

Małgorzata Boba, Maria Michłowicz
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

(Po)Egzaminacyjne refleksje

Wstęp

Momentem wzbudzającym wiele emocji jest nie tylko sam egzamin, ale przede wszystkim jego uwieńczenie, czyli ogłoszenie wyników. Wtedy to bowiem kumulują się postawy nastawione na ocenianie osób zaangażowanych w proces egzaminowania. W opinii niejednego ucznia i jego rodzica otrzymana punktacja wydaje się niesprawiedliwa, ponieważ nie stanowi odzwierciedlenia wysiłku włożonego w przygotowania do egzaminu. O skrzywdzenie ucznia posądzany jest przede wszystkim egzaminator. Zdarza się jednak, że krytyczne uwagi kierowane są również pod adresem konstruktora egzaminacyjnego zadania. Nierzadko o postawie egzaminatora lub konstruktora orzekają nauczyciele zmotywowani dodatkowo oceną jakości własnej pracy na podstawie wyników egzaminu. Złożoność sytuacji polega na tym, że biorąc pod uwagę społeczne role bywa, że nauczyciel często jest także egzaminatorem. Zdarza się, że egzaminator jest równocześnie rodzicem. Pod presją chwili nauczyciel nie uwzględnia faktu, że sam bywa konstruktorem zadań egzaminacyjnych. Pokusa wskazania winnego dyskomfortu psychicznego dla uczniów, rodziców, a niekiedy także i dla nauczycieli jest tak duża, że rzadko towarzyszą jej refleksje dotyczące własnej pracy czy danej sytuacji egzaminacyjnej.

Z drugiej strony można zaobserwować także, że konstruktorzy zadania do egzaminu powszedniego lub doniosłego jako podstawową przyczynę jego niewłaściwego funkcjonowania wskazują błędy w pracy nauczycieli lub niewłaściwą postawę uczniów.

Wszystkie opinie towarzyszące chwili ogłoszenia lub wykorzystywania wyników egzaminu są nacechowane dozą subiektywizmu, ponieważ wyrażają je osoby, których losy są pośrednio lub bezpośrednio od tych wyników zależne. Tymczasem może warto wyciszyć emocje i dać pierwszeństwo rozumowi, aby

dokonać analizy faktów zaistniałych w konkretnych sytuacjach egzaminacyjnych. W dalszej części artykułu postaramy się zaprezentować opis trzech różnych przypadków, które wystąpiły w trakcie egzaminów w latach: 2004, 2005 i 2006.

Przypadek 1.

Uczeń i egzaminator w sytuacji zadaniowej.

W arkuszu egzaminacyjnym z części humanistycznej z 2005 r. (*Plemiona Europy*) jedno z zadań brzmiało:

Wyjaśnij sens cytatu z drugiej zwrotki wiersza: „Wsparty na górze starym obyczajem”.

Konstruktor zadania zadbał o operacjonalizację treści polecenia kierowanego do ucznia. Obecnemu w nim czasownikowi *wyjaśnij* odpowiadały zasady przyznawania punktu:

Przyznaje się 1 punkt za wyjaśnienie zawierające właściwe odniesienie do czasu i miejsca.

Wydawałoby się, że egzaminacyjna sytuacja zadaniowa została określona precyzyjnie. W treści zadania uczeń otrzymał informację, jaką czynność powinien wykonać. Zasady przyznawania punktu szczegółowo określały warunki podejmowania decyzji przez egzaminatora. Wrażenie jednoznaczności tej sytuacji ulegnie jednak pewnemu zatarciu, jeżeli zestawimy dwie odpowiedzi, z których jedna została oceniona na 0 punktów, a druga na 1 punkt przez dwóch różnych egzaminatorów:

Odpowiedź A: *Zamki zawsze i od niepamiętnych czasów budowano na wznieśieniach, gdyż w ten sposób można je było lepiej bronić.*

Odpowiedź B: *Wszystkie zamki w średniowieczu były usytuowane na wzgórzach w celu lepszej obrony.*

Rodzi się pytanie: który z egzaminatorów popełnił błąd? Za nim następne, wchodzące już w zakres tworzenia opinii o rzetelności pracy egzaminatora: który sprawiedliwie ocenił ucznia? Zarówno odpowiedź A, jak i odpowiedź B, nie są wyjaśnieniami. Stanowią informację dotyczącą zasad budowania zamków w dawnych czasach. Uczniowie nie zrealizowali zatem podstawowego warunku zawartego w treści zadania. Oba sformułowania świadczą jednak o zrozumieniu cytatu zawierającego odpowiedzi na pytania: co?, gdzie?, kiedy?, czyli odniesienia do przedmiotu, miejsca i czasu. W świetle zapisu w kartotece: *odczytuje sens cytatu*, odpowiedzi A i B można uznać za poprawne. Ani uczeń, ani egzaminator nie dysponowali jednak informacją, jak brzmi zapis w kartotece odnośnie sprawdzanej umiejętności. Dla jednego i drugiego kluczowa informacja została zawarta w czasowniku *wyjaśnij*, który według *Słownika języka polskiego* ma dwa podstawowe znaczenia:

1. uczynić coś jasnym, zrozumiałym, wytłumaczyć, zinterpretować, objaśnić,

2. podać powody, usprawiedliwić, umotywować, uzasadnić, wytłumaczyć.

Pozostaje zatem postawić ważne pytanie: czy podanie informacji jest równoznaczne z wyjaśnieniem, czyli wytłumaczeniem, objaśnieniem lub też uzasadnieniem? Niestety, w tym przypadku pojawi się element relatywizmu – dla jednego odbiorcy podanie informacji będzie wystarczające i uczyni coś zrozumiałym, inny będzie wymagał precyzji w sformułowaniu komunikatu. Na podstawie analizy sytuacji egzaminacyjnej trudno przyznać jednemu z egzaminatorów rację i stwierdzić, że to on właśnie ocenił ucznia sprawiedliwie.

Maria Groenwald w artykule *Meandry sprawiedliwego oceniania*¹ wymieniła cztery sytuacje, w których ocenianie zewnętrzne byłoby niesprawiedliwe.

1. *Egzaminowany zostanie oceniony z zakresu innych wiadomości czy umiejętności, niż przewidziane wymaganiami.*

Analiza egzaminacyjnej sytuacji i decyzji egzaminatorów w kontekście zasad przyznawania punktu, treści polecenia i zapisu w kartotece uwidacznia, że w przedstawionej powyżej sytuacji zarówno jeden, jak i drugi egzaminator podjął decyzję zgodną z wymaganiami.

2. *Egzaminator zastosuje własne kryteria punktowania (...) odpowiedzi (...).*

Nie ma podstaw do wysnucia hipotezy, że którykolwiek z obu egzaminatorów nie stosował przyjętych zasad przyznawania punktu.

3. *Nieadekwatnie do wartości (zbyt wysoko, zbyt nisko, zdyskwalifikuje jako odbiegające od odpowiedzi z klucza, [od przyjętych kryteriów oceniania – MB., MM.] oceni rozwiązania twórcze.*

Obie wypowiedzi nie mają znamion twórczych sformułowań. Świadczą jedynie o posiadaniu określonego zasobu wiedzy i umiejętności.

4. *Podczas egzaminu dojdzie do oszustwa.*

W analizowanej sytuacji odpowiedzi pochodzą z prac uczniów z różnych szkół, a w związku z tym nie ma podstaw do stwierdzenia przypadku niesamodzielnej pracy któregoś z nich. Ponieważ prace były zakodowane i dodatkowo sprawdzane w innym województwie, nie ma również podstaw, aby uwzględniać pozamerytoryczne motywy podejmowania decyzji przez obu egzaminatorów.

Zaprezentowane powyżej rozumowanie sugeruje, że postępowanie obu egzaminatorów nie było niesprawiedliwe. Wątpliwe jednak, aby uczeń, który otrzymał 0 punktów, przyjął ze zrozumieniem swój wynik, a ten, który uzyskał 1 punkt jako trafny komunikat o jakości swojej odpowiedzi do konkretnego zadania.

Skoro nie można jednoznacznie ocenić postawy egzaminatora na podstawie analizy zaistniałej sytuacji, może warto pokusić się o inne podejście do tego zagadnienia. Na przykład rozważenia zastosowania w procesie konstruowa-

¹ Maria Groenwald, *Meandry sprawiedliwego oceniania*, [w:] *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, pod red. B. Niemierki i H. Szaleńca, Kraków 2004, s.195.

nia zadań zasady trzech jedności, która obowiązywała w tragedii antycznej. Szczególnie w odniesieniu do obecności form pochodzących od tego samego czasownika operacyjnego:

1. w poleceniu,
2. w zasadach przyznawania punktu,
3. w zapisach w kartotece (jeżeli te ostatnie zostaną udostępnione egzaminatorowi).

Istnieje także zupełnie inny aspekt wnioskowania na podstawie przykładu 1., dotyczący potrzeby położenia szczególnego nacisku na kształcenie umiejętności precyzyjnego formułowania przez uczniów wypowiedzi na określony temat. To drogę spostrzeżenie jest istotne z uwagi na kolejny przykład.

Przypadek 2.

Egzaminacyjne porozumiewanie się a konstrukcje systemowo możliwe²

Co roku egzaminatorzy oceniający prace uczniów po egzaminie gimnazjalnym w części humanistycznej podejmują decyzję o przyznaniu lub nieprzyznaniu punktu w odniesieniu do odpowiedzi tworzonych na podstawie intuicyjnej znajomości języka, niepodporządkowanych regułom obowiązującym podczas posługiwania się ojczystą mową. Uczniowie często formułują swoje wypowiedzi, stosując środki językowe zrozumiałe w sytuacji codziennego porozumiewania się w swoim środowisku rówieśniczym lub tak, jakby to oni sami byli również odbiorcami przekazywanych informacji. Ich komunikaty przybierają tym samym postać *konstrukcji systemowo możliwych*, czyli dopuszczalnych w zasobach naszego języka, ale nieprzekazujących w sposób jasny oczekiwanych informacji. Brak świadomego stosowania podczas formułowania odpowiedzi obowiązujących reguł w zakresie poprawności językowej powoduje często udzielenie odpowiedzi niezgodnej z intencjami ucznia, którą egzaminator musi ocenić na 0 punktów zgodnie z obowiązującymi kryteriami. Przykładem może być odpowiedź jednej z gimnazjalistek przystępujących do egzaminu w maju 2004 r. (arkusz *Moda ma swoją historię*).

Napisz, co symbolizowały krzyże i korony cierniowe znajdujące się na biżuterii modnej na ziemiach polskich w latach 60. XIX wieku.

Odpowiedź:

Okres powstań w państwie polskim, z którego pochodzi ta biżuteria, świadczy o tym, że Polacy czuli się uciśnieni i chcieli wyswobodzić się spod rządów okupantów, chcieli manifestować w ten sposób swój sprzeciw.

Powyższe zadanie sprawdzało umiejętność dostrzegania kontekstów – historycznego i religijnego. Treść wypowiedzi świadczy o tym, że jej autorka posiadała odpowiednie wiadomości z dziejów Polski, które stanowiły podstawę

² Termin zaczerpnięto z książki Danuty Buttler, Haliny Kurkiewiczowej, Haliny Satkiewicz, *Kultura języka polskiego*, Warszawa 1986, s. 16.

sformułowania poprawnej lub dopuszczalnej odpowiedzi. O egzaminacyjnym niepowodzeniu zdecydował brak świadomego posługiwania się zasobami języka. Uczennica przekazała informację zawierającą oczekiwane wiadomości, ale za pomocą konstrukcji składniowej, która nadała jej zupełnie inny niż zamierzony sens³. Egzaminator nie mógł przyznać punktu, ponieważ podczas analizowania tej wypowiedzi uzyskał jedynie informację na temat znaczenia okresu powstań, a nie symboliki wskazanych elementów biżuterii. Konstrukcja wypowiedzi przystępującej do egzaminu gimnazjalistki jest systemowo możliwa, ale nie realizuje wymagań określonych w poleceniu oraz w zasadach przyznawania punktu, głównie z powodu braku świadomego zastosowania reguł obowiązujących w języku polskim. Konsekwencją dokonania takiej obserwacji w trakcie analizy przytoczonej odpowiedzi jest postawienie pytania: na ile jej autorka była świadoma celu przekazywania informacji wskazanych w poleceniu? Można bowiem pokusić się o sformułowanie hipotezy, że przyczyną nadania wypowiedzi nieprecyzyjnej konstrukcji składniowej było ukierunkowanie ucznia w trakcie szkolnej edukacji jedynie na encyklopedyczne przekazywanie informacji z dziejów Polski⁴. Wobec powyższego założenia rodzi się refleksja dotycząca nie tylko precyzyjnego formułowania odpowiedzi, ale również ważnego pytania: w jakim celu uczeń zdobywa wiadomości? Czy tylko po to, aby umieć odtworzyć je w dokładnie takich samych sytuacjach, czy po to, aby odpowiednio wykorzystać je w swoim życiu do rozwiązywania problemów?

Przypadek 3.

Sytuacja egzaminacyjna a dialog pokoleń

Oto przykład realizacji zadania rozszerzonej odpowiedzi z tegorocznego egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej:

Tematem tej rozprawki jest, czy śmiech może być nauką. Jeśli śmiejemy się z czyichś błędów, to znaczy, że uważamy je za złe i niepoprawne. Dlatego możemy ocenić, jaką nauką obdarza nas ten człowiek, nawet o tym nie wiedząc. Musimy się postarać wykorzystywać tę naukę, choć czasami nie jest ona do końca jasna. Te trzy argumenty powinny potwierdzić temat rozprawki w pewnym stopniu, zwrócić uwagę niektórych na naukę śmiechu.

Po pierwsze, jak głosi pewne przysłowie, uczymy się na własnych błędach, nie odbieramy tego zbyt często i nie uważamy za słuszne, ale nauka, jaka płynie z naszych niepowodzeń, może przysłużyć się nie tylko nam, ale i tym osobom, które się z tego względu z nas śmieją. Przykład takiego przypadku możemy zobaczyć w komedii „Czterdziestoletni prawiczek”, gdzie bohater, ukrywając pewne niepra-

³ Wyjaśnienie, że intencją uczennicy było przekazanie zupełnie innych treści, uzyskano w trakcie udostępniania pracy do wglądu.

⁴ Fragment dotyczący konstrukcji systemowo możliwych został zaczerpnięty z artykułu autorki zamieszczonego w czasopiśmie „Wychowawca” nr 2 (156) z lutego 2006 r.

widłowości, został wciągnięty w komiczne zdarzenia. Po pewnym czasie nie bał się przyznać do swoich błędów, które pomogły mu w życiu.

Po drugie, pewna mała dziewczynka o imieniu Pipi nauczyła ludzi śmiać się i bawić. Lecz ten śmiech miał uczyć ludzi poznawać świat i odbierać go oczami dziecka. Wielu ludzi nie widziało w tej beztrudnej zabawie nic szczególnego, lecz po pewnym czasie odgadnęli intencje dziewczynki.

Po trzecie śmiech ma wiele twarzy, może być dobry albo zły, negatywny, pozytywny, destrukcyjny i konstruktywny. Dlatego dzięki temu możemy nauczyć wielu ludzi wzajemnej pomocy i zrozumienia. Śmiech może być lekarstwem na stres i depresję, dzięki niemu możemy się nauczyć pomocy innym, a także sobie.

Śmiech może być różny, może pomóc, a także skrzywdzić, a także nauczyć. Nauka wynikająca ze śmiechu nie zawsze jest prosta, trzeba nam by ją zrozumieć, a także przyswoić. Te trzy argumenty powinny wystarczyć na udowodnienie wartości nauki w śmiechu⁵.

Treść zadania 26.: **Napisz rozprawkę, w której uzasadnisz, że „śmiech niekiedy może być nauką”.** Odwołaj się do przykładów z literatury lub filmu, ewentualnie z obu tych dziedzin przywołuje czasy, w których to nauczyciele-egzaminatorzy byli uczniami. Oni także na pewnym etapie edukacji zobowiązani byli do realizacji wypowiedzi na podobny temat. Zakres tekstów kultury, na podstawie których konstruowali swoje uzasadnienia, był jednak ograniczony. Przywoływali w swoich wypowiedziach przede wszystkim utwory z kanonu lektur szkolnych wówczas obowiązujących. Przemiany, które zaistniały w polskiej oświacie w ostatnich latach oraz konstrukcja tegorocznego zadania spowodowały, że realizacja zadania 26. przez uczniów przystępujących do egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej w tym roku cechowała większa swoboda w zakresie doboru przykładów. Fakt ten stanowił utrudnienie dla egzaminatorów, którzy na podstawie własnych doświadczeń życiowych i wynikającego z nich systemu wartościowania mieli nierzadko zupełnie inne wyobrażenie o sposobie sformułowania uzasadnienia. Dylematy, jakie towarzyszyły ocenianiu prac, były zatem nie tylko natury merytorycznej.

Zacytowana powyżej praca stanowi przykład realizacji zadania na podstawie doświadczeń ucznia, realizacji wykraczającej poza oczekiwania egzaminatora. Na płaszczyźnie egzaminacyjnej doszło do zetknięcia się dwóch różnych światów, dwóch odrębnych map mentalnych. Rodzi się pytanie: na ile postawa nauczycieli-egzaminatorów będzie nastawiona na chęć poznania innego rozumowania? Ciekawość świata uczniów, ich zainteresowań, doświadczeń, jakie zdobywają poprzez kontakt z wytworami współczesnej kultury, stanowi podstawę do kształtowania ich sposobu pojmowania rzeczywistości. Z tego powodu warto zastanowić się nie tylko w sposób mechaniczny, czy egzaminowany gimnazjalista zrealizował przyjęte w zakresie tematu kryteria, ale również nad

⁵ W pracy ucznia skorygowano błędy zapisu: interpunkcyjne i ortograficzne.

drogami jego rozumowania, które przyczyniły się do wyboru takich, a nie innych przykładów. Powyższa refleksja może przyczynić się do postawienia sobie kilku pytań:

1. Jaki jest świat zainteresowań przeciętnego gimnazjalisty?
2. Które elementy z tego świata zainteresowań można wykorzystać w celu przybliżenia treści nauczania i kształtowania określonych umiejętności?
3. Jakie metody nauczania zastosować, aby efektem nauczania były podstawowe umiejętności związane z systematyzowaniem i wykorzystywaniem informacji pochodzących ze złożonej rzeczywistości pozaszkolnej?
4. W jaki sposób pokierować rozumowaniem ucznia, aby mógł on w swoich rozważaniach wykorzystywać własny świat wartości w sposób niebudzący kontrowersji lub śmiechu (destrukcyjnego) odbiorcy?

Zbudowanie katalogu podobnych zagadnień jest niezwykle istotne dla osiągnięcia sukcesów (nie tylko egzaminacyjnych) przez kolejne roczniki gimnazjalistów, ponieważ prowokuje dialog między pokoleniami. Nawiązanie kontaktu, ustalenie wspólnego kontekstu i kodu jest podstawowym warunkiem przekazywania i rozumienia komunikatów uczestników procesu porozumiewania się, do którego zaliczają się także działania związane z edukowaniem i kształtowaniem młodego człowieka.

Doświadczenia tegorocznego egzaminu w kontekście problemu zetknięcia przedstawicieli dwóch różnych światów jest tym bardziej znamienne, że do egzaminu przystępowali młodzi ludzie urodzeni w 1990 r., a więc już w zupełnie nowej rzeczywistości społeczno-politycznej. Ich prace oceniali egzaminatorzy-nauczyciele, których sposób rozumowania był kształtowany według zupełnie innych założeń, wynikających z zasad obowiązujących w polskiej oświacie przed 1989 r.

Zakończenie

Pod koniec VII w. p. n.e. w starożytnej Grecji *prostszy tryb życia został zaniechany, a nowy jeszcze nie ukształtowany; potrzebne więc były przepisy by nie dezorganizować ustroju społecznego, sobie korzyści przynieść, a innym krzywdy nie zrobić. Tych, którzy formułowali te przepisy i prymitywne refleksje etyczne nazywano „mędrkami” (...). Nie byli to filozofowie, uczeni, lecz praktycy (...)*⁶, którzy kierowali się przede wszystkim umiarem i rozsądkiem. To oni stworzyli podstawy późniejszych rozważań etycznych, które podkreślały szczególną rolę rozumu (Demokryt) i kompetencji (Sokrates) w poznawaniu rzeczywistości ukierunkowanym na sformułowanie zasad postępowania etycznego. Rozpatrując zagadnienia etyki egzaminacyjnej, może warto uwzględnić postawę charakteryzującą ludzi żyjących w tamtych czasach. Zaprezentowana powyżej analiza wybranych sytuacji egzaminacyjnych pozwala na

⁶ Władysław Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, PWN, Warszawa 1988, t. 1., s.20.

refleksję i wyciągnięcie wniosków dotyczących diagnozy edukacyjnej skupiającej uwagę na potrzebach: młodego człowieka – egzaminowanego, przygotowującego go do edukacji na wyższym poziomie nauczyciela, egzaminatora określającego poziom opanowania umiejętności i wiadomości przez ucznia, a tym samym – pośrednio – jakości pracy nauczyciela oraz tworzącego narzędzie stanowiące podstawę do oceny każdego z uczestników egzaminacyjnego procesu konstruktora zadania. Każdy egzamin ma inne cele niż pozorowanie osiągnięć uczniów⁷, dlatego tak ważne jest działanie rozumu w przygotowaniu uczniów do egzaminu, w przygotowaniu samego egzaminu oraz komunikowaniu jego wyników.

Bibliografia:

1. Arkusz egzaminacyjny do części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego 2004, *Moda ma swoją historię*, www.cke.edu.pl.
2. Arkusz egzaminacyjny do części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego 2005, *Plemiona Europy*, www.cke.edu.pl.
3. Arkusz egzaminacyjny do części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego 2006, *I śmiech niekiedy może być nauką*, www.cke.edu.pl.
4. Boba M., Michłowicz M., *Porozumiewanie się* [w:] „Wychowawca” 2006, nr 2.
5. Buttler D., Kurkiewiczowa H., Satkiewicz H., *Kultura języka polskiego*, PWN, Warszawa 1986.
6. Groenwald M., *Meandry sprawiedliwego oceniania* [w:] *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, pod red. B. Niemierki i H. Szaleńca, Kraków 2004.
7. Niemierko B., *Oszustwo egzaminacyjne*. Referat przygotowany na XII Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej w Lublinie, 9–11 października 2006, www.ptde.org.
8. Tatkiewicz W., *Historia filozofii*, PWN, Warszawa 1988.

⁷ Bolesław Niemiecko, *Oszustwo egzaminacyjne*. Referat przygotowany na XII Konferencję Diagnostyki Edukacyjnej w Lublinie, 9–11 października 2006, www.ptde.org.