

*Krystyna Miłułka*

Uniwersytet Rzeszowski

<https://orcid.org/0000-0002-8665-4296>

[kmihulka@gmail.com](mailto:kmihulka@gmail.com)

## OCENA ZEWNĘTRZNA A SAMOOCENA – ROZBIEŻNOŚCI I PUNKTY STYCZNE

External evaluation vs. self-assessment – discrepancies and points of contact

The aim of this article is to discuss two types of evaluation of students' language skills: external evaluation (objective) and self-assessment (subjective). The article presents the results of the study conducted among students of German Philology at the University of Rzeszów. The language proficiency level of respondents was assessed three times by means of certified language tests and a self-assessment questionnaire developed in accordance with the *CEFR* guidelines (2001). The data provided the answer to the main research question: whether and to what extent the students' self-assessment corresponds to their results achieved in the standardized tests.

Keywords: assessment, (objective) external evaluation, self-assessment, language skills, level of language proficiency

**Słowa kluczowe:** testowanie, ocena zewnętrzna, samoocena, sprawności językowe, poziomy biegłości językowej

### 1. Wprowadzenie

Ocena, to „wypowiedź o charakterze wartościującym, będąca wyrazem opinii – pozytywnej lub negatywnej – o ocenianym przedmiocie (stanie rzeczy, osobie, zdarzeniu)” (Okoń, 1998: 269). Trudno wyobrazić sobie nabywanie i rozwijanie różnych umiejętności przez człowieka bez monitorowania przebiegu

tego procesu zwieńczonego oceną osiągniętych rezultatów. Dotyczy to w równym stopniu sprawności pływania, przyrządzania potraw, jak nabywania wiedzy i umiejętności w wyniku nauki sterowanej w ramach poszczególnych przedmiotów w szkole, w tym lekcji języków obcych. Krumm (2013: 11) podkreśla, że aby móc oceniać, potrzebujemy standardów, na podstawie których określimy, co jest dobre, a co złe, co należy uznać za sukces, a co za porażkę. Osądzanie zawsze wiąże się więc z normalizacją i standaryzacją, przy czym standardy można postrzegać dwojako – z jednej strony jako konieczne i pomocne, a z drugiej zaś jako ograniczające. Poprzez ich wprowadzenie zyskujemy pewność i przejrzystość, tracimy zaś dynamikę, różnorodność i otwartość.

Ocena wiedzy i umiejętności uczniów w szkole opiera się na uzgodnionych standardach i polega na „ustaleniu wartości osiągnięć w stosunku do wymagań programu szkolnego” (Okoń, 1998: 269) podczas pomiaru dydaktycznego, np. w formie testów sprawdzających. Osiągnięcia danej osoby (w tym szkolne) mogą zostać poddane nie tylko ocenie zewnętrznej (np. przez nauczyciela), lecz także własnej. Niniejszy artykuł poświęcony został prezentacji wyników badania podłużnego, którego celem było zdiagnozowanie umiejętności dokonywania samooceny poziomu zawansowania językowego przez studentów pierwszego roku filologii germańskiej w grupie początkującej. Omówienie zgromadzonego materiału badawczego poprzedzone zostało krótkim zarysem teoretycznym, który z uwagi na ograniczenia redakcyjne, skupia się na definicji pojęć kluczowych, przede wszystkim samooceny.

## 2. Samoocena vs. ocena zewnętrzna w kontekście nauki szkolnej

Jak już wspomniano, postępy uczniów mogą podlegać dwóm formom oceny: zewnętrznej lub wewnętrznej. W przypadku oceny zewnętrznej ewaluacji wyników może dokonywać nauczyciel, korektor, egzaminator, ale też większa grupa osób, tj. klasa, społeczność szkolna, czy adresaci pozaszkolni. Ocena wewnętrzna, opierająca się na zewnętrznych kryteriach i standardach, może być oceną subiektywną lub obiektywną w zależności od technik zastosowanych podczas testowania oraz procedury uściślającej przebieg oceny<sup>1</sup>. Samoocena

---

<sup>1</sup> W przypadku zadań zamkniętych, dopuszczających tylko jedną odpowiedź, zachowanie obiektywizmu jest bardziej możliwe niż w przypadku oceny wypowiedzi pisemnych lub ustnych, uzależnionych od indywidualnych predyspozycji uczących się. Dodać należy, że podczas oceniania testów bazujących na zadaniach zamkniętych osoby oceniające są zobowiązane posługiwać się wspólnym, uprzednio ustalonym i zweryfikowanym jednolitym kluczem odpowiedzi, aby zwiększyć obiektywność oceny. Podczas testowania sprawności produktywnych konieczne jest ustalenie wspólnych kryteriów oceny, a prace pisemne powinny być oceniane przez co najmniej dwóch egzaminatorów.

nosi natomiast zawsze znamiona subiektywizmu, gdyż odzwierciedla postawę osoby jej dokonującej względem siebie, ale i innych (poprzez porównanie swoich osiągnięć z osiągnięciami innych osób). Samoocena nie zawsze pokrywa się ze stanem faktycznym, jest ona bowiem często zawyżana lub zaniżana przez osoby oceniające się, również w zależności od ich cech osobowościowych. Dyskusja wokół samooceny i rozwijania u uczniów tej formy ewaluacji wiąże się ściśle z podejściem autonomizującym, którego podstawę stanowi ukute przez Holec (1981) i rozwijane przez innych badaczy pojęcie autonomii rozumiane jako zdolność przejęcia odpowiedzialności za własną naukę (por. Pawlak, 2008: 138-139). Tassinari (2012: 13) definiuje autonomię jako złożoną meta-zdolność osoby uczącej się do sprawowania kontroli nad własnym uczeniem się w różnych sytuacjach i formach. Składa się ona z kompetencji, umiejętności i strategii opartych na wiedzy i działaniu, a także postaw i kompetencji motywacyjnych i afektywnych. Autonomia nie jest zatem abstrakcyjnym ideałem, lecz opiera się na ogólnych kompetencjach, umiejętnościach i działaniach, które uczący się faktycznie posiadają i mogą ćwiczyć w różnych sytuacjach i kontekstach uczenia się. Podobnie postrzega autonomię Wilczyńska, podkreślając, że jest ona „pojęciem deskryptywnym i wyraża rzeczywistą zdolność osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego życia. W odniesieniu do języka obcego pojęcie to będzie obejmowało zdolność podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego” (Wilczyńska 2002: 54).

W literaturze przedmiotu występują różne terminy na określenie ewaluacji własnego kształcenia (językowego), np.: samoocena, ocena wewnętrzna, autodiagnoza, autoewaluacja czy samokontrola, które często nie są dokładnie od siebie odróżniane, a w niektórych przypadkach stosowane w sposób równoważny (por. np. Schneider, 1996; Weskamp, 1996, 2003; Rampillon, 2000; Wilczyńska, 2002; Glinka, Surdyk, 2002; Kleppin, 2005; Jarząbek, 2007; Pawlak, 2011; Heimes, 2010; Smuk, 2016)<sup>2</sup>. Samoocena może być używana jako termin ogólny lub, jak zaznacza Kleppin (2005: 110-115), można wyróżnić pewne aspekty ją uściślające, jak np.: samoocena na podstawie określonej skali; samoocena postępu językowego w oparciu o zewnętrznie zdefiniowane etapy; samoocena postępów językowych na bazie samodzielnie ustalonych etapów;

---

Szerzej na temat sposobów oceniania osiągnięć uczniów, przy zachowaniu możliwie jak najwyższego stopnia obiektywizmu piszą: Niemierko (1999: 97, 106, 110), Kniffka (2003: 374-376), ESOKJ (2003: 162-163).

<sup>2</sup> W innych językach, np. w języku niemieckim, paleta terminów odnoszących się do ewaluacji własnego kształcenia (językowego) jest jeszcze szersza – *interne Evaluation, Selbstevaluation, Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung, Selbstkontrolle, Selbsteinstufung, Schüler-Feedback*.

samoocena w odniesieniu do realizacji zadania; samoocena w odniesieniu do stosowania strategii (strategii komunikacyjnych i uczenia się); samoocena w odniesieniu do rozwoju strategii (strategii komunikacyjnych i uczenia się); samoocena poprzez przyznawanie ocen itd.

Samoocena zatem to „swoista kontrola jakości” (Wilczyńska 2002: 329), która kojarzy się przede wszystkim z diagnozą własnych osiągnięć na podstawie opcjonalnych opisów sprowadzających się do odpowiedzi na, zdaniem Schneidera (1996: 16), zasadnicze pytania dotyczące procesu uczenia się: Co już potrafię? Co wiem? W czym muszę się poprawić? Co może pozostać bez zmian? W podręcznikach kursowych do nauki języków obcych, najczęściej na końcu poszczególnych rozdziałów, zamieszczone są sekcje sprzyjające samoocenie bazujące najczęściej na schemacie *wiem, potrafię*. Bez wątplenia niezwykle pomocne przy stosowaniu tej formy ewaluacji jest *Europejskie portfolio językowe* (dalej: EPJ)<sup>3</sup>. Kleppin (2005: 108) zauważa, że w EPJ zastosowano bardzo rozbudowaną skalę samooceny: od sumującej oceny własnych kompetencji językowych, poprzez uznawanie własnych postępów w nauce (ocenę kształtującą), aż po ocenę własnego procesu uczenia się w celu jego ciągłej optymalizacji zgodnie z własnymi potrzebami i wymaganiami. Niestety, potencjału tego dokumentu, nie tylko w kontekście rozwijania kompetencji samooceny u uczniów, nie wykorzystano w pełni w polskim kontekście edukacyjnym. Reasumując: zarówno pytania zawarte w podręcznikach, jak i w EPJ, to pytania pozwalające uczniom na zdiagnozowanie dynamiki procesu uczenia się przez nich języka obcego/języków obcych.

Autonomia natomiast polega na umiejętności samodzielnego udzielania odpowiedzi na te pytania w sposób mniej lub bardziej szczerzy, mniej lub bardziej realistyczny, zawsze uzależniony jednak od stosunku jednostki do własnego ego. Wnikliwość tych odpowiedzi uzależniona jest również od poziomu refleksyjności osób dokonujących samooceny. W tym kontekście Fink (2010: 12) przywołuje terminy *autorefleksja* i *samorefleksyjne uczenie się*, dodając przy tym, że to drugie ma swój początek w myśleniu o własnym uczeniu się oraz analizowaniu tego procesu w oderwaniu lub odniesieniu do tego, czego nauczyliśmy się dotychczas. Autorefleksja polega zatem na aktywnym zaangażowaniu ucznia we własny proces uczenia się, jego przedmiot i osiągnięte rezultaty. Jakość samooceny uzależniona jest od wachlarza czynników, spośród których Weskamp (2003: 282) jako szczególnie ważne wymienia: stopień kognitywnego rozwoju osoby uczącej się, jej styl uczenia się, cechy osobowościowe

---

<sup>3</sup> O zaletach tego dokumentu w zakresie przeprowadzania autoewaluacji piszą m. in.: Stasiak (2001), Głowacka (2002a, 2002b), Pamuła (2002), Komorowska (2005: 159-161), Marciniak (2005), Pawlak (2005, 2006a, 2006b).

i aspekty kontekstualne. Nie bez znaczenia są także, moim zdaniem, uwarunkowania kulturowe determinujące formę samooceny, psychiczna dyspozycja uczącego się w momencie jej dokonywania oraz „wprawa”, wynikająca z częstości używania tej formy ewaluacji. Niewielkie doświadczenie w stosowaniu samooceny, a także jej silne subiektywne zabarwienie są najczęstszą przyczyną trudności dokonania trafnej autodiagnozy biegłości językowej. Przekonanie to potwierdziły wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów, głównie filologii obcych. Okazało się bowiem, że dysponują oni słabo rozwiniętą umiejętnością samodzielnego oceniania poziomu swojego zaawansowania językowego oraz stopnia opanowania poszczególnych sprawności i kompetencji językowych<sup>4</sup>. W nurt tych rozważań wpisuje się także badanie opisane w dalszej części artykułu.

### 3. Projekt badawczy

Celem badania było zweryfikowanie, na ile samoocena ogólna i szczegółowa (uwzględniająca poszczególne deskryptory sprawności) poziomu zaawansowania językowego trzykrotnie dokonywana przez studentów w ciągu roku akademickiego 2017/2018 pokrywa się z wynikami osiągniętymi przez nich w integracyjnych testach biegłości (stwierdzających opanowanie języka niemieckiego kolejno na poziomie A1, A2 i B1) ocenionych przez egzaminatorów. W badaniach poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy, a jeśli tak, to na ile ocena zewnętrzna postępów badanych będzie różniła się od ich samooceny?
2. Czy samoocena dokonana przez studentów w oparciu o skale biegłości językowej będzie zbieżna z opisową oceną ich poziomu zaawansowania językowego podczas wszystkich trzech pomiarów?
3. Czy samoocena opisowa studentów wyrażona podczas pomiaru III (ostatniego) będzie bardziej rzeczowa i wnikliwsza niż we wcześniejszych pomiarach?

Badaną populację stanowili studenci (45 osób) pierwszego roku filologii germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego (studia stacjonarne pierwszego stopnia), którzy w październiku 2017 roku rozpoczęli studia w tzw. grupie od podstaw. Podczas składania dokumentów na studia deklarowali chęć studiowania w grupie zmierzającej do poziomu A1, oceniając tym samym poziom swojej kompetencji językowej w zakresie języka niemieckiego jako zerowy lub bardzo

---

<sup>4</sup> Szczegółowy opis wspomnianych badań zaprezentowano w następujących publikacjach: Jarzabek (2007), Adamczak-Krzysztofowicz i Stork (2007), Kierczak i. in. (2008), Pytlarz (2008), Tassinari (2012).

niski. Taka ocena mogłaby sugerować, iż kontakt badanych z językiem niemieckim należałoby określić jako nikły. Analiza danych, zebranych przy pomocy metodyki, wskazywała tymczasem na fakt, że przed rozpoczęciem studiów niemal wszyscy badani uczyli się języka niemieckiego, a ponad połowa z nich przez okres co najmniej sześciu lat (zob. tabela 1).

TYP SZKOŁY	LICZBA BADANYCH
przedszkole	1 osoba
szkoła podstawowa	15 osób
gimnazjum	33 osoby
szkoła średnia	40 osób
nigdy nie uczyłam/-em się języka niemieckiego	1 osoba
brak odpowiedzi	4 osoby

Tabela 1: Nauka języka niemieckiego na wcześniejszych szczeblach edukacji<sup>5</sup>.

W związku z tym, że kandydaci deklarujący chęć studiowania w grupie początkującej nie zawsze w sposób adekwatny określają swój poziom zaawansowania językowego<sup>6</sup>, w pierwszym tygodniu października 2017 r., wzorem lat poprzednich, przedłożony został do wypełnienia studentom I roku, w tym osobom objętym badaniem, tzw. test kwalifikacyjny na poziomie B1<sup>7</sup>, tj. test leksykalno-gramatyczny wraz z zadaniami sprawdzającymi rozwój sprawności czytania ze zrozumieniem<sup>8</sup>. Wynik testu kwalifikacyjnego wydawał się potwierdzać wstępne deklaracje studentów, ponieważ u 80% badanych stwierdzono opanowanie języka niemieckiego na poziomie A1.1 (zob. tabela 2).

<sup>5</sup> Wszystkie tabele zamieszczone w artykule zostały opracowane przez autorkę.

<sup>6</sup> Zdarza się bowiem, że niekiedy kandydaci kierują się zaniżoną samooceną podczas składania dokumentów i dopiero na podstawie wyniku testu decydują się na podjęcie studiów w grupie zaawansowanej, tj. legitymującej się biegłością językową co najmniej na poziomie B1. Jednakże ostateczna decyzja o pozostaniu w grupie od podstaw, bądź też o przejściu do grupy zaawansowanej pozostawiona jest samym studentom. Podkreślić trzeba, że wynik osiągnięty w tym teście nie miał żadnego wpływu na oceny studentów i że tylko od nich zależało, na ile poważnie podejść do jego wypełnienia, prezentując tym samym swoje rzeczywiste umiejętności językowe.

<sup>7</sup> Einstufungstest *Ja Genau* B1, Autor: Dieter Maenner, [www.cornelsen.de/daf](http://www.cornelsen.de/daf) [DW 2.10.2017].

<sup>8</sup> W zadaniach testu zastosowano technikę zdań prawdziwych i fałszywych, technikę luk częściowych, technikę zdań o zbliżonej treści.

## Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styczne

TEST KWALIFIKACYJNY		
POZIOM ZAAWANSOWANIA JĘZYKOWEGO <sup>9</sup>	PROCENTOWY REZULTAT UZYSKANY Z TESTU	LICZBA BADANYCH w %
poziom A1.1	do 45%	80
poziom A1.2	do 80%	17,77
poziom B1.1	powyżej 80%	2,23

Tabela 2: Leksykalno-gramatyczny test kwalifikacyjny – zestawienie uzyskanych wyników.

Podczas I roku studiów w grupie początkującej główny nacisk położony jest na rozwój sprawności językowych w ramach bloku *praktycznej nauki języka niemieckiego* (360 h), *gramatyki praktycznej* (60 h) i *fonetyki* (60 h)<sup>10</sup>. Ten intensywny kurs języka niemieckiego pozwala, zgodnie z założeniami programu kształcenia, na osiągnięcie poziomu B1. Objęci badaniem studenci korzystali na zajęciach z *praktycznej nauki języka niemieckiego* (dalej PNJN) z kursu *Panorama Deutsch als Fremdsprache* (A1, A2, B1). Po realizacji określonej partii materiału, sugerującej osiągnięcie danego poziomu zaawansowania językowego, uczący się byli zobligowani do wypełnienia certyfikатовego testu językowego, odpowiednio na poziomie A1 (pomiar I), A2 (pomiar II) i B1 (pomiar III), pozwalającego na określenie ich poziomu biegłości językowej, w tym przede wszystkim opanowania poszczególnych sprawności językowych. Jako próg procentowy oznaczający nabycie danej sprawności w stopniu dobrym, przyjęłam, nawiązując do instrukcji interpretacji wyników w teście kwalifikacyjnym, wartość 80% (zob. tabela 2).

Badana populacja dobrana została w sposób celowy. Trzeba tu podkreślić, że z próby celowej nie można wnioskować o całej populacji, nie będzie więc znany zakres ogólności badanej prawidłowości, niemniej zwiększy się znacznie kontrola nad zmiennymi. Badanie będzie więc rzetelne, lecz uogólnienia będą możliwe dopiero po jego wielokrotnym powtórzeniu w identycznej formie. Reprezentatywność takich badań jest wprawdzie ograniczona, jednak dobór próby pozwala na pozyskanie cennych informacji o badanym stanie rzeczy oraz zdiagnozowanie panujących trendów (por. Komorowska 1982: 97, 160-161; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 188).

Podczas pomiaru I w badaniu uczestniczyło 45 studentów (42 kobiety i 3 mężczyźni) pochodzących przede wszystkim z województwa podkarpackiego. Po

<sup>9</sup> Zgodnie z instrukcją zamieszczoną na stronie *Antwortblatt* testu kwalifikacyjnego. Zob. przypis 7.

<sup>10</sup> Plan studiów studia stacjonarne I stopnia – specjalizacja nauczycielska z nauką języka niemieckiego od podstaw (PN); Plan studiów studia stacjonarne I stopnia – specjalizacja translatorska z nauką języka niemieckiego od podstaw (PT). <http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/struktura-wydzialu/instytut-filologii-germanskiej/dydaktyka/plan-y-studiow> [DW 12.08.2018].

pierwszym semestrze liczba badanych zmniejszyła się o jedną kobietę, dlatego w kolejnych pomiarach udział wzięło 44 studentów (41 kobiet i 3 mężczyzn). Pod względem liczebności próba taka zaliczana jest za Łobockim (2009: 175) do prób przejściowych, tzn. mieszczących się w przedziale 31-100 osób. Ponadto, przedstawione badanie reprezentuje typ diagnozy podłużnej (Komorowska, 1982: 172-190), nazywanej w literaturze przedmiotu również badaniem podłużnym lub dynamicznym (Diekmann 2007: 194; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 63). Zastosowano w nim dwie metody badawcze: testy osiągnięć szkolnych oraz metodę sondażu diagnostycznego (badania ankietowe) (por. Łobocki 2009: 234-237; Pilch, Bauman 2001: 96, 160-161). Materiał badawczy zbierany był trzykrotnie w ciągu roku akademickiego przy użyciu następujących narzędzi:

- standaryzowanych testów certyfikatowych<sup>11</sup>, pozwalających na obiektywne zdiagnozowanie poziomu zaawansowania językowego badanych<sup>12</sup> – pomiar I, styczeń 2018 r. certyfikatowy test ÖSD A1; pomiar II, marzec 2018 r. certyfikatowy test ÖSD A2; pomiar III, czerwiec 2018 r. certyfikatowy test ÖSD B1; podczas pomiaru III badani wypełnili także sprawdzający test leksykalno-gramatyczny ułożony na podstawie podręcznika kursowego przez osoby prowadzące zajęcia z PNJN, który został następnie zweryfikowany przez koordynatora przedmiotu;
- ankiety autoewaluacyjnej sporządzonej w oparciu o jednolite i jednoznacznie sformułowane wskaźniki biegłości językowej zaproponowane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (dalej: ESOKJ) – pomiar I, styczeń 2018 r.; pomiar II, kwiecień 2018 r. i pomiar III, czerwiec 2018 r.<sup>13</sup>

---

<sup>11</sup> Problem przydatności standaryzowanych testów certyfikatowych (m. in. TestDaF, ÖSD) w określaniu poziomu biegłości językowej osób uczących się języka obcego (niemieckiego) poruszają np.: Glaboniat (1998) i Kuri (2012). Krytycznie na temat testów certyfikatowych wypowiada się Krumm (2013). Zaznacza on, że standaryzacja i globalizacja testów certyfikatowych doprowadziła do tego, że nie tylko same testy, lecz także kursy językowe przygotowujące do nich negują ważność socjalnych i interkulturowych celów nauczania oraz konieczność uwzględniania podczas kursów języka obcego indywidualnego zaplecza językowo-kulturowego osób uczących się tego języka.

<sup>12</sup> ÖSD – Österreichisches Sprachdiplom Deutsch, Modelltest ÖSD A1, A2, B1 ([www.mitglieder.osd.at](http://www.mitglieder.osd.at)).

<sup>13</sup> Ankieta wypełniona została przez 45 badanych – pomiar I, 42 badanych – pomiar II, 44 badanych pomiar III. Podczas pomiaru II dwie osoby były nieobecne. W badaniach podłużnych redukcja uczestników badania w trakcie jego trwania jest nieunikniona. Jednakże w przypadku prób przejściowych i dużych jednostkowe wypadanie uczestników nie zagraża uzyskaniu rzetelnych wyników.



Integracyjne testy biegłości, sprzyjające ocenie sumującej, zawierały przede wszystkim zadania zamknięte umożliwiające jednoznaczną ocenę rezultatów. Sprawdzały one opanowanie:

- sprawności rozumienia ze słuchu – w zadaniach zastosowano technikę zdań prawdziwych i fałszywych, technikę dopasowania wypowiedzi do obrazka, technikę uzupełniania luk, technikę notatki;
- sprawności czytania ze zrozumieniem – zadania bazowały na technice zdań prawdziwych i fałszywych, technice dopasowania tytułu/wypowiedzi do tekstu, technice wyboru zdania zgodnego z tekstem, technice luk;
- sprawności pisania – w zadaniach wykorzystano technikę listu kierowanego (nieoficjalny e-mail) oraz technikę luk (uzupełnianie formularza).

Podczas pomiaru III studentom przedłożony został dodatkowo test weryfikujący znajomość słownictwa (zadania opierały się na technice eliminacji, technice synonimów i antonimów) i opanowanie gramatyki (w zadaniach zastosowano technikę wyboru formy odpowiedniej w danej sytuacji, technikę zdań o zbliżonej treści, technikę transformacji, technikę luk częściowych, technikę rozsypanych wyrazów), przy czym służył on przede wszystkim kontroli słownictwa receptywnego i rozumienia struktur gramatycznych<sup>14</sup>.

Testy ocenione zostały przez wykładowców prowadzących zajęcia z przedmiotów w ramach PNJN zgodnie z kartą odpowiedzi dołączoną do testów ÖSD A1, A2 i B1. W celu zredukowania oddziaływania czynnika subiektywizmu komponent poświęcony sprawności pisania oceniany był przez dwóch egzaminatorów na podstawie wcześniej ustalonych jednolitych kryteriów uwzględniających następujące aspekty: komunikatywność tekstu, bogactwo leksykalne, poprawność gramatyczną i ortograficzną, rozwinięcie tematu<sup>15</sup>. W przypadku testu gramatyczno-leksykalnego kartę odpowiedzi opracowali układający go wykładowcy; podobnie jak sam test została ona zweryfikowana przez koordynatora przedmiotu.

Ankieta, służąca głównie samoocenie formalnej, została skonstruowana przez autorkę w oparciu o poziomy biegłości językowej (A1, A2, B1, B2) opisane w ESOKJ (2003: 33-37, 68-71, 74, 80, 101-103), które ujęto w skali ogólnej

---

<sup>14</sup> Badani studenci uczęszczali na zajęcia z gramatyki praktycznej, która zgodnie z planem studiów wyłączona została z bloku PNJN (zob. przypis 10). Z analizy testów nieformalnych (a więc testów, prac kontrolnych i egzaminów) w ramach tego przedmiotu celowo zrezygnowano w niniejszym artykule. Szczegółowej charakterystyki testów standaryzowanych i nieformalnych dokonuje Niemierko (1991: 181, 64-75).

<sup>15</sup> Szerzej na temat testowania sprawności pisania, w tym zastosowania do tego celu testów certyfikacyjnych (TestDaF, ÖSD) przeczytać można m. in. w: Arras (2007), Zimmermann (2010), Kuri (2012), Perlmann-Balme (2013).

i służącej samoocenie oraz skalach poświęconych poszczególnym deskryptorom sprawności językowych (rozumienie ze słuchu, czytanie ze zrozumieniem, pisanie, mówienie, opanowanie słownictwa i gramatyki). Charakterystyka wybranych poziomów zaawansowania językowego, zaprezentowanych w ESOKJ, została na potrzeby ankiety nieco zmodyfikowana, tzn. tak, aby wszystkie wskaźniki zawierają sformułowania pozytywne, były skierowane do badanych i bezpośrednio mówiły o tym, co dana osoba potrafi. Ankieta, sprowadzająca się głównie do tabel samoevaluacyjnych, zawierała przede wszystkim zadania zamknięte mające na celu holistyczne (odnoszące się do ogólnego poziomu zaawansowania językowego, A1-B2) i analityczne (uwzględniające poszczególne deskryptory sprawności) określenie poziomu biegłości językowej przez samych studentów. Ostatnie zadanie ankiety miało charakter otwarty i polegało na udzieleniu pisemnej odpowiedzi na pytanie: *Proszę opisać w kilku zdaniach stopień opanowania języka niemieckiego przez Pana/Panią oraz proszę ocenić, na ile osiągnięty poziom Pana/Panią satysfakcjonuje i co ewentualnie chciałby Pan / chciałyby Pani zmienić*. Skłaniało zatem badanych do głębszej refleksji nad przebiegiem procesu nabywania języka niemieckiego poprzez jego opisową ocenę. Zebrane podczas każdego z pomiarów dane przeanalizowane zostały zarówno pod kątem ogólnej oceny poziomu biegłości w języku niemieckim, jak i oceny stopnia opanowania poszczególnych sprawności i kompetencji językowych dokonanej przez objętych badaniem studentów. Ankieta autoevaluacyjna była anonimowa, a badanych poinformowano, że jej wyniki nie będą miały wpływu na ich oceny<sup>16</sup>.

### 3.1. Analiza ilościowa danych

Analizę ilościową zgromadzonego materiału badawczego przedstawiono, odnosząc się do oceny i samooceny stopnia rozwoju poszczególnych sprawności językowych, tj. rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem i pisanie oraz poziomu opanowania słownictwa i gramatyki. Z powodu ograniczonej objętości artykułu poniżej omówiono dane w ujęciu komparatywnym, tj. porównując samoocenę studentów z obiektywną oceną egzaminatorów. Dla przypomnienia, jako próg procentowy oznaczający nabycie danej sprawności w stopniu dobrym przyjęto wartość 80 procent (zob. tabela 2). Analizę ilościową zamyka holistyczna samoocena studentów,

---

<sup>16</sup> Wypada dodać, że z badanymi studentami nie miałam bezpośredniego kontaktu, tzn. w okresie objętym badaniem nie prowadziłam w tej grupie żadnych zajęć. Ankiety, opracowaną przeze mnie, przeprowadzili wykładowcy nauczający badanych w ramach PNJN, aby nie burzyć naturalnego przebiegu procesu glottodydaktycznego. Obecność osoby z zewnątrz mogłaby spowodować, że studenci udzieliliby odpowiedzi niezgodnych z ich rzeczywistymi odczuciami.

podczas której każdorazowo określali swój poziom zaawansowania językowego na podstawie skal zawartych w tabeli samoewaluacyjnej.

### 3.1.1. Ocena zewnętrzna a samoocena sprawności rozumienia ze słuchu

Analiza rezultatów uzyskanych przez badanych w kolejnych pomiarach pokazuje, że najstąbiej wypadł test poświadczający opanowanie sprawności rozumienia ze słuchu na poziomie A2. Wprawdzie prawie wszyscy badani otrzymali z testu notę pozytywną, to jednak tylko 61,38% mogło pochwalić się wynikiem w najwyższym przedziale procentowym 80-100. O wiele wyższe rezultaty osiągnęli badani z testu potwierdzającego opanowanie języka niemieckiego na poziomie B1 – 88,63% uzyskało wynik wpisujący się w powyższy przedział procentowy.

ROZUMIENIE ZE SŁUCHU			
OCENA ZEWNĘTRZNA			
Wynik procentowy uzyskany z testu	Pomiar I (poziom A1) w %	Pomiar II (poziom A2) w %	Pomiar III (poziom B1) w %
100-95 %	42,23	9,1	47,72
94-90 %	51,12	9,1	31,81
89-80 %	4,45	43,18	9,1
79-70 %	2,23	31,81	6,82
69-60 %	0	4,55	2,27
59-0 %	0	2,27	2,27
SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	6,67	11,9	4,55
A2	37,77	42,86	34,09
B1	48,89	42,86	59,09
B2	6,67	2,38	2,27

Tabela 3: Rozumienie ze słuchu – ocena zewnętrzna i samoocena.

Weryfikacja stopnia rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu przez samych studentów różniła się od obiektywnej oceny zewnętrznej. Podczas wszystkich trzech pomiarów około połowa badanych wyraziła przekonanie, że opanowała tę sprawność co najmniej na poziomie B1. Deklaracje studentów w pomiarze II sugerowały natomiast słabsze opanowanie tej sprawności niż podczas pomiaru I, co potwierdza również rezultat z testu biegłości. Natomiast w ostatnim pomiarze, określając poziom rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu, 61,36% badanych wskazało na poziom co najmniej B1. Porównując wyniki oceny zewnętrznej z wynikami samooceny, dają się zauważyć pewne punkty

styczne, ale i rozbieżności. Samoocena studentów w dwóch pierwszych pomiarach jest wyższa niż rezultat uzyskany z testu biegłości. Z kolei w pomiarze III 27,27% badanych zaniżyło swoją ocenę, uznając tym samym, że nie opanowało sprawności rozumienia ze słuchu na wymaganym poziomie B1.

### 3.1.2. Ocena zewnętrzna a samoocena sprawności czytania ze zrozumieniem

Na przestrzeni dziewięciu miesięcy daje się odnotować stopniowy wzrost umiejętności czytania ze zrozumieniem u studentów, którzy w znacznej większości osiągnęli poszczególne poziomy zaawansowania językowego A1→A2→B1. Pomimo wznoszącego stopnia trudności zadań w poszczególnych testach ok. 90% badanych uzyskało w każdym z pomiarów wyniki wpisujące się w przedział procentowy 80-100. Rezultaty ujęte w tabeli 4 jednoznacznie potwierdzają, że ta sprawność receptywna opanowana została przez studentów na dużo wyższym poziomie niż sprawność rozumienia ze słuchu.

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM			
OCENA ZEWNĘTRZNA			
Wynik procentowy uzyskany z testu	Pomiar I (poziom A1) w %	Pomiar II (poziom A2) w %	Pomiar III (poziom B1) w %
100%-95%	91,12	40,9	40,9
94%-90%	8,89	4,55	27,27
98%-80%	0	50	18,18
79%-70%	0	2,27	6,82
69%-60%	0	0	2,27
59%-0%	0	2,27	4,55
SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	15,55	4,76	2,27
A2	26,67	40,48	29,55
B1	51,11	52,38	65,91
B2	6,67	2,38	2,27

Tabela 4: Czytanie ze zrozumieniem – ocena zewnętrzna i samoocena.

Wyniki testu standaryzowanego częściowo pokrywają się z autodiagnozą studentów. Wprawdzie już podczas pomiaru I i II ponad połowa z nich deklarowała opanowanie sprawności czytania ze zrozumieniem na poziomie B1, a podczas ostatniego pomiaru liczba osób wyrażających to przekonanie jeszcze wzrosła (do 65,91%), to jednak u 18,17% badanych stwierdzić można zaniżoną ocenę poziomu opanowania tej sprawności w ostatnim pomiarze.

Rysuje się zatem podobny obraz, jak w przypadku sprawności rozumienia ze słuchu. Samoocena badanych w pomiarze I i II jest nieznacznie zawyżona, zaś w pomiarze III zaniżona w porównaniu z oceną zewnętrzną.

### 3.1.3. Ocena zewnętrzna i samoocena sprawności pisania

O ile rozumienie coraz bardziej skomplikowanych tekstów pisanych i mówionych nie stanowiło większego problemu dla badanych, o tyle produkcja własnych tekstów o wzrastającym stopniu trudności okazała się dla nich bardziej kłopotliwa. Wprawdzie w ostatnim pomiarze prawie wszyscy badani osiągnęli poziom B1, to jednak tylko 72,72% uzyskało rezultat, wpisując się w przedział procentowy 80-100. Podobną tendencję można zaobserwować także podczas pomiaru II, tylko w pomiarze I wynik z testu był bardziej satysfakcjonujący.

PISANIE			
OCENA ZEWNĘTRZNA			
Wynik procentowy uzyskany z testu	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
100%-95%	48,89	18,18	11,36
94%-90%	24,45	4,55	36,36
89%-80%	8,89	34,09	25
79%-70%	13,34	13,63	9,09
69%-60%	4,45	22,73	13,63
59%-0%	0	6,82	4,55
SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	13,33	14,28	9,09
A2	35,56	30,95	25
B1	44,44	47,62	59,09
B2	6,67	7,14	6,82

Tabela 5: Sprawność pisania – ocena zewnętrzna i samoocena.

Jeśli chodzi o samoocenę studentów co do stopnia opanowania sprawności pisania, należy stwierdzić, że od pomiaru I liczba badanych deklarujących nabycie tej sprawności na poziomie B1 systematycznie wzrastała. Porównując wyniki oceny zewnętrznej z wynikami samooceny, dają się odnotować nieznaczne rozbieżności. Podczas pomiaru I i II badani zawyżyli swoją ocenę, zaś podczas ostatniego pomiaru 6,81% ją zaniżyło<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Dla porównania warto przyrzeć się wynikom oceny umiejętności formułowania wypowiedzi ustnych w języku niemieckim dokonanej przez samych badanych. Otóż najliczniejsza

### 3.1.4. Ocena zewnętrzna a samoocena znajomości słownictwa i opanowania gramatyki

Podczas pomiaru III studenci zobligowani zostali nie tylko do wypełnienia certyfikatowego testu ÖSD B1, lecz także sprawdzającego testu leksykalno-gramatycznego opracowanego na podstawie zagadnień zrealizowanych w ciągu roku akademickiego 2017/2018 z poszczególnych części (A1, A2, B1) podręcznika kursowego *Panorama Deutsch als Fremdsprache* przez wykładowców nauczających badanych w ramach bloku PNJN.

ZNAJOMOŚĆ LEKSYKI I OPANOWANIE GRAMATYKI			
OCENA ZEWNĘTRZNA			
Wynik procentowy uzyskany z testu		Pomiar III (poziom B1) w %	
100-95 %		11,36	
94-90 %		11,36	
89-80 %		22,72	
79-70 %		31,82	
69-60 %		18,18	
59-0 %		4,55	
ZNAJOMOŚĆ LEKSYKI – SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	11,11	14,28	11,36
A2	37,78	40,48	34,09
B1	44,44	40,48	52,27
B2	6,67	4,76	4,55
OPANOWANIE GRAMATYKI – SAMOOCENA			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	15,55	4,76	4,55
A2	33,34	33,34	29,55
B1	44,44	59,52	63,63
B2	6,67	2,38	2,27

Tabela 6: Znajomość leksyki i gramatyki – ocena zewnętrzna i samoocena.

grupa studentów (ok. połowa) przyznała podczas wszystkich trzech pomiarów, iż nabyła sprawność mówienia na poziomie A2. Na uwagę zasługuje sukcesywnie wzrastająca (w kolejnych pomiarach) liczba deklaracji studentów odnośnie do opanowania tej sprawności na poziomie B1. Podczas pomiaru I osiągnięcie poziomu A1 zadeklarowało 15,55; A2 – 55,56; B1 – 24,45; B2 – 4,44 % badanych. W trakcie pomiaru II proporcje wyglądały nieco inaczej: A1 – 11,9; A2 – 50; B1 – 38,1; B2 – 0 % badanych. Podczas pomiaru III badani wskazywali na następujące opanowanie sprawności tworzenia wypowiedzi ustnych w języku niemieckim: A1 – 6,82; A2 – 52,27; B1 – 40,91; B2 – 0 % badanych).

Okolo 45% studentów uzyskało z testu leksykalno-gramatycznego rezultat powyżej 80%. Pozostała część badanych zaliczyła wprawdzie test, ale z wynikiem poniżej tego pułapu. Mając na uwadze leksykalno-gramatyczny test kwalifikacyjny, który przedłożony został studentom do wypełnienia w październiku 2017 r. (zob. tabela 2), widać ogromny postęp. W porównaniu z poziomem nabycia podstawowych sprawności językowych, poziom opanowania słownictwa i gramatyki nie jest już jednak tak satysfakcjonujący.

Przeciwstawienie rezultatów z testu obiektywnego wynikom autodiagnozy z pomiaru III prowadzi do konstatacji, że ta ostatnia jest zawyżona. 11,38% badanych uznało, że zna niemieckojęzyczną leksykę co najmniej na poziomie B1, a więc lepiej niż wskazywałyby na to punkty zdobyte w teście. Podobnie rzecz ma się z opanowaniem gramatyki. Przekonanie o jej bardzo dobrym, co najmniej na poziomie B1, stopniu opanowania wyraziła już podczas pomiaru I połowa badanych. W pomiarze II tego zdania było już 61,9%, a w III 65,9% studentów. Wyniki z testu leksykalno-gramatycznego uzyskane przez nich były jednak nieco niższe, co oznacza, że 20,46% oszacowało swój poziom opanowania gramatyki wyżej niż zrobili to egzaminatorzy sprawdzający test.

### 3.1.5. Ogólny poziom biegłości językowej – samoocena a ocena zewnętrzna

Oprócz samooceny stopnia opanowania poszczególnych sprawności językowych, leksyki i gramatyki, badani poproszeni zostali w ankiecie o ogólną ocenę poziomu swojego zaawansowania językowego w odniesieniu do skal autoewaluacyjnych zaproponowanych w ESOKJ. Zebrane podczas trzech pomiarów dane zestawione zostały w tabeli 7.

DEKLAROWANY POZIOM ZAWANSOWANIA JĘZYKOWEGO			
Poziom zaawansowania językowego	Pomiar I w %	Pomiar II w %	Pomiar III w %
A1	22,23	16,67	11,36
A2	40	35,71	29,55
B1	37,77	45,24	56,82
B2	0	2,38	2,27

Tabela 7: Biegłość w języku niemieckim – samoocena.

Już podczas pomiaru I prawie 80% ankietowanych uznało, iż opanowało język niemiecki na poziomie co najmniej A2. W pomiarze II odsetek ankietowanych stwierdzających znajomość tego języka na wspomnianym poziomie wzrósł, przy czym liczba respondentów oceniających swoje zaawansowanie językowe na poziomie B1 i B2 zwiększyła się o 10 punktów procentowych w porównaniu z pomiarem I. W kolejnym, ostatnim pomiarze, wzrosła o kolejne 10

punktów procentowych liczba osób deklarujących opanowanie języka niemieckiego przynajmniej na poziomie B1. Na podstawie danych zebranych w tabeli 7 można stwierdzić, że w pomiarze III znajomością języka niemieckiego co najmniej na poziomie B1 wykazało się niemal 60% uczestniczących w badaniu studentów filologii germańskiej. Biorąc pod uwagę pomiar III i porównując wynik autodiagnozy ankietowanych z wynikami osiągniętymi przez nich w standaryzowanym teście certyfikатовym ÖSD B1 daje się odnotować rozbieżność, tj. zaniżenie samooceny w stosunku do oceny zewnętrznej.

### 3.2. Samoocena zaawansowania językowego – analiza jakościowa studenckich wypowiedzi

W ostatnim pytaniu ankiety badani zostali poproszeni o udzielenie pisemnej odpowiedzi na następujące pytanie otwarte: *Proszę opisać w kilku zdaniach stopień opanowania języka niemieckiego przez Pana/Panią oraz proszę ocenić, na ile osiągnęły poziom Pana/Panią satysfakcjonuje i co ewentualnie chciałby Pan/chciałaby Pani zmienić*. Należy odnotować, że nie wszyscy uczestniczący w badaniu ankietowym studenci odpowiedzieli na nie, zaś liczba osób dokonujących opisowej oceny własnego poziomu opanowania języka niemieckiego zmniejszała się sukcesywnie w kolejnych pomiarach. Podczas pomiaru I dokonało jej 41 badanych na 45 uczestników, podczas pomiaru II 38 ankietowanych na 42, a w trakcie pomiaru III już tylko 32 studentów na 44 uczestniczących w badaniu.

Wypowiedzi pisemne studentów opierały się głównie na pewnym schemacie bezpośrednio nawiązującym do postawionego pytania. We wstępie znaczna większość dokonywała oceny osiągniętego poziomu językowego tylko w formie skrótowej, używając przy tym własnych określeń, np. *poziom dobry, nie do końca satysfakcjonujący* lub zarówno w formie skróconej, jak i rozbudowanej opisowej. Respondenci odnosili się do stopnia rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, pisania, mówienia, a ponadto opanowania kompetencji gramatycznej, leksykalnej i fonetycznej, określając stan faktyczny lub formułując cele, których nie udało się osiągnąć oraz wyrażając życzenia, których realizacja sprawiłaby im dużą satysfakcję.

#### 3.2.1. Samoocena opisowa – pomiar I

Podczas pomiaru I studenci ocenili swój poziom opanowania języka niemieckiego, postępując się dość rozbudowaną paletą określeń, które zestawione zostały w tabeli 8. Dodać należy, że wszystkie widniejące w niej sformułowania to oryginalne wypowiedzi badanych.



## Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styczne

STOPIEŃ OPANOWANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO	LICZBA BADANYCH	
	OSOBOWO	W %
dobry/satysfakcjonujący	14	31,11
nie do końca satysfakcjonujący	7	15,56
bardzo satysfakcjonujący	5	11,11
opanowałam/-em niemiecki w stopniu komunikatywnym	4	8,89
osiągnęłam/-em poziom podstawowy	3	6,67
osiągnęłam/-em poziom A1	2	4,44
wcale niesatysfakcjonujący	2	4,44
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 5	2	4,44
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 6	1	2,22
osiągnęłam poziom średniozaawansowany	1	2,22
brak odpowiedzi	4	8,89

Tabela 8: Ogólna samoocena poziomu biegłości w języku niemieckim.

Jak widać, większość studentów po trzech miesiącach intensywnej nauki języka niemieckiego wydaje się zadowolona z osiągniętego poziomu biegłości w tym języku. Niektórzy wyrazili swoją ocenę z entuzjazmem (*bardzo satysfakcjonujący, satysfakcjonujący*), inni używali określeń neutralnych (*osiągnęłam/-em poziom podstawowy*), jeszcze inni posłużyli się stworzoną przez siebie 10-punktową skalą. Były też osoby rozczarowane, ich zdaniem, zbyt słabym poziomem opanowania języka. Niektórzy pisali o tzw. *komunikatywnym stopniu opanowania języka niemieckiego, który pozwala na porozumiewanie się w tym języku z innymi*<sup>18</sup>. Znaczna większość ankietowanych wskazywała na postępy, jakie udało im się poczynić w ciągu trzech miesięcy, stwierdzając przy tym, że ich *poziom opanowania języka niemieckiego znacznie się poprawił, że pewniej czują się [K.M.] na zajęciach*; inni dodawali, że *w tak krótkim czasie udało się osiągnąć tak wiele*.

Studenci dokonywali nie tylko ogólnej oceny swoich postępów, lecz także odnosili się do stopnia opanowania poszczególnych sprawności językowych, gramatyki i leksyki, odnotowując przy tym zarówno sukcesy, jak i porażki.

SPRAWNOŚĆ/KOMPETENCJA	(ZNACZĄCY) ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI	BRAK (ZNACZĄCYCH) ZMIAN W OPANOWANIU UMIEJĘTNOŚCI
rozumienie ze słuchu	3 osoby	0 osób
czytanie ze zrozumieniem	4 osoby	0 osób
formułowanie wypowiedzi pisemnych	3 osoby	1 osoba
tworzenie wypowiedzi ustnych	2 osoby	6 osób
kompetencja gramatyczna	2 osoby	5 osób
kompetencja leksykalna	6 osób	1 osoba
kompetencja fonetyczna	0 osób	1 osoba

Tabela 9: Opanowanie sprawności i kompetencji językowych – samoocena studencka.

<sup>18</sup> Wszystkie wypowiedzi badanych cytowane w artykule odpowiadają oryginałowi.

Ankietowani zauważyli przede wszystkim, że ich zasób słownictwa znacznie się powiększył – *potrafię używać słowa i wyrażenia wykraczające poza słownictwo podstawowe, posiadam ogromny zasób słownictwa*. Ponadto nadmieniali, że w ciągu tego czasu udało im się rozwinąć sprawność rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, a także umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych i ustnych. Niektórzy zauważyli znacząco poprawę w kwestii opanowania podstaw gramatyki, które *jeszcze w szkole średniej sprawiały trudność*. Studenci nazywali także pewne grupy umiejętności wymagające dalszego doskonalenia. Na pierwszym miejscu uplasowała się sprawność mówienia – *chciałabym móc wyrazić podczas rozmowy to, co naprawdę myślę, a nie mówić to, co potrafię powiedzieć, chciałabym mieć większą swobodę wypowiedzi*. Badani zaznaczali, że wciąż popełniają wiele błędów gramatycznych – *potrafię wprowadzić wypowiedź prostym, jasnym językiem, ale wciąż zdarzają się błędy; Chciałabym wreszcie poprawnie używać przypadków*. Na szczególną uwagę zasługują wypowiedzi, których autorzy z jednej strony dość pozytywnie oszacowali poziom opanowania przez siebie języka niemieckiego, z drugiej, zauważają luki i niedociągnięcia, deklarując tym samym chęć ciągłego rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej – *Co prawda jestem zadowolona, że w krótkim czasie znacznie poprawił się mój poziom języka niemieckiego, lecz chciałabym, aby był jeszcze lepszy. Chciałabym się posługiwać tym językiem bez problemu, mieć większy zasób słownictwa i większe umiejętności gramatyczne*.

Reasumując: zdaniem badanych po trzech miesiącach intensywnej nauki języka niemieckiego najbardziej zwiększył się ich zasób słownictwa oraz poprawiło opanowanie sprawności receptywnych. Największe braki odnotowali studenci w zakresie opanowania sprawności mówienia i gramatyki.

### 3.2.2. Samoocena opisowa – pomiar II

Samoocena postępów w nabywaniu języka niemieckiego przez studentów dokonana w trakcie pomiaru II odznaczała się większym krytycyzmem w porównaniu z pomiarem I.

Po sześciu miesiącach intensywnej nauki języka niemieckiego niemal tyle samo (jedna czwarta) badanych było zadowolonych jak i niezadowolonych z osiągniętego poziomu językowego. Większość oceniła swój poziom opanowania niemieckiego w sposób neutralny jako podstawowy/początkujący, czy też mieszczący się pośrodku dziesięciostopniowej skali.

Analiza opisowej samooceny poziomu biegłości dokonanej przez studentów pokazała, że po pół roku nauki nastąpił znaczny postęp w zakresie opanowania sprawności receptywnych (*rozumiem wypowiedzi z niezbyt wyszukany*

## Ocena zewnętrzna a samoocena – rozbieżności i punkty styczne

STOPIEŃ OPANOWANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO	LICZBA BADANYCH	
	OSOBOWO	W %
podstawowy/początkujący	13	30,95
(jeszcze) niesatysfakcjonujący	11	26,19
dobry/satysfakcjonujący	7	16,67
bardzo satysfakcjonujący	3	7,14
poprawny	2	4,76
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 5	1	2,38
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 6	1	2,38
brak odpowiedzi	4	9,52

Tabela 10: Ogólna samoocena poziomu biegłości w języku niemieckim<sup>19</sup>.

*słownictwem*), gramatyki i wymowy niemieckiej (*poprawiłam gramatykę i wymowę*) oraz formułowania krótkich wypowiedzi pisemnych, głównie listów (*potrafię nawet napisać krótki tekst po niemiecku, np. list*). Badani byli zdania, że sprawności receptywne opanowali lepiej niż produktywne – *Najlepiej radzę sobie z czytaniem i słuchaniem, natomiast pisanie i mówienie sprawia mi nie raz trudność*. Ponadto podkreślali, że pomimo nieustannie popełnianych błędów są w stanie się już *całkiem przyzwyczoić porozumiewać w języku niemieckim*.

SPRAWNOŚĆ/KOMPETENCJA	(ZNACZĄCY) ROZWOJ UMIĘJŹNOŚCI	BRAK (ZNACZĄCYCH) ZMIAN W OPANOWANIU UMIĘJŹNOŚCI
rozumienie ze słuchu	3 osoby	0 osób
czytanie ze zrozumieniem	3 osoby	0 osób
formułowanie wypowiedzi pisemnych	2 osoby	1 osoba
tworzenie wypowiedzi ustnych	1 osoba	5 osób
kompetencja gramatyczna	3 osoby	6 osób
kompetencja leksykalna	1 osoba	1 osoba
kompetencja fonetyczna	3 osoby	0 osób

Tabela 11: Opanowanie sprawności i kompetencji językowych – samoocena studentka.

Studenci narzekali natomiast głównie na brak satysfakcjonującej umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych (*Chciałabym mieć większą swobodę w wypowiedzaniu się*), co w wielu przypadkach jest przyczyną lęku (*Co chciałabym zmienić? – chciałabym się nie bać sytuacji, w których muszę powiedzieć coś po niemiecku!*), oraz na niezadowolające opanowanie gramatyki (*Ogarniam gramatykę, ale i tak popełniam błędy gramatyczne; Najgorzej idzie mi z gramatyką!*). W swoich pracach proponowali pewne rozwiązania, pozwalające na efektywny rozwój sprawności mówienia oraz kompetencji gramatycznej. Byli

<sup>19</sup> Wszystkie wypowiedzi studentów zestawione w tabeli 10 odpowiadają oryginałowi.

zdania, że na zajęciach więcej czasu powinno się poświęcać konwersacji, ale takiej, która będzie *przebiegała w miłej atmosferze i przypominała komunikację naturalną*. Sugerowali również, aby podczas zajęć materiał był realizowany wolniej, a niektóre zagadnienia, szczególnie gramatyczne, dokładniej wyjaśniane.

Podczas pomiaru II studenci wskazywali na odczuwalny rozwój sprawności receptywnych. W kwestii opanowania gramatyki głosy były podzielone: podczas gdy nieliczni wskazywali na zadowalające opanowanie zagadnień gramatycznych, większość zwracała uwagę na wciąż słabo rozwiniętą kompetencję gramatyczną. Inną umiejętnością sprawiającą badanym wiele trudności okazała się umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych w języku niemieckim.

### 3.2.3. Samoocena opisowa – pomiar III

Przed analizą studenckich wypowiedzi, pochodzących z pomiaru III, trzeba podkreślić, że niektóre oceny, w porównaniu z pomiarem I i II, cechowała skrótowość i lakoniczność oraz że nie wszyscy badani odnosili się w swoich opisach bezpośrednio do instrukcji zadania.

STOPIEŃ OPANOWANIA JĘZYKA NIEMIECKIEGO	LICZBA BADANYCH	
	OSOBOWO	W %
jeszcze niezadowolający/jeszcze niesatysfakcjonujący	7	15,91
niesatysfakcjonujący	5	11,36
dobry/satysfakcjonujący	5	11,36
raczej dobry	4	9,09
wysoce/dość satysfakcjonujący	3	6,82
przeciętny	3	6,82
przyzwoity komunikatywny	2	4,54
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 6	2	4,54
w skali od 1 do 10 oceniam mój niemiecki na 5	1	2,27
brak odpowiedzi	12	27,27

Tabela 12: Ogólna samoocena poziomu biegłości w języku niemieckim<sup>20</sup>.

Liczba studentów zadowolonych (*zrobiłam bardzo duże postępy, jestem już w stanie dogadać się w tym języku*) i niezadowolonych (*myślałam, że będzie znacznie lepiej*) z poziomu opanowania języka była taka sama (po 12 osób). Pozostali, którzy udzielili odpowiedzi na otwarte pytanie, ocenili swoją biegłość w tym języku w sposób rzeczowy, neutralny, niekiedy dość zaskakujący: *opanowałam niemiecki na poziomie przyzwoitym komunikatywnym*. Pomimo dobrych stopni nie wszyscy byli w pełni zadowoleni z osiągniętego poziomu biegłości, co najdobitniej oddaje jedna

<sup>20</sup> Zawarte w tabeli 12 określenia w pełni odpowiadają oryginałowi.

z wypowiedzi – *W sumie powinnam być zadowolona, mam dobre oceny, ale myślałam, że po roku nauki mój niemiecki będzie lepszy niż jest.* Niektórzy studenci odnosili się w swoich wypowiedziach bezpośrednio do poziomu opanowania podstawowych sprawności językowych, gramatyki, słownictwa i fonetyki.

SPRAWNOŚĆ/KOMPETENCJA	(ZNACZĄCY) ROZWÓJ UMIĘTNOŚCI	BRAK (ZNACZĄCYCH) ZMIAN W OPANOWANIU UMIĘTNOŚCI
rozumienie ze słuchu	4 osoby	0 osób
czytanie ze zrozumieniem	4 osoby	0 osób
formułowanie wypowiedzi pisemnych	3 osoby	0 osób
tworzenie wypowiedzi ustnych	2 osoby	5 osób
kompetencja gramatyczna	3 osoby	6 osób
kompetencja leksykalna	3 osoby	0 osób
kompetencja fonetyczna	2 osoby	0 osób

Tabela 13: Opanowanie sprawności i kompetencji językowych – samoocena studencka.

Ankietowani zaznaczali, że rozumieją coraz bardziej skomplikowane teksty pisane i mówione, dysponują *imponującym zasobem słownictwa*, udoskonalili wymowę niemiecką, *która jeszcze kilka miesięcy temu sprawiała spore kłopoty*, oraz potrafią tworzyć niezbyt rozbudowane wypowiedzi przede wszystkim pisemne. Niektórzy zauważyli, że podniósł się ich poziom opanowania gramatyki niemieckiej – *Wreszcie rozumiem gramatykę!*

Podobnie jak podczas pomiaru II studenci narzekali na stosunkowo słabe opanowanie sprawności mówienia – *Rozumiem coraz więcej i to cieszy, ale samemu coś powiedzieć jest nadal sztuką.* Wyrazili też przekonanie, że na tę sprawność powinno się na zajęciach z PNJN zarezerwować więcej czasu oraz że konwersacje powinny być prowadzone w swobodnej atmosferze, gdyż, jak zauważyli badani, wtedy *łatwiej coś powiedzieć i można poczuć się sobą.* Gramatyka była kolejnym zagadnieniem, któremu ankietowani poświęcili wiele uwagi. Z jednej strony byli zadowoleni z postępów (*coraz więcej rozumiem i potrafię zastosować reguły*), z drugiej zaś ubolewali, że wciąż przytrafiają im się *banalne błędy (reguły gramatyczne ogarniam, wiem o co chodzi, proste zadania potrafię rozwiązać, ale podczas pisania i mówienia wciąż popełniam te same błędy)*. Niektórzy badani akcentowali, że systematycznie pracują nad podnoszeniem swoich kompetencji językowych – *Staram się dążyć do lepszego opanowania języka; Staram się pracować nad mówieniem i gramatyką.*

Analiza wypowiedzi studenckich zebranych podczas pomiaru III pokazuje jednoznacznie, że badani są zadowoleni z poziomu opanowania sprawności receptywnych oraz sprawności pisania. Część zauważyła postęp w stosowaniu reguł gramatycznych podczas formułowania własnych wypowiedzi, większość jednak wskazywała na braki w zakresie tej umiejętności. Podobnie jak w pomiarze I i II najwięcej trudności sprawiała badanym sprawność mówienia.

Swobodne wyrażenie własnych intencji komunikacyjnych w interakcji ustnej nadal stanowiło dla wielu studentów germanistyki spore wyzwanie.

### 3.2.4. Samoocena opisowa – podsumowanie

Samoocena opisowa studentów, mająca formę swobodnej wypowiedzi, ujawniła w kwestii opanowania podstawowych sprawności językowych, gramatyki i słownictwa dość stałe, utrzymujące się podczas wszystkich trzech pomiarów tendencje. Studenci wyrażali zadowolenie z poziomu opanowania sprawności receptywnych oraz leksyki i częściowo sprawności pisania oraz brak zadowolenia co do stopnia opanowania kompetencji gramatycznej i sprawności mówienia.

Jeśli zaś chodzi o formę werbalizowania oceny poziomu swojego zaawansowania językowego, dają się zauważyć różnice pomiędzy pomiarem I i kolejnymi. Wbrew oczekiwaniom wypowiedzi pochodzące z ostatniego pomiaru okazały się najbardziej chaotyczne i powierzchowne. Także spora część badanych (aż jedna czwarta) nie udzieliła w ogóle odpowiedzi na pytanie otwarte ankiety. Podczas wszystkich trzech pomiarów zdarzały się też wypowiedzi wnikliwe i dojrzałe, w których badani z jednej strony dokonywali ewaluacji (ogólnej i szczegółowej) przebiegu procesu przyswajania języka, wskazując na jego mocne i słabe strony; z drugiej zaś – jasno określali swoje dalsze działania zmierzające do podniesienia poziomu własnej kompetencji językowej i komunikacyjnej. Wyraźnie jednak należy zaznaczyć, że liczba wypowiedzi potwierdzających wysoki poziom refleksyjności autorów była nieliczna.

### 3.3. Wnioski

Wyniki zebrane podczas badania pozwalają na udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze.

Podczas każdego z pomiarów ocena zewnętrzna postępów osób badanych odbiegała od oceny sformułowanej na podstawie testów obiektywnych. Zestawiając wyniki ewaluacji zewnętrznej z samooceną, przy zachowaniu podziału na deskryptory sprawności, należy stwierdzić rozbieżność obu ocen podczas wszystkich trzech pomiarów (zob. tabela 14).

POMIAR	ROZUMIENIE ZE SŁUCHU	CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM	PISANIE	LEKSYKA/ GRAMATYKA
I	OZ < SO*	OZ < SO	OZ < SO	OZ < SO
II	OZ < SO	OZ < SO	OZ < SO	OZ < SO
III	OZ > SO	OZ > SO	OZ > SO	OZ < SO

Tabela 14: Sprawności językowe – zestawienie form oceny (\* OZ = ocena zewnętrzna; SO = samoocena).

Jednocześnie odnotowano, że autodiagnoza studentów była zawyżona w porównaniu z wynikiem testu tylko podczas pomiaru I i II. Analiza danych zestawionych w tabeli 14 ujawnia też pewną prawidłowość dotyczącą opanowania przez studentów sprawności receptywnych i sprawności pisania, dającą się sprowadzić do następującej konstatacji: podczas dwóch pierwszych pomiarów samoocena studentów była wyższa niż ocena zewnętrzna, w III natomiast ocena obiektywna egzaminatorów przewyższyła autodiagnozę studentów. Dodać należy, że ogólna ocena poziomu biegłości w języku niemieckim dokonana przez studentów jest niższa, w porównaniu z wynikami osiąganymi przez nich w testach integracyjnych na poziomie A1, A2, B1 (zob. tabela 7). Biorąc pod uwagę dane pozyskane w pomiarze III, szczególnie jeśli chodzi o opanowanie sprawności receptywnych i sprawności pisania, dają się zauważyć różnice pomiędzy samooceną, a oceną zewnętrzną. Mniej więcej jedna piąta studentów oceniła swoją znajomość języka niżej niż egzaminatorzy na podstawie standaryzowanych testów.

Na drugie pytanie badawcze, dotyczące zbieżności samooceny dokonanej przez studentów w oparciu o skale biegłości językowej z opisową oceną ich poziomu zaawansowania językowego podczas wszystkich trzech pomiarów, nie da się udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Opisowa ocena poziomu biegłości językowej studentów pokrywa się z wynikami zebranymi na podstawie zadań zamkniętych ankiety autoewaluacyjnej w zakresie poziomu rozwoju sprawności receptywnych i produktywnych. Rozbieżności natomiast pojawiają się w odniesieniu do opanowania gramatyki. Podczas gdy wyniki zebrane na bazie wspomnianej ankiety autoewaluacyjnej sugerują, że badani dysponują dobrze rozwiniętą kompetencją gramatyczną, ich samoocena opisowa ujawnia, że gramatyka jest właśnie tym działem, który sprawia im (obok umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych w języku niemieckim) najwięcej kłopotu.

Zebrany materiał badawczy uprawnia natomiast do udzielenia negatywnej odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze. Samoocena opisowa sformułowana przez studentów w trakcie pomiaru III była najbardziej nieuporządkowana i lakoniczna w porównaniu z pomiarami wcześniejszymi. Odnotowano wprawdzie także wypowiedzi dojrzałe, wskazujące na wysoką refleksyjność ich autorów, stanowiły one jednak rzadkość. Najbardziej wnikliwej oceny poziomu swojej biegłości językowej dokonali studenci podczas pomiaru I. Wówczas też najwięcej badanych udzieliło odpowiedzi na pytanie otwarte ankiety. Trudno jednoznacznie stwierdzić, co było przyczyną powierzchownego podejścia do pytania, być może po prostu brak chęci udzielenia odpowiedzi na nie, może brak umiejętności rzetelnej oceny przebiegu procesu nabywania języka w ciągu pierwszego roku studiów, tj. dziewięciu miesięcy, a może rozczarowanie, że sprawności, wbrew oczekiwaniom, nie osiągnęły odpowiednio wysokiego poziomu.

Wyniki badania ujawniły zatem, że studenci mieli spore trudności w kwestii dokonywania samooceny poziomu biegłości językowej. Przyczyna ich nierzeczywistej autodiagnozy wynika najprawdopodobniej z faktu, że rozwój kompetencji samooceny u badanych nie był wspierany ani na wcześniejszych szczeblach edukacji, ani na studiach filologicznych. Inna przyczyna nierealistycznej samooceny poziomu zaawansowania językowego studentów leży być może w braku autentycznej kontynuacji nauki drugiego języka obcego w znacznej liczbie podkarpackich szkół<sup>21</sup>. Wielu uczestniczących w badaniu studentów uczyło się języka niemieckiego przed podjęciem studiów, tyle że każdorazowo w grupach rozpoczynających jego naukę od zera. Niektórzy z nich kilkakrotnie „uczyli się” zatem tego samego na kolejnych etapach edukacji. Taka sytuacja może prowadzić do trudności w określeniu rzeczywistego poziomu zaawansowania językowego, która jest spowodowana z jednej strony stosunkowo długim okresem nauki tego języka w różnych typach szkół, z drugiej zaś, nieadekwatnym do czasu nauki poziomem opanowania umiejętności językowych. Większość uczestniczących w badaniu studentów nie dysponowała zatem rozwiniętą kompetencją samooceny, co potwierdziły wykazane rozbieżności pomiędzy oceną zewnętrzną i własną, dające się odnotować od momentu składania dokumentów na studia germanistyczne aż do końca pierwszego roku studiów.

Zastosowane w opisywanym badaniu metody badawcze (testy osiągnięć szkolnych i sondaż diagnostyczny) umożliwiły zebranie bardzo różnorodnych danych pozwalających na udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze. Narzędzia badawcze, przy pomocy których zgromadzono dane, spełniły kryteria praktyczności, rzetelności i trafności, co więcej, dadzą się zastosować w niezmienionej formie<sup>22</sup> podczas badań obejmujących inne populacje o podobnych cechach. W tym miejscu należy też wspomnieć o pewnych ograniczeniach przeprowadzonego badania. Pierwsze z nich dotyczy anonimowości ankiety, która spowodowała, że pytanie otwarte kwestionariusza, dotyczące samooceny opisowej poziomu zaawansowania językowego, potraktowane zostało przez badanych dość powierzchownie. Kolejne ograniczenie wynika, moim zdaniem, z braku umiejętności właściwego odczytania opisu wskaźników biegłości językowej zawartego w ankiecie autoewaluacyjnej<sup>23</sup>. W związku z doбором próby

---

<sup>21</sup> Podobne anomalie odnotowano również w innym badaniu przeprowadzonym na Podkarpaciu w latach 2008-2010 (Mihutka, 2012: 161-163; 341).

<sup>22</sup> Z wyłączeniem sprawdzającego testu leksykalno-gramatycznego opracowanego na podstawie podręcznika kursowego.

<sup>23</sup> Na ten sam problem zwracały uwagę w swoim badaniu Adamczak-Krysztofowicz i Stork (2007: 33-35, 38-40). Objęci badaniem studenci filologii germańskiej UAM mieli trudności z właściwą samooceną sprawności mówienia w oparciu o skale biegłości zawarte w ESOKJ.



uogólnienie wyników możliwe będzie dopiero po przeprowadzeniu kolejnych badań na bazie tych samych narzędzi badawczych, tyle że na innych próbach, np. na kolejnych rocznikach studentów filologii germańskiej UR rozpoczynających studia w grupie od podstaw lub wśród studentów filologii germańskiej innych szkół wyższych w Polsce oferujących również możliwość studiowania języka niemieckiego w grupie początkującej.

#### 4. Podsumowanie

Wyniki badania zaprezentowanego w niniejszym artykule ujawniły brak umiejętności dokonywania samooceny poziomu biegłości w języku niemieckim przez większość studentów filologii germańskiej, ich samoocena (ogólna i szczegółowa) różniła się bowiem od oceny zewnętrznej. Stosunkowo niski poziom kompetencji samooceny badanych świadczy najprawdopodobniej o tym, że nie była ona dotychczas rozwijana w odpowiednim stopniu. Z badań wynika zatem, że choć podejście autonomizujące jest szeroko rozpowszechnione w polskiej teorii glotto-dydaktycznej, to jego przełożenie na praktykę szkolną jest wciąż nikłe.

Umiejętność dokonywania oceny własnych uzdolnień i postępów nie jest cechą wrodzoną i stałą, może więc być kształtowana na każdym etapie edukacji (por. Pawlak, 2011: 32; Sobańska, 2016: 223) i nigdy nie jest za późno na jej rozwój. Choć Gibitz (2002: 14) jest zdania, że uczeń pod wpływem oceny z zewnątrz nabywa również kryteria, w oparciu o które będzie przebiegała jego samoocena, to jednak uważam, że dokonywania samooceny trzeba się nauczyć, a kluczową rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel. Do jego zadań należy zaznajomienie uczących się ze schematem samooceny postępów w opanowaniu poszczególnych sprawności i kompetencji<sup>24</sup> oraz systematyczne trenowanie tej umiejętności podczas lekcji języka obcego. Takie postępowanie będzie skutkowało pogłębieniem refleksyjności uczących się, a co za tym idzie bardziej wnikliwą oceną podejmowanych przez nich działań.

Umiejętność dokonywania realnej samooceny poziomu własnej biegłości w danym języku obcym jest obecnie bardzo pożądana, nie tylko w kontekście stricte edukacyjnym, ale także ze względów czysto pragmatycznych, np. podczas ubiegania się o posadę wymagającą „dobrej” znajomości danego języka obcego. Brak kompetencji samooceny, którego następstwem jest niewłaściwa ocena

---

<sup>24</sup> Wilczyńska (2002: 329) w odniesieniu do doskonalenia samooceny proponuje schemat obejmujący trzy etapy: samoobserwację, ocenę (osąd) i wnioski do dalszych działań. Schemat samooceny autorstwa Tassinari (2012: 17-18) jest bardziej rozbudowany i zawiera następujące fazy: wprowadzenie, wybór komponentów i deskryptorów samooceny, samoocena, informacja zwrotna na temat samooceny, decyzje dotyczące dalszego uczenia się.

własnych umiejętności językowych, może prowadzić do wielu stresujących i przykrych sytuacji w błędnie wybranym zawodzie lub być przyczyną „przegapienia” świetnej i odpowiadającej rzeczywistym kwalifikacjom oferty pracy.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamczak-Krysztofowicz S., Stork. A. (2007), *Von der Selbsteinschätzung zur Fremdbeurteilung: Zur Vermittlung einer grundlegenden Beurteilungskompetenz mündlicher Kommunikationsfähigkeit im DaF-Studium* (w) „GFL-journal”, nr 1, str. 26-51. Online: [http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz\\_stork.pdf](http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz_stork.pdf) [DW 14.08.2018]
- Arras U. (2007), *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Diekmann A. (2007), *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Fink M.C. (2010), *ePortfolio und selbstreflexives Lernen. Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht (Schul- und Unterrichtsforschung)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gibitz U. (2002), *Fremdsprachen lernen und lehren heute*. Online: [http://www.lernen-wollen.de/mediapool/61/617820/data/FREMDSPRACHEN\\_LERNEN\\_UND\\_LEHREN\\_HEUTE\\_correct.pdf](http://www.lernen-wollen.de/mediapool/61/617820/data/FREMDSPRACHEN_LERNEN_UND_LEHREN_HEUTE_correct.pdf) [DW14.07.2018]
- Glaboniat M. (1998), *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck: Studienverlag.
- Glinka M., Surdyk A. (2002), *Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych* (w) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 273-286.
- Głowacka B. (2002a), *Europejskie Portfolio Językowe a kształcenie językowe na poziomie wyższym* (w) Komorowska H. (red.), *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, str. 157-172.
- Głowacka B. (2002b), *Europejskie Portfolio Językowe – droga do wielojęzyczności* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 4, str. 39-44.
- Heimes A. (2010), *Schülerfeedback in der Fremdsprache* (w) „Praxis Fremdsprachenunterricht”, nr 5, str. 11-14.
- Holec H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford/New York: Pergamon Press.

- Jarząbek A.D. (2007), *O nastawieniu nauczycieli do samooceny uczących się* (w) „Neofilolog”, nr 30, str. 43-54.
- Kierczak A., Drwięga A., Malinowska A., Świątkowska L. (2008), *Samoocena jako istotny element kształtowania autonomii w nauczaniu specjalistycznego języka obcego* (w) Jodłowiec M., Nizegorodcew A. (red.), *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Tertium, str. 61-72.
- Kleppin K. (2005), *Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen* (w) Burwitz-Melzer E., Solmecke G. (red.), *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen, str. 107-118.
- Kniffka G. (2003), *Prüfen und Bewerten* (w) Bausch K.R., Christ H., Krumm H.J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, str. 373-377.
- Komorowska H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: PWN.
- Komorowska H. (2005), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krumm H.J. (2013), *Sprachtests oder Sprachenprofile – Was Sprachenlernende können müssen oder lernen dürfen und wie das zu beurteilen ist* (w) Clalüna M., Tschärner B. (red.), *Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht Testen – Evaluieren – Prüfen*. Akten der Vierten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 29. und 30. Juni 2012 – Universität Bern. Stallikon: Impressum, str. 11-26.
- Kuri S. (2012), *Die sprachwissenschaftlichen Grundlagen von Sprachzertifikaten* (w) Birk A.M., Buffagni C. (red.), *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Göttingen: Waxmann, str. 125-141.
- Łobocki M. (2009), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marciniak I. (2005), *Europejski system opisu kształcenia językowego i Europejskie portfolio językowe z perspektywy kilku lat* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 5, str. 3-9.
- Mihułka K. (2012), *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Niemierko B. (1991), *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pamuła M. (2002), *Europejskie Portfolio Językowe – opis i ocena umiejętności komunikacyjnych i językowych ucznia* (w) Komorowska H. (red.), *Ewaluacja*

- w nauce języka obcego. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, str. 25-35.
- Pawlak M. (2005), „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów” – dylematy i wyzwania (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 3, str. 61-68.
- Pawlak M. (2006a), *Autonomia ucznia a „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów”* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 1, str. 42-50.
- Pawlak M. (2006b), „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów” w badaniach pilotażowych – opinie, uwagi, sugestie (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 5, str. 63-74.
- Pawlak M. (2008), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski* (w) Pawlak M. (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu – Wydawnictwo UAM w Poznaniu – Wydawnictwo PWSZ w Koninie, str. 137-157.
- Pawlak M. (2011), *Nowe spojrzenia dobrego ucznia w dydaktyce językowej* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 1, str. 28-36.
- Perlmann-Balme M. (2013), *Qualitätssicherung bei Bewertenden produktiver Leistungen* (w) Clalüna M., Tschärner B. (red.), *Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht Testen – Evaluieren – Prüfen*. Akten der Vierten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 29. und 30. Juni 2012 – Universität Bern. Stallikon: Impressum, str. 33-37.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pytlarz A. (2008), *Motywująca rola europejskiego portfolio językowego – doświadczenia studentów filologii romańskiej w poznawaniu języków i kultur* (w) Michońska-Stadnik A., Wąsik, Z. (red.), *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej, t. 2, str. 199-209.
- Rampillon U. (2000), *Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse* (w) Wendt M. (red.), *Konstruktion statt Instruktion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag, str. 119-140.
- Schneider G. (1996), *Selbstevaluation lernen lassen* (w) „Fremdsprache Deutsch”. Sondernummer *Autonomes Lernen*, str. 16-23.
- Sobańska J. (2016), *Ocena własnych zdolności uczniów uzdolnionych językowo w polskich szkołach ponadgimnazjalnych* (w) „Neofilolog”, nr 47/2, str. 219-230.
- Smuk M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin: Werset.

- Stasiak H. (2001), *Portfolio – paszport językowy – jeden z elementów autonomii w procesie uczenia się języków obcych* (w) „Języki Obce w Szkole”, nr 5, str. 3-7.
- Tassinari M.G. (2012), *Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren* (w) Gnutzmann C., Königs F.G., Küster L. (red.), *Kompetenzen konkret*. Göttingen: Narr Verlag, („Fremdsprachen Lehren und Lernen” r. 41, z. 1), str. 10-24.
- Weskamp R. (1996), *Selbstevaluation: Ein zentraler Aspekt schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts* (w) „Fremdsprachenunterricht”, nr 40/49, str. 406-411.
- Weskamp R. (2003), *Self-assessment / Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung* (w) Bausch K.R., Christ H., Krumm H.J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke Verlag, str. 382-384.
- Wilczyńska W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej* (w) Wilczyńska W. (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, str. 51-67.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Zimmermann S. (2010), *Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF* (w) Brandl H., Duxa S., Leder G., Riemer C. (red.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule*. Fachtagung 2-3. März 2009 an der Universität Bielefeld. Göttingen: Universitätsverlag, str. 1-10.

## NETOGRAFIA

<http://www.cornelsen.de/daf> [DW 2.10.2017]

<http://www.ur.edu.pl/wydzialy/filologiczny/struktura-wydzialu/institut-filologii-germanskiej/dydaktyka/plany-studiow> [DW 12.08.2018]

<http://www.mitglieder.osd.at> [DW 10.01.2018].