

Oryginalny artykuł naukowy (original article)

Data wpływu/Received: 3.03.2022

Data recenzji/Accepted: 10.06.2022

Data publikacji/Published: 30.06.2022

Źródła finansowania publikacji: Uniwersytet w Białymstoku

DOI: 10.5604/01.3001.0016.0773

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)

Anna Krajewska¹

SAMOOCENA I OCENA WZAJEMNA STUDENTÓW – DETERMINANT PODNOSZENIA JAKOŚCI PROCESU I EFEKTÓW UCZENIA SIĘ

WSTĘP

Potrzeba podnoszenia jakości procesu i efektów uczenia się w szkolnictwie wyższym jest eksponowana od wielu lat w różnych gremiach międzynarodowych i narodowych, także w organizacjach zrzeszających społeczności akademickie. Wśród uwarunkowań jakości procesu i efektów uczenia się studentów wskazuje się głównie determinanty przedmiotowe, organizacyjne i podmiotowe. Te ostatnie związane są z działaniami, które mogą być podejmowane przez uczestników procesu kształce-

¹ ORCID: 0000-0001-9347-6160. Uniwersytet w Białymstoku, ul. Świerkowa 20, 15-328 Białystok, tel. 85 745 7390, noe.sekretariat@uwb.edu.pl, ankraj3@wp.pl

nia – nauczycieli i studentów. Ich znaczenie szczególnie w ostatnich latach wzrasta, ponieważ w dydaktyce akademickiej akcentuje się potrzebę kształcenia skoncentrowanego na studentach, wykorzystywanie w praktyce założeń konstruktywistycznych koncepcji kształcenia i uczenia się, z których wynika postulat zwiększenia aktywności, samodzielności i odpowiedzialności studentów za podejmowane działania i ich skutki (np. Krajewska, 2020; Boud, 2013). Dlatego następuje wzrost zainteresowania wykorzystaniem samooceny i oceny wzajemnej (koleżeńskiej, rówieśniczej) jako części procesu oceniania w szkolnictwie wyższym. Ponadto zdolność studentów do oceny i doskonalenia własnej pracy, a także i innych stała się bardzo cenna w zglobalizowanym społeczeństwie i gospodarce w koncepcji uczenia się przez całe życie i potrzebie integracji zawodowej. Jednocześnie nasilona na przełomie wieków potrzeba zapewnienia jakości i odpowiedzialności za nauczanie i uczenie się w instytucjach szkolnictwa wyższego, przy stałych ograniczeniach budżetowych doprowadziła do ponownego zainteresowania praktyką i formami oceniania.

Celem opracowania jest wykazanie możliwości podniesienia jakości procesu i efektów uczenia się studentów poprzez efektywne wykorzystywanie przez nauczyciela aktywności studentów w ocenianiu i zwiększenie częstotliwości stosowania w tym procesie samooceny studentów oraz wzajemnej (koleżeńskiej) oceny. Walory wskazanych form oceniania znajdują uzasadnienie w wynikach badań empirycznych, chociaż niewiele jest analiz, które koncentrują się na przeszkodach i wyzwaniach związanych z ich wdrażaniem z sukcesem. Warto jednak podkreślić, że chociaż efektywne wykorzystanie w dydaktyce akademickiej samooceny i wzajemnej oceny wymaga od nauczyciela zwiększonego wysiłku i czasu, to jednak w skutkach powoduje podniesienie jakości efektów uczenia się studentów, a także wzrost odpowiedzialności uczestników procesu kształcenia za podejmowane działania i ich skutki.

SAMOOCENA I WZAJEMNA OCENA – ISTOTA I WŁAŚCIWOŚCI

W literaturze istnieje wiele definicji samooceny i oceny wzajemnej (koleżeńskiej) (Falchikov, 2013; Dochy i in., 1999). W ujęciu ogólnym samoocena (*self-assessment*), czyli ogólna ocena swoich możliwości, jest zróżnicowana, tzn. że człowiek ocenia siebie różnie w różnych sferach, ale ogólna samoocena decyduje o tym, jak człowiek zachowa się w sytuacjach nowych. Znaczący problematyki D. Boud i N. Falchikov przyjmują, że „w kształceniu samoocena odwołuje się do opinii uczących się o ich własnej nauce, szczególnie o osiągnięciach i wynikach uczenia się, to sposób na zwiększenie roli studentów, jako aktywnych uczestników w ich własnym uczeniu się; jest przeważnie stosowana w ocenianiu kształtującym, aby wywoływać refleksję jednostki o swym, własnym procesie uczenia się” (Boud, Falchikov, 1989, s. 529-530). Samoocena to proces oceniania kształtującego, podczas którego studenci zastanawiają się nad oceną jakości swojej pracy i własnego uczenia się, oceniają stopień,

w jakim wypełniają określone cele lub kryteria, identyfikują mocne i słabe strony swojej pracy i odpowiednio ją korygują (Wanner, Palmer, 2018).

W dojrzałej samoocenie wartościowanie dotyczy osiągnięć, a nie osoby. Podczas dokonywania oceny opiniowane jest nie to, czy student jest „dobry” lub „zły”, ale to, czy wykonanie zadań było „dobre” lub „słabe”. Istotnym czynnikiem warunkującym jakość studenckiego uczenia się jest właśnie zdolność do właściwego wartościowania swych własnych postępów, co jest szczególnie ważne w ocenianiu kształtującym. Poznanie wyników ostatecznie doskonali osiągnięcia, szczególnie wówczas, gdy student przejawia motywację do nauki, kiedy zna wyniki i kiedy wie lub jest powiadamiany, co zrobić, aby poprawić błędy i niedociągnięcia. Kształtowanie i poszerzanie zdolności do samooceny podczas studiów jest tym bardziej znaczące, że po ich ukończeniu oczekuje się od studentów stosowania samooceny w praktyce we wszystkich sferach ich życia.

Natomiast ocena wzajemna (*peer assessment, peer review*) (koleżeńska) w ujęciu N. Falchikov „jest powiązana z samooceną i wymaga od studentów przedstawienia opinii lub ocen (lub obu) swoim rówieśnikom na temat produktu lub wykonania, w oparciu o kryteria doskonałości, które mogły być ustalone przy zaangażowaniu studentów” (Falchikov, 2013, s. 118-119). To wyrażanie opinii przez studentów i podejmowanie decyzji dotyczących pracy swoich kolegów na podstawie określonych kryteriów, a jej celem jest wzajemne udzielanie sobie pomocy przez studentów poprzez informacje zwrotne i dokonywanie osądów na temat własnej pracy i pracy innych, przy zastosowaniu wcześniej ustalonych kryteriów jakości (Wanner, Palmer, 2018, s. 1034). Jest oceną ilościową i jakościową osiągnięć danego studenta przez innego studenta. Ta forma oceny wzajemnej łączy ocenianie podsumowujące (tj. koledzy oceniają pracę jednostki w celu wyrażenia opinii, przypisania stopnia) i kształtujące (tj. rówieśnicy dostarczają konstruktywnych informacji zwrotnych, które mogłyby pomóc jednostce poprawić pracę). Wzajemna ocena, a także samoocena nie jest procesem dokonywanym z zewnątrz wobec studentów, ale jest procesem, w którym oni uczestniczą i który ich dotyczy. Studenci obserwują się wzajemnie w procesie kształcenia i często mają bardziej szczegółową wiedzę o pracy swych kolegów niż ich nauczyciele.

W skutecznej samoocenie i wzajemnej ocenie istotne znaczenie ma jakość informacji zwrotnych, a także postawa nauczyciela akademickiego. Jakość informacji zwrotnych może być kontrowersyjna i subiektywna. Jeśli studenci nie otrzymają konstruktywnej informacji zwrotnej od swoich rówieśników, uważają ją za niesprawiedliwą, ponieważ może to postawić ich w niekorzystnej sytuacji, a tym bardziej niesłuszną, jeśli sami dostarczyli, ich zdaniem, konstruktywnej informacji zwrotnej, chociaż sami jej nie otrzymali (Boud, Molloy, 2013, s. 700-701). Zdolność zapewniania wysokiej jakości informacji zwrotnych jest zatem ważna dla zmniejszenia postrzegania przez studentów niesprawiedliwości, co z kolei może zwiększyć motywację i zaangażowanie w samoocenę i ocenę rówieśników. Jak podkreśla D.R. Sadler,

„Studenci dowiedzą się, co oznacza wysoka jakość informacji zwrotnych i nauczą się oceniać inne prace, ale wcześniej muszą przeglądać różne prace, o różnej jakości i zdobywać doświadczenie w dokonywaniu opinii, osądów (...) wymagają zaplanowanego podawania przykładów i doświadczeń w opiniowaniu jakości (...) oraz muszą prowadzić rozmowy na ten temat z nauczycielami i innymi studentami” (Sadler, 2010, s. 544). Wskazane sugestie są jednak problematyczne, ponieważ obecnie tego rodzaju umiejętności studentów są słabo rozwinięte, mimo że są wysoko cenione we wszystkich aspektach życia poza uczelnią (Wanner, Palmer, 2018, s. 1043). Umiejętność konstruowania i przekazywania wysokiej jakości informacji zwrotnych jest bardzo istotna w rozwoju studentów, jednak jak wynika z badań satysfakcji studentów, braki w tym zakresie są najbardziej krytykowanym aspektem ich edukacji uniwersyteckiej (Boud, Molly, 2013, s. 708-709). Dotychczas przedstawiono wiele sugestii dotyczących poprawy informacji zwrotnych dla studentów i od nich.

W koncepcji kształcenia skoncentrowanego na uczeniu się studentów celem jest zarówno rozwijanie ich zdolności do uczciwej, krytycznej i konstruktywnej informacji zwrotnej, jak i rozwijanie tych umiejętności u nauczyciela. Nauczyciele akademicy odgrywają istotną rolę w wykorzystywaniu oceniania i informacji zwrotnych w celu poprawy uczenia się studentów, co powoduje odpowiedzialność za rozwijanie własnych umiejętności w zakresie przekazywania informacji zwrotnych wysokiej jakości oraz rozwijania u studentów umiejętności, których potrzebują, aby przekazywać sobie nawzajem konstruktywne informacje zwrotne (Wanner, Palmer, 2018, s. 1044). Nauczyciele mogą udzielać studentom konstruktywnych informacji zwrotnych, co ma pozytywny wpływ na ich uczenie się, ponieważ mają oni doświadczenie i wiedzę specjalistyczną w tej dziedzinie i w ten sposób mogą wspierać swoich studentów (Kowalewski, 2019). Jednak warto zwrócić uwagę, że udzielanie i otrzymywanie informacji zwrotnych wymaga wielu umiejętności i należy je rozwijać zarówno u studentów, jak i nauczycieli, aby informacje zwrotne mogły być rzeczywiście istotnym determinantem jakości efektów uczenia się studentów.

PODSTAWY TEORETYCZNE SAMOOCENY I WZAJEMNEJ OCENY

Wzrost zainteresowania wykorzystaniem samooceny i oceny wzajemnej (koleżeńskej) jako części procesu oceniania w szkolnictwie wyższym wynika głównie z akceptacji kształcenia skoncentrowanego na studentach, jak również z założeń konstruktywistycznych koncepcji kształcenia i uczenia się dotyczących zwiększenia aktywności, samodzielności i odpowiedzialności studentów za podejmowane działania i ich skutki.

Carl R. Rogers, nowatorski psychoterapeuta i psycholog, w swej koncepcji edukacji wskazał na potrzebę koncentrowania siê na samej jednostce uczącej siê, co wyeksponował w okreœleniu „*uczeñ – centrum uczenia siê*” (Blackie i in., 2010, s. 638). Zauważył, że dotychczasowe nauczanie, pojmowane jako przekaz wiedzy i umiejêtnoœci, w zmieniaj¹cej siê dynamicznie rzeczywistoœci, o intensywnym rozwoju wiedzy, nowoczesnych technologii, tempie narastania nowych informacji nie zapewnia odpowiedniego przygotowania do funkcjonowania w jej uwarunkowaniach. Opracował koncepcjê „znaczącego uczenia siê”, wykorzystania w edukacji naturalnej zdolnoœci i chêci uczenia siê uczniów, jako naturalnego instrumentu zaspokajania potrzeb poznawczych, znaczącego czynnika rozwoju osobowego, który mo¿na i nale¿y doskonalić (Koœcielniak, 2004, s. 12-13). Wœród cech „znaczącego uczenia siê” C. Rogers akcentuje nastêpuj¹ce: „(...) wlasna inicjatywa (...) osobiste zaangażowanie, polegaj¹ce na aktywnoœci całej osoby, zarówno w aspekcie kognitywnym, jak i emocjonalnym (...) ‘sensownoœć’ – uczenie siê powinno miec istotne znaczenie dla ucz¹cej siê osoby (...), zwi¹zek z rzeczywistymi potrzebami (...) ewaluacja dokonywana przez ucz¹cego siê (...) uczenie siê jest ‘znaczące’, gdy wywiera wp³yw na pojawianie siê zmian w zachowaniu, postawach, w całej osobowoœci ucznia” (tam¿e, s. 19-20).

Jednoczeœnie koncepcja kształcenia skoncentrowanego na nauczycielu zaczęła byc coraz bardziej krytykowana, a D. Kember scharakteryzował dwa ogólne kierunki nauczania: koncepcja skoncentrowana na nauczycielu, który dostarcza studentowi materiału do nauczania siê, i skoncentrowana na studencie, w której eksponuje siê jego aktywn¹ rolê w rozumieniu materiału (Kember, 1997, s. 255-275). Warto zauwa¿yć, że kształcenie skoncentrowane na studentach wystêpuje w literaturze pod rºnymi okreœleniami, które wskazuj¹ na istotê takiego dzia³ania: aktywnoœć studenta, a nie bierne uczenie siê; eksponowanie uczenia siê i rozumienia; wzrost œwiadomoœci, odpowiedzialnoœci i poczucia autonomii studenta; wspºzale¿noœć i wzajemny szacunek miêdzy nauczycielem i studentem, refleksyjne podejœcie do procesu kształcenia i uczenia siê (Bugaj, 2010, s. 11-12). Wprawdzie rola nauczyciela akademickiego w procesie kształcenia jest nadal znacząca, to jednak odmienna, wymaga bowiem tworzenia i organizowania œrodowiska kształcenia skoncentrowanego na ucz¹cym siê studencie, na jego mo¿liwoœciach i potrzebach, przy jego aktywnym wspºuczestnictwie.

Uczenie skoncentrowane na studencie, obok tradycyjnego sposobu nauczania skupionym na mistrzu-nauczycielu, jest sposobem na zaktywizowanie studentów oraz wspºuczestniczenie poprzez wlasne zaangażowanie w procesie kształcenia. To koncepcja, która w znacznie wiêkszym stopniu ni¿ w tradycyjnym systemie edukacji koncentruje siê na potrzebach studentów, wymaga przejœcia od koncentracji na tym, co robi nauczyciel, do tego, jak student siê uczy, ale tak¿e od podzia³u „w³adzy” miêdzy nauczycielem a jednostk¹ ucz¹c¹ siê. Niezbêdne jest tak¿e poczucie odpowiedzialnoœci jednostki ucz¹cej siê za podejmowane dzia³ania, pełne za-

angażowanie, jej aktywne uczenie się, głębokie, a nie powierzchowne; osoby uczą się jak myśleć, a nie co myśleć; relacje między nauczycielem i studentami są równe, wspierają rozwój obu stron (Nordal, Isoski, 2015). W koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studentach preferuje się informowanie studentów o założonych efektach uczenia się, ale także bardziej złożony od tradycyjnego proces oceniania studentów. Powinny się na niego składać działania nauczyciela, ale także studentów, co w efekcie spowoduje wzrost ich udziału w zajęciach, ale także wzrost odpowiedzialności za to, czego się uczą, a także jak są oceniani – mogą mieć wpływ na ocenianie, mogą w tym procesie aktywnie uczestniczyć (Bugaj, 2010, s. 12-13).

B.L. McCombs podkreśla, że „ukierunkowanie uczenia na jednostkę uczącą się jest również związane z przekonaniem, cechami, dyspozycjami i praktykami nauczycieli”. (McCombs, 2001, s. 243-244). Kiedy nauczyciele włączają uczących się w decyzje dotyczące tego, jak i czego się uczą oraz w jaki sposób ocenia się to uczenie, doceniają niepowtarzalność każdej jednostki, szanują i uwzględniają ich indywidualne różnice w zainteresowaniach, umiejętnościach i doświadczeniach oraz traktują uczniów jako współtwórców w procesie nauczania i uczenia się. Nauczyciel w tej koncepcji występuje w roli facylitatora, który ułatwia studentom podejmowane działania. Ułatwianie jest procesem, pomaganiem w pracy lub uczeniu się grupy, rozpoznawaniem czynników psychologicznych, które mogłyby hamować efektywność grupy. Zadaniem nauczyciela – facylitatora jest pomaganie uczącym się w uświadomieniu sobie swoich zdolności do uczenia się, w odnalezieniu ich własnego stylu, a także wyjaśnianie niezrozumiałych kwestii, przedstawianie nowych interpretacji materiału, a powstające relacje interpersonalne powodują zmianę od dostarczania wiedzy statycznej do dialogowych relacji, w których wiedza jest współkreowana.

Z analizy koncepcji kształcenia ukierunkowanego na studenta wynika pojęcie istoty nauczania i uczenia się, roli nauczyciela i uczących się w procesie kształcenia, w tym w ocenianie efektów uczenia się, którymi są:

- aktywność uczących się i wsparcie nauczyciela;
- eksponowanie głębokiego uczenia się i rozumienia;
- dokonywanie oceny pracy przez uczących się;
- wzrost odpowiedzialności, poczucia obowiązku i autonomii wśród uczących się;
- współzależność i wzajemny szacunek między nauczycielem i uczącymi się;
- refleksyjny stosunek nauczyciela i uczących się do procesu nauczania i uczenia się.

WYNIKI BADAŃ SAMOOCENY I WZAJEMNEJ OCENY – ZALETY I WYZWANIA

Wykorzystanie w praktyce akademickiej i badanie samooceny wzajemnej (koleżeńskiej), także wspólnej (z nauczycielem) oceny ma długą historię i istnieje bogata literatura, która podkreśla zalety tych form oceny. F. Dochy i in., w swoim przeglądzie badań sprzed ponad dwóch dekad podkreślili, że stosowanie ich w praktyce zwiększa zasadniczo skuteczność nauczania i uczenia się, zapewnia lepszą atmosferę podczas uczenia się, a jednocześnie występujące tu interakcje student-student i nauczyciel-student powodują m.in. wzrost pewności siebie studentów w zakresie ich zdolności do działania, świadomości jakości własnej pracy studentów; refleksji studentów nad własnym zachowaniem i osiągnięciami, umiejętności studentów w zakresie oceniania jakości uzyskiwanych wyników, odpowiedzialności studentów za własne uczenie się i ich samodzielności oraz zadowolenia studentów z oceniania i uzyskiwanych informacji zwrotnych (Dochy i in., 1999).

Z przeglądu rezultatów badań z ostatnich lat wynika, że stosowanie w praktyce akademickiej samooceny i oceny wzajemnej (koleżeńskiej) dostarcza wielu korzyści i powoduje:

- rozwój umiejętności przenośnych – komunikacyjnych, krytycznego myślenia, współpracy, pracy w zespole (Sridharan, Boud, 2019), podejmowania decyzji. Samoocena i ocena wzajemna ujmuje dokonywanie opiniowania, zrozumienie kryteriów/standardów oceniania i udzielanie informacji zwrotnej, co umożliwia studentom rozwijanie wymienionych umiejętności (Adachi i in., 2018);

- promowanie autentycznej oceny, wspieranie uczenia się przez całe życie (autentyczność to właściwość często przypisywana samoocenie i ocenie wzajemnej (Boud, Soler²⁰¹⁶);

- promowanie aktywnego uczenia się – studenci jako oceniający. Ocenę często uważa się za coś, co nauczyciele (tj. eksperci w tej dziedzinie) dokonują wobec studentów (tj. nowicjuszy) i dlatego studenci są biernymi odbiorcami krytyki ich pracy ze strony nauczycieli. Samoocena i ocena wzajemna mogą odwrócić te relacje, umożliwiając studentom bycie aktywnymi oceniającymi (Adachi i in., 2018);

- lepsze zrozumienie standardów i kryteriów oceny. Aby dokonać krytycznej oceny własnej pracy lub kolegi, należy najpierw zrozumieć standardy lub kryteria oceny czyjejs pracy, a następnie być w stanie podjąć decyzję i wypowiedzieć się na jej temat. Stwierdzenie, że praca jest dobra lub zła, nie pomaga w jej korekcie i dlatego tylko konstruktywne informacje zwrotne powinny zachęcić do ewentualnej zmiany (Boud, Molloy, 2013);

- szybkie, zróżnicowane i odpowiednie informacje zwrotne dla studentów. Informacje zwrotne z samo- i wzajemnej oceny mogą być bardziej aktualne, ponieważ można je przekazać natychmiast po wykonaniu zadania. Na wielu uczel-

niach studenci zwykle proszeni są o oczekiwanie do dwóch tygodni, na przykład 15 dni roboczych (Boud, Soler, 2016);

- rozwijanie umiejętności związanych z udzielaniem i otrzymywaniem informacji zwrotnych w mowie i na piśmie. Studenci muszą przedstawiać nie tylko pozytywne, ale także konstruktywne informacje zwrotne, ale także muszą otrzymywać informacje zwrotne od swoich kolegów, zastanawiać się nad nimi i wykorzystywać je w celu poprawy swojej pracy, co wymaga dużej empatii i wzajemnego zaufania studentów (Adachi i in., 2018);

- potrzebę zwiększenia trafności, obiektywizmu i dokładności wymienionych form oceny poprzez połączenie samooceny studentów z wzajemną (koleżeńską) oceną i wspólną oceną, dokonywaną przy współudziale nauczyciela akademickiego.

Przeprowadzone w ostatnich dekadach badania dostarczają zasadniczo pozytywnych wniosków dotyczących stosowania samooceny w procesie kształcenia. Natomiast wnioski z badań wzajemnej (koleżeńskej) oceny są zróżnicowane, wskazują na jej zalety, ale także i ograniczenia. Ocena jest często postrzegana jako niesprawiedliwa, ponieważ studenci nie ufają wzajemnym osądom, martwią się, że faworyzowanie i przyjaźń wpływają na oceny, uważają, że to obowiązek wykładowcy. Osoby uczestniczące w takiej ocenie mają często skłonności do zawyżania lub zaniżania ocen lub też ich uniformizacji. Ocenianie osób zaprzyjaźnionych powoduje zawyżanie ocen. Skutkiem występowania integracji w grupie jest brak zróżnicowania ocen. Występują sytuacje przydzielania najwyższych ocen osobom, które zdominowały grupę, a także przypisywanie pozytywnych ocen studentom, którzy nie współpracują z grupą, ale korzystają z jej oceny. Ponadto czasem studenci zwracają uwagę, że nie mają kwalifikacji do opiniowania i oceny prac własnych lub kolegów. Być może jednak najskuteczniejszym sposobem korzystania z oceny wzajemnej jest stosowanie jej do celów kształtujących (formatywnie), aby studenci mogli odrzucić obawy związane z ustalaniem ocen i skoncentrować się na możliwościach uczenia się, jakie daje ten proces.

W badaniach przeprowadzonych na jednym z dużych uniwersytetów brytyjskich uczestniczyło 82 studentów pierwszego roku, a przedmiotem zainteresowań były ich opinie na temat stosowania oceny wzajemnej (Nicol i in., 2014). Większość badanych (86%) potwierdziło, że pozytywnie ocenia recenzowanie pracy innych studentów i zachęcanie ich do oceny własnej pracy, co komentowano w następujący sposób: „Dobrze było uzyskać dla siebie informacje zwrotne od innych”; „Dobrze było dowiedzieć się, że wszyscy chcieli sobie pomagać”; „Zauważyłem, jak pomocne i przydatne może to być”. Badani przyznali, że najwięcej nauczyli się z udzielania informacji zwrotnych – tylko 11%, z otrzymywania informacji zwrotnej – 27% oraz udzielania i otrzymywania informacji zwrotnej – tylko 55%. Jedyne co czwarty badany przyznał, że w rezultacie oceny wzajemnej dokonał modyfikacji w swojej pracy, ale jednocześnie 22% nie poczyniło żadnych zmian, i dlatego warto poddać refleksji przyczyny takich opinii wyrażonych przez badanych.

Poziom satysfakcji studentów z samo- i wzajemnej oceny był przedmiotem zainteresowań badaczy australijskich (Wanner, Palmer, 2018). Badano 71 studentów nauk społecznych na jednym z uniwersytetów. Badani wykazali stosunkowo niski poziom zadowolenia z oceny wzajemnej i samooceny (mediana odpowiednio 4 i 5, przy skali ocen 1-10), to jednak przejawili ogólnie pozytywne podejście do takiej oceny. Studenci stwierdzili, że ocena koleżeńska powinna zawsze być anonimowa i względnie neutralna, przy wskazywaniu oceny wraz z opinią lub opiniami. Z satysfakcją wielu studentów zgłosiło, że zmodyfikowali swoją pracę na podstawie samooceny i oceny wzajemnej, przy czym więcej badanych skorzystało z tej drugiej.

Przedmiotem badań 278 studentów jednego dużego uniwersytetu w Australii było postrzeganie przez nich oceny wzajemnej (koleżeńskiej) (Mulder i in., 2014). Studenci studiowali cztery przedmioty uniwersyteckie różniące się dyscypliną. Przed zaangażowaniem się w ocenę wzajemną studenci mieli wyjątkowo wysokie oczekiwania zarówno co do procesu, jak i kompetencji swoich rówieśników jako opiniujących – recenzentów. Po udziale w ocenie wzajemnej odsetek badanych, którzy ocenili to doświadczenie jako „przydatne” lub „bardzo przydatne”, obniżył się z około 89% do 77%, przy czym największy spadek nastąpił w przedmiocie środowisko – z 85% do 65%. Przed uczestnictwem w ocenie wzajemnej większość studentów oczekiwała korzyści z otrzymywania i pisania opinii (58%) lub głównie z otrzymywania recenzji – tylko 29%. Jednocześnie kiedy badani zostali poproszeni przed procesem oceny wzajemnej o ocenę kwalifikacji swych kolegów do zapewnienia krytycznej informacji zwrotnej, około 70% „zgodziło się” lub „zdecydowanie zgodziło się”, że ich rówieśnicy posiadają kwalifikacje ku temu, ale po badaniu już tylko około 45%.

Negatywne postawy studentów, a tym samym opór wobec wzajemnej oceny wykazano w badaniach opinii 250 studentów na temat internetowego systemu oceny wzajemnej w zakresie pisania z sześciu uniwersytetów w USA (Kaufman, Schunn, 2011). 30% badanych oceniło ten system bardzo negatywnie, a kolejne 32% – negatywnie. Studenci przyznali, że koledzy nie mają kwalifikacji do opiniowania i oceny prac, nie uważają, że uczciwe jest ocenianie i przypisywanie stopni przez kolegów, otrzymywanie niskiej jakości informacji zwrotnych od swoich rówieśników. Wielu towarzyszy przekonanie, że w taki sposób uzyskane oceny są niesprawiedliwe – co skutkuje niechęcią studentów do oceny wzajemnej.

W relacjach z badań wskazuje się wyzwania związane z wdrażaniem do praktyki akademickiej samooceny i wzajemnej (koleżeńskiej) oceny (Adachi i in., 2018; Wanner, Palmer, 2018). Jedno z istotnych wyzwań dotyczy nauczycieli i braku czasu i kosztów niezbędnych do udanej aplikacji samooceny i oceny koleżeńskiej, ale także skuteczne wdrożenie tych form oceny wymaga wysiłku nauczycieli i studentów, zależy od kontekstu, a także od tego, w jaki sposób są projektowane i przeprowadzane. Kolejne wyzwanie dotyczy zrozumienia i wyjaśniania motywów i potrzeby podejmowania takich działań przez studentów i nauczycieli akademickich.

Istotne jest także zagrożenie, że informacje zwrotne będące rezultatem refleksyjnej samooceny, dostarczane przez kolegów i nauczycieli, nie będą w rzeczywistości wykorzystywane przez studenta do poprawy jego pracy, zadań itp.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone w ostatnich dekadach badania dostarczają zasadniczo pozytywnych wniosków dotyczących stosowania samooceny w procesie kształcenia. Natomiast wnioski z badań wzajemnej oceny są zróżnicowane, często wskazują na jej ograniczenia i wyzwania. Trzeba jednak podkreślić, że te formy oceny wychodzą naprzeciw problemom występującym w studenckiej nauce, pomagają je niwelować poprzez świadome i odpowiedzialne działania nauczycieli akademickich i studentów, odzwierciedlają autentyczne konteksty uczenia się i powodują szereg wartościowych skutków. Dlatego w praktyce akademickiej warto łączyć stosowanie samooceny i wzajemnej oceny, co może dostarczać wielu korzyści uczestnikom procesu kształcenia, ponieważ:

- kumuluje walory każdej z nich, minimalizuje wady, a jednocześnie kreuje potencjał wartości dodanej,
- podnosi jakość uzyskiwanych efektów uczenia się studentów,
- wzrasta świadomość jakości własnej pracy studenta,
- wzrost osiągnięć studentów w ocenianiu powoduje wzrost jakości własnej nauki,
- ma istotne znaczenie w zmniejszaniu bariery między studentami i nauczycielami akademickimi,
- uczy, wymaga i nagradza umiejętność efektywnej współpracy w zespole, w istotnym stopniu zwiększa nie tylko samodzielność, aktywność, odpowiedzialność i uczciwość studentów w ocenie procesu i efektów uczenia się, ale jednocześnie wzbogaca o wartościowe doświadczenia ogólny rozwój tych cech,
- jest szansą na korygowanie negatywnych i nabywanie nowych umiejętności interpersonalnych.

Szerokie wykorzystanie w praktyce samooceny i wzajemnej oceny wymaga przełamania dotychczasowych stereotypów w ocenianiu, otwartości na zmiany i wielu działań innowacyjnych w pracy nauczycieli akademickich, ale także odpowiedniego przygotowania studentów. Nieracjonalna wydaje się bowiem retoryka kształtowania wszechstronnej aktywności jednostek, przy utrzymywaniu bierności studentów w niektórych sferach: oczekiwanie odpowiedzialności jednostek za siebie i innych, a jednocześnie ograniczanie studentom okazji do uczenia się tej odpowiedzialności; wymaganie umiejętności współpracy w grupie w różnych, często trudnych do przewidzenia kontekstach życia społecznego i zawodowego, a jednocześnie niewykorzystywanie wszystkich okazji do kształtowania tych umiejętności w procesie kształcenia studentów.

BIBLIOGRAFIA

- Adachi, Ch., Hong-Meng Tai, J., Dawson, Ph. (2018). Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 43 (2). DOI:10.1080/02602938.2017.1339775. Access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2017.1339775?journalCode=caeh20>.
- Blackie, M.A.L., Case, J.M., Jawitz, J. (2010). Student-centredness: the link between transforming students and transforming ourselves. *Teaching in Higher Education*, 15 (6). DOI: 10.1080/13562517.2010.491910. Access: <https://open.uct.ac.za/handle/11427/9853>.
- Bugaj, J. (2010). Kształcenie skoncentrowane na studentach tzw. Student Centered Learning (SCL): co się za tym kryje? Raport. Access: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/Finansowanie/fundusze_europejskie/.
- Boud, D. (2013). *Enhancing Learning through Self-assessment*, Routledge, London. DOI: 10.4324/9781315041520.
- Boud, D., Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of self-assessment in higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, Vol.18 (5). Access: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00138746>.
- Boud, D., Molloy, E. (2013). Rethinking Models of Feedback for Learning: The Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 38 (6). DOI: 10.1080/02602938.2012.691462. Access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2012.691462>.
- Boud, D., Soler, R. (2016). Sustainable Assessment Revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 41 (3). DOI:10.1080/02602938.2015.1018133. Access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2015.1018133>.
- Dochy, F., Segers, M., Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: A Review. *Studies in Higher Education*, Vol. 24 (3). DOI: 10.1080/03075079912331379935. Access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079912331379935>.
- Falchikov, N. (2013). *Improving Assessment through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. London.
- Kaufman, J.H., Schunn, C.D. (2011). Students' Perceptions about Peer Assessment for Writing: Their Origin and Impact on Revision Work. *Instructional Science*, Vol. 39 (3). DOI: 10.1007/s11251-010-9133-6. Access: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11251-010-9133-6>.
- Kember, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, Vol.7 (3). DOI: 10.1016/S0959-4752(96)00028X. Access: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S095947529600028X>.
- Kościelniak, M. (2004). *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*. Impuls, Kraków.

Kowalewski, M. (2019). The perspective and conditions of pupil Supportive assessment in theory and Educational school practice. *Humanitas University Research Papers. Pedagogy*, 19. DOI:10.5604/01.3001.0013.2204. Access: <https://humanitaspedagogika.publisherspanel.com/resources/html/article/details?id=189343&language=en>.

Krajewska, A. (2020). *Teoretyczne, badawcze i praktyczne podstawy dydaktyki akademickiej we współczesnej szkole wyższej*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.

McCombs, B.L. (2001). Motivating students in peer-learning contexts: through the learner-centred lens. In: N. Falchikov (ed.) *Learning Together. Peer tutoring in higher education*, London and New York.

Mulder, R., Pearce, J.M., Baik, C. (2014). Peer Review in Higher Education: Student Perceptions Before and After Participation. *Active Learning in Higher Education*, Vol. 15 (2). DOI:10.1177/1469787414527391. Access: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1469787414527391>.

Nicol, D., Thomson, A., Breslin, C (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 39 (1). DOI: 10.1080/02602938.2013.795518. Access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2013.795518>.

Nordal E., Isoski, T. (2015). Overview On Student - Centered Learning In Higher Education In Europe: Research Study, Brussels. Access: <https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/Overview-on-Student-Centred-Learning-in-Higher-Education-in-Europe.pdf>.

Sadler, D.R. (2010). Beyond Feedback: Developing Student Capability in Complex Appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 35 (5). DOI:10.1080/02602930903541015. Access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930903541015>.

Sridharan, B., Boud, D. (2019). The effects of peer judgements on teamwork and self-assessment ability in collaborative group work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 (6). DOI: 10.1080/02602938.2018.1545898. Access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2018.1545898>.

Wanner, T., Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7). DOI:10.1080/02602938.2018.1427698. Access: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2018.1427698>.

SAMOOCENA I OCENA WZAJEMNA STUDENTÓW – DETERMINANT PODNOSZENIA JAKOŚCI PROCESU I EFEKTÓW UCZENIA SIĘ

Streszczenie: Przedmiotem analiz jest aktywność studentów w procesie oceniania – w dokonywaniu samooceny i oceny wzajemnej. Celem jest wykazanie znaczenia takich aktywności dla podnoszenia jakości procesu i efektów uczenia się studentów. Analizowano wartości tkwiące w samoocenie i wzajemnej ocenie, scharakteryzowano ich podstawy teoretyczne. Wyniki badań empirycznych potwierdzają zalety wzrostu aktywności studentów

w procesie oceniania, ale także wskazują na wyzwania związane z wdrażaniem do praktyki takich form oceniania. Wykorzystanie przez nauczycieli w procesie kształcenia samooceny i wzajemnej (koleżeńskiej) oceny niewątpliwie wymaga zwiększonego wysiłku i czasu, ale powoduje podniesienie jakości pożądaných efektów uczenia się studentów.

Słowa kluczowe: ocenianie, samoocena, wzajemna ocena, determinanty jakości efektów uczenia się

SELF-ASSESSMENT AND PEER ASSESSMENT – DETERMINANT OF IMPROVING THE QUALITY OF THE PROCESS AND LEARNING OUTCOMES

Abstract: The subject of the research is the activity of students in the assessment process - in self-assessment and peer assessment. The aim is to demonstrate the importance of such activities for improving the quality of the process and learning outcomes of students. The values of self-assessment and peer assessment were analyzed, and their theoretical foundations were characterized. The results of empirical research confirm the advantages of increasing student activity in the assessment process, but also indicate challenges related to the implementation of such forms of assessment into practice. The use of self-assessment and peer assessment by teachers in the process of teaching undoubtedly requires increased effort and time, but as a result it increases the quality of the desired learning outcomes of students.

Keywords: assessment, self-assessment, peer assessment, determinants of the quality of learning outcomes