



Data wpływu/Received: 3.09.2019

Data przyjęcia do druku/Accepted for printing: 12.12.2019

Data publikacji/Published: 29.12.2019

Licencja/License: CC BY-SA 4.0

JUSTYNA BOJANOWICZ 

Ocenianie kształtujące w kształceniu akademickim

Formative Assessment in Academic Education

ORCID: 0000-0001-6297-2487, doktor, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu, Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki i Psychologii, Polska

Streszczenie

Jednym z elementów pracy nad jakością dydaktyki akademickiej jest doskonalenie sposobu oceniania pracy studenta. Pomocne w tym zakresie mogą się okazać założenia oceniania kształtującego. Polega ono na pozyskiwaniu w trakcie nauczania informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, tak aby wykładowca mógł modyfikować dalsze nauczanie, a student otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć. Istotną rolę w tym obszarze odgrywają samoocena i ocena koleżeńska. Warunkiem niezbędnym są precyzyjnie określone kryteria oceny pracy studenta.

Słowa kluczowe: kształcenie akademickie, ocenianie kształtujące

Abstract

One of the elements of work on the quality of academic teaching is to improve the way in which student work is assessed. The assumptions of formative assessment may be helpful in this respect. Formative assessment is based on obtaining information during the teaching process, which will allow to recognize the learning process so that the lecturer can modify further teaching and the student receives feedback to help him/her learn. Peer evaluation and self-evaluation play an important role in this area. Precisely defined evaluation criteria are a prerequisite for this.

Keywords: academic education, formative assessment

Wstęp

Motywacją do podjęcia tematu miejsca oceniania kształtującego w kształceniu akademickim był sondaż przeprowadzony w 2018 r. wśród studentów Katedry Pedagogiki i Psychologii na Wydziale Filologiczno-Pedagogicznym Uniwersy-

tetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu. Analiza zebranego w tym badaniu materiału miała na celu wskazanie kierunku, w jakim powinno zmierzać doskonalenie dydaktyki akademickiej. Jednym z tematów podjętych w tym sondażu był sposób oceniania pracy studentów. Z wypowiedzi respondentów wynika, że podanie przez wykładowcę jedynie oceny końcowej jest niewystarczające. Potrzebna jest bardziej szczegółowa informacja zwrotna na temat wykonanej pracy i jej efektów. Studenci oczekują konstruktywnych uwag, konkretnej, jasnej i rzeczowej oceny swojej pracy. Potrzebują rzetelnej informacji na temat tego, co zrobili dobrze, a co wymaga jeszcze poprawy. Kluczową kwestią jest precyzyjne określenie przez wykładowcę wymagań oraz kryteriów, według których praca studentów będzie oceniana (Bojanowicz, 2018, s. 411–415).

Jak oceniamy pracę studentów? Każdy z nas, wykładowców, wypracował swoje własne zasady, kryteria oceniania. Zapisujemy je w sylabusie przedmiotowym w sposób ogólny, natomiast szczegółowe wymagania i kryteria oceny podajemy studentom na początku zajęć w semestrze. Na początku swojej pracy zawodowej zazwyczaj działamy intuicyjnie, eksperymentujemy. Z upływem czasu w wyniku zdobytego doświadczenia modyfikujemy zazwyczaj swoje stanowisko w tym obszarze. Wieloletnie doświadczenie pozwala nam na wypracowanie względnie stałych reguł, co do których mamy przeświadczenie, że są właściwe, kompletne i profesjonalne. Uważamy, że sprawdzają się w praktyce i przynoszą oczekiwane efekty. Czy jednak nadal nad nimi pracujemy, modyfikujemy je, czy popadamy w rutynę? Czasem zdarza się, że wystawiona przez nas ocena budzi wątpliwości studenta. Czy w takich sytuacjach analizujemy jeszcze raz ocenę, czy bez głębszej refleksji trzymamy się pewnie swojego stanowiska? A jeśli studenci popełniają te same błędy w kolejnych pracach, to czy analizujemy je z uwagi na stosowne przez nas metody pracy? W jakim zakresie efekt pracy studenta jest uzależniony od naszego warsztatu pracy? W jakim stopniu to my ponosimy odpowiedzialność za zaangażowanie studenta w pracę i efekty jego aktywności?

Axer (2005, s.7) uważa, że ocenianie to jedna z najbardziej przykrych czynności, jaką musi wykonywać nauczyciel. Jest szczególnie trudna, jeśli nie można określić precyzyjnie kryteriów, jeśli ocena w jakimś zakresie zależy od subiektywnej oceny nauczyciela. Gdy zadamy sobie pytania: *Czy powinniśmy oceniać poziom opanowania przez studenta wszystkiego, czego uczymy/przekazujemy? Co (ewentualnie) nie powinno być oceniane? Czego nie można oceniać? Kto powinien oceniać? Jak powinien oceniać? Jakimi sposobami powinien oceniać?* – to okazuje się, że ocenianie to bardzo trudne zadanie wymagające ciągłej refleksji i przemyśleń, chociaż na pozór nosi znamiona jedynie technicznej czynności, czyli sprawdzenia i oceny poziomu realizacji celów dydaktycznych, tj. tego, na ile student opanował wiedzę, umiejętności i kompetencje zapisane w sylabusie przedmiotowym.

Nauczanie na szczeblu akademickim charakteryzuje się większą swobodą i samodzielnością studentów w porównaniu z innymi etapami edukacji. To być może powoduje mniejsze skupienie uwagi na czynnościach wykładowcy, a większe na studencie i jego samokształceniu. Jednak szkoła wyższa powinna nie tylko poszerzać wiedzę studentów, lecz przede wszystkim rozwijać ich horyzonty myślowe i samodzielność poznawczą (Piotrowski, 2006, s. 178). W tym celu konieczna jest odpowiednia atmosfera i klimat w kontaktach wykładowca–student mobilizujący do pracy i samokształcenia.

Dominujący model kontroli i oceny akademickiej poddawany jest krytyce. Jak podaje Krajewska (2006, s. 291), model ten preferuje wiedzę i umiejętności, koncentruje się na funkcji selekcyjnej ocen kosztem rozwojowej: eksponującej aktywizowanie i motywowanie do nauki, kształtującej poczucie własnej wartości, sprzyjającej samoocenie, a także społecznej: kształtującej wzajemne stosunki między grupą a jednostką. Akceptuje bierność studentów, brak odpowiedzialności za rezultat oceny, nie dostarcza okazji do współpracy w grupie i wzajemnego zrozumienia się. Ogranicza również okazje do rozwijania aktywności, samodzielności, odpowiedzialności, umiejętności interpersonalnych, uczciwości, podejmowania inicjatywy i współpracy w zespole. W jaki zatem sposób oceniać, aby uczyć studentów się uczyć? Pomocne mogą się okazać założenia i zasady charakteryzujące metodę pracy nazywaną ocenianiem kształtującym.

Ocenianie kształtujące – definiowanie

Ocenianie kształtujące jest procesem poszukiwania sposobów określenia, na jakim etapie uczenia są uczniowie, co mają robić dalej i jak najlepiej powinni to robić (Czetwertyńska, 2015, s. 3). To częste interaktywne ocenianie postępów ucznia i stopnia zrozumienia przez niego materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać. Ocenianie kształtujące polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela i ucznia w trakcie nauczania informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, aby nauczyciel mógł modyfikować dalsze nauczanie, a uczeń otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć (Sterna, 2016, s. 16).

Sterna (2014, s. 15) na podstawie własnego doświadczenia charakteryzuje ocenianie kształtujące nie tyle jako sposób pracy w szkole składający się z realizacji poszczególnych elementów (podawanie uczniom celów lekcji, określanie kryteriów sukcesu, praca z informacją zwrotną, zadawanie uczniom pytań kluczowych, techniki zadawania pytań, ocena koleżeńska, samoocena, współpraca z rodzicami), co raczej jako pomoc uczniom w uczeniu się – strategię całościowego podejścia. Celem oceniania kształtującego nie jest jedynie dokonanie oceny pracy ucznia. Ta jest wyłącznie jednym z jego elementów.

W opracowaniu Thuściak-Deliowskiej oraz Czyżewskiej (2018, s. 69–81) prezentującym przegląd dostępnej polskiej i anglojęzycznej literatury ocenianie

kształtujące definiowane jest jako ocenianie wspomagające uczenie się. Jest jednym z elementów kultury samoregulowanego i autonomicznego uczenia się. Uczeń zajmuje centralne miejsce w procesie edukacji, zaś główną ideą nauczania jest dążenie do jego aktywnej postawy.

Strategie oceniania kształtującego

Ocenianie kształtujące składa się z kilku elementów, które wiążą się ze sobą, tworząc jednolitą metodę nauczania. Wielu autorów prezentujących je w swoich opracowaniach podkreśla, że nie są to nowe, nietypowe, innowacyjne elementy. Nauczyciele je znają, jednak pomimo przeświadczenia o ich wartości nie zawsze stosują je w swojej praktyce dydaktycznej. Wśród głównych powodów można wskazać ich czasochłonność oraz potrzebę konsekwencji i samodyscypliny. Strategie te to (Pater, 2015, s. 20–22):

1. *Określenie i wyjaśnienie celów uczenia się i kryteriów sukcesu w języku zrozumiałym dla ucznia* – nauczyciel musi wiedzieć, po co wprowadza dany temat na lekcji, jak zamierza to zrobić oraz co uczniowie na ten temat już wiedzą. Równie istotne jest podanie kryteriów – na co nauczyciel będzie zwracał uwagę przy ocenie pracy. Informacja ta powinna być na tyle konkretna, aby uczeń sam mógł ocenić, czy opanował dany materiał w wystarczającym stopniu. Kryteria sukcesu mogą być dyskutowane z uczniami na początku zajęć.

2. *Monitorowanie wiedzy i jej zrozumienia przez uczniów w celu dostosowania do nich swojego nauczania* – zadawanie pytań stymulujących myślenie i zachęcanie do udzielania odpowiedzi. W mniejszym stopniu z wykorzystaniem pytań zamkniętych, dotyczących wiedzy i faktów, na korzyść pytań wymagających samodzielne poszukiwanie przez ucznia odpowiedzi, pytań o porównywanie, znajdowania różnic i podobieństw, tworzenia map myślowych w celu powiązania różnych koncepcji.

3. *Udzielanie informacji zwrotnych na temat postępu w nauce* – zawierającej nie tylko wiadomości o tym, co uczeń zrobił dobrze, a co źle, ale przede wszystkim wskazówki mówiące o tym, w jaki sposób może poprawić swoją pracę i jak ma pracować dalej. W ocenianiu kształtującym rozdzieleniu ulega ocena kształtująca od sumującej (stopień). Prawidłowo udzielona informacja zwrotna powoduje, że uczeń na każdym etapie pracy wie, jak powinna wyglądać dobrze wykonana praca, w jaki sposób powinien ją poprawić, poprawia ją oraz potrafi planować swoją dalszą pracę, a nauczyciel mu w tym pomaga.

4. *Wzajemnie korzystanie przez uczniów ze swojej wiedzy i umiejętności* – organizowanie pracy w grupach i parach, wzajemne nauczanie oraz ocena koleżeńska.

5. *Wspomaganie uczniów, aby stali się autorami i podmiotami swojego uczenia się* – kształtowanie umiejętności aktywnego budowania własnej wiedzy i zrozumienia zjawisk poprzez włączenie w proces uczenia się. Nauka samodzielnego oceniania efektów własnej pracy.

Rola wykładowcy w ocenianiu kształtującym

Sterna (2016, s. 17) w następujący sposób charakteryzuje nauczyciela stosującego w praktyce strategię oceniania kształtującego: nauczyciel koncentruje się nie tylko na nauczaniu, ale przede wszystkim na uczeniu się uczniów. Stawia sobie pytania: *Czy moi uczniowie się uczą?*, a nie: *Czy ja ich dobrze nauczam?* Jeśli się nie uczą, to trzeba poznać ich sposób pracy i dostosować do niego własne metody nauczania. Myślenie nauczyciela to: *Co ja robię, jak nauczam?* do: *Co uczniowie wynoszą z moich lekcji?* Przenosząc te pytania na środowisko akademickie, zarówno student, jak i wykładowca poszukuje odpowiedzi na pytanie: *Co powoduje, że się uczymy?* Wykładowca sam nie sprawi, by student się nauczył – student sam musi tego chcieć. Wykładowca buduje sytuację i kreuje środowisko, w którym studenci efektywnie się uczą. Student powinien być gotowy wziąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się. Powinno mu zależeć na wynikach opisujących poziom zdobytej wiedzy, umiejętności czy kompetencji. Wykładowca i student to współpracownicy. Studenci przestają widzieć w wykładowcy tylko ocenającego, a zaczynają go postrzegać jako osobę, która pomaga im się uczyć. Zasady te mają wyjątkowe możliwości i szczególnie dobre warunki urzeczywistnienia właśnie w środowisku akademickim, gdzie w przeważającej mierze to student ponosi odpowiedzialność za efekty swojej pracy.

Z przywołanego we wstępie niniejszego opracowania sondażu wynika, że ponad 40% studentów podczas prezentowania swojej pracy odczuwa niepokój, że ich praca *nie spodoba się wykładowcy* (dostaną słabą ocenę). Stres o umiarkowanym nasileniu mobilizuje do pracy, jednak jego wysoki poziom utrudnia pracę nad zadaniem. Istotne jest zatem budowanie przyjaznej atmosfery w relacjach wykładowca–student dającej poczucie bezpieczeństwa. Studenci wskazali również na konieczność dostarczenia przez wykładowcę klarownej informacji zwrotnej. Prawie połowa studentów kończących studia, a więc mających już kilkuletnią praktykę studiowania, wskazała właśnie na taką potrzebę. Ocena końcowa wystawiona przez wykładowcę nie jest ich zdaniem wystarczająca. Oczekują informacji, co zostało zrobione dobrze, a nad czym muszą jeszcze popracować i w jaki sposób to zrobić. Kolejnym istotnym czynnikiem wskazanym przez studentów są niejasne, wcale bądź słabo przedstawione przez wykładowcę oczekiwania względem zadań, jakie mają wykonać. Przy braku jasnych kryteriów oceniania oraz sprecyzowania wymagań trudno o dobre przygotowanie pracy oraz obiektywną jej ocenę.

Podsumowanie

Jednym z elementów pracy nad poprawą jakości dydaktyki akademickiej jest doskonalenie oceniania. Przedstawione powyżej podstawowe założenia oceniania kształtującego są w tym zakresie szczególnie wartościowe, a środowisko akademickie wyjątkowo sprzyjające. Wykorzystanie ich to m.in. zwiększenie

roli studentów w ocenianiu akademickim (samoocena i ocena koleżeńska w połączeniu z oceną wykładowcy). Jak podaje Krajewska (2006, s. 291), istotnym czynnikiem warunkującym jakość studenckiej nauki jest zdolność do właściwego wartościowania własnych postępów, co jest szczególnie ważne w ocenie kształtującej. Poznanie wyników ostatecznie doskonali osiągnięcia, szczególnie wówczas, gdy student przejawia motywację do nauki, kiedy zna wyniki i wie, co zrobić, aby poprawić błędy i niedociągnięcia.

Aby samoocena oraz ocena koleżeńska przynosiły oczekiwane rezultaty, muszą zostać jasno sprecyzowane kryteria (jeszcze przed podjęciem zadania) zrozumiałe dla wszystkich uczestników procesu nauczania/uczenia się. W przeciwnym wypadku działania te będą nosiły znamiona pozorności. Warto też, aby w określenie tych kryteriów zaangażować studentów.

W ocenie autorki przedstawione w opracowaniu aspekty powinny być tematem refleksji każdego wykładowcy. Ilu wykładowców, tyle indywidualnych stylów pracy. Działania nauczyciela akademickiego sprowadzają się do oceniania, jednak nie może ono oznaczać jedynie do oceny końcowej. Potrzebne jest także ukierunkowanie studenta na to, jak powinien pracować, aby czynić postępy. Warto też dodać, że warunkiem powodzenia w obszarze oceniania jest autentyczne zaangażowanie w ten proces zarówno studenta, jak i wykładowcy.

Literatura

- Axer, J. (2005). Jak trudno jest oceniać w humanistyce. W: *Oceniać, aby uczyć. Program Prometeusz* (s. 7). Warszawa: OBTA UW.
- Bojanowicz, J. (2018). Prezentacje studenckie jako narzędzie rozwijania kompetencji przyszłych pedagogów. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(26), 411–417. DOI:10.15584/eti.
- Czetwertyńska, G. (2015). Co kształtuje ocenianie kształtujące? *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1(36), 2–7.
- Krajewska, A. (2006). Jakość kształcenia w szkole wyższej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie o pedagogiki szkoły wyższej* (s. 175–185). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Pater, M. (2015). Strategie i techniki OK. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1(36), 19–24.
- Piotrowski, E. (2006). Osobliwości kształcenia w szkole wyższej. W: K.W. Jaskot (red.), *Wprowadzenie o pedagogiki szkoły wyższej* (s. 175–185). Szczecin: Oficyna IN PLUS.
- Sterna, D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Thürciak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2018). Od fikcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 69–81.