

Biblioteka Główna i OINT
Politechniki Wrocławskiej



100100137271

Krystyna Ciekot

Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych



Krystyna Ciekot

**Funkcje ewaluacji
w zapewnianiu jakości
kształcenia w uczelniach
wyższych**



Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej
Wrocław 2007

Recenzenci

Marta CIEŚLAK
Krystyna DURAJ-NOWAKOWA

Opracowanie redakcyjne

Maria IZBICKA

Korekta

Alina KACZAK

Projekt okładki

Dariusz i Zofia GODLEWSCY

© Copyright by Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2007

OFICyna WYDAWNICZA POLITECHNIKI WROCLAWSKIEJ
Wybrzeże Wyspiańskiego 27, 50-370 Wrocław

ISBN

Drukarnia Oficyny Wydawniczej Politechniki Wrocławskiej. Zam. nr .../2007.

Spis rzeczy

Wprowadzenie	5
Rozdział 1. Funkcje ewaluacji w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych.....	9
1.1. Jakość kształcenia w uczelniach wyższych – koncepcje teoretyczne.....	9
1.2. Geneza badania jakości kształcenia w uczelniach wyższych.....	11
1.3. Podstawowe przesłanki do określenia zewnętrznych oraz wewnętrznych kryteriów zapewniania jakości kształcenia w uczelniach wyższych	24
1.4. Wybrane przykłady rozwiązań zapewniania jakości kształcenia w uczelniach wyższych	29
2. Funkcje ewaluacji i znaczenie jej kontekstów dla zapewniania jakości kształcenia w uczelniach wyższych	37
2.1. Ewaluacja a cele kształcenia w programach uczelni wyższych.....	45
2.2. Funkcje i rodzaje ewaluacji w procesie kształcenia w uczelniach wyższych	49
2.3. Własności procedur ewaluacji.....	60
2.4. Problemy ewaluacji wyodrębnionych zbiorowości studentów.....	74
3. Konteksty ewaluacji.....	78
3.1. Aspekty aksjologiczne i etyczne ewaluacji	79
3.1.1. Wartości w procesie kształcenia a wyniki kształcenia.....	80
3.1.2. Warunki respektowania wartości w ewaluacji.....	93
3.2. Uwarunkowania psychologiczne ewaluacji.....	99
3.2.1. Deformacje w postrzeganiu ludzi	102
3.2.2. Indywidualne różnice oceniających i ocenianych a ewaluacja pracy studentów i nauczycieli.....	103
3.2.3. Samoocena oceniających i ocenianych a ewaluacja pracy studentów i nauczycieli	118
3.3. Aspekty komunikacyjne ewaluacji.....	126
3.3.1. Kompetencje komunikacyjne nauczycieli i studentów jako warunek poprawnego przebiegu ewaluacji	128
3.3.2. Warunki skutecznej komunikacji w ewaluacji.....	136
3.4. Ewaluacja w kontekście kultury organizacyjnej uczelni	139
3.4.1. Pojęcie kultury organizacyjnej i jej funkcje.....	140
3.4.2. Rola i znaczenie ewaluacji w kulturze organizacyjnej uczelni	143
3.5. Aspekt dydaktyczny ewaluacji.....	149
3.5.1. Zasady dydaktyki a ewaluacja	151
3.5.2. Znaczenie ewaluacji pracy nauczycieli w podnoszeniu jakości kształcenia	158
Rozdział 2. Metodologiczne przesłanki empirycznych badań własnych nad ewaluacją i jej rolą w zapewnianiu jakości kształcenia	162
2.1. Zastosowane podejścia metodologiczne.....	162
2.1.1. Metody ilościowe i jakościowe w badaniach empirycznych	168
2.1.2. Nomotetyczne idiograficzne modele wyjaśniania.....	171
2.2. Problemy badania jakości ewaluacji	173
2.3. Cele i tezy własnych badań empirycznych.....	176
2.4. Procedury, metody i narzędzia stosowane w badaniach.....	179
2.5. Badane osoby oraz teren i organizacja badań.....	187
Rozdział 3. Prezentacje, analizy i interpretacje wyników badań empirycznych ewaluacji i jej kontekstów	189
3.1. Aspekty dydaktyczne ewaluacji	191

3.1.1. Znaczenie pracy własnej studentów w ich opinii oraz opinii nauczycieli	192
3.1.2. Rodzaje oceniania preferowane przez studentów oraz nauczycieli.....	200
3.1.3. Wspomagające i stresujące sposoby oceniania przez nauczycieli wyników kształce- nia w opinii studentów	204
3.2. Aksjologiczne i etyczne aspekty ewaluacji	208
3.2.1. Sprawiedliwość otrzymanych (wystawianych) ocen w opinii studentów oraz na- uczycieli.....	209
3.2.2. Opinie studentów i nauczycieli o nieetycznych zachowaniach w trakcie ewaluacji	213
3.3. Samoocena studentów oraz nauczycieli i jej związek z jakością kształcenia	222
3.3.1. Inicjowanie samooceny studentów przez nauczycieli.....	223
3.3.2. Pomiar samooceny studentów oraz samooceny doktorantów i nauczycieli	224
3.4. Aspekty komunikacyjne ewaluacji.....	228
3.4.1. Rodzaje interakcji nauczyciel – student.....	229
3.4.2. Wykorzystanie interpersonalnej przestrzeni i odległości między nauczycielem a stu- dentem na zajęciach	236
3.5. Kultura organizacyjna w zespołach dydaktyków	244
3.5.1. Kultura osobista nauczycieli akademickich jako kontekst ewaluacji.....	245
3.5.2. Stosunek studentów do ewaluacji pracy nauczycieli	251
3.5.3. Ocena koleżeńska studentów jako element kultury organizacyjnej uczelni.....	256
Rozdział 4. Autorskie projekty doskonalenia ewaluacji wspomagającej jakość kształcenia.....	260
4.1. Forma doskonalenia procesu ewaluacji przez systemowe podejście do projektowania pro- cesu kształcenia	261
4.2. Możliwości doskonalenia wybranych rozwiązań ewaluacji pracy studentów	265
4.2.1. Przestrzeganie procedur ewaluacji – prawidłowy pomiar, analiza i wnioskowanie	265
4.2.2. Kontekst kulturowy poprawności ewaluacji	269
4.2.3. Rozwijanie umiejętności dokonywania przez studentów samooceny oraz koleżeń- skiej oceny studentów	271
4.3. Wzbogacanie procedur ewaluacji pracy nauczycieli	274
6. Zakończenie	283
Załączniki	289
Literatura	301

WPROWADZENIE

Standardy życia, standardy pracy w krajach rozwiniętych, do których aspiruje Polska, zwłaszcza po wstąpieniu do Unii Europejskiej, wymagają odpowiednio dobrego przygotowania młodych ludzi kształconych w uczelni wyższej do skutecznego, a zarazem satysfakcjonującego wypełniania funkcji i zadań wynikających z ról społecznych i zawodowych, do których się przygotowują. Wymaga to od studiującej młodzieży osiągnięcia w procesie kształcenia określonego poziomu wiedzy i umiejętności oraz kształtowania odpowiednich postaw. Za F. Januszkiewiczem chcemy przyłączyć się do głosów wyraźnie eksponujących osobowotwórczą rolę instytucji edukacyjnych – *Trzeba dobitnie przypominać, że szkoły (uczelnie) zostały stworzone po to, by rozwijać osobowość (...). Z każdego etapu kariery szkolnej uczący się powinien wychodzić duchowo bogatszy, osobowościowo bardziej wszechstronny, zawodowo sprawniejszy, życiowo bardziej zaradny, lepiej wyposażony w umiejętności skutecznego działania i osiągnięcia zamierzonych celów, bardziej spolegliwy i nastawiony ku ludziom* (Januszkiewicz 1991, s. 34). Powołując się na uzgodnienia międzynarodowe, uczestnicy światowej konferencji UNESCO w Paryżu (1998 r.) w deklaracji *Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania* (artykuł 6), postulują poszerzenie roli szkolnictwa wyższego, tak by wzmacniało swą służebną rolę wobec społeczeństwa, *a zwłaszcza działalność skierowaną na likwidację nędzy, przemocy, analfabetyzmu, głodu, degradacji środowiska i chorób (...). Kształcenie powinno koncentrować się na rozwoju umiejętności i uzdolnień, które dają jednostkom odpowiednie przygotowanie do życia w różnych zmieniających się warunkach oraz do tego, by mogły one zmieniać zawód.* Konsekwencją tych założeń jest konieczność przygotowywania młodych ludzi kończących edukację na poziomie uczelni wyższej do podjęcia pracy i jej kontynuowania – do możliwie łatwego podejmowania dalszego permanentnego kształcenia w różnych formach (doksztalcania, doskonalenia zawodowego itp.). Jedną z dróg do rzeczywistego osiągnięcia tych założeń znajdujemy w Białej Księdze Komisji Europejskiej „Nauczanie i uczenie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa”, której autorzy postulują zainicjowanie zmian w zakresie wymaganych umiejętności i systemu pracy. Twierdzą, że *Sytuacja społeczna każdego z nas będzie w coraz większym stopniu zależała od zdobytej przezeń wiedzy. Społeczeństwo jutra będzie inwestować w wiedzę i stanie się społeczeństwem uczenia się i nauczania, w którym każdy będzie tworzył swoje kwalifikacje* (Biała Księga 1997, s. 5).

Uczelnie funkcjonujące w nowoczesnym społeczeństwie europejskim powinny umożliwiać, zgodnie z założeniami autorów Białej Księgi, wywiązanie się z trzech obowiązków: **realizacji idei integracji społecznej, rozwoju przydatności do zatrudnienia oraz rozwoju osobistego, traktowanych jako integralne** (podkreślenie

K.C.) (Biała Księga 1997, s. 19). Kształcenie spełniające te założenia, w wielkim uproszczeniu, może być określane jako kształcenie dobrej jakości. Instytucje edukacyjne poprzez swoje programy kształcenia, projektowane i realizowane zgodnie z przyjętymi wartościami, powinny odpowiadać na wiele aktualnych wyzwań, jakie **niesie życie jednostek czy grup społecznych tu i teraz, ale także wyzwań** wynikających z potrzeb nowych, niekiedy tylko antycypowanych, które są pochodnymi zachodzących przemian.

W świetle tezy amerykańskich teoretyków, edukacja jest środkiem rozwiązywania problemów społecznych (Worten i Sanders 1987, s. 4). Jeśli tezę tę przyjmiemy nie tylko za słuszną, ale także możliwą do wdrożenia, to warto podejmować starania prowadzące do podnoszenia jakości kształcenia na uczelniach wyższych. O słuszności tej tezy i jej aplikacji w praktyce edukacyjnej w wielu krajach świadczą m.in. rosnące wydatki budżetowe na edukację, stale wzrastająca liczba kształconych na drugim i trzecim poziomie edukacyjnym, różnorodność oferty edukacyjnej oraz związana z nią różnorodność ścieżek edukacyjnych, w zależności zarówno od możliwości i potrzeb zarówno studentów, jak i rynku pracy. **Jakość kształcenia** w takim podejściu można traktować jako **efektywność społeczną systemu kształcenia**, czyli stopień wykorzystania kapitału społecznego w postaci potencjału intelektualnego członków społeczeństwa.

Dodatkowym i ważnym argumentem jest (powinien być) prestiż instytucji edukacyjnych, który wpływa niewątpliwie z jakości oferowanego kształcenia, opartego na wysokich standardach merytorycznych zatrudnionej kadry (szczególnie odnosi się to do nauczycieli akademickich mających osiągnięcia naukowe oraz dobre przygotowanie dydaktyczne), ale także, czego w warunkach masowego kształcenia nie można pominąć – z wysokich standardów organizacyjnych, uwzględniających zasady etyki. Obowiązywać one powinny wszystkich uczestników organizacji – w przypadku uczelni wyższych osoby odpowiedzialne za instytucję, nauczycieli i studentów. Utrzymanie odpowiedniej jakości efektów pracy jest stałym wyzwaniem dla wszystkich uczestników tego procesu. Jakości uczelni nie da się bowiem zadekretować, a osiągniętej w jakimś momencie utrzymać długo bez troski o jej modernizowanie, doskonalenie, co wiąże się z dodatkowymi nakładami.

Jest wiele przyczyn wpływających na zwiększony obecnie „popyt na jakość kształcenia”. Coraz częściej o prestiżu szkoły czy uczelni świadczą rankingi prowadzone przez różne gremia, z redakcjami poczytnych pism na czele (dla przykładu: Perspektywy, Polityka, Rzeczpospolita, Wprost, Newsweek). Uczelnie, a w nich poszczególne wydziały, ubiegają się o akredytację, dzięki której, oprócz wspomnianego prestiżu, mogą liczyć na dotacje (głównie z budżetu państwa). Potwierdzenie formalne jakości jest dla uczelni (wydziału) ważne również ze względu na zainteresowanie potencjalnych kandydatów na studia.

Celem badań jest opracowanie propozycji podnoszenia jakości kształcenia w uczelniach wyższych poprzez doskonalenie ewaluacji przy uwzględnieniu towarzyszących jej kontekstów. Ewaluacja, a jest tu rozumiana jako procedury związane z pomiarem,

analizą jej wyników oraz wnioskowaniem dotyczącym realizacji założonych celów kształcenia. Wzięto pod uwagę następujące konteksty ewaluacji: aksjologiczny, etyczny, kulturowy, komunikacyjny, psychologiczny, organizacyjny i dydaktyczny.

Podjęto próbę opisanie związków i zależności między szeroko pojętą ewaluacją i towarzyszącym jej kontekstom a jakością kształcenia. Chodzi przede wszystkim o wykazanie:

- znaczenia ewaluacji pracy studentów dla ich wyników kształcenia, w prawidłowo realizowanym procesie kształcenia,

- wykazanie znaczenia ewaluacji pracy nauczycieli akademickich dla doskonalenia procesu kształcenia, w tym doskonalenia ewaluacji.

Do wyjaśnienia problemów poruszanych w pracy zastosowano metody badań skoncentrowane na ujęciu pedagogicznym. W niektórych aspektach odwołano się do teorii i wyników badań psychologii, teorii komunikowania się, prakseologii, systemologii, teorii organizacji.

Powodów zajmowania się bezpośrednio tą problematyką jest kilka. Dotyczą one w dużym stopniu tego, **jak kształcić młodych ludzi**. Jeżeli jest mowa o społeczeństwie uczących się, to w programie „minimum” nie można uczących się zniechęcać do edukacji na jakimkolwiek etapie kształcenia, chociaż realizacja tego założenia jest szczególnie ważna na najniższych etapach. W programie „maksimum”, na każdym etapie edukacji, a zwłaszcza w trakcie studiów, powinno się ukazywać jej uczestnikom (studentom/słuchaczom) „wartość bycia mądrym” nie tylko w aspekcie pragmatycznym, ale także w kategorii wartości autotelicznych. Przechodzenie od informacji do wiedzy, od wiedzy do mądrości. Możliwe jest to tylko tam, gdzie studenci traktowani są podmiotowo, mają świadomość wartości realizowanych celów kształcenia, rozumieją kryteria czy standardy stawianych im wymagań, a w trakcie realizacji programu kształcenia stosuje się diagnozę nie tylko ich „słabych” stron, ale także, a może przede wszystkim, „mocnych”, omawia się je i zachęca do wysnuwania wniosków. Istotna rola przypada tu ewaluacji towarzyszącej procesowi kształcenia, którego skutki dla dalszego funkcjonowania młodych ludzi zależą od właściwie dobranych procedur, metod i narzędzi ewaluacji, ale także od towarzyszących kontekstów w trakcie jej przebiegu.

Niniejsza praca składa się z dwu części: teoretycznej i teoretyczno-empirycznej. Na część pierwszą składają się dwa pierwsze rozdziały. W rozdziale 1. zaprezentowano, korzystając w analizach z dostępnej literatury przedmiotu, różnorodne podejścia do *jakości kształcenia* jako kategorii pojęciowej, przedstawiono genezę badania jakości kształcenia uczelni wyższych, mechanizmy zapewniania tej jakości oraz opisano wybrane przykłady funkcjonowania systemów zapewniania jakości kształcenia. Zajęto się też następną kluczową kategorią pojęciową – *ewaluacją* mającą miejsce w procesie kształcenia na poziomie uczelni wyższej. Dokonano analizy funkcji, rodzajów ewaluacji oraz procedur z nią związanych. Z uwagi na wieloaspektowość oraz różnorodność uwarunkowań ewaluacji, rozumianych jako jej kontekst, zajęto się analizą wybranych jej kontekstów, zaliczając do nich aspekt aksjologiczny i etyczny, kulturowy, uwarun-

kowania psychologiczne, a także aspekt komunikacyjny oraz dydaktyczny. W rozdziale 2. przedstawiono metodologiczne przesłanki własnych badań empirycznych dotyczących ewaluacji i jej funkcji wspomagania jakości kształcenia. Zaprezentowano zastosowane podejścia metodologiczne, problemy badania jakości ewaluacji. Przedstawiono cele i tezy własnych badań empirycznych oraz stosowane procedury, metody i narzędzia badawcze. Rozdział ten kończy charakterystyka badanych osób, opis organizacji terenu badań.

Na część drugą pracy, teoretyczno-praktyczną, składają się rozdziały 3. i 4.

Rozdział 3. zawiera analizy wyników badań empirycznych dotyczących wybranych kontekstów towarzyszących ewaluacji w procesie kształcenia uczelni wyższej i jej związków z jakością kształcenia. W rozdziale 4. przedstawiono autorskie projekty doskonalenia wybranych rozwiązań realizacyjnych ewaluacji, co nieuchronnie pociąga za sobą m.in. konieczność kształcenia nauczycieli akademickich pod kątem przygotowania ich do projektowania oraz realizacji ewaluacji, sprzyjającej jakości kształcenia.

ROZDZIAŁ 1. FUNKCJE EWALUACJI W ZAPEWNIANIU JAKOŚCI KSZTAŁCENIA W UCZELNIACH WYŻSZYCH

1.1. Jakość kształcenia w uczelniach wyższych – koncepcje teoretyczne

Podejmując próbę określenia jakości w edukacji warto przyjąć punkt widzenia, według którego traktuje się edukację jako zjawisko kulturowe, mające niezwykle istotne znaczenie społeczne. Czas obecny, to czas, w którym ceni się jakość. Dowodem na to są dynamicznie rozwijające się badania i literatura poświęcona jakości. Problematyka jakości ma coraz większe znaczenie w praktyce (Wnuk-Lipińska i Wójcicka 1995; Blanchard i O'Connor 1998, Hamrol i Mantura 1998; Hamrol 2002), w tym problematyka jakości kształcenia (por. np. Brzeziński i Eliasz 2003; Wójcicka 2001; Wójcicka 2002a; Wójcicka i Urbaniakowa 2001; Wójcicka 2002b; Hornowska 2003; Krajewska 2004).

Badanie jakości kształcenia nie jest możliwe bez wieloaspektowego podejścia. Odpowiedź na pytanie, co świadczy o jakości określonej instytucji edukacyjnej, zawsze wymaga przyjęcia określonych założeń wynikających z przyjętej ideologii pedagogicznej, filozofii kształcenia (por. np. Gutek 2003). Pojęcie **filozofia kształcenia**, które przywoływać będziemy w pracy, wynika z przyjętej *historycznie zmiennej pod wpływem zakresu i różniącej się w ujęciu poszczególnych szkół i doktryn filozoficznej dziedziny ogólnych rozważań na temat istoty i struktury bytu źródeł i prawomocności ludzkiego poznania, zasad wartościowania, sensu życia i sposobów jego godnego prowadzenia oraz tym podobnych zagadnień dotyczących poglądów na świat i człowieka w tym świecie* (Duraj-Nowakowa 1997, s. 49–50). Tym, co charakteryzuje myśl filozoficzną jest, jak twierdzi A. Folkierska, *pretendowanie do bycia wiedzą pozytywną w tym znaczeniu, iż (...) myśl jej jest myślą teleologiczną, zmierzającą do osiągnięcia jakiegoś z góry założonego celu „pozytywnego” w postaci rozwiązania tzw. od-*

wiecznych problemów ludzkości (Folkierska 1992, s. 307). Powinniśmy przyjąć takie założenie, zgodnie z którym instytucje charakteryzujące się jakością kształcenia przyczyniają się do rozwiązywania tych problemów, zarówno dzięki prowadzonym badaniom naukowym, jak i dobrej dydaktyce. *Jeżeli współcześnie uznaje się szkołę za instytucję mogącą ulepszać społeczeństwo, to szczególną misję może tu mieć szkoła wyższa, w której niezależne miejsce ma zarówno kształcenie z uwzględnieniem formowania się intelektualnego i poznawczego młodzieży, jak i wychowywanie oraz samokształcenie* (Palka 2006, s. 14).

Filozofia kształcenia, o którą nam chodzi, zawiera w sobie filozoficzne koncepcje człowieka i jest przedmiotem analiz i interpretacji zarówno jako kategoria ontologiczna, epistemologiczna, jak i aksjologiczna. W omawianym kontekście, przyjęta przez projektanta programu kształcenia i realizatora tego programu filozofia kształcenia wyznacza stosunek do roli oceniającego i ocenianego, przyjętych procedur ewaluacji oraz sposobów realizacji tych procedur. Niemalże znaczenie mają również warunki, w jakich badany jest proces kształcenia.

Określenie jakości jakiegokolwiek instytucji, organizacji nie jest łatwe, badacze napotykać wiele problemów, które przedstawimy w dalszej części tego rozdziału. Warto przytoczyć w tym miejscu interesujące twierdzenie T. Heussa: *jakość jest po prostu przyzwoitością* (cyt. za: Bartz 2000, s. 68), nadające jej wymiar etyczny, co implikuje zarówno poszukiwanie określonego podejścia teoretycznego, jak i szczególną troskę o zachowanie odpowiednich standardów etycznych w przyjętych rozwiązaniach realizacyjnych. Takie podejście do określenia jakości wydaje się szczególnie ważne, gdy rozpatrujemy jakość w edukacji. Stoimy na stanowisku, że ze względu na jakość edukacji istotniejsze od uwarunkowań prawnych, formalnych są głęboko uwewnętrznione zasady etyczne zarówno badających to zjawisko, jak i wszystkich uczestników procesu kształcenia, a przede wszystkim nauczających i innych osób odpowiedzialnych za daną instytucję. Przywołanie na pierwszym miejscu nauczycieli wynika z maksymy: *Przyzwoitych najlepiej mogą kształcić przyzwoici*.

Przyjęcie przesłanek etycznych w rozważaniach dotyczących jakości w edukacji jest nie do pominięcia, chociażby z uwagi na fakt, że związek etyki z edukacją w uczelni wyższej ma długą tradycję. Funkcjonowanie znanych w świecie, renomowanych uczelni wyższych, w tym przede wszystkim uniwersytetów, jest związane z etosem ludzi nauki. Ceni się coraz bardziej wyniki badań naukowych zatrudnionej tam kadry oraz to, jak oceniani są ich absolwenci (por np. Wójcicka 2002). Zgodnie z definicją M. Ossowskiej *Ethos to styl życia jakiejś społeczności, ogólna – jak proponują niektórzy – orientacja jakiejś kultury, przyjęta przez nią hierarchia wartości bądź sformułowane explicite, bądź dające się wyczytać z ludzkich zachowań* (podkreślenie K. C.) (Ossowska 2000, s. 7). Jeżeli przywołujemy etos ludzi związanych z uczelniami, to również powołując się na przytoczoną definicję, używamy tego terminu w odniesieniu do interesującej nas grupy, a nie do indywidualów (Ossowska 2000, s. 7–8).

Zapewnienie jakości kształcenia jest doniosłym problemem stojącym zarówno przed systemem edukacyjnym każdego kraju, jak i przed każdą instytucją edukacyjną. W tradycyjnym podejściu do edukacji mówienie wprost o jakości nie było potrzebne, gdyż zabiegi na rzecz jakości wpisane były w rolę nauczycieli akademickich (określanych czasem w pracy skrótowo nauczycielami) oraz studentów. Problemy zaczęły się pojawiać wskutek masowości kształcenia, zwłaszcza na trzecim poziomie edukacyjnym, jako efekt między innymi gwałtownych zmian zarówno w strukturze nauczanych, jak i nauczających oraz w otoczeniu uczelni. Od badających jakość kształcenia wymaga się zatem wieloaspektowego podejścia, uwzględnienia wielu jej uwarunkowań. Problem ten znajdował i znajduje różne rozwiązywania w zależności od przyjętej filozofii kształcenia, założeń wynikających z teorii psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych, ale też sytuacji ekonomicznej, politycznej, społecznej, żeby wymienić najważniejsze jego uwarunkowania.

1.2. Geneza badania jakości kształcenia w uczelniach wyższych

Pojęcie *jakość* – mimo że wieloznaczne, odnoszące się do wielu dziedzin – używane jest wszędzie tam, gdzie chodzi o produkt (w najszerszym tego słowa rozumieniu), czy usługę (do tej kategorii zaliczamy również edukację). W języku potocznym jakość oznacza „dobry” produkt, na „wysokim” poziomie. Często też interesujące nas pojęcie występuje z przymiotnikami: „dobra jakość”, „wysoka jakość” lub po prostu jest określeniem stanu spełnienia wymagań. Według specjalistki Hornowskiej *jakość może być rozumiana jako najwyższej ceniony zbiór cech (...) w stosunku do poziomu możliwego* (2003, s. 111).

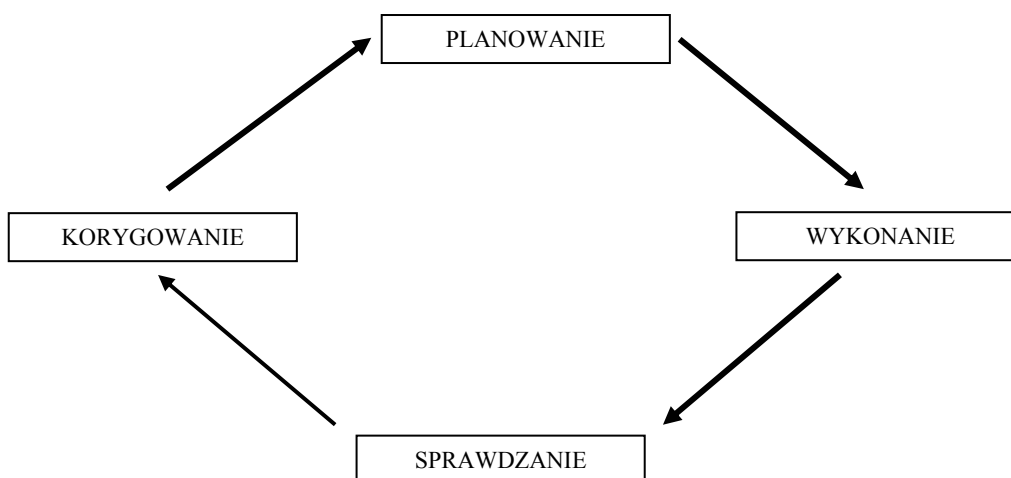
Badanie jakości można utożsamiać początkowo z kontrolą techniczną w przedsiębiorstwach produkcyjnych; w związku z intensywnym rozwojem form organizacyjnych, powstało wiele metod zarządzania jakością. W XX wieku, początkowo w Stanach Zjednoczonych, Japonii, a potem w Europie – jakość stała się centralnym problemem przedsiębiorstw, instytucji publicznych oraz organizacji społecznie użytecznych. W związku z badaniami naukowymi pojawiła się nowa dyscyplina, *kwalitylogia*, zapoczątkowana pracami R. Kolmana na początku lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia (Mantura 2002, s. 15).

Żywe zainteresowanie problematyką jakości edukacji wystąpiło w drugiej połowie ubiegłego wieku w Europie Zachodniej w związku z reformą kształcenia na poziomie wyższym i umasowieniem tego kształcenia. W latach sześćdziesiątych pojawiła się konieczność podjęcia, zwłaszcza przez uniwersytety, prób dostosowania oferty edukacyjnej na potrzeby otoczenia, przede wszystkim do zmieniających się wymagań rynku pracy. Badaczka fenomenowi jakości zwraca jednak uwagę, że początki zainteresowania

jakością są znacznie wcześniejsze – sięgają połowy XIX wieku, *kiedy to zrodziła się myśl, że uniwersytety mogłyby spełniać pożyteczną rolę w procesie transpozycji wiedzy na język praktyki. Przy czym, nie chodzi tutaj o użyteczność wykształcenia w sensie używanym przez kardynała J. H. Newmana, który propagował przygotowanie dobrych członków społeczeństwa, nauczanie ich sztuki życia w tym społeczeństwie, ale raczej o sens zawarty w pojęciu służby publicznej szkolnictwa wyższego, wprowadzonym w 1984 roku do francuskiej ustawy o szkolnictwie wyższym, znanej jako ustawa Savary'go. Dodaje też, że pojęcie służba publiczna instytucji edukacyjnej jest przydatne w określaniu jej jakości* (Wójcicka 2002, s. 28).

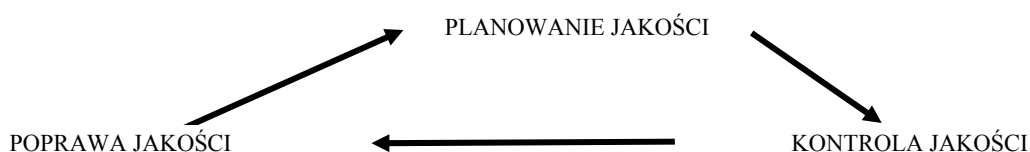
W literaturze zwraca się uwagę na fakt, że w minionych dziesięcioleciach *jakość* rozumiana była przede wszystkim jako stopień spełnienia wymagań klientów podlegających dynamicznej dywersyfikacji (Bartz 2000, s. 13). Warto jednak podkreślić, iż w edukacji pojęcie *klient* powinno być inaczej interpretowane, niż np. w innych instytucjach usługowych czy handlowych. Gdybyśmy się zgodzili na określanie uczącego się jako *klienta*, to tylko pod warunkiem, że powinien on otrzymać w instytucji edukacyjnej nie to, czego chce (jak w usługach, czy handlu), ale **to, czego potrzebuje**. Najogólniej ujmując, realizacja celów każdej instytucji edukacyjnej, w tym uczelni, powinna prowadzić do zdobywania **kompetencji osoby wykształconej** – nawiązując do *Modelu Osoby Wykształconej* jako archetypu społeczeństwa wiedzy, który proponuje m.in. P.F. Drucker (1993). Zgodnie z tym modelem absolwent to profesjonalista w sensie zawodowym, a równocześnie człowiek wrażliwy na sprawy pozazawodowe, mądry, rozumiejący swe powinności i stosujący się do zasad etycznych (za: Kubiak-Szymborska 2005, s. 2). W rozpatrywanym kontekście można mówić o **jakości relacji**, która wyznaczana jest przez ocenę relacji profesjonalnych, społecznych zachodzących w procesie świadczenia usługi (Hornowska 2003, s. 111).

Na międzynarodowym Kongresie ASTRD (American Society of Training and Development) w Waszyngtonie w 1997 roku rozpatrywano perspektywicznie linie rozwoju gospodarki i ich oddziaływanie na rynek oświatowy. Widocznym znakiem tej swoistej „fali jakości” stało się w Europie dążenie do certyfikacji mechanizmów zapewniania jakości wewnątrz organizacji według serii norm np. ISO 9000 (*International Standard Organisation*). Pod tą nazwą kryje się seria międzynarodowych norm powszechnie uznanych za podstawę budowania systemów zarządzania jakością. Przeznaczone są one do stosowania przez wszystkie organizacje, bez względu na ich rodzaj, wielkość, czy dostarczane przez nie wyroby, usługi (Hamrol 2002, s. 176; Broniewska 2003, s. 52). Definicja normy ISO 9000, wykorzystująca idee Amerykanów E.W. Deminga i J.M. Jurana z lat siedemdziesiątych poprzedniego stulecia określa *jakość* jako zgodność z wymaganiami, a dokładnie jako *ogół cech (lub wymierne wartości cech) wyrobu lub usług związanych ze zdolnością do zaspokojenia ustalonych i przewidywanych potrzeb* (podkreślenie K.C.) (za: Bartz 2000, s. 68). Cytowany E.W. Deming zdobył też uznanie w Japonii, tworząc koncepcję sterowania jakością procesów i produktów w cyklu działań zarządczych i wykonawczych, zwanych kołem Deminga. Koło to, prezentowane na rysunku 1, zawiera chronologicznie uporządkowane działania, typowe dla układu sterowania ze sprzężeniem zwrotnym.



Rys. 1. Schemat zarządzania jakością (I)
Za: Bartz 2000, s. 68

Wśród wielu zasad zawartych w tej koncepcji znajduje się wprowadzenie programu ciągłego szkolenia i samokształcenia uczestników organizacji, a wśród barier utrudniających wdrożenie koncepcji jej twórca dostrzega m.in. brak stabilności celów i metod zarządzania (Mantura 2002, s. 93–94). Brak stabilności podstaw prawnych jest również bolączką naszego systemu edukacji, wskutek braku ciągłości idei przewodnich kolejnych reform. Nieco inne podejście do sterowania jakością proponuje drugi z wymienionych autorów – J.M. Juran, twórca tzw. *spirali jakości*, której koncepcja zakłada rozpoczęcie prac od badania potrzeb i wymagań użytkownika, poprzez projektowanie produktu i technologii (w naszym przypadku programu kształcenia z dobrze określonymi celami), wdrożenie „produkcji” (rozwiązania organizacyjne i metodyczne zawarte w programie), a następnie kontynuowanie spirali na wyższym poziomie. W tym przypadku sekwencje działań można przedstawić jak na rys. 2.



Rys. 2. Schemat zarządzania jakością (II)
Za: Bartz 2000, s. 68

Należy dodać, że wiele z założeń koncepcji cytowanego autora znaleźć można w normach serii ISO 9000 (Mantura 2002, s. 95–96).

Zwraca się uwagę, iż dotychczasowe definicje jakości wykorzystywane w praktyce podzielić można na dwie grupy. Pierwsza obejmuje te definicje, które określają jakość

jako zgodność z wyznaczonymi standardami, w drugiej grupie jakość interpretowana jest w kategoriach użyteczności dla nabywcy. Pojawia się też nowa grupa definicji, w których łączy się oba aspekty jakości z coraz mocniejszym naciskiem na aspekt funkcjonalny. Autorka powołuje się na przykłady dotyczące marketingu usług, gdzie jakość usługi określana jest **poprzez porównanie jakości oczekiwanej z jakością doświadczaną w procesie jej świadczenia** (Hornowska 2003, s. 112–113). Wydaje się, że ten aspekt jest szczególnie ważny w określaniu jakości pracy instytucji edukacyjnych z uwagi na osobowe relacje uczestników tych instytucji (pojawia się, co prawda, trudność w mierzeniu owego „wymiaru” jakości).

Stosowanie przedstawionych podejść w badaniu jakości kształcenia komplikuje dodatkowo fakt konieczności uwzględniania specyfiki badanej instytucji edukacyjnej wraz z jej dynamicznie zmieniającym się otoczeniem. **Wydaje się zatem, że najważniejsze jest podejście eklektyczne, ustalane każdorazowo przez badaczy i osoby odpowiedzialne za daną instytucję edukacyjną.** Warto jeszcze podkreślić, iż w wyborze najważniejszego podejścia do jakości kształcenia pomocne może być postawienie pytań: *Kto formułuje pytanie o jakość? Czego chce się dowiedzieć? Do czego wiedza ta ma być wykorzystana?* (por. Wójcicka 2001, s. 41). Te pytania mają oprócz aspektu poznawczego bardzo praktyczny wymiar.

W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku, pod wpływem nasilającej się konkurencji, nastąpiło „odkrycie” i renesans koncepcji systemów jakości w zarówno w USA, jak i w Europie. Od 1 stycznia 1993 roku normy ISO serii 9000 są uznanym standardem w Unii Europejskiej, a od 1 października tegoż roku zaczęto je stosować również w Polsce (Wójcicka 2001).

Z interesującego nas punktu widzenia wnikliwszego omówienia wymaga *System Zarządzania Jakością* (SZJ) wyrażony w omówionej wcześniej normie ISO 9000, który zawiera model zapewniania jakości (lub model zarządzania jakością) we wszystkich fazach – od konceptualizacji projektu rozpoczynając, poprzez projektowanie określonego procesu oraz opracowanie zasad rozwoju przedsięwzięcia, na serwisie kończąc. Zarządzanie jakością w tym systemie rozumiane jest jako zadanie kierownictwa i definiowane, według normy ISO 9000, jako *takie czynności zarządzania całością, które w ramach wewnętrznego systemu zarządzania jakością ustalają politykę jakości, cele i odpowiedzialność oraz urzeczywistniają je przez takie środki, jak: planowanie, sterowanie, zabezpieczanie, dokumentację i poprawianie jakości* (Bartz 2000, s. 69). Warto w tym miejscu podkreślić, iż normy serii ISO 9000 są normami systemowymi, w tym sensie, że owa jakość dotyczy funkcjonowania całej organizacji. Dzięki stosowaniu tych norm instytucje, organizacje, czy podmioty gospodarcze stają się – w sensie przyjęcia i respektowania międzynarodowych reguł – standardowe i wiarygodne, co ma ogromne znaczenie w procesie rozszerzającej się współpracy międzynarodowej. Kompleksowe podejście do tak rozumianego zarządzania jakością wymaga:

- planowania jakości, czyli opracowania czynności zmierzających do ustalenia celów i kryteriów oceny danego procesu;

- sterowania jakością – opracowania techniki pracy i czynności służących do spełnienia wymagań związanych z przyjętymi normami;
- zabezpieczenia jakości – opracowania czynności zdążających do uzyskania pewności, że ustalone wymagania normowe są rzeczywiście spełniane;
- optymalizacji jakości – opracowania przedsięwzięć i środków wpływających na zwiększenie efektywności i zyskowności czynności i procesów (Bartz 2000, s. 18).

Żeby spełnić wymienione wymagania, działania związane z jakością powinny być różnorodne i stosowane permanentnie.

Omówione założenia, podobnie jak inne zabiegi związane z uzyskaniem i utrzymaniem jakości, w sektorze produkcyjnym są na tyle uniwersalne, iż daje się je stosować w różnorodnych instytucjach, m.in. pewne wersje normy ISO 9000, np. ISO 9001, 9002, 9004, mają zastosowanie również w instytucjach edukacyjnych (Bartz 2000, s. 34). Jak pamiętamy, podstawową przesłanką, a także podstawą do sformułowania kryteriów jakości, są w tym podejściu zawsze **cele danej instytucji** spełniające warunek **nastawienia na przyszłość**. W przypadku instytucji edukacyjnej, oświatowej będą to jej założone cele dydaktyczno-wychowawcze. Dodajmy jeszcze, że charakterystyczne dla norm ISO 9001, czy ISO 9002 jest to, że **w kluczowym pojęciu „zabezpieczenie jakości” zakłada się zdefiniowanie kryteriów jakości dla wszystkich czynności, które są niezbędne do jej zapewnienia**. Normy te zawierają wymagania odnoszące się do systemu zarządzania jakością w postaci określonych kryteriów. Pozwala to na certyfikację organizacji, która je stosuje, przez niezależną, akredytowaną do tego celu instytucję certyfikującą (Bartz 2000, s. 34). Zajmiemy się tym zagadnieniem w dalszej części niniejszego rozdziału.

Ideę standardów ISO najkrócej można sprowadzić do zasady **„wykonaj, co założyłeś w przemyślanej procedurze i udokumentuj to, co wykonujesz”** (Broniewska 2003, s. 52). Dokumentowanie osiągnięć ma zarówno znaczenie merytoryczne, jak i psychologiczne. Innym niezmiernie istotnym czynnikiem „wymuszającym” zmiany w systemie edukacji na rzecz jakości, szczególnie w ostatnich dziesięcioleciach, jest proces globalizacji i wiążąca się z nim możliwość podejmowania przez młodzież studiów w innych krajach, postępujący proces migracji wykształconych osób, czy zatrudnianie absolwentów kształconych w innych systemach edukacyjnych. Pociąga to za sobą konieczność porównywania dyplomów, a to wymaga przestrzegania określonych standardów w procesie kształcenia. Deklaracja bolońska podpisana w 1999 roku, która także obowiązuje w Polsce, kładzie nacisk na promowanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie zapewniania jakości kształcenia (Broniewska 2003, s. 51–52). M. Wójcicka zwraca uwagę na fakt, iż znaczna poprawa jakości kształcenia może być osiągnięta tylko dzięki realizacji odpowiedniej strategii rozwoju instytucji edukacyjnych, wyrażającej się m.in. dostosowaniem do nowych warunków ekonomicznych oraz międzynarodowych standardów kształcenia. Konsekwentna realizacja takiej strategii polega m.in. na zwiększaniu elastyczności i adaptacyjności systemu studiów oraz wprowadzeniu odpowiednich zasad polityki finansowej (Wójcicka 1995, s. 8–10).

Nowe wyzwania powodują, że tradycyjne mechanizmy dbania o jakość edukacji okazują się niewystarczające. Pojawiła się potrzeba powoływania zarówno specjalnych gremiów, jak i wyspecjalizowanych instytucji czy organizacji mających narodowy, a nawet międzynarodowy charakter, których zadaniem będzie określanie warunków, jakie ma spełniać dana instytucja edukacyjna, a co zatem idzie ustalanie kryteriów, standardów dla wyników jej pracy (por. np. Wójcicka 2002; Broniewska 2003). Konsekwencją dynamicznego wzrostu liczby kształconych są zmiany samego charakteru uczelni wyższej. Niemalą rolę w tych zmianach odegrało upowszechnianie wykształcenia wyższego w wielu państwach oraz pojawienie się takich tendencji, jak:

- rozluźnienie związków między wyższym wykształceniem a karierami zawodowymi, co oznacza, że studia i wykształcenie stają się w znacznej mierze wartością autoteliczną, sprzyjającą takiemu samorozwojowi jednostek, który pozwoli m.in. na uzyskiwanie powodzenia zawodowego i życiowego niekoniecznie w związku z „wyuczonym” zawodem;

- pogłębienie związków uczelni z życiem społecznym, co skutkuje celowym ukierunkowaniem środowisk akademickich na problemy regionalne;

- wzrostem autonomii uczelni w ramach określonego porządku prawnego;

- rozwój procesów europeizacji szkolnictwa wyższego związanych z uzyskiwaniem przez młodzież poczucia tożsamości europejskiej, standaryzacją, tj. ujednoczeniem kwalifikacji zawodowych oraz uznawaniem studiów i dyplomów, a także umiędzynarodowieniem treści kształcenia (Koźmiński 1977, s. 15–22; Wenta 1995, s. 9–15).

Dynamika sygnalizowanych zmian zarówno w samych uczelniach, jak i w ich otoczeniu, to kolejny powód nasilenia zainteresowania jakością kształcenia. Wyrazem tego są prace specjalnie powoływanych gremiów, na przykład Deklaracja Bolońska 1999, Deklaracja Praska 2001, programy PFARE SMART, SQMS, czy inne (por. Wójcicka i Urbanikowa 2001). Kraje należące do Unii Europejskiej obowiązują zasady sformułowane we wspomnianej Deklaracji Bolońskiej odnoszące się do zacieśnienia współpracy europejskiej w dziedzinie jakości kształcenia i ukierunkowania jej na opracowanie porównywalnych kryteriów oraz metod ewaluacji.

Ponadczterokrotne zwiększenie wskaźnika skolaryzacji na trzecim poziomie edukacyjnym w naszym kraju w latach 1990–2001, związane z upowszechnieniem się mechanizmów gospodarki rynkowej, w tym m.in. z lawinowym powstaniem szkół wyższych niepublicznych, to kolejny powód nasilenia zainteresowania problematyką jakości kształcenia. W porównaniu z rokiem 1990 największe tempo zmian dotyczyło uczelni ekonomicznych, w których liczba studentów wzrosła ponadszesnastokrotnie, w uczelniach technicznych czterokrotnie, w uniwersytetach – ponadtrzyipółkrotnie, a w wyższych szkołach pedagogicznych blisko trzykrotnie (Wójcicka 2002, s. 30). Liczba kształconych studentów osiągnęła w roku akademickim 2000/2001 ponad 472 tys., a w roku 2004/2005 ponad 582 tys. (por. Rocznik statystyczny GUS 2005). Niewątpliwie na dynamikę tego wzrostu wpływ miały uczelnie niepubliczne. Na początku 1991 roku powstała pierwsza niepubliczna uczelnia, ale pod koniec tego roku było ich 16

(por. Rodziewicz-Winnicki 2002). W następnych latach liczba tych uczelni rosła – w roku 1997 wynosiła już 133, w roku 2000 – 185, a w roku 2004/2005 – 301. Dla porównania w tym samym roku uczelni publicznych było 126 (Rocznik statystyczny GUS 2005).

Patrząc na te przemiany pod kątem jakości kształcenia, nieuchronnie trzeba zadać pytanie o zmiany w liczbach zatrudnionych nauczycieli akademickich (tab. 1).

Tabela 1. Nauczyciele akademicy w szkołach wyższych z uwzględnieniem tytułu i stopnia naukowego

Rok akademicki	Liczba zatrudnionych					% profesorów w ogólnej liczbie zatrudnionych
	ogółem	profesorowie	docenci	adiunkci	asystenci i inni	
1995/96	66973	11503	652	23537	31281	17,2
2000/01	79947	16365	501	28856	34225	20,5
2003/04	91530	20549	251	32921	37809	22,5
2004/05	96301	21779	256	35090	39176	22,6

Źródło: Rocznik statystyczny GUS 2005, s. 361; obliczenia własne.

Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 1 ogólna liczba nauczycieli akademickich w roku 2004/2005 w porównaniu z rokiem 1995/1996 wzrosła niemal półtora-krotnie. W tym samym okresie liczba zatrudnionych profesorów w stosunku do ogólnej liczby nauczycieli akademickich wzrosła o 31%. Czyli udział profesorów w kształceniu studentów jest relatywnie mniejszy w ostatnim roku w porównaniu ze stanem z roku 1995/1996.

Porównajmy jeszcze liczby kształconych studentów z liczbą nauczycieli akademickich w tym samym okresie (tab. 2).

Tabela 2. Liczebność studentów i nauczycieli akademickich w szkołach wyższych w latach 1995–2005

Rok akademicki	Liczba studentów (S)	Liczba nauczycieli (N)	N/S
1995/96	89399	66973	7,49
2000/01	472340	79947	16,9
2004/05	582112	96301	16,5

Źródło: Rocznik statystyczny GUS 2005, s. 361; obliczenia własne.

Jak wynika z analizy danych z tabeli 2 dynamice wzrostu ogólnej liczby kształconych (sześciopółkrotnie) nie towarzyszy proporcjonalny wzrost liczby nauczycieli akademickich (tylko półtora-krotnie). Komentując ten fakt, zwraca się uwagę na zmniejszającą się rolę zatrudnienia w uczelni jako znaczącej wartości w życiu pracowników akademickich. Wiele osób z bardzo różnych powodów (np. niskie płace) przejawia zwiększone zainteresowanie (i zaangażowanie) życiem społecznym toczącym się poza

macierzystą uczelnią, podejmuje dodatkowe prace w innych instytucjach (Rodziewicz-Winnicki 2002).

Tendencje, o jakich mowa, nieuchronnie wywołują zmiany w samym procesie kształcenia (m.in. duże grupy, anonimowość), zmiany kryteriów przyjęć na studia (w większości przypadków zrezygnowano z jakiegokolwiek ewaluacji wstępnej), a także zmiany w procedurze zatrudniania nauczycieli akademickich. Szczególne znaczenie, jeśli chodzi o nauczycieli akademickich, ma zatrudnianie zwłaszcza profesorów w drugiej, trzeciej, a czasami i kolejnej uczelni, co zachwiało wypracowany przez wieki sposób funkcjonowania profesury identyfikującej się silnie z macierzystą uczelnią (por. np. Brzeziński i Elias 2003). W roku 2005 nowa ustawa MENiS ogranicza możliwość pracy na wielu etatach – jest to wyraźny gest Ministerstwa na rzecz jakości. Do istotnych zmian należy też dodać sposób dochodzenia do zawodu nauczyciela akademickiego, np. poprzez studia doktoranckie, bez potrzeby długiego terminowania u mistrza.

W tych warunkach kluczowe znaczenie ma poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, co rozumie się obecnie przez pojęcie *jakość kształcenia*. Zadowolająca odpowiedź wymaga wypracowania ujęcia uwzględniającego wieloaspektowość i złożoność tego zjawiska, a także uwzględniającego dynamikę zachodzących procesów. Zdefiniowanie *jakości kształcenia* napotyka trudności, chociażby z powodu wieloznaczności tego terminu. Warto przy okazji podkreślić, iż o ile w Stanach Zjednoczonych oraz w Europie szuka się możliwie pełnej definicji jakości, o tyle w Japonii *nie przywiązuje się wagi do definicji, a potocznie jakość jest kojarzona ze wszystkim, co można poprawić; odpowiada to tezie chińskiego filozofa Lao Tsu, który określił **jakość jako doskonałość** (podkreślenie K.C.), której nie można osiągnąć, lecz do której należy wytrwale zmierzać* (Mantura 2002, s. 98). To podejście do jakości może odpowiadać teoretykom oraz praktykom edukacji chcącym, aby na co dzień proces kształcenia tak był przemyślany i realizowany, by pojawiała się niejako naturalnie potrzeba i możliwość permanentnego jego doskonalenia.

W badaniach dotyczących jakości kształcenia w aspekcie praktyki edukacyjnej dokonajmy przeglądu wybranych koncepcji związanych z określeniem interesującego nas pojęcia. Egzemplifikacją będą wypracowane i przyjęte rozwiązania stosowane w uczelniach wyższych. Zajmująca się tymi problemami M. Wójcicka stwierdza: *mimo iż próby zdefiniowania pojęcia jakości kończą się zwykle niepowodzeniem, można wyodrębnić pewne prawidłowości związane z procedurami najczęściej wykorzystywanymi do jej określania. W ten sposób unika się potrzeby definiowania, czym właściwie jest jakość, koncentrując uwagę na zjawiska ją opisujące. W odniesieniu do szkolnictwa wyższego znajdują zastosowanie podejścia normatywne, oparte na analizie warunków sprzyjających osiągnięciu oczekiwanego rezultatu, oraz podejście wynikowe, zorientowane na rezultaty* (Wójcicka 1995, s. 10). Oczywiście każde z tych podejść z osobna, traktowane jako jedyny wyznacznik jakości kształcenia, powoduje ograniczenia i uproszczenia. Pożądanym rozwiązaniem jest więc takie ujęcie jakości, by uwzględniało zarówno podejście normatywne, jak i wynikowe. P. Skott (1994), wyróżnia pięć

sposobów podejścia do jakości. Według cytowanego autora **jakość kształcenia** może być rozumiana jako:

- 1) **doskonałość** – czyli wyraża szczególnie wysokie standardy;
- 2) **recenzowanie** – akcentuje się procedury zapewniania i utrzymania jakości;
- 3) **wyniki** – rozważane są relacje do różnie definiowanych wyników kształcenia;
- 4) **misja** – akcentuje się indywidualność, odrębność instytucjonalną, zawartą w określonej i realizowanej misji danej instytucji;
- 5) **kultura** – oznacza nastawienie instytucji edukacyjnej na traktowanie systemu oceny jako stałego elementu kultury akademickiej (Wójcicka 1995, s. 10–12).

Zastanówmy się, jak można interpretować wyróżnione podejścia do jakości kształcenia.

Jakość jako doskonałość – wymaga użycia wskaźników uwarunkowanych tradycją akademicką (wzorce, niepisane prawa, zasady), które są najbardziej pożądane i wewnętrznie akceptowane w danej instytucji edukacyjnej. Najczęściej odnosić się one będą do opisu tzw. sylwetki absolwenta danej instytucji. Eksponowane są wtedy te cechy, dyspozycje, kompetencje absolwenta, dzięki którym może on uzyskiwać sukces edukacyjny i zawodowy. Pomijany w tym ujęciu jest sukces osobisty absolwenta, a to mógłby być pożądany, dodatkowy wskaźnik jakości instytucji edukacyjnej. W podejściu tym na plan pierwszy wysunięte są wszelkie aspekty dotyczące funkcjonowania określonej instytucji, a zwłaszcza te działania, które związane są z projektowaniem i wdrażaniem programów kształcenia, gdyż wyznaczają one procedury związane z doborem kandydatów i kadry, zasadami i metodami realizacji treści programowych, procesem selekcji uczących się w trakcie procesu kształcenia itp. Jest tu miejsce na etos ludzi związanych z uczelniami wyższymi, przede wszystkim etos charakteryzujący nauczycieli akademickich.

Jakość jako recenzowanie – koncentruje się na instytucjach (gremiach) zewnętrznych badających jakość. W tym podejściu konieczne jest powoływanie odpowiednich instytucji, agend, gremiów, specjalnych komisji, które są uprawnione do określania jakości, recenzowania efektów pracy danej instytucji edukacyjnej. Przy czym podstawowym warunkiem, który należy spełnić jest całościowe, zintegrowane podejście do oceny instytucji edukacyjnej.

Jakość jako wyniki – wymaga przede wszystkim szczegółowego zdefiniowania wyników kształcenia. Przy tym podejściu najpełniejsze zastosowanie znajdują różnego rodzaju wskaźniki, tzw. *performance indicators*, ujmujące wskaźniki mierzące jakość wewnętrzną oraz zewnętrzną funkcjonowania danej instytucji. Jakość wewnętrzna może być określana np. *skutecznością kształcenia*, czyli stopniem realizacji założonych celów, terminowością kończenia cyklu kształcenia, z uwzględnieniem tzw. odpadu i odsiewu. Pomiar ten może też dotyczyć wyodrębnionych etapów tego procesu. Warto przypomnieć koncepcję P.B. Crosby'ego, w której wśród czterech podstawowych zasad pierwszorzędne znaczenie znajduje **profilaktyka w osiągnięciu jakości**. Mniejsze znaczenie przywiązuje się do samych procesów kontroli i oceny. Taka orientacja powinna mieć pełne zastosowanie w doskonaleniu procesu kształcenia, choćby z uwagi na negatywne, a czasem drama-

tyczne skutki tzw. odsiewu. Druga z zasad określa standard jakości oraz wzorzec działań jako „zero błędów” (Mantura 2002, s. 98). Oczywiście mowa jest o sytuacji idealnej. Błędy w edukacji (poza strategią wykorzystującą błędy, na których można się uczyć) dotyczą bowiem „żywego organizmu”, zostawiają w uczących się ślady, jeśli nie na zawsze, to na długo. Należy przy tym zaznaczyć, iż wyniki kształcenia, o których mowa jako pochodnych założonych celów, powinny być odpowiednie do tzw. *sytuacji odniesienia*, czyli przewidywanych miejsc, warunków, okoliczności, w których wykorzystywane będą wiedza i umiejętności zdobyte w toku kształcenia (por. Davis i inni 1983). Natomiast jakość, ze względu na kryterium zewnętrznego wyrażana jest *efektywnością kształcenia*. Miarą efektywności może być np. odsetek absolwentów przyjętych na studia podyplomowe, doktoranckie, odsetek zatrudnionych spośród absolwentów w danym sektorze, do którego przygotowywała uczelnia, czy też odsetek absolwentów odnoszących sukces zawodowy. Można też dodać następnego wskaźnika, którym jest znalezienie satysfakcjonującego zatrudnienia. Ostatni wymieniony wskaźnik odnosi się do instytucji edukacyjnych, które bezpośrednio przygotowują do zawodu.

Omawiana miara efektywności kształcenia może być wzbogacona pomiarem *par excellence* subiektywnym, gdy dodatkowo interesujący może być na przykład odsetek tych uczestników instytucji edukacyjnej (uczniów, studentów, absolwentów, nauczających), którzy z satysfakcją mówią o swojej szkole, uczelni. Pedagogika zwraca uwagę na porównywanie *jakości oczekiwanej z jakością doświadczaną* (Hornowska 2003, s. 126). To podejście w praktyce napotyka poważne bariery metodologiczne, nie mniej coraz częściej jest stosowane. Określanie jakości poprzez wyniki jest trudne w praktyce, gdyż wymaga pomiaru dużej liczby cech, przy czym, dla niektórych z nich, brak jasnych kryteriów oceny, które ich wartości są najbardziej pożądane, jak w przypadku pomiaru postaw absolwentów, czy określania poziomu ich satysfakcji.

Jakość jako misja – opiera się na badaniu świadomości, wyobraźni osób odpowiedzialnych za daną instytucję edukacyjną, umiających trafnie przewidzieć jej odległe cele. Dodatkowo w tym podejściu brane jest pod uwagę określenie misji własnej placówki, a także wizji, z której misja ta wynika. Tu pojawia się właśnie pole do realizacji poglądu wspomnianego wcześniej Lao Tsu i przyjęcie modelu japońskiego, charakteryzującego się orientacją procesową, określaną w długim okresie, w którym dużą wagę przypisuje się do ciągłego doskonalenia procesów pracy (Mantura 2002, s. 98). W interesującym nas przypadku chodziłoby o ciągłe doskonalenie procesu kształcenia, zwłaszcza w kontekście dalekosiężnych celów danej instytucji edukacyjnej. Należy z zadowoleniem stwierdzić, iż w obecnej praktyce edukacyjnej działania te podejmowane są w wielu instytucjach edukacyjnych. Dodatkową wartością tego podejścia jest konieczność nie tylko określenia przez instytucję edukacyjną własnych dalekich celów zawartych w wizji i misji, ale także stosowania odpowiednich sposobów pomiaru stopnia realizacji tak określonych celów. Jego negatywną stroną tego podejścia jest ograniczona możliwość porównywania osiąganych wyników przez instytucje stojące na tym samym szczeblu drabiny edukacyjnej, ale różniące się pojmowaną misją.

Jakość jako kultura – oznacza nastawienie instytucji edukacyjnej na wypracowanie i stałe doskonalenie instytucji ze szczególnym nastawieniem na panującą w niej atmosferę. W praktyce coraz powszechniej znajdują zastosowanie systemy regulujące odpowiedni poziom funkcjonowania instytucji, do których zaliczyć można na przykład system TQM (*Total Quality Management*), będący najnowocześniejszym podejściem do zarządzania jakością (Mantura 2002, s. 96). Jego podstawowym walorem jest to, że wymaga on stosowania w praktyce instytucji edukacyjnych oprócz wewnętrznych standardów także takich, które obowiązują w otoczeniu społecznym (Wójcicka 1995, s.12).

Należy zwrócić uwagę, iż rzadko wykorzystuje się w badaniu jakości tylko jedno z pięciu przedstawionych podejść do badania jakości kształcenia w czystej postaci. Nie ma również przesłanek za preferowaniem jednego „właściwego” i uniwersalnego modelu oceny jakości kształcenia. Każde podejście ma swoje zalety, ale ma też ograniczenia, które można sprowadzić do następujących konsekwencji:

Pierwsze – wyraźnie nastawione jest na uczelnie, charakteryzujące się wysokim standardem.

Drugie – wymaga funkcjonowania specjalnie powołanych instytucji, gremiów przygotowanych i uprawnionych do oceny jakości. Dodatkowo należy zaznaczyć, iż gremia te powinny cieszyć się powszechnym zaufaniem społecznym, jeżeli ferowane przez nie oceny mają być wiążące i realnie mają wpływać na utrzymywanie czy podnoszenie standardów procesu kształcenia w określonej instytucji edukacyjnej.

Trzecie – jest może najbardziej uniwersalne i tym samym często stosowane w praktyce, gdyż procedury badania skuteczności oraz efektywności procesu kształcenia od dawna zostały wypracowane w uczelniach. Są one niezbędnym elementem prac związanych z doskonaleniem instytucji edukacyjnej, zwłaszcza jej programów kształcenia oraz sposobów ich realizacji. Wyniki kształcenia uzyskiwane w konkretnej instytucji edukacyjnej są wykorzystywane często w ofercie edukacyjnej. Wobec faktu konkurencyjności działania te stają się coraz powszechniejsze, a czasem nieodzowne.

W **czwartym i piątym** – wyraźnie akcentuje się wymagania wobec osób odpowiedzialnych za daną instytucję edukacyjną oraz przekroczenia ram typowych dla zadowalającego spełnienia określonej jej funkcji. Konieczne jest szczególne zaangażowanie tych osób (może nawet o charyzmatycznych osobowościach), potrafiących „porwać” za sobą innych uczestników procesu kształcenia, odwołujących się często do szczytnych idei i potrafiących „zarażać” nimi innych. W instytucjach takich najczęściej panuje nastawienie na realizację „rozszerzonego” programu na cele nakierowane na rozwój, czy doskonalenie określonych postaw podmiotów kształcenia, np. odpowiedzialność w życiu zawodowym, osobistym, czy społecznym, rozwój estetyczny, rozwój fizyczny.

Odpowiednią jakość kształcenia mogą zapewnić jedynie te uczelnie, w których szczególnie przestrzega się zasad kultury organizacyjnej. Jednym z wartych podkreślenia sposobów egemplifikacji tego podejścia jest na przykład wiedza wszystkich uczestników procesu kształcenia na temat obowiązujących statutów, regulaminów, udział

studentów w pracach ciał kolegialnych na szczeblu uczelni, wydziału, katedry (w tym na rzecz poprawy jakości kształcenia w ogólnym wymiarze, czy na rzecz jakości pracy w wymiarze osobistym – np. koła naukowe, działalność kulturalna). Innym sposobem może być wprowadzenie zasad samooceny własnej działalności i jej efektów dokonywanej zarówno przez nauczających, jak i uczących się (por. Kramer-Hayon 1993a), jeszcze innym tworzenie odpowiedniego klimatu socjoemocjonalnego w grupie, którego nieodłącznym elementem jest komunikacja niewerbalna między nauczycielem i studentem (Kramer-Hayon 1983a, s. 223). Niezbędne przy tym jest wypracowanie jednoznacznych, jasnych i konsekwentnie stosowanych reguł ewaluacji. Chodzi o odpowiednie metody i narzędzia pomiaru jakości procesu kształcenia umożliwiające wykazanie rzeczywistych efektów tradycyjnie określanych jako dydaktyczne i innych, do których zaliczyć można poziom kultury organizacyjnej uczelni wyrażający się w jakości współpracy nauczycieli uczestnikami studentów, dobrych relacjach między uczestnikami procesu kształcenia, panującym w niej klimatem emocjonalnym, którego składową jest pasja w dociekaniu prawdy. W podejściach tych wyraźniej, niż w pozostałych, jawi się postulowany na wstępie aspekt aksjologiczny, etyczny jakości. Do niego właśnie będziemy się najczęściej odwoływać w dalszych częściach pracy.

W warunkach powstającej konkurencji na rynku usług edukacyjnych, instytucja edukacyjna, która chce się utrzymać, musi dostosowywać swoją ofertę dydaktyczną do aktualnych, ale i przewidywanych potrzeb jej klientów. Według pedagoga *klient oświatowy* pragnie zrozumieć coś więcej, docierać do wyższego poziomu znaczeń i w tej sferze oczekuje pomocy nauczyciela (Rutkowiak 1986, s. 34). Dlatego też w wypracowywaniu obowiązujących reguł funkcjonowania danej instytucji istotne jest uwzględnienie z jednej strony potrzeb, z drugiej opinii uczących się/studiujących. Udział studentów w procesach decyzyjnych jest ważny również z innych względów. Studenci mający poczucie wpływu na podejmowane decyzje czują się pełnoprawnymi członkami społeczności szkolnej, akademickiej, co zwiększa ich zaangażowanie w działalność instytucji, motywację do dalszych studiów (mogą to być np. studia podyplomowe, studia doktoranckie w macierzystej uczelni) oraz w perspektywie do kontynuacji kariery zawodowej na uczelni. Jednakże prosta interpretacja *klienckiego podejścia* w edukacji, na co zwracaliśmy uwagę wcześniej, może prowadzić do wynaturzeń, a czasem wręcz patologii polegającej na uwzględnianiu żądań uczących się (studiujących), mimo iż nie mają one ani merytorycznego, ani metodycznego uzasadnienia. Jeśli mówimy o klienckim podejściu w dobrym tego słowa znaczeniu, to mamy też na myśli na przykład fakultatywność składowych programu kształcenia (przedmiotów, kursów) oferowanego przez uczelnie, czy tzw. elastyczne programy kształcenia umożliwiające wybieranie przez studentów indywidualnych ścieżek kształcenia (por. np. Kwaśniewski i Woźnicki 1997).

Badanie jakości kształcenia uczelni wyższej, ze swej istoty złożonej, wymagającej wieloaspektowego podejścia zawierającego różne konteksty jej funkcjonowania, jak wynika z przedstawionych argumentów, wymaga systemowego podejścia, rokuje bowiem ono *ogłęd całościowy i wieloaspektowy, dając szansę na wgląd tyleż pogłębiony, co*

rozległy (Duraj-Nowakowa 2000, s. 60). Należy zwrócić uwagę, że szczególnie w przypadku uczelni wyższych trudno ograniczyć się jedynie do badania jakości ich wyników bez uwzględnienia otoczenia, w jakim uczelnia funkcjonuje. **Konieczne jest odwołanie do wyników badań jakości kształcenia szkół znajdujących się na niższych szczeblach drabiny edukacyjnej oraz wymagań aktualnych i antycypowanych rynku pracy.**

Prawidłowo funkcjonujący system edukacyjny w danym kraju z założenia postrzegany być powinien jako całość, a o działaniu tego systemu decyduje m.in. spójność poszczególnych jego składowych (instytucji usytuowanych na kolejnych szczeblach drabiny edukacyjnej). Jakość kształcenia uczelni wyższych jest bowiem po części uwarunkowana jakością kształcenia szkół średnich, a te jakością kształcenia w gimnazjach. Nawet najbardziej elitarne placówki edukacyjne nie funkcjonują w próżni, są częścią systemu edukacyjnego, w którym kandydujący do szkół stojących na wyższym szczeblu drabiny edukacyjnej są absolwentami instytucji stojącej o szczebel niżej. W praktyce natomiast badanie jakości określonej instytucji edukacyjnej sprowadza się do badania w obrębie jej funkcjonowania, z pominięciem drogi, jaką przeszli uczniowie, czy studenci. Lukę w dotychczasowym badaniu jakości uczelni należałoby możliwie szybko wypełnić. Wiąże się to jednak z koniecznością zbierania odpowiednich danych o kandydatach na studia, ich analizą oraz wnioskowaniem, na podstawie którego należałoby opracowywać przesłanki do modyfikacji procesu kształcenia zarówno w szkołach średnich, jak i być może także w uczelniach.

Problemy z definiowaniem jakości kształcenia, o których mówiliśmy, komplikują dodatkowo procesy związane z umasowieniem kształcenia na poziomie trzecim, co staje się realne m.in. dzięki powstawaniu nowych szkół wyższych, z założenia oferujących „tanie wykształcenie”. Niewątpliwie duże znaczenie w tym procesie mają uczelnie zawodowe, wpływając na znaczny wzrost poziomu skolaryzacji we wszystkich krajach, w których je utworzono (Wójcicka 2002, s. 53). Masowość studiów w skali europejskiej, dotycząca również Polski, implikuje zgodę na nierówny poziom przygotowania młodzieży do studiów, zróżnicowanie wymagań i – w konsekwencji – potrzebę dywersyfikacji oferty oraz warunków kształcenia, co staje się dodatkową cechą współczesnych wyznaczników jakości kształcenia. Wymaga to prac związanych z restrukturyzacją szkolnictwa wyższego wiodącą do kształcenia dwustopniowego, powszechnie znanego jako Bachelor – Master (Wójcicka 2002, s. 43). Odpowiednikami tych stopni w naszych warunkach jest poziom licencjacki, inżynierski oraz magisterski. Wyniki polskich badań pokazują, że młodzież preferuje dyplom akademicki, potwierdzający ukierunkowanie zawodowe wykształcenia. Również jednak, jeżeli chodzi o oczekiwania pracodawców wobec specjalistów z wyższym wykształceniem, to ważniejszy jest dyplom znany na rynku pracy (np. master czy magister) uzyskany w uczelni mającej odpowiedni status, niż charakter uzyskanych kwalifikacji (Wójcicka 2002, s. 50). Widać zatem, że obok, a właściwie równoległe z instytucjami powołanymi do dbania o jakość kształcenia w uczelniach wyższych, funkcję regulatora pełni rynek pracy, a właściwie pracodawcy.

Równie ważne w określaniu jakości kształcenia uczelni wyższych są badania wymagań, jakie uczelniom stawia rynek pracy. Osobnym jednak problemem jest rozstrzygnięcie o ile uczelnie powinny dostosowywać cele kształcenia do aktualnych potrzeb rynku pracy, a o ile te potrzeby przewidywać, tworząc nowe rozwiązania technologiczne, organizacyjne, a także „upominając się” o humanizację stosunków międzyludzkich, poszanowanie godności jednostki itp.

W dalszych rozważaniach **jakość kształcenia** będzie oznaczać **wyniki kształcenia** studentów. **Wyniki kształcenia** na danym etapie studiów rozumiane są jako osiągnięte cele kształcenia zawarte w programach kształcenia uczelni wyższej. Powinny one umożliwić studentom skuteczne opanowanie programu kształcenia na wyższym roku studiów, a absolwentom skuteczne i satysfakcjonujące wykonywanie ról społecznych oraz ról i zadań zawodowych, doskonalenie zawodowe czy podejmowanie studiów na kolejnym etapie kształcenia (np. studia podyplomowe, doktoranckie), a także być czynnikiem pomagającym w godnym życiu, dzięki m.in. uwewnętrznionym wartościom, w tym wartościom i potrzebom kompetencji osobistej i satysfakcji oraz umiejętności dokonywania samooceny adekwatnej do dyspozycji, jak również umiejętności pokonywania trudności.

Jakość kształcenia w tym ujęciu można traktować też jako efektywność społeczną systemu kształcenia – to jest stopień wykorzystania kapitału społecznego w postaci potencjału intelektualnego członków społeczeństwa (Ciekotowa i Jasiński 1990).

Należy podkreślić, że gotowych recept na zapewnienie owej jakości uczelniom wyższym w skali kraju czy też w skali międzynarodowej nie ma. M. Wójcicka wyjaśnia – *nie byłoby to ani zasadne, ani możliwe ze względu na znaczenie tradycji oraz lokalnych warunkowań funkcjonowania systemów edukacyjnych* (Wójcicka 2002, s. 11). Ponieważ jednym z bardzo istotnych zadań instytucji edukacyjnych jest przygotowywanie *do przyszłości*, należy próbować odpowiadać na pytanie *jaka czeka nas najbliższa przyszłość*, mimo iż nie uzyskuje się jednoznacznej i jedynej tylko odpowiedzi. Przyszłość ta warunkowana jest i „lokalnie”, i „globalnie” (Rodziewicz-Winnicki, 2001 s. 117).

W następnym punkcie zajmiemy się mechanizmami zapewniania jakości kształcenia uczelni wyższej działającymi wewnątrz uczelni oraz organizacjami i agendami powołanymi specjalnie do określania (diagnozowania, oceniania) parametrów jakości funkcjonowania uczelni w wybranych krajach europejskich.

1.3. Podstawowe przesłanki do określania zewnętrznych oraz wewnętrznych kryteriów zapewniania jakości kształcenia w uczelniach wyższych

Jak podkreśliliśmy wcześniej na osiągnięcie odpowiednich standardów kształcenia mają wpływ zarówno procesy zachodzące wewnątrz instytucji edukacyjnych, jak i czynniki zewnętrzne. *Stąd też zarówno w USA, jak i w Europie wypracowywane*

i doskonalone są systemy zapewniania jakości kształcenia. Obejmują one wszystkie działania na rzecz utrzymania akademickich standardów i doskonalenia jakości kształcenia, które są podejmowane w obrębie instytucji szkolnictwa wyższego oraz poza nią, przez zewnętrzne gremia mające status niezależnych agencji (Wójcicka i Urbanikowa 2001, s. 5). Zewnętrzne systemy zapewniania jakości mają służyć uczelni, decydują np. o jej miejscu w rankingu, o udzieleniu akredytacji i – co jest nie mniej istotne – o środkach finansowych na jej funkcjonowanie (najczęściej są to dotacje państwowe). Zewnętrzne systemy zapewniania jakości wykorzystują podstawowe informacje uzyskane na podstawie wewnętrznego badania jakości (tzw. ewaluacji wewnętrznej), którymi zajmujemy się w dalszej części opracowania.

Od 1999 roku działa Europejska Sieć na Rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (European Network for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), której celem jest wypracowywanie standardów akademickich, priorytetowych celów kształcenia oraz mechanizmów i systemów zapewniania jakości (por. Urbanikowa 2001). Ewaluacji zewnętrznej towarzyszy zazwyczaj ewaluacja wewnętrzna jako wyraz zwiększonego zainteresowania instytucji efektami jej funkcjonowania. Najczęściej chodzi o wypracowanie mechanizmów doskonalenia procesu kształcenia na uczelniach wyższych. Leży to bowiem w interesie narodowym i społecznym. Zewnętrzne agendy stosują trzy procedury zapewniania jakości kształcenia: ocena (*assessment*), przegląd (*review, audit*) oraz akredytacja (*accreditation*). **Ocena** dotyczy konkretnej działalności podejmowanej w ramach uczelni nastawionej na jakość procesu kształcenia i jakość prowadzonych w niej badań. **Przegląd** obejmuje procesy, które w ramach instytucji szkolnictwa wyższego wpływają na jakość i doskonalenie systemu kształcenia oraz metody, za pomocą których kadra akademicka może sama się upewnić, czy osiągnęła zakładaną jakość. Natomiast **akredytacja** ma na celu określenie, czy uczelnia (zazwyczaj wydział) lub program spełniają przyjęte kryteria jakości. Ten ostatni proces oparty jest na określonych standardach (kryteriach), a jego wynikiem jest formalna decyzja orzekająca, czy przyjęte standardy (kryteria), zostały osiągnięte przez daną instytucję (wydział) lub program, czy też nie. W wyniku procesu akredytacyjnego może być uznane lub nie prawo danej instytucji do prowadzenia kierunków studiów oraz do nadawania stopni i tytułów naukowych. Fakt osiągnięcia przez akredytowaną jednostkę standardów minimalnych jest podawany do publicznej wiadomości, co niewątpliwie ma wymierny wpływ na funkcjonowanie danej instytucji edukacyjnej i jej przyszłość (por. np. Buchner-Jeziorska 2003). Nierozstrzygnięta w tym działaniu pozostaje kwestia, kto ma oceniać samych ewaluatorów oraz czy jest to konieczne. W świetle obecnej praktyki odpowiedź jest negatywna, gdyż nie pozwala na to ustawodawstwo w poszczególnych krajach.

Badacz tej problematyki zwraca uwagę, iż troskę w naszym kraju o odpowiednią jakość kształcenia powoduje również nasilająca się konkurencyjność instytucji (publicznych i niepublicznych), z którą trzeba się liczyć, zwłaszcza od momentu, gdy jesteśmy w Unii Europejskiej (Mosakowski 2002). Wymaga tego proces globalizacji i równocześnie niesprzeczne z tym procesem, a współwystępujące z nim zjawisko

odwoływania się do tradycji (może tylko o zasięgu lokalnym – zgodnie z realizacją idei tzw. „małych ojczyzn”). W przypadku edukacji chodzi o podkreślenie tego, co jest dorobkiem pokoleń, mogącym mieć równocześnie walor unikatowości, dzięki czemu w warunkach gospodarki rynkowej często jest pożądane, konkurencyjne, odpowiadające potrzebom obecnym i być może przyszłym. Jak wiadomo – zgodnie z traktatem Europejskim z Maastricht – systemy edukacji zostały wyłączone z procesu integracji i pozostają w kompetencjach poszczególnych państw. *Jednak daje się zauważyć zbliżanie się pod pewnymi względami tych systemów do siebie, w szczególności w następstwie reform przeprowadzonych w latach 90., a zwłaszcza po 1999 roku. (...) Różnorodność nadawania kwalifikacji na poziomie szkolnictwa wyższego, jak i niepewność co do ich jakości, zaczęły stanowić przeszkodę w pogłębianiu integracji, szczególnie w korzystaniu z jednej z czterech wolności – swobodnego przepływu osób w celach zarobkowych* (Mosakowski 2002, s. 12). Konieczność dopuszczenia różnorodnych podejść i rozwiązań dotyczących jakości w państwach należących do Unii Europejskiej jest wynikiem uwarunkowań historycznych, a także rangi edukacji w utrzymaniu ciągłości kultury i zachowania tożsamości narodowej. Wyraźnie mówi się o tym w Deklaracji Sorbońskiej (1998) – *Otwarta europejska przestrzeń edukacyjna daje wiele korzyści, szanując naszą różnorodność, ale wymaga również nieustannych wysiłków na rzecz zniesienia barier oraz opracowania wspólnych ram dla nauczania i uczenia się, które przyczynią się do zwiększonej mobilności oraz ściślejszej współpracy* (Urbanikowa 2001, s. 11). Przy czym zwraca się uwagę, iż istnieje tendencja integrowania tych instytucji poprzez integrację systemów zapewniania jakości. Systemy te *obejmują całe szkolnictwo wyższe, czyli wszystkie instytucje uprawnione do wydawania dyplomów narodowych; eksperci (peers) decydują o wyniku procedury; krajowe agencje do spraw jakości – bez względu na usytuowanie – zajmują się organizacją ewaluacji; rząd (ministerstwo) czuwa nad zgodnością z prawem przebiegu tego procesu, a także określa sposób oraz warunki wykorzystania wiedzy na temat jakości* (Wójcicka 2001, s. 6).

Najbardziej jednak znaczące dla jakości, o której mowa są **wewnętrzne mechanizmy i procedury zapewniania jakości kształcenia**. Obejmują one, podobnie jak zewnętrzne, szeroki wachlarz zagadnień związanych z kryteriami, wskaźnikami oraz metodami i narzędziami wykorzystywanymi do oszacowania (oceny) jakości kształcenia w danej instytucji edukacyjnej. Do najistotniejszych, w tym kontekście działań, zaliczyć trzeba te, które koncentrują się na założeniach programowych oraz zawartości treściowej programu, organizacji procesu kształcenia, metodach kształcenia, rozwoju kadry, poziomie przygotowania studentów, formach oceny wyników kształcenia, czy wreszcie na technicznych warunkach realizacji programu kształcenia, w tym na infrastrukturze (Wójcicka 2001, s. 45).

Jak pamiętamy, w badaniu jakości kształcenia, niezależnie od przyjętego podejścia, podstawowym kryterium jest zbieżność osiągniętego wyniku z założonymi celami edukacyjnymi. Dlatego, jednym z przywołanych wcześniej kryteriów wewnętrznych jest badanie **skuteczności procesu kształcenia**. Według Encyklopedii Organizacji

i Zarządzania *skuteczność* to jedna z postaci sprawności działania ocenianego pod względem zbliżania się do celu, stanowiąca podstawę tej oceny. *Działanie jest skuteczne, jeśli podmiot osiągnął cel w pełni lub w jakimś stopniu, albo choć umożliwił sobie lub ułatwił jego osiągnięcie w przyszłości* (Pszczółowski 1978, s. 131). Przez pojęcie skuteczności w edukacji będziemy rozumieć **stopień realizacji założonych celów kształcenia przez studiujących**. To podejście jest jednym z najprostszych w określaniu wewnętrznej jakości kształcenia, ma tradycję w naszej praktyce edukacyjnej. Jednakże posługiwanie się tym, relatywnie prostym, narzędziem w praktyce wymaga przewyższania trudności wynikających z wielu powodów. Oto najważniejsze z nich:

- konieczność jednoznacznego określenia wszystkich ogólnych celów kształcenia, jakie mają być realizowane w danej instytucji;

- przyjęcie założenia, iż w pewnych przypadkach cel można osiągnąć tylko w całości, wtedy skuteczność jest niestopniowana, a w niektórych nie można określić poziomu skuteczności na określonej skali (Pszczółowski 1978, s. 131);

- w definicji celu kształcenia zawarta jest **zmiana**, jaka zachodzi w podmiocie procesu kształcenia, czyli w uczącym się (por. Kruszewski 1987); implikuje to relatywizowanie poziomu aktualnie osiągniętego celu do stanu przed rozpoczęciem procesu jego realizowania, czyli konieczność dokonania tzw. ewaluacji wstępnej;

- potrzeba syntetycznego określania poziomu realizacji celów cząstkowych;
- potrzeba uśrednienia stopnia realizacji celów przez poszczególnych uczących się, aby można było mówić o skuteczności danego procesu dydaktycznego w skali klasy, grupy, rocznika, uczelni itp.

Przewyciężenie wymienionych trudności napotyka jednak poważne problemy. Wymieńmy najważniejsze:

- Nie wszystkie cele kształcenia zawarte w programach kształcenia są mierzalne. Poza możliwością pomiaru najczęściej trudne do mierzenia są cele dalekosiężne wynikające np. z misji lub (i) wizji danej instytucji edukacyjnej, cele opisujące zmiany dotyczące postaw uczących się, preferowanego przez nich systemu wartości. Poziom realizacji takich celów można jedynie szacować, stosując ocenę jakościową. Jednakże z punktu widzenia jakości procesu kształcenia są to cele niezwykle ważne, a ich realizacja niekiedy przesądza o możliwości realizacji innych celów.

- Z zagadnieniem pomiaru stopnia realizacji celu (celów) ściśle związany jest problem sumowania celów cząstkowych wynikających z realizacji celu ogólnego, gdy są one charakteryzowane za pomocą różnych mierników. *Bowiem (...) dodawać można jedynie wielkości o wspólnym mianie, czyli zmierzone tym samym miernikiem. Jeśli zatem różne cele cząstkowe nie dają się sprowadzić do wspólnego miernika, to badanie skuteczności rozpadać się powinno na tyle przypadków szczególnych, ile występuje w nim różnych rodzajów mierników*. Chyba że posłużymy się specjalną techniką – np. standaryzowanie wielkości, pozbawianie ich miana (Sobolewski 1998, s. 95–96).

- Najczęściej wynik ewaluacji opisuje aktualny stan: wiedzy, umiejętności, czy innych dyspozycji uczącego się. Nie ma wtedy jednoznacznej odpowiedzi, czy jest to

wynik procesu kształcenia, czy też uczący się opanował już wcześniej dany cel (cele). Należałoby zatem badać każdorazowo stan wejściowy i odnosić uzyskiwane postępy uczących się do tego stanu. Szczególnie ważne w tym kontekście są cele związane z nabywaniem umiejętności uczenia się jako wyznacznik procesu kształcenia charakteryzującego się wysoką jakością.

- Cele kształcenia zawarte w programach edukacyjnych nastawione są (powinny być) na przyszłość – istnieje trudność antycypowania tej przyszłości (mimo nieustannych badań, dyskusji) i dodatkowo trudność „przekładania” jej na niezbędne składowe wiedzy, umiejętności, czy innych dyspozycji (np. postaw) umożliwiających jednostce realizowanie własnych funkcji i zadań życiowych zawodowych w długim czasie. Co więcej, trudność tę potęguje nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli do tego typu zadań. Trudność, o której mowa, znajduje odbicie m.in. w badaniach zależności między procesem kształcenia a karierami zawodowymi absolwentów. Dotyczy to przede wszystkim przypadków badania przebiegu adaptacji absolwentów określonych instytucji edukacyjnych do warunków konkretnych miejsc pracy zawodowej, czy badania przebiegu ich karier zawodowych (por. np. Ciekotowa i Jasiński 1990; Tomaszewska-Kępka 1992; Wójcicka 1992).

- Nowoczesne programy kształcenia zawierają m.in. cele, których realizacja wymaga umiejętności współpracy i współdziałania. W rozważaniach dotyczących pomiaru skuteczności nie można pominąć problemów odnoszących się do badania skuteczności jednostki i skuteczności zespołu.

- Należy zgodzić się z koniecznością uśrednienia wyniku pomiaru skuteczności kształcenia w przypadku oceny klasy, grupy, rocznika, a to zwykle znacznie upraszcza otrzymany wynik.

- W warunkach masowego kształcenia, a o takim mówimy, gdzie występują bardzo zróżnicowane zespoły nauczających, istnieją trudności z jednoznacznym interpretowaniem założonych kryteriów osiągnięcia celów.

- W określaniu skuteczności procesu kształcenia, z definicji, nie bierze się zwykle pod uwagę realizacji tzw. **programów ukrytych** danej instytucji edukacyjnej, czy poszczególnych nauczających, gdyż opisywane procedury odnoszą się jedynie do badania stopnia realizacji założonych i sformułowanych celów, przedstawionych w programie kształcenia. Twórcą określenia *program ukryty* (*hidden curriculum*) jest Philip Jackson rozumiejący przez to pojęcie to, *co szkoła czyni (wpaja, uczy, daje) uczestnikom procesu kształcenia, mimo, że to „coś” wcale nie zostało zaplanowane*. Na przykład cierpliwe, często bezczynne czekanie pod salą na rozpoczęcie zajęć, przeświadczenie, że nie warto mieć swojego zdania (bo za dużo się za nie płaci w konfrontacji z nauczycielem itp.). Program ukryty w literaturze przedmiotu występuje też pod nazwą „niejawny”, „latentny”, „pozadydaktyczne skutki szkoły”, czy „drugi program szkoły”. Wiadomo, że instytucje edukacyjne mają swoje programy ukryte, i że wpływają one na kształtowanie ogólnej sylwetki absolwenta (por. Jankowski 1988; Meigham 1993; Marek 1993).

Niezależnie od sygnalizowanych trudności w określaniu wewnętrznych mierników jakości procesu kształcenia, badanie skuteczności tego procesu zależy głównie od przyjętych założeń oraz wynikających z nich procedur. Powinny być one istotną składową funkcjonowania procesu kształcenia nastawionego na uzyskiwanie założonych standardów jakości i stałej pracy nad jej utrzymywaniem i doskonaleniem. Przyjęcie konkretnych rozwiązań badania skuteczności kształcenia jest ponadto istotne, uzyskane bowiem wyniki, jak wykazaliśmy wcześniej, są często podstawą w określaniu mierników zewnętrznych. Kluczową rolę w badaniu skuteczności pełni dobrze zaprojektowany i realizowany proces ewaluacji. Praca nad jakością kształcenia, zwłaszcza w aspekcie mierników wewnętrznych, powinna zatem zawierać elementy doskonalące sam proces ewaluacji. Z drugiej strony, doskonalenie procesu ewaluacji zawsze implikuje nietrywialnie poprawę jakości kształcenia (Guilbert 1983, s. 2.03).

Reasumując przedstawione w tym punkcie argumenty, należy stwierdzić, że stymulowaniu i utrzymaniu wysokiej jakości funkcjonowania uczelni wyższych służą procedury zewnętrzne, którym towarzyszą wypracowane w nich procedury wewnętrzne badania jakości kształcenia. Co więcej, w wielu procedurach zewnętrznych wykorzystywane są wyniki badań jakości procesu kształcenia danej uczelni (np. wyniki kształcenia zawarte w ocenach studentów, samoocena).

W dalszej części dokonamy przeglądu wybranych systemów zapewniania jakości kształcenia funkcjonujące w wybranych państwach europejskich.

1.4. Wybrane przykłady rozwiązań zapewniania jakości kształcenia w uczelniach wyższych

W praktyce edukacyjnej, jak stwierdziliśmy, funkcjonuje wiele modeli zapewniania jakości kształcenia, w ramach których spotykane są różne rozwiązania szczegółowych problemów przyjętych przez poszczególne państwa, wynikające z różnych tradycji. Na przykład we Francji, gdzie szkolnictwo wyższe historycznie było i jest bardzo silnie scentralizowane, powołano specjalną agendę rządową – *Comitee National d’Evaluation*, która podlega bezpośrednio prezydentowi kraju i działa na podstawie odrębnej ustawy. Natomiast w Szwecji jakością zajmuje się specjalna jednostka w obrębie ministerstwa edukacji. Inne rozwiązanie przyjęto w Holandii, gdzie uniwersytet wyrasta z tradycji liberalnych, a odpowiedzialność za jakość badań i kształcenia została przekazana uczelniom, które same utworzyły zewnętrzne systemy zapewniania jakości w ramach stowarzyszenia uniwersytetów (*Associacion of Universities in the Niderlandes – VSNU*). Podobne „oddolne” rozwiązania przyjęto również w Polsce w latach 90. Rozwiązania, o których mowa, charakteryzuje różnorodność, przy czym różnice dotyczą nie tylko poszczególnych krajów, ale nawet, jak w przypadku takich państw, jak: Belgia, Hiszpania, czy Niemcy w ramach jednego państwa funkcjonują różne rozwiązania. Prac

nad zapewnieniem jakości w poszczególnych krajach nie rozpoczęto też równocześnie. Ponadto, co jest niezwykle istotne ze względu na jakość kształcenia pojmowanego systemowo, czyli obejmującego wszystkie poziomy kształcenia, są kraje, w których zewnętrzny system zapewniania jakości rozszerza się poza szkolnictwo wyższe i dotyczy instytucji na drugim, a nawet pierwszym poziomie edukacji.

Dokonajmy krótkiego przeglądu konkretnych rozwiązań systemu zapewniania jakości w wybranych krajach europejskich.

W **Szwecji** próby oceniania jakości kształcenia podejmowano już od lat 60. ubiegłego stulecia. Reforma szkolnictwa wyższego dokonana w 1993 roku przyniosła względną autonomię uczelniom, które stały się odpowiedzialne m.in. za organizację studiów, rekrutację, swobodne dysponowanie środkami. Instytucje te są rozliczane przez rząd i społeczeństwo z efektów ich pracy, czyli jakości kształcenia. W praktyce spowodowało to systematyczne doskonalenie procesu kształcenia na różnych poziomach, obejmując różnego typu studia, badania oraz procesy zarządzania. W roku 1995 z połączenia trzech rządowych agencji powstała Krajowa Agencja ds. Szkolnictwa Wyższego (*The National Agency for Higher Education*). Jej podstawowym celem jest zarówno ewaluacja, jak i przegląd jakości, doskonalenie jakości i akredytacja (Kwak 2001, s. 78). Proces oceniania przybiera formę procesu akredytacyjnego i wiąże się z powołaniem specjalnego zespołu oceniającego. W trakcie tego procesu oceniana jest jakość uczelni, standardy procesu kształcenia oraz poziom naukowy prowadzonych badań. Efekty tego działania doprowadziły m.in. w latach 1999–2000 do odebrania prawa nadawania stopni akademickich niektórym kolegiom uniwersyteckim. Bardzo interesującą inicjatywą rządu Szwecji jest przyjęta w 2001 roku ustawa zatytułowana *Otwarte Szkolnictwo Wyższe*, której celem jest poszerzona społeczna i etniczna reprezentacja studentów, dzięki tzw. semestrom wprowadzającym oraz wolnemu wstępowi dla 10% zaczynających studia (Mosakowski 2002, s. 219–221).

W **Holandii** minister edukacji, kultury i nauki wydał w 1985 roku dokument, na mocy którego rozszerzony został zakres autonomii instytucji szkolnictwa wyższego. W następnym roku powstało Stowarzyszenie Uniwersytetów w Holandii, reprezentujące interesy 14 uniwersytetów. W roku 1988 zaczął działać zewnętrzny system oceny jakości w sektorze uniwersyteckim, w późniejszym czasie obejmujący również szkoły zawodowe. Od 1991 roku funkcjonuje również zewnętrzny system oceny jakości kształcenia w sektorze nieuniwersyteckim. Ustalenia przewidują okresową (co 6 lat) inspekcję każdego kierunku studiów uniwersyteckich i co 7 lat – studiów zawodowych (Wójcicka 2001, s. 69–71). Po deklaracji bolońskiej prowadzone są prace nad rekonstrukcją praktycznie wszystkich programów kształcenia. Zewnętrzne oceny jakości dokonywane w każdej dyscyplinie przez komitety oceniające (składające się z 6–8 ekspertów zewnętrznych, do których dołączani mogą być także eksperci zagraniczni). Co ciekawe, podstawą oceny zewnętrznej jest protokół z oceny wewnętrznej (na podstawie samooceny). Głównym celem działań związanych z zapewnieniem jakości studiów jest przekazanie kandydatom na studia rzetelnych informacji przydatnych w wyborze nie tylko odpowiedniego kierunku, ale i miejsca studiowania. Docelowo, od

stycznia 2002 roku, wprowadzono system akredytacji wszystkich programów studiów (Wójcicka 2001, s. 69–72; Mosakowski 2002, s. 141–142).

Innym przykładem podejścia systemowego do problemu jakości jest **Dania**. Jest ona jednym z pierwszych krajów europejskich wprowadzających zewnętrzny system ewaluacji szkolnictwa wyższego. W roku 1992 rząd powołał Duńskie Centrum do Spraw Zapewniania Jakości i Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego (*Danish Centre for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education*), odpowiedzialne za regularną ewaluację wszystkich programów kształcenia w szkolnictwie wyższym na poziomie uniwersyteckim i nieuniwersyteckim. Za Centrum odpowiedzialne jest Ministerstwo Edukacji. Działalność Centrum, badana przez międzynarodowych ekspertów w 1998 roku, otrzymała wysoką ocenę za stosowane procedury oraz metody. Dlatego też w następnym roku rząd powołał agencję odpowiedzialną za ewaluację wszystkich poziomów edukacji – Duński Instytut Ewaluacji (*Danish Evaluation Institute – EVA*), z siedzibą w Kopenhadze, do którego włączono Centrum. Instytut ten finansowany jest przez ministerstwo edukacji i, co ciekawe, zatrudnia tylko 45 osób. EVA dokonuje oceny kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji, począwszy od przedszkoli, poprzez szkolnictwo wyższe, na edukacji dorosłych oraz kształceniu podyplomowym kończąc. Należy zaznaczyć, iż ewaluacji dokonywanej przez zatrudnionych w Instytucie podlegają tylko instytucje (publiczne i prywatne) korzystające ze środków publicznych (Jaroszewska 2001, s. 57–60; Mosakowski 2002, s. 47–59).

W **Niemczech** nie ma jednej agencji zajmującej się jakością. W 1993 roku została powołana Stała Konferencja Ministerstwa Edukacji i Kultury, której zadaniem były działania na rzecz jakości kształcenia. W latach 1998–2000 pracowała Konferencja Rektorów Niemieckich Szkół Wyższych. W wyniku jej działalności został opracowany narodowy program poprawy wymiany informacji oraz doświadczeń w dziedzinie doskonalenia jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym (*The Quality Assurance Project*). Obecnie funkcjonują trzy niezależne od siebie agencje do spraw oceny jakości na poziomie regionalnym:

1. Stowarzyszenie Północnoniemieckich Uniwersytetów.
2. Centralna Agencja ds. Oceny Jakości (w Dolnej Saksonii).
3. Agencja ds. Oceny Jakości w Północnej Nadrenii-Westfalii (Urbanikowa 2001, s. 73–76).

W celu akredytacji nowych programów studiów prowadzących do przyznania stopni akademickich *bachelor* i *master* ustanowiono Radę Akredytacyjną (*Akreditierungsrat*), przy czym dokonano rozdziału funkcjonalnego zatwierdzania programów przez rząd od samej akredytacji. Celem akredytacji jest zapewnienie minimum standardów w zakresie treści akademickich oraz sprawdzenie przydatności zawodowej nadawanych stopni. Ocena instytucji ma się odbywać co 5–7 lat po ustanowieniu nowych programów. Podstawowym zadaniem Rady Akredytacyjnej jest koordynacja procedur oceny treści akademickich programów studiów (Mosakowski 2002, s. 201).

Godnym zauważenia efektem związanym z akredytacją są gruntowne rewizje programów kształcenia w wielu uczelniach tego kraju. Dobrym przykładem może być znany

z tradycji akademickich uniwersytet w Heidelbergu, w którym nastąpiła radykalna zmiana programu polegająca również na jego „odchudzeniu”, by nie wydłużać procesu studiów (por. Bartz 2000, s. 52). W Niemczech zyskał też uznanie, omawiany wcześniej, zestaw norm serii ISO 9000, który został włączony do norm Niemieckiego Instytutu Normalizacyjnego (*Deutsches Institut für Normung* – DIN). Według tej serii norm, o tym samym brzmieniu, pracuje też od 1994 roku Europejski Komitet Normalizacji (*Comitee Europeen de Normalisation* – CEN) (Bartz 2000, s. 19). Cytowany autor zaznacza, że najbardziej zainteresowane systemem zapewniania jakości są średnie oraz półwyższe i wyższe szkoły zawodowe, najmniej zaś szkoły podstawowe. Zainteresowanie szkół zawodowych jest najczęściej wynikiem presji rynkowej i większej adekwatności programów kształcenia do wymagań innych usługodawców w gospodarce krajowej. B. Bartz zwraca uwagę, iż szkoły zawodowe są, przynajmniej w pierwszym okresie upowszechniania norm ISO, odpowiednimi kandydatami wdrażania systemów zarządzania jakością. Gorzej jest ze szkołami ogólnokształcącymi, z uwagi na mniejsze powiązania, niż w przypadku szkół zawodowych, z rynkiem pracy. Ponadto zasady wynikające z wdrożenia norm ISO 9000 akceptowane są bardziej w „większych” instytucjach oświatowych, aniżeli w mniejszych. Duże instytucje czują potrzebę wiarygodnej prezentacji siebie w skali krajowej i zagranicznej oraz oczekują lepszych perspektyw na przyszłość (Bartz 2000, s. 41).

Do krajów, które również wcześniej zaczęły wprowadzać działania związane z poprawą jakości kształcenia należy **Portugalia**. Faza pilotażowa procesu oceny uniwersytetów została zapoczątkowana przez Radę Rektorów Uniwersytetów Portugalii w 1993 roku. W 1994 roku parlament uchwalił ustawę, która określa podstawowe zasady ewaluacji w instytucjach szkolnictwa wyższego zarówno publicznych, jak i prywatnych. W tym też roku Fundacja Uniwersytetów Portugalskich powołała Radę ds. Ewaluacji (Urbanikowa 2001, s. 76–77).

Także we **Włoszech** w roku 1993 przyjęto ustawę, która przewiduje powołanie organów oceniających jakość pracy uniwersytetów, określa ich cele i zadania, powołuje do życia Jednostki Oceny Wewnętrznej w każdym uniwersytecie oraz na szczeblu krajowym. W roku 2000 powołano Krajowy Komitet ds. Oceny Systemu Uniwersyteckiego. Funkcjonuje też Rada Oceny Uniwersytetów, inaczej zwana *Osservatorio*, ulokowana przy Ministerstwie Uniwersytetów oraz Badań Naukowych i Rozwoju Technicznego (Urbanikowa 2001, s. 85–86; Mosakowski 2002, s. 249–250).

Interesujący jest też przykład **Wielkiej Brytanii**. Do roku 1997 oceną jakości w szkolnictwie wyższym zajmowały się trzy odrębne struktury, zanim powstała *The Quality Assurance for Higher Education* (QAA). Jest ona agendą niezależną od rządu i co jest znamienne ma status instytucji charytatywnej, gdyż finansowana jest ze składek pochodzących z uniwersytetów i innych instytucji szkolnictwa wyższego oraz z tytułu umów zawartych z *The Higher Education Funding Council*. Agencja ta zajmuje się tylko tymi instytucjami, które zawarły z nią stosowne umowy (należy do nich 180 instytucji szkolnictwa wyższego). W roku 1991 po raz pierwszy, a w roku akademickim 1997/1998 po raz drugi wszystkie uniwersytety i college w Zjednoczo-

nym Królestwie zostały poddane przez nią przeglądowi (audytowi) (Urbanikowa 2001, s. 81).

Przedmiotem oceny jest przede wszystkim jakość uczenia się i nauczania poszczególnych przedmiotów lub dziedzin w ramach jednej instytucji. Oceną objęto takie elementy, jak doświadczenie studentów w zakresie uczenia się i nauczania oraz postępy czynione przez studentów w danym przedmiocie. Osoby przeprowadzające przegląd w danej uczelni poszukują odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: *skąd uczelnia wie, że realizuje powierzone jej obowiązki w zakresie zapewniania odpowiednich standardów jakości nauczania wobec studentów oraz czy uczelnia może przekonać członków komisji oceniającej, że dowody dokumentujące jakość są wystarczające, rzetelne i wiarygodne* (Urbanikowa 2001, s. 83).

Na tle działań podejmowanych w innych państwach interesujące są prace dokonane w **Polsce** na rzecz jakości edukacji. Zostały one zintensyfikowane szczególnie w trakcie przemian transformacyjnych, kiedy to potrzeba zapewnienia odpowiedniego standardu kształcenia na wszystkich szczeblach drabiny edukacyjnej stała się palącą. W wielu instytucjach edukacyjnych, na przykład w uczelniach wyższych ubiegających się o akredytację, stała się wręcz koniecznością. Powołano Uchwałą Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich w 1998 roku instytucję odpowiedzialną za jakość kształcenia uniwersytetów pod nazwą Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej (UKA). Wyznaczono jej rolę agendy rządowej. Nieco później powstała komisja stworzona przez uniwersytety niepubliczne pod nazwą Akademicka Komisja Akredytacyjna (AKA). Od roku 2001, po nowelizacji ustawy o szkolnictwie wyższym, funkcjonuje Państwowa Komisja Akredytacyjna (PKA), zajmująca się sprawami realizacji minimalnych wymagań jakościowych (Broniewska 2003, s. 51). Analizując sytuację w naszym kraju na tle innych krajów, *Można wymienić szereg cech charakteryzujących dotychczasowe działania nad reformowaniem polskiego szkolnictwa wyższego. (...) Jedną z nich jest to, że działania takie podejmowało w zasadzie samo szkolnictwo wyższe, a nie jak to ma miejsce w większości krajów zachodnich, uprawnione mandatem społecznym i zobowiązane do tego elity polityczne. Działania te można nazwać próbą samoreformowania się szkolnictwa wyższego (...). Czyni to reformowanie procesem niezwykle powolnym, dając w rezultacie zarówno rozwiązania, jak ich zakres, odbiegające zwykle od potrzeb społecznych* (Mosakowski 2002, s. 10). Być może wniosek cytowanego autora nie jest w pełni prawomocny dzisiaj, wobec szczególnie dużego zainteresowania instytucji edukacyjnych rankingami nie tylko na szczeblu szkolnictwa wyższego. Stosowane kryteria w rankingach najczęściej również wynikają z troski o jakość świadczonych usług.

Obok inicjatyw inspirowanych i realizowanych przez poszczególne państwa pojawia się silna, jak nigdy dotąd, potrzeba inicjatyw o skali międzynarodowej. Obecnie w Europie istnieją różne formy współpracy w dziedzinie zewnętrznych systemów zapewniania jakości. Powołano w 1999 roku Europejską Sieć na Rzecz Zapewnienia Jakości w Szkolnictwie Wyższym (*The European Network for Quality Assurance in Higher Education* – ENQA) w wyniku realizacji Rekomendacji Rady Ministrów UE

dotyczącej jakości kształcenia. Jest ona forum do wymiany doświadczeń w dziedzinie zapewniania jakości. Członkostwo w ENQA jest otwarte dla krajowych agencji zapewniania jakości. Sieć została starannie przygotowana dzięki prowadzonym wcześniej (w latach 1994–1995) projektom pilotażowym. Jej działania najogólniej sprowadzają się do zmniejszania ukształtowanej przez tradycję luki między instytucjami edukacyjnymi a ich otoczeniem, poprzez ukierunkowanie programów studiów na potrzeby rynku pracy, do skracania czasu trwania studiów, umożliwiającego zmniejszenie nakładów z budżetu. Warto nadmienić, że takie dziedziny jak medycyna, prawo, kształcenie nauczycieli i inżynierów we wszystkich krajach pozostają pod szczególnym nadzorem państwa (Wójcicka 2002b, s. 29).

Rozrastanie się międzynarodowego rynku szkolnictwa wyższego i konieczność wzajemnego uznawania stopni i tytułów nadawanych w różnych państwach spowodowało powstanie w 2000 roku *Stowarzyszenia Uniwersytetów Europejskich* (CRE). Głównym celem Stowarzyszenia jest ocena funkcjonowania uczelni, a także określenie możliwości i zasadności zastosowania akredytacji dla rozwiązania problemów związanych z internacjonalizacją w ogólności, a zwłaszcza w kontekście postanowień Deklaracji Bolońskiej. Zgodnie z celami projektu CRE, podstawowa dyskusja koncentruje się na pojęciu akredytacji i jej funkcji w systemie zapewniania jakości. Ważnym ustaleniem jest przyjęta teza, iż akredytacji nie należy uznawać za cel sam w sobie, ale raczej jako jedną z części składowych europejskich inicjatyw zapewniania jakości, co jest charakterystyczne i zarazem świadczące o nasilaniu się tendencji samoregulacji w opozycji do tradycyjnych metod kontroli – uczelnie poddają się ocenie tej organizacji dobrowolnie (Urbanikowa 2001, s. 14–15).

Jak wykazano, ożywione zacieśnianie współpracy europejskiej w dziedzinie jakości kształcenia zainicjowała Deklaracja Bolońska. Wieloletnia współpraca i zebrane doświadczenia doprowadziły obecnie do podejmowania prób opracowania zbieżnych kryteriów oraz metod zapewniania jakości, w tym metod ewaluacji, przede wszystkim poprzez akredytację, z położeniem szczególnego nacisku na rozwój metodologii procesu ewaluacji. W założeniu międzynarodowych inicjatyw podkreśla się niezależność systemów edukacyjnych poszczególnych krajów, ale jednocześnie podejmowane inicjatywy w konsekwencji mogą upowszechniać dobre rozwiązania związane z zapewnianiem jakości.

Pozytywnym zjawiskiem jest fakt, iż większą rolę obecnie zaczęły odgrywać procesy *samoregulacji*, wyrażające się zastępowaniem centralnej kontroli nad procesem kształcenia i badań przez nadzorowanie wyników pracy w ramach poszczególnych uczelni (por. Wójcicka 2002). Największe zainteresowanie jakością kształcenia przejawiają instytucje na trzecim poziomie edukacyjnym, ale znane są także inicjatywy w krajach należących do Unii Europejskiej, wyrażające się m.in. w zastosowaniu norm ISO 9000 w szkolnictwie ogólnym, a zwłaszcza zawodowym na poziomie średnim. Dobrym przykładem może być Dania, Niemcy, czy Holandia. Istnieje jednak wyraźna dysproporcja w gotowości do wdrażania mechanizmów sterujących jakością kształcenia między instytucjami stojącymi na pierwszym i drugim poziomie edu-

cyjnym w porównaniu do poziomu trzeciego. Charakterystyczne jest też to, że szkoły średnie i ponadśrednie, zwłaszcza zawodowe, wykazują większe zainteresowanie zdobyciem certyfikatu niż inne nieakademickie szkoły. Dzieje się tak z powodu presji rynkowej i silniejszego, niż w przypadku szkół ogólnokształcących, powiązania z rynkiem pracy. Normy ISO 9000 są akceptowane częściej w większych instytucjach oświatowych, aniżeli w mniejszych. Duże szkoły czują potrzebę wiarygodnej prezentacji siebie w skali krajowej i zagranicznej oraz oczekują, że w drodze poprawy jakości ustabilizują swoje miejsce na rynku oświatowym (Bartz 2000, s. 41). Ponadto proces podnoszenia jakości kształcenia przynosi wymierne rezultaty. Wśród powodów ubiegania się o certyfikat najczęściej podaje się, że jest to dobry środek reklamy danej instytucji edukacyjnej wynikający z poprawy jakości jej usług, co automatycznie zwiększa popyt jej klientów. Istnieje zależność instytucji edukacyjnych od szeroko rozumianego otoczenia i konieczność liczenia się ze zmieniającymi się wymaganiami tego otoczenia. B. Bartz tak to ujmuje: *Wpływ oświaty na rozwój gospodarki i poziom dobrobytu nie był nigdy tak wyraźny i konstruktywny, jak współcześnie* (Bartz 2000, s. 7–8). Od początku lat dziewięćdziesiątych do końca ubiegłego wieku certyfikat ISO 9001 i ISO 9002 zdobyło w Europie ponad 1200 jednostek kształcenia zawodowego i ogólnego (Bartz 2000, s. 33).

Błędem byłoby jednak sądzić, iż certyfikacja powoduje unifikację kształcenia. Niezależnie od poziomu kształcenia normy ISO i przepisy państwowe mogą się w funkcjonowaniu instytucji oświatowych doskonale uzupełniać, tworząc zharmonizowaną całość (Bartz 2000, s. 36). Przykładem takich rozwiązań może być Wielka Brytania, gdzie standardy egzaminacyjne, czy wymagania zawodowe definiowane są przez branżowe gremia pracodawców, które dokonują systematycznej rewizji wymagań wobec szkolnictwa zawodowego. Innym przykładem mogą być Niemcy posiadające wypracowany mechanizm aktualizacji programów kształcenia pod wpływem zmieniających się wymagań rynku pracy. Dodatkowym pozytywnym skutkiem tych działań jest uzyskanie niemal całościowej równowagi między „popytem” absolwentów a liczbą miejsc w szkołach (Bartz 2000, s. 49).

Prace nad doskonaleniem systemów zapewniania jakości w instytucjach edukacyjnych o zasięgu międzynarodowym, głównie w wyniku tzw. procesu bolońskiego, można rozumieć jako próbę określenia europejskich ram lub systemu odniesień, które są pomocne w tworzeniu forum do dyskusji i wymiany różnorodnych doświadczeń. Co więcej, w wyniku tych prac prowadzonych w skali makro (krajowej, europejskiej, czy nawet globalnej) pojawiają się działania nad jakością w skali mikro (wewnątrz danej instytucji edukacyjnej). Dobrym przykładem może być rozwiązanie holenderskie, gdzie ocena zewnętrzna oparta jest na ocenie wewnętrznej, szwedzkie – przypisujące duże znaczenie poprawnie dokonanej samoocenie funkcjonowania placówki przez kierujące nią gremium, czy brytyjskie – wymagające od osób odpowiedzialnych za uczelnię uzasadnienia (na podstawie faktów), jej właściwego funkcjonowania, czyli dokonania prawidłowej samooceny.

Podsumowując przedstawione rozważania, należy zwrócić uwagę na dwa podstawowe cele działalności agencji akredytacyjnych w Europie: po pierwsze – zapewnienie podstawowych standardów jakości kształcenia w warunkach umasowienia studiów i dywersyfikacji programów kształcenia, w tym poziomów oferty edukacyjnej oraz uwiarygodnienia jakości kształcenia w perspektywie międzynarodowej, po drugie – rozliczenie się instytucji szkolnictwa wyższego z rezultatów własnej działalności. Inną sprawą jest minimalizowanie nakładów na realizację ustalonych celów, albo osiąganie maksymalnych efektów przy ustalonych nakładach. Hierarchia tych dwóch celów w poszczególnych krajach zależy od tego, kto jest właścicielem zewnętrznej agencji – rząd, czy środowisko akademickie.

Przedstawione w tym podrozdziale rozważania dotyczące jakości kształcenia, zewnętrznych oraz wewnętrznych mechanizmów jej zapewniania prowadzą do następujących konkluzji:

Jakość kształcenia to pojęcie trudne do zdefiniowania ujmującego wszystkie aspekty i wymiary funkcjonowania uczelni wyższej, czy wyodrębnionej składowej procesu kształcenia; nie jest zatem możliwe stosowanie uniwersalnych procedur i standardów w jej określaniu. Należy korzystać z wielu sposobów określenia jakości, odpowiednich ze względu na charakterystykę danej uczelni, funkcji jaką pełni oraz jej otoczenia. Badanie jakości kształcenia, jak wykazaliśmy, ma silny aspekt aksjologiczny wyznaczający modele, standardy „doskonałości”, które nie muszą być jednolite. Wynika stąd dodatkowa trudność w określaniu jakości, ze względu na złożony charakter badanych zjawisk, ich wieloaspektowość, a także zmiany zachodzące w uczelniach wyższych (m.in. masowość kształcenia), a także w ich otoczeniu (np. problem bezrobocia, migracja zarobkowa).

W określaniu jakości kształcenia uczelni wyższych korzysta się z kryteriów zewnętrznych oraz wewnętrznych. Kryteria zewnętrzne (efektywność kształcenia) wymagają badania spójność realizowanych programów kształcenia z wymaganiami, jakie stawia otoczenie (m.in. rynek pracy) danej instytucji edukacyjnej. Chodzi przede wszystkim o przydatność nabytych w toku studiów kwalifikacji i kompetencji absolwentów w realizacji aktualnych, a zwłaszcza antycypowanych zadań po zakończeniu tego procesu, np. w dalszym kształceniu, doskonaleniu zawodowym, w pracy zawodowej, społecznej, a także, o czym nieczęsto wspomina się w literaturze – w życiu osobistym. Sposobem uzyskania odpowiednio wysokich wyników w określaniu zewnętrznej jakości kształcenia jest skrupulatne przestrzeganie kryteriów wewnętrznych w badaniu jakości (skuteczności kształcenia). Chodzi tu o stopień osiągnięcia przez studentów założonych w programach celów kształcenia.

Kompleksowe podejście do badania jakości kształcenia wymaga użycia procedur uwzględniających zarówno dane ilościowe, jak i opisy jakościowe badanych zmiennych, oparte na kryteriach wewnętrznych (nikt tak dobrze nie zna realiów danej uczelni, jak jej uczestnicy) oraz zewnętrznych dokonywanych przez powołane gremia, niezbędnych do porównań, akredytacji itp.).

Niezależnie od tego, czy uczelnia sama poszukuje sposobu badania jakości realizowanego w niej procesu kształcenia, czy też jest obligowana do poddawania się

określonym procedurom zewnętrznym, zawsze w badaniu wykorzystywane są wyniki ewaluacji procesu kształcenia. Wewnętrzne procedury badania jakości kształcenia wydają się być najlepszym instrumentem doskonalenia procesu kształcenia, pod warunkiem wszakże ich poprawności metodologicznej oraz zgodności z przyjętą filozofią kształcenia.

W następnym podrozdziale skupimy się na wewnętrznych procedurach zapewniania jakości kształcenia – ewaluacji, różnym podejściom do jej określania oraz różnym aspektom jej funkcjonowania w procesie kształcenia uczelni wyższej.

2. Funkcje ewaluacji i znaczenie jej kontekstów w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych

Jak stwierdziliśmy w poprzednim podrozdziale, funkcjonowanie systemu kształcenia nastawionego na jakość wymaga dobrze zaprojektowanych i realizowanych mechanizmów wewnętrznych zapewniania jakości, m.in. zabiegów, dzięki którym można orzekać o stopniu osiągnięcia założonych celów przez studentów w trakcie realizacji określonego programu kształcenia. Działania te powinny być realizowane zgodnie z przyjętą filozofią kształcenia, respektującą zasady etyki, uwarunkowania psychologiczne przebiegu procesu nauczania-uczenia się, tworzącą warunki dla prawidłowych relacji między uczestnikami procesu kształcenia.

W problematyce badania jakości „karierę” zrobiło pojęcie *ewaluacja* (fr. *evaluation*). Oznacza ono szacowanie, ocenę. Pojęcie to, aczkolwiek dobrze już „zadomowione” w polskiej literaturze pedagogicznej, nie zawsze jest rozumiane jednoznacznie, być może ze względu na długą drogę, jaką przebyło do edukacji. Niektórzy autorzy, zajmując się ewaluacją, akcentują aspekt pomiaru stanu aktualnego w stosunku do zamierzeń. Dla innych najistotniejsze jest samo wyrażenie opinii, przedstawienie ocen. Istota ewaluacji tkwi jednak w różnych rodzajach pomiaru, opiniowania, szacowania efektów ze względu na założony cel (Siemieniak 1988, s. 27).

W latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia *ewaluacja* była definiowana jako *proces oceny lub wartościowania produktu, postępowania lub programu* (za: Bartz 2000, s. 47). M. Scriven (1980), jeden z czołowych teoretyków ewaluacji mówi o niej, że jest to *wszelkiego rodzaju określanie wartości danej rzeczy; najczęściej ewaluacja utożsamiana jest z kontrolą wyników, badaniem korzyści, badaniem wartości, czy też kontrolą skuteczności, lub kontrolą jakości* (cyt. za: Bartz 2000, s. 48). Termin *ewaluacja* rozumiany jest również jako *kontrola wyników, badanie korzyści, badanie towarzyszące, badanie wartości, kontrola skuteczności, kontrola jakości* (Bartz 2000, s. 48).

Jak zauważamy, zawsze, niezależnie od sposobu interpretowania omawianego pojęcia, jego składową jest wartościowanie, ocenianie. Najbardziej interesujący jest jego kontekst analityczny, refleksyjny i badawczy. Według M. Scrivena ewaluacja zajmuje się **systematycznym określaniem istoty procesu i jego wartości**. Badający tę problematykę, jak podaje cytowany autor, wyróżniają ponad 20 rozpoznanych pól ewaluacji w zależności od przedmiotu oceny. Pola te różnią się od siebie i są kategoryzowane ze względów praktycznych i logicznych, wśród których wyróżnia się osiem pól, podzielonych na dwie grupy. Pierwszą stanowi *Wielka szóstka* – należy do niej ewaluacja programów, personelu, działań (zachowań), polityki społecznej, idei (zawartych w celach) i samych produktów. Druga grupa to – tzw. *Super dwa* – ewaluacja interdyscyplinarna dotycząca m.in. teorii, hipotez, klasyfikacji, danych, projektów badań i ich wyników oraz metaewaluacja, czyli ewaluacja samej ewaluacji (Scriven 1999). Idąc dalej tropem cytowanego autora, warto zwrócić uwagę, iż niezależnie od zastosowanego kryterium podziału, podstawową zasadą każdej ewaluacji mającej dostarczyć wartościowych konkluzji jest ustanowienie lub zidentyfikowanie dwóch rodzajów przesłanek:

- opartych na faktach (np. dane);
- dotyczących wartości, np. ewaluacja odpowiednich wartości zastanych (dydaktycznych, prawnych, moralnych).

Nie trzeba podkreślać, iż w praktyce zdecydowanie częściej stosowana jest pierwsza z wymienionych rodzajów przesłanek. Większość ewaluacji dotyczących na przykład jakości programów czy funkcjonowania personelu, wykorzystujących metodologię nauk społecznych, może charakteryzować się wysokim stopniem obiektywności i użyteczności. Niektóre zaś są tylko częściowo oparte na obiektywnych kryteriach, np. krytyka architektury, bądź bardziej skodyfikowane, np. recenzje wyroków w sądzie. Są jednak rodzaje ewaluacji, które cytowany autor nazywa pseudoewaluatywnymi, np. smakowanie wina, krytyka sztuki itp. Opierają się one bowiem bardziej na subiektywnym „smaku” dokonującego oceny, niż na obiektywnych kryteriach (por. Scriven 1999).

W polskiej literaturze przedmiotu pojęcie ewaluacja w kontekście badań pedagogicznych jest definiowane różnie. Między innymi tak, że ewaluacja jest *tworem wysoce niejednorodnym, wyrastającym z pogranicza działalności naukowo-badawczej i administracyjnej, wkomponowanej w różnorodne strategie interwencji społecznej, działań planistycznych i kontrolnych wraz z ich kulturowym i politycznym kontekstem* (Korporowicz 1997, s. 6). Opierając się na tym podejściu, warto podkreślić znaczenie kontekstu obiektu, który podlega ewaluacji, dla jej wyników. Często bowiem badacze, dokonując ewaluacji funkcjonowania instytucji, grupy, jednostki robią to niejako w oderwaniu od istotnych uwarunkowań. A. Brzezińska rozumie termin ewaluacja jako *proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów* (Brzezińska 2000, s. 94). W tym podejściu związek ewaluacji z jakością jest bardzo bliski. Ze względu na jakość kształcenia, najbardziej powinien nas interesować sygnalizowany przez A. Brzezińską element zabiegów ewaluacyjnych

przejawiający się w doskonaleniu przebiegu badanego procesu (Brzezińska 2000). W tym kontekście wyraźnie widać, co odróżnia podejście oparte na ewaluacji od tradycyjnego podejścia do kontroli i oceny w procesie kształcenia. O ile kontrola i ocena przebiegu procesu kształcenia następuje po realizacji określonej partii materiału, a wynik oceniania właściwie kończy proces kształcenia, czy wyodrębniony jego etap, o tyle ewaluacja „otwiera” pole do dalszych działań: analizy, wnioskowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu. Jeśli jest mowa o osiągnięciu zamierzonych efektów, to równocześnie mamy na myśli odpowiednio wysoką jakość kształcenia. Niekiedy ewaluacja pojmowana jest jako uogólniony pomiar w kontekście ustalania jakości instytucji edukacyjnej jako: *formy gromadzenia danych, które tę jakość opisują (przy zewnętrznych systemach zapewniania jakości), na podstawie których możliwe jest podejmowanie decyzji* (Wójcicka 2001, s. 38). W tym rozumieniu pojęcie ewaluacja się odnosić może do instytucjonalnych działań mających na celu ocenę jakości określonej instytucji edukacyjnych jako całości lub wyodrębnionych jej składowych, np. programów, zatrudnionych nauczycieli, wyposażenia itp. Była o tym mowa w rozdziale 1.

Interesująca nas kategoria pojęciowa, chociaż pierwotnie daleka była od problematyki edukacyjnej, gdyż jej „rodowód” wywodzi się z teorii organizacji, ze względu na swoją uniwersalność i praktyczność objęła również edukację jako tę dziedzinę działalności ludzkiej, która nastawiona jest (czy powinna być) na wysoką jakość.

Rozpatrując ewaluację w kontekście jakości kształcenia, specjaliści zwracają uwagę, iż podlega ona obecnie coraz silniejszym zewnętrznym naciskom wobec wyzwań stawianych praktyce oceniania, zwłaszcza w uczelniach wyższych. Jest to efekt rosnącego *zainteresowania otoczenia uczelni jej efektywnością, sprawnością kształcenia w powiązaniu z nakładami na studia*. Naszym zdaniem, podstawowym celem takich działań powinna być poprawa procesu kształcenia, w tym programów kształcenia oraz sposobów ich realizacji, w wyniku których studenci będą lepiej przygotowani do czekających ich funkcji i zadań zawodowych oraz społecznych (Cress 2002, s. 1). Aby osiągnąć zamierzony skutek funkcjonowania danej instytucji edukacyjnej, czyli wdrożenia programu kształcenia, wymagane jest wieloaspektowe podejście w trakcie ich określania. Mamy bowiem do czynienia z *...interwencją o charakterze edukacyjnym skierowaną na wywołanie zmiany w pojedynczych osobach (studentach), czy grupach, a poprzez nie („nośniki zmiany”) na wywołanie oddziaływania (odnoszą się one do dążeń, wartości i celów, jakim powinien być podporządkowany system podejmowanych oddziaływań) oraz założeniami dotyczącymi jego realizacji (odnoszą się one do możliwości rozwiązań organizacyjnych, metod osiągania założonych celów oraz środków, których należy użyć)* (Brzezińska 2000, s. 57).

W literaturze przedmiotu stosowany jest czasem zwrot **ewaluacja pedagogiczna**. Według W. Kozłowskiego ten rodzaj ewaluacji odnosi się do procesu oceniania przebiegu procesu nauczania i jego efektów, i polega na systematycznym zbieraniu informacji o warunkach i wynikach działań dydaktycznych po to, by upewnić się, że realizowane są zgodnie z założeniami lub w celu ich ulepszenia (Kozłowski 1999, s. 187).

Natomiast w innym ujęciu ewaluację pedagogiczną traktuje się wężej, widząc w niej instrument badań *nad wprowadzeniem programu i nad efektami powodowanymi przez program* (Janowski 1980, s. 23). W obu tych podejściach widać intencje doskonalenia działań organizacji. Znajdziemy to nastawienie również w definicji tego pojęcia, w której ewaluację pedagogiczną rozumie się jako *proces sporządzania, uzyskiwanie, zapewniania użytecznej informacji dla umożliwienia decyzji zmierzającej do skorelowania planowanych celów edukacyjnych z istniejącą strukturą sytuacyjną* (Kozłowski 1988, s. 27–28). Interesująca nas kategoria pojęciowa ma służyć i ukierunkowywać wszelkiego rodzaju prace nad optymalizacją procesu kształcenia, z uwzględnieniem wielu czynników warunkujących ten proces, i tym samym służy zapewnieniu jakości w edukacji, bowiem *kluczem do praktyki pedagogicznej jest ciągły proces oceniania* (por. Bernstein 1999, s. 175). Oczywiście ten proces oceniania powinien być rozumiany bardzo szeroko i mieć „moc” oddziaływania na wyniki kształcenia uczelni wyższej. Ideę tę wyraża inna specjalistka, która zwraca uwagę, iż *elementem wyróżniającym ewaluację na tle innych badań jest jej praktyczne nastawienie, ścisły związek z procesem podejmowania decyzji* (Komorowska 1995, s. 44). Jednakże dla ewaluacji w edukacji sam aspekt prakseologiczny nie jest wystarczający. Konieczny jest jeszcze kontekst aksjologiczny.

Z tego powodu też przytoczymy jeszcze jedną z popularnych definicji ewaluacji, przyjętą przez komitet składający się z przedstawicieli 12 amerykańskich organizacji zainteresowanych ewaluacją edukacyjną, w której określa się ją jako *systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu* (Korporowicz 1999, s. 175). Prezentowane podejście jest bardzo bliskie propagowanej w podrozdziale 1. idei doceniania w myśleniu o jakości jej aksjologicznych aspektów, przy czym dodatkowo potwierdza słuszność akcentowania, w trakcie badania jakości, pozytywów, czyli „jasnych” stron osiągnięć zarówno instytucjonalnych, jak i grupowych czy jednostkowych. I dalej za cytowanym autorem dodajmy – *ewaluacja, niezależnie od wielu bardzo odmiennych sposobów jej rozumienia, zawsze jest sposobem uporządkowanego zdobywania i gromadzenia wiedzy. Społeczne funkcje tych czynności, które same w sobie tworzą złożony proces społeczny, w różnym stopniu stanowiący zamierzony rodzaj interwencji społecznej, postrzegane są jednak w bardzo niejednolity, czasami otwarcie polemizujący ze sobą sposób* (Korporowicz 1999, s. 175).

Niezwykle ważne w kontekście edukacji jest zwrócenie uwagi na procesualny charakter zabiegów ewaluacyjnych. Kontrola i ocena w procesie kształcenia mogły mieć charakter incydentalny. Jeśli chodzi o ewaluację – ona trwa, jest „obecna” w toczącym się procesie kształcenia. Na istotę ewaluacji zwraca się uwagę podkreślając, że ma ona przyczyniać się *do lepszego rozumienia programu zmiany społecznej i pobudzanie publicznej dyskusji o sprawach o znacznej doniosłości publicznej* (por. Simons 1997, s. 37, cyt. za: Kozłowski 1999, s.189). Co więcej, właściwie wykorzystywana ewaluacja może i powinna inicjować w instytucji edukacyjnej korzystne zmiany. Ewaluacja w edukacji dotyczy głównie uczących się, ale w ujęciu pedagogiki *wiele zagadnień,*

związanych z funkcjonowaniem nauczyciela, może być monitorowane (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 35).

W ewaluacji podkreśla się możliwość wartościowania, bez konieczności wyrażania wyniku w kategoriach ilościowych, co w przypadku określonych wytworów, pracy (np. studenta, nauczyciela) ma szczególne znaczenie, gdyż mamy do czynienia ze zbieżnością ewaluacji i celów, jednak nie można ich z sobą utożsamiać (por. Materska 1992; 1994). Podstawowym zadaniem nauczyciela jest pomoc uczącym się (studium) w skutecznej realizacji celów edukacyjnych. Dlatego ważne jest, by kompetentny nauczyciel chciał i potrafił dostrzec newralgiczne strony swojej działalności, systematycznie je rozważał i wносił doń korekty. *Zatem kwestią fundamentalną staje się diagnoza stanu kompetencji, rozumianych jako uświadamiana poprzez osobę taka jej sprawność, która jest demonstrowana (ujawniana) w konkretnie zdefiniowanych (opisanych) standardach* (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 35). W tym miejscu tylko sygnalizujemy potrzebę ewaluacji pracy nauczyciela, traktując ją jako składową ewaluacji pedagogicznej, a zarazem jeden z zasadniczych aspektów doskonalenia procesu kształcenia znajdującego bezpośrednie „przełożenie” na jego jakość. Temu rodzajowi ewaluacji poświęcamy osobny punkt niniejszej pracy (3.3.3).

Mając na uwadze znaczenie prawidłowo funkcjonującej ewaluacji w podnoszeniu jakości funkcjonowania uczelni, spełniającej współczesne wymagania, przywołuje się pojęcie *ewaluacja demokratyczna*, opartą na jej urzeczywistnieniu. W tym podejściu chodzi przede wszystkim o zmiany w uczelni, np. w sposobie podejmowania decyzji z jednostkowych (np. przez osobę odpowiedzialną za instytucję edukacyjną, nauczyciela kierującego procesem kształcenia) na decyzje podejmowane grupowo, czyli angażujące wszystkich uczestników procesu kształcenia. *W warunkach polskich ten właśnie typ ewaluacji, który jest czymś znacznie więcej niż instrumentem zarządzania i pozyskiwania informacji, może być istotnym elementem inspirującym i wspomagającym uspołecznienie systemów podejmowania decyzji, kultury organizacyjnej i kultury pracy, a więc elementem **innowacji i zmiany** na różnych poziomach rzeczywistości społecznej* (Korporowicz 1999, s. 175). To kolejny wyróżnik ewaluacji w stosunku do tradycyjnie pojętej kontroli i oceny funkcjonującej w dydaktyce. W klasycznym podejściu do pomiaru efektów kształcenia role były jasno i jednoznacznie rozdzielone. Kontroli i oceny mogła dokonywać osoba sprawująca władzę – szef, nauczyciel. W ewaluacji role te są „przechodnie”. Wartościować efekty pracy w jawny sposób mogą i powinni wszyscy uczestnicy procesu kształcenia (*nota bene* zawsze w mniej lub bardziej świadomy sposób to robili). Jest to oczywiście zadanie dla nauczających, którzy badają wyniki pracy swoich uczniów (studentów), ale i uczniowie (studenci) wartościują pracę swoich nauczycieli. Celowo podkreślono jawność tego działania – to również odróżnia nowe podejście od tradycyjnego.

Zaprezentowane podejścia do ewaluacji wskazują, iż nie ma jednoznacznej definicji tego pojęcia. Badacze ewaluacji proponują wiele różnych podejść, kładą akcent na określone aspekty ewaluacji, co jest koniecznością wobec złożoności problemów związanych z edukacją.

Niezależnie jednak od przyjętej definicji ewaluacji istnieją takie jej wyróżniki, co do których w literaturze przedmiotu można uzyskać zgodność:

- czynności składające się na ewaluację obejmują ocenianie lub wartościowanie; ewaluacja **jest zawsze zorientowana na zamierzony cel, jej pierwszorzędym zadaniem jest kontrola procesu** (pracy, edukacji) **i zbieranie informacji niezbędnych do decydowania o nim, jego ciągłego polepszania** (podkreślenie K.C.);
- zabiegi ewaluacyjne powinny zawierać sprawdzone naukowo metody;
- celem ewaluacji jest minimalizacja złych rozwiązań, zamiast nierealistycznego poszukiwania rozwiązań idealnych;
- ewaluacja jest pomocna przy planowaniu i podejmowaniu decyzji;
- rezultatem ewaluacji jest ustawiczna racjonalizacja działań, z uwzględnieniem perspektywy potrzeb społecznych oraz aspektów ekonomicznych i etycznych (por. Bartz 2000, s. 48).

Jak wynika z przedstawionego zestawienia, w ewaluacji pojawia się ocenianie, które jest czynnością subiektywną. Oceny zawierają jednak elementy, stwierdzenia wartości obiektywnie istniejącej (Goriszowski i Kowalik 1999, s. 410). Ocenę można rozumieć jako *...zdanie (sąd) orzekające o stopniu zgodności między modelem założonym (wzorcem) a stanem rzeczywistym* (Ratajek 1981, s. 15). W procesie tym obok modelu, stanowiącego swoisty punkt odniesienia dla oceny jakiegoś „stanu rzeczywistego”, będącego wynikiem realizacji celów dydaktycznych, należy decyzja, jaką skalę pomiarową należy zastosować (patrz rozdział 2, punkt 2.4.). Kryteria i normy tworzą określoną skalę osiągniętych celów, na której odpowiednie miejsce rangowe zajmują ustalone oceny. Jest to charakterystyczne w ocenie wyników kształcenia (Kozłowski 1966, s. 28).

Przejdźmy obecnie do rozważań dotyczących znaczenia ewaluacji w procesie kształcenia z perspektywy nauczycieli akademickich oraz studentów. Najbardziej przydatne wydaje się tu podejście, w którym przez ewaluację rozumie się *zaplanowane i systematyczne działanie, uwidoczniające, w jakim stopniu zostały osiągnięte cele kształcenia* i dalej, że jest to *proces diagnostyczno-oceniający, zawierający w sobie elementy pomiaru, osądu i decyzji* (Guilbert 1983, s. 6.04). Definicja ta chyba najprościej ujmuje istotę ewaluacji w trakcie realizacji programu kształcenia. Będziemy się na nią powoływać w dalszych rozważaniach, dzięki bowiem takiemu podejściu możemy orzec, w jakim stopniu zostały zrealizowane cele zawarte w programie, a po uzyskaniu wyników ewaluacji – czy wyniki kształcenia są zadowalające, czy też nie oraz podejmować decyzje dotyczące dalszego przebiegu procesu dydaktycznego lub udzielać rad konkretnemu studentowi. Definicja ta będzie przydatna także w dalszej części opracowania, gdy koncentrować się będziemy na badaniu codziennej praktyki uczelni wyższej.

Przytoczona definicja podkreśla istotę ewaluacji, polegającą na wartościowaniu wielu czynności i efektów procesu kształcenia, wnikliwej refleksji nad podejmowanymi czynnościami, sposobem ich realizacji, po to, aby otrzymywać zamierzone efekty procesu kształcenia i zarazem doskonalić samą ewaluację. W działaniu tym nie można pomijać kontekstów towarzyszących ewaluacji. Przyjęte przez nas założenie, że *proces ewaluacji stanowi integralną składową proces kształcenia i ma kluczowe zna-*

czenie dla przebiegu tego procesu, a w konsekwencji dla jego wyników, oparte jest na wynikach badań wielu teoretyków edukacji, którzy twierdzą, że ewaluacja, a nie treści czy metody kształcenia wpływa najsilniej na efekty tego procesu (por. Guilbert 1983; Warthen i Sanders 1987; Gagné i inni 1992; Bernstein 1990; Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century 2002). Przyjmujemy też, że efekty omawianego procesu, czyli wyniki kształcenia to efekt osiągniętych przez uczących się założonych w programie celów kształcenia (por. np. Davis i inni 1983; Guilbert 1983; Warten i Sanders 1987; Walter i Soltis 2000; Niemierko 1997; Gagné i inni 1992).

W kontekście rozważań dotyczących ewaluacji nie sposób pominąć definicji **czynności**, są one bowiem, jak i ich wyniki, przedmiotem ewaluacji, a równocześnie składową procedur ewaluacyjnych i to one mają znaczenie dla jakości ewaluacji. T. Tomaszewski definiuje *czynność* jako *proces ukierunkowany na osiągnięcie wyniku, o strukturze kształtującej się stosownie do warunków, tak że możliwość osiągnięcia wyniku zostaje utrzymana* (Tomaszewski 1963, s. 139). Definicję tę można interpretować również w kontekście rozważań nad ewaluacją w procesie edukacji:

1. Czynność jest celowym zachowaniem człowieka. Jest ukierunkowana na wynik i aktywnie regulowana przez podmiot tej czynności, to jest przez jej wykonawcę.

2. Większość czynności możemy podzielić na składowe czynności *proste* (odpowiadać one mogą np. celom szczegółowym) lub włączyć je do rozbudowanej czynności złożonej (będącej konsekwencją realizacji wielu celów lub celów ogólnych).

3. Na przebieg czynności oddziałują różnorodne warunki zewnętrzne i wewnętrzne, w tym głównie jej środowisko materialne oraz możliwości wykonawcy.

4. Świadomość wykonywania czynności zależy od charakteru i stopnia złożoności tej czynności oraz od doświadczenia podmiotu.

5. Kształtowanie się struktury czynności stosownie do warunków wymaga modyfikacji, zwłaszcza w sytuacji trudnej.

6. Wynik czynności, to jest osiągnięcie „końcowego stanu, do którego ona zmierza” stanowi o jej wartości i charakterze. Oprócz wyniku wykonana czynność może przynieść skutki uboczne (Niemierko 1997, s. 28).

Niezależnie jednak od kluczowego znaczenia celów kształcenia dla rozważań dotyczących ewaluacji w edukacji, możliwe są różne podejścia w badaniu skoncentrowanym na wewnętrznych kryteriach jakości kształcenia, w których eksponuje się różne składowe procesu kształcenia: cele kształcenia, sam proces, czy wreszcie wyniki kształcenia (McNamara 1998).

Ewaluacja oparta na celach (goals) – to podejście ma przede wszystkim uzasadnienie w ewaluacji programu kształcenia. Istotne są tu następujące kwestie:

– w jaki sposób ustalono cele – czy zgodnie z przyjętą filozofią kształcenia, aktualnym stanem wiedzy danej dyscypliny (dyscyplin) naukowych;

– czy cele są spójne z tzw. sytuacją odniesienia – antycypowaną i aktualną (czyli warunkami, miejscami, okolicznościami, w których absolwenci wykorzystywać będą wyniki kształcenia);

- czy cele są odpowiednie ze względu na charakterystykę uczących się (np. wyników egzaminu wstępnego, wyników ewaluacji wstępnej);
- czy cele są osiągnięte zgodnie z założeniami (np. z przyjętą wizją i misją danej szkoły, uczelni, z założoną sylwetką absolwenta);
- jak w przyszłości doskonaląc program, należy modyfikować cele.

Jednak podstawowym przesłaniem tak pojętej ewaluacji powinno być udokumentowanie wartości merytorycznej i użytecznej celów określonego programu kształcenia, z którymi identyfikują się projektanci i realizatorzy tego programu.

Ewaluacja oparta na procesie – tu podjęte działania powinny być ukierunkowane szczególnie na zrozumienie jak naprawdę realizowany jest program kształcenia (badanie przyjętych rozwiązań organizacyjnych, założeń dotyczących doboru i układu treści kształcenia, stosowanych metod, środków dydaktycznych itp.). Rezultatem tej ewaluacji jest głównie określenie mocnych i słabych stron programu, a także mocnych i słabych stron jego realizatorów.

Ewaluacja oparta na wynikach – jest ona szczególnie istotna w przedsięwzięciach typu *non-profit*. W tym podejściu bierze się pod uwagę rzeczywiste osiągnięcia uczących się w kontekście założonych celów kształcenia, przy czym pomiar powinien być dokonywany tak często, jak tylko jest to możliwe, ponieważ osiągnięte przez uczących się wyniki są czynnikiem najbardziej zmiennym w czasie. Ważne jest, aby w ewaluacji opartej na wynikach uwzględnić również badanie absolwentów i ich kariery zawodowe. W tym celu należy ustalić:

- listę najistotniejszych wyników procesu kształcenia,
- sposób określania każdego z interesujących wyników,
- ramy organizacyjne związane z tym badaniem,
- sposób zbierania informacji,
- sposób analizy i wykorzystania danych (McNamara 1998).

Ostatnie z wymienionych podejść dotyczy także dwóch poprzednich. Ewaluacja oparta na wynikach kształcenia jest najbardziej interesującym rodzajem ewaluacji w aspekcie jakości kształcenia. Mamy tu do czynienia z rzeczywistymi rezultatami procesu dydaktycznego. Oczywiście pełny, kompleksowy ogląd prawidłowości działania instytucji edukacyjnej, a zatem próba określenia wielu aspektów jej jakości, wymaga komplementarnego traktowania wymienionych trzech podejść. Uzasadnione byłoby w takim przypadku przyjęcie zaproponowanej przez cytowanego badacza kolejności wymienionych rodzajów ewaluacji – rozpoczynając od badania opartego na celach, a kończąc na badaniu opartym na wynikach kształcenia (McNamara 1998). Należy zauważyć, że w takim rozumieniu ewaluacji szczególny nacisk kładzie się na wieloaspektowe podejście do przyjętych założeń, stosowanych procedur, a także do sposobu analizowania wyników kształcenia oraz metod wnioskowania, w zależności od specyfiki instytucji edukacyjnej, programu kształcenia, czy potrzeb uczestników procesu kształcenia.

W dalszych rozważaniach *ewaluacja* oznacza zaplanowane i systematyczne stosowanie przez nauczycieli odpowiednich procedur pomiaru, analizy i wnioskowania, dobranych do celów kształcenia, dzięki którym możliwe jest uwidocznienie, w jakim stopniu cele te zo-

stały osiągnięte oraz na jakim poziomie; ewaluacja to też działanie oparte na odpowiednio dobranej procedurze, mającej na celu orzekanie o jakości pracy nauczycieli oraz realizowanych przez nich programów kształcenia. Pierwszorzędnym zadaniem ewaluacji jest stworzenie warunków do informacji zwrotnej, a także kontrola procesu nauczania-uczenia się w wymiarze indywidualnym, grupowym, zbieranie informacji niezbędnych do orzekania o aktualnym stanie tego procesu oraz decydowania, co i jak może być w procesie tym doskonalone (por. Bartz, s. 48).

Procedury ewaluacyjne – rozumiemy ten termin jako organizację czynności podejmowanych w procesie ewaluacji związane z pomiarem, analizą, wnioskowaniem.

Czynności związane z ewaluacją – wszelkie zabiegi związane z projektowaniem oraz realizacją procesu ewaluacji, czyli z:

- **pomiarem** – głównie chodzi przede wszystkim o dobór odpowiednich, do założonych celów, metod i narzędzi, charakteryzujących się trafnością i rzetelnością oraz sposobów ujmowania wyników pomiaru: oceny ilościowe, jakościowe;

- **analizą** – mamy na myśli głównie stosowane metody statystyczne, sposoby przedstawiania wyników uzyskanych tymi metodami;

- **wnioskowaniem** – dotyczącym zmian w procesie kształcenia, treści komunikatów przedstawiających wyniki i zalecenia zainteresowanym (podkreślanie silnych i słabych stron, proponowane zabiegi kompensacyjne, korekcyjne), a także sposobu ich przekazywania zarówno jako komunikatów komplementujących, jak i krytycznych, dotyczących wyników kształcenia studentów.

Zakładamy, że właściwie prowadzona ewaluacja dokonywana przez specjalistów (a wśród nich powinni znajdować się nauczyciele akademicy) jest ważnym czynnikiem stymulującym aktywność i zaangażowanie uczestników procesu kształcenia w osiągnięciu możliwie dobrych wyników kształcenia.

Ponieważ podstawowym zadaniem ewaluacji w procesie kształcenia jest określenie jakości uzyskanych wyników kształcenia, w następnym punkcie zajmiemy się zależnościami ewaluacji od celów kształcenia.

2.1. Ewaluacja a cele kształcenia w programach uczelni wyższych

Jak wynika z przyjętych założeń oraz definicji ewaluacji, podstawą do jakichkolwiek działań z nią związanych są cele kształcenia zawarte w programach kształcenia. W pedagogice twierdzi się, iż w celu kształcenia określona jest dana czynność uczenia się (Perrot 1995, s. 19). Jedną ze spektakularnych definicji celu kształcenia określa cel jako **czynnik dynamizujący działanie**, nadający kierunek temu działaniu i zarazem określający rezultat, do którego działanie ma doprowadzić. Jest w tym ujęciu zawarta kwintesencja celu kształcenia. Nie tylko powinien on mówić, co uczący się ma robić, ale także określać rezultat tego działania i co równie ważne – zachęcać uczących się

do wysiłku. Przyjmujemy, że cel jest właściwością każdego działającego podmiotu. *Jest to bowiem efekt świadomego aktu, będącego uzewnętrznieniem woli, zamiaru, czy wyobrażeń kreatora działania. Efekt ten jest względnie samodzielną całością, która implikuje dwa kierunki jego widzenia: prakseologiczny, związany z działaniem w sposób zorganizowany, oraz systemowy, oznaczający tu podzielność tej całości na części i ich specyficzne sprzężenia systemowe* (Duraj-Nowakowa 1997, s. 288).

Realizacja celu (celów) kształcenia odnosi się zazwyczaj do konkretnej osoby – jednego studenta. Interesować nas będą również czynności wykonywane zespołowo w procesie kształcenia. Definicja celu w rozumieniu socjologicznym oznacza *...każdą zmianę, którą dana osoba lub grupa zamierza wywołać przez swoje działanie. Jest to pojęcie desygnujące jeden z subiektywnych elementów działania* (Pszczółowski 1978, s. 33, cyt. za: Duraj-Nowakowa 1997, s. 281–282). W problematyce wyznaczania celów wyróżnia co najmniej trzy etapy tego procesu – planowanie i specyfikację – określenie ich priorytetu ze względu na znaczenie i czas realizacji oraz kontrolę ich realizacji – porównywanie założeń z wynikami, kontrola efektywności (Duraj-Nowakowa 1997, s. 282).

Dobrze sformułowane cele kształcenia są podstawą planowania pedagogicznego; zwykle wyrażone w formie zachowań lub operacji, jakie przejawiać (wykonywać) ma uczący się. Tylko w sytuacji, w której podmiot kształcenia ma świadomość, jakie cele realizuje i dlaczego – może brać na siebie odpowiedzialność za ich realizację. W takiej sytuacji sukces uczącego się może mieć dla niego również większe znaczenie, niż w tradycyjnym podejściu, kiedy to głównie nauczający ma świadomość celów kształcenia.

W kontekście znaczenia i roli celów w procesie kształcenia warto zwrócić uwagę, iż celowość działania jest niejako wpisana w istotę człowieczeństwa. W psychologii organizacji wymienia się główne cele, które realizuje człowiek:

- 1) utrzymanie własnego zdrowia i życia,
- 2) przekazywanie życia (prokreacja),
- 3) rozwój własnej osobowości,
- 4) skuteczna i efektywna aktywność w zaspokajaniu potrzeb,
- 5) korzystne współżycie i współdziałanie społeczne,
- 6) trwałe zadowolenie z całokształtu życia.

Podkreśla przy tym wagę wymienionych celów, mówiąc, że są one:

- celami naturalnymi, wynikającymi z wewnętrznej organizacji człowieka,
- celami głównymi, realizowanymi przez całego człowieka i integrującymi wiele jego procesów wewnętrznych,
- celami stałymi, realizowanymi w całym życiu lub w znacznej jego części,
- celami wzajemnie zintegrowanymi w system naturalnych celów człowieka (Kocowski 1978, cyt. za: Duraj-Nowakowa 1997, s. 296).

W świetle tej koncepcji ukierunkowanie pracy studentów poprzez jasno, jednoznacznie sformułowane cele kształcenia, znajduje dodatkowe uzasadnienie. Dzięki temu wiele celów może być lepiej i z większą odpowiedzialnością realizowanych w procesie kształcenia. Można jeszcze postulować, iż tam gdzie jest to zasadne, cele dydaktyczne

powinny nawiązywać do przedstawionych wcześniej celów „naturalnych” i tym samym ułatwiać ich realizację uczącym się.

Cele kształcenia, niezależnie od poziomu edukacyjnego, określają różne **pożądane zmiany**, jakie mają zajść w podmiotach kształcenia, przede wszystkim w poziomie i zakresie ich wiedzy oraz umiejętności, a także w ich postawach. W teorii kształcenia postuluje się zmiany postaw (np. motywacji) uczących się traktować równorzędnie z innymi celami kształcenia, odnoszącymi się do wiedzy, czy umiejętności (Gagné 1992, s. 90).

W nowoczesnych programach kształcenia właśnie praca nad postawami uczących się, czyli stwarzanie warunków do ich rozwoju, jest (powinna być) podstawowym zadaniem edukacji, a zatem powinna także podlegać wartościowaniu. Pedagog Lewowicki tak formułuje postulat diagnozowania sfery emocjonalnej ucznia: *dawniejsze spostrzeżenia głównych funkcji, celów i zadań oświaty uzasadniało koncentrację poczynań diagnostycznych na pomiarach wiedzy, diagnozowaniu wiadomości i umiejętności (...) Dzisiejsze widzenia funkcji i celów edukacji prowadzi (prowadzić powinno?) do prób lepszego diagnozowania rozwoju osobowości i sfery wartości* (Lewowicki 1998, s. 43).

Cytowany autor optuje za poszerzeniem obszaru zainteresowań i zastosowań diagnostyki w edukacji właśnie o te niezwykle ważne dyspozycje uczących się (zainteresowania, poglądy, postawy), w kontekście dobrego ich przygotowania do przyszłych zadań i funkcji. Realizacja tego postulatu może się przyczynić do ulepszenia procesu kształcenia (Niemierko 1999, s. 22). Problem polega jednak na tym, iż w stosunku do tej kategorii celów nie można zastosować takich samych metod i narzędzi pomiaru, jak w stosunku do pomiaru przyrostu wiedzy czy umiejętności. Należy jednak zwracać uwagę, że w każdym rodzaju ewaluacji dokonuje się osądu wartościującego na podstawie przyjętych kryteriów. Konieczne jest zatem określenie różnych sposobów ewaluacji celów kształcenia w zależności od rodzajów celów i oczywiście wypracowanie odpowiednich metod, narzędzi oraz kryteriów, dzięki którym również zmiany w postawach studentów będą mogły podlegać ewaluacji. O ile jednak metrologia dydaktyczna wypracowała odpowiednie metody i narzędzia ewaluacji celów opisujących zmiany w zakresie wiedzy czy umiejętności uczących się, z zastosowaniem odpowiednich sposobów ich pomiaru, o tyle ewaluacja celów opisujących pożądane zmiany postaw uczących się w ich sferze emocjonalnej wymaga ciągle poszukiwania właściwych rozwiązań.

Pewne „tropy” możemy znaleźć w twierdzeniu, że nauczanie jest związane w nieunikniony sposób z wartościami, a kryteria ocen z tzw. czynnikiem ludzkim, czyli nieunikniony jest subiektywizm w tym postępowaniu (Brockfield 1990, s. 172–173). Wartościowanie zachowań potwierdzających internalizację określonych wartości przez uczących się może być wyrażone w ocenie jakościowej (opisowo), a czasem może wystarczyć niewerbalna reakcja nauczyciela lub instruktora.

Warto w rozważanym kontekście zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt ewaluacji, a mianowicie na fakt, iż warunki ewaluacji są zazwyczaj ustalane przez osoby mające „władzę” – nauczycieli, komisje egzaminacyjne, agencje itp. (Brockfield 1990).

Jeżeli przyjmujemy, że w procesie edukacyjnym powinno dochodzić do internalizacji określonych wartości, norm przez uczących się, to nauczyciele powinni częściej dyskutować z nimi o dylematach etycznych związanych z przyjętymi w programach kształcenia wartościami oraz o samej ewaluacji celów określających zachowania, reakcje, wybory, dzięki którym zmiany te mają zachodzić. Brak świadomości studiujących tego, czego wymaga od nich nauczyciel akademicki, a zwłaszcza brak akceptacji tych wymagań, nastęrcza trudności podczas ich realizacji, a szczególnie w trakcie ewaluacji. W konsekwencji, jeżeli uczący się demonstrują określone zachowania, to mogą one być często tylko formalne, „naskórkowe”, czyli mało trwałe, a przecież nie o to chodzi. Zmiana, o którą chodzi w celach kształcenia, przynajmniej w założeniu, ma być względnie trwała, bo tylko takie zmiany mogą mieć znaczenie dla jakości kształcenia. Powtórzmy raz jeszcze, że w edukacji niezależnie od tego, którą ze składowych procesów kształcenia ewaluujemy studentów (ich wyniki kształcenia), program, wybrane sposoby realizacji tego programu, czy pracę nauczycieli (realizatorów programu) – punktem odniesienia do oceny ich jakości są przede wszystkim założone cele kształcenia, stanowiące swoisty fundament każdego przedsięwzięcia edukacyjnego. Dlatego sposób doboru celów kształcenia, sposób ich formułowania jest sprawą kluczową, również z uwagi na jakość procesu ewaluacji. Projektanci programu w trakcie ustalania listy celów ogólnych, czyli innymi słowy konstruując sylwetkę absolwenta, powinni brać pod uwagę podstawowe przesłanki tych celów, wśród których poczesne miejsce powinna zajmować wybrana przez projektantów programu – w ogólnym rozumieniu – filozofia kształcenia. Pedagog rozwija to określenie następująco: *Przede wszystkim antropologia filozoficzna, aksjologia, etyka, estetyka z nich wyprowadzane są idee istotne dla stanowienia celów kształcenia, dla ukierunkowania refleksji teoretycznej i działań praktycznych, dla realizacji samokształcenia studentów* (Palka 2006, s. 20). Podpowiedzi, o jaką filozofię chodzi możemy szukać też u J. Tischnera, według którego *Chodzi o to, by w drugim c h c i e ć widzieć przede wszystkim jego człowieczeństwo. Bo dzisiaj coraz szybsza przemiana środowiska naturalnego w technice (...) sprzyja technicznemu spojrzeniu na drugiego człowieka, tzn. że coraz słabiej widzi się w nim cechy ludzkie, a coraz wyraźniej atrybuty związane ze sprawnym funkcjonowaniem maszyny techniczno-społecznej. Spojrzenie takie jest może jednym z największych niebezpieczeństw współczesnej cywilizacji* (Tischner 2002, s. 397). Ta przestroga powinna być poważnie brana pod uwagę przez wszystkich, którzy zawodowo podchodzą do projektowania programu kształcenia, a w nim do ewaluacji.

Podstawy filozoficzne nie zawsze są wyrażone przez projektantów *expresis verbis* w programie kształcenia. Jednakże **przyjętą filozofię kształcenia** można odczytać w doborze celów, w proporcjach między celami dotyczącymi wiedzy, umiejętności i postaw, a także w doborze treści kształcenia, w przyjętych rozwiązaniach realizacyjnych, w tym w założeniach metodologicznych, etycznych i psychologicznych dotyczących ewaluacji. Świadczą także o niej: organizacja procesu ewaluacji, użyte metody, narzędzia, sposoby opracowywania wyników ewaluacji, czy wreszcie sposoby prze-

kazywania tych wyników zainteresowanym (np. towarzysząca atmosfera emocjonalna, komunikaty skierowane do zainteresowanych – studentów, nauczycieli i władz). Warto też przypomnieć, że błędy popełnione w trakcie ewaluacji, bez względu na to czego dotyczą, **rodzą tzw. program ukryty** danego kursu, przedmiotu (por. Janowski 1988; Marek 1993; Meighan 1993). Może to być fetyszyzacja zadań testowych, zła organizacja procesu ewaluacji (np. studenci godzinami wyczekujący na egzamin), niespójny z programem zakres wiedzy i umiejętności ocenianych w trakcie zaliczeń, egzaminów, specyficzne wymagania egzaminatorów, będące zaskoczeniem dla zdających, zła atmosfera itp.

W dotychczasowych rozważaniach zajmowaliśmy się głównie ewaluacją jednostek. Większość zabiegów towarzyszących ewaluacji, niezależnie od jej rodzaju, związana jest z oceną postępów poszczególnych uczących się, czyli jednostek. Oczywiście taka sytuacja jest w pełni uzasadniona, zwłaszcza tam, gdzie prowadzony jest pomiar wstępny. Aktualne wyniki kształcenia poszczególnych studentów można odnosić do ich wyników wstępnych, tym samym wykazywać dynamikę procesu kształcenia. Oczywiście takie działanie jest zasadne tylko w sytuacji, w której w trakcie ewaluacji wstępnej brana jest pod uwagę prognostyczność wyników wstępnych (Ciekotowa i Jasiński 1990).

Jednak wśród kluczowych umiejętności cenionych we współczesnych systemach edukacyjnych znajdują się umiejętności współpracy i współdziałania (por. np. program SMART, 03, 1999). Także, jak pamiętamy, pracodawcy wcielający w życie idee kultury organizacyjnej w instytucjach cenią te umiejętności u swoich pracowników. Umiejętność funkcjonowania w pracy w układach koleżeńskich jest doceniana i promowana w silnych ośrodkach produkujących nowe technologie, jak choćby w „dolinie krzemowej” położonej w okolicy San Francisco, gdzie na co dzień występuje współpraca w zespołach. Na marginesie warto dodać, że z badań wynika, że polscy biznesmeni nie lokują tej umiejętności wysoko (por. Jasiński 2007). Tym większa odpowiedzialność spada na realizatorów procesu kształcenia, by zapełnić tę lukę. Kolejnym zagadnieniem, które wymaga omówienia, jest zatem ocena realizacji celów kształcenia, skierowanych na wypracowanie umiejętności współpracy, współdziałania. Zajmujemy się tymi zagadnieniami w punkcie 2.4.

2.2. Funkcje i rodzaje ewaluacji w procesie kształcenia w uczelniach wyższych

W przyjętym założeniu funkcje ewaluacji powinny odpowiadać funkcjom uczelni, i w stosunku do tych funkcji ewaluacja powinna pełnić rolę służebną, ale warto podkreślić, że od jej prawidłowego stosowania zależy, jak funkcje uczelni są realizowane i które z nich uważane są za najistotniejsze. Przedstawimy obecnie opisane w literaturze

funkcje ewaluacji, jakie może ona pełnić w procesie kształcenia. Oczywiście mamy na myśli pełny cykl procesu kształcenia i w związku z tym pokażemy, iż funkcje ewaluacji na poszczególnych etapach tego procesu są inne.

Teoretycy pedagogiki szkoły wyższej wymieniają następujące: *motywacyjną, informacyjno-korekcyjną i formacyjną (kształtującą)*. Do tego rejestru wpisuje się też często *funkcję selekcyjną, czy atestującą* (Newble i Cannon 1988, s. 84–85). Ta ostatnia towarzyszy ewaluacji końcowej, często określanej jako *podsumowująca, sumatywna*.

Funkcja *motywacyjna* jest kluczowa w aspekcie wyników kształcenia, jeżeli mamy na myśli stymulowanie wysiłku uczących się oraz ich nauczycieli w realizację założonych celów. Cytowani autorzy mówią o tej funkcji wprost – dzięki jej realizacji student **otrzymuje wsparcie** (podkreślenie K. C.) (Newble i Cannon 1988, s. 84). Zainteresowanie dydaktyki procesami motywacji wiąże się z przeniesieniem uwagi w procesie kształcenia z technik nauczania na techniki uczenia się, co wyraźnie podkreśla rolę podmiotu kształcenia w tym procesie (Lewowicki 1999). Znaczenie motywacji przejawia się nie tylko w realizacji założeń programu kształcenia, konkretnych celów i wynikających z nich zadań przez studentów, ale także w „wykraczaniu” poza zalecenia nauczających. Potwierdzenie tej tezy możemy znaleźć w psychologii, gdzie zwraca się uwagę, że efekty autoedukacji i samorealizacji zależą od zaangażowania jednostki, wysokiego stopnia własnej aktywności, ale także chęci i umiejętności pokierowania własną pracą, czy zaakceptowanie celów działania (Kozielecki 1996).

W doskonaleniu procesu ewaluacji, zwrócenie uwagi na funkcję motywacyjną powinno wyrażać się w stymulowaniu studentów do wyteźonej pracy poprzez udzielanie pomocy w rozwijaniu ich zainteresowań, w rozwijaniu określonych dyspozycji, umiejętności, kompetencji, a także w tworzeniu warunków ukierunkowywania i rozwijania ich aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Powinna temu służyć cała organizacja procesu kształcenia, począwszy od dostarczenia studentom bardzo dokładnej informacji na temat programu studiów, warunków zaliczeń z poszczególnych przedmiotów, poprzez elastyczną strukturę toku studiów, a na włączaniu studentów w procedury doskonalenia procesu kształcenia, w tym ewaluacji, kończąc (np. samoocena, ocena nauczających). Kluczową sprawą jest diagnoza stanu wiedzy oraz umiejętności „na wejściu”, a także pozytywne nastawienie studiujących wobec samego procesu uczenia się. Uzyskanie ogólnego i zawodowego wykształcenia nie kończy najczęściej procesu edukacji. *Uczenie się rozumiane jest współcześnie jako nieustający element procesu życiowego, za który w dużej części odpowiadają oferujące edukację w fazie dorosłości ludzi rozmaite instytucje oświatowe* (Bartz 2000, s. 23). Do wykazania odpowiedniej jakości kształcenia nie będzie wystarczać tylko opinia o określonej instytucji, jeżeli nie będzie potwierdzona wymiernymi korzyściami dla absolwenta płynącymi z uzyskanego w niej wykształcenia (por. Bartz 2000, s. 24).

Właściwa realizacja funkcji motywacyjnej ewaluacji pozwala uwzględnić indywidualne różnice podmiotów kształcenia w sposobie realizacji zadań programowych – *procesy motywacyjne mogą w znacznym stopniu różnicować efektywność pracy osób o podob-*

nych sprawnościach umysłowych i uzdolnieniach, posiadających zbliżone do siebie warunki środowiskowe (Suska-Wróbel 1999, s. 71). W praktyce edukacyjnej zdarza się branie pod uwagę tego czynnika przez nauczycieli stosujących intuicyjnie nieco inne – podwyższone – kryteria dla zaangażowanych studentów. W teoretycznych opracowaniach zwraca się jednak uwagę, że w procesie kształcenia nie powinno się od uczniów (studentów) wymagać określonych zainteresowań, aspiracji, wartości teoretycznych postaw, aczkolwiek powinno się tworzyć sytuacje pedagogiczne kształtujące te właściwości (Niemierko 1999, s. 23).

Funkcję motywacyjną ewaluacji warto też rozpatrywać z perspektywy nauczycieli. Dobre wyniki studentów zachęcają ambitnych nauczycieli do wzmoczonego wysiłku dydaktycznego, co z kolei owocuje najczęściej ponadprzeciętnymi wynikami studentów. Znaczenie motywacji w kontekście jakości kształcenia będzie omówione bardziej szczegółowo w punkcie 3.3 tego rozdziału.

Podobną rolę może pełnić funkcja *informacyjno-korekcyjna* ewaluacji. Jej zadaniem jest udzielenie uczącemu się instrukcji na temat wykonywanego zadania (zadań), a przy tym uwypuklenie silnych i słabych stron w zakresie jego wiedzy, umiejętności, czy innych dyspozycji niezbędnych do wykonania tych zadań, zgodnie z przyjętymi warunkami ich wykonania oraz kryteriami pozytywnej oceny. Realizacja tej funkcji umożliwi rozpoznanie najczęściej pojawiających się trudności w realizacji celów kształcenia. Naturalną konsekwencją występowania trudności dydaktycznych powinna być diagnoza ich przyczyn oraz szukanie sposobów minimalizowania lub redukcji negatywnych czynników utrudniających lub uniemożliwiających skuteczne wykonanie zadania (zadań). Właściwe wykorzystanie funkcji informacyjno-korekcyjnej ewaluacji powinno służyć wzrostowi wiary uczących się we własne możliwości dzięki odnoszonym sukcesom, rozwijaniu umiejętności krytycznego osądu swoich możliwości, a także radzeniu sobie z niepowodzeniami. Warto dodać, że ten ostatni aspekt słabo jest reprezentowany w naszej praktyce edukacyjnej. Nauczyciele często gratyfikują sukcesy uczących się, co w sposób naturalny potwierdza ich kompetencje nauczycielskie. Nie ma w tym nic złego, jeżeli traktuje się sukcesy uczniów (studentów), jako składową własnych sukcesów. Jednak często w razie niepowodzenia uczący się zostaje sam ze swoim problemem. Dlatego też tak ważne jest wykorzystanie w wielu sytuacjach dydaktycznych – także tych, w których pojawiają się niepowodzenia – następnej funkcji ewaluacji.

Funkcja *formatywna* wyraża się w podtrzymywaniu wysiłków uczącego się, zwracaniu uwagi na czynności, zabiegi, działania, dzięki którym czyni on postępy w realizacji założonych celów w czasie (Newble i Cannon 1988, s. 83). W takim rozumieniu tej funkcji punktem odniesienia dla oceny aktualnych dokonań studiujących powinny być poprzednie ich osiągnięcia. Podkreśla się znaczenie nastawienia studiujących na osobisty rozwój, a zwłaszcza na określenie lub odczucie dynamiki tego rozwoju. Nauczyciel może i powinien w tym pomagać. Warunkiem skuteczności tego działania jest wcześniej zdobyty przez nauczającego kapitał autorytetu i zaufania. W kontekście omawianej funkcji ewaluacji warto przytoczyć koncepcję

„uczenia się z pomyłek” (*learning from mistakes*), w której brak błędów w działaniu jednostek czy całych organizacji prowadzić może do wniosku, że się nie uczą. Rozróżnia się w niej dwa typy błędów: „błędy inteligentne” (*intelligent error*) oraz „błędy niekompetencji” (*incompetent error*). O ile te drugie wynikają z braku wiedzy, o tyle pierwsze są najczęściej produktem myślenia innowacyjnego (por. Pearn i inni 1998). Jeśli myślenie innowacyjne ma być doceniane w edukacji, należy się godzić na „inteligentne błędy”.

Nauczyciel posiadający zaufanie może zdecydowanie łatwiej okazywać uznanie i stosować mieszankę wzmocnienia pozytywnego i negatywnego. Omawiana funkcja inaczej określana jest w literaturze przedmiotu jako *kształtująca* (Guilbert 1983, s. 2.15). Realizuje się ona poprzez różne formy informacji zwrotnej między nauczającym a uczącym się. Powinna być często wykorzystywana do ukierunkowania pracy obu tych ważnych „aktorów” sceny dydaktycznej. Dla uczących się wynik ewaluacji (zawartej w ocenach, uwagach, komentarzach) powinien być informacją z jednej strony o posiadanym przez nich zakresie i poziomie wiedzy oraz umiejętnościach czy innych dyspozycjach istotnych ze względu na cele programowe, z drugiej o popełnianych błędach, brakach, które powinni uzupełnić, aby w pełni osiągnąć założone cele kształcenia. Dla nauczających – ujmując najkrócej – wynik ewaluacji (wnioski z uzyskanych danych) jest informacją o właściwym lub niewłaściwym sposobie realizacji programu kształcenia.

Jak stwierdziliśmy poprzednio, ewaluacja powinna określać postępy uczących się od momentu rozpoczęcia kształcenia do jego zakończenia i dzięki temu umożliwiać uczącym się dostosowanie czynności związanych ze specyfiką indywidualnego sposobu uczenia się do określonych wymagań dydaktycznych związanych z opanowaniem treści programowych. Natomiast nauczającym powinna dostarczać ilościowych i jakościowych danych umożliwiających modyfikowanie realizacyjnej strony procesu kształcenia. Formatywna, kształtująca funkcja ewaluacji wymaga przeprowadzania zabiegów ewaluacyjnych tak często, jak to tylko możliwe i konieczne (Guilbert 1983, s. 2.16). Warto jednak dodać, że równocześnie na tyle rzadko, by możliwe było przygotowanie uczących się do samokształcenia i samooceny. Ta funkcja ewaluacji jest najslabiej realizowana w praktyce edukacyjnej. Najczęściej bowiem w trakcie ewaluacji chodzi o określenie aktualnego stanu wiedzy, umiejętności, czy innych dyspozycji studiujących. Rzadziej pozwala ona na określenie **rzeczywistej zmiany** w uczącym się (studiującym), czy – co byłoby jeszcze bardziej wskazane – **dynamiki jego rozwoju**.

Jeśli chodzi o funkcję *selekcyjną* ewaluacji, to z naszego punktu widzenia problem zaczyna się już od jej nazwy. Selekcja jako pojęcie źle się kojarzy w odniesieniu do ludzi i posługiwanie się tym pojęciem w edukacji powinno być uważane za nieodosowne. Nie może być argumentem fakt, iż w sporcie lub myślistwie od dawna zadomowił się „selekcjoner”. Niemniej w przypadku nieosiągnięcia przez uczących się celów ważnych, kluczowych dla danego programu na poziomie standardu (czyli najniższego z możliwych, dopuszczalnych poziomów realizacji zadań), oczywistą konsekwencją jest brak promo-

cji do następnego etapu procesu kształcenia. Brak promocji to w konsekwencji eliminowanie uczącego się z danego zbioru. Skutek działania zabiegów ewaluacyjnych zatem jest taki sam jak w przypadku selekcji, jednakże psychologicznie ma zdecydowanie inny wydźwięk. Może warto byłoby rozważyć zamianę nazwy tej funkcji z selekcyjnej na **promującą**. Promowani są **tylko ci, którzy osiągnęli cele kształcenia przynajmniej na poziomie standardu**. W przypadku uczących się na pewno lepiej być niepromowanym z określonych powodów, niż podlegać selekcji! Podobnie zresztą nauczający (poza może nielicznymi), też wolą studentów promować lub nie, niż ich selekcjonować.

Ostatnia z wymienionych funkcji ewaluacji, *atestująca*, związana ściśle z ewaluacją końcową, sumatywną, ma chronić społeczeństwo przez dopuszczeniem do praktyki zawodowej niekompetentnych absolwentów. Proponuje się stosować tę funkcję nie tylko w stosunku do umiejętności, ale także wiedzy (Gan 2001). Realizacja tej funkcji jest niezbędna, zwłaszcza w procesie kształcenia, którego efektem jest uzyskanie przez absolwentów określonych kompetencji zawodowych – szczególnie medycznych, nauczycielskich, technicznych, społecznych. Ta funkcja zwykle stosowana jest w końcowej fazie procesu kształcenia (Guilbert 1983, s. 2.16). Przydatna jest też w rankingach (uczących się czy instytucji edukacyjnych).

W dokonanej prezentacji funkcji ewaluacji akcentowana była pozycja podmiotu kształcenia – studenta. Niekiedy jednak w literaturze w rozważaniach dotyczących funkcji ewaluacji akcent pada na nauczającego. Dobrym przykładem z polskiej literatury może być systematyka, w której występują odmienne określenia omawianych funkcji ewaluacji: **stymulująca, diagnostyczna, prognostyczna, informacyjna, reorientacyjna i regulacyjna** (Siemieniak 1988, s. 41–43). Niektóre z nich zakresem treściowym pokrywają się z wcześniej wymienionymi.

Cytowany autor, mówiąc o funkcji *stymulującej*, kładzie akcent na pracę nauczyciela, widząc w niej instrument orientowania czynności realizatorów programu na wyznaczone cele, dzięki odpowiednim zabiegom metodycznym, organizacyjnym (Siemieniak 1988, s. 42). Funkcja *diagnostyczna* polega na określaniu rzeczywistego stanu zrealizowanych celów edukacyjnych w stosunku do zamierzonych. Zatem w tym ujęciu diagnoza dotyczy skuteczności, głównie pracy nauczyciela.

Realizacja funkcji *informacyjnej* ma dostarczać nauczającemu informacji o tym, co i w jakim zakresie zostało osiągnięte, biorąc pod uwagę założone cele, jakie wystąpiły trudności w trakcie dochodzenia do tych celów. Przy czym autor zwraca uwagę, że ma to istotne znaczenie zarówno dla pracy poszczególnych nauczających, jak i całego zespołu nauczających oraz dla samych podmiotów edukacyjnego oddziaływania – uczących się (studiujących).

Funkcja prognostyczna odnosi się do, jak cytowany autor określa, stosowanych działań przyszłościowych w kontinuum edukacyjnego oddziaływania (Siemieniak 1988, s. 41–43). Na tę funkcję ewaluacji rzadko zwraca się uwagę w literaturze przedmiotu. Powinna mieć ona znaczenie kluczowe, jej realizacja może bowiem wyraźnie ograniczyć negatywne

skutki (jednostkowe, społeczne) złych wyborów, np. kierunku studiów, czy też niespójności między wyodrębnionymi elementami programu kształcenia.

W badaniach realizowanych w Politechnice Wrocławskiej, dotyczących wypracowania optymalnych wieloczynnikowych metod kwalifikowania na studia, na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku przyjęto za kryterium właśnie prognostyczność stosowanych narzędzi wykorzystywanych w trakcie egzaminów wstępnych (m.in. wyniki ze świadectwa maturalnego, wyniki egzaminu wstępnego, wyniki testów psychologicznych oraz rozmowy kwalifikacyjnej). Miarą prognostyczności był związek badanej cechy z ocenami uzyskiwanymi w toku studiów mierzony współczynnikiem korelacji (Ciekotowa i Jasiński 1990).

Realizacja funkcji *reorientacyjnej* ma umożliwić „dopasowanie” wprowadzanych zmian i innowacji do aktualnego stanu rzeczywistości pedagogicznej instytucji edukacyjnej. Wynik tej ewaluacji przynosi informację wartościującą i może stać się podstawą stwierdzenia przyczyn aktualnego stanu. Ciągłość realizacji zamierzonych celów, co jest wyznacznikiem wspomnianej wcześniej spójności, a także stabilności działań edukacyjnych, wymaga stosowania działań korektywnych i wyrównawczych do zrealizowania tego, co zostało zamierzone. Regulacja istniejących odstępstw od wytyczonych celów ma umożliwić względnie optymalne zrealizowanie przyjętych zadań (Siemieniak 1988, s. 41–43).

W praktyce nie sposób oczywiście realizować równocześnie wszystkich wymienionych funkcji w trakcie ewaluacji. O wyborze najistotniejszych decyduje m.in. specyfika programu kształcenia i zawartych w nim celów, rodzaj uprawnień, jakie otrzymują absolwenci, uwarunkowania realizacji programu w sensie materialnym, gdzie jest miejsce na filozofię kształcenia, zgodnie z którą akcent w ewaluacji raz może dotyczyć studiujących, kiedy indziej wszystkich uczestników procesu kształcenia, raz może służyć bardziej wspieraniu uczących się, kiedy indziej doskonaleniu samego przebiegu procesu kształcenia.

W poszukiwaniu dyrektyw, która z funkcji ewaluacji powinna być realizowana w danym momencie procesu kształcenia oraz w wyborze sposobu jej wdrażania, przydatna może być wskazówka, zgodnie z którą istotę tego problemu sprowadza się do tego *co dzieje się między ludźmi*. To lapidarne stwierdzenie kryje w sobie kluczowe zagadnienie do prawidłowego przebiegu jakiegokolwiek działania edukacyjnego (por. Dziemianowicz 2000). Położenie akcentu na rodzaj i jakość relacji między ludźmi jako skutku działań i czynności w edukacji powinno być jednym z najistotniejszych kryteriów służących do podejmowania decyzji, która z funkcji ewaluacji powinna być przede wszystkim realizowana. Każda z określonych funkcji narzuca niejako sposób realizacji czynności związanych z ewaluacją. Zakładamy, że prawidłowo zaprojektowany i prawidłowo przebiegający proces ewaluacji powinien dostarczać informacji o przebiegu procesu kształcenia i o jego wynikach wszystkim uczestnikom tego procesu, to jest nauczającym i uczącym się. Wyniki ewaluacji mogą być wykorzystane w różny sposób:

- Jako diagnoza niezbędna do zaplanowania następnego etapu procesu kształcenia. Jej wyniki są informacją o aktualnym poziomie wiedzy oraz umiejętności uczą-

cych się, na ich podstawie można orzekać m.in. czy są oni zdolni do podjęcia kolejnych zadań.

- Jako diagnostyczne samoocенianie, w trakcie którego uczący się sami dochodzą do refleksji pozwalającej na podjęcie decyzji o przejściu do dalszego etapu zdobywania wiedzy.

- Do porównywania aktualnych własnych umiejętności uczących się z kryteriami, które zawierają narzędzia wykorzystywane w ewaluacji – różnego rodzaju zadania, w tym testy dydaktyczne.

- Pozwalają na odwoływanie się do norm, kryteriów, standardów przyjętych osiągnięć w programie kształcenia umożliwiających porównywanie osiągnięć jednej osoby z osiągnięciami innych, w celu otrzymania listy najlepszych (Siemieniak 1988, s. 198).

Ten ostatni sposób wykorzystywania wyników ewaluacji funkcjonuje często, zwłaszcza obecnie, w praktyce edukacyjnej. Przykładem mogą być olimpiady, wszelkiego rodzaju konkursy, rankingi szkół, uczelni. Towarzyszy temu duże zainteresowanie społeczne. Porównania i rankingi dokonywane są też nieformalnie. W życiu codziennym również porównujemy osiągnięcia indywidualne z osiągnięciami innych osób, z którymi się identyfikujemy. Warto jednak w tym kontekście zwrócić uwagę na skutki owych porównań, przytaczając charakterystykę typów ludzkich M. Schelera, który przestrzega przed zgubnymi skutkami **ustalania własnej samooceny dopiero po porównaniu się z innymi**. *Pierwszy (podkreślenie K.C.) to człowiek wytworny posiadający naiwne, pierwotne, stale towarzyszące poczucie własnej wartości, które sprawia, że ze spokojem „przyznaje” prawo innym do ich posiadania, a fakt, że świat jest bogatszy o inne jeszcze wartości, sprawia mu radość. Przyznaje on ze spokojem, że ktoś go przewyższa pod takim lub innym względem, gdyż jego poczucie wartości własnej pozostaje nienaruszone. Natomiast pospolitość człowieka drugiego typu polega na tym, że **dostrzega on wartość własną i cudzą wyłącznie przez porównanie** (podkreślenie K.C.). Stosunek między własną wartością i cudzą stał się dla niego koniecznym warunkiem uchwycenia wartości w ogóle, tak własnej, jak innych. Taka osoba nie potrafi dostrzec żadnej wartości u innych, o ile nie zmierzy innych własną miarą, a siebie cudzą; o ile nie stwierdzi, że wartość innych jest mniejsza lub większa, wyższa lub niższa od jego własnej wartości (Scheler 1977, s. 33–34).*

Ważne jest zatem, aby rywalizacja nie zdominowała współpracy i współdziałania uczących się i nie przyczyniała do propagowania drugiego z typów ludzkich w przedstawionym wyżej ujęciu. Może w tym pomóc opanowanie przez studentów (absolwentów) takiego zasobu wiedzy i umiejętności, który dawałby im **poczucie zadowolenia i satysfakcji ze studiowania**, ukształtował szeroki pogląd na świat, pozwolił poznać swoje predyspozycje psychiczne, typ inteligencji, nabyć umiejętności panowania nad emocjami, a także samodzielnego kształcenia i uzupełniania kompetencji (por. Kubiak-Szymborska 2005, s. 75).

Optujemy w tym miejscu za jeszcze jedną niezwykle ważną funkcją ewaluacji, jaką jest **funkcja edukacyjna**. W trakcie ewaluacji realizowanej zgodnie z zasadami dydaktyki uczący się mają okazję utrwalenia efektów procesu kształcenia, a także powinni, jeżeli jest to uzasadnione, przeżyć zadowolenie i satysfakcję (Davis i inni

1983, s. 286–291). Czasami powinni mieć możliwość doskonalenia umiejętności dokonywania samooceny – wystarczy, jeżeli nauczyciel akademicki czy egzaminator poprosi o wyrażenie własnej oceny wyniku pracy przed podaniem swojej i jej uzasadnieniem. To kolejne wyzwania stojące przed prawidłowo przebiegającą ewaluacją. Aranżowania właściwej atmosfery w trakcie ewaluacji, jak i prawidłowego dokonywania samooceny trzeba się uczyć (zajmiemy się tym problemem w osobnym rozdziale niniejszej rozprawy). Oczywiście to zadowolenie i satysfakcja ze studiowania mogą zaistnieć tylko w warunkach, w których bilans „zysków” i „strat” podmiotu kształcenia wyraźnie wskazuje na przewagę zysków. Właśnie ten „dodatni” bilans może zachęcać do kontynuowania kształcenia w różnych formach. Współczesny absolwent opuszczający uczelnię powinien, mimo aktualnie przeżywanej satysfakcji, czuć się „człowiekiem niegotowym”, świadomym konieczności kształcenia się przez całe życie (por. Samek 2001).

Wybór określonej funkcji ewaluacji, jaką ma pełnić ze względu na jej specyficzną rolę w procesie kształcenia, powinien być dokonywany już w trakcie projektowania procesu ewaluacji, gdyż ma to związek z organizacją tego procesu, wyborem metod, narzędzi ewaluacji, a także sposobów opracowywania, analizowania i wnioskowania o wynikach pomiaru, a także ze sposobami przekazywania tych wyników zainteresowanym. Warto przy tym nawiązywać do kategorii określonej jako *racjonalność działania*. Jest ona jedną z podstawowych ocen sprawnościowych, która *ex post* stwierdza, że działanie było skuteczne i przy tym uzasadnione poznawczo, *ex ante* natomiast – że działanie jest celowe i najprawdopodobniej okaże się skuteczne, ponieważ opiera się na jakimś twierdzeniu prawdziwym stanowiącym podstawę teoretyczną oceny (Pszczółkowski 1978, s. 13). Takie podejście uchronić może ewaluatorów przed rutyną, formalizacją działań, czy przed błędami, które w przypadku ewaluacji są przecież niezwykle znaczące zarówno dla podmiotów kształcenia, jak i nauczających, a w konsekwencji obniżają jakość instytucji edukacyjnych.

Ewaluację należy rozpatrywać również ze względu na jej rodzaje, w zależności od tego, na jakim etapie procesu kształcenia ma ona miejsce. Właściwie zaprojektowany proces kształcenia powinien zawierać trzy rodzaje pomiaru związanego z ewaluacją, które można określić jako: *ewaluację ciągłą (bieżącą)*, czasem nazywaną etapową, *ewaluację końcową (podsumowującą, sumatywną, atestującą) oraz ewaluację odroczoną* (por. Guilbert 1983, Davies i inni 1983; Brzezińska 2002). Wymienione rodzaje ewaluacji warto uzupełnić o *ewaluację wstępną*, która powinna być stosowana tam, gdzie jest potrzebne systemowe podejście do procesu kształcenia. Ewaluacja wstępna powinna poprzedzać proces kształcenia lub występować w jego wstępnym etapie. Drugi rodzaj ewaluacji, jak wynika z nazwy, powinien towarzyszyć realizacji programu kształcenia i kończyć go. Trzeci – to badanie wyników końcowych procesu kształcenia lub wyodrębnionej jego części (np. semestru), po jego zakończeniu lub w przypadku ewaluacji odroczonej – badanie przydatności kompetencji absolwentów w realizacji funkcji i zadań zawodowych. Każdy rodzaj ewaluacji ma różne funkcje i zadania do spełnienia.

Ewaluacja wstępna wiąże się głównie z funkcją promującą (selekcyjną) oraz prognostyczną. Jej zadaniem jest stwierdzenie, czy kandydaci na określony kierunek studiów posiadają niezbędny zasób wiedzy i umiejętności wejściowych oraz innych dyspozycji (np. sprawność fizyczną, wyobraźnię przestrzenną, wrażliwość słuchową, empatię itp.), które umożliwią im realizację celów programowych. Jeżeli wynik pomiaru wstępnego wskazuje na braki, czy zbyt niski (poniżej standardu) poziom wiedzy czy umiejętności wejściowych, to kandydat do danej instytucji edukacyjnej nie powinien być przyjęty, chyba że przewidziano działania umożliwiające kompensowanie braków, np. kursy wyrównawcze, dodatkowe zajęcia. Jeżeli braki w zasobie wiedzy i umiejętności wejściowych w zbiorze kandydatów do określonej instytucji edukacyjnej są powszechne, może to świadczyć bardziej o instytucji, która ich kształciła, niż o nich samych. Innymi słowy szkoła, którą kończyli, nie umożliwiła im realizacji określonych celów, wynikających z podstawy programowej. W takim przypadku wnioski z analizowania wyników pomiaru, skłaniające do oferowania zajęć, wyrównawczych przez instytucje przyjmującą kandydatów, może być zabiegiem pożądanym ze względu na optymalne wykorzystanie zasobów intelektualnych w danym zbiorze kandydatów, co może być kryterium efektywności społecznej. Przyjęci kandydaci po uzupełnieniu braków często okazują się zdolnymi studentami (Ciekotowa i Jasiński 1985, s. 63–71).

Pomiar wstępny ma kluczowe znaczenie w całościowo pojętym procesie ewaluacji w określonym procesie kształcenia. Jak założyliśmy wcześniej, w toku tego procesu pomiarowi powinny podlegać **zmiany** zachodzące w studiujących w stosunku do stanu wejściowego, pod wpływem realizacji celów programowych, a nie aktualny stan ich wiedzy, umiejętności, czy inne dyspozycje. Jeżeli tak ma być, to w początkowej fazie każdego procesu kształcenia i na kolejnych jego etapach niezbędna jest ewaluacja, w wyniku której znany jest wejściowy poziom określonych dyspozycji uczących się, warunkujący prawidłową realizację założonych celów na tym etapie i zarazem stanowiący płaszczyznę odniesienia do czynionych postępów uczących się (studentów). Wtedy uzyskane wyniki z ewaluacji bieżącej i końcowej odniesione do wyników ewaluacji wstępnej wskazują **rzeczywiste postępy** studiujących, czyli równocześnie określają wkład i wpływ procesu kształcenia na ich rozwój. To jest rzetelna ocena pracy danego procesu edukacyjnego, jego jakości, „wpisująca” ten proces w system kształcenia, relatywizująca jego wyniki do jakości całego systemu. Ten rodzaj pomiaru nabiera coraz większego znaczenia w edukacji ze względu na funkcję diagnostyczną (por. np. Guilbert 1983; Brophy 2002), także z uwagi na konieczność **prognozowania** wyników studiujących na kolejnych etapach kształcenia (studia doktoranckie, studia podyplomowe), czy w trakcie realizacji zadań zawodowych i społecznych przez absolwentów.

Dodatkowym argumentem przemawiającym za ewaluacją wstępną jest właściwa diagnoza możliwości jednostki dokonana przed rozpoczęciem edukacji w danej uczelni lub w trakcie początkowego etapu studiów. Jeśli diagnoza możliwości studenta jest dokonana w odpowiednim czasie, pozwala na wybór właściwej ścieżki kształcenia, a przy tym pozwala maksymalizować korzyści w postaci dobrze przyswojonej wiedzy,

opanowanych umiejętności i – co ważne – satysfakcji z tych dokonań, przy minimalizowaniu strat w postaci nadmiernej liczby popełnianych błędów w procesie kształcenia, a w konsekwencji, jeśli niepowodzenia pojawiają się często i nie towarzyszą im sukcesy na innym polu, utraty wiary we własne siły, niskie poczucie wartości uczących się. Jest to szczególnie ważne w perspektywie kształcenia się i doskonalenia w ciągu całego życia.

W świetle omówionych funkcji ewaluacji wstępnej w prawidłowo przebiegającym procesie kształcenia, problematyczne wydaje się zrezygnowanie z egzaminów wstępnych do wielu uczelni (jako formy pomiaru wstępnego) i zastąpienie ich konkursem świadectw maturalnych. Argumentem może być tu przykład z praktyki edukacyjnej uczelni wyższych w Stanach Zjednoczonych, gdzie wartość wyników z pomiaru wstępnego jest doceniana. Kolejnym argumentem mogą być założenia związane z opracowaniem sylabusów, w których jest miejsce na prezentowanie wyników tego pomiaru w porównaniu z wynikami dokonanymi po zakończeniu kursu (por. Sanders i Horn 1995).

Ewaluacja bieżąca – etapowa ma miejsce w trakcie realizacji programu kształcenia. Ten rodzaj powinien być podporządkowany trzem funkcjom ewaluacji: motywacyjnej, informacyjno-korekcyjnej, formatywnej (kształtującej) oraz diagnostycznej. Określenia tych funkcji jasno wskazują główne cele i zadania tego rodzaju ewaluacji, jeżeli rozumiana jest jako proces zbierania informacji potrzebnych do doskonalenia procesu kształcenia (Brzezińska 2000, s. 117). Ponieważ traktujemy tę ewaluację jako integralną składową procesu kształcenia, pomiar powinien przyjmować różne formy sprzężenia zwrotnego między nauczającym a uczącymi się. Istotą tego pomiaru jest wartościowanie sposobu realizacji celów kształcenia w trakcie jego trwania, daje on przy tym możliwość dokonywania niemal natychmiastowej korekty (Niemierko 1997, s. 21–22). Jednym z efektów tego sprzężenia powinno być wzmocnienie motywacji uczących się, dzięki otrzymanym informacjom na temat tego, co robią dobrze, a co źle i udzieleniu rad jak można poprawiać uzyskiwane wyniki, rozwijać określone dyspozycje. Indywidualne różnice podmiotów kształcenia, na które dokonujący ewaluacji powinni zwracać uwagę, mogą się też przejawiać w niejednakowych umiejętnościach wykorzystania informacji zawartych w samych wynikach ewaluacji oraz w trakcie wnioskowania o nich po dokonanej ewaluacji. Do wymienionych różnic mogą w niedalekiej przyszłości dojść jeszcze różnice kulturowe, etniczne, religijne, czy lingwistyczne charakteryzujące studiujących (za: Cress 2002, s. 2). Niektóre z nich pojawiły się w naszym kraju w związku z kształceniem obcokrajowców (por. np. Jellonek 1979; Korzeń 2004; Nikitorowicz 2004).

Wyniki tego pomiaru są także informacją dla nauczającego o skuteczności jego sposobu realizacji celów programu. W planowaniu pomiaru stopnia realizacji kolejno wdrażanych celów edukacyjnych wymagane jest opracowanie sposobów pomiaru pojedynczych celów, ale i wielu celów łącznie. Służyć temu mogą tzw. „węzły kontroli” (Obara i Nosal 1978). Węzły kontroli umożliwiają dokonanie pomiaru, czy oszacowania swoistej syntezy zmian w uczących się po realizacji „pakietów” celów (czy inaczej –

po realizacji określonej partii materiału kształcenia). Osobnym problemem jest właściwe rozłożenie węzłów kontroli w procesie kształcenia (w warunkach uczelni wyższej są to najczęściej terminy kolokwii i egzaminów). W tym względzie projektant programu (i zarazem procesu ewaluacji) powinien wyznaczyć właściwe interwały między kolejnymi węzłami kontroli tak, by były one odpowiednio częste w początkowych okresie realizacji programu – z uwagi na kształtującą, formatywną funkcję tej ewaluacji, a później rzadkie (zwłaszcza pod koniec procesu kształcenia) – by umożliwić uczącym się samokontrolę i samoocenę własnych postępów. Według zaleceń raportu UNESCO uczący się powinni uczestniczyć w ocenie własnego rozwoju dzięki systemowi, który zawiera mechanizm sprzężenia zwrotnego, co umożliwiałoby rozpoznanie i naprawę błędów w procesie uczenia się (por. *Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century*, 2002).

Istotą tej ewaluacji jest także monitorowanie zachodzących pod wpływem nauczyciela zmian nie tylko edukacyjnych, ale także indywidualnych i społecznych, wśród których ważne być mogą m.in. następujące kwestie:

- tempo uczenia się studentów;
- poziom rozumienia przekazywanych treści;
- trudności, na jakie studenci napotykają w trakcie rozwiązywania zadań;
- samopoczucie i poczucie bezpieczeństwa studentów;
- klimat panujący w grupie (Brzezińska 2000, s 120).

Omawiany rodzaj ewaluacji dostarczać może wieloaspektowej wiedzy o procesie kształcenia z perspektywy zarówno studiujących, jak i ich nauczycieli. Wyniki tej ewaluacji mogą być przydatne również dla osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie dydaktyki w uczelni.

Ewaluacja bieżąca końcowa – czasem nazywana **sumatywną, podsumowującą** – ujmuje całościowo uzyskane wyniki kształcenia (Niemierko 1997, s. 21–22). Ten rodzaj pomiaru z definicji powinien pełnić funkcję promującą, a czasami także atestującą z uwagi na skutki – szczególnie społeczne – braków wiedzy, a zwłaszcza braków w opanowaniu kluczowych umiejętności, czy określonych postaw osób kończących realizację procesu kształcenia i otrzymujących określone kwalifikacje. Co prawda, najlepiej byłoby, gdyby braki odpowiednich dyspozycji warunkujących rozwój umiejętności czy kształtowanie właściwych postaw były zidentyfikowane już w początkowym okresie procesu kształcenia, ewentualnie w trakcie ewaluacji bieżącej. Jeśli ujawniają się one dopiero w trakcie egzaminów końcowych, to poza przypadkami losowymi, świadczą także o słabości pomiaru wstępnego, a zwłaszcza pomiaru bieżącego w danym procesie kształcenia. Ewaluacja końcowa również może i powinna spełniać funkcje motywacyjne, informacyjno-formatywne oraz kształtujące, ukończenie bowiem określonego etapu procesu kształcenia najczęściej jest otwarciem drogi do następnego etapu edukacji. Dlatego tak ważne jest, by student kończący określony etap procesu kształcenia znał swoje „mocne” i „słabe” strony, z uwagi na stawiane mu wymagania. W przypadku egzaminów końcowych, po realizacji całego programu studiów, chodzi o to, by absolwenci nie tracili motywacji do kontynuowania pracy nad

sobą (w sensie np. rozwoju zawodowego), w czym ma im pomóc ujawnienie, podkreślenie ich osiągnięć, ukazanie dynamiki dokonywanych zmian oraz potencjalnych możliwości.

Na ewaluację końcową składają się, obok wyników uczących się, inne wyniki procesu kształcenia – ewaluacja realizatorów programu czy ewaluacja samego programu (tymi problemami zajmujemy się w rozdziale 5). Synteza wyników uzyskanych w trakcie pomiaru końcowego powinna dostarczać kompleksowych informacji o jakości procesu kształcenia (por. np. Ciekot 1997a, s. 143–144). Wyniki tej ewaluacji mogą stanowić podstawę między innymi do orzekania na temat wiarygodności wydziału, uczelni, co samo w sobie jest wartością, a w warunkach konkurencyjności ma jeszcze dodatkowe znaczenie.

Ewaluacja końcowa odroczone jest mało znana w praktyce edukacyjnej naszych uczelni. Wymaga bowiem nie tylko systematycznego gromadzenia danych o przebiegu studiów absolwentów, ale także śledzenia ich drogi zawodowej oraz zbierania opinii ich samych oraz pracodawców o przydatności zdobytych kompetencji i kwalifikacji (wyników kształcenia) w sytuacjach zawodowych. W praktyce ten rodzaj ewaluacji realizowany jest na spotkaniach z absolwentami poszczególnych wydziałów, co jest pewną tradycją uczelni. Władze wydziału mogą zapoznać się z opiniami, sugestiami absolwentów dotyczącymi przydatności programu kształcenia. Są to jednak opinie wyrywkowe. Trudno zastąpić nimi profesjonalne badania, niestety prowadzone zbyt rzadko, dotyczące losów absolwentów, rozpatrywany bowiem jest w nich związek między wyodrębnionymi aspektami wyników kształcenia absolwentów a ich drogą zawodową i przebiegiem karier zawodowych (Ciekotowa i Jasiński 1990; Tomaszewska-Kępa 1992; Wójcicka 1992). Warto podkreślić, że wyniki ewaluacji końcowej odroczonej dają odpowiedź na pytanie o efektywność studiów, czyli przydatność opanowanej wiedzy, umiejętności i innych kształconych w procesie dydaktycznym dyspozycji, w pełnieniu ról zawodowych i społecznych przez absolwentów. Dodatkowy aspekt tych badań to weryfikacja wyników oceny jakości pracy nauczycieli akademickich dokonanej przez studentów. Może się bowiem okazać, że oceny wystawiane w trakcie trwania procesu kształcenia nie znajdują potwierdzenia w wynikach badań odroczonej. Na przykład nauczyciele uzyskujący niskie noty, po latach oceniani są jako wybitni specjaliści.

Jakość ewaluacji zależy od właściwie zaprojektowanych i realizowanych procedur. W następnym punkcie zostaną omówione własności procedur ewaluacji.

2.3. Własności procedur ewaluacji

Rozważania dotyczące procedur ewaluacji rozpoczniemy, koncentrując się na problemach organizacji ewaluacji, metod i narzędzi ewaluacji, a także ich własności. Na-

stępnie zajmujemy się analizą procedur badających jakość procesu kształcenia, czyli obejmujących obok wyników kształcenia uzyskanych przez studentów oceny pracy ich realizatorów – nauczycieli.

Przyjęcie założenia, że ewaluacja stanowi integralną składową procesu kształcenia, mającą istotny wpływ na rezultaty tego procesu (wyniki kształcenia), wymaga zarówno odpowiedniego zaprojektowania procesu ewaluacji, jak i właściwej realizacji tego procesu. Należy przy tym odpowiedzieć na kilka pytań. Podstawowe pytania, to:

– Kto będzie dokonywał ewaluacji i jak ona będzie funkcjonowała w procesie kształcenia (jak pamiętamy chodzi o ewaluację wewnętrzną)?

– Kto powinien podlegać ewaluacji?

– Co powinno być ewaluowane?

– Jak często powinno się dokonywać ewaluacji i jaki czas powinien być przeznaczony na jej realizację?

– Jak nauczyciele dokonujący ewaluacji powinni ze sobą współpracować, by zredukować powtarzanie się czynności ewaluacyjnych?

– Jak wykorzystywać wyniki ewaluacji pracy nauczycieli?

Należałoby też postawić kolejne pytanie:

– Jak uwzględnić na przykład w opisie wyników kształcenia różnice w poziomie i zakresie wiedzy wejściowej studentów, związane m.in. z ich środowiskiem, zdolnościami, aspiracjami, będące konsekwencją umasowienia studiów.

Jak mierzyć wyniki pracy zespołowej?

Próbą dania odpowiedzi na pytanie *Kto powinien dokonywać ewaluacji* – zgodnie z przyjętą w tym opracowaniu filozofią kształcenia, innymi przesłankami jakości kształcenia – jest stwierdzenie, że w ewaluacji wewnętrznej powinni brać udział wszyscy uczestnicy procesu dydaktycznego, czyli nauczyciele oraz studenci, ale także kierujący instytucją na przykład dyrektorzy, dziekani, rektorzy dokonując samooceny i oceny funkcjonowania instytutu, wydziału czy uczelni, za którą odpowiadają. Czasem udział w niej biorą także pracodawcy.

Odpowiedź na pytanie *Kto podlega ewaluacji* brzmi – przede wszystkim studenci, absolwenci, ale także nauczyciele akademicy, projektanci i realizatorzy programów kształcenia.

W odpowiedzi na pytanie *Co powinno być ewaluowane* – określone powinny być te wyniki kształcenia, które są pochodną celów kształcenia, ale także sam program kształcenia oraz sposób funkcjonowania składowych wdrożonego programu, np. dobór i układ treści kształcenia, przyjęte rozwiązania organizacyjne, metodyczne (w tym również założenia i rozwiązania realizacyjne dotyczące przebiegu procesu kształcenia, a w nim procesu ewaluacji), jakość pracy nauczycieli, warunki, w jakich przebiega proces kształcenia, atmosfera w trakcie zajęć, organizacja i jakość pracy agend uczelni, atmosfera panująca w uczelni, relacje między nauczającymi a uczącymi się itp.

Odpowiedź na pytanie *o częstotliwość ewaluacji* nie jest prosta i wymaga powrotu do pytań podstawowych. Jedyną wytyczną powinna być zasada, zgodnie z którą czynności związane z ewaluacją powinny pojawiać się częściej w początkowym okresie cyklu

kształcenia i występować rzadziej w trakcie końcowych etapów. W przeciwnym wypadku blokuje się możliwość przejmowania przez podmioty kształcenia odpowiedzialności za uzyskiwane wyniki. Inaczej tę myśl można wyrazić, iż ewaluacja powinna się pojawiać tak często, jak jest to konieczne ze względu na sprzężenie zwrotne między oceniającymi a ocenianymi. Nieobojętne ze względu na jakość ewaluacji są też właściwie zaplanowane tzw. węzły kontroli (Nosal i Obara 1978), czyli odpowiednio dobrane momenty przeprowadzenia ewaluacji wstępnej, bieżącej, czy końcowej, sposoby analizy wyników, jak i sposoby przekazywania tych wyników studiującym, a także warunki, w jakich odbywa się pomiar związany z ewaluacją. Zwłaszcza ten ostatni czynnik, jako element kontekstu, w jakim on przebiega, w praktyce często nie jest doceniany jako wyznacznik trafności i rzetelności pomiaru. Ważne zatem jest określenie optymalnego czasu potrzebnego do wykonania zadań oraz warunków, w jakich mają być one wykonywane. Oba te czynniki powinny mieć związek z omawianą wcześniej sytuacją odniesienia, innymi słowy, z przygotowywaniem studiujących do czekających ich zadań w przyszłości, np. w następnym etapie kształcenia lub w pracy zawodowej, działalności społecznej itp. Wymieniając warunki towarzyszące zabiegom związanym z ewaluacją, mamy na myśli wiele czynników – od sal i ich wyposażenia, w których dokonywany jest pomiar związany z ewaluacją zaczynając, porę dnia (zwłaszcza egzaminów końcowych), organizację (m.in. to jak długo i gdzie czekają zdający), na panującej atmosferze w trakcie zabiegów pomiarowych kończąc. Tu warto przytoczyć angielskie określenie *last but not least*, często bowiem ostatni z wymienionych uwarunkowań – relacje między dokonującymi pomiaru (nauczającymi, egzaminatorami, komisjami) a podlegającymi ewaluacji (np. zdającymi) – mają wpływ na uzyskane wyniki i mogą wpływać pośrednio na trafność pomiaru. Chodzi o to, by czas i warunki, w jakich dokonywane są zabiegi ewaluacyjne, pozwalały na diagnozę dyspozycji związanych z określonymi celami edukacyjnymi, a nie były pomiarem np. gotowości pamięci badanych, czy ich odporności na zmęczenie, stres. Choć w uzasadnionych wypadkach umiejętność racjonalnego zachowania się w warunkach trudnych, stresowych też może być istotna i w takich przypadkach warunki te są niejako składową zadania, czyli są merytorycznie uzasadnione.

Czas na realizację ewaluacji powinien być wystarczający nie tylko na dokonanie pomiaru, ale także na analizę oraz wysnuwanie wniosków, dzielenie się nimi z zainteresowanymi. Innymi słowy **ewaluacja wymaga czasu**, potrzebnego na dokonanie niezbędnych czynności i **na refleksję**.

Odpowiedź na pytanie o *współpracę nauczycieli* jest bardzo stosowna. Można z dużym prawdopodobieństwem założyć, iż do rzadkości należą spotkania gremiów realizujących wyodrębnione składowe programu, poświęcone ustaleniom prowadzącym z jednej strony do spójności treści programowych, z drugiej do spójności wymagań stawianych studentom.

Odpowiedzi na pytanie o *sposoby mierzenia pracy zespołowej* zamieszczono w punkcie 2.4.

Z praktyki akademickiej wynika, że podejście nauczycieli do ewaluacji koncentruje się zazwyczaj na technice pomiaru, organizacji, czy uwarunkowaniach obiektywnej i sprawiedliwej oceny, rzadko dotyczy refleksji na temat konsekwencji deklarowanej i realizowanej filozofii kształcenia, a zatem systemu przyjętych wartości, które z jednej strony wyznaczają założone cele edukacyjne, z drugiej wyznaczać powinny ramy ewaluacji, jej organizację, przyjęte metody i narzędzia ewaluacji, a także sposoby analizy wyników czy sposoby komunikowania wyników ewaluacji. Wyniki badań nauczycieli akademickich pracujących w uczelni technicznej wskazują, iż w trakcie ich praktyki zawodowej przeważa aspekt instrumentalny, techniczny w podejściu do procesu ewaluacji, nad aspektem aksjologicznym (por. np. Ciekot 2005, s. 49–69).

Zakładamy, że przyjęcie opisanego wieloaspektowego podejścia do ewaluacji, uwzględniającego docenianie wartości w rozwiązaniach realizacyjnych, wpłynie na tworzenie się klimatu sprzyjającego autentycznej współpracy nauczycieli i studentów, a tym samym służyć będzie rozwojowi studiujących nie tylko pod względem intelektualnym i sprawnościowym, ale również emocjonalnym, moralnym, etycznym.

Własności metod i narzędzi pomiaru wyników pracy uczestników procesu kształcenia

Omawiane zagadnienia dotyczą metod i narzędzi użytych w ewaluacji, niezależnie od podmiotu tej ewaluacji. Jednakże w egemplifikacji przedstawianych rozwiązań będziemy skupiali się przede wszystkim na ewaluacji podmiotów kształcenia – studentów. Podstawowym kryterium wyboru odpowiedniej metody i narzędzi pomiaru dydaktycznego jest rodzaj celów kształcenia, które są realizowane w programie. Zatem i metoda, i właściwe dla niej narzędzia pomiaru powinny być odpowiednie do realizowanego celu (celów) kształcenia, i tym samym umożliwiać dokładne (na ile jest to możliwe) określenie rodzaju zmiany (zmian) w uczących się. Przy wyborze metody i narzędzi pomiaru warto brać pod uwagę również funkcję motywacyjną ewaluacji, traktując ją jako specjalne kryterium jakości wybranej procedury związanej z ewaluacją. W trakcie planowania ewaluacji ważne jest branie pod uwagę czy zachęca podmioty kształcenia do dalszego wysiłku związanego z pogłębianiem określonej wiedzy, czy doskonaleniem określonej umiejętności. Pomiar dydaktyczny nie powinien w żadnym stopniu zniechęcać uczących się do kontynuowania edukacji, co jednak ma miejsce w praktyce edukacyjnej. W odczuciu uczestników procesu kształcenia, to jest przede wszystkim studentów, ale i nauczycieli, wyniki pomiaru powinny być obiektywne, a zatem sprawiedliwe. W tym celu projektanci i realizatorzy programu kształcenia powinni brać pod uwagę przy wyborze narzędzi pomiaru podstawową ich własność, czyli *trafność* (*validity*) oraz *rzetelność* (*reliability*), jako miarę ich jakości (por. np. Guilbert 1983; Gołąb i Reykowski 1985; Niemierko 1997, s. 135–171; Niemierko 2001, 15–22).

Trafność to zgodność intencji osoby, która dokonuje pomiaru do wyników tego pomiaru, innymi słowy – **stopień zgodności, z jaką narzędzie pomiaru** (test, zadanie (teoretyczne, praktyczne), sprawdzian, pytanie) **mierzy to, do mierzenia czego zostało skonstruowane** (Niemierko 1997, s. 158). Pojęcie *trafność*, będące tłumaczeniem z an-

gielskiego terminu *validity*, bliższe jest naszej „prawomocności” – *idzie o to, czy wynik pewnych czynności spełnia warunki uznania* (Konarzewski 2003, s. 42). Potocznie mówi się o trafności pomiaru wtedy, gdy narzędzie *mierzy to właśnie, co ma mierzyć*. W tym sensie, biorąc pod uwagę testy dydaktyczne, określa się trafność testu *jako stopień zgodności, z jaką mierzy on to, do mierzenia czego został skonstruowany* (Guilbert 1983, s. 2.33). Według socjologa Babbiego *w zwyczajowym ujęciu trafność odnosi się do zakresu, w jakim miernik empiryczny adekwatnie odzwierciedla prawdziwe znaczenie danego pojęcia* (Babbie 2003, s. 166). Czyli podstawowym kryterium trafności jest adekwatność narzędzia pomiaru do rodzaju celów kształcenia, wymaganych warunków w jakich są realizowane określone zadania oraz wyznaczonych kryteriów, czy standardów ich wykonania.

W doborze narzędzi należy także kierować się specyfiką programu kształcenia, z uwagi na proporcje celów określających zmiany w systemie wiedzy, umiejętności i postaw uczących się, a także formą organizacyjną zajęć dydaktycznych – choćby z uwagi na liczebność grupy, czas przeznaczony na ewaluację jednej osoby, grupy osób itp.

Drugim kryterium jakości narzędzia jest **rzetelność** pomiaru, które wskazuje na konsekwencję, z jaką narzędzie mierzy to, co ma mierzyć, świadczy o powtarzalności określonych wyników kształcenia tych samych uczących się, czyli świadczy o powtarzalności wyników pomiaru. Innymi słowy, użycie tego kryterium **pozwala na uzyskanie stałych wyników (w sensie powtarzalnych wartości)** (Niemierko 2001, s. 139). Rzetelność według S.S. Guilberta wyraża się w *dokładności i niezawodności, z jakimi narzędzie mierzy daną cechę* (Guilbert 1983, s. 2.33). Natomiast z perspektywy socjologicznej: *W ujęciu abstrakcyjnym rzetelność polega na tym, że dana technika, stosowana do tego samego przedmiotu, daje za każdym razem ten sam wynik* (Babbie 2003, s. 163).

Warto zaznaczyć, że zarówno trafność, jak i rzetelność zależą od siebie w ten sposób, że rzetelność jest warunkiem koniecznym trafności. Pomiar nierzetelny nie może być zatem trafny.

Droga do uzyskania trafności i rzetelności narzędzi ewaluacji powinna zaczynać się od sprawdzenia, czy zadania wchodzące w skład np. pracy domowej, sprawdzianu, kolokwium, egzaminu spełniają warunki testu **trudności zadania** oraz testu tzw. **mocy różnicującej**. W pierwszym przypadku zadania powinny być badane *wskaznikiem trudności*, w drugim – *współczynnikiem dyskryminacji*. O ile w pierwszym przypadku celem jest poszukiwanie zadań zbyt łatwych (niemal wszyscy je rozwiązują) i (lub) zbyt trudnych (niemal nikt ich nie rozwiązuje), to w drugim przypadku wskaźnik mocy różnicującej odpowiada na pytanie, dla kogo zadanie jest trudne? Czy dla uczącego się, który uzyskuje ogólnie dobre wyniki, czy dla tego, który uzyskuje ogólnie złe wyniki (Guilbert 1983). Ponieważ takie testowanie zadań jest dość proste, warto zachęcać nauczycieli do wspólnego tworzenia banków zadań (składających się z zadań spełniających warunki obu testów), co dodatkowo wzbogaca zestawu zadań oferowanych przez nauczających, stymuluje konieczność współpracy

nauczycieli, a tym samym pomaga w wypracowaniu spójności wymagań (np. z tego samego przedmiotu, kursu). Oczywiście ze względu na trafność i rzetelność najlepsze są standaryzowane narzędzia – standaryzowane testy dydaktyczne, przygotowane przez zespół specjalistów.

W literaturze przedmiotu wymieniane są też inne warunki jakości narzędzi pomiaru stosowanych w ewaluacji, spośród których warto zwrócić uwagę na **obiektywność** i **praktyczność** (por. np. Guilbert 1983, s. 2.33–2.35). Według pierwszego z wymienionych warunków niezależni egzaminatorzy powinni być zgodni co do poprawności udzielanych odpowiedzi (rozwiązań), według drugiego – narzędzie ewaluacji powinno być praktycznie wykonane w sensie czasu i środków (Newble i Cannon 1988, s. 85). Innym sposobem realizacji tej funkcji może być rozdzielenie roli realizatora programu od roli ewaluatora (są to różne osoby). W takim podejściu realizator programu albo w ogóle nie ma wpływu na wynik ewaluacji, albo występuje w roli doradcy, proponując ocenę (por. *Teaching ...*, 2003).

Oprócz spełnienia opisanych kryteriów jakości narzędzi ważna jest ich różnorodność. Ze względu na różnice indywidualne podmiotów kształcenia celowe jest korzystanie, oczywiście o ile jest to zasadne, z różnorodnych narzędzi pomiaru dydaktycznego. W podręczniku pedagogiki szkoły wyższej wyróżnia się cztery rodzaje sprawdzianów mających zastosowanie w uczelni wyższej: egzamin – sprawdzian ustny, egzamin – sprawdzian pisemny, wypracowanie pisemne (esej) oraz testy wielorakiego wyboru (Guilbert 1983, s. 2.30–2.31). Te ostatnie zdaniem teoretyków i praktyków edukacji charakteryzują się najwyższą trafnością i rzetelnością, zwłaszcza jeżeli konstruowane są przez profesjonalistów i są standaryzowane (por. Cannon i Newble 1988; Niemierko 1999; Niemierko 2003). Osobne miejsce zajmują sprawdziany (egzamin) teoretyczne i praktyczne. Należy jednak pamiętać, że każdy z wymienionych sprawdzianów – nawet testy dydaktyczne – ma zalety, ale i swoje wady (Guilbert 1983, s. 2.30–2.31).

Obiektywność wyników ewaluacji, jak sygnalizowaliśmy, stanowi ważny problemem. Stąd duże zainteresowanie teoretyków kształcenia metrologią dydaktyczną (por. np. Niemierko 1994; Niemierko i Machowska 1999). Również dla praktyków jest to jeden z najważniejszych problemów dydaktycznych. Potwierdzają to opinie nauczycieli uczestniczących w kursach, czy studiach podyplomowych, z którymi pracujemy. Część nauczycieli, szukając rozwiązania problemu związanego z małą obiektywnością stosowanych narzędzi pomiaru dydaktycznego sądzi, że rozwiązaniem jest powszechne stosowanie testów dydaktycznych. To oczekiwanie wydaje się z gruntu złudne, mimo że profesjonalnie konstruowane testy dydaktyczne, spełniające wszystkie wymogi formalne, są narzędziami dającymi trafne i rzetelne wyniki. W odczuciu zarówno nauczycieli, jak i studentów wszystkie niemal testy dydaktyczne są obiektywne i dają trafniejsze wyniki w porównaniu do wyników innych narzędzi ewaluacji.

Jednakże nie wszystkie testy dydaktyczne są standaryzowane, i co ważne, nie wszystkie cele kształcenia, ze względu na ich rodzaj oraz poziom taksonomiczny, mogą być mierzone za pomocą testów dydaktycznych. Pełny obiektywizm w procesie ewaluacji nie jest możliwy, bo nie ma obiektywnych wskaźników absolutnie wolnych od ludz-

kiej oceny (Brockfield 1990, s. 132–133). Także inni pedagodzy zwracają uwagę na fakt, że ewaluacja w edukacji stoi przed zadaniem szczególnym, opisuje bowiem m.in. efekty, które nie zawsze są mierzalne, jako że dotyczą nie tylko przyrostu wiedzy, ale także zmian osobowości, postaw, kultury, stylu pracy, a więc wartości, które ujawnić może **analiza sposobu ich doświadczenia** (podkreślenie K. C.), a nie sam „pomiar” wyrażony ilościowo (Jankowski i Sitarska 2000, s. 112).

Do dyskusji na temat optymalnych metod pomiaru dydaktycznego włącza się wielu specjalistów, widzą w nadmiernym ekspozowaniu standaryzowanych narzędzi przyczynę pomijania lub niezbyt dokładnego opanowywania przez uczących się tych celów, które nie są wymagane w badaniach testowych. Propagują oni szersze stosowanie różnorodnych metod pomiaru dydaktycznego, jak odpowiedzi ustne, wypracowania, zadania domowe, argumentując to tym, że testy standaryzowane mierzą tylko to, co można zapamiętać najczęściej na niższym poziomie taksonomicznym, podczas gdy różnorodne metody pomiaru dydaktycznego wymagają od studentów wykazania się umiejętnościami na wyższych poziomach taksonomicznych, takich jak np.: myślenie krytyczne, analiza, synteza, rozwiązywanie problemów. Autorzy ci zwracają też uwagę na ograniczenia czasowe w trakcie ewaluacji, co skutkuje możliwością odpowiedzi na zaledwie kilka pytań, rozwiązania kilku zadań. Dotyczy to zwłaszcza uczących się słabiej przygotowanych lub charakteryzujących się dociekliwością, czy flegmatycznym temperamentem. Sytuacja taka ogólnie zuboża możliwość oceny (wartościowania) stopnia realizacji złożonych celów kształcenia (por. Sanders i Horn 1995).

Pojawiające się problemy w metrologii dydaktycznej wymagają ciągłego doskonalenia narzędzi pomiaru dydaktycznego. Wśród nich są prace nad konstrukcją testów dydaktycznych i ich zastosowaniem w różnych sytuacjach edukacyjnych, np. w pracowni fizycznej, laboratorium chemicznym (Niemierko 1999, s. 22; Kowalik i inni 2001, s. 65–70; Mrozińska-Sobczyk 2001, s. 319–324). Podejmowane są również szczegółowe badania nad trafnością i rzetelnością tych narzędzi, między innymi nad skutkami zastosowania zadań zamkniętych bądź otwartych w testach dydaktycznych. Stwierdzono, że zadania zamknięte bywają trafniejsze niż otwarte w określeniu poziomu niektórych umiejętności dzięki temu, że podsuwają możliwości, których uczeń w zadaniu otwartym może po prostu nie wziąć pod uwagę. To ile możliwości odpowiedzi uczeń bierze pod uwagę, jest mocno uzależnione od sposobu pracy jego nauczyciela. W tym sensie zadania zamknięte mogą dawać równiejsze szanse uczniom w przypadku testów masowych (Stróżyński 2004, s. 302).

W dotychczasowych rozważaniach braliśmy pod uwagę ewaluację celów kształcenia, które dają się operacjonalizować. W procesie kształcenia są jednak sytuacje, w których osiągnięcie przez studentów cele nie dają się operacjonalizować. Ze względu na jakość kształcenia są to cele niezwykle ważne, określające pożądane np. postawy, wyobrażenie, intuicję, styl itp. Ewaluacja może w takich sytuacjach polegać na bardzo ostrożnym szacowaniu stopnia ich realizacji na podstawie kryteriów jakościowych (opisowych), przy czym bardzo przydatne jest doświadczenie nauczającego w osobistym

opanowywaniu tych celów, jego intuicja, a także dłuższy, czy wręcz długi horyzont czasu umożliwiające ujawnienie się pożądaných zmian. Zmiany, o których mowa, poza wyjątkowymi okolicznościami, powstają wolno i wobec tego długo trzeba czekać na ich efekty.

Należałoby zatem przyjąć, że w ewaluacji mającej miejsce w procesie kształcenia powinny występować różne sposoby przedstawiania (wyrażania) wyników:

– **ilościowy – jako wynik pomiaru** stopnia realizacji celów dających się operacjonalizować, z jasno wyznaczonymi kryteriami czy standardami wykonania zadań (zadania), których efekty można mierzyć i wyrażać liczbowo (punkty, stopnie),

– **opisowy – jako wynik wartościowania w kategoriach jakościowych** realizacji pozostałych celów, które składają się na wyniki kształcenia w kategoriach psychologicznych, moralnych, etycznych, czy estetycznych. Może to być np. ocena opisowa, chociaż czasem można ją też wyrazić bez słów – gestem lub mimiką (Morszczyńska 2004, s. 75–76).

Za koniecznością jakościowego (opisowego) wyrażania niektórych wyników kształcenia w trakcie ewaluacji przemawiają też argumenty, w których powoływana jest klasyczna teoria Junga, zgodnie z którą *dwa style wartościowania (oparty na uczuciach i oparty na myśleniu) odnoszą się również do wartościowania informacji dostępnej intuicyjnie. W dydaktyce znaczenie intuicji trudno przecenić, szczególnie na gruncie psychodydaktyki kreatywności, gdzie nadrzędną, regulującą kategorią jest pojęcie rozwiązywania problemów, czyli pewien akt myślenia. (...) Osoby z dominacją wartościowania poprzez myślenie preferują analityczny i logiczny styl wypowiedzi. Styl podmiotowy wartościowania częściej charakteryzuje się stosowaniem metaforycznych form wypowiedzi, z elementami ekspresji i dużym ładunkiem emocjonalnym* (Tomaszewska 2004, s. 39–40). Prezentowane podejście do ewaluacji wyraźnie odcina się od tradycyjnego, w pełni racjonalnego. Przyzwala na ujęcie holistyczne zarówno podmiotu procesu kształcenia, jak i jego wytworów. Stwarza przestrzeń dla komunikacji zarówno werbalnej jak i niewerbalnej między nauczającym a uczącym się. Ale też wymaga odpowiednich warunków. *W praktyce edukacyjnej oznacza to, że wirtualne, ukryte, czy jak nazywa to Cz. Nosal zwinęte (1992) standardy poznawcze, ujawnić się mogą w sprzyjających sytuacjach dydaktycznych. Sytuacje te muszą stanowić pole konfrontacji ucznia z wiedzą, ucznia z nauczycielem, ucznia z uczniem, czyli muszą generować niepewność, niepokój poznawczy, charakteryzować się złożonością i zawierać aspekt nowości* (Tomaszewska 2004, s. 42). Tak skomplikowanych sytuacji nie sposób wyrażać inaczej niż jak poprzez wartościowanie, co w naturalny sposób wpływa na konieczność zróżnicowania sposobów pomiaru w ewaluacji.

Ponieważ czynności związane z ewaluacją, jak zakładamy, są (powinny być) częścią procesu kształcenia, warto zadbać, by oprócz spełnienia wymogów wynikających z założeń metrologii dydaktycznej, stanowiły wyzwanie dla uczących się, pozwalały realizować należne im funkcje dydaktyczne, motywowały do pracy, ułatwiały dokonywanie samooceny. Ich własnością powinna być nie tylko poprawność ze strony formalnej, ale dobre „wkomponowanie” w proces kształcenia realizowany zgodnie

z przyjętą filozofią kształcenia. Wybitny znawca tej problematyki B. Niemierko zwraca uwagę na fakt, by obok narzędzi „papierowych” pojawiały się inne, np.: pytania, na które można udzielać odpowiedzi ustnie, mogą to być wszelkiego rodzaju rozmowy, dyskusje, a także sprawdziany praktyczne stosowane wtedy, gdy mają być ewaluowane określone umiejętności praktyczne, kompetencje, kwalifikacje, w tym umiejętność planowania i wykonywania eksperymentów, projektowania, współpracy, czy współdziałania (Niemierko 2001, s. 23–24).

Dokonajmy jeszcze przeglądu innych, niż opisane wyżej, sposobów diagnozowania uczących się realizowanych w praktyce dydaktycznej, wykorzystujących specyfikę określonych metod dydaktycznych. Może to być zastosowanie *metody projektów* (Kowalik i inni 2001, s. 65–72), czy metody *zdarzeń krytycznych* (Palczak 2001, s. 115–124; Tripp 1996). Poszukiwanie coraz lepszych metod i narzędzi ewaluacji w tym ujęciu wynika często ze specyfiki formy zajęć dydaktycznych. Przykłady takich poszukiwań dotyczą np. ćwiczeń laboratoryjnych i projektowych. W tym przypadku rozwój technologii komputerowych otwiera wiele możliwości wspomaganie procesu kształcenia, w tym również ewaluacji. Dotyczy to zarówno pomiaru, jak i możliwości analizowania wyników oraz wyciągania wniosków.

Nowoczesnym narzędziem ewaluacji są *symulatory* mogące mieć zastosowanie w ewaluowaniu różnych celów kształcenia, na różnych poziomach. Technologie te dają możliwość m.in. formułowania zadań „edukacyjno-egzaminacyjnych”, pozwalających na równoczesne uczenie się i egzaminowanie. W przypadku Wydziału Architektury Politechniki Gdańskiej, w trakcie realizacji treści programowych z projektowania architektonicznego i urbanistycznego wdrożono nowy typ egzaminowania wspomagany komputerowo – CAD/GIS (Leszkiewicz 2001, s. 169–180). Innym przykładem zastosowania techniki jest wykorzystanie kamery video w trakcie zajęć z komunikowania się (np. podczas pracy nad autoprezentacją) lub dydaktyki przedmiotowej (np. podczas tzw. *microteachingu*), mających na celu nie tylko zachowanie wiernego obrazu sposobu wykonania zadania, ale także pozwalających na realizację innych celów (por. np. Dylak 1995, Ciekot i Jasiński 1997; Ciekot 2004; Wroński 1998; 2003). Utrwalenie wystąpienia na taśmie video daje okazję uczącemu się, niemożliwą do uzyskania w innych warunkach, do równoczesnego bycia nadawcą i odbiorcą komunikatu. W codziennej praktyce sprzężenie zwrotne dotyczy osoby-nadawcy oraz osoby-odbiorcy komunikatu, czyli w interakcji występują przynajmniej dwie osoby. Nagranie na taśmie video daje możliwości sprzężenia zwrotnego między podmiotem-wykonawcą zadania i tym samym podmiotem-odbiorcą. Ułatwia to znakomicie obiektywną ocenę wykonania zadania (w przypadku wątpliwości można każdą sekwencję obejrzeć raz jeszcze). Użycie kamery video jest więc czynnikiem doskonalącym proces ewaluacji. W innym przypadku – bez zarejestrowania sposobu wykonania zadania, zarówno prowadzący, jak i słuchacz mogą polegać jedynie na subiektywnych odczuciach (nawet, jeśli dysponują notatkami).

Rola *kamery video* ze względu na podmiot kształcenia, jako równocześnie wykonawcy i recenzenta wystąpienia, **jest nie do przecenienia**, ponieważ zadanie wyko-

nywane jest tylko raz, a prowadzący realizują zazwyczaj omawiany kurs w kilku grupach, dlatego łatwo o przeoczenia, pomyłki. Użycie tego środka może pomagać w tworzeniu samooceny uczących się dzięki dostępowi do informacji o skutkach własnych działań lub uwzględnianie w ocenie samego siebie opinii wyrażonej przez inne osoby (Wosińska 2004, s. 90). W trakcie omawiania nagrania często konieczna jest sugestia prowadzącego dotycząca na przykład korekty sposobów realizacji zadania, zachęta do ogólnej analizy wystąpienia, skupienie się na mocnych stronach, a dopiero potem dokonanie analizy popełnionych błędów. Daje to okazję uczącemu się zarówno do refleksji, jak i do dokonania samorefleksji (Wroński 2003, s. 116).

Różnorodne metody ewaluacji mają swoje uzasadnienie nie tylko w specyfice celów kształcenia, czy specyfice form kształcenia, ich miejsce w ewaluacji uzasadniają także różnice indywidualne studentów wyrażające się na przykład w różnych stylach poznawczych, zróżnicowanymi uzdolnieniami. Dobrze dobrany „repertuar” metod i narzędzi ewaluacji pozwala na ujawnienie się umiejętności praktycznych studentów, co zwłaszcza w kształceniu zawodowym na poziomie uczelni wyższej ma znaczenie.

Ze względu na jakość kształcenia wymagane jest zatem poszukiwanie procedur ewaluacji zawierających metody i narzędzia możliwie najlepiej „dopasowane” do założonych w programie celów dydaktycznych, ale równocześnie trafnie dobranych z uwagi na kontekst, w jakim przebiega proces kształcenia (np. formy zajęć, rodzaju zadania, specyfika grupy) i w jakim w przyszłości działać będą absolwenci.

W literaturze przedmiotu w kontekście szeroko pojętej ewaluacji pojawiło się pojęcie diagnostyka edukacyjna. W pedagogice zwraca się uwagę, iż *w znaczeniu przełożonym diagnozą nazywa się każdą opinię o „wnętrzu” ucznia (tj. o wartościach ustalonych zmiennych nieobserwowalnych). Formułuje ją najczęściej nauczyciel lub inne postaci szkolnego życia, nie będące psychologami. Celem tej opinii jest albo uświadomienie sobie i uczniowi, co mu przeszkadza w wykonaniu zadania, albo wyjaśnienie zachowania ucznia, które odbiega od oczekiwań* (Konarzewski 1999, s. 30). W praktyce edukacyjnej panuje pogląd, iż diagnozowanie jest bardziej przyjazne uczącym się niż ocenianie, głównie z uwagi na realizację zasady indywidualizacji kształcenia. Cytowany autor zwraca jednak uwagę, iż *rzetelne diagnozowanie w tym szerokim sensie nie jest ani możliwe, ani przyjazne. Kiedy lekarz docieka, na jaką chorobę cierpi pacjent, zajmuje się rzeczywistością ukrytą, lecz istniejącą w chwili badania diagnostycznego. Kiedy jednak pedagog próbuje oszacować potencjał ucznia, wypowiada się o czymś, co dopiero zaistnieje w bliższej lub dalszej przyszłości. Diagnozowanie możliwości to w istocie przewidywanie przyszłości na podstawie teraźniejszości* (Konarzewski 1999, s. 35).

Według K. Konarzewskiego diagnozowanie nie zawsze jest korzystne dla ocenianego, ponieważ pozostawia w jego świadomości realny ślad, nawet w sytuacji, gdy jest ono oparte na subiektywnych sądach nauczającego. K. Konarzewski argumentuje ten sąd powołując się na badania J. Brzezińskiego i J. Siuty (1997), które potwierdzają prawa R. Rosenthala dotyczące tzw. samospełniającego się proroctwa, czy istnienie efektów

Pigmaliона i mechanizmów pośredniczących w ich występowaniu. Dodaje też, że uczniowi łatwiej się otrząsnąć z niekorzystnej diagnozy psychologa, niż uniknąć **samo-spełniającego się proroctwa nauczyciela**, z którym musi dalej pracować. Natomiast w sytuacji, gdy nauczyciel dużo spodziewa się po uczniu, może mobilizować go do osiągnięcia dobrych wyników. Zauważono, że taki nauczyciel nie tylko stawia mu lepsze oceny, ale także inaczej z nim pracuje: stwarza mu cieplejszy klimat emocjonalny, jest bardziej wrażliwy na jakość jego pracy, próbuje go nauczyć więcej trudniejszych rzeczy, daje mu więcej okazji do wykazania się. Stosujący diagnozę nauczyciel może charakteryzować się postawą *bezstronnej nadziei*, opartą na założeniu, że uczących się stać na wiele (Konarzewski 1999, s. 36). Taka postawa nauczających jest niezwykle korzystna zarówno ze względu na relację nauczyciel–uczący się, a tym samym – na jakość kształcenia. Stosowanie zatem diagnozy w dydaktyce w określonych sytuacjach i przez empatycznych nauczycieli może być działaniem wspomagającym rozwój uczących się. Wybór tych sytuacji wymaga od nauczających perfekcyjnego opanowania warsztatu dydaktycznego, w tym warsztatu związanego z użyciem różnorodnych metod ewaluacji, a ponadto dużego doświadczenia i intuicji.

Gdy chodzi o metody badań diagnostyki edukacyjnej obejmującej nie tylko podmioty kształcenia, ale także realizatorów programów kształcenia, czy same programy, warto przedstawić ich układ preferencyjny, czyli ustalony porządek uwzględniający znaczenie danej metody. Oto one, wymienione w kolejności ich znaczenia:

1. **Obserwacja bezpośrednia** – jest najlepszym sposobem gromadzenia hipotez, które mogą być potem sprawdzane bardziej obiektywnymi metodami.

2. **Analiza dokumentów** – przedmioty materialne pisane, dzienniki lekcyjne, protokoły z zebrań, wszelkie dokumenty mogące być przydatne w trakcie interpretacji określonych działań dydaktycznych.

3. **Metody kwestionariuszowe** – ankieta i wywiad (rzadko tworzy się skale ocen i próbuje analiz wielozmiennowych, docierających do zmiennych ukrytych), jednak dają one obraz procesu kształcenia z punktu widzenia jego uczestników, szczególnie uczących się (studiujących).

4. **Pomiar dydaktyczny** – rozumiany jako zobiektywizowana informacja o osiągnięciach uczących się (studiujących). Najczęściej dokonywany za pomocą standaryzowanych testów dydaktycznych (Niemierko 1999, s. 18–19).

W innym ujęciu uzupełnieniem wcześniej prezentowanych metod ewaluacji są trzy następne odnoszące się do ewaluacji pracy nauczycieli, ale mogące z powodzeniem, po modyfikacji, mieć zastosowanie w ewaluacji pracy studentów. Są to:

– **analiza wytworów** – publikacje naukowe nauczycieli akademickich, raporty z badań, niepublikowane referaty, prace magisterskie, doktorskie, postery, plakaty, itp. Pozwalają one na lepsze poznanie się nauczycieli i studentów (w sensie osiągnięć), a także poprzez upublicznienie wytworów w różnorodny sposób uruchamiają swoisty rodzaj kontroli społecznej;

– **kwestionariusze ewaluacyjne** – przydatne w trakcie ewaluacji końcowej, przygotowywane przez specjalistów, zalecane jest przygotowanie kilku wersji takich arkuszy;

– **rozmowa** – dostarczającą, dzięki bezpośredniemu kontaktowi z ludźmi, dodatkowych informacji, pozwalających na weryfikację danych uzyskanych w trakcie analizy dokumentów i wytworów, spostrzeżeń zebranych w trakcie obserwacji, a także danych z kwestionariuszy, czy arkuszy ewaluacyjnych. Ta metoda pozwala na wyjaśnienie wątpliwości, rozproszenie obaw itp. (Brzezińska 2000, s. 119–120).

W wersji dla studentów chodziłoby o analizę ich prac zaliczeniowych, zwłaszcza końcowych, opracowanie kwestionariuszy ewaluacyjnych do badania ogólnych opinii nauczycieli o pracy ich studentów oraz rozmowa ze studentami na temat ich postępów.

Na zakończenie przeglądu metod stosowanych w ewaluacji warto dodać, iż w trakcie projektowania oraz realizacji ewaluacji w procesie kształcenia należy bardzo starannie planować proces ewaluacji, dobierając odpowiednie proporcje ewaluacji studentów (m.in. ich wyników kształcenia, opinie o procesie kształcenia, oceny pracy nauczycieli akademickich, opinie o realizowanym programie, oceny warunków, w jakich przebiega proces dydaktyczny, ewaluacji nauczycieli (m.in. ich opinie o studentach, warunkach realizacji własnego programu kształcenia), ewaluacji absolwentów i pracodawców (m.in. opinie o przydatności zdobytej wiedzy, umiejętności w realizacji ról zawodowych, społecznych, silne i słabe strony sposobów realizacji programu kształcenia). W przyjętych (gotowych wzorach) lub wypracowanych procedurach ewaluacji istotny jest dobór odpowiednich do celów ewaluacji metod i narzędzi użytych w badaniach.

Badania dotyczące różnorodnych aspektów czynności związanych z ewaluacją oraz badania trafności i rzetelności użytych narzędzi pomiaru mogą zaowocować nie tylko doskonaleniem procedur ewaluacji, ale także podniesieniem kultury organizacyjnej danej instytucji, a tym samym mogą zapobiegać negatywnym skutkom niedociągnięć czy braków w procesie kształcenia, czyli minimalizować funkcjonowanie programów ukrytych.

Przedstawione w tym punkcie zagadnienia związków i zależności między celami kształcenia a pomiarem stopnia ich osiągnięcia przez studentów prowadzą do konkluzji, iż orzekanie o stopniu realizacji celów ewaluacji odbywa się w taki sposób i z taką dokładnością, na jaką pozwala „istota” samych celów. Jakość ewaluacji zależy zatem i od trafności decyzji nauczyciela czy powinien ograniczyć się tylko do orzeczenia, czy cel (cele) został osiągnięty, czy też nie (np. zaliczył – nie zaliczył), czy też powinien podejmować działania pozwalające określić stopień realizacji celu (celów) (najczęściej wyrażony liczbą – punktami, oceną).

Spełnienie przedstawionych wyżej postulatów odnoszących się do sposobów pomiaru – oceniania w kategoriach ilościowych czy jakościowych (opisowo) wyników pracy uczestników procesu kształcenia to pierwszy, choć podstawowy etap ewaluacji w za-

pewnianiu jakości kształcenia. Niezbędne jest dalsze postępowanie, na które składa się **analiza wyników ewaluacji** oraz **wnioskowanie**.

Analiza danych pochodzących z pomiaru odbywa się z uwzględnieniem danych ilościowych i jakościowych. Procedury są takie same jak w badaniach naukowych (por. Babbie 2003). Najprostszą formą analizy ilościowej jest analiza jednozmiennowa (np. wyników testów dydaktycznych, ocen końcowych studentów z określonego kursu-przedmiotu), z uwzględnieniem kształtu rozkładu wartości. W praktyce nauczyciele przeceniają rolę symetryczności rozkładu. Złym rozwiązaniem, wręcz niedopuszczalnym, jest ocenianie „na krzywą” – według rozkładu normalnego. Jest to relatywizacja ocen do poziomu prezentowanego przez grupę. Jeżeli studenci w grupie skutecznie pracują, a kryterium wykonania zadania jest właściwie określone, to można się spodziewać, że rozkład jest prawoskośny. W innych przypadkach rozkład ocen może być lewoskośny. Jeśli mówimy o wynikach kształcenia całej grupy, to poza skośnością istotna jest również średnia ocen. Wprowadza to konieczność porównywania rozkładów zarówno ze względu na skośność, jak i na średnią – dwu głównych charakterystyk rozkładu.

Poza prostym opisem ogólnego rozkładu (punktów, ocen) poszukuje się wartości przeciętnej dla określenia typowej wartości zmiennej (średnia arytmetyczna) lub wartości centralnej, wyrażonej modalną (najczęściej występująca wartość) oraz mediany (środkowa wartość w uporządkowanym rozkładzie wszystkich wartości ocen, punktów).

Porównywanie grup studentów ze względu na ich wyniki kształcenia może odbywać się jedynie opisowo, czasem wymagane jest porównywanie na przykład z uwzględnieniem wyników ewaluacji wstępnej.

W analizach jakościowych dotyczących na przykład wyników obserwacji studentów wykonujących określone zadanie, analizy treści prac pisemnych, projektów wyróżnia się analizę zorientowaną na zmienną (np. wynikającą z okoliczności) oraz analizę zorientowaną na przypadek. Istotą jest poszukiwanie wyjaśnienia pojawiającej się tendencji w grupie lub przyczyn uzyskiwania przez poszczególnych studentów – najczęściej otrzymujących wyniki poniżej standardowych wymagań lub studentów otrzymujących wynik celujący. Podstawowym pytaniem jest uzyskanie odpowiedzi o przyczynę takich wyników.

Bardzo trudnym zadaniem dla nauczyciela jest ujmowanie dynamiki osiągania celów kształcenia, czyli postępów studiujących – określenie tzw. wartości dodanej. Niezbędne są do tego wyniki ewaluacji wstępnej i traktowanie ich jako swoistego punktu odniesienia do dalszych wyników.

Najprostszym rozwiązaniem jest porównywanie średnich ocen z poszczególnych semestrów. Hipotetycznie można założyć, że powinny mieć one tendencję wzrostową, świadcząca o opanowaniu przez studentów własnej techniki uczenia się w warunkach akademickich. W praktyce jest to bardzo trudne wobec konieczności zaliczania przez studentów wyodrębnionych kursów, prowadzonych przez różnych nauczycieli akademickich, czasem trwających tylko jeden semestr i braku spójnych sposobów realizacji programu oraz stawianych kryteriów zaliczeń. Tym większego znaczenia nabiera

umiejętność dokonywania przez studentów prawidłowej samooceny – zajmiemy się tym zagadnieniem w punkcie 3.2.3.

Ostatnim etapem ewaluacji jest **wnioskowanie**. Powinno ono dotyczyć postępów poszczególnych studentów, grup studentów kształconych np. w kolejnych semestrach, na podstawie ich wyników kształcenia, ale także jakości warsztatu dydaktycznego nauczyciela, w tym jakości stosowanych procedur ewaluacji (organizacji, metod, narzędzi, analizy danych).

Wnioskowaniu o wynikach kształcenia towarzyszą różne formy komunikowania się ze studentami. Najczęściej są to formy słowne (recenzje prac, opinie, komentarze, uwagi) wyrażane pisemnie lub ustnie. Ten etap ewaluacji jest często niedoceniany, a jest on kluczowy z uwagi na sprzężenie zwrotne między nauczycielem a studentem. Nawet jeśli kryteria są jasno określone, to dla niektórych studentów niezbędne są dodatkowe wyjaśnienia. Kryteria i standardy wykonania zadań powinny obowiązywać wszystkich, ale sposób ich rozumienia, przełożenia na własną pracę, sposób rozwiązania zadania może być naznaczony różnicami psychologicznymi studiujących. Dobrze przygotowany nauczyciel powinien zdawać sobie z tego sprawę i zakładać konieczność indywidualnej rozmowy ze studentami, którzy potrzebują dodatkowych komentarzy, czasem rad udzielanych przez nauczycieli. Obiektywność w ocenianiu prac studentów to niezbywalna wartość, ale oprócz sprawiedliwości w dydaktyce powinno być miejsce na miłosierdzie.

Indywidualizacja podejść do adresatów komunikatów dotyczących wniosków z ewaluacji wymaga też zróżnicowania form i sposób przekazywania wyników ewaluacji. Na pierwszy plan wysuwa się zdolność do empatii u nauczyciela. Dlatego też oprócz wymienionych werbalnych komunikatów, niezwykle ważne mogą się okazać towarzyszące im komunikaty niewerbalne. Zwraca się uwagę, że *te bezsłowne (sposoby wyrażania opinii przez nauczających – K. C.) czasem dobitniej uzmysławiają uczniowi wartość jego pracy czy postępowania*. Cytowana autorka wyjaśnia też, iż *Treść opisowa oceny nie sprowadza się tylko do opisu faktycznego stanu rzeczy, ale obejmuje również stwierdzenie jego zgodności ze wzorcem lub uznanie tego stanu rzeczy za wartościowe w oparciu o bezpośrednie ujęcie wartości. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z oceną porównawczą, opartą na wzorcu – normie, ustalającej to, co obowiązuje, co jest przeciętne lub normalne. W drugim – podstawą oceny jest doświadczenie aksjologiczne, w którym dana wartość została ujęta wraz z cechującą ją powinnością* (Morszczyńska 2004, s. 76).

W trakcie omawiania ze studentami wyników ich pracy znaczenie mają sugestie prowadzącego zajęcia dotyczące np. korekty sposobów realizacji zadania, skupienie się na mocnych stronach, a dopiero potem dokonanie analizy popełnionych błędów, zachęta do ogólnej analizy wyników uzyskanych np. w semestrze, roku. Takie postępowanie daje okazję zarówno do refleksji, jak i do dokonania samorefleksji, a w konsekwencji uczy samooceny.

Wnioskowanie na podstawie wyników analizy danych z ewaluacji to dobry sposób na refleksję dydaktyczną nad programem kształcenia, sposobami jego realizacji, pod-

miotami tego kształcenia (studentami), a także nad jakością pracy dydaktycznej nauczyciela. Warto wielu nauczycielom akademickim uprzytomniać tę prostą prawdę, że w pewnym sensie wyniki uzyskiwane przez studentów świadczą o nich samych. Nie można być dobrym nauczycielem studentów, których permanentnie dyskwalifikuje się ze względu na osiągnięte wyniki kształcenia, zwłaszcza gdy z ewaluacji wstępnej mieli oni zadowolające wyniki.

Analiza i wnioskowanie o wynikach kształcenia studentów powinny być uzupełniane i weryfikowane analizą i wnioskowaniem na podstawie wyników badań opinii studentów o jakości pracy nauczycieli. Szerzej zajmować będziemy się tym zagadnieniem w punkcie 3.5.3.

Dotychczasowe rozważania poświęcone ewaluacji i użytym w niej procedurom skupiały się na wynikach kształcenia pojedynczych studentów. Jak zwracaliśmy uwagę wcześniej, w nowoczesnych programach kształcenia kładzie się nacisk na osiąganie celów wymagających pracy zespołowej. Ocena realizacji takich celów wymaga specyficznego podejścia – zajmiemy się nim w następnym punkcie.

2.4. Problemy ewaluacji wyodrębnionych zbiorowości studentów

Indywidualne różnice wśród studentów, na które zwracaliśmy uwagę w poprzednim punkcie, nabierają dodatkowego znaczenia w trakcie realizacji zadań wykonywanych wspólnie, najczęściej w małych grupach. W programach kształcenia uczelni wyższych znajdują się cele, których realizacja wymaga od studentów umiejętności efektywnego współdziałania, współpracy. Cele te od dawna formułowane są i realizowane w uczelniach, ale obecnie przywiązuje się do nich szczególną wagę. Możliwie pełna realizacja tych celów jest niezbędna, gdy mowa jest o jakości kształcenia. Sytuacje wymagające współpracy i współdziałania mają często miejsce w trakcie zajęć laboratoryjnych, projektowych, seminaryjnych, w trakcie praktyk itp. Pojawia się dodatkowy problem, który staje przed nauczycielem akademickim – dokonanie ewaluacji pracy grupowej. W rozważaniach dotyczących pomiaru skuteczności procesu kształcenia nie można pominąć różnic w badaniu skuteczności pracy jednostki i skuteczności pracy zespołu.

W teorii i praktyce można wskazać wiele przykładów odmiennego pojmowania skuteczności jednostkowej i skuteczności zespołowej. Zajmujący się tym problemem specjalista podaje przykład doskonale ilustrujący te różnice, wykorzystując sytuacje pojawiające się w grach zespołowych, gdzie każdy gracz w zespole występuje z jednej strony jako jednostka, ale równocześnie jako członek zespołu. *Każdy zdobyty przez niego punkt nie tylko zwiększa poziom skuteczności danego gracza, ale także całego zespołu. Jednakże nawet skuteczni „zawodnicy” nie zapewnią zwycięstwa zespołowi. Sytuacja taka może wynikać stąd, że inna jest miara skuteczno-*

ści dla poszczególnych uczestników procesu kształcenia, a inna dla zespołu jako całości (Sobolewski 1998, s. 150).

Ewaluacja pracy grupy niesie dodatkowe komplikacje wynikające z wielu innych powodów. Najczęstszą przyczyną jest nierówne zaangażowanie członków grupy w realizację zadania. Czasem powodem jest nieufność członków grupy wobec sprawiedliwej oceny ich wkładu pracy. Badania dotyczące trudności pojawiających się w trakcie ewaluacji pracy grupowej wykazują, że członkowie grupy mają zazwyczaj wiele obaw, wśród których najważniejszymi są następujące: że otrzymają niższą ocenę niż gdyby pracowali indywidualnie, że będą pracowali więcej niż pozostali członkowie grupy, a w konsekwencji otrzymają tyle samo punktów, że rzadko jest przyporządkowana określona liczba punktów do każdej z części składowych zadania, które realizują poszczególni członkowie grupy itp. (por. *Evaluating Teams* 2001). Istnieją oczywiście środki zaradcze, dzięki którym te słabe strony ewaluacji pracy grupowej można minimalizować. Teoretycy kształcenia proponują w ocenie grupy stosowanie „dyskusji oceniającej”. Procedura takiego oceniania polega na:

- przygotowaniu przez członków grupy krótkiego opisu przebiegu pracy grupowej, z uwzględnieniem zarówno uzyskanych wyników, jak i własnego (indywidualnego) wkładu pracy,
- przedstawieniu publicznie własnych wniosków i refleksji dotyczących wykonanej pracy,
- poddaniu tych wniosków analizie i ocenie przez wszystkich uczestników zajęć.

Jak podkreślają cytowani autorzy, dla osiągnięcia powodzenia oceny grupowej konieczny jest odpowiedni klimat zajęć umożliwiający szczerą i krytyczną wypowiedź (Newble i Cannon 1988, s. 50–51). W tym przypadku odpowiedzialność za ocenę „przerzuca się” z prowadzącego zajęcia na członków grupy, z tym że prowadzący może pełnić rolę arbitra.

Pojawia się przy okazji pytanie dodatkowe i **kto ma ostatecznie oceniać pracę grupy** – czy tylko nauczyciel (opierając się na własnych kryteriach, czy też biorąc pod uwagę oceny członków grupy), czy sami członkowie grupy (*peer evaluation*), a może inne osoby niebędące członkami grupy (jako bezstronni sędziowie). Praktyka wskazuje, że nie ma jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie. Najbardziej odpowiednia wydaje się kombinacja tych propozycji w zależności od tego, czego dotyczy grupowa praca, kim są realizatorzy zadania, jakie mają doświadczenie w pracy grupowej, w jakich warunkach odbywa się praca itp. (Newble i Cannon 1988, s. 50–51).

Drugie pytanie to **wybór sposobu oceny** poszczególnych członków grupy. Tu możliwy jest wybór różnych opcji:

- wszyscy członkowie grupy dostają po tyle samo punktów ze względu na całłościowy wynik ich wspólnej pracy,
- ważony jest udział wkładu poszczególnych członków grupy wykonujących zadania o różnym stopniu trudności lub skomplikowania,
- każdy członek grupy dostaje własne punkty.

Drugie i trzecie rozwiązanie możliwe jest tylko w warunkach, w których przyporządkowano punkty składowym zadania.

Trzecie pytanie dotyka istoty pracy zespołowej – **jak oceniać sam proces pracy w grupie** na tle uzyskanego wyniku końcowego. Jest to szczególnie istotne w przypadku oceny grup działających długoterminowo. W praktyce bowiem nauczyciele oceniają tylko realne, ostateczne wyniki uzyskane przez grupę. Wskazane byłoby jednak, aby obok oceny rzeczywistych wyników (skutków realizacji celów), próbować opisywać rodzaj interakcji, komunikację między członkami grupy w trakcie wykonywania zadania (wzajemne uczenie się, udzielanie wsparcia, krytykę itp.). W wyborze wariantu oceny pracy grupowej najistotniejsze jest, by końcowa ocena nie dotyczyła tylko ostatecznego wspólnie wypracowanego wyniku, ale także obejmowała sam fakt współpracy, współdziałania członków grupy.

Ocena **procesu pracy** (ale może odnosić się również do zabawy, czy innej formy działalności zespołowej) jest czymś nowym w dydaktyce. To próba ewaluowania przede wszystkim tego, **jak dana grupa pracuje razem**, czyli **ocena dynamiki grupy** (por. np. *Evaluating Teams* 2001). Ten ostatni aspekt ewaluacji pozostaje nadal pytaniem, na które teoria i praktyka edukacyjna nie znalazły odpowiedzi. A jest to kolejne bardzo ważne zagadnienie jakości kształcenia. Postulować należy dokonanie zmian w metodyce prowadzenia niektórych zajęć laboratoryjnych, projektowych, warsztatowych tak, by konieczne było częstsze ocenianie pracy grupy jako zespołu, który ma osiągać określone cele. Zadaniem do rozwiązania jest opracowanie podejścia do ewaluacji dynamiki grupy, w którym oprócz badania wyników dokonuje się badania jakości relacji między członkami grupy, jakości sposobów komunikowania się. Wymaga to znalezienia odpowiednich procedur stosowanych w badaniach longitudinalnych.

Rekapitulując przedstawione w tym punkcie zagadnienia odnoszące się do ewaluacji towarzyszącej procesowi kształcenia w uczelni wyższej, traktowanej wieloaspektowo, zwróciliśmy uwagę na źródła podejść do ewaluacji, jej znaczenie w procesie kształcenia, funkcje oraz rodzaje, jakie może i powinna pełnić w procesie kształcenia.

W prawidłowo zaprojektowanym i realizowanym procesie kształcenia ewaluacja dotyczy wyników kształcenia studentów, jakości pracy nauczycieli akademickich oraz jakości realizowanego programu kształcenia.

Zgodnie z definicją ewaluacji, podstawowym warunkiem jej skuteczności są poprawnie określone cele edukacyjne określające stan „wyjściowy”, czyli stan konkretnych dyspozycji studenta **po zrealizowaniu celów kształcenia**. Aby rzeczywiście badać zmianę, powinien być brany pod uwagę również stan „wejściowy”, czyli stan określonych dyspozycji studenta **przed** rozpoczęciem realizacji celów danego programu kształcenia.

Ewaluacja pracy studentów powinna się koncentrować **tylko na zmianie** wywołanej stopniem realizacji założonych celów dydaktycznych, odzwierciedlającej przyrost wiedzy, zdobycie lub doskonaleniu umiejętności, rozwijanie określonych dyspozycji jednostki, w tym jej postaw, **nigdy zaś nie może być oceną osoby studenta**.

W trakcie ewaluacji powinny być wykorzystywane różne sposoby badania stopnia realizacji założonych celów. **Pomiarowi w kategoriach ilościowych** powinny podlegać te zmiany, które zachodzą w studiujących pod wpływem zoperacjonalizowanych celów kształcenia, z jasno wyznaczonymi standardami wykonania zadań (zadania). Ponieważ w programach kształcenia znajdują się też cele, np. odnoszące się do kształtowania postaw, sfery emocjonalnej studentów, którym trudno określić jasne kryteria ich wykonania, ich realizacja jest **oceniana za pomocą wskaźników jakościowych** (np. opisowo).

Nie bez znaczenia dla prawidłowego funkcjonowania ewaluacji jest stosowanie w pomiarze jasnych, jednoznacznych instrukcji wykonania zadań przez studentów w ustalonych z góry warunkach, w tym z założeniem czy zadanie jest realizowane indywidualnie, czy grupowo. Studenci powinni być świadomi, jakie obowiązują kryteria (standardy) wykonania zadań i dodatkowo powinni być przekonani o ich słuszności. Ponieważ studujący prezentują różne style poznawcze, powinny być stosowane różne metody ewaluacji, traktowane jako komplementarne, wzajemnie się weryfikujące. Należy dbać o **różnorodność pomiarów ewaluacyjnych** (form, metod, narzędzi), odpowiednich ze względu na cel i treść kształcenia, specyfiki określonych metod realizacji treści programowych, form organizacyjnych zajęć, a także, w uzasadnionych sytuacjach, uwzględniających różnice indywidualne studentów (np. style poznawcze).

Nauczyciel akademicki w roli ewaluatora wyników kształcenia swoich studentów powinien charakteryzować się nie tylko dobrym przygotowaniem dydaktycznym, dzięki czemu dobiera lub konstruuje właściwe narzędzia ewaluacji, dostosowane do celów kształcenia, tworzy warunki dla czynności związanych z ewaluacją. Dobrze przygotowany nauczyciel powinien też charakteryzować się postawą refleksyjnego badacza analizującego otrzymane wyniki, poszukującego przyczyn określonego ich stanu, znajdującego pomocne wskazówki, rady dla swoich studentów, ale także środki doskonalące własny warsztat dydaktyczny.

Jakość ewaluacji w naszym rozumieniu wyznaczana jest przez odpowiednio dobrane procedury i sposób ich realizacji, dotyczące: pomiaru–analizy–wnioskowania oraz towarzyszący im kontekst. Jednym z kryteriów właściwie realizowanej ewaluacji jest to, w jakim stopniu spełnia określone funkcje, np. pomaga studentom realizować założone cele kształcenia, stymuluje ich wysiłek, ułatwia identyfikację własnych tzw. mocnych i słabych stron, oraz dokonywanie adekwatnej do posiadanych dyspozycji **samooceny**, dzięki czemu skuteczniej mogą podejmować zadania związane z samokształceniem.

Doskonalenie procesu dydaktycznego uczelni to długotrwały proces przebiegający ewolucyjnie. Pomocne w tym jest konstruowanie systemu oceny jakości kształcenia, z uwzględnieniem przyjętego systemu wartości, i spójne z nim odpowiednio dobrane czynności związanych z ewaluacją, dzięki którym w optymalny sposób można określać stopień osiągnięcia przez studentów wyników kształcenia.

Dalsze rozważania będą dotyczyły sposobów doskonalenia ewaluacji z uwzględnieniem towarzyszących jej różnych kontekstów.

3. Konteksty ewaluacji

Jak wiadomo ewaluacja przebiega w określonym otoczeniu społecznym, materialnym, co również nie jest bez wpływu na jej wyniki. *W doskonaleniu diagnostyki edukacyjnej postuluje się rozpoznawanie przebiegu procesu edukacyjnego z uwzględnieniem jego kontekstu* (podkreślenie – K.C.), *to jest ogółu czynników nie poddających się lub mało podatnych na oddziaływania edukacyjne* (Niemierko 1999, s. 8). W tej części pracy zajmować się będziemy różnymi rodzajami tego kontekstu.

Przez **kontekst ewaluacji** rozumiemy *naturalne otoczenie, w którym jest usytuowane badane zjawisko* (por. Łobocki 2001, s. 87). Zjawiskiem tym jest szeroko rozumiana ewaluacja mająca miejsce w procesie kształcenia, a w jej otoczeniu wyróżniamy:

– aspekt aksjologiczny i etyczny wyrażający się w uwewnętrznionych wartościach nauczycieli i studentów, przejawiający się m.in. w stosunku do wiedzy, obiektywności oceniania, szacunku dla osoby (studenta, nauczyciela), indywidualizacji podmiotów kształcenia;

– aspekt komunikacyjny, rozumiany jako rodzaj relacji nauczyciel – student, wyrażający się w komunikatach werbalne i niewerbalne przekazywanych w trakcie czynności związanych z ewaluacją; indywidualizowaniu sposobów przekazu i odbioru wyników ewaluacji, udzielaniu bądź nie komentarzy, rad przez nauczycieli i sposobach przyjmowaniu ich przez studentów;

– uwarunkowania psychologiczne, wynikające przede wszystkim z różnic osobowości oraz doświadczeń życiowych uczestników procesu kształcenia (studentów oraz ich nauczycieli), przejawiające się m.in. w motywacji do działania, poziomie samooceny, relacjach nauczyciel–student;

– kontekst kultury organizacyjnej towarzyszący czynnościom związanym z ewaluacją, a przede wszystkim przekładający się na organizację ewaluacji, kulturę osobistą nauczycieli;

– aspekt dydaktyczny, rozumiany jako poprawność realizacji procedur związanych z ewaluacją, dbanie o trafność i rzetelność pomiaru, stymulowanie motywacji studentów w trakcie czynności ewaluacyjnych do osiągania celów kształcenia, umiejętność wykazywania dynamiki rozwoju studentów, oraz umiejętne wykorzystanie ewaluacji wstępnej do określania poziomu i zakresu „wiedzy wejściowej” (jako narzędzie doboru, kwalifikowania);

Wyodrębnienie poszczególnych kontekstów ewaluacji wynika z przyjętej metodologii badań, umożliwiającej skupianie się na wyodrębnionych jej kontekstach, co wymaga między tymi kontekstami silnych związków i zależności, co nie uchroni nas od pewnych powtórzeń. Zakładamy, że podejmowanie prób rozpoznania *naturalnego otoczenia, w którym jest usytuowane badane zjawisko*, może przyczynić się do wzbogacenia procedur ewaluacji, uczulić zwłaszcza nauczycieli dokonujących oceny pracy studentów, iż powinni dysponować bogatym instrumentarium do badania wyników kształcenia, szczególnie analizować wyniki pomiaru, a także wykorzystywać wnioski płynące z analiz w doskonaleniu swego warsztatu dydaktycznego oraz jako pomoc studentom. Uwzględnienie znaczenia kontekstu w doskonaleniu ewaluacji może wspomagać jakość kształcenia.

W kolejnych punktach niniejszego podrozdziału przedstawimy aspekty aksjologiczne i etyczne ewaluacji oraz uwarunkowania psychologiczne. Rozpatrywać będziemy też ewaluację w kontekście komunikacji między nauczycielem a studentem oraz w kontekście kultury organizacyjnej. Wreszcie zajmiemy się dydaktycznymi kontekstami ewaluacji, wśród których obok założeń *stricte* dydaktycznych pojawią się inne wcześniej wymienione aspekty, wobec istniejących między nimi związków i zależności. Chcemy bowiem rozpoznać interesujące nas zjawisko możliwie wielostronnie i zarazem holistycznie.

3.1. Aspekty aksjologiczne i etyczne ewaluacji

W rozważaniach nad aspektami aksjologicznymi najistotniejsze jest pytanie, jakie wartości są najczęściej przywoływane obecnie w programach kształcenia uczelni wyższych, jak są eksponowane i – co ważniejsze – jak „przenikają” funkcjonowanie instytucji edukacyjnych w skali makro (mamy na myśli funkcjonowanie danej uczelni jako instytucji) oraz w skali mikro (dotyczy to działania poszczególnych nauczycieli akademickich realizujących program kształcenia z poszczególnych przedmiotów). Wartości zawarte w oficjalnych dokumentach, a przede wszystkim przejawiające się w działaniu nauczycieli akademickich, wywierają wpływ na wyniki procesu, którym kierują, czyli na jakość kształcenia. Zakładamy, iż kształcenie na poziomie wyższym, jeżeli charakteryzuje się wysoką jakością, pozostawia wyraźny „ślad” w osobowości studiujących, ukierunkowując ich dalsze działanie zarówno zawodowe, jak i społeczne. W pracy pt. *Zamknięty umysł* przypisuje się uczelni wyższej rolę *nosiciela wzorców*, które kształtują i ukierunkowują aspiracje reszty społeczeństwa, generatora pewnych ideałów cywilizacji (Bloom 1997).

Omawianie kontekstu aksjologicznego procesu kształcenia warto rozpocząć od przypomnienia, że greckie słowo *aksios*, od którego pochodzi termin *aksjologia* znaczy: odpowiedni, wart, godny, cenny. Szukać będziemy zatem zarówno w procesie kształcenia, jak i w ewaluacji, wyników kształcenia tego, co jest (czy powinno być) cenne, wartościowe, godne wysiłku i zaangażowania uczestników tego procesu. Szukając odpowiedzi na pytanie o ważne wartości z perspektywy nauk o edukacji, warto przypomnieć myśl znakomitego dydaktyka, który zwraca uwagę na istotę wartości w edukacji, jako kategorii aksjologicznej: *Mając byt, przedmiot istnieje, mając wartość, przedmiot ma znaczenie* (Sośnicki 1967, s. 154). W takim ujęciu program kształcenia, a w nim cele oraz sposoby realizacji tych celów w procesie kształcenia powinny mieć wartość, czyli być znaczące dla uczestników tego procesu (nauczycieli i studentów), oczywiście pod warunkiem, iż zostały one prawidłowo zaprojektowane i jasno, jednoznacznie objaśnione. Wartości nieodłącznie towarzyszą edukacji. Przez *wartość* rozumie się *przekonania szczególnego rodzaju, które określają sposób zachowania się uczestnika danej zbiorowości preferowany (w stosunku do alter-*

natywnego) i bardziej ceniony w danej sytuacji i w danym środowisku (Rokeach 1973).

Aksjologia edukacji według pedagogiki *jest ujęciem istoty i sposobu istnienia człowieka w kategoriach systemu wartości nadających sens ludzkiemu życiu w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. Przestrzeń edukacyjną wypełniają wartości samoistne Prawda, Dobro, Piękno. Człowiek poprzez swoje osobowe Ja może je rozpoznawać, rozumieć, akceptować i respektować w życiu – ale nie może ich tworzyć. Z kolei przestrzeń edukowaną wypełniają wartości niesamoistne, tworzone przez człowieka (Gnitecki 1993, s. 44).*

Podjmiemy próbę poszukiwania wartości w obu rodzajach przestrzeni, z jaką spotykają się nauczyciele i studenci uczestniczący w procesie kształcenia, zakładając, że tam gdzie chodzi o jakość kształcenia wartości nadają sens ich działaniu (por. np. Denek 1994). W tej części monografii rozważać będziemy różnorodne aspekty „spotkania” wartości z wybranymi składowymi procesami kształcenia, a zwłaszcza „spotkania” wartości z ewaluacją.

3.1.1. Wartości w procesie kształcenia a wyniki kształcenia

Analiza jakości kształcenia w uczelni wyższej, dokonywana w aspekcie aksjologicznym i etycznym, powinna rozpoczynać się od postawienia pytania, czy daną uczelnię można traktować jako *koinonię*. Przyjmujemy rozumieć to pojęcie (związane pierwotnie z uniwersytetem) jako *najlepsze miejsce, w którym spotykają się nauczyciele, umiędzy przekazać swą wiedzę, (...) oraz studenci, którzy potrafią, chcą i są gotowi wzbogacać swe umysły tą wiedzą (Brzeziński 2000, s. 210)*. Spotkanie nauczycieli i studentów, które charakteryzuje *koinonię*, ma z definicji charakter osobowy, a zatem wymaga podmiotowego wzajemnego traktowania się nauczających i nauczanych (Czerepaniak-Walczak 1999). Dla spełnienia tego postulatu potrzebne jest wzajemny szacunek i zaufanie (por. np. Aleksander i inni 1991). Wpływ uczelni na kształtowanie studenta-podmiotu edukacji realizującego cele programowe powinien polegać nie tylko na wyposażeniu go w odpowiednią wiedzę i umiejętności, ale też na wspólnym poszukiwaniu sposobów uaktualniania gotowości do przyjmowania nowej wiedzy, nowych doświadczeń zgodnych z przyjętą sylwetką absolwenta. Odpowiedzi jak tego dokonać można znaleźć w następującym stwierdzeniu: *Każdy system edukacyjny stawia sobie jakiś cel moralny, pod kątem którego ułożony jest program nauczania. Pragnie wytworzyć pewien określony typ jednostki. Zamiar ten jest mniej lub bardziej jawnie wypowiedziany, w mniejszym lub większym stopniu wynika ze świadomej refleksji. Jednakże nawet najbardziej neutralne przedmioty (...) mają swoje miejsce we wzorcu osoby wykształconej. Dla niektórych narodów wzorcem była osoba pobożna, dla innych wojownicza, dla jeszcze innych przedsiębiorcza. Zawsze istotne są wymogi ustroju politycznego, który potrzebuje obywateli żyjących w zgodzie z jego podstawowymi zasadami. Arystokracje chcą dżentelmenów, oligar-*

chie ludzi ceniących bogactwo, a demokracje – miłośników równości. Demokratyczny system edukacyjny, czy się do tego przyznaje czy nie, chce i potrzebuje stworzyć ludzi obdarzonych takimi upodobaniami, wiedzą i charakterem, które sprzyjają ustrojowi demokratycznemu (Bloom 1997, s. 28–29).

Działalność instytucji edukacyjnych, niezależnie od epoki, w jakiej funkcjonują, poziomu, czy funkcji, inspirowana jest przez wartości przyjęte przez ich twórców i osiągnięciu tych wartości ma służyć. Innymi słowy, przyjęte wartości „odciskają” swoje piętno na sposobie funkcjonowania tych instytucji, zgodnie z tezą, iż *w rzeczywistości społecznej zarówno działanie, jak i fakty wynikają z idei* (Tripp 1996, s. 82). Idee te i tworzone w oparciu o nie koncepcje kształcenia stanowią punkty odniesienia, wedle których jednostka, grupa, czy społeczeństwo wybiera taki, a nie inny styl działania. To, w jaki sposób myślimy i działamy oparte jest również na sądach i przekonaniach, będących naszą reinterpretacją rzeczywistości. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na rolę ideologii edukacyjnych, rozumianych jako zbiory idei, sądów, poglądów i przekonań dotyczących rzeczywistości społecznej, twierdząc, że są one bardziej konkretne niż systemy filozoficzne, mocniej zakorzenione w etyce społecznej i zmagają się do ukierunkowania działania społecznego, przy czym stanowią one *zarówno przyczynę, jak i skutek fundamentalnej zmiany społecznej* (O’Neill 1981, s. 17). Warto podkreślić, że *ideologie mają charakter normatywny, ponieważ zawierają dyrektywy, na których mogą się oprzeć twórcy programów politycznych, pragnący nadać procesom społecznym pożądany kierunek* (Gutek 2003, s. 143). Ulega im również zinstytucjonalizowana edukacja. Obowiązująca ideologia, według cytowanego autora, kształtuje zasady polityki edukacyjnej, formułuje oczekiwania, **wyznacza cele kształcenia oraz standardy osiągnięć**. Za pośrednictwem środowiska szkolnego **przekazuje i utrwała pewne postawy i wartości** (podkreślenie K. C.) (Gutek 2003, s. 155).

Według współczesnych teorii edukacyjnych zasadniczym zadaniem edukacji jest wspomaganie wszystkich rodzajów działań społecznych nastawionych na kształtowanie pożądanych postaw młodzieży, charakteryzujących się takimi właściwościami konstytutywnymi, jak: akomodacja, aproksymacja oraz indoktrynacja. Uczelnię można zatem postrzegać, iż zgodnie z założeniami cytowanego autora:

- jest znaczącym źródłem różnych informacji, w tym o celach życiowych, wartościach, normach i zasadach społecznych (to wyraża akomodację);
- przybliży studentom wchodzącym w struktury społeczności akademickiej ich powinności, a przyjęte w ich następstwie zadania indywidualne i grupowe rzutują na kształtowanie się hierarchii planów osobistych zarówno poszczególnych osób, jak i większych zbiorowości (w tym wyraża się aproksymacja);
- systematycznie i w sposób zorganizowany wpływa na przekonania i poglądy jednostek bądź grup społecznych (w tym wyraża się indoktrynacja) (Tchorzewski 1993, s. 28).

Wartości w procesie ewaluacji

To, z jakimi wartościami utożsamiać się będą projektanci i realizatorzy programu kształcenia, wpływ ma panujący w danym okresie kierunek filozofii, przyjęta przez

nich (lub system w jakim pracują) ideologia pedagogiczna, z którą owi twórcy się identyfikują (por. Gutek 2003).

Istotne znaczenie, w rozważaniach nad jakością kształcenia, ma podział wartości na **instrumentalne i autoteliczne**. Wartości autoteliczne występują też pod innymi pojęciami – zwane są *własnymi, docelowymi, wyznaczającymi ostateczne cele* lub *perfekcyjnymi*. **Wartości autoteliczne mają wartość same w sobie, to znaczy są cenne bez względu na inne wartości**. Mówiąc na przykład, że **prawda, piękno, dobro, uczciwość** są wartościami autotelicznymi, mamy na uwadze, iż są one cenne bez względu na to, czy i jakie inne wartości można z ich pomocą zrealizować (Łojewska-Krawczyk 2001, s. 15–16). Osiąganie przez studentów celów ogólnych kształcenia powinno przyczyniać się do internalizacji obu rodzajów wartości.

Ewaluacja związana z ocenianiem jakości procesu kształcenia i jego składowych jest de facto ich wartościowaniem. *Problematyka wartości (value judgement) w metodologii badań społecznych może być różnie traktowana: od wzdurliwej eliminacji (w orientacjach pozytywistycznych) do pełnej dominacji (w orientacjach humanistycznych)* (Niemierko 2003, s. 22). Wartościowanie efektu działalności drugiego człowieka, a tak się dzieje podczas ewaluacji towarzyszącej procesowi kształcenia, implikuje konieczność rozważań nad jej aksjologicznym aspektem, a przede wszystkim nad wartościami i zasadami, które wyznaczają cele, zasady, metody i warunki realizacji programu kształcenia, a szczególnie nad tymi wartościami i zasadami, które wyznaczają przyjętą w danym systemie dydaktycznym ewaluację.

Skoncentrujemy się na tych wartościach, które mają szczególne znaczenie w perspektywie celu niniejszej rozprawy. Ich prezentację rozpoczniemy od dwóch podstawowych uniwersalnych wartości: *prawdy i wolności* (a właściwie *poczucia wolności*). Do kanonu wartości ważnych w edukacji zaliczymy następujące: *odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia* (Górniewicz 2001). Ograniczenie się w omawianiu wartości do przedstawionego kanonu wypływa z przeświadczenia, iż nie są one do pominięcia w procesie kształcenia nastawionym na jakość, niezależnie od typu i funkcji instytucji edukacyjnej. Zaznaczamy, iż prezentowana kolejność omawianych wartości nie jest jednoznaczna z próbą ich hierarchizowania, ani też nie zakłada ich niezależności.

Prawda jako wartość obowiązuje we wszystkich sytuacjach edukacyjnych. Przypomnijmy za J. Tischnerem, że *pierwszym dobrem wolności jest prawda* i: *Aby wolność spełniała się w akcie uznania prawdy, drugi sam musi być przekonany, że to, co mu podaje, jest prawdą* (Tischner 2002, s. 195–196). W procesie edukacji jawi się wiele okazji do autentycznych spotkań nauczających z uczącymi się, charakteryzującymi się refleksyjnością w poszukiwaniu prawdy. Takie podejście wzmacnia pozycję, postulowaną już od dawna przez pedagogów, wiedzy proceduralnej i kontekstowej w stosunku do wiedzy deklaratywnej (Walter i Soltis 2000, s. 42–43). Dla nauczycieli wspólne dochodzenie do prawdy ze studentami, także w sytuacjach oceniania wyników ich pracy, może być dodatkową gratyfikacją płynącą z wykonywanego zawodu. Aby tak się stało, potrzebne są warunki do autentycznego „spotkania” nauczających

z uczącymi się, dzięki m.in. właściwym relacjom wypracowanym i utrwalanym w procesie kształcenia.

Oprócz prawdy i poczucia wolności kolejną wartością wyznaczającą jakość kształcenia jest odpowiedzialność.

Odpowiedzialność definiowana jest jako *pojęcie eschatologiczne, mające podwójne odniesienie: odpowiada się mianowicie za coś, albo jest się odpowiedzialnym przed kimś (instancją, zlecniodawcą), kto jest źródłem odpowiedzialności* (Górniewicz 2001, s. 16). Przywoływanie tej wartości jest bowiem koniecznością w sytuacjach, w których osoba dokonuje osądu tego co robi lub zrobiła druga osoba. W takiej sytuacji nie można zwolnić od odpowiedzialności nikogo. Szczególnym rodzajem odpowiedzialności jest **odpowiedzialność moralna**, wynikająca z posiadanego systemu wartości przez uczestników procesu kształcenia. Kto jest odpowiedzialny, ten potrafi rozpatrywać własne poczynania w kategoriach moralnych. Warto dodać, że znalezienie oparcia w wartościach daje możliwość zaufania do siebie samego. Zmniejsza to koszty działania, nie jest potrzebna ciągła kontrola. Stwierdzenie, że instytucje edukacyjne przygotowują dziś tych, którzy będą tworzyli jutro, brzmi jak slogan lub truizm, ale nabiera znaczenia, gdy postawi się pytanie, czy instytucje te przygotowują młodych ludzi nie tylko pod względem odpowiednich kompetencji merytorycznych do czekających ich zadań, ale również tak, by byli **odpowiedzialni** za to, co robią, za podejmowane wybory. Ten aspekt przygotowania zawodowego i życiowego nabiera także szczególnego znaczenia ze względu na szybki rozwój badań naukowych (technicznych, biomedycznych, społecznych i możliwe skutki nieetycznego ich wykorzystania), a także szybkie zmiany w otoczeniu zawodowym oraz społecznym. Warto w tym miejscu upomnieć się o odpowiedzialność w trakcie oceniania pracy innego człowieka. Przekłada się ona na opanowanie wiedzy i umiejętności związanych z trafnym i rzetelnym pomiarem, umiejętną analizą wyników tego pomiaru oraz podejmowaniem dalszych działań wynikających z wniosków. Odpowiedzialność moralną jako cechę charakteryzującą zarówno studentów, jak i nauczycieli implikuje podmiotowe traktowanie wszystkich uczestników procesu kształcenia.

Podmiotowość to jedna z częściej przywoływanych w edukacji wartości (por. np. Gurycka 1989; Kofta 1993; Czerepaniak-Walczak 1999; Lewowicki 1997). Według psychologa Tomaszewskiego *O podmiotowości ludzkiej mówi się zazwyczaj wtedy, kiedy człowiek rozwija swoją działalność w sposób świadomy, zgodnie z własnymi standardami i wartościami. Trzeba przy tym pamiętać, że nie jest to cecha czy stan, w jakim człowiek się znajduje. Jest to proces, specyficzny proces. Szczególny rodzaj regulacji stosunków człowieka z otoczeniem* (Tomaszewski 1997, s. 73). Człowiek nie jest „miejscem” owej regulacji, ale jej świadomym sprawcą i kreatorem. Aby w pełni zaistniała taka sytuacja, muszą zostać spełnione pewne warunki. Do takich należy zaliczyć podmiotową działalność człowieka, jego świadomość oraz własny, zinternalizowany system wartości. *Podmiotowość zatem polega na stałym, w miarę możliwości, poznawczym kontrolowaniu tego, co robimy, co się dzieje ze światem nas otaczającym i co się dzieje z nami samymi. Możemy być więc podmiotem nie tylko w relacjach ze światem, ale także z samym sobą – być podmiotem własnego losu.* (Korzeniowski

1983, s. 49). W dochodzeniu do bycia podmiotem nieodzowna jest praca jednostki nad właściwą samooceną (tą kategorią zajmujemy się w punkcie 3.2.3) oraz uświadomiona potrzeba działania podmiotu w warunkach zapewniających jej z jednej strony poczucie wolności i odpowiedzialności (por. Górniewicz 2001; Kubiak-Szymborska 2003).

Pedagog E. Kubiak-Szymborska zwraca uwagę na fakt, iż podmiotowość traktowana jako efekt działań edukacyjnych powinna być nastawiona na *otwarte możliwości ludzkiej osoby, pobudzanie jej twórczych dyspozycji, zdolności do innowacji, z drugiej zaś koncentrują się wokół stosunków interpersonalnych w procesach edukacyjnych, zagadnieniach spotkania, dialogu, partnerstwa między uczestnikami edukacji* (Kubiak-Szymborska 2003, s. 74). Także inna specjalistka, Czerepaniak-Walczak, wskazuje na takie przejawy podmiotowości, jak: świadoma moc sprawcza, krytyczny i racjonalny wybór i działanie ukierunkowane na osiągnięcie własnych preferencji oraz odpowiedzialność za ten wybór, a także odwaga i godność (Czerepaniak-Walczak 1999, s. 87). Innymi słowy, realizacja programu kształcenia, a zwłaszcza realizacja procedur ewaluacyjnych „według” omawianej wartości, wymaga spełnienia tych zaleceń, dzięki którym urzeczywistnić się może potrzeba samorealizacji.

Samorealizacja to kolejna kategoria istotna dla wspólnoty akademickiej, silnie związana z ideą podmiotowości, a także z właściwie pojętą ideą wolności w edukacji (por. np. Duraj-Nowakowa 1996; Straś-Romanowska 1994; Dzikiewicz-Gazda 2004). W literaturze pedagogicznej definiuje się samorealizację jako *proces aktualizowania potencjalnych zdolności człowieka i osiągania w toku tego procesu uczucia szczęśliwości. Proces ten może zachodzić w świecie przedmiotowym, a także wyłącznie na gruncie życia psychicznego, może być powiązany z krystalizowaniem wartości albo też z powoływaniem do istnienia nowych jakości, może być poczuciem zadowolenia z życia jako całości działań albo przerwą na chwile szczęścia w ciągu działań niekorzystnych dla podmiotu* (Górniewicz 2001, s. 45). Mówimy zatem o procesie stawania się w pełni człowiekiem, o samej kwintesencji bycia człowiekiem. Dobrze, jeżeli w procesie edukacji – konkretnie w celach kształcenia, ale też w sposobie realizacji tych celów, a zwłaszcza w trakcie ewaluacji – znajdzie się „miejsce” na przygotowanie do samorealizacji. Tym bardziej że można do tej wartości podejść inaczej, jak sugeruje znawczyni problematyki, K. Duraj-Nowakowa twierdząc, iż *podstawową własnością natury ludzkiej jest jej rozwój, a jego czynnikiem sprawczym – siły wewnętrzne procesu stawania się. Zgodnie z tą opcją siłą powodującą rozwój jednostki jest wewnętrzne dążenie do samorealizacji* (Duraj-Nowakowa 1996, s. 16–17). Z naszego punktu widzenia szczególna rola przypada w tym względzie ewaluacji, w trakcie której jest miejsce na stawianie przed studentem, oprócz problemów konwergencyjnych, problemów dywergencyjnych, stymulowanie oryginalnych odpowiedzi, dyskusji, uzasadniana wyborów. W takiej sytuacji ceni się też odwagę studentów zadających pytania w trakcie zajęć, podejmujących ambitne zadania do wykonania i oczywiście zakłada się możliwość popełnienia błędów, czy też doznawania porażek. Warto w tym kontekście nadmienić, iż dydaktyka mało jeszcze ma do powiedzenia na temat jak pomagać uczą-

cym się, którzy mają na swoim koncie porażki. Zagadnienie to staje się szczególnie istotne, gdy chodzi o kolejną kategorię – twórczość.

Twórczość wyraża się w procesie, który rozumiany jest jako *szczególny przypadek procesu rozwiązywania problemów. Zachodzi on w sytuacji początkowego niedoboru danych, jakimi dysponuje twórca. Proces twórczy polega na wytworzeniu w umyśle, a następnie przekształceniu i wzbogaceniu obrazu (reprezentacji) sytuacji problemowej i celu tak długo, aż człowiek odnajdzie zadowalający go sposób osiągnięcia celu w danej sytuacji* (Górniewicz 2001, s. 84). W pedagogice o twórczości mówi się jako o celu i zarazem warunku rozwoju jednostki. Przygotowanie ludzi twórczych, umiających kształtować rzeczywistość jest nośnym hasłem podejmowanym przez różne orientacje pedagogiczne (Górniewicz 2001, s. 87). Kategoria, o której mowa, ceniona była w każdej epoce, ale obecnie cenić się ją powinno również w sensie dobra społecznego przyczyniającego się do wzrostu dobrobytu. Na ten aspekt twórczości zwraca uwagę J. Koziński powołując się na własne doświadczenia badawcze, ale i na autorytety tej miary co P. Drucker, E. Nęcka czy D. Simonton, według których powstanie wielkiej klasy twórczej i innowacyjnej rodzi realne nadzieje na wzrost dobrostanu i dobrobytu społeczeństw (Koziński 2005). Według R. Floridy *Twórczość nie jest namacalna tak jak złoża naturalne, które można...kupić i sprzedać. Musimy nauczyć się myśleć o twórczości jako o dobru wspólnym, podobnym do wolności i bezpieczeństwa. Należy ona do wszystkich i do każdego z nas* (cyt. za: Koziński 2005, s. 15). Cytowany autor zwraca uwagę, iż pojęcie twórczości we współczesnej literaturze rozumiane bywa bardzo szeroko. Do działań twórczych zalicza się nie tylko wielkie odkrycia naukowe czy przełomowe działania artystyczne, ale również innowacje techniczne, czy edukacyjne. W wielu przodujących krajach, takich jak Stany Zjednoczone, Szwecja, Finlandia, Dania lub Holandia, obserwuje się głębokie zmiany w strukturze społeczeństwa, które rodzą nowe szanse, jednocześnie jednak wywołują ryzyko. Najważniejsza z nich to powstanie klasy twórczej, do której zalicza się przedstawiciele zawodów tradycyjnie związanych z twórczością jak: uczeni, inżynierowie, powieściopisarze, artyści, aktorzy, projektanci, ale także lekarze, nauczyciele, pracownicy mediów, architekci, wydawcy, czy ludzie rozrywki. Głównym motorem działań osób należących do tego grona są czynniki wewnętrzne: wyzwanie, pasja, rozwój osobisty, poczucie własnej wartości, ciekawość świata, a także samorealizacja. P. Drucker twierdzi, że posiadają oni *psychiczne środki produkcji*. Warunkiem znalezienia się w tym gronie jest dobre wykształcenie, ale kluczową rolę odgrywa „wiedza nowa” tworzona w umysłach tych ludzi. Co jest ważne z punktu widzenia naszych rozważań – siłą napędową działania klasy twórczej powinno być rozwijanie różnych form ustawicznej edukacji (Koziński 2005). Cytowany autor opisuje też spotkanie przedstawicieli środowisk twórczych w Memphis w 2003 roku, na którym uchwalono tzw. *Manifest z Memphis*. We wstępie do tego manifestu znajduje się stwierdzenie, że twórczość ma fundamentalne znaczenie dla jednostek oraz dla grup ludzkich i jest niezbywalną cechą każdej osoby (Koziński 2005). Warto jednak zaznaczyć, iż *Twórczy rozwój osobowości jest domeną „ochotników”, to jest ludzi, którzy mając swobodę wyboru*

podjęli decyzje o realizacji takiej, a nie innej wizji stanu idealnego, zakładając określone przeobrażenie świata. Nie ma tu miejsca na „najemników”, którzy realizują cudze wizje, przymuszeni do tego lub skuszeni zewnętrznymi gratyfikacjami, dla których podjęte działanie jest nie tylko opłacalne, ale zarazem „opłacane” zewnątrz (Łukaszewski 1984, s. 414). To ważna przestroga również dla nauczycieli oceniających jednostkowe dokonania studentów – nie zawsze twórczość jednostki jako realizacja celu edukacyjnego jest możliwa do osiągnięcia, zatem za ten brak, czy efekt wyboru alternatywnej drogi, jednostka taka nie powinna być karana. Przywołać zatem należy tolerancję.

Tolerancja oznacza wyrozumiałość, pobłażanie dla cudzych poglądów, upodobań, wierzeń, mimo że są odmienne od tego, co się samemu uważa za słuszne lub prawdziwe (Górniewicz 2001, s. 61). Jednym z warunków tolerancji jest istnienie różnorodności. Tam, gdzie jest jednorodność, tolerancja nie jest potrzebna. Właściwie realizowany proces edukacji powinien m.in. pomagać uczącym się w poznawaniu siebie również pod kątem umiejętności na przykład respektowania indywidualnych różnic uczestników procesu edukacyjnego, w tym różnic dotyczących ich własnych systemów wartości. Realizacja tej kategorii w procesie edukacji wymaga specyficznego podejścia nauczających, respektującego zasadę podmiotowości. U. Ostrowska podkreśla, że *eksploracja wartości w edukacji dotyczy indywidualnych, właściwych podmiotom, a zatem swoistych i niepowtarzalnych i nieprzekazywalnych w całej swej złożoności – sposobów doznawania czy doświadczenia wartości* (Ostrowska 1998, s. 28).

Z badań nad stylami poznawczymi wynika, że ludzie różnią się między sobą, wykazując różny zakres tolerancji na nierealistyczne doświadczenia (efekty złudzeń). Osoby o dużym poczuciu tolerancji na nierealistyczne doświadczenia wykazują większą giętkość w myśleniu, są otwarte na nowe doświadczenia, wykazują nietypowe skojarzenia (...) dominuje u nich postawa innowacyjna, są ciekawi świata (Nosal 1990, s. 172–176). A więc nie tylko przesłanki aksjologiczne przemawiają za włączeniem tej kategorii do listy wartości, którymi należy się kierować w procesie edukacji.

Przedstawiona skrótowo prezentacja, ważnych wartości wybranych w aspekcie jakości kształcenia wskazuje, iż odwoływanie się do jednych wartości pociąga za sobą konieczność odwoływania się do innych, przy czym koncentrowanie się na wartościach autotelicznych nie znaczy, że deprecjonujemy znaczenie wartości instrumentalnych. Obecność tych drugich w celach kształcenia związana jest z kompetencjami, jakie w procesie kształcenia studenci mają osiągać.

O tym, z jakimi wartościami identyfikować się będą twórcy i realizatorzy określonego programu kształcenia, decydować będą zinternalizowane wartości i wynikające z nich osobiste postawy, nie mówiąc o wpływach innych czynników, w tym politycznych, ekonomicznych, społecznych. One to nie są obojętne w wyborze uznawanej ideologii, filozofii kształcenia i związanej z nimi teorii pedagogicznej jako podstawy przyjętych rozwiązań. W przypadku wyboru założeń aksjologicznych *Tak wiele zależy od naszej koncepcji natury człowieka; w wymiarze indywidualnym rzutuje na sens i cel naszego życia, na to co powinniśmy robić, o co walczyć, i na nasze plany na przyszłość;*

w wymiarze społecznym wpływa na wizję przyszłej społeczności, do której dążymy, i na zmiany jakie powinniśmy w społeczeństwie przeprowadzić. Odpowiedzi na wszystkie ważne pytania zależą od tego, czy uznajemy, że istnieje coś takiego jak „prawdziwa” czy „wrodzona” natura człowieka. Jeśli tak, to co nią jest? Czy jest inna u mężczyzn i kobiet? A może nie ma żadnej „istoty” człowieka – jest tylko zdolność do bycia formowanym przez środowisko, tzn. przez czynniki ekonomiczne, polityczne i kulturowe (Stevenson i Haberman 2001, s. 13).

W dalszym wywodzie jednak cytowani autorzy powołują się na I. Kanta, który wierzy głęboko w ludzką wolność i odpowiedzialność moralną. Powtarzają za wielkim filozofem – *jestemy wolnymi i racjonalnymi istotami, które są w stanie działać z pobudek moralnych, a nie tylko z powodu samolubnych zachcianek* (Stevenson i Haberman 2001, s. 140–141). Przyjęcie tego założenia może napawać optymizmem i takie przesłanie będzie towarzyszyć dalszym rozważaniom poświęconym kwestiom zawartym w tytule tej pracy. Warto jednak w tym kontekście przytoczyć głosy zdecydowanie pesymistyczne i krytyczne na temat zmian założeń aksjologicznych we współczesnych uczelniach w stosunku do tradycji.

Pedagog M. Malewski zauważa z goryczą, że *typowy dla tradycyjnego uniwersytetu kult mądrości zastępowany jest kultem sprawności. Emancypacyjna funkcja edukacji uniwersyteckiej stopniowo obumiera. Uniwersytet przestaje być miejscem humanistycznego rozwoju ludzi i azylem dla myślenia dysydenckiego. Traci swój elitarny charakter i powszednieje* (Malewski 2000, s. 29–30). Przywołany problem ma charakter tylko lokalny. Hiszpański filozof F. Savater w tekście „Ignoranci z dyplomami” stwierdza, iż *Uczelnie nie wypuszczają w świat odpowiedzialnych i tolerancyjnych, a jednocześnie krytycznych członków społeczeństwa. Wydajemy dyplomy ludziom, którym obce jest poczucie solidarności, troszczących się tylko o prawa dla siebie, nie pamiętających za to nigdy o obowiązkach, albo ponurym fanatykom, żywym wcieleniom bezwzględności i demagogii. Brakuje nam za to obywateli. (...) Nie brakuje im wiedzy technicznej. Wręcz przeciwnie, mają jej aż za dużo. Ze społecznego i moralnego punktu widzenia są jednak idiotami (pojęcia „idiota” autor używa dla oznaczenia osoby pozbawionej cnót obywatelskich – greckie *idiotes* – ktoś źle ukształtowany), nieświadomymi, na czym polega życie w społeczności, gwarantującej swym członkom coraz to większe prawa i swobody* (cyt. za: Kubiak-Szyborska 2005, s. 107).

Także filozof H. Arendt rysuje dość niepokojącą wizję przyszłości twierdząc, że *załamanie się rewolucyjnego szturmu na wolność publiczną odpowiedzialne jest za zastąpienie pierwotnego ideału wolności publicznej ideałem szczęścia indywidualnego. Stopniowo samą wolność zaczęto utożsamiać z prawem jednostki do osiągnięcia swojego własnego, prywatnego szczęścia. W natłoku powszechnych żądań o prawo do satysfakcji osobistej, została zaprzepaszczona troska o sprawy publiczne, dążność do społecznego samozarządzania* (Arendt 1995, s. 119). Z. Bauman zwraca uwagę na fakt, że konsumpcyjne społeczeństwo, które narodziło się wraz z rozpadem publicznego dobrobytu na szereg prywatnych aktów konsumpcji, wytworzyło mechanizm umożliwiający mu przetrwanie. Tezę tę wyjaśnia następująco: *W miarę jak kapitalizm wcho-*

dził w konsumencką fazę swego istnienia, praca stopniowo traciła swą centralną pozycję w systemie. Jej miejsce zajęła wolność jednostki (w swej konsumenckiej odmianie). Być może początkowo zjawiała się tu jako dziki lokator, nie mniej z biegiem czasu nabyła prawa do stałego pobytu (Bauman 1995, s. 119). I dalej argumentując swój wywód, cytowany autor przywołuje fragment tekstu C. Offe (1985), w którym zwraca on uwagę, iż w swym wymiarze indywidualnym praca została stopniowo wyrugowana z centrum na peryferia poza tym, w porównaniu z innymi dziedzinami życia stała się stosunkowo mniej ważna i ograniczona do odpowiednio podrzędnej pozycji w biografii indywidualnej. Z pewnością pozbawiona została szans w starciu z autonomią jednostki, z poczuciem własnej wartości, ze szczęściem rodzinnym, wolnym czasem, przyjemnością konsumpcji i posiadaniem dóbr materialnych jako warunkami osobistej satysfakcji i szczęścia. Praca utraciła swą centralną pozycję również w skali społeczeństwa, a także w skali systemu. Na każdym poziomie jej miejsce zajęła wolność konsumencka. To ona przejmuje teraz kluczową rolę ogniwa wiążącego sferę życia jednostki z celowością i racjonalnością systemu: rolę głównej siły, koordynującej umotywowane działanie jednostki, integrację społeczną i zarządzanie systemem społecznym (cyt. za: Bauman 1995, s. 91).

Jeżeli nawet przyjmimy, że obraz absolwentów uczelni wyższych opisany wyżej jest przejawskrawiony i nie znajduje w pełni pokrycia w naszej rzeczywistości, to jednak warto na takie głosy zwracać uwagę i starać się przywracać uczelniom warunki do pełnej realizacji ich pierwotnej funkcji wynikającej z pojęcia *universitas* i *koinonia*, chociaż jest to zadanie bardzo trudne z uwagi na kontekst społeczny, ekonomiczny i etyczny, w którym one funkcjonują.

Tabela 3. Wskaźnik zatrudnienia ludności w wieku 15 lat i więcej według poziomu wykształcenia

Poziom wykształcenia	Ludność tys.	Pracujący tys.	Bezrobotni tys.	Wskaźnik zatrudnienia %
Wyższe	3894	2889	231	74,2
Policealne	869	528	102	60,8
Średnie zawodowe	6287	3550	686	56,4
Średnie ogólnokształcące	3073	1114	286	36,3
Zasadnicze zawodowe	8266	4400	1272	53,2
Gimnazjalne, podstawowe	8807	1577	522	17,9
Ogółem	31196	14054	3081	45,1

Źródło: Rocznik statystyczny GUS 2005, s. 232.

W rozważaniach nad uwarunkowaniami przebiegu procesu kształcenia i jego jakości konieczne jest stałe rozpoznawanie otoczenia uczelni wyższych. Chociażby zauważona przez cytowanych autorów zmiana w systemie wartości społecznych ma kapitalne znaczenie dla edukacji. Należy liczyć się z tym, że samo przygotowanie zawodowe studentów jako podstawowy cel edukacji, a zarazem wartość, której służy realizowany proces kształcenia, może już obecnie nie wystarczać, skoro jednostki nie tak silnie jak wcześniej utożsamiają się z zawodem, a dla satysfakcji życiowej

potrzebne są im inne wartości – osobista satysfakcja, szczęście. W tym kontekście warto też zwrócić uwagę na kolejny problem, jaki się pojawił – bezrobocie dotyczące również absolwentów mających wyższe wykształcenie. Ilustracją tego problemu są dane z IV kwartału 2004 r. – tabela 3.

Co prawda wskaźnik zatrudnienia dla interesującej nas kategorii wykształcenia jest relatywnie najwyższy, jednak należy założyć, że spośród ponad 25% niepracujących osób z wyższym wykształceniem jest grupa poszukująca zatrudnienia. A zatem postulować trzeba, by powinnością procesu kształcenia w uczelni wyższej było przygotowanie jednostki z jednej strony do **godnego wypełniania funkcji i zadań zawodowych w nowo pojawiających się warunkach**, z drugiej zaś do **godnego przeżywania okresowego braku pracy**. To ostatnie zadanie edukacji jest jednym z jej nowych wyzwań. Nie wydaje się bowiem zasadne twierdzenie o likwidacji problemu bezrobocia w dającej się przewidzieć przyszłości. Raczej skutek automatyzacji, robotyzacji zjawisko to może się utrzymywać na dotychczasowym poziomie lub nasilać. Na dodatek *Etyka pracy (...) ustąpiła miejsca zainteresowaniu uzyskaniem dóbr i usług, dostępnych jedynie za pośrednictwem rynku. O ile w życiu, pozostającym pod normatywnym wpływem etyki pracy, korzyści materialne uważane były za drugorzędne i instrumentalne w stosunku do samej pracy (ich znaczenie polegało przede wszystkim na potwierdzeniu sensowności wysiłku związanego z pracą), o tyle w życiu kierowanym przez etykę konsumencką dzieje się inaczej. Praca jest tu traktowana (w najlepszym razie) instrumentalnie – to w korzyściach materialnych poszukuje się teraz i znajduje spełnienie, autonomię i wolność* (Bauman 1995, s. 92).

Podejmowanie prób „odinstrumentalizowania” pracy to też kolejne zadanie edukacji. Niezależnie od stosunku jednostki do pracy (choć ten stosunek, jak wynika z przytoczonych refleksji Z. Baumana, ma kluczowe znaczenie) uczelnia wyższa jest jednym z ważnych miejsc, gdzie można i należałoby przywracać osobotwórcze znaczenie samego aktu pracy i – co za tym idzie – poszukiwać nowej formuły wdrażania młodych ludzi do stawania się członkiem społeczeństwa, jako określonej wspólnoty. Jest to zadanie bardzo trudne w świetle wielu zachodzących przemian, ale jeżeli nie podejmie się tego wysiłku w procesie kształcenia, to nie widać alternatywnego rozwiązania. Tego obowiązku, jaki stoi przed współczesnym szkolnictwem na wszystkich szczeblach drabiny edukacyjnej, nie może lepiej wypełnić żadna inna instytucja. Tym bardziej że jak wiadomo, relatywnie łatwiej jest kształtować odpowiednie postawy niż je zmieniać.

Właśnie obecnie upominanie się o wartości wyznaczające pracę instytucji edukacyjnych jest palącą potrzebą, ponieważ w samym systemie wartości nastąpiły zmiany. *O ile w pierwszej połowie XX wieku w instytucjach edukacyjnych preferowano takie wartości, jak: szacunek, odpowiedzialność, zaufanie i uczciwość, które były umacniane w tradycyjnej rodzinie, o tyle dzisiejsza szkoła rzadko naucza tych wartości, a rodziny nie mają tyle czasu dla siebie, co dawniej. Co więcej – dzieci korzystają z mediów, które gloryfikują przeciwieństwa tych wartości* (Daggett 2001). Towarzyszą temu inne negatywne zjawiska, takie jak łamanie różnych norm moralnych i prawnych, którym *sprzyjają do-*

minujące we współczesnej cywilizacji wartości użyteczne, hedonistyczne, te, dawniej niżej sytuowane wartości, w sytuacjach konfliktowych zwyciężają niejednokrotnie nad autotelicznymi wartościami moralnymi (Łojewska-Krawczyk 2001, s. 31). Tym bardziej nie ma alternatywy dla konieczności wszczepiania wartości uniwersalnych w procesie kształcenia, zwłaszcza wobec alarmujących odstępstw od zasad moralnych i etycznych w życiu publicznym (np. korupcja), społecznym (brak tolerancji, narastająca agresja). Rola edukacji, *jest w tym względzie nie do zakwestionowania, ponieważ to właśnie za jej sprawą i przy jej współudziale urzeczywistnić się ma idea kreowania aksjologicznie człowieka oraz powinność czynienia jego świata lepszym, jako że proces przechodzenia ludzi ze sfery faktów do sfery wartości i versus może najpełniej występować właśnie poprzez sferę pedagogicznego myślenia i działania* (Gnitecki 1993, s. 25–26). Realizacja tej tezy wymaga od osób odpowiedzialnych za edukację szczególnego namysłu nad listą odpowiednich wartości. W następnym punkcie niniejszego rozdziału zajmiemy się przywołaniem wartości, które szczególnie powinny towarzyszyć procesowi kształcenia.

Z uwagi na znaczenie wartości w procesie kształcenia, jak dowodziliśmy wcześniej, jest szczególnie istotne by były one „widoczne” w sposobie realizacji programu kształcenia. Wartości przywoływane przez projektantów programu kształcenia (np. w liście celów kształcenia, w treściach kształcenia) w trakcie realizacji programu, a zwłaszcza w trakcie ewaluacji są na bieżąco weryfikowane przez stosowane procedury ewaluacji, w tym użyte metody, narzędzia ewaluacji oraz kontekst, jaki towarzyszy czynnościom ewaluacyjnym. Przede wszystkim mamy na myśli stosunek nauczyciela do studenta (np. okazywanie szacunku, zaufania) ich wzajemne relacje (podmiotowe), relacje między uczącymi się (np. oparte na współdziałaniu i współpracy), sposoby komunikowania się. Nieobojętne są także warunki, w jakich przebiega ewaluacja (np. miejsce, termin). W konsekwencji studium powinni mieć poczucie spójności deklarowanych celów i stawianych wymagań, a uzyskane oceny traktować jako sprawiedliwe. Określenie *sprawiedliwe* traktujemy jako synonim trafnych i rzetelnych wyników ewaluacji. Znacząca teorii wychowania, Tchonewski, zwraca uwagę, że sprawiedliwość ocen można wywieść zarówno z idei bezstronności, jak i umowy społecznej. *W aksjodeontologicznym wymiarze pracy nauczyciela, swymi korzeniami tkwi w bezstronności* (podkreślenie K. C.). *Właściwościami sprawiedliwości zatem są: intersubiektywność rozumiana jako neutralność i obiektywizm nauczyciela w ocenianiu uczniowskich postępów w przyswajaniu wiedzy, nabywaniu umiejętności intelektualnych oraz rzeczowość i niezawisłość w opiniowaniu ich moralno – etycznych zachowań* (Tchorzewski 1998, s. 93). Kolejną ważną kategorią, którą należy przywołać w omawianym kontekście jest odpowiedzialność nauczycieli, której podstawowym warunkiem jest życzliwość. Przywołując kategorię życzliwości nauczających wobec studentów, nie chodzi nam o zabieganie „na siłę” o dobre relacje ze studentami, zaniżanie stawianych im wymagań, ale takie wykonywanie zadań nauczycielskich, które cechowałoby się:

- nieczynieniem krzywdy,
- działaniem na korzyść innych,

- poszanowaniem cudzej autonomii,
- sprawiedliwością, rzetelnością ocen, szczerością, ufnością w stosunkach międzyludzkich (Kwieciński 1998, s. 82–83).

Kierowanie się wartościami w stosowanych procedurach ewaluacyjnych pomaga oceniającym tak dobierać metody i narzędzia, aby zapewniały trafność i rzetelność ocen. Wartości te powinny być pomocne w analizowaniu wyników ewaluacji (rzetelna, dogłębna), podczas wnioskowania, i w równym stopniu w wyborze sposobu przekazania oceny (wyniku) ocenianym. Niekiedy wymagana jest wrażliwość na wartości duchowe. Ma to charakter zobowiązujący, zwłaszcza wobec nauczających, obciąża ich bowiem odpowiedzialnością za skutki przyjętych rozwiązań, podjętych decyzji dotyczących m.in. wyboru procedur związanych z ewaluacją.

Jeśli w potocznym rozumieniu tego słowa ocena działalności człowieka ma być sprawiedliwa, czyli *dobra*, powinna kojarzyć się z jasnymi, jednoznacznymi zasadami ich stosowania, przyjętymi i akceptowanymi zarówno przez dokonujących ewaluacji, jak i przez uczących się. Jak zapewnić ową *dobroć* czy sprawiedliwość ewaluacji? Na to pytanie próbuje odpowiedzieć wielu autorów (por. np. Lewowicki 1998; Konarzewski 1999; Niemierko i Machowska 1999). Tęsknota za obiektywną, sprawiedliwą ewaluacją często przejawia się w preferowaniu zarówno przez studentów, jak i wielu nauczających profesjonalnych narzędzi pomiaru dydaktycznego, najczęściej testów, składających się z zadań, którym przyporządkowano określone liczby punktów możliwych do zdobycia. Wynik takiej formy badania osiągnąć studentów powinien być, z założenia, łatwy do określenia, gdyż jego ocena oparta jest na ustalonych kryteriach. Jednakże w praktyce edukacyjnej nauczyciele często nie dysponują wystandaryzowanymi testami dydaktycznymi, a poza tym – co jest równie ważne – nie wszystkie cele programu kształcenia można operacjonalizować, a zadaniom przypisać odpowiednią liczbę punktów (była o tym mowa w 2.3 niniejszego rozdziału). Ponadto o skuteczności czy efektywności ludzkiego działania świadczą nie tylko opanowane przez studium umiejętności wyrażające się w konkretnych zachowaniach, ale także niektóre dyspozycje, będące składowymi ich osobowości, takie jak na przykład wrażliwość, empatia, wyobraźnia, intuicja, określone postawy czy przekonania, które nie dają się operacjonalizować, a czasem sprawiają trudności z wyznaczeniem kryteriów ich oceny. Przykładem mogą być też niektóre dyspozycje, takie jak np. kreatywność w rozwiązywaniu problemów, odwaga cywilna, indywidualny styl pracy itp.), które często zawarte są w celach edukacyjnych, natomiast w trakcie ich oceny nie można stosować wystandaryzowanych narzędzi, bez straty ich najistotniejszych, konstytutywnych „właściwości”. Najbardziej spektakularnym przykładem są niekończące się dyskusje profesjonalistów oceniających dokonania w dziedzinie literatury, sztuki, czy też w bardziej „stechnicyzowanych” sytuacjach, np. w trakcie rozstrzygnięcia konkursów architektonicznych, konkursów na najlepszą pracę naukową.

Wartościowanie w odniesieniu do efektów działania osób komplikuje samo współczesne podejście do studenta jako osoby akcentujące *szczególnie niepowtarzalność człowieka w aspekcie jego duchowości i autonomiczności* (Kałuszyński

2002, s. 28). W takich sytuacjach pozostaje edukatorom „tylko” wyrażanie oceny w kategoriach opisowych. W ocenie społecznej często brany jest pod uwagę nie tylko sam fakt wykonania przez osobę czy grupę określonego zadania lub przedsięwzięcia, ale również kontekst, w którym działanie to jest realizowane, co stwarza dodatkowe trudności. Praktyka społeczna i edukacyjna znajdują pewne środki zaradcze. Wprawdzie ocenianie w kontekście wartości jest trudne i skomplikowane, ale możliwe. *Żaden prawdziwy nauczyciel nie ma wątpliwości, że jego zadaniem jest pomóc uczniowi w urzeczywistnieniu jego ludzkiej natury, wbrew wypaczającym siłom nacisku społecznego i przesądów. Zależnie od nauczyciela wizja natury ludzkiej może być mniej lub bardziej wyrazista, mniej lub bardziej ograniczona, lecz zawsze podsuwa mu niezależne normy, które pozwalają ocenić zdolności i osiągnięcia studentów* (Bloom 1997, s. 20). Podobne stanowisko znajdziemy w stwierdzeniu, że *mimo trudności z określeniem i zdefiniowaniem wartości ich istnienie jest jednak pewne, tak jak pewne jest istnienie świata rzeczywistego. (...) Kształt naszemu życiu bezwzględnie nadają właśnie wartości i wartościowanie* (Bryzgalski 1999, s. 4). Bez możliwości wartościowania tego, co w nas i tego, co wokół nas niepodobna jest sensowna długotrwała działalność.

Kolejne ważne pytanie, nad którym warto się zastanowić, brzmi – na ile edukacja, a tym samym poszczególni nauczyciele mogą i powinni wpływać na kształtowanie osobowości podmiotu kształcenia. Psychologia twierdzi, że *każda próba zmieniania człowieka za niego, z zewnątrz, obraca się przeciwko niemu i przeciwko tym, którzy usiłowali go zmienić* (Obuchowski 1993, s. 39). W świetle tej wypowiedzi nabiera znaczenia konieczność podmiotowego traktowania uczących się, co w przypadku ewaluacji wymaga m.in. akceptowania przez nich stosowanych w procesie kształcenia metod ewaluacji, używanych narzędzi, a także przyjętych kryteriów ocen. Zgoda na takie podejście implikuje przygotowanie podmiotu do wzięcia na siebie „ciężaru” odpowiedzialności za skutki własnych działań. Ewaluacja może być dobrym przygotowaniem do odpowiedzialnego traktowania przez jednostkę przyjętych zobowiązań.

Jeszcze raz apelujemy o ewaluację, dzięki której możliwe jest wspomaganie rozwoju wielu dyspozycji studenta. Przyjęcie tych założeń wzbogaca podejście do ewaluacji, eksponując znaczenie jej aksjologicznej podstawy, konieczność identyfikowania się nauczających z przyjętymi wartościami, włączanie podmiotów kształcenia do procesu realizacji ewaluacji poprzez świadome współtworzenie, jeśli to oczywiście jest możliwe, zasad, kryteriów, czy metod ewaluacji. Niezależnie od troski o trafność i rzetelność pomiaru w ewaluacji (szerzej na ten temat pisaliśmy w punkcie 2.3), należy liczyć się z możliwością popełnienia błędu. *Oceniać coś, to dokonywać osądu wartościującego* (Brockfield 1990, s. 132). Sąd ten w rozważanym przypadku dotyczy najczęściej niezwykle złożonych kwestii – dokonanych w jednostce zmian pod wpływem realizacji założonych celów kształcenia. Gdyby chodziło o osiąganie pojedynczych celów, obiektywność oceny nie nastroczałaby pewnie takich trudności. Zwykle jednak chodzi o konieczność ujęcia zmian kompleksowo i w dłuższym przedziale czasu, dlatego jeszcze raz przytoczmy tezę cytowanego autora: *Niezależnie od starań*

edukatorów o trafność i rzetelność ewaluacji, nie ma jednak obiektywnych wskaźników absolutnie wolnych od ludzkiej oceny (Brockfield 1990, s. 132).

Z uwagi na fakt, iż w uczelniach nauczyciele akademicy są autorami lub współautorami programów kształcenia, uzyskane wyniki kształcenia są probierzem ich podwójnych kompetencji zawodowych: naukowych i dydaktycznych. Ważne jest, by nauczający traktowali doskonalenie programów kształcenia oraz doskonalenie procesu ewaluacji jako wyraz odpowiedzialności i zarazem stały element własnego doskonalenia zawodowego. Jeśli ewaluacja ma spełnić swoje funkcje i zadania, jej efekt nie może ograniczać się do samego pomiaru. Konieczna jest analiza uzyskanych wyników kształcenia jako podstawa do wnioskowania nie tylko o studentach, ale i o własnym warsztacie dydaktycznym, i w konsekwencji przeprowadzenie potrzebnych zmian w procesie kształcenia, a zatem i w procesie ewaluacji.

3.1.2. Warunki respektowania wartości w ewaluacji

Przyjęcie założenia o kluczowej roli ewaluacji w procesie kształcenia ze względu na wyniki tego procesu implikuje zorganizowanie odpowiednich warunków, w jakich powinien przebiegać właściwie zaprojektowany i realizowany proces ewaluacji. Wśród tych warunków należy przede wszystkim, jak to wykazaliśmy, określać podstawowe wartości, z których wynikają obowiązujące zasady etyczne. Projektanci programu kształcenia (a w tym procesie ewaluacji) powinni wielokrotnie zadawać sobie pytanie, z jakimi wartościami się identyfikują, a zatem jakim celom nadrzędnym ten proces ma służyć. Celowo podkreślamy potrzebę i znaczenie namysłu, refleksji, wrażliwości etycznej, a nie tylko umiejętności wyrażania owych wartości *expresis verbis*, gdyż dla wielu nauczających jest to zadanie trudne. J. Tischner zwraca uwagę, że *Jest rzeczą zdumiewającą, jak olbrzymią rolę odgrywa tutaj emocjonalne czucie wartości* (podkreślenie KC) (Tischner 2002, s. 405). Jednakże, aby sąd wartościujący mógł pełnić rolę przewodnią w działaniu człowieka, musi wynikać z przeżycia „zaszufladkowanie” i umiejętność mówienia o nim. Poza tym cienka granica dzieli pustosłowie w przywoływaniu wartości od potrzeby towarzyszących umiejętności przeżywania wartości towarzyszących codziennej praktyce.

Instytucja edukacyjna chcąc charakteryzować się wysoką jakością kształcenia „skazana” jest na wybór ważnych wartości z punktu widzenia jednostki, grupy, społeczeństwa, nawet wtedy, gdy kierowanie się nimi jest trudne, a rezultaty niepewne. Wyniki badań U. Ostrowskiej dotyczące doświadczania wartości edukacyjnych w szkole wyższej pokazują, że jest to jednak możliwe, a zarazem dość powszechne. Dobrze ilustruje to wynik badania: *Młodzi studencka, niezmiennie od lat – niezależnie od przeobrażeń jakie przechodzi szkoła wyższa – tak samo wysoko i zarazem nierozdzielnie lokuje w hierarchii wartości wiedzę i mądrość oraz – nierozłącznie z tymi atrybutami – sztukę dydaktyczną nauczyciela akademickiego* (Ostrowska 1998, s. 26). Obcowanie ze światem wartości w edukacji może dostarczać uczącym się silnych przeżyć. Niestety

praktyka edukacyjna niezbyt szczerze oferuje takie sytuacje, zwłaszcza nie często jest miejscem dostarczającym uczącym się pozytywnych emocji. Cytowana autorka postuluje zatem częstsze niż dotychczas podejmowanie badań dotyczących problemów związanych ściśle z przeżyciami i doznaniem, przekonaniem i doświadczaniem wartości, pomimo że nie mają one charakteru *stricte* obiektywnie istniejących i wymiernych zjawisk (Ostrowska 1998, s. 33). Mówiąc o wartościach w edukacji nie sposób pominąć określenia warunków, jakie umożliwiają realizację procesu kształcenia zgodnie z przyjętymi wartościami.

Jednym z podstawowych warunków respektowania wartości w procesie kształcenia jest zatrudnienie w uczelni **nauczycieli, którzy utożsamiają się** przynajmniej z najważniejszymi **uniwersalnymi, ważnymi wartościami oraz tymi, które do tego kanonu nie należą, ale wynikają ze specyfiki przedmiotu, dyscypliny**. Przyjmowany w edukacji system wartości wynika nie tylko z uznawanych w danym czasie ideologii edukacyjnych, jest także „naznaczony” indywidualnością nauczycieli związanych z daną instytucją edukacyjną. Są to osoby mające własny system wartości, jeżeli przyjmiemy, że *w ramach badań antropologicznych, socjologicznych i psychologicznych wykryto różnorakie uwarunkowania przyjmowanych przez ludzi wartości, ich zależność od kultury, okresu historycznego, pozycji społecznej, zawodu, wykształcenia, a także wieku* (Łojewska-Krawczyk 2001, s. 9). Cytowana autorka zwraca też uwagę na fakt, iż przyjmowany system wartości może ulegać zmianom pod wpływem różnych czynników. *Zmiana poglądów na naturę świata, poznania i człowieka może rzutować na powstanie innego podejścia do uznawanych wartości, wpływać na przemiany zarówno w sposobach ich rozumienia, jak i na generowanie innych wartości* (Łojewska-Krawczyk 2001, s. 17).

Koncentrując się na aksjologicznym wymiarze edukacji, przywołajmy, jako uzasadnienie przedstawionych postulatów, słowa R. Ingardena *Człowiek (...) odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości tudzież ich realizowania. Nie chodzi tu przy tym – przynajmniej w pierwszym rzędzie – o wartości relatywne w odniesieniu do jego potrzeb czysto życiowych (...), lecz o wartości w swej immanentnej jakości absolutne, jakkolwiek ich realizacja zależy od twórczej siły człowieka, słowem wartości moralne i wartości estetyczne* (Ingarden 1972, s. 22–23).

Nauczający przede wszystkim powinni się charakteryzować odpowiednimi kompetencjami, wśród których jest miejsce na wartości. Kompetencje mają szerszy zakres znaczeniowy niż sprawności i umiejętności, i pojmowane są jako harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia. *Kompetencje oznaczają więc uświadomioną przez człowieka jego dyspozycję osiąganą w ciągu życia poprzez wyuczenie* (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 69). Kompetencje moralne i etyczne nauczających wyznaczają m.in. przyjęcie przez nich odpowiednich procedur i standardów w trakcie projektowania i realizacji wszystkich składowych procesu kształcenia. Wyznaczają one osobowy stosunek do uczącego się. Według etyka taki stosunek nie może być „zadekretowany”, jest on suwerenną decyzją samego nauczyciela, wynikającą z jego postawy i woli. *Musimy powiedzieć, że stosunek taki jest wyrazem pewnego stopnia*

samorozwoju nauczyciela (albo, jeśli chcemy zmniejszyć normatywność powyższej wypowiedzi na rzecz bardziej neutralnego opisu, jest on wyrazem rodzaju nauczycielskiego samorozwoju). Oznacza równoczesne przejście, cokolwiek byśmy o tym myśleli, od stanu profesji do stanu powołania. Wejście w osobowe relacje służy więc nie tylko uczniowi, ale także samemu nauczycielowi – osobie (Kałużyski 2002, s. 72).

Warto w tym kontekście wziąć pod uwagę również pewną przestrożę. *W nauczaniu niezwykle łatwo jest zostać nudziarzem. Wystarczy przytłumić w sobie określony typ emocjonalności. Trzeba go rozumnie pielęgnować, bo to przez przekaz tego typu emocji jedno pokolenie włącza drugie w swój świat wartości. Dobry wychowawca wie, że nauczanie to nie tylko przekaz treści, ale o wiele bardziej **przekaz fascynacji tymi treściami** (podkreślenie K. C.) (Grabowski 1990, s. 87).*

Termin kompetencje należy też rozumieć jako *zakres uprawnień osoby, grupy, instytucji* (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 68). Właściwe, czyli sprzyjające jakości kształcenia, korzystanie z uprawnień przez powołane gremia (np. komisje) czy jednostki (poszczególne nauczający) projektujące i realizujące programy kształcenia, a także dokonujące ewaluacji wymaga zdobycia doświadczenia, aby osiąść *Zdolność do umotywowanego działania adekwatnego do sytuacji i dostępnej wiedzy* (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 68). Nie da się bowiem wyuczyć wszystkich zachowań, sprawności niezbędnych do wykonywania zadań związanych z pracą nauczyciela. Można jedynie zakładać, że system wartości, z którym osoby odpowiedzialne za dydaktykę będą się utożsamiać, może wykonanie tych zadań znakomicie ułatwić. Podpowiedzi jak do tego dochodzić można szukać w następującej myśli: *jeżeli chcemy nadać życiu ludzki wymiar i wartość, niezależnie od czasów, w których żyjemy, musimy powrócić do prostych cnót, takich jak przyjaźń i dobre obyczaje* (Moore 1995, s. 121). Oczywiście nie traktujemy przestrzegania tych wartości jako panaceum na problemy związane z osiągnięciem jakości kształcenia. Należy sobie tylko uzmysłwić, iż w poszukiwaniu optymalnych rozwiązań w edukacji konieczne jest „zakorzenienie” ich w tradycji kulturowej oraz wrażliwość na aspekty moralne i etyczne własnych działań.

Innym warunkiem respektowania wartości jest posługiwanie się **odpowiednim językiem**. Można zaryzykować twierdzenie, że jest on warunkiem niezbędnym, i że trudno w edukacji obejść się bez możliwości mówienia o wartościach. Dbalność o język w wyrażaniu wartości jest zadaniem tym bardziej istotnym, że *Wartości jako takie są tworam i idealnymi, gdyż są stosunkiem istoty pewnego stanu rzeczy do istoty człowieka, stosunek ten zaś jest czymś obiektywnym i niezmiennym (o tyle, oczywiście – o ile nie zmienia się sama istota człowieka), niezależnym od wszelkich przeżyć i postaw – w tym poznawczych – doń się odnoszących* (Chmielecki 2001, s. 276). Konieczne jest zatem, by przyjęte wartości w procesie kształcenia były wyrażane wprost, odpowiednim (jasnym, prostym) językiem. Chodzi przecież o to, by uczestnicy tego procesu mogli je dobrze zrozumieć, i co więcej – identyfikować się z nimi. Język użyty w opisie wartości powinien nie tylko odwoływać się do *ratio* odbiorców, ale także budzić w nich emocjonalne skojarzenia. M. Grabowski, mówiąc o takim języku, posługuje się termi-

nem *Affiziertsein*, co oznacza: być zaczepionym, albo poruszenie emocjonalne bardzo szczególnej natury. Dodaje następujące argumenty. *Bezimienni twórcy języka dobrze oddali ten fenomen przylapywany w przeżyciu. Język przecież opowiada: o ujmującej dobroci, zachwycającym pięknie, wzruszającej miłości. Coś zachwyca, wzrusza, porywa. To „coś” jawi się w moim odczuciu jako pierwotne i nic tu nie przeszkadza, że to w końcu ja jestem urzeczony, wzruszony, ujęty. Wystarczająco intensywnie daje się odczuć, że coś wartościowego „zaczepiło” nas emocjonalnie, rozbudziło nasze uczucia. Poruszenie emocjonalne niweczy dotychczasową obojętność, inicjuje kontakt z wartością. Zwykle jest krótkotrwałe, momentalne, ale zostawia emotywny ślad w naszej pamięci (Grabowski 1990, s. 85). By kształtować ten stosunek między podmiotem kształcenia a wartością jako „istotą pewnego stanu rzeczy”, należałoby, jak się wydaje równolegle pracować nad kształtowaniem samej osoby – podmiotu kształcenia – jako takiej, pomagać jej, by umiała dostrzec owe wartości, a także ceniła sobie owe wartości.*

Kolejnym warunkiem jest **inicjowanie działania** podmiotów kształcenia. Według przedstawiciela psychologii humanistycznej C. Rogersa *W procesie wartościowania człowiek całym swoim organizmem ocenia, czy dane doświadczenie jest dla niego satysfakcjonujące i korzystne, czy też go nie zadowala. Przekonuje się, że przeżycia są życzliwym i przydatnym przewodnikiem, że prowadzą go w konstruktywnym kierunku (Rogers 1991, s. 37).*

Zasygnalizowane zjawisko ma kolosalne znaczenie w procesie motywowania studentów. Może się okazać, że samo określenie celów zawierających wartości, czy postawienie przed uczącym się zadania wynikającego z tych celów, nie wystarczy. Nie wystarczy być może także odwoływanie się do wartości wspólnych, społecznych. Może trzeba będzie upominać się o nie z innej perspektywy – dobra samej jednostki. Edukacja dać może szansę zarówno uczącym się, jak i nauczającym – pierwszym przybliży świat wartości, drugim pozwala na codzienne obcowanie z tym światem, powinni oni bowiem rozpoznawać wartości niezbędne z punktu widzenia określonego poziomu i kierunku kształcenia, czy – wężej – przedmiotu, dyscypliny. Pierwszym krokiem jest umiejętne przedstawienia wartości w celach kształcenia, z intencją, by dla uczących się były one atrakcyjne. Aby jednakże sąd wartościujący mógł pełnić rolę przewodnią w życiu człowieka, powinien wynikać z **przeżycia wartości** (podkreślenie K. C.), która (które) ją symbolizuje, czy wyraża. Trudność polega na tym, jak wskazuje znawczyni problematyki M. Straś-Romanowska, że wskazać określoną wartość można wtedy, gdy się ją samemu dostrzeże, a najlepszą rekomendacją dla określonych wartości jest przykład własnego, zgodnego z nią postępowania. Spójny i względnie trwały system przekonań jest bowiem kryterium porządkowania danych o świecie oraz spoidłem dla całokształtu znaczeń osobowych, zabezpieczających jednostkę przed poczuciem wewnętrznego chaosu (Straś-Romanowska 1994, s. 24).

Pożądanane wartości wyrażające się przede wszystkim w zachowaniu uczestników organizacji w szkole czy uczelni – szczególnie osób znaczących dla podmiotów kształcenia – powinny towarzyszyć wszystkim czynnościom w toku całego procesu kształcenia, niezależnie od szebła edukacyjnego. O ile z formalnego względu moż-

liwości instytucjonalnego wpływu szkoły na wartości wyznawane w rodzinach uczniów i studentów są ograniczone, o tyle praca samej instytucji edukacyjnej może i powinna korygować negatywny wpływ rodziny czy środowiska na uczącego się. Oczywiście chodzi tu przede wszystkim o szkoły niższych szczebli, uczelnie wyższe powinny te działania tylko wzmacniać, a ich pozytywne skutki utrzymywać.

Ważne jest zatem, aby przyjęty przez instytucję edukacyjną system wartości wyznaczał określony **rodzaj i sposób regulowania form współżycia z innymi**. Najogólniej chodzi o to, by w procesie kształcenia znalazło się miejsce na przeżywanie różnych form bycia z innymi, bowiem (...) *źródłowym doświadczeniem dla ludzkiej samowiedzy etycznej jest doświadczenie drugiego człowieka. Doświadczenie drugiego człowieka* (podkreślenie K. C.), *jeśli się je uchwyci w jego niezafalszowanym przez technikę rdzeniu, jest doświadczeniem par excellence etycznym. Tak jak jesteśmy zdolni doświadczyć drugiego, nie jesteśmy zdolni doświadczyć niczego, żadnej rzeczy, żadnego przedmiotu, żadnego krajobrazu, ani żadnego zwierzęcia. Dlatego doświadczenie to może być źródłem naszej samowiedzy etycznej. W nim znajdują fundament podstawowe wartości etyczne: prawda, sprawiedliwość, wierność itd. W nim kryje się podstawa obiektywizmu dla naszych zobowiązań etycznych. Tu leży źródło prawdziwej odpowiedzialności za świat zewnętrzny. Jeśli ktoś zezwoli na to, by stepiła się w nim wrażliwość na drugiego człowieka, cała jego moralność, całe myślenie etyczne zawisnie w próżni* (Tischner 2002, s. 363).

Apel o „odpowiedzialność za świat” każdego z nas może brzmieć zbyt pompacyjnie, ale jeżeli odpowiedzialność ta nie będzie składową postawą osób znaczących, do których powinni się zaliczać nauczyciele, to upominanie się o odpowiedzialność w działaniu uczących się nie może być owocne. Zaszczepianie odpowiedzialności za siebie i innych w uczących się powinno zaczynać się możliwie wcześniej i stale być wzmacniane. Wymaga to obok dostarczania wiedzy również działań, w tym tzw. „dobrych przykładów”. Myślenie etyczne, jeżeli jest prawidłowo kształtowane i rozwijane, może odzwierciedlać – jak mówi filozof – najgłębsze pragnienie człowieka – pragnienie bycia sobą. Niezbędna przy tym jest dobra wola, której źródłem powinna być oczywiście szeroka, stale pogłębiana wiedza o sobie, o innych, o świecie, w którym się żyje. Tu może też tkwić odpowiedź na pytanie, jak można minimalizować, czy przeciwdziałać skutkom tzw. wypalenia zawodowego typowego dla nauczycieli. Badająca ten fenomen z perspektywy psychologii M. Sęk twierdzi, że *Ważnym kierunkiem działań zapobiegającym powstawaniu zespołu wypalenia zawodowego jest badanie i analizowanie własnych celów zawodowych jakie sobie stawiamy. Samoświadomość celów odnosi się także do tworzenia nowych celów oraz redefiniowania starych. Te wszystkie działania odnoszą się do stabilności poczucia sensu własnej pracy* (Sęk 2000, s. 255–256). Podstawowa trudność, którą należałoby przełamać, to znalezienie odpowiednich źródeł wiedzy, znalezienie czasu na autoocenę oraz umiejętność prowadzenia dialogu z innymi.

Przyjęty system wartości pomaga również w pewnych okolicznościach związanych z ewaluacją rozstrzygnąć czy preferuje się rywalizację (ma to miejsce wszędzie tam,

gdzie chodzi np. o ranking, wyłonienie liderów), czy też współpracę i współdziałanie. Oba podejścia są potrzebne, choćby ze względu na różnice indywidualne między podmiotami procesu kształcenia oraz wymagania konkretnego założeń regulaminowych na przykład w trakcie konkursów. W tym kontekście konieczne jest ustosunkowanie się do pojęcia „sukces” jako swoistej wartości, które jest pojęciem wieloznacznym, pojawiającym się na wielu polach działalności ludzkiej. Słowo *sukces* można rozumieć różnie *w zależności od egzystencji człowieka na danym obszarze kulturowym, społeczno-politycznym, ukształtowanym pod wpływem szeroko pojętych systemów edukacyjnych. (...) Sukces może być przeżywaniem siebie i świata prowadzącym na wyższy poziom rozwoju, doskonalenia siebie, poznania wewnętrznego, samorealizacji, twórczości, wyzwolenia naturalnych skłonności i predyspozycji. Może być egzystencją na poziomie „być” (według ujęcia Fromma) lub jej przeciwstawieniem – czyli życiem zorientowanym na posiadanie, czyli na „mieć”* (Błahut 2000, s. 92).

Cytowana autorka przywołuje tezę, że człowiek Zachodu ciągle staje przed ważnymi decyzjami, wyborami między dostosowaniem się do powszechnie obowiązujących zasad współzawodnictwa, rywalizacji, osiągania sukcesów, zaprzeczając w ten sposób swojemu człowieczeństwu, z życiem zgodnym z własną naturą, sumieniem, wewnętrznymi odczuciami. I dalej proponuje rozróżnienie sukcesu na *zewnętrzny* (społeczny) oraz *wewnętrzny* (rozwojowy). Sukces społeczny uwarunkowany jest okolicznościami zewnętrznymi (szczęście, układy, pieniądze), a przeżywanie go wiąże się z nagrodami czerpanymi z zewnątrz, w postaci aprobaty społecznej lub innych korzyści (najczęściej wymiernych i lokujących się w obszarze posiadania, prestiżu lub władzy). Natomiast sukces wewnętrzny, rozwojowy poprzedzony jest procesem uświadamiania sobie poczucia sprawstwa i możliwości kształtowania najbliższego otoczenia, charakteryzuje się przede wszystkim tym, że jednostka upatruje jego źródła w sobie i sama się za niego nagradza (por. Błahut 2000, s. 95–96).

Na zakończenie przedstawionych rozważań o znaczeniu wartości dla ewaluacji, a zatem i dla jakości kształcenia, warto zwrócić uwagę na następujące konsekwencje. Przyjęcie w procesie dydaktycznym określonych wartości może wyznaczać czasami konkretnego adresata instytucji edukacyjnych, charakteryzującego się dyspozycjami umożliwiającymi spełnienie warunków, które są niezbędne do respektowania określonych wartości (przykładem mogą być np. uczelnie wojskowe, medyczne, pedagogiczne, teologiczne, akademie wychowania fizycznego itp.). W badaniach nad jakością uczelni wyższych powinno się zatem uwzględniać zarówno mechanizmy kształtowania się zbioru kandydatów, procesy kwalifikowania na określone kierunki studiów, jak i badania dotyczące stopnia przygotowania absolwentów do podejmowania właściwych funkcji i zadań zarówno zawodowych jak i społecznych.

Z przedstawionych w tym punkcie rozważań wynika, że proces kształcenia uczelni wyższej oraz każda jego składowa, także ewaluacja, powinny być rozpatrywane w kategoriach aksjologicznych oraz etycznych, gdyż edukacja związana jest w nieunikniony sposób z wartościami i normami moralnymi wyznaczającymi założone w procesie kształcenia cele kształcenia oraz sposoby ich osiągania. Nieobojętne są zatem stosowane procedury

ewaluacji, a także warunki, jakie towarzyszą czynnościom związanym z ewaluacją. Powinny one sprzyjać zachowaniu norm i zasad etycznych i moralnych przez wszystkich uczestników procesu kształcenia. Sprzyjać temu powinno podmiotowe traktowanie uczestników procesu kształcenia, praca nad kształtowaniem poczucia własnej wartości oparte na dostrzeganiu sukcesów dydaktycznych, tworzenie przestrzeni dobrze pojmowanej wolności uczestników procesu kształcenia, przekładające się na wzięcie na siebie odpowiedzialności za własne postępowanie, a czasem też za postępowanie innych oraz także dzięki rozwijaniu dociekliwości, krytycyzmu, twórczości, tolerancji, czy kulturze osobistej.

W prawidłowo projektowanym procesie kształcenia prace nad ewaluacją, podobnie jak w projektowaniu każdego przedsięwzięcia pedagogicznego czy dydaktycznego, powinny się zaczynać od namysłu nad listą wartości opisanych tak, by mogli się z nimi identyfikować wszyscy uczestnicy tego procesu. Dokument zawierający opis wartości, dokonany jasnym, jednoznacznym językiem, powinien być znany społeczności akademickiej i akceptowany przez nią. Wartości te powinny „przemawiać” do wszystkich uczestników procesu kształcenia, mieć „moc sprawczą”, motywującą zarówno nauczycieli, jak i studentów do ukierunkowanego przez nie działania.

Jakość kształcenia „kryje się” nie tylko we właściwie przedstawionych wartościach w dokumentach uczelni (np. programach kształcenia), ale nade wszystko w stosowanych rozwiązaniach realizacyjnych procesu kształcenia, w tym oczywiście w procedurach, czynnościach związanych z ewaluacją.

Aby realizowany proces kształcenia spełniał te postulaty, nieodzowne jest rozpoznanie innych zakresów kontekstu funkcjonowania procesu kształcenia, w tym również jego uwarunkowań psychologicznych. W następnym punkcie dokonamy przeglądu koncepcji psychologicznych dotyczących cech psychicznych człowieka, które w sytuacjach oceniania nie są obojętne dla trafności i rzetelności pomiaru oraz dla doświadczeń jednostki będących skutkiem oceniania.

3.2. Uwarunkowania psychologiczne ewaluacji

Kontekst psychologiczny towarzyszący ewaluacji determinuje rodzaj relacji nauczyciel – student, atmosferę jej towarzyszącą, obiektywność oceniania rzeczywistych wyników kształcenia studentów. Ma też wpływ na odczucia osób uczestniczących w ewaluacji, co nie jest bez znaczenia dla ich dalszej pracy. Wyniki ewaluacji są często obarczone błędami wynikającymi nie tylko z niedoskonałości stosowanych procedur ewaluacji, ale także z niedoceniaenia uwarunkowań psychologicznych przebiegu tego procesu. Akcent w niniejszych rozważaniach położony zostanie na wybrane uwarunkowania psychologiczne prawidłowego przebiegu procesu ewaluacji, a zarazem pra-

widłowego wartościowania (oceniań) wyników kształcenia, czy przebiegu procesu kształcenia i jego skutków. Warto podkreślić, iż koncentracja na problematyce psychologicznej nie „uwalnia” nas od aspektu aksjologicznego i etycznego. Te wątki przenikają się wzajemnie i równocześnie mogą się wspierać lub niwelować. Uwarunkowania psychologiczne są zatem ważne dla przebiegu czynności związanych z ewaluacją, dla trafności i rzetelności otrzymanych wyników, a tym samym są nieobojętne, jeśli chodzi o jakość kształcenia.

Niezależnie od przyjętego metodologicznego podejścia do określenia jakości kształcenia, w trakcie jej badania zawsze brane są pod uwagę, poza innymi czynnikami, wyniki kształcenia, które wyrażane są w ocenach wystawianych przez nauczycieli. Oceny, jakie otrzymują studiujący, często są traktowane jako jedyna miara uzyskanych wyników kształcenia, co, jak udowodniliśmy wcześniej nie jest słuszne. Niemniej jednak do ocen przywiązują wagę zarówno sami studenci, jak i nauczający. Jest wiele dowodów na to, że otrzymane w procesie kształcenia oceny wywierają wpływ na kształtowanie się stosunku jednostki do siebie samej i na jej relacje z innymi (Aronson i inni 1997; Brophy 2002; Wosińska 2004).

Na psychologiczne uwarunkowania oceniania wyników kształcenia zwraca uwagę wiele autorów (por. np. Galloway 1988; Noizet 1988; Mietzel 2002). Błędy w ewaluacji pociągają za sobą zazwyczaj negatywne skutki, zwłaszcza dla ocenianych, ale ze względu na kompetencje oceniającego są one, czy powinny być, również postrzegane jako jego własna porażka. Trudności z obiektywizmem oceniania w warunkach edukacyjnych wynikają z wielu przyczyn – niedoskonałości procedur związanych z ewaluacją, w tym głównie nietrafnie dobranych metod i narzędzi pomiaru dydaktycznego, oraz tzw. czynnika ludzkiego – uwarunkowań psychologicznych. Subiektywne są zwłaszcza te wyniki ewaluacji, które dotyczą opinii o konkretnych studentach, nauczycielach, ocen dotyczących wypowiedzi ustnych, prac pisemnych, sprawdzianów praktycznych itp. Błąd pojawia się tam, gdzie kryteria nie są dostatecznie jednoznaczne, gdzie czasem trudno o precyzyjne określenie standardów wykonania zadania lub w sytuacji, w której na końcowy wynik silny wpływ mają zmieniające się warunki, w jakich przebiega ewaluacja.

Zakładamy, że jednostki często utożsamiając się z otrzymywanymi ocenami, mogą w budowaniu samooceny siebie jako osoby utożsamiać się z wartością tych ocen. Otrzymane oceny działają zachęcająco lub zniechęcająco do dalszego wysiłku (por. np. Aronson 1995). Zjawisko to ma znaczenie ze względu na jeden z priorytetów edukacji – pozytywnego nastawienia jednostki do kształcenia się, doskonalenia zawodowego w perspektywie życia. Otrzymane w procesie kształcenia oceny często mają wpływ na dalsze losy absolwentów. Brane są pod uwagę między innymi w trakcie kwalifikowania na studia doktoranckie, mają też znaczenie dla pracodawców.

Jest zatem wiele powodów do rozważań nad psychologicznymi uwarunkowaniami jakości ewaluacji dotyczącej wyników studiowania. Oceny jako efekt zabiegów ewaluacyjnych powinny być, jak stwierdziliśmy, obiektywne i równocześnie sprawiedliwe w poczuciu oceniających. *Sprawiedliwość – mówi Stagiryta – jest cechą ludzi, którzy*

mają udział w tym, co dobre w bezwzględny tego słowa znaczeniu (cyt. za: Grygiel 1986, s. 167). W tym rozdziale będziemy rozpatrywać poczucie sprawiedliwości, z uwzględnieniem psychologicznych uwarunkowań wydawanych i przyjmowanych sądów wartościujących, zawartych w ocenie wyników działania studentów oraz nauczycieli. Dodać trzeba, że sprawiedliwość oceniania jest w takim ujęciu trudnym i odpowiedzialnym zadaniem nauczających. Poprawnej realizacji tego zadania służą właściwie użyte procedury (w tym narzędzia) pomiaru dydaktycznego, które powinny zapewniać ocenom trafność i rzetelność. Nie wszystkie jednak narzędzia, jak już wcześniej wspomniano, dają trafne i rzetelne wyniki. Poza tym oprócz pomiaru istotne znaczenie ma sposób analizowania wyniku, sposób przekazania komunikatu zawierającego wnioski, udzielone lub nieudzielone rady, sugestie itp. Jak w każdym działaniu ludzkim, w trakcie czynności związanych z ewaluacją mogą pojawić się błędy (zajmiemy się tym problemem szerzej w rozdziale 3).

Obecnie skupimy się na najczęściej występujących przyczynach trudności związanych z ocenianiem wyników działalności ludzkiej, koncentrując się na wpływie, jaki mają na ten proces wybrane cechy psychiczne studentów i ich nauczycieli. W podjętych rozważaniach przywołamy wyniki badań psychologicznych, które wyjaśniają niektóre z tych powodów. Nieuchronnie w trakcie omawiania pojawiają się odniesienia do innych uwarunkowań, zwłaszcza dydaktycznych, etycznych, komunikacyjnych, co jest argumentem za koniecznością całościowego ujmowania badanych zjawisk.

Drugi czynnik, niezależny od użytych metod i narzędzi w ewaluacji, to błąd w pomiarze warunkowany czynnikami psychologicznymi. Zwróćmy przede wszystkim uwagę na pracę nauczycieli, gdyż jak podkreślaliśmy ich błędy mogą mieć ważne skutki dla uczących się (w krótszej lub dłuższej perspektywie czasu). Praca nauczyciela oceniającego stopień osiągnięcia celu (celów) kształcenia przez studenta najczęściej polega na wykrywaniu treści spójnych oraz niespójnych. Jak wykazały badania, obydwa kierunki porównania mogą zachodzić świadomie lub nieświadomie. Kontrola osiągnięcia celu zależy od porównania (dopasowania i poszukiwania różnic) postrzeganego stanu rzeczy z zamierzeniem (Kolańczyk 1999, s. 57). Oprócz sytuacji, w których na wartość oceny mogą mieć wpływ nieświadome reakcje oceniających, nieobojętny jest też aktualny ich nastrój oraz przeżywane emocje. Cytowany autor wyjaśnia *Dominujący kierunek porównania (może być nieświadomy): uzgadnianie lub poszukiwanie różnic, zależy od typu zadania (sprawdzaj, czy działaj), ale i od dominującego afektu. Nastrój czy afekt pozytywny sprzyja wszelkim strategiom konfirmacyjnym, nastawionym na uzgadnianie, nastrój negatywny zaś sprzyja strategiom weryfikacyjnym nastawionym na szukanie rozbieżności* (Kolańczyk 1999, s. 57).

Istotnym, choć często nieświadomym czynnikiem mającym wpływ na błędy w ocenie jest deformacja w postrzeganiu ludzi. Dlatego też poświęcamy temu zagadnieniu osobny punkt.

3.2.1. Deformacje w postrzeganiu ludzi

Proces ewaluacji, w trakcie którego ocenie podlega stopień realizacji założonych celów kształcenia przez studentów, nie jest wolny od **subiektywizmu oceniającego** wynikającego z deformacji postrzeganej osoby. Osobowość człowieka i jego zachowanie należą do najbardziej złożonych, a zarazem słabo ustrukturalizowanych obiektów spostrzeżeń. Z tego względu należy oczekiwać znacznego wpływu nastawień na spostrzeganie innych osób (Mądrzycki 1986, s. 46). Nawet wtedy, gdy nauczający ocenia prace według jednoznacznych kryteriów, zazwyczaj wiąże wyniki oceny z konkretnym studentem. Wyjątek mogą stanowić sytuacje, w których używa się wystandaryzowanych narzędzi i ocena jest anonimowa. W tej części opracowania chcemy zająć się sytuacjami, w których te warunki nie są spełnione. Interesować nas będzie błąd pomiaru wynikający z deformacji w trakcie postrzegania innych osób. Zakładamy, że osobami postrzegającymi są uczestnicy procesu kształcenia. Zdecydowana większość zabiegów ewaluacyjnych odbywa się w trakcie konkretnej interakcji nauczający–uczący się. Przedstawiona analiza wybranych czynników wpływających na deformacje w postrzeganiu ludzi opiera się głównie na wynikach badań T. Mądrzyckiego (1996). Weźmiemy pod uwagę przede wszystkim wpływ nastawienia oceniającego oraz tzw. pierwszego wrażenia na wyniki pomiaru. Kryterium dokonanego wyboru czynników zniekształcających postrzeganie osób jest, w naszym przekonaniu, ich powszechność, a także względna łatwość ich redukcji.

Silne nastawienie oceniającego może powodować spostrzeganie życzeniowe, które w małym stopniu zależy od właściwości bodźca i jest bardzo odporne na działanie informacji sprzecznych (Mądrzycki 1986, s. 46–47). Takie zjawisko występuje często w trakcie zajęć dydaktycznych. W diagnozowaniu poziomu wykonywania zadań przez studentów nauczający może mieć do czynienia ze zróżnicowanym poziomem realizacji na przykład celów cząstkowych (dyspozycje uczącego się nie są monolitem, w ciągu zajęć dydaktycznych jedno zadanie może on wykonywać lepiej, inne gorzej). Ponadto, niezależnie od uzdolnień oraz stopnia zaangażowania w realizację danego celu (celów) dydaktycznych, poziom ich realizacji może być różny, warunkowany czynnikami osobowymi i organizacyjnymi związanymi z procesem dydaktycznym (np. stosowane metody, środki), społecznymi (np. praca w grupie) itp. Doświadczenie dydaktyczne wskazuje, iż uczący się są postrzegani przez nauczyciela „całościowo” – albo jako „dobrzy”, albo jako „źli”. Czyli że w większości przypadków oceny cząstkowe, wystawiane za bieżące wykonanie zadań, są z reguły „podciągane” lub „zanizane” (najczęściej nieświadomie). Wskazują na to wyniki badań psychologicznych, w których stwierdza się, że *ukształtowanie się u jednostki określonych nastawień dotyczących innej osoby (osób) będzie wywierało ważny wpływ na jej spostrzeganie – na znak i rodzaj przypisywanych jej cech. Jeżeli nauczający nastawiony jest na to, że Jan posiada cechy pozytywne, to w kontakcie z nim będzie „spozstrzegać” (przypisywać mu) głównie cechy pozytywne, podczas gdy inny posiadający przeciwne nastawienie może przypisywać Janowi przede wszystkim cechy negatywne* (Mądrzycki 1986, s. 47). Cy-

towany autor stwierdza, że w procesie spostrzegania innych osób człowiek przejawia tendencję do zgodności między napływającymi informacjami (Mądrzycki 1986, s. 84). Na brak obiektywności oceny może dodatkowo wpływać zjawisko, zgodnie z którym łatwiej dostrzega się informacje wielokrotnie powtarzające się. Badania wskazują, że bodźcami wyróżniającymi się są także: nadzwyczajna uroda lub jej brak, zbyt mały lub zbyt duży wzrost, wybitna elegancja lub także zaniedbanie itp. (Mądrzycki 1986, s. 51). Okazuje się, że dla wyników oceny nieoobojętna jest też płeć ocenianego. Kobiety wykazują wyższy poziom empatii emocjonalnej, są bardziej skłonne do współczucia, poczucia winy oraz są bardziej prospołeczne. Ponadto częściej niż mężczyźni przejawiają tendencję do bardziej globalnego, nieodróżnicowanego spostrzegania. Mężczyźni natomiast charakteryzują się bardziej analitycznym, zróżnicowanym spostrzeganiem (Mądrzycki 1986, s. 191).

Nie bez znaczenia dla trudności w uzyskaniu rzetelnego wyniku ewaluacji jest również aktualny nastrój osoby ocenianej, jej stan psychiczny, a także fizyczny. Wydawane przez tę samą osobę sądy mogą być zasadniczo różne, naturalna jest bowiem tendencja do pozytywnego wartościowania świata, gdy jesteśmy szczęśliwi i zadowoleni, oraz negatywnego, gdy mamy złe samopoczucie (Mądrzycki 1986, s. 309).

W zaleceniach metodycznych dotyczących rozpoczynania przez nauczycieli pracy z nową grupą zwraca się uwagę na znaczenie tak zwanego pierwszego wrażenia, jakie wywrą na uczących się, dla skuteczności ich dalszej pracy (por. np. Arends 1995). Mniej natomiast uwagi poświęca się w literaturze przedmiotu znaczeniu pierwszego wrażenia, jakie wywrą uczy się na nauczycielu i na skutki tego wrażenia dla późniejszych relacji nauczyciel–uczy się, a w konsekwencji na wyniki ewaluacji. W praktyce pedagogicznej popularne jest etykietowanie – nadawanie obiegowych ocen „to bardzo słaba grupa”, „to zdolny uczeń” itp. (Steward 2000). Można znaleźć argumenty potwierdzające hipotezę, iż nauczyciele zwykli przeceniać uczniów inteligentnych (niedoceniając tych, którzy charakteryzują się wybitnymi osiągnięciami w wąskiej dziedzinie). Przypomnijmy raz jeszcze, że chodzi tu o *nastawienie*, nie zaś stwierdzenie ewidentnego faktu, iż członkowie ocenianej grupy są faktycznie inteligentni, czy też przyjaźnie nastawieni. Potwierdzają to badania wykonane w Polsce (Skarżyńska 1980, s. 286–288; Jankowski 1975, s. 33–36). Dodatkowo stwierdzono, że nauczyciele, którzy pozytywnie oceniają uczniów zachowują się wobec nich w sposób bardziej zachęcający, nagradzający, co w konsekwencji sprzyja rozwojowi zdolności tych uczniów, przeciwne konsekwencje będą mieć negatywne nastawienia nauczycieli wobec uczniów ocenianych nisko (Mądrzycki 1986, s. 50).

3.2.2. Indywidualne różnice ocenianych i ocenianych a ewaluacja pracy studentów i nauczycieli

Pełna obiektywizacja pomiaru zmian zachodzących w studiujących w trakcie osiągnięcia celów kształcenia nie jest możliwa, choćby i z tego względu, iż podmiotowość osoby

ludzkiej nieuchronnie kojarzy się z jej wyjątkowością (Straś-Romanowska 1994, s. 18). Dlatego dążenie do w pełni obiektywnego oceniania tak złożonego przedmiotu oceny jak zachowanie człowieka w konkretnych warunkach organizacyjnych, społecznych, materialnych (np. czas, obecność innych osób, wyposażenie sal, temperatura, kolory, zapachy itp.) skazane jest na niepowodzenie. Poza tym wydaje się, że problem z obiektywizacją pomiaru określonych dyspozycji podmiotu kształcenia nie jest najważniejszy z punktu widzenia efektywnego funkcjonowania jednostki. Chodzi o to, aby błąd nie był zbyt duży, a zwłaszcza, by pomiar nie był tendencyjny – wyraźnie przeceniający, czy niedoceniający określone dyspozycje uczącego się, szczególnie w przypadku, gdy dokonywana jest ewaluacja końcowa, podsumowująca – mamy na myśli np. oceny na dyplomach (szerzej mówimy o tym w rozdziale 3). Błąd popełniony w takim pomiarze etykietuje ocenianego i może mieć brzemienne dlań skutki, jak na przykład w trakcie procedur związanych z zatrudnianiem, w trakcie których bierze się pod uwagę nie tylko fakt posiadania przez absolwenta dyplomu, ale także uzyskane wyniki w procesie kształcenia wyrażone w ocenach.

Skupimy się na tych, spośród psychologicznych czynników, które w świetle badań są wyznacznikami przebiegu procesu kształcenia, wpływają na zachowania ludzi, a tym samym warunkują wyniki kształcenia. Zakładamy, że indywidualne psychologiczne cechy jednostki warunkują znacząco jej reakcje, zwłaszcza w sytuacji, w której dokonywana jest ocena jej działalności. Nie są one także obojętne z punktu widzenia relacji nauczyciel–studujący. W dalszym ciągu rozważań zajmiemy się analizą następujących czynników psychologicznych styl poznawczy, poczucie umiejscowienia kontroli, inteligencję emocjonalną, empatię, poczucie bezpieczeństwa, ekspozycję społeczną, nieśmiałość oraz motywację.

Styl poznawczy

W psychologii zwraca się uwagę na różnice wynikające z optymistycznego lub pesymistycznego stylu poznawczego, który ujawnia się w warunkach trudnych. Pesymiści łatwo poddają się w przypadku porażki, optymiści natomiast ponawiają usiłowania osiągnięcia celu tak długo, aż odniosą sukces (Dąbek 1994, s. 35). Należy się spodziewać, że czynnik ten ma bezpośredni związek z określonymi reakcjami zarówno studentów, jak i nauczycieli w trakcie ewaluacji. Pierwsi łatwo załamują się po porażce: studenci wycofują się, nie próbują poprawić złej oceny; nauczyciele zaś nie próbują zachęcać studentów do wzmoczonego wysiłku, nie wierzą bowiem w ich możliwości. Natomiast optymistyczny styl poznawczy jest pożądanym stanem dla wszystkich uczestników procesu kształcenia. Warunki trudne, o jakich mowa, nie tylko dotyczą sytuacji życiowych, związanych z pracą, ale występują również w edukacji. Indywidualną skalę trudności wyznaczać mogą między innymi standardy obowiązujące w grupie wykładowej, ćwiczeniowej. W procesie kształcenia, zwłaszcza na poziomie szkoły wyższej, korygowanie stylu poznawczego jest trudne, gdyż według psychologów zajmujących się koncepcją optymistycznego i pesymistycznego stylu poznawczego określony sposób doświadczania sukcesów i porażek ustala się w dzieciństwie.

Jak wykazały badania, wpływ na pesymistyczny styl poznawczy ma pesymizm rodziców, szczególnie matki, ostra krytyka ze strony dorosłych i nauczycieli, dziecięce kryzysy życiowe (Dąbek 1994, s. 43). Oczywiście wśród wymienionych powodów, w interesującym nas kontekście, największą uwagę powinniśmy zwracać na ostrą krytykę nauczycieli utrwalającą, czy wzmacniającą pesymistyczny styl poznawczy. Pierwszym zasadniczym warunkiem zmiany mentalności jednostki jest nie tyle czas, co aktywne, uporczywe działanie w tym czasie (Dąbek 1994, s. 45). Należałoby zatem apelować o takie aktywne i uporczywe działania nauczających na rzecz stymulowania pozytywnej motywacji osiągnąć ich studentów, przewycięzania postawy bezradności. Warto też zwrócić uwagę na podobieństwo stylu poznawczego uczącego się i jego nauczyciela. Zadaniem nauczających jest pomaganie w uczeniu się, a więc pomaganie w korygowaniu pesymistycznego stylu poznawczego studentów. Praktyka edukacyjna pokazuje, że sympatią nauczających cieszą się z reguły inteligentni uczniowie, w sensie inteligencji ogólnej, a ta nie zawsze idzie w parze ze zdolnościami specjalnymi. W procesie kształcenia, nawet na szczeblu uczelni wyższej, studenci charakteryzują się zróżnicowanym poziomem intelektualnym. Pomóc w indywidualnym rozwoju każdego uczącego się, niezależnie od prezentowanego poziomu intelektualnego (oczywiście nie niższego od poziomu umożliwiającego realizację założonych celów na poziomie standardu), może tylko nauczyciel przygotowany do pracy ze zróżnicowanymi zespołami uczących się, posiadający pogłębioną wiedzę psychologiczną oraz dysponujący różnorodnymi metodami pracy dydaktycznej. W tym kontekście warto wspomnieć „Pochwałę różnorodności” R. Dubo (1986). Pouczające jest też metaforyczne zdanie K. Chernoff – *wyobraźmy sobie jak cicho byłoby w lesie, gdyby śpiewały tylko najzdolniejsze ptaki* (cyt. za: Sparks 1995, s. 46).

Konkluzją niech będzie stwierdzenie, że ambitny nauczyciel, dobrze przygotowany merytorycznie i metodycznie, powinien lubić pracować ze zróżnicowanym pod względem cech psychologicznych zespołem, a pomaganie mało zdolnym i pesymistycznie nastawionym studentom powinno stanowić dla niego interesujące pedagogiczne wyzwanie.

Poczucie umiejscowienia kontroli

Motywacja osiągnięć współwystępuje z tzw. poczuciem umiejscowienia kontroli. Konstrukcjo osobowościowy umiejscowienia poczucia kontroli *Locus of Control* (LOC) kształtuje się w wyniku doświadczenia indywidualnego jednostki, w toku społecznego uczenia się. Podlega więc zmianom wraz z wiekiem człowieka. Zmiany te polegają na tym, że LOC z bardziej zewnętrznego w młodszym wieku staje się bardziej wewnętrzną wraz z dorastaniem jednostki (Kruszelnicka 2000, s. 62). Osoby o wewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli, czyli przejawiające silne przekonanie o własnym wpływie na bieg zdarzeń (np. na satysfakcjonujące wyniki kształcenia, karierę zawodową, życie osobiste), charakteryzują się specyficznym syndromem właściwości, do których należą: dobre ogólne przystosowanie społeczne, wysoki poziom poczucia własnej wartości, znaczne poczucie odpowiedzialności, niezależność sądów, duża motywacja osiągnięć, konstruktywne reakcje na stres oraz podejmowanie celów, których

osiągnięcie uzależnione jest bardziej od własnej sprawności niż od szczęścia czy przypadku (Witkowski 1994, s. 10). Tak ukształtowani powinni być przede wszystkim nauczyciele, aby mogli modelować zachowania uczących się.

Wewnętrzne poczucie kontroli należałoby rozwijać również u studentów, zwłaszcza że istotne znaczenie ma nie tylko obiektywna kontrola otoczenia, lecz również *subiektywne* poczucie kontroli, ułatwia ono bowiem adaptację jednostki do otoczenia (Harvey i Smith 1977, s. 71). Można hipotetycznie założyć, że studentom może ona pomagać w adaptacji do zmieniających się wymagań stawianych w trakcie ewaluacji.

W realizacji zadań zawodowych nauczyciela poczucie kontroli nad otoczeniem – studentem, grupą, z którymi pracuje jest bardzo powszechne. Stąd niebezpieczeństwo dokonywania schematycznych ocen w sytuacjach dydaktycznych. To zjawisko może dotyczyć zwłaszcza nauczycieli mających krótki staż zawodowy, a także nauczycieli rozpoczynających pracę z nowymi grupami.

Jak stwierdziliśmy wcześniej, *kontrola nad otoczeniem* niejako należy do kompetencji nauczyciela. Istotne jest wszakże, na jakich przesłankach wynikających z przyjętej filozofii kształcenia, czy z jakich metodycznych założeń podjętych działań wynika ta kontrola. Psycholodzy twierdzą, że dobrym sposobem uzyskania poczucia kontroli nad otoczeniem społecznym jest poznanie ludzi, a szczególnie – ich potrzeb, pragnień, postaw, uczuć, ale także sytuacji, w których się one pojawiają. Taka wiedza pozwala przede wszystkim na przewidywanie ich zachowania – reakcje na różne sytuacje społeczne, a także, co w kontaktach interpersonalnych jest niezwykle istotne, na własną osobę (Mądrzycki 1986, s. 100). Dobry nauczyciel powinien umiejętnie przewidywać zachowania swoich studentów oraz umieć przewidzieć ich reakcje na własne polecenia, decyzje, zachowania. Jeżeli tak ma być, to konieczna jest ewaluacja wstępna przed rozpoczęciem pracy z nową grupą. Chodzi też o to, aby proces kontroli nie był odbierany przez studentów jako restrykcja, ograniczanie ich wolności. Ponadto nauczyciel powinien być dyskretny, znać granice, w jakich stosowane przez niego formy kontroli są uzasadnione etycznie (por. np. Kałuszyński 2002).

Ważne jest też, by przyjęty przez nauczyciela sposób ewaluacji, kryteria oceny były akceptowane przez studentów. Raz jeszcze, przywołując postulat podmiotowego traktowania studentów, optujemy za zwiększaniem przestrzeni wolności, w której do głosu dochodzi odpowiedzialność, poczucie sprawstwa, czy twórcze podejście podmiotów kształcenia do sytuacji zadaniowej. W rozwijaniu poczucia kontroli u młodych ludzi w trakcie ewaluacji pomocne są wcześniej omówione jasne reguły, kryteria zaliczeń itp. Mistrzostwo dydaktyczne polega między innymi na odpowiednim rozstrzygnięciu dylematu: nasilenie kontroli (w sytuacjach, które tego wymagają) – ograniczenie kontroli w miarę rozwoju, dojrzewania podmiotów kształcenia, ich zaangażowania w sytuację dydaktyczną.

Inteligencja emocjonalna

Pojęcie inteligencja emocjonalna wprowadzili J. D. Mayer i P. Salovey w 1990 roku. Jest to według nich *zdolność do postrzegania emocji, dostępu do nich i takiego ich aktywowania, by towarzyszyły myśleniu; zdolność do rozumienia emocji i posia-*

danie emocjonalnej wiedzy, które pozwalają regulować emocje i sprzyjają rozwojowi emocjonalnemu oraz intelektualnemu (Mayer i Salovay 1999, s. 26). Ta kategoria pojęciowa zadomowiła się w polskiej literaturze przedmiotu, głównie dzięki książce D. Golemana (1997) „Inteligencja emocjonalna” popularyzującej wiedzę o tej zdolności. Znajdziemy w niej omówienie składowych inteligencji emocjonalnej. Należy do nich:

- *znajomość własnych emocji* – samoświadomość – w chwili, kiedy te emocje się pojawiają;
- *kierowanie emocjami*, panowanie nad nimi tak, aby były właściwe w każdej sytuacji, co ważne, osoby posiadające te umiejętności potrafią o wiele szybciej dojść do równowagi po porażkach i niepowodzeniach;
- *zdolność motywowania się* – podporządkowanie emocji obranym celom, odkładanie w czasie zaspokajania pragnień i tłumienie popędliwości ma zasadnicze znaczenie w koncentracji uwagi – leży u podstaw wszelkich osiągnięć;
- *rozpoznawanie emocji u innych*, oparte na własnej empatii, która pozwala odbierać nawet subtelne sygnały, wskazujące, że ten drugi coś chce, coś mu potrzeba;
- *nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi* – potrzebna jest do tego umiejętność kierowania emocjami innych osób (Goleman 1997, s. 80–81).

Oczywiście, byłoby bardzo pożądane, by nauczyciele posiadali omawianą zdolność. Jeśli jej nie mają – pozostaje im poszerzanie wiedzy o emocjach, umiejętność bowiem rozpoznawania własnych emocji jest pierwszym krokiem w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej. Wymaga to wysiłku by uświadamiać sobie własne emocje, ćwiczenia umiejętności samokontroli i panowania nad własnymi emocjami, tak by pozwalały samodzielnie, w pełni świadomie i z uwzględnieniem wielu punktów widzenia (refleksyjnie) dokonać oceny określonego obiektu, zjawiska itp. (Saarni 1999, s. 83).

Umiejętność rozpoznawania własnych emocji, a zwłaszcza „zarządzanie” nimi, to również pożądana cecha studentów. Chodzi przede wszystkim o pracę nad własną samoświadomością, możliwością rozpoznania momentu, w którym nasilenie stresu związane z sytuacją oceniania powoduje osłabienie funkcji intelektualnych i podejmowanie prób przeciwdziałania (np. poprzez regulowanie oddechu), a także podejmowanie prób podporządkowania emocji obranym celom – np. rozwiązanie zadań, zdanie egzaminu itp.

Empatia

Według D. Golemana *Empatia, opierająca się na własnej samoświadomości uczuciowej, jest fundamentalną umiejętnością obcowania z ludźmi* (Goleman 1997, s. 81). Także M.H. Davis twierdzi, że *Empatia zajmuje strategiczną pozycję we współczesnej psychologii, znajdując się na granicy oddzielającej jednostkę od reszty jednostek, ego od alter. Zdolność wyzbycia się egoistycznych zmartwień i przyjęcia cudzego punktu widzenia stwarza rodzaj pomostu, który umożliwia nawiązanie kontaktu pomiędzy osobami, które inaczej pozostałyby izolowane – pozwala odrębnym jednostkom, przynajmniej na chwilę, podzielenie się myślami, uczuciami i zamierzeniami. Taka wspólnota umożliwia*

podejmowanie niektórych spośród najlepszych ludzkich działań, takich, które zmieniają nasze motywacje z czysto egoistycznych na bezinteresowne i które od czasu do czasu stwarzają nam możliwość wykazania się szlachetnością dążeń (Davis 1999, s. 248). Chciałoby się, aby we wspólnocie, jaką powinna tworzyć ucząca się grupa i jej nauczyciel, pojawiły się empatyczne działania. Nie traktujemy empatii, w świetle przytoczonej wypowiedzi, jako swoistego antidotum na niedoskonałości ludzkiej oceny, ale jako czynnik wyraźnie osłabiający negatywne skutki popełnianych przez ewaluatorów błędów. Idąc dalej za wywodami cytowanego autora, empatię należy traktować jako zjawisko wieloaspektowe i zdefiniować je, jako *afektywną reakcję bardziej odpowiadającą cudzej niż własnej sytuacji* (Davis 1999, s. 19).

Warto od razu zaznaczyć, iż empatyczne traktowanie innych to nie zgoda na nie-realistyczny optymizm, czy przecenianie możliwości drugiej osoby. Przeżycie empatii nie pozbawia możliwości krytycyzmu. Z punktu widzenia interesujących nas relacji nauczyciela z ocenianymi – przejawy empatii uczestników procesu kształcenia znakomicie powinny ułatwiać realizację procesu ewaluacji. Jak widać w empatycznych relacjach potrzebna jest symetria. Dodatkowym argumentem na rzecz empatii jest przekonanie, że dzięki niej lepiej przebiega komunikowanie się interpersonalne między członkami grupy, ponieważ *silniejsze przyjmowanie ról powoduje lepsze porozumienie pomiędzy uczestnikami relacji społecznej. (...) Wyniki badań sugerują również, że członkowie społeczności odznaczających się dużą serdecznością i współczuciem są szczególnie cenieni jako powiernicy i w związku z tym bardziej od innych przyczyniają się do polepszania komunikacji* (Davis 1999, s. 207–208). Trudno zadekretować, aby empatia była składową kompetencji nauczających, gdyż występują duże różnice indywidualne w stopniu, w jakim ludzie robią użytek z tych zdolności, a część tych różnic jest prawdopodobnie spowodowana czynnikami genetycznymi (Aronson i inni 1997, s. 455–457; Davis 1999, s. 228–229). Jeżeli jednak nauczyciel jest empatyczny, to z dużym prawdopodobieństwem można założyć, iż cecha ta przyczynia się do poszukiwania przez niego możliwie najlepszych rozwiązań w kierowanym przez niego procesie dydaktycznym. Empatia nauczających także warunkuje prawidłowe relacje z uczącymi się i wpływa na odpowiednią atmosferę towarzyszącą zabiegom ewaluacyjnym.

Na poparcie tego twierdzenia przytoczmy kolejny cytat: *Tego rodzaju (empatyczne K.C.) odczuwanie może przyjmować wiele form: litość stosunku do odczuwających smutek, cierpienie wraz z udręczonymi, radość przeżywana razem z tymi, którzy odnieśli sukces, i wiele innych* (Davis 1999, s. 13). Emocje, jak wielokrotnie podkreślaliśmy, często towarzyszą ewaluacji.

Zwracając uwagę na emocje negatywne (często też o nich mówią studenci), warto przypomnieć, że empatyczne nastawienie nauczyciela dokonującego ewaluacji powinno pozwalać uczącym się ujawnić również własne pozytywne emocje: zadowolenie, radość, czasem też dumę z osiągnięć – to także przyczynek do budowania pozytywnej samooceny nauczającego. Codzienna praktyka dydaktyczna zbyt rzadko to potwierdza, a szkoda.

W rozważaniach dotyczących czynników psychologicznych wyznaczających jakość procesu ewaluacji cecha ta jest znacząca, wobec dowodów na to, że *podstawowe postawy etyczne wywodzą się z leżących u ich podłoża możliwości emocjonalnych. (...) Korzenie altruizmu tkwią w empatii, czyli zdolności wczuwania się w emocje innych osób, natomiast brak zrozumienia dla potrzeb innej osoby i niezdolność pojęcia jej rozpaczy prowadzą do nieliczenia się z nią* (Goleman 1997, s. 15–16). Nie chodzi nam o to, by w trakcie ewaluacji nauczający kierował się emocjami uczącego się, jednak idąc dalej za wywodem cytowanego autora *jeśli istnieją jakieś dwie postawy moralne, które są szczególnie potrzebne w naszych czasach, to z całą pewnością są nimi właśnie opanowanie i współczucie* (Goleman 1997, s. 16). Zwłaszcza osoba dokonująca oceny wyników innej osoby powinna je zauważać i dawać temu wyraz. Z wcześniejszych rozważań wynika, jak ważny jest dla uczącego się kontekst, w jakim odbywa się ewaluacja. Tu jest miejsce dla poprawnej zarówno z etycznego, jak i psychologicznego punktu widzenia relacji między ocenianym a ocenianym.

Poczucie bezpieczeństwa

Przedstawiciele psychologii kształcenia zwracają uwagę, że nauczanie i uczenie się są społeczną interakcją pomiędzy jednostkami, które same są produktem interakcji z otaczającym je światem. Jest to nieunikniony ciągły związek, jak określają cytowani autorzy *inter-reakcja*. Nie można przecenić wagi dwóch warunków towarzyszących tym interakcjom: z jednej strony poczucia bezpieczeństwa, z drugiej – wyzwania. Cały sukces w uczeniu się zależy od tego, czy te dwa elementy będą w równowadze (Raheim i Wankowski 1981, s. 150–154).

Bardzo interesujące są wypowiedzi studentów na temat jakości kształcenia, zwłaszcza związane z uczeniem się. Wielu koncentruje się właśnie na sytuacjach, które były dla nich wyzwaniem, a takie często towarzyszą czynnościom związanym z ewaluacją. Wskazują na sytuacje, w których pojawiło się ryzyko, w których stanęli twarzą w twarz z trudnościami i dylematami, których nie dało się łatwo rozwiązać (np. w trakcie opanowywania zupełnie nowych umiejętności). Co więcej, z wypowiedzi tych wynika, że sprostanie wyzwaniu często staje się ważnym wydarzeniem w rozwoju uczącego się. Emocjonalna treść tych epizodów jest złożona i związana głównie z zagrożeniem ego (Brockfield 1990, s. 48–49).

Przytoczone wyniki mogą być argumentem dla nauczycieli stawiających przed studentami ambitne cele i wskazywać na nieuchronność wyzwań wynikających z konieczności podejmowania zadań trudnych, nowych itp. Ale też psychologowie zwracają uwagę na inny aspekt omawianego problemu. Uczenie się nieodmiennie pociąga za sobą zmiany, w związku z tym wiele osób woli pozostać w sytuacji znanej, niż podjąć działanie. Szczególnie dotyczy to pracy z dorosłymi, którzy stają się coraz liczniejszą klientelą instytucji edukacyjnych. Żeby nauczający mógł zrozumieć opór uczących się, powinien sam sobie przypomnieć własny opór w podobnych sytuacjach, ujawnić jego przyczyny, a zwłaszcza to, co pomogło mu ten opór przezwyciężyć (Raheim i Wankowski 1981, s. 147). Nauczyciel, korzystając z własnych tego typu doświadczeń, może skutecznie pomóc uczącym się. Efekt może być tym większy, im

większym zaufaniem uczący się darzą nauczającego oraz im większym jest dla nich autorytetem w danej dziedzinie. Warto budować dobre relacje nauczający–uczący się oparte na zaufaniu, gdyż doświadczenie zaufania opiera się na niewzruszonej wierze, że na danej osobie można polegać.

W tym kontekście nabiera znaczenia taka cecha nauczyciela jak jego wiarygodność. Wyrażać się ona może w tym, że nauczający ma coś do zaoferowania uczącym się, jest autentyczny, interesujący – kiedy uczący się postrzegają go jako osobę z „krwi i kości”, osobę charakteryzującą się wiedzą, uczuciami, nawet namiętnościami (Raaheim i Wankowski 1981, s.163). Podstawowym warunkiem relacji opartej na zaufaniu jest spójność słów i czynów nauczyciela, a także fakt, iż potrafi on opowiadać o swoich sukcesach, ale i o porażkach, przyznaje się do popełnionych błędów, ujawnia pewne aspekty swojej osobowości (poza rolę zawodową), szanuje uczących się poprzez uważne wysłuchiwanie ich opinii, bierze pod uwagę ich zdanie itp. (Raaheim i Wankowski 1981, s. 176). Takie relacje powinny towarzyszyć zwłaszcza ewaluacji. Potrzeba i umiejętność przyznania się do błędu powinna być domeną nie tylko studentów, ale także ich nauczycieli.

Jednym z warunków podstawowych dobrych relacji nauczyciela z innymi – przypomnijmy raz jeszcze – jest poczucie własnej wartości. To poczucie może wzrastać w sytuacjach, w których znajduje się wsparcie w partnerach interakcji. Daje się możliwość uczestnikom procesu kształcenia ciągłej pracy nad własnymi kompetencjami.

Ekspozycja społeczna

Proces ewaluacji, niezależnie od rodzaju, typu zajęć, najczęściej przebiega w obecności innych osób. Nie jest to bez znaczenia dla jednostki poddawanej ewaluacji. W sytuacji, kiedy uwaga innych osób skierowana jest na zachowanie jednostki, wykonywanie przez nią zadań może ulegać pogorszeniu lub polepszeniu (Gawlik 1973, s. 111). Ekspozycja społeczna stanowi sytuację trudną dla osób nieśmiałych (Tyszkowa 1990). Problemem nieśmiałości zajmiemy się szerzej w następnym punkcie niniejszego rozdziału. Sytuacja, o której mowa może też wpływać na pojawienie się współzawodnictwa, rywalizacji, co jest motywacją zewnętrzną i niekoniecznie właściwa w każdej sytuacji związanej z uczeniem się.

Ewaluacja najczęściej zachodzi w grupie, dlatego należy brać pod uwagę ewentualności występowania tego rodzaju reakcji uczących się szczególnie wtedy, gdy obserwatorami, a zarazem dokonującymi ewaluacji (sędziami), są osoby o wysokich kompetencjach, prestiżu, które dzieli duży dystans od obserwowanego i gdy są one nastawione na ocenianie (Gawlik 1973, s. 112).

W sytuacji, o której mowa, mogą też pojawić się korzystne następstwa ekspozycji społecznej, gdyż stwierdzono, że u większości osób poddawanych ewaluacji obecność innych osób nie prowadzi do pogorszenia wykonywanych działań, lecz wręcz przeciwnie – do ich polepszenia. Obecność innych może mobilizować ocenianego. Dotyczy to różnego typu sytuacji egzaminacyjnych, które na większość uczących się działają jako podnieta pozytywna, wpływając mobilizująco na stopień koncentracji ich uwagi i w efekcie prowadząc do lepszych wyników (por. Gawlik 1973, s. 112–113).

Pojawia się zatem problem *stricte* pedagogiczny – wymagający brania pod uwagę faktu, iż w sytuacji ekspozycji społecznej jedni studenci mają tendencję do demonstrowania wyższych, inni do demonstrowania niższych niż zazwyczaj osiągnięć. Rodzi się zatem pytanie, co odzwierciedlają wyniki ewaluacji w przypadku tych dwóch grup uczących się. Jakie warunki należy stwarzać zwłaszcza nieśmiałym uczącym się, by w trakcie ewaluacji mogli prezentować rzeczywisty poziom swoich osiągnięć. Przede wszystkim warto ich na nią „uodparnić”, jeżeli w przyszłości również będą oceniani w podobnych warunkach.

Nauczyciele z racji swojej roli zawodowej „skazani” są na ekspozycję społeczną. Można zatem domniemywać, że opanowali sposoby radzenia sobie z taką sytuacją. Innym problemem być mogą ich reakcje, gdy w trakcie czynności związanych z ewaluacją sami są poddani obserwacji i ocenie innych specjalistów. Dotychczas jednak nie zbadano takich sytuacji.

Nieśmiałość

Zajmujący się problematyką nieśmiałości psycholog społeczny Ph. G. Zimbardo w książce „Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić” stwierdza, że w każdej populacji *istnieją nieśmiałe osoby, które mają zarówno pragnienie zrobienia czegoś, jak i wiedzę o tym jak to zrobić, ale coś je powstrzymuje od działania. Są uczniowie, którzy znają odpowiedź na pytanie i chcą zrobić dobre wrażenie na nauczycielu, ale coś nie pozwala im podnieść ręki i tłumi im głos. Ich działanie hamowane jest przez wewnętrzne rozkazy ze strony Ja – strażnika: „Będziesz wyglądał śmiesznie, ludzie będą się z Ciebie śmiać; to nie jest miejsce na robienie takich rzeczy; nie wolno Ci pozwolić sobie na bycie spontanicznym; nie podnoś ręki, nie zgłaszaj się na ochotnika, nie tańcz, nie śpiewaj, nie rzucaj się w oczy; będziesz bezpieczny tylko wtedy, kiedy nie będzie Cię widać ani słychać* (Zimbardo 1994, s. 11).

Cytowany autor definiując pojęcie *nieśmiałość* jako nieostre, bowiem *im bliżej mu się przyglądamy, tym więcej odkrywamy odmian nieśmiałości. Jest to złożona przypadłość, która pociąga za sobą całą gamę skutków – od lekkiego uczucia skrepowania, przez nieuzasadniony lęk przed ludźmi, aż do skrajnej nerwicy* (Zimbardo 1994, s. 21–22). Z badań innych psychologów wynika, że *Najgorszym wrogiem nieśmiałego jest on sam. Jego czujny wewnętrzny obserwator nigdy nie zasypia. Przez psychologów nieśmiałość postrzegana jest jako zbyt duża samokontrola, utrata zaufania do siebie, lęk przed odrzuceniem* (cyt. za: Lubelska 2001, s. 5). Można założyć, że o ile dla nieśmiałych negatywna ocena jest informacją o braku przygotowania, o źle wykonanym zadaniu, o tyle w przypadku osób nieśmiałych odbierana jest bardziej osobiście. Co więcej, badania potwierdzają zależność między nieśmiałością a funkcjonowaniem procesów poznawczych. *Gdy niepokój wzrasta i uruchamia się mechanizm samokontroli, nieśmiali zwracają mniejszą uwagę na dopływające do nich informacje. Wtedy to męka nieśmiałości upośledza pamięć* (Zimbardo 1994, s. 93).

Warto podkreślić też rolę wysokiego napięcia emocjonalnego, jakie przejawiają nieśmiali w sytuacjach ekspozycji społecznej, o którym mówiliśmy wcześniej. Ich negatywne uczucia wpływają wówczas na poziom wykonywanego zadania, zazwyczaj

poniżej aktualnych możliwości, a to z kolei wpływa na ich sposób myślenia o samych sobie. Pojawia się swoisty zamknięty krąg – zaniżona samoocena utrudnia uczącym się dobre wykonanie zadania, źle wykonane zadanie oceniane jest negatywnie, pogłębiając niskie mniemanie o sobie (Zimbardo 1994, s. 41).

Co więcej, badacze zwracają uwagę, iż nieśmiałość nie jest tylko kategorią psychologiczną – jest również postrzegana jako zjawisko socjologiczne, a ze względu na jego powszechność można mówić nawet o epidemii nieśmiałości (Lubelska 2001, s. 3). Potwierdzają to badania amerykańskie, w których stwierdza się, że nieśmiałość jest zjawiskiem pospolitym, szeroko rozpowszechnionym i uniwersalnym. Ponad 80% naszych badanych twierdziło, że *byli nieśmiali w jakimś okresie swojego życia*, albo teraz, albo w przeszłości, albo zawsze. Ponad 40% spośród nich uważa siebie za *obecnie nieśmiałych* (Zimbardo 1994, s. 23). Jest też charakterystyczne, iż opisywane zjawisko częściej dotyczy dzieci niż dorosłych, a one częściej niż dorośli podlegają edukacji i znajdują się w związanych z nią opisywanych wcześniej sytuacjach, stanowiących poważną trudność dla tego typu osób. Dla niektórych może to być na szczęście tylko stan przejściowy. *Nieśmiałość jest bardziej powszechna wśród dzieci w wieku szkolnym, niż wśród dorosłych, gdyż wielu dorosłych potrafiło przezwyciężyć swoją dziecięcą nieśmiałość* (podkreślenie K. C.). *Tym niemniej, nasze badania zdecydowanie obalają mit, że nieśmiałość jest przypadłością jedynie dziecięcą* (Zimbardo 1994, s. 24).

Możliwość przezwyciężania nieśmiałości powinna być wyzwaniem nie tylko dla doświadczającej jej jednostki, ale także dla jej otoczenia, w którym rola nauczających powinna być znacząca. Profesjoniści, a tak powinniśmy traktować nauczających, powinni zdawać sobie sprawę zarówno z przyczyn nieśmiałości, jak i dysponować wiedzą oraz umiejętnościami jej redukcji. Poprawna diagnoza nieśmiałości jest możliwa tylko w warunkach, w których obserwacja jednostki dokonywana jest w różnych sytuacjach i przez odpowiednio długi czas. Pojedyncze objawy mogą być incydentalne lub demonstrowane specjalnie i wykorzystywane jako manipulacja, by na przykład zatuszować własne niekompetencje, zwrócić na siebie uwagę. Nieśmiałość może mieć bowiem swój urok. Isaac Beshevis Singer wręcz stwierdza: *Wydaje mi się, że ludzie nie powinni przezwyciężać nieśmiałości. Jest to zamaskowane błogosławieństwo. Osoba nieśmiała jest przeciwstawieństwem osoby agresywnej. Nieśmiali rzadko są wielkimi grzesznikami. Pozwalają społeczeństwu żyć w spokoju* (cyt. za: Zimbardo 1994, s. 31).

Mimo że wyniki badań potwierdzają słowa I.B. Singera, iż nieśmiałość nie idzie w parze z agresją, trudno z perspektywy pedagogicznej spokojnie ją akceptować, wiedząc jaką cenę płaci za nią jednostka w kontaktach interpersonalnych. Ponadto nieśmiali jako członkowie społeczeństwa mogą stawać się powodem innych problemów wynikających z ich poczucia niespełnienia czy wyalienowania. Z punktu widzenia pragmatycznego pozostawienie nieśmiałych samym sobie też nie jest dobre z uwagi na ich – z definicji – mniejszą wydajność. Im wcześniej zatem dokona się prawidłowej diagnozy tej cechy jednostki, tym łatwiej będzie o sukces w jej przezwyciężaniu. W terapii

nieśmiałości nie wystarczy ograniczyć się do pracy z jednostką, ponieważ jest ona zazwyczaj uwarunkowana czynnikami zewnętrznymi. Szukając przyczyn nieśmiałości, stwierdza się, że są one skutkiem określonych propagowanych wartości i praktyk w danym środowisku, czy społeczności. Oto niektóre z nich:

1) wysoka wartość bezwzględego indywidualizmu (uczenie postawy – poradzę sobie sam);

2) **nagradzanie indywidualnego sukcesu i traktowanie porażki jako źródła osobistego wstydu w systemie w wysokim stopniu opartym na współzawodnictwie** (podkreślenie K.C.);

3) ustalanie **nieograniczonych aspiracji i niejasnych kryteriów sukcesu**, przy jednoczesnym **nieuczeniu, jak sobie radzić z porażką** (podkreślenie K.C.);

4) **zniechęcanie do okazywania emocji i otwartego dzielenia się uczuciami i obawami** (podkreślenie K.C.);

5) **zniszczenie wiary we wspólne cele społeczne i dumy z przynależności do grupy** (podkreślenie K.C.) (Zimbardo 1994, s. 262–263).

Oczywiście nawet w najlepiej pracującej instytucji edukacyjnej nauczyciele nie są w stanie zapobiec wszystkim z wymienionych uwarunkowań nieśmiałości. Niemniej jednak, wydaje się, że mogliby wiele zdziałać, redukując przyczyny podkreślone w przedstawionym wyżej zestawieniu, łączą się one bowiem z poprawnym przebiegiem procesu kształcenia, a w nim ewaluacji (m.in. z problem współzawodnictwa, reakcji na porażkę).

W procesie przezwycięzania nieśmiałości uczących się niezwykle ważna jest atmosfera, inaczej mówiąc klimat emocjonalny, w jakim przebiega proces edukacyjny, a zwłaszcza ewaluacja (szerzej pisaliśmy o tym w podrozdziale 2.5).

To, że uznawane w danej społeczności wartości mogą wpływać na zwiększenie lub zmniejszenie odsetka nieśmiałych w populacji świadczą wyniki badań porównawczych prowadzące do wniosku, iż odsetek nieśmiałych jest różny w krajach różniących się kulturowo. Okazuje się, że Japończycy są bardziej nieśmiali niż Amerykanie. Różnicę tłumaczy się tym, że Amerykanie są bardziej aktywni, mają większe umiejętności wyrażania uczuć, są też bardziej niezależni niż Japończycy. Częściej też potrafią manipulować funkcjonalnie swoim otoczeniem, zarówno społecznym, jak i fizycznym. Japończyków za to charakteryzuje silne poczucie obowiązku i zobowiązań wobec innych, uległość i grzeczność wobec władzy. Ponadto w społeczeństwie japońskim niepowodzenie jednostki wywołuje silne uczucie wstydu. Zaskakujące jest jednak, że w porównaniu z Japończykami, Chińczycy charakteryzują się mniejszym odsetkiem nieśmiałych. Tłumaczy się to odrzuceniem w tym społeczeństwie indywidualizmu, jeśli oznacza on *samolubne i niedyscyplinowane działanie oddzielone od grupy*, i wysoko ceniona jest taka wartość, jaką jest przyjaźń – *Najpierw przyjaźń potem współzawodnictwo*. Ponadto społeczeństwo chińskie ma specyficzny stosunek do hierarchii społecznej – każdy ma swoje miejsce w porządku społecznym i odpowiada za osiąganie celów grupowych, powszechne jest też przekonanie, że pełna troski edukacja może każdego odmienić, także poprzez obarczanie winą za niepowodzenia nie samej jed-

nostki, lecz złych wpływów społecznych i warunków zewnętrznych (Zimbardo 1994, s. 264–268).

Innym przykładem jest niski poziom nieśmiałości u Żydów. Żydzi z Izraela w dużo mniejszym stopniu niż przedstawiciele innych narodowości uważają nieśmiałość za „problem”. Jedynie 46% całej próby określało ją jako kłopotliwą – w porównaniu z 64% amerykańskich studentów, 73% innych Amerykanów, 75% w próbach z Japonii i Meksyku, 58% na Tajwanie i 82% w Indiach (Zimbardo 1994, s. 269).

Przytoczone przykłady są dobitnym dowodem, że nieśmiałość nie musi być, jak określili ją polscy badacze, epidemią – można i warto ograniczać jej negatywne skutki choćby tylko w instytucjach edukacyjnych (na to nauczyciele mają wpływ), i to zaczynając od najmłodszych uczniów.

Wiara w sukces

M. Dąbek przywołuje niezwykle atrakcyjne, nie tylko z punktu widzenia programowania neurolingwistycznego (NLP), twierdzenie N. Hill, iż *wszystko, co mózg człowieka może wyobrazić i w co może uwierzyć, mózg człowieka może też osiągnąć* (Dąbek 1994, s. 27). Twierdzenie to może mieć bezpośrednie zastosowanie w praktyce edukacyjnej (por. np. Szejnberg 2002, s. 63–87). Dlatego może warto pokusić się w edukacji o należyne miejsce dla afirmacji własnych dokonań oraz akcentowania znaczenia wiary w sukces, przekonania przypisujących przychylną przewidywanemu biegowi wydarzeń, optymistycznego nastawienia do świata itp. (Dąbek 1994, s. 27–28). Ludzie są skłonni do przyjmowania odpowiedzialności za wynik oczekiwany, a wynikiem tym – zgodnie z doświadczeniem jednostki – jest zazwyczaj sukces, nie zaś porażka. Albowiem to, co jednostka planuje ma być przecież uwieńczone sukcesem. Na nim też koncentruje się jej uwaga, dlatego łatwiej dostrzega ona związek między własnym działaniem a sukcesem, niż między własnym działaniem a porażką (Dąbek 1994, s. 121). Zjawisko to jest częstą przyczyną nieporozumień między nauczającym a uczącym się – każdy w kim innym widzi przyczynę własnych niepowodzeń (por. Gilly 1987). Negatywne przeżycia związane z niewłaściwie realizowanym procesem ewaluacji, a zwłaszcza brakiem dyskusji o uzyskanym wyniku powodujące brak wiary we własne siły, niską samoocenę, niechęć do podejmowania ryzyka, nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach braku sukcesu nie pozwalają bagatelizować tego zjawiska, zwłaszcza wobec wyzwań współczesnego świata. Wiąże się ono także z pojęciem *wyuczonej bezradności* i polega na „rozprzęgnięciu” działań jednostki z ich skutkiem. W edukacji zjawisko to może występować wtedy, gdy uczącemu się stawiane są zbyt wysokie wymagania, przy równoczesnym nacisku położonych, żeby wszystkich promować. W odczuciu uczących się promocja postrzegana jest jako akt niezależny od ich wysiłków. Wyniki badań M. Seligmana i jego współpracowników nad tym zjawiskiem potwierdziły hipotezę, że ludzie, podobnie jak zwierzęta, mogą być nauczeni bycia bezradnymi, i to w obliczu banalnych w swej istocie zadań. Pociuszający może być jednak fakt, iż jedna na trzy osoby badanych (podobnie jak jeden z trzech psów), które poddano treningowi bezradności, nie poddawała się i podejmowała uporczywą aktywność, mimo wyraźnego braku efektów tych starań (Aronson 1995).

Innym interesującym odkryciem był fakt, że mniej więcej jedna na dziesięć osób nie poddawana wcześniej treningowi bezradności od początku eksperymentu zachowywała się w sposób wyraźnie bezradny. Pytanie zadane przez M. Seligmana – *czy i w jaki sposób bezradność może stać się trwałą cechą osobowości* (por. Dąbek 1994, s. 31) to pytanie, na które mają odpowiedzieć psychologowie, ale odpowiedź na nie powinna interesować również osoby zajmujące się profesjonalnie edukacją. Jeśli 10% populacji przejawia bezradność w wielu sytuacjach, to w liczbach bezwzględnych stanowią oni pokaźną grupę. Z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że znaleźć je można w każdej dużej grupie kształconych. Jest to zatem zjawisko społeczne, któremu prawidłowo prowadzony proces dydaktyczny powinien jeśli nie zaradzić, to przynajmniej próbować je zminimalizować.

Motywacja

W analizie czynników psychologicznych istotnych ze względu na ewaluację nie można pominąć motywacji, widząc w niej kluczowy problem dla przebiegu procesu kształcenia i jego wyników (por. np. Galloway 1988; Tomaszewski 1992; Mietzel 2002, Brophy 2002). Wyznacznikiem siły motywacji uczących się, ukierunkowanej na realizację jakichkolwiek zmian, są cele i emocje. Można założyć, iż motywowany nauczyciel będzie starał się doskonalić proces kształcenia, w tym ewaluację, a dzięki temu też sposoby oceniania (wartościowania) wyników kształcenia uczących się. Motywowany student będzie w stanie realizować cele dydaktyczne, jeżeli są one subiektywnie dla niego znaczące. Cele kształcenia omawiane są w tej pracy wielokrotnie, zatem obecnie skupimy się na emocjach. Emocje, to czynniki energetyczne, które pobudzają i ukierunkowują czynności intelektualne i praktyczne oraz regulują przebieg działania poznawczego (Kozielecki 1987, s. 303). Inny psycholog, Mączyński, omawiający teorię motywacji stwierdza, że *stanowią one próbę odpowiedzi na pytanie, co uruchamia ludzkie zachowanie, co je energetyzuje, ukierunkowuje i wygasza, oraz jakiego rodzaju procesy psychiczne bądź procesy poznawcze towarzyszą procesowi motywacji* (Mączyński 1994, s. 122). Przebieg tego procesu jest zdeterminowany przez dwie zmienne: oczekiwanie nagrody w wyniku podjętego wysiłku i jej wartość. Pierwsza z tych zmiennych odnosi się do oceny subiektywnego prawdopodobieństwa, że wysiłek prowadzi do nagrody. Innymi słowy, możemy rozumieć to jako subiektywne przeświadczenie bądź oczekiwanie jednostki, że jej wysiłek ukierunkowany na efektywne wykonanie pracy zostanie nagrodzony poprzez cenione, pożądane przez niego wartości (por. np. Mączyński 1994, s. 123). W procesie kształcenia owe wartości powinny być zawarte w celach programowych, a także w uzasadnieniu czynności podejmowanych przez nauczających i studentów, by cele te zrealizować. Przed edukacją jawi się możliwość wpływania na potrzeby uczących się (oczywiście, jeżeli wiążą się one z celami ogólnymi kształcenia) – ich rozwijanie, a zwłaszcza na sublimację tych potrzeb, które związane są z celami autotelicznymi, aspiracjami edukacyjnymi. Potrzeby mają związek z wartościami, wśród których najbardziej cenne ze względu na prawidłowy, harmonijny rozwój jednostki są wartości autoteliczne.

Psychologia dysponuje wynikami mogącymi poprawić skuteczność działań dydaktycznych w szerokim tego słowa rozumieniu. Zgodnie z prawem efektu Thorndike'a (1913) oraz zasadą wzmocnienia B. F. Skinnera (1953), jeżeli dane zachowanie zostanie nagrodzone, to wzrasta prawdopodobieństwo, że zachowanie to zostanie powtórzone w przyszłości (za: Mączyński 1994, s. 124). Współczesna dydaktyka zaleca zwracanie szczególnej uwagi na osiągnięcia uczących się i taki sposób reagowania na nie, by był on gratyfikujący dla podmiotu kształcenia. Zarówno antycypowana satysfakcja wypływająca z pożądanego poziomu wykonania zadań, jak i antycypacja negatywnej oceny w sytuacji braku wykonania zadania, czy pojawienia się błędu, mogą dostarczać jednostce motywów do działania. Osiągając satysfakcjonujący poziom wykonania zadania (zadań), jednostka może ustalać nowe, ambitniejsze cele do realizacji, równocześnie uzależniając samonagradzające relacje od wyższego poziomu osiągnięć. Psycholodzy akcentują znaczenie *poczucia efektywności osobistej* dla prawidłowego funkcjonowania jednostki. Przez to pojęcie rozumie przekonanie danej osoby, że jest ona kompetentna do uruchomienia działań, które są konieczne dla osiągnięcia pożądaných wyników uczenia się, czy pracy (Mączyński 1994, s. 130). Tak więc proces motywacji jest zdeterminowany przez zmienną *wartość nagrody* oraz zmienną *szanse na sukces*. Dlatego rolą ewaluacji, jeśli to tylko możliwe, jest poprawianie statystyki sukcesu uczącego się. Nie jest to jej rola jedyna. Odpowiedni komunikat dla uczących się o rezultatach analizy wyników pomiaru może także wpływać na dalsze zachowanie jednostki, zapobiegać takiej interpretacji dobrej oceny, jak: „udało mi się”, „mam szczęście” itp.

Efektywne i kompetentne stawianie czoła problemom życia, uczenie się jak radzić sobie w różnych sytuacjach, a także jak sobie radzić z porażką, gdy stawia się czoła problemom, powinno być jednym z celów uczenia się i nauczania (Wankowski 1981, s. 152). Warto w tym miejscu zauważyć, iż nauczający słabo sobie radzą w sytuacjach, gdy uczący się napotyka przeszkody, czy przeżywa porażki. Skutkiem porażki, nawet nieuniknionej, są negatywne emocje uczących się, a czasem też ich nauczycieli. Należy też dodać, że niektórzy nauczyciele mylnie sądzą, że okazywanie emocji własnych lub przez uczących się w procesie kształcenia jest nieodpowiednie (Brockfield 1990, s. 44–47). Przecież emocje są nieodmienną częścią reagowania ludzkiego w wielu sytuacjach, towarzyszą wielu czynnościom i jest oczywiste, że muszą towarzyszyć czynnościom wynikającym z realizacji celów dydaktycznych. Świadczą o tym wypowiedzi uczących się, mające zwykle charakter silnie emocjonalny, o samym procesie uczenia się, a zwłaszcza o jego wynikach (przykłady podajemy w rozdziale 6). Trzeba też zwrócić uwagę, iż w badaniach nad procesem uczenia się emocjonalny wymiar nie zajmuje wiele miejsca, ponieważ umyka on standardom, pomiarom i kontroli. Badającemu dużo łatwiej jest skupić się na tym, jak się zachowuje uczący się według ściśle określonych kryteriów osiągnięć, niż badać taką zmienną jak intensywność jego emocjonalnych reakcji towarzyszących określonym osiągnięciom.

Z uwagi na istotne znaczenie motywacji dla wyników kształcenia i naturalny związek emocji z motywacją, ważne jest, by nauczyciele umieli rozpoznawać stany emo-

cjonalne uczących się. W zależności od sytuacji, czy wrażliwości uczącego się, należy pomagać mu w niwelowaniu zbyt dużego napięcia emocjonalnego, albo, co jest znacznie bardziej interesujące, wykorzystać płynącą z niego energię do osiągania założonych celów. W praktyce jednak najczęściej nauczyciele mają kłopoty w zarządzaniu emocjami. Za mało wykorzystuje się też w sytuacjach edukacyjnych poczucie humoru, zarówno nauczających, czy uczących się, jak i znakomitego humoru, sytuacyjnego. Znacznie więcej emocji, niestety negatywnych, występuje w trakcie krytyki nieprawidłowo wykonanego zadania przez uczącego się. Można zaryzykować tezę, że uczący się znacznie dłużej pamięta negatywne emocje, niż równie silne pozytywne uczucia związane z poprawnie wykonanym zadaniem. Dodatkowy problem stanowią standardy wykonania zadań, które powinny być ustalone na poziomie możliwości wykonawców. Jeżeli kryteria nagradzania są bardzo ostre (tzn. standardy wykonania zadań ustalone za wysoko w stosunku do możliwości wykonawcy), to większość zachowań realizatorów zadań pozostaje bez nagrody, co w konsekwencji osłabia lub wręcz wygasa motywację do wysiłku (Mączyński 1994, s. 125–126). Może to także powodować wyuczoną bezradność.

W wielu systemach edukacyjnych jednym z celów jest ukształtowanie w podmiotach kształcenia tzw. motywacji osiągnięć. Wynikiem zaprogramowanych oddziaływań zmierzających do ukształtowania motywacji osiągnięć jest zazwyczaj realistyczna ocena własnych możliwości, optymizm, unikanie sytuacji, w których sukces zależy wyłącznie od przypadku oraz znacznej wiary we własne siły, nawet w sytuacjach trudnych, np. gdy brak jest wystarczających informacji niezbędnych do rozwiązania problemu (Witkowski 1994, s. 9).

Z przedstawionej w tym punkcie analizy wybranych psychologicznych czynników mających wpływ na zachowania jednostek, a tym samym na efekty ich działań, szczególnie w sytuacjach związanych z ewaluacją, wynika, że prezentowane cechy psychiczne jednostek są wysoce zindywidualizowane, a na ich zachowania wpływa wiele powiązanych ze sobą uwarunkowań.

Wszystkie omawiane czynniki psychologiczne zasługują na szczególną uwagę ze względu na ich oddziaływanie zarówno na zachowania i decyzje nauczycieli związane z oceną pracy studentów, jak i ze względu na możliwe reakcje studentów na uzyskane oceny.

Wykazaliśmy, że niektóre z czynników psychologicznych mogą znacząco wpływać na trafność i rzetelność pomiaru dydaktycznego dzięki wykorzystaniu mechanizmów związanych z pozytywnym oddziaływaniem na motywację studenta, jego wiarę w sukces, poziom samooceny. Pomocne w tym jest zwłaszcza podobieństwo stylu poznawczego między oceniającym a ocenianym, ich poziom inteligencji emocjonalnej oraz poziom empatii. Dla wielu studentów w sytuacji, w której są oceniani, warunkiem ujawnienia rzeczywistego poziomu wiedzy oraz umiejętności jest subiektywne poczucie bezpieczeństwa. Niektóre jednak cechy psychologiczne ocenianych oraz oceniających mogą obniżyć trafność i rzetelność wyniku pomiaru. Są to między innymi: deformacje w postrzeganiu ludzi. Występują one w sytuacjach dydaktycznych,

w których ocenianie odbywa się twarzą w twarz lub oceniający dysponuje wcześniej zdobytą wiedzą o ocenianym. Również ekspozycja społeczna, z którą mamy do czynienia, gdy czynności związane z ewaluacją odbywają się w towarzystwie innych studentów, może znacząco zakłócać proces ewaluacji, zwłaszcza gdy dotyczy nieśmiałego studenta.

Wyniki badań psychologicznych dotyczących przyczyn popełniania błędów w procesie kształcenia, a zwłaszcza w trakcie czynności związanych z ewaluacją, wskazują, iż są one powszechne. Niemniej, świadomość istnienia wpływu uwarunkowań psychologicznych na wynik wartościowania (oceny) oraz ich skutków powinna skłaniać do częstej autorefleksji dokonywanej szczególnie przez osoby, których oceny są ważne dla innych. Do osób tych niewątpliwie należą nauczający.

Wiedza psychologiczna nauczycieli, obok wiedzy dydaktycznej, metodycznej (łącznie z aksjologicznym, a przede wszystkim etycznym aspektem oceniania) ułatwia diagnozowanie możliwości i potrzeb uczących się i może wpływać na dobór optymalnych, w danych warunkach, rozwiązań.

Traktujemy zatem psychologiczne cechy oceniających oraz ocenianych jako ważne składowe kontekstu towarzyszącego czynnościom związanym z ewaluacją, jako czynniki mające wpływ na nastawienie obu partnerów sytuacji związanej z ewaluacją do niej samej, warunkujące rodzaj relacji nauczyciel–student, co nie jest obojętne dla wyników ewaluacji.

Ponieważ w części empirycznej pracy przedstawimy wyniki badań dotyczące samooceny studentów i nauczycieli, jako cechy najbardziej związanej z samorealizacją jednostki, następny podrozdział poświęcimy pogłębionym rozważaniom dotyczącym tej zmiennej.

3.2.3. Samoocena oceniających i ocenianych a ewaluacja pracy studentów i nauczycieli

Zakładamy, że wiedza, jaką człowiek zdobywa w trakcie rozwoju, w tym również w procesie edukacji, powinna pomagać mu także w samopoznaniu. Samopoznanie nazywane jest czasem samowiedzą (Kozielecki 1986, s. 98–99) lub samoświadomością, występującą w sytuacjach, gdy człowiek kieruje uwagę na siebie (Aronson i inni 1997, s. 221). *Kategoria ta, wyraźnie różnicująca ludzi jest przedmiotem zainteresowania psychologii osobowości. Zgodnie z teorią samoświadomości, gdy koncentrujemy się na sobie, oceniamy własne zachowanie i porównujemy je z naszymi wewnętrznymi normami i wartościami* (tamże, s. 222).

Ważną kategorią pojęciową jest *samoocena*, która związana została z jednym z najważniejszych pojęć we współczesnej psychologii człowieka – **poczuciem własnej wartości**. W opracowanej przez cytowanego autora strategii samorozwoju zakłada się, że w „ulepszaniu” jednostki decydującą rolę odgrywają działania skierowane na własne „ja” – *...ich celem bywa samopoznanie, czyli zdobycie wiedzy o swoich za-*

letach i wadach. Dzięki nim osoba staje się człowiekiem „samowiednym”. Następnie – stosując tę wiedzę jednostki podejmują próby samorozwoju i samodoskonalenia. Tworzą swą osobowość według własnego projektu (Kozielecki 1999, s. 125).

Psychologowie są zgodni co do tego, że samoocena (*self-evaluation*) jest ważnym czynnikiem determinującym zachowanie człowieka, a jej wpływ na zachowanie się każdego z nas jest wielostronny (Brzezińska 1973). W literaturze przedmiotu samoocena występuje jako element wartościujący obrazu samego siebie, uważana jest za jeden z czynników kierujących, regulujących i kontrolujących osobowość. Pojęcie to definiowane jest też następująco: *Samoocena jest globalnym oszacowaniem własnej wartości lub – innymi słowy – to postawa wobec siebie samego* (Wosińska 2004, s. 67). Interesujące nas pojęcie można rozumieć jako ocenę, którą jednostka sobie wystawia i w którą stale wierzy; wyraża postawę aprobaty lub dezaprobaty i wskazuje, jak człowiek postrzega swoje zdolności, znaczenie, szanse sukcesu i wartość (Leary 1999, s. 179). Podkreślono w tej definicji mocno sprawczą rolę jednostki w budowaniu samooceny, ale z drugiej strony wpływ samooceny na zachowania jednostki. W akcie samooceny jednostka w sposób świadomy ustosunkowuje się i wartościuje zarówno swoje fizyczne i psychiczne cechy, jak i możliwości. Liczba cech i możliwości podlegających samoocenie jest ogromna. Najczęściej jednak jest ona wypadkową schematów *Ja obejmujących różne atrybuty, takie jak wygląd fizyczny, inteligencję, status ekonomiczny, uczciwość tym podobne* (Wosińska 2004, s. 67).

Komplementarnym pojęciem używanym obok pojęcia *samoocena* jest *obraz siebie* (*self-concept*), które obejmuje system poglądów, wyobrażeń i spostrzeżeń dotyczących własnej osoby (Rogers 1959). Warunkiem powstania i rozwijania się tego obrazu jest istnienie odpowiedniego stopnia rozwoju samoświadomości jednostki, kształtującej się na bazie kontaktów interpersonalnych. Większość psychologów traktuje *obraz siebie* jako dynamiczną strukturę wyznaczającą w dużym stopniu kierunek działania jednostki.

Oceny siebie samego w czasie podlegają uogólnieniu, dając w sumie ogólną ocenę własnych możliwości. W psychologii istnieje pogląd, że ocena ta jest zróżnicowana, tzn. jednostka ocenia siebie różnie w różnych sferach, ale ogólna (globalna) samoocena decyduje o tym, jak człowiek zachowa się w sytuacjach nowych (por. Reykowski 1970). To podejście jest szczególnie ważne w edukacji, gdzie z definicji stawia się studenta przed coraz to nowymi sytuacjami, zadaniami.

Należy tu zwrócić uwagę, iż badający samoocenę traktują ją jako **cechę** o stałym poziomie, oznaczając ogólny, typowy dla danego człowieka poziom poczucia własnej wartości, bądź jako **stan tej cechy**, gdy chodzi o poziom samooceny w danej sytuacji i w danym momencie (Leary 1999, s. 180). Ponieważ samoocena ma zarówno wymiar psychologiczny, jak i socjologiczny, nie jest niczym dziwnym, że brakuje jednej, wszechstronnej definicji i raczej bierze się pod uwagę różne jej wymiary przy prowadzeniu badań. Istnieje wszakże zgoda co do tego, że samoocena zawiera elementy poznawcze, afektywne (*affective*) i behawioralne. Elementy poznawcze przejawiają się w sytuacjach, w których jednostka widzi rozbieżność między własnym ideałem

a postrzeganiem samej siebie. Elementy afektywne to uczucia i emocje, jakie dana osoba czuje, rozważając tę rozbieżność, natomiast elementy behawioralne przejawiają się w zachowaniu jednostki, np. w sposobie podejmowania decyzji, asertywności, wyrażaniu szacunku dla innych itp. (por. Reasoner 2002).

Adekwatna samoocena własnych możliwości oraz afirmacyjny stosunek do własnych poczynań bardzo blisko wiążą się z poczuciem wolności (por. np. Siek 1986). Ten aspekt powinien być szczególnie istotny dla tych nauczycieli, którzy chcą budować społeczeństwo obywatelskie. Znaczenie samooceny w kontekście jakości kształcenia potwierdzają też wyniki badań zależności między poziomem samooceny a postawą twórczą jednostki. Wykazują, że jednostki twórcze mają pozytywniejszy obraz siebie niż jednostki o niskim wskaźniku twórczości. Wynika z nich, że wysoka samoocena nie tylko wiąże się z wiarą we własne możliwości oraz z nastawieniem na sukces, ale także sprzyja twórczemu myśleniu. Jednostki twórcze są bardziej zdecydowane, efektywne w działaniach, bardziej samowystarczalne, niezależne i spontaniczne. Niska samoocena natomiast powoduje niepewność oraz niskie poczucie własnej wartości, co jest przyczyną motywacji egocentrycznej, mającej najczęściej na celu obronę przed zagrożeniem i generalnie wywiera negatywny wpływ na myślenie twórcze (por. np. Kmieciak 1983).

W podjętych rozważaniach interesujący jest zwłaszcza wpływ poziomu samooceny na podejmowanie przez jednostkę różnorodnych działań edukacyjnych oraz ich skuteczność. Okazuje się, że zarówno wysoka samoocena, jak i pozytywne nastawienie do własnych przedsięwzięć są warunkami sprzyjającymi skuteczności działania. Zatem nauczyciele powinni korzystać z każdej nadarzającej się okazji, by akcentować, podkreślać sukcesy swoich studentów. Wysoka samoocena sprzyja przy tym lepszej samokontroli. Jednostka, która ma wiarę we własne siły i zaufanie do siebie kontroluje się emocjonalnie w sposób efektywny, adekwatnie i realnie postrzega rzeczywistość, zachowuje równowagę wewnętrzną. Lepiej radzi sobie zatem ze stresem w sytuacji na przykład ekspozycji społecznej, która najczęściej towarzyszy czynnościom związanym z ewaluacją. W pomocy udzielanej studentom w ich pracy nad samorealizacją nauczyciele powinni uwzględniać również pracę nad wypracowaniem adekwatnej samooceny do posiadanych dyspozycji, osiągnięć.

W psychologii panuje pogląd, że *samoświadomość jest stanem umysłu, w którym uwaga zwrócona jest na samego siebie. Pozwala to na zwiększenie wrażliwości jednostki na swoje zachowania poprzez ich porównywanie ze standardami wewnętrznymi, takimi jak postawy, normy i systemy wartości* (Wosińska 2004, s. 81). W procesie rozwoju, a zwłaszcza dzięki edukacji, standardy wewnętrzne mogą się zmieniać, czy doskonalić. Koncepcja samego siebie to obraz tego, co posiadamy w zakresie wiedzy, umiejętności, talentu, zdolności, charakteru, możliwości i zasad. Znaczenie ma świadomość jednostki, że każda z tych cech się rozwija, chociaż w określonych, indywidualnych granicach dla każdego, a zatem istnieje też świadomość własnych ograniczeń.

W rozpatrywanym kontekście interesuje nas indywidualność człowieka, która tkwi w doświadczeniu psychicznym, od którego wszyscy zaczynamy: w ostrej świadomości różnicy pomiędzy bytem moim i bytem cudzym. Znaczenie tego doświadczenia wzmacniane jest przez nasze przekonanie o wartości ludzkich istot jako takich (Morris 1972, s. 2–4). To podejście wynika z założeń psychologii humanistycznej, ale także dobrze współbrzmi z nim stanowisko Z. Baumana *Odkąd zwyczajne doświadczenie działania i myślenia opieczętowano stemplem szczególnej, w istocie zaś absolutnej wartości, pojawienie się „ostrej samoświadomości” było już zjawiskiem nieuniknionym. Dało to impuls myśleniu o własnej jaźni jako o czymś, co wymaga czulej troski i pielęgnacji. Taka samoświadomość stała się wyróżnikiem człowieka Zachodu* (Bauman 1995, s. 45).

W literaturze przedmiotu poziom samooceny najczęściej opisuje się, stosując określenie „wysoka” lub „niska”. Cytowany wcześniej M. Leary zwraca jednak uwagę, iż określenie „niska” samoocena jest wyjątkowo niefortunne, gdyż bardzo niewielu ludzi ma rzeczywiście niską samoocenę. Osoby wykazujące tak zwane niskie poczucie własnej wartości w istocie mają „umiarkowaną” samoocenę, zatem określenie „niska” lub „wysoka” samoocena jest określeniem względnym, nie absolutnym (Leary 1999).

Poziom samooceny jest zdeterminowany tym, że jednostka w każdej sytuacji ocenia siebie pod nieco innym względem, ocenia inne swoje właściwości, w zależności od ich osobistego znaczenia. Istnieją w tej dziedzinie różne miary, z których dwie są najważniejsze: własny, osobisty system standardów charakterystyczny dla danego typu działalności oraz osiągnięcia innych ludzi. Człowiek ocenia siebie jednocześnie w obu wymiarach. Przedmiotem tej oceny mogą być pojedyncze czyny, konkretne wydarzenia, zachowania się innych wobec danej jednostki. Najczęściej miarą poziomu samooceny globalnej jest poziom oceny tej cechy, którą jednostka uważa za najważniejszą ze swoich cech, i z którą się identyfikuje.

We współczesnej psychologii panuje pogląd, że świadomość samego siebie jest regulatorem zachowania, a także to, że człowiek dąży do zachowania i umacniania pozytywnej oceny własnej osoby (Wosińska 2004, s. 81–82). W badaniach dotyczących percepcji społecznej wskazuje się również na dążenie jednostki do zachowania oraz umocnienia pozytywnej oceny własnej osoby: na przykład do podwyższenia pozytywnej samooceny po sukcesie i do jej obrony po porażce (Mądrzycki 1986, s. 109).

Analizując interesujące nas zjawisko ze względów dydaktycznych trzeba podkreślić fakt, iż jednostka identyfikuje się zwykle z tą cechą, w której przejawia najwyższe uzdolnienia i wysoko ocenia swoje możliwości. Samoocenę w tym rozumieniu można traktować jako wypadkową *Ja realnego* (odzwierciedla ono schematy oparte na obserwowaniu tego, co rzeczywiście jednostka sobą reprezentuje), *Ja idealnego* (zbioru przekonań o tym, kim jednostka chciałaby być) oraz *Ja powinnościowego* (dotyczącego przekonań o tym, kim jednostka powinna być). W tym kontekście pojawia się jeszcze jedna kategoria – *samoakceptacja* oznaczająca stopień pokrywania się *Ja realnego* z *Ja idealnym* (por. Wosińska 2004, s. 68–69). Należy dodatkowo podkreślić, że **poziom samooceny jest wprost proporcjonalny do poziomu satysfakcji**, jaką jednostka uzy-

skuje w wyniku spełnienia się w określonej roli, w związku z czym, jednostki zazwyczaj cenią w sobie określone możliwości, jakie się im oferuje, a są obojętne na inne.

Jedną z miar (kryteriów) trafności samooceny jest stopień zbieżności między wiedzą o sobie samym – „ja realne” – czyli zbiorem wyobrażeń, sądów na temat tego, jaki jestem w rzeczywistości, a wyobrażeniem, jakim się powinno być („ja idealne”), czyli zbiorem wyobrażeń i sądów o tym, jakim chciałbym być w świetle własnych ideałów, pragnień i przyjętych norm moralnych. Wyniki badań między innymi J. Reykowskiego (1970) wykazują, że osoby o niskiej samoocenie charakteryzuje mała zbieżność „ja realnego” z „ja idealnym”, podczas gdy u osób o wysokiej samoocenie zbieżność ta jest duża. Istnieją i w tej dziedzinie pewne różnice indywidualne – u jednych osób dominują funkcje regulacyjne „ja realnego”, u innych „ja idealnego”. W pierwszym przypadku występuje tendencja do utrzymania typowych stanów własnej osoby, w drugim natomiast do modyfikowania stanów własnej osoby w kierunku wzrostu „ja” – ku samodoskonaleniu, samorealizacji. Oczywiście ta druga postawa bardziej sprzyja osiągnięciu założonych celów w edukacji, pod warunkiem wszakże, że jednostka potrafi identyfikować się z celami realnie możliwymi przez nią do realizacji i jest skuteczna w działaniu.

Ponadto z badań, jak i codziennej praktyki wynika, iż ludzie różnią się w ocenie własnych możliwości w różnych konkretnych sytuacjach. Jedni mają tendencję do przeceniania swoich możliwości, inni do niedoceniania swoich możliwości, np. w stosunku do wymogów zadania (zadań) edukacyjnych, zawodowych. Tendencja do „zawyżania” lub „zaniżania” samooceny może się przejawiać jako stała tendencja jednostki. Ocena „zaniżona”, polegająca na przypisywaniu sobie możliwości niższych niż rzeczywiście możliwych do osiągnięcia, prowadzi w konsekwencji – zdaniem J. Reykowskiego – do ograniczenia własnej aktywności i osiągania gorszych wyników od możliwych do uzyskania przy danych możliwościach i w danej sytuacji. Ponadto, zdaniem cytowanego autora, jednostki o niskiej samoocenie nie podejmują się wykonania trudniejszych zadań, ponieważ nie wierzą, że potrafią je wykonać (Reykowski 1970). Interesujący jest również fakt, iż poziom samooceny ma między innymi wpływ na sposób funkcjonowania jednostki w różnych rolach społecznych, a także wpływa na charakter związków łączących jednostkę z grupą. Społeczną wagę tego zagadnienia podkreślają m.in. wyniki badań uzasadniające fakt, iż samoocena jest ważnym warunkowaniem funkcjonowania interpersonalnego, a związane z nią poczucie własnej wartości współwyznacza nasze osiągnięcia (por. Jarymowicz 1979; Jankowski 1978; Koziński 1980). Wiedza o sobie, aby mogła być dobrym regulatorem działania, powinna spełniać warunek adekwatności do posiadanych dyspozycji – *posiadanie trafnej wiedzy o sobie jest opłacalne z praktycznego punktu widzenia, gdyż zabezpiecza nas przed porażką. (...) Posiadanie adekwatnej wiedzy o sobie pozwala także uniknąć pewnych sytuacji, a poszukiwać innych, bardziej zgodnych z własnymi możliwościami* (Wosińska 2004, s. 81).

Kolejną, ważną z punktu widzenia dydaktyki, prawidłowością jest to, że zawyżenie oceny, czyli przecenianie swoich możliwości, jeżeli nie jest zbyt duże, prowadzi do

większych osiągnięć jednostki, niż gdyby kierowała się ona rzeczywistymi, czyli adekwatnie ocenionymi możliwościami. Jeśli jednak zawyżenie to jest znaczne – wynik działania, jak wykazano wcześniej, przynosi skutki ujemne. Przypisywanie sobie przez jednostkę możliwości wyższych od rzeczywistych może przejawiać się w **bezkrytycznej gotowości do podejmowania się trudnych zadań** nawet wtedy, gdy możliwości tego nie uzasadniają. Jaskrawym dowodem mogą być skutki rewolucji kulturowej w USA w latach 60. i 70. XX wieku inspirującej orientację na nieograniczone akceptowanie siebie. Pojawiła się wtedy tendencja do niemal bezwzględnego akceptowania siebie jako wyznacznika własnego sukcesu (por. Wosińska 2002, 2004).

Fałszywość założenia o związku zawyżonej samooceny w stosunku do aktualnych możliwości jednostki z jej sukcesami potwierdzają zarówno praktyka, jak i wyniki badań. C. Dweck dowodzi, że wysoka samoocena bez podstaw pozbawia jednostkę wielu doświadczeń, stanowiących warunek jej możliwego sukcesu (za: Wosińska 2002). Empirycznym dowodem na słuszność tej tezy jest wynik porównania podejścia do pracy uczniów amerykańskich i azjatyckich. Dla uczniów azjatyckich najważniejszym czynnikiem decydującym o osiągnięciach szkolnych jest wyczerpana praca związana z uczeniem się. W rezultacie, jak wskazują statystyki dotyczące poziomu osiągnięć szkolnych, 96% chińskich i 90% japońskich piątoklasistów uzyskuje w testach z matematyki wyższą punktację, niż ich amerykańscy rówieśnicy. W tej sytuacji jest bowiem ważne, czy jednostka upatruje źródła szkolnego sukcesu w sobie samej, czy też w sytuacji zewnętrznej. **Jednostka traktująca własny wysiłek jako podstawę powodzenia bierze równocześnie odpowiedzialność za swoje działanie** (podkreślenie K. C.) (Wosińska 2002). Dlatego też w analizach samooceny nie można pomijać stopnia zgodności subiektywnego postrzegania własnej wartości z obiektywnymi skutkami podejmowanych działań.

W świetle przytoczonych faktów należy podkreślić, że **pozytywna samoocena powinna być rezultatem, a nie źródłem osiągnięć** (Wosińska 2002). Tezę tę potwierdza R. Reasoner, biorąc pod uwagę związek między świadomością własnych kompetencji oraz **poczuciem wartości** z poziomem samooceny, przy czym poczucie wartości jest w tym ujęciu *psychologicznym aspektem samooceny*, a poczucie kompetencji – *przekonaniem, że jesteśmy ogólnie zdolni do osiągania pożądanych rezultatów, posiadamy zaufanie do wydajności naszego umysłu i zdolności myślenia, a także warunkiem podejmowania odpowiednich decyzji i dokonywania wyborów* (Reasoner 2002).

Według badaczy samoocena wyrasta z **doświadczenia życia w świadomy sposób** i może być postrzegana jako całościowe spojrzenie danego człowieka na siebie. Poczucie własnej wartości bez kompetencji jest tak samo ograniczające, jak posiadanie kompetencji bez poczucia własnej wartości. Natomiast wysoka samoocena jednostki oparta na zinternalizowanych przez jednostkę wartościach oraz na poczuciu kompetencji pomaga jej w prawidłowym, dynamicznym rozwoju. Wyniki badań wykazują również, że wysoka samoocena jest warunkiem posiadania dobrego zdrowia (por. Reasoner 2002; Wosińska 2004). Należałoby zatem, szczególnie w procesie kształcenia,

wspierać uczących się w budowaniu adekwatnej, realistycznej oceny swoich możliwości i osiągnięć, a przy tym **wzmacniać zdolność do akceptacji siebie**. Podkreślmy raz jeszcze, powołując się na przytoczone argumenty – adekwatna ocena swoich możliwości jest możliwa, gdy jednostka dysponuje pewną miarą własnych osiągnięć, posiada jakieś wzorce. Te wzorce, to z jednej strony *ideał samego siebie* będący składową obrazu siebie (Ja idealne), z drugiej strony *osiągnięcia innych ludzi oraz ich cechy i opinie*. Jak więc widać, istnieje *wewnętrzne i zewnętrzne kryterium samooceny*, innymi słowy – *subiektywne i obiektywne kryteria samooceny*.

W edukacji związek między odczuciem sukcesu czy porażki studiujących a ich samooceną jest kluczowy dla utrzymania odpowiednio wysokiej motywacji do działania. Wyniki badań wykazały liniowy niemal związek efektywności działania i poziomu samooceny – im wyższa (ale adekwatna do dyspozycji) samoocena, tym większa efektywność działania (por. np. Mączyński 1994b). Czasami jednak daje się zauważyć rozbieżność między rzeczywistymi możliwościami jednostki a jej aktualną nieadekwatną, bo nieco zawyżoną, samooceną, skutkującą w uzyskiwanych dobrych wynikach kształcenia lub innych osiągnięciach, pod warunkiem wszakże, że rozbieżność między dyspozycjami a samooceną nie jest duża. Jednostka w takiej sytuacji funkcjonuje zazwyczaj na poziomie wyższym, niż można by oczekiwać w wypadku samooceny adekwatnej do aktualnych możliwości. Interesujące jest też zaobserwowane zjawisko, że po sukcesie u osób o wysokiej samoocenie następuje podwyższenie poziomu aspiracji, co nie występuje u osób o niskiej samoocenie. Natomiast po niepowodzeniu u osób z wysoką samooceną występuje tendencja do utrzymania ich aspiracji na tym samym poziomie. Wyjaśnić tę zależność mogą badania nad poziomem samooceny i poczuciem kontroli a informacjami z zewnątrz, jakie otrzymuje jednostka (Leary 1999, s. 61–67). U osób charakteryzujących się niską samooceną i zewnętrznym poczuciem kontroli samoocena nie jest stabilna i łatwo się zmienia pod wpływem otrzymywanych informacji od innych osób. Natomiast w wypadku wewnętrznego poczucia kontroli, po otrzymaniu pozytywnych informacji, osoby z niską samooceną wykonują paradoksalnie działania na bardzo niskim poziomie, po otrzymaniu zaś informacji negatywnych – na poziomie wysokim. Jak wykazano wcześniej, inaczej te relacje kształtują się w przypadku samooceny wysokiej – pozytywne informacje wzmacniają tendencje do utrzymania wysokich aspiracji (Ciekotowa i inni 1988, s. 14).

Przytoczone argumenty uzasadniają tezę, że samoocena jednostki opiera się częściowo (w zależności od różnic indywidualnych) na tym, jak oceniają ją inni. Pozytywne opinie innych ludzi, głównie rodziców, kolegów, nauczycieli, mają wpływ na kształtowanie się poczucia własnej wartości. Oceny innych pełnią rolę istotnych stymulatorów działania jednostki (Mądrzycki 1986, s. 110). W zależności od tego, czy jednostka otrzymuje pozytywną ocenę, czy negatywną jej działania i czynności w określonej sferze rzeczywistości są kontynuowane, doskonalone bądź hamowane. Zwraca się uwagę, iż ludzie dostosowują swoje zachowania tak, by utrzymać dodatnią samoocenę poprzez szukanie akceptacji otoczenia, gdyż pozytywne sprzężenie zwrotne,

oddziałując na sferę emocjonalną, dostarcza jednostce pozytywnych przeżyć, gratyfikuje ją społecznie (Leary 1999, s. 80). Poza tym pozytywna ocena ze strony innych podtrzymuje i umacnia pozytywną samoocenę jednostki (Mądrzycki 1986, s. 109). Nie mniej ważne są oceny naszych bliskich niezwiązanych bezpośrednio z sytuacjami edukacyjnymi. Podkreśla się znaczenie w naszym życiu obecności osób bliskich, w tym przyjaciół, argumentując: *jedną z przyczyn, dla których wysoko sobie cenimy przyjaciół, jest ich wkład w naszą samoocenę i nasze poczucie własnej wartości* (Stewart 2000, s. 395). Udowodnione jest bowiem, że pozytywne opinie innych osób dla większości z nas stanowią podstawę dobrego samopoczucia, a czasem nawet warunek równowagi psychicznej. Sukcesy zarówno w nauce, jak i w innych dziedzinach życia zauważane przez otoczenie, szczególnie przez osoby znaczące dla podmiotu, podwyższają mniemanie o sobie, powodują wzrost poziomu samooceny i aspiracji (por. Łukaszewski 1980; Argyle 1991).

Przedstawione argumenty i rozważania w tej części pracy prowadzą do następujących konkluzji:

Cechy psychiczne człowieka warunkują indywidualne podejścia do zadań, które jednostka ma zrealizować, jej nastawienie na sukces bądź porażkę, reakcje po doznanych sukcesach lub porażkach, czyli mogą podtrzymywać motywację jednostki do działania bądź ją osłabić, co wskazuje, iż w procesie kształcenia i w trakcie ewaluacji należy się liczyć z wystąpieniem różnic wśród uczestników procesu kształcenia, a zatem należy stosować różnorodne procedury (metody, formy, narzędzia) i indywidualizować sposoby przekazywania wyników ewaluacji.

Wśród uwarunkowań psychologicznych ewaluacji wyróżniamy samoocenę jako jeden z czynników mających związek z sukcesami bądź porażkami zarówno studentów, jak i nauczycieli. Doświadczenia osób, które osiągnęły życiowy lub zawodowy sukces wskazują na istotne znaczenie adekwatnej do dyspozycji jednostki samooceny, wiary we własne siły, afirmacyjnego stosunku do przyszłych osobistych dokonań. W procesie ewaluacji w edukacji powinno się zatem znaleźć miejsce dla budowania samooceny studentów, adekwatnej do posiadanych przez nich dyspozycji.

Poziom i zarazem trafność samooceny jednostki zależą nie tylko od tego, jakim zespołem informacji o sobie jednostka dysponuje oraz jakimi cechami charakteryzuje się posiadany ideał samego siebie, ale także od opinii innych osób, zwłaszcza tzw. osób znaczących, wśród których powinni znaleźć się nauczyciele akademicy. Kształcenie umiejętności dokonywania samooceny w procesie edukacji, czyli wyrażania opinii o dokonaniach własnych, opartych na merytorycznych podstawach i przedstawionych w odpowiedniej formie, powinno zatem wejść do stałego repertuaru zadań nauczycieli.

Przedstawiony wybór cech psychicznych różnicuje także nauczycieli, jest więc istotne, by dzięki posiadanej wiedzy psychologicznej mieli oni wgląd w typowe dla siebie sposoby oceniania pracy innych ludzi, typowe sposoby reagowania w kontaktach z drugim człowiekiem, zwłaszcza w sytuacjach stresowych, które często towarzyszą czynnościom związanym z ewaluacją.

Przyjęty przez uczestników procesu kształcenia system wartości oraz wiele cech psychicznych, wśród których przede wszystkim należy wymienić poczucie własnej wartości, wiara w sukces, empatia, wewnętrzne umiejscowienie kontroli są istotnymi uwarunkowaniami charakterystycznych sposobów komunikowania się jednostki z innymi, budowania więzi z innymi ludźmi. Szerzej tym zagadnieniem zajmiemy się w następnym punkcie.

3.3. Aspekty komunikacyjne ewaluacji

Opanowanie umiejętności związanych ze skutecznym komunikowaniem się jest niezbędną składową zachowań interpersonalnych, które określa się jako *centralnie ważną część ludzkiego życia. Więzy z innymi są jednym z głównych źródeł szczęścia, jednak gdy przebiegają źle, to rodzą bardzo silne strapienie i są jedną z przyczyn zaburzeń psychicznych* (Argyle 1999, s. 326). Przytoczoną tezę potwierdza fakt, iż komunikacja międzyosobowa ma wiele aspektów, zawartych w sformułowaniu P. Wazlawicka: *Każde komunikowanie się posiada aspekt treściowy i relacyjny* (Schulz von Thun 2001, s. 11). Aspekt treściowy komunikatu jest dla komunikujących się osób oczywisty, natomiast nie zawsze uświadamiają sobie istnienie drugiego aspektu – relacyjnego – zarówno nadawcy, jak i odbiorcy. Aspekt relacyjny komunikatu jest równie ważny ze względu na skuteczność procesu komunikacyjnego, czasem nawet jest istotniejszy od merytorycznej treści przekazu, dzięki temu, że angażuje sferę emocjonalną obu stron – nadawcy i odbiorcy (por. Szejnberg 2002).

W rozważaniach dotyczących komunikowania się w sytuacjach dydaktycznych związanych z ewaluacją, akcentować będziemy jego aspekt prakseologiczny. W literaturze przedmiotu na dobre zadomowiły się terminy „komunikowanie się”, „komunikacja interpersonalna”, „komunikacja społeczna”, i każdy z nich ma wiele definicji. Uzasadnienie możemy znaleźć w następującym stwierdzeniu: *wszystkie teorie komunikacji odnoszą się do wspólnego świata tej samej praktyki życiowej, w którym termin komunikacja już obrósł bogactwem znaczeń* (Griffin 2003, s. 54). Używając terminu „komunikowanie się” w języku potocznym, często nie pamiętamy, że termin „komunikacja” pochodzi od *communicare* (łac.), co znaczy dzielić (z kimś), uczestniczyć, a także od *communis* (łac.) – wspólny, powszechny, ogólny (Waszkiewicz 2002, s. 25). Przywrócenie pamięci o źródle tego terminu staje się konieczne, zwłaszcza gdy chodzi o sprawne komunikowanie się osób, pogłębienie kontaktu między nimi. W rozważanym kontekście mamy na myśli pogłębienie kontaktu między nauczycielem a studentem i nadanie mu osobowego charakteru. Coraz częściej używane jest i w literaturze przedmiotu, i w codziennym języku, pojęcie „komunikacja interpersonalna” definiowane przez *Encyklopedię Multimedialną PWN jako proces, dzięki któremu jednostka w bezpośrednim kontakcie z inną osobą przekazuje i otrzymuje informacje. Oprócz zachowań werbalnych (przekaz*

słowny) w komunikacji tej ważną rolę odgrywa komunikacja niewerbalna, na którą składa się mimika, pozycja ciała, gesty, przestrzenne stosunki między komunikującymi się osobami, a także niewerbalne aspekty komunikacji głosowej (np. wysokość i natężenie głosu, tempo mówienia) (Encyklopedia Multimedialna PWN, 1998). W dalszych wywodach istotne dla nas będzie wyróżnienie obok zachowań werbalnych – zachowań niewerbalnych, gdyż dla odbiorcy komunikatu są one znaczące. Zwłaszcza w sytuacjach, w trakcie których dokonywane jest ocenianie ludzkiej działalności. Ten aspekt komunikowania się w edukacji jest mało rozpoznany na gruncie pedagogiki.

Dla dokładnego badania jakości komunikacji interpersonalnej niezbędna jest również wiedza dotycząca powodów jej zakłóceń. W cytowanej encyklopedii wymienia się następujące sytuacje sprzyjające powstawaniu zakłóceń w tym procesie: *intencje nadawcy nie są jednoznaczne lub nie w pełni świadome, dokonuje on nietrafnego wyboru zachowań, które mają być nośnikami wiadomości, zachowania nadawcy są niejednoznaczne, niespójne w treści, nadawca i odbiorca posługują się odmiennym kodem, następuje selekcja i zniekształcenie w odbiorze sygnałów, odkodowanie wiadomości jest nietrafne lub jej interpretacja przez odbiorcę niezgodna z intencjami nadawcy* (Encyklopedia Multimedialna PWN, 1998). Na jakość kontaktów interpersonalnych czy społecznych, obok empatii, wpływ ma szeroko pojęta wiedza dotycząca komunikacji interpersonalnej, czy komunikacji społecznej. Mówiąc o *komunikacji interpersonalnej* dodać jeszcze należy, że jest to, *komunikowanie się zachodzące między ludźmi, bez użycia środków technologicznych, takich jak telewizja, druk, radio, czy film* (O. Sullivan i inni 2005, s. 134–135). M. H. Davis zwraca uwagę, iż istotą komunikacji interpersonalnej jest wymiana poglądów, sprzężenie zwrotne tworzące *podstawę zarówno dla zrozumienia, jak i porozumienia*. I dalej wyjaśnia – *komunikować się to utrzymywać z kimś kontakt, kontaktować się, porozumiewać się, udzielać się otoczeniu* (Davis 1999, s. 61). Wyróżnienie komunikacji interpersonalnej jest ważne również ze względu na zakres prezentowanych w tej pracy badań, skupiających się na ewaluacji wyników pracy studentów, która stanowi swoisty rodzaj kontaktu oceniającego z ocenianym.

Natomiast termin „komunikacja społeczna” rozumiemy jako *najszerzy system komunikowania, w którym mieszczą się wszystkie procesy związane z porozumiewaniem się jednostek ludzkich* (Dobek-Ostrowska 1999, s. 12). Oba rodzaje komunikowania się występują w procesie kształcenia, chociaż częściej interesować nas będzie komunikacja interpersonalna.

Kompetencje komunikacyjne są znaczące dla skutecznej realizacji wielu zadań zawodowych, szczególnie tych, które wymagają kontaktów społecznych. Komunikacyjny aspekt kontaktów społecznych pojawia się jako wyróżnik rozwiniętych społeczeństw XXI wieku, nazywanych czasem społeczeństwami informacyjnymi. Zdaniem specjalistów amerykańskich na przełomie XX i XXI wieku dla 50% wszystkich zatrudnionych w USA sprawność w komunikowaniu się stała się podstawowym narzędziem w pracy zawodowej. W ankiecie przeprowadzonej wśród amerykańskich inżynierów

aż 97% respondentów uznało tę sprawność za bardzo istotną dla kariery zawodowej (Wiszniewski 2003, s. 10).

Jakość komunikacji międzyludzkiej warta jest szczególnego podkreślenia, zwłaszcza w obecnej sytuacji, w której niestety zbyt często stwierdza się erozję więzi międzyludzkich, zarówno w obrębie rodziny, jak i innych wspólnot, nie omija ona także relacji między uczestnikami procesu kształcenia. Stąd być może bierze się widoczne od jakiegoś czasu nasilenie zainteresowania zarówno badaczy, jak i praktyków fenomenem komunikowania się jako specyficzną, bardzo złożoną formą ludzkiej działalności, ważnym obszarem ludzkiego zachowania, które można i należy kształcić i doskonalić (por. np. Dylak 1997; Argyle 1999; Szejnberg 2002).

Problematyka związana z komunikowaniem się znalazła swoje miejsce w nauczaniu jako subdyscyplina. Stała się ona składową programów kształcenia od początku dwudziestego wieku, przy czym najwcześniej, bo już w roku 1910, wprowadzono ją do programów studiów pod nazwą *communication* w Stanach Zjednoczonych (Wiszniewski 1996, s. 18). Należy przyznać, że w naszym kraju dokonała się pod względem upowszechniania wiedzy oraz rozwijania umiejętności związanych z szeroko pojętym komunikowaniem się jakościowa zmiana, począwszy od lat 90. ubiegłego stulecia. Wiele programów kształcenia, początkowo dla ludzi biznesu, a potem na niemal wszystkich kierunkach studiów zostało wzbogaconych o kursy, których problematyka dotyczy komunikowania się ludzi.

W komunikacji, którą można określić jako skuteczną, a taka warunkuje jakość procesu kształcenia, istotny jest nie tylko opanowany przez uczestników procesu komunikowania się zasób pojęć, znaków, kodów, jakimi posługują się w wymianie myśli (muszą bowiem rozumieć sens komunikatu), ale i świadomość tego, kto komunikuje się z kim, po co, o czym, jak, gdzie, kiedy? (por. Waszkiewicz 2002). Czyli ważne jest opanowanie określonego języka, w jakim formułuje się komunikat, ale też sposób wyrażenia komunikatu z uwagi na towarzyszący mu kontekst. Stawiamy tezę, że sposób komunikowania się nauczyciela ze studentami w trakcie czynności związanych z ewaluacją jest nieobojętny dla uzyskiwanych wyników kształcenia.

3.3.1. Kompetencje komunikacyjne nauczycieli i studentów jako warunek poprawnego przebiegu ewaluacji

Na początku lat 90. ubiegłego stulecia karierę zrobiła praca B. Hodge *Teaching as Communication*, w której autorka analizuje proces kształcenia w aspekcie teorii komunikacji interpersonalnej (Hodge 1993). Rodzaj i jakość komunikowania się między nauczającym a uczącymi się jest w tym ujęciu sprawą kluczową (Szybisz 1997). Do zadań nauczyciela należy m.in. tworzenie satysfakcjonujących kontaktów interpersonalnych i podtrzymywanie ich w miarę potrzeby w trakcie realizacji zadań dydaktycznych oraz uczenie tego swoich podopiecznych. Można zaryzykować tezę, iż wiele trudności, czy problemów edukacyjnych, a zwłaszcza konfliktów, wynika z braków

w szeroko pojętej wiedzy dotyczącej problematyki związanej z komunikowaniem się w sytuacjach edukacyjnych, a zwłaszcza z **braku umiejętności świadomego wykorzystania tej wiedzy w sytuacjach dydaktycznych** (por. np. Kwaśnica 1994; Dydak1997; Kwiatkowska i Szybisz 1997).

Można zaryzykować tezę, że **jakość procesu kształcenia wyznacza również dobra komunikacja w trakcie realizacji tego procesu**. Jest wiele przesłanek potwierdzających słuszność postawionej tezy, do których jako najważniejsze można zaliczyć wyzwania stawiane systemom edukacyjnym. W raporcie J. Delorsa opracowanym dla UNESCO (1998) wymienia się cztery filary edukacji:

– *Uczyć się, aby wiedzieć, **łączyć kulturę ogólną dostatecznie rozległą** (podkreślenie K.C.), z możliwością zgłębienia niewielkiej liczby przedmiotów, innymi słowy uczyć się uczyć, by móc korzystać z możliwości, jakie stwarza edukacja przez całe życie.*

– *Uczyć się, aby działać w celu zdobycia nie tylko kwalifikacji zawodowych, lecz – co więcej – **kompetencji, które pozwalają stawiać czoło różnym sytuacjom oraz pracować w zespole**. Lecz także uczyć się, aby **działać w ramach różnych społecznych doświadczeń lub pracy** (podkreślenie K.C.), która nadarza się młodym ludziom i dorastającej młodzieży.*

– *Uczyć się, aby żyć wspólnie, **dążąc do pełniejszego zrozumienia Innego** (podkreślenie K.C.) i **dostrzegania współzależności, realizować wspólne projekty i uczyć się regulowania konfliktów z poszanowaniem wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia i pokoju**.*

– *Uczyć się, aby być – aby **łatwiej osiągnąć pełny rozwój swojej osobowości** (podkreślenie K.C.) i **móc działać nieustannie, zwiększając zdolność do autonomii osądu i osobistej odpowiedzialności**. Realizując ten cel, nie wolno zaniedbać w edukacji żadnego potencjału jednostki: **pamięci, rozumowania, poczucia estetyki, zdolności fizycznych oraz umiejętności porozumiewania się** (podkreślenie K.C.) (Delors 1998, s. 98). W cytowanym dokumencie daje się zauważyć wyraźne nawiązanie do raportu E. Faure'a, w którym podkreślano, że edukacja ma na celu **pełny rozkwit człowieka w całym bogactwie jego osobowości i różnorodnych formach ekspresji i zaangażowania** (podkreślenie K.C.): jako jednostki, członka rodziny i społeczeństwa, obywatela i producenta, wynalazcy techniki i twórcy marzeń (Faure 1975, s. 97). Również w tzw. Białej Księdze zwraca się uwagę na konieczność rozwijania w procesie edukacji zdolności ważnych z punktu widzenia **dobrych relacji międzyludzkich**, zachowania się w pracy oraz całej gamy kompetencji, które temu towarzyszą. Chodzi tu o zdolności do współpracy, do pracy w grupie, kreatywności, oraz osiągania odpowiedniej wysokiej jakości realizacji zadań zawodowych (Biała Księga 1995, s. 31).*

Określając kompetencje charakteryzujące współczesnego nauczyciela, łączy się kompetencje **komunikacyjne z informacyjno-medialnymi**, przy czym podkreśla się, że powinny one wyrażać się skutecznością zachowań werbalnych i niewerbalnych

w sytuacjach dydaktycznych, a także umiejętnością korzystania z technologii informacyjnej (Sztejnberg 2002, s. 90).

Umiejętności związane ze skutecznym i satysfakcjonującym komunikowaniem się w sytuacjach edukacyjnych, aczkolwiek silnie warunkowane czynnikami osobowościowymi, środowiskowymi oraz kulturowymi, można i trzeba kształcić i rozwijać. Zwrócimy zatem uwagę na istotne aspekty umiejętności komunikowania się wyrażające się przede wszystkim w opanowaniu przez uczestników procesu kształcenia zasad komunikacji werbalnej i niewerbalnej, związanej z realizacją wielu zadań, wśród których wyróżnimy rozmowę, dialog i negocjacje. Mimo że stanowią one znaczną część naturalnego sposobu komunikowania się ludzi, niektóre sposoby prowadzenia rozmowy, dialogu, nie mówiąc już o negocjacjach, pozostawiają często wiele do życzenia, także w sytuacjach edukacyjnych, które omawiamy w rozdziale 4. Jedną z przyczyn trudności w komunikowaniu się jest to, że trzeba zrozumieć drugiego człowieka, a sam fakt zrozumienia *jest aktem holistycznym: somatycznym i intelektualnym, intuicyjnym i twórczym* (Sztander 2004, s. 8–13). Prześledźmy zatem pod tym kątem wybrane formy komunikowania się uczestników procesu kształcenia.

Komunikacja werbalna i niewerbalna

Z. Nęcki określa komunikowanie się jako organizację interakcji między ludźmi polegającą na wymianie znaków odbieranych zmysłowo (Nęcki 1996). Komunikowanie się nauczyciela i studentów w procesie kształcenia odbywa się z wykorzystaniem wielu kanałów komunikacyjnych. W komunikacji społecznej wyróżnić można następujący podział:

- komunikacja werbalna – słowna,
- komunikacja ustna (rozmowa bezpośrednia),
- komunikacja pisemna,
- elektroniczna – (między innymi poczta elektroniczna, listy dyskusyjne, inne sposoby porozumiewania się przez Internet),
- komunikacja niewerbalna – pozasłowna; (Sztejnberg 2002, s. 17).

Głównym sposobem przekazywania wiedzy w sytuacjach edukacyjnych jest niewątpliwie komunikacja werbalna i komunikacja pisemna. Z punktu widzenia skuteczności interakcji społecznych, a za takie możemy uważać sytuacje dydaktyczne, umiejętności lingwistyczne zwłaszcza nauczycieli, są wysoko cenione. Na umiejętności te wpływ mają następujące dyspozycje:

- biegłość i jakość konstruowania reguł języka ojczystego,
- szybkie rozumienie wypowiedzi i trafne stawianie pytań kontrolnych oraz kondensowanie odpowiedzi. W tym podejściu komunikacja jest przede wszystkim mówieniem o ważnych sprawach, może przybierać formę rozmowy, dyskusji lub negocjacji (Nosal 1990). Skuteczne komunikowanie się wymaga zdawania sobie sprawy z różnorodnych funkcji, jakie pełnić może komunikacja werbalna. Wyróżnia się następujące jej funkcje:
 - ekspresywna (emotywna) – opisuje związek komunikatu z mówiącym; jej zadaniem jest wywarcie wrażenia;
 - referencyjna (poznawcza) – związana jest z kontekstem;

- poetycka – odnosi się do tekstu komunikatu (struktura gramatyczna, właściwości fonetyczne);
- fatyczna – podtrzymywanie kontaktu między mówiącym a adresatem.
- metajęzykowa – służy identyfikacji aktualnie wykorzystywanego kodu komunikacyjnego;
- konatywna – służy oddziaływaniu na zachowanie adresata (Sztejnberg 2002, s. 55).

Oczywiście w pełni świadome wykorzystywanie tych funkcji przez nauczyciela nie jest ani możliwe, ani konieczne. Wymagałoby to stałej koncentracji na formalnym wyrazie komunikatu, a może nawet studiów aktorskich. Jednak każdy z nauczających powinien starać się zwracać uwagę na pierwszą z wymienionych funkcji – ekspresywną, dzięki niej bowiem nadać można znaczenie przekazywanym treściom, co odpowiada wymaganiom dobrej dydaktyki (por. Davis i inni 1983).

W sytuacjach, w których nauczycielowi zależy na zmianie zachowania studenta warto odwoływać się zwłaszcza do funkcji konatywnej, a w sytuacjach wymagających natężenia uwagi słuchaczy, zwłaszcza w dłuższym czasie, do funkcji fatycznej – takie sytuacje pojawiają się często w trakcie ewaluacji.

Wielu badaczy (Argyle 1991; Aronson 1995; Dobek-Ostrowska 1999; Nęcki 2000) podkreśla znaczenie komunikacji niewerbalnej, czasem określanej pojęciem *język ciała* (np. Peace 1992; Thiel 1992), jako przekazu mogącego w bezpośredni sposób angażować emocje odbiorcy. *Przyjmuje się, że komunikacja niewerbalna jest oparta na systemie znaków „nieostrych”, o mniej wyraźnie niż komunikacja werbalna wyodrębnionych jednostkach* (Nęcki 1996, s. 214).

W komunikacji niewerbalnej wyróżnia się: kinezjetykę (mowa ciała, mimika, gesty, postawa ciała, kontakt wzrokowy), parajęzyk (cechy wokalne głosu) oraz proksemikę (dystans interpersonalny, relacje przestrzenne) (Dobek-Ostrowska 1999, s. 27–28). W wielu sytuacjach niewerbalna sfera komunikacji pełni nadrzędną, a nawet dominującą rolę, zwłaszcza tam, gdzie chodzi o emocje, ujawniają się postawy uczestników procesu kształcenia. Bardzo wyraźnie manifestują się one w przyjmowanym przez nauczyciela typowym dystansie interpersonalnym i w relacjach przestrzennych między nim a studentem (studentami). Ten aspekt komunikowania się ilustrujemy danymi empirycznymi (patrz rozdział 3. punkt 3.4). Przywiązujemy wagę do komunikacji niewerbalnej, jest ona bowiem bardziej naturalna i zarazem uniwersalna. Nazywana jest niekiedy *ukrytą komunikacją* i to ona pełni funkcję ustalania stosunków międzyludzkich i wzajemnego przekazywania ocen (por. Nęcki 2000).

Uniwersalność, a zatem czytelność języka niewerbalnego bierze się z jego niezwykle długiej historii oraz korzyści ewolucyjnej wynikającej z umiejętności posługiwania się nim. Nasze programy biologiczne umożliwiają nieświadome i niekontrolowane przesyłanie sygnałów pozawerbalnych, np. reakcja źrenicowa, synchronia ruchów (Szóstek 1987). Powoduje to między innymi, że jeśli chodzi o uczucia, to w przypadku kontrowersji między komunikatem werbalnym a niewerbalnym – za prawdziwy uznawany jest niewerbalny. Kolejny argument na rzecz wagi komunikacji niewerbalnej w procesie

komunikowania się jest fakt, iż *w adresie do nieświadomionej treści psychiki odbiorcy językiem nie jest logiczna struktura słowa, lecz skojarzenie, symbol, emocja i uczucie* (cyt. za: Mączyński 1994a, s. 297). Warto może też przytoczyć na poparcie tezy o uniwersalności komunikacji niewerbalnej, zdanie – z pozoru tylko banalne – odnoszące się do uśmiechu jako ważnego niewerbalnego komunikatu. Brzmi ono: *wszyscy ludzie uśmiechają się w tym samym języku*.

Jeżeli odpowiedzialnie i skutecznie chcemy osiągać cele dydaktyczne, które są trudne w realizacji, bo odnoszą się np. do zmiany postaw, opinii studentów – oddziaływanie wyłącznie na sferę intelektualną podmiotu kształcenia może być niewystarczające. Okazywanie przez nauczającego stosunku do przekazywanych treści w procesie kształcenia, czy do samych studiujących, tworzenie odpowiedniej atmosfery w trakcie przekazywania treści kształcenia, czy w trakcie oceniania, nie jest w pełni możliwe bez świadomości znaczenia komunikacji niewerbalnej w tym procesie oraz umiejętności jej wykorzystania. Z tego płynie wniosek oparty na wynikach badań psychologicznych (por. np. Goleman 1997), a także na doświadczeniu i odczuciach każdego z nas, że skuteczny proces kształcenia nie powinien być pozbawiony emocji, oczywiście rzadko tylko występujących w ekstremalnym natężeniu. W sytuacji, w której dochodzi do zaangażowania nauczającego i uczących się w działanie, niejako automatycznie pojawiają się emocje, ponieważ zawsze funkcjonujemy na pewnym poziomie emocji.

Postulowane sposoby komunikowania się nie mają charakteru normatywnego. Wydaje się, że ważna jest tu sama świadomość wielu różnorodnych wyznaczników właściwego komunikowania się i ich znaczenia dla skutecznej komunikacji międzyludzkiej.

Autoprezentacja

Przyjęliśmy rozumieć ten termin jako *proces kontrolowania sposobu, w jaki widz nas inni, czyli manipulowanie wrażeniem* (Leary 1999, s. 14). Dodajmy za cytowanym autorem, iż *wbrew obiegowemu przekonaniu autoprezentacja nie zawsze jest zjawiskiem negatywnym. Zwracanie uwagi w umiarkowanym stopniu na cudze odczucie względem naszej osoby bynajmniej nie świadczy o chęci manipulowania innymi, o próżności czy braku poczucia bezpieczeństwa; przeciwnie jest zachowaniem zdrowym i dowodzącym dobrego przystosowania* (Leary 1999, s.14). Co więcej, cytowany autor dodaje: *aby człowiek był w stanie tworzyć bliskie związki, musi zwracać uwagę na sposób odsłaniania się przed innymi* (Leary 1999, s. 15). Zakładamy, że studenci, a zwłaszcza nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, jakim osobistym repertuarem zachowań dysponują w konkretnej sytuacji, wiedzieć co jest ich atutem, a co wymaga korekty. Zachowania w sytuacjach społecznych zawierają wyraźną motywację, by dobrze wypaść w oczach innych – *o niewielu aspektach ludzkiego zachowania można powiedzieć, że pozbawione są motywów autoprezentacyjnych* (Leary 1999, s. 15). Jednakże umiejętności dokonywania autoprezentacji są wyraźnie zróżnicowane. W relacjach społecznych, niezależnie od konieczności formalizacji określonych ról czy wzorców interakcji, manifestowanie własnej osoby z podkreśleniem indywidualnych cech, w tym indywidualnych sposobów reagowania, jest bardzo pożądane. Dobrą podpowiedź na pytanie jak

to osiągnąć znajdziemy w następującym stwierdzeniu *kiedy ludzie reagują na mnie, w rzeczywistości reagują na prezentowany przeze mnie wizerunek – na swoje wyobrażenie o moich zdolnościach, osobowości, postawach, intencjach itp. Dlatego też sposób, w jaki reagują, w dużym stopniu zależy od wrażenia, jakie odebrali* (Leary 1999, s. 54). Ludzie w sytuacjach społecznych starają się o dobrą autoprezentację, ale jeśli nie jest ona autentyczna, to czas weryfikuje pierwsze wrażenie. Dlatego ważne jest opanowanie zwłaszcza przez nauczycieli wiedzy, oraz technik skutecznego komunikowania się, ale nade wszystko ważna jest praca nad własnymi postawami wynikająca z przyjętego systemu wartości, który określa stosunek jednostki do siebie (samoocena) oraz stosunek do innych.

Umiejętności związane z autoprezentacją ułatwiają realizację wielu zadań, w tym również prowadzenie dialogu (docenianego w edukacji od starożytności), rozmowy w większej grupie, dyskusji, negocjacji, a te formy komunikowania się często towarzyszą ewaluacji.

Rozmowa i dialog

Pierwszym potocznym skojarzeniem z pojęciem *komunikowanie się* powinna być *rozmowa*. Rozmowę, nazywaną sytuacją modelową komunikowania się dwóch osób, ale też większej ich liczby, określaną jest jako *bezinteresowną wymianę słów, myśli, gestów i innych symboli, której sednem jest budowa więzi między ludźmi, wytwarzanie pewnej specyficznej atmosfery wspólnego odczuwania i rozumienia, jakiegoś choćby mało istotnego fragmentu rzeczywistości* (Waszkiewicz 2002, s. 8). Etymologicznie znaczenie słowa **rozmowa** dotyczy spotkania osób wymieniających lub dzielących między sobą (*inter*) określone akty, które składają się na to, co nazywamy mową. Słowo *rozmowa* sugeruje znaczenie *obcowania, przedstawiania, przebywania z sobą co najmniej dwóch osób* (Konecki 2000, s. 177). *Dialogos* (grec.) to rozmowa dwóch osób. W trakcie realizacji treści programowych częściej dochodzi do rozmowy między uczestnikami zajęć, natomiast w trakcie ewaluacji jest miejsce na dialog (np. jeżeli ewaluacja dotyczy wyników pracy jednego studenta). Warto przypomnieć, że *jeżeli naprawdę rozmawiamy z innymi, to symetria rozmowy i nasza odrębność, a więc i wolność, nie może być naruszona* (Konecki 2000, s. 177). „Dotykamy” zatem słabego punktu zarówno codziennych kontaktów między ludźmi, jak i słabego punktu sytuacji edukacyjnych, w których coraz mniej jest miejsca na tak pojętą dłuższą rozmowę. Jeśli mamy na myśli jakość kształcenia, to nieodzowne są próby podejmowania rozmowy z uczestnikami procesu kształcenia. W trakcie rozmowy wymagane jest czasem słuchanie empatyczne, w trakcie którego zachowana jest zasada: *Staraj się zrozumieć innych, potem być zrozumiany* (Sokół-Jedlińska 2004, s. 14). Brak umiejętności zrozumienia drugiej osoby jest często powodem nieporozumień, konfliktów. Warto uczulać uczestników procesu kształcenia, aby doskonalili ten aspekt w trakcie rozmowy z innymi.

W literaturze przedmiotu można też spotkać tezę, że każda wypowiedź zawiera pakiet informacji pochodzących z czterech płaszczyzn:

1. **Płaszczyzny rzeczowej** (informacja na poziomie słów);
2. **Płaszczyzny ujawniania siebie** (co mówię o sobie swoim zachowaniem, co przeżywam, jakie uczucia mi towarzyszą);
3. **Płaszczyzny relacji** (jaki jest mój stosunek do rozmówcy, w jakich jesteśmy relacjach);
4. **Płaszczyzny apelu** (do czego chcę skłonić rozmówcę, jaki rodzaj wpływu wywrzeć) (za: Sokół-Jedlińska 2004, s. 14–16). Należy dodać, iż każdy z nas ma specyficzną tendencję do preferowania w rozmowie jednej z wymienionych płaszczyzn. Warto zatem rozpoznać, która z płaszczyzn jest pomijana i starać się w sytuacjach, które tego wymagają, korzystać z ich pełnego repertuaru (Sokół-Jedlińska 2004).

Szczególnym rodzajem komunikacji interpersonalnej według F. Schultza von Thun jest **dialog**. Koncepcja dialogu w odniesieniu do formowania się jaźni swój najpełniejszy wyraz znalazła w pracach M. Bubera – *Filozofia dialogu jest obecnie jedną z najbardziej istotnych idei, jakie nasza epoka wniosła do dorobku filozoficznego ludzkości. Filozofia ta uświadomiła nam bowiem, że na wszystkich poziomach życia duchowego mamy do czynienia z obecnością Innego. Napięcie między Ja i Ty umożliwia osiągnięcie pełni rozwoju, podczas gdy pozostawanie na poziomie monologicznym skazuje nas na jednostronność.* (Schultz von Thun 2002, s. 45). Staje się oczywista zatem potrzeba dialogu w wielu formach pracy dydaktycznej, w tym również w trakcie omawiania wyników ewaluacji. Dialog między studentem a nauczycielem jest potrzebny zarówno pierwszemu, jak i drugiemu. Dla studentów jest m.in. wyrazem podmiotowego ich traktowania, źródłem wiedzy o sobie, a zarazem źródłem dobrych wzorów zachowań społecznych. Dla nauczycieli – formą sprzężenia zwrotnego, nie do przecenienia, z punktu widzenia interesującego nas problemu, czyli jakości ewaluacji.

Rozmowa między nauczycielem a studentami może ujawnić to, czego nie da się przekazać w inny sposób. M. Bachtin mówi wręcz o dialogowej naturze świadomości oraz o dialogowym charakterze samego ludzkiego życia. Uzasadnia to twierdzenie w następujący sposób *Życie – to uczestniczyć w dialogu: pytać, słuchać, ponosić odpowiedzialność, próbować itp.* (Bachtin 1986, s. 453).

Obok umiejętności zadawania pytań drugim warunkiem umożliwiającym prowadzenie autentycznego dialogu jest **sluchanie** połączone z **dyskretną obserwacją interlokutora**. Umiejętność słuchania i obserwowania (zachowań niewerbalnych) mają fundamentalne znaczenie dla skuteczności komunikacyjnej (Waszkiewicz 2002, s. 41). Chodzi tu o aktywny udział uczestników zajęć w odbiorze określonych komunikatów, właściwe przetwarzanie informacji w trakcie słuchania, reagowanie na te treści z wykorzystaniem dotychczasowej własnej wiedzy, „przefiltrowaniem” jej przez zinternalizowane postawy.

Trzecim warunkiem uczestniczenia w dialogu jest **umiejętność ponoszenia odpowiedzialności za własne zachowania komunikacyjne**. W analizowanym przypadku chodzić nam będzie głównie o odpowiedzialność za treści i działania zarówno na-

uczających, jak i uczących się. Tu też wskazane byłoby wyraźne modelowanie takich postaw przez nauczycieli, jak: demonstrowanie odwagi cywilnej, wyrażanie własnego zdania, umiejętność przyznania się do błędu, a może tylko „małe”, ale ważne słowo *przepraszam* itp.

Ostatnim warunkiem toczącego się dialogu jest **aprobata**. W procesie kształcenia, a zwłaszcza w procesie ewaluacji powinna ona dotyczyć autora odpowiedzi, pracy pisemnej, projektu itp., które podlegają ocenie. Warto tu przypomnieć, że student, jako osoba, zasługuje na szacunek ze strony oceniającego efekty jego pracy, niezależnie od uzyskanego wyniku, nawet wtedy, gdy jego osiągnięcia są mierne, czy poniżej założonych standardów.

Negocjowanie

Działania ludzi tworzą sytuacje konfliktowe, ale „konflikt jest królem wszystkiego” (Heraklit). Jedyną godną polecenia metodą rozwiązywania konfliktów są negocjacje. *Jest to forma porozumiewania się przeciwnych stron konfliktu, gdzie zainteresowani składają wzajemne propozycje i kontrpropozycje, a problem jest rozwiązany pod warunkiem, że obie strony osiągną zgodę* (Aronson i inni 2000, 396).

Negocjacje w szkole, podobnie jak w każdej instytucji czy w życiu prywatnym, toczą się bezustannie. Są one niezbędne wszędzie tam, gdzie należy realizować założone cele i zadania, które niekoniecznie muszą być spójne ze względu na różne interesy. W naszym przypadku przede wszystkim uczących się i nauczających (Dzikiewicz-Gazda 2004). Cytowana autorka zwraca uwagę, iż *odczytując wielość znaczeń słowa „negocjacje” i jemu bliskich nie sposób oprzeć się wrażeniu, iż jego treść nawiązuje bezpośrednio od jakiejś formy „targowania się” w obliczu sprzecznych interesów obu stron* (Dzikiewicz-Gazda 2004, s. 481–482). Ponieważ w procesie kształcenia nieuchronne jest pojawienie się sprzeczności interesów, zwłaszcza nauczycieli i studentów, chodzi nam o to, by ustalenie konsensusu między nimi miało status negocjacji, a nie targowania się, co niestety można czasem zaobserwować w praktyce edukacyjnej. Negocjacje traktowane są w pedagogice jako *część demokratycznego ładu społecznego, a zarazem jako możliwość realizacji pedagogiki humanistycznej* (Gęsicki 1992, s. 36) i coraz częściej rozumiane są *jako techniki zarządzania szkołą, a w związku z tym opanowanie procedur związanych z negocjowaniem staje się konieczną składową profesjonalnych kompetencji nauczających* (Witek 1994, s. 31). Zwraca się uwagę na potrzebę opanowania przez uczących się metod i technik negocjacyjnego rozwiązywania konfliktów, czy problemów społecznych w procesie kształcenia (Stróżyński 2004, s. 127). Z tego też powodu umiejętności negocjowania wymienione są wśród najważniejszych umiejętności ponadprzedmiotowych w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego” (Dz.U. 1999, nr 14 poz. 129).

W kontekście przedstawionej problematyki związanej z najczęściej przyjmowaną przez nauczającego strategią negocjacji pojawia się zagadnienie autorytetu nauczyciela. Autorytet ten może być formalny, instytucjonalny, wynikający z pełnionej

przez nauczyciela funkcji. Można też mówić o drugim rodzaju autorytetu, określając go jako autentyczny, rzeczywisty. W tym przypadku jest on skutkiem świadomej pracy nauczyciela nad tworzeniem własnego wizerunku opartego na kompetencjach. Jest on unikatową, indywidualną własnością nauczyciela, wyróżniającą go spośród innych (Mieszalski 1997, s. 75).

3.3.2. Warunki skutecznej komunikacji w ewaluacji

Zawód nauczyciela, instruktora (absolwenci uczelni zawodowych często takie funkcje pełnią) wymaga biegłości w komunikowaniu się. To, w jaki sposób nauczyciel komunikuje się z uczącymi się w trakcie zajęć ma wyraźny wpływ na wyniki kształcenia, co znajduje potwierdzenie w wynikach badań (np. Rutkowiak 1992; Hodge 1993; Czerepaniak-Walczak 1997; Kwaśnica 1995; Szejnberg 2002). Skuteczność działania nauczyciela wyznaczana jest również jego pozytywnymi relacjami z innymi uczestnikami procesu dydaktycznego (Szejnberg 2002). Chodzi o to, by nauczyciel był dobrze przygotowany nie tylko do skutecznego przekazywania informacji, ale także do inicjowania pozytywnych relacji z uczącymi się, zwłaszcza w sytuacjach związanych z uczestnikami ewaluacją.

Rodzaj relacji nauczyciela ze studentem wynika m.in. z opanowania umiejętności inicjowania interakcji. Termin *interakcja* występujący w określeniu komunikacji interpersonalnej wskazuje na dwukierunkowy przekaz komunikatów, ma zatem *stricte* dydaktyczny charakter. Podkreśla też fakt, że *komunikacja* jest jednym z tych słów w edukacji, które można określić jako *słowo zaklęcie*, będące dobrym przykładem nazywania czy etykietowania procesu, który w stosunkach międzyludzkich był znany *od zawsze* – choć nie zawsze uświadamiany (Dylak 1997, s. 71).

Mówiąc o kontekście komunikatów towarzyszących ewaluacji, chodzi nam głównie o aspekt aksjologiczny, etyczny oraz psychologiczny, wyrażający się w sposobie, w jaki uczestnicy procesu ewaluacji (oceniający i oceniani) postrzegają się wzajemnie, okazują sobie życzliwość, szanują godność osobistą swoją i innych (por. Dobek-Ostrowska 1999, s. 15). Rodzaj przekazywanych w tych okolicznościach komunikatów, ich kontekst relacyjny tworzą klimat emocjonalny towarzyszący ewaluacji i może wzmacniać motywację studenta lub ją osłabiać. Nauczyciel jako specjalista powinien zdawać sobie sprawę, że jego komunikaty dotyczące zwłaszcza wyniku pomiaru związanego z ewaluacją powinny być jasne, jednoznaczne, dające informację zwrotną, uzasadniające ocenę. Gdy wynik jest negatywny, w komunikacie powinien znaleźć się opis, co uczący się ma zrobić w tej sytuacji (podać środki zaradcze), aby cel został zrealizowany. Warto też dodać, że w takich przypadkach powinno być podkreślone to, co jest wykonane dobrze. Natomiast gdy realizacja celu (zadania) jest bardzo dobra – komunikat powinien być wyraźnie komplementujący realizatora zadania, wypracowania, projektu itp.

W trakcie czynności ewaluacyjnych mają znaczenie towarzyszące im relacje międzyosobnicze, co, jak wykazaliśmy wcześniej, może wywoływać emocje. Silne emocje pojawiają się zwłaszcza w sytuacjach, gdy ocena jest zaskoczeniem dla studenta lub gdy jest w jego odczuciu jawnie niesprawiedliwa. Rodzaj i jakość zarówno komunikatów, jak i rodzaj relacji będącej wynikiem przyjętego stylu komunikowania się nauczyciela w trakcie ewaluacji może nasilać lub osłabiać motywację uczącego się, jego reakcje stresowe, wreszcie wpływać na stosunek do nauczyciela, na stosunek do danej dyscypliny. Wybitny badacz różnych obszarów psychologii społecznej zwraca uwagę, że *język; zachowanie społeczne powstaje jako strumień ściśle powiązanych reakcji, jest przedmiotem ustawicznych korekt w rezultacie sprzężenia zwrotnego* (podkreślenie K.C.) (Argyle 1999, s. 327–328). Czynności związane z ewaluacją są (powinny być) doskonałą egzemplifikacją stosowania sprzężenia zwrotnego między ocenianym a ocenianym, jeżeli nie w trakcie pomiaru dydaktycznego (np. egzaminy pisemne, testowe), to przed nim – jako wprowadzenie w sytuację, a szczególnie po – w trakcie omawiania wyników.

Skuteczność działania nauczyciela wyznaczana jest również jego pozytywnymi relacjami ze studentami. W rozwijaniu i doskonaleniu kompetencji komunikacyjnych może być pomocne kierowanie się postulatami P. Vatzlawicka (1967):

I. Każde zachowanie człowieka, zarówno werbalne, jak i niewerbalne, jest istotne dla procesu komunikowania się.

II. W każdym komunikacie można wyodrębnić zarówno poziom treściowy, jak i relacyjny.

III. Istotą relacji pomiędzy dwiema komunikującymi się osobami jest nieustanna wymiana ról między nadawcą i odbiorcą.

IV. Komunikowanie się ludzi może odbywać się zarówno werbalnie, jak i niewerbalnie.

V. Wszelkie interakcje między ludźmi mają charakter wzajemnie się uzupełniający (komplementarny) albo symetryczny (za: Szejnberg 2002, s. 21–24).

Z interesującego nas punktu widzenia pierwszy i czwarty z wymienionych postulatów ma kapitalne znaczenie dla prawidłowego przebiegu procesu ewaluacji, zwłaszcza dla wyników ewaluacji, ponieważ tzw. mowa ciała (język niewerbalny) nie jest w pełni uświadomiona nadawcy, a równocześnie w bardzo zróżnicowany sposób odbierana przez odbiorcę.

Drugi postulat, o którym już wspominaliśmy, można interpretować zgodnie z tezą, iż *w każdym akcie komunikacyjnym odbywa się definiowanie relacji jej uczestników* (Szejnberg 2002, s. 23). Zgodnie z nią każdy komunikat wysyłany przez nadawcę zawiera jednocześnie sygnały informujące o tym, jak przekazywane treści mają być odczytane przez odbiorcę, oraz o tym, jaki jest stosunek nadawcy komunikatu do własnej osoby i do partnera interakcji. Przy czym cytowany autor podkreśla, iż *sygnały takie należy traktować jako niezamierzone przez nadawcę* (Szejnberga 2002, s. 22). Jednak przede wszystkim od nauczyciela powinno się wymagać wglądu w typowe reakcje (np. charakterystyczna mimika, gesty, postawa ciała, ton głosu, dystans w trak-

cie kontaktu z drugą osobą itp.) oraz wiedzy o ich skutkach z punktu widzenia reakcji partnera interakcji (studenta).

Z trzeciego i piątego postulatu wynika, że każdy z uczestników aktu komunikacyjnego ma skłonność do traktowania własnego zachowania jako reakcji na zachowanie swojego partnera. To również nie zawsze jest w pełni uświadamiane. Nauczyciele powinni mieć wgląd, który ze sposobów interakcji jest charakterystyczny dla ich kontaktów z uczącymi się – czy wzajemnie się uzupełniający (komplementarny), czy też symetryczny (autorytarny). Ważna jest też świadomość o sposobach reagowania, zwłaszcza w sytuacjach konfliktowych, na przykład czy zbyt łatwo nie „zarażają się” niewłaściwym, a może i agresywnym zachowaniem studenta. Profesjonalizm nauczającego wymaga wiedzy dotyczącej wspomnianego zjawiska i wypracowania odpowiednich sposobów asertywnego w miejsce autorytarnego czy agresywnego reagowania. Termin zachowanie asertywne, według definicji, *odnosi się do społecznie akceptowanych form otwartego, nieskrępowanego wyrażania własnych praw i własnych uczuć przy równoczesnym poszanowaniu praw, potrzeb i interesów innych* (por. np. McKay i inni 2002). Asertywność może między innymi ułatwić wyrażanie własnych opinii, sprzecznych z opiniami partnera interakcji, innych uczestników organizacji, grupy, odmowę wykonania zadania opartą na racjonalnych przesłankach, bezpośrednie wyrażanie próśb, poleceń itp. (Mączyński 1994, s. 175). Badacze zwracają uwagę, iż jednostki, które nie charakteryzują się asertywnością, nie wierzą w to, że mają prawo do własnych przekonań, poglądów oraz odczuć, tym samym nie znajdują solidnego oparcia we własnych strukturach poznawczych do tego, aby bronić własnych praw i przeciwstawiać się niesprawiedliwemu traktowaniu ich przez innych (Mączyński 1994, s. 177–178). Należałoby zatem uczyć się ekspresji własnych uczuć, opanowania i wygaszania własnego lęku, kontroli nad własnym zachowaniem oraz właściwych sposobów obrony własnych praw bez naruszania praw innych osób. Takie zadanie stoi zwłaszcza przed osobami kierującymi zespołami ludzkimi. Osoby takie powinny cechować także refleksyjność – cecha, którą nie da się przecenić, jeśli chodzi o skuteczność komunikowania się. Jest to trudne zadanie – *osoba, która zrozumiała, że jej komunikowanie ma prawdziwą wartość wtedy, gdy dociera do ludzi, pojmując, jak trudno jest (...) komunikować im siebie i wywołać wymianę myśli (...) po to, aby uczyć się mówić nawet o sprawach najtrudniejszych i niewygodnych* (Raszkiewicz 1997, s. 157). Takimi ludźmi powinni być nauczający (a przynajmniej przeważająca część z nich). Według W. Komara *pomóc w rozwoju można tylko tym, których poznamy, choćby w przeświatach twarzy* (Komar 1997, s. 58). Twarz według cytowanego autora jest przeciwstawieniem *maski*. Twarz przedstawia osobę taką, jaka jest ona naprawdę. To zadanie powinno być dedykowane nauczającym, i poprzez nich i z ich udziałem (dzięki przykładowi) powinno stawać się również modelowym zachowaniem dla studentów.

Rozważania nad komunikacją między nauczycielami i studentami w trakcie czynności związanych z ewaluacją prowadzą do konkluzji, iż sposób komunikowania się jest czynnikiem warunkującym jej jakość.

Zwracaliśmy uwagę, że w trakcie oceniania wyników pracy studentów, niezależnie od sposobu wyrażenia oceny (ilościowo, opisowo), powinna być ona przede wszystkim **informacją zwrotną**, wskazującą, w jakim stopniu osiągnęli oni dany cel (cele) kształcenia. W przekazywaniu wyniku pomiaru ważna jest nie tylko sama treść komunikatu, ale także jego kontekst relacyjny tworzący klimat emocjonalny, który towarzyszy czynnościom związanym z ewaluacją. Należy też podkreślić, iż komunikaty oraz zachowania niewerbalne oceniających mogą wzmocniać bądź osłabiać motywację studenta.

Właściwie sposoby komunikowania się inicjowane przez nauczających w trakcie czynności związanych z ewaluacją mogą i powinny stać się wzorcem dla takich zachowań studentów, a w przyszłości absolwentów oceniających wyniki pracy swoich podwładnych. Wymaga to oczywiście od nauczycieli dysponowania kompetencjami komunikacyjnymi opartymi na systemie wartości, rzetelnej wiedzy, empatii, a zwłaszcza na dobrze opanowanych umiejętnościach z tego zakresu.

Przyjęcie założenia o niezbywalnym miejscu i znaczeniu wartości w procesie kształcenia implikuje podmiotowe traktowanie wszystkich uczestników procesu kształcenia z uwzględnieniem ich różnic indywidualnych i wymaga opanowania różnych sposobów komunikowania się, zachęca do podjęcia rozważań nad możliwością wykorzystania kategorii pojęciowej *kultura organizacyjna* w doskonaleniu ewaluacji, a zarazem jakości kształcenia w uczelniach wyższych. Temu zagadnieniu poświęcamy następny punkt.

3.4. Ewaluacja w kontekście kultury organizacyjnej uczelni

Bardzo istotnym uwarunkowaniem ewaluacji, nierozzerwalnie wiążącym się z omawianym poprzednio zagadnieniem komunikowania się uczestników procesu kształcenia, jest **atmosfera** panująca w trakcie zajęć dydaktycznych w danej uczelni i związany z nią rodzaj stosunków, jakie panują pomiędzy jej uczestnikami. O tę atmosferę upominają się gremia dyskutujące na przykład o dobrych obyczajach w nauce (por. np. „Dobre obyczaje w nauce. Zbiór zasad i wytycznych” (1994), zwłaszcza rozdział 4). Ponieważ naukę tworzą nauczyciele akademicki, więc można żywić nadzieję, opartą na wielu obserwacjach rzeczywistości uczelnianej, że w instytucji edukacyjnej da się stworzyć taką atmosferę, w której uczestnicy szanują się nawzajem, mają do siebie zaufanie, cenią sobie dobre obyczaje i kierują się nimi nawet wtedy, gdy pojawiają się trudne problemy natury dydaktycznej, organizacyjnej, społecznej.

Przyjęte założenie, że ewaluacja jest integralną częścią procesu dydaktycznego odgrywa kluczową rolę w jego przebiegu. Przyjęcie, że jest ona i zarazem istotna dla wyników tego procesu implikuje konieczność dbania o kulturę organizacyjną charakteryzującą uczelnie i jej agendy. W punkcie 3.1 zwracaliśmy uwagę na aksjologiczny aspekt

prawidłowo realizowanego procesu ewaluacji. Przyjęty i wdrażany w trakcie realizacji programu kształcenia system wartości ma wpływ na procedury stosowane w ewaluacji, a tym samym znajduje odbicie w wynikach kształcenia. System wartości jest elementem kultury (por. Kmita 1971; Sztompka 2002; Jasiński 2007).

Poszerzmy nasz obszar badawczy przesłanek jakości kształcenia właśnie w tę stronę. Pewną konkretyzacją wpływu kultury na funkcjonowanie uczelni może być określone i badane w teorii organizacji pojęcie *kultura organizacyjna* opisujące „sposób bycia” uczestników organizacji, atmosferę organizacji (Łucewicz 1997). Czynimy tu założenie, że uczelnię można traktować jako organizację, gdyż *zorganizowanie i zinstytucjonalizowanie pewnych sfer życia społecznego wynika z potrzeby nadania im stabilności, zapewnienia ciągłości, powtarzalności określonych działań i zjawisk* (Karwińska i inni 1992, s. 46). I jako organizacja może korzystać z rezultatów odnoszących się do kultury organizacyjnej proponowanych przez teorię organizacji, która rozwinęła badania nad specyfiką tzw. klimatu organizacji (por. np. Łucewicz 1997, Armstrong 2000).

Sprawdzone w teorii organizacji rozwiązania zapewniające organizacjom jakość mogą znaleźć zastosowanie w podnoszeniu jakości kształcenia, w tym jakości ewaluacji.

3.4.1. Pojęcie kultury organizacyjnej i jej funkcje

Henk J. L. van Luijk, pierwszy uczony europejski, który uzyskał tytuł profesora etyki biznesu, założyciel i długoletni przewodniczący Komitetu Wykonawczego Etyki Biznesu (EBEN) zwraca uwagę, iż przetrwanie w świecie, w którym władza biznesu rośnie z dnia na dzień, uzależnione jest od satysfakcjonującego rozwiązania zagadnień etyki (Luijk 2001, s. 21). Jest wiele powodów odwoływania się do etyki w biznesie – obecność biznesu w niemal każdej dziedzinie gospodarki, jej dynamiczny rozwój. Może o tym świadczyć stale rosnąca liczba publikacji (w wielu językach) poświęconych problematyce etyki w różnych formach życia społecznego, czy stosowanie (według danych z 1995 roku) kryteriów etycznych przy zatrudnianiu i ocenie pracowników w co piątym dużym (do 1000 pracowników) przedsiębiorstwie niemieckim i w ponad co czwartym w Szwajcarii (Kryk 2001, s. 347).

Spełnienie postulatu o doskonaleniu standardów etycznych w różnych organizacjach wydaje się nie do omięcia także wobec faktu przeżywania swoistego renesansu kodeksów etycznych w firmach (por. Banajski 2001). Kodeksy te mają charakter *wyodrębnionych regulacji moralnych zachowań pracowników danej firmy lub stanowią część tzw. misji firmy, obejmującej sformułowanie jej celów strategicznych, kulturę organizacyjną oraz standardy etyczne dotyczące zarówno menedżerów jak i ogółu jej pracowników. Etyka przedsiębiorstwa służy głównie kształtowaniu poczucia odpowiedzialności współpracowników firmy za przyjęte przez nią strategiczne cele i zadania* (Banajski 2001, s. 326).

Jednym z efektów funkcjonowania jakiegokolwiek organizacji jest tworzenie się w niej specyficznego klimatu społecznego. W literaturze przedmiotu pojawiła się kategoria *kultura organizacyjna* określająca ten klimat. Termin ten został spopularyzowany dzięki książce autorstwa T. E. Deal i A. A. Kennedy'ego, która ukazała się pod tym tytułem w roku 1982. Interesujące nas pojęcie zdefiniowano tam jako *system nieformalnych zasad, informujący, jak ludzie mają się zwykle zachowywać* (Łucewicz 1997, s. 61). Przy tym ujęciu interesującej nas kategorii pojęciowej dochodzą do głosu takie artefakty (widoczne i namacalne aspekty kultury organizacji), jak otoczenie, język, sposób, w jaki ludzie zwracają się do siebie itp. (por. Armstrong 2000, s. 153). Można też znaleźć niezwykle proste ujęcie – *kultura to powszechnie przyjęte przekonania, postawy i wartości istniejące w organizacji*. Mówiąc prościej kultura to *sposób w jaki tutaj działamy* (Armstrong 2000). W tej definicji eksponuje się wartości, postawy, a także przekonania członków organizacji i równocześnie mówi się o skutkach określonej kultury organizacyjnej przejawiających się w charakterystycznych zachowaniach, działaniach członków danej organizacji. Pozostaje jednak problem, jak wszyscy uczestnicy organizacji mają nabyć te umiejętności.

Pewną odpowiedź możemy znaleźć w definicji kultury organizacyjnej, zgodnie z którą rozumie się ją jako *przestrzeń, w której aktywne jednostki, posługują się przyjętymi regułami, mają możliwość komunikowania się między sobą i realizowania zadań, które uznane zostały za sensowne, co daje im poczucie tożsamości*. *Kultura organizacyjna jest zawsze fenomenem grupowym, pojawiającym się wśród ludzi żyjących w tym samym środowisku, którzy manifestują go przez wspólny dla tego środowiska sposób myślenia, bytowania i podejmowania decyzji* (Łucewicz 1997, s. 62). Ta definicja „przylega”, w naszym rozumieniu, najbardziej do realiów funkcjonowania uczelni wyższej, ponieważ podkreśla się w niej aktywny udział jednostek w organizacji, utożsamianie się z przyjętymi tam regułami, potrzebę komunikowania się z sobą oraz możliwość realizowania zadań, które zostały uznane za sensowne, dające uczestnikom organizacji poczucie tożsamości, nawiązuje do klimatu, jaki powinien panować na uczelni, zgodnie z ideą *universitas*. Co więcej, odczytać tę definicję można biorąc pod uwagę kategorie stricte pedagogiczne, mające znacznie szerszy zasięg, takie jak aktywność, podmiotowość, tożsamość, rozwój, czy komunikowanie się.

Podana charakterystyka kultury organizacyjnej podkreśla jej dynamiczny i zarazem elastyczny charakter, co jest niezwykle istotne, gdy chodzi o funkcjonowanie instytucji edukacyjnych. Dla osób odpowiedzialnych za funkcjonowanie uczelni, wydziału, katedry ważna jest też charakterystyczna cecha kultury organizacyjnej, polegająca na trudności w jej sformalizowaniu, przedstawieniu w postaci wzoru czy przepisu gotowego do powszechnego stosowania w praktyce. Biorąc pod uwagę, że *kultura organizacyjna kreuje wartości, te zaś wpływają na zachowania uczestników organizacji, możemy powiedzieć, że kultura organizacyjna ułatwia percepcję i postrzeganie świata organizacji takim, jakim on jest naprawdę* (Łucewicz 1997, s. 66). Ważne jest jednak nastawienie osoby postrzegającej – uwewnętrznienie wartości i wynikających z niej zasad znakomicie ułatwia dostrzeganie pozytywów czy nie-

prawidłowości w funkcjonowaniu agend uczelni, a zwłaszcza poszczególnych uczestników procesu kształcenia.

Aby osiągnąć wysoką jakość procesu kształcenia, należy obrać taki sposób realizacji programu, który uwzględnia założone, a przede wszystkim przestrzegane wysokie standardy merytoryczne, organizacyjne, etyczne, ale także kulturowe. Spełnienie tego warunku jest istotne również ze względu na otoczenie instytucji edukacyjnej, zwłaszcza ze względu na wymagania stawiane absolwentom w przyszłych miejscach pracy, wpływ uczelni na otoczenie.

Wiele instytucji już dzisiaj przywiązuje wagę do dobrego, nie tylko w sensie merytorycznym, przygotowania ich pracowników ale również do takiego przygotowania, dzięki któremu będą oni mogli sprostać standardom moralnym i etycznym obowiązującym w przyszłym miejscu pracy, społeczności.

Czynnikami podnoszącymi wartość kultury organizacyjnej przemawiającymi za wypracowywaniem i stałym jej podtrzymywaniem są trzy jej funkcje: integrująca, percepcyjna, adaptacyjna.

Funkcja integrująca polega na tym, że istnieją główne elementy kultury wspólne dla uczestników danej organizacji, które pozwalają na utrzymanie organizacji jako pewnej całości. Dzięki integracji organizacja może trwać i rozwijać się jako całość, ponieważ jest to proces, w którym formowane są wartości, normy i postawy uczestników tej organizacji, dające jej członkom poczucie tożsamości. Integracja w organizacji nie powinna być oparta na przymusie. Im bardziej członkowie identyfikują się z organizacją lub im więcej osobistych korzyści zyskują przez członkostwo w niej, tym chętniej z sobą współpracują.

Funkcja percepcyjna polega na określeniu sposobu postrzegania organizacji i nadawaniu znaczenia społecznym i organizacyjnym aspektom życia zbiorowego.

Funkcja adaptacyjna polega na dostarczaniu uczestnikom danej organizacji gotowych wzorów zachowań, które odnoszą się do konkretnych sytuacji i do konkretnych osób (Łucewicz 1997, s. 67).

Dobrze funkcjonująca organizacja edukacyjna, w której dba się o kulturę organizacyjną ułatwia identyfikowanie się jej członków z własną szkołą, uczelnią. Należy jeszcze dodać jeden aspekt: *kultura organizacyjna zwiększa poczucie bezpieczeństwa członkom organizacji i daje im poczucie stabilności w działaniu, pozwala na przewidywanie, planowanie oraz prognozowanie pewnych zdarzeń, które mogą mieć miejsce w przyszłości, ale może też je blokować* (Łucewicz 1997, s. 67). Poczucie bezpieczeństwa, poczucie stabilności w działaniu, a zwłaszcza możliwość planowania to warunki niezbędne do funkcjonowania osób odpowiedzialnych za dydaktykę, a tym samym za jakość kształcenia. Wśród nich powinni się znaleźć projektanci nowych programów kształcenia oraz nowych rozwiązań realizacyjnych.

Poczucie bezpieczeństwa, poczucie stabilności w działaniu, możliwości twórczego podejścia do problemów to też warunki niezbędne do osiągnięcia przez studentów założonych celów kształcenia. Warto dodać, że spełnienie założeń przedstawionych wyżej funkcji nie narusza poczucia podmiotowości, nie ogranicza jednostce wolności.

Dlatego też w następnym punkcie zajmiemy się tymi aspektami funkcjonowania uczelni, które zawierają (powinny zawierać) elementy kultury organizacyjnej.

3.4.2. Rola i znaczenie ewaluacji w kulturze organizacyjnej uczelni

Obecnie skoncentrujemy się na tych zagadnieniach związanych z kulturą organizacyjną, które powinno się odnajdować w organizacji i realizacji procesu kształcenia w uczelni wyższej. Jednym z możliwych podejść jest zarządzanie organizacją przez wartości. Może być ono dogodną formą działań zmierzających do wdrożenia filozofii zarządzania przez jakość w edukacji (Broniewska 2003, s. 62). Próby przeniesienia na grunt uczelni idei zarządzania przez jakość, czy innych doświadczeń z przemysłu i usług w dziedzinie zarządzania, wspiera przeświadczenie, iż obydwie te światy funkcjonują według podobnych reguł (por. Wójcicka 2002, s. 16). Zgodnie z tymi założeniami placówki oświatowe postrzegane są jako *organizacje uczące się*, których istotą funkcjonowania ma być ciągłe doskonalenie. Może to być osiągnięte dzięki:

- holistycznemu podejściu do istoty jakości,
- zorientowaniu na wartości, co wiąże się z uznaniem, że kształcenie nie jest procesem wolnym od opowiedzenia się wobec określonych wartości, a imperatywy moralne stawiane powinny być na pierwszym miejscu (Broniewska 2003, s. 53),

oraz dla naszych potrzeb można dodać

- właściwie funkcjonującej ewaluacji, umożliwiającej stopień realizacji tych założeń.

Potrzeba i stworzenie warunków do doskonalenia powinny charakteryzować funkcjonowanie uczelni wyższych, tym bardziej że ustalenia prawne umożliwiają powstawanie nowych uczelni publicznych i niepublicznych. W warunkach konkurencji uczelnia, chcąc się utrzymać, musi dostosowywać swoją ofertę dydaktyczną do aktualnych, ale i przewidywanych potrzeb jej klientów. Według J. Rutkowiak *klient oświatowy* pragnie zrozumieć coś więcej, docierać do wyższego poziomu znaczeń i w tej sferze oczekuje pomocy nauczyciela (Rutkowiak 1986, s. 34). Implikuje to dbałość o wysoki merytoryczny poziom zajęć dydaktycznych, a także o odpowiednie warunki i atmosferę stanowiące ważny kontekst kształcenia, wpływający na osiągnięte przez studentów wyniki.

Badacze jakości procesu kształcenia uczelni, wśród licznych jej uwarunkowań, zaczynają zwracać także uwagę na znaczenie klimatu organizacyjnego, będącego przejawem kultury organizacyjnej uczelni jako istotnego wyznacznika odpowiednio wysokiej skuteczności i efektywności procesu kształcenia (por. np. Wójcicka 1997; Brzezińska i Brzeziński 2000; Brzezińska 2004). Uzasadnieniem takiego nastawienia są zmieniające się wymagania w miejscu pracy.

Obecnie od zatrudnionych w firmie wymaga się nie tylko wypełniania poleceń przełożonych, ale **osobistych refleksji nad skutkami własnych działań**. Przyjęta w teorii zarządzania filozofia **traktuje pracowników jako refleksyjne jednostki**, kierujące się nie tylko opanowanymi algorytmami, heurystykami, które wykorzystują w trakcie wykonywania swoich zadań zawodowych. Refleksyjność, o której mowa,

jest niezbędną cechą dobrego pracownika, członka grupy, obywatela. Dzięki niej w specyficznych sytuacjach może wystąpić podrzędność posłuszeństwa wobec sumienia. Kierowanie się etyką w działaniu implikuje powstawanie grupy zatrudnionych, **którzy nauczyli się rozpoznawać wartości, w tym wartości etyczne i postępować zgodnie z nimi.**

Kodeksy obowiązujące w biznesie, poza etycznością i legalizmem, wskazują różne wartości nadrzędne. Należy zwrócić uwagę, iż *wszystkie kodeksy wymieniają bogatą panoramę wartości instrumentalnych pozaekonomicznych. Podkreśla się tu zwłaszcza wartość kwalifikacji zawodowych, stale podwyższanie wiedzy profesjonalnej, brak rutyny w postępowaniu, inicjatywę i samodzielność oraz sumiennosc, staranność, i wysoki poziom świadczonych usług* (Banajski 2001, s. 335). Spełnienie tych założeń wymaga odpowiedniego przygotowania absolwentów przed rozpoczęciem działalności zawodowej.

Lawinowo rosnąca liczba dyskusji, publikacji, różne inicjatywy podejmowane przez rządy, grupy społeczne, czy same instytucje edukacyjne są wynikiem żywego zainteresowania jakością uczelni wyższych, i to nie tylko w aspekcie ich kulturotwórczego działania, ale także jako elementu gospodarki narodowej. Dzieje się tak, ponieważ *kompetencje fachowe, metodyczne i społeczne członków społeczeństwa determinują dziś tempo przyrostu dochodu narodowego wyraźniej, niż kiedykolwiek wcześniej. (...) Niezastąpionymi warunkami wzrostu gospodarczego jest poziom i jakość zasobów ludzkich. W ogarniającym nas procesie globalizacji, można to udowodnić w skali makro, mezo i mikro, rozpatrując losy państw, firm i pojedynczych ludzi* (Bartz 2000, s. 45).

Przygotowanie absolwentów charakteryzujących się odpowiednimi dyspozycjami staje się kolejnym wyzwaniem dla projektantów i realizatorów programów kształcenia, tym bardziej że obowiązujące w Europie standardy zaczynają coraz powszechniej, zwłaszcza po 1. maja 2004 roku, obowiązywać w polskiej gospodarce. Analizując etyczny aspekt działalności gospodarczej w Polsce, stwierdza: *Wydaje się, że mimo braku sukcesów spektakularnych – sukcesy sprawnościowe (efektywność, ekonomiczność), a więc prakseologiczne z natury, są znaczne; odnotować należy postęp w docenianiu (...) wymiaru etycznego. Świadczy o tym fakt, że powoli przybywa firm tworzących programy kultury biznesu. Organizowane są kongresy stowarzyszeń profesjonalnych, które w swych programach coraz częściej przewidują wykłady poświęcone etyce zawodowej* (Gasparski 2001, s. 7). Analiza wartości cenionych w praktyce zawodowej nasuwa analogię do wartości „promowanych” w literaturze edukacyjnej, przedstawionych w podrozdziale 2.4. Pozostaje jednak problem „przełożenia” pożądaných wartości w gospodarce, czy biznesie, na odpowiednie cele kształcenia w programach uczelni oraz znalezienie skutecznego sposobu takiego ich wdrażania, aby ich skutki cechowały się trwałością, a zarazem pozwalały absolwentom na łatwą adaptację do warunków, jakie zastaną w przyszłych miejscach pracy, czy do tworzenia takich warunków. Drugi problem do rozwiązania to dobór odpowiednich realizatorów programów kształcenia, szczególnie bowiem w tym przypadku nie wystarczą jedynie kwalifikacje me-

rytoryczne – nauczających powinny charakteryzować wysokie standardy moralne i etyczne, przejawiające się w ich kulturze osobistej.

Problematyka jakości usług edukacyjnych obejmuje najczęściej następujące podstawowe obszary: **efektywna organizacja procesu kształcenia**, zróżnicowanie oferty edukacyjnej, **jasne określenie wymagań wobec studentów**, kompetencje osób prowadzących zajęcia, **jakość relacji studentów z prowadzącymi zajęcia** oraz z personelem zarządzającym, dostęp do działów (urządzeń) wspomagających kształcenia (laboratoria, biblioteki) (Hornowska 2003, s. 121). Tak pojęte zarządzanie może być dogodną formą działań zmierzających do wdrożenia filozofii zarządzania przez jakość w edukacji (Broniewska 2003, s. 62).

W kontekście przedstawionych rozważań podkreślmy fakt, iż tam gdzie jest mowa o jakości jakiegokolwiek instytucji, a tym bardziej instytucji edukacyjnej, wcześniej określone powinny być jej cele oraz sposoby pomiaru stopnia ich realizacji. W dalszym ciągu niniejszych rozważań będziemy odnosić się do tego właśnie podejścia, ponieważ jest ono najbardziej odpowiednie do opisywania zjawisk dotyczących procesu kształcenia realizowanego instytucjonalnie. Zatem im lepiej, jaśniej określone są cele danej instytucji edukacyjnej oraz pełniej są one realizowane w procesie kształcenia, tym jakość kształcenia określana jest jako „wyższa”, czy „lepsza”. Osobnym, bardzo ważnym, problemem w tym podejściu jest badanie „jakości” celów kształcenia oraz sposoby ich osiągania przez studentów. Jednakże nawet takie podejście do jakości tylko z pozoru wydaje się proste – implikuje ono bowiem potrzebę jasnego i jednoznacznego określania wszystkich założonych celów kształcenia realizowanych w instytucji edukacyjnej, opis przebiegu procesu kształcenia oraz opis warunków i kryteriów osiągnięcia celów. O ile z formułowaniem celów kształcenia instytucje edukacyjne nie mają obecnie większych problemów, pomocą są ramowe programy zawierające zestawy celów, o tyle ustalanie sposobów pomiaru osiągania tych celów jest znacznie trudniejsze. Mamy na myśli określanie sposobów osiągania poszczególnych założonych celów wraz z całym towarzyszącym temu kontekstem procesu kształcenia, a także trudności z doбором właściwych procedur, metod i narzędzi pomiaru realizacji poszczególnych celów. Tymi zagadnieniami zajmowaliśmy się w podrozdziale 2.3 niniejszego rozdziału.

Warto zwrócić uwagę, że tę wyjątkowość, odmienną kulturę organizacyjną danej instytucji tworzą przede wszystkim ludzie, ale także warunki materialne – budynki, wyposażenie, otoczenie materialne i społeczne.

Kolejną konsekwencją wcielania w życie zasad kultury organizacyjnej w uczelniach jest dbanie o odpowiednie warunki materialne, poczynając od formy architektonicznej budynków, będących siedzibą uczelni, poprzez wyposażenie sal wykładowych, ćwiczeniowych, laboratoryjnych, czytelni i bibliotek, a kończąc na takich szczegółach, jak na przykład rodzaj oświetlenia czy kolorystyka wnętrz. Materialna „substancja” instytucji edukacyjnej to w ogólnym ujęciu również pochodna autentycznie uznawanych wartości przez osoby kierujące uczelnią, wydziałem, katedrą. Powinna być traktowana jako składowa jej jakości, wynikająca również z przyjętych wartości, chociaż niebagatelną rolę odgrywają warunki finansowe. W praktyce edukacyjnej szczególnie tutaj

widać niespójność wartości przywoływanych w misji, celach kształcenia i warunków koniecznych do respektowania wartości (np. powoływanie uczelni wyższych bez bibliotek, duże sale audytoryjne bez klimatyzacji, nagłośnienia, zbyt mała liczba miejsc siedzących w sali w stosunku do liczby studentów itp.).

Specyficzny, lokalny wręcz charakter kultury organizacyjnej nie podlega bezpośrednio procesowi globalizacji, zachowując wyraźne zróżnicowanie, co jest jeszcze jednym argumentem podkreślającym wagę tego czynnika w instytucjach edukacyjnych. Kultura organizacyjna charakterystyczna dla danej uczelni może być jednym z atutów jej atrakcyjności na rynku edukacyjnym. (Zwracaliśmy na to uwagę w trakcie omawiania misji instytucji edukacyjnej). Dzięki specyficznej kulturze organizacyjnej uczelnia może być miejscem przyjaznym dla uczestników procesu kształcenia, w tym dla studentów. Widoczne przejawy dobrej organizacji toku studiów, przyjazna atmosfera w różnych agendach uczelni i w trakcie zajęć dydaktycznych jest niewątpliwie czynnikiem utrwalającym przekonanie uczestników organizacji o zasadności kulturowania własnych symboli, rytuałów, a nade wszystko przyjętych wartości i norm. Nie trzeba dodawać, iż powinny to być przede wszystkim wartości i normy uniwersalne. Warto zwrócić uwagę, iż preferowane w celach kształcenia wartości, a zwłaszcza egzemplifikacja tych wartości w podejmowanych rozwiązaniach organizacyjnych, w wymaganym poziomie merytorycznym i dydaktycznym pracy nauczycieli akademickich mogą stanowić dla studiujących punkt odniesienia w sytuacjach, w których sami będą odpowiedzialni za pracę innych.

Przytoczone argumenty przemawiające za dbałością o kulturę organizacyjną w uczelniach, zdają się być wymowną przesłanką dla doskonalenia procesu kształcenia, a w nim procesu ewaluacji. Podkreślić należy wagę dobrze sformułowanych celów kształcenia, dzięki osiągnięciu których studenci i absolwenci nie tylko powinni doceniać regulaminy, zasady, czy standardy etycznego działania obowiązujące w uczelni, ale także, a właściwie przede wszystkim, respektować je zarówno w życiu osobistym, jak i w pracy zawodowej. Należy też przypuszczać, że w przyszłości absolwenci uczelni będą mieli potrzebę i możliwości ich doskonalenia w swoim środowisku. Omawiany aspekt procesu kształcenia jest niezwykle ważny wobec wielu patologii społecznych i organizacyjnych. Świadczą o tym doniesienia opisujące korupcję, nierzetelność, by ograniczyć się do wymienienia niektórych drastycznych przejawów braku zasad etycznych w wielu dziedzinach życia społecznego czy gospodarczego, nie wyłączając niestety instytucji edukacyjnych. W tych ostatnio wymienionych są to incydentalne zdarzenia, ale nawet jednostkowe, budzą wyraźne obawy i powinny napotykać na silny sprzeciw. W poszukiwaniu recepty na „dobre obyczaje” panujące w uczelniach, może być pomocne rozwijanie jej kultury organizacyjnej.

Z perspektywy pedagogicznej ważkie jest stwierdzenie, iż *rolą edukacji jest kreowanie aksjologiczne człowieka oraz powinność czynienia jego świata lepszym* (Gnitecki 1993, s. 27). Współbrzmi z nią teza prezentowana w teorii organizacji: *organizacja jest manifestacją człowieczeństwa, podobnie jak muzyka czy sztuka, i może być*

poznana tylko dzięki aktom rozumienia, jest ona formą symboliczną, podobnie jak religia czy folklor (...). Postrzega się więc organizację jako konfigurację znaczeń tkwiących w symbolach, mitach, rytuałach czy ceremoniach, których nośnikami są uczestniczący w nich ludzie (Łucewicz 2002, s. 63). Najczęściej badany jest wpływ instytucji na jej członków, ale warto zwrócić uwagę na potrzebę intensyfikacji badań idących w odwrotnym kierunku.

Innym sposobem określania kultury organizacyjnej uczelni jest badanie zasad obowiązujących w trakcie realizacji procesu kształcenia i oczywiście w trakcie wykonywania czynności związanych z ewaluacją. Świadome i konsekwentne respektowanie zasad etycznego postępowania z ludźmi ma tradycję. Zwraca na to uwagę socjolog S. Ossowski, wymieniając dobrą atmosferę jako wyróżnik jakości funkcjonowania konkretnej instytucji. I dodaje, że jednym z wskaźników, który przemawia na korzyść dobrej atmosfery, jest poczucie satysfakcji przeżywane przez jej członków (Ossowski 1983).

W badaniu kultury organizacyjnej uczelni można wykorzystać cztery zasady etycznego zarządzania zasobami ludzkimi. Wymagają one:

- szacunku dla człowieka – czyli przyznanie ludziom prawa głosu;
- wzajemnego szacunku – tworzenie w organizacjach społeczności interesów i rozwiązywanie konfliktów wynikających ze złego komunikowania się;
- proceduralnej sprawiedliwości – zajmowanie się wszystkimi kwestiami dotyczącymi sposobów traktowania ludzi;
- przejrzystości – otwartości i wyjaśniania pracownikom propozycji, decyzji i procedur kadry kierowniczej (Armstrong 2000, s. 20–21).

Zasady te, jak wynika z omawianego kontekstu, dotyczą funkcjonowania przedsiębiorstw, mogą jednak i powinny być stosowane (po pewnych modyfikacjach) w instytucjach edukacyjnych. Realizacja *zasady pierwszej* – przyznanie członkom społeczności prawa głosu – może się wyrażać poprzez udział studentów w procesach decyzyjnych. Pisaliśmy o tym przy okazji rozważań poświęconych dialogowi między nauczycielem i studentem oraz jego znaczeniu dla jakości kształcenia. Chodzi też o *wzajemne okazywanie szacunku*, akcentowanie dialogu między nauczycielem a studentem, szukania konsensusu – jeśli wystąpi konflikt.

W rozważaniach dotyczących kultury organizacyjnej towarzyszącej procesowi kształcenia warto zwrócić uwagę na inne przejawy wzajemnego okazywania szacunku przez uczestników procesu kształcenia. Tradycyjnie wymagane są różne formy wyrażania szacunku dla nauczycieli akademickich. Szacunek dla studentów może przejawiać się w różnych formach działalności samorządowej. Studenci powinni mieć wpływ na podejmowane decyzje dotyczące np. ustalanych statutów czy regulaminów, a w wielu jednostkowych rozwiązaniach – m.in. na organizację procesu kształcenia. Czują się wtedy pełnoprawnymi członkami społeczności akademickiej, co może zwiększyć ich zaangażowanie w działalność dydaktyczną, motywację do dalszych studiów (mogą to być np. studia podyplomowe, studia doktoranckie w macierzystej uczelni) oraz w perspektywie do kontynuacji kariery zawodowej na uczelni. Jednakże

prosta interpretacja *klienckiego podejścia* w edukacji, na co zwracaliśmy uwagę wcześniej, może prowadzić do wynaturzeń, a czasem wręcz patologii polegającej na uwzględnianiu żądań studentów, mimo iż nie mają one ani merytorycznego, ani metodycznego uzasadnienia.

Proceduralna sprawiedliwość to wręcz podstawowy warunek właściwie zaprojektowanej i realizowanej ewaluacji. Znajdujemy w tej zasadzie tylko potwierdzenie omawianych w punkcie 2.3 zasad, które wyznaczają ewaluację rozumianą wieloaspektowo.

Czwarta zasada znajduje w procesie kształcenia wyraz w podmiotowym traktowaniu studentów. Sposób jej respektowania ma znaczenie także w sytuacjach konfliktowych. Często bariery dzielące nauczycieli i studentów są pozorne, kryją się bardziej w różnicy języka, którym operuje młodzież i jej nauczyciele, niż w systemie uznawanych wartości. Wartości uniwersalne dla wielu młodych ludzi mają równie wielkie znaczenie, jak dla pokolenia ich rodziców, czy nauczycieli (Ostrowska 1998; Olbrycht 2002). Można się o tym przekonać również analizując np. zainteresowania i pasje młodych ludzi, obserwując ich zachowania, reakcje w konkretnych sytuacjach, zwłaszcza niecodziennych, trudnych, gdy zagrożone jest jakieś dobro, a zwłaszcza czyjeś dobro. Wyrazistym, choć spektakularnym przykładem była postawa młodych ludzi, zwłaszcza młodych mężczyzn z tzw. marginesu społecznego, w czasie powodzi na Dolnym Śląsku w 1997 roku, czy podobny przykład dziewcząt ratujących księgozbiór biblioteki uniwersyteckiej we Wrocławiu. Jednakże daje się też zauważyć wyraźny dysonans między stylem bycia części uczących się a części nauczających i postulowanym w instytucji edukacyjnej systemem wartości zawartym w regulaminach.

Wymienione sposoby opisu działania członków organizacji mogą znaleźć zastosowanie w badaniu uczestników procesu kształcenia, a szczególnie mogą być przydatne w ocenie jakości ewaluacji. Wymagają jedynie uwzględnienia specyfiki funkcjonowania procesu kształcenia z uwagi na typ szkoły, rodzaj dyscypliny, formę kształcenia itp.

Podsumowując przedstawione w tym punkcie rozważania należy stwierdzić, że niektóre stosowane w teorii organizacji rozwiązania teoretyczne i metodologiczne mogą być wykorzystywane do badania jakości procesu kształcenia. Mamy na myśli szczególną wagę, jaką przykłada się w tej teorii do określonych wartości charakteryzujących funkcjonowanie organizacji, wynikające z nich normy, zasady, czy procedury. One to bowiem zapewniają specyficzny klimat organizacyjny dający jej członkom możliwość skutecznego realizowania funkcji i zadań, poczucie godności i bezpieczeństwa (dzięki m.in. podmiotowemu traktowaniu się, kulturze osobistej), poczucie więzi z organizacją, czy poczucie sprawiedliwości w ocenie wyników pracy.

W instytucjach dbających o kulturę organizacyjną, do których przede wszystkim powinno się zaliczać uczelnie wyższe, wymagane jest stosowanie zasad etycznego zarządzania zasobami ludzkimi. Kultura organizacyjna tworzy właściwy klimat dla okresowo przeprowadzanej ewaluacji, w trakcie której oceniana jest jakość pracy. Za-

kląda się przy tym, że wyniki ewaluacji wykorzystywane są przez członków organizacji w doskonaleniu sposobów wykonywania swoich funkcji i zadań. Oprócz profesjonalnie realizowanych procedur ewaluacji zalecana jest **ocena koleżeńska**.

Dlatego też w wypracowywaniu obowiązujących reguł funkcjonowania danej uczelni istotne jest uwzględnienie tych parametrów jakości procesu kształcenia realizowanego w ramach katedry, wydziału, uczelni, w których obok tradycyjnie branych pod uwagę wyznaczników jakości kształcenia (np. poziom naukowy kadry, zasoby biblioteczne, wyniki studiów, opinie absolwentów o przydatności zdobytej wiedzy i umiejętności), bierze się pod uwagę również wyniki badania atmosfery w organizacji, poziom satysfakcji uczestników, opinie uczestników procesu kształcenia, szczególnie studentów, o atmosferze towarzyszącej przebiegowi procesu kształcenia, poczucie satysfakcji z zajęć itp.

Osobnym problemem związanym z zapewnieniem jakości kształcenia i optymalizację procesu ewaluacji w aspekcie kultury organizacyjnej są konsekwentnie wypracowywane zasady, regulaminy określające prawa i obowiązki nauczycieli oraz studentów.

Czynności nauczania-uczenia się przebiegające w sposób systematyczny i zamierzony, określające role głównych uczestników procesu kształcenia, nauczycieli i studentów, są przedmiotem badań dydaktyki. Z założeń dydaktyki wynikają przesłanki określające na przykład reguły rządzące projektowaniem i realizacją programów kształcenia, zasady dydaktyki, czy procedury związanych z ewaluacją. Poświęcamy tym zagadnieniom ostatni punkt tego podrozdziału.

3.5. Aspekt dydaktyczny ewaluacji

W tym punkcie będziemy zastanawiać się, w jaki sposób szeroko rozumiany proces ewaluacji projektowany i realizowany zgodnie z przesłankami teorii nauczania-uczenia się, może najskuteczniej przyczynić się do właściwego przebiegu procesu kształcenia, a tym samym wpłynąć korzystnie na jego wyniki. Chodzi nam przede wszystkim o spełnienie warunków wynikających z założeń współczesnej dydaktyki, dzięki którym ewaluacja i jej kontekst funkcjonują prawidłowo, to znaczy podtrzymują motywację studentów do osiągania celów kształcenia, przygotowują ich do samokształcenia, a nauczycieli stymulują do doskonalenia swego warsztatu dydaktycznego (por. np. Kupisiewicz 2000).

Podstawowym założeniem, które przyjmujemy, jest traktowanie uczenia się i nauczania jako nierozłącznych części tego samego procesu, wynikających z systemowego podejścia w dydaktyce. Prawidłowo przebiegający proces kształcenia w szkole wyższej wymaga wspólnej pracy studentów i nauczycieli. *Każdy wykładowca pozostaje studentem, a każdy student uczy się, jak stać się swoim nauczycielem w późniejszym*

życiu. Zatem studenta powinny cechować zdolność i chęć uczenia się, natomiast wykładowcę winny charakteryzować cechy inspirującego kierownika, chęć uczenia, znajomość przedmiotu i jego związków z dziedzinami i dyscyplinami pokrewnymi (...). Jednak za główne zadanie nauczyciela akademickiego należałoby uznać umiejętności stymulowania myślenia naukowego studentów (Duraj-Nowakowa 1996, s. 81–82).

Ponieważ to właśnie jakość pracy nauczycieli jest kluczem do jakości uczelni, nie ustaje zainteresowanie badaczy czynnikami wyznaczającymi odpowiednią pracę nauczycieli. Realizacja roli nauczającego wymaga, obok typowych, tradycyjnych zadań polegających na kierowaniu procesem kształcenia studiujących (umożliwienie im realizacji, w możliwie pełnym zakresie, celów kształcenia), holistycznego podejścia do podmiotów kształcenia – przygotowania ich do uczenia się przez całe życie, stymulowania do kreatywności, do podejmowania trafnych decyzji, rozwijania poczucia odpowiedzialności za własne wybory, umiejętności dokonywania adekwatnej do osiągnięć samooceny, rozwijania umiejętności współpracy i współdziałania, przygotowania do życia w demokratycznym społeczeństwie – żeby wymienić ważniejsze z tych celów. Te nowe wyzwania stojące przed uczelniami wymagają odpowiednich standardów pracy zatrudnionych nauczycieli.

Nie jest to problem jedynie rodzimy. W roku 1987 powstała w Stanach Zjednoczonych National Board for Professional Teaching Standards, która zainicjowała dyskusję nad standardami oceny pracy nauczycieli. Wyniki tej dyskusji można sprowadzić do następujących twierdzeń ukierunkowujących badanie pracy nauczycieli pod kątem:

- zaangażowania w problemy swoich uczniów oraz problemy związane z ich nauką;
- dobrego merytorycznego przygotowania w zakresie realizowanych przedmiotów oraz doświadczeń metodycznych związanych z projektowaniem i realizacją programów kształcenia;
- odpowiedzialności za „zarządzanie” i nadzorowanie uczenia się swoich uczniów;
- refleksyjnego podejścia do własnej praktyki nauczycielskiej;
- **poczucia przynależności do społeczności uczących się** (podkreślenie K.C.) (Weiss i Weiss 2002).

Przytoczony przykład dobitnie potwierdza tezę, iż w dynamicznie zmieniających się warunkach zewnętrznych, ambitny nauczyciel nigdy nie może czuć się w pełni przygotowany do czekających go zadań zawodowych, jeśli stale nie pracuje nad sobą i swoim warsztatem dydaktycznym. Dlatego w ewaluacji nauczycieli należy się kierować dwoma nadrzędnymi celami – oceną kompetencji *stricte* nauczycielskich oraz oceną działań związanych z własnym rozwojem i doskonaleniem zawodowym (Boyd 1989). W ocenie pierwszego z wymienionych wymiarów, obok samego zainteresowanego, powinni uczestniczyć studenci, w drugim – przełożeni, koledzy.

Koncentrować się będziemy na problemach oceniania wyników działania drugiej osoby, co jest szczególnym wyzwaniem z perspektywy określonych kompetencji nauczycieli. Oprócz wiedzy i umiejętności projektowania procesu ewaluacji ważne jest,

by nauczyciele przestrzegali zasady i normy wyznaczające warunki towarzyszące czynnościom związanym z ewaluacją.

Pomijamy rozważania związane z metrologią dydaktyczną, gdyż, jak zaznaczyliśmy wcześniej, mają one bogatą literaturę przedmiotu, a ponadto w konstruowaniu narzędzi wykorzystywanych w ewaluacji wyników kształcenia nie sposób pominąć specyfiki danej uczelni, dyscypliny i formy dydaktycznej zajęć. Skoncentrujemy się zatem na tych dydaktycznych aspektach procedur ewaluacyjnych, które mają charakter ogólny.

Prace nad doskonaleniem ewaluacji są prowadzone nieustannie, jednak błędy są popełniane i niektóre z nich „stygmatyzują” na długo osoby, które doświadczają niezасłużonych ocen, silnych negatywnych emocji. Dlatego warto szukać przyczyn tych trudności, koncentrując się nie tylko na nauczycielach, jako osobach odpowiedzialnych za dydaktykę, ale także na podmiotach kształcenia – studentach. Przyczyny niezadowalającego tempa przeobrażeń leżą głębiej, w każdym z nas. Aby je przezwyciężyć, potrzebne są zmiany indywidualnych i grupowych postaw, wymagane jest ograniczenie stereotypów myślenia i wyobraźni, racjonalnych czy irracjonalnych oporów wobec zmian, stymulowanie przedsiębiorczości i motywacji do walki z przeciwnościami, wiary we własne siły i optymizmu itp. (Witkowski 1994, s. 7).

Niewątpliwie wpływ na sposób dokonywania ewaluacji oraz towarzyszący jej kontekst, szczególnie społeczny, wywiera przyjęta przez nauczających filozofia kształcenia, na co zwracaliśmy uwagę wcześniej. Z niej wynikają przesłanki, głównie aksjologiczne, etyczne, psychologiczne, pedagogiczne decydujące o wyborze określonych procedur ewaluacji. One też przesądzają o rodzaju relacji między nauczycielem a studentem. Od przyjętego i respektowanego w praktyce edukacyjnej systemu wartości zależą też sposoby wykorzystania przez wszystkich uczestników procesu kształcenia – wyników ewaluacji.

Ustalenia warunków, jakie powinny być spełnione, by proces ewaluacji realizowano zgodnie z wiedzą dydaktyczną, rozpoczniemy od przeglądu zasad określonych w dydaktyce.

3.5.1. Zasady dydaktyki a ewaluacja

Będziemy korzystać z dwóch podejść do zasad – propagowanych w rodzimej literaturze dydaktycznej oraz opracowanych przez twórców systemowego podejścia do procesu kształcenia. Zakładamy, że stosowanie zasad ułatwia rozwiązywanie problemów dydaktycznych, w tym problemów związanych z projektowaniem i realizacją ewaluacji.

Prezentację zasad rozpoczniemy od *ogólnych zasad uczenia się i motywacji*, ponieważ *wyprowadzono je z badań i danych psychologicznych, odnoszą się do każdego systemu kształcenia, niezależnie od wieku osoby uczącej się, przedmiotu nauczania i rodzaju uczenia się* (Davies i inni 1983, s. 271–292). Drugą cechą wyróżniającą te

zasady uczenia spośród innych zasad dydaktyki jest propagowane przez ich twórców podejście „probabilistyczne” – w sformułowaniach zasad pojawiają się zwroty „jest prawdopodobne...”, „uczący się prawdopodobnie ...” itp., co wydaje się bliższe rzeczywistości, materii zjawiska. W naszym przypadku ograniczymy się do wybranych pięciu ogólnych zasad uczenia się i motywacji (spośród dziewięciu), traktując je jako przesłanki doskonalenia ewaluacji.

Omawiając poszczególne zasady przytoczymy ich oryginalne sformułowania.

Zasada **doniosłości** – *należy oczekiwać, że uczeń będzie miał motywację do uczenia się tego, co ma dla niego doniosłe znaczenie* (Davies i inni 1983, s. 272). Uważamy, że zasada ta powinna obowiązywać nie tylko w trakcie realizacji treści programowych, ale również w trakcie ewaluacji. Chodzi nam o konieczność uzasadniania nie tylko celów kształcenia, jakie studenci mają osiągnąć i wynikających z nich treści kształcenia obowiązujących w trakcie zaliczeń i egzaminów, ale także obowiązujących kryteriów i standardów w trakcie oceniania. Im lepiej są one uzasadnione opisami tzw. sytuacji odniesienia, odwoływaniem się do doświadczeń, wiązania z zainteresowaniami i wartościami studentów, tym większe jest prawdopodobieństwo zaakceptowania ich przez zdających. Wrócimy do tych zaleceń raz jeszcze w punkcie 3.5.2.

Zasada **niezbędnych warunków wstępnych** – *jest bardziej prawdopodobne, że uczeń nauczy się czegoś nowego, jeśli spełnia wszystkie niezbędne warunki wstępne* (Davies i inni 1983, s. 276). Wymaga ona bezwzględnie realizacji ewaluacji wstępnej uczniów rozpoczynających dany cykl kształcenia, ale także rozpoczynających nowy kurs, w trakcie której określany jest zakres i poziom tzw. wiedzy oraz umiejętności wstępnych studentów. Ta wiedza jest bardzo potrzebna nauczycielowi, który może dokonywać pewnych korekt w programie, a zwłaszcza studentowi, który mając wyniki tej ewaluacji jest świadomy posiadanych atutów czy braków już na początku kursu.

Zasadą **aktywnego wiązania teorii z praktyką** jest, *że uczeń osiągnie cele kształcenia, jeżeli będzie aktywnie uczestniczył w zajęciach praktycznych* (Davies i inni 1983, s. 282). Warto podkreślić, że występuje ona we wszystkich teoriach dydaktycznych (por. np. Kupisiewicz 2000). Jeżeli zasada ta jest respektowana w trakcie realizacji programu kształcenia, to konsekwentnie powinna być przestrzegana w ewaluacji, w trakcie której poddawane są ocenie umiejętności studentów. Ten rodzaj ewaluacji jest trudniejszy w realizacji, zwłaszcza w warunkach masowego kształcenia. Nie wszystkie umiejętności można badać metodą kartka papieru i coś do pisania czy kreślenia (oczywiście doceniamy znaczenie np. projektowania). Wymagane są czasem urządzenia (komputery, symulatory, narzędzia pomiarowe w pracowniach i laboratoriach). W kształceniu akademickim zawodowym ten typ ewaluacji pojawia się najczęściej na wyższych semestrach studiów. Byłoby znacznie lepiej, gdyby praktyczne zajęcia, a zarazem ewaluacja umiejętności praktycznych studenta, towarzyszyły od początku procesu kształcenia w uczelni. W przeciwnym razie eliminowani są studenci słabiej przygotowani teoretycznie, ale posiadający wybitne uzdolnienia kierunkowe. Mając osiągnięcia w tego rodzaju ewaluacji, prawdopodobnie znajdowałiby motywację do

uzupełnienia brakującej wiedzy teoretycznej. To jeszcze jeden przyczynek na rzecz podnoszenia jakości społecznej uczelni wyższych.

Szczególnym sposobem egzemplifikacji zasady wiązania teorii z praktyką jest dobrze zaprojektowana ewaluacja w procesie kształcenia. Niezależnie bowiem od kierunku studiów, znakomita część studentów będzie w przyszłości pełniła różne funkcje kierownicze, a zatem również oceniała określone efekty pracy innych, a także efekty własnej pracy pod kątem jakości i najprawdopodobniej podlegała ocenie swoich podwładnych, zgodnie z przyjętymi standardami organizacyjnymi. Idea działań ewaluacyjnych związanych z jakością funkcjonowania organizacji dotycząca wielu aspektów jej funkcjonowania, powinna zaszczerpiana być zatem również poprzez ten rodzaj ewaluacji dokonywany w procesie kształcenia.

Zasada **rozkładania ćwiczeń w czasie** – *uczenie się będzie bardziej skuteczne, jeżeli ćwiczenia praktyczne zostaną podzielone na krótkie okresy i rozłożone w czasie* (Davies i inni 1983, s. 284), i w ślad za taką organizacją procesu kształcenia powinna iść organizacja procesu ewaluacji. Oczywiście obowiązujące są standardy akademickie, wyznaczające czas na czynności związane z ewaluacją bieżącą podsumowującą (sesja), ale pozostaje ewaluacja w trakcie trwania zajęć semestralnych, i tu warto nasilić zabiegi ewaluacyjne na początku cyklu kształcenia, aby pozwolić studentom dobrze zrozumieć stawiane wymagania i stopniowo zwiększać interwały między kolejnymi sprawdzianami, by realizować założenie przygotowania do samokształcenia, a także dawać im okazję do dokonywania samooceny.

Zasada **wygaszania** – *jest bardziej prawdopodobne, że uczeń nauczy się, jeżeli stosowane ułatwienia będą stopniowo wycofywane* (Davies i inni 1983, s. 284). Dotyczy to zarówno treści zadań teoretycznych, jak i wymagań stawianych w trakcie wykonaniu zadań praktycznych – jakie wykonują studenci w laboratoriach i pracowniach w trakcie prac projektowych poddawanych ocenie. W polskiej literaturze sens tej zasady interpretowany jest jako **stopniowanie trudności**.

Przejdźmy do zasad określanych w literaturze polskiej. Występują one pod nazwą zasady nauczania i rozumie się je jako normy postępowania dydaktycznego, których przestrzeganie pozwala nauczycielowi zaznajamiać uczniów (w naszym przypadku studentów) z podstawami usystematyzowanej wiedzy, rozwijać ich zainteresowania i zdolności poznawcze, wpajać im określone poglądy i przekonania oraz wdrażać do samokształcenia (Kupisiewicz 2000, s. 115).

W rozważanym kontekście interesująca jest zasada **trwałości wiedzy uczniów**, wyznaczana m.in. stosunkiem podmiotu kształcenia do treści kształcenia (Kupisiewicz 2000, s. 126). Spełnienie tej zasady w praktyce dydaktycznej może zaowocować zaakceptowaniem przez studentów stawianych im wymagań w trakcie czynności związanych z ewaluacją. W procesie kształcenia, który ma mieć odpowiednią jakość, trwała wiedza powinna być składową wyników kształcenia. Implikuje to potrzebę „powracania” do wcześniej zrealizowanego materiału w trakcie sprawdzianów, kolokwii i egzaminów.

W bliskim związku pozostaje następna zasada – *operatywności wiedzy uczniów*. Realizuje się ją w warunkach, gdy od podmiotów kształcenia wymaga się możliwie pełnej samodzielności myślenia i działania (Kupisiewicz 2000, s. 129). Egzemplifikacją tej zasady w trakcie ewaluacji są zadania wymagające od studentów syntetyzowania wcześniej zdobytej wiedzy oraz umiejętności i aplikowania w rozwiązywaniu problemów, np. w trakcie wykonywania projektów lub pisania prac dyplomowych.

Na koniec odwołamy się także do bardzo ważnej zasady *indywidualizacji kształcenia* (Lewowicki 1977). Należy bowiem pamiętać, że studium mogą reagować bardzo indywidualnie na określone sposoby oceniania ich postępów w nauce. Nie można też pominąć indywidualności wśród nauczycieli realizujących proces kształcenia. Jak stwierdza J. Szczepański *Indywidualność ta, to całość cech charakterystycznych jednej i tylko jednej osoby, która nadaje jej walor jedyności i niepowtarzalności* (Szczepański 1988, s. 23; 48). W warunkach masowego kształcenia często nie docenia się potrzeby realizacji w praktyce zasady indywidualizacji.

Prezentacja zasad dydaktyki w kontekście ewaluacji ma na celu przede wszystkim szukanie **sposobów stymulowania pracy własnej studentów**. Jest to konieczne, jeśli się przyjmie tezę, iż jakość kształcenia charakteryzuje m.in. ukształtowaną w podmiotach kształcenia postawą otwartości na zmiany i potrzebą uzupełniania wiedzy i umiejętności w ciągu całego życia. Zasadne zatem jest postawienie pytania:

Co (...) uczynić, by nam, ludziom chciało się „chcieć” być aktywnymi nie tylko w sferze wzajemnych relacji, nie dla kogoś innego, nie dlatego, że inni od nas tego oczekują, nie dlatego, że bieg zdarzeń, w których uczestniczymy, wymusza na nas bycie aktywnymi, tylko dlatego, że mamy świadomość i potrzebę wywierania wpływu na otaczającą nas rzeczywistość, potrzebę wywoływania w niej zmian, a tym samym zmian w sobie (Kubiak-Szymborska 2005b, s. 190). Szukając na nie odpowiedzi będziemy się koncentrowali na sytuacjach związanych z ewaluacją, one bowiem są stymulatorami bądź destymulatorami motywacji do dalszego działania.

Pierwszym zadaniem stojącym przed władzami uczelni, ale także przed nauczycielami akademickimi, jest minimalizacja skutków masowości kształcenia, które powoduje dominację zbiorowych form organizacji procesów dydaktycznych, tendencję do eksponowania grupy, i – co za tym idzie – zatraćanie w intencjonalnych wpływach uczelni indywidualności studium (Jaskot 2002, s. 18). Chodzi przede wszystkim o zróżnicowane potrzeby indywidualne studium wynikające z różnic ich potencjału intelektualnego, zainteresowań, postaw, zdolności, motywacji, w tym tzw. wewnętrznej motywacji intelektualnej (por. Savage i inni 1979). W kształceniu masowym pojawia się trudność w wyłowieniu owej jednostkowości i niepowtarzalności osób uczestniczących w procesie kształcenia. W tych warunkach można łatwo zgubić indywidualność podmiotów kształcenia, wiadomo, że indywidualne cechy mogą być czynnikiem wspomagającym własny rozwój jednostki i osiągnięcie sukcesu życiowego, a we wspólnotach – być wykorzystywane do realizowania wspólnego dobra (Grzegorzczak 1984, s. 41).

Wyłowienie indywidualności w trakcie ewaluacji jest jeszcze trudniejsze, choćby ze względu na często zunifikowane procedury, identyczne kryteria obowiązujące wszystkich uczestników procesu kształcenia – częste stosowanie testów dydaktycznych, ograniczenia czasowe itp. Pozostaje zatem poszukiwanie zróżnicowanych form, metod i narzędzi ewaluacji, w tym docenienie znaczenia ewaluacji umiejętności, stosowanie ewaluacji wstępnej umożliwiającej odniesienie aktualnych wyników do wyników otrzymanych na początku procesu kształcenia, a także indywidualizowanie sposobów przekazywania wyników ewaluacji. Chodzi tu głównie o to, by dać uczącym się możliwości optymalnego rozwoju. Sprzyjać temu może tworzenie sytuacji, w których studenci będą mogli:

- samodzielnie wyznaczać sobie cele i linie postępowania w dążeniu do swoich wartości i potrzeb, spostrzegać siebie jako czynnik sprawczy własnej sytuacji;
- bronić własnej moralnej pozycji, własnego znaczenia dla innych ludzi, intelektualnej wolności, prawa do niezależności i własnego zdania, zabiegać o poszanowanie wartości własnej i godności osobistej;
- dokonywać moralnych wyborów w sytuacjach konfliktowych, znosić niepowodzenia i porażki, krytycznie oceniać siebie i być zdolnym do innowacyjnej refleksji;
- ponosić odpowiedzialność za wyniki działań i moralnych wyborów, uzasadniać wybory wobec innych i wewnątrz własnego „Ja” (Jaskot 2002, s. 19).

Prezentowane podejście wzmacnia pozycję postulowanej już od dawna przez pedagogów wiedzy proceduralnej i kontekstowej w stosunku do wiedzy deklaratywnej (Walter i Soltis 2000, s. 42–43). Dlatego w procesie ewaluacji powinno się zadbać, by pytań: „dlaczego”, czy „uzasadnij”, „rozważ” było znacznie więcej w stosunku do pytań typu: „co”, czy „jak”. Te pierwsze bowiem spełniają wymagania omawianych zasad dydaktyki.

Respektowanie indywidualności studentów wymaga nie tylko zróżnicowanej oferty programowej, ale zróżnicowanego podejścia w procesie kształcenia do sposobów realizacji programu kształcenia, w tym do ewaluacji (np. stosowanie zróżnicowanych form, metod, narzędzi ewaluacji, a zwłaszcza zróżnicowanych sposobów przekazywania wyników ewaluacji zainteresowanym). Wyniki badań (por. Savage 1979) dowodzą, że sytuacja wyboru w edukacji powoduje u studiujących większą chęć uczenia się, większą wytrzymałość w pokonywaniu oporu czy trudności wtedy, gdy student ma wiedzę o problematyce zajęć, warunkach zaliczenia przedmiotu czy kursu. Ważny jest sam akt dokonania osobistego wyboru. Dobrym przykładem na poparcie powyższej tezy są wyniki kompleksowych badań nad przyczynami powodzenia i niepowodzeń w studiach na uniwersytecie w Birmingham, które potwierdzają znaczenie indywidualnych czynników psychologicznych jako uwarunkowań powodzenia. Badacze zaliczyli do nich następujące:

- wiarę w siebie i uczucie kompetencji w uczeniu się;
- pełną nadziei, ale realistyczną projekcję ról zawodowych i społecznych;
- stabilizację emocjonalną;
- faktyczną akceptacją wymagań programu;

- względną niezależność od nauczających (Raaheim i Wankowski 1981, s. 26).
- Porażka natomiast może być związana z:
- brakiem wiary w siebie albo z nadkompetencją;
 - pełną obaw i nierealistyczną projekcją przyszłości, włączając w to role społeczne i zawodowe, albo nadkompetencje – plany oparte na fantazjowaniu, lub też odrzucenie planowania przyszłości;
 - niestabilnością emocjonalną;
 - tendencją do ekstrawersji (szybkość zamiast dokładności, słaba koncentracja, skupianie się na osobach nie na treści);
 - zależnością od nauczycieli czy innych ważnych postaci;
 - uczuciem rozczarowania – odrzucenie wymagań programowych, tendencje do zbyt surowego postrzegania wymagań, niezdolność do szybkiej adaptacji do zmieniających się wymagań (Raaheim i Wankowski 1981, s. 27–28).

Wobec powyższego, kluczowe znaczenie dla wyników kształcenia, oprócz poprawnie realizowanych procedur ewaluacji, mają relacje jednostka – grupa, student – nauczyciel, a także stosunek jednostki do samej siebie. Zarówno badania psychologów, jak i codzienna praktyka dydaktyczna wykazują, że dla osób ocenianych ma znaczenie poczucie sprawiedliwości bądź niesprawiedliwości otrzymanych ocen, a także odczucia wynikające z tego, jak są traktowani przez oceniających. Te skutki subiektywnego traktowania ocen oraz relacji są istotne zarówno dla stymulowania aktywności studentów w opanowaniu celów programowych, jak i, co jest jeszcze ważniejsze, budowania obrazu własnej osoby (Bandura i Schunk 1981). Przy czym warto dodać, że na „wewnętrzny”, subiektywny obraz własnej osoby mają wpływ oceny dokonane przez innych, zwłaszcza przez osoby znaczące dla podmiotu kształcenia. Teza jednego z wybitnych psychologów społecznych głosi, iż ludzie stają się takimi, za jakich uważa ich otoczenie (Aronson 1995). Osobami znaczącymi dla studentów są niewątpliwie osoby będące dla nich autorytetem, wśród nich znajdują się często nauczyciele. Tej ostatniej tezy nie należy generalizować, wobec dającego się zauważyć spadku autorytetu niektórych instytucji edukacyjnych oraz niektórych nauczających. W każdym razie, gdy oceny są **obiektywne i sprawiedliwe** w odczuciu ocenianych, pomagają budować im własną obiektywną ocenę poszczególnych dyspozycji oraz siebie jako osoby, innymi słowy są pomocne w tworzeniu się wizerunku własnego „ja”, czyli w budowaniu pozytywnej samooceny.

Warto też przypomnieć, że w trakcie oceniania należy wyraźnie oddzielić stosunek do osoby od stosunku do jej zachowania, pracy, wytworu itp. Wykonane zadanie może i powinno być poddane przez oceniającego analizie, niekiedy nawet drobiazgowej, i jeżeli nie odpowiada przyjętym założeniom czy kryteriom – krytyce. Przy czym krytyka, jeśli jest **kompetentna** i zarazem **życzliwa**, czyli wyrażona w odpowiedniej formie, może być paradoksalnie również przejawem szacunku dla autora pracy, rozwiązania zadania. Student powinien zdawać sobie sprawę, że nauczyciel ciężko pracuje starannie analizując, poprawiając prace, komentując je i oceniając. Warto uzmysłowić ten fakt uczniom, ale najlepiej przekonać ich m.in. poprzez wyczerpują-

ce analizy, komentarze, recenzje, uwagi dotyczące wyników ich pracy. Te same założenia powinny obowiązywać studentów w sytuacjach, kiedy oceniają wyniki pracy swoich nauczycieli.

Problem ewentualnego błędu w pomiarze dydaktycznym ma jeszcze dodatkowo ten aspekt, iż w większości przypadków ocena określonej dyspozycji czy zespołu dyspozycji jest utożsamiana z oceną osoby uczącego się. Świadczą o tym obiegowe zwroty, bardzo popularne w naszych szkołach czy uczelniach – *jesteś dobrym uczniem, on jest wzorowym studentem, twoje wyniki są beznadziejne* itp., co często przyjmowane jest przez uczącego się jako ocena globalna jego osoby, przekładająca się na odczucie *jestem jako osoba dobra (dobry) – zła (zły)*. W pierwszym przypadku, jeśli błąd przeceńnienia jest niewielki, świadomość dobrej oceny może ułatwiać pokonywanie jednostce trudności w sytuacji zadaniowej, w drugim przypadku, gdy ocena jest zaniziona – skutecznie je utrudnić (Wosińska 2004, s. 67). Istnienie subiektywizmu w ocenie, jeżeli nie jest zbyt rażące i tendencyjne, jak wykazaliśmy wcześniej, jest możliwe, a czasem konieczne do zaakceptowania, choćby z uwagi na nieuchronność istnienia pewnego marginesu błędu w ludzkiej ocenie; specyfika wielu wyników kształcenia, trudno poddaje się jednoznacznym kryteriom. Problem oczywiście stanowi rozstrzygnięcie, co oznacza ów margines, owo dopuszczalne odchylenie od „obiektywnego” pomiaru. Można zaryzykować twierdzenie, oparte na rozmowach ze studentami, iż granice te wyznacza przekonanie zarówno oceniających, jak i ocenianych, że oceny są – w potocznym podejściu – sprawiedliwe, to znaczy, że nie budzą oczywistego sprzeciwu. Sprawiedliwość jest jedną z ważnych cech nauczyciela oceniającego wyniki kształcenia. Oczekują jej uczący się, niezależnie od poziomu edukacji. Sprawiedliwość jako cecha jest często synonimem dobrego, lubianego nauczyciela. Powinno być zatem oczywiste, że **sprawiedliwość w ocenianiu to nie zaleta, ale wręcz obowiązek nauczyciela** (podkreślenie K. C.) (Murzynowska-Rogała 2004, s. 51). Ewentualne skutki pozytywne lub negatywne błędu w ocenie warunkowane są ponadto poziomem wrażliwości ocenianych, ich ambicjami, aspiracjami, samooceną, a także wieloma innymi uwarunkowaniami, m.in. prestiżem oceniającego, traktowaniem go jako eksperta w danej dziedzinie, rodzajem ewaluowanych umiejętności, poprzednimi doświadczeniami ocenianego, kontekstem, zwłaszcza społecznym, w którym odbywa się ewaluacja. Również w tym przypadku zachodzić mogą różnice w kryteriach, jakimi posługują się oceniający i oceniani.

Jeżeli ewaluacja akademicka i jej kontekst mają wpływać na rozwijanie, podtrzymywanie motywacji studentów do osiągania założonych celów na takim poziomie, na jaki pozwalają ich dyspozycje, to od nauczycieli akademickich należy wymagać profesjonalizmu wyrażającego się m.in. w skutecznym projektowaniu (dobrze) odpowiednich do celów kształcenia metod i narzędzi ewaluacji oraz takiego ich stosowania, by motywowały studentów do pokonywania trudności (rozwijały tzw. motywację wewnętrzną), zachęcała do dokonywania samooceny i oceny koleżeńskiej wyników pracy (zwłaszcza w trakcie zadań wykonywanych zespołowo).

3.5.2. Znaczenie ewaluacji pracy nauczycieli w podnoszeniu jakości kształcenia

Skupimy się obecnie na jednym z wewnętrznych mechanizmów zapewnienia jakości kształcenia, jakim jest ewaluacja pracy nauczycieli dokonywana przez studentów. Jest to (czy powinna być) stała składowa ewaluacji końcowej. Ocenianie pracy nauczycieli akademickich przez studentów jest niezbędne w badaniu jakości kształcenia i stanowi pierwszy poziom dokonywanych ocen jakości danej uczelni (Brzeziński 2003, s. 21). Warto dodać, iż badanie opinii studiujących o procesie kształcenia jest standardowym elementem dbałości o jakość uczelni, które ubiegają się o akredytację (por. np. Wójcicka 2001). Jest również wyznacznikiem ich kultury organizacyjnej.

Zgodnie z wcześniej przyjętymi założeniami **ewaluację pracy nauczycieli traktujemy jako integralną składową funkcjonującą w uczelni ewaluacji końcowej**, a zatem podlegającą ogólnym zasadom ewaluacji. Można założyć, że ewaluacja ta spełni pokładane w niej nadzieje, jeżeli zgodnie z współczesnymi systemami oceniania przyjętymi w teorii organizacji spełni kilka zasadniczych funkcji:

- **wartościującą** – ocenie poddane są dotychczasowe i obecne osiągnięcia dydaktyczne nauczyciela, wywiązywanie się z powierzonych mu obowiązków (np. z konsultacji, oprócz zajęć dydaktycznych);

- **korekcyjną** – polega na poprawie tego, co obecnie jest niewłaściwe;

- **stabilizującą** – służy zachęceniu ocenianego do kontynuowania tego, co robi dobrze;

- **rozwojową** – ocenia się nauczyciela pod kątem jego potencjału rozwojowego, umiejętności i możliwości, daje przesłanki do doskonalenia dydaktyki (Gajos 2001, s. 310–311).

W realizacji pierwszej i ostatniej funkcji powinny uczestniczyć specjalnie powołane gremia (zwierzchnicy i koledzy ocenianych nauczycieli), które mogą stosować tzw. *peer evaluation*, czyli wydawać koleżeńskie opinie (Urbanikowa i Wójcicka 2001, s. 92–93). W realizacji pozostałych powinni uczestniczyć również studenci. Ewaluacja programu kształcenia i jego realizatorów powinna zatem być tak zaprojektowana i tak funkcjonować, by stała się czynnikiem permanentnego doskonalenia i modyfikowania procesu kształcenia, a przy tym doskonalenia nauczających. Ich kompetencje zawodowe, zarówno merytoryczne, jak i pedagogiczne, wymagają stałej pracy nad własną osobą, między innymi pokonywania wewnętrznych oporów przed oceną, doskonalenia samooceny i refleksji nad jej wynikami. Realizacja tych funkcji jest potwierdzeniem słuszności stwierdzenia, że *Problem oceny pracy nauczyciela akademickiego jest jednym z zagadnień stojących na pograniczu pedeutologii i teorii organizacji zarządzania oświatą. Na ocenę pracy nauczyciela można spojrzeć z punktu widzenia teorii organizacji kierowania oświatą, analizując system oceniania, procedurę oceniania, kryteria ocen, skalę, dokumentacje ocen, uzasadnianie ocen, opinie i charakterystyki nauczycielskie* (Goriszowski i Kowolik 1999, s. 407). Omawiany rodzaj ewaluacji końcowej,

jeżeli realizowany jest prawidłowo, może być znaczącym czynnikiem przyczyniającym się do wzrostu jakości instytucji edukacyjnej.

Jeśli chodzi o ewaluację pracy realizatorów programów kształcenia, czyli nauczycieli, to bardzo trudno jest wyznaczyć wyraźną granicę między jakością programu a jakością jego realizacji, wobec powszechnie stosowanych w praktyce edukacyjnej autorskich wersji programów kształcenia lub programów autorskich. Wolność akademicka wypływająca z tradycji wymaga, by nauczający był odpowiedzialny nie tylko za realizację programu, ale i za sam program kształcenia. Ewaluacja merytorycznej zawartości programu to głównie zadanie recenzentów, opiniodawców tych programów, a zatem specjalistów. Powinna być ona wykonana przed wdrożeniem programu. Natomiast ewaluacja dokonywana przez studentów następuje **po** wdrożeniu programu. W badaniach najczęściej chodzi o opinię studentów na temat zawartych w programie treści, ich dobór i układ, przyjęte rozwiązania organizacyjne, np. czas potrzebny na realizację określonych treści, stosowane metody i środki realizacji. Ewaluacja sposobu realizacji programu dotyczy głównie przyjętych przez nauczyciela rozwiązań *stricte* metodycznych. Jak wykazaliśmy w poprzednich punktach niniejszego rozdziału, niebagatelną rolę odgrywają tu aspekty kultury organizacyjnej – ujawniana w toku zajęć kultura osobista nauczycieli oraz ich umiejętności związane z komunikowaniem się, i to zarówno werbalnym, jak i niewerbalnym (por. Waszkiewicz 1995). Niewerbalny sposób komunikowania się, niosący ładunek uczuć i emocji jest przez większość nauczających realizowany intuicyjnie (*nota bene* ta kompetencja nauczyciela jest badana dość rzadko). Od przyjętego sposobu komunikowania się w trakcie procesu dydaktycznego zależy emocjonalny klimat towarzyszący procesowi kształcenia (Kremer-Hayon 1993b, s. 223). Zdobycie wiedzy na temat atmosfery towarzyszącej procesowi kształcenia, a także o relacjach między nauczającymi i studentami jest niezbędne ze względu na jakość kształcenia. Ważne przy tym jest zachowanie norm etycznych wynikających z aksjologicznych założeń procesu kształcenia. Jeżeli te warunki są spełnione, to można założyć, że ewaluacja realizatorów programu kształcenia stanowi jeden z czynników doskonalenia procesu kształcenia, a tym za potrzebą badania opinii studiujących o pracy ich nauczycieli i towarzyszącym kontekście jest fakt, iż w wielu systemach kształcenia przywiązuje się szczególną wagę do tego źródła informacji.

Konieczne przy tym staje się kształtowanie odpowiedniego **stosunku nauczających do oceniania ich pracy przez studentów** – jest to, jak pamiętamy, element kultury organizacyjnej panującej w uczelni (Boyd 1989). W dalszym ciągu bowiem niektórzy nauczyciele odbierają oceny studentów jako formę kontroli ich pracy, nie traktując jej wyników przede wszystkim jako formy sprzężenia zwrotnego umożliwiającego własne doskonalenie zawodowe (Macioł 2003, s. 37). Okazuje się, że jest to problem nie tylko nauczycieli pracujących w polskich uczelniach. Nawet w warunkach uczelni amerykańskich, mających za sobą długą drogę demokratyzacji stosunków wewnątrz organizacji, ocena studencka czasem jest uważana za atak na prawa nauczycieli, nie mówiąc już o tym, że może ona jako efekt niezamierzony preferować złe pojęte ko-

rzyści studentów (wymagający nauczyciele często padają ofiarą słabych studentów) i tym samym dezawuować znaczenie tej formy ewaluacji. Poza tym Macioł stwierdza, że wolność akademicka broni nie zawsze większości, w niektórych przypadkach może bronić mniejszości i może to się obrócić przeciwko niej – np. faworyzowanie nauczających, którzy nie wymagają zbyt wiele (por. Glass 1997).

Jeden ze znanych badaczy jakości, M. Scriven, zwraca uwagę, że wyniki badań opinii studentów nie zawsze są miarodajne, czego powodem mogą być niewłaściwie przygotowane kwestionariusze ankiet, zawierające często niejednoznaczne pytania. Inne przyczyny mogą tkwić w złej organizacji badań, a nawet – paradoksalnie – w szacunku respondentów dla nauczających, który może im utrudniać obiektywną ich ocenę (Scriven 1995). Jest to również w badaniach polskich. Od lat prowadzimy ewaluację pracy nauczycieli związanych z kształceniem pedagogicznym w Politechnice Wrocławskiej i bardzo rzadko zdarzają się ostre uwagi krytyczne. Inną przyczyną krytycznego stosunku nauczycieli do tych badań są zastrzeżenia do używanych procedur ewaluacyjnych. Szczególnie chodzi o sposób wykorzystania uzyskanych wyników, tak by rzeczywiście wpływały na poprawę dydaktyki. W polskich uczelniach państwowych na razie trudno jest wykorzystywać wyniki tych badań do polityki kadrowej wobec obowiązujących przepisów prawnych. W grę wchodzi też zróżnicowane potrzeby i standardy oceniającej młodzieży.

Warto może zwrócić uwagę, że ambitni i zaangażowani zawodowo nauczyciele akademicy podejmują pracę nad doskonaleniem swojego warsztatu niezależnie od faktu czy są oceniani przez swoich studentów, czy też nie. Ponadto konieczność poprawy umiejętności zawodowych nie jest jedynym powodem do przeprowadzania ewaluacji nauczycieli. Dobre nauczanie nie wynika z jednego i obiektywnego pojęcia dobrej praktyki nauczycielskiej. Praca nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela akademickiego, nie daje się w pełni standaryzować, jest w rzeczywistości znacznie bardziej skomplikowana, wymaga twórczej postawy, i zależy od kontekstu, w jakim jest wykonywana. Stąd kłopoty ze standaryzacją używanych narzędzi w tego rodzaju ewaluacji, jak i z wypracowywaniem uniwersalnych procedur.

Należałoby zatem – wzorując się np. na amerykańskiej inicjatywie – propagować takie podejście, w którym wyniki oceny pracy nauczycieli dokonane przez studiujących mogły by być:

- swoistym drogowskazem dla nauczycieli, ponieważ to oni projektują i realizują programy kształcenia;

- **przewodnikiem w samoocenie nauczycieli**, którzy powinni sami rozpoznawać swoje potrzeby rozwoju zawodowego;

- konceptualizacją szerszego niż obecnie systemu ewaluacji (por. National Education Association 1990; Boyd 1989).

Wychodzimy z założenia, że funkcjonowanie ewaluacji pracy nauczycieli ma (powinno mieć) znacznie więcej pozytywów niż negatywów i może być pomocne w poprawianiu jakości ich pracy, a także w budowaniu właściwych relacji nauczyciel –

student, a tym samym może przyczyniać się do wzrostu jakości kształcenia (Macioł 2003, s. 37; Hornowska 2004, s. 129).

Aby tak rzeczywiście było, pierwszym zadaniem uczelni jest stworzenie atmosfery sprzyjającej funkcjonowaniu tego rodzaju ewaluacji w praktyce. W przedsięwzięciu tym obok specjalistów – badaczy powinni brać udział nauczający, jako np. wyraziciele opinii użytkowników określonych narzędzi badawczych. Nieobojętne jest też zaangażowanie studentów w ten proces, wynikający ze świadomości pozytywnych skutków tej ewaluacji. Warto też wykorzystywać określone zajęcia w procesie kształcenia nauczycieli do ćwiczeń w opanowaniu zasad projektowania oraz analizy tego rodzaju ewaluacji. Funkcjonowanie tego typu ewaluacji powinno być postrzegane jako egzemplifikacja zasady wiązania teorii z praktyką, na co zwracaliśmy uwagę w punkcie 3.5.1.

Narzędzia użyte w omawianym badaniu powinny być konstruowane profesjonalnie, weryfikowane w trakcie badań pilotażowych (standaryzowane), a same procedury badawcze tak organizowane, by przez społeczność akademicką postrzegane były jako przynoszące pozytywne wyniki.

Najistotniejszy efekt ewaluacji pracy nauczycieli tkwi w możliwości wykorzystania uzyskanych wyników do działań doskonalących proces kształcenia. Inną sprawą jest potrzeba gratyfikowania tych nauczycieli, którzy wnoszą wiele pozytywnych elementów w doskonalenie procesu kształcenia w zakresie treści, metod, środków, ewaluacji, właściwej atmosfery itp.

Podsumowując przedstawione w tym punkcie rozważania, znajdujemy kolejne przesłanki do badania jakości ewaluacji z perspektywy dydaktyki realizowanej w uczelni wyższej. Kluczowe znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania ewaluacji w procesie kształcenia mają użyte procedury, a zwłaszcza metody i narzędzia, dzięki którym wyniki pomiaru stopnia realizacji celów kształcenia (w przypadku studentów) charakteryzują się trafnością i rzetelnością. Interesować nas będzie opinia oceniających i ocenianych na temat sprawiedliwości wystawianych (otrzymywanych) ocen. Zakładamy przy tym, że prawidłowo zaprojektowana i realizowana ewaluacja spełniająca założenia dydaktyczne powinna odpowiadać również przyjętym wcześniej założeniom mającym uzasadnienie aksjologiczne, psychologiczne, kulturowe i komunikacyjne. A zatem w poczuciu uczestników procesu kształcenia wyniki ewaluacji powinny być sprawiedliwe, a tym samym zachęcające obie strony do intensywnej pracy.

Jest również oczywiste, że w trakcie czynności związanych z ewaluacją powinny być przestrzegane zarówno przez nauczycieli, jak i studentów zasady etyczne, m.in. uczciwość, poszanowanie drugiego człowieka. Wyraża się to m.in. w sposobie przekazywania przez nauczycieli studentom wyników ewaluacji, komentowaniu tych wyników, udzielaniu rad. Ponadto, nauczyciel, któremu zależy na jakości dydaktyki powinien chętnie poddawać się ewaluacji swojej pracy, a wyniki tej ewaluacji wykorzystywać do doskonalenia swojego warsztatu dydaktycznego, a dzięki temu – do doskonalenia proces kształcenia.

ROZDZIAŁ 2. METODOLOGICZNE PRZESŁANKI EMPIRYCZNYCH BADAŃ WŁASNYCH NAD EWALUACJĄ I JEJ ROLĄ W ZAPEWNIANIU JAKOŚCI KSZTAŁCENIA

Stawiamy tezę, że dla wyników kształcenia decydujące znaczenie mają procedury ewaluacyjne, w tym czynności związane z pomiarem dydaktycznym oraz analizą wyników tego pomiaru i wnioskowaniem, jak również towarzyszące im różnorodne **konteksty**. O ile procedury związane z pomiarem dydaktycznym, zwłaszcza dotyczące konstruowania testów dydaktycznych (spełniających profesjonalne standardy), są od lat propagowane w polskiej literaturze pedagogicznej i pedeutologicznej (np. Guilbert 1983; Niemierko 1990; Niemierko 1999a; Niemierko 1999b; Niemierko i Machowska 1999; Niemierko i Małecki 2001), a także w codziennej praktyce edukacyjnej, o tyle konieczność stosowania **różnorodnych sposobów ewaluacji adekwatnych do istoty celów edukacyjnych** oraz dokonywania właściwej analizy wyników, wysnuwania wniosków dla ukierunkowania pracy studentów czy korekty własnego warsztatu dydaktycznego zostaje często w sferze postulatów. Podobnie nie docenia się **znaczenia kontekstu** towarzyszącego ewaluacji i jego wpływu na wyniki kształcenia.

2.1. Zastosowane podejścia metodologiczne

W prezentowanych badaniach, odnosząc się do metodologii pedagogiki mamy na uwadze przede wszystkim te podejścia, które umożliwiają rozwiązywanie problemów pedagogiki szkoły wyższej, traktowanej jako szczegółowa nauka pedagogiczna. Zakładamy przy tym, że jej model można wyprowadzić z modelu pedagogiki ogólnej (Palka 2006, s. 12). Pedagogika szkoły wyższej jest nauką, której głównym przedmiotem poznania

jest problematyka kształtowania dojrzałości osobowej człowieka (Duraj-Nowakowa 2005, s. 37; Palka 2006, s. 13), a także jego wiedzy i umiejętności. Interesuje nas ten etap w życiu człowieka, który przypada na studia wyższe. Opierając się na koncepcjach czerpanych z pedagogiki ogólnej, uwzględniać zatem będziemy fazę rozwojową, w jakiej znajduje się studiująca młodzież, jak i specyfikę kierunkowych *studiów, a także specyfikę relacji między nauczycielami akademickimi a studentami, w których znaczenie ma autorytet nauczyciela (mistrza), partnerstwo, dialog osób dojrzałych* (Palka 2006, s. 17).

W badaniach pedagogicznych wykorzystywane są założenia metodologiczne nauk przyrodniczych i nauk humanistycznych. Od czasu wprowadzenia przez Diltheya podziału nauk na przyrodnicze i „o duchu”, czyli o kulturze i jej wytworach, zwanych inaczej humanistycznymi, pojawiło się źródło różnic metodologicznych między tymi naukami. Według W. Diltheya nauki przyrodnicze *wyjaśniają*, a nauki humanistyczne *rozumieją* (por. Globler 2006, s. 222) *O ile wobec przyrody zajmujemy stanowisko zewnętrznego, niezaangażowanego obserwatora, to gdy idzie o kulturę, jesteśmy jej zaangażowanymi uczestnikami, przeżywamy ją. Ponadto w poznaniu przyrody dążymy do wyjaśniania zjawisk, natomiast w poznawaniu kultury, dzięki przeżywaniu mamy możliwość zrozumienia jej zjawisk jako wytworów ludzkiego ducha* (por. Globler 2006, s. 222–223).

Zwykle w pierwszym podejściu uprawianie badań jest realizowane z zastosowaniem wzorów nauk przyrodniczych, potem dopiero nauk społecznych i psychologicznych (Duraj-Nowakowa 2005). Argumentem przemawiającym za takim porządkiem jest to, że *fakty, zjawiska i procesy wchodzące w skład dziedziny jej poznania są obserwowalne, powtarzalne, zgodnie z określonymi prawidłowościami i regułami* (Palka 2006, s. 17).

Zgodnie z naturalizmem zasadniczym rysem nauki jest odkrywanie praw sprawdzalnych empirycznie, umożliwiających **przewidywanie i wyjaśnianie** zjawisk. Naturalizm traktuje wzory metodologiczne pierwotnie zbudowane dla nauk przyrodniczych jako uniwersalne, możliwe zatem do zastosowania w naukach społecznych, chociaż prawom społecznym brakuje uniwersalności, którą charakteryzują się prawa przyrody (Globler 2006, s. 223 i 230). W podejściu tym w pedagogice ważne są **opis i rozpoznanie** (diagnozowanie) faktów, zjawisk i procesów pedagogicznych. Są one istotnymi celami zarówno poznania naukowego, jak i działalności praktycznej (Palka 2004, s. 88). Cytowany autor zwraca uwagę, że *badania eksplanacyjne, weryfikacyjne mają główne znaczenie naukowe, bowiem służą gromadzeniu danych niezbędnych do udzielania odpowiedzi na pytanie „Dlaczego?”, do odkrywania prawidłowości pedagogicznych jednoznacznych i statystycznych, deterministycznych i korelacyjnych.(...) Znajdowanie odpowiedzi ma duże znaczenie praktyczne* (Palka 2004 s. 88). Określenie przyczyn, uwarunkowań zjawisk związanych z kształceniem, jest punktem wyjścia do podejmowania trafnych decyzji służących wzrostowi efektów pracy dydaktycznej, organizowaniu praktyki, a także decyzji służących przeciwdziałaniu niepożądanym czynnikom (Palka 2004 s. 88).

W badaniach pedagogicznych, w tym w pedagogice szkoły wyższej, stosuje się model badań przyrodniczych i społecznych w tych sytuacjach, w których badaczowi zależy na cennych poznawczo badaniach opisowych, diagnostycznych, wyjaśniających, weryfikacyjnych, czy generalizujących (Palka 2006, s. 18). Jednakże nie wszystkie problemy pedagogiki wymagają wykorzystania jedynie takiego modelu.

Podejście naturalizmu znacznie wzbogaciła teoria trzech światów K. Poppera, w której – świat 1, 2, 3 to, odpowiednio: świat przyrody, subiektywny świat doznań i procesów psychicznych oraz świat zobiektywizowanych wytworów psychiki, to jest wytworów kultury, a przede wszystkim problemów, argumentów i rozwiązań problemów. Mimo zależności genetycznej między światami są one względnie autonomiczne (Grobler 2006, s. 230).

Nauki humanistyczne specjalizują się w badaniu „drugiego” i „trzeciego świata”. W paradygmacie tych nauk realizowane są badania pedagogiczne, wymagające od badacza podejścia pozwalającego na rozumienie i interpretowanie badanych złożonych zjawisk, często wymagających wieloaspektowego podejścia. K. Duraj-Nowakowa zwraca uwagę, że podstawy teoretyczne koncepcji humanistycznej tworzą wielce różnorodne teorie psychologiczno-pedagogiczne, ale szczególnie znaczącymi dla procesu edukacji okazały się następujące:

- *psychologia humanistyczna koncentrująca się na relacji nadawca – komunikat – odbiorca; istotę człowieka stanowi jego ludzki kontekst i humanistyczna, kontytuacja;*
- *podstawy antropologiczne psychologii humanistycznej stwarza koncepcja człowieka autentycznego;*
- *założenia epistemologiczne tego kierunku określa przedmiotowy charakter poznania;*
- *człowiek stanowi jedność strukturalną i funkcjonalną, ale nie daje się tej celowości sprowadzić do samych takich jej elementów, jak: wartości i potrzeby, myśli i zachowania;*
- *podstawową własnością natury ludzkiej jest jej rozwój, a jego czynnikiem sprawczym – siły wewnętrzne procesu stawania się; zatem zgodnie z tą opcją – siłą powodującą rozwój są nie potrzeby, popędy czy zadania stawiane człowiekowi, lecz wewnętrzne dążenie do samorealizacji* (Duraj-Nowakowa 1996, s. 16–17).

Z tej perspektywy realizowane w niniejszej pracy badania znajdują swoje założenia w **hermeneutyce** (w której podstawową kategorią jest „rozumienie” i w której wiązane jest przeżywanie z rozumieniem) i fenomenologii, które odnoszą się do tak ważnej pedagogicznie dziedziny życia człowieka, jego konkretnych zachowań i interakcji społecznych (...) stoi w opozycji do uprawiania pedagogiki jako nauki empirycznej (wzorowanej na naukach przyrodniczych), przyjmuje się bowiem założenie, iż natura zjawisk pedagogicznych jest inna niż zjawisk przyrodniczych. Podstawowymi kategoriami badawczymi w tak formowanej pedagogice są „zrozumienie” i „interpretacja”, a dominującym sposobem – badania jakościowe (Palka 1995, s. 19).

Stawianie pytań o przyczyny ludzkich zachowań, a takie pojawiają się w badaniach pedagogicznych, i znajdowanie odpowiedzi wymaga interpretowania. Podkreślić należy

znaczenie interpretowania jako drogi dochodzenia do prawdy w badaniach humanistycznych: *Czynność interpretowania (...) bynajmniej jednak nie wypiera z nich drugiej ważnej procedury metodologicznej, mianowicie wyjaśniania, opartego na teorii, a zatem i na prawach, lub twierdzeniach prawdopodobnych. Interpretując, stosujemy empatię i zachowujemy się w sposób emocjonalny, dążąc do zrozumienia przedmiotu interpretowanego. Wyjaśnianie nie polega wprawdzie na stosowaniu empatii ani nie jest intencjonalne, trzeba jednak pamiętać, że to samo zachowanie, lub działanie, które w jednym ujęciu jawi się jako intencjonalne, w innym traci ten charakter. Dlatego pod tym względem granica między rozumieniem a wyjaśnianiem nie jest ostra* (Pelc 1995, s. 130).

Takie podejście jest uzasadnione choćby częstym przywoływaniem implikacji psychologii humanistycznej w literaturze poświęconej metodologii badań pedagogicznych. Są one istotne ze względu na tezy-postulaty psychologii humanistycznej, które w uproszczeniu można ująć następująco:

- Człowiek jest czymś więcej niż tylko prostą sumą elementów składowych – zatem raczej osobą, a nie organizmem; **człowiek jest bytem unikatowym**.
- Istotą człowieka jest ludzki kontekst innych osób. Unikatowość natury człowieka wyraża się przez jego bycie w związku z innymi.
- Samoświadomość człowieka jest podstawowym faktem ludzkiego doświadczenia.
- Możliwości wyboru dane są człowiekowi w doświadczeniu. Jeśli człowiek jest świadomy tego zjawiska, wpływa to zwrotnie na charakter jego świadomości.
- Człowiek jest bytem intencjonalnym, co przejawia się w posiadaniu celów, a uwidocznia się w wartościowaniu i odbieraniu znaczenia. Intencjonalność jest podstawą, na której człowiek buduje swoją identyczność, czyli tożsamość i odróżnia się od innych osób i gatunków (Duraj-Nowakowa 2005, s. 207–208).

Podejście hermeneutyczne umożliwia dotarcie do indywidualnych stanowisk badanych osób, ich subiektywnych ocen i sądów (Straś-Romanowska 1997, s. 97). Badacz niejako z góry godzi się na subiektywizm zawarty w wypowiedzi badanych i właśnie to, jak różne osoby mogą różnie reagować na tę samą rzeczywistość jest dla niego interesujące. Ta sama specjalistka stoi na stanowisku, że *Hermeneutyka pozwala uczynić przedmiotem badania subiektywistyczną problematykę przeżyć człowieka, ale problematyka ta – co ważne – istnieje niezależnie od tego, czy badacz ją zdefiniuje, czy nie, w przeciwieństwie do problematyki psychologii eksperymentalnej, której racje bytu określa właśnie badacz. Świat przeżyć jest bowiem rzeczywistością pierwotną: o jego realności i oczywistości świadczy sam podmiot* (Straś-Romanowska 1994, s. 112).

Trudno, żeby prezentowanego w tym względzie stanowiska psychologa nie podzielał pedagog. Optować należy za możliwie częstym postrzeganiem procesu kształcenia jako spotkania osób, a to spotkanie może się realizować w refleksyjnym dialogu lub wspólnym działaniu pobudzającym obie strony spotkania do myślenia. *Myślenie to swobodna odpowiedź ducha na to, co daje do myślenia, i na to, co umożliwi i kieruje poszukiwaniem. Nic jednak tak nie daje do myślenia, jak spotkanie z drugim* (Tischner

2002, s. 491). Spotkanie, o którym mowa, w interesującym nas kontekście dotyczy nauczyciela i studenta, zwłaszcza w trakcie oceniania osiągnięć uczących się. Jeszcze raz warto podkreślić zaletę proponowanego podejścia w badaniu ewaluacji, jako składowej procesu kształcenia, której wyniki często „naznaczone” są subiektywizmem. Psycholog w tej kwestii stwierdza, że *Hermeneutyka może stanowić ważne źródło inspiracji dla tych wszystkich ujęć, które poszukują przesłanek indywidualności człowieka w świecie jego osobistych znaczeń, kształtujących się w toku doświadczeń całego życia, w niepowtarzalnych przeżyciach, a więc po prostu w subiektywności* (Straś-Romanowska 1997, s. 115).

Oczywiście tam, gdzie jest to uzasadnione merytorycznie i możliwe ze względu na użyte metody, techniki, czy narzędzia badawcze należy stosować procedury minimalizujące brak obiektywizmu. Nie da się jednak wyeliminować go całkowicie zarówno w nauczaniu, jak i w wielu innych sytuacjach zawodowych. Zgadzamy się jednak, iż w badaniach, przynajmniej intencjonalnie, powinniśmy się starać stosować do apelu nawołującego za E. Huserlem o powrót do rzeczy samej i przyjmując jego wyjaśnienie, że polega to *na budzeniu wrażliwości na nowo na to, czego doświadcza się bezpośrednio, co się widzi naocznie oraz na uświadomieniu sobie tego, co i w jaki sposób jest dane* (por. Ingarden 1963, s. 296).

Jedną z ważnych dla hermeneutyków kategorii jest **rozumienie**, które oznacza *intelektualny proces „rozumiejącego wewnętrznego wglądu”, dzięki któremu ma być pojęty sens czegoś. Według zasady hermeneutyków bowiem wszystko co ludzkie musi (powinno być) przez człowieka rozumiane. (...) ma ono charakter refleksyjno-krytyczny, jako że przewiduje możliwość uzasadnionej akceptacji bądź dezaprobaty kogoś/czegoś* (Ostrowska 1998, s. 16). Kategoria ta jest niezbędna zwłaszcza w badaniach pedagogicznych, o wartości których świadczy nie tylko ich walor poznawczy, ale także łatwość w aplikowaniu na język praktyki, przy czym to rozumienie, mające charakter refleksyjno-krytyczny, wyrażając się w akceptacji lub dezaprobaty, dotyczyć powinno i nauczających, i studentów, jeżeli konsekwentnie traktujemy ich jako podmioty w procesie kształcenia.

W metodologii pedagogiki oprócz badań teoretycznych i praktycznych wyróżnia się **badania teoretyczno-praktyczne** traktowane komplementarnie. Jest to bardzo ceniony rodzaj badań, argumentowany przez J. Palkę następująco: *uprawianie pedagogiki ma sens, gdy skierowane jest zarówno na budowę teoretycznej wiedzy pedagogicznej, jak i na problemy praktyki pedagogicznej, szczególnie walor w uprawianiu pedagogiki ma jej więź z praktyką wychowywania, kształcenia i samokształcenia człowieka, owo zakorzenienie w praktyce nie jest oznaką słabości pedagogiki, lecz oznaką jej siły, czego podstawą jest przydatność społeczna zarówno w wymiarze większych grup społecznych, jak i w wymiarze indywidualnej egzystencji człowieka* (Palka 2004, s. 87).

Cytowany autor badania pedagogiczne dzieli według problemów badawczych tworzących kontinuum na osi: „teoretyczność” – „praktyczność”, wyróżniając: pro-

blemy metateoretyczne i metametodologiczne, problemy teoretyczne, problemy teoretyczno-praktyczne oraz problemy ściśle praktyczne.

Zwraca też uwagę na dodatkowy walor tych badań, którym jest ich podwójnie zakorzenienie w praktyce

– badacze na podstawie doświadczeń z praktyki formułują problemy badawcze o znacznym stopniu ogólności; efektem ich rozwiązywania jest odkrywanie prawidłowości pedagogicznych i formułowanie praw;

– badacze konstrukty teoretyczne, hipotezy badawcze weryfikują lub falsyfikują w konkretnej praktyce dydaktycznej, dając tym samym impulsy do zmian praktyki. Pedagodzy przyjmują w tych badaniach postawę skierowaną zarówno na pedagogikę teoretycznie zorientowaną, jak i na pedagogikę praktycznie zorientowaną (Palka 2004, s. 86–87).

Zwróćmy jednak uwagę, że rozwiązywaniu pedagogicznych problemów teoretyczno-praktycznych służą wszystkie podstawowe rodzaje badań pedagogicznych: badania diagnostyczne, opisowe, wyjaśniające (tzn. eksplanacyjne, weryfikacyjne) i inne (Palka 2004, s. 88).

Na osobne omówienie zasługuje paradygmat systemologiczny, wywiedziony z dzieł J. A. Komeńskiego. Próby zastosowania tego paradygmatu w pedagogice wynikają z podejścia przez badacza do *nauki, która poszukuje ładu w dynamicznym chaosie, chodzi o myślenie dyskursywne, refleksyjne, które za J. Deweyem charakteryzuje jako proces zmian w zakresie pewności przekonań* (Duraj-Nowakowa 2005, s. 48). W ujęciu systemowym uczenie się i nauczanie są częściami tego samego procesu. Dobrze takie założenie charakteryzuje zatem proces kształcenia w uczelni wyższej, który powinien polegać na wspólnej pracy studentów i nauczycieli. Współpraca nauczyciela z uczniem jest typowa dla kształcenia na niższych poziomach edukacji, ale w szkole wyższej wymaga się większej aktywności i samodzielności od studentów. Ponadto nauczyciel akademicki nie tylko przekazuje wiedzę, ale także ją tworzy. *Każdy wykładowca pozostaje studentem, a każdy student uczy się, jak stać się swoim nauczycielem w późniejszym życiu. Zatem studenta powinny cechować zdolność i chęć uczenia się, natomiast wykładowcę winny charakteryzować cechy inspirującego kierowania, chęć uczenia, znajomość przedmiotu i jego związków z dziedzinami i dyscyplinami pokrewnymi (...). Jednak za główne zadanie nauczyciela akademickiego należałoby uznać umiejętność stymulowania myślenia naukowego studentów* (Duraj-Nowakowa 1996, s. 81–82).

Badając wyniki kształcenia, „widzimy” w nich nie tylko efekty pracy studentów, ale także efekty pracy ich nauczycieli oraz towarzyszącego im kontekstu, rozumianego jako *naturalne otoczenie, w którym jest usytuowane badane zjawisko* (Łobocki 2001, s. 87). Wszystkie te elementy wpływają na siebie wzajemnie – jak poucza systemologia – tworząc system charakterystyczny dla danej uczelni. Podobnie w poznawaniu jakości kształcenia nie sposób badać oddzielnie udziału pojedynczych składowych (studentów, nauczycieli akademickich, czy różnych ich kontekstów) i konsytuacji (por. Duraj-Nowakowa (red.) 2006).

Na zakończenie lapidarnej prezentacji wybranych głównych podejść stosowanych współcześnie w badaniach pedagogicznych trzeba dodać, że *obecnie obserwuje się wielość strategii badawczych, które przez badaczy są wykorzystywane z zastosowaniem całości ich założeń, lub wykorzystywane są równocześnie elementy kilku z nich. Takie podejście uzasadniane jest stwierdzeniem, że nie istnieje doskonała metoda badania naukowego, a odejścia od zasad bywają często korzystne dla postępu w nauce* (Duraj-Nowakowa 1997, s. 12).

Drugim spostrzeżeniem jest fakt, iż szczególnie cennym poznawczo i praktycznie jest realizowanie badań z pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych, czy innych dyscyplin (Palka 2004, s. 89).

Podjęcie badań nad problematyką ewaluacji w procesie kształcenia uczelni wyższej, której funkcją jest wspomaganie jakości kształcenia, zainspirowane zostało możliwością zastosowania metodologii stosowanej w naukach społecznych oraz humanistycznych, dzięki którym możliwy jest wielostronny ogląd przedmiotu poznania, ponieważ w możliwe staje się jednoczesne zastosowanie różnych orientacji metodologicznych i wynikających z nich strategii oraz procedur badawczych.

2.1.1. Metody ilościowe i jakościowe w badaniach empirycznych

Krótką charakterystykę tych metod zaczniemy od badań ilościowych. Mają one długą tradycję w scjentyistycznych badaniach naukowych, począwszy od połowy XIX wieku.

Stosowanie **badania ilościowych** w pedagogice, podobnie jak w innych naukach, uzasadnia przestrzeganie założeń wypracowanych w modelu o pochodzeniu z nauk przyrodniczych (por. np. Palka 2006, s. 48). Celem tych badań jest opis i wyjaśnianie interesujących badacza zjawisk i procesów, weryfikacja hipotez o związkach między badanymi elementami (zmiennymi), prowadzących do odkrywania prawidłowości przyczynowo-skutkowych oraz korelacyjnych (Palka 2006, s. 48–49). Realizacja badań ilościowych wymaga nie tylko rygoru badawczego, ale także doboru odpowiednich metod i technik.

Metodami najczęściej stosowanymi są: obserwacja, wywiad skategoryzowany, ankieta, test, analiza dokumentów, obok najcenniejszej, którą jest eksperyment (Palka 2006, s. 49–50).

Badania ilościowe oprócz zalet – m.in. możliwości dokonywania agregacji danych, porównań – mają też ograniczenia. *Każdy jednoznaczny ilościowy pomiar jest uboższy w znaczenie niż odpowiadający mu opis jakościowy* (Babbie 2003, s. 49). Dlatego też empiryczne badania w pedagogice realizowane są często z wykorzystaniem badań jakościowych według modelu badawczego stosowanego w naukach humanistycznych. W badaniach społecznych, w których dokonywana jest obserwacja, jak zwraca uwagę także autor, ma ona na początku charakter jakościowy, natura bowiem badanych

obiektów (np. doświadczenie czyjejs inteligencji, odpowiedź zaznaczona w kwestionariuszu) nie jest liczbowa czy ilościowa (Babbie 2003, s. 48).

Fachowcy twierdzą, że *Bez pomiarów ilościowych nie byłibyśmy w stanie dokonywać porównań statystycznych, stracilibyśmy precyzję, którą oferuje statystyka. Ale zwracają też uwagę na możliwość nadużywania tych badań, przestrzegając przed ich przeceńnianiem, wynikającym z powierzchownego traktowania wyników ilościowych, czy wręcz ich nadużywania. Kwantyfikacja sprawia, że nasze badania wyglądają bardziej „naukowo”. Liczby wyglądają pewniej, w związku z tym czytelnik będzie im wierzył* (Emmert i Barker 1989, s. 93). Warto przywołać ważkie dla nas stwierdzenie, iż *mięczenie ilościowe ma trzy funkcje: – jest to narzędzie standaryzacji, poprzez które upewnimy się o ekwiwalencji przedmiotów różnego pochodzenia; – pomiar umożliwia bardziej subtelne wyróżnienia i w związku z tym jest bardziej dokładny; można zastosować do pomiaru dostępne techniki matematyczne czy to w celu weryfikacji, przewidywania czy wyjaśniania* (Kaplan 1964, cyt. za: Emmert i Barker 1989, s. 91–92).

Kwantyfikacja często sprawia, że obserwacje stają się bardziej wyraziste. Może też ułatwić agregację, porównywanie i podsumowywanie danych. Poza tym otwiera możliwość zastosowania analiz statystycznych, począwszy od prostych średnich, aż do złożonych wzorów i modeli matematycznych (Babbie 2003, s. 48). Dodajmy do tego możliwość wykorzystania bardzo dużej liczby informacji, możliwość przetworzenia ich – analizy, wnioskowania, a więc przekształcenia informacji w wiedzę.

Inspiracje metodologiczne **badania jakościowych** czerpane są z nauk filozoficznych, zwłaszcza z hermeneutyki i fenomenologii, psychologii humanistycznej i pedagogiki kultury (Palka 2006, s. 53–54). I tu również jak w badaniach ilościowych, obowiązuje badacza przestrzeganie określonych zasad (tamże s. 54–55). To, co charakteryzuje badania jakościowe, to według cytowanego autora stosowanie przez badacza niematematycznych sposobów analizy badanych faktów, zjawisk i procesów. *Bada rzeczywiste procesy i zjawiska w toku ich przebiegu, stosuje otwarte sposoby gromadzenia danych (...) nie stawia hipotez, nie narzuca z góry przyjętych schematów, przyjmuje punkt widzenia badanych osób* (tamże, s. 55).

Badanie efektów ludzkiej działalności wymaga refleksji humanistycznej pozwalającej ujmować zarówno materialne efekty tej działalności, jak i towarzyszące im różnorodne uwarunkowania psychologiczne, które powodują, że w tych samych warunkach reakcje ludzkie nie muszą być takie same. Dlatego też wielu badaczy stosuje badania jakościowe, umożliwiające ujmowanie złożoności ludzkich zachowań i wyjaśnianie ich przyczyn. Ludzkie zachowanie, czy działanie osadzone jest w określonym kontekście i nie może być adekwatnie rozumiane, jeżeli będzie izolowane od tego kontekstu. **Kontekst, do którego tak dużą wagę przywiązują badania humanistyczne** (podkreślenie K.C.) nie jest czymś wymyślonym lub konstruowanym zależnie od potrzeb czy celów badania. Jest natomiast naturalnym otoczeniem, w którym jest usytuowane badane zjawisko (Łobocki 1998, s. 87). Jakościowa interpretacja zjawisk jawi się jako podejście badawcze zawierające głębsze możliwości poznania zjawisk związanych z wpływem na człowieka czynników procesów w rozwoju jego oso-

by. Jest taka teoria osobowości – teoria interakcji – mówiąca, że zachowanie człowieka jest wynikiem zwrotnych relacji jego osobowości i sytuacji, przy czym niezjawność któregoś z tych czynników nie pozwala określić zachowania (por. Hall i Lindley 1990).

Dodać należy, że *Analiza jakościowa jest indukcyjna. Oceniający szukają informacji, które można zidentyfikować poprzez różnorodność źródeł danych i metod. Dane jakościowe dostępne są głównie poprzez formy narracyjne – rozpoznanie kategorii lub problemów wśród danych i próba ustalenia związków pomiędzy tymi kategoriami* (Wilde i Sockey 1995).

Powody popularności metod jakościowych w badaniach empirycznych pedagogika wyjaśnia następująco: *narastający przełom antypozytywistyczny doprowadził między innymi do wykrywania się – obok neopoztywistycznego paradygmatu – paradygmatu interpretatywnego badań, nie tyle „surowo” opisującego i wyjaśniającego, co prowadzącego do (...) zrozumienia i interpretacji badanej rzeczywistości. Ogniwem początkowym przeto nie jest w badaniach jakościowych teoria czy hipoteza, lecz określony wycinek rzeczywistości społecznej w takiej postaci, jaką nadają jej ludzie, a podstawowym warunkiem rozumienia i interpretacji tej rzeczywistości jest zrozumienie celów i dążeń ludzi w ich kontekście społecznym, a nie przyczynowe wyjaśnianie, bądź też dowodzenie* (Ostrowska 1998, s. 14–15).

K. Konecki (2000, s. 12) przytacza argument, którym jest błyskotliwe stwierdzenie G. Batesona: *Ilość nie wyznacza wzorca.*

W badaniach jakościowych badacz nie stwarza sytuacji (jak np. w eksperymencie), wystarczy bowiem, że przyjrzy się uważnie wytworom symbolicznej działalności ludzkiej, ponieważ znaki są częścią kultury i mogą wiele mówić o ludziach i o świecie, w którym ci ludzie żyją (Bauman 1995, s. 71). Zwróćmy uwagę na sytuacje, w których badania jakościowe są szczególnie przydatne:

a) chcemy przyrzeć się zjawiskom i ich uwarunkowaniom, gdy chcemy poznać je takimi, jakie są, a nie stwierdzić czy zgadzają się z naszym o nich mniemaniem;

b) badane zjawisko jest „drażliwe”, dotyczy problemów uznawanych przez badanych za intymne, prywatne (Bauman 1995, s. 56).

W piśmiennictwie metodologicznym często formułowane są wyraźne postulaty, dotyczące potrzeby łączenia badań jakościowych i ilościowych, a towarzyszą im konkretne konkluzje, wskazujące na imperatyw opracowania metodologii badań „hermeneutyczno-empirycznych” (np. Duraj-Nowakowa 1995, s. 101; Łobocki 1998, s. 59; Palka 1989, s. 3–11). Pojawia się też takie stanowisko, w którym *formy ocen jakościowych powinny być stosowane jako uzupełnienie lub wsparcie dla badań ilościowych* (Wilde i Sockey 1995).

Dodatkową inspiracją do podjęcia badań wykorzystujących oba modele jest stwierdzenie: *Wszelako przyznać trzeba, że – jak dotąd – pedagogiczne badania jakościowe w Polsce niezbyt często absorbują uwagę badaczy* (Bauman 1995, s. 63). Mimo że słowa te były pisane przeszło dziesięć lat temu, w dalszym ciągu badania jakościowe nie są stosowane zbyt często, chociaż ostatnio zauważa się coraz więk-

szereż zainteresowanie nimi badaczy, uznających ich komplementarny charakter w stosunku do badań ilościowych (por. np. Kubiak-Szyborska 2003 i 2005b; Korpaczyńska 2004).

Łączenie obu metod w badaniach pedagogicznych umożliwia kompleksowe podejście do badanego zjawiska, a także ujawnianie różnorodności sprzężeń i relacji wewnętrznych rozpatrywanych zjawisk (Duraj-Nowakowa, 1997, s. 31).

W socjologii zwraca się uwagę na to, że *Podejście jakościowe wydaje się bardziej związane z wyjaśnianiem idiograficznym, natomiast wyjaśnienie nomotetyczne jest łatwiej osiągalne poprzez kwantyfikację* (Babbie 2003, s. 49). Konieczne jest zatem na zakończenie jeszcze skrótove przedstawienie charakterystyki podejść metodologicznych mających zastosowanie w prezentowanych badaniach – idiograficznego i nomotetycznego. Ponieważ w naszych badaniach odwołujemy się również do tych modeli.

2.1.2. Nomotetyczne i idiograficzne modele wyjaśniania

Rozróżnienie idiograficznych i nomotetycznych modeli wyjaśniania w badaniach naukowych ma długą historię. Wywodzi się z *dyskusji dziewiętnastowiecznej filozofii, w których argumentowano, że istnieje zasadnicza odmienność treści twierdzeń, do jakich prowadzą snute w ramach badań społecznych i nauk przyrodniczych, i że oba rodzaje dyscyplin muszą stosować odmienne metody badań* (Malim i in. 1996, s. 46).

Model **nomotetyczny** (z gr. nomos – prawo; thetos – ustanowiony) stosowany jest w naukach przyrodniczych (Czarnecki 1987, s. 212). *Model nomotetyczny ma na celu dostarczenie jak najdokładniejszego wyjaśnienia przy jak najmniejszej liczbie zmiennych przyczynowych tak, by odkryć ogólne wzorce przyczynowo-skutkowe. Model nomotetyczny w swym podejściu do związków przyczynowych jest nieuchronnie probabilistyczny* (Babbie 2003, s. 89). Zwolennicy tego modelu uważają, że to podejście jest bardziej użyteczne w badaniu zjawisk powtarzających się. Przydatny jest w badaniu grup, w których, jak się zakłada, jednostki mają wiele wspólnych cech, co umożliwia odkrycie praw ogólnych i stosujących się do wszystkich (Malim i inni 1995, s. 78). Model ten ma zastosowanie w badaniach ilościowych (Babbie 2003, s. 91). Wykorzystanie go w badaniach pedagogicznych uzasadnione jest potrzebą *znajdowania odpowiedzi na pytania dotyczące ogólnych praw i prawidłowości w procesie nauczania–uczenia się*.

Celem modelu **idiograficznego** (z gr. idiom – szczególny, swoisty; graphien – pisać) *jest wyjaśnianie za pomocą zestawienia rozlicznych powodów, które stoją za konkretnym działaniem lub wydarzeniem* (Babbie 2003, s. 88). Często jest stosowany w życiu codziennym i badaniach społecznych, metodologii humanistyki (Babbie 2003, s. 89). Na rozwój badań idiograficznych miały wpływ poglądy zwolenników psychologii humanistycznej, którzy podkreślają wyjątkowość człowieka i jego wolność w wyborze własnej drogi życiowej. Dlatego też dla badaczy nie mogą być obojętne subiektywne i świadome doświadczenia jednostki (Malim i inni 1996, s. 46).

Zwolennicy badań idiograficznych sądzą, że należy analizować ludzkie zachowania w pogłębionych studiach jednostkowych (zakładających niepowtarzalność ludzkiej osoby) prowadzących do odkrycia przyczyn odnoszących się tylko do danego konkretnego przypadku. Stosuje się go w badaniach jakościowych (Babbie 2003, s. 91) także w naukach pedagogicznych, w których pod wpływem psychologii humanistycznej dostrzega się potrzebę indywidualnego podejścia do podmiotu kształcenia. Za wykorzystaniem omawianego modelu przemawia dodatkowo to, że przedstawiciele psychologii humanistycznej charakteryzują się optymizmem. Widzą oni *ludzi jako walczących o wykorzystanie swoich możliwości – starających się oto, by pomimo ograniczeń indywidualnych osiągnąć maksimum osobistego rozwoju* (Malim 1996, s. 46). Takie podejście może być przydatne szczególnie w badaniach dotyczących ewaluacji i jej wpływu na zachowanie osoby ocenianej, a także z uwagi na różnice w podejściu do roli i funkcji ewaluacji wśród nauczycieli.

Jeśli chodzi o badania pedagogiczne, za każdym z tych modeli wyjaśniania przemawia wiele argumentów. Projektując i realizując proces kształcenia lub jego elementy składowe (w naszym przypadku ewaluację), chodzi o takie działania, które wykorzystują *prawa ogólne, stosujące się do wszystkich* – oczywiście z uwzględnieniem specyfiki badanych grup, zmieniającej się rzeczywistości.

Z drugiej jednak strony, optymalnie zaprojektowany i realizowany proces kształcenia wymaga indywidualnego podejścia do tych studentów, którzy tego potrzebują. Oba podejścia są przydatne, gdy chodzi o badanie, m.in. wartościowania, oceniania działania człowieka, w trakcie którego należy opierać się na określonych procedurach, kryteriach i standardach, ale także należy liczyć się z tym, iż reakcja podmiotów kształcenia na nie może być zróżnicowana.

Będziemy się zatem stosować do modelu nomotetycznego w tych sytuacjach, w których omawiamy wyniki badań etyki, psychologii społecznej, chcąc odwołać się do tego, co wspólne w reakcjach ludzkich, co wyznacza typowe sposoby zachowania się jednostek w określonych sytuacjach. Wartość tych wyników polega głównie na tym, że umożliwiają one przewidywanie reakcji zachowań ludzi w danych warunkach. Ustalenie tego, co wyznacza sposoby zachowania zespołów (grup) jest niezwykle ważne w działaniach pedagogicznych, głównie z uwagi na praktyczny aspekt – kierowanie procesem kształcenia mniejszych lub większych grup studentów.

Tam natomiast, gdzie przede wszystkim chodzi o indywidualne, jednostkowe reakcje, choćby związane z oceną zadania, pracy, czy reakcją na ocenę – konieczne jest odniesienie do modelu idiograficznego, z uwagi na niepowtarzalność, wyjątkowość osoby ludzkiej i jej osobistych reakcji. Otrzymane w ten sposób wyniki badań mogą wyjaśniać przyczyny indywidualnych różnic w zbiorowości uczących się i optować za koniecznością przewidywania w trakcie projektowania procesu kształcenia, a w nim ewaluacji takich rozwiązań, które pozwolą na ujawnienie się różnic między studentami, a w konsekwencji ułatwią poszukiwanie procedur wzbogacających standardowe metody ewaluacji o rozwiązania pozwalające uchwycić te różnice.

2.2. Problemy badania jakości ewaluacji

Poszukując odpowiednich metod w prezentowanych badaniach, przydatna okazała się następująca wskazówka: *dla badacza metoda naukowa nie jest zbiorem przepisów określających przed badaniem sposób jego wykonania. Jest ona raczej filozoficznym mandatem umożliwiającym empiryczne przedstawienie relacji pomiędzy obserwatorem a obserwowanym zdarzeniem. Metoda naukowa jest częścią kontekstu, wewnątrz którego badanie jest wykonywane* (Konecki 2000, s. 36). Proponowane podejście ma dla nas jeszcze dodatkową zaletę z uwagi na wielowątkowość badanych zjawisk oraz ich rozłożenie, a nawet nakładanie w czasie.

Niniejsze badania zaliczają się do teoretyczno-praktycznych, ponieważ według wcześniej zaprezentowanej charakterystyki badań w punkcie 3.1, ich realizacja może być przyczynkiem zarówno do budowania systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej **o ewaluacji i jej roli, znaczeniu jej kontekstu w zapewnianiu jakości kształcenia w uczelniach wyższych**, jak i do rozwiązywania niektórych problemów praktycznych w procesie kształcenia.

Problematyka badania jakości kształcenia i ewaluacji nie należy do jednorodnych; istnieje bowiem zarówno w świecie obiektywnym (rozporządzenie, regulaminy, narzędzia ewaluacji, itp.), w świecie przeżyć i doznań psychicznych (reakcje emocjonalne, wolicjonalne, motywacyjne związane z ocenianiem/wartościowaniem efektów ludzkiego działania), jak i w świecie aspektów duchowych (teorie jakości kształcenia, teorie ewaluacji, normy związane z procedurami, aksjologiczne i etyczne aspekty oceniania) (Kopaczyńska 2004, s. 117).

Badanie jakości kształcenia i ewaluacji nie może więc polegać tylko na opisie i wyjaśnianiu świata zewnętrznego (regulaminy, dokumentacja czy też przyjęte przez obie strony reguły postępowania wyznaczane uwewnętrznionym systemem wartości i norm), ponieważ istotny jest również kontekst towarzyszący czynnościom związanym z ewaluacją, w którym występują różnorodne relacje między oceniającymi i ocenianymi, z towarzyszącymi im przeżyciami i reakcjami.

Jak zwracaliśmy uwagę we wstępie do niniejszej pracy, dynamicznie zachodzące zmiany w otoczeniu instytucji edukacyjnych w sensie przemian gospodarczych i społecznych (m.in. masowe zainteresowanie wykształceniem wyższym), globalizacja i technicyzacja wielu aspektów życia, wszystko to wymaga odpowiedniego funkcjonowania tych instytucji, podnoszenia standardów wymaganej jakości kształcenia. W przypadku uczelni wyższych wyrazem tej jakości są osiągnięcia naukowe, doświadczenie zawodowe i dydaktyczne zatrudnionej w nich kadry, przekładające się na możliwie najlepsze przygotowanie studiującej młodzieży do czekających ją zadań i funkcji zawodowych oraz do życia w społeczeństwie. Zmienia się główny cel edukacji – już nie wystarcza samo wyposażenie uczących się w określoną wiedzę, umiejętności, czy postawy umożliwiające dobry start zawodowy. Wśród celów kształcenia akcentuje się przygotowanie do dalszego kształcenia się, doksztalcenia, rozwoju i doskonalenia osobistego. Jeżeli przyjmujemy takie założenie za słuszne, to jego implika-

cją jest stworzenie odpowiednich warunków do jego realizacji, i tu jawi się następny wyraz jakości uczelni – odpowiednie jej funkcjonowanie.

W niniejszym opracowaniu nieuchronnie przewijają się różne aspekty uwarunkowań zarówno jakości kształcenia, wyników kształcenia, jak i ich funkcjonowania w sytuacjach uczelnianych i – szerzej – społecznych. Trudno rozpatrywać aspekt psychologiczny działania ludzkiego, jego zachowań, podejmowania decyzji (wyzających się m.in. w samoocenie, poczuciu wartości), bez uwzględnienia uwarunkowań etycznych, wartości moralnych, opisywać kulturę organizacyjną uczelni bez uwzględnienia problematyki związanej z aksjologią, wartościami moralnymi, komunikowaniem się.

W prezentowanym podejściu badawczym podejmujemy próbę włączenia się w ten nurt myślenia pedagogicznego, w którym podkreśla się niezbywalną rolę aksjologicznej strony procesu kształcenia, znaczenie przyjętych, respektowanych wartości moralnych i etycznych uczestników tego procesu, traktowanych jako wyznaczniki jakości kształcenia. Aksjologia edukacji *jest ujęciem istoty i sposobu istnienia człowieka w kategoriach systemu wartości nadających sens ludzkiemu życiu w przestrzeni edukacyjnej i edukowanej. Przestrzeń edukacyjną wypełniają wartości samoistne Prawda, Dobro, Piękno. Człowiek poprzez swoje osobowe Ja może je rozpoznawać, rozumieć, akceptować i respektować w życiu – ale nie może ich tworzyć. Z kolei przestrzeń edukowaną wypełniają wartości niesamoistne, tworzone przez człowieka* (Gnitecki 1993, s. 44). Dlatego podejmiemy próbę analizy wpływu obu rodzajów tych wartości na jakość kształcenia. Zakładamy, że uznawane przez nauczających i uczących się wartości „przekładają się” na ich działania, wybory, zachowania, reakcje, myślenie oraz emocje i motywacje.

Są trudności z określeniem wprost systemu wartości (najczęściej z ich werbalizacją) przyjętych przez uczestników tego procesu, chcemy przeto badać te wartości pośrednio, zwracając szczególną uwagę zarówno na te, które dotyczą ewaluacji, jak i wybranych jej uwarunkowań. Interesować nas będzie to, co badani przeżywają w trakcie egzaminów, kolokwii, czy innych form ewaluacji, zazwyczaj bowiem zostawia to trwałe ślad w ich psychice. Chodzi przede wszystkim o zachowania nauczycieli ułatwiające lub utrudniające wykonywanie zadań w trakcie zabiegów ewaluacyjnych, innymi słowy – o rodzaj interakcji między nauczającym a uczącym się.

Badania interakcji, to *rozważania dotyczące zjawisk społecznych utrzymanych w paradygmacie interpersonalnym* (Kubiak-Szymborska 2005, s. 20). W modelu tym, *w centrum zainteresowań badawczych pozostaje sama interakcja, a jej analiza (rozpoznanie działania obu stron) dokonuje się w czasie i przy uwzględnieniu perspektywy postrzegania jej przez uczestników interakcji* (Kubiak 1996, s. 15). Interesujące jest, na ile perspektywa przyjęta przez obie strony interakcji występujących w procesie kształcenia nauczających i uczących się jest podobna, a na ile się różni i pod jakim względem.

Biorąc pod uwagę wielość wątków występujących w niniejszym badaniu, niezbędne jest wyjście poza klasyczne metody badań pedagogicznych. Korzystanie z dorobku

innych nauk jest konieczne w rozważanym przypadku z uwagi na wybrane elementy kontekstu ewaluacji. W kontekście ewaluacji wyróżniamy: relacje między studentami, studentami a nauczycielem (nauczycielami), towarzyszącą tym relacjom atmosferę oraz procesy komunikowania się. Ostatnie wymienione traktujemy jako elementy kultury organizacyjnej instytucji edukacyjnej (szkoły, uczelni). Kładzenie akcentu na relacje (interakcje) między uczestnikami procesu kształcenia odpowiada podejściu prezentowanemu przez Górniewicza, który zwraca uwagę, iż *Pedagogikę zalicza się do grupy nauk społecznych zajmujących się relacjami, w jakie wchodzi człowiek z innymi ludźmi, z naturą i kulturą* (Górniewicz 2001, s. 5). Pedagogika należąca do nauk społecznych opisuje w głównej mierze zachowania ludzkie w procesie kształcenia i wytwory tych zachowań wynikające z przyjętych wartości. Znaczenie kontekstu relacyjnego w edukacji podkreślał już dawno także Z. Zaborowski, zwracając uwagę, iż *w jego obrębie rozważa się m.in. formy i treść interakcji, kontekst społeczny towarzyszący procesom komunikacji między ludźmi, problemy zależności partnerów interakcji w zakresie zachowań, postaw, emocji, planów* (Zaborowski 1978). Interakcje pomiędzy uczestnikami procesu kształcenia, zwłaszcza między nauczycielem a studentami, wpływają kształtująco na oba podmioty procesu kształcenia, szczególnie gdy mają dynamiczny, procesualny charakter.

W socjologii definiuje się interakcje jako *dynamiczną, ciągłą sekwencję nawzajem ku sobie zwróconych działań społecznych, której wyróżnikami są: jedność osób (ci sami partnerzy), jedność akcji (o to samo im chodzi), miejsce (partnerzy są współobecni)* (podkreślenie K.C.), *czas (akcja toczy się bez przerwy)* (Sztompka 2002, s. 69). Interesujące jest zatem, na ile ten model funkcjonuje w badanej przez nas rzeczywistości. Czy rzeczywiście partnerom interakcji (nauczającemu i uczącym się), zwłaszcza w trakcie zabiegów ewaluacyjnych, chodzi o to samo i są oni w pełnym tego słowa znaczeniu współobecni. W tym miejscu nie określamy wartości tego wpływu, jakości interakcji, a jak wiadomo, nie zawsze cele działania obu stron, czy sposób komunikowania się odpowiada przywoływanym w danej szkole, uczelni wartościom. Dowiemy się o tym dopiero pytając partnerów interakcji o ich stosunek m.in. do rodzaju prezentowanych przez nauczających zachowań, do kwestii obiektywizmu i sprawiedliwości w ocenianiu, do pewnych zachowań studentów i ich nauczycieli mających wyraźny związek z przyjętym systemem wartości – np. do podpowiadania, ściągania w trakcie zabiegów ewaluacyjnych itp. Przyjmujemy, że występujące w procesie kształcenia, a zwłaszcza w toku ewaluacji, relacje nauczyciel – student wynikają z przyjętego systemu wartości przez obie strony interakcji (nie zawsze w pełni uświadomionego), wyznaczającego stosunek do partnera, badanie zatem aksjologicznego aspektu ewaluacji, zarówno gdy chodzi o zabiegi wspomagające trafność i rzetelność oceniania wytworu pracy drugiej osoby, jak i kontekst relacyjny towarzyszący tym zabiegom jest również nieodzowny.

Badania, które prezentujemy w pracy osadzone są więc równocześnie częściowo w paradygmacie pedagogiki empirycznej i częściowo pedagogiki humanistycznej. Traktujemy zabiegi związane z ewaluacją wraz z jej kontekstem jako czynniki mające bezpośredni wpływ na jakość kształcenia, ponieważ są one istotne ze względu na

osiągane wyniki edukacji studentów, a także ważne dla funkcjonowania instytucji edukacyjnych, w tym dla skutecznego i dającego im satysfakcję działania nauczycieli.

Ocenianie wyników kształcenia studentów pociąga za sobą często silne emocjonalnie reakcje, ma wpływ na kształtowanie ich osobowości, zwłaszcza wtedy, gdy same zabiegi ewaluacyjne i towarzyszący im kontekst jest powtarzalnym elementem występującym w procesie kształcenia. Może prowadzić do wytworzenia się specyficznego indywidualnego sposobu reagowania podmiotów kształcenia na wyniki jakiegokolwiek oceny, przyjęte sposoby wartościowania zachowania (np. w sytuacjach społecznych), wyników pracy itp. Ocena – nazwijmy ją szkolną – ma także wpływ na motywację do uczenia się na samoocenę. Dotyczy to w pewnym stopniu także innych uczestników procesu kształcenia – nauczających. Według J. Gniteckiego *metodologia edukacji jest teorią naukowego badania zjawisk edukacyjnych w trzech typach doświadczenia*:

- doświadczenia empirycznego ludzkiego trwania jako istoty;
- doświadczenia prakseologicznego ludzkiego stawania się;
- doświadczenia hermeneutycznego interpretacji i rozumieniu sensu owego trwania i stawania się w przestrzeni edukacyjnej (Gnitecki 1993, s. 46).

Nas będzie interesować, jak zapowiedzieliśmy, przede wszystkim doświadczenie „stawania się”, rozwoju podmiotu kształcenia pod wpływem „aplikowanych” mu różnych zabiegów ewaluacyjnych oraz doświadczenie hermeneutyczne wyrażające się w indywidualnych sposobach interpretacji tych zjawisk. Interesuje nas stosunek studiujących i nauczających zarówno do samej ewaluacji, jak i, co szczególnie ważne w tych badaniach, do wybranych elementów towarzyszącego jej kontekstu, co implikuje stosowanie podejścia ilościowego i jakościowego.

Warto z całą mocą zwrócić uwagę na to, że fenomen jakości jest złożony. Konieczna, naszym zdaniem, jest ostrożność w interpretacji otrzymanych wyników badań ze względu na złożoność przedmiotu badań. Mają one zawsze odniesienie do jednostki ludzkiej, jej indywidualności, wyjątkowości, ona jest depozytariuszem owej jakości, co mogłoby „zacierać się” w badaniach ilościowych.

Tak więc paradygmat rozwijanych w naszej pracy badań jest w pewnym sensie interdyscyplinowy – stara się łączyć bowiem problematykę różnych dyscyplin – obok pedagogiki m.in. psychologii, socjologii, teorii organizacji. Wynika to z własności pedagogiki, reprezentuje ona m.in. te nauki humanistyczne w działaniu.

2.3. Cele i tezy własnych badań empirycznych

Przyjmując założenie, że ewaluacja jest integralną częścią procesu kształcenia, chcemy odpowiedzieć na pytanie, co wpływa na jej jakość, a tym samym określić sposób, w jaki odpowiednio zaprojektowana i realizowana ewaluacja może przyczynić się

do podnoszenia jakości procesu kształcenia. Nasze badania dotyczą zarówno stosowanych w procesie kształcenia procedur związanych z ewaluacją, jak i towarzyszących im kontekstom.

Zajmujemy się głównie sposobami realizacji przez nauczycieli akademickich zadań związanych z ewaluacją, czyli pomiarem, analizą, wnioskowaniem, przebiegającymi w określonym kontekście. Wyznaczają ten kontekst postawy etyczne uczestników procesu kształcenia, ich kultura osobista, umiejętności komunikowania się, a dodatkowo, w przypadku nauczycieli, ich warsztat dydaktyczny uwzględniający w przygotowaniu pedagogicznym wiedzę filozoficzną, psychologiczną, wiedzę dotyczącą komunikowania się, który pozwala skutecznie realizować wszystkie rodzaje ewaluacji i jej funkcji. Chodzi przede wszystkim o indywidualizację kształcenia, stymulowanie samokształcenia i trafnej samooceny studentów.

W konsekwencji poszukujemy odpowiedzi na pytania dotyczące sposobów optymalizowania procedur projektowania i realizowania ewaluacji w procesie kształcenia uczelni wyższej, tak by ewaluacja ta wspomagała jakość kształcenia.

Podstawowy cel badań to **określenie sposobów funkcjonowania ewaluacji w rzeczywistości uczelnianej, a także określenie warunków, jakie powinny być spełnione, by ewaluacja zapewniała jakość kształcenia**. Tym samym chcemy określić wymagania stawiane nauczycielom akademickim w trakcie projektowania i realizowania ewaluacji powodującej wzrost efektywności społecznej kształcenia, pomagającej studentom osiągać założone cele kształcenia, stymulującej ich motywację do pracy, a także zapewniającej nauczycielom informację zwrotną, aby wiedzieli, jak studenci oceniają ich pracę i mogli to ewentualnie uwzględnić w projekcie modyfikacji realizowanych przez nich programów kształcenia. Egzemplifikacja tych postulatów zostanie dokonana także za pomocą własnych badań empirycznych.

Przyjęliśmy następujące tezy:

- Wewnętrzne procedury badania jakości kształcenia, czyli procedury związane z ewaluacją pracy studentów oraz nauczycieli akademickich są najlepszym instrumentem doskonalenia procesu kształcenia w uczelniach wyższych.

- Jakość ewaluacji zależy od właściwie dobranych i realizowanych procedur oraz od właściwego kontekstu, w jakim jest realizowana. Ewaluacja realizowana z uwzględnieniem odpowiedniego jej kontekstu może wspomagać jakość kształcenia;

- kontekst i uwarunkowania jakości ewaluacji są równie ważne dla wszystkich czynności związanych z ewaluacją: dla trafności i rzetelności wyników pomiaru, właściwej ich analizy oraz wnioskowania;

- na kontekst ewaluacji składają się w pierwszym rzędzie jej aspekt aksjologiczny i etyczny, wynikający m.in. z uwewnętrznionych wartości, którymi kierują się nauczyciele i studenci;

- na kontekst ewaluacji składa się również aspekt komunikacyjny – rodzaj relacji nauczyciel – student, tworzenie właściwej atmosfery sprzyjającej ujawnianiu możliwie w pełni osiągnięć studentów, indywidualizowanie komunikatów związanych z ewaluacją;

– uwarunkowania psychologiczne ewaluacji to indywidualizowanie podejść do studentów z uwzględnieniem ich różnic osobowości, doświadczeń edukacyjnych wyrażających się przede wszystkim w samoocenie i związanej z nią motywacji do działania, pokonywania trudności;

– właściwy kontekst kultury organizacyjnej uczelni towarzyszący ewaluacji to nastawienie wszystkich uczestników procesu kształcenia na możliwie najlepsze wyniki, przestrzeganie regulaminów i zasad, dobry klimat emocjonalny dający wszystkim poczucie godności i bezpieczeństwa, właściwa organizacja czynności związanych z ewaluacją, a w przypadku nauczycieli – przyzwolenie na ocenę ich własnej pracy;

– kontekst dydaktyczny ewaluacji to przestrzeganie zasad dydaktyki w trakcie projektowania i realizacji procedur związanych z ewaluacją, docenianie znaczenia informacji zwrotnej, poczucie sprawiedliwości otrzymanych (wystawianych) ocen.

Chceliśmy też w badaniach empirycznych znaleźć odpowiedź na pytania dotyczące:

– przygotowania nauczycieli akademickich do wykonywania zadań związanych z ewaluacją,

– stosowanych w praktyce akademickiej i preferowanych przez studentów i nauczycieli rodzajów ewaluacji,

– przyczyn trudności w trakcie ewaluacji,

– stosunku studentów do oceniania przez nich pracy nauczycieli,

– etycznych i nieetycznych zachowań nauczycieli w trakcie ewaluacji,

– kultury osobistej nauczycieli,

– poziomu samooceny studentów oraz nauczycieli,

– częstości inicjowania samooceny studentów w procesie kształcenia,

– częstości inicjowania w procesie kształcenia oceny koleżeńskiej studentów,

– stanu faktycznego i stanu idealnego niektórych umiejętności związanych z komunikowaniem się nauczycieli ze studentami.

Przytoczony zestaw pytań wskazuje, że mniej uwagi poświęcimy zagadnieniom związanym z samym pomiarem dydaktycznym, mimo iż jest on podstawowy dla jakości ewaluacji. Jest bowiem wyraźna niewspółmierność liczby badań związanych z samym pomiarem, metodami i narzędziami (w tym z testami dydaktycznymi), w porównaniu do badań nad kontekstem towarzyszącym ewaluacji. Zakładamy, że szczególnie szeroko pojęty aspekt aksjologiczny, dydaktyczny, komunikacyjny, uwarunkowania psychologiczne, czy kultura organizacyjna towarzyszące ewaluacji, ma co najmniej równie ważne znaczenie dla jej jakości, jak użyte metody i narzędzia pomiaru dydaktycznego dla wyników kształcenia, a zatem jakości kształcenia w uczelni wyższej. Kontekst, o którym mowa, wpływa bowiem nie tylko na trafność i rzetelność samego pomiaru, ale wyznacza sposoby analizy wyników pomiaru oraz sposoby ich wykorzystywania zarówno przez nauczycieli, jak i studentów.

2.4. Procedury, metody i narzędzia stosowane w badaniach

1. Metody badań

Przyjęte założenia metodologiczne, cel podstawowy badań, a także przedstawione cząstkowe cele badań wymagają korzystania z różnych metod, narzędzi i procedur badawczych. Zależy nam bowiem na opisie nie tylko obiektywnych aspektów badanych zjawisk, ale także na zrozumieniu indywidualnych sądów, przekonań badanych dotyczących czynników wspomagających jakość ewaluacji lub wpływających na tę jakość niekorzystnie.

Stosowaliśmy klasyczne procedury w badaniach ilościowych oraz w badaniach jakościowych. Posługiwać się będziemy kategorią „metody badań pedagogicznych” bez rozróżnienia „metod” i „technik badawczych”, zaliczając do tej kategorii zarówno badania ankietowe, jak i analizę dokumentów (Duraj-Nowakowa i Gnitecki (red.) 1996; Gnitecki 2004; Konarzewski 2000; Palka 2006; Zaczyński 1995).

Stosowane metody badań ilościowych:

- Badania ankietowe.
- Analiza dokumentów – w naszym przypadku analiza zadań wykonanych przez badanych.

Mówiąc o metodach badawczych, mamy na myśli także stosowane w pracy metody statystyki. Analiza danych uzyskanych z badań empirycznych kwestionariuszem ankiety umożliwia opisanie stanu faktycznego. Interesujące jest natężenie wartości uzyskanych zmiennych, czyli rozkład odpowiedzi.

Przez *pomiar* rozumiemy przyporządkowanie cechom obiektów pewnej struktury (w sensie zbioru z relacją między elementami tego zbioru) zgodnie z określonymi regułami w taki sposób, aby relacje w strukturze odzwierciedlały relacje zachodzące między obiektami (Grobler 2006, s. 152). W zależności od sposobu, w jaki podczas obserwacji statystycznej będziemy określać stan cechy, wykorzystujemy w pracy następujące skale pomiarowe, rozpoczynając od najsłabszej:

- **Skala nominalna** – to takie określenie kategorii, które umożliwia zupełną i rozłączną klasyfikację obiektów badanej populacji. Podstawową operacją pomiarową jest identyfikacja kategorii, do której należy zaliczyć dany obiekt. Najczęściej za *kryterium* klasyfikacji przyjmujemy: płeć, rok studiów, wydział, typ uczelni. Dla tej skali miarą tendencji centralnej jest modalna.

- **Skala porządkowa** – występuje, gdy jest możliwe uporządkowanie obiektów ze względu na stopień, w jakim mają one pewną cechę, chociaż nie jest możliwe dokładne określenie natężenia cechy. Wyróżnić można dwa rodzaje postępowania: 1) badacz (ekspert) porządkuje obiekty, kierując się własną ich znajomością (np. nauczyciel porządkuje studentów według ich zdolności do matematyki); 2) badacz wskazuje kategorie i bądź robi to sam, bądź prosi ekspertów o przypisanie każdego obiektu do jednej z kategorii. Ten sposób stosuje się często w badaniach ankietowych,

np. wprowadzamy w odpowiedziach częstość występowania zjawiska, poziomy satysfakcji itp.

Podstawową operacją pomiarową na tej skali jest wskazanie, który obiekt jest „nie gorszy” od innego, nie jest jednak możliwe podanie wielkości różnicy między obiektami. W tym przypadku tendencję centralną określa się przez medianę.

- **Skala przedziałowa** – jest określona przez wskazanie stałej jednostki miary i relacji przyporządkowującej każdemu wynikowi obserwacji liczbę; stan cechy jest określony liczbą – wartością cechy. Wartości cechy pochodzą ze zbioru liczb rzeczywistych; możliwa jest identyfikacja różnic między obiektami (np. „wczoraj temperatura była wyższa niż dzisiaj o 2 °C). Dla tej skali wartością centralną jest średnia arytmetyczna, miarą rozproszenia jest odchylenie standardowe.

- **Skala ilorazowa** – jest określana przez wybór stałej jednostki miary, wskazanie zera absolutnego (jednostronnego ograniczenia zakresu skali) i relacji przyporządkowującej każdemu wynikowi pomiaru liczbę określoną z dokładnością do stałości ilorazu. Stan cechy jest wyrażony liczbą spełniającą wymienione warunki; liczba ta należy do zbioru liczb rzeczywistych dodatnich. Podstawową operacją pomiarową jest identyfikacja ilorazów par elementów zbioru wyników pomiaru (patrz np. Gattar i Walesiak 2004).

Dodajmy, że skala nominalna jest najsłabszą skalą pomiarową oraz że istnieje możliwość przechodzenia od skal silniejszych do słabszych, ale nie odwrotnie. W analizach zebranych danych ilościowych będziemy korzystać z trzech pierwszych skal. W monografii będziemy używać terminów „cechy jakościowe” i „cechy ilościowe” (także „kryteria jakościowe” i „kryteria ilościowe”), gdy w kontekście prowadzonych rozważań nie występuje potrzeba wskazania konkretnej skali pomiarowej.

Techniki statystyczne służące do ustalania parametrycznych i nieparametrycznych cech rozkładów, sprawdzania hipotez statystycznych, badania związków i zależności, jakie mogą być stosowane do opracowywania wyników, zależą od rodzaju skali pomiarowej i są tym bogatsze, im silniejsza jest skala.

Zwróćmy uwagę, że popularna klasyfikacja cech, ich dychotomiczny podział na cechy *jakościowe* i *ilościowe*, jest znacznie uboższa niż wyżej podana, łączy bowiem w jedną kategorię cechy o skali nominalnej i porządkowej oraz cechy o skali przedziałowej. Siła pomiaru nie jest taka sama dla cech o skali nominalnej i porządkowej, czyli cech jakościowych oraz cech o skali przedziałowej – czyli ilościowych. Rozróżnienie tych skal wzbogaca zatem możliwości analizy – por. (Blalock 1975; Góralski 1976; Ostasiewicz 2003).

Stosowane metody badań jakościowych

Istotny jest nie tylko opis funkcjonujących w rzeczywistości uczelnianej sposobów ewaluacji studentów czy nauczycieli, ale również wyjaśnienie wybranych własności ewaluacji i jej kontekstów oraz ich związków z jakością kształcenia. Podjęliśmy przede wszystkim próbę rozumienia przyczyn (różnorodnych uwarunkowań wybranych aspektów ewaluacji) i na tej podstawie próbowaliśmy interpretować uzyskane wyniki badań.

Wyniki badań jakościowych posłużą do pogłębionego opisanie wyników badań ilościowych.

Istotne są także opinie i komentarze, jakie uzyskaliśmy w formie wypowiedzi pisemnych studentów i nauczycieli na temat wybranych aspektów funkcjonowania „świata”, którym jest uczelnia wyższa, proces kształcenia i realizowane w nim procedury ewaluacji. Interpretacja symbolicznych wytworów tekstowych, a także ich jakościowa analiza jest techniką opracowania zebranych materiałów. Przytaczamy charakterystyczne wypowiedzi, opinie, komentarze badanych (typowe, ale także skrajnie różniące się od reszty) i poddajemy je próbie rozumienia.

Metodami stosowanymi w badaniach jakościowych są:

- analiza wytworów osobistych,
- jakościowa analiza treści pisemnych wypowiedzi badanych (za: Wyka 1993, s. 13–20).

W pierwszym wypadku interesować nas będą zadania pisemne wykonane przez badanych, w drugim – pisemne wypowiedzi na pytania otwarte, szczegółowe uwagi, komentarze lub uwagi ogólne badanych dotyczące analizowanych aspektów ewaluacji i jej kontekstów. Zastosowaliśmy pewną odmianę metody projekcyjnej (por. Rembowski 1986).

W metodzie tej stosuje się analogie do zjawisk optycznych *Wszystko co rzutujemy nosi piętno naszych własnych uczuć* (Rembowski 1986, s. 17). Cytowany autor przytacza wśród znaczeń projekcji i takie: *uzewnętrznianie i obiektywizowanie tego, co pierwotnie jest subiektywne* (tamże, s. 17).

Metoda projekcyjna to ogół technik, posiadających wspólne, charakterystyczne cechy:

– poddanie osoby badanej działaniu bodźców o znacznym stopniu niejednoznaczności;

– oczekiwanie na skutek działania tych bodźców (tzn. oczekiwanie reakcji zgodnych z motywacją, percepcją, postawą, ideami emocjami badanego) (Tarczyńska 2000). Korzystaliśmy z tej techniki, ponieważ chodziło nam o poznanie autentycznego stosunku badanych do zapamiętanych faktów dotyczących sytuacji związanych z ewaluacją i jej kontekstami oraz emocji, jakie te fakty budziły w badanych. Zakładamy, że analiza tak uzyskanych wypowiedzi może pozwolić na ujawnienie autentycznego stosunku badanego do interesujących nas faktów i zjawisk.

Wykorzystujemy techniki uzupełniające polegające na dokończeniu przez badanych treści zdania, odpowiedzi na pytania ogólne. Mają one tę przewagę nad innymi sposobami badań, że uzyskany materiał pochodzi z „wnętrza” badanych (Rembowski 1986, s. 38).

W opracowaniu tak otrzymanego materiału zastosowano metody interpretacji materiału semantycznego wyrażonego pisemnie. Korzystamy z jakościowej analizy treści wypowiedzi pisemnych nauczycieli i studentów, potraktowanych jako symboliczne wytwory ludzkiej działalności (por. Wyka 1993, s.13–20). W badaniu poglądów, uzasadnień dokonanych wyborów czy ocen określonych zachowań respondentów starano

się dotrzeć do ich uwewnętrznionych wartości, potrzeb, które ujawniły się w ich odpowiedziach (opiniach, komentarzach, uzasadnieniach).

Interpretacja zebranego w ten sposób materiału ma na celu przede wszystkim rozpoznawanie znaczenia poprawnie realizowanych procedur związanych z ewaluacją oraz znaczenia kontekstów towarzyszących czynnościom związanym z ewaluacją dla uzyskiwanych przez studentów wyników kształcenia, a tym samym dla efektywności kształcenia.

Niektóre badania tak zaplanowano, aby dawały możliwość wykorzystania idei procedury poznawczej określanej jako **badanie w działaniu** (*action research*). Znajdują one coraz szersze zastosowanie nie tylko w badaniach pedagogicznych, ale i we współczesnej ekonomii, studiach kulturowych, socjologii i psychologii społecznej. Wymagają odmiennego podejścia zarówno w wymiarze filozoficznym, metodologicznym, jak i społecznym. Korzenie tej idei tkwią w „przewrocie kartezjańskim”, odwracającym porządek kontemplacji i działania w procesie tworzenia wiedzy (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 71). Podobne stanowisko można znaleźć w przestrodze, że *problemy edukacyjne nie powinny (nie mogą) być efektywnie badane, rozumiane i rozwiązywane bez uwzględnienia perspektywy osób, których edukacja (badana) dotyczy, które są uczestnikami, współkreatorami i podmiotami* (Ostrowska 1998, s. 13). Uwzględnianie w badaniach punktu widzenia uczestników procesu kształcenia, ich ocen i odczuć dotyczących z konkretnych sytuacji związanych z ewaluacją, mogą znacząco wzbogacić zarówno uzyskany obraz samego procesu ewaluacji, jak i jej kontekstu.

Procedura, o której mowa, wykorzystana w badaniach edukacyjnych może być pomocna w rozstrzygnięciu problemów, które związane są z doskonaleniem praktyki. Jej zaletą jest to, że umożliwia angażowanie badanych w procedurę badawczą, przy tym może być dobrą okazją do zdobywania czy pogłębiania wiedzy i doświadczenia metodologicznego. *Nota bene* przygotowanie absolwentów, a zwłaszcza kandydatów na nauczycieli, w zakresie metodologii jest często niewystarczające, *Nie zajmuje ono dość dużo miejsca w akademickim postępowaniu badawczym i w kształceniu metodologicznym*, i stosowanie jej powinno odnosić się do ściśle ustalonych celów poznania (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 70).

Spełnienie wymienionych warunków w praktyce wymagało odpowiedniego przygotowania badanych. Musieli mieć pełną świadomość stosowanej procedury i celu badań – przede wszystkim chodziło o ich opinie (zarówno studentów, jak i nauczycieli) o procesie ewaluacji, a ponadto brali udział w analizie uzyskanych wyników. Jeszcze raz przywołać należy stanowisko cytowanej autorki, zgodnie z którym *Wyróżnikiem odstępstwa od scjentyzmu w naukach o edukacji jest emancypacyjna funkcja badań; jednym z założeń badawczych jest zmiana sytuacji osób badanych; wyraża się to w trzech wymiarach, a mianowicie: 1) przestają one być li tylko poznawanymi (a następnie przekształcanymi) przedmiotami i stają się świadomymi uczestnikami sytuacji badawczych poprzez wyrażanie własnych opinii i konfrontowanie ich ze spostrzeżeniami; 2) poprzez udział w procesie badania wzrasta ich świadomość i potencjał samorozwoju; istnieje więc możliwość rozumienia własnej sytuacji, odrzucania*

uświadamianych ograniczeń i samodzielnego osiągnięcia dojrzałości oraz samodzielnego przekształcania świata życia; 3) nabywają możliwość „mówienia swoim głosem”, to znaczy mają możliwość samodzielnego wyrażania opinii w ważnych dla nich sprawach (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 70). Według cytowanej autorki *Teza o związkach między poznaniem a przekształcaniem rzeczywistości pozostaje wciąż postulatem* (Czerepaniak-Walczak 2001, s. 69). Wydawało się nam zatem, że każda podjęta próba poprawy tej sytuacji może być przyczynkiem zmniejszającym wskazaną różnicę. Trudność, jaką należało pokonać w tym przypadku, wynikała z konieczności „wpisania” badań w aktualnie realizowaną problematykę zajęć. Procedura, o jakiej piszemy, stosowana była nie tylko w trakcie badania studentów, ale także doktorantów oraz nauczycieli uczestników studiów podyplomowych.

Jak założyliśmy, wyjaśnić chcemy rodzaj związków i zależności między ewaluacją a jakością kształcenia, a także podejmiemy próbę interpretacji tych związków i zależności. Ponadto chcemy zanalizować przyczyny zarówno pozytywnych, jak i negatywnych ocen, opinii, komentarzy badanych dotyczących wybranych aspektów ewaluacji. Badając wiele różnych aspektów ewaluacji, a zwłaszcza towarzyszący jej kontekst, nie unikniemy przeto pewnego „eklektyzmu” w stosowanych metodach.

Stoimy na stanowisku, że optymalizowanie ewaluacji leży w interesie nauczających i studentów, zapewniając obu stronom poczucie skuteczności własnego działania i satysfakcji.

2. Zastosowane narzędzia badawcze

W badaniach empirycznych, jak przedstawiliśmy wyżej, korzystaliśmy z metod ilościowych oraz jakościowych. Warto jednak zwrócić uwagę, że w konstrukcji narzędzi, których wyniki przeznaczone do opracowania metodami ilościowymi, zawarto pytania otwarte, prośby– polecenia dające badanym możliwość udzielania bardzo osobistych wypowiedzi. Te odpowiedzi opracowywano metodami jakościowymi. Omawiając narzędzia badawcze, „łamiemy” zatem klasyczny podział na narzędzia związane z badaniami ilościowymi i jakościowymi.

Opracowane zostały trzy rodzaje kwestionariuszy ankiet oraz dwa specjalne zadania.

Pierwszy kwestionariusz dotyczy ewaluacji oraz jej uwarunkowań, głównie dydaktycznych, psychologicznych i kulturowych. Opracowano dwie wersje tego kwestionariusza:

- Kwestionariusz ankiety dla studentów „Opinie studiujących o procesie ewaluacji (procesie oceniania)” (Załącznik 1) oraz
- Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli „Opinie nauczycieli o procesie ewaluacji (procesie oceniania)” (Załącznik 2).

Pojęcie *ewaluacja* występujące w tytułach tych kwestionariuszy, jakkolwiek zdomowione w praktyce edukacyjnej, nie dla wszystkich badanych jest czytelne i dlatego w nawiasie dodano termin *ocenianie* – jako powszechnie używany w języku potocznym.

Kwestionariusz ankiety (w obu wersjach) składa się z dwóch części:

Część pierwsza zawiera dane charakteryzujące badanych w wersji dla studentów (płeć, rok studiów, wydział oraz średnia ocen z ostatniego (zakończonego semestru studiów) i w wersji dla nauczycieli (płeć, nauczany przedmiot (przedmioty) oraz staż pracy nauczycielskiej).

Część druga zawiera:

– pytania zamknięte, w których przewidziane są możliwe odpowiedzi (np. wybór miejsca na skali, wybór określonej kategorii spośród podanych – od trzech do pięciu) (Sawiński i inni 2000, s. 52),

– pytania otwarte, w których respondenci mają całkowitą swobodę, jeśli chodzi o treść wypowiedzi – np. uzasadnienie wybranej opcji z proponowanych możliwych odpowiedzi.

W obu wersjach omawianego kwestionariusza ankiety znajdowała się prośba o dodatkowe ogólne uwagi respondentów dotyczące ewaluacji – uwagi szczegółowe i ogólne, komentarze. Będziemy do nich nawiązywać, omawiając badania jakościowe.

Drugim kwestionariuszem ankiety zatytułowanym „Postawy studentów wobec wybranych zachowań w trakcie ewaluacji” (Załącznik 3) badaliśmy postawy studentów dotyczące wybranych nieetycznych zachowań studentów w trakcie czynności związanych z ewaluacją. Kwestionariusz zawiera trzy pytania zamknięte. Dwa pierwsze, dotyczące prób podpowiadania i ściągania w trakcie zajęć, wymagały wyboru odpowiedzi charakteryzującej częstotliwość występowania tych zachowań, z wykorzystaniem pięciostopniowej skali oraz możliwością wskazania na odpowiedź – *nie mam zdania*. Inspiracją dla pytania trzeciego były badania ogólnopolskie B. Wilskiej-Duszyńskiej poświęcone wybranym elementom studenckiej etyki (Wilska-Duszyńska 1992). Pytanie to jest czteroczonowe – wymagało wyrażenia opinii dotyczącej takich zachowań, jak: ściąganie, przystąpienie do egzaminu bez przygotowania, wyłudzenie zaliczenia oraz przedstawienie do zaliczenia w kategorii: *dopuszczalne* (odpowiedź A), *niedopuszczalne* (odpowiedź B), *wybór odpowiedzi A lub B zależy od okoliczności*, *nie mam zdania*. Respondenci proszeni też byli o osobiste uwagi dotyczące ocenianych zachowań. Tu również identyfikowaliśmy respondentów biorąc pod uwagę ich płeć oraz rok studiów.

Trzecie narzędzie wykorzystywane w badaniu nazwane w skrócie **ZADANIE I** zatytułowane zostało „Sposoby wykorzystania interpersonalnej przestrzeni oraz rodzajów interakcji między nauczycielem a studentami w trakcie zajęć dydaktycznych” (Załącznik 4). Badano nim wybrane aspekty komunikowania się nauczycieli ze studentami w sytuacjach dydaktycznych. Jest to wariant tzw. kwestionariusza złożonego Gagné – por. np. (Guilbert 1983, s. 4.17). Umożliwia on dokonanie diagnozy dzięki wynikom zebranym w rubryce zatytułowanej *Jak jest* i porównanie tych wyników ze stanem oczekiwanym przez badanych – zebranym w rubryce zatytułowanej *Jak być powinno*. Im bardziej różnią się odpowiedzi z tych dwóch rubryk, tym bardziej rzeczywistość (w naszym przypadku dydaktyczna) odbiega od oczekiwań badanych.

W konstrukcji narzędzia wykorzystano modele zaproponowane przez A. Steinberga, opisujące sposoby wykorzystania przez nauczycieli interpersonalnej przestrzeni i odległości między nimi a studentami w trakcie zajęć dydaktycznych. Cytowany autor wyróżnia pięć sfer:

1. *Sfera publiczna* – nauczyciel siedzi za biurkiem;
2. *Sfera społeczna* – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek;
3. *Sfera osobista* – nauczyciel chodzi po całej klasie;
4. *Sfera intymna* – nauczyciel podchodzi do każdego ucznia;
5. *Subsfera* – nauczyciel nawiązuje kontakt dotykowy z uczniem (Steinberg 2002, s. 101).

W części drugiej zadania przedstawiono sześć modeli tegoż autora, opisujące interakcje nauczyciel (N) – uczeń (U). Są one następujące:

1. *Model „ześrodkowany na nauczycielu”*
nauczyciel mówi, uczniowie słuchają, nie występuje interakcja między uczniami.
2. *Model „wykład – dyskusja”*
interakcja werbalna N – U, nauczyciel sprawuje funkcję kierującą (stawia pytania, słuchoa odpowiedzi, udziela odpowiedzi na pytania uczniów).
3. *Model „nauka aktywna”*
interakcja między N a U w trakcie zajęć praktycznych; dyskusja i współpraca, informacje zwrotne w obu kierunkach N – U oraz między uczącymi się; nauczyciel może pełnić funkcję eksperta.
4. *Model „nauka aktywna – niezależne planowanie”*
praca w małych grupach, komunikacja między wszystkimi; nauczyciel pełni funkcję eksperta.
5. *Model „grupa ześrodkowana na zadaniu”*
brak struktury hierarchicznej, działalność oparta na współpracy.
6. *Model zakładający brak interakcji – „praca niezależna”*
każdy z uczniów pracuje niezależnie, brak interakcji (Steinberg 2002, s. 104–105).

W każdej z tych części zadania badani byli proszeni o szacunkową ocenę (wyrażoną w procentach) proporcji każdego z pięciu modeli wykorzystania interpersonalnej przestrzeni między nauczycielem a studentami w perspektywie: *jak jest i jak być powinno*. Tak samo postępowali badani, wykonując drugą część zadania wymagającą szacunkowej oceny sześciu modeli interakcji między nauczycielem a studentami w trakcie zajęć.

Po wypełnieniu tabeli w obu częściach zadania badani byli proszeni o skomentowanie przynajmniej trzech modeli opisujących sposoby wykorzystywania przez nauczycieli interpersonalnej przestrzeni i odległości oraz przynajmniej trzech modeli interakcji nauczyciel – student w trakcie zajęć. Założyliśmy hipotetycznie, że komentowane będą te z nich, które wywołują emocje pozytywne lub negatywne badanych.

W prezentowanych wcześniej kwestionariuszach respondenci proszeni byli o dokonanie zdań, np. *co najbardziej Ci przeszkadza lub pomaga w sytuacjach związanych z ocenianiem, dokonanie opisu zachowań nauczycieli towarzyszących czynnościom związanym z ewaluacją traktowanych jako pomocne i przeszkadzające (utrudniające)*

wykonanie zadania, komentowanie trzech wybranych opcji z podanej listy – wykorzystując, jak pisaliśmy wcześniej, zalety metody projekcyjnej. Zakładamy, że zapamiętaniu przytoczonych faktów towarzyszyły emocje respondentów pozytywne lub negatywne, a zatem, że opisywane zdarzenia były znaczące dla badanych.

Z własności metody projekcyjnej korzystaliśmy również przygotowując zadanie domowego określone skrótowo **ZADANIE II**. Jest to formularz sporządzony na podstawie Rad dla Nauczycieli opracowanych przez prof. H. Niedzielskiego (z Uniwersytetu Baptistycznego w Hongkongu) (Załącznik 5). Interesowały nas częstości wyborów poszczególnych *Rad*, związanych z sytuacjami dydaktycznymi, ważnymi dla opisu rangi czynności nauczyciela związanych z ewaluacją – ten aspekt wykorzystaliśmy w badaniach ilościowych, ale wykonanie tego zadania wymagało skomentowania przez badanych trzech wybranych przez nich *Rad*. Komentarze te wykorzystaliśmy w badaniach jakościowych.

W konwencji procedury badanie w działaniu, przez studentów wykonywane były dwa opisane wyżej zadania: ZADANIE I studenci realizowali w trakcie zajęć kursu z komunikowania się, a ZADANIE II wykonywane było w ramach zajęć poświęconych opanowaniu umiejętności metodycznych przez studentów realizujących równoległe ze studiami kurs pedagogiczny.

W tym miejscu dokonujemy jedynie ogólnej charakterystyki użytych w pracy metod i narzędzi. Szczegółowy ich opis przedstawimy w rozdziale 3, w trakcie prezentowania wyników badań empirycznych.

Zebrane za pomocą opisanych narzędzi dane podlegały **analizie ilościowej**. Wykorzystaliśmy następujące metody statystyki:

- modalną, medianę, średnią – jako miary tendencji centralnej;
- badanie struktur;
- badanie istotności różnic struktur;
- badanie rozrzutu, rozproszenia wartości cech;
- badanie siły związku cech.

Analiza ilościowa pozwala na dokonanie charakterystyki występujących tendencji, umożliwia też porównywanie wyników własnych badań z wynikami z innych badań mających podobny cel. Dzięki otrzymanym wynikom analiz można mówić np. o skali zjawiska, o stałości badanego zjawiska lub o dynamice zmian (jeżeli badania dzieli dystans czasowy), czy o zależności cech. Wyniki użytych metod statystycznych dają podstawy do uogólniania uzyskanych wniosków.

Badaniom ilościowym, jak zaznaczaliśmy wcześniej, towarzyszyły **badania jakościowe**. W badaniach jakościowych szczególnie zajmowaliśmy się:

- opiniami studentów i nauczycieli dotyczącymi określonych zachowań studentów i (lub) nauczycieli,
- uzasadnieniami i komentarzami badanych dotyczącymi preferowanych zachowań np. nauczycieli w trakcie oceniania, studentów w trakcie wykonywania zadań na zaliczenie,
- uzasadnieniami i komentarzami dotyczącymi wybranych opcji odpowiedzi na pytania zamknięte w kwestionariuszu ankiety lub w zadaniu.

Wyniki tych badań traktujemy jako ważne dopełnienie uzyskanych wyników ilościowych, umożliwiające pogłębioną ich interpretację, potwierdzenie, czy uzasadnienie wykrytych tendencji, a czasem wskazanie na bardzo indywidualne potrzeby badanych.

2.5. Charakterystyka badanych osób oraz teren i organizacja badań

W tym podrozdziale przedstawimy tylko ogólny opis badanych osób, teren badań oraz ich organizację, ponieważ do diagnozy wyróżnionych kontekstów ewaluacji stosowane były różne narzędzia badawcze, a także zmieniała się czasem liczebność prób. Przynajmniej częściowy opis zarówno próby, jak i narzędzi przedstawiamy w każdym podrozdziale rozdziału 3.

Charakterystyka badanych osób

Podstawową grupę badanych stanowili studenci Politechniki Wrocławskiej – uczestnicy kursów z bloku przedmiotów humanistyczno-menedżerskich realizowanych fakultatywnie, dlatego badani reprezentują wszystkie wydziały i lata studiów. Liczebność tych studentów zmieniała się w zależności od rodzaju badań i wynosiła maksymalnie 547 osób, najmniej zaś – 498.

Wykorzystano także wyniki tych samych badań, wykonanych za pomocą identycznych narzędzi, studentów Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP (DSWE) z Wydziału Pedagogicznego we Wrocławiu (N = 160 osób) oraz Akademii Świętokrzyskiej z Wydziału Zarządzania i Administracji (N = 125 osób), traktując je jako grupy kontrolne, w stosunku do badań, których terenem była uczelnia techniczna. Chodziło nam o znalezienie odpowiedzi, czy badane zagadnienia związane z ewaluacją oraz jej kontekstem są typowe tylko dla uczelni technicznej, czy też mają ogólniejszy zasięg.

Oprócz studentów badaniami objęto doktorantów Politechniki Wrocławskiej, również słuchaczy kursów humanistycznych realizowanych fakultatywnie w trakcie studiów doktoranckich. Prowadzą oni zajęcia dydaktyczne, grupę tę zatem można traktować jako przedstawicieli nauczycieli akademickich. Doktoranci mają co prawda mały staż dydaktyczny, jednak z rozmów z nimi w trakcie zajęć oraz z rozmów nieformalnych wynika, że ich styl pracy ze studentami jest po części odbiciem pracy nauczycieli akademickich, z którymi się zetknęli w trakcie realizacji programu studiów, a po części wynika z zaleceń dawanych przez ich opiekunów – nauczycieli akademickich z dużym stażem dydaktycznym.

Badani byli też nauczyciele szkół gimnazjalnych, liceów i szkół pomaturalnych – słuchacze kursów pedagogicznych, organizowanych w kilku ośrodkach kształcenia i doskonalenia nauczycieli Dolnego Śląska (we Wrocławiu, Kłodzku, Wałbrzychu, Jeleniej Górze) oraz studiów podyplomowych organizowanych w Politechnice Wrocław-

skiej (Podyplomowe Studium Pedagogiczne, Podyplomowe Studium Organizacji i Zarządzania w Oświacie). Grupa ta liczy łącznie 142 osoby.

Uwzględnienie w badaniach nauczycieli ma pomóc w sprawdzeniu czy i w jaki sposób wiedza pedagogiczna i doświadczenie dydaktyczne znajdują odbicie w ich poglądach, opiniach, ocenach różnych aspektów ewaluacji, czy styl oceniania, którego doświadczali studenci, chodząc do szkół niższych szczebli, pozostawia ślad w ich preferencjach sposobów oceniania ich pracy w trakcie studiów.

Badanie trzech wymienionych grup – studentów, doktorantów, nauczycieli – jest podyktowane także próbą uzyskania odpowiedzi na pytanie, czy wiedza pedagogiczna i psychologiczna zawarta w programie uczelni pedagogicznej oraz pewne doświadczenie dydaktyczne doktorantów ma wpływ na różnice w sposobie oceny omawianych aspektów pracy nauczycieli akademickich.

Teren badań, organizacja i przebieg badań

Badania dotyczą ewaluacji i jej kontekstów – dydaktycznego, aksjologicznego etycznego, psychologicznego (samooceny studentów i nauczycieli), komunikacyjnego oraz kultury organizacyjnej obejmujące studentów Politechniki Wrocławskiej oraz grupę nauczycieli z Dolnego Śląska trwały cztery lata. Pierwsze wykonano w roku akademickim 2002/2003, a ostatnie w roku akademickim 2005/2006. Celem zredukowania wpływu czasu na wyniki, wpływu zewnętrznych uwarunkowań, wybrany został niezbyt duży przedział czasu. Badania te realizowano w trakcie zajęć dydaktycznych, wplatając je w omawianą problematykę wynikającą z realizowanego programu.

Wykorzystaliśmy również specjalnie opracowane dwa zadania domowe, których wyniki posłużyły do opisu kontekstu dydaktycznego oraz kulturowego ewaluacji. Charakteryzowały się one tym, że umożliwiały indywidualne tempo pracy, a także, na czym bardzo nam zależało, dawały możliwość głębszej refleksji badanych dotyczącą zawartej w zadaniu problematyki.

Grupy z DSWE oraz z Akademii Świętokrzyskiej badane były w ciągu dwóch lat akademickich: 2003/2004 i 2004/2005. W tych też latach badani byli doktoranci Politechniki Wrocławskiej.

Dokładne daty rozpoczęcia i zakończenia poszczególnych badań podawać będziemy, prezentując ich wyniki.

Rozłożenie badań w czasie wynikało z faktu, iż były one prowadzone w trakcie zajęć dydaktycznych. Z jednej strony była to konieczność wynikająca z braku możliwości zaangażowania zespołu badawczego i prowadzenia badań niezależnie od zajęć dydaktycznych, z drugiej strony taka organizacja badań dawała możliwość wykorzystania idei procedury poznawczej – badanie w działaniu (*action research*). Badanie w działaniu umożliwia studentom wgląd w stosowane procedury, metody i narzędzia, wspólne omawianie wyników otrzymanych badań. Tym samym stanowi dobrą egzemplifikację wielu problemów omawianych na zajęciach.

Badania te realizowaliśmy w trakcie zajęć z kursu komunikowania się, dotyczyły bowiem kontekstu komunikacyjnego ewaluacji. Objęci nią zostali studenci Politechniki Wrocławskiej oraz studenci DSWE.

ROZDZIAŁ 3. PREZENTACJE, ANALIZY I INTERPRETACJE WYNIKÓW BADAŃ EMPIRYCZNYCH EWALUACJI I JEJ KONTEKSTÓW

Rozdział ten poświęcamy określeniu stanu faktycznego procesu ewaluacji, jaki ma miejsce w procesie kształcenia w uczelniach wyższych. Interesują nas sytuacje związane z ewaluacją, na które nauczyciele akademicy mają wpływ, czyli to, co charakteryzuje skutki stosowanych w praktyce edukacyjnej procedur, metod i narzędzi ewaluacji oraz to, co można rozumieć jako jej kontekst aksjologiczny i etyczny, psychologiczny, komunikacyjny, kulturowy i dydaktyczny. Te uwarunkowania wpływają na atmosferę towarzyszącą czynnościom związanym z ewaluacją, są nieobojętnym czynnikiem dla trafności i rzetelności pomiaru, niezależnie od użytych narzędzi w trakcie ewaluacji.

Zanalizujemy opisy zachowań oraz opinie, uwagi i komentarze uczestników ewaluacji – nauczycieli oraz studentów – dotyczące przekazywanych wzorców zachowań, typy relacji, czy sposoby komunikowania się między nauczającymi a studentami w trakcie czynności związanych z ewaluacją. Interesować nas będą także opinie dotyczące ewaluacji pracy nauczycieli i studentów. Zdajemy sobie sprawę, że są one naznaczone subiektywizmem, jednak ich powtarzalność oraz dające się ustalić tendencje pozwalają lepiej zrozumieć przedstawione prawidłowości i poznać jednostkowe, indywidualne potrzeby uczestników procesu kształcenia. Są one wszystkie odbiciem złożonej i niejednorodnej rzeczywistości charakteryzującej uczelnie wyższe, w jakich pracują studenci i ich nauczyciele. Wyznaczają zachowania innych uczestników procesu kształcenia, są znaczące dla ich reakcji w trakcie ewaluacji oraz dla wyników kształcenia.

Wybrane aspekty ewaluacji z uwzględnieniem towarzyszących jej kontekstów będziemy rozpatrywać w pięciu podrozdziałach zawierających prezentowany materiał empiryczny, analizy danych oraz interpretacje.

W pierwszym podrozdziale, poświęconym kontekstowi dydaktycznemu, prezentujemy wyniki badań dotyczące znaczenia pracy własnej studentów, zachowań nauczycieli wspomagających pracę studentów, częstotliwości występowania ściągania i podpowiadania w trakcie ewaluacji, preferowanych rodzajów oceniania, które w opinii badanych zarówno studentów, jak i nauczycieli stymulują do aktywnej pracy.

Drugi podrozdział poświęcony jest aksjologicznym i etycznym aspektom ewaluacji. Zaprezentujemy w nim wyniki badań dotyczące oceny w kategoriach etycznych zachowań studentów w trakcie oceniania, poczucia sprawiedliwości ocen otrzymanych przez studentów i wystawionych przez nauczycieli. Opinie te są subiektywne, ale ze względu na związane z nimi przeżycia podmiotów są znaczące dla ich dalszej pracy.

Trzeci podrozdział zawiera wyniki badań dotyczące problemów związanych z samooceną, i częstotliwością inicjowania jej przez nauczycieli w procesie kształcenia, wyniki pomiaru poziomu samooceny uczestników procesu kształcenia (studentów i nauczycieli) i jej związków z wynikami kształcenia.

W **czwartym** zajmujemy się komunikacyjnymi aspektami ewaluacji, analizując je z perspektywy rodzajów interakcji nauczyciel – student występujących w procesie kształcenia oraz sposobów wykorzystania interpersonalnej przestrzeni i odległości między nauczycielem i studentem. Interesuje nas również stosunek badanych do tych aspektów.

W ostatnim, **piątym** podrozdziale analizujemy funkcjonowanie ewaluacji w kontekście kultury organizacyjnej panującej w uczelni, traktując ją jako swoistą syntezę elementów wszystkich pozostałych kontekstów. Kultura ta wyraża się w organizacji procesu ewaluacji, stosunku do ewaluacji pracy studentów oraz nauczycieli, częstotliwości inicjowania oceny koleżeńskiej studentów w trakcie zajęć dydaktycznych, skuteczności tej ewaluacji oraz kulturze osobistej nauczycieli. Jest ona nie tylko ważna ze względu na jakość ewaluacji, ale przede wszystkim ze względu na kulturotwórczą rolę uczelni wyższych.

Prezentując wyniki badań empirycznych z podziałem na pięć wiodących kontekstów ewaluacji omawiać będziemy każdorazowo stosowane metody i narzędzia, z konieczności również różnorodne. Mamy jednak świadomość, iż podział ten nie jest rozłączny, bowiem *de facto* między wyróżnionymi kontekstami istnieją wzajemne związki i zależności. Przyjęty podział daje jednak możliwość wykonania badań z użyciem właściwego podejścia metodologicznego, a w konsekwencji opisu interesujących nas problemów, chociaż nieuniknione są powtórzenia.

Jeśli chodzi o reprezentatywność prób, to zdajemy sobie sprawę, że przedstawione w tym rozdziale wyniki nie są reprezentatywne dla populacji studentów czy nauczycieli w Polsce. Jednakże zbieżność niektórych uzyskanych w tych badaniach wyników z wynikami innych badań oraz silne kulturowe uwarunkowania funkcjonowania instytucji edukacyjnych pozwala przypuszczać, iż obraz, jaki jawi się z analizy zebranego materiału, nie dotyczy wyłącznie badanych zbiorowości i można go w pewnym stopniu uogólnić.

Przyjmujemy ponadto, że w badaniach pedagogicznych, podobnie jak w medycynie, dobra diagnoza nie jest oparta wyłącznie na wynikach dokładnych, obiektywnych analiz. Ponieważ szczególne znaczenie ma tzw. *czynnik ludzki*, którego nie da się do końca zobiektywizować, więc wyniki badań ilościowych są traktowane przez nas jako pokazujące ogólne prawidłowości. Wzbogacono je wynikami badań jakości-

wych, które dają możliwość głębszego rozumienia ukazanych prawidłowości, złożonej i niejednorodnej rzeczywistości, w jakiej pracują studenci i ich nauczyciele. Pozwalają uwzględnić też w opisie badanej rzeczywistości uczelni wyższych zjawiska incydentalne (opinie, komentarze), które przytaczamy i poddajemy refleksji, ponieważ stanowią one o różnorodności potrzeb, czy reakcji uczestników procesu kształcenia.

Prezentację wyników badań rozpoczynamy od dydaktycznego kontekstu ewaluacji.

3.1. Aspekty dydaktyczne ewaluacji

Z badań nad jakością kształcenia uczelni wyższych, niezależnie od przyjętych podejść metodologicznych, zawsze w opisie jakości uwzględnia się wyniki kształcenia studiujących. Czyli jednym z aspektów jakości kształcenia jest wynik badania osiągnięć dydaktycznych jej studentów. Jawi się pytanie czy nauczyciele akademicy dbają o rzetelność wyników pomiaru, czy rozumieją jakie znaczenie dla dalszej pracy studentów ma sposób ich oceniania w sensie wystawionych ocen, ale także towarzyszących im komentarzy, uwag. Kluczowe znaczenie ma zatem odpowiedź na pytanie czy oceniane prace są wykonywane przez studentów samodzielnie. Interesują nas wypowiedzi studentów oraz nauczycieli dotyczące preferowanych rodzajów oceniania, czyli rzetelności wyników pomiaru związanego z ewaluacją. Zajmiemy się teraz odpowiedzią na pytanie o przestrzeganie zasad dydaktyki w trakcie czynności związanych z ewaluacją, w jaki sposób ewaluacja jest dokonywana i w jakich warunkach.

Należy pamiętać o znaczeniu prawidłowo realizowanej ewaluacji w procesie kształcenia, jeżeli chcemy mobilizować studentów do aktywności w osiąganiu celów kształcenia, a także przygotować do kontynuowania kształcenia po zakończeniu studiów.

Analizy dotyczą danych zebranych za pomocą:

– kwestionariusza ankiety dla studentów „Opinie studiujących o procesie ewaluacji (procesie oceniania)” (Załącznik 1), którym badanych było 547 studentów Politechniki Wrocławskiej,

– kwestionariusza ankiety dla nauczycieli „Opinie nauczycieli o procesie ewaluacji (procesie oceniania)” (Załącznik 2), którym badani byli nauczyciele (142 osoby). Na dwa pytania z kwestionariusza ankiety dla nauczycieli odpowiadali też doktoranci (N = 52) w roku akademickim 2003/2004. Pytania te dotyczyły częstotliwości występowania ściągania i podpowiadania w trakcie ewaluacji oraz preferencji w rodzaju oceniania.

– ZADANIA II – formularza sporządzonego na podstawie *Rad dla Nauczycieli* (Załącznik 5). Zadanie to wykonywali studenci Politechniki Wrocławskiej, uczestnicy

kursu pedagogicznego (396 osób), oraz nauczyciele (132 osoby) w latach 2002/2003–2004/2005.

3.1.1. Znaczenie pracy własnej studentów w ich opinii oraz opinii nauczycieli

Analizy zebranego materiału rozpoczniemy od prezentacji odpowiedzi na pytanie – czy uczący się **pracują samodzielnie**: czy też korzystają z różnych form pomocy – podpowiadanie, ściąganie i jak często.

Biorący udział w badaniach ankietowych studenci oraz nauczyciele proszeni byli o oszacowanie częstotliwości występowania ściągania oraz podpowiadania w trakcie zajęć dydaktycznych. Wyniki ilustrują dane zawarte w tabeli 4.

Tabela 4. Częstotliwość występowania ściągania i podpowiadania w ocenie studentów oraz nauczycieli (%)

Badani	Bardzo często	Często	Rzadko	Sporadycznie	Nigdy	Nie mam zdania
Ściąganie						
Studenci N = 547	13,9	48,1*	19,4	10,8	4,6	3,1
Nauczyciele N = 142	–	17,0	45,9*	8,1	30,0	–
Doktoranci N = 52	14,0	42,0*	26,0	9,0	7,0	2,0
Podpowiadanie						
Studenci N = 547	3,1	30,2	24,8*	36,4	1,6	3,9
Nauczyciele N = 142	–	29,9	41,1*	12,3	16,7	–
Doktoranci N = 52	–	21,0	34,0*	40,0	3,0	2,0

Źródło: badania i obliczenia własne.

* – mediana.

Jak widać, studenci w ocenie obu zjawisk wykorzystują całą skalę. Żaden natomiast z badanych nauczycieli nie określa zarówno ściągania, jak i podpowiadania jako zjawiska bardzo częstego. Odpowiedzi doktorantów bardziej zbliżone są do odpowiedzi studentów niż do odpowiedzi nauczycieli, i jeśli chodzi o realia dydaktyki akademickiej, należy sądzić, że odzwierciedlają stan faktyczny. Tak więc rozproszenie wyników studentów jest znacznie większe. Dotyczy to również odpowiedzi doktorantów dotyczących ściągania. Nauczyciele są wyraźnie łagodniejsi w ocenie natężenia tych zachowań niż studenci. O ile najczęściej wybieranym przez nauczycieli określeniem intensywności ściągania jest kategoria *rzadko*, o tyle w ocenie studentów i doktorantów – *często*. Podpowiadanie również przez największą grupę nauczycieli określane jest jako zjawisko *rzadkie*, a w ocenie studentów i doktorantów jako *sporadyczne*, przy czym niemal 1/3 studentów biorących udział w badaniu określa podpowiadanie jako zjawisko *częste*, natomiast doktoranci jako *sporadyczne*.

Stosunek studentów i nauczycieli do ściągania i podpowiadania, mający silny etyczny aspekt, różnicuje ich ogląd sytuacji. W świetle uzyskanych wyników widać,

że nauczyciele raczej minimalizują rozmiar tego zjawiska, studenci natomiast oceniają zarówno ściąganie, jak i podpowiadanie jako zjawisko występujące często w trakcie sprawdzianów. Jest wiele przesłanek za przyjęciem wyników badań studentów jako pewnej normy w trakcie sprawdzianów, to bowiem oni mają świadomość czy pracują samodzielnie, czy też nie. Przyczyny różnic opinii studentów oraz doktorantów, a zwłaszcza nauczycieli wynikają z różnicy ich punktu widzenia na omawiane zjawiska. Dla studentów jest to tylko (ewentualnie) brzydkie zachowanie, utrwalone w trakcie nauki w szkołach niższych szczebli. Nauczyciele mają obraz korzystniejszy, co jest prawdopodobnie skutkiem *profesjonalizmu* uczących się w ściąganiu i podpowiadaniu, a może też braku chęci do przyznania się, że nie radzą sobie z tym zjawiskiem.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, co sprzyja z jednej strony trafności i rzetelności ewaluacji, a z drugiej czyni z niej narzędzie motywujące do efektywnej pracy studiujących, wykorzystaliśmy wyniki zadania zatytułowanego *Rady dla nauczycieli*. Było ono wykonywane jako zadanie domowe w końcowej fazie kursu zatytułowanego „Projektowanie autorskiej wersji programu kształcenia”, wchodzącego w skład programu kształcenia nauczycieli (Załącznik 5). Intencją tych nazywanych w skrócie *Rad*, wynikających z długiej praktyki dydaktycznej ich autora, jest zwrócenie uwagi na czynności nauczycieli zapewniające skuteczność nauczania, czyli zapewniające jakość kształcenia w klasie (grupie). Wiele z nich dotyczy form wspomagania procesu komunikowania się nauczyciel – uczący się, co również jest dla nas ważne.

W zadaniu tym wykorzystano opisy autentycznych sytuacji dydaktycznych – przywołano obraz problemów najbardziej „żywych” z punktu widzenia naszych słuchaczy, którzy mieli po dokładnej analizie wszystkich *Rad* ustosunkować się do trzech dowolnie wybranych. Wykonanie tego zadania miało spełnić dwa cele:

Cel dydaktyczny – sprawdzenie umiejętności wykorzystania wiedzy z innych kursów (psychologicznych, pedagogicznych, dydaktyki, metodyki, czy komunikacji społecznej) do interpretacji wybranych *Rad*. I ten cel był przedstawiany uczestnikom kursu.

Drugi cel, o którym nie mówiono badanym, to uzyskanie odpowiedzi na pytanie, które z elementów pracy nauczyciela opisane w *Radach* należą do najczęściej komentowanych, które zaś do komentowanych najrzadziej. Założyliśmy przy tym, że samo ilościowe podejście do częstości wyborów określonych *Rad* może wskazywać z jednej strony na te aspekty pracy nauczyciela, które budzą żywe emocje studentów, z drugiej strony mogą wskazywać te obszary pracy nauczyciela, które najłatwiej jest badanym zinterpretować. Natomiast w przypadku *Rad* relatywnie najrzadziej wybieranych, założyliśmy, że nie budzą one w słuchaczach silnych emocji lub (i) są trudne w interpretacji. Dalsza analiza pozwala zweryfikować te hipotezy. W Załączniku 6 przedstawiamy pełną treść wszystkich *Rad* oraz częstość ich wybierania przez obie badane grupy – nauczycieli i studentów.

Badanie to objęło nauczycieli uczestniczących w kursach i studiach podyplomowych (N = 132) oraz tylko tych studentów Politechniki Wrocławskiej, którzy są kształceni pedagogicznie (N = 396).

W analizie zebranego materiału obok punktów procentowych ilustrujących częstotliwość wyborów danej Rady podaliśmy rangi dla sześciu najczęściej wybieranych *Rad* w obu próbach.

W tym podrozdziale przedstawimy jedynie częstości wyboru *Rad* dotyczących czynności nauczyciela związanych z ewaluacją postępów uczących się, czyli *Rady* nr 2 i *Rady* nr 3 (tab. 5).

Tabela 5. Częstość wybierania niektórych *Rad dla nauczyciela* przez studentów i nauczycieli %

Rada	Częstość wyboru studentów N = 396	Częstość wyboru nauczycieli N = 132
2	15,3	9,5
3	23,0	17,0

Źródło: badania i obliczenia własne

Istotność różnic: różnice między częstościami wyboru studentów i nauczycieli są nieistotne, przy współczynniku istotności $p = 0,05$.

Rada nr 3 w oryginale brzmi następująco: *Oddawać poprawione prace tak szybko, jak to możliwe, uwagi udzielać w formie osobistej, unikać złośliwości, zalecać poprawianie błędów i ponowne przedstawienie pracy. W Radzie tej zaleca się nauczycielom możliwie szybkie oddawanie poprawionych prac, omawianie ich, i co ważne – umożliwienie uczącym się ponownego wykonania pracy. Była ona najczęściej omawiana przez studentów. W grupie nauczycieli Rada ta zajęła drugie miejsce pod względem częstości wyborów.*

Nieco rzadziej w porównaniu z poprzednią wybierana była *Rada* nr 2 i *Już na pierwszej lekcji zadać pracę domową i poprawić ją możliwie najszybciej*. W rangowaniu częstości dokonywanych wyborów przez studentów znalazła się na czwartym miejscu, a przez nauczycieli na miejscu szóstym. Obie przywołane *Rady* dotyczą ewaluacji bieżącej, czyli tej, z którą uczący się mają najczęściej do czynienia. Może właśnie to jest powodem różnicy między podejściem nauczycieli i studentów. Przedstawimy komentarze badanych dotyczące tych *Rad* z podziałem na nauczycieli (N) oraz studentów (S), zaznaczając jedynie płeć autora wypowiedzi (m, k). Rozpoczniemy od rady najczęściej komentowanej.

Komentarze dotyczące *Rady* nr 3

W wielu odpowiedziach nauczyciele skupili się jedynie na pierwszej części treści tej *Rady*, podkreślając znaczenie szybkości udzielania informacji zwrotnej.

Możliwie szybkie oddawanie prac jest konieczne, ponieważ uczeń jeszcze będzie pamiętał materiał, będzie wiedział jak rozwiązał zadanie i rozumiał, za co dostał ocenę. N/k

Nauczyciel powinien robić sprawdziany i klasówki tylko wtedy, jeśli wie, że zdąży je sprawdzić szybko. Według kontraktu nauczycieli z uczniami, który został w tym roku podpisany w naszej szkole, nauczyciele mają maksimum dwa tygodnie na poprawę

prac. Jeśli uczynią to później oceny nie zostają wpisane do dziennika. Ocena wystawiona po długim czasie nie spełnia swojej funkcji dydaktycznej, nie stanowi ani nagrody, ani kary. N/m

Oprócz wymienionych argumentów niektórzy nauczyciele zwracają uwagę na możliwości pozytywnego modelowania ucznia własnym zachowaniem.

Dzięki realizacji tej rady uczniowie mogą szybko poznać swoje błędy i poprawić je. Uczą się przy tym od nauczyciela sumienności, terminowości. S/k

Nauczyciel, który bardzo szybko oddaje prace uczniom, jest bardziej szanowany. Pokazuje własną systematyczność i staje się wzorem. N/k

W innych komentarzach badani odnieśli się do tej części Rady, w której zwraca się uwagę na potrzebę podmiotowego, a zatem indywidualnego podejścia do uczących się.

Uważam, że należy oddawać prace najszybciej, jak tylko można głównie dlatego, żeby uczniowie utrwalali nowy materiał. Uwagi oczywiście powinny być przekazywane w formie osobistej, ponieważ nikt nie lubi być traktowany jako część „masy”, czy tłum. Każdy chce, by dostrzegano w nim indywidualność, zauważano cechy odróżniające go od innych. Ponadto indywidualne podejście jest konieczne, ponieważ niektóre błędy uczniowie mogą popełniać z różnych powodów. N/k

Nauczyciel powinien stosować się do tej rady, ponieważ szybkie oddawanie prac skraca okres niepewności ucznia. Uwagi na temat pracy nie powinny być omawiane przy całej klasie, zwłaszcza gdy chodzi o uwagi negatywne. Wytykanie błędów przy grupie może spowodować, że uczeń poczuje się upokorzony, zamknie się w sobie i nie będzie chciał współpracować. Ważna jest pochwała szczególnie w stosunku do uczniów mniej zdolnych, którzy aby osiągnąć efekt musieli poświęcić więcej wysiłku. S/k

Bardzo ciekawa jest następna wypowiedź nauczyciela, w której zwraca uwagę na psychologiczne aspekty niewłaściwego przekazywania informacji zwrotnej uczącym się, oraz, co szczególnie wymaga podkreślenia, akceptowania możliwości popełniania przez uczących się błędów.

Poprawione prace należy oddawać jak najszybciej, natomiast wszelkie uwagi, zwłaszcza dotyczące błędów, powinny być omawiane w trakcie osobistej rozmowy, aby uniknąć ośmieszenia ucznia przed klasą. Stosując złośliwe uwagi niszczy się więź między nauczycielem a uczniem, uruchamiamy mechanizm stresowy, lęk, niepokój, brak zaufania, niszczy się wewnętrzną motywację. U ucznia pojawiają się kompleksy niższości, zaniżona samoocena, poczucie bezradności. Ocena pracy powinna zawierać elementy opisowe i wyjaśniające, a więc informacje czy jego postępy są lepsze, czy gorsze, w czym się to wyraża i jakie są tego przyczyny oraz co powinien uczynić, by mieć lepsze wyniki. Ocena jawna, wystawiona możliwie szybko wraz ze wskazówkami do dalszej pracy może ukierunkować postępowanie ucznia. Ważne jest, żeby nauczyciel uzmysłowił uczniom, że nawet on nie jest nieomylny i że każdy ma możliwość ponownego przedstawienia swojej pracy. N/m

W następnym komentarzu, zarówno studenci, jak i nauczyciele mają podobne podejście do sposobu oceniania prac oraz sposobu przekazywania wyników uczącym się.

Oddawanie poprawionych prac tak szybko, jak to jest możliwe ma duże znaczenie, ale jeszcze ważniejszy jest sposób, w jaki nauczyciel ocenia prace i jak informuje o wynikach swoich uczniów. Uwagi napisane na poprawionej pracy, w formie osobistej, jasno i konkretnie omawiające błędy oraz krótkie uzasadnienie oceny. To jest prawidłowy tok postępowania. Niedopuszczalne jest przedstawienie wyników sprawdzianów kolejnych uczniów przy całej klasie (co często ma miejsce), przy jednoczesnym szyderczym wyśmiewaniu słabych uczniów. Często dochodzi do sformułowania typu „ty się już do niczego nie nadajesz”, „co z ciebie wyrośnie” itp. Z psychologicznego punktu widzenia, delikatnie mówiąc jest to wysoce niewłaściwe. S/k

Ważne jest, aby nauczyciel nie przetrzymywał nie poprawionych prac. Po pierwsze utrzymywanie ucznia w niepewności, co do oceny jego pracy powoduje niepokój, zdenerwowanie, stres. Po drugie, jeśli mija zbyt dużo czasu, uczeń zapomina, co w niej wykonał i trudniej zrozumieć błędy i poprawić je. Nauczyciel powinien stosować uwagi w formie osobistej, gdyż w ten sposób okazuje swoje zaangażowanie, zainteresowanie osobą ucznia. Pokazuje, że zależy mu na uczniu, traktuje ucznia podmiotowo, z szacunkiem. Nie powinien być złośliwy w swoich uwagach, gdyż to demotywuje ucznia – wystarczająco bolesny dla ucznia jest sam fakt popełnienia błędu. Złośliwe uwagi mogą wywołać agresję lub efekt wycofania się. Odczuwa on wtedy brak życzliwości ze strony nauczyciela do swojej osoby i traci motywację do nauki danego przedmiotu. Zalecanie poprawienia błędów i ponownego przedstawienia pracy daje uczniom szansę uzupełnienia braków, pokazuje, że owszem mylić się można, ale zawsze można się nauczyć wykonywać daną rzecz dokładnie. Jest to ogromnie motywujące i wychowawcze. N/m

Przy okazji komentowania tej Rady powraca raz jeszcze znaczenie obiektywnej i uzasadnionej oceny. Ponadto komentujący przypominają, iż ocena pracy uczącego się jest w pewnym stopniu również oceną pracy jego nauczyciela.

Nauczyciel wyrażając słabemu uczniowi swoje uznanie, nawet za drobne osiągnięcia, może zmienić jego motywację do nauki. Z poprawianiem i sprawdzaniem prac uczniów wiąże się ich ocena. Jeśli jest to ocena sprawiedliwa i w odpowiedni sposób umotywowana – to nadaje ona pracy klasowej, czy domowej większą rangę. Może być też bodźcem i zachęcać do dobrego przygotowania się do lekcji. Nauczyciel powinien zwrócić uwagę przy złym wykonaniu pracy jaka jest przyczyna. Ocena powinna dostarczyć uczniowi informacji niezbędnych do dokonania poprawek, uzupełnień, tak aby dokonując poprawek nie popełniał błędów. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, jakie znaczenia ma sprawiedliwa ocena. Czasami zwykła ocena dociera głębiej niż nauczycielowi się wydaje, zwłaszcza w okresie dzieciństwa i dorastania – okresie ważnym ze względu na formowanie obrazu samego siebie. Skutki niewłaściwego oceniania mogą „zablokować” uczącego się w danej dziedzinie, czasami na całe życie. Dla ucznia ma znaczenie trafna informacja zwrotna. Tylko uczeń sprawiedliwie oceniony będzie skłonny do dalszego wysiłku. Źródła braków i sposoby ich likwidacji.

Ocena powinna być konstruktywna, czyli zachęcać do dalszych prób. Każda ocena ucznia to też ocena samego nauczyciela. Zadaniem dobrego nauczyciela jest tak uczyć, aby uczeń sam zaczął się uczyć. S/k

W kolejnych wypowiedziach autorzy zwracają uwagę na możliwość wychowawczego oddziaływania dobrym przykładem na uczących się. Odwołują się do idei wspólnoty, w której zasady obowiązują wszystkich uczestników procesu kształcenia.

Szybkie oddawanie poprawionych prac daje uczniowi możliwość zdobycia informacji o stanie swoich kompetencji z danego zagadnienia. Mobilizuje też ucznia do wywiązywania się z prac w terminie. Zachowanie nauczyciela może działać jako modelowanie – skoro nauczyciel terminowo wywiązuje się ze swego obowiązku – to ja też powinnam/powinienem. S/k

Szybkie oddawanie poprawionych prac skraca czas występowania u uczniów stresu związanego z oczekiwaniem na wyniki. Jeżeli nauczyciel zbyt długo przytrzymuje prace nie oddając ich, uczniowie mogą poczuć się zlekceważeni, gdyż zwykle wyniki są dla nich ważne. Długotrwałe zwlekanie z oddaniem prac może sprawiać wrażenie jakby nauczyciel nie był ciekaw wyników. Uczniowie będą na każdej następnej lekcji z niecierpliwością oczekiwać wyników. Może to w rezultacie doprowadzić do utraty zainteresowania przedmiotem i zaowocować niechęcią do nauczyciela. Najgorszym scenariuszem jest obiecanie sprawdzenia prac na dany dzień i niedotrzymanie słowa. Taki nauczyciel będzie postrzegany jako niesłowny i nie będzie darzony szacunkiem. Niezbyt dobrym wyjściem wydaje mi się także oddawanie prac pod koniec lekcji, po zrealizowaniu tematu, gdyż nauczyciel sądzi, że oddając prace uczniowie nie będą chcieli zajmować się lekcją. Nie bierze pod uwagę faktu, że niektórzy nie będą w stanie skoncentrować się nad nowym tematem czekając na wynik. S/k

To swoisty dowód szacunku, zarówno w stosunku do siebie – wobec swojej pracy dzięki szacunkowi dla pracy uczniów. Uwagi odpowiednio sformułowane świadczą, że praca została faktycznie przeczytana i przeanalizowana, a nie tylko powierzchownie, szybko przejrzana. S/k

Oddawanie prac w jak najszybszym terminie jest niezwykle istotne. Uczniowie na bieżąco znają stan swoich osiągnięć i ocen, pozwala im to odpowiednio zaplanować naukę, jeśli zaistnieje konieczność poprawy. Szybkie poprawianie przeprowadzonego sprawdzianu to niezwykle cenna informacja także dla nauczyciela, który na bieżąco może śledzić stan wiedzy i umiejętności uczniów. W przypadku nagromadzenia się zbyt dużych zaległości, o czym świadczyć będą słabe wyniki ze sprawdzianu, nauczyciel ma podstawę i sygnał tego, że coś z danym uczniem (uczniami) dzieje się nie tak. Słabe wyniki u znacznej części uczniów to znak, że być może wiedza nie została przekazana w sposób zrozumiały i należałoby wrócić do ponownego omówienia danego tematu. Tylko szybkie sprawdzenie pozwala na szybka reakcję, zanim nagromadzą się inne zaległości. N/k

Druga często wybierana rada wiążąca się z ewaluacją to Rada nr 2. Pod względem częstości interpretacji Rada ta znalazła się na czwartym miejscu, jeśli idzie

o studentów, a na szóstym u nauczycieli (tab. 5). Jednak ci, którzy się na niej skoncentrowali, mają wiele argumentów potwierdzających jej dydaktyczne walory. Przytaczamy wybrane przykłady komentarzy. Są one również poprzedzone informacją dotyczącą przynależności jej autora do grupy nauczycieli (N) lub studentów (S) oraz płci.

W wypowiedziach komentujących zwraca się uwagę na istotę pracy domowej jako samodzielnej próby osiągnięcia celu przez uczących się oraz na konsekwencje oceniania prac domowych w krótkim terminie. Niektórzy respondenci omawiają też standardy, jakim powinny odpowiadać zadania domowe. Podają sposoby postępowania wobec uczniów, którzy nie wykonali tego zadania.

Praca domowa ma wiele zalet, ponieważ uczeń sam szuka rozwiązania. W ten sposób uczy się samodzielności. Terminowe sprawdzanie prac domowych mobilizuje uczniów do systematycznej pracy. (...) Jeżeli nauczyciel nie sprawdza pracy domowej – uczniowie po jakimś czasie przestają widzieć sens w wykonywaniu jej. S/m

Już na pierwszej lekcji zadaję pracę domową i sprawdzam ją przed następną lekcją, aby przyzwyczaić uczniów do systematycznej pracy. Zadania domowe są istotnym, ważnym elementem w pracy dydaktycznej, nie tylko utrwalają wiedzę i umiejętności, ale uczą także samodzielnego uczenia się i systematycznej pracy. Ważne jest, aby zadanie dotyczyło treści omawianych na zajęciach, aby źródła, z których uczeń powinien korzystać były dostępne, aby mógł samodzielnie wykonać zadane. Zadanie musi być interesujące dla ucznia, mieć jasno sformułowaną treść, a jego wykonanie nie powinno zajmować wiele czasu, tak aby uczeń mógł przygotować się do innych zajęć. Zadanie domowe powinno dać uczniowi satysfakcję z pokonania trudności. Jeżeli uczeń opuści lekcję lub nie przygotowuje się, staram się dowiedzieć o powody i zaoferować pomoc. Sprawdzanie zadań na bieżąco daje nauczycielowi orientację czy temat został opanowany przez klasę, czy należy go powtórzyć. N/k

Nauczyciel, który nie zna jeszcze swoich uczniów, powinien postarać się uzyskać jak najwięcej i jak najszybciej informacje na ich temat. Zadanie domowe jest dobrą okazją. Sprawdzenie wykonania tej pracy pozwala bowiem nie tylko ocenić stopień przyswojenia określonego materiału, ale też pozwala dowiedzieć się kto jest sumienny, staranny, dokładny, a kto zapominalski, niechłujny itp. S/m

Uważam, że dzięki zadawaniu prac domowych i systematycznym ich sprawdzaniu, można wyrobić u uczących się tę bardzo ważną cechę, jaką jest respektowanie umowy. Takie prace można i trzeba oceniać. Jeśli uczeń jest zobligowany do tego, by zawsze odrabiał prace domowe, chcąc nie chcąc musi zaglądać do zeszytu, podręcznika, dzięki czemu utrwała materiał. Jest też możliwość, że praca domowa rozbudzi zainteresowanie ucznia danym zagadnieniem. S/k

Autorzy ostatnich dwóch wypowiedzi widzą w zadawaniu pracy domowej na pierwszych zajęciach swoisty instrument mobilizacji uczących się, a nawet traktowania tego zabiegu jako sposób wpływania na prestiż przedmiotu.

Uważam, że ta rada jest bardzo potrzebna. Zadanie pracy domowej na pierwszej lekcji pozwoli uzmysłwić uczniom, że przedmiot jest ważny i nie można go lekcewa-

żyć. Uczy go także systematycznej pracy, co jest bardzo pomocne w dalszej nauce. Uczeń w ten sposób zmuszony jest do przeglądania przerobionego materiału po każdej lekcji, a co za tym idzie przyswaja sobie wiedzę i nie robi zaległości. Brak zaległości pozwala rozumieć dalsze części materiału. Jeśli uczeń opuści lekcję, nauczyciel powinien znać powód jego nieobecności. W takim przypadku nauczyciel powinien zaoferować mu pomoc w nadrobieniu materiału. N/k

Uczniowie traktują pierwsze lekcje jako swoisty sondaż nauczyciela i stylu jego pracy. Oczekują „luzu” i nic nie robienia. Czasami nauczyciel ulega tym oczekiwaniom. Lekcja jest wtedy stracona. Dla ucznia praca domowa z pierwszej lekcji jest sygnałem, że nie ma lekcji nieważnych, że wszystkie wnoszą coś przydatnego, że zadanie domowe jest normalnym wymogiem i że należy pracować także w domu. Sprawdzając zadania, nauczyciel pokazuje uczniom, że jest konsekwentny w działaniu i mobilizuje ich do systematycznej pracy. Co ważne, sprawdzenie i ocena pracy przekazuje także informacje, na ile uczniowie opanowali objętą zadaniami partię materiału i nad czym jeszcze powinni ewentualnie popracować. Zadawanie prac i niesprawdzanie ich zwykle powoduje, że uczniowie z czasem przestają odrabiać lekcje i nie utrwalają nowej wiedzy. Nauczyciela oceniają jako niekonsekwentnego, naiwnego, czy nawet leniwego. N/k

Jak widać ocenianie prac domowych jest w świadomości badanych ważnym elementem nie tylko ewaluacji bieżącej. Zwracają uwagę na dodatkową funkcję zadania domowego – jako składową ewaluacji wstępnej, jeżeli pojawia się ono na pierwszej lekcji. Można polemizować z tezą, iż zadawanie prac domowych na pierwszej lekcji może mieć również wpływ na pierwsze wrażenie dotyczące nauczyciela, czy też, że jest sposobem na zyskanie prestiżu przedmiotu.

Wykonanie zadania dotyczącego *Rad* dawało możliwość sformułowania (nieobligatoryjnie) własnej rady. Niektórzy z badanych podjęli to wyzwanie, starając się ująć w nich to, co z własnej perspektywy wydawało się im ważne.

Przytoczymy kilka **własnych Rad** sformułowanych przez badanych, gdyż zawarte w nich wskazania są istotne dla ewaluacji wspomagającej jakość kształcenia.

Pamiętać, żeby oceniać starania i wysiłek, a nie tylko wyniki. Oceniając postępy uczniów, ich starania zachęcamy do większego wysiłku. Nauczyciel przede wszystkim powinien zauważyć i nagrodzić postępy, a nie trzymać się sztywno postawionych wymagań. S/k

Po napisanym sprawdzianie i poprawieniu przez nauczyciela prac korzystne będzie przeznaczenie jednej godziny na analizę wyników sprawdzianu. Do każdego zadania zgłasza się uczeń, który prawidłowo rozwiązał zadanie na sprawdzianie i przedstawia rozwiązanie na tablicy. Uczniowie śledzą prawidłowy tok postępowania przy rozwiązaniu danego zadania, co pomaga w opanowaniu danej umiejętności i w ewentualnej poprawie oceny. Analiza zadań na tablicy stanowi też kolejne powtórzenie wiadomości wchodzących w zakres „przerobionego” materiału (praktyka czyni mistrza). S/m

Wykorzystuj całą skalę ocen. Jednym z podstawowych błędów nauczycieli (zwłaszcza rozpoczynających pracę) jest niepełne wykorzystywanie skali ocen. Oznacza to, że

tacy nauczyciele unikają wystawiania ocen bardzo dobrych, celujących, wykorzystując najczęściej oceny dopuszczające, dostateczne i dobre. Tłumaczy się to pewną ostrożnością nauczającego, który w obawie przed nietrafną oceną uczniów ogranicza skalę ocen. N/m

Pomyśl, zanim coś powiesz. Bądź konsekwentny, zwłaszcza gdy chodzi o ocenianie. Jeśli coś mówisz, że zrobisz, to tak zrób. Nie rzucaj słów na wiatr. S/m

Badani jeszcze raz dają dowód, iż przestrzeganie zasad dydaktyki, zwłaszcza w procesie oceniania wyników uczących się, jest podstawową umiejętnością oceniających.

Przedstawione w tej części podrozdziału wyniki badań są dobrym potwierdzeniem założenia, że na jakość ewaluacji ma wpływ również towarzyszący jej kontekst, przede wszystkim mamy na myśli kontekst dydaktyczny, ale także związany z nim kontekst psychologiczny, czy etyczny. W procedurach związanych z ewaluacją, oprócz doboru właściwych metod i narzędzi pomiaru wyników kształcenia, spełniających postulat indywidualizacji (tam, gdzie jest to zasadne), należy zadbać o atmosferę sprzyjającą możliwie pełnemu wykorzystaniu potencjału tkwiącego w studentach. Kluczową rolę odgrywa w tym profesjonalizm nauczających, ale także ich takt pedagogiczny i kultura osobista.

3.1.2. Rodzaje oceniania preferowane przez studentów oraz nauczycieli

Wykorzystaliśmy wyniki badań zebranych za pomocą opracowanego kwestionariusza ankiety w dwóch wariantach dla studentów (Załącznik 1) oraz dla nauczycieli (Załącznik 2). Próby składają się z 547 studentów oraz 142 nauczycieli i 52 doktorantów. Jedno z pytań zawartych w kwestionariuszu dotyczy preferowanego przez respondentów sposobu oceniania. Chodzi nam o to, by uchwycić zależność między sposobem oceny aktualnych wyników studiujących a mobilizacją do dalszej nauki. Chodzi nam również o ustalenie ewentualnych przyczyn preferencji studentów. Wy różniliśmy trzy takie sposoby oceniania: **łagodne**, **obiektywne**, **surowe**. Biorąc pod uwagę przesłanki psychologiczne motywacji do działania, trzeba się liczyć z występującymi różnicami indywidualnymi, jest zatem oczywiste, że nie otrzymamy jednolitych odpowiedzi.

Studenci odpowiadali na pytanie – *Na satysfakcjonujące mnie wyniki kształcenia najbardziej mobilizująco wpływa ocenianie:*

- *łagodne (z lekką tendencją do przeceniania Twoich aktualnych wyników);*
- *obiektywne (w Twoim odczuciu odpowiadające aktualnym wynikom);*
- *surowe (z lekką tendencją do niedoceniania Twoich aktualnych wyników)* (Załącznik 1).

Nauczyciele oraz doktoranci odpowiadali na pytanie – *Z moich doświadczeń wynika, że najbardziej mobilizująco na wyniki kształcenia wpływa ocenianie:*

- *łagodne (z lekką tendencją do przeceniania aktualnych wyników uczących się);*

- obiektywne (odpowiadające aktualnym wynikom uczących się);
- surowe (z lekką tendencją do zawyżania stawianych uczącym się wymagań) (Załącznik 2).

Zadaniem respondentów było – oprócz podkreślenia wybranej odpowiedzi – krótkie jej uzasadnienie. Strukturę badanych pod względem preferencji rodzajów oceniania zawierają dane w tabeli 6.

Tabela 6. Preferencje rodzaju oceniania, %

Wpływ rodzaju oceniania na mobilizację do nauki	Studenci N = 547	Nauczyciele N = 41	Doktoranci N = 52
Łagodne (z lekką tendencją do przeceniania wyników)	19,2	19,5	17,0
Obiektywne (odpowiadające aktualnym wynikom)	74,7*	75,6*	78,0*
Surowe (z lekką tendencją do stawiania zawyżonych wymagań)	6,1	4,9	5,0

Źródło: dane i obliczenia z badań własnych.

* – modalna.

Z rozkładu odpowiedzi wynika, że stosunek wszystkich badanych grup do wyróżnionych rodzajów oceniania jest nieistotnie statystycznie ($p = 0,05$) różny, przy czym statystycznie istotnie przeważa wybór oceniania obiektywnego. Reprezentuje je niemal $\frac{3}{4}$ badanych studentów i ponad $\frac{3}{4}$ badanych nauczycieli oraz doktorantów. Co piąty badany student, nauczyciel i 17% doktorantów optują jednak za ocenianiem określonym jako łagodne. Statystycznie istotne są natomiast różnice między zwolennikami oceniania łagodnego a zwolennikami oceniania surowego, z przewagą pierwszych. Najmniej, we wszystkich grupach, jest zwolenników oceniania surowego. Ta zbieżność ocen badanych grup może prowadzić do hipotetycznego założenia, że w preferencjach studentów oraz doktorantów dotyczących wyróżnionych sposobów oceniania jest odbicie stylów oceniania, do jakich przyzwyczaili się w procesie kształcenia na niższych etapach edukacji. Te trzy style również są obecne w kształceniu akademickim.

Warto jednak zwrócić uwagę, że w praktyce dydaktycznej tendencje studentów i nauczycieli akademickich nie zawsze się spotykają, optując bowiem za jedną z wymienionych kategorii oceniania, doktoranci (podobnie jak i nauczyciele) mówią jako o stałej tendencji. W praktyce zatem największe szanse bycia dobrze motywowanym mają studenci, którzy preferują ocenianie obiektywne. Jest to również najczęściej występująca deklaracja oceniających. Gorzej jest, jeżeli student preferujący łagodne ocenianie trafia na nauczyciela optującego za ocenianiem surowym, czy też jeżeli zdarzy się odwrotna preferencja.

W dalszych rozważaniach zajmiemy się komentarzami studentów dotyczącymi wybranej opcji oceniania. Przytaczamy najczęściej pojawiające się komentarze lub takie, w których w charakterystyczny sposób respondenci zwracają uwagę na kompetencje dydaktyczne nauczycieli akademickich lub ich ewidentne braki w tym zakresie.

Prześledźmy w pierwszej kolejności argumenty respondentów optujących za **obiektywnym** sposobem oceniania. Wypowiedzi studentów opatrzone są informacją o płci (M – mężczyzna, K – kobieta), roku studiów (1, 2, 3, 4, 5) oraz o wydziale określonym liczbą (spis wydziałów i skróty – patrz Załącznik 7).

Studenci cenią sobie informację zwrotną zawartą w obiektywnej ocenie.

Jest się świadomym zarówno postępów, jak i braków. Pomaga to ocenić, jaki nakład pracy potrzebny jest do opanowania materiału M/2/W 4. Daje mi faktyczny obraz wiedzy. Czasami może jest to gorzkie, ale lepsza jest prawda M/3/W 12. Oceny są od tego, aby wyrażały aktualny stan wiedzy, oceny zawsze powinny być obiektywne M/2/W 10. Prawda jest najważniejsza. M/2/W 11

Wybór obiektywnego oceniania idzie czasem w parze z odpowiedzialnością, z jaką studenci podchodzą do studiowania.

Uważam, że sama potrafię ocenić swój stan wiedzy i wiem, jakie są moje możliwości. Od oceniającego oczekuję obiektywności, gdyż potrzebuję potwierdzenia K/5/W 1. Wtedy czuję się studentem i jak mam złe oceny mogę mieć pretensje tylko do siebie, a nie do nauczyciela. M/5/W 10

Do tej grupy należą też studenci, którzy co prawda wybrali opcję ocenianie obiektywne, ale ich wypowiedzi ujawniają silną potrzebę akceptacji.

Najlepiej poznać prawdę, a nie oszukiwać się. Chociaż czasami lepiej ocenić kogoś łagodniej, niż skrzywdzić K/2/W 11. Obiektywne, oczywiście z małą nutą oceniania łagodnego. W wielu przypadkach pomaga mi to otworzyć się, pokonać stres i lęk. Pomaga swobodnemu przepływowi myśli w trakcie odpowiedzi K/5/W 3. Obiektywne, ponieważ wiem, co naprawdę umiem. Ale ocenianie to nie powinno być surowe, raczej zachęcające do dalszej pracy. W innym przypadku zniechęcam się. K/4/W 3

Niemal co piąty z respondentów wprost opowiada się za ocenianiem **łagodnym**, czyli lekko przeceniającym aktualne wyniki kształcenia. Mają świadomość, że otrzymane oceny są wtedy trochę wystawione „na wyrost”. Argumentując swój wybór, respondenci zwracają uwagę na wiele różnych ważnych dla nich aspektów łagodnego oceniania. Dla niektórych ocena taka jest zobowiązaniem do solidnej pracy.

Zachęca do douczenia się. Skoro dostałam dobrą ocenę, to muszę się wykazać i nie dać plamy K/3/W 3. Ocenianie łagodne sprawia, że student czuje, że jest coś wart, wtedy docenia własne możliwości i z większym zapalem bierze się do nauki M/2/W 4. Ponieważ lepiej się czuję, gdy dostaję lepszą ocenę, niż wynika to z moich aktualnych możliwości M/3/W 8. Mimo że nie jest ono najzupełniej dokładne i sprawiedliwe, to niesamowicie pomaga i mobilizuje do dalszego wysiłku intelektualnego M/5/W 7. Ocenianie łagodne mobilizuje mnie do większej pracy, aby „dorównać” ocenie, którą dostałam „na wyrost”. K/5/W 3

Niektórzy respondenci podkreślają znaczenie łagodnego sposobu oceniania jako warunku ujawnienia własnych możliwości intelektualnych, ponieważ ich stres tylko w takich warunkach nie jest zbyt duży.

Bo się nie stresuję i daję z siebie wszystko K/5/W 2. Minimalizuje stres i pozwala czuć się pewnie, co pomaga w skupieniu się nad zadaniem. M/1/W 7

Zwróćmy uwagę, iż niemal identyczne argumenty przytoczyli studenci rozpoczynający i kończący studia. Można założyć, że ich konstrukcja psychiczna i mniejsza odporność na stres wymaga pewnej (może większej niż dla innych) dozy zaufania ze strony nauczyciela, a także poczucia bezpieczeństwa, by ujawnić rzeczywiste wyniki kształcenia.

Ocenianie łagodne może też według respondentów być powodem większej satysfakcji ze studiowania.

W przypadku nauk ścisłych łagodne ocenianie może sprawić, że studenci polubią przedmioty, których muszą się uczyć. Po pewnym czasie mogą zacząć się ich uczyć „na własną rękę”. M/2/W 11

Podejście nauczającego charakteryzujące się pewną dozą zaufania do studenta, stwarzające pewien komfort, jest dla niektórych szczególnie ważne w przypadku realizacji treści programowych nowych i do tego trudnych. Świadczy o tym następująca wypowiedź:

Szczególnie na pierwszym roku, ponieważ dla studenta szkoła, ludzie i całe otoczenie jest czymś nowym i to wszystko wpływa stresująco. K/1/W 11

Obowiązująca praktyka dydaktyczna jednak dowodzi, iż na pierwszym roku studiów ocenia się studentów bardziej restrykcyjnie, ponieważ ten okres ma spełnić funkcję selekcyjną (promującą), zastępując egzamin wstępny jako formę ewaluacji wstępnej.

W badanej próbie są też jawni zwolennicy **surowego** oceniania, czyli takiego, w którym jest tendencja do stawiania uczącym się (studiującym) rygorystycznych wymagań. Za takim rodzajem oceniania optuje mała grupa respondentów (ponad 6%), ale nie sposób pominąć ich argumentów, gdyż wyjaśniają w nich powody swego nastawienia.

W szkole średniej miałem nauczycielkę, która bardzo dużo wymagała i z perspektywy czasu widzę, że było to dla mnie dobre rozwiązanie M/2/W 4. Ten typ oceniania sprawia, że wymagamy od siebie więcej (i zdajemy sobie sprawę, że nas na to stać). Odrobina restrykcji z przewagą obiektywizmu jest najlepszym rozwiązaniem, nigdy nie pożałuję. K/3/W 7

Wśród omawianej grupy są też osoby ujawniające, iż do osiągnięcia dobrych wyników końcowych potrzebna jest im motywacja zewnętrzna w trakcie zajęć semestralnych.

Restrykcyjne, ale tylko w trakcie sprawdzianów bieżących, to mobilizuje do lepszej pracy i lepszych wyników na kolokwium, a potem na egzaminach. M/1/W 11

Reasumując przedstawione stanowiska studentów wobec rozpatrywanych sposobów oceniania, należy stwierdzić, iż zdecydowana większość badanych optuje za obiektywizmem w ocenie. Z dużym prawdopodobieństwem można do tej grupy zaliczyć osoby traktujące studiowanie odpowiedzialnie. Poparciem tej tezy mogą być przytoczone wypowiedzi respondentów. Jak zwykle w dużej grupie pojawiają się osoby, które bardziej mobilizuje ocena łagodna. Optuje za nią co piąty badany student. Przekonują oni, że dzięki takiemu sposobowi oceniania są niejako obligowani

do sprostania wymaganiom nauczyciela, uzyskują większe poczucie bezpieczeństwa, czasem wsparcie i mogą wykonywać zadania bez nadmiernego stresu. Dla niektórych z tej grupy ocenianie łagodne, „na wyrost”, jest pewnym rodzajem zobowiązania i silnym bodźcem do pracy. Mając dobre oceny, nie chcą zawieść oczekiwań prowadzącego zajęcia lub (i) samemu sobie dowieść, że zasługują na takie oceny. Nie-wielka grupa badanych wybiera jednak ocenianie surowe. Należą do niej najprawdopodobniej osoby, które są zewnątrz sterowne, bądź przyzwyczyły się do takiego sposobu stymulowania ich aktywności na niższych etapach kształcenia, a może nawet potrzebują sytuacji pewnego zagrożenia, aby zmobilizować się do pracy.

3.1.3. Wspomagające i stresujące sposoby oceniania przez nauczycieli wyników kształcenia w opinii studentów

Przejdźmy obecnie do analizy przyjętego kryterium jakości pomiaru dydaktycznego – trafności i rzetelności. Wyznaczają je przede wszystkim użyte narzędzia pomiaru dydaktycznego. Trafność, o której szerzej pisaliśmy w rozdziale 1, można lapidarnie określić jako zbieżność sposobu mierzenia wyników kształcenia z założonymi celami kształcenia. Dodatkowo zakładamy, że oprócz stosowanych metod i narzędzi pomiaru dydaktycznego, na trafność mają wpływ warunki towarzyszące pomiarowi. Zgodzić się należy, iż w niemal każdej sytuacji dydaktycznej, w której dokonywana jest ocena, pojawiają się emocje i stres, ale powinny być one związane tylko ze „zmaganiem się” studenta z zadaniem (zadaniami), a nie z warunkami, w jakie towarzyszą „pomiarowi”.

Dokonaliśmy próby analizy sytuacji towarzyszącej ocenianiu studiujących, traktując ją jako swoisty probierz umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich. Chodziło nam o uchwycenie czynników wspomagających albo utrudniających (zakłócających) przebieg ewaluacji. W omawianych wcześniej kwestionariuszu ankiety studenci uzupełniali następujące zdanie: **Najbardziej pomagają mi sposoby oceniania polegające na ...** (Załącznik 1). Pytanie to odwoływało się do skojarzeń respondenta pochodzących, jak założyliśmy, z osobistych doświadczeń, przeżyć związanych z sytuacjami dydaktycznymi, w trakcie których byli oceniani. Odpowiedzi na to pytanie i następne traktujemy jako komplementarne do prezentowanych wcześniej wyborów i komentarzy dotyczących rodzaju oceniania.

Wybraliśmy najczęściej powtarzające się i zarazem charakterystyczne odpowiedzi studentów. Wiele z nich dotyczy jasnego określenia przez nauczyciela zasad i kryteriów wykonania zadania, pracy, najlepiej na pierwszych zajęciach i konsekwencji w ocenianiu według podanych założeń. Oto przykłady:

- *dotrzywaniu umowy kontraktu K/4/W 7;*
- *ustaleniu kryteriów zaraz na pierwszych zajęciach M/3/W 4;*
- *gdy wcześniej konkretnie ustalone są zasady, m.in. liczba punktów potrzebna do zaliczenia K/4/W 3;*
- *dokładnym omówieniu kryteriów oceny na początku zajęć K/4/W 2.*

W innych wypowiedziach koncentrowano się na sposobie sprawdzania pracy, indywidualnym podejściu do studenta w trakcie oceniania, a także uzasadnianiu wystawionej oceny, możliwości analizy pracy z prowadzącym, czy zwracano uwagę na sytuacje, w których prowadzący podkreśla silne i słabe strony pracy:

- *rzetelnym sprawdzeniu całości pracy i gdy sprawdzający nie kieruje się sympatią czy antypatią do studenta K/4/W 11;*
- *indywidualnym ocenianiu pracy bez porównań K/4/W 11;*
- *pełnym uzasadnieniu oceny, zwróceniu uwagi na rzeczy ważne i nieistotne M/2/W 10;*
- *na dokładnym omówieniu błędów i braków M/2/W 12;*
- *gdy możliwy jest wgląd w pracę oraz omówienie z prowadzącym popełnionych błędów K/3/W 3.*

Niektórzy z respondentów podkreślali jak ważne jest dla nich rzetelne sprawdzanie ich wiedzy, czyli optowali za większą niż w praktyce liczbą sprawdzianów. Może w ten sposób nie wprost zwracali uwagę, iż samo wykonanie prac na ocenę, zwłaszcza gdy wiąże się z nią informacja zwrotna, pomaga im mobilizować się do systematycznej pracy. Podkreślali znaczenie faktu, iż oceniający dostrzega ich wkład pracy, a także zwracali uwagę na możliwości poprawienia złej pracy. W tej grupie, może nie przez przypadek, znalazły się wypowiedzi studentów z początkowego etapu studiów:

- *wystawianiu dużej liczby ocen, braniu pod uwagę w ocenie końcowej aktywności na zajęciach, dawaniu możliwości poprawy M/2/W 5;*
- *tym, że nauczyciel potrafi docenić rzetelność, sumienność i pracowitość uczącego się M/2/W 9.*

W przytoczonych wypowiedziach respondentów znajdują odbicie elementarne zasady dydaktyki i wynikające z nich zasady oceniania. Jeżeli ta lista wypowiedzi nie jest długa, to głównie dlatego, że komentarze respondentów uzasadniające to, co im pomaga w trakcie oceniania, bardzo często się powtarzają. Ponadto dobra dydaktyka nie wywołuje tylu emocji, co zła, a to z kolei odbija się na mniejszej różnorodności odpowiedzi.

Przedstawimy wypowiedzi respondentów na kolejne pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety: ***Najbardziej stresuje mnie (przeszkadza mi) ocenianie, w trakcie którego ...*** (Załącznik 1). Pytanie to wymagało również od respondentów uzupełnienia zdania. Warto podkreślić, iż jedynie 12% ogółu respondentów nie odpowiedziało na to pytanie. Poniżej przytaczamy wybrane, najbardziej charakterystyczne odpowiedzi, zwracające uwagę na ewidentne braki dydaktyczne i metodyczne osób prowadzących zajęcia oraz, niekiedy, ich specyficzne, kolidujące z etyką podejście do studentów:

- *nie ma jasnych kryteriów M/3/W 11;*
- *niejasne jest określenie kryteriów, zasad oceniania K/4/W 3;*
- *jest nieprzewidywalne (nie ma jasnych kryteriów) M/2/W 11;*
- *nie bardzo wiadomo co będzie oceniane, nie jest do końca określone, wynik zależy od dobrej woli prowadzącego K/2/W 4;*

– *wynik nie jest adekwatny do wiedzy, tylko oceniający kieruje się „nazwiskiem”* M/2/W 4.

Niekiedy studenci zwracają uwagę na nieuzasadnione merytorycznie zasady oceniania. Oto kilka przykładów:

- *nie bierze się pod uwagę metody rozwiązania, tylko wynik* K/1/W 7;
- *ustala się próg zaliczenia dopiero po odbytym egzaminie (progi są ustalane na podstawie wyników zdobytych przez całą grupę)* K/4/W 3;
- *narzucany jest przez nauczyciela sposób rozwiązania zadania, czy sposób myślenia* K/1/W 7;
- *wymaga się tylko wyklepanych regulek i schematów* M/4/W 10;
- *ocenia mnie według swoich kryteriów, swoich doświadczeń; nie interesuje go co myślę, dlaczego tak myślę, tylko gani za to, że myślę źle* K/4/W 3;
- *nie sprawdza faktycznego stanu wiedzy, zrozumienia tematu, tylko wymaga „wyklepania definicji”* K/5/W 3.

W przedstawionych wypowiedziach uderza brak (w odczuciu respondentów) jasno sprecyzowanych kryteriów, zasad odnoszących się do sposobu oceniania wykonanych zadań, prac. W wypowiedzi, której autor zwraca uwagę na to, że na ocenę ma wpływ jedynie wynik, a nie sposób rozwiązania zadania, trudno orzekać, czy jest to błąd oceniającego, czy też nie. Jaśniejsza dla interpretacji, choć nie w pełni, jest sytuacja opisana przez następnego z respondentów, w której mówi on wprost o narzucanym przez sprawdzającego sposobie rozwiązania zadania. I znowu nie wiemy do końca, jak powinno być. Jeżeli można mieć pretensję do oceniającego, to tylko w tym sensie, że student nie został przekonany o konieczności wykazania się opanowaniem określonego sposobu podejścia do problemu. O ile można uznać za słuszne, że student ma opanować określony algorytm niezbędny w rozwiązywaniu określonych zadań, o tyle narzucanie własnego sposobu myślenia – jak to wynika z jednej z wypowiedzi – trudno racjonalnie uzasadnić. Podobnie jak konieczność „wyklepania definicji”.

W następnych przytoczonych wypowiedziach respondenci zwracają uwagę, iż mają poczucie, że w trakcie wystawiania ocen nie bierze się pod uwagę ich wiedzy czy umiejętności. Innym problemem jest nieuwzględnianie włożonej przez studenta pracy w wykonanie zadania. W tym przypadku można się zgodzić, iż trudno oceniającemu ten fakt oszacować, i czy jest to zasadne. To samo może dotyczyć założenia, iż na ocenę końcową ma wpływ uczęszczanie na zajęcia.

- *w małym stopniu ocenia się mój intelekt, wiedzę; ocenianie odbywa się wg „wizji mi się” oceniającego* K/2/W 11;
- *nie bierze się pod uwagę pracy studenta włożonej w oceniany materiał* K/3/W 1;
- *na ocenę ma wpływ „chodzenie” na zajęcia* M/3/W 4.
- *daje mi się tylko 5 minut na odpowiedź, w ciągu tak krótkiego czasu nie jestem w stanie wyjaśnić wszystkiego, co powinnam* K/3/W 3;

Kolejne wypowiedzi pokazują, iż studenci mają przeświadczenia, że ich prace są nie zawsze sumiennie sprawdzane lub że końcowa ocena obejmuje wszystkie realizo-

wane cele kursu w semestrze, jest bowiem wystawiana na podstawie wyrywkowych sprawdzianów lub za pomocą jednego tylko rodzaju sprawdzianu:

- *gdy jest bardzo powierzchowne* M/2/ W 12;
- *dotyczy tylko wycinka materiału, nie całości, a ocena jest za całość* M/3/W 7;
- *na zasadzie jednego colloquium, według rozkładu ocen* M/3/W 4;
- *obowiązuje tylko jedna forma egzaminu, np. ustny* K/3/W 11;

Z wypowiedzi tych wynika też, że czasem w trakcie ewaluacji brakuje, tak ważnego jej elementu, jak analizy wyników, a co równie istotne, brak jest wniosków z dokonanej analizy i podania sposobów wyeliminowania błędów w przyszłości:

- *gdy nie mogą zrozumieć przyczyn pomyłek, błędów* M/2/W 4;
- *nie daje szans poprawy* K/3/W 3;
- *nie ma możliwości wglądu w swoją pracę; nie jest podawany termin oddania prac* M/2/W 12;
- *wymienia się jedynie błędy, wytyka je, bez dodania jakichkolwiek rad jak te błędy wyeliminować* K/2/W 4.

Przytoczone wypowiedzi „dotykają” też kultury pedagogicznej, postaw etycznych, filozofii kształcenia prowadzących zajęcia. Uświadamiają, że jeszcze są nauczyciele kierujący się zasadą, że nauczyciel jest jedynie po to, by wykazać brak wiedzy studenta:

- *krytykuje się moje błędy i odbywa się to w obecności osób trzecich;* K/4/W 3;
- *gdy prowadzący widzi ściągających i nie reaguje, a potem wszystkich ocenia jednakowo* K/5/W 11;
- *uwzględnia się płeć zdającego* K/4/W 10;
- *zamiast sprawdzania prac odbywa się tzw. losowanie zaliczeń* M/3/W 10.

Ostatnia z wypowiedzi brzmi niezwykle tajemniczo. Jeśli brać pod uwagę komentarze studentów, z którymi autorka omawiała prezentowane wyniki, to metoda ta rzeczywiście polega na losowaniu ocen, czyli nie uwzględnia rzeczywistych wyników. Trudno określić skalę tego zjawiska, jednakże nawet incydentalne, przynosi szkody studentom i uczelni. Najdobitniej świadczyć może o mającym miejsce zjawisku wyuczania bezradności wraz z jego bardzo groźnymi konsekwencjami.

Otrzymany obraz dydaktycznego kontekstu ewaluacji na podstawie analizy wypowiedzi respondentów nie jest optymistyczny, nawet jeżeli założymy, że niekompetentne sprawdzanie wiedzy oraz umiejętności studentów dotyczy tylko jednostkowych sytuacji. Ponieważ jednak tylko 12% respondentów nie podawało żadnego powodu stresu przeżytego w trakcie czynności związanych z ewaluacją, omawianego problemu nie można lekceważyć. Jeszcze raz nasuwa się przypuszczenie, że jednym z powodów występowania błędów i nieetycznych zachowań niektórych oceniających jest, oprócz braku kultury osobistej, brak podstawowej wiedzy dydaktycznej.

W świetle przedstawionych w tej części pracy wyników badań nad dydaktycznymi uwarunkowaniami jakości ewaluacji należy stwierdzić, że nie wszyscy nauczyciele dbają o trafność i rzetelność wyników pomiaru, dopuszczając do sytuacji, w których nie są wynikiem własnej pracy oceniane prace studentów.

Zunifikowane kryteria oceniania nie zawsze są korzystne, gdy chodzi o mobilizowanie do wyteżonej pracy. Pod tym względem wyraźnie zaznaczają się indywidualne preferencje studentów. Zdecydowana ich większość woli ocenianie obiektywne z uwagi na jego motywującą funkcję. Jest jednak grupa, stanowiąca około 1/5 badanych, dla której ocenianie optymalne to ocenianie łagodne i mała grupa osób, które potrzebują do mobilizacji oceniania surowego. Skuteczny zatem i zarazem satysfakcjonujący sposób oceniania powinien uwzględniać zróżnicowane potrzeby studentów. Jest to w praktyce trudne, wobec preferowania przez nauczycieli jednego sposobu oceniania (obiektywnego, łagodnego lub surowego) oraz konieczności rozpoznania indywidualnych potrzeb studentów. Optymalnym rozwiązaniem w tych warunkach jest ocenianie obiektywne oraz stosowanie różnych form i metod pomiaru. Preferencje studentów co do oceniania łagodnego lub surowego należałoby respektować w trakcie analizy wykonanych prac – jednym dodając otuchy, drugim wykazując błędy – oraz w zaleceniach, co powinni zrobić w przyszłości. Przy czym nauczyciele powinni mieć świadomość, że ocenianie surowe jest związane z motywacją zewnętrzną i stopniowo je eliminować.

Trafność i rzetelność stosowanego pomiaru, zależy w dużej mierze od spełniania przez nauczających wszystkich uwarunkowań prawidłowo realizowanych procedur ewaluacji, czyli jasne, jednoznaczne określanie kryteriów wykonania zadania (pracy), warunków wykonania, konsekwencja w ich stosowaniu.

Znaleźliśmy potwierdzenie wagi szybkiego sprzężenia zwrotnego jako czynnika stymulującego pracę studentów w postaci oddawania poprawionych prac z komentarzami dotyczącymi wystawionych ocen tak szybko, jak to jest możliwe. Okazuje się jednak, że dla niektórych studentów ważne jest także indywidualne podejście prowadzącego, dodatkowe komentarze, uwagi, czasem też docenienie wkładu pracy, niezależnie od jej efektu. W tym względzie wyniki badań wskazują na wiele niedociągnięć występujących w praktyce akademickiej.

Obok aspektu dydaktycznego znaczenie na przebieg procesu ewaluacji i wyniki kształcenia ma uwewnętrzniony system wartości nauczycieli, przestrzeganie etycznych norm postępowania wyznaczające ich podejście m.in. do zadań dydaktycznych studentów, o czym będzie mowa w następnym punkcie.

3.2. Aksjologiczne i etyczne aspekty ewaluacji

Od poszukiwania czynników należących do kontekstu czynności związanych z ewaluacją, wyznaczających jej jakość, przejdźmy od analizy aksjologicznych aspektów etycznych aspektów ewaluacji, kładąc szczególny nacisk na ich obecność w ewaluacji wyników pracy studentów. Założyliśmy, że otrzymana ocena, niezależnie czy jest wyrażona stopniem czy opisowo, nie jest obojętna dla budowania przez jednostkę poczucia własnej wartości, stymulowania lub wygaszania motywacji do dalszej nauki. Oczywiście

wpływ oceny na obraz siebie jako jednostki powinien słabnąć wraz z dojrzewaniem uczącego się. Można tego oczekiwać, zwłaszcza na poziomie szkoły wyższej. Jednak i tu znane są (autorce także) przypadki dorosłych, doświadczonych osób (np. doktorantów, nauczycieli) reagujących niezwykle silnie emocjonalnie na niezasłużoną w ich opinii ocenę, niższą od spodziewanej, mimo jasno określonych kryteriów wykonania zadania czy pracy. Widać stąd wyraźnie, iż sposób uzasadniania kryteriów ocen oraz sposób przekazywania wyników studentom jest ważną umiejętnością nauczycieli, tym bardziej że prezentowane dalej wyniki badań dowodzą, że w jednostkowych przypadkach oceny te, a zwłaszcza towarzyszące im komentarze oceniających, są subiektywnie interpretowane i często bardzo silnie przeżywane emocjonalnie. Sposób dokonywania ewaluacji w procesie kształcenia ma wpływ także na budowanie przez ocenianych własnych postaw wobec oceny innych, zwłaszcza podwładnych.

Badanymi byli, podobnie jak w przypadku kontekstu dydaktycznego ewaluacji, studenci Politechniki Wrocławskiej (N = 547), nauczyciele (N = 142) i doktoranci Politechniki Wrocławskiej (N = 52). Analizy dotyczą danych zebranych za pomocą:

- kwestionariusza ankiety dla studentów *Opinie studiujących o procesie ewaluacji (procesie oceniania)* (Załącznik 1), którym badani byli studenci,
- kwestionariusza ankiety dla nauczycieli *Opinie nauczycieli o procesie ewaluacji (procesie oceniania)* (Załącznik 2). Badani byli nauczyciele oraz doktoranci.

Badania studentów i nauczycieli odbyło się w latach 2002/2003 do 2004/2005, natomiast doktorantów w roku akademickim 2003/2004.

3.2.1. Sprawiedliwość otrzymanych (wystawionych) ocen w opinii studentów oraz nauczycieli

Zakładamy, że w procesie prawidłowo przebiegającej ewaluacji jej wyniki, z punktu widzenia ocenianych, powinny być sprawiedliwe. Określenie *sprawiedliwe* traktujemy jako synonim trafnych i rzetelnych wyników ewaluacji. Podstawową kategorią, którą należy przywołać w omawianym kontekście jest odpowiedzialność nauczyciela. Z. Kwieciński stwierdza, że wyraża się ona przede wszystkim w życzliwości, czyli nieczynieniu krzywdy, działaniu na korzyść studentów, poszanowaniu ich autonomii, szczerości, ufności w stosunkach międzyludzkich (Kwieciński 1998, s. 82–83). Za M. de Tchorzewskim dodajmy, że obiektywizm nauczyciela w trakcie oceniania wyników pracy studentów powinien się wyrażać w jego bezstronności, neutralności, a także w rzeczowości i niezawisłości w opiniowaniu ich moralno-etycznych zachowań (Tchorzewski 1998, s. 93).

Postaramy się odpowiedzieć na pytanie, jak oceniana jest owa rzetelność wystawianych ocen, czyli ich obiektywność, sprawiedliwość, z perspektywy oceniających (nauczycieli) i ocenianych (studentów). Pamięamy też, iż określone przez nauczyciela kryteria i warunki oceniania określonych efektów pracy studentów, w założeniu jednoznaczne i jasne mogą być takie dla większości, ale jeśli chodzi o niektóre jednostki, mogą nie spełniać tych warunków.

Stosunek studentów i nauczycieli do rzetelności wyników ewaluacji badaliśmy prosząc obie grupy o oszacowanie odsetka ocen wystawionych lub otrzymanych w poprzednim semestrze, które uznają za sprawiedliwe. W kwestionariuszu ankiety dla studentów (Załącznik 1) należało dokończyć zdanie: *Uważam za sprawiedliwe ...% ocen otrzymanych w ostatnim semestrze*, a w kwestionariuszu ankiety dla nauczycieli (Załącznik 2) *Uważam za w pełni sprawiedliwe ...% ocen wystawionych przeze mnie w ostatnim semestrze*. Badanie wykonano na ostatnich zajęciach w danym semestrze. Próby składają się z 547 studentów oraz 142 nauczycieli.

Rozkład otrzymanych odpowiedzi przedstawiono w tab. 7.

Tabela 7. Sprawiedliwość ocen w opinii studentów i nauczycieli, %

Sprawiedliwość oceniania, przedziały zmienności (%)	Studenci N = 547	Nauczyciele N = 142	Doktoranci N = 52
≤10	1,4	–	–
10–20	2,2	–	–
20–30	2,0	–	–
30–40	2,5	–	–
40–50	8,4	–	3,0
50–60	7,8	–	9,0
60–70	18,2	5,1	15,0
70–80	27,7*	10,3	63,0*
80–90	18,2	23,1	7,0
90–100	11,5	53,8*	3,0
Brak zdania	–	7,7	–

Źródło: badania i obliczenia własne.

* – mediana.

Charakterystyczne jest, iż zdecydowana większość respondentów, niezależnie od przynależności do grupy studentów, doktorantów czy nauczycieli, stwierdza, iż duży odsetek ocen jest w ich odczuciu sprawiedliwy, z tym że o ile najczęściej odpowiedzi studentów i doktorantów przypada na przedział od 70% do 80% (mediana), o tyle dla nauczycieli na najwyższy przedział – między 90% a 100% ocen sprawiedliwych. Również wyższy odsetek nauczycieli niż studentów, a zwłaszcza doktorantów, wybiera przedział 80%–90%. Czyli badani nauczyciele mają wyraźnie bardzo dobre wyobrażenie o tym, że wystawiane przez nich oceny są sprawiedliwe. Doktoranci są ostrożniejsi w tej ocenie, nieliczni bowiem uważają, że zdecydowana większość ich ocen jest sprawiedliwa. Co prawda 7,7% badanych nauczycieli nie umiało, czy nie chciało, określić jak szacują odsetek sprawiedliwych ocen, które wystawili w ubiegłym semestrze. W grupie studentów nikt nie skorzystał z tej kategorii odpowiedzi. Charakterystyczne jest też, że skala, z której korzystali odpowiadając na to pytanie nauczyciele, zaczyna się od przedziału 60%–70%, natomiast doktoranci wykorzystu-

ją tę skalę od przedziału 40%–50%. Czyli i w tym różnią się od nauczycieli – są bardziej krytyczni.

Studenci korzystają z pełnej skali i zaczyna się ona już od najniższego przedziału: 0%–10%, jednak ten przedział reprezentuje tylko 1,4% badanych studentów. Trudno orzekać, co jest przyczyną tak niskiej oceny sprawiedliwości otrzymanych ocen, poza domniemaniem o wysokim poziomie frustracji respondentów wybierających najniższe przedziały skali. Warto natomiast zwrócić uwagę, że około 16% studentów stwierdza, że odsetek rzetelnych ocen jest bardzo mały, nie przekracza bowiem 50% ogółu wystawionych ocen. Sądzymy, że i w tym zbiorze znajduje się wiele osób, które w ten sposób wyrażają raczej swoją frustrację z powodu doznanych niepowodzeń dydaktycznych, czy też rozczarowanie studiami, niż dokonują rzeczywistego wartościowania. Jeżeli jednak do tej grupy dodamy jeszcze studentów stwierdzających, że sprawiedliwe oceny mieszczą się w przedziale 50%–60% otrzymanych ocen w ostatnim semestrze, to niemal co piąty student znajduje się w grupie mającej niskie wyobrażenie o rzetelności otrzymanych ocen. Ten fakt jest zastanawiający i wymaga głębszych analiz. Jedną z hipotez może być „rozminięcie się” preferencji w ocenianiu, na którą zwracaliśmy uwagę w punkcie 3.1.

W dalszych badaniach zajmiemy się tylko odpowiedziami studentów, badając związki i zależności między poczuciem sprawiedliwości otrzymanych ocen w poprzednim semestrze a rokiem studiów. Interesujące jest czy zdobyte doświadczenie w toku studiów ma wpływ na odczucia studentów dotyczące sprawiedliwości otrzymanych ocen. Związek między tymi zmiennymi ilustrują dane przedstawione w tab. 8.

Tabela 8. Sprawiedliwość oceniania w opinii studentów w zależności od roku studiów (N = 544)

Lata studiów	Średnia sprawiedliwych ocen %
I	70,0
III	70,6
V	70,4

Źródło: badania i obliczenia własne.

Z zamieszczonych w tabeli 8 danych wynika, że poczucie sprawiedliwości oceniania nie zmienia się w toku studiów. Hipotetycznie można założyć, że na wyższych latach zmienia się podejście do oceniania zarówno studentów, jak i nauczycieli. Nauczający mają coraz mniej i coraz lepszych studentów, a studenci są coraz bardziej ambitni.

Kolejną zmienną mogącą mieć wpływ na ocenę sprawiedliwości otrzymanych ocen jest poziom satysfakcji badanych z wybranego kierunku studiów. W tabeli 9 zamieściliśmy rozkład odpowiedzi respondentów dotyczących poziomu tej satysfakcji.

Tabela 9. Satysfakcja ze studiowania
a kierunek studiów (N = 544)

Poziom satysfakcji	% odpowiedzi
Bardzo duży	7,0
Duży	38,1
Średni	45,2
Mały	9,7
Brak satysfakcji	–

Źródło: badania i obliczenia własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 9 wynika, że najwięcej badanych stwierdza, że ich satysfakcja ze studiów jest *średnia*. Na drugim miejscu jest grupa wybierająca określenie *duży*. Charakterystyczne jest, że nikt z badanych nie stwierdził braku satysfakcji, co jest pewnym sygnałem o jakości wybranych składowych w programach studiów, natomiast 45% studentów deklarujących bardzo duży i duży poziom satysfakcji może być pewnym probierzem jakości kształcenia w Politechnice Wrocławskiej. W analizach tych nie uwzględniano jednak wyników kształcenia badanych.

Interesuje nas, czy istnieje związek między poziomem satysfakcji a ogólną średnią otrzymanych ocen przez badanych. W tym celu podzieliśmy średnie otrzymanych ocen również na cztery kategorie: niska, średnia, wysoka i bardzo wysoka. Otrzymana zgodność równa się 54,1%, co świadczy o braku zgodności między poziomem satysfakcji a średnią ocen, czyli o braku zależności między poczuciem sprawiedliwości otrzymanych ocen a średnią tych ocen. Poczucie sprawiedliwości ocen jest zatem bardzo indywidualną cechą badanych.

Otrzymany obraz rzetelności (w odczuciu badanych – *sprawiedliwości*) wyników pomiarów związanych z ewaluacją skłania do poszukiwania odpowiedzi, od jakiego pułapu najwyższego odsetka sprawiedliwych ocen należy je określić jako rzeczywiście rzetelne. Oczywiście nie byłoby zasadne orzekać, gdzie należy postawić linię, w sensie odsetka odpowiedzi stwierdzających, że wyniki są sprawiedliwe, żeby uznać ten stan za zadowalający. Trudno bowiem przyjąć, że powinien to być np. przedział 90%–100%. Nawet w idealnych warunkach może być miejsce na niezrozumienie przez uczących się kryteriów oceniania, niezamierzone pomyłki sprawdzających prace itp. Chodzi jednak o to, by wyjaśnić przyczyny, i o ile to możliwe zredukować sytuacje, które są powodem poczucia niesprawiedliwości otrzymanych ocen niemal 16% badanych studentów, którzy określili odsetek sprawiedliwych ocen wśród wszystkich otrzymanych w poprzednim semestrze – poniżej 50%. Wniosek z tego jest taki, że zarówno nauczyciele sprawdzający wyniki kształcenia, jak i ich uczniowie powinni kierować się zasadami etyki i być odpowiedzialni za to, co robią. Właśnie odpowiedzialność, i to taka, która jest nie tylko oparta na racjonalnych przesłankach, ale „przefiltrowana” przez emocjonalny stosunek do drugiego człowieka, powinna naznaczać zwłaszcza działania nauczycielskie. Zasada *primum non nocere* obowiązuje i w tym zawodzie. Nie wystarczą opracowane kodeksy, czy regulaminy, chociaż powinny one wyznaczać ramy możliwych decyzji czy poczynań nauczających wobec uczących się. Życie zwy-

kle przynosi zaskakujące sytuacje, a repertuar reakcji ludzkich jest tak bogaty, że rękopisem dobrej dydaktyki, obok kompetencji zawodowych nauczycieli, stanowią przede wszystkim postawy etyczne uczestników procesu kształcenia. Nie ma zatem mowy o gotowych receptach. Wydaje się, że najlepszym jednak sposobem na niesprawiedliwość jest ... sprawiedliwość. Poza tym, w cytowanym rozumieniu odpowiedzialności mieści się to, co wyznacza dobrą ewaluację: sprawiedliwość, rzetelność ocen, szczerść, ufność w stosunkach międzyludzkich towarzyszących zlecaniu zadań, prac do wykonania, **uzasadnianiu kryteriów oceniania, wyczerpujące omawianie wyników**, szukanie sposobów i środków poprawiających niezadowolające wyniki.

Właśnie takiego podejścia łączącego profesjonalizm z powołaniem, czyli mądrością, zrozumieniem potrzeb psychicznych uczących się (empatia), powinno oczekiwać się od nauczających dobrze przygotowanych do oceniania postępów uczących się. Taka postawa otwiera przestrzeń dla, jak określa to Z. Kwieciński, *krytycznego wzbogacania ról nauczycielskich, w których, od urabiania i przekazywania, można przechodzić do ułatwienia studiowania, modelowania procesu uczenia się, czy konsultowania procesów samodzielnego uczenia się* (Kwieciński 1998, s. 86). Odpowiedzialność po stronie uczących się to również samodzielna praca, a także krytycyzm w stosunku do własnych wyników kształcenia.

3.2.2. Opinie studentów oraz nauczycieli o nieetycznych zachowaniach w trakcie ewaluacji

Jeżeli przyjmujemy, że podstawowym miernikiem jakości narzędzi użytych w trakcie ewaluacji jest ich rzetelność, to automatycznie przyjmujemy też założenie, że zadania, czy prace studentów podlegające ocenie muszą być wykonane samodzielnie. Innymi słowy, procedura ewaluacyjna powinna uniemożliwiać ściąganie, podpowiadanie, wyłudzenie zaliczenia, czy też oddawanie prac wykonywanych przez inne osoby (np. ścignięte z Internetu, wykonane przez osoby piszące na zamówienie). W warunkach masowego kształcenia spełnienie tego wymogu staje się bardzo trudne. Powołując się na badania K. Jaskota na próbach z różnych typów uczelni, można sądzić, że osoby stanowią około 1/3 analizowanych zbiorowości (por. Jaskot 2002, s. 20). Można zatem stwierdzić, iż osoby należące do tej grupy są nastawione na samodzielne zdobywanie kompetencji w toku studiów i w związku z tym zależy im na samodzielnej pracy w trakcie różnego rodzaju czynności związanych z ewaluacją (prac domowych, sprawdzianów, kolokwium, egzaminów).

Problemem postaw moralnych młodzieży w trakcie uczenia się jest niezwykle ważny nie tylko ze względu na rzetelność wyników kształcenia. Proces kształcenia, w którym nagminnie łamane są zasady etyczne, takie jak: *nie kłam, nie oszukuj, nie wprowadzaj w błąd*, może procentować utrwalaniem się takich postaw w trakcie procesu kształcenia na wyższych etapach edukacji czy w przyszłości w różnych okolicznościach związanych z oceną w sytuacjach zawodowych i społecznych. W analizie uwarunkowań jakości szeroko pojętej ewaluacji istotny jest stosunek uczących się do podstawowych **norm etycznych**, które decydują o sposobie ich uczestniczenia w procesie kształcenia.

Problem nieetycznych zachowań studentów zilustrujemy, korzystając z wyników B. Wilskiej-Duszyńskiej uczestniczącej w badaniach ankietowych *Student 1987* wykonanych przez Zakład Badań Socjologicznych Instytutu Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie (Wilska-Duszyńska 1992). Badania, o których mowa, zostały wykonane na dużej, ogólnopolskiej próbie (4188 prawidłowo wypełnionych ankiet) i pogłębione wywiadami (Wilska-Duszyńska 1992, s. 8). W ankietach proszono respondentów o ustosunkowanie się do takich zachowań, jak: ściąganie, przystąpienie do egzaminu bez przygotowania, wyludzanie zaliczenia, czy też przedstawienie do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej. Zadaniem respondentów było określenie tych zachowań jako *dopuszczalne* lub *niedopuszczalne*. Dla badaczy istotna była też kategoria – *zależy od okoliczności*. Założono, iż ocena jako *dopuszczalne* czy *niedopuszczalne* wszystkich zachowań wiąże się z tą kategorią, czyli z okolicznościami towarzyszącymi określonemu zachowaniu. W tabeli 10 prezentujemy wyniki tych badań.

Tabela 10. Zachowania studentów w trakcie oceniania uważane przez nich za dopuszczalne albo niedopuszczalne (%) N = 4188

Zachowanie	Dopuszczalne	Niedopuszczalne	Zależy od okoliczności	Brak odpowiedzi
Ściąganie na egzaminie	49,1	4,6	45,1	1,2
Przystąpienie do egzaminu bez przygotowania	46,4	9,9	42,8	1,1
Wyludzanie zaliczenia	14,1	46,2	38,2	1,5
Przedstawienie do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej	13,9	47,6	37,3	1,2

Źródło: B. Wilska-Duszyńska, *Wybrane elementy studenckiej etyki*, Warszawa 1992, PWN, s. 10.

Z analizy danych zawartych w tabeli 10. wynika, iż znaczny odsetek badanych studentów w ogólnopolskiej próbie za dopuszczalne uznaje takie nieetyczne zachowania, jak: ściąganie i przystąpienie do egzaminu bez przygotowania. Natomiast zdecydowanie mniejszy odsetek uważa za dopuszczalne wyludzenie zaliczenia, czy przedstawienie do oceny nie swojej pracy. Relatywnie duży odsetek badanych wskazuje na kategorię *zależy od okoliczności*, jako znaczącą dla kwalifikacji czynu. Warunki towarzyszące ewaluacji są dla respondentów znaczącą zmienną, gdy chodzi o klasyfikację badanych zachowań. Co prawda minęło wiele czasu od terminu wykonania tych badań, ale za ich aktualnością przemawia fakt, iż pewne stereotypy wyznaczające role uczących się trudno ulegają zmianom, gdyż są silnie warunkowane kulturowo. Chcieliśmy sprawdzić, o ile prezentowane wyniki badań na grupie ogólnopolskiej znajdą potwierdzenie w wynikach badań własnych. W naszych badaniach zadaliśmy studentom identyczne pytania. Respondentów proszono ponadto o komentarz do oceny wybranych zachowań. Dane zawarto w tabeli 11.

Tabela 11. Zachowania studentów w trakcie oceniania uważane przez nich za dopuszczalne albo niedopuszczalne (badania własne) (%) N = 547

Zachowanie	Dopuszczalne	Niedopuszczalne	Zależy od okoliczności	Brak odpowiedzi
1. Ściąganie na egzaminie	38,7	20,8	38,9	1,6
2. Przystąpienie do egzaminu bez przygotowania	53,5	17,4	24,5	4,5
3. Wyludzanie zaliczenia	24,3	49,3	23,7	2,6
4. Przedstawienie do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej	19,6	49,7	27,4	3,3

Źródło: B. Wilska-Duszyńska, *Wybrane elementy studenckiej etyki*, Warszawa 1992, PWN, s. 10 – dane i obliczenia z badań własnych.

Analiza danych zawartych w tabeli 11 wskazuje, iż najmniej obiekcji badani wykazują, gdy chodzi o kwalifikację przystąpienia do egzaminu bez przygotowania. Ponad co drugi z badanych określa takie zachowanie jako *dopuszczalne*. Tylko co piąty tak samo ustosunkowuje się do przedstawienia do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej, a co czwarty do wyludzania zaliczenia. W klasyfikacji zachowania polegającego na wyludzaniu zaliczenia oraz przedstawieniu do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej – niemal połowa odpowiadających określa je jako zachowanie *niedopuszczalne*. Jak widać badani wyraźnie różnicują ocenę tych czterech nieetycznych zachowań. Korzystają też w ich ocenie z kategorii *zależy od okoliczności*, zwłaszcza gdy chodzi o ściąganie, co daje podstawy do szukania powodów takiego stanowiska w uwarunkowaniach dydaktycznych, a przede wszystkim w postawie nauczycieli wobec tego zjawiska.

Porównajmy wyniki naszych badań z wynikami badań próby ogólnopolskiej. Próba „wrocławska” charakteryzuje się mniejszą akceptacją ściągania, za to nieco większą akceptacją przystąpienia do egzaminu bez przygotowania i wyludzania zaliczeń. Niewiele co prawda różni się stosunek obu grup do czwartego zachowania – przedstawienia do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej, jednak zauważalna jest w grupie wrocławskiej lekka tendencja wzrostu negatywnego stosunku do przedstawienia do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej, wobec znacznej łatwości zdobycia takiej pracy w porównaniu z końcem lat osiemdziesiątych (Internet). Może to świadczyć o zwiększaniu się odsetka studentów odpowiedzialnie traktujących swoje studia. Wrocławscy studenci zdecydowanie częściej niż ich koledzy z próby ogólnopolskiej kwalifikują nieetyczne zachowania jako niedopuszczalne (niemal 5-krotnie), za niedopuszczalne oceniają ściąganie i (2-krotnie) przystąpienie do egzaminu bez przygotowania. Dwa pozostałe zachowania (3. I 4.) określa podobny odsetek badanych w obu próbach. Jeśli chodzi o kategorię *zależy od okoliczności*, wrocławska próba wskazuje tylko w przypadku ściągania podobny odsetek odpowiedzi do próby ogólnopolskiej, natomiast w przypadku pozostałych zachowań wybiera tę kategorię rzadziej.

Jak zaznaczaliśmy, omawiane badania dzieli kilkunastoletni odstęp czasu. Można zatem domniemywać, iż zmieniło się nastawienie młodzieży do studiów. Wzrasta odsetek młodych ludzi odpowiedzialnie podchodzących do stawianych im wymagań, zadań w procesie kształcenia. Nie można jednak idealizować tego wyniku. Wszak niemal 40% obecnie badanych twierdzi, że ściąganie jest dopuszczalne, ale równocześnie porównywalny odsetek, jak w próbie ogólnopolskiej, wybiera w tym przypadku kategorię *zależy od okoliczności*. Widocznie w wielu sytuacjach studentom opłacało się dawniej i opłaca się obecnie ryzykować ściąganie. Za tym, że ta hipoteza jest wysoce prawdopodobna, przemawiają komentarze badanych studentów dotyczące omawianych zachowań oraz wypowiedzi na temat kryteriów i warunków, w jakich odbywa się ewaluacja (piszemy o tym w następnym punkcie niniejszego rozdziału). Tę kategorię wybiera spory odsetek badanych (od 23,7% do 38,9%). Być może jedną z okoliczności tłumaczących to zjawisko jest masowość kształcenia, której wynikiem jest m.in. anonimowość studiujących, skracanie czasu na czynności związane z ewaluacją – zwłaszcza na dokładną analizę wyników oraz omówienie wyników każdego studenta.

Przedstawiamy obecnie wybrane charakterystyczne komentarze studentów dotyczące ocenianych zachowań. Przy wypowiedzi podajemy płeć, rok studiów oraz wydział respondenta. Spis wydziałów i skróty zamieszczono w Załączniku 7.

Stosunek studentów do ściągania

W prezentowaniu wypowiedzi badanych zaczniemy od tych, w których komentujący zwracają uwagę na błędy dydaktyczne nauczających jako przyczyny ściągania. Wymieniane są: niejasne kryteria, nieadekwatność wymagań w trakcie sprawdzianów w stosunku do materiału przerobionego w trakcie zajęć, brak materiałów do samodzielnego przygotowania, wymaganie pamięciowego opanowania materiału oraz na co zwraca uwagę ostatnia z przytoczonych wypowiedzi, możliwość korzystania ze ściąg.

Generalnie nie popieram, ale gdy np. wykładowca celowo na kolokwium wykracza znacznie poza materiał, albo daje taką liczbę zadań, których nie można wykonać w założonym czasie, to ściąganie traktuję jako „obronę konieczną”. M/1/W 10;

System oceniania jest niemiernodajny, dlatego bardzo często ściąganie może być wyrazem instynktu samozachowawczego K/2/W 7;

Zdarzają się sytuacje, gdy prowadzący nie wymaga wiedzy, umiejętności, czy własnej inwencji, a przepisania własnej książki czy też własnych wykładów „kropka w kropkę”. Odwrócenie schematu o 90 stopni jest już błędem. W takiej sytuacji uważam ściąganie za konieczność, choć takie sytuacje oceniam w sposób negatywny M/3/W 12;

Są przedmioty, do których ciężko się przygotować ze względu na niedostępność materiałów (skryptów). Ściąganie jest wtedy koniecznością K/4/W 3;

Ściąganie moim zdaniem jest niedopuszczalne, lecz udało mi się ściągnąć nieraz M/3/W 5.

Niestety z przytoczonych wypowiedzi wynika wyraźnie, iż prawdopodobnie nauczający nie starają się pokazać studentom wartości określonej wiedzy, uzasadnić stawiane wymagania, powiązać je z tzw. sytuacją odniesienia, czyli z miejscami, wa-

runkami, okolicznościami, w których w przyszłości będą musieli wykazać się wymaganą wiedzą czy umiejętnościami.

Jeśli mnie coś nie interesuje, to uważam, że można robić ściągę, tym bardziej gdy są jakieś kosmiczne wzory, a nasz wykładowca nie pozwala korzystać z tablic (a wiadomo, że w innej grupie można korzystać), to jak najbardziej powinno robić się ściągę. M/1/W 3;

Niektóre kursy są kompletnie bez sensu i w dodatku nudne, wtedy dopuszczam ściąganie i oddawanie nie swojej pracy. M/4/W 10;

Ściąganie z własnych przygotowanych ściąg i z materiału zupełnie niepotrzebnego później uważam za dopuszczalne. M/1/W 4.

Są jednak wśród studiującej młodzieży i tacy, którzy nie poddają się doraźnej chęci otrzymania dobrych ocen, nie chcą iść na łatwiznę, i – co istotne – próbują przekonać do etycznych zachowań swoich kolegów.

Niestety żyjemy w świecie, w którym często standardy moralne są bardzo niskie. W innych kulturach ściąganie traktowane jest jak przestępstwo. Zatem ściągać, czy nie ściągać? Myślę, że jeżeli człowiek ma do zdania jakiś egzamin z przedmiotu, który przyda mu się w pracy zawodowej, powinien podejść do niego w 100% poważnie. M/1/W 4;

Jestem strasznym przeciwnikiem ściągania i osobiście jak widzę ściągających to ich ganię (oczywiście są to uwagi osobiste). M/1/W 4.

W prezentowanych wypowiedziach widzimy całe spektrum postaw wobec ściągania od niemal pełnej akceptacji do potępienia tego zachowania. W opinii badanych nieuzasadnione wymagania, brak konsekwencji prowadzących zajęcia i inne przeszkody traktowane są jako usprawiedliwienie ściągania.

Stosunek studentów do przystąpienia do egzaminu bez przygotowania

Jak pamiętamy, klasyfikacja tego zachowania jako nieetycznego w świetle zebranych danych jest znacznie łagodniejsza w porównaniu ze ściąganiem. Wypowiedzi respondentów wyjaśniają przyczyny takiego podejścia.

Przystąpić do egzaminu można z przygotowaniem lub nie, to kwestia indywidualna, czasami przysłowiowy lut szczęścia wystarczy, a jeżeli nie, to można mieć pretensje tylko do siebie, ale to co innego niż oszukiwanie. K/2/W 7;

Bez przygotowania nie znaczy, że bez wiedzy. M/2/W 2;

Przystąpienie do egzaminu bez dodatkowej pracy, ale z ogólną wiedzą o przedmiocie uważam za dopuszczalne. K/4/W 3;

Jak się w miarę systematycznie pracuje, zawsze pozostają jakieś wiadomości, więc na egzaminie można sobie je przypomnieć. M/2/W 4.

Niektórzy badani widzą w przystąpieniu do egzaminu bez przygotowania pewną strategię prowadzącą w konsekwencji do pomyślnego wyniku.

Przystąpienie do egzaminu bez przygotowania można traktować jako strategię, choćby dlatego, że można poznać sposób pytania profesora. K/3/W 3;

Przystąpienie do egzaminu bez przygotowania uważam za dopuszczalne, jeżeli materiał był bardzo łatwy, co mi się raczej nie zdarza. M/1/W 4.

Z wypowiedzi tych wynika, że bardzo złożone mogą być sposoby interpretacji tego zachowania oraz równie złożone przyczyny.

Stosunek studentów do wyłudzenia zaliczenia

Studenci akceptujący takie zachowanie widzą w tym sposób radzenia sobie w trudnych sytuacjach, zwłaszcza gdy chodzi o poprawienie otrzymanej oceny. Niektórzy traktują wyłudzenie jako rodzaj negocjacji z oceniającym. Wyraźnie na to wskazuje wypowiedź studentki, w której aż się prosi, by termin „wyklócić” zastąpić terminem „wynegocjować”. Zdarzają się jednak i tacy studenci, którzy chcą „siłowo” wymusić zaliczenie lub lepszą ocenę. I tu znowu pojawia się problem kompetencji nauczających, a zatem odporności na tego typu postawy studentów oraz umiejętności prowadzenia dialogu i perswadowania.

Wyłudzenie, jeśli się rzeczywiście tego nie umie, ani nie jest się w stanie tego nauczyć jest niedopuszczalne. Ale próba poprawienia oceny lub wykazanie, że lepiej się umie dany materiał to już coś innego i to jest dopuszczalne. M/2/W 2;

Wyłudzenie – już samo to wyrażenie jest pejoratywne. Czasami można się wyklócić i zdobyć zaliczenie, bo oceniający czasem nie zdaje sobie sprawy z przyczyn niezależnych od uczącego się, a mających wpływ na niską ocenę. K/2/W 2.

Niektórzy w kwalifikacji tego zachowania zwracają uwagę na dobro innych. Chodzi tu przede wszystkim o stawianie do konkursów czy otrzymanie stypendium w zależności od wysokości średniej ocen.

Uważam to za niedopuszczalne, bo krzywdzące innych. M/3/W 10;

Jest nie fair względem innych, ale każdy chce przeżyć, jeśli wykładowca dopuszcza takie zachowanie to, czemu nie? M/1/W 8.

I jeszcze raz w kontekście omawianego zachowania pojawia się przyczyna stricte dydaktyczna – brak jasnych, jednoznacznych kryteriów.

Jeśli chodzi o wyłudzenie zaliczenia, to zależy, czy na owe zaliczenie zasługujemy (według własnej oceny), czy też nie. Istnieje wiele zajęć, na których mam wrażenie, że wiedza studenta ma niewielki związek z ocenami. Oceny są bardziej wynikiem kaprysu prowadzącego niż wynikają z umiejętności studentów. Z tego powodu moja ocena zależy bardziej od okoliczności, niż samego zachowania. M/5/W 1.

Odpowiedzi badanych również w przypadku tego zachowania pokazują jak różnie może być ono interpretowane i jak złożone mogą być powody, dla których studenci dopuszczają się wyłudzenia zaliczenia.

Stosunek studentów do przedstawienia do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej

Niemal 50% badanych studentów jednoznacznie kwalifikuje to zachowanie jako niedopuszczalne. W komentarzach można znaleźć następujące argumenty:

To zwykle oszustwo i nic więcej. K/1/W 7;

Podkładanie nie przez siebie wykonanych prac, to po prostu oszustwo. M/5/W 11.

Czasami komentujący zwracają uwagę na psychologiczny i dydaktyczny aspekt tego zachowania. I w tym przypadku pojawia się aspekt społeczny jako dodatkowy argument.

Przedstawienie cudzych prac jako swoich na etapie kształcenia jest niedopuszczalne, gdyż niweczy uzyskane osiągnięcia i zmniejsza wartość samego studiowania. K/2/W 2;

Oddawanie pracy do zaliczenia nie swojej jest nieetyczne i jest to zachowanie nie w porządku nie tylko wobec prowadzącego, ale także kolegów, którzy przecież zadanie wykonali samodzielnie. M/2/W 4.

Z wielu wypowiedzi wynika, iż jednoznaczna ocena tego zachowania może być dla studentów trudna wobec, jak utrzymują respondenci, braku przekonania o konieczności opanowania określonych składowych programu studiów. Studenci nie rozumieją dlaczego stawia się im określone wymagania.

To już zależy od tego, czy dany przedmiot jest dla mnie ważny i potrzebny. Czy nie muszę go zaliczyć bo tak mi został narzucony. Co prawda w tym momencie teoretyzuję, bo nigdy mi się to nie zdarzyło. M/2/W 10.

Są też sytuacje złożone, jak w przypadkach relacjonowanych poniżej.

To zależy, jeżeli praca polega tylko na ściągnięciu z netu potrzebnych informacji – to czemu nie? Ale jak to ma być zrobiony program, to chyba jest to pomyłka, bo studia są po to żeby się nauczyć jak się to robi. M/3/W 7;

Można by od razu powiedzieć – niedopuszczalne, ale miałem w życiu kilka przypadków, gdy razem z kolegą wymienialiśmy się pracą nad częścią zadań. Ja wykonywałem zadania obliczeniowe, których on nie potrafił zrobić, a w zamian on sklejał model mojego domu. On oddał w swojej pracy moje obliczenia, ja jego model. Czy to zle i niedopuszczalne? Myślę, że takie sytuacje wzajemnej pomocy, zwłaszcza wspomagane wzajemnym wytłumaczeniem tego, co się zrobiło drugiej osobie, są dopuszczalne. M/2/W 2.

Warto też na zakończenie zwrócić uwagę na fakt istnienia grupy, niestety niewielkiej, której członkowie jednoznacznie określają wszystkie oceniane zachowania jako nieetyczne.

Mam proste i jasne zasady oraz swój system wartości i zgodnie z nim postępuję. Zatem wszystkie zachowania oceniam jako niedopuszczalne. M/3/W 12.

Zwrócenie uwagi na tę grupę jest istotne, ponieważ ogólny wynik badania stosunku studiujących do nieetycznych zachowań nie świadczy jednak dobrze o ich postawach etycznych. Szukając przyczyn tego stanu trzeba przypomnieć, że stosunkowo duży odsetek odpowiedzi (23,7%–38,9%) uzasadniających określoną kwalifikację czynu od towarzyszących im okoliczności świadczy o złożoności tej kwestii. Wcześniej, na podstawie badań K. Jaskota, hipotetycznie przyjęliśmy, iż około 1/3 studentów nie narusza norm etycznych. W świetle omawianych badań frakcja ta jest większa. Niemal

50% badanych z grupy wrocławskiej wyraźnie przeciwstawia się wyłudzeniu zaliczeń czy przedstawianiu do oceny nie swojej pracy, klasyfikując je jako zachowania niedopuszczalne. Na korzyść obecnie studiujących może przemawiać też wysoki odsetek odpowiedzi (niemal 40%) wskazujących na okoliczności towarzyszące ściąganiu jako na zmienną, która ma wpływ na kwalifikację tego czynu. Tu wyraźnie otwiera się pole dla prowadzących zajęcia, których postawa może pomóc studentom w rezygnacji z nieetycznego sposobu zdobywania dobrych ocen.

B. Wilska-Duszyńska, omawiając przyczyny pewnego relatywizmu w odpowiedziach swoich respondentów, tak je komentuje: *każdą z wypowiedzi można odczytać jako wyraz pewnych wartości cenionych przez respondenta, pewnych norm moralnych, które uważa on za ważne. Niekiedy w wypowiedziach studentów zawarte są stwierdzenia wyraźnie sprzeczne* (Wilska-Duszyńska 1992, s. 25). Ta sprzeczność może wynikać z hierarchii wartości pojawiającej się w sytuacji, w której może dochodzić do kolizji między uznawaną normą a doraźną korzyścią. Analiza komentarzy respondentów wskazuje, że w wielu przypadkach te doraźne korzyści były większe niż straty (ryzyko, że zostanie się przyłapanym na oszustwie, wyrzuty sumienia itp.). Szczególnie sprzyjające są sytuacje, w których omawiane zachowania są tolerowane przez nauczających. Na to zjawisko zwracali też uwagę wrocławscy studenci. Czyli tolerowania ściągania przez niektórych nauczycieli nie jest zjawiskiem nowym.

Warto też zwrócić uwagę na fakt, że problem nieetycznych postaw uczących się dotyczy nie tylko studentów, ale także instytucji edukacyjnych, które przygotowują do studiów. Niektórzy uczniowie przychodzą na studia z utrwalonymi nieetycznymi sposobami zdobywania nienależnych im gratyfikacji. Nie znaczy to, że uczelnia powinna to tolerować lub zaniechać czynności „naprawczych”. Jednakże pozytywne wyniki są na tym etapie trudniejsze do uzyskania niż w liceach, gimnazjach, czy szkołach podstawowych. Działania profilaktyczne wobec niepożądanego postaw uczących się powinny rozpoczynać się już na najniższym poziomie edukacji. Można poza tym zaryzykować tezę, że owe nieetyczne zachowania, o których mowa, są w niektórych przypadkach skutkiem ich tolerowania wcześniej, czyli niejako są efektem złej dydaktyki i nieetycznych postaw nauczających w różnych typach szkół.

Błędy dydaktyczne oraz inne nieetyczne postawy nauczycieli akademickich to także przyczyny niektórych nieetycznych zachowań studentów. Potwierdzają to wypowiedzi badanych studentów w próbie ogólnopolskiej, którzy jako przyczynę własnych nieetycznych zachowań wymieniają: dominację celu nad środkami (ważny jest cel, do którego dążę, nie środki), sztywne regulaminy studiów, zawiedzenie zaufania ze strony nauczających, brak lub niejasne uzasadnienie stawianych wymagań, niesprawiedliwość ocen, czy wprost nierzetelność i niesumienność niektórych nauczycieli. Skłaniać do etycznego postępowania może *odwoływanie się do następujących norm: potrzeby zaufania, uczciwości, sprawiedliwości i równości, normy solidarności i koleżeństwa, zasady nieczynienia krzywdy oraz obrony godności, szacunku dla siebie i (chyba rzadziej) dla innych* (Wilska-Duszyńska 1992, s. 25–39).

Te wartości cenione przez młodzież przywoływane były również w wypowiedziach wrocławskich studentów. Mają one charakter uniwersalny i mogą być znakomitym punktem odniesienia do działań mających na celu minimalizację negatywnych, a czasem patologicznych zachowań poszczególnych nauczycieli, czy złego wpływu grupy. Mówienie o patologii w omawianym kontekście ma uzasadnienie. Nieetyczne zachowania są charakterystyczne dla niektórych uczących się, cechują także niektórych nauczycieli. Argumentów dostarczają wypowiedzi badanych, które, co prawda nie wprost, wskazują na stosunkowo małą rzetelność niektórych nauczających w realizacji swoich zadań dydaktycznych, a zwłaszcza w trakcie sprawdzania prac studentów. Ponadto stwierdziliśmy, że niektórzy nauczyciele biorący udział w kursach czy studiach podyplomowych, i w związku z tym występujący w charakterze studentów, też dopuszczają się ściągania i wykorzystania do zaliczeń materiałów uzyskanych z Internetu. Trudno oszacować odsetek nauczycieli nieetycznie podchodzących do własnych studiów, możemy bowiem określić tylko liczbę osób przyłapanych na tym procederze – zazwyczaj jest to jedna lub kilka osób w grupie ćwiczeniowej (20–25-osobowej).

Na marginesie warto zwrócić uwagę na wagę tego problemu, tolerowanie bowiem nawet niewielkiej liczby nieetycznych nauczycieli może w przyszłości procentować tolerancją dla takich samych postaw ich uczniów. Błędem byłoby zakładać, że własne doświadczenie bycia nieetycznym uczyni tych nauczycieli w przyszłości bardziej uczulonymi na te problemy. To tak, jakby do szkół policyjnych przyjmować złodziei, wiedzą bowiem oni dużo o kradzieży. Rzadko też się słyszy o stosowaniu sankcji wobec słuchaczy naruszających zasady etyki.

Doskonalenie ewaluacji z rozpatrywanej perspektywy to przede wszystkim zapewnienie pomiarowi z nią związanemu trafności i rzetelności, co staje się trudne, a często niemożliwe bez uwzględnienia kontekstu aksjologicznego i etycznego.

Zagadnieniem interesującym nas w tym kontekście doskonalenia ewaluacji jest opinia badanych na temat sprawiedliwości ocen. Z punktu widzenia studentów – otrzymanych ocen, z punktu widzenia doktorantów oraz nauczycieli – wystawianych ocen. Wyniki wskazują, że dość duża grupa badanych osób, zwłaszcza nauczycieli, uznaje oceny (wystawione, otrzymane) za sprawiedliwe. Około 16% studentów twierdzi, że mniej niż co druga ocena jest wystawiona sprawiedliwie. Być może wśród powodów tego zjawiska jest wskazana wcześniej rozbieżność między sposobem oceniania nauczycieli a preferowanym przez studentów sposobem oceniania, a także, co jest bardziej prawdopodobne, błędy w formułowaniu zadań, niejasne kryteria, pośpiech w sprawdzaniu prac itp.

Ustalono również, że poczucie sprawiedliwości jest cechą bardzo indywidualną i nie zawsze idzie w parze z prawdą o posiadanej wiedzy wyrażoną oceną.

Optymistyczne jest, że porównanie wyników badań własnych studentów z wynikami próby ogólnopolskiej dotyczących ich stosunku do nieetycznych zachowań związanych z ewaluacją wskazuje na nieznaczny wzrost odsetka badanych wyrażających sprzeciw wobec takich zachowań w porównaniu do wyników badań sprzed piętnastu lat. Znamienne jest, że dotyczy to także oddawania do oceny pracy cudzej, co przy obec-

nej technice jest łatwiejsze do osiągnięcia przez studentów. W dalszym ciągu jednak spory odsetek badanych wybiera opcję, w której wybór między kategorią ocenioną jako zachowanie dopuszczalne lub niedopuszczalne *zależy od okoliczności*. Jest to bardzo ważna wskazówka dla projektantów, a zwłaszcza dla realizatorów procesu kształcenia. Doskonalenie ewaluacji może odbywać się dzięki dbałości o różne aspekty czynności związanych z ocenianiem wyników kształcenia. Do podstawowych należy postawa nauczycieli wobec nieetycznych zachowań studentów, brak przyzwolenia na nie, a także większe kompetencje i zaangażowanie w sam proces kształcenia, a w nim w ewaluację.

Zapewnienie uczciwości w warunkach edukacji masowej jest zadaniem niezmiernie trudnym. Jest wyzwaniem dla studiujących i nauczających, zwłaszcza że coraz częściej o jakości instytucji edukacyjnej świadczą jej wyniki. Aby były one rzeczywistym wyznacznikiem jakości pracy, powinny być weryfikowane. Taką weryfikacją są opisane wcześniej procedury związane z zewnętrznymi działaniami zapewniania jakości kształcenia (rozd. 1). Skutkiem braku zdecydowanych działań uczelni wobec nieetycznych zachowań studentów jest dysonans między otrzymanymi przez nich ocenami a rzeczywistym poziomem ich wiedzy, co jak wiadomo jest szkodliwe społecznie.

W następnym punkcie zaprezentujemy wyniki badań odnoszące się do psychologicznego aspektu ewaluacji. Czynności związane z ewaluacją wykonują i są jej podmiotem ludzie o zróżnicowanych cechach psychicznych.

3.3. Samoocena studentów oraz nauczycieli i jej związek z jakością kształcenia

Psychologiczny aspekt przebiegu ewaluacji będziemy rozpatrywać, badając samoocennę uczestników procesu kształcenia, która jest bardzo mocno związana z wieloma innymi uwarunkowaniami psychicznymi jednostki oraz jej doświadczeniami, stanowiąc swoistą syntezę wielu z nich. Interesować nas będzie obecność samooceny w sytuacjach związanych z ewaluacją oraz poziom wybranych jej aspektów w próbie badanych studentów oraz nauczycieli.

Wyniki badań dotyczących samooceny (w rozdziale 1) prowadzą do wniosku, że tylko adekwatna do osiągnięć samoocena sprzyja poczuciu własnej wartości, a to z kolei ułatwia podejmowanie nowych wyzwań, w tym edukacyjnych, sprzyja nawiązywaniu prawidłowych kontaktów z innymi, w tym z nauczycielami. Chodzi nam też o potrzebę i umiejętność zadawania pytań, wyjaśnianie przyczyn uzyskanych ocen. Dyspozycji tej należy się uczyć, a najlepsze warunki daje właściwie realizowany proces kształcenia.

Umiejętności oceniania wiążą się z **umiejętnością dokonywania samooceny** opartej na obiektywnych przesłankach i związanym z nią poziomem poczucia wartości jednostki, który ma wpływ na osiągnięte przez nią wyniki oraz na dalszy jej rozwój. Ta funkcja ewaluacji jest szczególnie warta podkreślenia wobec z jednej strony masowości kształcenia na etapie szkoły wyższej, a z drugiej – konieczności „odświeżania” wiedzy przez absolwentów w toku działalności zawodowej. Już w tej chwili w krajach rozwiniętych gospodarczo ludzie kilkakrotnie zmieniają swoje zawody. Przewiduje się, że w najbliższej przyszłości tak zwany „okres rozpadu” wiedzy i umiejętności będzie równy czasowi jej nabywania, a w niektórych dziedzinach – nawet krótszy, dlatego w ciągu całego okresu aktywności zawodowej jednostka wielokrotnie powinna uzupełniać swoją wiedzę i umiejętności. J.T. Tetenbaum i Th.A. Mulkeen w „The Journal of Higher Education” piszą, że uczelnie i wykładowcy powinni dać absolwentom podstawy do nauki trwającej całe życie, umożliwić im odnawianie wiedzy (Tetenbaum i Mulkeen 1986).

Prezentując wyniki badań, korzystamy z próby, która składa się ze studentów (N = 534) oraz nauczycieli podnoszących swoje kwalifikacje (N = 140). Badania realizowano w latach 2002/2003–2004/2005. W roku akademickim 2003/2004 zbadano również doktorantów (N = 107) Politechniki Wrocławskiej.

3.3.1. Inicjowanie samooceny studentów przez nauczycieli

Jak wykazaliśmy w części teoretycznej pracy, samoocena ma ścisły związek z wynikami pomiaru związanego z ewaluacją, interesuje nas przeto czy w procesie kształcenia występują sytuacje, w których studenci są zachęceni, czy obligowani do dokonywania samooceny własnych wyników kształcenia. W kwestionariuszu ankiety – wersja dla studentów (Załącznik 1) jest pytanie: *W trakcie zajęć w tym semestrze były sytuacje, w których mogłem/mogłam sam oceniać własne wyniki, osiągnięcia (wykonywanie zadań, prac, itp.)*. Respondenci mieli podkreślić jedną z następujących kategorii: *bardzo często, często, rzadko, bardzo rzadko, nigdy, nie wiem*. Wynik ilustrują dane w tabeli 12.

Tabela 12. Inicjowanie przez nauczycieli samooceny studentów (%) (N = 534)

	Bardzo często	Często	Rzadko	Bardzo rzadko	Nigdy	Nie wiem
Częstotliwość odpowiedzi	–	–	20,2	49,7*	20,3	9,8

Źródło: badania i obliczenia własne.

* – mediana.

Z danych zamieszczonych w tabeli 12 wynika, że tendencją centralną dla tego rozkładu jest odpowiedź „bardzo rzadko” – studenci na ogół bardzo rzadko byli zachęceni do samooceny.

Otrzymany wynik nie jest optymistyczny: około 20% badanych studentów określiło te sytuacje jako rzadkie, niemal połowa badanych zadeklarowała, że sytuacje takie pojawiały się bardzo rzadko, natomiast pozostali – około 30% badanych twierdzi, że nigdy nie mieli takiej okazji lub nie przypominali sobie żadnej sytuacji, w której prowadzący zajęcia wymagałby samooceny wykonanego zadania czy pracy. Nikt z badanych nie korzystał z kategorii – *często* i *bardzo często*.

W świetle przytoczonych danych należy zatem stwierdzić, że studenci mają mało okazji w procesie kształcenia do dokonywania samooceny i rzadko inspirowani są do takich działań przez nauczycieli. Jak pamiętamy, tylko adekwatna do aktualnych osiągnięć samoocena sprzyja poczuciu własnej wartości. Sytuacje edukacyjne są doskonałą sposobnością, aby się tego uczyć. W świetle powyższych wyników szanse te są zbyt często marnowane.

3.3.2. Pomiar samooceny studentów oraz samooceny doktorantów i nauczycieli

Interesował nas także pomiar samooceny badanych. Chcieliśmy określić poziom samooceny w trzech grupach – studentów, doktorantów i nauczycieli, w dwóch wymiarach – *jako osoby* oraz *jako studenta* lub *nauczyciela* (por. Załącznik 1 i Załącznik 2). W kwestionariuszu ankiety w wersji dla studentów było polecenie: *Dokonaj samooceny na 10. punktowej skali (traktując 10 punktów jako ocenę najwyższą):*

- *siebie – jako osoby z punktu widzenia Twego ideału osobowego* (wymiar I),
- *siebie – jako studenta, z punktu widzenia Twoich osiągnięć* (wymiar II).

Natomiast w wersji dla nauczycieli: *Dokonaj samooceny na 10. punktowej skali (traktując 10 punktów jako ocenę najwyższą):*

- *siebie – jako osoby z punktu widzenia Twego ideału osobowego* (wymiar I),
- *siebie – jako nauczyciela, z punktu widzenia stawianych sobie wymagań* (wymiar II).

Rozkład ocen wystawionych przez studentów oraz nauczycieli w wymiarze I zawiera tabela 13.

Jak widać z danych zamieszczonych w tabeli 13 skala, z której korzystają studenci jest ośmiostopniowa, zaczyna się od oceny trzy, skala doktorantów zaczyna się od oceny 5, a nauczyciele korzystają ze skali pięciostopniowej – zaczynającej się od oceny sześć. Modalna dla wszystkich nadanych przypada na ocenę osiem, ale niewiele mniej studentów wystawiło sobie ocenę siedem. Z tej oceny skorzystał więcej niż co czwarty doktorant.

Z zestawienia tych danych wynika, że studenci są znacznie bardziej samokrytyczni od nauczycieli w ocenie własnej osoby. Trudno powiedzieć co może być przyczyną tych różnic – czy większe wymagania stawiane sobie, większy samokrytycyzm, czy też szczytniejsze ideały i aspiracje młodych ludzi, czy też większa dojrzałość, a zatem

lepsze samopoczucie nauczycieli. Za tą hipotezą mogą przemawiać wyniki doktorantów, które są niejako „pośrodku” między tendencją rozkładu studentów i nauczycieli.

Tabela 13. Samoocena studentów, doktorantów i nauczycieli – wymiar I (%)

Samoocena	Skala ocen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studenci N = 534	–	–	1,8	3,3	9,4	16,5	28,8	29,6*	8,4	2,2
Doktoranci N = 107	–	–	–	–	2,0	5,0	30,0	40,0*	18,0	5,0
Nauczyciele N = 140	–	–	–	–	–	14,3	20,0	37,1*	20,0	8,6

Źródło: badania i obliczenia własne.

* – modalna.

Przypatrzmy się jak wygląda rozkład ocen wystawionych przez studentów, doktorantów oraz nauczycieli w wymiarze II. Dotyczy on oceny realizacji roli studenta z punktu widzenia jego własnych aspiracji, a dla nauczycieli – jako oceny roli zawodowej z punktu widzenia stawianych sobie wymagań. Dane zawiera tabela 14.

Tabela 14. Samoocena studentów, doktorantów i nauczycieli – wymiar II %

Samoocena	Skala ocen									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Studenci N = 534	–	1,3	5,5	7,2	16,9	18,4	24,1*	19,3	5,9	1,5
Doktoranci N = 107	–	–	2,0	7,0	19,0	23,0	26,0*	13,0	–	–
Nauczyciele N = 140	–	–	–	–	2,8	8,6	28,6	54,3*	14,3	5,7

Źródło: badania i obliczenia własne.

* – mediana.

Samoocena w wymiarze II również się różni w badanych grupach. Skala, z której korzystali studenci jest jeszcze szersza niż w wymiarze I i zaczyna się od oceny dwa. Doktoranci, rozpoczynają od oceny trzy – jako najniższej, natomiast najniższe oceny nauczycieli zaczynają się od oceny pięć. Mediana dla studentów i doktorantów przypada na ocenę **siedem**, a dla nauczycieli na ocenę **osiem**, za którą optuje ponad połowa badanych w tej grupie. Mniej niż co piąty student i co piąty doktorant wybiera ocenę sześć. W tym wymiarze samooceny znów znajdujemy dużą różnicę między studentami a doktorantami i nauczycielami. Hipotetycznie można założyć, że i w tym wymiarze samooceny studenci oraz doktoranci są bardziej samokrytyczni

od nauczycieli, albo też, że ich obraz idealny jest dalszy od obrazu rzeczywistego niż u nauczycieli.

Dalsze rozważania poświęcimy pogłębionym analizom samooceny studentów. Interesował nas związek między samooceną studentów a średnimi ich ocen. Wynik tego badania w procentach zgodności jest równy 67,9, czyli jest on umiarkowany. Otrzymane oceny mają zatem umiarkowany wpływ na samoocenę w wymiarze II, czyli samoocenę siebie jako studenta, jeżeli za punkt odniesienia przyjmujemy ich osobiste aspiracje.

Chcieliśmy też zbadać, czy zależność między samooceną studentów w obu wymiarach, czyli samoocena I i II, ulega zmianie w toku studiów. Innymi słowy chcieliśmy znaleźć odpowiedź na pytanie – czy studia mają wpływ na poziom samooceny studentów i czy dotyczy to obu jej wymiarów. Badaliśmy przeto rozkłady samooceny – jako osoby (wymiar I) oraz – jako studenta (wymiar II) studentów I, III i V roku studiów (tab. 15).

Tabela 15. Samoocena studentów – wymiar I i II a rok atudiów

Rodzaj samooceny	Rok studiów	Skala ocen									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jako osoba	I	1	0	4	8	15	25	43*	52	12	7
	III	0	0	1	3	12	21	35*	12	3	3
	V	0	0	2	4	4	9	17*	14	3	0
Jako student	I	1	3	13	11	42	25*	25	26	10	2
	III	0	0	4	6	8	17	16*	30	6	3
	V	0	0	1	4	4	9	17*	14	3	0

Źródło: badania i obliczenia własne.

* – mediana.

O ile samoocena badanych w wymiarze I jest stabilna i zasadniczo nie zmienia się w toku studiów, o tyle samoocena w wymiarze II od trzeciego roku studiów przesuwa się z oceny sześć na siedem. Można zatem sądzić, że badani od trzeciego roku studiów lepiej się oceniają w swojej roli jako studenci. Innymi słowy można domniemywać, iż ci, którzy studiują na wyższych latach studiów lepiej identyfikują się w roli studentów. Trudno orzec natomiast jaki jest w tym udział procesu kształcenia, a w nim ewaluacji.

Jak pamiętamy, podobny rozkład punktów w samoocenie wymiaru II mieli doktoranci.

Samoocena, jak wykazaliśmy, jest składową osobowości człowieka, niezbędnym czynnikiem osiągnięcia samorealizacji, doświadczania poczucia własnej wartości, indywidualności, w tym także warunkiem osiągania określonych kompetencji. Adekwatna do możliwości jednostki wysoka samoocena sprzyja postawie twórczej, jest też warunkiem dobrych, satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi. Taka samoocena ułatwia

jednostce realizację funkcji i zadań społecznych. Daje wiarę w sukces, sprzyja akceptacji siebie, ale też i innych, koreluje z brakiem nastawienia obronnego. Jednakże wypracowanie przez jednostkę właściwej samooceny jest długim procesem, który powinien być stymulowany w procesie kształcenia, szczególnie w toku studiów, dzięki czemu studenci mogą doświadczać satysfakcji z rosnącego poczucia kompetencji. Można domniemywać, że tak się dzieje w przypadku wielu badanych studentów oceniających siebie jako studenta wysoko i mających ku temu podstawę.

Uczenie się właściwej samooceny w procesie kształcenia może się odbywać też poprzez instruktaż (modelowanie) nauczającego czy kolegów, zwłaszcza tych, którzy mają osiągnięcia i sami dokonują trafnej samooceny siebie jako osoby oraz potrafią trafnie ocenić swoje wyniki kształcenia. Niezbędna przy tym jest odpowiednia kultura nauczających oraz kultura organizacyjna instytucji edukacyjnej – wytwarzająca klimat sprzyjający osobistym kontaktom student – student, student – nauczyciel akademicki, umożliwiająca zaspokojenie potrzeby afiliacji, a tym samym stworzenie możliwości pracy samodzielnej czy grupowej, w trakcie której rozwiązuje się indywidualne problemy.

Jeśli pomoc w rozwijaniu umiejętności dokonywania właściwej samooceny podmiotów kształcenia traktowana jest przez instytucję edukacyjną jako jedno z ważnych jej zadań, niezbędna jest właściwa diagnoza poziomu i zakresu wiedzy oraz umiejętności wejściowych (np. w trakcie rozpoczynania studiów lub danego etapu procesu kształcenia, danego kursu), by właściwie oceniać dynamikę zachodzących zmian. Wskazane jest także ujawnianie bieżących potrzeb i oczekiwań studiujących. Spełnienie tego warunku niestety jest w praktyce trudne, zwłaszcza gdy zrezygnowano z egzaminów wstępnych.

W konkluzji należy stwierdzić, że w uczelniach ceniących sobie jakość kształcenia należałoby planować sytuacje, w których studenci mieliby okazję do dokonywania trafnej, z uwagi na osiągane wyniki kształcenia, samooceny.

Jak wykazaliśmy, poziom samooceny nieobojętny jest dla uzyskiwanych przez uczących się wyników kształcenia, gdyż wpływa na sposób podejścia uczącego się do rozwiązywanego zadania, ale też różnicuje podejście do otrzymanej oceny. Z drugiej strony, otrzymane informacje zwrotne, w tym oceny od nauczyciela, mogą „przekładać się” na poziom samooceny podmiotu kształcenia. Właściwie określony poziom samooceny, co prawda trudny w realizacji w kształceniu masowym, zawiera ważne informacje dla studentów i ich nauczycieli, stanowiąc istotną składową osobowości umożliwiająca jednostce pożądaną rozwój.

pozytywna samoocena i idąca za nią wiara we własne możliwości stanowi czynnik mobilizujący jednostkę do osiągania określonych celów oraz czynnik zabezpieczający przed zniechęceniem i załamaniem w przypadku niepowodzenia. Jej waga jest szczególnie, gdy myślimy o przygotowaniu studentów do dalszego kształcenia się, podnoszenia kwalifikacji, a także do samokształcenia.

Psychologiczne cechy nauczycieli i studentów, a zwłaszcza poczucie własnej wartości, mają duży wpływ na sposoby komunikowania się w sytuacjach dydaktycznych. Jakość komunikowania się między nauczycielem i studentem to kolejny wyznacznik jakości kształcenia, o którym będzie mowa w następnym punkcie.

3.4. Aspekty komunikacyjne ewaluacji

Na wyniki kształcenia, jak dowodziliśmy w części teoretycznej, ma wpływ rodzaj relacji między uczestnikami procesu kształcenia tworzący specyficzną atmosferę emocjonalną, sprzyjającą lub osłabiającą prace intelektualną studentów. W tym kontekście nie sposób pominąć **problematyki komunikowania się** w procesie kształcenia i oczywiście w trakcie wszystkich czynności związanych z ewaluacją. Wybraliśmy dwa aspekty komunikowania się nauczycieli i studentów w trakcie zajęć dydaktycznych – wynikające z **preferowanej przez nauczyciela formy kształcenia** wyznaczającej specyficzne sposoby komunikowania się uczestników procesu kształcenia oraz sposoby wykorzystania **interpersonalnej przestrzeni i odległości między nauczycielem a studentami**. Badając wybrane aspekty komunikowania się w trakcie zajęć dydaktycznych, założyliśmy, że można na ich podstawie orzekać o stosunku nauczycieli do studentów, a także o niektórych aspektach ich przygotowania do roli dydaktyka.

Badaniami objęto studentów (498 osób) oraz doktorantów Politechniki Wrocławskiej (107 osób). Trzecią grupę stanowili studenci Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP (DSWE) we Wrocławiu (189 osób). Badania realizowano w latach akademickich 2003/2004 i 2004/2005.

Narzędzie wykorzystywane w badaniu nazwane zostało w skrócie **ZADANIE I** i między nauczycielem a studentami w trakcie zajęć dydaktycznych (Załącznik 4).

Narzędzie to – wariant tzw. kwestionariusza złożonego Gagné (por. np. Guilbert 1983, s. 4.17) – umożliwia dokonanie diagnozy dzięki wynikom zebranych w rubryce zatytułowanej *Jak jest* i porównanie tych wyników ze stanem oczekiwanym przez badanych w rubryce zatytułowanej *Jak być powinno*. Im bardziej różnią się odpowiedzi z tych dwóch rubryk, tym bardziej rzeczywistość (w naszym przypadku dydaktyczna) odbiega od oczekiwań badanych.

Do konstrukcji narzędzia użyto modeli zaproponowanych przez A. Steinberga, opisujących sposoby wykorzystania przez nauczycieli interpersonalnej przestrzeni i odległości oraz interakcje nauczyciel–student (Steinberg 2002, s. 101 i 104–105).

W obu częściach tego zadania badani byli proszeni o szacunkową ocenę (wyrażoną w procentach) proporcji każdego z pięciu modeli wykorzystania interpersonalnej przestrzeni między nauczycielem a studentami w perspektywie: *jak jest* i *jak być powinno*. Tak samo postępowali badani, wykonując drugą część zadania wymagającą szacunkowej oceny sześciu modeli interakcji między nauczycielem a studentami w trakcie zajęć.

Po wypełnieniu tabeli w obu częściach zadania badani byli proszeni o skomentowanie przynajmniej trzech z tych modeli. I tu znowu odwołaliśmy się do walorów metody projekcyjnej. Założyliśmy hipotetycznie, że komentowane będą te sytuacje, które znane są badanym z autopsji i wiążą się z ich emocjami.

3.4.1. Rodzaje interakcji nauczyciel – student

Przedstawimy wybrane aspekty komunikowania się nauczycieli akademickich w trakcie zajęć dydaktycznych, przypisane tradycyjnie do formy zajęć akademickich (np. w trakcie wykładu), ale wynikające też z preferowanego przez nauczyciela stylu pracy ze studentami. Wykład akademicki nie musi być jedynie monologiem nauczyciela. Niektórzy nauczyciele i w trakcie wykładu dopuszczają do wymiany myśli – zadają słuchaczom pytania, zachęcają ich do zadawania pytań. Charakterystyczne też jest preferowane przez nauczycieli zajmowanie miejsca w sali, niezależnie od formy zajęć.

Do badań wykorzystaliśmy ZADANIE I (Załącznik 4). Zadanie to wykonywane było przez słuchaczy w trakcie zajęć z komunikowania się (oczywiście **przed** omówieniem problemów dotyczących proksemiki). W badaniu sposobów komunikowania się nauczycieli ze studentami (w tym również w trakcie ewaluacji) interesował nas, jako jeden z aspektów rodzaj interakcji nauczyciel–student oraz sposób wykorzystania przez nauczających przestrzeni i odległości między nim a uczącymi się w trakcie zajęć dydaktycznych. Preferowany rodzaj interakcji, zgodnie z naszym założeniem, jest odbiciem kompetencji dydaktycznych nauczycieli, w tym uznawanej filozofii kształcenia, postaw nauczycieli wobec studentów. Ten aspekt pracy nauczyciela ze studentami ułatwia albo utrudnia sprzężenie zwrotne. Jako kategorie określające rodzaj interakcji przyjęliśmy modele zaproponowane przez A. Szejnberga, gdyż z założenia dają one możliwości realizacji pełnego repertuaru zarówno form dydaktycznych, jak i celów kształcenia. Oto one:

1. Model „ześrodkowany na nauczycielu”

nauczyciel mówi, studenci słuchają, nie występuje interakcja między studentami.

2. Model „wykład – dyskusja”

interakcja werbalna N – S, nauczyciel sprawuje funkcję kierującą (stawia pytania, słucha odpowiedzi, udziela odpowiedzi na pytania studentów).

3. Model „nauka aktywna”

interakcja między N a S w trakcie zajęć praktycznych; dyskusja i współpraca, informacje zwrotne w obu kierunkach N–S oraz między studentami; nauczyciel może pełnić funkcję eksperta.

4. Model „nauka aktywna – niezależne planowanie”

praca w małych grupach, komunikacja między wszystkimi; nauczyciel pełni funkcję eksperta.

5. Model „grupa ześrodkowana na zadaniu”

brak struktury hierarchicznej, działalność oparta na współpracy

6. Model zakładający brak interakcji – „praca niezależna”

każdy ze studentów pracuje niezależnie, brak interakcji (por. Szejnberg 2002, s. 104–105).

Badani mieli określić procentowy udział przedstawionych w zadaniu modeli interakcji nauczyciel–student, z jakimi mają do czynienia w trakcie studiów – czyli *jak jest* (kolumna 1) oraz określenie pożądanego udziału procentowego tych modeli – czy-

li *jak powinno być* (kolumna 2). Proporcje, o jakich mowa, to tylko szacunkowe określenie częstości występowania tych modeli w praktyce edukacyjnej oraz w sytuacji pożądanej (idealnej), z założeniem, iż ich suma w każdym przypadku daje 100%. Nie uwzględniamy specyfiki form dydaktycznych, które niejako z założenia wymagają wybranego modelu interakcji nauczyciel–student, bądź go ograniczają, czy wręcz wykluczają. Praktyka pokazuje, że styl prowadzenia zajęć, prezentowane rodzaje interakcji, bardziej jest związany z podejściem nauczyciela do dydaktyki, niż ze specyfiką danej formy kształcenia. Chodzi nam o zidentyfikowanie różnic między rzeczywistością a obrazem pożądanego stanu zjawiska przedstawionego za pomocą modeli interakcji.

Tabela 16. Rodzaj interakcji nauczyciel–student w opinii badanych (%)

Lp.	Rodzaj interakcji Nauczyciel – Student	Studenci PWr. N = 498		Doktoranci PWr. N = 107		Studenci DSWE N = 189	
		1	2	1	2	1	2
1	<i>Model „ześrodkowany na nauczycielu”</i>	43,3*	13,6*	41,6*	16,4*	25,6*	12,3*
2	<i>Model „wykład – dyskusja”</i>	18,7*	25,6*	23,0	29,3	32,3	33,7
3	<i>Model „nauka aktywna”</i>	15,6*	23,4*	13,8*	25,8*	26,5*	6,7*
4	<i>Model „nauka aktywna – niezależne planowanie”</i>	10,5*	20,1*	11,0	15,6	20,3*	33,6*
5	<i>Model „grupa ześrodkowana na zadaniu”</i>	5,8*	11,4*	5,2	11,1	9,9*	19,7*
6	<i>Model zakładający brak interakcji – „praca niezależna”</i>	6,7	5,5	5,6	5,1	6,6	5,4

Źródło: za: Steinberg 2002, s. 104–105; badania i obliczenia własne.

1 = *jak jest*, 2 = *jak powinno być*; *) różnice istotne na poziomie $p = 0,05$.

Z danych zamieszczonych w tabeli 16 wynika, że mniej różnią się odpowiedzi studentów i doktorantów z politechniki od odpowiedzi studentów DWSE. W uczelni technicznej najpopularniejszym rodzajem interakcji N–U jest model „ześrodkowany na nauczycielu”, natomiast w uczelni humanistycznej model „wykład–dyskusja”. Model ten zajmuje drugie miejsce pod względem procentowego udziału w aktualnie realizowanej dydaktyce w uczelni technicznej. Oba modele są w pełni uprawomocnione jedynie w trakcie wykładu. W ocenie respondentów najrzadziej w praktyce występującym modelem jest model „grupa ześrodkowana na zadaniu”. Model szósty – „praca niezależna” również charakteryzuje się stosunkowo niewielkim odsetkiem wyborów. Obrazuje on pracę studentów w trakcie różnych form ewaluacji. Ponieważ czas na zabiegi ewaluacyjne jest niewspółmiernie mały w stosunku do czasu na realizację treści programowych, więc nie należy się dziwić, iż ma on niewielki udział procentowy. Znaczenie występowania tego modelu w dydaktyce jest jednak doceniane przez studentów.

Dla uwypuklenia kontrastu między obrazem stanu faktycznego i pożądanego przez badanych wyraziliśmy je różnicą danych z kolumny 2 (*jak być powinno*) i kolumny 1 (*jak jest*). Przy założeniu, że stan faktyczny odpowiada stanowi oczekiwanemu wynik odpowiadałby 0. Im większa jest różnica tych wartości, tym stan rzeczywisty jest dalszy od stanu oczekiwanego, z tym że wynik ujemny świadczy o zbyt częstym, w opi-

nii badanych, wykorzystywaniu w praktyce edukacyjnej danej kategorii w stosunku do stanu pożądanego, wynik dodatni – o tendencji odwrotnej, czyli zbyt rzadkim występowaniu danego modelu w rzeczywistości edukacyjnej. Wyniki przedstawione zostały w tabeli 17.

Tabela 17. Różnice między oczekiwaniami a rzeczywistością wykorzystywania rodzaju interakcji nauczyciel – student

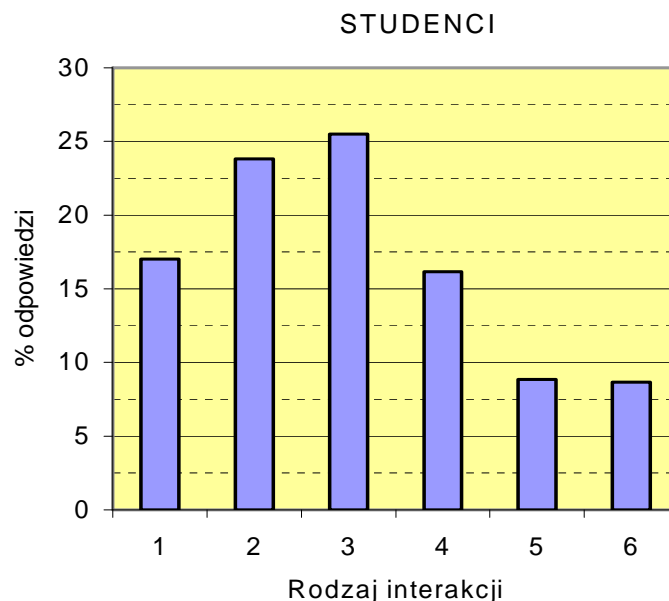
Lp.	Rodzaj interakcji Nauczyciel – Student	Studenci PWr. N = 498	Doktoranci PWr. N = 107	Studenci DSWE N = 189
1	<i>Model „ześrodkowany na nauczycielu”</i>	-29,7	-25,2	-13,3
2	<i>Model „wykład – dyskusja”</i>	6,9	6,7	-1,3
3	<i>Model „nauka aktywna”</i>	7,8	11,9	20,2
4	<i>Model „nauka aktywna – niezależne planowanie”</i>	-9,5	4,6	13,2
5	<i>Model „grupa ześrodkowana na zadaniu”</i>	5,6	5,9	9,8
6	<i>Model zakładający brak interakcji – „praca niezależna”</i>	-1,1	-0,5	-1,2

Źródło: za: Steinberg 2002, s. 104–105; badania i obliczenia własne.

Dalsza analiza danych zamieszczonych w tabeli 17 potwierdza, że w ocenie każdej z badanych grup model „ześrodkowany na nauczycielu” jest za często stosowany w praktyce, chociaż różnice te są najbardziej wyraźne w ocenach badanych z politechniki. Niemal bliskie oczekiwaniam badanych są za to proporcje odpowiadające kategorii „wykład–dyskusja”, natomiast najbardziej pożądanym, a zarazem niedoreprezentowanym w stosunku do rzeczywistości, jest model „nauka aktywna”, zwłaszcza przez studentów DSWE. Podobnie jest w przypadku modelu „nauka aktywna–niezależne planowanie” – w ocenie studentów uczelni pedagogicznej. W opinii studentów uczelni technicznej model ten jest trochę za często wykorzystywany. Natomiast model „grupa ześrodkowana na zadaniu” jest pożądanym przez relatywnie niewielki odsetek uczestniczących w badaniach. Może to dziwić, zwłaszcza gdy chodzi o zajęcia w uczelni technicznej, w której rozwiązywanie zadań należy do niemal codziennych, rutynowych praktyk dydaktycznych. Z komentarzy jednak wynika, iż w praktyce taki model występuje bardzo rzadko, ponieważ zakłada on brak struktury hierarchicznej w grupie rozwiązującej zadanie oraz wymaga współpracy. W rzeczywistości uczelnianej studenci rozwiązują zadania pod kierunkiem prowadzącego i zazwyczaj samodzielnie.

Studenci są realistami – mają świadomość trudności w organizowaniu form zajęć opisywanych w pozostałych modelach ze względu na dużą liczebność grup. Co więcej, w świetle komentarzy respondentów wynika, że nie tak ważna jest sama forma zajęć, jak postawa prowadzącego zajęcia. Liczy się przede wszystkim zaangażowanie nauczyciela akademickiego w to, co aktualnie robi oraz stosunek do słuchaczy. Studenci zazwyczaj bezbłędnie rozpoznają, czy są ważnymi partnerami dla prowadzącego zajęcia, czy też anonimową „masą”, z którą tylko z konieczności prowadzący spędza określony czas.

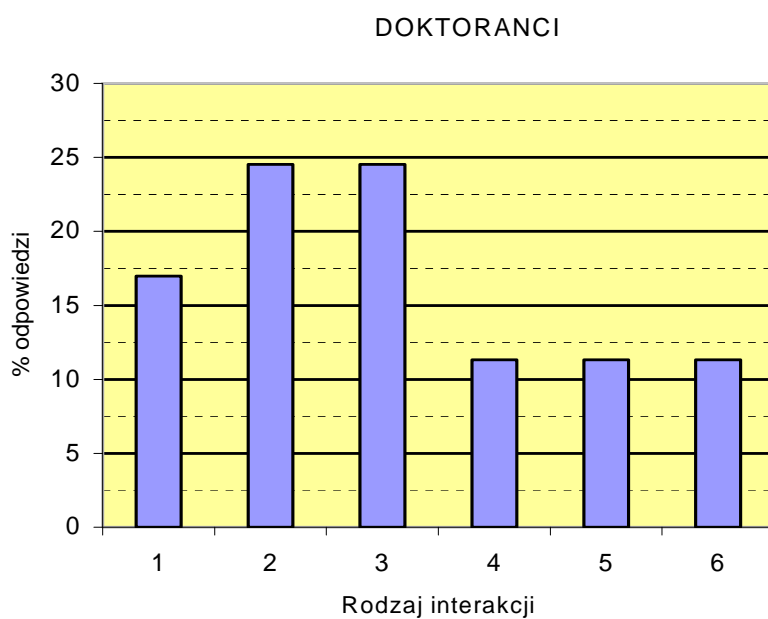
ZADANIE I wymagało też od słuchaczy skomentowania przynajmniej trzech modeli. Interesowało nas, które z nich były komentowane najczęściej. Założyliśmy bowiem, że są to modele budzące największe emocje u badanych. Otrzymane wyniki przedstawimy syntetycznie na wykresie, pokazując tendencję w częstości komentarzy dotyczących wybranych modeli, z zachowaniem podziału na grupy badanych. Dane charakteryzujące wybory badanych z uwzględnieniem trzech interesujących nas grup przedstawiają rysunki 1, 2 i 3.



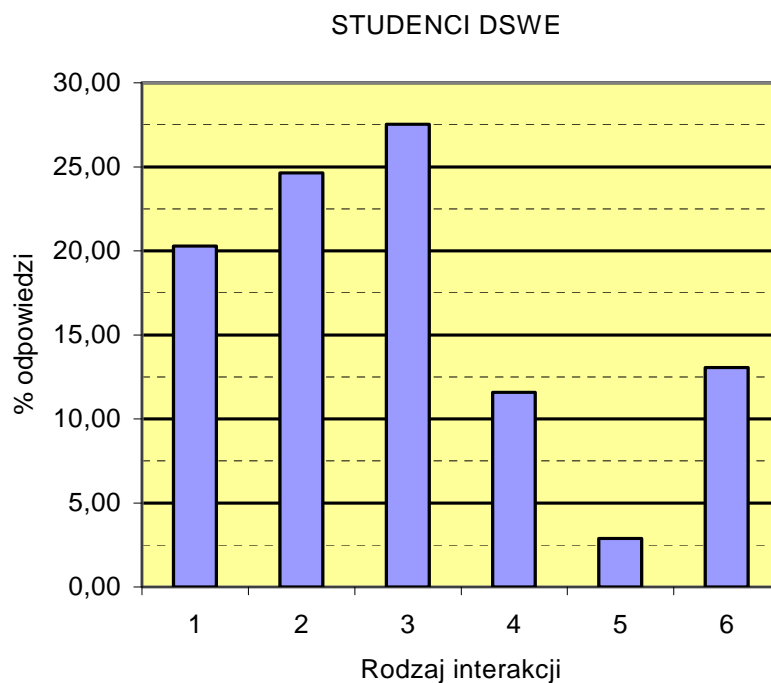
Rys. 1. Częstość komentowania modeli opisujących rodzaje interakcji nauczyciel – uczeń przez studentów

Niezależnie od próby trzy pierwsze modele, a zwłaszcza trzeci i drugi, były komentowane przez badanych najczęściej. Czyli komentarze dotyczyły relatywnie częściej modelu „nauka aktywna” oraz modelu „wykład dyskusja” oraz modelu „ześrodkowanego na nauczycielu”. Najrzadziej komentowano model „grupa ześrodkowana na zadaniu”.

Przedstawione na rysunkach 1–3 dane dotyczą jedynie częstości komentowania wyróżnionych modeli interakcji nauczyciel–uczący się w trakcie zajęć dydaktycznych. Prześledźmy treść zawartą w komentarzach badanych dotyczącą poszczególnych modeli. Cytując wypowiedzi badanych, podajemy ich płeć (K; M), uczelnię (Politechnika Wroclawska – PWr., Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji – (DSWE) oraz status (student – S, doktorant – D).



Rys. 2. Częstość komentowania modeli opisujących rodzaje interakcji nauczyciel – uczeń przez doktorantów



Rys. 3. Częstość komentowania modeli opisujących rodzaje interakcji nauczyciel – uczeń przez studentów DSWE

1. Model „ześrodkowany na nauczycielu”. W komentarzach pojawia się zdecydowana krytyka tego stylu pracy nauczyciela, są jednak argumenty za pozostawieniem tej tradycyjnej formy prowadzenia zajęć akademickich. Respondenci zazwyczaj podają powody, dla których wykład, jako egzemplifikacja tego rodzaju interakcji, jest formą mało skuteczną.

Pierwszy model interakcji, kiedy to nie ma interakcji między nauczającym a uczącymi się nie powinien istnieć. Podczas takich zajęć studenci się zazwyczaj nudzą. Bardzo rzadko takie zajęcia są interesujące od początku do końca. Trzeba naprawdę być bardzo dobrym nauczycielem, który potrafi opowiadać w fascynujący sposób. K/DSWE

Należałoby walczyć ze schematem, gdzie nauczyciel tylko mówi i nie odpowiada na pytania. Prowadzi to bowiem do złej atmosfery, niesprzyjającej nauce. Po pewnym czasie nauczyciel czuje się lekceważony, co odbija się negatywnie na studentach. M/PW_r/S

Model ześrodkowany na nauczycielu jest najczęściej praktykowany na moim wydziale. Są to najczęściej zajęcia, na których trzeba tylko notować, bądź w ogóle nie uczęszczać, bo notatki są na xero (rozdawane do kolejnych wykładów) M/PW_r/S

Nauczyciel nie jest w stanie stwierdzić, na ile uczący się angażują się w słuchanie wykładu, na ile rozumieją przekazywane treści, czy mają wątpliwości. K/PW_r/S/

Model ześrodkowany na nauczycielu jest w zasadzie „sztuką dla sztuki”. M/PW_r/S

Skomentuję bardzo radykalnie, ale sądzę, że wykład, który jest tylko „recytacją” i kopiowaniem notatek prowadzącego z poprzednich lat nie jest dobrą metodą nauczania. Skoro pomagają interakcje ...trzeba reformować. K/PW_r/S

2. Model „wykład – dyskusja”. Ten rodzaj pracy ma wielu zwolenników. Przytoczone wypowiedzi wskazują, iż możliwość aktywnego udziału w zajęciach jest pożądana przez niektórych studentów. Można wywnioskować, że oceniając ten model pozytywnie, studenci widzą w nim szansę dla aktywnej pracy własnej, dającej dobre efekty. Wskazują też na dodatkowy walor pracy w tym modelu – natychmiastowe sprzężenie zwrotne i w jego efekcie możliwość korekty pracy własnej, ale i nauczycieli.

Wykład – dyskusja to bardzo lubiany przez studentów rodzaj prowadzonych zajęć. Mogą się oni poczuć jak współtwórcy efektu końcowego, jakimi są np. wspólnie formułowane wnioski. Chodzi o to, że nauczyciel naprowadza odpowiednio zadawanymi pytaniami dyskusję na taki tor, aby uzyskać właściwe odpowiedzi od słuchaczy. K/PW_r

Model wykład – dyskusja daje możliwość wypowiedzenia się, a często też skorygowania swoich błędów w myśleniu lub też podzielenia się swoją wiedzą (najczęściej z zakresu własnych zainteresowań). W dyskusji możliwe jest odniesienie teorii do własnych doświadczeń. M/PW_r

Wykład – dyskusja ma wiele zalet. Często nawet mało ciekawy temat potrafi zainteresować, gdy w dyskusji zabierają głos różni ludzie i przedstawiają jego różne aspekty. K/PW_r

Nauczyciel może na bieżąco kontrolować stopień zaangażowania uczących się. Ma szansę ocenić jasność swojego wykładu, wyjaśnić niezrozumiałe treści, ale i dowiedzieć się być może czegoś nowego od uczących się. K/PW_r

3. Model „nauka aktywna” najczęściej zyskuje bardzo pochlebne „recenzje” respondentów, w których wyczuwa się też żal, że nie jest to model powszechnie stosowany w praktyce akademickiej. Charakterystyczne jest, iż w tych wypowiedziach daje się wyczuć autentyczną potrzebę samodzielnej pracy, potrzebę osiągania dobrych wyników opartych na zdobytej wiedzy i umiejętnościach. Studenci zwracają też uwagę na bariery, jakie napotykają w sytuacji dużych grup, gdzie jest się kimś anonimowym, tworzących barierę dla osób nieśmiałych. Co ciekawe, wskazują na obustronne korzyści płynące ze stanowiska tego modelu – zadowoleni są i studenci, i nauczyciele.

Moim zdaniem nauka aktywna daje najlepsze efekty – istnieje przepływ informacji w obu kierunkach. Uczeń zdobywa wiedzę od eksperta, często bywa tak, że i nauczyciel nauczy się czegoś od ucznia. K/PW_r

Model nauka aktywna – niezależne planowanie często przynosi efekty, gdyż człowiek w mniejszej grupie czuje się bezpieczniej i łatwiej mu się otworzyć, chętniej powie o swoich pomysłach. M/PW_r

Nauka aktywna – bardzo dobry model, wzbudza zaufanie do nauczyciela, dodaje odwagi w zadawaniu pytań, takie zajęcia są ciekawe, mobilizują do pracy. K/PW_r

Taka forma bardzo pomaga, jeśli chodzi o zajęcia typu laboratorium, projekt, ćwiczenia, seminaria. Nauka staje się przyjemniejsza. K/PW_r

Z nauką aktywną spotykam się jedynie na zajęciach humanistycznych oraz w większym stopniu na nauce języka obcego. Jedynie tam jest nawiązywana pewna współpraca pomiędzy prowadzącym zajęcia a studentem. M/PW_r

Ta forma powinna pojawiać się najczęściej, gdyż jest najlepsza dla nauki. K/DSWE

Najwartościowszym modelem wydaje mi się nauka aktywna, również z planowaniem niezależnym, ponieważ obie strony nauczyciel i uczeń dostają informację zwrotną. Uczący się dzięki praktyce łatwiej przyswajają materiał i go trwale zapamiętują. M/PW_r

Nauka aktywna – taka forma nauki jest najlepsza, ponieważ wtedy można nauczyć się najwięcej, zarówno jeśli chodzi o przedmiot, którego się uczymy, jak i form współpracy z innymi, działania w grupie, a może nawet to jest ważniejsze. Niestety na polskich uczelniach ta forma jest rzadkością. K/DSWE

4. Model „nauka aktywna – niezależne planowanie”. Właściwie interpretacja ta jest komentowana podobnie jak poprzednia.

Bardzo ciekawy model prowadzenia zajęć dobrze przygotowuje do pracy w zespołach, do życia zawodowego (struktura podobna do struktury firmy). Niestety bardzo rzadko spotykany. K/PW_r

Bardzo ważny sposób pracy, ale rzadko spotykany. K/PW_r

Podczas zajęć bardzo ważna jest praca w małych grupach, dzięki czemu lepiej można poznać drugą osobę, grupa staje się bardziej zintegrowana, łatwiej można wychwycić

problemy w zrozumieniu jakiegoś tematu. Bardzo ważna jest także współpraca, dyskusja w trakcie zajęć, co wzbudza zainteresowanie uczących się. K/PWr

Myślę, że dobrym rozwiązaniem jest praca w grupie, pod nadzorem nauczyciela, lecz nie wywyższającego się, nie okazującego uczącym się, że ich zasób informacji jest minimalny. K/DSWE

Podczas pracy w grupie osoba nieśmiała zmuszona jest do komunikowania się z pozostałymi, toteż dzięki temu może przelamywać swoją nieśmiałość. M/PWr

5. Model „grupa ześrodkowana na zadaniu”. W przypadku tego modelu w komentarzach pojawiają się diametralnie różne opinie badanych. Dla jednych jest to dobry sposób uczenia samodzielności w sposobie rozwiązywania zadań, w opinii innych model ten nie znajduje akceptacji.

To dobry sposób pracy, ale wyłącznie w trakcie kolokwiiów. M/PWr

Oceniam ten model jako zły, bo bez udziału nauczyciela. K/PWr

Bardzo dobry model, ponieważ uczy samodzielności. K/DSWE

Ten model często występuje w trakcie zajęć laboratoryjnych, ale ja się mało wtedy uczę. M/PWr

6. Model „praca niezależna”. Podobnie jak w przypadku poprzedniego modelu, model ten był rzadko komentowany. W nielicznych wypowiedziach podkreślano, że stosować go można tylko w wyjątkowych sytuacjach.

Praca niezależna jest dobra w trakcie zajęć komputerowych. Uważam jednak, że praca w grupie, wymienianie się zdobytą wiedzą są najbardziej efektywne. M/PWr.

Z przedstawionych komentarzy studentów i doktorantów wyłania się optymistyczny obraz. Młodzi ludzie, przynajmniej w świetle własnych komentarzy, jawią się jako osoby zaangażowane w studia, traktujące naukę jako ważne zadanie. Umieją określić optymalne warunki, jakie powinny spełniać zajęcia dydaktyczne.

3.4.2. Wykorzystanie interpersonalnej przestrzeni i odległości między nauczycielem a studentem na zajęciach

W badaniach przyjęliśmy, że kluczowe znaczenie dla rodzaju i jakości komunikowania się w trakcie zajęć dydaktycznych ma też charakterystyczny dla nauczających sposób wykorzystania przestrzeni i odległości między nim a uczącymi się w trakcie zajęć.

E. Hall w latach 60. XX wieku wprowadził do literatury pojęcie *proksemika* – rozumiejąc je jako *sposób wykorzystanie przez ludzi otaczającej ich przestrzeni fizycznej*. Przedstawił cztery sfery proksemiczne:

- 1) odległość *intymna* 0–45 cm,
- 2) odległość *osobista* 45–120 cm,
- 3) odległość *społeczna* 120–3 m,
- 4) odległość *publiczna* – więcej niż 3 m (por. Fiske 1999, s. 93–94).

Założyliśmy, że preferowany przez nauczycieli rodzaj interpersonalnej przestrzeni i odległości, jaką zachowują wobec studentów w trakcie zajęć, w tym także w trakcie różnorodnych czynności ewaluacyjnych, wpływa na atmosferę oraz rodzaj kontaktów interpersonalnych. W określeniu interpersonalnej przestrzeni i odległości wykorzystano również kategorie przedstawione przez A. Szejnberga:

1. sfera publiczna – nauczyciel siedzi za biurkiem,
2. sfera społeczna – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek,
3. sfera osobista – nauczyciel chodzi po całej sali,
4. sfera intymna – nauczyciel podchodzi do każdego studenta,
5. subsfera – nauczyciel nawiązuje kontakt dotykowy ze studentem (Szejnberg 2002, s. 101).

Respondenci, podobnie jak poprzednio, mieli za zadanie określić procentowy udział sposobów wykorzystania przestrzeni i odległości przez nauczycieli w trakcie zajęć dydaktycznych (kolumna 1 = *jak jest*) oraz określić procentowy udział najbardziej pożądanego sposobów wykorzystania przestrzeni i odległości (kolumna 2 = *jak być powinno*). Proporcje, o jakich mowa to tylko szacunkowe określenie częstości występowania tych kategorii w praktyce edukacyjnej oraz w sytuacji pożądanej (idealnej), z założeniem, iż ich suma w każdym przypadku daje 100%. W obrazie tym nie można uwzględnić specyfiki form dydaktycznych, które niejako z założenia ograniczają sposób wykorzystania interpersonalnej przestrzeni i odległości przez nauczających. I tu znowu jako usprawiedliwienie przywołały obraz wyniesiony z hospitowanych zajęć, potwierdzający, iż niezależnie od prowadzonej formy niektórzy z nauczających mają określone preferencje wynikające, jak zakładamy z jednej strony z filozofii kształcenia, z jaką się identyfikują jako osoba, z drugiej z wiedzy i nawyków związanych ze sposobem uprawiania dydaktyki. Wyniki, z wyodrębnieniem czterech grup badanych, zawiera tabela 18.

Tabela 18. Wykorzystanie interpersonalnej przestrzeni i odległości w trakcie zajęć dydaktycznych, %

Lp.	Rodzaj sfery	Studenci PWr N = 498		Doktoranci PWr N = 107		Studenci DSWE N = 189	
		1	2	1	2	1	2
1	Sfera publiczna –	43,1*	18,6*	32,8*	16,7*	35,9	26,5
2	Sfera społeczna –	29,7	27,2	25,3	24,9	36,2	35,0
3	Sfera osobista	17,4*	31,5*	24,4	34,9	19,1*	28,5*
4	Sfera intymna	7,1*	20,3*	13,3	22,0	8,6*	18,9*
5	Subsfera	1,4	1,5	3,5	3,2	0,9	1,6

Źródło badania i obliczenia własne za: A. Szejnberg (2002), s. 101).

1 – *jak jest*; 2 – *jak być powinno*, *) różnice istotne na poziomie $p = 0,05$.

Jak widać z przedstawionych danych, najwyższe odsetki odpowiedzi studentów i doktorantów uczelni technicznej, odzwierciedlających rzeczywistość (kolumna 1 = *jak jest*) przypadły na kategorię: **sfera publiczna** – nauczyciel siedzi za biurkiem. Nawiązanie jakiegokolwiek bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami w tej sytuacji jest niezwykle trudne. Równie często, z minimalną przewagą punktów procentowych w stosunku do tej

sfer, studenci DSWE wskazują na **sferę społeczną** – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek. Prowadzenie zajęć *ex cathedra* na pewno należy do tradycji akademickiej i w niektórych przypadkach jest usprawiedliwione merytorycznie, jednak prawdopodobnie najczęściej wynika z braku przygotowania pedagogicznego nauczających lub też z ich osobistej wygody, przyzwyczajień, czy złych wzorów. Można zaryzykować twierdzenie, że nauczyciel w tej sytuacji pozostawia swoich studentów samym sobie.

Zdecydowanie rzadziej badani wskazują na **sferę osobistą** i jeszcze rzadziej na **sferę intymną**, a one to umożliwiają nawiązywanie wzajemnych kontaktów (zadawanie pytań i odpowiedzi na nie, osobiste komentarze itp.). Najrzadziej wykorzystywaną zarówno w praktyce, jak i pożądaną najbardziej jest **subsfery**, co jest racjonalnie uzasadnione.

I w tym przypadku interesowały nas różnice między stanem faktycznym a oczekiwaniami studentów. Wyraziliśmy je jako różnicę procentów z kolumny 2 (*jak być powinno*) i procentów z kolumny 1 (*jak jest*). Wyniki przedstawione zostały w tabeli 19. Grubą czcionką zanaczono te wyniki, które wskazują na duże różnice między stanem faktycznym a oczekiwaniami badanych. Dotyczą one sfery 1, zwłaszcza w przypadku studentów PWr., i nieco mniejsze w przypadku doktorantów. Różnica ta w przypadku studentów DSWE jest zdecydowanie mniejsza. We wszystkich próbach tendencja jest ta sama – wskazuje na zbyt częste w stosunku do potrzeb badanych występowanie w rzeczywistości tej sfery. Reprezentacja sfery społecznej w rzeczywistości niemal odpowiada zapotrzebowaniom. Oceniając rzeczywiste i pożądane występowanie sfery osobistej i intymnej, badani są za częstszym ich występowaniem w praktyce.

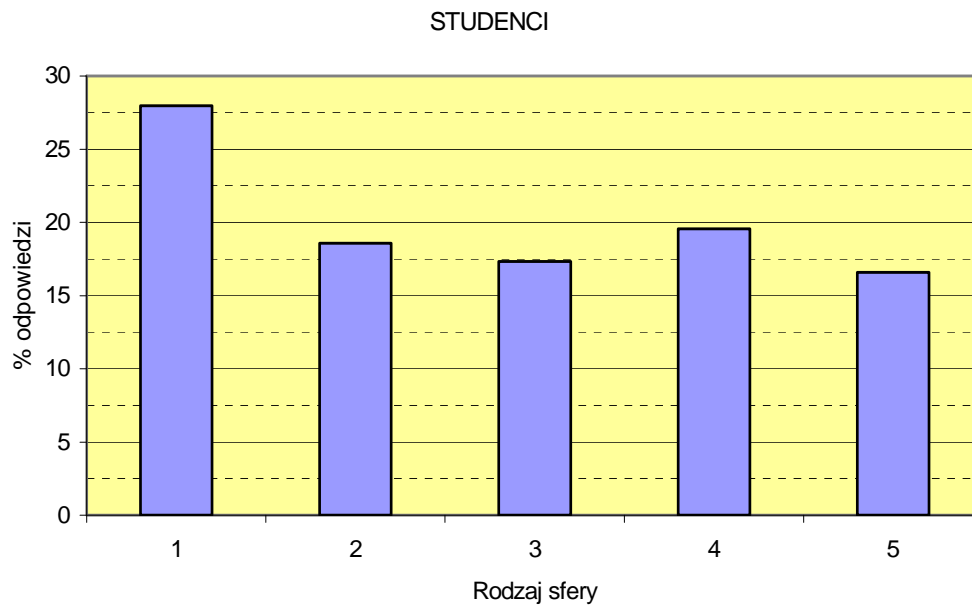
Tabela 19. Różnica między oczekiwaniami a rzeczywistością wykorzystywania interpersonalnej przestrzeni i odległości

Lp.	Rodzaj sfery	Studenci PWr. N = 498	Doktoranci PWr. N = 107	Studenci DSWE N = 189
1	Sfera publiczna	-24,5	-16,0	-9,5
2	Sfera społeczna	-2,5	-0,5	-1,2
3	Sfera osobista	14,1	10,5	9,4
4	Sfera intymna	13,2	8,7	10,3
5	Subsfery	0,1	-0,3	0,7

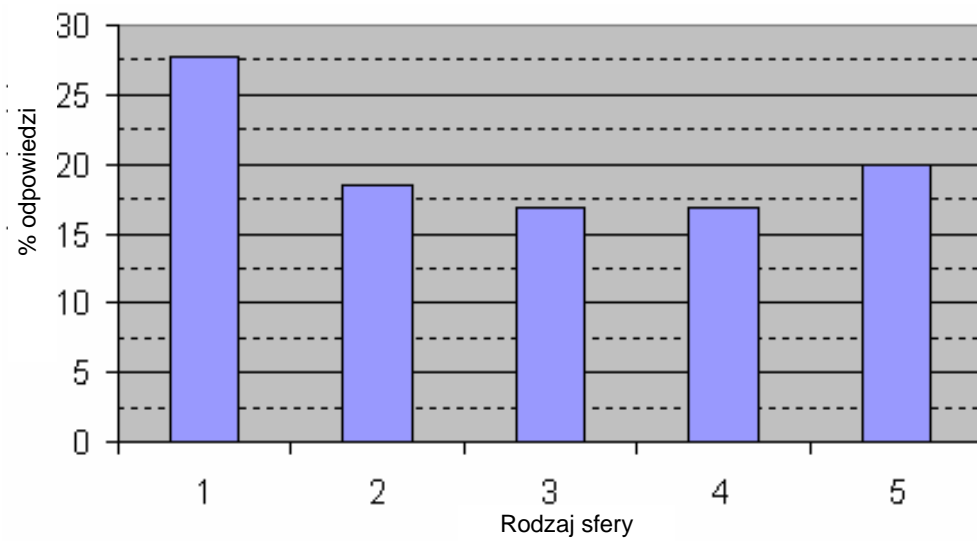
Źródło: badania i obliczenia własne za: A. Szejnberg 2002, s. 101.

Podobnie jak w przypadku analizy modeli interakcji między nauczycielem a uczącymi się, interesowała nas częstość komentarzy badanych dotyczących poszczególnych sfer. W zadaniu proszono badanych o komentarz dotyczący przynajmniej trzech sfer. Procentowy udział komentarzy dotyczących poszczególnych sfer ilustrują rysunki 4–6, z wyróżnieniem grup badanych.

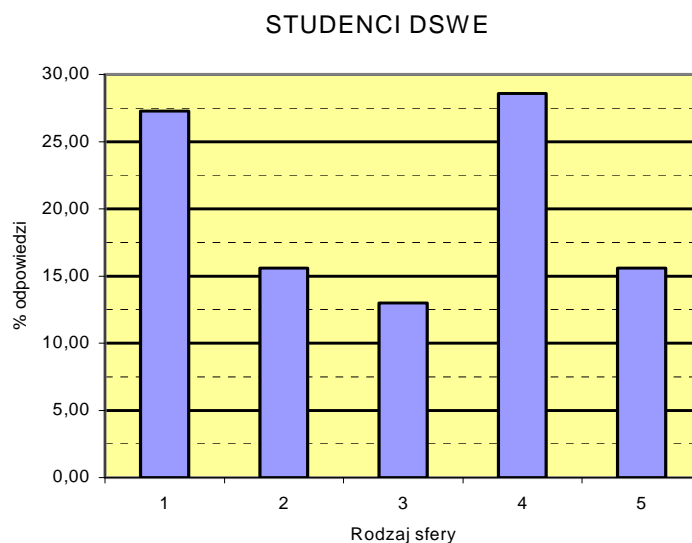
Obie badane grupy z politechniki najczęściej komentowały sferę publiczną, natomiast studenci DSWE najwięcej komentarzy poświęcili sferze intymnej, chociaż niewiele tylko rzadziej komentowali sferę publiczną. Czyli fakt siedzenia nauczyciela za biurkiem w trakcie zajęć dydaktycznych wyraźnie porusza emocjonalnie badanych. Inne sfery uzyskiwały porównywalną liczbę komentarzy.



Rys. 4. Częstość komentowania sfer opisujących rodzaje interpersonalnej przestrzeni i odległości N-U przez studentów PWi (%)



Rys. 5. Częstość komentowania sfer opisujących rodzaje interpersonalnej przestrzeni i odległości N-U przez doktorantów PWi (%)



Rys. 6. Częstość komentowania sfer opisujących rodzaje interpersonalnej przestrzeni i odległości N-U przez studentów DSWE

Prześledźmy komentarze na temat sposobów wykorzystywania przez prowadzących zajęcia poszczególnych kategorii sfer (przestrzeni interpersonalnej i odległości). Przy poszczególnych wypowiedziach podane zostały, jak poprzednio, informacje o autorze.

1. Sfera publiczna – respondenci zwracają uwagę na powszechność takiego sposobu uprawiania dydaktyki przez prowadzących oraz na niekorzystne skutki dużego dystansu między prowadzącym zajęcia a słuchaczami, jaki musi pojawiać się tej sytuacji:

Najczęściej spotykanym sposobem wykorzystywania przestrzeni interpersonalnej jest rodzaj sfery publicznej. Z obserwacji mogę powiedzieć, że pogłębia ona dystans między uczniem a nauczycielem. Z entuzjazmem odbierana jest sfera osobista, dlatego warto ją propagować. K/PW

Moim zdaniem gross nauczycieli siedzi za biurkiem, czasami porusza się wzdłuż tablicy, korzysta z projektorów lub komputera. Nauczyciel chodzący po sali to rzadkość, jedynie w czasie kolokwii zwiększają swoją aktywność. M/PW

Najczęściej wykładowca siedzi za biurkiem, i średnio obchodzi go, czy słuchacze go rozumieją. M/PW

Kiedy nauczyciel siedzi za biurkiem, nie ma z nim kontaktu, więc nie może pomagać w zrozumieniu tematu, nie można o nic zapytać. K/DSWE

Jak siedzi za biurkiem, to nie każdy student widzi prowadzącego, a to jest ważne w przekazywaniu treści. K/PW

Często nauczyciel siedzi za biurkiem, coś mówi, albo notuje, a uczący się odrabiają zadania domowe, nie są zainteresowani tematem. K/PW

Większość wykładowców siedzi za biurkiem, tworząc swoista barierę między nimi a studentami. Nauczyciel chodzący po sali, podchodzący do każdego studenta taką barierę niweluje. K/DSWE

Czasami pojawiają się bardziej krytyczne wypowiedzi, oparte niestety (jak się wydaje) na autentycznych faktach, jak choćby te:

W momencie kiedy prowadzący siedzi za biurkiem i jeszcze się huśta na krześle, wiem, że z takich zajęć niewiele wyniosę, a najchętniej to bym się zdrzemnęła. K/PWr

Nauczyciel siedzący za biurkiem jest jak urzędnik w pejoratywnym tego słowa znaczeniu – dalszy komentarz jest zbędny. M/PWr.

W niektórych komentarzach dotyczących sfery publicznej pojawiają się odniesienia do innych sfer. Wydaje się że respondenci, spontanicznie, chcą podać antidotum na niedoskonałości sytuacji, w której muszą uczestniczyć na niektórych zajęciach:

Na większości przedmiotów nauczyciel siedzi za biurkiem, wywołując kolejno osoby do tablicy. Ewentualnie zdarza się, że wstanie i pochodzi po sali. Bardzo rzadko (prawie w ogóle) nie zdarza się, że nauczyciel podejdzie do danej osoby i coś jej wytłumaczy. Jak na razie (III rok studiów) zdarzył mi się jeden taki przedmiot, na którym nauczyciel na każde pytanie podejdzie i odpowie. K/DSWE

Moim zdaniem jest zbyt duży dystans między nauczającym a uczącymi się. Możliwe, że wynika to z braku chęci nauczyciela, aby zajęcia przebiegały inaczej niż zwykle. Powinno być więcej kontaktu z uczącymi się, dystans powinien być zmniejszony, układ bardziej partnerski, wtedy łatwiej o coś zapytać. K/PWr.

Często spotyka się nauczycieli siedzących za biurkiem przez większą część zajęć, ponieważ wypływać to może z ich lenistwa i wygody. Nauczyciel powinien wykazać inicjatywę w nawiązaniu kontaktu ze studentami poprzez podchodzenie do każdego studenta, udzielając pomocy, rozbudzając zainteresowanie tym co robimy. Niestety w większości przypadków jest to niewykonalne. K/PWr.

2. Sfera społeczna – tu w komentarzach jest wyraźnie więcej aprobaty zachowań osób prowadzących zajęcia, ale i uwag dotyczących rzadkości występowania tej sfery w rzeczywistości uczelnianej i równocześnie zdradzania ukrytej potrzeby bliższych kontaktów z prowadzącymi zajęcia.

W większości przypadków na zajęciach, na które uczęszczam nauczyciel nie tyle siedzi za biurkiem, co porusza się w jednej linii, nie nawiązując bezpośredniego kontaktu ze słuchaczami siedzącymi dalej. Rzadko zdarza się, że podejdzie do osób siedzących z tyłu sali. M/PWr.

W pierwszych rzędach zazwyczaj siedzą osoby bardzo chłonne wiedzy lub też chłonne pochwał, w ostatnich – osoby, które nie chcą być zauważone, a przecież odbiorcą powinna być cała sala, więc wykładowca powinien podchodzić też do ostatnich ławek, okazując w ten sposób swoje zainteresowanie wszystkimi. M/PWr.

Przyjemnie jest, gdy nauczyciel mówiąc o czymś podchodzi przynajmniej do pierwszych ławek. Pozytywne odczucia wywołuje także nauczyciel, kiedy podchodzi do każdego z uczących się, ale nie wydaje mi się to konieczne na wszystkich przedmiotach (największe znaczenie ma to na kursach językowych). K/PWr.

3. **Sfera osobista** – ma wielu zwolenników podkreślających wagę osobistego kontaktu nauczyciela ze studentem. Pojawiają się też argumenty odwołujące się do egalitaryzmu w traktowaniu studentów przez prowadzących zajęcia.

Sfera osobista jest dobra, bo pozwala na kontakt nauczyciela ze studentami, zmusza ich do skupienia się na tym, co mówi prowadzący, a nie tworzenia „oddzielnego kółka zainteresowań” w ostatnich ławkach. Ale nie może tego chodzenia być za dużo, bo studentów rozprasza brak kontaktu wzrokowego z prowadzącym, który ciągle jest w ruchu. K/PWr.

Wykładowcy na ogół nie chcą wychodzić zza biurka – sfera osobista – to się zdarza tylko na niektórych ćwiczeniach w małych grupach. K/PWr.

Osobista – najlepsza, ponieważ kontakt z prowadzącym jest jednakowy dla każdego, co jest najsprawiedliwsze. K/PWr.

4. **Sfera intymna** – w komentarzu pojawia się ambiwalencja w jej ocenie. Z punktu widzenia jednostki jest ona bardzo pożądana ze względu na osobisty kontakt nauczyciel–uczący się. Niestety jej podstawową wadą jest czasochłonność.

Nauczyciel podchodzi do każdego uczącego się, może pomóc w rozwiązaniu konkretnego problemu, rozwianiu wątpliwości, ale ma w związku z tym mniej czasu na realizację treści kształcenia, choć kontakt jest intensywniejszy. K/PWr.

5. **Subsfera** – w odpowiedziach brak jest jednoznaczności w ocenie tej sfery. Ilustrują pewne kontinuum reakcji, od wykluczenia, po podejście pewnego przyzwolenia na uzasadniony typ kontakt dotykowy nauczający–uczący się. W takich przypadkach pojawiają się racjonalne uzasadnienia – najczęściej przywoływane są zajęcia sportowe, w trakcie których są sytuacje wymagające wręcz kontaktu fizycznego (np. demonstracja ruchu, asekuracja itp.).

Subsfera nie wymaga większego komentarza – w dzisiejszych czasach kontakt fizyczny grozi sądem za molestowanie. K/DSWE

Subsfera – całkowicie wykluczam, ponieważ nie chciałbym mieć kontaktu dotykowego z żadnym z prowadzących. M/PWr.

Kontakt dotykowy kojarzy mi się ze zbytnią poufalością. K/PWr.

Subsfera – nauczyciel może naruszyć sferę intymną uczącego się, co może być przez niego odebrane negatywnie. K/PWr.

Nie chciałabym, żeby nauczyciel nawiązywał kontakt dotykowy. Dobrze, że to się nie zdarza. M/PWr

Subsfera – zasadniczo jestem przeciwnikiem jakiegokolwiek kontaktu dotykowego z prowadzącym, jedynym wyjątkiem są pewne zajęcia sportowe (osobiście ich unikam). MPWr.

Kontakt dotykowy powinien istnieć moim zdaniem tylko na zajęciach sportowych. Podczas wykładów czy seminariów raczej nie jest mile widziany. M/PWr.

Reasumując, warto podkreślić, iż w zdecydowanej większości komentarzy pojawia się potrzeba częstszego bezpośredniego kontaktu z nauczającym. Niektórzy badani podają uzasadnienia. Sfera osobista (nauczyciel chodzi po całej sali) i sfera określana jako intymna (nauczyciel podchodzi do każdego studenta) są co prawda wyko-

rzystywane w praktyce, ale nie tak często jak by chcieli badani. Pod tym względem badani należący do wyodrębnionych grup są najbardziej jednomyślni. Interesujące są również uwagi dotyczące sfery 5 (nawiązanie kontaktu dotykowego) – pojawia się ona, czy też powinna się pojawiać, tylko okazjonalnie i to w określonych warunkach, np. w trakcie zajęć z wychowania fizycznego. Znamienne jest, że bardzo nieliczni studenci dopuszczają taką możliwość również w innych okolicznościach – np. w trakcie rozmowy, dyskusji itp.

Z zestawienia oszacowań badanego aspektu komunikowania się nauczycieli ze studentami występującego w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych oraz w sytuacji pożądanej wynika, że w tym zakresie jest wiele do zrobienia. Można dyskutować, czy wszystkie wyobrażenia badanych dotyczące tego „jak być powinno” są słuszne, jednakże pokrywanie się tendencji wyników niemal we wszystkich próbach, wskazujących na wysoki odsetek sytuacji, w których panuje tradycyjny sposób uprawiania dydaktyki przez nauczycieli, powinien budzić uzasadniony niepokój. Można przy tym założyć z dużym prawdopodobieństwem, że w przypadku nauczycieli akademickich wyraźnie dystansujących się w trakcie zajęć od swoich studentów, ten dystans utrzymuje się, jeśli nie zwiększa, również podczas ewaluacji, a to może mieć, jak wykazaliśmy wcześniej, wpływ na rzetelność pomiaru. Jak zgrzyt pojawił się komentarz, w którym mówi się o nauczycielu demonstrującym swoją wyższość lub opisywane jest negatywne nastawienie nauczającego do studentów, **zakładające z góry**, że nic nie umieją. Prezentowany obraz zajęć dydaktycznych wynikający z wypowiedzi badanych nie jest odosobniony. Znajduje on potwierdzenie w nieformalnych rozmowach ze studentami, a także w literaturze (por. badania B. Wilskiej-Duszyńskiej z roku 1992, czy E. Ku-biak-Szyborskiej z roku 2005).

Tradycyjne sposoby komunikowania się części nauczających ze studentami, w dużej mierze wynikają, jak można założyć, z ich postaw wobec własnej roli zawodowej i nawyków, a nie wnikliwej analizy sytuacji i dobierania właściwego sposobu komunikowania się do specyfiki realizowanych celów czy warunków. Oczywiście nie wykluczamy, że obraz, jaki otrzymaliśmy na podstawie przytoczonych danych statystycznych oraz wypowiedzi badanych, może być obarczony subiektywizmem. Charakterystyczne są jednak podobieństwa i tendencje w badanych grupach, co uwiarygodnia przedstawione wyniki. Jeżeli po ich lekturze obraz rzeczywistej dydaktyki jawi się jako bardzo zróżnicowany, czasem mało optymistyczny, to trzeba pamiętać, że przytoczone wypowiedzi nie oddają całej złożoności tej rzeczywistości. Warto też zwrócić uwagę na szczerść wypowiedzi respondentów i zawarty w nich ładunek emocjonalny, a prezentowane wyniki traktować jako wstęp do dalszych, pogłębionych badań tego aspektu pracy nauczycieli.

W konkluzji dotyczącej uzyskanych wyników badań dotyczących komunikacyjnego aspektu pracy nauczycieli akademickich wyrażającego się w preferowanych rodzajach interakcji ze studentami oraz sposobów wykorzystywania interpersonalnej przestrzeni i odległości w trakcie zajęć dydaktycznych sformułować można następujące wnioski:

Badani są wyraźnie zainteresowani dobrą dydaktyką. Deklarują chęć zdobycia wiedzy, a przede wszystkim kompetencji różnego rodzaju, wśród których wymieniają umiejętność pracy w grupie. Liczą też na to, że w trakcie zajęć dydaktycznych będą mieli okazję przełamywać swoją nieśmiałość, dzięki pomocy prowadzącego i kolegów.

Zarówno wybory badanych, jak i ich komentarze wskazują, iż są oni realistycznie i pragmatycznie nastawieni do kształcenia realizowanego w warunkach masowych, dlatego godzą się na nauczanie w formie wykładów (realizowanych zazwyczaj w dużych grupach) i brak możliwości indywidualnego traktowania, ale tylko tam, gdzie to jest racjonalnie uzasadnione.

Hipotetycznie należy założyć, że sposób uprawiania dydaktyki przez wielu nauczycieli akademickich wynika bardziej z uwarunkowań osobowościowych, tradycji, niż z autentycznych kompetencji komunikacyjnych wynikających z posiadanej wiedzy z tego zakresu.

Przedstawione rozważania dotyczące problematyki związanej z komunikacją między nauczycielem a uczącym się w sytuacjach edukacyjnych poparte wynikami prezentowanych badań empirycznych prowadzą do stwierdzenia, że w świetle współczesnych zadań zawodowych nauczycieli, kształcenie i rozwijanie ich kompetencji komunikacyjnych jest koniecznością – problem polega jedynie na ustaleniu właściwej listy celów programowych oraz wynikających z tego faktu odpowiedzi na pytanie o dobór odpowiednich treści kształcenia, ramy czasowe przeznaczone na ich realizację, stosowane metody oraz materiały i środki dydaktyczne. Oczywiście i w tym przypadku powinny obowiązywać podstawy programowe, ale ich realizacja powinna być w każdym procesie kształcenia autorska w pełnym tego słowa znaczeniu, gdyż szczególnie w realizacji programu kursu komunikacji społecznej indywidualne, osobowościowe cechy autorów i realizatorów programu są niezwykle istotne i w końcowym efekcie decydują o wynikach tego kształcenia.

Ostatni podrozdział poświęcamy badaniom kultury organizacyjnej w zespołach dydaktyków, będącej swoistym zwięzczeniem problematyki dotyczącej kontekstów ewaluacji.

3.5. Kultura organizacyjna w zespołach dydaktyków

Wyniki badań, które przedstawimy w tym podrozdziale, wyraźnie potwierdzają większość charakterystyk kultury organizacyjnej, wskazują także na niedobory i uchybienia związane z osiągnięciem satysfakcji przez uczestników procesu kształcenia w uczelni wyższej.

Jak pamiętamy, kultura organizacyjna tworzy uczestnikom warunki do realizacji funkcji i zadań, przeżywania satysfakcji z dokonań **wszystkich uczestników organizacji**. Chodzi nam o sytuacje, w których zarówno studenci, jak i ich nauczyciele mogą doświadczyć tego rodzaju satysfakcji. Spełnienie tego aspektu funkcjonowania kultury

organizacyjnej charakteryzującej uczelnię traktowaną jako **organizacja ucząca się**, można określać, korzystając z następujących wskaźników – jest to:

- stopień, w jakim wierzą, że oceny funkcjonują sprawiedliwie – określaliśmy ten fakt w podrozdziale 3.2,
- stopień, w jakim zadowoleni są ze szkolenia – świadczyć o tym mogą komentarze badanych zamieszczone w podrozdziałach 3.2, 3.3, i 3.4,
- stopień poczucia, że mają wpływ na wyniki – wypowiedzi badanych prezentowane w podrozdziale 3.1,
- poczucie konsekwencji w działaniu – wypowiedzi badanych zamieszczone w podrozdziale 3.1,
- dostępność instruktorów, materiałów, sprzętu itp. – w interesującym nas przypadku dostępność nauczycieli akademickich w trakcie konsultacji – wypowiedzi badanych zamieszczone w podrozdziale 3.1,
- poziom jasności stawianych wymagań – wypowiedzi badanych zamieszczone w podrozdziale 3.1,
- poparcie i wskazówki, jakie otrzymują – również podrozdział 3.1 (por. Armstrong 2000),
- dodajmy jeszcze aspekt relacyjny, który powinien być satysfakcjonujący dla uczestników organizacji.

Można zaryzykować twierdzenie, że kultura organizacyjna uczelni wyższej wymaga od nauczycieli spełniania wysokich standardów merytorycznych i metodycznych, a także kultury osobistej – podstawowego czynnika regulującego stosunki z innymi. Jest to szczególnie ważne w sytuacjach związanych z ewaluacją, w trakcie których dochodzi do osobistych relacji między nauczycielem a studentem.

W kontekście prowadzonych rozważań dotyczących kultury organizacyjnej w uczelni chcemy zwrócić uwagę na cząstkowy wynik badań nad wybranymi jej aspektami, traktowanymi jako kontekst procesu ewaluacji.

W badaniach, które trwały przez cztery lata (2002/2003 2003/2004 2004/2005) brało udział 547 studentów Politechniki Wrocławskiej oraz 140 nauczycieli.

Dodatkowo zbadano 160 studentów Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji (Wydział Pedagogiki) oraz 125 studentów z Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach (Wydział Zarządzania i Administracji) w roku akademickim 2003/2004 i 2004/2005.

Wykorzystano trzy pytania z Kwestionariusza ankiety dla studentów *Opinie studiujących o procesie ewaluacji (procesie oceniania)* (Załącznik 1) oraz trzy pytania z Kwestionariusza ankiety dla nauczycieli *Opinie nauczycieli o procesie ewaluacji (procesie oceniania)* (Załącznik 2). Przytaczamy je dalej.

3.5.1. Kultura osobista nauczycieli akademickich jako kontekst ewaluacji

Kultura organizacyjna, jak pamiętamy, wymaga respektowania przez uczestników organizacji przyjętych wartości. Mając na uwadze uczelnię wyższą, przede wszystkim wymaga się od nauczycieli respektowania tych wartości, do których bezdyskusyjnie

należą wartości uniwersalne, a wśród nich prawda, odpowiedzialność, sprawiedliwość, oraz – z uwagi na specyfikę zawodu nauczyciela – partnerstwo oparte na szacunku, które owocuje dobrymi relacjami z innymi uczestnikami procesu kształcenia.

Oczywiście należy z góry założyć, iż w organizacjach, zwłaszcza dużych, mogą pojawić się odstępstwa od przyjętych norm, zasad, ale powinny być one incydentalne. Pojawienie się zachowań przeczących zasadom dydaktyki czy normom kulturowym, zwłaszcza podczas czynności związanych z ewaluacją, ma nie tylko negatywny wpływ na trafność i rzetelność uzyskanych wyników, ale także „psuje” klimat organizacyjny oraz emocjonalny w organizacji.

W sytuacjach związanych z ewaluacją przestrzeganie zasad (w tym zasad dydaktyki), korzystanie z procedur doskonalących proces kształcenia (ewaluacja nauczycieli, ocena koleżeńska) oraz różnorodne przejawy kultury osobistej nauczających uznajemy za czynniki sprzyjające jakości kształcenia. Natomiast zachowania nauczycieli wyraźnie odbiegające od tych norm, np. naruszające godność osobistą studentów, powodują, że otrzymany wynik ewaluacji jest bardziej pomiarem odporności studenta na stres niż jego wiedzy czy umiejętności. W kwestionariuszu ankiety dla studentów (Załącznik 1) jest pytanie wymagające refleksji respondentów nad sytuacjami ocenianymi negatywnie, towarzyszącymi ewaluacji. Proszono o krótką odpowiedź na otwarte pytanie: *Co Ci najbardziej przeszkadza w trakcie procesu oceniania (ewaluacji)?* I w tym wypadku korzystano z pewnej odmiany metody projekcyjnej. Założyliśmy bowiem, że udzielone odpowiedzi będą zawierać opisy sytuacji, które wiązały się z ich przeżyciami.

Zacznijmy od analizy odpowiedzi na to pytanie, grupując je według następującego kryterium:

- zawierają tylko powody związane z brakami szeroko pojętej kultury osobistej prowadzących,
- zawierają tylko powody związane z brakami, niedociągnięciami metodycznymi nauczycieli,
- zawierają oba powody łącznie. Wyniki zamieszczono w tabeli 20.

Tabela 20. Przyczyny trudności w trakcie ewaluacji w opinii badanych, %

Przyczyny trudności	Politechnika Wroclawska N = 547	DSWE N = 160	Akademia Świętokrzyska N = 125
Braki w kulturze osobistej nauczycieli	25,3	16,9	19,2
Braki metodyczne nauczycieli	40,1*	41,9*	56,8*
Braki w kulturze oraz braki metodyczne	22,6	33,1	9,6
Brak odpowiedzi	12,0	8,1	14,4

Źródło: badania i obliczenia własne.

* – modalna.

Z tego zestawienia wynika, że w odpowiedziach respondentów, niezależnie od typu uczelni, zdecydowanie przeważają powody dydaktyczne jako przyczyna trudności,

ale ponad ¼ sytuacji, które oceniają negatywnie studenci Politechniki, a w przypadku Akademii niemal 1/5 tkwi, w ich mniemaniu, w braku kultury prowadzących. Ze względu na liczebność prób oraz sposób sformułowania przez badanych odpowiedzi, które nie zawsze można było jednoznacznie przyporządkować do jednej z trzech kategorii, podane wartości liczbowe należy traktować jako tylko szacunkowe.

Zadając to pytanie, bardziej zależało nam na uzyskaniu konkretnego opisu tych zachowań, niż na ilościowym kategoryzowaniu odpowiedzi. Przedstawimy poniżej wypowiedzi studentów Politechniki. W nawiasie podajemy płeć respondenta (K; M), rok studiów oraz wydział (Załącznik 7).

Zacznijmy od przykładów uchybień wyraźnie wskazujących na braki kultury osobistej nauczycieli akademickich opisywanych przez respondentów: *Prowadzący reaguje krzykiem* K/4/W 2. *Okazywanie, demonstrowanie wyższości*. K/4/W 4. *Zwracanie uwagi na wygląd studenta*. K/3/W 5. *Ośmieszanie, a czasem wyśmiewanie się ze studenta* M/5/W 4. *Wyrzucanie prac do kosza, zamiast ich analizy*. K/1/W 10. *Oskarżanie studentów, nie poparte dowodami*. M/1/W 12. *Straszenie i grożenie studentom* M/1/W 7. *Prawienie złośliwości pod adresem pytanego*. K/1/W 7. *Publiczne wytykanie błędów, bez możliwości obrony*. K/4/W 5.

Przytoczone opinie badanych osób dotyczą zachowań nauczycieli, które przeczą zasadom kultury organizacyjnej, odczuwanych jako przeszkadzające, utrudniające ewaluację. Wypowiedzi te nie zawierają opisu sytuacji. Być może przyczyną była przeżywana w danym momencie przez nauczyciela frustracja albo niska samoocena prowadzącego. Niezależnie jednak od owego kontekstu podane przykłady świadczą o naruszaniu ogólnych norm kulturowych, nie tylko akademickich.

Analiza odpowiedzi na postawione w kwestionariuszu pytanie może być też przyczynkiem do opisu innych zachowań przeczących zasadom kultury organizacyjnej, a zarazem zakłócających przebieg czynności związanych z ewaluacją. Wynikają one najczęściej z braków kultury osobistej nauczycieli. Dotyczą one:

– problemu dyskryminacji studentów ze względu na płeć: *Politechnika nie jest dla kobiet*. K/4/W 9. *Wywyższanie się, traktowanie studentów (głównie kobiet) jak głupków*. K/5/W 4.

– braków w opanowaniu form grzecznościowych: *Bezosobowe zwracanie się do studentów*. M/2/W 10; *Zwraca się per ty*. K/4/W 2.

– braków właściwego opanowania tzw. języka ciała: *Unikanie kontaktu wzrokowego ze studentem w trakcie odpowiedzi*. K/5/W 1.

– inne naruszanie norm obowiązujących w organizacji: *Kiedy prowadzący demonstruje zły humor*. K/2/W 7; *Brak poczucia humoru*. M/3/W 4.

Inny problem, o stosunkowo „młodym” rodowodzie, to korzystanie przez nauczycieli w trakcie zajęć czy egzaminów z telefonów komórkowych: *Odbierają telefony, czasem wychodzą z sali, żeby swobodniej porozmawiać*. K/3/W 3. Trudno mówić o skali tego zjawiska, ale nawet incydentalnie występujące tego typu sytuacje są naganne.

Przedstawione opisy świadczą o ewidentnych brakach w kulturze osobistej niektórych nauczycieli akademickich i nieumiejętności komunikowania się. Znamienne jest, że nikt z respondentów nie zwrócił uwagi na język prowadzących. Być może nauczyciele akademicy pod tym względem przestrzegają zasad i w obecności studentów posługują się poprawną polszczyzną. Znacznie bliższa rzeczywistości może być druga hipoteza, że co prawda zdarzają się przypadki kaleczenia języka i używania wulgaryzmów, ale młodzi ludzie sami tak mówią, w związku z czym nie zwracają na to uwagi.

Przyczyn trudności, na jakie napotykają studenci w trakcie ewaluacji rezultatów ich pracy, upatrywać należy nie tylko w zaniedbaniach w sferze kultury osobistej niektórych nauczycieli akademickich, ale także w sferze kultury organizacyjnej instytutu, katedry, zakładu, z którego się oni wywodzą. Jak zauważyliśmy, zachowania członków organizacji są uwewnętrznieniem postaw, wartości preferowanych w danej zbiorowości, a przyczyny trudności wskazywane przez studentów, zaklasyfikowane do drugiej i częściowo do trzeciej kategorii, ewidentnie wskazują na zaniedbania w wykształceniu dydaktycznym nauczycieli akademickich. Można mieć w tym wypadku pretensję do przepisów prawa zezwalających na pracę dydaktyczną nauczycieli akademickich bez uprawnień pedagogicznych oraz do bezpośrednich przełożonych tych nauczycieli. O ile braki dydaktyczne najwyraźniej ujawniają się w trakcie prowadzenia zajęć, o tyle braki kultury są łatwiejsze do zidentyfikowania w sytuacjach pozadydaktycznych. Wydaje się, że poza sytuacjami demonstrowania braku kultury wobec studentów na zajęciach (takie przypadki są trudniejsze do zidentyfikowania przez kierujących daną jednostką), z podobnymi zachowaniami tych nauczycieli można się spotkać w różnych innych sytuacjach, także w obecności ich kolegów i przełożonych. Jeżeli się one powtarzają, to tylko dlatego, że nie są piętnowane przez społeczność akademicką.

Otrzymany obraz nie odbiega niestety od standardów panujących w innych uczelniach. Potwierdzają to na przykład wyniki badań B. Wilskiej-Duszyńskiej wykonanych techniką ankiety audytoryjnej na reprezentacyjnej próbie (4180 studentów) w roku 1987 (Wilska-Duszyńska 1992), czy E. Kubiak-Szymborskiej, która korzystała z sondażu diagnostycznego oraz z elementów autobiografii reminiscencyjnej (wykonanych na próbie z czterech uczelni publicznych Bydgoszczy) (Kubiak-Szymborska 2005).

Wypowiedzi badanych, wskazujące na ewidentny brak kultury osobistej niektórych nauczycieli, są na szczęście incydentalne. Można domniemywać, że znacznie więcej negatywnych zachowań opisywanych przez respondentów wynika z braków w ich szeroko pojętych kompetencjach pedagogicznych, w tym komunikacyjnych. Braki, o których mowa, mogą być też skutkiem mało skrupulatnego badania jakości dydaktyki poszczególnych nauczycieli i nikłego „przełożenia” szeroko pojętych umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich na ich prestiż w uczelni (por. np. Brzeziński i Elias 2003). Można przyjąć, że w świetle braków dydaktycznych skala tego problemu jest zdecydowanie mniejsza, chociaż zwraca na niego uwagę co czwarty badany student, jeżeli nie liczyć odpowiedzi zaklasyfikowanych do grupy trzeciej. Wy-

powiedzi te należy traktować jako sygnał do podjęcia działań przez ogół uczestników procesu kształcenia, a zwłaszcza przez osoby odpowiedzialne za dydaktykę i samorządy studenckie, na rzecz przestrzegania przez wszystkich uczestników organizacji odpowiednich standardów kultury osobistej.

Rola kulturotwórcza uczelni jest nie do przecenienia, zwłaszcza w obecnej sytuacji masowego kształcenia. Dla pewnej części młodzieży, zwłaszcza pochodzącej ze środowisk zaniedbanych kulturowo i równocześnie ze szkół średnich charakteryzujących się małą dbałością o kulturę osobistą swoich uczniów – uczelnia może być jedynym i ostatnim miejscem uzupełnienia tego typu braków przed ich wejściem w rolę społeczne i zawodowe. Opisanie incydenty, zwłaszcza te o wyraźnym naruszeniu dóbr osobistych, pozostawiają często trwałe ślady w psychice uczących się i mogą mieć wpływ w przyszłości na ich postawy wobec podwładnych, zwłaszcza w sytuacjach oceniania ich. Wydaje się, że najskuteczniejsza w redukowaniu niekulturalnych zachowań nauczycieli jest reakcja najbliższego środowiska – opinia kolegów. Można z dużym prawdopodobieństwem założyć, że część nagannych zachowań ma miejsce również w ich obecności. Reagowanie środowiska, nawet w przypadkach tylko sporadycznie występujących negatywnych zachowań studentów, a zwłaszcza nauczycieli, jest konieczne z uwagi na możliwości modelowania określonych zachowań. Nauczyciele akademicy przygotowują różnych specjalistów, w tym nauczycieli szkół niższych szczebli, dlatego ich odpowiedzialność jest tym większa.

Skoncentrujemy się obecnie na „jasnej” stronie uzyskanych wyników badań, a dotyczą one odpowiedzi na kolejne pytanie: *Co Ci najbardziej pomaga w trakcie procesu ewaluacji (oceniającego)?* W tym przypadku również trzeba zastosować dwa wcześniej wyróżnione kryteria – *stricte* dydaktyczne i kulturowe. Do pierwszej grupy można zaliczyć następujące wypowiedzi respondentów:

Przykłady odpowiedzi wskazują na właściwe przygotowanie nauczycieli do ewaluacji:

Podaje jednoznacznie określone kryteria i są one rzeczywiście przestrzegane. K/1/W 11.

Dotrzymywanie słowa, co do kryteriów oceny, zaliczeń. K/2/W 11. *Wprowadza atmosferę spokoju w trakcie sprawdzianów.* K/2/W 2.

Respondenci cenią sobie również: *Możliwość współpracy z prowadzącym w trakcie rozwiązywania problemu.* M/2/W 2.

Ten przykład świadczy o niekonwencjonalnym podejściu nauczyciela.

W innych wypowiedziach studenci zwracają uwagę na aspekt kulturowy:

Poszanowanie studenta, szczerłość i otwartość ze strony prowadzącego. K/4/W 1.

Empatia i zrozumienie. K/2/P. *Okazywanie życzliwości przez oceniającego.* K/2/W 2. *Uważne słuchanie odpowiedzi.* M/1/W 4.

Uśmiech. K/1/W 10.

Respondenci wyraźnie doceniają kulturę nauczyciela i jego kompetencje komunikacyjne. Ważne dla nich jest wsparcie, jakie okazują nauczający. Dokładniej o tym piszą następująco:

*Okazywanie zainteresowania w trakcie rozwiązywania zadania, problemu. K/4/W 4.
Gdy nauczyciel mówi – jeszcze nie wszystko stracone, że można ocenę poprawić,
że może pomóc. K/4/W 3.*

Indywidualne podejście do każdego studenta. K/3/ZiA.

*Nauczyciel potrafi docenić rzetelność, sumienność studenta, powiedzieć mu o tym.
K/2/W 3.*

Udzielanie potrzebnych wskazówek bardzo cierpliwie. K/2/W 12.

Widać, że czasem wystarczy okazanie zainteresowania, żeby pomóc studentowi. To tak niewiele, a tak dużo może znaczyć dla studenta pracującego nad zadaniem, które ma być ocenione. Inne wymieniane zachowania nauczycieli posiadających kompetencje dydaktyczne, to indywidualne podejście do studentów i udzielanie im **potrzebnych** wskazówek.

Można zapytać w trakcie rozwiązywania zadania. M/3/W 7.

Wspólne omawianie sposobu podejścia do problemu. K/2/W 2.

Przedstawione opisy sytuacji mogą budzić nadzieję, że wielu nauczycieli odpowiedzialnie traktuje swój zawód, a nawet czerpie satysfakcję z możliwości pracy z młodymi ludźmi, którzy rozwijają się z ich pomocą.

W uzupełnieniu przedstawionych przykładów charakteryzujących osobistą kulturę nauczycieli akademickich lub jej brak warto dodać, że na kulturę organizacyjną uczelni wpływ ma również jakość pracy jej agend. Wydawać by się mogło, że doskonalenie kultury organizacyjnej uczelni wyższych nie powinno nastęrczać większych trudności, gdyż to one mają szczególnie długą tradycję w wypracowywaniu specyficznych rozwiązań organizacyjnych związanych z określaniem własnej tożsamości, w nich pracują specjaliści w zakresie organizacji i zarządzania, psychologii społecznej, komunikacji interpersonalnej, filozofii, etyki, pedagogiki, żeby wymienić przedstawicieli tych dyscyplin, którzy mają wkład w badania dotyczące kultury w sensie ogólnym, i takich, którzy zajmują się bezpośrednio kulturą organizacyjną. Istnieją ponadto obowiązujące uregulowania prawne – mamy na myśli przede wszystkim statuty, regulaminy, a także uświęcone tradycją rytuały, ceremonie itp. Wszystko to może tworzyć klimat sprzyjający kulturze organizacyjnej uczelni. Jednak najistotniejsze ze względu na jakość kształcenia jest znaczenie wpływu osobistej kultury nauczycieli akademickich warunkującej klimat, atmosferę towarzyszącą zajęciom dydaktycznym. O randze tego czynnika decyduje jego powszechność, powtarzalność sytuacji, w których znajdują się studenci, i w których są oceniane wyniki ich pracy.

Zdajemy sobie sprawę, że wytworzenie, a zwłaszcza utrzymanie pożądanego klimatu organizacyjnego uczelni, tak by był on odczuwany przez niemal wszystkich uczestników procesu kształcenia, niezależnie od faktu czy są to nauczyciele akademicy, studenci, czy różnego rodzaju służby, agendy związane z funkcjonowaniem uczelni, jest obecnie zadaniem szczególnie trudnym wobec faktu masowości kształcenia. Zarówno zbiór kształconych, jak i pracujących w uczelni jest niejednorodny. Można mieć nadzieję, iż zmianę na lepsze przyniosą działania związane z akredyta-

cją (zwłaszcza cykliczne powtarzanie tych procedur), a przede wszystkim świadomość samego środowiska akademickiego, że kultura organizacyjna jest najlepszym sposobem doskonalenia procesu edukacyjnego, warunkiem osiągania wysokich wyników kształcenia, co przekłada się na prestiż uczelni. Własna kultura organizacyjna uczelni może być niezbywalnym czynnikiem jej tożsamości, a także tożsamości zatrudnionej tam kadry oraz studiujących. Może stanowić o jej konkurencyjności. Ten ostatni czynnik ma dodatkowy aspekt – zapewnienie stabilizacji zawodowej nauczających. Mamy nadzieję, że złe uczelnie będą stopniowo znikać z mapy edukacyjnej w naszym kraju.

Przedstawione w tym punkcie rozważania prowadzą do stwierdzenia, że każda uczelnia, której zależy na jakości, powinna charakteryzować się własną kulturą organizacyjną. Problem zaczyna się wtedy, gdy postawy, system wartości oraz normy niektórych członków organizacji nie odpowiadają przyjętym w niej standardom. O tym, że tak może być, świadczą m.in. przytoczone wyniki badań. Opisywane przez studentów zachowania niektórych nauczycieli akademickich w trakcie ewaluacji, chociaż rzadkie, a nawet incydentalne, wyraźnie odbiegają od postulowanych standardów akademickich. Narzuca się pytanie, co można zrobić, aby takie sytuacje wyeliminować lub by występowały możliwie najrzadziej?

Najogólniejsza rada to praca nad wdrażaniem misji uczelni poprzez m.in. prowadzenie właściwej polityki kadrowej, respektowanie założeń związanych z poprawnym projektowaniem procesu dydaktycznego i właściwą jego realizacją, uwzględniającą również aspekt aksjologiczny przyjętych rozwiązań realizacyjnych.

3.5.2. Stosunek studentów do ewaluacji pracy nauczycieli

Z przedstawionych wcześniej argumentów należałoby wnosić, że ocenianie nauczycieli powinno być dla studentów zabiegiem oczywistym i zarazem pożądanym. W świetle uzyskanych danych empirycznych nie wydaje się to jednak aż tak jednoznaczne. Przedstawimy teraz odpowiedzi respondentów uczestniczących w badaniach dotyczących ewaluacji opisanych w punkcie pierwszym niniejszego rozdziału. Kwestionariusz ankiety (patrz Załącznik 1) zawiera m.in. pytania dotyczące kwestii – czy uczący się (studujący) powinni oceniać swoich nauczycieli, a jeżeli tak, to od jakiego poziomu kształcenia. Interesowała nas też odpowiedź na pytanie, czego przede wszystkim ta ocena powinna dotyczyć.

W prezentowaniu wyników zachowujemy podział na studentów i nauczycieli. Prześledźmy odpowiedzi udzielone na pierwsze z interesujących nas pytań – *Czy nauczyciel powinien być oceniany przez uczących się?* (tab. 21).

Różnice między procentami osób pochodzących z trzech badanych grup są istotne na poziomie $p > 0,05$.

Tabela 21. Stosunek badanych do oceniania nauczycieli przez uczniów (studentów), %

Uczelnia	Czy nauczyciel powinien być oceniany?		
	Tak	Nie	Nie mam zdania
Akademia Świętokrzyska N = 121	85,7	1,5	12,8
Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji N = 162	83,8	–	16,2
Politechnika Wroclawska N = 445	99,2	0,2	0,6
Nauczyciele N = 140	76,0	7,0	17,0

Źródła: badania i obliczenia własne.

Wszyscy optują za tym, że nauczyciel powinien być oceniany przez swoich uczniów. Niemal wszyscy studenci Politechniki nie mają co do tego wątpliwości. Nieco mniej tak zorientowanych respondentów znalazło wśród badanych z dwóch pozostałych uczelni. Charakterystyczne jest, że w tych dwóch zbiorach nie ma jawnych oponentów oceniania nauczycieli. Respondenci, którzy nie optowali za ocenianiem nauczycieli, wybrali kategorię *nie mam zdania*, czyli prawdopodobnie w tych kilkunastoprocentowych grupach są osoby mające wątpliwości, czy potrafią oceniać nauczycieli lub czy wolno im oceniać swoich nauczycieli.

Tabela 22. Ocenianie nauczycieli przez uczniów (studentów) a poziom kształcenia, %

Uczelnia	Nauczyciel powinien być oceniany od poziomu:				
	szkoły podstawowej	gimnazjum	szkoły średniej	uczelni wyższej	nie mam zdania
Akademia Świętokrzyska N = 121	9,9	19,0	23,1*	46,3	1,7
Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji N = 162	45,1	8,0*	37,7	9,2	–
Politechnika Wroclawska N = 445	16,7	10,5	49,8*	22,6	0,4
Nauczyciele N = 140	21,0	24,0	37,8*	9,3	9,3

Źródło: badania i obliczenia własne.

* – mediana.

Interesujące jest także, od jakiego poziomu nauczania według badanych uczniowie (studenci) mogą oceniać swoich nauczycieli. Kolejne pytanie brzmiało: *Od jakiego poziomu kształcenia uczący się powinni oceniać nauczających: szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia, studia wyższe*. Wyniki przedstawiono w tabeli 22. Zawiera ona odpowiedzi (wyrażone w %) respondentów, z podziałem na trzy grupy (Akademia Świętokrzyska, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji i Politechnika Wroclawska). Badano również nauczycieli.

Z analizy danych zawartych w tabeli 22 wynika, że najbardziej demokratyczni okazali się respondenci z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP. W ich przypadku modalna oznacza gimnazjum. Wprawdzie w pozostałych grupach modalna wskazuje na szkołę średnią, lecz w każdej z badanych grup są osoby wskazujące na szkołę podstawową jako miejsce, w którym uczniowie powinni oceniać swoich nauczycieli. Najwięcej takich odpowiedzi dali studenci DSWE i nauczyciele, chociaż

w ich grupie jest dwa razy mniej zwolenników ewaluacji nauczycieli na tym poziomie. Zauważone różnice należy wiązać ze specyfiką kształcenia w uczelni pedagogicznej. W badaniu tym chodziło nam o wyznaczenie cezurę dojrzałości uczniów do oceny swoich nauczycieli.

Odpowiedzi na pytanie o to, w jakiej szkole, czyli w jakim wieku uczniowie mogą formalnie oceniać swoich nauczycieli, wyraźnie różnicuje typ uczelni, z której pochodzą respondenci. Wydaje się, że podstawowym czynnikiem wpływającym na różnice w postawach badanych wobec dojrzałości uczniów do oceny własnych nauczycieli jest przygotowanie pedagogiczne. Świadczą o tym wyniki studentów DSWE oraz czynnych nauczycieli, którzy znacznie częściej niż inni respondenci dawali taką możliwość uczniom szkoły podstawowej, chociaż należy żałować, że nie wszyscy studenci pedagogiki oraz nauczyciele są przekonani o zasadności oceniania nauczycieli już od poziomu szkoły podstawowej. Wpływ kształcenia pedagogicznego na udzielone odpowiedzi potwierdza też najniższy odsetek wybierających szkołę podstawową – niecałe 10% wśród respondentów z Akademii Świętokrzyskiej.

Przedstawione w tabeli 22 wyniki mogą być również przyczynkiem do odpowiedzi na pytanie od jakiego etapu procesu kształcenia uczeń rzeczywiście w opinii badanych czuje się podmiotem w tym procesie. Świadczy o tym odpowiedź na następujące pytanie: *Jeżeli tak (czyli, że wyrażają zgodę na ocenę nauczycieli), to czego ocena powinna dotyczyć przede wszystkim?* Uzyskane odpowiedzi przynoszą interesujące informacje o respondentach, ich stosunku do demokratyzacji życia, autentycznym poczuciu podmiotowości. Zebraliśmy je w następujące grupy, przedstawione w malejącej liczbie ich procentowego udziału:

- umiejętność przekazania wiedzy, w tym umiejętność zainteresowania nią uczniów, umiejętność wyjaśniania trudnych problemów, chęć do nauczania, widoczne zaangażowanie w przekazywanie wiedzy, czasem entuzjazm – 56,1 %;
- sprawiedliwość w ocenianiu pracy studenta, jasność kryteriów ocen – 20,0%;
- stosunek do studentów, kultura osobista, atmosfera na zajęciach – 19,5%;
- jakość przekazywanej wiedzy – 4,3%;
- stopień przygotowania do zajęć, punktualność, dostępność w czasie konsultacji, nieopuszczanie zajęć – 1,1%.

Zwróćmy uwagę, że zdecydowana większość respondentów (56,1%) zwraca uwagę m.in. na umiejętności komunikacyjne nauczycieli, 20% respondentów upomina się o sprawiedliwość oceniania i jasne kryteria. Wynik dotyczący jakości oceniania jest niejako potwierdzeniem wcześniej prezentowanych wyników dotyczących poczucia sprawiedliwości otrzymanych ocen – niemal 17% respondentów odpowiadało, że tylko połowa bądź mniej otrzymanych ocen (tab. 6) to oceny sprawiedliwe.

Stosunek studentów do oceniania pracy nauczycieli można również określić na podstawie analizy ZADANIA I, omawianego już w tym rozdziale. W zadaniu tym wykorzystano *Rady dla Nauczycieli* (Załącznik 5). W Załączniku 6 przedstawiamy pełną treść wszystkich *Rad* oraz częstość ich wyborów.

Przedstawimy, jak w poprzednio prezentowanych punktach, częstość wyborów przez badanych *Radę* związanej z omawianym zagadnieniem oraz przykłady jej interpretowania.

Zajmiemy się *Radą* nr 9: *Pamiętaj, aby okresowo przeprowadzić ankietowanie, brać pod uwagę odpowiedzi i sugestie uczniów, stosować je w nauczaniu*. W ilościowym ujęciu interesującego nas zagadnienia zwrócimy uwagę na częstość wyborów tej *Radę* przez przedstawicieli dwóch wyodrębnionych grup – studentów i nauczycieli. Wyniki przedstawiono w tabeli 23.

Tabela 23. Częstość wyboru *Radę* nr 9 przez studentów oraz nauczycieli, %

Numer <i>Radę</i>	Studenci PWr N = 296	Nauczyciele N = 140
9	3,4	2,5

Źródło: badania i obliczenia własne.

W obu badanych grupach wybór *Radę* nr 9 wskazuje na bardzo małe zainteresowanie badanych tym problemem. W grupie studentów średnia częstość wyboru tej *Radę* wyniosła 3,4% przy największej częstości wyborów *Radę* nr 3 dotyczącej możliwie szybkiego oddawania poprawionych prac uczniom (16,5%), a w grupie nauczycieli częstość wyboru *Radę* nr 9 wyniosła 2,5% przy maksimum częstości wyborów *Radę* nr 1 dotyczącej pierwszego spotkania nauczyciela z grupą (17,5%). Czyli problem pozyskiwania przez nauczyciela informacji o własnej pracy od uczących się zawarty w *Radzie* nr 9, w porównaniu z problemami zawartymi w *Radzie* nr 1, czy *Radzie* nr 3, jest w opinii obu grup zdecydowanie mniej ważny.

Mimo iż zarówno w grupie nauczycieli, jak i w grupie studentów *Rada* nr 9 nie należała do często wybieranych, to interesujące są komentarze z nią związane. Najpierw przedstawimy komentarze grupy nauczycielskiej (N), z zaznaczeniem płci odpowiadającego. Następnie przedstawimy wybrane komentarze studentów (S), również zaznaczając płeć. Respondenci wybierający tę *Radę* wyraźnie zdają sobie sprawę z wartości opinii uczących się w doskonaleniu warsztatu dydaktycznego nauczyciela.

Ważne jest w mojej pracy korzystanie z uwag i opinii uczniów, zwłaszcza tych, z którymi mam rzadko kontakt, a powinnam dostosować w pewien sposób swoje zajęcia do ich potrzeb i zainteresowań. N/K

Wybrałam ten punkt, ponieważ uważam, że ankieta (w szczególności anonimowa) jest chętnie wypełniana przez uczniów i w większości przypadków zawiera prawdziwe informacje. Uczniowie często w bezpośredniej rozmowie nie odpowiedzą wprost na zadane pytanie. Natomiast w ankiecie możemy uzyskać odpowiedź, nawet na zagadnienia, które są „tabu”. Umiejętnie zredagowane pytania pozwala zorientować się jakie zainteresowania mają uczniowie, czego chętnie uczyliby się z danego przedmiotu, oraz co chcieliby zmienić w nauczaniu nauczyciela. N/K

W kilku pracach nauczyciele rozbudowali argumentację, zwracając uwagę na warunki zapewniające uzyskanie wartościowych wyników prowadzenia tego typu badań

ankietowych, ale też przestrzegając przed skutkami traktowania tego badania jako swoistej „mody” wynikającej m.in. z powierzchownego podejścia do badania jakości pracy szkoły.

Ankietowanie, to jeden ze sposobów badania osiągnięć pracy różnych instytucji. Da ono wyniki, gdy będzie solidnie przeanalizowane, a następnie zostaną na podstawie tej analizy wyciągnięte wnioski, które staną się wytycznymi do dalszej pracy. Nauczyciele również okresowo powinni poddawać swoje działania różnego typu sondażom. Wykonując pewne czynności przez lata mogą popaść w rutynę, a ona pociąga za sobą błędy, które mogą być zgubne dla efektów ich pracy. Aby tego uniknąć należy kontrolować swoje postępowanie. Sposobem kontroli może być właśnie ankietka. Ankietki powinny mieć wieloraki charakter. Powinny sondować: program nauczania stosowany przez nauczyciela, jego sposoby nauczania, jego samego, jako nauczyciela, czyli jego stosunek do uczniów, do ich rodziców, do zawodu, który wykonuje. Te trzy typy ankiet, to tylko przykłady. Dobrze przygotowane staną się narzędziem w formowaniu wizerunku nauczyciela jako pedagoga, specjalisty i człowieka. Przygotowując ankietę każdy nauczyciel musi wiedzieć, że jej wyniki nie zawsze będą miłe, może się zdarzyć, że będą bolesne. Choć krytyka boli, to przecież koniec końcem jest twórcza. Gdy w ankietach pojawi się krytyka działania nauczyciela, winien on dokładnie przeanalizować swoją dotychczasową działalność pedagogiczną i poczynić zmiany. Ankietki pomagają również w uzyskaniu lepszego kontaktu z uczniami, pozwalają zrozumieć ich problemy. Bez tego nie możemy powiedzieć o nauczycielu, że jest dobrym pedagogiem. Często z ankiet dowiadujemy się wiele o życiu uczniów, o tych stronach, o których nigdy nie powiedzieliby szczerze w oczy. Takie ankietki szczególnie ważne są dla pracy wychowawczej. Uczulają na problemy uczniów. Uczą nauczyciela szanować uczniów. Zdarza się jednak, że ankietki robione są tylko dla statystyk. Wówczas lepiej nie wykonywać takich badań, to tylko strata papieru i czasu ankietowanych. N/K

W podobnym tonie są wypowiedzi niektórych studentów. Oprócz argumentów przytaczanych przez nauczycieli, potwierdzających wartość informacji płynących z oceny ich warsztatu dydaktycznego przez uczących się, mocno podkreślają związek między poddaniem się nauczyciela ocenie uczących się a podmiotowym traktowaniem uczniów przez nauczyciela, czy przywołują założenia metodyki projektowania programów kształcenia, wykorzystujące efekt tzw. spirali edukacyjnej, w której składową ewaluacji końcowej jest ewaluacja nauczycieli (por. Guilbert 1983, s. 4.15).

Stosowanie się do tej rady to doskonały sposób na poznanie zdania uczniów w interesujących nas kwestiach. Ponieważ w trakcie praktyki w liceum ogólnokształcącym wykorzystałam tę radę w celu wysondowania, co uczniowie sądzą o moim sposobie prowadzenia lekcji, przekonałam się, że to dobre narzędzie ułatwiające poprawianie i ulepszanie własnego warsztatu pracy. S/K

Rada ta wynika z istoty metodyki projektowania programu kształcenia zwanej spiralą edukacyjną. Pozwala udoskonalić i dostosować projekt programu kształcenia do możliwości uczących się. S/K

Nauczyciele często popadają w rutynę i ich lekcje stają się nudne. Uczniowie wtedy są mniej skłonni do nauki. Ankieta przeprowadzona co jakiś czas, pozwoli nauczycielowi zorientować się, co może zrobić, aby jego lekcje były interesujące, a uczniowie odczuwają, że mogą zabrać głos w sprawie tego, czego się uczą, co jest dla nich ważne. Uczniowie mają poczucie, że nauczyciel liczy się z ich zdaniem. S/M

Ankietowanie może być bardzo pomocne w pracy nad metodami nauczania. Opinia uczących się jest ważna. Jednak ankiety nie powinny być imienne. Anonimowość ułatwi uczniom wypowiedzieć się szczerze na temat metod lub treści kształcenia. Nie należy traktować wszystkich wypowiedzi dosłownie. Uczniom mogą nie podobać się niektóre treści, w ich mniemaniu zbędne. Czasami uczniowie nie rozumieją niektórych celów kształcenia. Dzięki ankietom uczniowie mogą wypowiedzieć się na temat stosunku nauczyciela do nich, jak oni widzą te relacje. Mogą czasem po prostu poskarżyć się na zbyt obszerny materiał lub określony sposób prowadzenia lekcji. W sumie idea jest dobra tylko należy ją odpowiednio przeprowadzić, a odpowiedzi odpowiednio zinterpretować. S/K

Przeprowadzanie ankiet jest skuteczną metodą poznania opinii uczniów na temat pracy nauczyciela (atrakcyjności prowadzonych zajęć, sprawiedliwości w ocenianiu, skuteczności stosowanych zabiegów, umiejętności rozbudzania zainteresowania przedmiotem). Poznanie opinii i sugestii uczniów pozwala na doskonalenie „warsztatu nauczycielskiego”. Przeprowadzanie wśród uczniów ankiet sprawia, że uczniowie nabierają przekonania, że są partnerami dla nauczyciela, a nie tylko „przedmiotem pracy” nauczyciela, przymuszonymi do uczestniczenia w zajęciach. Uczniowie dzieląc się z nauczycielem własnymi przemyśleniami przekonują się, że mają wpływ na otaczający ich świat, kształtują w sobie dążenie do aktywnego kierowania własnym życiem. Uczeń mający świadomość, że jego opinia jest ważna dla nauczyciela, chętniej będzie uczestniczył w zajęciach. S/M

W świetle przytoczonych komentarzy poddanie się nauczyciela ocenie uczniów ma uznanie u części nauczycieli praktyków, którzy, jak wynika z kontekstu wypowiedzi, stosują ten rodzaj ewaluacji w praktyce, ale także, co jest bardzo pomyślne – u niektórych kandydatów na nauczycieli. Nawiązując do niezbyt dużego zainteresowania analizowanym problemem na tle innych problemów związanych z pracą nauczyciela (jeśli bierzemy pod uwagę statystykę wyboru *Rady* nr 9 w porównaniu z innymi), można hipotetycznie założyć, że relatywnie rzadszy jej wybór nie wynika z trudności w jej interpretacji, ale z uwagi na problemy, do których odnoszą się inne *Rady*, mające wiele odniesień do rzeczywistości szkolnej i budzące znacznie więcej emocji u respondentów.

3.5.3. Ocena koleżeńska studentów jako element kultury organizacyjnej uczelni

Jak wcześniej stwierdziliśmy, rozwój studiujących jest procesem zindywidualizowanym. Istnieje jednak potrzeba nabywania umiejętności współpracy, współdziałania

jako kluczowych umiejętności. Praca w grupie, zwłaszcza małej, daje też okazję uczenia się od siebie nawzajem, co jest bardzo cenione w dydaktyce. Wspólne rozwiązywanie zadań w trakcie zajęć dydaktycznych daje doraźne korzyści wynikające z opanowania i utrwalenia określonej wiedzy (w tym reguł, zasad) oraz umiejętności, z rozróżnieniem na te, które wynikają z merytorycznych zagadnień poruszanych w trakcie zajęć i te, które należą do umiejętności społecznych. W trakcie prac grupowych uczący się mają szczególną okazję do dokonywania samooceny oraz wzajemnego oceniania się. Jak dowodziliśmy, adekwatna do własnych osiągnięć, w tym przypadku analizowanych na tle osiągnięć innych członków grupy, samoocena może się kształtować w kontekście dokonywanej oceny koleżeńskiej. Ocenianie innych jest, jak wiadomo, procesem bardzo trudnym, w sytuacji gdy trzeba ocenę tę wyartykułować. W innym przypadku pojawia się niejako samoistnie. Stoimy na stanowisku, że w procesie edukacji jest, czy powinno być, miejsce do kształcenia i rozwijania tych umiejętności.

W kwestionariuszu ankiety dla studentów (Załącznik 1) było pytanie: *Czy w trakcie zajęć w tym semestrze i poprzednim były sytuacje, w których zachęcano mnie do oceny koleżeńskiej (np. wzajemnego oceniania prac (zadań))*. Respondenci mieli podkreślić jedną z następujących kategorii:

bardzo często, często, rzadko, bardzo rzadko, nigdy, nie wiem. Otrzymany wynik ilustrują dane w tabeli 24.

Tabela 24. Inicjowanie w procesie kształcenia oceny koleżeńskiej studentów N = 547 (%)

Częstotliwość	bardzo często	często	rzadko	bardzo rzadko	nigdy	nie wiem
	–	–	11,2	16,8	74,5*	7,5

Źródło: badania i obliczenia własne.

* – mediana.

Podobnie jak w przypadku stymulowania przez prowadzących zajęcia samooceny, wynik nie jest optymistyczny. Niemal 75% badanych nie przypomniało sobie żadnego takiego przypadku, 17% określiło te sytuacje jako bardzo rzadkie, natomiast tylko co dziesiąty badany twierdził, że takie sytuacje bywały rzadko. I w tym przypadku badani studenci nie korzystali ani z kategorii *często*, ani z kategorii *bardzo często*. W prowadzonych rozmowach na ten temat niektórzy studenci opowiadali, że na niższych szczeblach kształcenia mieli nauczycieli zachęcających ich w uzasadnionych sytuacjach do dokonywania zarówno samooceny, jak i oceny koleżeńskiej. Obowiązywał przy tym swoisty regulamin ułatwiający wyrażenie „prawdziwej”, czyli adekwatnej do wyników oceny własnej czy też oceny koleżeńskiej.

W przypadku rozwijania umiejętności oceniania innych, powinny być spełnione określone warunki. Są one zresztą identyczne jak w przypadku oceny dokonywanej przez specjalistę (nauczyciela), czy w trakcie samooceny. Przede wszystkim zarówno zadanie, jak i kryteria jego wykonania są jasno, jednoznacznie opisane. Spełnienie te-

go warunku umożliwi partnerom, czyli zespołowi rozwiązującemu zadanie czy problem, sensowne komentowanie nie tylko przyjętych sposobów rozwiązania, ale też, co nas w tej chwili najbardziej interesuje, otrzymanych wyników. Mając jasno określone kryteria wykonania zadania oraz warunki, w jakich ma być ono wykonane, rozwiązujący zadanie (zadania) powinni być czasem zachęcani do wystawienia sobie nawzajem oceny. Nauczający, jeżeli formułują zadania spełniające przedstawione wyżej postulaty, wdrażają swoich uczniów (studentów) z jednej strony do właściwie zorganizowanej pracy, z drugiej umożliwiają im przewidywanie wyniku i dokonywanie właściwej oceny. Praktyka wskazuje, że jest to trudna umiejętność i niewielu ludzi posiadało ją w stopniu zadowalającym.

Podsumowując przedstawione w tym podrozdziale wyniki badań należy stwierdzić, że:

- Uzyskany obraz wybranych aspektów kultury organizacyjnej charakteryzujący zespoły dydaktyków w uczelni jest bardzo zróżnicowany, co zresztą nie jest zaskakujące. Oprócz nauczycieli o niskiej kulturze osobistej, popełniających rażące błędy dydaktyczne i organizacyjne, są nauczyciele w pełni odpowiedzialni i spełniający wysokie standardy przygotowania zawodowego.

- Można domniemywać, że niedociągnięcia w sferze kultury organizacyjnej wynikają z zaniedbania tych kwestii przez niektóre instytuty, katedry i zakłady, w których przywiązuje się niewielką wagę do ich kulturotwórczej roli. Pretensje można mieć też do bezpośrednich przełożonych nauczycieli, którzy wykazują braki w tej dziedzinie. O ile braki dydaktyczne najwyraźniej ujawniają się w trakcie prowadzenia zajęć, o tyle braki w kulturze osobistej są łatwiejsze do zauważenia w trakcie codziennych zachowań.

- Wewnętrzna ewaluacja, której poddawani są wszyscy uczestnicy organizacji jest również wyrazem dbania o kulturę organizacyjną. Przedstawione wyniki badań dotyczące ewaluacji pracy nauczycieli świadczą o potrzebie działań nie tylko na rzecz owej kultury, ale także na rzecz demokratyzacji życia w uczelni. Pod tym względem najlepiej prezentuje się Politechnika Wroclawska, której niemal wszyscy studenci są przekonani, że praca nauczycieli akademickich również powinna podlegać ewaluacji. Najniższą świadomość wartości tej oceny mają nauczyciele, bowiem tylko 2/3 optuje za taką potrzebą.

- Interesowały nas też poglądy reprezentantów różnych uczelni oraz nauczycieli dotyczące określenia poziomu kształcenia, od którego uczniowie mogą oceniać pracę swoich nauczycieli. Innymi słowy pytaliśmy o wyobrażenie dotyczące cezurę dojrzałości uczących się do tego zadania. Widać wyraźnie zróżnicowanie poglądów studentów trzech uczelni, a zarazem wpływ kształcenia pedagogicznego, bowiem tylko studenci DSWE najliczniej opowiadali się za daniem takiej możliwości uczniom już w szkole podstawowej. Najbardziej zachowawcze poglądy reprezentują studenci Akademii Świętokrzyskiej. Zainteresowanie zarówno studentów, jak i nauczycieli tym zagadnieniem jest niewielkie, być może ze względu na brak doświadczeń skuteczności tej ewaluacji.

- Działania nastawione na doskonalenie kultury organizacyjnej uczelni trudno odzielić od doskonalenia kontekstu komunikacyjnego towarzyszącego procesowi kształcenia. Jest on istotny, jak dowodziliśmy, dla trafności pomiaru dydaktycznego oraz dla budowania prawidłowych relacji nauczyciel–student.

Rekapitulując przytoczone w tym rozdziale argumenty oraz wyniki badań postulujemy przywrócenie obowiązku przygotowania pedagogicznego nauczycieli akademickich. Projektowanie i realizacja procesu kształcenia, w tym procesu ewaluacji, który ma się charakteryzować odpowiednio wysoką jakością, a także pomagać w doskonaleniu samooceny studiujących oraz zachęcaniu do dokonywania – w uzasadnionych sytuacjach – oceny koleżeńskiej, jako dobrego przygotowania do samokształcenia, wymaga od nauczycieli odpowiednich kompetencji i kwalifikacji.

Można mieć w tym wypadku pretensje do przepisów prawa zezwalających na pracę dydaktyczną nauczycieli akademickich bez uprawnień pedagogicznych. Dlatego też następny rozdział poświęcamy projektom doskonalenia ewaluacji w procesie kształcenia uczelni wyższej.

ROZDZIAŁ 4. AUTORSKIE PROJEKTY DOSKONALENIA EWALUACJI WSPOMAGAJĄCEJ JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA

Jakość ewaluacji w procesie kształcenia zależy przede wszystkim od kompetencji nauczycieli. Stwierdzenie to jest banalne, ale jeżeli przywołamy prezentowane w poprzednim rozdziale wyniki badań empirycznych, wskazujące na niedociągnięcia niektórych nauczycieli akademickich, nabiera ono głębszego znaczenia. Zawód nauczyciela należy do jednego z tych zawodów, których wykonywanie, mimo dobrego przygotowania (merytorycznego i metodycznego), wymaga stałej pracy zarówno nad doskonaleniem kwalifikacji i kompetencji zawodowych, jak i nad własną osobą, wszystko bowiem, co nauczyciel robi opiera się na jego „wymiarze” osobowym; on sam jest swoim „warsztatem pracy”. Zwróćmy uwagę, że większość nauczycieli akademickich przygotowuje metodyczne wypracowuje w formie samokształcenia.

Każdy nauczyciel zdobyte kwalifikacje i kompetencje pedagogiczne wykorzystuje indywidualnie. Przejawia się to m.in. w sposobie rozumienia i realizacji swojego człowieczeństwa, przyjętej filozofii życia, filozofii kształcenia, prezentowanych postawach wobec zadań oraz wobec studentów. Mimo istniejących teorii pedagogicznych i dydaktycznych, nikt nie może dać nauczycielowi gotowych recept i nie wyrezygo w konieczności dokonywania wyborów w trakcie realizacji wielu codziennych zadań zawodowych, wymagających często równoczesnego uwzględnienia wielu specyficznych uwarunkowań, jak specyfika przedmiotu, formy kształcenia, indywidualizm uczących się, specyfika grupy osób studiujących (np. Kwaśnica 1994; Kwiatkowska 2005), ponadto zmieniająca się tzw. sytuacja odniesienia. Do tego należy dodać warunki, w jakich realizowany jest program – wyposażenie sal i laboratoriów, biblioteki i czytelnie itp.

Uwarunkowania, o jakich mówimy, dobitnie uwiadcniają się w trakcie wykonywania czynności związanych z ewaluacją, i tu również brakuje jednoznacznych i szczegółowych wytycznych oceniania stopnia realizacji celów kształcenia przez poszczególnych studiujących czy zespół (grupę) wykonujący określone zadania (np. Kwiatkowska 1997; Stacewicz 1997; *Edukacja* 1996). Dlatego warto tu podkreślić znaczenie wła-

ściwego przygotowania nauczycieli do projektowania i realizacji programu, w tym do wypracowania właściwych sposobów kierowania procesem kształcenia, do których należą również procedury ewaluacji. Obowiązujące w uczelni statuty, regulaminy i programy nie wystarczą do tego, by w sposób skuteczny i satysfakcjonujący, zarówno nauczycieli, jak i studentów, realizowane były wszystkie czynności związane z ewaluacją.

4.1. Forma doskonalenia procesu ewaluacji przez systemowe podejście do projektowania procesu kształcenia

Warunkiem zapewniającym jakość ewaluacji jest systemowe podejście do projektowania procesu kształcenia oraz przyjęcie i przestrzeganie pewnych zasad w trakcie realizacji ewaluacji (por. np. Banathy 1994; Davies i inni 1983; Duraj-Nowakowa 1997; Duraj-Nowakowa 2000; Gagne i inni 1992; Wilsz 1999). Uzyskanie wiedzy z dziedziny projektowania i realizacji programu kształcenia powinno zaczynać się w trakcie przygotowania nauczycieli do zawodu, ale aby była to wiedza funkcjonalna, powinna być sukcesywnie utrwalana i uzupełniana.

Podstawowe walory założeń systemowego podejścia do projektowania można sprowadzić do następujących: dbanie o efektywność działania, całościowe ujęcie, dbanie o możliwie częste informacje zwrotne, możliwość reagowania na zmiany – mechanizm samodoskonalenia dzięki ewaluacji (por. np. Davis i inni 1983; Gulbier 1983; Duraj-Nowakowa 2000).

Ewaluacją, w podejściu systemowym do procesu kształcenia, zajmujemy się na etapie projektowania programu kształcenia, projekt ewaluacji jest bowiem częścią tego programu. Utrudnia się przez to pojawienie się przypadkowych działań nauczyciela, programu ukrytego, wdrażania niepożądanych celów itp. Systemowe podejście ma uzasadnienie nie tylko dydaktyczne, ale także organizacyjne, psychologiczne i etyczne. Umożliwia bowiem funkcjonowanie ewaluacji spójnej z przyjętymi założeniami, w tym z filozofią kształcenia, z którą identyfikuje się instytucja edukacyjna i powinni identyfikować się nauczający.

W pracach projektowych dotyczących określonego programu kształcenia można korzystać z metodyki projektowania zwanej *spiralą edukacyjną* (np. Guilbert 1983). Zgodnie z tą metodyką prace projektowe należy rozpoczynać od ustalenia listy celów kształcenia i wynikających z nich zadań do zrealizowania w procesie kształcenia (Duraj-Nowakowa 1997).

Lista celów kształcenia oraz pozostałe składowe programu (treści, formy, metody lub środki) powinny być oparte na przyjętych założeniach aksjologicznych i etycznych, wynikających z uznawanej filozofii kształcenia, wniosków płynących z rozpoznania przewidywanych miejsc, warunków, okoliczności, w których wykorzystywane będą wyniki kształcenia i predyspozycje kandydatów na studia. Przyjęte przez projektantów

założenia implikują też „akcentowanie” celów kształcenia dotyczących wybranej wiedzy, umiejętności czy postaw studiujących. Innymi słowy – podkreślanie w wynikach kształcenia bardziej teoretycznego czy praktycznego przygotowania oraz znaczenia i miejsca postaw w tym przygotowaniu.

Założenia te wyznaczają również wybrane rozwiązania realizacyjne, w tym organizację procesu kształcenia, proces ewaluacji, jego przebieg oraz przyjęte kryteria (standardy) realizowanych przez studiujących celów.

W pracach nad doborem odpowiednich procedur ewaluacji kluczowe znaczenie, jak wykazaliśmy, ma poprawnie określona lista celów kształcenia, stanowiąc swoistą podstawę mierzenia w kategoriach ilościowych, wartościowania w kategoriach opisowych stopnia realizacji celów kształcenia. W trakcie sporządzania listy celów należy określić właściwy poziom taksonomiczny, jaki studenci mają osiągać, realizując dany cel (Guilbert 1983, s. 140), wynikają bowiem z tego m.in. warunki oraz kryteria realizacji zadań dydaktycznych, a tym samym kryteria ich oceniania.

Znaczącą rolę odgrywa operacjonalizacja celów kształcenia, gdyż takie cele mają z definicji dobrze określone zachowania uczących się, warunki wykonania zadania oraz kryteria ich wykonania. Tym samym podanie studentom tak sformułowanych celów powoduje, że mają oni wskazówki pomagające w samodzielnym wykonaniu zadania, a ponadto informację zwrotną o stopniu jego realizacji.

Przygotowanie studentów do dokonywania trafnej samooceny powinno znajdować się w założeniach prawidłowo zaprojektowanej ewaluacji. Sprzyjać temu powinny jasno określone cele i wynikające z nich zadania, właściwie dobrane warunki ich realizacji, a także możliwie jednoznacznie i jasno określone warunki ich wykonania, kryteria, czy standardy oceny. Oczywiście ważne jest, aby nauczyciel umiał zdecydować, które cele kształcenia można i warto wyrażać w formie celów operacyjnych. Umiejętności ustalania listy celów kształcenia są wymagane w programach kształcenia nauczycieli pracujących w szkołach nieakademickich. Od dawna weszły one do kanonu wymaganych kompetencji tych nauczycieli. Warto zatem wymagać, by nauczyciele akademicy również potrafili cele te formułować i zwracać uwagę, by były one dla studiujących jasne i atrakcyjne.

Praca nad listą celów w danym programie kształcenia wymaga najczęściej zespołowego namysłu, wielokrotnej ich analizy, drobiazgowego często „testowania”, oraz brania pod uwagę zgodności celów z aktualnym stanem wiedzy, przyjętą filozofią kształcenia, wymaganiami sytuacji odniesienia, a także charakterystyką uczących się.

Kolejnym zadaniem nauczyciela – projektanta jest ustalenie odpowiednich procedur ewaluacji dostosowanych do określonych celów kształcenia. Procedury te powinny spełniać również wymagania wynikające z przesłanek aksjologicznych, etycznych, psychologicznych, prakseologicznych, organizacyjnych (Duraj-Nowakowa 1997). Należy też brać pod uwagę fakt, że nie wszystkie efekty realizacji celów kształcenia mogą i powinny być bezpośrednio mierzalne. Chodzi przede wszystkim o cele dotyczące postaw studentów. Jeżeli projektant uzna, że powinny one podlegać ewaluacji, istnieje

możliwość wartościowania określania stopnia ich realizacji w kategoriach jakościowych, opisowych.

W projektowaniu procesu ewaluacji istotna jest różnorodność procedur ewaluacji. Powinny być one adekwatne do celów kształcenia i uwzględniać – na co zwracaliśmy uwagę wcześniej – charakterystykę studentów. Przesądza to o konieczności zaplanowania właściwych form i metod oraz narzędzi ewaluacji, prawidłową jej organizację, a także ustalenie tzw. węzłów kontroli, czyli momentów w trakcie realizacji programów kształcenia, w których dokonywana jest ewaluacja.

Zadaniem projektanta jest ustalenie kryteriów wykonania kolejnych zadań. Powinny być one znane studentom od początku realizacji programu. Składową kryterium jest terminowość wykonania zadania. Ten warunek wymaga jednak komentarza. Są w procesie kształcenia sytuacje wymagające rygorystycznego przestrzegania terminowości w realizacji celów. Najlepszą wskazówką dla ich ustalenia są analogiczne zadania (prace) w sytuacji odniesienia. W innych jednak przypadkach warto uwzględniać możliwość elastycznego sposobu zaliczania określonych rygorów, jeżeli zależy nam na nietłumieniu motywacji wewnętrznej studiujących i uwzględniamy różne okoliczności towarzyszące studiom (np. praca zarobkowa, obowiązki rodzinne). Zresztą w sytuacji odniesienia też znajdziemy analogiczne sytuacje. Jeżeli zależy nam na odpowiednio wysokiej jakości kształcenia, lepiej jest dać studentom, w uzasadnionych przypadkach, dodatkowy czas na przygotowanie się.

W projekcie ewaluacji, jak dowodziliśmy poprzednio, powinny być uwzględnione wszystkie jej rodzaje – ewaluacja wstępna, bieżąca i końcowa.

Projektując **ewaluację wstępną**, nauczyciele powinni mieć świadomość, że jest to zabieg, dzięki któremu zarówno oni, jak i studenci mogą zdobyć informacje dotyczące poziomu wiedzy oraz umiejętności „wejściowych”, czy innych dyspozycji, istotnych ze względu na osiągnięcie założonych celów w programie kształcenia. Dysponując wynikiem ewaluacji wstępnej, można oszacować dynamikę zmian w zakresie wiedzy oraz umiejętności studiujących. Jest to ważne szczególnie ze względu na zróżnicowany poziom szkół, z których przychodzą kandydaci, czy ich różnice indywidualne. Ewaluacja wstępna powinna stanowić stały składnik charakterystyki uczących się – jednej z przesłanek mających wpływ na korektę ogólnych celów kształcenia oraz wybór odpowiedniego sposobu realizacji programu kształcenia. Wynik pomiaru z ewaluacji wstępnej może być też składową pomiaru jakości kształcenia, jako punkt odniesienia dla wyników z ewaluacji końcowej, umożliwiających określenie faktycznej jakości kształcenia.

W procesie kształcenia, charakteryzującym się pożądaną jakością, studenci powinni czasem znajdować się w sytuacjach stymulujących ich do przekraczania dotychczasowych granic swoich osiągnięć i zachęcających ich do „tworzenia siebie” według własnego projektu zmian, opracowanego na podstawie wnikliwej diagnozy aktualnych możliwości oraz dynamiki własnego rozwoju. Jedną ze składowych tej diagnozy powinno być trafne określenie poziomu i zakresu wiedzy i umiejętności w momencie rozpoczynania realizacji programu kształcenia, dynamiki rozwoju oraz poziomu sa-

mooceny jednostki. Tak więc ewaluacja wstępna pozwala na określenie ważnego składnika jakości kształcenia, jakim jest dynamika rozwoju studenta (Jasiński 2007).

W projekcie **ewaluacji bieżącej** najistotniejsze jest właściwe rozłożenie tzw. węzłów kontroli (Obara i Nosal 1978), z jednej strony pozwalające nauczycielom i studentom na orientację w stopniu realizacji kolejno wdrażanych partii materiału, z drugiej wykorzystujące szczególnie jej funkcję formatywną i kształtującą, dzięki temu, że daje możliwość sprzężenia zwrotnego, w trakcie którego nauczający powinien wyraźnie podkreślać zarówno sukcesy studiujących, jak i ich braki. Z tego względu zarówno częstość czynności związanych z ewaluacją, jak i użyte sposoby mierzenia stopnia realizacji celów wymagają od nauczyciela wyboru takiego podejścia, które odpowiada z jednej strony wymaganiom specyfiki programu, sytuacji odniesienia, z drugiej, jeśli to tylko jest możliwe, charakterystyce uczących się – indywidualnym możliwościom i potrzebom studiujących. Jak wykazaliśmy wcześniej, ewaluacja sprzyjająca jakości kształcenia nie może opierać się jedynie na wykorzystywaniu zrutyinizowanych procedur czy standaryzowanych narzędzi pomiaru, nie uwzględniają one bowiem specyficznych potrzeb określonego programu kształcenia (treści, form, metod), czy indywidualnych różnic wśród uczących się. Ten rodzaj ewaluacji jest najbardziej odpowiedzialny za redukcję celów ukrytych, a zatem, w większości przypadków, niepożądanych. Wpływ tej ewaluacji na podnoszenie jakości kształcenia polega na poprawie realizacji procesu kształcenia, bieżących drobnych udoskonaleniach sposobów jego realizacji.

Dla doskonalenia jakości kształcenia jest pożądane, aby ewaluacja bieżąca była możliwie częsta, szczególnie w początkowym okresie studiów, co umożliwi mniej kosztowne, szybsze modyfikacje sposobu realizacji programu kształcenia i niektórych celów, może ponadto motywować do uczenia się, przez większe prawdopodobieństwo sukcesu (łatwiejsze cele cząstkowe), informację o tym, że się coś osiągnęło, nie wychodzi się z zajęć z „pustymi rękami”.

Ewaluacja końcowa – sumatywna – wymaga przede wszystkim decyzji, które cele ogólne ma obejmować, przygotowania narzędzi oraz ustalenia kryteriów umożliwiających określenie stopnia realizacji tych celów w sposób możliwie całościowy, syntetyczny; obejmować to, co nauczyciel chciałby, aby jego podopieczni wiedzieli, umieli, znali. I tu pojawia się problem wyboru metod oraz narzędzi ewaluacji.

Wynik ewaluacji końcowej jest z jednej strony informacją dla studentów kończących studia o poziomie i zakresie ich kompetencji, z drugiej informacją zwrotną dla nauczyciela, która skutkować powinna modyfikacją lub doskonaleniem kolejnych edycji programu kształcenia. Jest to więc rodzaj ewaluacji szczególnie istotny dla poprawy jakości kształcenia.

Nauczyciele powinni też zdawać sobie sprawę, że funkcja każdego z wymienionych rodzajów ewaluacji jest inna i dopiero łączne wyniki są podstawą poprawy jakości kształcenia studentów i zarazem jakości procesu kształcenia. Możliwość taką daje opanowanie zasad systemowego podejścia do projektowania procesu ewaluacji i wypracowywania sposobów właściwej jego realizacji. Jeszcze raz optujemy za podejściem uwzględniającym całościowe traktowanie wszystkich etapów projektowania

procesu kształcenia, spełniających warunek spójności przede wszystkim z założeniami przyjętymi w tym procesie.

W kontekście rozważań dotyczących systemowego podejścia do ewaluacji zwróćmy uwagę na najistotniejsze walory tego podejścia:

Projektanci i realizatorzy programu mają wpływ nie tylko na rodzaj i charakter założonych celów kształcenia czy na wybór sposobów ich realizacji, ale także wyznaczają zasady, procedury i warunki, w jakich przebiega ewaluacja. Decydują o formach, rodzajach, metodach i narzędziach użytych w trakcie czynności związanych z ewaluacją. Do tych czynności powinni być dobrze przygotowani ze względu na, jak wykazaliśmy, funkcje i rolę jaką pełnią w procesie kształcenia.

W prawidłowo funkcjonującej ewaluacji istotne są warunki tworzące kontekst dla czynności związanych z ewaluacją, dzięki którym m.in. wnioski o uzyskanych wynikach powinny być w odczuciu uczących się obiektywne, czyli sprawiedliwe.

4.2. Możliwości doskonalenia wybranych rozwiązań ewaluacji pracy studentów

Realizacja ewaluacji, zwłaszcza w warunkach masowego kształcenia na poziomie wyższym, wymaga od nauczycieli profesjonalnego podejścia do wszystkich czynności z nią związanych, czyli do pomiaru, analizy i wnioskowania. W trakcie ich wykonywania należy dbać o kontekst kulturowy (jak wykazaliśmy obecna praktyka dydaktyczna pozostawia wiele pod tym względem do życzenia) i mieć świadomość istnienia nadrzędnego celu edukacji – przygotowania do samokształcenia. W przygotowaniu tym można i należy wykorzystać ewaluację, która uczy prawidłowej samooceny.

4.2.1. Przestrzeganie procedur ewaluacji – prawidłowy pomiar, analiza i wnioskowanie

Pomiar to przede wszystkim przygotowanie odpowiednio dużej liczby różnorodnych zadań odnoszących się do tego samego celu lub celów, oczywiście na tym samym poziomie taksonomicznym oraz poziomie trudności, określenie warunków wykonania zadania oraz ustalenie kryteriów.

Zadania konstruowane samodzielnie przez nauczycieli lub wybierane z podręczników, skryptów, zbiorów zadań itp. przez więcej niż jednego nauczyciela dają większe szanse spełnienia wymagań z uwagi na charakterystykę uczących się. Powinny być one dobrane odpowiednio do poziomu wiedzy studenta, jasno i zwięźle sformułowane, nie powinny zawierać sugestii odpowiedzi przez niewłaściwą konstrukcję zdaniową, ani też „pułapek” – sugestii niepoprawnych odpowiedzi (por. Zjawiony 2004, s. 268). Implikuje to potrzebę tworzenia banków zadań w ramach przedmiotu,

formy dydaktycznej, co wymaga najczęściej pracy zespołowej nauczających. Próby tworzenia banków zadań powinny być wzbogacone empirycznie testowaniem opracowanych narzędzi w trakcie praktyki pedagogicznej. Zaletą takich banków jest różnorodność zadań, choćby ze względu na specyfikę stylów poznawczych, czy różnorodność wynikającą z doświadczeń zawodowych nauczycieli. Dodatkową zaletą banku zadań jest przeciwdziałanie ściąganiu i podpowiadaniu w trakcie sprawdzianów oraz od dawaniu prac wykonywanych przez inne osoby.

Następnym warunkiem dokonania właściwej ewaluacji jest opanowanie przez nauczycieli procedury zapewniającej bezstronność w ocenianiu. W kształceniu masowym należy mieć świadomość, że dobre rezultaty otrzymuje się wtedy, gdy zadanie jest sprawdzane przez tę samą osobę u wszystkich zdających, a zdający są anonimowi. Wymaga to kodowania prac, aby oceniający nie sugerowali się wcześniejszymi wynikami, sympatią lub antypatią. Sprzyja temu również losowania przez komisje egzaminacyjne sal, w których odbywa się sprawdzian, egzamin. Jest to nieodzowne przede wszystkim tam, gdzie wyniki decydują o losie kandydata na studia lub studenta.

Dotychczas rozważaliśmy sytuacje, w których pomiar oparty był na testach dydaktycznych lub zadaniach spełniających warunki testu, czyli charakteryzował się z definicji odpowiednio wysoką trafnością i rzetelnością. Warto dodać, iż sprawdzanie zadań testowych może być banalnie łatwe, jeżeli sprawdzający dysponuje kluczem, czy wręcz może odbywać się automatycznie – przy zastosowaniu czytników elektronicznych. Jednak nie zawsze można i należy przeprowadzać pomiar wyników kształcenia za pomocą testów. Nie należy ich przeprowadzać, gdy istotna jest możliwie obszerna informacja zwrotna – nie tylko liczba zdobytych punktów. Ponadto w programach wielu kierunków kształcenia są cele wymagające twórczego myślenia, odwołujące się do wyobraźni, dające swobodę w interpretacji, w wyborze kryterium, a zatem również pewną swobodę w ich ocenie. Chodzi o to, by nauczyciele umieli stawiać uczących się także wobec zadań, których wyniki nie dają się kodyfikować, gdyż mają tylko określone założenia, „ramy”, a ich poprawne wypełnienie zależy od indywidualności uczącego się. W takich sytuacjach zadanie sprawdzającego jest znacznie bardziej skomplikowane i trudne. Niekiedy kryteria mogą określać na przykład umiejętność docierania do różnych źródeł wiedzy, w innym przypadku zastosowanie określonej techniki, metody, czy czasu wykonania zadania. Ułatwia to ocenę wyniku pracy studenta. Jak w każdym przypadku oceniania nauczyciel może doznać rozczarowania, ale także – jeszcze częściej (wynika to z naszej praktyki) – może zostać zaskoczony oryginalnością prezentowanych przez studentów rozwiązań.

Wynik pomiaru aktualnych wyników kształcenia studiujących świadczy o zasobie ich wiedzy, o umiejętnościach i innych dyspozycjach badanych w trakcie czynności związanych z ewaluacją, ale należy pamiętać, że świadczy także o jakości pracy nauczycieli. Wyniki te są też składową braną pod uwagę w ocenie jakości pracy instytucji edukacyjnej. Dlatego kolejną ważną umiejętnością nauczyciela jest **właściwa analiza wyników pomiaru dydaktycznego**.

Nauczyciel w trakcie ewaluacji powinien podejmować wysiłek, aby jego oceny były nie tylko obiektywne (w potocznym rozumieniu – sprawiedliwe), ale w sytuacjach, w których jest to uzasadnione, pojawiających się w przyszłości, cechowały się prognostycznością. Chodzi o to, aby na ich podstawie można było z dużym prawdopodobieństwem przewidywać wyniki kształcenia na następnym etapie. W przypadku pomiaru dokonanego „na wyjściu” wyniki absolwentów powinny być prognostyczne dla ich osiągnięć zawodowych na starcie zawodowym i w początkowym etapie pracy zawodowej lub innej działalności, do której zostali przygotowani (por. Ciekotowa i Jasiński 1990).

Analiza wyników ewaluacji studiujących wymaga od nauczycieli akademickich opanowania procedur związanych z badaniem osiągnięć poszczególnych studentów, badaniem osiągnięć grup, biorąc pod uwagę założone kryteria i standardy. Konieczne jest wykorzystywanie przez nauczycieli odpowiednich miar statystycznych służących do obliczania potrzebnych wskaźników (np. tzw. łatwość zadania, wynik minimalny, maksymalny, stosowne miary tendencji centralnej, czy miary rozproszenia). Analizy wyników omawianego pomiaru należy prowadzić wieloaspektowo, jeżeli wyniki te mają świadczyć o jakości procesu kształcenia. Konieczne jest wykorzystanie metod statystycznych do przetwarzania wielkiej liczby danych. Jest to możliwe jedynie wtedy, gdy nauczyciele korzystają z odpowiednich programów komputerowych. Dysponując dużą liczbą wzajemnie weryfikujących się informacji, można trafnie i rzetelnie oceniać wartość wyników kształcenia. W analizie tej, obok wskaźników, nauczyciele powinni brać pod uwagę uwarunkowania procesu kształcenia i konteksty towarzyszące ewaluacji. Wpływ kontekstu może przejawiać się jako czynnik ułatwiający lub też zakłócający przebieg czynności związanych z ewaluacją. Można o nim mówić zarówno w kategoriach obiektywnych, stosując procedury zapewniające trafność i rzetelność wyników pomiaru, jak i subiektywnych. Są to na przykład własne oceny, odczucia ocenianych i oceniających, które, jak już wspomniano, mogą być różne. B. Niemierko zwraca uwagę, że kształcenie jest niewątpliwie działaniem zabarwionym emocjonalnie (por. Niemierko 2003, s. 16). I tego aspektu nie można i nie trzeba pomijać.

W przypadku ewaluacji końcowej, która ma spełniać funkcję atestującą, analiza wyników pomiaru związanego z ewaluacją powinna być wykonywana zespołowo. Każda decyzja związana z wykluczeniem studiującego lub nauczającego z procesu kształcenia jest zbyt brzemienna w skutki osobiste i społeczne, by można było podejmować ją indywidualnie.

Warto zwrócić uwagę, że wyniki analizy danych z pomiarów związanych z ewaluacją dają dostateczną pewność co do kierunku i natężenia interesujących zmian dopiero w dłuższej perspektywie czasu (np. Niemierko 2003). Dlatego pracę nauczycieli powinny wspomagać profesjonalne agendy powołane do badania jakości kształcenia w danej instytucji edukacyjnej i stale w niej funkcjonujące. Ważne jest zatem przygotowanie nauczycieli do współpracy z nimi.

Kompleksowe, wieloaspektowe podejście do analizy wyników ewaluacji, zwłaszcza końcowej, nie jest możliwe bez posługiwania się komputerem, zwłaszcza w warunkach

masowego kształcenia. Zarówno zbieranie danych, jak i ich przetwarzanie (często z wykorzystaniem całych pakietów programów komputerowych), wymaga odpowiednich kompetencji zarówno od nauczającego, dokonującego ewaluacji, jak i pracy zespołu wyspecjalizowanego w badaniach wyników ewaluacji w skali wydziału, uczelni. W skład takiego zespołu (agendy) powinny wchodzić przede wszystkim osoby mające kompetencje merytoryczne niezbędne ze względu na specyfikę kształcenia, ale także odpowiednio przygotowani pedagodzy, czasem psychologowie, socjologowie oraz statystycy. Nie zwalnia to pozostałych od posiadania elementarnych wiadomości na temat narzędzi, jakich należy użyć do właściwego interpretowania rezultatów otrzymanych z obliczeń.

Kolejnym etapem doskonalenia ewaluacji jest znajdowanie **odpowiednich sposobów wykorzystania wyników analiz danych na podstawie wnioskowania**. Należy przy tym uwzględnić tego, kto ma być ich beneficjentem. Innego podejścia wymaga bowiem wykorzystanie tych wyników przez samych nauczycieli, przekazanie ich studentom, czy też osobom odpowiedzialnym za funkcjonowanie instytucji edukacyjnej. Opanowanie procedur związanych z tą składową ewaluacji jest równie konieczne z uwagi na jakość procesu kształcenia, jak sam pomiar i analizy wyników.

Charakterystyczne dla nauczycieli sposoby przekazywania wniosków z wyników ewaluacji studentom warunkowane są przyjętymi przez nich wartościami, a także ich wiedzą psychologiczną, w tym wiedzą dotyczącą komunikowania się oraz motywacji. W komunikatach dotyczących wyników kształcenia zawarty jest zazwyczaj ładunek emocjonalny, a zatem czynnik mający silny wpływ na postawy i zachowania podmiotów ewaluacji – studentów. Sposób przekazywania studentom wniosków z wyników analiz, to nie tylko komunikat dotyczący liczby punktów, otrzymanej oceny. Powinno to być także świadome działanie edukacyjne mające na celu stymulowanie odpowiedniej motywacji studentów do dalszego działania, wpływanie na samoocenę odbiorcy komunikatu, czyli komunikat dla studenta o aktualnych wynikach i dalszej pracy. Dobrze zaprojektowana i realizowana ewaluacja powinna ponadto wyposażać studentów w narzędzia myślowe niezbędne w wartościowaniu i podejmowaniu decyzji. Zachowania nauczycieli oceniających pracę swoich studentów mogą modelować, często nawet w sposób nieświadomy, podobne ich zachowania, demonstrowane nie tylko w sytuacjach szkolnych. Nauczyciele powinni być świadomi, że w uczelni utrwała się stosunek jednostki do wielu aspektów wartościowania, m.in. do obiektywności, sprawiedliwości – i oby najczęściej, jak to tylko jest możliwe, uczący się mogli korzystać w tym względzie z dobrych przykładów.

Projekt ewaluacji powinien przewidywać określone sposoby dokonywania analizy uzyskanych wyników oraz sposoby wykorzystania wniosków wysnutych na podstawie uzyskanych danych. Rolą i funkcją ewaluacji jest, jak wykazaliśmy, nie tylko wartościowanie (mierzenie) postępów studentów, ale także optymalizowanie procesu kształcenia. Taka ewaluacja wymaga od nauczających wieloaspektowego podejścia, czyli dobrego przygotowania dydaktycznego, w tym również aplikowania wiedzy z różnych dziedzin nie wyłączając etyki, psychologii i teorii organizacji.

4.2.2. Kontekst kulturowy poprawności ewaluacji

Nauczający, zgodnie z założeniami poprawnie realizowanej procedury ewaluacji, powinni przekazać uczącym się zasady i wymagania na początku procesu kształcenia i na początku wyodrębnionego kolejnego etapu tego procesu. Czasem, kiedy jest to zasadne, także uzgadniania ze studentami niektórych elementów ewaluacji, np. częstości sprawdzianów. Uczestnicy zajęć powinni dokładnie wiedzieć, w jaki sposób przebiegać będzie proces ewaluacji, jakie obowiązują zasady, kiedy i w jakiej formie będą realizowane sprawdziany, kolokwia, egzaminy. Przyjęte rozwiązania realizacyjne powinny dawać studiującym możliwość dokonania samooceny, rozwoju motywacji wewnętrznej, a w każdym razie nie tłumić jej – choćby przez wzmacnianie motywacji zewnętrznej.

Mając wiele wariantów zadań, tzw. „banki”, łatwiej jest zapewnić studentom warunki do samodzielnej pracy. Istnieje też możliwość wykrycia ewentualnej niesamodzielności pracy studenta po zakończeniu testowania przez porównanie sposobu rozwiązania tych samych zadań w grupie. Do sprawdzenia odpowiedzi z testów złożonych z zadań zamkniętych można użyć odpowiednich programów komputerowych (np. Scrutiny), wykrywających „podejrzanie” podobne układy odpowiedzi (por. Zjawiony 2004, s. 268). Zadania pochodzące z takich „banków” mogą być wykorzystywane w konstruowaniu testów dydaktycznych.

Jednoznaczne kodeksy, regulaminy, kryteria czy standardy są bardzo pomocne, wyznaczają bowiem ramy możliwych decyzji czy poczynań nauczycieli oceniających (wartościujących) efekty pracy studentów. Jednak w sytuacjach, w których pomiar dydaktyczny nie jest dokonywany na podstawie standaryzowanych narzędzi, zostaje margines niepewności, jeśli chodzi o dokładne określenie stopnia realizacji celu (celów) kształcenia. Nawet jeżeli nauczyciel korzysta ze standaryzowanych narzędzi, dzięki którym wynik pomiaru jest określony, a do tego obiektywny (trafny i rzetelny), pozostaje jeszcze wybór sposobu analizy uzyskanego wyniku oraz sposób wnioskowania, a także wybór sposobu przekazania tego wyniku oraz wniosków studentom. Nie ma zatem mowy o gotowych rozwiązaniach, zwłaszcza gdy chodzi o ewaluację. Od nauczyciela wymaga się, aby potrafił racjonalnie, ale z zaangażowaniem, czyli odpowiedzialnie reagować na otaczającą go rzeczywistość, zwłaszcza dydaktyczną, i poszukiwał właściwej odpowiedzi na pytania, sposoby rozwiązania zadań w każdej nowej, czy niejasnej sytuacji dydaktycznej (por. Czerepaniak-Walczak 1997; Kwaśnica 1994; Kwiatkowska 2005). H. Kwiatkowska zwraca uwagę na jeszcze jeden fakt. *Uwzględniając tempo dokonujących się zmian nauczyciel (...) będzie coraz częściej stawiany w sytuacji działania poza znanym prawem i znaną z doświadczenia normą* (Kwiatkowska 1994). Wymaga to obecnie znacznie większego doceniania niż wcześniej, zdobywania przez nauczycieli wiedzy generatywnej, która według T. Tomaszewskiego (1976) składa się z wiadomości o tym, co było i o tym, co jest obecnie, która ma zdolność tworzenia wiadomości o tym, czego jeszcze nie ma, ale co może być. Konieczne jest przy tym, aby nauczyciel utożsamiał się z taką filozofią kształcenia,

zgodnie z którą czuje potrzebę bycia pomocnym swoim studentom w procesie uczenia się i odpowiedzialnym za osiągnięte przez nich wyniki kształcenia (por. Kwieciński 1998, s. 82–83). Właśnie odpowiedzialność nie tylko oparta na racjonalnych przesłankach, ale „przefiltrowana” przez uznawane wartości, emocjonalny stosunek do drugiego człowieka powinna naznaczać działania nauczycielskie. Zasada *primum non nocere* obowiązuje i w tym zawodzie. Właściwe rozumienie kategorii *odpowiedzialność* charakteryzujące postawę nauczyciela umożliwia realizację tego, co wyznacza dobrą ewaluację: sprawiedliwość, rzetelność ocen; szczerść, zaufanie w stosunkach nauczyciel – studiujący. Właśnie takie podejście do zawodu nauczyciela umożliwia mu łączenie profesjonalizmu z powołaniem. Z profesjonalizmu i powołania powinna też wynikać postawa empatyczna charakteryzująca nauczycieli dobrze przygotowanych do oceniania postępów uczących się, niezależnie od tego, czy są one wyrażone w kategoriach ilościowych czy jakościowych (opisowych). Taka postawa otwiera przestrzeń, jak określa to Z. Kwieciński dla *krytycznego wzbogacania ról nauczycielskich, w których od urabiania i przekazywania, można przechodzić do ułatwienia studiowania, modelowania procesu uczenia się, czy konsultowania procesów samodzielnego uczenia się* (Kwieciński 1998, s. 86).

Nauczyciele powinni też dbać o kształcenie i pielęgnowanie postawy etycznej rozwiązujących zadania (zdających egzaminy) wyrażającej się w uczciwości wobec aktu ewaluacji. Jest to jeden z warunków spełnienia standardów jakości kształcenia. Można z wielkim zadowoleniem stwierdzić, m.in. na podstawie prezentowanych w tej pracy wyników badań, iż rośnie liczba studentów, którzy nastawieni są na zdobycie kompetencji, wobec czego samodzielnie wykonują zalecone prace. Ponieważ jednak próby oszukiwania w uczelni nie zostały wyeliminowane, pewnym rozwiązaniem tego problemu jest postulowane wcześniej tworzenie przez nauczających warunków, w których ściąganie jest utrudnione dzięki różnorodności zadań, w tym zadań problemowych. Natomiast na etapie pisania prac końcowych – wymaganie systematycznej pracy przygotowawczej (w trakcie seminarium dyplomowego), skrupulatne sprawdzanie wyników pracy z kolejnych etapów opracowania, projektu, pracy końcowej, rzetelna obrona wykonanej pracy itp.

Dodać też należy, że uczestnicy procesu kształcenia prowadzą swoje „gry”, kierując się specyficznymi regułami. Problem ten w aspekcie funkcjonowania szkoły opisany został m.in. przez A. Janowskiego (Janowski 1988). Reguły te często mają charakter niepisany, a najłatwiej je zaobserwować w sytuacjach krytycznych, do których można zaliczyć niektóre sytuacje związane z ewaluacją, choćby takie, o których opowiadali badani studenci (patrz rozdział 6).

Ważnym elementem wyróżniającym kulturę organizacyjną uczelni powinien być wysoki poziom zaufania, zwłaszcza między uczestnikami procesu kształcenia – nauczającymi oraz studiującymi. Ze względów psychologicznych, jak stwierdzają K. Raaheim i J. Wankowski, zaufanie między nauczycielem a studentem „skleja” relacje edukacyjne. Brak zaufania do nauczyciela powoduje szereg konsekwencji, m.in. trudności w uczeniu się nowych zagadnień, unikanie ryzyka, nieujawnianie problemów, rezerwę wobec dydaktyki. Zaufanie może się pojawić, gdy nauczyciel jest wiarygodny, to znaczy jest osobą mającą

coś do zaoferowania, jest autentyczny – charakteryzuje się otwartością, szczerością, jego słowa i czyny są spójne, potrafi przyznać się do błędu, ujawnia pewne aspekty swojej osobowości, szanuje uczących się poprzez uważne wysłuchiwanie ich opinii, bierze pod uwagę ich zdanie (por. Raaheim i Wankowski 1981, s. 163–164), punktualnie odbywa zajęcia, konsultacje, jest dostępny dla studentów.

Wykazaliśmy znaczenie przestrzegania w procedurach ewaluacji zasad kultury organizacyjnej, właściwych sposobów komunikowania się nauczycieli ze studentami dla wyników kształcenia. Rozwijanie kompetencji komunikacyjnych nauczycieli powinno uwzględniać również właściwe sposoby wyrażania emocji. Warto, by wszyscy nauczyciele pamiętali, że student może być oceniony negatywnie, ponieważ nie spełnia kryteriów opanowania celów kształcenia. Zazwyczaj przeżywa z tego powodu silne emocje, czasem frustrację. Nie wolno jednak oceniającemu reagować agresją i naruszać godność osobistą studenta. Potrzebne jest opanowanie zasad dialogu między nauczycielem a uczącymi się, w trakcie realizacji programu kształcenia. Jest to najlepszy sposób wzajemnego poznania siebie, a w sytuacjach zderzania się różnych postaw i opinii dyskusja jest sposobem dochodzenia do konsensusu. Metodą komplementarną, którą dobrze powinni opanować nauczyciele akademicy, jest również obserwacja studiujących w trakcie wykonywania różnych czynności (zadań). Mogą temu służyć również nieformalne prowadzone rozmowy – w warunkach masowego kształcenia jest ich niezwykle mało.

Nauczyciele przygotowani do właściwego projektowania oraz realizacji ewaluacji powinni dbać również o jej kontekst, czyli o warunki, w jakich ten proces przebiega. Jak wykazaliśmy, niezwykle ważne są dobre relacje z ocenianymi (na które wpływ ma zwłaszcza zinternalizowane pożądane wartości, przestrzeganie norm etycznych, ogólna wiedza dydaktyczna). Spełnienie tego postulatu może pomóc w wykorzystaniu wszystkich funkcji ewaluacji, może też znacząco przyczyniać się do tworzenia samooceny jednostki adekwatnej do jej aktualnych wyników i możliwości.

4.2.3. Rozwijanie umiejętności dokonywania samooceny oraz koleżeńskej oceny studentów

Przyjmujemy założenie, że jednym z zasadniczych wyznaczników prawidłowo funkcjonującej ewaluacji jest rozwijanie umiejętności dokonywania samooceny adekwatnej do aktualnych dyspozycji jednostki. Innymi słowy potrzebne jest uczenie sposobów rzetelnej oceny własnych możliwości. Dodatkowe korzyści z tego faktu mogą wynikać zwłaszcza w sytuacjach dydaktycznych.

Proces ewaluacji w poprawnie zaprojektowanym procesie kształcenia z jednej strony powinien być nastawiony na trafną i rzetelną diagnozę aktualnych wyników kształcenia studentów, z drugiej zaś powinien zawierać działania zmierzające do stymulowania rozwoju potencjalnych możliwości uczących się. Aby tak się stało i w jednym i w drugim przypadku, wyniki ewaluacji powinny być przedstawione uczącym się w taki sposób, by były dobrze rozumiane, emocjonalnie przeżyte i w konsekwencji wpływały na wzrost po-

czucia ich własnej wartości, opartego na posiadanych kompetencjach, kwalifikacjach i efektywności osobistej.

Żeby uczyć się mógł kształtować adekwatną do własnych możliwości samoocenę, powinien korzystać z opinii przede wszystkim ekspertów (nauczycieli) wyrażonych w jasnych, jednoznacznych i przekonujących komunikatach. Niezbędne jest przy tym stworzenie w trakcie ewaluacji atmosfery wzajemnego zaufania dającej przede wszystkim uczącym się poczucie bezpieczeństwa. Jednym z warunków osiągnięcia tego stanu może być podmiotowe ich traktowanie, wyrażające się m.in. w pracy nad rozwojem poczucia tożsamości jednostki, w podkreśleniu indywidualnych, pozytywnych cech, uznawanych przez otoczenie, ale, co ze względów dydaktycznych jest niezbędne, też zwracaniu uwagi na popełnione błędy, ze wskazówkami, co zrobić, aby ich uniknąć lub zminimalizować. Oczywiście spełnienie tego postulatu w warunkach kształcenia masowego jest bardzo trudne. R. Sparks dodaje jeszcze do tej listy inne warunki, np. działania umożliwiające uczącym się identyfikację z celami kształcenia oferowanymi w programie. Ważne jest przy tym zachęcanie ich do podejmowania prób samodzielnego wyznaczania sobie celów. Cytowany autor zwraca uwagę na znaczenie aspiracji uczących się, a nawet ich marzeń, które te cele mogą czynić atrakcyjnymi (por. Sparks 1995, s. 17).

Wymienione warunki można potraktować jako kolejne kroki prowadzące do budowania przez studentów samooceny opartej na kompetencjach. Wymaga to pracy jednostki nad rozwojem jej własnych kompetencji, w tym nabywania umiejętności planowania etapów w procesie kształcenia oraz wyboru właściwej strategii osiągnięcia założonych celów. Podstawą powodzenia będzie, na ile to możliwe, wzięcie przez ucznia odpowiedzialności za swoje działanie, jednakże przy wsparciu nauczyciela, a także we właściwie zaprojektowanym i realizowanym procesie ewaluacji, dzięki któremu uczyć się ma wgląd w stopień i tempo rozwoju własnych umiejętności oraz może uzyskać pomoc w dokonywaniu adekwatnej i realistycznej oceny swoich osiągnięć. W takim podejściu mieści się również kształtowanie umiejętności przyjmowania (zasłużonych) pochwał oraz akceptacji (uzasadnionej) krytyki, wyciągania konstruktywnych wniosków z porażek, traktowanie ich jako szansy na poprawę. Ten ostatni aspekt jest słabą stroną rodzimej dydaktyki. Nauczający są często nastawieni wyłącznie na dostrzeganie błędów, co jest w wielu sytuacjach oczywiste, ale brakuje im umiejętności dostrzegania sukcesów swoich uczniów. Brakuje im też umiejętności „przekuwania” porażki studentów w sukces, dzięki podsycaniu ich wytrwałości w osiąganiu celów kształcenia. A przecież właśnie spełnienie tych postulatów w trakcie ewaluacji świadczy o prawidłowo realizowanej jej funkcji formatywnej, kształtującej. Jeszcze raz należy podkreślić, iż pozytywna samoocena kształtowana w procesie kształcenia powinna być traktowana jako rezultat, a nie jako źródło osiągnięć uczących się (Wosińska 2002). Jednakowoż, jak zauważyliśmy, pozytywna samoocena może poprawić trafność i rzetelność oceniania. Zadaniem nauczających powinno być zatem podnoszenie samooceny uczących się poprzez właściwe sposoby pomagania im w realizowaniu celów i podtrzymywanie ich wysiłku.

Można zatem postulować następujące działania dydaktyczne służące propagowaniu i doskonaleniu samooceny:

- przekonujące uzasadnienie celów kształcenia,
 - poprawna operacjonalizacja celów szczegółowych,
 - jasne, jednoznaczne kryteria wykonania zadania, w tym opis warunków, w jakich zadanie należy wykonać,
 - nieograniczenie się do wykazania błędów,
 - uzasadnianie ocen wyrażonych w stopniach, punktach oraz częstsze stosowanie oceny opisowej,
 - włączenie samooceny oraz oceny kolegów do stałego repertuaru procesu ewaluacji.
- Propagowaniu i upowszechnianiu samooceny uczących się sprzyja też:
- udział w programach kształcenia odpowiednio dobranych przedmiotów humanistycznych dostarczających wiedzy na temat psychologii człowieka (zwłaszcza w uczelniach zawodowych),
 - mniejsze grupy ćwiczeniowe, seminaryjne, laboratoryjne umożliwiające prowadzącemu częstsze stosowanie metod aktywnych, komentowanie uzyskanych wyników, zachęcanie do samooceny i oceny koleżeńskiej,
 - możliwość indywidualnego podejścia przez studiumujących w poszukiwaniu dróg rozwiązania zadania (problemu) oraz wyboru, jeśli to możliwe, sposobu przedstawienia otrzymanego wyniku.

W tym kontekście warto przytoczyć uwagę S. Chwirot, iż samoocena z natury swojej nigdy nie jest do końca obiektywna, jednak *każdy z nas, intuicyjnie przynajmniej, czuje różnicę między subiektywnym zawyżeniem swojej oceny a zwykłym ukrywaniem czy fałszowaniem faktów* (Chwirot 2003, s. 16).

Warunkiem skuteczności działań prowadzących do prawidłowej samooceny studiumujących jest wszakże uprzednie opanowanie tych umiejętności przez prowadzących zajęcia (Hayon 1993a i 1993b). Powinna temu służyć wiedza dotycząca psychologicznych aspektów różnic w funkcjonowaniu jednostek i ich uwarunkowań, w tym wiedza o znaczeniu i skutkach różnego rodzaju wzmocnień. W skład umiejętności uczących się powinna wchodzić umiejętność antycypowania wyniku ewaluacji własnych osiągnięć na podstawie wcześniej ustalonych kryteriów (standardów), czyli umiejętność dokonywania samoewaluacji. D. Brockfield zwraca uwagę na potrzebę uczenia tej umiejętności w trakcie studiów, gdyż daje ona możliwość poddawania trafnej samoocenie przyszłych własnych dokonań (Brockfield 1990, s. 146). Chodzi o rozwijanie takiej dyspozycji, którą w literaturze nazywa się autoświadomością. Rozumie się przez nią właściwą człowiekowi zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania, jego uwarunkowań i konsekwencji (Wróżyńska 2004, s. 175).

Inspiracją do rozwijania tego aspektu kompetencji nauczających mogą być wyniki badań dotyczące samooceny nauczających, na które powołuje się J. Koziński, wskazujące na zadziwiającą zgodność i dość dużą zależność między samoakceptacją wynikającą z wysokiej samooceny a szacunkiem wobec innych. Korelacja między tymi zmiennymi przeciętnie wynosi 0,50 (por. Koziński 1981, s. 199). Można zatem założyć, że osoba oceniająca siebie w sposób pozytywny oceniać będzie również pozytywnie osoby do niej podobne i, co więcej, przejawiać tendencje do pomagania im (Koziński 1981, s. 145–

146). E. Sałata i A. Ubysz podkreślają, iż z punktu widzenia nauczyciela na uwagę zasługują zwłaszcza dwa aspekty samooceny: zadaniowy i interpersonalny (Sałata i Ubysz 2000). Wykluczamy, jako z gruntu złe takie sytuacje, w których nauczający rywalizuje ze swoim uczniem. W tym przypadku chodzi głównie o dobre przygotowanie psychologiczne nauczycieli, obejmujące wiedzę z zakresu psychologii poznawczej, rozwojowej, psychologii emocji i motywacji, psychologii społecznej (w tym także z zakresu komunikacji społecznej i komunikacji interpersonalnej). Nauczający dzięki takim kompetencjom mogliby w istotny sposób doskonalić proces kształcenia, a w trakcie jego realizacji skutecznie dostarczając wsparcia uczącym się, zapewniając im poczucie bezpieczeństwa, wpływając pozytywnie na ich poczucie wartości własnej, dzięki m.in. podmiotowemu traktowaniu, realizacji zasad dydaktyki, w tym np. zasady indywidualizacji. Jest niezwykle ważne, by nauczyciele uświadomili sobie znaczenie samooceny własnej, a także samooceny studiujących – adekwatnej do osiągnięć. Zarówno pozytywne nastawienie do własnych przedsięwzięć, jak i odpowiednio wysoki poziom samooceny są warunkami sprzyjającymi skuteczności działania.

Powodem zwrócenia uwagi na umiejętności dokonywania trafnej samooceny przez nauczających są nie tylko wyniki badań psychologicznych, praktyka innych systemów kształcenia, ale i dokonujące się zmiany w naszym systemie edukacji. L. Korporowicz zwraca uwagę, iż samoewaluacja jest istotnym elementem procesów demokratyzowania ewaluacji (tzn. systematycznego badania wartości lub zalet jakiegoś obiektu), prowadzona jest bowiem nie przez ekspertów, ale przez uczestników lub realizatorów ewaluowanych programów w dążeniu do podniesienia ich własnej samoświadomości i refleksyjności (Korporowicz 1997, s. 280). Rozwijanie tej umiejętności jest niezbędne nie tylko z uwagi na bieżące potrzeby dydaktyki i ambicje nauczycieli, w dobrym tego słowa znaczeniu (Sałata i Ubysz 2000).

Pojawiły się dodatkowe instrumenty stymulujące potrzebę samooceny, jak choćby procedura akredytacyjna – oceny częściowe dla potrzeb zespołu akredytacyjnego, dokonującego audytu powinny być sporządzone przez bezpośrednich przełożonych nauczyciela, a ich podstawą jest m. in. samoocena nauczyciela. Zakłada się przy tym, że samoocena powinna w wysokim stopniu korelować z ocenami zewnętrznymi (por. Brzeziński i Eliasz 2003, s. 23).

4.3. Wzbogacanie procedur ewaluacji pracy nauczycieli

W doskonaleniu warsztatu dydaktycznego nauczycieli wykorzystywać należy wnioski z analizy wyników kształcenia studentów, a także wyniki ewaluacji jakości własnej pracy nauczycieli. Uzyskane wyniki ankietowania nauczycieli spełniać mogą dwie funkcje – informacji zwrotnej dla prowadzących określone zajęcia lub (i) jako instrument polityki kadrowej w uczelni. O ile pierwszą funkcję należałoby traktować jako podstawową i niezbędną w doskonaleniu dydaktyki, o tyle wdrożenie drugiej

wymaga dodatkowych zmian w funkcjonowaniu uczelni, szczególnie zmian podstaw prawnych.

Zgodnie z pierwszą funkcją wnioski z odpowiednich badań ankietowych są ważną informacją zwrotną dla prowadzącego zajęcia. Sprzężenie zwrotne między nauczycielem a uczącymi się jest jednym z najistotniejszych warunków stałego dbania o jakość procesu kształcenia. Powinno służyć zarówno studiującym – są w ten sposób traktowani podmiotowo, uczą się oceniać innych, jak i nauczycielom akademickim korzystającym z informacji zawartych w wypełnionych kwestionariuszach. Analiza wyników tych pomiarów powinna być źródłem wniosków i refleksji dotyczących programu kształcenia, przyjętych sposobów jego realizacji, a także powinna pomagać nauczającym w tworzeniu prawidłowej samooceny swoich dyspozycji dydaktycznych. Jest szczególnie ważne, by nauczyciel mógł wykorzystać te informacje, weryfikując przyjęte założenia z rzeczywistością. Konieczne jest też korelowanie opinii respondentów z ich wynikami kształcenia. Nie jest bowiem obojętne kto chwali lub krytykuje danego nauczyciela, czy jest to student osiągający dobre, czy też złe wyniki. Zauważmy przy tym, że są badania potwierdzające brak tendencyjności w ocenach pracy nauczycieli (Newble i Cannon 1989).

Należałoby jeszcze zwrócić uwagę na dodatkowe aspekty funkcjonowania ewaluacji pracy nauczycieli w uczelni wyższej. Niewątpliwie istotne znaczenie ma jej aspekt psychologiczny, czyli świadomość zarówno studiujących, jak i nauczających o **nieuchronności takiej oceny** już w momencie rozpoczynania procesu kształcenia. Jest to przyczynek zarówno do demokratyzacji życia w uczelni, element jej kultury organizacyjnej, jak i także dowód podmiotowego traktowania studiujących. Warunkiem koniecznym jest zapewnienie skuteczności podejmowanych działań związanych z ankietowaniem lub dodatkowymi badaniami dotyczącymi na przykład przyczyn popularności wśród studentów niektórych nauczycieli akademickich i oferowanych przez nich kursów. Są bowiem studenci, którzy „przywiązują się” do prowadzącego i w konsekwencji wybierają wszystkie lub niemal wszystkie oferowane przez niego kursy. Wśród powodów takiego stanu może się znaleźć zawartość merytoryczna odpowiadająca zainteresowaniom studentów, ale też poziom stawianych wymagań lub atmosfera zajęć, czy po prostu sympatia. Należy jednak z naciskiem podkreślić, iż ważne jest, by opinie czy wybory studentów nie były jedynym miernikiem jakości zajęć dydaktycznych. Studenci, poza wyjątkowymi sytuacjami, są w stanie ocenić merytoryczny poziom zajęć. Gdyby oceny studentów traktować jako podstawowy miernik pracy nauczycieli, mogłoby to spowodować czasem obniżenie się standardów wymagań w trakcie zajęć, nasilenie się konformistycznych postaw niektórych nauczycieli akademickich dla uniknięcia negatywnych ocen itp. Można by tego uniknąć, gdyby uczelnia stosowała różnorodne, komplementarne metody badania jakości dydaktyki, uwzględniające oprócz wyników z omawianych badań wnioski rad programowych (na temat jakości programów), wyniki hospitacji zajęć, opinie kolegów (*peer evaluation*).

Drugim istotnym aspektem omawianej formy ewaluacji jest jej walor dydaktyczny – funkcjonujący w dłuższym czasie system oceniania pracy nauczycieli, przy założeniu

właściwego dystrybuowania jego wyników w społeczności akademickiej dostarcza zarówno ocenianym – nauczycielom akademickim, jak i respondentom – studiującym narzędzi myślowych pomocnych w ocenie wyróżnionych składowych procesu dydaktycznego. Pierwszym daje możliwość permanentnego doskonalenia wybranych elementów własnego warsztatu dydaktycznego, drugich uczy oceniania pracy innych ludzi oraz odpowiedzialności za dokonane oceny.

W sumie w trakcie badania opinii studentów na temat określonych kursów (przedmiotów) dochodzi do konfrontacji warsztatu nauczyciela z oczekiwaniami i wymaganiami słuchaczy. Jest to ważne zawsze, ale szczególnie w sytuacji masowego kształcenia w uczelniach wyższych, przy nierosnącej proporcjonalnie liczbie nauczycieli akademickich. Wiedza na temat oczekiwań, potrzeb i nastrojów studentów może radykalnie zmniejszyć liczbę sytuacji konfliktowych i przyczynić się do polepszenia stosunków. System ten ponadto „pedagogizuje” nauczycieli, ponieważ uświadamia potrzebę permanentnego doskonalenia, nowelizowania wiedzy merytorycznej i pedagogicznej. Wobec braku wymagań kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich pod rządami obowiązującej ustawy, może stymulować – przynajmniej u niektórych – ich samodzielny wysiłek skierowany na doskonalenie dydaktyki.

Jeśli chodzi o drugą funkcję tej ewaluacji, to niektórzy specjaliści wyraźnie postulują wykorzystanie zabiegów służących do określania jakości kształcenia jako instrumentu polityki kadrowej i płacowej promującej osiągnięcia w pracy dydaktycznej, przy czym wymieniają dwa aspekty dobrego wywiązywania się nauczycieli z ich obowiązków dydaktycznych – oferowany warsztat dydaktyczny oraz dostępność dla studentów poza zajęciami (Kraśniewski i Woźnicki 1997, s. 13). Zwrócenie uwagi na ten aspekt pracy nauczycieli akademickich – sposób prowadzenia konsultacji – jest bardzo na czasie i nabiera znaczenia w sytuacji, w której niektórzy z nich podejmują inne dodatkowe prace (zwłaszcza poza uczelnią macierzystą). Studenci mówią, że czasem czują się jak intruzi, jeżeli przychodzą na konsultacje. Czekają na spóźniających się nauczycieli, rzadko otrzymują wyczerpujące wskazówki. Warto na zakończenie dodać, iż obecnie, o czym najlepiej świadczy praktyka dydaktyczna, konsekwencje braku kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli akademickich są niemal żadne, a absencja w trakcie konsultacji nie jest rozliczana restrykcyjnie.

Warto jeszcze raz zwrócić uwagę na niechęć niektórych nauczycieli akademickich wobec prób oceniania ich przez studentów. Postawa taka, co prawda coraz mniej powszechna, często jest uzasadniona złymi doświadczeniami związanymi z nieprofesjonalnym badaniem opinii studentów lub też próbami manipulowania uzyskanymi danymi (informacjami) i wykorzystywaniem ich do pozamerytorycznych decyzji. Postawa ta niekiedy też wynika z obawy utraty autorytetu jako skutku krytyki, nawet jeśli jest ona konstruktywna. Warto zwrócić uwagę, że autorytet nauczyciela akademickiego powinien opierać się na posiadanych kompetencjach, cechach osobowości, postawach wobec świata, wobec swojego zawodu i studiujących, sposobach podchodzenia do problemów, a nie jedynie opierać się na pełnionej roli zawodowej. Jednym z argumentów osłabiających opór może być teza, że podczas ewaluacji końcowej studenci nie oceniają

nauczyciela akademickiego jako osoby, tylko wyrażają swój sąd na temat jego warsztatu dydaktycznego (Sosnowska 1997).

Oprócz zbierania informacji na temat jakości pracy nauczycieli, np. ankietowanie studentów, sposobem dającym wgląd w stopień atrakcyjności określonych zajęć, a tym samym świadczących o jakości dydaktyki konkretnych nauczycieli, może być tzw. „głosowanie nogami” w trakcie zapisów na przedmioty fakultatywne. Ta metoda jest możliwa do zastosowania tam, gdzie istnieją tzw. elastyczne programy kształcenia, zawierające przedmioty, kursy fakultatywne, a zapisy na określone zajęcia odbywają się za pomocą techniki komputerowej. Taki sposób ustalania grup dydaktycznych staje się standardem w większości uczelni.

Elastyczne programy kształcenia (zawierające przedmioty fakultatywne w odpowiedniej proporcji do przedmiotów obowiązkowych) to jeden z wyznaczników jakości kształcenia. Wybieralność przedmiotów wchodzących w skład programów kształcenia jest od dawna uzasadniona wynikami badań psychologicznych (Savage i inni 1979). Dowodzą one, że sytuacja wyboru w procesie dydaktycznym powoduje większą chęć uczenia się, większą odporność uczącego się wobec trudności dydaktycznych. Znaczenie ma także informacja o wymaganiach osoby prowadzącej zajęcia. Znajduje to również potwierdzenie w nowych wynikach badań (por. np. Brzezińska 2004, s. 173). Warto podkreślić, że subiektywne poczucie wolności wyboru występuje wtedy, gdy istnieje względnie dużo propozycji różniących się w niewielkim tylko stopniu poziomem atrakcyjności. Warunek, o którym mowa może być spełniony, gdy w planie studiów znajdują się przedmioty fakultatywne – *kursy* (tak określane są w Politechnice Wrocławskiej zajęcia, niezależnie od formy dydaktycznej, realizowane w ciągu semestru w wymiarze 30 godzin). Obecność przedmiotów fakultatywnych w programie studiów to dowód, iż uczelnia potrafi wprowadzać w życie zasadę podmiotowego traktowania studiujących, wynikającą z przyjętej filozofii kształcenia. Znaczący twierdzą, że fakultatywność przedmiotów jest warunkiem praktycznego zastosowania wskaźnika jakości kształcenia, mierzonego liczbą studentów uczęszczających na dane zajęcia (Kraśniewski i Woźnicki 1997, s. 13). Wskaźnik ten może mieć zastosowanie jedynie w warunkach, w których oferta dydaktyczna przewyższa popyt na dane zajęcia. Przy rosnącej liczbie studiujących spełnienie tego warunku jest mało prawdopodobne. Można jednak znaleźć inny sposób szacowania atrakcyjności określonych kursów, który przedstawimy, jako egzemplifikację metodologicznego podejścia do interesującego nas problemu.

W sytuacji wyboru najważniejsza jest świadomość tego, co się wybiera oraz argumentów, dlaczego wybór został dokonany. Jednym z podstawowych źródeł informacji o kursach są katalogi uczelniane. W Politechnice Wrocławskiej, podobnie jak w innych uczelniach, co roku wydawane są (i publikowane w Internecie) informatory zawierające oferty ogólnouczelniane i wydziałowe. W ofertach ogólnouczelnianych znajdują się kursy wchodzące w skład przedmiotów humanistyczno-menedżerskich, jako uzupełnienie oferty wydziałowej. Zajmiemy się wyborami kursów fakultatywnych dokonanymi przez studentów w trakcie zapisów. Zakładamy, że wybory te odzwierciedlają

stopień atrakcyjności określonych kursów. Można bowiem hipotetycznie założyć, iż te kursy, które zostają wybrane najszybciej przez studentów w trakcie zapisów, są najbardziej atrakcyjne (choć sam ich wybór nie wyjaśnia dlaczego zostały wybrane). Wykorzystaliśmy doświadczenia uczestników akcji związanej z zapisami na te kursy (Ciekot 1997, s.137–144).

Przedstawione niżej wyniki badań mają znaczenie głównie ze względów metodologicznych, wykonano je bowiem w 1996 roku (Ciekot 1997b). Przy zapisach obowiązywała kolejność zgłoszeń, ponadto zapisujący się studenci mieli możliwość rezygnacji z wybranego kursu i ponowne zapisanie się na inny. Zapisy prowadzone były z użyciem komputerów połączonych w sieć. Możliwe zatem było ustalenie, w jakim czasie zapełniły się listy przyjęć na określone kursy, niezależnie od miejsca (budynku, sali), w jakim zostały dokonane zapisy. Wzięto pod uwagę zmienną czasową, przyjmując, że listy na kursy najbardziej atrakcyjne zapełnią się najszybciej i będą miały relatywnie mniejszą liczbę rezygnacji; obowiązujące zasady w tym roku akademickim dawały studentom możliwość korekty zapisów – zmiany kursu. Na podstawie wykresów ilustrujących szybkość zapełniania się list, liczby rezygnacji z wcześniej wybranego kursu i czasu, kiedy zmiana ta nastąpiła można wnioskować o zainteresowaniach studentów, stopniu atrakcyjności określonych kursów, wreszcie śledzić dynamikę dokonanych wyborów.

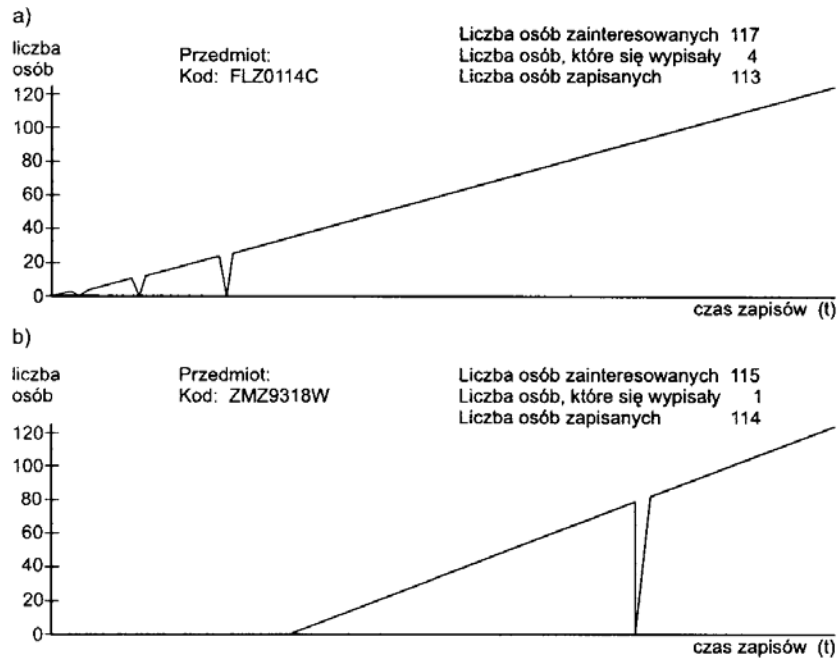
Ponieważ prezentowane dane mają tylko ilustrować proponowaną metodę badań założyliśmy, że nie są istotne nazwy kursów, przeto posłużono się do ich oznaczenia symbolami katalogowymi.

Pierwszy przykład pozwala na przedstawienie różnic w dynamice zapisów na dwa określone kursy, a także fazę wpisywania się nań studentów. Wybraliśmy celowo przykłady różniące się (rys. 11).

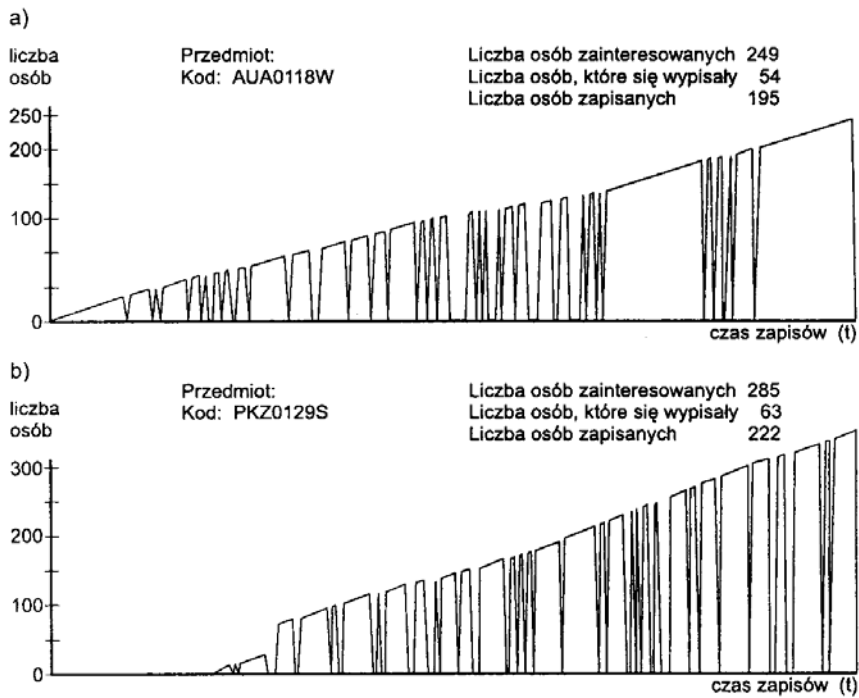
Wykresy ilustrujące wybory są pozornie podobne dla obu kursów, jeśli chodzi o przebieg krzywej odzwierciedlającej liczbę zapisanych na dany kurs oraz liczbę rezygnacji z tych kursów w trakcie zapisów. Warto jednak zwrócić uwagę, że na kurs oznaczony kodem FLZ0114C studenci zaczęli zapisywać się w momencie rozpoczęcia zapisów, natomiast na kurs ZMZ9318W dopiero w drugiej fazie zapisów.

Interesująca jest liczba rezygnacji z danego kursu, jak i moment podejmowania tej decyzji przez studentów. Zapisani na kurs, jak zaznaczaliśmy, mogli dokonywać korekty, czyli wypisać się, po czym wybrać inny kurs. Dane ilustruje rysunek 12.

W tym przypadku zarówno kurs oznaczony symbolem PKZ129S, jak i AUA0118W charakteryzują się dużą liczbą rezygnacji – w obu przypadkach zrezygnowało z nich ponad 20% słuchaczy, ale podobnie jak na rysunku 11, zapisujący się na kurs oznaczony literą a) wybierali go od początku zapisów, natomiast pierwsi zapisujący się na kurs oznaczony literą b) pojawili się w połowie trwania zapisów. Można zatem domniemywać, że zarówno na rysunku 11, jak i na rysunku 12 kursy oznaczone literą a) są bardziej atrakcyjne, niż kursy oznaczone literą b). Im później studenci dokonywali zapisów, tym mniejszą mieli listę ofert i z konieczności częściej trafiali na kursy nie tyle atrakcyjne z ich punktu widzenia, ile takie, na których były jeszcze wolne miejsca.

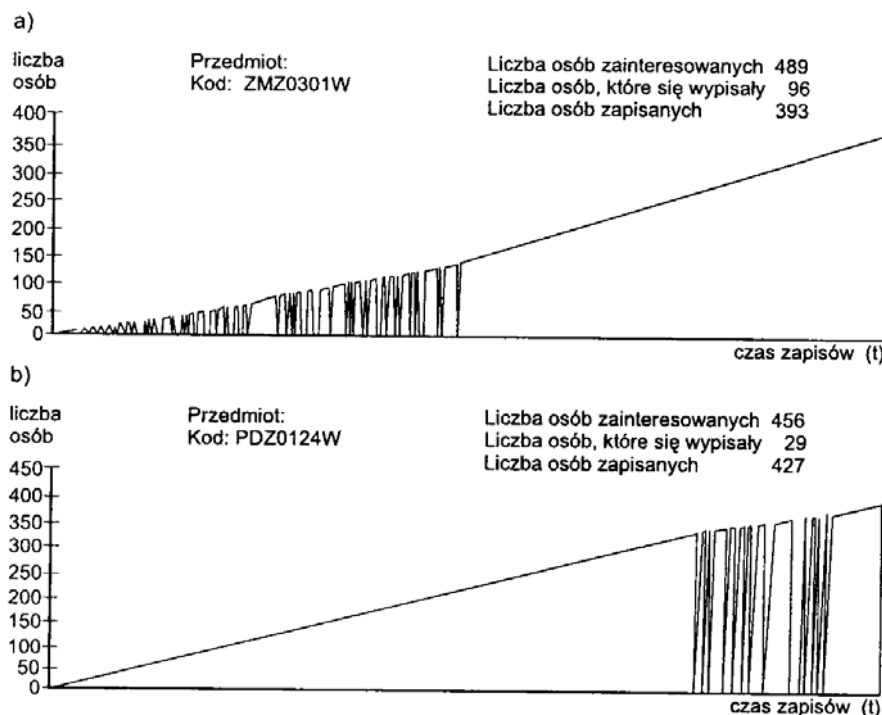


Rys. 11. Dynamika zapisów na kursy FLZ0114C oraz ZMZ9318W



Rys. 12. Dynamika zapisów na kursy AUA0118W oraz PKZ0129S

Interesujące jest też kiedy najczęściej dokonywane są rezygnacje z pierwotnego wyboru. Jeżeli następują w początkowej fazie zapisów, to studenci mają jeszcze dość duże pole manewru, jeżeli pod koniec, to jest niemal równoznaczne z koniecznością wybrania kursu, na który są jeszcze miejsca.



Rys. 13. Dynamika zapisów na kursy ZMZ0301W oraz PDZ0124W

Rysunek 13 zawiera dane o kursach wybieranych przez studentów – jak można założyć – z różnych powodów. O ile z kursu oznaczonego ZMZ0301W w początkowej fazie rezygnowała duża liczba osób (niemal 20%), o tyle rezygnacje z zapisów na kurs PDZ0124W były w pierwszej fazie relatywnie rzadkie (około 6%) i nasiliły się dopiero w fazie końcowej. Można domniemywać, że rezygnujący z kursu ZMZ0301W zmienili zdanie pod wpływem pobudek merytorycznych, natomiast rezygnujący z kursu PDZ0124W – raczej pozamerytorycznych (np. nakładanie się kursów obligatoryjnych i fakultatywnych).

Zamieszczone ilustracje są dowodem, iż z samych danych dotyczących ostatecznej liczby zapisanych studentów na dany kurs nie można wnioskować o jego atrakcyjności, czyli sama liczba zapisanych na dany kurs studentów jeszcze nie świadczy o jakości merytorycznej czy dydaktycznej danego kursu. Oczywiście pominięto tu pogłębione badania wyjaśniające przyczyny „opóźnionych” zapisów oraz rzeczywiste powody rezygnacji. Nie uwzględniono też (z braku technicznych możliwości) istotnej zmiennej, czyli wyników w studiach osób dokonujących określonych wyborów.

W badaniach ankietowych natomiast, wykonanych w tym samym czasie na potrzeby Zakładu Pedagogiki, zawarte było pytanie o powód zapisania się na dany kurs. Czyli pytaliśmy o motywy wyboru danego kursu. Na wybór określonego kursu, jak wynika z analizy odpowiedzi, mogą mieć wpływ:

- atrakcyjność ze względu na merytoryczną zawartość,
- atrakcyjny sposób prowadzenia zajęć,
- małe wymagania prowadzącego,
- miejsce kursu w siatce godzin,
- brak innych możliwości.

Szczególnie ten ostatni czynnik – potwierdzony danymi empirycznymi – zakłóca ideę wybieralności, ponieważ w konsekwencji niemal wszystkie kursy mają swoją „klientelę”. Oferta katalogowa Uczelni, jako wynik polityki finansowej, jest zbilansowana z liczbą studentów. Proponowany wskaźnik jakości kształcenia mierzony liczbą studentów uczęszczających na dane zajęcia jest zatem możliwy do przyjęcia tylko w sytuacji pewnego dominowania podaży oferowanych zajęć nad popytem – jeżeli można zastosować tu terminologię ekonomiczną (Kraśniewski i Woźnicki 1997, s. 13).

To również byłby przyczynek na rzecz jakości kształcenia. W ofercie programowej są kursy mało atrakcyjne. Potwierdzają to wykresy dotyczące kursów wybieranych dopiero od połowy trwania zapisów. Zapisujący się na te kursy to często osoby kierujące się bardziej względami formalnymi (koniecznością zdobycia określonej liczby punktów kredytowych) niż względami merytorycznymi – zainteresowaniami, preferencjami.

Zaprezentowane w tej części pracy argumenty potwierdzają przyjętą tezę, iż jakość ewaluacji, a zatem i jakość kształcenia są uwarunkowane wieloma różnorodnymi czynnikami, wśród których na plan pierwszy wysuwają się kompetencje nauczycielskie, takie jak umiejętność doboru odpowiednich metod i narzędzi pomiaru do celów, jakie są realizowane w programie kształcenia. Istotny jest też właściwy dobór procedur związanych z analizą wyników pomiaru i sposób informowania studentów o tych wynikach.

Nauczyciele powinni być też przygotowani do samodzielnego projektowania narzędzi pomiaru odpowiednich do przyjętych celów programu kształcenia oraz stosowanych rozwiązań realizacyjnych w trakcie realizacji tych programów. Najlepsze rezultaty daje podejście systemowe do procesu kształcenia, a w nim do ewaluacji.

Wymagane zatem byłoby opanowanie przez nauczających zasad projektowania zgodnie z systemowym podejściem do procesu kształcenia. Zapewniałoby to spójność składowych tego procesu, w tym ewaluacji z założonymi w programie kształcenia i realizowanymi celami, a także wymuszało niejako permanentne doskonalenie tego procesu, dzięki ewaluacji końcowej, na którą składa się ewaluacja studentów oraz ewaluacja pracy dydaktycznej nauczycieli.

Jakość ewaluacji, jak wykazaliśmy, zależy nie tylko od trafnej, rzetelnej oceny aktualnych osiągnięć studentów, co jest jej konstytutywnym zadaniem, ale także od tego czy i jak uczestniczenie studiujących w czynnościach związanych z ewaluacją

są pomocne w stymulowaniu czy podtrzymywaniu ich motywacji do uczenia się, w budowaniu adekwatnej do osiągnięć samooceny. Stąd jawi się potrzeba włączania do procesu ewaluacji czynności wymagających od studentów dokonywania samooceny, czy inicjowanie prób wzajemnego oceniania się wszystkich uczestników procesu kształcenia. To kolejne zadania, do których nauczyciele akademicy powinni być przygotowani.

Nauczyciele powinni dysponować wiedzą oraz umiejętnościami badania jakości procesu kształcenia, którym kierują, wykorzystując w tym celu analizy wyników kształcenia swoich studentów oraz ich opinie o swojej pracy dydaktycznej. Jeżeli uczelnia nie wymaga tego rodzaju ewaluacji, to sami nauczyciele powinni o nią zadbać, traktując ją jako jeden z zabiegów ułatwiających doskonalenie własnego warsztatu dydaktycznego. Zadanie to jest nieodzowne wobec dynamiki zachodzących zmian w instytucjach edukacyjnych oraz w ich otoczeniu.

Właściwie zaprojektowana i realizowana ewaluacja towarzysząca procesowi kształcenia w uczelni wyższej może mieć realny wpływ na sposoby doskonalenia programu kształcenia i jego składowych oraz tworzenie towarzyszącego im kontekstu w następnych edycjach realizacji programu kształcenia, a tym samym poprawiać jakość kształcenia.

ZAKOŃCZENIE

W pracy wykazaliśmy istnienie licznych związków i zależności pomiędzy ewaluacją mającą miejsce w procesie kształcenia uczelni wyższych a jakością tego procesu. Składowymi ewaluacji w procesie kształcenia, niezależnie od tego, czego ona dotyczy, jest zawsze: pomiar, analiza i wnioskowanie. Charakter oraz siła tych związków i zależności wynika m.in. z odpowiedniego określenia własności, funkcji, sposobów działania ewaluacji oraz uwzględnienia jej kontekstów.

W rozważaniach uwzględniono złożoność i wieloaspektowość pojęcia jakości kształcenia. Przez *jakość kształcenia* uczelni wyższej przyjęliśmy rozumieć *wyniki kształcenia* studentów, czyli osiągnięte cele kształcenia zawarte w programach kształcenia uczelni. Podejście do jakości kształcenia spełnia zalecenie, by podstawowym kryterium wyboru procedur określania jakości kształcenia instytucji edukacyjnych była przede wszystkim jasność i jednoznaczność przyjętych kryteriów oraz prostota ich stosowania, przy przyjęciu założeń aksjologicznych, etycznych wyznaczających stosowane procedury w określaniu i badaniu jakości kształcenia. W podejmowanych próbach definiowania jakości kształcenia należy ponadto uwzględnić charakter danej uczelni, specyfikę programu kształcenia, akceptowanych kryteriów oceny itp.

Założyliśmy, że ewaluacja powinna umożliwić studentom skuteczne opanowanie programu kształcenia na wyższym roku studiów, a absolwentom efektywne i satysfakcjonujące wykonywanie ról społecznych oraz ról i zadań zawodowych, doskonalenie zawodowe czy podejmowanie studiów na kolejnym etapie kształcenia (np. studia podyplomowe, doktoranckie), a także być czynnikiem pomagającym w godnym życiu. Najczęściej bowiem w praktyce efektywność kształcenia oceniana jest z perspektywy wymagań aktualnego rynku pracy lub wymagań programów kształcenia na wyższym poziomie edukacyjnym. Pomijany jest często (ze względu na trudności metodologiczne) ważny aspekt celów kształcenia mających związek z przygotowaniem jednostki do jej dalszego wszechstronnego rozwoju.

W tym ujęciu jakość kształcenia można traktować jako efektywność społeczną systemu kształcenia – to jest stopień wykorzystania kapitału społecznego w postaci potencjału intelektualnego członków społeczeństwa. Wymaga to między innymi uwzględnienia w projekcie ewaluacji jednego z jej rodzajów – ewaluacji wstępnej.

Należy zwrócić uwagę na specyfikę funkcjonowania wielu uczelni, których rangę wyznacza również ich tradycja, preferowane wartości, panujące zwyczaje itp. Czyli należy się zgodzić, że nie wszystkie czynniki wpływające na utrzymanie czy podnoszenie jakości kształcenia są „sterowalne”. W podejściu do określania pojęcia jakości kształcenia nie wszystko można zmierzyć i nie wszystko trzeba mierzyć. Cenić należy osobiste aspiracje i potrzeby uczestników procesu kształcenia ujawniające się w działaniu na rzecz jakości – m.in. rozważania, refleksje.

Składową prawidłowo funkcjonującego procesu kształcenia charakteryzującego się odpowiednio wysoką jakością są kryteria wewnętrzne oceny. Zajmowaliśmy się przede wszystkim *ewaluacją*, rozumiejąc ją jako zaplanowane i systematyczne stosowanie przez nauczycieli odpowiednich procedur pomiaru, analizy i wnioskowania, dobranych do realizowanych celów kształcenia, dzięki którym możliwe jest uwidocznienie, w jakim stopniu cele te zostały osiągnięte oraz na jakim poziomie. Ewaluacja to też działanie towarzyszące procesowi kształcenia, oparte na odpowiednio dobranych procedurach, które ma na celu orzekanie o jakości pracy nauczycieli oraz realizowanych przez nich programów.

Należy podkreślić, że jednym z zadań ewaluacji jest motywowanie uczestników procesu kształcenia, głównie studentów, do rzetelnej pracy w trakcie osiągania celów kształcenia i pomaganie im w budowaniu adekwatnej do osiągnięć samooceny. Dlatego szczególnie ważne jest zachowanie spójności między przyjętymi rozwiązaniami realizacyjnymi ewaluacji – procedurami, metodami, narzędziami – a założonymi celami kształcenia, których podstawą są przyjęte w uczelni wartości. W rozwiązaniach, zwłaszcza realizacyjnych, związanych z ewaluacją konieczne jest uwzględnienie wszystkich przyjętych założeń wynikających z filozofii kształcenia, z którą identyfikują się projektanci i realizatorzy programu.

Jakość ewaluacji w naszym rozumieniu wyznaczana jest przez odpowiednio dobrane procedury, dotyczące: pomiaru – analizy – wnioskowania i sposób ich realizacji oraz towarzyszący im kontekst. Jednym z kryteriów właściwie realizowanej ewaluacji jest to, w jakim stopniu spełnia określone funkcje, np. pomaga studentom realizować założone cele kształcenia, stymuluje ich wysiłek, ułatwia identyfikację własnych tzw. mocnych i słabych stron, oraz dokonywanie **samooceny** adekwatnej do posiadanych dyspozycji, dzięki czemu są motywowani do uczenia się i nie są sfrustrowani.

Na jakość ewaluacji wpływają stosowane metody i narzędzia, które powinny charakteryzować się trafnością i rzetelnością, ale również przekonanie studentów, że uzyskane wyniki są obiektywne, czyli sprawiedliwe. Spełnienie tego warunku jest możliwe w sytuacji, gdy studium rozumieją i akceptują cele kształcenia, wynikające z nich zadania, a także rozumieją i akceptują przyjęte kryteria oceny. Pomocne w tym są jasne, jednoznaczne instrukcje wykonania zadań w ustalonych z góry warunkach, z określeniem czy zadanie jest realizowane indywidualnie, czy grupowo. Jak wykazaliśmy, ważne jest także, by wyniki pomiaru związanego z ewaluacją wyrażone ilościowo (w ocenach) i jakościowo (opisowo – wszystkie formy akceptacji czy dezaprobaty wyrażone w formie komunikatów werbalnych lub niewerbalnych) były dobrze rozumiane i akceptowane przez studium.

W trakcie prawidłowo przebiegających czynności związanych z ewaluacją student może być oceniony negatywnie, ale tylko zgodne z przyjętymi kryteriami (standardami) wykonania zadań wynikającymi z określonych celów kształcenia. Jest zatem naturalne, że z tego powodu może przeżywać negatywne emocje, a nawet frustrację, nie może jednak być naruszona jego godność osobista. W przeciwnym wypadku tak naprawdę jest mierzona odporność psychiczna uczącego się, jego spryt, tupet, czy odwrotnie

– poziom nieśmiałości, a nie wiedza czy umiejętności określone celami kształcenia. Pomijając aspekt etyczny takiej sytuacji, uzyskany pomiar jest nieprofesjonalny, bo nie-trafny, i jak wykazaliśmy – otwiera możliwość pojawienia się programu ukrytego.

Prawidłowo zaprojektowane i realizowane czynności związane z ewaluacją powinny koncentrować się **na zmianie**, jak zaszła w podmiotach kształcenia pod wpływem realizacji założonych celów, odzwierciedlającej przyrost wiedzy, zdobycie lub doskonaleniu umiejętności, rozwijanie określonych dyspozycji jednostki, **nigdy na osobie uczącego się**. Zgodnie z przyjętą definicją ewaluacji, podstawowym warunkiem jej skuteczności są poprawnie określone cele edukacyjne opisujące stan „wyjściowy”, czyli stan **po osiągnięciu określonych celów kształcenia**. Aby rzeczywiście zbadać tę zmianę, powinien być brany pod uwagę również stan „wejściowy”, czyli stan wiedzy i umiejętności studenta **przed** rozpoczęciem realizacji celów danego programu kształcenia.

Należy optować za częstszym niż dotychczas dokonywaniem ocen przez zespół nauczycieli, zwłaszcza przed wystawieniem oceny końcowej, podsumowującej wyniki określonego, zamkniętego okresu nauki. Łagodzi to błędy w ocenie wynikające z subiektywizmu poszczególnych oceniających. Co prawda zasada ta obowiązuje w trakcie mierzenia zewnętrznych aspektów jakości funkcjonowania instytucji edukacyjnych, ale nie jest powszechna w mierzeniu wyników kształcenia z poszczególnych przedmiotów.

Doskonalenie ewaluacji powinno odbywać się również dzięki stosowaniu odpowiednich **metod analizy wyników pomiaru związanego z ewaluacją**. Wymagane jest opanowanie procedur związanych z badaniem osiągnięć poszczególnych studentów i grup, z uwzględnieniem założonych kryteriów i standardów. Konieczne jest stosowanie przez nauczycieli odpowiednich miar statystycznych służących do obliczania potrzebnych wskaźników (np. tzw. współczynnik trudności zadania, wynik minimalny, maksymalny, stosowne miary tendencji centralnej czy miary rozproszenia). Analizy wyników omawianego pomiaru należy prowadzić wieloaspektowo, jeżeli wyniki te mają świadczyć o jakości procesu kształcenia.

Niekiedy konieczne jest zastosowanie metod statystycznych do przetwarzania wielkiej liczby danych. Możliwe to jest jedynie wtedy, gdy nauczyciele korzystają z odpowiednich programów komputerowych. Dysponując dużą liczbą wzajemnie weryfikujących się informacji, można trafnie i rzetelnie oceniać wartość wyników kształcenia. W analizie tej, obok wskaźników charakteryzujących wyniki kształcenia, nauczyciele powinni brać pod uwagę zarówno uwarunkowania procesu kształcenia, jak i konteksty towarzyszące ewaluacji. Wpływ kontekstu może przejawiać się jako czynnik ułatwiający lub zakłócający przebieg czynności związanych z ewaluacją. Można o nim mówić zarówno w kategoriach obiektywnych, stosując procedury zapewniające trafność i rzetelność wyników pomiaru, jak i subiektywnych.

W przypadku ewaluacji końcowej, która ma spełniać funkcję atestującą, analiza wyników pomiaru związanego z ewaluacją powinna być wykonywana zespołowo. Każda decyzja związana z wykluczeniem studium lub nauczającego z procesu

kształcenia jest zbyt brzemienne w skutki osobiste i społeczne, by można było podejmować ją indywidualnie.

Kompleksowa, wieloaspektowa analiza wyników ewaluacji, zwłaszcza końcowej, nie jest możliwa bez wykorzystania komputerów, zwłaszcza w warunkach masowego kształcenia. Zbieranie danych oraz ich przetwarzanie (służą do tego całe pakiety programów komputerowych) wymaga odpowiednich kompetencji zarówno od nauczającego, dokonującego ewaluacji, jak i pracy zespołu wyspecjalizowanego w badaniach wyników ewaluacji w skali wydziału lub uczelni. W skład takiego zespołu (agendy) powinny wchodzić przede wszystkim osoby mające kompetencje merytoryczne odpowiednie do specyfiki kształcenia, ale także dobre przygotowani pedagodzy, czasem psychologowie, socjologowie oraz statystycy. Nie zwalnia to pozostałych osób od posiadania elementarnych wiadomości na temat narzędzi potrzebnych do właściwego interpretowania rezultatów otrzymanych z obliczeń.

Kolejnym etapem doskonalenia ewaluacji jest znajdowanie **odpowiednich sposobów wykorzystania wyników analiz danych na podstawie wnioskowania**. Należy przy tym uwzględnić tego, kto ma być ich beneficjentem. Innego podejścia wymaga bowiem wykorzystanie tych wyników przez samych nauczycieli, innego zaś przekazanie ich studentom, czy też osobom odpowiedzialnym za funkcjonowanie instytucji edukacyjnej. Opanowanie procedur związanych z tą składową ewaluacji jest, jak wykazaliśmy prezentując wypowiedzi studentów, równie konieczne jak sam pomiar i analiza jego wyników. Na tym etapie procesu ewaluacji szczególnie liczy się wybór właściwego sposobu komunikowania studentom wyników oraz wniosków z analiz. W wyborze sposobu komunikowania bardzo istotny jest aspekt aksjologiczny i psychologiczny – uwzględnienie kto, komu, co i jak komunikuje. Niezwykle ważne są uwagi, propozycje, sugestie czy wskazania co do dalszych działań podmiotu ewaluacji (studenta, grupy kształconych, nauczyciela). Wielu badanych studentów podkreśla, że mają one bardzo duży wpływ na motywowanie ich do dalszej pracy oraz poczucia satysfakcji z dokonań.

Zwróciliśmy uwagę na charakterystyczne dla nauczycieli sposoby przekazywania wniosków z analiz studentom, warunkowane przyjętymi przez nich wartościami, a także ich wiedzą psychologiczną, w tym wiedzą dotyczącą komunikowania się oraz motywacji. W komunikatach dotyczących wyników kształcenia zawarty jest zazwyczaj ładunek emocjonalny, a zatem czynnik mający silny wpływ na postawy i zachowania podmiotów ewaluacji – studentów. Sposób przekazywania studentom wyników analiz, to nie tylko komunikat dotyczący liczby punktów i otrzymanej oceny. Powinno to być także świadome działanie edukacyjne mające na celu stymulowanie odpowiedniej motywacji studentów do dalszego działania, wpływanie na samoocenę odbiorcy komunikatu, czyli komunikat dla studenta o aktualnych wynikach i dalszej pracy. Dobrze zaprojektowana i realizowana ewaluacja powinna ponadto wyposażać studentów w narzędzia myślowe niezbędne w wartościowaniu czy podejmowaniu decyzji. Zachowania nauczycieli oceniających pracę swoich studentów mogą modelować, często nawet w sposób nieświadomy, podobne ich zachowania, demonstrowane nie

tylko w sytuacjach szkolnych. Nauczyciele powinni być świadomi, że w uczelni utrwała się stosunek jednostki do wielu aspektów wartościowania, m.in. do obiektywności, sprawiedliwości – i oby jak najczęściej uczący się mogli korzystać z dobrych przykładów. Jednym z kryteriów właściwie realizowanej ewaluacji jest przecież to, w jakim stopniu ułatwia ona uczestnikom procesu kształcenia identyfikację tzw. mocnych i słabych stron własnej osoby oraz dokonywanie samooceny adekwatnej do posiadanych dyspozycji.

Wykazaliśmy, że ważną rolę dla jakości ewaluacji odgrywają też czynniki tworzące jej kontekst, które określiliśmy jako wspomagające jakość czynności związanych z ewaluacją. Ich rola jest przynajmniej komplementarna wobec jakości użytych metod i narzędzi pomiaru dydaktycznego, metod i narzędzi analiz otrzymanych wyników oraz wnioskowania. Do czynników znaczących w tym względzie zaliczyć trzeba: działanie zgodne uczestników normami etycznymi, przestrzeganie przez uczestników procesu kształcenia przyjętych regulaminów, standardów, właściwy sposób komunikowania się, okazywanie sobie wzajemnie szacunku, zachowanie form grzecznościowych. Sprzyja temu również przestrzeganie zasad dydaktyki, jak choćby podmiotowe traktowanie studentów, tzw. zasada warunków wstępnych. Niewątpliwie znaczenie mają także inne uwarunkowania, jak choćby dobór odpowiedniego miejsca i czasu przeznaczanego na ewaluację. Wszystkie te czynniki wyznaczają **kulturę organizacyjną** panującą w zespole dydaktyków realizatorów programu kształcenia, tworzą właściwą atmosferę towarzyszącą zajęciom dydaktycznym.

Jak udowodniliśmy, w osiągnięciu jakości kształcenia ważnym rodzajem ewaluacji jest **ewaluacja pracy nauczycieli**. Przedstawione zostały dwa typy tej ewaluacji: oparte na ankietowaniu studentów oraz badaniu dynamiki zapisów na przedmioty wybieralne. Podobnie jak w innych badaniach, wymagają one przestrzegania procedur ograniczających mogące wystąpić błędy, a zatem obniżyć trafność i rzetelność tej ewaluacji. Z przedstawionych argumentów wynika, że tylko regularne badanie jakości pracy dydaktycznej nauczycieli pozwala doskonalić użyte procedury. Innym problemem są skutki tego badania dla społeczności akademickiej. Systematyczne stosowanie tego rodzaju ewaluacji może być także przyczynkiem do demokratyzacji życia w uczelni. Ważnym czynnikiem jest doskonalenie umiejętności projektowania i skutecznego wykorzystywania różnorodnych metod i narzędzi ewaluacji, to bowiem, w jaki sposób nauczyciel ocenia swoich studentów również podlega ich ocenie. Jest bardzo ważne, by nauczyciel traktował ewaluację swojej pracy jako pomoc w doskonaleniu swego warsztatu dydaktycznego. Dobre funkcjonowanie ewaluacji pracy nauczycieli wymaga również, jak w przypadku wyników pracy studentów, kompleksowego przetwarzania danych w ramach uczelni, zatem niezbędne jest funkcjonowanie specjalnej agendy gromadzącej, przetwarzającej i udostępniającej wyniki tych badań.

Konkludując: jakość kształcenia w uczelniach wyższych wymaga, by tworzyli je nauczyciele akademicy dobrze przygotowani do realizacji zadań dydaktycznych. Kwalifikacje nauczycieli zawsze powinny być podwójne – merytoryczne oraz szeroko rozumiane pedagogiczne. Dobre wypełnianie zadań związanych z projektowaniem

i realizacją prawidłowo przebiegającej ewaluacji wymaga specjalistycznej wiedzy i umiejętności. Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli akademickich jest warunkiem doskonalenia procesu kształcenia, w tym doskonalenia procesu ewaluacji. Jeżeli uczelniom wyższym zależy na odpowiednio wysokiej jakości kształcenia, powinny tworzyć możliwości zatrudnionym w nich nauczycielom do instytucjonalnego przygotowania teoretycznego i praktycznego do zadań dydaktycznych oraz doskonalenia w tym zakresie.

Podejmowanie działania na rzecz jakości kształcenia jest wyrazem panującej w uczelni **kultury organizacyjnej**. Problem zaczyna się wtedy, gdy postawy, system wartości oraz normy niektórych członków organizacji nie odpowiadają przyjętym w niej standardom. Działania nastawione na doskonalenie kultury organizacyjnej uczelni trudno oddzielić od doskonalenia dydaktyki, zwłaszcza procedur ewaluacji wraz z towarzyszącym jej kontekstem.

Prawidłowo realizowany proces ewaluacji wspomagający jakość kształcenia uczelni wyższych wymaga różnorodności podejść metodologicznych, a zatem metod i narzędzi pomiaru dydaktycznego, uwzględniających zarówno rodzaj celów kształcenia zawartych w programach danej uczelni, jak i kontekst aksjologiczny, psychologiczny oraz komunikacyjny, w jakim są realizowane.

KWESTIONARIUSZ ANKIETY I

**OPINIE STUDIUJĄCYCH O PROCESIE EWALUACJI
(OCENIANIA)**

K M (*zakreśl właściwe*) Rok studiów

Wydział

Średnia ocen z ostatniego (zakończonego) semestru:.....

Satysfakcja z wybranego kierunku studiów: (*podkreśl właściwą odpowiedź*)
bardzo duża; duża; średnia; mała; brak satysfakcji.

Uzasadnij swoją odpowiedź:

Uważam za sprawiedliwe% ocen otrzymanych w ostatnim semestrze.

Dokonaj samooceny na 10-punktowej skali (traktując 10 jako ocenę najwyższą)
– **siebie** – jako **osoby**, z punktu widzenia Twego ideału osobowego: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7;
8; 9; 10;

– **siebie** – jako **studenta**, z punktu widzenia Twoich osiągnięć: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9;
10.

W trakcie sprawdzania i oceny moich postępów najbardziej pomaga mi, gdy
oceniający (*dokończ zdanie*)

W trakcie sprawdzania i oceny moich postępów najbardziej przeszkadza mi, gdy oceniamy (dokończ zdanie)

Na satysfakcjonujące mnie wyniki kształcenia najbardziej mobilizująco wpływa:

- **ocenie łagodne** (z lekką tendencją do przeceniania Twoich aktualnych wyników);
- **obiektywne** (w Twoim odczuciu odpowiadające Twoim aktualnym wynikom);
- **surowe** (z lekką tendencją do zawyżania stawianych Ci wymagań);

Podkreśl właściwą odpowiedź i uzasadnij ją.

W trakcie zajęć prowadzący zachęcał do wzajemnego sprawdzania prac przez studentów
bardzo często; często; rzadko; bardzo rzadko; nigdy (*podkreśl właściwą odpowiedź*)

W trakcie zajęć prowadzący zachęcał do dokonania samooceny własnej pracy
bardzo często; często; rzadko; bardzo rzadko; nigdy (*podkreśl właściwą odpowiedź*)

Nauczyciel powinien być oceniany przez uczących się – TAK, NIE (*podkreśl właściwą odpowiedź*)

Jeżeli tak, to ocena powinna dotyczyć przede wszystkim:

Od jakiego poziomu kształcenia uczący się powinni oceniać swoich nauczycieli:
szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia, studia wyższe, nie mam zdania
(*podkreśl właściwą odpowiedź*)

Inne uwagi dotyczące ewaluacji:

KWESTIONARIUSZ ANKIETY II

**OPINIE NAUCZAJĄCYCH O PROCESIE EWALUACJI
(OCENIANIA)**

K M (zakreśl właściwe) Nazwa szkoły

.....

Nauczany przedmiot (y)/kurs (y)

.....

Staż pracy nauczycielskiej.....

Satysfakcja zawodowa: (podkreśl właściwą odpowiedź)

bardzo duża; duża; średnia; mała; brak satysfakcji.

Uzasadnij swoją odpowiedź:

Uważam za w pełni **sprawiedliwe** –% ocen wystawionych przeze mnie w ostatnim semestrze.

Dokonaj samooceny na 10-punktowej skali (traktując 10 jako ocenę najwyższą)

– **siebie** – jako **osoby**, z punktu widzenia Twego ideału osobowego: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10;

– **siebie** – jako **nauczyciela**, z punktu widzenia stawianych sobie wymagań zawodowych: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10;

Najtrudniejsze w trakcie oceniania jest dla mnie (dokończ zdanie)

Z moich doświadczeń wynika, że najbardziej mobilizująco na wyniki kształcenia wpływa:

- **oceniające łagodne** (z lekką tendencją do przeceniania aktualnych wyników uczących się);
- **obiektywne** (odpowiadające aktualnym wynikom uczących się);
- **surowe** (z lekką tendencją zawyżania stawianych wymagań uczącym się);

Podkreśl właściwą odpowiedź i uzasadnij:

Stosujesz wzajemne sprawdzanie prac przez uczących się

bardzo często; często; rzadko; bardzo rzadko; .nigdy; (*podkreśl właściwą odpowiedź*)

Zachęcasz uczących się do dokonania samooceny własnej pracy

bardzo często; często; rzadko; bardzo rzadko; nigdy; (*podkreśl właściwą odpowiedź*)

Na Twoich zajęciach podejmowane są próby **podpowiadania**

bardzo często; często; czasami; sporadycznie; nigdy; nie wiem;
(*podkreśl właściwą odpowiedź*)

Na Twoich zajęciach podejmowane są próby **ściągnięcia**

bardzo często; często; czasami; sporadycznie; nigdy; nie wiem;
(*podkreśl właściwą odpowiedź*)

Nauczyciel powinien być oceniany przez uczących się – TAK, NIE (*podkreśl właściwą odpowiedź*)

Jeżeli tak, to ocena powinna dotyczyć przede wszystkim:

Od jakiego poziomu kształcenia uczący się mogą oceniać swoich nauczycieli:

szkoła podstawowa, gimnazjum, szkoła średnia, studia wyższe

(podkreśl właściwą odpowiedź)

Inne uwagi dotyczące ewaluacji (oceny):

POSTAWY STUDIUJĄCYCH WOBEC WYBRANYCH ZACHOWAŃ W TRAKCIE EWALUACJI

1. Na zajęciach, w których uczestniczysz podejmowane są próby **podpowiadania**
(*podkreśl właściwą odpowiedź*)

bardzo często; często; rzadko; sporadycznie; nigdy; nie mam zdania.

2. Na zajęciach, w których uczestniczysz podejmowane są próby **ściągnięcia**
(*podkreśl właściwą odpowiedź*)

bardzo często; często; rzadko; sporadycznie; nigdy; nie mam zdania.

3. Wyraż swoją opinię o poniższych zachowaniach studentów (*zakreślając X w odpowiedniej kolumnie*)

Rodzaj zachowania	Uważam za:		Wybór odpowiedzi A lub B zależy od okoliczności	Nie mam zdania
	dopuszczalne A	niedopuszczalne B		
Ściąganie				
Przystąpienie do egzaminu bez przygotowania				
Wyłudzenie zaliczenia				
Przedstawienie do zaliczenia pracy nie przez siebie wykonanej				

Uwagi:

Rok studiów..... Wydział.....

Załącznik 4

ZADANIE I

1. Określ przybliżony procentowy udział sposobów wykorzystania interpersonalnej przestrzeni między nauczycielem a studentem, które spotykasz w uczelni; skomentuj przynajmniej trzy z nich.

Rodzaj sfery	Jak jest	Jak powinno być
Sfera publiczna – nauczyciel siedzi za biurkiem	%	%
Sfera społeczna – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek	%	%
Sfera osobista – nauczyciel chodzi po całej sali	%	%
Sfera intymna – nauczyciel podchodzi do każdego studenta	%	%
Subsfera – nauczyciel nawiązuje kontakt dotykowy z studentem	%	%
Razem	100%	100%

(Za: A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002, ASTRUM).

2. Określ przybliżony procentowy udział poszczególnych interakcji nauczyciel–student, z którymi spotykasz się w uczelni; skomentuj przynajmniej trzy z nich

Model interakcji nauczyciel (N) – student (S)	Jak jest	Jak powinno być
<i>Ześrodkowany na nauczycielu:</i> N – mówi, S – słuchają, nie występuje interakcja między uczącymi się	%	%
<i>Wykład – dyskusja</i> Interakcja werbalna N–S, nauczyciel sprawuje funkcję kierującą (stawia pytania, słucha, udziela odpowiedzi itp.)	%	%
<i>Nauka aktywna</i> Interakcja między N a S – dyskusja i współpraca, informacje zwrotne w obu kierunkach oraz między studentami; nauczyciel może pełnić funkcję eksperta	%	%
<i>Nauka aktywna – niezależne planowanie</i> Praca w małych grupach, komunikacja między wszystkimi; nauczyciel pełni funkcję eksperta	%	%
<i>Grupa ześrodkowana na zadaniu</i> Brak struktury hierarchicznej, działalność oparta na współpracy	%	%
<i>Praca niezależna</i> Każdy student pracuje niezależnie, brak interakcji	%	%
Razem	100%	100%

(Za: A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002, ASTRUM).

RADY DLA NAUCZYCIELI

1. Podczas pierwszych lekcji:

- Zapropionować uczącym się, aby napisali kilka zdań o sobie (nawet anonimowo):
 - o swoich zainteresowaniach (także artystycznych, sportowych), co czytają oglądają, słuchają;
 - kim chcieliby zostać, co robić, czego dokonać;
 - jakie mają warunki do uczenia się w domu;
 - czym zajmują się ich rodzice;
 - czego chcieliby się nauczyć;
 - jaką mają wiedzę z danego przedmiotu, jaka jest ich wiedza niezbędna do zrealizowania celów kształcenia (może to być krótki test nawet anonimowy);
 - kto im w klasie imponuje.
 - Przedstawić uczącym się – dla prowadzonego przedmiotu – sytuację odniesienia, cele ogólne, zasady i metody ewaluacji; w miarę szczegółowo przedstawić ewaluację końcową.
2. Już na pierwszej lekcji zadać pracę domową i sprawdzić ją przed następną lekcją, aby przyzwyczaić uczących się do pracy.
Jeśli uczeń opuści lekcję lub się do niej nie przygotowuje, starać się dowiedzieć o powody i zaoferować osobistą pomoc.
 3. Oddawać poprawione prace tak szybko, jak to możliwe; uwagi przekazywać w formie osobistej; unikać złośliwości; zalecać poprawienie błędów i ponowne przedstawienie pracy.
 4. Pomóc uczącym się w „przestawieniu” na twój przedmiot – np. zaczynać każdą lekcję anegdotą, dowcipem, jakąś interesującą, kontrowersyjną tezą, rysunkiem.
 5. Zorganizować grupy uczących się mające na celu wzajemną pomoc i informację (niech to deklarują publicznie).
 6. Zdobyć zdjęcie każdego ucznia i np. na ksero wykonać tableau klasy.
 7. Zachęcać uczących się do stawiania pytań, które nauczyciel zapisuje na tablicy i na które odpowiada w trakcie lekcji.
 8. Mieć w klasie skrzynkę, do której uczący się może wrzucić po każdej lekcji własne sugestie dotyczące realizacji przedmiotu.
 9. Pamiętać, aby okresowo przeprowadzać ankietowanie, brać pod uwagę odpowiedzi i sugestie, stosować je w nauczaniu.
 10. Być dobrze przygotowanym do każdej lekcji; na podstawie pytań uczących się i programu zaproponować tematy zajęć do wyboru.
 11. Zachęcać uczniów, żeby przynosili do klasy i eksponowali w wyznaczonym miejscu wycinki z gazet i inne materiały dotyczące przedmiotu.
 12. Pamiętać, że „Kto mieczem wojuje, od miecza ginie!” Nauczyciel nie powinien walczyć z uczniem. Raczej użyć jego zachowania do urozmaicenia lekcji. Na

przykład uczeń, który rzuca papierkami nie usprawiedliwia swojego postępowania, ale demonstruje całej klasie to niedozwolone zachowanie. Długość tej demonstracji wzrasta przy każdym kolejnym wykroczeniu. Konsekwencja jest najlepszą metodą zmiany postępowania ucznia. Przeszkadzającego ucznia nauczyciel może także poprosić, żeby mu pomógł prowadzić lekcję.

13. Być w klasie przed „dzwonkiem”.

W sformułowaniu Rad wykorzystano materiały prof. H. Niedzielskiego z Uniwersytetu Baptistycznego w Hongkongu.

Załącznik 6

Częstość wyborów *Rad dla nauczycieli* H. Niedzielskiego przez studentów i nauczycieli, %

Rady *)	Studenci N = 296	Nauczyciele N = 172
1. Podczas pierwszych lekcji	12,1 II**	15,0 I
2. Już na pierwszej lekcji zadać pracę domową	9,7 IV	9,1 IV
3. Oddawać poprawione prace tak szybko	16,5 I	12,8 III
4. Pomóc uczniom w „przestawieniu się” na swój przedmiot	5,8	6,6
5. Zorganizować grupy uczniów	9,5 V	4,7
6. Zdobyć zdjęcie każdego z uczniów	1,5	0,3
7. Zachęcać uczniów do stawiania pytań	9,5	6,6
8. Mieć w klasie skrzynkę	7,5	8,8
9. Pamiętać, aby okresowo przeprowadzać ankietowanie	3,4	2,5
10. Być dobrze przygotowany do każdej lekcji	7,5	9,1 IV
11. Zachęcać uczniów, żeby przynosili	5,3	8,4
12. Pamiętać, że „kto mieczem wojuje od miecza ginie”	1,0	1,8
13. Być w klasie przed „dzwonkiem”	10,7 III	14,3 II
Razem	100%	100%

*) Pełna treść *Rad* patrz Załącznik 5.

***) Cyfrą rzymską zaznaczono *Radę* wybieraną najczęściej.

Wykaz wydziałów Politechniki Wrocławskiej

W1 – Wydział Architektury

W2 – Wydział Budownictwa Lądowego i Wodnego

W3 – Wydział Chemiczny

W4 – Wydział Elektroniki

W5 – Wydział Elektryczny

W6 – Wydział Geoinżynierii, Górnictwa i Geologii

W7 – Wydział Inżynierii Środowiska

W8 – Wydział Informatyki i Zarządzania

W9 – Wydział Mechaniczno-Energetyczny

W10 – Wydział Mechaniczny

W11 – Wydział Podstawowych Problemów Techniki

W12 – Wydział Elektroniki Mikrosystemów i Fotoniki

LITERATURA

- Aleksander Z., Bauman T., Rutkowiak J. (1991), *Etos nauczycielski jako zapoznana problematyka pedagogiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, Nr 1.
- Arends R.I. (1995), *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa, WSiP.
- Argyle M. (1991), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Warszawa, PWN.
- Armstrong M. (2000), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, tłum. A. Unterschuetz, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Aronson E. (1995), *Człowiek, istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Warszawa, PWN.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, t. I. A. i W. Bezwińscy, Poznań, Zysk i S-ka.
- Asch S.E. (1962), *Nacisk grupy na modyfikację i wypaczenie sądów*, [w:] A. Malewski (wybór), *Zagadnienia psychologii społecznej*, Warszawa, PWN.
- Augustyniak-Kopka J. (1992), *Tolerancyjni, nietolerancyjni, obojętni*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkie.
- Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz, Warszawa, PWN.
- Bachtin M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, przeł. D. Ulicka, Warszawa, PIW.
- Banach Cz. (1995), *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Toruń, Wyd. Edukacyjne akApat.
- Banajski R. (2001), *Treści aksjologiczne kodeksów etycznych regulujących sferę życia gospodarczego*, [w:] Gasparski W. i Dietl J., *Etyka biznesu w działaniu. Doświadczenia i perspektywy*, Warszawa, PWN.
- Banathy B. (1994), *Projektowanie systemów edukacji. Podróże w przyszłość*, przek. M. Bazewicz, Wrocław, Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- Bandura A., Schunk D.H. (1981), Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. No. 3, s. 586–598.
- Bartz B. (2000), *Międzynarodowa certyfikacja jakości kształcenia*, Płock, Wyd. Nauk. NOVUM.
- Bauman T. (1995), *O możliwości zastosowania badań jakościowych w badaniach pedagogicznych*, [w:] T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Wyd. Żak.
- Bauman Z. (1995), *Wolność*, przekł. J. Tokarska-Bakir, Kraków, Wyd. Znak.
- Bauman Z. (1996), *Etyka ponowoczesna*, przekł. J. Bauman-Barman, J. Tokarska-Bakir, Warszawa, PWN.
- Bauman Z. (1996), *Socjologia*, przeł. J. Łoziński, Poznań, Zysk i S-ka.
- Bednarkowa W., Wlazło S. (1997), *Mierzenie jakości pracy szkoły*, Wrocław, Wyd. MarMar.
- Bereźnicki F., Denek K., Świrko-Pilipczuk J. (red.) (2005), *Procesy uczenia się i ich uwarunkowania*, Agencja Wyd. KWADRA, Szczecin.
- Berlin I. (1991), *Dwie koncepcje wolności i inne eseje*, przeł. H. Bartoszewicz, Warszawa, Res Publica.
- Berne E. (1997), *W co grają ludzie*, przeł. P. Izdebki, Warszawa, PWN.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, przeł. A. Piotrkowski, Z. Bokszański, Warszawa, PIW.
- Biała Księga* (1997), *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, tłum. K. Pachniak, R. Piotrowski, Warszawa, Wyd. WSP TWP.
- Białecki I. (2001), *Misja*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*. Słownik tematyczny, red. M. Wójcickiej, Warszawa, Wyd. Przemysłowe WEMA.
- Białecki I. (2001), *Reformowanie szkoły wyższej – kierunki polityki*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 1.
- Biehle J. (1995), Building Self – Esteem. <http://www.ashland.com.recipes/>
- Blalock H.M. (1975), *Statystyka dla socjologów*, tłum. M. Tabin i inni, Warszawa, PWN.
- Blanchard K., O'Connor M. (1998), *Zarządzanie poprzez wartości*, tłum. D. Bakalarz, Studio Emka Warszawa.
- Blaug M. (1985), *Metodologia ekonomii*, tłum. B. Czarny, Warszawa, PWN.

- Bloom A. (1997), *Umysł zamknięty*, tłum. T. Bieroń, Poznań, Zysk i S-ka.
- Błahut T. (2000), *Sukces sposobem na życie?* [w:] R. Kwaśnica, ASSA. *Czym może być szkoła?* Wrocław, Tow. Działań dla Samorozwoju.
- Błahut T. (2005), *Świat wartości młodzieży szkół wyznaniowych*, [w:] *Aksjologiczne aspekty ewaluacji w procesie kształcenia*, red. K. Ciekot, R. Jasiński, W. Horyń, Wrocław, Drukarnia WSOWLąd.
- Bonstingl J.J. (1999), *Szkoły jakości. Wprowadzenie do Total Quality Management w edukacji*, tłum. M. Umińska, Warszawa, CODN.
- Borremans J., Mounsi J-Y (2000), *Learning Organization: from the Inside to the Outside* (maszynopis powiel.).
- Botkin J.W., Elmandrja M., Malitza M. (1982), *Uczyć się – bez granic*, tłum. M. Kukliński, Warszawa, PWN.
- Bouzvokina O. (2001), *Student's Self – Evaluation Mechanism and Teacher's Role In Building it*, <http://www.pdf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucilel/ref/bouzvokina.html>
- Bowers J.F. (1983), *Dlaczego matematycy są ekscentryczni?* New Scientist nr 12.
- Boyd R. T. (1989), *Improving Teacher Evaluations*, <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=1&n=7>
- Brockfield St.D. (1990), *The Skillful Teacher*. San Francisco, Oxford, Jessey – Boss Publ.
- Broniewska G. (2003), *Szkoły jakości w uczelniach i bibliotekach akademickich*, [w:] *Współczesne zarządzanie*, nr 3.
- Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa, PWN.
- Bruce S. (2000), *Socjologia*, tłum. M. Stopa, Warszawa, Pruszyński i Sp.
- Bruner J.S., Tiagiuri R. (1954), *The perception of people*, [w:] Lindzey (ed.) *Handbook of social psychology*, Cambridge, Addison–Wesley.
- Bryzgałski P. (1999), *Kształt naszego życia nadają wartości*, Edukacja i Dialog.
- Brzezińska A. (1973), *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3.
- Brzezińska A. (1999), *Edukacja jako czynnik zmiany społecznej*, [w:] S. Kowalik, H. Sęk (red.) *Psychologiczne aspekty problemów społecznych*, Poznań, Wyd. Humaniora.
- Brzezińska A. (2004), *Budowanie projektu kierunku studiów: zasady i etapy pracy*, [w:] Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaz A. (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa, AKADEMICA, Wydawnictwo SWPS.
- Brzezińska A. (2004), *Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia*. [w:] Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaz A. (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa, AKADEMICA, Wydawnictwo SWPS.
- Brzezińska A. (2004), *Procedura i techniki ewaluacji*, [w:] Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaz A. (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa, AKADEMICA, Wydawnictwo SWPS.
- Brzezińska A., Brzeziński J. (2000), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
- Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaz A. (red.) (2000), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa, AKADEMICA, Wydawnictwo SWPS.
- Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaz A. (red.) (2004), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa, AKADEMICA, Wydawnictwo SWPS.
- Brzeziński J. (1996), *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa.
- Brzeziński J. (2000), *Rozważania o uniwersytecie*, [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, J. Brzeziński i Z. Kwieciński, Toruń Wyd. UMK.
- Brzeziński J. (2003), *Etyczny kontekst ewaluacji jakości kształcenia w szkołach wyższych*, [w:] *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, AKADEMICA Wydawnictwo SWPS, Warszawa.
- Brzeziński J., Eliaz A. (red.) (2003), *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, AKADEMICA Wyd. SWPS, Warszawa.
- Brzeziński J., Siuta J. (red) (1997), *Społeczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych*, Wybór tekstów. Poznań, Wyd. UAM.

- Buber M. (1992), *Ja i Ty, Wybór pism filozoficznych*, tłum. J. Doktor, Warszawa PAX.
- Buber M. (1993), *Problem człowieka*, przeł. J. Doktor, Warszawa, PWN.
- Buchner-Jeziorska A. i Macioł S. (red.) (2003), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Doświadczenia i badania AGH*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza SGH.
- Burgoon J.K., Koper R.J. (1984), *Nonverbal and Relational Communication Associated with Reticence*, *Communication Research* Vol. 10, No. 4, s. 601–626.
- Cangelosi J., S. (1991), *Evaluation Classroom Instruction*, New York–London.
- Carothers T. (2000), *Spoleczeństwo obywatelskie*, *Perspektywy*. „Deutschland” nr 5.
- Chmielecki A. (2001), *Wartości i interesy: prolegomena do etyki biznesu*, [w:] W. Gasparski, Dietl J. (red.), *Etyka biznesu. Doświadczenia i perspektywy*, Warszawa, PWN.
- Chwirut S. (2003), *Wprowadzenie: standardy oceny jakości kształcenia – perspektywa Uniwersyteckiej Komisji Akredytacyjnej*, [w:] Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaz A. (red.) (2000), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa, AKADEMICA Wydawnictwo SWPS.
- Cialdini R. (1994), *Wywieranie wpływu na ludzi*, tłum. B. Wojciszke, Gdańsk, GWP.
- Cianciara J., Uścińska B. (1998), *Komunikacja społeczna. Komunikowanie się z mediami w praktyce*, Wrocław, Astrum.
- Ciekot K. (1996), *Humanistyczne przedmioty wybieralne jako składowa programu kształcenia w uczelni technicznej*, [w:] *W poszukiwaniu modelu oświaty w okresie przemian*, red. A. Zająca, t. 2, Rzeszów, Wojewódzki Ośrodek Politechniczny.
- Ciekot K. (1997a), *Kilka uwag o systemie ewaluacji programów kształcenia i ich realizatorów*, [w:] *Zapewnianie jakości kształcenia. Wstęp do samooceny*, red. M. Wójcicka, Warszawa, ISP.
- Ciekot K. (1997b), *Nauczyciel wobec wolności i powinności*, [w:] *Wobec wolności*, praca zbiorowa pod red. M. Reut. Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Ciekot K. (1997c), *Wybieralność przedmiotów – z perspektywy studentów*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* nr 10.
- Ciekot K. (2003), *Wykorzystanie kamery video w realizacji wybranych celów kursu komunikowania się*, [w:] *Edukacja informacyjna. Nowoczesne technologie informacyjne w procesie kształcenia i wychowania*, red. K. Wenty, E. Pyrzyckiej. Szczecin, Oficyna Wyd. CdiDN.
- Ciekot K. (2004), *Wspomaganie umiejętności związanych z autoprezentacją*, [w:] *Doskonalenie kompetencji edukacyjnych. Jakość kształcenia w szkole wyższej*, praca zbiorowa pod red. B. Sitarskiej, Siedlce, Wyd. Akademii Podlaskiej.
- Ciekot K. (2005), *Aksjologiczny wymiar procesu ewaluacji*, [w:] *Aksjologiczne aspekty ewaluacji w procesie kształcenia*, red. K. Ciekot, R. Jasiński i W. Horyń, Wrocław, Drukarnia WSOWLąd.
- Ciekot K., Jasiński R. (1983), *Próba optymalizacji metod doboru do studiów wyższych*, *Dydaktyka Szkoły Wyższej* nr 1, s. 121–135.
- Ciekot K., Jasiński R. (1997), *Kurs komunikacji społecznej jako składowa programu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, red. H. Kwiatkowskiej i M. Szybisz, *Studia Pedagogiczne* LXII.
- Ciekotowa K. (1994), *Ewaluacja w procesie kształcenia*, [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, red. M. Reut, t. 1, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- Ciekotowa K., Jasiński R. (1990), *Rekrutacja i kwalifikowanie na studia a efektywność systemu edukacyjnego*, Warszawa, PWN.
- Ciekotowa K., Jasiński R. (1985), *Kursy przygotowawcze jako element systemu rekrutacji*, „*Życie Szkoły Wyższej*”, nr 5.
- Ciekotowa K., Jasiński R. (1994), *Warunki twórczej postawy nauczyciela*, [w:] *Przygotowanie studentów do twórczego nauczania matematyki*, Wrocław, OBP.
- Ciekotowa K., Jasiński R., Pachulicz-Pawlikowska D., Sroga Z. (1988), *Samoocena a ocena uzdolnień intelektualnych studentów*, Wrocław, Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- Cieślak K. (1988), *Typologie związków małżeńskich wg E. Shostroma i J. Kavanaugha*, *Nowiny Psychologiczne*, nr 4 (57).
- Cofer E.N., Appley M.H. (1972), *Motywacja: Teoria i badania*, tłum. K. Rosner i inni, Warszawa, PWN.

- Cress M.Ch. (2002), *Assessment and Testing: Measuring Up to Expectations*, ERIC Digest, <http://ericae.net/edo/ED391559.htm> 02-08-10
- Czarnecki Z.J. (1987), *Idiografizm*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław, Ossolineum.
- Czerepaniak-Walczak M. (2001b), *Kompetencja*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym*, Słownik tematyczny, red. M. Wójcickiej. Warszawa, Wyd. CBPNiSzW Uniwersytet Warszawski.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *O celach akademickiej edukacji (z perspektywy emancypacyjnej teorii pedagogicznej)*, Pedagogika Szkoły Wyższej, Szczecin–Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (1996), *Wolność w wychowaniu jako przedmiot zawodowej refleksji nauczyciela wychowawcy*, Rocznik Pedagogiczny, t. 19.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, E. Kubiak-Szymborska (red.) Bydgoszcz, Wyd. WSP.
- Czerepaniak-Walczak M. (2001a), *Badanie w działaniu akademickim; możliwości zastosowań w procesie podnoszenia jakości pracy uczelni*, Rocznik Pedagogiczny, t. 24, red. M. Dudzikowej i T. Lewowickiego, Warszawa, PWN.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty*, Rocznik Pedagogiczny, t. 20, red. M. Dudzikowej.
- Czeropska M. (1995), *Procesy ewaluacyjne w pracy nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, red. G. Koć-Seniuch. Białystok, Wyd. Uniwersytetu Białostockiego.
- Czeropska M. (2000), *Procesy ewaluacyjne w pracy nauczyciela – wybory, oceny, samooceny*, praca doktorska, pod kierunkiem G. Koć-Seniuch, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Daggett W. R. (2001), *Studenci w XXI wieku*, www.daggett.com
- Davis M. H. (1999), *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak, Gdańsk, GWP.
- Davis R., Alexander L., Yelon L. (1983), *Konstruowanie systemu kształcenia*, tłum. J. Łaszcz, Warszawa, PWN.
- Dąbek M. (1994), *Wiara we własne możliwości, czyli sposób doświadczania sukcesów i niepowodzeń przez polskich menedżerów*, [w:] *Psychologia sukcesu*, praca zbiorowa, red. S. Witkowskiego. Warszawa, PWN.
- Dąbrowski S. (1986), *Repetycje na temat sprawiedliwości*. „Znak”, Rok XXXVIII, nr 7–8.
- Deci E.L., Ryan R.M. (1980), *The Empirical Explanation of Intrinsic Motivation Processes*. Advance in Experimental Social Psychology.
- Delors J. (red) (1998), *Edukacja, jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku. Tł. W. Rabczuk, Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Denek K. (1986), *Znaczenie badań nad efektywnością kształcenia w unowocześnianiu procesu nauczania – uczenia się*, Oświata Dorosłych, nr 5.
- Denek K. (1994), *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań–Toruń, Wyd. EDYTOR.
- Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń, Wyd. Edukacyjne akApit.
- Denek K. (1999), *Wykład w działalności zawodowej nauczycieli akademickich*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowej, Kraków–Łowicz, IMPULS.
- Denek K. (2002), *Reforma systemu edukacji szkolnej*, [w:] *Technologia informacyjna w polskiej edukacji. Stan i zadania*, Toruń, Wyd. A. Marszałek.
- Depta H., Gieseke W., Góralska R., Pólturzycki J., Reichel J., Stock H., Wesołowska E.A. (2001), *Kultura studiowania. Studium porównawcze*, Warszawa, Wyd. Akademickie „Żak”.
- Detz J. (2001), *Sztuka przemawiania*, tłum. J. Bartosik, GWP, Gdańsk.
- Dewey J. (1972), *Demokracja i wychowanie*, tłum. Z. Doroszowa, Wrocław, Ossolineum.
- Dilthey (2004), *Budowa świata historycznego w naukach humanistycznych*, Wyd. Słowo/obraz terytoria, Warszawa.
- Dobek-Ostrowska B. (1999), *Podstawy komunikowania społecznego*, Wrocław, Wyd. Astrum.
- Dobre obyczaje w nauce*, (1994), *Zbiór zasad i wytycznych*, Warszawa, PAN.

- Drucker P.F. (1993), *Post-capitalist Society*, Oxford.
- Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Wyd. Moderski i S-ka, Poznań.
- Dubos R. (1986), *Pochwała różnorodności*, tłum. E. Krasiński, Warszawa, PIW.
- Dudzikowa M. (1987), *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Warszawa, WsiP.
- Dudzikowa M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków.
- Dudzikowa M. (red.) (1996), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem, obszary napięć i typy interakcji*, Kraków.
- Duraj-Nowakowa K. (1996), *Profesjonalizacja studiów przez teorie i praktyki pedagogiczne*, Łowicz, Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna.
- Duraj-Nowakowa K. (1997), *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków, Wyd. Naukowe WSP.
- Duraj-Nowakowa K. (2005), *Źródła podejść do pedagogiki, Zarys problemów*, Kielce, Wyd. ŚŚW.
- Duraj-Nowakowa K. (1996), *Procedura modelowania systemowego w dydaktyce*, Wyd. Edukacyjne, Kraków.
- Duraj-Nowakowa K. (2000), *Systemologiczne inspiracje pedeutologii*, Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu*, Poznań, Wyd. UAM.
- Dylak S. (1997), *Komunikowanie się między nauczycielem a uczniem. Dwa światy – jeden język?*, [w:] *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, red. H. Kwiatkowskiej i M. Szybisz, Studia Pedagogiczne LXII.
- Dylak S. (2000), *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Warszawa.
- Dziemianowicz M. (2000), *Kilka refleksji o nauczycielu szczęśliwym*, [w:] R. Kwaśnica, ASSA. *Czym może być szkoła?* Wrocław, Tow. Działań dla Samorozwoju.
- Dzikiewicz-Gazda U. (2004), *O negocjacjach w edukacji*, [w:] *Student jako ważne ogniwo jakości kształcenia*, praca zbiorowa pod redakcją K. Jankowskiego. B. Sitarskiej, C. Tkaczuka. Siedlce, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.
- Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, (1998), Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI Wieku, pod przew. J. Delorsa, tłum W. Rabczuk, Warszawa.
- Edukacja wobec wyzwań XXI wieku*, (1996), red. I. Wojnar i J. Kubina, Komitet Prognoz „Polska XXI wieku” przy Prezydium PAN, Warszawa, ELIPSA.
- Eisner E.W. (1979), *The educational imagination. On the design and evaluation of schools programs*, New York, Allyn and Bacon.
- Eisner J.R. (1981), *Interpersonal attributions*, [w:] H. Tajfel and C. Fraser (eds.) *Introducing social psychology*, Penguin Books.
- Emmert P., Barker L.L. (1989), *Measurement of Communication Behavior*, Longman, New York & London.
- Evaluating Teams (2001), <http://www.vta.spcomm.uiuc.edu/TWT/twt-15.html>
- Faure E. (red.), (1975), *Uczyć się, aby być*, Warszawa, PWN.
- Fiedor B. (1991), *Kierunki rozwoju współczesnej ekonomii*, Wydawnictwo AE we Wrocławiu, Wrocław.
- Fish D., Brockman H. (1992), *Nowe podejście do kształcenia nauczycieli*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, cz. II, red. Z. Kwiecińskiego, Toruń, Wyd. UMK.
- Fiske J. (1999), *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, tłum. A. Gierczak, Wrocław, Astrum.
- Five Myths of Teacher Evaluation*, <http://www.teachervaluation.net/Essey/fivemyth.html>
- Folkierska A. (1992), *Filozofia w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak Warszawa, PWN.
- Frankl E. (1984), *Homo patients. Logoterapia i jej kliniczne zastosowanie. Pluralizm nauk o jedności człowieka*, tłum. R. Czrnecki, Z.J. Jaroszewski, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax.
- Fromm E. (1997), *Mieć czy być*, tłum. J. Karłowski, Poznań, Dom Wyd. REBIS.
- Fromm E. (2005), *Niech się stanie człowiek*, tłum. R. Saciuk, Warszawa, PWN.
- Gadamer H. G. (1992), *Antropologiczne podstawy wolności człowieka*, [w:] *Dziedzictwo Europy*, red. A. Przyłębskiego, Warszawa, Wyd. Spacia.

- Gagné R., Briggs L., Wager W. (1992), *Zasady projektowania dydaktycznego*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa, WsiP.
- Gajos L. (2001), *Etyczne problemy związane z systemem okresowych ocen pracowników w firmie*, [w:] Gasparski W. i Dietl J. (red), *Etyka biznesu. Doświadczenia i perspektywy*, Warszawa, PWN.
- Galar R. (1997), *Uniwersytet jako narzędzie adaptacji cywilizacyjnych*, [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, red. H. Samsonowicza. Warszawa, Wyd. Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Galloway Ch. (1988), *Psychologia uczenia się i nauczania*, tłum. J. Radzicki, Warszawa, PWN.
- Gałdowa A., (1995), *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Kraków, Wydawnictwa Księgarni Akademickiej.
- Gasparski W., Dietl J. (2001), *Etyka biznesu. Doświadczenia i perspektywy*, Warszawa, PWN.
- Gatnar E., Walesiak M. (2003), *Pomiar statystyczny*, Wrocław, Wyd. AE.
- Gebert K. (1985), *Adaptacja – integracja – samorealizacja*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej”, nr 2.
- Geśicki J. (1992), *Jak nie zwariować w szkole*, Warszawa, Wyd. Interium.
- Gilly M. (1987), *Nauczyciel – uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa, PWN.
- Glass G. V. (Ed) (1997), *Wolność akademicka, treść i ewaluacja studencka zajęć*, <http://olam.ed.asu.edu/apaa/v5n6.html>
- Gliszczyńska X. (1983), *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Wrocław, Ossolineum.
- Gnitecki J. (1993), *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra.
- Gnitecki J. (1996a), *Elementy badań pedagogiki hermeneutycznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra.
- Gnitecki J. (1996b) *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra.
- Gnitecki J. (2001), *Przemiany metodologii badań pedagogicznych*. Rocznik Pedagogiczny, t. 24, red. M. Dudzikowej, T. Lewowickiego, Warszawa, PWN.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Gołąb A., Reykowski J. (1985), *Studia nad rozwojem standardów ewaluacyjnych*, Wrocław, Ossolineum.
- Gołębiak D.B. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli; wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań, Wyd. EDYTOR.
- Goriszowski W., Kowolik P. (1999), *Ocena procesu dydaktycznego nauczycieli akademickich przez studentów*, [w:] *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, red. K. Duraj-Nowakowej, Kraków–Łowicz, Oficyna Wyd. „Impuls”.
- Góralski A. (1976), *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii*, Warszawa, PWN.
- Górniewicz J. (1997), *Samorealizacja jako doświadczenie podmiotowości*, [w:] *Doświadczenie wartości samego siebie w procesach edukacyjnych*, A.M. de Tchorzewski (red.), Bydgoszcz.
- Górniewicz J. (2001), *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność. Podmiotowość. Samorealizacja. Tolerancja. Twórczość. Wyobraźnia*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Grabowski M. (1990), *Jak „zaczepiają” nas wartości poznawcze*, [w:] *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, red. L. Kołakowski, Warszawa, Res Publica.
- Griffin E. (2003), *Podstawy komunikacji społecznej*, tłum. O. i W. Kubińscy, M. Kacmajor, Gdańsk, GWP.
- Grygiel S. (1986), *Sprawiedliwość i miłosierdzie*, „Znak”, Rok XXXVIII, nr 7–8.
- Guilbert J.J. (1983), *Zarys pedagogiki medycznej*, tłum. red. S. Orzeszyny, Warszawa, PZWL.
- Guilford J.P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czerniawska i inni, Warszawa, PWN.
- Guilford K. (1984), *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, tłum. J. Wojtyniak, Warszawa, PWN.
- Gurycka A. (1989), *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, [w:] *Wychowanek jako podmiot działań*, (red. M. Kofta), Warszawa, Wyd. UW.
- Gutek G.L. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk, GWP.
- Hall C.S. i Lindley G. (1990), *Teorie osobowości*, Warszawa, PWN.
- Hall E.T. (1987), *Bezgłośny język*, tłum. R. Zimand, A. Skarbińska, Warszawa, PIW.
- Hamrol A. (2002), *Praktyka zarządzania jakością w przedsiębiorstwie*, [w:] Hamrol A., Mantura W. (red.), *Zarządzanie jakością: teoria i praktyka*, Warszawa, PWN.
- Hamrol A., Mantura W. (1998), *Zarządzanie jakością teoria i praktyka*, Warszawa, PWN.

- Harvey J.H., Smith W.P. (1977), *Social psychology: An attribution approach*, Saint Louis.
- Haven J. (2000), Teacher Evaluation Rubric. <http://www.meps.k12.md.us/departments/personal/TE/standard>
- Hendryk C. (2000), *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*, Szczecin, Oficyna Wyd. ROKP.
- Hiemstra R., Sisco B. (1990), *Individualizing Instruction. Making Learning Personal, Empowering and Successful*, San Francisco, Oxford.
- Hiszpańska B., (1999), *Sytuacja obecna i kierunki zmian w kształceniu nauczycieli*, [w:] Biuletyn Informacyjny Centralnego Ośrodka Metodycznego Studiów Nauczycielskich. Nr 13/14, Kraków.
- Hodge B. (1993), *Teaching as Communication*, London and New York.
- Horney K. (1976), *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, tłum. H. Grzegółowska, Warszawa, PWN.
- Hornowska E. (2003), *O pomiarze jakości usług w obszarze edukacji*, [w:] Brzeziński J. Eliaz A. (red.) *Ocena wewnętrzna i zewnętrzna jakości kształcenia w szkołach wyższych*, Warszawa, ACADEMICA Wyd SWPS.
- Huizinga J., (1998), *Homo ludens*, tłum. M. Kurecka, W. Wirpsza, Czytelnik, Warszawa.
- Infante D., Rancer A., Womack D., (1993), *Building Communication Theory*, Waveland Press.
- Ingarden R. (1972), *Książeczka o człowieku*, Kraków, Wyd. Literackie.
- Irek W. (2005), *Spoleczność w świetle rozumu i wiary*, Wrocław, PWT.
- Jablecka J. (1998), *Zmiany w systemach zarządzania uniwersytetami w wybranych krajach Europy*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 12.
- Jankowski K. (1975), *Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej*, Warszawa, PIW.
- Jankowski K., Sitarska B. (2000), *Metody ewaluacji jakości kształcenia na przykładzie szkoły wyższej*, [w:] *Jakość kształcenia w perspektywie wejścia Polski do Unii Europejskiej*, Płock, Wyd. Naukowe NOVUM.
- Janowski (1986), *Ukryty program szkoły*, W Drodze, nr 10.
- Janowski A. (1980), *Wdrożeniowe i ewaluacyjne badania zjawisk oświatowych*, Badania Oświatowe, nr 2.
- Janowski A. (1988), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, PZWSz.
- Januskiewicz F. (1991), *Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej*, Dydaktyka Szkoły Wyższej, nr 2.
- Jaroszewska M. (2001), Finlandia: Fińska Rada ds Ewaluacji Szkolnictwa Wyższego. [w:] *Zewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia*, (2001), Mechanizmy, procedury, narzędzia, red. M. Wójcickiej i J. Urbanikowej. Warszawa (materiał roboczy).
- Jarymowicz M. (1999), *Poznać siebie – zrozumieć innych*, [w:] J. Koziński (red.) *Humanistyka przelomu wieków*, Warszawa, Wyd. Akademickie Żak.
- Jasiński R. (1991), *Metoda ewaluacji programu i planu kształcenia*, [w:] *Teoria i praktyka pedagogicznego kształcenia nauczycieli*, pod red. M. Ochmańskiego, UMCS, Lublin.
- Jasiński R. (2007), *Profile kulturowe a rozwój gospodarczy*, Oficyna Wyd. PWr., Wrocław.
- Jaskot K., Tchorzewski A. (1996) (red.), *Pedagogika szkoły wyższej*, „Biuletyn” nr 6, Szczecin, Wyd. MEN.
- Jastrząb-Mrozicka M. (1981), *Niektóre skutki niepowodzeń w realizacji dążeń edukacyjnych*, Warszawa IPNiSzW (maszynopis).
- Jellonek A. (1979), *Przystosowanie studentów obcokrajowców do środowiska uczelnianego w Polsce*, [w:] *Spoleczne i pedagogiczne uwarunkowania procesu kształcenia i wychowania*, Wrocław, Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- Jellonek A. (1994), *Komunikowanie się ludzi i symulacja tego procesu w perspektywie świata podmiotowego i przedmiotowego (szkie)*, [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, red. M. Reut, T. 1, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Jędrzejewska B. (2000), *ASSA – szkoła, która tworzy się dla siebie. Absolwenci mówią o sobie i o „swojej ASSA”*, [w:] R. Kwaśnica (red.), *ASSA. Czym może być szkoła?* Wrocław, Tow. Działań dla Samorozwoju.
- Kałużyński M. (2002), *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*, Wrocław, Wyd. Atla 2.
- Karwińska A., Pacholski M., Pomorski J. M. (1992), *Usprawnianie działań zbiorowych*, TNOiK, Kraków.

- Kelly A.V. (1997), *Edukacja w społeczeństwie demokratycznym: Podstawowe zasady*, [w:] *Nieobecne dyskursy*, pod red. Z. Kwiecińskiego, Studia Kulturowe i Edukacyjne. Toruń.
- Kepiński A. (1973), *Z psychologii życia seksualnego*, Warszawa.
- Kepiński A. (1993), *Melancholia*, Warszawa, PZWL.
- King A., Schneider B. (1992), *Pierwsza rewolucja globalna*, Warszawa, PWN.
- King M. C. (1988), *Interdisciplinary and System Thinking: Some Implications for Engineering Education and Education for Industry*. *European Journal of Engineering Education*, No 3, s. 235–244.
- Klaus-Stańska D. (1999), *O profesjonalnej samoświadomości nauczycieli*, [w:] *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*, pod red. A. Brzezińskiej, D. Klaus-Stańskiej, Warszawa, MEN, s. 7–18.
- Kmieć K. (1983), *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Warszawa, Ossolineum.
- Kmita J. (1971), *Z metodologii interpretacji humanistyki*, Warszawa, PWN.
- Kocowski T. (1991), *Szkice z teorii twórczości i motywacji*, Kraków, Wyd. SAWW.
- Kofta M. (red.) (1993), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, Poznań, Wyd. Nakom.
- Kofta M., Szustrowa T. (1991) (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa, PWN.
- Kolańczyk A. (1999), *Czuję, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, Gdańsk, GWP.
- Kołakowski L. (1984a), *Wolność i wolności*, [w:] *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn, Aneks.
- Kołakowski L. (1984b), *Wychowanie do nienawiści, wychowanie do godności*, [w:] *Czy diabeł może być zbawiony i 27 innych kazań*, Londyn, Aneks.
- Kołakowski L. (1990), *Odwet sacrum w kulturze świeckiej*, [w:] *Cywilizacja na ławie oskarżonych*, red. L. Kołakowski, Warszawa, Res Publica.
- Kołodziejczyk W. (1999), *Zarządzanie przez wartości w nowej szkole*, Warszawa (maszyn. powiel.).
- Komar W. (1997), *Pedagogiczny kliniec? O triumfie „ideologii maski” nad „ideologią twarzy” w świecie komunikacji ludzkiej*, [w:] *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, red. H. Kwiatkowskiej i M. Szybisz, Studia Pedagogiczne LXII.
- Komorowska H. (1995), *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*, Warszawa, Wyd. IBE.
- Konarzewski K. (1999), *Komu potrzebna jest diagnostyka oświatowa?*, [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, pod red. B. Niemierki i B. Machowskiej, Legnica (materiały konferencyjne).
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Warszawa, PWN.
- Kopaczyńska I. (2004), *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Ofic. Wyd. Impuls.
- Korporowicz L. (1999), *Ewaluacja w demokracji*, [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, pod red. B. Niemierki i B. Machowskiej, Legnica, materiały konferencyjne.
- Korporowicz L. (1999), *Ewaluacja w demokracji*, [w:] *Ewaluacja wdrażania reformy systemu edukacji*, Warszawa, Program Phare-SMART.
- Korzeniowski K. (1983), *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*, [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław, Ossolineum.
- Korzeniowski K. (1999), *Edukacja – podmiotowość – edukacja. O przebiegłości demokratycznego rozumienia*, [w:] E. Kubiak-Szyborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu, między ideą a rzeczywistością*, Bydgoszcz, Wyd. WERS.
- Korzeń G. (2003), *Obcokrajowcy na studiach w Politechnice Wrocławskiej – problemy z ewaluacją*, [w:] R. Jasiński i W. Horyń (red.), *Ewaluacja jako czynnik warunkujący skuteczność i efektywność kształcenia*, Wrocław, Drukarnia WSOWLąd.
- Kowalik E., Piosik R., Gulczyński R. (2001), *Zastosowanie metody projektów do diagnozowania*, [w:] Niemierko B., Małecki W. (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.

- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria decyzji*, Warszawa, PWN.
- Kozielecki J. (1984), *Transgresja a kształcenie człowieka*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 3 (6).
- Kozielecki J. (1986a), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, Warszawa PWN.
- Kozielecki J. (1995), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, Wyd. Akademickie Żak.
- Kozielecki J. (1996b), *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa, Wyd. Akademickie Żak.
- Kozielecki J. (1997), *Koncepcja transgresyjna człowieka*, Warszawa, Wyd. Akademickie Żak.
- Kozielecki J. (2005), *Klasa twórcza – gra o jutro*, „Odra”, nr 2.
- Kozłowski J. (1966), *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, Warszawa, PZWSz.
- Kozłowski W. (1999), *Ewaluacja pedagogiczna: niezbędna i niemożliwa*, [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, pod red. B. Niemierki i B. Machowskiej, Legnica.
- Koźmiński A.K. (1997), *Współczesne wyzwania dla edukacji*, [w:] *Jakość kształcenia – wyzwaniem XXI wieku. Polski system szkolnictwa wyższego u progu Unii Europejskiej*, Warszawa.
- Krajewska A. (2004), *Jakość kształcenia uniwersyteckiego – ujęcie pedagogiczne*, Trans Humana, Białystok.
- Kramer-Hayon L. (1983a), *Teacher Self-evaluation. A Tool for Professional Development*, Boston, London.
- Kramer-Hayon L. (1983b), *Teacher in Their Own Mirrors*, [w:] *Teacher Professional Development, A Multiple Perspective Approach*, Amsterdam.
- Kraśniewski A., Woźnicki J. (1997), *Systemowe przesłanki zapewniania jakości kształcenia na poziomie instytucji akademickiej*, [w:] *Zapewnianie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, pod red. M. Wójcickiej, Warszawa, Wyd. Instytut Spraw Publicznych.
- Król M. (1997), *Spółczesność liberalna a wizja uniwersytetu*, [w:] *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, Warszawa, Fundacja na rzecz nauki polskiej, Raporty.
- Kruszelnicka J. (2000), *Wybrane cechy uczniów ASSA w świetle badań porównawczych*, [w:] R. Kwaśnica, (red.), ASSA. *Czym może być szkoła?*, Wrocław, Tow. Działań dla Samorozwoju.
- Kruszewski K. (1987), *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, Warszawa, PWN.
- Kruszewski K. (1988), *Kształcenie w szkole wyższej. Podręcznik umiejętności dydaktycznych*, Warszawa, PWN.
- Kryk B. (2001), *Czy kodeks przedsiębiorstwa może stanowić rozwiązanie problemów firmy*, [w:] Gasparski W., Dietl J. *Etyka biznesu. Doświadczenia i perspektywy*, Warszawa, PWN.
- Kubiak-Szyborska E. (2003), *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Bydgoszcz, Wyd. Akademii Bydgoskiej.
- Kubiak-Szyborska E. (2005a), *Młodzież akademicka czasu „zawieszenia”: o potrzebie wspomagania/wspierania wychowawczego w toku studiów* (maszynopis).
- Kubiak-Szyborska E. (2005b), *Nauczyciele akademicy – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*, Bydgoszcz.
- Kubiak-Szyborska E. (red.) (1999), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Bydgoszcz, Wyd. WSP.
- Kubiak W. (1996), *Dwa spojrzenia na interakcję*, Pedagogika Szkoły Wyższej, nr 5.
- Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wyd. Graf Punkt, Warszawa.
- Kwak A. (2001), *Szwecja*, [w:] *Zewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia. Mechanizmy, procedury, narzędzia*, pod red. M. Wójcickiej i J. Urbanikowej, Warszawa (materiał roboczy).
- Kwaśnica R. (1987), *Dwie racjonalności: od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Warszawa, IKN.
- Kwaśnica R. (1994), *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa edukacyjna*, Wrocław, WOM.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław.
- Kwaśnica R. (1995), *Ku dialogowi w pedagogice*, [w:] *Ku dialogowi w pedagogice*, red. R. Kwaśnica, J. Semkow, Prace Pedagogiczne CVIII. Wrocław, Wyd. Uwr.
- Kwiatkowska H. (1997), *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*, IBE, Warszawa, Ko-Druk Lomianki.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk, GWP.
- Kwiatkowska H., Kotusiewicz A. (red.) (1992), *Nauczyciele nauczycieli*, Warszawa–Łódź, PWN.

- Kwieciński Z. (1995), *Dziesięciościan edukacji (składniki, aspekty – potrzeba całościowego ujęcia)*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko.
- Kwieciński Z. (1995), *Oświata wobec transformacji ustrojowej*, Poznań, PTE.
- Kwieciński Z. (1998), *Struktura i treść odpowiedzialności nauczycielskiej i pedagogicznej. Zarys problematyki*, [w:] *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, pod red. A.M. de Tchorzewskiego. Bydgoszcz, Wydawnictwo „WERS”.
- Lazari-Pawłowska I. (1984), *Trzy pojęcia tolerancji*, *Studia Filozoficzne*, nr 8.
- Leary M. (1999), *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*, tł. A. i M. Kacmaja, Gdańsk, GWP.
- Legowicz J. (1975), *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Warszawa, PWN.
- Lewowicki T. (1990), *Przemiany teleologii edukacyjnej*, *Ruch Pedagogiczny*, nr 3–4.
- Lewowicki T. (1997), *Podmiotowość ucznia*, *Nowa Szkoła*, nr 2.
- Lewowicki T. (1998), *Współczesne wyzwania wobec diagnostyki edukacyjnej – przemiany teleologii oświatowej i pojmowania pedagogiki a szanse rozwoju diagnostyki*, [w:] B. Niemierko (red) *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lewowicki T. (1999), *Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej*, *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, nr 1.
- Livesly W.J. Bromley D.B. (1973), *Person perception in childhood and adolescence*, London, John Wiley.
- Louden W. (1991), *Understanding Teaching. Continuity and Change in Teachers Knowledge*, New York, Teachers College Press.
- Lubelska K. (2001), *Z pewną taką nieśmiałością*, *Raport Polityki*. *Polityka*, nr 5 (2283).
- Łobocki M. (1998), *Podmiotowe traktowanie uczniów*, *Wychowawca*, nr 7–8.
- Łojewska – Krawczyk M. (2001), *Wiedza o wartościach*, [w:] Motycka A. (red.) (2001), *Wiedza a wartości*, Warszawa, Wyd. IFiS PAN.
- Łucewicz J. (1997), *Socjologiczne spojrzenie na organizację*, Wyd. Akademii Ekonomicznej im. Oskara Langego, Wrocław.
- Łucewicz J. (2002), *Ocenianie pracowników*, [w:] *Zarządzanie kadrami*, pod red. T. Listwana. Warszawa, Wyd. C H BECK.
- Łucewicz J. (2002), *Współczesne determinanty zarządzania kadrami*, [w:] *Zarządzanie kadrami*, pod red. T. Listwana, Warszawa, Wyd. C. H. BECK.
- Łukaszewski W. (1979), *Stany własnej osoby i stany otoczenia jako wartości a spostrzeganie innych*, [w:] W. Łukaszewski (red.) *Spostrzeganie siebie i spostrzeganie innych ludzi*, Wrocław, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewski W. (1980), *Cechy struktury „ja” i typ komunikatu a reakcja na rozbieżność oceny ze strony innych z samooceną*, *Studia Psychologiczne*, t. 19, z. 2, s. 43–58.
- Łukaszewski W. (1983), *Orientacja temporalna jako jeden z aspektów osobowości*, [w:] *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, red. W. Łukaszewski.
- Łukaszewski W. (1984), *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa, Wyd. KIW.
- Macklem G.L. (1990), *Measuring aptitude. Practical assessment*, Research & Evaluation. <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=2&n=5>
- Madsen K.B. (1980), *Współczesne teorie motywacji*, tł. A. Jakubczyk i inni, Warszawa, PWN.
- Majewska I. (1998), *Umysł lidera*, Medium, Warszawa,
- Małowski A. (2000a), *Od misji życiowej do roli zawodowej. O kryzysogennej ewolucji kompetencji w nauce*, *Terazniejszość–Człowiek–Edukacja*, nr 3.
- Małowski A. (2000b), *Szkoła i Uniwersytet – odmiennosc społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 14/15, Szczecin.
- Malim T., Birch A., Wadeley A. (1995), *Wprowadzenie do psychologii*, tł. J. Bobryk i J. Suchecki, Warszawa, PWN.

- Manderlink G., Harackiewicz J. M. (1984), *Proximal Versus Distal Goal Getting and Intrinsic Motivation*, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 47, No 4, s. 918–928.
- Mantura W. (2002), *Teoretyczne podstawy zarządzania jakością*, [w:] Hamrol A., Mantura W., *Zarządzanie jakością teoria i praktyka*, Warszawa, PWN.
- Marek J. (1993), *Ukryty program szkoły*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1 (147).
- Maslow A. (1990), *W stronę psychologii istnienia*, t. I. Wyrzykowska, PIW, Warszawa.
- Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*, t. P. Sawicka, Warszawa, Instytut Wydawniczy Pax.
- Materska M. (1992), *Proces ewaluacji*, [w:] M. Materska i T. Tyszka (red), *Psychologia i poznanie*, Warszawa, PWN.
- Materska M. (1994), *Z badań nad ocenianiem profesjonalnym, czyli jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań*, Warszawa, Wyd. Instytutu Psychologii PAN.
- Mayer J.D., Salovey P. (1999), *Czym jest inteligencja emocjonalna. W: Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, red. P. Salovey, D. J. Sluyter. t. M. Karpiński, Poznań, DW Rebis.
- Mayntz R., Holm K., Hubner P. 1985, *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*, t. W. Lipnik, Warszawa, PWN.
- Mączyński J. (1994a), *Modelowanie zachowań asertywnych u menedżerów*, [w:] *Psychologia sukcesu*, praca zbiorowa pod red. S. Witkowskiego, Warszawa, PWN.
- Mączyński J. (1994b), *Poznawcze modele motywacji do pracy*, [w:] *Psychologia sukcesu*, praca zbiorowa pod red. S. Witkowskiego. Warszawa, PWN.
- Mądrzycki T. (1986), *Deformacje w spostrzeganiu ludzi*, PWN, Warszawa.
- McGinnis A.L. (1993), *Sztuka pewności siebie. Jak odkryć swoją wartość i pokonać nieśmiałość*, t. A. Nizińska, Warszawa, Oficyna Wyd. „Vocatio”.
- McGinnis A.L. (1994), *Sztuka motywacji. Jak wydobyć z ludzi to, co w nich najlepsze*, t. W. Wojciechowski, Warszawa, Oficyna Wyd. „Vocatio”.
- McKay M., Davis M., Fanning P. (2002), *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, t. A. Błaż, Gdańsk, GWP.
- McNamara C. (1998), *Some Major Types of Program Evaluation. Measuring the Quality of Education*, (ed.) Paul Vedder. Amsterdam <http://www.mapnp.org/library/evaluatn/fnl-eval.htm>.
- Meighan R. (z udziałem L. Burtona i S. Walkera) (1993), *Socjologia edukacji*, *Studia Kulturowe i Edukacyjne*, t. E. Kizskurno-Koziej i inni, Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń–Poznań, Wyd. Edytor.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek.
- Mieszalski S. (1997), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa, WsiP.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, t. A. Ubertowska, Gdańsk, GWP.
- Miles M.B., Huberman M.A. (2000), *Analiza danych jakościowych*, t. S. Zabielski, Wyd. Uniwersyteckie „Trans Humana” Białystok.
- Mittler M.L. & Bers T.H. (1994), *Assessment and Transfer: Unexamined Complexities*, <http://www.tairstest.org/princind.htm>
- Mizińska J. (1997), *Sztuka zapominania*, [w:] *Pamięć. Miejsce. Obecność*, red. J.P. Hudzik, J. Mizińska, Lublin, Wyd UMCS.
- Moduł kształcenia nauczycieli przez praktykę* (1994), Program LEROPOL – PTM, Warszawa–Rzeszów.
- Momeka A. (ed.) (1994), *Communication for Development. A New Pan – Disciplinary Perspective*, New York.
- Moore T. (1995), *Bratnie dusze. Tajemnica dobrych związków*, t. D. Golec, Warszawa, Wyd. Jacek Santorski.
- Morris C. (1972), *The Discovery of the Individual 1050–1200*, SPCK, London.
- Morszczyńska U. (2004), *Ocenianie przez porównywanie jako źródło resentymentu*, [w:] K. Wenta i E. Pyrzycka (red), *Diagnoza i ewaluacja pedagogiczna-psychologiczna – stan i perspektywy badań*, Szczecin, Agencja Wyd. KWADRA.
- Mosakowski R. (2002), *Szkolnictwo wyższe w krajach Unii Europejskiej. Stan obecny i planowane reformy*, Gdańsk, Wyd. Politechniki Gdańskiej.

- Motycka A. (red.) (2001), *Wiedza a wartości*, Warszawa, Wyd. IFiS PAN.
- Mrocza J. (red.) (1997), *Metrologia wczoraj, dziś, jutro*, praca zbiorowa, Wrocław, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- Murzynowska-Rogała E. (2004), *Wykorzystanie danych z diagnozy*, [w:] K. Wenta i E. Pyrzycka (red.) *Diagnoza i ewaluacja pedagogiczna-psychologiczna – stan badań i perspektywy*, Szczecin, Agencja Wyd. KWADRA.
- National Science Foundation, Weiss E. M., Weiss S. G., www.ed.gov/databases 02 07 02.
- Newble D., Cannon R. (1988), *Jak uczyć medycyny?*, Warszawa, PZWL.
- Newble D., Cannon R. (1989), *A Handbook for Teachers In Universities and College*, London.
- Nęcka E. (1993), *Twórczość jako wtórna integracja cech przedmiotu*, *Studia Psychologiczne*, t. XXXI, z. 1.
- Nęcka E. (1994), *Trop... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcki Z. (1996), *Komunikacja międzyludzka*, Kraków, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Nęcki Z. (2000), *Negocjacje w biznesie*, Kraków, Wydawnictwo Antykwa.
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznawaniu i ocenie samego siebie. Na przykładzie młodzieży dorastającej*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Niemierko B. (1999a), *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa, WsiP.
- Niemierko B. (1994), *Diagnostyka edukacyjna*, Gdańsk, Wyd. UG.
- Niemierko B. (1997), *Pomiar wyników kształcenia zawodowego*, Warszawa, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr. Fundusz Współpracy.
- Niemierko B. (1999b), *Diagnostyka edukacyjna. Cele, metody i szanse rozwoju*, [w:] B. Niemierko i Machowska B. (red.) (1999), *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, Legnica, Wydział Poligrafii Urzędu Statystycznego we Wrocławiu.
- Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowanie*, Warszawa, PWN.
- Niemierko B., Małecki W. (red.) (2001), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Nikitorowicz J. (2004), *Edukacja międzykulturowa w przestrzeni regionalnej, europejskiej i planetarnej*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, pod red. T. Lewowickiego i M.J. Szamańskiego, Kraków, Wyd. Naukowe AP.
- Noizet G. Caverni J. P. (1988), *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, tł. K. Lubomirska, Warszawa, PWN.
- Nosal Cz. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa, PWN.
- Nosal Cz. (1992), *Diagnoza typów umysłu*, Warszawa, PWN.
- Nosal Cz. (2001a), *Psychologiczne myślenie i działanie menedżera. Rozwiązywanie problemów. Podejmowanie decyzji. Kreowanie strategii*, Kraków, AKADE.
- Nosal Cz. (2001b), *O myśleniu intuicyjnym*, *Poznańskie Studia z Filozofii Nauki*.
- O’Sullivan T., Hartley J., Saunders D., Montgomery M., Fiske J. (2005), *Kluczowe pojęcia w komunikowaniu i badaniach kulturowych*, tł. A. Gierczak-Bujak, Wrocław, Wyd. Astrum.
- O’Neill V.F. (1981), *Educational Ideologies*, *Contemporary Expressions of Educational Philosophy*, Santa Monika.
- Obara M., Nosal Cz. (1978), *Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny*, Warszawa, PZWL.
- Obuchowski K. (1993), *Człowiek intencjonalny*, Warszawa, PWN.
- Obuchowski K. (1995), *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań, Zysk i S-ka.
- Obuchowski K. (2000), *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Poznań, Dom Wyd. Rebis.
- Obuchowski K. (2000), *Od przedmiotu do podmiotu*, Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Olbrycht K. (1995), *Odpowiedzialność pedagoga*, [w:] *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga*, (red. K. Olbrycht), t. 2, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olbrycht K. (2002), *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ossowska M. (1972), *Normy moralne. Próba systematyzacji*, Warszawa, PWN.
- Ossowska M. (2000), *Ethos rycerski i jego odmiany*, Warszawa, PWN.

- Ossowski S. (1983), *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa, PWN.
- Ostasiewicz W. (red.) (2003), *Pomiar statystyczny*, Wrocław, Wyd. AE.
- Ostaszewska A. (2002), *Zmiana kultury organizacyjnej uczelni wyższej*, [w:] *Ciągłość reform edukacyjnych – uczestnictwo społeczne*, praca zbiorowa pod red. S. Kmiecica, Rzeszów, Oficyna Wyd. Politechniki Rzeszowskiej.
- Ostrowska U. (1998), *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Bydgoszcz, Wyd. Uczelnie AT-R.
- Palczak A. (2001), *Zdarzenia krytyczne w kształceniu matematycznym*, [w:] Niemierko B., Małecki W. (red), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Palka S. (1999), *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kraków, Wyd. UJ.
- Palka S. (2004), *Pedagogiczne badania teoretyczno-praktyczne*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, pod red. T. Lewowickiego i M. J. Szamańskiego przy współpracy R. Kwiecińskiej i S. Kowala, Wyd. Nauk. AP, Kraków.
- Palka S. (2006), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk, GWP.
- Palka S. (red.) (1987), *Określenie naukowego statusu pedagogiki. Szanse naukowego rozwoju pedagogiki*, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne, nr 6.
- Palka S. (red.) (1998), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, Wyd. UJ.
- Paris S.G., Ayres L.R. (1997), *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, tł. M. Janowski, M. Micińska, Warszawa, WSiP.
- Parrot E. (1995), *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*, tł. A. Janowski, Warszawa, WSiP.
- Pater D. (1994), *Teacher Portfolio Assessment*, <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=4&n=1>
- Pean M., Mulrooney Ch., Payne T. (1998), *Learning from Mistakes: How Individuals and Organizations can Learn from Intelligent Errors* (maszynopis).
- Pease A. (1992), *Język ciała*, tł. E. Wiekiera, Kraków, Wyd. Gemini.
- Perlmutter L.C., Monty R.A. (Eds.) (1979), *Choice and perceived control*, Hillsdale, NJ Erlbaum.
- Peter D. (1994), *Teacher Portfolio Assessment*, <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=4&n=1>
- Pieter J. (1973), *Oceny i wartości*, Wyd. „Śląsk”, Katowice.
- Pietrasieński Z. (1977), *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa, Iskry.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa, Wyd. Żak.
- Popielski K. (red.) (1987), *Człowiek. Pytanie otwarte*, Wyd. KUL, Lublin.
- Popielski K. (red.) (1996), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencjalnej*, Lublin, Wyd KUL.
- Prawa człowieka. Wybór źródeł* (1996), oprac. K. Motyka. Lublin, „Ad Rem”.
- Pryzmat. Pismo Informacyjne Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2006, nr 198.
- Przystanowicz A., Obara M., *Praca dydaktyczna nauczycieli w opinii studentów medycyny*, [w:] *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 5, 1995.
- Przyszczykowski K. (1990), *Edukacja dla demokracji. Strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń–Poznań, Edytor.
- Pszczółowski T. (1978), *Mała Encyklopedia Prakseologii i Teorii Organizacji*, Wrocław, Ossolineum.
- Puzynina J. (1992), *Język wartości*, Warszawa, PWN.
- Puzynina J. (red) (1993), *Etyka międzyludzkiej komunikacji*, Warszawa, Wyd. Naukowe Semper.
- Raaheim K., Wankowski J. (1981), *Helping Students to Learn at University*, Sigma Forlag, Bergen.
- Radziwiłł A. (1991), *O etosie nauczyciela*, Znak, nr 9.
- Ramlow M.R. (2002), *The Evaluation Center*, <http://www.eval.org/EvaluationDocuments/>
- Raszkiewicz H. (1997), *Intencja komunikacyjna*, [w:] *Komunikacyjne kompetencje zawodowe nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowskiej i M. Szybisz, *Studia Pedagogiczne LXII*.
- Ratajczak Z. (1997), *Jakość kształcenia jako przedmiot misji uniwersytetu*, [w:] *Zapewnienie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, pod red. M. Wójcickiej, Warszawa, Wyd. ISP.
- Ratajczak Z. (1981), *Problemy oceny pracy nauczyciela*, Warszawa, WSiP.
- Rea L. (1999), *Planowanie i projektowanie szkoleń*, tł. A. Hędrzak, Warszawa, Dom Wydawniczy ABC.

- Reasoner R. (2002), *National Association for Self-Esteem NASE*, <http://www.self-esteem-nase.org/whatissselfesteem.shtml>
- Reut M. (1994), *Dylematy wolności*, [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, pod red. M. Reut, t. 1, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Reut M. (1997a), *Pytanie o wolność*, [w:] *Wobec Wolności*, praca zbiorowa pod red. M. Reut, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Reut M. (1997b), *Wobec Wolności*, praca zbiorowa pod red. M. Reut, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Reut M. (red.) (2001), *Dylematy wolności*, Wrocław, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- Reykowski J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3.
- Reykowski J. (1982), *Osobowość jako centralny system regulacyjny i integracyjny czynności ludzkich*, [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, PWN, Warszawa.
- Reykowski J. (1990), *Rozwój moralny jako zjawisko wielowymiarowe*, [w:] J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub (red.), *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, Wrocław, Ossolineum.
- Rodziewicz-Winnicki A. (2001), *Oblicza zmieniającej się współczesności (szkice z pedagogiki społecznej, etnografii edukacyjnej i socjologii transformacji)*, Kraków, Oficyna Wyd. Impuls.
- Rogers C.R. (1959), *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Develop in the Client – Centered Framerach*, *Psychology: A Study of Science*, Vol. III, New York.
- Rogers C.R. (1980), *W kierunku teorii twórczości*, [w:] D. Zarebska-Piotrkowska i Z. Siwek (red) *Psychologia twórczości. Wybór tekstów*, Kraków, Wyd. UJ.
- Rogers C.R. (1988), *O bardziej humanistyczną naukę o osobie ludzkiej*, *Nowiny Psychologiczne*, nr 1 (54).
- Rokeach M. (1973), *The Nature of Human Values*, The Free Press, New York.
- Romanowska-Lakomy H. (1991), *Holistyczna wizja osobowości jako osoby*, *Nowiny Psychologiczne*, nr 3–4, s. 21–30
- Rosenberg M. (1962), *Wiara w człowieka i ideologia*, [w:] A. Malewski (wybór) *Zagadnienia psychologii społecznej*, Warszawa, PWN.
- Ross L. (1977), *The intuitive psychologist and his shortcoming; distortions in attribution process*, [w:] L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 10, New York–San Francisco–London, Academic Press.
- Rotter J.B. (1986), *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, *Psychological Monographs*, Vol. 80.
- Rotter J. B. (1990), *Poczucie wewnętrznej versus zewnętrznej kontroli wzmocnień*, *Nowiny Psychologiczne*, nr 5–6 (70–71).
- Rowid H. (1957), *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa, Wspólna Sprawa.
- Rozet I.M. (1982), *Psychologia fantazji*, tł. A. Nowińska, Warszawa, PWN.
- Rutkowiak J. (1986), *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli*, część I, *Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, *Ruch Pedagogiczny*, nr 3.
- Rutkowiak J. (red.) (1997), *Uczenie się od outsidera*, Kraków, Wyd. Impuls.
- Rylke H. (1984), *Drugi program sak szkole. Rola osobistego wymiaru pracy nauczyciela*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1.
- Sack B., Jarosz B. (2001), *Ewaluacja wewnątrzszkolnego systemu oceniania jako element mierzenia jakości pracy szkoły*, <http://ip.univ.szczecin.pl/edipp>
- Saltzbacher C. (1991), *Kwalifikacje kluczowe. Odpowiedź na świat jutra*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 1.
- Salata E., Ubysz A. (2000), *Samoocena pracy nauczyciela jako element jakości nauczania*, *Pedagogika Pracy*, nr 37.
- Samek A. (2001), *Humanizacja studiów*, *Forum Akademickie*, nr 12.
- Sanders W.L., Horn S.P. (1995), *Educational Assessment Reassessed: The Usefulness of Standardized and Alternative Measures of Students Achievement as Indicators for the Assessment of Educational Outcomes*, <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v3n6.html>

- Sanocki W. (1973), *Skale kontrolne jako wskaźniki samooceny*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Gdańskiego. Pedagogika, Psychologia, nr 2, s. 49–67.
- Sarleja T. (1991), *Taksonomie jako narzędzia Operacjonalizacja celów edukacyjnych*, Radom, Pedagogika Pracy, nr 19/1.
- Satir V. (1988), *Teoria komunikacji. Porozumiewanie się jako proces wymiany informacji*, Nowiny Psychologiczne, nr 2.
- Savage R.E., Pelmuter L. C., Monthy R.A. (1979), *Effect of Reduction in Amount of Choice and the Perception of Control on Learning*, New York.
- Scheerens J. (1992), *Evaluating Non-cognitive Aspects of Education*, [w:] *Measuring the Quality of Education*, (ed) P. Vedder, Amsterdam.
- Scheler M. (1976), *Pozycja człowieka w kosmosie*, Warszawa, Czytelnik.
- Scheler M. (1977), *Resentyment a moralność*, tł. J. Garewicz, Warszawa, Czytelnik.
- Schmeiser C., Geisinger K.F., Jonson-Lewis S., Roeber E.D., Schafer W. (1995), *Code of Professional Responsibilities in Educational Measurement*, <http://www.unl.edu/buros/article2.html>
- Schneider J.D. (1973), *Implicit personality theory: A review*, Psychological Bulletin, Vol. 79, No 5.
- Schultz von Thun F. (2001), *Sztuka rozmawiania. Analiza zaburzeń*, tł. P. Włodyga, Kraków, Wyd. WAM.
- Schunk D. H. (1991), *Learning Theories: An Educational Perspective*, Macmillan Publ. Comp. New York–Toronto.
- Scott P. (1994), *Recent Development in Quality Assessment in Great Britain*, [w:] D. Westerheijden, J. Brennan, P. Maassen (eds.) *Changing Context of Quality Assessment. Recent Trends in Western European Higher Education*, Utrecht, Uitgeverij Lemma B.V.
- Scriven M. (1995), *Students Ratings offer useful input to teacher evaluations*, <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=4&n=7>
- Scriven M. (1999), *The Nature of Evaluation*, <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=11>
- Scriven M. (1999), *The Nature of Evaluation. Part I: Relation to Psychology*, <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=11>
- Scriven M. (1999), *The Nature of Evaluation. Part II: Training*, <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=12>
- Segal J. (1997), *Jak pogłębić inteligencję emocjonalną*, tł. M. Jałochó i inni, Wydawnictwo Jacek Santorski & CO, Radom.
- Seyle H. (1977), *Stres okiełznany*, Warszawa, PIW.
- Sęk M. (2000), *Zespół wypalenia zawodowego u nauczycieli akademickich. Uwarunkowania – przejawy – konsekwencje*, [w:] Brzezińska A., Brzeziński J.(red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora.
- Shadish W. (1998), *Same Evaluation Questions*, <http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=6&n=3>
- Shostrom E. (1952), *The Dynamics of Counseling Process*, New York.
- Sidor-Rządowska M. (2000), *Kształtowanie nowoczesnych systemów ocen pracowników*, Kraków, Oficyna Ekonomiczna.
- Siemieniak H. (1988), *Procesy organizacji i ewaluacji pedagogicznej w szkole*, Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Sikorski C. (1990), *Kultura organizacyjna w instytucji*, Łódź, Uniwersytet Łódzki.
- Skarga B. (1997), *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Kraków, Znak.
- Skarżyńska K. (1979), *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa, PWN.
- Skawiński Z., Sztabiński P. B., Sztabiński F. (red.) (2000), *Praca ankietera*, Warszawa, Wyd. IFiS PAN.
- Skott P. (1994), *Recent Development in Quality Assessment in Great Britain*, [w:] *Changing Context of Quality Assessment Recent Trends in Western European Higher Education* (eds.).
- SMART, 03, (1999), *Materiały edukacyjne programu KREATOR*, Program SMART, komponent 03. *Nauczać ciekawie – uczyć się aktywnie*, Warszawa, MEN.
- Sobolewski K. (1998), *O pojęciu skuteczności i pojęciach związanych*, Koszalin, Wyd. Politechniki Koszalińskiej.

- Sokół-Jedlińska J. (2004), *Słuchanie całą osobą*, Charaktery, nr 3 (86), s. 14–16.
- Sosnowska H. (1993), *Teacher Professional Development: A multiple Perspective Approach*, [w:] (red.), Stevens F., Lawrenz F., *Sharp LUser – Friendly Handbook for Project Evaluation*.
- Sośnicki K. (1967), *Istota i cele wychowania*, Warszawa, NK.
- Sparks R. W. (1995), *Istota poczucia własnej wartości*, tł. T. Nowiński, Łódź, Wyd. Ravi.
- Stacewicz J. (1997), *W kierunku alternatywnej wizji przyszłości*, Komitet Prognoz „Polska XXI wieku” przy prezydium PAN, Warszawa ELIPSA.
- Stevens F., Lawrenz F., Sharp L. (1993), *User – Friendly Handbook for Project Evaluation*, <http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digest/ed429052.html>
- Stevenson L., Haberman D.L. (2001), *Dziesięć koncepcji natury ludzkiej*, tł. U. Wieczorek, Wrocław, Ossolineum.
- Stewart J., Milt T. (2000), *Słuchanie dialogiczne: lepienie wzajemnych znaczeń*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, praca zbiorowa pod red. J. Stewarta, Warszawa, PWN.
- Stewart J. (red) (2000), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, tł. J. Doktor, Warszawa, PWN.
- Straś-Romanowska M. (1975), *Próba interpretacji nieadekwatnego oceniania siebie w terminach teorii poznawczych*, Przegląd Psychologiczny, nr 3, s. 401–417.
- Straś-Romanowska M. (1994), *Problem podmiotowości w wychowaniu na tle personalistycznej wizji człowieka*, [w:] *Człowiek, kultura, edukacja*, pod red. M. Reut, t. 1, Wrocław, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- Straś-Romanowska M. (1997), *Inspiracje hermeneutyczne w psychologii. Wprowadzenie*, [w:] *Wobec Wolności*, praca zbiorowa pod red. M. Reut, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Stróżewski W. (1982), *Istnienie wartości*, Kraków, Znak.
- Stróżyński K. (2001), *Zadania praktyczne XXI wieku*, [w:] Niemierko B., Małecki W. (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław, Wyd. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Stróżyński K. (2004), *Negocjacje szkolne jako narzędzie diagnozy*, [w:] K. Wenta i E. Perzycka (red.) *Diagnoza i ewaluacja pedagogiczno-psychologiczna – stan i perspektywy badań*, Szczecin, Agencja Wyd. KWADRA.
- Such J. (1987), *Dialektyczna metoda badań*, [w:] *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*, Wrocław, Ossolineum.
- Sultzbacher C. (1991), *Kwalifikacje kluczowe, odpowiedź na świat jutra*, Kwartalnik Pedagogiczny, nr 1.
- Suska-Wróbel R. (1999), *Diagnoza motywacji uczenia się przedmiotu szkolnego uczniów szkół średnich ogólnokształcących*, [w:] *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, pod red. B. Niemierki i B. Machowskiej, Legnica (materiały konferencyjne).
- Szczepański J. (1988), *O indywidualności*, Warszawa, Instytut Wydawniczy ZZZ.
- Szkudlarek T. (1993), *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków, Wyd. Impuls.
- Szmajke A. (1990), *Autoprezentacja. Maski, pozy, miny*, Olsztyn, Ursa Consulting.
- Szóstek A. (1987), *Ukryta mowa ciała*, Przegląd Techniczny, nr 10.
- Sztander W. (2004), *Zrozumieć – jak to łatwo powiedzieć*, Charaktery, nr 3 (86).
- Szejnberg A. (2002), *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław, ASTRUM.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia*, Znak, Kraków.
- Szybisz M. (1996), *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, [w:] M. Dudzikowa (red): *Nauczyciel – Uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, Kraków, Wyd. Impuls.
- Szymański M. J. (2001), *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Szysko-Bohusz A. (1989), *Pedagogika holistyczna*, Wrocław, Ossolineum.
- Śliwerski B. (1994), *Przekraczanie granic wychowania. Od pedagogiki dziecka do antypedagogiki*, Łódź, Wyd. UŁ.

- Światowa deklaracja UNESCO (1999), *Szkolnictwo wyższe w XXI wieku: od wizji do działania*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 14.
- Taylor Ch. (1995), *Źródła współczesnej tożsamości*, przeł. S. Amsterdamski, [w:] *Tożsamość w czasie zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, red. K. Michalski, Kraków, Znak.
- Tchorzewski A. (1993), *Wychowanie i jego właściwości*, [w:] A. de Tchorzewski (red), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz, Wyd. WSP.
- Tchorzewski A.M. (1998), *Wielopłaszczyznowa odpowiedzialność nauczyciela*, [w:] pod red. A.M. de Tchorzewskiego, *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz, Wydawnictwo WERS.
- Tchorzewski de A.M. (red.) (1998), *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*, Bydgoszcz, WERS.
- Technical and Vocational Education and Training for the Twenty-first Century* (2002), Paris, Geneva, UNESCO, ILO.
- Tetenbaum J.T., Mulkeen A.Th. (1986), *Designing Teacher Education for the Twenty-first Century*, The Journal of Higher Education, 57.6 (Nov-Dec).
- Thiel E., (1994), *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, Wrocław, Astrum.
- Tischner J. (2002), *Myslenie według wartości*, Kraków, Wyd. Znak.
- Tomaszewska M. (2004), *Znaczenie diagnozowania typów umysłu w procesie indywidualizacji kształcenia*, [w:] K. Wenta i E. Perzycka (red), *Diagnoza i ewaluacja pedagogiczno-psychologiczna – stan i perspektywy badań*, Szczecin, Agencja Wyd. KWADRA.
- Tomaszewski T. (1963), *Wstęp do psychologii*, Warszawa, PWN.
- Tomaszewski T. (1997), *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, [w:] J. Reykowski, O.W. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław, PWN.
- Trauer T. (1992), *Stres*, Warszawa, Wyd. Tenten.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, Warszawa, WSiP.
- Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk, GWP.
- Tyszkowa M. (1990), *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*, Warszawa, PWN.
- Uchnast Z. (1987), *Koncepcja człowieka jako osoby w psychologii humanistyczno-egzystencjalnej*, [w:] K. Popielski (red.), *Człowiek. Pytanie otwarte*, KUL, Lublin.
- Urbanikowa J., Wójcicka M. (2001), *Peer-review, czyli opinia koleżeńska*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, pod red. M. Wójcickiej, Wyd. Przemysłowe WEMA.
- Urbanikowa J. (2001), *Zewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia w szkolnictwie wyższym – stan i perspektywy rozwoju*, [w:] *Zewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia. Mechanizmy, procedury, narzędzia*, pod red. M. Wójcickiej i J. Urbanikowej, Warszawa (materiał roboczy).
- Vedder P. (Ed) (1992), *Measuring the Quality of Education*, Amsterdam.
- Vroeijenstijn A.I. (1995), *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assessment in Higher Education*, Higher Education Policy Series 30, Jessica Kingsley Publ., London.
- Vroeijenstijn A.I. (1995), *Kilka uwag na temat stosowania systemu zewnętrznej oceny jakości kształcenia w szkole wyższej: podstawowe zasady i warunki*, Nauka i Szkolnictwo Wyższe, nr 5.
- Waldensfels B. (1992), *Doświadczenie Innego*, [w:] *Racjonalność współczesności*, red. H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M. Siemek, Warszawa, PWN.
- Walker D., Soltis J. (2000), *Program i cele kształcenia*, Warszawa, WSiP.
- Wankowski J. (1986), *Study Assistance Serves in a British University*, Birmingham.
- Warten B. R., Sanders J. R., (1987), *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, New York, London.
- Waszkiewicz J. (1994), *Perspektywa komunikacji społecznej*, [w:] A. Wojciechowska i K. Ciekotowa (red.), *Przygotowanie studentów do twórczego nauczania matematyki*, Wrocław, OBP.

- Waszkiewicz J. (1995), *Komunikacja – istotny aspekt kreacji i afirmacji osoby*, [w:] M. Reut (red), *Człowiek, kultura, edukacja*, t. 2, Prace Naukowe INS Politechniki Wrocławskiej, Wrocław, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej.
- Waszkiewicz J. (1997a), *Jak Polak z Polakiem*, Warszawa, PWN.
- Waszkiewicz J. (1997b), *Od doświadczenia zniewolenia do koncepcji wolności*, [w:] *Wobec Wolności*, praca zbiorowa pod red. M. Reut, Oficyna Wyd. Politechniki Wrocławskiej, Wrocław.
- Waszkiewicz J. (2002), *Od komunikacji do wspólnoty*. Wrocław, Oficyna Politechniki Wrocławskiej
- Weiss E. M., Weiss S. G. (2002), *Nowe kierunki w ewaluacji nauczycieli*,
<http://www.ed.gov/databases/ERIC-Digest/ed429052.html>
- Wenta K. (1995), *Nowe trendy w edukacji akademickiej a doskonalenie młodych pracowników naukowo-dydaktycznych*, *Pedagogika Szkoły Wyższej*, nr 3, Szczecin–Warszawa.
- Wenta K., Perzycka E. (red) (2004), *Diagnoza i ewaluacja pedagogiczno-psychologiczna – stan i perspektywy badań*, Szczecin, Agencja Wyd. KWADRA.
- Wielka Encyklopedia (1968), Warszawa, PWN.
- Wiercińska A. (2003), *Kategoria porządku w modelowaniu teoretycznym negocjacji*, *The Peculiarity of Man*, Vol. 8, Warszawa–Kielce.
- Wilde J., Sockey S. (1995), *Evaluation Handbook. Evaluation Assistance Center – Western Region*,
<http://www.nebe.gwu.edu/miscpubs/eacwest/evalhbk.htm>
- Wiles J., Bondi J. (1993), *Curriculum Development. A Guide to Practice*, MacMillan Publ. Company, New York.
- Wilska-Duszyńska B. (1992), *Wybrane elementy studenckiej etyki*, Warszawa, PWN.
- Wiszniewski A. (1997), *Jak przekonująco mówić i przemawiać*, Wrocław, PWN.
- Wiszniewski A. (2003), *Jak pisać skutecznie*. VIDEOGRAF II, Katowice.
- Wiśniewski W. (1967), *Postawy tolerancji. Korelaty i uwarunkowania*, *Studia Socjologiczno-Polityczne*, nr 19.
- Witek S. (1994), *Techniki kierowania szkołą*, Jelenia Góra, Wyd. Nauczycielskie.
- Witek S. (2000), *Zarządzanie reformowaną szkołą*, Warszawa–Kraków, PWN.
- Witkowski L. (1988), *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*, Toruń, Wyd. UMK.
- Witkowski L. (2001), *O zaniedbaniach kategorialnych i teoretycznych pedagogiki w Polsce*, [w:] *Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia*, pod red. A. Nałaskowskiego i K. Rubachy, Toruń, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Witkowski S. (red.) (1994) *Psychologia sukcesu*, praca zbiorowa, Warszawa, PWN.
- Wnuk-Lipińska E. (1997), *Kryzys uniwersytetu jako instytucji edukacyjnej w krajach Europy Zachodniej*, *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 10.
- Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M. (red.) (1995), *Jakość w szkolnictwie wyższym. Przykład Polski*, Warszawa, Wyd. TEPIS.
- Wójcicka M. (2002), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa, Wyd. Uniwersytet Warszawski,
- Wojciszke B. (1990), *System wartości osobistych a zachowanie*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. J. Reykowski, N. Eisenberg i E. Straub. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Ossolineum.
- Wojciszke B. (1991), *Procesy oceniania ludzi*, Poznań, Wyd. Nakom.
- Wojciszke B. (2004), *Psychologia oceniania*, [w:] Brzezińska A., Brzeziński J., Eliaś A. (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*, Warszawa, AKADEMICA, Wydawnictwo SWPS.
- Wojnar I. (1989), *Człowiek jako podmiot i cel wychowania*, [w:] *Podmiotowość jako problem filozoficzny, społeczny i pedagogiczny*, B. Suchodolski (red.), Warszawa, WSzIP.
- Wojnar I. (1995), *Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa*, [w:] *Szkoła i pedagogika wobec przelomu*, Warszawa, Wyd. Żak.
- Worthen B. R., Sanders J. R. (1987), *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*, New York–London.

- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*, GWP, Gdańsk.
- Wosińska W. (2002), *Mit o wyższości wysokiej samooceny. Co decyduje o naszej wartości*, <http://kiosk.onet.pl/1085610,1,2,242,druk.html>
- Wójcicka M. (1998), *AKA – UKA: pokojowe współistnienie czy wybór między samoregulacją a centralnym sterowaniem?*, [w:] *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, nr 11.
- Wójcicka M. (red.) (2001), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego UW.
- Wójcicka M. (red.) (2002a), *Dywersyfikacja w szkolnictwie wyższym. Uwarunkowania i perspektywy*, Warszawa, Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego, Uniwersytet Warszawski.
- Wójcicka M. (2002b), *Studia zawodowe w Polsce. Problemy i perspektywy*, Warszawa, Wyd. CBPNiSzW Uniwersytet Warszawski.
- Wójcicka M. (red.) (1997), *Zapewnienie jakości kształcenia. Wprowadzenie do samooceny*, Warszawa, Instytut Spraw Publicznych.
- Wójcicka M. (red.) (2001), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa, Wyd. WEMA.
- Wójcicka M., Urbanikowa J. (red.) (2001), *Zewnętrzne systemy zapewniania jakości kształcenia. Mechanizmy, procedury, narzędzia* (materiał roboczy).
- Wójcik A. I. (1977), *Jak konfucjonista radziłby uszlachetnić demokrację*, [w:] *Etyka a życie publiczne*, materiały z VIII Jagiellońskiego Sympozjum Etycznego, pod red. J. Pawicy, Kraków.
- Wójcik M. (2001), *Misji dokument*, [w:] *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, pod red. M. Wójcickiej, Warszawa, Wyd. Przemysłowe WEMA.
- Wroński R. (1998), *Technika video w mierzeniu jakości pracy nauczyciela*, [w:] *Media a edukacja*, Poznań, Wyd. UAM.
- Wroński R. (2003), *Samoewaluacja nauczyciela akademickiego źródłem progresji jakości kształcenia*, [w:] *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, pod red. K. Jankowskiego, B. Sitarskiej i C. Tkaczka, Siedlce, Wyd. Akademii Podlaskiej.
- Wróżyńska H. (2004), *Ewaluacja autoświadomości pracy nauczyciela*, [w:] K. Wenta i E. Perzycka (red) (2004), *Diagnoza i ewaluacja pedagogiczno – psychologiczna – stan i perspektywy badań*, Szczecin, Agencja Wyd. KWADRA.
- Wyszyńska G. (2000), *Samoocena uczniów ASSA*, [w:] R. Kwaśnica, *ASSA. Czym może być szkoła?*, Wrocław, Tow. Działań dla Samorozwoju.
- Zaborowski Z. (1976), *Stosunki międzyludzkie w wychowaniu*, Warszawa, WSiP.
- Zaborowski Z. (1978), *Paradygmat interpersonalny we współczesnej psychologii społecznej*, *Studia Socjologiczne*, nr 2.
- Zacharewicz M. (2003), *Wartościowanie w kształceniu*, [w:] *Ewaluacja jako czynnik warunkujący skuteczność i efektywność kształcenia*, pod red. R. Jasińskiego i W. Horynia, Wrocław, Drukarnia WSOWLąd.
- Zarządzenie MENiS z 2003 roku, *Dziennik Urzędowy*.
- Zawadzki B. (1970), *Wstęp do teorii osobowości*, Warszawa, PWN.
- Zimbardo Ph.G. (1994), *Nieśmiałość. Co to jest? Jak sobie z nią radzić?*, Warszawa, PWN.
- Zimbardo Ph., Ruch F. (1996), *Psychologia i życie*, Warszawa, PWN.
- Ziółkowski M. (2000), *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, pod red. J. Brzezińskiego i Z. Kwiecińskiego, Toruń, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Zjawiony M. (2004), *Pomiar dydaktyczny jako narzędzie diagnozy i ewaluacji*, [w:] *Diagnoza i ewaluacja pedagogiczno-psychologiczna – stan i perspektywy badań*, Szczecin, Agencja Wydawnicza KWADRA.



Kategoria rozważań *jakość kształcenia* jest niezwykle interesująca nie tylko dzięki autorskim teoretycznym rozmyśleniom, umożliwiającym prowadzenie badań komparatystycznych, zbyt rzadkich na gruncie pedagogicznego piśmiennictwa polskiego, lecz także z punktu widzenia nauczyciela akademickiego-praktyka, któremu nieobojętna jest jakość procesów kształcenia, nad którymi pracuje, które prowadzi, którymi kieruje.

Drugim kluczowym pojęciem i zarazem tytułowym zagadnieniem składowym, wnikliwie analizowanym w rozprawie, jest *ewaluacja*. Podstawowymi przesłankami zajęcia się tą kategorią refleksji naukowych są silne i różnorodne związki tego pojęcia z *jakością kształcenia* – wywieranie wpływu przez odpowiednio realizowaną ewaluację na jakość kształcenia oraz ewaluacja jako forma pomiaru tejże jakości.

Zatem możemy zauważyć, iż problematyka podjęta w pracy dobrze mieści się w obszarach poznania pedagogiki w ogólności, a zwłaszcza w dwu jej subdyscyplinach: pedagogice szkoły wyższej oraz pedeutologii. Zatem już można podkreślić celowość podjęcia tak sformułowanej problematyki. Dotyczy bowiem zarówno ważkich problemów w sensie rzeczowym, jak i wykorzystuje nowatorskie metody ich rozwiązywania w sensie warsztatowym.

Z recenzji prof. dr hab. Krystyny Duraj-Nowakowej

Autorka omawia wielorakie aspekty roli kształcenia, podkreślając jego znaczenie dla kształtowania jednostki i dla pełnienia ról w rodzinie, zespole, instytucji, społeczeństwie. Eksponuje przy tym znaczenie nie tylko wiedzy i umiejętności, ale i prezentowanych wartości, postaw. Odwołuje się tu do Deklaracji Praw Człowieka ONZ z 1991 r., Białej Księgi Komisji Europejskiej z 1997 r., także do wspólnych idei, misji, wizji, celów kształcenia sformułowanych przez elity światowe. Autorka podkreśla na tym tle rolę jakości kształcenia dla przebiegu procesu kształcenia, jego wyników i dla dalszych losów uczących się oraz deklaruje, że ważnym czynnikiem wpływającym z kolei na jakość kształcenia jest „szeroko pojęta ewaluacja”.

Z recenzji prof. dr hab. Marii Cieślak



Wydawnictwa Politechniki Wrocławskiej są do nabycia w księgarni „Tech”
plac Grunwaldzki 13, 50-377 Wrocław, budynek D-1 PWr., tel. 071 320 29 35
Prowadzimy sprzedaż wysyłkową

ISBN 978-83-7493-323-0