

Małgorzata Pilecka

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.07>

ORCID: 0000-0002-4815-2949

Akademia Ateneum w Gdańsku

m.pilecka@ateneum.edu.pl

Ocena i ocenianie akademickie z perspektywy studentów wczesnej edukacji: między infantyлизacją a partnerstwem edukacyjnym

Summary

Academic Assessment and Evaluation from the Perspective of Early Education Students: Between Infantilization and Educational Partnership

Assessment is an integral part of the educational process at every stage, including higher education. The aim of this article, based on the results of our own research, is to explore and analyze how students of preschool and early school education understand and experience academic assessment and evaluation, as well as to analyze the roles these processes play in their lives. The study, grounded in the interpretive paradigm, employed a qualitative written interview method, using an open-ended questionnaire. Thirty-six students of preschool and early school education participated in the study. An analysis of the collected material allowed us to identify two main analytical categories: formal and non-formal dimensions of assessment. The results indicate that, in addition to the classic roles of diagnostic, motivational, and selective assessment, academic assessment plays key roles in the emotional and social dimensions. The summary draws conclusions regarding the need to transform the assessment culture towards educational partnership, pointing out specific implications for academic teaching and students' future professional careers.

Keywords: academic assessment, student-lecturer relationship, functions of assessment, academic didactics, educational partnership

Słowa kluczowe: ocenianie akademickie, relacja student–wykładowca, funkcje oceny, dydaktyka akademicka, partnerstwo edukacyjne

Ocena i ocenianie w szkole wyższej: postulaty i dylematy

Ocena szkolna, jak pisze Wincenty Okoń, to „ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej lub ustnej” (Okoń 2001: 269). Spełnia ona szereg funkcji edukacyjnych, w tym: dydaktyczną, prognostyczną, psychologiczną (motywującą), selektywną czy społeczną (Malenda 2004: 187). Ocenianie, zwłaszcza za pomocą stopni szkolnych, ma

swoje stałe miejsce w krajobrazie polskiej szkoły, czego wyrazem są chociażby wiersze i piosenki dziecięce odnoszące się do tego zagadnienia (Pilecka 2023: 82). Ocena szkolna funkcjonuje w różnych formach na wszystkich etapach edukacji, również w szkole wyższej. Na uniwersytecie uzyskiwanie przez studenta pozytywnych stopni stanowi warunek zaliczania przedmiotów, a wreszcie – otrzymania dyplomu ukończenia studiów (Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. poz. 1668, art. 76)).

Bolesław Niemierko (2009: 223) podkreśla, że ocenianie szkolne należy rozumieć nie tylko jako efekt końcowy (uzyskanie danego stopnia, określonej liczby punktów czy komentarza opisowego), lecz jako złożony proces ukierunkowany na ustawiczne pobudzanie ucznia do dalszej pracy edukacyjnej. Grażyna Szyling zaznacza przy tym, że sposoby rozumienia oceny szkolnej i oceniania (i wynikające z tego praktyki) różnią się między sobą w zależności od dyskursu edukacyjnego, w obrębie którego funkcjonują: „[ocenia- nie jest] bowiem powiązane z procesami uczenia się i ich różnym rozumieniem, a także ze złożonymi relacjami interpersonalnymi, za którymi stoją określone poglądy etyczne i społeczne oraz potrzeby i oczekiwania jednostek” (Szyling 2024: 14). W literaturze przedmiotu wyróżnia się zatem różne podejścia do oceniania, które można umieścić na kontinuum między paradygmatami obiektywistycznymi a nieobiektywistycznymi (Szyling 2024). Pierwsze z nich dążą do maksymalnej standaryzacji i zobiektywizowania procesu oceniania, traktując ocenę jako miarę przyswojonej wiedzy. Drugie zaś, zakorze- nione w myśleniu konstruktywistycznym, kładą nacisk na subiektywny, interpretacyjny i relacyjny charakter oceny, postrzegając ją jako formę dialogu i informacji zwrotnej wspierającej proces uczenia się (Szyling 2017: 42).

Kluczową rolę w procesie oceniania odgrywa **język** – to za jego pomocą są formuło- wane kryteria, komunikowane wyniki i jest przekazywana informacja zwrotna. Wypo- wiedź zawierająca ocenę może budować atmosferę zaufania i wsparcia, lecz bywa także narzędziem władzy i upokorzenia. Jak podkreśla B. Niemierko, „komunikowanie oceny bywa trudniejsze niż jej ustalanie (...), a komentarz, zwłaszcza w części projektującej przyszłe działania ucznia, może być ważniejszy niż informacja o wyniku” (2009: 223). Ocenianie jest bowiem specyficzną formą interakcji społecznej, w której nieuchronnie ujawnia się asymetria władzy między uczniem/studentem a nauczycielem/wykładowcą. Od jakości tej relacji zależy, czy ocena zostanie odebrana jako konstruktywna informacja, czy jako arbitralny wyrok. Biorąc przy tym pod uwagę istotną wagę oceny szkolnej w pro- cesie kształcenia ucznia, trudno się dziwić, że bycie ocenianym dla wielu osób wiąże się z trudnymi emocjami i jest raczej nieprzyjemnym, stresującym doświadczeniem. Dorota Pauluk stwierdza, że nawet w szkole wyższej, wśród dorosłych ludzi, „ocenianiu towa- rzyszy niepewność, lęk i obawy przed karą za złe oceny” (2019: 87). Autorka podkreśla, iż w takiej atmosferze nauka przestaje być efektywna, a uczelnia staje się dla studenta przede wszystkim przestrzenią „gry” o wysokie stopnie: zamiast koncentrować się na treściach merytorycznych, studenci „przyswajają strategię, które pozwalają zaspokoić oczekiwania nauczycieli, a im samym bezpiecznie w szkole przetrwać” (Pauluk 2019: 87).

Ściśle powiązane z praktyką oceniania są również nauczycielskie koncepcje potoczne, tj. schematy oceniania oparte na uproszczeniach i stereotypach (Malenda 2004: 195–200). W tym kontekście należy zwrócić uwagę na swoisty paradoks: wprawdzie panuje powszechna zgoda co do tego, że ocena i ocenianie powinny mieć charakter rzetelny, trafny, adekwatny i sprawiedliwy; brakuje jednak wspólnego rozumienia tych pojęć/wartości wśród podmiotów edukacji. Na przykład Maria Groenwald stwierdza, iż nauczyciele, formułując ocenę, zwykle odwołują się (mniej lub bardziej świadomie) do jednej z następujących koncepcji sprawiedliwości: „każdemu to samo, każdemu według jego zasług, każdemu według jego potrzeb, każdemu według jego pozycji, każdemu według tego, co przyznaje mu prawo lub każdemu według jego dzieł” (Groenwald 2004: 188). W praktyce szkolnej i akademickiej często zdarza się, że uczniowskie (studenckie) i nauczycielskie pojęcia sprawiedliwości nie są tożsame, co generuje nieprzyjemne emocje po obu stronach, napięcia, konflikty i nieporozumienia wokół czynności oceniania.

Szczególne kontrowersje i trudności pojawiają się w kontekście praktyk oceniania funkcjonujących w obrębie szkoły wyższej (zob. np.: Bojanowicz 2019; Jendza, Karpińska-Musiał 2025). Dydaktyka akademicka, z jednej strony obciążona tradycją transmisyjnego modelu kształcenia, z drugiej – stawiająca sobie za cel kształtowanie u studentów samodzielności i krytycznego myślenia, z trzeciej zaś – próbująca skutecznie odpowiadać na aktualne potrzeby rynku pracy, staje przed wyzwaniem znalezienia adekwatnych i rzetelnych form weryfikacji wiedzy i umiejętności studentów. Proces oceniania odgrywa tu kluczową rolę. Obejmuje on różnorodne komunikaty: od krótkich informacji zwrotnych, udzielanych studentom na bieżąco, podczas zadań wykonywanych na zajęciach, poprzez wystawianie stopni za prace cząstkowe, aż po ocenę prac zaliczeniowych i dyplomowych (Malenda 2004). Nie istnieje jeden uwspólniony model formułowania ocen dla wszystkich szkół wyższych – każda uczelnia uzgadnia własne, szczegółowe zasady oceniania studentów, kierując się aktualnymi wytycznymi ministerialnymi. Można zatem przyjąć, że zasady oceniania funkcjonujące w ramach uczelni, klimat szkoły wyższej oraz propagowane przez nią podejście do procesu kształcenia i – pośrednio – oceniania, a w końcu decyzje poszczególnych członków kadry (wykładowców) co do form i kryteriów oceny, mają przełożenie na to, jak przebiega proces oceniania studentów w danym środowisku akademickim.

W przypadku studiów pedagogicznych, zwłaszcza wczesnej edukacji, jest to szczególnie istotne, ponieważ studenci tego kierunku, po uzyskaniu tytułu magistra sami będą niebawem formułować oceny pod adresem swoich uczniów i wychowanków. Mając własne określone doświadczenia szkolne w tym zakresie i utrwalone przez lata edukacji postawy wobec ocen i oceniania, kandydaci na nauczycieli mogą w swojej pracy zawodowej odtwarzać pewne modele socjalizacji oraz reprodukować ukryty program, którego sami są (byli) częścią. *Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej* zawiera, co prawda, wymóg odbycia kursu z zakresu oceniania osiągnięć uczniów: jest to grupa przedmiotów H. Podstawy diagnostyki edukacyjnej dla nauczycieli (min. 60 godz., min. 7 pkt. ECTS)

(Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. z 2024 r., poz. 453)). Mając jednak na uwadze, iż warsztat pracy nauczyciela stanowi zwykle wypadkową jego wiedzy profesjonalnej oraz głęboko zakorzenionych koncepcji potocznych (Nowak-Łojewska 2011), warto dowiedzieć się, jakie znaczenia studenci wczesnej edukacji przypisują ocenie i ocenianiu akademickiemu oraz jaką rolę procesy te pełnią w ich życiu.

Zarys autorskiego projektu badawczego

Przedmiotem badań własnych uczyniłam znaczenia, jakie studenci kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna nadają akademickim ocenom i ocenianiu. W jego obrębie wyszczególniłam kilka obszarów, które – na podstawie literatury przedmiotu – uznałam za znaczące. Były to następujące wątki: 1) rola oceniania i ocen akademickich w życiu studentów; 2) rozumienie kryteriów oceniania akademickiego przez studentów i 3) emocje studentów związane z ocenianiem akademickim.

Główny problem badawczy sformułowałam następująco: **Jakie znaczenia nadają studenci wczesnej edukacji ocenom i ocenianiu akademickiemu?** Aby uzyskać na nie jak najpełniejszą odpowiedź, wyodrębniłam trzy pytania szczegółowe:

1. Jaką rolę studenci wczesnej edukacji przypisują ocenom i ocenianiu w szkole wyższej?
2. Jak studenci wczesnej edukacji rozumieją kryteria oceniania akademickiego?
3. Jakie emocje towarzyszą studentom wczesnej edukacji w związku z ocenianiem akademickim?

Ze względu na cel, jakim była rekonstrukcja i (z)rozumienie subiektywnych perspektyw osób badanych, projekt został osadzony w paradygmacie interpretatywnym, dążącym do uchwycenia świata społecznego z perspektywy jego uczestników (Miles, Huberman 2000: 4–5). W celu uzyskania interesujących mnie danych zastosowałam metodę ustrukturyzowanego pisemnego wywiadu jakościowego, jako narzędzie badawcze zaś posłużył mi autorski kwestionariusz zawierający pytania otwarte. W tabeli 1 został ukazany związek między postawionymi przeze mnie problemami badawczymi a dyspozycjami do pisemnego wywiadu.

Tabela 1. Narzędzie badawcze (dyspozycje do wywiadu pisemnego) a problemy badawcze

Główny problem badawczy: Jakie znaczenia nadają studenci wczesnej edukacji ocenom i ocenianiu akademickiemu?	
Podproblemy	Dyspozycje do wywiadu pisemnego
Jaką rolę studenci wczesnej edukacji przypisują ocenom i ocenianiu w szkole wyższej?	Do czego służą Panu(-ni) oceny otrzymywane podczas zajęć akademickich? Jakie dostrzega Pan(i) wady i zalety akademickiego systemu oceniania?
Jak studenci wczesnej edukacji rozumieją kryteria oceniania akademickiego?	W jakim stopniu kryteria oceniania przyjęte przez nauczycieli akademickich są dla Pana(-ni) zrozumiałe? Czy kiedykolwiek poczuł(a) się Pan(i) niesprawiedliwie/nieadekwatnie oceniona przez nauczyciela akademickiego? Jeśli tak, proszę opowiedzieć o tej sytuacji: jakiego przedmiotu i rodzaju zadania dotyczyła, jak się zachował nauczyciel, jak Pan(i) się wówczas zachował(a)?
Jakie emocje towarzyszą studentom wczesnej edukacji w związku z ocenianiem akademickim?	Jakie emocje wzbudzają w Panu(-ni) oceny otrzymywane podczas zajęć akademickich? Dlaczego?

Źródło: opracowanie własne.

Badanie przeprowadzono w okresie od lutego do kwietnia 2025 r. Dobór próby miał charakter celowy: do wypełnienia kwestionariusza zaprosiłam 36 studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej (34 kobiety i 2 mężczyzn), studiujących w trybie zaocznym. Głównym kryterium doboru stanowiło założenie, że studenci przygotowujący się do zawodu nauczyciela mogą wykazywać szczególną wrażliwość i refleksyjność w odniesieniu do procesów edukacyjnych, w tym do oceniania. Dodatkowym walorem było posiadane przez nich doświadczenie w zakresie bycia podmiotem oceniania akademickiego, stąd wybór studentów spośród roczników od drugiego roku wzwyż.

Kwestionariusze wywiadów pisemnych zostały zakodowane w sposób losowy, uniemożliwiający identyfikację poszczególnych uczestników badania (np.: K1, K22, K36). Analiza jakościowa zebranego materiału – w formie wypowiedzi pisemnych – została poprowadzona w celu identyfikacji wiodących i pobocznych kategorii opisu. Zastosowałam następujące strategie: 1) dostrzeganie wzorów i tematów; 2) grupowanie i 3) dokonywanie porównań / tworzenie kontrastów (Miles, Huberman 2000: 252–262). Proces ten doprowadził do wyłonienia dwóch głównych kategorii analitycznych, które nazwałam **formalnymi i pozaformalnymi funkcjami oceniania akademickiego w życiu studentów**. W obrębie każdej z nich powstały również podkategorie, które prezentuję w tabeli 2.

Tabela 2. Funkcje oceniania akademickiego w życiu studentów – zestawienie wyłonionych kategorii i podkategorii analitycznych

Kategoria główna Funkcja oceniania akademickiego w życiu studentów	
Formalna	Pozaformalna
Podkategorie	
1. Funkcja diagnostyczna i kształcąca 2. Funkcja motywacyjna 3. Funkcja selekcyjna	1. Emocjonalno-społeczny wymiar oceniania akademickiego 2. Ocenianie jako ewaluacja jakości kształcenia akademickiego

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne wyłonione kategorie omawiam w dalszej części artykułu, odwołując się do konkretnych wypowiedzi studentów.

Formalne funkcje oceniania akademickiego z perspektywy studentów wczesnej edukacji

W odniesieniu do pierwszej podkategorii w wypowiedziach studentów wyraźnie widoczne były trzy klasyczne, wymieniane w literaturze przedmiotu (zob. np.: Malenda 2004; Niemierko 2009; Szyling 2017), zinstytucjonalizowane funkcje oceniania, które są postrzegane jako oficjalny cel jego istnienia w systemie edukacji, a mianowicie: diagnostyczna i kształcąca, motywacyjna oraz selekcyjna.

Funkcja diagnostyczna i kształcąca

Dla wielu badanych oceny są przede wszystkim informacją o ich aktualnym stanie wiedzy i poziomie opanowania materiału. Postrzegają je jako narzędzie pozwalające zdiagnozować własne postępy i zidentyfikować obszary wymagające dalszej pracy. Jak trafnie ujął to jeden ze studentów, oceny „pokazują, co mogę lub czego nie muszę poprawić” (K8). Inna osoba dodaje, że służą one „do ewaluacji swoich osiągnięć i określenia stopnia opanowania materiału” (K25). W tej perspektywie ocena jest postrzegana jako „ocena pracy i zaangażowania studenta” (K26), a więc adekwatny komunikat zwrotny.

Jednocześnie studenci dostrzegają ograniczenia tej funkcji, wskazując na niedoskonałość stosowanych metod weryfikacji. Zwracają uwagę, że: „formy oceniania nie zawsze weryfikują rzeczywistą wiedzę studenta” (K35). Wśród trudności wymieniają, m.in.: **arbitralność kryteriów oceny** – brak konsekwencji w ocenianiu („Brak wglądu do prac, nie wiadomo, z czego wynika ocena” (K11)) i/lub faworyzowanie niektórych osób („Niektórzy dają własne odczucia co do studenta w ocenianiu” (K7)), **problemy techniczne**, zwłaszcza

podczas testów on-line („Zbyt mało czasu w teście na odpowiedź na pytanie, brak możliwości zastanowienia się nad dobrą odpowiedzią” (K34)) czy **brak spójności między treścią zajęć a zadaniami egzaminacyjnymi** („Nieadekwatna ocena do tego, co wyniósł z tych zajęć student” (K31)), co może podważać diagnostyczną wiarygodność oceny. Studenci skarżą się także na brak rozbudowanej informacji zwrotnej – oceny kształtującej, która zawierałaby konkretne wskazówki w zakresie poprawy błędów i dalszej pracy edukacyjnej (np. K13, K14, K21, K24, K27).

Jak się wydaje, podobnych problemów doświadczają studenci różnych uczelni. Dla przykładu, D. Pauluk następująco podsumowuje wyniki swoich badań: „Studenci wychwytyują niespójności związane z samym ocenianiem, stopniami oraz łączącymi się z nimi procedurami, kryteriami, wymaganiami, formami sprawdzania wiedzy i umiejętności. Dostrzegają, że co innego wykładowcy deklarują w swoich sylabusach, a czego innego od nich wymagają” (Pauluk 2019: 94).

Funkcja motywacyjna

Ocena jest również silnym czynnikiem motywującym do nauki. Studenci przyznają, że perspektywa uzyskania stopnia skłania ich do przyswojenia konkretnej partii materiału (K1, K6, K23, K35). W analizowanych wypowiedziach można wyróżnić dwa rodzaje motywacji. Pierwszy to motywacja wewnętrzna, związana z osobistą satysfakcją i dążeniem do samorozwoju, bardzo silna u studentów zaocznych – często starszych, dojrzałych, bardziej świadomych i zaangażowanych w swój proces kształcenia niż studenci studiów dziennych (Magda-Adamowicz, Żernik, Żuchelkowska 2017). Jako przykład można tu przytoczyć następującą wypowiedź: „Bardzo dobre oceny są dla mnie bardzo ważne (przede wszystkim dla samej siebie)” (K17). Inni studenci traktują oceny jako narzędzie „do odhaczania pewnych celów” (K33) lub jako impuls do „obiecywania sobie, że następnym razem będzie lepiej” (K29).

Drugi, równie silny rodzaj motywacji to motywacja zewnętrzna, wynikająca z presji otoczenia i chęci sprostania oczekiwaniom innych, głównie rodziny:

Wysokie oceny są dla mnie ważne, zostało mi to wpojęne przez rodziców (K6).

Ten mechanizm, często ukształtowany we wcześniejszych etapach edukacji, bywa głęboko zinternalizowany:

Oceny otrzymywane podczas zajęć od zawsze stanowiły dla mnie ważny element w procesie mojej edukacji, być może dlatego, że od najmłodszych lat wpajano mi przekonanie, że ocena jest wyznacznikiem wiedzy (K35).

Badani studenci wyraźnie przejmują się tym, jakie oceny otrzymują. Wpływają one na ich samopoczucie, a nawet – w dalszej perspektywie – na poczucie własnej wartości

i sposób postrzegania siebie na tle innych. Jak się okazuje, sytuacja ta nie dotyczy jedynie uczniów szkół niższych szczebli edukacji: socjalizacja szkolna w tym zakresie jest na tyle silna, że nawet dorośli, dojrzały ludzie nie są w stanie wyzbyć się przekonania, iż uzyskana ocena akademicka wiele mówi o nich jako o osobach, a nie tylko o ich poziomie wiedzy czy umiejętności. I że celem nauczyciela wystawiającego ocenę (stopień) jest krytyka i wytknięcie studentowi błędów i nieprawidłowości:

Jestem osobą perfekcyjną, wykonującą zadania maksymalnie dokładnie – oczekiwanie na ocenę wiąże się z oczekiwaniem na **wypunktowanie niedoskonałości** [podkr. – M.P.] (K19).

W takim przypadku ocena ma dla studenta nie tyle funkcję motywującą, co demotywującą.

Funkcja selekcyjna

Trzecią z formalnych funkcji oceniania jest funkcja selekcyjna, która sprowadza się do spełnienia wymogów regulaminu studiów i pozycjonowania studentów w rankingu. Dla części badanych nadrzędnym celem jest po prostu „zaliczenie przedmiotu, kursu, semestru, roku” (K4, K9, K31), a czasem postawa ta przybiera wręcz formę minimalistyczną: „byleby zdać” (K3, K7). Istotnym aspektem selekcyjnym, wyraźnie eksponowanym w wypowiedziach studentów, jest również możliwość uzyskania stypendium naukowego, co stanowi konkretną finansową korzyść z otrzymywania wysokich ocen (K1, K6, K8, K15, K23, K29, K35). Wreszcie, oceny pełnią funkcję społeczną, stając się podstawą do porównywania się studentów między sobą. Jak zauważyła jedna z badanych, oceny służą „do porównywania się: co dostałaś?” (K29). Prowadzi to do rywalizacji, w której, zdaniem innej studentki, „nauka polega zazwyczaj na uzyskaniu wysokiego wyniku, a nie rzeczywistym dojściu do tej wiedzy” (K35). Wyraźnie widać tu odniesienie do studenckich „gier o oceny”, o których pisze D. Pauluk (2019: 89), a także do nawykowego udziału w „szkolnym wyścigu” o najwyższą średnią czy tytuł prymusa, które stanowią przejawy infantylizacji edukacji akademickiej.

Opisane formalne funkcje, choć (mniej lub bardziej chętnie) akceptowane przez studentów jako nieodłączny element systemu edukacji, budzą czasem opór i poczucie bezsensu, co dosadnie wyraził jeden z respondentów, stwierdzając, że oceny służą mu „**w sumie do niczego**” (K7). Zwraca tym uwagę na fakt, iż to nie studenci są w istocie beneficjentami otrzymywanej informacji zwrotnej – to raczej instytucja, chcąc spełnić formalne wymogi nauczania akademickiego, kładzie tak duży nacisk na wystawianie ocen studentom.

Pozaformalne funkcje oceniania akademickiego z perspektywy studentów: od jednostki do systemu

Analiza wypowiedzi studentów ujawniła, że ocena akademicka odgrywa w ich życiu rolę wykraczającą daleko poza formalne ramy. Te nieoficjalne, lecz niezwykle istotne funkcje koncentrują się wokół **wymiaru emocjonalno-społecznego** oraz postrzegania oceny jako **wskaźnika jakości kształcenia**.

Emocjonalno-społeczny wymiar oceniania akademickiego

Sytuacja oceniania jest dla studentów nasycona silnymi, często trudnymi emocjami. Wśród wymienianych przez osoby badane stanów emocjonalnych dominują: **stres, strach, frustracja, rozczarowanie, lęk i niepewność**. Emocje te mają realny wpływ na samopoczucie i samoocenę. „Kiedy otrzymam niską ocenę, czuję się smutna, głupia i że czegoś mi brakuje” (K2) – wyznaje jedna ze studentek. Inna dodaje, że: „oceny podburzają pewność siebie” (K11). Doświadczenie to bywa niemal fizyczne: „Strach – trzęsą mi się ręce; frustracja – uczę się do późna i dostaję złą ocenę” (K29). Co ciekawe, negatywne emocje mogą być neutralizowane przez poczucie sprawiedliwości i transparentności procesu:

Jeśli czuję, że ocena została wystawiona według kryteriów, które są mi znane, to nie wywołuje to we mnie [negatywnych] emocji (K5).

Studenci czują też radość i dumę wówczas, gdy otrzymana ocena jest wysoka. W żadnym z analizowanych kwestionariuszy nie pojawiło się stwierdzenie, że sytuacja oceniania ma dla studenta charakter obojętny.

Kluczowym aspektem okazała się **„relacyjność” oceny akademickiej**. Studenci podkreślali, że ich stosunek do oceny jest nierozzerwalnie związany z relacją z wykładowcą i postrzeganą atmosferą na zajęciach. Poziom sympatii do prowadzącego i przedmiotu bezpośrednio przekłada się na motywację do uzyskiwania wysokich stopni:

Są przedmioty, które lubię i podobają mi się, to wtedy zależy mi na dobrej ocenie (...). Kiedy przedmiot mnie nie interesuje, nie jestem aktywna i nie interesuję się zbytnio daną oceną (K26).

Studenci wskazali również, że sytuacja oceniania nie ma charakteru uniwersalnego – zarówno kryteria oceny, stawiane wymagania, jak i forma informacji zwrotnej w dużej mierze zależą od osoby prowadzącego: „3,5 nie jest równie innemu 3,5” (K6).

Niezwykle ważny jest również sposób komunikowania oceny. Studenci oczekują rozbudowanej, merytorycznej informacji zwrotnej, a nie tylko stopnia liczbowego. Jednocześnie obawiają się formy przekazu, która bywa upokarzająca. Zdarza się bowiem, że: „ocena przedstawiona jest w sposób kompromitujący” (K18). Wątek ten od lat jest podejmowany

w literaturze przedmiotu (np. Malenda 2004; Niemierko 2009), niestety wciąż pozostaje aktualny.

Ponadto studenci są wyczuleni na spójność między deklarowanymi przez wykładowcę wartościami a jego praktyką oceniania. Krytycznie oceniają wszelkie przejawy hipokryzji, dając wyraz swojemu poczuciu niesprawiedliwości:

[Nauczyciel akademicki] był nauczycielem tradycyjnym, pomimo krytyki na zajęciach tego typu wzorca rzeczywistości, zachowywał się tak samo (K34).

W kontekście edukacji przyszłych nauczycieli przedszkola i klas początkowych problem ten wydaje się alarmujący – studia magisterskie stanowią bowiem bezpośrednie przygotowanie kandydatów do zawodu. Jeśli ich socjalizacja szkolna przebiegała w sposób tradycyjny, a podobny styl edukacji i oceniania kontynuowany jest podczas zajęć akademickich, maleją szanse na to, że absolwenci studiów pedagogicznych będą w przyszłości skłonni do wprowadzania korzystnych zmian w rzeczywistości (przed)szkolnej, chociażby w zakresie oceniania.

Ocenianie jako obszar ewaluacji jakości kształcenia akademickiego

Doświadczenia związane z ocenianiem stają się dla studentów podstawą do formułowania szerszych wniosków na temat jakości kształcenia i postaw nauczycieli akademickich. Niespójności między deklaracjami a działaniami prowadzących są określane mianem **hipokryzji**. Studenci z rozgoryczeniem zauważają:

Nieadekwatne jest mówienie przez profesorów, że ocenianie powinno być indywidualne i że tylko w tradycyjnym modelu kształcenia się są testy i egzaminy. Po czym oceny są wystawiane na podstawie egzaminu (K21).

Krytykują również podwójne standardy:

Nieprzestrzeganie czasu do sprawdzenia pracy, a od studentów wymaga się wszystkiego na czas (K26).

Takie doświadczenia prowadzą do poczucia bycia traktowanym protekcyjnie, wręcz infantylnie:

Czasami mam wrażenie, że jesteśmy traktowani gorzej jak małe dzieci (...). Musisz zrobić, nauczyć się tego i tego, w taki i taki sposób (K20).

Wypowiedzi badanych studentów wyraźnie odsłaniają **mechanizm infantylizacji**, przejawiający się w traktowaniu ich jak niesamodzielne „przedmioty” zabiegów dydaktycznych,

a nie równoprawnych partnerów w procesie edukacyjnym. Tradycyjne ocenianie akademickie jawi się w tych doświadczeniach jako narzędzie dyscyplinujące, które nierzadko sprowadza dorosłą, autonomiczną osobę do roli posłusznego ucznia poddanego arbitralnej kontroli. Generuje to asymetrię władzy ubezwłasnowolniającą studenta, budzącą frustrację i stojącą w rażącej sprzeczności z akademickim postulatem rozwijania dojrzałości intelektualnej.

W odpowiedzi na te negatywne doświadczenia badani studenci sformułowali szereg postulatów i propozycji rozwiązań, które można odczytać jako dążenie do zmiany kultury oceniania. Główne postulaty to:

1. **Dywersyfikacja form oceniania:** odejście od dominacji testów na rzecz częstsze- go stosowania projektów i zadań twórczych.
2. **Transparentność:** określanie jasnych i zrozumiałych kryteriów oceny przed wy- konaniem zadania.
3. **Informacja zwrotna:** przekazywanie rozbudowanych, jakościowych komentarzy i wskazówek, zamiast samego stopnia.
4. **Partycypacja:** włączanie studentów w proces oceniania, zwłaszcza w przypadku prac grupowych.
5. **Zmiana atmosfery sytuacji oceniania:** budowanie relacji opartych na życzliwości i partnerstwie, unikanie oceniania w sposób zawstydzający i otwartość na dyskusję.

Uważam, że wymienione propozycje studentów warte są rozważenia i stopniowego wprowadzenia do dydaktyki akademickiej.

Podsumowanie: od infantyilizacji studentów ku partnerstwu edukacyjnemu

Wyniki przeprowadzonych badań odsłaniają złożony i często ambiwalentny stosunek studen- tów wczesnej edukacji do oceniania akademickiego. Z jednej strony akceptują jego formalne funkcje jako nieunikniony element systemu edukacyjnego. Z drugiej zaś to właśnie w wymia- rze pozaformalnym – emocjonalnym, relacyjnym i ewaluacyjnym – ocena nabiera dla nich najgłębszego znaczenia. Doświadczenia te stają się soczewką, przez którą postrzegają oni nie tylko poszczególnych wykładowców, ale i całą kulturę instytucjonalną uczelni.

Szczególnie uderzające jest poczucie bycia infantylizowanym, o którym mówią badani. To doświadczenie bycia traktowanym „**jak małe dzieci**” stoi w jawnej sprzeczności z dekla- rowanymi celami kształcenia wyższego, tj.: rozwijanie autonomii, dojrzałości intelektualnej i odpowiedzialności. Gdy studenci, zwłaszcza przyszli nauczyciele, doświadczają na co dzień praktyk opartych na braku zaufania, sztywnej kontroli i autorytarnej komunikacji, mogą internalizować określony wzorzec relacji edukacyjnej. Rodzi to istotne pytanie o tzw. ukryty program kształcenia (Pauluk 2019): czy uczelnia, która w teorii promuje podmiotowość, w praktyce nie utrwała postaw paternalistycznych, które absolwenci mogą następnie replikować w swojej przyszłej pracy zawodowej?

Pojawiające się w wypowiedziach studentów napięcie między tradycyjnymi formami weryfikacji (np. testami) a deklarowaną przez wykładowców nowoczesną pedagogiką

(opartą na indywidualizacji i dialogu) silnie rezonuje z badaniami Jarosława Jendzy i Beaty Karpińskiej-Musiał (2025). Autorzy ci wskazują bowiem na rozbieżność między deklarowanymi przekonaniem i działaniami części kadry akademickiej. Owa **hipokryzja**, jak dosadnie nazywają to studenci, podważa wiarygodność nauczycieli akademickich i może prowadzić do cynizmu oraz spadku zaangażowania w proces własnej edukacji.

Postulaty zgłaszane przez badanych – potrzeba transparentności, dywersyfikacji form, dialogu i partnerskiej relacji – w pełni wpisują się w nurt oceniania kształtującego (Bojanowicz 2019). Studenci nie domagają się zniesienia ocen, lecz przekształcenia ich w narzędzie autentycznego wsparcia w procesie uczenia się. Chcą rozumieć, dlaczego otrzymują daną ocenę, co zrobili dobrze, a co wymaga poprawy. Liczą jednak na to, że nie będą oceniani jako osoby (a zwłaszcza krytykowani ani zawstydzani), lecz przez pryzmat swoich wyników w nauce. Taka perspektywa jest zgodna z konstruktywistycznym rozumieniem edukacji, w której student jest aktywnym twórcą własnej wiedzy, a nie jedynie biernym odbiorcą treści. Studenckie postulaty nie są wyrazem buntu przeciwko ocenianiu jako takiemu, stanowią wołanie o jego humanizację i dostosowanie do standardów współczesnej dydaktyki. Odejście od rutynowych, często anachronicznych praktyk na rzecz oceniania kształtującego, opartego na zaufaniu i współpracy wydaje się kluczowym wyzwaniem dla środowiska akademickiego (Szyling 2015; Magda-Adamowicz, Żernik, Żuchelkowska 2017; Bojanowicz 2019). Inwestycja w rozwój kompetencji dydaktycznych nauczycieli akademickich, w tym w zakresie konstruowania i komunikowania oceny, może nie tylko poprawić samopoczucie studentów, ale przede wszystkim korzystnie wpłynąć na efektywność i jakość procesu kształcenia. Wymaga to jednak świadomej refleksji i gotowości do zmiany po stronie kadry akademickiej, a także wsparcia instytucjonalnego dla wdrażania innowacyjnych praktyk dydaktycznych. Warto wziąć pod uwagę zmiany w następujących obszarach:

1. Przesunięcie akcentu z oceniania sumatywnego ku formatywnemu (kształtującemu), w którym stopień numeryczny zostaje zastąpiony rozbudowaną, dialogową informacją zwrotną, ukierunkowującą dalszy rozwój studenta.
2. Kontekstualne rozumienie procesu oceniania: branie pod uwagę indywidualnych warunków danego studenta / grupy studentów i elastyczne reagowanie na ich potrzeby.
3. Wspólne ustalanie i negocjowanie kryteriów zaliczenia przedmiotu na początku zajęć, co demistyfikuje proces oceny, niweluje lęk i czyni ewaluację transparentnym elementem kontraktu partnerskiego.

Pragnę zaznaczyć, że niniejsze badanie ma swoje ograniczenia. Niewielka, celowo dobrana próba nie pozwala na uogólnianie wyników na całą populację studentów. Perspektywa przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji może być specyficzna i różnić się od opinii studentów innych kierunków. Niemniej uzyskane wyniki stanowią ważny głos w dyskusji nad jakością aktualnej dydaktyki akademickiej i mogą się stać inspiracją do dalszych, szerzej zakrojonych badań oraz innowacyjnych praktyk.

Literatura

- Bojanowicz J. (2019), *Ocenianie kształtujące w kształceniu akademickim*. „Edukacja – Technika – Informatyka”, 30(4).
- Groenwald M. (2004), *Meandry sprawiedliwego oceniania*. W: B. Niemierko, H. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*. Kraków, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Jendza J., Karpińska-Musiał B. (2025), *Dydaktyka akademicka w opiniach nauczycielek i nauczycieli akademickich Uniwersytetu Gdańskiego*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Magda-Adamowicz M., Żernik K., Żuchelkowska K. (2017), *Oczekiwania studentów wobec uczelni kształcących nauczycieli przedszkoli i klas I–III szkoły podstawowej. Rekonesans z badań*. W: M. Nowicka, E. Skrzetuska (red.), *Problemy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w uczelniach wyższych w Polsce*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Malenda A. (2004), *Ocenianie studentów w procesie kształcenia w szkole wyższej*. „Ars Educandi”, 4.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*. Białystok, Trans Humana.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Łojewska A. (2011), *Nauczyciel „konserwa” (?) – odporny na zmianę relikw w skansenowej szkole*. „Studia Pedagogiczne”, 66.
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pauluk D. (2019), *Akademickie ocenianie i jego niezamierzone konsekwencje. Od wymiaru ukrytego do nowej kultury oceniania*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 252(2).
- Pilecka M. (2023), *Piosenki dziecięce o szkole i przedszkolu jako narzędzia konstruowania „dzieci organizacji”*. „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, 17(2).
- Szyling G. (2015), *Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia*. „Dyskursy Młodych Andragogów”, 16.
- Szyling G. (2017), *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling G. (2024), *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów*. W: D. Klus Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa, Wydawnictwo PWN.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. z 2024 r., poz. 453).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (tekst jedn.: Dz.U. z 2024 r., poz. 1571, ze zm.).