

TERESA WEJNER

Biuro Rzecznika Praw Dziecka Warszawa
Polskie Towarzystwo Dysleksji Oddział w Łodzi

FUNKCJE ZAMIERZONE I RZECZYWISTE EGZAMINÓW ZEWNĘTRZNYCH NA PRZYKŁADZIE SPRAWDZIANU

W toku badań nad egzaminami zewnętrznymi odkrywamy ciągle nowe, interesujące obszary. Zwrócenie na nie uwagi pozwala na pokazanie szerokiego wymiaru jednego z działań oświatowych jakim są egzaminy zewnętrzne.

Jako punkt odniesienia do rzeczywistości przyjęto sformułowane przez resort edukacji **funkcje zamierzone** oceniania zewnętrznego pod koniec szkoły podstawowej, czyli:

- diagnostyczną – rozumianą jako określenie poziomu rzeczywistych osiągnięć ucznia w zakresie umiejętności,
- motywującą – traktowaną jako zachęta dla ucznia do dalszych wysiłków na wyższym poziomie edukacji,
- kształtującą – polegającą na wskazywaniu silnych stron ucznia oraz kierunków dalszego rozwoju jego wewnętrznych dyspozycji i określonych osiągnięć edukacyjnych.

Funkcje rzeczywiste są natomiast ściśle powiązane ze zmieniającą się rzeczywistością, a zwłaszcza kontekstami wynikającymi z:

- kultury organizacyjnej instytucji powołanych do przeprowadzania egzaminów zewnętrznych: Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej,
- być może – niedopatrzeń, uchybień i błędów, w informowaniu odbiorców, do których są kierowane egzaminy zewnętrzne, o celach i funkcjach egzaminów,
- zmiany mentalności nauczycieli, z których wielu stało się egzaminatorami,
- stałego powiększania się grupy szkolących się nauczycieli,
- zmiany funkcjonowania szkoły, która musi dostosować się do nowych warunków i wyzwań,

- obawy o własne dobre imię nauczycieli, tzw. uczenie “pod egzamin”, zarzucanie własnego, czasem doskonałego warsztatu pracy na rzecz ćwiczenia testów.
- segregacji istniejącej w systemie szkolnym,
- problemu dysleksji.

Tab. 1. Udział procentowy uczniów z dysleksją w poszczególnych województwach podczas sprawdzianu w 2005 r.¹

Województwo	Uczniowie bez dysleksji	Uczniowie z dysleksją	% uczniów z dysleksją
dolnośląskie	30 164	2924	8,84%
kujawsko-pomorskie	25 018	2184	8,03%
lubelskie	28 023	2173	7,20%
lubuskie	11 568	1406	10,84%
łódzkie	27 452	3091	10,12%
małopolskie	38 900	4840	11,07%
mazowieckie	53 235	8471	13,73%
opolskie	11 172	1036	8,49%
podkarpackie	29 697	1302	4,20%
podlaskie	14 924	1439	8,79%
pomorskie	24 106	4712	16,35%
śląskie	50 971	3424	6,29%
świętokrzyskie	15 739	1262	7,42%
warmińsko-mazurskie	18 488	1482	7,42%
wielkopolskie	41 758	3349	7,42%
zachodniopomorskie	18 885	2142	10,19%

Z prezentowanej tabeli wynika, że w poszczególnych województwach procent uczniów z dysleksją jest zróżnicowany i wynosi od 4,2% w województwie podkarpackim do 16,35% w pomorskim. W rzeczywistości wyniki są jeszcze bardziej zróżnicowane, gdy weźmie się pod uwagę udział procentowy uczniów dyslektycznych w poszczególnych powiatach.

Wartości te są wprost proporcjonalne do liczby uczniów zbadanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Im mniejszy dostęp do badań, tym mniej zdiagnozowanych uczniów, a tym samym – rzadziej stwierdzona dysleksja. Na mapie Polski są powiaty, w których prawie nie ma uczniów z dysleksją, co świadczy o tym, że problem ten nie jest tam znany. W innych powiatach zdiagnozowano wysoką liczbę uczniów dyslektycznych. Najwięcej uczniów dyslektycznych jest w dużych miastach – średnio 18% populacji uczniów, najmniej zaś w małych miejscowościach i wsiach. **Problem ten jest bardzo złożony i wskazuje na potrzebę dalszych działań w kierunku wyrównywania szans edu-**

¹ Wyniki sprawdzianu z CKE.

cyjnych, m.in. poprzez równy dostęp do badań oraz ujednolicenia zapisów w opiniach i zaleceniach po badaniach oraz czytelną ich interpretację. Potrzebne są ujednolicenia na skalę całego kraju.

1. Narastające zjawisko dysleksji

Tabela przedstawia, jaki procent uczniów w poszczególnych województwach korzystał w kolejnych 4 latach z dostosowania sprawdzianu dla osób z dysleksją.

Tab. 2. Procent uczniów z dysleksją na sprawdzianach w latach

Województwa	2002	2003	2004	2005
dolnośląskie	5,0%	6,3%	8,1%	8,84%
kujawsko-pomorskie	4,5%	5,1%	6,4%	8,03%
lubelskie	4,8%	5,3%	5,7%	7,20%
lubuskie	5,5%	7,7%	8,6%	10,84%
łódzkie	7,5%	8,3%	9,3%	10,12%
małopolskie	11,8%	11,1%	11,7%	11,07%
mazowieckie	12,8%	12,7%	13,7%	13,73%
opolskie	6,7%	9,6%	10,0%	8,49%
podkarpackie	2,8%	2,9%	3,4%	4,20%
podlaskie	5,2%	6,0%	7,4%	8,79%
pomorskie	12,2%	13,3%	16,2%	16,35%
śląskie	3,8%	4,2%	5,9%	6,29%
świętokrzyskie	8,3%	8,6%	8,0%	7,42%
warmińsko-mazurskie	4,3%	4,9%	5,6%	7,42%
wielkopolskie	5,1%	5,7%	6,7%	7,42%
zachodniopomorskie	7,3%	8,3%	9,1%	10,19%

Zakładano, że wprowadzenie zewnętrznego systemu egzaminowania wywoła wiele pozytywnych zmian w pracy szkół i wyzwoli szereg inicjatyw podnoszących ogólną kondycję szkolnictwa, z naciskiem na troskę o **wyrównywanie szans edukacyjnych wszystkich uczniów**.

Uzyskane wyniki bywają zaskakujące. Dziwi na przykład **udział procentowy dziewcząt i chłopców z dysleksją**. Dotychczas bowiem spotykałam się z twierdzeniem, wynikającym z ogólnopolskich i światowych danych, że dysleksja występuje czterokrotnie częściej u chłopców niż u dziewcząt². Na podstawie badań związanych ze sprawdzianem 2002 r. wśród uczniów dyslektycznych stwierdzono nieznaczną przewagę chłopców w stosunku do dziewcząt; natomiast

² Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu*, Lublin 1994.

w bieżącym roku szkolnym chłopcy z dysleksją stanowili 69,8%, zaś dziewczęta – 30,2% populacji uczniów dyslektycznych. Potwierdza to przewagę chłopców w stosunku do dziewcząt w występowaniu dysleksji.

Zaskakuje duże zróżnicowanie wyników uzyskanych przez uczniów uczęszczających do sąsiadujących ze sobą szkół. Badania przeprowadzone w 2002 r. ujawniły silnie zróżnicowany poziom umiejętności uczniów pod koniec szkoły podstawowej w zależności od placówki, do której uczęszczali uczniowie³. Wynika to zapewne z możliwości czerpania przez poszczególnych uczniów z zaplecza kulturowego własnej rodziny. Uczniowie, którzy nie dostają bezpośredniego wsparcia z tej strony, są w dużym stopniu narażeni na niepowodzenia szkolne.

W kontekście jednego z podstawowych założeń reformy edukacji, jakim jest wyrównywanie szans edukacyjnych, niezwykle aktualna wydaje się debata nad współczesnymi problemami oświatowymi, a mianowicie rozważenie, czy rzeczywiście najważniejszym problemem współczesnej oświaty jest wyrównywanie poziomu kształcenia, czy też być może ważniejszą kwestią okazuje się wciąż podnoszenie jego jakości?

Na omawianym etapie nauczania ta pierwsza funkcja wydaje się być najważniejsza. Egzamin pokazał obszary zaniedbania społecznego – sfery bierności i ubóstwa, dlatego dla współczesnej oświaty ważnym problemem jest wyrównywanie szans edukacyjnych. Reforma położyła nacisk na okres nauki gimnazjalnej jako najbardziej sprzyjający ich wyrównaniu. Proces ten powinien się jednak rozpoczynać już w okresie przedszkolnym. Bardzo ważny jest okres poprzedzający naukę szkolną dziecka – określenie jego rozwoju i gotowości szkolnej, oraz pierwsze lata nauki, gdy mogą pojawiać się trudności szkolne dziecka, często niedostrzegane.

Działania te powinny być ukierunkowane na:

- likwidowanie selekcji szkolnej poprzez zapewnianie dzieciom równego startu szkolnego,
- upowszechnianie edukacji przedszkolnej,
- intensyfikowania indywidualizacji procesu dydaktycznego,
- prowadzenie badań nad wytwarzaniem nowych metod i środków dydaktycznych⁴.

Problematyka ta wiąże się z dylematem stratyfikacji edukacyjnej: egalitaryzm czy elitaryzm? Moim zdaniem, wyrównywane szans edukacyjnych może prowadzić do znacznego podwyższenia jakości osiągnięć. Im wyższy stopień kształcenia, tym większy nacisk powinien być położony na rozwijanie uzdolnień i wysoki potencjał intelektualny uczniów. Są jednak uczniowie, którzy, przejawiając pewne deficyty, mogą okazać się “diamentami” po edukacyjnym ich “oszlifowaniu”. System edukacyjny powinien umieć czerpać i wyzwaląć talenty,

³ Wejner T., *Analiza porównawcza szkół zgodnie z teorią stratyfikacji społecznej*. [w:] B. Niemiernko, H. Szalaniec (red), *Diagnostyka edukacyjna. Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków 2004.

⁴ B. Śliwerski, *Bariery i możliwości wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży w reformowanej szkole*, TPD, Łódź 1999, s. 29.

niekiedy ukryte. Ważnym zadaniem jest je odnajdywać. Dla wielu z nich wyrównywanie szans edukacyjnych nie jest obniżaniem wymagań, które mają być dostosowane do potencjalnych możliwości ucznia. Nieraz można wymagania te postawić wyżej, ale egzekwować inaczej. Niesie to oczekiwania stawiane szkole posiadającej profesjonalną kadrę nauczycieli, umiejących się “pochylić” nad uczniem. Ważną sprawą jest dowartościowanie, podnoszenie samooceny, uczenie autokorekty i tworzenie realnej sylwetki ucznia bez ukrywania przed nim jego problemów, ale też pokazywanie jego “silnych stron”. Diagnoza psychologiczno-pedagogiczna ma służyć optymalizacji, a nie maksymalizacji w dążeniu do efektów. Najbardziej trafna w tej materii wydaje się idea społeczeństwa merytokracyjnego, która opiera się **o zasadę równości możliwości na wstępie, a nie równości rezultatów na końcu.**

W kontekście teorii stratyfikacji należałoby zapytać: jak dalece nowy system oceniania może łagodzić wciąż wyraźną, selekcyjną funkcję współczesnej szkoły, związaną głównie z jej ulokowaniem przestrzenno-społecznym oraz swoistą transmisją kapitału kulturowego uczniów, wywodzących się z wciąż różnicujących się środowisk rodzinnych, ukształtowanego poza edukacyjnym zasięgiem instytucji szkolnych?

Jest to problem, który powinien być rozwiązany przez zmiany w polityce oświatowej oraz przez środowiska rodzinne uczniów. JST i władze państwowe powinny podjąć działania zmierzające w kierunku zmiany habitusu kulturowego wielu rodzin z obszarów popegeerowskich oraz żyjących w enklawach biedy w dużych miastach. Na terenach o dużej skali negatywnych zjawisk społecznych, dotkniętych strukturalnym bezrobociem, z wysokim odsetkiem środowisk o niskich aspiracjach życiowych, i dotkniętych patologią – największą cenę płaci młodzież. Staje się to często powodem migracji wykształconej młodzieży, która nie widzi dla siebie szans rozwoju w środowisku lokalnym. Doraźnie jest to zjawisko “pozytywne”, zmniejszające skalę bezrobocia, ale w dłuższej perspektywie ogranicza możliwości rozwoju regionalnego. Brak pozytywnych wzorców życia powoduje wzrost zjawisk patologicznych, a degradacja społeczna i ekonomiczna niektórych środowisk stanowi główną barierą edukacyjną. Ubóstwo i bezrobocie wielu rodzin ogranicza szanse edukacyjne młodzieży, więc rola szkoły wzrasta, a egzamin pokazał, co i gdzie szwankuje.

Pierre Bourdieu uważa, że habitus klasowy jest zdeterminowany przez pochodzenie społeczne i miejsce zamieszkania. Potomkowie rodzin należących do klas wyższych, którzy są wyposażeni w kapitał kulturowy oraz wiarę w możliwość sukcesu, określani zostali jako dziedzice, gdyż otrzymują prawomocną kulturę bez większego wysiłku, jako należny spadek.

Na każdym progu edukacyjnym część uczniów wyzwala się z determinizmu, ale czyni to nadzwyczajnym wysiłkiem, któremu towarzyszą nieprzeciętne zdolności – jest to *miracle* (cud). Pojęcie habitusu jest systemem interioryzacji dyspozycji, postaw, schematów myślowych, tendencji działania, reakcji emocjonalnych, nawyków. Choć każdy człowiek może uznawać tę sferę za własną, spontanicznie wyrażającą jego indywidualność lub podlegającą świadomej kontroli,

w istocie rzeczy habitus rodzi się pod wpływem warunków zewnętrznych (kultura, obyczaje, środowisko społeczne), w dostosowaniu do prawidłowości rzeczywistości otaczającej jednostkę, w zgodzie z istniejącymi realiami. Skoro jest tak, że swoisty habitus należy do cech charakterystycznych przedstawicieli różnych klas społecznych, to łatwo zrozumieć, dlaczego wymagania i cała działalność szkolna lepiej przystają do możliwości i oczekiwań jednych dzieci, mniej zaś odpowiadają innym.

Na obecnym etapie system edukacyjny może albo łagodzić selekcyjną funkcję szkoły poprzez dodatkowe zajęcia wyrównujące braki uczniów, albo też ją pogłębić. Stwarzanie warunków i szans to elementarny obowiązek szkoły. Oczekiwanie egzaminacyjne pomogą zmniejszyć grupę analfabetów lub półanalfabetów funkcjonalnych i społecznych, dając uczniom lepsze szanse i perspektywy zawodowe. Uczniowie, znając stawiane im podczas nauki wymagania, nie mogą być zwalniani z działań gwarantujących opanowanie podstawowych umiejętności, jak czytanie i pisanie oraz muszą ćwiczyć pismo, aby było czytelne. Dotyczy to m. in. uczniów z dysleksją. Być może działania te nakłonią uczniów dyslektycznych do uczęszczania na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne lub korekcyjno-wyrównawcze.

Bardzo pomocna mogłaby się okazać zmiana zapisów rozporządzenia o pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów z dysfunkcjami i problemami edukacyjnymi. Opinie poradni psychologiczno-pedagogicznych, wydawane na okoliczność egzaminów zewnętrznych uczniom z problemami edukacyjnymi i zdrowotnymi, wymagają ogólnopolskiego ujednoczenia, zwłaszcza w obszarach dotyczących zaleceń egzaminacyjnych.

Szczególną troskę należy wykazać w dziedzinie zabezpieczania interesów dzieci, w tym prawa do godziwych warunków socjalnych. Wymaga to nowych rozwiązań systemowych, dostosowanych do gwarancji konstytucyjnych i przepisów ustawowych. Rozwiązania te powinny brać pod uwagę następujące czynniki:

- ubóstwo dotyczące dzieci i młodzież w środowisku rodzinnym nie może być barierą ograniczającą ich dostęp do ochrony zdrowia, edukacji, prawa do pomocy;
- system pomocy powinien być powszechny, tzn. każde dziecko, które tego wymaga, powinno otrzymać pomoc materialną gwarantującą mu rozwój i edukację na miarę jego możliwości;
- system pomocy nie powinien zwalniać rodziców z odpowiedzialności za dzieci, lecz wspierać ich w dokładaniu wszelkich starań na rzecz wychowania i edukacji;
- w myśl zasady pomocnictwa, system pomocy materialnej gwarantowanej przez państwo powinien wspierać zadania samorządów lokalnych.

Z przedstawionych przykładów dotyczących wyrównywania szans edukacyjnych wynika potrzeba podjęcia działań skierowanych na organizowanie zajęć wyrównujących szkolny start dzieciom przed podjęciem nauki szkolnej oraz na zapewnienie na wszystkich etapach nauczania, zgodnie z Rozporządzeniem MENiS, pomocy terapeutycznej uczniom, którzy takiej pomocy potrzebują.

Dokonująca się reforma systemu edukacji wymaga zmian w myśleniu społecznym dotyczącym dzieci rozwijających się inaczej, posiadających znaczne i widoczne lub niewielkie deficyty rozwojowe, niedostrzegane w pierwszym kontakcie, ale determinujące zachowania i wyniki osiągnięte przez uczniów. Zarówno system oświaty jak system prawny powinny stwarzać warunki wyrównywania szans i kształtowania szacunku dla wszystkich dzieci.

Kontrolowanie i ocenianie wiedzy szkolnej i umiejętności uczniów jest podstawowym elementem procesu edukacji szkolnej. Jednak wymaga ono ciągłych badań i poszukiwania coraz to lepszych rozwiązań. Pomiar dydaktyczny nie jest jedynym i najważniejszym źródłem informacji o osiągnięciach szkolnych ucznia, ale jest niezbędny do oceny jakości pracy szkoły. Egzaminacje zewnętrzne pod koniec szkoły podstawowej powinny umożliwić każdemu uczniowi znalezienie dla niego miejsca w systemie, który powinien – zgodnie z Konwencją o Prawach Dziecka – gwarantować każdemu uczniowi do 18. roku życia prawo do nauki.

Rozwijająca się od ponad 20 lat teoria naukowa dotycząca diagnostyki edukacyjnej zajmuje się opisem i wyjaśnianiem sposobów rozpoznawania sytuacji emocjonalnej i poznawczej ucznia, w tym zmian, jakie zachodzą w nim pod wpływem działania edukacyjnego. Główną metodą diagnostyki edukacyjnej jest pomiar dydaktyczny, coraz bardziej wzbogacany o wiedzę z zakresu psychologii i socjologii. Ma to pomagać w pełniejszym poznawaniu ucznia uwzględniającym kontekst jego osiągnięć poznawczych oraz emocjonalnych. Aby rozumieć ucznia, trzeba poznać zależność wyniku uczenia się od przebiegu uczenia się oraz wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań tego procesu.

W reformowanej szkole uczeń i jego potrzeby powinny być podmiotem, a czynności związane z celem nauczania przedmiotem nauczania.