

Beata Karpeta-Peć
Uniwersytet Warszawski
beata.pec@uw.edu.pl

INDYWIDUALIZACJA NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ – OTWARTE FORMY PRACY W GIMNAZJUM ORAZ W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM (*ACTION RESEARCH*)

Individualisation of teaching and learning processes – open forms of work at lower secondary school and in academic study
(*action research*)

The aim of this article is the theoretical and empirical analysis of the issue of individualization of learning and teaching foreign languages with reference to open forms of work at foreign language lessons and in academic study. The empirical part is the report on the author's own educational studies of open forms of work, conducted at lower-secondary school and in the academic context (at the pilot-phase). The starting point for the analysis is methodological background of educational and language teaching research. The conclusions may serve as the inspiration for further research in this field.

Keywords: individualization, differentiation, personalization, open forms of learning, foreign language teaching, academic study, action research

Słowa kluczowe: indywidualizacja, zróżnicowanie, personalizacja, otwarte formy pracy, nauczanie języków obcych, kształcenie akademickie, action research

Wprowadzenie

Celem artykułu jest analiza teoretyczna oraz empiryczna zagadnienia indywidualizacji nauczania i uczenia się języków obcych w odniesieniu do otwartych

form pracy w rzeczywistości szkolnej oraz w kształceniu akademickim. Część empiryczna stanowi raport z badań własnych nad otwartymi formami pracy (OFP), realizowanych jako badania typu *action research* w gimnazjum oraz pilotażowo w kształceniu akademickim. Punkt wyjścia do rozważań stanowią podstawy metodologiczne badań pedagogicznych oraz glottodydaktycznych. Wnioski posłużą jako inspiracja do nakreślenia dalszych perspektyw badawczych w analizowanym zakresie.

1. Zdefiniowanie problemu badawczego

1.1. Określenie pojęcia indywidualizacji

Już na przełomie XIX i XX wieku uwzględniano indywidualizację uczenia się i nauczania w wielu koncepcjach pedagogicznych – nie tylko w popularnych, takich jak Johna Deweya, Marii Montessori czy Celestina Freineta, ale i w mniej znanych poza granicami naszego kraju, lecz bliższych polskiemu glottodydaktykom – na przykład w koncepcji pedagogicznej Janusza Korczaka. W dziedzinie socjologii mówi się o indywidualizacji od lat 50. XX wieku. W obszarze psychologii podkreśla się, iż: „Różnice indywidualne w zakresie czynności poznawczych dotyczą nie tylko możliwości – zdolności i inteligencji – lecz także sposobu funkcjonowania jednostki” (Matczak 2004: 761), a „styl poznawczy to preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki” (tamże). Matczak (2004: 781) precyzuje tę definicję, stwierdzając, że „style poznawcze to preferowane przez ludzi sposoby funkcjonowania poznawczego, wybierane przez nich z posiadanego repertuaru zachowań, zwłaszcza w sytuacjach, w których wymagania zewnętrzne nie są jednoznacznie określone”.

W dziedzinie pedagogiki, indywidualizacja rozumiana jest jako „podstawowa zasada i wartość procesu wychowawczego i kształcenia polegająca na adekwatnym dostosowaniu oddziaływań oraz treści, metod i środków kształcenia do predyspozycji i możliwości osobowościowych oraz intelektualnych dziecka” (tu: ucznia/ studenta) (Karpińska 2016: 428). W ramach indywidualizacji należy mieć wzgląd, z jednej strony, na osobiste możliwości danego ucznia, a z drugiej strony, na wspólne działanie uczniów. Celem indywidualizacji jest „przystosowanie pracy dydaktycznej do możliwości, zainteresowań i potrzeb poznawczych poszczególnych uczniów, w której bierze się pod uwagę: zdolności uczniów, czas potrzebny im na opanowanie poszczególnych (...) tematów, także treści oraz tempo uczenia się (...)” (Kupisiewicz 2009: 65; za Karpińska 2016: 428). Indywidualizacja może też być postrzegana jako „zmienny w czasie proces, który zmierza w kierunku optymalnego kreowania własnego rozwoju i stopniowego przejmowania odpowiedzialności przez ucznia (...)” (Skrzetuska 2011: 45; tamże).

Pojęcie indywidualizacji jest zdecydowanie połączone z pojęciem zróżnicowania (por. Schratz i Westfall-Greiter 2010: 22). Na podstawie analizy literatury fachowej można dojść do stwierdzenia, że o indywidualizacji mówi się w zakresie instytucjonalnym, natomiast o zróżnicowaniu – w zakresie lekcyjnym (np. Bräu 2005: 129-130). W innych publikacjach przeciwstawiane są sobie tzw. różnicowanie zewnętrzne i wewnętrzne, co przedstawiono przykładowo w Tabeli 1.

Zróżnicowanie zewnętrzne	Zróżnicowanie wewnętrzne (lekcyjne)	
	W zakresie szkolno-organizacyjnym	W zakresie dydaktycznym
W tradycji kulturowej oraz polityczno-edukacyjnej	W zakresie szkolno-organizacyjnym	W zakresie dydaktycznym
<ul style="list-style-type: none"> - typ szkoły - profil szkoły - klasa 	<ul style="list-style-type: none"> - cele edukacyjne - treści dydaktyczne - metody nauczania i media - formy społeczne - ogólnopedagogiczne uwarunkowania - organizacja 	<ul style="list-style-type: none"> - zainteresowania uczniów - gotowość do uczenia się - tempo uczenia się - style uczenia się

Tabela 1: Aspekty zróżnicowania (na podst. Paradies i Linser 2008: 34-38).

W obszarze glottodydaktyki zauważa się, iż: „Nadrzędnym celem zróżnicowania wewnętrznego jest uwzględnienie różnic indywidualnych wśród uczących się, ich optymalne wspieranie przez odpowiednie metody uczenia się” (Schwerdtfeger 2001: 105) i „samodzielne określanie treści i form uczenia się dzięki stałej refleksji nad procesami poznawczymi i społecznymi” (Schlömerkemper 1976: 7). Schwerdtfeger (2001: 105) rozumie „pod pojęciem wewnętrznego różnicowania (...) możliwość organizowania procesu uczenia się w różny sposób dla różnych uczących się”. Klein-Landeck (2004: 33) orzeka: „aby udało się (...) wewnętrzne zróżnicowanie na lekcji, konieczne jest zapewnienie odpowiednich warunków!”. Wielu autorów wskazuje, że „zróżnicowanie jest możliwe także w innych obszarach niż poziom językowy, np. poprzez uwzględnienie różnych typów uczenia się, poprzez różne zadania, poprzez różne formy społeczne” (np. Schwerdtfeger 2001: 105).

Niniejszy artykuł koncentruje się na indywidualizacji jako procesie zmierzającym w kierunku optymalnego kreowania własnego rozwoju i stopniowego przejmowania odpowiedzialności przez ucznia/ studenta.

1.2. Definicja otwartych form pracy

Przedmiot omawianych dalej badań własnych stanowią procesy indywidualizacji podczas stosowania wybranej otwartej formy pracy (przystanków dydaktycznych) na lekcjach języka niemieckiego w gimnazjum oraz na zajęciach z przedmiotów glottodydaktycznych w ramach studiów germanistycznych.

Otwarte formy uczenia się i nauczania to „takie formy pracy (a więc jednocześnie uczenia się i nauczania), w których uczniowie samodzielnie i aktywnie realizują cele danej lekcji, bez kierownictwa nauczyciela. Sami wyznaczają, czego na danej lekcji się nauczą, w jakim stopniu z niej skorzystają, w jakim tempie i z kim będą pracowali oraz w jaki sposób osiągną zamierzone cele” (Karpeta-Peć 2008: 5). W odniesieniu do glottodydaktyki są to „takie formy, w których uczniowie samodzielnie i aktywnie realizują nadrzędny cel nauczania języków obcych, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, bez kierownictwa nauczyciela, określając indywidualnie cele uczenia się, treści i metody pracy, itp.” (Karpeta-Peć 2008: 7).

Niniejszy artykuł koncentruje się na analizie danych empirycznych dotyczących jednej otwartej formy, jaką jest praca w formie przystanków uczenia się (inaczej stanowisk dydaktycznych, stacji edukacyjnych). W kontekście glottodydaktycznym jest ona „otwartą formą pracy na lekcjach języka obcego, stanowiącą odmianę pracy swobodnej, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając samodzielnie z materiałów przygotowanych dla nich na tzw. przystankach uczenia się”, przy czym należy podkreślić, że zakres działań uczniów jest wyznaczony przez nauczyciela (Karpeta-Peć 2008: 30).

Podczas pracy w formie stanowisk dydaktycznych uczniowie/studenti rozwiązują samodzielnie (indywidualnie lub w zespołach) zadania przygotowane uprzednio przez nauczyciela/ wykładowcę, zaznaczając ich wykonanie i sprawdzenie na specjalnej karcie samooceny, tzw. karcie obiegowej. Każdy samodzielnie decyduje o kolejności, tempie i sposobie wykonywania zadań, podczas gdy nauczyciel/wykładowca podejmuje funkcje moderatora, obserwatora i – tylko jeśli okazuje się to niezbędne – osoby wspierającej.

1.3. Indywidualizacja w otwartych formach pracy w glottodydaktycznej perspektywie

Omówione zasady indywidualizacji i różnicowania mogą być realizowane na zajęciach języka obcego w odmienny sposób. Dla potrzeb niniejszego artykułu można zasugerować następujące doprecyzowanie tych pojęć:

- różnicowanie oznacza wykonywanie różnych zadań (przygotowanych i przydzielonych przez nauczyciela) przez zespoły uczniów w tym samym czasie;
- indywidualizacja to wykonywanie różnych zadań (przygotowanych przez nauczyciela i wybranych samodzielnie) przez poszczególne osoby indywidualnie lub w zespole w tym samym czasie.

Wydaje się, że każde z tych podejść nadaje inną formę lekcji języka obcego:

- w przypadku zróżnicowania np. nauczyciel przygotowuje różne zadania, dzieli klasę na zespoły, a każdy zespół wykonuje przydzielone przez nauczyciela inne zadanie;
- w przypadku indywidualizacji np. nauczyciel przygotowuje różne zadania; uczniowie samodzielnie dobierają się w zespoły i wykonują wybrane przez siebie zadanie/a.

Wyraźnie widać, iż w badanej otwartej formie uczenia się i nauczania języków obcych (pracy w formie stanowisk dydaktycznych) realizowana jest przede wszystkim zasada indywidualizacji.

2. Metodologia badań własnych

2.1. Podstawy metodologiczne badań

Teoretycznie określony problem badawczy (indywidualizacja w ramach pracy w formie stanowisk dydaktycznych) został poddany analizie we własnych badaniach empirycznych. Zostanie teraz przedstawiona ich ogólna charakterystyka.

Nadrzędnym celem badania jest analiza procesów indywidualizacji podczas pracy w formie stanowisk dydaktycznych na lekcjach języka obcego w gimnazjum oraz zajęciach glottodydaktycznych w języku niemieckim w ramach kształcenia akademickiego. W tym celu porównano wyniki badań własnych zrealizowanych w tych dwóch grupach docelowych. Zastosowano w nich przede wszystkim podejście jakościowe.

W badaniach jakościowych „wykorzystuje się (...) stosunkowo szerokie spektrum danych, pozyskiwanych przy użyciu dość różnorodnych technik badawczych, najczęściej o charakterze otwartym” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 139). Badania jakościowe charakteryzuje na przykład:

- „nastawienie na całościowe (...) uchwycenie obrazu danego zjawiska, przy czym ważne miejsce zajmują powiązania tego zjawiska z właściwym mu kontekstem sytuacyjnym,
- dane zbierane są w sposób otwarty (...),
- (...) ważne miejsce zajmuje często sposób postrzegania danego zjawiska przez osoby badane” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 139).

2.2. Zasada triangulacji w badaniach glottodydaktycznych

Omawiane dalej badania wykorzystują zasadę triangulacji. Jest to „skuteczny sposób na ograniczenie jednostronności danych” (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010: 143). Jak podają Riemer i Settineri (2010: 768-769), triangulacja oznacza „po pierwsze (...) kombinację ilościowego i jakościowego podejścia

empirycznego w ramach jednego projektu badawczego”, „po drugie (...) bywa stosowana w ramach czystych badań jakościowych w celu poprawy ich jakości poprzez zastosowanie różnorodnych podejść metodologicznych”. W literaturze dotyczącej metodologii badań empirycznych wyróżnia się cztery rodzaje triangulacji, co przedstawia Tabela 2.

Triangulacja metod	zastosowanie różnorodnych metod dla zbadania jednego problemu badawczego
Triangulacja danych	wykorzystanie różnic w źródłach pozyskiwania danych dla zbadania danego problemu, np. różnych miejsc, czasu, osób
Triangulacja badaczy	uwzględnienie różnych obserwatorów, osób realizujących wywiady, badaczy opracowujących dane
Triangulacja teorii	analizowanie danych z wykorzystaniem różnych podstaw teoretycznych

Tabela 2: Zasada triangulacji w badaniach glottodydaktycznych – rodzaje triangulacji (zestawienie własne wg Riemer i Settinieri 2010: 769).

W omawianych dalej badaniach nie uwzględniono triangulacji teorii i badaczy, natomiast zastosowano triangulację metod i danych, aby uzyskać obiektywne, trafne i rzetelne wyniki.

2.3. Praktyczne badania edukacyjne

Badania przedstawiane w niniejszym artykule stanowią przykład praktycznych badań edukacyjnych. Są to inaczej badania w działaniu, badania przez działanie, badania rozwojowe, i oznaczają: „systematyczne badanie sytuacji zawodowej, które przeprowadza sam zainteresowany nauczyciel w celu poprawy jej jakości” (Altrichter i Posch 1990: 11). Celem nadrzędnym tego rodzaju badań jest zawsze poprawa jakości nauczania i uczenia się oraz warunków pracy nauczyciela i uczniów. Jako charakterystyczne cechy wymienia się:

- realizowanie badań „przez tę samą osobę, która działa i podejmuje decyzje” (Konarzewski 2000: 96);
- pełnienie przez badacza jednocześnie funkcji nauczyciela;
- bezpośrednie powiązanie z praktyką edukacyjną, celami uczenia się i nauczania, realnie istniejącymi warunkami pracy danego nauczyciela;
- korelację działania i refleksji nad nim (action + reflection);
- wyciąganie przez działającego nauczyciela-badacza odpowiednich wniosków, wpływających na dalsze działanie;
- brak zdefiniowania metodologii przypisanej do badań; podejmowanie osobistych decyzji przez nauczyciela-badacza.

2.4. Zastosowane podejście empiryczne

Podstawowe informacje metodologiczne, dotyczące podejścia empirycznego zastosowanego w badaniach własnych, zrealizowanych najpierw tylko w ramach lekcji języka niemieckiego w gimnazjum, a następnie pilotażowo na zajęciach z glottodydaktyki wśród studentów germanistyki, przedstawia Tabela 3.

	Badania w gimnazjum	Pilotażowe badania w kształceniu akademickim
Podejście empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podejście jakościowe z elementami analizy ilościowej (z uwzględnieniem zasady triangulacji) ▪ podłużny typ badań diagnostycznych ▪ badania stosowane, praktyczne = praktyczne badania edukacyjne (action research) ▪ badania grupowe oraz indywidualne 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ podejście jakościowe z elementami analizy ilościowej (z uwzględnieniem zasady triangulacji) ▪ badania diagnostyczne ▪ badania stosowane, praktyczne = praktyczne badania edukacyjne (action research) ▪ badania indywidualno-grupowe
Cele badań	<ul style="list-style-type: none"> ▪ analiza i interpretacja przedmiotu otwartych form uczenia się i nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem autonomii ucznia (gimnazjalisty) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ analiza i interpretacja przedmiotu wybranej otwartej formy pracy (praca w formie stanowisk dydaktycznych) w kształceniu akademickim
Ogólne pytania empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ W jaki sposób otwarte formy uczenia się i nauczania wykorzystywane systematycznie na lekcjach języków obcych (JO) wpływają na uczniów? ▪ W jaki sposób otwarte formy pracy stosowane systematycznie na lekcjach JO przyczyniają się do rozwoju autonomii uczniów? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ W jaki sposób zastosowanie wybranej otwartej formy uczenia się i nauczania (pracy w formie stanowisk dydaktycznych) podczas zajęć akademickich wpływa na studentów?
Pytania szczegółowe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Czy wraz z upływem czasu zmienia się relacja uczniów do otwartych form uczenia się i nauczania? ▪ Na czym polega rzeczywisty zakres podejmowania samodzielnych decyzji uczniów w ramach otwartych form pracy na lekcjach JO? ▪ Czym charakteryzuje się proces autonomizacji uczniów w ramach otwartych form pracy na lekcjach JO? ▪ Jakie pozytywne i negatywne elementy poszczególnych otwartych form pracy (OFP) dostrzegają uczniowie? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Czy zmienia się relacja studentów do wybranej OFP (pracy w formie stanowisk dydaktycznych) w trakcie trwania zajęć z jej wykorzystaniem? ▪ Jakie pozytywne i negatywne elementy wybranej OFP dostrzegają studenci? ▪ Realizację jakich celów dydaktycznych dostrzegają studenci? ▪ Czy studenci są świadomi kognitywnych, afektywnych i społeczno-działaniowych celów realizowanych na zajęciach akademickich w badanej OFP? ▪ Jak studenci reagują na otwartą aranżację sali wykładowej: stanowiska dydaktyczne?

Tabela 3: Podejście empiryczne zastosowane w badaniach.

Tabela uwidacznia, iż nadrzędny cel badań, jakim była analiza indywidualizacji podczas pracy w formie stanowisk dydaktycznych na lekcjach języka

obcego w gimnazjum oraz zajęciach glottodydaktycznych w języku niemieckim w ramach kształcenia akademickiego, zrealizowany został poprzez analizę tej formy pracy w dwóch oddzielnych badaniach własnych i porównanie ich wyników.

2.5. Zastosowane metody, techniki i narzędzia badawcze

Zestawienie metod, technik i narzędzi empirycznych, zastosowanych w badaniach własnych, zawiera Tabela 4.

Metody empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ metoda biograficzna: metoda indywidualnych przypadków ▪ metoda obserwacji (bezpośredniej; jawnej; grupowej niestandardyzowanej – podczas zajęć w otwartej formie pracy (OFP) oraz pośredniej, standardyzowanej wg faz lekcji w OFP – nagrania wideo) ▪ metoda sondażu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elementy metody biograficznej: metody indywidualnych przypadków ▪ metoda obserwacji (bezpośredniej; jawnej; grupowej; standardyzowanej wg faz OFP – podczas zajęć akademickich w OFP) ▪ metoda sondażu
Techniki empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ studium przypadku ▪ technika sondażu z zastosowaniem ankiety ▪ technika sondażu z zastosowaniem wywiadu ▪ analiza dokumentów ▪ technika obserwacji (jawnej, nieskategoryzowanej oraz skategoryzowanej, uczestniczącej) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ technika sondażu z zastosowaniem ankiety ▪ technika obserwacji (jawnej, skategoryzowanej, uczestniczącej)
Narzędzia empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kwestionariusz dot. biografii uczenia się (1 kwestionariusz z pytaniami otwartymi, zamkniętymi i półotwartymi; charakter anonimowy; w języku polskim) ▪ kwestionariusz dot. zastosowania OFP (5 kwestionariuszy z pytaniami otwartymi, zamkniętymi i półotwartymi; charakter anonimowy; j. polski) ▪ wywiady z wybranymi uczniami (wywiady indywidualne, nieskategoryzowane; 3 serie na zakończenie 3 kolejnych lat nauki z wykorzystaniem OFP; j. polski; rejestrowane w postaci audio) ▪ nagrania lekcji realizowanych w OFP ▪ arkusz obserwacyjny dla nauczyciela-badacza (zawsze: pierwszy nieskategoryzowany, drugi skategoryzowany wg faz OFP) ▪ notatki z analizy dokumentów 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kwestionariusz dot. zastosowania OFP (1 kwestionariusz z pytaniami otwartymi; charakter anonimowy; komunikacja w języku niemieckim lub polskim – dowolnie, do decyzji danego studenta) ▪ arkusz obserwacyjny dla nauczyciela-badacza (skategoryzowany, wg faz pracy w formie stanowisk dydaktycznych)

Tabela 4: Metody, techniki i narzędzia empiryczne zastosowane w badaniach (zestawienie na podstawie Łobockiego 1999 i 2000).

Różnorodność zastosowanych metod, technik i narzędzi empirycznych pozwala mówić o zasadzie triangulacji w omawianych badaniach.

3. Indywidualizacja w otwartych formach pracy z glottodydaktycznej perspektywy – badania własne

3.1. Przebieg badań w gimnazjum oraz pilotażowych badań w kształceniu akademickim

Tabela 5 przedstawia szczegółowo, w jaki sposób zrealizowane zostały zarówno badania w gimnazjum, jak i pilotażowe badania w kształceniu akademickim.

	Badania w gimnazjum	Pilotażowe badania w kształceniu akademickim
Miejsce badań	Katolickie Gimnazjum im. św. Filipa Neri w Radomiu; lekcje języka niemieckiego	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego; zajęcia z zakresu glottodydaktyki
Termin	rok szkolny 2002/2003-2003/2004/2004/2005	26.02.2014 oraz 27.02.2014
Okres trwania	3 lata – systematyczne badania realizowane ok. 1 raz w miesiącu	jednorazowe badanie pilotażowe
Dobór osób badanych	dwustopniowo: pierwszy dobór próby na początku badań – losowo; drugi dobór próby po pierwszym roku badań – wybór 5 uczniów spośród badanej populacji (deklaracje dobrowolne)	jednostopniowo: dobór próby na początku badań – losowo
Badana grupa	uczniowie Katolickiego Gimnazjum w Radomiu; w wieku 13-15 lat, N=25	2 grupy studentów I roku w Instytucie Germanistyki UW; N/A=7, N/B=6.
Rola badacza	nauczyciel = badacz	wykładowca = badacz
Etapy badań	1. zebranie danych dot. biografii uczenia się badanych uczniów	
	2. obserwacja badanych przez nauczyciela; sporządzanie notatek obserwacyjnych oraz rejestrowanie lekcji (nagrania wideo) (np. praca w formie stanowisk dydaktycznych: obserwacje lekcji)	1. obserwacja badanych przez wykładowcę; sporządzanie notatek obserwacyjnych podczas zajęć w otwartej formie pracy OFP (obserwacje zajęć w dwóch grupach)
	3. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych przez badanych ok. 1 raz w miesiącu – zawsze po zastosowaniu OFP (np. karty ewaluacyjne)	2. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych przez badanych studentów (karty ewaluacyjne w dwóch grupach studentów)
	4. pogłębienie: rozmowy indywidualne z wybranymi uczniami	
	5. analiza materiału empirycznego; sformułowanie wniosków	3. analiza materiału empirycznego; sformułowanie wniosków

Tabela 5: Etapy procedury badawczej zastosowanej w badaniach własnych (opracowanie własne).

Zarówno badania w gimnazjum, jak i pilotażowe badania uniwersyteckie zostały zrealizowane przez tego samego badacza, który pełnił jednocześnie rolę nauczyciela (w pierwszej sekwencji badań) oraz wykładowcy (w drugiej sekwencji badań).

3.2. Wyniki badań własnych w gimnazjum oraz pilotażowych badań własnych w kształceniu akademickim

Do niniejszego artykułu wybrano dane empiryczne z badań własnych, obejmujące wyniki obserwacji nauczyciela-badacza oraz wyniki ankiet ewaluacyjnych. W poniższym zestawieniu (Tabela 6) skoncentrowano się na opisie organizacji zajęć w wybranej otwartej formie pracy, zastosowanej najpierw w gimnazjum, a następnie wśród studentów. Model faz jest charakterystyczny dla pracy w formie stanowisk dydaktycznych (Karpeta-Peć 2008: 35-37).

	Badania w gimnazjum	Pilotażowe badania w kształceniu akademickim
Faza informacji struktury	Zapoznanie z zasadami pracy przed wejściem do pracowni, rozdanie indywidualnych kart pracy, 8 stanowisk z zadaniami, w tym 1 dodatkowe; należało wykonać min. 3 (obserwacja pierwsza) lub wszystkie (obserwacja druga); podział klasy na stałe zespoły: dobrowolnie, według preferencji uczniów; określenie czasu pracy: 45 min + 45 min prezentacja wyników i ewaluacja.	Wejście studentów do sali wykładowej, brak stolików, stanowiska przygotowane na krzesłach z pulpitemi, rozdanie kart obiegowych, wyjaśnienie zasad: 10 zadań + 1 dodatkowe; należało wykonać dowolną ilość; dozwolona praca w parach i indywidualna; 90 min do dyspozycji: w tym 50 min pracy + 40 min omówienie wyników.
Faza orientacji	Zapoznanie z materiałami, ok. 5 min, swobodny dostęp do stanowisk, zadania przygotowane na stanowiskach w pracowni językowej, atrakcyjne atelier.	Atrakcyjne atelier, zadania przygotowane na stanowiskach. Bardzo krótka faza, studenci natychmiast podejmują się wyboru pierwszego zadania.
Faza pierwszego wyboru	Niektóre zespoły podejmują szybkie decyzje, inne potrzebują więcej czasu, zanim podejmą się pierwszego zadania; w niektórych zespołach decyzję podejmują jednostki, pozostali członkowie dołączają po chwili.	Studenci błyskawicznie rozpoczynają pracę, w większości indywidualnie. Pojedyncze osoby podejmują pracę w zespołach dwuosobowych.
Pierwsza faza pracy	Praca uporządkowana, w sali jednak głośno.	Koncentracja, początkowo bardzo częste szukanie pomocy u wykładowcy.
Faza kolejnych wyborów i pracy	Uczniowie aktywni, bardzo zaangażowani, skupieni, samodzielne korzystanie z materiałów, swobodna atmosfera, współpraca, ciche rozmowy w zespołach, pomaganie sobie nawzajem, wspólne zarządzanie napotykanym trudnościami,	Cisza w sali wykładowej, koncentracja, z czasem coraz częstsza wzajemna pomoc i unikanie angażowania wykładowcy; po wykonaniu danego zadania coraz częstsze swobodne i rzetelne korzystanie z kluczy pozostających do dyspozycji; atrakcyjne zadania wykonywane

Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz...

	czasem korzystanie z pomocy nauczyciela, po latach systematycznego stosowania zdarza się pozorowanie pracy i trudności z koncentracją oraz łamanie zasad pracy przez jednostki.	przez danego studenta wzbudzają zainteresowanie u pozostałych, którzy szybko podejmują się takich zadań; swobodna atmosfera, często śmiech; stopniowo coraz więcej studentów podejmuje kontakt wzrokowy z wykładowcą i ze sobą nawzajem.
Faza końcowa	W momencie wskazanym przez nauczyciela, samodzielne przedstawianie wykonanych zadań, niedostateczna koncentracja i znikome zainteresowanie uczniów w czasie prezentacji wyników, tylko jednostki są zainteresowane (wg obydwu arkuszy obserwacji). Na zakończenie wypełnienie ankiet ewaluacyjnych (po każdym badanych zajęciach).	Studenci nie reagują na wskazanie wykładowcy o końcu czasu pracy, niektórzy okazują mimiką niezadowolenie, nadal wykonują zadania; na życzenie studentów konieczne przedłużenie czasu samodzielnej pracy; w rzeczywistości 60 min pracy + 30 min omówienia wyników z ewaluacją; podczas prezentacji wyników: duże zainteresowanie wszystkich studentów, wspólne omawianie wszystkich zadań, przechodzenie od stanowiska do stanowiska; korzystanie z własnych notatek sporządzonych podczas pracy; okazywanie satysfakcji z poprawnie wykonanych zadań, oczekiwane komentarze i podsumowanie ze strony wykładowcy (wg arkuszy obserwacyjnych zajęć w dwóch grupach studentów). Na zakończenie wypełnienie ankiet ewaluacyjnych (w każdej grupie studentów).

Tabela 6: Organizacja zajęć w otwartych formach pracy – modele zajęć dydaktycznych.

Tabela 7 ukazuje wyniki badań własnych w obydwu sekwencjach badań.

Relacja do wybranej OFP (pracy w formie stanowisk dydaktycznych)	Zastosowanie wybranej OFP po raz pierwszy: <i>Po wejściu do sali uczniowie wykazywali duże zainteresowanie materiałami. Faza orientacji trwała ok. 5 minut (pierwszy arkusz obserwacyjny).</i> Po 3 latach systematycznego stosowania: <i>Uczniowie wchodzili do sali niezdyscyplinowani. Przez około 5 minut widoczny był chaos: poszczególne osoby wchodziły do sali niezdecydowane, czym się zająć. Powoli zbierali się uczniowie zespołów utworzonych wcześniej [przed wejściem do sali, na korytarzu] (drugi arkusz obserwacyjny).</i>	Zastosowanie wybranej OFP po raz pierwszy: <i>Zaskoczenie, nieufność (szczególnie ze strony tych, którzy nie znają wykładowcy) (...). 5 osób podejmuje pracę indywidualną, w ciszy i skupieniu wykonują kolejne zadania samodzielnie. 2 osoby pracują razem (arkusz obserwacyjny w pierwszej grupie). Studenci chcą od razu zająć miejsca w sali, siadają pojedynczo przy stanowiskach, rozpoczynają od zadania na danym stanowisku; sprawiają wrażenie bardzo zamkniętych w sobie; brakuje kontaktu wzrokowego z nimi [ze studentami]; nie okazują żadnych emocji) (arkusz obserwacyjny w drugiej grupie).</i> Wypowiedzi studentów: <i>po wejściu do sali najpierw przeraziłem się. Po tym, jak próbowałem zrobić zadanie z pierwszej</i>
--	--	--

		<p><i>stacji, okazało się to świetną zabawą; muszę przyznać, że dzisiejsze zajęcia były dla mnie miłym zaskoczeniem. Mimo że na początku zajęć nie byłem zadowolony z takiej organizacji pracy, w trakcie (...) zmieniłem zdanie (z ankiet ewaluacyjnych w pierwszej grupie). Początkowo ciężko było odważyć się, żeby coś zrobić (...), po pewnym czasie wszyscy się odważyli; na początku było to bardzo stresujące (...). Ale z zadania na zadanie było coraz lepiej i przyjemniej; na początku odczułem stres związany z późniejszą prezentacją swoich osiągnięć, ale później (...) było to świetnym powtórzeniem (...) (z ankiet ewaluacyjnych w drugiej grupie).</i></p>
Realizacja nadrzędnych celów kształcenia	<p>1. Utrwalenie i poszerzenie wiedzy w różnych zakresach tematycznych (na poziomach A1-B1). 2. Rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku niemieckim. 3. Rozwój autonomii uczniów.</p>	<p>1. Utrwalenie i poszerzenie wiedzy w zakresie glottodydaktyki (tu: strategie i techniki uczenia się JO). 2. Rozwój kompetencji komunikacyjnej w języku niemieckim (na poziomie C1). 3. Wspieranie autonomii studentów.</p>
Realizacja celów uczenia się i nauczania	<p>OFP zastosowana po raz pierwszy (wyniki pierwszej ankiety; 27 respondentów). <u>Cele kognitywne:</u> rozwój kompetencji leksykalnej – 8 wypowiedzi; możliwość utrwalenia poznanych wiadomości – 7 uczniów; 4 osoby: potrafią wiele (bez doprecyzowania); rozwój sprawności pisania w j. o. – 3 osoby; rozwój sprawności czytania – 1 osoba, rozwój kompetencji kluczowych – 1 osoba. <u>Cele afektywne:</u> brak wypowiedzi. <u>Cele społeczno-działaniowe:</u> 1 uczeń wskazał na umiejętność pracy w zespole i wyciągania wniosków.</p> <p>OFP zastosowana kolejny raz (wyniki drugiej ankiety; 18 oddanych ankiet na 26 obecnych respondentów). <u>Cele kognitywne:</u> przede wszystkim rozwój kompetencji leksykalnej (11 wypowiedzi), rozwój kompetencji komunikacyjnej – 4 osoby, rozwój sprawności pisania – 1 osoba. <u>Cele afektywne:</u> 17 uczniów spośród 18 – pozytywne informacje na temat sfery emocjonalnej; w tym: 8 osób <i>czuło się</i></p>	<p>OFP zastosowana po raz pierwszy (wyniki ankiet ewaluacyjnych w grupie pierwszej i drugiej; 13 respondentów). <u>Cele kognitywne:</u> 12 studentów, np. <i>to efektywny sposób [uczenia się], można tak uczyć się czegoś; nauczyłem się więcej; zapamiętałem więcej, niż gdyby to był teoretyczny wykład, (...) poznałem techniki (...) i postaram się wprowadzić je do swojego systemu, (...) zajęcia pokazały mi, że ważna jest znajomość terminów glottodydaktycznych; wiele się nauczyłem, (...) tak zorganizowane zajęcia pomagają w zapamiętywaniu materiału, (...) było to powtórzenie przerobionego już materiału; mogłem przypomnieć sobie, co robiliśmy w poprzednim semestrze; zrozumiałem, jak techniki i metody nauczania pomagają w szybszej i łatwiejszej nauce; mogłem powtórzyć wszystkie znane informacje. Zajęcia takie pobudzają myślenie; mogliśmy poznać różne rodzaje uczenia się; mogliśmy wyrobić sobie własne zdanie w wielu aspektach; zadania były dostosowane do poziomu; bardzo dużo sobie przypominałem, doszedłem do pewnych wniosków. Jeden student wypełnił arkusz ewaluacyjny w języku niemieckim: <i>Ich konnte den</i></i></p>

	<p><i>dobrze, pozostali: było fajnie, miło, ciekawie, wesoło, spokojnie, normalnie, luźno, świetnie; 1 uczeń – jak władca świata, 1 – najlepszy w grupie, 1 – chyba w miarę dobrze, 1 wymienił złe samopoczucie.</i></p> <p><u>Cele społeczno-działaniowe:</u> 17 uczniów oceniło dobrze współpracę w zespołach, jeden poinformował o trudnościach w zespole.</p>	<p><i>Lernstoff wiederholen (...) und [mir] viel, viel mehr merken.</i> Jeden student napisał konkretnie, czego się nauczył poprzez przykładowe zadania.</p> <p><u>Cele afektywne:</u> silna funkcja motywująca badanej formy pracy na zajęciach uniwersyteckich. Wypowiedzi studentów: <i>to nietrudne, (...) zachęca studenta do nauki, a taka forma jest nietypowa, a dzięki temu właśnie ciekawa, (...) nauczyłem się więcej, mając (...) motywację przy tym; chciało się coś robić; każda stacja była pewnego rodzaju niespodzianką i jednocześnie wyzwaniem.</i> 10 osób: <i>zajęcia bardzo ciekawe, niemonotonne, w interesującej, oryginalnej formie (nie wiedziliśmy, co znajduje się na następnej stacji).</i> Eksponowanie własnej autonomii przez studentów: <i>trzeba było myśleć samodzielnie.</i> Była to <i>kreatywna praca.</i> Takie zadania <i>rozwijają wyobraźnię i kreatywność; każda stacja wymagała podjęcia pewnego wysiłku, kreatywności; przede wszystkim było to sprawdzenie siebie; stacje polegały na samodzielnej pracy (...), można się było wykazać; zajęcia pozwalały na samodzielną pracę.</i> Wyeksponowanie możliwości lepszej koncentracji podczas pracy w takiej formie (<i>Człowiek w każdym wieku ma problemy ze skoncentrowaniem uwagi przez bardzo długi czas, a takie urozmaicenia pomagają utrzymać koncentrację w pełnej gotowości</i>). Zajęcia takie nie są męczące. Studenci mogli określić <i>własne odczucia względem uczenia [się].</i></p> <p><u>Cele społeczno-działaniowe:</u> <i>to zajęcia z doświadczeniami; mimo że nie udało (...) się wykonać wszystkich czynności, zabawnie było słuchać i oglądać, co inni mają do zaoferowania; można było [się] później podzielić tym z grupą; kiedy grupowo omawialiśmy wszystkie stacje, było to świetnym powtórzeniem całego materiału.</i> Studenci mogli uczestniczyć <i>aktywnie w różnych zadaniach (...); dużo dało zadanie z poruszaniem się [z chustką związaną na oczach].</i> Interesująca jest wypowiedź studenta w języku niemieckim:</p>
--	---	--

		<i>Ich mag allein arbeiten, deshalb waren diese Stationen für mich sehr interessant (wg ankiet ewaluacyjnych w grupie pierwszej i drugiej).</i>
--	--	---

Tabela 7: Realizacja celów kształcenia w otwartych formach pracy – wyniki badań własnych.

Zarówno na lekcjach języka obcego w otwartych formach pracy w gimnazjum, jak i podczas zajęć akademickich zasada indywidualizacji realizowana była poprzez kształcenie kognitywnych, afektywnych oraz społeczno-działaniowych celów.

3.3. Wnioski z badań w gimnazjum oraz pilotażowych badań w kształceniu akademickim

Dane empiryczne uzyskane w wymienionych badaniach zostały następnie porównane. Spostrzeżono podobieństwo części wyników, pozostała część wykazała zróżnicowanie, co przedstawia Tabela 8.

	Badania w gimnazjum	Pilotażowe badania w kształceniu akademickim
Podobne wyniki badań	<ul style="list-style-type: none"> ▪ W obydwu sekwencjach badań zrealizowane zostały nadrzędne cele nauczania. ▪ W ramach pracy w formie stanowisk dydaktycznych zawsze stosowana jest zasada indywidualizacji. ▪ Początkowe opory przed nową formą pracy zostają szybko przezwyciężone. ▪ Funkcja motywująca materiałów dydaktycznych wykorzystywanych w otwartych formach pracy (OFP) (materiały glottodydaktyczne formą zaproszenia do pracy). ▪ Samodzielna praca sensu stricto (rzeczywiste uczenie się i rozwijanie własnej autonomii przez uczących się). ▪ Indywidualny wybór zadań w zależności od osobistych preferencji. ▪ Dostrzeganie i precyzowanie przez badanych celów uczenia się i nauczania w OFP (wyniki ankiet). ▪ Nieświadome rozróżnienie celów kognitywnych, afektywnych i społeczno-działaniowych. ▪ Refleksja badanych nad własną autonomią; refleksyjna postawa; wyciąganie wniosków na przyszłość. 	
Zróżnicowane wyniki badań	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uczniowie silnie zmotywowani po pierwszym kontakcie z OFP. ▪ Uczniowie mają początkowo trudności z podejmowaniem samodzielnych decyzji i wyborem zadań. ▪ Fazie samodzielnej pracy towarzyszy hałas. Mimo tego uczniowie pozostają jednak w większości skoncentrowani, praca jest uporządkowana. ▪ Uczniowie szybko potrafią korzystać samodzielnie z przygotowanych materiałów, sto- 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studenci nieufni i zdystansowani w pierwszym kontakcie z OFP. ▪ Studenci szybko podejmują decyzje i wybierają samodzielnie zadania, jednak początkowo nie są to decyzje świadome, a raczej przypadkowe. ▪ Podczas samodzielnej pracy w sali wykładowej panuje twórcza cisza. ▪ Studenci początkowo często zwracają się o pomoc do wykładowcy, sprawiają wrażenie konkurowania ze sobą. Dopiero z czasem zaczynają pomagać sobie na-

Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz...

	<p>sunkowo rzadko proszą nauczyciela o pomoc. Bez oporu porównują wyniki z rozwiązaniami w kluczach.</p>	<p>wzajem i korzystają w pełni z pozostających do ich dyspozycji materiałów. Mają opory przed porównywaniem wyników swojej pracy z rozwiązaniami.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faza prezentacji wyników nie motywuje wielu uczniów. Zazwyczaj nie wykazują zainteresowania przedstawieniem efektów swojej pracy na forum. Często niecierpliwą się, niechętnie słuchają kolegów i nauczyciela. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Podczas prezentacji wyników studenci są zainteresowani i aktywni, chętnie porównują efekty pracy z innymi, komentują je. Oczekują podsumowania ze strony wykładowcy.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uczniowie preferują pracę zespołową. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studenci pracują najchętniej indywidualnie.
Wnioski	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indywidualizacja uczenia się i nauczania może być realizowana poprzez stosowanie otwartych form pracy w edukacji szkolnej i akademickiej. ▪ Otwarte formy pracy stosowane zarówno na lekcjach języka niemieckiego w szkole, jak i w kształceniu akademickim wpływają na uczących się. ▪ Systematyczne ich stosowanie przyczynia się do rozwoju autonomii uczniów/studentów. ▪ Relacja uczniów do otwartych form pracy zmienia się dopiero z biegiem czasu, natomiast relacja studentów podlega dynamicznym zmianom już w trakcie trwania pracy. ▪ Zarówno uczniowie, jak i studenci mogą na zajęciach w OFP podejmować samodzielne decyzje w zakresie treści, form społecznych, tempa pracy, kolejności wykonywania zadań, sposobu ich rozwiązywania, stosowania strategii uczenia się w zależności od stylu poznawczego danej osoby. ▪ Procesy autonomizacji uczniów przebiegają stopniowo i łagodnie. W przypadku studentów, pracujących w OFP, postęp w ich autonomii można zauważyć już podczas pierwszych zajęć. ▪ Dla uczniów szczególnie ważna jest strona emocjonalna. Ich wypowiedzi, oceniające OFP, są często nacechowane pozytywnym ładunkiem emocjonalnym. Wypowiedzi studentów są dużo bardziej wyważone i ukierunkowane przede wszystkim na rezultaty poznawcze. Strona afektywna jest jednak nie bez znaczenia. ▪ Dla wszystkich istotna jest realizacja celów społeczno-działaniowych. ▪ Uświadomienie sobie celów uczenia się jest u uczniów początkowo skromne, dopiero z czasem zdobywają się oni na głębszą refleksję. Studenci od razu dostrzegają i formułują własne cele uczenia się. ▪ Atrakcyjna aranżacja środowiska uczenia się w formie atelier dydaktycznego z wykorzystaniem stanowisk wzbudza podczas pierwszego kontaktu pozytywne reakcje u uczniów, natomiast dystans u studentów. 	

Tabela 8: Wnioski z praktycznych badań edukacyjnych nad otwartymi formami pracy (opracowanie własne).

Przedstawione wyniki badań ukazują indywidualizację jako zasadę możliwą do stosowania w ramach otwartych form pracy zarówno w edukacji szkolnej, jak i akademickiej.

4. Podsumowanie

4.1. Indywidualizacja w otwartych formach pracy – ogólne wnioski

Niniejszy artykuł może zostać podsumowany na podstawie tabeli otwartości według Peschela (2002), według którego różnicowanie jest odgórne, a więc określane przez nauczyciela, natomiast indywidualizacja – oddolna, definiowana przez samego ucznia (poziomy 0 oraz 1 w Tabeli 9), a obydwa pojęcia związane są z otwartością form pracy na lekcji. Interesujące przy tym jest wyszczególnienie przez Peschela (2002) jeszcze dwóch wyższych poziomów, prowadzących ostatecznie do zasady personalizacji, blisko związanej z omawianą w tym artykule indywidualizacją.

			Poziom 3: Otwartość społeczna
		Poziom 2: Otwartość metodyczno-treściowa	Demokracja i zarządzanie swoimi zasobami, otwartość społeczna i osobista dzięki demokracji i współdecydowaniu przez ucznia (o przebiegu lekcji, warunkach, regułach itp.). <i>Wychowanie społeczne jest najefektywniejsze, jeśli struktury są współtworzone przez samego ucznia i są odbierane jako konieczne i sensowne.</i>
	Poziom 1: Otwartość metodyczna	Samodzielne decydowanie lub współdecydowanie na bazie odpowiednich materiałów, ewentualnie uczenie się według własnych zainteresowań ucznia. <i>Uczenie się jest najefektywniejsze, jeśli przeżywane jest przez ucznia jako samodzielnie określone i ważne.</i>	
Poziom 0: Otwartość organizacyjna	„Oddolna indywidualizacja” – określona przez ucznia. <i>Proces uczenia się jest osobistym procesem konstruowania.</i>		
„Odgórne zróżnicowanie” – określone przez nauczyciela (np. praca swobodna, praca według planu tygodniowego, warsztaty, stanowiska dydaktyczne). <i>Proces uczenia się musi zostać dostosowany do oczekiwań ucznia.</i>			

Tabela 9: Model poziomów otwartości wg Peschela (2002; por. też Schratz i Westfall-Greiter 2010: 21).

W analizowanych sekwencjach badań własnych osiągnięte zostały stopniowo poziomy otwartości od 0 do 2. Różnicowanie okazało się pomocne w procesie indywidualizacji. Personalizację można natomiast postrzegać jako przyszłościowy cel, którego w omówionych badaniach jeszcze nie uzyskano.

Różnice pomiędzy pojęciami indywidualizacji i personalizacji ukazuje poniższe zestawienie (Tabela 10).

Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz...

Indywidualizacja	Personalizacja
- jest procesem „z” i „do”	- jest procesem internalizacji i wyrażania
- bazuje na indywiduum jako jednostce i różnicach indywidualnych jako aspekcie różnicowania	- uznaje każdą osobę za niepowtarzalnego człowieka
- jest inicjowana, organizowana i kierowana przez nauczyciela	- jest organizowana i kierowana przez samego ucznia
- zaczyna się od różnic społecznych	- zaczyna się od osobistej tożsamości jednostki
- dzieli	- łączy
- jest ukierunkowana na ocenianie	- jest wolna od oceniania
- osiąga porównywalne wyniki poprzez różne działania	- osiąga wyjątkowe i różne wyniki poprzez osobiste działania

Tabela 10: Pojęcia indywidualizacji i personalizacji (por. Schratz i Westfall-Greiter 2010: 27).

Ponieważ indywidualizacja i wynikające z niej zróżnicowanie zakładają przydzielanie zadań, uczniowie mogą spersonalizować własne procesy uczenia się tylko wtedy, gdy czują się wolni od oceniania. Do personalizacji dochodzi poprzez rozwijanie autonomii i poprzez refleksję (nad treściami, umiejętnościami i postawami), zarówno własną, jak i wspólną podczas faz ewaluacyjnych (por. Schratz i Westfall-Greiter 2010: 26). Personalizacji sprzyja ukierunkowanie procesów uczenia się na działanie poprzez np. pracę swobodną, projektową, prowadzenie portfolio, dzienników uczenia się, eksperymentowanie, rozwiązywanie problemów, e-learning, pracę tygodniową lub w formie stanowisk dydaktycznych, ponieważ te formy pracy sprzyjają postawie refleksyjności oraz wspierają procesy myślowe i interpretowanie faktów na podstawie własnych doświadczeń i przeżyć (por. Schratz i Westfall-Greiter 2010: 29). Personalizacja będzie zatem zawsze związana z nadaniem procesom uczenia się charakteru osobistego (nie tylko indywidualnego).

W przypadku otwartych form pracy personalizacja będzie oznaczać wykonywanie różnych zadań (przygotowanych i wybranych samodzielnie na podstawie własnych zainteresowań i preferencji) przez osoby lub zespoły w tym samym czasie. Uczniowie/ studenci będą zatem przygotowywać samodzielnie materiały i wyznaczać sobie zadania według własnych zainteresowań, a dany uczeń/ student będzie decydował, czy wykona zadanie indywidualnie czy w zespole, w jaki sposób i w jakim tempie.

4.2. Perspektywy badawcze

Pojawia się zatem pytanie, w jaki sposób możliwe jest zastosowanie w otwartych formach pracy nie tylko zasady indywidualizacji, ale też osiągnięcie wyższego celu, jakim jest personalizacja. Tej problematyce poświęcone będą planowane zasadnicze badania w kształceniu akademickim. Jakie zatem rysują się perspektywy badawcze? Z omówionych badań zdaje się wynikać, iż zastosowanie

otwartych form pracy w nauczaniu języków obcych na dowolnym poziomie edukacji sprzyja nie tylko indywidualizacji procesów uczenia się, ale i ich personalizacji. Jak stosować zatem otwarte formy pracy np. w kształceniu akademickim, by w sposób optymalny umożliwić studentom personalizację uczenia się? Prawdopodobnie systematyczne stosowanie OFP przyczyni się do rozwoju autonomii studentów, a ich podejście do nauki będzie w tych formach pracy w wysokim stopniu spersonalizowane. Tym problemem poświęcone będą planowane teraz badania własne.

4.3. Projekt zasadniczych badań własnych w kształceniu akademickim

Projekt zasadniczych badań własnych zawarto w Tabeli 11.

Zasadnicze badania w kształceniu akademickim	
Cel	Analiza procesów personalizacji w OFP – zbadanie reakcji studentów na zastosowanie otwartych form pracy (OFP) w kształceniu akademickim.
Pytanie badawcze	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jak reagują studenci na zastosowanie OFP w kształceniu akademickim (pracy swobodnej, pracy w formie stanowisk dydaktycznych, pracy projektowej, pracy według planu dnia/ tygodnia)?
Pytania szczegółowe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Czy wzrasta autonomia studentów w związku ze stosowaniem OFP? ▪ Czy studenci są świadomi celów uczenia się i nauczania na zajęciach uniwersyteckich w OFP? ▪ Jakie cele kognitywne, afektywne i społeczno-działaniowe uświadamiają sobie i formułują studenci? ▪ Czy wzrasta poziom wiedzy studentów na zajęciach uniwersyteckich w OFP? ▪ Czy dzięki pracy w OFP dochodzi rzeczywiście do personalizacji uniwersyteckiego kształcenia?
Czas trwania	Każdy etap badań – 1 rok akademicki
Termin	I etap: 2018/19; II etap: 2019/20
Rola badacza	Wykładowca = badacz; zaangażowanie kilku wykładowców-badaczy (wspólny projekt)
Etapy badań	<p>Każdorazowo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. zebranie danych dot. biografii uczenia się badanych studentów 2. obserwacja badanych oraz sporządzanie notatek obserwacyjnych przez wykładowcę podczas zastosowania poszczególnych OFP w kształceniu akademickim ok. 1 raz w miesiącu 3. ewentualnie: rejestrowanie zajęć uniwersyteckich (za zgodą badanych: zdjęcia, nagrania audio, wideo) 4. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych po zastosowaniu danej OFP ok. 1 raz w miesiącu 5. rozmowy indywidualne z wybranymi studentami (np. z trzema osobami) 6. analiza dokumentów: prac studentów oraz testów sprawdzających
Podejście empiryczne	Podejście jakościowe z elementami analizy ilościowej (z uwzględnieniem zasady triangulacji metod, danych i badaczy); praktyczne badania edukacyjne (action research); ściśle sprecyzowane podstawy teoretyczne.
Metoda empiryczna	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metoda biograficzna: metoda indywidualnych przypadków ▪ Metoda obserwacji ▪ Metoda sondażu
Techniki empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studium przypadku ▪ Technika sondażu z zastosowaniem kwestionariusza

Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz...

	<ul style="list-style-type: none">▪ Obserwacja jawna, uczestnicząca, skategoryzowana▪ Technika sondażu z zastosowaniem wywiadu▪ Analiza dokumentów
Narzędzia empiryczne	<ul style="list-style-type: none">▪ Kwestionariusz dot. biografii uczenia się▪ Kwestionariusz dot. zastosowanych OFP▪ Arkusz obserwacyjny dla wykładowcy▪ Nagrania, materiał fotograficzny z zajęć uniwersyteckich w OFP▪ Testy diagnostyczne

Tabela 11: Projekt zasadniczych badań edukacyjnych nad otwartymi formami pracy w kształceniu akademickim (opracowanie własne).

Celem niniejszego artykułu była teoretyczna i empiryczna analiza zagadnienia indywidualizacji uczenia się i nauczania języków obcych w otwartych formach pracy, stosowanych na lekcjach w gimnazjum oraz na uniwersyteckich zajęciach glottodydaktycznych. Przedstawione tu badania ukazały, iż cel nadrzędny może być postawiony jeszcze wyżej niż indywidualizacja nauczania i uczenia się. Wydaje się, że dopiero personalizacja procesów uczenia się i nauczania przyniesie optymalne efekty kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Altrichter, H. P. Posch. 1990. *Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Bräu, K. 2005: „Individualisierung des Lernens - zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems”. (in) *Heterogenität als Chance: Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung*. (Hrsg. K. Bräu U. Schwerdt). Münster: Lit Verlag, s. 129-150. Online im Internet: https://plaz.uni-paderborn.de/fileadmin/plaz/Profil_Umgang_mit_Heterogenitaet/Braeu_Karin___Schwerdt_Ulrich___Heterogenitaet_als_Chance.pdf [Zugang 2016-12-14].
- Chątas, K. i A. Maj (red.). 2016. *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Karpeta-Peć, B. 2008. *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpińska, A. 2016. „Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia”. (w) *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. (red. K. Chątas i A. Maj). Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, str. 428-434.
- Klein-Landeck, M. 2004. „Differenzierung und Individualisierung beim offenen Arbeiten”. *Pädagogik*, 12: 30-33.
- Konarzewski, K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz, Cz. i M. 2009. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.

- Łobocki, M. 1999. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łobocki, M. 2000. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Matczak, A. 2004. „Style poznawcze”. (w) *Psychologia. Tom 2.* (red. J. Strelau). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Paradies, L. i H. J. Linser. 2008. *Differenzieren im Unterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag.
- Peschel, F. 2002: „Öffnung des Unterrichts - ein Stufenmodell”. (in) *Berufseinstieg: Grundschule. Leitfaden zum Studium und Vorbereitungsdienst.* (Hrsg. H. Bartzky, R. Christiani). Berlin: Cornelsen Scriptor, s. 235-239.
- Riemer, C. J. Settineri. 2010. „Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung”. (in) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft.* (Hrsg. H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, C. Riemer). Berlin, New York: De Gruyter Verlag, s. 764-781. Online im Internet: http://moodle2.unifr.ch/pluginfile.php/218612/mod_resource/content/1/G-23_Riemer-Settinieri_2010.pdf [Zugang 2016-07-28].
- Schlömerkemper, J. 1976. „Lernen im Widerspruch - Thesen zu einer realistischen Differenzierungsdiskussion”. *Gesamtschule*, 2: 4-7.
- Schratz, M. T. Westfall-Greiter. 2010. „Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule”. *Journal für Schulentwicklung. Re-Vision Schulentwicklung - Lernen im Fokus*, 1: 18-31. Online im Internet: www.uibk.ac.at/ils/mitarbeiter/mschratz/pub/personalisierung--individualisierung.pdf [Zugang 2016-07-28].
- Schwerdtfeger, I. 2001. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29*. München: Goethe Institut Inter Nationes.
- Skrzetuska, E. (red.). 2011. *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Skrzetuska, E. 2011. „Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej”. (w) *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja. Uzdolnienia. Refleksja nauczyciela.* (red. E. Skrzetuska). Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej, str. 37-60.
- Wilczyńska, W. i A. Michońska-Stadnik. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.