

Krzysztof Bednarek, Cezary Lempa

Pracownia Jakości i Zarządzania RODN „WOM” w Katowicach

Znaczenie kontekstu dla trafnego komentarza do wyników oceniania zewnętrznego

Rola kontekstu

Z zaproponowanego w *Nowym Słowniku Języka Polskiego* rozumienia pojęcia „trafny” najbardziej adekwatne dla naszych rozważań wydają się być określenia „trafiający w cel” oraz „odpowiadający rzeczywistości”. Natomiast pojęcie „kontekstu” oznacza dla nas zbiór uwarunkowań – zarówno indywidualnych, środowiskowych, jak i szkolnych (Goźlińska i in., 2003: 76) – w istotny sposób wpływających na osiągnięcia zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Zatem tytułowy „komentarz”, aby był trafny musi uwzględniać uwarunkowania kontekstowe.

Na jednej z ostatnich olimpiad zimowych pojawili się niespodziewanie dla wszystkich sportowcy z Jamajki, którzy w zawodach czwórek bobslejowych zajęli ostatnie miejsce. Nie „trafili w dziesiątkę”, nie odnieśli sukcesu. Natomiast komentarz dziennikarzy skupił się na niezwykłości motywacji sportowców, pochodzących z kraju, w którym nie widziano śniegu. Gdyby ostatnie miejsce zdobyli np. Szwajcarzy – gdzie narodziły się bobsleje – wówczas w komentarzach nie oszczędzono by im kąśliwych uwag. Jak widać, komentarz do wyniku sportowego bez uwzględnienia kontekstu może być niesprawiedliwy. Dokładnie tak samo widzimy to przy interpretowaniu wyników egzaminu zewnętrznego. Sprawiedliwy komentarz nie służy wyłącznie obiektywizacji, lecz powinien być jedną z podstaw rozwoju ucznia i całej szkoły. Jej dopełnieniem są niewątpliwie wyniki ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej pracy szkoły (Furgoł, Szafraniec, 2002: 155).

Dotychczasowe doświadczenia

Jedynym znanym nam przykładem uwzględnienia kontekstu dla interpretacji wyników sprawdzenia kompetencji uczniów jest analiza uwarunkowań środowiska

rodzinnego, w obszarach pozycji materialnej, edukacyjnej i zawodowej rodziny (Cichomski, 1997), stanowiąca suplement do znanego „Raportu o eksperymencie wałbrzyjskim”. Ukazano w nim, poprzez analizę kontekstu, związek pomiędzy środowiskiem rodzinnym ucznia a osiągniętymi wynikami. Analiza ta stała się podstawą do wydania zaleceń dla środowiska oświatowego. Byłoby interesujące dowiedzieć się, w jakim stopniu zalecenia te zostały wykorzystane w praktyce.

W roku szkolnym 2002/2003 prowadząc zajęcia warsztatowe z radami pedagogicznymi na temat: „Jak interpretować wyniki egzaminu zewnętrznego?” zauważyliśmy, że nauczyciele generalnie już rozumieją zasadność, a także konieczność uwzględniania i wykorzystywania kontekstu dla tego interpretowania. Gorzej natomiast jest z wiedzą na temat jego złożoności i wieloaspektowości oraz umiejętnościami praktycznego opisywania i analizowania tegoż. W żadnej z odwiedzonych szkół nie spotkaliśmy się z zastosowaniem takiej analizy.

Jedną z najbardziej typowych grup odpowiedzi na zadane pytanie w przeprowadzonym badaniu ankietowym¹, dotyczącym wskazania innych czynników niż otrzymane z OKE służących analizie wyników egzaminów zewnętrznych zawiera takie stwierdzenia: „wyniki egzaminu otrzymane z OKE uważamy za wystarczające”; „wskaźniki z OKE uważamy za obiektywne i wystarczające”; „wyniki z OKE są w pełni obiektywne, biorąc pod uwagę inne czynniki ocena nasza stałaby się bardziej subiektywna”. Wydaje się, że powodem takich wypowiedzi może być – ciągle jeszcze funkcjonujący u niektórych nauczycieli – brak zrozumienia konieczności łączenia warunkowań kontekstu z wynikami oceniania, ale też braki w przydatnej w tym zakresie wiedzy i umiejętnościach, czy też – po prostu – zwykła niechęć do głębszej refleksji.

Rankingi

W trakcie obrad zespołu nr IV na V Krajowej Konferencji Dyrektorów Szkół (Poznań, kwiecień 2003 r.) wiele mówiono na temat wyników egzaminów zewnętrznych (Kruszewicki, 2003):

[...] najbardziej bulwersujące dla dyrektorów szkół było utożsamianie wyników egzaminów zewnętrznych z ich uproszczeniem do zestawienia listy szkół i punktów. Takie sprymityzowane wyniki oczekiwane są przez redaktorów rozlicznych gazet i czasopism, od brukowców po cieszące się uznaniem miesięczniki. Wszyscy obecni na sali wyrażali opinie, że tzw. rankingi szkół, prowadzące się do tego jednego parametru, nie mają sensu. Nie pomagają ani szkołom, ani rodzicom ich uczniów czy kandydatów. Wyniki egzaminów zewnętrznych można prezentować tylko w kontekście szerszym.

¹ Ankieta dla dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów DKO w Sosnowcu, czerwiec 2003 r.

Cieszy fakt, że podobnie problem ten dostrzegany jest przez przedstawiciela samorządu (Furgoń, Szafraniec, 2002):

[...] wyniki sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych nie mogą być jedyną podstawą do tworzenia rankingów szkół w gminach, powiatach i województwie.

Ważne jest, aby to właśnie samorządowcy zaakceptowali, że jeśli już porównywać szkoły, to podobnego typu, które działają w zbliżonym środowisku kulturowym i ekonomicznym. Bliski takiemu sposobowi myślenia zaprezentował przedstawiciel amerykańskiej firmy School Match², który wyrażał się pozytywnie tylko o takich rankingach, które uwzględniają zgodność istotnych czynników kontekstowych porównywanych szkół.

Publikowanie w gazetach informacji dotyczących osiągniętych przez szkoły łatwości poszczególnych standardów spowodowało znaczący niepokój w środowiskach nauczycielskich i rodziców. Na tej podstawie władze oświatowe i samorządowe niejednokrotnie oceniały jakość pracy szkoły, rodzice wybierali szkołę dla swojego dziecka, dokonywano **na skróty** oceny pracy poszczególnych nauczycieli. Zatem odpowiadamy jeszcze raz negatywnie na pytanie, czy wskaźniki statystyczne mają być jedynym źródłem oceny pracy szkoły. Dostarczany do szkół przez OKE wynik staninowy i inne wskaźniki statystyczne, powinny zostać przez rady pedagogiczne w swoisty sposób „obrobione” dla nadania im cech indywidualnych (Lisiecka, 2002: 297), powiązanych z kontekstem funkcjonowania szkoły.

Nasuwa się taka myśl, że może bardziej adekwatne byłoby wykorzystanie w analizie pracy szkoły porównania przyrostu kompetencji uczniów w wybranych etapach kształcenia. Wyniki egzaminu zewnętrznego mogłyby być jednym z elementów badania na wyjściu lub na wejściu – w zależności od typu szkoły (Brzdąk, 2002: 390). Z naszego doświadczenia w pracy z radami pedagogicznymi szkół ponadgimnazjalnych daje się zauważyć charakterystyczna obserwacja, że wyniki egzaminu gimnazjalnego nie są wykorzystywane jako informacja o uczniu na wejściu. Jesteśmy przekonani, że w istotny sposób łączy się to także z – już wyżej opisanym – brakiem kompetencji nauczycielskich w tym zakresie. Natomiast w zamian przeprowadzane są badania kompetencji uczniów z wykorzystaniem własnych narzędzi. Niestety, często opartych też o specyficzną **własną filozofię**.

Pozytywna przyszłość

Analiza kontekstu przy interpretowaniu wyników oceniania zewnętrznego nie jest działaniem łatwym, ponieważ wynika z procesu kreowania jakości pracy szkoły. Ten proces – jak powszechnie wiadomo – jest nie tylko czasochłonny, ale wymagający

² Spotkanie zorganizowane przez CEO w ramach Programu POST odbyło się w marcu 1997 r. w Jachrance. Pisze o nim także Wlazło (1999: 78).

odpowiedniego przygotowania i stałego jego doskonalenia. Na tym tle odbieramy bardzo pozytywnie zebrane w badaniu ankietowym³ informacje o podejmowanych przez rady pedagogiczne próbach takiego właśnie interpretowania ww. wyników.

Dokonując analizy materiału zebranego w powyższym badaniu, dokonaliśmy grupowania odpowiedzi, wykorzystując strukturę czynników kontekstowych mających wpływ na osiągnięcia edukacyjne ucznia, zaproponowanych przez Zofię Lisiecką (2002: 296).

Z wypowiedzi ankietowanych dyrektorów szkół wynika, że w obszarze czynników indywidualnych (uczniowskich) rady pedagogiczne, interpretując wyniki egzaminu zewnętrznego, wykorzystują:

- indywidualne predyspozycje uczniów (opinie i orzeczenia poradni);
- kondycję fizyczną i psychiczną uczniów;
- opinie uczniów na temat trudności zadań na egzaminie;
- liczbę uczniów o obniżonych wymaganiach;
- samopoczucie uczniów;
- sytuację stresową, dobór uczniów w klasie;
- ogólny poziom edukacyjny klasy.

W kolejnym obszarze – czynników środowiskowych – rady pedagogiczne wykorzystują:

- niekorzystną sytuację rodzinną;
- brak motywacji do nauki; sytuację socjalną;
- specyfikę środowiska, w którym działa szkoła;
- współpracę rodziców ze szkołą w motywowaniu uczniów do pracy;
- bezrobocie;
- wysokość dochodów;
- poziom wykształcenia rodziców;
- zainteresowanie postępami swojego dziecka.

Trzeci, ostatni obszar – czynników pedagogicznych (szkolnych) – jest analizowany z wykorzystaniem:

- porównanie wyników z wynikami klasyfikacji
- bieżące ocenianie
- porównanie z ocenami szkolnymi
- stopień opanowania materiału przez uczniów
- realizację programu nauczania do daty egzaminu
- porównanie wyników z innymi szkołami w gminie i województwie
- przygotowanie nauczycieli
- zasoby szkoły
- porównanie wyników egzaminu z bieżącymi wynikami uczniów
- porównanie wyników egzaminu z wynikami egzaminów próbnych
- kryteria WSO w naszej szkole.

³ Ankieta dla dyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów DKO w Sosnowcu, czerwiec 2003 r.

Cieszą nas podejmowane przez szkoły próby analizy kontekstu. Należy jednak zadbać o to, aby takie próby nie były odczytywane przez inne rady pedagogiczne jako schematy **gotowcowych** działań. To, co jest użyteczne w jednej szkole, niekoniecznie musi sprawdzić się w innej.

Chcielibyśmy zwrócić uwagę na konieczność nabywania i stałego doskonalenia kompetencji, dotyczących interpretowania wyników oceniania zewnętrznego, z uwzględnieniem kontekstu. Być może, podobnie jak robią to psychologowie (Brzeziński, 1997):

[...] informacje o wynikach testowych powinny być przekazywane jedynie osobom, które mają wystarczające kwalifikacje, aby je zinterpretować. Zaś: wyniki udostępniane należy uzupełnić takimi wyjaśnieniami, aby osoba, dla której są przeznaczone, potrafiła je poprawnie zinterpretować.

Oznacza to wyteżoną pracę dla pracowników OKE, egzaminatorów, ośrodków doskonalenia nauczycieli, uczelni wyższych. Ważną rolę w tym zakresie pełnić będą także pracownicy kuratorskiego nadzoru pedagogicznego, którzy w projekcie nowego rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym⁴ zobowiązani są do wykorzystywania w ocenie jakości kształcenia wyników sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych. Oby w tej ocenie nie zabrakło wykorzystania czynników kontekstu, tak aby wyniki sprawdzianu czy egzaminu nie były pozbawione należytego, trafnego komentarza (Goźlińska i in., 2003: 76). Dzięki takiemu komentarzowi stanie się możliwe – jeżeli jest to rzeczywiście dla kogoś konieczne – tworzenie wiarygodnych rankingów szkół czy też klas.

Bibliografia

- Brzdąk J. (2002), *Diagnostyczna funkcja egzaminów zewnętrznych*, [w:] B. Niemierko, J. Brzdąk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego*, Katowice.
- Brzeziński J. (1997), *Co jest testem psychologicznym*, „Charaktery”, nr 6.
- Cichomski B. (1997), *Środowisko rodzinne ucznia a wyniki testów kompetencji szkolnych*, ISS Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Furgoł S., Szafraniec M. (2002), *Rozterki egzaminatora*, [w:] B. Niemierko, J. Brzdąk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego*, Katowice.
- Goźlińska E., Koletyńska K., Sitko H. (2003), *Zacznij od dziś. Egzaminy zewnętrzne w pigułce*, WSiP, Warszawa.
- Kruszewicki W. (2003), *Egzamin zewnętrzny w polskiej szkole jako standard Unii Europejskiej*, „Dyrektor Szkoły”, nr 6.

⁴ Projekt Rozporządzenia MENiS w sprawie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego..., www.men.waw.pl z dnia 2.07.2003 r.

Lisiecka Z., (2002), *Ocenianie wewnętrzne a zewnętrzne relacje międzysystemowe*, [w:] B. Niemierko, J. Brzdąk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego*, Katowice.

Nowy Słownik Języka Polskiego (2003), PWN, Warszawa.

Wlazło S. (1999), *Mierzenie jakości pracy szkoły*, cz. I, Wydawnictwo MarMar, Wrocław.