

ROLA NAUCZYCIELA W SYSTEMIE OCENIANIA ZEWNETRZNEGO

Autorka analizuje rolę nauczycieli w systemie egzaminowania zewnętrznego. Twierdzi, że bez ich zaangażowania i wiedzy nie da się zapewnić egzaminom dobrej jakości. Natomiast praca przygotowanych i świadomych nauczycieli może odegrać kluczową rolę w zapewnieniu spójności między obydwoma systemami oceniania, a tym samym zdecydować o większym zaufaniu do diagnostycznej funkcji egzaminów zewnętrznych.

Egzaminy zewnętrzne podlegają wielu analizom i różnorodnym ocenom. Często dyskutuje się na temat ich efektu zwrotnego. Na ogół wskazuje się na ogromny wpływ egzaminowania na życie szkoły, A. J. Nitko pisze „Doniosłość egzaminów dyplomowych i selekcyjnych dla ucznia czyni z nich potężne narzędzie oddziaływania na to, co robią nauczyciele w klasie szkolnej”¹. Podobnego efektu spodziewano się niemal natychmiast po ogłoszeniu Rozporządzenia MEN z dn. 19 kwietnia 1999 r. w *sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*. Częściej wskazywano jednak wpływ negatywny, a głównie obawiano się, że spowoduje ono uczenie pod egzamin.

W praktyce okazało się jednak, że przez długi okres czasu, już po opublikowaniu standardów, a nawet informatorów, treści tych dokumentów pozostawały w większości szkół mało znane, a tym samym nie mogły odgrywać zasadniczego znaczenia w procesie dydaktycznym. Wynikało z tego, że efekt zwrotny wdrażanego systemu jest bardzo słaby, jeśli nie zostają do niego czynnie włączeni nauczyciele.

Potwierdziły to kolejne grupy nauczycieli zgłaszające się na kursy dla kandydatów na egzaminatorów. Zapisy podstawy programowej oraz treść standardów były dla nich niezrozumiałe, mimo że przed pierwszymi zajęciami uczestnicy kursów byli zobowiązani zapoznać się z treścią tych materiałów.

Oczywiście, jeśli nie znali dobrze zapisów standardów, trudno się spodziewać, że czynili z nich integralny element kształcenia, i że umieli je traktować jako cele edukacyjne, którymi przecież powinny być, jeśli zakłada się trafność egzaminu. Trafność rozumianą jako dokładność, z jaką czynności wykonywane przez uczniów w toku egzaminu reprezentują ich aktualne osiągnięcia.

¹ A. J. Nitko, *Model egzaminów państwowych opartych na programie nauczania, sprawdzających i różnicujących, przeznaczonych do dyplomowania i selekcji uczniów*. (w:) *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk 1998, s. 83.

Można postawić dwie tezy:

1. Jeśli nie włączy się nauczycieli do całego systemu działań egzaminacyjnych i nie stworzy takiej sytuacji, w której poczują się odpowiedzialni za rzetelność pomiaru, nie osiągnie się nawet obiektywizmu sytuacji egzaminacyjnej.
2. Bez rozwijania kompetencji nauczycieli nie można spodziewać się efektu zwrotnego wyrażającego się umiejętnością włączania wymagań egzaminacyjnych w treść kształcenia, a tym samym trafności egzaminu.

Pierwszą tezę potwierdziła się w czasie ostatniej sesji egzaminacyjnej. Nauczyciele, którzy w perspektywie obawiali się oceny swojej pracy na podstawie wyników egzaminów uczniów, zapominali o swojej etyce i o tym, że są członkami zespołu nadzorującego, i przymykali oczy na nieuczciwe metody pracy uczniów.

Tezę drugą można udowodnić, gdy przeanalizuje się postawy i zachowania nauczycieli, którzy zostali integralnie włączeni do systemu, mianowicie nauczycieli - egzaminatorów.

W naszym województwie mamy przeszkolonych 1542 egzaminatorów gimnazjalnych, w tym 1101, którzy brali udział w sprawdzaniu prac po egzaminie w 2002 r.

Nauczyciele ci nie tylko uczestniczyli w wieloletnich zajęciach, ale także dobrowolnie poddali weryfikacji swój sposób oceniania. Z ankiet i rozmów z kandydatami na egzaminatorów wynikało, że zajęcia były trudne, a najtrudniejsze było praktyczne stosowanie schematów punktowania. Nierzadko podczas zajęć dały się słyszeć uwagi typu: „ja bym za to nie dał tylu punktów” lub „może ja rzeczywiście za dużo wymagam”, albo dajmy mu punkt, chyba dobrze myślał”. Naturalny subiektywizm w ocenianiu konfrontowany z często odmiennym zdaniem kolegów był dla większości prawdziwym odkryciem. Najtrudniejsze okazywało się uzgadnianie zakresu znaczeniowego pojęć pozornie oczywistych, zwłaszcza wśród humanistów. Najwyraźniej ujawniał się ten problem, gdy chodziło o rozumienie zapisów poszczególnych kryteriów do oceny zadań rozszerzonej odpowiedzi. Początkowe ćwiczenia pokazywały, że każdy ocenia co innego. W skrajnych przypadkach nawet czytelność pisma mogła stanowić podstawę do dyskwalifikacji pracy. Z czasem wspólne uzgodnienia dotyczące wskaźników spójności pracy, stosowności stylu, czy typów błędów potwierdzone podczas kolejnych ćwiczeń rekompensowały wysiłek i dawały poczucie pewności, że porównywalność w ocenianiu nawet zadań rozszerzonej odpowiedzi w określonych warunkach jest możliwa. Kursanci dostrzegali więc, że ocenianie kryterialne prowadzi do ograniczenia subiektywizmu i wyeliminowania takich sytuacji, w których pewien typ błędu decyduje o ocenie, a więc w konsekwencji także do przekłamanej informacji zwrotnej dla ucznia. Tam gdzie nie ma jasno sprecyzowanych kryteriów może pojawić się taki problem, że jeśli uczeń popełnia błędy językowe, które dla jego nauczyciela są najważniejsze, to mimo iż inne obszary jego pracy są dobre, może otrzymać komunikat, że nie umie pisać. Jest to taka informacja, która nie pozwala na eliminowanie trudności poprzez odpowiednio zaplanowane ćwiczenia. Praca z kryteriami zapewniała nauczycielom także pewne poczucie komfortu, że wypracowania ich uczniów nie będą oceniane przypadkowo. Uczestnicy kursu w ankietach ewaluacyjnych podkreślali także, że wykorzystują wiedzę zdobytą podczas kursu w swojej codziennej pracy. Doceniali przede wszystkim dokładne poznanie: koncepcji egzaminu – 98%, zasad oceniania kryterialnego wypracowań – 93%, zasad budowy zadań – 88%, typologii błędów językowych i sposoby ich oznaczania – 77%, umiejętność analizy zadań pod kątem badanych nimi umiejętności – 63%, wreszcie konstruowania zadań otwartych – 43%. (każdy ankietowany mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź). Kończąc kurs, nauczyciele wychodzili z przekonaniem, że potrafią teraz przeprowadzić lepiej diagnozę swoich uczniów i uwzględnić uzyskane dzięki niej informacje do planowania pracy.

Kurs niewątpliwie dał nauczycielom egzaminatorów dużo wiedzy, ale za naprawdę ważną lekcję mającą wpływ na ich proces dydaktyczny uznali udział w sprawdzaniu prac egzaminacyjnych po egzaminie próbnym. Egzaminatorzy pisali o dużym obciążeniu

i odpowiedzialności, wreszcie o zbyt małych w porównaniu z wysiłkiem wynagrodzeniu, ale także o ogromnym doświadczeniu, mającym w konsekwencji duże znaczenie w pracy z uczniem. Poza takimi korzyściami jak: docenienie zalet pracy w zespole interdyscyplinarnym, czy poznanie zasad efektywnej pracy w krótkim czasie, wskazywali przede wszystkim możliwość:

1. obserwacji typów błędów popełnianych przez uczniów w różnych rodzajach zadań,
2. porównywania poziomu prac uczniów z innymi środowisk i szkół,
3. oceniania rozwiązań z wykorzystaniem klucza i kryteriów, bez uwarunkowań personalnych.

Większość nauczycieli po tych doświadczeniach dostrzegła także konieczność stosowania określonych procedur podczas formułowania wymagań dla swoich uczniów, a zwłaszcza podczas konstruowania zadań. Świadomość tego, jak uczeń może opatrnie zrozumieć polecenie, jeśli nie odnosi się ono wprost do wiadomości zapisanych w notatce z lekcji, i jest sformułowane nieprecyzyjnie, wyraźnie przekonała uczestników kursu, że zasady budowania zadań stosowane w pomiarze dydaktycznym nie są wyłącznie zamachem na wolność i twórczość nauczyciela, ale są warunkiem niezbędnym w każdym rodzaju diagnozy edukacyjnej, tak wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Nauczyciele formułując, np. klucz odpowiedzi do skonstruowanego wcześniej przez siebie „bardzo ładnego” zadania, przekonywali się, np. że albo nie da się na nie udzielić jednoznacznej odpowiedzi, albo jeśli przyjmie się różnorodność zapisów, zadanie nie sprawdza tego, co założyli, albo co gorsza, w ogóle nie ma możliwości jego realizacji w określonym czasie.

Niewątpliwie takie doświadczenia to istotny wpływ oceniania zewnętrznego na ocenianie wewnątrzszkolne i ważny krok w kształtowaniu kultury oceniania. Przeniesienie pewnych zasad oceniania z egzaminów do codziennej praktyki nauczycielskiej, może wpłynąć także na to, że uczniowie nie będą się dziwić, iż warunkiem spełnienia wymagań postawionych w zadaniu jest po pierwsze dokładne zrozumienie polecenia, a po drugie udzielenie precyzyjnej odpowiedzi w zadanej formie, a nie jakiegokolwiek, wypełniającej miejsce w arkuszu.

Także ważnym efektem szkoleń i uczestniczenia w sprawdzaniu prac dla procesu kształcenia jest zdobyta świadomość dotycząca faktycznych wymagań opisanych w standardach egzaminacyjnych. Takie praktyczne zapoznanie się z ich treścią, umożliwia założenie ich na cele kształcenia, a następnie uwzględnienie w planie nauczania.

PODSUMOWANIE

Zawsze będzie można dyskutować z diagnostyczną funkcją egzaminu zewnętrznego, jeśli nie będzie on sprawdzał tego, co w szkole jest rzeczywiście przedmiotem kształcenia. Istnieje więc oczywiście konieczność doskonalenia zapisu standardów egzaminacyjnych, ale kluczem do uzyskania trafności egzaminów jest kształcenie na lekcjach sposób naturalny umiejętności zapisanych w standardach i ocenianie poziomu ich opanowania na bieżąco. Nie będą miały wtedy racji bytu obawy, że ocenianie zewnętrzne istnieje poza procesem kształcenia i jest rozbieżne z ocenianiem wewnątrzszkolnym. Nikt jak dotąd nie podważał przecież celowości kształcenia umiejętności zapisanych w standardach, więc jeśli mogłyby one stać się rzeczywiście integralną częścią pracy szkoły, nie trzeba by obawiać się perspektywy ich sprawdzania.

Do osiągnięcia tego celu niezbędni jest rola nauczyciele. Zatem żaden zewnętrzny system egzaminowania nie zafunkcjonuje prawidłowo, jeśli nie zyska pełnej akceptacji i zrozumienia. Dlatego tak ważne jest, aby dokumenty decydujące o kształcie systemu edukacji nie powstawały w oderwaniu od środowiska nauczycielskiego, aby zyskiwały akceptację na drodze dyskusji społecznej i prac wielu zainteresowanych środowisk. Nic przecież nie bu-

dzi tak głośnego sprzeciwu, jak fakt narzucania z góry określonych zasad. Opór pojawia się jako naturalna reakcja, a wyrażać się może np. odrzuceniem, ignorancją lub cichym przemilczaniem problemu. Nauczyciele muszą mieć dostęp do informacji, możliwości kształcenia i weryfikowania swojej wiedzy w konkretnych warunkach, muszą mieć świadomość, że współtworzą pewną rzeczywistość, gdyż w innym przypadku nigdy nie wezmą za nią odpowiedzialności.

Elżbieta Modrzewska