

Beata Peć

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0002-5875-1312>

beata.pec@uw.edu.pl

OTWARTE FORMY PRACY W GLOTTODYDAKTYCE – SPECYFIKA OCENIANIA W EDUKACJI SZKOLNEJ ORAZ W AKADEMICKIM KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH

Open forms of work in language teacher education – the specificity of assessment in school education and in academic education of foreign language teachers

Open forms of work are now successfully used both in foreign language lessons and in academic education. Often, it may be difficult to assess the work of learners due to its specificity – that is, the summing and shaping of the assessment of the achievement of teaching objectives in school education and the effects of education in the didactics of the university. The question arises how to assess the work of learners during free work, while learners are working to attainment targets, working to weekly plans or doing project work. These issues will be subjected to theoretical analysis and discussed on the basis of my own empirical research in two areas of language teacher/foreign language education. On this basis conclusions will be formulated and research perspectives will be outlined with relation to school education and the academic education of foreign language teachers.

Keywords: evaluation, assessment, open forms of work/learning and teaching, school education, academic education

Słowa kluczowe: ewaluacja, ocenianie, otwarte formy pracy/uczenia się i nauczania, edukacja szkolna, kształcenie akademickie

0. Wprowadzenie

„W chwili, gdy dziecko odłoni swą prawdziwą naturę, nauczyciel zrozumie (...), czym tak naprawdę jest miłość.”
(Montessori, 1949/1994: 258, za: Epstein, 2014: 7)

Słowa, które zostały wybrane jako myśl przewodnia dla niniejszego artykułu, ukazują wartość, jaką ma odpowiednio organizowana edukacja. Podobne podejście – pełne miłości – charakterystyczne jest dla wielu pedagogów reform z przełomu XIX i XX wieku. Takie przesłanie pozostaje aktualne również dziś i umożliwia postrzeganie oceniania jako fragmentu edukacyjnej rzeczywistości w specyficznym świetle. Według koncepcji pedagogicznych, akcentujących wartość miłości, autonomii i rozwoju uczących się, ocenianie opiera się na dwóch filarach: z jednej strony na gruntownej obserwacji pracy, postaw i postępowania uczących się, z drugiej, na ich samoocenie. Takie podejście stanowi podstawę otwartych form pracy – wykorzystywanych między innymi na lekcjach języków obcych oraz w kształceniu akademickim.

Zanim omówiona zostanie specyfika oceniania w ramach otwartych form pracy, poczynione zostaną pewne założenia wstępne. Główną tezę niniejszego artykułu można natomiast sformułować następująco: *ocenianie w ramach otwartych form pracy ma swoją specyfikę zarówno w edukacji szkolnej, jak i w kształceniu akademickim, i jest ściśle związane z realizacją celów uczenia się i nauczania.*

1. Zdefiniowanie problemu badawczego

Problem badawczy, jakim jest zagadnienie oceniania w otwartych formach pracy stosowanych w edukacji szkolnej oraz w kształceniu akademickim, poddany zostanie analizie w dwóch obszarach badawczych zarówno od strony teoretycznej, jak i empirycznej. Główne pytanie badawcze – *W jaki sposób oceniane są wyniki samodzielnej pracy uczniów i studentów na zajęciach w otwartych formach?* – zawiera szereg pytań szczegółowych, takich jak np.:

1. Jaki typ ewaluacji jest odpowiedni w otwartych formach pracy? Ewaluacja sumująca, kształtująca czy diagnozująca? Zewnętrzna czy też autoewaluacja?
2. W jaki sposób uczniowie/studentenci przedstawiają wyniki swojej pracy samodzielnej?
3. Jak reaguje zespół na prezentację wyników pracy samodzielnej?
4. Kto ocenia pracę uczniów/ studentów i za pomocą jakich narzędzi?
5. Na jakie aspekty oceniania zwraca uwagę nauczyciel/wykładowca?
6. Na jakie aspekty oceniania zwracają uwagę uczniowie/studentenci?

7. Czy uczniowie/studenci są świadomi celów osiąganym na takich zajęciach?
8. Jakie cele nauczania dostrzegają uczniowie/studenci? Jakie cele uczenia się formułują?
9. Jaka forma ewaluacji w otwartych formach pracy jest odpowiednia i optymalna?

Odpowiedzi na powyższe pytania dostarczą wyniki badań prowadzonych w dwóch skrajnie różnych grupach: młodzieży gimnazjalnej oraz studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela języka obcego. Hipotetycznie zakłada się, iż ocenianie wyników w otwartych formach jest specyficzne i związane z założeniami pracy w tych formach oraz z realizacją celów uczenia się i nauczania; wydaje się też niezależne od poziomu edukacyjnego uczestników. Aby odpowiedzieć na powyższe pytania, konieczne jest zatem zdefiniowanie podstawowych pojęć związanych z badanym obszarem.

2. Otwarte formy pracy w glottodydaktyce – specyfika oceniania w edukacji szkolnej i kształceniu akademickim (rozważania teoretyczne)

2.1. Zagadnienie otwartych form pracy – uczenia się i nauczania

W perspektywie glottodydaktycznej otwarte formy pracy na lekcji języków obcych lub w kształceniu akademickim są takimi formami zajęć, podczas których uczniowie i studenci są w pełni samodzielni, podejmując szereg decyzji, które w tradycyjnym procesie edukacyjnym przypadają w udziale nauczycielowi bądź wykładowcy, a procesy uczenia się/nauczania przebiegają w specjalnie przygotowanym pomieszczeniu (por. Kunter i Trautwein, 2018: 130). Poniższa tabela ukazuje cztery podstawowe otwarte formy pracy stosowane z powodzeniem w glottodydaktyce.

Praca swobodna	Praca w formie stanowisk dydaktycznych	Praca według planu dnia/tygodnia	Praca projektowa
Otwarta forma pracy na lekcjach/zajęciach języka obcego, w ramach której uczniowie/studenci rozwijają własną kompetencję komunikacyjną oraz zdobywają wiedzę i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając samodzielnie z udostępnionych im materiałów, przy czym zakres działań uczniów/studentów jest bardzo szeroki i ogranicza go jedynie związek z tematyką danej lekcji języka obcego/danych zajęć akademickich.	korzystając samodzielnie z materiałów przygotowanych dla nich na tzw. stanowiskach dydaktycznych, przy czym zakres działań uczniów/studentów jest wyznaczony przez nauczyciela/wykładowcę.	wykonyjąc samodzielnie zadania określone w celowo przygotowanych dla uczniów/studentów planach dnia/tygodnia.	korzystając z samodzielnie dobieganych materiałów, przy czym zakres działań uczniów/studentów określony zostaje w fazie planowania i przekracza ramy czasowe i przestrzenne danej lekcji/danych zajęć akademickich.

Tab. 1: Definicje otwartych form pracy z glottodydaktycznej perspektywy (opracowanie własne, Karpeta-Peć, 2008: 11, 30, 47, 65).

2.2. Specyfika oceniania w otwartych formach pracy – ocenianie kształtujące, sumujące i diagnostyczne

Jak pozyskać zatem dane na temat osiągnięć uczniów/studentów oraz realizowania przez nich celów uczenia się i nauczania czy osiągania odpowiednich efektów kształcenia? Jaki jest charakter oceniania w otwartych formach pracy: sumujący, kształtujący, czy też diagnostyczny (por. np. Grotjahn, Kleppin, 2017)?

W pedagogice Montessori na przykład, według której otwarte formy pracy z powodzeniem stosuje się w zwykłym dniu nauki, nauczyciel dokonuje codziennej, świadomej obserwacji dziecka: jego rozwoju oraz wiedzy przez niego zdobywanej, a także postaw czy społecznego zachowania i sposobów pozyskiwania wiadomości. Dane te gromadzone są w sposób opisowy – werbalny i tak też przekazywane zarówno samym uczniom, jak i ich rodzicom. Stanowią one jednocześnie podstawę planowania kolejnych lekcji (por. Stein, 2003: 143nn.). Hallet i Königs (2010: 211nn.) wspominają ponadto o testach językowych, ocenianiu wypowiedzi ustnych oraz ocenianiu wypowiedzi pisemnych. W ramach otwartych form pracy wszystkie wspomniane zagadnienia oceniania są uwzględniane, jednak ich specyfika polega na preferowaniu form ustnego sprawdzania osiągnięć w bezstresowej atmosferze. Sprawdziany pisemne stosuje się nie tyle podczas samodzielnej pracy uczniów, ile jako element dodatkowy. Szczególnie dba się o to, by kontrola wiadomości nie była zjawiskiem sztucznym, lecz wpisywała się w rytm pracy ucznia. Stawianie stopni stosowane jest w niewielkim zakresie, dużo większą wartość przypisuje się analizie osiągnięć uczniów na podstawie wytworów ich samodzielnej pracy (por. Stein, 2003: 147nn.).

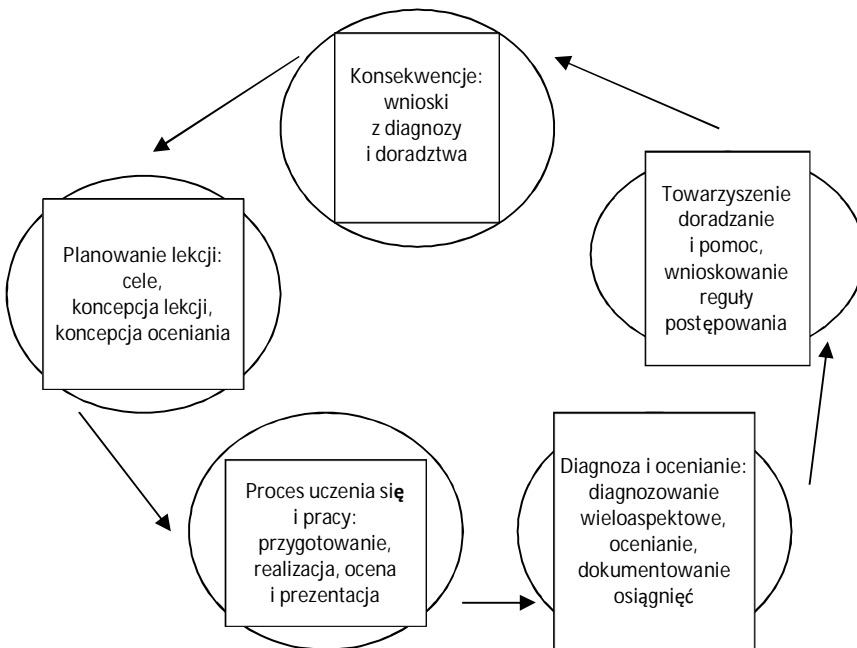
Według Peschela (2010: 143nn.) nową rolę oceniania w otwartych formach pracy charakteryzuje przejście od odgórnej kontroli ku oddolnemu towarzyszeniu: „jeśli zrezygnuje się z nauczania frontального i odtwórczych form pracy, wówczas każdy samodzielnie opracowany produkt pracy własnej danego ucznia udzieli informacji na temat jego aktualnego poziomu edukacyjnego”¹. Podstawowe kryteria oceniania, takie jak obiektywność, rzetelność i trafność obowiązujące zawsze w edukacji, uwzględniane są także w ramach pracy w otwartych formach (por. Lehner, 2009: 164). Taką specyficzną logikę sprawdzania osiągnięć uczniów w otwartych formach pracy można wywnioskować z tabeli:

¹ O ile nie wskazano inaczej, wszystkie tłumaczenia w niniejszym tekście są autorskie.

Logika testowania	Logika wychowania
<ul style="list-style-type: none"> • poszukiwanie obiektywności pomiaru oraz interpretacji wyników • ocenianie wg norm kwantytatywnych • klasyfikacja/porządkowanie wyników wg kryteriów ilościowych • cel: niezmienność, stałość 	<ul style="list-style-type: none"> • kompleksowa zmiana w relacji osoba- środowisko • umożliwienie danej osobie coraz bardziej efektywnego uczenia się oraz coraz bardziej aktywnej konfrontacji ze środowiskiem • cel: zmiana

Tab. 2: Przeciwna logika teorii testowania oraz teorii wychowania (por. Bohl, 2004a: 75).

Z zestawienia wynika, iż logika wychowania zajmuje podczas pracy w otwartych formach pierwsze miejsce, natomiast testowanie ma tutaj zawsze charakter drugorzędny, dodatkowy. Ocenianie w ramach otwartych form pracy odbywa się więc zwykle w formie werbalnej, opisowej i rozumiane jest przede wszystkim jako kształtujące. Autoewaluacja uczniów wzbogacona zostaje o wyniki szczegółowej obserwacji nauczyciela i ewentualnie nauczyciela wspomagającego, a także oceny dokonanej przez innych uczniów bądź studentów. Aspekt jakościowy stawiany jest zawsze przed ilościowym i stanowi priorytet zarówno w obszarze dydaktycznym, jak i pedagogicznym. Poniższy wykres ukazuje kompleksowość takiej specyficznej formy oceniania w badanym zakresie.



Rys. 1: Sprawdzanie i ocenianie jako kompleksowe działanie (por. Bohl, 2004a: 79).

Planując lekcje lub zajęcia akademickie w otwartych formach pracy, nauczyciel lub wykładowca określa zatem również specyficzną koncepcję oceniania. Sprawdzanie osiągnięć dokonuje się już podczas pracy uczących się oraz podczas prezentacji jej wyników – w formie notatek w dzienniczku obserwacji, zapisów audio, wideo, fotografii, przez analizę wytworów samodzielnej pracy uczniów/studentów. Samoocena uczących się może mieć miejsce zarówno w trakcie, jak i po zakończeniu pracy. Na podstawie analizy udokumentowanych osiągnięć nauczyciel/wykładowca dokonuje diagnozy i oceny pracy ucznia/studenta, nieustannie mu towarzysząc, ewentualnie doradzając, pomagając wyciągnąć odpowiednie wnioski i sformułować reguły dalszego postępowania. Konsekwencją takiej formy diagnozowania osiągnięć jest adekwatne i optymalne planowanie kolejnych zajęć oraz kształtowanie dalszych procesów uczenia się (por. rys. 1).

Jak wynika z powyższych rozważań, specyficzna zasada kontroli procesów uczenia się realizowana jest zatem na lekcjach języków obcych uwzględniających otwarte formy pracy w sposób inny niż zwykle. Poza diagnozą i oceną pracy ucznia/studenta oraz oceną jego rozwoju z perspektywy wychowania i kształtowania postaw szczególne znaczenie ma ewaluacja i ocena efektów pracy zespołowej. Mogą jej podlegać: zachowanie ucznia (zdolność do kooperacji, komunikacji i umiejętność pracy w zespole), jego kompetencja organizacyjna (ogólne i szczegółowe planowanie pracy, zrozumienie zadania, podejmowanie odpowiednich działań), wynik pracy zespołowej (osiągnięcie celu i jakość wykonania), a także umiejętność udokumentowania produktu pracy zespołowej i jakość prezentacji wyników. Każda kontrola wyników pracy zespołowej działa stymulująco na jej uczestników, gdy zostaje podkreślony efekt kooperacji (Kerschhofer-Puhalo, 2001: 768).

Wspomniano już, że kontrola wyników powinna być dokonywana również przez samych uczniów/studentów, a nie tylko przez nauczyciela/wykładowcę, który powinien zachęcać i inspirować do indywidualnej samooceny i refleksji, np. poprzez szczerą rozmowę z uczniami lub różnorodne arkusze ewaluacyjne. Z punktu widzenia nauczyciela/wykładowcy szczególne znaczenie ma więc obserwacja uczniów/studentów podczas ich samodzielnej pracy. Ta faza jest dla osoby nauczającej ważnym źródłem informacji. Dokumentowanie własnych spostrzeżeń (np. w dzienniczku obserwacyjnym) pomaga dokonać zewnętrznej oceny osiągnięć ucznia/studenta. Jednak największe znaczenie dla ewaluacji mają samoocena ucznia/studenta i jego własne poczucie sukcesu w procesie uczenia się. Przeprowadzanie testów, prac klasowych, kolokwium i innych tradycyjnych form zewnętrznej oceny (w tym diagnozy słabych i mocnych stron oraz ewaluacji celów uczenia się i nauczania poprzez ankietowanie uczniów/studentów) jest możliwe po lekcjach uwzględniających otwarte formy uczenia się i nauczania w taki sam sposób jak na lekcjach tradycyjnych.

Kłęski, porażki i trudności przeżywane podczas pracy w otwartych formach są tak samo ważne jak sukcesy (Bauer, 1998: 117nn., 2004: 20).

Ocenianie w formie stopni często ma negatywny wpływ na nastawienie do uczenia się i łączy się z niebezpieczeństwem uczenia się dla nauczyciela i stopni, czemu zaprzeczyc mają otwarte formy pracy, wspierające przecież uczenie się dla siebie samego (Sehrbrock, 1993: 30). Pomimo, że ocenianie za pomocą stopni jest w tym zakresie szczególnie kontrowersyjne, nie mówi się obecnie o rezygnacji z nich, lecz pracuje się nad kryteriami mającymi na celu podniesienie ich obiektywności (Bohl, 2004b: 10nn.). Równolegle coraz bardziej rozwija się wariant oceniania według różnego rodzaju portfolio (Bohl, 2009).

Na lekcjach wykorzystujących otwarte formy pracy uczniowie mogą brać czynny udział w ewaluacji poprzez opracowywanie kryteriów oceniania, ocenianie siebie samych i innych oraz współdecydowanie o tym, co będzie postrzegane jako osiągnięcie. Ocenianie jest tu zorientowane na proces. Dzięki fazom samodzielnego uczenia się uczniowie mają szansę rozwijać kompetencje dotyczące samego procesu uczenia się (np. podejmowania decyzji, przezwycięzania trudności). Warunkiem oceny procesu uczenia się jest jego udokumentowanie przez nauczyciela za pomocą odpowiednich narzędzi obserwacji lub przez samego ucznia poprzez pisemny opis i osobistą refleksję, na przykład w formie sprawozdania (Bohl 2004a).

Opisz swój udział w projekcie uwzględniając: temat, cele, plan, fazy, podział zadań itd.
Które kroki przebiegały bez problemów?
Jakie trudności wystąpiły i jak zostały rozwiązane?
Czy jesteś zadowolony z wyniku (porównaj to, co osiągnąłeś, z celem sformułowanym na początku)?
Czego nauczyłeś się podczas trwania tego projektu? Co było nowe?
Na co chcesz zwrócić szczególną uwagę przy następnym projekcie?

Tab. 3: Elementy indywidualnego sprawozdania z procesu pracy na przykładzie zespołowej pracy projektowej (Bohl 2004b: 11, tłumaczenie własne).

	Przykład 1: portfolio	Przykład 2: prezentacja
Kompetencja	umiejętność opracowania portfolio dokumentującego własną pracę projektową	umiejętność prezentacji wyników własnej pracy z wykorzystaniem odpowiednich mediów
Kryterium	uzasadnienie wyboru poszczególnych prac do portfolio	nadanie prezentacji odpowiedniej struktury
Konkretyzacja	uzasadnienie wyboru danego załącznika do portfolio	poinformowanie słuchaczy na początku prezentacji o jej strukturze

Tab. 4: Ocenianie wyników otwartych form pracy według przykładowych kryteriów (Bohl 2004b: 12).

Ocenianie wyników pracy może przebiegać według kryteriów opracowywanych przez uczniów. Tabela 4. zawiera przykład oceniania osiągnięć uczniów z uwzględnieniem ich własnego portfolio lub prezentacji wyników pracy na forum klasy (por. także Bohl, 2009). Ocenianie według kryteriów nie musi uwzględniać zamkniętych list i arkuszy oceny. Może i powinno uwzględniać ustne wypowiedzi i komentarze (więcej o nowoczesnym ocenianiu por. np. Lehner, 2009: 160nn.).

Ocenianie w ramach otwartych form pracy uwzględnia różne normy odniesienia. Mówi się o normach indywidualnych, społecznych i merytorycznych. Najczęściej stosuje się indywidualną normę odniesienia, akcentującą postępy poszczególnych jednostek. Miarą porównawczą są wówczas dotychczasowe osiągnięcia danego ucznia czy studenta. W przypadku zastosowania normy społecznej punkt odniesienia stanowi grupa (uczniów lub studentów). Wyniki danej jednostki są analizowane wówczas na tle osiągnięć pozostałych uczniów w klasie bądź studentów w grupie. W przypadku odwołania się przez nauczyciela/wykładowcę do normy merytorycznej punkt odniesienia stanowią cele nauczania i uczenia się lub standardy i efekty kształcenia. Otwarte formy pracy skłaniają, jak widać, do stosowania różnorodnych norm oceniania (Bohl, 2004b: 12).

Ocenianie pracy uczniów czy studentów w otwartych formach pracy pełni przede wszystkim funkcję wspierającą, kształtującą. Z tego względu moment oceniania jest często związany z ewaluacją, uzyskiwaniem informacji zwrotnej, metakognitywną refleksją. Unika się obszernych arkuszy oceny, natomiast preferuje się rozmowy akcentujące pozytywne wyniki pracy uczniów/studentów i ich mocne strony. Każde zajęcia kończą się nie tyle prezentacją wytworów pracy uczących się, ile ich autorefleksją i ewaluacją. Sposoby oceniania wyników pracy mogą być różnorodne. Ważne by miały charakter informacyjny dla poszczególnych uczniów i by były z ich perspektywy zrozumiałe².

Ocenianie		
Wербalne	Według skali	Według punktów/stopni
sprawozdania z procesów uczenia się, sprawozdania z osiągnięć, werbalne ocenianie, komentarze nauczyciela	skala trzystopniowa na arkuszu pracy	kryteria na arkuszach oceny zawierające punkty i stopnie
portfolio z kartą oceny zawierającą skalę i obszerny komentarz nauczyciela		
arkusz oceny projektu, zawierający ocenę w postaci stopnia, sprecyzowaną na skali i uzupełnioną o komentarz i wskazówki nauczyciela		

Tab. 5: Formy oceniania stosowane w otwartych formach pracy (Bohl, 2004b: 12).

² Jak zostało wspomniane wyżej, do opisu procesów uczenia się stosuje się raczej werbalne formy oceniania lub formy mieszane (Bohl 2004a).

Ocenie podlegają też różne elementy. Otwarte formy uczenia się i nauczania stosowane są zarówno w ramach jednego przedmiotu szkolnego, jak też w przypadku ścieżek międzyprzedmiotowych. W obydwu kontekstach pomocne jest rozróżnienie pomiędzy wiedzą deklaratywną (dotyczącą faktów, przedmiotu) oraz wiedzą proceduralną (obejmującą metody, reguły, strategie). Zgodnie z tym rozróżnieniem ocenianie w ramach otwartych form pracy może być zorientowane na proces lub też dotyczyć wyników pracy mierzonych w tradycyjny sposób poprzez różnego rodzaju prace klasowe, testy i kolokwia. Warto pamiętać, że sposoby oceniania stają się stabilne i mają pozytywny wpływ na rozwój uczniów, jeśli sami uczniowie mogą wcześniej zapoznać się z elementami podlegającymi ocenie (Bohl 2004b).

Ocenianie w otwartych formach pracy ma zatem zawsze w pierwszej linii charakter kształtujący, eksponujący sferę wychowawczą (niezależnie od wieku osób uczestniczących w zajęciach w takiej formie). Sumowanie wyników pełni funkcję poboczną i jest akceptowane w następstwie zastosowania otwartej formy pracy, z uwzględnieniem indywidualnych, społecznych i merytorycznych norm odniesienia. W uzasadnionych przypadkach dzięki zastosowaniu odpowiednich zadań w otwartych formach uczenia się i nauczania możliwa jest również diagnoza poziomu dotychczasowej wiedzy i umiejętności uczniów/studentów.

2.3. Realizacja celów nauczania/ uczenia się w ramach otwartych form pracy na lekcjach języków obcych

Ocenianie w otwartych formach pracy – podobnie jak we wszelkich innych formach – jest ściśle związane z realizacją celów nauczania i uczenia się i w rzeczywistości stanowi swego rodzaju ich weryfikację. Uczniowie i studenci, nauczyciele i wykładowcy, dokonując oceny produktów i procesów pracy samodzielnej, odwołują się świadomie lub nieświadomie do celów uczenia się i nauczania. Z jednej strony istotne jest świadome dostrzeganie przez osobę uczącą się własnych celów uczenia się. Z drugiej strony ważne będzie utożsamienie tychże celów z celami nauczania bądź efektami kształcenia wyznaczonymi przez nauczyciela/wykładowcę.

Jak podaje Vollmer (1995: 274), pomiar osiągnięć jest zawsze ściśle związany z celami nauczania w odniesieniu do realizacji danego programu. Według Niemierki (2002: 48), taksonomia celów obejmuje dziedziny emocjonalną, światopoglądową, praktyczną i poznawczą (Tab.2).

Dziedziny	Poziomy	Kategorie
Emocjonalna	I. Działania II. Postawy	A. Uczestnictwo w działaniu B. Podejmowanie działania C. Nastawienie na działanie D. System działań
Światopoglądowa	I. Wiadomości II. Postawy	A. Przekonanie o prawdziwości wiedzy B. Przekonanie o wartości wiedzy C. Nastawienie na zastosowanie wiedzy D. System zastosowań wiedzy
Praktyczna	I. Działania II. Umiejętności	A. Naśladowanie działania B. Odtwarzanie działania C. Sprawność działania w stałych warunkach D. Sprawność działania w zmiennych warunkach
Poznawcza	I. Wiadomości II. Umiejętności	A. Zapamiętanie wiadomości B. Zrozumienie wiadomości C. Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D. Zastosowanie wiadomości w sytuacjach nietypowych

Tab. 6: Poziomy i kategorie osiągnięć uczniów według czterech taksonomii celów kształcenia (Niemierko, 2002: 48).

W niniejszym artykule eksponowane będzie rozróżnienie na cele kognitywne (a więc uwzględniające dziedziny: poznawczą oraz światopoglądową), cele afektywne (z dziedziny emocjonalnej) oraz cele społeczno-działaniowe (odwołujące się do dziedziny praktycznej). Pierwsze z nich mają charakter dydaktyczny, natomiast dwa pozostałe dotyczą sfery pedagogicznej (wychowawczej) i są realizowane zarówno w językowej edukacji szkolnej, jak i w glottodydaktycznym kształceniu akademickim.

W obszarze kognitywnym nadrzędnym celem każdej lekcji języka obcego będzie zawsze rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w jej doprecyzowaniu jako kompetencji międzykulturowej poprzez zintegrowany trening działań językowych (produkcji ustnej i pisemnej, recepcji wizualnej, audytywnej i audio-wizualnej, interakcji pisemnej, ustnej i mieszanej, mediacji ustnej i pisemnej) lub ewentualnie izolowane kształcenie sprawności językowych (produktywnych – mówienia, pisania, receptywnych – czytania i słuchania ze zrozumieniem) oraz kompetencji językowych (gramatycznej, leksykalnej, fonetycznej, ortograficznej). W obszarze społeczno-działaniowym dąży się zawsze do wspierania współpracy wśród uczących się oraz aktywnego uczenia się, natomiast obszar afektywny eksponuje przede wszystkim rozwój samodzielności uczniów/studentów oraz kształtowanie pozytywnych postaw i emocji podczas tego procesu. Wymienione tutaj cele nauczania są w otwartych formach pracy tożsame z celami uczenia się, a więc celami wyznaczanymi sobie samodzielnie – świadomie lub nieświadomie – przez uczestników.

2.4. Realizacja efektów kształcenia akademickiego w ramach otwartych form pracy

Na podstawie powyższej taksonomii celów komponuje się również zajęcia akademickie uwzględniające otwarte formy pracy. Dziedzina światopoglądowo-kognitywna jest tu określana jako obszar wiedzy odpowiadający realizacji kognitywnych celów kształcenia. W dziedzinie praktycznej dba się o wykształcenie i trening odpowiednich umiejętności (a więc osiągnięcie celów społeczno-działaniowych). Natomiast w dziedzinie emocjonalnej akcentuje się wykształcenie i wzmocnienie odpowiednich postaw poprzez realizację afektywnych celów uczenia się i nauczania. W Tabeli 7. zamieszczono przykładowe efekty kształcenia

Student w zakresie psychopedagogiki i glottodydaktyki:	
<p>Wiedza</p> <p>– dziedzina kognitywno-światopoglądowa</p> <p>– cele kognitywne</p>	<p>– ma podstawową wiedzę psychologiczno-pedagogiczną i glottodydaktyczną;</p> <p>– zna podstawową terminologię w tym zakresie;</p> <p>– ma uporządkowaną wiedzę ogólną obejmującą terminologię, teorię i metodologię;</p> <p>– ma uporządkowaną wiedzę szczegółową;</p> <p>– ma podstawową wiedzę o powiązaniach glottodydaktyki z innymi dziedzinami nauki;</p> <p>– ma podstawową wiedzę o głównych kierunkach rozwoju i najważniejszych nowych osiągnięciach;</p> <p>– posiada wiedzę pozwalającą na rozumienie procesów nauczania/uczenia się języka niemieckiego w wybranych kontekstach edukacyjnych;</p>
<p>Umiejętności</p> <p>– dziedzina praktyczna</p> <p>– cele społeczno-działaniowe</p>	<p>– potrafi wyszukiwać, analizować, oceniać, selekcjonować i użytkować informacje;</p> <p>– umie samodzielnie zdobywać wiedzę i rozwijać umiejętności badawcze; posiada podstawowe umiejętności obejmujące analizę i rozwiązywanie problemów, dobór niezbędnych do tego narzędzi oraz prezentację wyników;</p> <p>– posiada umiejętność merytorycznego argumentowania, z wykorzystaniem poglądów różnych autorów oraz formułowania wniosków;</p> <p>– wykorzystuje zdobytą wiedzę do rozstrzygania dylematów pojawiających się w pracy zawodowej;</p> <p>– analizuje rozwiązania konkretnych problemów dydaktycznych i proponuje odpowiednie rozstrzygnięcia w tym zakresie;</p> <p>– posiada umiejętność przygotowania wystąpień ustnych i prac pisemnych oraz umiejętność postępowania się językiem niemieckim zgodnie z wymaganiami określonymi dla poziomu B2+/C1 ESOKJ.</p>
<p>Postawy</p> <p>– dziedzina emocjonalna</p> <p>– cele afektywne</p>	<p>– rozumie potrzebę uczenia się przez całe życie;</p> <p>– potrafi współdziałać i pracować w zespole, przyjmując w nim różne role;</p> <p>– potrafi odpowiednio określić priorytety służące realizacji określonego przez siebie lub innych zadania;</p> <p>– prawidłowo dostrzega dylematy związane z wykonywaniem zawodu nauczyciela języka niemieckiego.</p>

Tab. 7: Wybrane efekty kształcenia na kierunku germanistyka w ramach programu studiów I stopnia (Uniwersytet Warszawski).

opracowane w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego na podstawie ogólnopolskich standardów (por. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia nauczycieli z dnia 17 stycznia 2012 r.).

Podobnie jak w edukacji szkolnej, również w ramach zajęć akademickich przebiegających w otwartych formach pracy zakłada się osiągnięcie optymalnych efektów kształcenia we wszystkich trzech dziedzinach: światopoglądowo-kognitywnej, praktycznej i emocjonalnej. Efekty te, definiowane przez wykładowców, są w otwartych formach pracy naturalnie tożsame z efektami osiąganymi przez studentów.

3. Otwarte formy pracy w glottodydaktyce specyfika oceniania w edukacji szkolnej i kształceniu akademickim (własne badania empiryczne)

W ostatnich latach w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego prowadzone są badania dotyczące zastosowania otwartych form pracy w edukacji szkolnej (pierwsza seria) oraz w kształceniu akademickim (druga seria). Do prezentacji w niniejszym artykule wybrano te wyniki badań, które odnoszą się bezpośrednio do zagadnienia oceniania w badanych formach i związane są z ocenianiem osiągniętych celów i efektów kształcenia.

3.1. Specyfika oceniania w ramach otwartych form pracy – metodologiczne podstawy badań

Omawiane badania jakościowe (por. Riemer, Settinieri, 2010) mają charakter dynamiczny i opisowo-eksploracyjny (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010), mogą też być określone jako eksploracyjno-interpretacyjne (Grotjahn, 1995: 457nn.). Zastosowano w nich empiryczną metodę obserwacji, badań w działaniu oraz ankietowania, a także analizę dokumentów i metodę dialogową w ramach studium przypadku (por. Caspari, Klippel, Legutke, Schramm, 2016; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Łobocki, 2000). Wykorzystano empiryczne techniki otwarte (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010), takie jak jawna obserwacja niestandardyzowana z dziennikiem obserwacyjnym oraz technika ankietowania z zastosowaniem ankiety otwartej, a także technika bezpośredniej rozmowy indywidualnej i rozmowy grupowej, bazująca na aktywnym słuchaniu (por. Łobocki, 2000).

Badanie nr 1:

Otwarte formy pracy na lekcjach języków obcych w edukacji szkolnej

Badanie zostało przeprowadzone na przestrzeni trzech lat (wrzesień 2002 – czerwiec 2005) w Katolickim Gimnazjum w Radomiu podczas lekcji języka niemieckiego. Badana populacja objęła 33 uczniów (w tym 5 uczniów w ramach studium przypadku). Przedmiotem badań było zastosowanie otwartych form pracy, a więc pracy swobodnej, pracy w formie stanowisk dydaktycznych, pracy według planu dnia/tygodnia oraz pracy projektowej. Empiryczny cel nadrzędny określono jako zbadanie reakcji uczniów na zastosowanie otwartych form pracy na lekcjach języka niemieckiego. Główne pytanie badawcze: *W jaki sposób reagują uczniowie na zastosowanie otwartej formy pracy na lekcjach języka obcego?* zawiera wiele pytań szczegółowych. Do analizy w niniejszym artykule wybrano jedynie dane związane bezpośrednio z ocenianiem osiągniętych celów nauczania i uczenia się:

Czy uczniowie są świadomi kognitywnych, afektywnych i społeczno-działaniowych celów na lekcjach języka niemieckiego w badanej otwartej formie pracy?

Jakie cele nauczania/uczenia się dostrzegają?

Jakie aspekty oceniania widoczne są dla nauczyciela?

Badanie nr 2:

Otwarte formy pracy na zajęciach glottodydaktycznych w kształceniu akademickim

Badanie o charakterze pilotażowym zrealizowano w dniach 26–27 II 2014 r. na Uniwersytecie Warszawskim w Instytucie Germanistyki w ramach pierwszych zajęć dydaktycznych (ćwiczeń) z zakresu glottodydaktyki, rozumianych jako trening strategii uczenia się. W badanej populacji znalazło się 13 studentów: dwie grupy (A oraz B) I roku studiów stacjonarnych I stopnia w semestrze zimowym (odpowiednio w grupie A – 7 studentów + w grupie B – 6). Przedmiotem badań było zastosowanie jednej otwartej formy pracy – stanowisk dydaktycznych – w kształceniu glottodydaktycznym studentów germanistyki. Nadrzędny cel empiryczny określono jako zbadanie reakcji studentów na zastosowanie tej formy na zajęciach uniwersyteckich. Główne pytanie badawcze: *W jaki sposób reagują studenci na zastosowanie otwartej formy pracy (tj. stanowisk dydaktycznych) na zajęciach uniwersyteckich?* implikuje następujący cel szczegółowy w odniesieniu do zagadnienia oceniania osiągniętych efektów kształcenia:

Czy studenci są świadomi kognitywnych, afektywnych i społeczno-działaniowych celów na zajęciach akademickich w badanej otwartej formie pracy?

Jakie cele nauczania/uczenia się dostrzegają?

Jakie aspekty oceniania widoczne są dla wykładowcy?

Szczegółowy protokół badawczy z powyższych badań, zrealizowanych w ramach kształcenia gimnazjalnego i uniwersyteckiego, zamieszczono w tabeli:

	Badania w działaniu w gimnazjum	Pilotażowe badania w działaniu w kształceniu akademickim
Metody empiryczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ metoda biograficzna: metoda indywidualnych przypadków ▪ metoda obserwacji (bezpośredniej; jawnej; grupowej niestandardyzowanej - podczas zajęć w OFP oraz pośredniej, standardyzowanej według 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 według 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; j. pol.) ▪ kwestionariusz dot. zastosowania OFP (5 kwestionariuszy z pytaniami otwartymi, zamkniętymi i półotwartymi; charakter anonimowy; j. pol.) ▪ wywiady z wybranymi uczniami (wywiady indywidualne, nieskategoryzowane; 3 serie na zakończenie 3 kolejnych lat nauki z wykorzystaniem OFP; j. pol.; rejestrowane w postaci audio) ▪ nagrania lekcji realizowanych w OFP ▪ arkusz obserwacyjny dla nauczyciela-badacza (zaw sze: 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; j. niem. lub pol.) ▪ arkusz obserwacyjny dla nauczyciela-badacza (skategoryzowany, wg faz pracy w formie stanowisk dydaktycznych)
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=33	2 grupy studentów I roku w Instytucie Germanistyki UW; N/A=7, N/B=6.
Rola badacza	nauczyciel = badacz	wykładowca = badacz
Etapy badań	<ol style="list-style-type: none"> 1. zebranie danych dot. biografii uczenia się badanych uczniów 2. obserwacja badanych przez n-la; sporządzanie notatek obserwacyjnych oraz rejestrowanie lekcji (nagrania wideo) (ok. 1x w miesiącu, obserwacja podczas i po pracy w danej OFP) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. obserwacja badanych przez wykładowcę; sporządzanie notatek obserwacyjnych podczas zajęć w OFP w danej grupie badawczej 2. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych przez badanych studentów (po zastosowaniu OFP w każdej grupie badawczej)

	<p>3. wypełnianie kwestionariuszy ankietowych przez badanych ok. 1 raz w miesiącu – zawsze po zastosowaniu danej OFP</p> <p>4. pogłębienie: rozmowy indywidualne z wybranymi uczniami</p> <p>5. analiza materiału empirycznego; sformułowanie wniosków</p>	<p>3. analiza materiału empirycznego; sformułowanie wniosków</p>
--	--	--

Tab. 8: Protokół badań własnych nad otwartymi formami pracy w kształceniu gimnazjalnym i uniwersyteckim.

3.2. Ocenianie w ramach otwartych form pracy w edukacji szkolnej – wyniki badań własnych

Dane empiryczne pozyskane w grupie gimnazjalnej (por. Aneks nr 1; Karpeta-Peć, 2017: 104–108) poddano dla celów niniejszego artykułu analizie, wyłaniając te z nich, które uwzględniają specyficzny aspekt oceniania. Wnioski wyciągnięte zostały na podstawie

- wyników obserwacji nauczyciela podczas każdorazowego prowadzenia lekcji języka niemieckiego w danej otwartej formie pracy (ok. 1 raz w miesiącu przez okres trzech lat),
- wypowiedzi uczniów w pisemnych ankietach po zakończeniu pracy w danej formie, na podstawie analizy prac uczniów,
- rozmów z klasą i wybranymi uczniami.

Jakie cele nauczania/uczenia się w otwartych formach pracy dostrzegają zatem uczniowie? Poniższa lista celów kształcenia sporządzona została na podstawie analizy w/w danych empirycznych i podzielona na trzy główne kategorie określone w powyższych rozważaniach teoretycznych. Ze względu na obszerność danych jakościowych przykładowe dane empiryczne zawiera Aneks nr 1.

<p>Cele kognitywne</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ kompetencja komunikacyjna; ○ sprawność mówienia; umiejętność konstruowania pytań i odpowiedzi; ○ sprawność pisania; ○ kompetencja leksykalna; umiejętność pracy ze słownikiem; ○ umiejętność redagowania tekstów; ○ umiejętność poszukiwania informacji w różnych źródłach; ○ umiejętność tłumaczenia; ○ umiejętność utrwalenia materiału językowego; ○ kompetencja gramatyczna; ○ kompetencja fonetyczna; ○ umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy; ○ umiejętność wyciągania wniosków; ○ umiejętność poprawiania własnych błędów; ○ umiejętność zdobywania nowej wiedzy;
------------------------	---

	o umiejętność samodzielnego wyboru zagadnień do pracy na lekcji.
Cele społeczno-działaniowe	<ul style="list-style-type: none"> o umiejętność przedstawiania wyników własnej pracy; o umiejętność poprawnego wykonywania produktu w języku obcym; o umiejętność pracy w zespole; o umiejętność pracy z jednym partnerem; o umiejętność pracy indywidualnej (jednoosobowej); o umiejętność korzystania z materiałów w języku obcym; o umiejętność udzielania pomocy innym; o umiejętność zdobywania nowych doświadczeń; o umiejętność przekazywania wiedzy innym.
Cele afektywne	<ul style="list-style-type: none"> o umiejętność samodzielnego uczenia się; o umiejętność odpowiedzialnej pracy; o umiejętność planowania własnych działań; o umiejętność kreatywnego poszukiwania rozwiązań; o umiejętność proponowania nowych rozwiązań; o umiejętność samodzielnego przygotowania materiałów; o umiejętność rozwiązywania konfliktów; o umiejętność ukończenia własnej pracy; o umiejętność oceny własnej pracy; o świadomość odnoszenia sukcesu i zysku; o świadomość zabawy na lekcji języka obcego.

Tab. 9: Cele uczenia się i nauczania w ramach otwartych form pracy w edukacji szkolnej według opinii badanych uczniów – wyniki badań własnych.

Z obserwacji nauczyciela wynika natomiast, że wytwory samodzielnej pracy uczniów często odznaczają się poprawnością językową, dobrym poziomem językowym i estetyką wykonania, są oryginalne i kolorowe. Prezentacja przebiega zazwyczaj w języku obcym, w atmosferze koncentracji i w ciszy. Zdarza się jednak, że uczniowie nie oczekują oceniania produktów ich pracy i wykazują brak zainteresowania pracami innych zespołów (najczęściej są to uczniowie, którzy podczas pracy przeżywają konflikt w swoim zespole). Zawsze widoczna jest satysfakcja uczniów związana z samodzielnym wykonaniem danego zadania. Uczniowie chętnie też dokonują oceny wyników pracy innych zespołów. Taka ocena zewnętrzna jest chętnie uznawana i szanowana przez jednostki, których wytwory podlegają ocenie.

3.3. Ocenianie w ramach otwartych form pracy w kształceniu akademickim – wyniki badań własnych

Analiza danych empirycznych pozyskanych w grupie akademickiej (por. Aneks nr 2; Karpeta-Peć, 2017:104–108) dostarcza m. in. odpowiedzi na pytanie, jakie efekty kształcenia w otwartych formach pracy dostrzegają studenci. Dane dotyczące celów realizowanych przez studentów w ramach otwartych form

pracy pozyskano na podstawie ankiet ewaluacyjnych zastosowanych po zrealizowaniu danej formy na zajęciach akademickich oraz obserwacji dokonywanych każdorazowo przez wykładowcę i odnotowywanych w dzienniczku obserwacyjnym, a także rozmów wykładowcy ze studentami podczas prezentacji wyników ich samodzielnej pracy. Przykładowe wyniki badań zawiera Aneks nr 2. Badani wymieniają następujące cele nauczania/uczenia się:

Cele kognitywne (efekty kształcenia w obszarze: wiedza)	<ul style="list-style-type: none"> ○ zdobywanie i pogłębianie wiedzy w danym zakresie tematycznym; ○ umiejętność zapamiętywania nowego materiału; ○ poznawanie technik i strategii uczenia się; ○ poznawanie specyficznej terminologii danej dziedziny nauki; ○ umiejętność utrwalenia zdobytej wcześniej wiedzy; ○ zrozumienie nowego materiału; ○ pobudzenie do aktywnego myślenia; ○ umiejętność formułowania własnej opinii w języku obcym; ○ umiejętność doboru zadań do własnego poziomu językowego i umiejętności; ○ umiejętność wyciągania wniosków; ○ zdobywanie konkretnej wiedzy w danym zakresie.
Cele społeczno-działaniowe (efekty kształcenia w obszarze: umiejętności)	<ul style="list-style-type: none"> ○ doświadczanie i eksperymentowanie; ○ umiejętność aktywnego słuchania innych; ○ umiejętność dzielenia się własnymi opiniami z zespołem; ○ umiejętność zespołowej pracy; ○ umiejętność aktywnego udziału w zajęciach; ○ umiejętność indywidualnego uczenia się.
Cele afektywne (efekty kształcenia w obszarze: postawy)	<ul style="list-style-type: none"> ○ świadomość funkcji motywującej otwartych form pracy; ○ postawa otwartości wobec takich form pracy na zajęciach akademickich; ○ odczuwanie motywacji do nauki; ○ postawa ciekawości poznawczej; ○ pozytywne nastawienie do nauki na zajęciach akademickich; ○ odczuwanie pracy samodzielnej jako wyzwania; ○ postawa autonomiczna; ○ umiejętność samodzielnego myślenia; ○ umiejętność samodzielnej pracy; ○ umiejętność kreatywnego myślenia; ○ umiejętność podejmowania wysiłku zdobywania wiedzy; ○ umiejętność sprawdzania własnej wiedzy i umiejętności; ○ postawa wykazania się; ○ umiejętność uczenia się w postawie pełnej koncentracji przez dłuższy czas; ○ umiejętność utrzymania gotowości do zdobywania wiedzy; ○ odczuwanie swobody i braku stresu na zajęciach akademickich; ○ umiejętność określenia własnych „odczuć względem uczenia [się]”.

Tab. 10: Cele uczenia się i nauczania (efekty kształcenia) w ramach otwartych form pracy w kształceniu akademickim według opinii badanych studentów – wyniki badań własnych.

Obserwacje dokonane przez wykładowcę ukazują ponadto wysoką koncentrację studentów podczas prezentacji wytworów pracy samodzielnej. Studenci są zainteresowani, aktywni, oczekują komentarzy merytorycznych ze strony wykładowcy, bazują na własnych notatkach sporządzonych podczas pracy. Studenci z dużym zaangażowaniem dokonują oceny pracy innych zespołów. Poziom językowy i merytoryczny wytworów pracy samodzielnej studentów jest wysoki.

3.4. Wnioski z badań własnych nad ocenianiem w ramach otwartych form pracy

Omówione badania oraz analiza literatury fachowej dotyczącej badanego przedmiotu dostarczają następujących odpowiedzi na postawione na wstępie pytania szczegółowe. Badania teoretyczne i empiryczne ukazują specyfikę oceniania pracy samodzielnej, organizowanej w otwartych formach wśród uczniów i studentów.

Ocenianie w otwartych formach pracy jest realizowane w inny sposób niż na tradycyjnych zajęciach. Wyniki badań dostarczają następujących odpowiedzi na sformułowane wcześniej pytania szczegółowe:

- Ad. 1. W otwartych formach pracy stosuje się przede wszystkim ewaluację kształtującą. Wytwory samodzielnej pracy uczniów/studentów mogą być z powodzeniem oceniane w sposób kształtujący, z uwzględnieniem zarówno oceny zewnętrznej (dokonywanej przez nauczyciela/wykładowcę lub innych uczniów/studentów), jak też oceny wewnętrznej: samooceny (dokonywanej przez danego ucznia/studenta). Po spełnieniu określonych warunków możliwe jest czasem zastosowanie oceniania sumującego oraz diagnostycznego.
- Ad. 2. Przedstawienie wyników pracy samodzielnej (zrealizowanej w otwartej formie) odbywa się zwykle z dużym zaangażowaniem i w atmosferze koncentracji. Zarówno uczniowie, jak i studenci doświadczają satysfakcji podczas prezentacji wyników swojej pracy. Poczucie sukcesu ma silną funkcję motywującą.
- Ad. 3. Poszczególni uczniowie/studentenci zwykle z zainteresowaniem dokonują oceny wytworów pracy innych zespołów w atmosferze akceptacji i szacunku dla siebie nawzajem.
- Ad. 4. Ocenianie pracy uczniów/studentów dokonywane jest wieloetapowo przez nauczyciela/wykładowcę, innych studentów i przede wszystkim danego ucznia/studenta. Preferuje się ocenę werbalną.
- Ad. 5. Nauczyciele/wykładowcy podczas procesu oceniania pracy samodzielnej w otwartych formach biorą pod uwagę przede wszystkim indywidualne postępy jednostek, następnie porównują osiągnięcia poszczególnych uczniów/studentów (wówczas normę odniesienia stanowi

klasa szkolna/grupa wykładowa) i dopiero ostatecznie uwzględniają normę merytoryczną (a więc cele nauczania i standardy kształcenia). Wszystkie normy odniesienia akcentują realizację kognitywnych, społeczno-działaniowych i afektywnych celów nauczania oraz efektów kształcenia w obszarach wiedzy, umiejętności i postaw.

- Ad. 6. Zarówno uczniowie, jak i studenci dokonują samooceny w tych trzech obszarach taksonomicznych (w sposób nie zawsze świadomy).
- Ad. 7. Świadomość osiągnięcia własnych celów uczenia się wzrasta wraz z upływem czasu.
- Ad. 8. Cele uczenia się i efekty samokształcenia sformułowane przez uczniów/studentów „zawierają się” w ogólnych celach nauczania i efektach kształcenia lub się z nimi „pokrywają”.
- Ad. 9. Taka forma ewaluacji w otwartych formach pracy wydaje się optymalna i odpowiednia. Powyższe odpowiedzi na pytania badawcze są niezależne od grupy badawczej. Dany uczeń/student ma podczas pracy w otwartych formach możliwość odstąpić swą prawdziwą naturę i osiągnąć pełne cele w procesie uczenia się i nauczania, a nauczyciel i wykładowca dzięki obserwacji i rozmowie może doświadczyć rzeczywiście szacunku i akceptacji ze strony uczniów/studentów, jak zostało założone w myśli przewodniej niniejszego tekstu.

4. Podsumowanie i perspektywy badawcze – w odniesieniu do glottodydaktycznej edukacji szkolnej oraz akademickiego kształcenia nauczycieli języków obcych

Jakie perspektywy badawcze rysują się na tle powyższych teoretycznych rozważań i wyników badań empirycznych? Z pewnością cenne byłoby zrealizowanie eksperymentu pedagogicznego, w którym w dwóch grupach eksperymentalnych dokonano by analizy wyników uczniów/studentów, którzy zrealizowali dany materiał w sposób tradycyjny lub w otwartej formie pracy. Sprawdzenie, czy wyniki uczniów pracujących tradycyjnie różnią się od wyników uczniów pracujących w otwartych formach, mogłoby ukazać badane zagadnienie w nowym świetle. Istotne byłoby dokonanie pogłębionej analizy danych empirycznych pozyskanych w wyżej omówionych badaniach, akcentującej ewentualne różnice w ocenianiu na podstawie norm indywidualnych, społecznych i merytorycznych, a także w zależności od osoby oceniającej (np. ocenianie przez nauczyciela/wykładowcę, innych uczniów czy studentów oraz samoocena danej osoby badanej). Można byłoby też spróbować pozyskać pogłębione dane dotyczące specyfiki kształtującego charakteru oceniania w otwartych formach pracy w glottodydaktyce.

Reasumując, można stwierdzić, że zarówno na lekcjach języków obcych, jak i na zajęciach akademickich dzięki zastosowaniu otwartych form pracy

możliwe jest przejście od odgórnjej kontroli ku oddolnemu towarzyszeniu uczniowi/studentowi w jego rozwoju, z poszanowaniem dla jego mocnych i słabych stron. Wprowadzenie takich rozwiązań powoduje także zmiany w postawie nauczyciela (por. Schart, Legutke, 2018: 6), umożliwiając mu, jak też samym uczniom i studentom osiągnięcie nadrzędnego celu rozwoju osobowego, jakim jest samorealizacja.

BIBLIOGRAFIA

- Bauer R. (1998), *Lernen an Stationen. Neue Möglichkeiten schülerbezogenen und handlungsorientierten Lernens*. „Pädagogik“, nr 7–8, s. 25–27.
- Bauer R. (2004), *Offene Arbeitsformen. Nur schüleraktivierend, wenn schülergerecht. Beispiele aus der Praxis*. „Pädagogik“, nr 1, s. 16–20.
- Bohl T. (2004a), *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Bohl T. (2004b), *Prüfen und Bewerten im offenen Unterricht. Bestandsaufnahme, Rahmenkonzeption und praktische Hinweise*. „Pädagogik“, nr 12, s. 10–13.
- Bohl T. (2009), *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. 4. Auflage. Weinheim-Basel: Beltz Verlag.
- Caspari D., Klippel F., Legutke M. K., Schramm K. (2016), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Epstein P. (2014), *Z notatek obserwatora. Montessori w praktyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grotjahn R. (1995), *Empirische Forschungsmethoden: Überblick*, (w:) Bausch K.-R. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke Verlag, s. 457–461.
- Grotjahn R., Kleppin, K. (2017), *Prüfen, Testen, evaluieren. Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts*. München: Langenscheidt/Goethe Institut.
- Hallet W., Königs F. G. (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Verber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.
- Karpeta-Peć B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny ... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Karpeta-Peć (2017), *Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim (action research)*, (w:) Werbińska D., Biedroń A. (red.), *Różnice indywidualne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: konteksty edukacyjne*, „Neofilolog”, nr 49/1, s. 95–114.
- Kerschhofer-Puhalo N. (2001), *Pädagogisch-didaktische Lernkategorien II: Organisationsformen von Lernen*, (w:) Helbig G., Götze L., Henrici G., Krumm

- H. J. (red.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin-New York: Walter de Gruyter, s. 761–776.
- Kunter M., Trautwein U. (2018), *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Lehner M. (2009), *Allgemeine Didaktik*. Bern-Stuttgart-Wien: Haupt Verlag.
- Łobocki M. (2000), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Montessori M. (1949/1994), *The absorbent mind*. Oxford: Clio Press.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Peschel F. (2010), *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Teil I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer C., Settinieri J. (2010), *Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung*, (w:) Krumm H.-J., Fandrych C., Hufeisen B., Riemer C. (red.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin-New York: De Gruyter Verlag, s. 764–781.
- Sehrbrock P. (1993), *Freiarbeit in der Sekundarstufe I*. Frankfurt/M: Cornelsen Scriptor.
- Schart M., Legutke M. (2018), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Goethe Institut.
- Stein B. (2003), *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. Kielce: Jedność.
- Vollmer H. J. (1995), *Leistungsmessung: Überblick*, (w:) Bausch K.-R., Christ H./Krumm H.-J. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke Verlag, s. 240-249.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.

Aneks nr 1

Przykładowe dane empiryczne pozyskane w badaniach w grupie gimnazjalnej

Fragmenty arkusza obserwacyjnego O/1/5
dot. pracy w formie przystanków uczenia się

17.02.03

Przed wejściem do pracowni uczniowie zapoznani zostali z zasadami pracy oraz kartą pracy, którą należało wypełniać po każdym wykonanym zadaniu (...). Obligatoryjnie należało wykonać minimum 3 zadania, które uwzględniały różne sprawności i kompetencje językowe (w nawiasach podano wykorzystane materiały dydaktyczne i pomocnicze): 1 – rozwijanie sprawności czytania i mówienia: gra z podziałem na role (karty z rolami); 2 – rozwijanie sprawności czytania i pisania: sporządzanie asocjogramu do tekstu, selektywne rozumienie tekstu (zdjęcie zajęć szkolnych, tekst, arkusz z wypowiedziami, spinacze); 3 – rozwijanie sprawności mówienia i pisania: zadawanie sobie nawzajem pytań i udzielanie odpowiedzi (2 listy wyrażień); 4 – rozwijanie sprawności mówienia: gra w karty (karty do gry „Kwartet”); 5 – rozwijanie kompetencji leksykalnej i sprawności pisania: przyporządkowywanie wyrazów i zdań do odpowiednich zdjęć, formułowanie pytań (zdjęcia, lista wyrazów, podpisy do zdjęć); 6 – rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, praca kreatywna: sporządzanie planu lekcji bohatera piosenki (walkman, kaseeta z nagraniem piosenki); 7 – rozwijanie sprawności pisania, praca kreatywna: redagowanie tekstu z wykorzystaniem podanych wyrazów (lista wyrazów); 8 (zadanie dodatkowe) – rozwijanie sprawności pisania, praca kreatywna: wykonywanie plakatu do podanego tematu (słowniki, czasopisma, gazety do pocięcia, flamastry, papier, nożyczki, farby, pędzle, kawałki materiałów, patyczki).

(...) Uczniowie podczas pracy zespołowej byli bardzo aktywni. Korzystali samodzielnie z różnych źródeł: podręczników, zeszytów z notatkami oraz z materiałów pomocniczych: magnetofonu z nagraniem piosenką, papieru, nożyczek, spinaczy, pisaków. Praca przebiegała w swobodnej atmosferze (...).

Zakończenie fazy pracy samodzielnej miało miejsce w momencie wskazanym przez nauczyciela {N1}, czyli po upływie jednej godziny lekcyjnej. Na drugiej godzinie lekcyjnej uczniowie przedstawiali opracowane samodzielnie zadania. Nauczyciel {N2} zwrócił uwagę na niedostateczną koncentrację i znikome zainteresowanie uczniów w czasie prezentacji wyników.

Przykładowe wyniki ankiety ewaluacyjnej E/1/5
na temat pracy w formie przystanków uczenia się

17.02.03

Działania wykonywane samodzielnie były dla uczniów przede wszystkim formą pracy lub wykonywaniem zadań (10 wypowiedzi, w tym ucznia {E} oraz {U}). Aż 8 uczniów wyeksponowało czynnik podejmowania tych działań w zespole (między innymi uczeń {W}), a 3 skoncentrowało się na pomocy innym. 4 wypowiedzi dotyczyły rozwijania sprawności i kompetencji językowych (pisanie, tłumaczenie) i umiejętności kluczowych (szukanie informacji). W pojedynczych wypowiedziach uczniowie zwracali uwagę na działania manualne (np. wycinanie i klejenie – między innymi uczeń {W}),

działania intelektualne, czy też po prostu na uczenie się. Uczeń {E} przyznał się do działań nie związanych bezpośrednio z lekcją („gadanie”), co może świadczyć o jego prawdomówności i braku lęku przed nauczycielem (...).

Ankietowani dostrzegli u siebie przede wszystkim rozwój kompetencji leksykalnej (8 wypowiedzi, między innymi uczeń {E}), możliwość utrwalenia poznanych wiadomości (7 wypowiedzi) oraz rozwój sprawności mówienia w języku obcym (6 wypowiedzi, między innymi uczeń {W}). Cztery osoby zaznaczyły, iż potrafią wiele. Trzej uczniowie wymienili sprawność pisania w języku obcym, w tym uczeń {U}. Pojedynczy uczniowie podkreślili sprawność czytania, kompetencje kluczowe (umiejętność pracy w zespole i umiejętność wyciągania wniosków). Jeden przyznał, że po lekcjach z wykorzystaniem pracy w formie przystanków uczenia się nie potrafił nic więcej.

Pytanie poprzednie pozostaje w opozycji do pytania 5, w którym uczniowie koncentrowali się na zbyt niskich osiągnięciach w różnych dziedzinach. Najwięcej uczniów odpowiedziało, iż nic nie sprawia im trudności (9 wypowiedzi), przy czym aż 4 uczniów relatywizowało swoją wypowiedź poprzez wyrażenia takie jak „chyba nic” lub „wydaje mi się, że nic”. 8 wypowiedzi wskazało na trudności dotyczące kompetencji leksykalnej (w tym uczeń {E}), 4 – na trudności w zakresie kompetencji gramatycznej (między innymi uczeń {W}), 3 – na wykonywanie zadań w ogóle, 2 – na sprawność słuchania (w tym uczeń {U}). Jeden uczeń określił, że ma dużo trudności, nie podając jednak konkretnych. Jedna osoba wymieniła trudności z prezentacją wyników własnej pracy.

Pytanie 6 dotyczyło refleksji nad możliwymi działaniami przeciwdziałającymi istniejącym trudnościom. 100% ankietowanych sformułowało odpowiedź, że musi się więcej uczyć.

Fragmenty arkusza obserwacyjnego O/1/9
dot. pracy w formie przystanków uczenia się

05.05.03

(...) Należało rozwiązać w dowolnej kolejności wszystkie zadania (zadanie 8 pełniło funkcję dodatkowego). Zadania dotyczyły w większości sprawności językowych i uwzględniały uczenie się przez korzystanie z różnych źródeł (w nawiasach podano wykorzystane materiały dydaktyczne i pomocnicze): 1 – rozwijanie kompetencji leksykalnej: przyporządkowanie jednostek miary do odpowiednich artykułów spożywczych (kostki domino); 2 – rozwijanie kompetencji leksykalnej: notowanie nazw ukrytych produktów (pojemniki, pudełka z ukrytymi artykułami); 3 – rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu oraz pisania: słuchanie selektywne piosenki i notowanie brakujących wyrazów (magnetofon ze słuchawkami, kasecia, tekst piosenki); przystanek 4 – rozwijanie sprawności mówienia: dialog lekko sterowany (diagram); przystanek 5 – rozwijanie kompetencji leksykalnej: przyporządkowanie nazw artykułów do odpowiednich działów w domu towarowym (wycięte elementy tabeli); przystanek 6 – rozwijanie kompetencji leksykalnej: notowanie wyrazów pasujących do zdjęć (zdjęcia, lista wyrazów); 7 – rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem: porządkowanie fragmentów wypowiedzi w logicznej kolejności (zdjęcie, fragmenty tekstu); 8 (zadanie dodatkowe) – rozwijanie sprawności pisania, praca kreatywna: redagowanie tekstu z podanym tytułem (flamastry, papier, kolorowe papiery, słowniki itp.).

Zadania były zróżnicowane pod względem stopnia trudności. Podczas pracy uczniowie zobligowani byli do wypełniania karty pracy (analogicznej jak podczas pracy w formie przystanków uczenia się opisaney w arkuszu O/1/5) (...).

Na drugiej godzinie lekcyjnej miała miejsce prezentacja wyników. Zarówno nauczyciel {N1} jak i {N2} zaobserwowali brak zaangażowania większości uczniów. Osiągnięcia pracy zespołowej chętnie prezentowali tylko niektórzy uczniowie (np. {Q}, {T}, {U}). Pozostali nie wykazali większego zainteresowania tą fazą.

Fragmenty ankiety ewaluacyjnej E/1/9
na temat pracy w formie przystanków uczenia się wraz z wynikami

05.05.03

Metarefleksja nad własnymi działaniami skłoniła ankietowanych do wskazania na rozwiązywanie zadań (9 wypowiedzi, w tym ucznia {U}) oraz pracę w zespołach (7 wypowiedzi, w tym ucznia {T}). 5 uczniów wyeksponowało czynność pisania, w 3 wypowiedziach pojawiło się odszukiwanie wyrażenia w słowniku. Pojedyncze wypowiedzi zawierały takie czynności jak: układanie, mówienie, czynny udział w lekcji. Jeden uczeń określił, że robił dużo (nie precyzując swojej odpowiedzi).

Odpowiadając na pytanie, czego się na tej lekcji nauczyli, ankietowani wymieniali przede wszystkim rozwój kompetencji leksykalnej. Nowych wyrażenia z omawianego zakresu tematycznego nauczyło się 9 uczniów (w tym uczniowie {T} oraz {U}). Natomiast 2 osoby powtórzyły znane wyrażenia. 4 osoby wymieniły rozwój kompetencji komunikacyjnej (kupowanie w języku niemieckim). Jeden uczeń wymienił rozwój sprawności pisanie w języku niemieckim. Dwaj uczniowie określili ogólnie, że nauczyli się dużo. Jeden stwierdził, że nie nauczył się niczego, a inny nie odpowiedział na pytanie. W dwóch odpowiedziach widoczny jest aspekt współpracy w zespole: jeden uczeń poinformował, że nauczył się unikać kolegi, inny natomiast, by nie ufać nikomu.

Pytanie 3 dotyczyło sfery emocjonalnej uczniów. 8 osób podało, że czuło się dobrze w swoim zespole (w tym uczniowie {T} oraz {U}). Pozostali uczniowie używali w odpowiedziach takich sformułowań, jak: „było fajnie, miło, ciekawie, wesoło, spokojnie, normalnie, luźno, świetnie”. Jeden uczeń czuł się „jak władca świata”, jeden „najlepszy w grupie”, inny „chyba w miarę dobrze”. Jeden wymienił złe samopoczucie (...).

W pytaniu 5 ankietowani oceniali współpracę w swoich zespołach. Zdecydowana większość uczniów oceniła ją dobrze (17 wypowiedzi, w tym ucznia {T} oraz {U}). Jeden uczeń poinformował o trudnościach we współpracy w jego zespole.

Aneks nr 2

Przykładowe dane empiryczne pozyskane w badaniach w grupie akademickiej

Wyniki ankiet ewaluacyjnych E/1/A oraz E/1/B
na temat pracy w formie przystanków uczenia się

Cele kognitywne:

12 spośród 13 studentów, np. *„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”, „rozumiałem, 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 „Ich konnte den Lernstoff wiederholen (...) und viel, viel mehr merken”. Jeden student napisał konkretnie, czego się nauczył poprzez przykładowe zadania.*

Cele afektywne:

silna funkcja motywująca badanej formy pracy na zajęciach uniwersyteckich; wypowiedzi studentów: *to „nietrudne (...) zachęca studenta do nauki”, taka forma jest „nietyпова, a dzięki temu właśnie ciekawa, (...) nauczyłem się więcej, mając (...) motywację przy tym”, „chciało się coś zrobić”, „każda ‘stacja’ była pewnego rodzaju niespodzianką i jednocześnie wyzwaniem”. 10 osób: zajęcia bardzo ciekawe, niemonotonne, w interesującej, oryginalnej formie („nie wiedzieliśmy, co znajduje się na następnej stacji”); eksponowanie własnej autonomii przez studentów: „trzeba było myśleć samodzielnie”. Była to „kreatywna praca”. Takie zadania „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”. Eksponowanie możliwości lepszej koncentracji podczas pracy w takiej formie („Człowiek w każdym wieku ma problemy ze skoncentrowaniem uwagi przez bardzo długi czas, a takie urozmaicenia pomagają utrzymać koncentrację w pełnej gotowości”). Zajęcia takie nie są „męczące”. Studenci mogli „określić własne odczucia względem uczenia [się]”.*

Cele społeczno-działaniowe:

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”. Studenci mogli „uczestniczyć aktywnie w różnych zadaniach (...)”, „dużo dało zadanie z poruszaniem się [z chustką zawiązaną na oczach]”. Interesująca jest wypowiedź studenta w języku niemieckim: *„Ich mag allein arbeiten, deshalb waren diese Stationen für mich sehr interessant”*

Aneks nr 3

Przykładowa opinia studenta na temat oceniania w otwartych formach nauczania i uczenia się – fragmenty wypowiedzi studentki II roku studiów II stopnia w IG UW

a) Z punktu widzenia praktykanta i nauczyciela oceniającego w ramach otwartych form uczenia się i nauczania

Otwarte formy (...) pomagają stać się samodzielnym, aktywnym, twórczym i zaangażowanym w procesie nauki, w moim przypadku, nauki języka niemieckiego. Dzieci, młodzież czy nawet dorośli, którzy uczestniczą w otwartych formach (...) rozwijają się wszechstronnie, a ta forma im to umożliwia. Rozwijają ich autonomię, osiągają oni samodzielność językową, która pomoże im przy nauce kolejnych języków lub innych dziedzin nauki i życia. Stając się pewniejsi swoich kroków i umiejętności, czerpią radość i przyjemność z samej nauki, a efekty przychodzą szybciej niż się spodziewają (...). Aby poprowadzić otwartą formę na lekcji, nauczyciel musi zrezygnować i spowolnić przerabianie materiału, którego jest wiele zaplanowanego na rok szkolny (...). Ja jako praktykantka w szkole publicznej musiałam dostosować się (...), więc otwarte formy wprowadzałam jako gry rozwijające, wprowadzające nowe słownictwo. Najważniejsze było dla mnie, aby dzieci nie czuły się oceniane poprzez tę formę. Również zastosowałam otwartą formę nauczania w formie stacji jako powtórzenie działu i moment sprawdzenia swoich umiejętności. Uważam, że (...) dzieci nie powinny być oceniane za pracę samodzielną, a jedynie za swoją aktywność i zaangażowanie. Starłam się zmotywować dzieci, które nie chciały brać udziału w tej formie lekcji, przyzwyczajone do monotonii, lecz szybko zrozumiały, jak taka forma jest dobrą alternatywą dla współpracy między uczniami i nudy lekcyjnej. W żadnej grupie nie zdarzyło mi się, aby dzieci nie były aktywne (...). Ale najważniejsze było ich poczucie dumy, że potrafiły zrozumieć bajkę po niemiecku, a potem rozwiązać w grupach zadania prawie bezbłędnie. Zrozumiały sens nauki (...). Dlatego uważam, że otwarte formy nauczania nie powinny być oceniane w kategorii nauki i wiedzy, a aktywności. Bo to jest najważniejsze, jeśli dziecko zrozumie, jak fajna jest nauka – będzie się uczyło. A otwarte formy nie będą stresującą kolejną formą nauki, a jej świetną alternatywą, która rozwija nie tylko skupienie jak podczas kartkówki czy sprawdzianu, a samodzielność, twórczość i aktywność. A żadne dziecko nie będzie reagowało na taką formę lekcji jak na sprawdzian – bólem brzucha, a jedynie radością.

b) Z punktu widzenia studenta biorącego udział w otwartych formach nauczania akademickiego

Jednak trochę inaczej wygląda sprawa wśród studentów, u których otwarte formy nauczania, zazwyczaj wiążą się z solidnym przygotowaniem w domu, przejrzaniem literatury dotyczącej danego tematu, jak i przeszukaniem Internetu. W takim wypadku ocenianie ma większy sens, chociaż nadal jestem zdania, iż taka forma powinna być oceniana tylko i wyłącznie na podłożu aktywności i zaangażowania. Studenci, u których zostały rozwinięte w czasie szkolnym takie cechy jak samodzielność, aktywność, twórczość i zaangażowanie w procesie nauki, będą chętnie sięgać po taką formę. Z kolei studenci, u których wcześniej wymienione cechy nie zostały rozwinięte w czasie szkolnym, będą bardzo nie lubili takiej formy zajęć, będą czuli się niezwykle niepewnie

i niewykluczone, iż będą negować taką formę nauki, a ocenianie podczas tej formy, sprawi, że nie zastosują takiej formy u swoich uczniów, postrzegając to jako stresogenny czynnik na zajęciach i lekcji. Wtedy koto się zamknie, a dzieci nie będą uczyły się tak ważnych cech, jakimi są samodzielność, aktywność, twórczość i zaangażowanie w procesie nauki, a kolejne pokolenie uczniów wyrosnie na pracowników, którzy pracują wyłącznie, jak szef patrzy im na ręce. To sprawi, że nie osiągną sukcesu i radości zawodowej. Dlatego jestem zdania, iż otwarta forma wspiera już na tyle rozwój dziecka i osobowości, że nie powinna być oceniana, a jedynie wspierana pochwałą, zachętą i dobrym słowem. I traktowana jako lepsza alternatywa dla monotonii sprawdzianów i kartkówek (studentka: Bodnar, A.; podkreślenia własne).