

Magdalena Szczepanik-Ninin

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie
e-mail: m_szninin@pwsztar.edu.pl

Ewaluacja efektów kształcenia w szkole wyższej. Rozważania dydaktyczno- pedeutologiczno-studenckie

An evaluation of the quality
of university education outcomes.
Didactic, peudotological
and student reflections

Ewaluacja efektów kształcenia w szkole wyższej jest przedmiotem intensywnych prac szczególnie w okresie ostatnich kilku lat. Jest to tematyka ważna zarówno dla samego procesu dydaktycznego i jego organizacji w strukturach instytucji oświatowej, jak i dla aktorów tego procesu: nauczycieli akademickich i studentów. Stąd też projekt niniejszego artykułu, opartego na przesłankach kontekstu zewnętrznego i wewnętrznego – instytucjonalnego oraz chęć, by rozpatrzeć problematykę ewaluacyjną z różnych punktów widzenia.

Przykładem, na którym oparte są rozważania w tym artykule, jest kierunek *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*, Instytutu Humanistycznego Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie (szkoła zostanie odtąd oznaczona w artykule skrótem: PWSZ), podczas pierwszego roku jego funkcjonowania. Wielostronna analiza problematyki ewaluacji jest ułatwiona ze względu na fakt, że autorka będąc z wykształcenia dydaktykiem, pracuje w PWSZ

od osiemnastu lat jako nauczyciel, a w roku akademickim 2015/2016 podjęła studia na wyżej wspomnianym kierunku.

Artykuł podzielony jest na trzy części. W pierwszej, po wprowadzeniu dydaktycznego punktu widzenia, przybliżone zostały przykładowe efekty kształcenia i scharakteryzowana jest ewaluacja dydaktyczna, rozpatrywana tutaj w jej funkcji sprawdzającej i sumatywnej. Druga część pracy, prezentuje efekty działań ewaluacyjnych nauczyciela, ze szczególnym odniesieniem do aspektu interakcyjnego nauczyciel-uczeń. Poruszona jest też kwestia ustawicznego doskonalenia swoich umiejętności ewaluacyjnych. W trzeciej części artykułu, poprzez przedstawienie wyników przeprowadzonej ankiety, studenci zabiorą głos w dyskusji. Czytelnik dowie się co jest ważne w ewaluacji ze studentkiego punktu widzenia, a jakie doświadczenia związane z ewaluacją są frustrujące.

Spojrzenie dydaktyczne

„Dydaktologia” to termin ukuty przez Roberta Galissona¹, który podkreśla związek dydaktyki z kontekstem zewnętrznym, w którym zachodzi proces uczenia się – nauczania. Przykładowo: gdy ten sam nauczyciel podejmuje nauczanie danego przedmiotu, to będzie ono wyglądać różnie w prywatnej szkole w Krakowie i w publicznej szkole w Hong-Kongu.

Na co dzień mamy tendencję do pomijania kontekstu zewnętrznego jako ewidentnego. Zauważamy go dopiero w przypadku reform czy zmian, gdyż musimy dostosować nasze działania, np. do nowych wytycznych. Ma wtedy miejsce częściowa zmiana kontekstu.

Dostrzeżenie kontekstu uczenia się – nauczania w szerszym ujęciu jest nie lada wyzwaniem. Obok odniesień eksplicytnych, takich jak dokumenty oficjalne, np. *Prawo o Szkolnictwie Wyższym*, *Statut Uczelni*, itp., istnieją także uwarunkowania trudno uchwytnie, np. wpływ zmian demograficznych na pozycję studenta w uczelni, przygotowanie uczniów do studiowania danej dziedziny na wcześniejszych etapach edukacyjnych, przemiany ekonomiczne pociągające za sobą konsumpcyjne nastawienie do rzeczywistości. Jeżeli poniższe rozważania choć częściowo ukażą szersze

¹ R. Galisson, *Où va la didactique du Français Langue Étrangère?*, „Études de Linguistique Appliquée” 1990, nr 79, s. 13.

tło dla działań ewaluacyjnych nauczyciela akademickiego, to będą one realizacją dydaktycznych motywacji autorki.

W szkole wyższej w Polsce przez długi okres panowała kultura ewaluacji wiedzy. Działania przedakcesyjne oraz samo wejście Polski do Unii Europejskiej otworzyło szkolnictwo wyższe w Polsce na harmonizację procesu dydaktycznego z uczelniami innych krajów europejskich. Oznaczało to nie tylko wdrożenie procesu Bolońskiego (Deklaracja Bolońska została podpisana 19 czerwca 1999), czyli standaryzacji długości trwania poszczególnych etapów studiów czy wprowadzenie punktacji ECTS (ang. *European Credit Transfer System*), ale też podążanie za ustaleniami Rady Europy dotyczącymi szkolnictwa wyższego.

Jednym z ważniejszych dokumentów opracowanych niedawno przez Radę Europy, sekretariat Boloński oraz Grupę Koordynującą są Ramy Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym w Europie (2009 r.). Do najważniejszych zaś aktów prawnych, poprzez które Polska dostosowała swoje prawodawstwo w tym zakresie, należą: *Ustawa z dnia 11 lipca 2014 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym*², *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*³ oraz *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia*⁴.

Poszczególne kierunki w uczelniach opracowują swoje efekty kształcenia opierając się na efektach kształcenia w obszarach nauk, do których należą. Dla kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego* efekty kształcenia znajdują się w zakresie nauk humanistycznych i nauk społecznych. Efekty kształcenia zostały podzielone na trzy rodzaje:

- wiedza, czyli deklaratywny zasób informacji,
- umiejętności czyli działania, które pozwalają wykazywać się nabytymi kompetencjami zawodowymi,
- kompetencje społeczne, które ułatwiają życie, bycie razem, w ramach grupy czy ekipy.

Obserwujemy zatem, że efektem kształcenia nie jest już tylko wiedza, lecz także *know how* i *savoir-vivre*. „Wiedza” została pozbawiona swojego monopolu.

² Dz.U. 2014 poz. 1198.

³ Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520.

⁴ *Ibidem*, poz. 1521.

W omawianym przykładzie kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*, 18 efektów kształcenia przyporządkowane jest „wiedzy”, 13 odpowiada „umiejętnościom”, a 8 „kompetencjom społecznym”⁵. Mimo iż efektów związanych z wiedzą jest najwięcej, to można stwierdzić, że połączone „umiejętności” i „kompetencje społeczne” są liczniejsze niż sama „wiedza”. Nie jest to bez znaczenia, także ze względu na fakt, że efekty te dotyczą profilu praktycznego, a nie ogólnoakademickiego.

Co to oznacza dla ewaluacji? Z pewnością forma ewaluacji będzie odpowiadała charakterowi zajęć – w zależności od tego czy jest to wykład, czy ćwiczenia, akcent będzie położony albo na „wiedzę”, albo na „umiejętności” i „kompetencje społeczne”. Treść przedmiotu też może mieć wpływ na przyjmowane przez nauczyciela rozwiązania ewaluacyjne, np. przedmioty z kręgu nauk społecznych łatwiej wpiszą się w formy ewaluacyjne, w których student będzie wykazywał się kompetencjami społecznymi. Nie ma tutaj jednak przyporządkowań automatycznych, a w dalszej części pracy autorka postara się wykazać, że „kompetencje społeczne” kształtowane są przez sam fakt nawiązania relacji nauczyciel-uczeń. Przyjmując jednak w miarę zrównoważoną realizację poszczególnych efektów kształcenia, to tylko połowa ewaluacji dydaktycznych w czasie całego cyklu kształcenia, powinna odnosić się do zasobów informacji, druga zaś połowa powinna mieć charakter praktyczny.

Ponieważ ewaluacja jest pojęciem bardzo szeroko stosowanym, należy zawęzić jej znaczenie, do tego, które będzie przedmiotem niniejszego artykułu. Według definicji Bolesława Niemierki:

ewaluacja dydaktyczna jest systematycznym zbieraniem informacji o warunkach, przebiegu i wynikach działań dydaktycznych w celu ulepszenia tych działań lub podjęcia decyzji o ich prowadzeniu [...], jest pogłębionym sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów obejmującym analizę warunków przebiegu i wyników nauczania nastawionym na ulepszenie procesu dydaktycznego⁶.

⁵ Efekty kształcenia dla kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*, [na:] <http://pwszta.edu.pl/institut-humanistyczny/pedagogika-przedszkolna-i-wczesnoszkolna-z-jezykiem-obcym/> (28.12.2016).

⁶ B. Niemierko, *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*, Gdańsk 1998, s. 8.

Powyższa definicja prezentuje ewaluację jako działania ukierunkowane na cele kształcenia, co pozwala pominąć znaczenia tego terminu w kontekście handlowym czy odnoszące się do działalności szkoły-instytucji jako całości. Wśród dziedzin życia szkoły, objętych działaniami dydaktycznymi wyróżniamy kształcenie i wychowanie. Efekty kształcenia, w formie aktualnie obowiązującej w szkolnictwie wyższym, obejmują obydwie wymienione dziedziny. Poprzez rozbudowanie efektów kształcenia do trzech różnych form, szkoła wyższa zobowiązana jest zapoznać i rozliczać studenta z kompetencji związanych ze światem wartości społecznych. Jest to nowość na tym poziomie edukacji, gdzie kształcenie, nawet w formach praktycznych dominowało nad wychowaniem, uznawanym za działanie niewłaściwe w stosunku do osób dorosłych.

W objaśnieniu profesora Niemierki ukazano też, że ewaluacja dydaktyczna obejmuje dwie odrębne czynności jakimi są „sprawdzanie” i „ocenianie”. Przedmiotem refleksji w niniejszym artykule jest jedynie adekwatność form ewaluacji do realizowanych efektów kształcenia, czyli „sprawdzanie” nie zaś „ocenianie”. Rozważania z zakresu docymologii, czyli samo wartościowanie produktów pracy studenta jest etapem następującym po ustaleniu sposobu oceniania i jako takie, nie będzie przedmiotem niniejszego artykułu.

Ewaluacja może pełnić różne funkcje. Jean Jacques Guilbert definiuje ewaluację w edukacji jako „działanie, uwidaczniające w jakim stopniu zostały osiągnięte cele kształcenia”⁷. Informacja osiągnięta w wyniku tego działania może, jako informacja zwrotna, trafić do samego uczącego się i spełni wówczas funkcję formatywną. Jeżeli posłuży się nią nauczyciel do ulepszania czy odpowiedniego konstruowania samego procesu dydaktycznego, ewaluacja będzie mieć charakter diagnostyczny. W wypadku gdy pomiar osiągnięć następuje po danym etapie kształcenia, nazywa się go ewaluacją końcową, czyli sumatywną. Ten ostatni rodzaj ewaluacji, jako odzwierciedlający cele edukacji, będzie punktem odniesienia dla dalszych przemyśleń zawartych w niniejszej pracy.

*Strategia rozwoju Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie na lata 2012-2019*⁸ przedstawia, między innymi, Misję Uczelni oraz pięć Celów Strate-

⁷ B. Okleja, *Ewaluacja – materiały grantowe*, Puławy 2012, s. 2, [na:] <http://www.pcdzn.edu.pl/publikacje/Granty/ewaluacja.pdf> (28.12.2016).

⁸ *Strategia rozwoju Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie na lata 2012-2019*, [na:] <http://www.pwsztar.edu.pl/~bipw/uchwaly/2012.49.strategiauczelni.pdf> (28.12.2016).

gicznych wpisujących się w *Strategię Rozwoju Uczelni*. Można przeczytać w tym dokumencie, że:

Upowszechnianie i pielęgnowanie wartości akademickich służy kształtowaniu postaw etycznych studentów i nauczycieli akademickich, których prawa i obowiązki podporządkowane są wspólnemu etosowi, który wymaga, żeby przekazywanie wiedzy, jej przyswajanie i sprawdzanie [podkreśl. – M. Sz-N] [...], odbywało się w zgodzie z zasadami wzajemnego szacunku, odpowiedzialności, uczciwości [podkreśl. – M. Sz-N.] i poszanowania prawa⁹.

Podobny wydźwięk ma pierwszy cel operacyjny zanotowany dla Celu Strategicznego 2: „Uczelnia kształtująca postawy swoich studentów i nauczycieli w duchu zasad etycznych i wartości akademickich”¹⁰. Umieszczenie postaw etycznych i wymienienie wartości akademickich w dokumentach wiodących Uczelni, jest sygnałem, że podejmuje ona wyzwanie wychowawcze, które zawarte jest w efektach kształcenia.

Ponadto, Cel Strategiczny 1: „Uczelnia dbająca o wysokość jakości kształcenia”¹¹ nakłada na nauczycieli obowiązek wysiłku ukierunkowanego na podnoszenie własnych umiejętności dydaktycznych. Można odpowiedzieć, że dotyczy to również tworzenia własnego, pertynentnego systemu ewaluacyjnego.

Oto podział kompetencji według S. Dylaka, przytoczony za Lechem Kacprzakiem¹²: kompetencje bazowe, to te, które są bezwzględnie przestrzegane; kompetencje konieczne – potrzebne są do pracy konstruktywnej, tj. takiej by móc wypełnić przypisane danej szkole zadania edukacyjne; istnieją również kompetencje pożądane – takie, które stanowią cel edukacyjny. Posługując się tym rozróżnieniem, można stwierdzić, że określenie etosu Uczelni stanowi rękojmię kompetencji pożądanych, ale to od aktorów w klasie zależy ranga nadawana poszczególnym wartościom czy kompetencjom społecznym w ich codzienności. W świetle obowiązku ciążącego na nauczycielach, dla tej grupy stają się to również kompetencje konieczne.

⁹ *Ibidem*, s. 5.

¹⁰ *Ibidem*, s. 7.

¹¹ *Ibidem*.

¹² L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006, s. 48.

By ewaluacja mogła być obiektywna, dydaktycy wymieniają trzy podstawowe warunki: trafność, rzetelność i praktyczność. Hanna Komorowska omawia te warunki na przykładzie testów językowych¹³, ale w innych przedmiotach humanistycznych też znajdują one swoją rację bytu. Streszczając, za dobry test językowy uważa się ten, który:

- sprawdza wiedzę/umiejętności, które mają podlegać ewaluacji, zachowując przy tym zasadę proporcjonalności: najważniejsze zagadnienia reprezentowane są przez odpowiednio liczną grupę pytań/ćwiczeń;
- minimalizuje efekt przypadku i niejasności, tzn. kryteria oceny są na tyle jasne, że dwie różne osoby przyznają za przykładowo wypełniony test tę samą ilość punktów;
- można go przeprowadzić mając gwarancję, że kontrolowany jest czas potrzebny na jego wypełnienie i samodzielność pracy.

Wyżej wymienione zasady ewaluacji wydają się satysfakcjonujące przy konstruowaniu prac ewaluacyjnych dotyczących wiedzy i umiejętności. W przypadku „kompetencji społecznych”, łatwo zauważyć nieadekwatność powyższych porad.

Posłużmy się przykładem efektu kształcenia K_K02 dla kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*. Brzmi on następująco:

student wykazuje aktywność, podejmuje trud i odznacza się wytrwałością w realizacji indywidualnych i zespołowych działań profesjonalnych w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej¹⁴.

By móc określić czy efekt ten został zrealizowany, należy stworzyć odpowiednie warunki do wykonania zadania, a w przypadku prac grupowych, zastosować mechanizm wyodrębniania nakładu pracy każdej z osób. To jednak nie wyczerpuje problematyki. Ewaluacja „kompetencji społecznych” jest w szczególności sposób skorelowana z wychowaniem, o którym była mowa wyżej. Wpływa to z zasady izomorfizmu wychowawczego, który zakłada, że wychowanie jest skuteczne gdy „doświadczenia i sytuacje są pokrewne celowi wychowania”¹⁵. Trudno nie zgodzić

¹³ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 1999, s. 240-243.

¹⁴ Efekty kształcenia dla kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*, op. cit.

¹⁵ A. Dymanus, *Postawy rodziców wobec dzieci oraz świadomość błędów wychowawczych*

się z postulatem, że nauczyciel powinien się wykazywać takimi kompetencjami jak: rozumienie potrzeby ciągłego dokształcania się, posiadanie przekonania o konieczności bycia profesjonalistą, docenianie znaczenia etyki w badaniach naukowych, współdziałanie, odpowiedzialne przygotowywanie się, umiejętne komunikowanie się, rozwiązywanie trudnych sytuacji. Jest to wyciąg z zapisów umieszczonych w efektach kształcenia dotyczących kompetencji społecznych dla kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*.

Sposób pracy nauczyciela, w tym wykazywanie się kompetencjami wymaganymi przez niego u studentów, jest nieodzownym warunkiem wiarygodności nauczania. Dlatego też rozważania zostaną przeniesione teraz na grunt osobowy, z odniesieniem do osoby nauczyciela.

Spojrzenie pedeutologiczne

„Jakość nigdy nie jest dziełem przypadku, zawsze jest czynnikiem wysiłku człowieka”¹⁶ twierdził John Ruskin, angielski poeta. Zauważono powyżej, że wysiłek nauczyciela akademickiego zmierzający do zapewnienia jakości został założony w Celu Strategicznym 1 *Strategii Rozwoju PWSZ*.

Dokonywanie ewaluacji jest kompetencją, która, jak każda inna, jest wyuczalna. Nauczyciel, który chce oceniać pracę studentów w sposób kompetentny, musi również w dziedzinie ewaluacji kształcić się przez całe życie. Modelowanie form ewaluacji zależy oczywiście od kontekstu zewnętrznego, ale również od kontekstu wewnętrznego, tzn. wewnątrzinstytucjonalnego. Liczebność grup, zróżnicowanie nauczanych przedmiotów, prowadzenie przedmiotu po raz pierwszy, itp., będą miały wpływ na wybór danej formy ewaluacji przez nauczyciela. Wybór ten może być merytorycznie postrzegany jako dopasowany lub nie do zakładanych efektów kształcenia, ale może też być oceniany w kategoriach wartości – jako odpowiadający budowaniu relacji wzajemnego szacunku lub nie. Dla nauczycieli doskonalących swój warsztat zawodowy, informacja zwrotna, w postaci wyników studentów czy

w procesie socjalizacji, 2014, <http://www.psychologia-spoleczna.pl/artykuly/1577-postawy-rodzicow.html> (27.12.2016).

¹⁶ S. Chwiroł, *System akredytacji kierunków studiów prowadzonej przez Uniwersytecką Komisję Akredytacyjną* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Poznań 2000, s. 18.

ich opinii, jest bezcenna i powinna służyć modyfikacji własnych działań ewaluacyjnych. Aktualnie, kompetencje nauczyciela w tym zakresie są oceniane przez studentów w kwestionariuszach po zakończeniu kursu. Stanowi to „globalną” informację zwrotną, często nacechowaną emocjonalnie (na co mogłyby wskazywać identyczne oceny stawiane danemu nauczycielowi we wszystkich kategoriach), która pojawia się w momencie, gdy student ma już ogłód całości kursu. Tym samym, rezultat ankiety może wpłynąć na modyfikację zachowań *a posteriori*, ale nie oddziałuje na sytuację problemową w czasie realnym.

By promować dialog w tym zakresie, informacja na temat formy ewaluacji powinna dotrzeć do nauczyciela wcześniej i być bardziej konkretną. Nowoczesne technologie umożliwiają zebranie tego typu informacji w sposób anonimowy, tak by opinie nie rzutowały na bezpośrednie relacje student-nauczyciel. Wprowadzenie głosu uczniów do konsultacji związanych z ewaluacją nie oznacza wprowadzenia demokratyzacji do klasy i rządów większości. „Jeśli to, co ich różni przestaje ich dzielić, stają się partnerami”¹⁷ i to właśnie o zgodne podążanie w obranym kierunku chodzi, wędrowkę, podczas której nauczyciel pełni rolę eksperta.

Sposób ewaluacji jest pochodną nie tylko efektów kształcenia i dziedziny nauki (o czym wspomniałam już wcześniej), lecz jest zbieżny z podejściem danego nauczyciela do nauczania jako takiego. Przytoczenie, za Anną Brzezińską, trzech modeli kształcenia według Fenstermachera i Soltisa (1986): „podejście egzekwujące”, „terapeutyczne” i „liberalne”¹⁸, pozwoli czytelnikowi na ogłód zróżnicowanych podejść nauczycieli do kwestii nauczania.

W pierwszym podejściu, nauczyciel jest przekonany o swojej kierowniczej roli w procesie uczenia się studenta. Stosuje on więc formy ewaluacji, które pozwolą mu na jednoznaczne stwierdzenie czy student osiągnął czy nie dany efekt kształcenia, na poziomie odpowiadającym szczegółowym wyobrażeniom nauczającego. Wydaje się, że przy tym podejściu uwypuklona jest normatywna funkcja ewaluacji oraz społeczna presja efektywności.

W „podejściu terapeutycznym” punktem odniesienia jest osoba uczącego się. Dany efekt kształcenia może być zrealizowany w różny sposób, przez różnych studentów. Miarą sukcesu można uczynić, w tym podejściu, zindywidualizowany

¹⁷ L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, op. cit., s. 88.

¹⁸ A. Brzezińska, *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej [w:] Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, op. cit., s. 59.

postęp w osiągnięciu danego efektu kształcenia. Można dzięki temu dać uchwycić uczącemu się proporcjonalny związek między wkładem pracy a efektami nauki. Ewaluacja podejmowana w tym duchu, pełni funkcję motywującą do dalszej pracy. Jako przyczynę niedostatku, student widzi niewystarczającą ilość czasu poświęconego na naukę, źródło zaś sukcesu tkwi w jego własnej pracy. Tworzy się związek między treściami/umiejętnościami a ich znaczeniem w życiu studenta.

„Podejście liberalne” promuje zaangażowanie i kreatywność uczących się. Ewaluacja w tym podejściu opiera się na metodach problemowych, w których punktowane jest krytyczne myślenie w stosunku do przedstawianych treści.

Jakiegokolwiek nie byłoby podejście nauczyciela, założeniem fundamentalnym muszą być jasne reguły oceniania i ich przestrzeganie. Jest to warunkiem budowania relacji ze studentami opartej na poczuciu sprawiedliwości. W ten sposób nauczyciel wypełnia nie tylko swoją instytucjonalną rolę kierownika procesu uczenia się, ale też rolę interakcyjną. Należy szerzej zatrzymać się przy tej warstwie roli społecznej nauczyciela.

Przyjmowanie, że wyniki ewaluacyjne otrzymane dzięki danej formie sprawdzania efektów kształcenia są pochodną wyłącznie działalności dydaktycznej nauczyciela jest błędem. Zależą one w dużej mierze od zdolności interakcyjnych nauczającego. Przykładowo: wyniki testu nie będą jednakowe jeżeli nauczyciel zapowie go dzień wcześniej, albo tydzień przed planowanym terminem sprawdzianu.

Kompetencja interakcyjna obejmuje otwarcie na drugiego człowieka – czyli zauważenie, że uczący się jest nie tylko studentem, ale po prostu osobą, która ma swoje potrzeby i ograniczenia. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj potrzeba wzajemnego poszanowania, obdarzenie zaufaniem i uwzględnienie trudności związanych ze strukturyzowaniem swojej wiedzy. Nowe postrzeganie otoczenia powoduje zmiany w strukturze osobowości, co łączy się z poczuciem niepokoju. Nauczyciel powinien to uwzględnić i budować jak najlepszą atmosferę wokół form ewaluacyjnych.

Ponadto, nauczyciel powinien stworzyć warunki do poprawnej interakcji. Składają się na nią zwykle:

- dyscyplina przejawiająca się w kulturze słuchania,
- dobra atmosfera, w której zachowana jest czujność,
- rzetelność w przekazywaniu informacji.

Lech Kacprzak wymienia jeszcze inne cechy nauczyciela, które stanowią integralną część etyki zawodowej, są to: „obiektywność, sprawiedliwość, konsekwencja,

słowność, bezstronność, uczciwość, poszanowanie godności człowieka”¹⁹. Dlaczego zwraca się uwagę na kompetencje interakcyjne nauczyciela w kontekście ewaluacji? Nie tylko ze względu na uwarunkowania wychowawcze, o których już była mowa, ale także w kontekście odkryć neurobiologicznych. Badania Antonio Damasio łączą lepsze wyniki uczenia się z odczuwaniem pozytywnych emocji. Wykazano, że np. odczuwanie smutku powoduje „osłabienie procesu kojarzenia, ograniczenie zdolności wnioskowania, nadmierną koncentrację na jednym obrazku”²⁰ [przeł. – M. Sz-N]. Tak więc wieloaspektowa efektywność nauczania wymaga od nauczyciela nie tylko kompetencji z zakresu nauczanego przedmiotu, lecz również pracę nad rozwojem własnej osobowości.

Poniżej przytoczone zostaną konkretne przykłady rozwiązań ewaluacyjnych, które zaistniały nie tylko jako sprawdzanie zakładanych efektów kształcenia, ale które są realizacjami wynikającymi ze sposobu funkcjonowania nauczyciela jako osoby w środowisku szkolnym. Zaprezentowane formy ewaluacji dotyczą jednego kierunku humanistycznego, na przestrzeni jednego roku akademickiego. Grupa studencka liczyła ok. 40 osób. Wymienione formy ewaluacji końcowej zostały wybrane przez nauczycieli akademickich lub były ustalone ze studentami. W nawiasach podana jest liczba przedmiotów, które objęte były daną formą ewaluacji w ramach zaliczenia z oceną lub egzaminu.

Formy jednorazowej kontroli efektów kształcenia:

1. Przygotowanie wystąpienia ustnego lub pracy pisemnej o określonych parametrach (10).
2. Ustalone pytania otwarte do przygotowania, wybierane drogą losowania (4).
3. Pytania otwarte/zamknięte z elementem niekonsekwencji w ustaleniach (4), np. bazujące na materiale innym niż zapowiedziany; mające formę inną niż ta, która była zapowiedziana (np. miały być pytania zamknięte a są otwarte albo odwrotnie); nieustalone pytania otwarte, inne niż podane do przygotowania.
4. Pytania zamknięte z przerobionego materiału (2).
5. Test o poziomie złożoności wyższym niż przerabiane ćwiczenia (1).

¹⁹ L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, op. cit., s. 60.

²⁰ A. Damasio, *L'erreur de Descartes*, Paris 1995, s. 212.

Formy wieloskładnikowej ewaluacji wyników kształcenia:

1. Prace projektowe (4), regularne prace odpowiadające przerabianym treściom, składane doteczki projektowej, omawiane podczas zajęć lub pod koniec semestru.
2. Testy, odpowiadające fragmentom opracowanego materiału (3).
3. Aktywność na zajęciach na podbudowie wskazanych działań pozalekcyjnych z samooceną (3).
4. Wykonywanie prac o zmieniającej się wadze, liczbie i formie (3).

Przedstawiona lista nie pozwala stwierdzić czy forma ewaluacji była dostosowana do sprawdzanych efektów kształcenia (kryterium trafności), lecz pozwala na przegląd różnorodnych podejść do edukacji. Można też zaobserwować płaszczyznę interakcji nauczyciel-uczeń, która została usankcjonowana daną formą ewaluacji. Czytelnik, który jest nauczycielem, w zależności od swojego punktu odniesienia, wyciągnie wnioski dla własnego rozwoju zawodowego. Komentarze studenckie do powyższych form ewaluacji, zostaną umieszczone w trzeciej części artykułu.

Domykając problematykę osobowego odniesienia nauczyciela do proponowanych przez niego form ewaluacji, należy poruszyć kwestię „talentu pedagogicznego”. Stefan Szuman twierdzi, że nie ma talentu wrodzonego, tylko, że talent jest wynikiem pracy i okoliczności. Nie inaczej jest w przypadku talentu pedagogicznego: „problem talentu pedagogicznego sprowadza się do problemu osobowości nauczyciela”²¹. Według Gordona W. Allporta osobowość to: „dynamiczna struktura cech psycho-fizycznych, która decyduje o tym, że człowiek zachowuje się, myśli, czuje i reaguje w sposób typowy dla siebie, charakteryzujący daną osobę”²². Skoro jest dynamiczna, to znaczy, że można ją modyfikować, podobnie jak zostało to stwierdzone w przypadku możliwości rozwijania kompetencji dokonywania ewaluacji, czy interakcyjnych.

Optymistyczny wniosek dla pedagogów jest zatem taki, że składowe „talentu pedagogicznego” są w ich rękach! To od nauczyciela zależy czy inwestuje w bogactwo własnej osobowości oraz czy chce podjąć pracę nad własnym sposobem rozdawania i umiejętnością oddziaływania na innych.

²¹ L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006, s. 38.

²² J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004, s. 200.

Chyba każdemu nauczycielowi przeszło przez myśl życzenie, by jego studenci byli zdolni, zainteresowani przedmiotem i w dodatku oddani zgłębianiu tajników wiedzy, bez oglądania się na ilość poświęcanego czasu. Dobrze jest, gdy pedagog uświadomi sobie dość szybko, że tego typu oczekiwanie nie jest nawet utopią, ale szkodliwym dla społeczeństwa zaklinaniem rzeczywistości. Przedmiotem omówienia będą teraz trzy, wyżej wymienione, parametry: zainteresowanie, uzdolnienia i czas.

Wszyscy studenci nie będą szczególnie zainteresowani wyłącznie jednym przedmiotem, a chociaż talent pedagogiczny danego nauczyciela może poprawić statystyki, należy brać pod uwagę różnorodność zainteresowań studenckich. Są kraje, w których prawda o różnorodności zainteresowań przekłada się na realia ewaluacyjne stosowaniem „współczynników oceny”, tzn. że po wyborze „ulubionych” przedmiotów, oceny z nich otrzymywane mają większą wartość wagową niż, te, które nie zostały ujęte w profilu ucznia (na poziomie licealnym).

Na poziomie akademickim istnieje możliwość, by student wybierał przedmioty, tworząc z nich swój własny program. W uczelniach, gdzie przedmioty są w większości narzucane, brak zainteresowania danym przedmiotem może skutkować dążeniem studenta do uzyskania z niego minimalnej pozytywnej oceny, umożliwiającej dalsze studiowanie. Jest to jedna z sytuacji, która ukazuje minimalistyczne podejście do nauki jako całkowicie zasadne. Czasami jest to trudne do przyjęcia dla pedagogów i wiąże się z generowaniem problemów relacyjnych.

Drugim dylematem, który musi rozwiązać nauczyciel rozpoczynając pracę z daną grupą jest wypośrodkowanie wymagań. Uczniowie zdolniejsi powinni mieć wtedy dodatkową ścieżkę rozwoju, a ci mniej zdolni, powinni mieć możliwość dodatkowych konsultacji. W PWSZ doradztwo ze strony nauczyciela jest właśnie zorganizowane w ramach regularnych konsultacji. Stworzenie, dla jak największej liczby osób w grupie, możliwości rozwoju odpowiadającej ich „strefie najbliższego rozwoju”²³, jest dla nauczyciela wyzwaniem. Tak pojęte dobro grupy, wymagałoby, by sylabusy przedmiotu mogły być aktualizowane już po spotkaniu nauczyciela z konkretnymi studentami. Po diagnozie lub rozmowie, nauczyciel byłby w stanie lepiej dopasować wymagania ewaluacyjne do osób, z którymi dane mu było podjąć pracę.

²³ L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris 1997, s. 351.

Czas, który student ma poświęcić na naukę jest szacowany w aktualnych planach studiów za pomocą punktów ECTS. Jeden punkt ECTS to około 30 godzin pracy. Jest to wartość przybliżona, gdyż jest rzeczą naturalną, że studenci pracują w różnym tempie – można to zauważyć podczas ćwiczeń, gdy niektóre osoby dawno już skończyły wykonywać polecenie, a inne zrobiły w tym czasie połowę zadanego ćwiczenia. Rozbieżności czasowe są duże, jeżeli w grę wchodzi kreatywność czy dokładność/rozległość badań własnych. Być może, zwłaszcza w przypadku prac tego typu, dobrze byłoby wprowadzić zwyczaj podawania przez studentów przybliżonego czasu poświęconego na wykonanie zadania. Po rozpoznaniu sytuacji i zdobyciu w tym zakresie doświadczenia, nauczyciel mógłby w sposób bardziej świadomy planować pracę pozalekcyjną młodzieży.

Rozpatrzony teraz zostanie punkt widzenia osób uczących się, dla których ewaluacja stanowi odniesienie w określaniu własnych osiągnięć szkolnych, ale jest również ważnym elementem stanowiącym o postrzeganiu nauczycieli oraz formowaniu nastawienia do szkoły jako instytucji.

Spojrzenie studenckie

Kilka myśli w zakresie ewaluacji z punktu widzenia uczących się przekazane zostanie na podstawie miniankiety. Ankieta została przeprowadzona wśród studentek, które brały udział w wymienionych w drugiej części artykułu formach ewaluacji podczas pierwszego roku studiów na kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z nauczaniem języka obcego*. Ankietę wypełniło 27 osób, co stanowi 75 % grupy, która kontynuuje studia na drugim roku (36 osób).

Ankieta zawierała cztery pytania. W pierwszym pytaniu ankiety, Autorka prosiła respondentki o wskazanie znaczeń słowa ewaluacja. Drugie pytanie zawierało listę form ewaluacji. W pierwszej części pytania należało wskazać tę formę (te formy), która najbardziej odpowiadała danej osobie i wyjaśnić dlaczego. Druga część pytania dotyczyła formy ewaluacji, która była frustrująca i podobnie jak w pierwszej części, należało uzasadnić swoje zdanie. Trzecie pytanie dotyczyło postrzegania zadań jakie stoją przed ewaluacją. Respondentki miały też możliwość wyrażenia dodatkowych komentarzy lub wniosków, z czego skorzystały dwie osoby.

Ewaluacja kojarzona jest przez studentów głównie ze sprawdzaniem (10 opinii), ocenianiem (6) i kontrolą (1), co zgodne jest funkcjonowaniem ewaluacji w kontek-

ście szkolnym. Dla wielu osób jest to również okazja do powtórzenia, uporządkowania i podsumowania wiadomości czy działań (8). Szersze spojrzenie na ewaluację zaprezentowało 6 osób, dla których badania ewaluacyjne umożliwiają zapoznanie się z czymś zdaniem, opinią czy komentarzem. Jest to możliwość obiektywizacji własnego spojrzenia dzięki doświadczeniu innych osób.

Wizja ewaluacji jako takiej, odbija się w postrzeganiu jej roli. Najczęstszym punktem odniesienia jest student, który dzięki ewaluacji:

- otrzymuje informację o poziomie jego wiedzy/ umiejętności (8 opinii),
- otrzymuje informacje o kierunku rozwoju, który powinien przyjąć w przyszłości (7),
- wie co było dobre w danej pracy/projekcie, co można zmienić, by ulepszyć tę pracę, jakie braki powinien uzupełnić (7).

Dla jednej osoby, ewaluacja ma funkcję instrumentalną – pozwala na kontynuowanie studiów. Klika osób zauważa, że ewaluacja spełnia również rolę informującą w stosunku do nauczyciela: pozwala doskonalić zajęcia (4), modyfikować cele, tak, by polecane zadania miały sens (3), jest wreszcie miernikiem efektywności nauczania i doboru treści (2).

Nie ulega zatem wątpliwości, że studenci dostrzegają wielorakie zadania jakie może spełniać ewaluacja, co prowadzi do wniosku, że jej rola jest istotna w kształtowaniu jakości nauczania. Jedna z respondentek podsumowała to w następujący sposób „Działania ewaluacyjne powinny być dokładnie przemyślane oraz dostosowane do indywidualnych preferencji uczniów/ studentów.”

Odpowiedzi udzielone na temat preferencji studenckich w stosunku do form ewaluacji pozwalają na wyodrębnienie różnych kryteriów, którymi posługują się studenci, by określić czy dana forma ewaluacji jest odpowiednia czy nie. Na podstawie ankiety, można wyodrębnić cztery grupy argumentów:

- walory merytoryczne danego rozwiązania, czyli czy studenci mają poczucie, że faktycznie się czegoś uczą i czy to jest trwałe,
- aspekt emocjonalny – obejmuje argumenty, które przedstawiają emocje towarzyszące danym rozwiązaniom, ujęty jest też tutaj wymiar indywidualnego przeżywania danej sytuacji oraz budowania relacji uczeń-nauczyciel,
- wymiar praktyczny – w obrębie tego wymiaru znajdują się argumenty odnoszące się do czasu i warunków przygotowania się do danej formy ewaluacji, jak również ocena stopnia trudności wymaganej pracy,

- argumenty odnoszące się do wartości akademickich, takich jak np. trafność i rzetelność zaproponowanej formy ewaluacji, wyrażane stwierdzeniami o „sprawiedliwej ocenie” czy „szczęściu”.

Zastanawiające jest, że argumenty merytoryczne przytaczane są tylko przy omawianiu dobrze odbieranych form ewaluacji. W przypadku frustrujących form spotkamy częściej argumenty dotyczące czasu pracy wraz z emocjami towarzyszącymi danemu procesowi ewaluacji.

Wśród form ewaluacyjnych wymienionych w drugiej części artykułu, tylko dwie mają jednoznacznie pozytywny wydźwięk: „Pytania zamknięte z przerobionego materiału” (16 pozytywnych opinii) i pokrewne: „Testy, odpowiadające fragmentom opracowanego materiału” (5). Jako argumenty mamy przede wszystkim: „szybkie powtórzenie materiału, mały stres, jasne zasady, łatwość przygotowania”. Konsternację jednak budzi zestawienie: „sprawiedliwa ocena” i „gdy czegoś nie wiem, to mogę strzelić”. Widzimy zatem, że „sprawiedliwość” odniesiona jest do notowania wyników przez nauczyciela, a nie do relacji wiedza/umiejętność a ocena.

Bardzo pozytywny odbiór mają też „Prace projektowe, regularne prace odpowiadające przerabianym treściom, składane do teczki projektowej, omawiane podczas zajęć lub pod koniec semestru” (14 pozytywnych opinii). Wśród argumentów merytorycznych znajdują się: „systematyczna praca, bez konieczności uczenia się rzeczy na pamięć”, „regularne przygotowanie pomaga w przygotowaniu się do zaliczenia, omawianie podczas zajęć powoduje lepsze zrozumienie treści”, „systematyczność prac poprawia jakość nauki”, „lepiej, łatwiej i szybciej przyswaja się materiał”. Kontrargumentów brak; jedyna osoba, która negatywnie oceniła tą formę pracy, nie podała uzasadnienia. Zalety zaś można mnożyć: „bezsstresowa”, „wiadomo było, czego można się spodziewać”, „większa ilość czasu na przygotowanie”.

Dobre noty zebrały też: „Ustalone pytania otwarte do przygotowania, wybierane drogą losowania” (13 pozytywnych/1 negatywna opinia) oraz „Przygotowanie wystąpienia ustnego lub pracy pisemnej o określonych parametrach”(10/2). Przygotowanie szerszych wypowiedzi ma w sobie potencjał pracy twórczej, „można się dokładnie przygotować na dany temat”. Problem pojawia się w przypadku, gdy ktoś nie lubi prezentować ustnie swojej pracy, a podczas losowania jest zawsze element szczęścia, „żeby trafić na temat, który się najlepiej opracowało”.

Wśród najbardziej negatywnie odbieranych form ewaluacyjnych są „Pytania otwarte/zamknięte z elementem niekonsekwencji w ustaleniach” (18 opinii nega-

tywnych). Jakże budzi to emocje?: „zawód, że się człowiek przygotował jak najlepiej a wynik nie był najlepszy”, obawa, niepokój, zdenerwowanie, poczucie krzywdy, niesprawiedliwości „dezorientacja, brak oparcia w stosunku do nauczanej wiedzy”, stres. Jest też podejrzenie o złośliwość, brak szacunku, uczciwości, kłamstwo. Czas poświęcony na naukę nie przekłada się na ocenę z testu. Podobnie jest w przypadku, gdy „Test (jest) o poziomie złożoności wyższym niż przerabiane ćwiczenia” (10). „Aktywność na zajęciach na podbudowie wskazanych działań pozalekcyjnych z samooceną” budzi mieszane uczucia (4 opinie były pozytywne/ 3 negatywne). Z jednej strony: „aktywność na zajęciach sprawia, że lepiej zapamiętujemy materiał”, a z drugiej: „niektóre osoby są nieśmiałe i mało otwarte na ludzi, dlatego aktywność na zajęciach jest dla nich wyzwaniem i barierą, często są oceniane nieadekwatnie do ich wiedzy”.

Wydawać by się mogło, że „Wykonywanie prac o zmieniającej się wadze, liczbie i formie” jest podobnie odbierane, jak „Pytania z elementem niekonsekwencji w ustaleniach”, a tak nie jest. Tylko jedna osoba ustosunkowała się negatywnie do tej formy ewaluacji wieloskładnikowej, podkreślając „trudność w nauce”. Można z tego wyciągnąć przypuszczenie, że czas zostawiony studentowi na przygotowanie tych dodatkowych prac pozwala na interpretację tych zadań jako aktywność w ramach zajęć.

W swoim artykule poświęconemu interakcji nauczyciel-uczeń w kontekście szkoły wyższej, Anna Brzezińska wyszczególnia trzy wątki w procesie edukacji: edukacyjny (związany bezpośrednio z realizacją efektów kształcenia), indywidualny i grupowy²⁴. Jest to inspirujący podział, który można wykorzystać w podsumowaniu odbioru ewaluacji przez studentów.

Weryfikacja efektów kształcenia w różnorodny sposób wydaje się odpowiadać na potrzeby edukacyjne studentów. Nie zaobserwowano jednej formy, która skupiałaby na sobie preferencje wszystkich osób. Odbiór indywidualny form ewaluacji, może nie wartościować danej formy (nie jest ona sama w sobie dobra czy nieodpowiednia), lecz wskazywać na styl uczenia się danej osoby lub na jej uwarunkowania charakterologiczne. Indywidualne podejście do studenta rozszerza się na poszcze-

²⁴ A. Brzezińska, *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej* [w:] *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, op. cit., s. 77.

gólne aspekty jego studiowania, być może, że formuły wspólnych kryteriów oceny, dla różnych form ewaluacyjnych, będą się coraz bardziej rozpowszechniać.

Ewaluacja, zwłaszcza sumatywna, dla wielu studentów łączy się ściśle z ocenianiem z powodu istnienia możliwości stypendialnych. Wątek grupowy ewaluacji nie został w tej pracy rozwinięty, chociaż zawiera on wiele ciekawych elementów. Ewaluacja może łączyć się przecież z rywalizacją lub współpracą. Jest to jednak temat, dla obszerniejszych rozważań socjologicznych.

Podsumowując powyższe refleksje nad ewaluacją efektów kształcenia w szkole wyższej, można stwierdzić, że działania decydentów, na poziomie krajowym i uczelnianym, otworzyły nowe perspektywy, pełne wyzwań. Autorka żywi nadzieję, że artykuł pobudzi czytelnika do refleksji nad uwarunkowaniami procesu uczenia się (np. wpływ środowiskowej sytuacji studenta na organizowanie swojej nauki), lub będzie przyczynkiem do refleksji w ramach prac zakładów nad sylabusami, albo też skłoni nauczycieli do współpracy ze studentami w zakresie form ewaluacyjnych.

Nauczyciel akademicki stoi w obliczu wyboru: czy tylko dostosowywać własne doświadczenia ewaluacyjne do nowych wymogów, czy może podjąć się konstruowania nowej rzeczywistości ewaluacyjnej razem z uczącymi się/studentami. Jeżeli odpowiedź twierdząca miałaby być podana dla drugiej ewentualności, to procedury administracyjne w obrębie uczelni muszą stać się elastyczne, odpowiadające potrzebom twórczych aktorów procesu dydaktycznego. Istnienie szczegółowych założeń ewaluacyjnych w dokumentacji studiów, uprzednich w stosunku do spotkania nauczyciela z konkretną grupą studentów, ogranicza podmiotowość tych ostatnich. To teraz, w czasie pierwszorzędnych zmian, trzeba rozwiązywać nowe dylematy wykorzystując potencjał różnorodności zatrudnionej kadry i studentów.

To, czy rozstrzygnięcia pójść w kierunku niekrepujących uogólnień, czy może celowanych, konkretnych rozwiązań, otwartych na permanentne adaptacje jest kwestią strategiczną. Być może, obydwie te rozwiązania mogą współistnieć. By głos studentów był słyszany, a nauczyciele akademicy twórczy w ich innowacjach ewaluacyjnych, instytucja musi przewidzieć margines błędu, przyjąć, że istnieje ryzyko nietrafienia i dać formalną możliwość adaptacji. Istotne jest by jakość ewaluacji była satysfakcjonująca zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli, a także dla komisji akredytacyjnych.

Systematyczne zbieranie informacji o wynikach działań dydaktycznych przejawia się nie tylko w nowej kulturze ewaluacji efektów kształcenia. Cała seria zabiegów, od oceny nauczycieli akademickich przez studentów, po różnego rodzaju działania sprawozdawcze ma na celu ujęcie efektywności pracy aktorów akademickich. Wzajemna korelacja poszczególnych narzędzi i ich „upraktycznienie” – czyli używanie ich jako wskazówek, a nie jako dokumentów formalnych, jest kolejnym wyzwaniem dla środowiska akademickiego. A wszystko w imię podnoszenia jakości kształcenia.

Bibliografia

- A. Damasio, *L'erreur de Descartes*, Paris 1995.
- A. Dymanus, *Postawy rodziców wobec dzieci oraz świadomość błędów wychowawczych w procesie socjalizacji*, 2014, <http://www.psychologia-spoeczna.pl/artykuly/1577-postawy-rodzicow.html> (27.12.2016).
- Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*, red. A. Brzezińska, J. Brzeziński, Poznań 2000.
- R. Galisson, *Où va la didactique du Français Langue Étrangère?*, „Études de Linguistique Appliquée” 1990, nr 79.
- L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Piła 2006.
- H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 1999.
- B. Niemierko, *Ewaluacja dydaktyczna. Standardy edukacyjne. Elementy statystyki opisowej*, Gdańsk 1998.
- B. Okleja, *Ewaluacja – materiały grantowe*, Puławy 2012.
- J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004.
- L. Vygotski, *Pensée et langage*, Paris 1997.

Streszczenie

W pierwszej części artykułu autorka nakreśla zmianę w podejściu do ewaluacji w szkolnictwie wyższym. Analizie poddane są efekty kształcenia dla wybranego kierunku studiów Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnowie. Wykazany jest związek ewaluacji z wyzwaniami wychowawczymi i jakością kształcenia.

Część druga artykułu, przedstawia warunki, w jakich nauczyciel powinien podwyższać jakość proponowanej przez niego ewaluacji. Podkreślona została waga kompetencji interakcyjnych nauczyciela, wpływających na efektywność nauczania i uczenia się. Przedstawiono listę stosowanych form ewaluacji, z uwzględnieniem niektórych warunków ich realizacji.

W trzeciej części pracy rzeczywistość ewaluacyjna opisana jest z punktu widzenia studenta. To co jest istotne dla uczących się zostało pogrupowane w cztery kategorie argumentów: merytoryczne, emocjonalne, praktyczne i odnoszące się do wartości akademickich. Przytoczone opinie zostały uzyskane dzięki przeprowadzeniu ankiety.

Słowa kluczowe: jakość kształcenia, kształcenie ustawiczne, wychowanie

Summary

In the first part of the article, the author outlines a change in the approach to evaluation in higher education. The learning outcomes are analyzed for the chosen field of study of the State Higher Vocational School in Tarnów. The relationship between the evaluation and educational challenges is shown, as well as its relations with the quality of education.

The second part of the article presents the conditions in which the teacher should raise the quality of the evaluation she/he proposed. The teacher's competence of interactive skills is emphasized, affecting the effectiveness of teaching and learning. A list of forms of evaluation is presented, taking into account some of the conditions of their implementation.

In the third part of the work, the reality of evaluation is described from the point of view of the student, through the analysis of a survey done with students. What is important for learners was grouped into four categories of arguments: factual, emotional, practical and arguments related to academic values.

Keywords: quality of teaching, lifelong learning, education