

ALINA MACIĄG

Akademia Techniczno-Rolnicza w Bydgoszczy

## TRAFNOŚĆ OCENY POSTĘPÓW Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO W ZREFORMOWANEJ SZKOLE PONADGIMNAZJALNEJ

Odwołując się do znanej prawdy, że siłą klęski jest sposób, w jaki się ją wykorzysta, chciałabym podzielić się refleksjami z niepowodzeń moich badań wstępnych na temat trafności egzaminów z języka angielskiego. Wynik taki objawił mi się w sposób proroczy, kiedy, w trakcie jednego z seminariów doktorskich, dwuwiersz zacytowany przez prof. Bolesława Niemierkę: „Problems worthy of attack show their strength by hitting back”, przetłumaczyłam spontanicznie: „Problem miał być doktoratem; skończył szachem się i... matem”.

Ze wszystkich aspektów oceniania postępów z języka angielskiego, od początku mojej pracy w szkole średniej przed 23 laty, zawsze najbardziej interesował mnie wpływ systemu dydaktycznego nauczyciela, obejmujący szeroko pojęte strategie oceniania, na wszelkie działania ucznia sprzyjające skutecznemu uczeniu się. Moje zawodowe zainteresowania oscylowały więc gdzieś **między dydaktyką a oceną szkolną**. Kiedy zetknęłam się z pojęciem *washback/ backwash effect*, czyli efektem zwrotnym oceniania, rozpoznałam w tym określeniu proces, który rysuje się bardzo wyraźnie na przykładzie języków obcych. Efekt ten opisywany jest jako *wpływ testowania na nauczanie i uczenie się*<sup>1</sup>. Może on być pozytywny lub niszczący, a jego działanie dostrzegane jest szczególnie *jako wpływ egzaminu doniosłego na teść i formę kształcenia poprzedzającego egzamin*<sup>2</sup>. Wpływ ten daje się zauważyć w przypadku systematycznego uczenia się „**pod nauczyciela**” i jego wymagania, lecz jest jeszcze bardziej wyraźny jako konsekwencje całego systemu egzaminów: maturalnego oraz coraz popularniejszych międzynarodowych egzaminów biegłości językowej.

---

<sup>1</sup> Hughes T., *Testing for language teachers*, Cambridge University Press 1989, s. 1.

<sup>2</sup> Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa, WSiP 2002, s. 265.

Efekt zwrotny kryje się w szerszym pojęciu trafności oceniania. Samuel Messick<sup>3</sup> wyróżnia cztery jego aspekty, które Bolesław Niemierko nazywa poprawnością teoretyczną, przydatnością praktyczną, kształtowaniem wartości i skutkami społecznymi. Jakkolwiek zarówno zgodność sprawdzania z wymaganiami programowymi, jak dostosowanie praktyki oceniania do potrzeb i możliwości to zasadnicze oczekiwania wobec egzaminu doniosłego, szczególnie interesujący wydaje się problem trafności w sensie kształtowania postaw i przewidywania konsekwencji, czyli szeroko pojętego odbioru obowiązujących form oceniania w społeczeństwie i, co za tym idzie, podejmowanych działań i decyzji. Poszukując skutków oceniania w polskiej rzeczywistości, za najważniejsze wydarzenie należy uznać egzamin maturalny, znajdujący się właśnie w fazie przemian, co prawdopodobnie wywoła zmiany w nauczycielskich systemach dydaktycznych oraz inne długofalowe skutki społeczne.

Jednym z zadań, które zaplanowałam w celu określenia tych skutków, było zebranie informacji od uczniów i nauczycieli po przeprowadzeniu próbnego egzaminu maturalnego, ze wskazaniem na planowane działania i zestawienie ich z opiniami i refleksjami zebranymi po właściwym egzaminie. Niemożliwe jest jednak odniesienie wyników ucznia na jakimkolwiek egzaminie językowym jedynie do efektów pracy w szkole, z pominięciem całego rozbudowanego systemu popularnych kursów i korepetycji. Pytania do ankietowanych uczniów odnosiły się więc zarówno do ich pracy w szkole, jak poza nią. Zebranie interesujących mnie informacji wydawało się stosunkowo łatwe, jako że od 10 lat pełniłam funkcję doradcy metodycznego nauczycieli języka angielskiego w Bydgoszczy oraz gminach dawnego województwa bydgoskiego. Praktycznie jednak, podjęte działania okazały się wkraczaniem na drażliwy obszar wspomaganie nauczania szkolnego przez dodatkowo opłacane formy zajęć. Wielu nauczycieli byłoby osobiście zainteresowanych wynikami ankiet, z zastrzeżeniem jednak, że nie podlegałyby one interpretowaniu przez dyrektorów szkół oraz przedstawicieli kuratorium. Pod tym względem rola przedstawiciela nadzoru pedagogicznego, mimo dobrych kontaktów z nauczycielami, nie sprzyjała pozyskaniu informacji godnych zaufania, tym bardziej, że analizy opinii zebranych po wizytacjach wśród uczniów często wywołują obawy o dalsze konsekwencje.

Kolejnym czynnikiem hamującym moje działania okazały się utrwalone przekonania samego nadzoru pedagogicznego. Zasięgając opinii przedstawicieli kuratorium oświaty w województwie kujawsko-pomorskim na temat trafności wymagań egzaminacyjnych, spotkałam się z silnym przekonaniem, że języki obce „wyszły” już z polskiej szkoły. Teza taka, aczkolwiek każe zastanawiać się nad przyczynami przywiązywania dużej wagi do roli nauczania pozalekcyjnego w przygotowaniu do egzaminów, znajduje potwierdzenie w obserwacji postępowania uczniów różnego typu szkół. W klasach drugich znanych mi liceów bydgoskich, około 60-70% uczniów korzysta z dodatkowej pomocy w zakresie języka.

---

<sup>3</sup> Messick S., *Validity* (w:) Linn R.L., „*Educational Measurement*”, *Third Edition*, American Council on Education, Macmillan, New York 1989, s. 20.

Trudno byłoby mi znaleźć osoby, które nigdy nie korzystały z żadnych dodatkowych form nauki języka angielskiego. Opinie zebrane wśród słuchaczy Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy wykazują, że znaczna większość z nich przypisuje swój sukces na egzaminach wstępnych dodatkowym formom nauczania. W mojej własnej historii udzielania korepetycji, większość uczniów rekrutowała się z różnych grup egzaminacyjnych. Czy jednak przyczyny tego wspomaganie nauczania szkolnego należy upatrywać wyłącznie w wadach systemów kształcenia? Niewątpliwie, każdy nauczyciel-praktyk ma świadomość różnorodnych powodów tego zjawiska.

Dzieląc się refleksjami, chciałabym oprzeć się na swoich doświadczeniach jako nauczyciela przedmiotu w szkole publicznej i na kursie językowym, doradcy metodycznego, konsultanta w szkole prywatnej, korepetytora oraz klienta, czyli osoby zamawiającej dodatkowe formy pomocy dla swoich dzieci. Dzięki kontaktom ze środowiskiem, miałam wiele możliwości, by konfrontować swój punkt widzenia z opiniami innych nauczycieli. Chociaż udział w konferencjach, warsztatach, spotkaniach metodycznych, konkursach i innych imprezach językowych nie jest miernikiem skuteczności, z pewnością jednak pozwala wyodrębnić sporą grupę nauczycieli zaangażowanych i dążących do uzyskania jak najlepszych wyników.

Rozpoczynając pracę w bydgoskim liceum w 1982 r., swoje wymagania oparłam na obowiązującym w tym czasie programie nauczania języka angielskiego. Bardzo szybko jednak zaobserwowałam, że dla około 70% uczniów grupy w założeniu początkującej sprostanie moim oczekiwaniom nie stanowiło żadnego problemu i najgorsze oceny, czwórki, były wynikiem jedynie drobnych pomyłek lub niedociągnięć. Pozostałe 30% uczniów z trudem nadażało za kolegami żywo uczestniczącymi w zajęciach i osiągającymi wyniki wyższe od przewidywanych. Rozwiązanie, a właściwie dążenie do rozwiązania problemu, było zdecydowanie najtrudniejszym przedsięwzięciem w budowaniu mojego systemu dydaktycznego. Jednakże, mimo poczynienia sporego wysiłku w kierunku zarówno tworzenia grup wyrównawczych, jak dostarczania odpowiednich lektur uczniom wybiegającym znacznie poza poziom klasy, jestem świadoma faktu, że spora grupa uczniów uciekła się zapewne do korzystania z dodatkowej pomocy: ci najlepsi w poczuciu, że ich postęp jest zbyt powolny, ci mniej zaawansowani – żeby zapewnić sobie większy komfort na lekcji. Jakkolwiek ta druga grupa była w danej klasie „**na miejscu**” i to do nich adresowane były wymagania, szkolna rzeczywistość pokazywała, że uczniowie o wyższych kompetencjach chętnie je demonstrowali w formie pisemnych czy ustnych wypowiedzi i oczekiwali odpowiednio wysokich ocen. Młodzież faktycznie rozpoczynająca naukę języka w liceum, od początku była w gorszej sytuacji niż pozostali uczniowie.

Rola doradcy metodycznego nie pozwalała uciec od kwestii oceniania. Wiele emocji wywoływały zgłaszane do władz oświatowych zażalenia dotyczące oceniania osiągnięć uczniów przez nauczycieli języka angielskiego. Najczęściej spotykane zastrzeżenia dotyczą stosowania wyłącznie gotowych testów leksykalno-gramatycznych zamieszczonych przez wydawnictwa w książkach nauczyciela

i ograniczenia oceniania sprawności językowych, a zwłaszcza pisania. Spore rozgorzyczenie powodują również przeciętne oceny z języka w szkole u uczniów legitymujących się międzynarodowymi certyfikatami biegłości. Bardzo częstą praktyką szkolną jest umieszczenie w Wewnątrzszkolnym Systemie Oceniania zapisu o uwarunkowaniu otrzymania oceny celującej zdobyciem tytułu laureata w konkursie przedmiotowym. W przypadku języka angielskiego, popularność olimpiady językowej organizowanej przez Uniwersytet im Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz wysoki poziom umiejętności jej uczestników sprawia, że niewiele szkół może poszczycić się wykształceniem laureatów w tej dziedzinie. Z kolei uchybienia, takie jak np. nieodrabianie zadań domowych, znacznie obniżają oceny uczniów biegle posługujących się językiem angielskim. Jak zauważa Hanna Komorowska<sup>4</sup>, stopień w takim przypadku *zaczyna pełnić funkcję wychowawczą i odzwierciedla raczej systematyczność i pilność ucznia niż jego faktyczny stan wiedzy i umiejętności*. Chociaż rodzice i uczniowie rzadko postulują o komisyjne sprawdzenie wiadomości na wyższych poziomach, to wyniki te podważają wiarygodność oceny szkolnej w stosunku do umiejętności ucznia.

Źródłem ciekawych spostrzeżeń jest analiza opinii uczniów na temat systemów dydaktycznych w szkole publicznej i prywatnej. Mimo że grupa nauczycieli języka angielskiego w regionie jest dość liczna, lektorzy na kursach w rozmaitych szkołach prywatnych to jednocześnie nauczyciele języka w szkołach publicznych. Jedna ze szkół, z którą współpracuję jako konsultant, w grupie 12 lektorów zatrudnia aż 5 nauczycieli z jednego bydgoskiego liceum. Nauczyciele ci, jak można przewidzieć, otrzymują od uczniów znacznie lepsze oceny swoich zajęć nadobowiązkowych niż lekcji szkolnych, mimo że, jak twierdzą, prowadzone są one w bardzo podobny sposób. Z jednej strony decyduje o tym samodzielny wybór grupy oraz motywacja uczestników, z drugiej jednak – fakt opłacania zajęć stawia ucznia w pozycji klienta, którego wymagania należy zaspokoić. W przekonaniu nauczycieli, ważny aspekt owych różnic w postrzeganiu systemu dydaktycznego tego samego prowadzącego przez różnych odbiorców dotyczy sytuacji, w której uczeń nie podlega systematycznemu ocenianiu. Celem kursów, poza ogólną nauką języka, jest często przygotowanie do egzaminów, w tym także maturalnego. Lektor na kursie jest w takim przypadku sprzymierzeńcem ucznia w dążeniu do jak najlepszego wyniku, a nie nauczycielem, na którego spadnie odpowiedzialność w przypadku uzyskania przez klasę niskich wyników. Właśnie poczuciem odpowiedzialności za wyniki uczniów nauczyciele tłumaczą częste i dość surowe ocenianie w szkole.

Prócz pracy na kursach językowych, popularne wśród nauczycieli szkół publicznych jest również udzielanie korepetycji. Chociaż w mojej praktyce nigdy nie zetknęłam się z przypadkiem płatnego udzielania pomocy własnym uczniom, to sytuacje korzystania z prywatnych lekcji u osób zatrudnionych w tej samej szkole nie są rzadkie. Prowadzi to do stanu, kiedy nauczyciele wspomagają

---

<sup>4</sup> Komorowska H., *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002 s. 8.

nauczanie swoich kolegów lub osób dobrze im znanych. W ten sposób, dzięki powszechności zjawiska, nauczyciele języka angielskiego wiedzą o swoich systemach dydaktycznych oraz wymaganiach znacznie więcej niż uczący przedmiotów silniej związanych z typowo szkolnym systemem nauczania. Niepisany kodeks skłania do zachowania dyskrecji i taktu przez wszystkich uczestników tego skomplikowanego systemu. Często jest to problemem dla ucznia, który obawia się przyznać do korzystania z dodatkowych form nauczania, sądząc, że tym samym podważa skuteczność nauczania w szkole.

Co ciekawe, spora grupa znanych mi nauczycieli chętnie prosi kolegów o lekcje języka dla swoich dzieci, twierdząc, że zmiana ról z rodzica na nauczyciela nie sprzyja dyscyplinie pracy. Sięganie po fachową pomoc z własnej dziedziny u znajomych jest zjawiskiem szczególnym, chociaż wcale nie marginalnym. Na podstawie rozpoznanych potrzeb uczniów można wyodrębnić rozmaite przyczyny sięgania po dodatkowe formy nauki: od mody czy trudności w nadążeniu za tempem klasy po motywy bardziej złożone. Bardzo duża grupa odbiorców lekcji prywatnych to wcześniejsi uczestnicy kursów prowadzonych przez tzw. „native speakerów”, czyli rodzimych użytkowników języka. Uczniowie ci często dość dobrze posługują się językiem angielskim, lecz wiele struktur stosują intuicyjnie i zainteresowani są metodycznym uporządkowaniem wiadomości. Z kolei uczestnicy tradycyjnych kursów popołudniowych to często uczniowie, którzy chcą sobie zwiększyć liczbę godzin z przedmiotu i podnieść dzięki temu kompetencje językowe, a w szczególności – uzyskać większą swobodę wypowiedzi. Bardzo wielu uczniów korzysta z rozmaitych form nauczania języka angielskiego jako dodatkowego treningu w okresach bezpośrednio poprzedzających egzaminy. Nie sposób jednak pominąć sporej grupy uczniów i ich rodziców, którzy deprecjonują jakość nauczania języka angielskiego przez konkretnego nauczyciela lub ogólnie, w polskim systemie oświaty.

Poza tymi przyczynami korzystania z dodatkowo opłacanych lekcji, trzeba również zauważyć, że rodzice, którzy pomagają dzieciom, szczególnie na wcześniejszych etapach nauki, analizując wspólnie treść podręczników, często czują się bezradni korzystając z ćwiczeń, w których wyjaśnienia i polecenia są podane w języku obcym. Specyfika nauczania języka jako przedmiotu szkolnego wymaga ciągłej interakcji, przez co trudno jest rodzicom wymagać od dziecka po prostu nauczenia się danego tematu z podręcznika. W moim własnym przypadku, przyczyną sięgnięcia po korepetycje dla dziecka była jego relacja z jednej z pierwszych lekcji języka obcego, kiedy to nauczyciel miał zadeklarować, że nie będzie poświęcał czasu tak prostym zagadnieniom, jak np. liczenie. Mimo przekonania o tym, że szkoła powinna stworzyć zainteresowanemu uczniowi możliwość opanowania przedmiotu, uznałam, że zorganizowanie płatnej pomocy jest prostsze niż egzekwowanie od szkoły nauczania na deklarowanym poziomie. Tym samym przyczyniłam się do faktycznego podniesienia poziomu opanowania języka u mojego dziecka, co znalazło potwierdzenie w wyższych ocenach, a w dalszej konsekwencji doprowadzi zapewne do jeszcze wyższego podnoszenia poprzeczki.

Wszystkie opisane tutaj działania wspomagające, a często przejmujące rolę szkoły publicznej, ilustrują zagadnienie trafności egzaminu maturalnego w sensie jego społecznych skutków. Śledząc problem przewidywanych zmian w nauczaniu, wynikających z przeobrażeń w strukturze i wadze egzaminu, poprosiłam o komentarz 12 nauczycieli, których wcześniej określiłam jako zaangażowanych ze względu na ich częste kontakty z ośrodkiem metodycznym. Zasadniczo nie widzą oni potrzeby wprowadzania istotnych zmian w procesie kształcenia. Przyszczą jednak, że ćwicząc sprawności językowe, zwracają znacznie większą uwagę na techniczną stronę wypowiedzi ustnych i pisemnych. Podkreślają rolę dyscypliny wypowiedzi, wyrażonej np. ścisłym przestrzeganiem poleceń, zastosowaniem się do określonego limitu słów lub unikaniem dygresji. Każdy z nauczycieli poświęcił kilka lekcji na omówienie przykładowych wypowiedzi uczniów oraz przeprowadził w klasie symulacje rozmów sterowanych. Materiały pomocnicze w formie nagranych zadań maturalnych opatrzone komentarzem oferowane są przez wydawnictwa. Wszyscy nauczyciele w tej grupie korzystają przynajmniej z jednego przewodnika maturalnego i polecają wybrane materiały uczniom.

Jakkolwiek działania te prowadzą do lepszego opanowania języka, trudno się oprzeć wrażeniu, że koncentrują się głównie na zapoznaniu uczniów z formą egzaminu. Jedna z nauczycielek, dzięki szczerości uczniów, zauważyła wyraźny objaw sprytu czy też obycia testowego już w pierwszej edycji egzaminu maturalnego. W związku z tym, że jedną z form wypowiedzi pisemnej do wyboru jest recenzja, grupa uczniów wyznała, że nauczyła się na pamięć dwóch recenzji: filmu i książki, w nadziei, że ich treść zostanie wykorzystana niezależnie od sformułowanego tematu. Rzeczywiście, jako egzaminator zetknęłam się z pracami, w których poziom języka zasadniczej części recenzji znacznie odbiegał od poziomu wstępu i zakończenia.

Aczkolwiek wymagania maturalne skłaniają do intensywniejszego ćwiczenia sprawności pisania, wszyscy nauczyciele przyznali, że brakuje im czasu na sprawdzanie wystarczającej liczby prac pisemnych i dostarczanie uczniom informacji zwrotnej na temat ich mocnych i słabych stron w tym zakresie. Jednocześnie osoby, które w bieżącym roku udzielały korepetycji maturzystom, oszacowały liczbę sprawdzonych prac pisemnych na kilkanaście. Prowadzi to do wniosku, że nauczyciele-korepetytorzy w dużej mierze wspomagają pracę nauczycieli przedmiotu w szkole w zakresie sprawdzania prac pisemnych.

Podany przykład nie jest zapewne odosobnionym aspektem zazębiana się różnych form nauczania języka. Skutkiem tego, w rozważaniach nad społecznym oddźwiękiem egzaminów nie sposób ograniczyć się do samej szkoły. Przyczyną, która utrudnia zebranie rzetelnych danych, jest fakt, że wszelkie formy wspomagania traktowane są często wstydliwie jako przejaw słabości systemu dydaktycznego nauczyciela. Jest to jednak problem znacznie bardziej złożony i, być może, wymaga od refleksyjnego nauczyciela pewnych zmian oraz zastosowania bardziej elastycznych strategii nauczania. Współpraca z uczniami wymaga uwzględnienia ich aspiracji i środków podejmowanych w celu spełnienia życiowych ambicji. W sytuacji, kiedy system dydaktyczny nauczyciela podlega, choćby pośrednio,

ocenie kolegów, a jego wiedza merytoryczna bywa kwestionowana lub sprawdzana, pożądane wydają się wszelkie przejawy otwarcia na wątpliwości ucznia i jego indywidualne potrzeby. Są to jednak bardzo wysokie wymagania, szczególnie wobec młodych nauczycieli, poszukujących jeszcze własnego systemu dydaktycznego i nie do końca pewnych swoich merytorycznych i metodycznych kompetencji, weryfikowanych dopiero przez praktykę.

Dorota Werbińska<sup>5</sup>, poszukując cech skutecznego nauczyciela języka angielskiego, metaforycznie przypisuje badanym osobom miana *logicznego pomocnika* czy też *oceniającego opiekuna*. Używając kolejnej metafory, nauczyciel języka angielskiego, który od dawna już nie stoi na katedrze, mógłby pełnić rolę **trenera, a zarazem partnera** wspomagającego indywidualny sukces każdego z graczy. Korzystając z innego porównania, można by postrzegać nauczyciela języka angielskiego jako **koordynatora działań uczniów**. Niebezpieczeństwem jest jednak uznanie wspomagania nauczania szkolnego za normę czy też działanie pożądane.

Nie ulega wątpliwości, że wymagania w zakresie opanowania języka angielskiego zdecydowanie wzrosły w ciągu ostatnich lat. Wyrażane jest to poprzez włączenie języka obcego nowożytnego do obowiązkowych przedmiotów egzaminu maturalnego zarówno w części pisemnej, jak ustnej. Jednak wysokie wyniki osiągnięte przez uczniów w stosunku do innych przedmiotów nie mogą być przypisywane jedynie dobrej jakości kształcenia w szkole, chociaż byłaby to interpretacja pożądana przez nauczycieli, dyrekcję czy nadzór pedagogiczny. Sukces ma wielu ojców, jak głosi kolejna znana prawda, a dzielenie się nim to materia niezwykle delikatna, szczególnie w sytuacji, gdy nauczyciel przedmiotu w procesie nauczania występuje w więcej niż jednej roli.

---

<sup>5</sup> Werbińska D., *Skuteczny nauczyciel języka obcego*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2004, s. 52–87.