

Barbara SITARSKA  
Instytut Pedagogiki Akademii Podlaskiej  
Siedlce

## POMIAR DYDAKTYCZNY A OCENIANIE WEWNĘTRZNE I ZEWNĘTRZNE SZKOŁY

### WPROWADZENIE

Jakość, która najwcześniej przyjęła się w przemyśle i usługach w ostatnim ćwierćwieczu XX wieku, „zadomowiła się w edukacji”, a rok 2001 nazywany jest rokiem jakości kształcenia. Sprawiała to konkurencja na rynku usług edukacyjnych.

Jakość w edukacji kojarzy nam się, jak we wszystkich dziedzinach, z doskonałością. Cała bowiem filozofia i praktyka edukacyjna związana z tym zjawiskiem polega na ciągłym i świadomym doskonaleniu kształcenia i wychowania (edukacji). Jakości w edukacji towarzyszy zupełnie nowe myślenie, które nazwałabym tutaj myśleniem skutecznym, prowadzącym do poszukiwania wciąż nowych rozwiązań, zarówno w teorii, jak i w praktyce, z myślą o klientach szkoły: uczniach (studentach) nauczycielach i rodzicach. „Jakość bowiem to jest to, co zadowala, a nawet zachwyca klienta” (E. Deming). Sprawdzanie jakości powinno następować systematycznie na każdym etapie naszej działalności edukacyjnej.

„Jakość jest dopasowaniem zadań do realizacji zamierzonych celów.”<sup>1</sup> Cecha ta określa jest najczęściej przy użyciu kryteriów odnoszących się do: standardów wypracowanych na każdym etapie szkoły, finansowej efektywności i użyteczności społecznej. Tego w każdym razie oczekują od nas odbiorcy usług edukacyjnych (pracownicy, nauczyciele, uczniowie, rodzice).

Od jakości kształcenia będzie zależało, jakie będzie nasze wejście w wiek XXI — wiek społeczeństwa edukacyjnego, gdzie to właśnie wiedza staje się czynnikiem rozstrzygającym o charakterze współczesnej cywilizacji. Ma ona charakter transformacyjny. Oznacza zmianę poglądów na zasób strategiczny społeczeństw. Współcześnie tworzy go: informacja, wiedza, kreatywność. To z kolei wyznacza potrzebę inwestowania w człowieka przed podjęciem przez niego pracy zawodowej<sup>2</sup>.

Inwestowanie w człowieka, w jego rozwój pod wpływem edukacji, to cecha charakteryzująca rozwój przodujących krajów świata. Zaowocuje to niewątpliwie jakością kształcenia, która urasta obecnie do celu wiodącego.

Jakie jest miejsce i rola pomiaru dydaktycznego w okresie wejścia w wiek społeczeństwa edukacyjnego: cywilizacji informatycznej i nowej gospodarki opartej na wiedzy? Jak

<sup>1</sup> E. Wnuk-Lipińska, M. Wójcicka, *Polskie szkolnictwo wyższe a problemy jakości kształcenia*, [w:] *Szkoły wyższe: problemy minionej i przyszłej kadencji rektorskiej*, Warszawa 1996, s. 3.

<sup>2</sup> Por. K. Denek, *Edukacja cywilizacji informacyjnej*, [w:] K. Denek, F. Bercznicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*, s. 12-18, oraz J. Niemiec, *Intencja przemian w dydaktyce*, [w:] tamże, s. 42-47.

wiele wspólnego ma pomiar dydaktyczny z jakością kształcenia? Jakie są jego związki z ocenianiem wewnętrznym i zewnętrznym? Na te pytania będę starała się odpowiedzieć, bazując na swojej dotychczasowej wiedzy, doświadczeniach i refleksji nad działaniami w tym kierunku oraz literaturze.

## POMIAR DYDAKTYCZNY I POJĘCIA Z NIM ZWIĄZANE

Pojęcie pomiaru dydaktycznego pojawia się zwykle „w towarzystwie” takich pojęć, jak *diagnoza*, którą najczęściej definiujemy jako rozpoznanie (sytuacji, problemów, cech osobowości uczniów i nauczycieli itd.), *ewaluacja* i *monitoring*. Pojęcia te dotyczą procesów, należy je, więc rozważać w czasie i w określonych, charakterystycznych i niepowtarzalnych kontekstach.

Pomiar dydaktyczny w stosunku do diagnozy, ewaluacji i monitoringu, pojmowanych jako procesy, pełni zawsze rolę służebną.

B. Niemierko definiuje pomiar dydaktyczny jako metodę sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów w sytuacji dydaktycznej, którą na tę okoliczność nazywa się *sytuacją sprawdzania*<sup>3</sup>.

Pomiar dydaktyczny zaliczany jest do ścisłych metod sprawdzania osiągnięć uczniów w celu ustalenia, w jakim stopniu — pod względem ilościowym i jakościowym — opanowali określone treści, kompetencje. Wymaga opracowania i stosowania testów dydaktycznych. „Oznacza postęp w zestawieniu z intuicyjnym sprawdzeniem wyników; nie może być jednak całkowicie obiektywny choćby ze względu na właściwości procesu dydaktycznego i jego efektów, niemożność sprawdzenia w ten sposób całego materiału nauczania, wreszcie umowność skal pomiarowych”<sup>4</sup>.

B. Niemierko pomiar dydaktyczny utożsamia z procesem ewaluacji analitycznej osiągnięć uczniów, tj. „sprawdzaniem i ocenianiem” osiągnięć, opartym na warstwowaniu treści nauczania. Starannie dokonane podziały treści według celów nauczania, materiału i wymagań programowych są tu zachowane aż do momentu końcowej syntezy wyrażonej stopniem szkolnym. Autor podkreśla odwracalność procesu ewaluacji analitycznej, „gdyż możliwe jest w jego toku przebycie — dla kontroli — całej drogi powrotnej — od stopnia szkolnego do wymagań programowych, struktury materiału, celów operacyjnych i celów ogólnych nauczania. Inaczej mówiąc stopień może być uzasadniony przez odwołanie się do szczegółowych założeń i procedur ewaluacji”<sup>5</sup>. Sprawdzanie i ocenianie za pomocą testów (narzędzi sprawdzania i oceniania osiągnięć uczniów) i sprawdzianów stanowią jeden proces, nazywany coraz częściej ewaluacją osiągnięć uczniów. Obiektywizm ewaluacji osiągnięć szkolnych jest niemożliwy bez poprawnego i konsekwentnego regulowania procesu dydaktycznego wymaganiami programowymi (Niemierko 1997, 197).

Proces ewaluacji sprowadzony jedynie do sprawdzania i oceniania za pomocą testów i sprawdzianów jest jednak mocno zawężony i wydaje się „drogą na skróty”. Sytuacja

<sup>3</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997, s. 174, 168.

<sup>4</sup> W. Okoń, *Nony słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998.

<sup>5</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką*, op. cit.

sprawdzania za pomocą testów musi — według B. Niemierki — spełniać wiele warunków: dobór treści sprawdzania z wyższych kategorii celów nauczania, umiarkowany szczebel intelektualizacji zadań (dlaczego? — B. S.), niezbyt intensywny udział nauczyciela, jak najlepsze wyposażenie sprawdzania i organizację sprawdzania pozwalającą uczniowi na samodzielność. Egzamin pisemny (testowy) stoi — zdaniem B. Niemierki — pod tym względem wysoko, a wyżej — tylko egzamin praktyczny. Egzamin ustny plasuje się zaś na ostatniej pozycji<sup>6</sup>.

Moje wieloletnie doświadczenia nauczycielskie wskazują na to, iż pomiar dydaktyczny za pomocą testów nauczycielskich jest bardziej obiektywny niż egzamin ustny, można go przeprowadzić w dość krótkim czasie i dość szybko sprawdzić. Egzamin ustny tych walorów nie ma. Zajmuje wiele czasu i wymaga indywidualnej rozmowy ze studentem. Obok pytań odtwórczych pojawiają się pytania problemowe, wymagające samodzielności myślenia studenta i komunikowania się z egzaminatorem (ta druga cecha w czasie egzaminu testowego nie jest potrzebna), a także recenzowanie przeczytanej książki. W tym ostatnim przypadku student jest niejako „zmuszony” do oceny tej książki i refleksji nad jej treściami.

Porównując egzamin ustny z egzaminem testowym mogę stwierdzić, iż „moi” studenci skłaniają się ku egzaminom ustnym, a nie pisemnym — testowym. Na egzaminie testowym „wypadają” zawsze słabiej (niższa punktacja, więcej poprawek), a przed egzaminem są bardziej zestresowani<sup>7</sup>.

Powróćmy jednak do procesów ewaluacji i monitoringu. Pomiar dydaktyczny jest jedną z wielu metod, za pomocą których procesy te mogą zaistnieć. Jest metodą ilościową, bo posługuje się testami jako narzędziami pomiaru. Obok niego pojawiają się inne metody i narzędzia, wśród nich na szczególną uwagę zasługują metody jakościowe. Oprócz edukacji zorientowanej na cele istnieje bowiem edukacja zorientowana na wartości. Optymalnym wyjściem z tej sytuacji jest połączenie obu tych orientacji, co zresztą ma coraz częściej miejsce we współczesnej edukacji.

## MIEJSCE I ROLA POMIARU DYDAKTYCZNEGO W OCENIANIU WEWNĄTRZSKOLNYM I ZEWNĘTRZNYM W OKRESIE REFORMY SYSTEMU EDUKACJI

System wewnątrzszkolny oceniania dotyczyć ma bieżącego oceniania uczniów. Ma im uświadomić stopień opanowania wiadomości i umiejętności; wdrażać do systematycznej pracy, dawać informację nauczycielom o efektywności stosowanych metod i organizacji pracy wychowawczo-dydaktycznej.

Obowiązkiem każdego nauczyciela na każdym etapie kształcenia uczniów jest określenie szczegółowych wymagań edukacyjnych, wynikających z realizowanych przez niego programów zajęć szkolnych, oraz określenie sposobów sprawdzania i kryteriów oceniania

<sup>6</sup> Tamże, s. 177, 178. Zob. również: B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 169–187.

<sup>7</sup> Por. B. Sitarska, *Efektywność kształcenia na zajęciach z „dydaktyki”*, [w:] K. Żegnałek, A. Grądzka-Tys (red.), *Zeszyty Naukowe Nr 52, Nauki Humanistyczne, Dydaktyka*, Siedlce 1998, s. 62–74.

osiągnięć uczniów. Po ich zatwierdzeniu przez radę pedagogiczną zadaniem nauczycieli jest powiadomienie o nich uczniów i rodziców.

Ocenianie wewnątrzszkolne (wewnątrzszkolny system oceniania) jest wynikiem prac rady pedagogicznej, która podejmuje tematy wychowawcze swojej szkoły w sposób celowy, planowy; tematy zorientowane na uczestnika i adresata systemu, procesu dydaktyczno-wychowawczego (wychowawczo-dydaktycznego), klienta szkoły — z nastawieniem na efekt, sukces. Wszystko to dzieje się w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (WDN), którego specyfiką jest celowe kooperacyjne uczenie się rady pedagogicznej (lub jej części); utrzymanie, aktualizacja i poprawa tych kwalifikacji, które są ważne dla danej szkoły w jej procesie doskonalenia<sup>8</sup>.

Wynikiem prac rady pedagogicznej na wszystkich czterech etapach edukacji szkolnej jest wewnątrzszkolny system oceniania.

Analizując wewnętrzne systemy oceniania wielu różnych szkół można powiedzieć, że są one niepowtarzalne, specyficzne dla każdej szkoły. Są to więc studia przypadku.

I tak na przykład w jednym z liceów ogólnokształcących opracowany przez szkołę wewnątrzszkolny system oceniania ma między innymi na celu:

- przygotowanie szkoły do oparcia pracy edukacyjnej na *Podstawie programowej*;
- zwiększenie rangi oceny stopnia opanowania umiejętności kluczowych w ramach finalnej oceny przedmiotowej uczniów;
- dostarczenie nauczycielom możliwie precyzyjnej informacji o poziomie osiągania założonych celów kształcenia, szczególnie w zakresie umiejętności;
- wdrażanie uczniów do efektywnej samooceny;
- rozwijanie poczucia odpowiedzialności ucznia za osobiste postępy w dziedzinie edukacji szkolnej;
- wdrażanie do systemu systematycznej pracy;
- pobudzanie rozwoju umysłowego ucznia;
- dostarczanie rodzicom bieżącej informacji o osiągnięciach ich dzieci<sup>9</sup>.

Z celów wynika, że ocenianie szkolne obejmuje wiadomości i umiejętności ucznia wynikające z programów nauczania opartych na *Podstawie programowej*, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności ustalonych jako priorytetowe w programie szkoły. Do nich należą między innymi:

I. Wiedza i umiejętności niezbędne do zdania egzaminów.

II. Umiejętności komunikacyjne:

- komunikacja werbalna:
  - a) w języku polskim,
  - b) w językach obcych;
 umiejętność posługiwania się komputerem.

III. Umiejętności społeczne (obywatelskie).

IV. Umiejętności i dyspozycje psychologiczne.

Ocenianie uczniów w tej szkole polega na:

<sup>8</sup> Program „Nowa Szkoła”: wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli, s. 15.

<sup>9</sup> Przykład wewnątrzszkolnego systemu oceniania zaczerpnięty z Programu „Nowa Szkoła”. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych. Ocenianie, Warszawa 1999, s. 160–163.

- systematycznym obserwowaniu i dokumentowaniu postępów ucznia w nauce;
- określeniu poziomu jego osiągnięć w odniesieniu do rozpoznawanych możliwości i wymagań edukacyjnych.

Prezentowany tu system oceniania osiągnięć uczniów zawiera następujące elementy:

- wymagania edukacyjne na poszczególne stopnie dla odpowiednich przedmiotów nauczania;
- szczegółowe kryteria oceniania umiejętności przedmiotowych dla poszczególnych przedmiotów nauczania;
- zestaw ogólnoszkolnych narzędzi oceniania umiejętności, opracowany zgodnie z programem szkoły;
- informacja nauczycieli o sposobach sprawdzania osiągnięć uczniów (formy, częstotliwość, narzędzia, zasady przeprowadzania sprawdzianów);
- ogólnoszkolny system wystawiania oceny semestralnej z ocen cząstkowych;
- informacja nauczycieli o sposobach powiadamiania rodziców o postępach (osiągnięciach) ich dzieci.

Ocenianie odbywa się w stopniach szkolnych, określonych w zarządzeniu w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikujących.

Ocena końcowa (semestralna i roczna) uwzględnia w równych proporcjach oceny cząstkowe, wystawione uczniom za:

- udział w rozmaitych formach sprawdzianów wiedzy i umiejętności;
- pracę nad projektami edukacyjnymi i ich prezentację;
- inne formy aktywności w klasie w ramach pracy domowej i na forum społeczności szkolnej.

Ocena końcowa (semestralna i roczna) powstaje w ten sposób, że:

- z ocen cząstkowych w każdej z trzech wymienionych dziedzin aktywności tworzy się średnią, będącą w jednej trzeciej składową oceny semestralnej;
- ocena końcowa jest średnią ocen z trzech dziedzin aktywności.

W załączniku do projektu wewnątrzszkolnego systemu oceniania zatytułowanym „Szkolne zestawienie narzędzi oceniania informujących o kształceniu umiejętności” znajdują się także elementy, jak „umiejętności” oraz korespondujące z nimi „rodzaje aktywności ucznia”, „narzędzia oceniania”, „zakres zastosowania”. Ponieważ umiejętności były wyeksponowane wcześniej, skoncentruję się tutaj na rodzajach aktywności ucznia i narzędziach oceniania.

Wśród rodzajów aktywności ucznia wymienione są:

- wykonywanie prac sprawdzających w formie testów, rozprawki, prace stylistyczne, referaty, teksty wystąpięć do projektów, prace domowe, wystąpienia ustne, wypowiedzi ustne na lekcjach, samodzielne prowadzenie lekcji, testy, prace pisemne, scenki komunikacyjne, projekty grupowe, prace grupowe na lekcjach, dyskusje i debaty punktowe, prezentacja projektów, scenki, symulacje, projekty grupowe i klasowe; terminowość w procesie pracy nad projektami oraz w przygotowaniu i oddawaniu prac.

Wśród narzędzi oceniania znajdują się:

- kryteria punktowe i tabelaryczne, table umiejętności, arkusz samooceny uczniów, arkusz kryteriów, kryteria dołączone do poszczególnych instrukcji projektowych oraz kryteria dotyczące wpływu terminowości oddawania prac i zaliczenia na ocenę.

W zależności od „umiejętności”, „rodzajów aktywności ucznia”, „narzędzi oceniania” pojawia się „zakres zastosowania”: każdy nauczyciel, zespół nauczycieli języków obcych, zespół przygotowujący projekty, a najczęściej zakres stosowania narzędzi oceniania obejmuje całą szkołę<sup>10</sup>. Analizując projekt zaprezentowanego wyżej wewnątrzszkolnego systemu oceniania, należy podkreślić, że na pierwszym miejscu umiejętności priorytetowych umieszczona została wiedza i umiejętności niezbędne do zdania egzaminów końcowych (maturalnych). Tak sformułowana umiejętność skłania uczniów bardziej do motywacji zewnętrznej niż wewnętrznej, bo wtedy głównie uczą się z myślą o zdaniu końcowych egzaminów, nie zaś z potrzeb poznawczych.

Umiejętności komunikacyjne (w języku polskim i obcych, poszukiwanie i analizowanie informacji), społeczne, psychologiczne pojawiają się w dalszej kolejności, choć wydają się priorytetowe i pierwotne w stosunku do tych pierwszych.

Termin „rodzaje aktywności ucznia” obejmuje jednocześnie metody oceniania, gdzie obok metod ilościowych w postaci testów pojawiają się metody jakościowe, np. praca pisemna, scenki komunikacyjne, symulacja, projektowanie, prezentacja ustna projektów, rozprawki. To wydaje się zmierzać w dobrym kierunku. Do nich starannie dobrane są narzędzia oceniania.

Analizując inne szkolne systemy oceniania niezależnie od etapu edukacji szkolnej, najogólniej należy stwierdzić, że zawierają cele i zasady szkolnego systemu oceniania. Podkreśla się w nich jawność ocen i systematyczność oceniania, klasyfikację śródroczną i ogólnoroczną, wymagania edukacyjne i skale ocen. W tym ostatnim przypadku albo stosuje się taksonomię celów ABC i poziomy wymagań według B. Niemierki i przyporządkowane im oceny według przyjętej skali ocen, albo przyporządkowaną ocenom punktację według ogólnie obowiązujących zasad.

Niektóre wewnątrzszkolne systemy oceniania zawierają przewodnik dla ucznia, który zawiera opis ocen częściowych, niezbędnych do zaliczenia, łącznych, semestralnych i końcoworocznych oraz instrukcję dla uczniów, jak te oceny wyliczać. Bardzo istotna jest informacja o średniej ocen częściowych i semestralnych, dotyczących trzech działów:

- 1) sprawdziany,
- 2) różne formy aktywności na lekcjach,
- 3) projekty (tylko wtedy, jeśli były realizowane).

Wśród zasad wymienionych w wewnątrzszkolnych systemach oceniania pojawiają się takie, jak:

- uczniowie dobrze znają kryteria oceniania,
- ocenianie uczniów odbywa się systematycznie,
- obowiązuje jednolity tryb wystawiania ocen semestralnych (rocznych),
- jednolite ustalenia dotyczące prac pisemnych. Systemy zawierają ustalone przez nauczycieli danego przedmiotu ogólne kryteria stopni szkolnych.

Szkolne systemy oceniania zawierają zwykle „Karty oceny” dla poszczególnych uczniów z rubrykami: „oceniano” (zawsze, b. często, często, rzadko, nigdy; zalecenia i uwagi) w kategorii zachowań ucznia oraz w kategorii: posługiwanie się zdobytymi wiadomościami i umie-

<sup>10</sup> Tamże.

jętnościami (bardzo dobry, dobry, wystarczający, słaby, niewystarczający; zalecenia i uwagi). „Karta” zawiera również wyniki sprawdzianów i odpowiedzi, gdzie wpisuje się oceny (punkty), formę oraz uwagi. Na końcu — sugestie, refleksje, uwagi i zalecenia nauczyciela. Inne systemy zawierają „Karty obserwacji ucznia”, które dostarczają informacji o tym, że... Tutaj wymienione są zaobserwowane cechy ucznia dotyczące m.in. stylu uczenia się, samodzielności, postawy twórczej, współdziałania w zespole, zainteresowań i cech charakteru.

Z tych kilku przykładów wewnątrzszkolnych systemów oceniania wynika, iż elementy teorii pomiaru dydaktycznego wg B. Niemierki znajdują swoje odzwierciedlenie. Pomiar dydaktyczny jednak jako pojęcie w tych systemach nie występuje. Nauczyciele nie posługują się nim. Występują jednak testy, które są przecież narzędziami pomiaru dydaktycznego. Można więc stwierdzić, że pomiar dydaktyczny głównie za pomocą testów nauczycielskich jest uwzględniany w proponowanych systemach. Obok niego jednak rady pedagogiczne w szkołach na różnych etapach edukacji proponują wiele innych metod w zależności od badanych form aktywności ucznia i jego cech osobowych. W efekcie końcowym ocenianie ucznia ma doprowadzić do jego samooceny (pojawiają się „Karty samooceny ucznia”). Z wewnątrzszkolnych systemów oceniania wynikają funkcje oceniania, priorytet ma funkcja motywująca ucznia do nauki, do pracy nad własnym rozwojem.

Wróćmy do myśli, że wewnątrzszkolne systemy oceniania na różnych etapach edukacji szkolnej są niepowtarzalne, uwzględniające specyfikę szkoły i jej klientów — są studiami przypadków. Pragnę w tym miejscu zatrzymać się jeszcze na ocenianiu uczniów klas I–III — na pierwszym etapie edukacji szkolnej. Na tym etapie funkcjonują „gotowe” wzory rocznej oceny opisowej, gdzie uwzględnia się:

- a) rozwój poznawczy, a w nim mówienie i słuchanie; czytanie i pisanie; umiejętności matematyczne; umiejętności przyrodniczo-geograficzne;
- b) rozwój artystyczny;
- c) rozwój fizyczny;
- d) rozwój społeczno-emocjonalny.

Rozpatrując kolejne elementy końcoworocznej oceny opisowej warto zastanowić się nad metodami diagnozowania przez nauczyciela osiągnięć uczniów w ramach tych wzorów.

Nauczyciel stosuje tutaj — biorąc pod uwagę każde dziecko w swojej klasie — niepowtarzalne studium przypadku, oparte głównie na obserwacji, analizie prac dzieci, rozmowie oraz różnego rodzaju testach nauczycielskich lub testach standaryzowanych, dotyczących głównie umiejętności matematycznych, czytania i pisania.

Pomiar dydaktyczny, jako metoda diagnozowania osiągnięć uczniów, efektywności pracy nauczyciela, jakości pracy szkoły w tym zakresie, ma więc ograniczony zasięg (zastosowanie). Nie można bowiem za pomocą tego narzędzia diagnozować kompetencji uczniów w zakresie mówienia i słuchania oraz efektywności pracy nauczyciela. Ocenianie wewnętrzne odbywa się tutaj głównie za pomocą metod jakościowych, a nie ilościowych, do jakich należy pomiar dydaktyczny. Metody jakościowe umożliwiają ocenianie całego procesu uczenia się w zakresie mówienia i słuchania wraz z jego — a może przede wszystkim — psychologicznym kontekstem; pozwalają śledzić postępy ucznia, systematyczny wzrost jego kompetencji (to ideał, do którego dążymy) lub zdobywania kompetencji w tym zakresie, z mniejszym lub większym trudem. Metody te sprzyjają również ewaluacji pracy uczniów i nauczyciela oraz monitorowaniu osiągnięć szkolnych.

Każda dobrze przeprowadzona ewaluacja i monitoring są metodami doskonalenia edukacji systemu/procesu dydaktyczno-wychowawczego czy też „źródłem profesjonalnego doskonalenia nauczyciela” (jeśli dotyczą lekcji szkolnych).

Monitorowanie jest procesem „towarzyszącym” jakości kształcenia, metodą doskonalenia edukacji, doskonaleniem systemu oceniania — to szerokie rozumienie tego pojęcia<sup>11</sup>. W węższym rozumieniu monitoring definiowany jest jako element w procesie ewaluacji, jako rodzaj rejestracji danych.

Ewaluacja i wspierający ją monitoring jest zawsze sposobem uporządkowanego zdobywania i gromadzenia wiedzy. Społeczne funkcje tych czynności same w sobie tworzą złożony proces społeczny. W odniesieniu do ewaluacji edukacyjnej wprowadza się definicję określającą ją jako „systematyczne badanie wartości” lub zalet jakiegoś obiektu. Badanie wartości nie jest możliwe bez poważnej refleksji nad wartościami. Właściwy monitoring w edukacji, rozumiany jako śledzenie i rejestrowanie zmian pewnych wielkości (tutaj: osiągnięć szkolnych), zawierający ideę systematycznego, ciągłego badania określonych cech, zawsze towarzyszy ewaluacji ze względu na jej cechę, zwaną procesualnością i dynamizmem społecznego konstruowania<sup>12</sup>.

Narzędziem monitoringu stosowanym jednak najczęściej jest pomiar dydaktyczny, który można zdefiniować jako przekładanie za pomocą testów dydaktycznych poziomu osiągnięć szkolnych na wyniki liczbowe.

Wykorzystanie pomiaru dydaktycznego jako narzędzia monitoringu służy analizie błędów popełnianych przez uczniów, która może być pouczająca dla nauczycieli w procesie doskonalenia systemu/procesu ewaluacyjnego. W związku z tym, że przedmiotem monitoringu nie jest uczeń, lecz cała grupa, a nawet system szkolny — wyniki uzyskiwane przez uczniów w teście nigdy nie są analizowane indywidualnie, a zawsze są sumowane i rozpatrywane dla większej grupy. Dane uzyskiwane dzięki pomiarowi dydaktycznemu nie są więc analizowane na poziomie jednostek, jeśli chodzi o testy konstruowane do potrzeb monitoringu<sup>13</sup>.

Monitorowanie to przyjęty przez nauczyciela indywidualny system ciągłego obserwowania osiągniętej jakości pracy edukacyjnej z zastosowaniem zaakceptowanych przez niego technik i narzędzi obserwacji, które dają wymierne korzyści efektywnościowe<sup>14</sup>.

Pomiar dydaktyczny stosowany jako zjawisko pojedyncze w celu dokonania diagnozy opanowania jakiejś partii materiału nie sprzyja refleksji, można nawet powiedzieć, że nie ma tu na nią miejsca. Pomiar dydaktyczny zaś stwarza jako metoda monitoringu możliwości głębszej refleksji zarówno w działaniu (tzw. „myślenie w biegu”), jak i nad działaniem.

Ocenianie zewnętrzne ma podsumowywać etap kształcenia, zapewniać lepszą jakość edukacji, ułatwiać porównywalność świadectw szkolnych. Egzaminują mają podsumowywać

<sup>11</sup> Por. R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko, *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji*, Warszawa 1997.

<sup>12</sup> L. Korporowicz, *Ewaluacja w demokracji*, [w:] B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna*, Legnica 1999, s. 174, 175. Por. B. Sitarska, *Ewaluacja a jakość kształcenia*, [w:] B. Sitarska (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej — moda czy konieczność?*, materiały pokonferencyjne, Siedlce 2000, s. 23–29.

<sup>13</sup> R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko, op. cit.

<sup>14</sup> R. Wroński, *Ewaluacja lekcji źródłem profesjonalnego doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Diagnoza edukacyjna*, op. cit., s. 200–208.

realizację zadań każdego cyklu kształcenia, co powinno wpływać na poprawę jakości edukacji. Dany typ szkoły ma być nie tylko przygotowaniem do następnego cyklu kształcenia, ale i do życia<sup>15</sup>. I tak po szkole podstawowej egzamin jest sprawdzianem wiedzy i umiejętności, po gimnazjum — egzaminem preorientującym, po liceum profilowanym — egzaminem maturalnym, po dwuletniej szkole zawodowej — egzaminem zawodowym, a w policealnej szkole zawodowej można uzyskać różne formy potwierdzenia kwalifikacji zawodowych w zależności od konkretnej szkoły.

Wprowadzenie systemu sprawdzianów i egzaminów ma na celu — zdaniem MEN — uzyskanie większej drożności ustroju szkolnego, porównywalności świadectw oraz nadanie egzaminom funkcji diagnostycznej i preorientującej.

Ocenianie zewnętrzne ma również na celu diagnozowanie osiągnięć edukacyjnych i braków uczniów, ułatwienie oceny oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli w poszczególnych szkołach. Ponadto szkoły uzyskają potwierdzenie (lub nie) słuszności wybranej przez nie drogi kształcenia oraz informacje zwrotne o jakości stosowanych programów zajęć szkolnych.

I tak sprawdzian po 6-letniej szkole podstawowej powinien dostarczyć dzieciom, rodzicom i szkołom możliwie pełnej informacji o poziomie osiągnięć uczniów. Nie będzie miał charakteru selekcyjnego. Będzie polegał na określeniu — w formie punktowej lub opisowej — na jakim poziomie uczeń osiągnął kompetencje określone w *Podstawie programowej*.

Sprawdziany będą oceniane przez komisje zewnętrzne, a ich wyniki przekazywane macierzystym szkołom oraz gimnazjom, do których przejdą uczniowie. Szkoły podstawowe — zdaniem MEN — uzyskają dzięki temu zwrotne informacje o efektywności stosowanych działań edukacyjnych, a gimnazja będą mogły od razu podjąć stosowne formy pracy z uczniami z brakami lub szczególnie uzdolnionymi.

Sprawdzian preorientujący po trzyletnim gimnazjum oprócz ustalenia poziomu wiedzy i umiejętności osiągniętych przez uczniów ma określić również ich predyspozycje; przyrost wiedzy i umiejętności podczas nauki w gimnazjum. Punktowy opis stopnia opanowania badanej wiedzy i umiejętności oraz charakterystyka predyspozycji będzie podstawą do starania się o przyjęcie do wybranej szkoły pogimnazjalnej. Zadaniem egzaminów preorientujących będzie dostarczenie informacji zwrotnej o jakości działań edukacyjnych podejmowanych w gimnazjum.

Podstawą egzaminu maturalnego staną się wymagania egzaminacyjne wyprowadzone z podstaw programowych. Podstawowym jego elementem ma być egzamin pisemny, przygotowany i oceniany przez regionalną komisję egzaminacyjną. Komisja ta będzie również nadzorowała przebieg i zaliczenie samodzielnej pracy rocznej, wykonywanej przez uczniów pod opieką nauczyciela. Będzie ona składnikiem egzaminu z wybranego przedmiotu. Egzaminy ustne przygotowywać i przeprowadzać będzie szkoła macierzysta pod nadzorem regionalnej komisji egzaminacyjnej. Wymagania egzaminacyjne opracowuje Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Program „Nowa Matura” obejmuje prace pilotażowe, zmierzające do:

<sup>15</sup> *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1999, s. 10.

- oceny opracowania określonych umiejętności i wiedzy, uzyskanych w trakcie kształcenia ogólnego, opartej na powszechnie znanych, porównywalnych kryteriach oceny;
- stosowania porównywalnych (jednolitych) wymagań egzaminacyjnych, ogłoszonych uczniom i nauczycielom wcześniej za pośrednictwem informatorów, materiałów egzaminacyjnych itp.;
- oceniania (przynajmniej części egzaminów) przez zespoły egzaminatorów niezależnych od szkoły;
- zapewnienia ekwiwalencji świadectw maturalnych na terenie Polski i Europy;
- nabycie — po uzyskaniu matury — praw do ubiegania się o przyjęcie na wyższe uczelnie bez egzaminu wstępnego<sup>16</sup>.

Jeśli chodzi o ostatni punkt, nie jest on taki oczywisty. Uczelnie już w tym roku pracują bowiem nad koncepcjami przyjęć studentów na różne kierunki studiów po zdaniu „Nowej Matury”. Już na podstawie prac wstępnych można się zorientować, że nie wszędzie i nie w przypadku wszystkich kierunków studiów będzie to takie jednoznaczne.

Państwowy egzamin zawodowy, organizowany dla pogimnazjalnych dwuletnich szkół zawodowych, przeprowadzony przez regionalną komisję egzaminacyjną, będzie miał na celu sprawdzenie, czy absolwent posiadał umiejętności określone w podstawach programowych dla danego zawodu. W przyszłości podstawę egzaminu zawodowego będą stanowiły standardy kwalifikacji zawodowych, ustalane przy współpracy organizacji pracodawców i pracobiorców. Zewnętrzne egzaminy zawodowe będą również organizowane dla absolwentów szkół policealnych, zgodnie ze standardami danego zawodu.

Analizując propozycje sprawdzianów zgodnych ze standardami wymagań na różnych etapach edukacji szkolnej dzieci i młodzieży, można stwierdzić, że oparte są one głównie na różnorodnie skonstruowanych testach. Na przykład „Sprawdzian na 2002 rok” kończący szkołę podstawową zawiera pytania dotyczące czytania, pisanie, rozumowania, korzystania z informacji; obejmuje wykorzystanie wiedzy w praktyce i standardy wymagań z objaśnieniami dla ucznia oraz dodatkową informację o sprawdzianie na zakończenie szkoły podstawowej. Proponuje się uczniom testy badające kompetencje uczniów poszczególnych klas gimnazjum w ramach bloków przedmiotowych, testy maturalne, a nawet testy dla 6-latków, 7–8-latków itd. (*Mały Leonardo*, Wałbrzych 1999).

Sprawdziany i testy, przeprowadzone na zakończenie poszczególnych etapów edukacji szkolnej, świadczyłyby o zastosowaniu teorii pomiaru dydaktycznego w trakcie ich konstruowania, wszak testy kojarzą się z pomiarem, są jego narzędziami. Zaletą tych propozycji jest wielka różnorodność zadań w każdej z nich. Jest to korzyść dla uczniów, rodziców oraz nauczycieli. Zauważa się przewagę zadań otwartych, co wydaje się być zjawiskiem pozytywnym, ponieważ zadania zamknięte budzą wiele kontrowersji, a nauczyciele często zadają sobie pytania, czy tego typu zadania nadają się do diagnozowania procesów edukacyjnych? Zakres ich przydatności w edukacji musi być wciąż na nowo sprawdzany i uzasadniany<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> Tamże, s. 50–54, oraz *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*, Warszawa 2000, s. 22, 25.

<sup>17</sup> Zob. B. Niemierko, *Czy zadania wyboru wielokrotnego nadają się do diagnozowania procesów edukacji?*, [w:] B. Niemierko, J. Mulawa (red.), *Diagnoza edukacyjna. Zadania wyboru wielokrotnego*, Wałbrzych 2000, s. 7.

Warto podkreślić, że „aby dokonać diagnozy osiągnięć uczniów, musimy dysponować strukturalnym modelem teoretycznym oraz zadowalająco trafnymi miarami poszczególnych kategorii osiągnięć, jakie ten model obejmuje”. Jeszcze do niedawna „królowały” w Polsce podziały na przedmioty, ale obecnie, w wyniku upowszechniania *Standardów wymagań egzaminacyjnych*, coraz większą rolę odrywają podziały ogólnokompetencyjne. Minimalnym warunkiem odróżnienia poszczególnych kategorii osiągnięć jest odpowiednia rzetelność ich podmiotu<sup>18</sup>.

Analizując sprawdziany kompetencji uczniów na różnych etapach ich edukacji pod tym kątem można uznać je za efektywne i atrakcyjne dla klientów szkoły (uczniów, ich rodziców, nauczycieli).

## ZAKOŃCZENIE

Analiza zarówno wewnątrzszkolnych systemów oceniania, jak i oceniania zewnętrznego wskazuje na proces jednolitego oceniania. Ocenianie wewnątrzszkolne, które najczęściej opiera się na teorii pomiaru dydaktycznego, przechodzi naturalnie w ocenianie zewnętrzne, oparte również głównie na testach. Zasadnicza różnica tkwi w egzaminatorach (wewnętrznych i zewnętrznych).

Systematycznie prowadzony pomiar dydaktyczny w ciągu całej edukacji szkolnej jednostki staje się: metodą diagnozowania edukacyjnego (kiedy celem jest diagnozowanie/rozpoznawanie osiągnięć szkolnych uczniów w postaci badania ich kompetencji) wraz z testami ustandaryzowanymi jako narzędziami pomiaru, metodą monitoringu, gdy w ramach wewnątrzszkolnego systemu oceniania śledzimy i rejestrujemy zmiany w uczniach w celu jego polepszenia; doskonalenia systemu/procesu wychowawczo-dydaktycznego, pracy nauczyciela i kompetencji uczniów, oraz metodą ewaluacji (obok innych metod), gdy chodzi nam o wartościowanie osiągnięć kompetencyjnych uczniów i refleksje o naszym (tj. nauczycieli) działaniu.

Ocenianie zewnętrzne za pomocą testów jest kontynuacją oceniania wewnątrzszkolnego. Klienci szkoły muszą „czuć” holistyczne ujęcie systemu oceniania w ciągu edukacji szkolnej.

Niepokój może jednak budzić motywacja uczniów do nauki. Jak kształtować w uczniach wewnętrzną motywację do nauki (jest to najwyższy cel pracy nauczyciela i rodziców), skoro chodzi tak naprawdę o to, aby „zaliczyć” testy na zakończenie edukacji szkolnej. Są one zresztą ogólnodostępne.

Czy zaproponowany obecnie model edukacji szkolnej wraz z systemami oceniania ma szansę rozwijać, a jeśli tak, to w jakim zakresie, potrzeby poznawcze uczniów, ich zdolności, uzdolnienia; kreatywność, a także motywację i aspiracje? Jak wpłynie na style uczenia się uczniów? Czy jedna z myśli przewodnich reformy systemu edukacji: „szkoła blisko życia, a wiedza użytkowa” nie poprowadzi nas w złym kierunku? Przekroczyć granicę tutaj wcale nietrudno.

<sup>18</sup> Tamże, s. 9.

I wreszcie — jaka będzie jakość usług edukacyjnych, skoro głównie myślimy o tym, aby utrzymać się na rynku? Czy w ten sposób mamy szansę stawać się powoli społeczeństwem informacyjnym<sup>19</sup>, społeczeństwem opartym na wiedzy, gdzie narodowym priorytetem staje się edukacja i jej jakość rozumiana jako dążenie do doskonałości?

---

<sup>19</sup> Zob. K. Denek, *Edukacja cywilizacji informacyjnej*, op. cit., oraz K. Wenta, *Edukacja informacyjna w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, [w:] K. Wenta (red.), *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, Szczecin 2000.