

dr Henryk Palkij

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie  
Uniwersytet Jagielloński

## EGZAMINY ZEWNĘTRZNE A KSZTAŁTOWANIE JAKOŚCI I EFEKTYWNOŚCI NAUCZANIA

Autor próbuje określić elementy systemu egzaminów zewnętrznych, które mogą mieć znaczenie dla jakości nauczania:

- a) proces tworzenia standardów egzaminacyjnych i konstruowania arkuszy (nauczyciel musi uwzględnić je w planowaniu i organizacji nauczania);
- b) szkolenia dla egzaminatorów (wyposażają nauczycieli w umiejętności dobierania trafnych treści do zamierzonych celów);
- c) wybór formy egzaminu i typów zadań (wymusza na nauczycielach nowe działania, np. analizę źródła w historii).

Ponadto artykuł zawiera próbę porównania i analizy wyników (wskaźnik łatwości) sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego z maturalnym z historii.

Wśród wyzwań współczesności zagadnienie jakości – rozumiane bardzo szeroko – jest jednym z najważniejszych problemów. Wystarczy sięgnąć do różnych dziedzin życia gospodarczego, gdzie przyznaje się certyfikaty jakości, do problematyki różnych dziedzin zarządzania. Podobne uwagi odnoszą się do efektywności. Dążenie do zwiększenia wyników swej pracy, większej skuteczności działania jest powszechne w życiu gospodarczym i społecznym. Dążenie do poprawy obu tych elementów jest często przyczyną podejmowanych prób zmian dotychczasowego działania. Nic dziwnego, że nie ominęło ono także systemu edukacji.

Przemiany społeczne i gospodarcze doprowadziły do przeobrażenia systemu edukacji narodowej<sup>1</sup>. Wśród wielu celów projektowanych reform musiało więc znaleźć się dążenie do poprawy jakości edukacji jako integralnego procesu kształcenia i wychowania<sup>2</sup>. Wyzwania, jakie stoją przed edukacją publiczną spowodowały, że problemy te pojawiły się także w różnych dziedzinach oświaty – w zarządzaniu oświatą, jej nadzorze, jak też w dydaktyce<sup>3</sup>. Do zwiększenia jakości i efektywności nauczania stosowano różne narzędzia, wśród których do najbardziej popularnych należały: systemy ewaluacji, metody mierzenia jakości pracy szkoły, badania wyników nauczania i in. Owocowały one odpowiednimi opracowaniami, raportami i decyzjami stosownych organów. Jakość w edukacji stała się ważnym problemem – zmierza do lepszej realizacji zamierzonych celów, a więc zwiększa efektywność kształcenia. Rok 2001 nazwano nawet *Rokiem jakości kształcenia*<sup>4</sup>. Zagadnieniom tym wiele uwagi poświęca pomiar dydaktyczny, ale są to zagadnienia już dość szeroko przedstawiane<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> *Reforma systemu edukacji. Projekt*, WSiP, Warszawa 1998; *Reforma systemu edukacji. Szkolnictwo ponadgimnazjalne*, Warszawa 2000.

<sup>2</sup> Mirosław J. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001.

<sup>3</sup> T. Kruszewski (red), *Jakość kształcenia w perspektywie wejścia Polski do Unii Europejskiej*, Płock 2000.

<sup>4</sup> Barbara Sitarska, *Pomiar dydaktyczny a ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne szkoły*, [w:] *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, IV Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Diagnostyka edukacyjna”, 28-30 maja 2001

W nowym systemie oświatowym w Polsce wprowadzono wiele zmian i nowych rozwiązań, wśród których znalazły się także nowe egzaminy. System egzaminów zewnętrznych (sprawdzian, egzamin gimnazjalny, egzamin maturalny, egzaminy zawodowe) stopniowo wprowadzany do praktyki oświaty znacząco zmienił warunki i sposób egzaminowania.

W poniższym szkicu chciałbym zwrócić uwagę na wpływ tego systemu na kształtowanie jakości i efektywności nauczania. Nowy system egzaminacyjny może stanowić bardzo ważny element w tym procesie. Uważam, że w okresie przechodzenia od dotychczasowego systemu nauczania do nowego systemu, którego formowanie zakończy się za kilka lat, wnosi on bardzo wiele informacji, które mogą posłużyć do analizy sytuacji. Należy zaznaczyć, że informacje z tego systemu powinno się wykorzystywać bardzo ostrożnie.

Najogólniej mówiąc, system egzaminacyjny wpływa na jakość i efektywność nauczania w dwojaki sposób: 1. – poprzez wewnętrzne założenia, budowę i funkcje oraz 2. – poprzez własne działanie i informacje, jakie przekazuje odbiorcom. Obejmuje więc swoim zasięgiem drogę od *Podstawy programowej* do przeprowadzenia egzaminów, wpływa na pracę szkoły na różnych etapach swej działalności a analizy opracowywane w trakcie procesu egzaminowania mogą służyć doskonaleniu dalszej pracy wszystkich zainteresowanych stron. Wiele rozwiązań w tym względzie czerpie on z pomiaru dydaktycznego<sup>6</sup>.

Omówienie pierwszego sposobu wymaga odwołania się do ogólnych założeń egzaminowania. Wśród głównych podstaw systemu egzaminacyjnego musi znajdować się dbałość o jakość i efektywność nie tylko samego egzaminu, ale całego ciągu działań na każdym etapie pracy od przygotowania egzaminu do analizy danych oraz poziomu funkcjonowania odpowiednich instytucji, czyli komisji egzaminacyjnych. W tym kontekście można poruszyć problemy jakości organizacji pracy, procedur egzaminacyjnych, poziomu komunikacji w całym systemie egzaminacyjnym, czyli całego kompleksu problemów, które prowadzą do uzyskania odpowiedniej jakości pracy tych instytucji, czasem wyrażanych odpowiednim certyfikatem jakości<sup>7</sup>. To są ważne problemy, ponieważ wzmacniają one zaufanie do systemu egzaminacyjnego, sprzyjają uzyskaniu jego akceptowalności.

Podstawowym jednak zadaniem, jakie stoi przed systemem, jest takie jego zaprojektowanie, aby stwarzał on szansę na wzmacnianie procesów zmierzających do poprawy jakości i efektywności całego systemu edukacji, a zwłaszcza nauczania. Można tu poprzeć stanowisko Haliny Wróżyńskiej<sup>8</sup>, która proponowała takie zaprojektowanie kontroli i oceny, aby dostosować je do procesu kształcenia w ujęciu systemowym. Jeśli spojrzymy w ten sposób na system egzaminacyjny to będziemy mogli wypracować sposoby rozwijania go jako ciągłego procesu, w którym poszczególne elementy mają bardzo dokładnie określone role i znaczenie. Poprzez to system będzie mógł łatwiej wypracować odpowiednie techniki i wskaźniki do monitorowania skutków przez siebie wywoływanych i wypracuje metody podejmowania decyzji do wprowadzenia koniecznych zmian.

Niewątpliwie kształtująca się właśnie praktyka w istniejącym systemie egzaminacyjnym będzie miała duże znaczenie dla jego przyszłości. Jesteśmy na etapie zdobywania „prawdziwych” doświadczeń już nie tylko w zakresie projektowania, organizacji i przygoto-

---

w Krakowie, pod red. Bolesława Niemierki i Marii Krystyny Szmigel, Kraków 2001, s. 291-301; Andrzej Sere-  
dyński, *Badanie jakości procesu kształcenia*, tamże, s. 141-148.

<sup>5</sup> Np. Bolesław Niemierko, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997.

<sup>6</sup> Bolesław Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999; Henryk Szaleniec, Maria Krystyna Szmigel, *Podnoszenie kompetencji nauczania w zakresie oceniania zewnętrznego*, Kraków 2001; *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego...*; *Dawne i nowe formy egzaminowania*, pod red. Bolesława Niemierki i Wojciecha Małeckiego (V (VII) Ogólnopolska Konferencja z cyklu „Diagnostyka edukacyjna”, 4-6 grudnia 2002 we Wrocławiu).

<sup>7</sup> B. Bartz, *Międzynarodowa certyfikacja jakości kształcenia*, Płock 2000.

<sup>8</sup> *Projektowanie kontroli i oceny szansą dla nowej jakości edukacji*, [w:] *Dydaktyka w dobie przemian edukacyjnych*, pod red. Kazimierza Denka i Franciszka Bereźnickiego, Szczecin 1999, s. 146- 157.

wywania egzaminów, lecz także po pierwszych przeprowadzonych egzaminach, po etapie analiz i wysyłaniu wyników oraz różnych informacji do otoczenia edukacyjnego. Zamknął się pewien cykl działania. Jest teraz bardzo istotne, aby wypracować sposoby, procedury, czy jakieś zasady, które pozwoliłyby na sprawne przetworzenie dotychczasowych doświadczeń i dokonanie zmian na różnych etapach i w różnych płaszczyznach funkcjonowania systemu egzaminacyjnego. Podczas tych działań musi być jednak stale obecna refleksja, jaki wpływ mogą przynieść kolejne projektowane zmiany dla kształcenia w szkole. Tylko tak zaprojektowany system może sprawić, że poszczególne jego elementy będą mogły być stale zmieniane w wyniku ewaluacji w sposób spójny, korzystny dla systemu egzaminacyjnego i dla systemu kształcenia. Do tego jednak konieczny jest jeszcze czynnik stabilizacji, aby zachować równowagę między ciągłością i zmianą, która umożliwi w jakiejś perspektywie porównywanie różnych danych i wskaźników.

Można pokusić się o próbę określenia elementów, które mogą mieć większe znaczenie dla poprawy jakości i efektywności nauczania. Na przykład może to być właściwe postępowanie podczas wypracowywania właściwego planu całego egzaminu czy tworzenia narzędzia egzaminacyjnego – od *Podstawy programowej* i *Standardów wymagań egzaminacyjnych* do arkusza egzaminacyjnego i konkretnego zadania.

Proces tworzenia standardów egzaminacyjnych, jeszcze do końca nie zamknięty, pokazuje jak istotne jest w miarę jednoznaczne określenie zakresu wiedzy i umiejętności, które będą poddane badaniu. Ważna staje się odpowiednia jakość dokumentów egzaminacyjnych – sylabusów, przykładowych arkuszy, instrukcji itp. Nauczyciel bowiem będzie musiał tak zorganizować swój proces dydaktyczny, aby dać uczniowi możliwość opanowania ich. To on najpierw musi podjąć wysiłek wkomponowania ich do własnej praktyki. W ten sposób problemy, które musi rozwiązać system egzaminacyjny przekładają się na praktykę szkolną, gdyż są one zbliżone do tych, z jakimi boryka się nauczyciel w procesie nauczania. W tym kontekście znaczenie uzyskania jak największej jakości pracy na każdym etapie jest nie do przecenienia.

System egzaminacyjny może bezpośrednio przekazywać część swojej filozofii działania i wiedzy oraz wpływać na nauczycieli i ich sposób pracy poprzez różne inicjatywy edukacyjne, m.in. szkolenia kandydatów na egzaminatorów. W tym celu umieszczono część zagadnień z pomiaru dydaktycznego i odpowiednie ćwiczenia w programach szkolenia kandydatów na egzaminatorów, którymi przecież w większości są nauczyciele<sup>9</sup>. Wracając do szkoły jako nauczyciele, będą mieli większą świadomość zasad funkcjonowania systemu.

Weźmy na przykład problem doboru treści kształcenia, cel dla którego są one dobierane, ich zakres, wzajemne powiązania wewnętrzne itp. Nauczyciel musi dobierać treści w różnych etapach procesu edukacyjnego ze względu na cele, jakie wyznacza mu wybrany przez niego program oraz własne podejście do nauczania. Podobnych operacji muszą dokonać autorzy arkuszy egzaminacyjnych. Ciężar gatunkowy ich decyzji jest jednak o wiele większy, ponieważ mogą one decydować o losach dziecka. Wybory przez nich podjęte są później dyskutowane i pozwalają nauczycielom zweryfikować własne decyzje. Korzystając z osiągnięć pomiaru dydaktycznego, można podjąć dyskusję o zasadności konkretnych wyborów. Można podjąć na nowo problem, przeprowadzić krótkie ćwiczenia, aby osiągnąć lepszą trafność w doborze treści do zamierzonych celów, a więc w konsekwencji podnieść jakość procesu dydaktycznego w szkole. Nauczyciele w ten sposób mogą zwiększyć skuteczność swojego nauczania<sup>10</sup>.

Podobne uwagi można odnieść do innych elementów systemu egzaminacyjnego. Wejście w rolę konstruktora zadań egzaminacyjnych i kryteriów oceniania pozwala pełniej zro-

<sup>9</sup> Wszystkie egzaminy i przedmiot wypracowały specjalne materiały warsztatowe do szkoleń.

<sup>10</sup> Bolesława Jaworska, *Zakres treści kształcenia a edukacyjna skuteczność*, [w:] *Dydaktyka...*, s. 131-136; B. Niemierko, *Między oceną...*, odpowiednio rozdziały.

zumieć złożoność problemów. Zmusza do podejmowania decyzji, uzasadniania jej. Konstruowanie zadań uwrażliwia na specyfikę poszczególnych zadań, podkreśla znaczenie prawidłowego schematu oceniania a w konsekwencji prowadzi do lepszego, rzetelniejszego oceniania, które jest tak istotne<sup>11</sup>.

Inną dziedziną wpływu systemu egzaminacyjnego na proces kształcenia, jego jakość i efektywność jest wybór formy egzaminu i stosowanych w nim typów zadań. Wprowadzenie egzaminu zewnętrznego z zastosowaniem arkuszy egzaminacyjnych zmusiło nauczycieli do zapoznania się z nowym systemem, użycia proponowanych materiałów, wzięcia udziału w próbnym egzaminie, aby uczniowie mogli zapoznać się z wieloma aspektami nowego egzaminu. Musieli oni przeznaczyć czas podczas lekcji na przeciwienie wybranych arkuszy czy zadań oraz na poprawianie prac. Warto przypomnieć, że np. w obszarze działania OKE w Krakowie wszyscy zdający maturę mogli sprawdzić swoje możliwości podczas egzaminu próbnego we wrześniu 2001 z prawie wszystkich przedmiotów, które obowiązywały podczas egzaminu w maju 2002 r.<sup>12</sup>. W ten sposób przejawia się jeden z aspektów wpływu systemu egzaminacyjnego – umożliwia on systematyczne ćwiczenie, powtarzanie i doskonalenie umiejętności ucznia, koniecznych do zdania egzaminu za pomocą narzędzi możliwie jak najbardziej zbliżonych do narzędzi stosowanych podczas egzaminu. Nauczyciel i uczeń mogą ćwiczyć jak najbardziej efektywne wykorzystanie czasu przeznaczanego na egzamin, poprawiać jakość odpowiedzi.

Jeśli chodzi o wpływ systemu egzaminacyjnego na jakość i efektywność nauczania to warto zatrzymać się przy jednym z przykładów, jakim było m.in. wprowadzenie analizy źródeł informacji na egzaminie z historii. Co prawda proces ten rozpoczął się wraz z programem *Nova Matura*, ale stanowi integralną część nowego egzaminu z historii, gdyż znalazł się wśród standardów, a struktura egzaminu określiła, że źródła informacji będą badane w arkuszu II. Wprowadzenie źródeł informacji na maturze ułatwiło sprawdzanie wiedzy i umiejętności zawartych w standardzie drugim i trzecim. Znalazło się w nich wiele umiejętności historycznych oraz umiejętności związanych z analizą tekstu, korzystania z informacji. Okres wprowadzania tego zadania (od 1996) pełniej pokazuje jego efekty<sup>13</sup>. W skrócie można je pokazać w następujący sposób: powszechne stało się wprowadzenie do podręczników historii różnorodnych źródeł z pytaniami, wydano wielką ilość zbiorów źródeł i ćwiczeń źródłowych, przywrócono w praktyce szkolnej analizę źródła.

Jeśli popatrzymy, jakie wyniki osiągnęli zdający w tym zakresie, to zauważymy, że na tle innych arkuszy ten właśnie arkusz źródłowy wypadł najlepiej. Warto podkreślić, że podobne standardy i umiejętności badamy na sprawdzianie, jak np. czytanie, rozumienie, korzystanie z informacji, a na egzaminie w gimnazjum m.in.: czytanie i odbiór tekstów kultury, wyszukiwanie i stosowanie informacji. Stąd można się będzie pokusić o próby ostrożnych porównań w odniesieniu do niektórych umiejętności.

<sup>11</sup> Dobrze pokazuje to praca H. Szaleńca i M. K. Szmigiel, *Podnoszenie kompetencji...*

<sup>12</sup> Odpowiednie informacje można znaleźć w raportach opracowanych po egzaminach próbnym na stronach internetowych komisji [www.oke.krakow.pl](http://www.oke.krakow.pl)

<sup>13</sup> Np. Danuta Daszkiewicz-Ordylowska, Maria Klawe-Mazurowa, Henryk Palkij, *Nowa formuła zadania maturalnego w pracach programu "Nova Matura"*, „Wiadomości Historyczne”, R. L.: 1997 z. 2 (221) s. 106-111.

Tabela 1. Łatwość poszczególnych arkuszy egzaminacyjnych. Posługuję się danymi z egzaminów maturalnych w 2002 r. przeprowadzonymi przez OKE Kraków<sup>14</sup>.

Łatwość	Opcja A Kraków	Opcja B Kraków	Opcja C Kraków	Całość Kraków
Arkusz_1	0,44	0,49	0,47	0,46
Arkusz_2	0,78	0,69	0,69	0,73
Arkusz_3	0,42	0,44	0,41	0,42
Całość	0,57	0,55	0,54	0,57

Dane z OKE Kraków różnią się trochę od wyników uzyskanych w całej Polsce, ale proporcje ogólnie zostały zachowane. Arkusz drugi wypadł zdecydowanie lepiej.

Tabela 2. Łatwość poszczególnych arkuszy egzaminacyjnych. Posługuję się danymi z egzaminów maturalnych w 2002 r. przeprowadzonymi przez CKE<sup>15</sup>.

Łatwość	Opcja A Kraj	Opcja B Kraj	Opcja C Kraj
Arkusz_1	0,36	0,43	0,46
Arkusz_2	0,68	0,64	0,70
Arkusz_3	0,35	0,40	0,41
Całość	0,49	0,51	0,54

Podobne porównanie możemy przeprowadzić w odniesieniu do łatwości standardów. Porównując je zauważymy, że standardy drugi i trzeci uzyskały wyższy wskaźnik łatwości od pozostałych, chociaż w niektórych przypadkach standard czwarty zbliża się do drugiego. Można to spróbować wyjaśnić podobnym wpływem, jaki ma znajomość faktografii na wykonanie tego standardu. Różnice pomiędzy wynikami w jednym okręgu (OKE Kraków) a całym krajem nie są duże.

Tabela 3. Porównanie łatwości standardów<sup>16</sup>

Standardy OKE Kraków	Opcja A	Opcja B	Opcja C
I	0,31	0,41	0,38
II	0,43	0,52	0,43
III	0,77	0,71	0,69
IV	0,42	0,45	0,41

Standardy cały kraj	Opcja A	Opcja B	Opcja C
I	0,24	0,34	0,36
II	0,41	0,56	0,52
III	0,68	0,59	0,89
IV	0,35	0,45	0,34

W sumie w arkuszu II wskaźniki łatwości zadań i łatwości standardów wydają się sugerować, że zdający dobrze radzą sobie z tego typu zadaniami, że dobrze opanowali umiejętności znajdujące się w standardzie trzecim. Wysoki współczynnik łatwości uzyskały zadania, w których należało wybrać odpowiednią informację ze źródła (powyżej 0,87, jak np. zad. 26 opcja A, 33, 34a opcja C). Jednak dokładniejsza analiza pokazuje, że wszędzie tam, gdzie należało wybrać informację pośrednie (np. zadanie 28 w opcji A, zadanie 39 w opcji C), dokonać dodatkowej operacji, czyli np. połączyć wybraną informację z wyjaśnieniem (np. zadanie 28 i 29 w opcji B) powiązać informacje w źródle z faktami (zadanie 27 w opcji A, 33 w opcji C), to zadania takie sprawiały zdającym więcej trudności. Można poza tym wskazać

<sup>14</sup> Raporty po egzaminie maturalnym 16 maja 2002. Historia, oprac. H. Palkij wraz z pracownikami komisji, Kraków 2002, s. 6.

<sup>15</sup> Egzamin maturalny 2002. CKE, Warszawa sierpień 2002 – Historia, s. 236.

<sup>16</sup> Raport..., s. 7 oraz Egzamin..., s. 237.

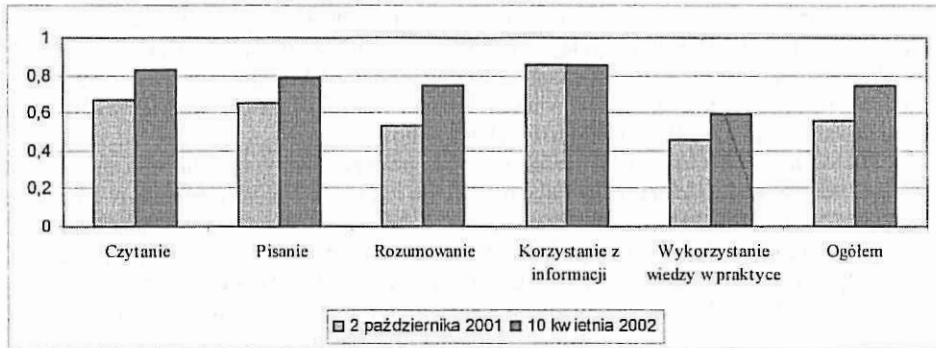
inne czynności, które miały także dość niski wskaźnik łatwości na tle innych czynności w tym arkuszu.

Tabela 4. Porównanie głównych wskaźników dla arkusza II wszystkich opcji z historii<sup>17</sup>

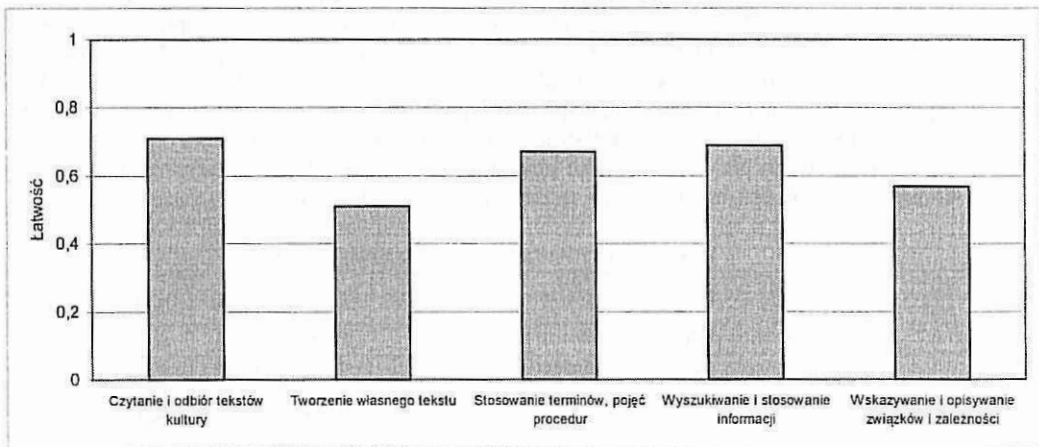
Nr zad.	Badana czynność	Standard	MR	L	Pkt.
<b>Opcja A</b>					
26.	wybiera informacje	3a	0,15	0,91	3
27.	wybiera informacje	3a	0,33	0,78	7
28.	wybiera informacje	3a	0,36	0,81	1
29.	ukazuje różne aspekty omawianego sporu	3b	0,41	0,73	4
30.	analizuje różne źródła informacji	3e	0,47	0,84	4
31.	wyjaśnia zjawisko historyczne	3a	0,05	0,80	2
32.	wyjaśnia zjawisko historyczne	3a	0,15	0,84	1
33.	wybiera fakty służące wyjaśnieniu problemu	3d	0,43	0,70	2
34.	porównuje źródła (ikonograficzne i pisane) i wyjaśnia problem	3e	0,48	0,79	8
35.	porównuje dwa problemy historyczne i podaje informacje służące wyjaśnieniu problemu	3d	0,54	0,75	8
<b>Opcja B</b>					
26.	wybiera informacje o zjawisku historycznym	3a	0,39	0,68	3
27.	wybiera informacje o zjawisku historycznym z różnych źródeł	3e	0,26	0,91	1
28.	wybiera informacje i wyjaśnia zjawisko historyczne	3a	0,13	0,62	2
29.	wybiera informacje i wyjaśnia zjawisko historyczne	3a	0,30	0,68	2
30a	analizuje różne źródła informacji	3e	0,39	0,73	6
30b	wyjaśnia elementy źródła ikonograficznego	3e	0,16	0,56	
30.	samodzielnie ocenia i uzasadnia swoje stanowisko	4b	0,36	0,69	7
31.	umieszcza (fakty) wybrane ze źródła w przestrzeni	2c	0,11	0,92	4
32.	wybiera informacje	3a	0,32	0,59	3
33.	przedstawia opinię autora	2h	0,18	0,92	2
34.	wyjaśnia postawiony problem	3d	0,54	0,55	4
35.	wyjaśnia stanowisko (opinię) autora	3a	0,15	0,48	3
36.	wyjaśnia stanowisko (opinię) autora	3a	0,33	0,79	3
<b>Opcja C</b>					
26.	wybiera informacje	3a	0,15	0,91	3
27.	wybiera informacje	3a	0,33	0,78	7
28.	wybiera informacje	3a	0,36	0,81	1
29.	ukazuje różne aspekty omawianego sporu	3b	0,41	0,73	4
30.	analizuje różne źródła informacji	3e	0,47	0,84	4
31.	wyjaśnia zjawisko historyczne	3a	0,05	0,80	2
32.	wyjaśnia zjawisko historyczne	3a	0,15	0,84	1
33.	wybiera fakty służące wyjaśnieniu problemu	3d	0,43	0,70	2
34.	porównuje źródła (ikonograficzne i pisane) i wyjaśnia problem	3e	0,48	0,79	8
35.	porównuje dwa problemy historyczne i podaje informacje służące wyjaśnieniu problemu	3d	0,54	0,75	8

<sup>17</sup> *Raport...*, j.w.

Jakie wnioski mogą wynikać z wyżej przedstawionego przykładu? Możemy powiedzieć, że zdający w dobrym stopniu opanowali umiejętności badane arkuszem II i nauczyciel nie powinien mieć trudności z przygotowaniem przyszłych zdających do tej formy. By sprawdzić, czy tak jednak jest naprawdę, należałoby zobaczyć, jakie wyniki uzyskują zdający, np. maturę z języka polskiego (analiza tekstu), egzamin gimnazjalny (w części humanistycznej) i sprawdzian. Przy wszystkich zastrzeżeniach, jakie niesie ze sobą porównywanie tych egzaminów i zachowaniu wielkiej ostrożności (ze względu także na typy zadań) spróbujemy przyrzeć się załączonym wykresom.



Rys. 1. Porównanie wykonania zadań testu według standardów podczas próbnego i właściwego sprawdzianu<sup>18</sup>



Rysunek 2. Wykonanie zadań według kategorii umiejętności (standardów) – egzamin gimnazjalny<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Wyniki sprawdzianu uczniów klas VI w województwach lubelskim, małopolskim i podkarpackim, opracowanie: dr Maria Krystyna Szmigel, analizy statystyczne: dr Henryk Szaleniec, mgr Anna Rappe, dr Maria Krystyna Szmigel, współpraca: Anna Dubiecka, fotografie: dr Henryk Szaleniec, korekta: mgr Joanna Peter-Zulawińska, OKE w Krakowie, Kraków 20 maja 2002, s. 54; dokładniejsza analiza, s. 38.

<sup>19</sup> Egzamin gimnazjalny przeprowadzony w województwach lubelskim, małopolskim i podkarpackim w dniach 14 i 15 maja 2002 roku, oprac: dr Maria Krystyna Szmigel, analizy statystyczne: dr Henryk Szaleniec, mgr Anna Rappe, dr Maria Krystyna Szmigel, Współpraca: Elżbieta Tyralska-Wojtyca, Małgorzata Boba, Maria Michłowicz, Bożena Barańska, Anna Widur, Dorota Lewandowska, Marek Legutko, fotografie: dr Henryk Szaleniec, korekta: mgr Teresa Bulska, mgr Bogdan Kozak, OKE w Krakowie. Kraków 23 lipca 2002, s. 20.

Możemy zauważyć i stwierdzić, że zdający mają mniej problemów z wyszukiwaniem i stosowaniem informacji oraz czytaniem i odbiorem tekstów kultury (gimnazjum) czy z czytaniem oraz korzystaniem z informacji (sprawdzian). Odnosząc te uwagi do arkusza II egzaminu maturalnego z historii, należałoby bardzo ostrożnie stwierdzić, że w tym przypadku uzasadnione wydaje się oczekiwanie, że zdający nie powinni mieć trudności z prostym wyszukiwaniem informacji. Stąd można byłoby sugerować nauczycielom przygotowującym uczniów do kolejnych egzaminów, aby większą uwagę poświęcili umiejętnościom bardziej skomplikowanym, gdyż te bardziej proste spełniane są w szerszym przekroju czasowym.

W ten sposób dochodzimy do jeszcze jednego elementu ważnego z punktu widzenia systemu egzaminacyjnego, jakim jest analiza i komunikowanie wyników. Ich prawidłowe wykonanie warunkuje właściwe wyciąganie wniosków, korektę błędnych zachowań, jest więc podstawowym warunkiem rozwoju całego systemu. O tej funkcji analitycznej, diagnostycznej, informacyjnej itp. pisano bardzo wiele. Niemniej warto kilka słów poświęcić sposobowi komunikowania analiz i wniosków do różnych adresatów.

Jednak nawet nadmiar ostrożności nie może przeszkodzić w przekazaniu uwag, które mogą być przydatne dla dalszego kształcenia. Forma ich może być różnorodna, w zależności od adresata i sytuacji, w której są one przekazywane. Nie powinno jednak zbraknąć wniosków ogólnych, jak i szczegółowych przypadków, które w sumie dopiero umożliwiają szerszą dyskusję nad tym, co się wydarzyło podczas egzaminu. Chciałbym podać tu dwa przykłady.

Przykład 1. Analizując zadania testu z egzaminu maturalnego z historii, zauważyliśmy pewną prawidłowość, którą ilustruje skrócona tabela pokazująca wskaźniki zadań w poszczególnych opcjach A,B,C, na tle wyniku liczonego dla całej populacji. Okazało się, że jest bardzo mało zadań wykonanych na zbliżonym poziomie przez wszystkich (np. zad. 2, 4, 11, 22 oraz częściowo 3, 6, 12, 13, 21). Znajdujemy także zadania, które sprawiały trudności wszystkim (jak wspomniane wyżej zadania nr 8 i 17 oraz zadania sprawdzające pojęcia). W pozostałych zadaniach zachodziła daleko idąca korelacja wyniku z wybraną opcją. Możemy to zauważyć na podstawie zadań sprawdzających różne umiejętności historyczne. Dobrym przykładem są m.in. zadania sprawdzające pojęcia (np. nr 10 i 18). Poniżej zamieszczono kilka dodatkowych przykładów, które pokazują, że zdający zdołali się w miarę przygotować do wybranego okresu, ale napotykali trudności przy materiale związanym z innymi okresami.

Tabela 5. Porównanie zadań w poszczególnych opcjach<sup>20</sup>

Nr zad	Badana czynność	L_O	L_A	L_B	L_C
6.	porządkuje chronologicznie wydarzenia ze średniowiecza	0,46	<b>0,51</b>	0,46	0,41
7.	zna przyczyny wydarzenia ze średniowiecza	0,46	<b>0,53</b>	0,43	0,40
10.	zna, rozumie i stosuje pojęcia odnoszące się do historii nowożytnej	0,48	0,38	<b>0,61</b>	0,47
15.	zna postacie i dynastie doby nowożytnej	0,44	0,33	<b>0,54</b>	0,45
18.	zna i rozumie pojęcia odnoszące się do historii XIX i XX w.	0,53	0,43	0,59	<b>0,60</b>
19	analizuje (źródło statystyczne) tempo zmian na przestrzeni XIX w.	0,53	0,48	0,47	<b>0,64</b>
24.	zna fakty i rozumie pojęcia odnoszące się do ustroju państwa w XX w.	0,29	0,21	0,23	<b>0,47</b>

Przykład drugi pokazujący analizę zdań z egzaminu gimnazjalnego<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> *Raport...*, s. 26-27.

<sup>21</sup> *Egzamin gimnazjalny...*, s. 62 i 64.



### ZADANIE 3

W grobie faraona informacje o jego życiu były zawarte:

- A. na ściennych malowidłach,
- B. w papirusowych księgach,
- C. na rytualnych naczyniach,
- D. w wyrzeźbionych wizerunkach.

*Charakterystyka odpowiedzi uczniów:*

*Zadanie sprawdzało ważną umiejętność opisaną standardem 1/3 uczeń wyszukuje informacje w różnych tekstach kultury. 94,6% uczniów wyszukowało prawidłowo informację podaną wprost w tekście.*

*Łatwość zadania: 0,95.*

*Moc różnicująca: 0,23.*

### ZADANIE 14

Potęga starożytnej Grecji opierała się na:

- A. rolnictwie i hodowli,
- B. dyplomacji,
- C. kolonizacji i handlu,
- D. sztuce.

*Charakterystyka odpowiedzi uczniów:*

*Zadanie badało umiejętność dostrzegania kontekstów historycznych. Odpowiedź prawidłową wybrało 26,9% uczniów, błędą 50,9% uczniów. Kontekst, w którym pojawiło się to zadanie (usytuowanie w ciągu zadań odnoszących się do tekstu II) sprawił, że uczniowie mieli problem ze wskazaniem poprawnej odpowiedzi. Zarówno uczniowie słabi, dobrzy, jak i bardzo dobrzy wybierali błędną odpowiedź D. Potęga starożytnej Grecji opierała się na kolonizacji i handlu. Uczniowie najczęściej jednak wskazywali na sztukę, co świadczy o współczesnym rozumieniu Grecji jako kolebki sztuki europejskiej.*

*Łatwość zadania: 0,27.*

*Moc różnicująca: 0,11.*

Taki komentarz może posłużyć nauczycielowi do korekty własnych błędów, do wybrania właściwej metody nauczania, czy też odpowiednich ćwiczeń. Przez to jego praca stanie się bardziej efektywna i szybciej osiągnie on zamierzone cele, będzie mógł znaleźć się na drodze do poprawy jakości nauczania.

Podsumowując chciałbym podkreślić, że egzaminy zewnętrzne mogą wywrzeć duży wpływ na poprawę jakości i efektywności kształcenia, nie tylko w tak oczywistych obszarach jak komunikowanie wyników czy praca nauczyciela i szkoły (często nadużywana). Mogą one sprzyjać głębszej analizie procesu edukacji, ukazując problemy na różnych jej poziomach, dostarczając wartościowych informacji służących do modyfikacji procesu u wszystkich zainteresowanych kształceniem.

*Henryk Palkij*