

Grażyna Szyling\*

## PYTANIA O OCENIANIE W SZKOLE WYŻSZEJ. ZARYS ZAGADNIENIA\*\*

Ocenianie edukacyjne jest głęboko osadzone w tradycji szkoły i doświadczeniach wielu pokoleń uczniów, co sprawia, że dosyć powszechnie traktuje się je jak czynność dydaktycznie oczywistą, instrumentalnie podporządkowaną kontrolowaniu wyników procesu kształcenia. Jego problematyczność bywa wiązana w potocznym odbiorze głównie z odczuwaniem niesprawiedliwości przez ocenianych i lokowana w niedostatku obiektywizmu oceniających. To uwikłanie w złożone relacje interpersonalne i świat wartości poszerza zakres myślenia o ocenianiu o kontekst społeczny, w tym społeczne oczekiwania wobec edukacji<sup>1</sup>.

Na potrzeby dalszych rozważań przyjmuję, że oficjalnym wyrazem wspomnianych oczekiwań jest polityka edukacyjna państwa, która w przypadku polskiego szkolnictwa wyższego skupia się na wdrażaniu zmian związanych z jego funkcjonowaniem w obszarze Europejskich Ram Kwalifikacji (ERK). Wytworzone w jej zakresie dokumenty prawne oraz ich interpretacje stwarzają nowy kontekst myślenia nie tylko o kształceniu, ale też o ocenianiu, wchodząc tym samym w niewolny od napięć dialog z tradycją utrwaloną w praktycznych działaniach i wyzwalaając potencjał refleksyjności, charakterystyczny dla społecznego porządku nowoczesności<sup>2</sup>.

Założyłam również, że każdy z tych dwóch horyzontów zakreślonych przez (1) regulacje prawne i (2) praktykę edukacyjną jest mniej lub bardziej bezpośrednio, świadomie bądź w sposób ukryty, powiązany z teorią pedagogiczną. Odwoływanie się do jej ustaleń będzie stałym punktem odniesienia analiz, czyli rodzajem trzeciego horyzontu, co umożliwi podjęcie próby odtworzenia pejzażu dydaktycznego kreowanego przez ocenianie, a zwłaszcza odczytanie związanych z nim wartości i ideologii składających się na wizję uniwersytetu.

\* **Grażyna Szyling**, dr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki; e-mail: pedgs@ug.edu.pl.

\*\* Tekst zawiera fragmenty moich rozważań opublikowanych w artykule *Оценивание в вузах: проблемные места*, [w:] *Viša osvita Ukraïni u konteksti integracii do Ėvropejs'kogo osvitnogo prostoru*, red. V.P. Kocur, Gumanitarnij Visnik DVNZ: dod. 1, Vip. 5, t. II (53), Kiïv 2014, s. 399-418.

<sup>1</sup> G. Szyling, *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Fal-bierska, Kraków 2013, s. 255-272.

<sup>2</sup> U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Warszawa 2009.

Tak określona perspektywa oglądu badawczego pozwala uznać krytyczną hermeneutykę<sup>3</sup> za najbardziej stosowną do analizy zjawiska oceniania w szkole wyższej w sytuacji jego modernizowania. Przyjęty model metodologiczny jest otwarty na podejmowanie prób budowania mostów między różnymi wymiarami odrębnych horyzontów poznania i rozumienia rzeczywistości, co może prowadzić do przekształcenia działania. Żadne jednak z ustaleń poczynionych w niniejszych rozważaniach nie rości sobie prawa do statusu niepodważalnej wiedzy, jest tylko jedną z możliwych interpretacji.

### **Regulacje systemowe, czyli pytanie o cele oceniania**

Zasadnicze, a zarazem najbardziej ogólne ramy modernizacji szkolnictwa wyższego w Polsce wyznacza znowelizowana ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym<sup>4</sup>. Nałożyła ona na uczelnie obowiązek określenia efektów kształcenia, opisanie procesu prowadzącego do ich uzyskania oraz ustalenia sposobu ich weryfikacji, a także organizacji ich potwierdzania. Trudno jednak w tym dokumencie – czytany wprost – odnaleźć regulacje dotyczące oceniania rozumianego inaczej niż ocena programowa i instytucjonalna uczelni dokonywana przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA). Natomiast posłużenie się do interpretacji zapisów ustawy ustaleniami Parlamentu Europejskiego<sup>5</sup> pozwala wnioskować, że kategoria oceniania osiągnięć studentów nie tyle została z niej wykluczona, ile zastąpiona przez omówienie. Jeśli bowiem efekty kształcenia (*learning outcomes*) oznaczają „zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych nabytych w procesie uczenia się”<sup>6</sup>, to zakres znaczeniowy tego pojęcia jest zbieżny z pedagogicznym rozumieniem przedmiotu oceny, na który składają się jakościowe kryteria stanowiące punkt odniesienia dla sformułowania sądu wartościującego, czyli oceny<sup>7</sup>. Zadanie uniwersytetu zaś polega na zweryfikowaniu efektów nauczania przyjętych dla danego kierunku studiów czy formy kształcenia, czyli upewnieniu się, że zostały one osiągnięte, co wymaga sprawdzania za pomocą różnych metod wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych posiadanych przez studentów oraz sformułowania konkluzji w postaci umownej formy oceny (stopnia, liczby punktów, procentów, opisu).

<sup>3</sup> J.L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, tłum. P. Pluciński, [w:] *Metody badań jakościowych*, red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, t. I, Warszawa 2009, s. 443.

<sup>4</sup> Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym, tekst ujednolicony, Dz.U. z 2012 r., poz. 572, z późn. zm., <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000572> [dostęp: 10.10.2014].

<sup>5</sup> Zalecenie PE i RE z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, Dz.U.E. C 111 z 6.05.2008, s. 1-7, [http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac\\_css/index.php?lvl=notice\\_display&id=429&seule=1](http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=429&seule=1) [dostęp: 10.10.2014].

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Definicje pojęć związanych z teorią oceniania, poza zaopatrzonymi odrębnym przypisem, sformułowane za: G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków 2011.

Zaproponowane przeze mnie odczytanie jest zbieżne z zapisami Statutu PKA, który jednym z obszarów akredytacji czyni stosowanie przez jednostkę organizacyjną powszechnie dostępnego i „przejrzystego systemu oceny efektów kształcenia, umożliwiającego weryfikację zakładanych celów i ocenę osiągania efektów kształcenia na każdym etapie kształcenia”<sup>8</sup>. Mogę zatem zasadnie przyjąć, że – niezależnie od pojęć wykorzystanych w oficjalnych dokumentach – w szkole wyższej występuje zjawisko oceniania, którego jednym z wymiarów jest ustalanie wartości lub poziomu studenckich osiągnięć na drodze ich zestawiania z efektami kształcenia. Wniosek ten pozwala w dalszych rozważaniach odwoływać się do teoretycznych przesłanek myślenia o ocenianiu edukacyjnym, rozumianym szerzej niż jednorazowy akt wystawienia stopnia odpowiadającego poziomowi kompetencji studenta.

W zarysowanym kontekście za podstawowe uznaję pytanie, jakim pożądanym celem – określonym w aktualnej polityce edukacyjnej państwa – ma służyć ocenianie w szkole wyższej? Odpowiedzi na nie dostarcza rządowa strategia *Perspektywa uczenia się przez całe życie*<sup>9</sup>, nawiązująca do europejskiej koncepcji *lifewide lifelong learning* (LWL). Na czele hierarchii zadań do realizacji znajdują się w niej dwa cele, które wyznaczają kierunek ewolucji programów nauczania opartych na efektach kształcenia, a tym samym i koncepcję oceniania tych efektów. Pierwszy z nich eksponuje kreatywność i innowacyjność, co – jak głosi dokument – wymaga indywidualnego podejścia do uczących się, stosowania w kształceniu metod aktywizujących uczenie się oraz pozwalających rozwijać umiejętności komunikacyjne. Związane z tym celem treści kształcenia mają odpowiadać z jednej strony zainteresowaniom osób uczących się, z drugiej zaś zmieniającym się potrzebom społeczeństwa i rynku pracy. Natomiast drugi z celów zakłada stworzenie przejrzystego i spójnego krajowego systemu kwalifikacji (KSK), który ma być odpowiedzią na „dynamicznie zmieniające się oczekiwania pracodawców i wymagania społeczeństwa obywatelskiego”<sup>10</sup>. Jego realizacji ma służyć takie ocenianie kompetencji na wszystkich etapach edukacji, które zapewni przejrzystość i wiarygodność nadawanym kwalifikacjom.

Trudno nie dostrzec, że część przywołanych celów stawia w centrum potrzeby uczących się jednostek oraz stwarzanie warunków stymulujących rozwijanie ich kreatywności i innowacyjności, a część eksponuje oczekiwania społeczeństwa czy wężziej, ale bardziej jednoznacznie: warunki zmiennego rynku pracy. Spojrzenie z perspektywy oceniania na te trudne do bezproblemowego pogodzenia ze sobą założenia polityki

<sup>8</sup> Statut PKA uchwalony w dn. 10.11.2011, Zał. 1, [http://pka.edu.pl/Dokumenty/Uchwały/statut\\_final\\_10.11.2011.pdf](http://pka.edu.pl/Dokumenty/Uchwały/statut_final_10.11.2011.pdf) [dostęp: 10.10.2014].

<sup>9</sup> *Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Zał. do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dn. 10.09.2013 r., [http://www.men.gov.pl/images/mlodziez\\_zagranica/PLLL\\_2013\\_09\\_10za%C5%82\\_dochwa%C5%82yRM.pdf](http://www.men.gov.pl/images/mlodziez_zagranica/PLLL_2013_09_10za%C5%82_dochwa%C5%82yRM.pdf) [dostęp: 1.10.2014].

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 4.

edukacyjnej prowadzi do postawienia fundamentalnego pytania: czy ocenianie w szkole wyższej ma być podporządkowane głównie wydawaniu wiarygodnych dyplomów, ułatwiających funkcjonowanie na rynku pracy, czy powinno służyć procesowi uczenia się studentów prowadzącemu ku nabywaniu przez nich autonomii poznawczej i zdolności do rekonstrukcji świata społecznego?

Udzielona na nie odpowiedź nie oznacza absolutyzacji roszczeń wybranej opcji, ale przesunięcie punktu ciężkości w stronę jednej z opozycyjnych koncepcji uniwersyteckiego kształcenia, zmieniające jego nadrzędny sens. Istotą tej odmienności Martha Nussbaum lokuje w „kontraście między kształceniem w kierunku osiągania zysków a kształceniem w kierunku wytworzenia bardziej inkluzywnej postawy obywatelskiej”<sup>11</sup>. Również Patricia Gumpert dostrzega w modelu uniwersytetu poddanego ekonomicznej presji rynku zagrożenie dla społecznego wymiaru jego tradycyjnych zadań, do których zalicza stymulowanie rozwoju osobowości studenta, kształtowanie jego wrażliwości etycznej i dążenia do poszerzania horyzontów intelektualnych, rozumianych znacznie szerzej niż nabywanie doraźnie użytecznej wiedzy podatnej na przeterminowanie<sup>12</sup>.

Przywołane podziały mają podłoże ideologiczne<sup>13</sup>, ale znajdują swoje odzwierciedlenie w koncepcjach uniwersyteckiego kształcenia, ponieważ odmiennie pojmują rozwój uczącego się, inaczej definiują wiedzę i program kształcenia, a także ustanawiają inne relacje między studentem i nauczycielem akademickim. Dydaktyczny wymiar tych różnic Teresa Bauman ujęła w dwie niewykluczające się, acz trudne do współlistnienia kategorie: studiowania jako nabywania znaczeń i studiowania jako tworzenia znaczeń<sup>14</sup>, co w przybliżeniu odpowiada orientacji na proces uczenia się, czerpiącej z założeń konstruktywizmu, i orientacji na efekty nauczania, wpisującej się w technologiczne koncepcje kształcenia.

Dokonany z tej perspektywy ogląd kryteriów oceny programowej i instytucjonalnej uczelni, które dotyczą oceniania osiągnięć studentów, zdaje się wskazywać na ich przypisanie do odrębnych modeli kształcenia. Oczekuje się bowiem, że ocenianie w szkole wyższej będzie zarazem czytelne dla pracodawców i dla uczących się, dostarczy tym pierwszym „obiektywnych” informacji o kwalifikacjach studenta, którego równocześnie wesprze w uczeniu się<sup>15</sup>. Wewnętrzna sprzeczność tych założeń okazuje się jed-

<sup>11</sup> M. Nussbaum, *Kształcenie dla zysku, kształcenie dla wolności*, tłum. P. Poniatowska, [w:] *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o społeczeństwo*, red. B.D. Gołębiak, Wrocław 2008, s. 68.

<sup>12</sup> P.J. Gumpert, *Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives*, „Higher Education” 2000, vol. 39, s. 67-91.

<sup>13</sup> Zagadnienia ideologicznych aspektów polityki i praktyki oświatowej – w tym tekście tylko zasygnalizowane – rozwijają E. Potulicka i J. Rutkowiak w swojej książce *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2012.

<sup>14</sup> T. Bauman, *Uniwersytet wobec zmian społeczno-kulturowych. Casus Uniwersytetu Gdańskiego*, Gdańsk 2001, s. 112-116.

<sup>15</sup> Statut PKA..., p. 7.2.

nak pozorna, jeśli ich źródło ulokuje się w technologicznych koncepcjach nauczania. Uczenie się jednostki jest w nich podporządkowane osiągnięciu uprzednio założonych i ujednoczonych efektów, a „przejrzyste” i „obiektywne” ocenianie służy kontrolowaniu poziomu uzyskiwanych wyników tudzież ich poprawianiu w celu przybliżenia ich do oczekiwanego wzorca, systematycznie modyfikowanego stosownie do zmiennych oczekiwań rynku pracy<sup>16</sup>. W takim ujęciu nauczanie w szkole wyższej jest zorientowane na efekty, a nie na proces uczenia się, a analizowane rozwiązania wyraźnie nachylają się w stronę „kształcenia jako osiągnięcia zysków”<sup>17</sup>, właściwego uniwersytetowi jako „instytucji ekonomicznej”<sup>18</sup>.

Zatem systemowa koncepcja oceniania w szkole wyższej okazuje się spójna, ale zdaje się współgrać jedynie z wdrażaniem tego celu strategii uczenia się przez całe życie, który dotyczy stworzenia KSK. Przyjęty model oceniania i miejsce przypisane mu w procesie kształcenia ograniczają natomiast lub – w skrajnej wersji – uniemożliwiają realizację potrzeby stymulowania innowacyjności, samodzielności i „indywidualizacji podejścia do uczących się”<sup>19</sup>, ponieważ konserwują reaktywne postawy studentów wobec uczenia się wytworzone w procesie oceniania na wcześniejszych etapach edukacji. Z perspektywy teorii oceniania dyskusyjne jest także przemieszanie indywidualnej i systemowej funkcji oceniania, bezpośrednio powiązanej z jego celami, co będzie przedmiotem dalszych rozważań.

### **Funkcja systemowa oceniania, czyli pytanie o rzetelność**

Dyskusja na temat akademickiego oceniania i jego celów toczy się od lat na łamach czasopism poświęconych edukacji w szkole wyższej, w tym zwłaszcza „Assessment and Evaluation in Higher Education”. W nim to właśnie znalazł się – moim zdaniem – ważny dla rozumienia analizowanego zagadnienia tekst Petera Knighta: *The Value of a Programme-wide Approach to Assessment*<sup>20</sup>. Autor przyjmuje w nim za punkt wyjścia tezę spójną z myśleniem o europejskim obszarze kwalifikacji, zgodnie z którą użytkowa i wymienna wartość dyplomów akademickich wymaga, by oparte były one na **rzetelnym** (*reliability*) i **trafnym** (*validity*) ocenianiu<sup>21</sup>. Pierwsze z pojęć jest w li-

<sup>16</sup> Zob. też A. Jurgiel-Aleksander, A. Jagiełło-Rusiłowski, *Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie?*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, nr 20.

<sup>17</sup> M. Nussbaum, *op. cit.*, s. 68.

<sup>18</sup> P.J. Gumport, *op. cit.*, s. 73.

<sup>19</sup> *Perspektywa uczenia się...*, s. 4.

<sup>20</sup> P.T. Knight, *The Value of a Programme-wide Approach to Assessment*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2000, no 3 (vol. 25), s. 237-251.

<sup>21</sup> Zalecenie PE...

teraturze przedmiotu<sup>22</sup> związane z dokładnością procesu ustalania oceny, czyli z jego niezależnością od czynników losowych, zwłaszcza kontekstu, jaki wnoszą oceniany i oceniający. Potocznie rzetelność uznaje się za podstawę porównywalności wyników egzaminu i różnicowania poziomu osiągnięć uczących się. Z kolei trafność rozumiana jest szeroko – jako wartość informacji zawartych w ocenie wyrażonej symbolem lub liczbą punktów, czyli możliwość ich zasadnego wykorzystania do określonych celów przez różne podmioty zaangażowane w ocenianie i zainteresowane jego wynikami.

Dostrzeżony przez P. Knighta problem tkwi w tym, że omówione właściwości nie kumulują się, ale ścierają ze sobą, w pewnym zakresie znosząc wzajemnie swoje roszczenia. Ich skomplikowane relacje, choć zdają się wyrastać głównie z ograniczonych możliwości pomiaru złożonych osiągnięć lub kompetencji studentów, są silnie osadzone także w ekonomicznych i politycznych kontekstach funkcjonowania uczelni<sup>23</sup>.

Wysoka rzetelność oceniania zaspokaja przede wszystkim systemowe zapotrzebowanie na przejrzysty i legitymizujący charakter weryfikacji efektów kształcenia, co wiąże ją – jak twierdzi Krzysztof Konarzewski – z kontekstem sądowym i relacjami władzy, wpisanymi w tradycyjnie zdefiniowaną rolę nauczyciela. Ten rodzaj interakcji, zakończony wystawieniem formalnej i bezdyskusyjnej oceny, którą można zmienić tylko na drodze obowiązujących procedur, jest właściwy sytuacjom egzaminacyjnym i podkreśla zachodzące między oceniającym i ocenianym dysproporcje władzy nad wiedzą i okolicznościami jej sprawdzania<sup>24</sup>. Bez względu na intencje towarzyszące nauczycielom nie można opisanych relacji znacząco zmodyfikować, jeśli ocena ma docelowo służyć selekcji edukacyjnej, społecznej lub rynkowej, czyli także wówczas, gdy ma ona umożliwić potencjalnym pracodawcom rozpoznanie przydatnych z ich punktu widzenia kompetencji absolwentów szkół wyższych. Tak rozumiana funkcja systemowa nadaje ocenie doniosłości<sup>25</sup> i nie pozostaje bez wpływu na charakter informacji, jaką ta może ze sobą nieść.

Do funkcjonalistycznej analizy tego aspektu posłużę się teoretycznym modelem znaczenia treściowego oceny, sformułowanym przez Bolesława Niemierkę. Jest on związany z technologicznym myśleniem o ocenianiu, a więc – co ujawniłam w dotychczasowych rozważaniach – pozostaje bliski systemowym rozwiązaniom wdrażanym wraz z krajowymi ramami kwalifikacji (KRR), choć nie jest w nich przywoływany wprost. Model ten zakłada „takie powiązanie stopni szkolnych z określoną treścią kształcenia, że o uczniu uzyskującym każdy stopień można zasadnie wnioskować, jakie elementy

<sup>22</sup> Np. B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 170-180.

<sup>23</sup> P.T. Knight, *op. cit.*, s. 237-239.

<sup>24</sup> K. Konarzewski, *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2 (172), s. 35.

<sup>25</sup> P.T. Knight, *op. cit.*, s. 238.

tej treści opanował, a jakich nie opanował”<sup>26</sup>. Ponieważ przytoczona definicja dotyczy oceniania szkolnego, jej przydatność do dalszych analiz wymaga ode mnie zmodyfikowania dwóch występujących w niej pojęć: stopnia i treści kształcenia.

Przyjmuję zatem, że stopień jest formą wyrażania oceny (a nie oceną samą w sobie), rodzajem konkluzji, w której za pomocą umownego symbolu przyjętej skali określa się poziom osiągnięć studenta. Jest on zapisywany w dokumentacji o różnym zakresie sformalizowania, dlatego w notatkach prowadzącego zajęcia może mieć charakter pomocniczy, natomiast legitymizującego znaczenia nabiera po wpisaniu do protokołu, indeksu lub suplementu dyplomu.

Z kolei na treść kształcenia w szkole wyższej składa się zakres merytoryczny programu studiów powiązany z efektami nauczania, przyporządkowanymi do kategorii wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, co na kolejnym etapie uszczegółowienia zostaje przełożone na kryteria oceny efektów realizowanych w określonym module programu, czyli na przedmiot oceny.

Poczynione ustalenia definicyjne pozwalają dostrzec, że jednym z głównych problemów rzetelnego oceniania jest ustanowienie jednoznacznych relacji między jakościowymi kryteriami i ilościową konkluzją przyjmującą postać stopnia. Dowiodły tego doświadczenia angielskiej edukacji z tak zwanym ocenianiem kryterialnym (*criteria-referencing*)<sup>27</sup>. Przyjmuję, że problematyzują one lub nawet podważają oczekiwania, że podporządkowana funkcji systemowej weryfikacja efektów kształcenia w szkole wyższej dostarczy jednoznacznych i przydatnych informacji pracodawcom oraz instytucjom rynkowym. Na potwierdzenie tej tezy przywołam kilka argumentów zakorzenionych w teorii oceniania, choć uważam, że pierwszy z nich ma charakter rozstrzygający.

Autonomia programowa uczelni, gwarantowana założeniami integracji europejskiego obszaru edukacyjnego, praktycznie uniemożliwia bezpośrednie porównywanie ze sobą efektów kształcenia uzyskanych przez studentów tych samych kierunków studiów w różnych szkołach wyższych. Krajowe ramy kwalifikacji wyznaczają bowiem bardzo ogólnie zakres efektów dla ośmiu obszarów nauki, skupiając się na ich jakościowym uporządkowaniu. Nie są zatem standardami, a więc nie mają mocy zasadnego budowania modelu zobiektywizowanego oceniania, nie ułatwiają też szkołom wyższym uwspólniania wymagań. Dlatego na przykład wykorzystywanie średniej ocen uzyskanych podczas studiów pierwszego stopnia jako podstawy selekcji w rekrutacji na studia II stopnia wywołuje u studentów poczucie krzywdy, a wielu pracowników naukowych stawia wobec dylematów etycznych związanych z indywidualną surowością

<sup>26</sup> B. Niemierko, *Ocenianie szkolne...*, s. 223.

<sup>27</sup> P.T. Knight, *op. cit.*, s. 243-244; L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. M. Wyrzykowska, Poznań 1999, s. 435-444.

oceniań<sup>28</sup>. Problemy te uległyby dalszemu zaostrzeniu, gdyby mechanizmy selekcji, powiązane z dobrze opisanym w literaturze zjawiskiem zmienności ocen i ich zależności od indywidualnego kontekstu, znalazły zastosowanie do wyznaczania nie tylko drogi edukacyjnej, ale też zawodowej absolwentów studiów wyższych.

Dążenie do zapewnienia rzetelności oceny oznacza skonkretyzowanie danego efektu nauczania poprzez ustalenie czytelnych kryteriów jego sprawdzania i wartościowania, co jest wewnętrznym zadaniem szkół wyższych. Tymczasem kategorie efektów, traktowane w KRK jako odrębne obszary, nie są i nie mogą być rozłączne, na co wskazują nie tylko teorie kształcenia, ale także oficjalne unijne interpretacje<sup>29</sup>. Cecha ta nazywana jest inferencyjnością ocenianych kategorii, co – w dużym uproszczeniu – sprawia, że trudno z wysoką pewnością ustalić, w jakim zakresie określone zadanie, zwłaszcza złożone lub problemowe, sprawdza wiedzę, a w jakim umiejętności. Jeszcze trudniej jest stwierdzić, jakie kompetencje społeczne wykazał konkretny student przy wykonywaniu danego zadania, ponieważ może to prowadzić do uwzględniania w ocenie końcowej z przedmiotu cech osobowości, a tym samym – budzić wątpliwości etyczne.

Z punktu widzenia pomiaru edukacyjnego przywołane właściwości oceniania odniesionego do kryteriów uznaje się za poważną barierę dla zapewnienia ich rzetelnej weryfikacji, ponieważ wyniki sprawdzania pozostają pod silnym wpływem przypadku<sup>30</sup>. W wersji radykalnej przyjmuje się nawet, że kompetencje akademickie nie poddają się standaryzowanym procedurom oceniania ze względu na swą złożoność<sup>31</sup>.

Zagadnienie przejrzystości informacji zawartej w ocenie komplikuje się jeszcze bardziej, gdy nakładające się na siebie kategorie efektów kształcenia, realizowane w ramach danego przedmiotu czy modułu programowego, zostają zredukowane do ujednocionej formy stopnia określającego poziom osiągnięć studenta. Uczelnie radzą sobie z tym zagadnieniem różnie, najczęściej jednak uciekają się do arbitralnych norm procentowych. Przykładem<sup>32</sup> jest scalanie w jedną ocenę stopni z trzech przedmiotów, tworzących wspólny moduł, ale realizujących po części odmienne cele: „Ocena końcowa = 0,3 × średnia ocena z ćwiczeń + 0,2 × średnia ocena z laboratorium + 0,5 × średnia ocena z egzaminu”. Rzetelność tego typu rozwiązań ma charakter lokalny, co ujawnia odmienna procedura, stosowana w innej szkole wyższej, zgodnie z którą do otrzymania oceny dostatecznej trzeba uzyskać wynik mieszczący się w granicach „51-60% wiedzy,

<sup>28</sup> Por. P. Zamojski, K. Bornowska, J. Jendza, *Ambiwalencja selekcji w szkole wyższej – raport z badań*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1 (9).

<sup>29</sup> Zob. *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, Warszawa 2014, s. 50.

<sup>30</sup> K. Konarzewski, *op. cit.*, s. 38.

<sup>31</sup> Za: B. Ciżkowicz, *O potrzebie ewaluacji efektów kształcenia w szkołach wyższych: stan, problemy, perspektywy*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 130.

<sup>32</sup> Nie podaję źródeł przytoczonych przykładów, ponieważ są one typowe dla dostępnych w sieci dokumentów funkcjonujących w polskich szkołach wyższych.



umiejętności i kompetencji społecznych wymaganych dla danej oceny”. W konsekwencji ocena, uznana za „obiektywną”, zostaje oderwana od swojego znaczenia treściowego, stając się odzwierciedleniem szczegółowych procedur, które ją legitymizują i zarazem w swoisty sposób „gwarantują” jakość weryfikacji efektów.

Przywołane źródła wieloznaczności oceniania kończącego się wystawieniem stopnia można ograniczać poprzez zastosowanie analitycznego podejścia do ustalania wysokości oceny<sup>33</sup>. Wymaga ono przestrzegania procedur pomiarowych, które zapewniają bezstronność sprawdzania oraz dokładność punktowania wyników. Ważnym ich aspektem jest rozpisanie weryfikowanego efektu na szczegółowe czynności, łatwe do sprawdzania pojedynczymi zadaniami testowymi, najlepiej zamkniętymi i krótkiej odpowiedzi, ponieważ ogranicza to ich inferencyjność. Najwyższą rzetelność osiąga się przy sprawdzaniu wąskiego zakresu treści programowych i prostych czynności, co w praktyce wymaga częstego kontrolowania i dokumentowania osiągnięć studentów oraz ich formalnego oceniania, a w efekcie – nadawania każdej ocenie cech doniosłości.

W przedstawionym podejściu rzetelność oceny jest osiągnięta kosztem jej trafności, ponieważ tworzenie obrazu kompetencji studenta poprzez scalanie wyników pojedynczych pomiarów oznacza redukcję pewnej złożonej całości do sumy jej drobnych elementów. Działanie takie pozostaje jednak zgodne z behawioralną koncepcją nauczania, która zachowuje swoją żywotność i – mimo wielokrotnego podważania jej założeń przez współczesne teorie uczenia się – jest ostoją dla tradycyjnie aktywnego nauczyciela i reaktywnego studenta. Wpisany w tę koncepcję kult poprawnej odpowiedzi oraz powiązana z nim konieczność stałego kontrolowania stanu osiągnięć nie tylko nie sprzyja indywidualizacji kształcenia, ale też hamuje aktywność studenta i jego gotowość do samodzielnych poszukiwań. Może też stymulować – na co zwraca uwagę psychologia motywacji – stosowanie płytkich strategii uczenia się zastępujących nabywanie kompetencji<sup>34</sup>, czyli zwracać się przeciwko kategorii najwyżej lokowanej w KRK.

## **Funkcja indywidualna oceniania, czyli pytanie o trafność**

Charakteryzując ocenianie podporządkowane celom indywidualnym, czyli uczeniu się, K. Konarzewski określił je jako „rozmowę dwojga ludzi we wspólnej sytuacji zadaniowej”<sup>35</sup>, przebiegającą w kontekście roboczym i nastawioną na zrozumienie czyjegoś doświadczenia, co nadaje ocenie charakter dyskursywny i nieformalny. W jego przekonaniu, powinno być ono formalnie rozdzielone od oceniania systemowego, tak jak to

<sup>33</sup> B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 62-63; G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki...*, s. 50-60.

<sup>34</sup> J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa 2002, s. 19-40.

<sup>35</sup> K. Konarzewski, *op. cit.*, s. 35.

się dzieje w szkolnictwie niższego szczebla. Jednak w kształceniu uniwersyteckim nie ma – poza nielicznymi wyjątkami, takimi jak na przykład państwowy egzamin lekarski – realnych możliwości rozdzielenia rodzajów oceniania na: (a) zewnętrzne – odpowiadające na potrzeby społeczeństwa, a więc odniesione do jednolitych standardów i podporządkowane selekcji, oraz (b) wewnętrzne – zindywidualizowane, nastawione na dialog i odpowiadające przede wszystkim na potrzeby uczącej się jednostki.

Sprawia to, że w zorientowanej funkcjonalistycznie literaturze przedmiotu, świadomej napięć występujących między systemowymi i indywidualnymi funkcjami oceniania, poszukuje się rozwiązań kompromisowych. Jednym z nich może być poszerzenie wachlarza metod sprawdzania, na co już w 1999 roku zwracał uwagę John Biggs. Dostrzegł on w zmianie sposobu oceniania szansę nie tylko na podniesienie trafności oceny szacowanej ze względu na program kształcenia, ale także możliwość stymulowania aktywnego i świadomego uczenia się studentów. Swoją propozycję powiązał z wdrożeniem taksonomii SOLO, traktowanej jak alternatywa dla znacznie popularniejszej taksonomii Benjamina Blooma, która – w moim mniemaniu – silnie inspirowała koncepcję wydzielenia trzech obowiązujących obszarów efektów kształcenia w KRK. Nie wchodząc w szczegóły, podkreślę tylko, że pięciostopniowa hierarchiczna struktura taksonomii SOLO<sup>36</sup> stanowi odzwierciedlenie tego, w jaki sposób ludzie tworzą wiedzę poprzez budowanie coraz bardziej złożonych struktur poznawczych. Trzy jej pierwsze poziomy odpowiadają ilościowej fazie uczenia się, czyli wiążą się z przyrostem pojedynczych elementów wiedzy. Natomiast dwa najwyższe poziomy: relacyjny (*Relational*) i abstrakcyjny (*Extended Abstract*), są łączone ze skokiem jakościowym, ponieważ obejmują scalanie wiedzy i budowanie jej struktur. Dla oceniania oznacza to, że do zidentyfikowania trzech pierwszych kategorii może wystarczyć zastosowanie strategii analitycznych, podczas gdy dwie najwyższe wymagają podejścia całościowego, co podnosi przejrzystość i trafność oceny, choć niekoniecznie zwiększa jej rzetelność.

Koncepcja J. Biggsa lokuje się na pograniczu oceniania sumującego i kształtującego, ale także wprowadza do rozważań nad oceną w szkole wyższej wątek uczenia się aktywnego i praktycznego, powiązany z indywidualnym wymiarem celów sformułowanych w strategii uczenia się przez całe życie. Istotę takiego oceniania P. Knight lokuje w użytecznej dla studenta i szybkiej informacji zwrotnej odniesionej do ustalonych kryteriów, w które uczący się powinni zostać zaopatrzeni po to, by się nimi posługiwać i świadomie włączyć w proces swojego uczenia się<sup>37</sup>. Rozwiązanie to odpowiada nastawieniu na osiąganie efektów uczenia się, ale odracza w czasie ich wartościowanie za pomocą stopnia lub nawet to wyklucza, a tym samym przedkłada trafność nad rzetelność,

<sup>36</sup> J. Biggs, *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham 1999, s. 46-49.

<sup>37</sup> P.T. Knight, *op. cit.*, s. 245-246.

ponieważ ta druga nabiera drugorzędnego znaczenia w przypadku nieformalnego oceniania. Największą samodzielnością studenci mogą się wykazać, podejmując dyskusję o otrzymanej informacji zwrotnej, dokonując samooceny lub biorąc udział w ocenie koleżeńskiej. Wszystkie te właściwości oceniania kształtującego mogą wzmacniać u nich poczucie sprawstwa i niezależności<sup>38</sup>, co jest zbieżne z zakresem efektów zaliczanych do kompetencji społecznych. Tym samym proces oceniania, pozbawiony ograniczeń formalnych i ścisłych procedur, włącza się w kształcenie tychże kompetencji – trudnych lub nawet niemożliwych do sprawdzenia tradycyjnymi metodami.

Poszerzanie przestrzeni dialogu prowadzonego ze studentami w ramach oceniania kształtującego zaczyna coraz częściej obejmować także ich współudział w formułowaniu kryteriów oceny, zwłaszcza w sytuacji pracy w grupie czy metodą projektów<sup>39</sup>. Uczący się, który może dokonywać samodzielnych wyborów, staje się odpowiedzialny za swój rozwój, a kryterium zachodzącej w nim zmiany staje się nie sam przyrost wiedzy czy umiejętności, ale jakość przekształcenia struktur poznawczych<sup>40</sup>, co ogranicza znaczenie jednolitych i zewnętrznych standardów. W tym kontekście znaczące wydają się też ustalenia Rosario Hernandez, z której badań wynika, że wartością oceniania – znaczącą dla osoby uczącej się – jest nie tyle częste sprawdzanie, ani nawet jakość informacji zwrotnej otrzymywanej od prowadzącego zajęcia, ile osobiste zaangażowanie w proces oceniania<sup>41</sup>.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, zmiana oceniania na takie, które nie będzie sterować uczeniem się za pomocą wzmocnień w postaci stopni, ale zacznie wspierać samodzielność i odpowiedzialność studentów, wymaga także zmiany środowiska uczenia się, czyli jest zależne od przekształceń akademickiej dydaktyki. Nie jest to jednak jedyny aspekt, który problematyzuje możliwość szybkiego wdrożenia oceniania kształtującego w praktykę kształcenia uniwersyteckiego. Literatura przedmiotu nie pozostawia bowiem wątpliwości co do tego, że między ocenianiem kształtującym i sumującym zachodzą liczne interferencje, przy czym znacznie większą siłą oddziaływania dysponuje ocenianie wykorzystywane do celów doniosłych, czyli sumujące. Jego dominacja wynika między innymi z nałożenia na uczelnię obowiązku formalnego udokumentowania weryfikacji i oceny efektów kształcenia, co może nabrać jeszcze

<sup>38</sup> S. Brookhart, *Editorial*, „Educational Measurement: Issues and Practices” 2009, no 1, s. 2.

<sup>39</sup> S. Owen, G. Davis, *Catering for Student Diversity: Building Academic Skills in Graduate Attributes Learning and Assessment Opportunities through Collaborative Work*, „Journal of University Teaching and Learning Practice” 2011, no 8, 2, s. 3-4, <http://ro.uow.edu.au/jutlp> [dostęp: 10.10.2014].

<sup>40</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2005, s. 58.

<sup>41</sup> R. Hernandez, *Does continuous assessment in higher education support student learning?*, „High Education” 2012, no 64.

większej wagi w momencie wprowadzenia KSK i procedur walidacyjnych<sup>42</sup>, których głębsze pedagogiczne sensy czekają jeszcze na odkrycie.

W tym kontekście trudno na serio rozważać możliwość wdrożenia kompromisowej propozycji P. Knighta, by podzielić efekty kształcenia składające się na program studiów na te, które poddadzą się rzetelnemu sprawdzeniu przy rozsądnym nakładzie pracy i środków finansowych, oraz te, które ocenianiu stawiają opór, ale ich realizacja według ustalonych kryteriów jest możliwa i będzie wzmacniać proces uczenia się<sup>43</sup>. W tym drugim przypadku zadaniem nauczycieli akademickich byłoby stworzenie studentom warunków do osiągnięcia efektów kształcenia oraz zapewnienie dokumentacji tego procesu. Tu jednak pojawia się następny problem, jakim może się stać wzrost obowiązków dydaktycznych kadry akademickiej, ograniczający jej czas na rozwój naukowy i prowadzenie badań.

Dokonane analizy nie pozwalają zatem dostrzec synergii między systemową i indywidualną funkcją oceniania. Ich połączenie w praktyce edukacyjnej szkoły wyższej wymaga bowiem z jednej strony kompromisów, a z drugiej – wdrażania rozwiązań, które nie zawsze współgrają z zalecanymi procedurami i możliwościami organizacyjnymi oraz finansowymi uczelni.

## Zakończenie

W swoich rozważaniach dążyłam do odsłonięcia problematyczności praktyk oceniania, w gruncie rzeczy szukając odpowiedzi na pytanie o możliwość trafnego oceniania w szkole wyższej. Wyłaniający się z tych hermeneutycznych poszukiwań krajobraz tylko pozornie jest zróżnicowany. W gruncie rzeczy dominuje w nim logika rodem z technologicznych koncepcji kształcenia, w których przewagę zyskują funkcje systemowe oceniania sumującego, ograniczane różnymi przejawami niejednoznaczności ocen i spychające ocenianie w szkole wyższej do narożnika racjonalności instrumentalnej. Natomiast ocenianie kształtujące, silnie powiązane z konstruowaniem kompetencji społecznych studentów, pozostaje raczej w sferze postulatów i propozycji, choć to ono – a nie formalne stopnie wliczane do średniej – umożliwia wdrożenie celu strategicznego LWL, jakim jest wyzwolenie kreatywności i innowacyjności, aktywne uczenie się i kształcenie umiejętności komunikacyjnych.

Wydaje mi się, że ujawnione tendencje będą wzmacniane przez nałożony na nauczających obowiązek dokumentowania prawie wszystkich działań związanych z weryfikacją efektów nauczania, czego skutkiem ma być „obiektywna” ocena. Podobną rolę

<sup>42</sup> Zob. E. Bacia *et al.*, *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, Warszawa 2013.

<sup>43</sup> P.T. Knight, *op. cit.*, s. 250.

może odegrać konieczność regularnego modyfikowania efektów kształcenia stosownie do potrzeb rynku. Szybko dewaluuje się bowiem tylko pewien rodzaj instrumentalnej wiedzy i proste umiejętności o charakterze merytorycznym, łatwo poddające się analitycznemu „bezsronnemu” sprawdzaniu, natomiast pożądane kompetencje społeczne nie tylko zmieniają się znacznie wolniej, ale też stawiają opór „przejrzystym” procedurom weryfikacyjnym.

Zaprezentowane konkluzje zdają się wskazywać, że aktualnie uniwersytet w Polsce realizuje scenariusz prowadzący do jego biurokratyzacji, co potwierdza diagnoza Luciena Bollaerta, który stwierdził, że dzięki wdrożeniu nowego porządku prawnego w Europejskim Obszarze Szkolnictwa „zaufanie” zostało zastąpione przez „transparentną »odpowiedzialność« opartą na szczegółowych kryteriach i dowodach”<sup>44</sup>, co pośrednio wskazuje także na kierunek ewoluowania wartości związanych z ocenianiem. Jednak i na tym obrazie pojawia się rysa, ponieważ autor nie ukrywa, że konsekwencją owej „transparentności” jest coraz większe zmęczenie „administracyjnymi i finansowymi kosztami zapewniania jakości”<sup>45</sup> odczuwane przez szkoły wyższe, a nawet komisje akredytacyjne.

To zmęczenie może się także pojawić w obszarze uniwersyteckiego oceniania, jeśli miejsce dyskursywnych relacji między studentem i nauczycielem akademickim skutecznie zastąpią szczegółowe procedury i drobiazgowo kryteria wymagań, a wraz z tym zniknie przydatna dla samodzielnego uczenia się, a więc zindywidualizowana i trafna informacja zwrotna. Najbardziej przekonuje mnie jednak odczytanie dążeń do przejrzystości, obiektywizmu czy transparentności oceniania nie tyle przez pryzmat przeciwstawnych sobie ideologii, ile w kategoriach kreowania rzeczywistości założeniowej. Jej specyfika sprawia, jak twierdzi Jadwiga Staniszkis, że „nie może się (ona) zmaterializować w założonym kształcie, gdyż stanowi konstrukcję intelektualną, łączącą ze sobą w sposób arbitralny tylko pewne cechy istoty, którą pragnie określić, i odrzucającą pozostałe cechy”<sup>46</sup>. Rozwinięcie tego tropu wykracza już jednak poza ramy niniejszego tekstu, choć przesłanki do takiej interpretacji zostały w nim zgromadzone, otwierając nowe obszary pytań o ocenianie w szkole wyższej.

<sup>44</sup> L. Bollaert, *Quality Assurance (Qa) in Europe (2005-2015). From Internal and Institutional to External and International*, „Journal of the European Higher Education Area” 2014, no 3, <http://www.pka.edu.pl/2014/10/08/artukul-lucien-bollaerta-na-temat-zapewniania-jakosci-w-europie-w-latach-2005-2015/> [dostęp: 25.10.2014].

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> J. Staniszkis, *Ontologia socjalizmu*, Kraków–Nowy Sącz 2006, s. 23.

### **PYTANIA O OCENIANIE W SZKOLE WYŻSZEJ. ZARYS ZAGADNIENIA**

**STRESZCZENIE:** Oś rozważań podjętych w tekście wyznaczają pytania o cele oceniania w szkole wyższej i realne możliwości sprostania im w kontekście wyznaczonym z jednej strony przez utrwalone praktyki uniwersyteckiego oceniania, a z drugiej – zmiany związane z wdrażaniem KRK oraz strategii LLL. Punktem odniesienia analiz, metodologicznie osadzonych w krytycznej hermeneutyce, jest teoria pedagogiczna. W wyłaniającym się obrazie dominuje logika technologii kształcenia, dająca przewagę systemowym funkcjom oceniania sumującego nad ocenianiem kształtującym, podporządkowanym indywidualnym potrzebom uczących się. Wzmacniana jest ona z jednej strony polityką edukacyjną, kładącą nacisk na weryfikację efektów kształcenia i szczegółowe dokumentowanie tego procesu, a z drugiej – pozorną oczywistością i bezstronnością analitycznych strategii oceniania, łatwo poddających się biurokratycznym procedurom. Jedną z potencjalnych konsekwencji takiego stanu rzeczy stać się może zaniedbanie kształcenia kompetencji społecznych i bardziej złożonych umiejętności akademickich, których weryfikowanie tradycyjnymi metodami sprawdzania jest praktycznie niemożliwe, natomiast ewentualne zmiany w tym obszarze wymagają nie tylko zaangażowania nauczycieli akademickich, ale też wzrostu nakładów finansowych na kształcenie w szkole wyższej.

**SŁOWA KLUCZOWE:** ocenianie w szkole wyższej, KRK, funkcja systemowa i indywidualna oceniania, rzetelność i trafność oceniania, strategia LLL.

### **QUESTIONS ON ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION. OUTLINE OF ISSUE**

**SUMMARY:** The axis of the reflection conducted in the text is marked by questions concerning goals of assessment in higher education and real possibilities of fulfilling them in the context determined, on the one hand, by established practices of university assessment and, on the other hand, by changes pertaining to implementation of the NQF and the LLL strategy. The yardstick of the analyses, grounded in critical hermeneutics, is the pedagogical theory. In the emerging picture there dominates the logic of the technology of education, giving advantage to the systems functions of summative assessment over formative assessment, subjected to individual needs of learners. The logic is solidified, on the one hand, by the educational policy emphasising verification of the outcomes of education and detailed documentation of this process, and, on the other hand, by seeming obviousness and impartiality of the analytical assessment strategies, easily falling under bureaucratic procedures. One of the possible consequences of such a state of affairs may become ignorance of development of social competences and more complex academic abilities, the verification of which by virtue of traditional verification methods is practically impossible, whilst possible changes in this respect require not only engagement of academic teachers but also an increase in financial outlays on higher education.

**KEYWORDS:** assessment in higher education, NQF, systems function and individual function of assessment, reliability and validity of assessment, LLL strategy.