

# Mediacja w świetle nowych zadań otwartych na egzaminie maturalnym z języka obcego – wątpliwości i nadzieje

DOI: 10.47050/jows.2022.4.115-126

Egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego w nowej formule zbliża się milowymi krokami i – jak wszystko, co nowe – może budzić niepokój. Co zrozumiałe, obawy skupiają się zwłaszcza wokół nowych, otwartych zadań sprawdzających umiejętność rozumienia ze słuchu oraz rozumienia tekstów pisanych. W maju 2023 roku po raz pierwszy w arkuszach maturalnych na poziomie podstawowym pojawią się także zadania otwarte sprawdzające znajomość środków językowych. Istnieją powody, dla których obawy o to, jak poradzą sobie z nimi absolwenci szkół ponadpodstawowych, są uzasadnione. Są też nadzieje związane ze zmianami, w szczególności tymi eksponującymi znaczenie mediacji językowej.

Zmiany w egzaminie maturalnym zapoczątkowało opublikowanie w 2018 r. nowej podstawy programowej, która znacząco – bo nawet o jeden stopień w skali *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* (ESOKJ) – zwiększyła wymagania dotyczące poziomu biegłości posługiwania się językiem obcym nowożytnym dla III etapu edukacyjnego, zarówno w zakresie podstawowym (z B1 na B1+ w odniesieniu do umiejętności produktywnych i B2 w odniesieniu do umiejętności receptywnych), jak i rozszerzonym (analogicznie – z B2 odpowiednio na B2+ i C1); (MEN 2018). Wymagania co do umiejętności posługiwania się językiem obcym w zakresie dwujęzycznym także uległy zmianom, ale ze względu na to, że zdecydowanej większości maturzystów on nie dotyczy, niniejszy artykuł nie koncentruje uwagi na tym zagadnieniu<sup>1</sup>. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że z powodu perturbacji w oświacie, wywołanych pandemią COVID-19, wymagania egzaminacyjne w roku 2023 i 2024 zostały tymczasowo obniżone o pół poziomu i w rezultacie odpowiadać będą tym z poprzedniej podstawy programowej dla IV etapu edukacyjnego (MEN 2012; CKE 2021a, 2022a).

Nowa podstawa programowa w zakresie języka obcego zawiera, rzecz jasna, szereg innych modyfikacji w porównaniu z poprzednią. Jedną z najważniejszych wydaje się wyeksponowanie umiejętności mediacji językowej, którą uczniowie powinni rozwijać na każdym etapie edukacyjnym. Zastanawiać może, że wielu edukatorów wciąż nie jest świadomych znaczenia mediacji, wszak to pojęcie funkcjonuje w dydaktyce języka obcego już od przeszło dwudziestu lat. Mediacja została wprowadzona do ESOKJ i zdefiniowana, choć początkowo niezupełnie wyczerpująco, jako ustne lub pisemne działanie komunikacyjne użytkownika języka, pełniącego funkcję pośrednika w rozmowie osób, które z różnych względów nie mogą się ze sobą porozumieć (Council of Europe 2001).

Mediacja językowa, jako pojęcie z zakresu socjokognitywistyki, nie musi dotyczyć wyłącznie kompetencji typowo lingwistycznych, ale może odwoływać się do tworzenia znaczeń, przetwarzania tekstu, przekazywania wiedzy, autorefleksji, krytycznego myślenia, korzystania ze strategii komunikacyjnych, kompensacyjnych – *cognitive*

<sup>1</sup> Trzeba jednak przypomnieć, że od 2023 roku przystąpienie do egzaminu maturalnego z języka obcego na poziomie dwujęzycznym będzie obowiązkowe dla absolwentów szkół i oddziałów dwujęzycznych (Dz.U. z 2022 r. poz. 2230, art. 44zzd ust. 4a).

MICHAŁ PASTUSZCZAK

Publiczne Liceum Ogólnokształcące nr 8 w Opolu

*mediation*; budowania relacji, mostów porozumienia, zarządzania konfliktem, kierowania pracą grupy, organizowania warunków do współpracy – *relational mediation* (Coste i Cavalli 2015; North i Piccardo 2016). W 2020 roku, w tomie uzupełniającym do ESOKJ, można odnotować podkreśloną jej integralność z receptywnymi, produktywnymi oraz interakcyjnymi kompetencjami językowymi, a także społeczny i kulturowy wymiar mediacji. Dla przykładu przytoczę fragment deskryptora opisującego ogólne kompetencje mediacyjne na poziomie B1, czyli takim, jakim powinien wykazać się zdający egzamin maturalny na poziomie podstawowym w 2023 roku. Zgodnie z nim użytkownik języka:

potrafi pracować wspólnie z innymi ludźmi różnego pochodzenia, okazując zainteresowanie i empatię poprzez zadawanie pytań i odpowiadanie na proste pytania, formułowanie sugestii i reagowanie na nie, upewnianie się, czy rozmówcy zgadzają się z nim i przedstawianie alternatywnych propozycji. Potrafi przekazać główne elementy dłuższego tekstu wyrażonego nieskomplikowanym językiem, przy czym może sprawdzić znaczenie niektórych zwrotów (Council of Europe 2020: 92; tłum. własne).

Poza tym jego wypowiedzi są jasne i spójne, szczególnie te dotyczące obszaru jego zainteresowań lub powszechnie dyskutowane; jest świadomy, że przekaz może być interpretowany w różny sposób i potrafi angażować interlokutorów w działania mediacyjne, np. zachęcać do dzielenia się poglądami i doświadczeniami w omawianych kwestiach.

By dobrze zrozumieć to zaktualizowane spojrzenie na kształcenie językowe, warto sięgnąć do etymologii słowa «komunikacja», wywodzącego się od łacińskiego *communico*, co oznacza: «czynić wspólnym»<sup>2</sup>. Stąd posługiwanie się językiem obcym nie może ograniczać się do nabywania umiejętności produkowania oraz rozumienia komunikatu, ewentualnie tzw. wymiany zdań, ale powinno przede wszystkim polegać na współodpowiedzialności za osiągnięcie celów komunikacyjnych, wspólnym dążeniu do wzajemnego zrozumienia, kolektywnym tworzeniu znaczenia.

W ESOKJ opisano także konkretne działania i strategie dotyczące mediacji tekstu, pojęć i komunikacji<sup>3</sup>. Wprowadzono liczne deskryptory, których wcześniejszy brak mógł utrudniać dostrzeżenie celów poszczególnych działań mediacyjnych, a już na pewno uniemożliwił sprecyzowanie oczekiwań nauczycieli w stosunku do uczących się języka na poszczególnych poziomach biegłości. Ponadto rola mediacji została oceniona jako kluczowa w wyznaczającym dziś trendy i cele dydaktyczne podejściu do uczenia się / nauczania zorientowanym na działanie (*action-oriented approach*), gdzie uczeń postrzegany jest głównie jako użytkownik języka skupiony na realizacji celu komunikacyjnego w określonych okolicznościach (*social agent*) i gdzie nauka jest ukierunkowana na komunikację w codziennych sytuacjach, a nie jest celem samym w sobie (Council of Europe 2020; Germain-Rutherford 2021). Jak objaśnia Iwona Janowska (2017: 80): „mediacja łączy zatem wymiar indywidualny i wymiar społeczny, a działanie dokonuje się poprzez mediację procesów mentalnych, uruchamianych podczas realizacji kompleksowego zadania”.

Tymczasem można zastanawiać się, czy mediacja jest rzeczywiście rozumiana tak kompleksowo w polskim systemie oświaty, jak została opisana w ESOKJ. Owszem, ujęta w podstawie programowej dotyczy wymiaru – by tak rzec – okołojęzykowego, tj. wymaga, aby uczniowie rozwijali świadomość socjokulturową, świadomość różnic pomiędzy językami, stosowali strategie komunikacyjne i kompensacyjne, współdziałali w grupie. Jednak, jak dostrzega Radosław Kucharczyk (2020), spośród różnych działań mediacyjnych dominuje tam mediacja tekstu. Wskazują na nią wymienione mikroumiejętności, jak: selekcjonowanie informacji zawartych w tekście, parafrazowanie, streszczanie, przekazywanie informacji zawartych w materiałach wizualnych, przekazywanie w języku obcym informacji sformułowanych w tym języku lub w języku polskim, przekształcanie formy i stylu tekstu, publiczne przedstawianie wcześniej przygotowanego materiału (MEN 2018).

<sup>2</sup> Według *Wielkiego Słownika Języka Polskiego* ([wsjp.pl/haslo/do\\_druku/2780/komunikowac](http://wsjp.pl/haslo/do_druku/2780/komunikowac), [dostęp: 02.07.2022]).

<sup>3</sup> Mediacja tekstu dotyczy przekazywania informacji, wyjaśniania danych, przetwarzania tekstu, translacji, tworzenia notatek, analizy tekstów kultury. Mediacja pojęć odnosi się do tworzenia warunków współpracy, mającej na celu zrozumienie nowych pojęć. Mediacja komunikacji polega na organizowaniu przestrzeni do komunikacji wielokulturowej, pośredniczeniu w rozmowach nieformalnych, ułatwianiu komunikacji w sytuacjach delikatnych lub nieporozumieniach (North i Piccardo 2016; Council of Europe 2020).

Powodem, dla którego podstawa programowa nie uwzględniła pewnych aspektów mediacji, może być ich ukierunkowanie na sytuacje typowo zawodowe i tym samym brak możliwości znalezienia dla nich zastosowania w kształceniu ogólnym. Na przykład mediacja komunikacji jest opisana w ESOKJ jako przydatna dla ograniczonej grupy ludzi, która wykorzystuje język obcy do komunikacji międzykulturowej, wymagającej umiejętności mediowania pomiędzy osobami pochodzącymi z różnych środowisk. Podobnie jest z mediacją pojęć – dotyczy ona stosowania strategii umożliwiających dostęp do nowej wiedzy i pojęć. Deskryptory opisujące ją w kategorii koordynowania pracą grupy (*leading group work*) odnoszą się do zarządzania zespołem i tworzenia atmosfery do współpracy. To niewątpliwie zadania lidera, którym może być nauczyciel, trener, koordynator itp. Trudno wymagać od każdego ucznia szkoły ponadpodstawowej posiadania odpowiednich cech osobowościowych umożliwiających mu pełnienie takiej funkcji. Z drugiej strony, opisane zostały także umiejętności członków zespołu (*collaborating to construct meaning*). Warto dostrzec, że podobne umiejętności są przecież zapisane w podstawie programowej, choć brak w niej bezpośrednio odwołania do pojęcia mediacji (MEN 2018; Council of Europe 2020). Porównanie przykładowych deskryptorów ESOKJ, opisujących mediację pojęć dla poziomu B2, oraz zapisów podstawy programowej dla wariantu III.1.R, dotyczących wypowiedzi ustnych, przedstawiono w tabeli 1.

**Tab. 1. Mediacja pojęć – porównanie przykładowych deskryptorów ESOKJ i zapisów podstawy programowej**

DESKRYPTORY ESOKJ (POZIOM B2)	PODSTAWA PROGRAMOWA (WARIANT III.1.R)
Uczeń prezentuje własne pomysły w grupie i stawia pytania, które skłaniają innych członków grupy do przedstawienia swojego punktu widzenia [tłum. własne]	[Uczeń] wyraża i uzasadnia swoje opinie i poglądy [...] [Uczeń] wyraża swoje opinie i uzasadnia je, pyta o opinie [...]
Uczeń potrafi uporządkować dyskusję w grupie, referując, co powiedzieli inni, podsumowując, porównując i rozważając różne punkty widzenia [tłum. własne]	[Uczeń] [...] zgadza się lub nie zgadza się z opiniami innych osób, komentuje wypowiedzi uczestników dyskusji, wyraża wątpliwość [Uczeń] [...] przedstawia i ustosunkowuje się do opinii i poglądów innych osób
Uczeń potrafi rozwijać pomysły i opinie innych [tłum. własne]	[Uczeń] proponuje, przyjmuje i odrzuca propozycje, zachęca [...]
Uczeń rozważa dwie strony problemu, prezentując argumenty za i przeciw, oraz proponuje rozwiązanie lub kompromis [tłum. własne]	[Uczeń] stawia tezę, przedstawia w logicznym porządku argumenty za i przeciw danej tezie lub rozwiązaniu, kończy wypowiedź konkluzją [Uczeń] [...] prowadzi negocjacje

Źródło: opracowanie własne.

Konkludując, jako że mediacja tekstu, czy też przetwarzanie językowe, jest jednym z celów kształcenia, aktualizacja podstawy programowej musiała bezpośrednio przełożyć się na zmiany w formule egzaminu maturalnego, a co za tym idzie – na zwiększenie wachlarza zadań otwartych, sprawdzających umiejętności mediacyjne w zakresie rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu pisanego i znajomości środków językowych na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

### Najważniejsze modyfikacje części pisemnej egzaminu

W niniejszym artykule skupiam uwagę wyłącznie na części pisemnej egzaminu. Choć, ze względu na pandemię COVID-19, część ustna nie była obowiązkowa dla zdających w kilku ostatnich latach i powrót do niej może wywoływać uczucie tremy, to jej kształt nie uległ zmianie, a jedynie wprowadzono niewielkie korekty do kryteriów oceniania.

Podczas IV Kongresu Edukacji FRSE dr Marcin Smolik (2021), dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, tłumaczył, że wpływ na modyfikacje w egzaminie maturalnym mają zmiany w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego*. Należy przy tym pamiętać, że wprowadzenie do egzaminu zadań otwartych, polegających na mediacji językowej, wynika bezpośrednio z obowiązującej, zaktualizowanej podstawy programowej (MEN 2018).

Analiza informatorów maturalnych CKE z 2021 roku pozwala zauważyć, że forma zadań zamkniętych w arkuszu z języka obcego nowożytnego nie uległa znaczącym zmianom, dlatego też artykuł ten skupia się na zadaniach otwartych. Tych właśnie jest zauważalnie więcej niż do tej pory, bo przynajmniej po jednej wiązce zadań sprawdzających rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych i znajomość środków językowych na obu poziomach. Anna Parr-Modrzejewska i Grzegorz Śpiewak (2022) zwracają uwagę, że uczniowie będą musieli wykazać się w nich nie tylko wyższym poziomem kompetencji językowej, ale również nowymi umiejętnościami poznawczymi, umożliwiającymi zdającym znacznie głębsze przetwarzanie językowe tekstów niż do tej pory. Jak wynika z podstawy programowej, w zadaniach sprawdzających rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych weryfikowane będą również umiejętności rozróżniania faktów od opinii, wyciągania wniosków z informacji tam zawartych oraz rozpoznawania informacji wyrażonych pośrednio i znaczeń przenośnych (MEN 2018). Nie może ująć uwagi, że teksty do tych zadań będą znacząco dłuższe przy tym samym czasie przeznaczonym na egzamin, co wydaje się naturalną konsekwencją podniesienia poziomu trudności, a więc oczekiwanego wyższego poziomu szeroko pojętej biegłości językowej zdających (CKE 2021a).

Co więcej, zaktualizowane kryteria oceny ujęte w informatorze jasno wskazują, że obok skuteczności komunikacji pod lupę została wzięta też jakość języka, o czym zresztą otwarcie informuje Smolik (2021). Wraz z możliwością otrzymania większej liczby punktów za sprawność komunikacyjną w wypowiedzi pisemnej, rosną także wymagania co do poprawności, precyzji i zakresu stosowanych środków leksykalno-gramatycznych<sup>4</sup>.

## Mediacje językowe w nowych zadaniach otwartych

Warto przyrzeć się przykładom nowych zadań, które sprawdzają różne mikroumiejętności związane z przetwarzaniem językowym. Poniższe przykłady zaczerpnięto z informatorów maturalnych lub arkuszy pokazowych CKE z marca 2022 roku.

Pierwszy przykład stanowią zadania sprawdzające rozumienie ze słuchu na poziomie podstawowym, przedstawione na rys. 1 i rys. 2.

W kontekście mediacji oba te zadania sprawdzają umiejętność tworzenia notatki, a więc zmiany formy przekazu ustnego na pisemny, do czego niezbędna jest m.in. umiejętność odnajdywania i selekcjonowania określonych informacji. Porównując oba rysunki, łatwo

### Rys. 1. Rozumienie ze słuchu, język angielski, poziom podstawowy

Usłyszysz dwukrotnie informacje na temat dnia otwartego w Newton College. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij luki 4.1.–4.4. w tabeli, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens wysłuchanego tekstu. Luki należy uzupełnić w języku angielskim.

Who?	What?	Where?	When?
Sophie	Information on: <ul style="list-style-type: none"> <li>college history and famous graduates</li> <li>accommodation options</li> <li>(4.1.) _____ of studying</li> </ul>	Main hall	At (4.2.) _____
Anna	Guided tour of the science building. <ul style="list-style-type: none"> <li>visit laboratories</li> <li>talk to (4.3.) _____</li> </ul>	The main entrance to the science building.	At 10:45 a.m.
Adam	Advice on careers	(4.4.) _____	At 2:15 p.m.

### Rys. 2. Rozumienie ze słuchu, język niemiecki, poziom rozszerzony

Usłyszysz dwukrotnie rozmowę dotyczącą wyboru obozu wakacyjnego. Na podstawie informacji zawartych w nagraniu uzupełnij luki 3.1.–3.4. w zdaniach, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać sens wysłuchanego tekstu. Luki należy uzupełnić w języku niemieckim.

#### FERIENPLANUNG

Anna und Martin wollen ihre Sommerferien in einem Camp verbringen. Sie entscheiden sich für ein 3.1. \_\_\_\_\_. Diese Art von Camp gefällt ihnen deshalb sehr gut, weil die Organisatoren den Teilnehmern 3.2. \_\_\_\_\_ anbieten. Wohin fahren sie? Das Camp, an dem sie teilnehmen werden, findet in Bayern statt. Für den letzten 3.3. \_\_\_\_\_ haben die Organisatoren verschiedene Angebote vorbereitet. Anna und Martin wählen für diesen Tag 3.4. \_\_\_\_\_.

Zródło: Rys. 1. (CKE 2021a: 62), Rys. 2. (CKE 2022c: 3).

<sup>4</sup> Ta zmiana w kryteriach oceny wypowiedzi dotyczy także części ustnej egzaminu.

### Rys. 3. Rozumienie tekstów czytanych, język francuski, poziom podstawowy

Przeczytaj wiadomość Magdy. Uzupełnij luki 5.4.–5.7. zgodnie z treścią tekstów A–D, tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Luki należy uzupełnić w języku polskim.

**Uwaga:** w każdą lukę można wpisać **maksymalnie cztery** wyrazy.

Droga Ewo,  
niedawno odkryłam miejsce, które zabiera nas w świat niezwykłych doznań. Wąchałam nowe perfumy, podziwiałam buteleczki perfum będące prawdziwymi dziełami sztuki. Czy wiesz, że twórcy flakoników inspirowani są czasami 5.4. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_? Ta wizyta zachęciła mnie do pogłębienia wiedzy na temat zapachów. Po pierwsze, dowiedziałam się, że jeśli chodzi o koszt produkcji, stężony ekstrakt jest 5.5. \_\_\_\_\_ składnikiem potrzebnym do wyprodukowania perfum. Po drugie, proces tworzenia jednego zapachu trwa kilka miesięcy. Tzw. „nosy”, czyli specjaliści tworzący kompozycje zapachowe, pracują 5.6. \_\_\_\_\_  
Dzięki temu ich praca nie jest tak nużąca.  
Czytałam też o tym, że zapach jest bardzo ważny w naszym życiu. Gdziekolwiek jesteśmy, zapach 5.7. \_\_\_\_\_ sprawia, że czujemy się dobrze.

Buziaki  
Magda

### Rys. 4. Rozumienie tekstów czytanych, język hiszpański, poziom podstawowy

Odpowiedz krótko na pytania 6.4.–6.7. zgodnie z treścią tekstów (A–D), tak aby jak najbardziej precyzyjnie oddać ich sens. Na pytania należy odpowiedzieć w języku hiszpańskim.

6.4. ¿A qué imagen se recurre en uno de los textos para crear un ambiente de paz?

\_\_\_\_\_

6.5. ¿Qué le inspiró a un artista a incluir en su obra unos objetos extraños?

\_\_\_\_\_

6.6. ¿Cuál es la intención del bloguero Ivansergi?

\_\_\_\_\_

6.7. ¿Qué recomienda el autor de uno de los textos para celebrar una fecha importante?

\_\_\_\_\_

Źródło: Rys. 3. (CKE 2022b: 7), Rys. 4. (CKE 2021b: 70).

zauważyć, że czasami zdający zostaną poproszeni o uzupełnienie luk jednym słowem lub krótką frazą (patrz rys. 1.), a innym razem będą musieli skonstruować fragment zdania należący do dłuższego tekstu (patrz rys. 2.). Możliwe jest także, że zdający będzie musiał pełnymi zdaniami odpowiedzieć na zadane pytania.

Kolejne przykłady (rys. 3. i rys. 4.) przedstawiają zadania otwarte sprawdzające umiejętność rozumienia tekstów pisanych.

Zadanie przedstawione na rysunku 3 należy wykonać, wykorzystując aż cztery różne materiały w języku francuskim o tej samej tematyce: opis miejsca, materiał wizualny, wpis na blogu oraz fragment artykułu. Zadanie to doskonale odzwierciedla kompleksową naturę mediacji. Zdający powinien wykazać się w nim umiejętnością syntezy i przekazywania w języku polskim informacji sformułowanych w języku obcym, a więc tłumaczenia, ale nie w znaczeniu *sensu stricto*. Najpierw oczywiście musi te informacje wyselekcjonować z różnych źródeł, często streścić i dostosować do innej formy przekazu niż te, z którymi miał się zapoznać. Sprawdzana jest też zdolność ucznia do analizy materiału wizualnego.

Aby odpowiedzieć na pytania w zadaniu ukazanym na rysunku 4, również należy zapoznać się z czterema materiałami, w tym z tekstami literackimi, tj. wierszem oraz fragmentem prozy. Oczywiście nie jest to regułą i zadanie może odwoływać się wyłącznie do jednego dłuższego fragmentu. W tym zadaniu uczeń także powinien wykazać się takimi umiejętnościami przetwarzania tekstu, jak selekcjonowanie informacji czy zmiana formy przekazu. Ponadto oczekuje się od zdającego zdolności wyciągania wniosków oraz określenia intencji autora tekstu.

Podczas analizy przykładowych zadań otwartych sprawdzających rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych ważne jest to, jakie odpowiedzi są

uznawane za poprawne, a jakie za błędne. Z zasad oceniania (CKE 2021a; 2022d; 2022e) wynika, że rozwiązania powinny być komunikatywne, zgodne z poleceniem i wskazujące na zrozumienie tekstu przez zdającego, ale niekoniecznie w pełni poprawne językowo. Odpowiedzi nie są jednak akceptowane, jeśli zdający na przykład:

- ➔ udziela nieprecyzyjnej, niewyczerpującej, wieloznacznej odpowiedzi, a także takiej, której elementy są błędne, niezgodne z treścią tekstu;
- ➔ udziela odpowiedzi, która nie pasuje do kontekstu semantycznego i gramatycznego uzupełnianego fragmentu;
- ➔ popełnia błędy zapisu zmieniające sens wyrazów, pozostawiające wątpliwości co do znaczenia komunikatu; stosuje zapis fonetyczny, a także popełnia błędy ortograficzne w wyrazach o stosunkowo dużej frekwencji w danym języku<sup>5</sup>.

Zadania otwarte sprawdzające znajomość środków językowych testują często kompetencje typowo lingwistyczne, np. znajomość wieloznaczności słów, związków frazeologicznych,

<sup>5</sup> Inaczej traktowana jest kwestia zapisu w pracach uczniów korzystających z dostosowania kryteriów oceniania ze względu na stwierdzoną dysleksję.

konstrukcji gramatycznych i nie mają wiele wspólnego z mediacją. Pomimo tego, że niektóre zadania w tej części arkusza wymagają przetwarzania językowego, to są już na tyle znane z dotychczasowych egzaminów na poziomie rozszerzonym<sup>6</sup>, że artykuł ten nie poświęca im dużo więcej uwagi<sup>7</sup>.

Jeśli o ocenianiu mowa, to matura, ze względu na swoje oczywiste ograniczenia, nie daje uczniom możliwości poznania istoty popełnianych błędów ani w zadaniach mediacyjnych, ani pozostałych. Mimo to należy pamiętać o wartości oceny kształtującej w procesie dydaktycznym, która pozwala uczniom wyciągać wnioski z własnych błędów, poznawać swoje mocne i słabe strony, a także właściwie ukierunkować dalszą naukę (Pawlak 2021; patrz też: Komorowska 2002). Nie widzę zatem przeszkód do przekazywania informacji zwrotnej uczniom, wspólnej analizy błędów i próby ich naprawienia przy okazji organizacji w szkołach próbnych egzaminów, co nie zawsze ma miejsce. Przecież ich celem nie jest tylko zmierzenie wiedzy i umiejętności osób przygotowujących się do matury, ale także – jeśli nie przede wszystkim – dalsze doskonalenie.

### Wątpliwości związane z nowymi wyzwaniami

Omówione w poprzedniej części otwarte zadania maturalne z języków obcych wskazują, jakie umiejętności mediacyjne powinni doskonalić uczniowie szkoły ponadpodstawowej. Pozostają jednak wątpliwości, czy uczniowie dadzą radę je opanować; czy obciążone programy nauczania pomieszczą jeszcze modyfikacje podstawy programowej; i wreszcie – czy nauczyciele języków obcych udźwigną stawiane przed nimi kolejne wyzwania dydaktyczne. Ci ostatni ze szczególnym niepokojem przyjęli do wiadomości zmiany w egzaminie na poziomie podstawowym. I choć Monika Szymańska (2022) przekonuje, że przyszli maturzyści mogą odczuć różnicę jedynie w zakresie poziomu trudności zadań, a nie ich formy, to warto pamiętać, że do tej pory arkusz maturalny z języka obcego na poziomie podstawowym składał się niemal wyłącznie z zadań zamkniętych, oprócz krótkiej wypowiedzi pisemnej. Dodając do tego nowe kompetencje mediacyjne oraz poświęcenie większej uwagi jakości komunikacji, a więc zakresowi środków językowych i poprawności, różnica dla uczniów może być znacząca i stanowić ogromne wyzwanie. Parr-Modrzejewska i Śpiewak (2022) zwracają uwagę, że zmiany w egzaminie będą najbardziej odczuwalne dla uczniów właśnie na poziomie podstawowym, gdzie nowe typy zadań otwartych będą zdecydowanie trudniejsze.

Podniesienie poziomu trudności egzaminu i sprawdzanie nowych umiejętności oznacza rosnące oczekiwania względem poziomu biegłości językowej absolwentów szkół ponadpodstawowych. Optymizm ten studzi Grzegorz Śpiewak (2015: 117), który zaznacza, że w badaniu ESLC z 2011 roku (Szpotowicz 2011) „ponad jedna czwarta badanych [polskich nastolatków] nie osiągnęła nawet najniższego mierzalnego poziomu kompetencji językowej, czyli A1 w skali ESOKJ” (patrz też European Commission 2012)<sup>8</sup>. Dekadę temu umiejętności posługiwania się językiem angielskim polskiej młodzieży okazały się jednymi z najniższych w Europie. Czy zatem do tej pory polski system oświaty zmienił się na tyle i czy daliśmy nauczycielom dostatecznie dużo czasu na wdrożenie zmian, by ta sytuacja mogła ulec znaczącej poprawie? Ze względu na niedostępność dalszych analogicznych badań w tym zakresie, pytanie to pozostawiam otwarte. Otuchy nie dodaje jednak Mirosław Pawlak (2019, 2022), który diagnozuje znacząco niższy poziom językowy kandydatów na studia filologiczne, a notabene zdecydowana większość z nich nie osiąga w toku studiów oczekiwanych poziomów biegłości C1 i C2. Dane te ujawniają zaległości uczniów w procesie nauki języków obcych na różnych etapach ich edukacji i nieumiejętność spełnienia przez nich oczekiwań wynikających z podstawy programowej. Należy przy tym zauważyć, że poziom oczekiwanej biegłości językowej określony w podstawie programowej stanowi poziom maksymalny, a zatem dotyczy osób, które z egzaminu uzyskały najwyższe wyniki.

<sup>6</sup> Nowość stanowią jedynie sety leksykalne, czyli zestawy zdań, które należy uzupełnić słowem pasującym do dwóch albo trzech z nich.

<sup>7</sup> O mediacji glottodydaktycznej w zadaniach maturalnych pisze więcej Szymańska (2022).

<sup>8</sup> W badaniu ESLC wzięli udział 15-letni uczniowie gimnazjów, którzy odpowiadają wiekowo uczniom obecnych pierwszych klas szkół ponadpodstawowych po reformie edukacji z 2017 roku – badanie dotyczyło innej grupy wiekowej niż maturzyści. Nie bez znaczenia jest również to, że w grupie badanych gimnazjalistów występowały znaczące różnice pomiędzy wynikami zdających w dużych i małych miastach oraz na terenach wiejskich, gdzie obecnie znajduje się zdecydowanie mniej szkół ponadpodstawowych (wówczas ponadgimnazjalnych). To w znacznym stopniu ogranicza te różnice, które na poziomie egzaminu maturalnego nie są już odnotowywane.

W maju 2022 roku wydawnictwo Macmillan przeprowadziło ogólnopolski próbny egzamin z języka angielskiego. Trudno traktować wyniki tego badania jako miarodajne, jako że nie była to próba losowa oraz nie dysponujemy szczegółową wiedzą o jej uczestnikach. Pozwalają one jednak przyjrzeć się, jak radzą sobie w opanowaniu nowych kompetencji językowych uczniowie, którzy przystąpią do matury w 2023 roku. Średni wynik 7955 uczniów na poziomie podstawowym wyniósł 59,57%. Do poziomu rozszerzonego przystąpiło 2232 uczniów i uzyskało średnio 57,61%.

W zadaniach otwartych na obu poziomach uczniowie najczęściej udzielali znacząco mniej poprawnych odpowiedzi niż w zadaniach zamkniętych. Na poziomie podstawowym najtrudniejsze okazało się uzupełnienie notatki na podstawie wysłuchanego materiału, gdzie uczniowie uzyskali średnie wyniki poniżej 40%. W arkuszu na poziomie rozszerzonym uczniowie poradzili sobie najłabiej z uzupełnieniem streszczenia przeczytanego tekstu i niewiele lepiej z parafrazą zdań (Parr-Modrzejewska 2022a, 2022b). Można się zatem zastanawiać, czy uczniowie na pewno zdążyli przyzwyczaić się do nowych typów zadań i dość dobrze opanować umiejętności mediacyjne. Oczywiście trzeba pamiętać, że zadania nie zostały przygotowane przez CKE i – jak się domyślam – nie zostały sprawdzone wyłącznie przez nauczycieli posiadających kwalifikacje egzaminatorów maturalnych. Mimo to nawet powyższa analiza może stanowić pewnego rodzaju impuls dla nauczycieli do skoncentrowania szczególnej uwagi na potencjalnie problematycznych umiejętnościach.

Zastanawiająca jest też wymagana pełna poprawność ortograficzna i gramatyczna udzielanych odpowiedzi w zadaniach otwartych sprawdzających znajomość środków językowych na poziomie podstawowym. ESOKJ podaje, że od ucznia osiągnącego poziom B1 oczekuje się komunikacji z umiarkowaną poprawnością; popełnia on błędy gramatyczne i niezbyt liczne ortograficzne, przy czym jego komunikat jest zrozumiały (Council of Europe 2020). Takie standardy mają zresztą odzwierciedlenie w kryteriach oceny zadań otwartych w pozostałych częściach arkusza egzaminacyjnego (CKE 2021a). Poza tym, analizując publikowane przez CKE sprawozdania z egzaminów maturalnych z języka angielskiego – najczęściej wybieranego na maturze – można zauważyć, że zakres środków językowych i poprawność to pięta achillesowa zdających. W podobnych zadaniach, do tej pory wyłącznie w zakresie rozszerzonym, średni poziom poprawnego ich wykonania był stosunkowo niski – najniższy (28%) w 2018 roku i najwyższy (41%) w 2021 roku, ale przy obniżonych wymaganiach egzaminacyjnych (CKE 2018, 2021c).

Nowe wyzwania edukacyjne dla uczniów to też nowe obowiązki dla nauczycieli. Pawlak (2022) pisze o nauczycielach języka obcego jako „ludziach renesansu”, od których wymaga się nie tylko efektywnego nauczania języka obcego, ale także rozwijania szeregu innych kompetencji i postaw oraz indywidualizacji procesu kształcenia, refleksyjności, znajomości nowych technologii, rzetelnego przygotowania uczniów do egzaminów itd. Do tego należy dodać próbę nadążenia za zmianami w oświacie i realizację innych zadań statutowych szkoły. Tak duże obciążenie obowiązkami zawodowymi i nadmiernie wypełnione programy nauczania to istotne czynniki prowadzące do wypalenia zawodowego (Pyżalski 2010; Jędrzysek-Geisler i Izdebski 2019). Wynikający m.in. z nadmiaru obowiązków deficyt czasu oraz niewystarczający dostęp do odpowiednich materiałów szkoleniowych i narzędzi dydaktycznych wpływają negatywnie na rozwój zawodowy nauczycieli i ich merytoryczne przygotowanie do wdrażania nowych rozwiązań w praktyce pedagogicznej (Pawlak 2022). Uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że po trzech latach realizacji nowej podstawy programowej część nauczycieli języków obcych wciąż nie jest świadoma znaczenia pojęcia mediacji, nie mówiąc już o przemyślanym wprowadzeniu jej do repertuaru kompetencji rozwijanych na lekcjach. Jednym z powodów tego stanu rzeczy jest to, że nauczyciele nieczęsto studiują zapisy ESOKJ i rzadko świadomie odwołują się do niego w praktyce dydaktycznej (Paczuska 2012; Iluk 2018). Oferta szkoleń w tym zakresie również nie była wystarczająca, a nie od dziś

wiadomo, że brak czasu i odpowiedniej oferty doskonalenia to główne utrudnienia w rozwoju zawodowym nauczycieli (Piwowski 2016).

## Głos uczniów na temat trudności związanych z nowym typem zadań

Wspierając uczniów w dążeniu do opanowania nowych kompetencji mediacyjnych oraz obserwując ich sukcesy i niepowodzenia, postanowiłem stworzyć im możliwość podzielenia się swoimi doświadczeniami i odczuciami w tej kwestii. W czerwcu 2022 roku przeprowadziłem badanie ankietowe wśród przyszłych maturzystów, którego celem było zidentyfikowanie ich trudności związanych z nowymi zadaniami otwartymi, sprawdzającymi rozumienie ze słuchu i rozumienie tekstów pisanych. W ankiecie wzięło udział 70 respondentów – uczniów klas trzecich liceum w wieku 17–18 lat, którzy mieli już doświadczenie w rozwiązywaniu tego typu zadań na lekcjach języka angielskiego, korzystając z podręczników, repetytoriów, rozwiązując przykładowe arkusze maturalne. Ankietowanymi byli ochotnicy uczący się języka angielskiego zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym. W grupie badanej znajdowało się 4 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dysleksją. Pytania ankietowe, dotyczące m.in. umiejętności mediacji tekstu, zostały opracowane na podstawie *szczegółowych wymagań z podstawy programowej, zasad oceniania* zawartych w informatorze maturalnym (CKE 2021a; MEN 2018) oraz uwag uczniów. Ankietowani oceniali w skali 1–5, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniami dotyczącymi trudności, jakie mogą napotkać podczas rozwiązywania zadań otwartych (1 – zupełnie się nie zgadzam, nie posiadam takich trudności; 5 – całkowicie się zgadzam, często mam taki problem). Pytania i wyniki ankiety przedstawiono na rys. 5.

Od razu należy zaznaczyć, że przedstawionych dalej wyników i wniosków nie należy nadinterpretować, uogólniać ani ekstrapolować na inne sytuacje, ponieważ narzędzie badawcze zostało skonstruowane na potrzeby własne. Służyło ono wyłącznie szybkiemu zdiagnozowaniu ewentualnych problemów wśród uczniów mi znanych w tej konkretnej sytuacji. Stąd grupa badawcza jest ograniczona, nie zostały zbadać wszystkie szczegóły jej dotyczące, a niektóre pytania ankietowe nie są wystarczająco precyzyjnie sformułowane. Poniższa analiza dotyczy zatem wyłącznie tej konkretnej sytuacji i jest istotna głównie w kontekście mojej praktyki dydaktycznej. Mimo to chciałbym w ten sposób zwrócić uwagę Czytelników – w dużej mierze nauczycieli języków obcych – na potencjalne trudności uczniów i zaprosić do refleksji na ten temat.

Średnie odpowiedzi na poszczególne pytania wahają się od 1,86 (na pytanie 13) do 2,93 (na pytanie 12), co wydaje się dość optymistyczne, ponieważ wskazuje, że skala problemów opisanych w pytaniach ankietowych nie jest duża, a uczniowie rozwijają różne umiejętności w porównywalnym stopniu. Na rys. 5 zwracam jednak uwagę na procent wysokich odpowiedzi (4–5) na poszczególne pytania.

Badanie ujawniło, że dla sporej grupy respondentów (36%) teksty do zadań są zbyt długie, przez co trudno im utrzymać koncentrację uwagi podczas ich czytania lub słuchania<sup>9</sup>. Jednocześnie niewielu narzeka na ich wysoki poziom językowy. Uczniom sprawia kłopot przetwarzanie informacji wyrażonych nie wprost (34%), a także udzielanie precyzyjnych, wyczerpujących odpowiedzi (30%). Parafraza komunikatu także stanowi stosunkowo częstą trudność (27%), podobnie jak syntezowanie informacji z kilku różnych materiałów (26%).

Rys. 5. Wykres przedstawiający pytania i wyniki ankiety



### PYTANIA ANKIETOWE:

1. Moje odpowiedzi zawierają błędy, które powodują, że odpowiedzi są niezrozumiałe, niejasne.
2. Moje odpowiedzi są niewystarczająco precyzyjne (np. zbyt ogólnikowe, niedokładne).
3. Trudno jest mi zapisać odpowiedzi, które są spójne z zdaniem, które uzupełniam.
4. Udzielam takich odpowiedzi, których fragmenty są błędne.
5. Popełniam błędy ortograficzne w wyrazach w języku obcym (nie dotyczy uczniów z dysleksją!).
6. Trudno mi znaleźć w tekście określone informacje.
7. Trudno mi przekształcić informacje z tekstu tak, aby udzielić odpowiedzi innymi słowami.
8. Kłopot sprawia mi udzielanie odpowiedzi w języku polskim po przeczytaniu/wysłuchaniu tekstu w języku obcym (lub odwrotnie).
9. Trudność sprawia mi udzielanie odpowiedzi na podstawie kilku materiałów/fragmentów tekstów.
10. Trudno mi udzielić odpowiedzi, kiedy informacja na dany temat jest wyrażona niedosłownie.
11. Poziom językowy tekstów jest dla mnie na tyle wysoki, że mam kłopot z ich zrozumieniem.
12. Teksty wydają mi się na tyle długie, że trudno mi skupić uwagę podczas ich czytania/słuchania.
13. Często nie podejmuję próby rozwiązania zadań otwartych, nie potrafię udzielić odpowiedzi.

Źródło: opracowanie własne

<sup>9</sup> Mowa tu o ogólnym postrzeganiu długości tekstów do zadań sprawdzających zarówno rozumienie ze słuchu, jak i rozumienie tekstów czytanych. W istocie pytanie ankietowe nr 12 nie jest w pełni precyzyjne i odnosi się do dwóch różnych sytuacji, które mogły podlegać różnej ocenie przez respondentów. Zatem wniosek ten należy traktować jako bardzo ogólny.



Respondenci twierdzą za to, że nieczęsto popełniają na tyle poważne usterki językowe, by były powodem niepowodzenia w zadaniach otwartych. Budujące jest też to, że uczniowie bardzo rzadko rezygnują z próby rozwiązania zadań. To niezwykle ważne, gdyż nie można powiedzieć, że poziom trudności zadań jest zniechęcający, czy nawet przytłaczający. Trzeba jednak stwierdzić, że sporym wyzwaniem dla dość znacznej części ankietowanych uczniów jest rozwijanie niektórych kompetencji mediacyjnych, szczególnie tych wymagających dość głębokiego, kompleksowego przetwarzania tekstów.

### Pozytywne strony zmian w egzaminie

Zwiększenie liczby zadań otwartych na egzaminie z pewnością będzie skutkowało częstszym wykonywaniem takich ćwiczeń na lekcjach. Według Moniki Janickiej (2017) zadania otwarte charakteryzują się największą efektywnością w procesie nauki, ponieważ prowokują do myślenia i pozwalają dostrzec praktyczne zastosowanie tego, czego się uczymy. Ponadto rozszerzenie zakresu mediacji językowych w podstawie programowej nie tylko przełożyło się na kształt zadań w arkuszu maturalnym, ale także zainicjowało w polskim systemie kształcenia nowe, bardziej integralne, kompleksowe spojrzenie na uczenie się i nauczanie języków, oparte na ESOKJ. Janowska (2017) uważa, że nauka języka wykracza poza ramy kompetencji lingwistycznych, komunikacyjnych i polega na całościowym kształtowaniu człowieka, rozwijaniu kompetencji ogólnych, tj. wiedzy, umiejętności, cech osobowości, umiejętności uczenia się, zdolność do działania itd. W dobie globalizacji nie można również zapominać o kompetencjach socjolingwistycznych. Trzeba zatem zdawać sobie sprawę, że postrzeganie nauki języka w XXI wieku wyłącznie w kategoriach odrębnego opanowywania słownictwa, gramatyki, receptywnych i produktywnych umiejętności jest niewystarczające. Osiąganie celów komunikacyjnych wymaga przecież integrowania różnych umiejętności i wiedzy, przetwarzania informacji, mediacji, a więc kompleksowych działań językowych, które powinny być elementem każdej lekcji języka obcego w polskiej szkole. Co więcej, wyniki egzaminu sprawdzającego umiejętności mediacyjne będą bardziej wiarygodnym odzwierciedleniem szeroko pojętej zdolności posługiwania się językiem obcym.

Zaktualizowany egzamin maturalny ma sprawdzać przygotowanie młodych ludzi do skutecznego posługiwania się językiem obcym w codziennych sytuacjach życiowych, zawodowych i w kontekście akademickim. Absolwenci szkół ponadpodstawowych często decydują się kontynuować naukę na zagranicznych uczelniach lub korzystają z programów wymiany międzynarodowej podczas studiów. Z pewnością docenią rozwijane w szkole umiejętności mediacyjne, które ułatwią im współpracę z wykładowcami i studentami oraz umożliwią efektywne korzystanie z zajęć, materiałów i źródeł naukowych w języku obcym. Jedną z takich umiejętności jest streszczanie, wykorzystywane podczas pisania prac dyplomowych, artykułów, referatów na podstawie źródeł. Jan Iluk (2021: 109) tłumaczy, że streszczanie rozwija istotne kompetencje kognitywne tj. „określanie tematu i głównej myśli tekstu, wyodrębnianie najważniejszych treści, dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, dokonywanie syntezy informacji i argumentów, oraz kompozycyjno-stylistyczne: zwięzłość i klarowność stylu”. Co prawda krytykuje fakt, że w podstawie programowej kształcenie umiejętności streszczania przewidziano tylko dla III etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym. Umiejętność ta może jednak wydawać się zbyt skomplikowana dla młodszych uczniów, gdyż wymaga angażowania złożonych procesów poznawczych i trudno określić dla niej praktyczne cele już w szkole podstawowej.

W arkuszach egzaminacyjnych należy spodziewać się większej liczby zadań polegających na tłumaczeniu, także poza częścią sprawdzającą znajomość środków językowych. Nie chodzi tu o dokładny przekład z jednego języka na inny, ale złożoną umiejętność wymagającą opanowania strategii analizowania, selekcjonowania, przeformułowywania informacji w celu przekazania jej w innym języku, często w sposób uproszczony. Według Pauliny Dwuznik (2022: 119) „[uczniowie] uczą się tym samym koncentrować na głównym przekazie, a także

tworzy komunikat analogiczny do wyjściowego. Rozwijają ponadto umiejętności oddawania treści w zmienionej formie oraz koncentracji na potrzebach odbiorcy tekstu finalnego [...]”. Warto dodać, że tłumaczenie pozwala też poznawać różnice pomiędzy językami. Postrzeganie tłumaczenia w ten sposób, jako działania mediacyjnego, pozwoli zapewne rzucić nowe światło na tę umiejętność w kontekście nauczania języków obcych, kojarzoną do tej pory zwykle negatywnie z metodą gramatyczno-tłumaczeniową.

Zwiększenie wymagań dotyczących jakości języka, a więc poprawności i zakresu środków leksykalno-gramatycznych, może stanowić korzyść dla uczniów stosunkowo biegle władających językiem obcym. Do tej pory kryteria oceny przewidywały tę samą liczbę punktów dla zdających, którzy prezentowali w swoich wypowiedziach pisemnych zarówno zadowalającą, jak i szeroki zakres środków językowych. W nowej formule egzaminu są to dwie osobne kategorie punktowe (CKE 2021a). W ten sposób uczniowie dbający o staranność językową zostaną odpowiednio wynagrodzeni i docenieni. Należy mieć nadzieję, że uczniowie naprawdę znajdą motywację do dbania o jakość języka w kryteriach oceny oraz będą mieli świadomość, że poprawność i precyzja językowa ma znaczenie podczas wykorzystywania języka obcego dla celów akademickich i zawodowych.

## Podsumowanie

Zmiany w egzaminie maturalnym spotykają się zarówno z krytyką, jak i aprobatą. Tworzenie postępowej szkoły wymaga wprowadzania przemyślanych reform, opartych na wynikach najnowszych odkryć naukowych oraz trendach edukacyjnych, wynikających ze stale zmieniającej się rzeczywistości. Jednocześnie autorzy zmian nie powinni zapominać o realistycznych możliwościach ich wdrażania. W przeciwnym razie teoretyczne założenia i oczekiwania nie przełożą się na praktykę nauczania języków obcych (Larsen-Freeman 2015, za: Pawlak 2022). Pomimo uzasadnionych obaw o wyniki maturzystów, w nowoczesnej dydaktyce języka obcego nie sposób pominąć umiejętności przetwarzania językowego, którą będą sprawdzać nowe zadania otwarte. Janowska (2017: 85) uważa, że „współczesna glottodydaktyka nie może obejść się bez mediacji, a uczenie się przez działanie i wykonywanie zadań stwarza naturalną jej potrzebę”. Jednak starając się przygotować uczniów do stawienia czoła nowym zadaniom maturalnym, nie powinno się, jak przekonuje Śpiewak (2015), nadmiernie koncentrować na uczeniu „pod egzamin”, ale należy zadbać o równomierny rozwój wszystkich umiejętności. Także Pawlak (2021) słusznie twierdzi, że choć nie można umniejszać wagi oceny na egzaminie, to istotniejsza od niej jest zdolność skutecznej komunikacji oraz motywacja młodych ludzi do dalszej nauki języka obcego.

## BIBLIOGRAFIA

- Coste, D., Cavalli, M. (2015), *Education, mobility, otherness. The mediation functions of schools*, Strasbourg: Council of Europe.
- CKE (2018), *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego 2018. Język angielski*, Warszawa: CKE.
- CKE (2021a), *Informator o egzaminie maturalnym z języka angielskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa: CKE.
- CKE (2021b), *Informator o egzaminie maturalnym z języka hiszpańskiego od roku szkolnego 2022/2023*, Warszawa: CKE.
- CKE (2021c), *Sprawozdanie za rok 2021. Egzamin maturalny. Język angielski. Poziom podstawowy. Poziom rozszerzony*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022a), *Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z języka angielskiego obowiązujący w latach szkolnych 2022/2023 oraz 2023/2024 (projekt)*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022b), *Egzamin Maturalny. Język francuski. Poziom podstawowy. Arkusz pokazowy*, Warszawa: CKE.

- CKE (2022c), *Egzamin Maturalny. Język niemiecki. Poziom rozszerzony. Arkusz pokazowy*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022d), *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin maturalny – arkusz pokazowy. Język angielski. Poziom podstawowy*, Warszawa: CKE.
- CKE (2022e), *Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin maturalny – arkusz pokazowy. Język angielski. Poziom rozszerzony*, Warszawa: CKE.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dwuznik, P. (2022), *Mediacja a tłumaczenie w glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 115–125.
- European Commission (2012), *First European Survey on Language Competencies. Final Report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Germain-Rutherford, A. (2021), *Action-oriented approaches: being at the heart of the action*, [w:] T. Beaven, F. Rosell-Aguilar (red.), *Innovative language pedagogy report*, „Research-publishing.net”, s. 91–96.
- Iluk, J. (2018), *Proces wdrażania ESOKJ w Europie i jego ocena*, „Języki Obce w szkole”, nr 1, s. 79–91.
- Iluk, J. (2021), *Umiejętność streszczania w języku obcym z perspektywy poziomów biegłości i praktyki dydaktycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 109–118.
- Janicka, M. (2017), *Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 28–34.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Jędrzysek-Geisler, A., Izdebski, P. (2019), *Straty i zyski zasobów osobistych a wypalenie zawodowe na przykładzie badań nauczycieli*, „Edukacja”, 2019, nr 1, s. 20–39.
- Komorowska, H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kucharczyk, R. (2020), *Językowe działania mediacyjne na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–14.
- MEN (2012), *Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, t. 3, Warszawa: MEN.
- MEN (2018), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r. poz. 467, z późn. zm.)*.
- North, B., Piccardo, E. (2016), *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*, Strasbourg: Council of Europe.
- Paczuska, K. (2012), *Od A1 do C2, czyli wykorzystanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ) w nauczaniu w szkołach ponadpodstawowych – wyniki Europejskiego Badania Kompetencji Językowych 2011*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 62–66.
- Parr-Modrzejewska (2022a), *Podsumowanie próbnego egzaminu maturalnego w formule 2023. Poziom Podstawowy*, <[macmillan.pl/egzaminy/egzamin-maturalny-2023/artukul/27-probna-matura-podstawowy](http://macmillan.pl/egzaminy/egzamin-maturalny-2023/artukul/27-probna-matura-podstawowy)>, [dostęp: 26.06.2022].
- Parr-Modrzejewska (2022b), *Podsumowanie próbnego egzaminu maturalnego w formule 2023. Poziom Rozszerzony*, <[macmillan.pl/egzaminy/egzamin-maturalny-2023/artukul/28-probna-matura-rozszerzony](http://macmillan.pl/egzaminy/egzamin-maturalny-2023/artukul/28-probna-matura-rozszerzony)>, [dostęp: 26.06.2022].

- Parr-Modrzejewska, A., Śpiewak, G. (2022), *Matura 2023 – nowe wyzwanie. Analiza arkuszy pokazowych*, <macmillan.pl/files/Matura\_2023\_Nowe\_wyzwanie\_Analiza.pdf>, [dostęp: 26.06.2022].
- Pawlak, M. (2019), *Kształcenie na studiach filologicznych: Diagnoza i propozycje zmian*, [w:] M. Woźnicka, A. Stolarczyk-Gembiak, M. Trojszczak (red.), *Zbliżenia 5: Językoznawstwo, literaturoznawstwo, translatołogia*, Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 171–186.
- Pawlak, M. (2021), *Ocenianie umiejętności językowych: dlaczego nie robić tego nieco inaczej?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 5–12.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 15–25.
- Piwowarski, R. (2016), *Wejście do zawodu oraz rozwój zawodowy nauczyciela – perspektywa międzynarodowa i polska*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, nr 35, s. 19–32.
- Pyżalski, J. (2010), *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, [w:] J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, Kraków: Impuls, s. 53–74.
- Smolik, M. (2021), *IV Kongres Edukacji. Egzamin maturalny z języka obcego od roku 2023*, [plik wideo] <youtube.com/watch?v=mo5uqMD9ixA>, [dostęp: 28.06.2022].
- Szpotowicz, M. (red.) (2011), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, <eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-eslc.pdf>, [dostęp: 13.11.2022].
- Szymańska, M. (2022), *Co maturzysta powinien wiedzieć o mediacji, czyli zmiany w egzaminie maturalnym od 2023 r.*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 127–132.
- Śpiewak, G. (2015), *Języki (wciąż...) obce!*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 116–119.

**MICHAŁ PASTUSZCZAK** Nauczyciel języka angielskiego w Publicznym Liceum Ogólnokształcącym nr VIII w Opolu; egzaminator maturalny Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej we Wrocławiu. Magister filologii angielskiej – ukończył studia na Uniwersytecie Opolskim oraz w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Opolu. Pasjonat językoznawstwa i glottodydaktyki.

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