

Monika Stawicka

Uniwersytet Jagielloński

Kilka refleksji na temat części pisemnej szkolenia kandydatów na egzaminatorów egzaminu maturalnego z języka angielskiego

Nowa forma egzaminu dojrzałości jako egzaminu zewnętrznego postawiła szereg pytań o jego jakość i znaczenie. Wyniki matury wywołały też wiele westchnień ulgi ze strony wszystkich zainteresowanych – egzamin z języka angielskiego zdało bowiem w skali kraju w 2005 r. – 99,2%, a w 2006 r. – 93% przystępujących do egzaminu, uzyskawszy co najmniej 30% punktów możliwych do uzyskania. Obecnie toczy się debata publiczna na temat wymiaru społecznego (zamierzonego i niezamierzonego) oraz indywidualnego Nowej Matury przy współistniejącej dyskusji specjalistów, ekspertów i nauczycieli na temat rzetelności tego doniosłego egzaminu zewnętrznego.

Jednym z wielu czynników mających wpływ na rzetelność egzaminu zewnętrznego, a wzbudzającym jednocześnie wiele kontrowersji jest dokładność oceniania zadań otwartych przez egzaminatorów zewnętrznych. Artykuł ten odnosi się bezpośrednio do kwestii dokładności i zawiera zwięzły opis szkolenia kandydatów na egzaminatorów egzaminu maturalnego z języka angielskiego, jako czynnika determinującego dokładność oceniania. Ponadto zwraca on uwagę na te praktyczne elementy szkolenia, które wciąż wydają się wymagać pracy zarówno ze strony ekspertów/specjalistów przygotowujących zadania otwarte do części pisemnej, jak i nas, nauczycieli oceniających te zadania w sposób kryterialny.

Krótki opis szkolenia powstał na podstawie analizy materiałów szkoleniowych i uczestnictwa autorki w jednym ze szkoleń w 2006 r. Szkolenie kandydatów na egzaminatorów języka angielskiego ma na celu dostarczyć szkołącym się wiedzy, którą następnie w sposób kaskadowy będą oni w stanie przekazać kolegom, pracując w swoich szkołach jako egzaminatorzy lub/i jako przewodniczący komisji egzaminacyjnych.

Szkolenie odbywa się przy użyciu materiałów przygotowanych przez CKE w 2003 roku i obejmuje 34 godziny podzielone na 3 lub 4 dni, w czasie których zrealizowane mają być bloki tematyczne: blok teoretyczny i blok praktyczny.

Blok teoretyczny przedstawia egzamin maturalny w systemie oceniania i egzaminowania, nawiązując do dokumentów dot. egzaminu maturalnego: podstawy programowej z języka obcego nowożytnego w wariantach A i B, rozporządzenia MEN i S z 7.09.2004 oraz standardów wymagań egzaminacyjnych. W tej części omawia się zadania egzaminacyjne, modele odpowiedzi, klucze i kryteria oceniania, uwzględniając proces tworzenia i metody doskonalenia arkusza egzaminacyjnego (tu większość słuchaczy kursu, w którym uczestniczyłam, aczkolwiek niechętna części teoretycznej szkolenia, z zainteresowaniem odebrała informację, że kartoteka testu powinna znajdować się u dyrektora szkoły).

W części teoretycznej, zupełnie niestety teoretycznie, tj. tylko w materiałach i w planie znajduje się odniesienie do Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (Common European Framework, CEF), który zawiera bardzo szczegółowe opisy wskaźników sprawności językowych na polu recepcji i produkcji. Można, rzecz jasna, mieć wątpliwości, co do zasadności odnoszenia się do CEF, który nie jest wolny od niespójności i wad, niemniej jednak stanowi on zunifikowany w opisie i powszechnie dostępny punkt odniesienia, który dla wielu nauczycieli, być może zwłaszcza dla tych mniej doświadczonych, byłby pomocny w określeniu używanych w kontekście matury takich terminów jak: poziom rozszerzony, poziom podstawowy, bogactwo słownictwa i struktur gramatycznych, etc. Materiały szkoleniowe podają, aczkolwiek nie było to powiedziane *explicite*, że poziom podstawowy odpowiada poziomowi od A2 – poziom minimum do B1 – poziom maksimum (wg ESOL odpowiednio KET i PET), natomiast poziom rozszerzony odpowiada poziomowi B2 (wg ESOL – FCE). Chociaż jedną z wad dokumentu CEF wydaje się brak równych odstępów między poziomami, „...zbyt bliska odległość poziomu A2 i poziomu B1, czy zbyt duży rozrzew między poziomem B1 a B2” (Komorowska 2004), to jednak niedociągnięcie to nie powinno być przeszkodą w używaniu go jako międzynarodowego i obowiązującego punktu referencyjnego.

Blok praktyczny zajmuje zdecydowanie większą część szkolenia i obejmuje sprawdzanie i ocenianie odpowiedzi do zadań otwartych na obydwu poziomach, co jest poprzedzone zapoznaniem uczestników z systemami klasyfikacji błędów i bardzo szczegółowym opisem form wypowiedzi pisemnych (część pierwsza bloku praktycznego).

I tak na poziomie podstawowym są to:

- krótkie formy użytkowe (ankieta, notatka, wiadomość, pocztówka, ogłoszenie lub zaproszenie),
- dłuższa forma użytkowa (list prywatny, list formalny).

Na poziomie rozszerzonym może to być:

- recenzja,
- rozprawka, (rozprawka argumentatywna, rozprawka, której autor proszony jest o opinię, rozprawka, w której autor proponuje rozwiązanie problemów oraz dyskurs – (cytuję za materiałami szkoleniowymi),
- opis (osoby, miejsca/budynku, uroczystości i świąt),
- opowiadanie.

Pewne wątpliwości może budzić konieczność rozróżniania, a co więcej zastosowania na poziomie podstawowym rejestru formalnego i nieformalnego (zaproszenie, list), oczekiwanie od uczniów, np. używania: „dominująco strony biernej” (ogłoszenie) – cytuję za materiałami szkoleniowymi, czy wreszcie napisanie porządnego listu motywacyjnego, który powinien być: „krótki, wzbudzać zainteresowanie i zaufanie, stwarzać pożądany wizerunek kandydata” (tamże). Czy te wymagania dotyczące formy i znajdujące się w opisie ww. form użytkowych są realne do spełnienia dla kandydatów, którzy mają kłopot z użyciem czasu przeszłego prostego i odmianą czasownika *to be*? Co prawda, w opisie zasad kryterialnego oceniania odpowiedzi uczniów znajduje się uwaga, że w krótkiej formie użytkowej forma nie jest oceniana bezpośrednio, to jednak całkowita sprzeczność z założeniami formy może być potraktowana jako niezgodna z poleceniem. Widzę tu pewną niespójność.

Wątpliwości może wzbudzać także sam wybór dłuższych form wypowiedzi pisemnych, gdzie forma musi być przestrzegana i jest oceniana kryterialnie. Wydaje się, że łatwiej jest stworzyć opowiadanie, rozprawkę czy opis osobie o pewnym zacięciu literackim i specyficznej wyobraźni. Być może przyszły lekarz lub informatyk chętnie napisałby podanie o pracę sezonową lub stypendium naukowe. Brak możliwości wyboru formy listu, raportu czy innej formy użytkowej jako jednej z opcji na poziomie rozszerzonym może stawiać w nieco niekorzystnej sytuacji tych, którzy owego zacięcia literackiego nie posiadają.

Po zapoznaniu się z formami wypowiedzi pisemnych następuje bardzo dokładne wprowadzenie uczestników kursu w systemy klasyfikacji błędów i metody ich oznaczania. Na szczęście w oznaczaniu błędów w pracach stosuje się klasyfikacje ogólną, nie szczegółową. Ale aby w ogóle zabrać się za poprawę i ocenę pracy, nauczyciel musi samodzielnie policzyć ilość słów w niej zawartych, aby potem móc procentowo obliczyć punkty za poprawność językową. Czy nie byłoby ułatwieniem dla sprawdzających, gdyby zdający samodzielnie

obliczali liczbę słów użytych w ich wypowiedziach pisemnych (tak dzieje się np. w egzaminach ESOL Cambridge)? Taki wymóg z pewnością przyczyniłby się do zdyscyplinowania piszących, którzy mają tendencję do przekraczania limitu słów, co z kolei ma wpływ negatywny na ocenę ich prac.

Kwestia zasadnicza w ocenie prac – kwestia poprawności – wzbudzała czasami burzliwe dyskusje wśród uczestników szkolenia. Bo czy w zdaniu: „*During the next two weeks I ate nothing but fruits*” słowo *fruits* należy uznać za błędne w sytuacji, kiedy powstają inne akceptowane wersje języka angielskiego NNS Englishes (Non Native Speaker English) – angielski używany przez nierodzimych użytkowników tego języka do porozumiewania się z innymi, w tym nierodzimiymi, użytkownikami angielskiego (Jenkins 2006), a „*less people*” czy „*I’ve got less cars in my picture.*” przeszłyby niezauważone jako błędy w angielskim mówionym? Zrozumiałe jest, że komisje egzaminacyjne muszą pracować wg pewnych standardów poprawności i że nie można „przepuścić wszystkiego”, niemniej jednak oceniając prace pisemne, a także wypowiedzi ustne, należy być może zachować pewien dystans do kryterium poprawności. Również odpowiedź, że coś jest błędem lub nie jest, bo tak uważa *native speaker*, nie powinno być sądem ostatecznym nad poprawnością (Davis 2003).

W ocenie dłuższego tekstu na poziomie rozszerzonym kwestia czy coś jest błędem, czy nie, zależy jednak przede wszystkim od kompetencji językowej sprawdzających prace. Czy zawsze i wszędzie jest tak, że kompetencja nauczycieli języków nowożytnych jest kompetencją wystarczającą do obiektywnej oceny prac na tym poziomie?

Czynnikiem, który może nieco zakłócać egzekwowanie kryterium poprawności, wydaje się być sposób kształcenia nauczycieli. W systemie tym dominuje podejście komunikatywne, gdzie błąd, o ile nie utrudnia/uniemożliwia komunikację przechodzi niekorygowany. Przekaz informacji jest determinantem sukcesu. Być może odpowiedzią na to podejście byłoby dołączenie do kryterium poprawności w ocenie prac kryterium efektywności, tj. wrażenia, jakie piszący wywiera na adresacie pracy, tj. listu, raportu, itp. (np. czy po przeczytaniu adresat jest dobrze poinformowany, wie, co ma zrobić, etc., czy też jest zniecierpliwiony lub zirytowany). Takie kryterium najłatwiej jest egzekwować w listach zarówno formalnych jak i nieformalnych, trudniej zaś w rozprawkach na temat słuszności regulacji prawnej pozwalającej na ubieganie się o prawo jazdy w wieku 17 lat.

Część praktyczna szkolenia (część druga bloku praktycznego), najdłuższa i najbardziej interesująca, polegała na poprawianiu prac dostarczanych przez prowadzących wg kryteriów poprawności i narzuconych standardów dotyczących formy i treści. Najwięcej trudności przysporzyły dłuższe wypowiedzi pisemne na poziomie rozszerzonym nie tylko ze względu na fakt, że czasami trudno jest jednoznacznie uznać coś za błąd, ale też ze względu na koniecz-

ność skrupulatnego liczenia słów, procentowego określenia ilości błędów, subiektywnego określenia „bogactwa” lub „biedy” językowej, udzielania sobie rzetelnej odpowiedzi na pytania czy zdający zachowuje pewną logikę w tekście, czy stosuje słownictwo i frazeologię na poziomie zaawansowanym czy średniozaawansowanym i czy reakcje bohaterów opowiadania są przedstawione przekonująco. Czy przy tak mocnym czynniku subiektywności wynikającym z różnic kompetencyjnych i osobowościowych sprawdzających możliwa jest rzetelna ocena pracy uczniów, biorąc też pod uwagę ilość prac przypadających na jednego egzaminatora?

Być może uproszczenie kryteriów, większa koncentracja na kryteriach „wraźniowych” (jakie wrażenie wywołał piszący na czytającym) i odniesienie się schematów oceniania przygotowanych na każdą edycję matury do poszczególnych tematów (zarówno do treści jak i poprawności) usprawniłoby system oceny prac pisemnych. Egzaminatorzy byłiby wówczas szkoleni w konsekwentnym stosowaniu przejrzystych kryteriów oceny i nagradzaniu uczniów za użycie wyróżniających cech danego zadania raczej niż koncentrowaliby się na zliczaniu błędów, aby obliczyć stopień poprawności w procentach. Na przykład w broszurze Cambridge ESOL dotyczącym egzaminu FCE (CEF, poziom B2), chętnie wykorzystywanym przez uczących do tego egzaminu, oprócz przykładowych prac ocenionych jako bardzo złe, średnie, dobre i bardzo dobre znajdują się szczegółowe deskryptory, w których czytamy, jakie elementy treści poszczególne prace powinny zawierać, na jakie elementy dotyczące organizacji, rejestru, formatu należy zwrócić uwagę i w końcu jakie informacje powinien otrzymać adresat i jakie wrażenie piszący powinien na czytającym wywrzeć. Są tam także krótkie komentarze dotyczące ww. kategorii. Oto przykład Task Specific Mark Scheme odnoszący się do listu (*transactional letter*):

„Punkty główne: list musi zawierać wszystkie punkty zawarte w notatkach tj. musi zawierać informacje dlaczego piszący może podróżować tylko w czerwcu, jakie zakwaterowanie preferuje i dlaczego, które rodzaje aktywności rekreacyjnej wybiera. Musi zawierać odniesienie do doświadczenia piszącego w jednej z wymienionych dziedzin oraz musi odpowiadać na pytanie czy piszący ma jeszcze jakieś kwestie wymagające odpowiedzi. Rejestr: formalny. Zakres językowy: język właściwy dla pytania o informacje, słownictwo odpowiednie do przekazania koniecznych informacji i zapytania o inne informacje. Czytający: otrzymałby dość informacji na temat planowanego pobytu piszącego.” FCE Handbook, University of Cambridge, ESOL Examinations.).

W systemie szkoleń obowiązujących dzisiaj pomocne byłoby też przedstawianie prac ocenionych zarówno bardzo nisko jak i najwyżej, aby pomóc w ustaleniu przez szkolących się brzegowych punktów referencyjnych.

Niepokojące wydają się być przypadki znacznej (4 punkty) rozbieżności w końcowym wyniku między uczestnikami oceniającymi prace na poziomie rozszerzonym. Chociaż na szkoleniu pozostawia się dużo miejsca na ogólną

dyskusję nad poszczególnymi pracami, nie ma, niestety, czasu na zastanowienie się nad przyczynami poważnych rozbieżności i pomocy tym, których oceny znacznie odbiegają od ocen uznanych za obowiązujące w wypadku poszczególnych prac. Pozostawia to uczucie niepewności i pewnego niedosytu. Uczestnicy kursu pochodzą zwykle z różnych obszarów regionu, skąd bezpośredni kontakt z komisjami egzaminacyjnym lub kolegami z innych szkół bywa czasami utrudniony.

Bardzo dobrym pomysłem jest „praca domowa” polegająca na ocenianiu po kilka prac na obydwu poziomach, po wykonaniu której następuje dyskusja uczestników wyjaśniająca pytania typu „dlaczego”? Wydaje się, że standaryzacja uczestników wraz ze standaryzacją kaskadową powinna pomieścić wiele ćwiczeń oceniania prac uprzednio ocenionych przez ekspertów, gdyż wydaje się to być jedyną skuteczną metodą nabrania wyczucia kryteriów przez oceniających.

W kontekście nowej matury testowani i testujący niewątpliwie stawiają czoła ogromnemu zadaniu, w którym oprócz zmian w uczeniu, testowaniu, ocenianiu niezbędna wydaje się też zmiana w mentalności polegająca na otwarciu się na te zmiany, gotowości do ich zaakceptowania i współuczestniczenia w nich, a tym samym ich kreowania. Początek już został zrobiony, ale ponieważ egzamin maturalny może być doświadczeniem zmieniającym drogi życiowe uczniów, jest istotne, aby był on egzaminem fair, tj. aby spełniał kryteria rzetelności, trafności i praktyczności i mierzył umiejętności językowe zdających w odniesieniu do uznanych i rzetelnych poziomów kompetencji językowych.

Bibliografia:

1. Davis A., *The Native Speaker: Myth and Reality*, UK: Multilingual Matters Ltd., Clevedon 2003, [w:] Taylor L., *The Changing landscape of English: implications for language assessment*, 2006, „ELT Journal”2006, 60/1
2. Jenkins J. *The spread of EIL: a testing time for testers*, 2006, „ELT Journal”2006, 60/1.
3. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie.*. CODN, Warszawa 2003.
4. *FCE Handbook*, University of Cambridge ESOL Examinations, Cambridge 2003, s.22.
5. Komorowska H., *The CEF in pre- and in-service teacher education*, 2004,[w:] Morrow K., *Insights from the Common European Framework*. Oxford University Press, Oxford 2004.
6. *Szkolenie kandydatów na egzaminatorów egzaminu maturalnego z języka angielskiego Materiały dla uczestników.*. CKE, Warszawa 2003.
7. *Informacja o krajowych wynikach egzaminu maturalnego 2006* Dostępny: <http://www.cke.edu.pl> (odczytano 10.07.2006)