

Maria Sobczak, Zofia Starownik

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie
Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Lublinie

Wartość diagnostyczna zadań sprawdzających w aspekcie umiejętności ponadprzedmiotowych

Funkcjonowanie dwóch systemów oceniania szkolnego spowodowało, że szkoła stała się miejscem, w którym dokonuje się analizy i opisu stanu osiągnięć uczniów na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych, wewnątrzszkolnych badań, oceniania bieżącego, śródrocznego i końcoworocznego. Prowadzenie tego rodzaju analiz rodzi szereg problemów dydaktycznych, metodologicznych, społecznych, a nawet etycznych.

Prowadząc analizę, można zauważyć różne prawidłowości. Np. w grupie uczniów, którzy znaleźli się w ósmym i dziewiątym staninie niejednokrotnie pojawiają się tacy, którzy w szkole nie osiągają bardzo wysokich wyników i nie należą do tak zwanych prymusów. Różne są reakcje nauczycieli na tego rodzaju rozbieżność: wysoki wynik z egzaminu – nie najwyższe oceny w szkole. Najczęściej przyczyn szukamy w postawie ucznia, koncepcji egzaminu i arkusza egzaminacyjnego, a także w formie zadań. Rzadziej kierujemy uwagę na własne metody pracy, realizowany program nauczania czy też sposób oceniania osiągnięć ucznia. Podejmując działania naprawcze, koncentrujemy się na nauczaniu, ćwiczeniu dostępnych arkuszy egzaminacyjnych, a niekoniecznie na ocenianiu. Tymczasem poszukując przyczyn wskazanej rozbieżności, należałoby zapytać siebie, jak i za co oceniam ucznia na co dzień, jakie stosuję narzędzia, jakie zadania. Może jednak nadal oceniamy wyżej tych pilnych i systematycznych, myślących algorytmem, spełniających nasze oczekiwania. Dlaczego uczeń, który jest mało aktywny czy niezbyt pracowity, zaskakuje nas w sytuacji egzaminacyjnej samodzielnością, nietypowym rozwiązaniem, formą odpowiedzi? Czy oznaczałoby to, że wiele zadań, które uczeń rozwiązuje na co dzień, nie daje rzetelnej i trafnej informacji o jego rzeczywistych umiejętnościach? To pytanie prowadzi do następnego. Jakie powinno być zadanie sprawdzające, aby jego rozwiązanie stało się źródłem wiedzy o obrazie osiągnięć ucznia? Nie jest ono nowe. Od dawna zastanawiamy się nad tym, co określamy wartością diagnostyczną zadania sprawdzającego. Jest to kwestia ważna nie tylko dla konstruktorów arkuszy egzaminacyjnych, ale i dla każdego nauczyciela oceniającego ucznia.

Nauczyciele i twórcy arkuszy egzaminacyjnych winni podążać w tym samym kierunku – tworzenia zadań sprawdzających o wysokiej wartości diagnostycznej, które dałyby podstawę przede wszystkim analizom jakościowym i porównawczym.

Aby mówić o wartości diagnostycznej zadania sprawdzającego, należy wziąć pod uwagę wiele czynników, które o tym decydują, między innymi: podstawę programową, programy nauczania, indywidualne predyspozycje i zainteresowania ucznia, metody nauczania i oceniania. Określenie ich oddziaływania wymaga pogłębionych badań.

W badaniach osiągnięć edukacyjnych o charakterze diagnostycznym ważne jest nie tylko to, jak wielu uczniów rozwiąże określone zadanie, ale też wszelkie informacje zawarte w uzyskanych rozwiązaniach, np. sposób rozwiązania, forma przedstawienia rozwiązania, samodzielność. Interesująca właściwość osiągnięć ucznia to wykorzystywanie nabytych wiadomości i umiejętności – które były przedmiotem kształcenia – w konkretnej sytuacji praktycznej, ale również umiejętności ponadprzedmiotowe: umiejętność komunikowania się z użyciem języka danej dyscypliny, umiejętność planowania pracy, poziom rozumowania i wnioskowania, wyobraźnia wyrażająca się między innymi dojrzałością w przewidywaniu skutków podejmowanych działań, umiejętność uczenia się.

Celem tego artykułu jest teoretyczne rozważenie na kilku przykładach możliwych powiązań wartości diagnostycznej zadania z umiejętnościami przedmiotowymi i ponadprzedmiotowymi, wskazanymi w podstawie programowej. Inaczej mówiąc, warto odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie zadanie sprawdzające w formie pisemnej, niezależnie od etapu edukacyjnego, zyskuje rzeczywistą wartość diagnostyczną i co ona w takim przypadku oznacza.

Konstruuując narzędzia badawcze, warto dobierać zadania sprawdzające, mając na uwadze ten aspekt. Na przykład wielość rozwiązań lub różnorodność sposobów rozwiązania bywa właściwością tylko niektórych zadań. Trzeba się nieraz natrudzić, aby takie zadania wyszukać albo wymyślić samemu. Czasem pomysły takich zadań podsuwa wnikliwa analiza rozwiązań przedstawionych przez uczniów albo obserwacja ich pracy nad rozwiązaniem zadania albo wreszcie znajomość sposobu rozumowania uczniów na danym etapie kształcenia.

Planując badania, nie można zdawać się na sprzyjający przypadek, który podsunie nam pomysł na takie zadanie i umożliwi bogate analizy. Trzeba starannie przemyśleć i zaplanować właściwości osiągnięć uczniów, które chcemy mierzyć. Najlepiej, gdy w jednym teście uda się użyć 2 – 3 zadań pozwalających określić nabycie przez uczniów właściwości ważnej dla ich wykształcenia. Mamy wówczas możliwość obserwacji, czy analogiczne czynności wykonują egzaminowani tak samo skutecznie w różnych sytuacjach.

Oto dwa przykłady zadań matematycznych¹.

1. *Pewna firma, specjalizująca się w kopaniu studni, oferuje klientom następujący sposób obliczania kosztu robót ziemnych:*

Wykopanie pierwszego metra głębokości studni kosztuje 300 złotych, zaś wykopanie każdego następnego metra głębokości kosztuje o 30 złotych więcej niż poprzedniego metra. Sprawdź, wykonując odpowiednie obliczenia, czy 7500 złotych wystarczy, aby zapłacić tej firmie za wydrążenie studni o głębokości 15 metrów.

2. *Na okręgu dany jest zbiór pięciu różnych punktów. Ile jest różnych wielokątów (wielokąty są różne, jeżeli różnią się przynajmniej jednym wierzchołkiem), których wszystkie wierzchołki należą do danego zbioru? Przeprowadź i zapisz odpowiednie rozumowanie.*

Rozwiązania tych zadań, poza informacją o poziomie opanowania umiejętności programowych, dostarczają m.in. danych o sposobie rozumowania zdających. Każde z nich można bowiem rozwiązać stosując wprost odpowiedni aparat pojęciowy poznany na lekcjach matematyki. Rozwiązujący zadanie 1. powinien zauważyć, że zastosowany tu może być ciąg arytmetyczny (podano wyraz pierwszy i różnicę) w celu obliczenia sumy pierwszych piętnastu wyrazów. Rozwiązujący zadanie 2. zauważy, że wielokątami o których mówi zadanie mogą być: pięciokąt, czworokąt i trójkąt. Maturzysta ma wiedzę pozwalającą dostrzec, że wierzchołki wielokątów każdego rodzaju stanowią, w wypadku omawianego zadania, k-elementowe ($k = 3, 4, 5$) podzbiory zbioru pięciu danych punktów. Liczbę wszystkich wielokątów ustala się, sumując liczby odpowiednich kombinacji zbioru pięcioelementowego.

Bez obawy popełnienia większych błędów, można zaryzykować wniosek, że rozwiązujący oba zadania podanymi sposobami potrafią rozumować abstrakcyjnie. Umieją dopasować poznane pojęcia i aparat matematyczny do konkretnej sytuacji praktycznej i w prosty sposób uzyskać rozwiązanie problemu.

Każde z tych dwóch zadań da się także rozwiązać bez zastosowania podanych wcześniej pojęć matematycznych. Można wyznaczyć „na piechotę” koszt wydrążenia każdego metra studni oddzielnie, a potem zsumować otrzymane wartości i w ten sposób sprawdzić, czy podana kwota jest wystarczająca. Jednak, gdyby autor zadania polecił wyznaczyć koszt wydrążenia studni o głębokości 50 metrów, rozwiązanie tego zadania przedstawionym sposobem zajęłoby zdającemu wiele cennego czasu; działanie egzaminowanego byłoby zatem wysoce nieefektywne.

Mało skuteczne okaże się także rozwiązywanie zadania 2. poprzez zliczanie wielokątów z rysunku. Chwilowa nieuwaga będzie powodowała pomyłki, zwłaszcza przy ustalaniu liczby trójkątów, a zdający ciągle nie uzyska pewności, czy uwzględnił wszystkie przypadki.

¹ Próbnny egzamin maturalny z matematyki, poziom podstawowy, 18 września 2001 r., s. 5-6

Rozwiązujący zadania drugim sposobem są jeszcze na etapie operacji konkretnych². Tym sposobem rozwiązałyby te zadania większość uczniów gimnazjum, a nawet część uczniów kończących szkołę podstawową. Jeśli podobnie rozwiążą te zadania maturzyści, będzie można odnieść wrażenie, że kilka lat uczenia się matematyki nie spowodowało nawyku poszukiwania skutecznego modelu matematycznego dla opisanie konkretnej sytuacji.

Analiza prac uczniów w klasie może wykazać, czy zdający potrafią częściej wykorzystać wiedzę o ciągu arytmetycznym, czy pojęcia kombinatoryczne. Dodatkowo analiza rozwiązań może pokazać jeszcze, że zliczający na podstawie rysunku liczbę wielokątów wykazali się słabo rozwiniętą wyobraźnią geometryczną, nawet w zakresie figur płaskich.

Ustalona za dane zadanie liczba punktów może, a czasem musi, być przyznana niezależnie od sposobu rozwiązania zadania albo uzależniona od jego poziomu. Jeżeli jednak poprzestaniemy tylko na wyniku punktowym, pozabawiamy się informacji cennej dla prowadzonego diagnozę. Sposób notowania informacji o jakości rozwiązania powinien więc być inny. W prowadzonych badaniach osiągnięć uczniów³ stosowano z powodzeniem takie zabiegi.

Już te dwa przykłady wskazują, jak wiele informacji można uzyskać, analizując rozwiązania zadań w wielu płaszczyznach. Konstruowaniu tego rodzaju zadań sprzyja sama natura przedmiotu. Tak się dzieje w przypadku języka polskiego. W tej dziedzinie preferuje się zadania otwarte rozszerzonej odpowiedzi, oceniane wielokryterialnie. Im przyznaje się najwyższą wartość diagnostyczną. Dają możliwość prowadzenia wielokierunkowych analiz. Dzięki nim uzyskujemy informację, która pozwala na tworzenie szczegółowych charakterystyk osiągnięć uczniów zarówno w ujęciu przedmiotowym, jak i ponadprzedmiotowym.

Wśród nich wysoką wartość diagnostyczną mają zadania sprawdzające odbiór i tworzenie informacji – umiejętności ujęte w podstawie programowej i standardach egzaminacyjnych. Rozwiązanie tych zadań wymaga myślenia syntetycznego i analitycznego, wnioskowania, wartościowania, logicznego wiązania elementów w całość, formułowania problemów i ich rozstrzygnięcia, sprawności językowej, celowego posługiwania się różnymi środkami językowymi, znajomości zasad językowych i ich przestrzegania, świadomości indywidualnych cech własnego stylu wypowiedzi. Ponadto rozwiązujący zadanie powinien wiedzieć, w jakiej sytuacji komunikacyjnej się znalazł, do kogo kieruje swoją wypowiedź, o czym i w jakiej formie chce mówić. Na poziom rozwiązań tego typu ma wpływ wiedza wyjściowa, obycie kulturowe, zainteresowania podmiotu

² Wadsworth B. J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa 1998, s. 132

³ Sobczak M., *Jakościowa analiza wyników badań osiągnięć edukacyjnych a ich funkcja kształtująca*, [w] B. Niemierko (red.) *Jak praktycznie wykorzystać pomiar dydaktyczny w oświacie?*, Materiały XXIV Krajowej Konferencji Doradców Metodycznych Wydawnictwa Rożak, Rożak, Gdańsk 2005, s. 80

czytającego, a ponadto sprawność pisania i samodzielność w rozwiązywaniu sytuacji problemowych.

Zatem o poprawności rozwiązania zadań sprawdzających umiejętność tworzenia informacji na podstawie informacji pozyskanych i przetworzonych z innych źródeł decyduje wiele elementów. Z nich wyprowadzane są kryteria oceny. Niespełnienie któregośkolwiek obniża wartość całego rozwiązania, ponieważ wszystkie ze sobą współdziałają. Kwestię tę ilustrują poniższe przykłady zadań.

Przykład 1⁴

Jedna z największych dyskusji filozoficznych w historii odnosiła się do zagadnienia celu i środków. I znajdowali się ludzie twierdzący, że cel uświęca środki, że środki, u podstaw, są bez znaczenia, istotą rzeczy jest osiągnięcie zaplanowanego celu.

To dlatego, mówią oni, jeśli chcecie zbudować sprawiedliwe społeczeństwo, ważne jest abyście do tego doszli, a środki nie są wcale ważne. Wybierzcie byle jakie środki, abyście tylko osiągnęli wasz cel: mogą być gwałtowne, mogą być nieuczciwe, mogą być nawet niesprawiedliwe. Co za różnica, skoro cel jest sprawiedliwy! Tak, przez całą historię znajdowali się ludzie argumentujący w taki sposób. Ale nie będziemy mieli pokoju na świecie, dopóki wszyscy ludzie nie uznają, że cel nie może być oddzielony od środków, ponieważ środki przedstawiają ideał, który się tworzy, a cel – ideał, który się spełnił. Jednym słowem, nie można osiągnąć sprawiedliwych celów przy pomocy złych środków, ponieważ środki stanowią zarodek, a cel stanowi drzewo.

Jest niesłychanym skonstruowaniem, że najwięksi wojskowi geniusze świata mówili wszyscy o pokoju. Starożytni zdobywcy, którzy oddawali się teoriiom w celu dojścia do pokoju: Aleksander, Juliusz Cezar, Karol Wielki i Napoleon, wszyscy dążyli do pokojowego ładu na świecie. Jeśli przeczytacie dokładnie „Mein Kampf”, odkryjecie, że Hitler twierdził, iż wszystko co robił dla Niemiec miało za cel pokój. Za każdym razem, kiedy spuszczały bomby na Północny Wietnam, prezydent Johnson elokwentnie mówi o pokoju. Jak wytłumaczyć ten paradoks? Oni mówią o pokoju jak o dalekim końcu, jak o celu, do którego zmierzamy, ale pewnego dnia trzeba będzie zrozumieć, że pokój nie jest tylko oddalonym celem, który obieramy, ale środkiem, który pozwala nam dojść do tego celu, musimy obierać pokojowe cele za pomocą pokojowych środków. To wszystko, aby powiedzieć, że w końcu rachuba środków i celów musi być logiczna, ponieważ cel istnieje w środkach i ponieważ destruktywne środki nie mogą doprowadzić do konstruktywnych celów.

Martin Luther King, Rewolucja bez przemocy (©(1976 Editions Payot)

Napisz dialog, w którym staną przeciwko sobie dwaj mówcy, z których jeden będzie się zgadzał z tezą Martina Luthera Kinga, a drugi będzie jej

⁴ Wybór zadań z języka ojczystego dla 16-latków. Przygotowanie do egzaminu wraz z nową metodą oceniania. *Francja (nauczanie ogólne i techniczne)*. Zeszyt 4, pod red. M. Klawe – Mazurowej, MEN, Warszawa 1999, s. 139 - 140

przeciwny: każdy z nich rozwija swoje argumenty i obrazuje je za pomocą przykładów (piętnaście linijek). Nie używaj argumentów ani przykładów podanych w tekście.

Co robi uczeń, zanim przystąpi do rozwiązania zadania? Czyta tekst i analizuje treść polecenia. W efekcie ma dwa teksty, które musi zrozumieć. Każdy z nich wymaga przynajmniej dwukrotnego cichego i uważnego czytania. Nie jest przypadkowy zapis zadania. Sugeruje on kolejność czynności. Najpierw należy poznać wypowiedź Kinga (przedmiot operacji myślowych rozwiązującego zadanie), a później treść polecenia wyznaczającego czynności podmiotu czytającego. Układ zadania ma charakter kształcący. Określa kierunek działań – od poznawanego tekstu do własnego, tworzonoego przez samego odbiorcę informacji. Podstawą rozwiązania zadania jest więc rozumienie tekstu. Uczeń pozyskuje świadomość, że aby samodzielnie tworzyć informacje, trzeba umieć skorzystać z tych już istniejących. Jeżeli zrozumie tę zasadę, nie zlekceważy uważnej lektury tekstu stanowiącego podstawę rozwiązania.

Treść zadania wprowadza ucznia w sytuację problemową. To, jak sobie z nią poradzi, zależy od stopnia jego samodzielności, doświadczenia czytelniczego i preferowanej strategii rozwiązywania zadań otwartych związanych z lekturą tekstu. W tym przypadku istnieją przynajmniej dwie drogi postępowania prowadzące do właściwego rozwiązania. Mają one inny punkt wyjścia: analiza zadania (postępowanie odwracające kolejność działań wynikającą z zapisu zadania) lub analiza wypowiedzi Kinga (postępowanie zgodnie z kolejnością działań wynikającą z zapisu zadania).

Wychodząc od analizy zadania, uczeń najpierw wczytuje się w treść polecenia. Sytuacja zadaniowa narzuca piszącemu rolę mówcy, który zgadza się z tezą Kinga lub ją odrzuca. Rozwiązujący musi wyobrazić sobie tę sytuację. Wymaga ona umiejętności określenia własnego stanowiska wobec cudzego poglądu, a tym samym odwołania się do systemu wartości znanego uczniowi, na podstawie którego może odnieść się do tekstu prezentującego czyjeś przekonania. Ponadto powinien uświadomić sobie do kogo skieruje wypowiedź – zawsze będzie to osoba przyjmująca stanowisko przeciwstawne. Oznacza to, że argumentacja, którą posłuży się mówca powinna być przekonująca, logiczna, uporządkowana i zhierarchizowana. Przy czym obowiązuje go wymóg zwięzłości – 15 linijek. Nie wolno za autorem powtarzać tych samych argumentów i przykładów.

Analiza polecenia ukierunkowuje czytanie tekstu. Nakazuje selektywny odbiór informacji. Określa cel czytania. Uczeń poszukuje tezy autora wypowiedzi, wczytuje się w nią, określa własne stanowisko (za lub przeciw). Koncentruje uwagę na argumentach i przykładach wpisanych w tekst. Wchodzi w rolę wskazaną w sytuacji zadaniowej. Gromadzi własne argumenty i przykłady. Porządkuje, kierując się strukturą mowy. Jednocześnie odwołuje się do swojego doświadczenia czytelniczego i wiedzy z zakresu retoryki.

Przyjmując w rozwiązaniu kolejność działań zgodną z zapisem zadania, uczeń rozpoczyna pracę od poznania tekstu. Proces lektury nie jest ukierunkowany. Oznacza to, że odbiorca ma możliwość zarejestrowania całkowicie własnych wrażeń z lektury tekstu. Sam dochodzi do tego, że jest to tekst argumentacyjny. W zależności od tego, jakim jest czytelnikiem, może już w tym momencie odnieść się do problemu celu i środków.

Zatem do analizy polecenia przystępuje uczeń, który zna tekst, a nawet ma własny osąd kluczowego zagadnienia. Szuka odpowiedzi na pytanie, co ma zrobić z tekstem. W tym momencie może postąpić dwojako: znając swoje zadanie i warunki poprawnego rozwiązania, czyta ponownie lub od razu przystępuje do konstruowania mowy, przywołując wiedzę na ten temat. To, jak się zachowa, zależy od tego, jak pewnym poczuł się czytelnikiem. Istotna jest tu ostrożność. W każdym przypadku uczeń powinien powrócić do tekstu przynajmniej dwa razy: szukając tezy, a następnie konfrontując argumenty i przykłady Kinga z tymi, które sam sformułował i przywołał.

Tak skonstruowane zadanie jest przykładem funkcjonalnego wykorzystania tekstu w sprawdzaniu umiejętności tworzenia informacji w funkcji perswazyjnej. Pominięcie ogniwa analizy czyni niemożliwym poprawne rozwiązanie. Wartość rozwiązania na poziomie znaczeń i struktury będzie również zależna od wiedzy ogólnej ucznia, logicznego myślenia i stopnia opanowania sztuki argumentowania.

Analiza odpowiedzi pozwala określić postępowanie ucznia w związku z odbiorem i tworzeniem wypowiedzi uzasadniającej stanowisko, osąd, opinię w sytuacji problemowej. Trudności mogą pojawić się w zakresie rozumienia pojęć występujących w tekście i ich wykorzystania w określeniu własnego stanowiska, a także w związku z rozpoznaniem tezy i argumentów, logicznym uporządkowaniem własnego tekstu oraz zastosowaniem środków retorycznych. Nietatwe jest również określenie celu wypowiedzi.

Przy odpowiednim dostosowaniu tekstu do możliwości percepcyjnych ucznia oraz nieznacznej modyfikacji warunków rozwiązania zadanie tego typu może wystąpić na różnych etapach edukacyjnych. W każdym przypadku będzie źródłem wieloaspektowej informacji o uczniu jako odbiorcy tekstów kultury. Pozwoli odróżnić uczniów swobodnie posługujących się sztuką retoryki (z pominięciem umiejętności wygłoszenia mowy) od tych, którzy pozostaną w swej wypowiedzi na poziomie naśladowstwa i prostego przetworzenia informacji.

Zadanie to ma jeszcze jeden walor dydaktyczny. Z jego treści i konstrukcji nauczyciel odczytuje, jak uczyć tworzenia tekstu argumentacyjnego. Najlepiej przyjąć strategię uczenia się bezpośredniego w sytuacji odbioru tekstu (informacji), przestrzegając zasady: czytam – rozumiem – przetwarzam (naśladuję) – tworzę.

Kolejny przykład zadania sprawdzającego umiejętność kluczową w powiązaniu z przedmiotowymi właściwie nie ma tradycji w polskiej praktyce oceniania.

Przykład II⁵

Kim był lis w opowiadaniu?

A. *Lis jest tu uosobieniem mądrości, która uczy nas, czym jest samotność i jaką wartość ma przyjaźń.*

B. *Był prawdziwym lisem, który chciał, aby chłopiec go oswoił, gdyż wtedy nigdy nie będzie głodny.*

C. *Autor wymyślił mówiącego lisa, aby mógł on nauczyć Małego Księcia, czym jest przyjaźń.*

D. *Lis to postać z bajki, bo w rzeczywistości prawdziwe lisy nie mogą mówić ludzkim głosem.*

Zadanie ma postać zamkniętą. Związane jest z fragmentem lektury *Mały Książę* A. de Saint-Exupéry'ego. Sprawdza cztery poziomy interpretacji tekstu, stawiając ucznia w sytuacji odbiorcy informacji mającej znaczenie symboliczne. Poszczególne odpowiedzi odpowiadają kolejnym poziomom interpretacji tekstu. Rozwiązanie zadania polega na wyborze jednej z nich. Decyzja ucznia prowadzi do do zdiagnozowania poziomu rozumienia tekstu symbolicznego. Jednocześnie może posłużyć określeniu kierunków dalszej pracy dydaktycznej dającej uczniowi szansę osiągnięcia wyższego poziomu interpretacji. Konstrukcja zadania sprzyja samoocenie. Rozwiązujący dowiadyuje się, czego musi się jeszcze nauczyć, aby rozumieć znaczenia symboliczne. Nie ma tu odpowiedzi błędnych. Są one zhierarchizowane. Najwyższą wartość ma odpowiedź prezentująca czwarty poziom interpretacji – symboliczny.

Odpowiedź A oznacza interpretację symboliczną. Uczeń, który ją wybrał, zrozumiał, że mówiący lis to symbol. W sytuacji osvajania jest wyobrażeniem samotnego człowieka pragnącego przyjaźni. Kto opanował ten poziom interpretacji, potrafi w tekście dostrzec symbol i odczytać jego głębokie znaczenie. Uczniowie mający tę umiejętność, potrafią myśleć syntetycznie, uogólniać i wyprowadzać wnioski. Odpowiedź B oznacza interpretację faktyczną. Rozwiązujący zadanie pozostaje na poziomie rozumienia znaczeń dosłownych. Pojmuje lisa jako konkret – przedstawiciela zwierząt, którego należy oswoić. Odpowiedź C oznacza interpretację refleksyjną. Uczeń nie potrafi całkowicie oderwać się od dosłowności, ale podejmuje próbę uogólniania znaczeń, sformułowania wniosku wynikającego z sytuacji osvajania lisa. Rozpoznaje fikcję literacką i wie, że służy ona pewnej nauce. Domyśla się, że mówiący lis coś znaczy, ale nie potrafi tego wyjaśnić. Ma świadomość, że literatura czegoś uczy. Odpowiedź D oznacza interpretację baśniową. Uczeń odnosi mówiącego lisa do rzeczywistości i poprzestaje na myśleniu, że jest on nieprawdziwy, należy do

⁵ Zadanie pochodzi z testu sprawdzającego rozumienie treści symbolicznych. Autorka zadania odnosząc się do badań nad rozumieniem tekstu i założeń teorii Piageta, wyróżnia cztery poziomy interpretacji: faktyczną, baśniową, wyobrażeniową, symboliczną. Zob. E. Guttmejer, *Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III – V*, PWN, Warszawa 1982, s. 78

świata zmyślnego. Odróżnia go od konkretności, elementów realnych. Nie ma potrzeby wyjaśniania zjawiska mówiącego lisa. Czytając tekst, odróżnia elementy fantastyczne od realnych, zmyślenie, wyobrażenie od rzeczywistości.

Tego rodzaju zadania pozwalają śledzić postęp ucznia w zakresie umiejętności czytania, obserwować, jak się rozwija w kierunku interpretacji symbolicznej. Kierują procesem lektury, spełniają rolę ogniwa pośredniczącego i prowadzą ku wyższym poziomom odbioru.

Przytoczone przykłady zadań pochodzą z edukacji polonistycznej i matematycznej. Równie dobrze można byłoby posłużyć się przykładami z zakresu edukacji przyrodniczej albo językowej.

Sumując, można pokusić się o zestawienie właściwości zadania sprawdzającego, które decydują o przyznaniu im wysokiej wartości diagnostycznej.

1. Naturą tych zadań jest integralność sprawdzanych treści.
2. Można je rozwiązać wieloma sposobami różniącymi się nie tylko wykorzystanym materiałem kształcenia, ale też poziomem rozumowania.
3. Mają więcej niż jedno rozwiązanie, wymagają przyjęcia pewnych założeń (określenia kontekstu).
4. Oprócz zredagowania odpowiedzi wymagają wartościowania albo wyjaśnienia procesu, zjawiska.
5. Mają częściej postać otwartą niż zamkniętą.
6. Wymagają oceniania wielokryterialnego oraz specjalnego sposobu notowania informacji o jakości rozwiązania. Poszczególne kryteria tworzą strukturę sprawdzanych umiejętności.

Dzięki tym cechom są źródłem informacji o powiązaniach między wiadomościami i umiejętnościami uczniów w ujęciu przedmiotowym i ponadprzedmiotowym. Wskazują zatem na systemowy charakter osiągnięć ucznia. Umożliwiają tym samym tworzenie szczegółowych charakterystyk uczniów z uwzględnieniem rodzaju i poziomu operacji myślowych.

Na poziom rozwiązań tych zadań silnie oddziałują czynniki indywidualne ucznia, ale także sposób kształcenia i oceniania. Analiza rozwiązań pozwala na wnioskowanie o procesie kształcenia danej umiejętności i sposobu jej oceniania. Wnioski z analizy pozwalają zaprojektować sytuacje dydaktyczne w celu podwyższenia skuteczności kształcenia.

Rozwiązania tego typu zadań świadczą o świadomości ucznia nt. własnego warsztatu pracy. Są odbierane przez nich jako ważne, przydatne i problemowe. Wyzwalają samodzielność i uczyć myślenia.

Warto podkreślić, że wykorzystanie zadań o wysokiej wartości diagnostycznej może stanowić jeden z czynników ograniczających bezradność intelektualną egzaminowanych. Pozwala bowiem zdającemu rozwiązywać zadanie na właściwym a dla niego poziomie intelektualnym. Przeciwdziała tym samym próbom niesamodzielności, podnosi poziom etyczny egzaminowania.