

Piotr Maciej Skorupiński
Warszawa

TRAFNOŚĆ INTERPRETACJI WYNIKÓW EGZAMINU GIMNAZJALNEGO W REKRUTACJI KANDYDATÓW DO PUBLICZNEJ SZKOŁY PONADGIMNAZJALNEJ

Autor zajął się analizą trafności wykorzystania wyników egzaminu gimnazjalnego w rekrutacji do renomowanego liceum. Owocem przeprowadzonej analizy jest wniosek, że zastosowanie zmienionej (50%-50%) w stosunku do zamierzonej (100% wyników egzaminu) zasady rekrutacji powoduje inne uszeregowanie kandydatów i co za tym idzie – inne społeczne konsekwencje rekrutacji.

„Zawiedliśmy,
nie powstrzymując zasadniczo niewłaściwego
użytkowania standaryzowanych testów osiągnięć [...].
A co najgorsze, pozwoliliśmy, na ich stosowanie wobec
dzieci, które przecież mieliśmy edukować.”¹

W. James Popham

W zapomnianym dzisiaj – acz niezmiernie interesującym – studium pt. *Opracowanie zestawu testów do prognozy powodzenia w podoficerskich szkołach Milicji Obywatelskiej*² Mieczysław Choynowski, omawiając problematykę walidacji testów selekcyjnych, przywołuje³ kontrowersyjne stwierdzenie Roberta L. Thorndike’a z jego nie przełożonej do tej pory na język polski pracy z roku 1949 pt. *Personnel selection. Test and measurement techniques*⁴. Thorndike w rozdziale poświęconym estymacji trafności testu pisze: „Program rekrutacji, który nie uwzględni empirycznego porównania efektów zastosowania procedur selekcyjnych z kryteriami powodzenia w wykonywaniu określonej pracy, jest w najlepszym razie statyczny i niesprawdzony. W najgorszym wypadku może być pierwszą wodą szarlatanerią”⁵.

Nieprzyjemny wydzźwięk tej oceny należałoby zapewne stonować i mówić chociażby o prestidigitatorstwie czy sztukaterii – jesteśmy przecież pod wrażeniem dyskursu i rekwizytów psychometrii stosowanej w oświacie, zapominając przy tym o tych, którzy borykają się z konsekwencjami testowania i interpretacji jego wyników.

Problem konsekwencji stosowania metody testów umysłowych podzielił - w ostatnim dziesięcioleciu ubiegłego stulecia - środowiska parające się pomiarem edukacyjnym. Echa tej dyskusji, zogniskowanej na tym właśnie aspekcie ewoluującego pojęcia trafności teoretycznej, pojawiły się również w polskiej kulturze oświatowej przede wszystkim dzięki pracom B.

¹ W. J. Popham, *The truth about testing. An educator's call to action*, Alexandria 2001, s. 13.

² M. Choynowski, *Opracowanie zestawu testów do prognozy powodzenia w podoficerskich szkołach Milicji Obywatelskiej*, Wrocław 1966.

³ Tamże, s. 111-112.

⁴ R. L. Thorndike, *Personnel selection. Test and measurement techniques*, New York 1949.

⁵ Tamże, s. 119.

Niemierki⁶. Nie były jednakże jak do tej pory na tyle silne, aby spowodować zmiany w standardowych sposobach przygotowywania i użytkowania testów edukacyjnych.

Niniejsze studium, ześrodkowane właśnie na tej ostatniej kwestii, nie jest zamknięte w perspektywie, na którą otwiera wybrany schemat badawczy. Obejmując bowiem jedynie pewien przypadek funkcjonowania wyników egzaminu doniosłego⁷ w selekcji kandydatów do szkoły średniej, rozgrywa się jednocześnie w granicach określonej filozofii nauki, zgodnie z którą zdanie opisujące stan rzeczy jest „sprawdzalne wtedy, gdy jest (w zasadzie) obalalne”⁸. Kluczowym stwierdzeniem towarzyszącym przedstawionym poniżej rozważaniom jest teza, którą wstępnie można sformułować następująco: **dotychczasowe użytkowanie wyników tegorocznego egzaminu gimnazjalnego jest czynnością decyzyjną o niesprawdzonym stopniu trafności teoretycznej**. W tradycyjnym podejściu do problematyki trafności konstatacja powyższa zamknęłaby się – na przykład - w takiej formule, jak: testy gimnazjalne, wykorzystane w rekrutacji do publicznych szkół średnich, to narzędzia o nieokreślonej trafności – i kryterialnej, i – co wynika z powyższego – teoretycznej. W tym studium jednakże przyjęte zostało stanowisko – ugruntowane w teorii pomiaru edukacyjnego przynajmniej od lat 80-tych ubiegłego wieku⁹ - iż trafność jest raczej cechą interpretacji wyników sprawdzania osiągnięć uczniów i działań z nimi związanych¹⁰ niż właściwością samego testu.

Akceptacja takiego punktu widzenia problematyki trafności nie pociąga za sobą konsekwencji w postaci pozostawienia wyników testowania samym sobie, czy raczej użytkownikom testu (na przykład administracji oświatowej) do nieograniczonej dyspozycji. Podstawową funkcją walidacji testu jest bowiem gromadzenie i porządkowanie danych i argumentów, liczących się w dyskusji na temat proponowanej interpretacji i założonego wykorzystania wyników testowania¹¹, z których przecież wyciągane być mogą różne nie tylko wnioski, lecz także społecznie doniosłe konsekwencje.

W tym studium przedmiotem oglądu stały się właśnie owe konsekwencje, wiążące się z odmiennymi sposobami użycia wyników tegorocznego egzaminu gimnazjalnego. Ta różnorodność wpisana została w architekturę zmienionego w lutym 2002 roku zapisu § 8 ust. 4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2001 roku¹², regulującego materię przyjmowania uczniów do szkół publicznych. Przypomnijmy obowiązujące brzmienie przywołanego zapisu: „Liczba punktów możliwych do uzyskania za wyniki egzaminu, o którym mowa w ust. 1 pkt 3, powinna być równa liczbie punktów możliwych do uzyskania za oceny z zajęć edukacyjnych i inne osiągnięcia ucznia”, wymieniane na świadectwie ukończenia gimnazjum i uwzględniane w procesie rekrutacji zgodnie z kryteriami sprecyzowanymi w statucie szkoły ponadgimnazjalnej. Egzamin, „o którym mowa w ust. 1 pkt 3”, to tzw. egzamin gimnazjalny, przeprowadzony po raz pierwszy w dniach 14 i 15 maja 2002 roku, na mocy ustawy o systemie oświaty¹³ i w trybie uregulowanym w Rozporządzeniu Ministra

⁶ Por. między innymi: B. Niemierko, *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, [w:] *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, pod red. B. Niemierki i M. K. Szmigel, Kraków 2001, s. 16.

⁷ Por. tamże, s. 13.

⁸ K. R. Popper, *Nauka: problemy, cele, odpowiedzialność*, [w:] K. R. Popper, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, Warszawa 1997, s. 102. Por. K. R. Popper, *Trzy poglądy na wiedzę ludzką*, [w:] K. R. Popper, *Droga do wiedzy. Domysły i refutacje*, Warszawa 1999, s. 202.

⁹ Por. W. J. Popham, *Consequential validity: right concern – wrong concept*, [w:] “Educational Measurement: Issues and Practice”, 1997 Nr 2, s. 10.

¹⁰ Por. S. Messick, *Validity*, [w:] *Educational measurement*, IIIrd ed., pod red. R. L. Linna, New York 1989, s. 13.

¹¹ Por. tamże, s. 32.

¹² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych przedszkoli i szkół oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych* (Dz. U. z 2001 r. Nr 97, poz. 1054 i z 2002 r. Nr 14, poz. 131).

¹³ Por. art. 9 ust. 1 pkt 2 i art. 9c ust. 2 Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943, z 1998 r. Nr 117, poz. 759

Edukacji Narodowej z 21 marca 2001 roku w sprawie oceniania¹⁴, zgodnie z którymi składał się on z dwóch części, obejmujących umiejętności i wiadomości z zakresu przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych i punktowanych od 0 do 50 punktów.

Na wspomnianą wyżej różnorodność, wynikającą już z pierwotnego (z 27 sierpnia 2001 roku) sformułowania cytowanego wyżej zapisu – w brzmieniu: „Liczba punktów możliwych do uzyskania za wyniki egzaminu [...] nie może być większa niż liczba punktów możliwych do uzyskania za oceny z zajęć edukacyjnych i inne osiągnięcia ucznia”, składać się mogą rozmaite konkretyzacje powodujące zróżnicowane skutki, na przykład odmienne klasowe i szkolne mikrosystemy społeczne, stanowiące rezultat wyboru określonych zajęć edukacyjnych jako drugiego – obok wyniku egzaminu – kryterium rekrutacyjnego. Ten przywołany przykładowy rezultat nie tylko wspomnianego wyboru, do którego prawo zostało zagwarantowane w § 8 ust. 1 pkt 1 cytowanego rozporządzenia, lecz także możliwości przyjęcia przez szkoły ponadgimnazjalne rozmaitych algorytmów przekształcających stopnie ze świadectwa gimnazjalnego w punkty skrutowane (§ 8 ust. 1 pkt 2) wyeksponowany zostanie w następujących poniżej partiach niniejszego studium.

Aby rozważaniom na temat trafności (interpretacji) testu dodać należytej empirycznej pikanterii, zastosowano metodę analizy dokumentów podczas obserwacji uczestniczącej¹⁵, której przedmiotem stało się funkcjonowanie wyników egzaminu gimnazjalnego w procesie rekrutacji, który miał miejsce w przypadku jednego z renomowanych warszawskich liceów ogólnokształcących, szkoły liczącej 842 uczniów na początku roku szkolnego 2001/2002 i oferującej - 1491 kandydatom - 288 miejsc w klasach pierwszych w roku 2002/2003. W dniach od 21 czerwca do 5 lipca bieżącego roku – dzięki zaangażowaniu kilku nauczycieli zatrudnionych w szkole i wykonujących w tym czasie prace pomocnicze (na przykład przyjmowanie – najpierw kopii, a potem oryginałów - świadectw ubiegających się o miejsce w tym liceum) względem zadań szkolnej komisji rekrutacyjno-kwalifikacyjnej – zgromadzono dane stanowiące podstawę dalszych analiz.

Zgodnie z podanym do publicznej wiadomości w dniu 15 marca 2001 roku *Regulaminem rekrutacji uczniów do klas pierwszych [...] liceum ogólnokształcącego im. [...] w roku szkolnym 2002/2003*¹⁶ każdemu punktowi składającemu się na sumę obu wyników surowych testów sprawdzonych przez zewnętrznych egzaminatorów odpowiadał jeden punkt skrutowany. Jednocześnie ubiegający się o miejsce w szkole mógł uzyskać od 20 do 100 punktów skrutowanych za wymienione na świadectwie gimnazjalnym oceny z ośmiu określonych w *Regulaminie* zajęć edukacyjnych (od 20 do 84 pkt) i inne poświadczane odpowiednimi dokumentami osiągnięcia (od 0 do 16 pkt), na przykład edukacyjne czy sportowe. W wyniku zastosowania tak pokrótce scharakteryzowanego algorytmu szkolna komisja rekrutacyjno-kwalifikacyjna ustaliła wstępne listy zakwalifikowanych do szkoły kandydatów, które ogłosiła w dniu 28 czerwca tego roku.

Analiza zasygnalizowanych wyżej danych, wśród których znalazło się 1315 zestawów liczb odpowiadających wynikom egzaminu gimnazjalnego i stopniom - głównie - z trzech przedmiotów szkolnych, poprowadzona została w celu odpowiedzi na pytanie o to, czy układ nazwisk na tych listach byłby taki sam, gdyby za podstawę decyzji komisji służyły jedynie wyniki egzaminu gimnazjalnego, a zatem gdyby tryb rekrutacji odzwierciedlał zamierzenia

i Nr 162, poz. 1126, z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239, Nr 48, poz. 550, Nr 104, poz. 1104, Nr 120, poz. 1268 i Nr 122, poz. 1320, z 2001 r. Nr 111, poz. 1194 i Nr 144, poz. 1615 oraz z 2002 r. Nr 41, poz. 362).

¹⁴ Por. § 27-38 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2001 r. Nr 29, poz. 323 i Nr 128, poz. 1419, z 2002 r. Nr 46, poz. 431 i poz. 433).

¹⁵ Por. K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 112.

¹⁶ *Regulamin rekrutacji uczniów do klas pierwszych [...] liceum ogólnokształcącego im. [...] w roku szkolnym 2002/2003*, [b.m.] [b.r.] (maszyn.).

przedstawione w projektach reformy systemu oświaty¹⁷ z drugiej połowy lat 90-tych ubiegłego stulecia. Innymi słowy: czy realizacja koncepcji ujętej w cytowanym wcześniej znowelizowanym ustępie ministerialnego rozporządzenia pociągnęła za sobą poważne konsekwencje społeczne w postaci zmiany składu społeczności uczniowskiej danej szkoły, a także – na przykład - zmiany „autobiograficznej definicji tożsamości przez samych uczniów w rezultacie [...] znalezienia się w określonej ścieżce edukacyjnej”¹⁸, również tej wykluczającej?

Wydawać by się mogło, że wspomniany układ ulegałby tym poważniejszym przekształceniom, im zachodziłaby mniejsza zgodność pomiędzy wynikami egzaminu gimnazjalnego a stopniami wystawionymi w ostatniej klasie gimnazjum w klasyfikacji końcoworocznej. W krańcowym przypadku mielibyśmy do czynienia z dwoma różnymi mikrosystemami: tym, którego elementy zostałyby wyselekcjonowane na podstawie egzaminu, i innym – kształtującym się w konsekwencji „zestawienia rezultatów egzaminu z ocenami szkolnymi”¹⁹.

Relacja pomiędzy surowymi wynikami egzaminu gimnazjalnego a stopniami ze świadectwa gimnazjalnego dla całej populacji absolwentów szkół ponadpodstawowych nowego typu nie została do tej pory rozpoznana. O ile mi wiadomo, nie zostały również zaplanowane w budżetach odpowiednich instytucji żadne kroki w celu jej określenia na podstawie reprezentatywnej próby uczniów. Przedstawione poniżej wyniki obejmują jedynie - powtórzmy - 1315 uczniów (spośród 1491 kandydatów) z województwa mazowieckiego, którzy kończą gimnazja w roku szkolnym 2001/2002, ubiegali się o przyjęcie do jednego z warszawskich liceów ogólnokształcących.

W Tabeli I zestawione zostały wartości współczynników korelacji r Pearsona²⁰ pomiędzy wynikami egzaminu gimnazjalnego i stopniami ze świadectwa gimnazjalnego z pięciu przedmiotów: języka polskiego, historii, matematyki, biologii i chemii. Współczynniki te zostały oszacowane dla prób – niestety – różniczkowych (co stanowi konsekwencje właściwości zbioru zgromadzonych danych) z użyciem programu SPSS 10.0.5.

Tabela I. Macierz korelacji pomiędzy wynikami egzaminu gimnazjalnego a stopniami na świadectwie ukończenia gimnazjum

	Język polski	Historia	Matematyka	Biologia	Chemia
Egzamin humanistyczny	0,371 (n=1301)	0,298 (n=1194)	0,338 (n=1313)	0,324 (n=120)	0,259 (n=120)
Egzamin matematyczno-przyrodniczy	0,389 (n=1301)	0,372 (n=1194)	0,588 (n=1313)	0,443 (n=120)	0,412 (n=120)

Zbrane w Tabeli I wartości współczynnika r Pearsona świadczą o niskiej korelacji pomiędzy wynikami egzaminu a stopniami ze świadectwa. Oznacza to – na przykład - iż wyniki egzaminu licznej grupy kandydatów, mimo ich wysokich ocen z języka polskiego, nie przekroczyły poziomu wyników tych kandydatów, których osiągnięcia w dziedzinie języka polskiego nie zostały tak wysoko ocenione przez ich nauczycieli z gimnazjum. Rzecz nie wymagałaby tak

¹⁷ Por. Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, Warszawa 1998, s. 9 („Od liczby osiągniętych punktów zależeć będzie dostęp [...] do różnych szkół”). MENiS, *Scanowni Państwo. Członkowie Zespołu ds. Reformy Systemu Edukacji*, podp. J. A. Gašiorowski (dyr. DSR), Warszawa 19.03.1998, DSR-078-46/J.G/98 (maszyn.), s. 43 („wynik sprawdzianu jako równoważny egzaminowi do liceów – konkurs wyników punktowych”). Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 52 („Punktowy opis stopnia opanowania badanej wiedzy i umiejętności [...] będzie podstawą do starania się o przyjęcie do wybranej szkoły ponadgimnazjalnej”).

¹⁸ Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, II wyd., Toruń 2002, s. 11.

¹⁹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o egzaminie gimnazjalnym*, Warszawa 2001, s. 77.

²⁰ Por. B. Niemierko, *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Warszawa 1975, s. 67-78.

wnikliwej uwagi, gdyby zamykała się w granicach badania tzw. trafności diagnostycznej narzędzia pomiarowego. W tym wypadku jednak rozpatrujemy rozwiązanie polegające na wykorzystaniu wyników egzaminu zewnętrznego na progu szkolnym w celach selekcyjnych. Tak niska korelacja zatem przekładalaby się w praktyce rekrutacyjnej na odmienne skutki w zależności od przyjętego kryterium naboru. Na przykład, gdyby za jedyne kryterium – w granicach rozważanego przypadku – przyjąć wynik egzaminu humanistycznego, wtedy lista wybranych spośród 508 kandydatów²¹ i przyjętych do dwóch klas o profilu humanistycznym prezentowałaby się inaczej niż w wypadku uznania za kryterium osiągnięć z języka polskiego i historii, mierzonych za pomocą skali stopni szkolnych przez gimnazjalnych nauczycieli tego przedmiotu. To zróżnicowanie obrazuje Tabela II.

Tabela II. Symulacja efektów zastosowania wyników egzaminu i ocen szkolnych jako kryteriów rekrutacyjnych

Miejsce na liście	Lista przyjętych według kryterium stopni szkolnych	Lista przyjętych według wyników egzaminu	Miejsce na liście	Lista przyjętych według kryterium stopni szkolnych	Lista przyjętych według wyników egzaminu
1	Uczeń 1	Uczeń 64	33	Uczeń 33	Uczeń 118
2	Uczeń 2	Uczeń 48	34	Uczeń 34	Uczeń 227
3	Uczeń 3	Uczeń 384	35	Uczeń 35	Uczeń 403
4	Uczeń 4	Uczeń 90	36	Uczeń 36	Uczeń 100
5	Uczeń 5	Uczeń 1	37	Uczeń 37	Uczeń 9
6	Uczeń 6	Uczeń 159	38	Uczeń 38	Uczeń 147
7	Uczeń 7	Uczeń 59	39	Uczeń 39	Uczeń 312
8	Uczeń 8	Uczeń 454	40	Uczeń 40	Uczeń 53
9	Uczeń 9	Uczeń 37	41	Uczeń 41	Uczeń 60
10	Uczeń 10	Uczeń 179	42	Uczeń 42	Uczeń 176
11	Uczeń 11	Uczeń 108	43	Uczeń 43	Uczeń 187
12	Uczeń 12	Uczeń 101	44	Uczeń 44	Uczeń 38
13	Uczeń 13	Uczeń 216	45	Uczeń 45	Uczeń 305
14	Uczeń 14	Uczeń 82	46	Uczeń 46	Uczeń 56
15	Uczeń 15	Uczeń 236	47	Uczeń 47	Uczeń 366
16	Uczeń 16	Uczeń 210	48	Uczeń 48	Uczeń 439
17	Uczeń 17	Uczeń 197	49	Uczeń 49	Uczeń 240
18	Uczeń 18	Uczeń 368	50	Uczeń 50	Uczeń 182
19	Uczeń 19	Uczeń 12	51	Uczeń 51	Uczeń 235
20	Uczeń 20	Uczeń 27	52	Uczeń 52	Uczeń 444
21	Uczeń 21	Uczeń 29	53	Uczeń 53	Uczeń 420
22	Uczeń 22	Uczeń 155	54	Uczeń 54	Uczeń 334
23	Uczeń 23	Uczeń 123	55	Uczeń 55	Uczeń 112
24	Uczeń 24	Uczeń 156	56	Uczeń 56	Uczeń 91
25	Uczeń 25	Uczeń 257	57	Uczeń 57	Uczeń 230
26	Uczeń 26	Uczeń 17	58	Uczeń 58	Uczeń 390
27	Uczeń 27	Uczeń 106	59	Uczeń 59	Uczeń 89
28	Uczeń 28	Uczeń 55	60	Uczeń 60	Uczeń 120
29	Uczeń 29	Uczeń 394	61	Uczeń 61	Uczeń 178
30	Uczeń 30	Uczeń 133	62	Uczeń 62	Uczeń 324

²¹ W symulacji wzięto pod uwagę 470 przypadków, dla których zdołano zgromadzić wartości zmiennych stopni z języka polskiego i historii oraz wyników surowych egzaminu gimnazjalnego.

31	Uczeń 31	Uczeń 68	63	Uczeń 63	Uczeń 218
32	Uczeń 32	Uczeń 264	64	Uczeń 64	Uczeń 229

W kolumnach 2. i 5. przedstawiono listę uczniów przyjętych do dwóch klas o profilu humanistycznym w sytuacji zastosowania ocen z języka polskiego i historii jako podstawowych kryteriów naboru (co oznacza, że zakwalifikowano tylko tych kandydatów, na których świadectwie ukończenia gimnazjum znajdują się oceny bardzo dobre i celujące z obu przedmiotów, natomiast w przypadkach granicznych przyjęto stopień z matematyki jako kryterium dodatkowe). W kolumnach 3. i 6. zamieszczono listę, która powstałaby, gdyby za kryterium przyjęcia kandydata uznano surowy wynik egzaminu gimnazjalnego, przy czym nazwy przypadków wymienionych w tych częściach tabeli odzwierciedlają uporządkowanie według kryterium stopni szkolnych. Jednocześnie w tych kolumnach wyeksponowano – w zacięzionych polach – tych uczniów, którzy zostaliby przyjęci do szkoły mimo zmiany kryterium. Jak widać, aż 49 uczniów (czyli 77% składu listy zawartej w kolumnach 2. i 5.) nie zakwalifikowałoby się w momencie zmiany kryteriów rekrutacyjnych z ocen ze świadectwa na wyniki egzaminu z zakresu przedmiotów humanistycznych.

Niska korelacja pomiędzy wynikami punktowymi zewnętrznych testów osiągnięć szkolnych a nauczycielskimi ocenami wyrażonymi w skali stopni szkolnych i przedstawionymi na świadectwie ukończenia gimnazjum jest zatem zjawiskiem nie bez znaczenia bez względu na przyjętą formułę rekrutacji kandydatów do szkoły ponadgimnazjalnej. Jak już zaznaczono we wstępnych partiach niniejszego studium, w bieżącym roku Minister Edukacji Narodowej i Sportu zobowiązał szkoły do łącznego zastosowania obu kryteriów – ocen zewnętrznej i wewnętrznej (przy czym i tak zewnętrznej dla szkoły prowadzącej nabór do klas pierwszych). W wyniku dostosowania regulaminu rekrutacji do zasad wyrażonych w cytowanym wcześniej rozporządzeniu wstępna lista przyjętych do klas humanistycznych - w rozważanym przypadku - przybrała kształt ukazany na Schemacie I (w granicach okręgu B), ukazującym ją w zestawieniu ze zbiorem (okrąg A), który powstałby, gdyby jako kryterium rekrutacji przyjęto zsumowane wyniki obu części egzaminu gimnazjalnego.

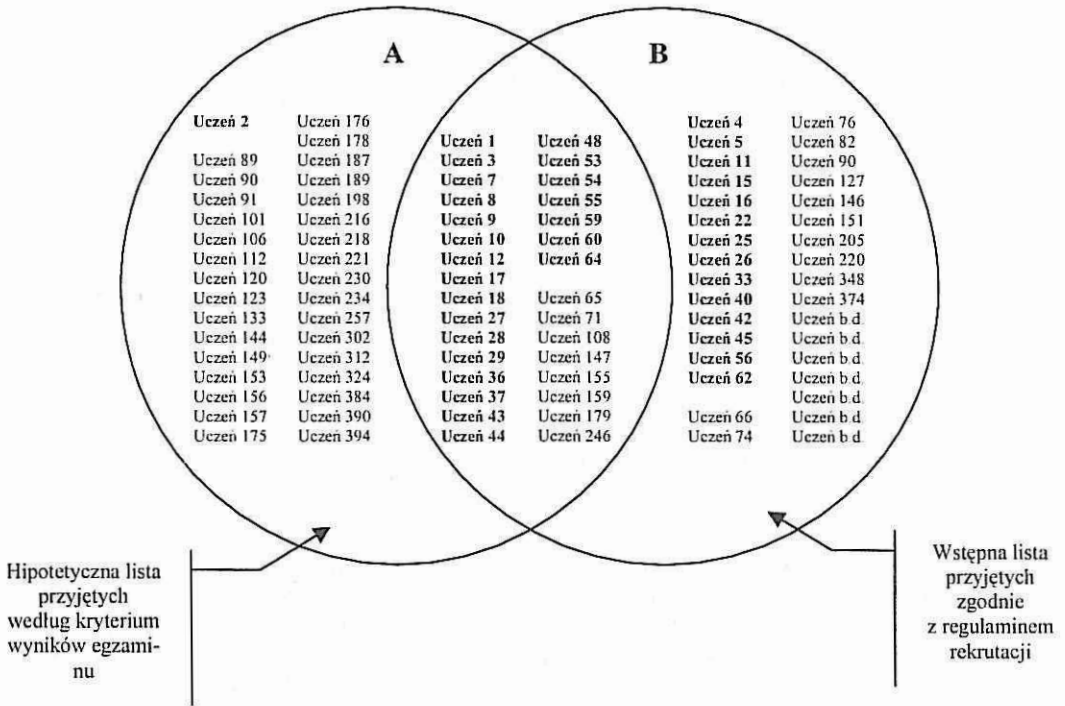
Porównanie wstępnych efektów rekrutacji prowadzonej zgodnie z formułą rozwiniętą w statucie szkoły zgodnie z regulacją zawartą we wspomnianym rozporządzeniu z przypuszczalnymi konsekwencjami wejścia w życie koncepcji wykorzystywania wyników egzaminu jako jedyne kryterium selekcyjnego²² prowadzi – w granicach rozpatrywanego przypadku – do wniosku, że ponad połowa uczniów, którzy zostaliby przyjęci do szkoły jedynie na podstawie egzaminu gimnazjalnego, nie znalazła się w klasach pierwszych wskutek realizacji innego projektu trybu selekcji. W tym przypadku tylko nieliczna grupa kandydatów lokuje się w części wspólnej zbiorów A i B, czyli przechodzi z sukcesem przez próg szkolny bez względu na przyjęte - spośród dwóch rozważanych – rozwiązanie, zajmując 31 z 64 miejsc w dwóch oddziałach profilu humanistycznego. Wypadałoby zatem zapytać, czego w sferach kognitywnej, wolicjonalnej i afektywnej²³ nie zabrakło tym 31 absolwentom gimnazjów? Albo inaczej: jakich celów poznawczych, motywacyjnych i praktycznych²⁴ nie zdołali osiągnąć ci 33 uczniowie ze zbioru A, którzy zostaliby przyjęci do liceum jedynie na podstawie wyników z egzaminu i którzy znaleźli się w sytuacji porażki na skutek wprowadzenia kryterium stopni ze świadectwa gimnazjalnego?

²² Por. przyp. 17.

²³ Wyróżnienie takich aspektów ludzkiej aktywności za: R. E. Snow i D. N. Jackson, *Assessment of conative constructs for educational research and evaluation: a catalogue. CSE Technical Report 354*, Los Angeles 1993, s. 1-2.

²⁴ Podział za: B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s. 33-39.

Schemat I. Zestawienie efektów dwóch sposobów użycia wyników egzaminu gimnazjalnego w rekrutacji do szkoły ponadgimnazjalnej



Na te i podobne pytania najprawdopodobniej żadna z komisji rekrutacyjno-kwalifikacyjnych, które w II połowie czerwca bieżącego roku przeliczały setki czy tysiące wyników egzaminu i stopni szkolnych na punkty skrutacyjne, nie udzieliłaby odpowiedzi, które – jak do tej pory teoretycznie jedynie – umożliwiają wdrożenie koncepcji pomiaru sprawdzającego (w ramach systemu egzaminów zewnętrznych) i oceny kryterialnej (w wewnątrzszkolnych systemach oceniania). Jaką bowiem interpretację powiązać można z czterema przedstawionymi na Schemacie II układami liczb, która uzasadniałaby decyzję przyjęcia do szkoły uczniów, których wyniki i oceny zostały zacieniowane, i nieprzyjęcia dwóch pozostałych?

SCHEMAT II. Wyniki i stopnie granicznej grupy 25 kandydatów do oddziałów o profilu humanistycznym

	Wynik surowy egzaminu w części humanistycznej	Wynik surowy egzaminu w części matematyczno-przyrodniczej	Stopień z języka polskiego	Stopień z historii	Stopień z matematyki
Uczeń 82	46	32	5	5	4
Uczeń 205	40	32	4	5	3
Uczeń 38	44	35	5	5	5
Uczeń 32	40	39	5	5	5

Czy rozwiązanie przedstawionego w granicach Schematu II rebusu znajduje się w zasięgu prostych operacji rachunkowych? Na przykład takich, efektem zastosowania których jest – na przykład – liczba przypisana każdemu z 370 tysięcy uczniów, którzy 14 maja 2002 r. przystąpili do rozwiązywania 20 zadań zamkniętych, punktowanych w skali od 0 do 1, i 9 zadań otwartych, punktowanych w skalach od 0 do 1, od 0 do 2, od 0 do 5 i od 0 do 17, składających się na arkusz o kodzie GH-A1-021 (*Lądy archeologów*)²⁶, przeznaczony także dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się²⁷? A zatem zliczania rezultatów pomiaru dokonanego za pomocą skal nominalnych w celu uporządkowania zbioru składającego się z podzbiorów odpowiedzi na zadania egzaminacyjne, które i tak nie umożliwiają rozpoznania wartości różnic między własnościami²⁸ stanów osiągnięć uczniów w dziedzinach wskazanych przez dwanaście²⁹ spośród szesnastu³⁰ standardów wymagań egzaminacyjnych w zakresie przedmiotów humanistycznych? A zatem najprościej rzecz ujmując: czy można dodać czwórkę z polskiego do 40 punktów z testu humanistycznego? A 4 złote do 40 euro?

²⁵ Grupa graniczna – za W. J. Pophamem – składa się z uczniów, których osiągnięcia są tak bliskie tzw. linii granicznej, iż trudno rozstrzygnąć, czy jeszcze bądź już odpowiadają one standardowym wymaganiom. Por. W. J. Popham, *Setting performance standards*, Los Angeles 1978, s. 21-22 i 30. B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, Warszawa 1990, s. 346.

²⁶ Por. *Egzamin gimnazjalny – część humanistyczna*, [w:] „Gazeta Wyborcza”, 2002, 15 maja, s. 3-4 (w dodatku *Kujon polski*).

²⁷ Por. M. Bogdanowicz, *Psychologiczna problematyka diagnozy edukacyjnej w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)*, [w:] *Diagnoza edukacyjna. Zadania wyboru wielokrotnego. Materiały z III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w Wałbrzychu*, pod red. B. Niemierki i J. Mulawy, Wałbrzych 2000, s. 46. M. Bogdanowicz, *Co warto wiedzieć o specyficznych trudnościach w uczeniu się czytania i pisanja?*, [w:] *Aneks do informatora o egzaminie gimnazjalnym dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się kończących trzyletnie gimnazjum w 2002 roku*, Warszawa 2000, s. 5-6. *Aneks...*, op. cit., s. 17.

²⁸ Por. R. L. Ackoff, *Decyzje optymalne w badaniach stosowanych*, Warszawa 1969, s. 239.

²⁹ Por. Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, *Informacja o wynikach egzaminu gimnazjalnego w roku 2002*, Kraków 2002, s. 10-11 (maszyn., dostępny w Internecie 28 sierpnia 2002 roku pod adresem: <http://www.oke.krakow.pl/gimnazjum2002/wyniki/index.html>).

³⁰ Por. *Informator o egzaminie gimnazjalnym w 2002 r.*, Warszawa 2000, s. 9-12.

Pełna paradoksów i absurdów zdaje się być polityka względem zasobów ludzkich w oświacie. Z jednej strony bowiem urzędnik daje posłuch opiniom ferowanym przez różne gremia eksperckie, iż oto – na przykład – porównywalność oceniania jest wartością pedagogiczną, rekomenduje się zatem stworzenie systemu według następującego wzoru³¹. Z drugiej natomiast jego następcą stawia najważniejszych partnerów dialogu edukacyjnego przed koniecznością uczestniczenia w takim programie rekrutacyjnym, w którym rzekomo nieporównywalne stopnie szkolne i z założenia porównywalne wyniki egzaminu funkcjonują jako probiez służący do porównywania osiągnięć uczniów. Tymczasem każda postać tego porównywania pociąga za sobą odmienne konsekwencje społeczne, przyczyną których staje się swoisty sposób interpretowania, przypisany wynikom testów gimnazjalnych z mocy prawa i polegający na wykorzystaniu pewnych własności liczb i operacji arytmetycznych w celach selekcyjnych. W sytuacji – powiedzmy – niepewności dotyczącej znaczenia tych symboli matematycznych, a szczególnie ich układu, ich wykorzystanie w rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych - bez uprzedniego przetestowania jego efektów - jest – w najlepszym razie – działaniem niesprawdzonym. W najgorszym wypadku może spowodować oplakane skutki.

Przedstawiony wywód ugrzązłby najprawdopodobniej w meandrach teorii, gdyby zabrakło mi pomocy, wsparcia i nade wszystko życzliwości bardzo wielu osób, szczególnie nauczycieli uczestniczących w zbieraniu tak zwanych danych, bez których nie zdecydowałbym się na sformułowanie części zaprezentowanych stwierdzeń. Wszystkim Wam z głębi serca dziękuję.

Piotr Maciej Skorupiński

LITERATURA

- R. L. Ackoff, *Decyzje optymalne w badaniach stosowanych*, Warszawa 1969.
- M. Bogdanowicz, *Co warto wiedzieć o specyficznych trudnościach w uczeniu się czytania i pisania?*, [w:] *Aneks do informatora o egzaminie gimnazjalnym dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się kończących trzyletnie gimnazjum w 2002 roku*, Warszawa 2000, s. 5-12.
- M. Bogdanowicz, *Psychologiczna problematyka diagnozy edukacyjnej w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)*, [w:] *Diagnoza edukacyjna. Zadania wyboru wielokrotnego. Materiały z III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w Walbrzychu*, pod red. B. Niemiarki i J. Mulawy, Walbrzych 2000, s. 41-50.
- M. Choynowski, *Opracowanie zestawu testów do prognozy powodzenia w podoficerskich szkołach Milicji Obywatelskiej*, Wrocław 1966
- Egzamin gimnazjalny – część humanistyczna*, [w:] „Gazeta Wyborcza”, 2002, 15 maja
- Informator o egzaminie gimnazjalnym w 2002 r.*, Warszawa 2000
- K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000.
- Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, II wyd., Toruń 2002.
- J. Marquand, *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym*, Warszawa 1993.
- MENiS, *Szanowni Państwo. Członkowie Zespołu ds. Reformy Systemu Edukacji*, podp. J. A. Gąsiorowski (dyr. DSR), Warszawa 19.03.1998, DSR-078-46/J.G/98 (maszyn.).
- S. Messick, *Validity*, [w:] *Educational measurement*, IIIrd ed., pod red. R. L. Linna, New York 1989, s. 13-103

³¹ Por. J. Marquand, *Studium wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym*, Warszawa 1993, s. 19-30.

- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Biblioteczka reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej o egzaminie gimnazjalnym*, Warszawa 2001.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna*, Warszawa 1998.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998.
- B. Niemierko, *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, [w:] *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, pod red. B. Niemierki i M. K. Szmigel, Kraków 2001, s. 13-23.
- B. Niemierko, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, Warszawa 1990.
- B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999.
- B. Niemierko, *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Warszawa 1975
- Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, *Informacja o wynikach egzaminu gimnazjalnego w roku 2002*, Kraków 2002 (maszyn., dostępny w Internecie 28 sierpnia 2002 roku pod adresem: <http://www.oke.krakow.pl/gimnazjum2002/wyniki/index.html>).
- W. J. Popham, *Consequential validity: right concern – wrong concept*, [w:] "Educational Measurement: Issues and Practice", 1997 Nr 2, s. 9-13.
- W. J. Popham, *Setting performance standards*, Los Angeles 1978.
- W. J. Popham, *The truth about testing. An educator's call to action*, Alexandria 2001.
- K. R. Popper, *Nauka: problemy, cele, odpowiedzialność*, [w:] K. R. Popper, *Mit schematu pojęciowego. W obronie nauki i racjonalności*, Warszawa 1997, s. 94-128.
- K. R. Popper, *Trzy poglądy na wiedzę ludzką*, [w:] K. R. Popper, *Droga do wiedzy. Domyśły i refutacje*, Warszawa 1999, s. 170-207.
- Regulamin rekrutacji uczniów do klas pierwszych [...] liceum ogólnokształcącego im. [...] w roku szkolnym 2002/2003*, [b.m.] [b.r.] (maszyn.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. z 2001 r. Nr 29, poz. 323 i Nr 128, poz. 1419, z 2002 r. Nr 46, poz. 431 i poz. 433).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych przedszkoli i szkół oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. z 2001 r. Nr 97, poz. 1054 i z 2002 r. Nr 14, poz. 131).
- R. E. Snow i D. N. Jackson, *Assessment of conative constructs for educational research and evaluation: a catalogue. CSE Technical Report 354*, Los Angeles 1993.
- R. L. Thorndike, *Personnel selection. Test and measurement techniques*, New York 1949.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1996 r. Nr 67, poz. 329 i Nr 106, poz. 496, z 1997 r. Nr 28, poz. 153 i Nr 141, poz. 943, z 1998 r. Nr 117, poz. 759 i Nr 162, poz. 1126, z 2000 r. Nr 12, poz. 136, Nr 19, poz. 239, Nr 48, poz. 550, Nr 104, poz. 1104, Nr 120, poz. 1268 i Nr 122, poz. 1320, z 2001 r. Nr 111, poz. 1194 i Nr 144, poz. 1615 oraz z 2002 r. Nr 41, poz. 362).