

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika, ss. 51-63

ISSN: 1896-4591

Komunikat o wynikach badań (research results article)

Data wpływu/Received: **3.11.2021**

Data recenzji/Accepted: **22.11.2021**

Data publikacji/Published: **1.12.2021**

Źródła finansowania publikacji: **środki własne**

DOI: 10.5604/01.3001.0015.6278

Authors' Contribution:

(A) **Study Design (projekt badania)**

(B) **Data Collection (zbieranie danych)**

(C) Statistical Analysis (analiza statystyczna)

(D) **Data Interpretation (interpretacja danych)**

(E) Manuscript Preparation (redagowanie opracowania)

(F) Literature Search (badania literaturowe)

Ewa Borowiec*

ewa.borowiec@us.edu.pl

**EGZAMINOWANIE W EDUKACJI ZDALNEJ
A KSZTAŁTOWANIE PODMIOTOWOŚCI
STUDENTÓW KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH**

**EXAMINATION IN DISTANCE LEARNING
AND SHAPING THE SUBJECTIVITY OF STUDENTS
OF TEACHING FACULTIES**

* ORCID ID: 0000-001-5604-0544, Uniwersytet Śląski. 32 399720, e-mail: ewa.borowiec@us.edu.pl

Abstract: This paper presents examination activities in a changed pandemic college education setting using the Forms application on the Teams platform. The examination was presented as a form of controlling educational results valued by students and academic teachers. In its implementation it is possible to shape the subjectivity of students through their participation in planning exams, learning the content of education.

Research conducted in the action research procedure. The results of the study are described in four scopes of examination activities of preparation, execution, communication and use of results.

Keywords: examining, assessment, student subjectivity, distance education

Streszczenie: W opracowaniu przedstawiono czynności egzaminowania w zmienionych warunkach edukacji w szkole wyższej w okresie pandemii z wykorzystaniem aplikacji Forms na platformie Teams. Przedstawiono egzamin jako formę kontrolowania efektów uczenia się cenioną przez studentów i nauczycieli akademickich. W jego realizacji jest możliwe kształtowanie podmiotowości studentów przez ich udział w planowaniu egzaminów, uczeniu się treści kształcenia. Badanie zrealizowane w procedurze action research. Opisano wyniki badania w czterech zakresach czynności egzaminowania: przygotowania, realizowania, komunikowania i wykorzystania wyników.

Słowa kluczowe: egzaminowanie, ocenianie, podmiotowość studentów, edukacja zdalna

WSTĘP

Zmiana w warunkach kształcenia wywołana pandemią wymusiła przejście z edukacji tradycyjnej na formę zdalną. Oznacza realizowanie edukacji za pośrednictwem mediów oraz wykorzystaniem TIK technologii informacyjno-komunikacyjnej. Tak zmienione warunki edukacji w szkołach wyższych oznaczają nowe wyzwania i nieznane trudności w poznawaniu, sprawdzaniu, ocenianiu efektów uczenia się.

Skoncentrowanie uwagi na efektach uczenia się wynika ze wzrostu ich znaczenia w szkołach wyższych w Polsce po wprowadzeniu Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie oraz Krajowych Ram Kwalifikacji (KRK) zmienione na Polskie Ramy Kwalifikacji (PRK). Obecnie efekty kształcenia są podstawą budowania programów studiów, programów kształcenia oraz projektowania zajęć dydaktycznych (Krajewska, 2020, s. 150). W praktyce edukacyjnej jest pojmowane jako podstawowy wyznacznik jakości kształcenia, a jego poznawanie jest względnie izolowane od pozostałych składników edukacji.

W dydaktyce ogólnej oraz akademickiej wskazuje się na ścisły związek efektów/wyników kształcenia z celami kształcenia. W warunkach zmiany edukacji tradycyjnej na zdalną ostrzej występują znane antynomie celów. Należą do nich przeciwstawianie celów dotyczących rozwijania potencjału jednostki a przygotowania jednostki do uczestnictwa w reprodukowanej kulturze. Kolejna antynomia dotyczy rozwijania zdolności poznawczych istotnych w uczeniu się a stwarzaniem kulturowego środowiska zapew-

niającego zdobycie odpowiednich narzędzi intelektualnych. Dostrzegane antynomie celów warunkują odmienne sposoby sprawdzania/oceniań efektów kształcenia. W tej sytuacji kształtowanie podmiotowości studentów to możliwość wyjścia z dostrzeganych sprzeczności jest niewystarczająco poznaczonym zagadnieniem w dydaktyce.

Zestawienie zmian w warunkach realizowania edukacji w szkole wyższej z poszukiwaniem możliwości przekroczenia antynomii celów oraz efektów uczenia się skoncentrowanych na osobie uczącej się lub wzorcach kulturowych było inspiracją do podjęcia badań nad kształtowaniem podmiotowości studentów w toku egzaminowania w dwóch semestrach w latach 2020/2021.

EGZAMINOWANIE JAKO FORMA KONTROLOWANIA/ SPRAWDZANIA I OCENIANIA WYNIKÓW PROCESU KSZTAŁCENIA

W dydaktyce akademickiej kontrolowanie/sprawdzanie i ocenianie wyników uczenia się studentów to ostatnia faza procesu kształcenia, po fazie preparacji i realizacji. Jej istotą jest informowanie o przebiegu i efektywności procesu uczenia się. W szczególnym opisie tej fazy rozróżniane są czynności kontrolowania oraz oceniania.

Ogólne cele kontrolowania/sprawdzania to otrzymanie informacji o skuteczności uczenia się, zdobycie orientacji o postępach uczenia się, wyrażenie akceptacji i uznania dla efektów. A ocena, przez którą rozumie się ustalenie stosunku osiągniętego stanu rzeczy do zamierzonego celu/efektu kształcenia, wymaga realizowania czynności, które polegają na wartościowaniu wyników uczenia się.

Jedną z form kontroli/sprawdzenia i oceniania wyników kształcenia, utrwalona tradycją, jest egzaminowanie. Egzamin J. Pieter (1993, s. 182) określił jako planowy, społecznie przewidywany, normowany sposób sprawdzania zdobytych przez uczniów pewnych całości wiedzy szkolnej. Wyróżnione cechy egzaminu zaakceptowano w dydaktyce, a następnie ujęto w definicji nowe treści. B. Niemierko (2004, s. 106) egzamin określił jako wyodrębnioną czynność sprawdzania i oceniania uczniowskich osiągnięć. Oznacza to wydzielenie egzaminu z procesu kształcenia jako formalnego jednorazowego aktu oraz rozróżnienie czynności sprawdzania i oceniania po zakończeniu etapu procesu kształcenia.

W odniesieniu do tego ujęcia (Niemierko, 2004, s. 60.) wyróżnione są dwie kategorie egzaminów szkolnych: powszednie, czyli niskich stawek (*low-stakes examination*) i doniosłe, czyli wysokich stawek (*high-stakes examination*). Pierwszą z kategorii charakteryzuje silne osadzenie w procesie kształcenia, a komentarz do wyniku ma dla ucznia i nauczyciela większe znaczenie niż sam wynik. Ten typ egzaminu jest przyporządkowany celom dydaktycznym. Jego funkcje to stymulowanie, motywowanie poznawcze uczniów, wywołanie refleksji nauczyciela nad przebiegiem kształcenia. Zależy do niego egzamin zapewniania jakości kształcenia w szkołach wyższych.

Drugą wyróżnioną kategorią jest egzamin doniosły, oparty na ustalonych i jednolitych standardach. Jego funkcja społeczna służy selekcji edukacyjnej i ocenie pracy szkół. Spełnia wymagania metodologiczne i proceduralne takie jak standaryzacja, która zapewnia bezstronność, dokładność punktowania i rzetelność. W szkole wyższej nauczyciele decydują się na taki typ egzaminu przy klasyfikowaniu studentów, realizując podstawowe, najważniejsze przedmioty.

Wymienione egzaminy w zróżnicowanym stopniu spełniają swoje funkcje. M. Groenwald (2011, s. 64-67) określiła je następująco: dydaktyczną/informacyjną, gdy dostarczają informacji o opanowanych wiadomościach i umiejętnościach, diagnostyczną, gdy wskazują różnice między mierzoną wiedzą, umiejętnościami a schematem odpowiedzi egzaminacyjnych. Funkcja wychowawcza/motywacyjna egzaminów przejawia się we wzmacnianiu pożądanых zachowań, staraniu uczniów i nauczycieli do uzyskania najwyższych korzyści. Funkcja społeczna służy stratyfikacji pozycji w rankingu uczniów oraz w aktach moralnych doświadczanych przez jednostki podejmujących decyzje i działania.

W egzaminach są stosowane różne formy weryfikacji efektów uczenia się (Niemierko, 2004, s. 64-77). Wyróżnia się egzamin ustny, pisemny, praktyczny oraz mieszany (np. egzamin dyplomowy), ze zróżnicowanymi rodzajami zadań sprawdzających, w tym zadania zamknięte, otwarte i praktyczne o różnym zakresie symulacji. W praktyce szkoły wyższej postrzeganie egzaminu uległo znaczącym zmianom po wprowadzeniu przez KRK/PRK weryfikacji osiągnięć jako ważnego, niezbędnego elementu po zakończeniu realizacji danego modułu lub przedmiotu.

W badaniu B. Nieszporek-Samburskiej (2019) studenci uznali egzamin za jedną z najsprawiedliwszych metod sprawdzania kompetencji. Zdaniem autorki badań wynik ten może wskazywać na rzetelność mierzenia kompetencji (głównie wiedzy) przez egzaminy (zwłaszcza testowe). Z drugiej strony rzetelność, uznawana potocznie za powtarzalność pomiaru, a więc podstawę porównywalności wyników egzaminu i różnicowania poziomu osiągnięć uczących się, może świadczyć o już utrwalonych, reaktywnych postawach studentów wobec uczenia się, wytworzonych w procesie oceniania na wcześniejszych etapach edukacji. Nieszporek-Samburska (2019, s. 176) stwierdziła, że doświadczenia studentów wiążą „stopnie szkolne z określoną treścią kształcenia”, a „o uczniu uzyskującym każdy stopień [pozwała] [...] zasadnie wnioskować, jakie elementy tej treści opanował, a jakich nie opanował”. Studenci przypisują egzaminowi funkcje bardziej istotne z uwagi na zdobywane wykształcenie.

Wartościowanie to wzmacniane jest przez kluczową rolę, jaką tej formie sprawdzania została nadana w programach studiów, co potwierdzają zamieszczone w Internecie sylabusy, chociaż w nich występują bardziej znaczące sposoby weryfikacji efektów uczenia się.

Skoncentrowanie uwagi na pomiarze efektów uczenia się przyczyniło się do uznania testów za wartościową formę egzaminowania. W ocenie K. Denka (2011, s. 2011) wyniki badań w USA wskazują, iż wykorzystywanie testów w kwalifikowaniu wiedzy studentów prowadzi do obniżenia jej poziomu, ponieważ sprzyjają uczeniu się dla stopni. W społecznej

ocenie obniża to zdecydowanie wartość wyników egzaminów. W zaleceniach PRK wyższą wartość mają prace projektowe, eseje niż egzaminy. Jednak w wewnętrznych regulacjach administracyjnych, gdy wynik egzaminu jest „liczony do średniej”, działania systemowe nie są w stanie odebrać egzaminom akademickim ich znaczącej roli. Podtrzymaniu ich znaczenia służy też obligatoryjne przechowywanie prac pisemnych, w tym egzaminacyjnych, wprowadzone przez PRK, przez cały okres studiowania studenta.

W egzaminowaniu oprócz czynności kontrolowania/sprawdzania ważne jest ocenianie. G. Szyling (2015, s. 10-11) efekty kształcenia (*learning outcomes*) oznacza jako „zasób wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych nabytych w procesie uczenia się”, co dookreśla zakres znaczeniowy tego pojęcia, zbieżny z pedagogicznym rozumieniem przedmiotu oceny. Jakościowe kryteria są punktem odniesienia do sformułowania sądu wartościującego, czyli oceny.

Oceny z egzaminów są postrzegane jako miara efektu uczenia się w szkole wyższej. Badacze skoncentrowani na poznawaniu systemu oceniania i efektach uczenia się uznają je za ważny czynnik zwiększania jakości kształcenia i efektywności (Z. Kiełtińska, A. Krajewska, H. Smarzyński, D.R. Sadler).

W kształceniu uniwersyteckim występują dwie koncepcje oceniania (Szyling, 2015, s. 10). W pierwszej ocenianie jest czynnością służącą obiektywnemu mierzeniu ujednoliconych efektów kształcenia, kontrolowaniu wyników ich opanowania przez studentów lub ich poprawianiu, aby uzyskać zgodność z oczekiwanym wzorcem. Ten wzorzec jest wyznaczany przez zmienne potrzeby rynku pracy. W drugiej koncepcji ocenianie jest czynnością służącą motywowaniu, rozwijaniu innowacyjności i samodzielności studenta oraz zindywidualizowanemu wspieraniu go w uczeniu się. G. Szyling (2015, s. 11) uznała je za trudne do pogodzenia, „ponieważ odmiennie pojmują rozwój uczącego się, inaczej definiują wiedzę i program kształcenia, a także ustanawiają inne relacje między studentem i nauczycielem akademickim”. Obie przeciwstawiane koncepcje oceniania są stale obecne w dyskursie w dydaktyce szkoły wyższej, w praktyce nie występują równocześnie, lecz wybierane są przez nauczycieli lub przenikają się wybrane elementy w działaniu dydaktycznym.

Badania K. Zajdla (2016) nad znaczeniem oceniania w życiu człowieka wykazały, iż oceny szkolne mają pozytywne i negatywne konotacje w zależności od aktualnej sytuacji życiowych badanych. Wysokie oceny przyczyniają się do odczuwania szczęścia przez uczniów. Wśród starszych badanych, niezadowolonych z ich obecnego życia, występuje negatywne postrzeganie niskich ocen w szkole dla ich dalszego życia. Badania Nieszporek-Samburskiej (2019, s. 15) potwierdzają znaczenie oceniania dla uczących się. Studenci zwracają uwagę na konieczność jasności systemu oceniania i ustalania jego kryteriów, ważne jest dla nich uśrednianie ocen w OKM, potrafią docenić mierzalność oceniania sumującego (np. egzaminów testowych). Zgłaszają postulaty o większe różnicowanie form zadań sprawdzających, udzielania informacji zwrotnych, indywidualizacji w ocenie swojej pracy i stosowaniu oceniania sprzyjającego innowacyjności, samodzielności.

W projektowaniu fazy kontrolowania i oceniania w szkole wyższej zachodzą zmiany wynikające z przemian paradygmatu uczenia się. Anna Krajewska (2006) dostrzega następujące przemiany w procesie kształcenia: przejście od wiodącej roli nauczyciela do współpracy uczących się oraz nauczyciela, zmianę roli nauczyciela z przekazującego wiedzę na pomagającego w uczeniu się, organizującego środowisko i sytuacje kształcenia/uczenia się, preferowanie wspólnej aktywności nauczycieli i studentów, przejmowanie kontroli nad procesem przez studentów, odpowiedzialność za uczenie się, zaspokajanie potrzeb uczących się, zapewnienie odpowiedniego czasu do uczenia się, ocenianie kompetencji według kryteriów, standardów.

T. Bauman (Szyling, 2016) wykazała dwa znaczenia egzaminowania, z których każde wytwarza pewien rodzaj bariery dla „paradygmatycznej zmiany” w szkolnictwie wyższym. Ujawnia ono: (1) trwałość przekonania, że student uczy się głównie na zajęciach zorganizowanych przez nauczyciela akademickiego; (2) ważność roli przyznanej przez egzaminatorów nie tyle weryfikacji efektów kształcenia (w tym egzaminowi), ile jej wynikowi, czyli ocenie wpisywanej do indeksu.

G. Szyling (2016) opisała egzamin jako formę weryfikacji efektów kształcenia nieprzystającą do intencji wdrażanych zmian w szkolnictwie wyższym, gdyż stawia wiele barier w budowaniu autonomii poznawczej studentów. Źródłem tych blokad jej zdaniem są partykularne interesy względnie od siebie zależnych podmiotów: system KRK, administracji uczelni, nauczycieli akademickich i studentów.

W dydaktyce kształcenia akademickiego przedstawiono dwie koncepcje zmian (Szyling, 2016, s. 180-183) w egzaminowaniu. W pierwszej T. Bauman opisała projekt wzmocnienia rangi egzaminu w szkole wyższej przez zaangażowanie studentów. Jeżeli studenci współtworzą egzamin z nauczycielami, ten fakt wskazuje na wzrost autonomii poznawczej studentów oraz zdolności do rekonstruowania świata społecznego. W koncepcji drugiej M. Czerepaniak-Walczak uznaje konieczność przeniesienia uwagi z nauczania na uczenie się, aby doprowadzić do „wzrostu podmiotowej autonomii i odpowiedzialności studentów (co zakłada ich większą aktywność)”. Obie koncepcje są uznawane za równoważne dla projektowania zmian.

Z przedstawionego zakresu wiedzy dydaktycznej o egzaminowaniu i ocenianiu oraz dostrzeganych nowych tendencjach zmian wyłania się możliwość wprowadzenia w tym etapie w większym zakresie kształtowania podmiotowości studentów.

KSZTAŁTOWANIE PODMIOTOWOŚCI STUDENTÓW

W pedagogicznym ujęciu podmiotowość studentów odnosi się do wolności związanej z samodzielnością, odpowiedzialnością. Kształtowanie podmiotowości studentów (Szadzińska, 2012, s. 51-60) przejawia się w dokonywaniu wyboru wartości, zdolności do formułowania celów, nabywaniu umiejętności w podejmowaniu decyzji na podstawie wiedzy oraz podejmowaniu zgodnego z nimi działania. Organizacja warunków kształcenia ma decydujące znaczenie dla poczucia podmiotowości

studentów. Ich udział w procesie kształcenia ma umożliwić im przekształcanie reguł lub tworzenie nowych tak, aby uczyć się w celu rozwijania indywidualnych zdolności poznawczych, podejmowania aktywności z ich wykorzystaniem oraz tworzeniem nowych wzorców kulturowych.

W kształceniu ważne jest tworzenie sytuacji dydaktycznych, w których studenci podejmują myślenie o rozmaitych zakresach rzeczywistości z różnych perspektyw, heterogenicznie oceniają siebie i świat, podnoszą efektywność samokontroli reakcji automatycznych i działania, dostrzegają podmiotowość innych, tworzą cele związane z nadzieją na ulepszenie świata.

Student jako podmiot w sytuacji kontrolowania/sprawdzania i oceniania podejmuje współdziałanie z nauczycielem akademickim. W badaniach A. Krajewskiej (2018, s. 178) ta faza procesu nisko jest oceniana przez studentów, a także nauczycieli akademickich. Jednym z kryteriów współdziałania dydaktycznego jest poczucie podmiotowości studentów, oprócz odpowiedzialności, aktywności, samodzielności. Wyniki badania wykazały, iż najniżej jest oceniane poczucie podmiotowości. Taki stan rzeczywistości edukacyjnej wskazuje na ważne niedobory kształtowania podmiotowości studentów.

W podmiotowych działaniach dydaktycznych nauczyciele akademicy oraz studenci są zorientowani na rozwój osoby uczącej się. W dążeniu do inicjowania zmian prorozwojowych studentów ważne jest integrowanie sfery poznawczej, intelektualnej i aksjologicznej osoby w toku uczenia się.

METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Przeprowadzenie egzaminów w okresie pandemii z wykorzystaniem technologii komunikacyjno-informacyjnej było zgodne z doświadczeniami w uczeniu się studentów. W takim środowisku kształcenia działania dydaktyczne odnoszą się do adaptacji, przekształcania i kreowania informacji dla zaspokojenia potrzeb poznawczych, społecznych i kulturowych. Zachodzą w takim środowisku nowe zjawiska zwiększenie dostępu do zasobów spoza sfery lokalnej, zwiększenie komunikowania nieformalnego, respektowanie niejasnych granic między tworzeniem a konsumowaniem wiedzy. M. Wieczorek-Tomaszewska (2014, s. 61) wskazała, iż podejmowane działania edukacyjne odnoszą się do aktywności poznawczej uczących się i służą budowaniu wiedzy, stosowanie TIK w mniejszym stopniu polega na rozpoznaniu środowiska sprawdzania i oceniania wiedzy.

Dla poprawy jakości kształcenia ważne są badania w działaniu (*action research*), których celem jest zmiana praktyki przez łączenie poznawania ze zmianą praktyki edukacyjnej. Ważny w tym badaniu jest kontekst sytuacyjny, zatem rozwiązanie problemu odnosi się do tego kontekstu. Zdobyta wiedza ma umożliwić zmianę praktyki (Czerepaniak-Walczak, s. 325). W badaniach skoncentrowałam się na przygotowaniu realizowania egzaminów oraz komunikowaniu i wykorzystywaniu wyników do wprowadzenia zmian w praktyce edukacyjnej.

Organizowanie egzaminów w formie zdalnej przedstawiono w publikowanych na stronach internetowych Uniwersytetu Śląskiego informacji. W czasie pandemii opracowano podstawy prawne kształcenia zdalnego, a formy jego realizacji przedstawiono nauczycielom akademickim. Najważniejsze wytyczne zawierały następujące informacje:

- „nadzór nad prawidłowym przeprowadzeniem egzaminu sprawuje dziekan lub osoba przez niego upoważniona;
- forma i przebieg egzaminu muszą być udokumentowane – rozumiemy przez to: nagranie audio, nagranie audio-wideo, zapis dziennika zdarzeń systemu (log), dokumentowanie przebiegu egzaminu (notatka z czasem jego rozpoczęcia i zakończenia, zadanymi pytaniami, wystawioną oceną, krótki protokół w pliku Word lub na czacie spotkania)” (<https://www.zdalny.us.edu.pl/pl/pracownicy-na/sesja-egzaminacyjna/>, z dnia 20.03.2021).

Zadbano także o wskazówki dla przygotowujących egzamin lub zaliczenia:

„Zastanów się nad przebiegiem zaliczenia bądź egzaminu, wybierz taką jego formę, która będzie najlepsza w kontekście zdalnej sesji. Weź pod uwagę własne cele dydaktyczne oraz filozofię uczenia, uwzględnij możliwości wybranych narzędzi. Upewnij się, że studenci mają dostęp do wybranej przez Ciebie platformy.

Rozważ możliwość weryfikacji umiejętności i kompetencji oraz selekcji źródeł informacji – takie możliwości stwarza formuła egzaminu z otwartą książką, praca projektowa, esej. Weryfikacja może opierać się także na zastosowaniu zdobytej wiedzy w kontekście praktycznym, którą studenci będą mogli wykorzystywać w przyszłości.

- polecamy również wideo-poradniki: Jak dodać quiz? oraz – Jak dodać pytanie: prawda-falsz, jednokrotnego wyboru, wielokrotnego wyboru, krótkiej odpowiedzi;
- platforma – Microsoft Office 365 (instrukcja: egzamin ustny i indywidualne konsultacje) polecamy również poradniki wideo: Egzamin testowy w Teams i Forms – tworzenie i planowanie oraz Egzamin testowy w Teams i Forms – wypełnianie i ocenianie” (<https://www.zdalny.us.edu.pl/pl/pracownicy-na/sesja-egzaminacyjna/> z dnia 21.03.2021).

We własnej praktyce dydaktycznej poszukiwania rozwiązań dotyczące prowadzenia egzaminów wyprzedziły w czasie informacje prezentowane na stronie uniwersytetu. Jednak uczenie się metodą prób i błędów następowało sukcesywnie po doświadczaniu trudności w konkretnych sytuacjach oraz wystąpieniu wysokiego poziomu stresu zawodowego. Przyczyniło się ono do opracowania przebiegu egzaminu zgodnie z uwagami, zaleceniami na stronie WWW.

Problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Jak egzaminowanie studentów kierunków nauczycielskich w formie zdalnej można wykorzystać w kształtowaniu podmiotowości studentów? W badaniu wykorzystyłam metodę testów w celu poznania efektów kształcenia z zakresu wiedzy i umiejętności poznawczych. Wykorzystałam aplikację Forms na platformie Teams w przeprowadzeniu egzaminów. Opracowałam w niej testy z typami zadań: zadania otwarte, zadania zamknięte z możliwością wyboru wielu odpowiedzi oraz wyborem jednej prawidłowej odpowiedzi, zadania z oceną, zadania ze skalowaniem.

Przedmiotem analizy były egzaminy z dwóch sesji; letniej 2020, zimowej 2021, przeprowadzonych z przedmiotów:

- dydaktyka ogólna – edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna: na studiach stacjonarnych 81 osób, 87 osób; na studiach niestacjonarnych 31 osób i 42 osoby;
- metodologia badań pedagogicznych – pedagogika: studia stacjonarne 78 osób, studia niestacjonarne 42 osoby;
- współczesne kierunki pedagogiczne – pedagogika: studia stacjonarne 81 osób,
- pedagogika ogólna – kierunek historia: studia stacjonarne 24 osób, studia niestacjonarne 21 osób.

Odpowiedzi ustne: 12 osób, 11 osób. Analizowano 478 prac egzaminacyjnych piśmiennych.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

W analizie czynności egzaminowania oraz treści zadań i odpowiedzi uwzględniłam etapy: 1) przygotowania 2) realizowania 3) komunikowania 4) wykorzystania wyników egzaminu.

Ad 1. Przygotowanie do egzaminu obejmowało przedstawienie studentom warunków zaliczenia przedmiotu w formie egzaminu oraz jego zapisu w module przedmiotu. Te czynności jasno wynikają z zasad planowania zajęć. Studenci I roku studiów raczej biernie akceptowali wymagania, natomiast studenci II roku dopytywali o szczegóły egzaminów.

W toku realizacji procesu kształcenia po każdym wykładzie studenci dyskutowali o prezentowanych treściach i wybierali z nich zagadnienia do egzaminu, ważne dla rozumienia zjawisk i procesów. Wykorzystywano w tym celu plan/strukturę treści wykładu w prezentacjach multimedialnych jako podstawę wyboru.

W sytuacjach, gdy zgłaszano kilka propozycji zagadnień o równoważnym statusie poznawczym, np. z wiedzy dydaktycznej, kilka klasyfikacji celów kształcenia, środków dydaktycznych, różnych typologii zadań dydaktycznych; w toku dyskusji przyjmowano, iż na egzaminie student samodzielnie wybiera zakres wiedzy do odpowiedzi na pytania.

W celu zapewnienia opanowania podstawowych wiadomości z danego przedmiotu, a niedostrzeganych, nieuznawanych przez studentów za ważne, wskazywałam je, wyjaśniając ich znaczenie.

Po zakończeniu każdego cyklu wykładów tuż przed egzaminem studenci prosili o przesłanie zagadnień do egzaminów. Odmawiałam, ponieważ zasady ich ustalania były przedmiotem dyskusji przed rozpoczęciem zajęć. Po takiej wymianie zdań, w ramach koleżeńskiej pomocy, wszyscy studenci znają zagadnienia obowiązujące do egzaminu.

Opracowanie zadań egzaminacyjnych w aplikacji Forms także należy to etapu przygotowania egzaminu. Celem opracowania zadań było sprawdzenie zakresu i stopnia rozumienia zagadnień oraz wykorzystywania wiadomości w sytuacjach typowych oraz ocenienie poziomu ich wykonania.

W formularzach zaplanowano ilość zadań odpowiednio do ilości godzin wykładów, a z nim związana jest tematyka zajęć 10 godzin wykładów to 15 zadań, 15 godzin wykładów z pedagogiki ogólnej to 19 zadań, 20 godzin wykładów z dydaktyki ogólnej to 25 zadań.

W poszczególnych formularzach egzaminacyjnych połowa zadań miała charakter otwarty. Drugą były zadania wielokrotnego wyboru, zadania oceniające.

W czasie przygotowania zadań miałam świadomość możliwości oszukiwania przez część studentów przez konsultowanie odpowiedzi z kolegami, korzystania z materiałów z Internetu. Utrudnieniem dla takich zachowań był wyznaczony czas trwania egzaminu oraz losowy zmienny układ zadań dla studentów. Część pytań lub poleceń formułowano w formie problemów praktycznych, tak aby można było korzystać z materiałów własnych. W zadaniach wielokrotnego wyboru zestawiano kilka poprawnych odpowiedzi, co wymagało operowania wiadomościami, dobrej znajomości zagadnień, dobrego opanowania umiejętności.

Ad 2) Realizacja egzaminów wymaga dobrego opanowania technicznej strony obsługi programu Forms z zadaniami egzaminacyjnymi i umieszczenie ich na platformie (Teams). Następnie poprawne zaprogramowanie czasu trwania egzaminu, godziny rozpoczęcia i zakończenia pracy, sprawdzenia wysłania i odebrania odpowiedniej ilości prac.

W realizacji 2 egzaminów wystąpiły trudności techniczne, wysłany plik był pusty, trudności w połączeniu z Internetem opóźniły rozpoczęcie egzaminu o 70 minut, tylko 2 osoby nie potrafiły otworzyć pliku, wysyłałam go więc ponownie.

Ad 3) Komunikowanie się występuje we wszystkich wyróżnionych etapach przygotowania, realizowania i wykorzystania wyników egzaminów. Zdecydowanie ten zakres czynności jest najważniejszy w przebiegu egzaminu.

Przed rozpoczęciem konkretnego egzaminu ważne jest wyznaczenie czasu rozpoczęcia i zakończenia pracy, konieczne jest przedstawienie/przypomnienie informacji zamieszczonych w module przedmiotu – kryterium oceniania zadań, a także sposobu komunikowania informacji o zaliczeniu lub nie pracy egzaminacyjnej, terminu odesłania sprawdzonych prac przez nauczyciela, terminu wpisywania ocen studentom do Usosa. W przypadku wystąpienia trudności w czasie trwania egzaminu potrzebne jest ustalenie sposobu komunikowania się prowadzącego egzamin ze studentami, np. na czacie aplikacji Teams, kontakt telefoniczny.

Ważne jest przedstawienie konsekwencji przekroczenia limitu czasu realizacji zadań, nieoddanie pracy oraz sposobu komunikowania krytycznych uwag przez studentów o ocenionych pracach.

Po rozpoczęciu egzaminów 4% studentów informowało o trudnościach w zrozumieniu wykonania zadań, dopytywano o datę wpisywania ocen do USOS. Komunikowanie krytycznych uwag studentów dotyczyło 9% ocenionych prac. Wszystkie powtórnie sprawdzałam i w indywidualnej korespondencji wyjaśniałam wprowadzenie poprawki lub brak uzasadnienia dla zmiany.

WYKORZYSTANIE WYNIKÓW PRAC EGZAMINACYJNYCH

Z zebranych danych wynika, że 6% studentów zgłosiło krytyczne uwagi do sposobu ocenienia ich zadań, a w konsekwencji ich pracy egzaminacyjnej. W 34% prac występowała treść odpowiedzi wskazująca na podmiotowość studentów – gdy dostrzegają podmiotowość uczniów, tworzą cele zmieniające środowisko uczenia się uczących się.

Zdecydowanie wyższą punktację otrzymały zadania otwarte, ponieważ studenci poprawnie uzasadniali wybór odpowiedzi. Zadania zamknięte jednokrotnego wyboru wszystkie zrealizowano, wśród nich błędne odpowiedzi stanowiły 27%. Najniższą punktację otrzymały zadania wielokrotnego wyboru. Brak odpowiedzi w zadaniach oceniających, zadaniach ze skalowaniem (32%); przypuszczam, że studenci nie mają doświadczenia w realizowaniu tego typu zadań.

Studenci po zwrocie prac porównywali odpowiedzi i ich punktację, powoływali się na nie przy zgłaszaniu wątpliwości do poziomu oceny.

PODSUMOWANIE

Warunki edukacji w szkole wyższej w okresie pandemii wymagały wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej także do przeprowadzenia egzaminu. Jest to ceniona przez studentów i nauczycieli akademickich forma sprawdzania/kontrolowania efektów kształcenia. Zakres wiedzy o egzaminowaniu i ocenianiu oraz nowych tendencjach w dydaktyce akademickiej wskazuje na możliwość kształtowania podmiotowości studentów w tym etapie procesu kształcenia.

Badania zrealizowano w procedurze action research. Wprowadzona zmiana w organizacji środowiska uczenia się na platformie Teams dotyczyła także egzaminowania. Przeprowadzono egzaminy, wykorzystując aplikację Forms w celu sprawdzenia wiedzy i umiejętności poznawczych studentów.

Analiza wyników badania przebiegu egzaminowania w czterech aspektach wykazała, że nieliczna grupa studentów włącza się w przygotowanie treści egzaminów. W czasie realizacji egzaminu studenci są podmiotem w ograniczonym zakresie, podporządkowują się wzorcowi zadań. W czasie egzaminowania komunikowanie należy do najważniejszych czynności, jest realizowane w formie pisemnej, a także w niewiel-

kim zakresie przy wykorzystaniu kontaktu przez platformę Teams. Taka forma komunikowania się wymaga jasności komunikatów, co zapewnia wysoką jednoznaczność ich treści oraz kontrolę nad warunkami komunikowania się. Nieliczna grupa studentów była podmiotem w procesie komunikowania się. W treści odpowiedzi na pytania lub polecenia w 1/3 zadań egzaminacyjnych wyróżniono cechy wskazujące na podmiotowość studentów.

Przedstawione wyniki badań będą wykorzystane do wprowadzenia współdziałania ze studentami w przygotowaniu treści i rodzajów zadań. Za ważne uznają opracowanie przez studentów punktacji poszczególnych typów zadań, co zapewni świadomość uczenia się. Dostrzegam w egzaminowaniu możliwość włączenia studentów w przygotowanie zadań i ich wartościowanie, co może zmienić poczucie podmiotowości studentów.

Wyniki ukierunkowują dalsze badania nad zmianą wzorca kulturowego egzaminowania, tak aby współdziałanie studentów i nauczycieli akademickich służyło budowaniu zadań egzaminacyjnych wymagających wiedzy o podmiotowości oraz wzmacniające poczucie podmiotowości uczestników procesu kształcenia.

Bibliografia

- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). *Badanie w działaniu*. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk.
- Denek, K. (2011). *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwie wiedzy. Nauka i edukacja w uniwersytecie XXI wieku*. Poznań.
- Groenwald, M. (2011). *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*. Gdańsk.
- Krajewska, A. (2018). Proposal for changes in didactical cooperation on the assessment of students and teachers. *Pedagogy Humanitas Research Papers*, 17.
- Krajewska, A. (2020). *Teoretyczne, badawcze i praktyczne podstawy dydaktyki akademickiej we współczesnej szkole wyższej*. Białystok.
- Niemierko, B. (2004). *Wyniki kształcenia*. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. T.1, Czynności nauczyciela: podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Niesporek-Szamburska, B. (2019). Czemu służy ocenianie na uczelni – o celach i cechach oceniania z perspektywy studentów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio N. Educatio Nova*, 4. DOI: 10.17951/en.2019.4. [http:// forumoswiwe.pl/index.php/czasopismo/article/view/448](http://forumoswiwe.pl/index.php/czasopismo/article/view/448).
- Pieter, J. (1993). *Egzaminy*. W: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia*. Warszawa.
- Rodek, V., Szadzińska, E., Wendreńska, I. (2012). *Przemiany celów kształcenia*. Toruń.
- Szyling, G. (2015). Pytania o ocenianie w szkole wyższej. *Zarys zagadnienia. Dyskursy Młodych Andragogów*, 16.

Szyling, G. (2016). Egzaminowanie w szkole wyższej: między (nie)oczywistością znaczeń i złudzeniami zmiany. *Forum Oświatowe*, 28 (2).

Wieczorek-Tomaszewska, M. (2014). Nowy format środowiska kształcenia w epoce cyfrowej. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Aspekty edukacji szkolnej*. Sosnowiec.

Zajdel, K. (2016). *Znaczenie oceniania w przebiegu życia*. Zielona Góra.