

Małgorzata Jagodzińska, Irena Nyckowska

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Płocku

Od niezależności sytuacji egzaminacyjnej do obiektywizmu sprawdzianu

Od dwóch lat w polskim systemie oświaty organizowane są zewnętrzne sprawdziany po VI klasie szkoły podstawowej.

Koncepcja sprawdzianu umiejętności ucznia kończącego szkołę podstawową wyrasta z idei reformowanej szkoły, w której uczeń, w miarę kształcenia, powinien się stopniowo przybliżać do rozumienia świata.

Sprawdzian na zakończenie szkoły podstawowej jest diagnozą, w jakim stopniu uczeń opanował wiedzę i podstawowe umiejętności pozwalające na rozumienie otaczającej go rzeczywistości w uwarunkowaniach historyczno-kulturowych oraz czy jest przygotowany do edukacji w gimnazjum. Diagnoza ta powinna dostarczyć istotnych informacji dla ucznia i jego rodziców, szkoły, którą dziecko opuszcza oraz dla gimnazjum, czyli szkoły wyższego szczebla, która będzie odpowiedzialna za dalszą jego edukację.

Sprawdzian diagnostyczny obejmuje złożone umiejętności w obrębie pięciu standardów. Uczeń: czyta, pisze, rozumie, korzysta z informacji, wykorzystuje wiedzę w praktyce [...]. Wyniki sprawdzianu gromadzone w bazach danych przez kolejne lata powinny stanowić cenny materiał empiryczny przydatny do systematycznej ewaluacji najważniejszych kierunków realizowanej reformy systemu edukacyjnego, czyli zadań zapisanych w takich dokumentach, jak *Podstawa programowa* czy *Standardy wymagań egzaminacyjnych*. Powinny one pomóc weryfikować programy nauczania, sprzyjać wprowadzeniu skuteczniejszych metod nauczania, a zatem poprawić jakość kształcenia i wpływać na budowanie kultury oceniania w wymiarze powszechnym. Mają ułatwić wybór dalszej drogi kształcenia i zlikwidować egzaminy wstępne do szkół wyższego szczebla (Szaleniec, Szmigiel, 2001: 11–13).

Po wprowadzeniu zewnętrznego systemu egzaminacyjnego szkoły uzyskają nowe, bogate źródło informacji, które powinny wykorzystać do monitorowania zachodzących w nich procesów w zakresie kształcenia, wychowania i wspierania rozwoju ucznia i nauczyciela (Grondas, Żmijski, 2000: 1).

Sprawdziany, zgodnie z założeniami, powinny spełniać potrójną funkcję: diagnostyczną, motywującą i kształtującą.

Celem diagnozy sprawdzianu zewnętrznego jest uzyskanie oceny umiejętności badanych z zewnętrznej perspektywy, a nie zweryfikowanie ocen wystawianych uczniom przez nauczycieli. Dlatego też sprawdzian ten jest rodzajem dopełnienia oceniania wewnątrzszkolnego, albowiem na sprawdzianie poddane sprawdzeniu jest to, w jakim stopniu uczeń opanował umiejętności, niezbędne nie tylko na wyższym etapie kształcenia, ale również przydatne w życiu.

W wyniku przeprowadzonego sprawdzianu szkoły będą mogły wyodrębnić i ocenić umiejętności uczniów w zakresie: czytania, pisania, rozumowania, korzystania z informacji i wykorzystywania wiedzy w praktyce. Są to umiejętności przenikające się wzajemnie i kształtowane podczas całego procesu edukacyjnego w szkole podstawowej. Każda z tych umiejętności powinna być traktowana w sposób ponadprzedmiotowy. Założenie powyższe przenosi akcent z nauczanych treści, jakie miało miejsce w tradycyjnej szkole, na nauczanie-uczenie się umiejętności w sposób holistyczny traktujący ucznia jako podmiot kształcenia.

Założone funkcje: diagnostyczna, motywacyjna i kształtująca uzupełniają się.

W założeniu, uczeń w wyniku dokonanej diagnozy powinien uzyskać informacje dotyczące swoich mocnych i słabych stron w zakresie badanych umiejętności, co stanowi znaczący element motywujący do kształtowania i doskonalenia swojego indywidualnego rozwoju na wyższym szczeblu kształcenia.

Kształtująca funkcja sprawdzianu winna być realizowana poprzez dostrzeganie przez nauczycieli konieczności przekraczania granic własnych przedmiotów i tworzenia wspólnej części programu kształcenia ucznia.

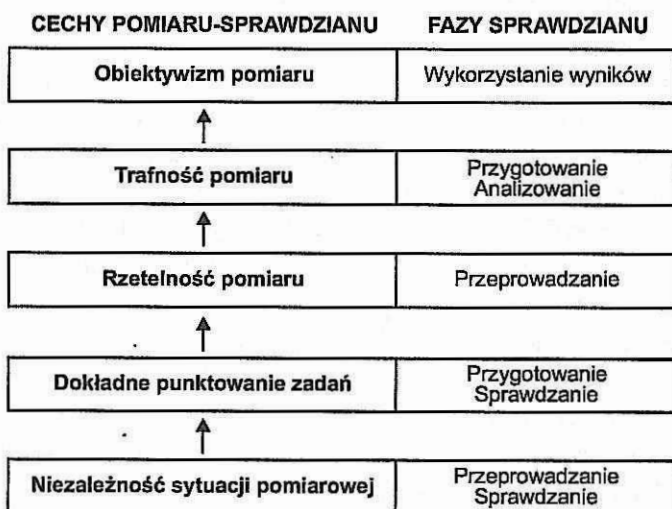
Aby sprawdzian spełniał zakładane funkcje musi być obiektywny we wszystkich jego fazach realizacji: przygotowania, przeprowadzania, sprawdzania, jak i analizy i interpretacji jego wyników.

Obiektywizmem pomiaru B. Niemięcki (1999: 181) nazywa dokładność, z jaką wyniki pomiaru są wyznaczone wymaganiami programowymi. Gdy wyniki pomiaru dokładnie odpowiadają na pytanie o spełnienie założonych wymagań (osiągnięcie standardów) przez uczniów, są wówczas obiektywne w sensie pomiaru sprawdzającego osiągnięcia uczniów. Obiektywizm pomiaru uwarunkowany jest następującymi jego cechami: niezależność sytuacji pomiarowej, dokładne punktowanie zadań, rzetelność pomiaru oraz jego trafność.

Poniższy schemat prezentuje cechy pomiaru, od niezależności sytuacji pomiarowej, po obiektywizm z uwzględnieniem wszystkich faz sprawdzianu.

Rysunek 1.

Od niezależności sytuacji egzaminacyjnej do obiektywizmu sprawdzianu



Źródło: Szaleniec, Szmigiół, 2001: 49

Przedmiotem naszych rozważań będą tylko niektóre elementy wpływające na obiektywizm sprawdzianu zewnętrznego w kontekście różnych faz jego realizacji. Nasza refleksja jest wynikiem dwuletnich doświadczeń nabytych w trakcie sprawdzania arkuszy egzaminacyjnych, analizowania raportów Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej adresowanych do szkół, jak i w czasie szkoleń egzaminatorów i rad pedagogicznych.

Jak powszechnie wiadomo, niezależność sytuacji pomiarowej sprawdzianu jest bezstronnością treści i formy testowania uczniów.

Polega ona na:

- rozdzieleniu osiągnięć od kształcenia, a więc wykorzystaniu niezależnych delegatów do szkół, którzy razem z nauczycielami prowadzą testowanie, zapewnieniu samodzielności pracy i zapobieganiu korzystania z niedozwolonych źródeł informacji (faza przeprowadzania);
- rozdzieleniu oceniania osiągnięć od kształcenia, a więc zewnętrznemu ocenianiu przez przeszkolonych w zakresie kryterialnego oceniania nauczycieli (faza sprawdzania).

W naszej ocenie, zbyt ogólnikowo sformułowano procedury przeprowadzania sprawdzianów. Zastrzeżenia budzi skład komisji egzaminacyjnych i ich liczebność, sposób nadzorowania przebiegu sprawdzianu oraz sposób zabezpieczania wypełnionych arkuszy egzaminacyjnych.

Zgodnie z procedurą, skład zespołów nadzorujących jest trzyosobowy – przewodniczący i dwóch członków, przy czym jeden z nich jest z innej szkoły. Wydaje się,

że całkowita samodzielność pracy uczniów podczas sprawdzianu możliwa byłaby wtedy, gdyby, za wyjątkiem przewodniczącego, pozostali członkowie zespołu nadzorującego wywodzili się z innych szkół, całkowicie nie związanych ze szkołą, w której odbywa się sprawdzian.

Praktyka pokazuje, że członkowie komisji z zewnątrz (nauczyciele z innych szkół) są emocjonalnie związani ze szkołą, w której zostali powołani w skład komisji. Bywa tak, że np. nauczyciele będący członkami zespołu są zatrudnieni jednocześnie w tym samym zespole szkół (szkoła podstawowa i gimnazjum).

Ponadto, liczebność składów zespołów nadzorujących jest zbyt mała w przypadku dużej liczby zdających na jednej sali, co nie gwarantuje samodzielności pracy uczniów. Należałoby doprecyzować liczbę członków komisji stosownie do liczby zdających, np.: jeden nauczyciel na 15–20 uczniów. Wskazane również byłoby, aby nauczyciele nadzorujący byli rozmieszczeni w różnych punktach sal w sposób gwarantujący całkowitą samodzielność pracy zdających.

Należy również doprecyzować w sposób jednoznaczny wskazania OKE dotyczące zabezpieczania, w obecności ekspertów i obserwatorów, wypełnionych arkuszy egzaminacyjnych po zakończonym sprawdzianie, co byłoby gwarantem braku możliwości jakiegokolwiek dostępu do wypełnionych arkuszy, np. przez zobowiązanie przewodniczących Szkolnych Zespołów Egzaminacyjnych do zalakowania i opieczętowania przygotowanych prac do przekazania OKE.

Oczekuje się, że egzaminator to nauczyciel, który nie zawiedzie w okresie wytężonej i spiętrzonej pracy podczas sprawdzania arkuszy egzaminacyjnych, które są sprawdzane według jednolitego schematu oceniania, zapewniającego jak najdalej idącą porównywalność wyników. Aby mógł sprostać powyższym zadaniom, potrzebny jest odpowiednio długi czas na spokojne i bezstronne sprawdzanie prac. Mimo funkcjonującego systemu wsparcia, w razie niepewności i sposobu komunikowania się z głównym egzaminatorem w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej, zbyt duża liczba prac do sprawdzenia przez jednego egzaminatora powoduje napięcie oraz atmosferę stresu, przejawiającą się w zmęczeniu, które utrudnia obiektywne sprawdzanie według jednolitego schematu.

Wobec powyższego należy zwiększyć liczbę egzaminatorów lub wydłużyć czas sprawdzania.

Pomimo, iż prace uczniów są kodowane, co oznacza, że egzaminatorzy w założeniu nie posiadają informacji o uczniach, których prace sprawdzają, patriotyzm lokalny może powodować zawyżanie kryteriów przy sprawdzaniu prac (np. na tej samej sali, obok, egzaminator sprawdza prace uczniów ze szkoły drugiego egzaminatora, bądź nieuczciwy – prace uczniów ze swojej szkoły). Dlatego też, wydaje się zasadne, aby prace uczniów sprawdzane były przez zespoły egzaminacyjne bezwzględnie nie związane ze szkołami, z których pochodzą egzaminatorzy. Jest to możliwe przy odpowiednim przydziale szkół do zespołów przez OKE.

Dokładne punktowanie zadań określone schematem punktowania niezależnie od osoby sprawdzającej pracę ucznia zależy od formy i rodzaju zadań, jakości schematów punktowania oraz od osobowości i kwalifikacji oceniających. Istnieje obawa subiektywnego przydziału punktów, mimo jednolitego schematu sprawdzania, szczególnie przy sprawdzaniu zadań otwartych, co nie sprzyja porównywalności wyników (ustalone kryteria nie zawsze mogą być jednoznacznie interpretowane). Pomimo starań Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, która wprowadziła system weryfikacji prac, nie jest możliwe wykluczenie błędów.

Nie bez znaczenia pozostaje również przedmiotowe przygotowanie nauczycieli, którzy są egzaminatorami. Egzaminatorzy najczęściej rekrutują się spośród nauczycieli posiadających kierunkowe przygotowanie do nauczania tylko określonych treści, podczas gdy sprawdzanie arkuszy egzaminacyjnych wymaga posiadania wiedzy zarówno w zakresie treści humanistycznych, matematycznych, jak i przyrodniczych. Fakt ten powoduje więc zachwianie wiary egzaminatorów w swoje kompetencje oraz budzi niepokój wśród społeczności nauczycielskiej i rodziców w kontekście obiektywności wyników.

Konsekwencją zróżnicowanych kwalifikacji egzaminatorów i ich osobowości może być zagrożenie rzetelności pomiaru, która jest definiowana jako zgodność wyników uzyskanych przez uczniów u różnych egzaminatorów.

Znaczącym czynnikiem decydującym o obiektywizmie sprawdzianu jest jego trafność, czyli

[...] stopień, w jakim jego wyniki są użyteczne, to jest przynoszą informację, która może być odpowiednio wykorzystana; [...] podstawą analiz jest zgodność intencji i wyników pomiaru (Niemierko, 1999: 173).

Pomimo dbałości konstruktorów zadań o wysoką ich trafność zdarzają się zadania, które badają inne umiejętności niż wskazane w kartotece zestawu zadań, co wpływa na mylne wnioskowanie, a w konsekwencji wprowadza w błąd nauczycieli w szkołach, którzy w oparciu o raporty OKE budują wadliwy program naprawczy i doskonalą umiejętności nie będące faktycznymi słabymi stronami uczniów i procesu dydaktycznego.

Np.: w kartotece zestawu zadań standardowego arkusza egzaminacyjnego „Pory roku” (sprawdzian 2002), w zadaniu nr 16 konstruktorzy planowali sprawdzić, w jakim stopniu uczniowie posiadają umiejętność wykonywania obliczeń dotyczących masy.

ZADANIE 16

Jesienią świstak gromadzi pod skórą zapas tłuszczu na zimę, powiększając aż o 1/3 masy swego ciała. Na początku lata świstak ważył 3 kg. Ile kilogramów będzie ważył tuż przed zapadnięciem w sen zimowy?

- a) 2 b) 5 c) 4 d) 3

(Arkusz egzaminacyjny SA1-02)

Szczegółowa analiza wyników raportu (łatwość zadania w skali kraju $p = 0,46$) wykazała, że zadanie sprawdzało umiejętność działań na ułamkach. Zapewne taki sam niski wynik uzyskano by, gdyby w treści zadania pojawiły się miary objętości, długości czy temperatury zamiast masy.

Innym przykładem podważającym trafność zadań jest zadanie nr 24 zamieszczone w standardowym arkuszu egzaminacyjnym „Przed telewizorem” (sprawdzian 2003), którego konstrukcja nie pozwala na obiektywizm punktowania, co w konsekwencji uniemożliwia obiektywne stwierdzenie stopnia opanowania przez uczniów umiejętności stosowania formy listu.

ZADANIE 24

Napisz list do Asi. Przekonaj ją, że nie warto i nie powinno się godzinami przesiadywać przed telewizorem (Arkusz egzaminacyjny SA1-03).

Praktyka pokazała, że z uwagi na wcześniejsze uczulenie uczniów, aby w żadnym miejscu arkusza egzaminacyjnego nie zamieszczali swoich danych osobowych, część z nich nie podpisywała się pod listem. Schemat punktowania zakładał przydzielenie 1 punktu za niezbędne wyróżniki w liście: bezpośredni zwrot do adresata i podpis pod listem. W trakcie sprawdzania, OKE dokonała zmiany w schemacie punktowania tego zadania i poleciła przyznanie punktu zarówno uczniowi, który podpisał się pod listem, jak i temu, który się nie podpisał, przy zachowaniu zwrotu do adresata.

Zaistniała sytuacja nie pozwala więc obiektywnie stwierdzić stopnia opanowania wskazanej umiejętności; pozwala domniemywać również, że w niektórych przypadkach zadania były niedokładnie standaryzowane. W naszej ocenie wystarczyłoby prze-redagować treść zadania i polecić uczniom napisać list do Asi, np. w imieniu Ali.

Jak wynika z powyższego, niezmiernie trudno jest uzyskać całkowity obiektywizm zewnętrznego egzaminowania, który jest funkcją zarówno niezależności sytuacji testowania, dokładnego punktowania zadań, rzetelności pomiaru, jak i jego trafności. Należy jednak sądzić, że w miarę nowych doświadczeń, umożliwiających likwidowanie niedociągnięć w poszczególnych jego fazach, zostanie zbudowany system egzaminów dostarczający pozytywnej motywacji do nauki wszystkim uczniom, i tym słabym, i tym, którzy odnoszą satysfakcję z wyników własnej pracy.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że zadania sprawdzianu skoncentrowane są wokół motywu przewodniego, co zyskało pozytywną opinię nauczycieli ($N = 600$). Taka koncepcja sprawdzianu sprawia wrażenie, jakby wybrany fragment rzeczywistości poddany został obserwacji (badaniu) z różnych perspektyw (*O sprawdzianie...*, 2001: 21).

Bibliografia

- Arkusz egzaminacyjny SA1-02-02, (2002), OKE, Warszawa.
- Arkusz egzaminacyjny SA1-02-03, (2003), OKE, Warszawa.
- Grondas M., Żmijński J. (2000), *Konteksty kształcenia i ich uwzględnienie – moduł IV*, „Ocenianie w Nowej Szkole”, CODN, Warszawa.
- Niemierko B. (1999), *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.
- O sprawdzianie w szóstej klasie szkoły podstawowej* (2001), „Biblioteczka Reformy MEN”, nr 34, Warszawa.
- Schemat punktowania zadań otwartych zestawu zadań pt. „Przed telewizorem” SA1-02-03* (2003), OKE, Warszawa.
- Szaleniec H., Szmigiel M. K. (2001), *Egzaminy zewnętrzne. Podnoszenie kompetencji nauczycieli w zakresie oceniania zewnętrznego*, Wydawnictwo „Zamiast korepetycji”, Kraków.
- Wskazówki dla szkół do analizy, interpretacji i wykorzystania wyników sprawdzianu* (2002), OKE, Warszawa.