Iceland Liechtenstein Norway grants

2022

Wprowadzenie do oceniania na kursach polskiego języka migowego jako obcego

JOANNA WÓJCICKA
PIOTR MOSTOWSKI

Iceland Liechtenstein Norway grants

Projekt „Standardy edukacyjne dla polskiego języka migowego” korzysta z dofinansowania o wartości 101 945,60 Euro otrzymanego od Islandii, Liechtensteinu i Norwegii w ramach Funduszy EOG.

Iceland Liechtenstein Norway grants

Spis treści

1. Ocenianie w procesie nauczania 4

1.1. Perspektywa ESOKJ 5

1.2. Dlaczego oceniamy 6

1.2.1. Nowoczesne podejście do oceniania 7

1.3. Informacja zwrotna 8

1.4. Sprawdzanie umiejętności językowych - ujęcie ESOKJ 8

1.5. Jak często należy oceniać? 10

2. Różne sposoby oceniania dostosowane do potrzeb i celów 12

2.1 Obiektywność 13

2.2 Ocena według różnych kryteriów 15

2.3. Ocenianie w grupie 18

2.4. Ocena a programy nauczania 19

2.5. Ocenianie i działania językowe ucznia 20

2.5.1. Umiejętności posługiwania się językiem a kompetencje 20

2.6. Stosowanie różnych sposobów oceniania – przykłady 21

2.6.1. Co chcę oceniać? 21

2.6.2. Dlaczego chcę to oceniać? 22

2.6.3 Jak chcę to oceniać? *oraz* Jak często chcę coś oceniać? 23

3. Proces oceniania z perspektywy ucznia i nauczyciela 25

3.1. Ocenianie jako element procesu edukacyjnego 25

3.1.1. Ocenianie w relacji między nauczycielem a uczniem 26

3.2. Podmiotowość (autonomia) ucznia w procesie nauczania 26

3.2.1. Perspektywa nauczyciela 27

3.2.2. Perspektywa ucznia 27

3.3. Korzyści z oceniania 28

3.3.1. Korzyści dla nauczyciela 28

3.3.2. Korzyści dla ucznia 29

3.3.3. Korzyści dla instytucji edukacyjnych 30

4. Jak oceniać, stosując test 30

4.1. Cechy dobrego testu 30

4.1.1. Trafność 31

4.3.2. Rzetelność 32

4.3.3. Praktyczność 33

4.4. Ewaluacja testu 33
5. Wskazówki techniczne i etyczne 35
5.1. Wskazówki techniczne 35
5.1.1. Przygotowanie filmów (poleceń i treści) 35
5.1.2. Przygotowanie zdjęć i ilustracji oraz filmów (niezawierających wypowiedzi w języku migowym). 36
5.2. Wskazówki etyczne 38
5.2.1. Prawa autorskie 38
6. Przegląd rodzajów zadań stosowanych w ocenianiu kompetencji w języku migowym 41
6.1. Bodźce 42
6.2. Pozostałe kolumny tabeli 43

Iceland Liechtenstein Norway grants

1. Ocenianie w procesie nauczania

W procesie nauczania zawsze nadchodzi moment, gdy musimy sprawdzić, czy proces ten przebiega prawidłowo i czy możemy realizować kolejne punkty naszego planu lub programu nauki. Opanowanie przez uczniów jednego poziomu kursu jest niezbędne, by przejść do kolejnych bardziej zaawansowanych zagadnień, dlatego musimy mieć pewność, że nasze założenia zostały w wystarczającym stopniu zrealizowane. W takich sytuacjach sięgamy właśnie po narzędzia związane z kontrolą postępów językowych, osiągnięć lub poziomu, na którym są nasi uczniowie. Mówimy wtedy o procesie **ewaluacji**, a w nim, koncentrując się na uczniu, przede wszystkim o ocenianiu.

W powszechnej świadomości *ocenianie* rozumiane jest jako tożsame z testowaniem ucznia. Z perspektywy uczących się jest to seria nieprzyjemnych sytuacji, w których należy udzielać odpowiedzi pisemnej lub ustnej na konkretne pytanie dotyczące zagadnień językowych, najczęściej gramatycznych, które następnie zostają ocenione pod względem poprawności. Sytuacja ta kojarzy się oczywiście z kontekstem szkolnym, w którym testowanie jest najszybszą i najbardziej ekonomiczną formą sprawdzania wiedzy z poszczególnych przedmiotów, w tym również wiedzy o języku obcym. Instytucje edukacyjne dążą do tego, by proces kontroli był ustandaryzowany, dawał wiarygodne wyniki niezależnie od grupy uczniów, która jest sprawdzana, a ocena, przynajmniej w teorii, prezentowała wiarygodny stan wiedzy uczniów z różnych środowisk i regionów. Stąd też często przedkłada się wyniki testów, konkretne oceny, nad złożony proces oceniania zawierający wiele zagadnień teoretycznych i metodycznych.

Edukacja szkolna związana jest ze sprecyzowaną formą oceniania wyrażaną w formie ocen/stopni określających według wybranych kryteriów poziom wiedzy uczniów, czyli tego, w jakim zakresie opanowali, głównie pamięciowo, zaplanowany materiał. Przy uczeniu języków obcych taki model sprawdza się, gdy naszym głównym celem jest to, by uczniowie opanowali określony zasób wiedzy: listę słówek, odmianę czasowników we wszystkich czasach, formy liczby mnogiej, wyjątki. Jednak w odniesieniu do filozofii nauczania języków zawartej w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), ocenianie tych elementów nie da nam podstaw do stwierdzenia, na jakim poziomie biegłości językowej jest uczeń. Nauczenie się listy słów i schematu odmian wyrazów nie daje nam podstaw do twierdzenia, że ktoś posługuje się językiem obcym biegle.

Takie „szkolne" traktowanie testowania biegłości językowej bardzo często zasłania prawdziwy sens całego procesu oceniania, który powinien być postrzegany jako nieodzowny element nauki. Ocenianie jest procesem dużo bardziej złożonym i nie powinno się go ograniczać jedynie do samego testowania. Odnosi się ono do serii wielu decyzji, które nauczyciel podejmuje w zakresie wyboru umiejętności poddanych ocenie, powodów, dla których konkretny materiał będzie oceniany, sposobu jego testowania, procedur postępowania, częstotliwości czy interakcji między nim a uczniami.

Ocenianie definiujemy więc jako różnorodne zaplanowane działania podejmowane w celu sprawdzenia poziomu biegłości językowej oraz kontroli przebiegu samego procesu nauczania. Działania te mogą wykorzystywać różne sposoby sprawdzania wiedzy i umiejętności, mogą to być klasyczne, znane nam ze szkoły, testy, sprawdziany i klasówki, ale także praca ucznia w klasie. Do pracy ucznia zaliczyć należy także wystąpienia, projekty, pracę w grupach, rozmowy i dyskusje, udzielanie informacji zwrotnej oraz samoocenę. Można powiedzieć, że każde działanie językowe uczniów może dawać podstawy do oceniania.

1.1. Perspektywa ESOKJ

W dokumentach ESOKJ pomimo pewnej otwartości na stosowanie różnych metod glottodydaktycznych w praktyce nauczania języka obcego, przyjmuje się zazwyczaj koncepcję, że używanie języka w komunikacji międzyludzkiej realizuje się poprzez działania językowe. Biegłość językowa nie jest jednak czymś, co ocenić możemy na podstawie jednorazowego aktu komunikacji, zazwyczaj dążymy do tego, by takich danych było wystarczająco dużo, by można na ich podstawie, po pierwsze, odnieść je do wybranych wskaźników dla danego poziomu biegłości, a po drugie, by móc dokonać generalizacji w odniesieniu do kompetencji językowych ucznia.

Oczywiście, możemy przyjąć, że w ramach danego procesu oceniania konstruujemy taką formę sprawdzania kompetencji, by móc odnieść ją do wybranych wskaźników (np. z zakresu produkcji) lub tylko do poszczególnych zadań językowych (np. zamówienie kawy w kawiarni). Dokument ESOKJ proponuje trzy sposoby wykorzystania wskaźników biegłości językowej w procesie oceniania:

- stworzenie skali, na którą składa się zbiór wybranych wskaźników biegłości z różnych kategorii,
- listy kategorii (*checklisty)*,

- skali ocen.

Można je wykorzystać w konkretnych sposobach oceniania przedstawionych w rozdziale 2.

1.2. Dlaczego oceniamy

W poprzedniej części wspomniano o ogólnych powodach, dla których planujemy ocenianie jako element procesu edukacyjnego. Wymagania określane przez konkretne organy lub instytucje edukacyjne w zakresie powodów, częstotliwości i form egzaminowania są nam z góry narzucone, mimo wszystko jednak jako osoby, które przygotowują autorskie programy nauczania i kursy nauki języka migowego, mamy duży wpływ na ostateczną formę oceniania w trakcie naszych zajęć. Jednym z najważniejszych pytań, które powinniśmy sobie zadać, układając plan nauczania uwzględniający świadomy procesy oceniania, jest: „dlaczego chcemy oceniać naszych uczniów?"

Tradycyjna wizja nauczania zakłada, że ocenianie jest ostatnim etapem po zakończeniu okresu nauki jako forma sprawdzenia wiedzy uczniów oraz ewentualna kontrola efektywności zastosowanych narzędzi. W tej perspektywie ocenianie jest osobnym procesem, który służy jedynie celom ewaluacyjnym i zapewnia kontrolę postępów. Taka sytuacja sprawia również, że **informacja zwrotna przekazywana uczniowi po** zakończeniu nauki często nie daje mu szansy na rewizję błędów i poprawę. Zdarza się także, że czas między nauką i oceną jest tak duży, że podawana informacja zwrotna nie pozwala na odniesienie się do materiału i poprawę, bo już przerabia się kolejne zagadnienie. W środowisku szkolnym ten typ oceniania jest powszechnie stosowany ze względu na swoją efektywność dla potrzeb kwalifikacji uczniów i tworzenia rankingów. Jest to również szybsza forma oceniania wykorzystywana w sytuacji bardzo napiętych planów nauczania i rozbudowanych podstaw programowych.

Ocenianie oderwane od procesu nauczania ma wiele zalet z perspektywy nie tylko szkolnej (promocja z klasy do klasy, certyfikacje niezależne od poszczególnych szkoleń czy placówek edukacyjnych, matury, egzaminy wstępne itp.), lecz także diagnostycznej (kontroli jakości procesu nauczania, efektywności programów i nauczycieli). Przy dużych grupach uczniów jest to narzędzie niezwykle efektywne i dające szybkie rezultaty pozwalające na porównywanie wyników, tworzenie statystyk i rankingów. Dodatkowo układa się również testy oceniające kompetencje w języku obcym, które mają na celu sprawdzenie ogólnego poziomu biegłości języka (niepowiązanego z konkretnym kursem). Ma to także na celu zaplanowanie i dostosowanie

kursu do poziomu językowego uczniów pochodzących z różnych środowisk oraz sprawdzenie ich ewentualnych deficytów językowych. W literaturze dotyczącej nauczania języka migowego istnieją testy oceny biegłości językowej, zarówno dla użytkowników natywnych, jak i uczących się języka migowego jako obcego. Należą do nich m.in. testy kompetencji gramatycznej (np. *Aachen Test* dla niemieckiego języka migowego, DGS), testy z zakresu słownictwa, biegłości językowej w kontekście konwersacyjnym (amerykański język migowy, ASL, *Sign Language Proficiency Interview* in. SLPI), biegłości językowej dorosłych (ASL, *American Sign Language Discrimination Test*, ASL-DT). Istnieją także testy specjalistyczne biegłości językowej tworzone ściśle dla celów badawczych (analizy struktury języków migowych: składni, morfologii, fonologii., np. *The American Sign Language Sentence Reproduction Test*, ASL-SRT; *The Nonsense Sign Repetition Task for BSL*, brytyjski język migowy). Na gruncie polskim istnieje jeden test kompetencji językowej w PJM dla dzieci (Kotowicz i in., 2020), który jest adaptacją narzędzia dla BSL*: British Sign Language Receptive Skills*. Tworzenie samych testów, jak i ich adaptacji językowych, jest niezmiernie pracochłonne, może trwać nawet kilka lat, stąd liczba narzędzi, z których możemy korzystać, jest stosunkowo niewielka.

1.2.1. Nowoczesne podejście do oceniania

Mimo wielu zalet tradycyjnego podejścia do oceniania nie da się ukryć, że w trakcie nauki języka obcego pojawiają się sytuacje, w których ten tryb oceny jest niewystarczający lub nieadekwatny. Dodatkowo współcześnie zauważa się zmianę podejścia do relacji między nauczycielem a uczniem oraz do samego procesu nauczania. Coraz częściej postrzega się ocenianie jako integralną część całego procesu, a nie jako coś zupełnie niezależnego od tego, co ma miejsce w klasie/w czasie kursu. Ocenianie z tej perspektywy rozumiane jest jako interakcja (dynamiczna relacja) między nauczycielem dającym wskazówki i informacje zwrotne a uczniem, któremu ocena jego odpowiedzi, wypowiedzi lub jakiejkolwiek innej aktywności powinna pomóc w lepszym rozumieniu problemu lub błędu, który popełnił. Ocena nie jest widziana tu jako prymarne narzędzie do nagradzania lub karania uczniów, ale ma służyć temu, by uczeń wiedział więcej, był lepszy i by cały proces był dla niego korzystny z perspektywy jego postępów, a niekoniecznie służył tylko uzyskaniu oceny. Istotnym elementem takiej interakcji jest danie szansy uczniowi na autorefleksję i poprawę, a także możliwości na wyrażenie jego opinii o danym zagadnieniu, przekazania informacji zwrotnej o procesie nauczania lub stosowanych metodach.

1.3. Informacja zwrotna

Jednym z najważniejszych celów oceniania uczących się języka obcego jest sprawdzenie poziomu ich biegłości językowej. Jednak coraz częściej zwraca się uwagę na fakt, że ocena może jednocześnie pomóc uczniowi w postępach w nauce, jeśli otrzyma on właściwą informację-komentarz i zostanie mu ona przekazana w odpowiednim czasie. Informacja ta może przyjmować różne formy: zaznaczenia, czy udzielona odpowiedź jest poprawna (ewentualnie podanie poprawnej), zwrócenie uwagi na typ popełnionego błędu, skróconej lub pełnej informacji uzasadniającej ocenę, a także wszelkie formy interakcji, które przekazują uczniom opinię o ich działaniach językowych. Właściwa informacja zwrotna powinna być konstruktywna, czasowo nieodległa od wykonywanego zadania i wartościowa. Konstruktywność informacji zwrotnej polega na zwróceniu uwagi na dobre i złe strony działania ucznia i podkreślenie elementów, które powinny zostać poprawione (oraz ewentualnie w jaki sposób należy to zrobić). To także zachęca uczniów do autorefleksji i myślenia o własnym procesie nauki, a w konsekwencji może dawać więcej satysfakcji z bycia aktywnym uczniem. Informacja zwrotna powinna być podana w momencie, który pozwala odnieść się do omawianego zagadnienia na bieżąco, a przynajmniej zanim uczeń przejdzie do kolejnych tematów. Powinna również dać uczniowi szansę na poprawę swoich błędów, tak by pokazać, że informacja została przyjęta i miała wpływ na poziom jego umiejętności i wiedzy. Kiedy mówimy, że chcemy przekazywać uczniowi wartościową informację zwrotną, oznacza to, że musimy świadomie komentować tylko to, co podlega w danym momencie ocenie, a jednocześnie powinniśmy dostosować naszą wypowiedź do kontekstu sytuacyjnego: do potrzeb ucznia, wymagań czasowych kursu (pracy w klasie) czy zasad jasnej komunikacji.

Oczywiście w kontekście szkolnym udzielanie uczniom pełnej informacji zwrotnej i wchodzenie w interakcję z nimi jest bardzo czasochłonne. Warto jednak pamiętać, że można stosować jednocześnie różne sposoby oceniania pracy uczniów w zależności od formy zadań (więcej w rozdziale *Różne sposoby oceniania dostosowane do potrzeb i celów*).

1.4. Sprawdzanie umiejętności językowych - ujęcie ESOKJ

W dokumentach Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) zawarto pogląd, że człowiek posiada różne kompetencje, a jedną z nich jest znajomość

języka (lub języków). Kompetencja definiowana jest tam jako zestaw umiejętności, wiedzy i postaw, które nabywane są lub uczone w trakcie całego naszego życia.

W ESOKJ podkreśla się znaczenie kilku umiejętności z zakresu działania językowego: kompetencję językową (rozumianą szeroko jako kompetencje językowe, socjolingwistyczne i pragmatyczne), kompetencję działań językowych oraz kompetencję stosowania strategii komunikacyjnych. Z tego powodu kompetencje językowe poddane ocenie w odniesieniu do poziomów biegłości językowej widziane są zawsze z perspektywy komunikacyjnej i zadaniowej – poprawna realizacja konkretnych zadań/działań językowych (a więc osiąganie jakiegoś celu) jest nadrzędna w stosunku do poprawności artykulacyjnej, gramatycznej i płynności wypowiedzi. Warto przypomnieć również, jak autorzy ESOKJ rozumieją terminy *zadanie komunikacyjne* oraz *działanie językowe*. Zadanie komunikacyjne (w języku obcym) przejawia się zawsze w jednej z trzech sfer życia: zaspokajania potrzeb życia codziennego w bezpośrednich kontaktach z innymi, wymiany wiedzy (poglądów oraz wyrażania uczuć) oraz interakcji międzyludzkiej i nawiązywania kontaktów. Działanie językowe jest aktem tworzenia tekstu językowego, zarówno wypowiedzi ustnej, miganej, jak i pisanej. W ujęciu autorów dokumentu działaniem będzie również proces przetwarzania tekstu językowego, czyli rozumienie ze słuchu, odbiór tekstu migowego lub rozumienie tekstu pisanego. Przypomnijmy również, że biegłość językowa rozumiana jest jako zbiór określonych umiejętności zdefiniowanych dla konkretnego poziomu zaawansowania językowego, oznaczanego skrótowo A1, A2, B1, B2 C1 i C2. (por. ESOKJ, 2003, s. 31-32) Innymi słowy biegłość językową wyraża się w formie fraz operacyjnych: „umiem/mogę zrobić…" (ang. *Can do…),* które pozwalają zarówno uczącym się, jak i nauczycielom, dokonać oceny umiejętności językowych. Stopień biegłości językowej w dokumentach ESOKJ przedstawia się według wskaźników biegłości (deskryptorów), które są szczegółowym opisem umiejętności i wiedzy niezbędnych do tego, by realizować konkretne zadania językowe. W ramach poszczególnych poziomów biegłości językowej zakreślono bardzo ogólnie cele, do osiągnięcia których uczeń powinien dążyć w trakcie nauki języka obcego. Pojęcie działania komunikacyjnego jest bardzo szeroko rozumiane w ESOKJ, obejmuje zarówno aktywne posługiwanie się językiem (nadawanie wypowiedzi), jak i pasywne, obejmujące odbiór i przetwarzanie komunikatów językowych. Taki sposób rozumienia działań przekłada się na wewnętrzny podział wskaźników biegłości na poszczególne kategorie określające konkretne kompetencje językowe na danym poziomie. Wyróżnia się następujące kategorie główne: odbiór (ang. *reception*), produkcję (ang. *production*), interakcję (ang. *interaction*) oraz mediację (ang. *mediation*).

W kategorii odbioru mieszczą się umiejętności z zakresu rozumienia ze słuchu (bez uwzględnienia roli uczestnika dialogu), rozumienia czytanego tekstu, rozumienia tekstów audio-wizualnych oraz rozumienia elementów tekstu i języka w ramach kontekstu komunikacyjnego.

Produkcja rozumiana jest jako umiejętność tworzenia tekstów językowych zarówno w formie pisanej, miganej jak i ustnej, obejmującej również znajomość tekstów użytkowych i planowania wypowiedzi.

Interakcja natomiast odnosi się do uczestniczenia w rozmowie (dialogu) i obejmuje różne formy wypowiedzi ustnych i pisemnych w kontakcie bezpośrednim i za pośrednictwem różnych mediów. Uwzględniając kontekst socjologiczny i pragmatyczny interakcji międzyludzkiej, wskazuje się również na istotne funkcje strategii podtrzymywania kontaktu, kończenia rozmowy i prośby o wyjaśnienie.

Najnowszą kategorią wprowadzoną w *CEFR Companion Volume* jest mediacja, czyli przetwarzanie tekstu, na które składają się różnorodne umiejętności z zakresu analizy, wyjaśniania i przekazywania treści (w ramach jednego języka lub z języka na inny język, tzw. przetwarzanie międzyjęzykowe). W tym sposobie komunikacji tworzy się teksty zarówno w formie pisanej, miganej, jak i ustnej. Przykładami mediacji są np. tłumaczenia, notatki z innych tekstów, streszczenia, recenzje i inne.

1.5. Jak często należy oceniać?

Odpowiedź na pytanie o częstotliwość oceniania zależy od wielu czynników. Możemy przeprowadzać testy i sprawdziany codziennie, raz w tygodniu, po zakończeniu konkretnego tematu, rozdziału w podręczniku, a możemy także dokonywać takiej oceny rzadko — na koniec semestru lub raz w roku. Można również patrzeć na to zagadnienie z perspektywy tego, czy praca ucznia oceniania jest przez cały okres nauki określony przez nauczyciela, instytucjonalnie (in. **ocenianie ciągłe**), czy jest jednorazowa (w z góry określonym terminie ogłaszanym z wielomiesięcznym wyprzedzeniem) jako egzamin końcowy, certyfikacyjny.

Stosując ocenianie ciągłe, musimy zdawać sobie sprawę z faktu, że częstotliwość oceniania zależy oczywiście od naszych założeń, ale także od potrzeb uczniów i innych ograniczeń. Warto przemyśleć tę decyzję i świadomie zaplanować działania. Musimy brać pod uwagę czynniki zewnętrzne, takie jak: organizacja roku szkolnego,

długość trwania kursu językowego, z góry określone terminy zewnętrznych egzaminów, certyfikatów. Terminy te zazwyczaj zakreślają ramy czasowe procesu nauki, który powinien dostarczyć uczniowi niezbędnych umiejętności oraz wiedzy, by mógł on zrealizować założenia programu nauczania i przystąpić do egzaminu. To wszystko musi zostać uwzględnione w naszym planie nauki. Uczniowie w szkole muszą zakończyć określony etap edukacyjny z oceną, więc zakładamy, że będzie ona wystawiona na podstawie pracy ucznia na lekcji lub w domu.

Do innych czynników wpływających na to, jak często poddamy uczniów ocenie, należą, np. stosowany w trakcie kursu podręcznik (dzielący z góry materiał na rozdziały i proponujący sprawdziany, klasówki po każdym rozdziale, temacie), poziom trudności przerabianych tematów, realizacja dodatkowych zadań przez ucznia oraz jego ogólne obciążenie innymi obowiązkami. Częste testowanie daje możliwość wystawiania ocen składowych i kontrolowania postępów uczniów, może być jednak uciążliwe i dla nauczyciela (układanie testów, duża liczba prac do sprawdzenia), i dla ucznia.

W czasie kursu językowego pozaszkolnego ocenianie nie zawsze kończy się wystawieniem oceny, najczęściej naszym celem jako prowadzących jest to, by uczestnicy zakończyli kurs, osiągając określony poziom biegłości językowej. Niektóre kursy kończą się egzaminem lub testem certyfikacyjnym, w trakcie których kursant musi wykazać się wiedzą i umiejętnościami, oceny cząstkowe są więc drugorzędne. Warto jednak pamiętać, że ocenianie, nawet jeśli przyjmuje formy ocen szkolnych, to w całym procesie nauczania jest niezwykle motywującym narzędziem oraz pozwala na przekazywanie informacji zwrotnej.

Decyzja o częstotliwości oceniania zależy więc od wielu czynników zewnętrznych: typu zajęć, rodzaju grupy, z którą się pracuje i pojedynczych decyzji nauczyciela w trakcie tworzenia planu nauczania.

Przygotowane przez nas programy zajęć powinny różnić się ze względu na to, czy są skierowane do dzieci, dorosłych, określonej grupy zawodowej, studentów. Należy pamiętać, że (zgodnie z filozofią ESOKJ) program nauczania i stosowane narzędzia powinny być dostosowane do specyfiki danej grupy. Warto mieć na uwadze, że młodsze dzieci potrzebują więcej kontroli w trakcie nauki (oraz informacji zwrotnych), ze względu na fakt, że nie są aż tak samodzielne, nie mają często wykształconych nawyków i metod uczenia się, a także potrzebują różnorodnych form motywacji. Doro-

śli, szczególnie jeśli decydują się na zewnętrzny kurs językowy, który opłacają z własnych środków i realizują przy tym konkretne cele, mają bardzo często duże doświadczenie w stosowanych metodach nauki (w tym samodzielnej) i są zazwyczaj bardzo zmotywowani, ale ze względu na obowiązki zawodowe, osobiste mogą nie mieć wystarczająco dużo czasu na naukę w domu.

Częste ocenianie pozwala na podawanie informacji zwrotnej w czasie nieodległym od samego testu, daje szansę na wnikliwą kontrolę postępów, może motywować uczniów do regularnej nauki (szczególnie z zakresu słownictwa czy gramatyki), może również wykorzystywać różnorodne formy sprawdzania kompetencji, nie tylko testy, także pracę w grupie, dyskusje, prace domowe, zadania twórcze, plakaty, prezentacje itp. Ze względu na pracochłonność częstego oceniania, jest to jednak wyzwanie dla nauczyciela, a może stać się także uciążliwe dla uczniów (jeśli nie określimy wyraźnie jakie działania w klasie podlegają ocenie i nie omówimy z uczniami zasad). Istotny jest również fakt, że nauka języka obcego nie jest tym samym, co nauka innych przedmiotów w szkole, ponieważ na określony poziom biegłości językowej nie składają się pamięciowo opanowane słówka i zasady gramatyki.

Ocenianie, które zaplanujemy rzadko w trakcie określonego procesu edukacyjnego, szczególnie dorosłym daje pewną swobodę decyzji (np. o czasie i częstotliwości uczenia się samemu). Ocenianie zaplanowane po przerobieniu konkretnego zakresu materiału daje możliwość na powtórzenie i podsumowania nauki, a także pozwala na dokonanie samooceny przez uczniów. Warto pamiętać jednak, że rzadko stosowane ocenianie może utrudniać kontrolowanie postępów i przez to ograniczać informację zwrotną. Bardzo rzadkie ocenianie dzieci zazwyczaj nie daje dobrych efektów — sprawdza się zazwyczaj u osób o dobrej organizacji pracy i wysokim poziomie samodzielności i samokontroli.

2. Różne sposoby oceniania dostosowane do potrzeb i celów

W dokumencie ESOKJ wymienia się różnorodne sposoby oceniania, które można (a czasami trzeba) uwzględnić w swojej pracy przy konstruowaniu programu nauczania jak i naszych działań jako nauczycieli. Niektóre z nich odnoszą się do stopnia obiektywizmu czy częstotliwości, inne do stosowanych kryteriów, dających podstawę do wy-

stawienia oceny (np. ocena pojedynczych zadań, ocena globalna i inne). Poniżej przedstawiamy skrót prezentowanych w tym dokumencie wybranych sposobów oceniania uzależnionych od naszych celów i potrzeb.

2.1 Obiektywność

Obiektywność w ocenianiu jest bardzo ważnym zagadnieniem i wbrew pozorom nie ogranicza się jedynie do określenia postawy nauczyciela jako bezstronnego oceniającego. W ramach tego zagadnienia powinniśmy wziąć również pod uwagę jakość stosowanych narzędzi (wiarygodnych, rzetelnych), założonych planów wynikowych (np. wybranych deskryptorów dostosowanych do programu nauczania, specyfiki grupy, celów edukacyjnych).

Z perspektywy ESOKJ obiektywne ocenianie polega na stworzeniu pewnej idealizacji polegającej na usunięciu subiektywnej perspektywy nauczyciela/oceniającego (w egzaminach zewnętrznych role te bardzo często się wykluczają). Stąd też preferuje się w tym typie oceniania testy standaryzowane, stosujące klucz odpowiedzi i najczęściej tylko z jedną prawidłową odpowiedzią. Takie podejście ogranicza do minimum wpływ jakichkolwiek innych czynników na ocenę– decyduje przede wszystkim to, co napisał uczeń. Każda odpowiedź oceniana jest według tych samych kryteriów, więc proces jest sprawiedliwy i spójny dla każdego zdającego. Testy z kluczem pozwalają na ocenę większych grup uczniów (np. w procesie egzaminowania zewnętrznego. Uważa się, że to dobre narzędzie pozwalające ocenić stan wiedzy.

Jeśli wprowadzamy w trakcie naszego kursu językowego testy jednokrotnego wyboru, nasz obiektywizm jako oceniających nauczycieli jest łatwy do zachowania – podliczamy punkty na poprawne odpowiedzi i wystawiamy ocenę. Jednak musimy pamiętać, że szczególnie dla języków migowych tworzenie takich testów przy odniesieniu do wybranych wskaźników jest często bardziej czasochłonne niż test pisemny, który kojarzymy ze standardowych egzaminów językowych (więcej o tym zagadnieniu w dalszej części publikacji). Taki typ testu musi być bardzo dobrze skonstruowany, żeby nie dawać możliwości na udzielenie odpowiedzi niemieszczącej się w kluczu. Test ogranicza również działania językowe, które mogą wykonać uczniowie (np. produkcja dłuższych wypowiedzi monologowych), dlatego raczej trudno za pomocą takich narzędzi ocenić pracę w grupie, dyskusję, prezentację na zadany temat, wymyślone opowiadanie, autoprezentację, opis miasta itp. Co najważniejsze — przy produkcji językowej (np. monologów, dyskusji) **ocenianie obiektywne** zazwyczaj się nie

sprawdza. Nie da się w taki sposób ocenić kompetencji językowych, które wykraczają poza znajomość słownictwa, odmiany wyrazów, budowania poprawnych zdań.

Ocenianie biegłości językowej w niektórych sytuacjach wymaga od nauczyciela odejścia od ustandaryzowanych narzędzi i sięgnięcia po takie sposoby oceny, które nie zawsze będą w pełni zobiektywizowane. Można powiedzieć, że przy nauce języka jako obcego oceniający nieustannie sytuuje się na skali zawierającej się pomiędzy skrajną obiektywnością a skrajną subiektywnością.

W szkołach powszechnie stosowane jest ocenianie oparte na subiektywnych wrażeniach nauczyciela i jego ocenie, czy uczeń odpowiedział poprawnie i zrealizował określone wymagania programowe planu nauczania. To oczywiście daje swobodę i możliwość oceny aktywności niestandardowych, np. prezentacji tematycznej w języku obcym, dłuższej wypowiedzi językowej i innych. Warto jednak pamiętać, że niekonsekwentnie i nieprzejrzyście stosowana ocena subiektywna może dać uczniom poczucie niesprawiedliwej oceny (jeśli nieznane są im kryteria oceniania), faworyzowania innych, niedostatecznie do jasnej informacji zwrotnej. Dodatkową trudnością przy stosowaniu tego sposobu oceniania jest fakt, że nasze wrażenia zmieniają się w czasie, mają na nie wpływ różne czynniki, nie tylko merytoryczne, lecz także kontekst interakcji z uczniem, jego zachowanie, zespół klasowy, a często czynniki zewnętrzne, jak pogoda i nasze samopoczucie. Wybór takiego sposobu oceniania powinien być świadomie dostosowywany do typu działań językowych uczniów. Co istotne, samoocena postępów dokonywana przez uczniów zawsze jest subiektywna i opiera się na wrażeniach, co do własnych językowych działań, umiejętności i wiedzy.

Jedną z form oceniania sytuującą się pomiędzy obiektywizmem i subiektywizmem jest dokonywanie oceny w oparciu o wytyczne (ang. *guided assessment*). Wytyczne określają w jaki sposób wrażenia nauczyciela przełożą się na konkretną ocenę, w obrębie z góry określonych zasad. Odnoszą się przede wszystkim do zaplanowanej procedury postępowania oceniającego i formalizacji wrażeń subiektywnych, tj. przełożenia ich na określony system oceny, stosowania ustalonych kryteriów w trakcie tego procesu oraz przygotowania wszystkich oceniających do stawiania ocen opartych o spójne zasady. System oceniania może być oczywiście dowolny i zależny od potrzeb i celów, może być określony jako skala stopnia opanowania jakiejś umiejętności, bezpośrednio odnosić się do deskryptorów biegłości językowej lub stanowić ogólny opis zakresu wiedzy lub umiejętności. Ustalone kryteria wykorzystują natomiast założenia różnych sposobów oceniania odnoszących się do założeń szczegółowych (np. czego

dotyczy ocena, jaki jest zakres treści itp.). Więcej o kryteriach w procesie oceniania w dalszej części publikacji.

Warto podkreślić, że ocenianie według wytycznych musi być przede wszystkim bardzo szczegółowo opracowane na poziomie przygotowania nauczyciela oceniającego. Każda osoba stosująca wytyczne powinna rozumieć, co za nimi stoi, co oznacza użycie konkretnego kryterium i opanowanie danej kompetencji (np. tak, by każdy tak samo rozumiał osiągnięcie kompetencji na poziomie 2 w skali 0-3) i jak należy je stosować do działań językowych ucznia. Bez takiego przygotowania do stosowania wytycznych zaciera się obiektywizm całej procedury. Istniejące w literaturze badania wskazują dodatkowo, że w procesie egzaminowania grupy uczniów przez kilku egzaminatorów, przy różnorodnym podejściu do wytycznych wystawiane oceny mogą być praktycznie przypadkowe i zupełnie nieustandaryzowane. Wrażenia oceniających zależą od bardzo subiektywnych opinii dotyczących kategoryzowania błędów, a jednocześnie ważna jest postawa samego egzaminatora (czy jest pobłażliwy czy kategoryczny w poprawianiu błędów różnego typu, czy uważa, że błędy artykulacyjne mają mniejszą wagę niż gramatyczne itp.). To wszystko powinno być jasno wyjaśnione, tak by każdy oceniający stosował kryteria w ten sam sposób, oceniając to samo zadanie wypełnione przez różnych uczniów.

2.2 Ocena według różnych kryteriów.

Zastosowanie zestawu kryteriów daje pewną ramę odniesienia dla dokonania obiektywnej oceny wypowiedzi językowych każdego ucznia, a jednocześnie stwarza możliwość subiektywnej oceny poszczególnych działań. Kryteria mogą zostać wyrażone w postaci listy, punktów, zagadnień, skali numerycznej lub opisowej. Przykładem takiego zestawu może być lista umiejętności, które powinien opanować uczeń na określonym etapie nauczania, np. przy literowaniu w PJM. Dla zilustrowania tego sposobu oceniania weźmy wskaźniki odnoszące się do kompetencji z zakresu daktylografii na poziomie A1 i A2. Znajdziemy tam założenia, że uczeń na poziomie A1 potrafi literować nazwy i terminy, ale z zauważalnymi przerwami pomiędzy poszczególnymi układami dłoni i namyślaniem się. Odbiorca rozumie przekaz przy pewnym wysiłku i koncentracji.

Poziom A2 natomiast zakłada, że uczeń opanował literowanie w stopniu, który umożliwia mu płynnie literować z wykorzystaniem alfabetu palcowego nazwy i terminy techniczne. W tym kontekście wytyczne oceniania dla tych wskaźników mogą

przewidywać, że niektórzy uczniowie opanowali w pełni wszystkie układy dłoni i wykonują je poprawnie, niektórzy robią rzadkie błędy w układach, inni – częste. Kompetencja ta odnosi się także do wrażenia płynności, które polega na umiejętności kontroli przechodzenia jednego układu ręki w kolejny bez namyślania się i bez przerw. Wytyczne te przedstawić można za pomocą tabeli dla poziomu A2:

Poprawność układów dłoni	Brak błędów	Pojedyncze pomyłki	Częste błędy w układach dłoni
Płynność	Płynna daktylografia w obrębie wyrazu, bez przerw	Pojedyncze przerwy między niektórymi układami dłoni w obrębie wyrazu	Przerwy pomiędzy poszczególnymi układami dłoni i namyślanie się.

Tak skonstruowane gradacyjnie umiejętności pozwalają także na krzyżowanie poziomów oceny: uczeń może nie popełniać błędów w zakresie układów dłoni, ale jednocześnie stosować przerwy między nimi i nie literować w pełni płynnie. Inny uczeń może opanować strategię płynnego przechodzenia z jednego układu w drugi, ale nadal popełniać liczne błędy w obrębie samych układów.

Obserwacja działań ucznia przy literowaniu i odniesienie ich do kryteriów opartych na wskaźnikach może dać nam również wskazówki co do tego, czy uczeń opanował daną umiejętność na wybranym poziomie biegłości. Możemy również odnieść wszystko do skali, na przykład poziomu opanowania umiejętności w zakresie 0-3, gdzie 0 oznacza nieopanowanie przez ucznia danej kompetencji, a 3 – pełną kompetencję.

Stosując metodę kryteriów w procesie oceniania, możemy wykorzystywać różne sposoby odnoszenia się do z góry określonych założeń. Możemy wykorzystać:

- ocenę według kryteriów odnoszonych do indywidualnych odpowiedzi ucznia,
- ocenę na podstawie listy zagadnień kontrolnych (które powinien opanować uczeń),
- ocenę według kryterium osiągnięcia określonego celu lub w odniesieniu do określonego zakresu umiejętności.

Ocena według kryteriów oznacza przede wszystkim stworzenie zestawu wskaźników zawierających się w ramach poszczególnych poziomów biegłości (jako standaryzacja oceny dla wszystkich uczestniczących w procesie oceny) i odnoszących się do właściwych zagadnień tematycznych (związanych z konkretnym kursem, podręcznikiem). Kryteria te są zawsze odnoszone do umiejętności pojedynczego ucznia, nie jest brany pod uwagę poziom umiejętności innych uczniów z grupy. Bardzo ważne jest również to, że należy ustalić minimalny zakres umiejętności („próg zaliczenia"), który oznacza zdanie egzaminu

Lista zagadnień kontrolnych opiera się na liście umiejętności oraz określeniu wiedzy, które musi posiadać każdy uczeń, by można było stwierdzić, że osiągnął dany poziom kompetencji (często lista ta odnosi się do konkretnego kursu lub podręcznika). W trakcie odpowiedzi oceniający może zaznaczać na liście kompetencje, które uczeń osiągnął lub nie (co oceniający zawsze ocenia na podstawie tylko kilku realizacji i uogólnia swoją opinię) lub zakreślać je na skali (numerycznej 0-3; słownej, np.: kompetencja nieopanowana, słabo opanowana, w pełni opanowana). Tu także należy położyć silny nacisk na zdefiniowanie poszczególnych stopni każdej skali, tak by móc każdą odpowiedź ocenić w ten sam sposób.

Lista zagadnień zawiera zakres materiału, który stanowi podstawę oceny. Może ona jednak przyjąć formę tzw. dyspozycji. Dyspozycje mają zazwyczaj charakter bardzo ogólny (np. mogą przyjąć formę procedury postępowania w trakcie egzaminu) i dają egzaminatorowi stosunkową wolność przy ocenianiu odpowiedzi. Oceniający musi jednak z wyprzedzeniem znać dyspozycje i potrafić odnosić się do nich szybko (z pamięci) w trakcie trwania odpowiedzi ucznia, by móc uznać, że np. dane założenie zostało zrealizowane. Dyspozycje przede wszystkim dobrze sprawdzają się przy symulacjach oraz wywiadach (testowaniu wiedzy) – uczeń ma możliwość pokazać nam, że zna jakieś zagadnienie, ale niekoniecznie musi starać się, by swoimi sformułowaniami trafiać w klucz odpowiedzi. Egzaminator ma w dyspozycji podany zakres materiału, który uczeń powinien znać, przedstawiony np. w postaci listy (czasem z bardziej szczegółowym opisem zagadnienia). Przykładowy schemat dyspozycji dla wywiadu swobodnego ukierunkowanego może wyglądać następująco:

I Opis celu wywiadu

II Ramowy program wywiadu

III Szczegółowe dyspozycje – uczeń:

1. Zna, nazywa i rozróżnia 3 typy czasowników w PJM. Podaje ich przykłady.

2. Rozumie pojęcie kierunkowości, potrafi opisać ją w oparciu o dowolny czasownik kierunkowy.

3. Zna definicję klasyfikatora. Rozumie różnice między różnymi grupami klasyfikatorów, np.: SASS, ruchu.

4. Rozumie różnice między system językowo-migowym i polskim językiem migowym. (Istotne w odpowiedzi: zauważenie związku między polszczyzną a SJM oraz odrębnością PJM jako naturalnego systemu językowego.)

Do dyspozycji czasami są dołączone propozycje przykładowych pytań, ale nie są one zobowiązujące – oceniający ma dowolność w zakresie formułowania pytań.

Każdą odpowiedź ucznia (bez względu na częstotliwość oceniania i to, czy oceniamy działania językowe czy wiedzę) możemy ocenić według kryterium osiągnięcia określonego celu lub określonego zakresu umiejętności. Kryterium osiągnięcia określonego celu oznacza, że musimy jako oceniający dla każdego punktu programu nauczania lub wskaźnika kompetencji ustalić jeden próg zaliczenia – uczeń udziela odpowiedzi, a kryterium wskazuje czy realizuje ona założenia, czy nie (bez gradacji oceny). Drugi sposób określa metodę polegającą na ocenie odpowiedzi ucznia i następnie odniesienia jej do ustalonego z góry zakresu umiejętności, który przedstawia się w postaci skali/poziomów (gradacja oceny). Warto powtórzyć za ESOKJ: *Nie należy mylić oceny wg kryterium ze sprawdzaniem osiągnięcia określonego progu lub standardu; ocena wg kryteriów nie ma na celu oceniania programu nauczania ani osiągniętych wyników*.

Dodatkowo możemy podać ocenę dla poszczególnych uczniów, starając się umiejscowić ich wyniki jedynie na skali umiejętności językowych (wyrażonych wskaźnikami biegłości). Kryterium ostatecznej oceny będzie więc to, jak wysoko na skali umieścimy wyniki danej osoby.

2.3. Ocenianie w grupie

Powyższe sposoby oceny opierały się na ocenie indywidualnych wypowiedzi językowych ucznia i odniesieniu ich do ustalonych kryteriów. Możemy jednak ostateczne wyniki osiągnięte przez ucznia umiejscowić w kontekście wyników osiąganych przez innych uczniów. W tym przypadku można sięgnąć po tworzone z wyników rankingi i zestawienia statystyczne. Takie listy zestawiają oceny wszystkich zdających i przedstawiają je w odniesieniu do całej grupy, pozwalając na odniesienie wszystkich do z góry ustalonej normy (tu np. poziomów biegłości) i ustaleniu kolejności osób i które

osiągnęły np. określoną liczbę punktów i ustaleniu minimum zaliczenia (np. w konkretnej grupie do konkursu przystąpiło 50 uczniów, w trakcie egzaminu można było otrzymać maksymalnie 100 punktów, ale do kolejnego etapu awansuje tylko 25% uczniów z najwyższym wynikiem).

2.4. Ocena a programy nauczania

Najważniejszemu rozróżnieniu w ocenianiu podlega przede wszystkim przedmiot tej oceny: osiągnięcia (ang. *achievement*) lub biegłość językowa (ang. *proficiency*). Przez ocenę osiągnięć rozumie się poziom realizacji przez ucznia wybranych, założonych z góry celów nauczania właściwych dla konkretnego programu, kursu czy podręcznika. Jest to zawsze ocena dokonywana z perspektywy zewnętrznej, tj. z perspektywy tego, czy uczeń wie/umie to, co założył twórca programu/kursu. Oczywiście każdy kurs, program będzie wymagał innego opracowania oceny osiągnięć.

Ocena biegłości językowej to sposób na sprawdzenie co uczeń wie/umie, kiedy posługuje się językiem obcym. Ta ocena nie jest (i nie może być) odniesiona do konkretnego programu lub kursu, ponieważ z definicji ma na celu sprawdzenie kompetencji językowych w prawdziwym świecie (lub w jego symulacji, np. w scenkach).

2.5. Ocenianie i działania językowe ucznia

Biorąc pod uwagę aktywność ucznia w trakcie oceniania możemy zastosować różne metody. Możemy podjąć się oceny tego, jak zostało zrealizowane dane zadanie, a więc, jak osoba podlegająca ocenie używała języka, by osiągnąć cel. Ten typ oceny skupia się na sprawdzaniu tego, jak uczeń posługuje się językiem, stąd pod uwagę bierzemy wszystkie jego wypowiedzi językowe w różnej formie: uzupełniania luk w tekście, podania prawidłowego ekwiwalentu, udziału w dyskusji, prezentacji wyników pracy grupowej.

Możemy także wziąć pod uwagę to, co uczeń o języku wie i ocenić jego posiadaną wiedzę. Odnosi się to głównie do tzw. poziomu meta, czyli tego, co użytkownik wie o systemie językowym, gramatyce i innych zasadach, które należy znać i które stosuje się w trakcie komunikacji. Świadomość istnienia tych zasad i ich znajomość jest również dowodem na osiągnięcie określonego poziomu biegłości językowej.

Ten podział sposobów oceniania przekłada się również na inne, w tym przypadku na ocenę bezpośrednią oraz pośrednią. Ocena bezpośrednia opiera się na analizie faktycznych działań językowych, które zastosowanie mają tylko w wypowiedziach samego ucznia (monologu) oraz jego aktywności w interakcji. Ocena pośrednia natomiast skupia się na odpowiedziach udzielonych w ramach wypełniania testów, które mogą sprawdzać zarówno jego umiejętności posługiwania się językiem, jak i to, co uczeń wie o języku. Stąd też podział tych 4 sposobów oceniania nie jest w relacji 1:1, przyjmuje się, że biegłości językowej w ramach kompetencji produkcji nie można sprawdzić metodą pośrednią, natomiast rozumienie tekstu językowego jest możliwe do sprawdzenia wyłącznie pośrednio, poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania dołączone do tekstu.

2.5.1. Umiejętności posługiwania się językiem a kompetencje

Szczególnie istotnym problemem planowania całego procesu oceniania dla języków migowych jest konstrukcja samych testów, które w wyniku wykorzystania nieodpowiednich środków mogą sprawdzać inne kompetencje niż zamierzone przez nauczyciela. W ramach ESOKJ wyraźnie rozdzielono kompetencje językowe z zakresu produkcji, rozumienia i mediacji (przetwarzania tekstu i tłumaczenia). Warto pamiętać o tym rozróżnieniu przy ocenie działań językowych uczniów oraz planowaniu zadań testowych. Istnieje zasadnicza różnica między zadaniami polegającymi na zamiganiu konkretnych znaków dla prezentowanych obrazków (określanych jako bodźce, więcej

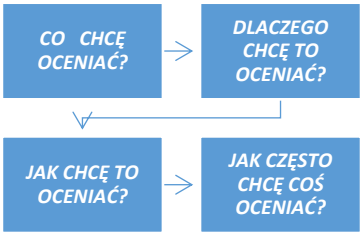
w dalszej części publikacji) a zadaniami, w których prosimy ucznia o wymienienie ekwiwalentów znaków migowych dla podanych w piśmie polskich wyrazów. W pierwszej sytuacji nauczyciel prosi o wyprodukowanie konkretnych elementów języka, ograniczając wpływ czynników językowych (polszczyzny) na wypowiedź ucznia. W drugiej sytuacji tak naprawdę nauczyciel sprawdza, czy uczeń wie, jaka jest ekwiwalencja między polskim wyrazem a znakiem migowym i odnosi się wprost do wskaźników z zakresu mediacji.

2.6. Stosowanie różnych sposobów oceniania – przykłady

Powyżej opisano wybrane sposoby oceniania proponowane w dokumentach ESOKJ. W tej części, w oparciu o przykładowy schemat decyzyjny, chcielibyśmy przedstawić możliwe zastosowania poszczególnych metod.

Chcąc zastosować poszczególne sposoby oceniania, sugerujemy, by odpowiedzieć sobie na zasadnicze pytania:

CO CHCĘ OCENIAĆ?
DLACZEGO CHCĘ TO OCENIAĆ?
JAK CHCĘ TO OCENIAĆ?
JAK CZĘSTO CHCĘ COŚ OCENIAĆ?



2.6.1. Co chcę oceniać?

Pierwsze pytanie skupia się na tym, by świadomie określić, co rzeczywiście w konkretnym teście/sprawdzianie/egzaminie podlegać będzie ocenie. Jest to bardzo ważny etap pracy przy opracowywaniu zasad oceniania. Wybieramy więc określony zakres materiału lub fragment/część programu kursu lub wybrane wskaźniki poziomu biegłości. Więcej na ten temat można przeczytać w rozdziale 1.4.

Konkretne ćwiczenie, forma pytań i zastosowane pomoce powinny w bezpośredni sposób odnosić się do przedmiotu oceny.

Przykład:

Sytuacja nr 1. Nauczyciel prezentuje na lekcji film zawierający opowiadanie w PJM o wycieczce studentów w góry. Po zakończeniu filmu pyta studentów o miejsce i czas wydarzeń, bohaterów i główne elementy akcji.

Sytuacja nr 2. Nauczyciel prezentuje uczniom zdjęcia wybranych regionów górskich, mapę ze szlakami, przykładowe zdjęcia wyposażenia namiotów, plecaków, prowiantu, ubrań. Nauczyciel dzieli uczniów na grupy i zleca każdej z nich stworzenie planu wycieczki w góry, opis przedmiotów, które będą im potrzebne (w zależności od długości trwania wycieczki, miejsca docelowego itp.).

Sytuacja nr 3. Na kolejnej lekcji po opracowaniu tematu „Wycieczka w góry" nauczyciel prezentuje uczniom zdjęcia przykładowych przekąsek, jedzenia, które można zabrać ze sobą w góry. Prosi uczniów o zamiganie nazw poszczególnych przedmiotów.

Wszystkie powyższe sytuacje angażują inny zakres umiejętności językowych uczniów, musimy więc być świadomi, jak konstrukcja polecenia odzwierciedla nasze zamierzenia, co do tego, co jest przedmiotem oceny. W sytuacji nr 1 naszym celem jest ocena, czy uczniowie zrozumieli dany tekst w PJM — poprzez pytania pomocnicze możemy sprawdzić, w jakim stopniu tekst został zrozumiany. W drugim przypadku prosimy uczniów o przygotowanie dłuższej wypowiedzi w oparciu o przygotowane materiały i ilustracje. Sprawdzimy więc np. zasób słownictwa, który powinni przyswoić sobie w trakcie lekcji, umiejętność konstruowania dłuższych wypowiedzi z zastosowaniem wyrażeń następstwa czasowego, opisywania relacji przestrzennych na płaszczyźnie topograficznej itp. Sytuacja nr 3 sprawdza przede wszystkim wiedzę uczniów (znajomość słówek), a w drugiej kolejności poprawność artykulacyjną.

2.6.2. Dlaczego chcę to oceniać?

Dłuższa odpowiedź na to pytanie znajduje się w rozdziale 1.2. W tym miejscu, skrótowo możemy podsumować te rozważania. Ocenianie może być potrzebne ze względu na wymogi instytucji, w której pracujemy (nasi uczniowie muszą otrzymywać oceny cząstkowe/końcowe), możemy mieć z góry zaplanowane sprawdziany po ukończeniu określonych etapów programu nauczania/kursu. Oceniamy także, ponieważ chcemy sprawdzić, czy nasze metody są skuteczne, czy rzeczywiście uczniowie uczą się tego, co założyliśmy. Możemy również chcieć, by ocenianie było w jakimś stopniu narzędziem motywującym uczniów do systematycznej nauki, np. regularnego przyswajania słówek.

Przykład:

Sytuacja nr 4.
Nauczyciel planuje przeprowadzić test po pierwszym semestrze nauki dla grupy z kursu na poziomie A1.

Iceland Liechtenstein Norway grants

Sytuacja nr 5.

Nauczyciel po rozpoczęciu zajęć wybiera ucznia i prosi go o zamiganie liczebników głównych od 1 do 20.

Sytuacja nr 5 nie sprawia większych kłopotów – nauczyciel chce sprawdzić wiedzę ucznia w zakresie znajomości liczebników (które były np. omawiane na poprzedniej lekcji). Sytuacja nr 4 zależy jednak od wielu czynników, m. in. od tego, co zawiera program tego kursu. Na dłuższy test mogą składać się ćwiczenia dotyczące rozumienia tekstu w PJM, produkcji językowej oraz znajomości słownictwa czy poszczególnych zagadnień gramatycznych i kulturowych. Ważne, by osoba tworząca test wiedziała, jaki jest jego cel, np.: ocena biegłości w zakresie wybranych kompetencji lub wystawienie oceny okresowej, lub sprawdzenie stopnia realizacji programu nauczania.

2.6.3 Jak chcę to oceniać? *oraz* Jak często chcę coś oceniać?

Na te pytania odpowiada rozdział 2, gdzie do wyboru są różne sposoby oceniania w zależności od naszych potrzeb i założonych celów.

Skrótowo można podsumować proponowane metody w tabeli:

Obiektywizm oceniającego	
Ocena subiektywna	Ocena obiektywna
Ocena na podstawie ogólnego wrażenia	Ocena na podstawie wytycznych
Odniesienie do kryteriów lub skali	
Ocena według normy	Ocena według kryteriów
Ocena według kryterium osiągnięcia określonego celu	Ocena według kryteriów w odniesieniu do określonego zakresu umiejętności
Ocena na podstawie listy opanowanych zagadnień kontrolnych	Ocena na podstawie miejsca na skali
Odniesienie do aktywności ucznia	
Ocena osiągnięć	Ocena biegłości
Ocena bezpośrednia	Ocena pośrednia
Ocena umiejętności wykonania zadania	Ocena posiadanej wiedzy
Częstotliwość oceniania	
Ocena bieżąca	Ocena końcowa

Iceland Liechtenstein Norway grants

Ocena dokonywana przez cały okres trwania nauki | Ocena jednorazowa

Źródło informacji zwrotnej

Ocenianie przez innych | Samoocena

Dla sytuacji opisanych powyżej w podpunktach 1-3 możemy zastosować wybrane sposoby oceny.

Sytuacja nr 1 - możemy wykorzystać w tym kontekście **ocenę pośrednią** (pytania do tekstu) oraz **ocenę biegłości językowej** (w ramach umiejętności rozumienia tekstu). Ze względu na to, że może to być sytuacja w klasie niemająca na celu wystawiania ocen nie musimy odwoływać się do jakichkolwiek kryteriów lub wytycznych. Możemy natomiast zastosować **ocenę na podstawie ogólnego wrażenia** i odnieść ją **do miejsca na skali** – określając, jak na skali stopnia rozumienia tekstu odpowiedzi poszczególnych uczniów sytuują się wobec odpowiedzi swoich kolegów. Uczeń nie musi otrzymać oceny, jeśli jest to na przykład forma ćwiczenia na lekcji, ale można zaplanować przekazanie mu **informacji zwrotnej**.

Sytuacja nr 2 – najodpowiedniejsze w tym kontekście będzie zastosowanie **oceny bezpośredniej** i **oceny biegłości językowej**. W zależności od naszych celów możemy oceniać poszczególne wystąpienia **subiektywnie** lub **obiektywnie**. Możemy także zastosować odpowiednie **kryteria w odniesieniu do określonego zakresu umiejętności** lub wskaźników. W kontekście prezentacji prac grupowych możemy prosić uczniów zarówno o **ocenę pracy kolegów**, jak i o **samoocenę**.

Sytuacja nr 3 – najlepiej pasującym do tej sytuacji sposobem oceniania będą założenia **obiektywne** (według klucza odpowiedzi, jest tylko jedna poprawna odpowiedź), ocena może odnosić się do **kryterium osiągnięcia określonego celu** (uczeń udziela poprawnej odpowiedzi lub nie) oraz odnieść wypowiedź do **oceny osiągnięć (tu: wiedzy)** ucznia w ramach naszego programu nauczania.

3. Proces oceniania z perspektywy ucznia i nauczyciela

Ocenianie najczęściej kojarzy się z rozwiązywaniem testów i wystawianiem ocen, tak jak odbywa się to w szkole. Jak wspomniano w poprzednich rozdziałach w przypadku nauki języka obcego ocenianie jest czymś więcej. Przy nauce jakiejkolwiek nowej umiejętności kontrola wyników jest niezbędna z wielu powodów. Nie tylko pozwala określić obecny poziom biegłości, lecz także zmierzyć postęp, jaki się osiągnęło. W przypadku nauki języka obcego korzyści odnoszą wszystkie strony — uczeń, nauczyciel i instytucja edukacyjna (szkoła/fundacja/firma organizująca kursy). W dalszej części rozdziału ocenianie zostanie omówione z każdej z tych perspektyw.

3.1. Ocenianie jako element procesu edukacyjnego

Ocenianie jest pojęciem złożonym, obejmuje różne czynności wykonywane zarówno przez nauczyciela, jak i przez ucznia. Ewaluacja może pomóc przy sprawdzeniu poziomu znajomości języka (testy diagnostyczne), ale też przy planowaniu kursu i wprowadzaniu zmian w materiałach w jego trakcie. Może też służyć do podsumowania całego okresu zajęć lub do uzyskania certyfikatu.

Bardzo popularne jest przekonanie, że ocenianie odbywa się dopiero na koniec kursu jako ostatni, zamykający etap. Tak naprawdę ocenianie może odbywać się też na początku lub w trakcie trwania zajęć.

Trudno wyobrazić sobie naukę języka obcego bez jakiejkolwiek formy oceniania — może ono przyjąć bardzo różną formę i być realizowane w rozmaity sposób. Skala form oceniania rozciąga się od samooceny po egzaminy certyfikatowe przeprowadzane przez wyspecjalizowane instytucje. Proces edukacyjny bez elementu oceny jest niekompletny i mało skuteczny, dlatego przy planowaniu nauki lektorzy od razu powinni zastanowić się, jak będzie wyglądało ocenianie, jakie narzędzia do oceny zostaną użyte i w jakim celu. Powtórnie należy podkreślić: planowanie oceniania nie jest prostym wymyślaniem pytań testowych, ale wymaga szerszego spojrzenia na prowadzony kurs. Ważne jest, żeby podjęte decyzje pasowały do danej sytuacji – czy wybrany sposób oceny uwzględnia cechy danej grupy i pomaga zrealizować potrzeby uczniów. Również, gdy sami uczymy się języka, powinniśmy zwracać szczególną uwagę na ocenianie naszych działań językowych – nie tylko jako element konieczny do zaliczenia kursu, lecz także jako bardzo wartościowe narzędzie, które pomoże nam lepiej i szybciej opanować język obcy.

3.1.1. Ocenianie w relacji między nauczycielem a uczniem

W najnowszych publikacjach dotyczących nauczania języka obcego podkreśla się znaczenie relacji między uczniem a nauczycielem. Sukcesy w uczeniu się w dużym stopniu zależą od tego, jak wyglądają komunikacja i kontakt na linii uczeń-nauczyciel. Jeżeli jest to przejrzysta relacja z jasno określonymi zasadami współpracy, uczeń będzie miał bardzo dobre warunki do nauki. Nie można jednak zapomnieć, że jednym z elementów wpływających na tę relację jest ocenianie. Jeżeli sposób oceniania, podejście do popełnionych błędów i udzielana informacja zwrotna są niewłaściwe, uczeń może czuć się sfrustrowany, stracić motywację i bać się podejmowania kolejnych wyzwań. Natomiast odpowiednie przeprowadzanie oceniania pomaga uczącemu się w rozwijaniu kompetencji językowych. Odpowiednie, czyli takie, które uwzględnia cechy ucznia, jego potrzeby, styl uczenia się, poziom motywacji itp.

3.2. Podmiotowość (autonomia) ucznia w procesie nauczania

Podmiotowość (autonomia) ucznia rozumiana jest jako jego aktywna postawa w procesie nauczania. Uczeń sam wchodzi w relacje z nauczycielem i grupą, sam podejmuje różne działania, ma możliwość wpływania na przebieg zajęć. Jest świadomy swojej sytuacji — wie, po co się uczy, jakie są jego mocne i słabe strony. Ma poczucie, że w procesie nauczania jest ważny, nie jest tylko biernym odbiorcą treści, jest w stanie dokonać refleksji na temat swojego procesu uczenia się i odpowiednio zmienić swoje nastawienie. Można powiedzieć, że przy podejściu podmiotowym uczeń zajmuje centralne miejsce w procesie nauczania.

Niestety, w szkołach podejście do ucznia nadal jest tradycyjne. Stosowany jest przymus i narzucanie, uczeń traktowany nie jest przedmiotowo, ale jako bierny uczestnik bez możliwości wyrażenia siebie i swoich potrzeb. Nie jest budowana podmiotowość ucznia, nie rozwija się jego autonomia i świadomość dotycząca procesu uczenia się. Często takie samo nastawienie przenoszone jest także na inne, pozaszkolne formy nauczania. Również na kursach i w edukacji pozaformalnej nauczyciel powiela ten schemat, a uczniowie nie wiedzą, że możliwe jest inne podejście do nich i do samego nauczania. W przypadku lektoratów języka obcego niezmiernie ważne jest, aby budować autonomię uczącego się, ponieważ przełoży się to bezpośrednio na lepsze rezultaty i większą satysfakcję zarówno nauczyciela, jak i ucznia.

3.2.1. Perspektywa nauczyciela

Rolą nauczyciela powinno być wspieranie i stymulowanie rozwoju uczącego się. Najkorzystniejszą sytuacją jest, gdy w trakcie nauki uczeń traktowany jest podmiotowo, wymaga to jednak od nauczyciela stworzenia odpowiednich warunków. Również sposób oceniania wpływa na rozwój autonomii uczącego się. Najważniejszą funkcją oceniania powinno być dostarczenie uczniowi informacji zwrotnej o tym, jak wiele już potrafi, a które zagadnienia wymagają dalszej pracy. Warto wziąć pod uwagę potrzeby i cechy ucznia, np. czy woli odpowiadać na żywo przed całą grupą, czy lepiej radzi sobie w nagrywaniu wypowiedzi itp. Równie ważne jest odpowiednie reagowanie w przypadku popełnianego przez niego błędu. Pomyłki ucznia powinny być podstawą do udzielenia mu wskazówek, na które elementy powinien zwrócić uwagę w trakcie nauki. Nie powinny zaś być powodem do wstydu i utraty motywacji. W dużym stopniu od reakcji nauczyciela zależy, jak odbierane będą wszelkie pomyłki i usterki językowe.

Nauczyciel może stosować różne formy sprawdzania opanowania języka i tym samym pokazać uczniom, że nie są ograniczeni tylko do jednej, powtarzającej się metody, np. testu wyboru. Przedstawienie uczniom i omówienie strategii uczenia się oraz utrwalania wiedzy będą korzystne — uczący będzie miał możliwość wyboru sposobu nauki najkorzystniejszego dla siebie.

Wszystko to jest możliwe tylko pod warunkiem, że nauczyciel dba o odpowiednią relację z grupą — bierze pod uwagę prośby, jest w stanie odejść od założonego planu, uwzględnia różne osobowości uczniów. Tym samym sprawia, że uczniowie aktywnie i chętnie włączają się do kursu, a po jego zakończeniu posiadają odpowiednie umiejętności do nauki własnej.

Podejście podmiotowe jest istotne bez względu na wiek odbiorców. Nieważne, czy kurs prowadzony jest dla dzieci, czy dla dorosłych — wspieranie autonomii uczniów może odbywać się w każdej sytuacji.

3.2.2. Perspektywa ucznia

Dla ucznia podmiotowe traktowanie niesie bardzo dużo korzyści. Poczucie, że ma się dobry kontakt z nauczycielem tworzy sprzyjające warunki do nauki, a uwzględnienie próśb i dostosowywanie oceniania do potrzeb uczącego się sprawia, że ten nie boi się podejmować wyzwań i nowych aktywności. Jest w stanie szybciej opanować nowe

kompetencje. Dodatkową zaletą podejścia autonomicznego jest budowanie świadomości dotyczącej uczenia się. Uczeń jest w stanie w sposób krytyczny patrzeć na swoje kompetencje językowe oraz na swój proces uczenia się języka. Potrafi ocenić, które formy prezentacji materiału oraz oceniania pomagają mu w nauce, a które obniżają jego motywacje i są trudne do przyswojenia. Zna różne strategie uczenia się i może wybrać najlepszą z nich w zależności od sytuacji. Największą zaletą tego podejścia jest kształtowanie umiejętności samodzielnego zwiększania swoich kompetencji językowych już po zakończeniu kursu. Uczeń traktowany podmiotowo będzie potrafił ocenić swój poziom i zaplanować dalsze kroki nauki, jeśli uzna, że są mu potrzebne. Warto jednak podkreślić, że niektórzy uczniowie mogą nie być gotowi do takiej aktywnej postawy, ze względu na swoje doświadczenia szkolne przyzwyczajeni będą do bierności i nieangażowania się w zajęcia — będą tylko reagować na to, co dzieje się na zajęciach bez wkładu własnego.

3.3. Korzyści z oceniania

Ocena i informacje zwrotne są kluczowe w trakcie trwania kursu. Najbardziej oczywistym celem oceny jest sprawdzenie postępów i poziomu kompetencji uczniów, jednak dobrze opracowane ocenianie ma więcej zalet poza tymi dwoma. Może zaangażować uczniów w naukę i poprawić ich strategie uczenia się. Dla nauczycieli ocenianie jest doskonałym narzędziem do porównywania różnych programów kursów i ich realizacji. Nauczyciel może sprawdzić, w którym kursie ocena postępów uczniów była wyższa i na tej podstawie udoskonalać swoje zajęcia. Kontrola wyników jest również przydatna dla szkoły organizującej zajęcia językowe.

3.3.1. Korzyści dla nauczyciela

Ocenianie jest dla nauczycieli podstawowym narzędziem zapewniającym jakość w procesie nauczania. Bez oceniania nauczyciel nie wiedziałby, czy uczniowie robią postępy.

Lista korzyści dla nauczycieli jest bardzo długa. Warto zauważyć, że korzyści dla nauczyciela i ucznia są ze sobą powiązane. Podział jest więc arbitralny, w rzeczywistości lista korzyści jest wspólna dla każdej ze stron.

Dzięki ocenianiu nauczyciel na bieżąco śledzi postępy uczniów i może dostosowywać zadania tak, aby uczniowie cały czas doskonalili swoje umiejętności. Może

również zmieniać program nauczania, co przynosi lepsze efekty uczenia się. Informacja zwrotna pozwala nauczycielowi określić lub zaktualizować cele nauki. Dzięki temu założenia są zawsze dostosowane do możliwości uczniów. Uczniowie podejmują wyzwania, które odpowiadają ich bieżącym kompetencjom.

Właściwa ocena pozwala nauczycielowi udzielać studentom odpowiedniej informacji zwrotnej. Każdy uczy się zgodnie ze swoim poziomem biegłości oraz może zmienić swoje podejście tak, by uczyć się skuteczniej. Przekłada się to na większe zadowolenie uczniów z zajęć i na lepsze wyniki nauczania. Nauczyciel może również zwiększyć motywację uczniów i ich zaangażowanie w zajęcia. Jeżeli sposób oceniania jest dobrze dobrany do danej grupy, uczniowie będą chętniej uczestniczyć w zajęciach i brać udział w różnych aktywnościach.

Ocenianie dostarcza dużo danych, które ułatwiają nauczycielowi podejmowanie decyzji. Nie musi opierać się tylko na swojej intuicji, ale może skorzystać z zebranych informacji uzyskanych w trakcie analizy działań uczniów.

Przeprowadzanie oceniania jest ważne dla nauczyciela również z powodów formalnych. Wszelkiego rodzaju testy, prace, oceny są dowodem, że zajęcia odbywały się i program został zrealizowany. Jest to ważne w sytuacji, w której nasza praca jest kontrolowana przez instytucję organizującą kurs.

3.3.2. Korzyści dla ucznia

Ocena często kojarzy się uczniom ze stresem i nudnymi testami. Jeśli jednak ocenianie jest odpowiednio zaplanowane a potem wdrożone, uczniowie szybko dostrzegą, jak duże mogą mieć z niego korzyści.

Informacja zwrotna pomaga rozwinąć uczniom zdolność do samooceny. Jest to bardzo ważne w nowoczesnym podejściu do nauczania języków obcych. Uczeń dzięki refleksji zna swoje mocne i słabe strony, może stosownie do nich planować naukę. Oceny pozwalają też uczniom zweryfikować, czy ich samoocena jest właściwa.

Kolejną korzyścią jest zachęcanie do aktywnego uczenia się. Kiedy sposób oceniania jest innowacyjny i angażujący, uczniowie stają się bardziej aktywni. Wiedzą, czego i dlaczego się uczą, mogą ocenić, które rzeczy są dla nich najważniejsze.

Inne kompetencje uczniów również mogą być rozwijane dzięki ocenianiu. Na przykład ocena rówieśnicza i samoocena poprawiają szereg umiejętności, takich jak refleksja, krytyczne myślenie i samoświadomość.

3.3.3. Korzyści dla instytucji edukacyjnych

Ocenianie może również pomóc instytucji organizującej kursy w poprawie warunków nauczania. Ocena może dać szerszy obraz potrzeb i osiągnięć uczniów, dzięki czemu instytucja może określić przyszłe kierunki rozwoju zajęć.

Ocenianie może dostarczyć informacji o wiedzy i umiejętnościach, jakie uczniowie mają w momencie rozpoczęcia kursu. Instytucja może więc przygotować bogatszą ofertę kursów z lepiej określonymi poziomami nauczania, celami i założeniami.

Ewaluacja dostarcza także danych dotyczących efektów poszczególnych programów i metod nauczania. Łatwiej więc podejmować decyzje dotyczące metodologii zajęć i porównywać między sobą poszczególne programy i materiały.

4. Jak oceniać, stosując test

4.1. Cechy dobrego testu

Z istniejących narzędzi do ewaluacji biegłości językowej bardzo popularne są testy. Test to taki sposób sprawdzenia kompetencji uczniów, który ma charakter punktowy i obiektywny, czyli nie zależy od nastroju nauczyciela i jego nastawienia do ucznia. (Komorowska) Istnieją różne rodzaje testów językowych w zależności od tego, co dokładnie chce sprawdzić nauczyciel. Warto podkreślić, że samo sprawdzanie testów może być przeprowadzane na różne sposoby.

Najczęściej celem testu jest ocena stopnia opanowania przez uczniów materiału z programu zajęć. W takiej sytuacji stosuje się **testy osiągnięć**, które z reguły są opracowywane przez lektora prowadzącego dany kurs. W szkołach takie testy mają postać klasówek i egzaminów. Dzięki nim nauczyciel otrzymuje informacją zwrotną, czy proces nauczania przebiega prawidłowo i może ocenić skuteczność nauczania. Innymi rodzajami testów są: testy biegłości, testy prognostyczne, testy plasujące i testy diagnostyczne.

Testy osiągnięć mogą skupiać się na poszczególnych podsystemach języka (np. słownictwie, gramatyce) lub nawet pojedynczych elementach z tych podsystemów, istnieją więc testy dotyczące produkcji znaków w izolacji, uzgodnień przestrzennych, rozumienia miganego tekstu itp.

Każdy przeprowadzany test powinien być jak najbardziej obiektywny, pozbawiony **błędów pomiaru**, które mogą wpływać na wyniki. Nauczyciel powinien planować test tak, aby na jego podstawie otrzymać informacje, dzięki którym może obiektywnie ocenić opanowanie materiału przez ucznia (a jeżeli jest taka potrzeba na tej podstawie wystawić ocenę). Testy powinny również dostarczać uczniom informacji o tym, co już opanowali i potrafią, a które fragmenty materiału wymagają uzupełnienia.

ESOKJ wyróżnia trzy podstawowe kryteria służące do oceny testu. Są to:

- trafność,
- rzetelność,
- praktyczność.

Za pomocą tych trzech kryteriów można analizować i oceniać nie tylko test, ale też poszczególne zadania.

4.1.1. Trafność

Każdy przeprowadzany test powinien być trafny. Trafność testu oznacza, że test rzeczywiście sprawdza te kompetencje, które chcieliśmy poddać ocenie. Nauczyciel, opracowując polecenia, powinien zwracać uwagę, czy uczeń będzie wiedział, jak wykonać zadanie i czy możliwe jest udzielenie więcej niż jednej poprawnej odpowiedzi. Nawet proste testy sprawdzające znajomość pojedynczych znaków mogą być nietrafne, jeśli kontekst jest wieloznaczny i uczeń może odpowiedzieć na wiele sposobów.

Źle opracowany test może sprawdzać coś innego niż planowaliśmy. Test zaprojektowany zgodnie z metodyką nauczania będzie miał większą trafność niż test powstały bez planu. Nauczyciel może zapewnić trafność testu przez wykonanie konkretnych kroków. Są to (Komorowska):

- sporządzenie listy umiejętności, które chcemy sprawdzić,
- sporządzenie listy materiału językowego (znaków, elementów gramatycznych), jaki chcemy sprawdzić w obrębie tych umiejętności,
- zadbanie o to, aby w teście żadna umiejętność nie pozostała bez zadań wyraźnie na nią ukierunkowanych i żadne zadanie nie badało umiejętności spoza naszej listy,
- przygotowanie zadań testowych,
- zadbanie o to, by najważniejszym umiejętnościom odpowiadała największa liczba zadań (najważniejszy materiał i materiał mniej ważny nie powinny zajmować takiej samej pozycji w teście),

- sprawdzenie, czy zadania nie sprawdzają równocześnie kilku umiejętności (a jeśli tak, to czy inne umiejętności nie są trudniejsze niż umiejętność, którą chcemy sprawdzić),
- sprawdzenie, czy test nie wprowadza materiału dodatkowego, spoza naszej listy, za trudnego dla uczniów.

4.3.2. Rzetelność

Dobrze przygotowany test powinien być rzetelny. Rzetelność oznacza, że jeśli powtórzylibyśmy test, to najlepsi uczniowie nadal będą osiągać najlepsze rezultaty, a najsłabsi uczniowie nadal pozostaną najsłabsi. Inaczej mówiąc, mimo powtarzania testu wyniki się nie zmienią. W testach nierzetelnych przy każdym powtórzeniu uczniowie będą uzyskiwać inne wyniki i będą zajmować inne miejsca w uszeregowaniu (rankingu). W testach nierzetelnych wyniki z jakiegoś powodu są w dużym stopniu przypadkowe.

Rzetelność może również dotyczyć oceny wyników testu. Nieważne, kto sprawdza test lub czyj test jest sprawdzany, przyznane punkty powinny być takie same. Ta sama osoba sprawdzająca ponownie ten sam test powinna przyznać taką samą liczbę punktów. Jeżeli dany test sprawdzają dwie różne osoby, to ich punktacja również powinna być taka sama. Nie powinien pojawiać się zatem żaden czynnik losowy, który wpływałby na liczbę przyznanych punktów przy powtórnym ocenianiu zadania.

Jeżeli test jest rzetelny, to znaczy, że jest obiektywny. Nierzetelność może wynikać z subiektywizmu, zbytniej skrótowości lub niejasnych poleceń. W celu zapewnienia rzetelności testu nauczyciel powinien wykonać następujące czynności (Komorowska):

- usunąć wszystkie niejasności w zadaniach testowych,
- skrócić polecenia i upewnić się, że są zrozumiałe i klarowne,
- sprawdzić, czy test nie jest za krótki,
- sprawdzić, czy wszystkie zadania dają się obiektywnie punktować i usunąć te, które takiego warunku nie spełniają,
- spisać kryteria oceny,
- wprowadzić odpowiednią punktację za zadania (np. 0, 1 pkt. lub 0, 1/2, 1 pkt.),
- ostatecznie sprawdzić proporcje testu do ustalenia punktacji (np. ile punktów zdobywa się za część gramatyczną, a ile za znajomość słownictwa).

4.3.3. Praktyczność

Trzecią podstawową cechą testu jest jego praktyczność. Test ze perspektywy nauczyciela powinien być wygodny i łatwy do przeprowadzenia. Nie powinien też być zbyt długi. W przypadku testowania znajomości języków migowych ważne są kwestie techniczne — czy test wymaga oglądania wyświetlonych materiałów, czy uczniowie sami będą nagrywani, czy osoba przeprowadzająca test ma dostęp do odpowiednich urządzeń, oprogramowania i potrafi ich używać, czy test można przeprowadzać w każdej sali, czy potrzebne jest specjalne pomieszczenie? Często te aspekty mogą mieć decydujący wpływ na przebieg testu i jego wyniki.

4.4. Ewaluacja testu

Ewaluacja testu to ocena, czy test jest 'dobry' (trafny/rzetelny/praktyczny) i czy sprawdził się w praktyce – oceniając konkretną grupę, która realizuje dany kurs. Ewaluacja może dotyczyć całego testu, ale też poszczególnych zadań. Poniżej znajduje się lista zagadnień, które powinny zostać uwzględnione przy opracowywaniu lub ewaluacji testu. Nie zawsze trzeba korzystać ze wszystkich pytań — zależy to od potrzeb, sytuacji oraz typu testu (Lipińska).

LISTA ZAGADNIEŃ DO EWALUACJI TESTU (Gaszyńska-Magiera)

Trafność testu
Jaki jest cel testu?
Czy zawartość (treść) testu jest zgodna z wyznaczonym celem?
Czy test jest trafny?

Trudność testu
Kim są zdający?
Czy test został dostosowany do możliwości i umiejętności zdających?
Czy został sprawdzony na mniejszej grupie podobnej do przyszłych zdających?

Rzetelność testu
Czy wyniki testu są rzetelne, czy będzie można na ich podstawie podejmować wiążące decyzje?
Czy test jest rzetelny?

Iceland Liechtenstein Norway grants

Stosowność testu
Czy formuła testu i jego cechy zostały odpowiednio dobrane do sytuacji, w której test będzie przeprowadzany?
Czy zdający znają formułę testu?
Czy formuła i cechy testu nie będą faworyzować lub dyskryminować zdających?

Przydatność testu
W jakim stopniu test będzie przydatny dla populacji, która będzie testowana?
W jakim stopniu treść testu przypomina próbę wykorzystaną w badaniach?

Odtwarzalność testu
Jak łatwo można przygotować formy (warianty) równoległe lub wyrównane pierwotnej wersji testu?

Interpretacja wyników testu
Czy łatwo jest poprawić test, zebrać wyniki i przedstawić ich interpretację?
Czy taka praca wymaga długiego szkolenia?

Ekonomiczność testu
Ile kosztuje przygotowanie testu, jego przeprowadzenie i poprawka?

Dostępność testu
Czy test jest łatwo dostępny?

Uznanie testu
Czy test jest uznawany przez społeczeństwo i rozmaite instytucje?
Czy jest uznawany przez nauczycieli, rodziców, osoby przeprowadzające test?

5. Wskazówki techniczne i etyczne

5.1. Wskazówki techniczne

Ostatnim etapem przygotowania testu jest jego opracowanie techniczne, stworzenie lub wybór istniejących już odpowiednich poleceń w PJM, treści zadań, ilustracji. Możemy również skupić się na estetycznej formie testu, doborze tła, kolorów czy innych elementów nawigacji.

Testy mogą przybierać różną formę i być przeprowadzane stacjonarnie w klasie, sali egzaminacyjnej lub przez Internet na różnych platformach, stosując różne formularze i programy. Przede wszystkim należy pamiętać by test nastawiony na ćwiczenie kompetencji językowych w języku migowym zawierał nie tylko treść zadania zamiganą w PJM, lecz także polecenie. Jeśli nie oceniamy umiejętności związanych z tłumaczeniem między językiem fonicznym (w formie pisanej), a PJM, to unikamy również w testach pisemnej polszczyzny.

Najważniejszym elementem opracowywanych testów jest oczywiście część zawierająca elementy multimedialne. Mogą to być filmy, zdjęcia, ilustracje rzadziej animacje komputerowe. Poniżej podajemy przykładowe zasady doboru odpowiednich materiałów.

5.1.1. Przygotowanie filmów (poleceń i treści)

Oświetlenie i kolory

Dopasuj film do swoich celów oraz potrzeb. Zwróć uwagę na jakość stosowanych nagrań oraz możliwe elementy, które mogą wpłynąć na stopień zrozumienia przekazu. Warto dbać o odpowiednie oświetlenie, tak by w ramach całego testu filmy poleceń (i w miarę możliwości treści) były spójne w zakresie balansu bieli, ostrości kolorów. Warto również zwrócić uwagę na tło za migającą postacią — warto stosować neutralne, stonowane kolory, tak by nie odciągały uwagi odbiorcy. W tym miejscu również należy pamiętać o wyglądzie migającego — nie powinno zlewać się z tłem, ale nie powinno być również zbyt pstrokate, kolorowe i wzorzyste. W zależności od kontekstu pamiętać należy o ograniczeniu czynników, które mogą rozproszyć uwagę obiorcy: dużej i świecącej biżuterii, rekwizytów, które mogą zasłonić ręce migającego. Czasem warto również zwrócić uwagę na makijaż, fryzurę lub kolor paznokci - jaskrawe kolory mogą odwracać uwagę migającego na wczesnym etapie nauki.

Jakość filmów

Pamiętaj, że dobra jakość filmów jest bardzo ważna. Najlepiej nagrywać je w wysokiej rozdzielczości i dbać o odpowiednie parametry rozdzielczości i ostrość. Trzeba również pamiętać, że im lepszej jakości jest film, tym więcej miejsca na dysku będzie zajmował plik, co przy układaniu testów może stać się w dłuższej perspektywie problematyczne. Wyzwaniem również będzie zamieszczenie tak dużych plików w formularzu on-line, w takich przypadkach będziemy musieli zapewne zmienić jego format w specjalnie do tego stworzonych programach do edycji.

Kadrowanie oraz tempo migania

W zależności od typu tekstu i tematu, w kadrze pojawić się może jedna, dwie lub więcej osób. Przy nagrywaniu pojedynczej osoby migającego należy pamiętać, że zazwyczaj kadr obejmuje postać wyprostowaną, stojącą na wprost kamery i na dole obejmuje przestrzeń odrobinę poniżej pasa, a na górze nad głową. Kadr ten oczywiście może ulec modyfikacjom w zależności od tematu wypowiedzi, kontekstu i innych czynników, np. czasami wypowiedzi dialogowe łatwiej nagrać w pozycji siedzącej, szczególnie przy dużej różnicy wzrostu.

Trzeba zwracać szczególną uwagę na to, by dłonie nie wychodziły poza kadr przy miganiu poszczególnych znaków (wtedy należy odpowiednio kadr powiększyć). Dodatkowo należy również kontrolować po jakim kątem ustawiamy dłonie, szczególnie w trakcie literowania — zła orientacja dłoni może sprawić, że niektóre układy dłoni będą niewidoczne lub trudne do rozpoznania. Ostatnim elementem, na który należy zwrócić uwagę jest tempo migania. Zazwyczaj powinniśmy migać wolniej na nagraniu niż na żywo, pilnując również by na filmie nie było efektu rozmycia obrazu przy ruchu. Szczególnie istotne jest spowolnienie tempa migania, jeśli skierowane jest ono do uczących się dzieci.

W wypadku nagrywania odpowiedzi uczniów warto pamiętać o tym, by ustawiony kadr nie wpływał na ich sposób migania oraz stosować taki kąt kamery, by znaki i elementy niemanualne były widoczne.

5.1.2. Przygotowanie zdjęć i ilustracji oraz filmów (niezawierających wypowiedzi w języku migowym).

Jakość i kolorystyka zdjęć i ilustracji

Zdjęcia i ilustracje zamieszczane w teście muszą być dobrej jakości i wyraźne. Jeśli robimy własne materiały i zdjęcia, to unikamy zdjęć rozmytych, poruszonych lub źle skadrowanych. Bardzo ważnym aspektem całego procesu jest dobranie zdjęć lub rysunków w całym teście tak, by były ze sobą spójne stylistycznie, nie kontrastowały ze sobą sposobem wykonania, kolorami czy techniką rysunku. Nieodpowiedni dobór materiałów może rozproszyć ucznia i nie będzie zwracał uwagi na te elementy obrazków, o które nam chodzi (lub wręcz może inaczej zrozumieć nasze intencje). Musimy pamiętać, że zdjęcia lub rysunki w niskiej rozdzielczości wyświetlane na rzutniku będą rozmazane lub z widocznymi pikselami.

Wybierając filmy lub fragmenty klipów, powinniśmy starać się, by były jak najlepszej jakości, ale nie zawsze mamy na to duży wpływ. Często jednak warto dłużej poszukać konkretnych materiałów niż decydować się na łatwo dostępne, ale słabej jakości.

Dobór zdjęć i filmów

Należy pamiętać, by wybrane zdjęcia, rysunki i filmy były odpowiednio dobrane. Poza stroną estetyczną i techniczną należy zwracać szczególną uwagę na to, by były dostosowanie do konkretnej grupy odbiorców (uwzględniając ich wiek i zdolności poznawcze).

Zazwyczaj inne rysunki wybierzemy do testu dla dzieci, a inne dla dorosłych. Możemy wybrać zdjęcia/rysunki bardziej w stylu kreskówek, realistyczne lub dla odbiorców dorosłych - symboliczne lub utrzymane w konkretnym stylu.

Szczególną trudność w procesie wyboru stanowi fakt, że dla zadań „nazywanie obiektu" rysunki i zdjęcia powinny być jednoznaczne dla odbiorcy i nie wywoływać innych niż zakładane przez nas odpowiedzi. Dlatego zawsze warto trzymać się zasady, że często lepsze są materiały prostsze, nieartystyczne i nie zawsze estetycznie zachwycające niż różnokolorowe i technicznie zaawansowane. Stawiać zawsze należy trafność obrazka nad jego wartością estetyczną. Im mniej elementów rozpraszających będzie miał wybrany przez nas materiał, tym bezpieczniej dla osiągnięcia konkretnego celu w procesie oceny.

Dobór filmu musi odpowiadać naszym założeniom edukacyjnym i powinien być dostosowany do poziomu umiejętności naszych uczniów. Nie zawsze ciekawe historie z wieloma postaciami, wątkami i przygodami są trafne do zastosowania w materiałach, liczba nowych elementów leksykalnych, rozplanowanie przestrzeni może zdecydowanie przewyższyć umiejętności uczniów. Może to być trudna i frustrująca

sytuacja dla ucznia, który nie będzie miał wystarczającej wiedzy, by np. wykonać konkretne zadanie.

Nie oznacza to oczywiście, że taki film nie może kategorycznie znaleźć się w teście, warto jednak dać uczniom wyraźne instrukcje na co powinni zwracać uwagę. Dodatkowo przy tego typu materiałach (także długich narracyjnych wypowiedzi w PJM) warto pamiętać, by pytania testowe dotyczyły przede wszystkim zrozumienia głównych wydarzeń i postaci, a nie szczegółów pojedynczych elementów (koloru domu, elementów w tle itp.). Dodatkowo, rozbudowane narracyjnie historie są czasem trudno przyswajalne w kontekście klasowym, warto więc wtedy pomyśleć nad podzieleniem filmu na części.

Ostatnim aspektem istotnym w doborze materiałów multimedialnych w teście jest wzięcie pod uwagę różnych czynników kulturowych, które mogą wpłynąć na odbiór materiałów. Materiały na kontrowersyjne tematy i wrażliwe kwestie (uwzględniając wiek, płeć lub pochodzenie uczniów) powinny być zawsze dobrane po przemyśleniu i ewentualnym zaplanowaniu zapobiegania możliwych konsekwencji dla nauczyciela i ucznia.

5.2. Wskazówki etyczne

5.2.1. Prawa autorskie

Stosując materiały rysunkowe lub filmowe w swoich testach zawsze należy zwracać uwagę na to, czy mamy prawo wykorzystać dane materiały. Nauczyciel w procesie edukacyjnym może korzystać z prawa dozwolonego użytku publicznego, co oznacza, że z każdego materiału dostępnego publicznie można nieodpłatnie korzystać. Korzystanie z tego prawa nakłada na nas obowiązek o podaniu źródła i autora wykorzystanych zdjęć lub rysunków, filmów. Dla udostępniania filmów prawo jest bardziej szczegółowe, możemy udostępnić uczniom własną kopię fragmentu filmu, a nie cały utwór. Oczywiście prawu temu nie podlegają utwory w domenie publicznej lub pozwalające na wykorzystanie materiałów w ramach określonej licencji Creative Commons.

Nagrywanie materiałów w PJM

Najczęściej tworząc materiały na zajęcia lub testy nauczyciel sam nagrywa wszystkie potrzebne elementy. Wtedy nie ma problemu z prawami autorskimi oraz udostępnianiem wizerunku. Oczywiście można prosić inne osoby o uczestniczenie w nagraniach i ustalić z nimi na jakich zasadach przebiegać będzie ta współpraca (najczęściej nieod-

płatnie, w oparciu o umowę ustną). Należy pamiętać, że nawet tak sformułowana nieformalnie umowa między osobami nie pozbawia osoby nagrywanej prawa do dysponowania swoim wizerunkiem — w każdej chwili osoba ta ma prawo poprosić o nieudostępnianie nagrań z jej wizerunkiem (zasada ta powinna obowiązywać zawsze przy nagrywaniu osób trzecich i udostępnianiu ich wizerunku za ich zgodą).

Należy podkreślić również, że niepisaną zasadą, ale mieszącą się w ramach dobrych praktyk jest zawsze angażowanie natywnych użytkowników języka migowego do nagrania materiałów językowych (zawsze, jeśli sam lektor nie jest natywnym użytkownikiem PJM). To zapewni nam z jednej strony bardziej „naturalne" dane językowe, a z drugiej może być okazją do konfrontacji z własnymi przyzwyczajeniami komunikacyjnymi i leksykalnym (związanymi z **idiolektem**).

Może zdarzyć się także, że w sytuacji egzaminacyjnej będziemy nagrywać odpowiedzi osób podchodzących do zaliczenia. Wynikać to może z przepisów instytucji, zasad dokumentacji całego procesu lub planu nauczyciela dla archiwizacji odpowiedzi uczniów. W takim przypadku bezwzględnie, o ile nie oferuje tego nasza instytucja, należy prosić uczniów nie tylko o tzw. RODO, ale także o zgodę na rejestrację ich wizerunku oraz przechowywanie nagrań w archiwum przez określony czas. W związku z tym nauczyciel lub zatrudniająca go instytucja są zobowiązani do archiwizacji nagrań i zabezpieczenie ich w taki sposób, by nie mogły mieć do nich dostępu osoby postronne.

Zabezpieczanie testów, udostępnianie materiałów

Należy pamiętać, by ułożone egzaminy i testy należycie chronić, by osoby, które mogłyby być potencjalnymi uczestnikami kursu, egzaminu nie miały do nich dostępu. Dotyczy to także przekazywania materiałów z testu między jedną grupą a drugą. W takim wypadku najlepszym rozwiązaniem jest wymiana treści zadań, do których uczniowie mogli mieć dostęp. Z tym wiążę się także zasada, by nie ćwiczyć w klasie z uczniami zadań zaczerpniętych bezpośrednio z testu — powinny one różnić się treścią i poszczególnymi materiałami multimedialnymi.

Wiadomo, że ułożenie testu lub egzaminu kompetencji językowych, jak i stworzenie poszczególnych materiałów filmowych w języku migowym jest bardzo czasochłonne. Powszechnie dostępnych materiałów jest bardzo mało. W kontekście nauczania PJM nie jest to sytuacja częsta, ale środowisko nauczycieli języków obcych z zasady jest skłonne do udostępniania sobie nawzajem stosowanych w klasie materiałów.

Jeśli chodzi o udostępnianie testów, to czynnikiem, który ogranicza to zjawisko jest przede wszystkim zróżnicowanie tematyczne i merytoryczne kursów języka migowego. Nie wszyscy lektorzy muszą i chcą prowadzić zajęcia w odniesieniu do założeń ESOKJ lub jakichkolwiek innych wytycznych. Stosowanie testów ułożonych dla konkretnej grupy w specyficznym kontekście edukacyjnym w innych grupach może być bezcelowe. Niedostosowane testy mogą nie sprawdzić zakładanych przez nas umiejętności lub mogą wykraczać poza założenia naszego planu nauczania. Nie oznacza to oczywiście, że nie można wymieniać się testami lub sprawdzianami między nauczycielami — należy jednak brać pod uwagę wszystkie czynniki, które mogą sprawić, że dla naszej grupy test okaże się nieadekwatny lub nierzetelny.

Udostępnianie testów lub egzaminów wiąże się także z odpowiedzialnością każdej osoby zaangażowanej w proces oceniania, by poza materiałami przekazać również zasady oceniania, wytyczne związane z kluczami odpowiedzi. Przy ocenie na podstawie wytycznych również istotne jest przeszkolenie egzaminatorów, tak by byli kompetentni, a ich praca powtarzalna.

Przeprowadzenie testu/egzaminu

W zależności od formy testu/egzaminu pamiętaj o zachowaniu podstawowych zasad: zapewnienia odpowiedniego oświetlenia w sali, rozstawienia wyposażenia sali i sprzętu, tak by nie przeszkadzał w przeprowadzeniu oceny.

Zawsze należy upewnić się, że sprzęt, z którego egzaminator korzysta jest sprawny (np. komputer, rzutnik, tablica interaktywna i inne). W przypadku egzaminów dla dużych grup warto wyznaczyć osobę odpowiedzialną za kwestie techniczne.

W wypadku stosowania innego, nieznanego sprzętu komputerowego na egzaminatorze leży odpowiedzialność upewnienia się, że wszystkie filmy, zdjęcia i rysunki wyświetlają się poprawnie.

Osoby podchodzące do testu powinny zawsze znać jego cel i warunki zaliczenia, mogą one być podane w różnej formie, zależnie od prowadzącego. Egzaminator powinien wyjaśnić w jasny sposób jak przeprowadzony zostanie test (czy dłuższe wypowiedzi będą powtarzane, czy nie) jak udzielać odpowiedzi, jakiego typu zadania zawiera test (jednokrotnego wyboru, wielokrotnego wyboru, otwarte itd.) oraz zasadę punktacji (np. czy stosuje się punkty karne za brak odpowiedzi/złą odpowiedź).

Polecenia zawarte w teście powinny być jasne, nie powinny pozwalać na zrozumienie ćwiczenia opacznie.

Jeśli przeprowadzamy test jednokrotnego wyboru (ABC) możemy poprosić o zapisywanie odpowiedzi na kartce, ale musimy za każdym razem upewnić się, że każdy uczeń skończył zapisywanie odpowiedzi przed kolejnym pytaniem (lub zakreślić z góry określony limit czasowy na udzielenie odpowiedzi).

W przypadku, gdy egzamin zakłada nagrywanie odpowiedzi uczniów, sprzęt nagrywający musi zostać przygotowany i ustawiony wcześniej. Należy się również upewnić, że działa poprawnie i posiada wystarczająco dużo miejsca na dysku by zarejestrować każdą odpowiedź.

6. Przegląd rodzajów zadań stosowanych w ocenianiu kompetencji w języku migowym

Wybierając jakikolwiek sposób oceniania wypowiedzi językowych musimy brać pod uwagę, że dobór i forma pytań może decydować o danych językowych, które otrzymamy od osób, które oceniamy. Możemy zaplanować, że nasz egzamin przyjmie formę testu i wtedy powinniśmy kierować się założeniami pozwalającymi na konstruowanie poprawnego testu (rozdział 4). Nadal musimy zwrócić szczególną uwagę na to jak formułujemy poszczególne pytania, tak by uzyskać odpowiedzi kontrolowane pod względem treści (tzn. by odpowiedzi uczniów zawierały w większości tylko te konstrukcje i znaki, które chcemy poddać ocenie, a w konsekwencji przekładały się na trafność testu). Ważne również dla oceniania języka migowego jest to, by kontrolować i ograniczać wpływ języka fonicznego w trakcie egzaminu lub używać go celowo i świadomie w zadaniach konkretnego typu, np. tłumaczeniach).

Możemy zaplanować różnorodne sposoby sprawdzania wiedzy lub umiejętności uczniów nie tylko w postaci tradycyjnych pytań testowych, które czasem nie sprawdzają się dla języków migowych (przede wszystkim błędnie stosowane testy pisemne oparte na poleceniach w języku polskim oraz zasadzie podawania ekwiwalentów).

Jako propozycję różnych rodzajów zadań, które mogą podlegać ocenie w kontekście nauczania języka migowego, prezentujemy zestawienie przykładowych ćwiczeń i pytań wykorzystujących określone bodźce niejęzykowe i językowe. Podana lista nie wyczerpuje wszystkich możliwości, co więcej tylko w niewielkim zakresie podaje

możliwości mieszania różnych typów bodźców (dla których praktycznie nie ma ograniczeń poza inwencją układającego zadanie).

6.1. Bodźce

Tabela opiera się na podziale materiałów (zwanych bodźcami), które można wykorzystać przy konstruowaniu poszczególnych zadań. Podzielono je na cztery grupy: bodźce niejęzykowe, językowe, interaktywne oraz mieszane. Wykorzystanie konkretnego bodźca oznacza, że podstawą zadania jest konkretny materiał rysunkowy, filmowy, językowy lub inny, na który uczeń reaguje w ramach swojej odpowiedzi. Jego reakcja to faktyczne działanie językowe podlegające ocenie, uczeń: nazywa przedmioty, opisuje scenki, filmy, odpowiada na konkretne pytania itp.

Bodźce niejęzykowe odnoszą się do wszelkiego typu rysunków, zdjęć, ilustracji, historyjek obrazkowych, filmów (animowanych, niemych – bez elementów językowych). Dzielimy je na bodźce statyczne (rysunkowe) oraz dynamiczne (filmowe, animacje).

Bodźce językowe mogą wystąpić w dwóch formach: jako materiał w języku migowym (filmy ze znakami w PJM, opowiadania i historie, wywiady) lub w innym języku obcym: w tym konkretnym przypadku w języku polskim (teksty pisane, pliki audio, filmy fabularne). Każdy z tych typów materiałów odnosi się do innego zestawu wskaźników biegłości.

Zaproponowano również wybrane bodźce interaktywne, które odnoszą się do różnego rodzaju narzędzi, które angażują informatora do wykonania jakiejś czynności (manipulowania obiektem, faktycznej gry lub wchodzenia w relacje z innymi uczestnikami interakcji). Bodźce tego typu przyjmują często formę gier (np. karcianych, planszowych), które mogą kreatywnie wykorzystywać posługiwanie się językiem lub opierać się na bezpośredniej interakcji między uczniami (scenki, wcielanie się w rolę itp.). Ważnym aspektem bodźców interaktywnych jest to, że forma zabawy bardzo często przesłania uczniowi faktyczny językowy cel zadania i odbierana jest jako coś przyjemnego, odmiennego od podręcznikowego stylu podawania informacji. Przykładem takiej sytuacji może być gra Dobble. Dobble to gra polegająca na porównaniu dwóch kartoników ze sobą i znalezieniu jednego wspólnego dla nich obrazka. Każda para kartoników ma tylko jeden wspólny element. Po znalezieniu obrazka należy nazwać go i wypowiedzieć na głos (w naszym przypadku: zamigać). Oryginalne ilustracje można zmienić na te związane ze zwierzętami, ubraniami (lub inną dowolną grupą

semantyczną wyrazów), a których nazwy w danym języku uczniowie mogą nauczyć się w trakcie rozgrywki

6.2. Pozostałe kolumny tabeli

Do każdego typu bodźca zaproponowano przykładowe zadania, które mogą być realizowane w trakcie testu, egzaminu lub na lekcji, np.: nazywanie obrazków, analizowanie wykresów temporalnych (z osią czasu), zamiganie znaku (produkcja). Dołączono do nich również możliwe do wykorzystania konkretne polecenia. Polecenia te nie wyczerpują wszystkich możliwości, stanowią jedynie wskazówkę dla nauczyciela. Zostały one podane w formie polskich tłumaczeń, ale odgórnym założeniem wszystkich proponowanych zadań jest zasada podawania poleceń zawsze w języku migowym (o ile poziom grupy na to pozwala).

W ramach wzorca podano również wybrane deskryptory biegłości dla poziomów A1 oraz A2 (maksymalnie po dwa wskaźniki z każdego poziomu, które pasują do tego, co jest przedmiotem oceniania).

Każda propozycja opatrzona jest również komentarzem, w którym zawierają się uwagi dotyczące szczegółowych wytycznych, ewentualnych zalet i wad stosowania poszczególnych bodźców, często popełnianych błędów przy stosowaniu konkretnych materiałów.

Iceland Liechtenstein Norway grants

Przegląd rodzajów zadań stosowanych w testach migowych — tabela

Lp.	Rodzaj bodźca	Nazwa zadania	Przykładowe polecenia (dla ucznia)	Co sprawdza zadanie? (wybór/przykłady)	Przykładowe deskryptory	Komentarze, uwagi
1.	niejęzykowy, statyczny	nazywanie osób, przedmiotów, zwierząt itp. na obrazkach, ilustracjach, zdjęciach	1. Nazwij, co widzisz na obrazku. 2. Co widzisz na zdjęciu? 3. Co to jest?	- znajomość leksyki - poprawność artykulacyjna znaków w izolacji	**Komunikacyjne kompetencje językowe. Zakres słownictwa** Dysponuje (skonwencjonalizowanym) słownictwem wystarczającym do wyrażania podstawowych potrzeb komunikacyjnych w życiu codziennym. **Komunikacyjne kompetencje językowe. Poprawność leksykalna** Potrafi posługiwać się wąskim zakresem słownictwa, związanym z konkretnymi potrzebami życia codziennego.	Często w literaturze angielskiej zadanie to nazywane jest *picture naming task.* • Zdjęcia/obrazki muszą być jednoznaczne, dobrej jakości i dostosowane do wieku odbiorców (realistyczne zdjęcie vs. symbol). • W całym teście stosowane materiały powinny być spójne stylistyczne (np. wszystkie czarnobiałe, w określonej technice). • Zaleca się by w tradycyjnych zadaniach nazywania przedmiotów obrazki pojawiały się bez podpisów w języku fonicznym. • Jednym z minusów stosowania tego typu zadań jest to, że służą uzyskiwaniu odpowiedzi odnoszących się tylko do prostych pojęć, pojedynczych przedmiotów. Ułożenie zadania, które trafnie odnosiło się do pojęć abstrakcyjnych i złożonych wyrażeń jest bardzo trudne, a czasem niemożliwe. • Przy wyborze materiałów należy zwrócić szczególna uwagę na aspekty kulturowe, ewentualne tematy kontrowersyjne.

2.	niejęzykowy, statyczny	opisywanie obrazków	1. Opisz obrazek. 2. Opowiedz, co dzieje się na zdjęciu. 3. Co robią osoby na ilustracji? 4. Co nie zgadza się na obrazku?	- znajomość leksyki - elementy gramatyczne (np. przestrzeń topograficzna, klasyfikatory, inkorporacja, czasowniki kierunkowe, wskazy)	**Komunikacyjne kompetencje językowe. Zakres słownictwa** Dysponuje (skonwencjonalizowanym) słownictwem wystarczającym do wyrażania podstawowych potrzeb komunikacyjnych w życiu codziennym. **Kompetencje migowe. Poprawność diagramatyczna** Potrafi używać poprawnie klasyfikatorów w prostych zdaniach.	• Zdjęcia/obrazki muszą być jednoznaczne, dobrej jakości i dostosowane do wieku odbiorców. • W całym teście stosowane materiały powinny być spójne stylistyczne (np. wszystkie czarnobiałe, w określonej technice). • Zaleca się by w tego typu zadaniach obrazki pojawiały się bez podpisów w języku fonicznym. • W zależności od poziomu biegłości powinno kontrolować się liczbę szczegółów na obrazku – zbyt szczegółowy rysunek może zaburzyć nasz cel oceniania, jednocześnie dając uczniowie zbyt szeroki kontekst do udzielenia odpowiedzi. • Obrazki powinny być dobierane zgodnie z zasadą: ważniejszy jest cel edukacyjny niż wartości estetyczne.
3.	niejęzykowy, statyczny	porównywanie obrazków	1. Wskaż różnice między obrazkami. 2. Czym różnią się te zdjęcia?	-znajomość leksyki -elementy gramatyczne (np. przestrzeń topograficzna, klasyfikatory, inkorporacja, czasowniki kierunkowe, wskazy, konstrukcje porównawcze)	**Kompetencje migowe. Zakres umiejętności w języku migowym** Potrafi w jasny sposób rozróżnić rzeczy poprzez porównania i wymienianie charakterystycznych cech.	• Oba obrazki powinny być dobrej jakości (by było widać detale do porównania), ale nie przesadnie nasycone szczegółami (uczeń nie może tracić czasu na „szukanie" różnic). • Zdjęcia/obrazki muszą być jednoznaczne i dostosowane do wieku odbiorców oraz spójne stylistyczne.

					Produkcja. Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć Potrafi używać prostego języka opisowego do formułowania krótkich stwierdzeń i porównywania przedmiotów.	• Zaleca się by w tego typu zadaniach obrazki pojawiały się bez podpisów w języku fonicznym. • Obrazki powinny być dobierane zgodnie z zasadą: ważniejszy jest cel edukacyjny niż wartości estetyczne.
4.	niejęzykowy, statyczny	wypowiedź kontekstowa (motywowana obrazkiem)	1. Z czym ci się kojarzy ten obrazek? 2. Co oznaczają według ciebie te znaki/obrazki/symbole? 3. Co myślisz o sytuacji przedstawionej na obrazku?	- znajomość leksyki - konstrukcje służące wyrażaniu opinii/preferencji - elementy gramatyczne (np. przestrzeń topograficzna, klasyfikatory, inkorporacja, czasowniki kierunkowe, wskazy)	**Kompetencje migowe. Kompetencje lingwistyczne** Potrafi wyrażać swoją opinię. **Produkcja. Wypowiedź monologowa: przedstawianie własnego stanowiska** Potrafi zaprezentować swoją opinię w prostych słowach, jeśli odbiorcy są cierpliwi.	• Zdjęcia/obrazki muszą być jednoznaczne, dobrej jakości i dostosowane do wieku odbiorców (realistyczne zdjęcie vs. symbol). • W całym teście stosowane materiały powinny być spójne stylistyczne (np. wszystkie czarnobiałe, w określonej technice). • Zaleca się by w tego typu zadaniach obrazki pojawiały się bez podpisów w języku fonicznym. • W zależności od poziomu biegłości powinno kontrolować się liczbę szczegółów na obrazku – zbyt szczegółowy rysunek może zaburzyć nasz cel oceniania, jednocześnie dając uczniowie zbyt szeroki kontekst do udzielenia odpowiedzi. • Obrazki powinny być dobierane zgodnie z zasadą: ważniejszy jest cel edukacyjny niż wartości estetyczne.

						• Ocena jest subiektywna, brak jednego klucza odpowiedzi mogą się znacznie różnić w zależności od ucznia. • Przy zadaniach tego typu wymagamy od ucznia pewnej kreatywności i powinniśmy pamiętać, że zadanie sprawdza szerszy zestaw kompetencji niż tylko językowych. • Stosowane w klasie, to dobre zadanie do rozpoczęcia dyskusji.
5.	niejęzykowy, statyczny	opisywanie kilkuelementowej historyjki obrazkowej (np. komiksu)	1. Co się stało? 2. Obejrzyj, co chłopiec robił przez cały dzień. Opowiedz o jego dniu. 3. Zobacz historię dziewczynki. Dlaczego złamała nogę? 4. Obejrzyj film i odpowiedz na pytania.	- wyrażania opisujące zależność czasową zdarzeń i przyczynowo skutkową - konstrukcje DLATEGO - wyrażenia temporalne -tworzenie krótkiej wypowiedzi monologowej	**Kompetencje migowe. Poprawność diagramatyczna** Potrafi wyrazić sekwencję zdarzeń, które są w relacji przyczynowo skutkowej (np. DLATEGO). **Kompetencje migowe. Poprawność diagramatyczna** Potrafi wyrazić sekwencję zdarzeń, które nie są w relacji przyczynowo skutkowej (np. POTEM, NASTĘPNY).	• Możliwe modyfikacje tego zadania mogą opierać się na poleceniach: - pytania o wyjaśnienie przyczyn zdarzeń, zależności, - uzupełnienia historyjki - ułożenie historyjki w odpowiedniej kolejności itp. • Należy się upewnić, czy uczeń rozumie relacje między obrazkami i postrzega je jako jedną historię. • Zdjęcia/obrazki muszą być jednoznaczne, dobrej jakości i dostosowane do wieku odbiorców. • W całym teście stosowane materiały powinny być spójne stylistyczne (np. wszystkie czarnobiałe, w określonej technice). • Historyjki prostsze (3-5 elementowe) i konkretne są lepszą podstawą do

						opisu niż bardzo rozbudowane i pełne szczegółów.
6.	niejęzykowy, statyczny	analizowanie wykresów temporalnych (z osią czasu)	1. Opowiedz historię na podstawie wykresu czasowego. 2. Opisz historię katastrofy Titanica przedstawioną na diagramie. 3. Popatrz na wykres. Opowiedz, jak powstał Uniwersytet Gallaudeta? 4. Na osi czasu przedstawiono najważniejsze wydarzenia związane ks. J. Falkowskim. Opowiedz o jego życiu.	- wyrażania opisujące zależność czasową zdarzeń i przyczynowo-skutkową - wyrażenia temporalne - liczebniki inkorporowane w zakresie czasu - produkcja dłuższej wypowiedzi monologowej	**Produkcja. Wypowiedź monologowa: udzielanie informacji** Potrafi udzielić prostych wskazówek, jak dojść z miejsca na miejsce, używając prostych wyrażeń, takich jak: 'skręć w prawo', 'idź prosto' i wyrażeń dotyczących następstwa czasowego czynności, np.: 'najpierw', 'potem', 'następnie'. **Kompetencje migowe. Kompetencje lingwistyczne** Potrafi wyrażać ilość/liczebność czegoś.	• Można połączyć ze znajomością innego źródła: filmu, książki – jednak samo zadanie/polecenie musi bazować na ilustracjach, bez tekstu. • Zadanie musi być dostosowane do wieku uczniów. • Od uczniów nie powinno się wymagać wiedzy faktograficznej, nie jest to cel ćwiczenia. Wszystkie informacje należy podać uczniowi tak, by na ich podstawie mógł konstruować wypowiedź. • Może być zrealizowane również jako zadanie grupowe – projekt.
7.	niejęzykowy, statyczny	analizowanie i wyjaśnianie wykresów, diagramów na żywo	1. Którego dnia w danym miesiącu było najzimniej/ najcieplej?	- liczebniki główne, porządkowe, inkorporowane	**Mediacja. Umiejętności Wyjaśnianie danych (np. wykresów, diagramów) na żywo**	• Nauczyciel powinien orientować się, czy uczniowie potrafią interpretować dane na wykresach i diagramach.

			2. Na wykresie przedstawiono wyniki konkursu z języka migowego. Jakich ocen było najwięcej, jakich najmniej? 3. Obejrzyj wyniki maratonu z *Daeaflympics*. Opowiedz o nich.	- konstrukcje porównawcze - stopniowanie przymiotników	Potrafi zinterpretować i opisać w PJM proste materiały ilustracyjne dotyczące znanych tematów (np. mapa pogody, podstawowy schemat blokowy) nawet jeśli w miganiu musi zatrzymywać się, podejmować kolejne podejścia i przeformułowywać.	• Należy dbać, by wykresy były poprawne metodologicznie (m.in. widoczne i podpisane osie x i y, suma elementów cząstkowych dająca 100%) oraz technicznie – wyraźnie zaprezentowane dane, kontrastowe kolory, duża czcionka. • Zadanie może być dobrym wstępem do dyskusji lub kolejnych ćwiczeń (np., wyniki z olimpiady w kontekście tematyki sportowej lub dyskryminacji kobiet). • Zadanie daje możliwość wykorzystania autentycznych danych, ale też ich preparację (przekształcanie, wymyślanie). • Należy się upewnić, czy tematy, których dotyczą dane nie są kontrowersyjne i nie będą powodować dyskomfortu odbiorców.
8.	niiejęzykowy, dynamiczny	opowiadanie historii na podstawie obejrzanego filmu	Opowiedz, co się działo na filmie. Obejrzyj film i odpowiedz na pytania.	- wyrażania opisujące zależność czasową zdarzeń i przyczynowo skutkową - konstrukcje DLATEGO - wyrażenia temporalne	**Kompetencje migowe. Poprawność diagramatyczna** Potrafi wyrazić sekwencję zdarzeń, które są w relacji przyczynowo-skutkowej (np. DLATEGO).	• Odpowiedni dobór filmu – dostosowanie do grupy (wiek i zdolności poznawcze) kultury i aktualnej biegłości w języku migowym. • Prawa autorskie. • Warto podzielić dłuższy film na części, możliwość rozłożenia na kilka zajęć.

			Opowiedz koledze/koleżance fabułę ostatnio obejrzanego filmu?	- tworzenie krótkiej wypowiedzi monologowej	**Kompetencje migowe. Poprawność diagramatyczna** Potrafi wyrazić sekwencję zdarzeń, które nie są w relacji przyczynowo-skutkowej (np. POTEM, NASTĘPNY).	Pytania powinny dotyczyć zrozumienia filmu (fabuły), niż szczegółów dotyczących pojedynczych elementów (np. jakiego koloru był dom). Polecenia muszą być tylko w PJM. Warto się zastanowić czy wybrać film niemy (lub bezjęzyczny), czy w języku polski. • Możliwość nagrania własnych scenek aktorskich.
9.	niejęzykowy, dynamiczny	wyrażanie reakcji na historie przedstawioną za pomocą bodźców niejęzykowych (np. film, komiks)	1. Czy film ci się podobał? Co było w nim najciekawsze? Wyjaśnij, dlaczego ci się podobał. 2. Porozmawiaj z koleżanką/kolegą na temat obejrzanego filmu. 3. Czy ten film był dobry/ciekawy? Dlaczego?	- leksyka związana z emocjami, wyrażaniem uczuć, preferencjami - wyrażanie zgody/niezgody z czyjąś opinią - wyrażanie opinii - argumentowanie - porównywanie	**Kompetencje migowe. Zakres umiejętności w języku migowym** Potrafi wyrażać swoją opinię. **Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć** Potrafi wyjaśnić, dlaczego coś lubi lub czegoś nie lubi.	• Dostosowanie filmu do grupy, kultury itp. też skłaniające do dyskusji. • Omówienie zasad w przypadku dyskusji (nie obrażamy się). • Prezentacja konstrukcji przydatnych w recenzji/dyskusji (rzadziej spotykanych). • Możliwość dyskusji publicznej. • Praca w grupach i przygotowywanie argumentów do dyskusji.
10.	niejęzykowy, interaktywne	gry i zabawy	1. Zapoznaj się z zasadami gry. Zagraj z kolegą/koleżanką/grupą.	- każdy element języka w zależności od gry,	Zależne od wybranej gry, np.	• Przykładowe gry do wykorzystania na zajęciach: Dobble, Dixit, Story cubes, Memo, Bingo, Sudoku obrazkowe, Zgadnij kto.

					Komunikacyjne kompetencje językowe. Zakres słownictwa Dysponuje (skonwencjonalizowanym) słownictwem wystarczającym do wyrażania podstawowych potrzeb komunikacyjnych w życiu codziennym.	Zadanie daje możliwość wykorzystania gier edukacyjnych dla dzieci (bez elementów językowych) lub gier językowych dla języków fonicznych dostępnych na rynku (ew. po modyfikacji). • Należy podchodzić ostrożnie do gier z elementami rywalizacji – nie każdy lubi rywalizować, a osobom, które są nastawione na wynik, wygrana często przesłania inne aspekty gry. • Zależnie od gier możemy dzielić grupy na drużyny. • Można samemu wymyślać gry lub modyfikować istniejące. • Należy unikać bardzo skomplikowanych gier z długimi instrukcjami oraz takich, których ukończenie zajmuje dużo czasu. • Uwaga dla modyfikacji gier we własnym zakresie – można je wykonać samemu, zasady gry nie podlegają prawom autorskim (można je odtwarzać), ale elementy graficzne już tak.
11.	niejęzykowy, interaktywne	role playing, scenki, dramy	1. Zapoznaj się z opisem sytuacji. Jesteś postacią X. Ra-	- każdy element języka w zależności od sytuacji	**Produkcja. Konwersacja** Potrafi brać udział w krótkich rozmowach w rutynowych sytuacjach na tematy związane z własnymi zainteresowaniami.	• Warto pamiętać, że nie wszyscy uczniowie lubią taki rodzaj aktywności – zadania wymagają innych kompetencji niż językowe, np. aktorskich. Nie każdy uczeń jest chętny do występów przed całą

			zem z koleżanką/kolegą odegrajcie tę scenkę. 2. Postaraj się, jak najlepiej wczuć się w rolę.		**Produkcja. Konwersacja** Rozumie na ogół kierowane do niego wyraźne, standardowe wypowiedzi w języku migowym na znane mu tematy, pod warunkiem możliwości poproszenia o powtórzenie lub parafrazę.	grupą, odgrywania ról, z którymi się nie identyfikuje. • Uwaga na kontrowersyjne tematy scenek, należy wziąć pod uwagę kwestie kulturowe i światopoglądowe. • Występy uczniów są zawsze trudne do oceny – opieramy się tylko na ocenie subiektywnej. Ocena może być zaburzona przez temperament, kreatywność ucznia i jego zdolności aktorskie. • Zadanie to dobry punkt wyjścia do dalszej dyskusji. • Nauczyciel musi odpowiednio zaplanować scenki, by uzyskać odpowiedni efekt językowy. W trakcie wykonywania zadania nauczyciel musi pełnić funkcję moderatora - pilnować czasu i przebiegu scenki. Nauczyciel sam może brać udział w scence jako jedna z postaci (np. podczas egzaminu).
12.	niejęzykowy, interaktywne	wykonywanie obiektu i opowiedzenie o nim i/lub o procesie powstawania	1. Zbuduj dom z klocków. Opowiedz o tym, jak wygląda twój dom. / Opowiedz o etapach swojej pracy. 2. Narysuj mapę skarbu. Opowiedz	- elementy służące do opisu przedmiotów i osób (kształt, wielkość, kolory itd.) - konstrukcje wyrażające zależności temporalne (np. linia czasu,	**Produkcja. Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć** Potrafi za pomocą prostych środków wyrazu opisywać osoby, miejsca i posiadane przedmioty.	• Tego typu zadania bardzo dobrze sprawdzają się w pracy z dziećmi. • Zadania mogą być czasochłonne do wykonania. • Zadania są atrakcyjne, stanowią ciekawą odmianę i urozmaicenie zajęć (też odstresowania uczniów). • Konkretny typ zadania można połączyć z zainteresowaniami uczniów.

			koleżance/koledze, gdzie jest skarb i jak do niego dotrzeć. 3. Ulep z plasteliny rodzinę kosmitów. Opisz ją.	określenia: najpierw, potem itd.) - tworzenie dłuższej wypowiedzi monologowej	**Produkcja. Wypowiedź monologowa: udzielanie informacji** Potrafi udzielić prostych wskazówek, jak dojść z miejsca na miejsce, używając prostych wyrażeń, takich jak: 'skręć w prawo', 'idź prosto' i wyrażeń dotyczących następstwa czasowego czynności, np.: 'najpierw', 'potem', 'następnie'.	• Należy zwrócić uwagę na to, że z perspektywy ucznia wykonanie pracy plastycznej może stać się ważniejsze niż cel językowy. • Zadanie może zostać zrealizowane w postaci pracy domowej albo projektu.
13.	niejęzykowy, interaktywne	reagowanie całym ciałem na polecenia nauczyciela	1. Otwórz okno. 2. Podejdź do ściany i wyłącz światło. 3. Posegreguj przedmioty według kolorów. 4. Ustaw pozostałych uczniów według wzrostu.	- tylko kompetencje receptywne – rozumienie komunikatów językowych.	**Rozumienie. Ogólny opis umiejętności** Potrafi zrozumieć wystarczająco dużo, aby reagować na konkretne potrzeby komunikacyjne pod warunkiem, że wypowiedź rozmówcy jest migana wyraźnie i powoli. **Rozumienie. Rozumienie rozmowy między rodzimymi użytkownikami języka** Nadąża ogólnie za krótki, prostymi wymianami społecznymi (np. prośba o pomoc, przysługę, pożyczenie czegoś) prowadzonymi w sposób wolny i wyraźny.	Związane z metodą Total Body Response. Tego typu zadania bardzo dobrze sprawdzają się w pracy z dziećmi. • Dla uczniów na początku nauki pomaga w oswojeniu się z językiem. • Dorośli uczniowie mogą uznać ćwiczenie za zbyt dziecinne. • Zadania można użyć do sprawdzenia rozumienia różnych stylów migania, np. w sytuacji, gdy grupa jest prowadzona przez kilku lektorów.

14.	językowy	zamigaj znak (produkcja)	1. Zamigaj synonim (antonim) do znaku X. 2. Zamigaj znak, który pasuje do innych znaków. 3. Znaki A i B mają się do siebie jak znaki C i…. Zamigaj odpowiedni znak. 4. Zamigaj brakujący znak (uzupełnianie luk). 5. Podaj znaki z danym układem ręki, w danej lokalizacji 6. Powtórz obejrzane znak/znaki. 7. Obejrzyj znak, co oznacza? Czy znasz inne znaki na opis tego pojęcia?	- leksyka i produkcja znaków w izolacji	**Komunikacyjne kompetencje językowe. Poprawność leksykalna** Potrafi posługiwać się wąskim zakresem słownictwa, związanym z konkretnymi potrzebami życia codziennego. **Komunikacyjne kompetencje językowe. Zakres słownictwa** Dysponuje (skonwencjonalizowanym) słownictwem wystarczającym do wyrażania podstawowych potrzeb komunikacyjnych w życiu codziennym.	• Istnieje bardzo dużo wariantów tego zadania. Nie jest to pełna lista. Możliwość wymyślania swoich poleceń i zadań wymagających zamigania znaku. • Polecenia i znaki muszą być podane w PJM, nie w polszczyźnie pisanej. • W tych zadaniach należy unikać daktylografii. • Dobra okazja do oceniania stopnia znajomości wariantów regionalnych. Dla języków fonicznych taki rodzaj zadań jest bardzo popularny i łatwy do zrealizowania w formie pisemnej. Dla języków migowych jest to wymagające zadanie ze względów technicznych, wszystkie polecenia muszą zostać nagrane. • Trzeba uważać – zadania powinny być jednoznaczne (możliwość przygotowania klucza odpowiedzi).

15.	językowe	zamigaj zdanie (produkcja)	1. Zamigaj zdanie o znaczeniu przeciwnym. 2. Zdania w czasie przyszłym zmień na zdania w czasie przeszłym. 3. Jakich zdań brakuje w dialogu? 4. Obejrzyj początek zdania. Dokończ je. 5. Powtórz obejrzane zdania. 6. Zamień zdania oznajmujące na pytające.	- struktury składniowe - elementy niemanualne -wykładniki czasu itp. - elementy socjolingwistyczne - ćwiczenie poprawnej artykulacji	**Kompetencje migowe. Poprawność diagramatyczna** Potrafi skonstruować proste zdanie, używając znaków leksykalnych oraz z zastosowaniem odpowiedniej mimiki. **Kompetencje migowe. Poprawność diagramatyczna** Potrafi konsekwentnie odmienić różne typy czasowników z zachowaniem uzgodnień.	• Istnieje bardzo dużo wersji tego typu zadań. Nie prezentujemy pełnej listy. To zadanie daje możliwość wymyślania własnych poleceń i ćwiczeń wymagających zamigania konkretnego znaku lub zdania. • Polecenia i wszystkie prezentowane uczniowi zdania muszą być zamigane w PJM. Dla języków fonicznych taki rodzaj zadań jest bardzo popularny i łatwy do zrealizowania w formie pisemnej. Dla języków migowych jest to wymagające zadanie ze względów technicznych. • Niektóre odmiany ćwiczeń mogą być trudne do oceny, np. uzupełnianie dialogu. Można nagrywać odpowiedzi uczniów.
16.	językowe	retelling (powtarzanie obejrzanej historii)	1. Obejrzyj film w PJM. Powtórz obejrzaną historię.	- struktury składniowe - elementy niemanualne - ćwiczenie poprawnej artykulacji	**Komunikacyjne kompetencje językowe. Rozwijanie tematu** Potrafi coś opowiedzieć lub opisać w formie prostego zestawu spraw/punktów. **Mediacja. Przetwarzanie tekstu na żywo**	• Dobór filmu powinien być dostosowany do możliwości percepcyjnych i wieku uczniów - zadanie może wymagać zapamiętania wielu elementów. • Dla uczniów na niskim poziomie biegłości najlepiej sprawdzają się filmy stworzone przez nauczyciela, związane z konkretnym kursem językowym (unikamy

				– listy i boje	Potrafi podsumować w PJM główne myśli prostych, zamiganych, krótkich tekstów informacyjnych dotyczących znanych tematów.	potencjalnych problemów z nieznajomością wielu elementów leksykalnych, struktur składniowych). • Polecenia i wszystkie prezentowane treści muszą być zamigane w PJM. • Nagrana historia może być koncentrować się na sprawdzenie konkretnego zagadnienia językowy, np. *body shift*, pytania kierunkowe itd. • Modyfikacją tego zadania jest prezentacja tej samej historii opowiedzianej przez różnych migających - uczniowie zapoznają się z różnymi stylami migania.
17.	językowe	krótka wypowiedź monologowa	1. Opowiedz o sobie. 2. Opisz swoją rodzinę. 3. Opisz swój dzień. 4. Co robisz w wolnym czasie? 5. Co wolisz: kawę czy herbatę? Dlaczego?	- struktury składniowe -elementy niemanualne -wyrażanie preferencji - środki służące do tworzenia kilkuzdaniowej wypowiedzi (spajające i organizujące tekst itp.)	**Interakcja. Wymiana informacji** Potrafi udzielać informacji o sobie oraz pytać o podobne informacje innych. **Produkcja. Wypowiedź monologowa: opisywanie doświadczeń i przeżyć** Umie opisać własną rodzinę, warunki mieszkalne, wykształcenie, obecną i niedawną pracę.	• Możliwa właściwie tylko ocena subiektywna lub według wytycznych. • Uczeń może mieć możliwość wcześniejszego przygotowania wypowiedzi. • Nauczyciel powinien podać minimalną/maksymalną długość wypowiedzi lub pokazać przykładową wypowiedź, żeby nakierować ucznia na elementy, które powinny pojawić się w wypowiedzi. • Tematy wypowiedzi powinny nawiązywać do deskryptorów z danego poziomu (tematy dostosowane do poziomu kursu).

						• Wypowiedź ucznia może być nagrywana i oceniania później.
18..	językowe	dłuższa wypowiedź monologowa	1. Wymyśl opowiadanie o przygodach kosmity na Ziemi. 2. Opowiedz szczegółowo o swoim tygodniu. 3. Opowiedz o swoich wakacjach. 4. Jak ludzie będą żyli za 100 lat? Jak będą wyglądać wtedy szkoła, miasto, świat?	- struktury składniowe - elementy niemanualne - środki służące do tworzenia dłuższej wypowiedzi (spajające i organizujące tekst itp.)	**Produkcja. Miganie twórcze** Potrafi nagrać prostą historię (np. o wydarzeniach w trakcie wakacji, o życiu, o niedalekiej przyszłości), dbając o czytelność nagrania, odpowiednie oświetlenie i ograniczając wpływ dystraktorów. Potrafi w formie połączonych zdań przygotować nagranie o codziennych sprawach własnego otoczenia, np.: o ludziach, miejscach, pracy czy studiach. Potrafi sporządzać bardzo krótkie, proste opisy obecnych i przeszłych wydarzeń i osobistych doświadczeń.	• Możliwa właściwie tylko ocena subiektywna i/lub według wytycznych. • Uczeń może mieć możliwość wcześniejszego przygotowania wypowiedzi. • Nauczyciel powinien podać minimalną/maksymalną długość wypowiedzi lub pokazać przykładową wypowiedź, żeby nakierować na elementy, które powinny pojawić się w wypowiedzi. • Tematy wypowiedzi powinny nawiązywać do deskryptorów z danego poziomu (tematy dostosowane do poziomu kursu). • Wypowiedź ucznia może być nagrana i oceniona później.
19.	językowe, mediacyjne	tłumaczenie między językiem polskim i polskim językiem migowym (i odwrotnie)	1. Podaj migowe odpowiedniki zapisanych słów.	- wszystkie kompetencje w zależności od tekstu wyjściowego oraz	**Mediacja. Tłumaczenie tekstu na żywo** Potrafi przetłumaczyć w języku migowym w prosty, przybli-	• Możliwa ocena z kluczem odpowiedzi (zwłaszcza dla izolowanych słów/znaków). Dłuższe wypowiedzi lub znaki wieloznaczne nie dają oceniać się z kluczem.

			2. Przetłumacz zdania z języka polskiego na PJM. 3. Napisz tłumaczenie tekstu w PJM.	mediacja z zakresu tłumaczenia między tekstami	żony sposób (z języka foniczno) powtarzalną/rutynową informacje dotyczącą znanych, codziennych tematów, zapisaną prostymi zdaniami (np. prywatne wiadomości, krótkie opowiadania, wskazówki, notatki lub instrukcje). Potrafi przetłumaczyć w języku migowym w prosty, przybliżony sposób (z języka foniczno) zapisane, krótkie, proste teksty (np. notatki dotyczące znanych tematów); w tłumaczeniu oddaje najważniejsze myśli tekstu wyjściowego.	• Trudność tekstu musi być dostosowana do grupy uczniów. • Zwracanie szczególnej uwagi na interferencje (wpływy) międzyjęzykowe. • Korzystanie z oryginalnych tekstów lub przygotowywanie własnych. • Nauczyciel powinien uważać na elementy gramatyczne nieobecne w drugim języku. Uczniowie w miganiu mogą starać się bardzo dokładnie oddać każdy elementy polszczyzny, przez co powstaną zdania nienaturalne w PJM. • Nauczyciel musi uważać na wieloznaczność znaków i tekstu. • Odpowiedzi uczniów mogą bardzo się różnić w zależności od zrozumienia przez nich zadania. • Zadania wymagają kompetencji tłumaczeniowych (np. strategii tłumaczeniowych), które są trudne do opanowania na niższych poziomach biegłości.
20.	językowe	ocena poprawności znaków, zdań	1. Czy można zamigać KOT BIEGAĆ? 2. Obejrzyj zdania. Czy według ciebie są poprawne?	- kompetencje receptywne - wiedza o języku		• Ze względu na duże zróżnicowanie w PJM (odmiany regionalne, rozproszenie użytkowników PJM, wieloznaczność znaków, znaki produktywne) opracowanie tego typu zadań jest bardzo wymagające i w dużej mierze zależy od lektora i treści prezentowanych na kursie.

			3. Wskaż w zdaniach błędy.			• Niektóre elementy gramatyczne nie powinny podlegać ocenie ze względu na brak standaryzacji PJM. • Wprowadzanie wyjątków i wariantów znaków dostosowane do poziomu grupy. • W porównaniu do języka polskiego w PJM trudniej powiedzieć, które wersje znaków/zdań są z pewnością błędne. • Zadanie może utrwalać wersje niepoprawne znaków/zdań. • Dobre zadanie do sprawdzania rzadkich konstrukcji. • W zadaniach powinny występować zdania związane z sytuacjami codziennymi. Poprawność zdań powinna być możliwa do oceny bez kontekstu (np. w bajkach pewne zdania mogą być akceptowalne, np. *Kamienie mówią*).
21.	językowe, mediacyjne	wyrażanie emocji, preferencji (upodobań)	1. Obejrzyj film w PJM na temat implantów ślimakowych. Jak się czujesz po obejrzeniu tego filmu? Jakie miałeś wrażenia w trakcie jego oglądania?	- wyrażanie preferencji - konstrukcje służące do oceny, opisu - słownictwo związane z emocjami	**Mediacja tekstu. Wyrażanie reakcji na tekst twórczy (w tym literaturę)** Potrafi wybrać proste fragmenty migania artystycznego które szczególnie lubi i użyć ich jako cytatu. Potrafi powiedzieć prostym językiem, czy dany artystyczny	• Trudne może być znalezienie tekstu odpowiedniego do poziomu grupy. • Uczniowie powinni mieć możliwość wyrażania swoich opinii bez oceny i krytyki ze strony nauczyciela i innych uczniów. • W tekstach artystycznych mogą pojawić się modyfikacje znaków - należy zwrócić na to uwagę uczniów.

			2. Czy ten wiersz migowy ci się podobał? Dlaczego? 3. Który fragment opowiadania w PJM najbardziej ci się podobał? Zamigaj go.	- rozumienie tekstu twórczego - elementy niemanualne - znaki produktywne	tekst migowy mu się podoba i uzasadnić.	• Dobre zadanie do wprowadzenie znaków kulturowych i tematów związanych ze społecznością Głuchych. • Niektóre teksty mogą być kontrowersyjne dla uczniów. • Zadanie trudne do oceny, tylko ocena subiektywna bez klucza.
22.	językowe, mediacyjne	analiza i krytyka tekstu twórczego, dyskusja	1. Obejrzyj opowiadanie w PJM. Jaki jest jego temat? Kto jest bohaterami? 2. Obejrzyj zamigany wiersz. Kto jest jego bohaterem? Jaki jest główny problem przedstawiony w wierszu. 3. Obejrzyjcie dwie historie w PJM osób zaimplantowanych. O czym opowiada każda osoba? Przygotujcie argumenty za każdym stanowiskiem. Przeprowadźcie dyskusje	- konstrukcje służące do wyrażania argumentów i dyskutowania - słownictwo związane z budową tekstu (np. bohater, fabuła, zakończenie) - znaki produktywne - listy, wyliczenia, boje - elementy niemanualne	**Mediacja tekstu. Analiza i krytyka tekstu twórczego (w tym literatury)** Potrafi rozpoznać i krótko opisać główne tematy oraz postaci zawarte w krótkich, prostych opowiadaniach dotyczących znanych sytuacji i zamiganych codziennym językiem zawierającym najczęściej występujące słownictwo. **Interakcja. Dyskusja formalna i udział w spotkaniach** Umie powiedzieć, co myśli na dany temat, jeżeli jest pytany bezpośrednio podczas formalnego zebrania, pod warunkiem możliwości ewentualnego poproszenia o powtórzenie najważniejszych kwestii.	• Trudne może być znalezienie tekstu odpowiedniego do poziomu grupy. • Uczniowie powinni mieć możliwość wyrażania swoich opinii bez oceny i krytyki ze strony nauczyciela i innych uczniów. • Dobre zadanie do wprowadzenie znaków kulturowych i tematów związanych ze społecznością Głuchych. • Niektóre teksty mogą być kontrowersyjne dla uczniów. • Zadanie trudne do oceny, tylko ocena subiektywna bez klucza. • Zadanie można przeprowadzać w formie dyskusji formalnej z moderatorem, zasadami dyskusji, zaproszonymi gośćmi itp.

23.	językowe, mediacyjne (mediacja)	przekształcanie tekstu: wydobywanie informacji, streszczanie, robienie list itd.	1. Obejrzyj tekst w PJM. Zamigaj jego streszczenie. 2. Obejrzyj ogłoszenie o spektaklu PJM. Odpowiedz na pytania: gdzie będzie przedstawienie? Kiedy się odbędzie? Ile kosztuje bilet? 3. Obejrzyj bajkę w PJM. Wymień wszystkie postaci spotkane przez bohatera. Krótko je opisz.	- boje, listy - słownictwo porządkujące tekst (*na początku..., po pierwsze...*) - kompetencje receptywne - elementy niemanualne	**Mediacja. Przekazywanie konkretnej informacji na żywo** Potrafi przekazać w PJM w prosty sposób serię krótkich instrukcji, jeśli tekst wyjściowy jest migany wyraźnie i powoli. Potrafi przekazać w PJM główną myśl prostych, krótkich wiadomościach, instrukcji i ogłoszeń, jeśli są one migane powoli i wyraźnie prostym językiem. Potrafi przekazać w PJM główną myśl zawartą w jasnym, zamiganym ogłoszeniu dotyczącym znanych, codziennych tematów, mimo że tekst ten będzie musiał uprościć i szukać potrzebnych słów.	• Wszystkie polecenia muszą być zamigane w PJM. • Dobór tekstów musi być dostosowany do grupy. • Zadanie może być realizowane jako praca domowa - możliwość przygotowania wypowiedzi przez ucznia. • Ten rodzaj zadania jest bardzo dobry do sprawdzenia zrozumienia tekstu przez ucznia. • Specjalnie można wybierać za trudne teksty, aby uczniowie musieli ćwiczyć strategie receptywne językowe, np. domyślanie się znaczenia z kontekstu.
24.	językowe, twórcze	miganie tekstów twórczych	1. Wymyśl i nagraj wiersz ABC. 2. Obejrzyjcie vlog. Przygotujcie podobny vlog na interesujący was temat.	Wszystkie kompetencje w zależności od rodzaju tekstu	**Produkcja. Wypowiedź rejestrowana** Potrafi nagrywać vlogi opisujące aktywności (np. codzienne czynności, wyjścia, sporty, hobby), ludzi i miejsca, używając podstawowego, konkretnego słownictwa i prostych wyrażeń	• Możliwa właściwie tylko ocena subiektywna i/lub według wytycznych. • Uczeń musi mieć możliwość wcześniejszego przygotowania wypowiedzi. • Nauczyciel powinien podać minimalną/maksymalną długość wypowiedzi lub pokazać przykładową wypowiedź, żeby nakierować na elementy, które powinny pojawić się w wypowiedzi.

			3. Wymyśl i zamigaj opowiadanie o podróży Gallaudeta po Europie.		relacje między zdaniami oddając za pomocą przestrzeni lub znaków. Potrafi sporządzać bardzo krótkie, proste opisy obecnych i przeszłych wydarzeń i osobistych doświadczeń.	• Teksty powinny nawiązywać do deskryptorów z danego poziomu (rodzaj tekstu musi być dostosowany do poziomu kursu). • Wypowiedź ucznia może być nagrywana. • Dobre zadanie na ćwiczenie znaków kulturowych i tematów związanych ze społecznością Głuchych. • Przy niektórych rodzajach tekstów, np. poezji ABC, uczniowie mogą potrzebować większego wsparcia ze strony nauczyciela. • Przy ocenianiu trzeba wziąć pod uwagę indywidualne zdolności artystyczne ucznia, ale ocena powinna przede wszystkim skupiać się na stronie językowej tekstu.
25.	mieszane	dobieranie znaków do ilustracji (i na odwrót)	1. Dopasuj obrazek do każdego znaku. 2. Obejrzyj cztery znaki. Który z nich pasuje do zdjęcia? 3. Obejrzyj trzy historyjki w PJM. Do	Wszystkie kompetencje receptywne	**Recepcja. Oglądanie komunikatów i instrukcji** Rozumie polecenia adresowane do niego artykułowane w sposób staranny i powolny, a także potrafi stosować się do krótkich i prostych wskazówek **Recepcja. Oglądanie programów telewizyjnych oraz nagrań**	• Zdjęcia/obrazki muszą być jednoznaczne, dobrej jakości i dostosowane do wieku odbiorców (realistyczne zdjęcie vs. symbol). • W całym teście stosowane materiały powinny być spójne stylistyczne (np. wszystkie czarnobiałe, w określonej technice). • Zaleca się by w tradycyjnych zadaniach nazywania przedmiotów obrazki pojawiały się bez podpisów w języku fonicznym.

			której z nich pasuje ilustracja? 4. Obejrzyj opowiadanie w PJM. Ułóż rysunki według filmu.		Rozumie najważniejsze elementy historii i potrafi nadążyć za fabułą, jeśli historia jest opowiedziana powoli i wyraźnie.	• Jednym z minusów stosowania tego typu zadań jest to, że służą uzyskiwaniu odpowiedzi odnoszących się tylko do prostych pojęć, pojedynczych przedmiotów. Ułożenie zadania, które trafnie odnosiło się do pojęć abstrakcyjnych i złożonych wyrażeń jest bardzo trudne, a czasem niemożliwe.
26.	językowe	oglądanie wypowiedzi monologowych, instrukcji, opowiadań	1. Wybierz poprawne odpowiedzi (np. typ ABC) na podstawie obejrzanego filmu w PJM; 2. Obejrzyj kilku krótkich opisów wypadków – połącz filmy w PJM w oparciu o relację przyczynowo-skutkową. 3. Obejrzyj filmy w PJM, ułóż je w prawidłowej kolejności chronologicznej.	wszystkie kompetencje receptywne	**Recepcja. Oglądanie komunikatów i instrukcji** Rozumie polecenia adresowane do niego artykułowane w sposób staranny i powolny, a także potrafi stosować się do krótkich i prostych wskazówek **Recepcja. Oglądanie programów telewizyjnych oraz nagrań** Rozumie najważniejsze elementy historii i potrafi nadążyć za fabułą, jeśli historia jest opowiedziana powoli i wyraźnie.	• Kompetencje receptywne można sprawdzić tylko pośrednio, poprzez pytania dotyczące treści. • W tego typu zadaniach uczeń nie tworzy wypowiedzi językowych, wykonuje czynności w oparciu o stopień zrozumienia tekstu. • Dobór filmu powinien być dostosowany do możliwości percepcyjnych i wieku uczniów - zadanie może wymagać zapamiętania wielu elementów. • Dla uczniów na niskim poziomie biegłości najlepiej sprawdzają się filmy stworzone przez nauczyciela, związane z konkretnym kursem językowym (unikamy potencjalnych problemów z nieznajomością wielu elementów leksykalnych, struktur składniowych).

						• Polecenia i wszystkie prezentowane treści muszą być zamigane w PJM. • Nagrana historia może być koncentrować się na sprawdzenie konkretnego zagadnienia językowy, np. *body shift*, pytania kierunkowe itd. • Modyfikacją tego zadania jest prezentacja tej samej historii opowiedzianej przez różnych migających - uczniowie zapoznają się z różnymi stylami migania. • Specjalnie można wybierać za trudne teksty, aby uczniowie musieli ćwiczyć strategie receptywne i językowe, np. domyślanie się znaczenia z kontekstu.