

Zofia LISIECKA
Klemens STRÓŻYŃSKI

SZKOLNE PRZYGOTOWYWANIE UCZNIÓW DO EGZAMINU

Ideą oceniania wewnątrzszkolnego w świetle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych z 19 kwietnia 1999 r. jest wspieranie rozwoju ucznia poprzez dostarczenie najpierw jemu, a potem nauczycielowi takiej informacji zwrotnej o postępach w nauce i kształtowaniu postaw, która zostanie wykorzystana dla lepszego osiągania szeroko rozumianych celów kształcenia. Zatem, inaczej niż w poprzednim systemie edukacyjnym, ocena szkolna ma służyć przede wszystkim uczniowi, a dopiero potem nauczycielowi. To przesunięcie punktu ciężkości jest bardzo ważne.

Ideą egzaminowania zewnętrznego stało się dostarczenie społeczeństwu (pracodawcom, szkołom wyższego szczebla, władzom państwowym i samorządowym) porównywalnej i użytecznej informacji o poziomie osiągnięć edukacyjnych absolwentów szkół. Porównywalność wyników jest stosunkowo łatwa do osiągnięcia, natomiast problem użyteczności tych wyników wydaje się znacznie bardziej skomplikowany.

Niewątpliwą wartością egzaminów zewnętrznych jest niezależność sytuacji sprawdzania osiągnięć uczniów. Egzamin taki nie tylko staje się wartościowym doświadczeniem społecznym (w dorosłym życiu wiele będzie takich sytuacji niezależnego sprawdzania umiejętności i młodzież powinna uczyć się sproszania takim wyzwaniom), ale także umożliwia oderwane od dotychczasowych uwarunkowań szkolnych określenie poziomu osiągnięć uczniów. Niesie więc zobiektywizowaną informację.

Oficjalne sformułowanie celów egzaminu zacytujemy za *Koncepcją egzaminu gimnazjalnego*¹:

„Celami egzaminu gimnazjalnego są:

- 1) sprawdzenie opanowania określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego i w standardach wymagań egzaminacyjnych umiejętności i wiadomości z zakresu przedmiotów humanistycznych i z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych,
- 2) dostarczenie porównywalnej w skali kraju (województwa, regionu) informacji o osiągnięciach szkolnych uczniów gimnazjum,
- 3) wpływanie na proces nauczania (uczenia się) poprzez dostarczenie informacji zwrotnej na temat jakości kształcenia.”

Odnosnie do punktu trzeciego należy stwierdzić, że informacja o osiągnięciach uczniów nie przekłada się w pełni na informację o jakości kształcenia i trzeba wszystkim uświadomić, jak szkodliwe mogą być czynione w tym względzie (zwłaszcza przez media)

¹ *Koncepcja egzaminu gimnazjalnego*, [w:] *Ocenianie w Nowej Szkole. Materiały szkoleniowe*, Warszawa 2000.

uproszczenia, związane z koncentrowaniem na surowym wyniku, bez wykorzystania informacji o tzw. kontekście, czyli szeregu uwarunkowań wpływających zarówno na charakter, jak też na skuteczność i efektywność kształcenia.

Na temat wykorzystania wyników egzaminu czytamy w cytowanej wcześniej *Koncepcji egzaminu*²:

„Wyniki egzaminu posłużą uczniom jako sformułowana poza szkołą, bardziej bezstronna informacja, ułatwiająca im wybór drogi dalszego kształcenia. [...] Interpretacja wyników i ich rzeczowe skomentowanie pozostanie w kompetencjach nauczycieli gimnazjów. W tym kontekście komunikowanie, komentowanie i interpretowanie uczniom wyników egzaminów powinno stać się przedmiotem wewnątrzszkolnego i zewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli.”

I dalej³:

„Wyniki egzaminu gimnazjalnego:

- 1) określa poziom opanowania wiedzy i umiejętności uczniów,
- 2) wzmocnią wewnątrzszkolny system oceniania,
- 3) wzmocnią funkcję wspierającą i osłabiają funkcję selekcyjną oceniania,
- 4) dostarczą różnorodnych informacji na temat jakości procesu kształcenia,
- 5) umożliwią monitorowanie postępów uczniów,
- 6) w sposób naturalny będą weryfikować programy nauczania,
- 7) wpłyną na podnoszenie kultury oceniania w szkołach”.

POJĘCIA

Badanie, inaczej diagnoza szkolnych osiągnięć uczniów, jest to pozyskiwanie informacji, jakie wiadomości i umiejętności określone programem nauczania uczniowie opanowali i w jakim stopniu.

Sprawdzanie osiągnięć uczniów jest to upewnianie się, które z nauczanych przez nauczyciela wiadomości i umiejętności zostały przez uczniów przyswojone i w jakim stopniu. Sprawdzanie jest pojęciem węższym od diagnozy, ponieważ odnosi treści będące przedmiotem sprawdzania do działań nauczyciela. Badanie dotyczy umiejętności niekoniecznie nauczanych, wystarczy, że są związane z programem szkolnym. Sprawdzanie to badanie, przy okazji, efektywności pracy dydaktycznej nauczyciela.

Mówiąc o sprawdzaniu osiągnięć, najczęściej mamy na myśli sprawdzanie wiedzy uczniów, czyli ich wiadomości, oraz sposobu wykorzystania tych wiadomości. Pomijamy w tym momencie pewne umiejętności, które z wiedzą się bezpośrednio nie wiążą, choć służą jej poszerzaniu, na przykład umiejętność samokształcenia, organizowania sobie pracy, komunikowania się.

Pomiar osiągnięć to uściślone, poddane dyscyplinie metodologicznej sprawdzanie, w którym wyniki lokowane są na skali pomiarowej, najczęściej punktowej. Pomiar może prowadzić do oceniania, ale nie musi.

² *Standardy wymagań egzaminacyjnych. Projekt do konsultacji społecznej*, Warszawa 1999, s. 25.

³ Tamże, s. 26.

Ocenianie to czynność wartościowania wyników sprawdzania, pomiaru lub innych form diagnozy osiągnięć ucznia. Polega na przypisaniu tym wynikom, na drodze decyzji, odpowiednich pozycji na skali wartości. Skala taka może być dychotomiczna, np. zdał — nie zdał (jak w przypadku egzaminu na prawo jazdy), lub wielostopniowa. Na niektórych studiach podyplomowych stosuje się skalę trójstopniową (nie zaliczył — zaliczył — zaliczył z wyróżnieniem), na studiach stacjonarnych — skalę czterostopniową (nieodstateczny — dostateczny — dobry — bardzo dobry), w praktyce szkolnej sprowadza się stopnie końcoworoczne do skali sześciostopniowej (nieodstateczny — dopuszczający — dostateczny — dobry — bardzo dobry — celujący).

Powyższe skale, poza dychotomiczną, należą do grupy skal porządkowych, zatem wyniki uzyskane na jednej z nich są nieprzekładalne na inną skalę. To bardzo ważne. Próba porównywania oceny „dobry” uzyskanej w szkole z oceną „dobry” uzyskaną na studiach jest błędem metodologicznym. Zatem wszelkie próby porównywania wyników uzyskanych na przykład w sytuacjach egzaminacyjnych z ocenami szkolnymi są metodologicznie nieuprawnione. A takie próby są niekiedy sugerowane przez czynniki nadzoru pedagogicznego.

Ocenianie wspierające (czasem zwane kształtującym) to podstawowy typ oceniania szkolnego, cechujący się przyjęciem zasady, że ocena szkolna to wynik kształcenia wraz z komentarzem przeznaczonym dla ucznia. Bolesław Niemierko, niekwestionowany autorytet w zakresie oceniania, podkreśla, że sposób zakomunikowania uczniowi oceny (tak, aby wspierać jego rozwój) nie jest mniej ważny niż adekwatność oceny do rzeczywistych postępów czy osiągnięć ucznia.

Ocenianie sumujące, charakterystyczne dla egzaminów po poszczególnych etapach kształcenia, nie ma na celu wspierania rozwoju ucznia, lecz ustalenie, jakie umiejętności i w jakim stopniu uczeń opanował. Ocenianie sumujące realizuje przede wszystkim funkcję informującą, często również funkcję selekcyjną. Typowym przykładem takiego oceniania jest tradycyjna matura. Jej wynik informował ucznia, na jakie kierunki studiów ma on większe szanse zdawać, jednocześnie „oblanie” matury spełniało funkcję selekcyjną, eliminowało abiturienta z grona kandydatów na studia.

Kryteria oceniania określają rodzaj wiadomości i umiejętności podlegających sprawdzaniu (CO sprawdzamy), natomiast wymagania opisują stopień opanowania tych wiadomości i umiejętności (W JAKIM STOPNIU uczeń wie i potrafi). Dla egzaminu gimnazjalnego w standardach wymagań egzaminacyjnych określono kryteria, nie wyróżniono natomiast poziomów wymagań. W praktyce szkolnej powinno się wyróżniać przynajmniej dwa (i najlepiej właśnie dwa) poziomy wymagań.

Sprawdzanie i ocenianie to pojęcia, których używamy najczęściej na określenie czynności niezbędnych w procesie nakierowanym na monitorowanie, badanie bądź wartościowanie planowania, przebiegu i efektów działań edukacyjnych ucznia i nauczyciela. Czy zawsze stanowią one ową nierozzerwalną parę? Niekoniecznie.

Sprawdzaniu oddajemy się w szkole nader często. Nie tylko dlatego, by wydać werdykt o jakości. Służy ono także monitorowaniu bądź diagnozie. Gdy prosimy uczniów o otwarcie zeszytów i bacznie, acz dyskretnie, obserwujemy ich pracę w grupie, nie zawsze musi prowadzić to do oceny. Jednak w przypadku procesu nauczania — uczenia się dominuje sprawdzanie wiodące ku ocenianiu.

Poszczególne fazy szeroko rozumianego oceniania prezentuje poniższy schemat:

FAZA DECYZYJNA	FAZA TECHNOLOGICZNA	FAZA DECYZYJNA
wymagania	sprawdzanie	ocenie
O	S	O
O1	S1	O4
1) ustalenie wymagań programowych	4) dobór treści kształcenia poddawanej sprawdzaniu	8a) interpretacja wyników przez nauczyciela, podjęcie decyzji o utrzymaniu oceny spełniającej jego oczekiwania (ocena trafna i użyteczna)
O2	S2	
2) budowanie skali ocen szkolnych	5) badanie osiągnięć (sytuacja egzaminacyjna)	8b) opis osiągnięć ucznia — ustalenie oceny (opisowej, wyrażonej stopniem, w punktach itp.)
O3	S3	
3) powiązanie wymagań z ocenami	6) ustalenie wyników sprawdzania	8c) adresowanie oceny do ucznia — komentarz, informacja zwrotna
	S4	
	7) porównanie wyników sprawdzania z wzorcem O1,	

Egzaminowaniem, za Bolesławem Niemierką, nazywamy wszelkie procesy ustrukturalizowanego sprawdzania i oceniania osiągnięć. Idąc dalej, można przyjąć, że egzaminowanie może być ustrukturalizowanym procesem samego sprawdzania, niekoniecznie oceniania osiągnięć. Istotne jest, że egzamin posiada swoją strukturę, znaną egzaminowanemu (na przykład forma ustna i pisemna, część zewnętrzna i wewnętrzna, sposoby sprawdzania, np. test, działania praktyczne, esej, itp.), ma określony sposób zliczania wyników i ich interpretowania, obejmuje określony zakres materiału i umiejętności.

Wyróżnia się egzaminy doniosłe (których wyniki są ważne dla egzaminowanego z życiowego punktu widzenia, decydują w jakimś stopniu o jego losie) oraz egzaminy powszednie, które służą ustaleniu przez nauczyciela poziomu osiągnięć ucznia, według wybranych kryteriów, z określonego zakresu materiału. Te pierwsze to dziś na przykład matura lub egzaminy na studia. Także egzamin gimnazjalny, którego wyniki będą decydowały o przyjęciu absolwenta gimnazjum do takiego czy innego liceum. Te drugie bywają przeprowadzane w szkole, dla upewnienia się, że uczniowie przyswoili sobie jakąś partię materiału lub opanowali jakiś rodzaj umiejętności. Wykorzystuje się je również do oswajania uczniów z formą sprawdzania, z jaką się spotkają na egzaminie doniosłym.

EGZAMINY A DYDAKTYKA

Wpływem egzaminów zewnętrznych na dydaktykę języka polskiego zajmowali się wybitni dydaktycy poloniści, komentując tzw. eksperyment wałbrzyski sprzed paru lat. Bożena Chrzastowska pisała⁴: „Wszak nauczyciel musi liczyć się z wymogami egzaminacyjnymi i zawsze uczy pod egzamin”. A Tadeusz Patrzalek tłumaczył⁵: „Tylko ludzie nie dość obeznani z przedmiotem sprawy mogą ulegać magii obiektywności i sprawiedliwości wyników jednorazowego pomiaru osiągnięć ucznia, choćby nawet zaklinanych fatalną nazwą «kompetencji». Specjaliści wiedzą, jak ciężkimi błędami bywa taki pomiar obciążony. Nietrudno przewidzieć nieuchronną degradację świadectwa i przedmiotów nieegzaminacyjnych, uczenia się «pod testy» w ostatnich klasach szkoły podstawowej i inne ujemne następstwa”.

Wcześniejsze doświadczenia amerykańskie potwierdzają to stanowisko. Anthony J. Nitko pisze⁶: „Doniosłość egzaminów dyplomowych i selekcyjnych dla ucznia czyni z nich potężne narzędzie oddziaływania na to, co robią nauczyciele w klasie szkolnej”. Zatem egzaminowanie zewnętrzne niewątpliwie pomniejsza znaczenie oceniania szkolnego. Jest to spowodowane faktem, iż to egzaminowanie ma charakter doniosły. *De facto* to wynik egzaminu wpływa na dalsze losy ucznia, a nie ocena uzyskana w szkole. Pomniejszenie rangi oceny szkolnej jest niewątpliwym zagrożeniem, gdyż właśnie ocena szkolna niesie uczniowi najwięcej informacji o rodzaju i poziomie jego osiągnięć.

Zagrożenia niesione przez egzamin zewnętrzny, konkretnie gimnazjalny, są dwójakiego rodzaju. Pierwsze to fakt, iż specyfika samej formy egzaminu eliminuje ze sprawdzania niektóre umiejętności kluczowe. Te umiejętności mają taką wagę dla rozwoju ucznia, że koniecznie muszą być kształtowane — i sprawdzane w szkole. Możliwość ich zagubienia wynika z tego, CO egzamin zewnętrzny sprawdza. Natomiast z tego, JAK sprawdza, może wynikać kolejne zagrożenie — utrata treściowego znaczenia wyniku egzaminu (czyli informacji, jakie umiejętności w jakim stopniu zostały opanowane). Standardy wymagań egzaminacyjnych są bowiem jednopoziomowe, w przeciwieństwie do wielopoziomowych wymagań szkolnych. Sprawdzeniu podlega węższa treść kształcenia⁷ (zob. niżej porównanie wymagań egzaminacyjnych z edukacyjnymi). Inna jest też struktura tej treści — w przedmiocie przedmiotowa, na egzaminie gimnazjalnym — międzyprzedmiotowa (a na sprawdzianie po szkole podstawowej nawet ponadprzedmiotowa).

⁴ B. Chrzastowska, *O humanistyczny wymiar egzaminów*, „Polonistyka” 1998, 4, s. 208.

⁵ T. Patrzalek, *Na wszystko test dobry nie jest*, „Polonistyka” 1998, 4, s. 195.

⁶ A. J. Nitko, *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów*, [w:] *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, red. B. Niemierko, E. Kowalik, Gdańsk 1998, s. 83.

⁷ *Przez treść kształcenia danego przedmiotu rozumiemy strukturę wiążącą cele, wymagania oraz materiał nauczania tego przedmiotu. Integracja wpisana w formułę egzaminu dotyczy wszystkich wymienionych elementów. Chodzi nie tylko o taki dobór materiału nauczania, aby umożliwić realizację celów kształcenia, ale także o stworzenie spójnej struktury celów, wspólnej dla tych przedmiotów, oraz o ujednoczenie wymagań.*

Gdyby nauczyciele gimnazjalni chcieli w ten sposób pomóc uczniom, że będą budowali strukturę swego egzaminu powszedniego na wzór struktury egzaminu gimnazjalnego, popełniliby poważny błąd. Innym celem służy egzamin, innym ocenianie szkolne. Natomiast mogą i powinni budować zadania dla sprawdzania i oceniania na wzór tych, które znajdują się w arkuszach egzaminacyjnych. Jak to robić, przedstawimy w dalszej części tego artykułu.

Nauczyciel zobowiązany jest pomagać uczniom nie tylko w rozwoju, w nabywaniu wiedzy, ale także w innych sprawach związanych z edukacją, w tym również w takim zdaniu egzaminu, aby aspiracje każdego ucznia mogły zostać zaspokojone. W przypadku egzaminu zewnętrznego to nie tyle obowiązek dydaktyczny, co moralny każdego pedagoga. Trzeba jednak tak przygotować ucznia do uzyskania najlepszego wyniku na egzaminie, aby nie odbyło się to kosztem realizacji zasadniczych zadań szkoły.

Drogę do tego celu proponujemy, ale — z uwagi na różnorodność warunków w szkołach, różnorodność systemów dydaktycznych, złożoność procesu kształcenia — nasze propozycje muszą w praktyce szkolnej podlegać modyfikacjom. Te modyfikacje będą tym trafniejsze, im głębiej nauczyciele rozumieją istotę rzeczy.

INFORMACJA W SŁUŻBIE JAKOŚCI

Bez informacji o jakości naszych działań nie da się tych działań ulepszać. To aksjomat wszelkich teorii jakości. Proces kształcenia także potrzebuje informacji o jakości jego efektów, czyli o postępach uczniów. Taka informacja jest potrzebna nauczycielowi, który wykonuje czynność nauczania, aby swoje działania mógł racjonalnie planować, odnosić do poziomu wiedzy i umiejętności ucznia. Taka informacja jest przede wszystkim potrzebna uczniowi, który wykonuje czynność uczenia się, żeby i on mógł właściwie planować swoje działania. Proces kształcenia ma bowiem dwie najważniejsze składowe poznańcze: nauczanie i uczenie się, do których na ogół dodaje się budowanie postaw (poprzez nauczanie i uczenie się).

Najczęściej pozyskujemy informację o osiągnięciach ucznia, czyli o stanie jego wiedzy w momencie pomiaru. Jest to informacja statyczna, a nie dynamiczna, ponieważ nie uwzględnia kategorii najbardziej istotnej z punktu widzenia rozwoju dziecka, czyli postępów. Osiągnięcia jest znacznie łatwiej mierzyć i oceniać niż postępy, należy jednak starać się zdobywać informacje o tych ostatnich. Taką informację można pozyskać tylko w warunkach oceniania szkolnego, jest ona zupełnie niedostępna w przypadku egzaminów zewnętrznych.

Sama informacja o postępach (przyroście wiedzy i umiejętności ucznia w jednostce czasu) nie jest jeszcze oceną, ale co najwyżej wynikiem pomiaru. Aby wynik pomiaru stał się oceną, musi zostać odniesiony do określonych wymagań, czyli musi pojawić się, nieistotny w czystym pomiarze, element wartościowania. Ten element zawarty jest w kryteriach oceniania oraz w wymaganiach programowych, które opisują, jakiego rodzaju osiągnięcia ucznia są brane pod uwagę oraz jaki poziom realizacji uznano za satysfakcjonujący.

Tak więc ocenę szkolną można nazwać wynikiem kształcenia — i w tym pojęciu zawiera się kryterialność (czyli ustalenie rodzaju umiejętności) oraz powiązanie z pozio-

mami wymagań. Nie jest to jednak jeszcze definicja pełna. W przypadku oceny szkolnej ważny jest jej cel nadrzędny, tożsamy z nadrzędnym celem edukacji — czyli pozytywne wpływanie na rozwój ucznia. Dla osiągnięcia tego nadrzędnego celu nie należy manipulować wysokością oceny, lecz wykorzystać możliwości jej komentowania.

Ocena powinna — w miarę możliwości — precyzyjnie określać wiedzę i umiejętności ucznia. W miarę możliwości, ponieważ wiadomo, że zawsze jest skażona błędem, i to niekiedy znacznym. Jest to często niezależne od możliwości i intencji nauczyciela. W rzeczywistości szkolnej sposób zakomunikowania oceny uczniowi jest przynajmniej tak samo ważny, jak jej wysokość. Zatem ocena szkolna to informacja o wyniku kształcenia wraz ze sposobem zakomunikowania go uczniowi.

Istotą idei oceniania wspierającego jest uczynienie, aby ocena szkolna stała się przede wszystkim użyteczna dla ucznia, podczas gdy w dawnym, tradycyjnym rozumieniu była ona głównie wykorzystywana przez nauczyciela. Ocena informuje o rodzaju osiągnięć, ich poziomie, tempie przyrostu, informuje w sposób ułatwiający uczniowi uczenie się i motywuje go do racjonalnej pracy, wspiera też samoocenę.

WYNIK EGZAMINU A OCENIANIE

Rozważmy, jakie informacje niesie wynik egzaminu zewnętrznego, na przykładzie egzaminu gimnazjalnego oraz wyjaśnijmy, dlaczego użyto określenia „wynik egzaminu”, a nie „ocena z egzaminu”.

Egzamin kończący gimnazjum będzie składał się z dwóch części. Uczniowie oddzielnie będą pisali test humanistyczny, zawierający treść kształcenia z języka polskiego i historii oraz wiedzy o społeczeństwie i kulturze, a oddzielnie test matematyczno-przyrodniczy. Z założenia wynik punktowy nie będzie w żaden sposób przeliczany na oceny szkolne ani nie będzie szacowany jako dobry, średni czy kiepski. Zatem nie będzie miał charakteru wartościującego.

Egzamin gimnazjalny nie służy ocenianiu, tylko badaniu (diagnozie) osiągnięć uczniów. Liczba punktów osiągniętych przez uczniów nie przekłada się ani na ocenę szkolną, ani na jakąkolwiek inną. Nie ma mowy o zdaniu bądź niezdaniu tego egzaminu. Wyniki, w intencji autorów koncepcji, niosą jedynie informację o poziomie osiągnięć ucznia.

Ocenianie jest czynnością wartościującą. Sam wynik punktowy oceną nie jest, bo nie upoważnia do stwierdzenia, że uczeń spełnił pewne wymagania lub nie spełnił ich. Przykładowo: osiągnięcie 85% punktów na egzaminie na prawo jazdy oznacza, że kandydat nie spełnił wymagań; taki sam procentowy wynik testu z języka polskiego najczęściej ma przypisaną ocenę „bardzo dobry” lub „dobry” (zależy to od wcześniejszej decyzji autora testu).

Nie należy mylić oceniania z mierzeniem. Mierzenie nie jest czynnością wartościującą. Wynik lokowany jest na skali (najczęściej punktowej), ale nie jest odnoszony do wartości uznanych za pożądane. Na przykład: mierzenie temperatury termometrem okiennym czy pokojowym nie zawiera aspektu oceny; nie przynosi informacji, jaka temperatura jest dobra lub zła. Termometr lekarski natomiast służy i do pomiaru temperatury, i do oceny stanu zdrowia, ponieważ czerwoną kreską zaznaczono granicę 37 stopni, powyżej której stan zdrowia uznaje się za niezadowalający. Pomiar może prowadzić do oceny, ale nie musi.

Zestawy zadań testowych, a także wypracowania (jeśli zostały opracowane stosowne kryteria i zasady uznawania wymagań za spełnione) podlegają punktowaniu. To jedna czynność. Druga czynność, której brak w przypadku egzaminu gimnazjalnego, to ocenianie — czyli przypisanie pewnej frakcji punktów określonej wartości: zaliczył, nie zaliczył; dostateczny, bardzo dobry itd.

Rodzi się więc pytanie — czy egzamin gimnazjalny to wyłącznie mierzenie osiągnięć uczniów czy także ocenianie. Na podstawie wyżej podanych informacji można odpowiedzieć, że oceniania tu nie ma. Sprawa jest jednak bardziej skomplikowana.

Szeroko rozumiane ocenianie to nie tylko sama czynność ustalania norm zaliczenia, zamiany punktów na oceny. To najpierw — ustalenie wymagań, bo od poziomu i rodzaju tych wymagań zależy końcowa ocena. Im wyższe wymagania, tym trudniej jest je spełnić, podobnie im wyższe normy (progi punktowe), tym trudniej zaliczyć egzamin. Trzeba pamiętać, że standardy wymagań egzaminacyjnych mają charakter jednostopniowy, w przeciwieństwie do wymagań szkolnych stosowanych podczas oceniania, które powinny być warstwowane.

W przypadku egzaminu gimnazjalnego rodzaj i zakres wymagań (*Standardy wymagań egzaminacyjnych*) ustaliła decyzja ministra. Element oceny tego egzaminu, polegający na wybraniu tych a nie innych umiejętności do sprawdzania, wystąpił więc na pierwszym etapie całej procedury⁸. Do tej fazy należy także przygotowanie narzędzi, czyli testów egzaminacyjnych, dobór łatwiejszych czy trudniejszych zadań, wyodrębnienie kryteriów sprawdzania. Druga faza szeroko pojętego oceniania to takie przeprowadzenie sprawdzania osiągnięć i zliczenie punktów, żeby żadne inne, niemerytoryczne czynniki nie miały wpływu na wynik. Jest to faza technologiczna.

Decyzje, czy zadania punktować jednakowo, czy może za trudniejsze przydzielać większą liczbę punktów, są decyzjami technologicznymi. Oczywiście wpływają one na ostateczny wynik punktowy, ale w tym sensie, że go deformują lub nie. Na przykład przydzielanie za zadania trudniejsze większej liczby punktów niż za łatwiejsze skutkuje tym, że uczniowie lepiej przygotowani relatywnie zyskują, a słabsi tracą, ponieważ to oni właśnie tych wyżej punktowanych zadań nie rozwiążą. Zasada przeciwna (mniej punktów za zadania trudniejsze) działa na korzyść uczniów słabiej przygotowanych, ale powoduje mniejsze zróżnicowanie wyników egzaminu. Zasada najbardziej obiektywna to jednakowe punktowanie zadań o różnej trudności. (Nie należy mylić zadań trudniejszych z zadaniami złożonymi.)

Ostatni etap szeroko rozumianego oceniania to porównanie wyniku punktowego z wcześniej ustaloną normą. Może ona dotyczyć samego faktu zaliczenia (zdania) egzaminu albo reguł uzyskania takiej czy innej oceny. Najważniejsze jest wskazanie punktu, poniżej którego orzekamy o niespełnieniu standardów wymagań. Takiego „punktu odcięcia” ani — tym bardziej — szczegółowszych norm zaliczania dla egzaminu gimnazjalnego nie ustalono. Zatem do momentu zakomunikowania uczniowi wyniku egzaminu włącznie mamy do czynienia z badaniem, ściślej — z mierzeniem osiągnięć, a nie z ocenianiem.

To jednak nie koniec komplikacji. W zależności od tego, do jakiej szkoły średniej gimnazjalista się uda, żeby kontynuować naukę, jego wynik punktowy okaże się wystar-

⁸ Zob. schemat umieszczony na s. 358.

czający lub nie. W każdym liceum komisja rekrutacyjna ustala pewien próg punktowy dla kandydatów. Wyznaczy zatem ów ważny punkt odcięcia, wyznaczający, czy kandydat spełnił wymagania (danego liceum), czy nie spełnił. Dochodzimy do konkluzji, że ostatni etap egzaminu gimnazjalnego ma miejsce *de facto* w liceum, do którego gimnazjalista kandyduje. I że jest to etap integralnie związany z ocenianiem.

Nie jest to, widać, proste. Egzamin gimnazjalny nie jest oceniany przez zewnętrzną komisję, natomiast nie można też powiedzieć, żeby w ogóle nie był oceniany. Egzaminatorzy przeprowadzają mierzenie osiągnięć wyznaczonych przez standardy wymagań egzaminacyjnych, natomiast ostatni etap oceny ma miejsce już poza systemem egzaminów zewnętrznych. I nie jest to ocena w skali stopni szkolnych, ale ustalana wedle zasady dychotomicznej: przyjęty — nie przyjęty. W liceum pojawi się więc selekcyjna funkcja oceny egzaminu gimnazjalnego. Natomiast jeżeli absolwent gimnazjum nie będzie kontynuował nauki w liceum, jego egzamin oficjalnie nie zostanie oceniony. To jednak wcale nie znaczy, że uczeń i jego rodzice nie dokonają wartościowania wyniku egzaminu, odnosząc, na przykład, wynik Jasia do wyniku Stasia. I że podobnie nie postąpią szkoły, kuratoria, samorządy lokalne, prasa...

PODOBIENSTWA I RÓŻNICE MIĘDZY OCENIANIEM WEWNĄTRZSKOLNYM I ZEWNĘTRZNYM

Uporządkujmy informacje o obu rodzajach oceniania. W jakich aspektach są identyczne bądź zbliżone, czym się różnią całkowicie bądź odróżniają tylko trochę? Ustalmy te relacje, biorąc pod uwagę kilkanaście istotnych wyróżników.

OCENIANIE WEWNĄTRZSKOLNE	OCENIANIE ZEWNĘTRZNE
podstawy prawne	
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 14, poz. 413 z późn. zmianami)	
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r. w sprawie <i>Podstawy programowej kształcenia ogólnego</i> (Dz. U. Nr 14, poz. 129)	
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 15 lutego 1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania z zakresu kształcenia ogólnego oraz warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników i zalecania środków dydaktycznych (Dz. U. Nr 14, poz. 130 z późn. zmianami)	Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz. U. Nr 17, poz. 215; z późn. zmianami)
Szkolny zestaw programów nauczania,	

Wewnątrzszkolny system oceniania (oraz <i>Przedmiotowe systemy oceniania z ...</i>) — dokument stanowiący załącznik do Statutu szkoły,	
typ egzaminowania	
egzaminowanie powszednie	egzaminowanie doniosłe
charakter oceniania	
ocenianie wspierające	ocenianie sumujące
ocenianie dydaktyczne, ewent. społeczno-wychowawcze	ocenianie dydaktyczne
Przedmiot oceniania	
osiągnięcia i postępy ucznia	tylko osiągnięcia ucznia
sposób oceniania	
wielokrotne, prowadzone systematycznie podczas całego cyklu kształcenia	jednorazowe, na zakończenie cyklu kształcenia (na zakończenie VI klasy szkoły podstawowej i III klasy gimnazjum oraz ostatniej klasy liceum/technikum)
tryb ustalania oceny	
systematyczne gromadzenie ocen cząstkowych (zazwyczaj możliwe jest nieuzyskanie kilku z nich bez daleko idących konsekwencji, jakimi może być wpływ na wysokość oceny końcoworocznej)	sprawdzian bądź egzamin obowiązkowy dla wszystkich uczniów klasy VI szkoły podstawowej i III klasy gimnazjum (nieprzystąpienie do niego jest równoznaczne z brakiem promocji)
	egzamin maturalny — zdawany dobrowolnie
miejsce egzaminowania (oceniania)	
szkółka, do której uczęszcza uczeń	jeśli szkoła nie będzie w stanie zapewnić odpowiednich warunków do zdawania egzaminu, dopuszcza się możliwość odbywania go w innej szkole
cele oceniania	
dostarczenie uczniowi użytecznej dla wspierania rozwoju informacji o jego postępach i osiągnięciach edukacyjnych, a także postawach	sprawdzenie opanowania określonych w <i>Podstawie programowej kształcenia ogólnego</i> i w <i>Standardach wymagań egzaminacyjnych umiejętności i wiadomości</i> z zakresu przedmiotów humanistycznych i z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych
dostarczenie nauczycielowi użytecznej dla pracy dydaktycznej informacji o postępach i osiągnięciach ucznia, a także o jego postawach	dostarczenie porównywalnej w skali kraju (województwa, regionu) informacji o osiągnięciach szkolnych uczniów gimnazjum

dostarczenie rodzicom informacji o efektach kształcenia i wychowania	wpływanie na proces nauczania (uczenia się) poprzez dostarczenie informacji zwrotnej na temat jakości kształcenia
dostarczenie nadzorowi pedagogicznemu informacji o efektywności pracy szkoły,	
Podmioty bezpośrednio zaangażowane w ocenianie	
szkoła	jedna z ośmiu okręgowych komisji egzaminacyjnych
nauczyciel przedmiotu lub bloku (ocenianie dydaktyczne)	egzaminator okręgowej komisji egzaminacyjnej
wychowawca (ocena zachowania),	
uczeń (samoocena),	
inny uczeń (element autoewaluacji osiągnięć ucznia),	
formy i metody oceniania	
forma ustna, pisemna, praktyczna	forma pisemna
metody różnorodne: np. wypracowania klasowe i domowe, odpowiedzi ustne, udział w dyskusji, wygłaszanie (recytacja) tekstu, sprawozdanie z lektury, ćwiczenia redakcyjne, testy nauczycielskie, czytanie, analiza i interpretacja tekstów itp	test pisemny oraz — w przypadku części wewnętrznej egzaminu maturalnego z języka polskiego, języków mniejszości narodowych i języków obcych — wypowiedź ustna
treść kształcenia	
na ogół znacznie szersza niż <i>Podstawa programowa kształcenia ogólnego...</i>	zgodna z <i>Podstawami programowymi kształcenia ogólnego...</i> (zawierająca się w treści <i>Podstaw...</i> z przedmiotów objętych egzaminem)
zgodna z treścią kształcenia zawartą w programie nauczania (na poziomie szkoły — zgodna z treścią szkolnego zestawu programów nauczania),	
w przypadku oceny <i>celujący</i> w niektórych szkołach wykraczająca poza wymagania programowe — jeśli tak sprecyzowano szkolne wymagania edukacyjne (zapisane w <i>Wewnątrzszkolnym systemie oceniania</i>),	

wymagania	
edukacyjne	egzaminacyjne
dla zintegrowanej treści kształcenia na I etapie edukacyjnym	ponadprzedmiotowe, umożliwiające sprawdzenie umiejętności ucznia z zakresu wielu przedmiotów — w przypadku sprawdzianu dla uczniów szkoły podstawowej,
przedmiotowe	międzyprzedmiotowe, pozwalające sprawdzić umiejętności i wiedzę gimnazjalisty z zakresu przedmiotów humanistycznych oraz matematyczno-przyrodniczych,
dla bloku edukacyjnego	przedmiotowe, sprawdzające wiedzę i umiejętności maturzysty
ewent. z zakresu treści kształcenia ścieżki edukacyjnej	wywiedzione z <i>Podstawy programowej kształcenia ogólnego...</i>
ewent. dotyczące innych aktywności ucznia (np. działań projektowych, pracy w grupie, samokształcenia, itp.), jeśli takie poddawane są w danej szkole odrębnemu ocenianiu (np. poprzez adnotacje w różnorodnych kartach obserwacji ucznia)	ustalone przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, ogłoszone przez MEN na dwa lata przed przeprowadzeniem sprawdzianu lub egzaminu (patrz: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 21 lutego 2000 r. w sprawie standardów wymagań egzaminacyjnych...)
z zachowania	uszczegółowione w informatorze/syllabusie, wydanym przez CKE przed egzaminem w 2002 r.
wywiedzione z realizowanego przez nauczyciela programu nauczania,	
sprecyzowane przez nauczyciela na początku roku szkolnego,	
jawne dla uczniów i ich rodziców,	
zawarte w <i>Przedmiotowym systemie oceniania</i> (zgodnym z WSO),	
wyniki oceniania	
w stopniu szkolnym, punktach, procentach itp. — zgodnie z Rozporządzeniem... i WSO	w punktach, z odniesieniem do standardów wymagań egzaminacyjnych
zazwyczaj możliwe do poprawienia — zgodnie z procedurami WSO i PSO	nie podlegają zmianie (w przypadku sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego); wyniki egzaminów maturalnych są natomiast możliwe do poprawiania (i to nawet kilkakrotnie)

zainteresowani: uczeń i rodzic, nauczyciel, także, w dalszej kolejności, dyrektor szkoły i nadzór pedagogiczny	zainteresowani: uczeń i rodzic, szkoły — ta, którą kończy uczeń, i ta, w której pragnie kontynuować naukę, a także — nadzór pedagogiczny (minister i kurator), samorząd lokalny, opinia publiczna
wykorzystanie wyników oceniania	
wyniki wykorzystywane w procesie ewaluacji osiągnięć edukacyjnych ucznia oraz ewaluacji jakości kształcenia szkoły	jednostkowo: dla kwalifikacji do szkoły wyższego szczebla
w procesie rozwoju ucznia	zbiorowo: dla działań związanych z zapewnieniem jakości pracy nauczyciela, szkoły, nadzoru pedagogicznego, samorządu lokalnego

SPÓSÓB PRZYGOTOWYWANIA DO EGZAMINU

Przede wszystkim należy wykorzystać *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Nie może się stać tak, że zastąpią one wymagania edukacyjne wynikające z programu nauczania. Ten, wyprowadzony wprawdzie z *Podstawy programowej*, cechuje się nadmiarowością względem niej. Ale standardy egzaminacyjne pomogą nauczycielowi w uporządkowaniu i precyzyjnym sformułowaniu własnych szkolnych wymagań. Pomogą zwłaszcza wyróżnić te umiejętności, których nie da się sprawdzić w warunkach egzaminu. I skłonią go — miejmy nadzieję — do szczególnie skrupulatnego sprawdzania tych „nieegzaminacyjnych” umiejętności podczas lekcji.

Zadania umieszczone w informatorze egzaminacyjnym są budowane według dobrej metodologii. I ten wzór metodologiczny należy wykorzystać, budując podobne zadania z uwzględnieniem programu nauczania i wykorzystując materiał zawarty w podręczniku, z którego korzystamy. Przy okazji budowania takich zadań uświadamiamy sobie, które umiejętności one sprawdzają.

Młodzież trzeba przyzwyczajać do poddawania się egzaminowaniu. W praktyce szkolnej można i warto stosować formę egzaminu powszedniego, który nie decyduje o losie ucznia, lecz daje mu informację o rodzaju i poziomie jego osiągnięć, a także o skuteczności działań w sytuacji egzaminacyjnej. Żeby wymienione wartości osiągnąć, powinniśmy tak ustrukturyzować „egzamin szkolny”, aby elementy egzaminu gimnazjalnego tam się znalazły, ale w takiej konfiguracji, która pozwala najlepiej wnioskować o osiągnięciach ucznia.

Zatem formy zadań występujących na egzaminie gimnazjalnym pojawią się w praktyce szkolnej. Budujących szkolne narzędzia oceniania zachęcamy jednak, żeby, odmiennie od wzorów arkuszy egzaminacyjnych, stosowali testy jednordne formalnie. Tym samym nasze egzaminy powszednie będą jednym razem wykorzystywały tylko zadania wyboru (i wtedy wiemy, że na przykład ortografia nie jest sprawdzana), innym razem zadania rozszerzonej odpowiedzi w liczbie trzech, czterech, albo punktowaną rozprawkę, jeszcze innym razem — zadania krótkiej odpowiedzi. Oczywiście do ustalenia oceny szkolnej wykorzystamy też różne nieegzaminacyjne formy, np. praktyczne działania uczniów, samodzielne pozyskiwanie informacji, łączenie działań werbalnych z plastycz-

nymi i muzycznymi. Projekty edukacyjne, głośne czytanie i recytację, dyskusję panelową bądź punktowaną itp. Ponieważ ideą edukacji gimnazjalnej jest integracja treści kształcenia, oprócz zadań przedmiotowych powinny się także pojawiać ponadprzedmiotowe.

Logika tego działania jest następująca. Ponieważ struktura egzaminu gimnazjalnego uniemożliwia w gruncie rzeczy szeroko pojęte ocenianie, którego najważniejszym czynnikiem jest pozyskiwanie przez ucznia użytecznej dla niego informacji, dokonujemy najpierw dekompozycji tego egzaminu. Występujące na egzaminie typy zadań są przydatne do oceniania wewnątrzszkolnego, ale w innej konfiguracji. Zatem budując własne zadania na wzór egzaminacyjnych, zestawiamy je w inny sposób, przygotowując sprawdziany dla uczniów. Sprawdziany te oceniamy i w komentarzu do oceny dostarczamy uczniom użytecznych informacji.

Oczywiście nowa struktura „egzaminu powszedniego” to nie tylko dobór zadań jednorodnych, ale także ustalenie sprawdzanych umiejętności (i przypisanie ich do określonych kategorii taksonomicznych), warstwowanie wymagań oraz zbudowanie norm punktowych na oceny. W tym celu należy działania nauczycielskie rozpocząć od skonstruowania kartoteki testu.

Ten sposób postępowania powoduje, że uczeń uzyskuje użyteczną informację o swoich osiągnięciach, ćwiczy rozwiązywanie zadań takich, jakie będą na egzaminie (choć w innych strukturach), zatem w sytuacji prawdziwego egzaminu potrafi poradzić sobie — bo inny będzie tylko układ zadań. Unika się przy tym strategii szkodliwych pedagogicznie (uzyskiwania punktów najłatwiejszą drogą, co oznacza przykładanie mniejszej wagi do takich zadań i takich umiejętności, w przypadku których trudniej się zdobywa punkty).

Ale od czasu do czasu trzeba przećwiczyć też sprawdzanie zgodne ze strukturą arkusza egzaminacyjnego. Uczniowie muszą bowiem być obeznani z techniką egzaminowania, przygotowani do pracy z kartą odpowiedzi, powinni przyzwyczajać się do szybkiego „przedstawiania się” na coraz to inną formę i typ zadań. Tu także muszą występować, i to w znacznej ilości, zadania ponadprzedmiotowe. Jednym słowem, uczniowie muszą nabrać „obycia testowego”. W przypadku budowania zestawów testowych wykorzystujących różne typy zadań ważne jest ustalenie dobrych proporcji liczbowych między tymi zadaniami. Test, w którym między zadaniami krótkiej odpowiedzi zdarzają się z rzadka zadania wyboru, nie spełnia tego warunku, nie da się bowiem w żaden sposób uzasadnić celowości użycia owych pojedynczych zadań.

JAKIE ZADANIA?

Zadanie to każde celowe działanie ucznia: ćwiczeniowe, badawcze, podsumowujące czy samokształceniowe. W procesie nauczania — uczenia się stawiamy je przed uczniami nie tylko po to, by sprawdzać i oceniać. Czasami pragniemy po prostu obserwować ich poczynania, czasami spowodować działania prowadzące do doskonalenia i utrwalenia nabytych umiejętności.

Zadania wykorzystywane w ocenianiu wewnątrzszkolnym iskrzą się bogactwem form, wiążą z różnymi metodami ich stosowania, pozwalają też na różnorodne wyko-

rzystanie wyników. Zadania egzaminacyjne z natury rzeczy muszą być dużo uboższe, ponieważ:

- wywodzą się ze standardów wymagań egzaminacyjnych, które w porównaniu z realizowanym przez nauczyciela programem nauczania obejmują zazwyczaj znacznie węższy zakres treści kształcenia (tylko w zakresie podstawy programowej),
- ograniczone są wyłącznie do formy pisemnej (pomijamy tu ustną maturę z języków) z przewagą stosowania zadań krótkich, najczęściej zamkniętych,
- nie mogą wymagać dłuższego czasu pracy ucznia,
- wykluczają pracę zespołową nad rozwiązaniem.

Zgodność zadań sprawdzających stosowanych w ocenianiu szkolnym oraz egzaminowaniu zewnętrznym z dokumentami oświatowymi (zarówno tymi o randze rozporządzeń, jak i wewnątrzszkolnymi) prezentuje schemat zamieszczony na końcu artykułu.

Analiza schematu prowadzi do następujących wniosków:

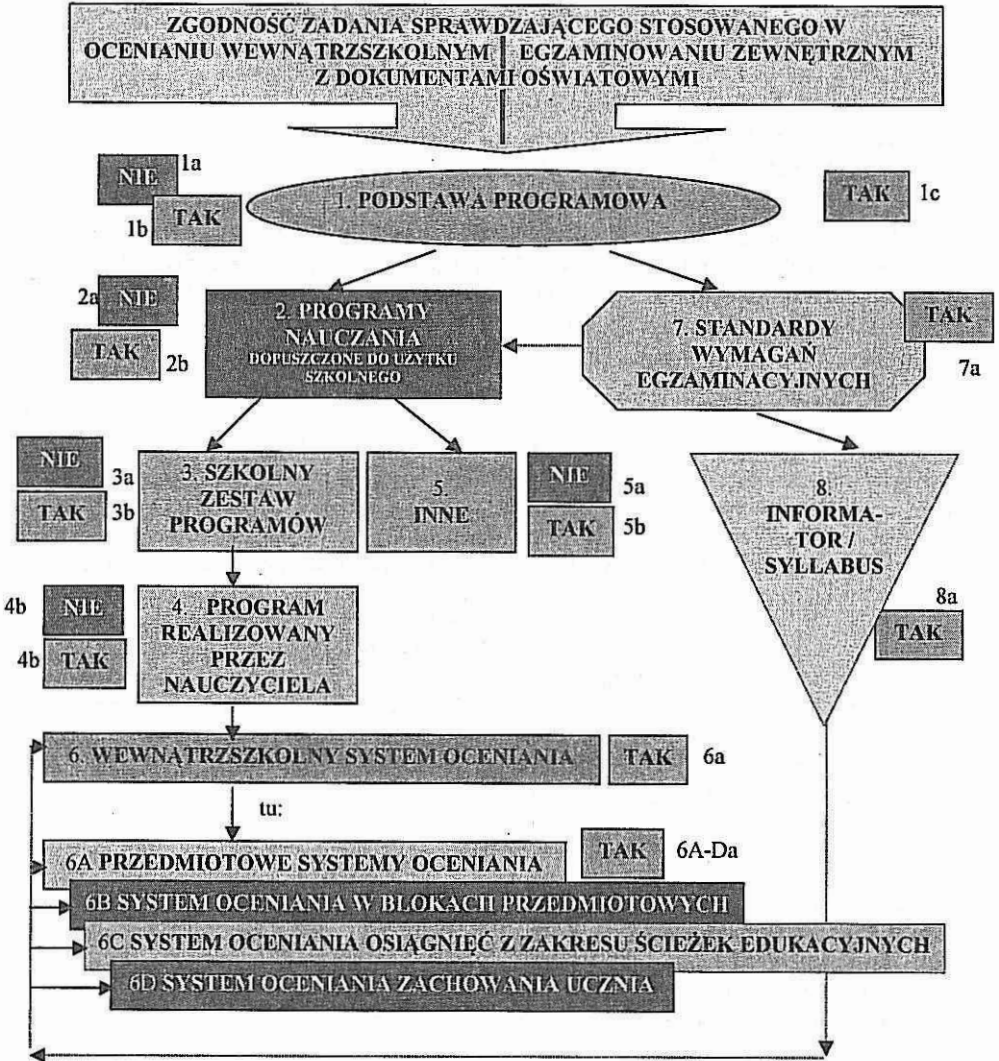
Zadanie stosowane w ocenianiu

wewnątrzszkolnym

- może w zakresie reprezentowanej w nim treści kształcenia być zgodne z treścią podstawy programowej (1b) lub, co w praktyce szkolnej częste, poza nią wykraczać (1a); powinno być zgodne z programem nauczania realizowanym przez nauczyciela w danej szkole (4b), a tym samym z zestawem programów nauczania obowiązującym w tej szkole (3b); jeśli nauczyciel uzna, że dla danej klasy wybrał program mało trafnie (np. jest zbyt ambitny, niemożliwy do zrealizowania ze względu na zasoby szkoły, nie odpowiada zainteresowaniom uczniów itp.), może go modyfikować, w tym wykraczać poza treść kształcenia prezentowaną w programie (4a, 3a); tym samym zadanie, aczkolwiek zazwyczaj zbieżne z programem nauczania wybranym bądź napisanym przez nauczyciela (np. z programem *Świat człowieka*), może odpowiadać treści innego niż wybrany i realizowany program (5b);
- ocenianie zadań stosowanych w procesie nauczania — uczenia się musi być zbieżne z procedurami i kryteriami uwzględnionymi w wewnątrzszkolnym systemie oceniania (6a) oraz z wymaganiami ustanowionymi przez nauczyciela przedmiotu (bloku, ewent. ścieżki edukacyjnej) (6A, 6B, 6C)

zewnętrznym

- ilustruje jeden bądź kilka standardów wymagań egzaminacyjnych (7a), uszczegółowionych w informatorze (syllabusie) (8a), wywiezionych z podstaw programowych przedmiotów i ścieżek edukacyjnych właściwych dla danego egzaminu (1c), toteż musi być stosowne do treści kształcenia zaprezentowanej w ww. dokumentach i zapisach;
- jest punktowane według zasad opracowanych przez zewnętrzną komisję egzaminacyjną (8a).



PODSUMOWANIE

Doniosłe egzaminy zewnętrzne nie muszą szkodzić osiągnięciu przez szkołę celów kształcenia. Warunkiem jest jednakże podniesienie kompetencji nauczycieli przynajmniej w dwóch zakresach: umiejętności wnikliwej analizy treści kształcenia poddawanej sprawdzaniu w szkole i na egzaminie oraz sprawności w wytwarzaniu dobrych narzędzi pomiaru dydaktycznego. Umiejętności te nie są jeszcze powszechne.