



Emilia Mińkowska

<https://orcid.org/0000-0003-2366-4611>

e-mail: emilia.minkowska@ignatianum.edu.pl

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

Ocenianie w kształceniu akademickim z perspektywy przyszłych nauczycieli – rozpoznanie aktualnego podejścia oraz preferowanych zmian

Assessment in Higher Education from the Perspective of Future Teachers – Recognition of the Current Approach and Preferred Changes

KEYWORDS

formative
assessment,
summative
assessment,
assessment
for learning,
characteristics of
assessment, academic
education, future
teachers

ABSTRACT

The article presents the results of a study on assessment in higher education from the perspective of future teachers. The analysis was conducted in two fundamental dimensions: current practices related to assessment and the vision of assessment proposed by the respondents. A Card-Sorting Technique based on the structure of seven-element puzzles was employed, representing selected features distinguishing summative from formative assessment. These features include: the relationship between assessment and the educational process, the purpose of assessment, the role of students in evaluating their progress, instructors' approach to students' errors and failures, the provision of feedback, the frequency and continuity of assessment, and its long-term outcomes. The systems arranged by the students enabled the identification of both experienced and preferred components of the process, as well as the assessment of their relative significance. The results revealed the dominance of summative assessment, primarily focused on identifying errors, which respondents also recognized as the foundation of the current assessment model. Simultaneously, they advocated for the inclusion of formative assessment elements, emphasizing its long-term benefits, such as the development of competencies necessary for future educational and professional endeavors. This underscores the growing need to adapt assessment mechanisms to meet the expectations of prospective teachers already at the stage of their education process.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

ocenianie
kształtujące,
ocenianie sumujące,
ocenianie dla
uczenia się,
cechy oceniania,
kształcenie
akademickie,
przyszli nauczyciele

W artykule zaprezentowano wyniki badań dotyczących oceniania w szkolnictwie wyższym z perspektywy przyszłych nauczycieli. Analizę przeprowadzono w dwóch zasadniczych płaszczyznach: aktualnych praktyk związanych z ocenianiem oraz postulowanej przez respondentów wizji. W celu przeprowadzenia badań posłużono się techniką sortowania kart opartą na strukturze siedmioelementowych puzzli, reprezentujących wybrane cechy rozróżniające ocenianie sumujące od kształtującego. Są to kolejno: relacja oceniania z procesem kształcenia, cel oceniania, rola studenta w ocenianiu jego postępów, podejście prowadzącego zajęcia do błędów i niepowodzeń studenta, udzielanie informacji zwrotnej, częstotliwość i ciągłość oceniania oraz rezultat w dłuższej perspektywie. Ułożone przez studentów układy pozwoliły nie tylko zidentyfikować doświadczane czy preferowane komponenty procesu, ale również określić ich wzajemną istotność. W rezultacie ujawniono dominowanie oceniania sumującego, skoncentrowanego na wykrywaniu błędów, co respondenci również wskazali jako fundament aktualnego modelu oceniania. Jednocześnie postulują wprowadzenie elementów oceniania kształtującego, z podkreśleniem jego długofalowych efektów jak rozwój kompetencji potrzebnych do dalszej pracy edukacyjnej i zawodowej. Podkreślono tym samym narastającą potrzebę dostosowania mechanizmów oceniania do oczekiwań przyszłych nauczycieli już na etapie procesu ich kształcenia.

Wprowadzenie

Charakterystyczną cechą współczesnego świata jest jego zmienność. Odzwierciedla się ona w każdym aspekcie życia, jest gwałtowna, budzi wiele emocji i przede wszystkim jest nieunikniona. Jest ona szczególnie widoczna w systemie kształcenia (Pintal, 2015), gdzie nieustanna wymiana pokoleń uczniów i studentów, wydarzenia niepunktualne, jak działania szkół i uniwersytetów podczas pandemii koronawirusa, stawiają coraz to nowe wyzwania w zakresie nauczania i uczenia się (Wojciechowska, 2024). Powszechnie stosowane sposoby oceniania kształcenia formalnego mogą nie odpowiadać już na potrzeby współczesnych uczestników procesu, którzy dostrzegają inne wyzwania codzienności oraz potrzebę wykorzystania swoich zasobów w inny sposób niż edukacyjny. W środowisku akademickim, zwłaszcza na kierunkach nauczycielskich, potrzeba więc redefiniowania priorytetów dydaktycznych, z perspektywą zapewniania możliwości wszechstronnego rozwoju studentów. W tym kontekście ocenianie kształtujące jawi się jako jeden z istotnych czynników umożliwiających nie tylko kontrolowanie postępów, ale wsparcie w refleksyjności, zaangażowaniu i samostereowności uczących się.

By usystematyzować rozumienie pojęcia oceniania i uzasadnić jego rozdzielenie na dwie odrębne formy, należy odwołać się do literatury anglojęzycznej, gdzie działania związane z oceną rozgranicza się na *grading*, które odpowiada ocenianiu sumującemu i *assessment*, pasujące do oceniania kształtującego. Działanie *grading* koncentruje się na określaniu poziomu realizacji treści kształcenia, wyrażonego poprzez stopień. Ogniskuje się bardziej na poziomie przyswojenia tzw. teorii (Taras, 2002). Natomiast *assessment* zawiera w sobie strategię pozyskiwania i przetwarzania danych o postępach uczniów w uczeniu się w wymiarze formalnym, ale też i nieformalnym (Szyling, 2024). Z tego też względu znajdują się tam różne sposoby oceny i samooceny, które nie muszą odnosić się do wymogów edukacyjnych.

Do obu tych procesów – sumującego i kształtującego – można przyporządkować cechy wspólne, jak i wyróżniające, które stanowią podstawę ich odmienności i funkcjonalności w kontekście edukacyjnym. Na potrzeby badań przedstawionych w niniejszym artykule skoncentrowano się wyłącznie na wybranych cechach umożliwiających ich zestawienie i porównanie, co samo w sobie pełni funkcję różnicującą. W ich skład wchodzi: relacja oceniania z procesem kształcenia, cel oceniania, rola studenta w ocenianiu jego postępów, podejście prowadzącego zajęcia do błędów i niepowodzeń studenta, udzielanie informacji zwrotnej, częstotliwość i ciągłość oceniania oraz rezultat w dłuższej perspektywie.

Metodologiczne założenia badań własnych

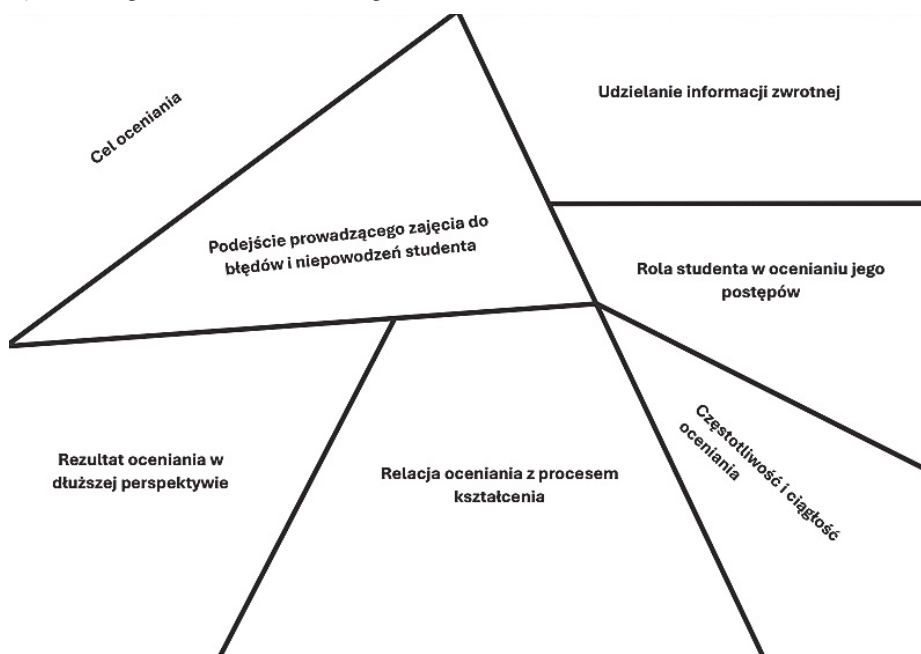
Przedmiot badań stanowią różnice pomiędzy procesem oceniania obecnym w doświadczeniach akademickich przyszłych nauczycieli a procesem oceniania przez nich preferowanym. Głównym celem badawczym było zdiagnozowanie aktualnych praktyk oceniania uczelnianego oraz określenie, czy istnieje potrzeba wprowadzenia zmian wynikających z potrzeb studentów. W jego ramach skoncentrowano się na realizacji problemów badawczych: (1) Jak wygląda obecny proces oceniania w obrębie jego wybranych elementów? (2) Jak powinien wyglądać proces oceniania w opinii przyszłych nauczycieli? (3) Jakie różnice występują między oczekiwaniami badanych wobec oceniania a obecnie stosowanymi praktykami?

W poszukiwaniu odpowiedzi na powyższe pytania oraz sposobu, w jaki dałoby się przedstawić skategoryzowaną koncepcję oceniania, która odzwierciedlałaby jej wewnętrzną, mentalną reprezentację u każdego uczestnika badania, posłużono się techniką sortowania kart (Lobinger i Brantner, 2020; Mościchowska i Rogoś-Turek, 2015). Technika sortowania kart (ang. *card sorting*) należy do metod mieszanych, z pogranicza podejścia jakościowego i ilościowego (Mościchowska i Rogoś-Turek, 2015). Wykazanie częstości dokonywanych wyborów w grupie stanowiące źródło danych

ilościowych równocześnie jest podstawą do zapoznania się z preferencjami respondentów i reprezentacjami ich sposobu postrzegania procesów oceniania, co wpisuje się w paradygmat jakościowy.

Do przeprowadzenia badania zaprojektowano specjalne narzędzie diagnostyczne, którym respondent posługuje się jak powszechnie znaną układanką – puzzlami. Jednak zamiast dopasowywania wizualnie zgodnych elementów, obrazków czy zdjęć uczestnik układa w odpowiedniej dla siebie kolejności gotowe twierdzenia, przypisane kategoriom przedstawionym poprzez konkretne kształty.

Rys. 1. Kategorie narzędzia badawczego *Puzzle z ocenianiem*



Źródło: Opracowanie własne.

Zadaniem badanych studentów było ułożenie puzzli w układzie od dołu do góry, od najistotniejszych do najmniej istotnych dla nich kategorii w taki sposób, by reprezentowały ich spojrzenie na proces oceniania. Sformułowania w trybie oznajmującym, którymi się posłużono, zostały możliwie pozbawione wartościowania. Układ ten miał być przedstawiony w dwóch kontekstach: (1) które warianty poszczególnych kategorii odzwierciedlają rzeczywisty wymiar procesu oceniania i (2) które odzwierciedlają idealną sytuację, jaka mogłaby zaistnieć w obecnym systemie.

Ocena końcowa: Ocena końcowa dostarcza studentowi wyczerpujący obraz jego postępów w trakcie semestru. Jest to moment zamykający proces dydaktyczny i podsumowujący osiągnięcia.

Jednostronna decyzja: Student rozpoznaje się z ostateczną oceną na zakończenie kursu. W ustalaniu oceny nie ma znaczenia samoocena i ocena koleżeńska.

Jednostkowość: Oceny powiązane są tylko w kluczowych momentach, takich jak zakończenie modułu lub semestru, co nie daje możliwości wyrażenia swojej wiedzy i umiejętności na bieżąco, a tym samym wykluczenia możliwości poprawienia błędów.

Brak integracji: Ocenianie jest traktowane jako odrębny proces. Ocenie podlegają wyłącznie efekty, pomija się postęp w trakcie całego procesu uczenia się, przez co studenci z niższymi wynikami na początku kursu nie mają możliwości uzyskać satysfakcjonującej oceny.

Wymagania formalne: Różnorodne ocenianie stanowią ważny element dokumentacji akademickiej. Wykazywane są do weryfikacji kwalifikacji podczas rekrutacji na konkretne stanowisko lub w celu rekrutacji na kolejny studia.

Skupienie na bieżących: Ocenianie pracy płacy wyłącznie na wykonywaniu bieżących, najprostszych i nie ma możliwości ich naprawienia.

Wzrost: Ocenianie jest integralną częścią procesu uczenia się. Ocenianie jest ważnym elementem w procesie uczenia się. Ocenianie jest ważnym elementem w procesie uczenia się. Ocenianie jest ważnym elementem w procesie uczenia się.

Badania przeprowadzono jako dodatkowe, nieobligatoryjne ćwiczenie wprowadzające w tematykę oceniania w ramach teoretycznych podstaw kształcenia. Przyszli nauczyciele posiadali już odpowiedni zasób wiedzy i doświadczeń, który umożliwił im rozumienie i świadomy wybór przedstawionych twierdzeń. Natomiast nie był to jednak jeszcze ten moment, w którym dysponowali pogłębioną wiedzą na temat samego oceniania, co mogłoby sugerować im określone odpowiedzi. Studenci nie mieli więc świadomości, które zdania przyporządkowane są do jakich kategorii, ponadto nie wiedzieli też, które ze stwierdzeń odpowiada ocenianiu sumującemu, a które kształtującemu. Dobór próby miał więc charakter celowy.

- liczby odpowiedzi przyporządkowanych do oceniania kształtującego lub sumującego u poszczególnej osoby w dwóch analizowanych sytuacjach;

Omówienie wybranych kategorii oceniania

Niniejsza sekcja ma na celu ukazanie zróżnicowania podejść do procesu oceny, a także wskazanie wyselekcjonowanych, kluczowych dla badania obszarów, wokół których skoncentrowane będą indywidualne reprezentacje respondentów.

Relacja oceniania z procesem kształcenia

Relacje między procesem oceniania a procesem kształcenia zależą przede wszystkim od tego, jaka jest przyczyna samego oceniania. Podstawa, dla której następuje ocena, ukierunkowuje dobór treści do oceny, metody oceniania, sposób weryfikowania jakości kształcenia w jego trakcie, a także rodzaj komunikatu, który otrzymuje student przy ocenie (Earl i Katz, 2006).

Ocenianie z uczeniem się można rozpatrywać w 4 relacjach:

- ocenianie uczenia się (*assessment of learning*);
- ocenianie a uczenie się (*assessment and learning*);
- ocenianie dla uczenia się (*assessment for learning*);
- ocenianie jako uczenie się (*assessment as learning*).

Dwie pierwsze relacje są charakterystyczne dla oceniania sumującego, natomiast pozostałe odnoszą się do oceniania kształtującego.

Pierwsza i dwie ostatnie relacje mają już ugruntowaną pozycję w refleksji pedagogicznej, natomiast rozdzielanie procesów oceniania i uczenia się stanowi nieprawidłowość, a przez to jest marginalizowane w badaniach naukowych. Nie oznacza to jednak, że w praktyce całkowicie nie występuje.

Pierwsza relacja określa stopień realizacji wymagań programowych konkretnego etapu kształcenia, jest ostatecznym etapem procesu. Potencjalnie może dojść do sytuacji, w której proces oceny będzie całkowicie niezależny od procesu kształcenia. Dzieje się tak, gdy nauczane treści podlegają wyłącznie samoocenie, która może nie nastąpić, lub ocenie podlegają pewne obszary aktywności studenta, które nie zostały wcześniej zaplanowane. Jest to oczywiście brak spójności w procesie dydaktycznym, jednak nie można takich sytuacji wykluczyć.

W odniesieniu do drugiego typu relacji, w której proces oceniania funkcjonuje niezależnie od procesu uczenia się, należy wskazać na występowanie dysfunkcji lub nieprawidłowości całego procesu kształcenia. Może się to objawiać w bardzo zróżnicowany sposób. Gert Biesta (2010) pisze o tzw. kulturze pomiaru, podając w wątpliwość, czy zawsze ocenie podlega to, co faktycznie zostało zamierzone, istotne i konieczne do weryfikacji postępów w procesie kształcenia, czy tylko to, co jest możliwe do zmierzenia. Taki paradygmat oceny może prowadzić do marginalizacji wypowiedzi ustnych czy bieżącej aktywności studentów, które, będąc trudnymi do zmierzenia, zyskują mniejszą przychylność prowadzącego zajęcia.

Niewłaściwy proces oceniania ma miejsce również, gdy ocenie poddaje się pracę w grupie, w której zaistniało zjawisko próżniactwa społecznego (Wojciszke, 2011), gdy wystawia się ocenę za nieprzygotowanie lub brak pracy, a także nieobecność w czasie wyznaczonym na ocenę. Błędem w tym zakresie jest również ocenianie predyspozycji i zachowań osoby razem lub zamiast jej osiągnięć.

Ocenianie dla uczenia się i jako uczenie się są modelami, które w uproszczeniu przyporządkować można ocenianiu kształtującemu. Cechą różnicującą te podejścia jest przede wszystkim to, że za proces oceny rozumianej jako uczenie się od początku do końca odpowiedzialny jest student. Poprzez samokontrolę, regulację i autorefleksję, strategicznie planuje i rejestruje swoje postępy (Szyling, 2024).

Cel oceniania

Nadrzędny cel, spójny dla wszystkich sposobów oceniania w środowisku akademickim, jest trudny do określenia. Zapis w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z 2018 r. odnosi się wyłącznie do procesu uzyskiwania, ustalenia, weryfikacji i potwierdzania efektów kształcenia. Brak jest wytycznych na temat regulacji samego procesu oceniania, a tym samym jego celu, w przeciwieństwie do uregulowań prawnych poprzednich etapów kształcenia. Są one dopiero ustalane wewnętrznymi, uczelnianymi regulacjami, przez co mogą się od siebie różnić, na przykład skalą (Niesporek-Szamburska, 2019).

W obrębie pojedynczego procesu kształcenia mogą się wyodrębnić różnorodne formy oceniania, z których każda może realizować odmienne cele. Ocenianie sumatywne, które wyraża się konkretnym stopniem, będzie nacełowane na osiągnięcie pożądanego wyniku. Z kolei ocena, której cechą charakterystyczną jest identyfikacja sukcesów, a także informacja zwrotna, jak przezwyciężyć porażki, będzie miała w sobie cel motywowania do podejmowania dalszych wysiłków. Podobne przesłanie niesie za sobą rekonstrukcja procesu oceniania w świetle konstrukttywizmu społeczno-kulturowego. W tym ujęciu stosuje się kategorie tzw. strefy aktualnego i najbliższego rozwoju Wygotskiego (Filipiak, 2020), które są rozgraniczeniem między kompetencjami opanowanymi a tymi, które dopiero zostaną opanowane. Na tej podstawie celem oceniania może być diagnoza mocnych i słabych stron podmiotu kształcącego się i wyodrębnienie braków w wiedzy i umiejętnościach i tego, jak je uzupełnić.

Rola studenta w ocenianiu jego postępów

Rola podmiotu uczącego się w ocenianiu postępów zależy w dużej mierze od tego, jak umiejscowione jest samo ocenianie w kontekście uczenia. Jedną z możliwości włączenia studenta do procesu oceny jest umożliwienie mu samooceny. Paul Black i Dylan William uważają wręcz, że „samoocena nie może być tylko ciekawą opcją czy

luksusem, lecz jest esencjonalną częścią procesu kształcenia” (1998, s. 54–55). Bazuje to jednak na odpowiednim wdrożeniu poprzez wcześniejsze nabycie umiejętności autorefleksji oraz zbalansowania pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi aspektami swoich działań. Inna możliwość oceny opiera się na włączeniu grupy rówieśniczej, jednak ta opcja może nieść ryzyko niewskazanych porównań i skupieniu na porażkach, co też stanowi wyzwanie dla prowadzącego. Ciekawą, coraz popularniejszą opcją są tzw. negocjacje oceny, czego przykładem są negocjowane tabele oceniania (NAG) (Dix, 2014). Poprzez odpowiednio skonstruowaną tabelę łączą samoocenę, ocenę rówieśniczą, poszczególnych grup uczniowskich oraz ocenę samego nauczyciela. Takie tabele można wykorzystać też szerzej w ocenianiu, o czym szerzej pisze Ewa Kędracka-Feldman oraz Ewa Stożek (2014), zachowując ich anglojęzyczną nazwę Rubric.

Podejście prowadzącego zajęcia do błędów i niepowodzeń studenta

Proces oceny może być istotnym czynnikiem podtrzymującym zainteresowanie i zaangażowanie nauczanych treściami, a tym samym może motywować do dalszej pracy, jeśli jest doświadczeniem pozytywnym, zachodzącym w atmosferze szacunku i zrozumienia. Jednak mniejszy wysiłek niesie dla prowadzącego zajęcia identyfikacja błędów i porażek niż wskazanie tego, co zostało wykonane prawidłowo. Tym samym częściej w procesie kształcenia dochodzi do tego, że „wyłapywanie ich jest kluczowym i jedynym elementem oceniania” (Dix, 2014, s. 6). Ocenianie może stanowić dla studenta silne emocjonalne doświadczenie. Przedmiotem podlegającym ocenie powinna być wyłącznie praca i postępy studenta, tymczasem w praktyce zdarza się, że zostaje niesłusznie powiązana z osobą autora, a nie z obiektywnymi rezultatami jego działań. Może to utrudniać mu oddzielenie jego własnej tożsamości od osiągnięć i porażek, co sprzyja niechęci do podejmowania ryzyka i otwierania się na nowe kształcące doświadczenia. Uczenie się na błędach jest jedną z podstawowych form uczenia się (Pintal, 2022), w związku z tym błędy będą, a nawet powinny się pojawiać. Jeśli jednak będą odgrywały dla nauczyciela główną rolę podczas sprawdzania pracy, może on pominąć wzorowo wykonane elementy, które powinny być pochwalone i wskazane jako podstawa do dalszego działania.

Udzielanie informacji zwrotnej

Informacja zwrotna to jedna z najefektywniejszych aktywności dydaktycznych przyporządkowanych ocenianiu. Jest to też element w dużym stopniu uzależniony od postawy nauczyciela. Choć w procesie kształcenia podejmuje się różnorodne działania poprawiające jego jakość, to jednak, jak pisze John Hattie (2015), dla oceniania najważniejsza od strony nauczyciela jest właśnie ona.

O jej istocie i formie pisze również Carol Dweck (2013). W swoich badaniach udowadnia, że niezasłużone pochwały szkodzą, a chwalenie nie za wysiłek, ale za inteligencję zniechęca do wybierania trudniejszych wyzwań w przyszłości. W praktyce akademickiej, np. przy takich aktywnościach jak mikronauczanie, informacja zwrotna jest często mylona z oceną, nie dostarczając kluczowych informacji do osiągnięcia oczekiwanych efektów (Sajdak, 2013).

Częstotliwość i ciągłość oceniania

Wymiar tego kryterium zależy w dużej mierze od tego, z jakim typem oceniania mamy do czynienia. Częstotliwość oceniania w formie sumującej będzie powtarzającą się weryfikacją zrealizowanych partii materiałów, podczas gdy w ocenianiu kształtującym może przyjąć postać równoległego sprawdzania tej samej treści różną formą. Grant Wiggins i Jay McTighe (2005) twierdzą, że tylko poprzez gromadzenie licznych potwierdzeń można określić ocenianie wiarygodnym. W planowaniu dydaktycznym istotne jest to, by ocenianiu nadać wymiar ciągły, tzn. żeby jej skutki miały charakter długofalowy. Dzieje się tak w przypadku samooceny, która ma charakter nawykowy. Poprzez odpowiednie wdrożenie do samokształcenia wyrabia się pewne zachowania samoregulacyjne, które umożliwiają utrzymywanie oceny własnych postępów w ciągłym wymiarze, a tym samym wzmacniają efektywność kształcenia w dłuższej perspektywie.

Rezultat oceniania w dłuższej perspektywie

Określanie długofalowych efektów procesów oceniania można ująć w aspekcie jednostkowym i społecznym. Jeśli w wyniku niewłaściwego oceniania osoba oceniana poniesie straty, np. nie zaliczy testu, który jest podstawą selekcji do następnego poziomu, innej grupy czy warunkiem przyjęcia na fakultatywne zajęcia, to możemy mówić, że rezultat oceniania nakłada się na pewien okres. Również skutkiem tego będzie utrata statusu społecznego, który zależy wg Zbyszka Melosika (2019) od tzw. udokumentowanych osiągnięć, którymi w tym wypadku będą dyplomy, świadectwa czy certyfikaty.

Analiza i interpretacja wyników badań

Poniższa prezentacja opracowanych wyników i ich interpretacja została uporządkowana według wcześniej ustalonych kategorii oceniania, zachowując kolejność ich wcześniejszego omawiania. W obrębie każdej z nich zawarto również odpowiedzi na trzy pytania problemowe, co pozwoli na zachowanie spójności oraz możliwość zestawienia z wcześniejszymi fragmentami pracy.

Relacja oceniania z procesem kształcenia

Analiza wyników uzyskanych w obrębie tej relacyjności wskazuje na dużą potrzebę zmiany, jednak nie jest to też istotny dla respondentów element. Piętnaścioro z nich widzi obecny proces oceniania jako sumujący poprzez wybór m.in. sformułowania „Ocena stanowi jedyny wyznacznik sukcesu w procesie kształcenia. Oznacza to, że wszystkie podjęte działania w obrębie nauczania i uczenia się są ukierunkowane na zdobycie określonej oceny, z pominięciem rozwoju studenta i rozumienia materiału”. W układzie określającym pożądany stan najczęstszym wyborem (17 z 25 badanych) jest zdanie nawiązujące do potrzeby uelastycznienia procesu kształcenia względem oceniania: „Proces oceniania pozwala na dostosowanie metod nauczania do zmieniających się potrzeb i poziomu studentów”. W zestawieniu tych dwóch wyników widać potrzebę zmiany w kierunku większego wsparcia studentów w zakresie dostosowywania oceniania do potrzeb i możliwości. Jest to szczególnie ważne w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych przyszłych nauczycieli, a także ich stanu zdrowia psychicznego (Wojciechowska, 2024). W procesie oceniania zasadne wydaje się dążenie do takiego projektowania warunków, które sprzyjają występowaniu eustresu – mobilizującej i konstruktywnej formy stresu poprzez uzyskiwanie np. oceny rówieśniczej – przy jednoczesnym minimalizowaniu dystresu, czyli stresu o charakterze destrukcyjnym, związanym z pojedynczą, wiążącą oceną końcową.

Cel oceniania

Przeprowadzone badania wskazują, że respondenci jako cel obecnego systemu oceniania wskazują jego charakter wynikowy, informacyjny. Dwanaścioro studentów wybrało element, który informuje o tym, że ocena służy do pomiaru poziomu osiągniętego celu kształcenia. Ukazany wynik służy do określenia spełnienia wymagań programowych. Łącznie 18 uczestników badania opowiedziało się za sumującym charakterem celowości oceniania ich pracy. W drugim układzie puzzli, który sygnalizuje, jaka powinna być celowość procesu oceniania, studenci wskazali niemal jednoznacznie na cele formatywne (23 osoby z 25): „Ocenianie pomaga zidentyfikować obszary, które stanowią trudność i wymagają poprawy. Jednocześnie wskazują, jak pracować nad nimi, by nastąpił postęp. Wskazywanie bieżących sukcesów i porażek, przy koncentracji na mocnych stronach studenta inspirowało do dalszej pracy i rozwijania zainteresowania lub pasji związanej z przedmiotem”.

Zebrane dane wskazują, że obecnie stosowane praktyki oceniania nie odpowiadają w pełni potrzebom i oczekiwaniom studentów, którzy postrzegają ocenianie przede wszystkim jako narzędzie wspierające rozwój i refleksję nad procesem uczenia się, a nie jedynie jako mechanizm selekcji i finalnego podsumowania osiągnięć.

Rola studenta w ocenianiu jego postępów

Analiza wyników przeprowadzonego badania pod kątem roli studenta w ocenianiu wskazuje na to, że w układzie pierwszym (jak wygląda obecnie proces oceniania) i układzie drugim (jak powinno ono wyglądać) następuje przejście z układu sumatywnego do formatywnego. Dwanaście osób w pierwszym zadaniu wybrało sformułowanie: „Student zapoznaje się z ostateczną oceną na zakończenie kursu. W ustalaniu oceny nie ma znaczenia samoocena i ocena koleżeńska”. W kolejnym już 17 wskazało ocenianie jako: „Możliwość samooceny własnych postępów jest istotna w procesie kształcenia. Pozwala na głębszą refleksję nad swoimi osiągnięciami”. Co ciekawe, tylko 3 respondentów uważa, że jest to kategoria istotna dla procesu oceny ich postępowania edukacyjnego. Przeważająca liczba badanych ma do swojej roli w ocenianiu umiarkowane podejście poprzez umiejscawianie tego elementu pośrodku obu układów. Może to świadczyć o tym, że nie czują się kompetentni do podejmowania odpowiedzialności za formułowanie informacji zwrotnej dla innych czy nawet siebie nawzajem na drodze samooceny. Stanowi to przesłankę, by wdrożyć odpowiednie przygotowanie do tej czynności lub pogłębić diagnostykę tego zjawiska.

Podejście prowadzącego zajęcia do błędów i niepowodzeń studenta

Najczęściej wybieranym sformułowaniem tej kategorii (u 10 osób) było „Ocenianie pracy służy wyłącznie na wyłapywaniu błędów. Najczęściej nie ma możliwości ich naprawienia”. Tym samym 13 osób określiło, że jest to dla nich jeden z najważniejszych elementów, umiejscawiając go na samym dole układu. Łącznie te dwie przesłanki pokazują, że ocenianie sumujące jest silnie obecne w środowisku akademickim, z dużym zogniskowaniem na błędy. W preferencyjnym układzie respondenci byli najczęściej skłonni wybrać sformułowanie: „Prowadzący zajęcia wspiera studenta w przezwyciężaniu trudności i udziela wskazówek, które pozwalają uniknąć podobnych problemów w przyszłości”, które przyporządkowane jest do oceniania kształtującego. W układzie tym traci ono jednak dla nich znaczenie, gdyż częściej umiejscawiane jest pośrodku czy nawet w górnej części.

Przyszli nauczyciele widzą więc potrzebę zmiany w podejściu prowadzącego zajęcia do błędów, jednak mogą nie mieć koncepcji na mechanizm, który by ją umożliwił. Podejście do występowania błędów powinno być wszechobecnie znormalizowane. John Hattie (2015) pisze, że błąd nie powinien być traktowany jako porażka, ale jako element edukacji, który tworzy napięcie między aktualnym stanem wiedzy a stanem potencjalnym, co powinno rozbudzać chęć do dalszego kształcenia.

Udzielanie informacji zwrotnej

W układzie przedstawiającym oczekiwaną postać oceniania jest to kategoria umiarkowanie ważna, głównie plasująca się na środku rozkładu (10 wskazań). I choć w tym układzie studenci zdecydowanie preferują uzyskiwanie informacji zwrotnej poprzez wybór stwierdzenia (12 na 25 elementów): „W efektywnej informacji zwrotnej jest miejsce na dialog między nauczycielem a studentem, co daje przestrzeń na wyjaśnienia, pytania oraz głębsze zrozumienie popełnionych błędów”, to w układzie obecnym jest ona dla nich równie umiarkowanie ważna (11 elementów w środkowej części rozkładu). Jest to też jedyna kategoria, w której nie można jednoznacznie stwierdzić obecnego poziomu udzielania odpowiedzi zwrotnej, gdyż stwierdzenia z zakresu oceny sumującej i kształtującej są właściwie równe. Może to świadczyć o tym, że pomimo dominującego charakteru sumującego w ocenianiu akademickim informacja zwrotna jest wyraźnie obecna i dostrzegalna wśród studentów.

Częstotliwość i ciągłość oceniania

W prezentowanym badaniu wyniki wskazują na to, że w obecnym wymiarze oceny mocno akcentuje się jej jednorazowość. Z 25 respondentów 11 utożsamia teraźniejszy stan ze stwierdzeniem: „Oceny pojawiają się tylko w kluczowych momentach, takich jak zakończenie modułu lub semestru, co nie daje możliwości weryfikacji swojej wiedzy i umiejętności na bieżąco, a tym samym wykluczenia możliwości popełnienia błędu”. Jako drugi wybór 8 studentów wytypowało zdanie: „Ocenianie jest realizowane na końcu procesu kształcenia lub w wybiórczych momentach, co wpływa na motywację do systematycznej pracy”. W wizualizacji stanu oczekiwanego respondenci zdecydowaną większością wyborów (18) zdecydowali, że chcieliby częściej podlegać procesowi sprawdzania: „Regularna informacja zwrotna umożliwia studentom bieżące monitorowanie postępów i efektywne reagowanie na trudności”. Wskazuje to na silną potrzebę otrzymywania regularnego potwierdzenia, czy ich działania są poprawne, co obecnie nie ma miejsca w ich doświadczeniu. Z przedstawionych wyników można wnioskować, że w doświadczeniu kształcenia przez respondentów brakuje mechanizmów bieżącej kontroli postępów. Być może pomocna byłyby wcześniej wspomniane tzw. rubryki, gdzie przyszli nauczyciele mogliby zestawiać swoje dokonania z oczekiwaniami prowadzącego zajęcia, odpowiadającymi danej ocenie.

Rezultat oceniania w dłuższej perspektywie

Pozyskane w badaniu wyniki dostarczają istotnych informacji w zakresie długofalowych efektów procesu oceniania. Przede wszystkim utwierdzają w swojej formie określania procesu zastanego, że obecnie towarzyszy studentom ocenianie sumujące.

Jedenaście osób wytypowało twierdzenie, że „rezultaty oceniania stanowią ważny element dokumentacji akademickiej. Wykorzystywane są do weryfikacji kwalifikacji podczas rekrutacji na konkretne stanowisko lub w celu rekrutacji na kolejne studia”. W układzie życzeniowym, czyli jak według przyszłych nauczycieli ocenianie powinno wyglądać, 17 z nich wybrało zdanie: „Rezultatem procesu oceniania nie jest wyłącznie ocena, ale poszerzanie wiedzy, rozwijanie umiejętności i kształtowanie postaw, które pomagają w rozwijaniu kompetencji niezbędnych do dalszej pracy edukacyjnej i zawodowej”, co odpowiadało rezultatom przyporządkowanym ocenianiu kształtującemu. Oczekiwany rezultat oceniania wykracza więc poza samą klasyfikację, weryfikację wiedzy – powinien przyczyniać się do formowania kompetencji kluczowych dla przyszłych ról edukacyjnych i społecznych. Taka dychotomia między praktyką a oczekiwaniem wskazuje na potrzebę redefinicji funkcji oceniania w edukacji wyższej: z narzędzia weryfikacyjno-dokumentacyjnego w stronę procesu wspierającego rozwój refleksyjnych, kompetentnych i samodzielnych praktyków.

Podsumowując powyższą analizę, stwierdzam, że przyszli nauczyciele wykazali, iż ocenianie sumujące przeważa w ich doświadczeniach związanych z procesem kształcenia. Spośród wszystkich respondentów 8 osób wybrało we wszystkich kategoriach to podejście, co świadczy o jego dominującej roli w ich doświadczeniach edukacyjnych. Analiza wyników wskazuje, że studenci preferują, aby proces ich oceny przyjmował formę oceniania kształtującego. Niemal połowa respondentów – 12 na 25 (48%) jednoznacznie opowiedziała się za tym podejściem. Dziesięć osób wyraziło poparcie, wybierając 6 na 7 odpowiadających mu kategorii, co uogólniając, daje 22 osoby (na 25) dostrzegające potrzebę zmian w zakresie oceniania akademickiego poprzez implementację oceniania kształtującego do doświadczanego procesu kształcenia.

Ograniczenia

Choć zastosowana metoda badawcza pozwala na pozyskiwanie wartościowych danych, to tak jak inne niesie za sobą określone ograniczenia, które mogą wpływać na zakres oraz interpretację uzyskanych wyników. Świadomość tych ograniczeń jest istotnym elementem naukowej rzetelności. Pozwala na krytyczną refleksję nad przebiegiem procesu badawczego, nad trafnością narzędzi czy zakresem możliwych generalizacji. Wskazanie tych ograniczeń służy również zachowaniu transparentności badania oraz stworzeniu przestrzeni dla udoskonalenia przyszłych badawczych działań.

W przypadku obranego postępowania badawczego ograniczeniem jest przede wszystkim charakterystyka metody. Uzyskiwane za jej pomocą reprezentacje mogą w ocenie respondentów nie być wystarczające. Mając do wyboru konkretną pulę twierdzeń, stawia się odbiorcę przed ograniczonym wyborem, pozbawia się go możliwości

przedstawienia wnikliwego odzwierciedlenia swoich doświadczeń i potrzeb. By tego uniknąć, przy ponownej próbie sugeruje się utworzenie dodatkowego, pustego arkusza, zostawiając tylko obrysy charakterystyczne dla konkretnej kategorii. Można wtedy nadać badaniu szerszy kontekst i poprosić respondentów o samodzielne uzupełnienie luk własnymi refleksjami.

Dla pogłębienia interpretacji wyników warto rozważyć rejestrowanie procesu układania modelu. Nagranie sesji sortowania kart umożliwia uchwycenie nie tylko ostatecznego rezultatu kategoryzacji, ale również dynamiki procesu decyzyjnego uczestników. Obserwacja kolejności przemieszczeń kart, czasu poświęconego na poszczególne decyzje, a także ewentualnych wahań, trudności czy zmian w trakcie sortowania dostarcza cennych informacji na temat struktur poznawczych i strategii organizacyjnych respondentów.

Ograniczenia w zakresie tej metody wynikają również z doboru próby badawczej. Jest to wąska, niewielka grupa z jednej uczelni. Wyniki mogą więc uwzględniać ograniczoną pulę doświadczeń związanych z procesem oceniania. Zwiększenie badanej grupy oraz zapewnienie jej zróżnicowania przez włączenie do badań przyszłych nauczycieli z wielu specjalności i uczelni przyczyniłoby się do zwiększenia trafności i uogólnienia wyników.

Wnioski i rekomendacje

Całościowa analiza wyników dwóch układów podkreśla silną potrzebę zmiany sposobów oceniania w środowisku akademickim we wszystkich siedmiu analizowanych kategoriach. Dla przyszłych nauczycieli priorytetem okresu studiowania jest rozwój i przygotowanie do wyzwań przyszłości, w związku z tym ocenianie kształtujące, z informacją zwrotną odpowiadającą ich potrzebie dookreślenia i natychmiastowej gratyfikacji, będzie bardziej uzasadnionym postępowaniem niż działania sumujące. Ben Levin (2008) w jednej z książek nawołuje, by zmiany mające na celu poprawę jakości kształcenia wychodziły oddolnie, w zwykłej edukacyjnej codzienności. W związku z tym modyfikacje w zakresie oceniania mogą być wdrażane już dziś, nawet na poziomie pojedynczej grupy, poprzez stopniowe wprowadzanie elementów oceniania kształtującego. Przykładowo implementacja jednej techniki, takiej jak systematyczne udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej, może stanowić pierwszy krok w kierunku budowania bardziej efektywnego i wspierającego procesu oceniania. Wyniki badań wskazują również na potrzebę zmiany postawy prowadzących zajęcia wobec błędów i niepowodzeń studenta. Warto rozważyć uwzględnienie w kryteriach oceny jego pracy umiejętności korygowania własnych błędów, co znormalizowałoby występowanie porażek, a tym samym zredukowało stres związany z ocenianiem. Należy przy

tym zaznaczyć, że przyszli nauczyciele, odpowiedzialni za kształcenie następnego pokolenia, powinni dysponować szerokim wachlarzem kompetencji, w tym umiejętnością oceniania w sposób formatywny. Niestety może to być utrudnione, gdy w swoich dotychczasowych doświadczeniach z poprzednich etapów kształcenia nie odnajdują odpowiednich wzorców ani nie wykształcili postaw i zachowań niezbędnych do efektywnego wdrażania tej formy oceniania. Forma kształtująca nabiera szczególnie znaczenia w pracy z małym dzieckiem. Nauczyciel poprzez swoje silnie oddziaływanie odgrywa kluczową rolę w rozwijaniu umiejętności przyjmowania i udzielania informacji zwrotnej. Wspiera równocześnie rozwój samooceny dziecka, która jest fundamentem jego kompetencji społecznych oraz przyszłego zaangażowania w efektywną naukę.

Bibliografia

- Biesta, G.J.J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.
- Black, P. i Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 52–62. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Dix, P. (2014). *Jak oceniać postępy uczniów. Wskazówki dla nauczycieli* (A. Sawicka-Chrapkiewicz, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dweck, C.S. (2013). *Nowa psychologia sukcesu* (A. Czajkowska, tłum.). Wydawnictwo MUZA.
- Earl, L.M. i Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Manitoba Education, Citizenship and Youth. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf
- Filipiak, E. (2020). Społeczne podstawy poznania i rozwoju – konstruktywizm społeczno-kulturowy Lwa S. Wygotskiego. Nowe odczytania, rekonstrukcje, tropy epistemologiczno-metodologiczne. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 21–31. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.02>
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się* (Z. Janowska, tłum.). Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Kędracka-Feldman, E. i Stożek, E. (2014). Rubric wspiera ocenianie uczących się ludzi... i organizacji. W: B. Niemierko i M.K. Szmigiel (red.), *Diagnozy edukacyjne: Dorobek i nowe zadania. Materiały XX Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej* (s. 340–347). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools*. Harvard Education Press.
- Lobinger, K. i Brantner, C. (2020). Picture-sorting techniques. Card sorting and Q-sort as alternative and complementary approaches in visual social research. W: L. Pauwels i D. Mannay (red.), *The Sage handbook of visual research methods. 2nd revised and expanded edition* (s. 309–321). Sage.

- Melosik, Z. (2019). Edukacja a stratyfikacja społeczna. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 763–790). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mościchowska, I. i Rogoś-Turek, B. (2015). *Badania jako podstawa projektowania user experience*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niesporek-Szamburska, B. (2019). Czemu służy ocenianie na uczelni – o celach i cechach oceniania z perspektywy studentów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N Educatio Nova*, 4, 163–178. <https://doi.org/10.17951/en.2019.4.163-178>
- Pintal, D. (2015). Wspieramy uczniów w uczeniu się. Podniesienie efektywności nauczania i uczenia się oraz doskonalenie organizacji procesu lekcyjnego przez zastosowanie oceniania kształtującego. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ucząca się szkoła. Od rozwoju jednostek do rozwoju wspólnoty* (s. 169–179). Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pintal, D. (2022). *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szyling, G. (2024). Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (s. 213–288). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501–510. <https://doi.org/10.1080/0260293022000020273>
- Wiggins, G. i McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wojciechowska, J. (2024). Zmieniające się potrzeby studentów a ocenianie efektów uczenia się. Wybrane aspekty perspektywy psychologicznej. W: B. Niemierko i M.K. Szmiigel (red.), *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych uczniów, studentów i nauczycieli: XXX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej* (s. 237–248). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.