

PRZEDMIOT I FORMY OCENIANIA STUDENTÓW W NOWOCZEŚNIE POJMOWANYM PROCESIE KSZTAŁCENIA

Krajewska A. Ob'ekt i formy ocіnіowania studentіw u сuсасnоmu nawсhальnоmu процесі. У статті проаналізовано зміни в теорії та практиці навчання, які постали унаслідок критики концепції освіти. Автор підкреслює, що сучасний освітній процес у вищій школі вимагає змін стосовно об'єкта й форм оцінювання знань студентів. Існує потреба розширення об'єкта оцінювання, тобто не тільки знання і когнітивну компетенцію студента, але й соціальні навички. Необхідно при цьому підвищувати активність студентів у процесі оцінювання. Викладачам доцільно частіше зважати на самооцінку студентів, колегіальну оцінку та взаємооцінювання студента й викладача. Мета дослідження полягає у висвітленні значимості розширення об'єкта оцінювання та збільшення активності студентів у процесі оцінювання задля підвищення якості освіти у вищій школі.

Ключові слова: оцінювання, пізнавальна компетентність, соціальна компетентність, самооцінка, колегіальна оцінка, взаємооцінювання.

Krajewska A. Object and forms of students assessment in the modernly comprehended process of teaching. The object of analyses in this study are the transformations in theory and educational practice being the result of the criticism of the hitherto existing conception of the education. The author underlines that the modern process of teaching in higher school requires the changes in the range of the object and forms of assessment the students. It exists the need extension the object of assessment – assessing not only knowledge and the student cognitive competences, but also social competences, and also need the growth of students activity in the process of assessment. Teachers should more often use self-assesment, peer-assessment (made with peers) and co-assessment (made with the teacher). The aim of the study is proof of the meaning extension the object of assessment and the growth of students activity in the process of assessment for improve of the quality of the process teaching in higher school.

Key words: assessment, cognitive competences, social competences, self-assesment, peer-assessment and co-assessment.

Краевска А. Объект и формы оценивания студентов в современном учебном процессе. В статье проанализированы изменения в теории и практике обучения, возникшие вследствие критики концепции образования. Автор подчеркивает, что современный образовательный процесс в высшей школе требует изменений по объекту и форм оценки знаний студентов. Существует необходимость расширения объекта оценки, то есть не только знания и когнитивную компетенцию студента, но и социальные навыки. Необходимо при этом повышать активность студентов в процессе оценки. Преподавателям целесообразно чаще учитывать самооценку студентов, коллегиальную оценку и взаимооценивание студента и преподавателя. Цель исследования заключается в освещении значимости расширения объекта оценки и увеличении активности студентов в процессе оценки для повышения качества образования в высшей школе.

Ключевые слова: оценка, познавательная компетентность, социальная компетентность, самооценка, коллегиальная оценка, взаимооценивание.

Określenie problemu. Postępujący proces globalizacji, rozwój nowych technologii, gospodarki rynkowej powoduje, że zmiany we współczesnym świecie następują w szybszym tempie, niż kiedykolwiek wcześniej. Charakteryzuje je głównie wzrost znaczenia

© Krajewska A. Przedmiot i formy oceniania studentów w nowocześnie pojmowanym procesie kształcenia

wiedzy, rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych, nasilające się problemy z zatrudnieniem, niestabilny rynek pracy [15; 1], a także zmiana modeli życia [10; 16]. Ich skutki w sferze politycznej, społecznej i ekonomicznej, a także demograficznej powodują szereg następstw dla edukacji i kształcenia na wszystkich poziomach, wyznaczają zapotrzebowanie na nową jakość procesu i wyników kształcenia.

W szkolnictwie wyższym najistotniejszym problemem staje się zapewnienie wysokiej jakości kształcenia [5], odpowiadającej misjom uczelni, uniwersytetów, ale także potrzebom i oczekiwaniom społecznym [6; 17; 19].

Jakość kształcenia jest funkcją wielu determinant, wśród których istotne znaczenie ma określanie celów i wyników kształcenia, a także stosowany system oceniania – jego przedmiot, cele, kryteria, metody i formy oceniania. Od wielu już lat sposoby oceniania osiągnięć w studiach poddawane są krytyce [3]. Opracowania dotyczące tego problemu dostarczają dowodów zaniepokojenia stanem dotychczasowej praktyki oceniania w szkolnictwie wyższym i jednocześnie wskazuje potrzebę jej doskonalenia [11]. Jednocześnie działania podejmowane w wielu uniwersytetach i szkołach wyższych (częściej jednak poza granicami Polski) dowodzą, że istnieją wartościowe rozwiązania, mające na celu doskonalenie sztuki oceniania, realizowane już w praktyce akademickiej.

Analiza badań. W ostatnich dekadach XX wieku, jak zauważa P. Jarvis [10, 30–41] wystąpiły wyraźne zmiany w teorii i praktyce edukacyjnej dotyczące przejścia, m.in.: od edukacji dzieci i dorosłych do edukacji trwającej przez całe życie; od edukacji skoncentrowanej na nauczycielu do skoncentrowanej na studencie; od kształcenia elitarnego do masowego; od tradycyjnej edukacji zapewniającej wykształcenie wyedukowanej osoby do odpowiadającej potrzebom rynku pracy i pracodawców; od teorii do praktyki; od pojedynczych dyscyplin do multidyscyplinarności i integracji wiedzy; od edukacji i kształcenia do uczenia się.

Wskazane kierunki zmian są rezultatem przemian gospodarczych i wynikających z nich nowych potrzeb społecznych i indywidualnych. Wyznacza to potrzebę zmiany celów kształcenia w szkołach wyższych, a także innych elementów systemu [5, 47–71; 12, 69–78]. Podczas gdy przez lata głównym celem wykształcenia wyższego było nabywanie przez studentów wiedzy, to obecnie wzrasta zapotrzebowanie na jednostki o wysokim poziomie wiedzy, ale jednocześnie o różnorodnych kompetencjach i kwalifikacjach [5, 75–84; 13, 111–119] umożliwiających powodzenie w funkcjonowaniu w kontekstach prawdziwego życia. Jednak chociaż przemiany dotyczące celów kształcenia znajdują już odzwierciedlenie w misjach i deklaracjach wielu uczelni, to jednak praktyka kształcenia wydaje się nie nadążać za potrzebami gospodarczymi, społecznymi i indywidualnymi.

Pracodawcy poszukują pracowników posiadających nie tylko wiedzę, ale jednocześnie umiejętności społeczne, komunikacyjne i profesjonalne warunkujące powodzenie w zawodzie. Jednocześnie sprzężenie zwrotne od pracodawców dostarcza informacji, że absolwenci wielu szkół i uczelni są postrzegani jako nie posiadający umiejętności, które są cenione przez pracodawców: zdolność do pracy w zespole, umiejętności komunikacyjne i interpersonalne niezbędne w sytuacji konfliktu lub krytyki [4, 98–99]. Okazuje się więc, że cele kształcenia i uzyskiwane rezultaty w szkołach wyższych nie w pełni odpowiadają potrzebom społecznym i indywidualnym. Zmiany w tym obszarze wymagają również zmian w dotychczasowej praktyce oceniania, poddawanej krytyce od lat [3].

Dlatego przedmiotem prezentowanych tu analiz są pożądane zmiany w zakresie przedmiotu i form oceniania w szkole wyższej.

Celem opracowania jest wykazanie znaczenia poszerzenia przedmiotu oceniania w szkole wyższej (uwzględniania nie tylko wiedzy i umiejętności poznawczych, ale także kompetencji pozapoznawczych), jak również wzrostu aktywności studentów w procesie oceniania poprzez wykorzystywanie samooceny, wzajemnej (koleżeńskiej) oraz wspólnej oceny (przy udziale nauczyciela) dla podniesienia jakości procesu i wyników kształcenia.

Główne zagadnienia. Przez wiele lat głównym celem kształcenia w szkole wyższej było nabywanie przez studentów wiedzy z pewnej dziedziny. Kierunki rozwoju nowoczesnej edukacji określono w raportach opublikowanych na przełomie wieków [1; 15]: uczenie się dla wiedzy (zdobywanie wiedzy jest niekończącym się procesem, środkiem, jak i celem), uczenia się dla pracy i kompetencji (uczenie do działania), uczenie się dla zrozumienia innych (uczenie harmonijnego współżycia), uczenie się dla własnego rozwoju. Takie kierunki rozwoju edukacji wynikają z wymagań aktualnej, złożonej rzeczywistości. Nadrzędnym celem edukacji staje się odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki. Wymaga to odejścia od przekazywania gotowej i utylitarnej wiedzy, a skoncentrowania się na wielostronnym rozwoju osobowości i uczenia się dla życia [4, 142–167].

Przemiany w obszarze celów kształcenia wyznaczają nowe, pożądane wyniki kształcenia, a także powodują zmiany w przedmiocie oceniania. Warto tu zwrócić uwagę, że obserwuje się raczej tendencje do określania wyników kształcenia, właściwości, umiejętności, postaw, które studenci powinni nabyć w procesie kształcenia, a nie ujmowania celów kształcenia.

Z przeglądu sposobów określania założonych rezultatów kształcenia w niektórych uniwersytetach i szkołach wyższych wynika, że na początku XXI wieku występowała w tym zakresie różnorodność terminologiczna i określane były jako kompetencje, umiejętności, zdolności, właściwości absolwentów i inne [9, 17–31]. Np., w Uniwersytecie w Luton (UK) absolwenci powinni opanować następujące umiejętności: istotne – m.in., poszukiwanie i posługiwanie się informacją; funkcjonowania w kontekście – m.in., odpowiedzialność, rozumowanie etyczne; poznawcze – wiedza i rozumienie, analiza, kreatywność, ewaluacja. W Kolegium Alverno (USA) absolwenci powinni wykazywać m.in., następujące zdolności: komunikacyjne, analizy, rozwiązywania problemów, interakcji społecznej, skutecznego obywatelstwa, wrażliwości estetycznej. Absolwenci Uniwersytetu Montford (UK) powinni opanować m.in., takie umiejętności kluczowe, jak komunikacyjne, doskonalenia własnego uczenia się, umiejętności w zakresie technologii informacyjnych, rozwiązywania problemów. Z przedstawionych przykładów wynika, że w wymienionych uczelniach ocenianie wiedzy przestawało być priorytetem i równocześnie wzrastało znaczenie kształtowania i oceniania w procesie kształcenia wielu umiejętności (Uniwersytet Luton i Montford) lub zdolności (Kolegium Alverno) wcześniej nie dostrzeganych lub marginalizowanych, np. funkcjonowania w kontekście, rozumowania w wymiarze etycznym, interakcji społecznych, współpracy z innymi, umiejętności obywatelskich, wrażliwości estetycznej. Zadaniem nauczycieli akademickich było rozwijanie również takich właściwości poprzez realizację programów kształcenia poszczególnych przedmiotów lub modułów studiów.

Potwierdzeniem wskazanych tendencji w określaniu i ocenianiu wyników kształcenia w różnych szkołach wyższych jest Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji (dla uczenia się przez całe życie) i opracowanie na ich podstawie w wielu krajach Europy, a także w Polsce opisu zakładanych efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych uzyskanych przez osobę uczącą się po zakończeniu pewnego okresu kształcenia, które

stały się przedmiotem oceniania [14]. W Polsce Krajowe Ramy Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego wprowadzono od roku ak. 2012/2013. Oznacza to, że w przedmiocie oceniania wyraźnie wzrosło znaczenie efektów kształcenia, które student nabywa w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych, które wcześniej były marginalizowane. Nowe ujmowanie wyników/ zakładanych efektów kształcenia w szkołach wyższych w krajach Unii Europejskiej jest przejawem nowej odpowiedzialności uniwersytetów i szkół wyższych wobec społeczeństwa za jakość procesu i wyników kształcenia, reakcją na potrzeby nowego i trudnego rynku pracy, na którym pracodawcy szczególnie cenią takich absolwentów, którzy oprócz kompetencji akademickich, odpowiadających studiowanej dyscyplinie, posiadają szereg dodatkowych, pozapoznawczych umiejętności, zdolności, właściwości. Trzeba jednak podkreślić, że wdrażanie do praktyki szkół wyższych tak określonych efektów kształcenia, sposobów ich weryfikacji wciąż wywołuje w kręgach akademickich wiele dyskusji i kontrowersji.

Nadal jednak przeważa tradycyjny model oceniania, który eksponuje wiedzę, akceptuje bierność studentów, brak odpowiedzialności za rezultat oceny, nie dostarcza okazji do współpracy w grupie i wzajemnego zrozumienia się [13, 280–281]. Ogranicza także okazje do rozwijania aktywności, samodzielności, odpowiedzialności, umiejętności interpersonalnych, uczciwości, podejmowania inicjatywy, współpracy w zespole, a więc cech tak bardzo pożądanych w aktualnej, szybko zmieniającej się rzeczywistości [15; 1]. Takich możliwości może dostarczyć zwiększenie różnorodności form oceniania, wzrost roli studentów w tym procesie poprzez częstsze wykorzystywanie przez nauczycieli w praktyce akademickiej samooceny studentów, wzajemnej (koleżeńskiej) oceny, a także wspólnej oceny (dokonywanej przez nauczyciela akademickiego i studentów).

Samoocena w procesie kształcenia, to opinia uczących się o ich własnej nauce, szczególnie o osiągnięciach i wynikach uczenia się. Jest zdolnością osoby do dokładnego wartościowania lub oceniania swoich osiągnięć, mocnych i słabych stron, a także sposobem na zwiększenie roli studentów, jako aktywnych uczestników w ich własnej nauce, kształtuje refleksję o własnym procesie uczenia się i wynikach [7, 334].

W dojrzałej samoocenie wartościowanie dotyczy osiągnięć, a nie osoby. Podczas dokonywania samooceny opiniowane jest nie to, czy student jest «dobry» lub «zły», ale to czy uzyskane wyniki były w jego ocenie dobre lub słabe i dlaczego. Istotnym czynnikiem warunkującym jakość studenckiej nauki jest właśnie zdolność do właściwego wartościowania swoich własnych postępów, co jest szczególnie ważne w ocenie kształtującej. Poznanie wyników doskonalenia osiągnięć, szczególnie wówczas, gdy student przejawia motywację do nauki, kiedy uświadamia sobie swoje wyniki i wie lub jest informowany, co zrobić, aby poprawić błędy i niedociągnięcia. Kształtowanie i poszerzanie zdolności do samooceny podczas studiów jest tym bardziej znaczące, że po ich ukończeniu oczekuje się od studentów stosowania samooceny w praktyce we wszystkich sferach ich życia.

Przeprowadzone dotychczas badania dostarczają generalnie pozytywnych wniosków dotyczących stosowania samooceny w procesie kształcenia. Badaniom poddawano wpływ różnych zdolności studentów na dokładność samooceny, efekt czasu, dokładność samooceny w stosunku do oceny nauczyciela akademickiego, i kontekst samooceny. Wyniki badań D. Boud i N. Falchikov [2, 529–549] wskazywały, że dobrzy studenci mieli tendencje do niedoceniania siebie, a słabsi przeceniali siebie. Studenci wyższych lat studiów precyzyjniej oceniali swoje osiągnięcia niż studenci lat niższych. Badania potwierdziły, że zdolności studentów do oceny siebie doskonalą się w sytuacji występującego sprzężenia zwrotnego od nauczyciela akademickiego i postępów po pewnym czasie.

Stosowanie przez nauczyciela samooceny studentów w procesie kształcenia powoduje znaczące zwiększanie świadomego i aktywnego udziału studentów, wspiera nabywanie innych umiejętności i rozwijanie zdolności, prowadzi do większej refleksji nad własną pracą, zwiększa odpowiedzialność za własną naukę i dlatego powoduje wzrost jakości efektów pracy studenta, ale także nauczyciela.

Ocena wzajemna (koleżeńska) w rozumieniu N. Falchikov [8, 2] to proces, w rezultacie którego członkowie grupy wykorzystując odpowiednie kryteria oceniają wzajemnie swą pracę lub osiągnięcia. Stosowane kryteria powinny być uzgodnione przez członków grupy i / lub nauczyciela przed dokonywaniem oceny. Wzajemna ocena, a także samoocena nie jest procesem dokonywanym z zewnątrz wobec studentów, ale jest procesem, w którym oni uczestniczą i który ich dotyczy. Studenci obserwują się wzajemnie w procesie kształcenia i często mają bardziej szczegółową wiedzę o pracy swych kolegów niż ich nauczyciele.

Badania dotyczące stosowania w procesie kształcenia wzajemnej oceny koncentrują się na kilku jej właściwościach: trafności, obiektywizmie i dokładności, dostarczają niejednoznacznych wyników. Podkreśla się pewne jej zalety, ale także wady. Wzajemna ocena, zwraca uwagę N. Falchikov [8, 2] jest bardziej dokładna i podobna do oceny nauczyciela, kiedy studenci znają się, kiedy wymaga się od nich opinii bardziej ogólnych, bazujących na jasnych i jawnych kryteriach. Znaczącą wadą oceny wzajemnej jest to, że osoby w niej uczestniczące mają często skłonności do zawyżania lub zaniżania ocen lub też ich uniformizacji, co często jest odzwierciedleniem aktualnych stosunków interpersonalnych w grupie. Ocenianie osób zaprzyjaźnionych powoduje zawyżanie ocen. Skutkiem występowania integracji w grupie jest brak zróżnicowania ocen. Ponadto występują sytuacje przydzielania najwyższych ocen osobom, które zdominowały grupę, a także przypisywanie pozytywnych ocen studentom, którzy nie współpracują z grupą, ale korzystają z jej oceny. Jednak wady oceny wzajemnej mogą być minimalizowane poprzez opracowywanie przez nauczycieli i studentów wykazów zawierających uszczegółowiony przedmiot oceny, jej kryteria, a także odpowiednie skale ocen [13, 291].

Pomimo mankamentów stosowanie przez nauczycieli oceny wzajemnej (koleżeńskiej) może zachęcać do pracy w grupie, przez co rozwijać odpowiednie umiejętności przenośne, mogące mieć zastosowanie w innych działaniach, powoduje wzrost odpowiedzialności i zaangażowania studentów we własną naukę, a także w proces oceny, zwiększa zaangażowanie studentów w sam proces oceny, który dostarcza im okazji do porównywania sposobów jej dokonywania przez kolegów, do porównywania uzyskiwanych wyników, a także wymiany informacji.

Wiele rezultatów badań potwierdza pozytywny wpływ wykorzystywania w praktyce akademickiej połączenia samooceny i wzajemnej oceny, niemniej jednak podkreśla się również potrzebę zwiększenia ich trafności, obiektywizmu i dokładności poprzez wzbogacenie tych form oceny o wspólną ocenę – dokonywaną przy współudziale studentów i nauczyciela akademickiego.

Wspólna ocena to współuczestnictwo studentów i nauczycieli akademickich w procesie oceny i sposób dostarczania studentom okazji do oceniania siebie przy aprobacie nauczycieli utrzymujących konieczną kontrolę nad oceną finalną [7, 342]. Jej celem jest: udzielanie pomocy nauczycielom w pełnieniu ich roli, co powoduje zmianę od pełnienia roli studenta do pełnienia roli nauczyciela; zapewnianie wglądu w proces oceny, uznany przez studentów i wobec nich stosowany oraz zapewnienie stopniowego rozwoju umiejętności samooceny. W przypadku wspólnej oceny student niekoniecznie jest odpowiedzialny za ocenę, ale współpracuje w podejmowaniu decyzji dotyczącej tego, co będzie przedmiotem oceny, a także kto ją podejmie.

Warto zauważyć, że termin «współpraca» w ocenie dotyczy oceniającego i ocenianych, pracujących razem nad kształtowaniem wyników. Obie strony mają wspólny cel – zapewnienie zgodnej z rzeczywistością oceny. Powoduje to, że negocjują szczegóły oceny i podają dyskusji wszelkie nieporozumienia, co w konsekwencji może prowadzić do ewolucji stosunków między oceniającymi i ocenianymi. Wymaga to jednak kształtowania nowych umiejętności i postaw nie tylko wśród studentów, ale także wśród nauczycieli akademickich, co może być czasem bolesnym procesem [3, 89].

Wyniki badań dotyczące dokładności dokonywanych ocen [7, 340] wskazują, że samoocena i wzajemna ocena mogą być stosowane w celach sumatywnych jako część wspólnej oceny, przez dostarczanie nauczycielowi opinii upoważniającej do wyrażenia finalnej decyzji o procesie lub wyniku. Pod tym względem tradycyjna ocena, w której nauczyciel podejmował autonomiczną decyzję, nie jest porównywalna z wspólną oceną. Połączenie samooceny, koleżeńskiej i wspólnej oceny powoduje, że nauczyciel akademicki i studenci pracują razem, w konstruktywny sposób i w rezultacie tego poprzez negocjacje przechodzą na wyższy poziom wzajemnego zrozumienia, co jak podkreśla N. Falchikov [8, 154] prowadzi do wchodzenia studenta w rolę nauczyciela. Aktywna współpraca studentów i nauczycieli akademickich w obszarze oceniania procesu i wyników kształcenia jest ważnym czynnikiem wyznaczającym skuteczność i efektywność tego procesu, ale także kształtuje nowe relacje, wspiera rozwój cech osobowości i umiejętności interpersonalnych, co potwierdzają rezultaty wielu dotychczasowych badań [8; 7; 18].

Pomimo pewnych rozbieżności w rezultatach badań, H. Somervell zwraca uwagę, że stosowanie samooceny, wzajemnej oceny i wspólnej oceny w praktyce kształcenia akademickiego ma istotne znaczenie w usuwaniu bariery między studentami i nauczycielami, w rozwijaniu kompetencji inicjatywnych u studentów i może prowadzić do zwiększenia motywacji do studiów i «głębszej» nauki [18, 231]. Aktywna współpraca studentów i nauczycieli akademickich w obszarze oceniania procesu i wyników kształcenia wydaje się być bardzo ważnym czynnikiem wyznaczającym skuteczność i efektywność tego procesu. Potwierdzają to rezultaty większości dotychczasowych badań, w których zastosowano połączenie samooceny studenta, wzajemnej oceny i wspólnej oceny, dokonywanej przy współpracy nauczyciela akademickiego i studentów:

- połączone stosowanie samo-, wzajemnej i wspólnej oceny kumuluje walory każdej z nich, minimalizuje wady, a jednocześnie kreuje potencjał wartości dodanej;
- samoocena i wzajemna ocena mogą być stosowane w celach sumatywnych jako część wspólnej oceny, przez dostarczanie nauczycielowi opinii upoważniającej do wyrażenia finalnej decyzji o procesie lub wyniku;
- połączone stosowanie samo-, wzajemnej i wspólnej oceny w istotnym stopniu zwiększa samodzielność, aktywność i odpowiedzialność studentów w ocenie procesu i wyników kształcenia.

Analizowane formy oceny procesu i wyników kształcenia racjonalnie stosowane w praktyce akademickiej mogą być pomocne w rozwiązaniu problemu czasu w ocenie, co aktualnie w sytuacji licznych grup studenckich wywołuje wiele napięć i pytań o jakość kształcenia. Stosowanie wspólnej oceny, także przekazywanie studentom monitorowania ich własnej nauki poprzez częste wykorzystywanie samooceny i wzajemnej oceny przy wykorzystaniu precyzyjnych kryteriów wydaje się być pożądanym kierunkiem zmian, ponieważ doskonali nie tylko sam proces oceny i jego wyniki, ale w swych dalekosiężnych skutkach w bardzo istotnym stopniu wpływa na wewnętrzne czynniki wyznaczające jakość kształcenia w szkole wyższej. Te formy oceny wychodzą naprzeciw problemom występu-

jącym w studenckiej nauce, pomagają je niwelować poprzez świadome i odpowiedzialne działania nauczycieli akademickich i studentów, odzwierciedlają autentyczne konteksty uczenia się i powodują szereg wartościowych skutków [13, 294]:

- wzrost świadomości jakości własnej pracy wśród studentów;
- doskonalenie atmosfery w procesie kształcenia;
- wzrost refleksji studentów nad własną nauką, osiągnięciami i zachowaniem;
- wzrost zaufania studentów do zdolności wypełniania różnych zadań;
- wzrost zaangażowania, odpowiedzialności i motywacji do nauki;
- wzrost satysfakcji studentów z własnej nauki;
- wzrost osiągnięć studentów w ocenianiu powoduje wzrost jakości własnej nauki.

Wnioski. Przeprowadzone analizy wykazały, że istnieje potrzeba poszerzenia przedmiotu oceniania w szkole wyższej, ponieważ aktualnie zakładane efekty kształcenia, które powinni nabyć studenci wykraczają poza wiedzę i umiejętności poznawcze, a dotyczą także wielu kompetencji pozapoznawczych, społecznych, komunikacyjnych, umiejętności współpracy w grupie, świadomości potrzeby uczenia się przez całe życie, odpowiedzialności za podejmowane działania lub ich zaniechanie, a także wielu innych. Tak określone pożądane efekty kształcenia kreują nową jakość procesu i wyników w szkole wyższej, która odpowiada aktualnym potrzebom społecznym i zmieniającego się rynku pracy i dlatego powinny być przedmiotem oceniania w szkole wyższej.

Potrzeba nabywania przez studentów umiejętności interpersonalnych, komunikacyjnych, współpracy w zespole, a więc cech tak bardzo pożądanych w aktualnej, szybko zmieniającej się rzeczywistości wymaga m.in., zwiększenia częstotliwości stosowania przez nauczycieli różnych form oceniania, wymagających wzrostu zaangażowania studentów w tym procesie. Nieracjonalna wydaje się bowiem retoryka kształtowania wielostronnej aktywności jednostek, przy utrzymywaniu bierności studentów w niektórych sferach; oczekiwanie odpowiedzialności jednostek za siebie i innych, a jednocześnie ograniczanie studentom okazji do uczenia się tej odpowiedzialności; wymaganie umiejętności współpracy w grupie w różnych, często trudnych do przewidzenia kontekstach życia społecznego i zawodowego, a jednocześnie nie wykorzystywanie wszystkich okazji do kształtowania tych umiejętności w procesie kształcenia studentów.

Podejmowanie działań innowacyjnych przez nauczyciela akademickiego, poszukiwanie sposobów zwiększania skuteczności swej pracy poprzez umożliwienie wzrostu roli studentów w procesie oceniania, pozwoli na kształtowanie nowej jakości kształcenia wynikającej z większej aktywności i odpowiedzialności studentów, a także umożliwi zmniejszanie rozbieżności między deklaracjami zawartymi w efektach kształcenia i praktyką ich realizacji.

BIBLIOGRAFIA

1. Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. – Warszawa, 1997. – 107 s.
2. Boud D. Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings / D. Boud, N. Falchikov // Higher Education. – 1989. – Vol. 18 (5). – P. 529–549.
3. Denek K. Metody aktywnego poznawania i oceny wiedzy studentów / K. Denek // Kultura i Edukacja. – 1995. – Nr. 2. – S. 75–90.
4. Denek K. Ku dobrej edukacji / K. Denek. – Toruń-Leszno : Akapit, 2005. – 230 s.
5. Denek K. Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty / K. Denek. – Poznań : WSPiA, 2011. – 422 s.
6. Denek K. Uniwersytet na wirażu / K. Denek // Edukacja Jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia ; [red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz]. – Sosnowiec : Oficyna Wydawnicza Humanitas, 2013. – S. 25–47.

7. Dochy F. The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review / F. Dochy, M. Segers // *Studies in Higher Education*. – 1999. – Vol. 24 (3). – P. 331–351.
8. Falchikov N. Learning Together. Peer tutoring in higher education / N. Falchikov. – London and New York : Routledge Falmer, 2001. – 312 p.
9. Fallows S. The skills agenda / S. Fallows, Ch. Steven // *Integrating Key Skills in Higher Education, Employability, Transferable skills and Learning for Life* ; [ed. by S. Fallows, Ch. Steven]. – London : Kogan Page, 2000. – P. 3–14.
10. Jarvis P. The Changing Educational Scene / P. Jarvis // *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society* ; [ed. by P. Jarvis]. – London : Kogan Page, 2001. – P. 27–40.
11. Krajewska A. Ocena kompetencji jako determinant jakości kształcenia uniwersyteckiego / A. Krajewska // *Edukacja w dialogu i reformie* ; [red. A. Karpińska]. – Białystok : Trans Humana, 2002. – S. 359–370.
12. Krajewska A. W poszukiwaniu taksonomii celów kształcenia w uniwersytecie XXI wieku / A. Krajewska // *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie* ; [red. A. Karpińska]. – Białystok : Trans Humana, 2003. – S. 69–78.
13. Krajewska A. Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne / A. Krajewska. – Białystok : Trans Humana, 2004. – 385 s.
14. Kraśniewski A. Jak przygotowywać program kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego / A. Kraśniewski. – Warszawa : Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, 2011. – 104 s.
15. Mayor F. Przyszłość świata / F. Mayor, J. Binde. – Warszawa : Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, 2001. – 491 s.
16. McNair S. Social, Economic and Political Contexts / S. McNair // *The Age of Learning. Education and the Knowledge Society* ; [ed. by P. Jarvis]. – London : Kogan Page, 2001. – P. 16–26.
17. Neave G. Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue / G. Neave // *The Universities' Responsibilities to Society. International Perspectives* ; [ed. by G. Neave]. – Oxford, New York, Tokyo : Elsevier Science, 2000. – P. 1–28.
18. Somervell H. Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment / H. Somervell // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. – 1993. – Vol. 18 (5). – P. 221–233.
19. Weber L. E. Survey of the Main Challenges Facing Higher Education at the Millennium / L. E. Weber // *Challenges Facing Higher Education at the Millennium* ; [ed. by W. Z. Hirsch, L. E. Weber]. – Oxford, New York, Tokyo : Elsevier Science, 1999. – P. 3–17.

Статтю подано до редакції 19.03.2014 р.