

Dorota Pauluk

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

Institut Pedagogiki

ORCID: 0000-0001-5882-0413

Akademickie ocenianie i jego niezamierzone konsekwencje. Od wymiaru ukrytego do nowej kultury oceniania

Jeśli chcemy odkryć prawdę o systemie edukacji, musimy przede wszystkim spojrzeć na jego procedury oceniania (Rowntree 1987: 1).

Summary

ACADEMIC ASSESSMENT AND ITS UNINTENDED CONSEQUENCES. FROM THE HIDDEN DIMENSION TO A NEW CULTURE OF ASSESSMENT

The aim of the article is to present selected aspects of academic assessment as an element of a hidden curriculum. Based on the literature on the subject, the results of the research will be presented showing how the assessment system, deep rooted in educational environment, generates unplanned educational outcomes, including a surface approach to learning and various strategies of coping. Proposals of alternative solutions in evaluation procedures will be presented, involving active involvement of students in designing, managing and checking the effects of their own work. The new assessment culture should support the learning process and reduce the gap between the explicit and hidden curriculum.

Key words: assessment, student, hidden curriculum, approach to learning

red. Paulina Marchlik

Ukryty wymiar akademickiego oceniania – rys historyczny

W 1968 r. Philip Jackson wprowadził do nauk społecznych pojęcie *ukryty program*, które posłużyło mu do opisanego tego, co dzieje się w klasie szkolnej.

Wskazał, że tym, co kieruje jej niejako drugim życiem jest ocenianie, któremu stale poddawani są uczniowie. Oceniane są jednak nie tylko ich osiągnięcia edukacyjne, cechy charakteru, ale także przystosowanie do wymagań instytucji i spełnianie oczekiwań nauczycieli (Jackson 1968).

Wyniki wielu innych badań dostarczyły dowodów na temat negatywnych skutków oceniania. Codzienne doświadczenia związane z byciem stale ocenianym, utrwalają u uczniów błędne przekonania, że: pamięciowe uczenie się jest najwyższą formą intelektualnych osiągnięć, zbieranie niepowiązanych ze sobą faktów stanowi cel edukacji, należy z rówieśnikami rywalizować, a nie współpracować, sceptycyzm i wątpliwość, tak jak osobista wiedza nie są czymś wartościowym i godnym uwagi, bo to nauczyciel jest najwyższym autorytetem w zakresie wiedzy, a „ocena eksperta jest obiektywna, gdyż należy do świata rzeczy niepodważalnych. [...] Uczniowie uczą się, że w celu otrzymania dobrego stopnia należy reprodukcować wiedzę według przyjętego kanonu” (Meighan 1993: 186).

Ocenianiu towarzyszy niepewność, lęk i obawy przed karą za złe oceny. W takim środowisku edukacyjnym uczniowie nie uczą się efektywnie, ale koncentrują się na poszukaniu właściwych odpowiedzi oraz wskazówek, jak przechytryć procedury oceniania, otrzymać wysokie stopnie jak najmniejszym wysiłkiem. Przystawiają strategie, które pozwalają zaspokoić oczekiwania nauczycieli, a im samym bezpiecznie w szkole przetrwać. John Holt zauważa, że uczeń wezwany do odpowiedzi „nie interesuje się treścią pytania czy problemem z nim związanym, ale sposobem znalezienia „triku”, który pozwalałby mu szybciej zorientować się, jakiej odpowiedzi nauczyciel od niego oczekuje” (Janowski 1989: 203; zob. też: Meighan 1993; Niemierko 1991).

Akademickie ocenianie było przedmiotem wielu badań prowadzonych w latach 60. i 70. minionego wieku. Trzy publikacje okazały się jednak przełomowe. Benson Snyder w książce *The hidden curriculum* (1971) wskazał na obecność ukrytego programu w uniwersytecie, który różni się od programu spisane go w dokumentach i sylabusach kursów¹. Będąc dziekanem jednego z wydziałów elitarnego uniwersytetu – Massachusetts Institute of Technologies – podjął badania, z których wysunął kilka istotnych wniosków. Zauważył, że obok oficjalnych celów stawianych przez uczelnię, takich jak: niezależność, krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów, równolegle istnieje szereg opozycyjnych wymagań i oczekiwań osadzonych w kontekście akademickiego

¹ Na temat ukrytego programu i ukrytego programu w szkole wyższej więcej informacji Czytelnik odnaleźć może m.in. w cytowanych publikacjach Stanisława Dylaka (2000) oraz Doroty Pauluk (2016).

życia, które w nieformalny sposób komunikowane są studentom. Z kolei oni je rozpoznają, do nich się dostosowują, ale i zwrotnie na nie reagują. Doświadczają rozbieżności między tym, co jest w programie oficjalnym (jawnym) i rzeczywiście realizowanym. Z pobytu na studiach wynoszą, że należy przede wszystkim zabiegać o stopnie. Nieformalne wymagania dotyczące oceniania wyznaczają ich podejście do uczenia się. Także różne niedociągnięcia związane z realizacją oficjalnego programu (na przykład „przeładowane” programy) skłaniają ich do wyboru różnych strategii przetrwania. Studia nauczyły ich uczyć się dla ocen przy niskim nakładzie czasu i zaangażowania: „Od samego początku odkryłem, że cała rzecz jest rodzajem ćwiczeń w planowaniu budżetu. Musisz filtrować najważniejsze rzeczy z zajęć kursowych nie możesz fizycznie nauczyć się wszystkiego. Dowiedziałem się, że jeżeli zrobisz dobrą robotę z odfiltrowaniem, to jest to najważniejsze, co możesz zrobić, wystarczające dla poradzenia sobie na każdym kursie” – relacjonuje jeden ze studentów w cytowanej pracy (Snyder 1971: 62–63).

Nieco wcześniej, do podobnych wniosków doszli socjologowie w pracy: *Making the grade: the academic side of college life* (Becker i in. 1968). Na podstawie trzech lat obserwacji przedstawili ocenianie jako system osadzony w środowisku akademickim i ukierunkowujący zachowania studentów University of Kansas. Badacze uznali, że dla studentów stopnie stanowią „zinstytucjonalizowaną formę dobra”. W świecie akademickim są odpowiednikiem pieniądza i rodzajem zapłaty za wykonaną pracę. Dobre oceny przynoszą wymierne korzyści: podnoszą osobisty prestiż, otwierają drzwi do pozauczelnianych zajęć, a nawet stwarzają szanse na randkę z płcią przeciwną. Te doświadczenia odwracają jednak uwagę studentów od uczenia się dla własnej satysfakcji czy zaspokajania ciekawości poznawczej na rzecz „zarabiania” stopni.

O sposobach poszukiwaniu nieformalnych wskazówek dla zyskania dobrych wyników oraz konsekwencjach braku umiejętności w tym zakresie traktuje praca: *Up to mark: a study of the examination game* (Miller, Parlett 1974). Wśród studentów ostatniego roku prawa University of Edinburgh, przygotowujących się do egzaminu końcowego, wyodrębniono trzy ich grupy. „Poszukujący wskazówek” (*cue seekers*) podejmowali różne działania, aby poznać preferencje swoich wykładowców/egzaminatorów. Starali się robić na nich dobre wrażenie, żeby dotrzeć do tego, co może pojawić się na egzaminie. „Świadomi wskazówek” (*cue conscious*) potrafili uważnie słuchać i rozpoznawać podpowiedzi wysyłane przez wykładowców odnośnie egzaminu. Uczyli się do niego selektywnie, przykładając wagę tylko do pewnych partii materiału. Studenci z obu grup potrafili

odszyfrować nieformalne podpowiedzi, pozwalające im efektywniej wykorzystać czas i wysiłek wkładany w przygotowanie się do egzaminu. Studenci z trzeciej grupy byli „głusi na wskazówki” (*cue deaf*). Czuli niepewność, kiedy mieli nauczyć się tylko wybranych zagadnień z pominięciem innych. Nie będąc wrażliwymi na nieformalne sygnały ze środowiska akademickiego musieli bardziej przykładać się do nauki. Pomimo to i tak otrzymali gorsze stopnie od tych, którzy potrafili odczytać nieformalne komunikaty.

Zgromadzone wyniki pokazują studentów jako aktywnych graczy na akademickiej scenie, rozpoznających różne aspekty ukrytego programu. W wyniku codziennych doświadczeń z ocenianiem przyswoili osiągnięcia, niekiedy sprzeczne z tymi, zakładanymi w programach jawnych. Nauczyli się bardziej zróżnicowanych strategii przetrwania, zarabiania i „polowania” na stopnie niż efektywnego uczenia się. Wyniki badań pokazały również, że tam, gdzie ocenianie jest spostrzegane przez studentów za znaczący element procesu edukacyjnego – jak ma to miejsce na elitarnych uczelniach, kierunkach studiów – będą oni skłonni koncentrować się na zdobywaniu dobrych stopni, a nie na rozwijaniu krytycznego myślenia czy ciekawości poznawczej. Ocenianie w ukrytym wymiarze ma większą siłę oddziaływania niż program oficjalny oraz warunkuje podejście do nauki, decydując o rzeczywistych osiągnięciach edukacyjnych.

Akademickie ocenianie i jego niezamierzone konsekwencje

Ocenianie w nieformalnych przekazach

Od momentu przekroczenia progu uczelni rozpoczyna się akademicka gra, próba rozpoznania nieformalnych podpowiedzi, jak zdobyć dobrą ocenę, stypendium, dyplom, zaliczyć zajęcia, kolokwium, zdać egzamin, itp. Studenci skupiają się nie tyle na spisanych i wyłożonych im kryteriach i standardach oceniania (sylabusy przedmiotowe), ale poszukują ich w akademickim kontekście edukacyjnym. Różne jego elementy dostarczają bowiem informacji na temat tego: jak, czego, i ile się uczyć. Oczywiście tych kwestii nie deklaruje się otwarcie, stanowią one część ukrytego programu. Nie są one wyrażone wprost, ale „są zaszyfrowane, niełatwo je zrozumieć i są często odmiennie odczytywane przez studentów, a inaczej przez nauczycieli” (Bound 1995: 39). Studenci rozpoznają te subtelne komunikaty dzięki codziennym doświadczeniom z bycia nauczonymi i ocenianymi.

Wśród tych przekazów są nieformalne oczekiwania i wymagania wykładowców. Zdradza je niewerbalna komunikacja, wyraz twarzy, ton głosu – wyrażające przychylność bądź dezaprobatę dla udzielonej odpowiedzi, wyrażonego poglądu czy opinii. Ponadto z nieformalnych przekazów studenci dowiadują się, że na studiach uniwersyteckich ceni się umiejętność myślenia abstrakcyjnego, trzymanie emocji na wodzy, na zajęciach pracuje się z teoretycznymi konstrukcjami i wymaga się operowania naukowym językiem. Stąd też, kiedy przygotowują się do egzaminu starają się uwzględnić te wymagania, przyjmując postawę „zorientowaną na nauczyciela”. Czytają do egzaminu to, co zostaje wyraźnie określone przez prowadzącego, na co zwrócić uwagę; jeśli coś zostanie przez niego pominięte, to i oni to pominią (Bergenhenegouwen 1987; Pauluk 2016).

Wdrożenie do akademickiej praktyki tego, co spisane jest w sylabusach z oczywistych względów podlega modyfikacjom i zniekształceniom. Pojawiają się niespójności między celami kształcenia, sposobami dochodzenia do nich oraz ich sprawdzaniem. Dotyczy to również ilości i jakości wiedzy, metod pracy, wymagań, kryteriów czy standardów oceniania. Nauczyciele akademicy mogą też nieświadomie wybierać sposoby oceniania, które nie tylko nie będą w sposób trafny i rzetelny weryfikować efektów kształcenia, ale które wręcz generować będą niekorzystne skutki. Niewłaściwe sposoby oceniania – stosowane pytania, zadania, metody – wpływają na wybór niewłaściwego podejścia do studiowania, tj. uczenia się na pamięć (Ramsden 1992).

Tymczasem brak zaangażowania w naukę i niskie stopnie wykładowcy są skłonni wyjaśniać indywidualnymi różnicami między studentami, ich zdolnościami, a nie konsekwencjami ich oceniania i stylu nauczania: „Wykładowcy często argumentują, że nie jest ich sprawą motywowanie studentów; słaby akademicki postęp [...] jest zwykle wyjaśniany w kategoriach niskich zdolności, braku zainteresowania lub motywacji ze strony studenta – i są one postrzegane jako niedociągnięcia ze strony studenta” (Ramsden 1997: 202).

Brak zainteresowania nauką, niska motywacja do uczenia się – w świetle współczesnej wiedzy – traktowane są jako problemy wyrastające z kontekstu edukacyjnego. Okazuje się bowiem, że ci sami studenci w zależności od okoliczności wybierają odmienne podejście do uczenia się. Ich osobiste doświadczenia z systemem oceniania stanowią dla nich odpowiedź, jak się uczyć (Biggs 1989). Z kolei różne nieprawidłowości i niedociągnięcia w tym zakresie generują niezamierzone rezultaty studiów, w tym i wybór mało efektywnego podejścia do nauki. To z kolei decyduje o rzeczywistych osiągnięciach edukacyjnych.

Na podstawie wyników badań w 1976 r. Ference Marton i Roger Säljö wprowadzili rozróżnienie na „podejście powierzchniowe” (*surface approach*) i „po-

dejscie głębokie” (*deep approach*) do uczenia się (Marton i Säljö 1976, zob. też Enwistle 1994; Ramsden 1997, Scouller 1998, Norton 2009; Gibbs, Simpson 2004; Struyven i in. 2005). Podejście powierzchniowe, inaczej płytkie, to sposób uczenia się skoncentrowany na zapamiętywaniu dużej liczby faktów bez intencji ich zrozumienia. Studenci uczą się na pamięć, pracują w odosobnieniu, nie są pewni siebie; stosują strategie nastawione na zdanie egzaminu. Kierują się motywacją zewnętrzną. Z kolei intencją tych, którzy wybierają głębokie podejście do nauki jest zrozumienie materiału poprzez aktywne jego przekształcanie (transformację). Są usatysfakcjonowani z realizacji zadań, ciekawi tematu i jego związku z innymi zagadnieniami, są zainteresowani uczeniem się z innymi, wymianą poglądów i dyskusją. Kierują się motywacją wewnętrzną. Wynikiem takiego podejścia jest zdobycie wysokiej jakości efektów kształcenia polegających „na zrozumieniu, które można wykorzystać w innych i nowych kontekstach” (Prosser, Tigwell 1999: 108).

Wyniki badań sugerują, że o ile łatwo jest wywołać powierzchowne uczenia się, o tyle wywołanie uczenia się głębokiego jest sprawą problematyczną (Marton, Säljö 1976).

W zależności od rozeznania warunków i wymagań stawianych przez środowisko edukacyjne, studenci mogą wybrać zarówno płytkie, jak i głębokie podejście do uczenia się. Nazwano je podejściem strategicznym lub podejściem nastawionym na osiągnięcia (Biggs 1987). Studenci „strategiczni” wykorzystują różne wskazówki od wykładowców. Ich podstawowym celem jest zdobycie wysokich stopni, a nadzieja na odniesienie sukcesu motywuje ich do uczenia się. Graham Gibbs uważa, że współcześni studenci są szczególnie „strategiczni”, a ocenianie jest czynnikiem determinującym ich podejście do uczenia się: „[...] przeznaczają swój czas i koncentrują się na tym, w co wierzą, że zostanie ocenione i dzięki czemu zyskają dobre oceny. Ocenianie obramowuje uczenie się, tworzy aktywność uczenia się, kieruje wszystkimi aspektami związanymi z czynnościami związanymi z uczeniem się. Na wielu kursach ocenianie ma większy wpływ na uczenie się niż nauczanie” (Gibbs 2006: 23). Stanowisko Gibbsa znajduje odbicie w zgromadzonych wynikach badań.

Akademickie ocenianie i jego środowiskowe uwarunkowania

Tak jak pół wieku temu, również i dzisiaj wskazuje się, że procedury oceniania nie podnoszą poziomu uczenia się studentów, ponieważ skupiają ich uwagę na efekcie końcowym, tj. ocenie tego, co zostało nauczone i na naucza-

niu do testów. Od lat 90. minionego wieku poddaje się krytyce zbyt częste stosowanie standaryzowanych testów (Dylak 2000). Stwierdzono, że niekorzystnie wpływają one na proces uczenia się, opanowanie treści ze zrozumieniem oraz skłaniają do wyboru płytkiego uczenia się. Studenci przyznają jednak, że wolą testy a nie pisanie esejów, gdyż uważają, że łatwiej się do nich przygotować, łatwiej je zdać i otrzymać z nich wyższy stopień.

Za mały nacisk kładzie się nadal na metody stwarzające okazje do samodzielnego rozwiązywania problemów czy stosowania wiedzy w praktyce. Sami studenci zauważają, że na studiach liczy się reprodukcja wiedzy, a nie jej przekształcanie, wysoko ceni się dosłowne odtworzenie definicji, klasyfikacji; ocenianiu nie podlega ich dodatkowa aktywność podejmowana spontanicznie, będąca wyrazem ich pasji i zainteresowań (Pauluk 2016).

Uczą się w sposób powierzchowny i nieefektywny, kiedy wymaga się od nich zapamiętywania dużej liczby faktów nie powiązanych z osobistymi doświadczeniami. I odwrotnie, metody oceniania, które uwzględniają zadania związane z codziennym życiem, spostrzegane jako użyteczne, przynoszące długofalowe korzyści motywują do wyboru podejścia bardziej zaangażowanego w studiowanie (Dochny i in. 2007).

Podpowiedzi do tego, jak się zabrać do nauki dostarcza styl nauczania, sposób prezentowania i organizowania przez wykładowcę wiedzy. Jeżeli zajęcia zdominowane są przez bierny przekaz gotowej wiedzy, to jednocześnie jest to nieformalny komunikat, że na egzaminie prawdopodobnie trzeba będzie wiedzę odtworzyć, aby otrzymać dobrą ocenę. Jeżeli zatem nauczyciel akademicki jasno nie wyartykułuje swoich oczekiwań w tym zakresie, to będą miały miejsce takie sytuacje: „Studenci skupiają się by nadażyć zapisać wszystko co ewentualnie mogłoby pojawić się na egzaminie. To pochłania ich całą uwagę. [...] Częstym zjawiskiem jest nieumiejętność powtórzenia co było na wykładzie nawet po 15 minutach od jego zakończenia” (Pauluk 2016: 235).

Prawdopodobieństwo zastosowania powierzchownego uczenia się wzrasta, kiedy studenci uznają, że wymagania do egzaminu są zbyt wysokie i obciążające. Tak więc, „przeładowane” programy prowadzą do uczenia się płytkiego. Podobnie, gdy uznają wiedzę za nudną czy zbytęcną będą skłonni nastawiać się na zdanie egzaminu, a nie na zrozumienie materiału (Dochny i in. 2007; Lizzio i in. 2002; Pauluk 2016; Sambell i in. 1997). W takim kontekście edukacyjnym studenci poszukują różnych dróg „na skróty” i strategii manipulacyjnych.

W zależności od stosowanych przez wykładowców procedur oceniania studenci rozwiną nastawienie na zadanie, bądź na egzamin. Uczenie się nastawione na egzamin jest powierzchowne i krótkotrwałe. Okazuje się, że ci, którzy

wybierają podejście płytkie wolą taki rodzaj nauczania i procedury oceniania, które będą wspierać to podejście, podczas, gdy ci, reprezentujący głębokie, preferują kursy będące dla nich intelektualnym wyzwaniem oraz procedury oceniania, które pozwalają zademonstrować im własny sposób rozumienia (Entwistle, Tait 1990). Wykładowcy, którzy nagradzają studentów uczących się na pamięć wspierają płytkie podejście do uczenia się. Przeciwnie ci, którzy wymagają zrozumienia materiału, rozwiązywania problemów wspierają pogłębione podejście (Entwistle, Entwistle 1991).

Uczenie się powierzchowne pojawia się także wtedy, kiedy wykładowcy świadomie lub nieświadomie nagradzają różne strategie manipulacyjne: robienie dobrego wrażenia, stwarzanie tylko pozorów, że się coś wie, przytakiwanie, czy uczenie się „pod wykładowcę”: „Nie musisz uczyć się wszystkiego, wystarczy, że zrobisz rozeznanie, czym w sposób szczególny, jeśli chodzi o tematykę zajęć, interesuje się wykładowca” (Pauluk 2016: 261). Tak więc, studenci nie tylko biernie dostosowują się do nieformalnych wymagań, ale reagują na ukryty program. Stosują wiele manipulacyjnych, a nawet cynicznych strategii: „Gram w egzaminacyjną grę. Egzaminatorzy także grają... Technika wymaga wiedzy o tym, co będzie na egzaminie i jak to zostanie ocenione. Możesz nabyć te techniki siedząc w pokoju wykładowcy, poznawać jego punkt widzenia, z form jego notatek, i książek, które napisał – a to już jest zupełnie inna sprawa, jaka jest rzeczywista zawartość pracy” (Entwistle, Entwistle 1991: 208).

Czynnikami wspierającymi płytkie uczenie się są różne formy presji. Kiedy zatem studenci spostrzegają sytuację egzaminu jako zagrażającą wykorzystują mechaniczne i pamięciowe uczenie się (Ramsden 1997; Gibbs, Simpson 2004; Sambell i in. 1997). Presja czasu wysyła też „szkodliwe informacje” o tym, co rzeczywiście jest istotne. Nieformalny przekaz mówi, że nie liczy się sposób dotarcia do istoty zagadnienia, zrozumienie, ale umiejętność szybkiego rozwiązania, biegłość w testach, przedstawienie gotowych odpowiedzi. Doświadczenia z takimi formami egzaminowania uczą opanowywania dużej ilości materiału kosztem jakości; w takich okolicznościach pojawia się tendencja, aby zdać a nie zrozumieć:

Jeśli jesteś pod dużą presją wtedy po prostu koncentrujesz się na zaliczeniu kursu. Znam to z przykrego doświadczenia. Z jednego przedmiotu nie byłem dobry starałem się go zrozumieć a nie zdałem egzaminu. Kiedy ponownie przystąpiłem do egzaminu skoncentrowałem się tylko na tym, żeby go zdać. Miałem 96% i facet nie mógł zrozumieć, dlaczego oblałem za pierwszym razem. Powiedziałem mu, że tym razem skoncentrowałem się po prostu na zdaniu egzaminu niż na zrozumieniu przedmiotu. Ciągłe nie rozumiem tego przedmiotu, tak więc główny cel został udaremniony przez moje podejście (Gibbs 2006: 25).

Studenci wychwytyją niespójności związane z samym ocenianiem, stopniami oraz łączącymi się z nimi procedurami, kryteriami, wymaganiami, formami sprawdzania wiedzy i umiejętności. Dostrzegają, że co innego wykładowcy deklarują w swoich sylabusach, a czego innego od nich wymagają. Są również wyczuleni na różne nieprawidłowości związane z łamaniem ustalonych kryteriów oceniania czy ze zmianami „reguł gry” tuż przed egzaminem (na przykład zastąpienie egzaminu pisemnego ustnym, udostępnianie z dużym opóźnieniem wyników prac, itp.). Okazuje się, że wprowadzanie bardziej nowatorskich rozwiązań w kwestii oceniania, na przykład w miejsce testów–esejów, może okazać się również pułapką: „Z jednej strony wymaga się od studentów kreatywności, samodzielności myślenia, oryginalności sądów i opinii. Jednak z drugiej strony obecna jest uniformizacja wiedzy. Napisanie eseju bez odniesienia się do kilkunastu pozycji jest niemożliwe” (Pauluk 2016: 232).

Wykładowcy mogą nie zdawać sobie sprawy z dostrzeganej przez studentów innej rozbieżności tj. między głoszonymi przez nich ideałami, celami a formami egzaminów czy sposobami weryfikowania wiedzy, będącymi ich zaprzeczeniem: „Dużo się słyszy na temat, żeby się nie uczyć na pamięć, a potem [...] dostaje się test z zadaniami do uzupełnienia cytatów brakującymi słówkami” (Pauluk 2016: 234). Wspomniany rozdzwięk generuje powierzchowne uczenie się oraz nieuczciwe praktyki polegające głównie na „ominięciu systemu” (odpisywanie, ściąganie, plagiat).

O rozdzwięk między tym, jak wykładowcy uważają, że oceniają, a tym, jak spostrzegają to studenci, mówią wyniki badań przeprowadzonych na jednym z australijskich uniwersytetów. Podczas gdy wykładowcy byli przekonani, że ich ocenianie jest ważnym czynnikiem motywującym studentów do uczenia się, to studenci mieli odmienne zdanie na ten temat. Jedna czwarta z nich stwierdziła nawet, że ocenianie nigdy nie motywowało ich do uczenia się. Akademicy byli także przekonani, że ocenianie ma charakter rozwojowy, a przekazywane przez nich informacje zwrotne odgrywają istotną rolę w procesie uczenia się. Tymczasem studenci nie podzielali tego przekonania, twierdząc, że ocenianie połączone ze sprzężeniem zwrotnym, w niewielkim stopniu podniosło ich poziom uczenia się (MacLellan 2001; Carless 2006).

W kierunku nowej kultury oceniania

O negatywnych konsekwencjach akademickiego oceniania, sztywnym modelu egzaminów konkursowych i procedurach klasyfikacyjnych, studiach, które

nie uczą odpowiedzialności za własny rozwój wspominają, m.in. socjologowie francuscy Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron (2011) czy Michael Crozier (1996). Ten ostatni, wskazując na upadek francuskich elit, podaje też i przyczynę: „Jeśli kulturą jest to, co zostaje, gdy się wszystko zapomniało, to rzeczą zasadniczą w kształceniu oferowanym przez szkoły wyższe nie jest treść przekazywanej wiedzy, lecz sposób rozumowania, który trzeba ukryć, aby zdać odpowiednie egzaminy i osiągnąć powodzenie w konkursach” (Crozier 1996: 26). Nieco dalej stwierdza: „Studenci grają o bezpieczeństwo. Wszystko co jest niepewne, nieoznakowane, jeszcze otwarte lub odważne zostaje odrzucone... W konsekwencji nie będą oni inwestować w niepewny i niebezpieczny wysiłek, który może ich kosztować kilka cennych punktów. [...] Wszystko co mogłoby pobudzać wyobraźnię, prowadzić do innowacji będzie systematycznie eliminowane” (Crozier 1996: 27).

Coraz głośniejsze postuluje się odchodzenie od złudnego przekonania na temat naukowej rzetelności obowiązujących procedur oceniania i przyznania, że zasadniczo jest to dość subiektywna praktyka, „wątpia i wadliwa” technologia (Clegg, Bryan 2006: 2016). Proponuje się radykalną zmianę w myśleniu o akademickim procesie oceniania, które wpisuje się w ideę całościowego uczenia się. W jej myśl koniecznością staje się przygotowanie studentów do samodzielnej oceny pracy własnej i innych po to, aby być elastycznym, zdolnym do podejmowania decyzji o własnym rozwoju, umieć reagować w niepewnych i nieprzewidywalnych okolicznościach (Bound, Falchicov 2006).

Skoro ocenianie prowadzi do niepożądanych rezultatów edukacyjnych, to sposobem na zmianę podejścia do uczenia się musi być zmiana systemu oceniania. Filip Dochy i in. proponują zastąpienie tradycyjnej kultury oceniania, tj. kultury testowania (*testing culture*), traktującej nauczanie i ocenianie jako izolowane aktywności, kulturą oceniania – wspierającą proces uczenia się. Tak więc, nową kulturę oceniania wyróżnia kilka cech:

1. Ocenianie jest zintegrowane z procesem uczenia się, zgodne z metodami nauczania i ze środowiskiem uczenia się.
2. Studenci włączeni są w proces uczenia się i jako aktywni uczestnicy stają się odpowiedzialni za niego, podejmują się samooceny, refleksji, współpracy z innymi, prowadzą ciągły dialog z nauczycielem akademickim, tutorem, coachem. Wspólnie ustalają kryteria i standardy oceniania. Dokumentują własne osiągnięcia i refleksje towarzyszące procesowi uczenia się, dzięki czemu śledzą swój akademicki i zawodowy rozwój.

3. Podczas oceniania uwzględnia się zróżnicowane narzędzia, wśród nich i te jakościowe określane jako „niestandardyzowane ocenianie osadzone w nauczaniu”. Praktyki oceniania i raportowania zmieniają się zatem z pojedynczego wyniku na profil, z ujęcia ilościowego na „portretowanie” dokonań studenta/studentki.
4. Niektóre formy sprawdzania wiedzy pozbawione są presji czasu, zawierają ciekawe, ważne, powiązane z realnymi problemami zadania stanowiące wyzwania oraz stymulujące do dalszych poszukiwań i dociekań.
5. Zastąpienie metod testowych, bazujących na reprodukcji wiedzy, nowym środowiskiem uczenia się, w którym oceniane są bardziej złożone czynności poznawcze.
6. Ocenie podlegają nie tylko umiejętności poznawcze, ale także metapoznawcze, społeczne i emocjonalne kompetencje (Dochy i in. 2007).

Przy projektowaniu procesu oceniania pomocna jest znajomość pedagogicznych i psychologicznych prawidłowości efektywnego uczenia się studentów jako osób dorosłych, którzy potrzebują jasno sformułowanych oczekiwań i kryteriów oceniania, autonomii w trakcie uczenia się samoregulowanego, monitorowania, kontrolowania własnego uczenia się, czerpania z doświadczeń i osobistej wiedzy, wsparcia w zrozumieniu sensu własnych osiągnięć poprzez dostarczenie wysokiej jakości informacji zwrotnych (Dembo 1997; Gibbs, Simpson 2004; Knowles i in. 2009; Dochy i in. 2007; Bound, Falchicov 2006; Nicol, Macfarlane-Dick 2006; Norton 2009).

Dbalność o zapewnienie wysokiej jakości informacji stanowi kluczowy element decydujący o efektywności oceniania i uczenia się (zob. Chicering, Gamson 1987; Entwistle, Tait 1990; Hattie i in. 1996; Gibbs, Simpson 2004; Bound, Falchicov 2006; Ramsden 2003, Sambell i in. 1997). Ocenianie połączone z informacją zwrotną ma nagradzać wysiłek tych, którzy pracują ciągle, a nie studentów uczących się na krótko przed egzaminem. Informacja zwrotna sama w sobie jest już komentarzem na temat tego, co zostało wyuczone, a pozbawiona stopni sprawia, że uczniowie czy studenci przykładają do niej większą wagę oraz uważniej ją czytają (Black, William 1998). Staje się przewodnikiem efektywnego uczenia się, kiedy jest spersonalizowana, dobrze zrozumiana, systematycznie podawana (zaraz po wykonanej pracy/egzaminie), przekazywana z różnych źródeł: przez wykładowcę, rówieśników, praktyków.

Na podstawie zebranych wyników badań wyodrębniono siedem zasad, od których zależy efektywność informacji zwrotnej, tak dla uczących się, jak i nauczających. Spełnia zatem swoje cele, kiedy: próbuje wyjaśnić studentom

na czym polega dobre wykonanie, ułatwia samoocenę i skłania do refleksji nad uczeniem się, dostarcza wysokiej jakości informacji na temat ich uczenia się, zachęca do dialogu nauczycieli i rówieśników na temat uczenia się, stwarza możliwości wypełnienia luki między obecnym a pożądanym wykonaniem, uruchamia pozytywne przekonania motywacyjne, dostarcza wykładowcom pomocnych informacji odnośnie doskonalenia procesu nauczania (Nicol, Macfarlane-Dick 2006: 7).

Z informacją zwrotną nierozzerwalnie łączy się ocena kształtująca (*formative assessment*). W przeciwieństwie do oceny końcowej, która jest świadectwem (głównie dla pracodawców, instytucji edukacyjnych) potwierdzającym, że student/studentka zdobyli efekty opisane w sylabusach czy poprzez uczestnictwo w określonych kursach, ocena kształtująca ma przede wszystkim wspierać proces uczenia się i wdrażać do uczenia się przez całe życie. Pozwala na samodzielną ocenę mocnych i słabych stron własnej pracy, pokazuje poczyniony postęp. Z reguły jest wyrażana słownie, a nie stopniami i ma za zadanie wzmacniać samoregulujące uczenie się (Bound, Falchicov 2009).

Postuluje się odchodzenie od oceniania skoncentrowanego na „produkcje końcowym” w kierunku modelu holistycznego i bazującego na uczeniu się jako procesie. Lin Norton wskazuje na konieczność projektowania oceniania wraz z projektowaniem programu oraz przyjęcie podejścia skupionego na studencie (*student-focused approach*), czyli bardziej na tym, co chcemy, aby student/studentka się nauczyli, a nie na tym, czego chcemy nauczyć (Norton 2009). Alternatywne sposoby oceniania powinny skłaniać do planowania osobistego rozwoju, samodzielnej oceny procesu uczenia się, integrowania zdobytej wiedzy z doświadczeniem.

Aby przygotować studentów do wyzwań zmiennej i niepewnej rzeczywistości zadania podlegające ocenie powinny uwzględniać ważne dla nich kompetencje:

Jeśli wykładowcy naprawdę chcą, żeby ich studenci myśleli analitycznie i krytycznie i byli zdolni do zastosowania efektów własnego uczenia się do nieprzewidywalnych sytuacji i przekształcali swoje uczenie się do rozwiązywania realnych problemów (jak deklaruje się to w głównych celach większości kursów), to stosowane sposoby oceniania powinny przede wszystkim zachęcać studentów do rozwijania takich zdolności (Scouller 1998: 469).

Autorka przytoczanych tu już cytatów, Karen Scouller, na podstawie wyników swoich badań stwierdza, że bardziej pożądaną niż testy formą sprawdzania efektów uczenia się są eseje, które rozwijają umiejętności intelektualne

na wyższym poziomie, dają możliwość większej elastyczności oraz ćwiczą studentów w sprawowaniu kontroli nad własnym uczeniem się. Pisząc eseje są oni świadomi wykorzystywanych przez siebie zaawansowanych procesów poznawczych (tamże).

Do alternatywnych metod oceniania pracy studentów i studentek zalicza się m.in.: debaty, e-portfolio, dzienniki, nawiązujące do osobistych doświadczeń związanych z uczeniem się (*reflective logs*). Zachęca się też do wprowadzania egzaminów ustnych jako skłaniających do refleksji i pogłębionego rozumienia.

Niewłaściwe procedury oceniania obniżają samoocenę, motywację do nauki, wpływają zagrażająco na poczucie własnej skuteczności. Pomimo że w sylabusach przedmiotowych wśród efektów kształcenia/uczenia się pojawiają się i te związane z rozwijaniem kompetencji społecznych, to obowiązujące procedury oceniania wymuszają ciągłe porównywanie się z innymi, wspierają bardziej rywalizację niż współpracę oraz nie doceniają osiągnięć tych studentów, którzy cechują się wysokim poziomem lęku.

Wprowadzaniu nowej kultury oceniania sprzyja tworzenie środowisk edukacyjnych online, w którym studenci mogą zarządzać własnym czasem i procesem uczenia się. W takim kontekście edukacyjnym czują się wolni, znika ryzyko publicznego ośmieszenia (Bryan, Clegg 2009). Przypomina się o modelowaniu akademickich środowisk edukacyjnych wspierających proces uczenia się, w których będą oni mogli uczyć się na własnych błędach. Zapewnienie takich warunków jest potrzebne szczególnie tym, którzy pracują wolniej, są introwertykami, osobami wysoko reaktywnymi czy pozbawionymi pewności siebie.

Zakończenie

Rozważania na temat oceniania kierują uwagę na uczelnię jako środowisko edukacyjne, które może blokować lub wspierać proces uczenia się studentów. Podejmowanie działań naprawczych w obrębach kursów, modułów, wprowadzanie specjalnych programów i szkoleń proponujących nową kulturę oceniania nie będzie jednak skuteczne, gdy wszystkie inne aspekty akademickiego kształcenia nie ulegną zmianie. Muszą to być zatem zmiany systemowe – zauważa wybitny znawca problemu John Biggs (1989).

Na świecie, tak jak i w Polsce, istnieje wiele barier utrudniających wprowadzenie takich zmian. Wynika to z polityki oświatowej, która w naszym kraju od pewnego czasu zmierza w kierunku promowania wyłącznie rozwoju nauko-

wego. Sprawy kształcenia studentów są marginalizowane, żeby nie powiedzieć ignorowane. Wykładowcy obciążeni licznymi obowiązkami, zabiegają o własny rozwój naukowy, a nie doskonalenie warsztatu dydaktycznego.

Do czynników utrudniających wprowadzanie nowej kultury oceniania należy zaliczyć także: masowy charakter studiów, przewaga procesu nauczania nad uczeniem się, nacisk na oceny końcowe a nie formatywne, pomijanie w procedurach oceniania informacji zwrotnej, koncentrowanie się na ocenianiu finalnych produktów, jakimi są efekty kształcenia, a nie na procesie uczenia się, traktowanie studentów bardziej jako biernych odbiorców niż aktywnych podmiotów współodpowiedzialnych za proces oceniania, wreszcie traktowanie nauczania, uczenia się i oceniania jako niezależnych od siebie aktywności.

Bibliografia

- Biggs J.B. 1989. *Approaches to the enhancement of tertiary teaching*, „Higher Education Research and Development”, nr 8, s. 7–25.
- Black P., William D. 1998. *Assessment and classroom learning*, „Assessment in Education”, nr 5 (1), s. 7–74.
- Becker H.B., Geer B., Hughes E.C. 1968. *Making the grade: the academic side of college life*, John Wiley and Sons, New York.
- Bergenhengouwen G. 1987. *Hidden curriculum in the university*, „Higher Education”, nr 2, s. 535–543.
- Bound D. 1995. *Enhancing learning through self-assessment*, Kogan Page, London.
- Bound D., Falchikov N. 2006. *Aligning assessment with long-term learning*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, nr 4, s. 399–413.
- Carless D. 2006. *Differing perceptions in the feedback process*, „Studies in Higher Education”, nr 2, s. 219–233.
- Chicering A.W., Gamson Z.F. 1987. *Seven principles to good practice in undergraduate education*, dostępny na: <http://www.lonestar.edu/multimedia/sevenprinciples.pdf> (otwarty 27 grudnia 2017).
- Clegg K., Bryan C. 2006. *Reflections, rationales and realities*, [w:] *Innovative assessment in higher education*, red. C. Bryan, K. Clegg, Routledge Taylor and Francis Group, London–New York.
- Crozier M. 1996. *Kryzys inteligencji. Szkic o niezdolności elit do zmian*, tłum. M. Egeman, Poltex, Warszawa.
- Dembo M.H. 1997. *Stosowana psychologia wychowawcza*, tłum. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz, WSiP, Warszawa.
- Dochy F., Segers M., Gijbels D., Struyven K. 2007. *Assessment engineering. Breaking down barriers between teaching and learning, and assessment*, [w:] *Rethinking assessment in higher education*, red. D. Bound, N. Falchikov, Routledge: Taylor and Francis, London–New York, s. 87–100.

- Dylak S. 2000. *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, WSiP, Warszawa.
- Entwistle N. 1994. *Experiences of understanding and strategic studying*, dostępny na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED374704.pdf> (otwarty 27 grudnia 2017).
- Entwistle N.J., Entwistle A. 1991. *Contrasting forms of understanding for degree examinations: the experience and its implications*, „Higher Education”, nr 22, s. 205–227.
- Entwistle N.J., Tait H. 1990. *Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments*, „Higher Education”, nr 2, s. 169–194.
- Gibbs G., Simpson C. 2004. *Conditions under which assessment supports student's learning*, „Learning and Teaching in Higher Education”, nr 1, s. 3–31, dostępny na: <https://www.open.ac.uk/fast/pdfs/Gibbs%20and%20Simpson%202004-05.pdf> (otwarty 12 grudnia 2017).
- Gibbs G. 2006. *How assessment frames student learning*, [w:] *Innovative assessment in higher education*, red. C. Bryan, K. Clegg, Routledge Taylor and Francis Group, London–New York.
- Hattie J.A., Biggs J., Purdie N. 1996. *Effects of learning skills intervention on student learning: a meta-analysis*, „International Journal of Educational Research”, nr 11, s. 187–212.
- Janowski A. 1989. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, WSiP, Warszawa.
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. 2009. *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lizzio A., Wilson K.L., Simons R. 2002. *University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice*, „Studies in Higher Education”, nr 1, s. 27–52.
- MacLellan E. 2001. *Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, nr 4, s. 307–318.
- Meighan R. 1993. *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Miller C.M.I., Parlett M. 1974. *Up to the mark: a study of the examination game*, Society for Research into Higher Education, Guildford.
- Nicol D.J., Macfarlane-Dick D. 2006. *Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice*, „Studies in Higher Education”, nr 2, s. 199–218, dostępny na: <https://www.kau.se/files/2016-12/Nicol%20Feedback%20practise%20Higher%20Education.pdf> (otwarty 15 stycznia 2018).
- Niemierko B. 1991. *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
- Norton L. 2009. *Assessing student learning*, [w:] *A handbook for teaching and learning in higher education*, red. H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall, Routledge Taylor and Francis Group, New York–London.
- Pauluk D. 2016. *Ukryte programy uniwersyteckiej edukacji i ich rezultaty. Doświadczenia studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, Kraków.
- Ramsden P. 1997. *The context of learning in academic departments*, [w:] F. Marton i in., *The experience of learning*, Scottish Academic Press, Edinburgh, s. 198–216.
- Ramsden P. 2003. *Learning to teach in higher education*, Routledge Falmer, London.
- Rowntree D. 1987. *Assessing students – how shall we know them?*, Kogan Page, London.

- Marton F., Säljö R. 1976. *On qualitative differences in learning: I—outcome and proces*, „British Journal of Educational Psychology”, nr 1, s. 4–11.
- Sambell K., McDowell L. 1998. *The construction of the hidden curriculum: messages and meanings is the assessment of student learning*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, nr 4, s. 391–402.
- Sambell K., McDowell L., Brown S. 1997. *“But is it fair?”: an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment*, „Studies of Educational Evaluation”, nr 4, s. 391–402.
- Scouller K. 1998. *The influence of assessment method on students’ learning approaches; multiple choice question examinations versus assignment essay*, „Higher Education”, vol. 35, s. 453–472.
- Snyder B. 1971. *Hidden curriculum*, MA: MIT Press, Cambridge.
- Struyven K., Dochy F., Janssens S. 2005. *Students’ perceptions about evaluation and assessment in higher education*, „Assessment and Evaluation in Higher Education”, nr 4, s. 325–341.