

DOROTA CHIMICZ

UNIWERSALNE PROJEKTOWANIE OCENIANIA (UDA) W PERSPEKTYWIE SPRAWIEDLIWOŚCI I TRAFNOŚCI POMIARU W PEDAGOGICE WŁĄCZAJĄCEJ

WPROWADZENIE

Edukacja włączająca wyznacza jeden z kluczowych kierunków transformacji współczesnych systemów oświaty, oparty na odejściu od modelu selekcyjno-segregacyjnego na rzecz rozwiązań opartych na prawach człowieka, równości dostępu oraz uznaniu zróżnicowania populacji uczniowskiej jako trwałej cechy systemu edukacji (Ainscow i in., 2006; Slee, 2018; UNESCO, 2017). W tym ujęciu inkluzja oznacza systemowe projektowanie praktyk dydaktycznych i organizacyjnych w sposób umożliwiający pełne uczestnictwo wszystkich uczniów, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb (Ainscow i in., 2006; Florian i Black-Hawkins, 2011; Chimicz, 2021).

Jednym z obszarów praktyki edukacyjnej, w którym napięcia między normatywnymi założeniami edukacji włączającej a realiami funkcjonowania systemów oświaty ujawniają się szczególnie wyraźnie, jest ocenianie osiągnięć uczniów. Mimo deklarowanej inkluzyjności systemów kształcenia, praktyki oceniania pozostają często zakorzenione w tradycyjnych, jednorodnych i normatywnych modelach pomiaru, których podstawową funkcją jest selekcja, porównywanie i rankingowanie uczniów (Brookhart, 2011; Aitken, 2016; Shepard, 2019). W literaturze podkreśla się, że takie podejście do oceniania może prowadzić do różnicowania wyników uczniów w zależności od ich tempa pracy, uwarunkowań poznawczych czy sposobu prezentowania wiedzy (Brookhart, 2011; Klenowski, 2014; Shepard, 2019).

Dr DOROTA CHIMICZ – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki; adres do korespondencji: ul. Głęboka 43, 20-612 Lublin; e-mail: dorota.chimicz@mail.umcs.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9531-4376>.

Artykuły w czasopiśmie dostępne są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

Współczesne ocenianie coraz częściej analizowane jest nie tylko jako narzędzie pomiaru, lecz również jako praktyka o istotnych konsekwencjach etycznych, społecznych i rozwojowych. Centralne znaczenie zyskuje kategoria sprawiedliwości oceniania (ang. *fair assessment*), odnosząca się do adekwatności kryteriów, dostępności form ewaluacji, transparentności procedur oraz realnych możliwości zaprezentowania przez uczniów posiadanych kompetencji (Gipps, 1994; Klenowski, 2014; Udzik, 2014; Sofyan i in., 2024). Badania wskazują, że silnie wystandaryzowane procedury mogą prowadzić do zaniżania osiągnięć uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, doświadczeniem migracyjnym, trudnościami językowymi czy odmiennymi strategiami poznawczymi. Ich wyniki bywają bowiem często współdeterminowane przez czynniki niezwiązane bezpośrednio z mierzonym konstruktem, takie jak obciążenia językowe zadań, format odpowiedzi, presja czasowa czy ograniczona dostępność procedur oceniania, co podważa trafność i sprawiedliwość pomiaru. W przypadku uczniów doświadczających kumulacji barier edukacyjnych skutki te mogą się wzajemnie wzmacniać, prowadząc do trwałego różnicowania ścieżek edukacyjnych i reprodukcji nierówności (American Educational Research Association [AERA], American Psychological Association [APA], National Council on Measurement in Education [NCME], 2014; Abedi, 2010; Florian i Black-Hawkins, 2011; OECD, 2023a; Dolińska, 2025). W tym kontekście kluczowe staje się pojęcie konstruktu oceniania (ang. *assessment construct*), rozumianego jako precyzyjnie określona cecha, umiejętność lub zakres wiedzy, będąca przedmiotem pomiaru. Zachowanie niezmienności konstruktu przy jednoczesnym różnicowaniu form jego prezentacji i sposobów odpowiedzi stanowi warunek zachowania trafności oraz porównywalności wyników. Dostępność oceniania powinna zatem ograniczać bariery niezwiązane z konstruktem, a nie modyfikować mierzoną kompetencję (Thompson i in., 2002; Ketterlin-Geller, 2005; Lazarus i in., 2022).

W odpowiedzi na te ograniczenia rozwijane są podejścia systemowe, które przesuwają punkt ciężkości z adaptowania ucznia do istniejących procedur na projektowanie środowiska uczenia się i oceniania w sposób uwzględniający zróżnicowanie populacji uczniowskiej. Taką propozycją jest koncepcja Uniwersalnego Projektowania Oceniania (ang. *Universal Design of Assessment*, dalej: UDA), oferująca ramę teoretyczno-praktyczną, umożliwiającą ograniczenie barier niezwiązanych z mierzonym konstruktem, przy zachowaniu wymagań edukacyjnych i trafności pomiaru (Christensen i in., 2023; Ketterlin-Geller i Ellis, 2020; Laitusis i Karvonen, 2025; Nieminen i Pesonen, 2019; Papuda-Dolińska i in., 2023; Roski i in., 2021; Thompson i in., 2002; Thompson i in., 2004; Thompson i in., 2005).

Celem niniejszego artykułu jest pogłębiona analiza koncepcji UDA w perspektywie pedagogiki włączającej oraz współczesnych debat nad sprawiedliwością oceniania. Artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i obejmuje zarówno rekonstrukcję podstaw teoretycznych UDA i uniwersalnego projektowania systemów oceniania (ang. *Universal Design of Assessment Systems*, dalej: UDAS), jak i przegląd badań empirycznych nad ich wdrażaniem. Podejmowana refleksja zmierza do oceny, w jakim stopniu projektowanie oceniania z uwzględnieniem zróżnicowania uczniów może przyczyniać się do budowania bardziej sprawiedliwych, trafnych i rozwojowo ukierunkowanych praktyk edukacyjnych. Istotnym przedmiotem analizy uczyniono relację między dostępnością oceniania a koniecznością zachowania trafności i integralności mierzono konstruktu, a także ograniczenia i wyzwania ujawniające się w procesie wdrażania UDA w praktyce edukacyjnej.

1. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE I CHARAKTER PRZEGLĄDU

Artykuł ma charakter krytycznego, narracyjnego przeglądu literatury poświęconej uniwersalnemu projektowaniu oceniania (UDA) oraz jego rozwinięciu systemowemu (UDAS) w perspektywie pedagogiki włączającej, sprawiedliwości oceniania i trafności pomiaru edukacyjnego. Wybór tej strategii badawczej wynikał z heterogeniczności dostępnego piśmiennictwa, obejmującego zarówno teksty teoretyczne i koncepcyjne, jak i raporty przeglądowe oraz badania empiryczne o zróżnicowanych założeniach, zakresach i poziomie analizy. W tym przypadku bardziej adekwatne niż zastosowanie procedury systematycznej okazało się podejście ukierunkowane na rekonstrukcję pola badawczego, krytyczną syntezę argumentów oraz identyfikację głównych ograniczeń i kierunków rozwoju dyskusji naukowej (Grant i Booth, 2009; Snyder, 2019).

Dobór źródeł miał charakter celowy i problemowy. Uwzględniono zarówno prace kluczowe dla rozwoju omawianych koncepcji, jak i nowsze opracowania podejmujące zagadnienia trafności, sprawiedliwości oceniania, dostępności narzędzi pomiaru oraz systemowych warunków implementacji rozwiązań inkluzyjnych. Analiza materiału miała charakter problemowo-tematyczny i koncentrowała się na czterech obszarach: (1) podstawach teoretycznych UDA i UDAS, (2) sposobach konceptualizacji relacji między dostępnością a trafnością konstruktu, (3) typach i zakresie dostępnych dowodów empirycznych oraz (4) napięciach i ograniczeniach związanych z wdrażaniem omawianego podejścia. Przegląd nie miał charakteru wyczerpującej syntezy systematycznej ani metaanalitycznej,

lecz służył analitycznemu uporządkowaniu pola badawczego i ocenie potencjału UDA / UDAS z perspektywy pedagogiki włączającej.

2. UNIWERSALNE PROJEKTOWANIE OCENIANIA JAKO ODPOWIEDŹ NA ZRÓŻNICOWANIE POPULACJI UCZNIÓW

Współczesne systemy edukacyjne funkcjonują w warunkach wielowymiarowego zróżnicowania populacji uczniów, obejmującego nie tylko różnice w zakresie możliwości fizycznych, poznawczych, kompetencji językowych, doświadczeń kulturowych, funkcjonowania sensorycznego czy uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, lecz również w obszarze funkcjonowania emocjonalnego i psychicznego (Diamond, 2013; Pekrun, 2006; McLaughlin i in., 2019; OECD, 2023a; Slee, 2018). Różnice te mają bezpośrednie znaczenie dla przebiegu procesów uczenia się i oceniania, gdyż wpływają na mobilizację zasobów poznawczych, regulację emocji oraz zdolność do efektywnego funkcjonowania w sytuacjach testowych.

Badania międzynarodowe wskazują, że czynniki emocjonalno-motywacyjne, takie jak lęk egzaminacyjny, zdolność regulacji emocji, wcześniejsze doświadczenia porażek szkolnych czy obniżone poczucie sprawstwa, mogą w istotny sposób modyfikować strategie poznawcze podejmowane przez uczniów podczas przystępowania do zadań testowych, ich koncentrację uwagi, pamięć roboczą, wytrwałość w wykonywaniu zadania oraz interpretację informacji otrzymanej informacji zwrotnej oraz sposób reagowania na ocenę, niezależnie od rzeczywistego poziomu posiadanej wiedzy i umiejętności (Pekrun, 2006; Putwain i in., 2010; OECD, 2023b). Podobne wnioski płyną z badań prowadzonych w polskim kontekście edukacyjnym, które pokazują, że stres i obawy związane z oceną mogą prowadzić do zaniżania faktycznych kompetencji (Oszwa i Chmiel, 2016; Rydygiel, 2023; Szczygiel i in., 2025). Ocenianie nie jest zatem neutralnym aktem pomiaru, lecz sytuacją silnie osadzoną emocjonalnie i społecznie, co rodzi istotne implikacje dla trafności, rzetelności i sprawiedliwości oceniania.

Istotne znaczenie mają również zróżnicowane doświadczenia psychospołeczne i biograficzne uczniów, takie jak migracja, ekspozycja na traumę, przewlekły stres środowiskowy czy niepewność socjoekonomiczna, które mogą ograniczać zasoby samoregulacyjne i zwiększać podatność na obciążenia (McLaughlin i in., 2019). W sytuacjach oceniania mających realne konsekwencje edukacyjne, takie jak selekcja, promocja czy dostęp do dalszych etapów kształcenia, czynniki te mogą prowadzić do zaniżania wyników.

Dodatkowym niezwykle istotnym wymiarem zróżnicowania populacji uczniowskiej są odmienne profile funkcji wykonawczych, obejmujące pamięć roboczą, kontrolę hamowania, regulację uwagi, tempo przetwarzania informacji oraz elastyczność poznawczą (Diamond, 2013). Badania pokazują, że ograniczenia w tym zakresie mogą prowadzić do obniżenia wyników testowych mimo adekwatnego opanowania treści merytorycznych (Blair, 2003; Diamond, 2013; Brzezińska i Nowotnik, 2012). Z perspektywy psychometrii nieuwzględnienie tych różnic może sprzyjać wzrostowi wariancji niezwiązanej z mierzonym konstrukt, a tym samym obniża trafność wnioskowania pomiarowego i sprawiedliwość oceniania (AERA, APA, NCME, 2014).

Wobec empirycznie potwierdzonego, wielowymiarowego zróżnicowania populacji uczniów tradycyjne modele oceniania, oparte na jednolitych procedurach, okazują się niewystarczające. Coraz wyraźniej artykułowana jest potrzeba podejść projektowych, które traktują różnorodność jako punkt wyjścia procesu oceniania. Taką propozycję oferuje koncepcja UDA.

3. KONCEPCJA UNIWERSALNEGO PROJEKTOWANIA OCENIANIA

Uniwersalne projektowanie oceniania (UDA) odwołuje się do filozofii uniwersalnego projektowania w architekturze, której celem jest stworzenie takich rozwiązań, które będą użyteczne i dostępne dla wszystkich potencjalnych użytkowników, w najszerszym możliwym zakresie, bez potrzeby późniejszych adaptacji (Mace i in., 1991, Burgstahler i Cory, 2010). W edukacji założenia te zostały początkowo rozwinięte w odniesieniu do projektowania środowiska uczenia się (koncepcja Projektowania uniwersalnego w edukacji, ang. *Universal Design for Learning*, dalej: UDL) a następnie także w odniesieniu do projektowania narzędzi oceniania (UDA) (Burgstahler, 2012; Meyer i in., 2014; Chmielecki, 2021).

UDA można określić jako zbiór zasad i wytycznych w procesie projektowania oceniania, które powinny być uwzględniane na wszystkich etapach cyklu oceny, umożliwiającym jak najszerszej grupie uczniów równy dostęp do treści zadań oraz adekwatne zaprezentowanie poziomu opanowania mierzonego konstrukt, przy jednoczesnym ograniczaniu barier niezwiązanych z celem pomiaru (Ketterlin-Geller, 2005; Lazarus i in., 2022; Laitusis i Karvonen, 2025).

Jednym z najczęściej przywoływanych w literaturze przedmiotu zestawów wytycznych w zakresie uniwersalnego projektowania oceniania są zasady opracowane przez National Center on Educational Outcomes (b.r.; zob. Thompson

i in., 2002), obejmujące (1) inkluzyjność populacji objętej ocenianiem, (2) precyzyjnie zdefiniowane konstrukty, (3) dostępne i pozbawione stronniczości zadania, (4) możliwość stosowania dostosowań, (5) proste, jasne i intuicyjne instrukcje oraz procedury, (6) maksymalną czytelność i zrozumiałość, (7) maksymalną przejrzystość wizualną (czytelność graficzną) (zob. Tabela 1).

Tabela 1. Siedem elementów UDA

Element UDA	Opis
Inkluzyjność populacji	Narzędzia oceniania są projektowane z myślą o zróżnicowanej populacji uczniów, tak aby mogły być stosowane wobec wszystkich osób, niezależnie od stopnia sprawności, języka, płci, pochodzenia kulturowego czy innych cech indywidualnych.
Precyzyjnie zdefiniowane konstrukty	Konstrukty pomiarowe są jasno i jednoznacznie określone, a struktura testu eliminuje bariery poznawcze, sensoryczne, emocjonalne i fizyczne, które nie są związane z istotą mierzonej cechy.
Dostępne i wolne od uprzedzeń zadania testowe	Elementy zwiększające dostępność są wbudowane w projekt testu, a zadania podlegają analizie pod kątem potencjalnej stronniczości wobec osób z niepełnosprawnościami oraz innych grup marginalizowanych.
Możliwość stosowania racjonalnych dostosowań	Test umożliwia stosowanie racjonalnych dostosowań (np. zapisu brajlowskiego, języka migowego, technologii asystujących) bez naruszania trafności i istoty mierzonego konstruktu.
Proste, jasne i intuicyjne instrukcje oraz procedury	Instrukcje i procedury oceniania są sformułowane w sposób prosty, jednoznaczny i intuicyjny, z wykorzystaniem języka zrozumiałego dla wszystkich uczestników procesu oceniania.
Maksymalna czytelność i zrozumiałość treści	Teksty są przygotowywane zgodnie z zasadami prostego języka (ang. <i>plain language</i>), co obejmuje m.in. ograniczenie długości zdań oraz unikanie zbędnych i nadmiernie złożonych sformułowań.
Maksymalna czytelność wizualna	Wszystkie elementy wizualne (teksty, tabele, wykresy, ilustracje) są projektowane w sposób ułatwiający percepcję i interpretację informacji, z uwzględnieniem odpowiedniego kontrastu, wielkości czcionki i przejrzystej struktury graficznej.

Źródło: Thompson i in., 2002.

Zasady te służą ograniczeniu tzw. wariancji niezwiązanej z mierzonym konstruktem (ang. *construct-irrelevant variance*), czyli wpływu czynników ubocznych na wyniki testu (AERA, APA, NCME, 2014; National Council on

Measurement in Education, 2026). Oznacza to projektowanie oceniania w taki sposób, aby wynik odzwierciedlał poziom opanowania kompetencji, a nie indywidualne uwarunkowania ucznia niezwiązane z konstruktem.

Niezależnie od tego, czy ocenianie jest realizowane w formie standaryzowanych egzaminów zewnętrznych (ang. *large-scale assessment*), czy też ma charakter bieżącej oceny klasowej prowadzonej przez nauczyciela (ang. *classroom assessment*), powinno ono zawsze pozostawać w ścisłym związku z procesem uczenia się oraz być projektowane zgodnie z zasadą dostępności. W tym sensie UDA rozszerza założenia UDL w obszarze weryfikacji osiągnięć, umożliwiając różnicowanie sposobów reprezentacji treści oraz form działania i ekspresji przy zachowaniu niezmienności konstruktów. Tabela 2 ukazuje przykładowe strategie, poprzez które UDA wspiera wdrażanie zasad UDL w obszarze weryfikacji osiągnięć edukacyjnych, zapewniając większą dostępność i trafność oceniania.

Tabela 2. Przykłady realizacji zasad UDL w UDA

Zasada UDL	Przykłady zastosowania UDA
Wielorakie sposoby angażowania (ang. <i>Multiple means of engagement</i>)	Osoby oceniane otrzymują możliwość wyboru tematyki lub kontekstu zadań oceniania (np. sport, jedzenie, zwierzęta, transport), co pozwala na dostosowanie treści do indywidualnych zainteresowań i preferencji oraz sprzyja zwiększeniu motywacji i zaangażowania w proces oceniania.
Wielorakie sposoby prezentowania informacji (ang. <i>Multiple means of representation</i>)	Informacje niezbędne do wykonania zadań są prezentowane w różnych formatach, takich jak instrukcje ustne i pisemne oraz elementy wizualne (np. ilustracje, symbole, schematy), co wspiera zrozumienie treści przez osoby o zróżnicowanych potrzebach percepcyjnych i poznawczych.
Wielorakie sposoby działania i ekspresji (ang. <i>Multiple means of action and expression</i>)	Osoby oceniane mogą prezentować swoje osiągnięcia edukacyjne przy użyciu różnych form odpowiedzi, takich jak odpowiedź ustna, wskazywanie, manipulowanie pomocami dydaktycznymi lub zapis pisemny, co umożliwia adekwatne zaprezentowanie poziomu opanowania mierzonego konstruktów.

Źródło: adaptacja na podstawie World Bank, 2023.

Istotnym rozwinięciem koncepcji UDA jest podejście systemowe, określane jako Uniwersalne projektowanie systemów oceniania (UDAS), zaproponowane przez Laitusis i Karvonen (2025). Zdaniem autorek, podejście to nadaje UDL i UDA ramę systemową obejmującą wszystkie typy oceniania oraz akcentuje trzy obszary: uwzględnianie psychologicznych potrzeb osób oce-

nianych (autonomia, kompetencja, przynależność), projektowanie elastyczne i inkluzyjne na poziomie konstruktu oraz odpowiedzialne wykorzystanie wyników, obejmujące ewaluację trafności i przeciwdziałanie ich niewłaściwej interpretacji, zob. Tabela 3.

Tabela 3. Rama UDAS – zasady i wytyczne

Uwzględnianie psychologicznych potrzeb człowieka	Projektowanie z uwzględnieniem elastyczności i zróżnicowania uczących się	Zabezpieczenie sprawiedliwego, odpowiedzialnego i równego (niedyskryminującego) wykorzystania
– Maksymalizowanie autonomii – Wzmacnianie poczucia kompetencji – Kształtowanie poczucia przynależności	– Szerokie (inkluzyjne) definiowanie konstruktów – Projektowanie elastycznych form reprezentacji treści – Projektowanie elastycznych form działania i ekspresji	– Prowadzenie proaktywnej i ciągłej ewaluacji trafności – Promowanie zamierzonych interpretacji wyników oraz przeciwdziałanie ich niewłaściwemu użyciu – Rozwijanie kompetencji w zakresie oceniania – Wprowadzenie konsekwencji za niewłaściwe wykorzystanie wyników

Źródło: opracowanie własne na podstawie Laitusis i Karvonen (2025).

Autorki podkreślają, że rozszerzenie perspektywy o kwestie bezpiecznego i odpowiedzialnego wykorzystania uzyskanych wyników oraz wpływu projektowanych testów na emocjonalne doświadczenia osób ocenianych jest konieczne zarówno z perspektywy doskonalenia obecnych praktyk oceniania, jak i przygotowania systemów edukacyjnych na rozwój nowych form pomiaru. Koncepcje te ich zdaniem „powinny zostać włączone do polityk i standardów obowiązujących w obszarze oceniania, w tym do kolejnej edycji *The Standards for Educational and Psychological Testing*”¹ (Laitusis i Karvonen, 2025, s. 12; tłum. własne).

Choć przedstawione założenia UDA i UDAS tworzą spójną i obiecującą ramę projektowania dostępnego oceniania, to ich praktyczne znaczenie zależy nie tylko od atrakcyjności samej koncepcji, lecz również od jakości dowodów

¹ The Standards for Educational and Psychological Testing to kluczowy międzynarodowy dokument określający zasady projektowania, walidacji, stosowania i interpretacji testów w edukacji oraz psychologii. Dokument ten został opracowany wspólnie przez trzy organizacje: American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Aktualna wersja pochodzi z 2014 roku (trwają prace nad nową edycją).

empirycznych oraz od warunków wdrożeniowych. Z tego względu dalsza część artykułu obejmuje przegląd badań empirycznych nad UDA oraz syntetyczne omówienie ograniczeń dostępnych dowodów i warunków wdrażania omawianego podejścia.

4. PRZEGLĄD BADAŃ EMPIRYCZNYCH NAD UDA

Choć koncepcja uniwersalnego projektowania oceniania ma solidne umocowanie teoretyczne, to o jej realnym znaczeniu dla praktyki oceniania rozstrzyga przede wszystkim empiryczna weryfikacja jej założeń i efektów wdrożeniowych. Kluczowe pytanie zatem dotyczy tego, czy implementacja zasad UDA rzeczywiście zwiększa dostępność oceniania i sprzyja bardziej trafnemu odzwierciedleniu osiągnięć uczniów.

Przeglądy literatury wskazują, że badania nad UDA koncentrują się przede wszystkim na dwóch obszarach: (1) analizie wpływu konkretnych rozwiązań projektowych i procedur testowych na funkcjonowanie uczniów w sytuacji oceniania, oraz (2) ocenie skuteczności wdrażania wytycznych UDA w systemach egzaminów zewnętrznych oraz standaryzowanych badaniach osiągnięć edukacyjnych (ang. *large-scale assessment*) (Liu i in., 2024; Lazarus i in., 2022).

W pierwszym nurcie badań szczególną uwagę poświęca się rozwiązaniom, które z perspektywy ucznia wydają się często drobnymi zmianami, lecz w praktyce mogą mieć istotne znaczenie – takim jak uproszczenie języka poleceń, zwiększenie czytelności materiałów testowych, zastosowanie wbudowanych narzędzi wspierających w środowisku cyfrowym czy umożliwienie alternatywnych sposobów prezentacji treści. Wyniki badań eksperymentalnych i quasyeksperymentalnych sugerują, że tego rodzaju rozwiązania mogą sprzyjać poprawie wyników uczniów napotykających bariery językowe, percepcyjne lub poznawcze, nie powodując jednocześnie wzrostu wyników w grupach uczniów, którzy tych barier nie doświadczają (Dolan i in., 2005; Beddow, 2011; Cohen i in., 2019; Thompson i in., 2004). W tym kontekście istotne są zwłaszcza prace analizujące wpływ modyfikacji zadań na dostępność testu dla uczniów z niepełnosprawnościami, które pokazują, że odpowiednio zaprojektowane zmiany (np. wprowadzenie elementów wspierających rozumienie i strukturę zdania, redukcja liczby słów, zwiększenie odstępów między elementami tekstu czy dodanie komponentów wizualnych) mogą zwiększać szanse tych uczniów na adekwatną prezentację wiedzy i umiejętności bez naruszania wymogów pomiaru (Cohen i in., 2019; Kavanaugh, 2017). Należy jednak podkreślić, że większość przywołanych

badan dotyczy pojedynczych rozwiązań projektowych, a nie kompleksowego, systemowego wdrożenia UDA.

Podobne wnioski płyną z badań nad elastycznością form ekspresji. Geraldine O'Neill (2017) wykazała, że umożliwienie studentom wyboru formy realizacji zadania nie prowadzi w opiniach nauczycieli akademickich do obniżenia poziomu wymagań ani do zaniżenia jakości ocen, a jednocześnie zwiększa poczucie sprawiedliwości proceduralnej u studentów.

Istotnym obszarem analiz są tzw. wbudowane dostosowania (ang. *embedded supports*), takie jak funkcja odczytywania poleceń (ang. *read-aloud*), zmiana kontrastu, regulacja wielkości czcionki czy alternatywne formaty odpowiedzi. Badania wskazują, że skuteczność tych rozwiązań zależy od relacji między wsparciem a mierzonym konstruktem – innymi słowy, od tego, czy dana forma wsparcia nie zmienia istoty mierzonej kompetencji (Thompson i in., 2002; Dolan i in., 2005; Roski i in., 2021).

Drugi obszar badań dotyczy efektów wdrażania UDA w kontekście egzaminów zewnętrznych o wysokim stopniu standaryzacji. Jak wskazują Thompson i współautorzy (2002), rozwój powszechnych systemów testowania – obejmujących wszystkich uczniów, w tym uczniów z niepełnosprawnościami oraz uczniów o zróżnicowanych kompetencjach językowych – ujawnił ograniczenia modelu opartego na późniejszych dostosowaniach i alternatywnych formach oceniania. Projektowanie narzędzi od samego początku w sposób inkluzyjny może ograniczać konieczność tworzenia odrębnych wersji testów oraz redukować ryzyko wpływu barier proceduralnych na poziom opanowania mierzonego konstruktów (AERA, APA, NCME, 2014; Chia i Kachchaf, 2018; Christensen i in., 2023). Należy jednak zaznaczyć, że dowody te mają w dużej mierze charakter raportów ewaluacyjnych i analiz wdrożeniowych, a liczba badań o charakterze długofalowym pozostaje wciąż mocno ograniczona.

Z perspektywy współczesnej psychometrii rośnie znaczenie analiz różnicowego funkcjonowania zadań (ang. *Differential Item Functioning*) oraz wykorzystania danych procesowych (ang. *process data*), obejmujących m.in. czas udzielania odpowiedzi, sekwencję działań, wzorce interakcji z interfejsem testu czy sposób korzystania z dostępnych funkcji wsparcia, które umożliwiają identyfikację źródeł wariancji niezwiązanej z mierzonym konstruktem (Maddox, 2023). Uwzględnianie zróżnicowanych profili uczniów pozwala precyzyjniej rozróżniać między rzeczywistym poziomem kompetencji a wpływem czynników ubocznych związanych z formą testu (AERA, APA, NCME, 2014).

5. WYZWANIA, OGRANICZENIA BADAŃ I WARUNKI WDRAŻANIA UDA / UDAS

Dotychczasowe ustalenia empiryczne wskazują na obiecujące rezultaty rozwiązań projektowych opartych na zasadach UDA. Niemniej jednak z perspektywy realnej zmiany praktyki edukacyjnej kluczowe pozostają kwestie wykonalności, trwałości i systemowego wdrażania tych rozwiązań w środowisku szkolnym. Badania eksperymentalne i pilotażowe koncentrują się głównie na skuteczności pojedynczych modyfikacji zadań czy procedur testowych, rzadziej natomiast analizują ich zakorzenienie w codziennej praktyce oceniania. Analizy zmian w obszarze oceniania wskazują, że proces ten napotyka bariery organizacyjne i kulturowe, związane m.in. z warunkami pracy nauczycieli, ograniczonymi zasobami, presją egzaminacyjną oraz utrwalonymi praktykami oceniania odpornymi na zmianę (Tai i in., 2024; Edwards i in., 2022; Deneen i Boud, 2014).

Z perspektywy UDA kluczowym warunkiem jakości wdrożenia jest operacjonalizacja konstruktów oraz rozróżnianie barier wynikających z formy i procedury oceniania od trudności należących do mierzonej kompetencji. Analiza literatury w obszarze UDA wskazuje, że wymaga to kompetencji projektowych i refleksji diagnostycznej oraz świadomego podejmowania decyzji o tym, które formy wsparcia są dopuszczalne bez ryzyka zmiany konstruktów (Ketterlin-Geller i Ellis, 2020). W warunkach szkolnych, w sytuacji presji czasowej, rozbudowanych obowiązków administracyjnych oraz krótkich cykli oceniania spełnienie tych warunków bywa trudne. W konsekwencji rozwiązania wspierające dostępność mogą mieć charakter doraźny, niespójny między klasami i nauczycielami, co ogranicza możliwość oceny ich efektywności oraz utrudnia porównywalność wyników (Ketterlin-Geller i Ellis, 2020).

Literatura zwraca również uwagę na ryzyko redukcji zasad inkluzyjnego projektowania oceniania do formalnego spełniania określonego zestawu kryteriów dostępności, bez pogłębionej analizy ich wpływu na interpretację wyników (Nieminen i Pesonen, 2019). Z perspektywy teorii trafności bowiem każda modyfikacja procedury oceniania wymaga osadzenia w argumentacji wnioskowania pomiarowego (AERA, APA, NCME, 2014; Kane, 2013). W przeciwnym razie implementacja może mieć charakter deklaracyjny i nie prowadzić do rzeczywistej redukcji wariancji niezwiązanej z konstruktami.

Dodatkowym wyzwaniem jest również rosnąca cyfryzacja procesu oceniania. Choć środowiska elektroniczne umożliwiają wbudowanie narzędzi wsparcia (np. regulację kontrastu, powiększanie tekstu czy odczyt poleceń), skuteczność tych rozwiązań zależy od jakości platformy, kompatybilności z technologiami

asystującymi oraz kompetencji użytkowników. Nierówności infrastrukturalne i cyfrowe mogą sprawiać, że rozwiązania formalnie dostępne pozostają w praktyce ograniczone (Chia i Kachchaf, 2018; Lazarus i in., 2022).

Dużych trudności nastręcza także wdrażanie perspektywy UDAS, ponieważ przesuwa ona punkt ciężkości z projektowania pojedynczych narzędzi na poziom całych systemów oceniania. Oznacza to konieczność zapewnienia spójności między konstruktem, procedurami oceniania, sposobem interpretacji wyników, polityką instytucjonalną oraz przygotowaniem osób odpowiedzialnych za projektowanie i stosowanie narzędzi. W praktyce edukacyjnej warunki te rzadko są spełnione w sposób pełny, co ogranicza możliwość rzeczywiście systemowego wdrożenia założeń UDAS.

Wreszcie, dominacja perspektywy egzaminacyjnej w badaniach nad UDA utrudnia transfer wniosków do oceniania bieżącego i formatywnego, gdzie cele, formaty narzędzi oraz relacja między nauczaniem a ocenianiem mają odmienny charakter. Skuteczne wdrażanie zasad projektowania uniwersalnego wymaga bowiem ich osadzenia w szerszym kontekście dydaktycznym oraz zapewnienia konstruktywnego dopasowania między celami kształcenia, działaniami uczniów i sposobami oceniania (Biggs, 1996; Bearman i in., 2016). Bez tej spójności nawet rozwiązania projektowane jako inkluzyjne mogą osłabiać postrzeganą trafność oceniania i jego walor rozwojowy (Ajjawi i in., 2018).

Pomimo obiecujących wyników dorobek empiryczny dotyczący UDA pozostaje nadal ograniczony. Znaczna część dostępnych analiz ma charakter badań pilotażowych, studiów przypadków lub ewaluacji wdrożeń realizowanych w określonych kontekstach instytucjonalnych, co utrudnia formułowanie uogólnień o charakterze systemowym. Oznacza to, że dostępne dowody potwierdzają potencjał UDA, lecz nie dostarczają jeszcze wystarczających podstaw do pełnej generalizacji w różnych systemach edukacyjnych.

ZAKOŃCZENIE

W świetle przedstawionych analiz uniwersalne projektowanie oceniania może być postrzegane jako zmiana myślenia o relacji między różnorodnością uczniów a praktyką oceniania. Oznacza ono odejście od modelu, w którym jednostka ma dopasować się do jednolitych procedur, na rzecz podejścia uznającego, że zróżnicowanie uczniów – obejmujące ich doświadczenia edukacyjne, społeczne i kulturowe, sytuację zdrowotną, język, poczucie bezpieczeństwa oraz warunki środowiskowe – stanowi naturalny punkt wyjścia dla projektowania

sytuacji dydaktycznych i sposobów ich ewaluacji. W tym sensie UDA wpisuje się w nurt pedagogiki włączającej, która akcentuje podmiotowość ucznia oraz odpowiedzialność instytucji edukacyjnych za tworzenie warunków umożliwiających jego realne uczestnictwo w procesie kształcenia. Ocenianie nie jest tu bowiem jedynie narzędziem selekcji czy kontroli, lecz elementem środowiska uczenia się, współkształtującym motywację, poczucie sprawstwa i relację ucznia ze szkołą czy uczelnią.

Analiza literatury wskazuje, że UDA może wspierać zarówno sprawiedliwość oceniania, jak i trafność pomiaru, pod warunkiem że proponowane rozwiązania nie naruszają mierzonego konstruktów i pozostają osadzone w spójnej kulturze dydaktycznej. Jednocześnie nie powinno być ono traktowane jako gotowe i uniwersalne rozwiązanie problemów oceniania w edukacji włączającej, ponieważ jego skuteczność zależy od jakości wdrożenia oraz warunków dydaktycznych i instytucjonalnych.

Mimo rosnącego zainteresowania problematyką UDA stan badań nadal ujawnia zasadnicze luki badawcze. Po pierwsze, wciąż brakuje badań długofalowych, które pozwalałyby ocenić trwałość i efekty wdrażania UDA w codziennej praktyce szkolnej i akademickiej. Po drugie, potrzebne są bardziej precyzyjne analizy relacji między dostępnością a trafnością konstruktów w odniesieniu do różnych typów zadań oraz zróżnicowanych grup uczniów. Po trzecie, nadal niewystarczająco rozpoznane pozostają kompetencje nauczycieli niezbędne do projektowania oceniania zgodnego z założeniami UDA. Po czwarte, ograniczona jest wiedza na temat systemowych i organizacyjnych warunków wdrażania podejścia uniwersalnego w rzeczywistych środowiskach edukacyjnych.

Z perspektywy pedagogiki włączającej dalszy rozwój UDA i UDAS należy uznać za kierunek obiecujący, wymagający jednak silniejszego zaplecza empirycznego i dalszej krytycznej refleksji nad warunkami ich wdrażania.

BIBLIOGRAFIA

- ABEDI, J. (2010). *Performance assessments for English language learners*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- AERA, APA, NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- AINSCOW, M., BOOTH, T., i DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- AITKEN, E. N. (2016). Grading and reporting student learning. W: S. Scott, D. Scott, i C. Webber (red.), *Assessment in Education. The Enabling Power of Assessment* (T. 2, s. 231–260). Springer.
- AJJAWI, R., TAI, J., DAWSON, P., i BOUD, D. (2018). Conceptualising evaluative judgement for sustainable assessment in higher education. W: D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson i J. Tai (red.), *Developing*

- Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work* (s. 7–17). Routledge.
- BEARMAN, M., DAWSON, P., BOUD, D., BENNETT, S., HALL, M., i MOLLOY, E. (2016). Support for assessment practice: Developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 545–556. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1160217>
- BEDDOW, P. A. (2011). *Effects of testing accommodations and item modifications on students' performance: An experimental investigation of test accessibility strategies* (publikacja nr 3479839) [rozprawa doktorska, Vanderbilt University]. ProQuest Dissertations and Theses Global. <https://www.proquest.com/docview/898546345>
- BIGGS, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- BLAIR, C. (2003). Behavioral inhibition and behavioral activation in young children: relations with self-regulation and adaptation to preschool in children attending Head Start. *Developmental Psychobiology*, 42(3), 301–311. <https://doi.org/10.1002/dev.10103>
- BROOKHART, S. M. (2011). *Grading and learning: Practices that support student achievement*. Solution Tree Press.
- BRZEZIŃSKA, A. I., i NOWOTNIK, A. (2012). Funkcje wykonawcze a funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym i szkolnym. *Edukacja*, (117), 61–74.
- BURGSTAHLER, S. (2012). *Universal design: Process, principles, and applications*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506550.pdf>
- BURGSTAHLER, S., i CORY, R. C. (red.). (2010). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard Education Press.
- CHIA, M., i KACHCHAF, R. (2018). Designing, developing, and implementing an accessible computer-based national assessment system. W: S. Elliott, R. Kettler, P. Beddow i A. Kurz (red.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices* (s. 75–91). Springer.
- CHIMICZ, D. (2021). Uniwersalność w projektowaniu procesu dydaktycznego studentów z niepełnosprawnością. Koncepcja UDL dla szkolnictwa wyższego. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, (44), 54–75.
- CHRISTENSEN, L. L., SHYYAN, V. V., i MACMILLAN, F. (2023). Toward a systematic accessibility review process for English language proficiency tests for young learners. *Language Testing*, 40(4), 856–876. <https://doi.org/10.1177/02655322231168386>
- COHEN, D. J., ZHANG, J., i WOTHKE, W. (2019). Effects of item modifications on test accessibility for persistently low-performing students with disabilities. *Applied Measurement in Education*, 32(4), 269–280. <https://doi.org/10.1080/08957347.2019.1660343>
- DENEEN, C., i BOUD, D. (2014). Patterns of resistance in managing assessment change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 577–591. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.859654>
- DIAMOND, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- DOLAN, R., HALL, T. E., BANERJEE, M., CHUN, E., i STRANGMAN, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 3(7).
- DOLIŃSKA, A. (red.). (2025). *Uczniowie i uczennice z doświadczeniem migracji i uchodźstwa w polskich szkołach 2004–2024*. Instytut Badań Edukacyjnych.

- EDWARDS, M., POED, S., AL-NAWAB, H., i PENNA, O. (2022). Academic accommodations for university students living with disability and the potential of universal design to address their needs. *Higher Education*, 84, 779–799. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00800-w>
- FLORIAN, L., i BLACK-HAWKINS, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- GIPPS, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Routledge.
- GRANT, M. J., i BOOTH, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- KANE, M. (2013). The argument-based approach to validation. *School Psychology Review*, 42(4), 448–457. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087465>
- KAVANAUGH, M. (2017). Examining the impact of accommodations and universal design on test accessibility and validity (publikacja nr 10264765) [rozprawa doktorska, Boston College]. ProQuest LLC.
- KETTERLIN-GELLER, L. R. (2005). Knowing what all students know: Procedures for developing universal design for assessment. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 4(2).
- KETTERLIN-GELLER, L. R., i ELLIS, M. (2020). Designing accessible learning outcomes assessments through intentional test design. *Creative Education*, 11(7), 1201–1212. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.117089>
- KLENOWSKI, V. (2014) Towards fairer assessment. *Australian Educational Researcher*, 41(4), 445–470. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0132-x>
- LAITUSIS, C. C., i KARVONEN, M. (2025). A case for reimagining universal design of assessment systems. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 44(3), 5–14. <https://doi.org/10.1111/emip.12674>
- LAZARUS, S. S., JOHNSTONE, C. J., LIU, K. K., THURLOW, M. L., HINKLE, A. R., i BURDEN, K. (2022). *An updated state guide to universally designed assessments* (NCEO Report 431). National Center on Educational Outcomes.
- LIU, K. K., THURLOW, M. L., QUANBECK, M., BOWMAN, J. A., i RIEGELMAN, A. (2024). *Universal design and K-12 academic assessments: A scoping review of the literature* (NCEO Report 442). National Center on Educational Outcomes.
- MACE, R., HARDIE, G. J., i PLACE, J. P. (1991). *Accessible environments: Toward universal design*. North Carolina State University.
- MADDOX, B. (2023). The uses of process data in large-scale educational assessments (OECD Education Working Papers, no. 286). OECD Publishing.
- MCLAUGHLIN, K. A., WEISSMAN, D., i BITRÁN, D. (2019). Childhood adversity and neural development: A systematic review. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 277–312. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084950>
- MEYER, A., ROSE, D. H., i GORDON, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- National Center on Educational Outcomes. (b.r.). *Universal design of assessments*. https://nceo.info/Assessments/universal_design
- National Council on Measurement in Education. (2026). *Glossary*. <https://ncme.org/resources/professional-learning/glossary/>

- NIEMINEN, J. H., i PESONEN, H. V. (2019). Taking universal design back to its roots: Perspectives on accessibility and identity in undergraduate mathematics. *Education Sciences*, 10(1), 12. <https://doi.org/10.3390/educsci10010012>
- O'NEILL, G. (2017). It's not fair! Students and staff views on the equity of the procedures and outcomes of students' choice of assessment methods. *Irish Educational Studies*, 36(2), 221–236. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1324805>
- OECD. (2023a). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD. (2023b). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing.
- OSZWA, U., i CHMIEL, G. (2016). Motywacja do uczenia się matematyki a lęk przed matematyką w klasach starszych szkoły podstawowej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J: Paedagogia-Psychologia*, 29(3), 103–117. <http://dx.doi.org/10.17951/j.2016.29.3.103>
- PAPUDA-DOLIŃSKA, B., KNOPIK, T., KRASOWICZ-KUPIS, G., i WIEJAK, K. (2023). The psychological assessment of students with diverse developmental needs – Universal design approach. *International Journal of Special Education*, 38(3), 47–59. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.38>
- PEKRUN, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- PUTWAIN, D. W., WOODS, K. A., i SYMES, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137–160. <https://doi.org/10.1348/000709909X466082>
- ROSKI, M., WALKOWIAK, M., i NEHRING, A. (2021). Universal design for learning: The more, the better? *Education Sciences*, 11(4), 164. <https://doi.org/10.3390/educsci11040164>
- RYDYGEL, M. (2023). Lęk w procesie oceniania uczniów. W: K. Pujer (red.), *Humanistyka i nauki społeczne. Doświadczenia. Konteksty. Wyzwania. T. 17: Wokół (nie)korzystnych zjawisk i przemian sfery prywatnej, finansów oraz przedsiębiorczości* (s. 8–22). Exante Wydawnictwo Naukowe.
- SHEPARD, L. A. (2019). Classroom assessment to support teaching and learning. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 183–200. <https://doi.org/10.1177/0002716219843818>
- SLEE, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- SNYDER, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- SOFYAN, M., BARNES, M., i FINEFTER-ROSENBLUH, I. (2024). Fair assessment as an aspect of effective teaching: teachers' and students' perceptions of and positioning within assessment practices in Indonesian vocational higher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 76(4), 795–817. <https://doi.org/10.1080/13636820.2022.2098170>
- SZCZYGIEL, M., BAŻELA, N., i KNOPIK, T. (2025). *Lęk przed matematyką – charakterystyka, uwarunkowania, interwencje*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- TAI, J., AJJAWI, R., i UMAROVA, A. (2024). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1936–1953. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- THOMPSON, S. J., JOHNSTONE, C. J., ANDERSON, M. E., i MILLER, N. A. (2005). *Considerations for the development and review of universally designed assessments* (Technical Report 42). National Center on Educational Outcomes.

- THOMPSON, S., JOHNSTONE, C. J., i THURLOW, M. L. (2002). *Universal design applied to large scale assessments* (Synthesis Report 44). National Center on Educational Outcomes.
- THOMPSON, S., THURLOW, M., i MALOUF, D. B. (2004). Creating better tests for everyone through universally designed assessments. *Journal of Applied Testing Technology*, 6, 1–15.
- UDZIK, B. (2014). Sprawiedliwe ocenianie w opiniach studentów polonistyki. Świadomość i sposób jej wyrażania. W: B. Niemierko i M. K. Szmigiel (red.), *Diagnozy edukacyjne – dorobek i nowe zadania* (s. 311–320). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/MHHZ2237>
- World Bank. (2023). *Toolkit: Using principles of universal design for assessment (UDA) to design accessible learning assessments*. World Bank Group.

UNIWERSALNE PROJEKTOWANIE OCENIANIA (UDA)
W PERSPEKTYWIE SPRAWIEDLIWOŚCI I TRAFNOŚCI POMIARU
W PEDAGOGICE WŁĄCZAJĄCEJ

STRESZCZENIE

Artykuł analizuje koncepcję uniwersalnego projektowania oceniania (UDA) w perspektywie pedagogiki włączającej oraz debat nad sprawiedliwością i trafnością pomiaru edukacyjnego. Punktem wyjścia jest refleksja nad napięciem między deklarowaną inkluzyjnością systemów edukacji a utrwalonymi, selekcyjno-normatywnymi modelami oceniania. Tekst ma charakter krytycznego, narracyjnego przeglądu literatury i obejmuje rekonstrukcję teoretycznych podstaw UDA oraz jego rozwinięcia systemowego (UDAS), ze szczególnym uwzględnieniem pojęcia konstruktów oceniania i wariancji niezwiązanej z mierzonym konstruktem. Omówiono również stan badań empirycznych dotyczących wpływu rozwiązań projektowych na dostępność oceniania i trafność pomiaru. Analiza wskazuje, że odpowiednio projektowane modyfikacje mogą ograniczać bariery proceduralne bez naruszania istoty ocenianej kompetencji, jednak dostępne dowody mają nadal charakter cząstkowy i pilotażowy. W artykule podkreślono także ograniczenia i warunki wdrażania UDA oraz trudności związane z bardziej systemowym podejściem reprezentowanym przez UDAS.

Słowa kluczowe: uniwersalne projektowanie oceniania (UDA); edukacja włączająca; sprawiedliwość oceniania; dostępność edukacyjna

UNIVERSAL DESIGN OF ASSESSMENT (UDA):
FAIRNESS AND MEASUREMENT VALIDITY
IN INCLUSIVE PEDAGOGY

SUMMARY

The article examines the concept of Universal Design of Assessment (UDA) from the perspective of inclusive pedagogy and debates on fairness and validity in educational measurement. It begins with a reflection on the tension between the declared inclusiveness of educational systems and the persistence of selective, norm-referenced models of assessment. The text takes the form of a critical

narrative literature review and reconstructs the theoretical foundations of UDA and its systemic extension (UDAS), with particular attention to the notions of assessment construct and construct-irrelevant variance. It also discusses the current state of empirical research on the impact of design-based solutions on assessment accessibility and measurement validity. The analysis shows that appropriately designed modifications may reduce procedural barriers without altering the essence of the competence being assessed, although the available evidence remains partial and largely pilot in nature. The article also highlights the limitations and implementation conditions of UDA, as well as the challenges linked to the more systemic approach represented by UDAS.

Keywords: Universal Design of Assessment (UDA); inclusive education; assessment fairness; educational accessibility