazali, w jaki sposób egzaminatorzy oceniają prace pod kątem zakresu środków językowych. Dlatego w sprawozdaniu znalazły się przykłady prac maturalnych ocenionych na maksymalną liczbę 3 punktów w tym zakresie, przykłady prac ocenionych na 2 punkty oraz na 1 punkt. Na rys. 7 przedstawiono pracę ocenioną na maksymalną liczbę punktów. Informacje o tym, jak powinna wyglądać taka praca, można znaleźć w informatorze CKE oraz w publikowanym przez CKE opracowaniu zawierającym zasady oceniania, ale eksperci CKE zdają sobie sprawę z tego, że opis „szeroki zakres środków językowych; liczne precyzyjne sformułowania” nie będzie wiele mówił osobie, która nie jest egzaminatorem. Na przykładzie tej pracy widać, że zdający posługuje się różnorodnymi i zaawansowanymi strukturami gramatycznymi, w tym mową zależną, i stosuje słownictwo na poziomie B1 lub wyższym. Natomiast praca oceniana na 1 punkt zawiera bardzo ograniczone środki językowe – zdający posługuje się głównie czasem teraźniejszym i bezokolicznikami.

Zagadnienia omawiane w sekcji „Pod lupą” stanowią fantastyczny materiał dydaktyczny dla nauczycieli, którzy nie są egzaminatorami. Pokazanie uczniom prac wybranych przez autorów sprawozdania i omówienie ich z nimi w klasie być może pozwoli uniknąć podobnych błędów podczas pisania własnego egzaminu. Można pokazać uczniom wzorową pracę oraz kilka słabszych, a następnie wskazać to, co sprawiło, że zostały one niżej ocenione, lub wspólnie się na tym zastanowić.

Analiza wyników, czyli korzystaj z dostępnych danych

Od kilku lat mamy w Polsce System Informatyczny Obsługujący Egzaminy Ogólnokształcące, którego jednym z głównych elementów jest moduł „Wyniki”. Można tam znaleźć zarówno wyniki zbiorcze, jak i poszczególnych uczniów. Mimo że dostęp do bazy SIOEO mają dyrektorzy szkół oraz uprawnieni przez nich nauczyciele, dane zawarte w tej bazie nie są w pełni wykorzystywane. Co roku słychać głosy nauczycieli, którym dyrekcja zleciła analizę wyników

Rys. 4. Fragment zasad oceniania – zadanie otwarte na maturze

Zadanie 5.4.

Oczekiwana odpowiedź znajduje się w tekście B. Kluczowe jest wskazanie informacji, że rower autorki wiadomości został przerobiony na rower elektryczny. Wymagany jest poprawny zapis wyrazów *electric, bike, bicycle*.

Akceptowane są **wszystkie odpowiedzi nieujęte w zasadach oceniania**, które są **merytorycznie poprawne i spełniają wszystkie warunki zadania**.

Odpowiedź oczekiwana (1pkt)	
an electric one / an electric bike/bicycle	
Przykładowe akceptowane odpowiedzi (1pkt)	
(a/an) electric an electrical bike (a/an) electric vehicle / an EV / an e-bike (a) motor bike a bike with electric motor/engine	odpowiedź akceptowana
(a/the) electric bike	akceptowane jest pominięcie przedimka lub błędny przedimek
a great/fantastic/cheaper electric bike an ecological bike	akceptowane jest uzupełnienie odpowiedzi przymiotnikiem, który wynika z tekstu
an electric cycle/two-wheeler	akceptowane są wyrazy synonimiczne do wyrazu <i>bike</i>
a new electric bike	akceptowane jest dodanie przymiotnika <i>new</i>

Przykładowe niepoprawne odpowiedzi (0 pkt)	
(a) city bike something for her preference bike suitable for my mum an electronic bike FUNBIKE	odpowiedź jest niezgodna z tekstem
an electrick bike	błąd ortograficzny – wymagana pełna poprawność zapisu w wyrazie o wysokiej frekwencji w języku angielskim
a much better/good one better/comfortable bike a new bike	odpowiedź jest nieprecyzyjna
electric which like new bike electric very an electric bike	odpowiedź jest niejasna
(an) electric bikes easy to ride my preferences about new bike	odpowiedź nie łączy się logicznie z fragmentem tekstu otaczającym lukę

Źródło: CKE 2024b.

Rys. 5. Fragment zasad oceniania – wypowiedź pisemna na maturze

<ul style="list-style-type: none"> opisz pamiątkę przywiezioną z wycieczki
V.1) Zdający opisuje [...] przedmioty [...].
<p>Należy uznać każdą komunikatywną odpowiedź, w której zdający opisuje pamiątkę przywiezioną z wycieczki, na którą wybrał się w pojedynkę.</p> <p>Samo wskazanie, co jest przywiezioną pamiątką, <u>nie jest traktowane</u> jako realizacja tego podpunktu polecenia oraz <u>nie jest elementem rozwijającym</u>, np. <i>I bought a souvenir. It's a mug.</i> (nie odniósł się); ALE <i>I bought a souvenir. It's a blue mug.</i> (odniósł się)</p> <p>Nie jest wymagane użycie słowa „pamiątka”. Zdający może opisać konkretną rzecz, którą przywiózł z wycieczki.</p> <p>Opis pamiątki może odnosić się do takich cech jak, np.</p> <ul style="list-style-type: none"> wygląd (rozmiar, kształt, kolor, materiał itp.), np. <i>I bought myself a big magnet in the shape of a Venetian gondola.</i> (odniósł się i rozwinął); <i>I brought some stone sculptures in Greece.</i> (odniósł się)

Źródło: CKE 2024b.

Rys. 6. Fragment sprawozdania z matury – analiza trudności zadań

W obszarze rozumienia ze słuchu zdający najlepiej poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi umiejętność znajdowania w wypowiedzi określonych informacji – za zadania 1.1.–1.5. oraz 3.1., 3.3. i 3.4. uzyskali średnio 83% punktów. Spośród zadań sprawdzających tę umiejętność, najwięcej kłopotów przysporzyło maturzystom wybranie poprawnej odpowiedzi w zadaniu 3.3.

3.3. What did Julian and his wife do?

- A. They bought a castle to renovate.
- B. They lived and worked in a castle.
- C. They rented an apartment in a castle.

Transkrypcja:

My name's Julian and some time ago my wife and I agreed to live in a castle located in a forest, a long way from anywhere. The people who had bought it offered us free accommodation in the castle in exchange for renovating it. Of course, all the costs were covered by the owners. (...)

Zadanie 3.3. oparte było na wypowiedzi Juliana na temat renowacji zamku. Poprawnej odpowiedzi udzieliło 65% zdających, którzy zrozumieli, że zamek został kupiony przez kogoś innego, a Julianowi i jego żonie została złożona oferta mieszkania w zamku w zamian za wykonanie prac remontowych. Około 20% maturzystów zaznaczyło jednak odpowiedź A. Prawdopodobnie dokonali takiego wyboru, ponieważ usłyszeli słowa *bought* i *renovating* padające w nagraniu, a nie zrozumieli kontekstu, w jakim te wyrazy występowały.

Źródło: CKE 2024a.

Rys. 7. Fragment sprawozdania z matury – analiza „pod lupą”

Hi, everyone!

I'm back from my trip. I went on it all by myself.

I always wanted to visit Canada! It finally happened! I decided not to take anyone with me, because I really wanted to be focused on sightseeing. However, I met my cousin there! I didn't expect to meet him in Canada, last time we've seen each other almost 10 years ago. He told me that he wanted to see some monuments. I was so happy to meet him! When I was about to come back home, he gave me our photo from the trip in a beautifully designed frame. It is the best souvenir ever! I have one simple advice for you readers. When you go on a trip all by yourself, please remember to stay in contact with your family or friends. To be honest, the trip was so good that I can't imagine a better one! I can't wait for more!

Źródło: CKE 2024a

egzaminu ósmoklasisty lub maturalnego i przygotowanie planu naprawczego. Niektórzy powątpiewają w cel takiego działania, sądząc, że przygotowywanie planu naprawczego dla uczniów, którzy już opuścili mury szkoły, nie ma większego sensu. A tu chodzi przecież o doskonalenie pracy szkoły i nauczycieli. I te informacje, dostępne w postaci danych w systemie SIOEO, mogą temu służyć. Nadrzędną cechą systemu egzaminów zewnętrznych jest obiektywizm. Zatem te same warunki przeprowadzania egzaminów, te same zadania i jednolite kryteria oceniania sprawiają, że wyniki uczniów można porównywać.

W analizie wewnątrzszkolnej przydatne będą wykresy ilustrujące procentowe wykonanie konkretnych zadań egzaminacyjnych w poszczególnych klasach, w szkole oraz w całym kraju. Warto wtedy zwrócić uwagę na te zadania, których poziom wykonania znacznie się różni od wskaźnika wykonania w grupach odniesienia (szkoły, województwa, kraju). Poznając numery tych zadań, możemy z zasad oceniania lub ze sprawozdania odczytać sprawdzane przez nie umiejętności, a z arkusza ich treść. Rys. 8 ukazuje fragment sprawozdania z numerami zadań oraz przypisanymi im umiejętnościami z podstawy programowej, które były przez nie sprawdzane. W sprawozdaniu wzbogacono te informacje o średni wynik na poziomie kraju. Nawet w ten sposób można sporządzić krótką analizę wyników własnej szkoły, klasy czy poszczególnych uczniów, a następnie przełożyć ją na konkretne działania dydaktyczne, które należy podjąć, żeby poprawić wyniki w zakresie opanowania tych umiejętności.

Pytania kontrolne – sprawdź, w czym tkwi problem

Przykłady pytań kontrolnych, które powinno się zadać, przygotowując analizę wyników i ewentualnie plan naprawczy, dotyczą różnych kwestii i mogą brzmieć następująco:

1. Czy średni wynik w naszej szkole z języka obcego jest dla społeczności szkolnej satysfakcjonujący? Czy jest zbliżony do wyniku uzyskanego w gminie lub powiecie? Czy jest wyższy od średniego wyniku w Polsce?
2. Czy średnie wyniki uczniów w klasach się różnią?
3. Które zadania z języka angielskiego okazały się najtrudniejsze dla uczniów w szkole?
4. Czy te same zadania okazały się podobnie trudne dla uczniów w Polsce/województwie/gminie?
5. Jakie umiejętności sprawdzane były tymi zadaniami?

Teksty i ich rozumienie, czyli korzystaj z autentycznych źródeł

Pracując z maturzystami, warto sięgać do oryginalnych tekstów znajdujących się w arkuszach egzaminacyjnych. Powinny one być dopasowane do wieku i zainteresowań maturzystów oraz tak dobrane, by ich zrozumienie nie wymagało zbyt obszernej wiedzy ogólnej. Warto korzystać z tekstów literackich, ponieważ można je znaleźć w każdym arkuszu egzaminacyjnym, nawet na poziomie podstawowym. Często są to fragmenty klasycznych dzieł, np. w 2024 roku w arkuszu egzaminacyjnym z języka francuskiego na poziomie podstawowym znalazł się fragment słynnego dzieła Marcela Prousta *W poszukiwaniu straconego czasu*. Teksty powinny być odpowiednio zaadaptowane do poziomu zdających, dlatego zazwyczaj ich język musi być uproszczony. Nie powinny być zbyt długie – teksty do słuchania lub czytania w arkuszu maturalnym z języka obcego mają od 200 do maksymalnie 500 wyrazów.

Gdzie szukać takich materiałów? Teksty literackie (także w formie audiobooków) można znaleźć w cyfrowym archiwum Internet Archive (archive.org) prowadzonym przez organizację non-profit z USA. Archiwum udostępniane jest naukowcom, historykom, a także w celach edukacyjnych. Z części zasobów może ponadto korzystać każdy. Duże księgarnie internetowe zamieszczają niekiedy fragmenty sprzedawanych książek, a próbki tekstów literackich można też znaleźć na stronach poszczególnych wydawnictw. W poszukiwaniu wartościowych autentycznych tekstów warto również zaglądać na strony stacji telewizyjnych (np. www.bbc.com), czasopism (np. www.newyorker.com), dzienników krajowych (np. www.nytimes.com, www.elpais.com), jak i cieszących się renomą gazet lokalnych (np. www.ladepeche.fr) w języku docelowym. Dobrym źródłem tekstów użytkowych będą strony narodowych przewoźników (autobusowych, kolejowych, lotniczych) lub miejsc użyteczności publicznej (bibliotek, muzeów, obiektów sportowych itp.).

Jak pracować z oryginalnymi tekstami? Zauważmy, jak dużo zadań sprawdza rozumienie tekstu na poziomie globalnym. Zadania sprawdzające zrozumienie **głównej myśli tekstu** zazwyczaj wymagają od zdającego odpowiedzi na pytanie, o czym informuje/mówi/opowiada autor danego tekstu. Takie zadania zazwyczaj zawierają następujące pytania:

- ➡ O czym jest ten tekst?
- ➡ Co jest głównym tematem tekstu?
- ➡ O czym mówi autor tekstu?
- ➡ O czym rozmawiają rozmówcy?
- ➡ Jak można zatytułować ten tekst lub jego fragment?

Rys. 8. Fragment sprawozdania z matury – poziom wykonania zadań

TABELA 5. Poziom wykonania zadań

Rozumienie ze słuchu

Zadanie	Wymagania egzaminacyjne 2023 i 2024		Poziom wykonania zadania (%)
	Wymaganie ogólne	Wymagania szczegółowe	
1.1.	II. Rozumienie wypowiedzi. <i>Zdający rozumie wypowiedzi ustne o umiarkowanym stopniu złożoności, wypowiadane w naturalnym tempie, w standardowej odmianie języka [...].</i>	II.5) Zdający znajduje w wypowiedzi określone informacje.	77
1.2.			94
1.3.			70
1.4.			95
1.5.			96
2.1.		II.4) Zdający określa kontekst wypowiedzi [...].	81
2.2.		II.2) Zdający określa główną myśl wypowiedzi [...].	79
2.3.		II.3) Zdający określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi.	79
2.4.		II.3) Zdający określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi.	82
2.5.		II.7) Zdający wyciąga wnioski wynikające z informacji zawartych w wypowiedzi.	86
3.1.		II.5) Zdający znajduje w wypowiedzi określone informacje.	85
3.2.		II.4) Zdający określa kontekst wypowiedzi [...].	85
3.3.		II.5) Zdający znajduje w wypowiedzi określone informacje.	65
3.4.		II.5) Zdający znajduje w wypowiedzi określone informacje.	81
3.5.		II.3) Zdający określa intencje nadawcy/autora wypowiedzi.	80

Źródło: CKE 2024a.

Zadania sprawdzające umiejętność **określania intencji nadawcy wypowiedzi** wymagają od maturzysty odpowiedzi na następujące pytania:

- ➔ Dlaczego autor napisał ten tekst?
- ➔ Do czego zmierza autor tekstu?
- ➔ Jaki cel chce osiągnąć autor tekstu?

Takie zadania zazwyczaj zawierają następujące zwroty: autor tekstu zachęca/zaprasza/udziela rady/proponuje/wyjaśnia/poleca/odradza/przeprasza/dziękuje itp.

Umiejętność **określania kontekstu** wypowiedzi sprawdzają pytania odnoszące się do:

- ➔ miejsca: „Gdzie można przeczytać ten tekst?“, „Gdzie można usłyszeć taki komunikat?“, „Gdzie można usłyszeć taką rozmowę?“;
- ➔ czasu: „Kiedy tekst został napisany?“, „Kiedy toczy się rozmowa?“, „Kiedy nadawany jest ten komunikat?“;
- ➔ sytuacji: „W jakich okolicznościach został napisany ten tekst?“;
- ➔ nadawcy: „Kto jest autorem tekstu?“, „Kto się wypowiada?“;
- ➔ odbiorcy: „Do kogo skierowany jest tekst?“;
- ➔ formy: „Czy jest to komunikat, ogłoszenie, wykład, artykuł czy program radiowy?“.

Informacje dotyczące egzaminu ósmoklasisty oraz egzaminu maturalnego, w tym wszystkie opisywane w tym artykule dokumenty, można znaleźć na stronie internetowej CKE lub stronach internetowych OKE.

BIBLIOGRAFIA

- ➔ CKE (2015), *Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Zbiór zadań*, <shorturl.at/f27c8>, [dostęp: 3.03.2025].
- ➔ CKE (2020), *Szybka powtórka przed egzaminem...*, <shorturl.at/urNfg>, [dostęp: 3.03.2025].
- ➔ CKE (2024a), *Sprawozdanie za rok 2024. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony. Poziom dwujęzyczny*, <shorturl.at/ynFJW>, [dostęp: 3.03.2025].
- ➔ CKE (2024b), *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy*, <shorturl.at/zCYJO>, [dostęp: 3.03.2025].
- ➔ CKE (2025), *Informator o egzaminie ósmoklasisty z języka angielskiego od roku szkolnego 2024/2025*, <shorturl.at/1j6pW>, [dostęp: 3.03.2025].
- ➔ MEN (1991), Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jedn. DzU z 2024 r., poz. 750, 854, 1473, 1933).
- ➔ MEN (2009), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 kwietnia 2009 r. w sprawie ramowego programu szkolenia kandydatów na egzaminatorów, sposobu prowadzenia ewidencji egzaminatorów oraz trybu wpisywania i skreślenia egzaminatorów z ewidencji, z późniejszymi zmianami (DzU z 2009 r. nr 70 poz. 600).

STRONY ZAWIERAJĄCE PRZYDATNE INFORMACJE

- ➔ Egzamin ósmoklasisty cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty
- ➔ Egzamin maturalny cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023, cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2015

MAGDALENA PATER Pracuje w Wydziale Egzaminów z Języków Obcych CKE, gdzie odpowiada za egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie podstawowym. Wcześniej redaktorka merytoryczna w wydawnictwie Nowa Era, zajmująca się przygotowaniem materiałów do egzaminu ósmoklasisty, koordynatorka w fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej programów edukacyjnych wspierających rozwijanie kompetencji nauczycieli i poprawę jakości pracy polskich szkół, a także tłumaczka tekstów z dziedziny edukacji. Z wykształcenia nauczycielka języka angielskiego.



Ćwiczenia leksykalno-gramatyczne na maturze z niemieckiego

Najczęstsze zagadnienia na poziomie rozszerzonym

DOI: 10.47050/jows.2025.1.17-25

Opanowanie gramatyki na poziomie B2/B2+ może być dla maturzystów sporym wyzwaniem. Warto więc przeanalizować, które zagadnienia leksykalno-gramatyczne najczęściej pojawiają się na maturze, tak aby pomóc uczniom i nauczycielom w optymalizacji procesu przygotowań. Autor artykułu podpowiada, na czym należy się szczególnie skupić w trakcie nauki do egzaminu dojrzałości. Podkreśla także, że gramatyka tworzy z leksyką znaczeniowoczą aparat języka, zatem obydwa podsystemy powinny być przyswajane i testowane razem.

KAMIL IWANIAK
Uniwersytet Śląski

LEXICO-GRAMMATICAL EXERCISES ON THE MATURA EXAM IN GERMAN. THE MOST COMMON ISSUES AT AN EXTENDED LEVEL

The article aims to investigate what lexico-grammatical issues are most often tested during the Matura Exam at an extended level. It is also a reflection on the inseparability of lexis and grammar, the usefulness of teaching grammatical content in foreign language lessons, emphasizing good glottodidactic practices. The text is therefore a source of practical tips on how to prepare a student for the upcoming exam.

KEY WORDS: DIDACTICS OF LANGUAGE TEACHING, EXAMINATION, GERMAN, GRAMMAR

Poznanie, rozumienie i automatyzacja środków językowych to ważne elementy ogólnej kompetencji językowej, nie należy więc traktować ich wyłącznie jako informacji przydatnych do zdania egzaminu. Celem niniejszego artykułu jest analiza ilościowo-jakościowa zadań gramatyczno-leksykalnych, które pojawiły się na egzaminach maturalnych w latach 2015–2024, sprawdzających umiejętność zastosowania wiedzy o funkcjonowaniu podsystemu gramatycznego języka niemieckiego, którego z punktu widzenia glottodydaktyki nie powinno się jednak analizować w oderwaniu od leksyki. Efektem analizy i celem nadrzędnym tekstu ma być ustalenie, jakie zagadnienia są najczęściej sprawdzane, ponieważ może to stanowić praktyczną pomoc dla nauczycieli przygotowujących maturzystów do egzaminu dojrzałości.

Przydatność przekazywania treści gramatycznych podczas nauki języka obcego

Treści analizowanych zadań odpowiadają zakresowi kompetencji gramatycznej, którą definiuje się jako „znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych. Pod względem formalnym gramatykę danego języka można postrzegać jako zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach (zdania). Kompetencja gramatyczna to umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami (w przeciwieństwie do ich zapamiętywania i odtwarzania w postaci utartych formułek)” (Europejski system opisu kształcenia językowego 2003: 102–103).

Taki sposób rozumienia kompetencji gramatycznej podkreśla jej związek z praktyką komunikacyjną. Poprawne stosowanie reguł gramatycznych w praktyce komunikacyjnej służy do dekodowania znaczeń zgodnych z intencjami nadawcy oraz do poprawnego generowania znaczeń komunikowanych innym użytkownikom języka. Z powyższej definicji wynika także mocne splecenie kompetencji gramatycznej z innymi kompetencjami – leksykalną oraz semantyczną, co odzwierciedla opis systemu gramatycznego zawartego w ESOKJ (2003: 102). W opisie tym wskazuje się na:

- ➔ elementy (morfemy, przyrostki, wyrazy);
- ➔ kategorie (liczby, przypadki, rodzaje, tryby, strony i czasy);
- ➔ klasy (koniugacja, deklinacja, otwarte grupy leksykalne i zamknięte grupy leksykalne);
- ➔ struktury (złożenia i frazy oraz zdania);
- ➔ mechanizmy (nominalizacja, afiksacja, stopniowanie, transpozycja, transformacja);
- ➔ związki (zgody, rzędu, przynależności).

Powołując się na ten fragment dokumentu, Magdalena Sowa (2020: 93) słusznie zauważa, że nauczyciele powinni zwracać uwagę na to, aby zadania gramatyczne nie stanowiły marginalizowanego obszaru wiedzy ćwiczonego w oderwaniu od innych sprawności, a raczej, by zaznaczać przydatność gramatyki podczas realizowania intencji komunikacyjnej poznawanej na danych jednostkach lekcyjnych wraz z integracją nowego słownictwa.

Analizując zmiany w paradygmatach nauczania gramatyki, Marta Gierzyńska (2023: 113–114) wskazuje, że nauczyciel nie jest zmuszony do zawężenia swojego podejścia do jednej teorii, ale powinien czerpać z wielu dostępnych, współistniejących trendów. Takie zapatrywanie doprowadziło już do pojawienia się metod eklektycznych, nazywanych SALT (ang. *System of Accelerating Learning Techniques*), bazujących na fuzji elementów kognitywnych, komunikacyjnych, emocjonalnych i fizyczno-praktycznych. Nie bez znaczenia jest także autonomia uczniów i ich style uczenia się wraz z innymi indywidualnymi uwarunkowaniami psychologicznymi (Pfeiffer 2001: 84–85). Nie należy też bagatelizować znaczenia pozytywnej atmosfery w klasie opartej na dialogowości, zespołowości i wzajemnej pomocy. Bezdyskusyjne jest zatem, że rozwijanie kompetencji gramatycznej jest niezbędne do podnoszenia umiejętności komunikacyjnych uczniów.

Chęć doskonalenia komunikacyjnej kompetencji językowej u uczniów skutkowałą wypracowaniem przez glottodydaktyków podejścia zadaniowego. Uczniowie są w nim postrzegani jako jednostki, które w przyszłości będą musiały sprostać różnym wyzwaniom językowym w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych (redagowanie tekstów, mediacja, uzyskiwanie informacji przez zadawanie pytań lub udzielanie odpowiedzi), a zatem należy przygotować ich do wszelkich form współpracy językowej z przedstawicielami innych grup kulturowo-językowych. Podejście w czystej zadaniowej formie ogniskuje się na doświadczaniu języka w praktyce i nabywaniu wiedzy gramatycznej zintegrowanej z innymi kompetencjami, praktykowanej podczas komunikacji. Odmiana tego podejścia dostosowana do warunków szkolnych zakłada stałe miejsce zadań zorientowanych na ćwiczenie eksplicytnie danej struktury gramatyczno-leksykalnej wraz ze stosownymi zadaniami komunikacyjnymi w transferowej fazie lekcji (Pawlak 2021: 81–92). Należy mieć na uwadze, że do tworzenia rozbudowanych znaczeń tekstualnych oprócz kompetencji lingwistycznej potrzeba również wiedzy o świecie, umiejętnościach socjolingwistycznych oraz pragmatycznych.

Gramatyka i leksyka jako znaczeniotwórcze fundamenty kompetencji lingwistycznej

Jak już wspomniano, zadania maturalne kładą nacisk nie tylko na aspekt gramatyczny, lecz także na obszary wiedzy oraz wynikające z nich umiejętności i postawy, określane w ESOKJ (2003: 101) jako kompetencje leksykalna i semantyczna.

W opisie pierwszej z nich stwierdza się, że składają się na nią elementy leksykalne i gramatyczne, co kolejny raz podkreśla nierozzerwalność gramatyki i słownictwa. Według wskazań zawartych w ESOKJ do wyróżnionych leksykalnych elementów należą: wyrażenia stałe, zapamiętywane i odtwarzane jako całość (formuły rutynowe), wyrażenia idiomatyczne, stałe wyrażenia czasownikowe (np. „wziąć udział”), wyrażenia przyimkowe (np. „w związku z”) i inne skonwencjonalizowane związki syntagmatyczne oraz pojedyncze wyrazy reprezentujące poszczególne kategorie leksyki otwartej (rzeczownik, czasownik itd.). Elementy gramatyczne w obrębie kompetencji leksykalnej umiejscawiane są przede wszystkim w zamkniętych zbiorach leksykalnych, do których należą: zaimki, przyimki, spójniki i partykuły. Kompetencja leksykalna, jak wyjaśnia Joanna Targońska (2011: 58), wyraża się bowiem m.in. w świadomym nadawaniu określonego znaczenia przez proaktywne zastosowanie odpowiedniej formy wyrazu. Istnienie każdej jednostki leksykalnej jest swoiście „ugramatyznione” poprzez fakt jej przynależności do danej części mowy i możliwości występowania w określonej kombinacji związków syntagmatycznych i paradygmatycznych. Do trafnego używania słownictwa w celu wytwarzania znaczeń w aktach komunikacyjnych nieodzowna jest wiedza gramatyczna.

Warstwa słownictwa i zjawiska gramatyczne współdziałają w wytwarzaniu relacji semantycznych (m.in. synonimia i antonimia, związki frazeologiczne, relacje części do całości). Dostrzeganie przez ucznia tych relacji znaczeniowych między symbolicznymi jednostkami językowymi jest sprawdzane w zadaniach maturalnych – zarówno w tych polegających na wyborze odpowiedzi, jak i tych transformacyjnych czy tłumaczeniowych („ekwiwalencja tłumaczeniowa” za ESOKJ 2003: 104).

Bliższa charakterystyka zadań tworzących badany korpus

W formule maturalnej w 2023 roku wprowadzono zadania wymagające uzupełnienia częściowo sformułowanych już zdań na podstawie wysłuchanego lub przeczytanego uprzednio tekstu. Można odbierać to jako godny uznania krok w kierunku kształtowania postawy proaktywnej u maturzysty. Musi on przetworzyć materiał i wykorzystać go do realizacji zadań językowych, zwracając przy tym uwagę na prawidłowe użycie reguł gramatycznych umożliwiających zespolenie tekstu częściowo podanego z informacjami z tekstu wyjściowego.

Analizowane w części empirycznej tego artykułu zadania sprawdzają znajomość funkcjonowania tzw. gramatyki zdania, która dotyczy pojedynczych aktów mowy dokonujących się za pomocą określonych środków językowych. Zadania wybrane do analizy to m.in.:

- ➔ transformacje treści wyjściowych na podstawie wskazówek w postaci wyrazów lub związków wyrazowych, które powinny zostać użyte podczas wprowadzania zmian;
- ➔ tłumaczenia fragmentów zdań z języka ojczystego na język obcy, które wymuszają użycie odpowiednich struktur;
- ➔ uzupełnienia luk w tekście jedną z zaproponowanych odpowiedzi, która jest poprawna językowo i sensowna;
- ➔ zadania zmuszające do zastosowania mechanizmów słotwórczych podczas uzupełniania tekstów.

W artykule z powodu formalnych i ramowych ograniczeń nie podjęto analizy zadań wymagających produkcji szerszych wypowiedzi lub fragmentów odpowiedzi, do których realizacji znajomość gramatyki pełni funkcję tylko (i aż) asystującą, co oznacza, że gramatyka nie jest jedynym kryterium oceny. Analiza nie obejmuje też ćwiczeń, które odnoszą się do gramatyki tekstu wspomagającej organizację wewnętrzną logiki i spójności tekstów, czy tym bardziej ćwiczeń związanych z gramatyką dyskursu (Mangiante 2006, za: Sowa 2020: 95). Mimo zauważalnej przewagi aspektów komunikacyjnych nie należy zaniedbywać świadomego i systemowego rozwijania kompetencji lingwistycznej, w tym jej trzonu, a więc kompetencji gramatycznej. Poprawność gramatyczna umożliwia swobodne tworzenie wypowiedzi, łączenie i porządkowanie informacji oraz wyrażanie się w bardziej klarowny sposób (Komorowska 2009: 165).

Analiza zadań leksykalno-gramatycznych w arkuszach maturalnych z lat 2015–2024

Analiza stanowi próbę wskazania zagadnień uważanych przez twórców arkuszy za kluczowe w obszarze wiedzy gramatycznej, która pozostaje zespolona z kompetencją semantyczną i leksykalną. Pod tym kątem zbadano 12 arkuszy maturalnych z lat 2015–2024: 10 arkuszy przygotowanych zgodnie z wytycznymi obowiązującymi dla formuły maturalnej z 2015 roku oraz 2 arkusze według nowej formuły z 2023 roku. Formuła maturalna z 2015 roku będzie co prawda stopniowo wygaszana, ale całkowicie zniknie z maturalnego krajobrazu dopiero od 2030 roku – warto więc ją uwzględniać. Co więcej, w 2023 roku dwa z trzech zadań w arkuszu zgodnym z nową formułą odpowiadały zadaniom z arkusza przygotowanego według wcześniejszej formuły. Z kolei zadania leksykalno-gramatyczne w 2024 roku były podobne w obydwu wersjach arkuszy, co pozwala wnioskować, że nie przeprowadzono w nim większych zmian (CKE 2024). Analizy dotyczące wygaszanej już formuły maturalnej pozostają zatem wartościowym źródłem informacji także w odniesieniu do arkuszy nowego typu.

W celu analizy, zadania maturalne podzieliłem na osobne kategorie, choć zagadnienia gramatyczne, których dotyczą, pozostają ze sobą w ścisłym związku. Kategoryzacja powodowana jest chęcią zachowania większej precyzji i wyraźniejszego podkreślenia specyfiki zagadnienia leksykalno-gramatycznego poddawanego testowaniu (np. odgraniczenie przyimków od kategorii przypadków lub oddzielenie trzech kategorii: spójników, zdań podrzędnych i pochodnych konstrukcji bezosobowych oraz przysłówków od składni). Powinniśmy oczywiście pamiętać, że prawidłowe zastosowanie spójników i przysłówków (np. *weil*, *dass* lub *deswegen*) wymusza zwracanie uwagi na właściwą składnię, jednak w analizie zagadnienia te zostały potraktowane rozłącznie. Zadania z kategorii spójników nie wymagają zatem produkcji własnej całych zdań przy uwzględnieniu właściwej składni – polegają na wyborze właściwego słowa uzupełniającego lukę na podstawie przesłanek kontekstualnych. W takich zadaniach znajomość prawideł syntaktycznych może być więc pomocna, kluczowa jest jednak wiedza dotycząca znaczenia danego spójnika i jego roli w kształtowaniu spójności logicznej wypowiedzi.

Przykład stanowi zadanie 7.4. z matury z 2024 roku, w którym zdanie: _____ *sich das Klima noch erwärmt, werden die nächsten Generationen – unsere Kinder und Enkelkinder – unter einer extremen Wasserknappheit leiden* musi zostać uzupełnione za pomocą spójnika *wenn* wybranego spośród czterech proponowanych odpowiedzi. Znajomości znaczenia spójnika wymaga też zadanie 8.2. z matury z 2023 roku, w którym należało uzupełnić lukę w zdaniu *Das Straßentheaterfestival versetzt nicht nur die Stadt, _____ auch ihre Bewohner in einen Ausnahmezustand* za pomocą wyrazu *sondern* dopełniającego wieloczłonowy spójnik *nicht nur... sondern auch*.

Dla odróżnienia zdań, w których składnia wymuszana konektorem odgrywa zauważalnie większą rolę i wiedza na jej temat jest faktycznie testowana oraz punktowana, jako osobną kategorię odnotowano zdania podrzędne i pochodne konstrukcje bezosobowe. Przykładem jest zadanie 9.2. z 2016 roku, w którym zdający musi dokonać transformacji wyjściowego zdania przyzwalającego (*Er kaufte den Computer, obwohl er teuer war*) na zdanie z przysłówkiem *trotzdem* (*Der Computer war teuer, trotzdem kaufte er ihn*). Dokonanie takiej transformacji zdaniowej wymaga od ucznia nie tylko dostrzeżenia oczekiwanej komplementarności znaczeniowej, ale także m.in. zastosowania właściwego szyku zdania.

Chciałbym również zwrócić uwagę na zastosowane przeze mnie rozdzielanie kategorii przyimków oraz deklinacji rzeczownika. Akcent w pierwszym przypadku zostaje położony na umiejętność prawidłowego wyboru przyimka i zastosowanie go wraz z koniecznymi gramatycznymi implikacjami dla całego zdania (jak ma to miejsce w zadaniu 9.3. matury z 2019 roku, w którym fragment *pomimo bólu głowy* musi zostać przetłumaczony na język niemiecki, co pociąga za sobą sięgnięcie po przyimek *trotz* łączący się z dopełniaczem).

Zadania, które zostały zgrupowane w kategorii deklinacji rzeczownika, odwołują się do użycia dopełnienia w danym przypadku, wynikającego bezpośrednio z czasownika w zdaniu bez obecności przyimka (tzw. przypadek czysty, *reiner Kasus*). Takim zadaniem jest na przykład 9.1. z 2016 roku, kiedy zdanie: *Der Dieb _____ und lief weg* należało uzupełnić, wykorzystując podany materiał leksykalny (*stehlen/der Passagier/der Geldbeutel*). Prawidłowa odpowiedź brzmi: *Der Dieb stahl dem Passagier den Geldbeutel*. W tym zdaniu konieczność nadania dopełnieniom poprawnej formy celownikowej i biernikowej wynika z odmienianego czasownika, nie zaś z obecności przyimka (jest to przykład dla wspomnianego wcześniej przypadku czystego). Na podstawie tego ćwiczenia egzaminacyjnego chciałbym również zaznaczyć, że przyjęta w analizie metodologia opisu nie zawęży jednego przykładu do jednego zagadnienia gramatycznego.

W przypadku zadań polegających na formułowaniu zdań można wyróżnić większą liczbę współfunkcjonujących zjawisk gramatycznych, których obecność zostaje w badaniu odzwierciedlona w poszczególnych kategoriach. I tak w zadaniu 9.1. można zaobserwować, że egzaminowany powinien prawidłowo użyć czasu przeszłego *Präteritum*, poprawnie podać formy dopełnienia dalszego i bliższego, a także pamiętać o kolejności dopełnień (ostatnie zjawisko zauważalne w tym zadaniu zostało zaklasyfikowane jako składnia, kolejność poszczególnych elementów w zdaniu nie wynika bowiem z zastosowania spójnika i wprowadzenia zdania podrzędnego). Takie procedowanie zapewnia uwzględnienie wszystkich zagadnień istotnych dla celów niniejszego badania.

Poniższa lista pokazuje, ile razy wśród zadań maturalnych w latach 2015–2024 wystąpiło dane zagadnienie:

- deklinacja przymiotników i imiesłowów – 17
- składnia – 12
- przyimek – 11
- deklinacja rzeczownika – 11
- zdania podrzędne i pochodne konstrukcje bezosobowe – 10
- czas przeszły – 7
- strona bierna – 7 (i jeden raz struktura alternatywna do strony biernej)

- czas teraźniejszy – 7
- rekcja czasownika – 6
- stopniowanie przymiotników i przysłówków – 6
- spójniki – 5
- liczba mnoga – 3
- przysłówki – 3
- zaimki względne – 3
- zaimek osobowy – 2
- zaimek zwrotny – 1
- tryb rozkazujący – 1
- sufiksacja – 1
- tryb przypuszczający – 1

Na podstawie wyników analizy można wnioskować, że podczas przygotowań do egzaminu maturalnego należałoby zwrócić uwagę na tabele końcówek deklinacyjnych przymiotników. Do grupy zadań związanych z tym zagadnieniem zostały zaliczone też ćwiczenia sprawdzające umiejętność deklinacji imiesłowów biernych i czynnych, które odmieniane są w sposób zbieżny z odmianą przymiotnika. Z racji tego, że między przymiotnikiem a rzeczownikiem tworzy się związek zgody, wyróżniona w analizie kategoria deklinacji przymiotnika powinna być rozpatrywana w praktyce dydaktycznej w korelacji do odmiany rzeczownika. Przydatna w zdobywaniu punktów okazuje się także wiedza z zakresu stopniowania przymiotników oraz przysłówków.

W świetle przywołanych wyników ilościowych można powiedzieć, że spośród zagadnień gramatycznych testowanych w arkuszach maturalnych regularnie i z wysoką częstotliwością pojawiają się również odniesienia do znajomości prawidłowego zastosowania spójników odpowiedzialnych za budowanie logicznych relacji między zdaniem, co powiązane jest z potrzebą zastosowania odpowiedniego szyku. Znajomość bezokolicznikowych konstrukcji pochodnych z wykorzystaniem *ohne... zu*, *statt... zu* czy przede wszystkim *um... zu* wydaje się przydatna na drodze do satysfakcjonującego wyniku maturalnego. Zgodnie z wcześniejszymi wyjaśnieniami w kategorii składnia dominują zadania, w których nie używa się spójników, lecz chodzi w nich o poprawny szyk zdania pojedynczego (np. konstrukcji z czasownikiem modalnym, kolejność dopełnień lub szyk zdań nadrzędnych w zdaniach złożonych).

Zauważalnie często maturzysta musi wykazać się umiejętnością dostrzegania i tworzenia adekwatnych fraz przyimkowych. Zagadnienie to w szerszej perspektywie jest powiązane z prawidłowym używaniem przypadków, którymi rządzą przyimki. Pojawienie się przyimka wynika natomiast nierzadko z rekcji czasownika, która jest dość często testowanym zagadnieniem (*halten jdn./etwas für*, *gratulieren zu*, *fragen nach*, *antworten auf*, *träumen von*, *einladen zu*). Przypominanie abiturientowi o konieczności regularnego przyswajania czasowników wymuszających użycie przyimka wraz z wiedzą na temat tego, jaki przypadek wynika z danego przyimka w określonej sytuacji językowej, na pewno zwiększa szansę na odniesienie sukcesu maturalnego.

Podobnie istotną kwestią jest sprawne poruszanie się w obszarze deklinacji rzeczownika. W tej kategorii nacisk został położony na wszystkie zadania, które obligują do wprowadzenia rzeczownika w przypadku czystym, jak również szczególne paradygmaty deklinacyjne, np. sposób odmiany rzeczowników będących reprezentantami deklinacji słabej. Pośród zagadnień maturalnych często sprawdzana jest też znajomość strony biernej oraz koniugacji czasowników. Biorąc pod uwagę, że strona bierna i czas przeszły wchodzi w skład zadań z wysoką regularnością występowania, należy uczniom przypominać o konieczności opanowania nieregularnych form Partizip II.

Zaskakująco niewiele miejsca poświęca się w arkuszach maturalnych trybowi przypuszczającemu czy alternatywnym sposobom tworzenia strony biernej (np. użycie konstrukcji

z czasownikiem *sich lassen*), które są strukturami występującymi często w codziennej komunikacji. Zagadnieniami praktycznie nieobecnymi w arkuszach są: mowa zależna i niezależna, przydawki rozszerzone (spotykane często w tekstach pisanych od prozy fabularnej po instrukcje obsługi) i czasowniki modalne w znaczeniu subiektywnym. W obszarze odmiany czasownika mało miejsca poświęca się rozróżnieniu i użyciu czasowników przechodnich oraz nieprzechodnich, choć znajomość tego zagadnienia – podobnie jak wyliczonych wcześniej kwestii – na pewno byłaby użyteczna i potrzebna uczniom, którzy przez zdawanie matury rozszerzonej z języka obcego chcą potwierdzić swoje zaawansowane kompetencje językowe lub planują dalszy rozwój akademicki i być może zawodowy w tym kierunku.

Zaprezentowane wyżej zestawienie popularnych na maturze tematów gramatycznych nie uwzględnia jednego, bardzo ważnego komponentu, któremu chciałbym poświęcić osobny akapit, a mianowicie – leksyki. Podczas analizy arkuszy maturalnych z lat 2015–2024 roku odnotowano 29 zadań wymagających znajomości zwrotów o wysokiej stałości semantyczno-syntaktycznej, które zbiorczo możemy określić jako związki frazeologiczne. Podstawowymi cechami frazeologizmów mają być: reproduktywność (ich odtwórczość w mowie), zwyczajowo polileksykalność (obejmują więcej niż jeden wyraz), leksykalizacja i skostnienie (Sułkowska 2007: 64–65). Związki frazeologiczne jako swoista znaczeniowa całość regularnie występują w języku, są odnotowywane w słownikach, a natywni użytkownicy języka odbierają je jako naturalne. W mnogości związków frazeologicznych Jiřina Malá (2009: 40–41) wyróżnia następujące grupy:

- ➔ idiomy cechujące się wysokim stopniem metaforyzacji, o znaczeniu trudnym do wyrowadzenia wprost ze znaczeń składających się na nie leksemów;
- ➔ przysłowia;
- ➔ skrzydlate słowa i aforyzmy;
- ➔ wyrażenia czasownikowo-rzeczownikowe;
- ➔ kolokacje.

Szczególnie dwie ostatnie grupy przewijają się w treściach zadań leksykalno-gramatycznych. Czasami uczniowie muszą wykonać odpowiednie gramatyczne operacje, np. odmienić czasownik wchodzący w skład danej frazy, przy czym kluczowa jest znajomość konkretnego związku wyrazowego i ustalenie – na podstawie podanego otoczenia tekstowego – brakującego składnika. Jako przykłady mogą służyć: zadanie 9.3. z 2016 roku, w którym należy wykonać zadanie z wiedzą dotyczącą wyrażenia czasownikowo-rzeczownikowego *Rücksicht auf etwas nehmen*; zadanie 8.4. z 2018 roku, w którym należy wpisać przyimek *zu* jako uzupełnienie frazemu *zu Mittag*; zadanie 8.1. z 2021 roku, które zasadza się na kolokacji *sich den Traum erfüllen*.

Opanowanie szerokiego wachlarza frazemów jest niezbędne do osiągnięcia dobrego wyniku na egzaminie i do sprawnego posługiwania się językiem. Jak konkluduje w swoich badaniach Sułkowska (2007: 68), rozwój kompetencji frazeologicznej jest proporcjonalny do rozwoju ogólnej kompetencji językowej. Kompetencja frazeologiczna stanowi wyższy poziom kompetencji leksykalnej, więc zaleca się przyswajanie leksyki w systemie kolokacji, co w języku ojczystym jest niezauważane, a w języku obcym częstokroć pomijane. Wysoka reprezentacja wyrażen czasownikowo-rzeczownikowych, kolokacji i innych skonwencjonalizowanych frazemów jest przejawem ogólniejszej tendencji obserwowanej w dydaktyce języków obcych, polegającej na przyznawaniu pierwszeństwa formułom rutynowym, ale niekoniecznie związkom idiomatycznym czy przysłowiom (Targońska 2017: 150). Jak trafnie zauważa Targońska (2017: 151), chociaż system leksykalny w przeciwieństwie do systemu gramatycznego pojmujemy jako system otwarty, to właśnie w przypadku związków frazeologicznych kreatywność uczniów zostaje ograniczona na rzecz przyswojenia reprodukowalnych i ustalonych struktur, co zbliża to zagadnienie do gramatyki. Uczniów powinno się zachęcać do szukania związków wyrazowych w tekstach (można też ich ukierunkowywać przez podanie bazy kolokacyjnej, np. *Entscheidung*, i poprosić o znalezienie odpowiadającego jej kolokanta, np. *treffen*). Podczas wyjaśniania znaczenia frazeologizmów warto motywować uczniów

do wnioskowania na podstawie kontekstu i do korzystania ze słowników frazeologicznych. Odszyfrowane znaczenia frazeologizmów warto ćwiczyć i automatyzować przez skłanianie uczących się do tworzenia za ich pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych (Targońska 2017: 160–163).

Podsumowanie analizy oraz działania wspomagające efektywność nauczania gramatyki

Analiza zadań maturalnych potwierdza, że znajomość gramatyki nie jest oderwana od innych podsystemów języka. Przede wszystkim zaś zauważalne są jej związki z kompetencją leksykalną, semantyczną i pragmatyką. Co więcej, zagadnienia gramatyczne występują najczęściej we wzajemnym powiązaniu. Na te zależności należy kierować uwagę uczniów podczas przygotowań do matury i dbać o systematyczne utrwalanie tematów przez powracanie do nich i łączenie ich z innymi zagadnieniami. Analiza wykazała, że szczególnie dogłębnie należy przećwiczyć deklinacje rzeczowników oraz przymiotników, prawidłowe użycie przyimków i spójników, a co za tym idzie – zagwarantować przyswojenie przez ucznia prawideł dotyczących poprawnej składni. Podczas maturalnych przygotowań należy bezwzględnie wziąć pod uwagę znajomość budowy różnych form strony biernej, wzorców odmiany czasowników, a także stopniowania przymiotników i przysłówków. Nieodzowna jest też strona leksykalna, a konkretnie znajomość utartych polileksykalnych zwrotów.

Nauczanie gramatyki powiązane jest z istnieniem specyficznych zahamowań ze strony uczniów, którzy nierzadko uważają treści gramatyczne za wysoce wymagające i mało atrakcyjne. Garść porad, jak pozytywnie wpłynąć na postrzeganie gramatyki przez uczniów oraz jak skuteczniej jej uczyć, przedstawia w swoim artykule Elżbieta Kowalska (2001: 65–67):

1. Akcentować podczas nauczania gramatyki korzyści płynące z jej odkrywania, np. umiejętności pełniejszego wyrażania swoich myśli, związków logicznych, precyzyjniejszego przekazywania komunikatów.
2. Wskazywać na praktyczny aspekt gramatyki, także przez powracanie do uprzednio prezentowanych struktur, co prowadzi do zwiększenia motywacji do nauki. Uświadamiać uczniom, że tryb przypuszczający może zostać użyty zarówno do opowiadania o swoich marzeniach, jak i do udzielania porad czy formułowania prośb.
3. Zastąpić monotonność ćwiczeń różnorodnością. Ćwiczenie tego samego zagadnienia może zacząć się od prostych zadań z lukami, ale powinno być stopniowo wzbogacane i rozbudowywane, tak aby doprowadzić do ćwiczeń z mocno zarysowanym elementem komunikacyjnym.
4. Zadać o wystarczającą wiedzę metajęzykową, która uprości i przyspieszy komunikację dotyczącą zagadnień gramatycznych. O ile wiedza ta może nie jest niezbędna osobom zdającym egzamin na poziomie podstawowym, o tyle na podchodzenie do egzaminu na poziomie rozszerzonym decydują się często osoby, które swoją przyszłość zawodową wiążą ze studiowaniem zdanego języka.
5. Uwzględnić autentyczne materiały – teksty literackie, publicystyczne, dokumenty, teksty reklamowe, żarty, memy, instrukcje i wiele innych, które na wyższych poziomach edukacji językowej wprowadzają dodatkowo elementy gramatyki dyskursywnej powiązanej z określonym tematem lub specjalizacją.

BIBLIOGRAFIA

- Europejski system opisu kształcenia językowego (2003), Warszawa: CODN.
- CKE (2024), *Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2024/2025*, Warszawa: CKE, <arkusze.pl/informatory/informator-maturalny-jezyk-niemiecki-2025.pdf>, [dostęp: 18.02.2025].
- Gierzyńska, M.A. (2023), *Diagnoza wybranych elementów kompetencji gramatycznej maturzystów w wypowiedzi pisemnej*, „Acta Neophilologica”, nr 25(2), s. 109–134.

- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowalska, E. (2001), *O konieczności uczenia się i nauczania gramatyki raz jeszcze*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 64–68.
- Malá, J. (2009), *Stilistische Textanalyse. Grundlagen und Methoden*, Brno: Masarykova univerzita.
- Pawlak, M. (2021), *Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe*, „Neofilolog”, nr 57/1, s. 79–100.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Sowa, M. (2020), *Gramatyka jako element treści nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 93–101.
- Sułkowska, M. (2007), *Nauczanie i przyswajanie frazeologizmów w języku obcym*, „Neofilolog”, nr 30, s. 64–68.
- Targońska, J. (2011), *Słabo rozwinięta kompetencja leksykalna dorosłych – przyczyny, skutki i możliwości jej poprawy*, „Neofilolog”, nr 37, s. 55–71.
- Targońska, J. (2017), *Frazeodydaktyka i jej rola w rozwijaniu (wybranych elementów) kompetencji leksykalnej*, „Prace Językoznawcze”, nr 19(4), s. 147–168.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego. Na Uniwersytecie Śląskim pełnił funkcję pracownika dydaktycznego, obecnie jest doktorantem, a tematyką jego rozprawy doktorskiej jest kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.



Ustna matura z hiszpańskiego w podejściu zadaniowym

Scenariusz lekcji

DOI: 10.47050/jows.2025.1.27-35

Przygotowanie do egzaminu maturalnego polega często na rozwiązywaniu zadań zawartych w arkuszach z poprzednich lat. W pracy z grupą przygotowującą się do części ustnej egzaminu maturalnego z języka hiszpańskiego bez określania poziomu warto wykorzystać także podejście zadaniowe, które pozwala na przetrenowanie wypowiedzi ustnej i mediacji według wymagań egzaminacyjnych oraz na powtórzenie treści leksykalno-gramatycznych.

JAN MARSZAŁEK
Uniwersytet Warszawski

ORAL SPANISH MATURA EXAM AND THE TASK-BASED APPROACH: A LESSON PLAN

The original purpose of task-based approach in language pedagogy is to provide an environment in which the students can solve real-life-like tasks to train their communicative skills. However, the methodology related to the approach can also be applied in preparing the students for an official exam. In this article, the author proposes a lesson plan, in which task-based approach is applied to help the students practice their Spanish production skills for the oral part of the matura exam. The use of task-based approach makes it possible for the students not only to practice their production skills according to the requirements of the exam, but also to revise the topical vocabulary and relevant grammar.

KEY WORDS: TASK-BASED APPROACH, SPANISH, MATURA EXAM, ORAL EXAM

Podejście zadaniowe (hiszp. *enfoque por tareas*) spopularyzowane zostało w latach 90. XX wieku (Sánchez 2009:1). Podobnie jak poprzedzające je podejście komunikacyjne, podejście zadaniowe skupia się na praktycznym użyciu języka w danym kontekście. Jego innowacyjność polega zatem na zmianie stosunku do użycia języka przez ucznia, co staje się nie tylko celem nauki, lecz także narzędziem umożliwiającym osiągnięcie go (Martín Peris 2004: 4). Według założeń podejścia zadaniowego uczeń przyswaja język poprzez wykonywanie zadań (Ellis 2003: 4). Jak zauważa Mike Long (2015: 6), zadania te należy jednak rozumieć jako możliwie autentyczne zadania komunikacyjne, którym uczący się mają sprostać, a nie typowe polecenia z podręcznika (np. uzupełnianie odpowiednimi słowami luk w tekście). Uczniowie mogą m.in. mieć za zadanie stworzyć przepis na jakąś potrawę lub załatwić daną sprawę na pocztce.

Aby sprostać tym wyzwaniom, zdający muszą oczywiście posługiwać się danym językiem. Zadanie staje się zatem swoistym laboratoryjnym środowiskiem, w którym mają okazję skorzystać z języka, aby osiągnąć jakiś cel. Wykonywanie zadań ma być dla nich nie tylko okazją do przyswajania języka w autentycznych warunkach, lecz także do refleksji nad własną kompetencją językową. Podczas wykonywania zadania uczniowie uświadamiają sobie, jakie środki językowe są potrzebne do osiągnięcia danego celu komunikacyjnego. Z tego względu w podejściu zadaniowym wpisane jest zaangażowanie ucznia w proces dydaktyczny. Uczeń nie tylko przyswaja język, ale także świadomie pochyla się nad swoim zakresem możliwości językowych, czyli – cytując Charlesa Clarka (1987, za: Giménez 2009: 303) – „uczy się uczyć”. Jest to bez wątpienia podejście ukierunkowane na proces.

W podejściu zadaniowym istotna jest systematyka zadań. Pracuje się na cyklach zwieńczonych zadaniem końcowym, tj. większym projektem podsumowującym dany cykl. Ustanowienie zadania końcowego powinno być poprzedzone analizą potrzeb kursantów. Ssoles Fernandez (2001, za: Alonso-Cortés Fradejas 2004) proponuje wręcz, aby ustalać jego treść z uczniami. W trakcie danego cyklu uczniowie wykonują mniejsze, częściowe ćwiczenia komunikacyjne, których celem jest wykształcenie umiejętności potrzebnych do wykonania zadania końcowego. Na całość składają trzy etapy: przed-zadanie, wykonanie zadania i post-zadanie (Martín Peris 2004: 32). W pierwszym etapie uczniowie zastanawiają się, co będzie im potrzebne, a następnie przygotowują się do działania. Podczas tego etapu mogą np. wykonać ćwiczenie, dzięki któremu opanują środki językowe potrzebne do wykonania polecenia. Należy jednak zwrócić uwagę, że będą one jedynie środkiem do osiągnięcia celu komunikacyjnego, a nie celem samym w sobie. Etap post-zadania polega na dokonaniu ewaluacji. Należy ją rozumieć jako retrospektywną ocenę osiągnięcia celów kształcenia językowego oraz postępów ucznia (Ellis i Rokita-Jaśkow 2019). W podejściu zadaniowym szczególnie cenna jest autoewaluacja ucznia. Na tym etapie można też się pochylić nad formą czy poprawnością językową.

W podejściu zadaniowym za cel nauczania uznaje się umożliwienie uczniowi osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego, czyli sprostanie wyzwaniu postawionemu w danym zadaniu, a nie przyswojenie konkretnych struktur. To z kolei rzutuje na metodykę i techniki używane w nauczaniu. W pracy w parach lub grupach istotne staje się np. wykorzystywanie luki informacyjnej (uczeń wie coś, czego nie wie jego partner z pary), aby stworzyć autentyczną sytuację zmuszającą do poszukiwania informacji. Zagadnienia gramatyczne związane z poprawnością językową są wprowadzane zwykle na etapie post-zadania, jeśli na etapie wykonania zadania się okaże, że są one potrzebne. Niektórzy badacze podejścia zadaniowego dopuszczają jednak możliwość wprowadzania ich na etapie poprzedzającym wykonanie zadania (Róg 2021: 100).

Nauczanie gramatyki nie powinno jednak być w nauczaniu zadaniowym uznawane za błąd kardynalny. Sheila Estaire (2011: 5–6) obok częściowych zadań komunikacyjnych wyróżnia m.in. kategorię zadań częściowych zwanych *zadaniami wsparcia językowego* (hiszp. *tareas de apoyo lingüístico*), których celem jest ćwiczenie poprawności językowej.

Stanowią one uzupełnienie cząstkowych zadań komunikacyjnych jako narzędzie zwiększające skuteczność komunikacyjną ucznia. Podobnie jak zadania komunikacyjne, służą wykształceniu umiejętności przydatnych do wykonania zadania końcowego.

Część ustna egzaminu maturalnego z języka obcego bez określania poziomu

Zdanie egzaminu maturalnego z języka obcego na poziomie podstawowym w części pisemnej i bez określania poziomu w części ustnej jest obowiązkowe dla każdego abiturienta. Egzamin ustny sprawdza sprawność mówienia „rozumianą jako realizacja kompetencji komunikacyjnej zdającego” (CKE 2024: 9). Podczas części ustnej egzaminu osoba zdająca musi się wykazać znajomością środków językowych, a także umiejętnością tworzenia wypowiedzi, reagowania na nią i przetwarzania jej, co w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka hiszpańskiego od roku szkolnego 2024/2025* (CKE 2024) zostało wskazane w wymaganiach ogólnych. Natomiast zgodnie z wymaganiami szczegółowymi abiturient musi także stosować strategie komunikacyjne i kompensacyjne oraz wykazać się świadomością językową. Egzamin maturalny z języka obcego w części ustnej bez określania poziomu trwa około 15 minut i składa się z czterech etapów. Rozpoczyna się od rozmowy wstępnej, w której zdającemu zadaje się kilka pytań związanych z nim samym. Ten etap stanowi dla zdającego swego rodzaju rozgrzewkę językową i trwa około 2 minut. Kolejny etap to zadanie pierwsze – odgrywanie roli. Zdający ma 30 sekund na zapoznanie się z jego treścią, a następnie rozmawia z egzaminatorem, wcielając się w opisaną w poleceniu postać. W toku rozmowy musi poruszyć cztery wskazane zagadnienia – nie tylko ma do nich nawiązać, lecz także „rozwinąć swoją wypowiedź w zadowalającym stopniu” (CKE 2024: 9). Zadanie pierwsze trwa około 4 minut. Następnie zdający podchodzi do zadania drugiego trwającego maksymalnie 3 minuty. Zadanie rozpoczyna się od razu, bez żadnego przygotowania. Zdający ma opisać ilustrację oraz odpowiedzieć na trzy związane z nią pytania, które zadaje egzaminujący. Opis ilustracji i trzy pytania to cztery elementy, do których zdający musi się odnieść i je rozwinąć. Ostatnie, trzecie zadanie, trwa 5 minut. Zdający musi wybrać ilustrację najlepiej pasującą do wskazanego problemu i odrzucić pozostałe, uzasadnić swój wybór, a także odpowiedzieć na dwa pytania. Na przygotowanie się zdający ma 1 minutę.

Podczas całego egzaminu ocenia się zakres zastosowanych środków leksykalno-gramatycznych, ich poprawność, wymowę oraz płynność wypowiedzi. Abiturient może za nie otrzymać w sumie do 12 punktów. Sprawność komunikacyjną, rozumianą jako odniesienie się do wszystkich elementów zadania i ich rozwinięcie, ocenia się osobno dla każdego polecenia, przyznając za jego wykonanie od 0 do 6 punktów (CKE 2024: 10). Punkty za sprawność komunikacyjną stanowią zatem 60% wyniku zdającego.

Podejście zadaniowe w przygotowaniu grupy do części ustnej egzaminu maturalnego

Na egzaminie maturalnym w części ustnej abiturient więcej punktów otrzymują za sprawność komunikacyjną niż za poprawność językową. Moja propozycja dydaktyczna dotycząca przygotowania uczniów do części ustnej egzaminu maturalnego z języka hiszpańskiego bez określania poziomu polega na zastosowaniu podejścia zadaniowego, które także przedkłada skuteczność komunikacyjną ponad puryzm językowy.

Uważam, że struktura egzaminu polegająca na wykonywaniu kolejnych poleceń, których celem jest komunikacja, dobrze się wpisuje w typowy cykl nauczania według podejścia zadaniowego. Za zadanie końcowe można uznać podejście ucznia do całości egzaminu ustnego. Cząstkowe zadania komunikacyjne mogą wówczas służyć przygotowaniu z osobna do każdego z trzech rodzajów poleceń na egzaminie, a zadania wsparcia językowego, na które zwraca uwagę Estaire (2011: 5–6), mogą służyć trenowaniu stosowania środków językowych zwiększających skuteczność komunikacyjną ucznia (i gwarantujących mu uzyskanie

pozostałych 12 punktów na egzaminie). Spodziewam się także, że wykorzystanie podejścia zadaniowego przekieruje uwagę uczniów na dążenie do osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego, nawet kosztem stuprocentowej poprawności językowej, czego odzwierciedleniem jest przyjęta na egzaminie punktacja.

Podejście zadaniowe zakłada wykorzystanie języka do realizacji możliwie autentycznych sytuacji komunikacyjnych (Long 2015: 6). Uważam, że w ramach takiego ćwiczenia warto zaplanować symulację maturalną, co może zaznajomić uczniów z formułą postępowania egzaminacyjnego i zmniejszyć u nich poziom stresu związanego z podchodzeniem do nieznanego. Istotną cechą podejścia zadaniowego w przygotowaniu uczniów do egzaminu maturalnego jest też skupienie się na procesie. Przed-zadania i post-zadania zwracają uwagę uczniów na kompetencje potrzebne do wykonania danych poleceń komunikacyjnych, a także wyrabiają w nich nawyk autorefleksji dotyczącej aktualnego poziomu językowego. Wnioski z tej autorefleksji mogą stanowić wskazówkę w dalszych przygotowaniach do egzaminu. Specyfika pracy projektowej wpisana w podejście zadaniowe może pokazać uczniom sposób na wspólne przygotowywanie się do egzaminu maturalnego, co z kolei – jak zauważają Cary Roseth i Mark Van Ryzin (2021) – zmniejsza u nastolatków poziom stresu.

W załączniku przedstawiam scenariusz lekcji, podczas której uczniowie zgodnie z założeniami podejścia zadaniowego przygotowują się do drugiego polecenia części ustnej egzaminu maturalnego z języka hiszpańskiego bez określenia poziomu. Cele komunikacyjne lekcji to budowanie przez uczniów wypowiedzi ustnej i ćwiczenie umiejętności interakcji ustnej, a także umiejętności opisu osób i zdarzeń z przeszłości, wyciągania wniosków i wyrażania opinii. Głównym punktem lekcji jest częściowe zadanie komunikacyjne, podczas którego uczniowie przystępują do zadania drugiego z przedstawionego zestawu egzaminacyjnego.

Podsumowanie

Podejście zadaniowe w swoim pierwotnym założeniu ma oczywiście na celu nauczanie komunikacji. Badacze dostrzegają jednak duży potencjał dydaktyczny w tej metodyce pracy. Pojawiały się propozycje na zastosowanie jej także w nauczaniu języka specjalistycznego (Rodrigo i Verdía 1998), dydaktyce tłumaczenia pisemnego (Alenezi 2020) i ustnego (Dastjerdi, Shafiei i Tavakoli 2019). Moja propozycja dydaktyczna polega na zastosowaniu podejścia w przygotowaniu uczniów do części ustnej egzaminu maturalnego. Sytuacja egzaminacyjna nie jest co prawda typową, codzienną sytuacją komunikacyjną, bez wątpienia stanowi jednak praktyczne zadanie, do którego rozwiązania potrzebne jest wykorzystanie języka. Dzięki zastosowaniu tego podejścia uczniowie mogą jednocześnie w sposób celowy komunikacyjnie i zanurzony w kontekście korzystać z leksyki i gramatyki w ramach powtórzenia treści, a także wykonywać czynności nastawione *stricte* na przygotowanie do egzaminu. Chciałbym zaprosić odbiorców artykułu pracujących z maturzystami do zastosowania proponowanego podejścia. Po przetłumaczeniu materiału lekcyjnego z proponowanej lekcji będą mogli skorzystać także nauczyciele języków obcych innych niż hiszpański.

BIBLIOGRAFIA

- Alenezi, A. (2020), *Task-Based Approach in Teaching Translation: A Case Study in Jof University*, „Higher Education Studies”, nr 10(2), s. 189–196.
- Alonso-Cortés Fradejas, M. (2004), *Otros medios de comunicación, otras perspectivas sobre el enfoque por tareas*, Universidad de León, [w:] H. Perdiguero, A. Álvarez (red.), *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera: actas del XIV Congreso Internacional de ASELE*, Burgos: Universidad de Burgos, s. 110–127.
- CKE (2024), *Informator o egzaminie maturalnym z języka hiszpańskiego od roku szkolnego 2024/2025*, Warszawa: CKE.

- Dastjerdi, H., Shafiei, S., Tavakoli, M. (2019), *Employing Consecutive Interpreting Techniques through Task-Based Approach: A Case of Iranian Learners*, „SKASE Journal of Translation and Interpretation”, nr 12(1), <bit.ly/3DJUKNN>, [dostęp: 1.03.2025].
- Ellis, R. (2003), *Tasked-based Language Learning and Teaching*, Oksford: Oxford University Press.
- Ellis, M., Rokita-Jaśkow, J. (2019), *Wprowadzenie*, „Neofilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Ewaluacja procesów nauczania i uczenia się języków obcych”, nr 53(2), s. 149–151.
- Estaire, S. (2011), *Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas*, „Marco ELE. Revista de Didáctica ELE”, nr 12, s. 43–69.
- Giménez, M. (2009), *El enfoque por tareas como herramienta en las clases de ELE*, [w:] J. Fernández Marrero (red.), *Actas del II Simposio Internacional de la Lengua Española del Instituto Cervantes de São Paulo*, São Paulo: Instituto Cervantes, s. 301–306.
- Gómez Molina, J. (2004), *Los contenidos léxico-semánticos*, [w:] J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (red.), *Vademécum Para La Formación De Profesores Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera(LE)*, Madryt: SGEL, s. 789–810.
- Long, M. (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, West Sussex: Wiley Blackwell.
- Martín Peris, E. (2004), *¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?*, „redELE: Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera”, nr 0, <bit.ly/4bOTg1p>, [dostęp: 1.03.2025].
- Rodrigo, C., Verdía, E. (1998), *Un enfoque por tareas para fines específicos “SOCIOS”*, [w:] M. Aldrey, J. Caneda, T. Juliá (red.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, s. 897–902.
- Roseth, C., Van Ryzin, M. (2021), *The Cascading Effects of Reducing Student Stress: Cooperative Learning as a Means to Reduce Emotional Problems and Promote Academic Engagement*, „The Journal of Early Adolescence”, nr 41(5), s. 700–724.
- Róg, T. (2021), *Podejście zadaniowe – założenia teoretyczne i rozwiązania praktyczne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 97–108.
- Sánchez, A. (2009), *The Task-Based Approach in Language Teaching*, „International Journal of English Studies”, nr 4(1), s. 39–71.
- Wydawnictwo Draco (2024), *Matura ustna z języka hiszpańskiego z Wydawnictwem Draco*, [plik wideo], <www.youtube.com/watch?v=Z6ahX0vCdNc>, [dostęp: 4.12.2024].

JAN MARSZAŁEK Tłumacz ustny, nauczyciel języka szwedzkiego i tłumaczenia ustnego w kombinacji polski-szwedzki w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i absolwent tego samego instytutu w zakresie języka hiszpańskiego i szwedzkiego. Jego zainteresowania naukowe obejmują metodykę nauczania j. obcego oraz dydaktykę tłumaczenia ustnego. Interesuje go zwłaszcza zastosowanie założeń podejścia zadaniowego w kształceniu tłumaczy ustnych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Scenariusz

Temat zajęć: *En la foto veo a dos personas que esquían – vocabulario de deportes de invierno.* Zadanie drugiej części ustnej egzaminu maturalnego.

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa

Poziom nauczania: B1+

Poziom podstawy programowej: wariant III.1.P

Cele lekcji

Cele komunikacyjne

Uczeń:

- rozwija umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnej;
- rozwija umiejętność interakcji ustnej;
- opisuje osoby;
- opisuje miejsca;
- opisuje czynności wykonywane przez osoby przedstawione na zdjęciach;
- wnioskuje o okolicznościach wykonania zdjęcia na bazie przedstawionych na nim postaci;
- opowiada o swoim doświadczeniu życiowym, które kojarzy mu się z przedstawioną na zdjęciu sytuacją;
- opowiada o zdarzeniach z przeszłości;
- wnioskuje o okolicznościach wykonania zdjęcia na bazie przedstawionych na nim postaci;
- reaguje na pytania rozmówcy;
- wyraża opinie;
- rozumie treść dotyczącą opisu sytuacji i doświadczeń życiowych, przedstawianą przez rozmówcę.

Cele językowe

➔ gramatyczne:

Uczeń:

- odmienia czasowniki przez osoby;
- stosuje czas teraźniejszy *Presente*;
- dobiera odpowiedni do sytuacji czas przeszły (*Pretérito Perfecto, Indefinido lub Imperfecto*);
- stosuje czas *Futuro Simple* do wyrażania przypuszczeń;

➔ leksykalne:

Uczeń:

- stosuje słownictwo związane ze sportami zimowymi;
- używa wyrażen służących artykułowaniu własnych spostrzeżeń.

Metody i techniki pracy:

- podejście zadaniowe;
- ćwiczenie polegające na grupowaniu słów pod kątem obszaru tematycznego;
- ćwiczenie gramatyczne: wybór formy czasownika w odpowiednim czasie przeszłym;
- praca z ilustracją;
- praca z materiałem audiowizualnym;
- praca z arkuszem maturalnym;
- burza mózgów na forum klasy;
- praca w parach;
- wypowiedź ustna – symulacja egzaminu.

Forma oceniania:

- samoocena ucznia;
- informacja zwrotna od osób z grupy.

Przebieg lekcji (45 minut)

PRZYGOTOWANIE DO ZAJĘĆ (3 MINUTY)

Nauczyciel przedstawia uczniom temat zajęć. Informuje, że celem lekcji jest rozwijanie umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnej, interakcji ustnej i przetwarzania wypowiedzi. Wyjaśnia, że na zajęciach uczniowie będą mieli okazję powtórzyć słownictwo związane ze sportami zimowymi i tworzenie czasów przeszłych, a także poznać formułę części ustnej egzaminu maturalnego.

Rys. 1. Przykład zadania

Zestaw 1.
 • życie szkoły
 • sport
 • podróżowanie i turystyka

Egzamin maturalny z języka hiszpańskiego
Wersja dla egzaminującego

Zadanie 2.

3 minuty

Egzaminujący: Describe la foto, por favor.

[Po upływie ok. 10 sekund, proszę – jeśli to konieczne – zapytać: ¿Podemos empezar?]

Wersja dla zdającego



Zdający:
 = 1 min

Egzaminujący: Gracias. Ahora voy a hacerte tres preguntas.

Pytania dla egzaminującego

1. ¿Crees que la gente de la foto sabe esquiar bien? Justifica tu respuesta.
 2. ¿Te gustan los deportes de invierno? (¿Por qué sí? / ¿Por qué no?)
 3. Cuéntanos una aventura que hayas vivido en invierno.

Zdający:
 = 2 min

Egzaminujący: Gracias. Pasemos al ejercicio número 3.
[Jeżeli zdający rezygnuje z wykonania zadania: Gracias. El examen ha terminado.]

Źródło: CKE 2024: 53.

ETAP PRZYGOTOWAWCZY

Zadania wskazane na etapie przygotowawczym stanowią przed-zadanie częściowego zadania komunikacyjnego zaproponowanego na etapie „Wykorzystanie materiału lekcyjnego”.

ETAP PRZYGOTOWAWCZY: PREZENTACJA MATERIAŁU LEKCYJNEGO (5 MINUT)

Nauczyciel wręcza uczniom przykładowy zestaw egzaminacyjny dla osoby zdającej maturę ustną oraz wersję dla nauczyciela (CKE 2024). Uczniowie zapoznają się z zadaniem drugim oraz z trzema pytaniami do zdjęcia przedstawiającego go narciarzy (rys. 1).

Nauczyciel pokazuje uczniom tabelę A (rys. 2) zestawiającą sposób przyznawania punktów za sprawność komunikacyjną w zadaniu drugim. Wskazuje, że czterema elementami, do których należy się odnieść, są opis zdjęcia i trzy pytania. Nauczyciel tłumaczy uczniom, w nawiązaniu do ich wiedzy o formule egzami-

Rys. 2. Sposób przyznawania punktów za sprawność komunikacyjną w zadaniu drugim

TABELA A

Do ilu elementów zdający się odniósł?	Ile elementów rozwinął?				
	4	3	2	1	0
4	6 pkt	5 pkt	4 pkt	3 pkt	2 pkt
3		4 pkt	3 pkt	2 pkt	1 pkt
2			3 pkt	2 pkt	1 pkt
1				1 pkt	0 pkt
0					0 pkt

Źródło: CKE 2024: 11.

nu pisemnego, że zwroty „odniósł się” i „rozwinął” należy rozumieć tak samo jak w przypadku kryteriów oceniania egzaminu pisemnego.

W celu przypomnienia, co oznaczają zwroty „odniósł się” i „rozwinął”, nauczyciel może się posłużyć wyjaśnieniami z *Informatora o egzaminie maturalnym z języka hiszpańskiego od roku szkolnego 2024/2025* dotyczącymi punktowania treści w wypowiedzi pisemnej (CKE 2024: 21). Nauczyciel wyjaśnia, że zadaniem uczniów będzie odegranie w parach sytuacji egzaminacyjnej, w której jedna osoba wciela się w rolę abiturienta wykonującego zadanie drugie z zestawu, a druga w rolę egzaminatora punktującego wykonanie zadania. Następnie uczniowie wykonują dwa zadania przygotowawcze (A i B).

ETAP PRZYGOTOWAWCZY: UTRWALANIE MATERIAŁU LEKCYJNEGO (17 MINUT)

Zadanie A (5 minut)

Uczniowie pracują w parach. Pary otrzymują zestawy pociętych karteczek zawierających wyrażenia i zwroty wymienione dalej. Zadaniem uczniów jest rozdzielić na ławce karteczki na dwie grupy: *deportes de invierno* (sporty zimowe) i *deportes de verano* (sporty letnie).

la nieve (śnieg), *esquiar* (jeździć na nartach), *los patines* (łyżwy/rolki), *los bastones* (kije narciarskie), *el esquí* (narty), *el telesquí* (wyciąg narciarski), *el casco* (kask), *el snowboard* (snowboard), *el palo* (kij hokejowy), *el hockey* (hokej), *las botas de esquí* (buty narciarskie), *hacer snowboard* (jeździć na snowboardzie), *los guantes* (rękawiczki), *la pista de hielo* (lodowisko), *la pelota* (piłka), *la piscina* (basen), *la raqueta de tenis* (rakietka tenisowa), *el traje de baño* (strój kąpielowy), *las rodilleras* (ochraniacze na kolana), *la cancha* (boisko), *el boxeo* (box), *las flechas* (strzały), *el arco* (łuk), *las zapatillas* (buty sportowe), *la red* (siatka)

Zadanie A ma stanowić powtórzenie słownictwa związanego ze sportami zimowymi. Zakładam, że maturzyści omawiali to słownictwo już wcześniej, a zadanie ma jedynie stać się okazją do powtórzenia leksyki i ewentualnie do incydentalnego przyswojenia nowej w kontekście polecenia, co według Gómeza Moliny (2004: 796) może mieć miejsce, gdy osoba ucząca się natknę się na nowe słownictwo w toku wykonywania zadania. Istotne jest, że słownictwo, które uczniowie będą mieli przed oczami po wykonaniu tego zadania, stanowi jedynie wsparcie ich komunikacyjności. Słownictwo ma zaledwie pomóc w wykonaniu zadania z etapu „Wykorzystanie materiału lekcyjnego”, którego nadrzędnym celem jest skuteczność komunikacyjna w zakresie zadania egzaminacyjnego, a nie wykorzystanie konkretnych środków językowych.

Zadanie B (12 minut)

Uczniowie pracują w parach z materiałem wideo wydawnictwa Draco przedstawiającym część ustną egzaminu maturalnego z języka hiszpańskiego (www.youtube.com/watch?v=Z6ahX0vCdNc). Słuchają wypowiedzi abiturientki przystępującej do opisu zdjęcia w zadaniu 2 (5:43–6:46), po czym nauczyciel zatrzymuje nagranie. Zadaniem uczniów podczas oglądania tego fragmentu jest określenie, na jakich elementach zdjęcia – oprócz wyglądu samej postaci – skupia się abiturientka (robienie przez kobietę zakupów, telefon, jednorazowy kubek, przebywanie poza domem). Następnie – już na forum grupy – dzielą się spostrzeżeniami. Z pomocą nauczyciela decydują, w jakim stopniu abiturientka „odniosła się” do zdjęcia i „rozwinęła” swoją wypowiedź. Następnie cała grupa ogląda, jak abiturientka odpowiada na pytania egzaminatorki (6:46–9:10), a potem uczniowie decydują, czy abiturientka odnosiła się do pytań i rozwijała swoją odpowiedź. Na podstawie własnej oceny wypowiedzi abiturientki oraz oceny opisu zdjęcia według kryteriów „odniósł się” i „rozwinął” uczniowie przyznają zdającej punkty za sprawność komunikacyjną (zgodnie z tabelą A). Uczniowie dzielą się na forum grupy punktacją przyznaną abiturientce i tłumaczą, z czego wynika ich ocena.

Zadanie B jest dla uczniów okazją do poznania przykładowego rozwiązania polecenia komunikacyjnego, które czeka grupę, a także zrozumienia sposobu przyznawania punktów za sprawność komunikacyjną zgodnie z kryteriami egzaminu. W tym miejscu można też zastosować nagranie wcześniejszych roczników wykonujących zadanie z etapu „Wykorzystanie materiału lekcyjnego”, o ile oczywiście uczniowie wyrażą zgodę na wykorzystanie wizerunku.

ZAKOŃCZENIE ETAPU PRZYGOTOWAWCZEGO (3 MINUTY)

Na forum grupy uczniowie zastanawiają się, czy do wykonania zadania drugiego z przedstawionego arkusza, dotyczącego rozmowy na bazie ilustracji, będą im potrzebne jeszcze inne środki językowe. Jeżeli tak, nauczyciel zapisuje na tablicy potrzebne uczniom zwroty oraz słownictwo i odpowiada na pytania grupy.

Ten etap lekcji to kolejne przed-zadanie, jako że grupa dokonuje refleksji nad swoimi możliwościami językowymi w obliczu zbliżającego się rozpoczęcia cząstkowego zadania komunikacyjnego z etapu „Wykorzystanie materiału lekcyjnego”. Podobnie jak w przypadku zadania A, zapisane środki mają jedynie stanowić wsparcie komunikacyjności grupy, a nie cel sam w sobie.

WYKORZYSTANIE MATERIAŁU LEKCYJNEGO (10 MINUT)

Uczniowie w parach wykonują zadanie drugie z przykładowego zestawu zadań do matury ustnej z języka hiszpańskiego bez określenia poziomu, w którym przedstawiono zdjęcie narciarzy. Jedna osoba otrzymuje arkusz dla zdającego, opisuje zdjęcie i odpowiada na pytania „egzaminatora”. Druga osoba „przeprowadza egzamin”, tj. otrzymuje zestaw dla egzaminatora, zadaje wskazane pytania, a także przyznaje punkty za sprawność komunikacyjną na podstawie kryteriów „odniósł się/rozwinął”. Następnie osoby w parze zamieniają się rolami.

Symulacja zadania egzaminacyjnego stanowi częstkowe zadanie komunikacyjne. Uczniowie mają na nim wykształcić umiejętność wykonywania tego polecenia podczas części ustnej egzaminu. Umieszczenie go w tym miejscu umożliwia posłużenie się proponowaną przez mnie lekcją jako elementem dłuższego cyklu zajęć prowadzonych według założeń podejścia zadaniowego, w którym przystąpienie do całości ustnej części egzaminu stanowiłoby zadanie końcowe. Ważne jest, że podczas symulacji pracują obie osoby z pary. Kiedy jedna „zdaje egzamin”, druga pochyła się nad sposobem punktowania sprawności komunikacyjnej u zdającego. Wnioski z tej czynności uczeń będzie mógł także odnieść do własnej wypowiedzi. Osoba z pary, która nie zdaje egzaminu w danej chwili, będzie również zwracać uwagę na wypowiedź partnera.

EWALUACJA (7 MINUT)

Na forum grupy pary dzielą się wrażeniami z wykonania zadania. Uczniowie opowiadają, w jakim stopniu ich partnerom z pary udało się odnieść do zdjęcia i pytań „egzaminatora” oraz czy zdołali rozwinąć swoje wypowiedzi. Nauczyciel prosi także uczniów o zastanowienie się, co podczas „przystępowania do egzaminu” przysporzyło im najwięcej trudności. Można się spodziewać, że uczniowie wspomną np. o presji czasu, konieczności wymyślenia historii „na poczekaniu” czy posługiwania się środkami językowymi niezbędnymi do wyrażania opinii lub mówienia o przeszłości. Grupa na zasadzie burzy mózgów zastanawia się, jakie kroki można podjąć na kolejnych etapach przygotowania do egzaminu maturalnego w części ustnej, aby wskazane przez uczniów problemy sprawiły im mniej trudności w przyszłości. Ten etap lekcji stanowi post-zadanie częstkowego zadania komunikacyjnego z etapu „Wykorzystanie materiału lekcyjnego”.

ZADANIE I OMÓWIENIE PRACY DOMOWEJ

Na koniec lekcji proponuję opcjonalną pracę domową w postaci zadania sprawdzającego znajomość czasów przeszłych. Praca jest kolejnym elementem post-zadania. Jest to – proponowane przez przywoływaną w artykule Estaire – zadanie wsparcia językowego, w którym zwraca się uwagę na formę i do którego uczniowie mogą przystąpić po wykonaniu zadania komunikacyjnego. Zakładam oczywiście, że maturzystom będą już znane te czasy gramatyczne, a zadanie będzie jedynie powtórzeniem. Zaplanowanie go na tym etapie wynika z metodyki pracy według podejścia zadaniowego (Róg 2021: 100). Ma ono być odpowiedzią na ewentualną trudność, jaką uczniom sprawi opowiadanie o przeszłości w odpowiedzi na pytanie trzecie do ilustracji (patrz Etap przygotowawczy, rys. 1 – w zadaniu uczniowie mają opowiedzieć historię, która zdarzyła się zimą). Jeżeli na etapie ewaluacji uczniowie nie wskażą tej aktywności jako trudnej, z zadania można zrezygnować.

Elige la forma verbal adecuada

1. La guerra (ha durado/duró/duraba) seis años.
2. Ayer (hemos estado/estuvimos/estábamos) patinando seis horas.
3. Ayer a las tres de la tarde (hemos estado/estuvimos/estábamos) patinando.
4. Nunca (he hecho/hice/hacía) snowboard, pero me gustaría intentar hacerlo.
5. Después de haber esquiado tres horas, (se han comido/se comieron/se comían) un bocadillo muy grande.
6. Siempre (les ha encantado/les encantó/les encantaba) la nieve.
7. El equipo de hockey (ha ganado/ganó/ganaba) tres torneos este año.
8. En el año 2018, el equipo de hockey (ha ganado/ganó/ganaba) tres torneos.



Much ado about bilingual exams

Jak skutecznie przygotować się do dwujęzycznej matury ustnej z języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2025.1.37-44

Coraz więcej szkół średnich otwiera oddziały dwujęzyczne, które umożliwiają uczniom zdawanie egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie dwujęzycznym. Dla uczniów takiego oddziału egzamin pisemny jest obowiązkowy, a ustny – opcjonalny. Warto się zastanowić, jak (bardzo) różni się egzamin ustny bez określonego poziomu od egzaminu ustnego dwujęzycznego i w jaki sposób należy przygotowywać do niego młodzież.

MATEUSZ OSTALAK

II LO z Oddziałami Dwujęzycznymi
im. E. Plater w Sosnowcu

MUCH ADO ABOUT BILINGUAL EXAMS. HOW TO EFFECTIVELY PREPARE FOR AN ORAL BILINGUAL MATURA EXAM

Nowadays more and more schools are preparing their students for bilingual matura exams. Certain steps should be taken and specific techniques ought to be implemented in order to achieve the final goal – passing the final exams with flying colors. This article is going to focus on some basic information concerning oral bilingual matura exam and certain procedures which must be taken into account. This article also covers the description of two oral tasks together with some practical tips which are useful in preparing students for these kinds of exams. One can also find something more about grammatical and lexical structures which are necessary in order to deliver an effective speech.

KEY WORDS: BILINGUAL MATURA EXAM, ORAL EXAM, STIMULATING MATERIAL, PRESENTATION SKILLS

Egzamin ustny dwujęzyczny wymaga od uczniów kompetencji językowych na poziomie B2+ (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi) według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Najważniejszym celem części ustnej egzaminu maturalnego na poziomie dwujęzycznym jest ocena sprawności mówienia u zdającego, który musi zademonstrować niezwykle wysoką kompetencję komunikacyjną. Zgodnie z wymaganiami ogólnymi zawartymi w podstawie programowej zdający w części ustnej ma wykazać, że potrafi tworzyć złożone, wieloaspektowe, spójne i logiczne dłuższe wypowiedzi ustne, wykorzystując przy tym przekonujące argumenty (MEN 2018: 52). Na tym etapie od ucznia wymaga się również umiejętności przetwarzania tekstów z różnych dziedzin życia i nauki, o różnym stopniu trudności. To właśnie odróżnia egzamin ustny dwujęzyczny od egzaminu ustnego bez określonego poziomu, na którym uczeń ma za zadanie przekazać daną informację w sposób komunikatywny, tak aby została zrozumiana przez egzaminatora (CKE 2024: 154).

Część ustna egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie dwujęzycznym trwa około 15 minut. Zestaw egzaminacyjny składa się z dwóch zadań. Zanim uczeń przystąpi do właściwej części egzaminu ustnego, musi odpowiedzieć na dwa albo trzy pytania wstępne, na które odpowiedź nie podlega ocenie egzaminatora. Pytania te zwykle dotyczą zainteresowań osoby zdającej oraz jego/jej życia prywatnego. Po takiej 1-minutowej rozmowie zaczyna się właściwa część egzaminu ustnego.

Zadanie pierwsze trwa około 4 minut i jest to rozmowa na podstawie materiału stymulującego. W tym zadaniu znajdują się dwa zdjęcia (jedno w części A i drugie w części B). Do każdego zdjęcia przewidziane jest jedno pytanie, na które uczeń musi odpowiedzieć w stopniu zadawalającym. W części C znajduje się trzecie pytanie, które dotyczy obu zdjęć zamieszczonych w zestawie. Pytania sformułowane są w języku angielskim.

Zadanie drugie trwa około 10 minut i jest to prezentacja ucznia w języku angielskim na jeden z tematów określonych w podstawie programowej. Zadanie to składa się z dwóch części. W części a uczeń wygłasza prezentację na temat zamieszczony w jego zestawie. W swojej prezentacji uczeń ma za zadanie omówić temat, odnosząc się do trzech różnych aspektów wyszczególnionych w poleceniu zadania, które jest sformułowane w języku polskim. W części b tego samego zadania egzaminator w języku angielskim zadaje uczniowi trzy pytania związane bezpośrednio albo pośrednio z tematem prezentacji. Pytania nie są widoczne w zestawie dla ucznia. Wypowiedzi ucznia powinny być rozbudowane i dogłębnie uzasadnione. W trakcie wypowiedzi ucznia egzaminator ma za zadanie kierować rozmową w taki sposób, aby uczeń nie zgodził się z nim, negocjował albo musiał użyć innych dodatkowych argumentów, które potwierdzą jego przekonanie w danym temacie (Sobierska-Paczesny i Day 2022: 7).

Metodologia badań

Na potrzeby tego artykułu przeprowadzono badanie o charakterze *action research*. Celem było sprawdzenie potrzebnych do zdania matury ustnej na poziomie dwujęzycznym kompetencji językowych uczniów klasy czwartej dwujęzycznej, a także sposobu, w jaki nauczyciele powinni przygotować swoich uczniów do tego egzaminu na podstawie badanej grupy uczniów. W trakcie postawiłem również następujące pytania badawcze:

1. Czy poziom słownictwa używany przez uczniów na tym etapie edukacyjnym można uznać za zaawansowany i w jaki sposób można to wykorzystać podczas tego egzaminu?
2. Czy struktury gramatyczno-leksykalne używane na tym etapie edukacyjnym są zaawansowane i w jaki sposób mogą być wykorzystane podczas prezentowania wypowiedzi?
3. Czy uczeń na tym etapie edukacyjnym ma trudności z argumentowaniem i popieraniem swoich poglądów konkretnymi przykładami?
4. Czy uczeń potrafi dostrzegać podobieństwa i różnice w odpowiadaniu na pytania porównujące?

Uczniowie klasy czwartej liceum ogólnokształcącego stanowią docelową grupę, która będzie zdawać egzamin ustny na poziomie dwujęzycznym w maju 2025 roku. Są to uczniowie klasy dwujęzycznej, w której tygodniowa liczba lekcji języka angielskiego w poszczególnych latach nauki wynosiła:

- ➔ w klasie pierwszej – 7 lekcji,
- ➔ w klasie drugiej – 9 lekcji,
- ➔ w klasie trzeciej – 8 lekcji,
- ➔ w klasie czwartej – 7 lekcji.

Uczniowie tej klasy w pierwszym roku nauki zaczęli korzystać z podręcznika *New Password* na poziomie B2. W klasie drugiej obowiązywał ich podręcznik *New Password B2+/C1*, a w klasie trzeciej i czwartej podręcznik *New Password C1/C2* oraz dodatkowe materiały uzupełniające i przygotowujące do matury dwujęzycznej.

Uczniowie klasy czwartej (15 osób) dwukrotnie wzięli udział w obserwacji jawnej podczas bloku składającego się z dwóch 45-minutowych lekcji. W trakcie tych czterech lekcji pracowali z zestawami ustnymi matury dwujęzycznej. Na początku każdego zadania mogli pracować w parach, a następnie każdy z nich indywidualnie wykonywał przydzielone zadania. W trakcie odpowiedzi uczniów odnotowano używane przez nich struktury gramatyczno-leksykalne oraz najczęściej popełniane błędy. Godne uwagi były również fragmenty ich wypowiedzi, które zawierały elementy niezbędne do wykonania danego zadania maturalnego.

Rozmowa na podstawie materiału stymulującego – analiza pierwszego zadania

Jak już wcześniej wspomniano, zadanie pierwsze składa się z dwóch obrazków i trzech pytań sformułowanych w języku angielskim i widocznych dla ucznia w jego zestawie. Przygotowując uczniów do rozwiązywania tego zadania, nauczyciele powinni udzielić kilku ważnych wskazówek.

Nie opisuj obrazków z zestawu

Opisywanie obrazków podczas matury ustnej dwujęzycznej to jeden z najczęstszych błędów popełnianych przez uczniów. Na tym etapie – w przeciwieństwie do egzaminu ustnego bez określonego poziomu – wymaga się od uczniów wnikliwej i różnorodnej analizy zaprezentowanego materiału ikonograficznego. Pytanie pierwsze, które znajduje się nad obrazkiem A, brzmi: „Czy kiedykolwiek zdecydowałbyś się na wybudowanie albo kupienie domu w takim miejscu? Dlaczego?”. Widząc takie pytanie, uczeń uświadamia sobie, że nawet bardzo szczegółowy opis obrazka nie pomoże mu w udzieleniu prawidłowej odpowiedzi. Zdjęcia zamieszczone w zestawie dla ucznia powinny służyć za materiał stymulujący, który będzie dla niego źródłem argumentów i dodatkowych uzasadnień. Z tym związana jest kolejna wskazówka, o której należy pamiętać podczas przygotowywania uczniów do tego typu zadania.

Rys. 1. Przykładowe zadanie pierwsze z zestawu dla zdającego

Zestaw	Egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie dwujęzycznym Wersja dla zdającego
2.	

Zadanie	🕒	4 minuty
1.		

A

Would you ever consider building or buying a house in a place like this?
(Why? / Why not?)



B

Why have the people who live behind this gate decided to employ a security guard?



C

What do the places presented in both photographs have in common and how do they differ as far as safety is concerned?

Źródło: CKE 2024.

Przeprowadź dogłębną analizę popartą przykładami reprezentującymi różne punkty widzenia

Aby wypowiedź ucznia była wyczerpująca, zaleca się rozpatrzenie danego problemu z różnych punktów widzenia i powoływanie się przy tym na różne aspekty. W przypadku podanego zadania można uwzględnić następujące kwestie:

- ➔ poczucie bezpieczeństwa, które wiąże się z mieszkaniem w takim miejscu;
- ➔ kwestie finansowe, które wiążą się z kupnem albo wybudowaniem domu w takim miejscu;
- ➔ zachowanie równowagi środowiskowej i ekologicznej (nadmorski teren, z dala od terenów przemysłowych, życie w zgodzie z naturą).

W zależności od tego, czy uczeń będzie za mieszkaniem w takim miejscu czy przeciw niemu, powyższe aspekty zapewnią jego wypowiedzi różnorodność i ukazanie różnych punktów widzenia. Przykładowe wypowiedzi uczniów w zakresie pytania pierwszego były następujące:

Student A: Were I to have a chance, I would consider living in such a place. First of all, this place is located far away from hustle and bustle of the city. This factor is the most crucial for me since I am allergic to all substances which may be found in polluted air.

Student B: I wouldn't like to build my house in this place since the area around this house seems to be too dangerous. The house located on the rocks, or on the coast near the sea may collapse at any time. You are not able to predict any natural disaster (for example tsunami and rough waves) which could contribute to eroding this area.

Student C: Honestly speaking, I wouldn't mind living in this place owing to the fact that I would have stunning views and I could feel freedom there. However, on the other hand, there would be no one around me so I would be afraid that somebody could rob my house or do some harm to me or my family. It is also important to mention the fact that living in a place like this would mean spending many hours on commuting to the nearest city or town. That could be troublesome.

Pokaż dwie strony medalu

Wypowiedź ucznia C bardzo wyraźnie demonstruje, że można wskazać zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty danej sytuacji. Oczywiście, jeśli uczeń opowie się za wyborem danej opcji, to jego argumenty będą przemawiać na jej korzyść. Nie jest jednak błędem pokazanie, że istnieją również minusy danego wyboru. Zastosowanie takiej techniki dowodzi, że uczeń potrafi spojrzeć na daną sytuację z różnych punktów widzenia.

Używaj zaawansowanych struktur gramatyczno-leksykalnych i rozmaitych zwrotów

Przy wypowiedzi ustnej uczeń jest również oceniany za to, jak bardzo zaawansowanych struktur gramatycznych oraz leksykalnych użyje do zaprezentowania danego tematu. Uczeń może uzyskać maksymalnie 5 punktów w kategoriach: zakres środków leksykalno-gramatycznych oraz poprawność środków leksykalno-gramatycznych. W takim przypadku powinien on wykazać się szerokim zakresem słownictwa, środków frazeologicznych i struktur gramatycznych na poziomie C1. Struktury gramatyczne, które sprawią, że uczeń uzyska w tej kategorii maksymalną liczbę punktów, to np.:

- a. inwersja stylistyczna: *on no account would I opt for living in a place like this* (pod żadnym pozorem nie wybrałbym opcji mieszkania w takim miejscu), *rarely can we observe houses which are guarded by security* (rzadko kiedy możemy zobaczyć, że domy są chronione przez pracowników ochrony);
- b. inwersja stylistyczna w okresach warunkowych: *were I to choose the best solution, I would...* (gdybym miał wybrać najlepsze rozwiązanie, to bym...), *had I been robbed before I would hire a personal security* (gdybym został wcześniej obrabowany, zatrudniłbym prywatnego ochroniarza);

- c. strona bierna i konstrukcje osobowe i nieosobowe: *this option may be perceived as a hazardous one* (ta opcja może być postrzegana jako niebezpieczna), *the house may have been robbed before so...* (ten dom mógł być obrabowany wcześniej, więc...), *it is commonly known that...* (powszechnie uważa się, że...), *people living in such places are believed to be more adventurous* (o ludziach mieszkających w takim miejscu mówi się, że są żądni przygód);
- d. tryb łączący: *if only I had a chance...* (gdybym tylko miał okazję...), *supposing you could protect your house, what would you do?* (zakładając, że mógłbyś ochronić swój dom, co byś zrobił?), *it is essential that people learn how to protect the environment* (to ważne, żeby ludzie nauczyli się, jak chronić środowisko), *it is desirable that people do their best to feel safe in different places* (wskazane jest, żeby ludzie zrobili wszystko, co w ich mocy, aby czuć się bezpiecznie w różnych miejscach);
- e. konstrukcje imiesłowne: *having considered all the options, I think that I would...* (rozważywszy wszystkie opcje, myślę, że...), *the house located near the coast seems to be...* (dom ulokowany blisko wybrzeża wydaje się...), *thinking about pros and cons I think I would...* (rozważając plusy i minusy, myślę, że...).

Zaprezentowane powyżej konstrukcje gramatyczne podniosą poziom językowy wypowiedzi uczniów. Poza konstrukcjami gramatycznymi należy również pamiętać o urozmaiceniu i zaawansowanym słownictwie (*Oxford Advanced Learner's Dictionary 2020*), np.:

- a. używaniu dużej liczby synonimów: słowo *because* można zastąpić zwrotami: *due to the fact, owing to the fact, since, for, on the grounds that*. Jeśli uczeń chce opowiedzieć o zaletach i wadach danej sytuacji, może użyć następujących zwrotów: *pros and cons, advantages and disadvantages, pluses and minuses, the benefits outweigh the costs, on the one hand and on the other hand*;
- b. używaniu łączników: po pierwsze (*firstly, first of all, to start with*), po drugie (*secondly, second of all*), co więcej, ponadto (*moreover, what is more, furthermore, additionally, in addition*), jednakże (*albeit, however, nevertheless, nonetheless, despite, although*);
- c. używaniu słownictwa na poziomie zaawansowanym: *spark off* (zamiast *initiate*), *unravel* (zamiast *solve*), *juxtapose* (zamiast *contrast*), *enumerate* (zamiast *point out*), *detrimental* (zamiast *harmful*), *disheartened* (zamiast *discouraged*), *ferocious* (zamiast *furious*), *benign* (zamiast *simple*), *cogent* (zamiast *convincing*).

Trzecie pytanie również może się okazać problematyczne dla ucznia. To standardowe pytanie, które najczęściej pojawia się w zestawach ustnych i również wymaga wykazania się wiedzą oraz umiejętnościami porównywania i wyciągania wniosków. Pytanie brzmi: „Co łączy, a co dzieli miejsca zaprezentowane na obu obrazkach, jeśli chodzi o kwestie bezpieczeństwa?”. W tym przypadku najskuteczniejszą techniką pracy z uczniami jest stworzenie tabeli, w której zostaną wypisane cechy wspólne i cechy odróżniające te dwa zdjęcia.

Tab. 1. Cechy wspólne i odróżniające zaprezentowane zdjęcia

CECHY WSPÓLNE	CECHY ODRÓŻNIAJĄCE
a) Prywatność i ekskluzywność – zarówno pierwsze, jak i drugie miejsce zostało zaprojektowane, aby zapewnić prywatność. Dom usytuowany na klifie jest odizolowany od pozostałej części miasta, a dom na drugim obrazku jest strzeżony przez wynajętego ochroniarza.	a) Kwestia bezpieczeństwa – dom na klifie prawdopodobnie znajduje się w bezpieczniejszej lokalizacji ze względu na utrudniony dostęp do tego miejsca (teren nadmorski, odległy od centrum miasta i cywilizacji). Dom pokazany na drugim zdjęciu jest zapewne położony w centrum bogatej dzielnicy i musi być chroniony za pomocą nowoczesnej technologii (monitoring) oraz ochrony osobistej (personel).
b) Niecodzienna lokalizacja i atrakcyjność miejsca – dom na pierwszym zdjęciu jest położony na klifie, który oferuje zapierające dech w piersiach widoki, a drugi dom prawdopodobnie znajduje się w dobrze utrzymanym i zamożnym sąsiedztwie, być może na osiedlu strzeżonym.	b) Kwestie związane z zagrożeniem – dla domu na klifie zagrożeniem mogą być naturalne kataklizmy (podmywanie, trzęsienie ziemi, tsunami), a drugi dom może być narażony na włamania.

Źródło: opracowanie własne.

Podczas przygotowywania uczniów do opracowania tego rodzaju zadań należy pamiętać, że co najmniej dwa argumenty muszą być użyte do zaprezentowania cech wspólnych i dwa argumenty do podkreślenia różnic. Argumenty zestawione w tabeli 1 jasno obrazują, że do zaprezentowania własnego stanowiska niezbędna jest również wieloaspektowość i różnorodność. Dodatkową zaletą wykonywania tego zadania jest używanie zwrotów ukazujących perspektywę, z której będziemy rozpatrywać dane rozwiązanie, np.: *from economic point of view* (z ekonomicznego punktu widzenia), *from political standpoint* (z politycznego punktu widzenia), *when it comes to safety issues* (jeśli chodzi o kwestie bezpieczeństwa), *as far as environmental issues are concerned* (biorąc pod uwagę aspekty środowiskowe).

Prezentacja ustna tematu – analiza drugiego zadania

Wyzwaniem, które czeka na ucznia w zadaniu drugim, jest wygłoszenie prezentacji w języku angielskim na podany w języku polskim temat. Zagadnienie zawsze składa się z trzech elementów, które uczeń musi uwzględnić w swojej wypowiedzi. Czas przeznaczony na jej zaprezentowanie odpowiedzi wynosi 3 minuty. Następnie uczeń musi odpowiedzieć na trzy pytania zadane przez egzaminatora i dodatkowe pytania, które będą zadane w trakcie wypowiedzi zdającego. Przygotowując do rozwiązywania tego zadania, nauczyciele powinni dać uczniom kilka ważnych wskazówek.

Pamiętaj o poprawnej kompozycji prezentacji

Czym jest zatem kompozycja wypowiedzi ustnej? Kompozycja to nic innego jak wyodrębnienie wstępu, rozwinięcia oraz podsumowania danej wypowiedzi. Należy pamiętać o tym, że każdemu elementowi trzeba poświęcić tyle samo czasu i uwagi. Tworząc taką wypowiedź, uczeń musi mieć na uwadze to, że rozwinięcie powinno być najbardziej rozbudowane, a wstęp i zakończenie nie powinny być dłuższe od głównej części prezentacji.

Rys. 2. Przykładowe zadanie drugie z zestawu dla zdającego



Wypowiedz się na temat podany poniżej. W swojej wypowiedzi musisz przytoczyć argumenty odnoszące się do podanych aspektów.

Czy w dzisiejszych czasach możliwe jest bycie zdrowym przez długie lata?

- postępowanie medycyny
- żywność
- środowisko

Czas przeznaczony na przygotowanie się do odpowiedzi: ok. 2 minut.

Czas przeznaczony na wypowiedź: do 3 minut.

Źródło: CKE 2024.

Pamiętaj o wysokim stopniu złożoności argumentacji

W tym przypadku uczeń musi mieć na uwadze różnice między argumentacją prostą a złożoną. Argumentacja prosta skupia się wyłącznie na doświadczeniach osoby mówiącej i doświadczeniach osób, które bezpośrednio mogą być związane z osobą mówiącą. Podczas ustnej matury dwujęzycznej uczeń musi się wykazać znajomością argumentacji złożonej, która obejmuje znacznie szerszy kontekst oraz różne perspektywy (polityczne, społeczne, ekonomiczne, globalne). Argumenty w tym przypadku muszą być poparte konkretnymi przykładami.

Przed przystąpieniem do takiego zadania zaleca się wykonanie przykładowego szablonu wypowiedzi (jak poniżej) zawierającego najważniejsze części kompozycji wraz z informacjami, które powinny się tam znaleźć.

1. Wstęp

- określenie głównego celu wypowiedzi: „Czy dzisiejsze czasy stwarzają nam dobre warunki do tego, żeby być zdrowym przez długie lata?”;
- zajęcie konkretnego stanowiska w tej rozprawie – w takich wypowiedziach wskazane jest, aby uczeń odniósł się do tematu bardziej bezpośrednio (*in my opinion, as far as I am concerned, from my point of view, to my mind*) albo pośrednio (*while many may think that, it is commonly believed, it is true that while many people...*);
- krótkie wspomnienie tego, jakie aspekty będą poruszane w przemówieniu (postępowanie medycyny, żywność i środowisko).

2. Rozwinięcie

W tym miejscu najważniejsze jest znalezienie solidnych argumentów (zalecane 2–3) do każdego z wymienionych w poleceniu aspektów.

- a. postęp medycyny:
 - nowoczesne metody leczenia (innowacje technologiczne, terapie genowe, chirurgia robotyczna, łatwy dostęp do operacji plastycznych);
 - profilaktyka i diagnostyka (rozwój badań diagnostycznych, testy genetyczne, klonowanie);
 - dostęp do szczepionek i leków (szczepionki przeciw poważnym chorobom i leki kontrolujące przebieg przewlekłych schorzeń);
 - b. żywność:
 - dostęp do zdrowych produktów (produkty ekologiczne);
 - wzbogacanie żywności (witaminy i minerały);
 - świadomość dietetyczna (warsztaty na temat zdrowych diet, nadmierne dbanie o swoją wagę);
 - żywność modyfikowana genetycznie (GMO) i jej oddziaływanie na organizm człowieka;
 - c. środowisko:
 - jakość powietrza i wody (dbanie o środowisko, regulacje dotyczące ochrony środowiska);
 - tereny zielone w miastach (likwidacja zieleni na rzecz nowej zabudowy);
 - rozwijanie edukacji ekologicznej (pogadanki w szkołach, warsztaty, dni ziemi).
- ## 3. Zakończenie
- ogólne podsumowanie tematu i tego, co było przedstawione w trakcie prezentacji;
 - ustosunkowanie się do przedstawionych argumentów i przykładów (*it seems to me that, it appears to me that, one could think that...*).

Argumenty, które uczeń przedstawia, mogą przemawiać na korzyść danego tematu, ale mogą także na zasadzie kontrastu wskazywać wady i zalety danego rozwiązania. Poniższe przykładowe fragmenty wypowiedzi uczniów doskonale to obrazują.

Student A: One argument in favor of this topic is that nowadays we have access to various forms of treatments which can improve or save our life immediately. What is more, nowadays we can start protecting our life before some serious diseases appear.

Student B: It goes without saying that our life nowadays can be easier due to many ecological products and vitamins which help us stay healthy, it must be mentioned that more attention should be paid to environmental issues which are slightly neglected nowadays. Without green belts and better quality of air, soon we will suffer from many respiratory illnesses.

Ostatnim ważnym elementem w tworzeniu takiej wypowiedzi jest spójność i logika w prezentacji. Uczeń powinien mieć świadomość tego, że jego wypowiedź musi tworzyć logiczną całość. Spójność i logika powinny zostać zachowane nie tylko pomiędzy poszczególnymi częściami wypowiedzi (wstęp, rozwinięcie, zakończenie), lecz również pomiędzy argumentami.

Wnioski z badania

Przeprowadzone badanie pokazało, że grupa klasy dwujęzycznej wykazuje predyspozycje umożliwiające im podejście do egzaminu ustnego na poziomie dwujęzycznym. Poziom kompetencji językowych można uznać za zaawansowany i zgodny z CEFR (B2+/C1). W grupie 15-osobowej wszyscy uczniowie w swoich wypowiedziach używali słownictwa, które

pojawiło się w podręczniku ostatniej klasy (poziom C1/C2). Struktury gramatyczne nie sprawiły uczniom większej trudności. Wśród badanych 13 osób potrafiło wykorzystać bardziej zaawansowane struktury (inwersja stylistyczna, mieszane okresy warunkowe, tryb łączący). Żaden uczeń nie miał problemów związanych z argumentowaniem i popieraniem swoich racji konkretnymi przykładami. Uczniowie mieli wiedzę z zakresu polityki, historii i wiedzy o społeczeństwie, którą byli w stanie wykorzystać w swoim argumentowaniu. Problematyczne okazało się jednak zadanie, w którym uczniowie musieli dostrzec podobieństwa i różnice w obrębie danego pytania albo problemu. Przeprowadzone przeze mnie badanie pokazało, że bardzo pomocne w tej sytuacji jest zebranie podobieństw i różnic w formie tabelki. Zaprezentowane przykładowe struktury gramatyczno-leksykalne mogą stanowić dobrą bazę zarówno dla nauczycieli, chcących przygotować swoich uczniów do takiego egzaminu, jak i dla samych uczniów, którzy pragną rozwijać swoje kompetencje językowe na poziomie B2+/C1.

Dlaczego warto podejść do egzaminu na poziomie dwujęzycznym?

Zdecydowanie jest to egzamin przeznaczony dla uczniów oddziałów dwujęzycznych, w których tygodniowa liczba lekcji języka angielskiego jest większa w stosunku do pozostałych profili kształcenia. Jest wysoko punktowany, co ma znaczenie szczególnie wtedy, gdy uczeń zamierza aplikować na zagraniczne uczelnie lub chce studiować w języku obcym, zwłaszcza w krajach anglojęzycznych. Pomimo wysokiego stopnia trudności tego egzaminu dla uczniów jest to swojego rodzaju wyzwanie, które mobilizuje ich nie tylko do rozwijania znajomości języka obcego, lecz także poszerzania wiedzy z zakresu tematów, z którymi spotykają się na co dzień.

BIBLIOGRAFIA

- CKE (2024), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2024/2025*, Warszawa: Centralna Komisja Egzaminacyjna, <cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/informatory/> [dostęp: 22.12.2024].
- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (DzU. z 2024 r. poz. 1019), Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, t.10 (2020), Oxford: Oxford University Press.
- Sobierska-Paczesny, J., Day, J. (2022), *Kompendium do matury dwujęzycznej*, Warszawa: Macmillan Education.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR MATEUSZ OSTALAK Absolwent Uniwersytetu Śląskiego, nauczyciel mianowany języka angielskiego w II LO z Oddziałami Dwujęzycznymi im. E. Plater w Sosnowcu, egzaminator OKE. Autor artykułów z zakresu językoznawstwa i metodyki nauczania języka angielskiego.

Efekt zwrotny a przygotowanie uczniów do egzaminów

Nieinwazyjne strategie – ćwiczenia

DOI: 10.47050/jows.2025.1.45-55

Przygotowanie uczniów do testów i egzaminów językowych często kojarzy się z presją i stresem, które mogą hamować efektywne uczenie się lub ograniczać nabywane przez uczniów umiejętności. W artykule zaprezentowano kilka przykładów nieinwazyjnych strategii wspierających przygotowanie uczniów do egzaminów. Pozwalają one uniknąć nadmiernej presji związanej z tzw. efektem zwrotnym (ang. *washback*) i jego wpływem na proces nauczania.

BARTOSZ BRZOZA

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji,
British Council Poland

WASHBACK EFFECT AND STUDENTS' PREPARATION FOR EXAMS. NON-INVASIVE STRATEGIES

Preparing students for language tests and exams is often associated with pressure and stress, which can inhibit effective learning or limit the skills acquired by students. This is associated with the washback effect, tapping into the influence of the test on the teaching and learning process. In this article, I present several non-invasive strategies for use in foreign language classes that support students' preparation for exams without excessive pressure, in light of the washback effect and its impact on the learning process.

KEY WORDS: LANGUAGE EXAMS, ASSESSMENT, WASHBACK EFFECT, NON-INVASIVE STRATEGIES, TESTS, TEST PREPARATION

Efekt zwrotny (ang. *washback effect* lub *backwash*), popularnie znany także jako „uczenie (się) pod egzamin” lub „wartość dydaktyczna testu”, to zjawisko odnoszące się do wpływu, jaki konieczność napisania testu końcowego wywiera zarówno na nauczyciela, jak i na ucznia (Hughes 1989; Taylor 2005; McKinley i Thompson 2018). Według tej koncepcji sposób, w jaki przeprowadza się egzamin na końcu danego etapu nauczania, wybór konkretnego narzędzia testowego czy nawet samo uzmysławianie sobie, że wiedza i umiejętności zostaną w formalny sposób sprawdzone, wpływa na świadomą lub podświadomą zmianę podejścia nauczycieli do nauczania. W konsekwencji także uczniowie zmieniają sposób uczenia się, często ograniczając się do zagadnień egzaminacyjnych. Efekty kształcenia zależą zatem częściowo od tego, jaki test przeprowadza się na koniec kursu. Rozwój kompetencji, które nie są sprawdzane w teście, nauczyciele mogą celowo lub z braku czasu pomijać.

Przy okazji omawiania tego zjawiska warto zróżnicować terminy „efekt zwrotny” (ang. *washback*) testu oraz „wpływ” (ang. *impact*) testu, których czasem niesłusznie używa się zamiennie. Wpływ testu to zjawisko szersze, obejmujące oddziaływanie egzaminów oraz ich wyników na politykę edukacyjną czy systemy edukacji *sensu largo*, podczas gdy efekt zwrotny dotyczy węższego wpływu testu na sam proces nauczania i uczenia się (Wall 1997) i jest ograniczony do ucznia oraz nauczyciela. W tekście zajmuję się jedynie efektem zwrotnym w procesie przygotowywania do testów, nie rozszerzając wnioskowania na *impact*. Rozważam, jak planowany test kończący dany etap edukacji może wpływać na proces nauczania. Przedstawiam także kilka technik i przykładów ćwiczeń umożliwiających nieinwazyjne przygotowanie do egzaminu, które pozwolą rozwijać oceniane sprawności bez bezpośredniego odniesienia do samego testu.

Wpływ świadomości testu na nauczanie/uczenie się

Jak podkreśla Elżbieta Zawadowska-Kittel (2012), efekt zwrotny nie jest jednoznaczny i może być zarówno negatywny (taki zwykle bywa), jak i pozytywny. Do negatywnych aspektów efektu zwrotnego egzaminu można zaliczyć między innymi to, że nauczanie będzie zawężone do zagadnień weryfikowanych w jego trakcie. Oznacza to, że uczniowie nie przyswoją sobie części kompetencji, które mogą być im potrzebne poza kontekstem egzaminacyjnym, w codziennych interakcjach w docelowym języku. Pozytywne skutki efektu zwrotnego dotyczą przede wszystkim wzrostu motywacji do nauki, spowodowanego chęcią jak najlepszego zdania egzaminu. Także specyfika niektórych testów, np. testów w zakresie języka specjalistycznego, może zmusić ucznia do nauczania się pewnych przydatnych elementów językowych, których nie przyswoiłby we własnym zakresie. Dobrze skonstruowany test, w którym nacisk położono na sprawności językowe, a nie oderwane od kontekstu struktury gramatyczno-leksykalne, może pozytywnie wpłynąć na sam proces nauki – w tym przypadku dostosowywanie lekcji do testu przyniesie pozytywne skutki w zakresie ogólnej znajomości języka.

Jak bardzo złożony jest efekt zwrotny i jak trudno dokładnie przewidzieć jego wpływ na proces nauczania, pokazuje jedno z ważniejszych badań w tym zakresie, czyli studium Charlesa Aldersona i Liz Hamp-Lyons (1996) analizujące wpływ testu TOEFL (Test of English as a Foreign Language) na sposób prowadzenia zajęć. Badacze przetestowali hipotezę, zgodnie z którą test wywiera niepożądany wpływ na interakcje w klasie. Swoje obserwacje prowadzili w dwóch grupach uczonych przez tego samego nauczyciela – grupie egzaminacyjnej i grupie kontrolnej nieprzygotowującej się do egzaminu. Taki układ umożliwił wyodrębnienie efektu zwrotnego, a nie ewentualnych różnic pomiędzy prowadzącymi zajęcia. Poza obserwowaniem lekcji przeprowadzono z uczniami oraz nauczycielem wiele wywiadów na temat doświadczeń z różnego typu ćwiczeniami, które pojawiały się na zajęciach. W wyniku obserwacji i wywiadów badacze doszli do wniosku, że efekt zwrotny istnieje, ale trudno przewidzieć kształt i rodzaj interakcji i działań w klasie, które wywoła. Twierdzenie o wpływie

testu na prowadzone nauczanie nie jest nieuzasadnione, ale charakter zmian wprowadzanych w związku z przygotowaniem do testów jest odmienny w przypadku różnych uczniów. Co jednak ważne, testy nie muszą wywierać wpływu na wszystkich uczących się i nauczających, a nawet mogą wywierać inny rodzaj wpływu na różne grupy.

Niezależnie od różnych aspektów „uczenia (się) pod egzamin” zakres efektu zwrotnego będzie tym większy, im ważniejsze są skutki wyniku egzaminu, do którego podchodzą uczniowie. Dlatego Hanna Komorowska (2004: 43–44) postuluje, by format egzaminów uwzględniał umiejętności komunikacyjne i testował sprawności, nie zaś wyłącznie deklaratywną wiedzę językową (znajomość reguł gramatycznych). Przeważająca większość egzaminów certyfikujących sprawdza umiejętności w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych (mówienie, słuchanie, czytanie, pisanie), do których jest dołączany (choć nie zawsze) komponent gramatyczno-leksykalny. W tabeli 1 zestawiliłem umiejętności i wiedzę sprawdzane przez obecne na polskim rynku najpopularniejsze egzaminy z różnych języków. W przypadku kategorii „Gramatyka i leksyka” chodzi o sprawdzanie umiejętności gramatycznych i leksykalnych *explicite* za pośrednictwem zadań takich jak *key word transformation* czy ćwiczeń na słowotwórstwo, a nie ogólnej znajomości struktur i słownictwa poprzez tworzenie poprawnych ogólnych wypowiedzi pisemnych i ustnych, jak ma to miejsce w częściach dotyczących sprawności produktywnych (pisanie i mówienie).

Tab. 1. Zakres umiejętności sprawdzanych przez wybrane egzaminy oferowane w Polsce

TEST	SPRAWDZANE UMIEJĘTNOŚCI				
	CZYTANIE	PISANIE	SŁUCHANIE	MÓWIENIE	GRAMATYKA I LEKSYKA
JĘZYK ANGIELSKI					
A2: Key (KET)	+	+	+	+	(+)
B1: Preliminary (PET)	+	+	+	+	(+)
B2: First (FCE)	+	+	+	+	+
C1: Advanced (CAE)	+	+	+	+	+
C2: Proficiency (CPE)	+	+	+	+	+
Aptis ESOL	+	+	+	+	+
International English Language Testing System (IELTS)	+	+	+	+	–
The European Language Certificates – telc English B2	+	+	+	+	+
Test of English for International Communication (TOEIC)	+	+	+	+	(+)
Test of English as a Foreign Language (TOEFL)	+	+	+	+	–
Pearson Test of English (PTE) Core	+	+	+	+	(+)
Pearson Test of English (PTE) Academic	+	+	+	+	(+)
JĘZYK NIEMIECKI					
Goethe-Zertifikat B2	+	+	+	+	–
Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) Zertifikat B2	+	+	+	+	(+)
JĘZYK FRANCUSKI					
Diplôme d’Etudes en Langue Française DELF B2	+	+	+	+	–
JĘZYK HISZPAŃSKI					
Diploma de Español Nivel B2 (DELE)	+	+	+	+	(+)
JĘZYK WŁOSKI					
Certificato di Italiano come Lingua Straniera (CILS Due B2)	+	+	+	+	+

TEST	SPRAWDZANE UMIEJĘTNOŚCI				
	CZYTANIE	PISANIE	SŁUCHANIE	MÓWIENIE	GRAMATYKA I LEKSYKA
JĘZYK POLSKI JAKO OBCY					
Egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego (różne poziomy)	+	+	+	+	+
RÓŻNE JĘZYKI NOWOŻYTNE (DO WYBORU PRZEZ ZDAJĄCYCH)					
Egzamin ósmoklasisty	+	+	+	–	+
Egzamin maturalny	+	+	+	+	+
Akademicki Certyfikat Językowy ACERT	+	+	+	+	+

Legenda:

umiejętność jest testowana +

umiejętność jest testowana *explicite* w niewielkim stopniu w ramach innej części (+)

umiejętność nie jest testowana –

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie tabeli można spekulować, jak będzie realizowany kurs językowy kończący się wybranym egzaminem. Zarówno nauczyciele, jak i kursanci będą mieli na uwadze przede wszystkim te umiejętności, które są potrzebne do jak najlepszego zdania egzaminu. Można zatem przypuszczać, że testy, w których duże znaczenie ma komponent gramatyczny (np. testy B2: First czy Egzamin certyfikatowy z języka polskiego jako obcego), przyczynią się do zwiększenia presji na nauczanie struktur gramatycznych. Na zajęciach nauczyciele mogą kłaść na nie zbyt duży nacisk kosztem rozwijania niektórych sprawności praktycznych, np. ćwicząc z uczniami sztywno określone zadania transformacyjno-gramatyczne w klasycznym modelu PPP (ang. *presentation-practice-production*), a nie w podejściu komunikacyjnym. Przygotowując uczniów do egzaminów bez części ustnej (egzamin ósmoklasisty), mogą natomiast zaniedbywać sprawność mówienia i nie przykładać odpowiednio dużej wagi do rozwoju komunikacji w języku obcym. Taki sposób działania może doprowadzić do pogorszenia kompetencji językowych uczniów – nawet mimo wysokiej oceny uzyskanej z testu uczeń może gorzej radzić sobie w codziennym używaniu języka.

Niektóre kompetencje (np. kulturowe lub pragmatyczne) często nie są uwzględnione w testach nawet w minimalnym stopniu. Uczestnicząc w kursach egzaminacyjnych, uczniowie mogą w efekcie w ogóle ich nie rozwijać i przez to mieć deficyt kompetencji międzykulturowych, które – zdaniem wielu badaczy (m.in. Byram 1997; Tran i Seepho 2016) – są kluczowe dla porozumienia się z ludźmi pochodzącymi z różnych krajów czy kręgów kulturowych. Według Moniki Janickiej (2019) w trakcie lekcji należy aktywnie rozwijać kompetencje międzykulturowe, również przez pracę projektową angażującą różnorodne grupy.

W związku z obawami dotyczącymi wpływu testu końcowego na nauczanie w wielu nowoczesnych systemach edukacyjnych, m.in. w często przywoływanym fińskim (Finland Education Hub 2023), zupełnie zrezygnowano ze standaryzowanego testowania na rzecz całkowitej oceny uzyskanej w sposób kształtujący (Bloom 1968 i późn.), czyli interaktywnie, mniej formalnie oraz z zastosowaniem informacji zwrotnej, która będzie służyć dalszemu uczeniu się, a nie wyłącznie wystawieniu oceny. Stosuje się również ocenianie bez wykorzystania narzędzia testu, polegające na opisie kompetencji ucznia sporządzonym przez nauczycieli na podstawie obserwacji z zajęć. Twórcy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) zaznaczają, że pełna ewaluacja ucznia powinna zawierać informacje dostarczane przez różne sposoby oceniania. Poza zastosowaniem obiektywnego testu, do którego możemy przygotowywać uczniów, w ocenie kończącej kurs należy brać pod uwagę także inne elementy, m.in. takie jak: subiektywna ocena nauczyciela związana z kompetencjami, których nie da się zmierzyć testem lub które obserwujemy u ucznia na przestrzeni dłuższego czasu, czy elementy samooceny (stwierdzenia: „Potrafię...”, „Umiem...”).

Test jako motywator i dostawca informacji

Nie możemy jednak zapominać, że sam test może być również motywatorem, co było przedmiotem badań omawianych w raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych (Dolata i Sitek 2015). Wielu nauczycieli zgodzi się zapewne z tym, że jeśli przygotowanie do testu przebiega możliwie niezauważalnie i jest tylko elementem szerszego procesu uczenia się języka w sposób mniej sformalizowany, to zastosowanie testu pomaga pokonywać kolejne etapy nauki. Nieraz widać, jak z coraz większym zapałem uczniowie podchodzą do kolejnych testów potwierdzających opanowanie kolejnego poziomu języka obcego, który niejako przy okazji z każdym egzaminem staje się dla nich mniej obcy. Do jednego z testów certyfikujących – testu IELTS (International English Language Testing System) – w 2023 roku podeszły cztery miliony ludzi na świecie i był to kolejny rok z rzędu, w którym pobito rekord liczby zdających (IELTS 2024).

Dodatkowo formalne sprawdzanie wiedzy uczniów może kształtować nasze kolejne działania dydaktyczne, ponieważ dzięki wynikom dostrzegamy, co w naszym nauczaniu „działa”, a co niekoniecznie. O takie wykorzystanie testu postuluje Waldemar Martyniuk w wywiadzie dla „Języków Obcych w Szkole” (Brzoza 2021). Martyniuk zaznacza, że wynik każdego testu powinien prowadzić do refleksji na temat tego, co dokładnie on oznacza i jak może to wpływając to na przyszłe nauczanie. Otrzymanie informacji o wynikach uczniów powinno każdorazowo prowadzić do namysłu nad kompetencjami uczniów i efektywnością nauczania.

Informacji o rezultatach uczniów (na podstawie egzaminów wewnętrznych czy zewnętrznych) domagają się ponadto rodzice, dla których wynik ich dziecka może być podstawą do analiz i porównań. Dyrekcje szkół również mogą wykorzystać fakt publikowania wyników egzaminów, np. maturalnych, by podnosić jakość swoich działań czy planować działania naprawcze. Szkoły zobowiązuje do tego Ustawa z 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (MEN 2016: 56), o czym mówi art. 56 tej ustawy.

Nieinwazyjne strategie w przygotowywaniu do testów na zajęciach językowych

Z dotychczasowego przeglądu wynika, że testy są potrzebne i wpływają na motywację uczących się, a nauczycielom dostarczają istotnych informacji, które mogą wzbogacać dalsze nauczanie. Pamiętając jednak o negatywnych aspektach efektu zwrotnego, należy nauczać możliwie szeroko, tj. nie ograniczać się do zakresu czy tematyki testu kończącego dany etap, nawet gdy sam kurs jest kursem przygotowującym do konkretnego egzaminu.

Przedstawię kilka przykładów działań związanych z nauką do popularnych w Polsce testów. Co ważne, opisane strategie służą do takiego kierowania nauczaniem rozwijającym testowaną sprawność, by uczeń nie miał świadomości, że przygotowuje się do egzaminu. Celem takiego nieinwazyjnego podejścia jest zaangażowanie kursantów do wykonywania ćwiczeń, ale bez presji wynikającej z czekającego ich testu. Chodzi o to, by nie zawęzić percepcji uczniów w danej sytuacji edukacyjnej i nie ograniczać rozwijanych sprawności jedynie do wąskiego kontekstu egzaminacyjnego. Takie próby przygotowania do zewnętrznej oceny są zgodne z postulatami Mirosława Pawlaka (2021), który zwraca uwagę na to, że ocenianie często jest ograniczone do sprawdzania jedynie wycinka umiejętności. Przytoczone działania nie wyczerpują oczywiście możliwości zastosowań przedstawionych zadań, a raczej mają stanowić źródło inspiracji do poszukiwania własnych bezinwazyjnych technik.

Czytanie

Czytanie powinno być traktowane jako naturalna codzienna czynność uczniów, którzy przecież na co dzień dużo czytają (np. podręczniki, lektury, teksty na stronach internetowych, posty w mediach społecznościowych). Ważne, by wskazywać im na podobieństwa oraz różnice między różnymi typami tekstów, ich wewnętrzną spójność lub jej brak. Warto łączyć rozwijanie sprawności czytania z mówieniem oraz elementami wiedzy gramatyczno-leksykalnej.

Na rys. 1 widzimy przykład zadania z testu B1: Preliminary. To klasyczne zadanie na uzupełnianie luk (ang. *Gapped Text*) z części *Reading*, polegające na umieszczaniu w tekście fragmentów, które zostały z niego usunięte. Zadanie sprawdza umiejętność prowadzenia logicznego i spójnego dyskursu. Z moich doświadczeń wynika, że to najtrudniejszy typ zadań egzaminacyjnych w zakresie czytania. Uczniom trudno bowiem przyporządkować zdanie do odpowiedniego miejsca – często nie widzą związku między wstawianym zdaniem a tekstem lub uważają, że kilka zdań pasuje do jednej luki.

By pomóc w rozwiązywaniu tego typu zadań, możemy pokazać uczniom ćwiczenie podobne do tego z rys. 1, a następnie poprosić o przeczytanie całego tekstu oraz podjęcie próby zrozumienia go mimo istniejących luk. W kolejnym kroku w parach lub w małych grupach uczniowie podają pomysły dotyczące tematyki brakujących fragmentów. Powinni wymyślić zdania, które uzupełnią luki i będą zgodne z tematem fragmentów tekstu, poprawne gramatycznie i leksykalnie. Po wykonaniu zadania sprawdzimy, czy zaproponowane zdania są odpowiednie. Zweryfikujemy, czy zachowano: (1) spójność dyskursywną z tekstem znajdującym się przed luką, (2) spójność dyskursywną z tekstem znajdującym się za luką, (3) poprawność gramatyczną, m.in. w zakresie zgodności podmiotu i orzeczenia. Po takiej analitycznej dyskusji pokażemy uczniom prawdziwe zdania do umieszczenia w lukach i wykonajmy ponownie całe ćwiczenie, już ze świadomością tego, jakie są prawidłowe odpowiedzi.

Rys. 1. Przykład zadania z testu Cambridge English B1: Preliminary

Questions 16 – 20

Five sentences have been removed from the text below.
For each question, choose the correct answer.
There are three extra sentences which you do not need to use.

A new life

I used to work as a college lecturer in the north of England, running photography courses. It wasn't a bad job and I really liked my students, but I began to feel tired of doing the same thing every day.

I'd always loved travelling, so one weekend I typed 'international volunteering' into an internet search engine. At the top of the results page was the opportunity to go and stay on an island in the Indian Ocean, thousands of miles away, and help to protect the beaches and the sea life. I had some diving experience, and the more I talked about it, the more I wanted to do it. So I contacted the organisation. One week later they offered to send me to the island and I accepted. After all, the volunteer job was only for two months during the summer holidays. I thought after I'd finished, I'd come home.

As soon as I got to the island, I was sure I'd done the right thing. My first dive was incredible. I felt so lucky to be able to experience that every day.

In fact I loved it so much that I never came home! I've now been on the island for ten years and I have a permanent job. I'm working as a marine educator, teaching volunteers about the sea life and taking them snorkelling and diving. My desk is a picnic table 10 metres from the best beach on the island. Of course not everything about my new life is perfect. However, I can't imagine going back to my old life.

Źródło: Cambridge (bdw).

jęcie próby zrozumienia go mimo istniejących luk. W kolejnym kroku w parach lub w małych grupach uczniowie podają pomysły dotyczące tematyki brakujących fragmentów. Powinni wymyślić zdania, które uzupełnią luki i będą zgodne z tematem fragmentów tekstu, poprawne gramatycznie i leksykalnie. Po wykonaniu zadania sprawdzimy, czy zaproponowane zdania są odpowiednie. Zweryfikujemy, czy zachowano: (1) spójność dyskursywną z tekstem znajdującym się przed luką, (2) spójność dyskursywną z tekstem znajdującym się za luką, (3) poprawność gramatyczną, m.in. w zakresie zgodności podmiotu i orzeczenia. Po takiej analitycznej dyskusji pokażemy uczniom prawdziwe zdania do umieszczenia w lukach i wykonajmy ponownie całe ćwiczenie, już ze świadomością tego, jakie są prawidłowe odpowiedzi.

Tego typu podejście poza rozwijaniem sprawności czytania wpływa na lepsze postrzeganie zależności między częściami składowymi tekstu, natomiast generowanie własnych pomysłów na zawartość luk i ich grupowe sprawdzanie pozwala na odniesienie własnych naturalnych interakcji językowych do dość sztucznego zadania tekstowego, dzięki

ki czemu sprawność czytania jest ćwiczona w naturalniejszy sposób, przypominający codzienne użycie języka.

Pisanie

Poza niezbędnymi informacjami dotyczącymi struktury różnych wymaganych rodzajów wypowiedzi pokazujemy uczniom, jak można zmieniać formę i znaczenie zapisanych komunikatów. Warto pokazywać, że pisanie oznacza nie tylko tworzenie skomplikowanych esejów czy recenzji, ale wiąże się także z wypełnianiem różnego rodzaju formularzy internetowych, przesyłaniem SMS-ów czy wiadomości w komunikatorach, co uczniowie robią każdego dnia.

Zaprezentowane poniżej zadanie ma na celu przygotowanie uczniów do efektywnego przeformułowywania tekstu, czyli umiejętności niezbędnej na testach z pisania, ale i w życiu codziennym. Poza przekazywaniem tej samej treści w różnych formach możemy ćwiczyć

zamianę stylu (np. nieformalnego na formalny) czy dobór środków językowych do konkretnego adresata (np. kolega/koleżanka, pracownik sklepu, w którym składamy reklamację), czyli umiejętności niezbędne w codziennych interakcjach językowych i sprawdzane także w arkuszach egzaminacyjnych. Aby to przećwiczyć, wybierzmy popularną piosenkę, wiersz bądź podobny tekst. W przypadku piosenki najpierw pozwólmy uczniom jej wysłuchać, a następnie pokażmy im tekst utworu, wyjaśnijmy niejasności i poprośmy o odpowiednie przeformułowanie tekstu. Na przykładzie piosenki Jamesa Blunta *You're beautiful* przedstawiam ćwiczenie zamiany tekstu z oryginalnego na bardziej „młodzieżowy”.

Oryginalny tekst

*You're beautiful, it's true.
I saw your face in a crowded place,
And I don't know what to do,
,Cause I'll never be with you.*

Wersja tekstu stworzona przez ucznia

*You're gorgeous, for real.
I caught a glimpse of you in a packed room,
And now I'm stuck, no clue what to do,
,Cause being with you is just not gonna happen.*

Ciekawym przykładem zadania testowego, które pokazuje, jak na egzaminach można wykorzystywać sytuacje z życia wzięte i testować umiejętność pisania oraz znajomości stylu nawiązującego do codziennej komunikacji, jest zadanie z części „Pisanie” na teście Aptis ESOL (rys. 2). Zestawienie dwóch rodzajów komunikacji na jeden temat i omawianie tego typu zadań w kontekście sytuacji komunikacyjnych, których uczniowie mogą doświadczać na co dzień, może stanowić motywujące i nieinwazyjne podejście do rozwijania sprawności pisania.

Przydatne tutaj będzie także odwoływanie się do doświadczenia uczniów dotyczącego wypełniania różnego rodzaju krótkich druków, ankiet czy formularzy internetowych w języku docelowym. Wykorzystywanie takich prostych form pisemnych to łagodny sposób na rozwijanie umiejętności tworzenia różnych tekstów, a przy okazji uzmysłowienie uczniom, że sprawdzana na teście sprawność pisania istnieje po coś, a nie w oderwaniu od codziennych doświadczeń uczniów.

Słuchanie

Słuchanie jest sprawnością, która często sprawia trudności ze względu na szybkie tempo mówiących czy brak umiejętności właściwej percepcji dźwięków mowy. W związku z tym należy rozwijać kompetencje fonetyczne uczniów i pomagać im w osłuchaniu się z różnego typu nagraniami.

Rys. 2. Zadanie nr 4 z części „Pisanie” testu Aptis ESOL

You are a member of the Teachers Club. You received this email from the club.

Dear Member,

We are writing to tell you that the famous education specialist Julia G Thompson will unfortunately not be able to attend our next club meeting. Although Ms Thompson will not be there to sign copies of her book *The First-Year Teacher's Checklist*, members of the club will be able to buy a copy at the price of £25. If you would like to reserve a copy of the book, please contact the club secretary.

Best regards,

The Manager

Write an email to your friend. Write about your feelings and what you think the club should do about the situation. Write about 50 words. Recommended time: 10 minutes.

B I U S

Type your answer here

Words 0 / 75

Write an email to the manager of the club. Write about your feelings and what you think the club should do about the situation. Write 120–150 words. Recommended time: 20 minutes.

B I U S

Type your answer here

Words 0 / 225

Źródło: British Council (bdw).

W bezinwazyjnym ćwiczeniu sprawności słuchania (w kontekście wymagań egzaminacyjnych) pomagają odwracanie kolejności lub struktury nagrania, np. prezentowanie słuchowiska czy konwersacji uprzednio „pociętych” i w przypadkowej kolejności (można to łatwo zrobić za pomocą programów takich jak Audacity). Zadaniem uczniów jest odtworzenie poprawnej kolejności nagrania, a dopiero potem udzielenie odpowiedzi na pytania testowe. Tego typu ćwiczenia zachęcają do aktywnego słuchania i skupiania się na kontekście wypowiedzi. Gdy uznamy, że dostępne nagrania nie odpowiadają naszym potrzebom, możemy skorzystać z generatorów mowy działających na podstawie sztucznej inteligencji z funkcjonalnościami *text-to-speech* (np. firmy ElevenLabs).

Starajmy się łączyć słuchanie, które jest umiejętnością receptywną (czyli bierną), z aktywnymi zadaniami. Możemy przedstawić uczniom jakiś opis lub historię, a następnie poprosić o to, by na podstawie usłyszanego nagrania coś narysowali, wykonali notatkę dotyczącą nowego lub powtarzanego słownictwa bądź poruszali się adekwatnie do usłyszanego tekstu. Tego typu działania, zwłaszcza mniej formalne, sprawiają, że słuchanie staje się kolejną naturalną umiejętnością, a nie sztucznym zadaniem testowym. Efekt ten możemy również osiągnąć, stosując tzw. *dictoglossy* polegające na kilkukrotnym puszczeniu krótkiego nagrania na jakiś temat, np. fragmentów dostosowanego do poziomu uczniów popularnego podcastu w języku obcym. Podczas pierwszego słuchania zadaniem uczniów jest zanotowanie jak największej liczby usłyszanych słów, wyrażeń bądź zwrotów związanych z tematem audycji. Podczas kolejnego słuchania uczniowie (w parach lub w małych grupach) próbują zrekonstruować tekst i go streścić. Takie zadanie zachęca do aktywnego słuchania zorientowanego na poznanie szerokiego znaczenia (ang. *gist*), a nie skupiania się jedynie na pojedynczych słowach, co bywa często zmartwieniem uczniów podczas testów na słuchanie.

Mówienie

Bardzo ważne jest, żeby uczniowie chcieli mówić i stopniowo przełamywali blokadę oraz ćwiczyli tę umiejętność zgodnie ze swoim doświadczeniem. W tym celu warto postawić na odgrywanie ról, przy czym należy pamiętać, żeby role były atrakcyjne i związane z zainteresowaniami uczniów, a nie ograniczały się do kolejnych sztamkowych interakcji, które możemy nieraz znaleźć w materiałach dydaktycznych. Wszystko zależy oczywiście od grupy, w której prowadzimy lekcje. Odgrywanie ról stanowi umiejętność pośrednio sprawdzaną w części ustnej konkretnych egzaminów, np. Cambridge English Qualifications na różnych poziomach, gdzie ocenia się kryterium interaktywności komunikacyjnej (ang. *interactive communication*). By zwiększyć adekwatność i realność dialogów, możemy korzystać z rekwizytów związanych z tematyką interakcji. Można także poprosić uczniów, by przynieśli na zajęcia przedmioty albo fotografie, które są dla nich ważne lub związane z poruszanymi zagadnieniami, a następnie o nich opowiedzieli. Tego typu ćwiczenie nie różni się od zadania wymaganego na większości testów z komponentem ustnym, w którym kandydaci są proszeni o opis ilustracji.

Zabawmy się z uczniami w gry związane z dopowiadaniem kolejnych części historii. Wyjdźmy od zapisanego na tablicy zdania inicjującego opowieść. Każdy uczeń będzie dopowiadał do niego kolejne. Zobaczmy, gdzie zaprowadzi nas kreatywność uczniów. Poza mówieniem ćwiczymy w ten sposób gramatykę, słownictwo, spójność tekstu i niezauważalnie przechodzimy do budowania opowiadania, jednej z form wypowiedzi pisemnych do wyboru na teście B2: First w wersji *For Schools*, czyli wracamy do łączenia sprawności, unikając ćwiczenia jednej z nich w oderwaniu od całości użycia języka. Sereg niebanalnych ćwiczeń rozwijających umiejętność mówienia opisali Dorota Kondrat (2017) oraz Scott Thornbury (2005). Warto sięgnąć do tych pozycji po inspiracje.

Gramatyka i leksyka

W dzisiejszym świecie zdominowanym przez nowoczesne technologie gramatyka i leksyka ćwiczone są często – zarówno na lekcji, jak i poza nią – z użyciem narzędzi internetowych lub aplikacji, takich jak popularne i lubiane Duolingo. Przykłady zastosowań oraz odbiór aplikacji przez użytkowników zostały szeroko opisane przez Konrada Radomyskiego (2022). W odpowiedzi na niedawne głosy dotyczące ograniczenia roli technologii w szkole (np. Finnish National Agency for Education 2024) zachęcam do powrotu do tradycyjnych działań, które również mogą być kreatywne i wykraczać poza założenia zwyczajnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej.

W tym celu można na przykład przeprowadzić tzw. polowanie na gramatykę (ang. *grammar hunt*). W tradycyjnej wersji takiego ćwiczenia zadaniem uczniów jest znalezienie odpowiedniej struktury gramatycznej w różnych tekstach, fragmentach książek czy w innego rodzaju źródłach (np. „Znajdź w tekście zdania, które nakazują bohaterce wyjść z pomieszczenia”). Zidentyfikowane przez uczniów przykłady stanowiłyby przyczynek do dalszych dyskusji.

W proponowanej adaptacji ćwiczenia nauczyciel powinien zapisać na kartkach różne struktury gramatyczne lub elementy słownictwa i rozwiesić w sali. Mogą to być proste karty z czasownikami w czasie przeszłym, przyimkami, które chcemy powtórzyć, lub z wybranymi wyrażeniami idiomatycznymi. Następnie nauczyciel dzieli uczniów na zespoły i daje im listę wskazówek, na podstawie których powinni odnaleźć prawidłowe elementy, aby później zastosować je w samodzielnie utworzonych zdaniach, krótkich dialogach lub w dłuższym, tworzonym tekście. Przykładowa wskazówka: *Find the verb that describes something you did yesterday*. Odpowiedzią może być znajdująca się na sali karta z napisem: *went* lub *watched*. Gotowe przykłady można omówić pod kątem zastosowanych w nich struktur w sposób indukcyjny (od szczegółu – pojedynczych zwrotów/przykładów do ogółu – sformułowanych przez uczniów reguł).

Kompetencje (inter)kulturowe

Mimo że większość dostępnych egzaminów i testów językowych nie wymaga znajomości wzorców kulturowych, starajmy się przekazywać uczniom jak najwięcej informacji na ten temat, np. poprzez:

- ➔ analizę autentycznych tekstów i innych materiałów realioznawczych;
- ➔ ćwiczenia ze słuchu wykorzystujące autentyczne nagrania;
- ➔ odgrywanie scenek rodzajowych z aspektem (inter)kulturowym, np. uwzględniających tradycje lub zwyczaje przedstawicieli innych kultur;
- ➔ dyskusję z uczniami na temat różnic związanych z obchodzeniem różnych świąt;
- ➔ pracę projektową ze szkołami współpracującymi.

Dzięki tym z pozoru mało absorbującym i nieformalnym działaniom sprawimy, że uczniowie będą mieli dostęp do wiadomości związanych z kulturą – często nieobecną w materiałach testowych, a zatem także w materiałach przygotowawczych do testów. Ponadto tego typu działania są kluczowe w rozwoju świadomości uczniów na temat tak ważnej inności i pozwalają im dostrzec elementy wspólne pomiędzy „nami” a „nimi” (więcej na ten temat, także w odniesieniu do treści podręczników – por. Miłułka 2018).

Podsumowanie

W nauczaniu nie unikniemy testowania – nawet jeśli nie będzie wymagane systemowo, często okaże się przydatne lub potrzebne. Testowanie, a nawet sama świadomość testu kończącego kurs mogą być jednak obciążone efektem zwrotnym, który często wpływa na prowadzenie zajęć i uczenie się. Mając świadomość tych oddziaływań oraz stosując opisane w artykule strategie bezinwazyjnego lub mało inwazyjnego uczenia do testu, jesteśmy w stanie tak przygotować do niego uczniów, by nie ograniczać całościowego rozwoju językowego i jednocześnie pomagać im w osiągnięciu jak najlepszego wyniku na egzaminie.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J.C., Hamp-Lyons, L. (1996), *TOEFL Preparation Courses: A Study of Washback*, „Language Testing”, nr 13(3), s. 280–297.
- Bloom, B.S. (1968), *Learning for Mastery*, Los Angeles, CA: University of California Press.
- British Council (bdw), *Prepare for Aptis for Teachers*, <www.britishcouncil.org/exam/english/aptis/prepare-teachers>, [dostęp: 3.03.2025].
- Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Brzoza, B. (2021), *Technologie w nauczaniu? Niedoskonałe, ale przyzwoicie wiarygodne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 131–133.
- Cambridge (bdw), *B1 Preliminary*, <www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/preliminary>, [dostęp: 3.03.2025].
- Dolata, R., Sitek, M. (2015), *Raport o stanie edukacji 2014. Egzaminacje zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Finland Education Hub (2023), *Assessment and Grading in Finnish Schools: A Different Perspective*, <finlandeducationhub.com/assessment-and-grading-in-finnish-schools-a-different-perspective>, [dostęp: 15.01.2025].
- Finnish National Agency for Education (2024), *The Finnish National Agency for Education Recommends Limiting Mobile Phone Use in Schools and Educational Institutions*, <www.oph.fi/en/news/2024/finnish-national-agency-education-recommends-limiting-mobile-phone-use-schools-and>, [dostęp: 22.01.2025].
- Hughes, A. (1989), *Testing for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- IELTS (2024), *Trusted Around the World*, <ielts.org/news-and-insights/ielts-trusted-by-millions-in-2023>, [dostęp: 22.01.2025].
- Janicka, M. (2019), *Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych. Potencjał metod i technik nauczania opartych na działaniu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 31–37.
- Komorowska, H. (2004), *Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 38–45.
- Kondrat, D. (2017), *Jak rozwijać umiejętność mówienia?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 71–76.
- McKinley, J., Thompson, G. (2018), *Washback Effect in Teaching English as an International Language*, [w:] J.I. Lontas, M. DelliCarpini (red.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, t. 1, Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, s. 1–12.
- MEN (2016), Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2024 poz. 737, 854, 1562, 1635, 1933).
- Miłułka, K. (2018), *Koncepcje kultury a nauczanie i uczenie się języków obcych – zarys teoretyczny*, „Neofilolog”, nr 47(1), s. 21–35.
- Pawlak, M. (2021), *Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 5–12.
- Radomyski, K. (2022), *Opinie użytkowników aplikacji Duolingo. Analiza komentarzy z Google Play Store*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 103–112.
- Taylor, L. (2005), *Washback and Impact*, „ELT Journal”, nr 59(2), s. 154–155.
- Thornbury, S. (2005), *How to Teach Speaking*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Tran, T.Q., Seepho, S. (2016), *An Intercultural Communicative Competence Model for EFL Learners*, [w:] *Conference Proceedings of the 4th TESOL: Teaching Methodologies and Learning Outcomes*, Ho Chi Minh City: Open University, s. 27–42.
- Wall, D. (1997), *Test Impact and Washback*, [w:] C. Clapham, D. Corson (red.), *Language Testing and Assessment, Vol. 7 of The Kluwer Encyclopedia of Language and Education*. Dordecht: Kluwer Academic, s. 291–302.
- Zawadowska-Kittel, E. (2012), *Efekt zwrotny (washback) – próba opisu zjawiska*, „Language and Literary Studies of Warsaw”, nr 2, s. 65–101.

BARTOSZ BRZOZA Redaktor czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Konsultant edukacyjny i egzaminator certyfikujących egzaminów międzynarodowych w British Council Poland. Zajmuje się szkoleniem nauczycieli, zwłaszcza w kontekście przygotowania uczniów do egzaminów. Ukończył studia doktoranckie na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wykłada na kierunku filologia angielska w warszawskiej Akademii Finansów i Biznesu Vistula.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.



Świat certyfikatów językowych

Jak znaleźć egzamin z języka angielskiego dopasowany do swoich potrzeb?

DOI: 10.47050/jows.2025.1.57-65

Wybór odpowiedniego egzaminu certyfikującego z języka angielskiego zależy od wielu czynników, takich jak cel, poziom umiejętności czy wymagania instytucji. Od certyfikatu zależy nie tylko możliwość kontynuowania edukacji lub rozwoju kariery zawodowej, lecz także spełnienie określonych kryteriów w przypadku migracji. Przed podjęciem decyzji warto więc zapoznać się z różnymi opcjami, porównać dostępność egzaminów, koszty oraz wymagania, a także rozważyć formę egzaminu i sposób przygotowywania się, które mogą wpływać na jego ostateczny wynik.

AGNIESZKA M. SENDUR

Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego
w Krakowie

THE WORLD OF LANGUAGE CERTIFICATES: HOW TO CHOOSE THE RIGHT EXAM FOR YOUR NEEDS

The selection of an English certification exam is an important and difficult decision influenced by various factors, including the candidate's goals, language proficiency level and institutional requirements. This article explores the diverse types of certification exams available, addressing their purposes, target audiences and specific features. It highlights the importance of aligning the choice of exam with personal and professional objectives, such as higher education, career advancement or migration. Additionally, it examines key aspects like the validity period of certificates, cost considerations and preparation strategies. The discussion also touches upon the differences in exam formats, including computer-based and traditional paper-based tests, as well as the role of human interaction in oral sections. By providing an overview of these crucial factors, the article aims to assist candidates in making informed decisions to achieve optimal outcomes tailored to their individual needs.

KEY WORDS: ENGLISH CERTIFICATION EXAMS, LANGUAGE PROFICIENCY ASSESSMENT, FOREIGN LANGUAGE EXAMS, LANGUAGE TESTING

Egzaminy certyfikujące z języka angielskiego mają długą i bogatą historię, której początki sięgają pierwszej połowy XX wieku. Pierwszym tego rodzaju testem był przeprowadzony w 1913 roku egzamin Cambridge Proficiency in English (CPE), który stanowił pionierski krok w dziedzinie testowania znajomości języka angielskiego. CPE był skierowany głównie do przyszłych nauczycieli języka angielskiego, dla których językiem ojczystym był francuski lub niemiecki. Trwający łącznie 12 godzin egzamin obejmował zarówno część pisemną, jak i ustną. Choć żadna z trzech pierwszych osób przystępujących do egzaminu nie uzyskała certyfikatu, inicjatywa podjęta przez The University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) zapoczątkowała rozwój standaryzowanych testów językowych.

Na przestrzeni lat egzamin CPE ewoluował, stając się najdłużej funkcjonującym certyfikatem językowym na rynku edukacyjnym. Jego prestiż i znaczenie wzrosły szczególnie w środowisku akademickim. Od 1937 roku wyniki egzaminu były akceptowane jako potwierdzenie kompetencji językowych przez Uniwersytet w Cambridge, a rok później przez Uniwersytet w Oksfordzie. W ten sposób CPE zyskał status egzaminu akademickiego, a jego popularność przyczyniła się do rozwoju certyfikacji językowej (Sendur 2020).

Współcześnie oferta egzaminów certyfikujących z języka angielskiego jest niezwykle szeroka – obejmuje zarówno brytyjskie i amerykańskie testy, jak i liczne międzynarodowe opcje. Bogactwo i różnorodność dostępnych egzaminów mogą jednak stanowić wyzwanie dla osób poszukujących odpowiedniego certyfikatu. Celem niniejszego artykułu jest uporządkowanie tej złożonej oferty oraz pomoc w świadomym wyborze egzaminu najlepiej odpowiadającego indywidualnym potrzebom zdających.

Egzaminy certyfikujące z języka angielskiego mogą być klasyfikowane na podstawie różnych kryteriów, co pozwala na lepsze zrozumienie ich charakterystyki oraz umożliwia dostosowanie wyboru do indywidualnych potrzeb zdających. Kryteria te obejmują m.in. format testu, jego cel, grupę docelową, poziom zaawansowania językowego czy rodzaj ocenianych umiejętności i sprawności językowych. Taka systematyka nie tylko ułatwia porównanie dostępnych opcji, lecz również wspiera świadome podejmowanie decyzji dotyczących wyboru odpowiedniego certyfikatu.

Podział egzaminów według formatu zdawania

Egzaminy certyfikujące z języka angielskiego można podzielić ze względu na format ich przeprowadzania, co pozwala na uwzględnienie preferencji i możliwości zdających. Wiele osób nadal wybiera tradycyjną formę papierową, w której odpowiedzi zapisywane są odręcznie. Większość dostępnych egzaminów certyfikujących wciąż oferuje wersję papierową obok formatu komputerowego, jak w przypadku serii egzaminów Cambridge English Qualifications, International English Language Testing System (IELTS), Pearson English International Certificate (PEIC) czy LanguageCert International ESOL (IESOL). Niemniej jednak niektóre instytucje certyfikujące coraz częściej rezygnują z formy papierowej. Przykładem jest Test of English as a Foreign Language Internet-Based Test (TOEFL iBT), którego wersja papierowa została całkowicie wycofana w 2024 roku (ETS bdw.). Obecnie TOEFL iBT można zdawać, bądź to w centrum egzaminacyjnym na komputerze, bądź w formie zdalnej (TOEFL iBT Home Edition).

Egzaminy komputerowe (ang. *computer-based exams*) zyskują na popularności i obecnie stanowią znaczną część oferty certyfikacyjnej. W wielu przypadkach są cyfrową wersją swoich papierowych odpowiedników i różnią się od nich wyłącznie formą przeprowadzania oraz sposobem udzielania odpowiedzi, jak ma to miejsce w przypadku egzaminów LanguageCert, Cambridge English Qualifications czy IELTS. W innych sytuacjach egzaminy komputerowe stanowią odrębną wersję testu, np. PEIC. Niektóre egzaminy z kolei od samego początku były projektowane jako wersja cyfrowa i nigdy nie miały wersji papierowej. Do tej kategorii należą m.in. Pearson Test of English Academic (PTE Academic) oraz Duolingo English Test (DET).

Obecnie większość egzaminów komputerowych przeprowadzana jest w formie internetowej (ang. *internet-based/web-based exams*). Dla celów niniejszego artykułu wszystkie testy realizowane na komputerze będą określane jako egzaminy komputerowe, bez względu na to, czy odbywają się z wykorzystaniem internetu, czy też nie¹.

Egzaminy komputerowe można z kolei podzielić na dwie kategorie, w zależności od sposobu realizacji części ustnej. Pierwszą z nich stanowią egzaminy, w których interakcja w czasie rzeczywistym odbywa się z udziałem egzaminatora lub interlokutora. W tego rodzaju testach zdający mają możliwość bezpośredniej komunikacji, co umożliwia naturalną rozmowę zbliżoną do autentycznych sytuacji językowych. Taka forma egzaminu ustnego sprzyja bardziej dynamicznej i zindywidualizowanej weryfikacji umiejętności językowych, szczególnie w zakresie mówienia oraz rozumienia ze słuchu. Drugą kategorię stanowią egzaminy, w których zdający nagrywają swoje odpowiedzi na pytania wyświetlane na ekranie komputera w formie pisemnej lub odtwarzane z nagrania. Tego typu testy eliminują bezpośredni kontakt z egzaminatorem, koncentrując się na indywidualnym wykonaniu zadań w ściśle określonych ramach czasowych. Odpowiedzi są następnie oceniane w późniejszym czasie przez wykwalifikowanych specjalistów bądź z użyciem sztucznej inteligencji.

Egzaminy komputerowe są dostępne w akredytowanych centrach egzaminacyjnych (ang. *centre-based exams*), lecz coraz więcej tego typu egzaminów jest oferowanych także w formie zdalnej (ang. *home edition/at-home exams*). Umożliwia to przystąpienie do egzaminu w domowym zaciszu lub w miejscu pracy. W celu zapewnienia odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa egzaminy zdalne są nadzorowane za pomocą technologii *online proctoring* (zdalne nadzorowanie²). Proces ten obejmuje monitorowanie przebiegu egzaminu za pomocą kamery internetowej oraz specjalistycznego oprogramowania, tzw. bezpiecznych przeglądark. Administrator (ang. *online proctor/remote invigilator*) nadzoruje egzamin w czasie rzeczywistym, co ma gwarantować jego wiarygodność i zapobiegać nieuczciwym praktykom³.

Przykładami egzaminów dostępnych w wersji domowej są IELTS Academic, TOEFL iBT Home Edition, DET, LanguageCert IESOL czy PEIC. Warto jednak zauważyć, że rynek certyfikacji językowej dynamicznie się rozwija, a liczba dostępnych opcji zdalnych stale rośnie. Kandydaci poszukujący łatwo dostępnego certyfikatu mogą również przystąpić do egzaminu w wersji domowej, przeprowadzanego na smartfonie lub na tablecie. Oferowany przez British Council egzamin EnglishScore posiada wszelkie niezbędne zabezpieczenia (British Council. EnglishScore 2023), a jego adaptatywny charakter pozwala na uzyskanie wyników w ciągu 30 minut (British Council. EnglishScore bdw).

Podział egzaminów według sprawdzanych poziomów biegłości językowej

Egzaminy certyfikujące z języka angielskiego tradycyjnie przeprowadza się na ściśle określonym poziomie biegłości językowej (ang. *level-based exams*). W tym modelu kandydat samodzielnie wybiera poziom, na którym chce potwierdzić swoje umiejętności, i przystępuje do egzaminu odpowiadającego temu poziomowi. Choć takie podejście pozwala na precyzyjne określenie kompetencji, niesie ze sobą ryzyko, że w przypadku niezdania kandydat nie uzyska żadnego certyfikatu. W odpowiedzi na to niektórzy organizatorzy wprowadzili tzw. rozszerzoną certyfikację (ang. *extended certification*). Dzięki temu kandydaci, którzy osiągną wynik przewyższający wymogi danego poziomu, otrzymują certyfikat na poziomie wyższym niż ten, do którego formalnie przystąpili, a ci, którym zabraknie niewielu punktów do uzyskania pożądanego dokumentu, mają szansę uzyskać poświadczenie na poziomie niższym. Dotyczy to m.in. serii egzaminów Cambridge English Qualifications: B2 First, C1 Advanced i C2 Proficiency (British Council bdw.). Na przykład wynik w górnej części skali dla egzaminu B2 First będzie skutkować przyznaniem certyfikatu na poziomie C1, natomiast osoby, które uzyskają wynik niższy od wymaganego dla poziomu B2, ale mieszczący się w określonej części skali, otrzymają certyfikat potwierdzający kompetencje na poziomie B1. Podobne zasady stosuje Pearson English International Certificate (Pearson Qualification bdw.).

¹ Różnicę między testami komputerowymi a internetowymi wyjaśnia Wojciech Malec (2020: 102).

² Aktualnie dość powszechna w języku polskim w branży zdalnego testowania stała się nazwa *proctoring*.

³ Więcej na temat egzaminów w wersji domowej zob. Sendur 2023.

Dla kandydatów, którzy nie są pewni swojego poziomu językowego, opracowano egzaminy obejmujące dwa poziomy biegłości jednocześnie. W ich przypadku wynik egzaminu decyduje o przyznaniu certyfikatu na jednym z dwóch poziomów uwzględnionych w zakresie testu. Przykładem tego rodzaju egzaminów są testy TELC, takie jak TELC English A2–B1 czy TELC English B1–B2 Business. Rozwiązanie to minimalizuje ryzyko nieuzyskania certyfikatu, jednocześnie umożliwiając dokładniejsze dopasowanie wyniku do rzeczywistego poziomu zdającego.

Innym istotnym podejściem są tzw. egzaminy wielopoziomowe (ang. *multi-level exams*), (zob. García Laborda i Fernández Álvarez 2021), które zostały zaprojektowane w celu oceny kompetencji językowych kandydatów za pomocą jednego narzędzia testowego na różnych poziomach zaawansowania. W odróżnieniu od tradycyjnych egzaminów koncentrujących się na jednym poziomie egzaminy wielopoziomowe umożliwiają klasyfikację wyników w odniesieniu do kilku poziomów skali ESOKJ. I tak na przykład LanguageCert Test of English (LTE), PTE Academic oraz DET oceniają biegłość w szerokim zakresie od A1 do C2, podczas gdy Test of English for International Communication (TOEIC) obejmuje poziom od A1 do C1, a LanguageCert Academic SELT – od B1 do C2. Egzaminy te są szczególnie przydatne dla kandydatów, którzy nie są pewni swojego poziomu biegłości. Co istotne, niezależnie od wyniku egzaminu zdający otrzymują certyfikat potwierdzający ich kompetencje językowe. Egzaminy wielopoziomowe mogą być przeprowadzane zarówno w wersji papierowej, jak i komputerowej, czego przykładem jest IELTS.

4 W języku polskim w odniesieniu do angielskiej nazwy *adaptive test* funkcjonują terminy: testy adaptacyjne, adaptatywne i adaptacyjne.

Najbardziej zaawansowaną formą egzaminów wielopoziomowych są testy adaptatywne⁴ (ang. *computer adaptive test*, CAT). Egzaminy tego typu, takie jak LanguageCert LTE, DET czy TOEFL Essentials, są realizowane w formie komputerowej i dynamicznie dostosowują poziom trudności zadań do aktualnych umiejętności zdającego. System egzaminacyjny oparty na zaawansowanych modelach matematycznych na bieżąco analizuje odpowiedzi kandydata – poprawna odpowiedź skutkuje prezentacją trudniejszego pytania, a błędna prowadzi do wyświetlenia zadań łatwiejszych. Dzięki tej technologii testy adaptatywne są krótsze, dynamiczniejsze i precyzyjnie mierzą poziom biegłości językowej (zob. Malec 2020).

Podział egzaminów według kontekstu użycia języka

Egzaminy certyfikujące różnią się pod względem pełnionych funkcji oraz kontekstu użycia ocenianego języka. W zależności od celu, któremu mają służyć, skupiają się na różnych odmianach języka i sprawdzają odmienne aspekty biegłości językowej. Najbardziej rozpowszechnioną grupą są egzaminy oceniające znajomość języka ogólnego. W przypadku języka angielskiego tego rodzaju testy, takie jak: B2 First, C1 Advanced, Pearson English International Certificate (PEIC) czy IELTS General Training, mierzą umiejętności językowe potrzebne do funkcjonowania w codziennych sytuacjach. Oceniają ogólną kompetencję językową, czyli umiejętności rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisanie w szeroko rozumianym kontekście życia codziennego.

Inną kategorią są egzaminy przeznaczone do celów akademickich, które mają weryfikować umiejętności potrzebne w środowisku naukowym. Są one szczególnie istotne w przypadku osób planujących studia na anglojęzycznych uczelniach lub kierunkach prowadzonych w języku angielskim. Egzaminy takie jak IELTS Academic, PTE Academic czy TOEFL iBT koncentrują się na biegłości w zakresie akademickiego języka angielskiego. W odróżnieniu od testów języka ogólnego egzamin akademicki sprawdza umiejętność pracy z tekstami o specjalistycznej tematyce, a także zdolność pisanie wypowiedzi, przedstawiania prezentacji czy prowadzenia rozmowy w kontekście akademickim.

Egzaminy językowe mogą także skupiać się na kompetencjach przydatnych w środowisku zawodowym. Testy określane jako *for work* weryfikują znajomość języka angielskiego w kontekstach zawodowych, lecz bez szczególnego ukierunkowania na konkretną branżę lub zawód. Do tej kategorii należą m.in. TOEIC oraz seria egzaminów LanguageCert LTE. Ich zadaniem jest ocena zdolności posługiwania się językiem angielskim w sytuacjach typowych dla międzynarodowego środowiska pracy.

Na rynku dostępne są również egzaminy zaprojektowane z myślą o weryfikacji znajomości języka w bardzo specjalistycznych kontekstach zawodowych. Przykładem są testy sprawdzające kompetencje w zakresie języka angielskiego biznesowego, takie jak Business English Certificate (BEC), czy języka angielskiego medycznego, ocenianego w ramach Occupational English Test (OET). Wąsko wyspecjalizowane egzaminy mogą być również dostosowane do wymagań określonych profesji. Przykładem jest Versant Aviation English Test (VAET), który bada jedynie wybrane umiejętności językowe, kluczowe dla pilotów i kontrolerów lotów. Testy tego typu skupiają się na specyficznych kompetencjach wymaganych do wykonywania zadań zawodowych w precyzyjnie zdefiniowanych warunkach.

Podział egzaminów według sprawdzanych sprawności językowych

Egzaminy certyfikujące można również sklasyfikować na podstawie zakresu sprawności językowych podlegających ocenie. Większość testów, szczególnie tych przeznaczonych do oceny biegłości w ogólnym języku angielskim, sprawdza cztery podstawowe sprawności językowe: czytanie, słuchanie, pisanie oraz mówienie. Dzięki temu zapewniają one kompleksową ocenę kompetencji językowych, niezbędnych zarówno w codziennym życiu, jak i w środowisku zawodowym czy akademickim.

Niektóre egzaminy, wychodząc poza tradycyjne podejście, wprowadzają zadania łączące różne sprawności w sposób zintegrowany, co pozwala na bardziej holistyczną ocenę umiejętności zdających. Przykładem takiego podejścia jest DET, który bada kompetencje językowe w czterech kluczowych obszarach: umiejętności czytania i pisania (ang. *literacy*), rozumienia (ang. *comprehension*) – obejmującego czytanie i słuchanie, rozmowy (ang. *conversation*) – łączącej słuchanie i mówienie oraz produkcji (ang. *production*) – integrującej pisanie i mówienie. Takie podejście do oceny pozwala na dokładniejsze odwzorowanie sytuacji komunikacyjnych, w których język jest używany.

Istnieją również egzaminy oferujące kandydatom możliwość wyboru sprawności, jakie mają zostać przetestowane. W przypadku LanguageCert IESOL zdający mogą zdecydować się na egzamin LRW (*Listening, Reading, Writing*), który ocenia umiejętności w zakresie rozumienia ze słuchu, czytania i pisania, lub na egzamin ustny koncentrujący się wyłącznie na mówieniu (*Speaking*) (Sendur 2023). Tego rodzaju elastyczność pozwala zdającym na dostosowanie wyboru egzaminu do ich indywidualnych potrzeb i celów.

Innym przykładem egzaminów koncentrujących się na wybranych sprawnościach są testy TOEIC Listening & Reading oraz TOEIC Speaking & Writing, które umożliwiają ocenę określonych aspektów znajomości języka, zależnie od wymagań zdających lub instytucji, które uznają wyniki tych egzaminów. Dzięki dużej różnorodności dostępnych opcji osoby przystępujące do certyfikacji mogą znaleźć rozwiązanie najlepiej odpowiadające ich potrzebom.

Zalety i wady różnych rodzajów egzaminów certyfikujących z perspektywy egzaminowanego

Wybór odpowiedniego testu certyfikującego powinien być dostosowany do indywidualnych potrzeb, preferencji oraz sytuacji edukacyjnej lub zawodowej osoby zdającej. Każdy rodzaj egzaminu charakteryzuje się określonymi zaletami i wadami, które mogą wpływać zarówno na komfort zdawania, jak i na ostateczne wyniki (zob. Yao 2019; Malec 2020).

Egzaminy w formie papierowej są odpowiednie dla osób preferujących tradycyjne metody pracy lub mających ograniczone doświadczenie w obsłudze komputera. Wadą tej formy jest jednak dłuższy czas oczekiwania na wyniki oraz malejąca dostępność takich egzaminów. Z kolei testy komputerowe są korzystne dla osób, które na co dzień posługują się komputerem. Umożliwiają szybsze uzyskanie wyników, a także oferują dodatkowe udogodnienia, takie jak automatyczne zliczanie słów w wypowiedzi pisemnej czy zegar odmierzający czas do zakończenia zadania bądź testu. Komfortowe warunki odsłuchu (dzięki zastosowaniu słuchawek) w części sprawdzającej rozumienie ze słuchu również są dużą zaletą.

EnglishCert, egzamin przeprowadzany na smartfonie, stanowi szczególny rodzaj testu językowego. Tego typu forma egzaminu może zyskać uznanie wśród młodych ludzi, którzy są wprawieni w pisanie na ekranach dotykowych. Do zalet tego rozwiązania należy przede wszystkim jego dostępność, elastyczność oraz niski koszt, co czyni je atrakcyjnym wyborem. Mimo to egzamin ten wiąże się z pewnymi trudnościami wynikającymi z ograniczeń pisania na urządzeniach mobilnych. Korzystanie z telefonu oznacza ograniczoną przestrzeń roboczą, co utrudnia wygodne pisanie. Ponadto edytowanie tekstu na ekranie dotykowym jest mniej precyzyjne niż na tradycyjnej klawiaturze, zwłaszcza gdy chodzi o poprawianie błędów lub poruszanie się po dłuższych fragmentach tekstu. Klawiatura ekranowa z uwagi na mały rozmiar klawiszy może również prowadzić do większej liczby przypadkowych błędów, takich jak naciśnięcie niewłaściwego przycisku czy utrata niezapisanych fragmentów tekstu. Dodatkowo ze względu na ograniczoną wygodę pisania na smartfonie proces wpisywania odpowiedzi jest wolniejszy niż na komputerze, co może wydłużyć czas potrzebny na rozwiązanie zadań w teście.

Egzaminy przeprowadzane w akredytowanych centrach egzaminacyjnych zapewniają formalne i kontrolowane warunki, co bywa szczególnie istotne dla osób obawiających się problemów technicznych czy komunikacyjnych. Natomiast egzaminy w wersji domowej wymagają odpowiedniego sprzętu, stabilnego łącza internetowego, kamery oraz zestawu słuchawkowego z mikrofonem zgodnego z wytycznymi danego egzaminu. Niezbędne jest także zainstalowanie specjalistycznego oprogramowania (Sendur 2023). Choć takie egzaminy są wygodne i eliminują konieczność podróży, mogą okazać się trudniejsze dla osób o niższym poziomie biegłości językowej (A1–A2) z uwagi na potencjalne trudności w zrozumieniu procedur administracyjnych. Warto jednak zaznaczyć, że egzaminy domowe bywają tańsze niż ich odpowiedniki przeprowadzane w centrach (np. LanguageCert Academic), co bywa dodatkowym argumentem przemawiającym za ich wyborem.

Dla celów wizowych do Zjednoczonego Królestwa wymagane są certyfikaty wystawione na podstawie Secure English Language Test (SELT). Egzaminy te mogą być zdawane wyłącznie w wybranych centrach egzaminacyjnych, akredytowanych przez brytyjski Home Office. Certyfikaty uzyskane na podstawie egzaminów online nie są obecnie akceptowane (UK Visas and Immigration 2020).

Testy jednopoziomowe sprawdzają biegłość językową na jednym, określonym poziomie i są odpowiednie dla osób pewnych swoich umiejętności. Ryzyko niezdania takiego testu jest jednak wyższe w porównaniu z testami wielopoziomowymi, które zawsze potwierdzają rzeczywisty poziom biegłości językowej zdającego, nawet jeśli nie jest on zgodny z oczekiwaniami zdającego, instytucji lub pracodawcy. Testy adaptatywne stanowią najbardziej zaawansowane rozwiązanie, które dynamicznie dostosowuje poziom trudności pytań do umiejętności zdającego. Dzięki temu proces testowania jest efektywniejszy, krótszy oraz precyzyjniejszy, a motywacja zdających pozostaje na niezmiennie wysokim poziomie (Hendrickson 2007; Malec 2020).

Egzaminy z języka ogólnego oceniają umiejętności przydatne w codziennej komunikacji, jednak nie zawsze są wystarczające w kontekście rekrutacji do instytucji edukacyjnych lub zawodowych, które mogą wymagać certyfikatów z języka akademickiego bądź specjalistycznego. Branżowe testy językowe takie jak BEC koncentrują się na umiejętnościach specyficznych dla danej dziedziny, co czyni je bardziej praktycznymi w określonych środowiskach zawodowych. Z kolei egzaminy skierowane do przedstawicieli konkretnych, wysoce wyspecjalizowanych zawodów są wymagane do celów uzyskania lub utrzymania uprawnień, zatrudnienia bądź awansu.

Warto zauważyć, że nie każdy zdający potrzebuje certyfikatu obejmującego pełen zakres umiejętności językowych. W niektórych przypadkach wybrane sprawności, takie jak mówienie czy słuchanie, mogą mieć kluczowe znaczenie, podczas gdy inne pozostają

niewykorzystane. Egzaminy umożliwiające wybór zakresu sprawdzanych umiejętności pozwalają zdającym skupić się na ich mocnych stronach, minimalizując wpływ słabszych obszarów na końcowy wynik.

Podsumowanie

Wybór odpowiedniego egzaminu certyfikującego z języka angielskiego powinien być dokładnie przemyślany i oparty na indywidualnych potrzebach, poziomie umiejętności oraz warunkach sprzyjających osiągnięciu najlepszych wyników. Kluczowym aspektem jest przede wszystkim cel, któremu ma służyć certyfikat.

Jeśli celem są studia na wyższej uczelni, należy sprawdzić listę certyfikatów akceptowanych przez daną instytucję akademicką, ponieważ różne programy mogą wymagać różnych rodzajów poświadczeń. Poświadczenie znajomości języka obcego jest również wymagane w przypadku osób ubiegających się o uzyskanie stopnia doktora (Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce 2018). W tym przypadku to podmiot doktoryzujący decyduje, które certyfikaty potwierdzające znajomość nowożytnego języka obcego będą uznawane. Podobnie jest w kwestiach zawodowych oraz w celach migracyjnych – konkretne certyfikaty mogą być preferowane lub wręcz wymagane; inne mogą nie zostać uznane.

Istotne znaczenie ma również pochodzenie certyfikatu oraz wersja języka angielskiego sprawdzana przez dany egzamin. Większość dostępnych certyfikatów ocenia tzw. międzynarodowy język angielski. W nagraniach do zadań sprawdzających rozumienie ze słuchu mogą się pojawić różne akcenty i wymowa – brytyjska, amerykańska, a także wypowiedzi z wyczuwalnymi obcymi akcentami. Większość egzaminów w zadaniach sprawdzających sprawności produktywnie akceptuje zarówno brytyjską, jak i amerykańską odmianę języka, pod warunkiem że używana jest ona w sposób konsekwentny. Istnieją jednak certyfikaty, które koncentrują się na jednym wariantcie języka. Na przykład Canadian English Language Proficiency Index Program (CELPPI), wiodący kanadyjski test znajomości języka angielskiego, ocenia wyłącznie umiejętność rozumienia wymowy północnoamerykańskiej (IELTS Expert 2023). Z kolei DET w zadaniu polegającym na uzupełnianiu brakujących liter w tekście wymaga stosowania pisowni amerykańskiej, podczas gdy w innych zadaniach dopuszcza różnorodność pisowni pod warunkiem zachowania konsekwencji (Duolingo 2024: 12).

Należy również zwrócić uwagę na termin ważności certyfikatu, który w wielu przypadkach wynosi dwa lata. Choć niektóre instytucje mogą pominąć tę kwestię, wiele z nich wymaga aktualnych zaświadczeń o poziomie znajomości języka, szczególnie w kontekście rekrutacji, migracji zawodowej czy innych formalnych procedur. W przypadku certyfikatów, które nie mają określonego terminu ważności, warto się skontaktować z instytucją docelową, aby się upewnić, czy certyfikat wydany kilka lat wcześniej będzie akceptowany.

Cena egzaminu ma również istotne znaczenie, zwłaszcza dla kandydatów, którzy nie mają ściśle określonych wymagań dotyczących certyfikatu. Opłaty mogą się znacznie różnić, a ten sam egzamin może mieć różną cenę w zależności od miejsca rejestracji lub przystąpienia do testu. Oczywiście takie różnice cenowe są brane pod uwagę głównie przez osoby, które nie są zobligowane do uzyskania konkretnego certyfikatu.

Istotne jest ponadto odpowiednie przygotowanie. Choć niektóre egzaminy według oficjalnych broszur informacyjnych (np. Duolingo 2024) nie wymagają specjalnego przygotowania, przed przystąpieniem do któregośkolwiek z nich warto zapoznać się z ogólną formą testu, rodzajami zadań oraz sposobem ich realizacji. Jest to ważne bez względu na formułę egzaminu – papierową lub elektroniczną. Na rynku edukacyjnym dostępne są liczne kursy przygotowujące do konkretnych egzaminów, szczególnie do popularnych, tradycyjnych testów językowych (np. egzaminy Cambridge, IELTS). Organizatorzy egzaminów online zwykle udostępniają na swoich stronach szczegółowe opisy, przykładowe zadania oraz dają możliwość wzięcia udziału w próbnym teście. Kandydat może również

zakupić dodatkowe materiały pomocnicze. Niezależnie od tego, czy zdecyduje się na bardziej złożone przygotowanie (np. kurs językowy), czy też przystąpi do egzaminu bez dodatkowego przygotowania, powinien zapoznać się z testem, aby wiedzieć, czego się może spodziewać oraz czego się od niego oczekuje.

Podczas wyboru egzaminu certyfikującego warto także uwzględnić aspekt kontaktu z drugim człowiekiem w trakcie lub też jego brak, co dotyczy przede wszystkim wersji komputerowych, zwłaszcza tych przeprowadzanych zdalnie. W przypadku egzaminów z bezpośrednim nadzorem (ang. *live invigilation*) osoba monitorująca może w każdej chwili nawiązać kontakt z kandydatem i w razie problemów udzielić mu pomocy. Natomiast przy opóźnionym monitoringu za pomocą nagrania (ang. *recorded invigilation*) lub przy nadzorze zautomatyzowanym (ang. *automated invigilation*) zdający nie ma możliwości kontaktu z administratorem, co oznacza, że nie może liczyć na wsparcie w sytuacjach problemowych. Choć organizatorzy takich egzaminów przewidują procedury na wypadek usterek technicznych, osoby szczególnie zaniepokojone takimi sytuacjami powinny rozważyć zdawanie egzaminu w centrum egzaminacyjnym. Warto również pamiętać, że nie wszystkim odpowiadają rozwiązania, w których część ustna odbywa się bez udziału żywego człowieka, np. w formie rozmowy z systemem sztucznej inteligencji lub nagrywania odpowiedzi na pytania odczytane z ekranu komputera bądź też odsłuchane z nagrania. Osoby preferujące interakcję z drugim człowiekiem powinny wybierać egzaminy, w których część ustna odbywa się w tradycyjnej formie rozmowy z egzaminatorem.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wybór odpowiedniego certyfikatu powinien być świadomą decyzją, opartą na dokładnej analizie celów, możliwości finansowych oraz wymaganiach instytucjonalnych. Dzięki temu możliwe będzie wybranie egzaminu, który najlepiej odpowiada indywidualnym potrzebom i oczekiwaniom.

Wykaz certyfikatów językowych uwzględnionych w artykule

- ➔ B2 First (dawniej FCE)
- ➔ BEC – Business English Certificate
- ➔ C1 Advanced (dawniej CAE)
- ➔ C2 Proficiency (dawniej CPE)
- ➔ CELPIP – Canadian English Language Proficiency Index Program
- ➔ DET – Duolingo English Test
- ➔ EnglishScore
- ➔ IELTS – International English Language Testing System
 - IELTS Academic
 - IELTS General Training
- ➔ LanguageCert Academic SELT – LanguageCert Academic Secure English Language Test
- ➔ LanguageCert IESOL – LanguageCert International ESOL
 - LanguageCert IESOL (Listening, Reading, Writing)
 - LanguageCert IESOL (Speaking)
- ➔ LTE – LanguageCert Test of English
- ➔ OET – Occupational English Test
- ➔ PEIC – Pearson English International Certificate
- ➔ PTE Academic – Pearson Test of English Academic
- ➔ TELC English A2–B1
- ➔ TELC English B1–B2 Business

- ➔ TOEFL – Test of English as a Foreign Language
 - TOEFL Essentials
 - TOEFL iBT – TOEFL Internet-Based Test
 - TOEFL iBT Home Edition

- ➔ TOEIC – Test of English for International Communication
 - TOEIC Listening & Reading
 - TOEIC Speaking & Writing

- ➔ VAET – Versant Aviation English Test

BIBLIOGRAFIA

- ➔ British Council (bdw), *Twoje wyniki*, <www.britishcouncil.pl/egzaminy/cambridge/wyniki>, [dostęp: 20.01.2025].
- ➔ British Council. EnglishScore (2023), *EnglishScore Security Overview*, <www.englishscore.com/english-test>, [dostęp: 20.01.2025].
- ➔ British Council. EnglishScore (bdw), *The Global Mobile English Test and Certificate*, <www.englishscore.com>, [dostęp: 20.01.2025].
- ➔ Duolingo (2024), *Duolingo English Test. Official Guide for Test Takers*, <bit.ly/3FjqdH6>, [dostęp: 20.01.2025].
- ➔ ETS (bdw), *TOEFL iBT Testing Options*, <www.ets.org/toefl/test-takers/ibt/about/testing-options.html>, [dostęp: 20.01.2025].
- ➔ García Laborda, J., Fernández Álvarez, M. (2021), *Multilevel Language Tests: Walking into the Land of the Unexplored*, „Language Learning & Technology”, nr 25(2), s. 1–25.
- ➔ Hendrickson, A. (2007), *An NCME Instructional Module on Multistage Testing*, „Educational Measurement, Issues and Practice”, nr 26, s. 44–52.
- ➔ IELTS Expert (2023), *Finding the Right English Proficiency Test for You*, <www.britishcouncil.pl/en/blog/english-proficiency-test>, [dostęp: 20.01.2025].
- ➔ Malec, W. (2020), *Computer-Based Testing: A Necessary Evil or a Sensible Choice?*, „The Modern Higher Education Review”, nr 5, s. 100–113.
- ➔ Pearson Qualifications (bdw), *Test Levels*, <bit.ly/3XPcHkX>, [dostęp: 20.01.2025].
- ➔ MEN (2018), Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z dnia 20 lipca 2018 r. (Dz.U poz. 742, z późn. zm.).
- ➔ Sendur, A.M. (2020), *Testowanie i certyfikacja w glottodydaktyce języków ogólnych i specjalistycznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza KAAFAM.
- ➔ Sendur, A.M. (2023), *Certyfikat z języka angielskiego bez wychodzenia z domu. Porównanie egzaminów na poziomie B2 w wersji online*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 71–78.
- ➔ UK Visas and Immigration (2020), *Prove Your English Language Abilities with a Secure English Language Test (SELT)*, <www.gov.uk/government/organisations/uk-visas-and-immigration>, [dostęp: 20.01.2025].
- ➔ Yao, D. (2019), *A Comparative Study of Test Takers' Performance on Computer-Based Test and Paper-Based Test Across Different CEFR Levels*, „English Language Teaching”, nr 13(1), s. 124–133.

DR AGNIESZKA M. SENDUR [Adiunktka na Wydziale Psychologii, Pedagogiki i Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie](#), gdzie pełni funkcję Kierownika Studium Języków Obcych. Jej główne zainteresowania badawcze koncentrują się wokół dydaktyki języków obcych, w tym języków specjalistycznych, testowania i oceniania, uczciwości egzaminacyjnej oraz wykorzystania nowych technologii w nauczaniu i testowaniu. Metodyczka, trenerka, egzaminatorka oraz autorka podręczników, a także innych materiałów dydaktycznych i egzaminacyjnych.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.



Konstruowanie egzaminów certyfikacyjnych z języka białoruskiego

Trudności i wyzwania

DOI: 10.47050/jows.2025.1.67-72

Układanie testów do egzaminów certyfikacyjnych z języka białoruskiego wiąże się z kilkoma rodzajami trudności. Jednym z nich jest dotarcie do ciekawych i autentycznych materiałów o różnorodnej tematyce oraz dostosowanie tekstów do obowiązującego standardu ortograficznego. Autor zadań, selekcjonując materiał pod względem tematycznym, bierze pod uwagę kilka kryteriów: teksty nie powinny poruszać tematów politycznych, różnic kulturowo-religijnych i nie mogą obrażać poglądów czy uczuć innych. Ich tematyka musi być aktualna i ciekawa dla osób w wieku od 19 do 26 lat. Nie mniej ważne jest, by dobór treści uwzględniał kulturowy obszar zdawanego języka.

VOLHA TRATSIAK
Uniwersytet Warszawski

CONSTRUCTING CERTIFICATION EXAMS IN THE BELARUSIAN LANGUAGE: DIFFICULTIES AND CHALLENGES

The article analyzes the difficulties and challenges encountered during the development of test tasks for the Belarusian language certification exam at levels B1 and B2. The author addresses issues in the field of higher education didactics and foreign language teaching, considering the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). The topics discussed in the article are relevant to all "less commonly taught" languages. On the one hand, the author, as an educator, describes the CEFR-driven requirements in the methodology of teaching and evaluating foreign languages. At the same time, as a test designer and examiner, the author provides examples of challenges in creating certification tests at levels B1 and B2. Special attention is given to the unfavorable situation of the Belarusian language within Belarus and the language policy pursued in the country, which results in the limited publication of Belarusian materials and the minimal availability of teaching.

KEY WORDS: BELARUSIAN, CERTIFICATION EXAM, CEFR, TEST TASKS, DIDACTICS, TESTING MATERIALS

Konstruowanie egzaminów certyfikacyjnych w przypadku języków mniej popularnych może stanowić nie lada wyzwanie na kilku poziomach. Znalazienie ciekawych tekstów, napisanych zgodnie z obowiązującymi od 2010 roku zasadami ortograficznymi języka białoruskiego oraz dobrze skomponowanych pod względem stylistycznym, jest czasochłonne i wymaga dużego zaangażowania. Trudno znaleźć odpowiednie treści użytkowe w formie nagrań audio czy ciekawe i na odpowiednim poziomie do zadań na rozumienie tekstu czytanego. W artykule ukazano złożoność tej problematyki z punktu widzenia autorki testów z języka białoruskiego oraz lektorki, której zadaniem jest przygotowanie studentów do egzaminów. Ponadto omówiono trudności związane z sytuacją języka białoruskiego w Białorusi, założenia certyfikacji językowej w tym kraju, a także usytuowanie języka białoruskiego na uczelniach w Polsce. Poruszone niżej kwestie mogą stanowić punkt wyjścia do dalszej dyskusji na temat wyzwań związanych z opracowaniem i przygotowaniem rzetelnych arkuszy egzaminacyjnych oraz przygotowaniem studentów do egzaminu certyfikacyjnego.

Nauczanie i certyfikacja języka białoruskiego w Polsce

Uniwersytet Warszawski to jedyna uczelnia w Polsce, która organizuje egzaminy certyfikacyjne z języka białoruskiego. Nauczanie tego języka na Uniwersytecie Warszawskim odbywa się zgodnie z ostatnią redakcją ortograficzną, która od 2010 roku obowiązuje w Republice Białorusi. Wynika to naturalnie z wielu przyczyn, natomiast główną motywacją jest fakt, że uczymy języka oficjalnie funkcjonującego we wszystkich sferach życia publicznego Białorusi – w szkołach, uczelniach, instytucjach państwowych. Oficjalna norma ortograficzna jest stosowana w dokumentacji, wydawnictwach, kartografii, mediach.

W roku akademickim 2024/2025 na UW można uzyskać certyfikat z języka białoruskiego na poziomach biegłości językowej B1 i B2 określonych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (w skrócie ESOKJ) jako B1 – Threshold i B2 – Vantage (2003: 32), czyli na poziomach średniozaawansowanych. Zgodnie z opisem różnica między poziomami B1 a B2 polega na tym, że student na poziomie niższym rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w standardowych wypowiedziach, potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych oraz tworzyć proste i spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na znane bądź interesujące go tematy. Na poziomie B2 osoba posługująca się językiem obcym rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach o tematyce konkretnej i abstrakcyjnej, potrafi dyskutować na tematy techniczne lub specjalistyczne związane z jej zawodem, a także udziela szczegółowej wypowiedzi ustnej bądź pisemnej, w której wyjaśnia swoje stanowisko w trakcie dyskusji (2003: 33–35).

Coroczna oferta egzaminów może ulegać zmianie w zależności od tego, na jakim poziomie w danym roku akademickim udało się utworzyć kursy organizowane przez Szkołę Języków Wschodnich afiliowaną przy Wydziale Orientalistycznym UW. Aby uruchomić grupę na poziomie początkującym, potrzeba minimum ośmiu osób, natomiast na poziomach wyższych dla języków rzadszych dopuszcza się mniejszą liczbę uczestników, co ma umożliwić studentom kontynuację nauki języka na wybranym lektoracie. Szkoła Języków Wschodnich Uniwersytetu Warszawskiego (SJW UW) prowadzi kursy języka białoruskiego na trzech poziomach: A1/A2, B1, B2. Większość kursantów to studenci UW, natomiast na wyższych poziomach zdarzają się osoby spoza uczelni. Warto dodać, że naukę języka białoruskiego na wspomnianych wyższych poziomach zaawansowania można realizować wyłącznie w SJW oraz w Katedrze Białorutenistyki. Zespół ds. certyfikacji języka białoruskiego jest niewielki – prowadząca zajęcia jest zarazem jednym z autorów zadań testowych oraz egzaminatorką. W roku akademickim 2023/2024 do zespołu dołączył prof. UW dr hab. Radosław Kaleta.

Pomoce dydaktyczne wykorzystywane na kursach są w większości materiałami autorskimi lektorki. Z uwagi na różnice w wymogach nauczania języka białoruskiego jako obcego w Białorusi oraz ze względu na ogólną sytuację języka białoruskiego w Białorusi materiały

dydaktyczne wydawane w tym kraju odbiegają od celów założonych w ESOKJ. Jedynym podręcznikiem do nauczania języka białoruskiego jako obcego jest podręcznik autorstwa Tacciany Ramzy *Bielaruskaja mova? Z zadavalninniem!* (oryg. Таццяна Рамза, “Беларуская мова? З задавальненнем!”), wydany w Białorusi w 2010 i 2022 r. W Polsce nie ukazała się żadna kompleksowa publikacja odpowiadająca potrzebom nauczania języka białoruskiego jako obcego na poziomach nauczania zgodnych z ESOKJ, a zwłaszcza przygotowująca do uzyskania certyfikatu. Mała liczba materiałów dydaktycznych wynika przede wszystkim z prowadzonej polityki językowej w Białorusi, zanikającej liczby imigrantów chcących się uczyć języka białoruskiego oraz z malejących co roku nakładów białoruskojęzycznych publikacji.

Egzaminy certyfikacyjne na UW najczęściej zdają absolwenci kursów SJW, chociaż zdarzają się również osoby spoza UW. Egzamin na poziomie B2 cieszy się większą popularnością – przystępują do niego osoby ze studiów I stopnia, które z uwagi na ogólnouniwersytecki wymóg muszą zdać egzamin z języka obcego na poziomie B2, bądź osoby, którym certyfikat jest potrzebny w pracy (np. pracownicy Głównego Urzędu Geodezji i Kartografii lub pracownicy Ministerstwa Spraw Zagranicznych).

Certyfikacja języka białoruskiego w Białorusi

Sprawdzenie poziomu znajomości języka białoruskiego jest możliwe w Białorusi od 2022 r. wyłącznie w Mińsku, w Republikańskim Instytucie Szkoły Wyższej, który oferuje wszystkim chętnym egzamin certyfikacyjny z języka białoruskiego jako obcego na pięciu poziomach (RISW). Zadania testowe odpowiadają systemowi certyfikacji ALTE (Association of Language Testers in Europe, ALTE) oraz rekomendacjom Komitetu Ekspertckiego działającego przy Radzie Europy CEFR (*Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR). Egzamin polega na sprawdzeniu pięciu poziomów sprawności językowych: 1) rozumienie tekstu ze słuchu, 2) czytanie, 3) pisanie, 4) mówienie oraz 5) znajomość leksyki i gramatyki. Egzamin składa się z dwóch części i trwa 3 godziny. Na każdą część przeznaczony jest 1,5 godziny. Pierwsza część sprawdza umiejętności na poziomie rozumienia tekstu ze słuchania i czytania oraz znajomość leksyki i gramatyki; zadania wykonywane są przy użyciu komputera. Druga część sprawdza umiejętności pisania oraz mówienia i odbywa się bez wykorzystania komputera. Najniższym progiem umożliwiającym uzyskanie pozytywnego wyniku egzaminu jest zdobycie 60% ze wszystkich części egzaminu.

Egzamin pozwala określić poziom sprawności językowych zgodnie z określonymi wynikami, które odpowiadają następującym poziomom: A1 – Breakthrough (*beginner*), A2 – Waystage (*elementary*), B1 – Threshold (*intermediate*), B2 – Vantage (*upper intermediate*), C1 – Effective operational proficiency (*advanced*), C2 – Mastery (*proficiency*).

Trudności w opracowywaniu egzaminów certyfikacyjnych

Układanie testów do egzaminów certyfikacyjnych z języka białoruskiego niezależnie od poziomu biegłości językowej wiąże się z kilkoma trudnościami. Pierwszą z nich jest dotarcie do ciekawych i autentycznych materiałów o różnorodnej tematyce. Układający test, selekcyjując materiał do zadań egzaminacyjnych, bierze pod uwagę kilka kryteriów:

1. Teksty nie mogą poruszać tematów politycznych, różnic kulturowo-religijnych i nie mogą obrażać poglądów oraz uczuć innych;
2. Tematyka tekstów musi być aktualna, związana ze współczesnym dyskursem publicznym oraz ciekawa dla osób w wieku od 19 do 26 lat;
3. Dobór treści powinien uwzględniać kulturowy obszar zdawanego języka.

Wybór tekstów w języku białoruskim, które spełniałyby powyższe kryteria, jest bardzo ograniczony z kilku powodów. Z jednej strony mamy do czynienia z drukiem oficjalnym, uznawanym przez obecną administrację państwową w Białorusi. Są to wydawnictwa, gazety oraz wydania internetowe akredytowane w Republice Białorusi. Materiały przygotowywane

przez te instytucje są zgodne ze standardami ortograficznymi ostatniej redakcji z 2008 r., obowiązującej na całym terytorium Białorusi od 2010 r. W sytuacji powszechnej w państwie dwujęzyczności większość tych tekstów jest publikowana w języku rosyjskim, który od lat dominuje w Białorusi na wszystkich poziomach życia publicznego. Znalezienie ciekawych materiałów w języku białoruskim, możliwych do wykorzystania w zadaniach egzaminacyjnych, jest bardzo czasochłonne i wymaga od układającego przeglądu nie tylko aktualnych publikacji, lecz również sięgania po materiały archiwalne.

Z drugiej strony dostępne są teksty pochodzące z niezależnych wydawnictw, gazet, głównie wydań internetowych, które swoje publikacje przygotowują według alternatywnego standardu ortograficznego, zwanego potocznie „taraszkewicą”. Jest to wariant ortografii języka białoruskiego, którym posługiwano się od 1918 r. do reformy językowej w 1933 r. Nazwa pochodzi od nazwiska Bronisława Taraszkewicza, twórcy pierwszej ortografii i gramatyki współczesnego języka białoruskiego. System ten opiera się głównie na odzwierciedlaniu w piśmie fonetyki języka białoruskiego, m.in. asymilacji, która przejawia się większą obecnością znaków miękkich niż w ortografii oficjalnej, fonetycznych zmian pozycyjnych oraz innej wymowy w wyrazach zapożyczonych.

Dla porównania przytaczam kilka zdań w zapisie „taraszkewicy”: *Гэта і было сьвята ў гонар сонца, вясны, абуджэньня прыроды й надыходу земляробчага сезону. Зь яго ў далёкіх продкаў пачынаўся адлік каляндарнага году* (Svaboda 2020) i te same zdania w zapisie oficjalnej normy ortograficznej: *Гэта і было сьвята ў гонар сонца, вясны, абуджэньня прыроды і надыходу земляробчага сезону. З яго ў далёкіх продкаў пачынаўся адлік каляндарнага года*. Każdy, kto porówna tych kilka zdań, jest w stanie zauważyć różnice w ortografii, niezależnie od tego, czy rozumie sens tej wypowiedzi, czy też nie. Oprócz asymilacyjnej miękkości w „taraszkewicy” zauważalne są różnice w zapisie fonetycznym wyrazów zapożyczonych: *сымбаль* („taraszkewica”) – *сімвал* (standard), *сэзон* („taraszkewica”) – *сезон* (standard). W odróżnieniu od oficjalnej ortografii w „taraszkewicy” widać również zmiany pozycyjne głosek. Na przykład realizacja spółnika *i* jako *j*: *прыроды й надыходу* („taraszkewica”) – *прыроды і надыходу* (standard) czy typowe dla języka białoruskiego fonetyczne jakanie: *ня буду* („taraszkewica”) – *не буду* (standard), *бяз мамы* („taraszkewica”) – *без мамы* (standard).

„Taraszkewicę” stosuje większość niezależnych wydawnictw i redakcji gazet, stacji radiowych oraz telewizyjnych. W ostatnim czasie w internecie można znaleźć znacznie więcej tekstów białoruskich niż jeszcze pięć, sześć lat temu, co może wynikać z faktu, że w latach 2021–2023 w Białorusi przestały funkcjonować niezależne wydawnictwa oraz mass media, a większość z nich przeniosła swoje siedziby do Polski, Czech czy Niemiec. Przeważająca część tekstów powstających w niezależnych wydawnictwach jest pisana na podstawie „taraszkewicy” i publikowana głównie w internecie.

Podstawowym źródłem materiałów do zadań egzaminacyjnych jest internet. Obecnie w Polsce nie ma łatwego dostępu do aktualnych białoruskich publikacji i dla osoby tworzącej zadania egzaminacyjne oznacza to wielogodzinne przeszukiwanie zasobów internetu oraz żmudną selekcję tekstów pod względem tematycznym, językowym i stylistycznym. W przypadku znalezienia tekstów pisanych „taraszkewicą” niezbędna jest korekta ortograficzna. Kolejną trudnością jest zakres tematyczny tekstów pochodzących z niezależnych mediów. Brakuje tam tematów uniwersalnych – tekstów o tematyce naukowej bądź popularnonaukowej, społecznej, międzynarodowej czy dotyczących stylu życia. Większość tekstów koncentruje się na sytuacji polityczno-ekonomicznej w Białorusi oraz represjach.

Jeszcze trudniej jest pozyskać teksty do słuchania. Dostęp do ciekawych materiałów audio na odpowiednim poziomie językowym jest bardzo ograniczony, a osoba tworząca test napotyka trudności związane przede wszystkim z kwestią materiałów nagranych wyłącznie po białorusku. Nawet kiedy znajdzie się ciekawe nagranie, okazuje się, że występuje ono w wersji dwujęzycznej (białorusko-rosyjskiej) lub w tzw. trasiance – mieszance języka

białoruskiego i rosyjskiego. Dla poziomów B1 i B2 taka sytuacja jest niedopuszczalna, dlatego najczęstszym wyjściem podczas układania zadań jest znalezienie tekstu o ciekawej tematyce, a następnie odpowiednie zaadaptowanie go do poziomu testu oraz odczytanie przez dwóch rodzimych lektorów. Taki zabieg jest często praktykowany podczas egzaminów certyfikacyjnych z języka białoruskiego.

Zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu

Celem zadań egzaminacyjnych dotyczących sprawności słuchania jest sprawdzenie, jak egzaminowany rozumie treści wypowiedziane przez autentycznych użytkowników języka. Testy egzaminacyjne dla poziomów biegłości językowej B1 i B2 zawierają po jednym zadaniu w formie dialogowej. Warunkiem wykonania tego typu zadań dla poziomu B1 jest zrozumienie ogólnego sensu danej wypowiedzi oraz treści podanych *explicite*. Natomiast na poziomie B2 należy odczytać treści *implicite* oraz zawarte w nich frazeologizmy, metafory, elementy mowy potocznej lub regionalizmu. Najlepiej, aby nagranie do takiego zadania było zrobione podczas wywiadu na określony temat lub w sytuacji spontanicznej. Z uwagi na trudności ze znalezieniem autentycznego tekstu audio oraz ze względu na brak możliwości nagrania autentycznej rozmowy w studiu, ta część egzaminu jest realizowana przez dwóch natywnych egzaminatorów. Dialog jest odczytywany dwukrotnie. Taka forma prezentacji sprawdzająca rozumienie ze słuchu nie pozwala uniknąć sztuczności, co nie do końca odpowiada istocie tego typu zadań.

Zadania sprawdzające rozumienie tekstu pisanego

Wybierając teksty do egzaminu, musimy kierować się wyborem tematyki stosownej do wieku i zainteresowań studentów oraz unikać tematów, o których była wcześniej mowa. Trudnością jest znalezienie tekstu problemowego o ciekawej, ale neutralnej tematyce. Test sprawdzający umiejętność rozumienia tekstu pisanego na poziomie B1 obejmuje trzy zadania, które składają się z trzech krótkich tekstów z pytaniami zamkniętymi jednokrotnego wyboru. Zadania mają zweryfikować zrozumienie ogólnej treści informacji podanych wprost. Na poziomie B2 tę samą umiejętność sprawdza się w dwóch zadaniach. W pierwszym do tekstu są ułożone pytania jednokrotnego wyboru, które sprawdzają poprawność odczytania informacji i zrozumienia treści zawartych w tekście, ich uogólniania oraz selekcji, wyłonienia stosunku autora do opisywanego problemu itd. Drugie zadanie polega na dopasowaniu zdań lub ich części do luk w tekście, tak aby powstała logiczna całość. Pozwala to nie tylko sprawdzić biegłość w logicznym łączeniu informacji, selekcji oraz dopasowania treści, lecz daje też szansę na zweryfikowanie umiejętności budowania sensownej wypowiedzi. Teksty źródłowe dla każdego z poziomów biegłości językowej różnią się stopniem trudności. Dla poziomu B1 dobiera się tekst o tematyce codziennej, obyczajowej, natomiast dla poziomu B2 wybierane są teksty problemowe, o określonej tematyce, z wykorzystaniem terminologii specjalistycznej z zakresu turystyki, ekonomii, bankowości i innych dziedzin.

Zadania sprawdzające użycie języka

W aktualnie obowiązującej formie pisemny egzamin certyfikacyjny UW ma za zadanie sprawdzić użycie form i struktur językowych w komunikacji. Na obu poziomach biegłości językowej występują dwa teksty z lukami do uzupełnienia, przy czym jedno z tych zadań ma charakter zamknięty i polega na doborze odpowiedniego wyrazu spośród czterech w tabeli. Drugie zadanie ma charakter otwarty – zdający samodzielnie podaje wyraz pasujący do kontekstu. Oczywiście na poziomie B1 autor testu jest zobowiązany do tworzenia luk w kontekstach odpowiednich dla danego poziomu, np. takich jak: dopasowanie, użycie partykuł czy przyimków, spójników, użycie synonimów, antonimów. Dla poziomu B2 konteksty mogą być już bardziej złożone, związane z kolokacją wyrazów, użyciem słów potocznych, wtrąceń lub innych zaawansowanych struktur.

Podsumowanie

Należy podkreślić, że największą trudność w przygotowaniu egzaminów certyfikacyjnych z języka białoruskiego stanowią niewielkie zasoby autentycznych publikacji na dobrym poziomie językowym potrzebnych do tworzenia zadań oraz mała liczba materiałów dydaktycznych przygotowujących do testów na poziomie biegłości językowej B1 i B2 według ESOKJ. Autorom zadań egzaminacyjnych bardzo doskwiera ograniczony dostęp do nagrań audio-wizualnych oraz brak możliwości przygotowania takich materiałów na potrzeby egzaminu w profesjonalnym studiu nagrań. Problemy opisane powyżej, właściwe dydaktyce i certyfikacji większości mniej popularnych języków, mogą być punktem wyjścia do szerszej dyskusji na temat trudności pozyskiwania materiałów do tworzenia zadań testowych oraz materiałów dydaktycznych do nauczania i przygotowywania studentów do egzaminów.

BIBLIOGRAFIA

- Association of Language Testers in Europe, <www.alte.org>, [dostęp: 18.12.2024].
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Svaboda (2020), *Paska i Wialikdzien: szto piroh a szto swiata? (Паска і Вялікдзень: што пірог, а што сьвята?)*, <www.svaboda.org/a/paska-i-vialikdzien/28432165.html>, [dostęp: 2.03.2025].
- *Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы (bdw), Сертыфікатыйнае тэставанне па беларускай мове як замежнай*, <nihe.by/index.php/ru/sertyfikatsyjnae-testavanne>, [dostęp: 18.12.2024].
- Uniwersytet Warszawski (2024), *Oferta egzaminów certyfikacyjnych na rok akademicki 2024/2025*, <jezyki.obce.uw.edu.pl/oferta-egzaminow>, [dostęp: 19.12.2024].

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR VOLHA TRATSIAK *Adiunkt w Katedrze Białorutenistyki Uniwersytetu Warszawskiego, lektor oraz egzaminator w zespole Certyfikacji Językowej UW (język białoruski), recenzent podręczników języka białoruskiego jako języka mniejszości narodowej w Polsce przy Ministerstwie Edukacji Narodowej. Przewodnicząca Komitetu Głównego Olimpiady Języka Białoruskiego w Polsce. Zainteresowania naukowe: onomastyka, polsko-białoruskie związki językowe i kulturowe, współczesny język białoruski, polityka językowa, nauczanie języka białoruskiego jako obcego.*

Ocenianie znajomości języka angielskiego dla celów specjalistycznych

Kontekst akademicki

DOI: 10.47050/jows.2025.1.73-82

Innowacyjne podejście do oceniania umiejętności językowych w kontekstach specjalistycznych to jednocześnie wyzwanie i szansa. Testy oparte na autentycznych sytuacjach wymagają nie tylko biegłości językowej, lecz także głębokiej wiedzy merytorycznej, co znacząco podnosi trafność i rzetelność oceny. Autorka definiuje ocenianie w kontekście ESP, omawia jego przesłanki i wyzwania oraz prezentuje przykłady zadań i kryteriów oceny, które zapewnią możliwie najlepszy sposób mierzenia kompetencji specjalistycznych.

BARBARA SAWICKA
Politechnika Poznańska

ESP ASSESSMENT IN AN ACADEMIC CONTEXT

Testing languages for specific purposes (LSP) involves the development of assessments grounded in real-life contexts. LSP testing is characterized by the authenticity of tasks, which reflect the essential features of target language use situations, and the integration of domain-specific content knowledge. This interplay between linguistic and content knowledge enhances the validity and reliability of assessments. Consequently, test developers should formulate criteria specifically tailored to LSP tasks. This paper aims to define LSP/ESP testing, describe its theoretical underpinnings, and provide examples of ESP assessment tasks and criteria within an academic context.

KEY WORDS: LSP, ESP, EAP, ASSESSMENT, VALIDITY, AUTHENTICITY, CRITERIA

Testowanie języków dla potrzeb specjalistycznych jest częścią obszaru testowania językowego, w którym cel, treść i metody wywodzą się z analizy sytuacji użycia języka docelowego (*Target Language Use, TLU*), np. test z języka hiszpańskiego dla biznesu, japońskiego dla przewodników turystycznych, włoskiego dla nauczycieli języków obcych lub angielskiego dla kontroli ruchu lotniczego (Douglas 2002: 1). Początkowo testy z języka angielskiego specjalistycznego (*English for Specific Purposes, ESP*) były postrzegane jedynie jako testy biegłości zawierające słownictwo o określonym przeznaczeniu. Istnieją jednak dwa atrybuty testów ESP, które odróżniają je od ogólnych testów językowych: autentyczność zadania i „interakcja między znajomością języka a posiadaniem wiedzy specjalistycznej” (Douglas 2002: 2 – tłum. własne). Autentyczność zadania ESP oznacza, że powinno ono posiadać kluczowe cechy działań wykonywanych w sytuacji TLU, które są istotne dla zdającego. Powodem tego powiązania między zadaniami testowymi a przyszłymi kontekstami użycia języka w TLU jest zapewnienie transferu do rzeczywistych zadań, tj. zwiększenie prawdopodobieństwa, że zdający wykona zadanie testowe w taki sam sposób, w jaki zostałoby ono wykonane w sytuacji TLU. Związek między znajomością języka a wiedzą ogólną, który w testach ogólnego przeznaczenia jest zwykle postrzegany jako zmienna zakłócająca, przyczyniająca się do błędu pomiaru i która powinna być w jak największym stopniu zredukowana, jest istotną i pożądaną cechą testów ESP. Wiedza o konkretnym celu jest w nich „niezbędną, integralną częścią koncepcji umiejętności językowych dla celów specjalistycznych” (Douglas 2002: 2 – tłum. własne). Co więcej, można argumentować, że ponieważ testy wypowiedzi pisemnej w kontekście pracy lub studiów są pisane dla określonego odbiorcy, na określony temat związany z dyscypliną i w określonym celu, nie ma konfliktu między oceną języka a treścią, co z kolei zwiększa trafność oceny (Dudley-Evans i St John 1998: 225).

Początki egzaminów ESP sięgają 1913 roku, kiedy to University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) przeprowadził egzamin Certificate of Proficiency in English, który w założeniu miał być testem z języka angielskiego specjalistycznego dla celów zawodowych (*English for Occupational Purposes, EOP*) dla kandydatów zagranicznych ubiegających się o stanowiska nauczycieli języka angielskiego w szkołach zagranicznych i służył do oceny ich biegłości językowej. Egzamin ten miał jednakże charakter akademicki i nie badał sprawności językowych potrzebnych do wykonywania zawodu nauczyciela języka angielskiego jako obcego. Początkowo był on wzorowany na tradycyjnym, opartym na esejach programie nauczania języka ojczystego. Egzamin pisemny obejmował pracę z literatury angielskiej, esej, pracę z fonetyki, część gramatyczną oraz tłumaczenie z francuskiego i niemieckiego na angielski, a także z angielskiego na francuski i niemiecki. Istniał również komponent ustny z dyktandem, czytaniem na głos i konwersacją (Weir 2003: 2).

Innym testem ESP, który można uznać za pierwszy test z języka angielskiego dla potrzeb akademickich (*English for Academic Purposes, EAP*), był egzamin Komisji Egzaminów Wstępnych na studia (College Entrance Examination Board) – English Competence, wprowadzony w USA w 1930 r. jako test dla międzynarodowych kandydatów do amerykańskich szkół wyższych i uniwersytetów. Test miał na celu ustalenie, czy potencjalny student był w stanie używać języka angielskiego w kontekście akademickim. Składał się z czterech komponentów: czytania czterech krótkich tekstów, którym towarzyszyły pytania typu prawda/fałsz, oraz dłuższego testu sprawdzającego rozumienie głównych myśli tekstu; dyktanda; pisanie eseju; rozmowy na jeden z wcześniej określonych tematów (Fulcher [2003] 2014: 2).

Oba opisane testy mają dobrze zdefiniowane cele związane odpowiednio z zawodowym i akademickim językiem angielskim, a zatem można je uznać za przykłady pierwszych testów ESP. Jednak, jak wspomniano powyżej, rzeczywiste testowanie ESP należy, po pierwsze, opierać przede wszystkim na analizie sytuacji użycia języka docelowego TLU, z której powinny wynikać istotne cechy treści testu i metodologii oceny. Po drugie, testowanie języka specjalistycznego powinno obejmować interakcję między znajomością języka a wiedzą

merytoryczną z danej dziedziny. Żaden z tych testów nie został opracowany na podstawie analizy języka używanego w nauczaniu lub w kontekście nauki akademickiej, a zadania w testach nie przypominały zadań wymaganych w pierwszym przypadku od nauczycieli i w drugim – od studentów (Douglas 2002: 3).

Faktyczne testowanie ESP rozpoczęło się od egzaminu Temporary Registration Assessment Board (TRAB), który został wprowadzony w 1975 roku przez brytyjską Naczelną Izbę Lekarską (General Medical Council) (Douglas 2002: 3–4). Jego celem była ocena umiejętności zawodowych i językowych lekarzy wyszkolonych poza Wielką Brytanią, którzy ubiegali się o tymczasowe stanowiska lekarskie w Wielkiej Brytanii. Egzamin miał sprawdzić zarówno kompetencje zawodowe, jak i umiejętności komunikowania się w języku angielskim. Komponent językowy składał się z zadań ze słuchu, pisemnego eseju i ustnej rozmowy, w której oceniano zarówno wiedzę zawodową, jak i umiejętności językowe. Komponent językowy TRAB został skonstruowany w wyniku analizy języka używanego przez lekarzy, pielęgniarki i pacjentów w brytyjskich szpitalach. Jak wspomniano powyżej, to analityczne podejście jest cechą wyróżniającą opracowywanie testów ESP. Co więcej, twórcy testów, którzy byli odpowiedzialni za komponent językowy TRAB, współpracowali z ekspertami medycznymi przy konstruowaniu zadań. Jest to ważny aspekt opracowywania testów specjalistycznych, ponieważ dziedziny specjalistyczne wykraczają poza obszary, w których lingwista ma kompetencje do wydawania niezależnych osądów (Rea-Dickins 1987: 196). Warto zauważyć, że twórcy TRAB starali się umożliwić interakcję między umiejętnościami językowymi zdających a wiedzą ogólną w zadaniach testowych poprzez zapewnienie odpowiednich cech kontekstowych w materiale testowym. TRAB nie jest już używany, ale stanowi dobry model do opracowywania testów ESP (Douglas 2002: 4–5).

Najprawdopodobniej pierwszym egzaminem z języka angielskiego dla celów akademickich (EAP), który został opracowany w wyniku szczegółowej analizy potrzeb językowych w zakresie studiów uniwersyteckich w języku angielskim, był Test in English for Educational Purposes (TEEP) wprowadzony przez The Associated Examining Board w 1983 roku. Badania leżące u podstaw tego egzaminu rozpoczęły się w 1970 roku i były oparte na procesorze potrzeb komunikacyjnych Johna Munby'ego (1978). Zebrano dane dotyczące trudności, jakie napotykają zagraniczni studenci w pisaniu tekstów akademickich. Problemy te zostały zbadane zarówno z punktu widzenia studentów, jak i wykładowców. W badaniach skoncentrowano się na następujących dziedzinach: sztuka, nauki społeczne, administracja i biznes oraz nauki ścisłe i inżynieria. Egzamin TEEP składał się z trzech części: czytania ze zrozumieniem, pisania i rozumienia mówionego języka angielskiego. W wyniku szczegółowej analizy potrzeb zadania egzaminacyjne zostały zintegrowane i powiązane tematycznie. Na przykład zadanie pisemne zostało tak skonstruowane, aby zdający wykorzystał notatki, które miał zrobić podczas słuchania i czytania, co odzwierciedlało rzeczywiste używanie języka przez studentów podczas studiów akademickich, a tym samym miało na celu zwiększenie trafności egzaminu (Dudley-Evans i St John 1998: 216; Jordan 2001: 176). Obecnie TEEP jest dostępny na Uniwersytecie w Reading i składa się z sześciu części: znajomość języka, zadanie tematyczne (etap przygotowawczy do zadania pisemnego), czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie.

Rodzaje testów ESP

Trzy rodzaje narzędzi oceniania mają szczególne znaczenie w testowaniu specjalistycznym: testy poziomujące, testy postępów/osiągnięć i testy biegłości (Alderson 1981: 123; Hutchinson i Waters 1987: 145–152).

Test poziomujący ESP ma na celu określenie stanu wiedzy osoby uczącej się przed rozpoczęciem kursu ESP, tj. czy osoba ta musi w ogóle uczestniczyć w kursie, a jeśli zajdzie taka potrzeba, test powinien wskazać, jaki rodzaj kursu powinna zrealizować. W pewnym sensie można go więc uznać za przykład testu biegłości, ponieważ jeśli umiejętności językowe

przystępującej do niego osoby zostaną uznane za wystarczająco zaawansowane, osoba ta nie będzie miała potrzeby uczestniczenia w kursie ESP (Hutchinson i Waters 1987: 146).

Test osiągnięć i postępów w ESP jest ściśle związany z kursem angielskiego specjalistycznego. Główny cel stanowi w tym przypadku sprawdzenie, czy i w jakim stopniu założenia kursu zostały osiągnięte, a zatem odzwierciedlają one jego program nauczania (Alderson 1981: 123). Odpowiedni sposób oceny osiągnięć uczącego się powinien obejmować treści przypominające te, które były nauczane na kursie, oraz ocenę umiejętności produktywnych i receptywnych, a także interaktywnych i mediacyjnych, zgodnie ze sposobem, w jaki materiał był wprowadzany. Weryfikacja polega na sprawdzeniu, jak dobrze uczący się wykonują zadania językowe, używając języka angielskiego w kontekście specjalistycznym, tzn. w kontekście akademickim (EAP) bądź zawodowym (EOP). Dlatego konieczne jest dostosowanie technik oceny do treści kursu specjalistycznego. W wielu sytuacjach formalne testy mogą być nieodpowiednie, szczególnie w przypadku krótkich intensywnych kursów, gdy cały dostępny czas jest wykorzystywany do wprowadzenia treści i ćwiczenia wiedzy oraz umiejętności, a faktyczny postęp może być zaobserwowany po zakończeniu nauki w rzeczywistych sytuacjach użycia języka docelowego (TLU). Ocena w klasie jest kolejnym przypadkiem, w którym formalne testy nie powinny być nadmiernie wykorzystywane. Powinna się ona raczej opierać na ciągłej obserwacji i ocenie kształtującej, która koncentruje się na pracy uczących się wykonywanej w klasie oraz w domu przez pewien okres, zwykle semestr lub czas trwania kursu językowego. Postępy podczas pracy w klasie w kontekście ESP, a zwłaszcza w języku angielskim dla celów zawodowych (EOP), mogą być oceniane zarówno przez nauczyciela, jak i uczących się (samoocena i ocena rówieśnicza). Ten rodzaj oceny jest elastyczny, kształtujący, przyczynia się do rozwoju technik uczenia się kursantów i pomaga im w uzyskaniu większej samodzielności w nauce języka (Dudley-Evans i St John 1998: 210–213).

Testy biegłości opierają się na ocenie umiejętności językowych zdającego pod kątem stopnia, w jakim spełniają one kryteria uważane za kluczowe dla biegłości wymaganej do wykonania określonego zadania lub skutecznego funkcjonowania w sytuacji TLU. Testy biegłości językowej w dziedzinie ESP mają wysoką trafność fasadową, ponieważ raport z wykonanego eksperymentu wydaje się znacznie trafniejszym wskaźnikiem umiejętności językowych naukowca niż zadanie wymagające od niego napisania krótkiego opowiadania (Alderson 1981: 125; Hutchinson i Waters 1987: 150). Jedną z głównych zalet tych testów jest to, że tworzą profil umiejętności zdającego, który można dopasować do wymagań komunikacyjnych danego kierunku studiów. Może to następnie zachęcić instytucje edukacyjne do wyraźnego określenia oczekiwań lub wymagań w zakresie języka, których spełnienie pomoże słuchaczom odnieść sukces w pracy lub w nauce (Alderson 1981: 125). Chociaż testy biegłości ESP wydają się uzasadnionymi instrumentami oceny umiejętności językowych, ich stosowanie rodzi też pytania:

1. Jakie przyjąć kryteria? Czy powinny one być skorelowane z różnymi obszarami tematycznymi (np. angielski dla architektów lub angielski dla inżynierów chemików)? Czy powinny odnosić się też do bardziej powszechnych sytuacji związanych z językiem, np. umiejętności opisywania diagramów lub wyjaśniania procesów? Czy test z angielskiego dla inżynierów elektryków może być ważnym wskaźnikiem umiejętności językowych w innych gałęziach inżynierii? (Alderson 1981: 125; Hutchinson i Waters 1987: 150–151).
2. Jakie umiejętności i wiedza są niezbędne do wykonania określonego zadania w prawdziwym życiu? Jak konkretne powinny być te umiejętności? Jaki jest poziom specjalistyczności/ogólności, na którym wiedza przedmiotowa jest oceniana zamiast wiedzy językowej lub umiejętności komunikacyjnych? (Alderson 1981: 126; Hutchinson i Waters 1987: 150)

Nie ma jednoznacznych odpowiedzi na te pytania, ponieważ zarówno kryteria oceny, jak i umiejętności oraz znajomość języka wybrane do ocenienia, a także stopień specjalistyczności zadania powinny wynikać ze szczegółowego zbadania sytuacji TLU i określenia umiejętności i znajomości języka wymaganych do skutecznej komunikacji w tym konkretnym kontekście.

Trafność i autentyczność testu

Wśród językoznawców panuje zgoda co do tego, że umiejętności językowe zmieniają się zależnie od kontekstu i zadania testowego, a zatem ich interpretacje będą się także odpowiednio zmieniać. Na przykład, jeśli zdający otrzymaliby test na czytanie ze zrozumieniem, który zawierałby dwa artykuły – jeden o próbkowaniu i kwantyzacji w elektronice cyfrowej, a drugi o różnych metodach kontroli jakości produkcji, prawdopodobnie uzyskaliby dość różne wyniki dla każdego z tekstów, zwłaszcza jeśli byłiby to studenci zarządzania. Z drugiej strony, gdyby dwie grupy zdających – jedna studiująca elektronikę, a druga zarządzanie – otrzymały zadanie testowe, w którym należałoby opisać wyniki eksperymentu w swojej dziedzinie studiów, interpretacje wyników obu grup mogłyby być porównywalne. Można zatem argumentować, że kryteria oceny i poziom specjalistyczności testu biegłości powinny być ściśle skorelowane z cechami TLU: jeśli sytuacja TLU wymaga czytania tekstów i podręczników w określonej dziedzinie, wówczas jako materiały testowe należy wybrać treści specjalistyczne. Jeśli jednak sytuacja TLU wiąże się z podjęciem studiów uniwersyteckich w dziedzinie inżynierii, a test jest wykorzystywany do celów rekrutacji, preferowane powinno być podejście koncentrujące się na ogólnych akademickich umiejętnościach językowych.

Co więcej, nie wystarczy po prostu dostarczyć zdającym tematy i zadania związane z kierunkiem ich studiów lub pracą. Egzaminowanie powinno bowiem angażować uczestników w taki sposób, aby „zarówno umiejętności językowe, jak i wiedza z danej dziedziny wchodziły w interakcję z treścią testu w sposób podobny do sytuacji TLU” (Douglas 2002: 6–7 – tłum. własne). Innymi słowy, zadania muszą być autentyczne, reprezentatywne dla określonej dziedziny i powinny wymuszać realistyczną komunikację językową.

Autentyczność, określana przez pryzmat reakcji użytkownika języka na zadanie testowe, zawiera dwa aspekty: sytuacyjny i interakcyjny (Bachman 1990: 10). Pierwszy odnosi się do cech zadania wynikających z analizy zadań rzeczywistych w TLU. Drugi wiąże się z zaangażowaniem umiejętności językowych zdającego podczas wykonywania specjalistycznego zadania testowego. Zakres, w jakim zdający angażuje konkretną wiedzę merytoryczną do wykonania zadania testowego i reaguje na sytuację użycia języka docelowego, ma kluczowe znaczenie w ocenianiu ESP, ponieważ określa stopień specjalistyczności testu. W związku z tym testów nie można po prostu klasyfikować jako ogólnego lub specjalistycznego przeznaczenia, ale należy je raczej umieścić, jak to ujął Douglas, na „kontinuum specjalistycznego przeznaczenia od ogólnego do wysoce specjalistycznego” (2002: 1).

W przypadku specjalistycznych testów językowych ważne jest, aby były w nich obecne zarówno autentyczność sytuacyjna, jak i interakcyjna, ponieważ jest całkiem możliwe, że zadanie testowe będzie postrzegane przez zdającego jako niezwiązane z jego dziedziną nauki, ale mimo to dość interesujące, a tym samym angażujące jego komunikacyjne umiejętności językowe. Takie zadanie może prowadzić do wyników, które da się zinterpretować jako dowód komunikacyjnych umiejętności językowych zdającego, ale nie umiejętności językowych w dziedzinie specjalistycznej. Innymi słowy, można je umieścić bliżej ogólnego końca kontinuum specjalistyczności. Zadanie testowe może też jednak doskonale przypominać to wykonywane w sytuacji użycia języka docelowego TLU, a mimo to nie angażować zdającego w znaczący sposób w komunikacyjne użycie języka. Na przykład zestaw instrukcji do przeprowadzenia eksperymentu chemicznego może być autentycznym materiałem, ale gdy jest wykorzystywany do opracowania testu językowego wielokrotnego wyboru w celu zmierzenia znajomości słownictwa lub czasowników w trybie rozkazującym, nie jest

używany autentycznie, to znaczy nie w sposób, w jaki użyłby go nauczyciel w laboratorium chemicznym. Tak więc dla studenta chemii, który przystępuje do testu EAP, poziom autentyczności sytuacyjnej byłby dość wysoki, podczas gdy poziom autentyczności interakcyjnej – niski (Douglas 2002: 18). Dlatego też, aby test znalazł się wysoko na skali spektrum specjalistyczności, konieczne jest najpierw określenie krytycznych cech sytuacji TLU pod względem kontekstu i rodzaju zadania, a następnie opisanie, w jaki sposób wpłynie to na wyniki zdającego, tak aby zaangażować jego umiejętności językowe i specjalistyczną wiedzę językową w celu przekazywania znaczeń. Skuteczne działanie w takim przypadku może być interpretowane jako dowód komunikacyjnych umiejętności językowych dotyczących sytuacji docelowej, tj. w zakresie języka obcego specjalistycznego.

Testy ESP mogą być przygotowywane zarówno jako kryterialne, jak i normatywne. Niemniej jednak te pierwsze pozwalają spojrzeć na testowanie ESP z ważnej perspektywy, tj. wymogu precyzyjnego określenia poziomu umiejętności językowych i dziedziny treści, które posłużyłyby jako kryteria dla oceny wykonania zadania (Douglas 2002: 17). Z tego powodu opracowywanie testu opartego na kryteriach, które obejmuje szczegółową analizę i specyfikację nie tylko cech konkretnej sytuacji użycia języka docelowego, lecz także kryteriów oceny wykonania zadania, jest niezwykle korzystne dla rozwoju testów ESP. Tradycyjnie skale oceny odzwierciedlają orientację językową, koncentrując się na takich aspektach, jak: gramatyka, spójność lub płynność. Jednak przy opracowywaniu kryteriów oceny ESP przydatne jest zastosowanie etnografii ugruntowanej i zbadanie autentycznych (indygenicznym) kryteriów oceny (Douglas 2002: 10).

Etnografia ugruntowana to badanie służące zrozumieniu i opisaniu sytuacji TLU z perspektywy użytkowników języka (Douglas 2002: 93). Technika ta polega na filmowaniu wybranych osób w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych w obszarze TLU, a następnie nagrywaniu ich komentarzy na temat przebiegu zdarzeń komunikacyjnych i ich refleksji po obejrzeniu i wysłuchaniu materiału. Nagrania wideo są również komentowane przez ekspertów z badanej dziedziny oraz przez innych badaczy, np. językoznawców lub antropologów, którzy mogą zapewnić inne perspektywy analizy. Z drugiej strony ocena indygeniczna jest opracowywana i stosowana przez specjalistów z danej dziedziny w sytuacjach TLU w celu zmierzenia sukcesu komunikacyjnego praktykantów w dziedzinach akademickich i zawodowych (Jacoby 1998, za: Douglas 2002: 68). Badanie różnych rodzajów działań w środowisku zawodowym i profesjonalnym, a także towarzyszących im technik i kryteriów oceny za pomocą etnografii ugruntowanej lub badania oceny indygenicznej może zapewnić cenny wgląd w naturę wymogów TLU, pokazać ich postrzeganie przez użytkowników języka i pomóc w ustaleniu odpowiednich kryteriów dla specjalistycznych testów językowych.

Na koniec, podchodząc do konstruowania testu ESP, warto określić rodzaj wniosków, które zostaną wyciągnięte na podstawie wyników testów osób egzaminowanych. Według Tima McNamary (1996: 8) mogą one dotyczyć zdolności do wykonywania przyszłych zadań lub pracy w sytuacji użycia języka docelowego (mocna hipoteza dot. działania językowego) bądź zdolności do używania języka w określonych przyszłych zadaniach lub pracy (słaba hipoteza dot. działania językowego). Rozróżnienie to ma kluczowe znaczenie dla teoretycznych podstaw testów ESP, ponieważ, jak ostrzega McNamara, na pierwszy rodzaj wnioskowania, tj. wydajność pracy, może mieć wpływ kilka czynników niezależnych od zdolności językowych, np. osobowość lub odpowiedzialność. Z pewnością testy ESP powinny być zgodne z założeniami hipotezy słabej i umożliwiać egzaminatorom wyciąganie wniosków na temat umiejętności językowych, a nie wydajności pracy. Trzeba jednak podkreślić, że gdy twórca definiuje konstrukt testu, powinien wziąć pod uwagę wymogi dotyczące sytuacji użycia języka docelowego, znajomości języka i specjalistycznej wiedzy językowej oraz wzajemnych powiązań między nimi.

ESP w kontekście akademickim – przykłady

Ocena ESP opiera się na trzech elementach: celu, znaczeniu i autentyczności. W związku z tym doskonale nadaje się do oceny opartej na zadaniach, w której nacisk kładziony jest na symulację rzeczywistej sytuacji użycia języka i mobilizację wiedzy językowej w celu wyrażenia znaczenia, a nie manipulowania formą (Nunan 2004: 4). Z tego powodu testy i ocenianie ESP nie powinny się skupiać na sprawdzaniu wiedzy językowej i znajomości odosobnionych elementów języka. W istocie powinny raczej badać określone, zintegrowane umiejętności i działania komunikacyjne, ponieważ w ten sposób zadania językowe są przeprowadzane w rzeczywistości pracy i studiów akademickich. Egzaminy powinny symulować rzeczywiste działania, jakie zdający będą musieli podjąć w miejscu, gdzie będą oceniani na podstawie efektów swojej pracy, a nie umiejętności czytania lub słuchania. Aby egzamin był autentyczny, powinno się oceniać głównie sprawności produktywne, wspierane tekstami pisаныmi i słuchanymi (Fischer i in. 2011: 27, za: Sendur 2020: 27).

W tej części artykułu przedstawię **dwa przykłady zadań** służących do oceniania umiejętności posługiwania się językiem angielskim dla celów akademickich (EAP), które zostały przygotowane dla studentów kierunku Elektroenergetyka na Politechnice Poznańskiej. Zadania te mają na celu pomiar sprawności produktywnych w zakresie pisania (przykład 1) i mówienia (przykład 2). Zostały one wykorzystane na egzaminie certyfikатовym Academic Certificate in English Language (ACERT) na poziomie B2 w skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ). Egzamin ACERT Stowarzyszenia Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych w Polsce (SERMO) jest testem osiągnięć, który przeprowadza się na zakończenie kursu języka obcego, zwykle na studiach pierwszego stopnia. ACERT został opracowany w latach 2011–2014 w odpowiedzi na przepisy Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2011). ACERT jest obecnie przeprowadzany na siedmiu uczelniach: Politechnice Gdańskiej, Politechnice Koszalińskiej, Politechnice Łódzkiej, Uniwersytecie Medycznym w Łodzi, Politechnice Poznańskiej, Politechnice Warszawskiej i Politechnice Wrocławskiej.

Egzamin może być opracowany dla poziomów od A1 do C1 w skali ESOKJ. Niemniej jednak większość testów ACERT jest na poziomie B2, ponieważ zgodnie z Polską Ramą Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego w Polsce egzaminy językowe kończące studia pierwszego stopnia muszą być zdawane na poziomie B2. Egzamin, niezależnie od poziomu, składa się z pięciu części: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, słownictwo i gramatyka, pisanie oraz mówienie. Za każdą część można uzyskać maksymalnie 20 punktów, a za cały test 100 punktów. Części rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego zawierają po dwa teksty, z których każdy zawiera dziesięć elementów testowych. Część sprawdzająca znajomość słownictwa i gramatyki zawiera dwadzieścia elementów. W części z pisania znajdują się dwa zagadnienia, a zdający mogą wybrać, które chcą wykonać. Część z mówienia podzielona jest na dwa zadania: jedno wymagające interakcji i drugie wymagające wypowiedzi monologicznej. Czas przeznaczony na egzamin jest różny na różnych poziomach: A1, A2 i B1 – 90 minut, B2 i C1 – 120 minut.

Uczelnie, które chcą przeprowadzać egzamin ACERT i stać się akredytowanym centrum ACERT, muszą przyjąć strukturę, procedury administracyjne, system punktacji i kryteria oceny egzaminu opracowane w ramach SERMO. Zawartość testu i elementy testowe muszą zostać opracowane lokalnie przez komisje egzaminacyjne w akredytowanych ośrodkach, aby spełniały wymagania programowe na danych uczelniach, ponieważ ACERT weryfikuje osiągnięcia i powinien być dostosowany do nauczanych treści. Testy są analizowane przez centralną komisję akredytacyjną, która składa się z ekspertów w dziedzinie uczenia i testowania języków obcych. Przed przeprowadzeniem egzaminu komisja weryfikuje jakość zadań egzaminacyjnych i dostosowanie ich poziomu do skali ESOKJ. Jeśli jakość testu jest wystarczająca, zostaje on dopuszczony do użytku, a akredytacja utrzymana. Ponadto w Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej przeprowadzane są badania walidacyjne (jakościowe i ilościowe) *a posteriori* w celu dalszego ulepszania testów i ich elementów.

Egzamin ACERT B2 na Politechnice Poznańskiej przeznaczono dla studentów, którzy ukończyli 120-godzinny kurs języka obcego na studiach pierwszego stopnia. Jego celem jest sprawdzenie, czy osiągnęli oni poziom B2 kompetencji językowych w zakresie słuchania, czytania, pisania i mówienia, tak aby skutecznie komunikować się w kontekście akademickim i zawodowym. Politechnika Poznańska prowadzi 9 wydziałów z 33 kierunkami studiów. Centrum Języków i Komunikacji prowadzi kursy z języka specjalistycznego, a następnie przeprowadza egzaminy dostosowane do każdego kierunku studiów we współpracy z władzami wydziałów. Egzamin składa się zarówno ze wspólnych zadań ogólnoakademickich, jak i zadań specjalistycznych związanych z każdym kierunkiem studiów. Zadania specjalistyczne są tworzone zgodnie z wewnętrznymi wytycznymi i specyfikacjami.

Od zdających oczekuje się umiejętności interakcji ze studentami i wykładowcami z innych krajów, czytania literatury przedmiotu, uczestnictwa w wykładach i projektach międzynarodowych oraz przygotowywania prezentacji w języku obcym. Przyszli inżynierowie z różnych dziedzin powinni być w stanie skutecznie komunikować się przy użyciu odpowiedniego rejestru językowego i przedstawiać profesjonalne prezentacje. Kurs językowy i egzamin mają na celu poprawę umiejętności komunikacyjnych studentów w obszarach akademickich i dziedzinowych, zwiększenie mobilności i przygotowanie ich do międzynarodowego rynku pracy.

W artykule przedstawiłam definicję testów ESP wraz z omówieniem warunków ich realizacji. Specjalistyczne egzaminy językowe w kontekście pracy lub studiów są tworzone dla konkretnej grupy odbiorców, na określony temat związany z dyscypliną i z myślą o określonym celu, nie ma zatem konfliktu między oceną języka a treścią, co zwiększa trafność i rzetelność oceny znajomości języka.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J.C. (1981), *Report of the Discussion on Testing English for Specific Purposes*, [w:] J.C. Alderson, A. Hughes (red.), *ELT documents 111: Issues in Language Testing*, London: The British Council, s. 123–134.
- Bachman, L.F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- Douglas, D. (2002), *Assessing Languages for Specific Purposes*, New York: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T., St John, M. (1998), *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MNiSW (2011), Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz. U nr 253, poz. 1520).
- Fulcher, G. [2003] (2014), *Testing Second Language Speaking*, wyd 2, New York: Routledge.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R.R. (2001), *A History of English for Academic Purposes (EAP): From small Beginnings*, [w:] E.G. Sanchez (red.), *Present and Future Trends in TEFL*, Almeria: Universidad de Almeria, s. 169–178.
- McNamara, T.F. (1996), *Measuring Second Language Performance*, Harlow: Longman.
- Munby, J. (1978), *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rea-Dickins, P. (1987), *Testing Doctors' Written Communicative Competence: An Experimental Technique in English for Specialist Purposes*, „Quantitative Linguistics”, nr 34, s. 185–218.

- Sendur, A.M. (2020), *Testowanie i certyfikacja w glottodydaktyce języków ogólnych i specjalistycznych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Weir, C.J. (2003), *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913–2002 Cambridge Local Examinations Syndicate*, [w:] C.J. Weir, M. Milanovic (red.), *Studies in Language Testing*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 305–309.

DR BARBARA SAWICKA Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i doktor nauk humanistycznych w zakresie oceniania umiejętności językowych. Uczestniczyła w wielu projektach krajowych i międzynarodowych, takich jak projekt ECML VITbox i EUNICE. Ma bogate doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego dla celów specjalistycznych, jest autorem kilku artykułów i podręcznika do nauki języka angielskiego dla studentów elektrotechniki i energetyki oraz opracowała wiele kursów online dla studentów kierunków technicznych.

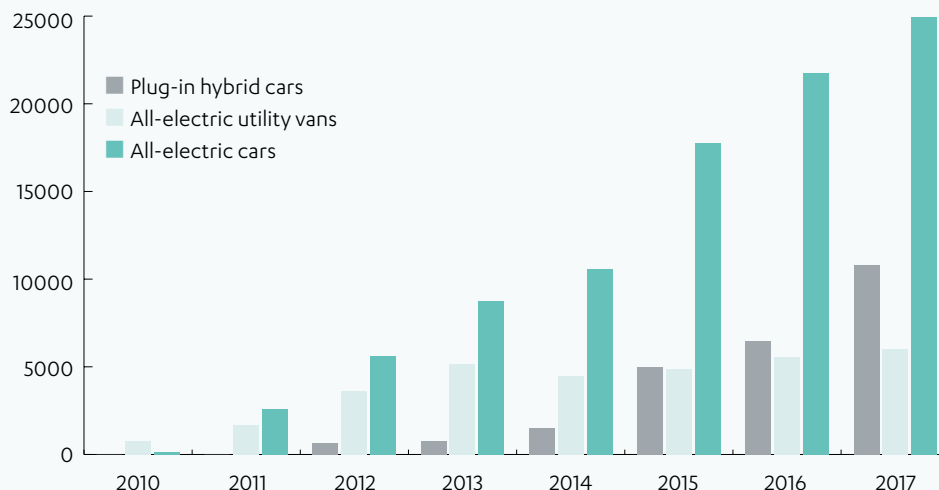
Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

Sprawności produktywne: wypowiedź pisemna

Przykład 1. Opis i interpretacja wykresu

Imagine you participate in a research project which examines trends in electric vehicle sales. You have been asked to write an analysis of the registrations of plug-in electric vehicles in EU from 2010 to 2017. You have already gathered information and plotted a graph. In about 150-200 words describe and interpret the graph shown below. Use appropriate vocabulary and different expressions. Use tenses consistently. In your composition:

- ➔ describe the trends shown below
- ➔ compare the trends
- ➔ give possible reasons for the changes in the trends, e.g. charging time



Źródło: www.wikipedia.com.

Kryteria oceny:

- wykonanie zadania (spełnienie wymagań określonych w poleceniu i powiązanych z typem tekstu: przeanalizowanie wykresu, porównanie trendów, wyciągnięcie wniosków);
- spójność i logiczność wypowiedzi;
- zakres i poprawność słownictwa ogólnego i specjalistycznego;
- zakres i poprawność gramatyczna.

Sprawności produktywne: wypowiedź ustna

Przykład 2. Klasyfikowanie, opisywanie i przewidywanie przyszłych trendów w wytwarzaniu energii elektrycznej

Imagine that as a part of project work, you were asked by your tutor to prepare an overview and an evaluation of energy resources used in electricity generation. During your presentation cover the following aspects:

- ➔ classification of resources (renewables vs. non-renewables);
- ➔ advantages and disadvantages of using renewable energy sources;
- ➔ advantages and disadvantages of using non-renewable energy sources;
- ➔ expected future developments in electricity generation.

Kryteria oceny:

- treść (wykonanie zadania i wiedza specjalistyczna – zgodnie z kryteriami: umiejętność opisanie i sklasyfikowania zasobów energetycznych: przedstawienie zalet i wad oraz wypowiedź na temat trendów w rozwoju energetyki);
- płynność;
- zakres i poprawność słownictwa ogólnego i specjalistycznego;
- zakres i poprawność gramatyczna.

Jak zorientować się na wartości?

Wprowadzenie zmiany za pomocą innowacji edukacyjnej

DOI: 10.47050/jows.2025.1.83-94

W dobie sztucznej inteligencji oraz dynamicznych zmian społeczno-gospodarczych tradycyjny model szkolnictwa może się wydawać coraz bardziej anachroniczny. Jak odmienić oblicze edukacji, aby szkoła była przestrzenią pełną radości, twórczego odkrywania i krytycznego myślenia? Receptą może się okazać holistyczne podejście, które wykracza poza ramy encyklopedycznej wiedzy, integrując rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny. Proponowany przez Holistic Think Tank model K'IDS wyznacza inspirujący kierunek zmian w edukacji.

JOANNA GÓRECKA
Holistic Think Tank

HOW TO BECOME VALUE-ORIENTED? BRINGING ABOUT CHANGES THROUGH EDUCATIONAL INNOVATION

In the age of artificial intelligence, dynamic socio-economic changes, the traditional education model may seem increasingly outdated. How do we change the face of education so that school is a space full of joy, creative discovery, and critical thinking? A holistic approach that goes beyond encyclopaedic knowledge to integrate intellectual, emotional, and social development may be the prescription. The K'IDS programme proposed by the Holistic Think Tank sets an inspiring direction for educational change.

KEY WORDS: VALUES AT SCHOOL, EDUCATIONAL INNOVATION, HOLISTIC APPROACH, PROCESS OF CHANGE

Szkoła czy środowisko edukacyjne powinny być tkanką transgresywną, żywą, by nie powiedzieć – „neuroplastyczną”. Nadmierne zaufanie metodom podawczym sprawia, że szkoła jako instytucja może się wydawać monolitem, stałą strukturą obudowaną wzrastającą presją oczekiwań dyrektorów, rodziców i samego systemu¹. Bryan Caplan podkreśla, że jedną z rzeczy, która od razu przychodzi na myśl w kontekście edukacji jest to, jak mało zmieniło się w niej na przestrzeni wieków i jak bardzo jest zuniformizowana (Caplan 2020). Gdy wyobrazimy sobie szkołę, to niezależnie od długości i szerokości geograficznej przed oczami mamy obraz stojącego po jednej stronie sali nauczyciela, a po drugiej uczniów siedzących w ławkach, biernie słuchających wykładu „gadającej głowy”. Ów model wydaje się utrzymywać od blisko dziewięciuset lat (uniwersytet w Bolonii powstał pod koniec XI wieku, a w Oksfordzie na przełomie XI i XII wieku). Jego odporność na zmiany może mieć zdaniem Caplana dwa wytłumaczenia: albo człowiekowi udało się odkryć uniwersalną, ponadczasową formułę kształcenia, której się trzyma, lekko przysposabiając do współczesnych mu warunków, albo owa niezmiennosc jest oznaką zacofania i broniem się przed przyjęciem innowacyjnego podejścia, co w XXI wieku może się wydawać czymś niezwykłym (Caplan 2020).

Niezależnie od tego, która odpowiedź jest właściwa, w szkole często brakuje radości wynikającej z myślenia, działania, fermentu myśli i Hegłowskiej antytezy zapraszającej do weryfikowania oraz kontestowania wiedzy zastanej i uświęconej. Cyfryzacja, przeobrażenia społeczno-gospodarcze, upowszechnienie się internetu oraz łatwy dostęp do źródeł wiedzy wskazują, że model średniowieczny musi przejść do lamusa myśli dydaktycznej. Transmisyjność w relacji nauczyciel-uczeń – nawet wspomaganą cyfrowo – to jednak za mało, by zbudować nowoczesną formułę szkoły. Tu konieczne jest zarówno angażowanie się nauczycieli w tworzenie podstaw i programów kształcenia, jak i przyjęcie pewnego stylu pracy, polegającego na uważnym i empatycznym spojrzeniu na proces kształcenia. Na generowaniu idei zmierzających do zestrojenia edukacji ze zmieniającą się rzeczywistością. Wszak nauka polega na kwestionowaniu i weryfikowaniu dogmatów, a nie na ich powielaniu.

Jan Masschelein i Maarten Simons postulują wprost, że powinniśmy myśleć o szkole w kategoriach profanacji, czyli oderwania wiedzy i umiejętności od zwyczajnego użycia, świętości konkretnego znaczenia (Masschelein i Simons, cyt za: Marcela 2021). Mikołaj Marcela eksplikuje głos badaczy, przekonując, że „szkoła – przez owo oderwanie – daje młodym ludziom możliwość doświadczenia siebie jako «nowego» pokolenia. Jest więc ona placem zabaw dla społeczeństwa – znajduje tu odniesienie jednego z facyńskich słów określających szkołę, *ludus*, które ma w sobie również znaczenia gry lub zabawy. Szkoła powinna więc być miejscem obracania różnych rzeczy i wiedzy w zabawę. Zabawę, która [...] jest właściwym sposobem uczenia się człowieka” (Marcela 2021: 23). Warto zatem powrócić do etymologicznie usankcjonowanego modelu szkoły, aby była ona w metaforycznym ujęciu czasem wypełnionym intelektualnym rozważaniem, namysłem nad istotą świata i sztuki. Tak bowiem Grecy pojmowali istotę edukacji – greckie *scholē* oznacza bowiem „wolny czas”.

RE-wizje

Rewizja modelu szkoły i przyjętych poglądów odsyła do pojęcia zmiany, a jej potencjał zależy bezpośrednio od nauczycieli, ich kompetencji, wiedzy i zaangażowania. Należy przy tym pamiętać, że nauczyciele są przedstawicielami instytucji, która „wyłoniła się z zapotrzebowania społecznego na realizację określonych oczekiwań, jest jednostką w systemie państwa i jej funkcjonowanie oraz rozwój są silnie powiązane z szerokim kontekstem uwarunkowań: czynników zewnętrznych – kontekstowych, jak i wewnętrznych – oddziaływających w szkole jako specyficznej jednostce”². Założenie to wskazuje, że wprowadzenie zmiany to proces trudny i złożony z uwagi na określone ograniczenia, które napotykają nauczyciele, takie jak: odgórne dyrektywy, programy nauczania, procesy, zadania czy choćby metodyczne przyzwyczajenia. Jak twierdzi Piotr Łukomski (2009), nauczyciele obawiają się innowacji i są do

¹ Autorka odsyła m.in. do prac Mikołaja Marceli (2021) oraz Bogusława Śliwerskiego i Michała Palucha (2021) – przyp. red.

² Zob. zaproszenie na VI Ogólnopolską Konferencję Naukową „Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły” <uz.zgora.pl/kalendarz/vi-konferencja-naukowa-szkola-i-nauczyciel-rozwoj-nauczyciela-i-rozwoj-szkoly-169.html>.

nich początkowo negatywnie nastawieni, ponieważ zaburzają one *status quo*. Wynika to z tego, że zmiany są z reguły stresujące, a ludzie muszą wchodzić w nowe role i stosunki, przyjmować nowe wartości i przejawiać nowe podejście do pracy, zwłaszcza zespołowej. Ów opór badacz tłumaczy (Łukomski 2009: 39):

- ➔ niezrozumieniem potrzeby innowacji i jej sensu;
- ➔ obawą przed popełnieniem błędu;
- ➔ skłonnością do trwania przy starych, sprawdzonych wzorcach;
- ➔ brakiem akceptacji ze strony innych pracowników;
- ➔ obawą przed porażką osobistą, zawodową.

Źródła oporu przed zmianą wyodrębnił także Jan Sikora, wskazując m.in. obawę przed zmniejszeniem zarobków lub utratą stanowiska, przekonanie o braku korzyści ze zmiany czy ryzyko napotkania dodatkowych obciążeń (Sikora 1998: 29). Trudno także zwalczyć systemową rutynę, wyjść ze strefy komfortu i wkroczyć na nieznany grunt innowacji. Ponadto presja pokoju nauczycielskiego to kluczowy hamulcowy procesu transformacji. Jakże wymownie brzmią słowa Oktawii Gorzeńskiej, która w swojej książce *Projekt zmiana. Od frustracji do satysfakcji w pracy w szkole* pisze:

„Ta lekcja nie rzuciła mnie na kolana” komentował kolejny dyrektor, omawiając hospitację. „Pani uczniowie się bawią, a to nie jest dobrze widziane w naszej szkole” – ostrzegała pani w sekretariacie. „Po co tyle robisz? Podnosisz nam poprzeczkę” – słyszałam czasem w pokoju nauczycielskim. [...] „Masz parcie na szkło” – dochodziło do mnie, gdy zaczęłam prowadzić blog edukacyjny i dzielić się inspiracjami w mediach społecznościowych. A ja nie potrafiłam się zatrzymać... (Gorzeńska 2021: 11)

Nauczyciele nie powinni się zatrzymywać w swej drodze do innej, lepszej edukacji, ponieważ „[j]eżeli układ znajdujący się w stanie równowagi zostanie poddany działaniu nowego czynnika zewnętrznego lub udział w działaniu poszczególnych czynników zewnętrznych ulegnie zmianie, to układ będzie dążył do zmniejszenia wpływu czynnika zewnętrznego i osiągnięcia nowego stanu równowagi, zbliżonego do stanu równowagi wyjściowej” (Le Chatelier-Braun, za: Zaborniak 2017: 79). W kontekście dynamiki implementowania zmiany procesów edukacyjnych to nauczyciel odgrywa tu kluczową rolę. To na nim winna być skupiona uwaga dyrektorów i liderów edukacyjnych, to on powinien być w centrum rozwiązań systemowych, które umożliwiłyby mu urzeczywistnienie podstawowej kompetencji, jaką powinna być „kategoria zmiany”, czyli otwartość nauczyciela na podmiotowość i twórczy rozwój ucznia, na nowości i innowacje. Otwartość na zmianę oznacza rozumienie mobilności współczesnego świata i swojego miejsca w tym świecie (por. Zwolińska 2005).

Od czego zacząć zmianę w szkole?

Odpowiedzi warto poszukać, przywołując dwie strategie zmian wytyczone przez Arkadiusza Potockiego (2005). Strategia ewolucyjna opiera się na wprowadzaniu zmian małymi krokami, uczestniczeniu zaangażowanych osób w kolejnych fazach tego procesu oraz na przyjęciu postawy gotowości do podjęcia, wprowadzenia i utrwalenia zmiany. Strategia rewolucyjna natomiast polega na odgórnym, nagłym, nieoczekiwanym i nieodwołalnym wprowadzaniu reform przez osoby zarządzające, oraz na efekcie zaskoczenia, który zapewnia natychmiastową implementację zmian (Potocki 2005: 182). Obydwie „tatyki” mają plusy i minusy. Pierwsza wymaga czasu, ale jej niezaprzeczalna wartość tkwi w tym, że prawdopodobieństwo wystąpienia oporu jest znikome. Druga generuje wysokie ryzyko braku akceptacji, natomiast jej zaletą jest skupienie się na priorytetach i szybka, radykalna zmiana.

Którą zatem drogą ma podążać innowacyjny nauczyciel? Z uwagi na charakter instytucji szkoły warto odwołać się do teorii pola sił Lewina, która zakłada etapowość przeprowadzanych zmian: (a) rozmrożenie stanu dotychczasowego (stanu równowagi); (b) zmianę, czyli przekształcenie stanu równowagi w stan nowy; (c) zamrożenie po dokonanej zmianie dla

utrwalenia stanu nowego (Kuc i Moczyłowska 2009). Bez wątplenia realizacja reformy edukacyjnej powinna mieć charakter etapowy z uwagi na charakter systemu szkolnego, jego wymiar i masowość – obecnie w 29 tysiącach szkół w Polsce pracuje ponad pół miliona nauczycieli, a kształcą się około czterech i pół miliona uczniów. Gwałtowne przeobrażanie systemu może zniechęcić oraz implikować opór zarówno po stronie nauczających, jak i uczących się oraz rodziców.

Na pewno proces zmiany szkoły wymaga „krytyki jej stanu, wizji tego, jak powinna wyglądać oraz teorii zmiany” (Robinson i Aronica 2015: 90), a nauczyciele chcący wkroczyć na tę ścieżkę winni według Franka Crawforda m.in. wzbogacać swoją wiedzę o procesie uczenia się, umiejętnie określać własne cele, wartości i zasady, poddawać się autorefleksji i obserwować otoczenie oraz działać i angażować uczniów (Crawford 2012: 99). Crawford odnosi się przede wszystkim do kompetencji miękkich nauczycieli oraz tworzy zarys struktury refleksji innowatora opartej na pewnym cyklu: uczenie się to zmiana, a zmiana to nauka. Badacz stwierdza, że to nauczyciele są sprawcami zmian, a ich podejście do kształcenia oraz to, w jaki sposób się uczą, to kwestie kluczowe dla zmiany paradygmatu systemu kształcenia. Niemiecki profesor Hans-Günter Rolff konstatuje analogicznie z wizją Crawforda:

Nie ma poprawy jakości procesu nauczania – uczenia się bez rozwoju osobowego nauczyciela i rozwoju organizacyjnego; nie ma rozwoju organizacyjnego bez rozwoju osobowego i rozwoju uczenia się i nauczania; nie ma mowy o rozwoju osobowym nauczycieli bez rozwoju organizacyjnego i doskonalenia procesów nauczania – uczenia się. (Rolff 1998: 306)

Proces zmiany przebiega w czterech etapach: przygotowanie, zaangażowanie, realizacja i ugruntowanie. Przygotowanie polega na uświadomieniu sobie potrzeby i możliwości wprowadzenia zmiany. Kierowanie zmianą – „na zaangażowaniu tych, których ona dotyczy, i uwalnianiu ich potencjału. Chodzi o podporządkowanie się i zapewnienie ludziom (w tym uczniom) swobody poprzez przekazanie odpowiedzialności, władzy i kontroli” (Crawford 2012: 99). Oddanie „władzy” w ręce uczniów buduje ich poczucie sprawczości i związanej z nią odpowiedzialności. Zaspokojenie tych autentycznych potrzeb zwiększa efektywność kształcenia i urzeczywistnia wizję szkoły jako przestrzeni wymiany, aktywności, twórczości uczniów, nauczycieli i rodziców. Szkoły, która każdemu członkowi danej społeczności gwarantuje strefę działania.

Zaangażowanie to nieustanne komunikowanie wizji oraz stworzenie miejsca na refleksję. I tutaj na scenę zmiany powinna wkroczyć dyrekcja, która stworzy nauczycielom przestrzeń do działań. Osoba odgórnie kierująca będzie promowała i zachęcała do redefinicji modelu nauczania, a co za tym idzie, również redefinicji modelu szkoły³ i do podejmowania ryzyka. Realizacja to przygotowanie projektów. Na tym etapie ważne jest, żeby znaleźć czas na wprowadzenie zmiany. Tutaj sprawdzi się maksyma, że mniej czasem znaczy więcej. Angażowanie się w kilka projektów naraz lub wprowadzanie zmiany w sposób rewolucyjny może skutkować nietrwałymi efektami. Ugruntowanie oznacza znalezienie poparcia oraz poruszenie problematycznych kwestii. Nawet po tym, jak transformacja wydaje się wprowadzona, musimy mieć pewność, że dokonane zmiany staną się częścią sposobu działania w szkole. Crawford podkreśla, że na tym etapie pojawia się często rezygnacja z podejmowania dalszych wysiłków i powrót do starych metod. Należy zatem wskazywać oczywiste powiązania pomiędzy zmianą, jaką wprowadziliśmy, a poprawą wyników uzyskaną u uczniów.

Akcja komunikacja. Od instrukcji do „pola doświadczenia”

Opracowania dotyczące przyszłości wyraźnie wskazują na to, że do 2030 roku ludzie w miejscu pracy będą poświęcać coraz więcej czasu na rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie oraz na komunikację werbalną i interpersonalną (Szempruch 2023), dlatego jednym z priorytetów edukacyjnych innowatorów powinna być kwestia jakości komunikacji w szkole. Owa jakość powinna zmierzać w stronę empatycznego dialogu i relacji. Jak zatem zmienić

³ Perspektywę zmiany „z punktu widzenia dyrektora” opisuję szerzej w kolejnej sekcji.

bieg rzeki edukacji instruktywnej na konstruktywistyczną⁴, z toru schematycznego na swobodny? To pytanie zadała sobie również Anna Witkowska-Tomaszewska i doszła do następującej konkluzji:

[...] trzeba sięgnąć do źródła, czyli do komunikacji. Niezaprzeczalny jest fakt, że u podstaw każdej relacji międzyludzkiej – w tym tej pomiędzy nauczycielem a uczniem – [...] jest komunikacja interpersonalna. To ona daje jednostce możliwość zaspokojenia swych potrzeb, zrozumienia innych i bycia samemu zrozumianym. Komunikacja pozwala wyrażać myśli, zamiary, potrzeby i oczekiwania wobec ludzi, a także uczucia. Dlatego kluczem do zrozumienia nowej roli nauczyciela jest reorganizacja sposobu komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem/uczniami a nauczycielem. (Witkowska-Tomaszewska 2017: 117)

Ważne jest przy tym, aby nauczyciele i uczniowie mieli możliwość współtworzenia tych nowych form komunikacji i dostosowywania ich do swoich indywidualnych potrzeb. Owa reorganizacja powinna się opierać na dialogu, wzajemnym zrozumieniu, a także uwzględnić zalety technologii w tworzeniu efektywnego środowiska nauki.

Jednym z rekomendowanych rozwiązań mógłby być model Wilbura Schramma⁵, który podkreśla dynamizm komunikowania międzypersonalnego, przedstawiając go jako cykl stałych interakcji pomiędzy ludźmi polegający na nieustannym poszukiwaniu wspólnych znaczeń w procesie kodowania, dekodowania i interpretowania informacji (za: Kulczycki 2011). W takim rozumieniu komunikacji proces edukacyjny byłby ujmowany jako porozumiewanie się jednostek, a jego celem byłaby wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami (Witkowska-Tomaszewska 2017). Schramm ukuł pojęcie „pole doświadczenia”, eksplikując, że im większe wspólne doświadczenie nadawcy i odbiorcy, tym komunikacja jest lepsza.

Innym modelem, który mógłby znaleźć się w „niezbędniku innowatora” i który byłby pomocny w budowaniu partnerskiego oraz empatycznego otoczenia zwiększającego zaangażowanie uczniów i efektywność nauczania, jest model komunikacji Marshalla Rosenberga. Ujęty on został również w ramy programu zachowań komunikacyjnych umożliwiających poradzenie sobie z sytuacją konfliktu. Ta „komunikacja bez przemocy opiera się na otwartym wyrażaniu swych uczuć, potrzeb i życzeń oraz umiejętności odczytywania ich w słowach innych ludzi, bez względu na formę, w jakiej zostają przekazane. Tę formę komunikacji autor nazywa «językiem żyrafy» – ponieważ żyrafa ma ogromne serce, a ten sposób porozumiewania się wypływa z serca” (Mudyń 2023: 50). Jak przypomina Józefa Bałachowicz:

W przedszkolu oraz szkole najważniejsze są relacje interpersonalne, „interakcje twarzą w twarz” – komunikowanie się z innymi, relacje z nauczycielami i rówieśnikami, podejmowanie przez dzieci wspólnych aktywności. To przez interakcję z innymi dziecko uczy się, czym jest kultura i poznaje właściwe jej sposoby konceptualizacji. Relacyjny i kulturowy charakter uczenia się [...], zakres konstruowanych znaczeń, wartości i stosowane oceny, pojawiające się emocje współdecydują o zmienności dziecięcego doświadczenia i konstruowaniu indywidualności dziecka. (Bałachowicz 2017: 50)

W nowoczesnym podejściu do edukacji relacje między nauczycielem a uczniem oraz między uczniami stają się kluczowym czynnikiem wpływającym na efektywność procesu edukacyjnego. Warto zatem zadbać o stworzenie uczniom bezpiecznego i empatycznego środowiska pracy, ponieważ „przy niskim poziomie pobudzenia lękowego sprawność uczenia się wzrasta, aż do określonego optimum, które jest różne u różnych ludzi. [...] przy coraz silniejszym lęku, uczenie się jest utrudnione” (Śmiałek 2021: 46). Ponadto inspirujące i wspierające środowisko interakcyjne sprzyja rozwijaniu umiejętności, kreatywności i innowacyjności.

Holistic Think Thank, czyli synergia w system

Ze względu na swój masowy charakter szkoła ma tendencję do reprodukcji przeszłości, przez co nie jawi się jako wartość autoteliczna i traci funkcje narzędzia rozwoju. Nowe sposoby konceptualizacji rzeczywistości oświatowej wymagają zatem oddolnych inicjatyw społeczno-

⁴ W świetle konstruktywizmu nauka nie polega na pasywnym przyswajaniu gotowych treści, ale na aktywnym zaangażowaniu się w proces poznawczy, budowaniu znaczeń i tworzeniu nowych połączeń pomiędzy różnymi ideami. „Konstruktywistyczny” nauczyciel pełni funkcję przewodnika, który wspomaga i inspiruje uczniów w poszukiwaniu dróg do wiedzy. W przeciwieństwie do tradycyjnego podejścia, w którym nauczyciel jest źródłem informacji, konstruktywizm zachęca do współpracy i wspólnego konstruowania wiedzy. Nauczyciel stwarza warunki sprzyjające aktywnemu uczeniu się, dostarcza różnorodne materiały i narzędzia, które umożliwiają uczniom eksplorowanie, badanie oraz formułowanie własnych wniosków.

⁵ Wilbur Schramm jest obok Harolda D. Lasswella, Paula F. Lazarsfelda, Carla I. Hovlanda oraz Kurta Lewina uznawany za jednego z najważniejszych twórców refleksji nad komunikacją.

Rys. 1. Wartości, których według HTT powinna uczyć szkoła



ROZMOWA

uważne słuchanie innych, odczytywanie sygnałów i intencji, umiejętność formułowania myśli, umiejętność przyjmowania krytyki



BEZPIECZEŃSTWO

czujność, prewencja przemocy, rozpoznawanie manipulacji, oszustw i reagowanie na nie, przezorne korzystanie z sieci



SAMOŚWIADOMOŚĆ

mądra pokora, określanie i kontrola emocji, autorefleksja i konstruktywna samokrytyka, dbanie o zdrowie fizyczne i psychiczne



WSPÓLNOTOWOŚĆ

współpraca, zarządzanie konfliktem, empatia, działanie na rzecz dobra wspólnego, umiejętność negocjacji i przywództwa



ODWAGA

zdolność do podejmowania ryzyka i adaptacji, wychodzenie poza strefę komfortu, wiara w sens i powodzenie własnych działań



SPRAWCZOŚĆ

wiara we własne możliwości, wytrwałość, przedsiębiorczość i motywacja do działania, konsekwencja, asertywność, samodyscyplina



UCZCIWOŚĆ

szczerność, lojalność, kierowanie się zasadami etyki i nauki, dbałość o dobre imię drugiego człowieka, walka z hejmem



KRYTYCZNE MYŚLENIE

odróżnianie prawdy od fałszu oraz faktów od opinii, weryfikowanie źródeł informacji, reagowanie na fake newsy i propagandę



KREATYWNÓŚĆ

wychodzenie poza utarte schematy, realizowanie pasji, wyciąganie wniosków z doświadczeń, pielęgnowanie zmysłu estetycznego, pogoda ducha i humor



ODPOWIEDZIALNOŚĆ

odpowiadanie za swoje działania i słowa oraz dbałość o naturę i dziedzictwo cywilizacyjne, wywiązywanie się z zobowiązań

Źródło: opracowanie na podstawie Holistic Think Tank 2024.

-instytucjonalnych. Wszak Alain Touraine podkreślał, że „ruch społeczny jest najważniejszym z podmiotów działających, ponieważ rzeczywistość społeczna jest tworzona przez konflikty i negocjacje ruchów społecznych, które nadają orientacjom kulturowym specyficzną społeczną formę” (1995: 135). Mirosława Nowak-Dziemianowicz również podkreśla, że dzięki aktywności ruchów społecznych ludzie mają większą zdolność do indywidualnego i zbiorowego działania. Dzięki grupowemu współdziałaniu potrafią przeciwstawić się wszelkim ograniczeniom (Nowak-Dziemianowicz 2023).

Organizacja non-profit Holistic Think Tank (HTT) to inkubator innowacyjnych pomysłów i pilotażowych programów edukacyjnych, którego zadaniem jest stworzenie przestrzeni do eksperymentowania, współpracy i wymiany najlepszych praktyk. Jako gremium ekspertów może przyczynić się do transformacji krajobrazu edukacyjnego, generując innowacyjne idee, prowadząc badania i dostarczając rekomendacji opartych na dowodach. Misją HTT jest „wdrożenie holistycznego sposobu nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych” (Holistic Think Tank, bdw) – to słowa autorów inicjatywy, którym zależy na tym, aby wiedza zdobywana w ramach przedmiotów szkolnych była nie celem samym w sobie, ale okazją do poznania siebie i rozwijania wartości.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, badacze, eksperci i pracownicy Holistic Think Tank opracowali wizję tej zmiany polegającą m.in. na wprowadzeniu do systemu oświatowego wytycznych do nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych. Proces ten nazwano „humanizacją programów szkolnych”. Humanizacja ma się dokonać poprzez wdrożenie nowej metodologii nauczania – „przedmiotu interdyscyplinarnego” (IDS). Z kolei cel IDS to przekazanie uczniom systemu uniwersalnych, humanistycznych wartości, które umożliwią im świadome i spełnione dorosłe życie. Zmiana, do której dąży HTT, implikuje także modyfikację kryteriów oceny wiedzy z każdego przedmiotu. Punkt ciężkości oceny powinien zostać przeniesiony na obszar umiejętności, takich jak przetwarzanie informacji i korzystanie z wiedzy (a nie tylko jej zdobywanie). W nowym paradygmacie kształcenia to obszar komunikacji, relacji i współpracy w środowisku społecznym ma być kluczowym elementem innowacyjnego systemu edukacyjnego, zbudowanego przez edukatorów ujmujących problem całościowo.

Realizowanie założeń programu pokazuje, że troskliwa i zhumanizowana szkoła jest możliwa

i już dziś można zacząć ją budować. Eksperti HTT, kierując się wynikami swoich badań przeprowadzonych w 10 krajach świata w 2022 roku, opracowali listę 10 wartości, których szkoły powinny nauczać, aby wykształcić aktywnych i zaangażowanych obywateli, zdolnych do życia, współpracy i komunikacji w coraz bardziej zróżnicowanym świecie, potrafiących myśleć kreatywnie i krytycznie (rys. 1.). Młodych ludzi, którzy będą w stanie rozwiązywać złożone problemy z rozpoznaniem i wykorzystaniem potencjału nowych technologii, unikając jednocześnie związanych z nimi zagrożeń.

W roku szkolnym 2023/2024 odbyła się pilotażowa edycja programu, którego celem jest kształcenie uniwersalnych kompetencji zawartych w opracowanej przez badaczy HTT liście wartości. W Polsce uczestniczyło w niej 26 nauczycieli, którzy przygotowali materiały praktyczne oraz realizowali zajęcia według zaproponowanych scenariuszy. Wśród 245 scenariuszy dla wszystkich przedmiotów nauczanych w szkołach aż 65 dotyczyło języka angielskiego – jeden z nich, „Telling Tales”, autorstwa Sylwii Kukło, zaproponowano jako materiał praktyczny dołączony do tego artykułu. Ważnym aspektem całego procesu była także ewaluacja dokonana przez nauczycieli, zarówno w warstwie merytorycznej, jak i refleksyjnej.

Wszyscy nauczyciele, którzy przeprowadzili lekcje K'IDS⁶ oparte na wyróżnionych wartościach, planują kontynuować ich prowadzenie. Wskazują trzy podstawowe korzyści z tego płynące (Holistic Think Tank 2024: 16–17):

- lekcje sprzyjają rozwojowi uczniów jako jednostek i odpowiadają ich potrzebom; uczą ich świadomości własnych emocji, podejmowania decyzji, dokonywania świadomych wyborów, wykorzystania wiedzy w działaniu, budowania relacji oraz planowania, również własnego procesu edukacji;
- zajęcia pomagają budować świadome społeczeństwo przez wzmacnianie umiejętności komunikacyjnych i społecznych w pracach w grupie, uczą uważności i bezpiecznych zachowań, odpowiedzialności za siebie, własne otoczenie i innych – jest to szczególnie ważne w szybko zmieniającym się świecie, gdzie dużą rolę odgrywają technologie, których społeczeństwa dopiero się uczą;
- uczniowie i nauczyciele mają satysfakcję ze wspólnej pracy, co motywuje obie grupy do dalszego działania i rozwijania się w duchu K'IDS. Uczestnicy dostrzegają w sobie zmianę, którą wspólnie wypracowali, mając świadomość, że wymaga to pielęgnowania i utrwalania.

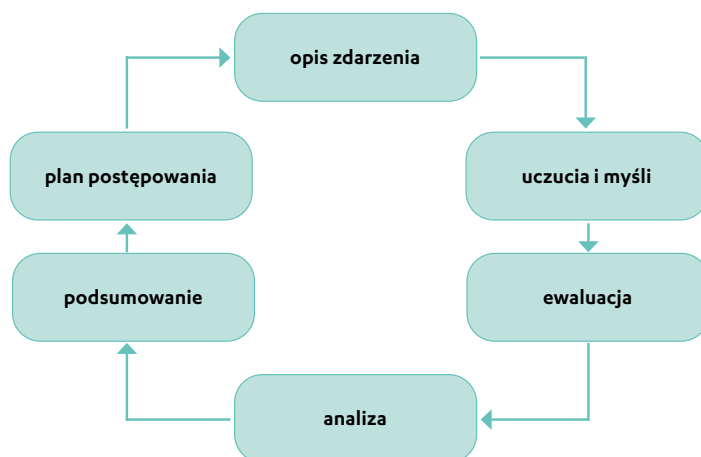
⁶ Nazwa K'IDS zawiera w sobie skrót opisywanego wyżej „przedmiotu interdyscyplinarnego (IDS) – przyp. red.

Od wartości do otwartości

Istotną częścią pilotażu był raport z realizacji scenariuszy, a dokładniej jego część autorska – esej refleksyjny tworzony przez nauczycieli. Miał on analizować proces budowania oraz realizowania scenariuszy, a także zmian doświadczanych przez uczniów i nauczycieli w trakcie programu (Holistic Think Tank 2024: 29). W opracowywaniu tego materiału odwołano się do teorii zdarzeń krytycznych i do narzędzi ułatwiających zrozumienie zmiany, która zachodzi w pedagogach podczas wprowadzania innowacji. Wykorzystano model Grahama Gibbsa (rys. 2), który ułatwia oswojenie się z nową sytuacją (pozytywną lub negatywną), jaka nas dotyka, i pozwala wyciągnąć wnioski praktyczne na przyszłość.

Model składa się z kilku części, z których każda dotyczy innego aspektu zaistniałych okoliczności (Gibbs 1994):

Rys. 2. Model Grahama Gibbsa



Źródło: opracowanie własne na podstawie Gibbs 1994.

- opis zdarzenia (ang. *event description*), to szczegółowa relacja z działań zawierająca informacje o kontekście doświadczenia, jego uczestnikach i rezultatach;
- uczucia i myśli (ang. *feelings and thoughts*), osoba ucząca się analizuje emocje i myśli, jakie towarzyszyły jej przed oraz w trakcie danego doświadczenia;
- ewaluacja (ang. *evaluation*) stanowi próbę wyjaśnienia i oceny zdarzenia; osoba ucząca się analizuje zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty zdarzenia;
- analiza (ang. *analysis*) to namysł nad całą sytuacją i jej znaczeniem;
- podsumowanie (ang. *conclusion*) stanowi ocenę tego, co się wydarzyło, w celu wyciągnięcia wniosków i nauki na przyszłość;
- plan postępowania (ang. *action plan*) opracowywany jest przez osobę uczącą się z myślą o modyfikacji zachowania na podstawie zdobytej wiedzy i doświadczenia, w podobnej sytuacji w przyszłości.

Model Gibbsa przedstawia refleksyjną praktykę jako cykl uczenia się, który umożliwia ciągłe doskonalenie kompetencji zawodowych, również dzięki analizie towarzyszących danemu zdarzeniu emocji wpływających na nadawanie przez nauczyciela znaczenia danemu doświadczeniu. Wyposażenie nauczycieli w warsztat związany z teorią refleksyjności i roli dydaktyka jako refleksyjnego praktyka przyczyniło się do innowacyjnego podejścia do autoewaluacji zajęć przez samych nauczycieli. Przystępując do realizacji stworzonych przez siebie scenariuszy, przygotowani byli oni do uważnego obserwowania własnej praktyki pedagogicznej oraz pytania o sens i wartość programu, w którym uczestniczyli. „Esejowi refleksyjnemu poświęcono tak wiele uwagi, ponieważ zachodzące zmiany, np. radość ze zdobywania wiedzy lub zmiana relacji między uczniami a nauczycielem, są możliwe do zaobserwowania, lecz trudne lub niemożliwe do zmierzenia. Forma eseju pozwala uniknąć stawiania pytań z tezą – pozostawia przestrzeń na różne niespodziewane rezultaty” – podsumowują autorzy raportu z fazy pilotażowej (Holistic Think Tank 2024: 29).

Językowcy o swojej refleksyjnej praktyce

Przyjrzyjmy się teraz bezpośrednio głosom nauczycieli języków obcych, którzy wzięli udział w programie i wskaźmy korzyści wyniesione przez nich oraz przez ich uczniów. W pierwszej kolejności zarówno nauczyciele, jak i ewaluatorzy wskazywali na znaczenie praktycznych umiejętności kształtowanych podczas zajęć. O scenariuszu „Telling tales” Sylwii Kukło Marta Bujakowska pisze: „Scenariusz lekcji zapewnia praktyczne zastosowanie języka angielskiego poprzez aktywne uczestnictwo uczniów w różnorodnych zadaniach, takich jak głośne czytanie, dyskusje i streszczanie tekstu. Uczniowie używają języka angielskiego do komunikacji i wyrażania swoich myśli”⁷.

Kolejną cechą lekcji nakierowanych na rozwijanie wartości jest budowanie relacji. Nauczyciele podkreślali, że bez wzajemnego zaufania i szacunku bardzo trudno jest wzmocnić sprawczość oraz postawić na otwartą komunikację. To właśnie relacja uczeń–nauczyciel jest kluczowa w rozwoju potencjału uczniów. Tak o zmianie w relacji z uczniami napisała nauczycielka języka angielskiego Dominika Zakrzewska-Fabisiak: „Praca ze scenariuszami pozwoliła mi nie tylko zrealizować od dawna przygotowywany pomysł, lecz również rozwijać więzi z uczniami – poznać ich plany, marzenia, cele, oczekiwania, a także obawy i pytania. Dzięki tej współpracy umocniliśmy więzi uczeń–uczeń oraz uczeń–nauczyciel”.

Następnym ważnym wnioskiem płynącym z raportów nauczycieli języków obcych jest obserwacja dotycząca metody pracy w grupach. Zgodnie z oczekiwaniami eseje pokazały, że tego typu metody uwalniają potencjał twórczy, a także pokazują problemy, których nie da się zauważyć w pracy indywidualnej. O wartości pracy w małych grupach tak mówi Alicja Citko, nauczycielka języka angielskiego: „Realizacja lekcji K’IDS uwioczniała pozornie ukryte animozje w klasie [...]. Lekcje wykraczały poza pracę z podręcznikiem, stawiały na pracę w grupie, umożliwiały prawdziwą interakcję między uczniami, dlatego pokazały różne postawy, zachowania,

⁷ Wszystkie wypowiedzi nauczyciela i ewaluatorek pochodzą z raportu fazy pilotażowej Holistic Think Tank (2024).

wartości uczniów. [...] [Forma] angażuje wszystkich uczniów, również tych słabszych, którzy w pracy jedynie na forum klasy nikną i się wyłączają”.

Mimo angażowania uczniów w proponowane im nowe podejście do nauczania i przeniesienie na nich odpowiedzialności za własną edukację nauczyciele zwracali też uwagę na trudność tego procesu. Podczas prowadzonego przez siebie cyklu zajęć z języka angielskiego Justyna Nojszewska dowiedziała się, że uczniowie nie chcą korzystać z przedstawionych im metod, mimo że wiedzieli o ich skuteczności. Według ewaluatorki scenariuszy „pozytywne opinie uczniów na temat zajęć nie zawsze przekładają się na ich chęć stosowania poznanych metod w praktyce. [...] Zmiana niedobrych nawyków jest czasochłonnym procesem, ale na pewno warto podjąć to wyzwanie”.

Podsumowanie

Wprowadzanie innowacji i realizacja każdego nowego programu nauczania stanowi wyzwanie dla nauczycieli, ponieważ wymaga wyjścia poza znane i od lat wypracowane sposoby działania. Ten wysiłek dotyczy nie tylko większego zaangażowania w projektowanie lekcji, ale wpływa na modyfikację wielu aspektów pracy pedagoga, takich jak: „filozofia kształcenia, zestaw przekazywanych wartości, cele i strategie nauczania, struktury organizacyjne i materiały dydaktyczne” (Holistic Think Tank 2024: 44), co wymaga od nauczycieli dużo cierpliwości, siły i motywacji.

Postawa nauczyciela wobec zmiany i sposób jej wprowadzania stanowią kluczowy czynnik wpływający na jej sukces lub niepowodzenie. Dlatego tak ważne jest towarzyszenie im w tym ogromnym wysiłku. Sposobów wsparcia może być wiele – od spotkań konsultacyjnych z metodykami po tworzenie nauczycielskich sieci wsparcia, które mogą się okazać niezwykle cenne w zachowaniu aktywnej postawy i dobrostanu innowatorów.

Jak zauważają autorzy raportu: „Zaangażowanie nauczycieli ma zasadnicze znaczenie nie tylko dla opracowywania nowych programów nauczania i ich realizacji, także dla ich rozwoju osobistego i zawodowego, a tym samym wzmocnienia ich poczucia sprawczości i autonomii” (Holistic Think Tank 2024: 44). Pilotażowa faza programu K’IDS pokazała, że jest możliwe wprowadzenie innowacji pedagogicznej z poszanowaniem wszystkich stron procesu, bez narzucania rozwiązań, z dbałością o rozwój zawodowy, budowanie społeczności szkolnej i dawanie sprawczości nauczycielom.

BIBLIOGRAFIA

- Bałachowicz, J. (2017), *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 50.
- Caplan, B. (2020), *Edukacja pod lupą. Dlaczego współczesny system szkolnictwa to strata czasu i pieniędzy*, tłum. K. Jopek, Wrocław: Freedom Publishing.
- Crawford, F. (2012), *Uczestnictwo w transformacji systemu edukacji*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gorzeńska, O. (2021), *Projekt zmiana – od frustracji do satysfakcji z pracy w szkole – warsztatownik*, Gdynia: Oktawia Gorzeńska.
- Gibbs, G. (1994), *Learning in Teams: A Student Manual*, Oxford: Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff.
- Holistic Think Tank (bdw), *Nasza misja*, <holisticthinktank.com/pl/misja> [dostęp: 18.11.2024].
- Holistic Think Tank (2024), *Raport „Program K’IDS w Polsce. Faza pilotażowa”*, Bielsko-Biała–Kraków–Warszawa: Holistic Think Tank.
- Kuc, B., Moczydłowska, J.M. (2009), *Zachowania organizacyjne*, Warszawa: Difin.
- Kulczycki, E. (2011), „Dziedzictwo Schramma” jako źródło specyfiki polskiej nauki o komunikacji, „Lingua ac Communitas”, t. 21, s. 79–88.

- Łukomski, P. (2009), *Zarządzanie innowacją w niepublicznej placówce oświatowej – perspektywa dyrektora szkoły*, [w:] J. Fazlagić (kier. projektu), *Innowacyjne zarządzanie w polskiej oświacie*, Warszawa: FRSE, s. 38–40.
- Marcela, M. (2021), *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Kraków: Znak.
- Mudyń, K. (2003), *Komunikacji bez przemocy jako metoda przewycięzania i zapobiegania konfliktom*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń (red.), *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 303–319.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2023), *Orientacja temporalna w polskiej edukacji i szkole jako źródło paradoksów i zmiany*, [w:] I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, Kraków: Impuls, s.71.
- Potocki, A. (2005), *Zachowania organizacyjne. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Difin.
- Robinson, K., Aronica, L. (2015), *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Kraków: Element.
- Rolff, H.-G. (1998), *Schulentwicklung im Systemzusammenhang*, [w:] H.-G. Rolff, K.O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer (red.), *Jahrbuch der Schulentwicklung: Daten, Beispiele und Perspektiven*, Weinheim–München: Juventa.
- Sikora, J. (1998), *Zarządzanie konfliktem w zakładzie pracy*, Bydgoszcz: TNiOk.
- Śliwerski, B., Paluch, M. (2021), *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków: Impuls.
- Śmiałek, E. (2021), *Kilka słów o relacjach w procesie nauczania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 119–125.
- Szempruch, J. (2023), *Nauczyciel nowator w zmieniającej się szkole*, [w:] I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, Kraków: Impuls, s. 177.
- Touraine, A. (1995), *Wprowadzenie do analizy ruchów społecznych*, [w:] J. Szupaczyński (wyb. i oprac.), *Władza i społeczeństwo. Antologia tekstów z zakresu socjologii polityki*, Warszawa: Scholar, s. 212.
- Witkowska-Tomaszewska, A. (2017), *W stronę paradygmatu uczenia się – o transformacji świadomości edukacyjnej nauczycieli*, [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 117.
- Zaborniak, M. (2017), *Zarządzanie zmianą w oświacie*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 1/19, s.79.
- Zwolińska, E.A. (2005), *Zachowania kreatywne w opinii uczniów, nauczycieli oraz rodziców*, [w:] E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, s. 56–63.

DR JOANNA GÓRECKA Polonistka z wieloletnim doświadczeniem. Dyrektorka Instytutu Innowacji Edukacyjnych działająca na rzecz upowszechniania nowoczesnych metod i formuł kształcenia. Koordynowała projekt przygotowania i opracowania programów nauczania dla Ośrodka Rozwoju Edukacji: „Obywatel Świata”, „Odkrywcą biznesu”, „Zainteresowania i pasje”, „Mały Wynalazca”. Autorka publikacji, artykułów i opracowań naukowych. Pasjonatka nieopresyjnej i angażującej edukacji.

Scenariusz „Telling Tales” opracowany w ramach programu K’IDS:

SYLWIA KUKLO Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej w Pogorzałkach. Absolwentka filologii polskiej i angielskiej Uniwersytetu w Białymstoku. Egzaminatorka języka polskiego i angielskiego, autorka interdyscyplinarnych scenariuszy stworzonych w ramach programu K’IDS.

Scenariusz

Temat zajęć: Telling Tales – reading a book *The Tiger Who Came to Tea* by Judith Kerr.

Typ szkoły: szkoła podstawowa

Poziom nauczania: A2

Poziomy postawy programowej: wariant II.1. – II etap edukacyjny (klasy IV–VIII; język obcy nowożytny nauczany jako pierwszy)

Cele lekcji

Cele komunikacyjne:

Uczeń:

- ➔ aktywnie słucha i przewiduje treść tekstu słuchanego;
- ➔ rozwija sprawności receptywne poprzez wychwytywanie ogólnego sensu słuchanego tekstu (*listening for gist*) oraz szczegółów (*listening for details*);
- ➔ rozwija sprawności produktywne, czyli rekonstruuje treść usłyszaną historii, wykorzystując słowa–klucze;
- ➔ uczestniczy w dyskusji, uzasadniając swoje zdanie.

Cele językowe

➔ gramatyczne:

Uczeń:

- formułuje zdania, używając spójnika *because* wg modelu: *I think it is about...; because there are words like...;*
- używa czasu Present Simple i/lub Past Simple;

➔ leksykalne

Uczeń:

- rozpoznaje i używa słów związanych z lekturą;
- streszcza historię opowiedzianą w książce, używając prostych wyrazów pochodzących z książki, a odnoszących się do życia codziennego: *an animal, Sophie, tea, mum, at home, a ring at the door, food, a problem, hungry, water, daddy, a bath, a tap, supper, a café, shopping.*

➔ fonetyczne

Uczeń poprawnie wymawia słowa i zwroty.

Metody i techniki pracy

- aktywne słuchanie
- praca w grupach
- praca z tekstem pisanym – głośne czytanie
- burza mózgów
- dyskusja
- mapy myśli

Formy oceniania [fakultatywne]

Autorefleksja – strategia K-W-H-L.

Uczniowie wspólnie zastanawiają się nad następującymi zagadnieniami dotyczącymi przeczytanej książki i przedstawiają je w postaci mapy myśli lub tabeli:

- Things we KNOW – Co wiemy?
- Things we WANT to know – Czego chcemy się dowiedzieć?
- HOW will we find the information – W jaki sposób się tego dowiemy?
- What have we LEARNED – Czego się nauczyliśmy?

Kryteria dobrze wykonanej pracy: zwięzłe i klarowne zdania, przynajmniej po jednym w każdym obszarze.

1. Docenienie mocnych stron ucznia w postaci komunikatów: „Cieszę się, że...”, „Dobrze wykonałeś...”
2. Wskazywanie błędów, przy użyciu komunikatu „ja”: „Widzę, że brakuje...”
3. Pomoc w osiągnięciu przyrostu kompetencji w postaci jasnych wskazówek: „Przekształć...”, „Zastąp...”, „Popraw...”
4. Wskazywanie, w jakim kierunku powinien iść uczeń: określenie celu, postawienie pytania.

Przebieg lekcji

PRZYGOTOWANIE DO ZAJĘĆ (3 MIN)

Sprawdzenie listy obecności, przedstawienie celów lekcji.

PREZENTACJA MATERIAŁU LEKCYJNEGO

WPROWADZENIE (INTRODUCTION) (12 MIN)

Uczniowie siadają w kręgu. Na każdym miejscu są przygotowane kartki ze słowami związanymi z treścią książki (jeśli uczniów jest więcej niż elementów, niektóre można powielić): *an animal, Sophie, tea, mum, at home, a ring at the door, food, a problem, hungry, water, daddy, a bath, a tap, supper, a café, shopping*. Uczniowie kolejno głośno odczytują poszczególne wyrazy, po czym układają je w środku kręgu. Następnie próbują odgadnąć treść książki na podstawie odczytanych słów (w grupach trzyosobowych, które przedstawiają swoje wersje historii pozostałym uczniom).

Uczniowie poznają tekst książki w drugiej części lekcji. Nie jest konieczne, a wręcz niewskazane, aby czytali książkę przed zajęciami. W opowieści Judith Kerr *The Tiger who Came to Tea* pojawia się niezapowiedziany gość – Tygrys, który przyszedł do domu Kate, zjadł i wypił wszystko, łącznie z wodą z kranu, i wyszedł. Nigdy więcej nie wrócił, choć Kate miała nadzieję, że znów przyjdzie na herbatkę. Wieczorem Kate nie mogła się umyć, bo nie było wody, a cała rodzina zjadła kolację w restauracji, gdyż w domu nie było jedzenia. Następnego dnia mama zrobiła zakupy, aby uzupełnić braki w domu.

GŁOŚNE CZYTANIE (READING ALOUD) (5 MIN)

Uczniowie wybierają po jednym wyrazie ze środka kręgu – nie muszą to być te same, które mieli poprzednio. Podczas gdy nauczyciel czyta książkę, uczniowie skupiają swoją uwagę na zrozumieniu całej historii, a także na znalezieniu kontekstu wybranego przez siebie wyrazu w tekście.

ODTWARZANIE HISTORII (RE-TELLING) (10 MIN)

Uczniowie wspólnie odtwarzają historię w ten sposób, że każdy z nich dokłada po minimum jednym zdaniu od siebie, które zawiera otrzymane wcześniej słowo–klucz. W zależności od stopnia zaawansowania – streszczenie w czasie Present Simple (młodszy uczniowie) lub Past Simple (starsi uczniowie).

AUTOREFLEKSJA (K-W-H-L STRATEGY) (10 MIN)

Uczniowie wspólnie się zastanawiają nad następującymi zagadnieniami dotyczącymi przeczytanej książki i przedstawiają je w postaci mapy myśli lub tabeli:

- Things we know – Co wiemy?
- Things we want to know – Czego chcemy się dowiedzieć? (założeniem jest naturalne pojawienie się pytania „Gdzie jest tygrys”, co stanowi wstęp do kolejnej lekcji nt. pisania ogłoszenia o poszukiwanym tygrysie)
- How will we find the information – W jaki sposób się tego dowiemy?
- What have we learned – Czego się nauczyliśmy?

Kryteria dobrze wykonanej pracy: zwięzłe i klarowne zdania, przynajmniej po jednym w każdym obszarze.

Uczniowie sami generują treści w poszczególnych obszarach. Nauczyciel nadzoruje proces, pomaga w formułowaniu i wyrażaniu treści w języku angielskim.

PODSUMOWANIE (5 MIN)

Omówienie poprzedniego etapu lekcji i zapowiedź kolejnej, dotyczącej opisu tytułowego tygrysa.

EWALUACJA

Zastosowanie strategii K-W-H-L podczas lekcji daje możliwość jej podsumowania w łatwy sposób. Dodatkowo pod koniec lekcji nauczyciel zadaje pytanie: „Z czym wychodzisz z dzisiejszej lekcji?” i otrzymuje natychmiastową ocenę zajęć z perspektywy ucznia.

Narzędzia stosowane w coachingu w nauczaniu języków obcych w szkole

DOI: 10.47050/jows.2025.1.95-100

Jak wykorzystywać narzędzia stosowane w coachingu na lekcjach języków obcych? Warto udzielać informacji zwrotnej, dzięki której buduje się relację nauczyciel–uczeń oraz motywację wewnętrzną ucznia. Można używać pytań otwartych, aby łatwiej było określić potrzeby i cele uczniów, oraz stosować analizę SWOT, przydatną w nazywaniu mocnych stron.

ELŻBIETA KOZŁOWSKA
Uniwersytet Warszawski

TOOLS USED IN COACHING FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN SCHOOLS

The article discusses ways to use tools applied in coaching for teaching foreign languages in schools. The main focus is on using open-ended questions. These can be asked both outside the structure of the coaching conversation and within the GROW model to set a goal, analyze the student's current situation, develop various options and strategies and plan specific actions. The first element of this model is particularly examined, including its aspects such as specificity, measurability, achievability/attractiveness, realism/relevance and time boundness. Designing actions necessary to achieve the goal, it is recommended to use a SWOT analysis, which allows to identify strengths and difficulties that may arise during the implementation of planned actions. Last but not least, the article encourages teachers to provide feedback, whose main function is to build teacher-student relationship and motivate the student by appreciating their effort. The use of coaching tools in school aims to unlock the student's potential.

KEY WORDS: COACHING, SMART GOAL, SWOT ANALYSIS, GROW MODEL, FEEDBACK, TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

Coaching wywodzi się z psychologii pozytywnej i tak jak ona koncentruje się na zasobach, talentach i mocnych stronach jednostki oraz przekonaniu, że każdy człowiek ma możliwość rozwoju. Psychologia pozytywna wyodrębniła się pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku i jako stosunkowo młoda dziedzina psychologii odpowiada na wyzwania człowieka XXI wieku, eksponując potrzebę zindywidualizowanego podejścia, proaktywnej postawy, autonomii, odpowiedzialności, samodzielnosci, kreatywności, twórczego rozwiązywania problemów, samopoznania, autorefleksji oraz współpracy. Wokół coachingu narosło mnóstwo mitów, mimo to warto dostrzec korzyści, które mogą wynikać z właściwego stosowania jego narzędzi w procesie edukacji.

Czym jest coaching edukacyjny i jakimi dysponuje narzędziami?

Na potrzeby kształcenia, w tym nauczania/uczenia się języków obcych w szkole, można przyjąć definicję coachingu jako towarzyszenia uczniowi w procesie, którego celem jest maksymalizacja jego indywidualnego potencjału, zarówno w edukacji szkolnej, jak i w życiu osobistym. Jest to relacja oparta na współdziałaniu, w której każda ze stron wypełnia swoje obowiązki wynikające z odgrywanych ról. W kontekście formalnej edukacji możemy mówić raczej o korzystaniu przez nauczyciela z narzędzi stosowanych w coachingu niż coachingu w sensie ścisłym.

Jakie to zatem narzędzia? Jednym z nich jest **udzielanie informacji zwrotnej**. Tylko w pewnym stopniu chodzi tu o pozytywne wzmocnienie pożądaných zachowań (Kupaj i Krysa 2014: 121). Nauczyciel towarzyszy uczniowi w poznawaniu siebie i odkrywaniu swojego potencjału oraz zadaje pytania, które ułatwiają eksplorację. Udzielanie informacji zwrotnej ma na celu przede wszystkim budowanie i podtrzymywanie relacji poprzez identyfikowanie dobrze wykonanych czynności (Kupaj i Krysa 2014: 123) i docenienie wysiłków ucznia (Dweck 2017: 205), np.:

- ➔ „Widzę, jak bardzo się starasz”;
- ➔ „Doceniam, jak bardzo ci na tym zależy”;
- ➔ „Szanuję, ile wysiłku w to wkładasz”.

Najlepiej jest sprecyzować komunikat dotyczący włożonego przez ucznia wysiłku i oprzeć się na konkretnych danych, np.:

- ➔ „Doceniam to, ile czasu poświęciłeś(-łaś) na wykonanie tego zadania”;
- ➔ „Szanuję to, że zrezygnowałeś(-łaś) z obejrzenia filmu, aby mieć więcej czasu na wykonanie tego zadania”.
- ➔ „Widzę, z jak wielką starannością (i zaangażowaniem) to wykonałeś(-łaś)”.
- ➔ „Widzę, ile serca (i trudu) w to włożyłeś(-łaś)”.
- ➔ „To zadanie jest zrobione bardzo dokładnie”.
- ➔ „Wypisałeś(-łaś) cztery synonimy tego słowa”.
- ➔ „Napisana przez ciebie historia jest bardzo poruszająca”.

Udzielanie informacji zwrotnej jest szczególnie ważne w przypadku ucznia z niską samooceną, który nie dostrzega swoich mocnych stron i tym samym nie umie ich wymienić. Nauczyciel, udzielając informacji zwrotnej, odnosi się do włożonego wysiłku lub umiejętności, a nie do cech charakteru ucznia. Przekazując informację zwrotną, warto także zadawać uczniowi **pytania otwarte**, które świadczą o otwartości nauczyciela na ucznia i wysyłają informację o tym, że zdanie wychowanka się liczy, a nauczyciel dostrzega jego potencjał i podkreśla ich wzajemną relację. Pytania te sprzyjają eksploracji zagadnienia przez ucznia, gdyż są pozbawione elementu konfrontacji. Wprowadzanie pytań otwartych można zacząć w każdej sytuacji, np. od poziomu A2+ znajomości języka obcego. Można to narzędzie wykorzystywać z kolei w języku polskim w ramach rozmów rozwojowych, do rozwiązywania konfliktów

i omawiania metod uczenia się. Przykłady pytań otwartych (w języku polskim lub w nauca-
nym języku obcym):

- ➔ „Jak myślisz?”;
- ➔ „Powiedz mi, co ty o tym myślisz”;
- ➔ „Jak uważasz?”;
- ➔ „A co tobie przychodzi do głowy?”.

Im pytania są prostsze, konkretniejsze i odnoszące się do „tu i teraz”, tym lepiej. Po pierw-
sze, takie pytania łatwiej zrozumieć – nie trzeba skupiać się na ich treści, lecz na samej odpo-
wiedzi. Po drugie, proste pytania są łatwiejsze do stosowania, dzięki czemu nauczyciel kon-
centruje się nie na doborze słów, lecz na tym, co mówi uczeń. Podczas zadawania otwartych
pytań ważny jest ton głosu, który powinien oddawać żywe zainteresowanie nauczyciela pro-
porcjami ucznia. Zasadniczym celem stosowania tego narzędzia jest zbudowanie bliższe-
go kontaktu między nauczycielem a uczniem oraz przekonania, że nauczyciel interesuje się
uczniem jako osobą.

Zgodnie z modelem coachingowym pytania otwarte mogą być stosowane w osiągnięciu
każdego celu edukacyjnego oraz potrzeby rozwojowej ucznia. Na przykład w sytuacji, gdy
uczeń mówi o tym, że nie wie, jak wykonać określone zadanie, nauczyciel może mu pomóc
w znalezieniu odpowiedzi za pomocą następujących pytań:

- ➔ „Jaki masz pomysł?”;
- ➔ „Co chciał(a)byś teraz zrobić?”;
- ➔ „Gdzie możesz poszukać inspiracji?”;
- ➔ „Z czego możesz skorzystać?”;
- ➔ „Kto/co może ci pomóc w rozwiązaniu zadania?”;
- ➔ „Co do tej pory próbowałeś(-łaś) robić?”;
- ➔ „Która z wypróbowanych do tej pory opcji działa?”;
- ➔ „Jakie widzisz trzy możliwości rozwiązania tego zadania?”;
- ➔ „Jakie masz (jeszcze) rozwiązania?”;
- ➔ „A co jeszcze mogłabyś/mógłbyś zrobić?”;
- ➔ „Nie ograniczaj się do jednego pomysłu. Wymień wszystkie, jakie przychodzą ci do
głowy”.

W tym przypadku celem jest wsparcie ucznia w wykonaniu zadania, a zarówno nauczy-
ciel, jak i uczeń są przekonani o tym, że uczeń jest w stanie je wykonać. Powstaje jednak
pytanie, co w sytuacji, gdy ucznia nie interesuje wykonanie zadania lub nie umie go wyko-
nać? Wtedy warto skupić uwagę na celu i skłonić ucznia do tego, by go nazwał. W metodzie
coachingowej mówi się o tym, że cel powinien być SMART. Poszczególne litery tego skrótu
w języku angielskim wskazują na różne aspekty celu i mają następujące znaczenie:

S	<i>specific</i>	specyficzny	– Co dokładnie chcesz osiągnąć? – Czego pragniesz? – O czym marzysz? – Kto jest zaangażowany w osiągnięcie tego celu?
M	<i>measurable</i>	mierzalny	– Kiedy osiągniesz ten cel? – Skąd będziesz wiedzieć, że osiągnąłeś(-łaś) ten cel? – Jakie dane będą potrzebne do oceny postępów? – Jakie wskaźniki będą mierzyć postęp w realizacji celu? – Jak często będziesz monitorować postępy? – Jakie konkretne oceny musisz otrzymać? – Jaką liczbę punktów musisz zdobyć?

A	<i>achievable</i>	osiągalny	<ul style="list-style-type: none"> – Jak to osiągniesz? – Jakie masz zasoby i możliwości, aby osiągnąć ten cel? – Jakie kroki musisz podjąć, aby osiągnąć ten cel? – Czy są jakieś bariery, które mogą przeszkodzić w osiągnięciu celu? Jak je pokonasz? – Czy cel jest realistyczny, biorąc pod uwagę dostępny czas i zasoby? – Kto może ci pomóc?
	lub <i>attractive</i>	atrakcyjny	<ul style="list-style-type: none"> – Jakich korzyści oczekujesz? – Z jakiego powodu to robisz? – Jak rozwiniesz się dzięki temu zadaniu?
R	<i>realistic</i>	realistyczny	<ul style="list-style-type: none"> – Czy ten cel jest zgodny z twoimi planami i priorytetami? – Czy masz wystarczające zasoby, aby osiągnąć ten cel? – Czy osiągnięcie tego celu jest realistyczne w twojej obecnej sytuacji? – Na jakie kompromisy musisz pójść, aby osiągnąć ten cel?
	lub <i>relevant</i>	istotny	<ul style="list-style-type: none"> – Na ile ten cel jest dla ciebie ważny? – Dlaczego ten cel jest dla ciebie ważny?
T	<i>timebound</i>	czasowy	<ul style="list-style-type: none"> – Kiedy zakończysz działanie? – Ile czasu potrzebujesz na realizację? – Jakie są terminy realizacji poszczególnych etapów na drodze do osiągnięcia tego celu? – Jakie konkretne działania muszą być wykonane do określonego terminu? – Jakie są konsekwencje nieosiągnięcia celu w wyznaczonym czasie?

Nauczyciel może się odnosić do wartości i przekonań ucznia. Czasem nie chodzi o cel sam w sobie, lecz o korzyści – obiektywne lub subiektywne – wynikające z jego osiągnięcia, np. celem ucznia może być rozwinięcie innych niewynikających bezpośrednio z wykonania zadania kompetencji, takich jak odkrywanie lub realizacja własnych zainteresowań.

Po dokładnym zdefiniowaniu i opisaniu celu następnym etapem jest **plan działań**. Po przez zadawanie pytań otwartych dotyczących sposobów osiągnięcia danego celu edukacyjnego lub potrzeby rozwojowej ucznia projektowane są konkretne kroki i nazywane potrzebne zasoby:

- ➔ „Od czego chciał(a)byś zacząć?”
- ➔ „Jak możesz zrealizować każdy z tych pomysłów? Zaplanuj, w jaki sposób zrealizujesz każdy z nich”;
- ➔ „Jaki będzie twój pierwszy krok? / Jaki zrobisz pierwszy krok, żeby przetestować dany pomysł?”;
- ➔ „Która opcja wydaje ci się teraz najbardziej pociągająca?”;
- ➔ „Jakie emocje towarzyszą tej opcji? / Co czujesz, ustalając taki sposób postępowania?”;
- ➔ „Jakie widzisz inne możliwości?”;
- ➔ „Gdybyś miał(a) gwarancję sukcesu, co byś teraz zrobił(a)?”.

Zasoby potrzebne do osiągnięcia celu mogą być identyfikowane za pomocą **analizy SWOT** (*strengths, weaknesses, opportunities, threats*). Nauczyciel pyta ucznia: „Które z twoich mocnych stron pomogą ci w rozwiązaniu zadania / w osiągnięciu celu?”. Jeśli uczeń nie potrafi ich wskazać, można w trakcie lekcji w języku obcym przygotować zadanie dotyczące mocnych stron lub poruszyć ten temat w języku polskim. Przedstawiona struktura rozmowy coachingowej odpowiada **modelowi GROW**, jednemu z najstarszych i najpopularniejszych w coachingu. Model ten został opracowany na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku przez Grahama Aleksandra i Alana Fine’a, a spopularyzowany przez Johna Whitmore’a. Poszczególne litery tego skrótu w języku angielskim wskazują kolejne działania i mają następujące znaczenie (Whitmore 2011):

- ➔ *goal* (cel): wykonanie zadania;
- ➔ *reality* (rzeczywistość): analiza aktualnej sytuacji ucznia;
- ➔ *options* (opcje): wypracowanie różnych możliwości i strategii;
- ➔ *will* (wola): planowanie konkretnych działań.

Przykłady zastosowania narzędzi coachingowych w NJO

Stosowanie pytań otwartych jest niezwykle ważne w nauczaniu języka obcego, ponieważ zachęca do użycia poznanego słownictwa i struktur w kontekście osobistym oraz przełamania bariery komunikacyjnej. Rozmowa coachingowa jest bliska naturalnej komunikacji. Uczeń poznaje struktury gramatyczne tak jak podczas przyswajania pierwszego języka. Pytania otwarte stymulują zarówno kreatywność, jak i krytyczne myślenie. Dzięki nim uczeń ćwiczy sprawność aktywnego słuchania i mówienia. Szczególnie istotna jest ta druga umiejętność, ponieważ wymaga połączenia wielu elementów: znajomości słownictwa, użycia struktur oraz przedstawienia właściwych argumentów w trakcie refleksji na sobą i własną sytuacją życiową na tle istniejących okoliczności i możliwości. Pytania otwarte jako narzędzie stosowane w coachingu językowym mogą być stosowane m.in.:

- ➔ w zakresie leksyki: do wyrażania własnej opinii, opowiadania o swoich marzeniach, priorytetach, potrzebach, wartościach, a także stawiania hipotez i ich eksploracji;
- ➔ w zakresie gramatyki do stosowania: czasowników modalnych, czasu przeszłego, czasu przyszłego, trybu przypuszczającego.

Ogromną zaletą pytań otwartych jest to, że łatwo je zrozumieć już od poziomu A1. Ich wadą jest niestety to, że odpowiedź wymaga znajomości języka od poziomu A2/A2+, której uczeń może jeszcze nie mieć, mimo że po polsku odpowiedziałby obszernie na takie pytania. W przypadku analizy SWOT uczeń poznaje słownictwo dotyczące mocnych i słabych stron, a tym samym ćwiczy użycie, a także, w zależności od języka obcego, odmianę oraz miejsce w zdaniu przymiotników i rzeczowników. Uczy się również tworzyć rzeczowniki od przymiotników. Model GROW, tj. wyznaczanie celów, analiza sytuacji, opracowywanie możliwości oraz planowanie działań, w nauczonym w języku obcym można zastosować od poziomu średniozaawansowanego, czyli B1/B1+. Nauczyciel może wykorzystać go także w wielu sytuacjach w języku polskim, głównie do budowania motywacji i autonomii ucznia.

1. GOAL

Uczeń w trakcie rozmowy coachingowej określa swoje cele, np.:

- zdanie egzaminu certyfikacyjnego X z wynikiem X,
- uzyskanie oceny X na półroczu,
- uzyskanie oceny X z testu,
- czytanie bloga X,
- słuchanie podcastu X,
- prowadzenie dziennika w nauczonym języku obcym.

2. REALITY

Nauczyciel ocenia bieżące umiejętności ucznia oraz obszary do poprawy poprzez:

- pytania otwarte skierowane do ucznia: „Jak oceniasz swoje obecne umiejętności językowe?”; „Co potrafisz?”; „Co sprawia ci największą trudność?”; „Od czego zaczyniesz?”; „Ile czasu poświęcisz na naukę?”;
- test oraz rozmowę w nauczonym języku;
- analizę dotychczasowych wyników.

Nauczyciel powinien szczerze przedstawić uczniowi wnioski i uświadomić mu dokonane przez niego postępy.

3. OPTIONS

Nauczyciel pyta ucznia, jakie metody nauki są w jego przypadku najskuteczniejsze. Nauczyciel i uczeń omawiają różne techniki nauki i dostępne zasoby. Uczeń proponuje rozwiązania, które mu odpowiadają, np.:

- branie udziału w dyskusji na forum X,
- tandem językowy z native speakerem X,
- aplikacje do nauki słówek,
- przygotowywanie fiszek z nowymi wyrazami.

Nauczyciel pyta ucznia o to, co jeszcze może zrobić, żeby szybciej osiągnąć swój cel.

4. WILL

Na tym etapie uczeń określa plan działania, np.:

- codziennie uzupełniać dwa wyrazy w aplikacji,
- raz w miesiącu odbyć piętnastominutową rozmowę z native speakerem,
- wykonywać codziennie jedno zadanie z książki X przygotowującej do certyfikatu językowego X,
- raz w miesiącu obejrzeć film w nauczanym języku obcym.

Nauczyciel dba o to, aby plan działania był realistyczny i konkretny. Poza tym motywuje ucznia do regularnej refleksji, czy wykonuje plan, oraz do oceny wyników.

Podsumowanie

Narzędzia stosowane w coachingu w bardzo twórczy i efektywny sposób wzbogacają warsztat nauczyciela i kształtują styl nauczania. Przydadzą się temu, który chce budować wewnętrzną motywację ucznia i ją podtrzymywać, a ma świadomość, że motywacja nie jest stała i że nawet wysoko zmotywowane osoby mogą mieć gorsze dni. Z narzędzi tych skorzysta także nauczyciel, który z różnych powodów nie chce stawiać ocen, ponieważ nie dają one pożądanego efektu (np. w przypadku tzw. dwójkowiczów i trójkowiczów, którym zależy tylko na zaliczeniu/zdaniu danego przedmiotu) lub nie ma możliwości stawiania ocen (np. w szkole językowej). Wreszcie narzędzia coachingowe są świetnym rozwiązaniem dla nauczycieli pragnących poszerzać zakres stosowanych przez siebie metod nauczania.

Narzędzia stosowane w coachingu wzmacniają relację nauczyciel–uczeń zamiast uczeń–technologia i przeciwdziałają poczuciu osamotnienia (Moczyłowska 2019), szczególnie w obliczu coraz szybszego rozwoju sztucznej inteligencji. Rozmowa coachingowa humanizuje nie tylko szkołę, lecz przede wszystkim życie osobiste. Realizuje potrzeby wyższego rzędu, które Abraham Maslow (1908–1970), amerykański psycholog i jeden z najważniejszych przedstawicieli nurtu psychologii humanistycznej, określa jako potrzeby przynależności i uznania. Dzięki lepszemu porozumieniu z osobami dorosłymi uczeń ma większą łatwość nawiązywania kontaktu z rówieśnikami i przynależenia do grupy. A zatem na pytanie, kiedy jest najlepszy moment na użycie omawianych narzędzi, odpowiedź brzmi: teraz.

BIBLIOGRAFIA

-
- Dweck, C. (2017), *Nowa psychologia sukcesu*, tłum. A. Czajkowska, Warszawa: Muza SA.
 - Kupaj, L., Krysa, W. (2014), *Kompetencje coachingowe nauczycieli*, Warszawa: Wolters Kluwer.
 - Moczyłowska, J. (2019), *Warto spróbować coachingu w edukacji*, <www.prawo.pl/oswiata/coaching-w-edukacji-czy-i-jak-stosowac,456934.html>, [dostęp: 15.07.2024].
 - Whitmore, J. (2011), *Coaching. Trening efektywności*, tłum. M. Sobczak, Warszawa: G+J Gruner+Jahr Polska.

DR ELŻBIETA KOZŁOWSKA *Adiunkt w Instytucie Germanistyki na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego, autorka artykułów z literaturoznawstwa, recenzji oraz materiałów dydaktycznych do nauki języka niemieckiego, absolwentka germanistyki, europeistyki oraz psychologii. W swojej pracy koncentruje się na metodyce nauczania języka niemieckiego oraz powiązaniach literatury ze sztuką, psychologią i socjologią.*

Multimodalny charakter komunikacji w nauczaniu języka włoskiego

Scenariusze zajęć

DOI: 10.47050/jows.2025.1.101-109

Podejście multimodalne w edukacji oznacza stosowanie bodźców (np. dźwiękowych, wizualnych) w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. W obszar multimodalności wpisuje się również tak lubiana przez poetów metafora, którą spotykamy na co dzień w różnych przekazach, np. reklamowych. Autorki scenariuszy, wykorzystując podejście multimodalne, biorą na warsztat włoskie komunikaty reklamowe i prezentują konspekty zajęć, które pozwolą wykorzystać potencjał uczniów oraz uatrakcyjnić zajęcia.

JUSTYNA KRAWCZYK
[Uniwersytet Śląski](#)

ELIZA BORCZYK
[Politechnika Śląska](#)

A MULTIMODAL NATURE OF COMMUNICATION IN ITALIAN LANGUAGE TEACHING. LESSON PLANS.

Three lesson plans in Italian are presented. The glottodidactic implications make use mainly of a multimodal approach. An analysis of metaphor in authentic Italian advertising messages to optimise language learning is presented as well.

KEYWORDS: COMMUNICATION, MULTIMODAL DISCOURSE, MAKING ITALIAN LESSONS MORE ATTRACTIVE, COMMERCIAL AND SOCIAL ADVERTISEMENT, METAPHOR

ostatnimi czasy wielu badaczy procesu komunikacji analizuje nową kategorię badawczą – dyskurs multimodalny (Kawka 2016). Coraz częściej w planie studiów neofilologicznych (np. na kierunku lingwistyka stosowana) pojawia się przedmiot poświęcony dyskursowi multimodalnemu, często mylonemu z dyskursem multimedialnym (pojęcia te są ze sobą powiązane nie tylko fonetycznie, ale nie są tożsame). Czym zatem jest multimodalność? *Multus* po łacinie oznacza „wiele”, a *modus* – „sposób”, przymiotnik „multimodalny” odnosi się więc do wielu sposobów, a nie do medium. Kino, telewizja czy internet są jednak multimodalnymi mediami, gdyż wieloma różnymi kanałami komunikują dźwięk, obraz oraz słowo pisane.

Multimodalność to zastosowanie form linearnych (tekst), nielinearnych (strony internetowe, plakaty, reklamy) oraz hybrydowych łączących oba typy. Zwłaszcza te ostatnie są typowe dla współczesnej komunikacji i stanowią punkt wyjścia dla trzech prezentowanych tu scenariuszy zajęć z języka włoskiego, w których synergia wielu impulsów (ilustracji, dźwięku, animacji, języka niewerbalnego itp.) ma wspierać proces nauczania. W proponowanych tu konspektach wykorzystujemy autentyczne włoskie teksty reklamowe. Nacisk kładziemy na reklamę komercyjną, lecz w ćwiczeniach pojawiają się też przykłady reklamy społecznej.

„Mowa nie spełnia swego zadania, jeśli jasno nie przedstawia myśli” – słowa Arystotelesa (2009) idą w parze z naszym wnioskiem, że komunikacja to nie tylko przekazy słowne. Dzięki wykorzystaniu wielu bodźców podejście multimodalne optymalizuje proces kształcenia językowego i ułatwia zanurzenie się w rzeczywistości, a także osvajanie jej niejednoznaczności, przedstawianej często w formie metafory. Sięgają po nią nie tylko poeci, lecz także twórcy reklam, serwując nam krótkie, zabawne i niebanalne przekazy. Warto wykorzystać komunikaty reklamowe na zajęciach z języka obcego, ponieważ angażują i aktywizują uczących się.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles (2009), *Retoryka. Retoryka dla Aleksandra. Poetyka*, przeł. H. Podbielski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dale, E. (1946), *Audio-Visual Methods in Teaching*, Nowy Jork: Dryden Press.
- Kawka, M. (2016), *Dyskurs multimodalny – nowa kategoria badawcza?*, „Zeszyty Prasoznawcze” nr 59(2), s. 294–303.
- Wojacek, A. (2023), *Rozwijanie kompetencji mówienia w specjalistycznym języku technicznym. Przykład scenariusza zajęć z języka włoskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 69–76.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze *double-blind review*.

DR ELIZA BORCZYK Nauczycielka języka włoskiego od 1999 r. Asystent dydaktyczny w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Politechniki Śląskiej. Wśród jej zainteresowań badawczych można wyróżnić nauczanie języków obcych, języki specjalistyczne, psycholingwistykę oraz czynniki indywidualne w glottodydaktyce.

DR JUSTYNA KRAWCZYK Nauczycielka języka włoskiego od 1998 r. Adiunkt dydaktyczny na Uniwersytecie Śląskim. Interesuje się aspektami ogólnodydaktycznymi i psychologiczno-pedagogicznymi w glottodydaktyce ze szczególnym uwzględnieniem metod aktywizujących ucznia, asocjacji jako efektywnych technik nauczania oraz kreatywności w dydaktyce akademickiej (również w przestrzeni wirtualnej).

Scenariusz 1

Komunikat reklamowy *Una creatura meravigliosa* na zajęciach z języka włoskiego a multimodalność

Temat zajęć: *La pubblicità nella nostra vita.*

Typ szkoły: studia językowe I stopnia (filologia włoska), szkoła ponadpodstawowa (podstawa programowa wariant III.2.0 lub wariant III.BS2.0)

Poziom nauczania: B2

Cele lekcji

Cele komunikacyjne

Uczeń:

- definiuje, czym jest reklama, i rozróżnia jej dwa podstawowe rodzaje;
- wyraża własne zdanie na temat wszechobecnej reklamy (utrwalenie zwrotów pozwalających wyrazić opinię).

Cele językowe

➔ leksykalne

Uczeń:

- stawia hipotezy (*forse è..., magari si tratta di..., penso che sia..., mi sembra che sia...*);
- używa leksyki związanej z reklamą (*la pubblicità sociale, la pubblicità commerciale, pubblicizzare un prodotto, promuovere un prodotto, lo spot pubblicitario*);
- stosuje zwroty pozwalające wyrazić własne zdanie (*mi piace, non mi piace, mi colpisce, mi fa schifo, mi fa pensare al problema di..., la pubblicità la trovo controversa, la trovo divertente, mi sembra interessante, mi sembra noiosa*);

➔ gramatyczne

Uczeń:

- utrwała formę *futuro semplice*.

Cele pozajęzykowe

Uczeń:

- posługuje się materiałami paratekstowymi (ilustracje);
- wykorzystuje źródła internetowe do zweryfikowania swojej wiedzy;
- aktywizuje wiedzę zdobytą na zajęciach z językoznawstwa kognitywnego oraz z literaturoznawstwa (wyrażenia metaforyczne).

Metody i techniki pracy

- praca z nagraniem
- praca z video
- praca z tekstem
- wypowiedź ustna
- wypowiedź pisemna
- ćwiczenie z lukami
- praca w grupach

Przebieg lekcji

PRZYGOTOWANIE DO ZAJĘĆ (10 MINUT)¹

Rozgrzewka językowa

Che giorno è oggi?

Guardate dietro la finestra. Che tempo fa oggi?

Come state? Bene, male o così così?

¹ Szacunkowy czas trwania wszystkich faz lekcji jest czasem trwania zajęć organizowanych dla studentów, zatem w sumie wynosi on 90 minut (dwie godziny lekcyjne).

Przedstawienie celów lekcji

Nauczyciel informuje uczących się, że temat będzie zagadką, którą rozwiążą za chwilę. Oprócz tematu niespodzianki zostaną utrwalone wcześniej poznane zwroty dotyczące wyrażenia opinii na określony temat. Zostaną też przypomniane formy gramatyczne czasu *futuro semplice*.

PREZENTACJA MATERIAŁU LEKCYJNEGO (15 MINUT)

1. **GUARDATE E PENSATE.** Indovinate il tema della lezione.

Nauczyciel prezentuje dźwięk pochodzący ze spotu reklamowego *Una creatura meravigliosa* („cudowna istota”; vimeo.com/66628277), będącego fragmentem piosenki włoskiej wokalistki Gianni Nannini (www.infnititesti.com/2024/02/11/gianna-nannini-meravigliosa-creatura-testo), w którym jest użyty *futuro semplice* (tekst poniżej). Zadaniem uczących się jest odgadnięcie tematu zajęć lekcyjnych (*la pubblicità*) oraz tego, jakiego produktu dotyczy spot (*la macchina*).

*Molti mari e fiumi **attraverserò***

*Dentro la tua terra **mi ritroverai***

*Turbini e tempeste **io cavalcherò***

***Volerò** tra il fulmini per avverti*

Meravigliosa creatura

Dzięki temu, że w ćwiczeniu 1 uczący się nie widzą spotu, lecz słyszą jedynie dźwięk, są bardziej skupieni i zaintrygowani. *Una creatura meravigliosa* wpisuje się w zasadę „niebanalności”, którą za włoskim glottodydaktykiem Paolo Balbonim wspomina Alina Wojacek (Balboni 2000, za: Wojacek 2023). Ćwiczenia były przeprowadzone ze studentami i spotkały się z dużym zainteresowaniem z ich strony, zwłaszcza stawianie hipotez na temat tego, jakiego produktu może dotyczyć spot reklamowy. Dopiero po uzyskaniu odpowiedzi nauczyciel pokazuje wideo z dźwiękiem i w ten właśnie sposób uczący się potwierdzają lub odrzucają swoje hipotezy dotyczące tematu lekcji.

UTRWALENIE MATERIAŁU LEKCYJNEGO (30 MINUT)

2. **PARLATE.** Rispondete alle domande.

a. Qual è lo scopo della pubblicità?

b. Qual è la differenza fra la pubblicità commerciale e sociale?

c. Potresti fornire/saresti in grado di fornire qualche esempio di pubblicità simile a quelle menzionate sopra?

d. Quale pubblicità non ti piace proprio/ti dà più fastidio? Sai spiegare il perché/ sai dire perché?

e. Quale pubblicità ti piace guardare/ti piace di più? Sai dire/ spiegare perché ti piace?

Ćwiczenie jest złożone z kilku pytań: Jaki jest cel reklamy komercyjnej, a jaki reklamy społecznej?; Jakie znasz przykłady obu typów reklamy?; Czy mógłbyś podać kilka przykładów reklamy komercyjnej i reklamy społecznej?; Która reklama cię drażni? Potrafisz wyjaśnić dlaczego?; Która reklama bardziej ci się podoba? Potrafisz wyjaśnić dlaczego? Ma to na celu zaangażowanie uczącego się w zajęcia poprzez udział w dyskusji. Jej wartość w szczególności podkreśla Edgar Dale w tzw. trójkącie zapamiętywania (1946). Zdaniem badacza zapamiętujemy 10% tego, co przeczytamy, 20% tego, co usłyszymy, 30% tego, co zobaczymy, 50% tego, co zobaczymy i usłyszymy, 70% tego, co powiemy i napiszemy, 90% tego, co powiemy i zrobimy.

WYKORZYSTANIE MATERIAŁU LEKCYJNEGO (TRANSFER) (20 MINUT)

3. **SCRIVETE.** Riempite gli spazi vuoti con le parole mancanti.

a. *La pubblicità è un tipo di comuni_____e. Distinguiamo la pubblicità _____ e quella _____. La prima ci fa pensare al commercio perché il suo scopo è quello di _____ il prodotto. Nella pubblicità in merito vediamo p.es. un bambino che sorride, una donna giovane e bella che fa p.es. la ginnastica. Quindi, ci fa pensare alle emozioni _____ (un aggettivo). Però, non dimentichiamo che a volte la pubblicità può sfiorare (può essere legata alla) anche la mani_____ e l'in_____.* Quanto alla pubblicità sociale essa ci convince ad

essere a favore oppure contro qualcosa; per esempio: _____

La pubblicità in merito affronta temi che suscitano paura e che fanno condannare il nostro comp_____

- b. Che cosa Ti viene in mente quando vedi la pubblicità commerciale, per esempio del gelato: il sorriso, l'estate, l'affresco "Giudizio universale" di Michelangelo Buonarroti, _____, _____, _____ (rys. 1).
- c. Che cosa Ti viene in mente quando vedi il seguente manifesto pubblicitario? La morte, l'incidente, la stupidità, _____, _____ (rys. 2).
- d. Si tratta di un tipo di pubblicità sociale o commerciale?

Rozwiązania:

- a. comunicazione, commerciale e sociale, vendere, positive, manipolazione, inganno, per esempio: contro la droga, contro il razzismo, contro l'omofobia; essere per la donazione del sangue, comportamento;
- b. przykładowe odpowiedzi: la felicità, il caldo, il frigo;
- c. przykładowe odpowiedzi: il dolore, il trauma;
- d. si tratta della pubblicità sociale.

Ćwiczenie jest utrwaleniem (zwłaszcza ćwiczenie z lukami) tego, o czym była mowa w poprzedniej fazie lekcji. Pozwala zweryfikować, co udało się studentom zapamiętać. Ważne, aby uczący się otrzymali przygotowane przez nauczyciela kartki z fragmentami zdań do uzupełnienia. W zależności od poziomu językowego grupy i od ilości czasu, jakim dysponujemy, możemy wzbogacić ćwiczenie częścią kreatywną:

Mettiamoci adesso nei panni del copywriter e scriviamo un breve messaggio pubblicitario riguardante la macchina (należy napisać hasło reklamowe dotyczące samochodu).

Ćwiczenie najlepiej wykonywać w grupach. Jeśli introwertyczni uczący się preferują samodzielną pracę, należy im to umożliwić, dbając o to, aby grupa nie stygmatyzowała nieśmiałego uczestnika. Wszak także ekstrawertycy czasem wolą pracować samodzielnie w obawie przed nieudanymi negocjacjami z kolegami.

EWALUACJA (10 MINUT)

Podsumowanie lekcji: Nauczyciel prosi uczących się, by podali pięć dowolnych słów-kluczy opisujących temat zrealizowanych zajęć (przykład odpowiedzi: *pubblicità, pubblicità sociale, pubblicità commerciale, manipolazione, spot della macchina*). Można je zapisać na tablicy w formie drzewa. Prowadzący może poprosić jedną osobę, aby zapisywała to, co proponują inni uczestnicy spotkania. Na tę fazę lekcji często brakuje czasu, a jest ona niezwykle przydatna, bo pozwala na refleksję i utrwalenie tego, co się działo na zajęciach.

ZADANIE I OMÓWIENIE PRACY DOMOWEJ (5 MINUT)

Mettiamoci adesso nei panni del copywriter e del regista e facciamo uno spot che pubblicizza la macchina o un altro prodotto che volete (Uczący się mają nakręcić filmik zawierający slogan reklamowy).

Reklama komercyjna jest częścią naszego życia niezależnie od tego, jaki mamy do niej stosunek – może nas irytować, bawić i śmieszyć. Czasami spotykamy się z reklamą społeczną, która np. piętnuje zachowania nieakceptowalne społecznie (rasistowskie, homofobiczne itp.). Ćwiczenie nie powinno przysporzyć większych problemów uczącym się, gdyż jego tematyka nie jest im obca.

Rys. 1. Pubblicità del gelato



Zródło: images.app.goo.gl/XpxSebmwsQM2Xccs6

Rys. 2. Pubblicità sociale a favore di allacciare le cinture di sicurezza.



Zródło: bit.ly/4h4EUeq

Scenariusz 2

Komunikat reklamowy *Una telefonata allunga la vita* na zajęciach języka włoskiego a multimodalność

Temat zajęć: *La pubblicità nella nostra vita.*

Typ szkoły: studia językowe I stopnia (filologia włoska), szkoła ponadpodstawowa (podstawa programowa wariant III.2.0 lub wariant III.BS2.0)

Poziom nauczania: B2

Cele lekcji

Cele komunikacyjne

Uczeń:

- próbuje odgadnąć temat zajęć;
- szuka metafory w spocie reklamowym i podejmuje się jej interpretacji.

Cele językowe

➔ leksykalne

Uczeń:

- używa leksyki związanej z reklamą (*la pubblicità sociale, la pubblicità commerciale, pubblicizzare un prodotto, promuovere un prodotto, lo spot pubblicitario ecc.*);

➔ gramatyczne

Uczeń:

- utrwała formę *condizionale passato*.

Cele pozajęzykowe

Uczeń:

- poznaje włoski język niewerbalny;
- posługuje się materiałami paratekstowymi (ilustracje);
- wykorzystuje źródła internetowe do zweryfikowania wiedzy;
- aktywizuje wiedzę zdobytą na zajęciach z językoznawstwa kognitywnego oraz z literaturoznawstwa (wyrażenia metaforyczne).

Metody i techniki pracy

- praca z nagraniem
- praca z video
- praca z tekstem
- burza mózgów
- praca w grupach

Przebieg lekcji

PRZYGOTOWANIE DO ZAJĘĆ (10 MINUT)

Rozgrzewka językowa

Che giorno è oggi? Il venerdì?

Allora che cosa farete il fine settimana?

Prezentowanie celów lekcji

Nauczyciel zaprasza na powtórkę *condizionale passato* oraz na zabawę z włoską reklamą.

PREZENTACJA MATERIAŁU LEKCYJNEGO (15 MINUT)

1. **GUARDATE E PENSATE.** Nauczyciel pokazuje obrazek (stopklatkę - rys. 3), na którym widać pluton egzekucyjny i mężczyznę realizującego połączenie telefoniczne,

Rys. 3. Pubblicità della SIP (futura Telecom)



Źródło: www.youtube.com/watch?v=-F2ppwDOG7k.

lub cały filmik, ale bez dźwięku. Zadaniem uczących się jest odgadnięcie tematu spotu, który był popularny we Włoszech w latach 90. XX wieku. Jest to komercyjna reklama sieci telekomunikacyjnej (www.youtube.com/watch?v=-F2ppwDOG7k).

W ćwiczeniu 1 mamy do czynienia tylko z jednym bodźcem. Podobnie jak w pierwszym scenariuszu, stosując *trucco del mestiere*, wzbudzamy zainteresowanie i aktywizujemy uczących się.

2. GUARDATE, ASCOLTATE E PENSATE. Następnie prowadzący dodaje kolejny bodziec: dźwięk. Cały filmik jest odtwarzany w ćwiczeniu 2 już z dźwiękiem, aby uczniowie się upewnili, czy udało się im prawidłowo odgadnąć tematykę komunikatu reklamowego.

UTRWALANIE MATERIAŁU LEKCYJNEGO (30 MINUT)

3. TROVATE LA METAFORA. SPIEGATELA. Uczestnicy zajęć mają wskazać metaforę zastosowaną w spocie i ją wyjaśnić². *Una telefonata allunga la vita è una metafora. Un uomo condannato a morte davanti ai soldati che devono ucciderlo, sceglie appunto come ultimo desiderio una telefonata, ma non la finisce e così i soldati si annoiano da morire e decidono di andarsene. Il nostro protagonista è sano e salvo.*

Ćwiczenie 3 to interpretacja użytej w spocie reklamowym błyskotliwej metafory o tym, że rozmowa telefoniczna przedłuża życie (*Una telefonata allunga la vita*). Skazany na śmierć jako ostatnie życzenie wybiera skorzystanie z telefonu. Nie zamierza zakończyć rozmowy telefonicznej, dlatego znudzony pluton egzekucyjny rezygnuje z wykonania wyroku.

4. CERCATE IL GESTO. Uczestnicy zajęć są również proszeni o odnalezienie w spocie gestu (*signifiant*) charakterystycznego dla rozmowy telefonicznej (*signifié*).

Wspomniany w ćwiczeniu 4 gest (*signifiant*) wykonuje główny bohater: kciuk do góry, najmniejszy palec wysunięty prostopadłe, pozostałe palce dłoni zgięte; dłoń z kciukiem do góry przykładamy do ucha, tak jakbyśmy rozmawiali przez telefon (*signifié*). Gest ten jest mocno zakorzeniony w kulturze *Bel Paese*³ – aktywizujemy wiedzę ogólną oraz zahaczamy o inne dziedziny, takie jak kulturoznawstwo.

WYKORZYSTANIE MATERIAŁU LEKCYJNEGO (TRANSFER) (30 MINUT)

5. SCRIVETE o PARLATE. Uczestnicy piszą i się wypowiadają.
 - a. Finite le frasi secondo l' esempio usando il condizionale passato:
Senza il cellulare sarei morto (condizionale passato)
Senza il cellulare *mi sarei annoiato da morire*.
Senza il cellulare *non avrei mai navigato su Internet*.
Senza il cellulare *non avrei mai giocato ai videogiochi*.
 - b. Immaginate il dialogo fra il nostro protagonista ed il suo interlocutore.
- *Ciao, come stai?*
- *Bene, e Tu, cosa stai facendo?*
- *Mi annoio da morire davanti ai soldati che vogliono uccidermi.*
- *Accipicchia! Che cosa stai dicendo? Non credo alle mie orecchie.*
- *Devo chiacchierare con te a lungo e così non mi uccidono.*

Na koniec w zależności od poziomu (do wyboru a lub b) można zaproponować zadania rozwijające kreatywność (w formie ustnej lub pisemnej).

EWALUACJA (5 MINUT)

Podsumowanie:

Finite la frase seguente: senza il cellulare il nostro protagonista _____ (al condizionale passato).

² Kolorem oznaczono przykłady studentów.

³ Wyrażenie stosowane jako synonim Włoch, pochodzące z dzieł Dantego i Petrarkei.

Scenariusz 3

Komunikat reklamowy *Red Bull Ti mette le aali* na lekcji języka włoskiego a multimodalność

Temat zajęć: *La pubblicità nella nostra vita.*

Typ szkoły: szkoła ponadpodstawowa (podstawa programowa wariant III.2.0 lub wariant III.BS2.0)

Poziom nauczania: od B1

Cele lekcji

Cele komunikacyjne

Uczeń:

- interpretuje przerośnię zawartą w przekazie reklamowym.

Cele językowe

➔ leksykalne

Uczeń:

- używa leksyki związanej z reklamą (*la pubblicità sociale, la pubblicità commerciale, pubblicizzare un prodotto, promuovere un prodotto, lo spot pubblicitario ecc.*).

➔ gramatyczne

Uczeń:

- poznaje formę *ti rende + un aggettivo*;
- poznaje nieregularny rzeczownik: *l'ala – le Ali*;
- poznaje formę *ti aiuta a + infinito*.

Cele pozajęzykowe

Uczeń:

- poznaje elementy prozodyczne;
- posługuje się materiałami paratekstowymi (ilustracje);
- wykorzystuje źródła internetowe do zweryfikowania wiedzy, dokonuje selekcji wybranych materiałów (w zależności od potrzeby);
- aktywizuje wiedzę zdobytą na zajęciach z językoznawstwa kognitywnego oraz literaturoznawstwa (wyrażenia metaforyczne).

Metody i techniki pracy

- praca z tekstem i ilustracją
- wypowiedź ustna
- wypowiedź pisemna

Przebieg lekcji

PRZYGOTOWANIE DO ZAJĘĆ (5 MINUT)

Rozgrzewka językowa

Oggi fa caldo o fa freddo?

Oggi piove o il sole brilla?

Przedstawienie celów lekcji

Prowadzący zajęcia przekazuje uczniom, iż poznają nowe włoskie zwroty związane z pewną ilustracją. Spróbują również rozszyfrować metaforyczny przekaz reklamowy tam zawarty.

PREZENTACJA MATERIAŁU LEKCYJNEGO (15 MINUT)

1. GUARDATE E PENSATE. Di quale prodotto si tratta?

Uczestnicy przyglądają się ilustracji puszki zawierającej napój często reklamowany w mediach (rys. 4).

Następnie uczący się mają za zadanie odpowiedzieć na poniższe pytania nauczyciela: *sì* lub *no*:

È la carne? *No*.

È il pane? *No*.

È la zuppa? *No*.

È la carota? *No*.

Che cosa è allora? È *qualcosa da bere*.

Quindi, scriviamo il tema per oggi: Pubblicità della bevanda.

Celowo wybrano reklamę napoju energetycznego, która zawiera niebanalną przenośnię, a sam napój jest znany zarówno w Polsce, jak i we Włoszech. Osobom, którym w ćwiczeniu problem sprawia wzięcie udziału w konwersacji, można zaproponować znacznie łatwiejsze alternatywne ćwiczenie 2, które polega na dokończaniu zdań:

Red Bull ti rende _____ (un aggettivo). (Red Bull czyni cię _____ + dowolny przymiotnik)

Red Bull ti aiuta a _____ (un infinito). (Red Bull pomaga ci _____ + dowolny bezokolicznik)

Z psychologicznego punktu widzenia ważne jest, by uczeń miał poczucie sukcesu, jak również czuł się potrzebny w klasie, nawet jeśli odstaje poziomem językowym od reszty grupy.

UTRWALENIE MATERIAŁU LEKCYJNEGO (15 MINUT)

2. SPIEGATE LA METAFORA. Red Bull ti mette le aali.

Uczestnicy wyjaśniają metaforę. *Red Bull doda Ci skrzyyydeł* – to fraza, którą uczący się opisują np. tak: *Red Bull ti dà energia; ti aiuta ad essere sveglio; ti mette le ali come se fossi un uccello e come se fossi capace di volare; ti rende felice*. Nauczyciel prosi, aby wykorzystać wcześniej poznane zwroty i konstrukcje: *ti rende* + przymiotnik oraz *ti aiuta a* + bezokolicznik.

3. PERCHE È SCRITTO: *le aali*. Uczestnicy wyjaśniają wydłużony zapis wyrazu.

Przykład odpowiedzi uczniów, która potwierdza, że na lekcji języka obcego kształtujemy również umiejętność krytycznego myślenia: *Le aali – tante vocali „a” servono a catturare la nostra attenzione; a far ricordare per sempre la pubblicità in merito; a convincerci in modo incosciente a comprare questa bevanda*.

Użycie elementów prozodycznych (parametrów głosowych), z którymi uczestnicy zajęć zetknęli się w komunikacji reklamowej, skłania do refleksji nad procesem przyswajania słownictwa. Wielu z nas nie jest świadomych tego, że czasem wystarczy zmienić ton głosu i jego modulację, by ułatwić zapamiętywanie nowej leksyki bądź struktur gramatycznych. Warto sugerować uczącym się używanie tej techniki zarówno podczas nauki języka obcego, jak i innych przedmiotów. Przekazy takie jak reklama, wykorzystujące często język niewerbalny, wywołują także asocjacje. Bardzo trudny ze względu na gramatyczną nieregularność włoski rzeczownik, na którym skupiono się w ćwiczeniu 3 (*l`ala* – *le ali*), możemy skojarzyć z koleżanką Aliną, której imię zdrobnimy do „Ala”, czyli po włosku „skrzydło”. Ala może nas uskrzydlać swoją nietuzinkową osobowością lub zachowaniem. Możemy też podpowiedzieć uczącym się, że ALITALIA to włoska (także dodająca skrzydeł) linia lotnicza.

WYKORZYSTANIE MATERIAŁU LEKCYJNEGO (TRANSFER) (15 MINUT)

4. INVENTATE UN ALTRO SLOGAN PER UNA BEVANDA. Uczestnicy wymyślają inny slogan dotyczący dowolnego napoju. Można wykorzystać poznane zwroty: *ti rende...* lub *ti aiuta a...*

Ostatnie ćwiczenie, podobnie jak w poprzednich dwóch scenariuszach, służy rozwijaniu kreatywności uczniów. Można pracować w grupach lub pojedynczo.

EWALUACJA (5 MINUT)

W podsumowaniu lekcji należy dokończyć zdanie: *Oggi abbiamo conosciuto... (Dzisiaj poznaliśmy...)*.

Rys. 4. Pubblicità della bevanda



Źródło: www.efanews.eu/resource/20757-una-lattina-red-bull.html.



Wykorzystanie AI w dydaktyce języka niemieckiego

Na przykładzie zjawiska *Wechselpräpositionen*

DOI: 10.47050/jows.2025.1.111-124

Czy można użyć sztucznej inteligencji do przygotowania scenariusza zajęć z języka niemieckiego? Z pewnością wymaga to od nauczycieli rozwijania kompetencji związanych z weryfikacją zasobów, którymi dysponuje AI. Posiłkowanie się tymi zasobami może przyspieszyć fazę diagnozowania, analizowania i facylitacji (np. w przypadku zjawiska *Wechselpräpositionen*), pozwoli zaoszczędzić czas i energię oraz zmotywuje do zwiększonej kreatywności i efektywności.

SEBASTIAN DUSZA

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

UTILIZING AI IN GERMAN LANGUAGE DIDACTICS: A CASE STUDY ON WECHSELPRÄPOSITIONEN

This report presents an overview of the changes that occur when a preposition in a prepositional phrase functions as a sentence complement (*Wechselpräpositionen*) in German sentences. The aim of this overview is to directly translate the discovered mechanisms of these changes into the didactics of German sentence syntax for Polish students. Instead of relying solely on scientific descriptions from textbooks or lexicons, the principles governing this mechanism are explored by posing appropriate questions to a selected chatbot. By engaging with Artificial Intelligence, we hope to obtain the most up-to-date and systematic information regarding the correct choice of a dative or accusative complement in a prepositional phrase to indicate movement or stillness. The responses provided by Artificial Intelligence allow us to conclude that the correct choice of a dative or accusative complement in a prepositional phrase to express movement or stillness in German does not depend solely on the preposition itself but must also consider the meaning of the verb in the predicate. Failing to acknowledge this fact in German language teaching in Poland is likely not only the source of errors but also contributes to a misunderstanding of sentence construction methods.

KEY WORDS: SENTENCE SYNTAX, PREDICATE OF MOVEMENT, REACTION, DIDACTICS OF PREPOSITIONAL PHRASE

Elektryczność od początków swojego istnienia znalazła w edukacji poczesne miejsce (Jihyun i in. 2020: 1). Wszystko zaczęło się od elektrycznie wywołanego dźwięku dzwonka lub sygnału świetlnego żarówki podczas eksperymentów Pawłowa (Thompson i Hollon 2019: 143–145), potem wyposażono pracownię językowe w magnetofony szpulowe (a następnie cyfrowe), a w dalszej kolejności umożliwiono np. śledzenie dialogów prowadzonych przez uczniów w „pokojach” programu MS Teams. Najnowszym trendem jest wykorzystywanie pozbawionej umysłu maszyny do generowania poprawnych wypowiedzi na dowolny temat, w sposób równie dobry jak człowiek (Li 2015: 23–25).

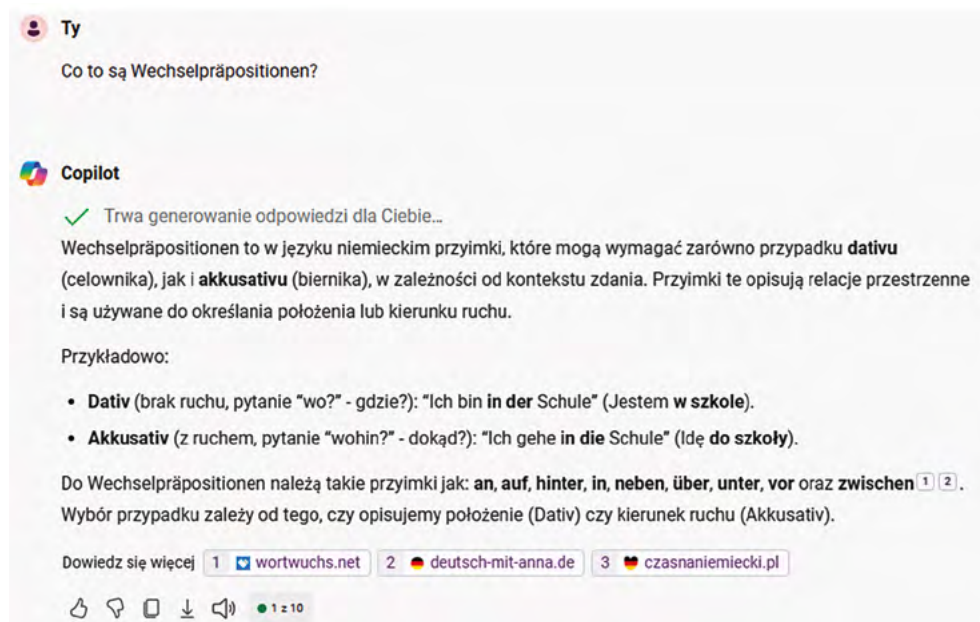
Cele, problematyka i założenia

Sztuczna inteligencja (AI) nie jest po to, by nas zastępować, lecz dostarczać najświeższych danych naukowych w celu ich sprawnej obróbki przez odpowiednie techniki i strategie dydaktyczne (Celik i in. 2022: 615). Artykuł dotyczy tworzenia w ramach sztucznej inteligencji takich obszarów „tylko dla nauczycieli” (Seufert, Guggemos i Sailer 2021: 1–2), które pozwolą im zgłębić zasadność przeprowadzonych przez nich procesów, czyli: 1) tego, co chcą uczniom pokazać (diagnoza); 2) stanu, jaki chcą uczniom przybliżyć (anagnoza), (Grucza F. 2017: 333); oraz 3) użyteczności zdobytej wiedzy (aplikatywność), (Grucza F. 2013: 125).

W wąskim zakresie problemem analizowanym w tym artykule będzie systemowy wgląd w zasady stosowania niemieckich przyimków z celownikiem lub biernikiem (niem. *Wechselpräpositionen*). Tak długo, jak to tylko możliwe, spróbuję nie posługiwać się terminologią lingwistyczną¹ obecną w publikacjach naukowych. Podczas określania zasobów wstępnej wiedzy proceduralnej na temat prawidłowego użycia przyimków z celownikiem lub biernikiem będę się posługiwać podejściem ilościowym (Yuan i in. 2020: 817–819) i skorzystam

¹ Wprowadza to ważne odróżnienie kształcenia nauczycieli języków obcych wchodzącego w skład glottodydaktyki (nauki o uczeniu się i nauczaniu języków obcych, jak chce tego „szkoła poznańska”, lub nauki o funkcjonowaniu układów glottodydaktycznych, jak to nazywa „szkoła warszawska”) od lingwistyki (Łączek 2016: 78), czyli nauki o „tworzeniu wiedzy” (Grucza F. 2013: 221).

Rys. 1. Wycinek ekranu z definicją zjawiska *Wechselpräpositionen*



Ty

Co to są Wechselpräpositionen?

Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Wechselpräpositionen to w języku niemieckim przyimki, które mogą wymagać zarówno przypadku **dativu** (celownika), jak i **akkusativu** (biernika), w zależności od kontekstu zdania. Przyimki te opisują relacje przestrzenne i są używane do określania położenia lub kierunku ruchu.

Przykładowo:

- **Dativ** (brak ruchu, pytanie "wo?" - gdzie?): "Ich bin **in der** Schule" (Jestem **w szkole**).
- **Akkusativ** (z ruchem, pytanie "wohin?" - dokąd?): "Ich gehe **in die** Schule" (Idę **do szkoły**).

Do Wechselpräpositionen należą takie przyimki jak: **an, auf, hinter, in, neben, über, unter, vor** oraz **zwischen** ¹ ².

Wybór przypadku zależy od tego, czy opisujemy położenie (Dativ) czy kierunek ruchu (Akkusativ).

Dowiedz się więcej [1](#) [wortwuchs.net](#) [2](#) [deutsch-mit-anna.de](#) [3](#) [czasnaniemiecki.pl](#)

🗨️ 📄 📄 📄 📄 📄 1 z 10

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

z pomocy bezpłatnej aplikacji Copilot, która jest dostępna w ramach przeglądarki Bing. Poza rozważaniami pozostawiam kwestię rozbieżności w prezentowaniu nagromadzonej wiedzy naukowej na dany temat przez inne odmiany sztucznej inteligencji, np. ChatGPT.

Postawienie przed bezduszną z założenia sztuczną inteligencją odpowiedniego pytania pozwala na pozyskanie reprezentatywnych oraz niejako kanonicznych, podstawowych, z założenia niezbitych i niezaprzeczalnych definicji badanych zjawisk, zebranych przecież bez emocji i bez kierowania się ukrytymi sympatiami. Rys. 1 przedstawia wycinek ekranu², który udowadnia istnienie różniących się od siebie kontekstów zdaniowych, reprezentujących dwie płaszczyzny obserwowanej rzeczywistości. W zdaniu wydają się one nie wywierać wpływu na dobór danego przyimka, lecz wpływają na odmianę, czyli na poprawny dobór odpowiedniego przypadku rzeczownika stojącego po danym przyimku.

Zjawisko to jest ograniczone, jak się można dowiedzieć, do niewielkiej liczby przyimków w języku niemieckim oraz dotyczy konieczności rejestrowania ruchu i bezruchu w zdaniu. Ta opozycja widoczna jest w sposobie modyfikowania treści zdania po danym przyimku w zdaniach w obu językach. Patrząc na reprezentatywne próbki zaproponowane przez AI na rys. 2, trzeba zadać sobie pytanie, jak dalece istota owego modyfikowania zależy od tego, co znajduje się po przyimku. To pytanie należy w następnym kroku zmodyfikować do postaci: Jak kształtuje się znaczenie danego przyimka w zależności od treści i formy tego wyrazu, który stoi po danym przyimku? Innymi słowy, czy „na = an” w zdaniu „Obraz wisi na ścianie” (*Das Bild hängt an der Wand*) jest tym samym „na = an” w zdaniu „Wieszam obraz na ścianie” (*Ich hänge das Bild an die Wand*)? Czy może jednak są to dwa różne słowa o różnym znaczeniu, skoro inaczej regulują formę dalszych treści w zdaniu?

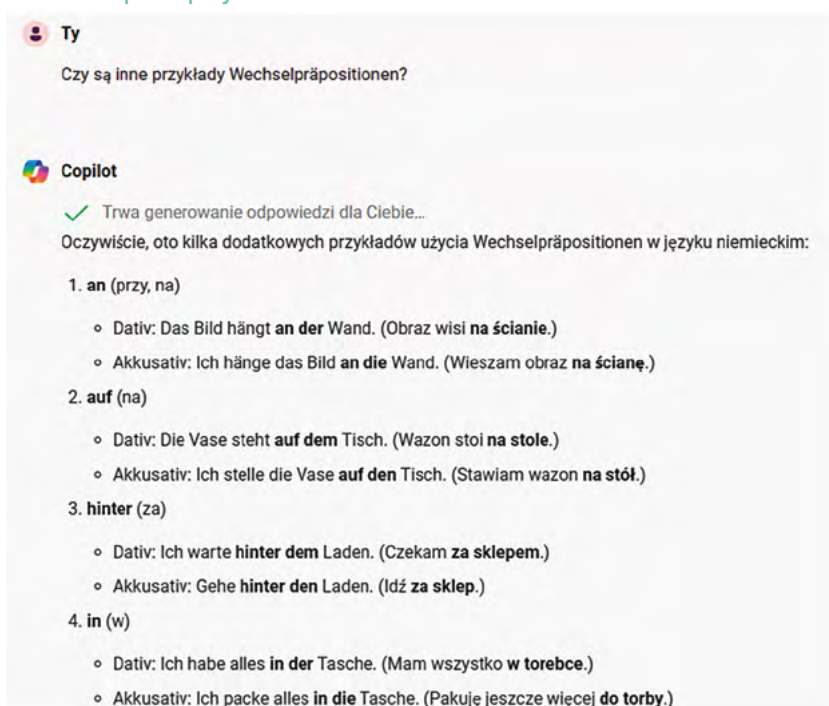
Na rys. 2 wyraźnie widać znaczenie, jakie ma dobór celownika lub biernika w pozycji poprzyimkowej. Przykłady odsyłają użytkownika do dalszych części zdania, pomijając nieokreśloną rolę przyimka w odzwierciedlaniu struktur zaobserwowanej rzeczywistości. Dobrze oddane tłumaczenie na język polski umieszczone w nawiasach pozwala intuicyjnie sformułować hipotezę różnicowania między „auf dem Tisch – na stole” a „auf den Tisch – na stół”. Tego, że słowo *alles* tłumaczy się jako ‘jeszcze więcej’, choć wcześniej oznacza ono ‘wszystko’, AI zmienić nie może, mimo iż posługuje się taką informacją.

Porównując zdania z przyimkami w podejściu ilościowym, można dostrzec, że zdania z orzeczeniem oddającym ruch i te z orzeczeniem oddającym bezruch mają różną liczbę składników. Zdanie przedstawiające nieruchomą relację obiektów wymaga jednego obiektu bez przyimka i jednego z przyimkiem, jak „wazon” i „stół” lub „obraz” i „ściana”. Zdanie przedstawiające ruchomą relację obiektów wymaga jednego z nich bez przyimka, jednego z przyimkiem oraz obecności aktywnego sprawcy zmiany tej relacji (rys. 3).

Czy odpowiedź dostarczona przez algorytm sztucznej inteligencji widoczna na rys. 3 i porównana z odpowiedzią na rys. 2 stanowi właściwy i poprawny wniosek na temat formalnej natury przyimka? Dlaczego mówi się tu o różnych formach przyimka „na = auf”, skoro forma samego przyimka wciąż pozostaje taka sama, a zmienia się jedynie forma rzeczownika (celownik lub biernik)

² Na wszystkich umieszczonych w tekście screenach pochodzących z Copilot zachowano oryginalnie wygenerowaną treść (bez pomijania występujących w nich błędów językowych) – przyp. red.

Rys. 2. Wycinek ekranu z prezentacją możliwości oddania ruchu i bezruchu przez przyimki



Ty

Czy są inne przykłady Wechselpräpositionen?

Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Oczywiście, oto kilka dodatkowych przykładów użycia Wechselpräpositionen w języku niemieckim:

- an** (przy, na)
 - Dativ: Das Bild hängt **an der** Wand. (Obraz wisi **na ścianie**.)
 - Akkusativ: Ich hänge das Bild **an die** Wand. (Wieszam obraz **na ścianę**.)
- auf** (na)
 - Dativ: Die Vase steht **auf dem** Tisch. (Wazon stoi **na stole**.)
 - Akkusativ: Ich stelle die Vase **auf den** Tisch. (Stawiam wazon **na stół**.)
- hinter** (za)
 - Dativ: Ich warte **hinter dem** Laden. (Czekam **za sklepem**.)
 - Akkusativ: Gehe **hinter den** Laden. (Idź **za sklep**.)
- in** (w)
 - Dativ: Ich habe alles **in der** Tasche. (Mam wszystko **w torebce**.)
 - Akkusativ: Ich packe alles **in die** Tasche. (Pakuje jeszcze więcej **do torby**.)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

Rys. 3. Wycinek ekranu z uzupełnieniem treści na rys. 1 na temat różnicy w stosowaniu *Wechselpräpositionen*

Te przykłady pokazują, jak zmienia się forma przyimka w zależności od tego, czy opisujemy położenie (Dativ) czy kierunek ruchu (Akkusativ) ¹ ². Jest to kluczowe dla zrozumienia i poprawnego używania *Wechselpräpositionen* w niemieckiej gramatyce.

Dowiedz się więcej [1](#) [2](#) [3](#)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

stojącego po takim przyimku? Co wpływa na to, że po przyimku trzeba zastosować inny przypadek dla statyki oraz inny dla dynamiki opisu, jeśli sam przyimek o tym nie jest w stanie decydować? Od czego zależy prawidłowe zrozumienie funkcji przyimka i odmienianego przez niego rzeczownika? Jak daleko staje się to utrudnione bez znajomości znaczenia instancji orzeczenia, czyli związku rzędu (rekcji) między orzeczeniem, dopełnieniami prostymi a dopełnieniem przyimkowym? W celu sprawdzenia głębokości posiadanej przez algorytm sztucznej inteligencji wiedzy deklaratywnej na ten temat zadano odpowiednie pytanie (rys. 4).

Rys. 4. Wycinek ekranu z odpowiedzią sztucznej inteligencji na zadane praktyczne pytanie

Ty

Czy jest różnica między *Das Bild hängt an der Wand* a *Ich hänge das Bild an die Wand*?

Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Tak, istnieje znacząca różnica między tymi dwoma zdaniami w języku niemieckim, która wynika z użycia różnych przypadków po przyimku **an**.

- Das Bild hängt an der Wand** - to zdanie używa przypadku **dativu** (celownika), który wskazuje na **położenie** **stale**. Oznacza to, że obraz już **wisi na ścianie** i nie jest przemieszczany. Pytanie, które odpowiada na ten przypadek, to "wo?" (gdzie?).
- Ich hänge das Bild an die Wand** - tutaj użyty jest przypadek **akkusativu** (biernika), który wskazuje na **kierunek** **ruchu** lub **zmianę położenia**. Zdanie to mówi, że ktoś **wiesza obraz na ścianę**, czyli wykonuje akcję, która zmienia położenie obrazu. Pytanie, które odpowiada na ten przypadek, to "wohin?" (dokąd?).

Podsumowując, **dativ** używamy, gdy mówimy o lokalizacji, która jest **niezmieniona**, a **akkusativ** stosujemy, gdy opisujemy **akcję prowadzącą do zmiany położenia**. To rozróżnienie jest kluczowe dla poprawnego użycia *Wechselpräpositionen* w niemieckim.


👍 🗨 📄 ⬇ 🔊 ● 3 z 10

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

Algorytm sztucznej inteligencji konsekwentnie proponuje celownikowo zdeterminowaną organizację dopełnienia przyimkowego „an der Wand = na ścianie” względem jego biernikowego odpowiednika „an die Wand = na ścianie” (czyli ‘na ścianie’). Dodatkiem do tej reguły jest informacja o kwestii uwzględnienia osoby wykonującej daną akcję lub o jej braku, poza dopełnieniem przyimkowym. Rys. 4 dostarcza także pomocnej wiedzy: dla frazy „an der Wand = na ścianie” można postawić pytanie *wo?* (gdzie?). Natomiast dla frazy „an die Wand = na ścianę” (czyli ‘na ścianie’) można tylko posiłkować się pytaniem *wohin?* (dokąd?).


Sztuczna inteligencja dostarczy także gotowych, choć kontrowersyjnych przykładów, z których szybko i sprawnie można sporządzić ciekawe ćwiczenie przydatne do utrwalenia materiału. Przedstawia to rys. 5.

Rys. 5. Sposób oddania przemieszczania się a obecność biernika po przyimku



Ty

Czy możesz mi podać inne przykłady z Wechselpräpositionen?



Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Oczywiście! Oto kilka dodatkowych przykładów z **Wechselpräpositionen**:

- Peter setzt sich abends gerne an den See.** (Peter wieczorami chętnie siada nad jeziorem.)
- Maria hat sich gleich mal aufs Skateboard gestellt.** (Maria od razu stanęła na deskorolce.)
- Schau mal hinter das Haus in den Garten!** (Spójrz za dom w ogród!)
- In die Schule nehme ich immer meinen Roller mit.** (Do szkoły zawsze zabieram ze sobą mój rower.)
- Klaus hat sich einfach neben mich gesetzt.** (Klaus po prostu usiadł obok mnie.)
- Jimmy hängt den Traumfänger über das Bett.** (Jimmy zawiesza łapacza snów nad łóżkiem.)
- Die Krümel sind unter den Tisch gefallen.** (Okruszki spadły pod stół.) ¹

Jeśli masz jeszcze jakieś pytania, śmiało pytaj! 😊

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

Widać, że sztuczna inteligencja preferuje wyłącznie przykłady niemieckiego dynamicznego dopełnienia przyimkowego, które ze swej natury brzmią obco i dziwnie w tłumaczeniu na język polski. Jednak tylko w taki sposób można się przekonać o potrzebie precyzyjnego operowania ciągami dopełnień. Widoczne jest to szczególnie przy jakościowym porównaniu wykładników orzeczenia 'siadać/sadzać/sadowić (się)', czyli w ilościowym sparowaniu zdania „Piotr wieczorami chętnie siada nad jeziorem” (*Peter setzt sich abends gerne an den See*) ze zdaniem „Piotr wieczorami sadza dziecko nad jeziorem” (*Peter setzt abends sein Kind gerne an den See*). Na rys. 5 można także zobaczyć ciekawe konsekwencje tego, że przy niemieckim dynamicznym czasowniku zwrotnym „sich setzen = siadać” ów pozorny zaimek zwrotny jest reprezentantem dopełnienia biernikowego (punkty 2 i 5), będącego tożsamym z niemieckim podmiotem: *Klaus setzt sich neben mich* trzeba tłumaczyć jako „Mikołaj sadowi się / siada koło mnie”. Zaprezentowane na rys. 5 odpowiedzi na zadane pytania pozwalają zweryfikować pozyskane w ten sposób wcześniejsze informacje: przykład 7 pokazuje dynamiczne dopełnienie przyimkowe przy braku osoby powodującej akcję. Jest to możliwe, ponieważ żywotna osoba zostaje zastąpiona podmiotem nieżywotnym: „Okruszki spadły pod stół”.

Algorytm nie boi się także drążenia tematu, proponując użytkownikowi zaprezentowanie jeszcze większej liczby różnic między celownikiem a biernikiem. Kliknięcie odpowiedniego linku odsyła do ogólnej wiedzy o niemieckiej fleksji rzeczownika i o zależności funkcjonalnej formy rzeczownika od rodzajnika. Nie umniejsza to głębi wiedzy AI, stale bowiem zwraca ona w swoich opisach uwagę użytkownika na ścisłą zależność roli pojedynczych słów, jak „dzbanek” (*die Vase*), „ściana” (*die Wand*) czy rozbudowanych wyrażzeń, jak „an die Wand = na ścianę (pod ścianę)” czy „an der Wand = na ścianie” od odgórnie ustalonej przez orzeczenie funkcji, jaką muszą one odgrywać w zdaniu (rys. 6).

Rys. 6. Wycinek ekranu z odpowiedzią sztucznej inteligencji na temat związku struktury zdania z fleksją

W języku niemieckim, w przeciwieństwie do polskiego, rzeczownik sam w sobie rzadko się zmienia; głównie zmieniają się rodzajniki i przymiotniki przed rzeczownikiem w zależności od przypadku ¹ ². Oto przykłady odmiany rzeczownika "Hund" w różnych przypadkach:

- Nominativ: **der Hund** (pies)
- Genitiv: **des Hundes** (psa)
- Dativ: **dem Hund** (psu)
- Akkusativ: **den Hund** (psa)

Różnice te są fundamentalne dla zrozumienia struktury zdania i poprawnego używania języka niemieckiego. Każdy przypadek ma swoją funkcję i jest używany w określonych kontekstach gramatycznych, co pozwala na precyzyjne wyrażanie myśli ³.

Dowiedz się więcej [1 nauka-niemieckiego.net](#) [2 taalhammer.com](#) [3 a bing.com](#) [+3 więcej](#)

    4 z 10


Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

W opisie na rys. 6 niezwykle pomocna jest konsekwentnie sygnalizowana konieczność jakościowego porównywania struktur. Dopiero kiedy się pojmie, że należy pominąć kwestię tego, czy „Ja wiem obraz na ścianę” jest bardziej poprawne od „Ja wiem obraz na ścianie”, dopiero wtedy zaczyna się rozumienie istnienia w obu językach struktur rzeczywistości: przyimek „na” z jednej strony generuje „na ścianę”, a z drugiej – „na ścianie”. Jednakże tej władzy dany przyimek nie posiada samodzielnie, lecz jest ona domeną orzeczenia. To czasownik będący orzeczeniem domaga się najpierw odpowiedniego przyimka, a dopiero potem ceduje na ten przyimek konieczność odpowiedniego ukształtowania frazy dopełnienia przyimkowego. Przeszkadzać może jedynie stosowanie terminów fleksji, czyli części mowy, do

Rys. 7. Wycinek ekranu z wyjaśnieniem terminu „precyzyjne wyrażanie myśli”

 Ty

co rozumiesz pod precyzyjne wyrażanie myśli?

 Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Pod pojęciem "precyzyjne wyrażanie myśli" rozumiem zdolność do dokładnego i jasnego komunikowania idei, uczuć i informacji. W kontekście języka, oznacza to używanie odpowiednich słów, struktur gramatycznych i znaczeń, aby wyrazić dokładnie to, co mamy na myśli, bez nieporozumień lub dwuznaczności.

W języku niemieckim, precyzja jest często osiągnięta poprzez użycie odpowiednich przypadków, czasów i konstrukcji zdaniowych, które pozwalają na wyrażenie subtelnych różnic w znaczeniu. Na przykład, różnica między przypadkami **dativ** a **akkusativ** w Wechselprepositionen pozwala określić, czy mówimy o stałym położeniu (dativ) czy o ruchu i zmianie położenia (akkusativ).

Precyzyjne wyrażanie myśli jest również ważne w pisaniu, gdzie wybór słów, interpunkcja i struktura zdania mają kluczowe znaczenie dla zrozumienia tekstu przez czytelnika. W komunikacji międzyludzkiej, precyzja pomaga uniknąć nieporozumień i budować klarowną wymianę informacji. To umiejętność, która wymaga praktyki i znajomości języka, w którym się komunikujemy.

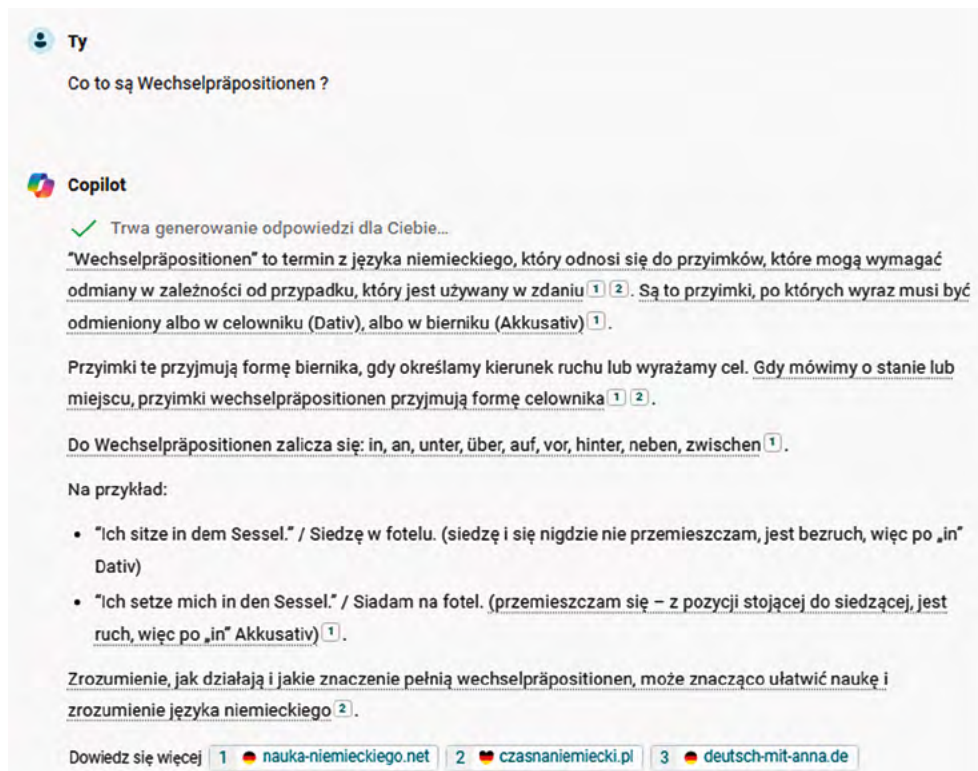
    5 z 10

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

omawiania składni, czyli budowy zdania. Mówiąc bowiem o rzeczownikach, o roli słów, czyli o funkcji dopełnień, w zdaniu, zdradza się nieznamość konieczności rozdzielania między rozbiorem gramatycznym (niem. *Redeteile*) a funkcjonalnie zdeterminowanym rozbiorem logicznym, w którym operuje się już terminami ‘części zdania’ (niem. *Satzglieder*) bądź ‘dopełnienia/uzupełnienia/wykładniki’ (niem. *Objekte*). Algorytm AI nie daje się jednak zapędzić w kozi róg. Na rys. 7 widać, że postulowane „precyzyjne wyrażenie myśli” odbywa się poprzez konstruowanie wypowiedzi według odgórnego planu zapotrzebowania danego orzeczenia na formy słów bądź na grupy wyrazowe, czyli na poszczególne dopełnienia.

Dopiero teraz widać, że algorytm nie chce się przyznać, iż nie dostrzega różnicy między sumą znaczeń zdania a jego strukturą. Zamiana przypadków w języku niemieckim po przyimku nie determinuje pojawienia się zmiany czy braku zmiany położenia. Zmiana lub brak zmiany położenia są wyłącznie wywoływane przez orzeczenie, które odgórnje nakazuje rzeczownikom na realizowanie się jako podmiot i dopełnienie lokalne w przypadku bezruchu oraz jako podmiot, jako dopełnienie kierunkowe i dopełnienie biernikowe w przypadku zmiany położenia w obu językach. Zarazem warunkuje klarowną wymianę informacji w przypadku opisu położenia lub opisu jego zmiany przez orzeczenie. Wszystkie wspomniane rysunki pozwalają jednak stwierdzić, że jest odwrotnie: części mowy, zdobywając w zdaniu funkcję, mogą tracić swoje pierwotne znaczenie, czym dowodzą, iż są składnikami struktury wyższego rzędu. I to właśnie przyimki nie tylko sygnalizują dynamikę czy statykę orzeczenia, lecz są także elementami logicznych struktur związku rzędu. Te same przyimki w związku rzędu nie sygnalizują ani dynamiki, ani statyki, jak w zdaniach „Czekam na dworcu” (gdzie czekam?) vs. „Idę na dworzec” (dokąd idę?), „Czekam na pociąg” (na co czekam?). Z tego względu tak zasygnalizowane założenia diagnostyczne pozwalają polaryzować treść i formę przyszłych pomysłów na ćwiczenia przerabiane przez klasę.

Rys. 8. Odpowiedź sztucznej inteligencji w trybie kreatywnym na pytanie o istotę *Wechselpräpositionen*



Ty

Co to są Wechselpräpositionen ?

Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

"Wechselpräpositionen" to termin z języka niemieckiego, który odnosi się do przyimków, które mogą wymagać odmiany w zależności od przypadku, który jest używany w zdaniu ¹ ². Są to przyimki, po których wyraz musi być odmieniony albo w celowniku (Dativ), albo w bierniku (Akkusativ) ¹.

Przyimki te przyjmują formę biernika, gdy określamy kierunek ruchu lub wyrażamy cel. Gdy mówimy o stanie lub miejscu, przyimki *wechselpräpositionen* przyjmują formę celownika ¹ ².

Do *Wechselpräpositionen* zalicza się: *in, an, unter, über, auf, vor, hinter, neben, zwischen* ¹.

Na przykład:

- "Ich sitze in dem Sessel." / Siedzę w fotelu. (siedzę i się nigdzie nie przemieszczam, jest bezruch, więc po „in” Dativ)
- "Ich setze mich in den Sessel." / Siadam na fotel. (przemieszczam się – z pozycji stojącej do siedzącej, jest ruch, więc po „in” Akkusativ) ¹.

Zrozumienie, jak działają i jakie znaczenie pełnią *wechselpräpositionen*, może znacząco ułatwić naukę i zrozumienie języka niemieckiego ².

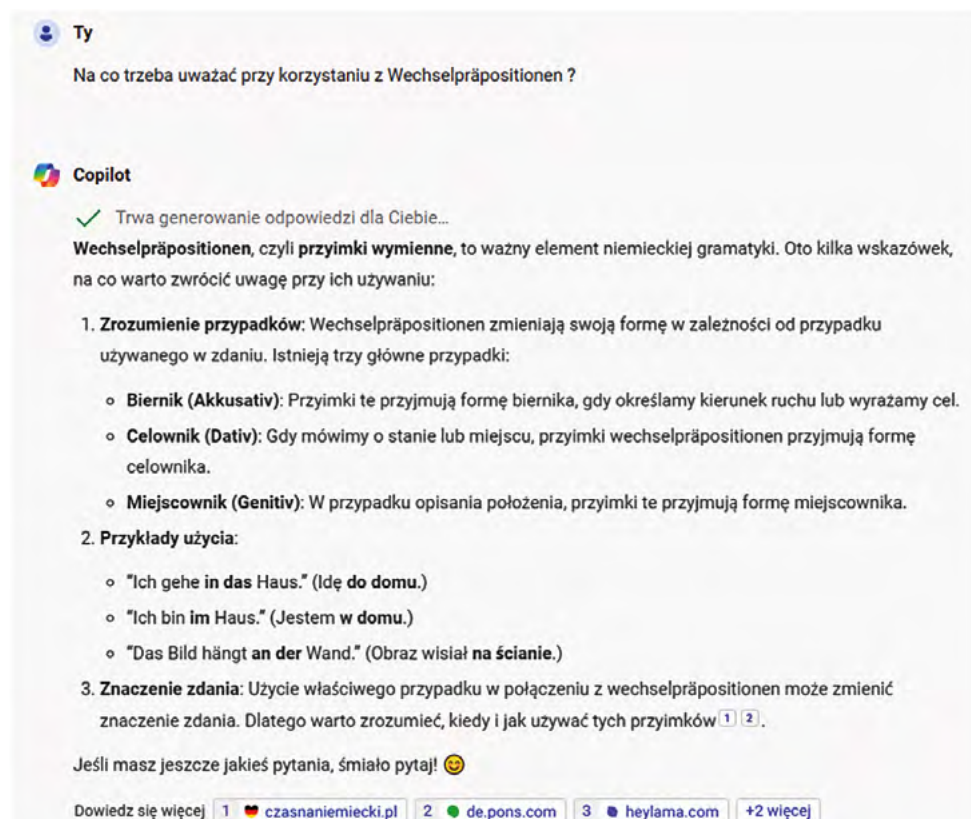
Dowiedz się więcej ¹ [nauka-niemieckiego.net](#) ² [czasnaniemiecki.pl](#) ³ [deutsch-mit-anna.de](#)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

Założenia prognostyczno-anagnostyczne

Rys. 1 przedstawiał odpowiedź algorytmu na pytanie o istotę przyimków typu *Wechselpräpositionen*. Przetłumaczenie na tryb bardziej kreatywny dostarcza odmiennej odpowiedzi, z ciągle jednak czytelnym przesłaniem o konieczności odróżniania dynamiki lub statyki obiektów rzeczywistości zdobywających w zdaniu miano ‘dopełnień/uzupełnień/wykładników’, jak na rysunku 8. Wprowadza on użytkownika w świat wyrazów, które się domagają, by występujące po nich wyrazy zmieniały swoją formę. W przypadku *Wechselpräpositionen* decyzja dotyczy tego, czy po takim przyimku „wyraz musi być odmieniony albo w celowniku, albo w bierniku”. Konieczne jest zatem założenie umiejętności odmiany wyrazów (fleksji) w obu językach. Na rys. 8 znajdują się także – oprócz tłumaczenia przykładu na język polski – pewne sugestie dotyczące kontekstu pozajęzykowego, jaki reprezentuje wygenerowane zdanie, czyli opozycji w parze orzeczeń „przemieszczać się/coś” a „nie przemieszczać się/czegoś”. Tak zasygnalizowana komunikatywna opozycja stanie się bazą przyszłych ćwiczeń prezentowanych na lekcji (Grucza 2007: 94), jak to proponowane jest na rys. 10. Zanim jednak przejdziemy do zaprojektowania przebiegu lekcji, warto jeszcze zapytać sztuczną inteligencję o wskazanie dalszych „punktów zapalnych” w opisie stanu badań nad nakładaniem struktury zdania na strukturę obserwowanej rzeczywistości, jak to pokazuje rys. 9.

Rys. 9. Sztuczna inteligencja a gradacja problematyki morfologiczno-składniowej



Ty

Na co trzeba uważać przy korzystaniu z Wechselpräpositionen ?

Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Wechselpräpositionen, czyli **przyimki wymienne**, to ważny element niemieckiej gramatyki. Oto kilka wskazówek, na co warto zwrócić uwagę przy ich używaniu:

- Zrozumienie przypadków:** Wechselpräpositionen zmieniają swoją formę w zależności od przypadku używanego w zdaniu. Istnieją trzy główne przypadki:
 - Biernik (Akkusativ):** Przyimki te przyjmują formę biernika, gdy określamy kierunek ruchu lub wyrazimy cel.
 - Celownik (Dativ):** Gdy mówimy o stanie lub miejscu, przyimki wechselpräpositionen przyjmują formę celownika.
 - Miejscownik (Genitiv):** W przypadku opisanego położenia, przyimki te przyjmują formę miejscownika.
- Przykłady użycia:**
 - "Ich gehe **in** das Haus." (Idę **do** domu.)
 - "Ich bin **im** Haus." (Jestem **w** domu.)
 - "Das Bild hängt **an** der Wand." (Obraz wisiał **na** ścianie.)
- Znaczenie zdania:** Użycie właściwego przypadku w połączeniu z wechselpräpositionen może zmienić znaczenie zdania. Dlatego warto zrozumieć, kiedy i jak używać tych przyimków [1](#) [2](#).

Jeśli masz jeszcze jakieś pytania, śmiało pytaj! 😊


Dowiedz się więcej [1](#) [2](#) [3](#) [+2 więcej](#)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

Wiedza, jaką prezentuje sztuczna inteligencja na rys. 9, jest o tyle problematyczna, że w składni zdania nie mówi się o przyimkach, lecz o dopełnieniach przyimkowych. Przyimki w dopełnieniach przyimkowych tracą w nich swoje pierwotne znaczenie, kiedy realizują funkcję zleconą frazom przyimkowym przez struktury obserwowanej rzeczywistości, czyli przez zestaw wykładników orzeczeń. *In* w *in dem Kino* (w kinie) a *in* w *in das Kino*


(do kina) to zupełnie inne *in*, o innej funkcji, której nie jest nawet w stanie samodzielnie reprezentować, jest mu ona bowiem narzucona odgórnie przez orzeczenie. Z tego względu rekonstruowanie wiedzy o zależności dynamiki od statyki, jaką budują frazy przyimkowe w zdaniu, nie może być tematem jednych zajęć, lecz musi być fundamentem różnych lekcji (Lipińska i Seretny 2006: 13). Niemniej sztuczna inteligencja posiada w swoich zasobach przykłady konspektów lekcji rozumianych jako naukowo umotywowany zespół procedur rekonstrukcji wiedzy przez ucznia na sposób pewny, spójny, niebanalny (Balboni 2000: 78) i autentyczny (Grucza S. 2013: 109), prowadzący do możliwości jej skutecznego komunikowania (Witek 2016: 368). Taki przykład konspektu lekcji zawiera rys. 10.

Rys. 10. Przykład konspektu lekcji na temat *Wechselpräpositionen*



Ty

czy znasz przykłady konspektów lekcji z *Wechselpräpositionen*?



Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Oczywiście, mogę podać Ci przykładowy plan lekcji na temat *Wechselpräpositionen* (przyimków zmiennych) w języku niemieckim:

- 1. Wprowadzenie do *Wechselpräpositionen*:**
 - Wyjaśnienie, czym są *Wechselpräpositionen* ¹.
 - Przedstawienie listy *Wechselpräpositionen*: *in, an, unter, über, auf, vor, hinter, neben, zwischen* ¹.
- 2. Zasady użycia *Wechselpräpositionen*:**
 - Wyjaśnienie, kiedy używamy przypadku biernika (*Akkusativ*), a kiedy celownika (*Dativ*) ¹.
 - Przykłady zdań z użyciem *Wechselpräpositionen* w bierniku i celowniku ¹.
- 3. Ćwiczenia praktyczne:**
 - Wypełnianie luk w zdaniach przy użyciu odpowiednich *Wechselpräpositionen* ².
 - Tworzenie własnych zdań z użyciem *Wechselpräpositionen* ².
- 4. Podsumowanie i omówienie:**
 - Omówienie najczęstszych błędów i trudności związanych z *Wechselpräpositionen* ¹.
 - Powtórzenie i utwalenie wiedzy na temat *Wechselpräpositionen* ¹.

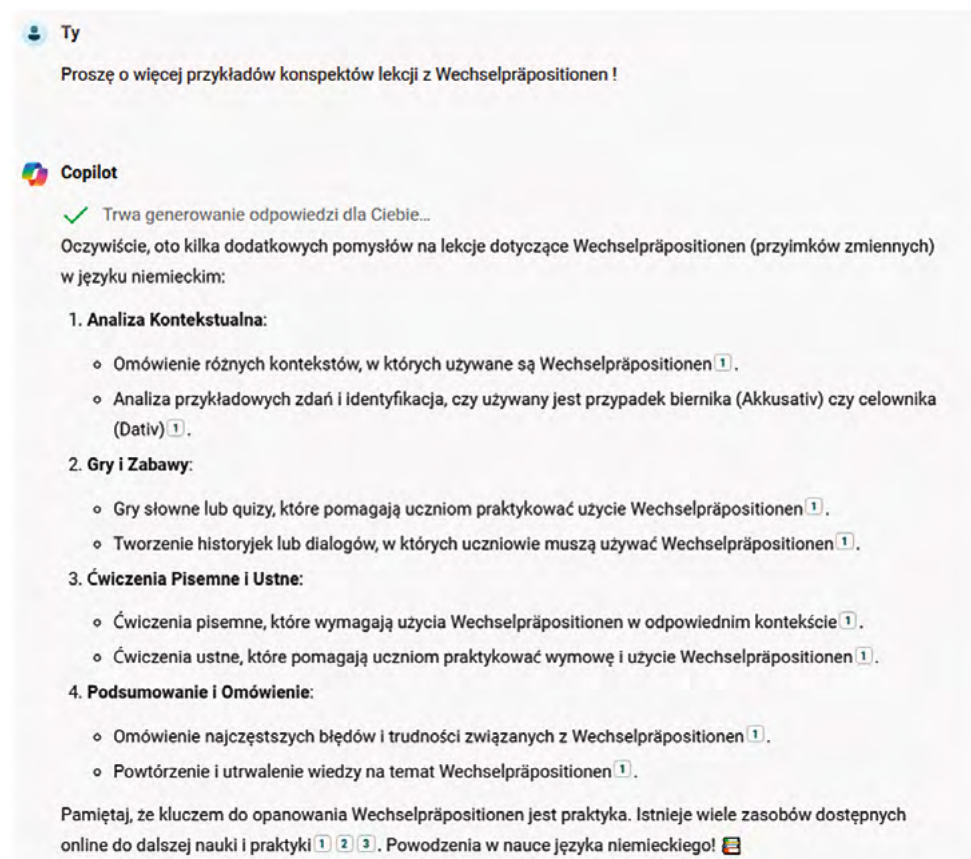
Pamiętaj, że kluczem do opanowania *Wechselpräpositionen* jest praktyka. Istnieje wiele zasobów dostępnych online do dalszej nauki i praktyki ¹ ² ³. Powodzenia w nauce języka niemieckiego! 📚

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

Pokazany na rys. 10 konspekt jest sprawnie i koherentnie zbudowany na prostej i niezawodnej zasadzie glottodydaktycznej „prezentacja z motywacją” (Rea-Ramirez, Núñez-Oviedo i Clement 2008: 23–43), następnie „trening i praca praktyczna” (Pallant, Trinker 2004: 52–53) i na koniec „utrwalenie wraz z wnioskami” (Hollan, Hutchins i Kirsch 2000: 175–176). Na rys. 10 scenariusz zajęć jest zorganizowany z wykorzystaniem metody podawczej. Jej ośrodkiem jest postać nauczyciela w roli organizatora i kontrolera przebiegu lekcji. Świadczą o tym takie operatory, jak: „wyjaśnienie, czym...”, „wyjaśnienie, kiedy...”, „przedstawienie listy”. Niewielkie przeróbki i próba przeformułowania myśli przewodniej tematu lekcji na podstawie przykładów użycia przyimków zmiennokontekstowych zmieniłyby tok zajęć z dedukcyjnego na bardziej interesujący tok indukcyjny. Refleksyjni praktycy na pewno mogą spróbować zmusić sztuczną inteligencję do „przeczesań” zasobów internetu pod tym kątem, jak to pokazuje rys. 11.

Wynikiem tych poszukiwań jest dużo ciekawsze podejście do problematyki zależności płynnego kontekstu zdaniowego od doboru odpowiedniego przypadku dla danego przyimka tworzącego dopełnienie przyimkowe, jak to pokazuje rys. 11. Sztuczna inteligencja stawia na interakcję i na grywalizację, proponując rekonstruowanie wiedzy nie przez przyjmowanie faktów na wiarę, lecz przez wypracowanie ogólnej reguły na podstawie prób i hipotez. W fazie ćwiczebnej sztuczna inteligencja stawia także na produktywność – na zajęciach promowana jest ustna komunikacja. Faza utrwalenia jest kojarzona z prezentacją tych obszarów, o których już wiadomo, że mogą sprawiać kłopoty. Sztuczna inteligencja oferuje także pogłębienie danego tematu i wybór konkretnych zasobów internetu na temat wyrażania wiedzy o obiektach obserwowanej rzeczywistości, jak to pokazuje rys. 12.

Rys. 11. Wycinek ekranu z prezentacją kolejnych możliwości planowania zajęć z przyimkami w konkretnym układzie glottodydaktycznym



Ty

Proszę o więcej przykładów konspektów lekcji z Wechselprepositionen !

Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Oczywiście, oto kilka dodatkowych pomysłów na lekcje dotyczące Wechselprepositionen (przyimków zmiennych) w języku niemieckim:

- 1. Analiza Kontekstualna:**
 - Omówienie różnych kontekstów, w których używane są Wechselprepositionen 1.
 - Analiza przykładowych zdań i identyfikacja, czy używany jest przypadek biernika (Akkusativ) czy celownika (Dativ) 1.
- 2. Gry i Zabawy:**
 - Gry słowne lub quizy, które pomagają uczniom praktykować użycie Wechselprepositionen 1.
 - Tworzenie historyjek lub dialogów, w których uczniowie muszą używać Wechselprepositionen 1.
- 3. Ćwiczenia Pisemne i Ustne:**
 - Ćwiczenia pisemne, które wymagają użycia Wechselprepositionen w odpowiednim kontekście 1.
 - Ćwiczenia ustne, które pomagają uczniom praktykować wymowę i użycie Wechselprepositionen 1.
- 4. Podsumowanie i Omówienie:**
 - Omówienie najczęstszych błędów i trudności związanych z Wechselprepositionen 1.
 - Powtórzenie i utrwalenie wiedzy na temat Wechselprepositionen 1.

Pamiętaj, że kluczem do opanowania Wechselprepositionen jest praktyka. Istnieje wiele zasobów dostępnych online do dalszej nauki i praktyki 1 2 3. Powodzenia w nauce języka niemieckiego! 📚

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

Założenia aplikatywne

Zadanie sztucznej inteligencji pytania w języku obcym (w tym przypadku niemieckim) dotyczącego możliwości praktycznego zastosowania posiadanej wiedzy o dopełnieniach przyimkowych pozwala udowodnić ich komunikacyjną przydatność (rys. 13). Treść scenariuszy zaprezentowana przez sztuczną inteligencję na rys. 13 doskonale pokazuje pożyteczność badanego zjawiska, odnosząc je do prozaicznych zastosowań komunikacyjnych. Bez wiedzy o zależności dopełnień przyimkowych od układów obiektów obserwowanej rzeczywistości nazwanie wielu czynności, np. takich jak: poszukiwanie danych przedmiotów (1), pobyt w pizzerii (2), opis idealnego pokoju (3), urządzenie mieszkania

(4) czy lokalizowanie obiektów w mieście (5), staje się niemożliwe. Warto wobec tego rozwijać wiedzę o związku między możliwością regulowania treści rzeczownika przez przyimek (prepozycję) w strukturze dopełnienia przyimkowego oraz treści dopełnienia

Rys. 12. Przykłady stron internetowych zawierających ćwiczenia z *Wechselpräpositionen*

Ty

Podaj przykłady stron internetowych zawierających ćwiczenia na Wechselpräpositionen!

Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Oczywiście! Oto kilka stron, na których znajdziesz **ćwiczenia z Wechselpräpositionen**:

1. **Deutsch mit Anna**: Ta strona oferuje **interaktywne ćwiczenia z Wechselpräpositionen** na różnych poziomach (A1 - B2). Rozwiązania są dostępne, więc możesz sprawdzić swoje odpowiedzi ¹.
2. **EasyDeutsch**: Tutaj znajdziesz ćwiczenia z Wechselpräpositionen w formie pliku PDF do pobrania i wydrukowania. Możesz wybrać między ćwiczeniami z Dativ lub Akkusativ ².
3. **Anna's Deutsch Akademie**: Strona ta zawiera ćwiczenia podzielone na poziomy (A1, A2, B1, B2, C1) i obejmuje Wechselpräpositionen. Każde ćwiczenie ma również rozwiązania ³.
4. **Live Worksheets**: To strona z arkuszami do wypełnienia, które pomogą Ci utrwalić znaczenie Wechselpräpositionen. Możesz wydrukować te arkusze i wypełnić je samodzielnie ⁴.

Powodzenia w nauce niemieckich Wechselpräpositionen! 🌟

Dowiedz się więcej [1 deutsch-mit-anna.de](#) [2 easy-deutsch.com](#) [+2 więcej](#)

🗣️ 📄 📄 📄 📄 📄 📄 1 z 10

Rys. 13. Przykłady komunikacyjno-komunikatywnego zastosowania przyimków z celownikiem i biernikiem

Ty

Gib mir Beispiele der Stundenentwürfe für den DaF-Unterricht mit Wechselpräpositionen!

Copilot

✓ Trwa generowanie odpowiedzi dla Ciebie...

Natürlich! Hier sind einige Beispielszenarien für den Deutschunterricht als Fremdsprache (DaF), die sich mit **Wechselpräpositionen** befassen:

1. **Vom Suchen und Finden**: In diesem Szenario lernen die Lernenden, wie man Wechselpräpositionen verwendet, um Bewegung und Verbleiben auszudrücken.
2. **Ein Abend in der Pizzeria**: Die Schülerinnen und Schüler üben, Wechselpräpositionen in einem Gespräch über einen Pizzeria-Besuch anzuwenden.
3. **Das ideale Zimmer**: Hier schreiben die Lernenden einen Text über ihr ideales Zimmer und verwenden dabei Wechselpräpositionen.
4. **Wohnen und Einrichten**: Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Räume im Haus und verwenden dabei Wechselpräpositionen.
5. **Orte in der Stadt**: Dieses Szenario behandelt Wechselpräpositionen im Kontext von Orten in der Stadt.
6. **Einen Abschlusstest**: Die Lernenden können ihr Wissen über Wechselpräpositionen mit einem Test überprüfen.

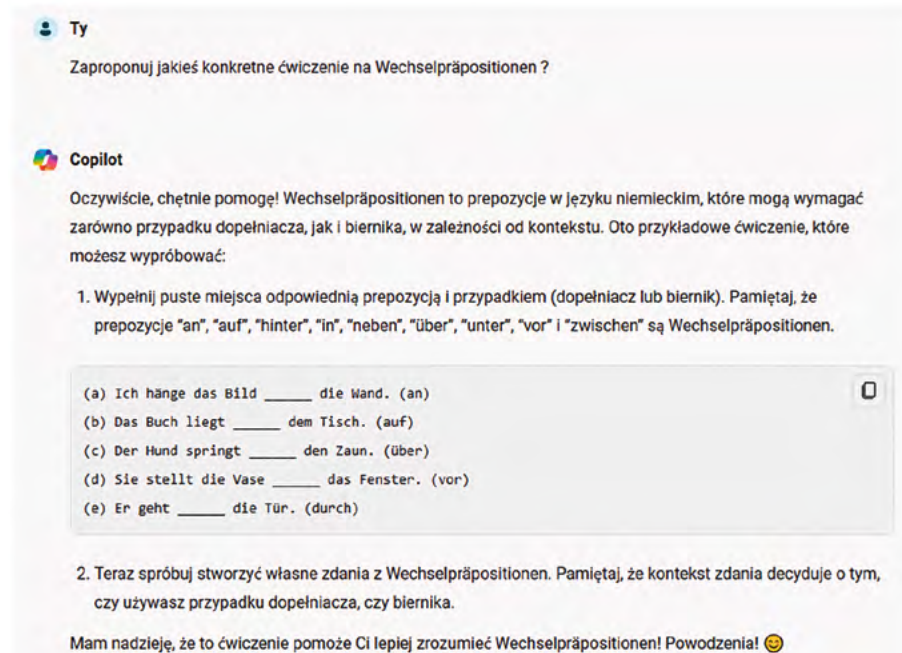
Du findest weitere Materialien und Arbeitsblätter zu Wechselpräpositionen auf Plattformen wie **ISL Collective** oder **Netzwerk-Lernen**. Viel Erfolg im DaF-Unterricht! 😊 🇩🇪 [1](#) [2](#) [3](#) [4](#) [5](#)

Dowiedz się więcej [1 de.islcollective.com](#) [2 netzwerk-lernen.de](#) [3 twinkl.de](#) [+2 więcej](#)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

przyimkowego w zależności od funkcji dopełnienia przyimkowego jako wykładnika danego orzeczenia. Na rys. 14 pokazano przykład prostego testu z lukami wygenerowanego z zasobów sztucznej inteligencji, utrwalającego rolę, zadanie i ważność przyimków (prepozycji) jako zasadniczych elementów dopełnień. Do każdej luki obecnej w zdaniu trzeba wstawić tylko jeden poprawny przykład.

Rys. 14. Sztuczna inteligencja odpowiada na próbę testowania własnej wiedzy



Ty

Zaproponuj jakieś konkretne ćwiczenie na Wechselpräpositionen ?

Copilot

Oczywiście, chętnie pomogę! Wechselpräpositionen to prepozycje w języku niemieckim, które mogą wymagać zarówno przypadku dopełniacza, jak i biernika, w zależności od kontekstu. Oto przykładowe ćwiczenie, które możesz wypróbować:

1. Wypełnij puste miejsca odpowiednią prepozycją i przypadkiem (dopełniacz lub biernik). Pamiętaj, że prepozycje "an", "auf", "hinter", "in", "neben", "über", "unter", "vor" i "zwischen" są Wechselpräpositionen.

(a) Ich hänge das Bild _____ die Wand. (an)

(b) Das Buch liegt _____ dem Tisch. (auf)

(c) Der Hund springt _____ den Zaun. (über)

(d) Sie stellt die Vase _____ das Fenster. (vor)

(e) Er geht _____ die Tür. (durch)

2. Teraz spróbuj stworzyć własne zdania z Wechselpräpositionen. Pamiętaj, że kontekst zdania decyduje o tym, czy używasz przypadku dopełniacza, czy biernika.

Mam nadzieję, że to ćwiczenie pomoże Ci lepiej zrozumieć Wechselpräpositionen! Powodzenia! 😊

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

Przyimki umieszczone w nawiasie stanowią odpowiedź dla nauczyciela: uczeń nie powinien ich widzieć lub może je otrzymać (po wymieszaniu) pod ćwiczeniem, np. w ramce. Tego rodzaju ćwiczenie jest doskonałym sposobem funkcjonalnego trenowania dopełnień przyimkowych przez odkrywanie ogólnego planu orzeczenia na zasadzie stawiania pytań. Z jednej strony poprawne wstawienie przyimka udowodni, że uczeń odróżnia pozostałe frazy przyimkowe (e)/(c) z pytaniami *wodurch geht?* (przez co idzie?) i *springt über was?* (przez co skacze?) od fraz lokalizujących (b) z pytaniem *wo?* (gdzie?) i fraz kierunkowych (a)/(c)/(d) z pytaniem *wohin?* (dokąd?). Z drugiej strony pokaże to, że umie wytłumaczyć ich obecność odpowiednim zapytaniem o dopełnienie nieprzyimkowe, czyli biernikowe w (a) „das Bild” (obraz) / (d) „die Vase” (dzban). Tym, co zawiodło, jest mylne używanie terminu ‘dopełniacz’ zamiast ‘celownik’. W swoich zasobach sztuczna inteligencja posiada jednak też inne, ambitniejsze zadania (rys. 15).

Zamieniając „jest” na „leży” (a, c) lub „stoi” (e), można otrzymać ciekawe zadania prowadzące do badania znajomości regulowania wiedzy o wydarzeniu czy danej sytuacji. Głębszy sens orzeczenia „lata” (b) jako elementu statyki obserwowanej rzeczywistości staje się jasny dopiero przez porównanie z orzeczeniem „przelatuje” jako dynamiki obiektów obserwowanej rzeczywistości. Warto też zwrócić uwagę na zastępowanie terminu ‘przyimek’ terminem ‘prepozycja’ wskazującym na jego więź z ‘pozycją’, czyli z rzeczownikiem. Więż ta przypomina niepokojąco tę determinującą formotwórczą rolę rodzajnika rzeczownika w j. niemieckim stojącego przecież też przed rzeczownikiem.

Rys. 15. Dalsze przykłady ćwiczeń proponowane przez AI

Ty

Dziękuję! Czy masz jeszcze inne ćwiczenia?

Copilot

Oczywiście, oto kolejne ćwiczenie, które możesz wypróbować:

1. Przetłumacz następujące zdania na język niemiecki, używając odpowiednich Wechselprepositionen:

(a) Kot jest na stole.

(b) Ptak lata nad domem.

(c) Książka jest obok komputera.

(d) Ona idzie do szkoły.

(e) Samochód jest przed domem.

2. Następnie, spróbuj przetłumaczyć te zdania z powrotem na język polski, ale tym razem użyj innej prepozycji Wechselprepositionen. Na przykład, jeśli użyłeś "auf" w pierwszym zdaniu, spróbuj użyć "an" lub "über" w tłumaczeniu z powrotem.

Pamiętaj, że praktyka czyni mistrza! Powodzenia! 😊

👍 🗨️ 📄 ⬇️ 🔊 ● 2 z 10

Dziękuję! To jest świetne ćwiczenie. Czy możesz podać więcej zdań do przetłumaczenia? Nie jestem pewien, jak używać 'obok' w zdaniu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Copilot.

Wnioski i sugestie

Sztuczna inteligencja jest w edukacji masowej coraz bardziej popularna. Pomaga w zbieraniu aktualnych danych empirycznych na zasadzie reprezentatywnego, obiektywnego streszczenia faktów w postaci jednej sensownej definicji. Algorytmy wyszukiwania informacji przez AI mogą być wykorzystywane w komunikowaniu się oraz w nauczaniu i uczeniu języków obcych. Przez owo kompaktowe, programowe streszczenie i generalizację w postaci kanonicznej formy danej wiedzy na dany temat AI budzi w swoim użytkowniku potrzebę dalszego badania pozostałych powiązań i ewentualnych punktów stykowych.

Prezentowany w niniejszym artykule opis nie dostarcza nowej wiedzy ściśle naukowej wraz z jej terminologią ani nowatorskich metod wraz z niesprawdzonymi rozwiązaniami. Sztuczna inteligencja w tym artykule oferuje odpowiednie ilościowe wprowadzenie w daną tematykę. Dla sztucznej inteligencji istnieje jednak ścisły związek jakościowy: wszystkie dane są zależne od siebie i są sprzężone ze sobą. Miarą tego sprzężenia jest utrata znaczenia na poszczególnych poziomach: jeśli coś traci znaczenie lub się go pozbywa, to znaczy, że jest to część jednostki wyższego, ogólnie istniejącego schematu. Tak rozumiany strukturalizm umożliwia w miarę sprawne porządkowanie rzeczywistości, streszczenia jej obecności w schematach i kompilowania jej w formie modeli. W dydaktyce języków obcych takie sensogeneratywne ujęcie AI pozwala oszczędzać czas w poszukiwaniu atrakcyjnych ćwiczeń i zadań w nauczaniu stacjonarnym oraz zdalnym. Stanie się to jednak pod warunkiem, że potraktuje się AI jako równorzędnego partnera i odpowiednio zainicjuje, poprowadzi oraz podtrzyma wymianę myśli z nią.

BIBLIOGRAFIA

- Balboni, P.E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, Torino: Utet Libreria.
- Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., Järvelä, S., (2022), *The Promises and Challenges of Artificial Intelligence for Teachers: A Systematic Review of Research*, „TechTrends”, nr 66, s. 614–630.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyka a glottodydaktyka*, [w:] H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Z wyborem tekstów z lat 1957–2007*, Warszawa: CODN, s. 93–96.
- Grucza, F. (2013), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F. (2017), *O nauce i naukach. O lingwistyce stosowanej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa: Euro Edukacja.
- Hollan, J., Hutchins, E., Kirsch, D. (2000), *Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research*, „ACM Transactions on Human Computer Interactions”, nr 7(2), s. 174–196.
- Jihyun, K., Merrill, K., Jr., Xu, K., Sellnow, D.D. (2020), *My Teacher Is a Machine: Understanding Students’ Perceptions of AI Teaching Assistants in Online Education*, „International Journal of Human – Computer Interaction”, nr 36(20), s. 1.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2006), *Wstęp*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Li, J. (2015), *The Benefit of Being Physically Present: A Survey of Experimental Works Comparing Copresent Robots, Telepresence Robots, and Virtual Agents*, „International Journal of Human – Computer Studies”, nr 77, s. 23–37.
- Łączek, M. (2016), *Glottodydaktyka dwujęzyczna: Przegląd polskiej i angielskiej terminologii*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 19, s. 77–89.
- Pallant, A., Tinker, R. (2004), *Reasoning with Atomic-Scale Molecular Dynamic Models*, „Journal of Science Education and Technology”, nr 13, 51–66.
- Rea-Ramirez, M.A., Núñez-Oviedo, M.C., Clement, J. (2008), *An Instructional Model Derived from Model Construction and Criticism Theory*, [w:] J. Clement, M.A. Rea-Ramirez (red.), *Model Based Learning and Instruction in Science*, Salt Lake City: Western Governors University, s. 23–43.
- Seufert, S., Guggemos, J., Sailer, M. (2021), *Technology-Related Knowledge, Skills, and Attitudes of Pre- and In-Service Teachers: The Current Situation and Emerging Trends*, „Computers in Human Behavior”, nr 115, s. 1–5.
- Thompson, T., Hollon, S.D. (2019), *Behavioral and Cognitive-Behavioral Interventions*, [w:] M.H. Ebert, J.F. Leckman, I.L. Petrakis (red.), *Current Diagnosis & Treatment: Psychiatry*, 3e, Nowy Jork – St. Louis – San Francisco – Auckland: McGraw-Hill Education, s. 143–145.
- Yuan, S., He, T., Huang, H., Hou, R., Wang, M. (2020), *Automated Chinese Essay Scoring Based on Deep Learning*, „CMC-Computers Materials & Continua”, nr 65, s. 817–833.
- Witek, M. (2016), *Akty mowy*, [w:] J. Odrowąż-Sypniewska (red.), *Przewodnik po filozofii języka*, Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 367–412.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR SEBASTIAN DUSZA Pracownik dydaktyczny Instytutu Filologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Ukończył NKJO w Legnicy, dyplom magisterski i doktorski uzyskał w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Jego zainteresowania badawcze to najnowsze teorie uczenia się i nauczania języków obcych, w szczególności języka niemieckiego w Polsce, oraz składnia walencyjna zdań w ujęciu niemieckiego językoznawcy Ulricha Engela, a także psycholingwistyka, neuro- i biolingwistyka oraz socjologia języka.

Sztos lekcja

O obecności młodomowy na zajęciach z języka polskiego jako obcego na wyższych poziomach zaawansowania

DOI: 10.47050/jows.2025.1.125-135

Slang młodzieżowy jest rzadko uwzględniany w kształceniu polonistycznym cudzoziemców, mimo że językoznawcy coraz częściej uznają go za jedną z najbardziej wpływowych odmian współczesnej polszczyzny potocznej. Obcokrajowcy uczący się języka polskiego za granicą chcą poznawać kod komunikacyjny młodych Polaków. Znajomość młodomowy może im pomóc w budowaniu relacji rówieśniczych, umożliwić swobodne poruszanie się po polskim internecie, a także ułatwić dostęp do najnowszych tekstów popkultury.

URSZULA MARZEC

[Uniwersytet w Turynie](#)

KAROLINA
KOWALCZE-FRANIUK

[Uniwersytet w Genui](#)

A SZTOS LESSON. ON THE PRESENCE OF YOUTH SPEAK IN POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

The article emphasizes the importance of incorporating youth language into the teaching of Polish as a foreign language. It highlights the absence of youth language in Polish language courses abroad as well as in fields such as politics and advertising. Understanding the youth language can help foreign students navigate the Polish Internet, deepen their understanding of pop culture, and avoid misunderstandings in interactions with Polish peers. The paper proposes teaching Polish youth slang to C1-level learners, emphasizing the development of metacommunicative awareness and lexical competence with current youth vocabulary. It also underscores the importance of verifying slang terms due to their constant evolution. This approach ensures that learners are equipped with relevant and up-to-date language skills.

KEY WORDS: POLISH AS A FOREIGN LANGUAGE, SLANG, YOUTH SPEAK, LEXIS OF YOUTH SOCIOLECT, ITALIAN LEARNERS OF POLISH LANGUAGE

¹ Termin ten upowszechnia się w środowisku językoznawczym głównie dzięki publikacjom i działalności popularyzatorskiej Anny Wileczek.

² Anna Wileczek wyjaśnia, że to metaforyczne określenie, zaproponowane przez jednego z nastolatków, „oznacza słowo, wyrażenie, frazę używaną przez młodzież, choć niekoniecznie przez nią utworzoną” (zob. Głos Nauczycielski 2023).

³ We wskazanych pracach można znaleźć odnośniki bibliograficzne do badaczy stosujących dany termin.

Język polski współczesnej młodzieży, nazywany również młodomową¹, uważany jest obecnie za jedną z najbardziej rozpoznawalnych i wpływowych odmian polszczyzny potocznej XXI wieku (zob. Wileczek 2021: 186). Wyraziste zachowania językowe młodych ludzi wypełniają nie tylko sferę codziennej komunikacji nastolatków, lecz także kulturę (głównie popularną), a nawet takie obszary życia społecznego, jak polityka czy reklama. O dużej popularności, jaką cieszy się w Polsce język młodzieży, świadczy fakt, że z łatwością przenika on z mediów społecznościowych (w których funkcjonuje i szybko się rozwija) do codziennego życia, także osób dorosłych. Część z nich dość dobrze się orientuje w znaczeniu młodzianizmów² i chętnie je stosuje, mimo iż czasem takie zachowanie wiąże się z ryzykiem narażania na śmieszność w oczach młodzieży. Wszechobecność „młodych słów” można zauważyć w różnych typach dyskursów: publicznym, społecznym, publicystyczno-dziennikarskim, a nawet konsumpcyjnym (Wileczek 2020: 170). Mówienie „po młodzieżowemu” stało się swoistym stylem komunikacyjnym. Jest to sygnał autentyczności, spontaniczności, luzu, witalności oraz poczucia humoru (Wileczek 2021: 193).

Jako zjawisko językowe kod komunikacyjny młodzieży jest określane za pomocą różnych terminów. W zależności od kryteriów oraz ujęć metodologicznych wykorzystywanych do jego badania są to na przykład: gwara uczniowska, gwara młodzieżowa, biolekt młodzieżowy, socjolekt lub slang młodzieżowy, najmłodsza polszczyzna bądź polszczyzna najmłodszych pokoleń (zob. Wileczek 2018: 67–82; 2020: 171–173; 2021: 186–189)³. Wielość istniejących definicji oraz różnorodność narzędzi stosowanych do badania tego zjawiska świadczą o jego heterogeniczności.

Młodomowa jest kodem wewnątrznie zróżnicowanym. Nie należy go rozpatrywać wyłącznie w odniesieniu do sfery związanej z edukacją (por. gwara uczniowska), gdyż znacznie ważniejszym zakresem jego występowania są codzienna komunikacja, interakcje i życie towarzyskie młodzieży.

Funkcja slangu młodzieżowego

Dla młodych ludzi posługujących się slangiem pełni on ściśle określoną funkcję. Ze względu na takie cechy młodomowy, jak: celność, ekspresywność, nasycenie emocjami, humor, duży potencjał semantyczny, pragmatyczna użyteczność oraz prestiżowa fatyczność (Wileczek 2020: 170), posługująca się nią młodzież może zaznaczyć swoje poczucie przynależności do pewnej wspólnoty komunikacyjnej. Tym samym slang pełni dla niej funkcję tożsamościową oraz autoafirmacyjną, zarówno wewnątrz grupy rówieśniczej, jak i na zewnątrz (tj. wobec dorosłych, np. nauczycieli czy rodziców).

Owo odgraniczanie się młodych od dorosłych (skądinąd naturalna potrzeba wpisana w rozwój człowieka), realizując się na płaszczyźnie językowej, przyjmuje wymiar symboliczny i ludyczny. Młodzi bawią się językiem, deformują go, np. tworząc hybrydy czy neologizmy. Chętnie też podważają różne normy, m.in. ortograficzne czy socjolingwistyczne. Warto podkreślić, że wykorzystują w tym celu potencjał języka polskiego, a także innych dobrze im znanych języków, głównie angielskiego.

Slang na zajęciach z języka polskiego? Za i przeciw

W materiałach dydaktycznych przeznaczonych do nauki języka polskiego jako obcego dominuje standardowa, staranna, neutralna i opracowana odmiana polszczyzny. Język podręczników w bardzo ograniczonym zakresie odzwierciedla „żywą mowę Polaków” i oddaje rzeczywiste rozwarstwienie kodu, którym się posługują. Autorzy ogólnych podręczników kursowych niewiele uwagi poświęcają np. środowiskowym odmianom polszczyzny. Tymczasem wraz z upowszechnieniem się w glottodydaktyce podejścia komunikacyjnego (później działaniowego) szczególnie istotny staje się rozwój kompetencji socjolingwistycznej uczniów. Oznacza to, że w procesie nauczania, zwłaszcza na samym jego początku, większy nacisk się kładzie na skuteczność porozumiewania kosztem niekiedy

poprawności językowej. Jednym z podstawowych warunków jest tu umiejętność dostosowania wypowiedzi do konkretnej sytuacji komunikacyjnej (m.in. uwzględnienie statusu rozmówcy, łączącej nas z nim relacji, wieku itp.).

Poszerzanie kompetencji uczących się o elementy żywej, autentycznej polszczyzny nie tylko zwiększa skuteczność komunikacyjną jej nierodzimych użytkowników, lecz również pozytywnie wpływa na ich dobrostan językowy, czyli dobre samopoczucie wynikające z obcowania z wypowiedziami językowymi akceptowanymi przez wszystkich uczestników aktu komunikacji. By w pełni komfortowo móc funkcjonować w polskiej rzeczywistości językowej, cudzoziemcy posługujący się polszczyzną powinni znać słowa, zwroty oraz wyrażenia rzeczywiście używane w środowisku, w które wchodzi i w którym się zanurza (Sochacka 2017: 107; Maciołek i Smereczniak 2024: 75). Jeszcze w latach 90. ubiegłego wieku Władysław Miodunka pisał: „Nie ulega wątpliwości, że cudzoziemcy uczący się języka polskiego z wzorów preparowanych dla celów dydaktycznych tęsknią za żywym językiem potocznym, który daje im poczucie dzielenia z Polakami autentycznego języka, co w ich przekonaniu stanowi swoisty paszport do prawdziwej, a nie książkowej tylko polskości” (Miodunka 1996: 41).

Ponieważ najliczniej reprezentowaną na kursach językowych grupą studentów jest młodzież (Maciołek i Smereczniak 2024: 74, 82), warto uwzględnić – zwłaszcza w jej kształceniu polonistycznym – nie tylko polszczyznę ogólną, standardową, lecz również jej odmianę środowiskową. Znajomość tej odmiany języka polskiego może znacząco ułatwić młodym ludziom nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów w polskojęzycznej grupie rówieśniczej. Należy podkreślić, że na taką konieczność wskazują również programy nauczania języka polskiego jako obcego⁴. Wiedzy na temat wewnętrznej stratyfikacji polszczyzny, w tym znajomości kolokwializmów, a wśród nich również młodzianizmów, oczekuje się od studentów na poziomach: B2, C1, C2⁵.

Z czego zatem wynika brak informacji o socjolekcie młodzieżowym w podręcznikach kierowanych do nieokreślonej wiekowo grupy odbiorców, zwłaszcza na poziomach zaawansowanych? Glottodydaktycy próbujący ustalić przyczyny niskiego statusu socjolektu młodzieżowego w dostępnych na rynku materiałach dydaktycznych wskazują zazwyczaj następujące przyczyny tego stanu rzeczy: hermetyczność młodomowy, jej nieprzejrzystość semantyczną, zmienność, efemeryczność i wreszcie – nieistotność komunikacyjną. Obawy dydaktyków związane z wprowadzaniem slangu młodzieżowego na zajęciach wiążą się również z dużym stopniem nasycenia wulgaryzmami tej odmiany polszczyzny oraz ryzykiem zbytnej kolokwializacji języka uczniów (por. m.in. Tambor 2010: 319; Rabczuk 2017: 115; Maciołek i Smereczniak 2024: 82–84).

Jakie natomiast argumenty – zdaniem glottodydaktyków badających kwestie związane z nowomową – przemawiają za obecnością slangu młodzieżowego w kształceniu polonistycznym obcokrajowców? Faktem, którego nie można zignorować, niewątpliwie jest to, iż z każdym rokiem przybywa młodych osób podejmujących edukację w Polsce. Są to zarówno studenci szkół wyższych⁶, jak i uczniowie szkół niższego szczebla z doświadczeniem migracyjnym. Mamy tu na myśli nie tylko młodzież ukraińską, lecz również nastolatków, których rodzice zdecydowali się na powrót do Polski po okresie czasowej emigracji.

Jest to grupa uczniów mających specyficzne potrzeby językowe, a także – z racji swojego wieku – szczególne potrzeby psychologiczne. Okres dojrzewania i wczesnej młodości to czas, kiedy istotne znaczenie ma budowanie pozycji w grupie rówieśniczej, nawiązywanie przyjaźni, poszukiwanie własnej tożsamości. Wspólny, dzielony z rówieśnikami kod komunikacyjny doskonale spełnia funkcje więziotwórcze, umożliwia identyfikację z grupą społeczną i środowiskiem, do którego chce się przynależeć, a także pomaga kanalizować i odreagowywać intensywne, czasem skrajne emocje, tak charakterystyczne dla okresu młodości.

⁴ W Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2 znajdujemy informację, iż „uczący się [na poziomie C2 – przyp. U.M., K.K.-F.] powinni rozumieć treść i intencje wszystkich rodzajów wypowiedzi (bezpośrednich i pośrednich), realizowanych w standardowej i niestandardowej odmianie języka, także tych, które zawierają wyrażenia nacechowane, idiomatyczne, potoczne, slangowe, regionalne” (Janowska i in. 2016: 179).

⁵ Oczywiście na różnych poziomach wiedza ta jest wymagana w różnym zakresie.

⁶ W roku akademickim 2022–2023 studiowało na polskich uniwersytetach ponad 105 tys. cudzoziemców (za: Maciołek i Smereczniak 2024: 74).

Potrzeba poznawania socjolektu młodzieżowego jest często sygnalizowana przez osoby studiujące w Polsce lub planujące rozpocząć studia w naszym kraju, np. w ramach programu Erasmus+. Mogą ją również odczuwać młodzi ludzie, dla których język polski jest językiem odziedziczonym, a więc stanowi narzędzie komunikacji z polskojęzycznymi krewnymi bądź przyjaciółmi.

Anna Rabczuk wskazuje także na inny, dodatkowy powód, dla którego w kształceniu polonistycznym cudzoziemców należy uwzględniać używane przez współczesną młodzież słownictwo slangowe. Jest to „chęć oglądania (na najwyższym poziomie zaawansowania językowego – również tłumaczenia) polskich filmów, czy czytania w oryginale książek współczesnych polskich pisarzy, takich jak np. Dorota Masłowska, Jakub Żulczyk, Wojciech Kuczok czy Ignacy Karłowicz” (Rabczuk 2017: 110). Warto także pamiętać, iż nieznanostwo języka młodzieżowego ogranicza i utrudnia dostęp do wielu zasobów internetowych, a także stanowi poważną przeszkodę w efektywnym korzystaniu z mediów społecznościowych – obecnie jednej z najważniejszych przestrzeni funkcjonowania młodych ludzi.

O użyteczności uczenia slangu młodzieżowego w świetle badań ankietowych

Projekt „Młoda polszczyzna na styku kultur – promocja, wiedza, edukacja”, w którego ramach powstał niniejszy artykuł, przewidywał przeprowadzenie badań wśród młodych użytkowników polszczyzny we Włoszech (m.in. studentów polonistik w Bari, Genui i Turynie oraz uczniów szkół polskich i polonijnych). Ankietę wypełniły 174 osoby.

Na podstawie analizy danych na temat statusu polszczyzny w biografiach językowych respondentów stwierdzono, że dla ponad jednej trzeciej z nich język polski jest językiem odziedziczonym⁷. W tej grupie uczących się znajomość polskiej młodomowy może się okazać wyjątkowo istotna. Ze względu na istniejące już w ich życiu więzi z rodzimymi użytkownikami polszczyzny (kuzynostwem, rówieśnikami poznanymi podczas wakacyjnych i świątecznych pobytów w Polsce) młodzi polonusi odczuwają szczególną potrzebę poznawania slangu młodzieżowego. Mają świadomość, iż młodomowa ułatwi im swobodne porozumiewanie się z polskimi przyjaciółmi, zarówno w kontaktach bezpośrednich, jak i przy użyciu komunikatorów internetowych.

Hipoteza ta znajduje potwierdzenie w odpowiedziach naszych badanych na pytanie o to, czy w ich ocenie, ucząc języka polskiego, warto pozwalać im także na poznawanie slangu młodzieżowego. Bez względu na status swojego języka polskiego oraz poziom jego znajomości w momencie badania aż 86% ankietowanych odpowiedziało twierdząco. Na pytanie „Dlaczego korzystasz ze slangu młodzieżowego?” ankietowani wskazywali różną motywację. Najczęściej była ona związana z osobą i językiem interlokutora; z zasadą ekonomii językowej (w slangu mówi się szybciej i łatwiej) czy pełnioną przez ten socjolekt funkcją (to najbardziej naturalny kod komunikacji młodych ludzi)⁸.

Jak zatem dydaktycy zajmujący się kształceniem polonistycznym cudzoziemców powinni odpowiadać na tę wyrażoną wprost przez uczących się potrzebę poznawania slangu młodzieżowego, a tym samym wywiązywać się z narzucanego przez programy nauczania obowiązku prezentowania również języka potocznego i slangu na zajęciach z JPJO?

Polski slang młodzieżowy w praktyce glottodydaktycznej

Cudzoziemcy uczący się JPJO na wyższych poziomach zaawansowania mogą zdobywać wiedzę na temat slangu młodzieżowego podczas zajęć rozwijających sprawności językowe, np. rozumienie ze słuchu. W tym celu polecamy wykorzystywanie utworów takich piosenkarzy, jak np. Mata, Pezet czy Sanah. Można uczyć młodomowy, a równocześnie ćwiczyć czytanie ze zrozumieniem, sięgając po różne teksty poświęcone plebiscytowi na Młodzieżowe Słowo Roku (np. artykuły i raporty, wywiady prasowe czy komentarze internautów na ten temat). Warto wreszcie proponować uczącym się wykorzystywanie wybranych młodzianizmów

⁷ Warto podkreślić, że wg badań ankietowych Urszuli Marzec, przeprowadzonych w 2009 r., wśród studentów włoskich polonistik 30% z nich miało polskie pochodzenie. Byli to najczęściej przedstawiciele drugiego pokolenia emigracji, wychowujący się w rodzinach mieszanych polsko-włoskich. Tendencja ta była wówczas rosnąca (Marzec 2009: 78). Więcej informacji na temat zakresu występowania języka polskiego we Włoszech pod względem statusu polszczyzny dla jej użytkowników mieszkających w tym kraju zob. Kowalcze-Franiuk 2024.

⁸ Dokładniejsza analiza motywacji uczestników badania będzie przedmiotem osobnego artykułu.

podczas ćwiczenia sprawności pisania (np. opowiadań z dialogami, e-maili, SMS-ów, postów, komentarzy internetowych), podczas tworzenia komiksów czy memów słowno-obrazkowych, a także odgrywania różnych scenek sytuacyjnych.

Młodomowa stanowi uporządkowany system socjolingwistyczny, który odpowiada na potrzeby komunikacji młodzieży (Grabias 2003: 114). Jego najbardziej rozpoznawalną częścią jest podsystem leksykalny (Wileczek 2021: 187), warto zatem na zajęciach językowych skoncentrować pracę ze slangiem właśnie wokół rozwijania znajomości młodzianizmów.

Propozycje metodyczne do nauczania polskiej młodomowy

Do artykułu dołączono propozycje metodyczne, które można wykorzystać, przygotowując zajęcia poświęcone polskiej młodomowie. Zostały one opracowane z myślą o osobach uczących się JPJO na poziomie C1. Pierwszy zestaw zawiera ćwiczenia mające na celu poszerzenie świadomości metakomunikacyjnej cudzoziemców w zakresie socjolektu współczesnej młodzieży. Wykonując je, uczący się nie tylko doskonalą sprawność czytania ze zrozumieniem tekstów popularnonaukowych, lecz również nabywają wiedzy na temat najważniejszych wyróżników slangu młodzieżowego, inicjatyw związanych z jego badaniem i promocją, a także na temat młodzianizmów, które w ostatnich latach cieszyły się szczególną popularnością. Drugi zestaw ćwiczeń służy rozwijaniu kompetencji leksykalnej uczących się. Uwzględniono w nim słownictwo używane obecnie przez młodzież. Wykorzystując zaproponowane ćwiczenia lub opracowując analogiczne zestawy, należy pamiętać o tym, iż slang młodzieżowy podlega ciągłym zmianom, a poszczególne zwroty i wyrażenia wychodzą z czasem z użycia i przestają być zrozumiałe dla użytkowników języka. Warto więc każdorazowo weryfikować dobór słownictwa do ćwiczeń, sprawdzając jego aktualność (np. w internetowym słowniku *Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży*).

Na zakończenie

Współczesna polska młodomowa przekroczyła granice odmiany środowiskowej. Spojrzenie na nią jak na zjawisko językowe z szerszej, europejskiej perspektywy pokazuje, że nie jest przypadkiem odosobnionym. Slang młodzieżowy cieszy się popularnością także w innych krajach⁹. Potrzeba zaznaczenia swojej odrębności wśród młodych ludzi poprzez sposób komunikacji jest uniwersalna, choć ich język nie miał wcześniej możliwości rozprzestrzeniania się tak szybko, jak obecnie. Upowszechnianie się mediów społecznościowych powoduje, że „krajowe odmiany” slangów młodzieżowych z łatwością ulegają wpływowi *lingua franca* mediów i współczesnego świata – języka angielskiego. Wszystko to sprawia, że „mówienie jak młodzi” jawi się jako ciekawe i różnorodne zjawisko, które łączy ludzi. Jako takie jest zatem warte obserwacji, analizy i opisu ze strony językoznawców oraz glottodydaktyków, szczególnie na wyższych poziomach zaawansowania językowego.

⁹ Dla przykładu warto wskazać tutaj plebiscyty podobne do Młodzieżowego słowa roku, ale starsze niż polski (zapoczątkowany w 2016 r.), np. istniejący od 2004 r. brytyjski *Oxford Word of the Year* czy organizowany od 2008 r. niemiecki *Jugendwort des Jahres*. We Włoszech zainteresowanie slangiem młodzieżowym znalazło odzwierciedlenie już w pracach z lat 80. i 90. XX w. takich uznanych językoznawców, jak np. M. Cortellazzo, L. Coveri czy A. Sobrero (por. Nesi 2022).

BIBLIOGRAFIA

- Głos Nauczycielski (2023), *Młodzieżowe Słowo Roku*. Prof. Anna Wileczek: „Śmiertelnik” czeka jeszcze w poczekalni, < <https://glos.pl/slowa-memy-i-wirale-prof-anna-wileczek-smiertelnik-czeka-w-poczekalni>>, [dostęp: 10.10.2024].
- Grabias, S. (2003), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P.W. (red.) (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kowalcze-Franiuk, K. (2024), *Polonia in Italy: Heritage Language and its Intergenerational Transmission* [w:] C. Broccias, S. Dickinson (red.), *Dalla forma alla società: studi linguistici e culturali*, Genova: Genova University Press, s. 131–155.
- Maciołek, M., Smereczniak, M. (2024), *Język młodzieży – perspektywa glottodydaktyczna*, „Poradnik Językowy”, nr 3, s. 74–86.

- Marzec, U. (2009), *Obraz polonistyki włoskiej w świetle badań ankietowych*, Kraków: Universitas.
- Miodunka, W. (1996), *Derywacja stylistyczna w nauczaniu obcokrajowców różnych odmian współczesnej polszczyzny*, „Stylistyka”, nr 5, s. 39–51.
- Nesi, A. (red.) (2022), *L'italiano e i giovani Come scusa? Non ti followo*, Firenze: goWare & Accademia della Crusca.
- Rabczuk, A. (2017), *Sztuka nawijki, czyli jak uczyć cudzoziemców polskiego slangu młodzieżowego*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 109–126.
- Sochacka, J. (2017), *O nauczaniu stylu potocznego na lekcjach języka polskiego jako obcego na poziomie podstawowym*, „Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 24, s. 97–108.
- Tambor, J. (2010), *Granice potoczności w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Przemiany leksykalne, fonetyczne, fleksyjne i słowotwórcze we współczesnej polszczyźnie*, [w:] R. Nycz, W. Miodunka, T. Kunz (red.), *Polonistyka bez granic*, t. 2: *Glottodydaktyka polonistyczna – współczesny język polski – językowy obraz świata*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, s. 311–320.
- Wileczek, A. (2018), *Kod młodości. Młodomowa w kontekstach społeczno-kulturowych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wileczek, A. (2020), *Kod młodzieży czy kod młodości? Społeczno-kulturowe aspekty „mediatyzacji” młodomowy*, [w:] A. Hącia, K. Kłosińska, P. Zbróg (red.), *Polszczyzna w dobie cyfryzacji*, Warszawa: Polska Akademia Nauk, s. 169–186.
- Wileczek, A. (2021), *Współczesna młodomowa. Lingwistyczno-kulturowe konceptualizacje zjawiska*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 6, s. 186–205.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.

DR URSZULA MARZEC Absolwentka polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego (spec. komparatystyka oraz nauczanie JPJO). Od 2008 roku naucza języka polskiego w Departamencie Języków i Literatur Obcych oraz Kultur Nowożytnych na Uniwersytecie w Turynie. Pracowała także na Uniwersytecie w Udine oraz w Szkole Języka i Kultury Polskiej UJ. Egzaminatorka podczas państwowych egzaminów certyfikatowych z języka polskiego jako obcego w Polsce i we Włoszech.

DR KAROLINA KOWALCZE-FRANIUK Absolwentka polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego (spec. nauczycielska oraz nauczanie JPJO). Od 2008 roku zatrudniona w Katedrze Polonistyki Uniwersytetu w Genui, w latach 2018–2019 lektorka kontraktowa na Uniwersytecie w Mediolanie. Autorka artykułów naukowych i monografii pt. *Bilingwizm polsko-włoski i tożsamość kulturowa emigracji okołosolidarnościowej we Włoszech*. Współautorka nowego programu nauczania dla przedszkoli i szkół polonijnych we Włoszech, wydany pod patronatem ORPEG w 2024 roku.

Artykuł powstał w ramach projektu „Młoda polszczyzna na styku kultur – promocja, wiedza, edukacja” (BJP/PJP/2023/1/00014). Projekt finansowany przez Narodową Agencję Wymiany Akademickiej (NAWA) w ramach programu „Promocja języka polskiego” został zrealizowany przez: Annę Wileczek i Anitę Jagun (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach), Alessandro Ajresa (Uniwersytet w Bari), Urszulę Marzec (Uniwersytet w Turynie) oraz Karolinę Kowalcze-Franiuk (Uniwersytet w Genui).

Zestaw 1. Ćwiczenia poszerzające świadomość metakomunikacyjną uczących się w zakresie współczesnej polskiej młodomowy i rozwijające sprawność czytania ze zrozumieniem

I. Uzupełnij podany tekst wyrazami z ramki w odpowiednich formach.

współczesny, dorastający, młodzieżowy, kulturowy, formalny, potoczny, nieoficjalny, uczniowski, ekstremalny, językowy

Terminem „młodomowa” określa się środowiskową odmianę języka **[0]** potocznego, stosowaną zwykle do komunikowania się młodych ludzi między sobą w sytuacjach **[1]**....., tj. poza obszarem edukacji i poza sytuacjami wymagającymi kodu **[2]**..... Ze względu na wykorzystanie różnych kryteriów młodomowę nazywa się także:

- *biolektem* **[3]**..... inaczej *juwentolektem* (jeśli bierze się pod uwagę nastoletni wiek użytkowników – zob. łac. *juventus* ‘młodość’),
- *socjolektem* (jeśli kładzie się akcent na więź społeczną młodzieży posługującej się tą odmianą języka),
- *slangiem* (jeśli analizuje się bardzo ekspresywny, kreatywny i ludyczny styl komunikacyjny młodego pokolenia),
- *gwarą młodzieżową* **[4]**..... (jeśli akcentuje się ograniczoną do środowiska młodzieży lub uczniów odmianę języka).

W szerszym rozumieniu pojęcie „młodomowy” będzie obejmowało nie tylko język (ściślej – specyficzny zasób leksykalny) i reguły jego użycia w środowisku młodzieży, lecz również będzie się odnosiło do tzw. wzorów mowy, a więc strategii **[5]**..... towarzyszących nieoficjalnej komunikacji ludzi młodych lub uważających się za młodych. Aktywizowane w momencie tzw. mówienia po młodzieżowemu kulturowe skojarzenia młodości, takie jak: niedojrzałość, humor, luz, antynormatywność, skłonność do „szaleńczych” i **[6]**..... zachowań służą zarówno jako narzędzia autoidentyfikacji nadawców, jak i kreują ich wizerunek zewnętrzny. Tak rozumiana młodomowa, nazywana niekiedy metaforycznie „kodem młodości”, odpowiada na **[7]**..... „zapotrzebowania” kulturowe związane z kultem młodości [...]. Niesie informację o aktywności, spontaniczności, otwartości, estetycznej kontestacji, z którą identyfikują się nie tylko adolescenci (**[8]**..... młodzież), ale także ci, których można określić jako „młodych duchem”. Z tego powodu ten społeczny styl **[9]**..... stał się dziś nie tylko najbardziej kreatywną odmianą współczesnego języka polskiego, lecz także swoistym „kodem” kulturowym wykorzystywanym do stylizacji w reklamie, filmie, w komunikacji internetowej itd.

Źródło: Młodomowa Materiały-informacyjne.docx.

II. Ponumeruj poniższe fragmenty tak, aby tworzyły logiczną całość. Zdanie rozpoczynające tekst zostało oznaczone numerem 1.

- _1_ Młody człowiek musi się odnaleźć w wielu rolach społeczno-kulturowych. Funkcjonuje jako
- __efekt relacji i podejmowanych aktywności zarówno w komunikacji bezpośredniej, jak i tej zapośredniczonej cyfrowo. Niektóre z nich są efemeryczne, inne zaś zostają na dłużej,
- __dynamice i jakości zmian kulturowych, ale stanowią także „punkt dostępu” do sposobu postrzegania świata przez ludzi młodych. Dokumentują
- __wielu słów, znaków, tekstów, obrazów. Rodzą się one jako
- __uczeń, uczestnik życia rodzinnego, rówieśnik, członek wielu społeczności wirtualnych, fan, konsument i prosument, wreszcie współczesny „influencer” – kreator wpływu na innych. Takiej
- __standardy przechodzenia przez młodość i wpływ młodych na współczesną kulturę.
- __wchodząc najpierw do języka potocznego, potem ogólnego. Świadczą nie tylko o kreatywności młodzieży,
- __partycypacji w kulturze towarzyszy „produkcja”

Źródło: obserwatorium-mlodziezy.ujk.edu.pl/o-nas_

III. Przeczytaj informacje zamieszczone na stronie organizatora plebiscytu na Młodzieżowe Słowo Roku. Zdecyduj, czy zamieszczone pod tekstem zdania są prawdziwe (P), czy fałszywe (F).

Młodzieżowe Słowo Roku to plebiscyt organizowany przez Wydawnictwo Naukowe PWN. Jest przedsięwzięciem popularyzującym język polski wśród młodzieży, zapoczątkowanym w 2016 roku w ramach projektu *Słowa klucze* i programu Narodowego Centrum Kultury „Ojczysty – dodaj do ulubionych”. Plebiscyt ma na celu wyłonienie najciekawszych i najbardziej popularnych wśród młodych ludzi słów, określeń lub wyrażeń. To dla nas okazja do zabawy językiem polskim i refleksji nad ciągłymi zmianami, które w nim zachodzą. Zależy nam, by plebiscyt wywoływał pozytywne emocje i przebiegał w przyjaznej atmosferze oraz z zachowaniem zasad etykiety i etyki. Przykładamy dużą wagę do tego, aby reguły wyboru zwycięskiego słowa były jak najbardziej przejrzyste i zrozumiałe dla wszystkich.

Młodzieżowe Słowo Roku **nie musi być nowe, slangowe ani najczęściej używane w danym roku**. Zgodnie z zasadami plebiscytu jest ono **wyłaniane w dwóch etapach**:

- Do pierwszego etapu plebiscytu może być zgłoszone każde słowo. Następnie Jury w składzie: Anna Wileczek (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) (przew. Jury), Ewa Kołodziejek (Uniwersytet Szczeciński), Marek Łaziński (Uniwersytet Warszawski), Bartek Chaciński („Polityka”) dokonają analizy zgłoszeń.
- Do drugiego etapu głosowania przejdą najczęściej zgłaszane w pierwszym etapie słowa, które jednocześnie są zgodne z regulaminem. **W drugim etapie zaprezentujemy listę 20 słów, spośród których głosami internautów wyłonimy zwycięskie słowo.**

Przewidzieliśmy także dodatkową kategorię – **Nagrode Jury**, która pozwoli wskazać najciekawsze zdaniem jurorów słowo wraz z definicją. Kapituła zwróci uwagę m.in. na istotność tematu oraz kreatywność języka w opisywaniu rzeczywistości.

Źródło: sjp.pwn.pl/mlodziejowe-slowo-roku/Plebiscyt-PWN-Mlodziejowe-Slowo-Roku;202298.html.

0. Za organizację plebiscytu na Młodzieżowe Słowo Roku odpowiada ośrodek akademicki	P F
1. Zwycięzcą plebiscytu zostaje słowo najczęściej używane przez młodych ludzi.	P F
2. Celem plebiscytu jest wzbudzenie w młodych ludziach zainteresowania polszczyzną.	P F
3. Dla organizatorów istotną kwestią jest klimat, jaki towarzyszy głosowaniu.	P F
4. W jury konkursu zasiadają wyłącznie przedstawiciele polskich uczelni.	P F
5. Młodzieżowe Słowo Roku wybierane jest przez jury podczas drugiego etapu głosowania.	P F
6. Jurorzy mogą dodatkowo nagrodzić słowo, które wyda im się szczególnie interesujące.	P F

IV. a) Znajdź w słowniku Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży (obserwatorium-mlodziezy.ujk.edu.pl/slownik) wyrazy podane w ramce i zapoznaj się z ich definicjami. To słowa, które wygrały plebiscyty w latach 2016–2023.

SZTOS	1. XD	2. DZBAN	3. ALTERNATYWKA	4. ŚPIULKOLOT	5. ESSA	6. REL
E.						

b) Dopasuj podane definicje do wyrazów w ramce.

- A. zadowolenie, triumf, radość
- B. osoba głupia, pusta, próżna
- C. dziewczyna wyróżniająca się nietypowym strojem, makijażem, gustem muzycznym
- D. zgadzać się z czymś
- E. **świetne, doskonałe, rewelacyjne**
- F. miejsce do spania
- G. reakcja na coś zabawnego

V. Uzupełnij luki w tekście wyrazami z tabeli. Postaraj się, żeby wybrane wyrazy w jak największym stopniu były dopasowane do uzupełnianego tekstu.

Każda nauka języka obcego zaczyna się od lekcji powitania. W slangu młodzieżowym również istnieje grupa wyrazów **[0 – b]**, służących rozpoczęciu i podtrzymaniu rozmowy. Owe rytuały kontaktu automatycznie identyfikują użytkownika z daną grupą, włączając go do wspólnoty **[1 – ...]**. Są to działania wysoce skonwencjonalizowane wpisujące się w ogólne zasady etykiety językowej, a jednocześnie nastawione na **[2 – ...]** reguł gramatycznych, zabawę neologizmami i tworzenie wielu zamienników.

Nie wystarczy już zwykłe „elo” powstałe od angielskiego *hello* („cześć”). Można je zastąpić szeregiem podobnie **[3 – ...]** słów: „elówa” (lub w wariacie ortograficznym eluwa), „elowina”, „eluwina” (a nawet wzmocnione graficznie „el00wina” albo „eluwinaaaa”), przechodzące w zdrobnienia „eloszki” i „elko” oraz będące już rodzajem humorystycznej gry językowej „elton”, „elton john”, „elo makrelo”, „elo bęc”.

Funkcjonujące w ogólnej polszczyźnie **[4 – ...]** wyrażenie „jak się masz” przeobraziło się w nieco bardziej ekspresyjne „siema”, „siemano”, „siemandero”, „siems”, „siemson”, „sie muś”, „emaneczko”. Prawdopodobnie tendencja do ekonomizacji języka sprawiła, że zamiast klasycznego przywitania „dzień dobry” od młodego człowieka usłyszymy tylko „bry”, a „do zobaczenia” zrosło się i **[5 – ...]** się do postaci „dozoba”. Oczywistym wydaje się zwrot „nara” od „na razie”, ale już większej gimnastyki umysłu wymagają pochodzące od tej samej podstawy formułka „narazka”, „narta”, „narciarz”, „naura” czy „carbonaura”.

„Przepraszam” najpierw zostało **[6 – ...]** z angielskiego (*sorry*), a następnie spolszczone do „sori”, „sorewicz”, „soras”, „sory gregory”. Podobnie „dziękuję” (*thank you, thanks*) przybiera postać „dziękówka”/„dziękuwa”, „dziena” lub „dzienks”, „fenkówka”.

Jeszcze ciekawiej robi się, gdy dodamy do tego emocjonalne zaangażowanie. Struktury językowe – bo trudno je nazwać słowami – służące podtrzymaniu rozmowy lub reagowaniu na **[7 – ...]** interlokutora to: „yś” (słowo pogłębiające emocje, potwierdzające lub negujące), „yikes” (stosowany w wypadku niesmacznej sytuacji), „naaja”/„najak” („no a jak inaczej”), „shesh”/„sheesh” („a niech to...”). Owe jęki potrafią zmieniać znaczenie w zależności od kontekstu.

	a. uprzejmościowych	b. grzecznościowych	c. poprawnościowych
0.	a. komunikatywnej	b. komunikowanej	c. komunikacyjnej
1.	a. łamanie	b. nieszczenie	c. psucie
2.	a. dźwięczących	b. brzmiących	c. wymawianych
3.	a. neutralne	b. nijakie	c. normalne
4.	a. zmniejszyło	b. zmalało	c. skróciło
5.	a. wypożyczone	b. zapożyczone	c. użyzione
6.	a. odpowiedź	b. spowiedź	c. wypowiedź

Źródło: Podręczny słownik młodomowy | Artykuł | Culture.pl.

Zadanie domowe

Przeczytaj raport „15 najpopularniejszych słów młodzieżowych w Internecie w 2023 roku”¹ i wykonaj zamieszczone poniżej ćwiczenia leksykalne. W razie wątpliwości skorzystaj z internetowego słownika Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży².

¹ nadwyraz.com/blog-raport-15-najpopularniejszych-slow-mlodziezowych-w-internecie-w-2023 [dostęp: 20.10.2024].

² obserwatorium-mlodziezy.ujk.edu.pl/sloownik [dostęp: 20.10.2024].

Zestaw 2. Ćwiczenia leksykalne

I. Zaznacz prawidłową odpowiedź.

1. O kimś, w kim się zakochałeś(-aś), powiesz:
 - a. Niezły kys!
 - b. Ale patusiarz!
 - c. To mój krasz.

2. O swojej najlepszej przyjaciółce napiszesz „moja...”:
 - a. inba
 - b. bff
 - c. libka

3. Jeśli kłótnia w internecie wyda ci się bez sensu, skomentujesz ją tak:
 - a. Co za gównoburza!
 - b. Jaka hotówa!
 - c. Ale zgerypała!

4. Jeśli twój chłopak / twoja dziewczyna wygląda wyjątkowo atrakcyjnie, powiesz:
 - a. Mój bambiku!
 - b. Ale jesteś slay!
 - c. Wyglądasz delulu!

5. Jeśli ktoś zaczyna się awanturować, upomnisz go, mówiąc:
 - a. Nie rób dymów!
 - b. Nie bądź NPC!
 - c. Chodź na Urbex!

6. Jeśli się z kimś zgadzasz, powiesz:
 - a. Pov!
 - b. UwU!
 - c. Re!

7. Jeśli ktoś nie chce uwierzyć w to, co mówisz, odpowiesz mu:
 - a. FR!
 - b. Czilera!
 - c. Props!

8. O koleżance, która lubi spędzać czas pod kocem z książką i kubkiem herbaty, powiesz:
 - a. Jest prawdziwą jesieniarą.
 - b. Ona to ma rizz.
 - c. Ale jest prawidłna.

II. Zdecyduj, które z podanych słów w każdym zestawie nie pasuje do pozostałych. Dlaczego?

1. sztos, krindź, slay, props
2. eluwina, gurl, hotuwa, typiara
3. gigachad, przegryw, sigma, chad
4. inba, gównoburza, rigcz, masakra

III. Do podanych definicji dopisz odpowiednie młodzianizmy.

1. – ktoś nadmiernie zauroczony swoim idolem; osoba żyjąca w świecie fantazji
2. – osoba poszukująca ciągłej uwagi
3. – wygrana w bitwie słownej, nokaut werbalny
4. – zwykła, niewyróżniająca się osoba
5. – (wulg.) głupia, bezsensowna wypowiedź

IV. Zdecyduj, czy podane słowa to synonimy (wstaw znak =), czy antonimy (wstaw znak ≠).

1. śmieszkować wygłupiać się
2. krindż zniesmaczenie
3. kys całować
4. randomowy przypadkowy
5. mieć esse czuć się źle

V. Uzupełnij zdania odpowiednimi młodzianizmami. Dla ułatwienia wpisano pierwszą literę każdego z wyrazów.

1. On ma niezwykły urok, podoba się kobietom. = On ma r.....
2. To, co powiedziałeś, było naprawdę żenujące. = To, co powiedziałeś, było naprawdę c.....
3. Nic mi się nie udaje w życiu. = Jestem totalnym p.....
4. Moja matka ciągle czyta horoskopy. = Moja matka jest straszną z.....
5. Ona straciła kontakt z rzeczywistością. = Ona ma zupełną o.....

KŁUCZ DO ĆWICZEŃ**Zestaw 1.**

- I. 1. nieoficjalnych; 2. formalnego; 3. młodzieżowym; 4. uczniowską; 5. kulturowych; 6. ekstremalnych; 7. współczesne; 8. dorastająca; 9. językowy
- II. 1-5-8-4-2-7-3-6
- III. 1.F, 2.P, 3.P, 4.F, 5.F, 6.P
- IV. 1.G, 2.B, 3.C, 4.F, 5.A, 6.D
- V. 1.c, 2.a, 3.b, 4.a, 5.c, 6.b, 7.c

Zestaw 2.

- I. 1.c, 2.b, 3.a, 4.b, 5.a, 6.c, 7.a, 8.a
- II. 1. krindż; 2. eluwina; 3. przegryw; 4. rigcz
- III. 1. delulu; 2. atencjusz/atencjuszka; 3. zaorane; 4. NPC; 5. wysryw
- IV. 1. synonimy; 2. synonimy; 3. antonimy; 4. synonimy; 5. antonimy
- V. 1. rizz; 2. cringowe; 3. przegrywem; 4. zodiakarą; 5. odklejkę



Partycypacyjna kultura kształcenia

Recenzja programu nauczania dla klas o profilu lingwistyczno-turystycznym

DOI: 10.47050/jows.2025.1.137-140

Książka Anny Sarbiewskiej prezentuje autorskie podejście pedagogiczne nazwane „partycypacyjną kulturą kształcenia”. Zgodnie z nim działania ucznia i nauczyciela wzajemnie się warunkują i uzupełniają na zasadzie komplementarności. Celem nauczania jest poprowadzenie ucznia w jego własnym (samo)kształceniu w taki sposób, żeby zdobywając wiedzę przedmiotową, nabywał również umiejętności kluczowe. Przyjmowanie przez ucznia na siebie odpowiedzialności za własny proces uczenia się i jego efekty stanowi element odróżniający program od innych tego rodzaju opracowań.

OLGA KACPROWSKA

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

PARTICIPATORY LEARNING CULTURE. REVIEW OF THE CURRICULUM FOR LANGUAGE / TOURISM CLASSES

The article is a review of the curriculum for the subject English in practice in general secondary school classes, published in 2023. This program was prepared by an English teacher who is also a researcher of educational practice. The program concept is based on a participatory learning culture and leads students to reflect on their own learning process. For this reason, it is worth taking a closer look at the new light it sheds on everyday educational practice

KEY WORDS: ENGLISH, CURRICULUM, EDUCATIONAL PRACTICE, PARTICIPATORY LEARNING CULTURE

Jakiś czas temu na rynku wydawniczym ukazał się autorski program nauczania języka angielskiego dla klas licealnych o profilu lingwistyczno-turystycznym o znamienym tytule *Język angielski w praktyce. Program nauczania dla klas o profilu lingwistyczno-turystycznym*. Autorką programu jest nauczycielka języka angielskiego, która od lat efektywnie pracuje z młodzieżą licealną. Ponadto jest ona badaczką praktyki edukacyjnej, co w kontekście omawianej publikacji odgrywa istotną rolę, gdyż pozwala przypuszczać, że u podstaw omawianego programu legło nie tylko osobiste doświadczenie zawodowe, lecz również pogłębiona refleksja naukowo-badawcza.

Ogólny opis programu

Język angielski w praktyce służy do prowadzenia przedmiotu szkolnego, który jest realizowany w czteroletnim liceum ogólnokształcącym w klasie o profilu lingwistyczno-turystycznym. Program nauczania został przygotowany na podstawie założeń aktualnie obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego, mimo że jako przedmiot uzupełniający nie został w niej ujęty¹. Jego adresatami są uczniowie, którzy po szkole podstawowej kontynuują naukę języka angielskiego jako drugiego języka obcego. Wydaje się, że wychodzi on naprzeciw oczekiwaniom uczniów nie tylko dlatego, że przygotowuje do zdawania języka angielskiego na egzaminie maturalnym na poziomie rozszerzonym, lecz również dlatego, że pozwala na uczenie się – jak sugeruje tytuł – w praktyce, co stanowi podstawę kształcenia bilingwalnego.

Pomijając wstęp, podsumowanie i bibliografię, program obejmuje dziewięć punktów. Autorka przedstawiła w nich specyfikę nauczania języka obcego w szkole, założenia teoretyczno-pedagogiczne, grupę docelową (adresatów), strukturę treści kształcenia (cele, dobór materiału, wymagania), czas i warunki realizacji, formy organizacyjne kształcenia, metody dydaktyczne, techniki pracy lekcyjnej i materiały dydaktyczne. Nie zabrakło także informacji o sposobach oceniania osiągnięć uczniów i wskazówek odnośnie do ewaluacji programu. Układ treści jest logiczny i przejrzysty, co niewątpliwie ułatwia szybkie odnajdywanie interesujących zagadnień.

Partycypacyjna kultura kształcenia

We wstępie Sarbiewska prezentuje swoje autorskie podejście pedagogiczne, które nazywa „partycypacyjną kulturą kształcenia”. Zgodnie z nim uczeń i nauczyciel wykonują własne czynności, które wzajemnie się warunkują. W przypadku ucznia uczenie się/kształcenie się jest odpowiedzią na prowadzone przez nauczyciela nauczanie/kształcenie. Na podobnej zasadzie nauczanie/kształcenie realizowane przez nauczyciela ma odpowiadać na uczenie się/kształcenie się ucznia. Wzajemność tych relacji nie oznacza bynajmniej zrównania, lecz komplementarność. Przestrzenią, w której spotykają się oba podmioty i podejmowane przez nie czynności, jest treść kształcenia, czyli przedmiot nauczania i uczenia się. W tym przypadku jest to język angielski.

Celem nauczania jest – zdaniem autorki – poprowadzenie ucznia w jego własnym (samo)kształceniu w taki sposób, żeby zdobywając wiedzę przedmiotową, nabywał również umiejętności kluczowe. Co ciekawe, Sarbiewska wskazuje, że warunkiem powodzenia tego procesu jest partnerska współpraca między nauczycielem a uczniem. Jak się wydaje, ta współpraca nie jest zbyt częstym obiektem uwagi twórców programów nauczania. W przypadku programu Sarbiewskiej należy uznać, że współpraca w przyjmowaniu przez ucznia na siebie odpowiedzialności za własny proces uczenia się i jego efekty stanowi element odróżniający od innych tego rodzaju opracowań.

Autorka uwzględniła w swoim programie podejście UDL, czyli Universal Design for Learning (uniwersalne projektowanie dla uczenia się). Zgodnie z tą bardzo interesującą koncepcją już na etapie planowania procesu edukacyjnego, a więc tworzenia indywidualnego planu nauczania, należy zwrócić uwagę na predyspozycje uczących się. To oznacza,

¹ Dyrektor szkoły może przydzielić godziny na przedmioty uzupełniające, dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych przedmiotów został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania. Przedmioty uzupełniające ustala dyrektor po zasięgnięciu opinii uczniów danego oddziału (Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 16 maja 2023 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych) – przyp. red.

że od początku trzeba pozostawić przestrzeń na modyfikacje oraz elastyczne dostosowywanie się do potrzeb i możliwości adresatów oddziaływań edukacyjnych. Z powodu coraz częściej występujących u dzieci i młodzieży specjalnych potrzeb edukacyjnych takie działania stają się niezbędne.

Cele kształcenia

Jak wspomniano wyżej, przedmiot, na którego potrzeby został opracowany program *Język angielski w praktyce*, ma status przedmiotu uzupełniającego i dlatego nie zawiera się w ministerialnej podstawie programowej. W związku z tym autorka opracowała cele kształcenia na podstawie zapisów preambuły podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego i zaliczyła do nich przede wszystkim: myślenie, kreatywne rozwiązywanie problemów, umiejętność samodzielnego docierania do informacji i nabywanie nawyków systematycznego uczenia się. Ten wykaz świadczy moim zdaniem o przyświecającym programowi dążeniu do osiągnięcia przez ucznia maksymalnej samodzielności w akwizycji języka angielskiego. Tak samo należy odczytywać przywołanie przez autorkę pedagogiki pracy nad błędem, w której błąd traktuje się jako wyzwanie edukacyjne i podstawę do bardziej świadomego uczenia się, a nie jako powód do dyskredytacji wiedzy i umiejętności ucznia oraz pretekst do postawienia mu słabszej oceny.

Plan pracy własnej

Jako praktyczne narzędzie wspierające świadome uczenie się Sarbiewska rekomenduje stosowanie przez ucznia planu pracy własnej. Może to być dobra alternatywa dla wynikowych planów pracy lub różnego rodzaju dzienników do odnotowywania postępów ucznia. W tych ostatnich celem są oczekiwania nauczyciela i ocena stopnia spełnienia tych oczekiwań. Natomiast w propozycji Sarbiewskiej sam uczeń określa zarówno swoje cele, jak i sposoby ich urzeczywistnienia. Co więcej, on sam wystawia sobie ocenę za wykonanie lub niewykonanie tego, co zamierzał. Taki plan pracy może podnieść motywację, ale nade wszystko uczy samosterowności i podejmowania refleksji nad własnym uczeniem się. Ten efekt (samo)kształceniowy zasługuje na szczególne dowartościowanie, gdyż wpływa na kompetencję lingwodydaktyczną, która polega na umiejętności kierowania akwizycją języka obcego przez samego uczącego się.

Zdobywanie kompetencji

Zdobywanie kompetencji przez uczniów jest w ogóle jednym z eksplicytnych założeń recenzowanego programu. Autorka poświęciła osobny podrozdział kompetencji uczenia się, która „należy do samorefleksyjnych czynności uczącego się” (s. 26). Uczeń posiadający tę kompetencję prowadzi ustawiczną refleksję nad własną pracą i jej wynikami oraz wytwarza w sobie „wewnętrznego nauczyciela” (s. 27). W procesie tym ważną rolę ma do odegrania realny nauczyciel, który potrafi w odpowiednim momencie wesprzeć uczącego się, ale również wycofać się, tak żeby rzeczywiście postąpił on krok naprzód w swoim (samo)kształceniu. Wyrazem tego jest zaproponowane przez autorkę rozumienie procesu kształcenia, które skrótowo wyraża akronim P-M-P. Jego kolejne człony oznaczają odpowiednio podmiot, metodę i przedmiot. Zgodnie z tym rozumieniem punktem wyjścia w działaniu edukacyjnym, takim jak nauczanie języka angielskiego, jest poznanie podmiotu uczącego się w zakresie jego możliwości i ograniczeń. Na podstawie tej wiedzy nauczyciel dobiera materiał kształcenia, czyli przedmiot, tak aby z jednej strony rozwijał on wiedzę i umiejętności uczącego się, a z drugiej redukował jego braki. Dopiero po określeniu obydwu następuje dobór metody pośredniczącej w czynnościach nauczania i uczenia się, w których dokona się przetransformowanie treści kształcenia (przedmiotu) w subiektywną treść kształcącą (podmiot). Dla nauczycieli, którzy traktują metodę jako gotowy sposób działania, omówione podejście partycypacyjne może się wydawać niezrozumiałe i naiwne.

Między innymi dlatego Sarbiewska przedstawia w recenzowanym programie praktyczne przykłady pracy lekcyjnej ukierunkowanej na wywołanie w uczących się efektu (samo)kształceniowego (s. 31–32).

Rola samooceny

Warto zatrzymać się jeszcze na ocenianiu przedstawionym w programie *Język angielski w praktyce*. Według Sarbiewskiej podstawowym problemem jest wypracowanie u uczących się umiejętności samodzielnego kontrolowania swoich postępów w nauce i obiektywnego ich ewaluowania. Tak rozumianą samoocenę nauczyciel powinien uwzględnić w swojej ocenie, która ma motywować, a nie zniechęcać uczniów do podejmowania wysiłku edukacyjnego.

Zalety programu

Podsumowując, należy stwierdzić, że opracowany przez Sarbiewską program nauczania zasługuje na uwagę z co najmniej trzech względów. Po pierwsze, koncepcja programu oparta jest na partycypacyjnej kulturze kształcenia. To model pedagogiczno-dydaktyczny, w którym pierwszoplanową rolę odgrywa (samo)kształcenie rozumiane jako wiązanie ze sobą czynności edukacyjnych i nieedukacyjnych w celu nabywania przez ucznia umiejętności samodzielnego uczenia się. Po drugie, program skłania do refleksji nad rolą materiału nauczania, który w trakcie pracy lekcyjnej powinien się przekształcić z obiektywnej treści w subiektywną. W tym kontekście warto podkreślić, że tylko samorefleksywny nauczyciel będzie w stanie uformować samorefleksywnych uczniów, którzy będą umieli sami kierować swoją motywacją do uczenia się i stawiać sobie własne cele do osiągnięcia. Jakże często u współczesnych uczniów te cele zawężają się do zdobycia określonej oceny na świadectwie końcoworocznym. I wreszcie po trzecie, program skłania do nowego spojrzenia na codzienną praktykę edukacyjną w szkole. *Novum*, o które mi chodzi, polega na zdjęciu z nauczyciela pełnej odpowiedzialności za wyniki ucznia i skierowanie jego pracy pedagogicznej na wykorzystanie (samo)kształcenia jako przechodzenia (tranzycji) od bycia nauczonym do samouctwa rozumianego jako uczenie się pod własne dyktando. Chociaż program odnosi się do przedmiotu uzupełniającego, z pewnością aplikacja jego założeń pedagogiczno-dydaktycznych byłaby możliwa ogólnie w nauczaniu języka angielskiego i innych przedmiotów szkolnych, co moim zdaniem przyniosłoby dużą korzyść przede wszystkim uczniom.

OLGA KACPROWSKA Absolwentka Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego UW. Doktorantka Szkoły Doktorskiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Nauczycielka języka angielskiego oraz pedagog szkolny w Szkole Podstawowej Przymierza Rodzin nr 3 w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe obejmują zagadnienia pedagogiki ogólnej i rodziny, parentologii, a także kompetencji językowych i nauczania języka angielskiego.



Home

