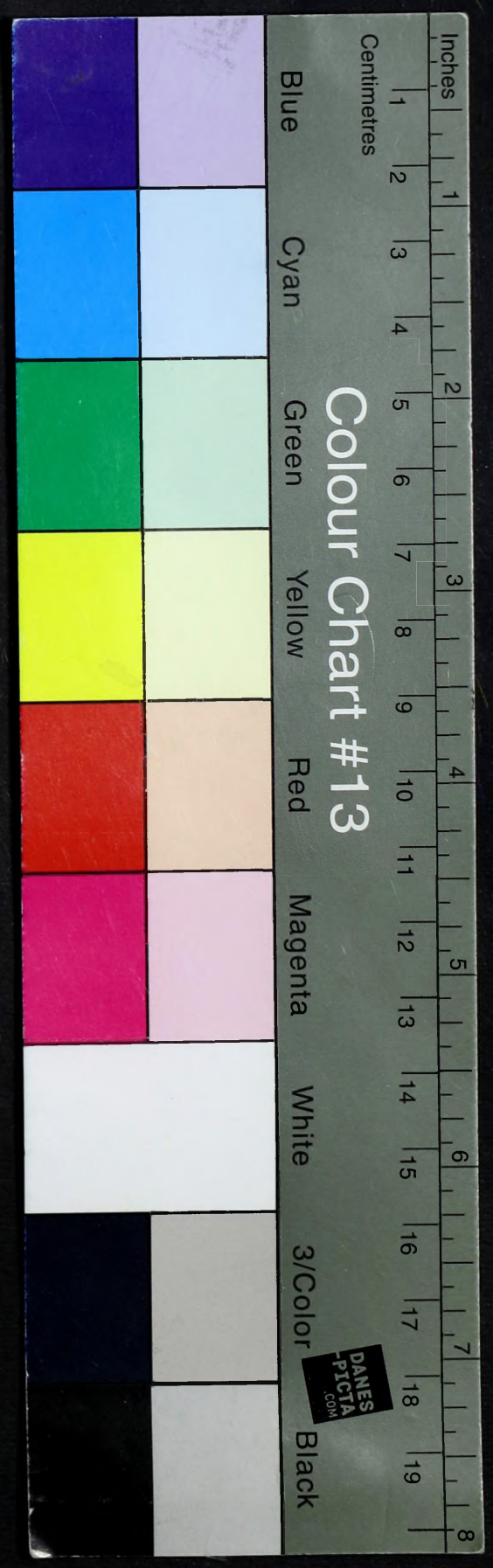
AKADEMIA
OBRONY NARODOWEJ

MODEL WEWNĄTRZUCZELNIANEGO SYSTEMU OCENIANIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Akademii Obrony Narodowej
Nr ewid. II
62741

Biblioteka Główna
Akademii Obrony Narodowej
S/4847
05-004847-003-0

WARSZAWA 2001



AKADEMIA OBRONY NARODOWEJ

INSTYTUT NAUK HUMANISTYCZNYCH

BIBLIOTEKA GŁÓWNA - ARCHIWUM
Nr ewid. 6274/1
II
Akademii Obrony Narodowej

MODEL WEWNĄTRZUCZELNIANEGO SYSTEMU OCENIANIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

BIBLIOTEKA GŁÓWNA
Nr 6. .....
Biura Radców Prawnych - Akademii ON

KIEROWNIK TEMATU BADAWCZEGO:

PŁK DR JERZY GROSKREJC

WARSZAWA 2001

AUTORZY OPRACOWANIA:

PŁK DR JERZY GROSKREJC – wstęp, rozdział 2, zakończenie
PPŁK DR JERZY BIEŃKOWSKI – rozdział 3
PPŁK DR ANDRZEJ RACZKOWSKI – rozdział 1 i 4

RECENZENT:

PŁK PROF. DR HAB. BOGDAN SZULC

Spis treści

Wstęp 5

1. METODOLOGICZNE PODSTAWY BADANIA WEWNĘTRZNEGO SYSTEMU OCENIANIA W UCZELNI WOJSKOWEJ 8

1.1. Cele badań 8

1.2. Problemy badawcze 9

1.3. Metody i narzędzia badawcze 10

1.4. Dobór i ogólna charakterystyka próby badawczej 12

2. TEORETYCZNE PODSTAWY PROCESU OCENIANIA W SZKOLE WYŻSZEJ 17

2.1. Czym jest ocenianie i ocena 19

2.2. Funkcje i cele oceniania i oceny 24

2.3. Odmiany oceniania 26

2.4. Mechanizm procesu sprawdzania i oceniania 29

2.5. Przedmiotowe i podmiotowe cele edukacji jako wyznaczniki sprawdzania i oceniania 32

2.6. Metody i właściwości oceniania 39

2.7. Błędy w ocenianiu 42

3. POMIAR I EWALUACJA WYNIKÓW KSZTAŁCENIA ORAZ WEWNĄTRZUCZELNIANY SYSTEM OCENIANIA W BADANIACH WŁASNYCH 44

3.1. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach 44

3.2. Aktywność edukacyjna studentów w ciągu semestru i uwzględnianie ocen cząstkowych w czasie egzaminów 56

3.3. Uzgadnianie kryteriów oceniania w ramach wewnątrzuczelnianego systemu oceniania 70

3.4. Zakres upodmiotowienia pomiaru i ewaluacji wyników studiowania poprzez samoocenę studentów 79

3.5. Funkcja kontroli bieżącej w wewnętrznym systemie oceniania 96

3.6. Przedmiot i procedura uzgodnień w ramach wewnątrzuczelnianego systemu oceniania w odniesieniu do wyników studiowania 111

4. MODEL WEWNĄTRZUCZELNIANEGO SYSTEMU OCENIANIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ 132

4.1. Cele i funkcje systemu 133

4.2. Organizacja wewnętrznego systemu oceniania w uczelni 135

4.3. Procedura wdrażania modelu 140

Zakończenie 142

Bibliografia 145

Załączniki 151

Wstęp

Podjęte przez Instytut Nauk Humanistycznych Akademii Obrony Narodowej badania nad wewnątrzuczelnianym systemem oceniania są ważną częścią zadań dydaktyki wyższej szkoły wojskowej jako, że mieszczą się w głównym nurcie refleksji nad jakością kształcenia kadr oficerskich. Dydaktyka wojskowa, a zwłaszcza dydaktyka wyższej szkoły wojskowej, powinna więc znajdować teoretyczne uzasadnienie dla podejmowanych działań praktycznych w zakresie określania celów i treści kształcenia. Oczekiwania społeczne są wyraźnie artykułowane: „Wojskowy system edukacyjny powinien zapewniać wykształcenie oficera na poziomie umożliwiającym pełnienie funkcji dowódcy i organizatora o cechach przywódczych i menedżerskich, dysponującego głęboką wiedzą o systemach i procesie dowodzenia, posługującego się nowoczesnym sprzętem bojowym, kreatywnego, umiejącego samodzielnie rozwiązywać typowe problemy dowodzenia i kierowania, jak również posiadającego nawyki i umiejętności samodzielnego uzupełniania wiedzy i kwalifikacji zawodowych, przygotowanego do działania w środowisku narodowym i sojuszniczym".[1] Nie ulega wątpliwości, że w miarę jak postępujące przemiany cywilizacyjne, społeczne i w sferze wojskowości skłaniają do stawiania przed armią coraz to nowych zadań, zmieniają się również sposoby formułowania celów kształcenia kadr oficerskich, a oczekiwane zachowania przyszłych dowódców są coraz bardziej bliskie standardom obowiązującym w armiach państw NATO.

Zarysowująca się perspektywa funkcjonowania coraz skuteczniejszych mechanizmów wymuszających na uczelniach wojskowych zabieganie o jakość oferty edukacyjnej wobec ich otoczenia zewnętrznego (społeczeństwo i jego struktury cywilne oraz militarne), bezpośrednio wpływa na potrzebę budowania wewnętrznych systemów oceniania. Znaczenie wewnętrznej oceny jakości studiów, będącej tylko jednym z elementów systemu kształcenia, polega na uzyskaniu zestandaryzowanej informacji

[1] Program reorganizacji szkolnictwa wojskowego. Materiał na posiedzenie kierownictwa MON w dniu 19 marca 2001 r. opracowany [przez zespół pod kierownictwem gen.prof.Bogusława Smólskiego, Wraszawa 2001, MON, s. 10.

dotyczącej trafności doboru i efektów działania mechanizmów (dokumentowaniu ich) oraz podawaniu tej informacji do wiadomości studentów, nauczycieli oraz innych pracowników uczelni i dzięki temu wpływaniu na jakość. Podstawowym celem takiego systemu musi być konstruowanie kryteriów i wskaźników, rozumianych jako narzędzia dokonywania oceny.[2]

Rzetelność i skuteczność wewnątrzuczelnianej kontroli jakości kształcenia zdeterminowana jest:

- profesjonalną znajomością problematyki przez członków zespołu prowadzącego badania i wystawiającego oceny,
- umiejętnością dokonywania przez studentów samokontroli i samooceny kształcenia się,
- umiejętnością samokontroli i samooceny przebiegu kształcenia studentów i oceny własnego dorobku naukowego przez nauczycieli.[3]

Wymienione składniki kontroli wewnętrznej nadają uczelni prawdziwy obraz, budują jej rzeczywisty autorytet pod warunkiem, że funkcjonują rozwinięte mechanizmy zapewniania jakości kształcenia, w których jako stały element występuje ocenianie programów (oferty edukacyjnej) na poziomie poszczególnych kierunków studiów. Standardy akademickie przestrzegane są w uczelni tylko wówczas, jeśli istnieje tam odpowiednia kolegialna kultura akademicka zbudowana wokół polityki instytucjonalnej, jej wymogów, oczekiwań kadry akademickiej i procedur stosowanych w obrębie wydziałów (instytutów, lektoratów językowych).[4]

Wychodząc z przedstawionych uwarunkowań zespół badawczy postanowił, że badania będą miały charakter teoretyczny i praktyczny oraz będą obejmowały jeden z obszarów problematyki wewnętrznego oceniania jakości jakim jest jakość kształcenia, a szczególnie wyniki studiowania. Stąd też na strukturę niniejszego sprawozdania z badań składa się zarówno problematyka metodologiczna, teoretyczne i praktyczne aspekty kontroli i oceniania oraz zagadnienia związane z budowaniem modelu wewnątrzuczelnianego systemu oceniania.

---

[2] E.Chmielecka, Założenia wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, W: J.Woźnicki (red.), Model zarządzania publiczną instytucją akademicką, Warszawa 1999, s. 223.
[3] Ibidem, s. 229-233.
[4] M.Wójcicka, Zapewnianie jakości kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego, W: J.Woźnicki (red.), Model zarządzania ..., op.cit., s. 221.

W rozdziale pierwszym przedstawiamy metodologiczne podstawy badania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, czyli cele badań, problemy badawcze, metody i narzędzia badawcze oraz w jaki sposób dobieraliśmy próbę badawczą. Dokonujemy tutaj również jej ogólnej charakterystyki.

Rozdział drugi jest próbą ukazania teoretycznych podstaw oceniania w szkole wyższej. Rozważania koncentrujemy wokół takich zagadnień, jak: czym jest ocenianie i ocena, funkcje i cele oceniania i oceny, odmiany oceniania, mechanizm procesu sprawdzania i oceniania, przedmiotowe i podmiotowe cele edukacji jako wyznaczniki sprawdzania i oceniania, metody i właściwości oceniania oraz analizujemy najczęściej popełniane błędy w ocenianiu.

Z kolei w rozdziale trzecim ukazujemy pomiar i ewaluację wyników kształcenia oraz wewnątrzuczelniany system oceniania wykorzystując do tego uzyskane wyniki z przeprowadzonych własnych badań empirycznych. Z uzyskanego obszernego materiału badawczego wybraliśmy i opisaliśmy, naszym zdaniem najistotniejsze w konstruowaniu wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, problemy dotyczące jakości wyników studiowania. Analizowaliśmy więc: czynniki decydujące o powodzeniu w studiach, aktywność edukacyjną studentów w ciągu semestru i uwzględnianie ocen cząstkowych w czasie egzaminów, uzgadnianie kryteriów oceniania w ramach wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, zakres upodmiotowienia pomiaru i ewaluacji wyników studiowania poprzez samoocenę studentów, funkcje kontroli bieżącej w wewnętrznym systemie oceniania oraz przedmiot i procedurę uzgodnień w ramach wewnętrznego systemu oceniania w odniesieniu do wyników kształcenia.

Ostatni, czwarty rozdział stanowi próbę zbudowania modelu wewnętrznego systemu oceniania w wyższej szkole wojskowej. Na jego teoretycznej podstawie można formułować rekomendacje zmian i usprawnień w procesie kształcenia i doskonalenia oficerów.

Powstanie niniejszego opracowania nie byłoby możliwe bez przeprowadzenia badań empirycznych. Zespół badawczy składa podziękowania wszystkim nauczycielom i studentom Akademii Obrony Narodowej, którzy zechcieli poświęcić swój czas na udzielenie wyczerpujących odpowiedzi i podzielenie się z nami swoimi uwagami.

Rozdział 1

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADANIA WEWNĘTRZNEGO SYSTEMU OCENIANIA W UCZELNI WOJSKOWEJ

Przedmiotem badań dydaktyki wyższej szkoły wojskowej są wszelkie problemy dotyczące działalności dydaktyczno-wychowawczej w uczelniach wyższych z jej celami, treściami, metodami i środkami oraz organizacją. Przedmiotem badań są więc zagadnienia:

- cele i zadania edukacji w szkołach wyższych,
- treści kształcenia i wychowanie w szkole wyższej,
- metody, środki i organizacja procesu edukacji w szkołach wyższych,
- baza materialna kształcenia wyższego,
- ustrój szkolnictwa wyższego i polityka oświatowo-naukowa kraju.[1]

Badania w zakresie każdej z wymienionych dziedzin pozostają w ścisłym związku z pozostałymi dziedzinami. Podstawą całości badanej problematyki jest proces edukacji, obejmujący działalność nauczycieli akademickich i studentów, a w jego obrębie sam proces studiowania i wyniki osiągane przez studentów.

W przeprowadzonych przez nas badaniach założyliśmy zbieżność przedmiotu badań dydaktyki wyższej szkoły wojskowej z przedstawionymi tutaj celami badań dydaktyki szkoły wyższej, uwzględniając i ukazując specyfikę uczelni wojskowej w możliwie wszystkich aspektach funkcjonowania procesów edukacyjnych znajdujących odzwierciedlenie w pomiarze i ewaluacji wyników kształcenia.

1.1. Cele badań

Wychodząc z założenia przyjętego w fazie preparacyjnej, zespół badawczy postanowił, że podjęte badania będą miały charakter teoretyczny i praktyczny.[2] Ponadto, biorąc pod uwagę między innymi możliwości badawcze zespołu i stosunek do proble-

---

[1] W.Pomykało (red.), Encyklopedia Pedagogiczna, Warszawa 1993.
[2] J.Brzeziński, Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa 1984, s.11-12.

matyki kontroli i oceny, stwierdziliśmy że przedmiotem wszelkich analiz będą sądy o faktach, a w mniejszym stopniu same fakty.[3] W tym celu zgromadziliśmy i poddaliśmy analizie dane ilościowe, nie zaniedbując jednocześnie analiz jakościowych poprzez uwzględnianie różnych aspektów pomiaru i oceny wyników kształcenia uzyskiwanych w ciągu trwania semestru / roku akademickiego (kontrola bieżąca).

Główny cel badań został sformułowany następująco: zbadać praktykę sprawdzania i oceniania w wyższej uczelni wojskowej w opinii nauczycieli akademickich i studentów oraz dokonać oceny możliwości funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania.

1.2. Problemy badawcze

Z przyjętego głównego celu badań bezpośrednio wynika potrzeba sformułowania głównego problemu badawczego. Nawiązując do tytułu pracy badawczej i jej celu, nadaliśmy głównemu problemowi badawczemu postać pytania:

Jak jest postrzegany pomiar i ewaluacja wyników kształcenia przez nauczycieli akademickich i studentów oraz jak są oceniane możliwości funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania?

A oto problemy szczegółowe:

1. Jakie czynniki decydują o powodzeniu w studiach i jakie jest ich miejsce w wewnątrzuczelnianym systemie oceniania?
2. Czy i w jakim zakresie osiągnięcia studentów w ciągu semestru (oceny bieżące) są uwzględniane w ocenie końcowej (egzaminach)?
3. W jakim zakresie są uzgadniane kryteria oceniania i jakie ma to znaczenie w konstruowaniu wewnątrzuczelnianego systemu oceniania?
4. Jaki jest zakres upodmiotowienia pomiaru i ewaluacji wyników kształcenia realizowany poprzez samoocenę?
5. Jakie znaczenie w wewnątrzuczelnianym systemie oceniania przypisuje się motywującej funkcji kontroli bieżącej?

---

[3] Ch.Frankfort-Nachmias, D.Nachmias, Metody badawcze w naukach społecznych, Poznań 2001, s. 168; T.Pilch, Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1995, s. 7.

6. Jak powinno przebiegać uzgadnianie funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, czego ma ono dotyczyć i kto powinien brać w nim bezpośredni udział?

1.3. Metody i narzędzia badawcze

W doborze metod badań kierowaliśmy się z jednej strony rzeczywistymi potrzebami organizatorów procesu edukacyjnego i nauczycieli akademickich, z drugiej natomiast z przygotowaniem merytorycznym nauczycieli i studentów do percepcji materiału bezpośrednio związanego z problematyką pomiaru i ewaluacji wyników kształcenia. Nie oznacza to bynajmniej, że nie zachodzi potrzeba pogłębionej znajomości celów, funkcji, metod i form kontroli i oceny. Przyjęte przez nas problemy badawcze zostały właśnie sformułowane na podstawie teorii pomiaru dydaktycznego, dydaktyki ogólnej i dydaktyki szkoły wyższej.

W celu rozwiązania założonych problemów oraz weryfikacji przyjętych hipotez posłużyliśmy się takimi metodami badań, które w naszym przekonaniu pozwoliły na uzyskanie nowych informacji, ich opracowanie i przetworzenie. Wykorzystaliśmy więc zarówno metody empiryczne, jak też teoretyczne.[4]

W procesie badawczym będącym podstawą do napisania niniejszej pracy posłużyliśmy się następującymi technikami i metodami badawczymi:

- badania dokumentów,
- techniką analizy i krytyki piśmiennictwa,
- badania opinii,
- metodami statystycznymi.

W badaniu opinii zastosowaliśmy technikę ankietowania. Objęliśmy nimi studentów wszystkich kierunków i lat studiów, oficerów biorących udział w kursach i kontynuujących naukę w ramach studiów podyplomowych. Świadomie natomiast nie prowadziliśmy badań wśród studentów różnych form kształcenia zorganizowanych na

---

[4] Ch.Frankfort-Nachmias, D.Nachmias, Metody badawcze ..., op.cit., s. 240-260, 350-360; Cz.Nowaczyk, Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, Warszawa – Poznań 1985; A.Góralski, Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, Warszawa 1987.

zasadach komercyjnych. Co zrozumiałe, badaniami objęliśmy też kadrę naukowo-dydaktyczną.

Badając opinie studentów i nauczycieli posłużyliśmy się kwestionariuszami ankiet. „Kwestionariusz S" ankiety dla studentów (załącznik 1) został opracowany z zamiarem poznania ich poglądów w najbardziej istotnych kwestiach teoretycznych i praktycznych dotyczących problematyki pomiaru i ewaluacji wyników kształcenia.

Kwestionariusz „S" zawiera:

- wstęp, wyjaśniający w jaki sposób zostały sformułowane pytania i jakim celom służy przeprowadzane badanie,
- pytania, w ankiecie dla studentów są: pytania zamknięte (badani mieli możliwość wyłącznie wyboru jednej spośród zaproponowanych odpowiedzi, które sformułowaliśmy na podstawie wcześniej przeprowadzonych badań pilotażowych)[5], pytania otwarte (chodziło o poznanie własnych poglądów respondentów), pytania mieszane (łączące możliwość wyboru napisanej odpowiedzi z określeniem „inne" wraz z prośbą o uzasadnienie, ewentualnie wyliczenie elementów odpowiedzi) oraz pytania, w odpowiadaniu na które respondenci mieli zadanie nadania wymienionym kategoriom określonej rangi),
- zakończenie, zawierające tzw. dane metryczkowe pozwalające, dzięki zastosowaniu obliczeń statystycznych, na poszukiwanie związków i ich siły pomiędzy zmiennymi zależnymi i niezależnymi, a na tej podstawie – na odkrywanie prawidłowości.

Na podobnych zasadach, jak dla studentów został opracowany kwestionariusz ankiety dla nauczycieli akademickich. „Kwestionariusz N" (załącznik 2) posłużył poznaniu opinii wojskowych nauczycieli akademickich. Zabieg ten pozwolił na porównywanie opinii nauczycieli i studentów w tych samych kwestiach związanych z pomiarem i ewaluacją wyników kształcenia.

---

[5] J.Słowik, Formy i metody oceniania studentów w Akademii Obrony Narodowej (Na przykładzie Katedry Dowodzenia i Łączności), Warszawa 2001, praca studyjna napisana pod kierownictwem A.Raczkowskiego; M.Łobocki, Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków 1999, s. 189.

Podczas opracowania wyników badań posłużyliśmy się elementami statystyki, dzięki którym możliwe stało się ukazanie ilościowych zależności badanych zjawisk z zakresu problematyki kontroli i oceny.[6] W szczególności skorzystaliśmy z możliwości:

- porównania procentowego udziału tzw. sum brzegowych w wypowiadaniu się na kwestie wyrażane treścią pytań,
- przedstawiania wyników w formie graficznej, co w konsekwencji pozwoliło w sprawozdaniu na zrezygnowanie ze szczegółowych wyliczeń i skupić się głównie na wnioskowaniu, z tą myślą, że bardzo dokładnych danych czytelnik może poszukiwać w zamieszczonych wykresach.

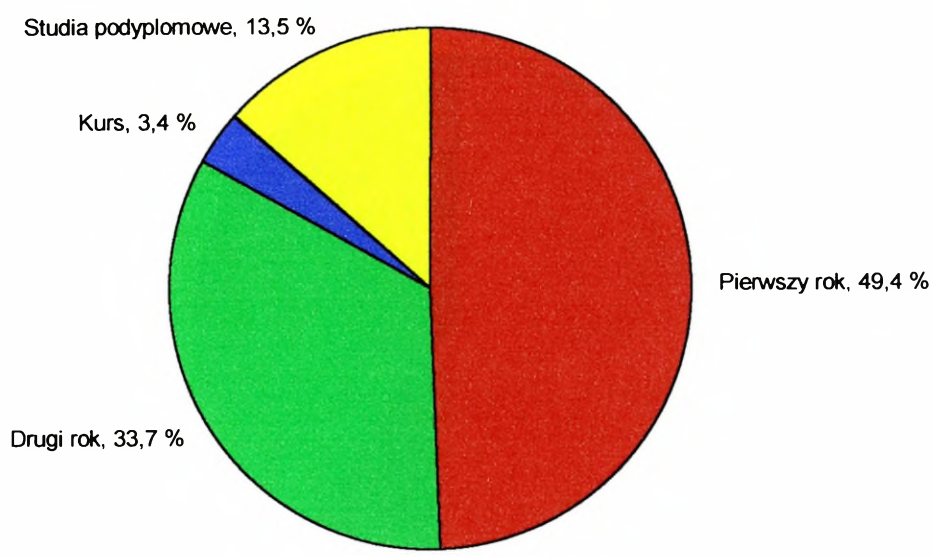
1.4. Dobór i ogólna charakterystyka próby badawczej

Badania zostały przeprowadzone w Akademii Obrony Narodowej na próbie 190 studentów i 120 wojskowych nauczycieli akademickich. Po przeprowadzeniu wstępnej weryfikacji uzyskanego materiału badawczego i odrzuceniu kwestionariuszy z niepełnymi lub brakującymi wypowiedziami, w dalszych analizach ostatecznie wykorzystaliśmy opinie 112 nauczycieli oraz 178 studentów.

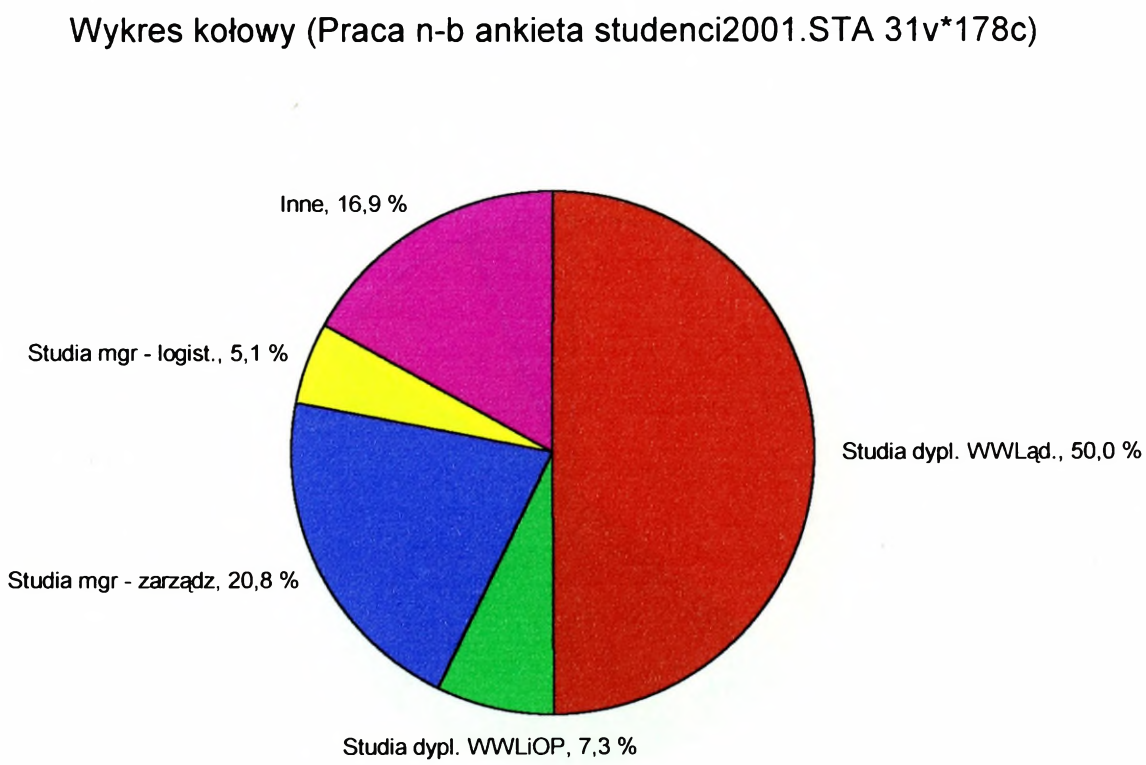
Wśród badanych 44,9 % to studenci pierwszego, a 33,7 % to studenci drugiego roku studiów. Badani byli również uczestnicy kursów (3,4 %) oraz studiów podyplomowych (13,5 %). Badaniami objęliśmy wszystkie grupy dydaktyczne, a liczba respondentów była zależna od liczebności grupy. Dalszy dobór konkretnych badanych odbył się w drodze losowania (rys.1). Ze względu na rodzaj studiów 50 % badanych to studenci studiów dyplomowych Wydziału Wojsk Lądowych, 7,3 % - studenci studiów dyplomowych Wydziału Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej, 20,8 % - studenci studiów magisterskich (zarządzanie), 5,1 % - studenci studiów magisterskich (logistyka) oraz 16,9 % badanych to studenci i słuchacze innych rodzajów studiów i kursów (rys.2). Wśród badanych, bezpośrednio przed podjęciem studiów, 59,6 % pełniło funkcje dowódcze, a 40,4 % sztabowe i administracyjne (rys.3).

---

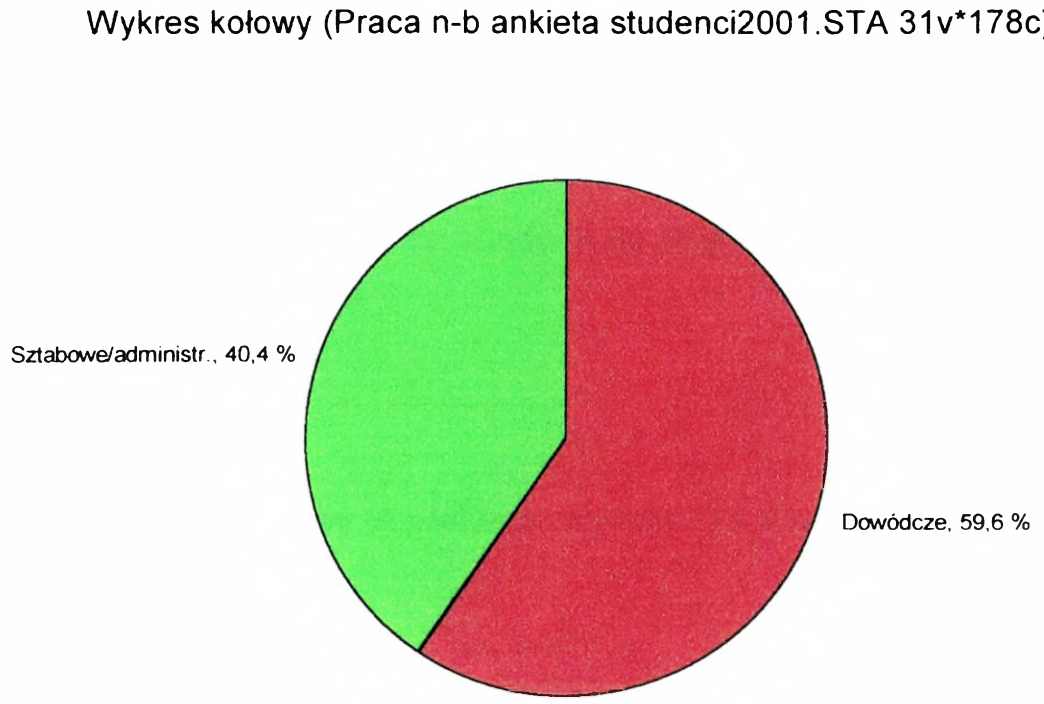
[6] Ch.Frankfort-Nachmias, D.Nachmias, Metody badawcze ..., op.cit.; A.Góralski, Metody opisu i wnioskowania ..., op.cit.; Cz.Nowaczyk, Podstawy metod statystycznych ..., op.cit.



Rys.1. Ilościowy udział studentów w badaniach ze względu na rodzaj i rok studiów

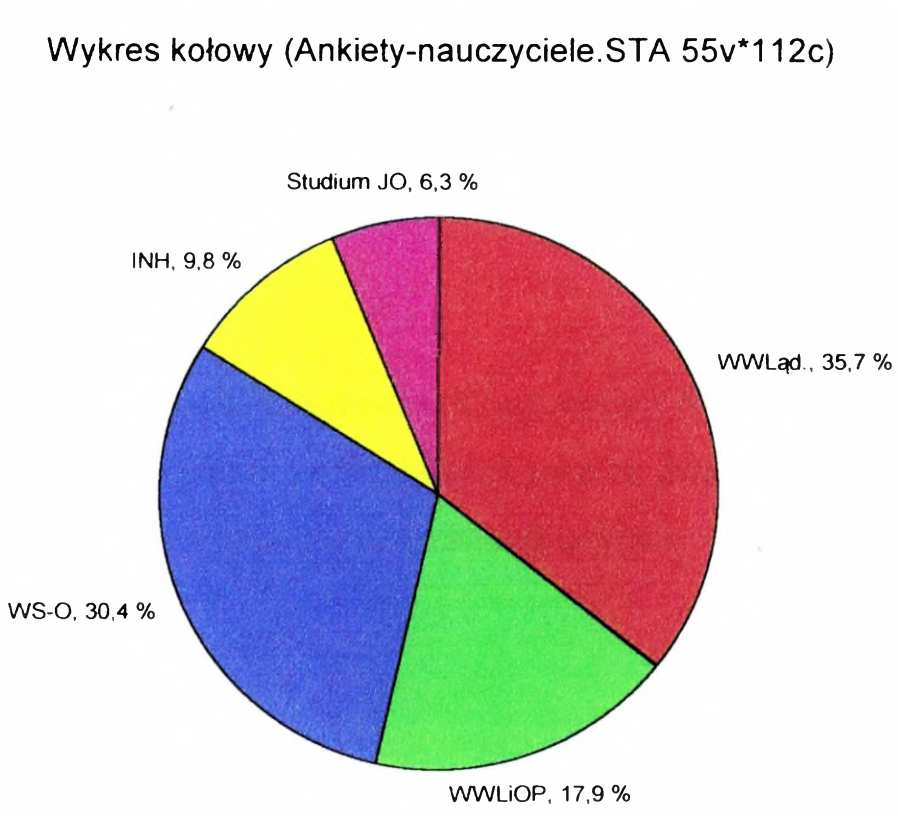


Rys.2. Ilościowy udział studentów w badaniach ze względu na rodzaj studiów



Rys.3. Ilościowy udział studentów w badaniach ze względu na sprawowaną funkcję

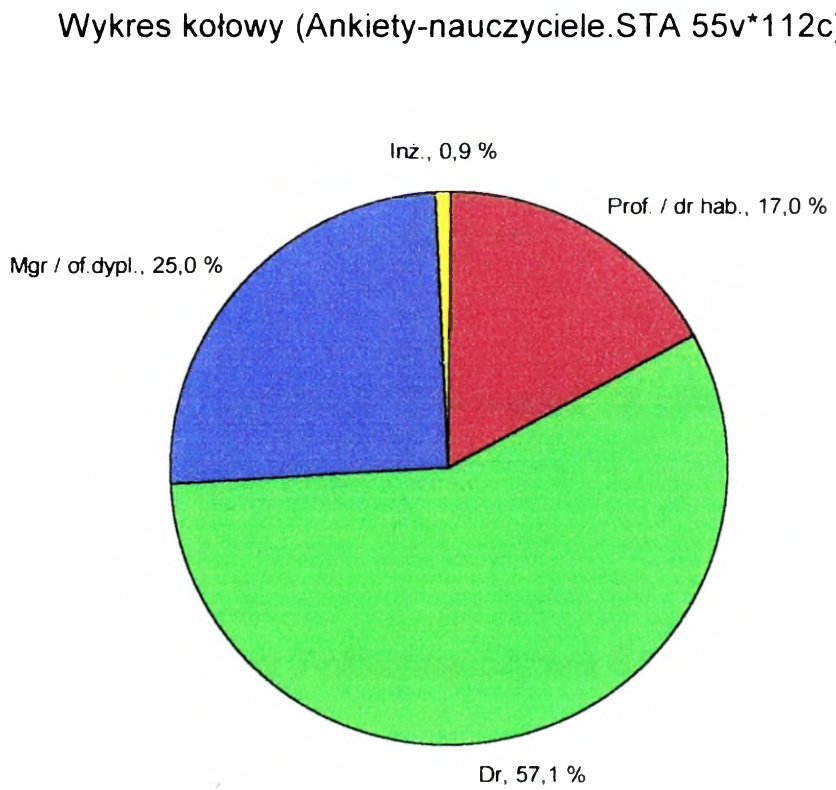
Dobierając próbę badawczą nauczycieli dążyliśmy do tego, aby liczba reprezentantów w poszczególnych grupach była proporcjonalna w stosunku do całej populacji nauczycieli w AON. I tak spośród 112 badanych 35,7 % (rys. 4) to pracownicy



Rys.4. Procentowy udział nauczycieli w badaniach wg przynależności do jednostek organizacyjnych AON

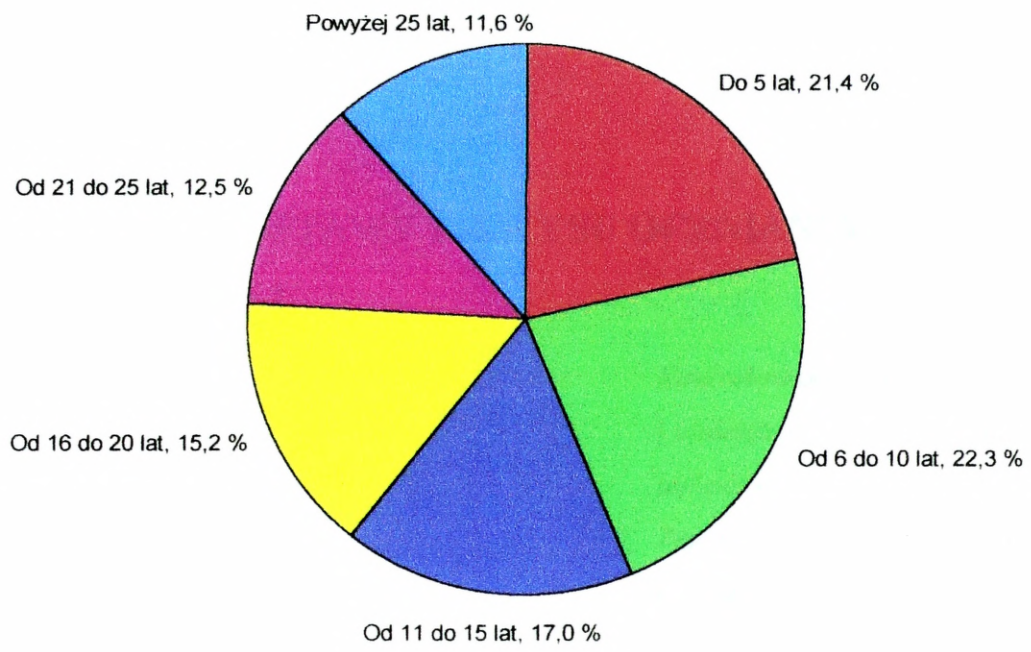
naukowo-dydaktyczni Wydziału Wojsk Lądowych, 30,4 % - Wydziału Strategiczno-Obronnego, 17,9 % - Wydziału Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej, 9,8 % - Instytutu Nauk Humanistycznych oraz 6,3 % badanych to lektorzy Studium Języków Obcych.

Charakterystykę nauczycieli ze względu na stopnie i tytuły naukowe oraz zawodowe ukazaliśmy na rysunku 5.

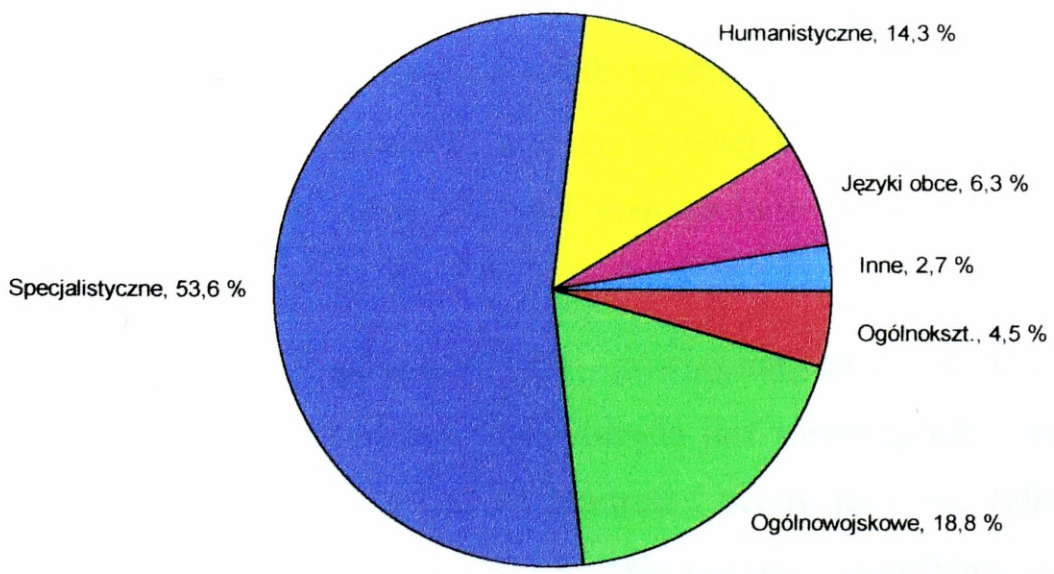


Rys.5. Charakterystyka badanych nauczycieli ze względu na stopień i tytuł naukowy

Dobierając próbę badawczą spośród wszystkich nauczycieli AON, staraliśmy się również, aby była ona reprezentatywna ze względu na jeszcze dwa kryteria: stażu działalności dydaktycznej (rys. 6) i przedmiotu nauczania/dyscypliny naukowej (rys.7).



Rys.6. Charakterystyka nauczycieli ze względu na czas pracy dydaktycznej



Rys.7. Charakterystyka nauczycieli według reprezentowanej dyscypliny } naukowej/przedmiotu nauczania

Rozdział 2.

TEORETYCZNE PODSTAWY PROCESU OCENIANIA W SZKOLE WYŻSZEJ

Kontrolowanie i ocenianie wiedzy
i umiejętności uczniów /studentów/
jest podstawowym ogniwem procesu edukacji.
Jest niezbywalnym etapem tego procesu
i środkiem prowadzącym do samokontroli
i samooceny uczniów /studentów/.

Kazimierz Denek

Kontrola oraz ocena jakości kształcenia studentów jest stałym elementem funkcjonowania szkół wyższych. W teorii i praktyce edukacyjnej szkoły wyższej ukształtowały się dwie tradycje. Pierwsza – tzw. kontynentalna polega na kontroli sprawowanej przez agendy państwa oraz tzw. autorytety zewnętrzne, czyli grupy specjalistów od problemów dotyczących jakości kształcenia. Kontrola tego typu sprowadza się głównie do określenia wymagań, którym powinny sprostać uczelnie. Może być prowadzona na polecenie władz państwowych i resortowych, samorządów lokalnych, bądź też na życzenie zainteresowanej placówki edukacyjnej. Tradycja kontynentalna jest silnie zakorzeniona i powszechnie stosowana do dziś w polskim szkolnictwie wyższym.

Druga tradycja – zwana brytyjską – powiązana jest z autonomią szkoły. Kontrola i ocena jakości kształcenia sprawowana jest wewnętrznie przez społeczność akademicką. Podstawowym celem tej kontroli i oceny jest nie tylko wystawianie ocen, ale także podnoszenie jakości kształcenia oraz określenie jej minimalnych standardów.

W świetle powyższego możemy powiedzieć, że istnieją dwa alternatywne systemy kontroli procesów dydaktycznych oraz oceniania ich wyników: system zewnętrzny i system wewnętrzny. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Rada Główna Szkolnictwa Wyższego opowiada się za opracowaniem nowego systemu kontroli i oceny jakości kształcenia, sugerując jednocześnie wprowadzenie systemu zewnętrznego. Sugestia ta wzbudza kontrowersje, a nawet sprzeciw środowisk akademickich. Powszechnie wiadomo, że zdecydowana większość nauczycieli akademickich opowiada się za wewnętrznym systemem uczelnianym /wydziałowym, katedralnym/. System ten funkcjonuje już w niektórych szkołach wyższych /w SGH w Warszawie/, bądź też wkrótce zostanie wprowadzony /np. w SGH w Krakowie, UŁ w Łodzi, w UJ w Krakowie, w WSM w Gdyni/.

Wewnątrzuczelniany system oceniania obejmuje:

- ocenę kompetencji i działalności nauczycieli;
- ocenę postaw, umiejętności i wiadomości studentów;
- ocenę programów /cele, treści/ kształcenia;
- ocenę bazy dydaktycznej i jej wyposażenia;
- ocenę warunków ekonomicznych i socjalnych w uczelni;
- ocenę zarządzania uczelnią.

W przedstawionym wyżej systemie, jak łatwo zauważyć, można wyróżnić elementy podmiotowe i rzeczowe. Do podmiotowych zalicza się nauczycieli akademickich, studentów i kadrę administracyjną. Pozostałe zaliczamy do elementów rzeczowych. Wymienione składowe determinują jakość kształcenia i są ze sobą w różnym stopniu powiązane /skorelowane/. O jakości kształcenia decydują przede wszystkim nauczyciele i ich wielowymiarowe kompetencje oraz studenci wraz z ich pracowitością, uzdolnieniami i sumiennością.

Z tego powodu, problematyka badawcza i podjęte przez nas badania skoncentrowały się na dwóch kategoriach podmiotowych: nauczyciele akademiccy i studenci.

Ewaluacja procesu kształcenia i osiąganych wyników to procedura trudna i złożona. Ocenianie osiągnięć szkolnych od lat wzbudza wiele kontrowersji i polemik, zarówno po stronie nauczycieli, jak i studentów /uczniów/. Pojawiają się głosy, że tradycyjne ocenianie jest obciążone zbyt dużym subiektywizmem, co wywołuje u studentów poczucie niesprawiedliwości. Koleje zarzuty dotyczą preferowania oceniania ilościowego, skali ocen, przedmiotu i zakresu oceniania, ograniczanego najczęściej do wiedzy i umiejętności.

Próbą racjonalizacji i zwiększenia obiektywności w ocenianiu studentów jest zastosowanie pomiaru dydaktycznego, w którym podstawowym narzędziem są testy. Wykorzystanie testów w dydaktycznych procesach oceniania staje się coraz powszechniejsze, szczególnie w różnego typu egzaminach kwalifikacyjnych. Nie są one jednak stosowane powszechnie w trakcie procesu edukacyjnego, gdyż konstruowanie dobrych testów wielu nauczycielom sprawia poważne trudności. Nadal więc dominuje odpytywanie i „kartkówki".

W niniejszych rozważaniach teoretycznych poszukuję odpowiedzi na pytania: czym jest ocenianie i ocena? jakie są jego funkcje i cele? jakie są jego odmiany? na czym polega mechanizm oceniania? co stanowi przedmiot oceniania? jakie są metody oceniania? jakie są podstawowe właściwości sprawdzania i oceniania osiągnięć szkolnych? jakie są błędy w ocenianiu?

2.1. Czym jest ocenianie i ocena */evaluation/*?

Człowiek, poprzez zdolności intelektualne, emocjonalne i sensomotoryczne podejmuje różnorodne formy aktywności, które umożliwiają poznawanie, odkrywanie, przeżywanie i zmienianie świata i nagromadzonych w nim wartości.

Poznawaniu i przeżywaniu zdarzeń, zjawisk, rzeczy, procesów, innych osób i samego siebie towarzyszy wartościowanie /ewaluacja/ **Proces wartościowania**, czyli splot zdarzeń przebiegających w czasie, nazywamy **ocenianiem**.

W ujęciu **prakseologicznym** ocenianie dotyczy działania uznawanego za sprawne albo niesprawne. Ocenianie sprawnościowe, czyli prakseologiczne ma cha-

rakter utylitarny i relatywny. Ocenianie utylitarne bywa nazywane teleologicznym, czyli celowościowym. Jest ono bowiem zrelatywizowane do celu działania.[1]Oceny w znaczeniu sensu stricto prakseologicznym nie wyrażają ocen emocjonalnych. W niektórych jednak przypadkach prakseologia integruje ocenę sprawnościową i emocjonalną np. w odniesieniu do kategorii *dzielność.*

Oceny prakseologiczne mogą być wydawane przed działaniem /*ex ante*/ albo po działaniu /*ex post*/. Oceny ex post są prawdziwe albo fałszywe, natomiast oceny ex ante są z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem słuszne, ze względu na teoretyczne podstawy na których zostały sformułowane.[2]

W podejściu **psychologicznym** ocenianie /ocena/ w znaczeniu ogólnym, oznacza określenie wartości czegoś. W węższym znaczeniu: to stwierdzenie w jakim stopniu program, plan, seria eksperymentów, lek itd., odniósł sukces w osiągnięciu zaplanowanego celu.[3] W innym znaczeniu ocena utożsamiana jest z szacowaniem /*rating*/ i polega na szacowaniu lub wartościowaniu obiektu, zdarzenia lub osoby /obejmujące również ocenę samego siebie, tzw. *samoocena.* [4]

Według B. Wojciszke, u podstaw procesów oceniania ludzi leżą procesy sensoryczne, procesy i reakcje afektywne, poznawcze i behawioralne wzajemnie powiązane i przebiegające w różnych sekwencjach zdarzeń.[5]

Na gruncie **pedagogiki /dydaktyki/**, ocenianie to proces wartościowania osiągnięć szkolnych uczniów /studentów/, realizowany za pomocą określonych form i metod. Natomiast **ocena**, to wypowiedź o charakterze wartościującym, informacyjnym i motywującym dotycząca stanu wiedzy, kompetencji, sprawności, a także postaw i zachowania.[6]

W.Okoń przyjmuje, że ocenianie osiągnięć szkolnych to ustalanie wartości osiągnięć szkolnych stosownie do wymagań programu szkolnego.[7] Pojęcie **ocena**

---

[1] Zob. T.Pszczołowski, Mała encyklopedia prakseologii i teorii zarządzania, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1978, s. 141.
[2] T.Pszczołowski, Mała ..., op.cit., s. 141.
[3] A.S.Reber, Słownik psychologii, Warszawa 2000, s. 201.
[4] Ibidem, s. 435.
[5] Zob. B.Wojciszke, Procesy oceniania ludzi, Poznań 1991, s. 25.
[6] B.Milerski, B.Śliwerski /red./, Pedagogika, Leksykon PWN, Warszawa 2000, s. 137-138.
[7] W.Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1996, s. 195.

szkolna, jest definiowane przez tego autora jako ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony **stopień szkolny** lub opinia wyrażona w formie pisemnej czy ustnej.[8]

B.Niemierko uważa, że ocena szkolna */grade/* jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku.[9] Komentarz dotyczy zwykle:

- warunków uczenia się,
- sposobu uzyskania informacji o wyniku oraz poprawnej interpretacji wyniku,
- sposobu wykorzystania tej informacji w toku dalszego uczenia się.

Wymienione w definicji dwa składniki: informacja i komentarz należy *odróżnić* od wieloznaczności oceny wyrażającej się dostosowaniem treści oceny do pewnych cech /np. zdolności/ lub czynności /np. włożonej pracy ucznia/. Ocenianie może mieć zatem podwójną miarę: według wymagań programowych i według wkładu pracy. Według pierwszej miary można oceniać uczniów zdolnych, a według drugiej mało zdolnych.

Wspomniany wyżej autor wyjaśnia także, że **stopień szkolny** */letter grade/* jest symbolem /słownym, cyfrowym, literowym/ spełnienia określonych wymagań programowych.[10] Stopnie szkolne tworzą określonej długości skalę, która jak każda skala pomiarowa, jest systemem symboli przedstawiających wyniki pomiaru.

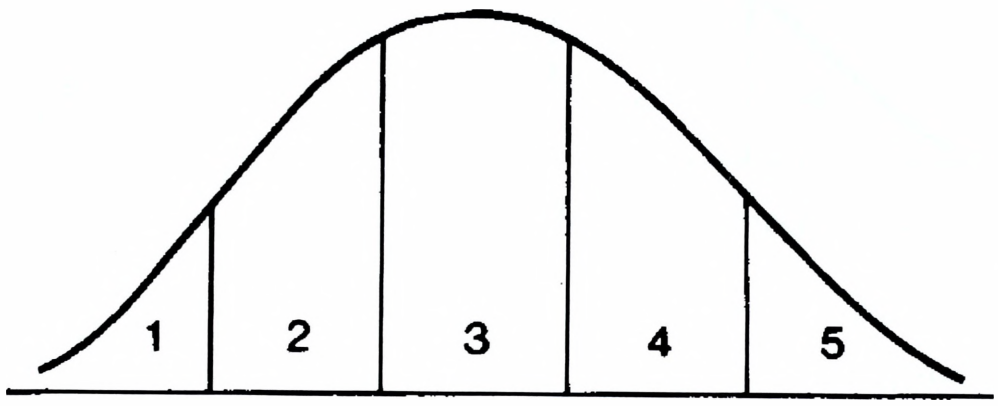
Skale stopni szkolnych nie są jednolite. W Polsce, w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich obowiązuje skala 6-stopniowa, a w uczelniach 4-stopniowa. W niektórych państwach skala ta jest znacznie rozszerzona, np. we Francji 20-stopniowa, a w USA – 100-stopniowa. Należy oczekiwać, że bliska perspektywa integracji z Unią Europejską spowoduje konieczność unifikacji kryteriów i skali stopni szkolnych.

Zgodnie z założeniami teoretycznymi docymologii /subdyscyplina dydaktyki zajmująca się ocenami/ rozsiew ocen w grupie szkolnej /akademickiej/ powinien być

---

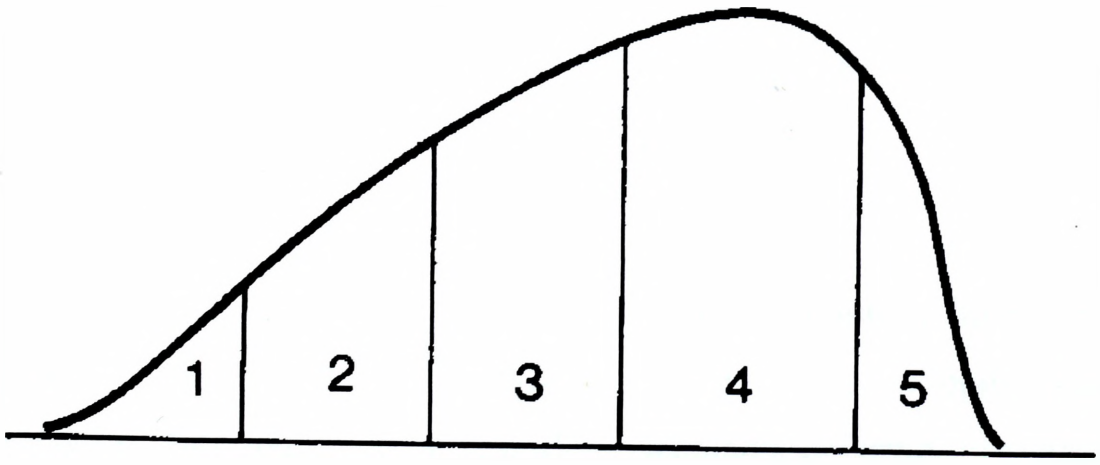
[8] Ibidem.
[9] B.Niemierko, Pomiar wyników kształcenia, Warszawa 1999, s. 240.
[10] Ibidem..

zgodny z rozkładem normalnym /krzywa Gaussa/. Przyjmując skalę 5-stopniową rozsiew ten przyjmuje postać /rys. 1/:

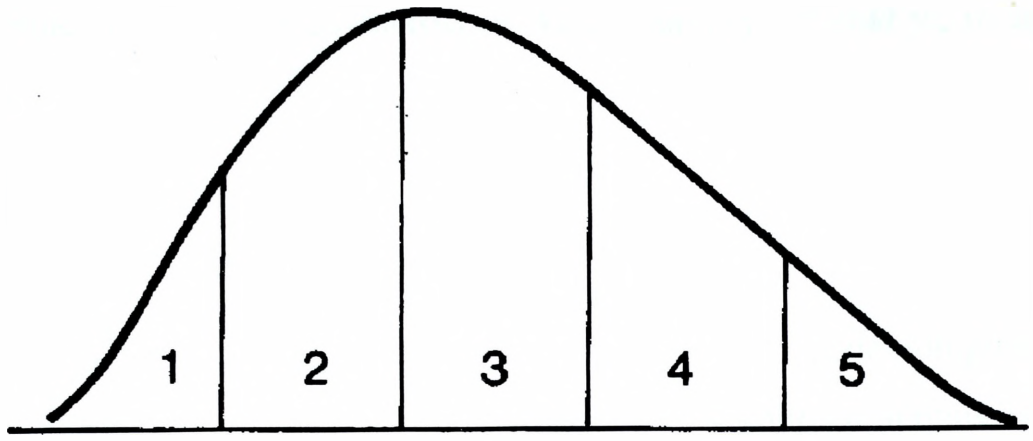


Rys. 1. Idealny rozsiew ocen

Przy takim rozkładzie najwięcej jest ocen dostatecznych, a najmniej ocen skrajnych, zarówno bardzo dobrych, jak i tych najsłabszych. W praktyce powyższy rozkład zdarza się bardzo rzadko. W zależności od przyjętych kryteriów oceny przez poszczególnych nauczycieli /zbyt łagodnych lub zbyt surowych/ wierzchołek wykresu przesunie się w lewą lub w prawą stronę /rys. 2 i rys. 3/.

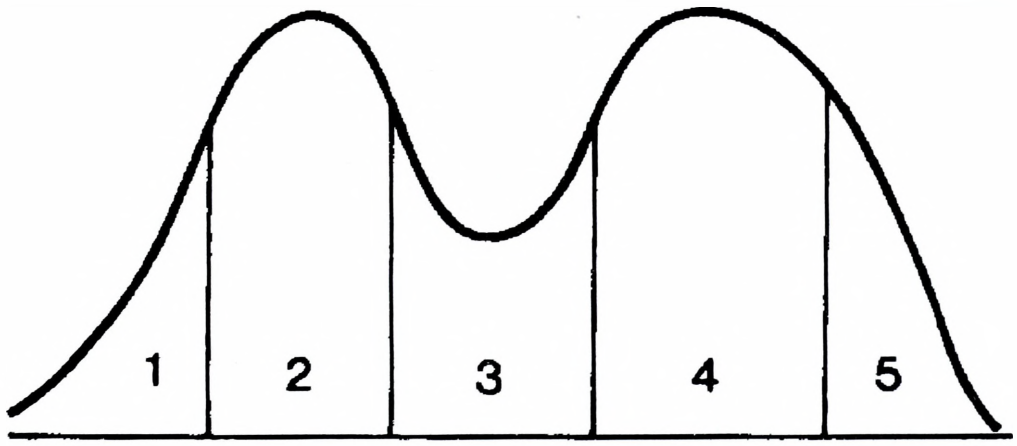


Rys. 2. Rozkład ocen przy zbyt niskich wymaganiach nauczyciela



Rys. 3. Rozkład ocen przy zbyt wysokich wymaganiach nauczyciela

Zdarza się również, że nauczyciele zacieśniają skalę ocen i oceniają ucznia w alternatywnych kategoriach; umie – nie umie, opanował – nie opanował, wie – nie wie. W takim przypadku nie będzie ocen średnich, a krzywa będzie miała dwa wierzchołki /rys. 4/.



Rys. 4. Rozkład ocen przy zacieśnionej skali.

W praktyce dydaktycznej stosuje się także ocenianie w formie opisowej /np. z zachowania, w recenzjach prac studyjnych, dyplomowych, w opiniowaniu uczniów i studentów itp./ lub literowej – a, b, c, d... . Ocenianie opisowe obowiązuje aktualnie we wszystkich szkołach podstawowych w klasach I-III.

Sprawy oceniania osiągnięć uczniów i studentów, mimo wielu sprzecznych poglądów, niezadowolenia i różnych konfliktów, nadal odgrywają ważną rolę na wszystkich poziomach edukacji. Ze względu na swe funkcje i cele oceny nadal są potrzebne. Rzecz w tym, aby szkoła określała w swoim statucie właściwe kryteria i

zasady oceniania uczniów i studentów, a każdy nauczyciel znał je, rozumiał i umiał zastosować.

2.2. Funkcje i cele oceniania i oceny

Wśród współczesnych pedagogów, dydaktyków i pedeutologów istnieje powszechna zgoda, że ocenianie i ocena osiągnięć szkolnych spełnia wiele funkcji społecznych.

Do najważniejszych należy zaliczyć funkcję:[11]

- wychowawczą,
- dydaktyczną,
- diagnostyczną,
- selekcyjną,
- metodyczną.

Funkcja wychowawcza wynika z jedności kształcenia i wychowania. Znajomość kryteriów, wymagań i zasad oceniania, stymuluje i motywuje studentów do aktywności edukacyjnej, do samokształcenia i do osiągania dobrych wyników. Sprawiedliwe ocenianie studentów wpływa na ich postawy i zachowania, kształtuje pozytywne cechy osobowości, jak wytrwałość, sumienność, pracowitość, odpowiedzialność i systematyczność.

Funkcja dydaktyczna wyraża się poprzez uzupełnianie, utrwalanie i systematyzowanie opanowanej wiedzy. Sprawdzanie i ocenianie wyzwala impulsy do pogłębiania i doskonalenia aktualnych osiągnięć, pozwala na zweryfikowanie posiadanej wiedzy i nabytych umiejętności. Funkcja dydaktyczna pozwala na: skorygowanie braków i błędów, uporządkowanie wiedzy, zdobycie nowej wiedzy oraz zacieśnienie więzi interpersonalnych między nauczycielem a studentem.

Funkcja diagnostyczna jest uzupełnieniem i rozwinięciem funkcji dydaktycznej. Funkcja ta ma duże znaczenie zarówno dla studenta, jak i dla nauczyciela. Po-

---

[11] K.Żegnałek /red./, Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1995, s. 214-216.

zwala ustalić stan wiedzy i umiejętności studenta. Obejmuje diagnozę umiejętności teoretycznych i praktycznych /wiedzy, myślenia i działania/ studenta. Funkcja diagnostyczna polega na ustaleniu zmian jakie zaszły w wiadomościach, umiejętnościach i postawach studenta, czy są to zmiany na miarę oczekiwań nauczyciela i czy są zgodne z przyjętymi wymaganiami. Diagnozowanie w procesach oceniania dostarcza również cennych informacji nauczycielowi o sposobie realizacji treści programowych, wskazuje na popełnione błędy i co należy skorygować. Wyznacza także prognozy i kierunki do dalszych działań w usprawnianiu procesu kształcenia.

Funkcja selekcyjna polega na klasyfikowaniu studentów /ustalenie rankingów/, umożliwia odkrywanie pozytywnych i negatywnych aspektów kształcenia. Funkcja ta ma największe znaczenie i najbardziej uwidacznia się podczas egzaminów wstępnych przy naborze kandydatów na studia, przy promowaniu na kolejny rok studiów oraz na ich zakończenie. Funkcja selekcyjna /przy selekcji obiektywnej/ pozwala na rzetelny i trafny dobór studentów, rokujących nadzieje na ukończenie studiów oraz wyeliminowanie tych, którzy nie rokują powodzenia i osiągania celów edukacyjnych.

Funkcja metodyczna wpływa na kierunki i zakres zmian usprawniających proces kształcenia. Jest to funkcja dotycząca zarówno nauczyciela, jak i studenta. Funkcja ta umożliwia wyłonienie niedociągnięć metodycznych, zarówno po stronie nauczania, jak i uczenia się. Wnikliwa analiza zależności efektów dydaktyczno-wychowawczych od stosowanych metod staje się nieodzowna w poszukiwaniu nowych rozwiązań zapewniających osiąganie lepszych wyników kształcenia.

Sprawdzanie i ocenianie osiągnięć studentów jest procesem świadomym, planowym i celowym. Wśród najważniejszych celów wartościowania osiągnięć poznawczych, emocjonalnych i praktycznych studentów można wymienić:

- pobudzanie i wspomaganie ich wielostronnego rozwoju,
- ukierunkowanie oraz motywowanie do dalszej samodzielnej pracy,
- wdrażanie do systematycznej aktywności intelektualnej, samokontroli i samooceny,

- kształtowanie umiejętności wyboru wartości i wspomaganie procesu ich internalizacji,
- dostarczenie nauczycielom i studentom bieżącej informacji o postępach, sukcesach i porażkach edukacyjnych,
- wskazywanie kierunków oraz sposobów racjonalizacji w zakresie organizacji i metod w działalności dydaktyczno-wychowawczej,
- umożliwianie analizy porównawczej wyników kształcenia wewnątrz uczelni i między uczelniami, w skali lokalnej, krajowej i międzynarodowej.

2.3. Odmiany oceniania

W przebogatej literaturze poświęconej problematyce oceniania znajdujemy wiele różnorodnych klasyfikacji. Różne są także kryteria proponowanych podziałów: np. ze względu na cel, ze względu na okres edukacji, ze względu na zakres, ze względu na zasięg, ze względu na czas itp.

Ze względu na cel wyróżniamy ocenianie **prospektywne** i **kwalifikujące**.[12]

Ocenianie prospektywne ma na celu zdiagnozowanie stanu wiedzy, umiejętności, sprawności i postaw studenta i porównanie go z oczekiwanym stanem jaki ma nastąpić w przyszłości. Ocenianie prospektywne dokonywane jest przez nauczyciela w sposób ciągły, zarówno na początku okresu kształcenia, jak i w jego trakcie. Podstawową oceną w tego typu ocenianiu jest ocena **formatywna**, która informuje o tym, w jakim stopniu student opanował treści określone w programie, jakie ma braki, które trzeba uzupełnić. Ocenianie prospektywne pozwala na analizę, modyfikację i doskonalenie procesu kształcenia. Wymaga także dobrej znajomości studenta, może być zatem prowadzone przy zastosowaniu wielu metod poznawczych.

Ocenianie kwalifikujące ma charakter syntetyczny. Dokonywane jest przy naborze kandydatów do uczelni, przy kwalifikowaniu do dalszego etapu kształcenia, na zakończenie studiów itp. W tej odmianie oceniania podstawową rolę spełnia ocena **sumatywna** /syntetyczna/ dająca pełny i wielowymiarowy ogląd i osąd tego co stu-

[12] Zob. Ewaluacja wyników kształcenia szkolnego, Edukacyjne dyskursy, http://ip.univ.szczecin.pl/1999.

dent przyswoił w trakcie kształcenia. Ocenianie kwalifikujące powinno być przeprowadzone przez osobę /komisję/ zewnętrzną względem procesu kształcenia. Chodzi tu o zminimalizowanie subiektywizmu i zmaksymalizowanie sprawiedliwości oraz stworzenie warunków równych kryteriów i szans. Ocenianie kwalifikujące powinno być prowadzone w oderwaniu od znajomości ucznia, najlepiej na podstawie badania testowego.

Tradycyjny i klasyczny jest podział oceniania na – przed, w trakcie i po etapie kształcenia. Pojawiła się propozycja, aby przyjąć podział na oceny na progu edukacyjnym oraz na oceny w trakcie procesu kształcenia.

W zależności od relacji procesów afektywnych i poznawczych B.Wojciszke wyróżnia **ocenianie aposterioryczne** i **ocenianie aprioryczne**.[13]

Ocenianie aposterioryczne /od łac. *a posteriori*, czyli po fakcie/ dotyczy procesu oceniania, kiedy ocena ostateczna jest formułowana po analizie faktów /wiedza, umiejętności/ dotyczących studenta. Ocenianie tego rodzaju zdominowane jest przez **procesy i reakcje poznawcze**.

Ocenianie aprioryczne /od łac. *a priori*, czyli przed faktem/ oznacza, że proces wartościowania i formułowania oceny ostatecznej dokonuje się zasadniczo przed analizą faktów dotyczących danego studenta. W tej odmianie oceniania dominującą rolę odgrywają **procesy i reakcje afektywne**.

W rzeczywistości edukacyjnej powyższe odmiany oceniania rzadko pojawiają się w czystej /wyizolowanej/ postaci. Najczęściej, w większości sytuacji i aktów oceniania, komponenty aposterioryczne i aprioryczne wzajemnie się przenikają i uzupełniają.

W cytowanej pracy *Pomiar wyników kształcenia* , B.Niemierko wyodrębnia dwa typy oceniania: **intuicyjny i analityczny**.[14]

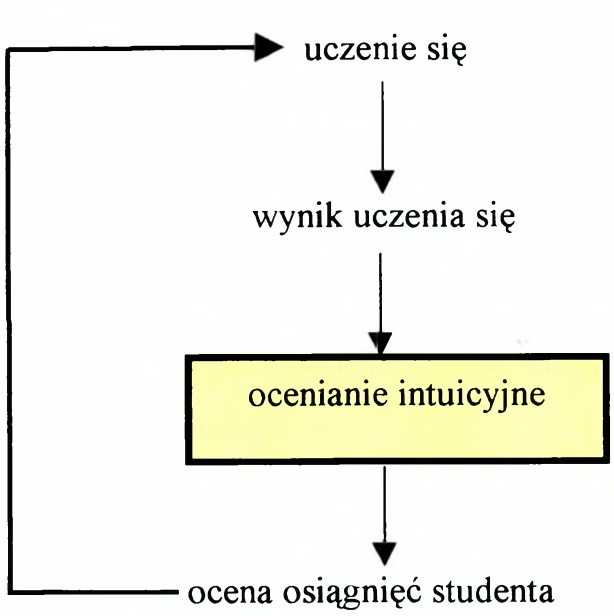
Ocenianie intuicyjne oparte jest na doskonałej znajomości danej dziedziny wiedzy /nauczanego przedmiotu/, umożliwia korzystanie ze skrótów myślowych. Polega na twórczym myśleniu intuicyjnym, umożliwiającym formułowanie prawdopo-

---

[13] Zob. B.Wojciszke, Procesy oceniania..., op.cit., s. 26.
[14] B.Niemierko, Pomiar..., op.cit., s. 244-246.

dobnych wniosków. Ocenianie intuicyjne posiada duże zabarwienie emocjonalne, stosowane jest głównie przez nauczycieli doświadczonych. Ocenianie tego rodzaju jest dość często poddawane krytyce ze względu na umiarkowaną trafność oraz niemożność samokontroli procesu oceniania. Inną wadą jest nadmierny subiektywizm. Mimo tej krytyki ocenianie intuicyjne nie powinno być eliminowane z procesów oceniania, gdyż jest ono źródłem wytwarzania pomysłów. Proces oceniania obfituje w zdarzenia i czynności intuicyjno-arbitralne, takie jak: tworzenie koncepcji sprawdzenia, budowanie testów, kierowanie procesem oceniania, ustalanie norm wymagań itp. Intuicja nauczycieli w zakresie oceniania powinna być kształcona poprzez przewidywanie i sprawdzanie osiągnięć studentów w wybranych dziedzinach.

Ocenianie intuicyjne obejmuje krótki, zamknięty cykl od uczenia się określonej treści, przez wynik uczenia się i ocenianie do oceny osiągnięć, a od niej w sprzężeniu zwrotnym do uczenia się /rys. 5/.



Rys. 5. Intuicyjny model oceniania
Źródło: B.Niemierko, Pomiar wyników kształcenia, s. 246.

Ocenianie analityczne to proces przebiegający w trzech etapach.[15]

1. Sformułowanie wymagań programowych.
2. Określenie norm wymagań.
3. Skonstruowanie skali osiągnięć studentów.

Ocenianie intuicyjne i analityczne spełnia istotną rolę w ewaluacji procesu kształcenia i podobnie jak w poprzednim podziale ma charakter komplementarny.

2.4. Mechanizm procesu sprawdzania i oceniania

O procesie sprawdzania i oceniania możemy mówić wtedy, gdy ustalimy:

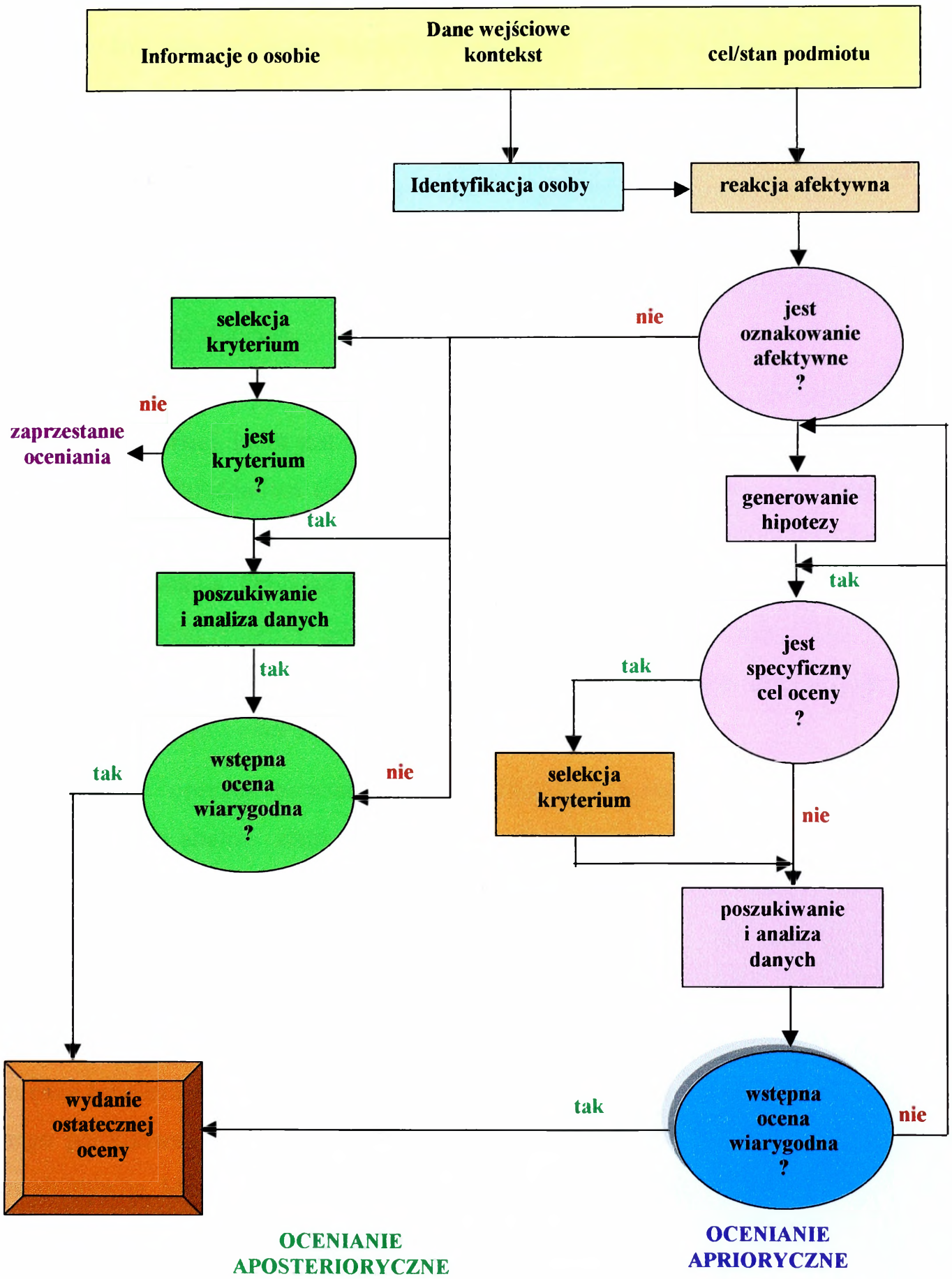
- podmiot sprawdzania i oceniania /kto ma sprawdzać i oceniać?/;
- cele i treść sprawdzania i oceniania / po co i co sprawdzać i oceniać?/;
- czas sprawdzania i oceniania /kiedy?/;
- warunki w jakich ma przebiegać proces sprawdzania i oceniania /gdzie?/;
- metody sprawdzania i oceniania /jak?/.

Mechanizm procesu oceniania jest złożony i wielofunkcyjny. Wymaga przeprowadzenia wielu operacji umysłowych dotyczących identyfikacji osoby ocenianej, zbierania i przetwarzania informacji, ustalania celów, kryteriów i metod, dokonywania wyborów i wydania oceny ostatecznej.

Dla łatwiejszego zrozumienia omawianego mechanizmu posłużę się schematem ilustrującym odmienność procesów prowadzących do aposteriorycznego i apriorycznego oceniania innych osób /rys. 6/. Wynika z niego, iż proces oceniania obejmuje takie kategorie, jak: informacje o osobie ocenianej, dane wejściowe i kontekst oceniania oraz cel i aktualny stan podmiotu oceniającego.

---

[15] B.Niemierko, Pomiar..., op.cit., s. 246.



Rys. 6. Mechanizm procesu oceniania.
Źródło: B. Wojciszke, *Procesy oceniania ludzi*, s. 27.

Proces ten rozpoczyna się **identyfikacją osoby ocenianej** /studenta/, przy której może się pojawić **reakcja afektywna.** Przy identyfikacji osoba podlegająca ocenie może być nauczycielowi znana bądź nieznana. W pierwszym przypadku nauczyciel ma już określoną wiedzę uprzednią i może wstępnie **oznakować afektywnie** studenta – pozytywnie lub negatywnie. W drugim przypadku oznakowanie afektywne może pojawić się na podstawie tzw. „pierwszego wrażenia", bądź też zaliczenia studenta do określonej kategorii ludzi na podstawie wiedzy stereotypowej. Oznakowanie afektywne lub jego brak decyduje o apriorycznym lub aposteriorycznym procesie oceniania danego studenta.

Dokonanie oznakowania afektywnego wymusza potrzebę wygenerowania **hipotezy ewaluatywnej**, która jest zgodna z oznakowaniem afektywnym /pozytywnym lub negatywnym/. Przykładem takiej hipotezy może być: *jeżeli wiem, że student x jest zdolny i pracowity, to zakładam, że i w czasie dzisiejszego egzaminu nie będzie miał żadnych problemów.* Przykład powyższy dotyczy sytuacji, gdy znamy dobrze studenta. A oto przykład hipotezy, gdy nie znamy studenta: *wiem, ze studenci nie przywiązują większej uwagi do mojego przedmiotu /wiedza stereotypowa/, a zatem mogę przyjąć, że student x chce tylko ten przedmiot zaliczyć.*

Dalsze operacje procesu oceniania obejmują sekwencję kryterium oceny oraz poszukiwanie i analizę danych. Są to operacje intelektualne niezbędne do zweryfikowania hipotezy ewaluatywnej i wystawienia wstępnej oceny wiarygodnej. Jeżeli analiza danych o ocenianym studencie potwierdza hipotezę ewaluatywną, to można przyjąć, że ocena wstępna jest wiarygodna i utożsamiamy ją wtedy z oceną ostateczną.

W przypadku, gdy wstępna ocena jest niewiarygodna /występuje sprzeczność między hipotezą ewaluatywną a uzyskanymi danymi/, nauczyciel powraca do ponownego poszukiwania i reanalizy danych celem uzyskania ich zgodności z hipotezą ewaluatywną. Może zaistnieć także konieczność zrewidowania samej hipotezy, choć w praktyce zdarza się to rzadko. Częściej poszukuje się następnych danych lub zmienia się kryteria oceny.

Jeżeli w procesie oceniania nie pojawia się oznakowanie afektywne, uruchamiany zostaje splot zdarzeń rozpoczynający ocenianie aposterioryczne. Punkt wyjścia

stanowi tu ustalenie **kryterium oceny** /co student ma umieć, wiedzieć, wykonać na daną oceną/. Kryteria oceny wynikają z celów i treści kształcenia. Dalsze postępowanie jest podobne, jak w ocenianiu apriorycznym – poszukiwanie i analiza danych, wstępna ocena wiarygodna i wydanie oceny ostatecznej.

Należy jednak podkreślić, że wstępną ocenę wiarygodną wydajemy nie na podstawie hipotezy ewaluatywnej, gdyż tu ona nie występuje, lecz na podstawie prawdopodobnej wewnętrznej zgodności ustosunkowania, tj. ocen cząstkowych. Jeżeli ocena wstępna wzbudza brak wiarygodności, nauczyciel powraca do dalszego poszukiwania danych /np. pytania dodatkowe, pomocnicze, wprowadzające/ lub też dokonuje reanalizy danych już uzyskanych. Jeżeli te zabiegi nie zapewniają nadal wiarygodności oceny wstępnej, można zmodyfikować kryterium oceny lub zastąpić je innym, alternatywnym, które zapewni uzyskiwanie oceny subiektywnie wiarygodnej.

Z powyższych rozważań wynika, że mechanizm formułowania ocen interpersonalnych zawiera zarówno składnik aprioryczny, jak i aposteriioryczny. Można oczywiście dyskutować, który z tych składników odgrywa donioślejszą rolę w ocenianiu studentów. Z reguły jednak, jak już wspomniałem, najlepiej jest, gdy mechanizm aprioryczny i apesterioryczny wzajemnie sobie towarzyszą. Idzie przecież o to, aby ocenianie miało charakter nieuprzedzony i było jak najbardziej obiektywne. Preferowanie tylko jednego typu wartościowania może przynieść opłakane skutki.

2.5. Przedmiotowe i podmiotowe cele edukacji jako wyznaczniki sprawdzania i oceniania

Istota sprawdzania i oceniania wyników kształcenia sprowadza się do ustalenia stopnia zgodności pomiędzy założonymi, a osiągniętymi celami kształcenia. Dlatego też precyzyjnie określone cele kształcenia leżą u podstaw i wyznaczają zakres, treści i metody oceniania.

Formułowanie, wyprowadzanie i klasyfikowanie celów kształcenia ujmowane jest w różnorodny sposób.

Przykładem wyjścia do rozważań o celach kształcenia mogą być cztery filary edukacji określone w Raporcie J.Delorsa:[16]

1) uczyć się, aby wiedzieć;

2) uczyć się, aby działać;

3) uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi;

4) uczyć się, aby być.

Według J.Delorsa, w obliczu wyzwań i zagrożeń współczesnego świata, edukacja jest szansą, którą należy bezwzględnie wykorzystać w dążeniu ludzkości do ideałów pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej. Edukacja spełnia doniosłą rolę w stałym rozwoju jednostki i społeczeństwa. Edukacja jest jednym ze sposobów, który umożliwia harmonijny, autentyczny rozwój ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen. W edukacji należy dostrzegać trzy wymiary: etyczny i kulturalny, ścisły i technologiczny, ekonomiczny i socjalny. jest to nowa propozycja określenia doboru treści i realizacji celów kształcenia. Będzie to wymagało redukcji i wymiany treści, by uczniowie mogli poznać także zakresy wiedzy, która będzie miała walory etyczno-kulturowe, technologiczne i ekonomiczno-socjalne. Wówczas taka wiedza będzie bardziej związana z bieżącym życiem i potrzebami jednostki w efektywnym uczestniczeniu w życiu społecznym i gospodarczym, gdzie ważną funkcją pełni rynek, a istotną wartość spełnia tożsamość uczestników.[17]

Źródłem celów nowoczesnej edukacji stają się wartości. Edukacja powinna opierać się na mocnych podstawach aksjologicznych. Do pierwszoplanowych zadań edukacji – pisze K.Denek, należy ukształtowanie wśród jej uczestników wartości uniwersalnych. Ogniskują się one wśród transcendentalnej triady: prawdy, dobra i piękna. Każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony ludzkiej natury. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia.[18]

---

[16] Raport J.Delorsa, Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Warszawa 1998, s. 85-98.
[17] Zob. Raport J.Delorsa, Edukacja... , s. 9.
[18] K.Denek, O nowy kształt edukacji, Toruń 1998, s. 9.

Do uniwersalnych wartości zalicza się także wolność, odpowiedzialność i godność. Poczucie odpowiedzialności dotyczy stosunku ucznia do rezultatów jego aktywności. Ma on być odpowiedzialny za: własny rozwój umysłowy, swoje zachowanie wobec siebie i innych, z którymi styka się i pozostaje w bezpośrednich relacjach; działania w stosunku do rodziny, ludzkości i Boga.[19]

W świetle powyższych rozważań dochodzimy do konstatacji, że pojawia się nowa, aksjologiczna perspektywa stanowienia celów kształcenia, co w konsekwencji prowadzi do zmiany metodologicznych i merytorycznych zagadnień dotyczących przedmiotu i zakresu oceniania osiągnięć dydaktycznych.

Szczególne znaczenie dla procesów ewaluacji ma szczegółowa klasyfikacja celów kształcenia zwana taksonomią.

Znana jest powszechnie taksonomia, która dotyczy celów w dziedzinie poznawczej, emocjonalnej i psychologicznej.[20]

W dziedzinie poznawczej występują takie kategorie taksonomiczne, jak: wiedza i jej zrozumienie, zastosowanie wiedzy, czyli umiejętności, rozwiązywanie problemów, myślenie, analiza, synteza i ocenianie.

Dziedzina emocjonalna obejmuje takie kategorie, jak: recepcja, działanie, wartościowanie, organizacja i wybór własnego systemu wartości.

W dziedzinie psychomotorycznej wyróżnia się: percepcję, dyspozycję, działanie kierowane, automatyzację i działanie kompleksowe.

Najpopularniejszą w polskiej myśli dydaktycznej jest taksonomia celów kształcenia ABC, autorstwa B.Niemierki.[21]

W dziedzinie intelektualno-sprawnościowej /poznawczej/ taksonomia celów kształcenia obejmuje dwa poziomy i cztery kategorie /tabela 1/.

---

[19] K.Denek, Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Toruń 2000, s. 43.
[20] Zob. W.Okoń, Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996, s. 78-84.
[21] B.Niemierko, Cele kształcenia /w:/ K.Kruszewski /red./, Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1994, s. 13.

Tabela 1

TAKSONOMIA CELÓW KSZTAŁCENIA /wg B.Niemierki/

Poziom	Kategoria
I Wiadomości	A. Zapamiętanie wiadomości B. Zrozumienie wiadomości
II Umiejętności	C. Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D. Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

Taksonomia ABC jest ponadprzedmiotowa, jest neutralna wobec przedmiotów szkolnych. Walory uniwersalności pozwalają na szerokie stosowanie tej taksonomii, co nie wyklucza konstruowania taksonomii bardziej szczegółowych, dostosowanych do konkretnych przedmiotów.

Taksonomię celów w dziedzinie emocjonalno-motywacyjnej /wychowawczej/ przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

TAKSONOMIA CELÓW WYCHOWANIA

Poziom	Kategoria
I Działanie	A. Uczestnictwo w działaniu B. Podejmowane działania
II Postawy	C. Nastawienie na działanie D. System działań

W taksonomii celów kształcenia zawarta jest istota tego, czego studenci mają się uczyć. Cele ogólne zawarte w statutach i regulaminach oraz w programach kształcenia, wytyczają kierunek działalności uczelni. Realizacja tych celów wymaga bliższego ich sprecyzowania i uszczegółowienia. Zabiegi te nazywamy **operacjonalizacją** celów kształcenia. Operacjonalizacja ta jest trudna. Wymaga dobrej znajomości zewnętrznych i wewnętrznych warunków kształcenia. Operacjonalizacja celów jest niezbędna do ustalenia wymagań programowych. Na podstawie celów operacyjnych można ustalić co będzie sprawdzane i oceniane. Operacjonalizacja celów jest niezbędna przy ustalaniu kryteriów oceny.

Cele operacyjne dotyczą studenta. Wyrażane mogą być poprzez to, co student powinien wiedzieć, znać, umieć, rozumieć, zrobić, itp.

W operacjonalizacji celów pomocne są czasowniki operacyjne /tabela 3/.

Tabela 3

ZASTOSOWANIE CZASOWNIKÓW OPERACYJNYCH

W TAKSONOMII CELÓW KSZTAŁCENIA

Kategoria celu	Określenia wieloznaczne	Czasowniki operacyjne
A	Wiedzieć	nazwać, zdefiniować, wymienić, zidentyfikować, rozpoznać, wyliczyć
B	Rozumieć	streścić, wyjaśnić, zilustrować, rozróżnić
C	Stosować wiadomości	rozwiązać, skonstruować, zastosować, porównać, sklasyfikować, narysować, scharakteryzować
D	Rozwiązywać problemy	dowieść, przewidzieć, zanalizować, wykryć, ocenić, zaproponować, zaplanować

Powszechnie wiadomo, że najogólniejszym celem edukacji jest wszechstronny rozwój osobowości człowieka. Rozwój ten dotyczy zarówno sfery intelektualno-sprawnościowej, jak i sfery emocjonalno-motywacyjnej. Sfera inetelektualno-sprawnościowa obejmuje takie kategorie, jak wiedza, umiejętności i nawyki. Do sfery emocjonalno-motywacyjnej zalicza się takie kategorie dyspozycji, jak: wartości, postawy, motywacje, zainteresowania, zachowanie, uczucia.

Współczesna dydaktyka opowiada się za integracją kształcenia i wychowania. Termin ***kształcenie***, swoisty dla dydaktyki, jest wypierany przez termin bardziej pojemny - ***edukacja***. Termin ***edukacja*** obejmuje ogół procesów dotyczących kształcenia, wychowania i szeroko pojmowanej oświaty.

Jak wcześniej wspomniałem, cele i treści edukacji wyznaczają treść i zakres oceniania. W praktyce akademickiej przedmiot sprawdzania i ocen ogranicza się do sfery intelektualno-sprawnościowej, czyli do wiedzy, umiejętności i nawyków. Natomiast sfera emocjonalno-motywacyjna i zawarte w niej dyspozycje kierunkowe zajmują pozycje peryferyjne. Sytuacja ta podyktowana jest tym, że wiedza i umiejętności łatwiej poddają się sprawdzeniu, niż postawy, czy motywacje.

Tymczasem pojawiają się nowe trendy i tendencje wskazujące, że przedmiotem sprawdzania i oceniania powinny być **kompetencje**, jakie student nabył w wyniku edukacji.[22]

Do kompetencji kluczowych */key competencies/*, nazywanych także umiejętnościami wyższego rzędu, zalicza się:

1. *Uczenie się* /wykorzystywanie doświadczeń, organizowanie procesów poznawczych, rozwiązywanie problemów/;
2. *Poszukiwanie* /sięganie do źródeł, radzenie się specjalistów/;
3. *Myślenie* /dostrzeganie związków, podejmowanie decyzji, ocenianie/;
4. *Komunikacja* /słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie/;

---

[22] Pojecie, istota, składowe i rodzaje kompetencji zostały szeroko opisane i wyjaśnione w: J.Groskrejc, Nauczyciel w edukacji. Funkcje – kompetencje – koncepcje kształcenia, Warszawa 2001. s. 44-80.

5. *Współpraca* /praca w zespołach, rozwiązywanie konfliktów, negocjowanie, zawieranie i utrzymywanie kontraktów/.
6. *Działanie* /projektowanie, organizowanie czynności indywidualnych i grupowych, posługiwanie się narzędziami/;
7. *Adaptacja* /opanowanie nowych technologii/.

Kompetencje nie są darem natury, nabywa się je w procesie edukacji. Wykształcenie jest zatem warunkiem koniecznym, choć niewystarczającym dla posiadania kompetencji. Żadna uczelnia nie zapewnia bowiem „gotowego" profesjonalisty. Mistrzostwo zawodowe zdobywa się w toku wieloletniej praktyki zawodowej. Niemniej jednak, każda uczelnia powinna wyposażyć swoich absolwentów w takie kompetencje, które uprawniają ich do podejmowania działalności społeczno-zawodowej i czynią ich odpowiedzialnymi za rezultaty tej działalności. Osoba posiadająca kompetencje jest upoważniona do podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, wyrażania autorytatywnych i miarodajnych sądów, opinii i ocen we wszelkich kwestiach związanych z działalnością na zajmowanym stanowisku pracy. Absolwent posiadający kompetencje jest zdolny do dostrzegania, rozpoznawania i analizowania wielorakich problemów, jakie mogą występować w rzeczywistości społecznej i zawodowej i potrafi te problemy rozwiązywać.

Nie ulega wątpliwości, ze nowoczesny system kształcenia w szkole wyższej powinien mieć charakter naukowy, funkcjonalny, profesjonalny, ale otwarty i głęboko osadzony w wymiarze humanistycznym. Istnieje również pilna potrzeba, aby każda uczelnia opracowała model standardów kompetencyjnych dla swoich absolwentów, w zależności od kierunku studiów i funkcji zawodowych podejmowanych po ukończeniu studiów. Model ów mógłby zawierać zestaw kompetencji np. pragmatycznych, interpretacyjno-komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informacyjno-medialnych, przywódczych, metodycznych, emocjonalnych, metodologicznych, menedżerskich, pedagogicznych i moralnych.[23]

Powyższe rozważania prowadzą do konkluzji, że tzw. charakterystyki osobowo-zawodowe, obowiązujące dotychczas w wyższym szkolnictwie wojskowym,

[23] Por. J.Groskrejc, Nauczyciel w edukacji, op.cit., s. 54-65.

powinny być zastąpione przez standardy kompetencji zawodowych i społecznych przyszłego oficera. Standardy te powinny odpowiadać potrzebom i oczekiwaniom pracodawców, uczelni oraz samych studentów. Opracowanie trafnych i rzetelnych standardów kompetencyjnych wymaga szeroko zakrojonych badań i wdrożenia ich wyników do praktyki edukacyjnej. Równie ważne jest opracowanie metod i narzędzi do pomiaru i oceny kompetencji.

2.6. Metody i właściwości oceniania

Metodyka sprawdzania i oceniania osiągnięć szkolnych posiada wieloletnie tradycje i bardzo bogatą specyfikację. Lista metod /sposobów/ możliwych do wykorzystania w procesach ewaluacyjnych jest tak długa, że nie mieści się w ramach niniejszej pracy. Stąd też ograniczam się do tych metod, które są najszerzej stosowane w obecnej praktyce edukacyjnej w szkole wyższej.

Dobór metod sprawdzania i oceniania zdeterminowany jest przez wiele czynników, wśród których do najważniejszych należy zaliczyć sytuację sprawdzania i stopniowanie właściwości.[24]

Ze względu na treść kształcenia i jej analityczność wyróżnia się takie metody, jak: *ocena wytworów studenta* /np. wypracowania pisemne, graficzne itp./, ***odpytywanie, egzamin kartkowy*** oraz najbardziej analityczny, ***sprawdzian osiągnięć*** za pomocą testu sprawdzającego.

Uwzględniając studenta oraz poziom intelektualizacji jego czynności /od czynności ruchowych do myślenia abstrakcyjnego/ podstawową metodą jest ***zadanie sprawdzające***. W zależności od rodzaju czynności, jakie student ma wykonać można rozróżnić ***zadania ruchowe*** /praktyczne, sensomotoryczne/, ***ustne, pisemne otwarte*** i ***pisemne zamknięte***.

W zależności od stopnia ingerencji nauczyciela w przebieg sprawdzania stosowane są metody: ***samokontrola*** /najmniejszy stopień ingerencji/, ***praca domowa, pra-***

[24] Zob. B.Niemierko, Wyniki kształcenia..., op.cit., s. 48.

ca laboratoryjna, praca grupowa, egzamin indywidualny, ustny lub praktyczny /największy stopień ingerencji nauczyciela/.

Nie trzeba nikogo przekonywać, że środki dydaktyczne nie tylko wzbogacają i wspomagają proces dydaktyczny, ale usprawniają także sprawdzanie i ocenianie osiągnięć studentów. Tymczasem w praktyce stosuje się najczęściej typowe egzaminowanie w formie ustnej i pisemnej. Rzadziej natomiast wykorzystuje się technikę komputerową /komputer jako maszyna egzaminacyjna/. Wysokie walory kształcące ma również ***sprawdzian laboratoryjny*** przeprowadzany w pracowniach specjalistycznych /przyrodniczych, technicznych i humanistycznych/.

Kolejną metodą z wykorzystaniem środków dydaktycznych jest ***posługiwanie się podręcznikiem*** i ***notatkami.*** Wielu nauczycieli kontestuje tę metodę, inni wręcz negują i odrzucają ją w sytuacji sprawdzania. Pozbawienie studentów prawa do korzystania z podręczników i notatek podczas egzaminu nosi znamiona sztuczności oraz wskazuje na pamięciowy charakter sprawdzania.

Wysoce użyteczną jest metoda zwana ***zadaniem praktycznym*** wykonywanym w środowisku naturalnym. Mogą to być np. zadania dotyczące rozpoznawania flory i fauny, orientowania się w terenie, oceny terenu w działaniach bojowych itp.

W grupie metod uwzględniających stopień organizacji wyróżnia się ***obserwacje pracy studenta***, ***pogadankę zbiorową***, ***przegląd wytworów indywidualnych*** /pisemnych, graficznych, projektów, wyników laboratoryjnych itp./. Najwyższym stopniem organizacji sprawdzenia osiągnięć jest zastosowanie ***maszyny dydaktycznej o programie sekwencyjnym***. Jest to metoda, która pozostaje – jak na razie – na poziomie eksperymentalnym.

Najwyższą formą sprawdzenia i oceniania są ***badania naukowe***, do prowadzenia których zobligowany jest każdy nauczyciel akademicki.

Dokonany przegląd najbardziej znanych metod sprawdzania i oceniania osiągnięć studentów pozwala utworzyć dwie zasadnicze grupy:

1. **Metody nietechniczne** – obejmują metody ustne, pisemne, praktyczne i obserwację.

2. **Metody techniczne** – obejmują testy nauczycielskie /mogą być stosowane tylko w danej szkole/ i testy standaryzowane /stosowane w badaniach naukowych/. Rozróżnia się testy luk i uzupełnień, testy wyboru i testy mieszane. W testach mogą być zawarte zadania otwarte i zamknięte.

Rozważania powyższe prowadzą do następujących konstatacji:

- istnieje wiele metod sprawdzania i oceniania stosowanych w dydaktyce szkoły wyższej. Natura tych metod jest zróżnicowana i w różnym stopniu skomplikowana,
- w doborze metod należy uwzględniać uwarunkowania zewnętrzne i wewnętrzne oraz czynnik sytuacyjno-treściowy, studencki, nauczycielski, środków dydaktycznych i organizacyjny,
- istnieje konieczność pomiaru jakości sprawdzania i oceniania przy wykorzystaniu danej metody,
- w sytuacji sprawdzania i oceniania konieczna jest znajomość wymagań programowych oraz tego, co student powinien opanować /kryterium/ na poziomie ***podstawowym, rozszerzonym i dopełniającym***.

Do zasadniczych i niezbędnych właściwości sprawdzania i oceniania należą: ***rzetelność, trafność*** i ***obiektywizm.*** Wymienione właściwości mają charakter hierarchiczny, co oznacza, że rzetelność jest konieczna /ale niewystarczająca/ do tego, by sprawdzanie było trafne, a trafność jest konieczna /ale niewystarczająca/ do tego, by było ono obiektywne.[25]

Rzetelność sprawdzania i oceniania polega na zgodności wyników w sprawdzianach powtórzonych. W dydaktyce, podobnie jak w medycynie, obowiązuje zasada wielokrotnego niezależnego sprawdzania tych samych osiągnięć tą samą metodą. Wielokrotne badanie, powinno zapewnić podobne wyniki /diagnoza/. Rzetelność wiąże się z dokładnością /im większa dokładność tym mniejsze różnice wyników/ oraz z czasem sprawdzania / im dłuższe sprawdzanie, tym wyniki są na ogół rzetelniejsze/.

---

[25] B.Niemierko, Wyniki kształcenia..., op.cit., s. 58 oraz tegoż autora, Pomiar wyników..., op.cit., s. 169-181.

Trafność sprawdzania polega na planowym doborze treści sprawdzania. Należy tu podkreślić, że w procesie dydaktycznym treści kształcenia występują w trzech stadiach: ***treść planowana*** /zawarta w programie/, ***treść poznawana*** /to co studenci mają okazję opanować/ i ***treść opanowana*** /to co studenci samodzielnie potrafią wykonać/.

Sprawdzenie i ocenianie wiąże się bezpośrednio z treścią planowaną. Trafny wybór polega na wyznaczeniu do sprawdzenia treści planowanej w dostatecznie szerokim i proporcjonalnym wymiarze. Chodzi tu o to, aby to co jest sprawdzane i oceniane było zgodne z programem kształcenia. Sprawdzanie o wysokim wskaźniku trafności pozwala na poprawne odróżnienie tego co zostało opanowane, a co nie zostało opanowane przez studenta w danym zakresie programowym.

Obiektywizm sprawdzania i oceniania sprowadza się do ustalenia jednolitych i stałych wymagań. Wymagania powinny być stałe zarówno w odniesieniu do studentów /znaczenie węższe/ jak i w doniesieniu do nauczyciela, szkoły, kraju /znaczenie szersze/. Obiektywizm sprawdzania jest wysoki wtedy, gdy ocena osiągnięć zależy wyłącznie od osiągnięć studenta i wymagań programowych, a nie od jakichkolwiek innych czynników. Stąd też wynika potrzeba dokładnego ustalenia i ścisłego przestrzegania wymagań programowych na danym szczeblu edukacyjnym.

2.7. Błędy w ocenianiu

Analiza typowych błędów w ocenianiu wiąże się bezpośrednio z właściwościami jakościowymi opisanymi w poprzednim podrozdziale. Brak rzetelności, trafności i obiektywizmu w sprawdzaniu i ocenianiu, rzutują negatywnie na jakość tych procesów. Za błędne należy uznać łączenie każdego sprawdzania z ocenianiem. Niepoprawne jest także wystawianie ocen końcowych jako średniej arytmetycznej. Kolejny błąd to zbyt mała liczba ocen w semestrze. Zdarza się, że ocenianie studentów przebiega według poziomu danej grupy. Za niewłaściwe należy uznać niesystematyczność oraz jednorodność sprawdzania /np. tylko odpytywanie ustne/. Nie można także oceniać studenta za to, czego nie wykonał – ocena nie może być środkiem represji. Nie można także oceniać tylko za aktywność, pomijając ocenę za umiejętno-

ści. Dość często nauczyciele stosują tzw. oceny motywacyjne /"na wyrost"/, co przynosi odwrotne skutki. Bywają sytuacje, że wystawianie oceny wiąże się z innymi zadaniami „dostaniesz dobry stopień, jeżeli przyniesiesz komputer, książkę, dyskietkę itp.". Niekiedy nie przestrzega się zasady jawności ocen.

Dość powszechnym błędem jest „produkowanie" ocen przed końcem semestru, co wyraża się np. nadmierną ilością „kartkówek". „Kartkówki" są traktowane jako sprawdzian wielostopniowy, a są one sprawdzianem jednostopniowym.

Bywa również tak, że ocena bieżąca jest traktowana przez nauczyciela jako wyznacznik osiągnięć studenta. Tymczasem ocena bieżąca jest wyłącznie informacją, sygnałem i bodźcem do dalszej pracy; informuje, aprobuje lub ostrzega studenta.

Unikanie powyższych błędów w sytuacji sprawdzania i oceniania, wpłynie niewątpliwie na racjonalizację i ulepszanie procesów ewaluacji w każdej uczelni.

Rozdział 3

POMIAR I EWALUACJA WYNIKÓW KSZTAŁCENIA ORAZ WEWNĄTRZUCZELNIANY SYSTEM OCENIANIA W BADANIACH WŁASNYCH

3.1. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach

Powodzenie w studiach to proces polegający na powstawaniu możliwie pełnej harmonii między celami edukacji właściwymi dla kształcenia na poziomie wyższym i wymaganiami uczelni a osiągnięciami studentów i ich rzeczywistymi możliwościami.[1] Przy tak rozumianym powodzeniu w studiach, jedną z zasadniczych funkcji wewnątrzuczelnianego systemu oceniania jest tworzenie warunków do pozyskiwania takich studentów i takiego ich kształcenia, aby w trakcie studiów wykazywali się dobrymi postępami w nauce, zaś w pracy zawodowej wykazywaliby się wysoką przydatnością profesjonalną i społeczną.

Problem powodzenia w studiowaniu w uczelniach resortu obrony narodowej nie wynika wyłącznie z zapotrzebowania na wysoko kwalifikowane kadry. Chodzi tutaj również o inną kwestię, studia są finansowane z budżetu państwa, zagadnienie jakości osiąganych wyników nie jest więc tylko indywidualną sprawą studenta. Nie jest obojętne, czy student potrafi zaledwie sprostać zadaniom zdobywania wysokich kwalifikacji intelektualnych, moralnych i praktycznych, czy osiągnie możliwie najwyższy poziom profesjonalizmu i ogólnego rozwoju. W tym sensie wewnątrzuczelniany system oceniania spełnia szereg istotnych zadań. Najważniejsze z nich to:

- społeczne, dzięki pomyślnemu zrealizowaniu celów edukacyjnych w uczelni (czego wymiernym obrazem jest powodzenie w studiach), zostają zrealizowane zadania stawiane przez społeczeństwo (resort obrony narodowej) wobec wyższych uczelni wojskowych,
- psychologiczne, wynikają one z orientacji studentów w czynionych postępach w procesie studiowania, społecznego uznania dla efektów wykonywanej pracy (motywacja) oraz potrzeby samoafirmacji, potwierdzania własnych możliwości,

[1] W.Okoń, Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998, s. 307.

– pedagogiczne (zwłaszcza dydaktyczne), wewnątrzuczelniany system oceniania daje podstawę do postawienia rzetelnej diagnozy, stosowania środków zaradczych (profilaktyka), doskonalenia procesu kształcenia a w rezultacie przygotowania absolwentów do sprawowania funkcji zawodowych i społecznych.[2]

O przebiegu studiów decyduje bardzo wiele czynników, pozostających we wzajemnych zależnościach, a próba ich określenia jest zagadnieniem niezmiernie skomplikowanym. Nie działają one niezależnie, funkcjonują na bazie struktury osobowości, w ścisłym związku z uzdolnieniami, zależą od doświadczeń edukacyjnych i postawy wobec procesu zdobywania wiedzy.[3] Pomijając w tym miejscu szereg różnego rodzaju uwarunkowań powodzenia w studiowaniu związanych bezpośrednio z osobą studenta, takich między innymi jak: zdolności specjalne, styl poznawczy, zainteresowania, dominujący rodzaj aktywności, wiedza, nastawienia, postawy i poglądy, poziom aspiracji, motywy uczenia się, poprzestaniemy na stwierdzeniu, że przebieg i rezultaty uczenia się człowieka zależą w znacznym stopniu od jego cech indywidualnych.[4] W całym zespole przyczyn wpływających na powodzenie studiowania ważną rolę odgrywają również czynniki społeczne i środowiskowe.

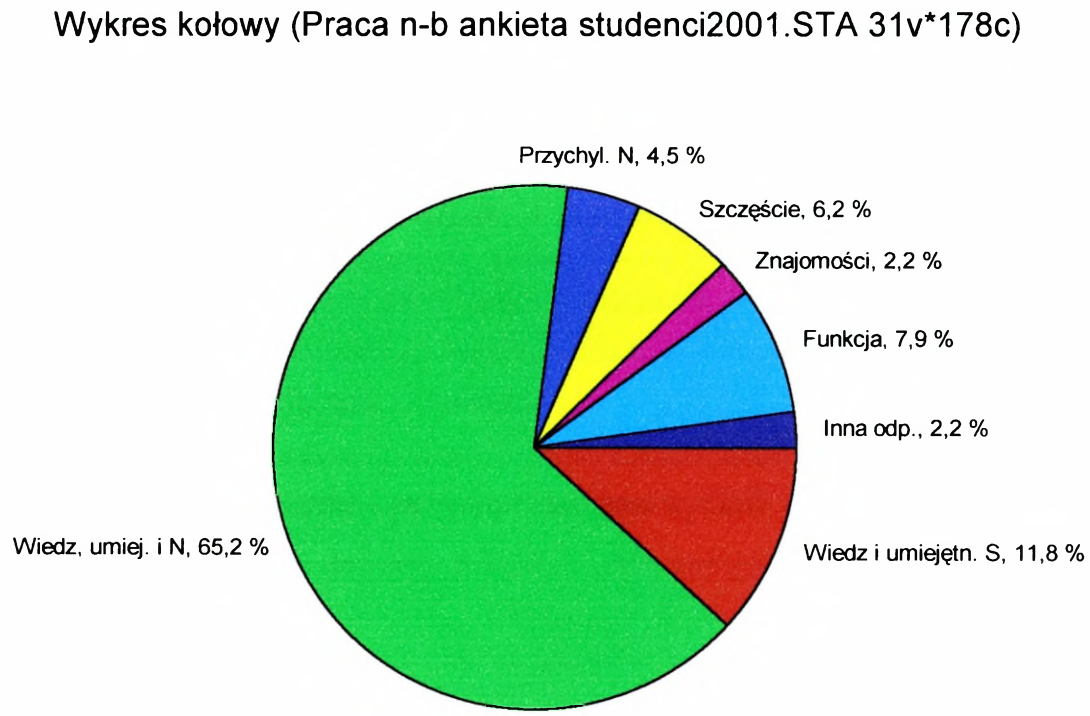
Pragnąc poznać opinie studentów Akademii Obrony Narodowej i nauczycieli akademickich jakie czynniki decydują o powodzeniu w studiach, zwróciliśmy się z pytaniem: „Co decyduje o powodzeniu w studiach (o uzyskiwanych wynikach)?" i poprosiliśmy o wybranie z listy czynników jednej odpowiedzi. Lista czynników zawierała kategorie:

– wyłącznie wiedza i umiejętności studenta,
– wiedza, umiejętności oraz przychylność nauczycieli,
– przychylność nauczycieli,
– szczęście,
– znajomości,
– sprawowanie funkcji, np. starszego grupy,
– inna odpowiedź. Jaka?

---

[2] Encyklopedia Pedagogiczna (red. W.Pomykało), Warszawa 1993, s. 629-630; A.M. de Tchorzewski (red.), Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny, Bydgoszcz 1998.
[3] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1994, s. 225-237.
[4] Z.Włodarski, Psychologia uczenia się. T.1, Warszawa 1996, s. 200-234.

Na rysunku 1 zostały ukazane odpowiedzi studentów. W kontekście sprawnie działającego wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, w którym wszelkiemu sprawdzaniu wiadomości i umiejętności należałoby przypisać przede wszystkim najważniejszą jego cechę obiektywność, można było oczekiwać największego udziału odpowiedzi wskazujących na wiedzę i umiejętności jako czynnik rozstrzygający o powodzeniu w studiach. Takiej odpowiedzi udzieliło 11,8 % badanych.



Rys.1. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach
w opiniach studentów

Zdecydowana większość studentów, to jest 65,2 % pośród głównych czynników powodzenia w studiach widzi wiedzę i umiejętności uczących się w połączeniu z przychylnością nauczycieli. Świadczy to o wysokim poziomie świadomości wymagań edukacyjnych i miejsca postępów w studiowaniu w hierarchii elementów systemu edukacyjnego uczelni. Jednocześnie ta grupa badanych szczególną rolę przypisuje nauczycielom, ich przychylności w procesie kształcenia. Tak więc wiadomości i umiejętności studentów, w powiązaniu z przychylnością nauczycieli są uważane (w większości przypadków) za główny czynnik gwarantujący powodzenie w studiach. Żaden z

innych czynników z osobna wziętych (przychylność nauczycieli – 4,5 %, szczęście – 6,2 %, znajomości – 2,2 %), nie gwarantuje powodzenia w studiach zdaniem większości badanych. Niepokoić może jedynie to, iż prawie 8 % respondentów uważa, że sprawowanie funkcji służbowych wpływa na powodzenie w studiach. Dotyczy to oficerów sprawujących funkcje dowódcy grupy dydaktycznej/kursu.

Z kolei badani nauczyciele (niektórzy wskazywali po kilka czynników i dlatego suma wyborów nie stanowi 100 %) również najczęściej przypisywali największe znaczenie wiedzy i umiejętnościom oraz przychylności nauczycieli pośród innych czynników gwarantujących powodzenie na studiach (tabela 1)

Tabela 1. Czynniki decydujące o powodzeniu w studiach. Opinie nauczycieli

LP.	Od czego zależy powodzenie w studiach:	N	%
1.	Wyłącznie wiedza i umiejętności studenta	62	55,36
2.	Wiedza, umiejętności studenta i przychylność nauczycieli	66	58,93
3.	Przychylność nauczycieli	8	7,14
4.	Szczęście	14	12,50
5.	Znajomości	13	11,60
6.	Sprawowanie funkcji, np. starszego grupy dydaktycznej	24	21,43
7.	Inne odpowiedzi	9	8,04

W procesie konstruowania i funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, zwłaszcza w części dotyczącej oceniania wyników studiowania, niezwykle ważna jest wiedza na temat motywów podjęcia studiów w danej uczelni. Toteż zapytaliśmy o nie studentów Akademii Obrony Narodowej.

Badani, odpowiadając na pytanie co ich skłoniło do podwyższania kwalifikacji, mogli wybrać jedną z następujących odpowiedzi:

- chęć zrobienia kariery (awans zawodowy),
- tradycje rodzinne,
- zainteresowania,
- pewność pracy,
- inne.

Respondenci mogli wybrać wyłącznie jedną odpowiedź, która określałaby jednocześnie główny motyw podjęcia studiów w AON.

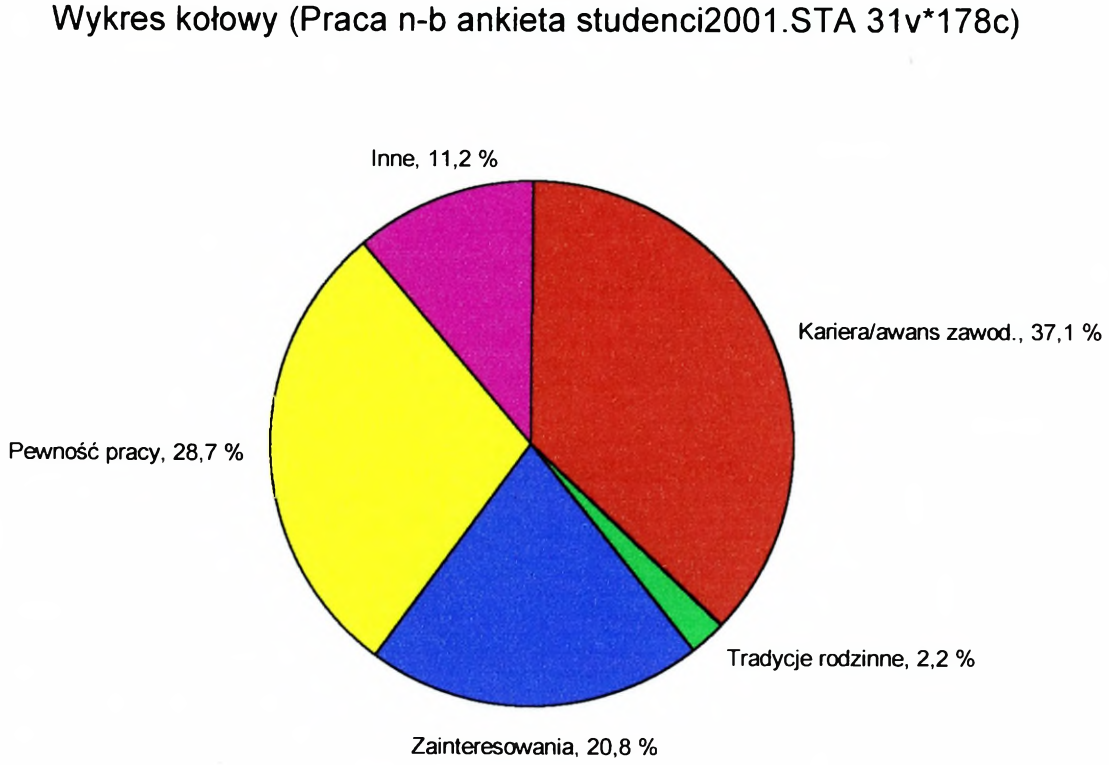
Ponad 37% badanych upatrywało w studiach w Akademii Obrony Narodowej możliwości dalszego rozwoju zawodowego (rys. 2). Ta grupa studentów oczekuje, iż ukończenie studiów drugiego stopnia właśnie w AON będzie miało dla nich różne pozytywne następstwa. Już obecnie badani są świadomi powiększającego się zakresu, wraz z ukończeniem uczelni, udziału w kształtowaniu problematyki obronności państwa, a więc mają poczucie sprawstwa (na razie odroczonego w czasie) dokonywania jakiejś konstruktywnej zmiany.[5] Owo antycypowane poczucie sprawstwa jest motywem i wartością towarzyszącymi studiowaniu. Decyzja o podjęciu studiów w AON wynikała z posiadanych informacji o uczelni, o pracy na wyższych stanowiskach służbowych i zostały one skonfrontowane z samooceną kandydata. Wraz z przebiegiem studiów oraz pozyskiwaniem informacji od absolwentów weryfikowane są możliwości rozwoju zawodowego i kariery. Studenci zakładają, że ukończenie Akademii stwarza dogodne warunki do osiągnięcia kolejnych celów.

Pewność pracy to drugi, pod względem liczby wskazań motyw wyboru studiów w AON. Taką odpowiedź wybrało 28,7 % badanych. W warunkach procesu restrukturyzacji sił zbrojnych zupełnie realne może być zakończenie służby zawodowej, które nie było planowane przez danego oficera. Ukończenie studiów w Akademii postrzegane jest jako możliwość umocnienia swojej pozycji. Wykształcenie, w ocenach badanych pozostaje w ścisłym związku z większym poczuciem pewności pracy. Motyw pewności pracy ma wymiar nie tylko jednostkowy, odnoszący się do poszczególnych oficerów, ale również społeczny – oto kandydat do AON jest stawiany w sytuacji kon-

[5] Z.Zaleski, Psychologia zachowań celowych, Warszawa 1991, s. 237.

kurencyjności, która może zostać w jego przekonaniu skutecznie wzmocniona poprzez studia w Akademii. Chociaż sytuacja taka ma źródła przymusu (motywu) zewnętrznego, to jednak w wyniku dokonanej hierarchizacji celów osobistych pewność pracy staje się ważnym motywem studiowania w AON.

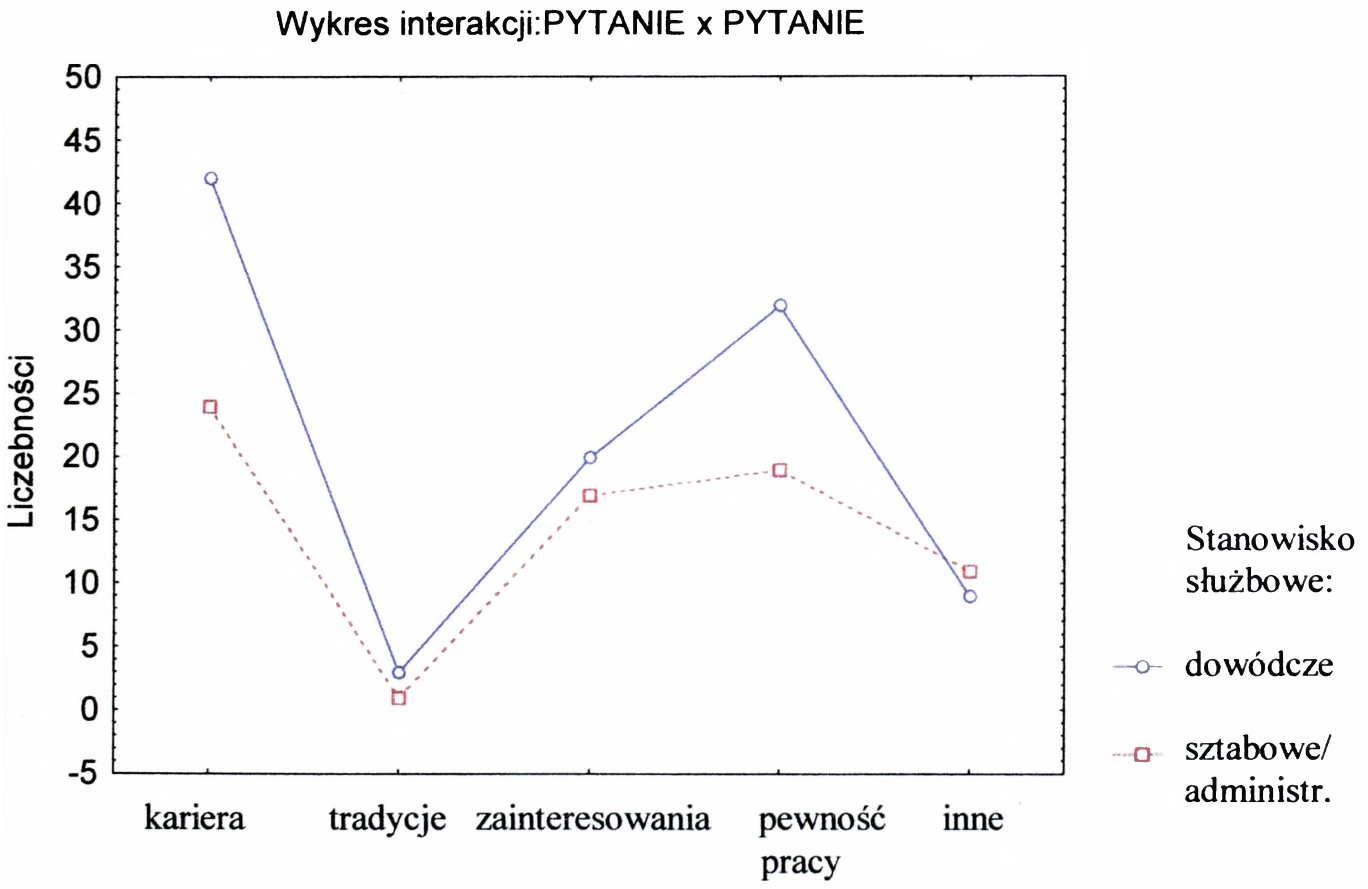
Zainteresowania zostały podane jako główny motyw studiów w AON przez 20,8 % badanych. Zainteresowania wyrażają się między innymi w podejmowanych inicjatywach, we własnej inwencji jednostki. Ich przejawy najlepiej zaobserwować w sytuacji wyboru. Zainteresowania jako motyw studiów wywierają zdecydowanie pozytywny wpływ na przebieg i końcowe rezultaty uczenia się. Jednakże znaczenie zainteresowań w uczeniu się jest bardzo złożone i przejawia się niezwykle zróżnicowanie.



Rys. 2. Motywy wyboru studiów w Akademii Obrony Narodowej

Tradycje rodzinne stanowiły główny motyw studiów w Akademii dla zaledwie 2,2 % badanych. Nieco ponad 11 % respondentów podawało różnego rodzaju inne motywy kontynuowania swojego rozwoju w AON. Dość często było to rozwiązanie jednostki wojskowej.

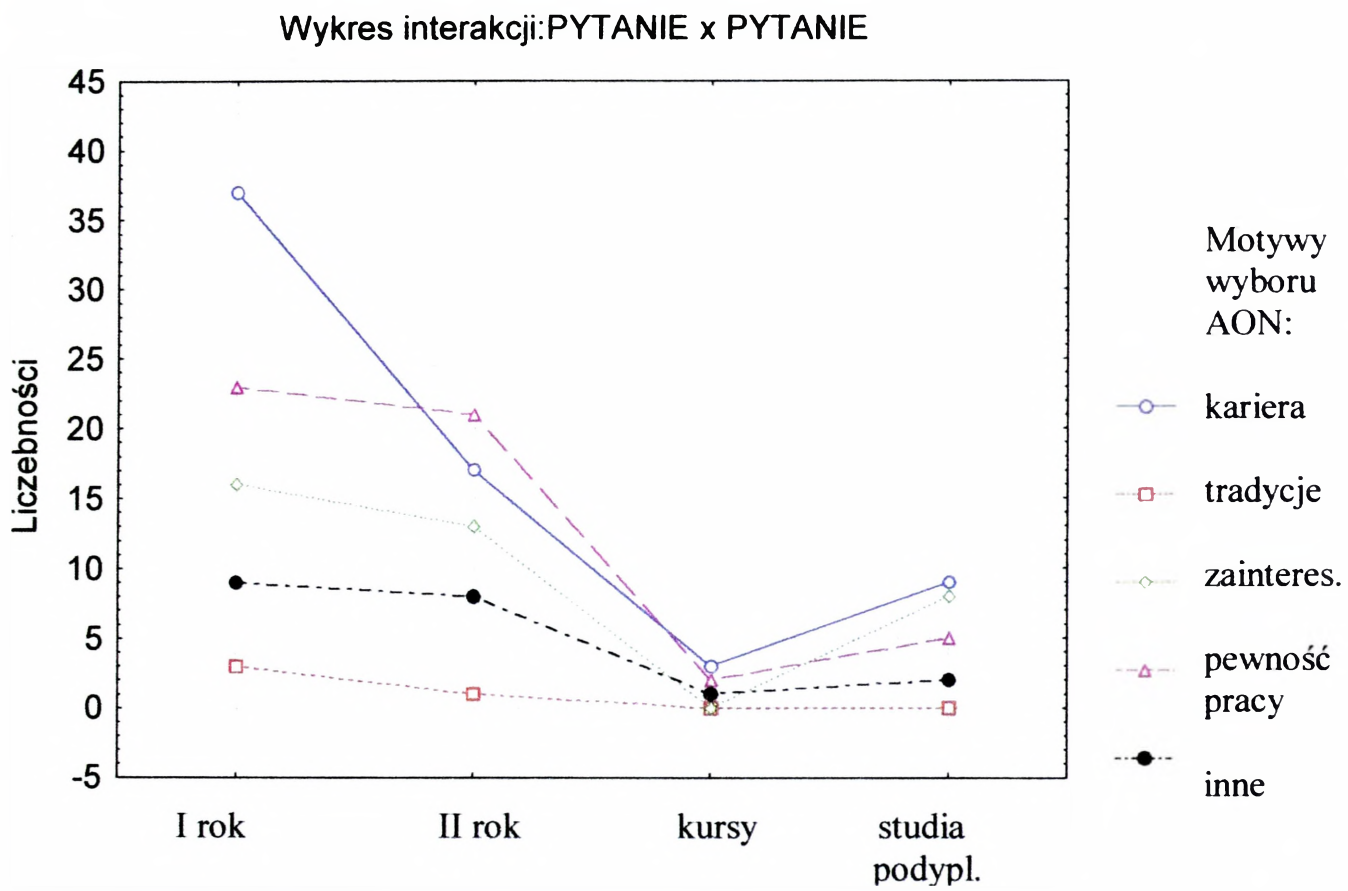
Rodzi się pytanie, czy motywy wyboru studiów są uzależnione od zajmowanego stanowiska służbowego oraz jakim zmianom one podlegają w trakcie trwania nauki. Niezależnie od rodzaju sprawowanego stanowiska służbowego przed podjęciem studiów w AON, motywy nauki są podobne (rys.3). Większe różnice występują jedynie w przypadku awansu zawodowego i pewności pracy. Właśnie na te motywy wskazywali częściej dowódcy. Zwłaszcza możliwość rozwoju zawodowego i chęć zrobienia kariery była prawie dwukrotnie częściej wybierana przez dowódców co można wytłumaczyć dużym stopniem zbieżności celów kształcenia w Akademii i możliwościami rozwoju zawodowego absolwentów.



Rys.3. Zależność między motywem podjęcia studiów w AON i rodzajem stanowiska służbowego

Motyw rozwoju zawodowego jest najsilniej reprezentowany przez badanych studiujących na pierwszym roku (rys.4). W wyniku doświadczeń edukacyjnych oraz oceny sytuacji kadrowej sił zbrojnych, wraz z czasem studiowania udział motywu kariery

maleje (II rok). Warto również zauważyć, iż tendencję spadkową (I a II rok) wykazują pozostałe motywy wyboru studiów w AON.



Rys.4. Motywy wyboru nauki w AON w zależności od roku i rodzaju studiów

Można zatem wyciągnąć wniosek, że oceny możliwości spełnienia dążeń oficerów poprzez studia w Akademii Obrony Narodowej ulegają przewartościowaniom. Na podstawie posiadanych wyników badań nie można orzec w jakim stopniu omawiane zmiany ocen spowodowane są czynnikami zależnymi od uczelni (np. program kształcenia), a w jakim od uwarunkowań zewnętrznych (restrukturyzacja sił zbrojnych).

Dopełnieniem wiedzy o czynnikach decydujących o powodzeniu w studiach, w kontekście wewnętrznego systemu oceniania w uczelni, jest również poznanie głównych motywów uczenia się studentów AON. Ich aktywność edukacyjna przejawia się w tak rozmaitych formach, że jej zrozumienie wymaga uwzględnienia wielu motywów trudnych do ujęcia w postaci zamkniętej listy. Motywy sprawiają, że możliwe jest stawianie sobie coraz wyższych standardów (osiągnięcia edukacyjne).

Kształcenie w wojskowych uczelniach wyższych odbywa się, pomimo różnego rodzaju ograniczeń charakterystycznych dla sił zbrojnych, w znacznie swobodniejszych ramach programowo-organizacyjnych niż kształcenie w szkołach niższych poziomów nauczania (szkoły podstawowe i średnie). Wszystkie elementy systemu dydaktycznego (podmiotowe i rzeczowe) są traktowane w sposób bardziej zróżnicowany. Zróżnicowaniu podlegają cele i zadania kształcenia. W różnych proporcjach uwzględnia się ogólne i specjalistyczne przygotowanie studentów do pracy zawodowej. Przyjętym celom i zadaniom służą odpowiednio dobrane treści kształcenia, które różnią się w poszczególnych uczelniach wojskowych.

Swoistą cechą kształcenia w szkole wyższej jest wreszcie duży zakres samodzielności studentów oraz znaczny udział samodzielnego uczenia się (samokształcenia) w realizacji celów i zadań dydaktycznych.[6] W takich warunkach względnie łatwo można zaobserwować, jakie czynniki mobilizują do studiowania. Czynniki motywacyjne uważane są za jedne z głównych uwarunkowań powodzenia w studiach. Jednocześnie w procesie badawczym ważne jest, aby wyodrębnić dwie grupy motywów. Pierwsza z nich obejmuje motywy wymieniane przez uczących się, a druga to motywy rzeczywiste. Do grupy motywów wymienianych przez studentów można zaliczyć:

- potrzebę zdobycia wykształcenia,
- poczucie obowiązku,
- chęć zdobycia zawodu,
- zainteresowanie nauką, obronnością,
- nakazy ze strony przełożonych,
- inne.

Druga grupa to motywy subiektywno-egoistyczne oraz społeczne, nie zawsze ujawniane przez badanych. Można do nich zaliczyć takie między innymi motywy, jak:

- chęć uzyskania doraźnych korzyści,
- społeczno-towarzyskie.

Motywowanie w sytuacji uczenia się (studiowania) można rozumieć w znaczeniu węższym i szerszym. W znaczeniu węższym jest to powodowanie, aby student na bie-

[6] T.Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988.

żąco wykonywał zadania dydaktyczne (motywowanie bieżące). Motywowanie w szerszym znaczeniu obejmuje: organizowanie warunków kształcenia, postawy nauczycieli i wpływ środowiska uczelnianego. W tym kontekście warto poddać analizie wyniki uzyskane w trakcie badań. Zarówno studenci, jak i nauczyciele zostali poproszeni o wybranie trzech, z przedstawionej im listy czynników, które w największym stopniu mobilizują do studiowania. Te czynniki to:

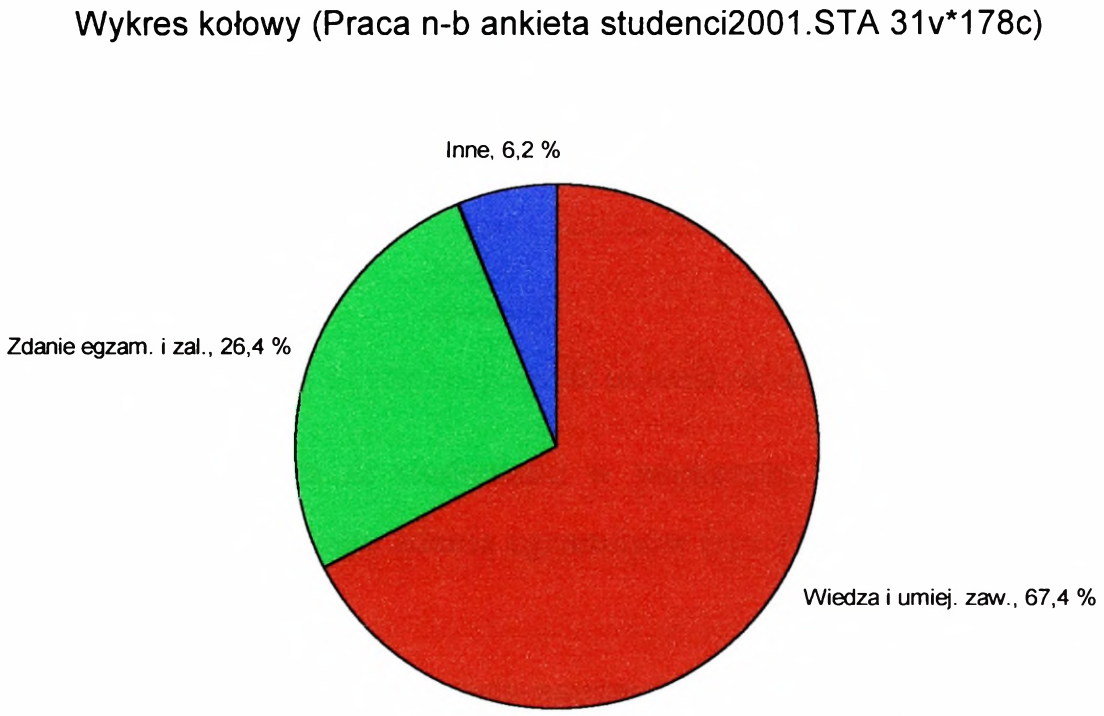
- ogólna atmosfera studiowania w uczelni,
- nowoczesne wyposażenie bazy dydaktycznej i jej wykorzystanie,
- możliwość równoległego studiowania w uczelni cywilnej,
- sposób traktowania studentów przez dowódców,
- sposób traktowania studentów przez wykładowców,
- sposób traktowania studentów młodszych przez studentów starszych,
- samokształcenie kierowane,
- nastawienie najbliższego środowiska (kolegów) do studiowania,
- obciążenie obowiązkami służbowymi,
- warunki do regeneracji i wypoczynku,
- organizacja nauki, służby, czasu wolnego w pododdziale (grupie szkoleniowej),
- sprawiedliwe ocenianie wiedzy studentów przez wykładowców,
- inne.

Dokonując interpretacji wyników badań w części dotyczącej czynników mobilizujących do studiowania trzeba pamiętać, że motywowanie szkolne to proces ciągły związany ze zmiennością i różnorodnością zadań i okoliczności. Jednak motywacja wymaga standardów, w odniesieniu do których ocenia się wykonanie zadań. Toteż motywowanie jest drogą uwewnętrzniania zewnętrznych motywów, czyli utożsamiania się osoby z celami godnymi aprobaty. Motywy kształcenia nie są statyczne i zmieniają się w zależności od potrzeb jednostki i celów, do jakich ona zmierza. Są one odbiciem ogólnej koncepcji życia badanych, wiążą się z motywami wyboru uczelni wojskowej i jej rodzaju, są ich uszczegółowieniem, racją w codziennym postępowaniu.

Motywy kształcenia w uczelni wojskowej są trudne do omówienia ze względów metodologicznych i teoretycznych. Są z jednej strony wykładnikiem szerszego programu życiowego, wyrastają z uwarunkowań społecznych i teoretycznych założeń, z

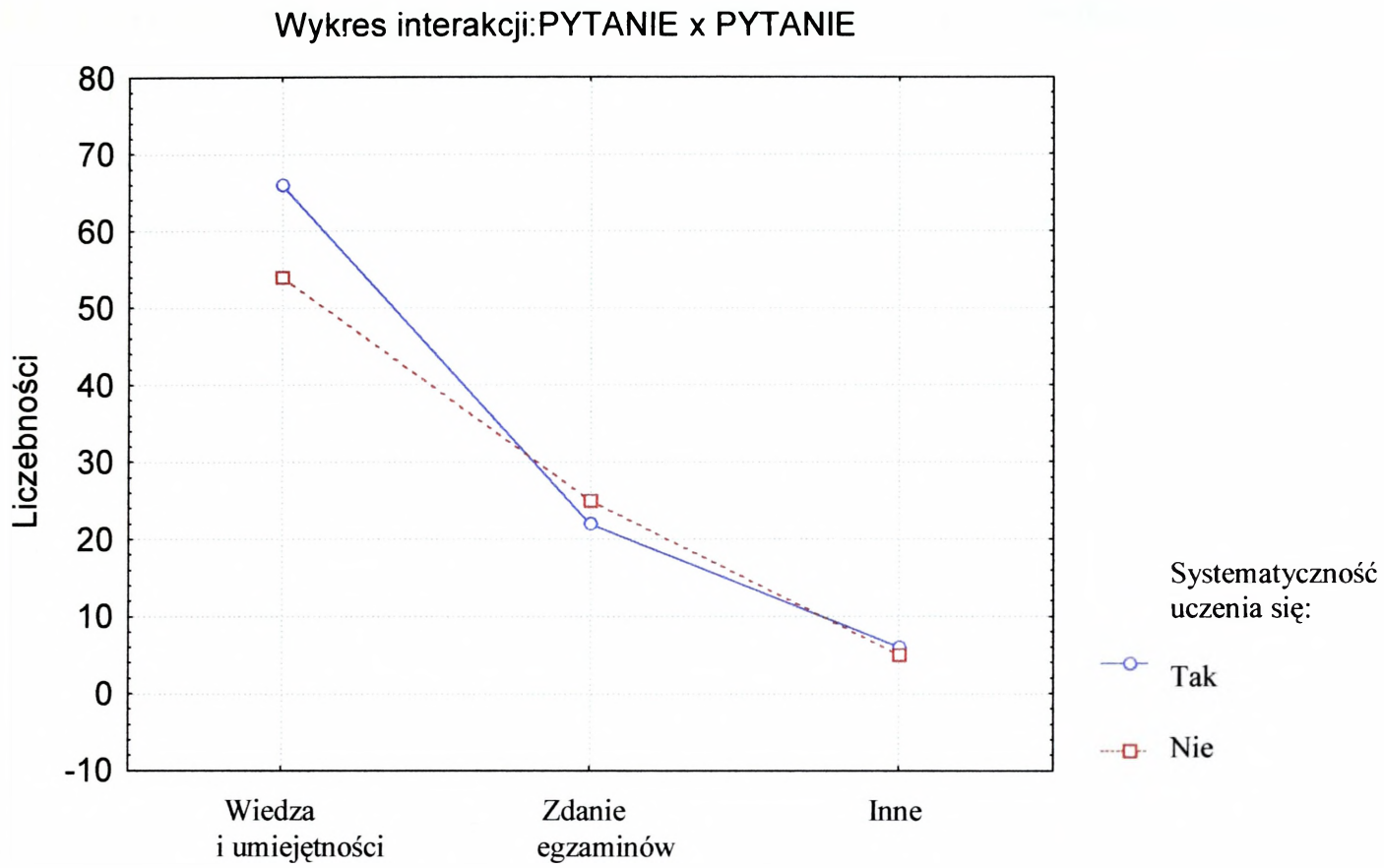
drugiej strony wykształcają się w toku procesów edukacyjnych i podlegają prawidłowościom działalności uczelnianej.

Dla 67,4 % badanych głównym motywem uczenia się jest zdobycie wiedzy i umiejętności (rys.5). 26,4 % swoim głównym motywem studiowania uczyniło pomyślne zdanie egzaminów, zaliczeń itp. W tym miejscu powstaje pytanie, czy studenci pracują bardziej systematycznie w przypadku, gdy głównym motywem ich uczenia się jest chęć zdobycia wiedzy i umiejętności. Okazuje się, że tylko nieznacznie



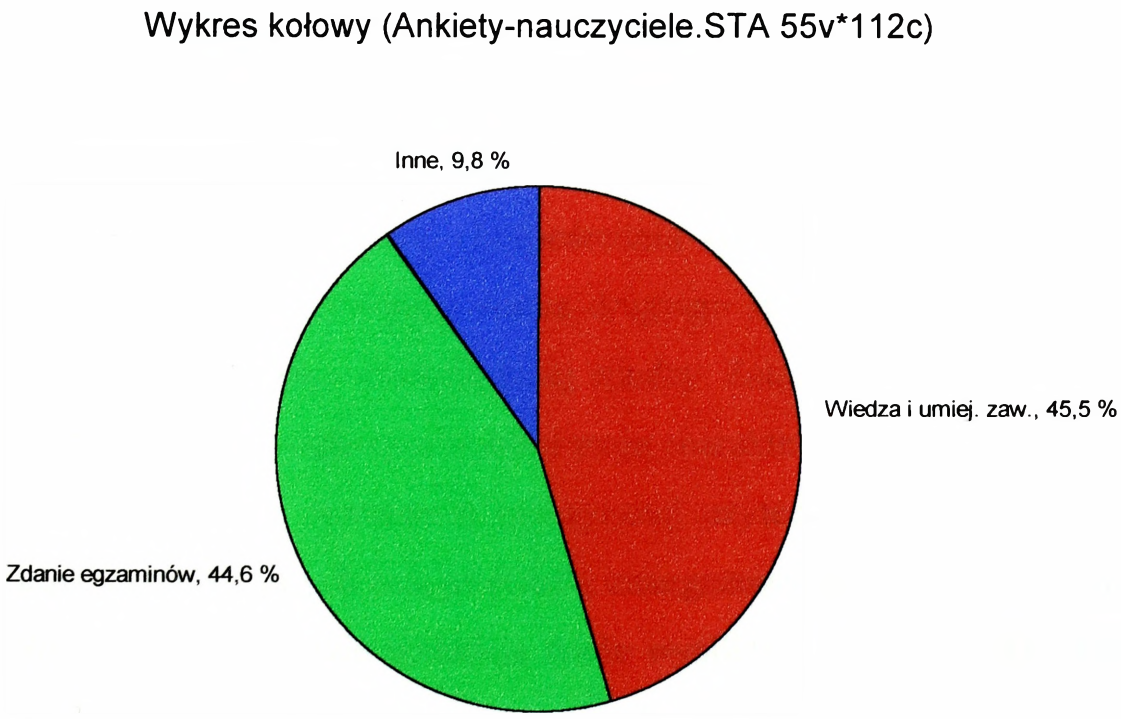
Rys.5. Główne motywy uczenia się. Opinie studentów

częściej systematycznie studiują jedynie ci oficerowie, którzy jako główny motyw uczenia się podali dążenie do zdobycia wiedzy i umiejętności zawodowych (rys.6).



Rys.6. Motywy a systematyczność uczenia się studentów

Nauczyciele, w porównaniu ze studentami w większym stopniu upatrują głównych motywów ich uczenia się w celu zdania egzaminów (rys.7).



Rys.7. Motywy uczenia się studentów. Opinie nauczycieli

3.2. Aktywność edukacyjna studentów w ciągu semestru i uwzględnianie ocen cząstkowych w czasie egzaminów

Uzyskiwanie wysokich wyników uczenia się w postaci najlepszych ocen jest zazwyczaj efektem współudziału wielu różnych czynników. Najważniejsze z nich są bezpośrednio związane z osobą uczącego się. W Akademii Obrony Narodowej studiują oficerowie. Fakt ten wpływa na proces uczenia się tego, co jest ważne. Charakter pracy zawodowej, zakres wykonywanych obowiązków służbowych, przyczyny aktualnie podejmowanego działania w wymiarze edukacyjnym i wreszcie perspektywy służby zawodowej – wszystko to wpływa na zakres przyswajanych wiadomości i umiejętności.

Obok motywacji poznawczej, oficerowie z kilkuletnim doświadczeniem zawodowym nastawieni są w znacznym stopniu na cele praktyczno-użytkowe. Absorbuje ich przyswojenie użytecznej wiedzy, podwyższenie sprawności działania, zdobycie wyższych kwalifikacji stwarzających realne perspektywy awansu. Wymienione czynniki ukierunkowują w znacznym stopniu zainteresowania, wpływają na nastawienia, wiążą się z poziomem aspiracji poszczególnych studentów-oficerów, odgrywając ważną rolę w uczeniu się szczególnie niektórych przedmiotów.[1] Nasilenie tego rodzaju motywacji jest związane nie tylko z samym faktem zawodowej służby wojskowej na przewidywanym stanowisku służbowym, czy specjalności, ale również z postępującym wiekiem i pełnionymi rolami społecznymi (mąż, ojciec).[2]

W zestawieniu ze studentami (bezpośrednia kontynuacja nauki po egzaminie maturalnym), oficerowie odbywający studia drugiego stopnia, a więc zazwyczaj po kilku latach pracy zawodowej, oczekują innej wiedzy. Zatem przyswajane wiadomości i umiejętności w znacznie większym stopniu mają charakter instrumentalny. Ich celem jest osiągnięcie poza sferą poznawczą praktycznej użyteczności. W związku z tym celem, bliskim w oczekiwanych osiągnięciach, zaangażowanie w naukę może być bardzo duże. Studiujący oficerowie wkładają wiele wysiłku, by sprostać wymaganiom i

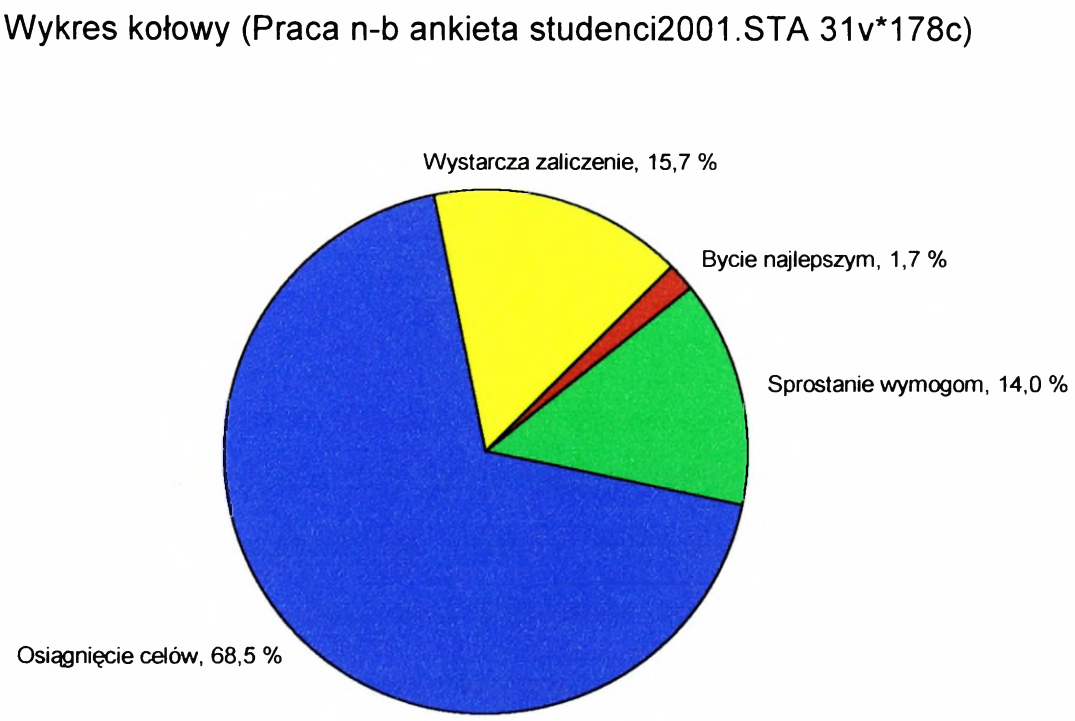
---

[1] T.Lewowiski, Proces kształcenia ..., op.cit., s. 115.

[2] A.Niemczyński, Procesy rozwojowe człowieka w pełnym cyklu życia indywidualnego, W: M.Tyszkowa (red.), Rozwój psychiczny człowieka wciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne, Warszawa 1988, 228-230.

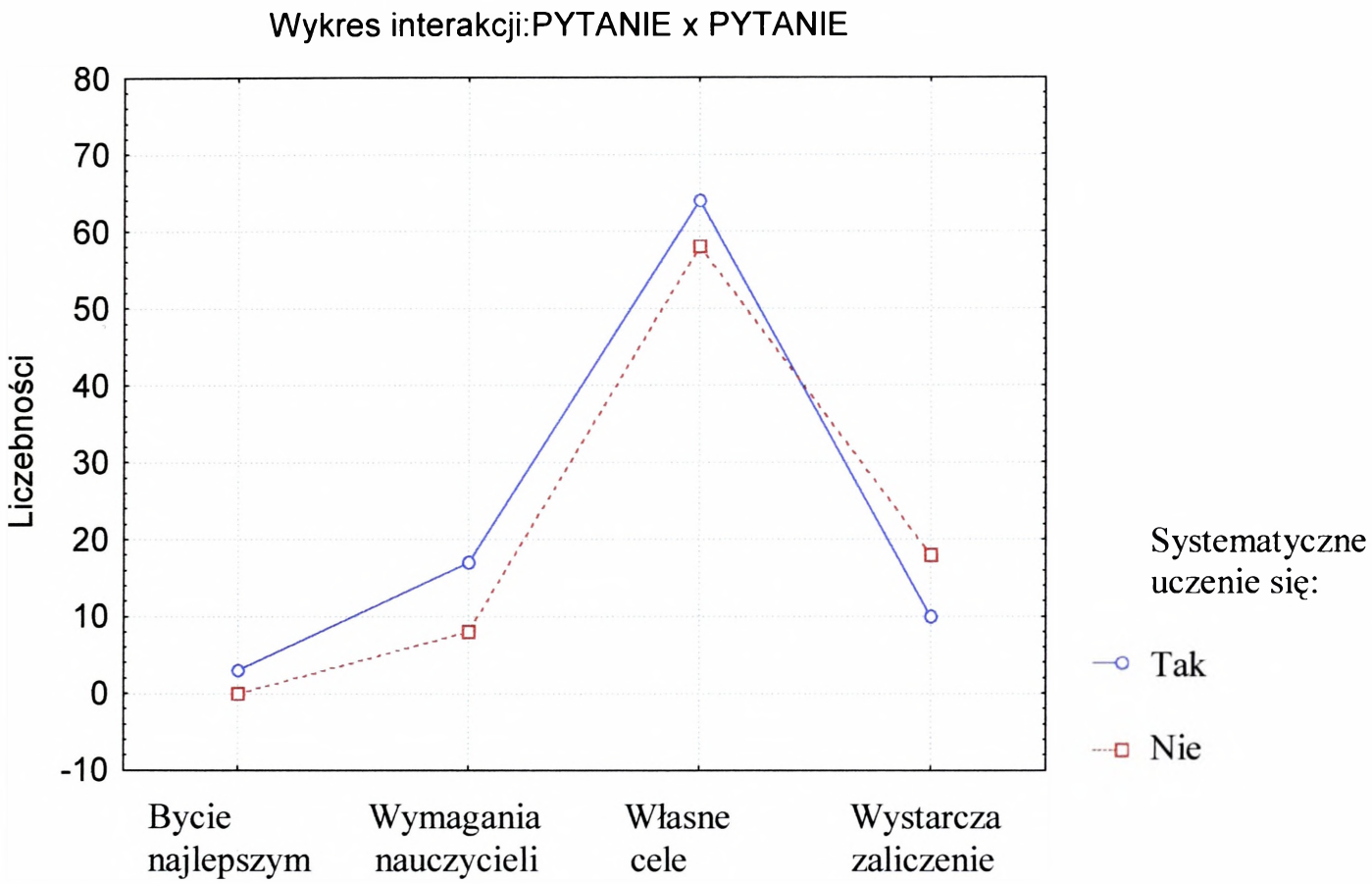
są bardziej odpowiedzialni w swych poczynaniach związanych z uczeniem się poszczególnych przedmiotów.

W przeprowadzonych przez nas badaniach, zapytaliśmy się studentów również o to, jakie czynniki wpływają na uzyskiwanie dobrych ocen z poszczególnych przedmiotów. W tle odpowiedzi na to pytanie pragnęliśmy pozyskać informacje o zakresie i jakości funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania. Obraz uzyskanych odpowiedzi potwierdził nasze przypuszczenia (rys.8). Zaledwie 1,7 % badanych dąży do osiągania jak najlepszych wyników studiowania i są to motywy poznawcze oraz wynikające z potrzeby potwierdzenia swojej wartości w drodze rywalizacji. 14 % uczy się dlatego aby sprostać wymaganiom nauczycieli. Z kolei 15,7% badanych wystarcza zaledwie zaliczenie, czy zdanie egzaminów i oni nie zabiegają o uzyskanie dobrych ocen. Największa część respondentów (68,5 %) postrzega osiąganie możliwie najlepszych ocen za wyniki uczenia się, jako środek wiodący ich do zaplanowanych celów osobistych. Świadczy to o dojrzałości oficerów w wymiarze indywidualnym i społecznym oraz ufności w dobrze funkcjonujący system oceniania.



Rys.8. Czynniki wpływające na starania o uzyskanie dobrych ocen. Opnie studentów

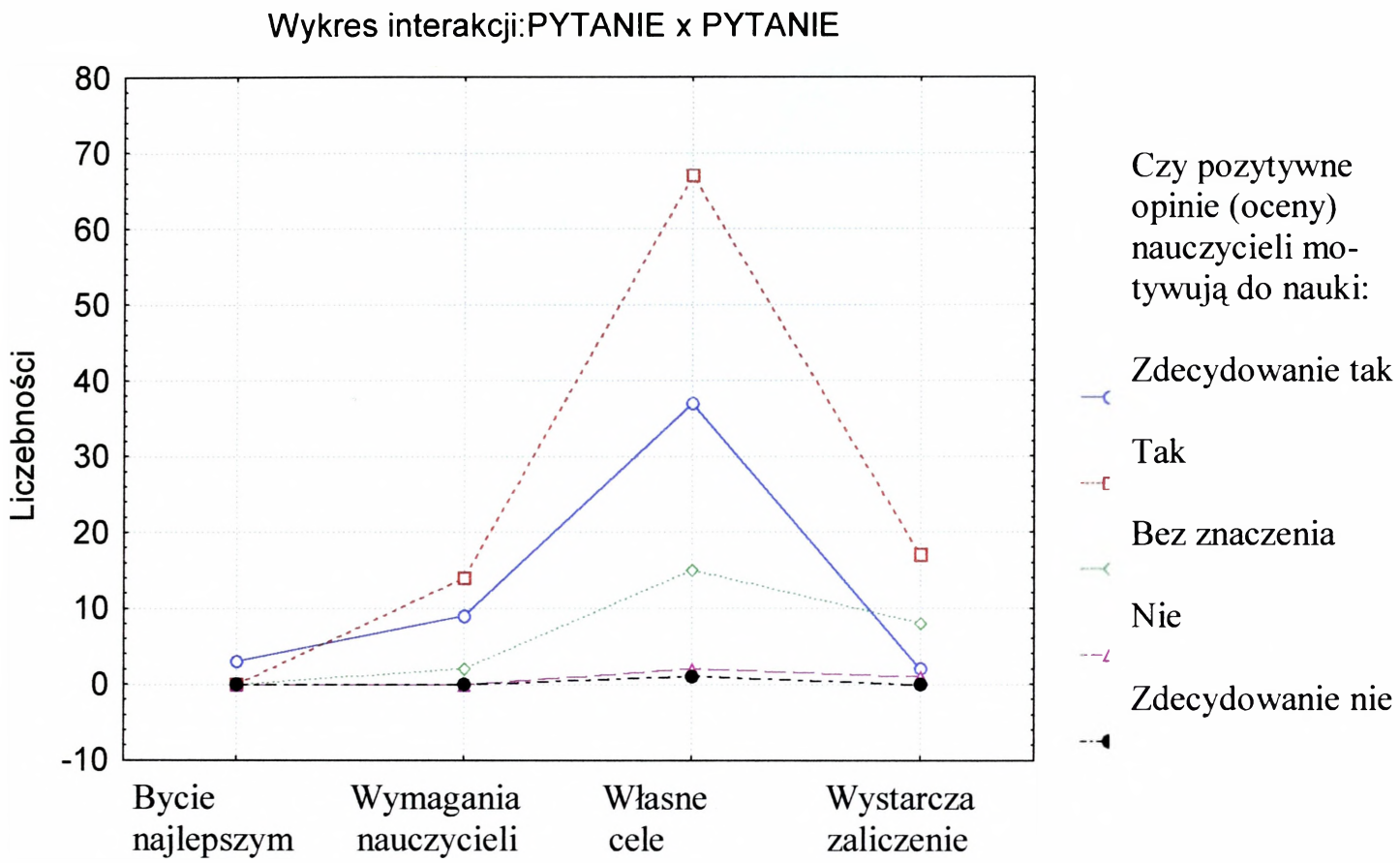
Jednocześnie warto zauważyć, że dążeń oficerów do uzyskania jak najlepszych ocen, również tych, dla których jest to przede wszystkim realizowanie własnych celów, nie różnicuje stopień systematyczności uczenia się (rys.9).



Rys.9. Czynniki wpływające na zabieganie o dobre oceny a systematyczność uczenia się

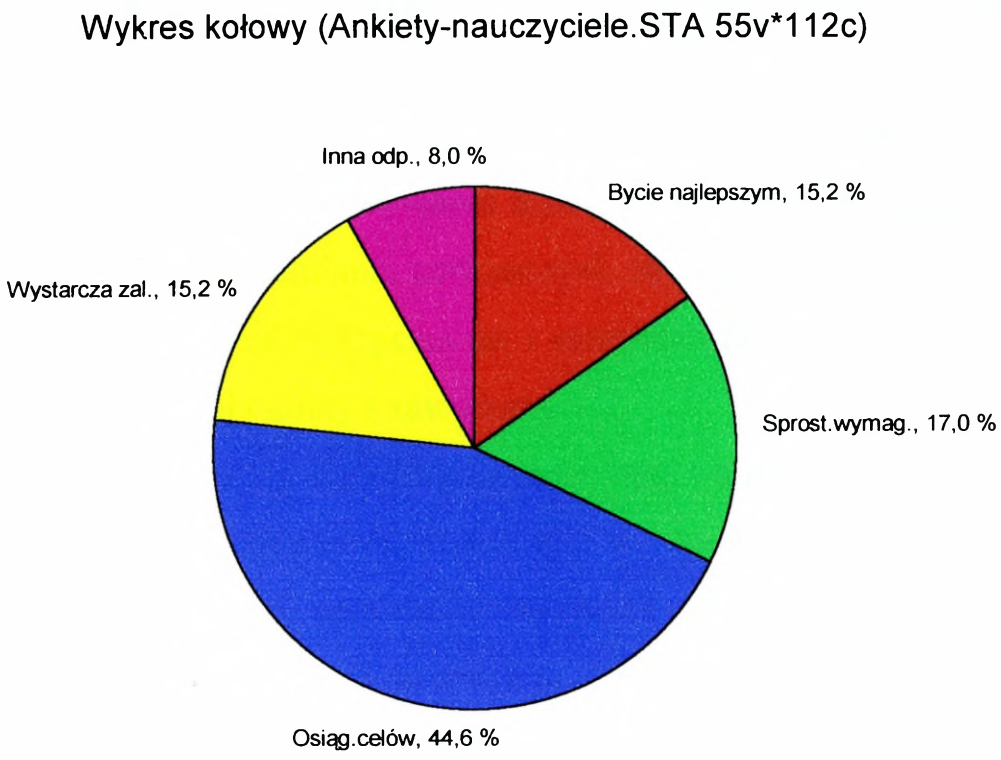
Powracając do sygnalizowanej motywacji uczenia się oficerów w kontekście funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, ujawniającej się w większości przypadków w instrumentalnym traktowaniu wiedzy, zwróćmy uwagę na problem potrzeby (bądź nie) wzmacniania motywacji do nauki poprzez ocenianie (pozytywne opinie nauczycieli o postępach w studiowaniu). Wyraźnie widać (rys.10), że pozytywne opinie nauczycieli mają największe znaczenie dla tych studentów, którzy możliwość realizacji swoich celów upatrują w dobrych wynikach uczenia się. Nauczyciele w procesie oceniania i komunikowaniu studentom osiągnięć utwierdzają ich w

przekonaniu, że uzyskiwanie dobrych ocen jest możliwe. Jest to, oprócz konieczności istnienia przekonania o użyteczności celu, drugi warunek konieczny do powstania procesu motywacyjnego w uczeniu się.



Rys.10. Czynniki wpływające na zabieganie o dobre oceny a potrzeba motywowania poprzez ocenianie

Z kolei nauczyciele akademiccy (rys.11) również najczęściej upatrywali przyczyn zabiegania studentów o dobre oceny w dążeniu do osiągnięcia zaplanowanych przez nich celów, ale już w mniejszym stopniu (44,6 %). Stosunkowo duża rozbieżność występuje w przypadku czynnika „Dążenie do bycia najlepszym", 15,2 % wskazań nauczycieli wobec 1,7 % wskazań studentów. Studenci prawdopodobnie dlatego nie przyznają się lub nie chcą dążyć do osiągania jak najlepszych wyników w nauce ponieważ inni członkowie grupy dydaktycznej/roku studiów wywierają różnego rodzaju formy presji ograniczającej rywalizację.



Rys.11. Czynniki wpływające na starania studentów o uzyskanie najlepszych ocen. Opinie nauczycieli

Dopełnieniem obrazu aktywności edukacyjnej studentów w ciągu semestru jest systematyczność uczenia się. Systematyczność jest jedną z zasad decydujących o skuteczności świadomych poczynań ludzi.[3] Szczególnie doniosłą rolę spełnia ona w procesie kształcenia, który jest złożony z wzajemnie się warunkujących aktów. Proces ten przebiega sprawniej i osiągane są lepsze wyniki, im mniej występuje w nim zakłóceń. W uczelni wyższej systematyczność uczenia się przejawiana jest wielowymiarowo: w organizacji zajęć dydaktycznych, w czynnościach dydaktycznych nauczycieli, sprawdzaniu i ocenianiu postępów studentów, w zajęciach obowiązkowych i fakultatywnych, samodzielnym studiowaniu i jeszcze w inny sposób.

Systematyczność uczenia się może być również rozumiana jako dążenie do planowego i logicznego doboru i układu treści, które są przedmiotem poznawania. Niezbędne jest w tym przypadku ujmowanie treści w struktury, z wyodrębnieniem określonych całości, ich elementów i związków między nimi oraz hierarchiczne przedstawianie poszczególnych całości z odpowiednim uwypukleniem zagadnień najważniej-

[3] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988, s. 121.

szych i podporządkowaniem im materiału o mniejszym znaczeniu (powarstwowanie treści).[4]

Systematyczność uczenia się wymaga respektowania przez studentów planowości i logicznego porządku w opracowywaniu treści, a także przestrzegania rytmiczności pracy i skrupulatności w spełnianiu codziennych obowiązków studenta, wiążących się bezpośrednio z zajęciami dydaktycznymi i samoistną aktywnością samokształceniową, wzbogacającą rozwój ogólny i zawodowy.

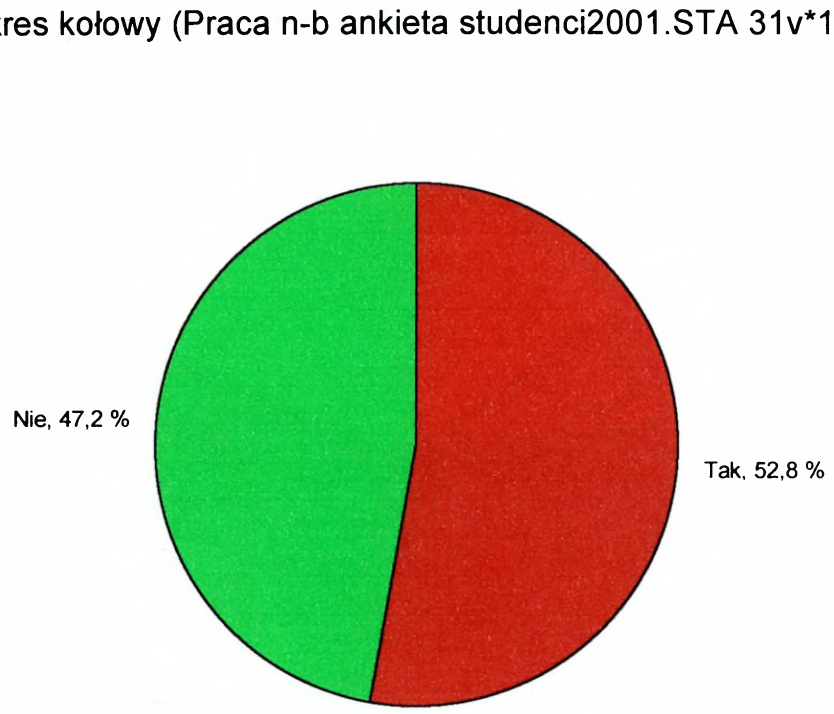
Systematyczność uczenia się zdecydowanie wpływa na jakość i zakres opanowania treści (powtarzanie, poszerzanie, ujmowanie w innych strukturach) i umiejętności (zapamiętywanie procedury, sprawność, biegłość). Wiedza i umiejętności w ten sposób opanowane i podtrzymywane są trwalsze. Kolejne powtórzenia wymagają coraz mniej czasu. W ten sposób student ma większe możliwości poznawania nowej wiedzy i tworzenia coraz to nowych struktur.

Mając świadomość znaczenia systematyczności uczenia się w osiąganiu zakresu i poziomu wiedzy z różnych dyscyplin oraz umiejętności i zmian osobowości studentów sformułowanych w celach edukacyjnych uczelni wojskowych, poprosiliśmy badanych o dokonanie samooceny systematyczności studiowania. Mieliśmy na uwadze przede wszystkim czynności podejmowane przez studentów w czasie poza zajęciami dydaktycznymi, ale mające z nimi bezpośredni związek. Chodziło tutaj zwłaszcza o uczenie się bieżące, rozumiane jako przygotowywanie się do zajęć prowadzonych metodami, w których zakłada się aktywny udział studentów (dyskusja dydaktyczna, metoda sytuacyjna, metoda przypadków, metoda gier decyzyjnych, ćwiczenia, zajęcia praktyczne, seminarium i inne).

Z przeprowadzonych badań wynika, że samoocena systematyczności studiowania jest rozłożona dość równomiernie, z nieznacznie większym udziałem odpowiedzi „Tak" (rys.12). Ograniczenie możliwości wyboru do dwóch kategorii było naszym celowym zabiegiem metodologicznym, chcieliśmy uzyskać wyraźną deklarację studentów, mając jednocześnie świadomość względności samooceny.

---

[4] B.Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką, Warszawa 1991, s. 152.



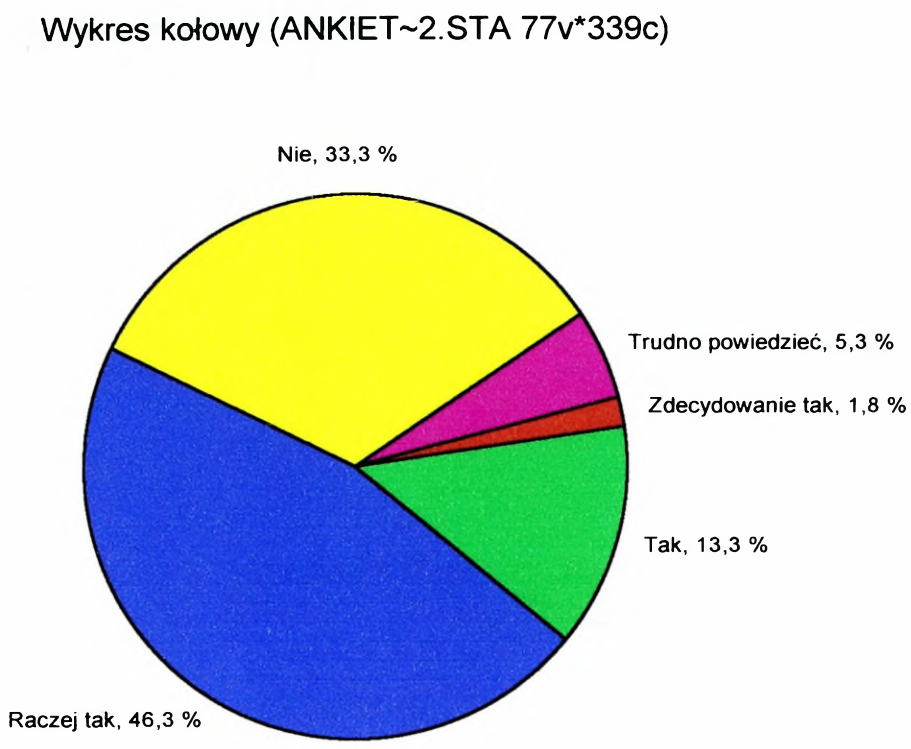
Rys.12. Systematyczność uczenia się w samoocenie studentów

Dla porównania, większość respondentów reprezentujących wyższe szkoły oficerskie w badaniach przeprowadzonych w 2000 r., podawała, że uczy się systematycznie.[5] Po zsumowaniu odpowiedzi „zdecydowanie tak", „tak" i „raczej tak" jest to 61,4 % (rys.13).

Jednocześnie należy zwrócić uwagę na stosunkowo duży udział opinii (33,3 %), w których badani stwierdzają, iż nie uczą się systematycznie. W uzasadnieniach takiej właśnie odpowiedzi podawane są przyczyny leżące (zdaniem badanych) poza nimi i są to między innymi:

- zbyt duże zaabsorbowanie obowiązkami służbowymi (służby, prace porządkowe);
- duża liczba zajęć dydaktycznych wymagających przygotowania się do nich;
- porządek dnia z ściśle wyznaczonym czasem przewidzianym na wykonywanie określonych obowiązków;

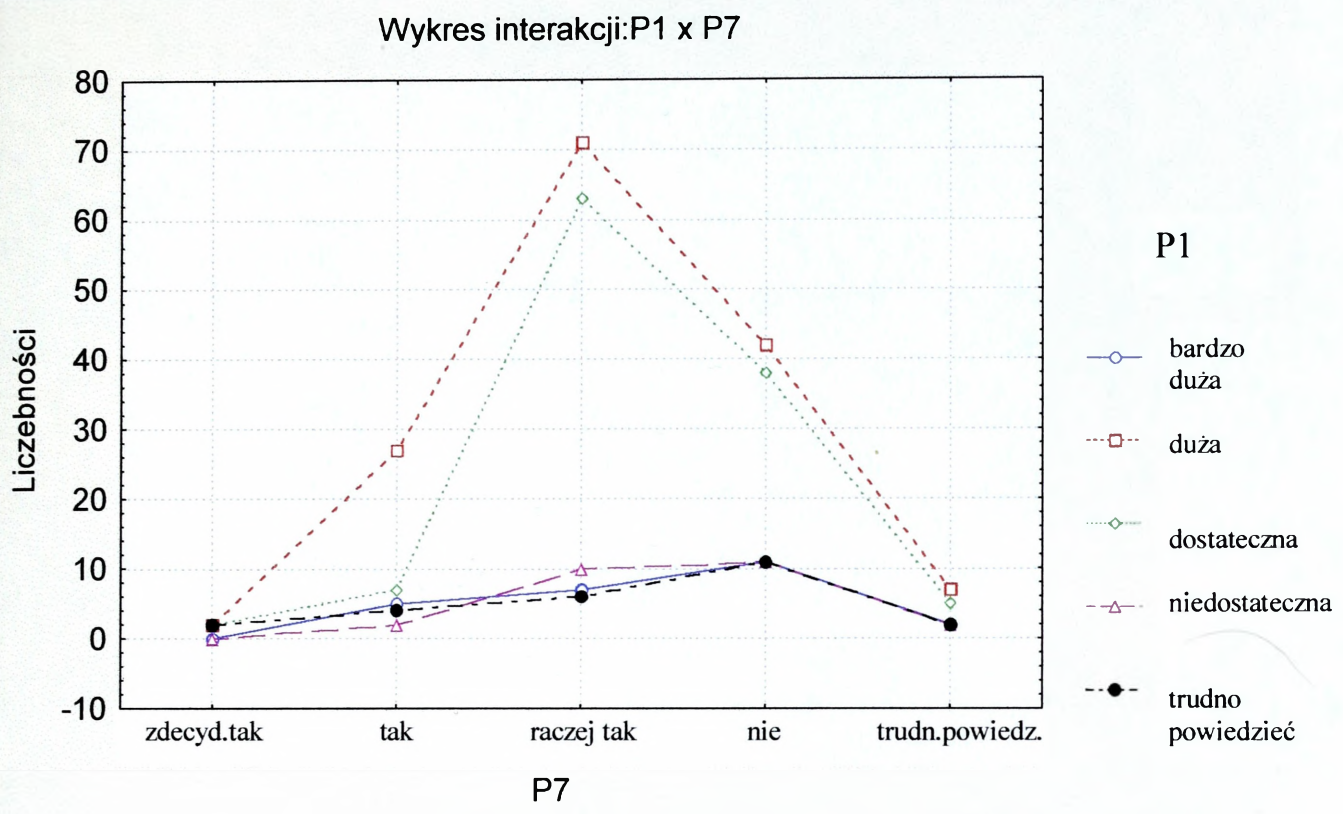
[5] R.Stępień (red.), Współczesny kształt i przemiany dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 2000.



Rys.13. Systematyczność uczenia się

- warunki uczenia się (wyznaczony czas, rzeczywista dostępność dobrych materiałów dydaktycznych);
- życie towarzyskie.

Z teoretycznego punktu widzenia systematyczność uczenia się w dużej mierze powinna być zdeterminowana dążeniem do osiągnięcia celów życiowych (zdobycie wyższego wykształcenia) lub też celów doraźnych (pomyślne zdanie egzaminów). Dostępne dane uzyskane w wyniku badań nie ukazują takiej zależności wprost (rys. 14). Najwięcej osób uczących się systematycznie (ze wskazaniem odpowiedzi „raczej tak") to jednocześnie te same osoby, które w dużym stopniu znają cele edukacyjne uczelni, ale równocześnie raczej systematycznie uczą się też (w największym stopniu) osoby, które oceniają swoją znajomość celów edukacyjnych macierzystej uczelni zaledwie dostatecznie. W tej sytuacji, w dalszych badaniach istnieje potrzeba określenia stopnia identyfikowania się studentów z celami edukacyjnymi uczelni wojskowych.



Rys.14. Systematyczność uczenia się (P7) a znajomość celów edukacyjnych uczelni (P1)

Czynnikiem silnie modyfikującym aktywność edukacyjną studentów w ciągu semestru są egzaminy, a dokładniej zakres uwzględniania ocen cząstkowych w ocenie końcowej formułowanej w czasie egzaminów. Egzamin jest formą sprawdzania osiągnięć uczących się w obrębie jednego lub więcej przedmiotów studiów. Najczęściej są stosowane egzaminy ustne i pisemne oraz testowe i praktyczne. W niniejszej pracy interesują nas przede wszystkim egzaminy przeprowadzane w ramach kontroli końcowej, na zakończenie semestru, roku studiów, czy nauki danego przedmiotu. Egzamin powinien dostarczyć informacji o osiągniętych wynikach nauczania i określić stopień realizacji celów zawartych w programie po zrealizowaniu większych partii treści kształcenia. Uzyskane w ten sposób informacje dają podstawę do orientacji, czy kształcący się oficerowie mają trwałe wiadomości, umiejętności i nawyki, czy zdobyli wystarczającą sprawność w myśleniu i działaniu.

Niekiedy egzaminy (również zaliczenia i kolokwia) są jedyną formą kontroli, sprowadzającą się do tego, że przez długie okresy uczący się nie są poddawani prawie żadnym sprawdzianom; dopiero po zakończeniu pracy nad obszernymi częściami treści kształcenia sprawdza się ich osiągnięcia. Wydaje się, że takie podejście nie jest dobrym rozwiązaniem. Organizatorzy procesu kształcenia, nauczyciele i sami studenci są pozbawiani miarodajnych informacji o stopniu opanowania poszczególnych zagadnień i umiejętności. Studiowanie może przebiegać na niezadowalającym poziomie. Nie sposób dokonać jakiejkolwiek korekty w zakresie funkcjonowania poszczególnych elementów systemu dydaktycznego, jeżeli nie ma udokumentowanych podstaw ku temu. Ponadto, w warunkach znacznego obciążenia zadaniami dydaktycznymi związanymi ze studiowaniem innych przedmiotów, zróżnicowaną wymagalnością nauczycieli, pojawia się dość powszechne zjawisko uczenia się do kolokwiów i egzaminów. Opanowanie w krótkim czasie dużego zakresu materiału nie gwarantuje trwałości efektów uczenia się, wiadomości są szybko zapominane, nie podlegają wielokrotnej strukturyzacji i powtarzaniu, nie pozostaje w ten sposób trwała podstawa wszelkich procesów uczenia się (selekcji, analizy, syntezy).

Egzaminy, jeżeli w określonym zakresie uwzględniają wyniki bieżącej pracy studentów, mogą skutecznie spełniać kilka niezwykle istotnych w całym procesie kształcenia funkcji:

- dydaktyczną, bezpośredni kontakt studenta z egzaminatorem (egzamin ustny) jest jeszcze jedną okazją do porządkowania wiedzy i korygowania błędnych wiadomości oraz przekazywania nowych informacji;
- wychowawczą, możliwość ukierunkowania zainteresowań, wzmocnienia motywacji;
- diagnostyczną, pozwala stwierdzić zakres opanowania wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań programowych;
- selekcyjną, egzamin pozwala na dzielenie ocenianych ze względu na zakres opanowania wiadomości i umiejętności oraz inne cechy;
- aktywizującą, świadomość nieuchronności kontroli i oceny wzmacnia motywację uczenia się, przyczyniając się tym samym do lepszych wyników studiowania;

– metodyczną, analiza przebiegu i wyników egzaminów może być podstawą do wprowadzania zmian w treściach kształcenia, formach i metodach, wspomagania procesu środkami dydaktycznymi oraz do oceny jakości pracy nauczyciela.[6]

Egzamin przeprowadzany w formie ustnej jest fragmentaryczny i nie daje odpowiedzi na pytanie, czy wszyscy studiujący danej grupy osiągnęli zaplanowane cele. Pytania egzaminacyjne obejmują tylko wybrane zagadnienia z całego programu dydaktycznego, a nie jego pełny zakres. Zatem egzamin ustny jest obarczony wadą małej obiektywności, jest niedostatecznie standaryzowany oraz sprawia, że porównywanie indywidualnych wyników i wyników grupowych może być zawodne. Egzamin ustny ma też niewątpliwe zalety. Nie mniej jednak, przytoczone tutaj ograniczenia egzaminu ustnego uzasadniają potrzebę przeprowadzania kontroli i oceny bieżącej oraz uwzględniania jej wyników w czasie egzaminu.

Innego rodzaju ograniczenia ma egzamin pisemny, chociaż pozwala na samodzielną, pogłębioną wypowiedź, dokumentuje pomiar wiedzy, to jednak jest mało obiektywny i zawężony tematycznie.

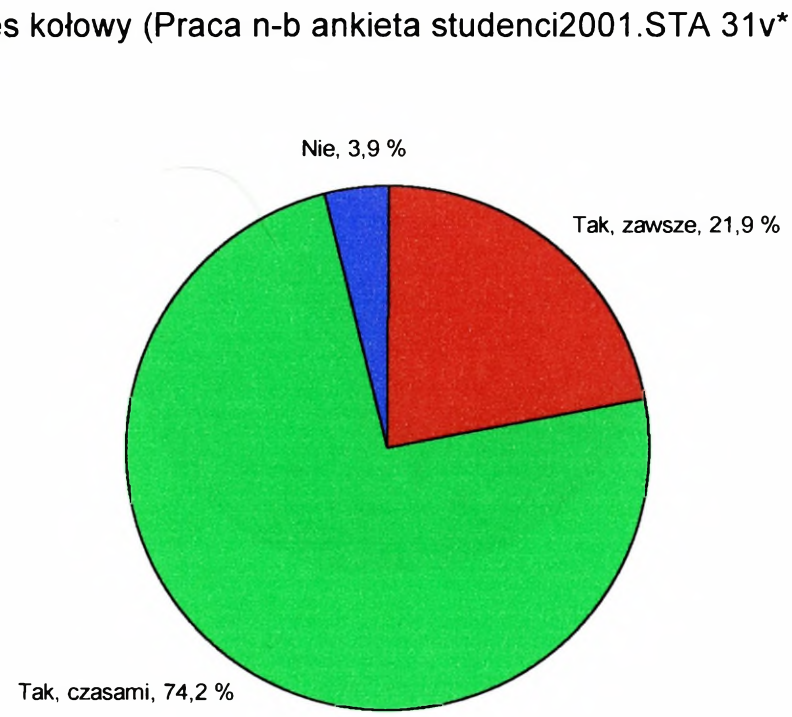
Najlepsze, między innymi w kształceniu wojskowym, możliwości wiarygodnego ocenienia studentów, występują podczas egzaminów praktycznych. Niestety możliwość ich przeprowadzania jest zdeterminowana rodzajem treści kształcenia (przedmiotem/dyscypliną naukową). Sprawdzian praktyczny polega na wykonywaniu przez zdającego zadań (procedur) wymagających czynności i umiejętności działania praktycznego w sytuacji zbliżonej do rzeczywistej. Jakość i dokładność wykonania zadania, czas i tempo oraz kolejność czynności informują nie tylko na przykład o sprawności manualnej, ale również o nabyciu wiedzy i umiejętności jej zastosowania w sytuacji typowej (procedury), bądź problemowej (wypracowanie decyzji i przedstawienie jej w formie graficznej na mapie).

Jeszcze inną formą egzaminowania są różnego rodzaju testy. Pomimo szeregu zalet (między innymi duża obiektywność i trafność), mają one również zasadniczą wadę – umożliwiają zgadywanie nie poparte posiadaniem rzetelnej wiedzy.

---

[6] W.Najmowicz, Wybrane problemy kształcenia i wychowania w szkole wyższej, Olsztyn 1988, s. 92-100; J.Wasyluk (red.), Podstawy dydaktyki medycznej, Warszawa 1986, s. 136-137.

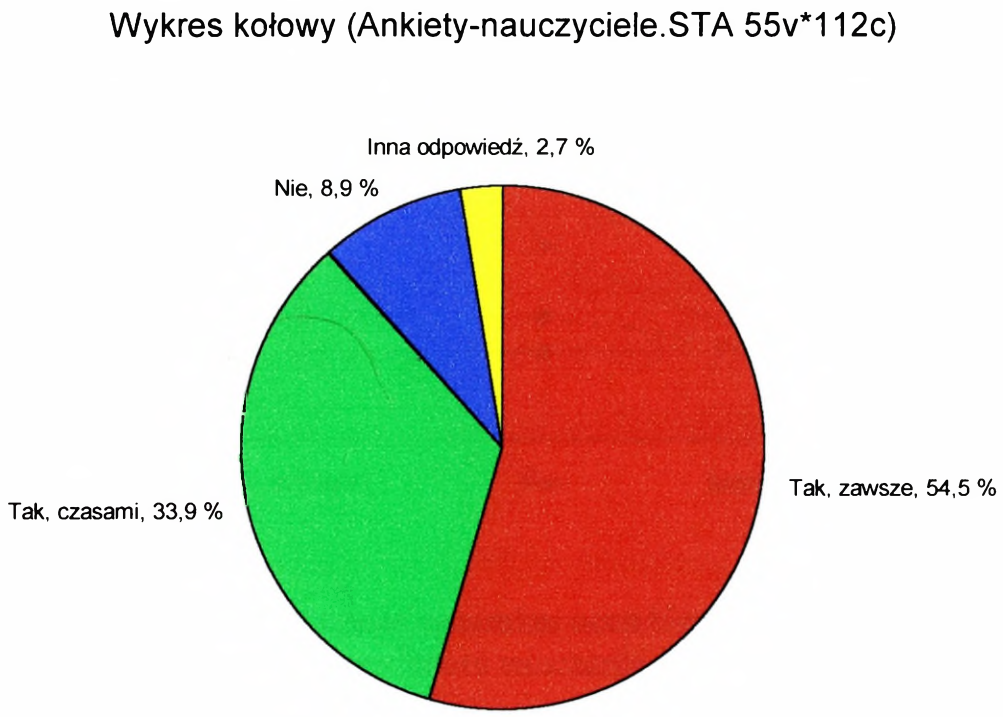
Wymienione ograniczenia egzaminów uzasadniają potrzebę uwzględniania wyników pracy poszczególnych studentów w ciągu semestru (czasu trwania nauki danego przedmiotu). Badani studenci, zapytani o to, czy bieżące oceny, uzyskiwane w ciągu semestru (roku) są uwzględniane w czasie egzaminu, udzielili odpowiedzi, które zostały zobrazowane na rysunku 15.



Rys.15. Uwzględnianie ocen uzyskanych w ciągu semestru w czasie egzaminu. Opinie studentów

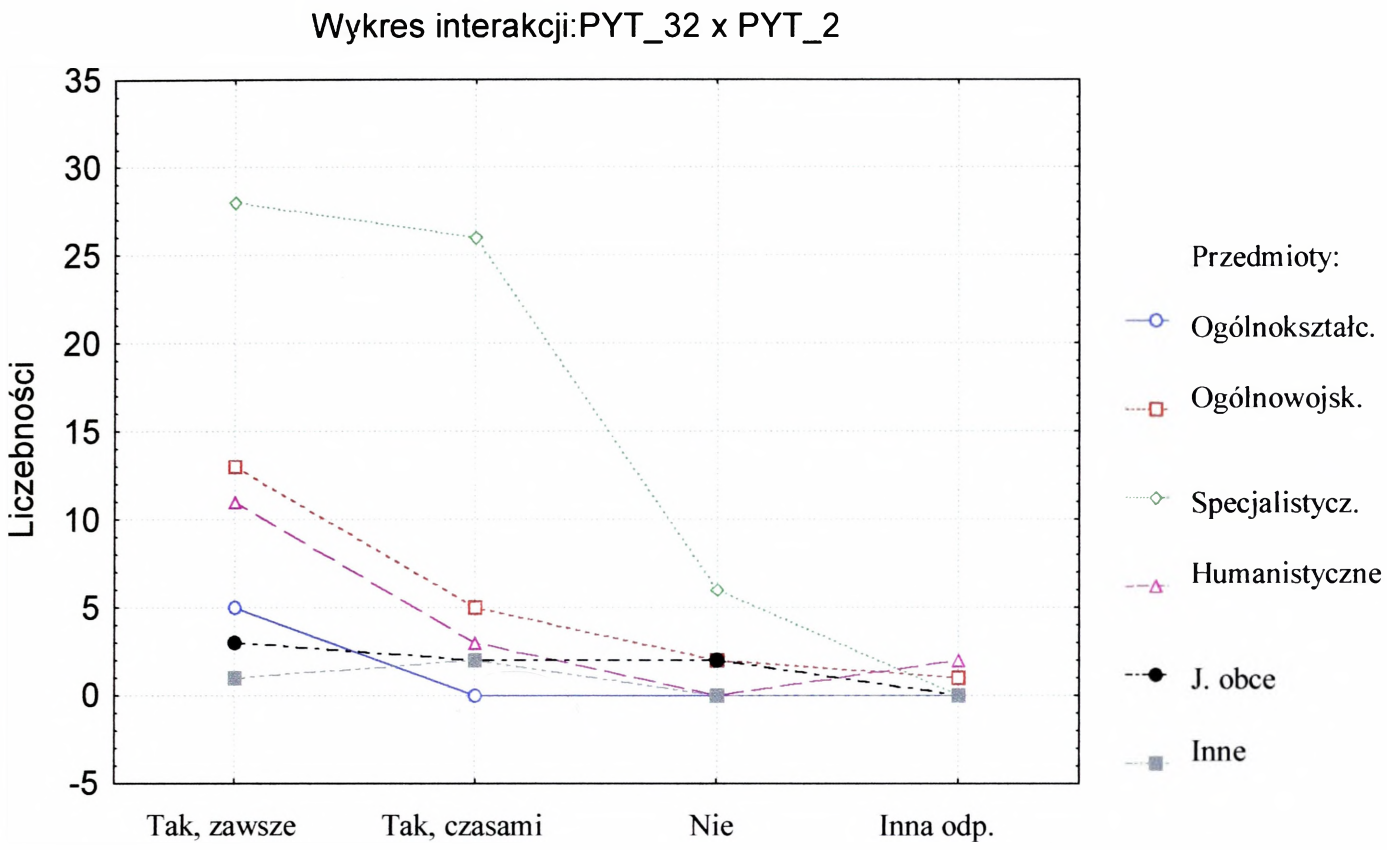
Badani studenci, na podstawie własnych doświadczeń edukacyjnych, bądź informacji uzyskanych od nauczycieli w momencie prezentowania wymagań programowych, prawie w 22 % przypadków stwierdzili, że nauczyciele zawsze uwzględniają w czasie egzaminu osiągnięcia (oceny) studentów uzyskane w ciągu nauki danego przedmiotu, ale równocześnie nieco ponad 74 % badanych przypisało tylko niektórym nauczycielom tego rodzaju działanie. Zaledwie niecałe 4 % respondentów nie dostrzegało uwzględniania bieżących ocen w czasie egzaminów.

Rozkład odpowiedzi nauczycieli zapytanych o to, czy uwzględniają w czasie egzaminów oceny cząstkowe, które student uzyskał w ciągu semestru jest ukazany na rysunku 16.

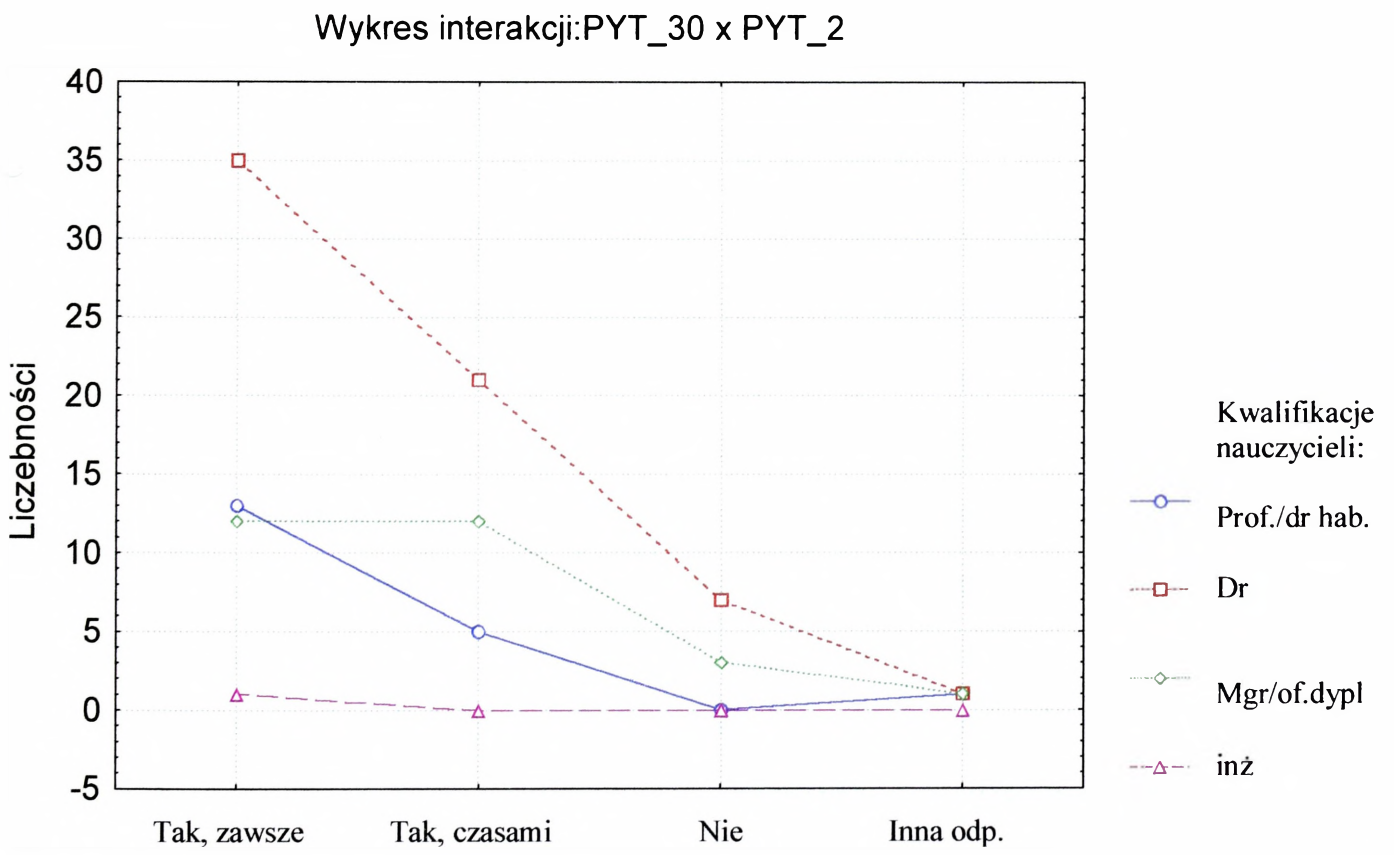


Rys.16. Uwzględnianie w czasie egzaminu ocen z kontroli bieżącej. Opinie nauczycieli

Badani nauczyciele twierdzą ponad dwukrotnie częściej(54,5 %) niż studenci (21,9%), że zawsze w czasie egzaminów uwzględniają osiągnięcia studentów ocenione w ciągu semestru. Odpowiedź „tak, czasami" stanowiła tylko 33,9 % (studenci – 74,2 %). Nauczyciele dwukrotnie częściej (8,9 % wobec 3,9 %) twierdzą, iż nie uwzględniają ocen bieżących w czasie egzaminu, dotyczy to zwłaszcza nauczycieli języków obcych (rys.17). W tym przypadku jest to związane z określonymi procedurami egzaminacyjnymi. Nie ma znaczących różnic w zakresie uwzględniania ocen bieżących w czasie egzaminu ze względu na formalne kwalifikacje nauczycieli (rys. 18).



Rys.17. Uwzględnianie w czasie egzaminu ocen bieżących w zależności od przedmiotu nauczania



Rys.18. Uwzględnianie w czasie egzaminu ocen bieżących w zależności od kwalifikacji nauczycieli

3.3. Uzgadnianie kryteriów oceniania w ramach wewnątrzuczelnianego systemu oceniania

Miarą profesjonalizmu nauczyciela jest stopień autonomii działania przejawiającej się również w praktyce kontroli i oceny. Jednakże uczelnia, jak każda inna szkoła nie może funkcjonować bez pewnych kryteriów doskonałości kształcenia egzekwowanych między innymi przez nauczycieli. Zatem, tak jak w odniesieniu do uczelni, także w stosunku do poszczególnych nauczycieli potrzebne są procesy porównań. Sami nauczyciele nie są na ogół zainteresowani takimi porównaniami. Niezależnie od stosunku nauczycieli do różnego rodzaju porównań, funkcjonują one w środowisku studenckim i nauczycielskim. Pod wpływem zróżnicowania ocen pracy i wymagalności nauczycieli formułowane są opinie dotyczące także kryteriów oceniania wyników uczenia się.

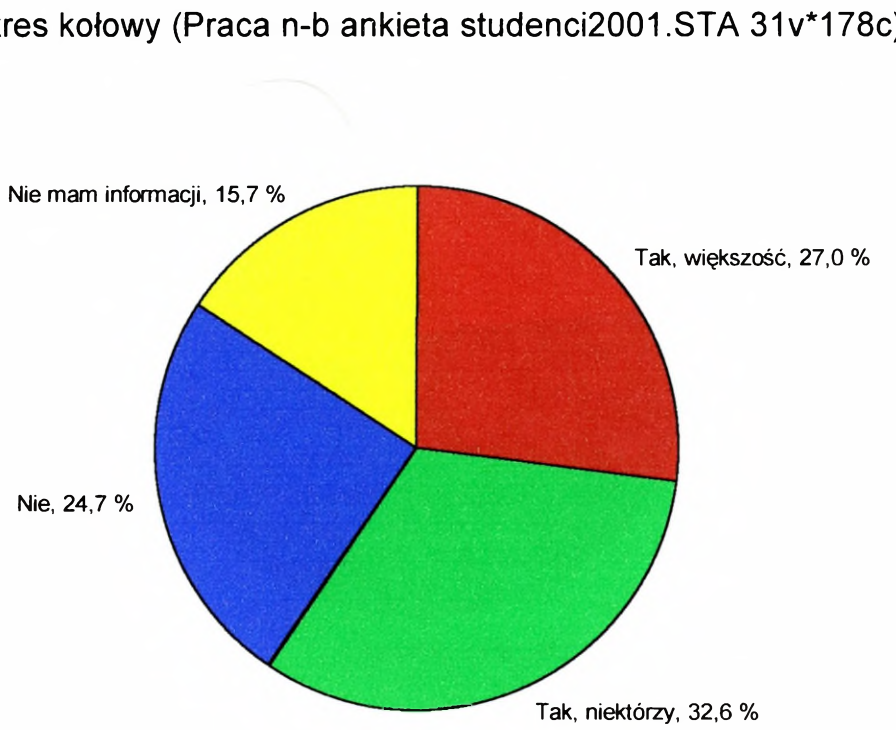
Nie ulega wątpliwości, że usytuowanie poszczególnych dyscyplin naukowych jako przedmiotów nauczania w systemie edukacyjnym danej uczelni w poważnym stopniu wpływa na studenckie interpretacje prestiżu nauczycieli. Na prestiż przedmiotu nauczania i nauczyciela składają się określone cechy: ostrość kryteriów egzaminacyjnych, większy wysiłek edukacyjny studentów, przydatność treści przedmiotu nauczania w pracy zawodowej itp. W każdej uczelni, niezależnie od jej prestiżu, istnieją przedmioty bardziej i mniej ważne. Nauczyciele bardziej poważani i mniej poważani. Niektórzy nauczyciele aprobują taką sytuację, co znajduje odzwierciedlenie w przyjmowanych przez nich kryteriach oceniania wyników nauczania, również w obrębie jednego przedmiotu. Na szczeblu kształcenia wyższego trudno jest opracować zobiektywizowane sprawdziany, ale są one możliwe w zakresie kwalifikowania osiągnięć w obszarze poszczególnych przedmiotów, pomimo obarczenia ich błędem relatywizmu programowego.[1] Specyfika roli nauczyciela w systemie dydaktycznym skazuje go niejako na zabieganie o szacunek innych (studentów), czyni go klientem, a zarazem konkurentem wobec swoich kolegów.[2] W tak określonych warunkach, dodatkowo modyfikowanych osobowościowo, nauczyciele wypracowują i stosują kryteria oceniania

---

[1] E.Chmielecka, Założenia wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, W: J.Woźnicki (red.), Model zarządzania publiczną instytucją akademicką, Warszawa 1999, s. 233.
[2] K.Konarzewski (red.), Sztuka nauczania. Szkoła, Warszawa 1991, s. 154.

wyników nauczania. Na ile są one zbliżone do kryteriów opracowanych przez innych nauczycieli tego samego przedmiotu, prowadzących zajęcia z innymi grupami dydaktycznymi? Chcieliśmy się tego dowiedzieć poprzez prowadzone przez nas badania.

Zakładając, że badani wymieniają swoje spostrzeżenia co do kryteriów oceniania z kolegami z innych grup dydaktycznych, poprosiliśmy ich o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Czy różni nauczyciele tego samego przedmiotu stosują podobne kryteria oceniania?" Procentowy udział poszczególnych odpowiedzi został przedstawiony na rysunku 19.

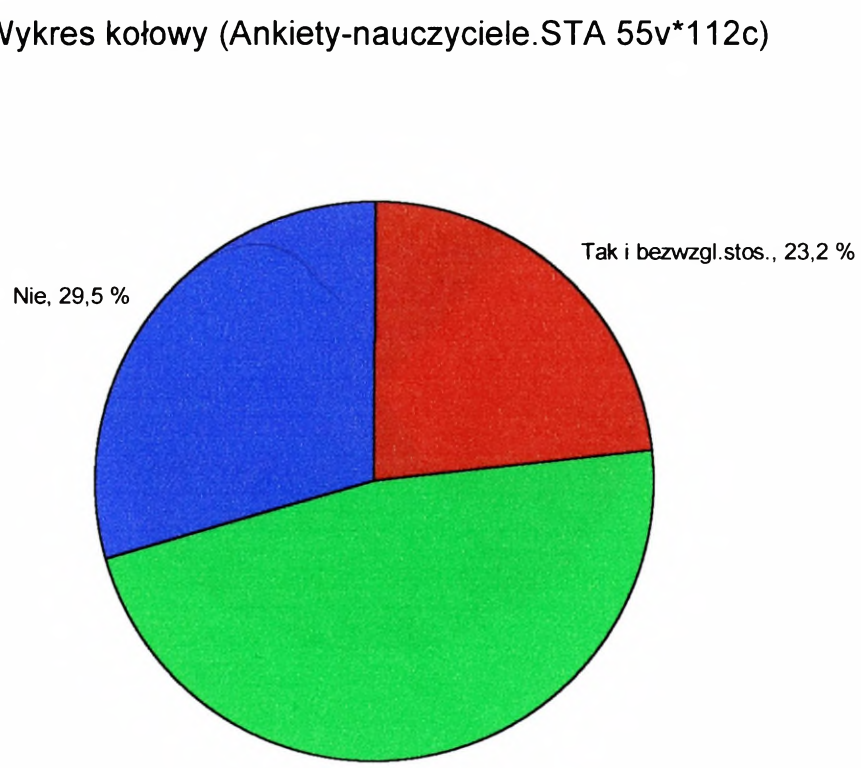


Rys.19. Stosowanie podobnych kryteriów oceniania przez nauczycieli tego samego przedmiotu kształcenia. Opinie studentów

Żaden z badanych nie wskazał odpowiedzi: „Tak, wszyscy", ale suma odpowiedzi: „Tak, większość" i „Tak, niektórzy" stanowi prawie 60 % wskazań świadczących o tym, że nauczyciele, mniej czy bardziej formalnie, na ogół uzgadniają między sobą kryteria oceniania w zakresie danego przedmiotu nauczania. Prawie jedna czwarta nauczycieli, zdaniem badanych studentów nie stosuje podobnych do innych nauczycieli kryteriów oceniania. Prawdopodobnie w gronie tych nauczycieli znajdują się osoby

oceniane przez studentów jako zbyt rygorystycznie i bezwzględnie egzekwujące wymagania programowe, jak również ci postrzegani jako pobłażliwi, stosujący różnego rodzaju ułatwienia dla studentów. Zarówno jedni i drudzy poświadczają o ograniczeniach w funkcjonowaniu wewnątrzuczelnianego systemu oceniania.

Wzbogaceniem wiedzy o kryteriach oceniania w zakresie jednego przedmiotu nauczania mogą być opinie nauczycieli akademickich w tej sprawie (rys.20).

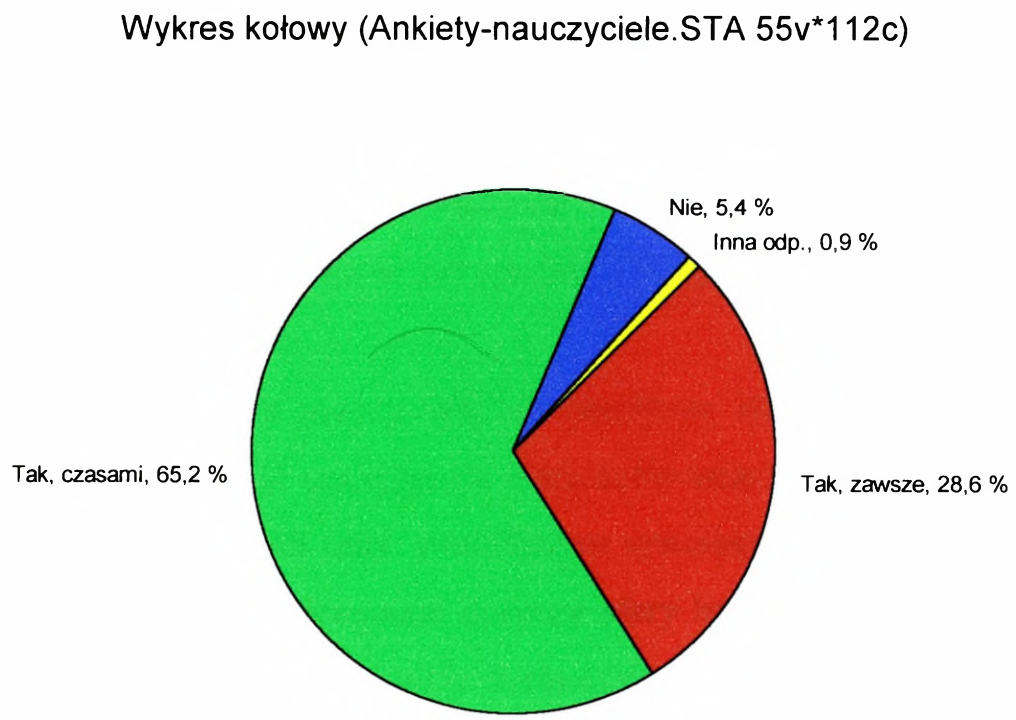


Rys.20. Uzgadnianie kryteriów oceniania z innymi nauczycielami tego samego przedmiotu. Opinie nauczycieli

Prawie jedna czwarta nauczycieli uzgadnia kryteria oceniania z innymi nauczycielami i bezwzględnie je stosuje. Z kolei prawie połowa badanych uzgadnia wspólne kryteria ale poddaje je różnym osobistym modyfikacjom. Jednocześnie 29,5 % nauczycieli nie uzgadnia kryteriów oceniania, polegając na własnej skali pomiaru.

Poszczególne przedmioty kształcenia są zróżnicowane pod względem treści. Jeżeli w programie kształcenia określonego przedmiotu dominującą pozycję zajmuje wiedza opisowa, to wówczas rezultatem uczenia się przez przyswajanie jest zdobycie zasobu wiadomości. Umiejętności są zdobywane przy okazji nauki tego rodzaju treści

w niewielkim stopniu. Celem dokonywanej kontroli i oceny jest przede wszystkim sprawdzenie opanowania wiadomości. W kontekście różnego rodzaju treści kształcenia, nauczyciele zazwyczaj wymieniają pomiędzy sobą spostrzeżenia co do osiągnięć studentów (rys.21), tylko nieliczni (5,4 % badanych) nie wymieniają z innymi tego rodzaju informacji.



Rys.21. Wymienianie spostrzeżeń między nauczycielami co do osiągnięć studentów. Opinie nauczycieli

Treść kształcenia (wyjaśniająca) dominująca z kolei w innych przedmiotach, jeżeli nie w całości, to przynajmniej w znakomitej większości, wymaga od nauczyciela takiego organizowania procesu kształcenia, aby stwarzane sytuacje dydaktyczne upodobniały uczenie się do postępowania badawczego. Ważne stają się dwie cechy uczenia się przez odkrywanie:

- aktywność badawcza uczącego się, pojawiająca się w określonej sytuacji dydaktycznej i zmuszająca go do stawiania pytań, formułowania hipotez i weryfikowania ich w toku wykonywanych operacji umysłowych i praktycznych. Aktywność ta jest wyraźnie ukierunkowana w stronę rzeczywistości;

- samodzielne dochodzenie do wiedzy w toku formułowania problemu, rozwiązywania go i weryfikacji;
- strukturalne ujmowanie wiedzy o rzeczywistości. Uczący się nie dysponuje wszystkimi danymi rozwiązując problem, musi ogarniać myśleniem większą całość (strukturę), wyodrębnić z niej elementy składowe, poszukiwać między nimi zależności i brakujących elementów, uzupełniając w ten sposób strukturę.

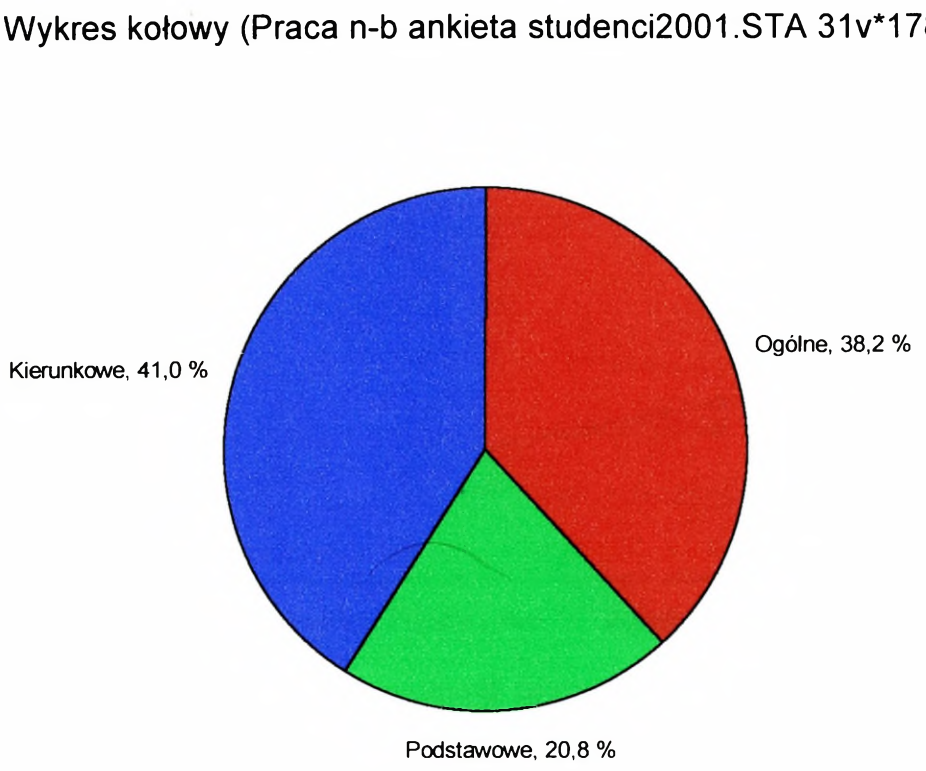
Dzięki kształceniu, którego podstawą są przede wszystkim treści (wiedza) wyjaśniające rozwijane są takie czynności poznawcze, jak: myślenie, spostrzeganie, wyobraźnia, uwaga i pamięć. Rozwijane są również zainteresowania intelektualne i tendencje do samokształcenia (studiowania), niezależnie od wymagań programowych. Ocenianie jest tutaj o wiele trudniejsze niż w przypadku wiedzy opisowej (kryteria, przedmiot oceny).

Treściom kształcenia towarzyszą ich określone walory estetyczne i moralne, które pozwalają wykształcić umiejętność wartościowania poznawanej wiedzy i zgodnego z normami społecznymi oraz posiadanym systemem wartości, jej zastosowania w działalności praktycznej. Ocenianie dotyczy sfery bardzo złożonej i mało wymiernej, ale jest niezbędne – dotyczy wiedzy normatywnej i postaw.

W uczelniach wojskowych, ze względu na charakter pracy zawodowej absolwentów, niezwykle dużo uwagi przywiązuje się do umiejętności praktycznego działania. Nie są to proste umiejętności manualne, ale złożone zespoły (ciągi) czynności, procedury uruchamiane w różnych okolicznościach (najczęściej w warunkach ograniczonych informacji, zasobów osobowych i rzeczowych). Najbardziej złożoną umiejętnością jest kierowanie ludźmi w celu skutecznego wypełnienia zadań. W przypadku kształtowania umiejętności praktycznego działania oceniane są między innymi: stopień wykonania, kolejność, biegłość, czas wykonania, precyzja.

W świetle przeprowadzonej analizy jawi się obraz szeregu trudności towarzyszących systemowi oceniania w danej uczelni. Na jakim poziomie mają obowiązywać wszystkich nauczycieli akademickich i studentów pewne ogólne ustalenia, a na jakim na przykład ujednolicone kryteria oceniania? Studenci zostali poproszeni o opowiedzenie się z jakich przedmiotów/dyscyplin naukowych ocenianie jest najbliższe ich

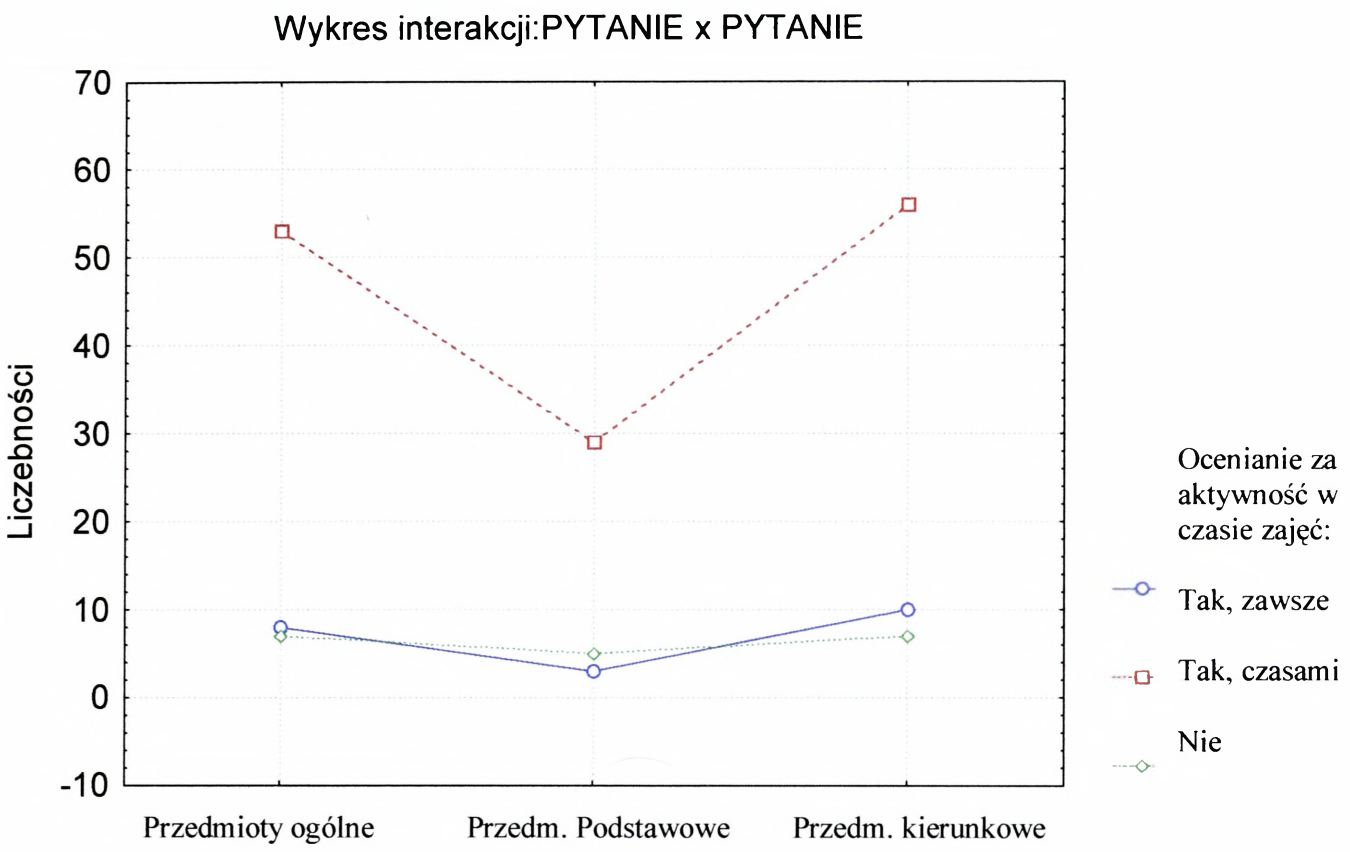
wyobrażeniu o obiektywności w tym zakresie. Odpowiedzi zostały ukazane na rysunku 22.



Rys.22. Ocenianie postrzegane jako najbardziej obiektywne w poszczególnych grupach przedmiotów. Studenci

Uzupełnieniem obrazu obiektywności oceniania w zależności od przedmiotu kształcenia jest ukazanie opinii studentów w zestawieniu z częstotliwością oceniania za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych (rys. 23).

Wychodząc z założenia, że uzgadnianie kryteriów oceniania w określonym zakresie przesądza o jego obiektywności, zainteresowaliśmy się między innymi takim praktycznym aspektem uzgadniania kryteriów oceniania, jak staż pracy dydaktycznej nauczyciela. Chcieliśmy dowiedzieć się czy obiektywność oceniania jest zróżnicowana ze względu na staż działalności nauczycielskiej. Mając na myśli staż pracy dydaktycznej nie chodzi nam o początkowy okres pracy nauczycielskiej, interesuje nas czas działalności w roli nauczyciela, nie ograniczamy się jednocześnie do jego liczbowego (w sensie lat) ujęcia. W polu zainteresowania będą więc doświadczenia zawodowe nauczyciela pojmowane jako:



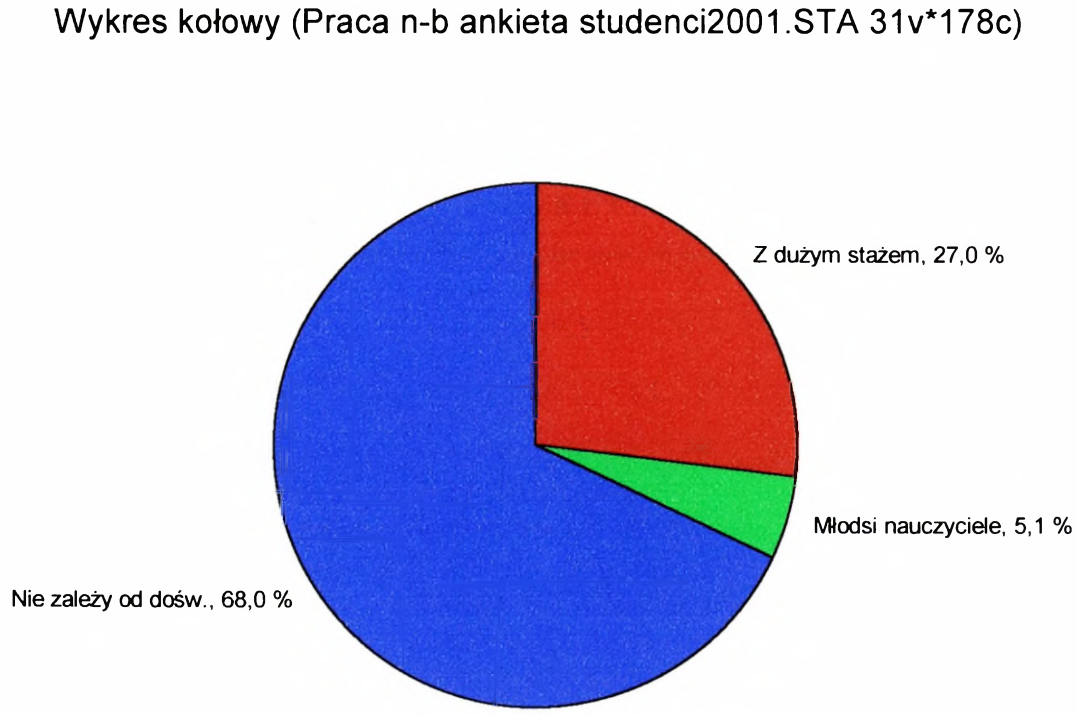
Rys.23. Ocenianie za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych w zestawieniu z rodzajem przedmiotów

- wiedza zdobyta poprzez przeżycia i doznania, drogą prób, praktyki lub wykonawstwa. Im bardziej różnorodne dziedziny i szerszy zakres działania, im więcej powtórzeń i im ważniejsza dla nauczyciela jest ich treść, tym szybciej nabywane są określone sprawności zawodowe (metody kształcenia, pewność w działaniu, specyficzne sposoby zachowania. Wiedza zdobyta tą drogą ma bardzo duży wpływ na efektywność pracy dydaktycznej;
- przeżycia emocjonalne i intelektualne;
- umiejętności, sprawność działania i nawyki.

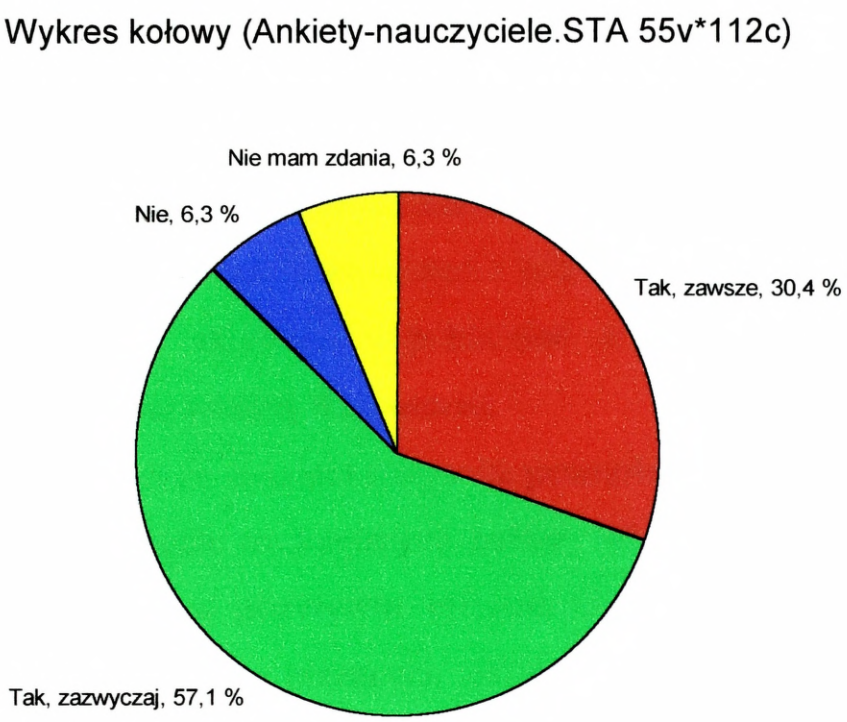
Zależnie od stosunku do pracy dydaktycznej, a także od cech osobowości gromadzone doświadczenie może skłaniać nauczyciela do działań rutynowych, bądź może być wykorzystywane do podejmowania innowacji mających na celu doskonalenie własnej pracy dydaktycznej. Doświadczenie gromadzi się w ciągu całego okresu pracy dydaktycznej i właśnie w takim rozumieniu interesuje nas staż pracy nauczycieli – dokładniej, czy wpływa on na stopień obiektywności oceniania wyników kształcenia.

27 % badanych studentów (rys.24) uważa, że bardziej obiektywnie oceniają nauczyciele z dłuższym stażem pracy dydaktycznej (nie precyzowaliśmy o jaki konkretnie staż chodzi). Wyraźnie mniej, bo tylko 5,1% respondentów przypisuje bardziej obiektywne ocenianie najmłodszym nauczycielom. Aż 68 % badanych nie wiąże obiektywności oceniania ze stażem pracy dydaktycznej. Nasuwa się zatem logiczny wniosek, że prób budowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania należy upatrywać we wzajemnym uzgadnianiu jego elementów między nauczycielami, niezależnie od stażu pracy.

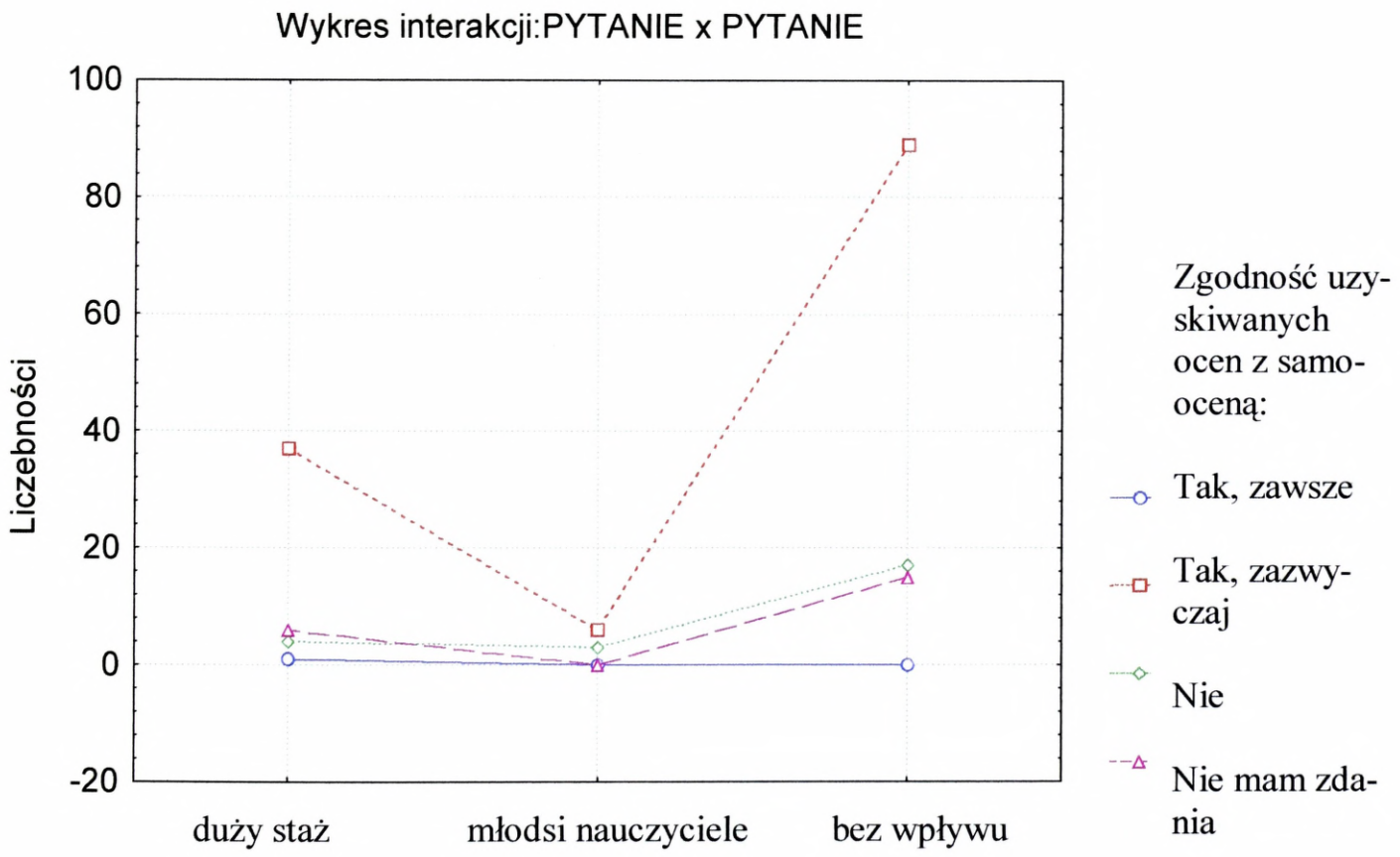
Wobec tych liczb warto zaznaczyć, że prawie jedna trzecia nauczycieli swoje ocenianie określa jako zawsze obiektywne (rys.25). Jednocześnie studenci, którzy postrzegają oceny jako zazwyczaj zgodne z ich samooceną najczęściej przypisują to nauczycielom o dłuższym stażu (rys.26).



Rys.24. Obiektywność praktyki oceniania w zależności od stażu pracy dydaktycznej. Opnie studentów



Rys.25. Obiektywność oceniania w samoocenie nauczycieli



Rys.26. Opinie studentów o obiektywności nauczycieli w zależności od stażu pracy w interakcji z samooceną

3.4. Zakres upodmiotowienia pomiaru i ewaluacji wyników studiowania poprzez samoocenę studentów

Oficerowie studiujący w Akademii Obrony Narodowej, ze względu na etap rozwoju osobowego i doświadczenia związane z pracą zawodową, są w pełni zdolni do samoregulacji, potrafią aktywnie współdziałać z otoczeniem, mają większe poczucie kontroli i określoną własną skuteczność.[1]

Należy przypuszczać, że studenci z wysoką pewnością siebie będą podejmowali większy wysiłek w osiągnięcie trudniejszych celów. Właśnie ci studenci (z wysoką samooceną) inaczej reagują na pozytywne informacje zwrotne niż inni.[2] Pozytywne informacje nauczycieli (opinie o bieżących osiągnięciach edukacyjnych) sprzyjają lepszemu wykonywaniu zadań dydaktycznych. Pozytywne oceny służą jako kolejne wzmocnienia, a procesy wzmacniania wpływają na zachowanie głównie przez stwarzanie oczekiwania, że warunkowe zachowanie doprowadzi do pożądanego wyniku.[3]

W sytuacji dydaktycznej, w której nauczyciel przed wyrażeniem swojego sądu na temat wiedzy i umiejętności studenta, stwarza możliwość wcześniejszej samooceny, lepiej kształtuje się poczucie własnego „ja" poprzez to, że dochodzi do konfrontacji. Na ocenę „ja" realnego duży wpływ mają takie sytuacje i zachowania, w których jednostka ma okazję do sprawdzenia swoich kompetencji w ocenianej dziedzinie.[4] Sytuacje dydaktyczne umożliwiające wyrażanie samooceny wobec innych uczestników procesu kształcenia (kolegów i nauczyciela, który będzie wygłaszał swoją opinię) charakteryzują się zazwyczaj dużym natężeniem stymulacyjnym. Student dokonujący samooceny swojej wypowiedzi, przyjętego rozwiązania, spostrzega siebie zawsze w relacji do kogoś (nauczyciel, inni studenci) i (lub) do czegoś (program kształcenia, potrzeby przyszłej pracy zawodowej).

---

[1] M.Tyszkowa (red.), Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne, Warszawa 1988, s. 55 i 61.
[2] Z.Zaleski, Psychologia zachowań celowych, Warszawa 1991, s. 126; E.Aronson, Człowiek – istota społeczna, Warszawa 1987, s. 184-187.
[3] Z.Zaleski, Psychologia zachowań ..., op.cit., s. 127.
[4] J.Strelau, Temperament osobowość działanie, Warszawa 1985, s. 416.

Możliwość dokonywania samooceny w bieżącym ocenianiu ma głębokie uzasadnienie dydaktyczne i psychologiczne. Student w akcie samooceny jest stawiany w sytuacji, w której dokonuje oceny, czy i jakie występują rozbieżności między jego poziomem wiedzy i umiejętności a wymaganiami programowymi reprezentowanymi przez nauczyciela. Ma to szczególne znaczenie w ocenianiu bieżącym. Im bliższe w czasie i bardziej konkretne cele kształcenia są do osiągnięcia, tym mają większą siłę motywacyjną. Dalekie cele (praca zawodowa, egzamin przewidziany na zakończenie nauczania danej dyscypliny, egzamin dyplomowy) są prawdopodobnie zbyt odległe w czasie, aby znacząco mogły modyfikować zachowanie (zaangażowanie w studiowanie). Dodatkowo, następująca bezpośrednio po samoocenie, obiektywna (zewnętrzna i oparta o kryteria programowe) ocena wyrażana przez nauczyciela stanowi informacyjne sprzężenie zwrotne wskazujące na zakres zbliżanie się do standardów opisanych w programie studiów.

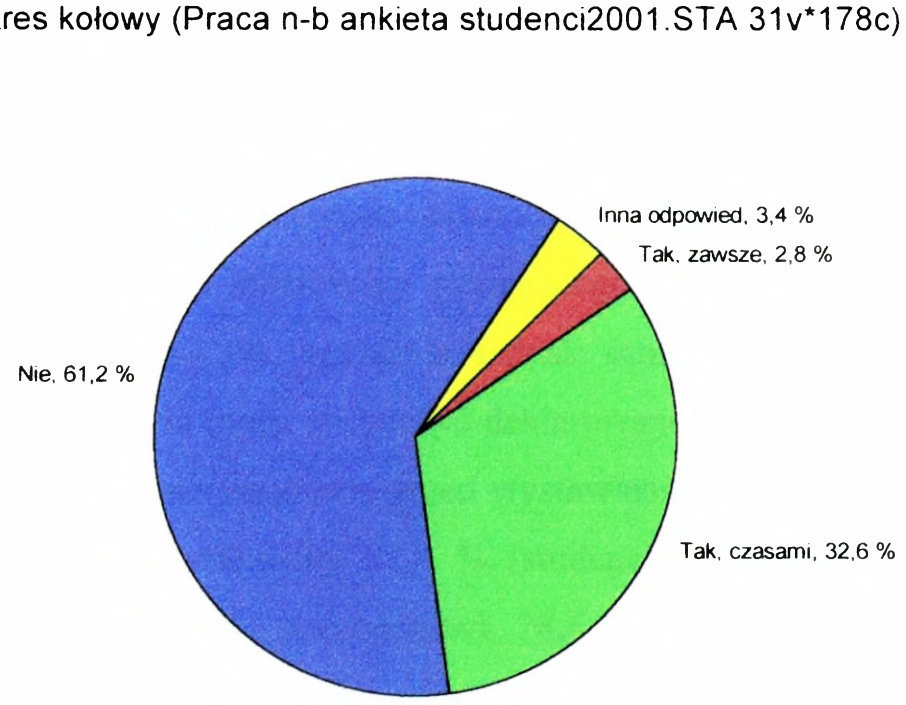
Możliwość wyrażenia samooceny, przed oceną formułowaną przez nauczyciela sprawia, że studenci prawdopodobnie w mniejszym stopniu odczuwają zewnętrzną kontrolę i ocenę jako percepcję zdarzeń niezależnych od ich działań. Zatem wzrasta poczucie podmiotowości, a dobre wyniki studiowania postrzegane są w mniejszym stopniu jako przypadek, szczęście, los, działanie innych ludzi albo nieprzewidywalne otoczenie. Możliwość publicznego wyrażenia samooceny sprawia, że jednostka spostrzega ocenianie jako wynik, na który ma znaczący wpływ.

Samoocena jest w mniejszym czy większym stopniu obarczona subiektywizmem, zatem subiektywne oczekiwanie pożądanego wyniku jest wewnętrznym sprawdzianem własnych możliwości sprawczych, na podstawie którego dany student podejmuje decyzje działania, w tym przypadku związanego z uczeniem się.[5]

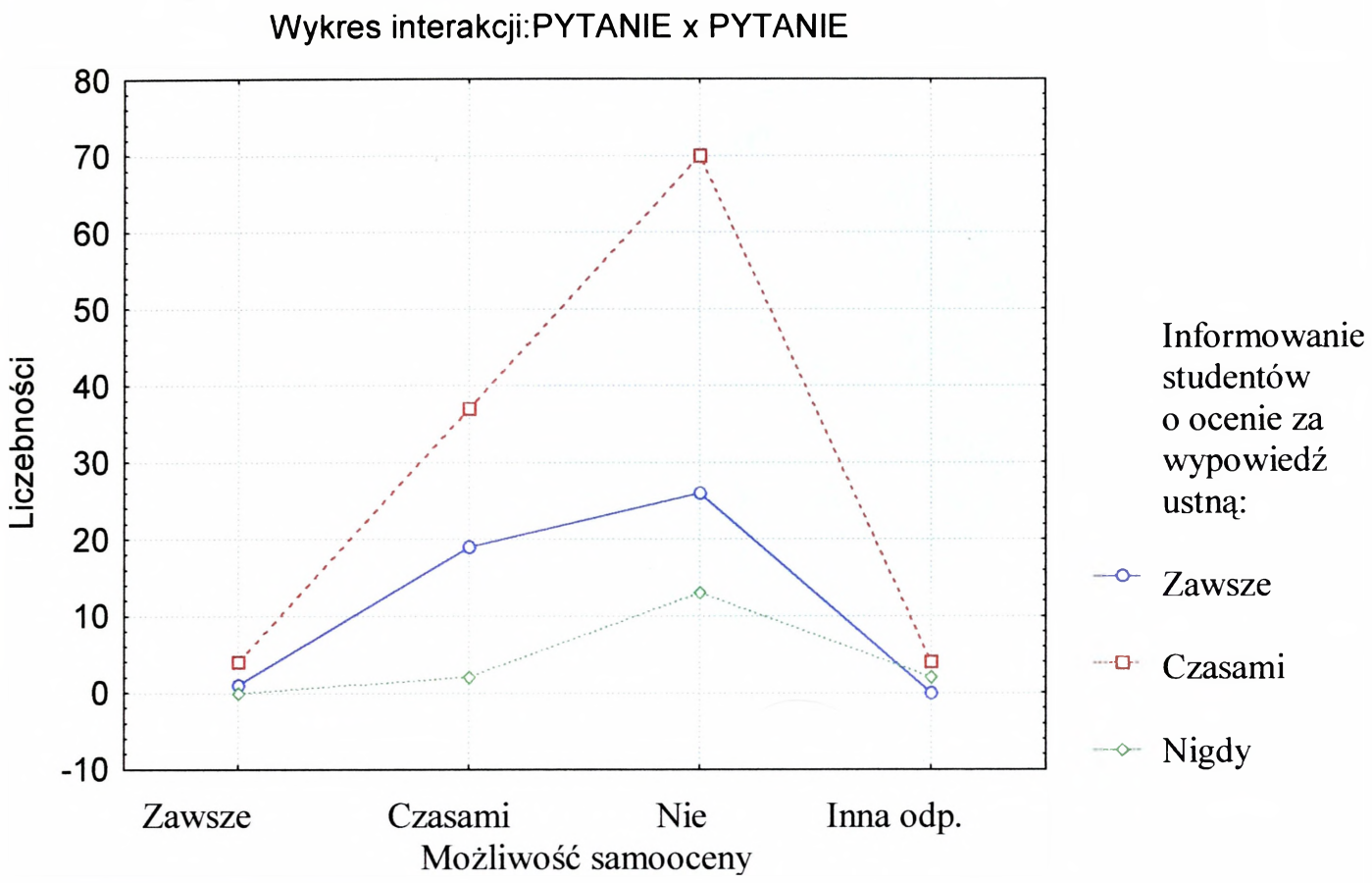
W opinii badanych (rys.27) zaledwie 2,8 % z nich ma zawsze możliwość dokonania samooceny jeszcze przed wyrażeniem oceny przez nauczyciela. Powstaje pytanie, czy nauczyciele stwarzają zawsze warunki do samooceny wyłącznie nielicznym studentom? Wydaje się to mało prawdopodobne. Bliższe praktyce dydaktycznej wydają się odpowiedzi 32,6 % respondentów podające, że czasami mają

[5] Z.Zaleski, Psychologia zachowań ..., op.cit., s. 132.

możliwość wyrażenia samooceny swojej wiedzy w czasie zajęć dydaktycznych. Oznacza to tyle, iż samoocena studentów jest elementem procesu kształcenia organizowanego przez wyłącznie niektórych nauczycieli lub (i) jest ona zabiegiem dydaktycznym stosowanym sporadycznie przez większość nauczycieli. Bardziej prawdopodobna wydaje się sytuacja, w której tylko niektórzy nauczyciele proszą studentów o dokonanie samooceny. Co może być związane ze stylem pracy pedagogicznej tych nauczycieli. Jednocześnie aż 61,2 % badanych twierdzi, że nauczyciele nie stwarzają w czasie zajęć dydaktycznych możliwości do dokonywania samooceny wyrażanej publicznie przez studentów. Najwięcej badanych (rys.28) podało, że nawet ci nauczyciele, którzy najczęściej nie stwarzają możliwości samooceniania się studentów, jednocześnie w największym stopniu informują o wystawianej ocenie. Posiadane przez nas wyniki badań nie upoważniają do sformułowania jednoznacznych wniosków. Sytuacja taka wydaje się być wypadkową stylu pracy pedagogicznej, stopnia znajomości wymagań programowych, zaufania do własnej obiektywności i jeszcze innych czynników.

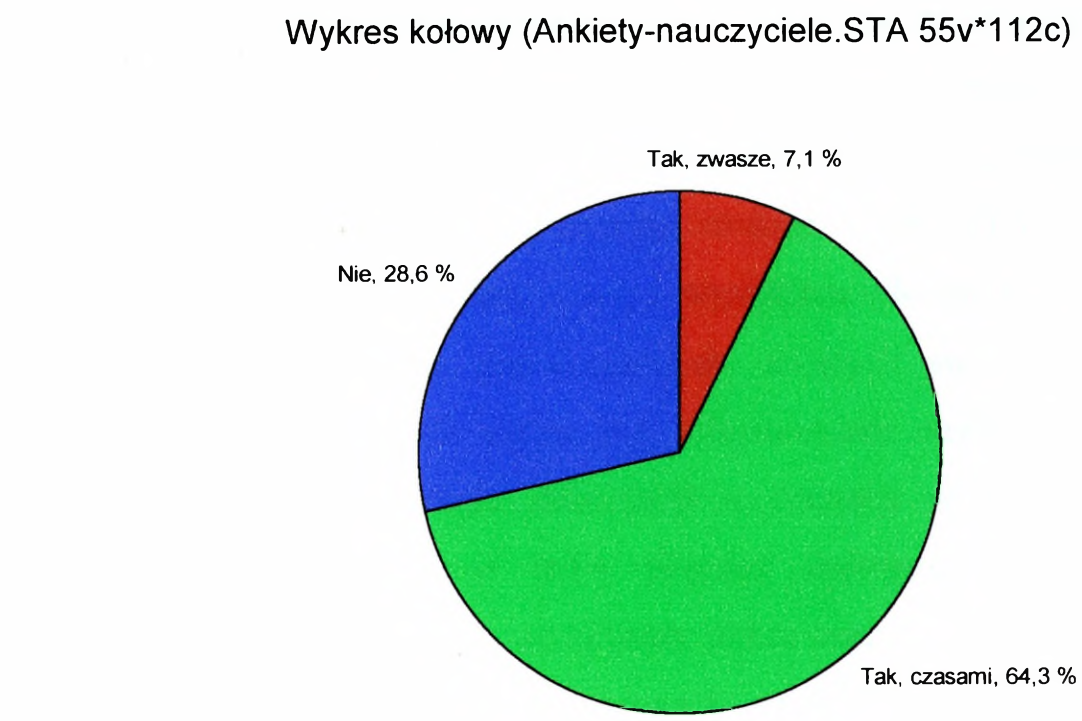


Rys.27. Możliwość dokonywania samooceny przez studentów. Opinie studentów

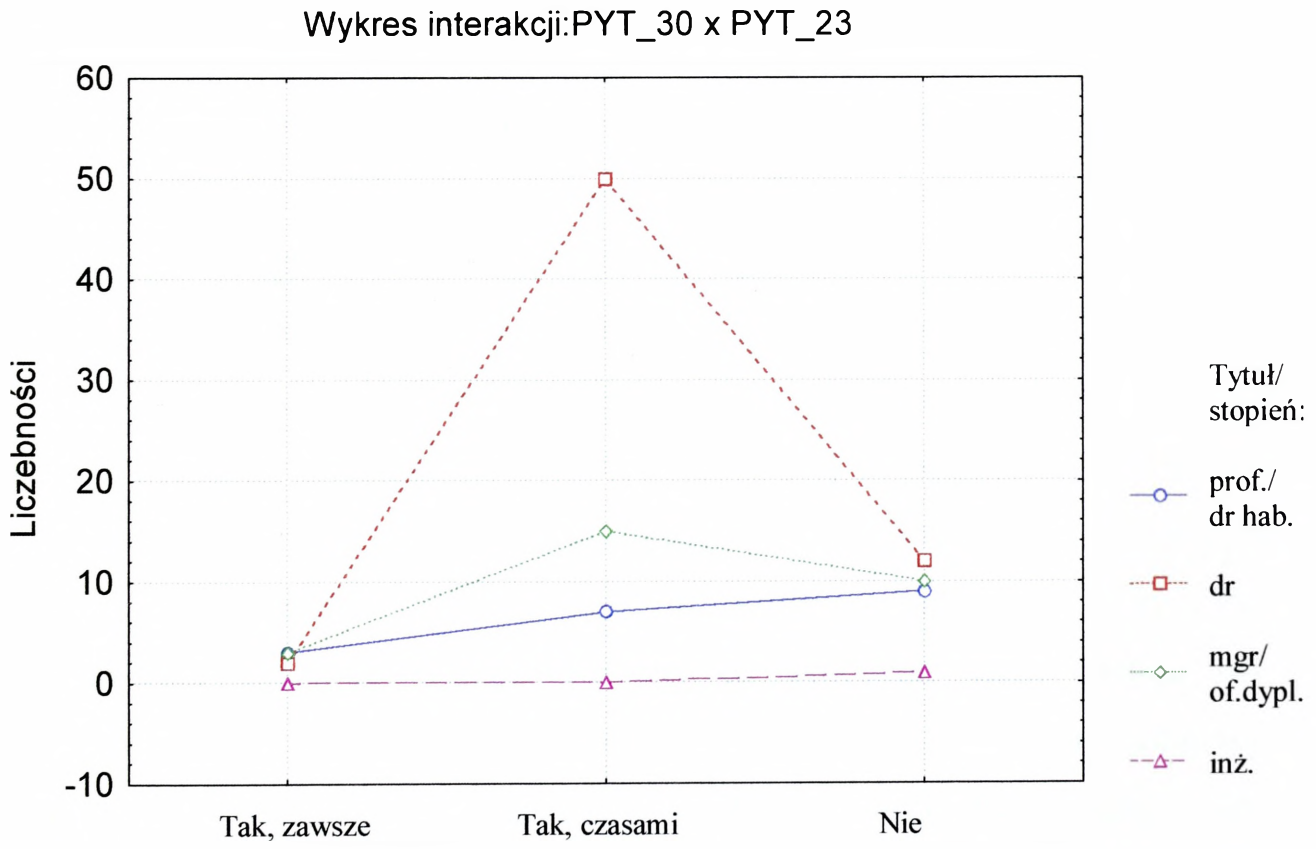


Rys.28. Możliwość samooceny a informowanie o ocenach za wypowiedzi ustne. Opinie studentów

Niestety rezygnacja z włączania samooceny studentów w proces oceniania pozbawia nauczycieli wielu możliwości skutecznego oddziaływania na studentów. Większość nauczycieli (rys.29) przypisuje jednak samokontroli istotne miejsce w procesie kształcenia o czym mogą świadczyć deklarowane odpowiedzi na pytanie o to czy umożliwiają studentom samoocenę przed wystawieniem oceny. Odpowiedzi „tak, zawsze" i „tak, czasami" stanowiły 71,4 % (studenci potwierdzali takie działania nauczycieli w zaledwie 35,4 % przypadków). 28,6 % badanych nauczycieli (wobec 61,2 % takich wskazań studentów) przyznaje, że nie poprzedza swoich ocen samoocenami studentów. Stosunkowo mniejszy udział samooceny studentów w procesie oceniania stosowanym przez profesorów i doktorów habilitowanych (rys.30) można wytłumaczyć dominującymi metodami i formami ich działalności dydaktycznej (wykłady).



Rys.29. Możliwość dokonywania samooceny przez studentów. Opinie nauczycieli



Rys.30. Włączanie samooceny studentów w proces oceniania przez nauczycieli o różnych kwalifikacjach

Ocenianie wyrażane oceną w postaci stopni i informowanie o nich studentów ma wpływ na lepsze uczenie się.[6] Prawdopodobnie stopnie są tym bardziej niezbędne im dane zadanie dydaktyczne mniej wzbudza motywację wewnętrzną. Wpływ ocen na naukę zależy również od tego, jak poszczególni studenci i ich najbliższe otoczenie postrzegają związek między otrzymaną oceną a wysiłkiem włożonym w wykonanie określonego zadania. Stopnie dla poszczególnych uczących się mają różną siłę oddziaływania. W tych warunkach ważne jest informowanie studenta o uzyskanej ocenie. W kontekście pozyskiwania informacji o ocenach wystawianych przez nauczycieli modyfikujące znaczenie mają również doświadczenia związane z ocenianiem. Osobom, które wcześniej uzyskiwały dobre oceny, mają wysoki poziom samooceny, będzie zależało na wysokich ocenach, nawet jeżeli będzie konieczny znaczący wysiłek. Z kolei osoby, które w przeszłości otrzymywały niskie oceny, aktualnie uzyskiwane również mierne oceny, traktują jako potwierdzenie poziomu ich osiągnięć.

Informowanie o uzyskanej ocenie za wypowiedź ustną w czasie zajęć ma zasadniczą zaletę, zmusza nauczyciela do stosowania w miarę jednolitych kryteriów oceniania poszczególnych studentów, albowiem ocena nauczycielska jest porównywana przez studentów z ich ocenami. Jest to jeden ze skutecznych sposobów redukowania uprzedzeń i subiektywizmu w ocenianiu. Ocenianie za wypowiedzi ustne jest niezwykle złożone i podatne na zakłócenia obiektywności.

W wypowiedziach ustnych najistotniejsze są ich wartości merytoryczne, zawartość treściowa, zgodność i związek z pytaniem (problemem), które postawił nauczyciel. Na poziomie kształcenia wyższego najbardziej ceniona jest umiejętność stosowania wiadomości w sytuacjach problemowych. Jednakże w warunkach przygotowania i doskonalenia zawodowego (wojskowego) niezwykle ważna jest również sprawność działania według określonych procedur, czyli umiejętność zastosowania wiedzy w sytuacjach typowych. Nie oznacza to, iż w ocenianiu wypowiedzi ustnych odtwarzanie z pamięci wiadomości (fakty, liczby, daty, dane techniczne, nazwy elementów składowych itp.) jest czymś nieistotnym. Nie jest ono

---

[6] R.I.Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1998, s. 217.

po prostu wystarczające. Dopiero zrozumienie wiadomości daje względną gwarancję ich zastosowania w działalności zawodowej, bądź w innych sytuacjach.[7]

Na ocenę wypowiedzi ustnych wpływają nie tylko same wartości merytoryczne, ale również jej tekst, a zwłaszcza:

- poprawność gramatyczna i zrozumiałość (konstrukcja wypowiedzi studenta możliwa do bezpośredniej interpretacji przez oceniającego);
- dopasowanie wypowiedzi do kontekstu lingwistycznego (uwzględnienie wcześniejszych wypowiedzi innych studentów – dyskusja, bezpośrednie nawiązanie do problemu (pytania) zarysowanego przez nauczyciela);
- ekonomiczność, jasność i zwięzłość (unikanie niepotrzebnych powtórzeń i zakłóceń);
- ekspresyjność (w warunkach przygotowania zawodowego do sprawowania funkcji wymagających podejmowania decyzji i odpowiedzialności, wysoko ocenianą cechą jest umiejętność nadawania możliwie osobistego i emocjonalnego tonu wypowiadania się, nauczyciel wówczas wie jaki jest stosunek studenta do wypowiadanego tekstu).

Ocenianie wypowiedzi ustnych odbywa się w otoczeniu społecznym.[8] Tak więc na ocenę wywierają wpływ również stosunki interpersonalne między nauczycielem i studentami jako społecznością, między nauczycielem i poszczególnymi studentami. Zatem konwersacja między pytanym i pytającym powinna odbywać się z poszanowaniem określonych reguł interpersonalnych, takich między innymi, jak:

- reguła uprzejmości (znaczenia wypowiedzi możliwe do zaakceptowania przez innych uczestników np. dyskusji);
- reguła aprobaty rozmówcy (nauczyciel i pytana osoba wyrażają wzajemną życzliwość i akceptację zarówno swoich wypowiedzeń, jak i samego kontaktu między nimi);
- reguła skromności (unikanie zarozumiałości i arogancji przy jednoczesnym sygnalizowaniu swojej kompetencji w zakresie będącym przedmiotem oceny);

---

[7] Ch.Galloway, Psychologia uczenia się i nauczania, T.1, Warszawa 1988, s. 47.
[8] E.McKenna, N.Beech, Zarządzanie zasobami ludzkimi, Warszawa 1997, s.224-226.

- reguła zgodności (wyrażenie aprobaty dla stanowiska studenta – potwierdzonej odpowiednią oceną – w każdym przypadku, gdy jest to zgodne z celami kształcenia);
- reguła współdziałania (wyrażanie dobrej woli poszukiwania najwłaściwszych sposobów, aby wypowiedź mogła być możliwie wysoko oceniona);
- reguła atrakcyjności treści (zarówno pytanie lub problem kierowane do studenta jak i jego odpowiedź powinny być interesujące).[9]

Wymienione zasady są możliwe do przestrzegania w określonych warunkach, to znaczy takich, w których student jest przygotowany merytorycznie do prezentacji odpowiedzi.

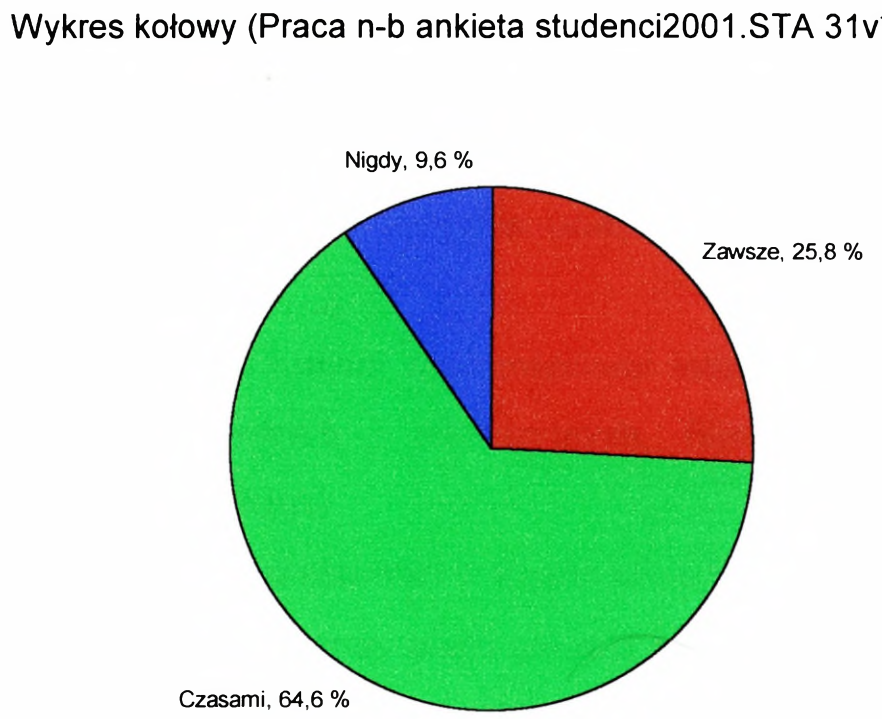
Ze względu na to, iż ocenianie wypowiedzi ustnych odbywa się w warunkach bezpośredniego kontaktu, na ocenę może mieć wpływ cały szereg czynników związanych z komunikowaniem niewerbalnym. Doświadczeni nauczyciele (również studenci) zdają sobie sprawę, że mową ciała można sygnalizować kompetencje w danej dziedzinie i można oddziaływać na powstawanie pierwszego wrażenia.[10] Zatem wypowiedź ustna ma szeroki zakres komunikowania się. Odpowiadanie na zadane pytanie w sytuacji dydaktycznej jest specyficzne między innymi z tej przyczyny, że odbywa się w warunkach asymetrii pozycji społecznej (odmienne role, zależności służbowe) w relacjach nauczyciel – student. Każdą komunikację – werbalną i niewerbalną – należy postrzegać w zależności od tego, kto mówi, kim jest rozmówca i jaki jest kontekst sytuacyjny. W warunkach zawodowej służby wojskowej i uczelni wojskowej wspomniana asymetria pozycji może mieć jeszcze większą siłę oddziaływania.[11]

Zdaniem 25,8 % badanych studentów (rys. 31) nauczyciele zawsze informują ich o ocenie za wypowiedź ustną, ale aż 64,6 % respondentów podaje, że tylko czasami są informowani o ocenie. Nie mamy informacji, czy wybór odpowiedzi „czasami" bardziej oznacza „niektórzy nauczyciele", czy też np. „oceniane są tylko te wypowiedzi, które zostały uznane przez nauczyciela za dość wystarczające do

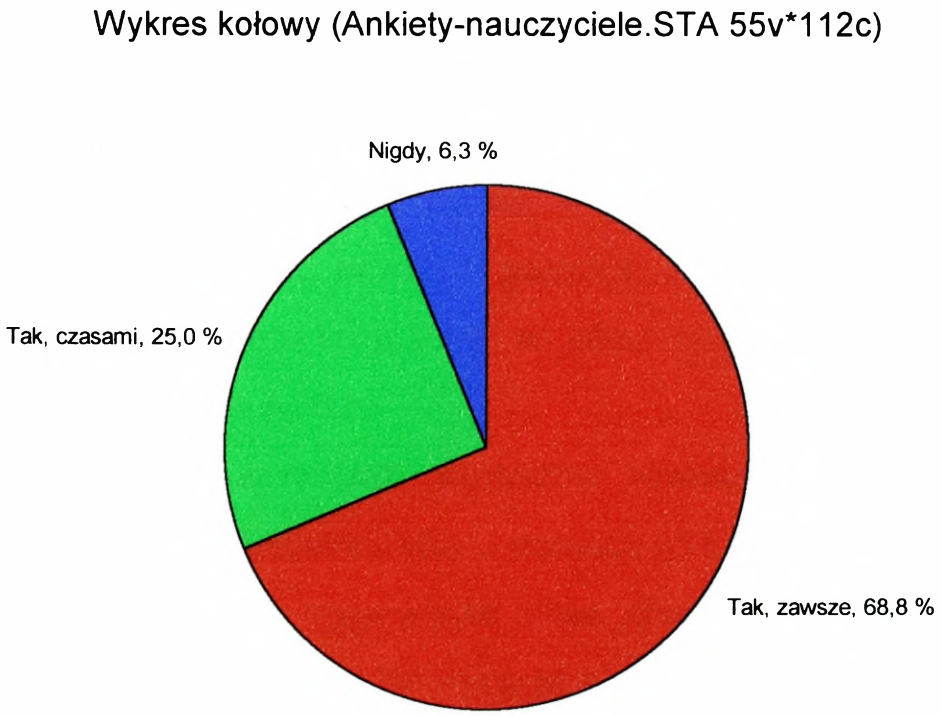
---

[9] Z.Nęcki, Komunikowanie interpersonalne, Wrocław 1992, s. 93-94.
[10] M.Leary, Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji, Gdańsk 1999, s. 67.
[11] A.J.Bierach, Komunikacja niewerbalna. Mowa ciała kluczem do sukcesu, Wrocław 1998, s. 21.

sformułowania oceny". W przypadku nauczycieli nastąpiła prawie że dokładna zamiana pomiędzy odpowiedziami „tak, zawsze" i „tak, czasami" (rys.32).



Rys.31. Informowanie o ocenach za wypowiedzi ustne. Opinie studentów



Rys.32. Informowanie studentów o ocenach za wypowiedzi ustne. Opinie nauczycieli

Jeżeli natomiast chodzi o ocenianie prac pisemnych ważne jest przypomnienie sobie najpierw najważniejszych reguł ich opracowywania (pisania). Oto najważniejsze z nich:

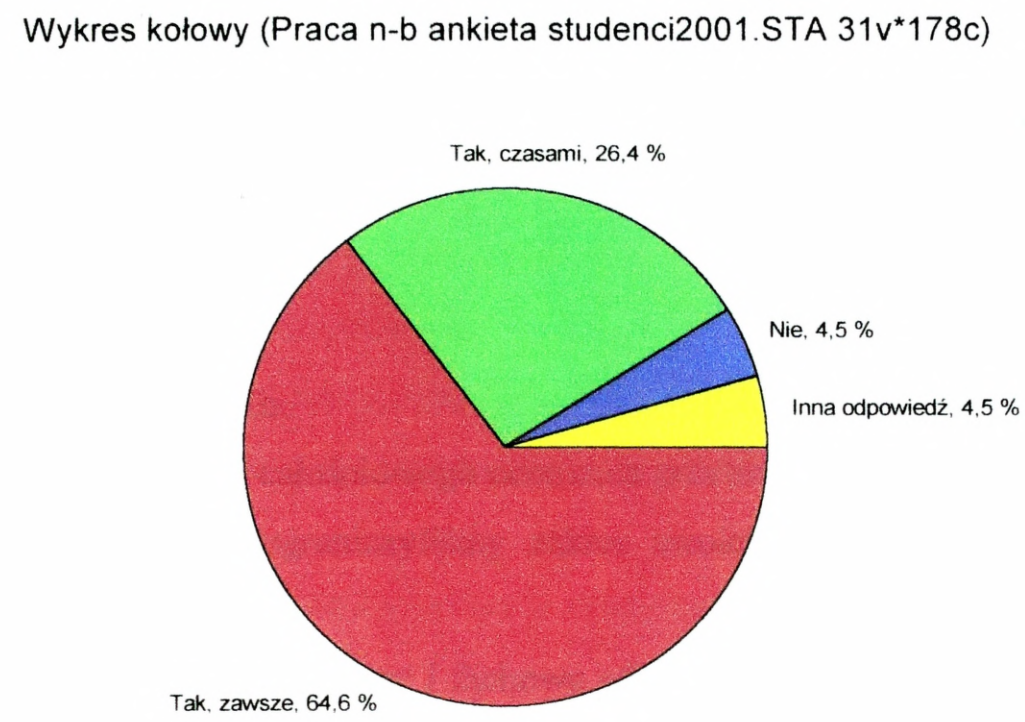
- uświadomienie sobie tematu, jego celu i istoty,
- zgromadzenie odpowiedniego materiału z notatek, podręczników, książek i innych źródeł (chyba, że jest to sprawdzian, w czasie którego nie można korzystać z żadnych pomocy),
- uzupełnienie materiału własnymi wiadomościami zaczerpniętymi ze związanych z tematem audycji radiowych i telewizyjnych, filmów, podróży studyjnych, informacji internetowych itp.,
- ułożenie planu wypowiedzi pisemnej w formie planu rozwiniętego,
- podporządkowanie całej struktury planu głównej myśli i głównemu celowi tematu, i zaakcentowanie tego celu w poszczególnych członach tematycznych,
- dobranie odpowiedniego materiału słownego w postaci przykładów, wyjaśnień, omówień,
- sformułowanie wniosków końcowych,
- przedstawienie osobistego zdania na opracowywany temat,
- poprawienie i uporządkowanie wypowiedzi pisemnej pod względem językowym.[12]

Opracowanie wypowiedzi pisemnej jest złożonym procesem, zatem również ocenianie tego rodzaju wypowiedzi jest skomplikowane. W pracach pisemnych ważne jest to co zostało napisane, ale również jak to zostało napisane, z jakich założeń autor korzystał, jak wyraził indywidualną koncepcję oraz w jakim stopniu opanował umiejętność posługiwania się językiem w piśmie.

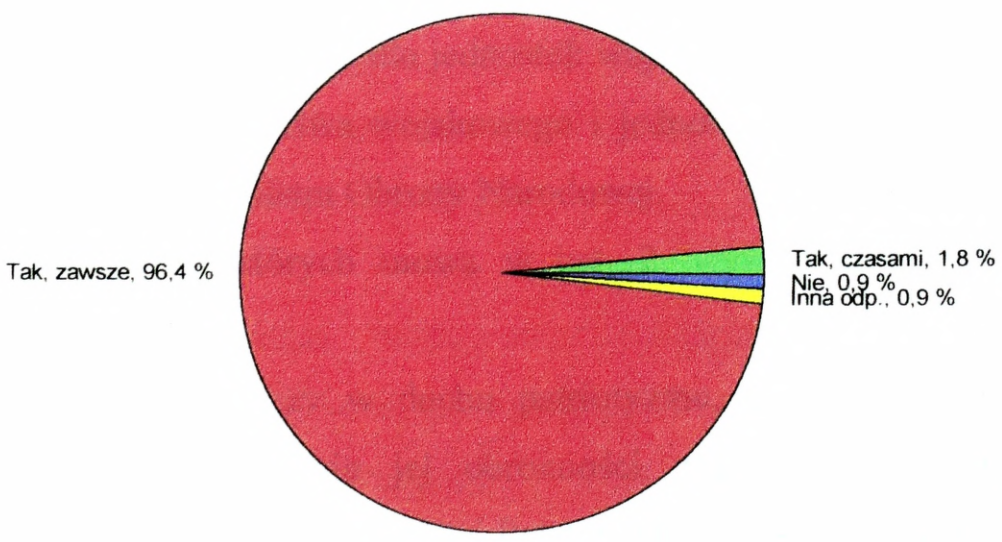
W trakcie badań zapytaliśmy studentów również o ich opinie na temat oceniania prac pisemnych i informowania o ocenach (rys.33 i 34). W przeciwieństwie do informowania o ocenach za wypowiedzi ustne, zdecydowana większość badanych (64,6 % wskazań studentów i 96,4 % wskazań nauczycieli) twierdzi, iż nauczyciele podają oceny. Jednocześnie 26,4 % respondentów-studentów i tylko 1,8 % nauczycieli podaje, że nauczyciele czasami informują o ocenach za tego rodzaju wypowiedzi.

---

[12] J.Półturzycki, Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991, s. 281.



Rys.33. Informowanie studentów o ocenach za prace pisemne. Opinie studentów



Rys.34. Informowanie studentów o ocenach za prace pisemne. Opinie nauczycieli

Ocenianie jest nieodłącznym elementem procesu kształcenia, aby przebiegał on sprawnie niezbędne jest ciągłe uzyskiwanie informacji w jakim zakresie są realizowane przez studentów zaplanowane zadania dydaktyczne. Informacji tych dostarcza:

- ocena osiągnięć uczących się;
- ocena pracy nauczycieli;
- ocena programu kształcenia.

Mając świadomość potrzeby całościowego oceniania procesu kształcenia, na potrzeby niniejszej pracy badawczej ograniczyliśmy zakres swoich badań do problematyki oceny osiągnięć studentów.

Wymagane kompetencje ogólne i fachowe oficerów studiujących w uczelniach wojskowych wynikają między innymi z zapisów zawartych w ustawie o wyższym szkolnictwie wojskowym. W jej artykule 2.1. stwierdza się:

1. „Wyższe szkoły wojskowe są częścią systemu nauki polskiej i systemu edukacji narodowej. Uczestniczą w kształtowaniu obronności Państwa, zespalając w swej działalności kształcenie i wychowanie słuchaczy oraz prowadzenie badań naukowych, służących przede wszystkim potrzebom Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej.
2. Podstawowym zadaniem wyższych szkół wojskowych jest kształcenie kadr dowódczych i specjalistycznych dla jednostek wojskowych oraz kadr naukowych i dydaktycznych dla szkolnictwa wojskowego i jednostek badawczo-rozwojowych nadzorowanych przez Ministra Obrony Narodowej.
3. Realizując zadania, o których mowa w ust. 2, wyższe szkoły wojskowe w szczególności:
    a. Wychowują słuchaczy w duchu patriotyzmu, zaangażowania w sprawy Ojczyzny i umacniania jej obronności, traktowania niepodległości i bezpieczeństwa Rzeczypospolitej Polskiej jako najważniejszego dobra,
    b. Kształcą słuchaczy na wysoko kwalifikowanych oficerów Sił Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej, posiadających wszechstronną wiedzę ogólnowojskową i specjalistyczną oraz umiejętności pedagogiczne,

c. Rozwijają u słuchaczy szczególnie ważne dla zawodu wojskowego cechy i wartości, a zwłaszcza odwagę, poczucie honoru i odpowiedzialności, zdyscyplinowanie, predyspozycje dowódcze, samodzielność w podejmowaniu decyzji i działaniu w trudnych sytuacjach, inicjatywę, odporność psychiczną i sprawność fizyczną, jak również umiejętność twórczego myślenia i wytrwałość w pracy,
d. Wyższe szkoły wojskowe ponadto, z zachowaniem wymagań określonych w przepisach o ochronie tajemnicy w Siłach Zbrojnych Rzeczypospolitej Polskiej:
   - prowadzą badania naukowe oraz współuczestniczą we wdrażaniu ich wyników;
   - upowszechniają wyniki badań naukowych oraz sprawują doradztwo naukowe".[13]

Wymienione w ustawie zadania stawiane przed uczelniami wojskowymi stanowią ogólne cele kształcenia, których osiągnięcie należy uwzględnić w ocenianiu studentów. Przyjmując taksonomiczne ujęcie celów kształcenia dokonaliśmy podziału kompetencji będących przedmiotem oceny na trzy grupy:

- dziedzina poznawcza,
- dziedzina psychomotoryczna,
- dziedzina afektywna.[14]

Umożliwiło to nam dokonanie możliwie przejrzystego wyodrębnienia trzech dość różniących się sposobów oceniania (formy, metody, dobór narzędzi i technik pomiarowych).

Ocenianiu w dziedzinie poznawczej podlegają następujące kategorie, wymienione w kolejności od najmniej wartościowych do najbardziej pożądanych:

- zapamiętanie i odtwarzanie wiadomości,
- interpretacja zjawisk,
- praktyczne zastosowanie nabytych wiadomości (procedury),

---

[13] Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Tekst jednolity: Dz.U. z 1991 r. Nr 10, poz. 40). Zmiany: Dz.U. z 1996 r. Nr 7, poz. 44; z 1997 r. Nr 96, poz.590, Nr 107, poz. 688, Nr 115, poz.741, Nr 121, poz. 770).

[14] B.Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką, Warszawa 1991, s. 59-72.

- rozwiązywanie problemów w sytuacjach złożonych i nowych (wypracowanie decyzji),
- ocena i tworzenie dzieł oryginalnych.

Zapamiętanie i odtwarzanie wiadomości chociaż powinno być oceniane najniżej, to jest ono jednocześnie warunkiem niezbędnym, wręcz podstawą wszelkich procesów uczenia się.

Z kolei w dziedzinie psychoruchowej (psychomotorycznej) ocenie powinny podlegać kategorie, wymienione w podobnym porządku, jak w przypadku oceniania w dziedzinie poznawczej:

- manipulowanie,
- naśladowanie,
- samodzielne wykonanie,
- biegłość,
- wykorzystanie nabytych umiejętności w odmiennych warunkach.

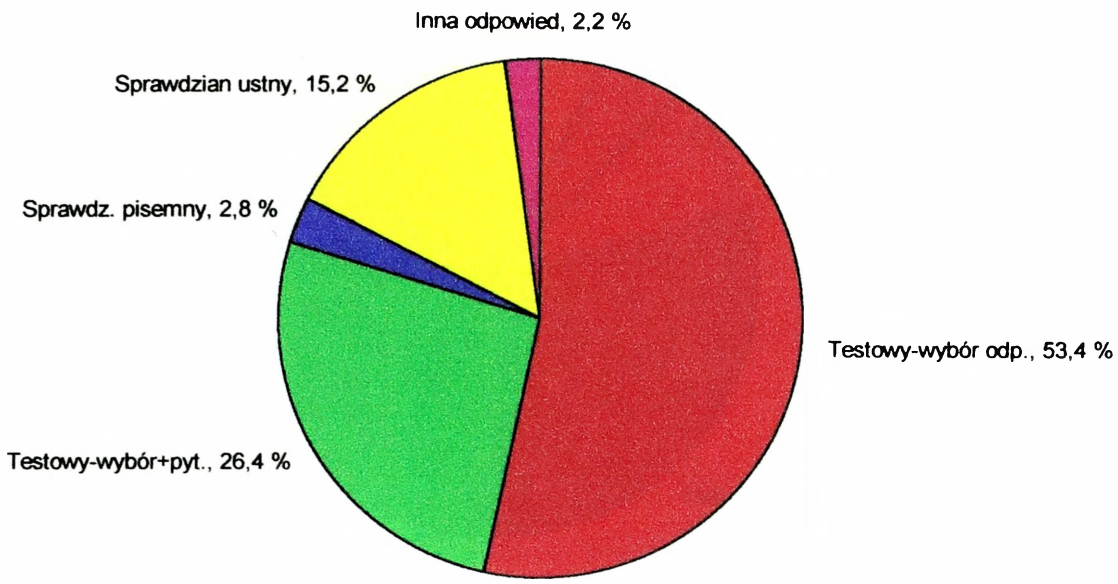
Wreszcie ocena w dziedzinie afektywnej powinna być zróżnicowana ze względu na przejawiane postawy: od biernego przyjmowania, poprzez czynne reagowanie, wartościowanie według własnych kryteriów i tworzenie systemu wartości oraz branie na siebie odpowiedzialności za swoje postępowanie aż po posługiwanie się systemem własnych wartości i branie odpowiedzialności za działalność innych.

Wiadomości funkcjonują w umiejętnościach i wartościach, co ukazuje wzajemny związek wymienionych dziedzin (poznawczej, psychoruchowej i afektywnej). W praktyce ocena jest wypadkową analizy zaprezentowanych przez studenta różnych aspektów wypowiedzi ustnej, pisemnej, praktycznego działania odnoszącej się po części do każdej ze sfer. Jednakże określonym formom oceniania należy przypisać dominującą rolę w zależności od tego, co jest przedmiotem oceniania w danym momencie.[15] W przypadku sprawdzania wiadomości, umiejętności myślenia i rozwiązywania problemów, a więc efektów studiowania dotyczących dziedziny poznawczej najlepsze będą różnego rodzaju narzędzia i techniki opierające się na wypowiedziach ustnych, pisemnych, sprawdziany testowe, obserwacje i symulacje. Z kolei w dziedzinie psychomotorycznej najlepsze będą: techniki oceniające praktyczne

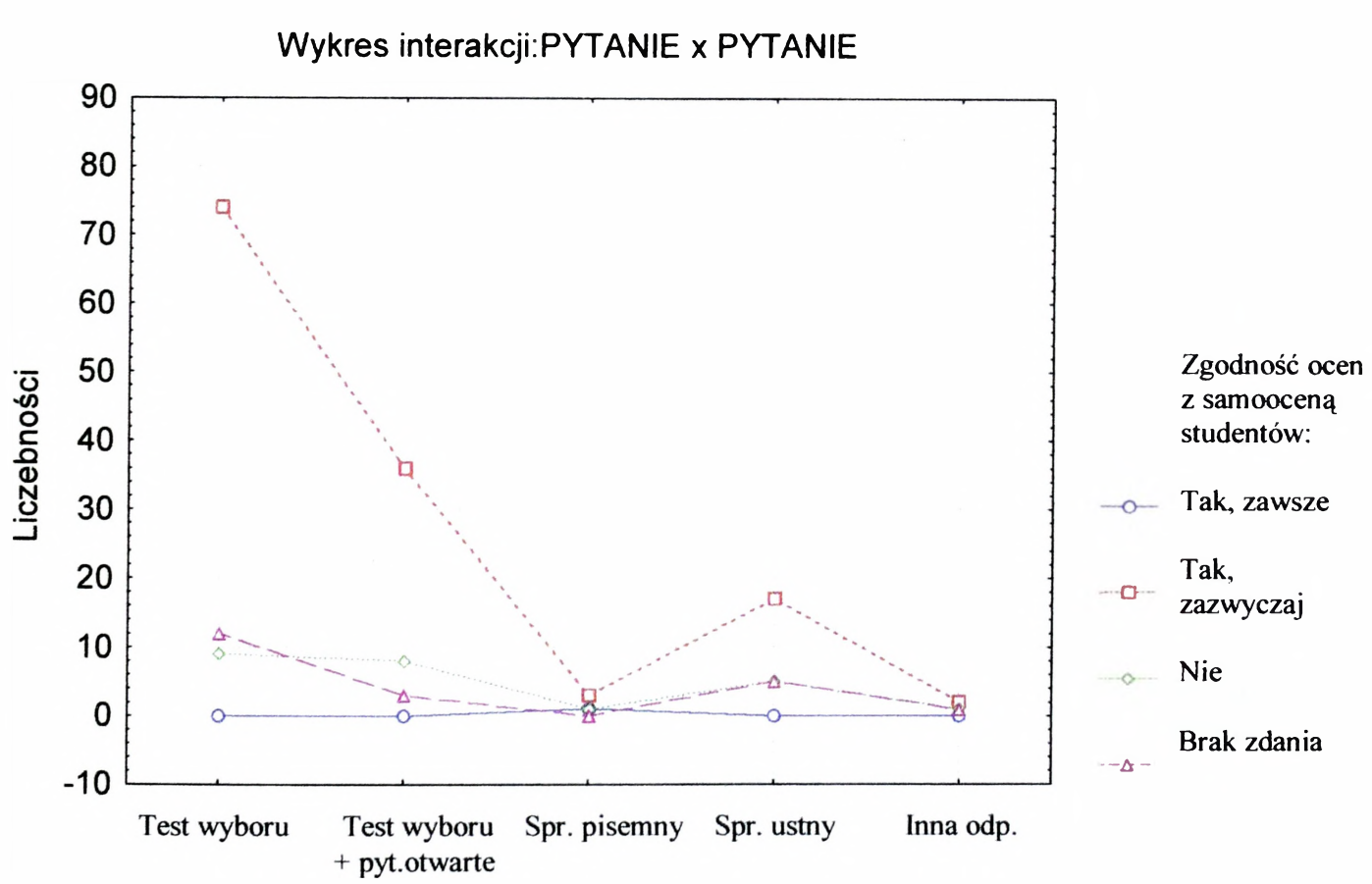
[15] J.Wasyluk (red.), Podstawy dydaktyki medycznej, Warszawa 1986, s. 131.

działanie, symulacje i obserwacje. Oceny odnoszące się do dziedziny afektywnej są najtrudniejsze do sformułowania, między innymi ze względu na trudność określenia jednoznacznych kryteriów.

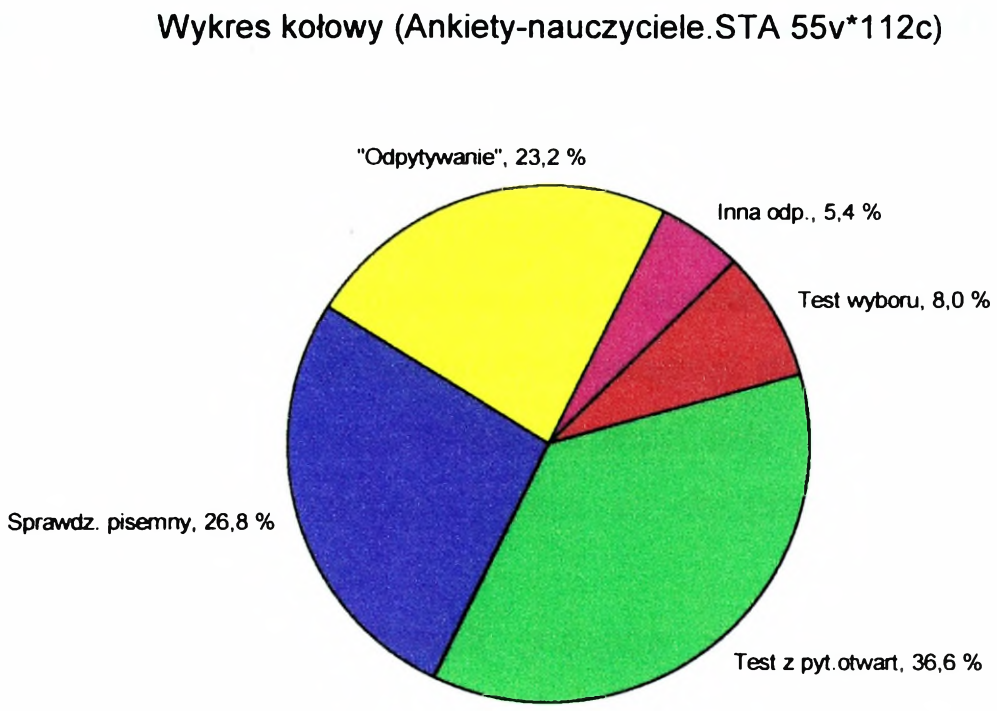
Studenci preferują (rys.35) przede wszystkim testowe formy sprawdzania wiadomości, w większym stopniu testy polegające na wyborze jednej poprawnej odpowiedzi (53,4% wskazań), w mniejszym natomiast zakresie sprawdziany testowe zawierające listę możliwych odpowiedzi, z których należy wybrać jedną właściwą i dodatkowo wzbogacone o pytania otwarte (26,4 %). Tak więc, łącznie za sprawdzianami testowymi opowiada się prawie 80 % badanych. Sprawdziany (egzaminy) ustne cieszą się uznaniem zaledwie 15,2 % respondentów. Najmniej popularne wśród badanych są pisemne formy sprawdzania wiadomości i umiejętności (2,8 %). Częściowego uzasadnienia takiego właśnie rozkładu opinii oczekiwaliśmy analizując preferowanie określonych form sprawdzania wiadomości w zależności od zgodności ocen nauczycielskich z samoocenami studentów (rys.36). Otóż najczęściej opowiadali się za testem z możliwością wyboru studenci, którzy jednocześnie postrzegali uzyskiwane oceny jako zgodne z ich samoocenami. Wniosek – preferencje dla sprawdzianów testowych nie są prawdopodobnie spowodowane brakiem zaufania do obiektywności oceniania dokonywanego przez nauczycieli. Nauczyciele znacznie rzadziej opowiadają się za testowymi formami sprawdzania wiadomości (rys.37), zwłaszcza za testami opartymi wyłącznie na wyborze (8 %). Szczególnie duża rozbieżność preferencji występuje w stosunku do sprawdzianów pisemnych, nauczyciele dziesięciokrotnie częściej niż studenci doceniają taką formę sprawdzania. Również odpowiedzi ustne są częściej preferowane przez nauczycieli (23,2 % wobec 15,2 % wskazań studentów). Nauczycielskie preferencje dla określonych form sprawdzania wiadomości mogą wynikać z wielu różnych przyczyn między innymi pracochłonności niektórych form, trudności zbudowania narzędzi tak, aby spełniały szereg wymogów dydaktycznych (trafność, reprezentatywność, obiektywność). Dążenie do obiektywności oceniania jest prawdopodobnie jednym z najsilniej modyfikujących czynników preferencji dla określonych form sprawdzania, co można zaobserwować na rysunku 38.



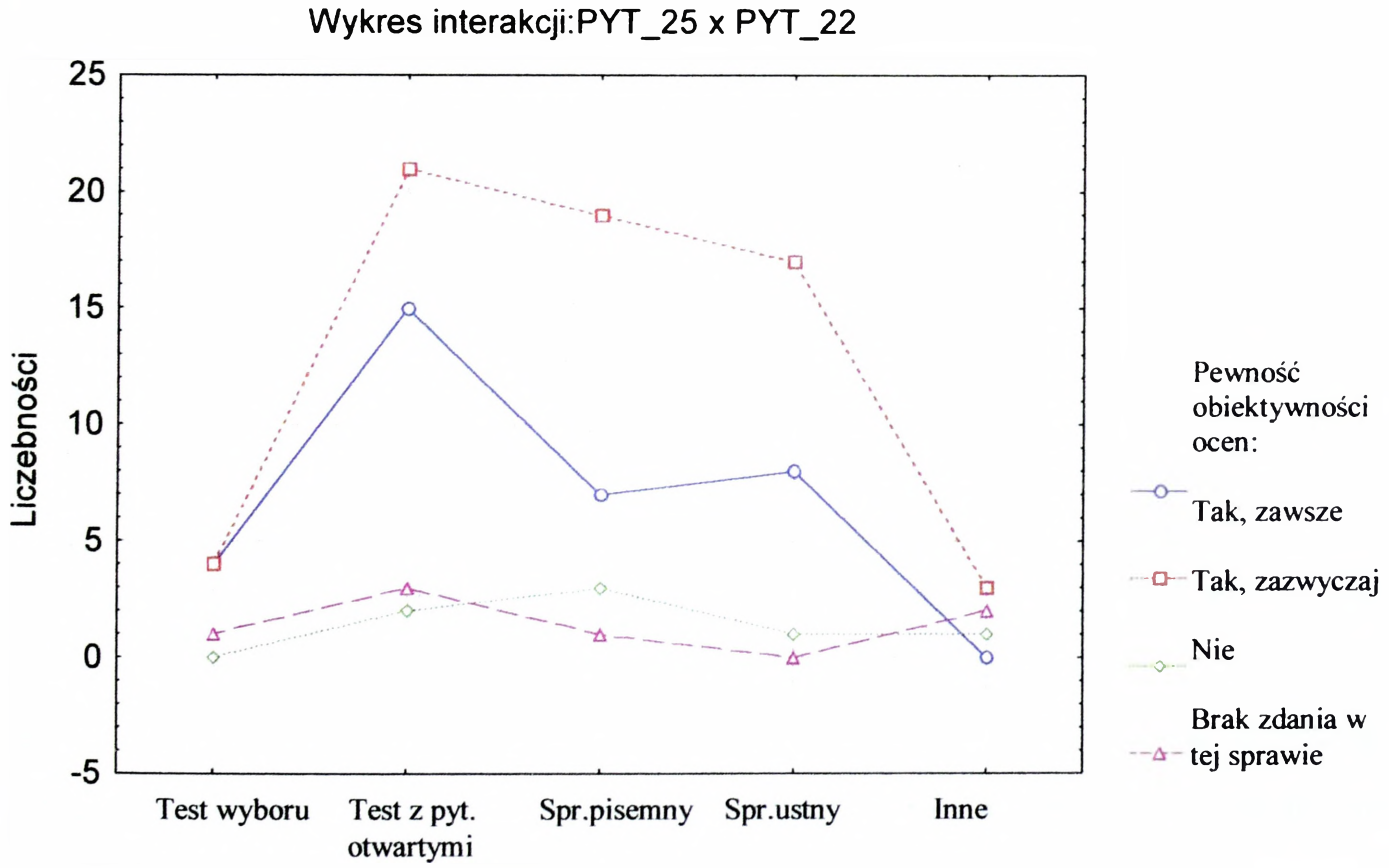
Rys.35. Preferowane przez studentów formy sprawdzania wiadomości



Rys.36. Preferowane formy sprawdzania wiadomości w zależności od oceny zgodności ocen z samooceną studentów. Opinie studentów



Rys.37. Formy sprawdzania wiadomości preferowane przez nauczycieli



Rys.38. Formy sprawdzania wiadomości preferowane przez nauczycieli w interakcji poczuciem obiektywności oceniania

3.5. Funkcja kontroli bieżącej w wewnętrznym systemie oceniania

Bieżąca kontrola i ocenianie studentów zajmują szczególne miejsce w systemie wewnątrzuczenianego oceniania, mogą być bowiem wykorzystywane przy wykonywaniu pozostałych funkcji kontroli i oceniania, kwalifikowania osiągnięć.[1] Oceny bieżące są miernikiem cząstkowych osiągnięć studentów, informują o stopniu opanowania zagadnień i tematów, których treści były przedmiotem oceniania oraz stanowią podstawę do wyrażania sądów co do prawdopodobnego opanowania pozostałych treści kształcenia.

Poprzez ocenianie bieżących postępów edukacyjnych studentów zostaje osiągany cel psychospołeczny oceniania, polegający na kształtowaniu postaw i zachowań przez regularne dostarczanie informacji o ich osiągnięciach i niepowodzeniach, o szansach pomyślnego zdania egzaminu z danego przedmiotu, roku studiów, ukończenia uczelni oraz w określonym stopniu o szansach rozwoju zawodowego. Należy podkreślić, iż zaniechanie bieżącego oceniania postępów poszczególnych studentów jest też pewną formą oceniania. W działalności dydaktycznej, także uczelni wyższej, jest to sytuacja niekorzystna. Brak bieżącego oceniania sprawia, iż w świadomości studentów powstaje przeświadczenie o nie dostrzeganiu pozytywnych osiągnięć edukacyjnych oraz akceptowaniu przeciętności w studiowaniu; z czasem prowadzi to do obniżenia motywacji, przy równoczesnym wzmocnieniu tendencji do zaledwie spełniania minimalnych wymagań.

Ocenianie bieżące może być skuteczne, jeżeli nie będzie odbywać się przypadkowo, lecz stanowić określony system (wewnątrzuczelniany system oceniania). Ocenianie w danej uczelni stanowi system pod warunkiem, że będą w jego skład wchodziły następujące elementy: uzgodnione cele oceniania, kryteria oceniania, podmiot oceniania, przedmiot oceniania, techniki oceniania, częstotliwość oceniania.[2] Skuteczny system wewnątrzuczelnianego oceniania powinien odznaczać się między innymi następującymi cechami:

---

[1] A.Pocztowski, Zarządzanie zasobami ludzkimi, Wrocław 1996, s. 125.
[2] Ibidem, s. 126.

- posiadać jasno sformułowany cel; przed rozpoczęciem bieżącego oceniania postępów w studiowaniu należy rozstrzygnąć, czy oceny cząstkowe uzyskane np. w ciągu semestru wystarczą zaledwie do zaliczenia przedmiotu jako warunek dopuszczenia do egzaminu, czy też będą uwzględniane, a jeżeli tak, to w jakim zakresie w ocenie końcowej wystawianej w czasie egzaminu;
- szczególnie kryteria ale również techniki oceniania powinny być starannie dobrane pod kątem osiągnięcia ustalonych wcześniej celów;
- powinien obejmować wszystkich studentów i wszystkich nauczycieli danej uczelni (przedmioty kształcenia);
- powinien być znany i akceptowany zarówno przez studentów, jak i nauczycieli akademickich;
- powinien uwzględniać specyfikę danej uczelni oraz poszczególnych dyscyplin naukowych jako przedmiotów nauczania.

Chociaż ocenianie bieżące jest mniej sformalizowane od oceniania końcowego odbywającego się w fazie kwalifikowania osiągnięć (egzaminy przedmiotowe, egzaminy dyplomowe i inne), ale również tutaj należy dążyć, aby kryteria oceniania były jasno i jednoznacznie określone, celem ograniczenia subiektywizmu w ocenianiu. Wydaje się, że najbardziej obiektywne są oceny uzyskane poprzez zastosowanie techniki porównania ze standardami edukacyjnymi. Zaletą takiego sposobu oceniania studentów jest możliwość obiektywizacji oceny, która odnosi się do ustalonych i wyrażonych w celach edukacyjnych standardów (wzorców) jednakowych dla wszystkich uczących się na danym kierunku studiów i w obrębie określonego przedmiotu.

Uzyskane za pomocą oceniania bieżącego informacje o cząstkowych osiągnięciach poszczególnych studentów odnoszą się do dotychczasowych osiągnięć, ale mają również wartość prognostyczną i diagnostyczną. Na podstawie ocen uzyskiwanych w ciągu semestru można wnioskować o zaangażowaniu studenta w proces studiowania.

W procesie bieżącego oceniania należy się liczyć z możliwością wystąpienia błędów przejawiających się między innymi w:

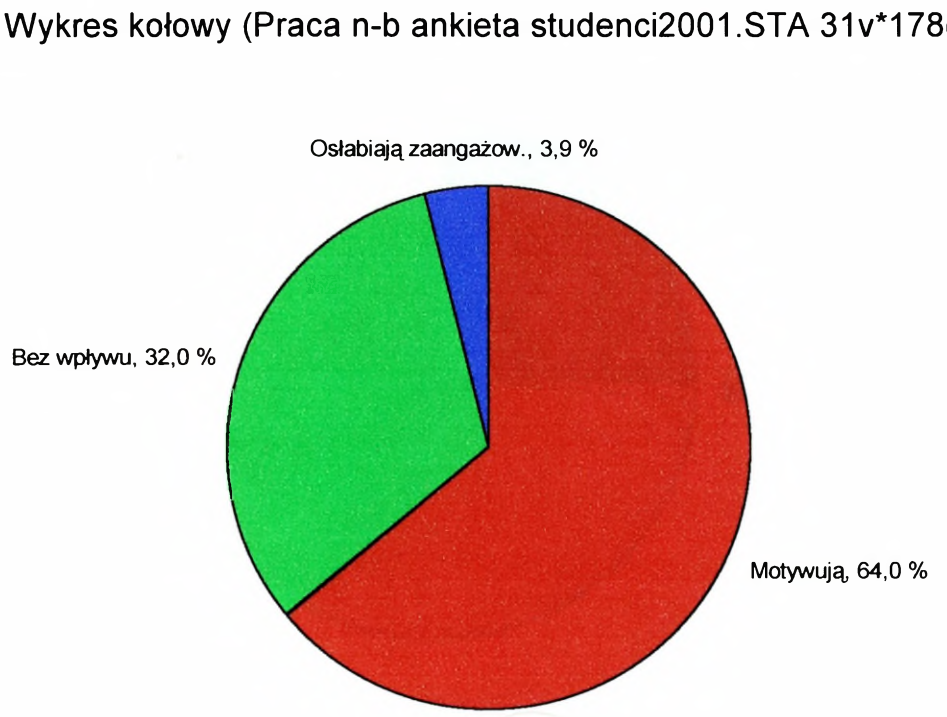
- zbytniej surowości lub pobłażliwości;
- uśrednianiu ocen;

- uwzględnianiu w ocenie funkcji, rangi ocenianego (stopień wojskowy, stanowisko służbowe);
- mało precyzyjnych kryteriach lub ich braku (ocena intuicyjna);
- przenoszeniu doświadczeń (zarówno pozytywnych jak również negatywnych) z kontaktów interpersonalnych z poszczególnymi studentami na oceny za konkretne wiadomości i umiejętności;
- sugerowaniu się oceniającego wcześniej uzyskanymi ocenami lub ocenami z innych przedmiotów.

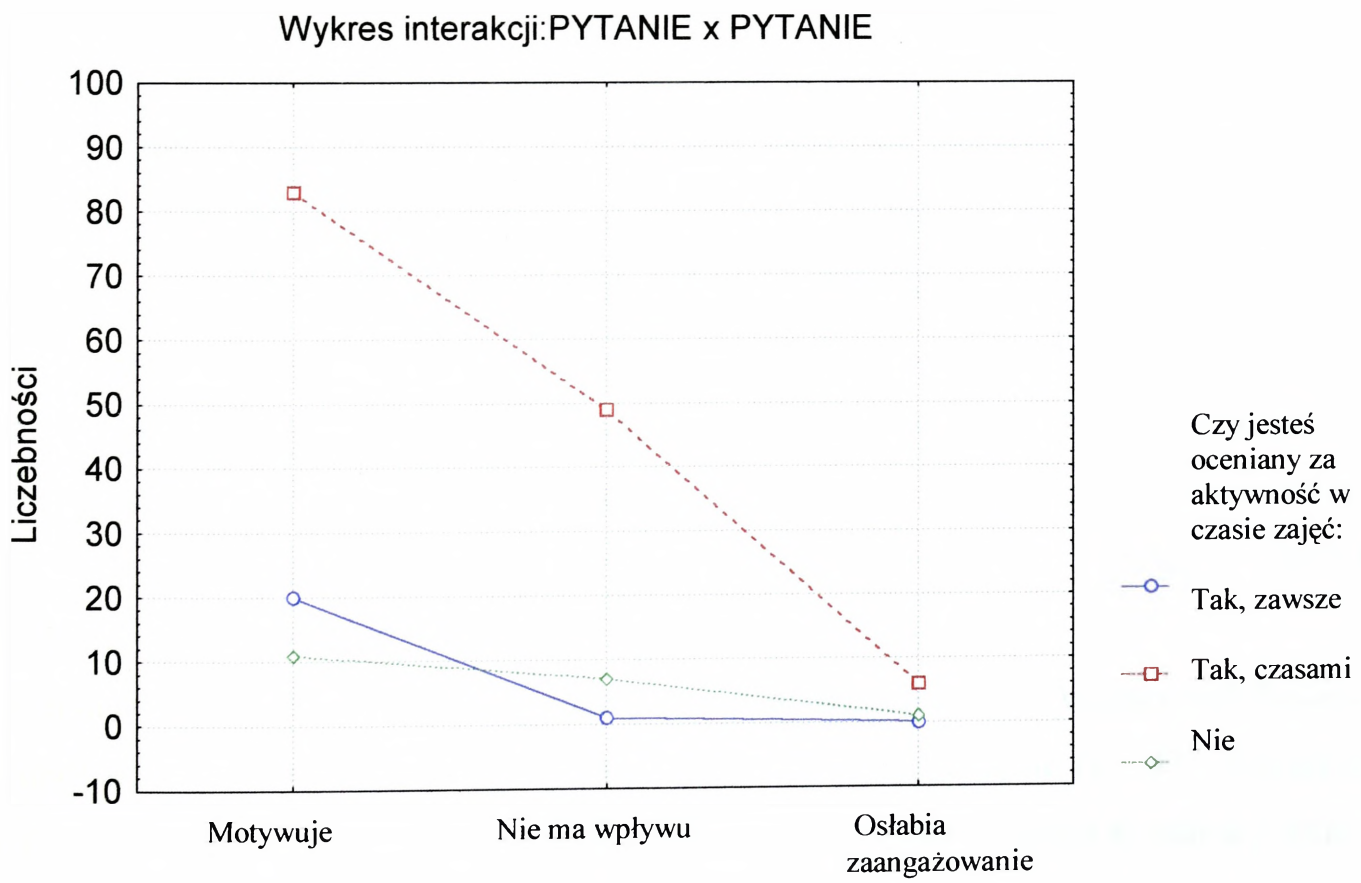
Oceny uzyskiwane w ciągu semestru niewątpliwie wpływają na zaangażowanie studentów w naukę, rozumiane jako stopień identyfikacji poszczególnych studentów z procesem studiów. Na zaangażowanie w naukę wpływają czynniki:

- dążenie, by pozostać studentem określonej uczelni;
- przekonanie, że wartości (program kształcenia) danej uczelni pomogą osiągnąć dalekosiężne cele życiowe (kwalifikacje do zajmowania wyższych stanowisk w hierarchii służbowej wojska, rozwój ogólny);
- gotowość do podjęcia znacznego wysiłku intelektualnego (studiowanie) i dyskomfortu psychicznego (rozłąka z rodziną) w celu spełnienia wymagań edukacyjnych reprezentowanych przez daną uczelnię.

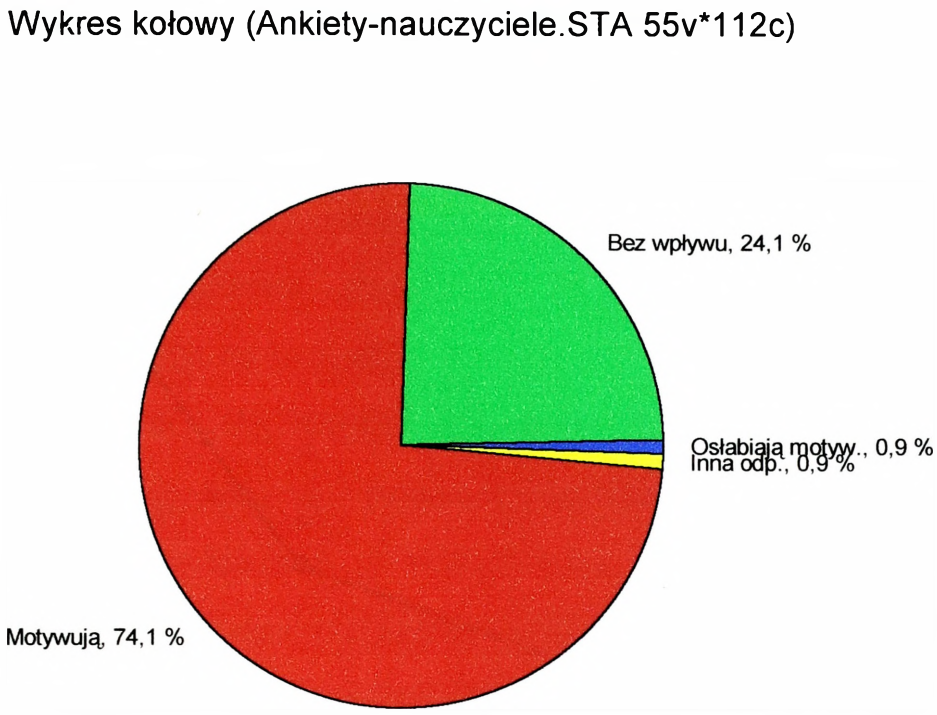
Wychodząc z założenia, że zaangażowanie można rozwijać i kontrolować między innymi poprzez ocenianie bieżących wyników uczenia się, interesowaliśmy się w jakim stopniu oceny uzyskiwane przez studentów w ciągu semestru motywują ich do większego angażowania się w przebieg zajęć dydaktycznych (rys.39). 64 % badanych dostrzega motywującą rolę oceniania, ale równocześnie 32 % jest zdania, że oceny uzyskiwane w trakcie zajęć dydaktycznych nie mają wpływu na ich zaangażowanie. Wydaje się to mało prawdopodobne. Aby zweryfikować nasz wniosek dokonaliśmy zestawienia opinii studentów na temat motywującej roli ocen uzyskiwanych w ramach kontroli bieżącej i odpowiedzi na pytanie czy badani są oceniani za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych (rys.40). Wyraźnie widać, że zarówno osoby oceniane za aktywność, jak i te które nie są na nią oceniane, częściej dostrzegają wpływ ocen na ich zaangażowanie. Nauczyciele w jeszcze większym stopniu są przekonani o motywującej roli bieżącego oceniania (rys.41).



Rys.39. Wpływ ocen uzyskiwanych w ciągu semestru na zaangażowanie studentów w proces uczenia się. Opinie studentów



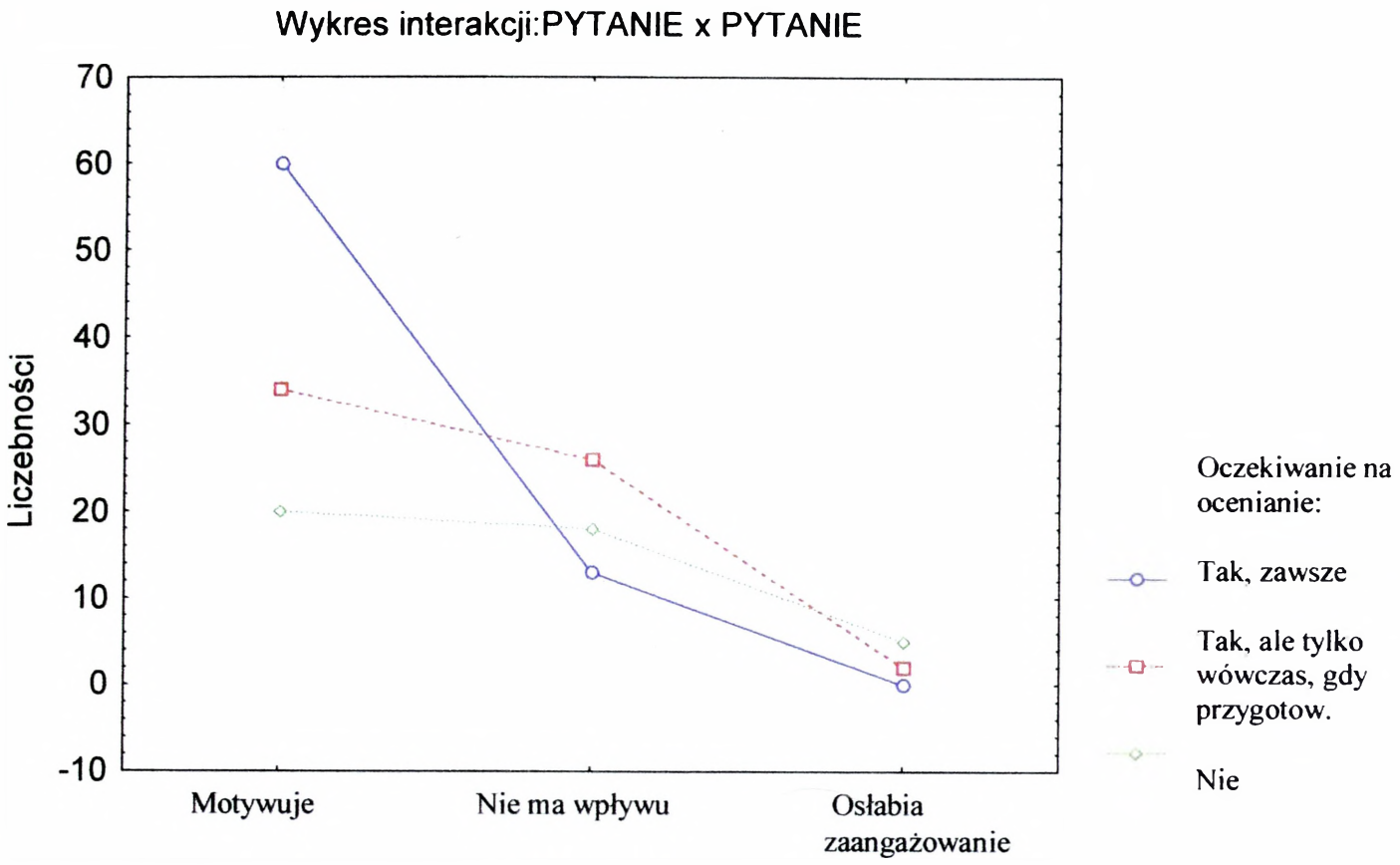
Rys.40. Opinie studentów na temat motywującej roli kontroli bieżącej w interakcji z ocenianiem za aktywność w czasie zajęć



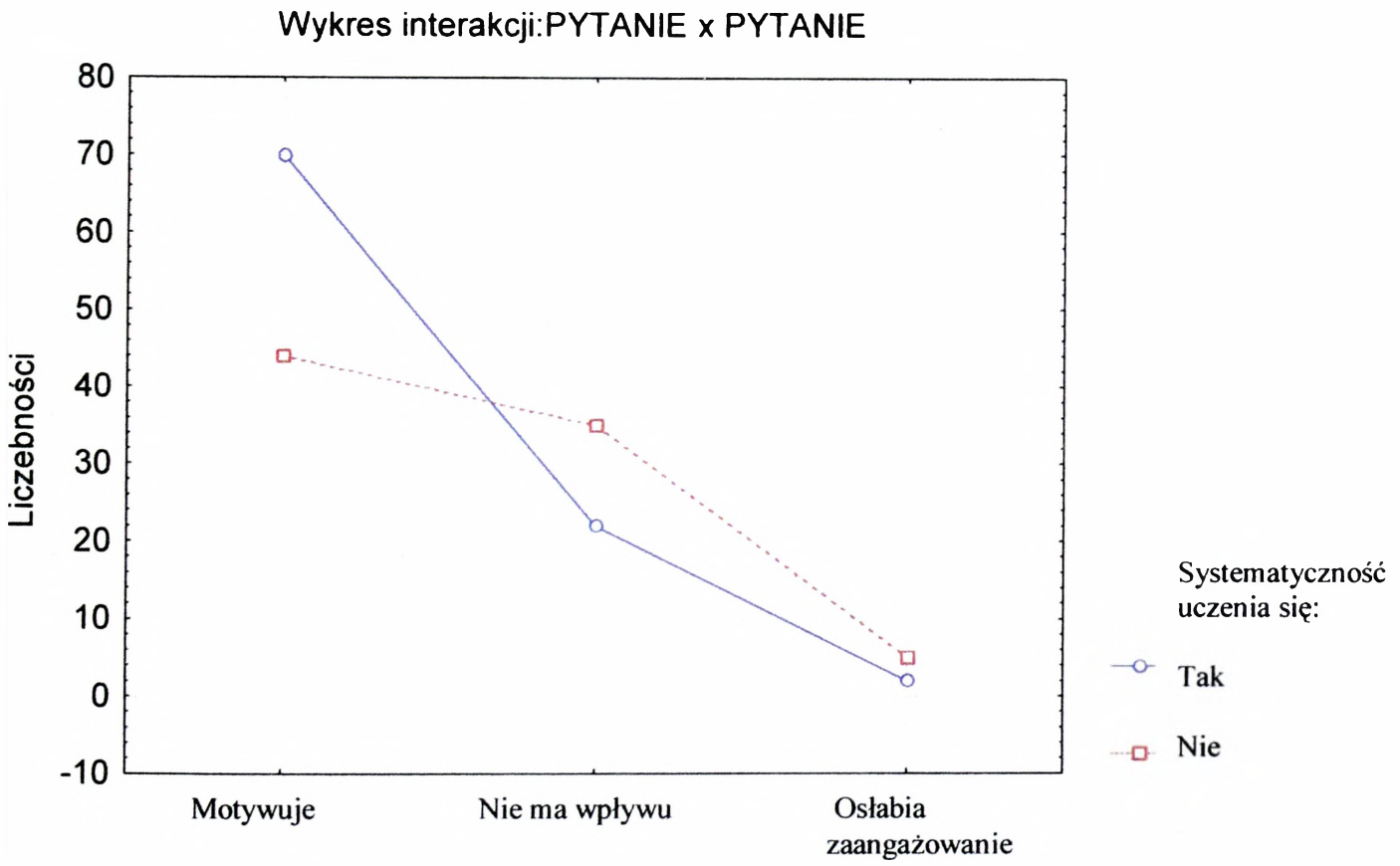
Rys.41. Motywująca rola oceniania bieżącego w opiniach nauczycieli

Kontrola bieżąca i ocenianie ma doniosłe znaczenie w wewnętrznym systemie oceniania wypracowanym przez daną uczelnię. Nauczycielom umożliwia ona systematyczne śledzenie postępów studentów i porównywanie ich osiągnięć z zakładanymi celami kształcenia. Uzgadnianie wymagań programowych i kryteriów oceniania pomiędzy nauczycielami sprawia, że wszelkie porównywanie wyników kształcenia jest bardziej rzetelne. Kontrola bieżąca i ocenianie jest również korzystne dla samych studentów. Może o tym świadczyć zdecydowana przewaga opinii (rys.42) na temat motywującej roli kontroli bieżącej (i oceniania) w interakcji z oczekiwaniem na ocenienie (również u tych osób, które lubią być oceniane tylko wówczas, gdy są dobrze przygotowane do zajęć). Motywującą rolę oceniania dostrzegają również osoby, które nie lubią być oceniane.

Na motywującą funkcję kontroli i bieżącego oceniania najczęściej wskazywali badani, którzy uczą się zarówno systematycznie, jak i niesystematycznie (rys.43). Jednakże częściej taką funkcję dostrzegały osoby uczące się w ich przekonaniu systematycznie.



Rys.42. Motywująca funkcja kontroli bieżącej w interakcji z oczekiwaniem na ocenę



Rys.43. Motywująca rola kontroli bieżącej w interakcji z opiniami na temat systematyczności uczenia się. Opinie studentów

Możliwość aktywizowania studentów w czasie zajęć dydaktycznych jest znacznie zróżnicowana między innymi ze względu na formę i metodę pracy dydaktycznej. Wykłady, jedna z głównych form nauczania na poziomie kształcenia wyższego, ograniczają możliwości wykładowcy. Cechą charakterystyczną wykładu jest bowiem znaczna ilościowa przewaga wypowiedzi wykładowcy nad wypowiedziami studentów oraz liczne audytorium.

W celu pobudzenia aktywności studentów nauczyciel w wykładzie informacyjnym zadaje pytania dotyczące poprzedniego wykładu, przygotowania się do wykładu bieżącego (przed wykładem), o skuteczności wykładu, a po zakończeniu wykładu o jego rezultatach, o ocenie wykładu i wykładowcy. Studenci aktywizowani poprzez pytania nawiązujące do poprzedniego wykładu i sprawdzające stan przygotowania do wykładu bieżącego potencjalnie motywują do przyszłych kontaktów nauczyciela z audytorium. W ten sposób kontrola połączona z oceną zabierających głos studentów spełnia funkcję motywacyjną. Jej zakres powinien być jednak ograniczony do krótkiej pracy kontrolnej, pytania ochotników, wywoływanie do odpowiedzi. W trakcie trwania wykładu należy kreować sytuacje dydaktyczne prowokujące do zadawania pytań przez studentów. Możliwość zbadania skutków wykładu tuż po jego zakończeniu obejmuje krótką pracę kontrolną, wysłuchiwanie pytań i wątpliwości studentów, postawienie pytań.[3]

Zdecydowanie większe możliwości aktywizowania studentów mają ci nauczyciele, którzy stosują tok problemowy wykładu. Studenci znajdują się wówczas w sytuacjach dydaktycznych skłaniających ich do myślenia; czynności nauczyciela wpływają na kształtowanie zainteresowań, umiejętności, nawyków i postaw, w konsekwencji – motywują do uczenia się.[4]

W zajęciach dydaktycznych w małych grupach, a są to wszelkiego typu ćwiczenia, laboratoria, proseminaria i seminaria, praktyki, aktywność studentów jest niejako wpisana. Nauczyciel w wymienionych formach kształcenia motywuje do uczenia się poprzez odpowiednie sprawowanie funkcji kierowniczej polegające na:

– wywołaniu procesu uczenia się,

---

[3] K.Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988, s. 52-54.

[4] Ibidem, s. 62.

- wstępnej organizacji i doborze treści kształcenia,
- nadaniu odpowiedniego kierunku czynności studiowania, tzn. nastawienia jej na założone cele dydaktyczne,
- stworzeniu warunków sprzyjających świadomemu, aktywnemu i samodzielnemu uczeniu się,
- interweniowaniu (ponownemu spowodowaniu), w przypadku gdy ustaje proces uczenia się,
- interweniowaniu, gdy czynność uczenia się traci z pola widzenia osiągnięcie celów dydaktycznych.[5]

Jeszcze pełniej można ukazać wielorakie sposoby oddziaływań motywujących nauczyciela w stosunku do studentów poprzez analizę ogniw dydaktycznych zajęć w małych grupach. Kontrola i ocena w przebiegu poszczególnych ogniw dydaktycznych może odbywać się w następującym zakresie:

- przyciągnięcie uwagi. W małej grupie nauczyciel jest w stanie nawiązać częsty kontakt wzrokowy z każdym studentem, co sprzyja przyciągnięciu i podtrzymywaniu uwagi;
- poinformowanie o celach. Nauczyciel może się upewnić, że wszyscy studenci cel zrozumieli;
- pobudzenie przypomnienia warunków wstępnych. Zadając pytania kilku studentom nauczyciel uzyska wystarczającą pewność, że niezbędne umiejętności składowe i odpowiednie informacje pomocnicze są dostępne w pamięci wszystkich uczestników zajęć. Dla pozostałych studentów jest to okazja do powtórzenia znanych im treści;
- prezentacja treści kształcenia. Przekaz ustny powinien być wspomagany ilustracjami, wykresami itp.;
- kierowanie przebiegiem uczenia się. Nauczyciel zwraca się do całej grupy jednocześnie, bądź wchodzi w interakcje z poszczególnymi studentami w zależności od zakresu niezbędnej interwencji. Jednym z rodzajów kontroli omawianego tu ogniwa jest dyskusja. Może ją zorganizować i prowadzić

[5] Ibidem, s. 82.

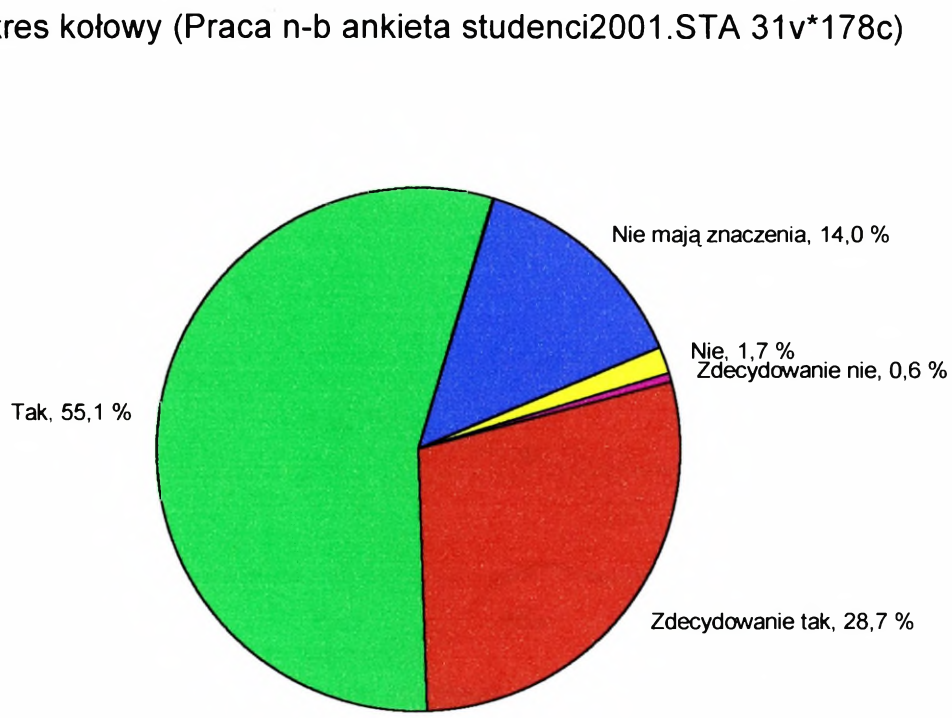
nauczyciel lub jeden ze studentów. Dyskusja jest zależna od strategii samodzielnego uczenia się używanych przez poszczególnych studentów;

- wywołanie zachowania wykonawczego. Zachowania wykonawcze, które dokładnie może ocenić nauczyciel, można wywołać kolejno u każdego studenta (pojedynczo). Nauczyciel, na podstawie osiągnięć (odpowiedzi) kilku studentów, zakłada, że osiągnięcia pozostałych są na podobnym poziomie. Nauczyciel musi się zadowolić szacunkiem prawdopodobnych osiągnięć, zamiast ustalić je dokładnie. Jak zawodne mogą być owe szacunki niech świadczą dane prezentowane w innym miejscu niniejszej pracy a charakteryzujące zakres przygotowywania się studentów do poszczególnych zajęć dydaktycznych;
- dostarczenie informacji zwrotnej. Studentowi prezentującemu referat, propozycję rozwiązania problemu, odpowiadającemu na pytanie, wykonującemu zadane czynności praktyczne można zapewnić precyzyjną informację zwrotną. W przypadku pozostałych studentów można jedynie zakładać, że ich odpowiedzi czy działania praktyczne będą podobne;
- ocena zachowania wykonawczego. Zazwyczaj w czasie kolejnych zajęć dydaktycznych pytani są (prezentują referaty, rozwiązania) inni studenci, ale dotyczy to już następnych, innych treści i problemów przewidzianych programem kształcenia. W efekcie mamy tutaj do czynienia z utratą dokładności kontroli, to znaczy, że jedynie próbki całego zachowania wykonawczego danego studenta będą oceniane, nie zaś całość osiągnięć. Środkiem zaradczym może być zastosowanie testu adresowanego do całej grupy dydaktycznej (roku studiów danego kierunku kształcenia) obejmującego tematykę pojedynczych zajęć, cykl, a nawet całość treści danej dyscypliny naukowej;
- wzmaganie trwałości i transferu. Na podstawie „uśrednionego" zachowania wykonawczego grupy, poprzez dyskusję następuje lepsze zapamiętanie i nadanie nowej struktury poznanym wcześniej treściom.[6]

Studenci przywiązują bardzo dużą wagę do pozytywnych opinii nauczycieli o ich postępach w studiowaniu (rys.44). Znakomita większość z nich (83,6 % odpowiedzi „zdecydowanie tak" i „tak") dostrzega motywującą rolę publicznie wyrażanych

[6] R.M.Gagné, L.J.Briggs, W.W.Wager, Zasady projektowania dydaktycznego, Warszawa 1992, s. 268-269.

pozytywnych ocen. Mało studentów (14 %) uważa, że opinie te nie mają żadnego znaczenia.

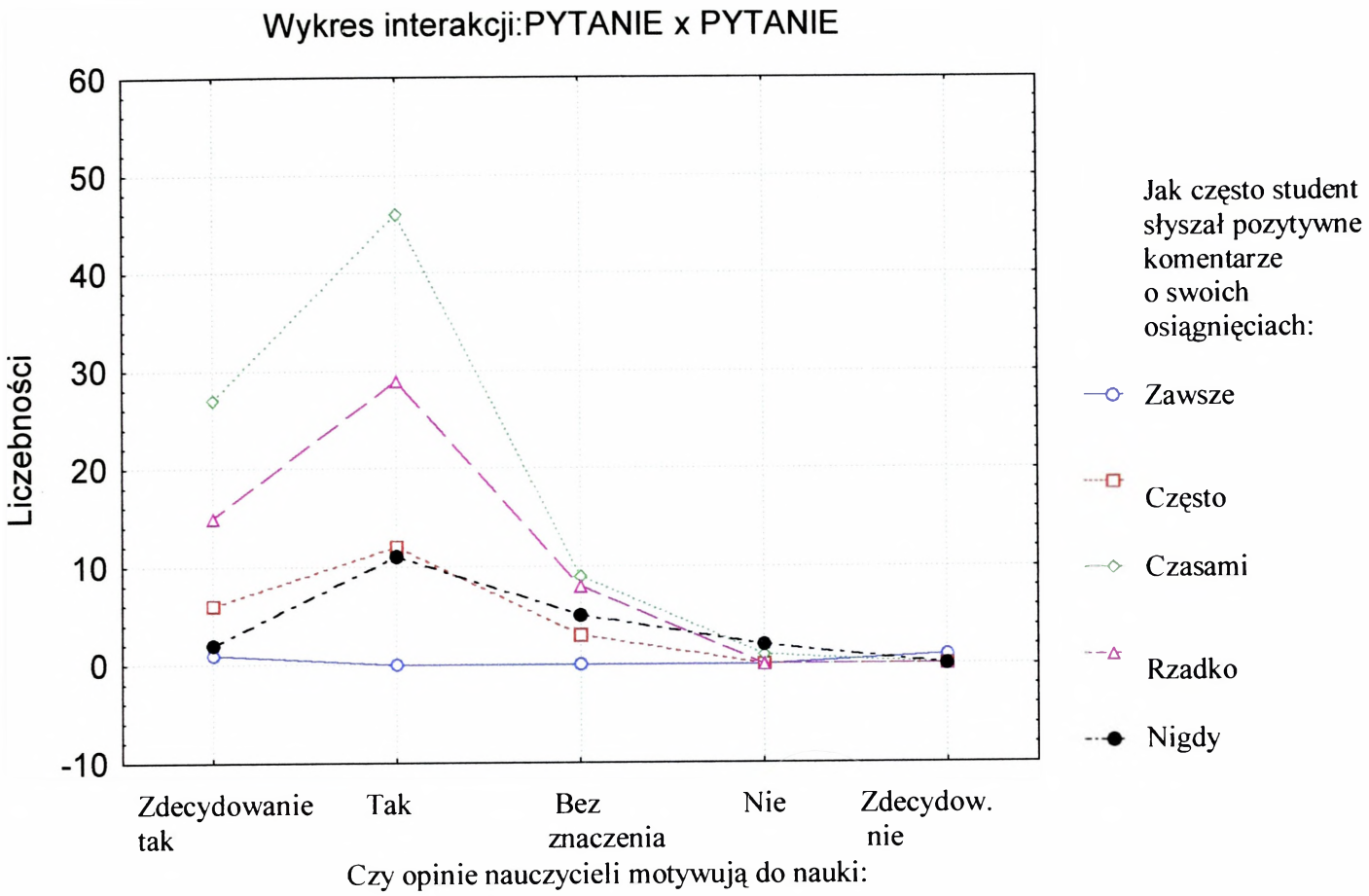


Rys.44. Wpływ pozytywnych opinii o postępach studentów na ich motywację do nauki. Odpowiedzi studentów

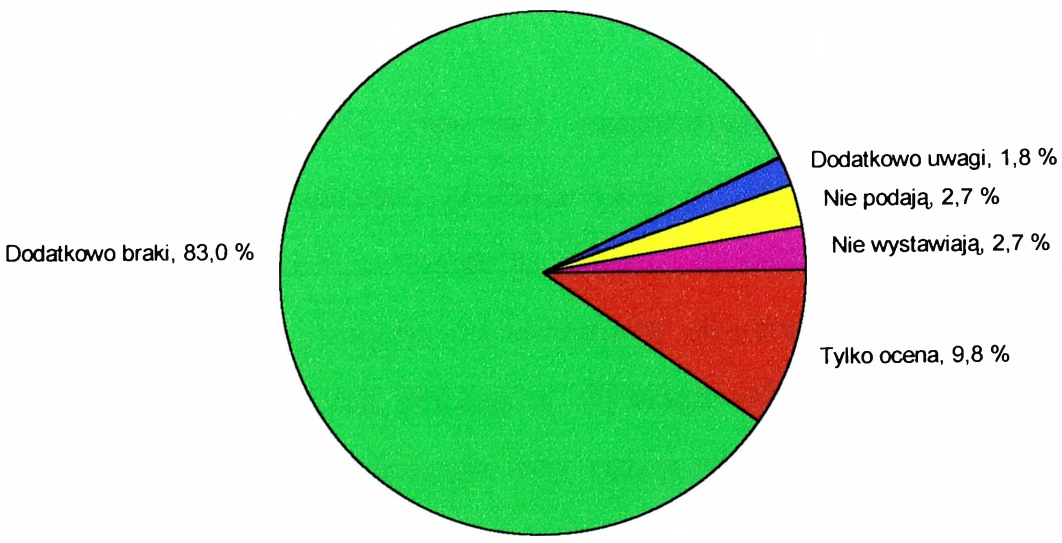
Nawet ci studenci, którzy tylko czasami, rzadko, a nawet nigdy nie usłyszeli od nauczycieli pozytywnej opinii o swoich postępach w nauce przywiązują dużą wagę do publicznego uznania ich osiągnięć edukacyjnych przez nauczyciela (rys. 45).

Podstawową funkcją nauczyciela jest organizowanie uczenia się innych osób. Na uczenie się innych rozumiane jako proces trudno jest bezpośrednio wpływać. Zatem organizowanie uczenia się studentów dotyczy przede wszystkim czynności. Nauczyciel, kierując się zamysłem w postaci celu pedagogicznego, organizuje aktywność studentów z myślą o przyswojeniu przez nich określonych wiadomości i umiejętności oraz ukształtowaniu postaw. Poprzez aktywność dochodzi do względnie trwałych zmian w zachowaniu studentów.[7]

[7] K.Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.

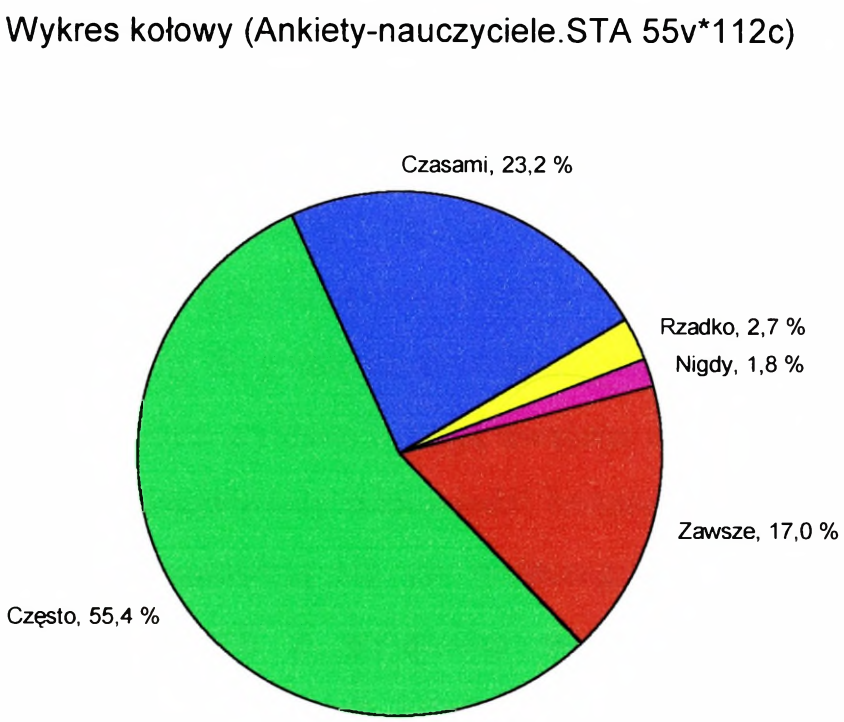


Rys.45. Opinie o motywującej roli pozytywnych ocen nauczycieli a praktyka dydaktyczna w tym zakresie. Odpowiedzi studentów



Rys.46. Komunikowanie studentom ocen. Opinie nauczycieli

Nauczyciele, mając świadomość znaczenia różnego rodzaju zabiegów aktywizujących studentów, nie ograniczają się w procesie oceniania do podawania samych ocen (rys.46), a wzbogacają je o dodatkowe informacje wskazujące na błędy i braki merytoryczne wypowiedzi (83,0 %), a gdy tylko jest to uzasadnione jakością wypowiedzi, ocena jest wzbogacana o pozytywne komentarze (rys.47).



Rys.47. Częstotliwość wygłaszania pozytywnych komentarzy o osiągnięciach studentów. Opinie nauczycieli

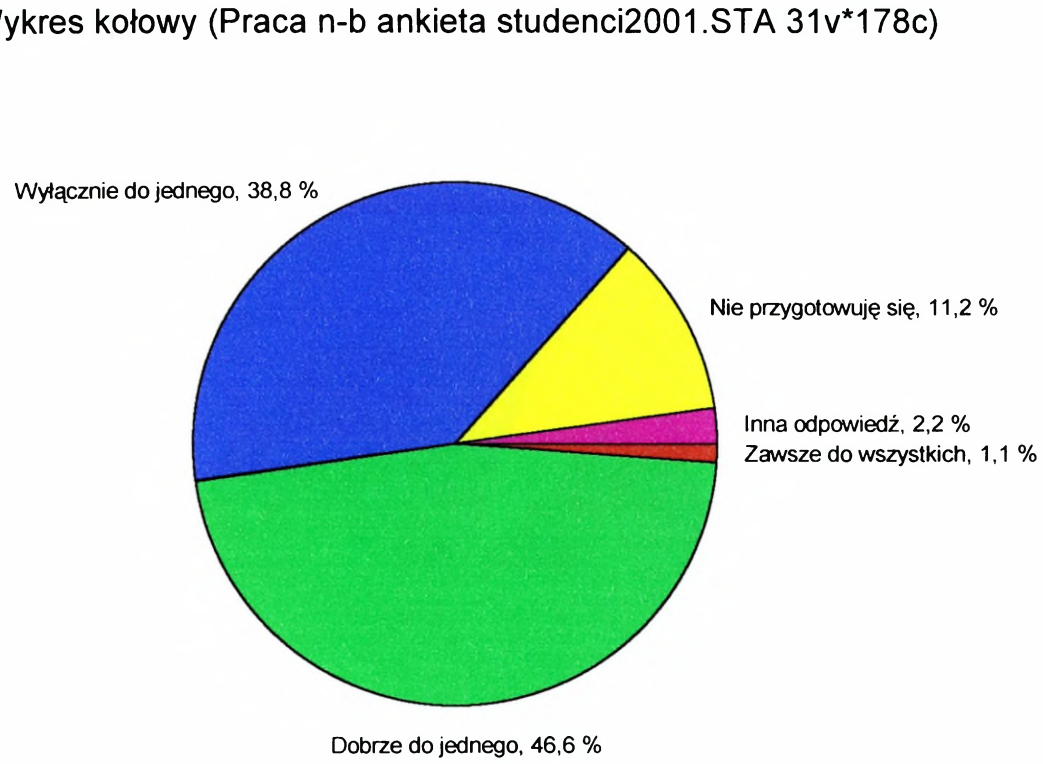
Warunkiem uczenia się (również niezamierzonego) jest aktywność. Jej zewnętrzne przejawy są znacząco zróżnicowane w zależności między innymi od zastosowanych form i metod kształcenia. Zajęcia dydaktyczne prowadzone metodą wykładu informacyjnego wymagają od studentów słuchania i notowania. Aktywne i poprawne wykonywanie owych procesów wymaga odpowiednio zaawansowanych umiejętności i wysiłku intelektualnego, aby osiągnąć zadowalający poziom recepcji wykładu.[8] O powodzeniu zajęć (osiągnięciu celów), prowadzonych zwłaszcza w

[8] K.Kruszewski, Kształcenie w szkole ..., op.cit., s. 22-23.

grupach dydaktycznych (ćwiczenia, seminaria, zajęcia praktyczne), przesądza przygotowanie się merytoryczne studentów będące podstawą ich aktywności.

Stosowane w wyższym szkolnictwie wojskowym metody kształcenia wymagają od studentów: udziału w dyskusji, zaprezentowania referatu (wypracowanej decyzji), zestawiania faktów, porównywania, analizowania, uogólniania, wnioskowania i szeregu innych operacji umysłowych oraz praktycznych, które są możliwe do wykonania po uprzednim zapoznaniu się z literaturą obowiązkową i dodatkową, czyli częścią treści zawartych w podręcznikach akademickich, monografiach, materiałach źródłowych, instrukcjach, regulaminach, encyklopediach i słownikach. Przygotowanie się studentów do aktywnego udziału w zajęciach dydaktycznych jest też wzbogacane lekturą czasopism naukowych i popularnonaukowych. Czasami zakres przygotowania się do zajęć bywa ograniczany do przeczytania i wynotowania fragmentów opracowań skryptowych, a nawet notatki z wykładu bywają uważane za wystarczające.

Na rysunku 48 przedstawiliśmy odpowiedzi badanych na zadane im pytanie o to, w jakim zakresie przygotowują się do poszczególnych zajęć dydaktycznych (ćwiczeń, seminariów i innych z wyjątkiem wykładów informacyjnych). Do wszystkich problemów (zagadnień) i do każdych zajęć przygotowuje się zaledwie około 1 % studentów, dobre przygotowanie do jednego zagadnienia a do pozostałych (przewidzianych do omówienia tematu) pobieżne deklaruje prawie 47 % respondentów i jest to jednocześnie najczęściej spotykany zakres przygotowywania się do zajęć. Jednocześnie prawie 39 % badanych przygotowuje się wyłącznie do jednego zagadnienia. Ponad 11 % badanych twierdzi, że do zajęć przygotowuje się sporadycznie lub wcale.

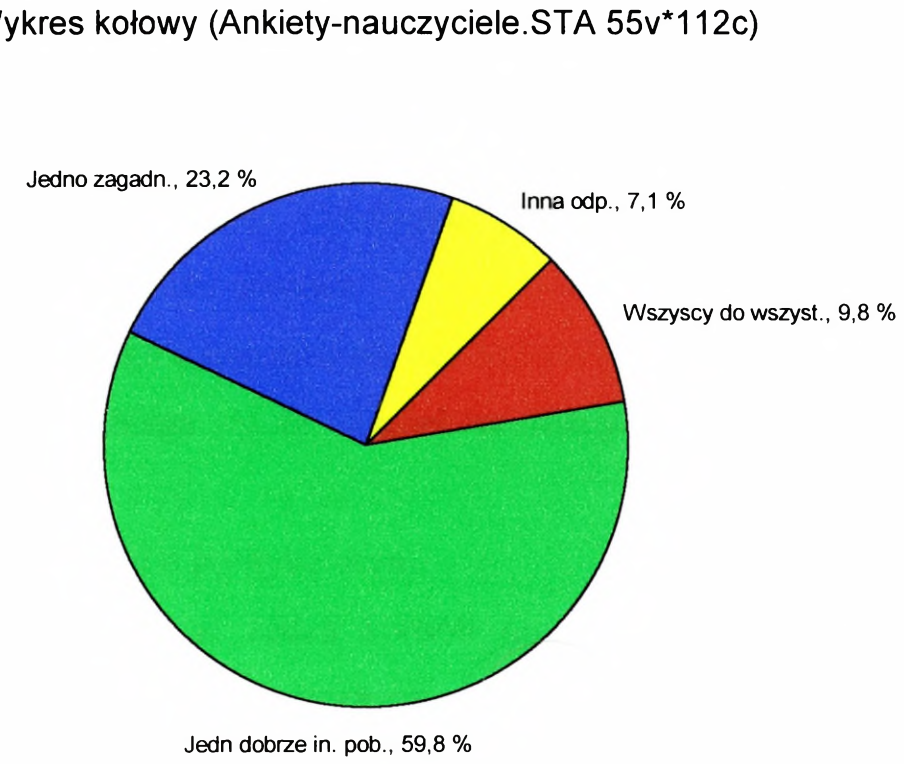


Rys.48. Zakres przygotowywania się studentów do zajęć dydaktycznych (zagadnień). Odpowiedzi studentów

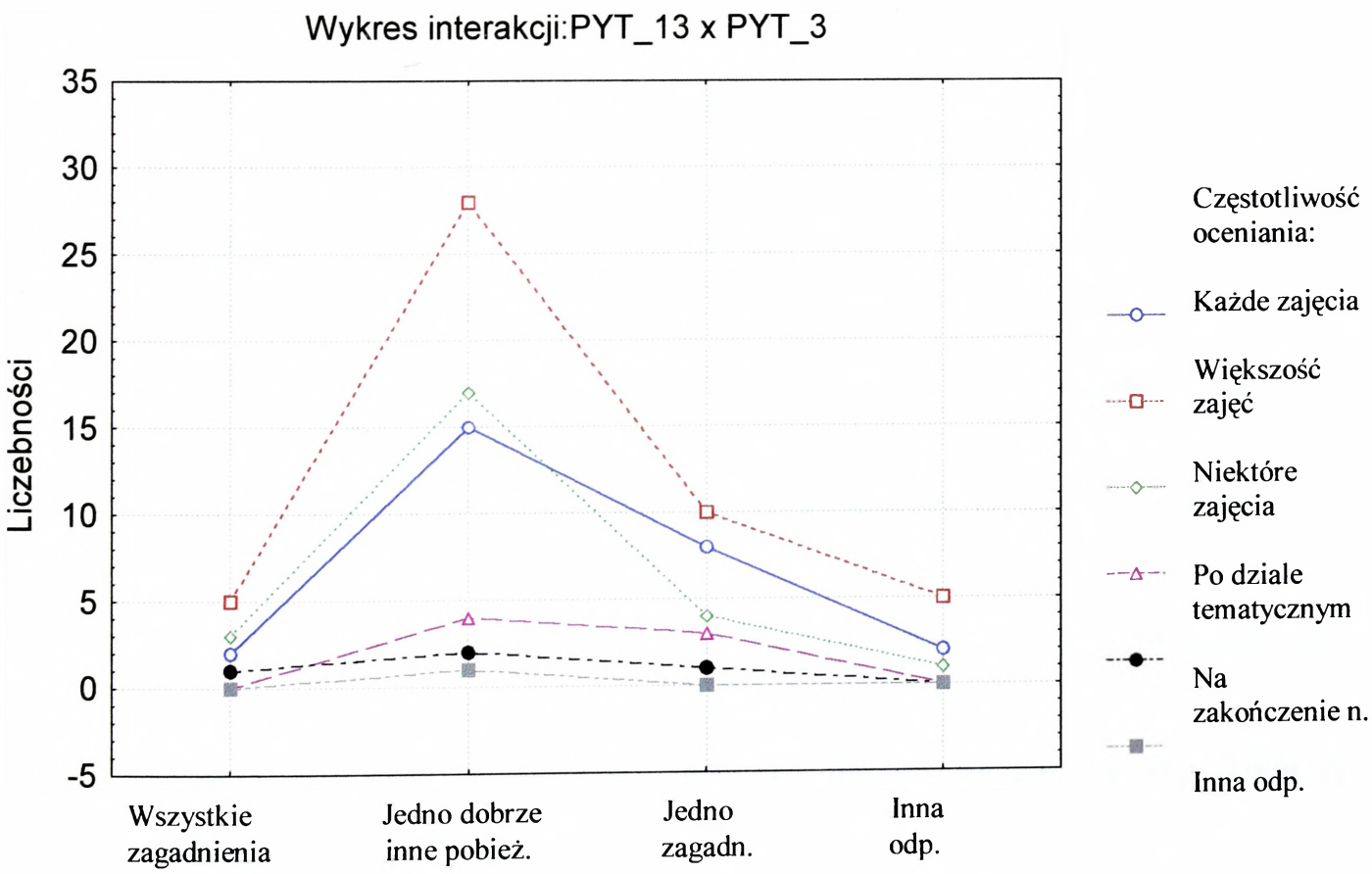
Zobrazowany tutaj zakres przygotowywania się do zajęć dydaktycznych, w których aktywny udział studentów jest podstawą ich przeprowadzenia może sugerować spostrzeżenie, że zajęcia najczęściej opierają się na pracy kilku, zazwyczaj dobrze przygotowanych referentach – „ochotnikach" wyznaczanych przez nauczyciela lub grupę dydaktyczną. Takie rozwiązanie nie gwarantuje aktywności wszystkich członków grupy (nie są przygotowani), a treści kształcenia nie są wystarczająco gruntownie opanowane (ograniczona znajomość literatury). Nawet ci studenci, którzy przygotowują się do zajęć ale w zakresie jednego problemu (zagadnienia) nie opanują całości treści programowych, a zaledwie ich wybrane fragmenty.

Nauczyciele proszeni o ocenę zakresu przygotowywania się studentów do zajęć dydaktycznych (rys.49) prawie dziesięciokrotnie częściej (niż studenci) sądzą, że do zajęć są przygotowani wszyscy studenci w pełnym zakresie. Ten optymizm pedagogiczny jest potwierdzany prawie 60 % wskazań (wobec 46,6 % wskazań studentów), z których wynika, że studenci są dobrze przygotowani do omówienia jednego zagadnienia a pozostałe problemy opanowali pobieżnie. Prawdopodobnie

takie przeświadczenie jest jedną z przyczyn określonej częstotliwości oceniania (rys.50).



Rys.49. Zakres przygotowywania się studentów do zajęć. Opinie nauczycieli



Rys.50. Przygotowywanie się studentów do zajęć w interakcji z częstotliwością oceniania. Opinie nauczycieli

3.6. Przedmiot i procedura uzgodnień w ramach wewnątrzuczelnianego systemu oceniania w odniesieniu do wyników studiowania

Proces sprawdzania wyników jest konieczny. Jednakże nie ma zgodności co do skali stopni szkolnych. Bolesław Niemierko przytacza długą listę zarzutów postawionych pod adresem stopni szkolnych przez jednego z amerykańskich pedagogów. Oto one ujęte w kilku grupach:

1. Stopnie nie mają głębszego sensu dlatego, że:
    a. „Ocenianie przebiega zgoła inaczej w różnych szkołach i u różnych nauczycieli.
    b. Wiele szkół nie dba o politykę ocen.
    c. Pojedynczy symbol w żaden sposób nie może dokładnie przedstawić złożonych osiągnięć pedagogicznych.
    d. Nauczyciele często oceniają przypadkowo i niedbale.
    e. Stopnie są często stosowane jako kary lub środki dyscyplinujące, a nie jako właściwe miary osiągnięć."
2. Stopnie są pedagogicznie błahe z następujących powodów:
    a. „Stopnie są tylko symbolami.
    b. Najważniejsze wyniki są nieuchwytne, nie można ich więc ani wycenić, ani ustopniować.
    c. Ocena nauczyciela jest mniej ważna dla ucznia niż jego własna samoocena.
    d. Stopnie nie pozwalają poprawnie przewidzieć późniejszych osiągnięć.
    e. Powinno się oceniać szkoły, a nie uczniów."
3. Stopnie są niepotrzebne ponieważ:
    a. „Stopnie nieskutecznie motywują do rzeczywistych osiągnięć w kształceniu się.
    b. Gdy uczniowie opanują wszystko, co powinni, nic nie pozostaje do różnicowania za pomocą stopni.
    c. Stopnie przetrwały w szkołach głównie dlatego, że nauczyciele tkwią w tradycyjnych sposobach działania."
4. Stopnie są szkodliwe bo:

a. „Niskie stopnie mogą zniechęcać mniej zdolnych uczniów do wysiłku.
b. Stopnie powodują, że dla niektórych uczniów porażka jest nieunikniona.
c. Niektórzy rodzice stosują kary wobec uczniów za niskie stopnie i nieodpowiednie nagrody za wysokie stopnie.
d. Stopnie stanowią uniwersalne wzorce dla wszystkich uczniów, a zniechęcają do indywidualnych celów uczenia się.
e. Stopnie nagradzają konformizm i karzą za twórczość.
f. Stopnie zachęcają do rywalizacji, a nie do współpracy.
g. Naleganie na wysokie stopnie prowadzi niektórych uczniów do oszustw.
h. Stopnie bardziej pasują do nauczania przedmiotowego niż do edukacji humanistycznej, skoncentrowanej na dziecku."[1]

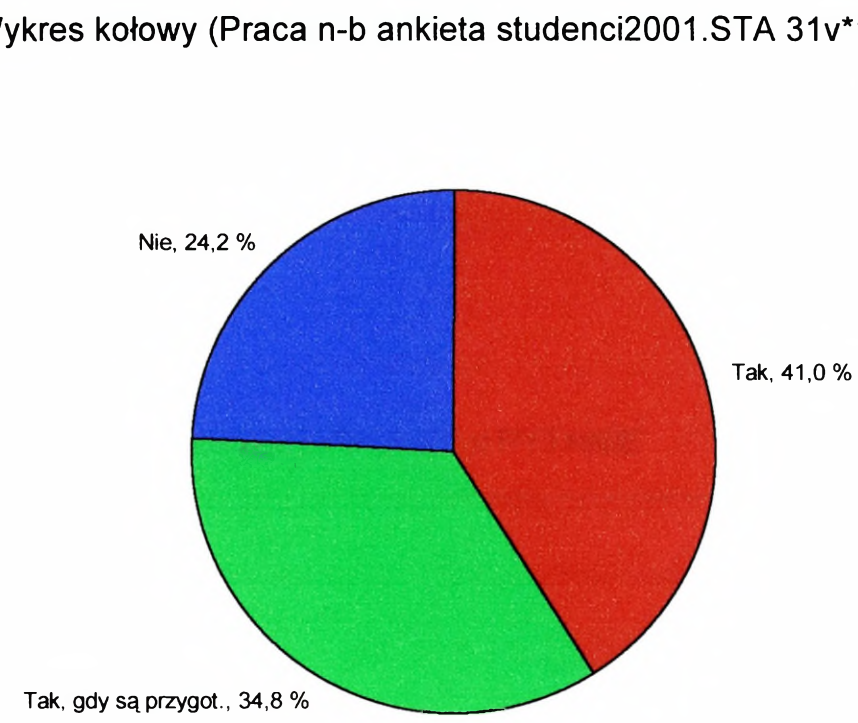
Przytoczone tutaj zarzuty być może nie spełniają określonych wymogów porządkowych co do kryteriów ich wyszczególnienia, ale z całą pewnością można się z nimi spotkać w praktyce edukacyjnej na różnych poziomach kształcenia.

Obserwowanie i rejestrowanie osiągnięć uczących się musi odbywać się w toku całego procesu dydaktycznego, tak aby w miarę postępu procesu zakres sprawdzania i oceniania rozszerzał się. Wczesne sprawdzanie i ocenianie, nastawione na zmiany w uczeniu się i nauczaniu, nazywa się kształtującym, natomiast czynności nastawione na zarejestrowanie końcowego wyniku uczenia się i nauczania, jest nazywane ocenianiem sumującym.[2] Zdaniem Zofii Kietlińskiej "Racjonalny sposób kontroli gwarantuje systematyczną pracę studenta i sukcesywne przyswajanie treści programowych, oddziałuje więc wychowawczo, ucząc studentów ciągłej, bieżącej, regularnej pracy, racjonalnego jej planowania i równomiernego rozkładania w okresie całego semestru, kształtując w ten sposób nawyki systematyczności, obowiązkowości i planowości w działaniu."[3]

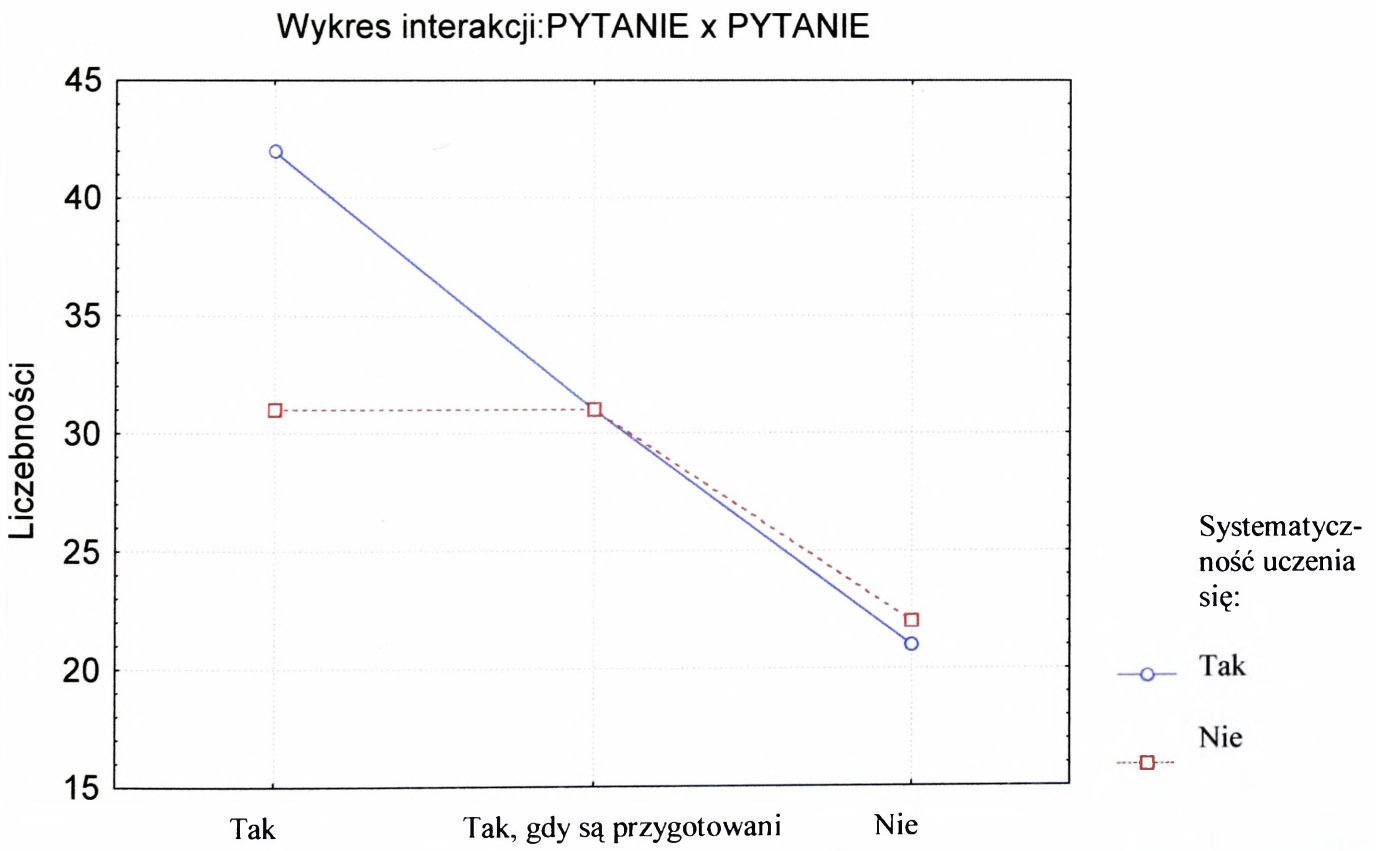
Stosunek do oceniania bieżącej pracy studentów jest jednak zróżnicowany, aż do zanegowania jego niezbędności (rys.51). Częściej lubią być oceniani za bieżące uczenie się studenci, którzy studiują systematycznie (rys.52).

---

[1] B.Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką, Warszawa 1991, s. 12-13.
[2] Ibidem., s. 152.
[3] Z.Kietlińska, Zarys pedagogiki studiów technicznych, Warszawa 1971, s. 59.

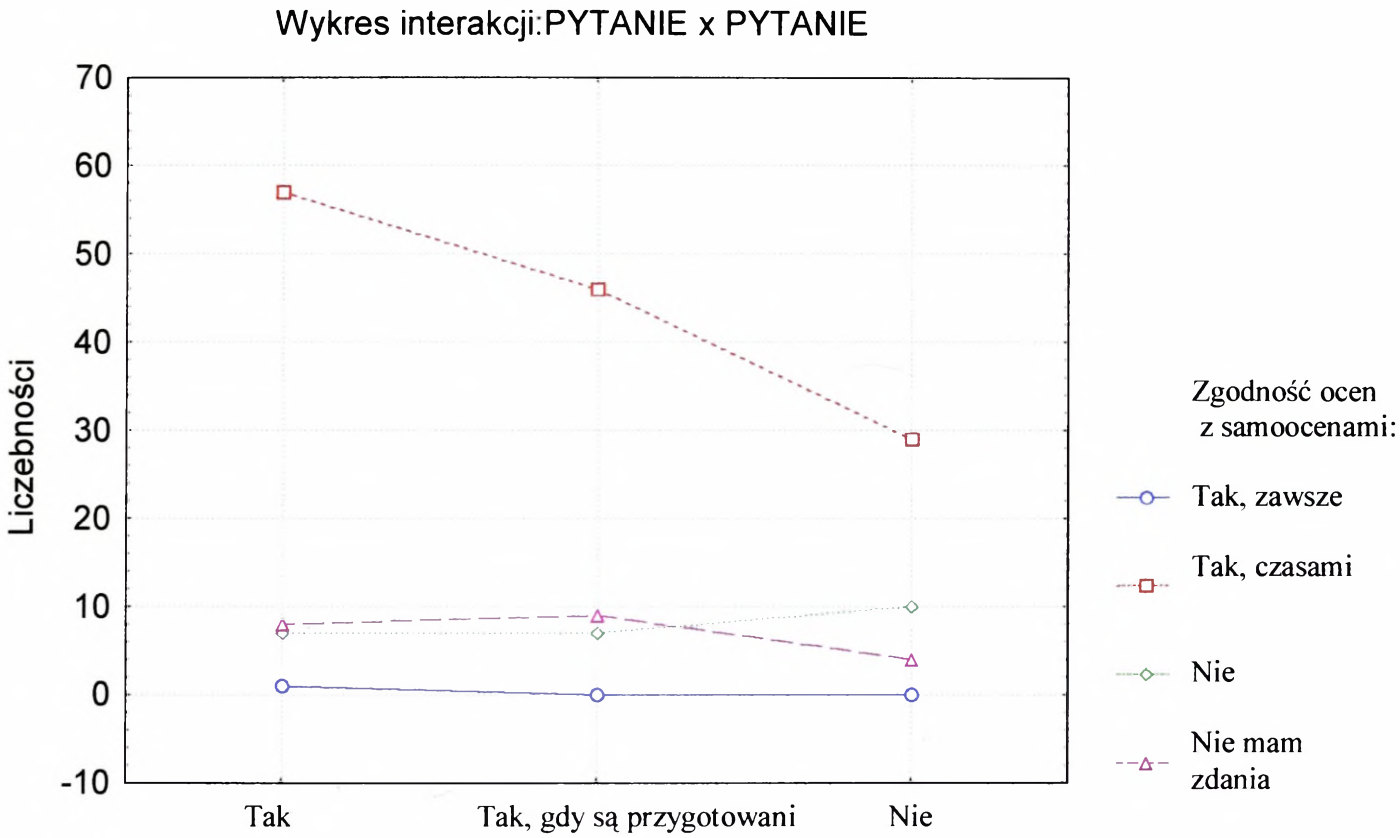


Rys.51. Czy studenci chcą być oceniani za wyniki studiowania



Rys.52. Oczekiwanie studentów na ocenianie w interakcji z systematycznością uczenia się

Ocenianie jest tym chętniej przyjmowane przez studentów im bardziej oceny, które wystawiają nauczyciele są zgodne z samoocenami. Taką tezę w pełni potwierdzają studenci, w których opinii oceny nauczycielskie są zazwyczaj zgodne z ich samoocenami (rys.53).



Rys.53. Oczekiwanie na ocenianie w interakcji z stopniem zgodności ocen z samoocenami studentów

Niecałe 43 % badanych nauczycieli lubi oceniać studentów, 45,5 % traktuje to jako konieczność wplecioną nierozerwalnie w proces kształcenia, a 11,6 % nie lubi oceniania. Jednakże nauczyciel w procesie kształcenia sprawuje funkcję kierowniczą. Każdy pracownik dydaktyczny, już w fazie planowania swoich zajęć (wykłady, ćwiczenia), przyjmuje określony model kierowania pracą studentów i współodpowiedzialności za jej wyniki. Na poziomie kształcenia wyższego nauczyciel powinien przede wszystkim sprawować rolę inspiratora i przewodnika pracy studenta nad osiągnięciem założonych celów kształcenia. W praktyce edukacyjnej spotykane są różnego rodzaju odstępstwa od tej ogólnej normy znajdujące wyraz między innymi w

poziomie wymagalności nauczycieli. Zarówno niedostatek oddziaływań kierowniczych, jak również nadmierne ograniczanie samodzielności studentów prowadzi do:

- w pierwszym przypadku, rekompensowania braków w planowaniu i organizowaniu srogą kontrolą końcową;
- w drugim, przesadnie wzmożonej kontroli i bieżącej oceny efektów pracy studenta (bardzo częste odpytywanie, wymaganie dużej liczby różnego rodzaju opracowań), drobiazgowych instruktaży do pracy samodzielnej, lekceważenia zamiłowań i zdolności studentów, nietolerancji wobec samodzielnego myślenia i błędów, oporów wobec indywidualizacji studiów, zajęć fakultatywnych i innych innowacji pedagogicznych.[4]

Kierowanie procesami dydaktycznymi nieodłącznie związane jest z wymagalnością rozumianą tu jako zabiegi mające na celu osiągnięcie i utrzymanie określonych standardów. Zatem, wymagalność nauczycieli akademickich spełnia wobec studentów i nich samych - autorów (reprezentantów) wymagań – różne funkcje, tworzące schemat umotywowanego zachowania. Funkcje te polegają na:

- rozpoczynaniu, zatrzymywaniu, ułatwianiu lub utrudnianiu działania,
- sterowaniu nimi, czyli nadawaniu określonego kierunku,
- kontroli aktualnego poziomu wykonania,
- ewaluacji, czyli sprawdzaniu działania i jego wyników.[5]

Poziom wymagań edukacyjnych, określone rozwiązania organizacyjne i inne sprawy związane z systemem edukacyjnym uczelni powinny zostać ustalone w momencie rozpoczynania studiów (na początku roku akademickiego).[6] Wymagalność w ciągu roku akademickiego wymaga ze strony nauczycieli mobilizowania studentów do wysiłku, podtrzymywania wytrwałości, konsekwencji oraz wypracowania strategii. Większe wymagania pracy wywołują subiektywnie wyższy wysiłek, jednocześnie spełnienie określonych wymagań powoduje różnego rodzaju trudności, które studenci pokonują zgodnie z prawem minimalnego wysiłku.[7] Niezależnie od zasady minimum,

---

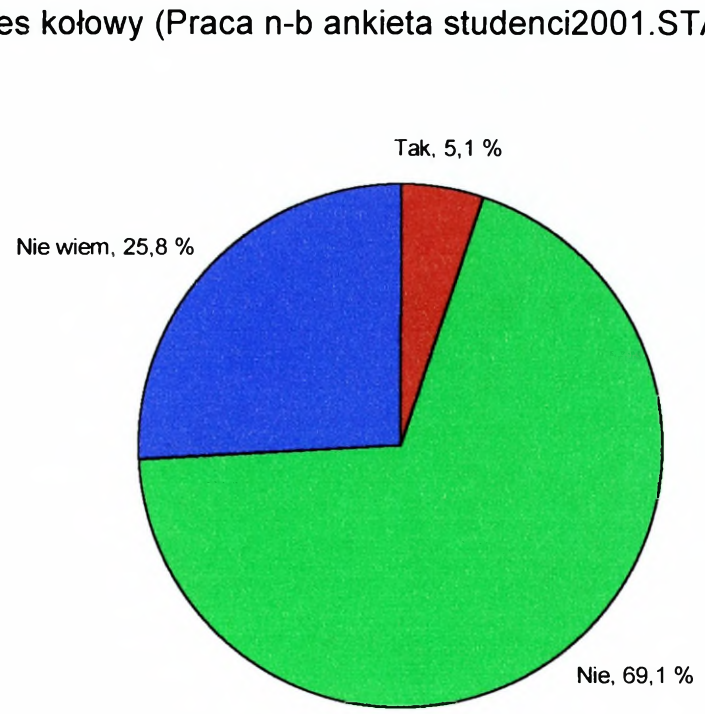
[4] K.Kruszewski, Kształcenie w szkole wyższej. Poradnik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988, s. 79-81.
[5] Z.Zaleski, Psychologia zachowań celowych, Warszawa 1991, s. 107.
[6] R.I.Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1998, s. 187.
[7] Z.Zaleski, Psychologia ...,op.cit., s. 109.

wysiłek, w tym przypadku przede wszystkim intelektualny, musi być zawsze, aby odpowiadać wymogom zadania dydaktycznego.

Wyraźnie sprecyzowane wymagania programowe i jednocześnie przyjęte przez studentów jako cele sprawiają, że proces studiowania jest bardziej wytrwały, utrzymujący potrzebny poziom wysiłku przez dłuższy czas (semestr, rok akademicki, lata studiów). Dodatkowo występuje ogólna zależność: im trudniejszy cel, tym dłużej ludzie pracują nad zadaniem.

W uczelni wyższej proces kształcenia odbywa się w różnych formach organizacyjnych i metodach, także pracy zespołowej i pod kierunkiem różnych nauczycieli akademickich, w zależności od tego, w której grupie dydaktycznej danego roku i kierunku określony student się znajduje. Poszczególni nauczyciele, kierujący pracą grup dydaktycznych reprezentują zróżnicowane style nauczania i poziomy wymagalności, pomimo jednolitych wymagań programowych. Zadania dydaktyczne pod kierunkiem określonego nauczyciela są zazwyczaj przez studentów wykonywane, ale po ich zakończeniu nie wszystkim studentom odpowiada partner – nauczyciel. Niektórzy pragną zmienić grupę dydaktyczną i w ten sposób również nauczyciela danego przedmiotu.

W przeprowadzonych badaniach zapytaliśmy się respondentów czy chcieliby zmienić grupę dydaktyczną na inną wyłącznie ze względu na zbyt rygorystyczne wymagania niektórych nauczycieli (rys. 54). Znakomita większość respondentów – prawie 70 % zdecydowanie nie wyraża chęci zmienienia przynależności do innej grupy dydaktycznej, jednocześnie zaledwie 5,1 % badanych chciałoby zamienić grupę dydaktyczną na inną wyłącznie z powodu zbyt rygorystycznych wymagań niektórych nauczycieli. Dane te jednoznacznie świadczyłyby pozytywnie o sposobach kierowania procesem kształcenia przez nauczycieli, ale zastanawiające jest wahanie się w tej sprawie aż ponad 25 % badanych. Uzyskane w drodze badań wyniki nie upoważniają do wyciągnięcia zbyt daleko idących wniosków. Potwierdzić lub zrewidować przytoczoną tutaj opinię może poszukiwanie zależności między chęcią zmiany grupy a: rokiem studiów i kierunkiem studiów, odczuciami co do obiektywności wystawianych ocen i wreszcie - stosowaniem podobnych kryteriów oceniania we wszystkich grupach dydaktycznych przez nauczycieli tych samych przedmiotów.

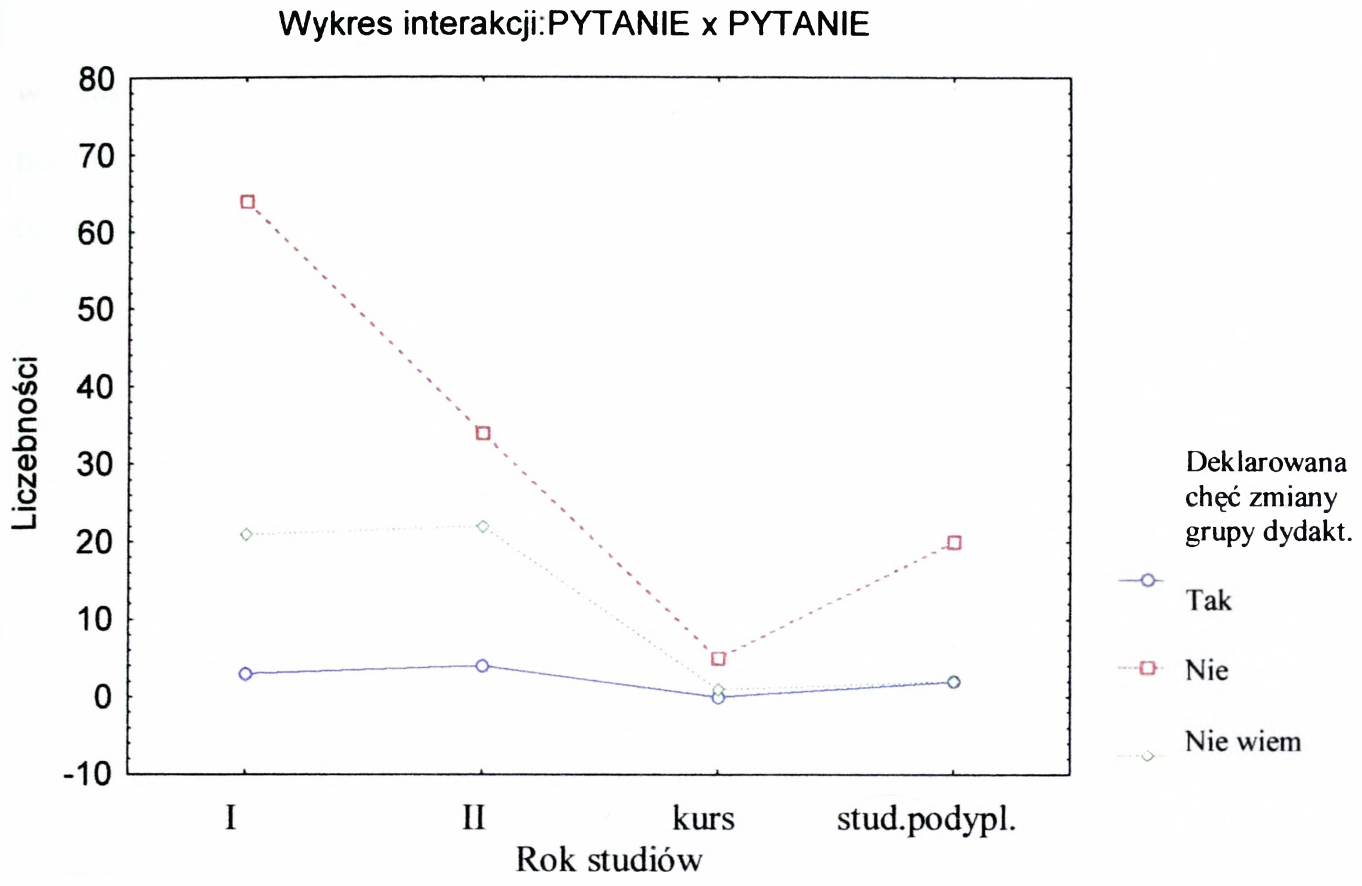


Rys.54. Deklarowanie chęci zmiany grupy dydaktycznej na inną wyłącznie z powodu zbyt rygorystycznych wymagań niektórych nauczycieli

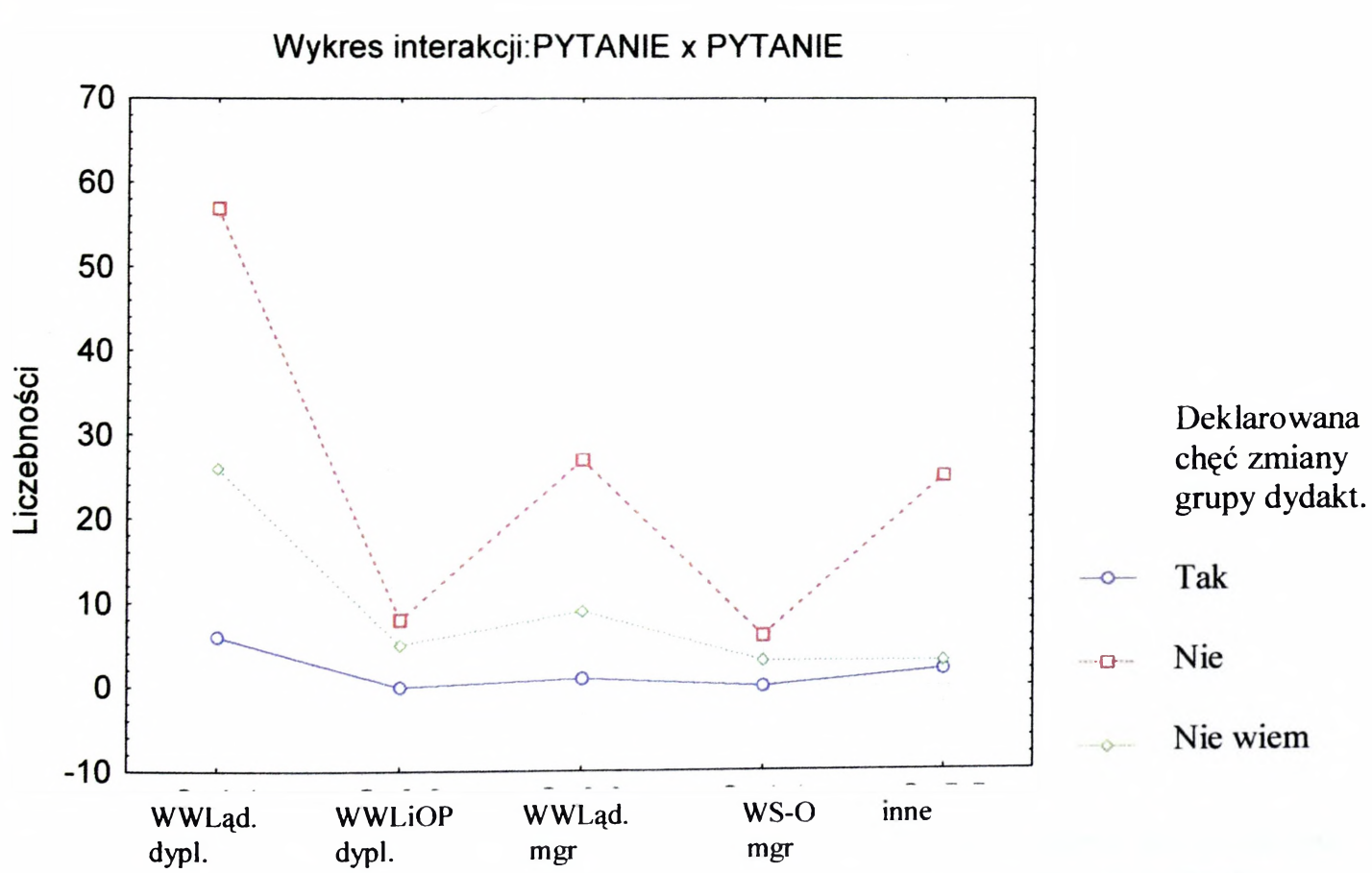
Chcąc porównać deklarowaną chęć zmiany grupy na poszczególnych latach studiów, dodatkowo wzięliśmy pod uwagę słuchaczy różnego rodzaju kursów i uczestników studiów podyplomowych. Zależność między chęcią zmiany grupy dydaktycznej wyłącznie ze względu na zbyt rygorystyczną wymagalność niektórych nauczycieli a rokiem studiów ukazaliśmy na rysunku 55.

Należało się spodziewać, że wraz z upływem czasu studiów będzie coraz to mniej osób zgłaszających chęć zmiany grupy dydaktycznej, tymczasem to właśnie studenci drugiego roku nieco częściej, w porównaniu ze studentami pierwszego roku, chcieli zmienić grupę i jednocześnie mniej o ponad 30 % nie wyrażało takiej chęci. Wyraźnie więc widać, że studenci drugiego roku częściej oceniają wymagalność nauczycieli jako bardziej rygorystyczną.

Z kolei o zależności między oceną wymagalności nauczycieli a kierunkiem studiów można wnioskować analizując rysunek 56. Wydaje się, że uprawnione będzie postawienie wniosku, iż największe zróżnicowanie wymagalności nauczycieli ocenianej jako zbyt rygorystyczna występuje wśród studentów Wydziału Wojsk Lądowych.

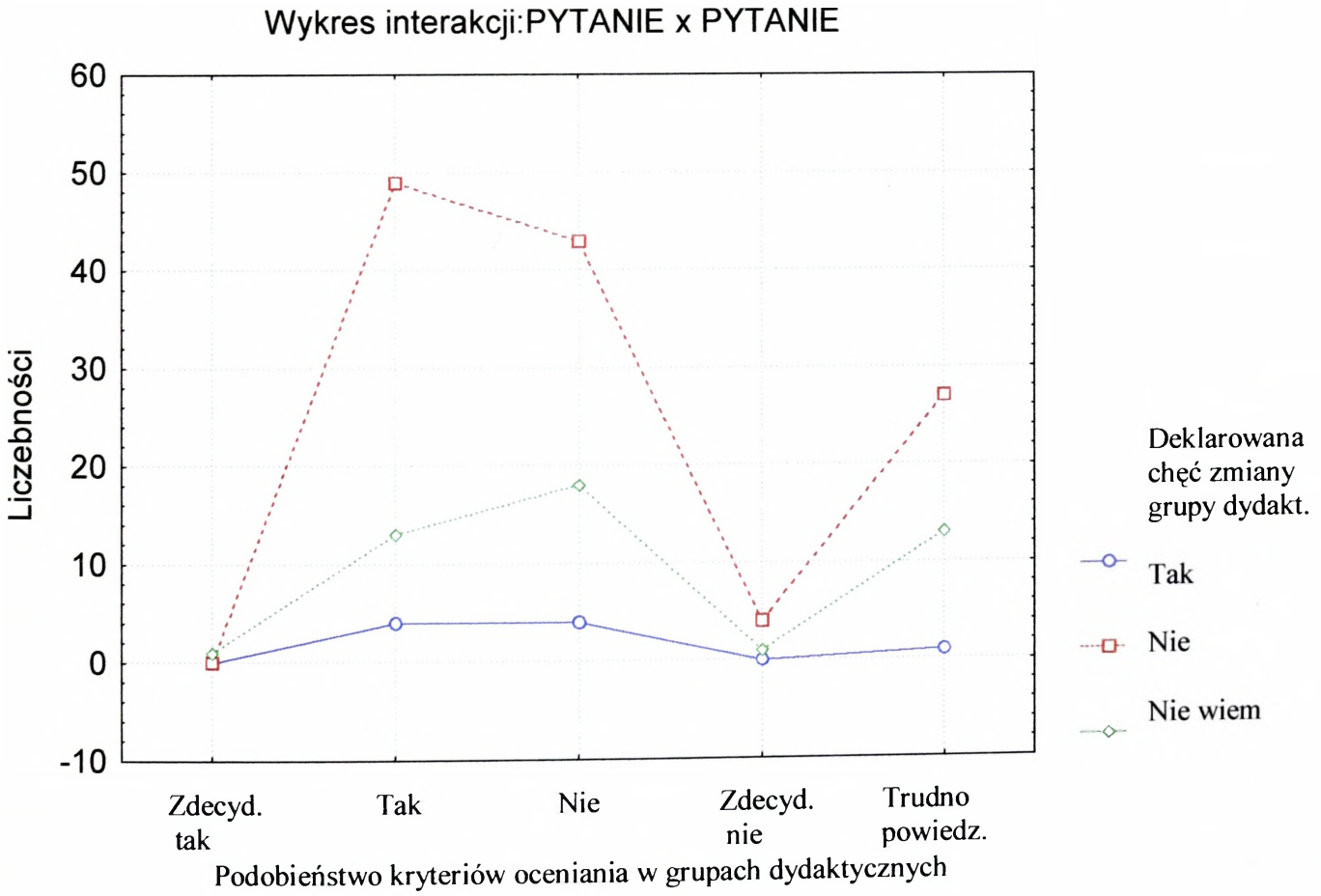


Rys.55. Zależność między chęcią zmiany grupy dydaktycznej a czasem studiowania



Rys.56. Ocenianie wymagalności nauczycieli jako zbyt rygorystycznej w zależności od wydziału / kierunku studiów

Uzupełnieniem dotychczasowych analiz może być ukazanie oceniania wymagalności jako zbyt rygorystycznej (chęć zmiany grupy dydaktycznej z tego powodu) w konfrontacji z odczuciami co do stosowania przez różnych nauczycieli tych samych przedmiotów podobnych kryteriów (wymagalność) w innych grupach dydaktycznych. Uzyskane wyniki zobrazowaliśmy na rysunku 57. Wśród badanych, którzy chcieliby zmienić grupę dydaktyczną ze względu na wymagalność nauczycieli w niej uczących nie stwierdzamy znaczących różnic w opiniach co do podobieństwa kryteriów oceniania w innych grupach przez nauczycieli tych samych przedmiotów. Wniosek taki wzmacnia analiza odpowiedzi osób, które nie deklarowały chęci zmiany grupy, najwięcej z nich postrzegało kryteria oceniania stosowane w różnych grupach jako podobne. Ciekawe jednocześnie jest to, że w grupie niezdecydowanych było najwięcej zastrzeżeń co do jednolitości kryteriów oceniania stosowanych przez nauczycieli tych samych przedmiotów w różnych grupach dydaktycznych.



Rys.57. Ocena wymagalności nauczycieli jako zbyt rygorystycznej w zależności od odczuć badanych co do stosowania podobnych kryteriów oceniania w różnych grupach dydaktycznych

Działanie nauczyciela w uczelni jest złożone, wielowymiarowe i zmienne, jest uwarunkowane instytucjonalnie, osobowościowo i interpersonalnie. Jednak konkretnym jego formom stawia się wymóg realizacji dość ściśle określonych celów, a ponadto wymóg racjonalności i moralnej odpowiedzialności.[8] Ta rozbieżność między wielowymiarowością przedmiotu oddziaływania, warunków w jakich nauczyciel działa, a konkretyzacją celów, które ma realizować (egzekwować między innymi poprzez ewaluację), wymaga od nauczyciela umiejętności redukowania rosnącej niedookreśloności. W mierzeniu i kwalifikowaniu wyników studiowania przejawia się ona w tworzeniu wewnątrzuczelnianego systemu oceniania.

Aktywność studentów w czasie zajęć dydaktycznych może przejawiać się w tak rozmaitych formach, że jej zrozumienie wymaga uwzględnienia wielu motywów. Sprowadzenie tego bogactwa behawioralnego i umysłowego do jakiejś jednej listy motywów lub do jednego tylko ogólnego motywu nie jest możliwe. Nauczyciele podejmują zazwyczaj szereg poczynań zapewniających uczącym się odgrywanie czynnej roli w realizacji zadań procesu kształcenia. Postulaty aktywizowania studentów wyraża zasada świadomego i aktywnego udziału uczących się w procesie edukacji. Należy ona do najważniejszych norm postępowania dydaktycznego nauczycieli.[9] Jednocześnie właściwa realizacja zasady świadomego i aktywnego udziału uczących się w procesie kształcenia ściśle zależy od tego, jaką rolę wyznacza się nauczycielowi lub on sam sobie ją przypisuje poprzez określony styl kierowania pracą studentów. Jeżeli nauczyciel preferuje siebie jako postać centralną i najważniejsze źródło wiedzy, wówczas ogranicza aktywność studentów. Jednakże maksymalnie ograniczając rolę nauczyciela w czasie zajęć na rzecz inicjowania i samodzielnego wykonywania przez studentów zadań dydaktycznych, pozbawia się go kierowniczej funkcji w procesie nauczania – uczenia się.

Korzystne warunki realizacji zasady świadomego i aktywnego udziału studentów w procesie kształcenia osiąga się poprzez aktywność ukierunkowaną na urzeczywistnienie zawartych w programach celów i zadań kształcenia, łączących wymagania społeczne, dydaktyczne i indywidualne potrzeby uczących się

---

[8] H.Kwiatkowska, Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli. Założenia i metody edukacji nauczycielskiej, Warszawa 1988, s. 239.
[9] Cz.Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1988, s.118.

(zainteresowania, aspiracje). W kształceniu na poziomie szkoły wyższej zasada świadomego i aktywnego udziału w procesie edukacyjnym ma sprzyjające warunki do pełnego funkcjonowania:

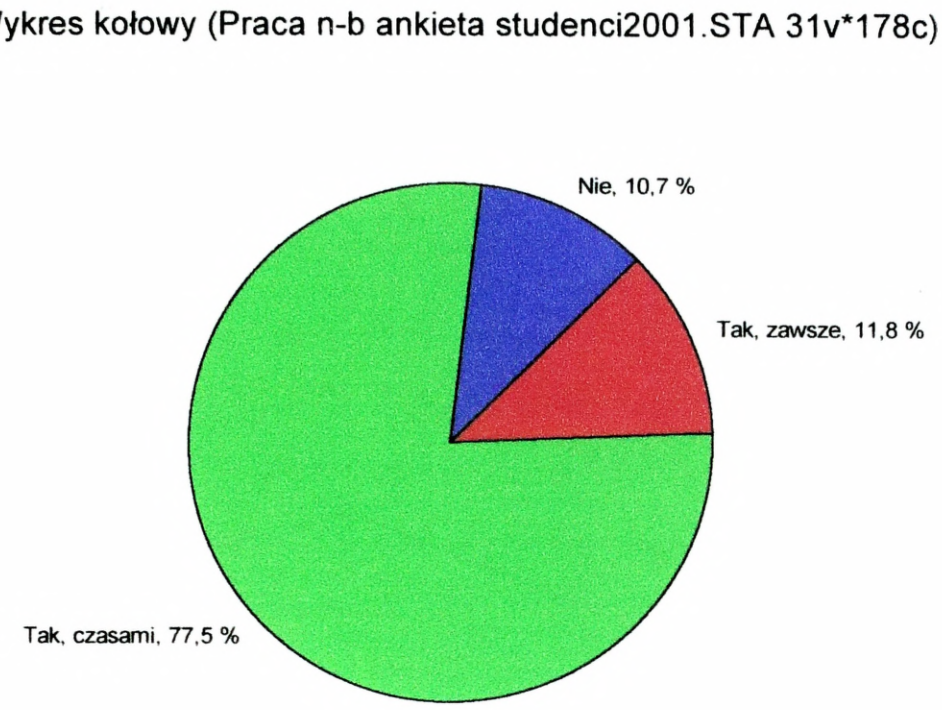
- po pierwsze, w wyniku wcześniejszych etapów kształcenia studenci osiągnęli odpowiednio wysoki poziom edukabilności, są kompetentni w zakresie umiejętności samodzielnego uczenia się,
- po drugie, cechą charakterystyczną procesu kształcenia w uczelni wyższej jest przypisywanie aktywności, samodzielności studentów znaczącej roli, czego wyrazem są między innymi stosowane metody kształcenia, w których aktywność studentów jest niezbędna.[10]

Nauczyciel akademicki, robiąc właściwy użytek z aktywności studentów, kieruje ich działalnością poznawczą. Jednym z przejawów owego kierowania jest ocenianie aktywności studentów w czasie zajęć dydaktycznych. Studenci zapytani o to, czy są oceniani za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych udzielili odpowiedzi, których procentowy udział w poszczególnych kategoriach został przedstawiony na rysunku 58. Zdaniem ponad ¾ studentów nauczyciele czasami oceniają za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych. Nie dysponujemy informacjami upoważniającymi do stwierdzenia, czy opinie dotyczą czynnika czasu (częstotliwości oceniania), czy też osób (niektórzy nauczyciele oceniają za aktywność). Pozytywnym zjawiskiem jest to, iż prawie 12 % nauczycieli (opinie studentów) zawsze ocenia za wszelką aktywność w czasie zajęć dydaktycznych, motywując w ten sposób do przygotowywania się do poszczególnych zajęć dydaktycznych. Niestety prawie tyle samo nauczycieli (w opinii studentów – 10,7 %) nie dokonuje oceny aktywności w czasie zajęć, bądź jej nie podaje do wiadomości studentów. Z kolei nauczyciele twierdzą w 24,1 % przypadków, że oceniają studentów w trakcie każdych zajęć dydaktycznych (rys.59), a 42,9 % - w większości zajęć.

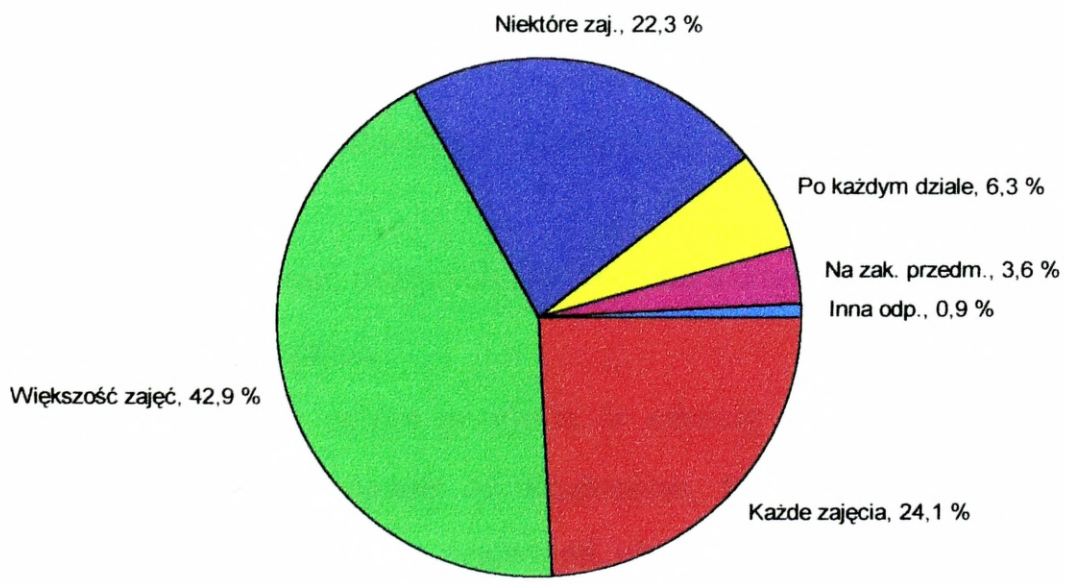
Należy przypuszczać (rys. 60), że to przede wszystkim ci nauczyciele, którzy oceniają studentów za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych, uwzględniają te oceny w etapie kończącym naukę danego przedmiotu (egzamin).

---

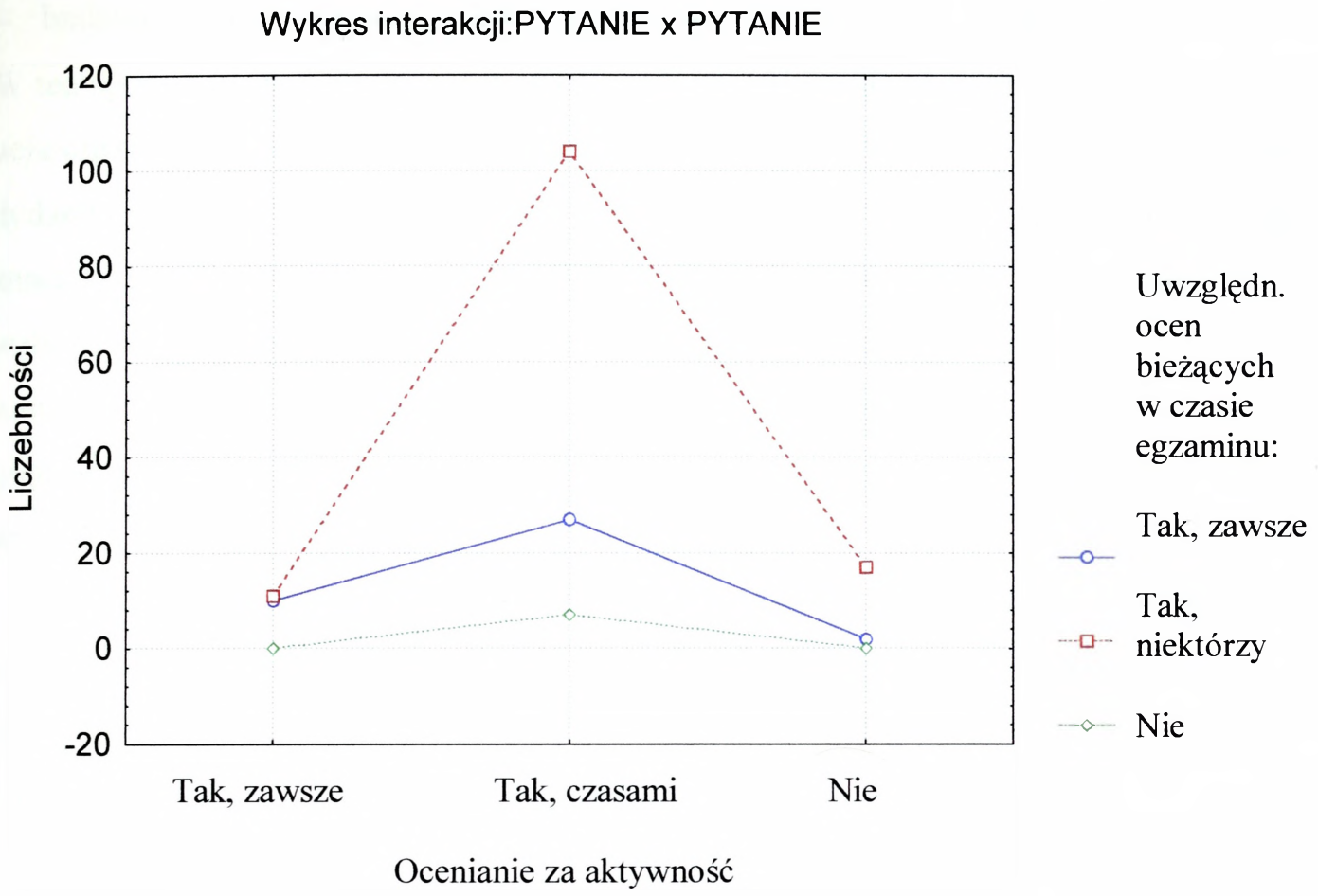
[10] T.Lewowicki, Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988.



Rys.58. Ocenianie studentów za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych. Opinie studentów



Pyt.59. Częstotliwość oceniania studentów. Opinie nauczycieli



Rys.60. Ocenianie za aktywność w interakcji z uwzględnianiem ocen bieżących w czasie egzaminu

Informowanie studentów o zakresie wymaganej wiedzy i umiejętnościach, jakie powinni nabyć w wyniku studiowania poszczególnych dyscyplin naukowych bezpośrednio wiąże się z dokładnością w formułowaniu celów, a ta jest niezbędna z dwóch powodów:

- aby można było powiadomić uczących się o celach kształcenia,
- można było oceniać nauczanie.[11]

Możliwie dokładne ustalenie celów przyjmie w efekcie postać zakresów wiedzy i umiejętności, które będą wymagane od studentów, to znaczy będą przedmiotem sprawdzania i oceniania.[12] Ustalenie wymagań obejmuje większość etapów procesu oceniania, a zwłaszcza:

- wybór kryterium oceny, czyli właśnie określenie wymagań programowych;
- wyodrębnienie i uporządkowanie struktury treści kształcenia;

[11] R.M.Gagné, L.J.Briggs, W.W.Wager, Zasady projektowania dydaktycznego, Warszawa 1992, s. 121.
[12] B.Niemierko, Między oceną ..., op.cit., s. 152.

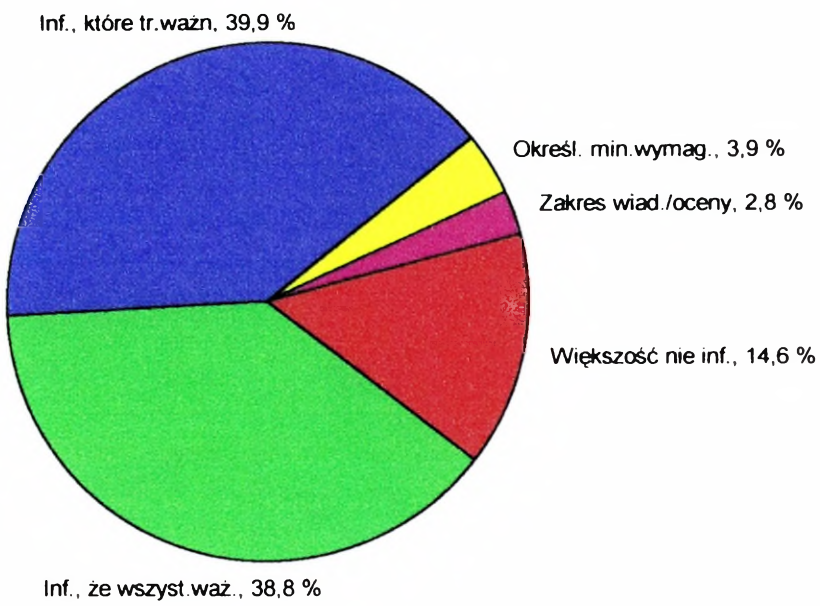
– budowę skali ocen z przypisaniem poszczególnym ocenom wymagań.

W ten sposób wymagania programowe powinny być ustalone i przekazane do wiedzy uczestników procesu kształcenia jeszcze przed rozpoczęciem właściwych zajęć dydaktycznych. Na szczeblu szkoły wyższej taka właśnie kolejność ma istotne znaczenie ze względu na możliwość planowania samodzielnej pracy studentów, wzbogacania procesu kształcenia realizowanego w formie zajęć programowych samokształceniem. W przypadku braku ustalonych wymagań, bądź nie poinformowania o nich studentów może dochodzić do obniżenia poziomu faktycznych wymagań.

Treści dokumentów zawierających cele kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym mają zasadniczy wpływ na stan wiedzy oraz doskonalenie osobowo-zawodowych cech oficera, istotnych w całym okresie działalności służbowej i pozasłużbowej, w tym sensie są niezbędnym odniesieniem do formułowanych wymagań programowych.

W czasie prowadzonych badań, zwrócono się do studentów z pytaniem czy i w jaki sposób nauczyciele informowali grupę dydaktyczną o zakresie wymaganej wiedzy i umiejętności (rys.61). Zdaniem największej części badanych (prawie 40 %) większość nauczycieli wskazywała, które treści i jakie umiejętności są najważniejsze, a które mają charakter informacyjny. Prawie tyle samo respondentów (38,8 %) odczytało informacje nauczycieli o wymaganiach w ten sposób, że wszystkie treści kształcenia są równie ważne. 14,6 % badanych uważa, że nie zostali poinformowani o wymaganiach przez większość nauczycieli. Bardzo mało badanych studentów (3,9 %) twierdzi, iż nauczyciele poinformowali ich o minimalnych wymaganiach programowych, a najmniejsza część studentów (2,8 %) podała, że nauczyciele przedstawiając wymagania programowe określili również zakresy wymagań odpowiadające poszczególnym ocenom.

Prawie wszyscy badani nauczyciele (96,4 %) informowali studentów o wymaganiach programowych w zakresie danego przedmiotu przed rozpoczęciem jego nauki (tabela 2). Niektórzy z nich (23,2 %) dodatkowo (wyniki nie sumują się do 100%) przypominali o wymaganych wiadomościach i umiejętnościach przed egzaminami.

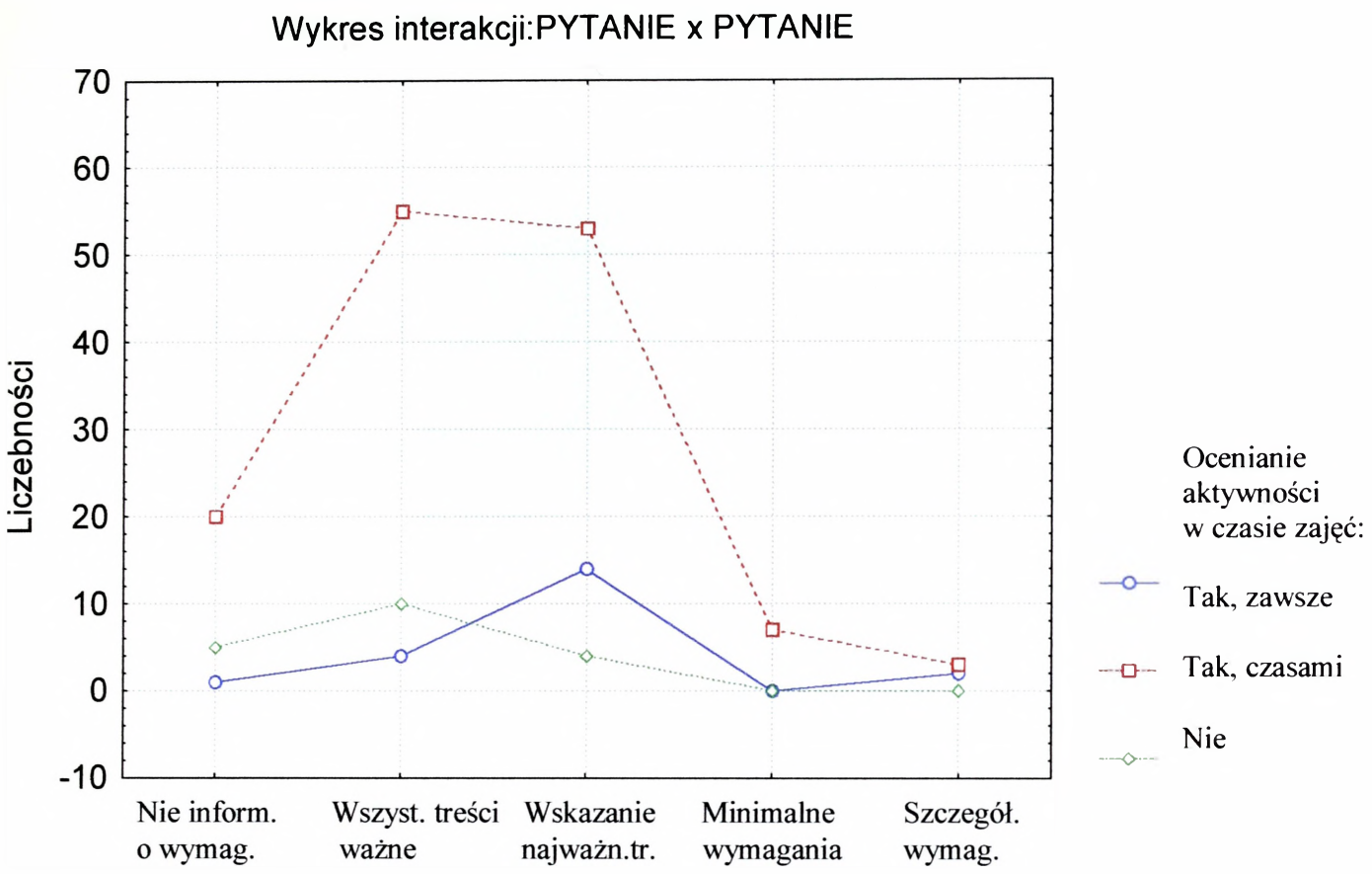


Rys.61. Informowanie studentów o zakresie wymagań programowych. Odpowiedzi studentów

Tabela 2. Informowanie studentów o wymaganiach programowych. Odpowiedzi nauczycieli

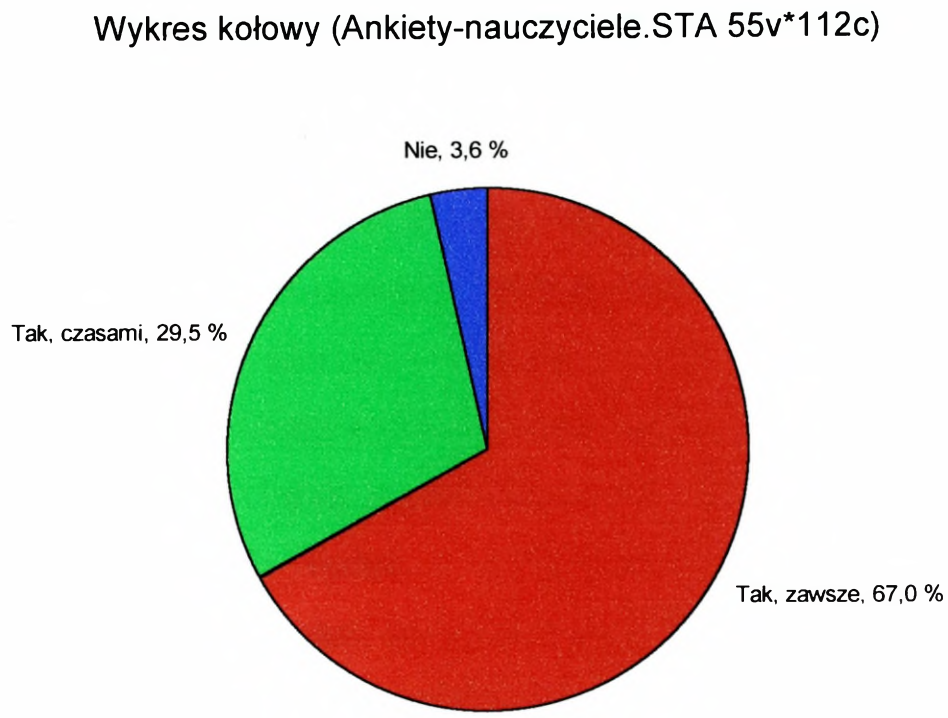
LP.	CZY I KIEDY NAUCZYCIELE INFORMOWALI O WYMAGANIACH PROGRAMOWYCH	N	%
1.	Tak, przed rozpoczęciem nauki przedmiotu	108	96,4
2.	Tak, przed egzaminami (kolokwium, zaliczeniem)	26	23,2
3.	Nie widzę takiej potrzeby	0	0
4.	Inna odpowiedź	2	1,8

Jednym z zasadniczych sposobów egzekwowania wymagań programowych jest między innymi bieżąca kontrola i ocenianie postępów w studiowaniu. Na rysunku 62 widać, że pośród nauczycieli, którzy zawsze oceniają aktywność studentów najwięcej jest tych, którzy określając wymagania programowe wskazali jednocześnie treści najważniejsze i te o charakterze informacyjnym.



Rys.62. Sposób informowania o wymaganiach programowych a ocenianie za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych

W kontekście przedstawionych dotychczas analiz należy jeszcze poznać opinie nauczycieli uzupełniające wiedzę o przedmiocie i procedurach uzgodnień w ramach wewnętrznego systemu oceniania w części dotyczącej oceniania wyników studiowania. Dobrą podstawą tworzenia i funkcjonowania wewnętrznego systemu oceniania (w części dotyczącej oceniania wyników studiowania) w uczelni jest prawie powszechnie deklarowana praktyka oceniania aktywności edukacyjnej studentów (rys.63). Zróżnicowanie deklarowanego udziału w praktyce oceniania wynika prawdopodobnie z odmienności metod kształcenia stosowanych przez niektórych nauczycieli (np. wykłady obiektywnie ograniczają możliwości oceny studentów). Jest ona wykonywana różnymi metodami. W kontroli bieżącej i ocenie wyników studiowania są to najczęściej metody ustne (66,1 %), metody pisemne tzw. kartkówki (46,4 %) i testy pisemne (31,3 %). Dokładniejsza charakterystyka ilościowa stosowanych metod jest ukazana w tabeli 3.



Rys.63. Ocenianie studentów za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych. Opinie nauczycieli

Tabela 3. Charakterystyka ilościowa metod oceniania w kontroli bieżącej. Odpowiedzi nauczycieli

LP.	METODY KONTROLI I OCENY WYNIKÓW STUDIOWANIA STOSOWANE PRZEZ NAUCZYCIELI	N	%
1.	Ustne	74	66,1
2.	Ustne bez wystawiania stopni	33	29,7
3.	Pisemne „kartkówki”	52	46,4
4.	Pisemne „kartkówki” bez wystawiania stopni	15	13,4
5.	Testy pisemne	35	31,3
6.	Praktyczne	21	18,8
7.	Wzajemne sprawdzanie przez studentów	5	4,7
8.	Samoocena studentów	13	11,6

Każda uczelnia jest poddawana różnego rodzaju ocenom zewnętrznym odnoszącym się między innymi do jakości kształcenia. Oceny zewnętrzne stymulują

wprowadzanie i podtrzymywanie funkcjonowania systemów wewnętrznych służących dokumentowaniu jakości, a więc ujednolicają również wymagania, kryteria oceniania itp. Uczelnia tworząc własny system zapewniania i oceny jakości stawia przed nim cele i zadania, które uważa za najwłaściwsze dla siebie. Nie może być tutaj jednego wzorca, a nawet sama myśl budowania wewnętrznego systemu oceniania w uczelni budzi wiele kontrowersji. W niniejszej pracy skupiliśmy się zaledwie na jednej części składowej systemu, na ocenianiu wyników studiowania, zakładając, że problematyka między innymi oceny jakości działalności nauczycieli i programów studiów, powinna być przedmiotem dalszych badań i projektów. Jak kontrowersyjna jest to problematyka mogliśmy przekonać się analizując odpowiedzi nauczycieli na pytanie co sądzą o potrzebie istnienia wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, w tym także wewnętrznego systemu oceniania wyników studiowania.

Analizując wypowiedzi badanych pod względem jakościowym można je podzielić na kilka grup. Są to opinie wyrażające szerokie spektrum sądów, od całkowitego negowania potrzeby funkcjonowania takiego systemu, łącznie ze wskazaniem jego szkodliwych cech, aż po ukazanie zalet i zaleceń dotyczących jego sprawnego funkcjonowania. Oto niektóre odpowiedzi ujęte w następujące grupy:

- negujące potrzebę tworzenia i funkcjonowania wewnętrznego systemu oceniania: *„... byłaby to kolejna próba kontroli zajmującej się produkcja dokumentów i nie służyłaby podniesieniu prestiżu akademii, jak również nie poprawiłaby sytuacji studenta. Należy mieć większe zaufanie do nauczyciela akademickiego ...", „ ... nie ma potrzeby", ... nie ma potrzeby. Tylko w okresie egzaminów – testów. To jest akademia i każdy nauczyciel akademicki winien mieć własne wymagania i kryteria", „ ... ogranicza indywidualność";*
- dostrzegające potrzebę tworzenia systemu, ale powątpiewające w możliwość jego skonstruowania: *„ ... trudny do zrealizowania", „Pomysł dobry, ale i tak nie wyeliminuje subiektywizmu w ocenianiu wiedzy. Pozwoli jednak na bardziej sprawiedliwe ocenianie przez różnych nauczycieli tego samego problemu w różnych grupach", „Będzie bardzo trudno ustalić jednoznaczne kryteria oceny przy tak wielu przedmiotach", „Wydaje się nierealny z powodu różnego przygotowania kadry dydaktycznej oraz organizatorów kształcenia", „Jest trudny do opracowania*

i wdrożenia", „Jest konieczny ale niemożliwy do wprowadzenia", „Trudno o wspólne kryteria dla wszystkich przedmiotów", „Ma on pewien sens, głównie ze względu na potrzebną obiektywizację oceniania. Natomiast w praktyce edukacyjnej konieczna jest duża autonomia nauczyciela", „Uważam, że istnienie takiego systemu ma tyle samo wad co zalet. System oceniania, powinien moim zdaniem, zależeć od prowadzącego";

- opinie pozytywne wzbogacane różnego rodzaju zaleceniami: *„system taki powinien istnieć aby zapewnić wzajemną porównywalność ocen uzyskiwanych przez studentów z poszczególnych przedmiotów kształcenia, jak też wystawianych przez różnych nauczycieli prowadzących zajęcia z tego samego przedmiotu", „trzeba opracować i wdrożyć", „opracować w wydziałach i katedrach", „jest potrzebny taki system, który zawiera jasne kryteria dla nauczycieli i studentów", „należy go udoskonalić i ujednolicić", „Należy rozpocząć od określenia celów kształcenia w Akademii, następnie w wydziałach, katedrach (zakładach) i na końcu w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów, i dopiero na tym szczeblu stworzyć systemy oceniania", „taki system nie istnieje a powinien", „W systemie powinny funkcjonować ujednolicone wymagania wobec studentów, jednolite kryteria ocenowe, jednoznaczne mierniki ocenowe", „jest to dobry pomysł", „Jest potrzebna zmiana w systemie oceniania w AON", „Jest potrzebny w celu motywowania studentów i sprawiedliwej oceny wyników ich pracy", „Powinien różnicować ocenianie w zależności czy są to studia czy kurs", „Specyfika niektórych przedmiotów, ich znaczenie i zakres nie pozwoli ujednolicić i stosować takich samych kryteriów. Jest to możliwe na poziomie przedmiotów", „System ten powinien mieć określone kryteria przez poszczególne wydziały i instytuty AON", „Będzie bardzo pomocny"; „Oceniam, że obecnie taki system nie funkcjonuje w AON. Potwierdzam potrzebę jego funkcjonowania. Niestety nie potrafię wskazać szczegółowych założeń do tego systemu", „Powinien być jednolity i uczciwy", „Jest potrzebny jako element oceny uczelni";*
- odpowiedzi unikające zajęcia konkretnego stanowiska: *„Trudno mi powiedzieć", „Nie mam zdania w tej sprawie", „Nie wiem".*

Jednym z warunków, wręcz rozstrzygających o powodzeniu opracowania i wdrożenia wewnętrznego systemu oceniania w uczelni, jest powszechne przyzwolenie jej społeczności na ograniczenie autonomii uczelni. Za koniecznością funkcjonowania wewnętrznego systemu oceniania i jego określonych rozwiązań organizacyjnych przemawiają między innymi niektóre aspekty praktyki oceniania wyników studiowania. Badani nauczyciele dostrzegają potrzebę jednolitości kryteriów oceniania w największym stopniu na najniższym poziomie organizacyjnym uczelni (tabela 4).W miarę wyższych szczebli organizacyjnych kryteria powinny być coraz ogólniejsze.

Tabela 4. Jednolitość kryteriów oceniania na poszczególnych szczeblach organizacyjnych uczelni. Opinie nauczycieli

LP.	POZIOMY ORGANIZACYJNE UCZELNI	TAK		NIE		NIE MAM ZDANIA	
		N	%	N	%	N	%
1.	Całość uczelni	12	10,7	70	62,5	30	26,8
2.	Poziom wydziału /instytutu / studium	24	21,4	57	50,9	31	27,7
3.	Katedra / samodzielny zakład	49	43,8	41	36,6	22	19,6
4.	Zespół nauczycieli danego przedmiotu	58	51,8	34	30,4	20	17,9

Jak wynika z przeprowadzonych badań (tabela 5), nauczyciele najczęściej stosują w procesie oceniania wyników uczenia się studentów kryteria, które zostały formalnie ustalone na zebraniu katedralnym (50,9 % wskazań), bądź (i) kierując się wymaganiami programowymi (38,4 % odpowiedzi). Prawie równie często nauczyciele danego przedmiotu ustalają wspólne kryteria (33 %). Inne źródła ustalania kryteriów oceniania były wskazywane znacznie rzadziej. Przypomnimy w tym miejscu analizowane już dane, że pośród 70,5 % nauczycieli uzgadniających kryteria oceniania tylko jedna trzecia z nich bezwzględnie je stosuje we własnej praktyce oceniania,

pozostali poddają ustalone wcześniej kryteria różnego rodzaju modyfikacjom, również w obrębie nauczania jednego przedmiotu.

Tabela 5. Źródło ustalania kryteriów oceniania wyników studiowania. Opinie nauczycieli

LP.	ŹRÓDŁO KRYTERIÓW OCENIANIA	N	%
1.	Program studiów	43	38,4
2.	Dokumenty, instrukcje, normy	13	11,6
3.	Uzgodnienia z innymi nauczycielami tego samego przedmiotu	37	33,0
4.	Formalne ustalenia na zebraniu katedralnym/zakładowym	57	50,9
5.	..Inna odpowiedź	11	9,8

Dokonane analizy wskazują jednoznacznie, że opracowanie i wdrożenie wewnętrznego systemu oceniania w uczelni jest trudne zarówno ze względów organizacyjnych, jak i psychologicznych.

Rozdział 4

MODEL WEWNĄTRZUCZELNIANEGO SYSTEMU OCENIANIA W WYŻSZEJ SZKOLE WOJSKOWEJ

Model wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, jako wzorzec układu jego różnych elementów, jest przeznaczony głównie do zobrazowania możliwości systematycznego, skoordynowanego i poddającego się ocenie, realizowania zadań edukacyjnych ukierunkowanych na kształtowanie świadomości, wiedzy i umiejętności studentów. Ponieważ konstruowany model nie może być bezpośrednio związany z rzeczywistością, uzasadnione było przyjęcie założeń idealizacyjnych. Oto niektóre z nich:

- instytucje i osoby odpowiedzialne za edukację w uczelniach wojskowych potrafią dostosować swoje działania do istniejących potrzeb w sferze edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego i wynikających z systemu obronnego państwa oraz zobowiązań sojuszniczych;
- istnieje społeczna akceptacja dla celów, treści i organizacji edukacji wojskowej zarówno w szkolnictwie, jak i w administracji państwowej (resortu obrony narodowej);
- posiadanie niezbędnych kwalifikacji przez kadry nauczycielskie w zakresie przygotowania pedagogicznego i specjalistycznego jest uznawane za jeden z najważniejszych czynników umożliwiających funkcjonowanie systemu;
- szkolnictwo wojskowe uzyskuje niezbędne wsparcie materiałowo-techniczne, głównie w zakresie infrastruktury dydaktycznej i materiałów audiowizualnych;
- dorobek teoretyczny i wnioski z praktyki edukacyjnej w zakresie oceniania są systematycznie upowszechniane, a ich znajomość stanowi istotną część fachowych kwalifikacji nauczycieli i organizatorów procesu kształcenia.

Przyjęcie wymienionych założeń idealizacyjnych pozwoliło uwolnić się od negatywnych skutków działania różnorodnych czynników ubocznych i przybliżyć model edukacji wewnątrzuczelnianego systemu oceniania do wymogów edukacyjnych bliskich powszechnie rozumianej działalności kształceniowej (studia) i doskonalącej (kursy, studia podyplomowe).

Dostosowanie modelu do określonych warunków i uwzględnienie założeń idealizacyjnych jest próbą przybliżenia modelu do najważniejszych celów i zadań edukacyjnych. Na funkcje wewnątrzuczelnianego systemu oceniania największy wpływ mają: cele kształcenia, treści, formy, metody i środki dydaktyczne, procesy edukacyjne, nauczyciele, studenci oraz efekty dydaktyczne rozumiane jako określony stan wiadomości, umiejętności i przejawianych w nich wartości.

4.1. Cele i funkcje systemu

Dobrze funkcjonujący w uczelni wewnętrzny system oceniania może w znacznym stopniu służyć takim między innymi celom, jak:

- diagnozowanie,
- ocenianie,
- informowanie,
- upowszechnianie osiągnięć studentów,
- ewaluacja programów nauczania.

Zatem model wewnątrzuczelnianego systemu oceniania rozpatrywany w ujęciu pedagogicznym na ogół odzwierciedla stałe elementy systemu dydaktyczno-wychowawczego. Nie zawsze jednak będą one występowały w stałym układzie, a ich rola i znaczenie muszą pozostawać w bezpośrednim związku z rodzajem uczelni wojskowej realizującej ogólne i swoiste cele edukacyjne. Funkcje systemu oceniania w stosunku do studentów wyrażają się w jasności i jawności kryteriów oceniania, w takich samych ogólnych zasadach oceniania w nauczaniu wszystkich przedmiotów, możliwości dokonywania samooceny, uzyskiwaniu rzetelnej informacji zwrotnej, indywidualnym ocenianiu, obiektywności oceniania oraz w wspieraniu kreatywności i oryginalności w procesie studiowania. Nauczyciele natomiast zyskują różnorodność źródeł informacji o studencie, istotnych nie tylko w sferze czysto dydaktycznej, ale również psychologicznej (motywowanie), oceny wyników uczenia się będą bardziej rzetelne a stosowane metody, formy i techniki oceniania łatwiejsze w użyciu. W konsekwencji, wewnątrzuczelniany system oceniania może spełnić zasadnicze funkcje

polegające na zapewnieniu jakości kształcenia w systemie całego systemu szkolnictwa wyższego, szczególnie zaś – wyższego szkolnictwa wojskowego.

Skonstruowany model wewnątrzuczelnianego systemu oceniania może, w toku pełnej jego weryfikacji, służyć ustaleniu kiedy na przykład sprawdzanie i ocenianie za pomocą metod słownych jest skuteczne, a kiedy wymaga zastosowania metod praktycznych. Można również sprawdzić, czy częste stosowanie metod praktycznych nie zuboży możliwości sprawdzenia teoretycznej podbudowy kształtowanych umiejętności, motywów i zainteresowań studentów. Przedstawione wątpliwości powinny być istotną częścią świadomości pedagogicznej osób zajmujących się na co dzień pracą edukacyjną. Powstaje zatem problem doskonalenia kwalifikacji specjalistycznych i pedagogicznych nauczycieli, wymiany doświadczeń i stałego upowszechniania najlepszych rozwiązań edukacyjnych w zakresie praktyki oceniania.

System wewnątrzuczelnianego oceniania składa się z modelowo ujmowanych działań bardzo wielu podmiotów, nie tylko samych nauczycieli. Co więcej, owe modelowe działania są komplementarne względem wspólnych celów ogólnych edukacji w wyższych uczelniach wojskowych (jej wyników), są wzajemnie zależne, powtarzalne, względnie stałe oraz powiązane w czasie i przestrzeni. Związki i zależności między poszczególnymi podmiotami procesów kształcenia wyrażają się nie tyle w hierarchiczności struktur (senat, rada wydziału, katedra, zakład), co w działalności realizowanej sposobami właściwymi dla każdego z nich.

Wzajemne zależności poszczególnych elementów wewnątrzuczelnianego systemu oceniania w miarę możliwości (a w sprawach kierowania systemem koniecznie) powinny znaleźć odzwierciedlenie w uregulowaniach prawnych (statut uczelni, regulamin studiów). O wiele trudniej poddają się analizie związki zachodzące między elementami systemu oceniania rozumianym jako część składowa systemu dydaktycznego. Chodzi tu o zależność między celami opisującymi pożądane wartości, postawy, umiejętności posługiwania się sprzętem, procedurami kierowania (dowodzenia) i wiedzą ogólnowojskową oraz specjalistyczną, a treściami edukacji adresowanymi do różnych odbiorców (kierunek studiów, rodzaj kursu), zasadami ich upowszechniania, metodami, formami organizacyjnymi oraz procesami nauczania i uczenia się, a otoczeniem systemu. W konsekwencji uznania wzajemnych wielokierunkowych zależności,

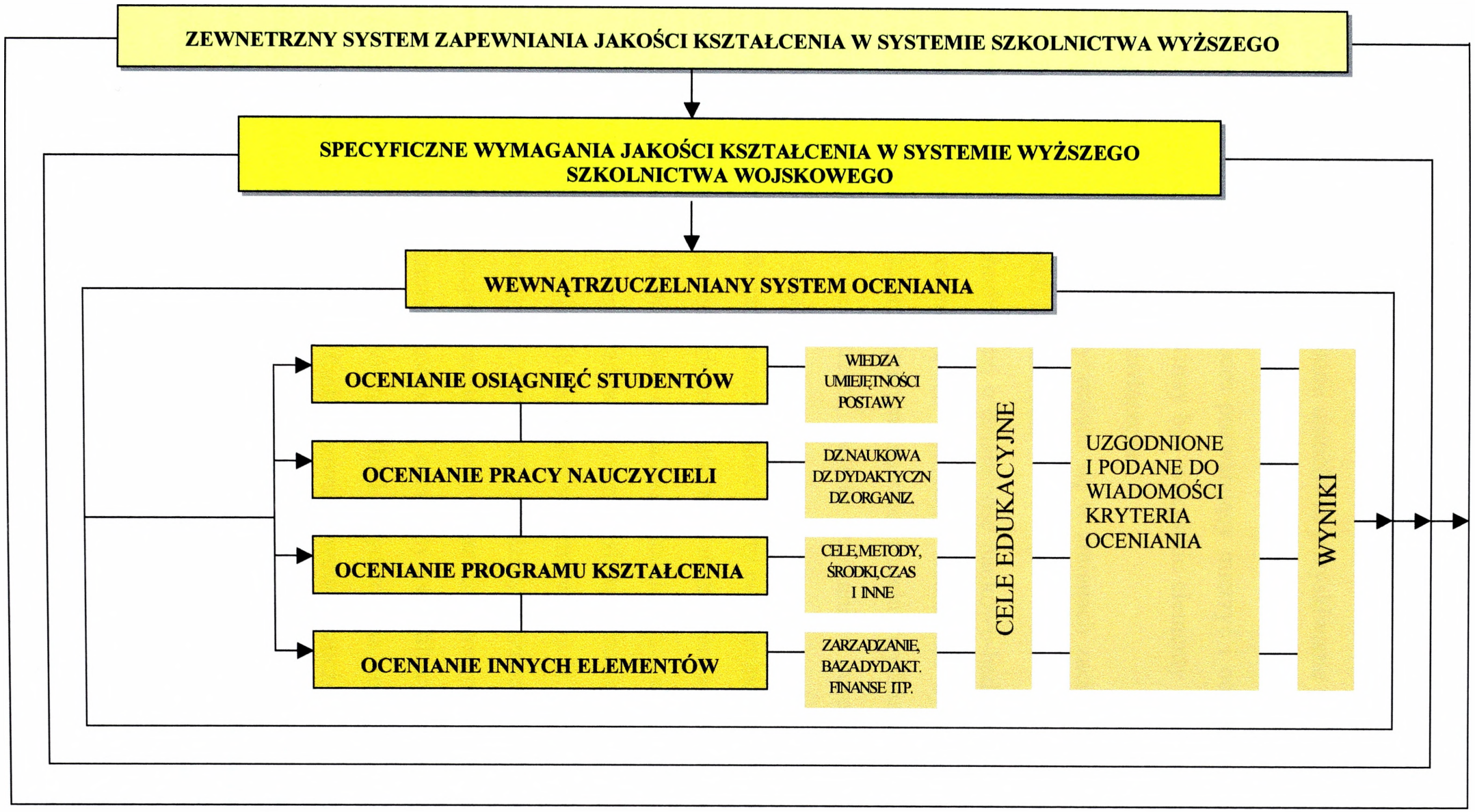
między poszczególnymi elementami strukturalnymi (instytucjonalnymi), osobowymi, rzeczowymi i procesami w przedłożonym modelu, wyrażona została ich komplementarność i podporządkowanie działań kontrolnych i oceniających działalności edukacyjnej. Obszar i treść proponowanych rozwiązań systemowych pozwala sądzić, że korzystne konsekwencje edukacyjne nastąpią głównie w zakresie metod pracy dydaktycznej i będą polegać na przestawianiu oddziaływań z pozycji transmisyjno-reproduktywnych na pozycje generatywne, sprzyjające rozwojowi u studentów samodzielnego kontrolowania i oceniania efektów studiowania. Wewnętrzny system oceniania w uczelni wojskowej w przedkładanym modelu kierowany jest do całych społeczności uczelnianych chociaż w zróżnicowanym zakresie co do celów, treści, metod i form.

4.2. Organizacja wewnętrznego systemu oceniania w uczelni

Wewnętrzny system oceniania obejmuje działania na rzecz utrzymania jakości i standardów w dziedzinie kształcenia, podejmowanych w obrębie uczelni. Jednakże strukturę organizacyjną uczelni wyznaczają przede wszystkim dziedziny wiedzy. Prowadzi to do powstania sieci względnie niezależnych komórek organizacyjnych.[1] Cała sfera polityki naukowej i edukacyjnej wchodzi w zakres kompetencji uczonych, opiera się na ich autorytecie. W tym kontekście nasuwają się spostrzeżenia związane z organizacją systemu oceniania w uczelni (rys.1):

- środowisko uczelniane łatwiej zaakceptuje system, który samo wykreuje,
- najwłaściwszym adresatem (podmiotem) wprowadzania systemu jest poziom jednostek organizacyjnych uczelni (wydziały, instytuty, katedry); tutaj istnieje większa łatwość określenia wspólnych zalet wewnętrznego systemu oceniania, zwłaszcza w odniesieniu do oceniania wyników kształcenia (podobieństwo dyscyplin naukowych – przedmiotów nauczania, daje lepsze możliwości ustalenia np. wymagań programowych),

[1] M.Wójcicka, Zapewnienie jakości kształcenia w systemie szkolnictwa wyższego, W: J.Woźnicki (red.), Model zarządzania publiczną instytucją akademicką, Wyd. Instytutu Spraw Publicznych, Warszawa 1999, s. 207-208.



Rys.1. Otoczenie i niektóre elementy składowe wewnętrznego systemu oceniania

- większe szanse powodzenia, również na poziomie wydziału/instytutu, ma wprowadzanie systemu stopniowo, poczynając od uzgadniania jednolitych wymagań programowych dotyczących jednego przedmiotu nauczania.

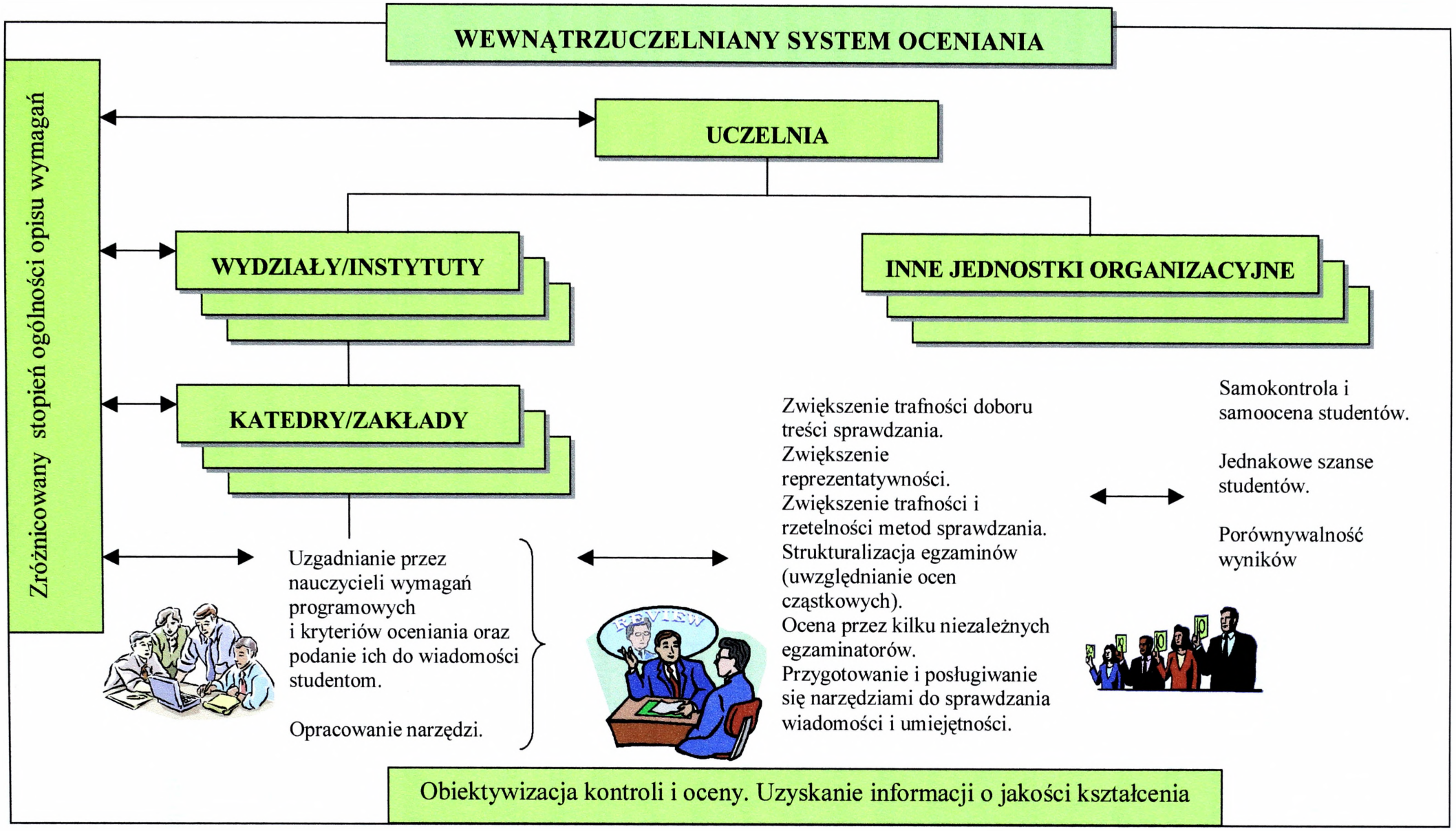
System wewnętrznego oceniania umożliwia pozyskiwanie informacji, w jakim zakresie są osiągane zadania dydaktyczne przez studentów. Informacji tych dostarcza ewaluacja kształcenia, czyli proces pozwalający mierzyć i oceniać stopień realizacji celów. Przedmiotem oceny powinny być wszystkie elementy procesu kształcenia decydujące o jego skuteczności, a zwłaszcza:

- osiągnięcia uczących się, wyrażające się w zmianach zachodzących w wiadomościach, umiejętnościach i postawach;
- praca nauczycieli, chodzi tutaj o działalność naukowo-badawczą (uczestnictwo w badaniach i upowszechnianie ich wyników), działalność dydaktyczną (ilość i jakość) oraz działalność organizacyjną na rzecz uczelni, wydziału itd.;
- program kształcenia (cele, treści, metody nauczania i oczekiwane wyniki, czas, środki i materiały dydaktyczne).

Ocenie powinna podlegać również jakość oferty edukacyjnej uczelni, jej konkurencyjność, atrakcyjność, zarządzanie uczelnią, baza dydaktyczna, warunki socjalne, trafność inwestycji służących poprawie jakości kształcenia i inne elementy (rys.1).

Ze względu na możliwości badawcze zespołu skoncentrowaliśmy się na części systemu odnoszącej się do oceniania osiągnięć studentów (rys.2). W procesie kształcenia w uczelni wyższej, w większym stopniu niż na niższych szczeblach kształcenia, przejawia się selekcyjna funkcja kontroli i oceny (egzaminy wstępne, egzaminy i zaliczenia w toku studiów, egzaminy końcowe, egzaminy kwalifikacyjne), która niesie dalekosiężne skutki dla studentów (również dla kandydatów na studentów i absolwentów) i społeczeństwa. To w wyniku funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania, w części dotyczącej oceniania osiągnięć uczących się, decyduje się, kto będzie studiował, w jakiej uczelni, na jakim kierunku, jaki rodzaj kariery zawodowej stanie przed nim otworem, jaka będzie jego pierwsza praca i na jakim poziomie będzie żyć.[2]

[2] R.J.Arends, Uczymy się nauczać, Warszawa 1998, s. 214.



Rys.2. Wybrane aspekty funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania w odniesieniu do osiągnięć studentów

Kontrolowanie i ocenianie jest więc niezwykle ważnym i odpowiedzialnym aspektem działalności uczelni wyższej i pracujących w niej nauczycieli.[3] W trosce o obiektywność kontroli i oceny oraz jakość oferty edukacyjnej uczelnia sama powinna dążyć do wypracowania mechanizmów pozwalających na osiąganie odpowiednio wysokich i uzgodnionych wewnętrznie standardów edukacyjnych, uwzględniających wymagania otoczenia zewnętrznego, np. poprzez akredytację. Przyjęliśmy, że na uczelnianym poziomie organizacyjnym (władze uczelni) należy wypracować najbardziej ogólne i odnoszące się do wszystkich kierunków i form kształcenia standardy osiągnięć edukacyjnych i nadać im rangę wewnątrzuczelnianej normy prawnej w postaci odpowiednich zapisów w statucie uczelni i regulaminie studiów. Na szczeblu wydziałów/instytutów (w zależności od struktury organizacyjnej uczelni) należy uściślić wymagania co do zakładanych osiągnięć studentów w powiązaniu z kierunkiem studiów. Natomiast na szczeblu katedr/zakładów, bądź zespołów nauczycieli danego przedmiotu nauczania powinno się bardzo ściśle uzgodnić wymagania programowe i kryteria oceniania, metody i narzędzia kontrolowania, częstotliwość, co będzie przedmiotem sprawdzania wiadomości i umiejętności. Na tym szczeblu można opracować np. jednolite (standaryzowane) testy wiadomości, sprawdziany praktyczne, wskaźniki osiągnięć itp. (rys.2). Bardzo wyraźnie chcemy podkreślić, że wszystkie podjęte na tym szczeblu organizacyjnym uczelni działania w zakresie oceniania osiągnięć studentów nie wykluczają samodzielnych inicjatyw poszczególnych nauczycieli akademickich.

Poprzez kontrolę i ocenianie na podstawie uzgodnionych wymagań programowych osiągnięty będzie większy stopień obiektywności jako, że:

- nastąpi zwiększenie trafności doboru treści sprawdzania (analiza dydaktyczna treści egzaminów/sprawdzianów i porównywanie ich ze szczegółowymi celami kształcenia);
- będzie większa reprezentatywność próby (zwiększenie liczby pytań i zadań nie koniecznie wynikających z preferencji konkretnego nauczyciela);
- trafne i rzetelne będą metody egzaminowania i oceniania (np. testy dydaktyczne);

[3] Denek K., Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Toruń 2000.

- nastąpi strukturalizacja egzaminu i wprowadzenie dokumentacji uwzględniającej oceny cząstkowe zamiast ocen globalnych, jako mniej obiektywnych bo obarczonych pewnym stopniem intuicyjności egzaminatora;
- możliwe będzie zwiększenie wymogów intelektualnych przez wprowadzenie złożonych zadań problemowych, które lepiej odzwierciedlają umiejętności operowania wiedzą.

Na sprawnym funkcjonowaniu wewnątrzuczelnianego systemu oceniania zyskują studenci poprzez między innymi to, że:

- wymagania są określone wcześniej i jednakowe dla wszystkich (z wyjątkiem uzasadnionej dyferencjacji ze względu na kierunek studiów);
- znane wcześniej wymagania programowe umożliwiają studentom w pełni tego słowa znaczeniu studiowanie wybranych dziedzin oraz dokonywanie samokontroli i samooceny własnych postępów edukacyjnych;
- wyniki uzyskiwane przez poszczególnych studentów mogą być porównywane i w konsekwencji pozwalają na rangowanie osiągnięć i samych studentów, co może być podstawą decyzji kadrowych po ukończeniu studiów.

4.3. Procedura wdrażania modelu

Konsekwencje wprowadzania modelu będą ujawniać się stopniowo i zarazem powoli. Szybko mogą pojawić się jedynie zmiany typu organizacyjnego. Potrzebne jest więc działanie kompleksowe i konsekwentne, upowszechnianie postaw i wartości dzięki różnym sytuacjom pozwalającym na ich atrakcyjną reprezentację w odbiorze społecznym. Systematyczne i oparte na kryteriach treściowych wymagania konsekwentnie wprowadzane mogą przeciwdziałać kryzysowi wartości i sensu uczenia się, przywrócą równowagę wartości zaniedbanych, takich jak odpowiedzialność, wrażliwość, wyobraźnia i partnerstwo.[4]

[4] E.Chmielecka, Założenia wewnętrznych systemów zapewniania jakości kształcenia, W: J.Woźnicki (red.), Model zarządzania ..., op.cit., s. 223-225.

Właściwą strategią wprowadzania modelu wewnątrzuczelnianego systemu oceniania jest połączenie ze sobą dwóch typów oddziaływania. Są to:

- oddziaływanie na ludzi (nauczyciele i studenci), przez ich kształcenie (doskonalenie) w zakresie ogólnopedagogicznym, metodycznym i specjalistycznym, przez politykę rekrutacji i kierowania kadrami dydaktycznymi;
- oddziaływanie na struktury (wydziały, instytuty, katedry), przez wypracowywanie ich racjonalnych modeli na podstawie danych z analizy procesu kształcenia, egzaminów, kontroli i ocen.

Oddziaływanie z przewagą na struktury bądź na ludzi będzie prowadziło do niepowodzenia w funkcjonowaniu wewnątrzuczelnianego systemu oceniania. Należy podkreślić, że na urzeczywistnienie modelu wpływać będzie szereg czynników, które mogą sprzyjać bądź opóźniać jego wprowadzenie. Wśród elementów kreujących jego powstanie wymienić należy:

- ogólny consensus społeczny w sprawie zagadnień jakości kształcenia;
- interdyscyplinarność projektowanych rozwiązań;
- powszechne przyzwolenie społeczne dla podejmowania działań zmierzających do obiektywizowania wszelkiego oceniania w procesie kształcenia;
- możliwość wkomponowania proponowanych rozwiązań do ogólnego (zewnętrznego) systemu zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym;
- pragmatyzm prezentowanych zmian, które kładą nacisk na dokonywanie zmian w sposób ewolucyjny i efektywny, polegający na tworzeniu tylko nielicznych struktur koordynujących przy zachowaniu wiodącej roli wydziałów, instytutów i katedr;
- znaczący wzrost zainteresowania problematyką oceniania i jakości w związku z masowością kształcenia na poziomie wyższym (konkurencyjność ofert edukacyjnych).

Zakończenie

Praca jest próbą scharakteryzowania praktyki oceniania studentów w procesie kształcenia w wyższej szkole wojskowej. Zespołowi badawczemu zależało przede wszystkim na poznaniu opinii wojskowych nauczycieli akademickich i studentów uczelni wojskowej, których analiza jakościowa i ilościowa miała pomóc w rozwiązaniu głównego problemu pracy: Jak jest postrzegany pomiar i ewaluacja wyników kształcenia oraz jak są oceniane możliwości funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania?

Rozwiązując pierwszą część głównego problemu badawczego, poszukiwaliśmy w drodze badań empirycznych odpowiedzi na kilka pytań będących jednocześnie szczegółowymi problemami badawczymi. Były to pytania o następującej treści:

- Jakie czynniki decydują o powodzeniu w studiach i jakie jest ich miejsce w wewnątrzuczelnianym systemie oceniania? Zarówno nauczyciele, jak i studenci jednoznacznie wskazywali na przesądzającą rolę wiedzy i umiejętności studentów w powodzeniu w studiach, ale jednocześnie wsparte odpowiednimi oddziaływaniami nauczycieli i wyrażającymi się między innymi w praktyce oceniania;
- Czy i w jakim zakresie osiągnięcia studentów w ciągu semestru (oceny bieżące) są uwzględniane w ocenie końcowej (egzamin)? Chociaż występują rozbieżności pomiędzy nauczycielami i studentami co do zakresu uwzględniania osiągnięć (ocen) uzyskanych w czasie trwania semestru/roku akademickiego w ocenie końcowej formułowanej w trakcie egzaminu, to wszyscy badani zgodnie przypisują wysoką rangę kontroli bieżącej i ocenianiu;
- W jakim zakresie są uzgadniane kryteria oceniania i jakie ma to znaczenie w konstruowaniu wewnętrznego systemu oceniania? Uzgadnianie kryteriów oceniania najczęściej odbywa się na poziomie organizacyjnym katedr i zakładów oraz nieformalnie, pomiędzy nauczycielami danego przedmiotu. Większość nauczycieli uzgadnia kryteria oceniania i stosuje owe uzgodnienia w praktyce edukacyjnej, najczęściej je modyfikując. Jednocześnie prawie 30 % nauczycieli przyznaje, że nie uzgadnia z nikim kryteriów oceniania uważając, że jest to wyłączna domena nauczyciela, do którego powinno się mieć zaufanie. Rodzą się więc kolejne pro-

blemy: jak oceniać pracę dydaktyczną nauczycieli, jakie stosować narzędzia, które będą spełniały szereg wymogów (rzetelność, obiektywność, reprezentatywność) w ocenianiu osiągnięć studentów, jak je porównywać itp. Opracowanie wewnętrznego systemu oceniania pozwoliłoby przynajmniej na część z tych problemów udzielić odpowiedzi popartej określonymi wskaźnikami, a więc w mniejszym stopniu obarczonych polikryterialnością, a nawet intuicyjnością;

- Jaki jest zakres upodmiotowienia pomiaru i ewaluacji wyników kształcenia realizowany poprzez samoocenę? Tak jak w zewnętrznych systemach oceniania uczelni znanych w świecie i powstających w Polsce (np. akredytacja), zakłada się uwzględnianie wewnętrznych ocen (wewnętrzne systemy oceniania poszczególnych uczelni), tak w proces oceniania uczenia się powinny zostać włączone elementy samokontroli i samooceny studentów. Warunki ku temu są sprzyjające: studenci uczelni wojskowych są osobami dorosłymi (doświadczenie społeczne, a w przypadku AON również – zawodowe), wiele treści kształcenia wymaga od studentów twórczego myślenia, rozwiązywania problemów, postępowania według procedur i podejmowania decyzji, z czym wiąże się odpowiedzialność. Elementy samokontroli i samooceny mają więc określone wartości nie tylko dydaktyczne. Na podstawie badań można stwierdzić, iż jest to istotna część procesu edukacyjnego dostrzegana przez nauczycieli, ale również zaniedbywana.

Próba odpowiedzi na drugą część głównego problemu badawczego: jak są oceniane możliwości funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania?, przysporzyła zespołowi badawczemu sporo trudności wobec nadspodziewanie bogatej różnorodności opinii nauczycieli akademickich. Potwierdziły się nasze przypuszczenia, że problematyka oceny jakości kształcenia wywoła wiele kontrowersji. W konsekwencji, proponowane rozwiązania w zakresie funkcjonowania wewnątrzuczelnianego systemu oceniania w części dotyczącej wyników uczenia się, poddaliśmy analizie jakościowej. Pozwoliło to na dokonanie podziału zebranych opinii na kilka grup: od zdecydowanie odrzucających potrzebę bądź możliwość zbudowania systemu, poprzez dostrzegające potrzebę jego powstania, ale powątpiewające w możliwość sprawnego funkcjonowania ze względu na różnego rodzaju ograniczenia (organizacyjne, przygotowanie nauczycieli i inne), aż po ukazujące nieodzowność oceniania jakości kształcenia, jako

warunek skutecznego konkurowania na rynku ofert edukacyjnych w sytuacji masowości kształcenia na poziomie wyższym.

Przedstawiony w końcowej części pracy ogólny model wewnątrzuczelnianego systemu oceniania został zbudowany na podstawie analizy literatury przedmiotu oraz przeprowadzonych własnych badań empirycznych. Ze względu na możliwości zespołu badawczego, zakres samych badań, jak i próba konstrukcji modelu oceniania, zostały skupione na jednym z podsystemów wewnętrznej oceny jakości kształcenia, ocenianiu wyników studiowania. Prezentowany model traktujemy jako wzorzec układu jego różnych elementów, pozwalający na zobrazowanie możliwości systematycznego, skoordynowanego i poddającego się ocenie, realizowania zadań edukacyjnych. Określiliśmy cele i funkcje systemu, jego organizację i procedurę wdrażania.

Dalsze badania proponujemy przeprowadzić w co najmniej dwóch etapach, względnie obszarach: jeden dotyczyłby problematyki oceniania pracy nauczycieli i obejmowałby działalność naukową, działalność dydaktyczną oraz organizacyjną (na rzecz uczelni, wydziału/instytutu, katedry), drugi etap (obszar) powinien obejmować zagadnienia związane z ocenianiem programu kształcenia, a więc cele kształcenia, treści, metody, czas, środki i inne elementy systemu. Aby możliwe było zbudowanie wewnętrznego systemu oceniania w uczelni wojskowej należy jeszcze dodatkowo poddać badaniom ocenianie innych elementów, takich między innymi, jak: oferta edukacyjna, baza dydaktyczna, finansowanie działalności badawczej i specyfika zarządzania w wyższej szkole wojskowej. W badaniach świadomie pominęliśmy problematykę jakości w wymiarze oceniania osiągnięć studentów w wszelkich formach kształcenia zorganizowanego na zasadach komercyjnych, a jest to również integralna część działalności edukacyjnej uczelni, którą należy zbadać stosując określone rygory poznania naukowego.

Pomimo kontrowersyjności i dość powszechnego oporu środowisk uczelnianych wobec wszelkich systemów oceniania jakości kształcenia w kilku (literatura przedmiotu) uczelniach w Polsce już funkcjonują wewnętrzne systemy oceniania i jak wskazują doświadczenia innych krajów, będą one normą.

Bibliografia

Arends R.I., Uczymy się nauczać, Warszawa 1998.

Armstrong M., Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie, Kraków 1998.

Banach Cz., Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje", 2000, nr 2.

Banach Cz., Polska szkoła i system edukacji, przemiany i perspektywy, Toruń 1995.

Bednarek J., Bieńkowski J., Stępień R., Proces kształcenia wojskowego, Warszawa 1994.

Bereźnicki F., Nauczyciele akademiccy wobec przemian edukacyjnych, „Toruńskie Studia Dydaktyczne", 2000, nr 15.

Bierach A.J., Komunikacja niewerbalna. Mowa ciała kluczem do sukcesu, Wrocław 1998.

Bińczycka J. (red.), Pedagogika szkoły wyższej. Przeszłość i współczesność, Katowice 1985.

Bogaj A. (red.), Rozwój pedagogiki ogólnej. Inspiracje i ograniczenia kulturowe oraz poznawcze, Warszawa – Kielce 2001.

Bogusz J., Parzyszek A., Stępień R., Kształcenie aktywizujące w wyższej szkole wojskowej, Warszawa 1977.

Brzeziński J., Elementy metodologii badań psychologicznych, Warszawa 1984.

Chmielewska J. (red.), Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej, Warszawa 1998.

Cichoń W., Wartości, człowiek, wychowanie, Kraków 2000.

Davis R.H., Alexander L.T., Yelon S.L., Konstruowanie systemu kształcenia, Warszawa 1993.

Delors J., Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO, Warszawa 1998.

Denek K. i Bereźnicki F. (red.), Tendencje w dydaktyce współczesnej, Toruń 2001.

Denek K., Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej, Toruń 2000.

Denek K., Edukacja w nadchodzącym stuleciu, „Toruńskie Studia Dydaktyczne", 2000, nr 15.

Denek K., Gnitecki J., Wyznaczniki i uwarunkowania efektywności kształcenia w szkole wyższej, Warszawa – Łódź 1983.

Denek K., Kontrola i ocena wiedzy studentów, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1989, nr 3.

Denek K., Kształcenie nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji, http://belfer.ped.univ.szczecin.pl, 2000.

Denek K., Szkolnictwo wyższe na progu nadchodzącego stulecia, (w:) Edukacja w wyższych szkołach wojskowych – w jakim świecie, przeciw jakiemu światu, dla jakiego świata, pod red. R.Stępnia, Warszawa 2000.

Domżalski K., Motywacyjne uwarunkowania procesu kształcenia w szkolnictwie wojskowym, (rozprawa doktorska), Warszawa 1997.

Encyklopedia Pedagogiczna (red. W.Pomykało), Warszawa 1993.

Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., Metody badawcze w naukach społecznych, Poznań 2001.

Gagné R.M., Briggs L.J., Wager W.W., Zasady projektowania dydaktycznego, Warszawa 1992.

Galloway Ch., Psychologia uczenia się i nauczania, T.1, Warszawa 1988.

Góralski A., Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice, Warszawa 1987.

Groskrejc J. (red.), Kształcenie kadr oficerskich w wyższych uczelniach wojskowych, Warszawa 1999.

Groskrejc J., Antropologiczne i aksjologiczne aspekty edukacji oficerów, Warszawa 2000.

Groskrejc J., Nauczyciel w edukacji. Funkcje – kompetencje – koncepcje kształcenia, Warszawa 2001.

Jazukiewicz I., Dydaktyczne właściwości nauczyciela, „Edukacyjne dyskursy", http://ip.univ.szczecin.pl/2000.

Kietlińska Z., Zarys pedagogiki studiów technicznych, Warszawa 1971.

Kobyliński W., ABC organizacji pracy nauczyciela, Warszawa 1985.

Koć-Seniuch G. (red.), Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych, Białystok 1995.

Konarzewski K. (red.), Sztuka nauczania. Szkoła, Warszawa 1993.

Konarzewski K., Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna, Warszawa 2000.

Kowalska G., Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje", 2000, nr 3.

Kruszewski K. (red.), Pedagogika w pokoju nauczycielskim, Warszawa 2000.

Kruszewski K. (red.), Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela, Warszawa 1993.

Kruszewski K., Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych, Warszawa 1988.

Kruszewski K., Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1987.

Kucharski M. (red.), Przygotowanie studentów uczelni wojskowych i oficerów do pracy szkoleniowo-wychowawczej. Materiały z sympozjum naukowego 11 – 12 kwietnia 1996 r., Warszawa 1996.

Kucharski M. (red.), Transgresyjne podłoże przygotowania pedagogicznego kadr dowódczych WP, Warszawa 1996.

Kunikowski J., Dowódcze i wychowawcze przygotowanie w systemie obronnym RP, Warszawa 1995.

Kupisiewicz Cz., Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1994.

Kwiatkowska H. (red.), Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli, Warszawa 1997.

Kwiatkowska H., Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli, Warszawa 1998.

Leary M., Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji, Gdańsk 1999.

Lewowicki T., Proces kształcenia w szkole wyższej, Warszawa 1988.

Lewowicki T., Tradycje i współczesne przemiany dydaktyki, „Rocznik Pedagogiczny", Warszawa 1995, t. 18.

Lewowicki T., Zając A. (red.), O przemianach w edukacji, Rzeszów 1998.

Łobocki M., Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych, Kraków 2001.

Łucki Z., Jak zdać egzamin. Analiza zachowań i trudności. Uczenie się i zdawanie, Kraków 1998.

McKenna E., Beech N., Zarządzanie zasobami ludzkimi, Warszawa 1997.

Mizerak H., Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością, Olsztyn 1999.

Najmowicz W., Wybrane problemy kształcenia i wychowania w szkole wyższej, Olsztyn 1988.

Nęcki Z., Komunikowanie interpersonalne, Wrocław 1992.

Niemierko B., Kodeks etyczny oceniania szkolnego „Tarnowski Biuletyn Oświatowy", 1997, nr 5.

Niemierko B., Między oceną szkolną a dydaktyką, Warszawa 1991.

Niemierko B., Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania, Warszawa 1990.

Niemierko B., Pomiar wyników kształcenia, Warszawa 1999.

Nowaczyk Cz., Podstawy metod statystycznych dla pedagogów, Warszawa – Poznań 1985.

Okoń W., Elementy dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa 1973.

Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Warszawa 1998.

Okoń W., Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej, Warszawa 1996.

Perspektywiczny model kształcenia i doskonalenia kadr porównywalnych z modelami funkcjonującymi w uczelniach wojskowych państw NATO. Materiał na posiedzenie kierownictwa MON w dniu 26 kwietnia 1999 r., Warszawa 1999.

Pilch T., Zasady badań pedagogicznych, Warszawa 1995.

Pocztowski A., Zarządzanie zasobami ludzkimi, Wrocław 1996.

Półturzycki J., Dydaktyka dla nauczycieli, Toruń 1997.

Półturzycki J., Dydaktyka dorosłych, Warszawa 1991.

Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, Toruń 1993.

Pszczołowski T., Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1978.

PWN LEKSYKON. Pedagogika, pod red. B.Milewskiego i B.Śliwerskiego, Warszawa 2000.

Radecki E. (red.), Student – nauczyciel akademicki. Relacje interpersonalne, Szczecin 1998.

Reber A.S., Słownik psychologii, Warszawa 2000.

Reykowski J. (red.), Studia z psychologii, emocji i motywacji, Wrocław 1985.

Rittel S.J., Dyskurs akademicki. Ujęcie systemowe, Rzeszów 1996.

Rudniański J., O pracy umysłowej. Cele, metody, organizacja psychiczna, Warszawa 1987.

Słowik J., Formy i metody oceniania studentów w Akademii Obrony Narodowej (Na przykładzie Katedry Dowodzenia i Łączności), Warszawa 2001, praca studyjna napisana pod kierownictwem A.Raczkowskiego.

Smarzyński H., Podstawowe zagadnienia dydaktyki szkoły wyższej, Warszawa – Kraków 1985.

Stępień R. (red.), Kształcenie i wychowanie w wojsku w toku przemian. Materiały z konferencji naukowej, Warszawa 19995.

Stępień R. (red.), Współczesne problemy pedagogiki, Warszawa 1999.

Stępień R. i inni (red.), Leksykon pojęć dydaktyczno wychowawczych dowódcy, Warszawa 1999.

Stępień R.(red.), Kształtowanie umiejętności dowódczych i sztabowych słuchaczy wyższych uczelni wojskowych,Warszawa1995.

Stępień R.(red.), Przemiany w naukach pedagogicznych i ich wpływ na współczesny kształt dydaktyki wyższej szkoły wojskowej, Warszawa 1999.

Stępień R., Rozwój i doskonalenie kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, (rozprawa habilitacyjna), Warszawa 1990.

Stępień R., Z zagadnień dydaktyki i wychowania w wojsku, Warszawa 1993.

Strelau J., Temperament osobowość działanie, Warszawa 1985.

Szulc B., Możliwości przemian rozwojowych w wyższym szkolnictwie wojskowym. Antynomie – Paradygmaty – Kierunki przemian, Warszawa 1995.

Szulc B., Możliwości zastosowań nowoczesnych koncepcji doboru i porządkowania treści kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1993.

Szulc B. (red.), Koncepcja kształcenia oficerów w Siłach Zbrojnych RP, Warszawa 1990.

Tchorzewski de A.M. (red.), Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny, Bydgoszcz 1998.

Tyszkowa M. (red.), Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne, Warszawa 1988.

Ustawa z dnia 31 marca 1965 r. o wyższym szkolnictwie wojskowym (Tekst jednolity: Dz.U. z 1991 r. Nr 10, poz. 40. Zmiany: Dz.U. z 1996 r. Nr 7, poz. 44; z 1997 r. Nr 96, poz.590, Nr 107, poz. 688, Nr 115, poz.741, Nr 121, poz. 770).

Wasyluk J. (red.), Podstawy dydaktyki medycznej, Warszawa 1986.

Wlazło S., Kompetencje nauczyciela, „Dyrektor Szkoły" 1999, nr 4.

Włodarski Z., Psychologia uczenia się. T.1, Warszawa 1996.

Wnuk – Lipińska E.(red.), Innowacyjność a konserwatyzm. Uczelnie polskie w procesie przemian społecznych, Warszawa 1996.

Wojciszke B., Procesy oceniania ludzi, Poznań 1991.

Woźnicki J. (red.), Model zarządzania publiczną instytucją akademicką, Warszawa 1999.

Wróblewska W., Transformacja a aspiracje edukacyjne studentów, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje", 2000, nr 4.

Wujek T. (red.), Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych, Warszawa 1992.

Zaleski Z., Psychologia zachowań celowych, Warszawa 1991.

Zimny T., Ewaluacja wyników kształcenia szkolnego, „Edukacyjne dyskursy", http://ip.univ.szczecin.pl 1999.

Żegnałek K., Metodyka kształcenia w Akademii Obrony Narodowej, Warszawa 1995.

Żegnałek K., Zarys metodyki pomiaru efektywności kształcenia w wyższym szkolnictwie wojskowym, Warszawa 1989.

Załącznik 1

A K A D E M I A O B R O N Y N A R O D O W E J
I N S T Y T U T N A U K H U M A N I S T Y C Z N Y C H

KWESTIONARIUSZ „S"

Zgodnie z planem prac naukowo-badawczych Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania w zakresie wewnątrzuczelnianego systemu oceniania. W związku z tym zwracamy się do Pana/Pani z prośbą o wypowiedzenie się w tej sprawie poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania zamieszczone w niniejszym kwestionariuszu. Prosimy Pana/Panią również o uzasadnienie niektórych odpowiedzi, bądź o nadanie im osobistej hierarchii.

Ankieta jest anonimowa. Gwarantujemy, że uzyskane tą drogą wyniki badań będą wykorzystane wyłącznie do celów naukowych w postaci zestawień ilościowych i zależności statystycznych.

Dziękujemy

WARSZAWA 2001

1. Co decyduje o powodzeniu w studiach (o uzyskiwanych wynikach)?
   a. wyłącznie wiedza i umiejętności studenta
   b. wiedza, umiejętności i przychylność nauczycieli
   c. przychylność nauczycieli
   d. szczęście
   e. znajomości
   f. sprawowanie funkcji np. starszego grupy
   g. inna odpowiedź. Jaka?
      .....
      .....

2. Czy bieżące oceny, które uzyskuje Pan/Pani w ciągu semestru (roku) są uwzględniane w czasie egzaminu?
   a. tak, zawsze
   b. tak, czasami (przez niektórych nauczycieli)
   c. nie

3. W jaki sposób i w jakim zakresie uczy się Pan(i) przed egzaminami?
   a. wszystkiego od podstaw
   b. ogólnie systematyzuję sobie wiedzę
   c. nie podejmuję żadnych dodatkowych działań
   d. inna odpowiedź. Jaka?
      .....
      .....

4. W jakim zakresie jest Pan(i) przygotowany(a) do poszczególnych zajęć dydaktycznych (seminariów, ćwiczeń i innych z wyjątkiem wykładów)?
   a. jestem zawsze przygotowany(a) do wszystkich zagadnień
   b. jestem dobrze przygotowany(a) do jednego zagadnienia, a do pozostałych pobieżnie
   c. jestem przygotowany(a) wyłącznie do jednego zagadnienia
   d. zdarza się, że nie przygotowuję się w ogóle
   e. inna odpowiedź. Jaka?
      .....
      .....

5. Wymienia Pan(i) swoje spostrzeżenia co do kryteriów oceniania z tych samych przedmiotów z kolegami z innych grup dydaktycznych. Czy różni nauczyciele tego samego przedmiotu stosują podobne kryteria oceniania?
   a. tak, wszyscy
   b. tak, większość
   c. tak, niektórzy
   d. nie
   e. nie mam takich informacji

6. Czy jest Pan(i) oceniany(a) za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych?
   a. tak, zawsze
   b. tak, czasami
   c. nie

7. Czy ma Pan(i) możliwość samooceny przed wyrażeniem oceny przez nauczyciela?
   a. tak, zawsze
   b. tak, czasami
   c. nie
   d. inna odpowiedź. Jaka?
   .....
   .....

8. Jakie czynniki wpływają na Pana(i) starania o uzyskanie jak najlepszych ocen z poszczególnych przedmiotów?
   a. dążenie do bycia najlepszym
   b. chęć sprostania wymogom nauczycieli
   c. chęć osiągnięcia zaplanowanych przez siebie celów
   d. nie staram się o uzyskanie najlepszych ocen, wystarczy mi ich zaliczenie

9. Z jakich przedmiotów ocenianie jest najbliższe Pana(i) wyobrażeniu o obiektywnej ocenie?
   a. ogólnych (ekonomia, pedagogika, psychologia dowodzenia, filozofia, etyka, języki obce, sport)
   b. podstawowych (strategia bezpieczeństwa, prawo i bezpieczeństwo międzynarodowe, geografia wojskowa, OC, historia sztuki wojennej, działania operacyjne i taktyczne sił powietrznych, informatyka)
   c. kierunkowych (organizacja i zarządzanie, mobilizacja wojsk, systemy dowodzenia, systemy łączności, dowodzenie rodz. wojsk, przywództwo wojskowe, szkolenie taktyczno-operacyjne, sztuka operacyjna wojsk lądowych, taktyka wojsk lądowych, OT, rozpoznanie wojskowe, wsparcie inż., OPChem, OPLot, taktyka rodzajów wojsk, ćwiczebna praktyka dowodzenia)

10. Którzy nauczyciele oceniają najbardziej obiektywnie?
    a. z dłuższym stażem pracy dydaktycznej
    b. najmłodsi nauczyciele
    c. nie zauważyłem by obiektywność oceniania zależała od doświadczenia nauczycieli

11. Jeśli odczuwa Pan/Pani lęk w czasie oceniania, to co zazwyczaj jest jego główną przyczyną?
    a. chęć uzyskania wysokiej oceny
    b. obawa przed oceną niedostateczną
    c. obawa przed przykrymi komentarzami nauczycieli
    d. obawa przed przykrymi komentarzami kolegów
    e. nie lubię odpowiadać przed grupą
    f. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

12. W jaki sposób nauczyciele najczęściej komunikowali Panu(i) ocenę za wypowiedź (pracę pisemną, inne zadanie dydaktyczne) z wyjątkiem egzaminów, kolokwiów i zaliczeń?
    a. tylko podając ocenę
    b. dodatkowo wskazując błędy i braki merytoryczne
    c. dodatkowo czyniąc przykre uwagi
    d. nie podawali jej
    e. nie wystawiali jej

13. Jak często słyszał (a) Pan(i) pozytywne komentarze nauczycieli o osiąganych przez Pana/Panią osiągnięciach dydaktycznych w ciągu semestru (ocenianie bieżące)?
    a. zawsze
    b. często
    c. czasami
    d. rzadko
    e. nigdy

14. Czy pozytywne opinie nauczycieli o Pana(i) postępach w studiowaniu wyrażane publicznie motywują do nauki?
    a. zdecydowanie tak
    b. tak
    c. nie mają znaczenia
    d. nie
    e. zdecydowanie nie

15. Czy i w jaki sposób nauczyciele informowali grupę dydaktyczną o zakresie wymaganej wiedzy i umiejętności?
    a. większość nie informowała
    b. większość nauczycieli informowała, że wszystkie treści danego przedmiotu są tak samo ważne
    c. większość nauczycieli wskazywała, które treści i jakie umiejętności są najważniejsze, a które mają charakter informacyjny
    d. większość nauczycieli wskazywała, które wiadomości i umiejętności należy opanować aby uzyskać ocenę pozytywną (minimalne wymagania)
    e. większość nauczycieli poinformowała jaki zakres wiadomości i umiejętności należy opanować aby uzyskać poszczególne oceny (bardzo dobrą, dobrą, dostateczną)

16. Czy w Pana(i) odczuciu nauczyciele tych samych przedmiotów stosują podobne kryteria oceniania we wszystkich grupach dydaktycznych?
    a. zdecydowanie tak
    b. tak
    c. nie
    d. zdecydowanie nie
    e. trudno powiedzieć

17. Jak wpływają na Pana/Pani zaangażowanie w nauce uzyskiwane oceny bieżące?
    a. motywują
    b. nie mają wpływu
    c. osłabiają zaangażowanie

18. Czy jest Pan(i) informowany(a) o uzyskanej ocenie za wypowiedź ustną w czasie zajęć?
    a. zawsze
    b. czasami
    c. nigdy

19. Czy jest Pan(i) informowany(a) o uzyskanych ocenach za prace pisemne (semestralne, roczne, inne)?
    a. tak, zawsze
    b. tak, czasami
    c. nie
    d. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

20. Co Pana/Panią skłoniło do studiów w AON?
    a. chęć zrobienia kariery (awans zawodowy)
    b. tradycje rodzinne
    c. zainteresowania
    d. pewność pracy
    e. inne
    .....
    .....

21. Co jest Pana/Pani głównym motywem uczenia się?
    a. zdobycie wiedzy i umiejętności zawodowych
    b. pomyślne zdanie egzaminów, zaliczeń itp.
    c. inne
    .....
    .....

22. Jaka forma sprawdzania wiadomości najbardziej Panu/Pani odpowiada?
    a. sprawdzian testowy (wyłącznie z możliwością wyboru gotowych odpowiedzi)
    b. sprawdzian testowy (z możliwością wyboru odpowiedzi i pytaniami otwartymi)
    c. sprawdzian pisemny w innej formie niż test
    d. sprawdzian ustny („odpytywanie")
    e. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

23. Czy lubi Pan/Pani być oceniany(a) za wyniki w nauce?
    a. tak
    b. tak, ale tylko wówczas, gdy jestem przygotowany(a)
    c. nie

24. Czy uczy się Pan(i) systematycznie?
    a. tak
    b. nie

25. Czy oceny, które nauczyciele wystawiają Panu(i) są zgodne z tymi, jakie Pan(i) sam(a) by sobie obiektywnie wystawił(a)?
    a. tak, zawsze
    b. tak, zazwyczaj
    c. nie
    d. nie mam zdania w tej sprawie

26. Czy chciałby(aby) Pan(i) zmienić grupę dydaktyczną na inną wyłącznie ze względu na zbyt rygorystyczne wymagania niektórych nauczycieli?
    a. tak
    b. nie
    c. nie myślałe(a)m o tym

27. Zna Pan(i) poziom wiedzy i umiejętności swoich kolegów, czy w związku z tym nauczyciele wystawiają im oceny adekwatne do ich osiągnięć?
    a. tak, wszyscy nauczyciele wszystkim studentom
    b. tak, niektórzy nauczyciele niektórym studentom
    c. nie
    d. trudno mi powiedzieć

Teraz prosimy Pana/Panią o udzielenie kilku informacji o sobie niezbędnych wyłącznie do ukazania zależności statystycznych.

28. Rok studiów:
    a. pierwszy
    b. drugi
    c. kurs
    d. studia podyplomowe
29. Wydział / kierunek studiów
    a. studia dyplomowe Wydział Wojsk Lądowych
    b. studia dyplomowe Wydział Wojsk Lotniczych i Obrony Powietrznej
    c. studia magisterskie – zarządzanie
    d. studia magisterskie – logistyka
    e. inna odpowiedź

30. Stanowisko służbowe przed rozpoczęciem studiów w AON
    a. dowódcze
    b. sztabowe (administracyjne)
31. Średnia ocen za ostatni semestr
    .....

Załącznik 2

A K A D E M I A O B R O N Y N A R O D O W E J
I N S T Y T U T N A U K H U M A N I S T Y C Z N Y C H

KWESTIONARIUSZ „N"

Zgodnie z planem prac naukowo-badawczych Instytut Nauk Humanistycznych AON prowadzi badania w zakresie wewnątrzuczelnianego systemu oceniania. W związku z tym zwracamy się do Pana/Pani z prośbą o wypowiedzenie się w tej sprawie poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania zamieszczone w niniejszym kwestionariuszu. Prosimy Pana/Panią również o uzasadnienie niektórych odpowiedzi, bądź o nadanie im osobistej hierarchii.

Ankieta jest anonimowa. Gwarantujemy, że uzyskane tą drogą wyniki badań będą wykorzystane wyłącznie do celów naukowych w postaci zestawień ilościowych i zależności statystycznych.

Dziękujemy

WARSZAWA 2001

1. Co decyduje o powodzeniu w studiach (o uzyskiwanych wynikach)?
    a. wyłącznie wiedza i umiejętności studenta
    b. wiedza, umiejętności i przychylność nauczycieli
    c. przychylność nauczycieli
    d. szczęście
    e. znajomości
    f. sprawowanie funkcji np. starszego grupy
    g. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

2. Czy w czasie egzaminu uwzględnia Pan(i) oceny bieżące, które student uzyskał w ciągu semestru?
    a. tak, zawsze
    b. tak, czasami
    c. nie
    d. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

3. W jakim zakresie studenci przygotowują się do poszczególnych zajęć dydaktycznych (seminariów, ćwiczeń i innych z wyjątkiem wykładów)?
    a. wszyscy są zawsze przygotowani do wszystkich zagadnień
    b. kilka osób jest dobrze przygotowanych do jednego zagadnienia, a do pozostałych pobieżnie
    c. kilka osób jest przygotowanych wyłącznie do jednego zagadnienia
    d. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

4. Czy wymienia Pan(i) z innymi nauczycielami swoje spostrzeżenia co do bieżących osiągnięć studentów?
    a. tak, zawsze
    b. tak, czasami
    c. nie
    d. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

5. Czy ocenia Pan(i) studentów za aktywność w czasie zajęć dydaktycznych?
    a. tak, zawsze
    b. tak, czasami
    c. nie

6. Jakie czynniki wpływają na starania studentów o uzyskanie jak najlepszych ocen z poszczególnych przedmiotów?
    a. dążenie do bycia najlepszym
    b. chęć sprostania wymogom nauczycieli
    c. chęć osiągnięcia zaplanowanych przez nich celów
    d. nie starają się o uzyskanie najlepszych ocen, wystarczy im ich zaliczenie
    e. inna odpowiedź. Jaka?

    .....

    .....

7. Dlaczego niektórzy studenci odczuwają lęk w czasie oceniania, co zazwyczaj jest jego główną przyczyną?
    a. chęć uzyskania wysokiej oceny
    b. obawa przed oceną niedostateczną
    c. obawa przed przykrymi komentarzami nauczycieli
    d. obawa przed przykrymi komentarzami kolegów
    e. nie lubię odpowiadać przed grupą
    f. inna odpowiedź. Jaka?

    .....

    .....

8. W jaki sposób najczęściej Pan(i) komunikuje studentom ocenę za wypowiedź (pracę pisemną, inne zadanie dydaktyczne) z wyjątkiem egzaminów, kolokwiów i zaliczeń?
    a. tylko podając ocenę
    b. dodatkowo wskazując błędy i braki merytoryczne
    c. dodatkowo czyniąc przykre uwagi
    d. nie podaję jej
    e. nie wystawiam jej
9. Jak często wygłasza Pan(i) pozytywne komentarze o osiąganych przez studentów ocenach w ciągu semestru (ocenianie bieżące)?
    a. zawsze
    b. często
    c. czasami
    d. rzadko
    e. nigdy
10. Czy pozytywne opinie nauczycieli o postępach w studiowaniu wyrażane publicznie motywują studentów do nauki?
    a. zdecydowanie tak
    b. tak
    c. nie mają znaczenia
    d. nie
    e. zdecydowanie nie

11. Czy i w jaki sposób informuje Pan(i) grupę dydaktyczną o zakresie wymaganych wiadomości i umiejętności?
    a. tak, przed rozpoczęciem nauki przedmiotu
    b. tak, przed egzaminami (kolokwium, zaliczeniem)
    c. nie widzę takiej potrzeby
    d. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

12. Jakie zawuważył(a) Pan(i) zmiany w swoim podejściu do oceniania w porównaniu z początkowym okresem pracy dydaktycznej?
    a. jestem bardziej rygorystyczny
    b. nie zauważyłem żadnych istotnych zmian
    c. jestem mniej rygorystyczny
    d. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

13. Jak często dokonuje Pan(i) kontroli i oceny wiedzy/umiejętności studentów?
    a. w czasie każdych zajęć
    b. w czasie większości zajęć
    c. w czasie niektórych zajęć
    d. po każdym dziale tematycznym
    e. na zakończenie nauczania przedmiotu
    f. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

14. Jakie metody kontroli i oceny bieżącej stosuje Pan(i) najczęściej w ciągu semestru? Prosimy o wskazanie najwyżej trzech odpowiedzi).
    a. ustne
    b. ustne bez wystawiania stopni
    c. pisemne („kartkówki")
    d. pisemne („kartkówki") bez wystawiania stopni
    e. testy pisemne
    f. praktyczne
    g. wzajemne sprawdzanie przez studentów
    h. samoocena studentów
    i. inne. Jakie?
    .....
    .....

15. Czy zdaniem Pana/Pani istnieją jednolite kryteria oceniania studentów? Prosimy o wstawienie znaku „X" w odpowiednich miejscach tabeli.

	tak	nie	Nie mam zdania
w Akademii			
w Wydziale/Instytucie/Studium			
w Katedrze/Zakładzie/			
w przedmiocie kształcenia			

16. W jaki sposób (gdzie) pozyskał(a) Pan(i) informacje o kryteriach oceniania ze swojego przedmiotu?
    a. z programu studiów
    b. z dokumentów/instrukcji
    c. w wyniku uzgodnień z innymi nauczycielami tego samego przedmiotu
    d. w wyniku formalnych ustaleń na zebraniu katedralnym/zakładowym itp.
    e. Inna odpowiedź. Jaka?

    .....

    .....

17. Co sądzi Pan(i) o potrzebie istnienia wewnątrzuczelnianego systemu oceniania?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

18. Czy informuje Pan(i) studentów o wystawianych im ocenach za wypowiedzi ustne w czasie zajęć?
    a. tak, zawsze
    b. tak, czasami
    c. nigdy

19. Czy informuje Pan(i) studentów o uzyskanych ocenach za prace pisemne (semestralne, roczne, inne)?
    a. tak, zawsze
    b. tak, czasami
    c. nie
    d. inna odpowiedź. Jaka?
    .....
    .....

20. Jak Pan(i) sądzi, co jest głównym motywem uczenia się studentów?
    a. zdobycie wiedzy i umiejętności zawodowych
    b. pomyślne zdanie egzaminów, zaliczeń itp.
    c. inne
    .....
    .....

21. Jak wpływają na zaangażowanie studentów w nauce wystawiane im oceny bieżące?
    a. motywują ich
    b. nie mają wpływu
    c. osłabiają zaangażowanie

22. Jaka forma sprawdzania wiadomości studentów najbardziej Panu/Pani odpowiada?
    a. sprawdzian testowy (wyłącznie z możliwością wyboru gotowych odpowiedzi)
    b. sprawdzian testowy (z możliwością wyboru odpowiedzi i pytaniami otwartymi)
    c. sprawdzian pisemny w innej formie niż test
    d. sprawdzian ustny („odpytywanie")
    e. inna odpowiedź. Jaka?
    .....

23. Czy umożliwia Pan(i) studentom dokonywanie samooceny przed wystawieniem oceny?
    a. tak, zawsze
    b. tak, czasami
    c. nie
    d. inna odpowiedź. Jaka?
    .....

24. Czy lubi Pan/Pani oceniać studentów za wyniki w nauce?
    a. tak
    b. tak, ale tylko wówczas, gdy jest to konieczne (egzaminy itp.)
    c. nie
25. Czy jest Pan(i) pewny(a) tego, że wystawiane przez Pana/Panią oceny bieżące (w ciągu semestru) są obiektywne?
    a. tak, zawsze
    b. tak, zazwyczaj
    c. nie
    d. nie mam zdania w tej sprawie
26. Czy uzgadnia Pan(i) szczegółowe kryteria oceniania studentów z innymi nauczycielami tego samego przedmiotu?
    a. tak i bezwzględnie je stosuję
    b. tak ale stosuję je z pewnymi wyjątkami
    c. nie
27. Czy dostrzega Pan/Pani jakieś zasadnicze różnice między studentami studiów magisterskich i studiów zintegrowanych? Czego one dotyczą?

    .....
    .....
    .....
    .....
    .....
    .....
28. Co uważa Pan/Pani za swoje największe osiągnięcie dydaktyczne?
    a. w pracy ze studentami

       .....
       .....
       .....
       .....
    b. w „obudowie" zajęć

       .....
       .....
       .....
29. Co w największym stopniu utrudnia Panu/Pani osiąganie zaplanowanych celów dydaktycznych w pracy ze studentami?
    a. brak odpowiedniej literatury
    b. ograniczony dostęp do technicznych środków wspomagających proces kształcenia
    c. inna odpowiedź. Jaka?

       .....
       .....
       .....

Teraz prosimy Pana/Panią o udzielenie kilku informacji o sobie niezbędnych wyłącznie do ukazania zależności statystycznych.

30. Stopień naukowy/tytuł
    a. profesor/dr habilitowany
    b. dr
    c. mgr/oficer dyplomowany
    d. inżynier
31. Staż pracy dydaktycznej
    a. do 5 lat
    b. od 6 do 10 lat
    c. od 11 do 15 lat
    d. od 16 do 20 lat
    e. od 21 do 25 lat
    f. powyżej 25 lat
32. Aktualnie nauczana grupa przedmiotów/dziedzina
    a. przedmioty ogólnokształcące
    b. przedmioty ogólnowojskowe
    c. przedmioty specjalistyczne
    d. przedmioty humanistyczne
    e. języki obce
    f. inne przedmioty

Druk AON zam. nr 475/WW/