



Stopień, punkty, procenty, „zal.”

– czyli jak oceniać na uniwersyteckich zajęciach językowych

Małgorzata Sokołowicz

Przeciwnicy stopni wciąż mnożą argumenty przeciwko tej formie oceniania. Czy rzeczywiście oceny powinny zniknąć również z uniwersyteckich zajęć językowych? Czy inne sposoby oceniania są rzeczywiście lepsze? Co na ten temat mówi ESOKJ?



Elbow (1969:219) zaczyna swój artykuł od bardzo trafnego stwierdzenia: nauczyciel cały czas ocenia swoich uczniów. *Kiedy nauczyciel widzi pracującego ucznia, to w zasadzie stale reaguje, oceniając go*¹. Rzeczywiście trzeba przyznać, że każdy nasz kontakt z uczniem powoduje odruchowo jakąś ocenę: uczeń ma świetną/dobłą/fatalną wymowę, robi dużo/moło błędów jak na swój poziom, stara się bądź nie. Skoro nauczyciel, czasem nawet bezwiednie i w kontekstach pozaszkolnych, ma tendencję do oceniania wypowiedzi ustnych i pisemnych, skąd tak duży problem

przy ocenianiu prac kontrolnych? Dlaczego ten moment jest nazywany *najtrudniejszym i najbardziej przykrym elementem pracy dydaktycznej* (Komorowska 2005a:8)?

Chyba dzieje się tak dlatego, że ta nasza subiektywna ocena ucznia musi zostać w pewnej chwili przemieniona na ocenę obiektywną. W pewnych sytuacjach coś, co przychodzi nauczycielowi łatwo i naturalnie, musi stać się *pomiarem dydaktycznym, czyli przyporządkowanie[m] uczniom – według empirycznie sprawdzalnych reguł – symboli (liczb, liter, słów, zdań, innych znaków) reprezentujących ich określone osiągnięcia* (Niemierko 2002:153). I to chyba owo przejście od naturalnej, lecz niewątpliwie subiektywnej oceny wypowiedzi ucznia do

¹ Wszystkie tłumaczenia pochodzą od autorki artykułu.

czegoś, co musi być *empirycznie sprawdzalne* i obiektywne, stanowi największy problem nauczyciela. Tym bardziej że zazwyczaj ma on pewien repertuar symboli do rozdzielenia pomiędzy swoich uczniów. Jeśli ocenianie ma być *trafne i rzetelne*, jak postuluje *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003:153), to uczniowie znajdujący się na podobnym poziomie językowym powinni dostać podobną ocenę odpowiadającą ich kompetencjom, a tymczasem często zdarza się tak, że ta sama praca oceniona jest na cztery różne stopnie przez czterech różnych nauczycieli (Kelly 2008:43).

W niniejszym artykule przeanalizowane zostaną różne formy oceniania stosowane na uniwersyteckich zajęciach językowych. Ich zalety i wady zestawione zostaną z propozycjami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Na koniec przedstawione zostaną rozwiązania, które pomogą, być może, lepiej oceniać studentów na uniwersyteckich zajęciach językowych.

Stara, dobra (?) polska skala

Formalne ocenianie rozpoczęło się wraz z masowym szkolnictwem i ma już prawie 100 lat (Komorowska 2005b:41). Polacy bardzo są przyzwyczajeni do starej czterostopniowej skali ocen szkolnych: 2 (niedostateczny), 3 (dostateczny), 4 (dobry), 5 (bardzo dobry). Widać to nawet w języku potocznym, w którym funkcjonuje zwrot *zrobić coś na piątkę*, czyli zrobić coś bardzo dobrze. W 1991 r. skala ta została powiększona o 1 (niedostateczny) i 6 (celujący), a 2 zostało określone jako *dopuszczający*, co wchodzi w dość niejasną relację ze słowem *dostateczny*, które do tej pory określało minimalne przyswojenie materiału. Prawdopodobnie poszerzenie skali miało na celu większe zróżnicowanie ocen, bo w końcu im mniejsza skala, tym bardziej jedna ocena nie jest równa drugiej (Cresswell 1986:37), są wtedy „mocne czwórki” i „słabe czwórki”, materiał przyswojony „bardziej dobrze” i „mniej dobrze”, co pozostaje dość trudne do interpretacji.

Skala ocen na Uniwersytecie Warszawskim to pewien wariant tej skali szkolnej: 5! (celujący), 5 (bardzo dobry), 4,5 (dobry plus), 4 (dobry), 3,5 (dostateczny plus), 3 (dostateczny), 2 (niedostateczny). Ocen jest więc siedem, przy czym warto wspomnieć, że ocena celująca ma jedynie znaczenie prestiżowe, ponieważ do średniej studiów liczy się jako 5 (*Obwieszczenie* 2006:20). Na lektoratach języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim oraz na zajęciach językowych na filologii stosuje się właśnie tę skalę ocen.

O ocenach (stopniach) pisało się wiele. Już w 1916 r. dowodzą, że oceny mają motywować uczniów do lepszej pracy (Canning 1916:196). Dzisiaj z tym stwierdzeniem się polemizuje (por. Hufton i in. 2003:373). Są nauczyciele, którzy twierdzą, że testy i oceny z tych testów działają wbrew głównemu celowi nauki (Ebel 1980:47). Uczniowie często uczą się tylko dla stopni (Hufton i in. 2003:373). To przykład motywacji zewnętrznej, podczas gdy najlepsze wyniki w nauce osiąga się dzięki motywacji wewnętrznej (Cresswell 1986:45). Stopnie mają również prowadzić do niezdrowej konkurencji, ciągłego porównywania się z innymi, klasyfikacji, nierówności czy wręcz negatywnej selekcji i elitaryzacji (Mauduit 2011:70). Mogą również zachęcać do oszukiwania (Ebel 1980:50). Co więcej, jeśli oceny wciąż są negatywne, mogą skutecznie zniechęcić uczącego się do danego przedmiotu. Oceny mogą nawet wpływać na poczucie własnej wartości oraz na wybór przyszłej kariery zawodowej (Kelly 2008:34). Wobec tak wielu zarzutów we Francji próbowano w ogóle zrezygnować z ocen, a stopnie w edukacji wczesnoszkolnej wycofano w kilku krajach (Mauduit 2011:69-70).

Niewątpliwie argumenty przeciwników ocen są przekonujące, trzeba jednak się im przyjrzeć w kontekście uniwersyteckim. Wielu nauczycieli, również akademickich, zauważyło chyba, że gdy rozdaje się sprawdzone testy, studenci nie są zainteresowani jedynie swoim wynikiem, ale również wynikami innych. Sami dążą do klasyfikacji, porównując, kto zaliczył test lepiej, a kto gorzej. Jest to chyba wpisane w zachowania edukacyjne, a według Mauduita (2011:74), porównywanie się z innymi wcale nie zależy od ocen. Co więcej, Ebel (1980:50) podkreśla, że zjawisko konkurencji nie zawsze jest negatywne. Z pewnością przygotowuje do dorosłego życia, w którym często trzeba stawić czoło konkurencji, chociażby na rynku pracy. Najważniejsze, żeby nie doprowadzać do zniechęcenia ocenami. Zresztą nie zawsze zły stopień zniechęca. Często motywuje do większego wysiłku (Ebel 1980:50). Wystarczy pamiętać, żeby ocena nigdy nie stygmatyzowała osoby, a tylko pokazywała jednorazowy wynik jej pracy (Mauduit 2011:79).

Litery i punkty

Jakby słuchając głosu przeciwników tradycyjnej polskiej skali ocen, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie proponuje skalę zupełnie inną – literową i punktową: A+ (24-25 pkt.) – odpowiadającą stopniowi celującemu, A (21-23 pkt.) – bardzo dobremu, B (19-20

pkt.) – dobremu plus, C (16-18 pkt.) – dobremu, D (13-15 pkt.) – dostatecznemu plus, E 10-12 pkt.) – dostatecznemu, F (0-9 pkt.) – niedostatecznemu (Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina 2013:11). Trzeba przyznać, że przedstawienie się na tę skalę stanowi pewne wyzwanie i dla nauczycieli, i dla studentów. Studenci pierwszego roku często w ogóle nie rozumieją, jaką ocenę dostali. Nauczycielom natomiast ta skala sprawia problemy przy układaniu testów, gdyż albo muszą się podporządkować obowiązującej skali punktowej, czyli w praktyce układać wszystkie testy na 25 punktów, albo przeliczać później testy z większą liczbą punktów na tę skalę.

Proponowana skala ma z pewnością jedną dużą zaletę, mianowicie jest bardzo szeroka: nie tylko jest w niej siedem stopni, ale każdemu odpowiada jeszcze pewien przedział punktowy, pozwalający dodatkowo różnicować ocenę, która tym samym jest dokładniejsza (por. Cresswell 1986:38). To punkty są w zasadzie najważniejsze dla studentów, bo to one liczą się do średniej. To rozróżnienie wydaje się najbardziej korzystne w przypadku oceny niedostatecznej, którą otrzymuje i student/uczeń, który oddał pustą kartkę, i ten, któremu niewiele zabrakło do zaliczenia. Skala ocen Uniwersytetu Muzycznego pozwala zróżnicować ich wyniki, przyznając obu ocenę niedostateczną (F), ale jednemu 0 pkt., a drugiemu 9 pkt.

Oczywiście stosowana na Uniwersytecie Muzycznym skala ocen nie zmniejsza w żaden sposób konkurencji, studenci dalej porównują swoje wyniki i walczą o punkty w ramach stopni, żeby zwiększyć swoje szanse na stypendium. Natomiast nazwy odpowiadające literom, identyczne z nazwami na Uniwersytecie Warszawskim, prowadzą do ciekawego procederu, pokazującego, jak silnie zakorzeniona w naszym systemie jest skala ocen 2-5. Otóż część nauczycieli dodaje do tej skali literowo-punktowej jeszcze ocenę: A+ odpowiada 5+ lub 6, A – 5, B – 4+, C – 4, D – 3+, E – 3, F – 2. Bywa więc, że student widzi wtedy na ocenionej pracy trzy różne oceny: literę, cyfrę (która niejako tłumaczy ocenę) i punkty.

A może samo „zal.”?

Skoro tyle się mówi o negatywnym wpływie ocen na motywację i na nastawienie studentów, którzy uczą się jedynie dla stopni (lub dla stypendium naukowego), a nie dla samego zdobywania wiedzy, korzystne powinno być rozwiązanie, kiedy zajęcia uniwersyteckie nie kończą się oceną, a jedynie wpisem „zal.” – zaliczone. Rzeczywiście,

na Uniwersytecie Muzycznym część wydziałów nie wymaga oceny na zakończenie semestru nauki języka obcego. Od roku akademickiego 2014/2015 zniesiona została nawet ocena z egzaminu B2 kończącego naukę języka obcego na studiach licencjackich i B2+ na studiach magisterskich. Na wydziałach filologicznych Uniwersytetu Warszawskiego część zajęć z praktycznej nauki języka również jest jedynie zaliczana bez wskazania oceny, niemniej jednak studenci muszą potem zdać egzamin, który już jest oceniany.

Z pewnością zrezygnowanie ze stopni eliminuje rywalizację między studentami oraz „walkę o ocenę”, ale pojawia się pytanie, czy na pewno pozytywnie wpływa na proces dydaktyczny. Oceny często są nazywane *najważniejszą amunicją w arsenale nauczyciela* (Kelly 2008:34). Otóż kiedy studenci wiedzą, że zajęcia nie są na stopień, mogą je traktować jako zajęcia „bez konsekwencji”. Samo zaliczenie równe jest w zasadzie otrzymaniu oceny dostatecznej. Jest to pewne minimum, które należy osiągnąć, żeby zaliczyć przedmiot i niestety często studenci właśnie do takiego minimum dążą.

Brak stopnia jest równoznaczny z prostym podziałem – zaliczone lub niezaliczone. Nie ma żadnego rozróżnienia między studentem wybitnym a takim, który opanował niezbędne minimum. Oczywiście nauczyciel może studentów ocenić na teście końcowym oraz oceniać, ustnie lub pisemnie, ich pracę przez cały semestr. Nie będzie to jednak oficjalna ocena, po której zostanie ślad w indeksie. Dobremu studentowi wystarczy pochwała, która zawsze pozytywnie wpływa na naukę (Ebel 1980:49), ale co z tymi mniej dobrymi studentami? Komorowska (2002:188) pisze o diagnostycznej, ale również wychowawczej funkcji kontroli, która ma przyzwyczaić *uczniów do systematycznej pracy, premiując rzetelne wykonywanie zadanych prac oraz przestrzegając przed lekceważeniem obowiązków i terminów*. Często samo zaliczenie ćwiczeń, szczególnie tych, które nie kończą się egzaminem, takiej funkcji nie pełni.

Ocenianie w ESOKJ

W ESOKJ ocenianie, dokładnie opisane w ostatnim rozdziale tekstu, to głównie *ocena biegłości językowej danej osoby* (Rada Europy 2003:153). Ocenianie powinno się charakteryzować *rzetelnością, trafnością i praktycznością*. *Trafność* oznacza, że *rezultaty oceny rzeczywiście nie pokazują niczego innego niż tylko biegłość językową danego kandydata* (Rada Europy 2003:153). Pozbawione są więc tego subiektywnego czynnika ludzkiego, o którym pisze Elbow (1969:231), twierdząc, że czasem

nawet strój ucznia może wpłynąć na to, jaką dostanie ocenę. *Rzetelność* pokazuje, w jakim stopniu można polegać na wynikach (Rada Europy 2003:153), wiąże się więc i z doбором zadań testowych, i z procesem oceny. *Praktyczność* pokazuje zaś, że test jest *możliwy do zastosowania* (Rada Europy 2003:156).

ESOKJ zawiera informacje o wskaźnikach biegłości kompetencyjnej, które mogą służyć ocenianiu. Rzeczywiście, jednym z zarzutów, które się stawia stopniowym skalom ocen, jest to, że stopień niewiele mówi studentowi o jego wynikach, szczególnie gdy nie jest to ocena bardzo dobra (por. Cresswell 1986:38). Wskaźniki biegłości to *pozytywne, samodzielne sformułowania* (Rada Europy 2003:156): *Student potrafi zrobić to i to*. Wskaźniki te mogą zostać przedstawione w postaci listy oraz może do nich zostać dołączona skala odzwierciedlająca stopień opanowania danego wskaźnika. Co ciekawe, ESOKJ również proponuje skalę 1-5, gdzie 2 byłoby notą dopuszczającą i oznaczało zdany egzamin (por. Rada Europy 2003:156). Być może, można by połączyć to zalecenie ESOKJ z oceną opisową w jej formularzowej formie, o której pisze Komorowska (2002:195). Ocena ta zdaje się mieć pozytywny wpływ psychologiczny eliminując *zbędne porównania między uczącymi się, redukuje skłonność do rywalizacji i pokazywania innym swej wyższości, redukuje także nieśmiałość, nie dopuszczając do powstawania kompleksów*.

ESOKJ podkreśla wagę informacji zwrotnej w procesie oceniania: uczący się musi ją *zauważyć, odebrać, zinterpretować i zintegrować* (Rada Europy 2003:163). Poprawianie prac studentów, którzy często podczas kolejnych testów robią te same błędy, pokazuje, że ta informacja zwrotna nie zawsze zostaje zintegrowana. Często student bardziej się skupia na samym stopniu niż na swoich błędach.

ESOKJ mówi także o sprawach oczywistych: ocena powinna być oparta na jasnych wytycznych, żeby jak najbardziej zmniejszyć subiektywizm oceniającego, nie powinna być *oceną impresyjną*, czyli opartą na wrażeniach (Rada Europy 2003:164). Komorowska (2002:193) pisze o karaniu uczniów niższą oceną za złe zachowanie czy o faworyzowaniu uczniów językowo dobrych. Często jest to działanie podświadome. Wydaje się, że im dokładniejsze przyjmujemy kryteria oceny wypowiedzi pisemnej czy ustnej studenta (tu najłatwiej o subiektywizm), tym rzetelniejsza będzie jej ocena. Co więcej, jeśli precyzyjnie rozpiszemy kryteria oceny (np.: zgodność z tematem, forma, poprawność gramatyczna, ortografia/fonetyka, bogactwo słownictwa, poprawność użycia słownictwa itd.), przynajmniej

w każdej kategorii określoną liczbę punktów na określone maksimum, student lepiej zrozumie swoją ocenę i będzie wiedział, gdzie i co może poprawić.

Na koniec ESOKJ dużo też mówi o samoocenie, która bardzo zwiększa samoświadomość ucznia oraz jego motywację: *wspiera uczących się w wykorzystywaniu własnych atutów i rozpoznawaniu swoich słabych stron – a przez to [umożliwia] sterowanie własnym uczeniem się* (Rada Europy 2003:168). Często o samoocenie tylko się wspomina na zajęciach uniwersyteckich, wskazując ewentualnie strony w podręczniku, na podstawie których można taką samoocenę przeprowadzić. Dobrze by było przynajmniej raz poświęcić trochę czasu na zajęciach i wraz ze studentami omówić wskaźniki samooceny, pokazać im, w jaki sposób pracować z formularzami samooceny. Mogłoby to przynieść naprawdę dobre rezultaty.

Idealne (?) ocenianie

Wydaje się, że właściwym rozwiązaniem, najbardziej służącym zobiektywizowaniu oceny, jest skala procentowa. Wynik procentowy najlepiej pokazuje studentowi, jak plasuje się jego ocena względem ideału (100 proc.), a nie on wobec innych (Mauduit 2011:72). Ponadto dzisiaj to właśnie procenty są najczęściej skalą odniesienia do wystawienia poszczególnych stopni. Wynik procentowy, podobnie jak wynik punktowy na Uniwersytecie Muzycznym, pokazuje też dokładniej poziom umiejętności studenta i różnicuje oceny. Przykładowa skala procentowa stosowana na lektoratach Uniwersytetu Warszawskiego to: 99 – 100% – 5!, 93 – 98% – 5, 87 – 92% – 4+, 77 – 86% – 4, 71 – 76% – 3+, 60 – 70% – 3 (*Strona Pełnomocnika*).

Wynik procentowy pokazuje studentom, jaką część materiału przyswoili oraz jak to się ma do progu zaliczającego. W przypadku zajęć, które nie kończą się oceną, lub testów, które nie wpływają na ocenę końcową, można zamiast oceny przedstawić jedynie wynik procentowy, zapoznawszy wcześniej studentów z obowiązującą skalą. Jeśli student, co się często zdarza, będzie chciał wiedzieć, na jaki stopień przekłada się jego wynik procentowy, zawsze będzie mógł sam to sprawdzić. Wydaje się, że wskazanie procentowego przyswojenia materiału może stanowić dla studenta bardziej wartościową informację zwrotną niż sam stopień.

Bardziej wartościowa informacja zwrotna zostanie również przekazana studentowi, kiedy będzie on wiedzieć, za co i dlaczego dostaje daną ocenę/wynik (por. Komorowska, 2002:190): za ile

punktów jest każde zadanie, ile z tych punktów zdobył. Jeśli chodzi o pytania otwarte, warto określić, co będzie brane pod uwagę przy ocenie: czy tylko poprawna odpowiedź, czy również poprawność leksykalno-gramatyczna wypowiedzi. W przypadku wypowiedzi pisemnej, jak już to zostało powiedziane, ważne są dokładne kryteria oceny, które będą znane studentowi. Warto też poświęcić część pierwszych zajęć lub chwilę w trakcie omawiania testu na zreferowanie/przypomnienie zasad oceniania. To zawsze pomoże studentom zinterpretować wyniki.

Testy nie powinny jedynie zmuszać do nauki, ale być też pewnym powodem do refleksji nad własnymi postępowaniami w nauce czy ewentualnymi brakami. Jeśli student dostaje dobrą ocenę – wszystko jest w porządku, jeśli ocena jest gorsza – student musi wiedzieć, dlaczego ją dostał (Elbow 1969:229). Dlatego też, choć oczywiście wymaga to czasu, warto wynik testu w jakiś sposób skomentować, ustnie lub pisemnie. Taki dodatkowy komentarz do oceny jest wyjątkowo cenny (Elbow 1969:220). Warto też pamiętać, że nie należy tylko krytykować. W edukacji wczesnoszkolnej mówi się o metodzie informacji zwrotnej nazywanej *dwie gwiazdy i jedno życzenie*: wypisanie dwóch rzeczy, które uczeń robi dobrze, oraz jednej, którą robi źle, z prośbą o poprawienie się w tym zakresie (Sterna 2014:61). Studenci może nie są tak wrażliwi jak uczniowie klas I-III, ale na pewno wypisanie chociaż jednej rzeczy, którą robią dobrze, przed litanią uwag będzie działało pozytywnie. Komorowska (2002:195) postuluje również, żeby ocena opisowa określała przynajmniej jedną mocną stronę ucznia i wskazywała przynajmniej jedną kwestię, nad którą powinien on pracować. A Mauduit (2011:90) pisze o pozytywnych skutkach jednego prostego zdania zamieszczonego w komentarzach do testu: *Wiem, że stać cię na więcej*.

Podsumowanie

Powyżej zostały przedstawione różne sposoby oceniania w szkole wyższej. Jakie wnioski można wyciągnąć z tego omówienia? Przede wszystkim chyba nie należy demonizować skali ocen. Stopnie mają więcej pozytywnych niż negatywnych konsekwencji (Ebel 1980:51). Są one bardzo zakorzenione w naszej kulturze szkolnej, na uniwersytecie studenci są już tak do nich przyzwyczajeni, że nawet jeśli się im nie stawia ocen, to i tak pytają, jakiej ocenie jest równy ich wynik.

Natomiast żeby minimalizować negatywne skutki oceniania, które niewątpliwie jednak istnieją, należy zawsze się starać, aby ocena była maksymalnie rzetelna, oparta na znanych

studentowi kryteriach oraz stanowiła dla niego jasną informację zwrotną. Dlatego warto połączyć stopień chociażby z bardzo krótkim komentarzem, w którym wskażemy studentowi jego mocne i słabsze strony. Nauczmy studentów mniej zwracać uwagę na wynik testu, a bardziej na swoje błędy. Pokażmy im, że każda ocena ma im po prostu uświadomić, co robią dobrze i co mają zrobić, żeby było jeszcze lepiej. Stratton i in. (1994:6) pisze, że ocena to suma wysiłku studenta i nauczyciela. Chyba warto o tym pamiętać również w tym kontekście.

Bibliografia

- Canning, J. (1916) The Meaning of Student Marks. W: *The School Review*, nr 3 (24), 196-202.
- Cresswell, M. (1986) Examination Grades: How Many Should There Be? W: *British Educational Research Journal*, nr 1 (12), 37-54.
- Ebel, R. (1980) Evaluation of Students: Implications for Effective Teaching. W: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, nr 1 (2), 47-51.
- Elbow, P. (1969) More Accurate Evaluation of Student Performance. W: *The Journal of Higher Education*, nr 3 (40), 219-230.
- Hufton, N., Elliott J., Illushin, L. (2003) Teachers' Beliefs about Student Motivation: Similarities and Differences across Cultures. W: *Comparative Education*, nr 3 (39), 367-389.
- Kelly, S. (2008) What Types of Students' Effort Are Rewarded with High Marks? W: *Sociology of Education*, nr 1 (81), 32-52.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2005a) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2005b) Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 41-51.
- Mauduit, J.-B. (2011) Plaidoyer pour les notes dans l'enseignement. W: *Les Temps Modernes*, nr 665 (4), 68-114.
- Niemierko, B. (2002) *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- *Obwieszczenie nr 6 Rektora Uniwersytetu Warszawskiego w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu uchwały nr 142 Senatu Uniwersytetu Warszawskiego z dnia 18 października 2006 r. w sprawie uchwalenia Regulaminu Studiów na Uniwersytecie Warszawskim*. Monitor Uniwersytetu Warszawskiego nr 5B, poz. 134.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Sterna, D. (2014) *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: CEO.
- Stratton, R., Myers, S., i King, R. (1994) Faculty Behavior, Grades, and Student Evaluations. W: *The Journal of Economic Education*, nr 1 (25), 5-15.
- *Strona Pełnomocnika Rektora ds. organizacji nauczania języków obcych* [online] [dostęp 23.07.2015] <http://www.jezyki.pelnomocnik.uw.edu.pl/index.php?option=com_content&task=view&cid=195&Itemid=122>.
- Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina (2013) *Regulamin studiów*.

dr Małgorzata Sokołowicz

Prowadzi zajęcia z języka francuskiego w szkołach wyższych od 2005 r. Obecnie pracuje na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie oraz w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.